مجلة جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية

ISSN: 2707- 8655
EISSN: 2707- 8663

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

- الكثرة العددية ومكانتها في اثبات الحديث «دراسة تأصيلية تحليلية».
- صلح الحديبية، التأصيل الشرعي لمفاهيم: التنمية والوطن والاقتصاد والرؤية.
- تأثير الخلوة الصحيحة على الصداق في الفقه والقانون.
- تصرفات الناظر في الوقف في الدولة القعيطية.
- دلالة الأمر في الاستنباط عند الإمامين الرازي والآمدي «دراسة أصولية مقارنة».
- شبهات حول تحقيق مقصد طاعة النبي صلى الله عليه وسلم والرد عليها.
- مادة (خ. ر. ج) ومشتقاتها في السياق القرآني.
- السرد وعلاقته بالخيال العلمي.
- التناص الشعري في شعر الرثاء السياسي في العصر الأموي.
- الأنساق الثقافية في رواية (غربة الشيخ).
- الثنائيات القلقة في شعر عنترة بن شداد بين التنازع والتلازم.
- برنامج مقترح لتوظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات وفاعليته في تنمية قدرات أطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان.
- درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي بمكاتب التربية والتعليم بمحافظة مأرب.
- تصور مقترح لتطوير أداء المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الرخصة المهنية.
- تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على تكوينهم النفسي من وجهة نظر أولياء الأمور في مديرية مدينة المكلا.
- إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ في ضوء معايير الشبكة الدولية للتعليم في الطوارئ (INEE) دراسة استطلاعية في مدارس مخيمات النازحين بمدينة مأرب.
- نموذج تدريسي مقترح قائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نواتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية.
- أثر الأداء المتوازن المستدام في بقاء المنظمة وقت الأزمات دراسة تطبيقية على منظمات المجتمع المدني بمحافظة حضرموت.

العدد التاسع عشر - رجب ١٤٤٧هـ - ديسمبر ٢٠٢٥م
Issue (No-19) December 2025
مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية
Mahrah University Journal of Humanities

Mahrah University Journal of Humanities

ISSN: 2707- 8655
EISSN: 2707- 8663

Semi-annual Refereed Scientific Journal

- Numerical Abundance and Its Role in Establishing Hadith Authenticity « A Foundational and Analytical Study».
- The Treaty of Al-Hudaybiyyah: The Islamic Legal Foundation for the Concepts of Development, Homeland, Economy, and Vision.
- The Effect of Valid Seclusion (al-Khalwah al-Sahihah) on the Dowry (al-Sadāq) in Islamic Jurisprudence and Law.
- The Administrative Powers and Conduct of the Waqf Administrator (al-Nāzir) in the Qu'aiti State.
- The Indicative Meaning of the Imperative (Dalālat al-Amr) in Jurisprudential Deduction (al-Istinbāt) according to Imams Al-Razi and Al-Amidi: A Comparative Usuli Study.
- Misconceptions Regarding the Fulfillment of the Objective of Obeying the Prophet (peace be upon him) and Their Refutation.
- The Root [Kh-R-J] and Its Derivatives in the Qur'anic Context: "A Semantic and Morphological Study".
- Narrative and Its Relationship with Science Fiction.
- Poetic Intertextuality in the Political Elegy of the Umayyad Era.
- Cultural Structures in the Novel "Ghurbat Al-Sheeh".
- The Unsettling Dualities in the Poetry of Antara bin Shaddad: Between Tension and Correlation.
- A Proposed Program for Utilizing Rhythm in Mathematics Instruction and Its Effectiveness in Developing Early
- Grade Children's Abilities from Female Teachers' Perspective in Jazan Region.
- The Degree of Strategic Planning Implementation in the Education Offices of Marib Governorate.
- A Proposed Framework for Developing Teacher Performance in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Professional License Standards.
- The Impact of Television Programs Targeted at Children on Their Psychological Development from Parents' Perspective in Al-Mukalla City Directorate.
- The Contribution of School Activities to the Educational Formation of Students in Light of the International Network for Education in Emergencies (INEE) Standards An Exploratory Study in Displacement Camp Schools in Marib City.
- A Proposed Instructional Model Based on Intelligent Personalization Using Learning Analytics to Improve Mathematics Learning Outcomes in the Republic of Yemen.
- The Impact of the Sustainable Balanced Scorecard on Organizational Survival During Crises: "An Applied Study on Civil Society Organizations in Hadhramout Governorate"

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدرعن جامعة المهرة

تهتم بنشر الأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية

العدد التاسع عشر- ديسمبر- 2025م

الرقم المحلي للمجلة:
1564 للعام 2020م

الترقيم الدولي:
ISSN:2707-8655
EISSN: 2707-8663

المشرف العام
د. أنور محمد كلشات

رئيس التحرير
أ.د. محمد علي جبران

مدير التحرير
أ.د. أمين عبد الله اليزيدي

نائب مدير التحرير
أ.د. عادل كرامة معيلي

سكرتير التحرير
أ.م.د. هلال محمد علي السفياني

التدقيق اللغوي
أ.د. عبدالكريم حسين علي رعدان

مدقق اللغة الإنجليزية
د. خليل الراشدي

الهيئة العلمية والاستشارية للمجلة

م	الاسم	البلد	التخصص
1	أ.د. عبدالقادر الرباعي	الأردن	أدب ونقد
2	أ.د. عبد الحميد سيف الحسامي	السعودية- الملك خالد	أدب ونقد حديث
3	أ.د. هادي سالم الصبان	اليمن- حضرموت	تربية رياضية
4	أ.د. عامر فائل محمد	عمان- جامعة الشرقية	لغة ونحو
5	أ.د. هيثم عبد الحميد خزنة	تركيا – جامعة إسطنبول صباح الدين زعيم	فقه وأصوله
6	أ.د. رياض فرج بن عبدات	اليمن- سيئون	فقه مقارن
7	أ.د. الخضر عبد الله حنشل	اليمن - عدن	حقوق
8	أ.د. أحمد صالح قطران	السعودية - الملك خالد	أصول فقه
9	أ.د. داوود عبد الملك الحدابي	ماليزيا- الجامعة الإسلامية	مناهج وطرائق التدريس
10	أ.د. شرف أحمد الشهاري	اليمن- الأندلس	أصول التربية
11	أ.د. محمد أحمد غالب العامري	اليمن- سبأ	أدب ونقد قديم
12	أ.د. عبد الكريم مصلح البحلة	اليمن- ذمار	لسانيات عربية
13	أ.د. حسن عبيد الفضلي	اليمن- حضرموت	لغة إنجليزية
14	أ.د. جهاد الغرام	كندا- المعهد الكندي لدراسات الشرق الأوسط والخليج العربي	الإعلام والعلوم السياسية
15	أ.د. سالم أحمد بافطوم	اليمن – جامعة المهرة	علم النفس التربوي
16	أ.د.الهادي بن علي العيادي	تونس- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	اللغة العربية وحضارتها
17	أ.د.نزار "محمد خير" فالح الويسي	الأردن- جامعة اليرموك	تربية رياضية
18	أ.د. امحمد عمر واحميد	المغرب- جامعة بن طفيل	التعليم العالي

إيميل: mjh@mhru.edu.ye - almahrajh@gmail.com

تلفون- و اتس: 00967713851060 - 00967774244170 – 00967772717308

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

قواعد النشر:

تصدر مجلة **(جامعة المهرة) للعلوم الإنسانية** عن جامعة المهرة- اليمن- وفقًا للقواعد الآتية:

تطبع البحوث المرسلة وتقدم للنشر على برنامج (Microsoft Word) ويتم تنسيق الورقة على قياس (A4)، بأبعاد 2.5 من جميع الاتجاهات، وفقًا للآتي:

1) في البحوث المكتوبة باللغة العربية: خط (Arabic Transparent) بحجم (14) للمتن، و(12) للهوامش، وحجم (16) للعناوين الرئيسة و(14) للعناوين الفرعية بخط أسود عريض (بولد)، والمسافة بين الأسطر يجب أن لا تقل عن (1.5)، وحجم الخط (12) عادي للجداول والأشكال.
2) في البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية: خط (Times New Roman) حجم (12) للمتن وبحجم (10) للهوامش، والعناوين الرئيسة بحجم (14) بخط أسود عريض (بولد)، والمسافة بين الأسطر يجب أن لا تقل عن (1.5)، وحجم الخط (11) عادي للجداول والأشكال التوضيحية.
3) يسلم الباحث ملخصين للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا تتجاوز كلمات كل واحد منهما عن (200) كلمة، ويحتوي على كلمات مفتاحية لا تزيد عن ست كلمات، كما يحتوي على فحوى النتائج التي توصل إليها البحث.
4) تنشر المجلة مجانًا لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المهرة، فيما يدفع الباحث من داخل اليمن (25000) خمسة وعشرين ألف ريال، ويدفع الباحث من خارج اليمن (50) خمسين دولارا أمريكيا.
5) يفضل ألا تزيد صفحات البحث عن (25) صفحة، وفي حالة الزيادة يدفع ألف ريال يمني عن كل صفحة زائدة.
6) ترسل الرسوم بحوالة باسم رئيس التحرير.

التوثيق:

يشار إلى المصادر والمراجع على هيئة هوامش مرقمة أسفل الصفحة، تعتمد فيها الأصول المتعارف عليها، وترتب المراجع في قائمة المراجع بالتسلسل، وذلك بعد مراعاة ترتيب المراجع ألف بائيًا في القائمة حسب اسم المؤلف وفقًا للآتي:

1) **البحوث والمقالات المنشورة في الدوريات والمجلات:** يكتب اسم الباحث (الباحثين) بدءًا باسم العائلة، "عنوان البحث،" اسم الدورية، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات، سنة النشر.
2) **الكتب:** اسم المؤلف (المؤلفين) بدءاً باسم العائلة، عنوان الكتاب، اسم الناشر، سنة النشر.
3) **الرسائل العلمية:** اسم صاحب الرسالة بدءًا باسم العائلة، "عنوان الرسالة،" يذكر رسالة ماجستير أو دكتوراه، اسم الجامعة، السنة.

4) **النشرات والإحصائيات الصادرة عن جهة رسمية:** اسم الجهة، عنوان التقرير، المدينة، أرقام الصفحات، سنة النشر.

5) **إذا كان المرجع موقعًا إلكترونيًا:** اسم المؤلف بدءًا باسم العائلة، عنوان الموضوع، سنة النشر، الرابط الالكتروني وتاريخ آخر زيارة للرابط.

6) **المستلات:** اسم الباحث (الباحثين) بدءًا باسم العائلة، "عنوان البحث،" اسم الدورية، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

7) **وقائع المؤتمر:** اسم الباحث (الباحثين) بدءًا باسم العائلة، عنوان البحث، اسم المؤتمر، رقم المجلد، أرقام الصفحات، سنة النشر.

8) في حالة أن يكون التوثيق في المتن فيكون على النحو الآتي: (اللقب، عام النشر، الصفحة)

9) ترفق قائمة بالمصادر مرتبة هجائياً متضمنة المعلومات الأساسية: المؤلف، المرجع، تاريخ النشر، بلد النشر، رقم الطبعة.

يمنح الباحث نسخة من العدد الذي يتضمن بحثه، كما يمنح كاتبوا لمناقشات والمراجعات والتقارير والملخصات الجامعية نسخة من العدد الذي يتضمن مشاركاتهم.

المرفقات المطلوبة مع البحث:

1) رسالة موجهة من الباحث إلى رئيس هيئة التحرير تتضمن رغبته في نشر بحثه في المجلة ويحدَّد فيها التخصص الدقيق للبحث.

2) تعهد خطي من الباحث بأن بحثه لم ينشر، أولم يقدم للنشر في دورية أخرى، وأنه ليس فصلاً أو جزءًا من كتاب منشور.

3) نسخة من البحث بصيغة وورد وأخرى بصيغة بي دي إف.

4) سيرة ذاتية مختصرة للباحث تتضمن: اسمه الرباعي، ومكان عمله، ودرجته الأكاديمية، وتخصصه الدقيق، إضافة إلى بريده الإلكتروني ورقم هاتفه الثابت والنقال ورقم هاتف الواتس اب.

5) نسخة كاملة من أداة جمع البيانات (الاستبانة أوغيرها)، إذا لم تكن قد وردت في صلب البحث أوفي ملاحقه.

قائمة الموضوعات

الموضوع	الصفحات
قواعد النشر	5
قائمة الموضوعات	7
كلمة المشرف العام	9
كلمة العدد	10
الكثرة العددية ومكانتها في إثبات الحديث «دراسة تأصيلية تحليلية» **د. بلال حميد يحيى الروحاني**	36-15
صُلْحُ الحُدَيْبِيَةِ التأصيل الشرعي لمفاهيم: التنمية والوطن والاقتصاد والرؤية **د. أسامة بن إبراهيم التركي**	58-37
تأثير الخلوة الصحيحة على الصداق في الفقه والقانون **د. طارق صالح بن حيدرة**	75-59
تصرفات الناظر في الوقف في الدولة القعيطية **الباحث: خالد صالح عمر بارزين**	93-76
دلالة الأمر في الاستنباط عند الإمامين الرازي والآمدي «دراسة أصولية مقارنة» **الباحث: وليد أحمد عبيد شنتوف**	114-94
شبهات حول تحقيق مقصد طاعة النبي صلى الله عليه وسلم والرد عليها **أ.د. عبدالله بن سالم بن يسلم بافرج**	158-115
مادة [خ. ر. ج] ومشتقاتها في السّياق القرآني **د. تهاني جبران الوادعي**	187-159
السرد وعلاقته بالخيال العلمي **الباحثة: أشواق محمد سالم القحطاني**	225-188
التناص الشعري في شعر الرثاء السياسي في العصر الأموي **حيدرة حمود صائل حيدرة**	260-226
الأنساق الثقافية في رواية (غربة الشيح) **الباحثة: ميامين محسن إبراهيم عقيلي**	287-261

الموضوع	الصفحات
الثنائيات القلقة في شعر عنترة بن شداد بين التأزم والتلازم **أ. د. محمد أحمد غالب العامري**	320-288
برنامج مقترح لتوظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات وفاعليته في تنمية قدرات أطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان **الباحثة: أفراح بنت أحمد بن شوعي مؤذنه**	352-321
درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي بمكاتب التربية والتعليم بمحافظة مأرب **د. أكرم محمد أحمد حمادي**	382-353
تصور مقترح لتطوير أداء المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الرخصة المهنية	414-383
تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على تكوينهم النفسي من وجهة نظر أولياء الأمور في مديرية مدينة المكلا **أ.محمد صلاح عمر حقص د. شوقي أحمد علي الدعيس**	442-415
إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ في ضوء معايير الشبكة الدولية للتعليم في الطوارئ (INEE) دراسة استطلاعية في مدارس مخيمات النازحين بمدينة مأرب **أ.م.د. بدور عبد الله علي الماوري أ.م.د. يحيى محسن محمد اليريمي**	477-443
نموذج تدريسي مقترح قائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نواتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية **د. محمد علي أحمد صلاح صنعة**	507-478
أثر الأداء المتوازن المستدام في بقاء المنظمة وقت الأزمات "دراسة تطبيقية على منظمات المجتمع المدني بمحافظة حضرموت" **د. أبو بكر حدّاد بلفقيه الباحث: أكرم يسلم باجهام**	533-508

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

كلمة المشرف العام

لا تزال الأمم والشعوب بخير ما دامت تنظر إلى القراءة والبحث العلمي بعين الرعاية ونحن في جامعة المهرة نولي هذا الجانب الاهتمام الأكبر بالرغم من التحديات التي تواجهها الجامعة بسبب الوضع العام للدولة الذي أنتجته الحرب والانقلاب على مؤسسات الدولة.... وتعمل الجامعة بجد لتصل إلى مكانة علمية تتيح لها المنافسة وها هي مجلة الجامعة تعمل بثبات لترسخ مكانتها بين المجلات العلمية في اليمن والعالم العربي .

ولم تكن الجامعة بمعزل عن محيطها العربي والإقليمي فقد كانت شريكا فاعلا في المؤتمر الدولي الثالث لمكافحة المخدرات . ووقعت العديد من اتفاقيات الشراكة والتفاهم مع عدد من الجامعات التي حضرت مؤتمر رؤساء الجامعات العربية التركية بتونس...

كل هذا ليس إلا حراكا علميا مؤازرا لنشاط الجامعة في مضمار الجودة.

في هذا المقام أود شكر الباحثين الذين ساهموا في إثراء العدد ببحوثهم القيمة مثمنا تواصلهم وداعيا لهم إلى دوام التواصل العلمي بما يحقق إثراء البحث العلمي في مجلتنا وسواها من المجلات العلمية

المشرف العام

د. أنور محمد علي كلشات

رئيس جامعة المهرة

كلمة العدد

أ.د. محمد علي هارب جبرن

مسؤولية الكلمة، وأمانة البحث

في خضم تسارع وتيرة الإنتاج المعرفي وتعدد وسائط النشر، تقف الكلمة المكتوبة، وبخاصة في سياقها البحثي والأكاديمي، على محكٍّ تاريخي غير مسبوق، فلم تعد القضية مجرد نقل للمعلومات أو عرض للنتائج، بل أصبحت تتمحور حول (مسؤولية الكلمة، وأمانة البحث)؛ وهما مفهومان متجذران في تراثنا الفكري والإنساني، ويمثلان اليوم حجر الزاوية في بناء صرح علمي موثوق ومجتمع معرفي ناضج، وإننا في أسرة تحرير "مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية"، ونحن نحتفي بالإنجاز المتمثل في حصول المجلة على معامل التأثير العربي والدخول في الفئة المتوسطة (Q3)، نجدها فرصة سانحة لنقف وقفات للتأمل العميق في المبادئ التي نعتبرها أساسًا لكل ما نقدمه، والبوصلة التي توجه مسيرتنا.

أولاً: الكلمة بوصفها عقدًا اجتماعيًا وأخلاقيًا

ليست الكلمة مجرد أداة للتعبير، بل هي فعلٌ ذو أثر في البحث العلمي، تتجسد هذه الحقيقة بأوضح صورها في كل مصطلح يُصاغ، وكل فرضية تُطرح، وكل نتيجة تُستخلص، وكل استشهاد يُدرج، فهي بمثابة توقيع على عقد غير مكتوب بين الباحث والمجتمع، وهذا العقد يقتضي الصدق والدقة والموضوعية، وعندما يقرأ طالب علم أو صانع سياسات أو باحث آخر ورقة علمية، فإنه يفترض مسبقًا أن كاتبها قد تحرى الأمانة في كل خطوة من خطوات عمله، وهذا الافتراض هو "رأس المال الاجتماعي" للعلم؛ وإذا اهتز، اهتزت الثقة في المنظومة المعرفية بأكملها، إن مسؤولية الكلمة تعني إدراك الباحث أن كتاباته ستُبنى عليها قرارات، وستُشكَّل بها قناعات، وستُوجَّه بها سياسات، وقد يؤدي بحث مغلوط في العلوم الاجتماعية إلى تطبيق سياسات عامة تضر بشرائح واسعة من المجتمع، وقد يقود بحث تاريخي منحاز إلى تأجيج صراعات وتشويه هويات، وقد يتسبب بحث تربوي سطحي في تبني مناهج تعليمية

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

فاشلة تهدر طاقات أجيال بأكملها، ومن هنا، فالكلمة ليست حروفا على ورق، بل تصبح قوة فاعلة، إما للبناء أو للهدم.

ثانياً: أمانة البحث أبعاد تتجاوز الاقتباس

عندما يُذكر مصطلح "الأمانة العلمية"، فغالبًا يتبادر إلى الذهن تجنب السرقة الأدبية، ورغم أهمية هذا الجانب، إلا أنه ليس سوى قمة جبل الجليد، إن أمانة البحث منظومة متكاملة من الممارسات الأخلاقية التي تبدأ من الفكرة، وتنتهي عند النشر وما بعده، ويمكن تفصيل أبعادها على النحو الآتي:

1. **أمانة الفكرة والتصميم:** تبدأ الأمانة من أصالة فكرة البحث نفسها. هل هي نابعة من فضول علمي حقيقي ورغبة في سد فجوة معرفية، أم هي مجرد وسيلة للحصول على ترقية أو درجة علمية بأقصر الطرق؟ تتجلى الأمانة هنا في تصميم منهجية بحثية صارمة وقادرة بالفعل على الإجابة عن أسئلة البحث، لا تصميم منهجية "مُفصَّلة" لتأكيد نتائج مرغوبة مسبقًا.
2. **أمانة جمع البيانات:** سواء أكانت البيانات نصوصًا تاريخية، أو استجابات استبيان، أو ملاحظات ميدانية، فإن الأمانة تقتضي جمعها دون تحيز أو انتقائية؛ فإغفال بيانات لا تتوافق مع فرضية الباحث، أو التأثير على المشاركين في الدراسة للحصول على إجابات معينة، هو خيانة جوهرية لروح البحث العلمي.
3. **أمانة التحليل والتفسير:** هذا هو الميدان الذي يظهر فيه نضج الباحث وفق أخلاقيات البحث العلمي، فقد تكشف البيانات عن نتائج غير متوقعة أو حتى مخيبة للآمال، والأمانة هنا تفرض على الباحث عرض النتائج كما هي، بكل صدق، ومحاولة تفسيرها بموضوعية، حتى لو كانت تتعارض مع قناعاته الشخصية أو فرضياته الأولية، فتزيين النتائج أو تلفيقها أو تزويرها هي جرائم علمية تقوض مصداقية الباحث والمؤسسة التي ينتمي إليها.
4. **أمانة الإسناد والاعتراف بالفضل:** هنا يأتي دور الاقتباس الدقيق وتوثيق المصادر، إذ إن الأمانة لا تعني فقط تجنب النسخ واللصق، بل تعني أيضًا الاعتراف الصريح بكل فكرة أو

معلومة أو منهجية استقاها الباحث من أعمال الآخرين، وإن البحث العلمي عمل تراكمي، وكل باحث يقف على أكتاف من سبقوه، وتجاهل هذا المبدأ ليس مجرد سرقة، بل هو إنكار لطبيعة العلم نفسه.

5. أمانة النشر: تقتضي الأمانة أن ينشر الباحث عمله في وعاء علمي رصين يضمن مراجعته وتحكيمه بشكل نزيه، كما تقتضي تجنب الممارسات المنافية لأخلاقيات البحث العلمي مثل "النشر المكرر" أو "النشر المجزأ" حيث تقسم دراسة واحدة إلى عدة أوراق بحثية صغيرة لزيادة عدد المنشورات بشكل مصطنع.

ثالثاً: التحديات المعاصرة لمسؤولية الكلمة وأمانة البحث

في عصرنا الرقمي، تواجه هذه المبادئ تحديات جديدة ومعقدة "فاقتصاد الانتباه" يضغط على الباحثين والمجلات لتبني عناوين مثيرة ومبالغ فيها، وسهولة الوصول إلى المعلومات عبر الإنترنت جعلت من السرقة الأدبية أمرًا يسيرًا لمن ضعفت ذمته، كما أن الضغوط المؤسسية للنشر الكمي "انشر أو اندثر" قد تدفع البعض إلى التضحية بالجودة والكيف من أجل الكم.

علاوة على ذلك، أدى انتشار الذكاء الاصطناعي التوليدي إلى طرح أسئلة جديدة حول أصالة الفكر وحدود الاستعانة بالآلة في إنتاج المحتوى البحثي، وإن استخدام هذه الأدوات للمساعدة في البحث أو الصياغة قد يكون مفيدًا، ولكن الاعتماد عليها في توليد الأفكار أو التحليلات أو النصوص الأساسية يمثل منطقة رمادية خطيرة قد تمس جوهر الأمانة الفكرية.

رابعاً: الأمانة في ضوء الهدي الإسلامي

لقد جاء الإسلام ليجعل من الكلمة عبادة، ومن الأمانة فريضة، قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا﴾ (اللنساء:58)، وقال أيضاً: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ﴾

(الإسراء:36)، وقال النبي ﷺ: «من غش فليس مني»[1]، فالباحث المسلم لا يكتب إلا بعلم، ولا ينقل إلا بتحقق، ولا ينسب إلا بحق، ومن خالف ذلك فقد غشّ العلم وأهله.

وإذا تأملنا في منهج العلماء الأوائل وجدنا دقة عجيبة في التوثيق والرواية، حتى قال أحدهم: "إن هذا العلم دين، فانظروا عمّن تأخذون دينكم[2]، وهذا هو عمق أمانة الكلمة في الفكر الإسلامي.

خامسًا: دور الجامعة في ترسيخ قيم الأمانة

ليست الجامعة فقط مؤسسةً تعليمية، بل هي بيئةٌ أخلاقيةٌ ومعرفيةٌ تُنشئ أجيالاً على قيم النزاهة والمسؤولية، فعلى الجامعات أن تغرس في طلابها منذ المراحل الأولى مبادئ: احترام الحقيقة، والأمانة في البحث، والموضوعية في التحليل، والاعتراف بالفضل لأصحابه، كما ينبغي أن تكون هناك سياسات واضحة لحماية الملكية الفكرية، وإجراءات رادعة لكل من يخالف النزاهة الأكاديمية، مع إبراز النماذج المضيئة للباحثين الأمناء الذين يرفعون راية الجامعة بالصدق والعلم.

سادسًا: نحو ثقافة مؤسسية للأمانة والمسؤولية

الأمانة ليست واجباً فردياً فحسب، بل ثقافة مؤسسية يجب أن تسري في كل مكونات الجامعة، فحين تصبح النزاهة سلوكاً عاماً، يسود الإخلاص في الأقسام، والدقة في المراكز البحثية، والثقة في نتائج الجامعة، وتتحول الأمانة إلى ثقافة عملية تبدأ من القاعة الدراسية، ومن تشجيع الطلاب على التفكير النقدي، وتقدير الجهد الذاتي، واحترام حقوق الباحثين الآخرين.

سابعًا: الأمانة على أكمل وجه

إن الكلمة أمانة، والبحث مسؤولية، والعلم عبادة، ومن جمع بين صدق الكلمة ونزاهة البحث، فقد أدى الأمانة على أكمل وجه، وساهم في بناء نهضةٍ علميةٍ راشدة، وما أحوجنا اليوم إلى

([1]) صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم: «من غش فليس منا» رقم(102)(99/1).

([2]) البصري، محمد بن سعد بن منيع (ت:230هـ) الطبقات الكبرى (194/7)، دار صادر، بيروت، (د.ت).

أن نُعيد الاعتبار لهذه القيم في جامعاتنا ومجلاتنا ومراكزنا البحثية، لتكون منارةً تُضيء درب الباحثين بالأخلاق قبل العلم، وبالصدق قبل الشهرة، وبالأمانة قبل التميز، ولْنحمل أقلامنا بصدقٍ، ولنكتب بعقولٍ متبصرةٍ وقلوبٍ مخلصةٍ، ولْنجعل من أبحاثنا جسوراً نحو الحقيقة، لا أدواتٍ للزهو أو التقليد، فمن صان الكلمة رفعه الله، ومن خانها سقط ولو علا اسمه.

ختاما:

إن حصول مجلتنا على هذا التصنيف المتقدم ليس نهاية المطاف، بل هو تكليف قبل أن يكون تشريفًا، إنه يضع على عاتقنا مسؤولية أكبر في أن نكون حراسًا أمناء على بوابة الكلمة العلمية، ويدعونا؛ أسرة تحرير وباحثين وقراء، إلى تجديد ميثاق الشرف الذي يحكم عملنا.

ندعو زملاءنا الباحثين إلى أن يتذكروا دائمًا أن كل كلمة يخطونها هي شهادة سيحاسبون عليها علميًا وأخلاقيًا، وندعو المحكمين إلى أن يكونوا العين الفاحصة التي لا تتهاون في معايير الدقة والأصالة، ونتعهد نحن في هيئة التحرير بأن نواصل سعينا لتكون "مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية" منارة للمعرفة الموثوقة، ومنبرًا للبحث العلمي الرصين الذي يجمع بين عمق التحليل وشرف الكلمة وأمانة المنهج؛ فمسؤوليتنا جماعية، والارتقاء بالبحث العلمي في وطننا وأمتنا يبدأ من هنا: من إدراكنا العميق لقدسية الكلمة وثقل أمانة البحث.

كما ندعو الباحثين إلى مزيد من التواصل العلمي مع "مجلة جامعة المهرة للعلوم الإنسانية" فقد أصبحت مجلة رائدة بفضل كتاباتكم الرصينة واختياركم الصائب، ونعدكم في أسرة التحرير أن نظل حريصين على سمعة المجلة والسعي المستمر لرقيها وتألقها، ونسأل الله أن يجعلنا من الأمناء في القول والعمل، وأن يرزقنا الإخلاص في العلم والتعليم، وأن يوفق باحثينا وطلابنا وأساتذتنا لحمل رسالة المعرفة بأمانة وصدقٍ وإحسان.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

https://doi.org/10.71311/.v6i2.232

الكثرة العددية ومكانتها في إثبات الحديث

«دراسة تأصيلية تحليلية»

الدكتور/ بلال حميد يحي الروحاني
أستاذ الحديث وعلومه المشارك بجامعة إقليم سبأ – اليمن
Dr.belal2013@gmail.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/7/9 تاريخ قبول البحث 2025/8/26
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

يتناول هذا البحث مسألة "العدد" في الرواية الحديثية، وهي إحدى القضايا الدقيقة في علم الحديث، لما لها من أثر مباشر في تصنيف الأحاديث إلى متواتر وآحاد، وفي قبول الخبر وردّه. وقد أصبح موضوع العدد مثار جدل في العصر الحديث، حيث اشترط بعض الكتّاب المعاصرين التواتر والكثرة لقبول السنة، مما استوجب دراسة علمية تأصيلية، تبرز منهج المحدثين في التعامل مع العدد. وسعى هذا البحث إلى تأصيل المفهوم الصحيح للعدد عند أهل الحديث، من خلال بيان أن معيار القبول يقوم على العدالة والضبط لا على كثرة الطرق، وأن الكثرة العددية ليست شرطًا في إثبات الحديث، بل يكفي الثقة والضبط في الراوي، كما في خبر الآحاد، وتعرض الباحث لموقف الكتاب والسنة من مفهوم الكثرة، وإعجاز السنة النبوية في شمولها لجميع أبواب الشريعة، رغم محدودية العدد الظاهري، كما استعرض أقوال العلماء في عدد الأحاديث التي وصلت إلينا، وردّ على من اشترط الكثرة لقبول الخبر. واستخدم المنهج الاستقرائي والتحليلي والنقدي، وانتهى إلى أن الكثرة ليست معيارًا للحجية في الرواية، وإنما المعتبر صفات الناقل، ويؤكد البحث على أهمية الرجوع إلى المنهج النقدي الدقيق، الذي قرره أئمة الحديث، في ظل الشبهات المعاصرة، التي تهدف إلى تقويض حجية السنة النبوية، وأن معيار القبول في الرواية هو الثقة والضبط، لا كثرة الرواة،

والكثرة ليست دليلاً على الصحة، ولا القلة دليلاً على الضعف، كما أن نصوص السنة شملت كل أبواب التشريع رغم العدد المحدود، مما يدل على كمال الحفظ والتبليغ، وأن اشتراط العدد الكثير بدعة عقلية لا أصل لها في النقل ولا في العقل، وأوصى الباحث بوجوب نشر الوعي بمنهج المحدثين بين طلبة العلم والباحثين، وإعداد دراسات موازية تتناول الشبهات المعاصرة حول حجية السنة من جوانب أخرى.

الكلمات المفتاحية: علم الحديث - حجية السنة - عدد الأحاديث - الضبط والعدالة - الشبهات الحداثية رواة الحديث.

Numerical Abundance and Its Role in Establishing Hadith Authenticity « A Foundational and Analytical Study

ByProf. Dr. Belal Hamid Yahya Al-Rawhani
Associate Professor of Hadith and Its Sciences at the University of Sheba Region – Yemen.

Abstract:

This research addresses the issue of al-ʻadad (numerical quantity) in ḥadīth transmission, one of the intricate topics in ʻilm al-ḥadīth (the science of ḥadīth) due to its direct impact on classifying aḥādīth as mutawātir (mass-transmitted) or āḥād (solitary), and consequently, on the acceptance or rejection of reports. In modern times, the question of numerical quantity has become a subject of debate, as some contemporary writers have stipulated tawātur (recurrent mass transmission) and large numbers as conditions for accepting the Sunnah, necessitating a scholarly, foundational study that clarifies the methodology of muḥaddithūn (ḥadīth scholars) in dealing with numerical criteria.

This research sought to establish the correct understanding of al-ʻadad according to ahl al-ḥadīth (the scholars of ḥadīth) by demonstrating that the criteria for acceptance are based on ʻadālah (integrity) and ḍabṭ (precision in transmission) rather than the multiplicity of transmission chains. The study emphasized that a large number of narrators is not a prerequisite for validating a ḥadīth; rather, the reliability and precision of a single narrator suffice, as in the case of khabar al-āḥād (solitary reports). The researcher

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

examined the stance of the Qur'an and Sunnah on the concept of numerical quantity, highlighting the miraculous nature of the Prophetic Sunnah in encompassing all aspects of Islamic law despite its seemingly limited numerical transmission. Additionally, the study reviewed scholarly opinions on the number of aḥādīth that have reached us and refuted those who insist on numerical abundance as a condition for accepting reports.

The research employed inductive, analytical, and critical methodologies, concluding that numerical quantity is not a criterion for the authority (ḥujjiyyah) of a narration. Rather, the decisive factors are the qualities of the transmitter. The study underscores the importance of adhering to the meticulous critical methodology established by the imams of ḥadīth, particularly in light of contemporary doubts aimed at undermining the authority of the Prophetic Sunnah. The research affirms that the criteria for accepting narrations are thiqah (trustworthiness) and ḍabṭ (precision), not the number of narrators. Abundance does not necessarily indicate authenticity, nor does scarcity imply weakness. Moreover, the texts of the Sunnah comprehensively cover all aspects of legislation despite their limited number—a testament to divine preservation and effective transmission. The study also asserts that requiring large numbers is an unfounded rationalistic innovation (bid'ah 'aqliyyah), unsupported by textual or rational evidence.

The researcher recommended raising awareness of the muḥaddithūn's methodology among students and researchers, as well as conducting parallel studies addressing contemporary doubts about the authority of the Sunnah from other perspectives.

Key words:'Ilm al-ḥadīth(the science of ḥadīth), ḥujjiyyat al-Sunnah (the authority of the Sunnah), 'adad al-aḥādīth (number of ḥadīth), al-ḍabṭ wa al-'adālah (precision and integrity), al-shubuhāt al-ḥadāthiyyah (modernist doubts), ruwāt al-ḥadīth (ḥadīth narrators).

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الأولين والآخرين، من بعثه الله رحمة للعالمين، ونبراساً للعارفين، وبعد:

فإن الله تعالى أقام علينا حجته، وأرسل إلينا رسله، وأنزل كتبه، وجعل السنة تبياناً لما أشكل من الكتاب، وتفصيلاً لما أجمل، وتقييداً لما أطلق.

هذا وقد وضع العلماء ضوابط وقواعد صارمة في قبول السنة، فحفظ الله على أيديهم سنة نبيهم، فثبت الدين وضبطت الشرائع.

ومما خاض غماره العلماء هو الكلام على تعدد طرق الحديث، وعدد الأسانيد، فمسألة "العدد" في الرواية من القضايا الدقيقة التي تناولها علماء الحديث، وهي مسألة ذات أثر مباشر في تصنيف الأحاديث إلى متواتر وآحاد، وفي قبول الخبر وردّه، بل وفي بناء كثير من الأحكام العقدية والفقهية.

كما تناول بعض الكُتّاب المعاصرين هذه القضية من منطلقات عقلية أو حداثية، وعلّقوا قبول السنة على وجود العدد الكثير من الرواة، مما يستدعي وقفة علمية تأصيلية.

ولذلك جاء هذا البحث بعنوان:

"الكثرة العددية ومكانته في إثبات الحديث: دراسة تأصيلية تحليلية"

ليتناول مفهوم العدد عند أهل الحديث، وأثره في التلقي والإثبات، وعلاقته بنصوص الوحي، وبأبواب الشريعة كافة.

وقد قام الباحث في هذا البحث بالكلام على العدد ومكانته، وعدد الأحاديث النبوية التي وصلت إلينا، وعند الكلام على عدد الأحاديث نقصد به أحد أمرين:

1- عدد الأحاديث بالأسانيد 2- عدد الأحاديث (نص الحديث أو المتون).

والأول يُقصد به عدد الروايات المسندة، بحيث يُحسب كل طريق (إسناد) للحديث على حدة، حتى وإن اتفقت المتون، فلو رُوي حديث «إنما الأعمال بالنيات» من عشرة طرق مختلفة، فإنه يُعد عشرة أحاديث في هذا السياق.

هذا هو المتبع في كتب المسانيد، كمسند الإمام أحمد ومسند أبي يعلى، وغيرها.

أما الثاني: عدد الأحاديث بالمتون (الألفاظ):

ويُراد به عدد الأحاديث من حيث النص أو المعنى المروي، بصرف النظر عن الطرق المختلفة له، فالحديث الواحد ولو رُوي بعشرات الأسانيد يُعد حديثًا واحدًا في هذا الحصر.

وهذا هو المعتمد عند تصنيف الأحاديث في كتب الأحكام أو كتب المتون المختصرة، كعمدة الأحكام وبلوغ المرام.

ومن المهم عند دراسة العدد وأثره في الإثبات والتوثيق، أن نُميّز بدقة بين هذين النوعين، إذ يترتب على ذلك اختلاف في التقييم الكمّي والنقدي للروايات، كما ينعكس على تصور درجة القبول والتواتر أو الآحاد.

ولذلك جاء هذا البحث ليتناول مفهوم العدد عند أهل الحديث، وأثره في التلقي والإثبات، وعلاقته بنصوص الوحي، وبأبواب الشريعة كافة.

أسباب اختيار الموضوع:

1) كثرة الطعون المعاصرة في حجية الحديث النبوي بزعم ضعف طرقه أو قلة ناقليه.
2) الحاجة إلى تأصيل فهم العدد ضمن المنهج العلمي وعند أئمة الحديث.
3) الرد على من علّق قبول السنة بالكثرة العددية دون النظر في العدالة والضبط.
4) إبراز إعجاز السنة في ورودها في مختلف أبواب التشريع رغم قلة العدد الظاهري لبعض الروايات.

مشكلة البحث:

إلى أي مدى يُعد "العدد" معيارًا حاسمًا في قبول الحديث النبوي؟ وهل مجرد الكثرة أو القلة كافيان لقبول الرواية أو ردها؟ وما العلاقة بين قبول الخبر بضوابط العدالة والضبط أم بكثرة العدد؟ وكيف عالج علماء الحديث هذه المسألة؟ وهل اشترط القرآن أو السنة الكثرة لنقل الأخبار؟

أهمية البحث:

1) بيان المنهج العلمي الدقيق الذي سلكه المحدثون في التعامل مع "العدد".
2) الرد على الشبهات الحداثية التي تضعف حجية الآحاد.

3) بيان التلاقي بين الدليل النقلي والعقلي في مسألة العدد.

حدود البحث:

يقتصر البحث على دراسة العدد من حيث أثره في إثبات الحديث، دون الدخول في تفاصيل الجرح والتعديل أو قواعد الترجيح بين الروايات.

يركز على الجوانب التأصيلية مع أمثلة تطبيقية مختارة.

منهج البحث:

المنهج الاستقرائي: في تتبع أقوال العلماء والمرويات في المسألة.

المنهج التحليلي: في مناقشة الأقوال واستخلاص الأوجه.

المنهج النقدي: في الرد على الشبهات المعاصرة.

أهداف الموضوع:

1- معرفة مكانة العدد عند علماء الحديث.

2- تحديد العدد المطلوب لقبول الحديث النبوي.

3- الرد على شبهات المشككين في موضوع اشتراط التواتر لقبول السنة النبوية.

خطة البحث:

مقدمة وفيها أسباب اختيار الموضوع ومشكلته وحدوده وأهميته ويحتوي على مباحث منها

المبحث الأول: مكانة العدد عند علماء الحديث.

المبحث الثاني: مدى اعتبار الكثرة في الكتاب والسنة.

المبحث الثالث: الإعجاز في التشريع بورود الأخبار في كل أبواب الشريعة.

المبحث الرابع: عدد الأحاديث التي وصلت إلينا.

المبحث الخامس: اشتراط العدد الكثير في تلقي الأخبار عند بعض الكتاب والرد على ذلك.

المبحث الأول: مكانة العدد عند علماء الحديث.

إن المتتبع لما وضعه علماء النقد من المحدثين، اهتمامهم البالغ بمواصفات الراوي وثقته وعدالته، ولم يشترطوا تعدد الطرق والأسانيد، وقد نصوا كثيراً على أنه مهما تعددت الطرق فإن الحديث لا يرقى إلا بعدالة رواته وثقتهم، وقد تتعدد الطرق ويظل الحديث ضعيفاً أو واهياً.

أولًا: تعريف "العدد" في اصطلاح المحدثين:

العدد في اصطلاحهم يُراد به: عدد الرواة في طبقة واحدة من طبقات السند، أي عدد من نقلوا الحديث في كل طبقة، لا في جميع السند.

قال ابن الصلاح:

"اعلم أن الأخبار تنقسم إلى متواتر وآحاد، والمتواتر ما رواه جمع لا يُتصور تواطؤهم على الكذب"[1].

ثانيًا: تقسيم الحديث بناءً على العدد:

وقد قسم العلماء الحديث من حيث تعدد رواته إلى أربعة أقسام باعتبار عدد الرواة:

المتواتر:

ما رواه عدد كثير يستحيل تواطؤهم على الكذب، في جميع طبقات السند، وكان مستندهم الحس، وهو يفيد العلم القطعي.

والآحاد مالم يبلغ حد المتواتر، وهو ثلاثة أقسام:

المشهور:

ما رواه ثلاثة فأكثر ولم يبلغ حد التواتر، ويُطلق أحيانًا على ما اشتهر على ألسنة الناس، ولو لم يكن صحيحًا.

ويفيد الظن الغالب عند جمهور العلماء.

العزيز:

ما لا يقل عن راويين في طبقة ما، وهو نادر في السنة.

([1]) مقدمة ابن الصلاح: 5.

الغريب:

ما انفرد به راوٍ واحد في أي طبقة من طبقات السند، ويُسمى حديث الفرد أو الغريب.

قال في "صحيح ابن حبان":

"الخبر إذا رواه ثقة عن مثله حتى ينتهي إلى النبي صلى الله عليه وسلم وكان أولهم عدلاً فهو حجة يجب العمل به، وإن لم يكن متواترًا"[1].

ثالثًا: مكانة العدد في إفادة العلم:

يرى جمهور العلماء أن العدد وحده لا يكفي، بل يشترط العدالة والضبط أيضًا.

وذهب بعض الأصوليين إلى أن الخبر لا يفيد العلم إلا إذا رواه أربعة، مستدلين بآية اللعان: {فشهادة أحدهم أربع شهادات بالله إنه لمن الصادقين} [النور: 6]

ورد عليهم المحققون من المحدثين بأن هذا خاص بالقضايا القضائية لا بالرواية.

قال ابن حجر:

"العدد شرط في التواتر، لكنه ليس شرطًا في قبول الخبر ما دام الراوي ثقة"[2].

وقد نص العلماء أيضاً أن لا عبرة بالعدد وأن العبرة فقط بمواصفات رواته وعدالتهم، وذلك لتعذر التواتر في كل المسائل، واستحالة تحققه.

يقول ابن حجر: وإنما أبهمت شروط المتواتر في الأصل؛ لأنه على هذه الكيفية ليس من مباحث علم الإسناد، إذ علم الإسناد يبحث فيه عن صحة الحديث أو ضعفه؛ ليعمل به أو يترك من حيث: صفات الرجال وصيغ الأداء، والمتواتر لا يبحث عن رجاله، بل يجب العمل به من غير بحث.

ويقول د. نور الدين عتر في معرض كلامه عن المتواتر: ومن هنا قرر المحدثون أن هذا النوع لا يدخل في مصطلح الحديث، وليس من صناعة هذا العلم، لأن هذا العلم يبحث فيه عما يوصل إلى صحة الحديث أو حسنه أو ضعفه[1].

([1])صحيح ابن حبان:1/ 65.

([2]) نخبة الفكر مع شرحه نزهة النظر: 57.

قال النووي: "خبر الواحد الثقة مقبول معمول به في العقائد والأحكام، ما لم يعارضه ما هو أقوى"[2].

وقال ابن تيمية: "الصحابة كانوا يقبلون خبر الواحد الثقة، ويحتجون به في القضاء والعقائد"[3].

وقال ابن حجر: "الاعتماد في الرواية على الضبط لا على العدد"[4].

وقال القاضي الباقلاني (ت 403هـ) في "التمهيد": "فأما خبر الواحد العدل، فإنه يوجب العمل، وقد كان السلف من الصحابة والتابعين يبادرون إلى العمل به، ويقضون به، ولا يطلبون له عددًا."

ثم قال في موضع آخر: "وقد دل الإجماع على وجوب العمل بأخبار الآحاد في الأحكام، ولم يخالف في ذلك أحد من السلف."[5]

ويقول الإمام الجويني (ت 478هـ) –إمام الحرمين، في "البرهان في أصول الفقه": "أما خبر الواحد العدل فمذهب معظم العلماء من السلف والخلف أنه موجب للعمل، سواء ورد في الأحكام أو في غيرها." ثم قال: "وقد كان الصحابة يرجعون في الأحكام إلى أخبار الآحاد، ولم يكونوا يشترطون التواتر."[6]

ويقول سيف الدين الآمدي (ت 631هـ) في "الإحكام في أصول الأحكام": "أكثر الفقهاء وأهل الحديث، بل والصدر الأول من الصحابة والتابعين، على قبول خبر الواحد العدل والعمل به في الأحكام، بل وفي العقائد عند بعضهم."

=

([1]) منهج النقد في علوم الحديث: 405.

([2]) شرح النووي على مسلم: 1/ 131.

([3]) مجموع الفتاوى: 20/221.

([4]) نزهة النظر: 64.

([5]) التمهيد في الرد على الملحدة والمعطلة: 378–377.

([6]) البرهان في أصول الفقه:1/ 591–589.

وأضاف: "وهو مذهب الشافعي وأحمد ومالك وأكثر أصحاب أبي حنيفة، واحتجوا بعمل الصحابة بخبر الواحد[1]".

المبحث الثاني: مدى اعتبار الكثرة في الكتاب والسنة.

لقد ذم القرآن الكريم الكثرة في مواطن كثيرة، ومن كثرتها يصعب حصرها وشرحها، ولكن مدلولها واضح لكل ذي لب، فليست العبرة في معرفة الحق كثرة الأتباع، وليست العبرة في رسوخ الإيمان بكثرة السالكين، فمن الأنبياء من لم يتبعه سوى رجل أو رجلان، ومنهم من لم يتبعه إلا رهط من قومه، ومنهم من لم يتبعه أحد كما في الحديث الوارد في الصحيحين، كل هذا يبين لنا ألا عبرة إلا بعدالة القائل وضبط الراوي، وثقة الناقل، وأمانة الحامل، ولنقف عند جل الآيات التي تبين ما ذكرناه، ليستبين لنا الحق، وندفع به الباطل وأهل الزيغ والشبهات:

قال تعالى: {بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ} [البقرة: 100]، {وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُون} [الأنعام: 37]، {وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ يَجْهَلُونَ} [الأنعام: 111]، {وَلَا تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَاكِرِينَ} [الأعراف: 17]، {وَمَا وَجَدْنَا لِأَكْثَرِهِمْ مِنْ عَهْدٍ وَإِنْ وَجَدْنَا أَكْثَرَهُمْ لَفَاسِقِين} [الأعراف: 102]، {وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًّا إِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا} [يونس: 36]، {وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَشْكُرُونَ} [يونس: 60]، {وَمَا يُؤْمِنُ أَكْثَرُهُمْ بِاللَّهِ إِلَّا وَهُمْ مُشْرِكُونَ} [يوسف: 106]، {بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُون} [النحل: 75]، وغيرها من الآيات.

فهذه الآيات واضحة الدلالة في بيان زيغ الكثرة، وفيها التحذير الشديد من التعويل عليهم، فقد يطغى الكثرة على القلة لأسباب كثيرة، وقد وصف النبي صلى الله عليه وسلم القلة بالغرباء لقلتهم، بل وذكرت الآيات ذلك في مواطن كثيرة، منها:

{مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِنْهُمْ} [النساء: 66]، {وَاذْكُرُوا إِذْ أَنْتُمْ قَلِيلٌ مُسْتَضْعَفُونَ فِي الْأَرْض} [الأنفال: 26]، {وَمَا آمَنَ مَعَهُ إِلَّا قَلِيلٌ} [هود: 40]، {مَا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا قَلِيلٌ} [الكهف: 22]، {وَقَلِيلٌ مِنْ عِبَادِيَ الشَّكُورُ} [سبأ: 13]، {إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَقَلِيلٌ مَا هُمْ}

([1]) الإحكام في أصول الأحكام:2/ 38–36.

[ص: 24]، {ثُمَّ تَوَلَّيْتُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِنْكُمْ} [البقرة: 83]، {فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ تَوَلَّوْا إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ} [البقرة: 246]، {فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا} [النساء: 46]، {وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا} [النساء: 83]، وغيرها من الآيات.

فالعدد ليس مطلوباً للتثبت في قبول الأخبار، وقد ذكر العلماء أحاديث عدة في ذلك وبسطوا فيها الأدلة الكافية.

ومن خلال الأدلة السالفة الذكر، يتبين أوجه دلالة ذم الكثرة في القرآن الكريم كما في الآتي:

1- أن الكثرة فيها عوام الناس وجهلتهم، وهؤلاء لا يعول عليهم في معرفة الحق من الباطل والصواب من الخطأ.

2- أن غالبية الناس تنطلي عليهم المؤثرات والحوادث، فيقعون في الخوف والرهبة ويتأثرون بالإغراء والترغيب، فلا يعتمد عليهم في شيء.

3- أن الطابع البشري يميل في رأيه ومزاجه في الغالب إلى رأي الكثرة وإن كان باطلاً، ولو كان يعرف الطريق الأمثل والرأي الصائب إلا أنه ينهار مع الكثرة فيميل بقراره ورأيه إلى ذلك، وقليل من الناس من يقف مع الحق والصواب، ويعمل العقل في قراراته ويقف عند ذلك وهؤلاء الذي اعتمدت عليهم الأمة في نقل الأخبار.

4- أن الخلص من الناس وأصحاب الأمانة والصدق ومن يعدهم الناس مراجع يرجعون إليهم أعدادهم في المجتمعات قليلة لذا عليهم التعويل في حفظ السنة وضبطها ونقلها لا في الكثرة الغثائية التي تخلط الحابل بالنابل.

وهذا يوصلنا إلى أن العدد والكثرة لا عبرة بها مهما تعددت وكثرت، فلا نقلهم ولا قرارهم ولا خبرهم يدل على الصواب، فالصواب يكون في مواصفات النقل والناقل.

المبحث الثالث: الإعجاز في التشريع بورود الأخبار في كل أبواب الشريعة.

المتتبع لأمور الشريعة وتفصيلات الدين، في أصول المسائل وفروعها، يجد أنه لا يكاد يخلو باب من أبواب الدين من ورود نص في كتاب الله تعالى، أو في السنة النبوية الصحيحة، ولو من طريق واحد نقله الثقات الأثبات، وهذا من كمال هذا الدين وتمام حفظ الله له.

فكل باب يحتاجه الإنسان في حياته سواء في عباداته أو معاملاته أو عقائده، إلا ووجد نصاً يبين له طريق الخير ومسلك الحق ودرب الهدى، فلا يضل المسلم في حياته أبداً ولا يحتار في أي أمر من الأمور، بل يهتدي بنور الوحي في محياه ومماته.

فكم حار الإنسان في هذه الحياة ووقف في محطات عدة في طريقه فلم يدر أين الخير ولم يعرف الشر، وكيف يتجنبه وكيف يتعامل معه، فكانت هذه الشريعة الغراء بأدلتها الباهرة، ونصوصها الواضحة، مناراً وهدى تبين له أين السبيل؟ وكيف المخرج؟ بأدق العبارات وأوجز الكلمات.

وحين يقلِّب المرء في الأدلة الصحيحة في السنة النبوية يجد أن الأحاديث شاملة لكل نواحي الحياة، وبعد النظر في عدد نصوصها يجدها كما أخبرنا بذلك المصطفى صلى الله عليه وسلم، كما في حديث المقدام بن مَعْدي كَرِبَ، عن رسولِ الله - صلى الله عليه وسلم - أنه قال: "ألا إني أوتيتُ الكتابَ ومثلَه معه[1]".

مظاهر الإعجاز في حفظ السنة رغم التعدد المحدود:

أولاً: التكامل في النقل:

فكل صحابي نقل ما حضره، ولم يكن يلزم كل واحد أن يحفظ كل شيء، ومع ذلك تكاملت الروايات، ووصل إلينا كل ما نحتاجه في جميع مجالات الحياة الخاصة والعامة، مما يدل على أن الله حفظ لنا هذا الدين، وأوصله لنا بدون نقص ولا خطأ، فمهما احتاج الإنسان إلى مثال يحتذي به، ويكون الصواب في قراره وإرادته، فسيجد أن السنة كاملة مكملة فيها كل شيء، فما يبقى للمرء إلا العمل والإخلاص.

فطبيعة الإنسان الفطرية يعتريها النقص والقصور فيحتاج إلى من يبصره بما يقوم به في الحياة، فلكثرة حيرته في اختيار قراره وعمله، ولعجزه عن معرفة الصواب عن الخطأ، جاءت السنة بعد القرآن الكريم لتضع له المنهج الواضح، والدرب المستقيم، وتجنّبه

[1] رواه أبو داود رقم (4604) (7/ 13) وأحمد رقم (17174) (28/ 411).

مسالك الحيرة والاضطراب، وتغنيه عن التخبّط في طلب القدوة، إذ احتوت من الهدي والكفاية ما يُغني ويهدي.

ولو قدر أن هذه الروايات التي وردت كثيرة جداً لصعب على الإنسان فهما وعسر عليه تطبيقها، ولكن إرادة الله كانت في كل شيء حديث أو حديثين أو قريباً من هذا.

فما من باب من أبواب الشريعة إلا ووصلنا فيه مالا يقل عن حديث واحد يبين لنا منهج الحياة التي نصل فيها إلى السعادة الحقيقية والحياة الطيبة.

ثانياً: الضبط والإتقان:

روى الرواة بدقة عالية، وتحروا النقل بصورة فريدة ونادرة بين طبيعة البشر على مر العصور، مما عوّض عن الكثرة العددية.

فلم يكن العدد هو المعيار، لأن صناعته ممكنة، واللعب به وارد في الطبيعة البشرية، فكما تصنع اليوم الآلات الإعلامية والمواقع المتنوعة مع عددها المهول إلا أنها قد تقلب الحقائق وتخلط الموازين، وتغير الوقائع، وهذا لا يخفى على ذي بصيرة، فكم من خبر كاذب تناقلته الأعداد المهولة وهو أوهى من بيت العنكبوت، والخبر اليوم يصنع صناعة ويتم من خلاله اللعب بالعقول والأفكار وينتشر ويذاع عبر آلاف الناقلين، لكنه بلغ قمة الكذب والتضليل، ولكن الشريعة الربانية لم تبنى على العدد مع وجود أهمية له في زيادة التثبت، إلا أنه يأتي بعد الضبط والإتقان واشتراط العدالة والإتقان في الرواة وليس كثرة العدد كما مر معنا.

ثالثاً: الحفظ كان في الصدور والسطور:

حفظت الأمة على مر العصور هذه الأحاديث في الصدور والسطور، وتلقتها جيلا بعد جيل ونقلتها عصراً بعد عصر، مراعية أعلى الشروط وأدق المواصفات، فكانت صدور الرجال الوعاء الذي يحمل السنة والكتب تحفظ ذلك للأجيال المتلاحقة.

رابعاً: التطبيق العملي:

السنة لم تكن محفوظة فقط بالنصوص، بل بالتطبيق في حياة الأمة، فقد مر على الأمة أربعة عشر قرناً، وهي تسير وفق المنهج الذي ورد في القرآن والسنة، وهي تسير على هذا النهج تطبيقاً وواقعاً، فلم تكن الأحاديث ذات مثالية عالية بعيدة عن الواقع صعبة التطبيق، وإنما هي واقعية التطبيق وممكنة الحدوث في كل نواحي الحياة.

المبحث الرابع: عدد الأحاديث التي وصلت إلينا.

لقد خاض العلماء قديماً وحديثاً في الكلام على عدد الأحاديث التي وصلت إلينا، ومن المعلوم أن كل كتاب من كتب السنة فيه عدد معين من الأحاديث، سواء مع المكرر أو بدونه، لكن هذا ليس محل بحثنا، وإنما عدد الأحاديث جملة في جل كتب السنة، والحقيقة أنه لا يوجد عدد قطعي متفق عليه بين العلماء بعدد الأحاديث الصحيحة تحديدًا، وذلك لأن الحكم على الحديث بالصحة يخضع لمعايير دقيقة ويصعب حصر الأحاديث بناء عليها، لكن العلماء قدَّموا تقديرات تقريبية اعتمادًا على جهودهم في التصنيف، وأشهر هذه التقديرات ما يلي:

أولاً: التقديرات بالنظر إلى عدد الأحاديث بالأسانيد والمكرر، فقد اختلف العلماء في تقدير عدد الأحاديث النبوية التي وصلت إلينا، ويعود سبب هذا التفاوت إلى اختلاف منهج العدّ؛ فبعضهم يعدّ الأحاديث بالأسانيد (كل طريق يُعد حديثًا)، وبعضهم يعدّ المتون فقط (ولو تكررت الطرق). كما يختلف العدّ بحسب ما يُدرج فيه: هل يشمل المرفوع فقط؟ أم أيضًا الموقوف والمقطوع؟ وهل يُحسب المكرر؟ أم لا؟

وفيما يلي أبرز الأقوال:

1. الإمام أحمد بن حنبل (ت 241هـ) قال: "حفظت ألف ألف حديث" (أي مليون حديث)[1].

وهذا يشمل: المكرر بالأسانيد، والمرفوع والموقوف والمقطوع، والحديث بألفاظه المختلفة.

([1]) تذكرة الحفاظ:1/334.

2. السيوطي (ت 911هـ) قال: "جملة الأحاديث المرفوعة -بما فيها الصحيح والضعيف- تبلغ نحو 100,000 حديث"[1].

4. ابن حجر العسقلاني (ت 852هـ) قال: "الأحاديث المسندة التي وصلت إلينا في الجملة نحو 60 ألفًا، ما بين صحيح وحسن وضعيف"[2].

5. الإمام ابن حبان (ت 354هـ) قال: "جمعت في صحيحي هذا مما يُحتاج إليه قرابة 7500 حديثًا، من أصل مئات الآلاف"[3].

ثانياً: التقديرات بالنسبة إلى المتون وحدها بدون الأسانيد أو التكرار، فيقول الحافظ الذهبي (ت 748هـ): "الأحاديث الصحيحة التي يُعمل بها، وتُعد أصلاً في الشريعة، لا تتجاوز 10,000 حديث."[4].

ويقول الإمام السيوطي (ت 911هـ): "عدد الأحاديث الصحيحة والحسنة التي تُعتمد، قرابة 10 إلى 15 ألف حديث."[5].

وأخرج الخطيب البغدادي بإسناده عن يونس بن عبد الأعلى عن الشافعي قوله: "ليس في الأرض كتاب بعد كتاب الله أكثر صوابًا من كتاب مالك، وإذا تدبّره المتدبر وجد فيه من كل علمٍ، وأنّ السنن كلها لا تبلغ أربعة آلاف حديث"[6].

ويقول الإمام ابن القيم (ت 751هـ) في كتابه إعلام الموقعين: "الأحاديث التي يُحتاج إليها في الأحكام لا تبلغ خمسة آلاف حديث، بل تكفي منها أربعة آلاف."[7]"

([1]) تدريب الراوي:2/217.

([2]) مقدمة فتح الباري، بتصرف.

([3]) مقدمة صحيح ابن حبان.

([4]) سير أعلام النبلاء، ضمن ترجمة الشافعي وابن حنبل.

([5]) تدريب الراوي:217/2

([6]) تاريخ بغداد:2/ 61.

([7]) إعلام الموقعين: 1/ 7 تحقيق مشهور آل سلمان.

ويقول الإمام النووي (ت 676هـ) في مقدمة المجموع شرح المهذب، في معرض حديثه عن اختلاف الفقهاء: "وقد جُمعت أحاديث الأحكام فبلغت نحو أربعة آلاف حديث.[1]"

وهذا يدل على أنه أقرّ القول السابق، ونقله عن السلف، وربما أراد به التقريب لا الحصر الدقيق.

أما الحافظ ابن حجر العسقلاني (ت 852هـ) فقال في كلامه عن عدد أحاديث البلوغ: "أحاديث الأحكام لا تتجاوز أربعة آلاف حديث.[2]"

وفي مشروع الشيخ صالح الشامي في تقريب السنة، بعد أن جمع أحاديث أربعة عشر كتاباً من كتب السنة[3]، ذكر أن نسبة هذه الأحاديث (3931 حديثا) من مجموع أحاديث الكتب الأربعة عشر قبل حذف المكرر (114194 حديثا) هي 3.4%، وهي نسبة لها دلالة مهمة جدّا، وهي أنّ مجموع هذه الطرق والروايات التي تزيد عن مائة ألف يعود في الأساس إلى أقل من أربعة آلاف حديث، فهذه الكثرة من الروايات والطرق لها "نواة صلبة"، وتصبّ جميعها في هذه النواة، مما يجعلها عاملا مقوّيا لموثوقية السنة النبوية وطرق نقلها، بخلاف ما أراده المشكّكون من جعل الكثرة عامل ضعف وتشكيك!

لماذا هذه النقولات:

فيها رد على شبهتين معاصرتين متناقضتين، الأولى يزعم أصحابها كثرة عدد الأحاديث والثانية يزعم أصحابها قلة عدد الأحاديث، وعليه فقلة العدد نعم لكنها شاملة لكل نواحي الحياة كما مر معنا الحديث عن ذلك، أما الأولى فالكثرة بناء على عدد الأسانيد واختلاف الألفاظ وليس المتون والنصوص.

([1]) المجموع، مقدمة الجزء الأول.

([2]) مقدمة "بلوغ المرام"، حيث جمع فيه أحاديث الأحكام وبلغت نحو 1500 حديث، اختار منها الأرجح والأصح.

([3]) انظر: مقدمة كتابه معالم السنة النبوية.

المبحث الخامس: اشتراط العدد الكثير في تلقي الأخبار عند بعض الكتاب.

مما يثار من الشبهات عند كثير من الكتاب والحداثيين موضوع العدد لقبول الأحاديث النبوية، وأن هذا دين لا يؤخذ من طريقٍ واحدٍ بل لابد من التواتر والاستفاضة حتى نقبل الخبر ونعتبره صحيحاً.

وهذه الشبهة أثارتها بعض الفرق قديماً[1] لكنهم خصوها بالعقائد لا في أبواب الدين الأخرى، أما هؤلاء فقد شرطوا ذلك في كل أبواب الدين[2]، وتأثر بهم كثير من الأتباع، وهدفهم الوصول إلى رد هذا الدين، ورد كل مروياته وأخباره، وسنرد عليهم بالآتي:

1- أرسل الله إلينا رسولاً واحداً لا ثانيَ له، وأرسل إليه ملكاً واحداً لا ثانيَ له، ولو كان العدد شرطا لأرسل عشرة من الرسل كل منهم يصدق الآخر ويؤيده، وأرسل عشرة من الملائكة حتى يصدق كل واحد منهما الآخر، ولكن ذلك لم يكن، وما كان إلا واحد من الملائكة وواحد من البشر، وأوجب الله علينا جميعاً ملايين البشر اتباعهم وقبول أخبارهم، وتوعد الله من يخالفهم ولا يقبل منهم بالنار والخزي يوم القيامة.

وقد يرد هؤلاء على هذه الحجة: أن هؤلاء أنبياء وملائكة، وليسوا مثلنا، فنقول: أجبتم على أنفسكم بهذه الحجة، فالعبرة ليست بالعدد إذاً، وإنما بصفات الحامل والناقل، لذا وصف الله الحامل الأول للرسالة جبريل عليه السلام فقال: {إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ (19) ذِي قُوَّةٍ عِنْدَ ذِي الْعَرْشِ مَكِينٍ (20) مُطَاعٍ ثَمَّ أَمِينٍ} [التكوير: 19 - 21] وقال أيضاً: {وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (192) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ} [الشعراء: 192، 193] {عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى (5) ذُو مِرَّةٍ فَاسْتَوَى} [النجم: 5، 6] وزكى رسوله أيضاً فقال: {مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَى (2) وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى (3) إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى} [النجم: 2 - 4].

2- لم يرد في القرآن ولا في السنة اشتراط العدد إطلاقاً، وإنما ورد الأمر بالتوثق والتثبت والنظر في عدالة الناقل هل هو فاسق أم عدل، فالناقل العدل أقوى بكثير من الناقل الفاسق والعاصي، وهذا يبطل دعوى أصحاب هذا القول، فمن أين لكم هذا الرأي؟ وما

([1]) مثل: بعض المعتزلة كالنظام والجبائي.

([2]) مثل: محمود أبو رية (ت 1970م)، من أشد من طعن في السنة النبوية من المعاصرين، في كتابه أضواء على السنة المحمدية، شكك في معظم أحاديث الآحاد، قال: "لا يُقبل من الحديث إلا ما كان متواترًا، وأما الآحاد فلا ثقة فيه." انظر: أضواء على السنة المحمدية: 190–188.

الدليل على اشتراطه؟ فاختراع هذا الرأي بدعة من القول، ولو كان وجيها لأمر الله به ورسوله.

3- لو سلمنا جدلاً أن العدد شرط في قبول الأخبار، فسيتولد سؤال لهم: كم العدد المطلوب؟ وسيختلف الناس اختلافاً بيّناً في ذلك، فمن يشترط عشرة مثلاً لن يقبله الآخرون، لأن العشرة عدد غير مقبول عند من يشترط أكثر، وسيكون لكل واحد رأياً معيناً، فلو قال أحدهم نحتاج إلى عدد مائة لجاء من قال بأنه غير مقنع، فكيف لأمة بالمليارات تتبع مائة من الناس، وهذا غير مقبول عندهم، ومعنى ذلك أننا سنصل إلى اشتراط عدد المليارين لنقنع المليارى مسلم، وهذا ضرب من الخيال.

إذا فالله يسر أمرنا وسهل ديننا، فحرم علينا الكذب والخداع والتدليس وما شابههما، ثم أمرنا بالتثبت في عدالة وصدق الناقلين الذين يعتقدون حرمة ذلك ويؤمنون به، ويعظمون الوقوع في هذه المعاصي، وهؤلاء العدول إن جمعوا إلى ذلك ضبطهم وقوة حفظهم عندها تقبل مروياتهم وأحاديثهم.

فاشتراط العدد مستحيل في تلقي الأخبار فطرة، فحين يصلك خبر من إنسان تثق فيه فلن تطلب منه أن يأتي بعدد معين لتصدق خبره، ولن يرضى بذلك هو، فالناس في الأصل يصدق بعضهم بعضاً إلا من ثبت كذبه وفسقه، ومع ذلك شددت الشريعة في قبول خبر الناقل، ووضعت شروطاً عدة لهذا القبول، لسد الباب أمام من تسول له نفسه التقول على الشرع بما لم يقل، مما يدل على أهمية التوثيق ومكانته في الإسلام.

4- وضع العلماء قواعد ومبادئ أساسية في فحص نقل الخبر الشرعي، ووضعوا علوماً متعددة في ذلك، كعلم الجرح والتعديل وعلم التاريخ ومصطلح الحديث وعلم الرجال وغيرها من العلوم لضبط الأخبار من الناقلين، وليست مفتوحة لمن هب ودب، وتقول على الله ورسوله في ذلك، فلم يشترطوا العدد ولا يهم ذلك، وإنما اشترطوا صفة صاحب الخبر.

5- مما حرمته الشريعة الإسلامية وشنعت عليه، تحريم الكذب وتجريم صاحبه، وجعلته من الكبائر، وأمرت بالصدق وحثت عليه ورغبت به، فالصدق علامة المؤمن ومنهجه، وقد

يخطئ الثقة لكنه لا يكذب، وقد تشدد العلماء في الكذب إلى درجة أنهم لم يقبلوا أنواعاً مما يظن أن فيه دخنا من الكذب، مثل:

(التلقين(1) – الكذب في حديث الناس – التساهل في التحديث – التدليس – حاطب الليل(2) – مقابلة النسخ – اشتراط ضبط الصدر أو ضبط الكتاب – سرقة الحديث(3))

6- وكثرة العدد ليس من مباحث علوم الحديث كما ينص على ذلك علماء الحديث، يقول الإمام السيوطي (ت 911هـ): "العبرة في الحديث بصفاته وشروطه، لا بعدد رواته، فقد يكون الحديث غريبًا وهو صحيح، وقد يكون مشهورًا وهو ضعيف"[4].

ويقول الآمدي في الإحكام، وهو أصولي وليس محدثًا:

"الكلام على التواتر من مباحث أصول الفقه، لا من مباحث علم الرواية."[5].

([1]) التلقين هو: أن يُلقَّن الراوي الحديث أو بعض ألفاظه من قِبَل غيره، فيتلقّاه ويقرّ به، دون أن يكون محفوظًا عنده ابتداءً، أو دون أن يُميز بين ما سمعه وما لُقِّن به.

قال ابن الصلاح (ت 643هـ): "إذا كان الراوي لا يُميز ما يُلقّن به مما سمعه من الشيخ، وكان يقبل التلقين، رُدَّ حديثه." مقدمة ابن الصلاح: 121.

وقال الخطيب البغدادي (ت 463هـ): "التلقين أن يُقال للراوي: قال فلان كذا، أو سمعت فلانًا يقول كذا، فيقول: نعم، أو يحدث به بعد ذلك كأنه سمعه، ولم يكن سمعه حقيقة." الكفاية في علم الرواية: 124.

وقال السيوطي (ت 911هـ): "ومن أنواع الطعن في الراوي: أن يكون ممن يُلقَّن فيتلقن، فيُحدث بما لُقِّن لا بما حفظ أو سمع." تدريب الراوي:1/ 333.

([2]) "حاطب ليل": هو الراوي الذي يأخذ الحديث من كل من لقيه، دون تمييز بين الثقة والضعيف، فيجمع بين صحيح الحديث وسقيمه، ويحدّث بكل ما سمع، من غير نقد أو تمحيص أو تحقق.

يقول: ابن حبان (ت 354هـ): "من كان يُكثر الرواية عن كل أحد، ولا يُميّز الثقات من غيرهم، فلا يُحتج به، لأنه حاطب ليل." المجروحين:1/ 90.

([3]) سرقة الحديث هي: أن يقوم الراوي بأخذ حديثٍ من غيره، سواء بسنده أو متنه أو معناه، ثم ينسبه إلى نفسه كأنه سمعه من شيخه، أو يدخله في روايته دون أن يبيّن أنه من طريق غيره.

قال الخطيب البغدادي (ت 463هـ): "سرقة الحديث: أن يسمع الرجل الحديث من شيخ، فيرويه، ثم يسمع ذلك الحديث بعينه من آخر، فيزيد فيه أو ينقص، أو يُدخل في إسناده ما ليس منه، ثم يرويه عن شيخه الذي سمعه منه أولًا، كأنه من سماعه الأول." الجامع لأخلاق الراوي:1/ 336

([4]) تدريب الراوي:1/ 140

([5]) الإحكام في أصول الأحكام، الجزء 1، الباب في التواتر، المسألة الثالثة (ص. 303).

7- كان الله قادراً على تقدير الكثرة في الروايات والعدد لكل حديث، وليس بعسير على الله تعالى ذلك، لكنه برحمة منه قدر قلة العدد، وألزمنا بقبول نقل الواحد الثقة، وأمرنا بالتثبت بنقله ثم قبوله، لأنه لو ألزمنا بتتبع الجموع والأعداد الكبيرة لعسر علينا ذلك الفعل، ولكان ثقلاً كلفنا به، ولكنها رحمة الله تعالى في التخفيف علينا.

خاتمة البحث

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبعد هذا العرض التأصيلي التحليلي لمسألة "العدد" في الرواية الحديثية، تبيّن أن اعتماد بعض المعاصرين على الكثرة العددية كشرط لقبول الحديث النبوي هو انحراف عن منهج المحدثين، ومجافاة لما استقر عليه العمل العلمي الرصين في علوم السنة.

لقد أظهر البحث أن علماء الحديث لم يجعلوا الكثرة العددية معيارًا وحيدًا أو أساسًا في تصحيح الأحاديث، بل كان معيارهم الأصيل هو العدالة والضبط، فخبر الآحاد الذي ينقله الثقة الضابط عندهم مقبول ويُحتج به في العقائد والأحكام، وهو ما فعله الصحابة والتابعون ومن بعدهم من الأئمة.

كما أن الكثرة ليست معيارًا شرعيًا معتبرًا في النصوص، بل ذمّها القرآن الكريم في مواطن عدة، وامتدح القلة المؤمنة الصادقة، مما يدل على أن العبرة ليست في عدد الناقلين، بل في صفاتهم العلمية والدينية.

وقد ناقش البحث كذلك أقوال العلماء في عدد الأحاديث التي وصلت إلينا، وتبيّن أن العدد –وإن بدا قليلًا في ظاهره –إلا أنه كافٍ ووافٍ لتغطية جميع أبواب الشريعة، مما يُعد وجهًا من وجوه الإعجاز التشريعي في السنة النبوية.

وفي الختام، يؤكد البحث على ضرورة العودة إلى منهج المحدثين النقدي الدقيق، وعدم الانسياق وراء الطعون الحداثية التي تُلبّس بثوب العقلانية، وهي في حقيقتها دعوات لهدم الثوابت وردّ النصوص.

أهم النتائج:

1) معيار القبول في الرواية هو الثقة والضبط، لا كثرة الرواة.
2) خبر الآحاد حجة في العقائد والأحكام عند جمهور أهل السنة.
3) الكثرة ليست دليلاً على الصحة، ولا القلة دليلاً على الضعف.

4) نصوص السنة شملت كل أبواب التشريع رغم العدد المحدود، مما يدل على كمال الحفظ والتبليغ.

5) اشتراط العدد الكثير بدعة عقلية لا أصل لها في النقل ولا في العقل.

التوصيات:

1-نشر الوعي بمنهج المحدثين بين طلبة العلم والباحثين.

2-إعداد دراسات موازية تتناول الشبهات المعاصرة حول حجية السنة من جوانب أخرى.

3-الاهتمام بإحياء علوم المصطلح والجرح والتعديل في الأوساط الأكاديمية والشرعية.

مراجع البحث

القرآن الكريم.

ابن حبان، محمد بن حبان البستي، صحيح ابن حبان، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط2. (1414 هـ – 1993م)،

ابن حنبل، أحمد بن محمد، مسند أحمد، تحقيق: شعيب الأرناؤوط - عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط1. (1421هـ - 2001م)

الأندلسي، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري (المتوفى: 456هـ)، الإحكام في أصول الأحكام، المحقق: الشيخ أحمد محمد شاكر، قدم له: الأستاذ الدكتور إحسان عباس، الناشر: دار الآفاق الجديدة، بيروت.

تيمية، أحمد بن عبد الحليم (المتوفى: 728هـ) مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م

حبان، محمد بن أحمد (المتوفى: 354هـ)، المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين، تحقيق: محمود إبراهيم زايد، دار الوعي – حلب، ط1، 1396هـ،

الخطيب البغدادي، أحمد بن علي (المتوفى: 463هـ)، الكفاية في علم الرواية، تحقيق: أبو عبدالله السورقي، إبراهيم حمدي المدني، المكتبة العلمية - المدينة المنورة.

الخطيب البغدادي، أحمد بن علي (المتوفى: 463هـ)، تاريخ بغداد وذيوله، دار الكتب العلمية – بيروت، دراسة وتحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط1، 1417 هـ

الخطيب البغدادي، أحمد بن علي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق: د. محمود الطحان، الناشر: مكتبة المعارف – الرياض، عدد الأجزاء: 2.

الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان(المتوفى: 748هـ)، 1427هـ-2006م، سير أعلام النبلاء، الناشر: دار الحديث- القاهرة.

الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان، تذكرة الحفاظ، دراسة وتحقيق: زكريا عميرات، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط1 . 1419 هـ- 1998م.

السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي (المتوفى: 275هـ)، سنن أبي داوود، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، تحقيق: عبد الوهاب عبد اللطيف، مكتبة الرياض الحديثة – الرياض.

الشامي، صالح أحمد، 2015م، مقدمة كتابه معالم السنة النبوية، دار القلم، دمشق.

الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن، معرفة أنواع علوم الحديث، المحقق: عبد اللطيف الهميم - ماهر ياسين الفحل، دار الكتب العلمية. 1423 هـ / 2002 م.

عتر، الدكتور نور الدين، 1401 هـ -1981 م، منهج النقد في علوم الحديث، الناشر: دار الفكر، دمشق – سورية، الطبعة: الثالثة.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل الشافعي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، الناشر: دار المعرفة - بيروت، 1379، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، عدد الأجزاء: 13.

العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد بن حجر، (1429 هـ - 2008 م)، نُزْهَةُ النَّظَرِ فِي تَوضِيحِ نُخْبَةِ الْفِكَرِ فِي مُصْطَلَحِ أَهْلِ الأَثَرِ، المحقق: أ. د. عبد الله بن ضيف الله الرحيلي (جامعة طيبة بالمدينة المنورة).

قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر (المتوفى: 751 هـ)، إعلام الموقعين عن رب العالمين، قدم له وعلق عليه وخرج أحاديثه وآثاره: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، شارك في التخريج: أبو عمر أحمد عبد الله أحمد، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1. 1423 هـ

النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ)، 1392، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الثانية، عدد الأجزاء: 18 (في 9 مجلدات).

النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ)، المجموع شرح المهذب ((مع تكملة السبكي والمطيعي))، الناشر: دار الفكر.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

https://doi.org/10.71311/.v6i2.233

صُلْحُ الحُدَيْبِيَةِ
التأصيل الشرعي لمفاهيم: التنمية والوطن والاقتصاد والرؤية

د. أسامة بن إبراهيم التركي
الأستاذ المشارك بقسم العقيدة في كلية العقيدة والدعوة، بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
a.alturki@iu.edu.sa

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/2/13 تاريخ قبول البحث 2025/3/13
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

تناول الباحث موضوع مفاهيم التنمية والوطن والاقتصاد والرؤية من خلال صُلْحِ الحُدَيْبِيَةِ، ويهدف الباحث إلى استلهام الواقع النبوي، واستجلاء تلك المفاهيم من خلال تناول حدث محوري من أحداث السيرة النبوية، واستدعاء دلالته على موضوع البحث، والمشكلة التي يحاول الباحث تناولها في بحثه هي أسلمة مفاهيم التنمية والوطن والاقتصاد والرؤية من خلال التطبيقات النبوية والواقع العملي للإسلام المتمثل بالهدي النبوي، وقد رتّب الباحث أفكاره في: مقدمة يُعرّف فيها ببحثه، وتمهيد فيه إلمامة سريعة بصلح الحديبية وأهم أحداثه ومكانته، ثم تلته ثلاثة مباحث: تناول في أولها مفهوم بناء الوطن من خلال صلح الحديبية، وتناول في ثانيها مفهوم التنمية والاقتصاد من خلال صلح الحديبية، وتناول في ثالثها مفهوم الرؤية المستقبلية من خلال صلح الحديبية، ثم انتهى الباحث إلى خاتمة استجلى فيها أهم النتائج التي اختصرها في: ضرورة أسلمة المفاهيم الحضارية والتنموية المعاصرة وربطها بالشرع، أهمية تعزيز المفاهيم الحضارية والتنموية بالجانب الشرعي وإسهام ذلك في تنمية الأوطان الإسلامية لحضور البعد الديني فيها، ثراء السيرة النبوية كتطبيقات عملية شرعية للمفاهيم التنموية والوطنية، البعد الإسلامي لواقع التنمية في

المملكة العربية السعودية وتميزه في كونه نموذجًا استثنائيًّا للتطور الحضاري والتنموي الإسلامي للوطن، ثم أردف الباحث بفهارس كاشفة لمظان بحثه.

الكلمات المفتاحية: صلح الحديبية، التنمية، الوطن، الاقتصاد، الرؤية.

The Treaty of Al-Hudaybiyyah: The Islamic Legal Foundation for the Concepts of Development, Homeland, Economy, and Vision

Dr. Osama bin Ibrahim Al-Turki
Associate Professor, Department of Islamic Doctrine, College of Islamic Doctrine and Dawah, Islamic University of Madinah.

Abstract:

This research explores the concepts of development, homeland, economy, and strategic vision through an analysis of the Treaty of Al-Hudaybiyyah. The study aims to draw inspiration from the Prophetic precedent (Al-Wāqiʿ al-Nabawī) and elucidate these modern concepts by examining a pivotal event in the Prophetic biography (Al-Sīrah) and deriving its contemporary relevance.

The core problem the research addresses is the need to ground contemporary civilizational and developmental concepts within an authentic Islamic framework, using the practical applications and guidance demonstrated by the Prophet Muhammad (peace be upon him).

The research is structured into an introduction, which outlines the study's framework, a preliminary chapter providing a concise overview of the Treaty of Al-Hudaybiyyah—its key events and its historical and doctrinal significance—followed by three main chapters:

· The first chapter discusses the concept of nation-building (building the homeland) as derived from the treaty.

· The second chapter examines the concepts of development and economy through its stipulations and outcomes.

· The third chapter analyzes the concept of future vision and strategic foresight embodied in the event.

The study concludes by presenting its key findings, which include:

1. The necessity of Islamizing contemporary civilizational and developmental concepts by linking them directly to Islamic law (Shari'ah).

2. The importance of reinforcing civilizational concepts with their Sharʿī foundations, which contributes to the development of Islamic nations by integrating the religious dimension.
3. The richness of the Prophetic biography as a source of practical, Sharʿī-based applications for developmental and national concepts.
4. The distinctively Islamic character of the development model in the Kingdom of Saudi Arabia, highlighting it as an exceptional paradigm for Islamic civilizational and national progress.
The research concludes with indexes of its sources and references.

Key words: Treaty of Al-Hudaybiyyah, Development, Homeland, Economy, Vision, Islamization of Concepts.

مقدمة

الحمد لله كما حمد نفسه فهو خير من حمد، وأشهد ألا إله إلا الله الواحد الأحد الفرد الصمد، هو المستعان وإليه الملتجأ وعليه المعتمد، وأشهد بالرسالة لخير خلقه وأشرف رسله محمد، صلى الله وسلم عليه فهو الحامد الأحمد، وعلى آله وصحبه السادة العمد، صلاة وسلامًا بلا عدد ولا أمد، أما بعد:

فإن نعم الله علينا لا تُحصى بالتعداد، فهي متكاثرة في ازدياد، ومتنوعة ما بين إيجاد وإمداد، وإرشاد وإسعاد، ومن تلك النعم ما نعيشه من الرخاء والخير في هذه البلاد، وكثير من بلاد المسلمين، وإن البلد الطيب والعيش الرغيد الموفور، ليستدعي شكر الرب الشكور، كما قال تعالى في الكتاب المسطور: {كُلُواْ مِن رِّزۡقِ رَبِّكُمۡ وَٱشۡكُرُواْ لَهُۥۚ بَلۡدَةٞ طَيِّبَةٞ وَرَبٌّ غَفُورٞ} [سورة سبأ:15].

وإن ربط واقع العباد والبلاد، وما هم فيه من رخاء وإرفاد، بهدي خير العباد ﷺ، من أعظم ما يُنال ويُستفاد، وهو مما يمنّ به الله على من يشاء من التوفيق والرشاد.

ولما كان من نعم الله علينا في هذا المملكة، والديار المقدسة والأرض المباركة، أن حبانا بدولة رشيدة مدركة، وولاة ذوي همم عالية وعقول محنكة، أردت أن استجلي ما نعيشه من الواقع، مما جاء على لسان الشارع، فأجمع بين الدنيا والدين، والرأي والوحي، والوطن والسنن، لتكون نهضتنا السعودية جامعة بين الدين والدنيا، والخصوصية والعالمية، والسلفية والتحضر، والأصالة والمعاصرة، وثبات القيم وتجدد الآليات.

فكان هذا البحث اللطيف المختصر، والمقال الوجيز المعتصر، الذي هو شيء قليل

مما نقدمه لوطننا المملكة العربية السعودية، ولولاة أمرنا، وعلى رأسهم الملك سلمان بن عبد العزيز، وولي عهده الأمير محمد بن سلمان -وفقهما بتوفيقه، وأيدهما بتأييدها-:

"يَمينًا لَنِعْمَ السَّيدَانِ وُجِدْتُمَا عَلَى كُلِّ حَالٍ مِنْ سَحيْلٍ وَمُبْرَمِ"[1]

وقد سميت هذا البحث بـ: (صلح الحديبية، التأصيل الشرعي لمفاهيم: التنمية والوطن والاقتصاد والرؤية)، وقد أهديته لهذا الوطن، فأسأل الله أن يتقبله بقبول حسن.

مشكلة البحث:

- ما هي علاقة الشرع بمفاهيم التنمية والوطن والاقتصاد والرؤية؟
- كيف نستلهم من سيرة النبي ﷺ ما يعزز مفاهيم التنمية والوطن والاقتصاد والرؤية؟
- ما أوجه دلالة أحداث صلح الحديبية على مفاهيم التنمية والوطن والاقتصاد والرؤية؟

حدود البحث:

- مسائل التنمية والوطن والاقتصاد والرؤية.
- المنظور الشرعي والرؤية الدينية للمسائل السابقة.
- أحداث صلح الحديبية ودلالتها على المسائل السابقة.

أهمية البحث:

- أهميته من جهة تعلقه بالوطن والتنمية والرؤية.
- أهميته من جهة تناوله للمسائل من الجانب الشرعي.
- أهميته من جهة استلهام السيرة النبوية في الواقع لكونها التطبيق النبوي العملي للإسلام.

الدراسات السابقة:

لم أجد –حسب اطلاعي، والله أعلم- دارسة علمية تربط مفاهيم التنمية والوطن والاقتصاد والرؤية بأحداث صلح الحديبية، وإنما هي كتابات متنوعة، منها ما هو متعلق بتوثيق أحداث القصة، ومنها ما هو متعلق بما يستفاد منها على وجه العموم.

---

(1) البيت لزهير بن أبي سُلمى في معلقته. انظر: شرح المعلقات السبع: 139. قال ابن قتيبة في معنى البيت: أي: نعم السيدان وجدتما حين تُفاجآن لأمر محكم وأمر لم يحكم. المعاني الكبير في أبيات المعاني 2/ 880.

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

خطة البحث: انتظم البحث في: مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وفهارس، وتفصيلها فيما يأتي:

المقدمة ففيها: الافتتاحية، وأسباب اختيار البحث، وأهميته، وحدوده، وخطته.

التمهيد ففيه: التعريف بصلح الحديبية، وذكر أهم أحداثه اختصارًا، وبيان مكانته.

المبحث الأول: صلح الحديبية وبناء الوطن.

المبحث الثاني: صلح الحديبية والتنمية والاقتصاد.

المبحث الثالث: صلح الحديبية والرؤية المستقبلية.

الخاتمة ففيها: أهم النتائج والتوصيات.

منهج البحث وإجراءاته:

- اعتمدت في كتابة البحث على المنهج الاستقرائي والتحليلي.
- عزوت الآيات القرآنية إلى مواضعها من المصحف الشريف بذكر اسم السورة ورقم الآية دون رقم الصفحة، واعتمدت على مصحف مجمع الملك فهد بالمدينة النبوية، وأثبت العزو في أصل البحث دون الحاشية.
- اكتفيت في عزو الحديث بتخريجه من الصحيحين أو أحدهما، وإذا لم يكن فيهما اكتفيت بذكر مصدرين أو ثلاثة، واكتفيت في عزو الحديث بذكر الكتاب والجزء والصفحة، وبذكر عالم واحد حكم عليه.
- أرجع -قدر المستطاع- في عزو النقول إلى مظانها الأصلية من مصادرها.
- أضفت تاريخ الوفاة للأعلام غير المشهورين، ولم أترجم لهم حتى لا يخرج البُحيث عن قصده.
- جريت في كتابة البحث وفق الكتابة الإملائية الحديثة، والصناعة البحثية الأكاديمية.

التمهيد

التعريف بصلح الحديبية، وذكر أهم أحداثه باختصار، وبيان مكانته

يمكن الكلام عن حادثة الحديبية باختصار من عدة جهات:

أولاً: تعريفها: يمكن تعريف صلح الحديبية تعريفًا تقريبيًّا، فيقال: هو الصلح الذي وقع في دولة الإسلام التي عاصمتها المدينة، وقائدها النبي محمد ﷺ؛ وبين دولة قريش التي عاصمتها

مكة، وقائدها أبو سفيان ﷺ قبل إسلامه؛ في السنة السابعة للهجرة في مكان قرب مكة اسمه الحديبية، وكان سببًا في فتح مكة وغيرها.

ثانيًا: اسمها:

لقد اختلف في تسميات أهل السيرة والتاريخ لهذا الحدث العظيم: فمنهم من يسميه بـ: أمر الحديبية، ومنهم من يسميه بـ: قصة الحديبية، ومنهم من يسميه بـ: عمرة الحديبية، ومنهم من يسميه بـ: صلح الحديبية، ومنهم من يسميه بـ: غزوة الحديبية[1]، وهذا التسميات من باب اختلاف التنوع، وهي عائدة إلى أمرين: إما تسمية عامة للحدث، أو تسمية خاصة للحدث بأهم وقائعه، وأشهر أسمائها عند الصحابة: الفتح، وسيأتي بيان ذلك.

ثالثًا: مكانها:

مكان هذه الحادثة هو الحديبية، وبه سُمّيت، والحديبية: "بضم الحاء، وفتح الدال، وياء ساكنة، وباء موحدة مكسورة، وياء اختلفوا فيها: فمنهم من شددها، ومنهم من خففها ...، وهي قرية متوسطة ليست بالكبيرة، سميت ببئر هناك عند مسجد الشجرة التي بويع رسول الله ﷺ تحتها، وقال الخطابي في أماليه: "سميت الحديبية بشجرة حدباء كانت في ذلك الموضع"، وبين الحديبية ومكة مرحلة، وبينها وبين المدينة تسع مراحل ...، وبعض الحديبية في الحل وبعضها في الحرم، وهو أبعد الحل من البيت"[2].

رابعًا: سببها:

"وسبب هذه الغزوة أنه أُري رسول الله ﷺ في المنام بالمدينة قبل أن يخرج إلى الحديبية أنه دخل هو وأصحابه المسجد الحرام، وأخذ مفتاح الكعبة بيده، وطافوا واعتمروا، وحلق بعضهم وقصر بعضهم، فأخبر بذلك أصحابه؛ ففرحوا وحسبوا أنهم داخلو مكة عامهم ذلك، فأخبر أصحابه أنه معتمر فتجهزوا للسفر"[3]، ويشهد لهذا قوله تعالى في سورة الفتح - التي تُعدُّ السورة المتفردة بتفاصيل هذا الحدث العظيم-: {لَّقَدْ صَدَقَ ٱللَّهُ رَسُولَهُ ٱلرُّءْيَا بِٱلْحَقِّ ۖ لَتَدْخُلُنَّ ٱلْمَسْجِدَ ٱلْحَرَامَ إِن شَآءَ ٱللَّهُ ءَامِنِينَ مُحَلِّقِينَ رُءُوسَكُمْ وَمُقَصِّرِينَ لَا تَخَافُونَ ۖ} [سورة الفتح:27]، وجاء في حديث المسور بن مخرمة (ت:64 هـ) ومروان (ت:65هـ) -رضي الله عنهما - الذي يُعدُّ الحديث الأم في ذكر قصة الحديبية- أن عمر

(1) مرويات غزوة الحديبية جمع وتخريج ودراسة.: 14.

(2) معجم البلدان: 2/ 229.

(3) تاريخ الخميس في أحوال أنفس النفيس: 2/ 16؛ المغازي.:2/ 572؛ إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع: 1/ 274.

ﷺ قال للنبي ﷺ: ((يا رسول الله، أوليس كنت تحدثنا أنا سنأتي البيت فنطوف به؟))[1]، وفي رواية عند أحمد: ((وقد كان أصحاب رسول الله ﷺ خرجوا وهم لا يشكون في الفتح لرؤيا رآها رسول الله ﷺ))[2]، فدل ذلك كله على أن النبي ﷺ حدثهم قبل مجيئهم إلى الحديبية بالرؤيا.

خامسًا: زمانها:

أما يوم ابتداء الخروج إليها فكان يوم الاثنين، وأما الشهر فهو شهر ذي العقدة، وأما السنة فهي السنة السادسة للهجرة، وأما تاريخه فهو أول يوم في الشهر، فهي في: 7/11/1هـ قال ابن سعد (ت:٢٣٠هـ): "ثم غزوة رسول الله ﷺ الحديبية. خرج للعمرة في ذي القعدة سنة ست من مهاجره، قالوا: استنفر رسول الله ﷺ أصحابه إلى العمرة فأسرعوا وتهيئوا، ودخل رسول الله ﷺ بيته فاغتسل ولبس ثوبين، وركب راحلته القصواء وخرج. وذلك يوم الاثنين لهلال ذي القعدة"[3].

وقال المقريزي (ت:845هـ): "وخرج من المدينة يوم الاثنين لهلال ذي القعدة. هذا هو الصحيح، وإليه ذهب الزهري، وقتادة، وموسى بن عقبة، ومحمد بن إسحاق، والواقدي"[4].

سادسًا: مجمل أحداثها:

اختصر أهم أحداث هذه الغزوة غير واحد من المؤلفين في السيرة[5]، قال الحلبي (ت:٧٧٩هـ): "خرج النبي ﷺ في ذي القعدة إلى العمرة، واستنفر أصحابه المتبعين قوله الممتثلين أمره، واستخلف على المدينة عبد الله بن أم مكتوم، ومضى في ألف وأربعمائة مقيم على طاعة الحي القيوم، لم يصحب غير سلاح المسافر، ولم يقصد حرب مشرك ولا كافر، وساق من الهدي سبعين بدنة، وأحرم ولبى موضحًا للناس شرعه وسننه، وسار مظللاً بغمام النِعم، حتى دنا من الحديبية وهي طرف الحرم، وبلغ قريشًا خروجه في أصحابه الكرام، فأجمعوا رأيهم على صده عن المسجد الحرام، وبادروا إلى جمع الرجال، وخرجوا مستعدين للقتال، ولبسوا جلود النمور، وغرهم بالله الغرور، وراسلوه بمنعه من الدخول إلى سربهم، بعد أن عرفهم أنه إنما جاء للزيارة لا لحربهم، ثم عقد الصلح بينهم على وضع الحرب عشر سنين كوامل، وعلى أن ينصرف عنهم ثم يدخل عليهم في العام القابل، وفي هذه الغزوة كانت بيعة الرضوان، وفيها أقيمت صلاة الخوف خشية ذوي الجور والعدوان، وفيها نزلت سورة

---

(1) صحيح البخاري: 3/ 196.

(2) مسند الإمام أحمد: 31/ 221. قال المحقق شعيب الأرناؤوط: إسناده حسن، محمد بن إسحاق، وإن كان مدلسًا وقد عنعن إلا أنه قد صرح بالتحديث في بعض فقرات هذا الحديث، فانتفت شبهة تدليسه، ثم إنه قد توبع ...، وبقية رجاله ثقات رجال الشيخين.

(3) الطبقات الكبرى: 2/ 72-73.

(4) إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع: 1/ 275.

(5) شرف المصطفى: 3/ 55-56؛ إنارة الدجى في مغازي خير الورى صلى الله عليه وسلم.: 482.

الفتح المبين، وفيها ظهرت معجزة نبع الماء من البئر الضنين[1]، وفيها أنزل الله على رسوله وعلى المؤمنين السكينة، ولما فرغ ﷺ نحر هديه وحلق رأسه ثم قفل إلى المدينة"[2].

سابعًا: فضلها:

وأما فضلها وما ترتّب عليها من حِكَمٍ وفوائد فهي أكبر وأجل من أن يحيط بها إلا الله الذي أحكم أسبابها، فوقعت الغاية على الوجه الذي اقتضته حكمته وحمده"[3]، ويكفي في فضلها أن سماها الله في كتابه بالفتح، فقال: {إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا}[سورة الفتح:1]، وقال رجل للنبي ﷺ: أفتح هو؟ قال: ((نعم؛ والذي نفس محمد بيده إنه لفتح))[4]. وكان الصحابة -رضي الله عنهم- لا يسمون الفتح إلا صلح الحديبية لا فتح مكة خلافًا لما اشتهر عند الناس، قال البراء بن عازب (ت:72هـ) ﷺ: ((تعدون أنتم الفتح فتح مكة، وقد كان فتح مكة فتحًا، ونحن نعد الفتح بيعة الرضوان يوم الحديبية))[5]. وسبب تسمية هذا الحدث بالفتح -والله أعلم- ما قاله ابن القيم: "وحقيقة الأمر أن الفتح في اللغة فتح المغلق، والصلح الذي حصل مع المشركين بالحديبية كان مسدودًا مغلقًا حتى فتحه الله"[6].

قال الزهري: "فما فتح في الإسلام فتحٌ قبله، كان أعظم منه"[7].

وقال ابن عبد البر: "ليس في غزوات الرسول ﷺ ما يعدل بدرًا أو يقرب منها إلا غزوة الحديبية"[8].

المبحث الأول صلح الحديبية وبناء الوطن

إن من أعظم الركائز التي تقوم عليها أي أمة من الأمم هو الوطن والدولة والبعد الجغرافي والأساس البلداني، فأمة بلا وطن أمة مشردة ضائعة تائهة، بل هي أشبه بقطيع ضال بلا مأوى في ليل شات وقد طرقها الذئب. لقد كان مشروع إقامة الوطن وبناء الدولة من أوليات المشاريع النبوية، وهو مشروع يخدم الهدف النبوي الأعظم وهي الرسالة والدين

---

(1) أي البئر الجاف الذي ليس فيه ماء.

(2) المقتفى من سيرة المصطفى: 1/ 178-179.

(3) زاد المعاد في هدي خير العباد: 3/ 275.

(4) مسند الإمام أحمد:24/ 213؛ سنن أبي داود: 4/ 368؛ قال الحاكم: هذا حديث كبير صحيح الإسناد، ولم يخرجاه. الحاكم النيسابوري، المستدرك على الصحيحين: 2/ 143.

(5) صحيح البخاري: 5/ 122.

(6)زاد المعاد في هدي خير العباد: 3/ 275.

(7) السيرة النبوية: 322/2.

(8) شرح ثلاثيات مسند الإمام أحمد: 1/ 278.

والدعوة، ولا يمكن تحقيق ذلك الهدف بهدوء وطمأنينة إلا بوجود الأوطان التي تحتضن الأديان، وبالدولة التي تؤيد الدعوة. ولقد حاول النبي ﷺ أن يجد وطنًا في مكة والحبشة والطائف تقوم عليها الشريعة الإلهية الجديدة، فلم يمكّنه أهل تلك البلاد، فكانت المدينة هي الوطن الأول للإسلام، والوجهة الأولى للإسلام، فأقام عليها النبي ﷺ دولة الإسلام الأولى.

لقد كان صلح الحديبية علامة فارقة ولحظة مفصلية وحدثًا محوريًّا في بناء الوطن وقيام الدولة، وكان من أعظم المقاصد النبوية العظيمة التي تجلت في مفاوضات صلح الحديبية انتزاع الاعتراف بدولته والإقرار بوطنه.

لقد كان كثير من العرب وأهل الجزيرة العربية يرقبون بقلق ولهفة واضطراب ما يجري من الأحداث الساخنة - في الجزيرة العربية عمومًا وفي الحجاز خصوصًا- من حروب عسكرية واقتصادية ولسانية بين محمد ﷺ وبين قريش.

فطرف الحرب الأول: النبي ﷺ وأصحابه، ذوو الدولة الفتية الناشئة الجديدة، والوطن الذي تعصف به مكائد قريش واليهود والأعراب وهو المدينة.

والطرف الآخر: هو قريش وموطنها مكة، وقد جمعت بين عراقة النسب فهم أعلى العرب نسبًا، وعراقة الموطن فهم أهل مكة أشرف البلاد، وعراقة المنصب فهم أهل الحرم، وهم قادة الناس في أعظم مناسبة دينية عند العرب وهي الحج.

لقد كانت قريش ترى النبي ﷺ وأصحابه -وكانت تلك الفكرة التي كانت تريد أن توصلها للناس وتقنعهم بها- مجموعة من المنشقين والمتمردين والصُباة، ولا تراهم أصحاب دولة ووطن وكيان، فلم تكن تعترف بموطنهم ولا بدولتهم، بل كانت تهدد كل من ينصرهم من أهل ذلك الوطن الجديد (المدينة)، حتى قال صنديد من صناديد قريش -وهو أبو جهل- مهددًا لسيد من سادة أهل ذلك الوطن -وهو سعد بن معاذ- وقد رآه يطوف بمكة: "ألا أراك تطوف بمكة آمنًا، وقد أويتم الصباة، وزعمتم أنكم تنصرونهم وتعينونهم ..."[1].

لذلك كانت العرب وأهل الجزيرة تنظر بترقب وقلق وحذر إلى هذه المعارك الساخنة بين الخصمين التقليديين وإلى ما بينهم من حرب ذات سجال[2]، بل تعلّق إسلامها بانتصار أحد

(1) صحيح البخاري: 5/ 71.

(2) قال أبو سفيان ﷺ قبل إسلامه لهرقل عن النبي ﷺ: الحرب بيننا وبينه سجال، ينال منا وننال منه، المرجع السابق. 1/ 9؛ و صحيح مسلم.: ١٦٣.

الطرفين، يذكر لنا هذا صحابي جليل اسمه عمرو بن سلمة (ت:85هـ) ﷺ، يقول: "كانت العرب تَلَوّمُ[1] بإسلامهم الفتح، فيقولون: اتركوه وقومه، فإنه إن ظهر عليهم فهو نبي صادق، فلما كانت وقعة أهل الفتح، بادر كل قوم بإسلامهم، وَبَدَرَ أَبِي قَوْمِي بِإِسْلَامِهِمْ"[2].

لقد استطاع النبي ﷺ من خلال صلح الحديبية تحقيقَ هدفٍ سامٍ ومقصدٍ عظيمٍ وهو أن ينتزع من قريش - والعرب من ورائها- الاعتراف بدولته، والقبول بوطنه الجديد، وإثبات وجود الكيان المحتضن لدعوته.

إن قبول قريش بالتفاوض ندًّا إلى ندٍّ مع من كانت بالأمس تراه وأصحابه صباة ومارقين ولا تعترف بدولته ولا بوطنه، لأكبر إنجاز سياسي وطني يكتسب به النبي ﷺ المشروعية السياسية لدولته والاعتراف الضمني المعلن من قريش بوطنه.

وهناك هدفٌ سامٍ ثانٍ تحقق من خلال صلح الحديبية، وهو تأمين النبي ﷺ لوطن الدعوة وبلد الإسلام ومحضن الدولة، إن تحقق الأمان من أعظم أسباب بناء الأوطان واستقرارها، وتأمل معي في هذه المفارقة العجيبة: فقبل سنتين أو يزيد كانت قريش وحلفاؤها تحاصر دعوة النبي ﷺ ودولته الفتية وموطنه الجديد، وذلك في غزوة الأحزاب التي جمعت بين الحرب العسكرية والحصار الاقتصادي والإرهاب النفسي، والآن تجلس معه على مائدة مفاوضات واحدة، وتقبل بأن يكون بينهما مفاوضات ومساومات، وتعقد معه مؤتمرًا دوليًّا تسمع به العرب والناس قاطبة لتأمنه ويأمنها، يا له من إنجاز! فاستطاع ﷺ من خلال صلح الحديبية تأمين الحدود الجنوبية والجبهة القِبْلية لوطنه، وتحييد العدو الذي يزعزع استقرار بلده، ولذلك كان انكفاف قريش عن حربه من أعظم النعم التي امتنَّ الله بها على نبيه وأصحابه، فقال تعالى: {وَكَفَّ أَيْدِيَ ٱلنَّاسِ عَنكُمْ} [سورة الفتح: 20]، فهو "امتنان عليهم بنعمة غفلوا عنها حين حزنوا لوقوع صلح الحديبية، وهي نعمة السلم"(3). لقد كان صلح الحديبية سببًا في ظهور قوة النبي ﷺ التي أمِن بها وطنه، فانكفت به قريش وغيرها من اليهود والأعراب، فكان ذلك سببًا في الأمن وانكفاف الخصوم المحدقين بالوطن

(1) قال ابن حجر: قوله: ((تَلَوَّم بإسلامها الفتح)) أي: تنتظر أراد تتلوم فحذف إحدى التاءين تخفيفًا، فتح الباري شرح صحيح البخاري: 1/ 184.

(2) صحيح البخاري: 5/ ١٥٠.

(3) التحرير والتنوير: 26/ ١٧٧.

المحتضن للدعوة، وحَمْلُ الآية على العموم أفضل وأشمل، قال ابن القيم في معنى قوله: {وَكَفَّ أَيْدِيَ ٱلنَّاسِ عَنكُمْ}: "فقيل: أيدي أهل مكة أن يقاتلوهم، وقيل: أيدي اليهود حين هموا بأن يغتالوا من بالمدينة بعد خروج رسول الله ﷺ بمن معه من الصحابة منها. وقيل: هم أهل خيبر وحلفاؤهم الذين أرادوا نصرهم من أسد وغطفان. والصحيح تناول الآية للجميع، ... وقوله: {وَلِتَكُونَ ءَايَةً لِّلْمُؤْمِنِينَ} [سورة الفتح: 20] قيل: هذه الفعلة التي فعلها بكم وهي كف أيدي أعدائكم عنكم مع كثرتهم، فإنهم حينئذ كان أهل مكة ومن حولها وأهل خيبر ومن حولها وأسد وغطفان، وجمهور قبائل العرب أعداء لهم، وهم بينهم كالشامة، فلم يصلوا إليهم بسوء، فمن آيات الله سبحانه كف أيدي أعدائهم عنهم، فلم يصلوا إليهم بسوء مع كثرتهم وشدة عداوتهم، وتولي حراستهم وحفظهم في مشهدهم ومغيبهم"(1). وقال ابن كثير: "أي: لم ينلكم سوء مما كان أعداؤكم أضمروه لكم من المحاربة والقتال. وكذلك كف أيدي الناس الذين خلفتموهم وراء أظهركم عن عيالكم وحريمكم"(2).

بل إنه بعد صلح الحديبية تفرغ لتأمين وطن الدعوة ومحضن الإسلام من باقي الأعداء المتربصين به من الأعراب واليهود؛ ولذلك كانت غزوة خيبر من أعظم نتائج صلح الحديبية وأكبر الأحداث بعدها، ولذلك بشرهم الله به فقال: {وَعَدَكُمُ ٱللَّهُ مَغَانِمَ كَثِيرَةً تَأْخُذُونَهَا فَعَجَّلَ لَكُمْ هَٰذِهِۦ وَكَفَّ أَيْدِيَ ٱلنَّاسِ عَنكُمْ وَلِتَكُونَ ءَايَةً لِّلْمُؤْمِنِينَ} [سورة الفتح:20]، وسيأتي تفصيل القول في الآية في المبحث الآتي.

وهناك هدفٌ سامٍ ثالثٌ تحقق من خلال صلح الحديبية يتعلق ببناء الوطن، وهو الانفتاح على العرب وعلى العالم، وتعريف الناس بالوطن الجديد الذي يحتضن الدعوة الإسلامية، لقد كان النبي ﷺ يهدف إلى إشهار وإظهار شأن دعوته ودولته ووطنه، لقد كانت حرب قريش له حائلاً كبيرًا يحول دون تعريف الناس بذلك، وكانت حجر عثرة دون الانفتاح على العالم، وكان هذا مقصدًا صرّح به النبي ﷺ وهو يخبر بضعف قريش وإصابتها بالإرهاق، فقال ﷺ: ((يا ويح قريش، لقد أكلتهم الحرب، ماذا عليهم لو خلوا بيني وبين سائر الناس،

(1) زاد المعاد في هدي خير العباد: 3/ 278.

(2) تفسير القرآن العظيم.: 7/ 341.

فإن أصابوني كان الذي أرادوا، وإن أظهرني الله عليهم دخلوا في الإسلام وهم وافرون))(1). إن "هذه الهدنة كانت من أعظم الفتوح؛ فإن الناس أمن بعضهم بعضًا، واختلط المسلمون بالكفار، وبادَؤُوهم بالدعوة وأسمعوهم القرآن، وناظروهم على الإسلام جهرة آمنين، وظهر من كان مختفيًا بالإسلام، ودخل فيه في مدة الهدنة من شاء الله أن يدخل، ولهذا سماه الله فتحًا مبينًا"(2)، قال الزهري: "فما فتح في الإسلام فتح قبله كان أعظم منه، إنما كان القتال حيث التقى الناس، فلما كانت الهدنة ووضعت الحرب، وأمن الناس بعضهم بعضًا، والتقوا فتفاوضوا في الحديث والمنازعة فلم يكلم أحد بالإسلام يعقل شيئًا إلا دخل فيه، ولقد دخل في تينك السنتين مثل من كان في الإسلام قبل ذلك"، ثم عقّب ابن هشام على كلام الزهري بقوله: "والدليل على قول الزهري: أن رسول الله ﷺ خرج إلى الحديبية في ألف وأربعمائة في قول جابر بن عبد الله، ثم خرج في عام الفتح بعد ذلك بسنتين في عشرة آلاف"(3).

فـ"لم يبق إذًا ريب في أن عهد الحديبية فتح مبين -وهو قد كان كذلك- وقد أثبتت الأيام أن هذا العهد حكمة سياسية وبعد نظر كان لهما أكبر الأثر في مستقبل الإسلام وفي مستقبل العرب كله. فقد كانت هذه أول مرة اعترفت قريش فيها بمحمد [ﷺ] لا على أنه ثائر بها خارج عليها، ولكن على أنه ندها وعدلها؛ فاعترفت بذلك بالدولة الإسلامية وقيامها. ثم إن إقرارها للمسلمين بحق زيارة البيت، وإقامة شعائر الحج، اعتراف منها بأن الإسلام دين مقرر معترف به من أديان شبه الجزيرة، وهدنة السنتين، أو السنوات العشر، قد جعلت المسلمين يطمئنون من ناحية الجنوب ولا يخشون غارة قريش، ومهدت للإسلام أن يزداد انتشارًا. أفليست قريش ألدّ أعدائه وأشد محاربيه قد انتهت بالإذعان لما لم تكن تذعن له من قبل قطّ!"(4).

لقد أكد صلح الحديبية أن في المؤتمرات والاتفاقيات والمعاهدات اعتراف بالوطن، وتعريف به، وإثبات لكيانه، وإقرار بسيادته، وتعزيز لأمنه، وتقوية لاستقراره، ودرء للفتن والمخاطر عنه. "إن هدنة الحديبية كانت بداية طور جديد في حياة الإسلام والمسلمين، فقد

---

(1) مسند الإمام أحمد: 31/ 221.

(2) زاد المعاد في هدي خير العباد: 3/ 275.

(3) ، السيرة النبوية: 2/ 322.

(4) حياة محمد صلى الله عليه وسلم.: 238؛ الرسول القائد: 287؛ الرحيق المختوم: 280؛ السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة.:2/ 340.

كانت قريش أقوى قوة وأعندها وألدها في عداء الإسلام، وبانسحابها عن ميدان الحرب إلى رحاب الأمن والسلام انكسر أقوى جناح من أجنحة الأحزاب الثلاثة - قريش وغطفان واليهود- ولما كانت قريش ممثلة للوثنية وزعيمتها في ربوع جزيرة العرب، انخفضت حدة مشاعر الوثنيين، وانهارت نزعاتها العدائية إلى حد كبير؛ ولذلك لا نرى لغطفان استفزازًا كبيرًا بعد هذه الهدنة، وجل ما جاء منهم إنما جاء من قبل إغراء اليهود"(1).

المبحث الثاني صلح الحديبية والتنمية والاقتصاد

إن من مقومات استقرار الأوطان هو الاقتصاد والتنمية، ولقد كان صلح الحديبية من أكبر أسباب التنمية والاستقرار الاقتصادي لدولة الإسلام وموطن الدعوة ومحضن الإيمان في المدينة. وأكتفي في تقرير ذلك اختصارًا بأن أقول: إن من أعظم المكتسبات الاقتصادية والتنموية التي تحققت من خلال صلح الحديبية هو ما وعد الله به نبيه ﷺ وأصحابه من الغنائم المستقبلية والازدهار الاقتصادي عمومًا مما سيدركونه أو لا يدركونه، ومما سيدركونه واختصهم به من غنائم خيبر خصوصًا، فقد "كان أول الفتح والمغانم فتح خيبر ومغانمها، ثم استمرت الفتوح والمغانم إلى انقضاء الدهر"[(2)]، كما في قوله تعالى: {وَعَدَكُمُ ٱللَّهُ مَغَانِمَ كَثِيرَةً تَأۡخُذُونَهَا فَعَجَّلَ لَكُمۡ هَٰذِهِۦ وَكَفَّ أَيۡدِيَ ٱلنَّاسِ عَنكُمۡ وَلِتَكُونَ ءَايَةً لِّلۡمُؤۡمِنِينَ} [سورة الفتح:20]، قال الطبري: "وأولى الأقوال في تأويل ذلك بالصواب ما قاله مجاهد، وهو أن الذي أثابهم الله من مسيرهم ذلك مع الفتح القريب المغانم الكثيرة من مغانم خيبر، وذلك أن المسلمين لم يغنموا بعد الحديبية غنيمة، ولم يفتحوا فتحًا أقرب من بيعتهم رسول الله ﷺ بالحديبية إليها من فتح خيبر وغنائمها، وأما قوله: {وَعَدَكُمُ ٱللَّهُ مَغَانِمَ كَثِيرَةً} فهي سائر المغانم التي غنّمهموها الله بعد خيبر، كغنائم هوازن، وغطفان، وفارس، والروم، وإنما قلنا ذلك كذلك دون غنائم خيبر، لأن الله أخبر أنه عجل لهم هذه التي أثابهم من مسيرهم الذي ساروه مع رسول الله ﷺ إلى مكة، ولما علم من صحة نيتهم في قتال أهلها، إذ بايعوا رسول الله ﷺ على ألا يفروا عنه، ولا شك أن التي عُجلّت لهم غير التي لم تعجّل لهم"(3). لقد كان من أعظم نتائج هذا الصلح العظيم: الأمن الذي يتحقق به الاقتصاد ويزدهر، فقد كان في مكة وضواحيها أكبر أسواق العرب،

(1) الرحيق المختوم، 285.

(2) زاد المعاد في هدي خير العباد، 3/ 278.

(3)جامع البيان عن تأويل آي القرآن: 21/ 281.

كما كان الحج والعمرة من أكبر تجمعاتها، وما يحصل بذلك من نشاط تجاري وحركة اقتصادية وتبادل مالي، فأمّن صلح الحديبية الانتفاع من تلك الأنشطة الاقتصادية، والاستفادة من ذلك الحراك التجاري، وازداد بذلك الانفتاح التجاري والعائد الاقتصادي للموطن المحتضن للإسلام.

لقد كان فتح خيبر -الذي هو من أعظم ثمرات ونتائج صلح الحديبية- نُقلة هائلة في الاقتصاد والتنمية لموطن الإسلام (المدينة) ولأهله الذين كادوا قبل سنتين تقريبًا يموتون من الجوع بسبب حصار الأحزاب الجائر. وقد اعترف الصحابة بهذا الاستقرار الاقتصادي والتحسن المعيشي بسبب فتح خيبر، فقال ابن عمر ﷺ: ((ما شبعنا حتى فتحنا خيبر))(1).

وقالت عائشة -رضي الله عنها-: ((لما فتحت خيبر قلنا: الآن نشبع من التمر))(2). بل ظهر ذلك اليسر وتلك السعة حتى في وليمة زواج رسول الله ﷺ من صفية بنت حيي -رضي الله عنها- بعد خيبر، قال أنس ﷺ: ((وجعل رسول الله ﷺ وليمتها التمر والأقط والسمن، فحصت الأرض أفاحيص، وجيء بالأنطاع، فوضعت فيها، وجيء بالأقط والسمن فشبع الناس))(3). بل إنه "لما رجع رسول الله ﷺ إلى المدينة رد المهاجرون إلى الأنصار منائحهم التي كانوا منحوهم إياها من النخيل، حين صار لهم بخيبر مال ونخيل"(4). ويكفي عن هذا كله أن الله تعالى وصفها بأنها مغانم كثيرة، في قوله: {وَعَدَكُمُ ٱللَّهُ مَغَانِمَ كَثِيرَةً تَأْخُذُونَهَا} [سورة الفتح:20]. وبسبب صلح الحديبية نشطت التجارة وانتعش الاقتصاد وعادت الحياة إلى طريق التجارة المعروف الذي يربط مكة بالشام مرورًا بالمدينة وما حولها، بعد أن تعرض ذلك الطريق الاقتصادي لهزات عنيفة أثَّرت في الاقتصاد والتجارة في جزيرة العرب عمومًا وفي مكة خصوصًا، بسبب المعارك التي بين دولة الإسلام وبين قريش. "لقد كسدت تجارة قريش قبل الهدنة، فأرادت بعد عقدها أن تعود الى إرسال قوافلها التجارية على طريق مكة-الشام، بعد أن حرمت من سلوكها مدة طويلة، وفعلاً تحركت قوافلها الى الشام"[(5)]، وبذلك عاد الاقتصاد إلى الجزيرة، وانتفع بذلك خلق كبير.

بل إن ما نتج عن صلح الحديبية من فتح باب الاقتصاد وعودة طريق التجارة، كان سببًا في الاستقرار والأمن، تخوّفًا من الأضرار الاقتصادية وكساد الأسواق وتوقف حركة

---

(1) صحيح البخاري: 4/ ١٤٠.

(2) المرجع السابق.

(3) صحيح مسلم: 4/ 147.

(4) زاد المعاد في هدي خير العباد: 3/ 317.

(5) الرسول القائد: 292.

التجارة، فهدأت ثائرة القبائل التي كانت حانقة على دولة الإسلام وموطن الدعوة بسبب تعطل طرق التجارة لحربها، فقد كان "موقف القبائل تجاه المدينة قد بدأ يتغير بعد موقعة بدر وانتصار المسلمين فقد أحست القبائل - بعد انتصار النبي ﷺ على قريش، وأخذه طريق التجارة إلى الشام وإلى العراق، ومنع قوافلها من المرور- بأن مصالحها الاقتصادية معرضة للضرر، وكانت القبائل التي تعيش بين مكة والمدينة وعلى جنبات الطرق التجارية تستفيد من التعامل مع قوافل قريش، كما كانت تشارك فيها بنصيب ...، وكانت القبائل تجد في هذه الأسواق مجالاً لتصريف حاصلاتها، كما كانت تتزود منها بما تحتاج إليه ...، وكان توقف قوافل قريش يؤدي إلى الإضرار بمصالح هذه القبائل، كما تؤدي حالة الحرب بين مكة والمدينة إلى إرباك قريش، وهذا يؤدي بدوره إلى إضعاف النشاط التجاري في الأسواق الموسمية حول مكة. من أجل ذلك وقفت القبائل العربية التي كانت تعيش شمالي مكة في منطقة الحجاز ومنطقة نجد الغربية موقفًا عدائيًّا من الدولة اليثربية، واعتبرت وجودها ضارًّا بمصالحها. وحتى القبائل التي كانت على صلات ودية بيثرب قبل الإسلام كسليم ومزينة وغطفان، تحولت إلى موقف العداء لها، وأخذت تناوئها، وحاولت شن الغارات عليها"[1].

فكان صلح الحديبية محققًا للاستقرار الاقتصادي والاستقرار الأمني معًا، والأمن والاقتصاد لا ينفكان، وكثيرًا ما يقرن الله بين الأمن والرزق، وبين الخوف والجوع، كما في قوله تعالى: {ٱلَّذِىٓ أَطۡعَمَهُم مِّن جُوعٖ وَءَامَنَهُم مِّنۡ خَوۡفِۢ} [سورة قريش:4]، وقال تعالى: {وَضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلٗا قَرۡيَةٗ كَانَتۡ ءَامِنَةٗ مُّطۡمَئِنَّةٗ يَأۡتِيهَا رِزۡقُهَا رَغَدٗا مِّن كُلِّ مَكَانٖ فَكَفَرَتۡ بِأَنۡعُمِ ٱللَّهِ فَأَذَٰقَهَا ٱللَّهُ لِبَاسَ ٱلۡجُوعِ وَٱلۡخَوۡفِ بِمَا كَانُواْ يَصۡنَعُونَ} [سورة النحل:112]، وقال تعالى: {أَوَلَمۡ نُمَكِّن لَّهُمۡ حَرَمًا ءَامِنٗا يُجۡبَىٰٓ إِلَيۡهِ ثَمَرَٰتُ كُلِّ شَيۡءٖ رِّزۡقٗا مِّن لَّدُنَّا} [سورة القصص :57]. فالمقصود أنه قد "اطمأنّت العلاقات بعهد الحديبية بين قريش ومحمد [ﷺ] أعظم الطمأنينة، وأمن كلّ جانب صاحبه. واتجهت قريش كلها إلى التوسع في تجارتها، لعلها تستعيد من طريقها ما فقد أيّام اتصال الحرب بين المسلمين وبينها، وحين سدّت عليها طريق الشام وأصبحت تجارتها معرّضة للضياع"[2].

وخلاصة القول: إن هذا الصلح العظيم حقق نجاحًا باهرًا في رفع مستوى الاقتصاد، وتحسين مستوى المعيشة، وتنشيط حركة التجارة.

---

(1) مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول صلى الله عليه وسلم: 397–98.

(2) حياة محمد صلى الله عليه وسلم: 240.

المبحث الثالث صلح الحديبية والرؤية المستقبلية

إن بناء الأوطان وصناعة الإنسان وتحقق الاقتصاد والعمران لا يتم -قبل توفيق الله- إلا برؤية ملهمة، وبصيرة صحيحة، واستشراف للمستقبل، فالخروج من بوتقة الفكر الآني، ورفض التقوقع في الواقع المعاش، إنما يكون بهمة مكللة بالعزم، وطموح متوج بالحزم، فلا بدَّ للمسيرة من رؤية ثاقبة، ونظرة مستقبلية صائبة لصالح الإسلام والمسلمين. لقد كان صلح الحديبية وما جرى بعده من فتح خيبر ومكة وغير ذلك مبنيًّا على رؤية نبوية منقطعة النظير، فقد كانت رؤيته الاستراتيجية – ومن أهدافه في حربه مع قريش بعد الأحزاب- أن ينقل المعركة بينه وبين قريش إلى عقر دارهم، وأن تتورط قريش أمام الرأي العام، وأن يحاصرهم سياسيًّا في عقر دارهم، وأن يحيّدها في قتالها معه، ولذلك قال النبي ﷺ بعد غزوة الأحزاب: ((الآن نغزوهم ولا يغزوننا، نحن نسير إليهم))[1]، وبالفعل استطاع النبي ﷺ أن ينقل المعركة بعيدًا عن وطنه إلى عقر دار قريش وقريبًا منها في (الحديبية) على بعد كيلومترات من عاصمتها، واستطاع أن يحاصرها سياسيًّا فيؤلب الرأي العام عليها بأنها تمنع محمدًا ﷺ وأصحابه من زيارة البيت، فأمنت بذلك دولته، واستقر وطنه، وأبعد عنه الاضطراب. ولتتم هذه الرؤية العظيمة صبر النبي ﷺ على استفزازات قريش ومناوشاتهم له قبل صلح الحديبية وأثناءه، فاستطاع ببراعة تجنب القتال الدموي وتحاشي المواجهة المباشرة معهم في معركة حربية، وما استطاع عدوه أن يفسد رؤيته ولا أن يجبره على تغيير خطته، ومن تلك المناوشات والاستفزازات ما جاء في حديث المسور بن مخرمة، ومروان: "... حتى إذا كانوا ببعض الطريق، قال النبي ﷺ: ((إن خالد بن الوليد بالغميم في خيل لقريش طليعة، فخذوا ذات اليمين))، فوالله ما شعر بهم خالد حتى إذا هو بقترة[2] الجيش، فانطلق يركض نذيرًا لقريش"[3]. ومن ذلك ما ذكره أنس بن مالك ﷺ فقال: ((أن ثمانين رجلاً من أهل مكة هبطوا على رسول الله ﷺ من جبل التنعيم متسلحين يريدون غرة[4] النبي ﷺ، فأخذهم سلمًا فاستحياهم، فأنزل الله عز وجل: {وَهُوَ ٱلَّذِى كَفَّ أَيْدِيَهُمْ عَنكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ عَنْهُم

(1) صحيح البخاري: 4/ ١١٠.

(2) الغبار الأسود. انظر: اللامع الصبيح بشرح الجامع الصحيح: 8: 303.

(3) صحيح البخاري: 3/ ١٩٣.

(4) أي: غفلته. انظر: الإفصاح عن معاني الصحاح: 4/ 384.

بِبَطْنِ مَكَّةَ مِنۢ بَعْدِ أَنْ أَظْفَرَكُمْ عَلَيْهِمْ} [سورة الفتح:23]))[1]. ومن الاستفزازات الصبيانية التي قامت بها قريش في صلح الحديبية، تغيير بسم الله الرحمن الرحيم إلى باسمك اللهم، وتغيير محمد رسول الله إلى محمد بن عبد الله، جاء في حديث المسور بن مخرمة ومروان: "...فجاء سهيل بن عمرو فقال: هات اكتب بيننا وبينكم كتابًا، فدعا النبي ﷺ الكاتب، فقال النبي ﷺ: ((بسم الله الرحمن الرحيم))، قال سهيل: أما الرحمن، فوالله ما أدري ما هو ولكن اكتب: باسمك اللهم، كما كنت تكتب، فقال المسلمون: والله لا نكتبها إلا بسم الله الرحمن الرحيم، فقال النبي ﷺ: ((اكتب باسمك اللهم))، ثم قال: ((هذا ما قاضى عليه محمد رسول الله))، فقال سهيل: والله لو كنا نعلم أنك رسول الله ما صددناك عن البيت، ولا قاتلناك، ولكن اكتب: محمد بن عبد الله، فقال النبي ﷺ: ((والله إني لرسول الله، وإن كذبتموني، اكتب: محمد بن عبد الله))[2]. ومن صور تلك الاستفزازات ما ذكر سلمة بن الأكوع رضي الله عنه فقال: "فلما اصطلحنا نحن وأهل مكة، واختلط بعضنا ببعض، أتيت شجرة فكسحت شوكها فاضطجعت في أصلها، قال: فأتاني أربعة من المشركين من أهل مكة، فجعلوا يقعون في رسول الله ﷺ فأبغضتهم، فتحولت إلى شجرة أخرى"[3].

إن من أكبر الأخطاء التي يقع فيها أصحاب الرؤى والأفكار أن يستجيبوا للضغوط والاستفزازات والمؤثرات التي يتعرضون لها، فيصرفهم ذلك عن إتمام أفكارهم، ويقطعهم عن العمل على تحقيق رؤاهم، وهذا ما يستفاد من هدي النبي ﷺ في صلح الحديبية.

وكان للنبي ﷺ -أيضًا- رؤية استراتيجية أخرى أراد تحقيقها من خلال صلح الحديبية، وهي انفتاحه على العرب ووصوله إلى الناس وتمكنه من مخاطبة العالم، ولا يتم له ذلك إلا بتحييد قريش التي حالت بقتالها له دون تحقيق هذه الرؤية وتحصيل ذلك الهدف، فقال ﷺ معلنًا عن هذا الهدف: ((إن قريشًا قد نهكتهم الحرب، وأضرت بهم، فإن شاءوا ماددتهم مدة، ويخلوا بيني وبين الناس، فإن أظهر: فإن شاءوا أن يدخلوا فيما دخل فيه الناس فعلوا، وإلا فقد جموا[4]، وإن هم أبوا، فوالذي نفسي بيده لأقاتلنهم على أمري هذا حتى تنفرد سالفتي، ولينفذن الله أمره))[5]. وفي رواية عند أحمد: ((يا ويح قريش، لقد أكلتهم الحرب، ماذا عليهم

(1) صحيح مسلم: 4/ ١٩٥.
(2) صحيح البخاري: 3/ 195.
(3) صحيح مسلم: 4/ 190.
(4) أي: استراحوا. أعلام الحديث: 2/ 1338.
(5) صحيح البخاري: 3/ 194.

لو خلوا بيني وبين سائر الناس، فإن أصابوني كان الذي أرادوا، وإن أظهرني الله عليهم دخلوا في الإسلام وهم وافرون))[1]. فالناس "قبل الصلح لم يكونوا يختلطون بالمسلمين ولا تتظاهر عندهم أمور النبي ﷺ كما هي، ولا يَحِلُّون بمن يعلمهم بها مفصلة، فلما حصل صلح الحديبية اختلطوا بالمسلمين وجاءوا إلى المدينة، وذهب المسلمون إلى مكة وحلوا بأهلهم وأصدقائهم وغيرهم ممن يستنصحونه، وسمعوا منهم أحوال النبي ﷺ مفصلة بجزئياتها ومعجزاته الظاهرة وأعلام نبوته المتظاهرة وحسن سيرته وجميل طريقته، وعاينوا بأنفسهم كثيرًا من ذلك، فما زلت نفوسهم إلى الإيمان حتى بادر خلق منهم إلى الإسلام قبل فتح مكة، فأسلموا بين صلح الحديبية وفتح مكة، وازداد الآخرون ميلاً إلى الإسلام، فلما كان يوم الفتح أسلموا كلهم لما كان قد تمهد لهم من الميل"[2]. وأما أكبر رؤية مستقبلية استراتيجية نتجت عن واقعة الحديبية فهي فتح مكة، فإن أحداث الحديبية "كانت مقدمة بين يدي الفتح الأعظم الذي أعز الله به رسوله وجنده، ودخل الناس به في دين الله أفواجًا، فكانت هذه الهدنة بابًا له ومفتاحًا ومؤذنًا بين يديه، وهذه عادة الله سبحانه في الأمور العظام التي يقضيها قدرًا وشرعًا أن يوطئ لها بين يديها مقدمات وتوطئات تؤذن بها، وتدل عليها"[3].

وإن من أعظم الدروس المستفادة من حادثة الحديبية مما يتعلق ببناء الرؤية المستقبلية، أن أي رؤية وفكرة قد تلاقي في أول أمرها من لا يقبلها ويعترض عليها ولا يرضى عنها، وهذا ما حصل مع النبي ﷺ في صلح الحديبية، فقد كان أكثر أصحابه غير راضين عن هذا الصلح في بادئ الأمر، ويرونه ضيمًا ومهانة وذلة، فالكثرة الكاثرة من الصحابة كانوا غير راضين عن الصلح، ولو كان ثمة استفتاء وتصويت آنذاك عن نسبة الرضا عن الصلح عند الصحابة لكشف عن إحصائية كبيرة جدًّا، ويكفي في بيان ذلك أن النبي ﷺ أمرهم أن يحلقوا فامتنعوا[4]، حتى دخل على أم سلمة -رضي الله عنها- مغضبًا، قال الراوي: "فلما فرغ من قضية الكتاب، قال رسول الله ﷺ لأصحابه: ((قوموا فانحروا ثم احلقوا))، قال: فوالله ما قام منهم رجل حتى قال ذلك ثلاث مرات[5]، فلما لم يقم منهم أحد دخل على أم سلمة،

---

(1) مسند الإمام أحمد: 31/ ٢١٢.

(2) المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج: 12/ 140.

(3) زاد المعاد في هدي خير العباد، 3/ 275.

(4) قال العيني: هذا لم يكن منهم مخالفة لأمره ﷺ، وإنما كانوا ينتظرون إحداث الله تعالى لرسوله ﷺ خلاف ذلك، فيتم لهم قضاء نسكهم. عمدة القاري شرح صحيح البخاري: 14/ 14، وذُكرت أسباب أخرى. انظر: فتح الباري شرح صحيح البخاري: 4/ 347.

(5) الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان: 11/ ٢٢٥.

فذكر لها ما لقي من الناس"[1]، وفي رواية عند أحمد: "فدخل على أم سلمة، فقال: ((يا أم سلمة، ما شأن الناس؟))[2]، وفي مغازي الواقدي أنه قال: ((عجبًا يا أم سلمة! إني قلت للناس: انحروا واحلقوا وحلوا مرارًا، فلم يجبني أحد من الناس إلى ذلك وهم يسمعون كلامي وينظرون في وجهي))[3]. وجاء في حديث المسور بن مخرمة ومروان: "كان أصحاب رسول الله ﷺ خرجوا وهم لا يشكون في الفتح لرؤيا رآها رسول الله ﷺ، فلما رأوا ما رأوا من الصلح والرجوع، وما تحمل رسول الله ﷺ على نفسه، دخل الناس من ذلك أمر عظيم حتى كادوا أن يهلكوا"[4]. بل ها هو ثاني رجل في الصحابة - وهو عمر بن الخطاب ﷺ- يصرح باعتراضه على هذا الصلح، ويراجع رسول الله ﷺ بل لا يقتنع بقوله، ويذهب إلى أبي بكر ﷺ، وقد أخبر عمر ﷺ عما جرى منه بعد الصلح، فقال: "... فأتيت نبي الله ﷺ فقلت: ألست نبي الله حقًّا، قال: ((بلى))، قلت: ألسنا على الحق، وعدونا على الباطل، قال: ((بلى))، قلت: فلم نعطي الدنية في ديننا إذًا؟ قال: ((إني رسول الله، ولست أعصيه، وهو ناصري))، قلت: أوليس كنت تحدثنا أنا سنأتي البيت فنطوف به؟ قال: ((بلى، فأخبرتك أنا نأتيه العام))، قال: قلت: لا، قال: ((فإنك آتيه ومطوف به))، قال: فأتيت أبا بكر فقلت: يا أبا بكر أليس هذا نبي الله حقًّا؟ قال: بلى، قلت: ألسنا على الحق وعدونا على الباطل؟ قال: بلى، قلت: فلم نعطي الدنية في ديننا إذًا؟ قال: أيها الرجل، إنه لرسول الله ﷺ وليس يعصي ربه، وهو ناصره، فاستمسك بغرزه، فوالله إنه على الحق، قلت: أليس كان يحدثنا أنا سنأتي البيت ونطوف به؟ قال: بلى، أفأخبرك أنك تأتيه العام؟ قلت: لا، قال: فإنك آتيه ومطوف به، قال الزهري: قال عمر: فعملت لذلك أعمالاً"[5]. وقد أشارت أم المؤمنين على النبي ﷺ بعملٍ ساعد في إنهاء المشكلة الحاصلة، وهذا يذكرنا بأهمية الزوجة الصالحة العاقلة، وعلى الرجال لزوم طاعة ربهم ورسوله ﷺ، ويعملوا لنصرة دينهم وفق ذلك. "وقد صدّقت الحادثات رأي [النبي] محمد [ﷺ] في ذلك بأسرع ما كان يظن أصحابه، ودلت على أن الإسلام كسب من صلح الحديبية أعظم الكسب"[6]. لقد "كان أشد ما أحفظ بعض المسلمين من الصلح: أن من أتى المسلمين من قريش ردّ، ومن جاء قريشًا من المسلمين لا يرد، وقد أثبت الواقع أنه لم يرتد مسلم، وبذلك

(1) صحيح البخاري: 3/ 196.
(2) مسند الإمام أحمد: 31/ ٢٢٠.
(3) المغازي:، 2/ 613.
(4) مسند الإمام أحمد: 31/ 221. وحسنه شعيب الأرناؤوط في تحقيقه للمسند.
(5) صحيح البخاري: 3/ 196.
(6) حياة محمد صلى الله عليه وسلم: 239.

أصبح هذا البند من الشرط غير ذي خطر، كما كان النبي يعلم بثاقب فكره، واستضاءة قلبه بنور الوحي وفيوضاته أن الفقرة الأولى من هذا الشرط ستجر على قريش متاعب كثيرة، قد تضطرها إلى التنازل عنه، بل والإلحاح في ذلك، وهذا ما صدّقته الحوادث بأسرع مما كان يظن"[1]. قال ابن القيم: "وكان في الصورة الظاهرة ضيمًا وهضمًا للمسلمين، وفي الباطن عزًّا وفتحًا ونصرًا، وكان رسول الله ﷺ ينظر إلى ما وراءه من الفتح العظيم والعز والنصر من وراء ستر رقيق، وكان يعطي المشركين كلما سألوه من الشروط التي لم يحتملها أكثر أصحابه ورؤوسهم، وهو ﷺ يعلم ما في ضِمْن هذا المكروه من محبوب {وَعَسَىٰٓ أَن تَكۡرَهُواْ شَيۡـٔٗا وَهُوَ خَيۡرٞ لَّكُمۡۖ} [سورة البقرة: 216].

((وربما كان مكروه النفوس إلى محبوبها سببًا ما مثله سبب))

فكان يدخل على تلك الشروط دخول واثق بنصر الله له وتأييده، وأن العاقبة له، وأن تلك الشروط واحتمالها هو عين النصرة، وهو من أكبر الجند الذي أقامه المشترطون ونصبوه لحربهم وهم لا يشعرون، فذلوا من حيث طلبوا العز، وقهروا من حيث أظهروا القدرة والفخر والغلبة، وعز رسول الله ﷺ وعساكر الإسلام من حيث انكسروا لله واحتملوا الضيم له وفيه، فدار الدور وانعكس الأمر وانقلب العز بالباطل ذلاً بحق، وانقلبت الكسرة لله عزًّا بالله، وظهرت حكمة الله وآياته وتصديق وعده ونصرة رسوله على أتم الوجوه وأكملها التي لا اقتراح للعقول وراءها"[2]. ولله العزة جميعًا. وإن لنا هنا لوقفة ترينا مبلغ صبر الرسول واحتماله، وتنازله عن بعض حقوقه في سبيل إتمام الصلح، ولو أن النبي استجاب لرغبات بعض المسلمين أو لهوى في نفسه لما تمّ الصلح ...، وإن ما حدث في صلح الحديبية ليُعدُّ مثلاً يحتذى في المساهلة في الشروط طلبًا للأمن والسلام، فهل يكون فيما صنعه رسول الله قدوة في عالمنا اليوم، الذي يشاهد كل يوم مؤتمرات واجتماعات في سبيل السلام والحد من التسابق المجنون في سبيل التسلح ثم تنتهي إلى لا شيء؟!![3]. إن من أعظم الدروس المستفادة من صلح الحديبية لأصحاب الرؤية

(1) السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة: 2/ 340..

(2) زاد المعاد في هدي خير العباد: 3/ 275-276.

(3) المرجع السابق: 2/ 336.

المستقبلية والنظرة الاستشرافية: أن كل رؤية وفكرة وخطة لن تكون محل ترحيب في أول أمرها، وأنها تحتاج إلى صبر وتضحية وجهد حتى يقتنع بها الناس ويكون لها الأثر في نصرة الإسلام والمسلمين، ونية حسنة وعمل خالص لوجه الله تعالى..

خاتمة البحث: في ختام هذا البحث ألخص أهم ما أراه من النتائج والتوصيات:

- إن صلح الحديبية الذي وقع في شهر ذي القعدة من السنة السادسة في موضع الحديبية يُعدُّ من أهم أحداث السيرة المحورية الذي كان له أثر فيما بعده من الأحداث.
- إن في أحداث صلح الحديبية دروسًا عظيمة يُستفاد منها في بناء الوطن وإقامة الدولة.
- إن في صلح الحديبية مقومات بناء الاقتصاد وتحقيق التنمية ومقومات النهضة وإقامة وصناعة المؤثرات الاقتصادية.
- إن في صلح الحديبية معالم تحقيق الرؤية الاستراتيجية، وتطبيق النظرة المستقبلية، واستلهام المستقبل، واستشراف الآتي، والصبر والمرونة في تحقيق الرؤية دون الاستجابة للاعتراضات الداخلية والضغوط الخارجية.
- وأوصي باستلهام العبر من مواقف السيرة النبوية مما يتعلق بجوانب بناء الدولة والنهضة بالوطن وتحقيق الاقتصاد والتنمية والرؤية المثمرة، ومن تلك المواقف التي تحتاج إلى دراسات استشرافية: الوثيقة التي هي كتاب النبي ﷺ عند دخوله المدينة، وأيضًا التدابير النبوية في بناء الدولة في أول قدومه المدينة، ومن ذلك مخاطبات النبي ﷺ ورسائله.

أخيرًا .. هذا ما تهيأ إيراده، وتيسر إعداده، وأعان الله على جمعه، فالحمد لله أولاً وآخرًا، وباطنًا وظاهرًا، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين

مراجع البحث

ابن حجر العسقلاني، أحمد. "فتح الباري شرح صحيح البخاري". د.ط، بيروت: دار المعرفة، 1379.

ابن حنبل، أحمد. "مسند الإمام أحمد". ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1421.

ابن عاشور، محمد الطاهر. "التحرير والتنوير". د.ط، تونس: الدار التونسية، 1984.

ابن قتيبة الدينوري، عبد الله. "المعاني الكبير في أبيات المعاني". ط1. حيدر آباد الدكن: مطبعة دائرة المعارف العثمانية، ١٣٦٨هـ، ١٩٤٩م.

ابن قيم الجوزية، محمد. "زاد المعاد في هدي خير العباد". ط27. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1415.

ابن كثير، إسماعيل. "تفسير القرآن العظيم". ط2. مكة المكرمة: دار طيبة، 1420.

ابن هبيرة، يحيى. "الإفصاح عن معاني الصحاح". د.ط، دار الوطن، 1417.

ابن هشام الحميري، عبد الملك. "السيرة النبوية". ط2. مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، 1375.

أبو شُهبة، محمد. "السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة". ط8. دمشق: دار القلم، 1427.
البخاري، محمد. "صحيح البخاري". ط1. دار طوق النجاة، 1422.
البِرْماوي، محمد. "اللامع الصبيح بشرح الجامع الصحيح". ط1، سوريا: دار النوادر، 1433.
الحاكم النيسابوري، محمد. "المستدرك على الصحيحين". ط1. بيروت: دار الكتب العلمية، 1411.
الحكمي، حافظ. "مرويات غزوة الحديبية جمع وتخريج ودراسة". د.ط، المدينة المنورة: مطابع الجامعة الإسلامية، 1406.
الحلبي، الحسن. "المقتفى من سيرة المصطفى". ط1. القاهرة: دار الحديث، 1416.
الحموي، ياقوت. "معجم البلدان". ط2. بيروت: دار صادر، 1995.
الخركوشي، عبد الملك. "شرف المصطفى". ط1. مكة: دار البشائر الإسلامية، 1424.
خطاب، محمود. "الرسول القائد". ط6. بيروت: دار الفكر، 1422.
الخطابي، حمد. "أعلام الحديث". ط1، مكة المكرمة: جامعة أم القرى -مركز البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، 1409 هـ - 1988.
الدِّيار بَكْري، حسين. "تاريخ الخميس في أحوال أنفس النفيس". د.ط، بيروت: دار صادر، د.ت.
الزَّوْزَني، حسين. "شرح المعلقات السبع". ط1. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢ م.
السِّجِسْتاني، سليمان. "سنن أبي داود". د.ط، صيدا – بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.
سعد، محمد. "الطبقات الكبرى". ط1. بيروت: دار الكتب العلمية، 1410.
السفاريني، محمد. "شرح ثلاثيات مسند الإمام أحمد". ط2. بيروت: المكتب الإسلامي، 1391.
الشريف، أحمد. "مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول صلى الله عليه وسلم". د.ط، بيروت: دار الفكر العربي، د.ت.
الطبري، محمد. "جامع البيان عن تأويل آي القرآن". ط1. القاهرة: دار هجر، 1422.
العيني، محمود. "عمدة القاري شرح صحيح البخاري". د.ط، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.
الفارسي، علي. "الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان". ط1. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1408.
القشيري، مسلم. "صحيح مسلم". د.ط، تركيا: دار الطباعة العامرة، ١٣٣٤هـ
المباركفوري، صفي الرحمن. "الرحيق المختوم". ط1. دمشق: دار العصماء، 1427.
المشّاط، حسن. "إنارة الدجى في مغازي خير الورى صلى الله عليه وسلم". ط2. جدة: دار المنهاج، 1426.
المقريزي، أحمد. "إمتاع الأسماع بما للنبي من الأحوال والأموال والحفدة والمتاع". ط1 بيروت: دار الكتب العلمية، 1420.
النووي، يحيى. "المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج". ط2. بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1392.
هيكل، محمد. "حياة محمد صلى الله عليه وسلم". ط3. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1996.
الواقدي، محمد. "المغازي". ط3. بيروت: دار الأعلمي، 1409

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

https://doi.org/10.71311/.v6i2.236

تأثير الخلوة الصحيحة على الصداق في الفقه والقانون

د. طارق صالح بن حيدرة
عضو هيئة التدريس – كليات الخليج – حفر الباطن
Abosaud.s@hotmail.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/4/13 تاريخ قبول البحث 2025/5/29
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

تناول البحث تأثير الخلوة الصحيحة على الصداق في الفقه، والقانون، وقد هدف البحث إلى استجلاء الخلوة الصحيحة، وتبيين ضوابطها؛ سعياً لحل مشكلة البحث، والمتمثلة في التساؤلات التالية: ماهي الخلوة الصحيحة، في اللغة، والاصطلاح؟ ما ضابط الخلوة الصحيحة؟ هل الخلوة تؤثر على أحكام الصداق من الناحية الفقهية؟ ما رأي القانون في تأثير الخلوة على الصداق، وقد تبع الباحث فيه المنهج الاستقرائي الاستنتاجي، وقسم البحث إلى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، احتوت على أهم النتائج منها: تأثير الخلوة الصحيحة على الصداق على قول الجمهور خلافاً للشافعية، وأن ضابط الخلوة الصحيحة هو كل اجتماع بين الزوجين في مكان يأمنان فيه من اطلاع الغير بشرط انتفاء الموانع الحسية، والشرعية التي تحول دون المعاشرة، وأن أنظمة الأحوال الشخصية المشمولة بالدراسة اتفقت على تأثير الخلوة الصحيحة على الصداق، متوافقة مع المذهب السائد في تلك البلاد، .وأن أنظمة الأحوال الشخصية لم تذكر ضوابط للخلوة الصحيحة، وجعلت

المجال مفتوحاً للاجتهاد الفقهي ما عدا نظام الأحوال السعودي الذي نص على أن ضابط الخلوة الصحيحة هو "أن يختلي بها عن أعين مميز".

الكلمات المفتاحية: الخلوة الصحيحة، الخلوة في الفقه، الخلوة في القانون..

The Effect of Valid Seclusion (al-Khalwah al-Saḥīḥah) on the Dowry (al-Ṣadāq) in Islamic Jurisprudence and Law

Dr. Tariq Salih Bin Haydarah
Faculty Member – Al-Khaleej Colleges – Hafar Al-Batin
Abosaud.s@hotmail.com

Abstract:

This research examines the effect of valid seclusion (al-khalwah al-saḥīḥah) on the dowry (al-ṣadāq) in Islamic jurisprudence and law. The study aims to elucidate the concept of valid seclusion and delineate its defining parameters, seeking to address the research problem encapsulated in the following questions: What is valid seclusion in linguistic and terminological terms? What is the criterion for valid seclusion? Does seclusion affect the legal rulings pertaining to the dowry from a jurisprudential perspective? What is the legal standpoint regarding the effect of seclusion on the dowry?

The researcher adopted the inductive-deductive method and structured the research into an introduction, three main chapters, and a conclusion. The conclusion presented the most significant findings, which include: the effect of valid seclusion on the dowry is upheld by the majority of jurists (al-jumhūr), contrary to the Shāfiʿī school position. The criterion for valid seclusion is defined as any meeting between the spouses in a place where they are secure from the observation of others, provided there are no physical or legal impediments preventing consummation.

The personal status laws examined in the study concur on the legal effect of valid seclusion on the dowry, aligning with the predominant legal school (madhhab) in the respective countries. These laws generally do not specify detailed parameters for valid seclusion, leaving room for juristic

interpretation (ijtihād), with the exception of the Saudi Personal Status Law. The Saudi law explicitly stipulates that the criterion for valid seclusion is "that he secludes with her away from the sight of a discerning person".

Keywords: Valid Seclusion (al-Khalwah al-Saḥīḥah), Seclusion in Islamic Jurisprudence, Seclusion in Law, Dowry (al-Ṣadāq)

مقدمة

لم يرد في القرآن الكريم نص صريح يحدد تأثير الخلوة على الصداق، إلا أن بعض المفسرين أشاروا إلى مفهوم الخلوة من خلال تفسيرهم لقوله تعالى ﴿وَقَدْ أَفْضَى بَعْضُكُمْ إِلَى بَعْضٍ﴾[1] ، كما لم تتطرق السنة النبوية الصحيحة إلى الخلوة ومدى تأثيرها على الصداق، رغم ورود بعض الأحاديث التي حكم عليها بالضعف مما يستدعي البحث والتقصي في هذه المسألة ، وبالتالي فليس في كتاب الله ولا سنة رسول الله -عليه الصلاة والسلام- الصحيحة إلا الدخول بالزوجة، فيكتمل لها الصداق، أو عدم الدخول فيتنصف، وليس للخلوة تأثير، ومن هنا جاء هذا البحث ليجلي هذه المسألة ويبينها.

أهمية البحث:

يعد موضوع الخلوة الصحيحة وأثرها على ثبوت الصداق من المسائل الدقيقة في الفقه الإسلامي، لما له من ارتباط وثيق بأحكام الأسرة، والعلاقات الزوجية. فالخلوة التي تتحقق فيها الشروط الشرعية قد تكون سبباً في استحقاق المرأة كامل المهر، حتى دون وقوع الدخول، وهو ما يثير جدلاً فقهياً وقانونياً بين المذاهب المختلفة. وتزداد أهمية هذا البحث في ظل الحاجة إلى توحيد الرؤية بين الفقه والتشريع القانوني؛ لضمان حفظ الحقوق، وتحقيق العدالة بين الزوجين، خاصة في حالات النزاع. لذا، يسعى هذا البحث إلى بيان أثر الخلوة الصحيحة على الصداق، وفقاً للآراء الفقهية، والاجتهادات القانونية، مع إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف وانعكاس ذلك على التطبيق القانوني المعاصر.

---

[1] النساء :21.

أهداف البحث:

بيان مفهوم الخلوة الشرعية الصحيحة وتحديد ضوابطها الشرعية، وبيان مدى تأثيرها على أحكام الصداق.

عرض ومناقشة آراء الفقهاء حول أثر الخلوة الصحيحة في ثبوت الصداق، أو سقوطه، مع تحليل أوجه الاتفاق والاختلاف بينهم.

دراسة تطبيقات الخلوة الصحيحة وأثرها على الصداق في بعض أنظمة الأحوال الشخصية في البلدان العربية، مع بيان مدى توافقها مع الآراء الفقهية.

مشكلة البحث:

يثير موضوع الخلوة الشرعية الصحيحة تساؤلات فقهية وقانونية تتعلق بمدى تأثيرها على استحقاق الصداق الكامل، خاصة في حال عدم وقوع الدخول الفعلي وتكمن الإشكالية في التباين بين آراء الفقهاء حول تحقق الدخول بالخلوة وحدها، وتفاوت التطبيقات القانونية بين الدول في الاعتداد بهذه الخلوة في الحكم باستحقاق المهر. ومن هنا يتشكل السؤال الرئيس: إلى أي مدى تؤثر الخلوة الشرعية الصحيحة على ثبوت الصداق في الفقه الإسلامي، وكيف تناولت أنظمة الأحوال الشخصية في بعض البلدان العربية المشتملة بالدراسة.

الدراسات السابقة:

لم يتطرق أحد من خلال بحثي لهذا الموضوع بشكل خاص، وإجلاءه، ولكن هناك أبحاث مشابهة تطرقت للموضوع بشكل مجمل، أو تطرقت للموضوع من جانب فقهي دون خوض في التفاصيل، ومن هذه الموضوعات:

1- أحكام الخلوة في الفقه الإسلامي، وتطبيقاتها في المحاكم الشرعية في قطاع غزة، للباحث ماهر حامد الحولي، وهو في هذا البحث تتطرق للخلوة المحرمة، وضوابطها، وضوابط الخلوة بالمخطوبة، كما تطرق للتطبيقات في محاكم غزة، وهو ما يختلف مع جوهر هذا البحث، وهو تحديده بالخلوة الصحيحة الشرعية المؤثرة في الصداق.

2- ضوابط الخلوة الشرعية وأثرها في حقوق الزوجة المادية في قانون الأحوال الشخصية الإماراتية، للباحث علي حسن الجنيدي، والباحث هنا عالج إشكالية موجودة في القضاء الاتحادي الإماراتي، وسلط الضوء عليها من خلال ذكر ضابط الخلوة، والتفريق بين الخلوة الصحيحة، والفاسدة. ويختلف عن جوهر هذا البحث في أن هذا البحث جاء ليبحث في الخلوة الصحيحة وذكر ضوابطها ومقارنتها مع قوانين الأحوال الشخصية في عدة بلدان، ومدى التوافق على تأثير الخلوة على المهر بالمقارنة بالفقه الإسلامي.

3- استحقاق المطلقة الصداق بالدخول والخلوة الصحيحة -دراسة مقارنة بين الفقه الإسلامي وقوانين الأسرة المغاربية- لسهايلية بسمة وقد ركّزت الدراسة الحالية على تحليل أثر الخلوة الصحيحة تحديدًا في استحقاق الصداق عند الفُرقة، دون التطرق إلى الدخول، مما منح البحث تخصصًا أدق في تناول هذه المسألة الفقهية والقانونية، بينما تناولت دراسة الباحثة سهايلية الخلوة والدخول معًا في سياق الطلاق واستحقاق الصداق، مما جعلها أوسع من حيث الموضوع، ولكن أقل تركيزًا على تفاصيل الخلوة وحدها. كما أن هذا البحث اتخذ منهجًا مقارنًا عامًا بين آراء الفقهاء والنصوص النظامية في عدد من الدول الإسلامية، بما في ذلك دول غير مغاربية مثل اليمن، بينما اقتصر نطاق الدراسة في البحث الآخر على قوانين الأسرة المغاربية، ما يُبرز البُعد الشمولي للبحث الحالي.

خطة البحث:

يتألف البحث من مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة وفقاً للتقسيم الآتي:

المقدمة وفيها: أهمية البحث، أهداف البحث، إشكالات البحث، الدراسات السابقة، منهج البحث.

ثم ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: تعريف الخلوة الشرعية الصحيحة في اللغة والاصطلاح:

المبحث الثاني: أثر الخلوة الشرعية الصحيحة في ثبوت الصداق، وضوابط تحققها.

المبحث الثالث: أثر الخلوة الصحيحة في أنظمة الأحوال الشخصية على الصداق.

الخاتمة: واحتوت على أهم النتائج، والتوصيات.

منهج البحث وإجراءاته:

سلكت في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على دراسة النصوص الفقهية والقانونية المتعلقة بموضوع الخلوة الصحيحة وأثرها على الصداق، وذلك من خلال جمع الأقوال والآراء من كتب الفقه بمذاهبه الأربعة، ثم تحليلها وبيان أدلتها، ومناقشتها عند الاقتضاء. كما استعنت بالمنهج المقارن لمقارنة موقف الفقه الإسلامي بموقف قانون الأحوال الشخصية المعمول به في بعض الدول العربية.

المبحث الأول: تعريف الخلوة الشرعية الصحيحة لغة، واصطلاحاً.

أ. لغة: مأخوذ من الفعل الثلاثي خلا، ومنه خلا المكان، والشيء يخلو خلاء، وخلواً، وأخلا إذا لم يكن فيه أحد، ولا شيء فيه وهو خال ، وخلوت إليه إذا اجتمعن معه في خلوة.

ب. يختلف الفقهاء في تعريف الخلوة بناءً على اختلافهم في ضابط الخلوة، فيعرف الحنفية الخلوة بأنها: التي لا يكون معها مانع من الوطء، لا حقيقي، ولا شرعي، ولا طبيعي . وعرفها المالكية: بأنها الخلوة التي يتمكن فيها الزوج من معرفة الطريق إلى استمتاعه بزوجته حتى لو لم يحصل جماع فعلي، وهو ما يسمى خلوة الاهتداء، وهو المعروف عندهم بإرخاء الستور. وعرفها الحنابلة: بأنها التي تكون بعيداً عن مميز، وبالغ مطلقاً، إن كان الزوج يطأ مثله، وكانت الزوجة يوطأ مثلها، ولم تمنعه من الوطء وسيأتي مزيد من التفصيل عند ذكر ضابط الخلوة الصحيحة.

المبحث الثاني: أثر الخلوة الشرعية الصحيحة في ثبوت الصداق، وضوابط تحققها.

أولا: أثر الخلوة الشرعية الصحيحة في ثبوت الصداق

تتنوع حالات الخلوة إلى أقسام مختلفة بحسب طبيعتها وأطرافها، فمنها ما يكون محرمًا شرعًا، كخلوة الرجل بالمرأة الأجنبية، لما يترتب عليها من محاذير شرعية. ومنها ما يُعدّ خلوةً جائزة شرعًا، كخلوة الإنسان بالمحارم من النساء كالأم والأخت والخالة، إذ لا تُنافي أحكام الشريعة. أما الخلوة بين الزوجين، فهي خلوة مشروعة، وهي محلّ البحث في هذه الدراسة، فقد اختلف الفقهاء على قولين

القول الأول: أن الخلوة الشرعية مؤثرة في الحكم؛ فإذا طلق الرجل زوجته قبل الدخول، أو الخلوة الصحيحة فلها نصف المهر، وإن طلق بعد الدخول، أو الخلوة الصحيحة فلها المهر كاملاً. وهذا القول هو قول الحنفية[1]، والمالكية،[2] والحنابلة.[3]

واستدلوا على ذلك بعدة أدلة:

الدليل الأول: قول الله تعالى :﴿وَإِنْ أَرَدْتُمُ اسْتِبْدَالَ زَوْجٍ مَكَانَ زَوْجٍ وَآتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ قِنْطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا مِنْهُ شَيْئًا أَتَأْخُذُونَهُ بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُبِينًا﴾[4] ووجه الدلالة هو تفسير الإفضاء هنا بالخلوة؛ اي: خلا بعضكم إلى بعض[5].

ونوقش: بأن هناك من فسر الإفضاء في الآية بالجماع، وليس أحد التفسيرين أولى من الآخر[6].

وأيضاً استدلوا بقوله ﴿فَلَا تَأْخُذُوا مِنْهُ شَيْئًا ﴾[7] أي من المهر إلا بنص.[8]

---

[1] المبسوط: 149/5؛ بدائع الصنائع : 292/2؛ تبيين الحقائق: 143/2

[2] التاج والإكليل :184/5؛ مواهب الجليل :507/3؛ الشرح الكبير :301/2.

[3] المغني :153/10؛ شرح منتهى الإرادات :21/3؛ كشاف القناع :492/11.

[4] سورة النساء:. :20.

[5] انظر: الحاوي الكبير :541/9.

[6] انظر: الحاوي الكبير :542/9.

[7] النساء :20.

[8] انظر: الحاوي الكبير :541/9.

الدليل الثاني: قول النبي صلى الله عليه وسلم: "من كشف خمار امرأته، ونظر إليها وجب الصداق، دخل بها أو لم يدخل"[1] . ونوقش: بأن الحديث ضعيف؛ والضعيف لا تقوم به حجة.

وبأن كشف القناع لا يتعلق به كمال المهر عندنا، ولا عندهم، فإن جعلوه كناية في الخلوة كان جعله كناية في الوطء أولى.[2]

الدليل الثالث: أن هذا قضاء الصحابة، ومنهم الخلفاء الراشدين الأربعة.

فقد ورد عن زرارة بن أوفى[3] قال: "قضى الخلفاء الراشدون أنه من أغلق باباً، وأرخى سترً، فقد وجب المهر، ووجبت العدة"[4].

الدليل الرابع: أنه قد حكي الإجماع في هذه المسألة، وذلك أنه قضاء الخلفاء الراشدين، ولم يعلم له مخالف فكان إجماعاً.[5]ويناقش بأن المسألة فيها خلاف بين الفقهاء فلا يصح الإجماع.

الدليل الخامس: من القياس: وذلك من عدة وجوه:

1- أن النكاح كالإجارة فهو عقد على منفعة، فوجب أن يكون التمكين من المنفعة بمنزلة استيفاءها في استقرار بدلها .[6]

---

[1] سنن الدار قطني: باب المهر. رقم :3766 :307/3؛ السنن الكبرى: كتاب النكاح، باب ما يوجب الصداق رقم :256/14880:7. والحديث ضعيف، لأن في سنده ابن لهيعة وهو معروف بضعف حفظه واختلاطه. قال البيهقي في السنن الكبرى: "مرسل منقطع وفيه من لم يحتج به". انظر إرواء الغليل :356/6.

[2] انظر: الحاوي الكبير :542/9.

[3] المعروف بأبي حاجب العامري الحرشي، كان قاضياً للبصرة، وأحد كبار العلماء في عصره، روى عن أبو هريرة وعمران بن حصين، توفي عام 93هـ. انظر: صفة الصفوة :135/2؛ سير أعلام النبلاء :516/4.

[4] السنن الكبرى : باب ما يوجب المهر ز والأثر ضعيف للإرسال فإن زرارة من صغار ولم يدرك الخلفاء الراشدين مما يجعل السند منقطع. قال البيهقي: هذا مرسل: زرارة لم يدركهم. :255/7أخرجه البيهقي :255، :266/7 انظر: التلخيص الحبير :408/3.

[5] انظر: المغني :153/10.

[6] الحاوي الكبير :541/9.

2- أن التسليم المستحق بالعقد قد وجد من جهتها، فوجب أن يستقر العوض لها أصله إذا وطئها.[1]

3- أن المهر في مقابلة الإصابة كما أن النفقة في مقابلة الاستمتاع، ثم ثبت أن التمكين من الاستمتاع شرط بمنزلة الاستمتاع في استقرار النفقة، فوجب أن يكون التمكين من الإصابة بمنزلة الإصابة في استقرار المهر.[2]

القول الثاني: أن الخلوة غير مؤثرة في حكم الصداق، فإذا دخل بها فلها المهر كاملاً، وإن لم يدخل فلها نصف المهر دون اعتبار للخلوة. هذا القول هو قول الشافعية[3]، ورواية عند الحنابلة[4].

مستدلين على ذلك بأدلة:

الدليل الأول: قول الله تعالى: ﴿وَإِنْ طَلَّقْتُمُوهُنَّ مِنْ قَبْلِ أَنْ تَمَسُّوهُنَّ وَقَدْ فَرَضْتُمْ لَهُنَّ فَرِيضَةً فَنِصْفُ مَا فَرَضْتُمْ﴾.[5] والمراد بالمسيس هنا هو الوطء، ووجه الدلالة من وجوه:

الأول: أن تفسير المسيس بالوطْء مروي عن ابن عباس، وابن مسعود.[6]

الثاني: أن المسيس كناية عن الوطء؛ لأن الوطء مما يستقبح التصريح به، وليس في لفظ الخلوة قبح حتى يكنى عنها.[7]

الدليل الثاني: قول الله تعالى: ﴿فَمَا لَكُمْ عَلَيْهِنَّ مِنْ عِدَّةٍ تَعْتَدُّونَهَا﴾[8] ووجه الدلالة: أن ثمة حالتين لا ثالث لهما إما الدخول بالزوجة، أو عدم الدخول، فأين الخلوة في كتاب الله[9].

---

[1] الحاوي الكبير :541/9.

[2] الحاوي الكبير :541/9.

[3] الأم :328/1؛ مغني المحتاج :374/4؛ روضة الطالبين :263/7؛ نهاية المحتاج :341/6.

[4] المبدع :227/6.

[5] البقرة :237.

[6] الحاوي الكبير :541/9.

[7] انظر: الحاوي الكبير :541/9.

[8] الأحزاب :49.

[9] الحاوي الكبير :541/9.

الدليل الثالث: من القياس: وذلك من وجوه:

1- أن ما لا يوجب الغسل لا يوجب كمال المهر مثل القبلة من غير خلوة.

2- أن الوطء له أحكام تترتب عليه، ولا تترتب على الخلوة من وجوب الغسل، والحد، وثبوت الإحصان، والإحلال للزوج الأول؛ وهذا ما لا يوجد في الخلوة، فإذا انتفت عنها هذه الأحكام؛ فلتنتفي في كمال المهر، والعدة أيضا، وتلحقان بسائر الأحكام.[1]

وبعد دراسة الأقوال الفقهية ومناقشة أدلتها، يترجح لدى الباحث القول بتأثير الخلوة الصحيحة على استحقاق المهر الكامل، لما ورد من الأدلة التي تُفيد هذا الاتجاه، ولما في الخلوة من مظنة الوطء، إذ القاعدة أن "ما كان مظنة للشيء أُعطي حكمه". كما أن القول بعدم تأثير الخلوة يفضي إلى الظلم، إذ قد يتمكن الزوج من الاستمتاع الكامل ثم يُطلق دون إثبات الدخول، فيُعفى من دفع المهر الكامل، وفي ذلك إجحاف بحق الزوجة.

أما ما نُسب إلى إجماع الصحابة على تأثير الخلوة، فمحل نظر؛ إذ إن دعوى الإجماع في هذه المسألة غير مُسلَّمة، وقد وُجد الخلاف بين المتقدمين، مما يُضعف الاستدلال به، إلا أن بقية الأدلة والمعاني المعتبرة من حيث المعقول والعدل تميل إلى ترجيح القول بتأثير الخلوة الصحيحة على الصداق.

وتناقش أدلة القول الثاني بما يلي:

أما ما استُدل به من أن نصوص الكتاب لم تذكر إلا حالتين: إما حصول الدخول أو عدمه، فيُجاب عنه بأن هذا لا يستلزم نفي وجود حكم للخلوة الصحيحة، إذ إن القرآن سكت عن حال الخلوة ولم يتعرض لها نفياً ولا إثباتاً، والسكون في موضع الاحتمال لا يُعد دليلاً على العدم. وقد ثبت أن جماعة من الصحابة – كالخلفاء الراشدين وغيرهم – قضوا بأن الخلوة الصحيحة تُوجب المهر كاملاً، ولم يُعرف لهم مخالف في زمانهم، مما حمل بعض العلماء على القول بانعقاد الإجماع على ذلك. غير أن هذا الإجماع محل تأمل، إذ وُجد من خالفه من التابعين ومن بعدهم، مما يقدح في تحقق الإجماع التام.

---

[1] انظر: الحاوي الكبير :543/9

وأما قولهم إن الدخول ترتب عليه من الأحكام ما لا يترتب على مجرد الخلوة، كوجوب الغسل وثبوت الحد في حال الإكراه أو الزنا، فلا يُسلَّم أن هذا يُوجب انتفاء أثرها في المهر، إذ لا يلزم من عدم التماثل في جميع الأحكام انتفاء الأثر في بعضها، وقد دلت آثار الصحابة على أن للخلوة تأثيراً في الصداق والعدة، وإن لم تلحقها بسائر أحكام الدخول.

ثانيا: ضوابط تحقق الخلوة الصحيحة:

ذهبت المذاهب الفقهية – عدا مذهب الشافعية – إلى أن للخلوة الصحيحة أثراً في استحقاق المهر وغيره من الأحكام، مع اختلافها في تحديد ماهيتها، وشروط تحققها، وما يلزم عنها من آثار. وقد تنوعت أقوالهم وتفاصيلهم في ذلك، ويمكن إجمالها على النحو الآتي:

أولا: المذهب الحنفي:

يرى الحنفية أن الخلوة الصحيحة هي التي لا يكون معها مانع يمنع من الوطء[1]

والموانع عندهم تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: مانع حقيقي كالمرض الذي يمنع الجماع، وكالصغير الذي لا يجامع مثله، وغيرها من الأمثلة التي تدخل تحت هذا القسم.

القسم الثاني: مانع شرعي كصيام أحد الزوجين أو إحرام بحج أو عمرة، أو وجود مانع شرعي من الوطء كالحيض فهذه موانع تمنع من الخلوة الصحيحة[2]

القسم الثالث: مانع طبعي كوجود ثالث في محلهما؛ لان الانسان بطبعه ينقبض ولا يستطيع الجماع بحضرة إنسان آخر، وسواء أكان هذا الثالث صغيرا مميزاً، أم كبيراً أم أعمى، فكلها عندهم من موانع الخلوة الصحيحة[3].

وبالتالي لا تعتبر من الخلوة الصحيحة الخلوة في المسجد، أو الطرقات التي هي ممر الناس، وكذلك الصحاري، والأسطح.[4]

---

[1] المبسوط :150/5؛ تبيين الحقائق :142/2؛ بدائع الصنائع :334/2

[2] حاشية ابن عابدين :611/3.

[3] بدائع الصنائع :334/2؛ حاشية ابن عابدين :611/3.

[4] المسوط :150/5

ثانياً: المذهب المالكي: المالكية الخلوة الصحيحة عندهم يسمونها خلوة الاهتداء، وهي مأخوذة من السكون، والهدوء وهي معروفة بإرخاء الستور، فمن أرخة ستراً او أغلق باباً فقد خلا خلوة صحيحة شرعية توجب آثارها[1]

ولا يمنع من صحة الخلوة وجود الموانع المذكورة عند الحنفية فيكفي أن يختلي بها؛ لأن العادة أن الرجل إذا خلا بزوجته أول خلوة فلا يفارقها قبل وصوله إليها[2]

ثالثاً: المذهب الحنبلي: يكفي أن يختلي بها عن أعين مميز، وبالغ، واشترطوا أن يكون ممن يطأ كابن عشر سنين، أو توطأ مثلها كابنة تسع سنوات، فإن كانت دون ذلك فلا تصح الخلوة[3].

هذا موجز ما ذكره الفقهاء أصحاب المذاهب في ضابط الخلوة الصحيحة.

وقد سئل أحمد بن حنبل أخذها عند نسوة، فمسها، وقبض عليها، ونحو ذلك من غير أن يخلو بها؟

قال: إذا نال منها شيئا لا يحل لغيره، فعليه المهر[4].

والذي يظهر من استعراض هذه الأقوال: أن الخلوة المؤثرة هي كل اجتماع بين الزوجين في مكان يأمنان فيه من اطلاع الغير بشرط انتفاء الموانع الحسية، والشرعية، والتي تحول دون المعاشرة، وذلك لتحقيق المقصود من عقد الزواج، وقيام فرصة المعاشرة، وكذلك حفظ حقوق الزوجة عند تمام الخلوة، وانتفاء الموانع، ومراعاة للاحتياط في الأحكام المتعلقة بالحقوق المالية. وبناء على هذا، فإن الخلوة التي تتحقق فيها هذه الشروط، تعتبر خلوة صحيحة مؤثرة توجب للزوجة استحقاق المهر كاملا.

---

[1] التاج والإكليل :184/5،

[2] انظر: التاج والإكليل :184/5.

[3] كشاف القناع :95/5؛ المغني :191/7.

[4] الجامع لعلوم أحمد بن حنبل :591/10.

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

المبحث الثالث: أثر الخلوة الصحيحة في أنظمة الأحوال الشخصية على الصداق.

تناولت أنظمة الأحوال الشخصية في عدد من الدول العربية مسألة أثر الخلوة الصحيحة على استحقاق المهر، وقد تباينت توجهاتها بحسب المذهب الفقهي السائد في كل بلد.

فنظام الأحوال الشخصية السعودي نص في المادة السابعة على تعريف الخلوة بأنها: "انفراد الزوجين في مكان ليس عندهما من يميز[1]". كما جاء في المادة الأربعين/2 ما نصه: "يتأكد المهر المسمى كاملاً، أو مهر المثل بالدخول، أو الخلوة، أو وفاة أحد الزوجين". وبهذا النص يُعد النظام قد حسم الخلاف الفقهي في المسألة لصالح القائلين بتأثير الخلوة الصحيحة في وجوب المهر كاملاً، وهو ما يضع حداً لتفاوت الأحكام القضائية في هذه المسألة التي كان مردّها إلى اختلاف اجتهادات القضاة بناءً على الخلاف الفقهي المعروف.

وفي القانون الأردني، تنص المادة (44) على أنه: "إذا وقع الطلاق بعد العقد الصحيح، وقبل الوطء، أو الخلوة الصحيحة لزم نصف المهر المسمى[2]". إلا أن المشرّع الأردني لم يضع تعريفًا دقيقًا للخلوة، ولا ضوابط محددة تميز الصحيحة منها، واكتفى بذكرها ضمن سياقات محددة كالمهر والعدة. غير أن المادة (323) من ذات القانون تنص على أن تفسير أحكامه يُرجع إلى أصول الفقه الإسلامي، وهو ما يفتح باب الاجتهاد في تحديد ماهية الخلوة وشروطها. كما نصت المادة (325) على الرجوع إلى الرأي الراجح في مذهب أبي حنيفة عند غياب النص، ما يعني اعتماد الضوابط الحنفية في تحديد الخلوة الصحيحة.

أما القانون السوري، فقد أشار في المادة (1/59) [3] إلى سقوط حق الزوجة في كامل المهر إذا وقعت البينونة قبل الدخول أو الخلوة الصحيحة، ما يدل على إقرار القانون بأثر الخلوة في استحقاق المهر. وكذلك فعل القانون المصري في المادة (48) [4] حيث نص على وجوب المهر كاملاً في حال الطلاق بعد الخلوة الصحيحة، ونصفه إذا وقع الطلاق قبل الوطء والخلوة.

---

[1] نظام الأحوال الشخصية السعودي، سنة الإصدار 1445هـ

[2] قانون الأحوال الشخصية الأردني، رقم :15 سنة 2019م.

[3] قانون الأحوال الشخصية السوري، رقم :188، سنة 1995م.

[4] قانون الأحوال الشخصية المصري رقم :25، سنة 1929م.

وفي المقابل، جاء القانون اليمني[1] منسجمًا مع المذهب الشافعي السائد في البلاد، حيث نص في المادة (36) على أن استحقاق المهر الكامل مشروط بالدخول الحقيقي، وأن الطلاق أو الفسخ قبله لا يوجب إلا نصف المهر، ولم يرد فيه اعتبار للخلوة الصحيحة.

أما القانون المغربي فقد أقر أثر الخلوة، إذ نص في المادة (56) [2] على أن الصداق يستحق كاملاً بالدخول أو بالخلوة التي تُعتبر في حكم الدخول، وهو تعبير يعكس الموقف المالكي في المسألة.

وبالرجوع إلى مجمل هذه القوانين، يُلاحظ أن معظمها أخذ بأثر الخلوة الصحيحة على المهر، سواء تعلق الأمر باستحقاقه كاملاً أو تنصيفه عند الطلاق قبل الدخول. وقد جاء هذا التوجه متسقًا مع المذهب الفقهي السائد في كل بلد: الحنفي في مصر والأردن، المالكي في المغرب، والحنبلي في السعودية، مقابل التوجه الشافعي في اليمن الذي لا يرى للخلوة أثراً في استحقاق المهر.

ومع ذلك، فإن غالبية هذه الأنظمة لم تُفصّل في بيان ماهية الخلوة الصحيحة، ولم تضع ضوابط قانونية تُحدد تحققها من عدمه، مما يترك الأمر لاجتهاد القضاة. الاستثناء الوحيد هو النظام السعودي، الذي أفرد في مادته السابعة تعريفًا صريحًا للخلوة الصحيحة، وأوضح في السياق ذاته أن وجود شخص مميز يبطل صحة الخلوة، ما يسهم في ضبط الحكم وتوحيد الاجتهاد القضائي.

ويمكن القول إن غياب الضوابط القانونية الصريحة للخلوة الصحيحة في معظم الأنظمة يفتح الباب أمام التباين في الأحكام القضائية، وربما يُستغل هذا الغموض من أحد الطرفين، فيُنكر حق الزوجة في المهر أو يُحمّل الزوج التزامًا غير ثابت شرعًا لذا، فإن من الأهمية بمكان أن تتضمن أنظمة الأحوال الشخصية نصوصًا واضحة تحدد المقصود

---

[1] قانون الأحوال الشخصية اليمني ، نشر في العدد الثالث في الجريدة الرسمية عام 1992م، وعدل في العدد السابع عام 1999م.

[2] مدونة الأسرة سنة الإصدار عام 2004م.

بالخلوة الصحيحة، وشروط تحققها، بما يتماشى مع المذهب الفقهي المعتمد في الدولة، ويضبط الاجتهاد القضائي، ويحقق العدالة للطرفين.

الخاتمة: أهم النتائج والتوصيات

بعد دراسة موضوع أثر الخلوة الصحيحة على الصداق، وتحليل الآراء الفقهية والنصوص النظامية في عدد من أنظمة الأحوال الشخصية، توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

1. يتبين أن للخلوة الصحيحة أثراً في استحقاق الصداق الكامل عند الفُرقة قبل الدخول، وذلك وفقاً لرأي جمهور الفقهاء، بخلاف المذهب الشافعي الذي لا يرى لها أثراً في ذلك.
2. أن ضابط الخلوة الصحيحة يتمثل في اجتماع الزوجين في مكان مغلق يأمنان فيه من اطلاع الغير، مع انتفاء الموانع الحسية أو الشرعية التي تحول دون الوطء.
3. أن غالب أنظمة الأحوال الشخصية التي شملتها الدراسة قد أقرت تأثير الخلوة الصحيحة على الصداق، متوافقة بذلك مع المذهب الفقهي السائد في تلك الدول.
4. أن القانون اليمني خرج عن هذا الاتجاه، فنص صراحة على عدم تأثير الخلوة الصحيحة على الصداق، موافقاً بذلك المذهب الشافعي المعتمد في اليمن.
5. أن معظم الأنظمة محل الدراسة لم تُفصِّل في بيان ضوابط الخلوة الصحيحة، مما يفتح المجال للاجتهاد القضائي في تحديد مفهومها وتطبيقاتها بحسب كل واقعة.

وبناءً على ما سبق، يوصي الباحث بما يلي:

1. العمل على تضمين أنظمة الأحوال الشخصية نصوصًا واضحة تُحدد ضوابط الخلوة الصحيحة، للحد من التفاوت في التطبيق القضائي.
2. توحيد المعايير الفقهية في المسائل المؤثرة على الحقوق المالية للزوجين، وفي مقدمتها الصداق، بما يضمن استقرار الأحكام وعدالتها.
3. تشجيع الدراسات المقارنة في موضوع الخلوة وتأثيرها على الصداق، لاستخلاص أفضل الممارسات القضائية في الدول الإسلامية.

مراجع البحث

الألباني، محمد ناصر الدين (ت. 1420 هـ)، إرواء الغليل، المكتب الإسلامي، ط1، 1996م.

البابرتي، محمود بن أحمد (ت. 786 هـ)، العناية شرح الهداية، دار الكتب العلمية، ط3، 2003م.

البهوتي، منصور بن يونس (ت. 1051 هـ)، شرح منتهى الإرادات، عالم الكتب، ط2، 2001م.

البهوتي، منصور بن يونس (ت. 1051 هـ)، كشاف القناع، دار الكتب العلمية، ط2، 1997م.

الجوزي، عبد الرحمن بن علي (ت. 597 هـ)، التبصرة، دار الكتب العلمية، ط1، 1985م.

الجوزي، عبد الرحمن بن علي (ت. 597 هـ)، صفة الصفوة، دار المعرفة، ط1، 1987م.

الجوهري، إسماعيل بن حماد (ت. 393 هـ)، الصحاح تاج اللغة، دار العلم للملايين، ط1، 1979م.

حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت. 852 هـ)، التلخيص الحبير، دار الكتب العلمية، ط2، 1992م.

الحطاب، محمد بن محمد (ت. 954 هـ)، مواهب الجليل، دار الفكر، ط2، 1999م.

الدارقطني، علي بن عمر (ت. 385 هـ)، سنن الدارقطني، دار المعارف، ط1، 1978م.

الدردير، أحمد بن محمد (ت. 1201 هـ)، الشرح الكبير، دار الفكر، ط3، 2004م.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد (ت. 748 هـ)، سير أعلام النبلاء، مؤسسة الرسالة، ط9، 1996م.

رشد، محمد بن أحمد (ت. 595 هـ)، بداية المجتهد، دار الكتب العلمية، ط1، 1988م.

الرملي، شمس الدين محمد (ت. 1004 هـ)، نهاية المحتاج، دار الفكر، ط1، 1991م.

الزيلعي، فخر الدين عثمان بن علي (ت. 743 هـ)، تبيين الحقائق، دار الكتاب الإسلامي، ط4، 2005م.

السرخسي، محمد بن أحمد (ت. 483 هـ)، المبسوط، دار المعرفة، ط1، 1983م.

الشافعي، محمد بن إدريس (ت. 204 هـ)، الأم دار الفكر، ط1، 1990م.

الشربيني، محمد بن أحمد (ت. 977 هـ)، مغني المحتاج، دار الفكر، ط3، 2000م.

الصنعاني، عبد الرزاق (ت. 211 هـ)، مصنف عبد الرزاق، المكتب الإسلامي، ط2، 2002م.

عابدين، محمد أمين (ت. 1252 هـ)، حاشية ابن عابدين، دار الفكر، ط2، 1995م.

قدامة، عبد الله بن أحمد (ت. 620 هـ)، المغني، دار الفكر، ط1، 1993م.

الكاساني، علاء الدين (ت. 587 هـ)، بدائع الصنائع، دار الكتب العلمية، ط3، 2000م.

المرداوي، علاء الدين علي بن سليمان (ت. 885 هـ)، الإنصاف، دار إحياء التراث العربي، ط3، 2000م.

المزي، يوسف بن عبد الرحمن (ت. 742 هـ)، تهذيب الكمال، مؤسسة الرسالة، ط1، 1980م.

المغربي، مدونة الأسرة، وزارة العدل المغربية، ط1، 2004م.

مفلح، إبراهيم بن محمد (ت. 884 هـ)، المبدع، دار الكتب العلمية، ط4، 2006م.

مفلح، شمس الدين (ت. 763 هـ)، الجامع لعلوم أحمد بن حنبل، دار الكتب العلمية، ط2، 1999م.

منظور، محمد بن مكرم (ت. 711 هـ)، لسان العرب، دار المعارف، ط1، 1984م.

المواق، محمد بن يوسف (ت. 897 هـ)، التاج والإكليل، دار الكتب العلمية، ط2، 1998م.

النووي، يحيى بن شرف (ت. 676 هـ)، روضة الطالبين، المكتب الإسلامي، ط3، 2003م.

وزارة العدل الأردنية، قانون الأحوال الشخصية الأردني، ط1، 2015م.

وزارة العدل السعودية، نظام الأحوال الشخصية السعودي، ط1، 2010م.

وزارة العدل السورية، قانون الأحوال الشخصية السوري، ط1، 2014م.

وزارة العدل المصرية، قانون الأحوال الشخصية المصري، ط1، 2012م.

وزارة العدل اليمنية، قانون الأحوال الشخصية اليمني، ط1، 2011م.

https://doi.org/10.71311/.v6i2.235

تصرفات الناظر في الوقف في الدولة القعيطية

خالد صالح عمر بارزين

باحث دكتوراه بجامعة سيئون

Khaleeed3399@gmail.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/4/5 تاريخ قبول البحث 2025/8/21م

تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

يتناول هذا البحث تصرفات الناظر في الوقف في الدولة القعيطية. تميّز العقلية الفقهية لفقهاء الدولة القعيطية، والروح الجماعية التي يتصفون بها، وأثرهم في تقنين المسائل، بالتوافق مع مستجدات الوقت، بما لا يخرج عن حدود تحقيق المقاصد الوقفية

وتهدف هذه الدراسة إلى بيان ضوابط وشروط تصرفات الناظر في الوقف في ضوء المقاصد الشرعية في الدولة القعيطية.

انتظم البحث في مقدمة وتمهيد وثلاثة مطالب وخاتمة. التمهيد وفيه، نشأة الدولة القعيطية، ونظام القضاء في الدولة القعيطية، الخاتمة وبها جملة من النتائج والتوصيات

من أبرز النتائج: ضرورة تقييد تصرفات الناظر بالمصلحة، ووجوب مراعاة الضوابط الفقهية في تأجير وبيع الوقف، وضرورة تأهيل النظار فقهيا، والاستفادة من الاجتهاد الجماعي في تنظيم شئون الوقف.

من أهم التوصيات: دعم التقنين الفقهي في باب الوقف، وتطوير التشريعات الوقفية المعاصرة، وتوحيد الجهود الفقهية لضمان حوكمة الوقف واستدامته.

الكلمات المفتاحية: الدولة القعيطية- تقنين الفقه- ناظر الوقف.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

the legal actions of the waqf administrator (nāẓir) within the Qu'aiti State

Prepared by: Khaled Saleh Omar Barzain
PhD Researcher at Seiyun University

Abstract:

This study explores the administrative powers and conduct of the waqf administrator (nāẓir) within the Qu'aiti State. It examines the distinguished jurisprudential intellect of the state's scholars, their collective spirit, and their impact on codifying legal issues in harmony with contemporary developments, all without diverging from the fundamental objectives of the waqf (maqāṣid al-waqf).

This research aims to clarify the regulations and conditions governing the actions of the waqf administrator in light of Islamic legal objectives as applied within the Qu'aiti State.

The study is structured into an introduction, a preliminary chapter, three main chapters, and a conclusion. The preliminary chapter addresses the emergence of the Qu'aiti State and its judicial system, while the conclusion presents a set of findings and recommendations.

Among the most prominent findings are: the necessity of restricting the administrator's actions to what serves the best interest (al-maṣlaḥah) of the waqf, the obligation to adhere to jurisprudential guidelines in leasing and selling waqf properties, the critical need for the jurisprudential training of administrators, and the importance of leveraging collective juristic reasoning (al-ijtihād al-jamāʿī) in organizing waqf affairs.

Key recommendations include: supporting the codification of jurisprudence in the field of waqf, developing contemporary waqf legislation, and unifying jurisprudential efforts to ensure the governance and sustainability of endowments.

Key words: Qu'aiti State – Codification of Islamic Jurisprudence – Waqf Administrator (al-Nāẓir)

مقدمة

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمدا عبده ورسوله.

إن العلم الشرعي معين لا ينضب، وهو أجل ما اشتغل به مشتغل، وانتظم في مهيع سلكه منتظم، وعلم الفقه من أعظم العلوم التي يمارسها الناس في حياتهم اليومية، وإن مما يمارسه الناس الوقف؛ حيث إنه من أبرز صور البذل المستدام في الشريعة الإسلامية؛ إذ يجمع بين النية الصالحة والبُعد الاجتماعي والاقتصادي طويل الأمد.

وقد أولى الفقهاء عبر العصور عناية كبيرة بمسائله وتفصيل أحكامه، لضمان حفظ أعيانه وتحقيق مقاصده في نفع المجتمع.

ومع تطور الحياة وتعقد المصالح وتغير الأحوال، برزت الحاجة إلى دراسة بعض التصرفات التي يقوم بها ناظر الوقف، ومن أبرزها: التأجير طويل الأجل، والتصرف بالبيع عند تعطل المنفعة أو تغير الحال. وهذه المسائل وإن وُجد فيها أصل فقهي، إلا أن تطبيقاتها المعاصرة تثير إشكالات تحتاج إلى تأصيل وتجديد نظر، خاصة عندما يمتثل قطر ما مذهبا كمذهب الإمام الشافعي، كما هو الحال في حضرموت.

وفي هذا السياق، تأتي هذه الدراسة لتبرز اجتهادات فقهاء الدولة القعيطية، وتحديداً على ملامح العقل الفقهي الجماعي لديهم، وكيفية توظيفهم للمقاصد الشرعية في تقنين مسائل الوقف بما يوافق المستجدات دون الإخلال بجوهر الوقف وغايته؛ لذا رأيت أن أدلي بهذا البحث الموسوم: تصرفات الناظر في الوقف في الدولة القعيطية

أهداف البحث:

1. بيان ضوابط وشروط تصرفات الناظر في الوقف في ضوء المقاصد الشرعية عند فقهاء الدولة القعيطية.

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

2. معرفة موارد اختيارات العلماء – محل البحث- ومدى علاقتها بالمذاهب المشهورة، ومسالكهم في القول فيها، أخذا وردا.

الدراسات السابقة:

الدراسات الخاصة بموضوع البحث تصرفات الناظر في الوقف في الدولة القعيطية لا توجد – حسب علم الباحث – دراسة تناولت موضوع البحث عينه، مما يمنح هذا البحث قيمة إضافية، وجدة تجعله مميزًا فريدا في بابه.

خطة البحث:

انتظم البحث في تمهيد وثلاثة مطالب وخاتمة وفهارس.

المقدمة تشتمل على: أهمية الموضوع وأسباب الاختيار وأهداف الموضوع والدراسات السابقة والمنهج.

التمهيد وفيه:

أولا: نشأة الدولة القعيطية.

ثانيا: نظام القضاء في الدولة القعيطية.

المطلب الأول: تحديد مدة معينة لتأجير الوقف.

المطلب الثاني: بيع الوقف أو بعضه.

المطلب الثالث: قلع بعض الوقف.

ثم خاتمة البحث وأهم التوصيات، ثم فهرس المصادر والمراجع.

منهج البحث وإجراءاته:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي، الذي يقوم على استقراء المادة لاستخلاص الضوابط الشرعية العامة من أقوال الفقهاء والنصوص. المنهج التطبيقي: بعرض نماذج من تطبيقات المؤسسات الوقفية المعاصرة، خاصة ما يعنى بتصرفات النظار في الوقف.

التمهيد

أولا: نشأة الدولة القعيطية

تعود تسمية الدولة القعيطية بهذا الاسم نسبة إلى القعيطي، وآل القعيطي بطن من بطون يافع[1]، وقد هاجروا منها إلى حضرموت، واستوطنوا في قرية (لَحْرُوم)[2] في وادي عمد، وكان هناك مولد مؤسس الدولة القعيطية وواضع لبناتها الأولى، وهو السلطان عمر بن عوض بن عبدالله القعيطي، وذلك سنة (1783م)، وقد مات أبوه وهو طفل فتربى في حجر أمه[3].

ثم انتقل من قريته إلى شبام، وبعدها هاجر إلى الهند وقد راسله اليافعيون الحضارمة ووفد إليه بعضهم والتمسوا فيه أنه المخلص لهم من أعدائهم، فبدأ يؤسس لدولته فدفع بماله والرجال، ووجه أبناءه إلى حضرموت[4]. وقد أقام سلطنة تنسب إليه، ولم يزرها ولم ير شيئًا بعينيه، فقد توفي بالهند في مدينة حيدر أباد سنة (1282هـ-1865م)[5].

ثم بعد موته تولى ابنه السلطان عوض بن عمر بن عوض القعيطي الدولة، وقد ولد في الهند بحيدر أباد سنة (1216هـ–1801م)، وتولى الدولة واتسعت الدولة القعيطية

---

(1) ويافع منطقة جبلية وعرة في اليمن جبالها شامخة شديدة الانحدار، يحدها جنوبا في العصر الحاضر أبين، وتعرف قديما ببلاد الفضلي، ويحدها شرقا الجزء الشمالي من بلاد الفضلي وبلاد العوذلي، ويحدها شمالا البيضاء وبني ضبيان، ويحدها غربا الشعيب وحالمين وردفان والحواشب. انظر: يافع في عهد سلطان آل عفيف وهرهرة: 8؛ يافع في أدوار التاريخ:23.

(2) لحروم: قرية من قرى وادي عمد، وغالب سكانها من السادة آل العطاس. انظر: إدام القوت في ذكر بلدان حضرموت: 290.

(3) انظر: معالم تاريخ الجزيرة العربية من قبل الإسلام حتى منتصف القرن العشرين الميلادي: 356؛ أدوار التاريخ الحضرمي: 2/ 404؛ السلطنة القعيطية في حضرموت: 30.

(4) تقع في قلب وادي حضرموت في ملتقى سيول الأودية الرئيسة كوادي العين وعمد ودوعن، وتمتد من بروح غربا إلى العنين شرقًا، بها كان مستقر السلطان علي بن صلاح القعيطي. انظر: هامش إدام القوت: 483.

(5) انظر: المختصر في تاريخ حضرموت العام: 96؛ أدوار التاريخ الحضرمي: 2/ 405.

في عهده[1]، وفي عهد السلطان عوض تمت معاهدة الحماية بينه وبين بريطانيا سنة 1888م[2].

وهو أول من لقب بلقب السلطان، وقد أمضى أكثر وقته في حضرموت في حروب مع القبائل والسلاطين وغيرهم[3]، واختلف في سنة وفاته على أقوال قيل: سنة (1328هـ-1910م)، وقيل: (1325هـ)، وقيل: (1326هـ)، وقيل: (1327هـ)[4].

ثم تولى بعده ابنه السلطان غالب بن عوض بن عمر القعيطي سنة 1910م، وقد عرف بكرمه وإحسانه ورحمته بالمساكين، وفي عهده أصبحت حضرموت إقليمًا واحدًا يدخل تحت السلطة القعيطية، ودخلت حضرموت تحت إشراف بريطانيا[5].

وتوفي السلطان غالب في الهند سنة (1340هـ-1922م)[6].

وتولى بعده أخوه السلطان عمر بن عوض بن عمر القعيطي، ولد بحيدر أباد سنة (1287هـ-1870م)، وكان لا يذهب إلى حضرموت لإدارة الدولة إلا أيامًا أو شهورًا معدودة، وقد ترك شئون الدولة إلى وزيره وابن أخيه صالح بن غالب بن عوض القعيطي الذي تولى بعده الحكم، توفي سنة (1354هـ-1936م) في الهند بحيدر أباد[7].

---

[1] انظر: الشامل في تاريخ حضرموت ومخاليفها: 415-418؛ صفحات من التاريخ الحضرمي: 291-292؛ يافع في حضرموت، :8/ 168.

[2] انظر: إدام القوت، السقاف: 120؛ معالم تاريخ الجزيرة العربية: 364.

من أهم بنود معاهدة الحماية بين الدولة القعيطية وبريطانيا:

أ– تعهد بريطانيا بامتداد السلطنة القعيطية إلى المكلا والشحر ومتعلقاتهما تحت حمايتها.

ب– يتعهد عبد الله بن عمر مع أخيه وجميع الورثة في عدم الدخول في معاهدات أو مكاتبات مع أي دولة أجنبية إلا بعد علم بريطانيا. انظر: إدام القوت: 120.

[3] انظر: المرجع السابق: 179؛ صفحات من التاريخ الحضرمي: 293.

[4] انظر: إدام القوت، السقاف: 180؛ أدوار التاريخ الحضرمي: 2/ 407.

[5] انظر: صفحات من التاريخ الحضرمي: 319؛ أدوار التاريخ الحضرمي: 2/ 407؛ السلطنة القعيطية في حضرموت: 59-61.

[6] انظر: إدام القوت: 186؛ معالم تاريخ الجزيرة العربية: 365؛ السلطنة القعيطية في حضرموت: 68.

[7] انظر: إدام القوت: 187؛ الأعلام: 5/ 58؛ معالم تاريخ الجزيرة العربية: 366؛ السلطنة القعيطية في حضرموت: 78.

ثم تولى بعده السلطان صالح بن غالب بن عوض بن عمر بن عوض القعيطي، ولد في الهند بحيدر أباد سنة (1301هـ-1884م)، وكان صاحب اتساع في كثير من العلوم، غزير العلم، كثير التأليف، وكان محبًا للنظام والإصلاح، وتوفي بمستشفى عدن ونقل جثمانه إلى مدينة المكلا سنة (1375هـ-1956م)[1].

وتولى بعده ابنه عوض بن صالح بن غالب القعيطي، وقد جعل أبوه عليه مجلس وصاية إلى جانب مجلس الدولة مع وجود مكتب المستشار البريطاني، وقد أوصى له أبوه بالحكم ففرض بوصاية أبيه وتأييد بريطاني مع عدم وجود الاستعداد التام عنده للحكم[2]. وتوفي سنة (1386هـ-1966م)[3]. ثم تولى بعده ابنه الشاب السلطان غالب بن عوض بن صالح القعيطي، ولد سنة (1367هـ-1948م)، وبعد أصغر من تولى الحكم في حضرموت، وسنه عند التولية يقارب ثماني عشرة سنة[4]، ولم تطل مدة حكمه؛ بسبب الأحداث التي شهدتها حضرموت[5]. وقد سقطت الدولة القعيطية على يد الجبهة القومية سنة 1967م، بعد أن حكمت مائة سنة من قيامها سنة 1867م، وبعد ذلك قامت جمهورية اليمن الجنوبية الشعبية[6].

ثانيا: نظام القضاء في الدولة القعيطية.

إن العقلية الجماعية الرسمية لفقهاء حضرموت يتمثل في القضاء؛ إذ هو يجمع الفقهاء تحت سقف القضاء، وقد كان القضاء في عهد الدولة القعيطية قبل سنة 1369هـ-1950م ينقسم على قسمين، كل قسم يختص بقانون وقضايا محددة، وبيانها على النحو الآتي(7):

---

[1] انظر: الأعلام:3/ 194.

[2] انظر: أدوار التاريخ الحضرمي: 2/ 408.

[3] انظر: الأعلام:5/ 94)، يافع في حضرموت:8/ 302.

[4] انظر: يافع في حضرموت:8/ 303-304.

[5] انظر: السلطنة القعيطية في حضرموت: 103.

[6] انظر: المختصر في تاريخ حضرموت: 97، السلطنة القعيطية في حضرموت: 247)، يافع في حضرموت:8/ 238.

[7] انظر: الفكر والثقافة في التاريخ الحضرمي: 220-221؛شذور من مناجم الأحقاف: 105؛ القضاء في حضرموت في ثلث قرن: 38، 62.

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

القسم الأول: القضاء الشرعي: ويعمل فيه قضاة شرعيون، تحت إشراف المجلس العالي للقضاء برئاسة رئيس القضاة الشرعيين، ويستمد أحكامه من كتب الفقه الإسلامي، وخصوصًا المذهب الشافعي، فهو عمدتهم في القضاء إلا ما ندر، ويختص بقضايا محددة مثل قضايا الحقوق والفرائض وغير ذلك من أنواع القضايا المدنية، وأضيف إلى اختصاصهم قضايا القتل.

القسم الثاني: القضاء الوضعي: ويعمل فيه قضاة مدنيون، ويختص بالقضايا الجنائية والتجارية، وكان تحت إدارة المحكمة العليا التي يرأسها حاكم هندي، يرجع في أحكامه إلى قوانين وضعية أجنبية لا صلة لها بالإسلام، بل هي غريبة على العرب، فكان يطبق فيها القضاء الوضعي المستمد من القوانين الإنجليزية والهندية، وبالتالي يصدر إرشاداته إلى القضاة الذين تحته وفقًا لما تنص عليه تلك القوانين واللوائح من أحكام.

ولما كان كل من السلطتين القضائيتين تختص باختصاصات معينة، نشأ تنازع في بعض القضايا، وقد حاول قضاة القانون الوضعي جر كثير من القضايا إليهم، وجعلوها وسيلة للتفرد بالقضاء، والاستيلاء عليه عن طريق التدرج، إلا أن قضاة الشريعة كانوا على حذر من هذا الأمر، وكانوا حريصين كل الحرص على بقاء القضاء الشرعي، والذود عنه، خاصة رئيس مجلس القضاء العالي عبدالله بن عوض بكير، فقد سخره الله تعالى للوقوف سدًا منيعا في وجه رجال القانون الوضعي، بل إنه عمل على تقويض سلطة القضاء الوضعي.

ولما كان القانون الوضعي يعمل به في الجنايات والقضايا التجارية، فقد حاول قضاة الشريعة وعلى رأسهم رئيس مجلس القضاء العالي إيجاد قانون شرعي للجنايات يحكم به القضاة المتخصصون فيها، تحت إدارة رئاسة القضاء العالي الشرعي بديلًا عن القانون الوضعي الذي لا تربطه بالفقه الإسلامي أي صلة[1]. وبعد ذلك أمر السلطان صالح بن غالب القعيطي علي بن سعيد بامخرمة، ومحسن بن جعفر بونمي، بوضع قانون جنائي يستمد من الفقه الإسلامي، ومصادره بديلًا عن القانون الجنائي الوضعي، فقاما بهذه المهمة على أكمل

[1] انظر: القضاء في حضرموت في ثلث قرن: 62.

وجه وألَّفا كتاب (القانون الجنائي المنبثق من المصادر الشرعية)، وطبع هذا الكتاب في القاهرة ووزع على جميع حكام الألوية لتطبيقه والعمل به، وقد تناولته الصحف في القاهرة وعلماء الأزهر الشريف بالتقريظ له، والثناء عليه[1]. ثم بعد إيجاد قانون شرعي إسلامي للجنايات، ضُمت المحاكم الجنائية تحت إدارة القضاء الشرعي، وبذلك أصبحت جميع المحاكم في الدولة تحت إدارة واحدة؛ وهي رئاسة القضاء العالي، والذي يرأسه القضاة الشرعيون، وتستأنف جميع أحكام المحاكم المدنية والجنائية والتجارية إليه، فهو المرجع الأول والأخير لجميع القضاة.

وبذلك أُبدل القانون الوضعي بقانون شرعي إسلامي[2]، وضُمت المحاكم الجنائية تحت إدارة القضاء الشرعي في سنة 1369هـ-1950م.

وجاء أمر سكرتير الدولة بإقفال المحاكم الوضعية[3]. وصارت حضرموت جزءا " من البلاد العربية الإسلامية تدين كلها بحمد الله من أقصاها إلى أقصاها بدين الإسلام... وتحتكم في خصوماتها كلها المدنية والجنائية، وأحوالها الشخصية إلى حكم واحد؛ وهو الفقه الإسلامي... وذلك مما هيأ لها الاستقرار النفسي والهدوء الداخلي، فلم تجد الاختلافات المذهبية إلى حضرموت سبيلًا، ولم تجد النزعات الطائفية إلى حضرموت مدخلًا"[4]. وبذلك يكون شرع الله هو المرجع الأول والأخير للقضاة في فصل الخصومات.

---

[1] انظر: شذور من مناجم الأحقاف: 110، ثلج الفؤاد بالأمن والسلم في ترجمة العلامة محمد بن عمر بن سلم وتاريخ رباطه الشهير بالتعليم والعلم: 423.

[2] انظر: الفكر والثقافة في التاريخ الحضرمي: 221؛ شذور من مناجم الأحقاف: 105.

[3] القضاء في حضرموت في ثلث قرن: 63.

[4] تقرير الوفد الحضرمي القعيطي في المؤتمر الإسلامي للرابطة الإسلامية 1384هـ-1965م، المنعقد بمكة المكرمة-المملكة العربية السعودية، والوفد يتكون من: عبدالرحمن عبدالله بكير رئيسًا، عبدالله محفوظ الحداد عضوًا، عمر محمد العطاس عضوًا: 3-4.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

المطلب الأول: تحديد مدة معينة لتأجير الوقف:

أولا: نص المادة في قانون الدولة القعيطية[1]: يمنع من تأجير الوقف أكثر من ثلاث سنين ما لم تدع الحاجة إلى الزيادة فيزداد فيها بقدرها مع أخذ التوثقات للاحتفاظ بعين الوقف وتسجل بدفتر المحكمة.

ثانيا: تصوير عدم تحديد مدة الإجارة:

من شرط الإجارة تحديد المدة فيها، ومن شرط تحديد المدة أن تكون المدة بحيث تبقى فيه العين المؤجرة ولو مائة سنة في العقار[2]، وهذا عام يشمل الملك والوقف، (وحكم الوقف في مدة الإجارة حكم الملك)[3].

والمادة هنا تنص على منع إجارة الوقف أكثر من ثلاث سنوات، هذا في الأصل، ولا يُخرج عنه إلا بشروط تعلم من منطوق المادة وهي:

وجود الحاجة التي تدعو إلى الزيادة فسُمح بذلك مع مراعاة شرطين:

أحدهما: أن تكون الزيادة بقدر الحاجة.

ثانيهما: أخذ توثقات الوقف وتسجيلها في دفتر المحكمة؛ للاحتفاظ بعين الوقف؛ وذلك لئلا تندرس الأوقاف وتهمل بطول المدة، وتضيع بأي صورة من الصور[4].

---

[1] منشور مجلس القضاء العالي بالدولة القعيطية: 6، مادة 47.

[2] انظر: المجموع شرح المهذب: 15/ 49 فقد جاء فيه: (عقد الاجارة يصح على العين مدة تبقى بصفاتها غالبا؛ لإمكان استيفاء المعقود عليه كسنة أو عشر سنين أو ثلاثين سنة على ما يليق بكل عين مستأجرة).

[3] الرافعي: الشرح الكبير: 12/ 338، ومعنى قول الشافعية في هذه العبارة بينه ابن حجر الفتاوى الفقهية الكبرى: 3/ 328 فقال:(فظاهر التشبيه جواز إجارة الوقف مائة سنة ولو كان عامرا بدون أجرة المثل؛ لأن الملك يجوز فيه ذلك وقد شبه الوقف به فليعط حكمه، قلت: لا قائل من الشافعية بظاهر هذا التشبيه المذكور، وإنما ... بتأمله يعلم أن مرادهم بقولهم الوقف كالملك أي في أنه لا يقدر بمدة معينة لا يجوز للناظر الزيادة عليها، فهذا هو المراد من تشبيه الوقف بالملك) ا.هـ

[4] قال في جواهر العقود: (وذلك يفضي إلى تملك الأوقاف المؤجرة، وضياعها، وإزالة عينها، وفوات غرض واقفيها، وإضاعة حقوق مستحقيها) جواهر العقود: 2/ 456.

ثالثا: المعتمد في حكم تحديد مدة الإجارة عند الشافعية

المعتمد في المذهب الشافعي صحة عقد الإجارة مدة تبقى فيها العين غالبًا ولو طالت، وليس بالضرورة أن تكون المدة ثلاث سنين، بل ينظر في ذلك إلى مصلحة الوقف[1]؛ جاء في مغني المحتاج: "يصح عقد الإجارة مدة معلومة تبقى فيها العين المؤجرة غالبًا؛ وذلك (لإمكان استيفاء المعقود عليه ولا يقدر بمدة؛ إذ لا توقيف فيه والمرجع في المدة التي تبقى فيها العين غالبا إلى أهل الخبرة؛ فيؤجر الدار والرقيق ثلاثين سنة والدابة عشر سنين والثوب سنة أو سنتين على ما يليق به والأرض مائة سنة أو أكثر)[2]، وعليه فإن المعول عليه في إجارة الوقف مصلحة الوقف، ومدة تبقى فيها العين غالبا، إلا أن يشترط الواقف مدة فيجب الوفاء بشرطه؛ لأن شرط الواقف كنص الشارع[3].

رابعا: القول الذي أخذ منه الاختيار

أخذ فقهاء الدولة القعيطية مادتهم من مذهب الحنفية؛ حيث إنهم يجيزون صحة الإجارة على أي مدة كانت، طويلة أو قصيرة إلا إجارة الوقف فإنه فلا يزاد فيها على ثلاث سنين؛ كي لا يدعي المستأجر ملكها[4]. وهذا قول قاله بعض الشافعية، واصطلح عليه بعض الحكام؛ كونه يحقق مصلحة الوقف من حفظ الأصل، وحصول قصده وغاياته[5]، ولمّا كان الأمر بهذه الأهمية، والقيمة العظيمة اختاره فقهاء الشافعية في الدولة القعيطية.

---

(1) المهذب: 1/ 391؛ روضة الطالبين: 5/ 196.

(2) مغني المحتاج: 2/ 349.

(3) المرجع السابق.

(4) انظر: المبسوط: 15/ 132؛ العناية شرح الهداية: 9/ 63؛ بدائع الصنائع: 4/ 181؛ تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق:

ونقل النووي قولا آخرا واستغربه، فقال: (وفي أمالي السرخسي: أن المذهب منع إجارة الوقف أكثر من سنة إذا لم تمس إليه حاجة لعمارة وغيرها، وهو غريب) روضة الطالبين: 5/ 196.

(5) قال زكريا الأنصاري: (قال البغوي والمتولي إلا أن الحكام اصطلحوا على منع إجارة الوقف أكثر من ثلاث سنين لئلا يندرس الوقف وما قالاه هو الاحتياط) أسنى المطالب في شرح روض الطالب: 2/ 414.

المطلب الثاني: بيع الوقف أو بعضه:

أولا: نص المادة في قانون الدولة القعيطية[1]

جواز بيع الوقف عند الضرورة المسوغة لذلك كانهدام العين الموقوفة، وعدم وجود من يستأجرها مدة تفي بإصلاحها، أو خوف ضياعها ويؤخذ بثمنها بدلها من جنس العين الموقوفة.

يباع بعض العين الموقوفة لإصلاح باقيها إذا اقتضته المصلحة.

ثانيا: تصوير بيع الوقف أو بعضه:

عرف الشافعية الوقف بأنه: (حبس مال يمكن الانتفاع به مع بقاء عينه بقطع التصرف في رقبته على مصرف مباح موجود)[2]، وعندنا مادتان هنا، فالمادة الأولى نصت على جواز التصرف في الوقف بالبيع بشروط هي:

1. عند الحاجة الملحة وعبروا عنها بالضرورة، فإذا تعطلت منافع الوقف جاز بيعه، ومن أمثلة الضرورة:
   أ. انهدام العين الموقوفة.
   ب. عدم وجود من يستأجرها مدة تفيء بإصلاحها.
   ج. خوف ضياعها.
2. يؤخذ بثمنها بدلها من جنس العين الموقوفة.

والمادة الثانية نصت على جواز بيع بعض الوقف لإصلاح البعض الآخر إذا اقتضت المصلحة ذلك. ولم تفصل المادتان فيما إذا كانت العين الموقوفة من الثابت وغيره، إنما تركت اللفظ عاما فيدخل فيه الموقوف الثابت، والمنقول، إلا أنه يؤخذ من التمثيل في المادة أن المقصود غير المنقول كالبيوت ونحوها، كما أنها نصت على أن يكون البدل المشترى من جنس العين لموقوفة.

---

[1] منشور مجلس القضاء العالي بالدولة القعيطية: المواد 48، 49.

[2] مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج: 3/ 522

فتكونت المادة من مسألتين:

الأولى: جواز بيع العين الموقوفة أو بعضها.

الثانية: اشتراط البدل المشترى أن يكون من جنس العين الموقوفة.

ثالثا: المعتمد في حكم بيع الوقف أو بعضه عند الشافعية:

المعتمد في المذهب الشافعي عدم جواز التصرف في العين الموقوفة ببيعها، أو جزء منها[1]، ولو تهدمت؛ لأن الانتفاع بالأرض ممكن ولو بوجه من الوجوه فلا مسوغ للبيع[2].

رابعا: القول الذي أخذ منه الاختيار

أخذ فقهاء الدولة القعيطية مادتهم من مذهب الحنابلة[3]؛ وذلك أن استبدال الوقف بعد عطبه وتعطله من باب الضرورة، والضرورات تبيح المحظورات كما هو مقرر، ولأن تعطيل الوقف ينقطع به مقصود الواقف، وانتفاع الموقوف عليه به، ووُجه أيضا (بأن الوقف إذا لم يمكن تأبيده على وجه تخصيصه استبقينا الغرض: وهو الانتفاع على الدوام في عين أخرى، واتصال الأبدال جرى مجرى الأعيان، وجمودنا مع العين مع تعطيلها تضييق للغرض،... فلما تعذر تحصيل الغرض بالكلية استوفي منه ما أمكن)[4]. ومن هنا تعلم سعة الأفق عند فقهاء الدولة القعيطية وعدم جمودهم على معتمد المذهب اعتمادًا على تحقيق غرض الواقف، ومصلحة الموقوف عليه ولو جزئيًا.

---

[1] انظر: الوسيط في المذهب: 4/ 261؛ روضة الطالبين: 5/ 358.

[2] انظر: نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج: 5/ 395.

[3] هذا في وقف المسجد وغيره، وخالف الحنفية في غير المسجد فأجازوا بيع الوقف بشروط. انظر: الشرح الكبير على متن المقنع: 6/ 242؛ فتح القدير: 6/ 228؛ شرح الزركشي على مختصر :2/ 202؛ كشاف القناع عن متن الإقناع: 4/ 296.

[4] قاله ابن عقيل الحنبلي انظر: الشرح الكبير على متن المقنع: 6/ 243

المطلب الثالث: قلع بعض الوقف

أولا: نص المادة في قانون الدولة القعيطية[1]

إذا كثر أولاد النخل الموقوف وكان في قلع البعض نفع الباقي قلع، ثم إن أمكن غرسه في محل آخر من أرض الوقف غرس فيه وإلا بيع واشتري بثمنه من جنسه.

ثانيا: تصوير بيع الوقف أو بعضه

إذا أُوقف نخل ثم نبت له أولاد فأولاد الموقوف وقف، فيأخذ حكم الأوقاف[2]، فإذا دعت الحاجة إلى قلع هذا النابت مؤخرا، فهل يجوز قلعه؟ وماذا يعمل به؟

فالمادة هنا تنص على أنه والحال كذلك يجوز قلعه، ثم يغرس في مكان آخر من الأرض الموقوفة نفسها، فإن تعذر ذلك فإنه يباع ويشترى بثمنه شيء من جنسه.

رابعا: القول الذي أخذ منه الاختيار

الذي يظهر أن حكم هذه المسألة كالتي قبلها من حيث بيع الوقف، لكن في هذه المسألة خاصة وجد لها نظائر وكلام للشافعية ربما استند فقهاء الدولة القعيطية في أخذ مادتهم إلى أمثاله[3].

وذلك أخذا مما ذكروه في أولاد النخلة الموقوفة المضر بقاؤها من أنه يجوز قلعها وبيعها ويشترى بثمنها مثلها لتكون وقفا مكانها.

---

[1] منشور مجلس القضاء العالي بالدولة القعيطية، المادة 50.

[2] انظر: الفتاوى الفقهية الكبرى: 3/ 259؛ جاء فيه: (وسئل عن النخل الموقوف على معين إذا حدث له أولاد ما حكمها؟ فأجاب بقوله: هي كالأصل على ما أفتى به جمع، وأفتى آخرون بأنها للموقوف عليه؛ لأنها من الفوائد الحادثة بعد الثمرة فتلحق بالثمرة ونحوها)، وقد سئل السبكي عن مسألة في وقف شجر الموز، وكان من جوابه: (الأرض وما فيها من أصول الموز وفراخه وقف، وما نبت بعد ذلك من الفراخ ينسحب عليه حكم الوقف) مغني المحتاج: 2/ 396.

[3] انظر: فتح الإله المنان مما تم جمعه من فتاوى الشيخ العلامة المحقق والفقيه المدقق سالم بن سعيد بكير باغيثان: 196، وفيه: (..وذلك أخذا مما ذكروه في أولاد النخلة الموقوفة، المضر بقاؤها من أن يجوز قلعها وبيعها ويشتري بثمنها مثلها لتكون وقفا مكانها).

خاتمة البحث

حمدا لمن بجزيل فضله عمَّنا، وبسحائب رحمته غمرنا، وبعدُ، فبعد هذا العرض للمقصود يسجل البحث بعض النتائج والتوصيات:

أولًا أهم النتائج:

1. العقل الجماعي لفقهاء الدولة القعيطية أسهم إسهاما كبيراً في إثراء الفكر الفقهي؛ حيث قام العلماء بتطوير مبادئ وأحكام الوقف وفقاً للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في مختلف العصور، وهذا العقل الجماعي أتاح تطوراً مستمراً في فهم الفقه وتطبيقاته العملية، بما في ذلك مسائل الوقف التي يكتنفها التضييق.

2. الأصل في أعيان الوقف هو البقاء والدوام، ولا يجوز بيعها أو التصرف فيها بما يؤدي إلى زوال عينها إلا لضرورة أو مصلحة راجحة، وفق ضوابط شرعية دقيقة.

3. تأجير الوقف مشروع باتفاق الفقهاء، بشرط تحقق المصلحة للوقف، وعدم الإضرار بالموقوف عليه. ومع ذلك، يختلف الفقهاء في تحديد مدة الإجارة، خاصة فيما يتعلق بالإجارات طويلة الأجل، والمعتمد في ذلك مصلحة الوقف وتحقق غرض الواقف، دون الإضرار بالموقوف عليه.

4. بيع الوقف محل خلاف بين الفقهاء، والمختار عند فقهاء الدولة القعيطية أنه لا يجوز إلا في حالات خاصة مثل تعطل المنفعة، أو الحاجة إلى الاستبدال، بشرط أن تكون المصلحة متحققة وواضحة.

5. تصرفات الناظر في الوقف مقيدة بالمصلحة والمقاصد الشرعية، وهو أمين على الوقف وليس مالكاً له؛ إذ يكون عمله المحافظة على المال الموقوف، وتوجيهه لخدمة الأغراض المشروعة.

ثانيًا التوصيات:

1. ضرورة تأهيل النظار فقهياً وقانونياً؛ لتمكينهم من التصرف في الوقف وفقاً للضوابط الشرعية وتحقيق المصلحة الوقفية.

2. توحيد الأنظمة الوقفية على مستوى العالم الإسلامي بما يراعي المقاصد الشرعية، ويستوعب المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية.

3. تشجيع الدراسات التطبيقية في فقه الوقف، خاصة في مسألة التصرف في الأعيان، للاستفادة من تجارب الدول والمؤسسات الوقفية.

4. دعوة المجامع الفقهية لإصدار مدونة فقهية موحدة تتضمن ضوابط تصرفات الناظر، خاصة في مسائل البيع والتأجير والاستبدال.

5. التحذير من الإجارات الطويلة جداً التي قد تؤدي عملياً إلى تمليك الوقف، وينبغي وضع ضوابط زمنية صارمة لها حسب طبيعة الوقف.

6. الاستفادة من أدوات الوقف الحديثة (كالوقف التنموي أو المؤسسي) مع التأصيل الفقهي لها، لتوسيع دائرة الانتفاع المشروع دون الإضرار بأصل الوقف.

مراجع البحث

ابن فارس، أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ /1979م.

ابن قدامة عبد الله بن أحمد المقدسي(المتوفي 620)، المغني، مكتبة القاهرة، 1388هـ - 1968م.

الأنصاري، زكريا بن محمد، أسنى المطالب في شرح روض الطالب، تحقيق: د. محمد محمد تامر. دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1422 هـ – 2000.

بارفعة، أحمد بن عمر، ثلج الفؤاد بالأمن والسلم في ترجمة العلامة محمد بن عمر بن سلم وتاريخ رباطه الشهير بالتعليم والعلم، عني به: سامي بن محمد باشكيل، دار تقريب التراث، غيل باوزير، ط1، 2016م.

بازياد، متعب مبارك، التنظيم القضائي في الدولة القعيطية بحضرموت، دار حضرموت، المكلا، ط1، 2007م.

باسمير، حسن بن علي، الدولة القعيطية في حضرموت، دار الوفاق للدراسات والنشر، عدن، ط1، 1433هـ-2012م

باغيثان، فتح الإله المنان مما تم جمعه من فتاوى الشيخ العلامة المحقق والفقيه المدقق سالم بن سعيد بكير باغيثان، تريم للدراسات والنشر، ط1، 1408هـ 1988م.

بامطرف، محمد بن عبدالقادر، المختصر في تاريخ حضرموت العام، دار حضرموت، ط1، 1423هـ-2001م.

باوزير، سعيد بن عوض، صفحات من التاريخ الحضرمي، دار الوفاق للدراسات والنشر، عدن، ط3، 2012م.

باوزير، سعيد بن عوض، معالم تاريخ الجزيرة العربية من قبل الإسلام حتى منتصف القرن العشرين الميلادي، مركز حضرموت للدراسات التاريخية والتوثيق والنشر، حضرموت– المكلا، ط3، 1438هـ–2017م.

باوزير، سعيد عوض، الفكر والثقافة في التاريخ الحضرمي، مكتبة الصالحية، اليمن -حضرموت، ط2، 1432هـ-2011م.

بكير، عبد الرحمن عبدالله، القضاء في حضرموت في ثلث قرن، المعهد العالي للقضاء، صنعاء، 1423هـ/2002م.

بكير، عبد الرحمن عبدالله، نماذج من فقه القضاء وفقه الفتوى بحضرموت، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، ط2، 1422-2002م

بن قدامة، عبد الرحمن بن محمد بن أحمد المقدسي (المتوفى: 682هـ)، الشرح الكبير على متن المقنع، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع.

بونمي، منظومات العلامة محسن بن جعفر بونمي، جمع وتقديم: حسين علوي الحبشي.

الحداد، علوي بن طاهر، الشامل في تاريخ حضرموت ومخاليفها، اعتنى به: محمد بن أبي بكر باذيب، دار الفتح، الأردن، ط1، 1438هـ-2017م.

الرملي، أحمد بن حمزة شهاب الدين (المتوفى: 1004هـ)، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، دار الفكر، بيروت، 1404هـ-1984م.

الزركشي، محمد بن عبدالله، شرح الزركشي على مختصر الخرقي، تحقيق: عبدالمنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، لبنان-بيروت، 1423هـ-2002م.

الزركلي، خير الدين الأعلام، (المتوفى: 1396هـ)، دار العلم للملايين، ط15، 2002 م.

الزيلعي، عثمان بن علي (المتوفى: 743 هـ)،تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشِّلْبِيِّ، المطبعة الكبرى الأميرية - بولاق، القاهرة، ط1، 1313 هـ

السرخسي، محمد بن أحمد (المتوفى: 483هـ)، المبسوط، دار المعرفة – بيروت، 1414هـ - 1993م،

السقاف، عبد الرحمن بن عبيد الله، إدام القوت في ذكر بلدان حضرموت، دار المنهاج، السعودية – جدة، ط1، 2005م.

الشاطري، محمد بن أحمد، أدوار التاريخ الحضرمي، دار المهاجر، المدينة المنورة، الطبعة: الأولى 1392هـ-1972م.

الشربيني، محمد بن أحمد (المتوفى: 977هـ)، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية، ط1، 1415هـ - 1994م.

شهاب، حسن صالح ، يافع في عهد سلطان آل عفيف وهرهرة، مركز الشرعبي للطباعة، عدن-كريتر، ط1.

الغزالي، أبو حامد (المتوفى: 505هـ)،الوسيط في المذهب، تحقيق: أحمد محمود إبراهيم، ومحمد محمد تامر، دار السلام – القاهرة، ط1، 1417.

الكاساني، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الحنفي (المتوفى: 587هـ)، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الكتب العلمية، ط2، 1406هـ - 1986م.

الموسطي، طارق بن سالم وآخرون، يافع في حضرموت دراسة الحقبة الزمنية للوجود اليافعي في حضرموت والقبائل والأعلام، دار الوفاق، الجمهورية اليمنية-عدن، ط1، 1426هـ-2015م.

الناخبي، عبد الله بن أحمد، يافع في أدوار التاريخ، ط1، 1410هـ- 1990م.

الناخبي، عبدالله بن أحمد، شذور من مناجم الأحقاف، دار الأندلس الخضراء، ط1، 1418هـ-1997م.

النووي، محيي الدين يحيى بن شرف (المتوفى: 676هـ)،روضة الطالبين وعمدة المفتين، تحقيق: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت- دمشق- عمان، ط3، 1412هـ - 1991م.

النووي، محيي الدين يحيى بن شرف، منهاج الطالبين وعمدة المفتين في الفقه، تحقيق: عوض قاسم أحمد عوض، دار الفكر، ط1، 1425هـ/2005م.

الهمام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي (المتوفى: 861هـ)،فتح القدير، دار الفكر.

الهيتمي، أحمد بن محمد بن علي بن حجر، الفتاوى الفقهية الكبرى ، دار الفكر.

https://doi.org/10.71311/.v6i2.237

دلالة الأمر في الاستنباط عند الإمامين الرازي والآمدي

«دراسة أصولية مقارنة»

وليد أحمد عبيد شنتوف
جامعة سيئون
waleedshntoof@gmail.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/4/20 تاريخ قبول البحث 2025/5/11
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

يتناول هذا البحث دراسة منهج الاستنباط عند اثنين من أعلام علم أصول الفقه، وهما الإمام فخر الدين الرازي وسيف الدين الآمدي، وذلك من خلال تحليل كلا منهما لدلالة الأمر في الخطاب الشرعي. وقد ركز البحث على إبراز الأصول العقلية والمنهجية التي اعتمد عليها كل من الرازي والآمدي في فهمهما لدلالة الأمر، مع بيان أثر ذلك في عملية الاستنباط الفقهي. يهدف البحث إلى التعريف بالإمامين الرازي والآمدي (رحمهما الله) باختصار، وإيضاح بعض ملامح طرق الاستنباط عندهما من خلال مبحث الأمر. انتظم البحث في مقدمة ومبحثين، المبحث الأول: حقيقة الأمر، ومن يتناوله. المبحث الثاني: دلالة الأمر عند الإمامين الرازي والآمدي. وقد خلص البحث إلى جملة نتائج منها:

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

1. يتفق الرازي والآمدي على أن الأصل في صيغة الأمر أنها تفيد الوجوب ما لم تصرفها قرينة، وهو مذهب جمهور الأصوليين.

2. تميز الإمامان الرازي والآمدي بقدرة فائقة في المنطق والتحليل الكلامي، مثل التمييز بين الدلالة اللفظية والعقلية.

ثانيًا: التوصيات:

تشجيع الدراسات المقارنة بين الأصوليين في قضايا دلالات الألفاظ، لكشف أثر المنهج العقلي والكلامي في بناء النظرية الأصولية.

2. أهمية إعادة قراءة كتب الأصول الكبرى كـ المحصول والإحكام، وتيسيرها وشرحها للدارسين بأسلوب عصري منهجي.

الكلمات المفتاحية: الرازي، الآمدي، دلالة الأمر، طرق الاستنباط، أصول الفقه، المنهج العقلي.

The Indicative Meaning of the Imperative (Dalālat al-Amr) in Jurisprudential Deduction (al-Istinbāṭ) according to Imams Al-Razi and Al-Amidi: A Comparative Usuli Study

Waleed Ahmed Obaid Shantouf
University of Seiyun

Abstract

This research examines the methodological approaches to jurisprudential deduction (istinbāṭ) employed by two luminaries in the field of the Principles of Islamic Jurisprudence (Uṣūl al-Fiqh), Imam Fakhr al-Din al-Razi and Imam Sayf al-Din al-Amidi, through an analysis of their respective understandings of the indicative meaning (dalālah) of the imperative form (al-amr) in divine legal discourse (al-khiṭāb al-sharʿī). The study focuses on elucidating the rational and methodological foundations that underpinned Al-Razi and Al-Amidi's comprehension of the imperative's signification, while also clarifying the impact of this understanding on the process of deriving legal rulings.

The research aims to provide a brief introduction to both Imams and to illuminate key features of their deductive methodologies through the specific lens of the imperative. The study is structured into an introduction and two main chapters: Chapter One: The Nature of the Imperative (Ḥaqīqat al-Amr) and Its Addressees. Chapter Two: The Indicative Meaning of the Imperative according to Imams Al-Razi and Al-Amidi.
The research concludes with several key findings, including:
1. Al-Razi and Al-Amidi concur that the default principle regarding the imperative form is that it denotes immediate obligation (al-wujūb) unless contextual evidence (qarīnah) dictates otherwise—a view held by the majority of legal theorists (jumhūr al-uṣūliyyīn).
2. Both Imams Al-Razi and Al-Amidi were distinguished by their exceptional proficiency in logic and theological discourse (kalām), exemplified by their ability to differentiate between verbal (lafẓiyyah) and rational (ʿaqliyyah) indications.
Recommendations:
1. Encourage comparative studies among legal theorists on issues pertaining to the semantic implications of utterances (dalālāt al-alfāẓ), to further reveal the influence of rational and theological methodologies on the construction of usuli theory.
2. Emphasize the importance of revisiting major foundational texts, such as Al-Maḥṣūl and Al-Iḥkām, and making them accessible to contemporary students through systematic and modern explanatory approaches.
Keywords: Al-Razi, Al-Amidi, Meaning of the Imperative (Dalālat al-Amr), Methods of Deduction (Ṭuruq al-Istinbāṭ), Principles of Jurisprudence (Uṣūl al-Fiqh), Rational Methodology (Al-Manhaj al-ʿAqlī).

مقدمة

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضلّ له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن سيدنا ونبيّنا محمدًا عبده ورسوله، أرسله بين يدي الساعة بشيرًا ونذيرًا وداعيًا إلى الله بإذنه وسراجًا منيرًا. أما بعد:

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

فإن علم أصول الفقه من أجل العلوم الشرعية التي لا يستغني عنه كل من تأهل للنظر في كتاب الله تعالى وسنة رسوله، إعمالاً وتنظيراً، وفهماً وتدليلاً، فهو العاصم من الزلل، والكاشف عن الخلل؛ فإنه علم ازدوج فيه العقل والسمع، واصطحبا فيه الرأي والشرع؛ لذا كانت عناية العلماء به عناية كبيرة على مر العصور، فصنفوا فيه المصنفات التي تقيم أساسه، وتشيد بنيانه حتى يكون حصناً منيعاً يفزع إليه العلماء إذا داهمتهم الحوادث ونزلت بهم النوازل، يمتطون طرائقه، ويدرجون مسالكه، يُعملون مناهجه استدلالًا واستنباطًا.

ومن أبرز هؤلاء العلماء العالمان الجليلان فخر الدين الرازي المتوفى سنة (606هـ) وسيف الدين الآمدي المتوفى سنة (631هـ)، اللذان اتسم كل منهما بمنهج مميز في الاستدلال والاستنباط الأصولي، مما يجعل دراسة دلالة الأمر عندهما ميدانًا غنيًّا للمقارنة والتحليل، وتتناول هذه الدراسة تحليل المنهج الاستنباطي لدى الإمامين الرازي والآمدي في ضوء تصور كل منهما لدلالة صيغة الأمر، وبيان الأثر المنهجي لهذا التصور في بنيتهما الأصولية وذلك من خلال مقارنة تحليلية لمنهج كل من الإمامين في تناول دلالة الأمر، للكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما، وانعكاس ذلك على بنائهما الأصولي ومنهجهما الاستنباطي، وقد اخترت دلالة الأمر على وجه التحديد لما لها من أثر محوري في تأسيس التكليف، ولكونها من أكثر مباحث الألفاظ إثارةً للخلاف، وتعدد المناهج في معالجتها بين الأصوليين.

أهداف البحث:

1. التعريف بالإمامين الرازي والآمدي (رحمهما الله).
2. رغبة الباحث في تمتين معارفه الأصولية الخاصة بطرائق الاستنباط، وإدراك حقائق النظر الأصولي من خلال تنوع مدارسه، وتباين مشاربه.
3. إيضاح بعض ملامح طرق الاستنباط عند الإمامين الرازي والآمدي (رحمهما الله) من خلال دلالة الأمر.

4. إظهار مواطن الوفاق والافتراق بين الإمامين الرازي والآمدي (رحمهما الله) من خلال مبحث الأمر.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في إدراك أوجه الاتفاق والافتراق بين الإمامين الرازي والآمدي في فهم دلالة الأمر، وكيف أثّر ذلك في منهجهما الاستنباطي، ومعرفة أسباب ذلك وفقاً ومنهجيات النظر الأصولي.

منهج البحث وإجراءاته:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي، وذلك من خلال جمع مادة البحث من مظانها العلمية المنسوبة لأصحابها، ثم عقد مقارنة بين الآراء التي اختلف فيها الإمامان في دلالة الأمر، وقد أعرّج أحيانا على بعض المسائل التي اتفقا فيها، بما يحقق مضمون البحث وأهدافه وغاياته.

حدود البحث:

ينحصر البحث في دراسة دلالة الأمر في الاستنباط الأصولي عند الإمامين الرازي والآمدي، من خلال كتابيهما: المحصول والإحكام، دون التطرق إلى بقية مباحث الألفاظ أو غيرها.

الدراسات السابقة:

حسب بحثي لم أجد من تطرق إلى بحث هذا الموضوع.

خطة البحث:

اشتمل البحث على مقدمة: وفيها أهمية البحث، وأسباب اختياره، وأهدافه. ومبحثين وخاتمة وفيها أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: حقيقة الأمر، ومن يتناوله، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: حقيقة الأمر.

المطلب الثاني: من يتناوله الأمر.

المبحث الثاني: دلالة الأمر، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: مقتضى دلالة الأمر إذا تجردت عن القرائن.

المطلب الثاني: مقتضى دلالة الأمر على التكرار، وهل يقتضي الفورية.

المبحث الأول: حقيقة الأمر ومن يتناوله.

ويشتمل على مطلبين:

المطلب الأول: حقيقة الأمر.

المطلب الثاني: من يتناوله الأمر.

المطلب الأول: حقيقة الأمر:

بدايةً من المهم أن نشير إلى أن علماء الأصول قد اتفقوا على أن لفظ (الأمر) حقيقة في القول المخصوص، وهل هو حقيقة في غير القول المخصوص، هذا مما اختُلِف فيه، فلنبدأ بذكر رأي كلا الإمامين في هذه المسألة:

صورة المسألة: هل لفظ "أمر" المكوّن من (الألف، والميم، والراء) حقيقةٌ في القول المخصوص فقط؟ أم هو أيضًا حقيقة في الفعل؟ أم غير ذلك؟

رأي الإمام الفخر الرازي[1]:

بعد أن ذكر الإمام الرازي أقوال العلماء في هذه المسألة، ذهب إلى القول بأن الأمر لا يكون حقيقة في غير القول المخصوص فقال، والمختار: " إنه حقيقة في القول المخصوص فقط"[2].

رأي الإمام السيف الآمدي[3]:

(1) محمد بن عمر بن الحسين بن الحسن بن علي الإمام العلامة، فريد دهره، ونسيج وحده فخر الدين أبو عبد الله القرشي التيمي البكري الطبرستاني الأصل الرازي المولد ابن خطيب الري الشافعي ولد سنة: 544هـ، كان شديد الحرص جدا في العلوم الشرعية والحكمة، من أبرز مؤلفاته: (المحصول في أصول الفقه):التفسير الكبير) مفاتيح الغيب :مناقب الشافعي)، وغيرها، توفي سنة: 606هـ. انظر: تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير: 137/13؛ الوافي بالوفيات: 175/4.

(2) المحصول في أصول الفقه: 9/2.

(3) أبو الحسن، علي بن أبي علي بن محمد بن سالم بن محمد العلامة سيف الدين الآمدي التغلبي الشافعي، ولد بآمد ـ تقع في تركيا حاليًا ـ سنة: 551هـ، تفنن في علم النظر، والفلسفة وأكثر من ذلك، وكان من أذكياء العالم، من أبرز مؤلفاته: (الإحكام في أصول الاحكام):الطريقة الصغيرة) :أبكار الأفكار)، توفي سنة: 631هـ. انظر: تاريخ الإسلام: 14/ 50؛ طبقات الشافعية الكبرى: 360/8.

يذهب الإمام الآمدي إلى القول بالتواطؤ[1] في حقيقة اسم الأمر، فقال: "المختار إنما هو كون اسم الأمر متواطئًا في القول المخصوص والفعل، لا أنه مشترك لفظي ولا مجاز في أحدهم"[2].

المناقشة:

من المهم أولاً تحرير محل النزاع في هذه المسألة لكي نلحظ موطن الوفاق وموطن الخلاف فنقول وبالله التوفيق:

كلا الإمامين نقلا، في بداية الحديث عن هذه المسألة، اتفاق الأصوليين على أن اسم "الأمر" حقيقة في القول المخصوص، وإنما وقع الخلاف بينهم في إطلاق اسم "الأمر" على الفعل: هل هو حقيقة، أو لا؟

فالإمام الرازي يرى أن حقيقة "الأمر" إنما تكون في القول المخصوص فقط، دون الفعل والإشارة، فهو لا يرى الأمر أمرًا حقيقيًا إلا إذا كان بلفظ صريح كـ"افعل" وقد أيّد ما ذهب إليه بأن الإجماع قد قام على أن "الأمر" حقيقة في القول المخصوص فوجب ألا يكون حقيقة في غيره دفعًا للاشتراك.

فيما يرى الآمدي أنه من قبيل التواطؤ، وأن هناك قدرًا مشتركًا بين القول والفعل في بعض الصفات، لأنها تدخل جميعًا في المعنى المتواطئ للفظة "أمر".

وعليه، فقد انبنى على هذا الخلاف بين الإمامين في حقيقة الأمر، خلاف في بعض الفروع الفقهية، كمسألة فعل النبي ﷺ هل يعد أمر للمكلفين؟

الرأي المختار:

الذي يميل إليه الباحث أنّ حقيقة "الأمر" عند الإطلاق هو ما يتبادر إلى الذهن ابتداءً، وهو اللفظ، فلا يكون السامع له مترددًا في تمييز المراد منه.

---

(1) التواطؤ: من تواطأ القوم على الأمر إذا توافقوا، ويقصد به: نسبة وجود معنى كلي في أفراده، وذلك حينما يكون وجوده في أفراده متوافقاً غير متفاوت، نظراً إلى المفهوم الذي وضع له اللفظ الكلي. معجم مصطلحات أصول الفقه:151.

(2) الإحكام في أصول الأحكام: 132/2.

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

قال الإمام ابن القيم رحمه الله: "فمن عرف مراد المتكلم بدليل من الأدلة وجب اتباع مراده، والألفاظ لم تقصد لذواتها، وإنما هي أدلة يستدل بها على مراد المتكلم، فإذا ظهر مراده ووضح بأي طريق كان، عُمل بمقتضاه، سواءً كان بإشارةٍ، أو كتابةٍ، أو بإيماءةٍ أو دلالةٍ عقلية، أو قرينة حالية، أو عادة له مطردة لا يخل بها"[(1)].

المطلب الثاني: من يتناوله الأمر.

المسألة الأولى: المجنون والصبي والنائم.

صورة المسألة: إذا ورد أمر شرعي، وكان هناك من هو في حال غفلةٍ عند وروده . كالمجنون، أو الصبي، أو النائم . فهل يعد هذا الغافل مكلفًا وداخلاً في خطاب الأمر، أم لا؟ رأي الإمام الفخر الرازي:

ذهب الإمام الرازي إلى عدم جواز تكليف الغافل، مستدلًا على ذلك بالنص والمعقول، قال رحمه الله: "تكليف الغافل غير جائز للنص والمعقول، أما النص: فقوله ﷺ: رفع القلم عن ثلاثة[(2)]، وأما المعقول: فهو أنّ فعل الشيء مشروطٌ بالعلم به"[(3)].

وقد عدّ الإمام الرازي الصبي، والمجنون، والنائم من جملة الغافلين الذين لا يصح تكليفهم.

رأي الإمام السيف الآمدي:

يرى الإمام الآمدي أن العقل والفهم لما كُلِف به المخاطب، هما من شروط صحة التكليف، حيث يقول في ذلك:

(1) إعلام الموقعين عن رب العالمين:167/1.
(2) جزء من حديث روي عن عدد من الصحابة منهم: علي، وعائشة، وأبو قتادة، وقد روي بألفاظ عديدة، وقد أخرجه غير واحد من أهل العلم منهم: الإمام أبو داوود، كتاب: الحدود، باب: في المجنون يسرق أو يصيب حداً، برقم:4401)، سنن أبي داود: 545/2؛ والإمام الترمذي، كتاب: الحدود، باب: ما جاء فيمن لا يجب عليه الحد، برقم:1423):32/4)، والإمام ابن ماجه، كتاب: الطلاق، باب: طلاق المعتوه والصغير والنائم، برقم:2041):658/1)، وغيرهم من أهل العلم.
(3) المحصول في أصول الفقه: 260/2 - 261.

"اتفق العقلاء على أن شرط المكلف أن يكون عاقلاً فاهمًا للتكليف؛ لأن التكليف وخطاب من لا عقل له ولا فهم محال، كالجماد والبهيمة"[1].

المناقشة:

إن الأحكام الشرعية لا بد فيها من تحقق الفهم حتى تترتب عليها المؤاخذة ونفيها ولذا، فإن الإمام الرازي أكثر وضوحًا في نفي التكليف عن الغافل مطلقًا، بينما يجيز الإمام الآمدي أن تبقى آثار التكليف قائمةً إذا حصل الخطاب قبل الغفلة، لكنه لا يرى صحة الخطاب حال الغفلة نفسها، وعليه، يُلحظ توافقٌ بين الإمامين في المسألة، والله أعلم.

المسألة الثانية: العبيد.

صورة المسألة: إذا ورد خطاب التكليف للأمة عامةً، هل يشمل هذا الخطاب العبيد، فيدخلون تحت مقتضى التكليف، أم لا يدخلون تحته؟

رأي الإمام الفخر الرازي:

قال الإمام الرازي: "أما العبد، فلأن اللفظ عام وقيام المانع الذي يوجب التخصيص خلاف الأصل، وهذا القدر يوجب دخول العبد فيه"[2].

رأي الإمام السيف الآمدي:

قال الإمام الآمدي: "والمختار إنما هو الدخول؛ وذلك لأن الخطاب إذا كان بلفظ الناس أو المؤمنين فهو لكل من هو من الناس والمؤمنين، والعبد من الناس والمؤمنين حقيقة فكان داخلا في عمومات الخطاب بوضعه لغة إلا أن يدل دليل على إخراجه منه"[3].

(1) الإحكام في أصول الأحكام: 150/1.
(2) المحصول في أصول الفقه: 134/3.
(3) الإحكام في أصول الأحكام: 270/2.

المناقشة:

وهذه المسألة تعد أيضًا من المسائل التي وقع فيها توافقٌ بين الإمامين . رحمهما الله . وذلك لأن الأصل في الخطاب إذا ورد عامًا ولم تقم قرينة تدل على التخصيص، أن يدخل فيه جميع من يصدق عليه وصف المخاطبين، فيكون العبيد والأحرار سواء في شمول الخطاب لهم، والله أعلم.

المسألة الثالثة: خطاب النبي ﷺ.

صورة المسألة: إذا خوطب النبي ﷺ بخطاب خاص، هل يعُم ذلك الأمة، أو لا؟

رأي الإمام الفخر الرازي:

يرى الإمام الرازي أن ما خوطب به النبي ﷺ بلفظه الخاص لا يعم الأمة، فقال: "إذا قال الله تعالى: {يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ ٱتَّقِ ٱللَّهَ ۝١} [سورة الأحزاب:1]، فهذا لا يتناول الأمة"[1].

رأي الإمام السيف الآمدي:

يذهب الإمام الآمدي، إلى القول بعدم عموم الخطاب الخاص بالنبي ﷺ، فقال: "إذا ورد خطاب خاص بالنبي ﷺ كقوله تعالى: {يَـٰٓأَيُّهَا ٱلْمُزَّمِّلُ ۝١} [سورة المزمل:1]، وقوله تعالى: {يَـٰٓأَيُّهَا ٱلْمُدَّثِّرُ ۝١} [سورة المدثر:1]، وقوله تعالى: {يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ ٱتَّقِ ٱللَّهَ وَلَا تُطِعِ ٱلْكَـٰفِرِينَ وَٱلْمُنَـٰفِقِينَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا ۝١} [سورة الأحزاب:1]، لا يعم الأمة ذلك الخطاب عند أصحابنا"[2].

المناقشة:

تناول الأصوليون مسألة عموم الخطاب الخاص بالنبي ﷺ للأمة، وافترقوا فيها إلى أقوال، والذي يهمنا هنا، أنه يُلحظ توافق بين الإمامين في هذه المسألة.

(1) المحصول في أصول الفقه: 379/2.
(2) الإحكام في أصول الأحكام: 260/2.

الرأي المختار:

الذي يترجح لدى الباحث أنه يمكن القول: حتى وإن سُلِّم أنّ الخطاب الخاص في أصل الوضع اللغوي لا يتناول غير المخاطب، لكن قد يتناوله بقرائن أخرى تعرف من خلال السياق. وعليه، فالأصل في الخطاب الوارد في النصوص الشرعية هو العموم، إلا أن يدل دليل معتبر على الخصوص، فيعمل به فما دل عليه، فيجمع بين دلالة الوضع اللغوي مع القرائن التي قد تفيد الاشتراك في الحكم، والله أعلم.

المسألة الرابعة: خطاب الرجال.

صورة المسألة: إذا ورد خطاب شرعي بلفظ الرجال، فهل تدخل فيه النساء، وكذلك، إذا ورد بلفظ النساء، فهل يدخل فيه الرجال؟

لتحرير محل النزاع في هذه المسألة، لا بد من التفريق بين نوعين من الألفاظ:

أولاً: الألفاظ العامة التي لم تظهر فيها علامة تذكير ولا تأنيث.

رأي الإمام الفخر الرازي:

يرى الإمام الرازي أن هذا النوع من الألفاظ يشمل الرجال والنساء معًا، فقال: "ما لا يتبين فيه تذكير ولا تأنيث كصيغة (مَنْ) فهذا يتناول الرجال والنساء"[1].

رأي الإمام السيف الآمدي:

حكى الإمام الآمدي اتفاق العلماء على دخول الرجال والنساء في هذا النوع من الألفاظ، فقال: "اتفق العلماء ... على دخولهما . أي الرجال والنساء . في الجمع الذي لم تظهر فيه علامة تذكير ولا تأنيث، كالناس"[2].

المناقشة:

هذه من المسائل التي حصل فيها الاتفاق بين الأصوليين، حيث ذهب الجمهور إلى أن الخطاب بهذه الألفاظ يشمل كلا الجنسين معًا، والله أعلم.

(1) المحصول في أصول الفقه: 380/2.
(2) الإحكام في أصول الأحكام:265/2.

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

ثانيًا: خطاب الذكور بلفظ (المسلمين) أو (المؤمنين)، هل يتناول الإناث تبعًا، أم يختص بالذكور؟

رأي الإمام الفخر الرازي:

يرى الإمام الرازي أن خطاب الذكور لا يتناول الإناث، وقد قال: "واختلفوا في أن خطاب الذكور هل يتناول الإناث؟ والحق، لا"[1].

رأي الإمام السيف الآمدي:

إن المتأمل في كلام الإمام الآمدي يلاحظ أنه يميل الى القول بعدم دخول الإناث في خطاب جمع

الذكور، ويتضح قوله جليًا من خلال رده على من يرى خلاف ذلك، حيث ناقش أدلتهم بالتفصيل ورد عليها.

ومن أبرز تلك الحجج التي تمسك بها من يرى دخول الإناث ظاهراً في جمع الذكور، ما يلي: "الثالث: أنّ أكثر أوامر الشرع بخطاب المذكر، مع انعقاد الإجماع على أن النساء يشاركن الرجال في أحكام تلك الأوامر، ولو لم يدخلن في ذلك الخطاب لما كان كذلك".

وقد علق الإمام الآمدي على هذا الاستدلال بقوله: "أما الوجه الثالث، فغير لازم، وذلك أن النساء وإن شاركن الرجال في كثير من أحكام التذكير، فيفارقن الرجال في كثير من الأحكام الثابتة بخطاب التذكير، كأحكام الجهاد وأحكام الجمعة... ولو كان جمع التذكير مقتضيًا لدخول الإناث فيه، لكان خروجهن عن هذه الأوامر على خلاف الدليل، وهو ممتنع. فحيث وقع الاشتراك تارة، والافتراق تارة، علم أن ذلك إنما هو مستند إلى دليل خارج، لا إلى نفس اقتضاء اللفظ لذلك"[2].

(1) المحصول في أصول الفقه:381/2.
(2) الإحكام في أصول الأحكام:268/2

المناقشة:

عند إمعان النظر يتلخص محل النزاع في المسألة وهو: جمع التذكير عند الإطلاق هل يكون ظاهرًا في دخول المؤنث ومستلزمًا له، أو لا؟

فالإمام الرازي يميل إلى عدم دخول الإناث في خطاب الذكور من جهة الأصل اللغوي، فمفرد المذكر غير مفرد المؤنث، فلا يدخل في جمع الذكور إلا بدليل، وكذلك الإمام الآمدي، يقرر أن مشاركة النساء في بعض الأحكام الواردة بصيغة التذكير إنما وقعت لدليل خارج عن دلالة اللفظ نفسه، لا لأنّ جمع الذكور يشملهن بالوضع اللغوي، وعليه، يلحظ توافقٌ بين الإمامين في هذه المسألة.

الرأي المختار:

الذي يظهر للباحث أن خطاب الشارع بصيغة جمع الذكور قد يراد به عموم الجمع، فيدخل فيه النساء، ليس من جهة أن اللفظ يشملهن، فإنه لا دلالة في اللفظ تُشعر بذلك، ولكن المخاطِب إذا أراد مخاطبة جمع فيهم رجال ونساء، فانه يغلب جمع الذكور على ما هي عادة العرب في ذلك، لأنه يستقبح منه أن يقول لجمع فيهم ذكور وإناث (قوموا) ثم يقول: ما أردت إلا الذكور. وعليه، فإن النساء وإن شاركن الرجال في كثير من خطابات الشارع الواردة بلفظ التذكير، إلا أنهنّ يفارقنهم في جملة من تلك الأحكام، كأحكام الجهاد وأحكام الجمعة، ولو كنّ يدخلن تبعًا في كل خطاب ورد بلفظ الذكور لما احتيج لتخصيصهن ببعض الأحكام فائدة، والله أعلم.

المسألة الخامسة: الكافر.

صورة المسألة: هل يدخل الكافر تحت خطاب التكليف الموجه لعامة الناس؟

رأي الإمام الفخر الرازي:

يذهب الإمام الرازي الى أن الكافر داخل في خطاب التكليف، وأنه مكلف بفروع الشريعة حال كفره، دون اشتراط الإيمان لصحة توجيه الخطاب إليه، وقد نص على

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

ذلك بقوله: "قال أكثر أصحابنا وأكثر المعتزلة: الأمر بفروع الشرائع لا يتوقف على حصول الإيمان"[1].

رأي الإمام السيف الآمدي:

يرى الإمام الآمدي أن الكافر داخل تحت عموم خطاب التكليف، وأنه مكلف بفروع الشريعة حال كفره، فقد نص على ذلك بقوله: "مذهب الجمهور من أصحابنا ومن المعتزلة، أنه لا يشترط في التكليف بالفعل أن يكون شرطه حاصلًا حال التكليف، بل لا مانع من ورود التكليف بالمشروط وتقديم شرطه عليه، وهو جائز عقلًا وواقع سمعًا .... وذلك كتكليف الكفار بفروع الإسلام حالة كفرهم"[2].

المناقشة:

لا خلاف بين أهل العلم . فيما أعلم . أنّ الكفار مخاطبون بأصل الإيمان بالله تعالى، وإنما محل النزاع بينهم، هل يعاقب الكافر على كفره فقط، أم يعاقب بعقاب زائد على تركه الصلاة، والزكاة، وغيرها؟

فالإمام الرازي يقرر في هذه المسألة، أنه لا أثر متعلق بها في أحكام الدنيا، وإنما يتعلق بها الجزاء في الآخرة، وكما أنه يعاقب على كفره، فإنه كذلك يعاقب على تركه للعبادات، لأن الخطاب في قوله تعالى: {يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعْبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُمْ ﴿٢١﴾} [سورة البقرة:21] يشمله، والمقتضي للعبادة قائم، والكفر لا يصلح مانعًا من الإتيان بها، فدل ذلك على القول بالوجوب المفضي للعقاب على الترك.

ويضيف الإمام الآمدي وجهًا آخر للوجوب وعده من جهة اللزوم، وهو أنه لو امتنع التكليف بالفعل مع عدم شرط الفعل، لامتنع التكليف بالصلاة مع عدم الطهارة، ولكان من ترك الطهارة والصلاة أبدا لا يعاقب ولا يذم إلا على ترك الطهارة، بل ما لا تتم الطهارة إلا به وذلك خلاف إجماع الأمة، غير أن من العلماء من يرى أنه يمكن أن

(1) المحصول في أصول الفقه:237/2.
(2) الإحكام في أصول الأحكام:144/1.

تظهر آثار هذه المسألة في الأحكام المتعلقة بالدنيا أيضا، فإن الكافر إذا كان له عبد مسلم مرّ عليه يوم الفطر فإنه لا تجب عليه صدقة الفطر لأنها لا تلزمه.

الرأي المختار:

يرى الباحث أنه يمكن القول: إنّ هذا الاختلاف لا يترتب عليه أثر في العبادات الواجبة، كالصلاة، والزكاة، والحج، فلا يصح منه الإتيان بها حال كفره، وبعد إسلامه لا يطالب بقضائها بإجماع الأمة، وليس المقصود بنفي الأثر نفيه في جميع الأحكام المتعلقة بالدنيا، وإنما المقصود عدم ظهور أثره في خصوص هذه العبادات الواجبة، والله أعلم.

المبحث الثاني دلالة الأمر.

ويشتمل على مطلبين:

المطلب الأول: مقتضى صيغة الأمر إذا تجردت عن القرائن.

المطلب الثاني: المطلب الثاني: دلالة الأمر على التكرار، وهل يقتضي الفورية؟

المطلب الأول: مقتضى صيغة الأمر إذا تجردت عن القرائن.

صورة المسألة: إذا لم تقترن صيغة الأمر "افعل" بأي من القرائن، فهل تحمل على الوجوب؟ أو الندب؟ أو غير ذلك؟

رأي الإمام الفخر الرازي:

بعد أن أورد الوجوه التي تستعمل فيها صيغة الأمر، قال رحمه الله: "الحق عندنا أن لفظة افعل حقيقة في الترجيح المانع من النقيض وهو قول أكثر الفقهاء والمتكلمين"[1].

رأي الإمام السيف الآمدي:

بعد أن ذكر الوجوه التي تأتي فيها لفظة "الأمر"، قال رحمه الله: "وقد اتفقوا على أنها مجاز فيما سوى الطلب، والتهديد، والإباحة، غير أنهم اختلفوا، فمنهم من قال: إنها

(1) المحصول في أصول الفقه: 44/2.

مشتركة كاشتراك لفظ القرء بين الطلب للفعل، وبين التهديد المستدعي لترك الفعل، وبين الإباحة المخيرة بين الفعل والترك.

ومنهم من قال: إنها حقيقة في الإباحة مجاز فيما سواها.

ومنهم من قال: إنها حقيقة في الطلب، ومجاز فيما سواه، وهذا هو الأصح"[1].

المناقشة:

من خلال النظر في كلام الإمام الرازي، يُرى أنه قد ارخى العِنان لقلمه في هذه المسألة، مناقشةً وردًا، وخلُص في الأخير إلى القول بأن صيغة (افعل) إذا عريت عن القرائن أنها تفيد الوجوب، بمعنى: ترجيح الفعل على الترك، أي أنّ اللفظ يقتضي طلب الفعل طلبًا غير جازم بالضرورة، لكنه يمنع إباحة تركه مطلقًا.

وكذلك يرى الإمام الآمدي أنّ صيغة الأمر إذا تجردت عن القرائن، فإنها تنصرف الى الوجوب حقيقةً.

الرأي المختار:

يرى الباحث ما ذهب إليه الإمامان، وهو أنّ صيغة "افعل" تنصرف إلى الوجوب عند عدم القرائن؛ لأنه ثبت في وضع الشرع أن التحضيض في الطلب من غير قرينة معتبرة متوعد على تركه، والله أعلم.

المطلب الثاني: دلالة الأمر على التكرار، وهل يقتضي الفورية؟

المسألة الأولى: دلالة الأمر على التكرار. له صورتان:

الصورة الأولى: إذا ورد أمرٌ مجرد، غير مبين بعدد معين، فهل يكون المأمور ممتثلاً به إذا فعله مرة واحدة، أم يلزمه تكرار الفعل؟

رأي الإمام الفخر الرازي:

يرى الإمام الرازي أن الأمر المطلق لا يفيد التكرار، حيث قال: "الأمر المطلق لا يفيد التكرار، بل يفيد طلب الماهية من غير إشعار بالوحدة والكثرة، إلا أن ذلك المطلوب لما حصل بالمرة الواحدة، لا جَرَم يُكتفَى بها"[1].

(1) الإحكام في أصول الأحكام:143/2.

رأي الإمام السيف الآمدي:

يرى الإمام الآمدي أن الأمر العري عن القرائن لا يفيد التكرار وإنما يحتمله حيث قال: "والمختار: أنّ المرة الواحدة لا بد منها في الامتثال، وهو معلوم قطعًا، والتكرار محتمل، فإن اقترن به قرينة أشعرت بإرادة المتكلم التكرار حمل عليه، وإلا كان الاقتصار على المرة الواحدة كافيًا"[2].

المناقشة:

يلحظ من خلال النقول الواردة عن الإمامين توافق بينهما في المسألة، وحكى الإمام الزركشي أنه قول الجمهور[3].

الصورة الثانية: إذا ورد أمر غير محدد بعدد معين، ولكن عُلّق هذا الأمر بشرط، مثاله: "إن دخلْتَ السوق فاشترِ لحمًا. فهل يقتضي هذا التكرار، أم يقتضي المرة الواحدة فقط؟

رأي الإمام الفخر الرازي:

يرى الإمام الرازي أن الأمر المعلق بالشرط لا يدل على التكرار من جهة لفظه، وإن كان يفيده من جهة القياس، حيث قال: "والمختار: أنه لا يفيده من جهة اللفظ ويفيده من جهة ورود الأمر بالقياس"[4].

رأي الإمام السيف الآمدي رحمه الله:

ذهب الإمام الآمدي إلى تحرير محل النزاع في هذه المسألة، فقال: "ما علق به المأمور من الشرط أو الصفة، إما أن يكون قد ثبت كونه علة في نفس الأمر لوجوب الفعل المأمور به، كالزنا، أو لا يكون كذلك.

=

(1) المحصول في أصول الفقه:98/2.
(2) الإحكام في أصول الأحكام:155/2.
(3) انظر: البحر المحيط في أصول الفقه:312/3.
(4) المحصول في علم أصول الفقه:107/2.

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

فإن كان الأول، فالاتفاق واقع على تكرر الفعل بتكرره، نظرًا إلى تكرر العلة، ووقوع الاتفاق على التعبد باتباع العلة، مهما وجدت، فالتكرار مستند إلى تكرار العلة، لا إلى الأمر، وإن كان الثاني، فهو محل الخلاف، والمختار: أنه لا تكرار"[1].

المناقشة:

كأنّ الإمام الرازي قد فرق بين ما كان من الأوامر صادرًا من جهة العبد، وبين ما كان من جهة الله تعالى، فجعل اقتران العلة بالفعل سببًا في تكرار الفعل، كلما تكرر سببه، إذا كان الخطاب في ذلك من الله تعالى. فجعل للعلّية اعتبارًا يوجب تكرار الفعل كلما تكرر شرطه. ولعل ما حمله على هذا المأخذ هو بناء على تعريفه للأمر واشتراط صفة الاستعلاء فيه.

والذي يهمنا أن كلا الإمامين يريان عدم التكرار المعلق بالشرط، إلا إذا كان الشرط سببًا في العلية، فإنه حينئذٍ يتكرر الفعل بتكرر العلة، والله أعلم.

المسألة الثانية: دلالة الأمر على الفورية.

صورة المسألة: إذا ورد أمرٌ مطلقٌ من الشارع، فهل يدل هذا الأمر على طلب تعجيل المأمور به؟ أم لا؟

رأي الإمام الفخر الرازي:

يرى الإمام الرازي أن فعل المأمور به مشترك بين الفور والتراخي، من غير إشارة في اللفظ تدل على أحدهما بعينه، وقد قال في ذلك: "والحق أنه موضوع لطلب الفعل، وهو القدر المشترك بين طلب الفعل على الفور، وبين طلبه على التراخي، من غير أن يكون في اللفظ إشعار بخصوص كونه فورًا أو تراخيًا"[2].

رأي الإمام السيف الآمدي:

(1) الإحكام في أصول الأحكام:161/2.
(2) المحصول في أصول الفقه:113/2.

يرى الإمام الآمدي أن تعجيل المأمور به والتراخي عنه سواء، مع أن الإجماع منعقد على أنّ المبادر ممتثل قطعاً، حيث قال: "والمختار: أنه مهما فعل، كان مقدمًا أو مؤخرًا، كان ممتثلًا للأمر، ولا إثم عليه بالتأخير"[1].

المناقشة:

من خلال النظر في كلام الإمامين في هذه المسألة يلحظ توافقٌ بينهما، وهذا هو قول عامة الأصوليين[2].

خاتمة البحث

خلص الباحث إلى جملة من النتائج ومجموعة من التوصيات، حاصلها الآتي:

أولًا النتائج:

1. يرى الإمام الرازي أن الأمر حقيقة في القول المخصوص فقط، بينما يميل الإمام الآمدي إلى القول بالتواطؤ في حقيقة الأمر بين القول والفعل.

2. يتفق الرازي والآمدي على أن صيغة الأمر الأصل فيها الوجوب ما لم تصرفها قرينة، وهو مذهب جمهور الأصوليين.

3. تميز الإمامان الرازي والآمدي بقدرة فائقة في المنطق والتحليل الكلامي، مثل التمييز بين الدلالة اللفظية والعقلية.

4. يميل الإمام الرازي إلى القول بأن الأمر المجرد لا يقتضي الفور، بل مشترك بين الفور التراخي ما لم تدل قرينة على الفور، بينما يرى الإمام الآمدي أن امتثال الأمر فور وروده أو بعده كلاهما سواء، ولا إثم بالتأخير.

5. يرى الإمام الرازي أن الأمر المطلق لا يقتضي التكرار بطبيعته، بل يُحمل على المرة الواحدة ما لم تدل قرينة على التكرار، بينما يميل الإمام الآمدي إلى التحفظ في هذا الموضع، مع ميل إلى القول بعدم التكرار، لكن يحمل على التكرار بقرينة، لكنه يعرض المسألة بنَفَسٍ منطقي وتحليلي أكثر اتساعًا.

---

(1) الإحكام في أصول الأحكام:165/2.

(2) انظر: اللمع في أصول الفقه:15؛ المستصفى من علم الأصول:215؛ التقريب والإرشاد:208/2.

ثانيًا: التوصيات:

1. تشجيع الدراسات المقارنة بين الأصوليين في قضايا دلالات الألفاظ، لكشف أثر المنهج العقلي والكلامي في بناء النظرية الأصولية.
2. أهمية إعادة قراءة كتب الأصول الكبرى كـ المحصول والإحكام، وتيسيرها وشرحها للدارسين بأسلوب عصري منهجي.
3. الاهتمام بربط المباحث الأصولية بالتطبيقات الفقهية، خاصة في مسائل دلالة الأمر والنهي، لتوضيح أثرها العملي في الفقه.
4. اقتراح دراسات توسعية تشمل باقي صيغ الاستدلال اللفظي (مثل النهي، العام، المطلق، المفهوم) عند الإمامين أو غيرهما.

المصادر والمراجع

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب (المتوفى: 751هـ)، إعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1411هـ.

ابن ماجة، محمد بن يزيد القزويني، (المتوفى: 273هـ)، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية –فيصل عيسى البابي الحلبي.

أبو داود، سليمان بن الأشعث (المتوفى: 275هـ)، سنن أبي داوود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت.

الآمدي، علي بن أبي علي (المتوفى: 631هـ)، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: عبد الرزاق عفيفي، المكتب الإسلامي، بيروت–دمشق–لبنان.

الباقلاني، محمد بن الطيب بن محمد (المتوفى: 403 هـ)، التقريب والإرشاد، تحقيق د. عبد الحميد بن علي أبو زنيد، مؤسسة الرسالة، ط2، 1418 هـ.

الترمذي، محمد بن عيسى، (المتوفى: 279هـ)، سنن الترمذي، تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر وآخرون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد (المتوفى: 748هـ)، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير وَالأعلام، تحقيق: الدكتور بشار عوّاد معروف، دار الغرب الإسلامي، ط1، 2003م.

الرازي، محمد بن عمر بن الحسين، المحصول في أصول الفقه، دراسة وتحقيق: طه جابر فياض العلواني، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة، 1418هـ.

الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (المتوفى: 794هـ)، البحر المحيط في أصول الفقه، دار الكتبي، ط1، 1414هـ.

سانو، مصطفى قطب، معجم مصطلحات أصول الفقه، دار الفكر (دمشق) ط1، 1420هـ.

السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين (المتوفى: 771هـ)،طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق: د. محمود محمد الطناحي د. عبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1413هـ.

الشيرازي، إبراهيم بن علي بن يوسف (المتوفى: 476هـ)،اللمع في أصول الفقه، دار الكتب العلمية، ط2، 1424هـ.

الصفدي، صلاح الدين (المتوفى: 764هـ)،الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث –بيروت–1420هـ.

الغزالي، أبو حامد (المتوفى: 505هـ)،المستصفى من علم الأصول، تحقيق: محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، ط1، 1413هـ.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

https://doi.org/10.71311/.v6i2.238

شبهات حول تحقيق مقصد طاعة النبي صلى الله عليه وسلم والرد عليها

أ.د. عبدالله بن سالم بن يسلم بافرج
أستاذ التفسير وعلومه، قسم الكتاب والسنة، كلية الدعوة وأصول الدين، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
Dr.a.bafarj@hotmail.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/6/1 تاريخ قبول البحث 2025/6/16
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

يهدف البحث إلى تحقيق الرد على بعض الشبه التي تثار حول مقصد طاعة النبي صلى الله عليه، وربط الموضوع بواقع الأمة المسلمة المعاصر. وانتظم البحث في مبحثين وخاتمة، وفهرس للمصادر والمراجع. وكان المبحث الأول في معنى العنوان، والمبحث الثاني في شبهات حول تحقيق مقصد طاعة النبي صلى الله عليه وسلم والرد عليها، وحوى ثلاث شبهات تم تفنيدها والرد عليها بالميزان العلمي الصحيح. ثم الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات، ومن أهم النتائج: أن كل الشبهات التي أثارها أعداء الدين حول طاعة النبي صلى الله عليه وسلم تقوم على المغالطات والتدليس، وأن تفنيد الشبهات يحتاج إليه عند انتشار شبهة ما ورواجها، وله ضوابطه، ومن أهم التوصيات: التوصية بعمل تطبيقات في الأجهزة المحمولة تبصر بوجوب طاعة النبي صلي الله عليه وسلم.

الكلمات المفتاحية: وجوب طاعة النبي صلى الله عليه وسلم، تفنيد الشبهات، القرآنيين، العقلانيين، الرسالة.

Misconceptions Regarding the Fulfillment of the Objective of Obeying the Prophet (peace be upon him) and Their Refutation

Prof. Dr. Abdullah bin Salim bin Youslem Bafaraj
Professor of Tafsir and its Sciences, Department of Qur'an and Sunnah, Faculty of Da'wah and Usool al-Din, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi
Dr.a.bafarj@hotmail.com

Abstract:

This research aims to refute specific misconceptions raised concerning the objective (maqṣad) of obeying the Prophet (peace be upon him) and to connect this subject to the contemporary context of the Muslim nation. The study is structured into two main chapters, a conclusion, and a bibliography.

The first chapter elucidates the conceptual framework and key terms of the research title. The second chapter is dedicated to examining misconceptions surrounding the fulfillment of the objective of Prophetic obedience and their refutation. It addresses three prominent misconceptions, systematically dismantling them through sound, scholarly methodology.

The conclusion presents the principal findings and recommendations. Key findings indicate that all misconceptions propagated by the adversaries of Islam regarding obedience to the Prophet (peace be upon him) are fundamentally built upon logical fallacies and deliberate misrepresentation (tadlīs). The research also affirms that refuting misconceptions becomes a religious and scholarly necessity when they gain widespread circulation, and such refutation must adhere to established academic and ethical guidelines.

Among the primary recommendations is the development of mobile applications designed to educate users about the obligation of obeying the Prophet (peace be upon him) and to illuminate its foundational principles.

Key words: Obligation of Obeying the Prophet (PBUH), Refuting Misconceptions, Quranists, Rationalists, Prophetic Message.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

مقدمة

الحمد لله ﴿ٱلَّذِيٓ أَرۡسَلَ رَسُولَهُۥ بِٱلۡهُدَىٰ وَدِينِ ٱلۡحَقِّ لِيُظۡهِرَهُۥ عَلَى ٱلدِّينِ كُلِّهِۦ وَلَوۡ كَرِهَ ٱلۡمُشۡرِكُونَ﴾ [التوبة: 33]، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين وبعد؛ فقد ذكر الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم الكثيرَ من الآيات التي تدلُّ على طاعة النبي صلى الله عليه وسلم، ونوَّع فيها بحيث لم تكن الدلالة مقتصرة على وجهٍ واحد، وكرَّر ذلك في مواطن كثيرة من القرآن الكريم ؛ وكل ذلك ليبين الله سبحانه وتعالى لنا بوضوح أنَّ ما جاء به النبي صلى الله عليه وسلم يجب علينا الأخذ به، سواء كان تفسيرًا للقرآن وتبيينًا له وتوضيحًا لمعانيه وغوامضه، أو تفصيلًا لمجمله، أو تقييدا لمطلقه، أو تخصيصًا لعامّه؛ فهو الرسول الخاتم صلى الله عليه وسلم أرسله الله ليكون منارة هدى للبشرية إلى يوم القيامة؛ ولذلك كانت أقواله وأفعاله وتقريراته تشريعات إلى يوم الدين. وما زال أعداء الدين يحاربونه بشتى الوسائل، ومختلف الطرق، ومن تلك الوسائل والطرق الطعن في طاعة النبي صلى الله عليه وسلم، مؤملين إخماد النور والهدى الذي جاء به النبي صلى الله عليه وسلم، وهيهات لهم ذلك، فأئمة الإسلام من عهد الصحابة رضي الله عنهم ومن جاء بعدهم وإلى عصرنا هذا وحتى قيام الساعة لهم بالمرصاد يذبون عن حياض النبي صلى الله عليه وسلم ممتثلين قوله صلى الله عليه وسلم: "الدِّينُ النَّصِيحَةُ، قُلْنَا: لِمَنْ؟ قَالَ: لِلهِ وَلِكِتَابِهِ وَلِرَسُولِهِ وَلِأَئِمَّةِ الْمُسْلِمِينَ وَعَامَّتِهِمْ"[1]، آخذين على أعناقهم قوله صلى الله عليه وسلم: "يَحْمِلُ هَذَا الْعِلْمَ مِنْ كُلِّ خَلْفٍ عُدُولُهُ، يَنْفُونَ عَنْهُ تَحْرِيفَ الْغَالِينَ، وَانْتِحَالَ الْمُبْطِلِينَ، وَتَأْوِيلَ الْجَاهِلِينَ"[2]، مستبشرين بقوله تعالى: ﴿وَلَا يَطَـُٔونَ مَوۡطِئٗا يَغِيظُ ٱلۡكُفَّارَ وَلَا يَنَالُونَ مِنۡ عَدُوّٖ نَّيۡلًا إِلَّا كُتِبَ لَهُم بِهِۦ عَمَلٞ صَٰلِحٌ﴾ [التوبة: 120]. ألا وإن عداوة الأعداء في هذا الزمان أشد ضراوة، وأكثر شبها، وأقوى وسائل، لا سيما مع كثرة وسائل التواصل الاجتماعي وتنوعها؛ فكان لزامًا على أهل العلم أن يذبوا عن حياض النبي صلى الله عليه وسلم؛ فكان هذا البحث المتواضع حول هذا الموضوع المهم والجدير بالبحث والإيضاح والإشهار لعموم الناس، لا سيما النشء المسلم؛ ليأخذوا حذرهم من أعداء

---

[1] رواه البخاري في صحيحه، كِتَابُ: الْإِيمَانِ، في ترجمة باب، (30/1)، ومسلم في صحيحه، كِتَابُ: الْإِيمَانِ، بَابُ: بَيَانِ أَنَّهُ لَا يَدْخُلُ الْجَنَّةَ إِلَّا الْمُؤْمِنُونَ، وَأَنَّ مَحَبَّةَ الْمُؤْمِنِينَ مِنَ الْإِيمَانِ، وَأَنَّ إِفْشَاءَ السَّلَامِ سَبَبٌ لِحُصُولِهَا، (1/ 53)، رقم: (55).

[2] رواه ابن وضاح في البدع والنهي عنها، (ص: 26)، والتبريزي في مشكاة المصابيح، وصححه الألباني (82/1).

الدين، وتم اختيار نماذج من الشبهات؛ لأنها أكثر الشبهات انتشارا، وعنونت له بـ (شبهات حول تحقيق مقصد طاعة النبي صلى الله عليه وسلم والرد عليها).

مشكلة البحث:

يعالج البحث مشكلة عظيمة، وهي مشكلة عقديه قديمة متجددة، يتخذها أعداء الدين وسيلة للطعن فيه وإطفاء نوره، وكان ذلك من خلال عدة تساؤلات؛ هي:

1-هل أثار أعداء الدين شبها حول طاعة النبي صلى الله عليه وسلم؟

2-ما هي أبرز شبههم؟

3-هل لهم أدلة على شبههم؟

4-كيف يكون الرد على تلك الشبه؟

وتمت الإجابة على تلك التساؤلات من خلال هذا البحث.

أهداف البحث: يهدف البحث لعدة أمور هي:

1-الوقوف على أبرز الشبه التي أثارها أعداء الدين حول طاعة النبي صلى الله عليه وسلم.

2-إيضاح أن تلك الشبه لا تقوم على دليل صحيح، وإنما هي قائمة على المغالطات والتدليس.

3-الرد على تلك الشبه وتفنيدها بالميزان العلمي الصحيح.

4-الدعوة لتطوير أساليب الرد على من يثيرون الشبه.

5-تفنيد الشبهات التي تثار حول طاعة الرسول صلى الله عليه وسلم في حياته وبعد مماته، مع التركيز على أهمية اتباع سنته وهديه صلى الله عليه وسلم.

أهمية البحث وسبب اختياره: تظهر أهمية البحث من عدة جوانب منها:

1-أن هذا البحث يستمد أهميته من أهمية الموضوع نفسه الذي يتعلق بمقصد عظيم من مقاصد القرآن الكريم.

2- تعلق هذا البحث بالرد على الشبهات التي تثار حول طاعة النبي صلى الله عليه وسلم.

3-وجوب الدفاع عن السنة النبوية ضد الافتراءات التي يبثها أعداء الإسلام، وكشف زيفها وبيان خطورتها على المجتمع الإسلامي.

الدراسات السابقة: تصدى أهل العلم للشبهات التي تثار حول طاعة النبي صلى الله عليه وسلم عصرا بعد عصر، وطبقة بعد طبقة؛ فتكسرت أمواجها المتلاطمة على صخور الحق المتينة،

وصارت زخارفها التي راموا بها هدم الشريعة أثر بعد عين، ففندوا الشبهات، وحلوا الإشكالات، وأزالوا اللبس، وأظهروا الحق في صورته البهية، وروضته الندية.

وكانت تلك الدراسات قد تناولت الموضوع من عدة جهات، وكان الهدف من كل دراسة مختلف عن الآخر، ومن تلك الدراسات:

1- دفاع عن السنة ورد شبه المستشرقين والكتاب المعاصرين: لمحمد بن محمد بن سويلم أبو شُهبة، مكتبة السنة، الطبعة الأولى، ١٩٨٩م.

2- شبهات حول السنة: لعبد الرزاق عفيفي، وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، ١٤٢٥هـ.

3- شبهات المستشرقين حول السنة النبوية: القائلين بها، أدلتهم، تفنيدها (دراسة نقدية): لسامي منصور محمد سيف. موقع الألوكة.

4- شبهات المستشرقين حول السنة النبوية والرد عليها: لنورة بنت عبد الله بن متعب الشهري، أستاذ الحديث وعلومه المشارك بقسم الدراسات الإسلامية، المملكة العربية السعودية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كلية الآداب، مجلة كلية الشريعة والقانون بطنطا، العدد الرابع والثلاثون، الجزء الثاني، إبريل 2019م.

5- صلاحية السنة النبوية دليلا ورد شبهات وطعون أشهر الطوائف حولها، إعداد عبدالله بن محمد بن عبداللطيف، باحث دكتوراه، جامعة المنوفية، مجلة التراث النبوي، المجلد الأول، العدد التاسع، السنة الخامسة، المحرم 1443هـ، سبتمبر 2021م.

6- شبهات حول حجية السنة النبوية والرد عليها إعداد أسماء إبراهيم صديق عبد السميع، مدرس بقسم الحديث وعلومه بكلية البنات الأزهرية بالفيوم، جامعة الأزهر، مصر، كلية أصول الدين بالقاهرة، مجلة قطاع أصول الدين، المجلد 20، العدد 20، ديسمبر 2023م.

7- موقف محمد شحرور من طاعة الرسول صلى الله عليه وسلم – عرض ونقد، إعداد: ياسين زرقي، أ.د. محمود مغراوي، كلية العلوم الإسلامية جامعة الجزائر، مجلة الصراط المجلد 26، العدد 1، 2024/07/15م.

8- شبهات الحداثيين العرب حول تدوين السنة النبوية والرد عليها: لشنوف عبد الهادي، موقع الألوكة.

وغيرها الكثير من الأبحاث والدراسات حول هذا الموضوع.

تلك بعض الدراسات التي تيسر لي الاطلاع عليها، وقد تناولت عدة نقاط، أهمها:

أولاً: تأكيد ضرورة طاعة الرسول صلى الله عليه وسلم كجزء لا يتجزأ من طاعة الله، وذلك في ضوء الآيات القرآنية التي تأمر بطاعة الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم.

ثانياً: الرد على منكري السنة النبوية الذين يحصرون طاعة الرسول صلى الله عليه وسلم في طاعة القرآن، مؤكدين أن طاعة الرسول صلى الله عليه وسلم تشمل كل ما جاء به من سنة قولية وفعلية.

ثالثاً: توضيح أن طاعة الرسول صلى الله عليه وسلم لا تعني تأليهه، بل هي طاعة لله عز وجل من خلال طاعة رسوله صلى الله عليه وسلم.

رابعاً: بيان أن عصمة النبي صلى الله عليه وسلم فيما يبلغه عن الله هي شرط لتحقيق الثقة في رسالته، وأن طاعته جزء من كمال الإيمان.

خامسا: إيضاح خطأ من يشكك في صحة الأحاديث النبوية، ويتأولها بشكل خاطئ.

وبالرغم من أن تلك الدارسات وغيرها شملت ردودا قوية في الدفاع عن السنة النبوية المطهرة، وإبطال الشبهات المثارة حولها إلا أنني رأيت أن أساهم بما يفتح الله به عليّ في هذا الموضوع، معتمدا على الأدلة النقلية والعقلية، مع تجديد عرض الردود؛ خاصة في عصرنا هذا الذي تنوعت فيه أساليب أعداء الإسلام في إثارة الشبهات؛ لعلي أنال شرف الدفاع عن سنة الحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلم، ويكون إضافة علمية، وإسهاما في خدمة السنة النبوية المطهرة والدفاع عنها.

خطة البحث: انتظم البحث في مقدمة ومبحثين وخاتمة والمصادر والمراجع، وخطته كالتالي:

المقدمة: وفيها مشكلة البحث وتساؤلاته، وأهميته وأسباب اختياره، وأهدافه، والدراسات السابقة، ومنهجه، وخطته.

المبحث الأول: معنى العنوان.

المبحث الثاني: شبهات حول تحقيق مقصد طاعة النبي صلى الله عليه وسلم والرد عليها، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الشبهة الأولى: الاكتفاء بما جاء في القرآن الكريم.

المطلب الثاني: الشبهة الثانية: رد بعض الأحاديث لمخالفتها للعقل أو لمعارضتها المستقر في بعض الأذهان.

المطلب الثالث: الشبهة الثالثة: نحن مأمورون بطاعة الرسالة لا الرسول.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

منهج البحث وإجراءاته:

1-الاعتماد في البحث بعد الله تعالى على المناهج التالية:

أ-استخدام المنهج التحليلي الذي يقوم على تحليل شبهات الطاعنين وتفكيكها وإبطال ما اعتمدوا عليه من أدلة في إثارة هذه الشبهات والرد عليها من خلال عرضها وتحليلها بما يمكنني من إبطالها والرد عليها، وإبطال الأسس التي تقوم عليها، وأنها لا تصح ولا تصلح من حيث النقل ولا العقل.

ب-استخدم المنهج النقدي والاستقرائي للشبهات الواردة حول موضوع بحسب مقتضيات البحث.

ت-استخدام المنهج الوصفي الذي يجمع بين الاستقراء والتحليل للآيات الكريمة التي تتحدث عن طاعة النبي صلى الله عليه وسلم.

2- عزو الآيات القرآنية إلى سورها مع ذكر أرقامها.

3- تخريج الأحاديث التي ورد ذكرها، وذكرت أقوال أهل العلم في بيان درجتها؛ إن لم تكن في الصحيحين أو أحدهما.

4-نقل أقوال المفسرين رحمهم الله حول الآيات موضع الدراسة، وذكر اللطائف والهدايات من الآيات.

5- توثيق النصوص التي أنقلها، توثيقًا علميًا دقيقًا من مصادرها الأصلية، ما أمكنني ذلك.

6- عند الإحالة إلى صفحة النص المنقول فإن الإحالة تكون للصفحة التي فيها بدايته.

7- المعول عليه في معرفة طبعات المصادر والمراجع هو الفهرس الخاص، بذلك في آخر البحث، وقد التزمت طبعة واحدة لكل كتاب.

8- ضُبط بالشكل ما يحتاج إلى ضبط، مما قد يُشكل قراءته، ويلتبس نطقه.

9-وضع خاتمة للبحث تبين أهم النتائج والتوصيات.

10- تذيل البحث بفهرس للمصادر والمراجع.

المبحث الأول: معنى العنوان: (شبهات حول تحقيق مقصد طاعة النبي صلى الله عليه وسلم والرد عليها):

الشبهات: جمع شبه، الشين والباء والهاء أصل واحد يدل على تشابه الشيء وتشاكله، يقال: شَبَه وشِبه وشَبيه، والمشبهات من الأمور: المشكلات، واشتبه الأمران: إذا أشكلا، والمتشابهات: المتماثلات[1]؛ فالشبهة في اللغة هي: الالتباس والاختلاط، وفي الاصطلاح: (وَارِد يرد على الْقلب يحول بَينه وَبَين انكشاف الْحق لَهُ).[2]

مقصد: مصدر ميمي مشتق من الفعل قصد؛ يقال: قصد يقصد قصدا، وله أصول ثلاثة، يدل أحدها على إتيان شيء وأَمِهِ، يقال: قصدت قصده، أي: نحوت نحوه[3]، والآخر على اكتناز في الشيء؛ يقال: ناقة قصيد، أي: مكتنزة ممتلئة من اللحم[4].

والمقصد له معان لغوية كثيرة منها:

1- الاعتماد والتوجه واستقامة الطريق، قال تعالى: ﴿وَعَلَى ٱللَّهِ قَصۡدُ ٱلسَّبِيلِ﴾ [النحل: 9].[5]

2- التوسط وعدم الإفراط والتفريط[6]؛ قال تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ إِذَآ أَنفَقُواْ لَمۡ يُسۡرِفُواْ وَلَمۡ يَقۡتُرُواْ وَكَانَ بَيۡنَ ذَٰلِكَ قَوَامٗا﴾ [الفرقان: 67]، وقال تعالى: ﴿وَٱقۡصِدۡ فِي مَشۡيِكَ﴾ [لقمان: 19]؛ وفي الحديث قال الرسول صلى الله عليه وسلم: "وَالْقَصْدَ الْقَصْدَ تَبْلُغُوا".[7]

طاعة: من طوع، الطاء والواو والعين أصل صحيح واحد يدل على الانقياد[8]، ويضاده الكره قال عز وجل: ﴿وَلَهُۥٓ أَسۡلَمَ مَن فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ طَوۡعٗا وَكَرۡهٗا﴾ [آل عمران: 83]، وقال تعالى: ﴿فَقَالَ لَهَا وَلِلۡأَرۡضِ ٱئۡتِيَا طَوۡعًا أَوۡ كَرۡهٗا قَالَتَآ أَتَيۡنَا طَآئِعِينَ﴾ [فصلت: 11]، يقال: طاعه يطوعه، إذا انقاد معه ومضى لأمره، وأطاعه بمعنى طاع له[9]، والطاعة مثله لكن أكثر ما تقال في الائتمار

---

1 معجم مقاييس اللغة :3/ 243؛ لسان العرب: 13/ 503.

2 مفتاح دار السعادة: 1/140.

3 معجم مقاييس اللغة : 5/ 95؛ المفردات في غريب القرآن: 672.

4 معجم مقاييس اللغة :.(5/ 95؛ المفردات في غريب القرآن: 672.

5 معجم مقاييس اللغة: 5/ 95)؛ المفردات في غريب القرآن:672؛ لسان العرب: 353/3؛ عمدة الحفاظ: 310/3؛ الكليات : 158.

6 المفردات في غريب القرآن: 672؛ لسان العرب : 3/ 353؛ عمدة الحفاظ؛ 310/3؛ الكليات ؛ 158.

7 رواه البخاري في صحيحه، كتاب: الرقاق، بَابُ الْقَصْدِ وَالْمُدَاوَمَةِ عَلَى الْعَمَلِ، (8/ 98)، رقم: (6463).

8 معجم مقاييس اللغة: 3/ 431.

9 معجم مقاييس اللغة :3/ 431؛ المفردات في غريب القرآن؛ 529.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

لما أمر، والارتسام فيما رسم[1]، وَالتَّاء فِي الطَّاعَة لَيست للمرة، بل للدلالة على الْكَثْرَة، أَو لنقل الصّفة إِلَى الاسمية([2])، وَالطَّاعَة شرعا: هي فعل المأمورات وَلَو ندبا، وَترك المنهيات وَلَو كَرَاهَة[3].

فالمراد بـــ (شبهات حول تحقيق مقصد طاعة النبي صلى الله عليه وسلم والرد عليها): ذكر بعض الشبه التي تثار حول الموضوع ودحضها بالبراهين والأدلة الساطعة، وتفندها بما ذكره أهل العلم من أدلة وبراهين.

المبحث الثاني: شبهات حول تحقيق مقصد طاعة النبي صلى الله عليه وسلم والرد عليها:

مع انتشار المواقع الإلكترونية، وسهولة التواصل بين المجتمعات، واستغلال تلك الوسائل من الأعداء؛ تجدد ظهور شبهات وطعون حول طاعة النبي صلى الله عليه وسلم؛ فكان لزاما على أهل العلم الرد على تلك الشبهات وتحذير المسلمين من شرورها.

والأصل هو نشر الخير وبث أصول العلم والإيمان، وأما تفنيد الشبهات فيحتاج إليه عند انتشار شبهة ما ورواجها، وخوف الفتنة على الناس منها؛ فحينئذ يرد عليها ويبين للناس الحق فيها، فهو استثناء وليس أصلا.

وله ضوابطه منها؛ أنه ينبغي على الرادّ إخلاص النية، والمتابعة للشريعة لا غير، وأن يكون ذا أهلية صاحب علم مؤصل، وموثقا للشبهة المردود عليها من كتب أصحابها، منصفا للخصم، فاتح باب العودة له لاحتوائه، ومطالبا له بتصحيح الدعوى، وينبغي على الرادّ أيضا إحكام النقض للشبهة، وبيان زيفها وبطلانها، والرد المباشر عليها، والاقناع بالدليل الصحيح والحجة والبرهان، وترتيب الأدلة بالبداءة بالدليل الأقوى ثم القوي، فما يليه على سبيل المعاضدة والمناصرة، ومجانبة التشهي والتحكم بالدليل والحكم[4]، وحسن صياغة الرد وتنوعه، مع مراعاة آداب الحوار والمجادلة بالتي هي أحسن.[5]

---

[1] المفردات في غريب القرآن: 529؛ الكليات: 583.

([2]) الكليات: 583.

([3]) الكليات: 583؛ التحرير والتنوير : 303/9.

(4) ينظر: البدائع: 144/4.

(5) ينظر: الرد على المخالف من أصول الإسلام: 55-70.

والشبه التي يثيرها أعداء الدين حول طاعة النبي صلى الله عليه وسلم كثيرة ومتشعبة، وسأقتصر على ذكر ثلاث شبه؛ لروجها وانتشارها، ولأن معظم الشبه ترجع إليها، وسأرد وأفند تلك الشبه بأسلوب علمي مؤصّل من كلام أهل العلم رحمهم الله، مستمدا العون والسداد من الله تعالى.

وجاء ذلك في ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الشبهة الأولى: الاكتفاء بما جاء في القرآن الكريم.

المطلب الثاني: الشبهة الثانية: رد بعض الأحاديث لمخالفتها للعقل أو لمعارضتها المستقر في بعض الأذهان.

المطلب الثالث: الشبهة الثالثة: نحن مأمورون بطاعة الرسالة لا الرسول.

المطلب الأول الشبهة الأولى: الاكتفاء بما جاء في القرآن الكريم:

مضمون الشبهة:

القول بأنه لا حاجة للسنة وإنما يطاع النبي صلى الله عليه وسلم فيما جاء به من القرآن الكريم، وهو كافٍ بحد ذاته كمرجع للتشريع والأحكام الإسلامية، وشامل لكل ما يحتاجه المسلمون في حياتهم. وهي شبهة قديمة، وخرجت اليوم في صفحات المنتديات وفي مواقع التواصل الاجتماعي[1]؛ قصدا لإضلال الشباب وضعاف الإيمان، وهي شبهة لا تقوم على دليل ولا شبهة دليل، والمقصود منها إنكار السنة المطهرة بجملتها، وإنكار الحاجة إليها.[2]

ومن عباراتهم في عرض هذه الشبهة؛ قولهم: النبي صلى الله عليه وسلم مجردُ مبلِّغ للقرآن وليس له أي حقٍّ في التفسير، إنَّ الله لم ينزل على رسوله صلى الله عليه وسلم غير القرآن[3]؛ فنتج عن ذلك رد أحاديث المصطفى صلى الله عليه وسلم اكتفاء بالقرآن الكريم.

أدلتهم: استدلوا بجملة من الأدلة؛ وهي لا تدل على ما ذهبوا إليه لا من قريب ولا من بعيد، وسأعرض بعضها ووجه استدلالهم، ثم الرد عليهم.

---

(1) من أبرز مراكزهم في العصر الحديث: "المركز العالمي للقرآن الكريم" ولم يُسمح للمُنضمّين إليهم بطباعة الكتب، ولا إصدار مطبوعات إعلامية؛ لذا تُعتبر مواقعهم على شبكة الإنترنت نافذتهم الإعلامية الوحيدة، ومن مواقعهم: "موقع أهل القرآن" و"موقع مركز الدراسات والأبحاث العلمانية في العالم الإسلامي" و"موقع عرب تايمز" و"موقع غلوبال ريبورت" و"موقع إزالة القناع". ينظر: القرآنيون المعاصرون "الباطنيون الجدد" د. محمود بن أحمد الدوسري، موقع الألوكة.

(2) ينظر: الحديث النبوي ومكانته في الفكر الإسلامي الحديث: 367، 368؛ منكرو السنة في مواجهة مع القرآن الكريم: 3.

(3) هل هناكَ وحيٌ آخر غير الكُتبِ المنزَّلة؟ حجةٌ أخرى على منكري السُّنة: 6.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

الدليل الأول: قال الله تعالى: ﴿وَمَا مِن دَآبَّةٍ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَلَا طَٰٓئِرٖ يَطِيرُ بِجَنَاحَيۡهِ إِلَّآ أُمَمٌ أَمۡثَالُكُمۚ مَّا فَرَّطۡنَا فِي ٱلۡكِتَٰبِ مِن شَيۡءٖۚ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمۡ يُحۡشَرُونَ﴾ [الأنعام: 38].

وجه الاستدلال: المراد بالكتاب في الآية القرآن الكريم، فيكون المعنى ما فرطنا في القرآن من شيء، ففي القرآن كل شيء؛ فلا حاجة إلى السُنَّة.

الدليل الثاني: قول الله تعالى: ﴿وَيَوۡمَ نَبۡعَثُ فِي كُلِّ أُمَّةٖ شَهِيدًا عَلَيۡهِم مِّنۡ أَنفُسِهِمۡۖ وَجِئۡنَا بِكَ شَهِيدًا عَلَىٰ هَٰٓؤُلَآءِۚ وَنَزَّلۡنَا عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ تِبۡيَٰنٗا لِّكُلِّ شَيۡءٖ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٗ وَبُشۡرَىٰ لِلۡمُسۡلِمِينَ﴾ [النحل: 89].

وجه الاستدلال: في الآية دليل على أن القرآن بيّنٌ، واضحٌ، ومُبيّنٌ لكل شيء، فلا يحتاج معه إلى السُنَّة؛ فلماذا نتكلف البحث فيها والركون إليها أو الاحتجاج بها؟

الرد على هذه الشبهة من وجوه:

أولًا: بيان معنى الآيتين: الراجح في معنى قوله تعالى: ﴿ٱلۡكِتَٰبِ﴾ [الأنعام: 38] من قوله تعالى: ﴿مَّا فَرَّطۡنَا فِي ٱلۡكِتَٰبِ مِن شَيۡءٖ﴾ [الأنعام: 38] اللوح المحفوظ.[1]

ويدل على ذلك ما يلي:

1- قال به ابن عباس رضي الله عنه ترجمان القرآن؛ فعن علي بن أبي طلحة، عن ابن عباس رضي الله عنه: «﴿مَّا فَرَّطۡنَا فِي ٱلۡكِتَٰبِ مِن شَيۡءٖ﴾ [الأنعام: 38] ما تركنا شيئا إلا قد كتبناه في أم الكتاب»[2]، وقال ابن زيد رحمه الله: «كلهم مكتوب في أم الكتاب» [3]، وقاله قتادة رحمه الله.[4]

2- قال بهذا القول جملة كبيرة من المفسرين كالطبري، والثعلبي، والبغوي، ورجحه الخازن، وابن جزي، وابن كثير، والشوكاني، وابن عاشور، وابن عثيمين، وصححه الشنقيطي وغيرهم رحمهم الله.[5]

---

(1) جامع البيان : 234/9؛ معالم التنزيل: 122/2؛ وزاد المسير : 26/2.

(2) جامع البيان : 234/9.

(3) جامع البيان: 234/9.

(4) زاد المسير: 26/2.

(5) جامع البيان: 232/9؛ الكشف والبيان: 72/12؛ معالم التنزيل: 142/3؛ لباب التأويل: 111/2؛ التسهيل لعلوم التنزيل : 260/1؛ تفسير القرآن العظيم: 253/3؛ فتح القدير: 130/2؛ التحرير والتنوير: 217/7)؛ أضواء البيان؛ (292/6؛ تفسير سورة الأنعام: 206.

3- سياق الآيات يدل على ذلك؛ قال الطبري رحمه الله: «فالرب الذي لم يضيع حفظ أعمال البهائم والدواب في الأرض، والطير في الهواء؛ حتى حفظ عليها حركاتها وأفعالها، وأثبت ذلك منها في أم الكتاب، وحشرها ثم جازاها على ما سلف منها في دار البلاء، أحرى أن لا يضيع أعمالكم، ولا يفرط في حفظ أفعالكم التي تجترحونها أيها الناس، حتى يحشركم فيجازيكم على جميعها، إن خيرا فخيرا وإن شرا فشرا، إذ كان قد خصكم من نعمه وبسط عليكم من فضله ما لم يعم به غيركم في الدنيا، وكنتم بشكره أحق وبمعرفة واجبه عليكم أولى».[1] وقال ابن كثير رحمه الله: «وقوله: ﴿مَّا فَرَّطۡنَا فِي ٱلۡكِتَٰبِ مِن شَيۡءٖ﴾ [الأنعام: 38] أي: الجميع علمهم عند الله، ولا ينسى واحدا من جميعها من رزقه وتدبيره، سواء كان بريا أو بحريا، كما قال: ﴿وَمَا مِن دَآبَّةٖ فِي ٱلۡأَرۡضِ إِلَّا عَلَى ٱللَّهِ رِزۡقُهَا وَيَعۡلَمُ مُسۡتَقَرَّهَا وَمُسۡتَوۡدَعَهَاۚ كُلّٞ فِي كِتَٰبٖ مُّبِينٖ﴾ [هود: 6]»[2]، وقال ابن عاشور رحمه الله: «وجملة: ﴿مَّا فَرَّطۡنَا فِي ٱلۡكِتَٰبِ مِن شَيۡءٖ﴾ [الأنعام: 38] معترضة لبيان سعة علم الله تعالى وعظيم قدرته، فالكتاب هنا بمعنى المكتوب، وهو المكنى عنه بالقلم المراد به ما سبق في علم الله وإرادته الجارية على وفقه ... وقيل: ﴿ٱلۡكِتَٰبِ﴾: القرآن. وهذا بعيد إذ لا مناسبة بالغرض على هذا التفسير»[3]، وقال ابن عثيمين رحمه الله: «والمراد بـ ﴿ٱلۡكِتَٰبِ﴾: اللوح المحفوظ، وليس الكتاب العزيز، والسياق هو الذي يعين ذلك».[4]

والراجح والعلم عند الله تعالى في تفسير قوله تعالى: ﴿وَنَزَّلۡنَا عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ تِبۡيَٰنٗا لِّكُلِّ شَيۡءٖ﴾ [النحل: 89] ما قاله الخازن رحمه الله: (﴿تِبۡيَٰنٗا لِّكُلِّ شَيۡءٖ﴾ [النحل: 89] يعني من أمور الدين؛ إما بالنص عليه، أو بالإحالة على ما يوجب العلم به؛ من بيان النبي صلى الله عليه وسلم؛ لأن النبي صلى الله عليه وسلم بيّن ما في القرآن من الأحكام، والحدود، والحلال والحرام، وجميع المأمورات والمنهيات، وإجماع الأمة فهو أيضا أصل ومفتاح لعلوم الدين)([5])، وهذا من أبدع

(1) جامع البيان: 232/9.

(2) تفسير القرآن العظيم: 253/3.

(3) التحرير والتنوير: 217/7.

(4) تفسير سورة الأنعام: 206.

(5) لباب التأويل: 94/3؛ زاد المسير: 578/2.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

الإعجاز([1])، فالسنة (بَيِّنَة بِنَفسِهَا، إِذْ لم تصل إِلَى حد الْقُرْآن فِي الإعجاز والإيجاز؛ لِأَنَّهَا شرح لَهُ، وشأن الشَّرْح أَن يكون أوضح وَأبين وأبسط من المشروح، وَالله أعلم)([2]).

ثانيًا :بيان ما ورد من العموم في الآتين، وأنه من العام الذي أريد به الخصوص:

على القول بأن المراد بالكتاب في قوله تعالى: ﴿مَّا فَرَّطۡنَا فِي ٱلۡكِتَٰبِ مِن شَيۡءٖ﴾ [الأنعام: 38]: القرآن الكريم؛ فيكون من العام الذي أريد به الخاص، وكذلك قول الله تعالى: ﴿وَنَزَّلۡنَا عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ تِبۡيَٰنٗا لِّكُلِّ شَيۡءٖ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٗ وَبُشۡرَىٰ لِلۡمُسۡلِمِينَ﴾ [النحل: 89]؛ فالآيتان من العام الذي أريد به الخاص؛ وهما كقوله تعالى: ﴿وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ يُسَبِّحُونَ بِحَمۡدِ رَبِّهِمۡ وَيَسۡتَغۡفِرُونَ لِمَن فِي ٱلۡأَرۡضِ﴾ [الشورى: 5] فهو عام مخصوص بقوله تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ يَحۡمِلُونَ ٱلۡعَرۡشَ وَمَنۡ حَوۡلَهُۥ يُسَبِّحُونَ بِحَمۡدِ رَبِّهِمۡ وَيُؤۡمِنُونَ بِهِۦ وَيَسۡتَغۡفِرُونَ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ﴾ [غافر: 7][3]، وكقوله تعالى: ﴿تُدَمِّرُ كُلَّ شَيۡءِۭ بِأَمۡرِ رَبِّهَا﴾ [الأحقاف: 25]، إخبارًا عن الريح التي أرسلها الله تعالى على قوم هود عليه السلام؛ بأنها ﴿تُدَمِّرُ كُلَّ شَيۡءِۭ بِأَمۡرِ رَبِّهَا﴾ وهي إنما دمرت قوم هود ودمرت ديارهم، فالمراد بالآيتين الخصوص لا العموم[4]؛ فيكون معنى آية الأنعام: ما فرطنا في شيء بكم إليه حاجة إلا وبيناه في الكتاب، إما نصا، وإما مجملا، وإما دلالة([5])، ويكون معنى الآية كما قال الشوكاني رحمه الله وغيره من المفسرين: «وقيل: إن المراد به القرآن أي ما تركنا في القرآن من شيء من أمر الدين إما تفصيلا أو إجمالا، ومثله قوله تعالى: ﴿وَنَزَّلۡنَا عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ تِبۡيَٰنٗا لِّكُلِّ شَيۡءٖ﴾ [النحل: 89]، وقال: ﴿وَأَنزَلۡنَآ إِلَيۡكَ ٱلذِّكۡرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيۡهِمۡ﴾ [النحل: 44]، ومن جملة ما أجمله في الكتاب العزيز قوله: ﴿ وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمۡ عَنۡهُ فَٱنتَهُواْ﴾ [الحشر: 7]؛ فأمر في هذه الآية باتباع ما سنه رسول الله صلى الله عليه وسلم، فكل حكم سنه الرسول لأمته قد ذكره الله سبحانه في كتابه العزيز، بهذه الآية وبنحو قوله تعالى: ﴿قُلۡ إِن كُنتُمۡ تُحِبُّونَ ٱللَّهَ فَٱتَّبِعُونِي﴾ [آل عمران: 31]، وبقوله: ﴿لَّقَدۡ كَانَ لَكُمۡ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسۡوَةٌ حَسَنَةٞ﴾ [الأحزاب: 21] .[6]

---

(1) التحرير والتنوير: 14/ 253.

(2) مفتاح الجنة في الاحتجاج بالسنة: 44.

(3) البحر المحيط: 323/9.

(4) المصدر السابق: 446/9.

(5) زاد المسير : 2/ 26.

(6) فتح القدير: 130/2؛ زاد المسير: 26/2؛ الجامع لأحكام القرآن: 420/6.

والمراد بالكتاب قول الله تعالى: ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ﴾ [النحل: 89] القرآن الكريم، ولكن سورة النحل التي نزلت فيها هذه الآية سورة مكية، ولم يكن نزل التشريع كله في مكة إنما نزل أصول التوحيد وما يتصل بمعجزات الرسول صلى الله عليه وسلم في مكة، وأما الفروع فقد نزلت في المدينة؛ فليس المراد ببيانه لكل شيء بيانه لجميع أحكام الفروع؛ وإلا لما كان ثمة حاجة لأحاديث النبي صلى الله عليه وسلم، ولكن وجود الأحكام التي لم تبين إلا من السنة يدل على أن البيان المقصود مجمل أو عبر السنة؛ فهذه الآية أيضا من العام الذي أريد به الخاص[1].

ثالثا: سورة الأنعام كلها مكية على الراجح[2]، وكذلك سورة النحل مكية إلا آيات منها([3])، ولم يكن نزل من القرآن إلا قليل منه، وهو في آيات تقرير العقيدة من توحيد الله تعالى، وتصديق الرسول صلى الله عليه وسلم، والإيمان باليوم الآخر، وما فيه من ذكر الجنة ونعيمها، والنار وعذابها، وذكر فضائل الأخلاق، ووضع الأسس العامة للتشريع.

والواقع يدل على أن القرآن الكريم اشتمل على الأصول العامة، وأنه لم يكن فيه كل شيء؛ فعدد الصلوات وتحديد أوقاتها وعدد ركعاتها وسائر كيفياتها؛ لم تُعرف من القرآن إنما عُرفت من السُنَّة، وفريضة الزكاة لم تكن شُرعت في مكة إنما الذي شُرع الصدقات العامة؛ فنصاب الزكاة وحولها ليس محددًا في القرآن، ولا مبينًا فيه، والصيام شُرِعَ في المدينة في السنة الثانية من الهجرة، والحج شُرِعَ في المدينة في آخر حياة النبي صلى الله عليه وسلم، وإيجاب الحج نزل ضمن آيات سورة آل عمران، التي نزلت في المدينة وبعد الهجرة بسنين، وهكذا سائر الشرائع التفصيلية لم ينزل إلا في المدينة كتحريم الجمع بين المرأة وعمتها، والمرأة وخالتها، وتحريم زواج الإنسان بامرأة أبيه، وأحكام الأحوال الشخصية من مواريث، ووصايا، ونكاح، وطلاق، وما يتصل بأحكام المعاملات، والجنايات من قصاص وديات؛ فتفاصيل هذا كله في الآيات التي نزلت بالمدينة، وبيَّنها الرسول صلى الله عليه وسلم في سنته.

---

(1) العدة في أصول الفقه: 692/2؛ الواضح في أصول الفقه: 18/4.

(2) البرهان في علوم القرآن: 222/2؛ الإتقان في علوم القرآن: 57/1؛ التحرير والتنوير: 121/7.

(3) معاني القرآن وإعرابه: 189/3؛ البرهان في علوم القرآن: 200/1؛ الإتقان في علوم القرآن: 60/1؛ والتحرير والتنوير: 93/14.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

فـــ (الله عز وجل إنما ذكر فرائضه وأوامره بخطاب أجمله، وكلام اختصره وأدرجه، دعا خلقه إلى فرائض ذكر أسماءها، وأمر نبيه بأن يبين للناس معانيها، ويوقف الأمة على حدود شرائعها ومراتبها، فقال تبارك وتعالى: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [النحل: 44] فربنا تعالى هو المنزل، ونبينا صلى الله عليه وسلم هو المبين).[1]

رابعا: جاء في الحديث ما يبين وجوب الأخذ بما قاله الرسول صلى الله عليه وسلم، ولا يجوز لأحد كائنا من كان أن يترك أقواله صلى الله عليه وسلم؛ فعَنِ الْمِقْدَامِ بْنِ مَعْدِي كَرِبَ الْكِنْدِيِّ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم: "أَلَا إِنِّي أُوتِيتُ الْكِتَابَ وَمِثْلَهُ مَعَهُ، أَلَا إِنِّي أُوتِيتُ الْقُرْآنَ وَمِثْلَهُ مَعَهُ، أَلَا يُوشِكُ رَجُلٌ يَنْثَنِي شَبْعَانًا عَلَى أَرِيكَتِهِ يَقُولُ: عَلَيْكُمْ بِالْقُرْآنِ، فَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ حَلَالٍ فَأَحِلُّوهُ، وَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ حَرَامٍ فَحَرِّمُوهُ"[2]؛ فمَا من شَيْء قَالَه الرَّسُول صلى الله عليه وسلم فَإِنَّمَا قَالَه من الْكتاب؛ وَقد قَالَ الله تَعَالَى: ﴿وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ (3) إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْىٌ يُوحَىٰ﴾ [النجم: 3-4]؛ فَكل مَا ثَبت بِالسنةِ؛ فَكَأَنَّهُ ثَابت فِي الْكتاب».[3]

خامسا: ثبوت النصوص الكثيرة والصريحة عن السلف رحمهم الله في تعظيمهم للسنة وأنها مبينة للقرآن الكريم ومن ذلك: عَن أَبِي نَضرة رحمه الله قَالَ: كُنَّا عِنْد عمرَان بن حُصَيْن رضي الله عنه فَجعل يحدثنا فَقَالَ رجل: حَدِّثْنَا عَن كتاب الله، فَغَضب عمرَان فَقَالَ: (إِنَّك أَحمَق، ذكر الله الزَّكَاة فِي كِتَابه، فَأَيْنَ فِي مِائَتَيْنِ خَمْسَة دَرَاهِم؟، ذكر الله الصَّلَاة فِي كِتَابه، فَأَيْنَ الظّهْر أَربع؟، وَالْعصر أَربع؟، حَتَّى أَتَى عَلَى الصَّلَوَات، ذكر الله الطّواف فِي كِتَابه فَأَيْنَ بِالْبَيْتِ سبعا؟، وبالصفا والمروة سبعا؟، إِنَّمَا يحكم مَا هُنَاكَ ويفسره السّنة)[4]، وقال يحيى بن أبي كثيرٍ رحمه الله: (السُّنةُ قاضيةٌ على الكتابِ، وليس الكتابُ قاضيًا على السُّنةِ)[5]، قَالَ الدَّارِمِيّ رحمه الله فِي قَول يَحْيَى بن أَبِي كثير: (يَعْنِي: أَن السّنة تفسر الْقُرْآن، وَالْقُرْآن أصُول محكمَة مجملة لَا تفسر السّنة، وَالسّنة تفسرها، وَتبين حُدُودهَا، ومعانيها، وَكَيف يَأْتِي النَّاس بهَا)[6]، وقال ابن قتيبة رحمه الله: (أَرَادَ: أَنَّهَا مُبَيِّنَةٌ لِلْكِتَابِ،

---

(1) الإبانة: 224/1.

(2) رواه الإمام أحمد في مسنده (410/28)، رقم (17174)، وصحح إسناده محققو المسند.

(3) ينظر: تفسير القرآن: 101/2.

(4) الحجة في بيان المحجة: 320/2؛ السنن: 498/8.

(5) السنن: 500/8.

(6) الحجة في بيان المحجة: 321/2.

مُنْبِئَةٌ عَمَّا أَرَادَ الله تَعَالَى فِيهِ)[1]، وقال البيهقي رحمه الله: (وإنما أراد – والله أعلم – أن سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم مع كتاب الله عز وجل أُقيمت مقام البيان عن الله عز وجل).[2] وقال مكحول رحمه الله: (القرآن إلى السنة أحوج من السنة إلى القرآن)[3]، وقال الْأَوْزَاعِيّ رحمه الله: (تبيانا بِالسنةِ)[4]، وقال الشافعي رحمه الله: (كل ما حكم به رسول الله صلى الله عليه وسلم فهو مما فهمه من القرآن)[5]، وقال الإمام أحمد رحمه الله: (السنة تفسر القرآن وتبينه)[6]، وقال شيخ الإسلام رحمه الله: (وقد اتفق الصحابة والتابعون لهم بإحسان وسائر أئمة الدين أن السنة تفسر القرآن وتبينه، وتدل عليه، وتعبر عن مجمله، وأنها تفسر مجمل القرآن من الأمر والخبر)[7]، وقال الشاطبي رحمه الله: (لا ينبغي في الاستنباط من القرآن الاقتصار عليه دون النظر في شرحه وبيانه وهو السنة؛ لأنه إذا كان كليا وفيه أمور جملية كما في شأن الصلاة والزكاة والحج والصوم ونحوها؛ فلا محيص عن النظر في بيانه).[8]

فهذه أقوال الصحابة رضي الله عنهم والتابعين وأهل العلم والفضل تدل على أن التفصيل للأحكام لا يمكن فهمه إلا من السنة؛ مما يبطل دعوى الاكتفاء بالقرآن.

وخلاصة القول: أن الاستدلال بالآيتين استدلال مردود؛ يرده ما يلي:

أولا: أن الراجح في معنى الكتاب في قوله تعالى: ﴿مَّا فَرَّطۡنَا فِي ٱلۡكِتَٰبِ مِن شَيۡءٖ﴾ [الأنعام: 38] اللوح المحفوظ، والراجح في معنى قوله تعالى: ﴿تِبۡيَٰنٗا لِّكُلِّ شَيۡءٖ﴾ [النحل: 89] من أمور الدين؛ إما بالنص عليه، أو بالإحالة على ما يوجب العلم به؛ من بيان النبي صلى الله عليه وسلم، وإجماع الأمة.

ثانيا: أن الآيتين من العام الذي أريد به الخصوص.

ثالثا: أن سورة الأنعام كلها مكية على الراجح، وكذلك سورة النحل مكية إلا آيات منها.

---

(1) تأويل مختلف الحديث: 287.

(2) المدخل إلى علم السنن: 485/2.

(3) ذم الكلام وأهله: 60/2.

(4) تفسير القرآن: 3/ 195.

(5) مجموع فتاوى شيخ الإسلام: 363/13.

(6) العدة في أصول الفقه: 1041/3؛ ذم الكلام وأهله: 59/2.

(7) مجموع فتاوى شيخ الإسلام: 432/17.

(8) الموافقات: 183/4.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

رابعا: ما ثبت عن النبي صلى الله عليه وسلم في وجوب الأخذ بما قاله صلى الله عليه وسلم، وأنه لا يجوز لأحد كائنا من كان أن يترك أقواله صلى الله عليه وسلم.

خامسا: ثبوت النصوص الكثيرة والصريحة عن السلف رحمهم الله في تعظيمهم للسنة وأنها مبينة للقرآن الكريم.

فيا أيها المنكر للسنَّة المطهرة، ويا من تقول: لا حاجة إليها اكتفاءً بما جاء في القرآن الكريم؛ ليس (لك ملجأ تلجأ إليه، أو شيء تعول عليه غير سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ التي فرض الله عليك طاعته فيها، وقبولها والعمل بها)[1].

المطلب الثاني: الشبهة الثانية: رد بعض الأحاديث لمخالفتها للعقل أو لمعارضتها المستقر في بعض الأذهان[2]:

إن تقديم العقل والبراهين والحجج العقلية على النقل، ورد النصوص النبوية باستنتاجات واستشكالات واعتراضات عقلية؛ من الشبهات التي يرد بها المشككون في السنة أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم[3]. [4] وهم بفعلهم هذا يطعنون في أحد أمرين: إما طعن في المُشرّعَ وهو الله تعالى، أو الطعن في المُبَلِغ وهو الرسول صلى الله عليه وسلم.

ومن عباراتهم في عرض هذه الشبهة؛ قولهم: إذا تعارضت الأدلة السمعية والعقلية، أو السمع والعقل، أو النقل والعقل، أو الظواهر النقلية والقواطع العقلية، قدم العقل.[5]

---

(1) الإبانة: 1/ 227.

(2) أورد هذه الشبهة الخوارج، والمعتزلة، والمستشرقين، وأصحاب المدرسة العقلية، ينظر: تأويل مختلف الحديث: 47، 159، 234؛ أعلام الحديث: 2141/3؛ الأنوار الكاشفة لما في كتاب «أضواء على السنة»: 221؛ دفاع عن السنة: 191/1.

(3) ينظر: تأويل مختلف الحديث: 189، 193، 216)؛ أعلام الحديث: 2141/3.

(4) هناك أحاديث أخرى يطول استقصاؤها كحديث: "أن الوزغة كانت تنفخ النار على إبراهيم"، وحديث "أن الإبل خلقت من الشيطان". ينظر: تأويل مختلف الحديث: 55؛ وحديث شق صدر النبي صلى الله عليه وسلم، وحديث الإسراء والمعراج، وحديث الجساسة والدجال ونزول عيسى عليه السلام. ينظر: دفاع عن السنة: 42/1- 88- 96، وحديث "إِذَا أُذِّنَ بِالصَّلَاةِ أَدْبَرَ الشَّيْطَانُ لَهُ ضُرَاطٌ، حَتَّى لَا يَسْمَعَ التَّأْذِينَ، فَإِذَا سَكَتَ الْمُؤَذِّنُ أَقْبَلَ، فَإِذَا ثُوِّبَ أَدْبَرَ، فَإِذَا سَكَتَ أَقْبَلَ، فَلَا يَزَالُ بِالْمَرْءِ يَقُولُ لَهُ: اذْكُرْ، مَا لَمْ يَكُنْ يَذْكُرُ، حَتَّى لَا يَدْرِيَ كَمْ صَلَّى" ينظر: دفع دعوى المعارض العقلي عن الأحاديث المتعلقة بمسائل الاعتقاد: 703، وهي أحاديث صحيحة مرفوعة إلى النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم وهي من الغيبيات، وإنما ينكرها هؤلاء؛ لأنها لا تتفق وعقولهم.

(5) درء تعارض العقل والنقل: 4/1.

فيجب عندهم تقديم العقل على النقل – مرادهم الحديث النبوي الذي ثبتت صحته – عند التعارض، وهم في الحقيقة يقدمون أهوائهم وبدعهم على ما صح من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وهذا هو أصل القضية. ونتج عن ذلك أنه متى ما تعارضت نصوص الشرع التي وردت في الكتاب والسنة مع أدلتهم ونتائجهم فإنهم يسلكون أحد المسالك تجاه النصوص هي:

أولا: رد النص وعدم قبوله.

ثانيا: رد المعنى بالتأويل على خلاف ما دلَّت عليه مع كثرتها.

ثالثا: رد المعنى بالتفويض.[1]

فألغوا بذلك الكثير من أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم وأنكروها؛ لأنها لا تتفق وعقولهم.

وهذا مثال واحد لردهم لحديث النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم والرد على شبهتهم، وهو حديث أَبَي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه قال: قَالَ النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم: "إِذَا وَقَعَ الذُّبَابُ فِي شَرَابِ أَحَدِكُمْ؛ فَلْيَغْمِسْهُ، ثُمَّ لِيَنْزِعْهُ؛ فَإِنَّ فِي إِحْدَى جَنَاحَيْهِ دَاءً وَالْأُخْرَى شِفَاءً".[2]

مضمون الشبهة:

ينكر بعض المشككين في السنة النبوية المطهرة حديث النبي صلى الله عليه وسلم: «إذا وقع الذباب في شراب أحدكم فليغمسه ثم لينزعه، فإن في إحدى جناحيه داء وفي الآخر شفاء». زاعمين أنه لا يليق أن ينسب مثل هذا الكلام إلى النبي صلى الله عليه وسلم ويستدلون على ذلك بأن هذا الحديث لا يتفق مع مقتضيات العقل السليم، والعلم الحديث، ذلك أن الذباب ينقل الجراثيم، فكيف يكون فيه دواء؟! بل كيف يجمع الله الداء والدواء في شيء واحد؟! وهل يعقل الذباب حتى يقدم أحد الجناحين على الآخر؟! هادفين من وراء ذلك إلى التشكيك في السنة النبوية من خلال إنكارهم لهذا الحديث.

الرد على هذه الشبهة من وجوه:

أولا: (الأصل في الدين الاتباع والمعقول تبع، ولو كان أساس الدين على المعقول لا ستغنى الخلق عن الوحي، وعن الأنبياء، ولبطل معنى الأمر والنهي، ولقال من شاء ما شاء، ولو كان الدين بني

---

(1) ينظر: درء تعارض العقل والنقل: 4/1.

(2) رواه البخاري في صحيحه، كِتَابُ: بَدْءِ الْخَلْقِ، بَابُ: إِذَا وَقَعَ الذُّبَابُ فِي شَرَابِ أَحَدِكُمْ فَلْيَغْمِسْهُ فَإِنَّ فِي إِحْدَى جَنَاحَيْهِ دَاءً وَفِي الْأُخْرَى شِفَاءً، (4/ 130)، رقم: (3320)، والإمام أحمد في مسنده، 12/ ٤٦، رقم: (7141)، وهذا لفظ الإمام البخاري.

على المعقول؛ لجاز للمؤمنين أن لا يقبلوا شيئا حتى يعقلوا)[1]؛ وهذا فصل ما بين أهل السنة والجماعة والمبتدعة؛ لإن المبتدعة أسسوا دينهم على المعقول، وجعلوا الاتباع والمأثور تبعا للمعقول، وأما أهل السنة والجماعة فإنهم جعلوا الأصل في الدين الاتباع والمعقول تبع، وأن سنة النبي صلى الله عليه وسلم يحتج بها مطلقا بشرط الصحة، لا فرق في ذلك بين العقائد والأحكام من حيث حجيتها ومجالها، ولا بين المتواتر والآحاد من حيث ثبوتها وقبولها. وأهل السنة والجماعة إذا لم يوجد للمسألة نص صحيح فإنهم يرجعون إلى أقوال السلف، ويستنيروا بفهمهم للكتاب والسنة، ويلتزموا ما لزموا، ولا يخوضوا فيما نهوا عنه، ولا يجالسوا أهل الأهواء، ولا يجادلوا أهل البدع، بل يأتمروا بما أمر الله من هجرهم وعدم مجالستهم ؛كما قال تعالى: ﴿وَإِذَا رَأَيْتَ ٱلَّذِينَ يَخُوضُونَ فِيٓ ءَايَٰتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ حَتَّىٰ يَخُوضُوا۟ فِى حَدِيثٍ غَيْرِهِۦ ۚ وَإِمَّا يُنسِيَنَّكَ ٱلشَّيْطَٰنُ فَلَا تَقْعُدْ بَعْدَ ٱلذِّكْرَىٰ مَعَ ٱلْقَوْمِ ٱلظَّٰلِمِينَ﴾ [الأنعام: 68]، قال الحسن وابن سيرين رحمهما الله: (لا تجالسوا أهل الأهواء ولا تجادلوهم ولا تسمعوا منهم)[2]، وقال الشوكاني رحمه الله: (وفي هذه الآية موعظة عظيمة لمن يتسمح بمجالسة المبتدعة الذين يحرفون كلام الله ويتلاعبون بكتابه وسنة رسوله، ويردون ذلك إلى أهوائهم المضلة وبدعهم الفاسدة، فإنه إذا لم ينكر عليهم ويغير ما هم فيه فأقل الأحوال أن يترك مجالستهم، وذلك يسير عليه غير عسير، وقد يجعلون حضوره معهم مع تنزهه عما يتلبسون به شبهة يشبهون بها على العامة، فيكون في حضوره مفسدة زائدة على مجرد سماع المنكر).[3]

ثانيا: من أصول أهل السنة تقديم النقل على العقل، والذي خلق العقل هو الله عز وجل؛ لأنه لا خالق غيره ولا رب سواه، وهذا العقل منه الفاسد ومنه السليم، ونصوص الشرع منها الصحيح ومنها السقيم، فالصحيح كتاب الله عز وجل وما صح عن النبي عليه الصلاة والسلام، والسقيم منها: الأحاديث الضعيفة والموضوعة، ومن خالف هذا الأصل (فهو راكض ليله ونهاره في الرد على كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم والطعن عليهما، أو مخاصما بالتأويلات البعيدة

---

(1) الحجة في بيان المحجة: 347/1.

(2) رواه الدارمي في مسنده، بَابُ: اجْتِنَابِ أَهْلِ الْأَهْوَاءِ، وَالْبِدَعِ، وَالْخُصُومَةِ: 391/1؛ الإبانة: ٤٤٤/2؛ شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة: 150/1.

(3) فتح القدير: 146/2.

فيهما، أو مسلطا رأيه على ما لا يوافق مذهبه بالشبهات المخترعة الركيكة، حتى يتفق الكتاب والسنة على مذهبه، وهيهات أن يتفق).[1]

ثالثا: ثبوت النصوص الكثيرة والصريحة عن السلف رحمهم الله في عدم تقديم العقل على النقل ومن ذلك:

1-عَنْ هِشَامِ بْنِ يَحْيَى الْمَخْزُومِيِّ قال: (إِنَّ رَجُلًا مِنْ ثَقِيفٍ أَتَى عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ رضي الله عنه فَسَأَلَهُ عَنِ امْرَأَةٍ حَاضَتْ، وَقَدْ كَانَتْ زَارَتِ الْبَيْتَ يَوْمَ النَّحْرِ، أَلَهَا أَنْ تَنْفِرَ قَبْلَ أَنْ تَطْهُرَ؟ فَقَالَ عُمَرُ رضي الله عنه: لَا، فَقَالَ لَهُ الثَّقَفِيُّ: إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم أَفْتَانِي فِي مِثْلِ هَذِهِ الْمَرْأَةِ بِغَيْرِ مَا أَفْتَيْتَ، قَالَ: فَقَامَ إِلَيْهِ عُمَرُ رضي الله عنه يضْرِبُهُ بِالدِّرَّةِ، وَيَقُولُ: لِمَ تَسْتَفْتُونِي فِي شَيْءٍ قَدْ أَفْتَى فِيهِ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ).[2]

2-عَنْ عَلِيٍّ رضي الله عنه قَالَ: (لَوْ كَانَ الدِّينُ بِالرَّأْيِ لَكَانَ أَسْفَلُ الْخُفِّ أَوْلَى بِالْمَسْحِ مِنْ أَعْلَاهُ، وَقَدْ رَأَيْتُ رَسُولَ اللهِ صلى الله عليه وسلم يَمْسَحُ عَلَى ظَاهِرِ خُفَّيْهِ).[3]

3-كتب عُمَرَ بْنَ عَبْدِ الْعَزِيزِ رحمه الله إِلَى النَّاسِ (أَنَّهُ لَا رَأْيَ لِأَحَدٍ مَعَ سُنَّةٍ سَنَّهَا رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم).[4]

فهذا ثلاثة نصوص من مئات النصوص الواردة عن السلف رحمهم الله تبين بوضوح عدم تقديم العقل على النقل، حتى لو خالفه، فإعمال العقل في قبول الأخبار وردها ليس من منهج أهل السنة والجماعة.

رابعا: انتقد أهل السنة والجماعة القول بتقديم العقل على النقل، وألفوا المصنفات في إبطاله، ومن ذلك كتاب: الإبانة عن شريعة الفرقة الناجية ومجانبة الفرق المذمومة للإمام ابن بَطَّة رحمه الله (ت: ٣٨٧ هـ)، وكتاب: شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة للإمام اللالكائي رحمه الله (ت: ٤١٨ هـ)، وكتاب: درء تعارض العقل والنقل لشيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله (ت: ٧٢٨هـ)، وكتاب:

---

(1) شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة: 10/1.

(2) رواه ابن أبي شيبة في مصنفه، (540/7)، والمدخل إلى علم السنن: 104؛ إعلام الموقعين: 201/2؛ معارج القبول: 3/ 1238.

(3) رواه أبو داود في سننه، كِتَابُ: الطَّهَارَةِ، بَابُ: كَيْفَ الْمَسْحُ؟، (63/1) رقم: (162)، وحسن إسناده ابن حجر: 21؛ معارج القبول: 1238/3.

(4) رواه المَرْوَزِي في السنة:31؛ معارج القبول: 1238/3.

الصواعق المرسلة للإمام ابن القيم رحمه الله (ت: ٧٥١)، وغيرها من المؤلفات في القديم والحديث، وبيّنوا أنه يستحيل تعارض النقل الصحيح مع العقل الصريح.[1]

خامسا: يجب الحذر من تقديم العقل على كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم؛ لأن ذلك ينافي معنى الإسلام والإذعان لرب العالمين، فالله أرسل رسوله صلى الله عليه وسلم بالوحي وأمرنا بتصديق ما جاء فيه من أخبار وتنفيذ ما جاء فيه من أوامر، فـــ (من خالف الرسل عليهم الصلاة والسلام، ليس معه لا عقل صريح ولا نقل صحيح، وإنما غايته أن يتمسك بشبهات عقلية أو نقليه، كما يتمسك المشركون والصابئون من الفلاسفة وغيرهم بشبهات عقلية فاسدة، وكما يتمسك أهل الكتاب المبدل المنسوخ بشبهات نقليه فاسدة، قال الله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ كَذَّبُواْ بِـَٔايَٰتِنَا صُمّٞ وَبُكۡمٞ فِي ٱلظُّلُمَٰتِۗ مَن يَشَإِ ٱللَّهُ يُضۡلِلۡهُ وَمَن يَشَأۡ يَجۡعَلۡهُ عَلَىٰ صِرَٰطٖ مُّسۡتَقِيمٖ﴾ [الأنعام: 39]، وقال تعالى: ﴿أَمۡ تَحۡسَبُ أَنَّ أَكۡثَرَهُمۡ يَسۡمَعُونَ أَوۡ يَعۡقِلُونَۚ إِنۡ هُمۡ إِلَّا كَٱلۡأَنۡعَٰمِ بَلۡ هُمۡ أَضَلُّ سَبِيلًا﴾ [الفرقان: 44]).[2]

وأما ما يتعلق بحديث الذباب فالرد على شبهتهم بما يلي:

أولا: إن حديث الذبابة صحيح سندا ومتنا، فقد رواه جمع من أئمة الحديث بأسانيد قوية صحيحة، ولم يعرف لأحد من نقاد الحديث وأئمته طعنا في سنده، أما من ناحية المتن فلا إشكال فيه؛ لأن الله تعالى كثيرا ما خلق الداء والدواء في حيوان واحد كالحية والنحلة وغيرهما.

ثانيا: الحديث موافق للعقل السليم[3] والفكر القويم؛ إذ أكدت الدراسات الطبية صحة، والأبحاث العلمية ما قرره الحديث، وزيف هذه الشبهة، وتؤكد جميعها أن ما قاله النبي صلى الله عليه وسلم سبق علمي، ودلالة إعجاز تؤكد صدق نبوته صلى الله عليه وسلم.

التفصيل:

أولا. حديث الذبابة صحيح سندا ومتنا: إن حديث الذبابة جاء عن ثلاثة من الصحابة رضي الله عنهم، وهم: أبو هريرة وأبو سعيد الخدري وأنس بن مالك رضي الله عنهم، وصح سندا ومتنا، أما

---

(1) إذا تعارض العقل مع النقل فهناك ثلاثة احتمالات؛ هي: 1-أن العقل فاسد فلا يقبل. 2- أن النقل غير صحيح فلا يقبل. 3- أن يكون النقل صحيح والعقل صريح فلا يمكن التعارض، وإذا حدث فهو تعارض ظاهر يزيله أهل العلم.

(2) درء تعارض العقل والنقل: 276/5.

(3) العقل السليم المقصود به العقل الذي لا يتناقض ولا يتوهم، ويعتمد على مقدمات صحيحة، والعقل الفاسد المقصود به العقل الذي ينطلق من مقدمات فاسدة أو ناقصة أو هوى؛ كمن يقيس الغيب على الحس المادي.

من ناحية السند فقد رواه جمع من أئمة الحديث بأسانيدهم الصحيحة[1]، فلا شبهة في سنده، وثبت ثبوتا لا مجال لرده أو التشكيك فيه.[2]

أما من ناحية المتن فإن الحديث أيضا صحيح، فالله عز وجل خلق مخلوقات أخرى غير الذباب تجمع الداء والدواء، وهذا ما أثبته الطب القديم؛ إذ لاحظ أن في بعض الحشرات شفاء وضررا في آن واحد، فنحن نشتهي من النحلة عسلها وفيه شفاء كثير من الأمراض، وفيه التهلكة لعشرات الأنواع من الميكروبات والفيروسات، كما أننا في الوقت ذاته نتحاشا حشرة النحل لئلا تلسع الواحد منا، فإن في لسعها ألما، وما ذاك إلا لأنها تفرغ بعض سمومها في أجسامنا، ألا ترى أن الله عز وجل قد جعل في النحلة الشيء ونقيضه؟

قال ابن قتيبة في رده على الطاعنين في هذا الحديث: "فما ينكر من أن يكون في الذباب سم وشفاء...، وهل الذباب في ذلك إلا بمنزلة الحية؟ فإن الأطباء يذكرون أن لحمها شفاء من سمها، إذا عمل منه الترياق الأكبر، ونافع من لدغ العقارب وعض الكلاب ...".[3]، وقال الخطابي: "وهذا مما يُنكره من لا يثبِتُ من الأمور إلا ما أدركه بحسه ومشاهدته، ومن لا يعرف منها إلا ما

()1 أما حديث أبي هريرة وأبي سعيد الخدري رضي الله عنهما فرواياته كالتالي:

رواه البخاري من طريقين؛ الأولى: من حديث أبي هريرة رضي الله عنه، كتاب: بدء الخلق، باب: إذا وقع الذباب في شراب أحدكم فليغمسه فإن في إحدى جناحيه داء وفي الأخرى شفاء، (6/ 414)، رقم (3320)، والثانية: أيضا من حديث أبي هريرة رضي الله عنه، كتاب: الطب، باب: إذا وقع الذباب في الإناء، (10/ 260، 261)، رقم (5782).

ورواه الإمام أحمد: في مسنده من حديث أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، رقم (11205)، (11661)، وقال محققو المسند: صحيح لغيره، وهذا إسناد حسن.

ورواه أبو داود في سننه من حديث أبي هريرة رضي الله عنه، كتاب: الأطعمة، باب: في الذباب يقع في الطعام، (654/5)، رقم (3844)، وقال الأرنؤوط: حديث صحيح.

ورواه النسائي في سننه من حديث أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، كتاب: الفرع والعتيرة، باب: الذباب يقع في الإناء، (389/4)، رقم (4574).

ورواه ابن ماجة في سننه من طريقتين الأولى: من حديث أبي سعيد الخدري رضي الله عنه، كتاب: الطب، باب: يقع الذباب في الإناء، (540/4)، رقم (3504)، وقال الأرنؤوط: إسناده صحيح.، والثانية: من حديث أبي هريرة رضي الله عنه، كتاب: الطب، باب: الذباب يقع في الإناء، (540/4)، رقم (3505)، وقال الأرنؤوط: حديث صحيح، وهذا إسناد ضعيف من أجل سويد بن سعيد ومسلم بن خالد الزنجي، لكنهما متابعان..

ورواه الدارمي في مسنده من حديث أبي هريرة رضي الله عنه، كتاب: الأطعمة، باب: الذباب يقع في الطعام، (2/ 664)، رقم (2059). وقال محققه: رجاله ثقات.

وأما حديث أنس بن مالك رضي الله عنه فرواه البزار في مسنده (500/13)، وقال الحافظ: رجاله ثقات: 250/10، ورواه الطبراني في الأوسط (141/3)، وابن أبي خيثمة في تاريخه الكبير (865/2).

()2 ينظر: سلسلة الأحاديث الصحيحة: 1/ 96.

()3 تأويل مختلف الحديث: 335.

صح عنده بالعُرف الجاري والتجربة القائمة، فأما من شَرَح الله قلبه بنور معرفته وأثلج صدره بثبوت نبوة رسوله صلى الله عليه وسلم، فإنه لا يستنكر ذلك ولا يَدْفعه إذا ثبتت به الرواية وليس لا يصح الشيء إلا بوجود نظيره"[1]، وقال أيضا: "وهذا سؤال جاهل أو متجاهل وإن الذي يجد نفسه ونفوس عامة الحيوان قد جمع فيها بين الحرارة والبرودة، والرطوبة واليبوسة، وهي أشياء متضادة إذا تلاقت تفاسدت، ثم يرى أن الله سبحانه قد ألف بينها وقهرها على الاجتماع وجعل منها قوى الحيوان التي بها بقاؤها وصلاحها؛ لجدير أن لا ينكر اجتماع الداء والشفاء في خزاين من حيوان واحد، وأن الذي ألهم النحلة أن تتخذ البيت العجيب الصنعة وأن تعسل فيه، وألهم الذرة أن تكتسب قوتها وتدخره لأوان حاجتها إليه؛ هو الذي خلق الذبابة وجعل لها الهداية إلى أن تقدم جناحاً وتؤخر جناحاً؛ لما أراد من الابتلاء الذي هو مدرجة التعبد، والامتحان الذي هو مضمار التكليف، وفي كل شيء عبرة وحكمة وما يذكر إلاّ أولو الألباب"[2]

وقال ابن الجوزي: "قد تعجب قوم من اجْتِمَاع الدَّاء والدواء فِي شَيْء وَاحِد وَلَيْسَ بعجيب، فَإِن النحلة تعسل من أَعْلَاهَا وتلقي السم من أَسْفَلهَا، والحية الْقَاتِل سمها يدْخلُونَ لَحمهَا فِي الدرياق، ويدخلون الذُّبَاب فِي أدوية الْعين ويسحقونه مَعَ الإثمد ليقوى الْبَصَر، ويأمرون بستر وَجه الَّذِي يعضه الْكَلْب من الذُّبَاب، وَيَقُولُونَ: إِن وَقع عَلَيْهِ تعجل هَلَاكه". [3]

وبناء على ما سبق، فإننا نتوجه بالسؤال إلى مثيري الشبهة قائلين: ألم تستعملوا البنسلين إذا مرضتم، مع أنه مصنوع من العفن؟![4] وكذا الستربتومايسين؛ فإنه من عزل البكتريا؟[5]

فإذا كان البشر يصنعون من أشياء ضارة منافع للناس وأدوية ناجعة في الشفاء من الأمراض، فما بالكم بما خلقه رب البشر وجعل فيه الداء والدواء؟!

وعليه فإن الحديث صحيح سندا ومتنا ولا مجال للطعن فيه، كما ثبت ذلك بالعقل والنقل.

ثانيا: مجال التجربة والدراسات الطبية الحديثة تؤكد صحة الحديث:

---

(1) أعلام الحديث: 2141/3.

(2) معالم السنن: 259/4.

(3) كشف المشكل من حديث الصحيحين: 547/3.

(4) اكتشاف البنسلين وتطويره، الجمعية الكيميائية الأمريكية للمعالم الكيميائية التاريخية الدولية، (ص: 3)، متحف مختبر ألكسندر فليمنج، لندن، المملكة المتحدة، 1999م.

(5) المساهمة المهملة للستربتومايسين في مشكلة مقاومة الأدوية لمرض السل: 6.

إن القول بأن حديث الذباب يخالف العقل قول فاسد؛ فالحديث صحيح موافق للعقل والحقائق العلمية والطبية الحديثة.

فقد اتضح من النتائج العلمية لأبحاث العلماء والأطباء على أنواع كثيرة من الذباب وجود أنواع كثيرة من البكتريا على جناحي الذباب، ولوحظ تواجد هذه البكتريا بكثافة عالية على الجناح الأيمن للذباب، كما لوحظ وجود أنواع من الفطريات التي تفرز أيضا مواد مضادة للحيوية لكثير من أنواع البكتريا، كذلك اتضحت قدرة هذه البكتريا على قتل الأنواع الأخرى من البكتريا في زمن قصير جدا، وهي البكتريا التي تنقل العديد من الأمراض.[1]

وإذا رجعنا إلى نص حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم نجد أن النبي صلى الله عليه وسلم أمر بغمس الذباب بسرعة؛ لأنه يتعلق على سطح السائل لوجود التوتر السطحي؛ فقال: «إذا وقع الذباب في إناء أحدكم، فليغمسه ثم ليطرحه فإن في أحد جناحيه داء وفي الآخر شفاء» فنلاحظ أن حرف الفاء في (فليغمسه) يفيد السرعة.

وهناك مجموعة من الأبحاث والتجارب لغير المسلمين من العلماء والأطباء تثبت كلها أن في أحد جناحي الذبابة داء وفي الآخر دواء.[2].

وبعد أن أثبتنا صحة الحديث، وبيان الأطباء المعاصرين إعجاز النبي صلى الله عليه وسلم في هذا الحديث الشريف؛ فينبغي التَّنَبُّهُ لأمُورٍ؛ منها: أنَّ الأمْرَ في الحديثِ أمْرُ إرشادٍ لا وُجوبٍ. ومنها: أنَّ الحديثَ لم يَتعرَّضْ لمِسألةِ الشُّربِ مِن هذا الإناءِ بعْدَ غَمْسِ الذُّبابِ فيه؛ لا بأمْرٍ ولا نَهْيٍ، فرُبَّما يَتقَزَّزُ بَعضُ النَّاسِ مِن هذا الإناءِ، وتَعافُه نَفْسُه، فيُريقُه، فلا إثْمَ عليه في ذلك والعلم عند الله.

وأن الانتصار للحديث الشريف الصحيح رواية ومعنى، ليس معناه عدم حض الإسلام للناس على مقاومة الذباب، وتطهير البيوت والمنازل، والشوارع والطرقات، وعلى حماية طعامهم وشرابهم منه، كلا وحاشا.

فالإسلام دين النظافة بكل ما تحمله الكلمة من معان، ودين الوقاية من الأمراض والشرور، وقد جاء الإسلام بالطب الوقائي كما جاء بالطب العلاجي، وسبق إلى بعض ما لم يعرف ولم يتوصل إليه إلا في العصور الحديثة.

---

(1) ينظر: دفاع عن السنة: 193/1.

(2) ينظر: المصدر السابق: 194/1.

وبهذا يتبين أن هذا الحديث الذي طعن فيه المغرضون يعتبر من المعجزات الدالة على صدق الرسول صلى الله عليه وسلم فقد ظهر فعلا أن في أحد أجزاء الذبابة داء وفي الآخر شفاء بما تحمله من المواد المضادة.

ويجب على الإنسان أن يتهم عقله بدلا من أن يرد حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، وليثق بالنبي صلى الله عليه وسلم أكثر من ثقته في عقله، فإن العقل قاصر، وما يجهله أكثر مما يعلمه، وجر عليه الخطأ كثيرا، ومداه محدود، فعليه أن يعتقد في وحي الله الكمال والصدق، (ولهذا كان من قدم العقل على الشرع لزمه بطلان العقل والشرع، ومن قدم الشرع لم يلزمه بطلان الشرع بل سلم له الشرع)[1]، و(لا يوجد في كلام أحد من السلف أنه عارض القرآن بعقل ورأي وقياس، ولا بذوق ووجد ومكاشفة، ولا قال قط: قد تعارض في هذا العقل والنقل، فضلا عن أن يقول: فيجب تقديم العقل، والنقل – يعني القرآن والحديث وأقوال الصحابة والتابعين – إما أن يفوض وإما أن يؤول، ولا فيهم من يقول: إن له ذوقا أو وجدا أو مخاطبة أو مكاشفة تخالف القرآن والحديث...).[2]

وخلاصة القول في الرد على هذه الشبهة ما يلي:

أولا: الأصل في الدين الاتباع والمعقول تبع، وسنة النبي صلى الله عليه وسلم يحتج بها مطلقا بشرط الصحة، لا فرق في ذلك بين العقائد والأحكام من حيث حجيتها ومجالها، ولا بين المتواتر والآحاد من حيث ثبوتها وقبولها، وأهل السنة والجماعة إذا لم يوجد للمسألة نص صحيح فإنهم يرجعون إلى أقوال السلف.

ثانيا: من أصول أهل السنة تقديم النقل على العقل.

ثالثا: ثبوت النصوص الكثيرة والصريحة عن السلف رحمهم الله في عدم تقديم العقل على النقل.

رابعا: انتقد أهل السنة والجماعة القول بتقديم العقل على النقل، وألفوا المصنفات في إبطاله.

خامسا: يجب الحذر من تقديم العقل على كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم؛ لأن ذلك ينافي معنى الإسلام والإذعان لرب العالمين.

سادسا: الرد على ما يتعلق بحديث الذباب ما يلي:

---

(1) درء تعارض العقل والنقل: 276/5.

(2) مجموع فتاوى شيخ الإسلام: 28/13.

أ-من مجموع الروايات يتبين أن حديث الذبابة المطعون فيه صحيح من ناحية سنده، فقد رواه جمع من أئمة الحديث بأسانيد قوية صحيحة، ولم يعرف لأحد من النقاد وأئمة الحديث طعنا في سنده، أو متنه.

ب-خلق الله تعالى مخلوقات عديدة غير الذباب تجمع ما بين الداء والدواء، من ذلك النحلة تنزل العسل من أعلاها وتلقي السم من أسفلها، وكذا الحية سمها قاتل، ولحمها يدخل في الترياق الذي يعالج به السم، وقد أثبت هذا الطب، مما يبرهن على صحة متن حديث الذباب.

ت-أثبت العلم والطب الحديث صدق ما جاء في حديث الذباب، حيث توصل إلى أن في الذباب مادة قاتلة للميكروب، فحينما يغمس في الإناء يظهر مفعول هذه المادة حيث تقوم بإفرازات تقضي على ما يحمله الذباب من الجراثيم التي تعلق به، وفي هذا ما يجعل الحديث معجزة في موضوعه ومتنه.

ث- يجب على الإنسان أن يتهم عقله بدلا من أن يرد حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم.

ج-إن هذا الحديث لا يدعو إلى التقزز كما زعم هؤلاء، وإنما هو للإرشاد والتعليم وليس على سبيل الوجوب، فهو لم يأمر بالشرب من الشراب أو الأكل من الطعام بعد الغمس والإخراج، بل هذا متروك لنفس كل إنسان، فمن أراد أن يأكل منه أو يشرب بعد فله ذلك، ومن عافت نفسه فلا حرج عليه.

المطلب الثالث: الشبهة الثالثة: نحن مأمورون بطاعة الرسالة لا الرسول:

مضمون الشبهة: هذه شبهة من شبه منكري السنة حيث قصروا طاعة النبي صلى الله عليه وسلم على ما بلَّغ من القرآن دون السنة، وأن مهمة النبي صلى الله عليه وسلم تنحصر في تبليغ القرآن فقط دون السنة، ويستدلون على ذلك بحجة عقلية.

وغالطوا في تفسير الآيات، وخالفوا المعنى اللغوي للفظة الرسول؛ فلفظة الرسول الواردة في القرآن الكريم تفيد شخص النبي صلى الله عليه وسلم لا القرآن كما يدعون، والرُّسل إنّما سمّوا بذلك؛ لأنَّهم وُجّهوا من قبل الله تعالى، وهم مبعوثون برسالة معينة مُكلَّفون بحملها وتبليغها ومتابعتها؛ فهل يصح من عاقل أن يفسر كلمة الرسول بأنها القرآن؟!

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

أدلتهم:

أولا: أن الآيات التي فيها ذكر مهمة الرسول صلى الله عليه وسلم حصرت مهمته صلى الله عليه وسلم في تبليغ القرآن الكريم فقط، دون السنة، كقوله عز وجل: ﴿مَّا عَلَى ٱلرَّسُولِ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ﴾ [المائدة: 99]، وقوله تعالى: ﴿قُلْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَۖ فَإِن تَوَلَّوْاْ فَإِنَّمَا عَلَيْهِ مَا حُمِّلَ وَعَلَيْكُم مَّا حُمِّلْتُمْۖ وَإِن تُطِيعُوهُ تَهْتَدُواْۚ وَمَا عَلَى ٱلرَّسُولِ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ ٱلْمُبِينُ﴾ [النور: 54]، وقوله تعالى: ﴿وَمَا عَلَى ٱلرَّسُولِ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ ٱلْمُبِينُ﴾ [العنكبوت: 18]، وقوله تعالى: ﴿فَإِنْ أَعْرَضُواْ فَمَآ أَرْسَلْنَٰكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًاۖ إِنْ عَلَيْكَ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ﴾ [الشورى: 48].

ثانيا: أن كلمة الرسول التي وردت في القرآن الكريم تعني القرآن، وأن الله أمرانا باتباع ما أنزل على النبي صلى الله عليه وسلم وهو القرآن، ولم يأمرنا باتباع شخصه ولا سنته؛ حيث قال سبحانه وتعالى: ﴿وَءَامَنُواْ بِمَا نُزِّلَ عَلَىٰ مُحَمَّدٍ وَهُوَ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّهِمْ﴾ [محمد: 2].

ثالثا: أن الله تعالى أمر باتباع الأحسن، والقرآن أحسن من السنة؛ فقال تعالى: ﴿وَٱتَّبِعُوٓاْ أَحْسَنَ مَآ أُنزِلَ إِلَيْكُم مِّن رَّبِّكُم﴾ [الزمر: 55]. نتج من مجموع أدلتهم شبهة قصر طاعة النبي صلى الله عليه وسلم على ما بلغ من القرآن دون السنة.[1]

الرد على الشبهة من عدة وجوه:

أولا: الرد من القرآن الكريم: إن مهمة البلاغ التي كلف بها النبي صلى الله عليه وسلم لا تتوقف على تبليغ القرآن فقط؛ فالتبليغ لا يكون بالقرآن وحده، ولا يتحقق إلا بالسنة مع القرآن؛ وذلك لأن هذا التبليغ يقتضي البيان والتفصيل والتوضيح، وهذا ما قامت به السنة النبوية، إضافة إلى تشريع أحكام لم ينص عليها القرآن، وهناك شواهد قرآنية كثيرة تبين وتؤكد أن دور رسول الله صلى الله عليه وسلم في رسالته ليس قاصرا على بلاغ القرآن الكريم فقط، وإنما بيان هذا الكتاب الكريم، وإخراج الناس من الظلمات إلى النور، وتزكيتهم، والحكم بينهم في كل شأن من شؤون حياتهم، وما من سبيل إلى كل ذلك إلا بالسنة المطهرة، والنبي صلى الله عليه وسلم لها وظائف عدة؛ فهو عليه الصلاة والسلام مبلغ، ومبين، ومشرع بوحي، وقاض وحاكم، وقدوة وأسوة حسنة؛ وتفصيل هذا كالتالي:

(1) القرآنيون: ١٠٦، 109، 122، 124؛ مواقع القرآنيين.

1) وظيفته صلى الله عليه وسلم كمبلغ عن الله تعالى: قال الله عز وجل: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ بَلِّغۡ مَآ أُنزِلَ إِلَيۡكَ مِن رَّبِّكَۖ﴾ [المائدة: 67]، البلاغ الذي أمر الله عز وجل به رسوله صلى الله عليه وسلم هو بلاغ عام وشامل، لكل ما تحتاج إليه البشرية في عاجلها وآجلها، ودنياها وآخرتها، ولم يكتم منه صلى الله عليه وسلم شيئا[1]؛ عنْ مَسْرُوقٍ رحمه الله عَنْ عَائِشَةَ رضي الله عنها قَالَتْ: (مَنْ حَدَّثَكَ أَنَّ النَّبِيَّ صلى الله عليه وسلم كَتَمَ شَيْئًا مِنَ الْوَحْيِ، فَلَا تُصَدِّقْهُ، إِنَّ اللهَ تَعَالَى يَقُولُ: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ بَلِّغۡ مَآ أُنزِلَ إِلَيۡكَ مِن رَّبِّكَۖ وَإِن لَّمۡ تَفۡعَلۡ فَمَا بَلَّغۡتَ رِسَالَتَهُۥۚ﴾ [المائدة: 67]).[2]

وقد وصل إلينا هذا البلاغ عن طريق وحيين:

أحدهما: متلو، وهو القرآن الكريم.

وثانيهما: غير متلو، وهو السنة المطهرة.

وقد دل الدليل الصريح على أن السنة وحي من عند الله لكنها ليست متلوة؛ فقد قال الله عز وجل: ﴿وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلۡهَوَىٰٓ ۝٣ إِنۡ هُوَ إِلَّا وَحۡيٞ يُوحَىٰ﴾ [النجم: 3-4]؛ ففي الآية الكريمة (دلالة على أن السنة كالوحي المنزل في العمل)[3]، وفيها دلالة أيضا على (أن السنة وحي من الله لرسوله صلى الله عليه وسلم، كما قال تعالى: ﴿وَأَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ﴾ [النساء: 113]، وأنه معصوم فيما يخبر به عن الله تعالى وعن شرعه، لأن كلامه لا يصدر عن هوى، وإنما يصدر عن ﴿وَحۡيٞ يُوحَىٰ﴾).[4] فقوله عز وجل: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ بَلِّغۡ مَآ أُنزِلَ إِلَيۡكَ مِن رَّبِّكَۖ﴾ (أمر من الله لرسوله محمد صلى الله عليه وسلم بأعظم الأوامر وأجلها، وهو التبليغ لما أنزل الله إليه، ويدخل في هذا كل أمر تلقته الأمة عنه صلى الله عليه وسلم من العقائد والأعمال والأقوال، والأحكام الشرعية والمطالب الإلهية؛ فبلغ صلى الله عليه وسلم أكمل تبليغ، ودعا وأنذر، وبشر ويسر، وعلم الجهال الأميين حتى صاروا من العلماء الربانيين، وبلغ بقوله وفعله وكتبه ورسله؛ فلم يبق خير إلا دل أمته عليه، ولا شر إلا حذرها عنه، وشهد له بالتبليغ أفاضل الأمة من الصحابة،

([1]) تفسير القرآن للسمعاني:52/2.

([2]) رواه البخاري في صحيحه، كِتَابُ: التَّوْحِيدِ، بَابُ: قَوْلِ اللهِ تَعَالَى ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ بَلِّغۡ مَآ أُنزِلَ إِلَيۡكَ مِن رَّبِّكَۖ وَإِن لَّمۡ تَفۡعَلۡ فَمَا بَلَّغۡتَ رِسَالَتَهُۥۚ﴾ [المائدة: 67]، (155/9)، رقم (7531)، ورواه مسلم في صحيحه، كِتَابُ: الْإِيمَانِ، بَابُ: مَعْنَى قَوْلِ اللهِ عز وجل: ﴿وَلَقَدۡ رَءَاهُ نَزۡلَةً أُخۡرَىٰ﴾ [النجم: 13]، وَهَلْ رَأَى النَّبِيُّ صلى الله عليه وسلم رَبَّهُ لَيْلَةَ الْإِسْرَاءِ، (110/1)، رقم: (177)، وهذا لفظ الإمام البخاري.

([3]) الجامع لأحكام القرآن: 85/17.

([4]) تيسير الكريم الرحمن: 818.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

فمن بعدهم من أئمة الدين ورجال المسلمين)[1]، وهذا الأمر له صلى الله عليه وسلم أمر بالديمومة على البلاغ.[2]

فهو صلى الله عليه وسلم ما يقول قولا عن هوى وغرض، إنما يقول ما أمر به، يبلغه إلى الناس كاملا موفرا من غير زيادة ولا نقصان[3]، (وتبليغ القرآن والسنة مأمور بهما[4]، كما أمر النبي صلى الله عليه وسلم بتبليغهما)[5]؛ لأنهما وحي من الله تعالى.

2) وظيفته صلى الله عليه وسلم كمبين: قال الله عز وجل: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [النحل: 44]، التبيين هنا غير التبليغ الذي هو الوظيفة الأولى للنبي صلى الله عليه وسلم ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ بَلِّغْ مَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ﴾ [المائدة: 67]، والتبيين والتبليغ وظيفتان موضوعهما واحد هو القرآن الكريم، قال في آية ﴿بَلِّغْ﴾ بهذا اللفظ، وقال في آية ﴿لِتُبَيِّنَ﴾ بهذا اللفظ، وبينهما فروق لها دلالتها، مردها إلى الفرق بين الوظيفتين؛ فـ (البلاغ يكون بمعنى الإبلاغ وبمعنى التبليغ؛ كقوله تعالى ﴿فَإِنَّمَا عَلَيْكَ ٱلْبَلَٰغُ﴾ [آل عمران: 20]، وقوله: ﴿فَهَلْ عَلَى ٱلرُّسُلِ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ ٱلْمُبِينُ﴾ [النحل: 35])[6]، والتبيين من (بان الشيء وأبان؛ إذا اتضح وانكشف)[7]، (وسمي الكلام بيانا؛ لكشفه عن المعنى المقصود إظهاره نحو: ﴿هَٰذَا بَيَانٌ لِّلنَّاسِ﴾ [آل عمران: 138]، وسمي ما يشرح به المجمل والمبهم من الكلام بيانا، نحو قوله: ﴿ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُۥ﴾ [القيامة: 19]، ويقال: بينته وأبنته: إذا جعلت له بيانا تكشفه، نحو: ﴿لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ﴾ [النحل: 44]).[8] وكما أنه محال أن يكتم رسول الله صلى الله عليه وسلم شيئا مما أمر بتبليغه، فمحال أيضا أن يترك شيئا مما أمر بتبليغه دون بيان، فكلا الأمرين التبليغ والتبيين مأمور بهما: ﴿بَلِّغْ مَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ﴾ [المائدة: 67]، ﴿لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ﴾ [النحل: 44]. ومن القواعد الأصولية التي توضح هذا المعنى وتجليه؛ قاعدة: "أنه لا يجوز تأخير

1() المصدر السابق: 239.
2() البحر المحيط: 321/4.
3() تفسير القرآن العظيم: 443/7.
4() أي: مأمور بتبليغهما المسلمين.
5() الجامع لأحكام القرآن: 399/6.
6() عمدة الحفاظ: 229/1.
7() معجم مقاييس اللغة: 328/1.
8() المفردات في غريب القرآن: 158.

البيان عن وقت الحاجة؛ لأن وقت الحاجة وقت الأداء، فإذا لم يكن مبيناً تعذر الأداء، فلم يكن بد من البيان"[1]، وقاعدة: "السنة مبينة للمراد بما أشكل معناه من الكتاب»[2]، ولا يكون ذلك إلا بطريق سنة النبي صلى الله عليه وسلم.

فثبت بهذه الآية الكريمة حجية قسم كبير من السنة، وهو ما كان إيضاحا لمشكل أو تفصيلا لمجمل، ووظيفة البيان وظيفة جعلها الله تعالى لرسوله محمد صلى الله عليه وسلم وأمانة ائتمنه عليها، (ففعل، صلوات الله وسلامه عليه، ما أمر به؛ ولهذا سألهم في حجة الوداع يوم عرفة على رؤوس الأشهاد، والصحابة أوفر ما كانوا مجتمعين، فقال: "وَقَدْ تَرَكْتُ فِيكُمْ مَا لَنْ تَضِلُّوا بَعْدَهُ إِنِ اعْتَصَمْتُمْ بِهِ: كِتَابُ اللهِ، وَأَنْتُمْ تُسْأَلُونَ عَنِّي، فَمَا أَنْتُمْ قَائِلُونَ؟ قَالُوا: نَشْهَدُ أَنَّكَ قَدْ بَلَّغْتَ، وَأَدَّيْتَ، وَنَصَحْتَ، فَقَالَ بِإِصْبَعِهِ السَّبَّابَةِ يَرْفَعُهَا إِلَى السَّمَاءِ وَيَنْكُتُهَا إِلَى النَّاسِ: اللَّهُمَّ اشْهَدِ، اللَّهُمَّ اشْهَدْ، ثَلَاثَ مَرَّاتٍ"(3)).[4]

ومما يستفاد من قوله عز وجل: ﴿مَّا عَلَى ٱلرَّسُولِ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ﴾ [المائدة: 99]، وقوله تعالى: ﴿قُلْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَۖ فَإِن تَوَلَّوْاْ فَإِنَّمَا عَلَيْهِ مَا حُمِّلَ وَعَلَيْكُم مَّا حُمِّلْتُمْۖ وَإِن تُطِيعُوهُ تَهْتَدُواْۚ وَمَا عَلَى ٱلرَّسُولِ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ ٱلْمُبِينُ﴾ [النور: 54]، وقوله تعالى: ﴿وَمَا عَلَى ٱلرَّسُولِ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ ٱلْمُبِينُ﴾ [العنكبوت: 18]، وقوله تعالى: ﴿فَإِنْ أَعْرَضُواْ فَمَآ أَرْسَلْنَٰكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًاۖ إِنْ عَلَيْكَ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ﴾ [الشورى: 48]، نفي الإكراه على الاعتقاد أو الإيمان، ولا تفيد حصر رسالة النبي صلى الله عليه وسلم في تبليغ القرآن وحده دون السنة.

3) وظيفته صلى الله عليه وسلم بأن جعل الله تعالى لرسوله صلى الله عليه وسلم التحليل والتحريم فقال تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ يَتَّبِعُونَ ٱلرَّسُولَ ٱلنَّبِيَّ ٱلْأُمِّيَّ ٱلَّذِي يَجِدُونَهُۥ مَكْتُوبًا عِندَهُمْ فِي ٱلتَّوْرَىٰةِ وَٱلْإِنجِيلِ يَأْمُرُهُم بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَىٰهُمْ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ ٱلْخَبَٰٓئِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَٱلْأَغْلَٰلَ ٱلَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْۚ فَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ بِهِۦ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَٱتَّبَعُواْ ٱلنُّورَ ٱلَّذِيٓ أُنزِلَ مَعَهُۥٓ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴿١٥٧﴾ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّي رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ٱلَّذِي لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِۖ

---

(1) العدة في أصول الفقه: 724/3.

(2) التقريب والإرشاد (الصغير): 312/1.

(3) رواه مسلم في صحيحه، كِتَابُ: الْحَجِّ، بَابُ: حَجَّةِ النَّبِيِّ صلى الله عليه وسلم، (4/ 41)، رقم: (1218).

(4) تفسير القرآن العظيم: 27/1.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ يُحۡيِۦ وَيُمِيتُۖ فَـَٔامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِ ٱلنَّبِيِّ ٱلۡأُمِّيِّ ٱلَّذِي يُؤۡمِنُ بِٱللَّهِ وَكَلِمَٰتِهِۦ وَٱتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمۡ تَهۡتَدُونَ﴾ [الأعراف: 157-158].

ومعنى الآية الكريمة أن هذا النبي الأمي يأمر أتباعه بالمعروف، وهو الإيمان بالله ولزوم طاعته فيما أمر ونهى، فذلك المعروف الذي يأمرهم به، وينهاهم عن المنكر وهو الشرك بالله، والانتهاء عما نهاهم الله عنه، وقوله: ﴿وَيُحِلُّ لَهُمُ ٱلطَّيِّبَٰتِ﴾ وذلك ما كانت الجاهلية تحرمه من البحائر والسوائب والوصائل والحوامي، ﴿وَيُحَرِّمُ عَلَيۡهِمُ ٱلۡخَبَٰٓئِثَ﴾ وذلك لحم الخنزير والربا، وما كانوا يستحلونه من المطاعم والمشارب التي حرمها الله.[1]

(قوله تعالى: ﴿يَأۡمُرُهُم بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَيَنۡهَىٰهُمۡ عَنِ ٱلۡمُنكَرِ﴾ قال طاوس: المعروف الشريعة والسنة، والمنكر ما لا يعرف في شريعة ولا سنة).[2]

وفي قوله تعالى: ﴿وَٱتَّبَعُواْ ٱلنُّورَ﴾ المنزل مع اتباع النبي صلى الله عليه وسلم (إشارة إلى اتباع الكتاب والسنة).[3]

وهكذا جعل الله تعالى طاعة رسوله صلى الله عليه وسلم واجبة كطاعة الله عز وجل، وغاير بينهما فجعلهما طاعتين في آيات كثيرة.[4]

4) وظيفته صلى الله عليه وسلم كقاض وحاكم قال الله عز وجل: ﴿إِنَّآ أَنزَلۡنَآ إِلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ بِٱلۡحَقِّ لِتَحۡكُمَ بَيۡنَ ٱلنَّاسِ بِمَآ أَرَىٰكَ ٱللَّهُۚ وَلَا تَكُن لِّلۡخَآئِنِينَ خَصِيمٗا﴾ [النساء: 105]، ففي هذه الآية تشريف للنبي صلى الله عليه وسلم وتفويض إليه، وتقويم أيضا على الجادة في الحكم، وقوله تعالى: ﴿بِمَآ أَرَىٰكَ ٱللَّهُ﴾ (معناه: على قوانين الشرع، إما بوحي ونص، أو بنظر جار على سنن الوحي)[5]، فلم يكن صلى الله عليه وسلم يحكم بهواه بل بما علَّمه الله وألهمه إياه، كقوله تعالى: ﴿وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلۡهَوَىٰٓ ۝٣ إِنۡ هُوَ إِلَّا وَحۡيٞ يُوحَىٰ﴾ [النجم: 3-4]، وفي هذا دليل على عصمته صلى الله

([1]) ينظر: جامع البيان: 492/10.

([2]) معالم التنزيل: 239/2؛ البحر المحيط: 102/2.

([3]) أنوار التنزيل: 37/3.

([4]) ينظر: المطلب الثاني من المبحث الأول.

([5]) المحرر الوجيز: 108/2.

عليه وسلم فيما يُبَلِّغ عن الله من جميع الأحكام وغيرها)[1]؛ فحكمه صلى الله عليه وسلم بما جاء في القرآن هو بيان عملي له، وهو أمر زائد على مجرد البلاغ لها.

5) وظيفته صلى الله عليه وسلم بأن جعله الله تعالى أسوة حسنة، يجب على المسلمين اتباعه والاقتداء به؛ قال الله عز وجل: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْءَاخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا﴾ [الأحزاب: 21]، (الإسوة كالقدوة، وهي الحالة التي يكون الإنسان عليها في اتباع غيره إن حسنا وإن قبيحا، وإن سارا وإن ضارا؛ ولهذا قال تعالى: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾، فوصفها بالحسنة)[2]، والمعنى أنه صلى الله عليه وسلم قدوة حسنة صالحة في كل شؤون الحياة؛ فيقتدى به في جميع أفعاله ويتعزى به في جميع أحواله.[3]

وقال عز وجل: ﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ﴾ [آل عمران: 164] ، فالله – عز وجل – يمتن بـ (هذه المنة التي امتن الله بها على عباده، أكبر النعم، بل أصلها، وهي الامتنان عليهم بهذا الرسول الكريم الذي أنقذهم الله به من الضلالة، وعصمهم به من الهلكة، فقال: ﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ﴾ يعرفون نسبه، وحاله، ولسانه، من قومهم وقبيلتهم، ناصحا لهم، مشفقا عليهم، ﴿يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ﴾ آيات الله، يعلمهم ألفاظها ومعانيها، ﴿وَيُزَكِّيهِمْ﴾ من الشرك، والمعاصي، والرذائل، وسائر مساوئ الأخلاق، ﴿وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾ هي: السنة، التي هي شقيقة القرآن، أو وضع الأشياء مواضعها، ومعرفة أسرار الشريعة، فجمع لهم بين تعليم الأحكام، وما به تنفذ الأحكام، وما به تدرك فوائدها وثمراتها).[4]

وبهذا يتضح أن القرآن الكريم أكد مرارا وتكرارا على كون النبي صلى الله عليه وسلم ليس مبلغا للقرآن الكريم فقط، وإنما هو مبلغ ومبين ومشرع وقاض وحاكم وأسوة حسنة، وهذا هو الدور المنوط بسنته الشريفة صلى الله عليه وسلم.

([1]) تيسير الكريم الرحمن: 199.

([2]) المفردات في غريب القرآن: 76.

([3]) ينظر: معالم التنزيل: 624/3؛ الجامع لأحكام القرآن: 155/14.

([4]) تيسير الكريم الرحمن: 155.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

ثانيا: الرد من السنة المشرفة: جاء في أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم ما يؤكد وجوب طاعة النبي صلى الله عليه وسلم، وعدم قصر الطاعة على القرآن الكريم؛ فعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه أَنَّ رَسُولَ اللهِ صلى الله عليه وسلم قَالَ: "كُلُّ أُمَّتِي يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَنْ أَبَى قَالُوا: يَا رَسُولَ اللهِ، وَمَنْ يَأْبَى؟ قَالَ: مَنْ أَطَاعَنِي دَخَلَ الْجَنَّةَ، وَمَنْ عَصَانِي فَقَدْ أَبَى"[1]، وعن أَبِي رَافِعٍ رضي الله عنه عَنِ النَّبِيِّ صلى الله عليه وسلم قَالَ: "لَا أُلْفِيَنَّ أَحَدَكُمْ مُتَّكِئًا عَلَى أَرِيكَتِهِ، يَأْتِيهِ الْأَمْرُ مِنْ أَمْرِي مِمَّا أَمَرْتُ بِهِ، وَنَهَيْتُ عَنْهُ، فَيَقُولُ: لَا نَدْرِي، وَمَا وَجَدْنَا فِي كِتَابِ اللهِ اتَّبَعْنَاهُ"[2]، وعَنِ الْمِقْدَامِ بْنِ مَعْدِي كَرِبَ الْكِنْدِيِّ رضي الله عنه قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم: " أَلَا إِنِّي أُوتِيتُ الْكِتَابَ وَمِثْلَهُ مَعَهُ، أَلَا إِنِّي أُوتِيتُ الْقُرْآنَ وَمِثْلَهُ مَعَهُ، أَلَا يُوشِكُ رَجُلٌ يَنْثَنِي شَبْعَانًا عَلَى أَرِيكَتِهِ يَقُولُ: عَلَيْكُمْ بِالْقُرْآنِ، فَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ حَلَالٍ فَأَحِلُّوهُ، وَمَا وَجَدْتُمْ فِيهِ مِنْ حَرَامٍ فَحَرِّمُوهُ".[3]

ثالثا: الرد من اللغة والعقل:

إن لفظة الرسول الواردة في القرآن الكريم تفيد شخص النبي صلى الله عليه وسلم لا القرآن كما يدعون؛ فإطلاق الرسول على القرآن يخالف اللغة؛ فالإرسال في اللغة: التوجيه[4]، فإذا بعثت شخصاً في مهمة فهو رسولك، قال تعالى حاكياً قول ملكة سبأ: ﴿وَإِنِّى مُرْسِلَةٌ إِلَيْهِم بِهَدِيَّةٍ فَنَاظِرَةٌۢ بِمَ يَرْجِعُ ٱلْمُرْسَلُونَ﴾ [النمل: 35]، والرسول الذي يتابع أخبار الذي بعثه؛ أُخِذ من قول العرب: قد جاءت الإبل رَسَلاً: إذا جاءت متتابعة.[5]

(والرسول ينطلق من طرف من أرسله برسالة متميزة عنه؛ أي ليس هو منشئها ﴿مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ ٱللَّهِ﴾ [الفتح: 29]، ﴿وَمَآ أَرْسَلْنَٰكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَٰلَمِينَ﴾ [الأنبياء: 107]، وهكذا المعنى بالنسبة لكل إرسال الله رسولا، أو رُسُلا إلى أقوامهم، أو إرسال أحد أحدًا في أمر ﴿فَأَرْسَلُواْ وَارِدَهُمْ﴾ [يوسف: 19]، ﴿فَأَرْسَلَ فِرْعَوْنُ فِى ٱلْمَدَآئِنِ حَٰشِرِينَ﴾ [الشعراء: 53]، أو تكليفه بأمر ﴿وَيُرْسِلُ عَلَيْكُمْ حَفَظَةً﴾ [الأنعام: 61]، ﴿وَمَآ أُرْسِلُواْ عَلَيْهِمْ حَٰفِظِينَ﴾ [المطففين: 33]، وكل ذلك كثير في

---

(1) رواه البخاري في صحيحه، كتاب: الِاعْتِصَامِ بِالْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ، بَابُ: الِاقْتِدَاءِ بِسُنَنِ رَسُولِ اللهِ صلى الله عليه وسلم، (92/9)، رقم: (7280).

(2) وقال محققو المسند: "إسناده صحيح". رواه الإمام أحمد في مسنده (39/ 302)، رقم: (23876).

(3) رواه الإمام أحمد في مسنده (410/28)، رقم: (17174)، وقال محققو المسند: "إسناده صحيح".

(4) لسان العرب: 283/11؛ الكليات: 77.

(5) الزاهر في معاني كلمات الناس: 34/1.

القرآن).[1] وعلى ذلك فالرُّسل إنّما سمّوا بذلك؛ لأنَّهم وُجّهوا من قبل الله تعالى: ﴿ثُمَّ أَرۡسَلۡنَا رُسُلَنَا تَتۡرَا﴾ [المؤمنون: 44]، وهم مبعوثون برسالة معينة مُكلَّفون بحملها وتبليغها ومتابعتها.

فمعنى قول الله تعالى: ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٞ قَدۡ خَلَتۡ مِن قَبۡلِهِ ٱلرُّسُلُ﴾ [آل عمران: 144]، (أي: ليس ببدع من الرسل، بل هو من جنس الرسل الذين قبله، وظيفتهم تبليغ رسالات ربهم وتنفيذ أوامره، ليسوا بمخلدين، وليس بقاؤهم شرطا في امتثال أوامر الله، بل الواجب على الأمم عبادة ربهم في كل وقت وبكل حال).[2]

رابعا: الرد بإجماع الصحابة رضي الله عنهم والتابعون ومن بعدهم ممن يعتد بقوله من علماء المسلمين رحمهم الله على وجب طاعة النبي صلى الله عليه وسلم وعدم قصر الطاعة على القرآن الكريم.

أجمعت الأمة من عهد الصحابة رضي الله عنهم ومن بعدهم التابعين والأئمة المجتهدين وسائر علماء المسلمين رحمهم الله، على حجية السُّنة ووجوبِ العمل بها، والتحاكم إليها، والسَّير على هديها في كل جوانب الحياة ولا يوجد إماماً من الأئمة المجتهدين يُنكر الاحتجاج بها، والعمل بمقتضاها إلاَّ نفراً ممَّنْ لا يُعتدُّ بخروجهم على إجماع المسلمين من الخوارج، والروافض، ومَنْ نحا نحوهم وشذَّ شذوذهم من دعاة الإلحاد في عصرنا.

وممن نقل الإجماعَ على حجية السنة:

1- الإمام الشافعي رحمه الله، فما نقل عنه أنه: "أجمع المسلمون على أن مَنْ استبانت له سنةُ رسول اللَّه صلى الله عليه وسلم؛ لم يكن له أن يَدَعَها لقول أحدٍ من الناس".[3]

2-ابن تيمية رحمه الله، قال في الفتاوى: "وليعلم أنه ليس أحد من الأئمة المقبولين عند الأمة قبولا عاما يتعمد مخالفة رسول الله صلى الله عليه وسلم في شيء من سنته؛ دقيق ولا جليل؛ فإنهم متفقون اتفاقا يقينيا على وجوب اتباع الرسول وعلى أن كل أحد من الناس يؤخذ من قوله ويترك إلا رسول الله صلى الله عليه وسلم".[4]

---

(1) المعجم الاشتقاقي المؤصل: 800/2.

(2) تيسير الكريم الرحمن: 150.

(3) إعلام الموقعين: 11/2.

(4) مجموع الفتاوى: 20 /232.

3- الشوكاني رحمه الله حيث قال: "والحاصل أن ثبوت حجية السنة المطهرة واستقلالها بتشريع الأحكام ضرورة دينية ولا يخالف في ذلك إلا من لا حظ له في دين الإسلام".[1]

خامسا: إن الآيات التي استدلوا بها تفيد أن مهمة الرسول صلى الله عليه وسلم تتجلى في تبليغ الناس الرسالة، وليس عليه هداهم، أو إكراههم على الاعتقاد والإيمان؛ ففي قوله تعالى: ﴿فَإِنۡ أَعۡرَضُواْ فَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ عَلَيۡهِمۡ حَفِيظًاۖ إِنۡ عَلَيۡكَ إِلَّا ٱلۡبَلَٰغُۗ﴾ [الشورى: 48] يأمر الله تعالى نبيه صلى الله عليه وسلم بإن المشركين إذا أعرضوا عما جاءهم به من الحق، وعما دعاهم إليه من الرشد، فلم يستجيبوا له، وأبوا قبوله منه، أن يتركهم وشأنهم، فإن الله تعالى لم يرسله رقيبا عليهم يحفظ عليهم أعمالهم ويحصيها؛ ﴿إِنۡ عَلَيۡكَ إِلَّا ٱلۡبَلَٰغُ﴾ فما عليه صلى الله عليه وسلم إلا أن يبلغهم ما أرسل به إليهم من الرسالة، فإذا بلغهم ذلك، فقد قضى ما عليه[2]، وفي هذا تأنيس وتسلية من الله تعالى لنبيه صلى الله عليه وسلم[3]، ولا وجه لمن استدل بها على حصر مهمة الرسول صلى الله عليه وسلم في تبليغ القرآن وحده.

ومعنى قول الله تعالى: ﴿ءَامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَٱلۡكِتَٰبِ ٱلَّذِي نَزَّلَ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ وَٱلۡكِتَٰبِ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ مِن قَبۡلُ﴾ [النساء: 136]، أي: (﴿ءَامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ﴾ يقول: صدقوا بالله، وبمحمد رسوله أنه لله رسول مرسل إليكم وإلى سائر الأمم قبلكم، ﴿وَٱلۡكِتَٰبِ ٱلَّذِي نَزَّلَ عَلَىٰ رَسُولِهِۦ﴾ يقول: وصدقوا بما جاءكم به محمد من الكتاب الذي نزله الله عليه؛ وذلك القرآن، ﴿وَٱلۡكِتَٰبِ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ مِن قَبۡلُ﴾ يقول: وآمنوا بالكتاب الذي أنزل الله من قبل الكتاب الذي نزله على محمد صلى الله عليه وسلم وهو التوراة والإنجيل).[4]

فهل يصح من عاقل أن يفسر كلمة الرسول في الآيتين بأنها القرآن؟!

وأما المعنى الصحيح لقول الله سبحانه وتعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَءَامَنُواْ بِمَا نُزِّلَ عَلَىٰ مُحَمَّدٖ وَهُوَ ٱلۡحَقُّ مِن رَّبِّهِمۡ﴾ [محمد: 2]، ﴿وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ﴾ والذين صدقوا الله وعملوا بطاعته، واتبعوا أمره ونهيه، وآمنت قلوبهم وسرائرهم، وانقادت جوارحهم وبواطنهم وظواهرهم، وقاموا بما عليهم من حقوق الله، وحقوق العباد الواجبة والمستحبة، ﴿وَءَامَنُواْ بِمَا نُزِّلَ

---

(1) إرشاد الفحول: 97/1.

(2) جامع البيان: 536/20.

(3) المحرر الوجيز: 42/5؛ التفسير الكبير: 609/27.

(4) جامع البيان: 594/7.

عَلَىٰ مُحَمَّدٍ﴾ وصدقوا بالكتاب الذي أنزل الله على محمد، وهو عطف خاص على عام، وإنما ذكره بلفظ الاختصاص مع ما يجب من الإيمان بجميع ما جاء به رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الله تعالى؛ تعظيما لشأن القرآن الكريم، وتعظيما لشأن الرسول، فلم يخالفوه في شي، وصدقوه صلى الله عليه وسلم فيما جاء به، وتنبيها على أنه شرط في صحة الإيمان بعد بعثته صلوات الله وسلامه عليه، فلا يتم الإيمان إلا به[1]، ولذلك أكده بجملة معترضة حسنة؛ هي قوله تعالى: ﴿وَهُوَ ٱلۡحَقُّ مِن رَّبِّهِمۡ﴾ اعتراضاً على طريقة الحصر[2]، (وعبر عن الجلالة هنا بوصف الرب؛ زيادة في التنويه بشأن المسلمين)[3]؛ والعلم عند الله تعالى. وفي الآية دليل على فساد استدلالهم إذ المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم القرآن والسنة؛ كما قال تعالى: ﴿وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلۡهَوَىٰٓ ۝٣ إِنۡ هُوَ إِلَّا وَحۡيٞ يُوحَىٰ﴾ [النجم: 3-4].

والمعنى الصحيح لقوله عز وجل: ﴿وَٱتَّبِعُوٓاْ أَحۡسَنَ مَآ أُنزِلَ إِلَيۡكُم مِّن رَّبِّكُم﴾ [الزمر: 55][4]: أن القرآن العزيز تضمن عقائد نيرة؛ كمحبة الله، وخشيته، وخوفه، ورجائه، كما تضمن أوامر من الأعمال الظاهرة؛ كالصلاة والزكاة والصيام والحج، والصدقة وأنواع الإحسان، ونحو ذلك مما أمر الله به، ونواهي منجية، كما تضمن دعوات على الطاعات والبر، وحدودا على المعاصي، ووعيدا على بعضها؛ وهو أحسن ما أنزل إلينا من ربنا، فالمتبع لأوامر ربه في هذه الأمور ونحوها هو المنيب المسلم.[5]

ولكن ما الذي يبين القرآن الكريم ويوضحه؟ الذي يبينه ويوضحه سنة النبي صلى الله عليه وسلم، قال الشنقيطي رحمه الله: (ولا شك أن القرآن أحسن ما أنزل إلينا من ربنا، والسنة مبينة له).[6] فلا وجه لاستدلالهم بهذه الآية الكريمة على ما ذهبوا إليه من أن الله تعالى أمر باتباع الأحسن، والقرآن

([1]) ينظر: معالم التنزيل: 208/4؛ الجامع لأحكام القرآن: 224/16؛ تفسير القرآن العظيم: 306/7.

([2]) جامع البيان: 180/21؛ أنوار التنزيل: 119/5؛ لباب التأويل: 139/4؛ البحر المحيط: 458/9؛ تفسير القرآن العظيم: 306/7؛ تيسير الكريم الرحمن: 784.

([3]) التحرير والتنوير: 75/26.

([4]) جامع البيان: 232/20؛ معالم التنزيل: 97/4؛ التفسير الكبير: 466/27؛ الجامع لأحكام القرآن: 270/15؛ تفسير القرآن العظيم: (7/ 110.

([5]) المحرر الوجيز: 537/4؛ تيسير الكريم الرحمن: 727؛ جامع البيان: 232/20؛ معالم التنزيل: 97/4؛ التفسير الكبير: 466/27؛ الجامع لأحكام القرآن: 270/15؛ تفسير القرآن العظيم: 7/ 110.

([6]) أضواء البيان: 7/ 512.

أحسن من السنة، بل في الآية دليل على فساد استدلالهم فليست الآية للمقارنة بين القرآن والسنة، والله أعلم.

وخلاصة القول في الرد على هذه الشبهة ما يلي:

أولا: إن مهمة البلاغ التي كلف بها النبي صلى الله عليه وسلم لا تتوقف على تبليغ القرآن فقط؛ فالتبليغ لا يكون بالقرآن وحده، ولا يتحقق إلا بالسنة مع القرآن، وأكد القرآن الكريم مرارا وتكرارا على كون النبي صلى الله عليه وسلم ليس مبلغا للقرآن الكريم فقط، وإنما هو مبلغ ومبين ومشرع وقاض وحاكم وأسوة حسنة، وهذا هو الدور المنوط بسنته الشريفة.

ثانيا: جاء في أحاديث النبي صلى الله عليه وسلم ما يؤكد وجوب طاعة النبي صلى الله عليه وسلم، وعدم قصر الطاعة على القرآن الكريم.

ثالثا: إن لفظة الرسول الواردة في القرآن الكريم تفيد شخص النبي صلى الله عليه وسلم لا القرآن كما يدعون. وأن الآيات التي استدلوا بها تفيد أن مهمة الرسول صلى الله عليه وسلم تتجلى في تبليغ الناس الرسالة، وليس عليه هداهم، أو إكراههم على الاعتقاد والإيمان.

رابعا: أجمع الصحابة رضي الله عنهم والتابعون ومن بعدهم ممن يعتد بقوله من علماء المسلمين رحمهم الله على وجب طاعة النبي صلى الله عليه وسلم وعدم قصر الطاعة على القرآن الكريم.

خامسا: بيان المعنى الصحيح للآيات التي استدلوا بها.

فظهر بهذه الردود بطلان ما ذهبوا إليه من قصر طاعة النبي صلى الله عليه وسلم على ما بلغ من القرآن دون السنة، وأن مهمة النبي صلى الله عليه وسلم تنحصر في تبليغ القرآن فقط دون السنة.

خاتمة البحث

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده وبعد؛ ففي خاتمة هذا البحث الخص أهم النتائج وأهم التوصيات فيما يلي:

أولا: أهم النتائج:

1-كل الشبهات التي أثارها أعداء الدين حول طاعة النبي صلى الله عليه وسلم تقوم على المغالطات والتدليس.

2- الأصل هو نشر الخير وبث أصول العلم والإيمان، وأما تفنيد الشبهات فيحتاج إليه عند انتشار شبهة ما ورواجها، وخوف الفتنة على الناس منها؛ فحينئذ يرد عليها ويبين للناس الحق فيها، فهو استثناء وليس أصلا، وله ضوابطه ومنها:

أ-أن يسبقها تأصيل الحق.

ب-أن يكون الرادّ ذا علم مؤصّل.

ت-استعراض أدلة أصحاب الشبهة.

ث-الرد والتفنيد للشبهات والإشكالات عقيب إيرادها مباشرة، وفي غاية الإحكام والقوة.

ج-مراعاة المصالح والمفاسد في ذلك.

ثانيا: أهم التوصيات:

1- أوصي بتعليم الأدلة من القرآن الكريم والسنة المطهرة وأقوال السلف الصالح؛ الدالة على وجوب طاعة النبي صلي الله عليه وسلم، والأمر بإتباعه، والاقتداء به صلي الله عليه وسلم، ونشرها في جميع شرائح المجتمع عبر الوسائل المتاحة.

2-أوصي الباحثين بالاعتناء وبدل المزيد في تفنيد ودحض الشبه بالميزان العلمي الصحيح، وإثراء هذا الموضوع.

3- أوصي بعمل تطبيقات في الأجهزة المحمولة، وإنشاء مواقع إلكترونية بجميع اللغات العالمية تتخصص في التعريف بالإسلام تعريفا صحيحا، وتبصر بوجوب طاعة النبي صلي الله عليه وسلم، وذكر مواطن وأحوال أوامره ونواهيه صلى الله عليه وسلم، وتبين زيف الشبه التي أثيرت حول الموضوع.

4- عقد ندوات ومؤتمرات متخصصة؛ لتفنيد ما يدعيه أعداء الإسلام حول طاعة النبي صلى الله عليه وسلم.

5- إنشاء مؤسسات وموسوعة علمية إسلامية باللغات العالمية، تتخصص في الرد على الشبه والطعون التي يثيرها أعداء الإسلام.

7- نشر الردود على الشبهات وترجمتها إلى اللغات العالمية على مواقع التواصل الاجتماعي بأسلوب مركز سهل العبارة.

وفي الختام أسأل الله تعالى أن يتوفنا على سنة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وأن يحشرنا في زمرته.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم النبيين وسيد المرسلين نبينا ومحمد وعلى آله وأصحابه أجمعين وأتباعه إلى يوم الدين.

مراجع البحث

ابن جزي، محمد بن أحمد ، التسهيل لعلوم التنزيل لأبي القاسم، تحقيق: الدكتور عبد الله الخالدي، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم – بيروت، ط1 - 1416 هـ.

أبو زيد، بكر بن عبدالله، الرد على المخالف من أصول الإسلام، دار العاصمة الرياض،ط1 ، 1414هـ.

ابن أبي خيثمة، أبو بكر أحمد ، التاريخ الكبير، تحقيق: صلاح بن فتحي هَلل، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1427هـ - 2006م.

ابن أبي شيبة عبد الله بن محمد (ت: ٢٣٥ هـ)، المصنف، تحقيق: سعد بن ناصر الشثري، دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع، السعودية، ط1، ١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م.

الأصبهاني، إسماعيل بن محمد بن الفضل (ت: ٥٣٥ هـ)، الحجة في بيان المحجة وشرح عقيدة أهل السنة، تحقيق: محمد بن ربيع بن هادي عمير المدخلي، محمد بن محمود أبو رحيم، دار الراية السعودية، ط2، ١٤١٩هـ - ١٩٩٩م.

الألباني، محمد ناصر الدين ، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض الطبعة الأولى، جـ 1 - 4: 1415 هـ - 1995 م، جـ 6: 1416هـ - 1996م، جـ 7: 1422هـ - 2002م.

الأنباري، محمد بن القاسم أبو بكر (ت: ٣٢٨ هـ)، الزاهر في معاني كلمات الناس، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط1، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.

الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب ، التقريب والإرشاد الصغير، قدم له وحققه وعلق عليه: د. عبد الحميد بن علي أبو زنيد، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، ط2، 1418هـ - 1998م.

البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، تحقيق: جماعة من العلماء، الطبعة السلطانية، بالمطبعة الكبرى الأميرية، بدون رقم طبعة، مصر، ١٣١١ هـ.

البزار، أحمد بن عمرو ، مسند البزار المنشور باسم البحر الزخار، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، ط1، (بدأت 1988 م، وانتهت 2009 م).

البغوي، الحسين بن مسعود (ت: ٥١٠هـ)، معالم التنزيل في تفسير القرآن، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، لبنان، ط1، 1420 هـ.

بن ماجة، محمد بن يزيد سنن بن ماجة، (209 - 273 هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد - محمَّد كامل قره بللي - عَبد اللّطيف حرز الله، دار الرسالة العالمية، ط1، 1430هـ - 2009م.

بن منصور، سعيد (ت: ٢٢٧ هـ)، السنن، تحقيق: فريق من الباحثين، دار الألوكة للنشر، السعودية، ط1، ١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م.

البيضاوي، عبد الله بن عمر (ت: ٦٨٥هـ)، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار إحياء التراث العربي، لبنان، ط1، ١٤١٨هـ

البيهقي، أحمد بن الحسين (ت: ٤٥٨ هـ)، المدخل إلى علم السنن، اعتنى به وخرَّجَ نقُولَه: محمد عوامة، دار اليسر للنشر والتوزيع، مصر، دار المنهاج للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، ١٤٣٧هـ - ٢٠١٧م.

بن تيمية، أحمد بن عبد الحليم (ت: ٧٢٨هـ)، درء تعارض العقل والنقل، تحقيق: الدكتور محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، ط2، ١٤١١هـ - ١٩٩١م.

الثعلبي، أحمد بن إبراهيم ، الكشف والبيان عن تفسير القرآن، أشرف على إخراجه: د. صلاح باعثمان، د. حسن الغزالي، أ. د. زيد مهارش، أ. د. أمين باشه، تحقيق: عدد من الباحثين، دار التفسير، جدة - المملكة العربية السعودية، ط1، 1436هـ - 2015م.

جبل، محمد حسن حسن ، المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم، مكتبة الآداب، مصر، ط1، ٢٠١٠م.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي (ت: ٥٩٧هـ)، زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، لبنان، ط1 ،١٤٢٢هـ

ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن ، كشف المشكل من حديث الصحيحين، تحقيق: علي حسين البواب، دار الوطن، الرياض، بدون سنة طبع.

ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (ت: ٨٥٢ هـ)، بلوغ المرام من أدلة الأحكام، تحقيق وتخريج وتعليق: سمير بن أمين الزهري، دار الفلق، السعودية، ط7، ١٤٢٤هـ

ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي فتح الباري بشرح البخاري، المكتبة السلفية، مصر، ط1، 1380 - 1390هـ

الحكمي، حافظ بن أحمد بن علي (ت: ١٣٧٧هـ)، معارج القبول بشرح سلم الوصول إلى علم الأصول، تحقيق: عمر بن محمود أبو عمر، دار ابن القيم، السعودية، ط1، ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.

حمزة، محمد، الحديث النبوي ومكانته في الفكر الإسلامي الحديث، المركز الثقافي العربي، المغرب، الدار البيضاء، ط1، 2015م.

ابن حنبل، أحمد الشيباني، مسند أحمد، تحقيق مجموعة من الأساتذة بإشراف الشيخ: شعيب الأرنؤوط، طبعة مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1419هـ،.

أبو حيان، محمد بن يوسف الأندلسي(ت: ٧٤٥هـ)، ، البحر المحيط، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، لبنان، بدون رقم الطبعة، ١٤٢٠هـ.

الخازن، علي بن محمد الشيحي (ت: ٧٤١هـ)، لباب التأويل في معاني التنزيل، تصحيح: محمد علي شاهين، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، ١٤١٥هـ.

الخَطّابي، حمد بن محمد ، معالم السنن، بدون دار طبع، ط1، 1351هـ - 1932م.

الخطابي، حمد بن محمد، أعلام الحديث، تحقيق: د. محمد بن سعد بن عبد الرحمن آل سعود، جامعة أم القرى (مركز البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي) ط1، 1409هـ - 1988م.

الخطيب التبريزي، محمد بن عبد الله ، مشكاة المصابيح، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي، لبنان، ط3، ١٩٨٥م.

الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن ، مسند الدارمي، تحقيق: الدكتور مرزوق بن هياس آل مرزوق الزهراني، بدون ناشر، الط1، ١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م.

أبو داود سليمان بن الأشعث (ت: ٢٧٥ هـ)، سنن أبي داوود، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ومحمد كامل قره بللي، دار الرسالة العالمية، سوريا، لبنان، ط1، ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م.

الرازي ،محمد بن عمر (ت: ٦٠٦هـ)، التفسير الكبير، دار إحياء التراث العربي، لبنان، ط3، ١٤٢٠ هـ.

الراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد (ت: ٥٠٢هـ)، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، الدار الشامية، سوريا، لبنان، ط1، ١٤١٢ هـ.

الزجاج، إبراهيم بن السري ، معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط1، 1408هـ- 1988م.

الزركشي، محمد بن عبد الله بن بهادر (ت: ٧٩٤ هـ)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه، مصر، الطبعة الأولى، ١٣٧٦هـ - ١٩٥٧م.

زينو، علي محمد ، القرآنيون، نشأتهم – عقائدهم، دار القبس، دمشق، ط1، 1432هـ - 2011م.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر (ت: ١٣٧٦هـ)، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط1 ١٤٢٠هـ - ٢٠٠٠م.

السمعاني، منصور بن محمد (ت: ٤٨٩هـ)، تفسير القرآن، تحقيق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم، دار الوطن، السعودية، ط1، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.

السمين الحلبي، أحمد بن يوسف (ت: ٧٥٦ هـ)، عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط1، ١٤١٧هـ - ١٩٩٦م.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (ت: ٩١١ هـ)، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، بدون رقم طبعة،١٣٩٤هـ - ١٩٧٤م.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (ت: ٩١١هـ)، مفتاح الجنة في الاحتجاج بالسنة، الجامعة الإسلامية، السعودية، ط3، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى (ت: ٧٩٠ هـ)، الموافقات، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، السعودية، دار ابن عفان، مصر، ط1، ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار (ت: ١٣٩٣هـ)، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار عطاءات العلم، السعودية، دار ابن حزم، لبنان، ط5، ١٤٤١هـ - ٢٠١٩م.

أبو شُهبة، محمد بن محمد بن سويلم، دفاع عن السُنَّة ورد شبه المُسْتَشْرِقِينَ والكتاب المعاصرين، مجمع البحوث الإسلامية، القاهرة، ط2، 1406هـ - 1985م.

الشوكاني، محمد بن علي (ت: ١٢٥٠هـ)، فتح القدير، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، سوريا، لبنان، ط1، ١٤١٤هـ.

الشوكاني، محمد بن علي ،إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، تحقيق: الشيخ أحمد عزو عناية، دمشق - كفر بطنا، دار الكتاب العربي، ط1، 1419هـ - 1999م.

صدِّيق، إبراهيم بن محمد ، منكرو السنة في مواجهة مع القرآن الكريم (دعوى الاكتفاء بالقرآن ... عرض ومناقشة)، إصدار مركز سلف للبحوث والدراسات.

صدِّيق، إبراهيم بن محمد ، هل هناكَ وحيٌ آخر غير الكُتبِ المنزَّلة؟ حجةٌ أخرى على منكري السُّنة، إصدار مركز سلف للبحوث والدراسات.

الطبراني، سليمان بن أحمد ، المعجم الأوسط، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد - عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، دار الحرمين، القاهرة، 1415هـ - 1995م.

الطبري، محمد بن جرير (ت: ٣١٠هـ)، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية بدار هجر، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، مصر، ط1، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد (ت: ١٣٩٣هـ)، التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، بدون رقم طبعة، ١٩٨٤م.

العثيمين، محمد بن صالح ، تفسير القرآن الكريم «سورة الأنعام»، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، ط1، 1433هـ - 2012م.

ابن عطية، عبد الحق بن غالب الأندلسي (ت: ٥٤٢هـ)، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، ١٤٢٢هـ.

ابن عقيل البغدادي، علي (ت: ٥١٣ هـ)، الواضح في أصول الفقه، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، ط1، 1420هـ - 1999م.

ابن عقيل البغدادي، علي (ت: ٥١٣ هـ)، الواضح في أصول الفقه، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، ط1، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.

العكبري، عبيد الله بن محمد بن بَطَّة (ت: ٣٨٧ هـ)، الإبانة عن شريعة الفرقة الناجية ومجانبة الفرق المذمومة، تحقيق: رضا معطي، وعثمان الأثيوبي، ويوسف الوابل، والوليد بن سيف النصر، وحمد التويجري، دار الراية للنشر والتوزيع، السعودية، بدون رقم طبعة، بدون تاريخ طبع.

ابن فارس أحمد (ت: ٣٩٥هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بدون رقم طبعة، ١٣٩٩هـ- ١٩٧٩م.

الفراء، محمد بن الحسين أبو يعلى الحنبلي (ت: ٤٥٨ هـ)، العدة في أصول الفقه، تحقيق: د أحمد بن علي بن سير المباركي، بدون ناشر، السعودية، ط2، ١٤١٠هـ- ١٩٩٠م.

قاسم عبد الرحمن بن محمد رحمه الله، وساعده: ابنه محمد، مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، السعودية، بدون رقم طبعة، ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.

ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم الدينوري (ت: ٢٧٦ هـ)، تأويل مختلف الحديث، المكتب الإسلامي، مؤسسة الإشراق، لبنان، ط2، ١٤١٩هـ- ١٩٩٩م.

القرطبي، محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، ١٣٨٤هـ- ١٩٦٤م.

القرطبي، محمد بن وضاح ، البدع والنهي عنها، تحقيق ودراسة: عمرو عبد المنعم سليم، مكتبة ابن تيمية، مصر، مكتبة العلم، السعودية، ط1، ١٤١٦ هـ.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب (ت: ٧٥١هـ)، إعلام الموقعين عن رب العالمين، تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، ١٤١١هـ- ١٩٩١م.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب (ت:٧٥١هـ)، مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، تحقيق: عبد الرحمن بن حسن بن قائد، دار عطاءات العلم، السعودية، دار ابن حزم، لبنان، ط3، ١٤٤٠هـ- ٢٠١٩م.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب، بدائع الفوائد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، بدون رقم طبعة، بدون تاريخ طبع.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر (ت: ٧٧٤هـ)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد السلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، السعودية، ط2، ١٤٢٠هـ- ١٩٩٩م.

الكفوي، أيوب بن موسى (ت: ١٠٩٤هـ)، الكليات، تحقيق: عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، لبنان، بدون تاريخ طبع.

اللالكائي، هبة الله بن الحسن (ت: ٤١٨ هـ)، شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة، تحقيق: أحمد بن سعد بن حمدان الغامدي، دار طيبة، السعودية، الطبعة الثامنة، ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٣م.

المَرْوَزِي، محمد بن نصر بن الحجاج (ت: ٢٩٤هـ)، السنة، تحقيق: سالم أحمد السلفي، مؤسسة الكتب الثقافية، لبنان، ط1، ١٤٠٨هـ.

المعلمي، عبد الرحمن بن يحيى ، الأنوار الكاشفة لما في كتاب "أضواء على السنة" من الزلل والتضليل والمجازفة، المطبعة السلفية، عالم الكتب، بيروت، 1406هـ - 1986م.

ابنمنظور محمد بن مكرم بن على (ت: ٧١١هـ)، لسان العرب، دار صادر، لبنان، ط3، ١٤١٤ هـ

النسائي، أحمد بن شعيب (ت 303 هـ)، السنن الكبرى، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1421هـ - 2001م.

النعمي، عيسى بن محسن بن عيسى ، دفع دعوى المعارض العقلي عن الأحاديث المتعلقة بمسائل الاعتقاد، مكتبة دار المنهاج، للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1435هـ

النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري (ت: ٢٦١ هـ)، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، بدون رقم طبعة، مصر، ١٣٧٤هـ - ١٩٥٥م.

الهروي، أبو إسماعيل (ت: ٤٨١ هـ)، ذم الكلام وأهله، تحقيق: عبد الرحمن بن عبد العزيز الشبل، مكتبة العلوم والحكم، السعودية، ط1، (١٤١٦ هـ - ١٩٩٦ م) - (١٤٢٢ هـ=٢٠٠٢م).

المو اقع الإلكترونية:

1-مواقع القرآنيين. ("موقع أهل القرآن" و"موقع مركز الدراسات والأبحاث العلمانية في العالم الإسلامي" و"موقع عرب تايمز" و"موقع غلوبال ريبورت" و"موقع إزالة القناع).

2-موقع الألوكة "الباطنيون الجدد" د محمود بن أحمد الدوسري.

المراجع الأجنبية:

1- اكتشاف البنسلين وتطويره، الجمعية الكيميائية الأمريكية للمعالم الكيميائية التاريخية الدولية، متحف مختبر ألكسندر فليمنج، لندن، المملكة المتحدة، 1999م.

2-مجلة جينات (Genes)، العدد: 12، سنة النشر: 2021، بازل، سويسرا.

مو اقع إلكترونية:

موقع موسوعة الفتاوى:http://www.fatawa.com/view/300

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

https://doi.org/10.71311/.v6i2.240

مادة [خ. ر. ج] ومشتقاتها في السّياق القرآني
"دراسة دلاليّة صرفيّة نحويّة إحصائيّة"

د. تهاني جبران الوادعي
الكلية التطبيقية بظهران الجنوب / جامعة الملك خالد / المملكة العربية السعودية.
tawadei@kku.edu.sa

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/5/8 تاريخ قبول البحث 2025/5/14
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

هَدَفَ البحثُ إلى دِرَاسةِ مادة (خ. ر. ج) في السِّياق القرآني، وقد كان الدافعُ إلى دراستها ورودها بصورة موفورة، إذْ وَرَدَت بمختلف مشتقاتها مائة وسبع وسبعين مرّةً، فجاءت فعلًا ماضيًا مُجرّدًا مبنيًّا للمعلوم (خَرَجَ)، والمضارع منه (يَخرُجُ)، والمضارع الذي لم يُسمَّ فاعله (أُخْرَج)، والأمر منه (أُخرُج)، والمصدر منه (خَرْج)، و(خُروج)، واسم الفاعل منه (خارج)، واسم المفعول منه (مُخْرَج)، والمصدر الميمي منه (مَخرَج) وقد يكون اسم مكان من الثّلاثي، واسمًا صريحًا على (فَعَال) (خَرَاج). وجاء مزيدًا بالهمزة (أَخرَجَ)، والمضارع منه (يُخرِجُ)، والأمر منه (أَخرِجْ)، والمصدر منه (إِخْرَاج)، ومصدرًا ميميًّا على (مُفعَل) (مُخرَج)، واسم الفاعل منه (مُخرِج). وجاء ماضيًا مزيدًا بثلاثة أحرف (استخرجَ)، والمضارع منه (يستخرجا). ولِما للمادة مِن تَنوُّعٍ في المعنى في السّياق القرآني، واختلاف المحل الإعرابي لجملتها الواردة فيها، كانت مستويَات البحث: المستوى الدّلالي، والصّرفي، والنّحوي، كَمَا هَدَف البحثُ إلى الإسهام ببحثٍ عِلمي في الدراسات اللُّغويّة التي مصدرها القرآن الكريم، فَكانَ منهجه وصفيًّا

تَحليليًّا، وذلك بإحصاء المادة، والكشف عن معناها في معاجم اللغة، وكتب التّفاسير، ثُمّ دراستها صرفيًّا ونحويًّا.

الكلمات المفتاحية: مادة (خ. ر. ج)، السّياق القُرآني، المعنى، المحلّ الإعرابي.

The Root [Kh-R-J] and Its Derivatives in the Qur'anic Context: "A Semantic and Morphological Study"

By Dr. Tahani Jubran Al-wadai
Applied College at Dhahran Al-Janoub, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia.
tawadei@kku.edu.sa

Abstract:

This research aimed to study the root (khāʾ-rāʾ-jīm) in the Qur'anic context. The motivation for this study was its abundant occurrence, as it appears in its various derivatives one hundred and seventy-seven times. These derivatives included: the simple past tense verb in the active voice (kharaja), its present tense (yakhruju), its present tense passive (ukhrija), its imperative (ukhruj), its verbal nouns (kharj) and (khurūj), its active participle (khārij), its passive participle (mukhraj), its maṣdar mīmī (makhraj) – which can also function as a noun of place for the trilateral root – and an explicit noun on the pattern faʿāl (kharāj).

It also appeared in forms augmented with the hamza: (akhraja), its present tense (yukhriju), its imperative (akhrij), its verbal noun (īkhrāj), a maṣdar mīmī on the pattern mufʿal (mukhraj), and its active participle (mukhrij). Furthermore, it occurred in the past tense augmented with three letters (istakhraja) and its present tense (yastakhriju).

Due to the root's diversity of meaning in the Qur'anic context and the variation in the grammatical position (al-maḥall al-iʿrābī) of the sentences in which it occurs, the research operated on three levels: semantic, morphological, and syntactic. The research also aimed to contribute a

scientific study to the field of linguistic studies derived from the Holy Qur'an. The methodology was descriptive-analytical, involving the enumeration of all occurrences of the root, elucidating its meaning through classical Arabic dictionaries and books of exegesis (tafsīr), and subsequently conducting morphological and syntactic analyses.

Key words: The Root (Kh-R-J), Qur'anic Context, Meaning, Grammatical Position (al-Maḥall al-Iʿrābī).

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وآله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. وبعد؛

الحمدُ للهِ رَبِّ العالمين، الرَّحمن الرَّحيم، والصّلاة والسّلام على المبعوث رحمةً للعالمين، نبيّنا محمد بن عبد الله الصّادق الأمين، وعلى آلهِ وصحبه أجمعين، وبعدُ: فقد نَزَلَ القرآن الكريم بلسان عربيٍّ مبين، قال الله تعالى: ﴿لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾ سورة النحل: 103. والقرآنُ مصدر اللغة العربيّة الأول باتفاق اللغويين، وهو معين دراستها الذي لا غنًى لها عنه، وقد تنوّعتْ كلماتُهُ العظيمة في سياقِ تحدٍّ للعَرَبِ، وتنوَّعت معانيها باختلافِ السّياق الواردة فيه، ومن تلك الكلمات، مادة (خ. ر. ج)، التي وردت فعلًا، واسمًا، مما يكشفُ أنّ اللغةَ العربيّة لغةٌ اشتقاقيّةٌ تَرجِعُ ألفاظها إلى جذرِ الكلمة الثُّلاثي، وأنّ المعنى يَظهرُ بانتماء المادة اللغويّة إلى السّياق الواردة فيه.

مشكلة البحث:

وَرَدَتْ مادة (خ. ر. ج) في القرآن الكريم بين الفعلية والاسمية، ووروردها فعلًا كان ماضيًا، ومضارعًا وأمرًا، مجرّدًا ومزيدًا، ووردوها اسمًا كان من المصدر، واسم الفاعل، واسم المفعول، واسم المكان، ولهذا التّنوُّع نبَعَت فكرة هذا البحث الذي يَسعَى إلى الوقوفِ مع هذه المادة بالدّراسة والتّنقيب، والإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما معنى (خ. ر. ج) في المعاجم اللُّغويّة؟

2- ما أشكال الاشتقاق التي جاءت عليها مادة (خ. ر. ج) في السّياق القرآني، وكم عددها؟

3- ما المعاني التي أفادتها مادة (خ. ر. ج)، واشتقاقاتها في السّياق القرآني؟

4- ما أثر الزيادة في مادة (خ. ر. ج) في السّياق القرآني؟

5- ما الوظيفة النحوية لمادة (خ. ر. ج) في السياق القرآني؟

أهداف البحث: يَسْعَى البحثُ إلى:

1- استقراء مادة (خ. ر. ج)، واشتقاقاتها في السّياق القرآني، ومعرفة الباب الصّرفي لها.

2- الوصول إلى المعاني اللُّغويّة لمادة (خ. ر. ج) الواردة في القرآن الكريم.

3- دراسة الجانب الصّرفي لمادة (خ. ر. ج) واشتقاقاتها.

4- دراسة الوظيفة النّحوية التي أدتها مادة (خ. ر. ج) في السّياق القرآني.

الدراسات السابقة: لم أجد – على بحثي – دراسةً في المادة نفسها، وما وجدتُ كان من النّقيض لها، وهو: دلالة الفعل(دخل)في القرآن الكريم (دراسة سياقية)، وقد استفادَ منه البحث في بعض أجزائه، مثل: قرينة التّعدية.

خطة البحث:

يُنَاقِشُ هذا البَحثُ فِي مُقَدِّمَةٍ وثلاثة مباحث، وخاتمة ذُكِرَ فيها النّتائج التي توصَّلَ إليها. اهتمَّ المبحث الأول باستقراء مادة (خ. ر. ج)، ومشتقاتها، وعدد مرّات ورودها في السّياق القرآني، ومعاني هذه المادة في معاجم اللغة، ومعانيها في السّياق القرآني، واختصَّ المبحث الثاني بدراسة الجانب الصّرفي لمادة (خ. ر. ج) وأثر الزيادة في المعنى، أما المبحث الثالث، فقد دَرَسَ الوظيفة النّحويّة لمادة (خ. ر. ج) متمثِّلَةً في الجملة الفعليّة من خلال فعلها، ووظيفة الاسم، مكتفيةً بمثالٍ أو أكثر حسبما يقتضي التّوضيح.

منهج البحث وإجراءاته:

منهجُ هذا البحث، هو المنهج الوصفي التَّحليلي، مستفيدةً من المنهج الإحصائي والأسلوبي، إذ يقوم باستقراء مادة (خ. ر. ج)، واشتقاقاتها في القرآن الكريم، ودراسة هذه

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

المادة من بعض مصادر اللغة، ومراجعها، ثُمّ تصنيفها حسب اتفاق المعنى، واختلافه، وتحليلها دلاليًّا، وصرفيًّا، ونحويًّا.

المبحث الأول: استقراء مادة (خ. ر. ج)، ومشتقاتها في السّياق القرآني ومعانيها

أوّلًا– استقراء مادة (خ. ر. ج)، ومشتقاتها في السّياق القرآني:

مادة (خ. ر. ج) وصورها في السياق القرآني	عدد مرات ورود المادّة	السورة ورقم الآية
الفعل الماضي المجرد (خَرَجَ) مبنيًّا للمعلوم: خَرَجَ، خَرَجتَ، خَرَجْنَ، خَرَجُوا، خَرَجتُم، خَرَجنا	ثلاث عشرة مرّة	البقرة: 243/240/150/149، المائدة: 61، الأنفال: 47، التوبة: 47/42، مريم: 11، القصص: 21/ 79، محمد: 16، الممتحنة: 1
الفعل المضارع المجرد المبني للمعلوم: يَخرُجُ، يَخرُجُونَ، يَخرُجُوا، يَخرُجْنَ، تَخرُجُ، تَخرُجُون، تَخرُجُوا، يَخرُجُنَّ، لَنَخرُجَنَّ	اثنتان وثلاثون مرّة	البقرة: 74، النساء: 100، المائدة: 37/22/22، الأعراف: 58/58، التوبة: 83، الحجر: 5، النحل: 69، الكهف: 5، طه: 22، الحج: 22، المؤمنون: 20، النور: 53/43، النمل: 12، القصص: 32، الروم: 48/25، السجدة: 20، سبأ: 2، الصافات: 64، فصلت: 47، القمر: 7، الرحمن: 22، الحديد: 4، الحشر: 12/11/2، الطلاق: 1، المعارج: 43، الطارق: 7
الفعل المضارع المجرد الذي لم يُسمَّ فاعله: تُخْرَجُون، يُخرَجُون، يُخْرَجَنَّ، أُخْرَجُ، أُخرجَ	سبع مرّات	الأعراف: 25، مريم: 66، الروم: 19، الزخرف: 11، الجاثية: 35، الأحقاف: 17، المنافقون: 8
الفعل الأمر المجرد: اخرُجْ، اخرُجوا	سبع مرّات	النساء: 66، الأعراف: 18/13، يوسف: 31، الحجر: 34، القصص: 20، ص: 77
الفعل المزيد بحرف: أَخرجَ، أَخرَجْنَا، أَخرَجَنِي، أَخرَجَهُما، أخرَجَكَ، أخرجَكُم، أخرجَهُ، أخرجناهُم، أخرَجوكم، أخرجتْكَ، أَخرجَتْ	ثلاثون مرّة	البقرة: 267/191/36/22، الأنعام: 99/99، الأعراف: 32/57/27، الأنفال: 5، التوبة: 40، يوسف: 100، إبراهيم: 32، النحل: 78، طه:88/53، النور: 40، الشعراء: 57، النمل82، فاطر: 27، يس: 33، محمد: 13، الفتح: 29، الذاريات: 35، الحشر: 2، الممتحنة: 9، النازعات: 31/29، الأعلى: 4، الزلزلة: 2
الفعل المزيد بحرف الذي لم يُسمَّ فاعله: أُخرجنا، أُخرِجوا، أُخرِجَت، أُخرِجتُم	سبع مرّات	البقرة: 246، آل عمران: 195/110، الحج:40، الحشر: 12/11/8

الفعل المضارع المزيد بحرف (الهمزة): نُخرِج، نُخرجنَّكَ، نُخرجنَّكم، نُخرجَنَّهم، يُخرجَنَّكُما، تُخرجوهُنَّ، يُخرِج، يُخرجوك، يُخرجاكم، يُخرجكم، يُخرجوكم، يُخْرجهم، يُخرجونهم، نُخرِج، نُخرِجونَ، تُخرِجُوا، نُخرجوه، نُخرجُنا	ثلاث وأربعون مرّة	البقرة: 257/85/84/61، آل عمران: 27/27، المائدة: 110/16، الأنعام: 184/99/95، الأعراف: 123/110/88/57، الأنفال: 30، يونس: 31/31، إبراهيم: 13/1، الإسراء: 76/13، طه: 117/63/57/55، الحج: 5، الشعراء: 35، النمل: 27/25، الروم: 19/19، السجدة: 27، الأحزاب: 43، الزمر: 21، غافر: 67، محمد: 29، الحديد: 9، الممتحنة: 8، الطلاق: 11/1، نوح: 18، النبأ: 15
الفعل الأمر من الفعل المضارع المزيد بهمزة: أَخرِجْ، أَخرِجني، أخرِجنَا، أخرِجُوا، أخرِجوهُم	تسع مرّات	البقرة: 191، النساء: 75، الأنعام: 93، الأعراف: 82، إبراهيم: 5، الإسراء: 80، المؤمنون: 107، النمل: 56، فاطر: 37
الفعل الماضي المزيد بثلاثة أحرف: استَخرَجَهَا	مرّة واحدة	يوسف: 76
الفعل المضارع المزيد بثلاثة أحرف: يستخرِجَا، تستخرجُوا، تستخرجون	ثلاث مرّات	النحل: 14، الكهف: 82، فاطر: 12
مصدر الفعل الثلاثي (خَرَجَ) القياسي: خَرْجًا	مرتان	الكهف: 94، المؤمنون: 72
مصدر الفعل الثلاثي (خَرَجَ) السماعي: خروج، الخروج	خمس مرات	التوبة: 46/ 83، غافر: 11، ق: 42/11
مصدر الفعل الثلاثي المزيد بهمزة: إخراج، إخراجكم، إخراجهم	ست مرّات	البقرة: 240/217/85، التوبة: 13، الممتحنة: 9، نوح: 18
اسم فاعل من الثلاثي (خَرَجَ): خارج، خارجين	ثلاث مرّات	البقرة: 167، المائدة: 37، الأنعام: 122
اسم فاعل من الثلاثي المزيد بحرف: مُخرِجٌ	ثلاث مرّات	البقرة: 72، الأنعام: 95، التوبة: 64
اسم مفعول من الثلاثي (خَرَجَ): مُخرجون، مُخرجين، الْمُخرَجين	أربع مرّات	الحِجر: 48، المؤمنون: 35، الشعراء: 167، النمل: 67
مصدر ميمي من الثُّلاثي (خَرَجَ): مَخرَج	مرّة واحدة	الطلاق: 2
اسم المكان من الثلاثي المزيد بحرف: مُخرَج	مرّة واحدة	الإسراء: 80
اسم من (خَرَجَ) على وزن (فَعَال) خَرَاج	مرّة واحدة	المؤمنون: 72

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

تَبَيَّنَ مِنَ الجدول السّابق أنّ ورود مادة (خ. ر. ج) ومشتقاتها في السّياق القرآني كانَ بصورة موفورة، فَبَلَغَ عددها مائة وسبع وسبعين مرَّةً، وكان هذا الورود متشكلًا في ستٍّ وخمسين سورةً قرآنيّة، وتكرَّرَ في سورةٍ واحدة- وهي البقرة- تسعًا وعشرينَ مرَّة، وقد تنوَّعَتِ الصِّيَغ الصّرفيّة التي جاءَت على ثماني عشرةَ صيغةً صرفيَّة، وهي: الفعل الماضي الثلاثي المجرّد (خَرَجَ)، والفعل المضارع منه (يَخْرُجُ)، وأمره (أُخرُج)، ومصدره القياسي والسّماعي (خُروج)، و(خَرْج)، والفعل المضاع الذي لم يُسمَّ فاعله (يُخرَج)، والاسم الصّريح منه (خَرَاج)، واسم الفاعل منه (خَارِج)، والمصدر الميمي (مَخرَج)، وقد يكون اسم مكان من الثُّلاثي. والفعل الماضي المزيد بحرف (أَخرَجَ)، والفعل المضارع منه (يُخرِجُ)، وأمره (أخرِجْ)، والمصدر منه (إخرَاج)، والمصدر الميمي (مُخرَج)، واسم الفاعل منه (مُخرِج). والفعل المزيد بثلاثة أحرف(الهمزة، والسين، والتاء) (استخرجَ)، والمضارع منه (يَستَخرج)، وكلّ هذه الصّيغ تنوَّعَ تركيبها حسب الإسناد.

ثانيًا- معاني مادة (خ. ر. ج)، ومشتقاتها في السياق القرآني:

معنى (خَرَجَ) في معاجم اللّغة: (خَرَجَ) "نقيضُ الدُّخول. خَرَجَ يَخرُجُ خُرُوجًا ومَخرَجًا، فَهوَ خارِجٌ"[1]، وقد يكونُ المخرَج موضع الخُروج، يُقَال: "خَرَجَ مَخرَجًا حَسَنًا، وهَذا مَخرَجُه، والْمُخرَج بالضّم يكون مصدر أَخْرَجَ، ومفعولًا بِهِ، واسم مكان، واسم زمان"[2]؛ "لأنّ الفعل إذا جاوزَ الثلاثة فالميم منه مضمومة، مثل دَحرَجَ، وهذا مُدحرَجُنَا، فَشُبِّهَ: مُخرَج بِبَنات الأربعة"[3]، ومفعولًا به، أي: اسم مفعول لـ(أُخرِجَ) المبني للمفعول. و"خَرَجَ خُرُوجًا: بَرَزَ من مَقَرِّهِ أَو حَاله وانفصل، وَيُقَالُ: خَرَجَتِ السَّمَاء: أصْحَتْ وَانْقَشَعَ عَنْهَا الْغَيْم، وَخَرَجَتْ خَوَارِجُ فُلَان: ظَهرت نَجَابَتُهُ، وَخَرَجَ مِنَ الْأَمرِ أَو الشّدَّة: خَلَصَ مِنْهُ، وَخَرَجَ من دَيْنِهِ: قَضَاهُ، وَخَرَجَ عَلَى السُّلْطَان: تَمَرّدَ وَثَارَ، وَخَرَج فِي الْعلمِ أَوِ الصِّنَاعَة: نَبَغَ فِيهِمَا، وخَرَجَ السّحَاب:

---

(1) العين: 396/1؛ لسان العرب: 1125/2.

(2) مختار الصّحاح: 72

(3) تاج اللغة وصحاح العربية: 311.

اتَّسعَ وانْبَسَطَ، وَخَرَجَ بِه: أَخرَجَه"[1]، ومعنى: خَرَجَ بِهِ: أخرَجَه، أي: أنّ الفعل (خَرَجَ) يتعدّى بالباء، وبالهمزة، وسيأتي توضيح ذلك.

و(خَرَجَ) من الأفعالِ التي تَدُلُّ على الحركة والانتقال والذهاب والمضي[2]، وورود هذا الفعل ومشتقاته في القرآن الكريم ورد مائة وسبع وسبعين مرة دالةً على هذا الانتقال، وقد تنوّع المعنى إلا أنّ الخروج من مكانٍ معلوم هو الأصل في معنى هذا الفعل، ومن ذلك:

البلد: الخروج من البلد أمرٌ لا يحدثُ باختيار صاحبهِ، فقد جاء في حديثِ النبي صلى الله عليه وسلم لَمَّا أخرجه قومه من مكةَ: " وَاللَّهِ إِنَّكِ لَخَيْرُ أَرْضِ اللَّهِ، وَأَحَبُّ أَرْضِ اللَّهِ إِلَى اللَّهِ، وَلَوْلَا أَنِّي أُخْرِجْتُ مِنْكِ مَا خَرَجْتُ"(3)، وقد وَرَدَتِ مادة (خ. ر. ج) على هذا السِّيَاق، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَٰذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا﴾ النساء: 75. قال ابن كثير: "يعني: مكة"(4)، "وسألوا الخروج منها لما كدّر قدسها من ظُلم أهلها، أي ظلم الشّرك، وظلم المؤمنين، فكراهية المقام فيها من جهة أنّها صارت يومئذ دار شِرك"([5]). ومن البلاد: بيت المقدس، قال تعالى: وَإِنَّا لَن نَّدْخُلَهَا حَتَّىٰ يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِن يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِنَّا دَاخِلُونَ ﴾ المائدة: 22، أي: اعتذروا بأنّ هذه البلدة التي أمرتنا بدخولها وقتال أهلها فيها قوم أشدّاء، ولا يُمكننا الدخول إليها ما داموا فيها، فإن يخرجوا منها دخلناها"(6)، أي: إذا انصرفوا منها وتركوها دخلناها. وقرية لوط عليه السّلام، في قول الله تعالى: ﴿أَخْرِجُوهُم مِّن قَرْيَتِكُمْ إنهم أُنَاسٌ يَتَطَهَّرُونَ ﴾ الأعراف: 82، " وتعليلهم الإخراج بتطهير المخرجين، والضمير عائد على لوط،

---

(1) المعجم الوسيط:: 224/1.

(2) يُنظر: الدلالة والحركة: 52.

(3) هداية الرواة إلى تخريج أحاديث المصابيح والمشكاة: 118/3.

(4) تفسير القرآن العظيم: 358/2.

5 تفسير التحرير والتنوير: 123/5

(6) يُنظر: تفسير القرآن العظيم: 75/3.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

وقومه"(1)، والإخراج من مكةَ بغير ذنبٍ، في قول الله تعالى: ﴿الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِن دِيَارِهِم بِغَيْرِ حَقٍّ إِلَّا أَن يَقُولُوا رَبُّنَا اللَّهُ ۗ﴾ الحج: 40 يُريدُ كل من نَبَتْ به مكة وآذاه أهلها حتّى أخرجوه بإذيتهم"(2)، وكانوا قد أخرَجوا رسول الله صلى الله عليه وسلّم، "وَجُعِلَ له بسبب خروجه من مكة أنصارًا وأعوانًا"(3). ومن الأمكنة أيضًا: الخروج من الديار(4)، قال تعالى: ﴿ يُرِيدُ أَن يُخْرِجَكُم مِّنْ أَرْضِكُمْ ۖ ﴾ الأعراف: 110، والمتحدث في الآية قوم فرعون، ويقصدونَ به موسى عليه السّلام، قال الله تعالى في الآية التي سبقتها، ﴿ قَالَ ٱلْمَلَأُ مِن قَوْمِ فِرْعَوْنَ إِنَّ هَٰذَا لَسَٰحِرٌ عَلِيمٌ ﴾ الأعراف: 109، وقوله تعالى: ﴿يُرِيدُ أَن يُخْرِجَكُم مِّنْ أَرْضِكُم بِسِحْرِهِ فَمَاذَا تَأْمُرُونَ ﴾ الشعراء: 35. والخروج من الجنة، في قول الله تعالى: ﴿ فَاخْرُجْ إِنَّكَ مِنَ الصَّاغِرِينَ ﴾ الأعراف: 13، والخطاب لإبليس "حَكَمَ عليه بضد المعصية التي عصى بها، وهي الكبرياء، فعوقِبَ بالحملِ عليه بخلاف شهوته وأمله، والصَّغَار: الذُّل"(5).

وخروجُ آدم عليه السَّلام وزوجه من الجنة في قول الله تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ لَا يَفْتِنَنَّكُمُ الشَّيْطَانُ كَمَا أَخْرَجَ أَبَوَيْكُم مِّنَ الْجَنَّةِ يَنزِعُ عَنْهُمَا لِبَاسَهُمَا لِيُرِيَهُمَا سَوْآتِهِمَا ﴾ الأعراف: 27 "قال المفسرون: هذا الخطاب للذين كانوا يطوفون عراةً، والمعنى: لا يخدعنَّكم ولا يُضلنّكم بغروره، فيُزيّن لكم كَشف عوراتكم، كما أخرج أبويكم من الجنة"(6)، وفي الآية تحذير عن اتباع الشيطان، فإذا تجنّبه المسلم سَلِمَ وعُوفِيَ، وإن اتبعَ خُطواته فُتِنَ، ومُنِعَ من دخولِ الجنة، وأُدخَلَ النّار، وقد كان دُعاء الكافرينَ بالإخراجِ منها في قولِ الله تعالى: ﴿ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْهَا فَإِنْ عُدْنَا فَإِنَّا ظَالِمُونَ ﴾ المؤمنون: 107، " وذلك أنهم

(1) المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: 1939/8.
(2) المحرر الوجيز: 253/17.
(3) تفسير القرآن العظيم: 185/8.
(4) يُنظر: تفسير القرآن العظيم: 456/3؛ المحرر الوجيز: 1980/9.
(5) المحرر الوجيز: 523/8.
(6) زاد المسير في علم التفسير:490.

ذلُّوا، لأنّ الإقرار بالذنب اعتذار وتنصُّل"[1]، وكان الجواب في آية الجاثية، في قول الله تعالى: ﴿ فَالْيَوْمَ لَا يُخْرَجُونَ مِنْهَا ﴾ الجاثية: 35، أي: " من النار"(2). ومن الأمكنةِ أيضًا: الخروج من السِّجن، قال تعالى: ﴿ وَقَدْ أَحْسَنَ بِي إِذْ أَخْرَجَنِي مِنَ السِّجْنِ ﴾ يوسف: 100 " وهذا من لطفه وحسن خطابه عليه السلام، فَذَكَرَ حاله في السجن، ولم يذكر حاله في الجب؛ لتمام عفوه عن إخوته"[3].

الانصراف: ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَمَن يَخْرُجْ مِن بَيْتِهِ مُهَاجِرًا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ فَقَدْ وَقَعَ أَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ﴾ النساء: 100، وقد صورت هذه الآية حال الموت، وتأكيد حصوله، وفيها حث على طلب الهجرة لله فيما يُرضيه من أعمال؛ لتحقُّق الجزاء، وهو الأجر العظيم من الله تعالى، قال ابن كثير: "أي: ومن يخرج من منزلِهِ بنية الهجرة،... وهذا عامٌّ في الهجرة"[4]، "ومعنى المهاجرة إلى الله المهاجرة إلى الموضع الذي يرضاه الله"[5]، ومثله قول الله تعالى: ﴿وَإِنَّا لَن نَّدْخُلَهَا حَتَّىٰ يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِن يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِنَّا دَاخِلُونَ ﴾ المائدة: 22، فالسياق في الآية الكريمة يحمل دلالة الخروج من بيت المقدس.

الفرار والانتقال: ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ خَرَجُوا مِن دِيَارِهِمْ وَهُمْ أُلُوفٌ حَذَرَ الْمَوْتِ﴾ البقرة: 243، أي: "فرارهم من أوطانهم، وانتقالهم من منازلهم إلى الموضع الذي أمّلُوا بالمصير إليه السلامة"[6]، "وقد خرجوا فرارًا من الطاعون"[7]وقد صَوَّرت هذه الآية حصول قدر الله تعالى في أي مكان، ومن ذلك الموت، قال الله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّ الْمَوْتَ الَّذِي تَفِرُّونَ مِنْهُ فَإِنَّهُ مُلَاقِيكُمْ﴾ الجمعة: 8.

---

(1) المحرر الوجيز: 323/18

(2) جامع البيان عن تأويل آي القرآن: 109/21.

(3) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلان المنان: 405/13

(4) تفسير القرآن العظيم: 391/2.

(5) تفسير التحرير والتنوير: 181/5.

(6) جامع البيان عن تأويل آي القرآن: 425/4.

(7) تفسير القرآن العظيم: 661/1

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

الأخذ: ومنه قوله تعالى: ﴿ وَقَدْ أُخْرِجْنَا مِن دِيَارِنَا وَأَبْنَائِنَا ۖ﴾ البقرة: 246، " أي: وقد أُخِذَت منّا البلاد، وسبيتِ الأولاد"(1)، وقد أُفرِدَ الأبناء بالذِّكر لمزيد تقوية أسباب القتال، وهو معطوف على الديار، وفيه حذف مضاف، أي: من أبنائنا(2).

التحويل: ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ﴾ البقرة: 257 أي: "يُخرجهم بلطفه وتأييده من الكفر إلى الإيمان"[3]، وقول الله تعالى: ﴿وَيُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ ﴾ المائدة: 16 أي: "من ظلمات الكفر والبدعة والمعصية، والجهل والغفلة. إلى نور الإيمان والسُّنّة، والطاعة، والعلم، والذكر"[4].

الظهور والإظهار: ومن ذلك في قول الله تعالى: ﴿ وَاللَّهُ مُخْرِجٌ مَّا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ﴾ البقرة: 72، و﴿وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ ۖ وَالَّذِي خَبُثَ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِدًا ۚ ﴾ الأعراف: 58، و﴿فَتَرَى الْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلَالِهِ ﴾ النور: 43، و﴿ يَعْلَمُ مَا يَلِجُ فِي الْأَرْضِ وَمَا يَخْرُجُ مِنْهَا ﴾ سبأ: 2، و﴿إِن يَسْأَلْكُمُوهَا فَيُحْفِكُمْ تَبْخَلُوا وَيُخْرِجْ أَضْغَانَكُمْ ﴾ محمد: 37، فمادة (خ. ر. ج) في الآيات السّابقة تدلُّ على الظّهور، والإظهار، حسب الاشتقاق الثُّلاثي، والمزيد بالهمزة كما هو واضحٌ في أصلِ الفعل (خَرَجَ يَخرُجُ)، و (أخرجَ يُخرِجُ).

الموجد: من ذلك قول الله تعالى: ﴿ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَمُخْرِجُ الْمَيِّتِ مِنَ الْحَيِّ ۚ﴾ الأنعام: 95 "كما يُخرج من المني حيوانًا، ومن البيضة فرخًا، ومن الحب والنوى زرعًا وشَجرًا، و(مُخرجُ الميت) وهو الذي لا نمو فيه، أو لا روح (من الحي) كما يُخرج من الأشجار والزروع النوى والحب، ويُخرج من الطائر بيضًا، ونحو ذلك"(5).

---

(1) السابق: 665/1.

(2) يُنظر: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: 360/3.

(3) الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل: 488/1.

(4) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلان المنان: 226/6.

(5) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلان المنان: 266/7.

البعث: ومن ذلك آية المعارج، في قوله تعالى: ﴿ يَوْمَ يَخْرُجُونَ مِنَ الْأَجْدَاثِ سِرَاعًا ﴾ المعارج: 43 " أي: يخرجون بسرعة كأنهم يستبقون"(1)، وقول الله تعالى: ﴿ وَيُخْرِجُكُمْ إِخْرَاجًا ﴾ نوح: 18 أي: "للبعث والنشور، فهو الذي يملك الحياة والموت والنشور"(2).

الإبعاد: ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿ لَا يَمَسُّهُمْ فِيهَا نَصَبٌ وَمَا هُم مِّنْهَا بِمُخْرَجِينَ ﴾ الحجر 48 فالمؤمنون بعد دخولهم الجنة وَعَدَ الله تعالى أنهم خالدونَ فيها وأنهم لا يُبعَدونَ منها، ولا يُخرَجون. " يقول: وما هم من الجنة ونعيمها وما أعطاهم الله فيها بِمخرجين، بل ذلك دائمٌ أبدًا"(3).

الاندفاع: في قول الله تعالى: ﴿ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَّقَّقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ ۚ ﴾ البقرة: 74، " والمعنى: إنّ من الحجارة ما فيه خروق واسعة يتدفق منها الماء الكثير الغزير"(4)، والملاحظ مما سَبَقَ أنّ المعنى الذي دلَّت عليه مادة (خ. ر. ج) ومشتقاتها كان من السّياق بعامة، أو بمعنى آخر كان من معنى الجملة في الآية الكريمة، ذلك بأنّها "من أهم وحدات المعنى، بل ويعتبرها بعضهم أهم من الكلمة نفسها، وعند هؤلاء لا يوجد معنى منفصل للكلمة، وإنما معناها في الجملة التي ترد فيها"(5).

هذا، فما ذُكرَ من معانٍ لمادة (خ. ر. ج) بمختلف مشتقاتها الواردة في الآيات القرآنية كانت ضمنًا من كُتبِ التّفاسير، ولم تُصرّح بها المعاجم اللغوية، وأنّ تعدُّد المعنى في السّياق القرآني أدَّى إلى اختلاف المفسرين في توجيه تفسير الآيات الواردة فيها مع بقاء المعنى الموضّح في الآيات القرآنية الْمُستشهد بها.

---

(1) زاد المسير في علم التفسير:1474.

(2) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلان المنان: 889/29.

(3) جامع البيان عن تأويل آي القرآن: 81/14.

(4) الكشاف: 287/1.

(5) علم الدلالة: 34.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

المبحث الثاني– الجانب الصّرفي لمادة (خ. ر. ج)، وأثر الزيادة في المعنى

تَنوّعَ مجيء مادة (خ. ر. ج) بين الاسميَّة، والفعلية، وقد كَثُرَ في السياق القرآني ورودها فعلًا، والفعل أصلُ الاشتقاق على خلافٍ بين النُّحاة[1]، ويُعرّفُ بأنّه: " أمثلَةٌ أُخِذَتْ من لفظِ أحداثِ الأسماءِ، وبُنِيَتْ لِمَا مَضَى، ولِمَا يكون، ولم يَقَعْ، وما هو كائنٌ لَمْ يَنْقَطِع، فأَمَّا بناءُ ما مضى، فَذَهَبَ وسَمِعَ ومَكُثَ وَحُمِدَ، وأما بناء ما لم يَقَعْ، فقولك آمرًا: اِذْهَبْ واقْتُلْ واضْرِبْ، ومُخْبِرًا: يَقْتُلُ ويَذْهَبُ وَيَضْرِبُ ويَقْتُلُ، وكذلكَ بِنَاءُ ما لم يَنْقطِع وهو كائن"(2)، والذي يُفهَمُ من التّعريف السّابق أنّ الفعل يُحصرُ زمنه على المضي والمضارعة والأمر، وهو ما عُرِفَ بالفعل من حيث الزمن، وعليه يُعرَّفُ بأنَّه: "مَا دلَّ على معنى في نفسه مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة، وقيل: الفعل كوْن الشّيء مؤثرًا في غيره كالقاطع ما دام قاطعًا"(3)، وأظهر من هذا التّعريف تعريفه بانّه: " مَا دَلَّ على حَدَثٍ وَزَمَنٍ"(4). وكما أنّ الفعل من حيثُ الزّمنُ ثلاثة أنواع: (ماضٍ ومضارع وأمر)، فهو من حيثُ أثرُ عملهِ في السّياق: مبنيٌّ للفاعل، ومبنيٌّ للمفعول، ومن حيثُ أبنيتُهُ: "مجرَّد ومَزِيد"، ومن هذه الأبنية تُشتقُّ الأسماء: مصادر، ومشتقات، وسيُدرسُ في هذه المسألة ما ورد من هذه المادة من مشتقات في السياق القرآني، والتي سبقَ توضيحها في الاستقراء.

أوَّلًا– الفعل المجرد: يُعرَّفُ الفعل المجرد بأنّهُ: "ما كانت حُروفُهُ كُلُّها أصليّة لا تسقُطُ في أحدِ التَّصاريفِ إلّا لِعلَّة تصريفيّة"(5)، والفعل (خَرَجَ) المجرد في السّياق القرآني وَرَدَ ماضيًا

(1) اختلف النّحويون في الفعل والمصدر أيُّهما أصلٌ وأيهما فرعٌ؟ ذَهَبَ الكوفيونَ إلى أنَّ المصدَر مشتقٌ من الفعل، وهو فرعٌ عليه، وذكر البصريونَ: أنّ الفعل مشتق من المصدَر، وذلك لدلالة المصدر على زمنٍ مطلق، بينما يَدلُّ الفعل على زمانٍ معين، وقد وافقَ ابنُ يعيش في شرحه للمفصل ما ذهب إليه البصريون، في قوله: "وإنّما سُمِّيَ مصدرًا لأنَّ الأفعال صدرت منه: أي أُخِذَتْ منه، كـ"مصدر الإبل للمكان الذي تَرِدُه. يُنظر: الإنصاف في مسائل الخلاف: 190/1؛ شرح المفصل: 43/6.

(2) الكتاب: 12/1.

(3) معجم التعريفات:141.

(4) أبنية الصّرف في كتاب سيبويه:377.

(5) دُرُوس في التّصريف، محمد مُحيي الدين عبد الحميد:55.

على الأشكال الآتية: خَرَجَ، وخَرَجتَ وخَرَجْنَ، وخَرَجُوا، وخَرَجتُم، وخَرَجنا، ومضارعه جاء مبنيًّا للفاعل على الأشكال الآتية الآتية: يَخرُجُ، ويَخرُجُونَ، ويَخرُجُوا، ويَخرُجْنَ، وتَخْرُجُ، وتَخرُجُون، وتَخرُجُوا، و يَخرُجُنَّ، ولَنَخرُجَنَّ، ومبنيًّا للمفعول كما في الآتي: تُخْرَجُون، ويُخرَجُون، ويُخْرَجنَّ، وأُخْرَجُ، و أُخرجَ، وجاء فعل أمرٍ على الشكلين الآتيين: اخرُجْ، اخرُجوا. والملاحظ من التّقسيم لأشكال الفعل المجرد أنَّه لم تسقط (الخاء والراء والجيم) أصل المادة، وأنّ هذا الفعل من الباب الأول من أبواب الفعل المجرد الثُّلاثي (فَعَلَ يَفعُلُ)(1)، كـ(نَصَرَ).

ثانيًا– الفعل المزيد: أمّا المزيد من هذا الفعل، فقد جاء على بنيتين، هما: (أفعلَ، واستفعل)، ودلالاتهما كما يأتي:

أ– أَفْعَلَ: ولها معانٍ كثيرة[2]، والمعنى الذي أفادته في السّياق القرآني: تعدية الفعل اللازم، وهو المعنى الغالب فيه، نحو: "أخرجَ، وأدخَلَ، وأفسدَ "(3)، ومن أمثلة الآيات الكريمات في هذا الصّدد، قوله تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ لَا يَفْتِنَنَّكُمُ الشَّيْطَانُ **كَمَا أَخْرَجَ أَبَوَيْكُم** مِّنَ الْجَنَّةِ﴾ الأعراف: 27، وقوله تعالى: ﴿يُرِيدُ أَن **يُخْرِجَكُم** مِّنْ أَرْضِكُمْ ۖ فَمَاذَا تَأْمُرُونَ ﴾ الأعراف: 110، وقوله تعالى: ﴿إِذَا **أَخْرَجَ يَدَهُ** لَمْ يَكَدْ يَرَاهَا ۚ﴾ النور: 40، وقوله تعالى: ﴿ **أَخْرَجَ مِنْهَا مَاءَهَا** وَمَرْعَاهَا ﴾ النازعات: 31، وغيرها من المواضع.

ب– استفعلَ: وقد حُدِّدَتْ لها مَعانٍ في السِّياق[4]، والمعنى الذي أفادته في السِّياق القرآني، هو معنى الفعل (أخرج) وهو نادر ما يأتي، كأَجَابَ واستجابَ، ومعنى الطَّلب مجازًا، وهو أوّل المعاني لهذه البنية، جاء في كتاب شذا العرف، أوّل معاني (استفعلَ): "الطلب حقيقةً كـ(استغفرتُ اللهَ): أي طلبتُ مغفرتَه، أو مجازًا كـ(استخرجتُ الذَّهبَ) من المعدَن،

---

(1) يُنظر: شرح شافية ابن الحاجب: 67/1.

(2) يُنظر: شذا العرف في فنّ الصرف:48.

(3) ليس في كلام العرب:132.

(4) يُنظر: شذا العرف:52.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

سُمِّيتْ الممارسة في إخراجه، والاجتهاد في الحصول عليه طلبًا، إذ لا يمكن الطلب الحقيقي"(1)، وأمثلتها في القرآن الكريم، كانت بمعنى (أخرجها)، في قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ ٱسْتَخْرَجَهَا مِن وِعَآءِ أَخِيهِ﴾ يوسف: 76، وفي هاء الكناية ثلاثة أقوال: الأول: إلى السّرقة، والثاني: إلى السّقاية، والثالث: إلى الصّواع على لغة من أنّثه"(2)، وبمعنى الطلب مجازًا كما في قوله تعالى: ﴿ وَتَسْتَخْرِجُواْ مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَاۖ ﴾ النحل: 14، قال: هو اللؤلؤ(3)، وقوله تعالى: ﴿وَيَسْتَخْرِجَا كَنزَهُمَا رَحْمَةٗ مِّن رَّبِّكَۚ ﴾ الكهف: 82، وقوله تعالى: ﴿ وَتَسْتَخْرِجُونَ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا ﴾ فاطر: 12، وهذا ما يخصُّ مادة (خ. ر. ج) الفعليَّة، أما ما يخصُّ **مادة (خ. ر. ج) اسمًا**، فتُناقش في الآتي:

أوّلًا– ورودها مصدرًا:

ورودت مادة (خ.ر.ج) مصدرًا كان من الثُّلاثي، ومن المزيد بالهمزة، أما من الثُّلاثي، فقد جاء على: (فَعْل)، و(فُعُول)، ومن المزيد بالهمزة جاء على (إفْعَال).

مصدر (خَرَجَ) الثُّلاثي (خَرْج، وخُرُوج): الفعل الثُّلاثي قد تَتَعَدّد مصادره، وهو لا يُحكمُ بضوابط كما في غيره من الأفعال، وقد يَرجِعُ ذلك إلى السَّماع، ولكثرةِ مَا يَقَع في هذا الفعل من الاختلاف، وأبنية الفعل الثّلاثي كثيرة متنوّعة، ذكرها سيبويه، وأوصلها إلى اثنتين وثلاثين بناءً، هي: "فَعْل، وفِعْل، وفُعْل، وَفَعْلَة، وَفِعْلَة، وفُعْلَة، وفَعْلى، وفِعْلَى، وفُعْلَى، وفَعْلَان، وفِعْلان، وفُعْلان، وفَعَلان، وفَعَل، وفَعِل، وفِعَل، وفُعَل، وفَعَلَة، وفِعَلَة، وفَعَال، وفِعَال، وفُعَال، وفَعَالة، وفِعَالة، وَفَعُول، وفُعُول، وفَعِيل، وفُعُولة، ومَفْعَل، ومَفْعِل، ومَفْعَلة، ومَفْعِلَة"(4)، وقد يتعدد مصدر الفعل الثلاثي لتعدُّد أبنية الأفعال الماضية والمضارعة كذلك؛ فلذلك اختلفتْ مصادرُها، وجَرَتْ مجرى الأسماء، والمعنى أنّ الفعل الثّلاثي يجري مجرى الاسم في اختلاف أبنيته، وهذا ما يُبرِّر اختلاف مصدر (خَرَجَ) على (خَرْج) في قول الله تعالى:

(1) السابق، الصفحة نفسها.

(2) يُنظر: زاد المسير في علم التفسير:710.

(3) جامع البيان عن تأويل آي القرآن: 185/14.

(4) يُنظر: الكتاب: 5/4-45؛ شرح شافية ابن الحاجب: 151/1-157.

﴿ هَلۡ نَجۡعَلُ لَكَ **خَرۡجًا** عَلَىٰٓ أَن تَجۡعَلَ بَيۡنَنَا وَبَيۡنَهُمۡ سَدًّا﴾ الكهف: 94، فـ(خَرْجًا) هو "مصدر خَرَجَ"[1]، "ثُم استعمل اسمًا للمال المدفوع كأجر"[2]-كما سيأتي توضيحه- وعلى (خُرُوج) في قول الله تعالى: ﴿وَلَوۡ أَرَادُوا **ٱلۡخُرُوجَ** لَأَعَدُّوا لَهُۥ عُدَّةٗ ﴾ التوبة: 46، وهو "مصدر سَماعي للفعل خَرَجَ يَخرُجُ باب نَصَرَ، وزنهُ فُعُول بضم الفاء"[3]، وقول الله تعالى: ﴿ فَٱعۡتَرَفۡنَا بِذُنُوبِنَا فَهَلۡ إِلَىٰ **خُرُوجٖ** مِّن سَبِيلٖ﴾ غافر: 11، وهو المطردُ فيه، لأنّ بناء (فَعَلَ) بالفتح اللازم صحيح العين قياس مصدره (فُعُول)، مثل: قَعَدَ قُعُودًا، وجَلَسَ جُلُوسًا[4]، ومثله على سبيل المثال الفعل "مكث" على زِنَة "فَعَلَ"، فقد تعددّت مصادره، منها: "مَكْثًا، ومُكْثًا، ومُكُوثًا، ومَكَاثًا، ومَكَاثةً"[5]، وقد يَرجعُ هذا التّعدُّد إلى " اختلاف المعنى، وهو من أهم الأسباب في اختلاف المصادر، فقد يكون لأحد المصدرين معنًى لا يُستعملُ له المعنى الآخر، مثل:(الضَّر) و(الضُّر)[6]، فمنَ الأولى قوله تعالى: ﴿ لَا يَمۡلِكُونَ لِأَنفُسِهِمۡ نَفۡعٗا وَلَا ضَرّٗا ﴾ الرعد: 16، ومن الثّانية قولُه تعالى: ﴿ وَأَيُّوبَ إِذۡ نَادَىٰ رَبَّهُۥٓ أَنِّي مَسَّنِيَ ٱلضُّرُّ وَأَنتَ أَرۡحَمُ ٱلرَّٰحِمِينَ ﴾ الأنبياء: 83، ومجيء مصدر خَرَجَ اللازم على (خَرْج) يُدلِّلُ على أنّ هذا البناء (فَعْل) ليس خاصًّا بالمعتل كما قال بذلك الصّرفيون[7]، بل قد يأتي من الصَّحيح السّالم.

مصدر (أخرَجَ) (إخراج): " ومصدر أفْعَلَ: الإفعال كأكرم إكرامًا، وأحسنَ إحسانًا، هذا إذا كان صحيح العين"[8]، والفعل (أخرجَ) صحيح العين، ومن شواهده في السّياق القرآني، قول الله تعالى: ﴿ وَهُوَ مُحَرَّمٌ عَلَيۡكُمۡ **إِخۡرَاجُهُمۡ** ۚ ﴾ البقرة: 85، وقول الله تعالى:

---

(1) التبيان في إعراب القرآن: 861/2.

(2) الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه مع فوائد نحوية هامة:252/8.

(3) الجدول في إعراب وصرفه وبيانه: 350/5.

(4) يُنظر: شذا العرف:80.

(5) لسان العرب: 4246/6.

(6) الضَّر بالفتح: خلاف النّفع، والضُّر بالضم: الهُزال وسوء الحال، يُنظر: مختار الصّحاح:159.

(7) يُنظر: شذا العرف:80؛ التبيان في تصريف الأسماء:35- 47.

(8) شذا العرف: 82.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

﴿**وَإِخْرَاجُ** أَهْلِهِ مِنْهُ أَكْبَرُ عِندَ اللَّهِ ﴾ البقرة: 217، وقول الله تعالى: ﴿وَهَمُّوا **بِإِخْرَاجِ** الرَّسُولِ﴾ التوبة: 13، وقول الله تعالى: ﴿ ثُمَّ يُعِيدُكُمْ فِيهَا وَيُخْرِجُكُمْ **إِخْرَاجًا** ﴾ نوح: 18.

ورود مادة (خ. ر. ج) مصدرًا ميميًّا: يأتي المصدر الميمي من "الثُّلاثي على وزن (مَفْعَل) بفتح الميم والعين وسكون الفاء"[1] وقد جاء في القرآن الكريم من مادة (خ. ر. ج) في قول الله تعالى: ﴿وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا﴾ الطلاق: 2، وقد يكونُ اسمَ مكان"[2]، و(مَخرَج) من خَرَجَ يَخرُجُ، والقياس فيه (مَفعُل) بضم العين، عُدلَ عنه إلى (مَفعَل) بفتح العين، وذلك لثقلِ الضمة وخفة الفتحة[3]. وذلك في قول الله تعالى: ﴿ وَأَخْرِجْنِي مُخْرَجَ صِدْقٍ ﴾ الإسراء: 80، فـ(مُخرَج) مصدر ميمي على وزن (مُفعَل) بضم الميم من "أَخرَجَ"[4]، ويُماثلُ وزنه اسم المفعول، واسمي الزمان والمكان من غير الثُّلاثي، ويُفرَّقُ بينها بمعنى السّياق.

ثانيًا– ورودها اسمًا مشتقًّا: تَنوّعَ مجيء مادة (خ. ر. ج) اسمًا مشتقًّا في الآتي:

أ– ورودها اسم فاعلٍ: فقد جاءت اسمِ فاعلٍ من الثُّلاثي جمعًا سالما، من ذلك قول اللهِ تعالى: ﴿ مَا هُمْ بِخَارِجِينَ مِنَ النَّارِ﴾ البقرة: 167، وجاء مفردًا في قوله تعالى: ﴿ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنْهَا ﴾ الأنعام: 122، وجاء من المزيد بهمزة (أَخرَجَ يُخرِجُ) على (مُفعِل)، وذلك أنّ اسم الفاعل من غير الثُّلاثي يأتي "على زنةِ مضارعه، بإبدال حرف المضارعة ميمًا مضمومة، وكسر ما قبل الآخر، كمُدَحرِج"(5)، ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿ وَاللَّهُ مُخْرِجٌ مَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ ﴾ البقرة: 72، والذي تجدرُ الإشارة إليه هُنا أنّ اسم الفاعل هُنا عَمِلَ عَمَلَ فعله

---

[1] شذا العرف: 84

[2] الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه: 280/14؛ يُنظر: زاد المسير في علم التفسير: 1445.

[3] يُنظر: التبيان في تصريف الأسماء: 77.

[4] التبيان في تصريف الأسماء: 47.

[5] شذا العرف:85.

المضارع، فنصب ما بعده على أنّه مفعول به، لِيُدَلِّل على أنّ الزيادة في فعله الماضي كانت للتّعدية كما سبق توضيحه.

أ- **ورودها اسم مفعول:** جاءت اسم مفعول من الثُّلاثي المبني لما لم يُسمَّ فاعله على زِنَة (مَفعول)(1) جمع مذكر سالِمًا، في قولِ الله تعالى: ﴿ وَمَا هُم مِّنْهَا بِمُخْرَجِينَ ﴾ الحجر: 48، ومُعرّف بـ(أل) عامل فيما بعدَه، في قول الله تعالى: ﴿ قَالُوا لَئِنْ لَّمْ تَنْتَهِ يَا لُوطُ لَتَكُونَنَّ مِنَ الْمُخْرَجِينَ ﴾ الشعراء: 167، ذلك بأنّ اسم المفعول إن كان بالألف واللام عمل مُطلقًا، فتقول: أجاء المضروبُ أبوهُما[2].

ب- **ورودها اسمًا على (فَعَال):** وذلك في قول الله تعالى: ﴿أَمْ تَسْأَلُهُمْ خَرْجًا فَخَرَاجُ رَبِّكَ خَيْرٌ ۖ﴾ المؤمنون: 72، فـ(خَرَاج) اسم للمال المدفوع كضريبة، وما لَزِمَكَ أداؤه على وزن (فَعَال) بفتح الفاء، وقد تُضم وتُكسَر، وجمعه: أخْرَاج وأخرِجَة، وجمع الجمع: أخارِيج[3].

المبحث الثالث- الوظيفة النحوية لمادة (خ. ر. ج)

لا شكَّ أنّ الجملةَ في اللغةِ العربيةِ هي بؤرة التحليل اللُّغوي، وتكون أجزاؤها مترابطةً سواء أكانت اسميّة بسيطة (مبتدأ، وخبر) أو فعليّة فعلها لازم أو فعلها متعدٍّ، فالجزء الأول يقتضي الآخر ويحتاجُ إليه في تنظيم السّياق، فعند دراسة الجملة تحلل هذه الأجزاء، وهو ما يُعرَف بالقرائن[4]، فيُقفَزُ بها من المبنى إلى المعنى، كما تُساعدُ الدارس على استعمال المادة اللغويّة استعمالًا سليمًا، وبهذه القرائن يتمكّنُ القارئ من الحكم على الجمل بأنها سليمة، أو غير ذلك، لها محل من الإعراب، أو ليس لها محل من الإعراب، كما يُتوصّل إلى الوظيفة النّحوية للمادة اللغويّة المعربة.

---

(1) يُنظر: السابق:87

(2) يُنظر: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: 121/3.

(3) يُنظر: الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه:195/9؛ إعراب القرآن الكريم وبيانه: 214/5

(4) يُنظر: اللغة العربية معناها ومبناها:191-192

قرينة التعليق (التَّعدية):

ذَكَرَ الشّيخ محمد محيي الدين عبد الحميد –رحمه الله– في تحقيقه شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ما مفاده أنّ أكثر النحويين – ومنهم ابن مالك وابن عقيل– قسّموا الفعلَ إلى متعدٍ، ولازم، فالمتعدي هو: الذي يصل إلى مفعوله بغير حرف جر، نحو: ضربتُ زيدًا، واللازم ما ليس كذلك، وهو ما لا يصل إلى مفعولهِ إلا بحرف جر، نحو: مررتُ بزيدٍ، أولا مفعول له، نحو: قامَ زيدٌ، ومنهم من أضاف قسمًا ثالثًا، وهو ما لا متعد ولا لازم، ومنه كان وأخواتها، ومنه ما يأتي مرّةً متعديًا بنفسه، نحو: شكرته، ونصحته، ومرةً متعديًا بحرف الجر، نحو: شكرتُ له، ونصحتُ لَه، وخلاصة الأمر أنّ الأمر ليس كذلك، بل إنْ تعدّى الفعل بنفسه فهو من المتعدي، وإن تعدى بحرف الجر، فهو من اللازم، أو لا مفعولَ له كما مُثِّل بـ(قامَ زيدٌ)[1].

(خَرَجَ) الفعل اللازم، وتعدِّيه بحرف الجر:

وبالنّظرِ إلى مادة الدراسة (خ. ر. ج) الفعل نجد أنّ هذا الفعل من اللازم الذي يتعدّى بحرف الجر (الباء)، وبالهمزة، كما جاء في المعجم الوسيط:: "وَخَرَجَ بِهِ: أَخرَجَه"[2]، وقد جاء في القرآن الكريم متعدّيًا بالباء في موضع واحدٍ فقط، في قول الله تعالى: ﴿ وَهُمْ قَدْ خَرَجُوا بِهِ ﴾ المائدة: 61، وجملته في محل نصب حال[3] من الضمير في(قالوا) الذي سبقها في الآية، و(خرجوا به) أي: "هم بأعيانهم"[4]، وعلة لزومه كونه مما "لا يتّصل به ضمير غير المصدر"[5]، فلا يصحُّ قول: خَرَجه؛ لأنّ المعنى لا يستقيم. أما في باقي المواضع في السياق القرآني فقد تعدّى بـ(من)، وهو الأصل في تعدّيه، وبـ(على)، وبـ(في)، وبهذه الحروف يتحدّد اتجاه الحركة الدالة على الظّرفية.

---

[1] يُنظر: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: 2/145-146

[2] المعجم الوسيط: 1/224.

[3] الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه: 3/396.

[4] المحرر الوجيز: 6/209.

[5] شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: 2/149

1- **الحرف (من)**: ويُعبّر به في الأصل عن الخروج من الباب، والخروج من المكان، وقد كَثُرَت مواضعه في الثُّلاثي المجرد، ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ خَرَجُوا مِن دِيَارِهِمْ وَهُمْ أُلُوفٌ حَذَرَ الْمَوْتِ ﴾ البقرة: 243، و﴿ وَإِنَّا لَن نَّدْخُلَهَا حَتَّىٰ يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِن يَخْرُجُوا مِنْهَا فَإِنَّا دَاخِلُونَ ﴾ المائدة: 22، و﴿ فَاخْرُجْ مِنْهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٌ ﴾ الحجر: 34، وهذا الخروج كناية عن الخروج من الباب، والخروج من مكان إلى آخر، نحو قوله تعالى: ﴿وَشَجَرَةً تَخْرُجُ مِن طُورِ سَيْنَاءَ﴾ المؤمنون: 20، و ﴿يَعْلَمُ مَا يَلِجُ فِي الْأَرْضِ وَمَا يَخْرُجُ مِنْهَا﴾ سبأ: 2.

2- الحرف (على): وقد وَرَدَ هذا في موضعين، في قول الله تعالى: ﴿ فَخَرَجَ عَلَىٰ قَوْمِهِ مِنَ الْمِحْرَابِ ﴾ مريم: 11، و ﴿ فَخَرَجَ عَلَىٰ قَوْمِهِ فِي زِينَتِهِ ۖ﴾ القصص: 79، أي: " خرج زكريا من محرابِه، وهو موضع الصّلاة"(1)، ويُعبّر بعلى عن الاستعلاء، فقارون بغى على قومهِ، وخرجَ في زينته، فعبُّرَ في الآية الكريمة بـ(على) بالخروج على الأشخاص.

3- الحرف (في): وجاء مُعبّرًا عن الخروج بالمعنى المجازي في ثلاثة مواضع، قال تعالى: ﴿ لَوْ خَرَجُوا فِيكُم مَّا زَادُوكُمْ إِلَّا خَبَالًا ﴾ التوبة: 47، وقال تعالى: ﴿ إِنَّهَا شَجَرَةٌ تَخْرُجُ فِي أَصْلِ الْجَحِيمِ﴾ الصافات: 64، و قال تعالى: ﴿إِن كُنتُمْ خَرَجْتُمْ جِهَادًا فِي سَبِيلِي﴾ الممتحنة: 1.

4- الحرف (إلى): يُعبر عن انتهاء الغاية إلى شيء، وقد جاء مرّةً واحدة في قوله تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّهُمْ صَبَرُوا حَتَّىٰ تَخْرُجَ إِلَيْهِمْ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ ۚ﴾ الحجرات: 5، أي: ولو أنهم "صبروا حتى تخرج إليهم إذا خرجتَ لكان خيرًا لهم عند الله"(2). وقد جاء الفعل (خَرَجَ) لازمًا من النّوع الثاني، في قوله تعالى: ﴿ وَمِنْ حَيْثُ خَرَجْتَ فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ﴾ البقرة: 149.

---

(1) المحرر الوجيز: 12/16.

(2) جامع البيان عن تأويل آي القرآن: 348/21.

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

و (خرج) الفعل إذا كان مجرّدًا فهو لازم متعدٍّ بحرف الجر- كما وُضِّحَ- ولا يتعدّى بنفسه، وقد تعدّى إلى مفعوله في السياق القرآني بالهمزة، والهمزة والسين والتاء في الآتي:

1- الهمزة: وقد سَبقَ توضيح غرض هذه الزيادة في الجانب الصّرفي، ومن أمثلة ذلك قول الله تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ لَا يَفْتِنَنَّكُمُ الشَّيْطَانُ **كَمَا أَخْرَجَ أَبَوَيْكُم** مِّنَ الْجَنَّةِ﴾ الأعراف: 27، ف: أبويكم: مفعول به لـ(أخرجَ) المزيد بالهمزة، ومثله كثير في القرآن الكريم.

2- الهمزة والسين والتاء: ومن أمثلتها، قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ ٱسْتَخْرَجَهَا مِن وِعَآءِ أَخِيهِۚ﴾ يوسف: 76، فالهاء: في (استخرج) في محل نصب مفعول به، أما المعنى فهي بمعنى (أخرج) وقد سبق توضيحه.

مادة (خ. ر. ج) الاسم، ووظائفها:

نعني بالوظيفة النّحوية هُنا الحكم الإعرابي للمادة اللغوية في الجملة العربية، وتوضيح العلاقات والمعاني التي تضمنها السياق، وذلك في مادة (خ. ر. ج) الاسم، ولذا سَأُرَكّزُ على الموقع الإعرابي لهذه المادة بسبب ارتباطها بالكلمات الأخرى داخل السياق القرآني، والعناصر الأخرى في الجملة، كالفاعلية، والمفعولية، والابتداء، والخبر، وغيرها.

ومما لا شكّ فيه أنّ "القواعد النحويّة التي تنهض بأداء الوظيفة الأساسية للنحو محدودة ومحكمة، وليس فيها تشابك يُربك الدارس"[1]، لأنّ نظام تأليف الجمل يَسعى إلى تكوينها تكوينًا سليمًا سواء أكانت الجملة اسميةً أو فعليّة.

وهذه الوظيفة التي يُعبر عنها في التّبويبات النّحوية، قد تكون تركيبية أصليّة كوظيفة المبتدأ والخبر، نحو قولنا: المبتدأ ما يُبنى عليه الكلام، والخبر يُبنى على المبتدأ، وقد تكون دلاليّة، كقولنا في الفاعل: إنّه من قام بالفعل، والمفعول: من وقع عليه فعل الفاعل، وقد تكون

[1] النحو الوظيفي: ص (و).

تداوليّة، كقولنا: الخبر مَحط فائدة السّامع[1]، وهو ما ذكره ابن عقيل في شرحه لألفية ابن مالك أنّ الخبر هو الجزء المكمل للفائدة[2]، وفيما يلي عرضٌ لهذه الوظائف.

وظائف مادة (خ. ر. ج) في المرفوعات:

تنوّعت وظائف مادة (خَ. ر. ج) في السياق القرآني في الرّفع بين المبتدأ، والخبر، والخبر المنسوخ بإنّ، وأنّ، والمختلَف فيه بين المعطوف، والخبر، والبدليّة، وذلك كما موضّح في الآيات التسع في الجدول التالي:

الرقم	الآية القرآنية	السورة ورقم الآية	عدد مرات الورود	الباب النحوي	الإعراب
1-	﴿ وَاللَّهُ **مُخْرِجٌ** مَّا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴾	**البقرة:72**	**1**	المبتدأ والخبر	مُخرج: خبر(3)، و هو هنا عاملٌ عَمَلَ فعله، فقد نصبَ (ما) التي بعده على أنّها مفعولٌ به، وهي بمعنى الذي(4).
2-	﴿وَهُوَ مُحَرَّمٌ عَلَيْكُمْ **إِخْرَاجُهُمْ** ﴾	البقرة: 85	**1**	المبتدأ والخبر (التوابع)	إخراجهم: مبتدأ مؤخر، ومُحرّم: خبر مقدم[5]، ويجوز أن يكون محرم: مبتدأ، وإخراج: نائب فاعل سد مسد الخبر لأنّه وصفٌ مشتق من المبتدأ الذي ليس له خبر، ويجوز أن يكون محرم: مبتدأ، وإخراج بدل من الضمير فيه مُحرّم.

(1) يُنظر: دراسات في اللسانيات العربية:121؛ لفظ (سواء) في القرآن الكريم بين دلالة السياق والوظيفة النحوية: دراسة لغويّة إحصائية:141.

(2) يُنظر: شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: 201/1.

(3) إعراب القرآن الكريم وبيانه: 123/1.

(4) يُنظر: التبيان في إعراب القرآن: 78/1

(5) يُنظر: الجدول في إعراب وصرفه وبيانه: 185/1؛ إعراب القرآن الكريم وبيانه: 134/1؛ التبيان في إعراب القرآن: 87/1، وشرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: 198/1.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

3-	﴿وَإِخْرَاجُ أَهْلِهِ مِنْهُ أَكْبَرُ عِندَ اللَّهِ ﴾	البقرة: 217	1	التّوابع	إخراج: معطوف على (صد)[1] في بداية الآية الكريمة ﴿ وَصَدٌّ عن سبيلِ اللهِ وكُفرٌ بِهِ ﴾
4-	﴿ إِنَّ اللَّهَ فَالِقُ الْحَبِّ وَالنَّوَىٰ ۖ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَمُخْرِجُ الْمَيِّتِ مِنَ الْحَيِّ ۚ﴾	الأنعام: 95	1	المبتدأ والخبر (التوابع)	مُخرج: خبر لمبتدأ محذوف تقديره هو[2]، وقيل: مُخرج عطف على فالق، أي: الله فالق ومُخرج[3].
5-	﴿إِنَّ اللَّهَ مُخْرِجٌ مَّا تَحْذَرُونَ ﴾	التوبة: 64	1	إنّ وأخواتها	مُخرجٌ: خبر إنّ، وهنا عاملٌ فيما بعده، وهو (ما) الموصولة الواقعة مفعولًا به لاسم الفاعل(4)
6-	﴿ أَنَّكُم مُّخْرَجُونَ ﴾	المؤمنون: 35	1	إنّ وأخواتها	خبر أنّ
7-	﴿أَمْ تَسْأَلُهُمْ خَرْجًا فَخَرَاجُ رَبِّكَ خَيْرٌ ۖ ﴾	المؤمنون: 72	1	المبتدأ والخبر	مبتدأ
8-	﴿ أَئِنَّا لَمُخْرَجُونَ﴾	النمل: 67	1	إنّ وأخواتها	خبر إنّ
9-	﴿ ۚ كَذَٰلِكَ الْخُرُوجُ ﴾	ق:11	1	المبتدأ والخبر	مبتدأ مؤخر، وقدم الخبر (كذلك) للحصر(5)

تحليل الجدول:

يتضحُ مما سَبقَ في الجدول أنّ مادة (خ. ر. ج) المرفوعة قد أدت وظيفتي الابتداء والإخبار في آيتين من غير خلافٍ فيهما، فضلًا عن النّسخ **بإنّ وأنَّ** في ثلاث آيات، أي: أدّت وظيفتي الإسناد والإسناد إليها، وأنّ ما أُختلِفَ في وظيفته النّحويّة من الآيات التسع، كان في آيتين اثنتين، أولاهما: ﴿ وَهُوَ مُحَرَّمٌ عَلَيْكُمْ إِخْرَاجُهُمْ ۚ ﴾ في كونِ احتمال (إخراج)

---

(1) التبيان في إعراب القرآن: 174/1.
(2) الجدول في إعراب وصرفه وبيانه: 227/7.
(3) إعراب القرآن الكريم وبيانه: 415/2
(4) يُنظر: السابق: 239/3.
(5) إعراب القرآن الكريم وبيانه: 268/7

مبتدأ مؤخر، ومُحرّم: خبر مقدم، أو (إخراج) نائب فاعل سد مسد الخبر للمبتدأ، وهو (مُحرّم) لأنّه وصفٌ مشتق، ويُحتمل أن يكونَ بدلًا من الضمير في (مُحرّم)، فيكون في الحالتين داخل في عمليّة الإسناد، ذلك بأنّ نائب الفاعل، لـ(مُحرّم)، وكذلك الضمير المستتر فيه عمدتان في السّياق. وثانيهما:

﴿ إِنَّ اللَّهَ فَالِقُ الْحَبِّ وَالنَّوَىٰ ۖ يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَمُخْرِجُ الْمَيِّتِ مِنَ الْحَيِّ ۚ﴾، وهو أنّ (مُخرِجٌ) مُخرج: خبر لمبتدأ محذوف تقديره هو، وقيل: (مُخرِج) عُطِفَ على فالق، أي: الله فالقٌ ومُخرجٌ، وكلتا الحالتين لَم يخرجاه كذلك من العمدة. وهناك آية ثالثة من التسع، هي: ﴿ **وَإِخْرَاجُ** أَهْلِهِ مِنْهُ أَكْبَرُ عِندَ اللَّهِ ﴾ أنّ (إخراج) معطوفة على (صَدٌّ) في بداية الآية الكريمة ﴿ وَصَدٌّ عن سبيلِ اللهِ وكُفرٌ بِهِ ﴾، وهي مبتدأ، والمبتدأ مسند إليه في الجملة، والمعطوف يتبع المعطوف عليه في الإعراب، والمعنى.

وظائف مادة (خ. ر. ج) في المنصوبات:

تنوّعت وظائف مادة (خَ. ر. ج) في السياق القرآني في النّصب بين المفعول به، والمفعول المطلق، والمعطوف، وذلك في الآيات الستّ في الجدول التالي:

الرقم	الآية القرآنية	السورة ورقم الآية	عدد مرات الورود	الباب النحوي	الإعراب
1-	﴿ وَلَوْ أَرَادُوا الْخُرُوجَ لَأَعَدُّوا لَهُ عُدَّةً﴾	التوبة:46	1	المفعول به	أرادوا الخروج: فعل وفاعل ومفعول به[1].
2-	﴿ وَأَخْرِجْنِي مُخْرَجَ صِدْقٍ﴾	الإسراء: 80	1	المفعول المطلق	مُخرجَ صدقٍ مفعول مطلق، لأنه مصدر ميمي، وإضافته لصدق من إضافة الموصوف لصفته[2].
3-	﴿فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَىٰ أَن تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا ﴾	الكهف:94	1	المفعول به	خَرجًا: مفعول نجعل الأول[3].

(1) إعراب القرآن الكريم وبيانه: 223//3.

(2) يُنظر: الجدول في إعراب وصرفه وبيانه: 98/8؛ إعراب القرآن الكريم وبيانه: 399/4.

(3) إعراب القرآن الكريم وبيانه: 545/4.

4-	﴿أَمْ تَسْأَلُهُمْ خَرْجًا فَخَرَاجُ رَبِّكَ خَيْرٌ ۖ﴾	المؤمنون: 2	1	المفعول به	خرجًا مفعول به ثانٍ لـ(تسأل)[1]
5-	﴿ وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا ﴾	الطلاق: 2	1	المفعول به	مخرجًا: مفعول يجعل.
6-	﴿ ثُمَّ يُعِيدُكُمْ فِيهَا وَيُخْرِجُكُمْ إِخْرَاجًا﴾	نوح: 18	1	المفعول المطلق	مفعول مطلق منصوب، وجملته معطوفة على جملة يُعيدكم[2].

تحليل الجدول:

يتضحُ مما سَبقَ في الجدول أنّ مادة (خ. ر. ج) المنصوبة قد أدت وظيفة المفعولية، في المفعول به، والمفعول المطلق، وهي وظيفة تكميلية للمسند والمسند إليه، وقد كانت وظيفة المفعول به –هنا– هي السّائدة، إذ جاءت أربع مرّات، وقد جاءت لبيان الاسم الذي وقع عليه فعل المسند إليه، وكانت وظيفة المفعول المطلق توكيد الفعل في السّياق.

وظائف مادة (خ. ر. ج) في المجرورات:

تنوّعت وظائف مادة (خَ. ر. ج) في السياق القرآني في الجر بين المبتدأ، والخبر، والخبر المنسوخ بإنّ، وأنّ، والمختلَف فيه بين المعطوف، والخبر، والبدليّة، والمعطوف وذلك كما موضّح في الآيات الثماني في الجدول التالي:

الرقم	الآية القرآنية	السورة ورقم الآية	عدد مرات الورود	الباب النحوي	الإعراب
1-	﴿مَّتَاعًا إِلَى الْحَوْلِ غَيْرَ إِخْرَاجٍ ﴾	البقرة: 240	1	الإضافة	إخراج: مضاف إلى غير، وغير: حال: أي حالة كونهن غير مخرجات من مسكنهن. وقال الأخفش: هي صفة لقوله: متاعًا. كأنه قال: لا إخراجًا، وقيل منصوب بنزع الخافض(3).
2-	﴿ وَهَمُّوا بِإِخْرَاجِ الرَّسُولِ﴾	التوبة: 13	1	حروف الجر	مجرور بـ(الباء).
3-	﴿ فَاسْتَأْذَنُوكَ لِلْخُرُوجِ﴾	التوبة: 83	1	حروف الجر	مجرور بـ(اللام).
4-	﴿وَمَا هُم مِّنْهَا بِمُخْرَجِينَ﴾	الحجر: 48	1	الحروف الجر	مجرور بـ(الباء).
5-	﴿قَالُوا لَئِن لَّمْ تَنتَهِ يَا لُوطُ لَ	الشعراء:	1	حروف الجر	مجرور بـ(من).

(1) إعراب القرآن الكريم وبيانه: 217/5

(2) يُنظر: الجدول في إعراب وصرفه وبيانه: 102/15

(3) يُنظر: إعراب القرآن الكريم وبيانه: 313/1، والجدول إعراب القرآن الكريم وبيانه: 512/1.

	﴿تَكُونَنَّ مِنَ الْمُخْرَجِينَ﴾	167			
-6	﴿فَهَلْ إِلَىٰ خُرُوجٍ مِّن سَبِيلٍ﴾	غافر: 11	1	حروف الجر	مجرور بـ(إلى).
-7	﴿ذَٰلِكَ يَوْمُ الْخُرُوجِ﴾	ق: 42	1	الإضافة	الخروج: مضاف إلى يوم، وقد كوّن مع المضاف (يوم) موقعًا إعرابيًّا، هو الخبر، لأنّ المضاف والمضاف إليه كالكلمة الواحدة(1).
-8	﴿وَظَاهَرُوا عَلَىٰ إِخْرَاجِكُمْ أَن تَوَلَّوْهُمْ﴾	الممتحنة: 9	1	حروف الجر	مجرور بـ(على).

تحليل الجدول: يتضحُ مما ورد من مجرورات من مادة (خ. ر. ج) أنّ ما جُرَّ كان من المجرور بالحرفِ في ستة مواضع، وما جُرّ بالإضافة كان في موضعين، وأنّه لما كان الجرُّ بالحرف هو الأصل كان من المطرد في هذه المادة، يليه في ذلك الجر بالإضافة، ولا وجود للنوع الثالث من أنواع الجر، وهو: الجر بالتّبعيّة. وأنّ وظيفة المجرور في السياق هي وظيفة تكميليّة توضّح المتعلق بالمجرور بالحرف، وأنّ وظيفة المضاف إليه تُكمّل مع المضاف إليه جملة تامّة كما وُضِّح في المثالين، والله أعلم.

خاتمة البحث

الحمدُ للهِ حمدَ الشّاكرين، وأُصلّي على نبيّنا محمد بن عبد الله الصادق الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فبعدَ تتبُّع مادة (خ. ر. ج) واشتقاقاتها في السياق القرآني، ورصد أبنيتها، ومعانيها، ووظيفتها النّحويّة في رأي اللغويين والمفسرين، أذكرُ أهمّ ما توصّل إليه البحث من نتائجَ:

- أنّ مادة (خ. ر. ج) واشقاقاتها وردت في القرآن الكريم مائة وسبعًا وسبعينَ مرّةً بين الاسميّة والفعليّة متنوّعة المعاني بين المعنى الحقيقي، والمعنى المجازي.
- الخروج يعني الحركة والانتقال من حيّز إلى آخر، لذلك كان ورود المكان ظاهرًا بين الآيات، ومما شمله ذلك: البلد، والجنة، والسجن والنار، وغيرها.

(1) يُنظر: إعراب القرآن الكريم وبيانه: 281/7.

- تَنوّعَ ورود الفعل (خرج) ماضيًا، ومضارعًا، وأمرًا، مجرّدًا ومزيدًا دالًا على معاني مختلفة في السّياق القرآني.
- تعدّى الفعل (خرج) مجردًا بحرف الجر، ومن ذلك: الحرف (من) كثيرًا، و(على)، و(في)، و(إلى)، والمزيد تعدّى بالهمزة، والهمزة والسين والتاء، في (أخرجَ)، و(استخرجَ).
- الأصل في بناء (فَعْلَ) مصدرًا أن يأتي من المعتل اللازم، وقد أثبتَ البحث غير ذلك، فقد جاء من الفعل (خَرَجَ) اللازم الصّحيح.
- أُختلِفَ في (مَخرج) في قول الله تعالى: ﴿وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجًا﴾ بين المصدريّة، واسم المكان، والصحيح أنها مصدرٌ ميمي من الثُّلاثي (خَرَجَ).
- أدّت مادة (خ. ر. ج) في حالة الرّفع وظيفتي الإسناد والإسناد إليه في تسع آيات، وهما عمدتان في الكلام، وأدت في حالة النَّصب وظيفة المفعوليّة، وهي وظيفة تكميلية لبيان الاسم الذي وقع عليه فعل المسند إليه، وتوكيد الفعل في السّياق، أما (خ. ر. ج) المجرورة فقد أدت وظيفة تكميل المتعلق به، وإكمال معنى الكلمة الإعرابية، كما في (غيرَ إخراجٍ) في آية سورة البقرة، و(يَوم الخروجِ) في آية سورة ق، وذلك في ثماني آيات قرآنية.
- من خلالِ هذا البحث المتعلق بمادة (خ. ر. ج) في السياق القرآني يتَّضحُ أثرهُ في توضيح معنى السياق الوارد فيه.
- عند تفسير النّص تَظهر الحاجة إلى تحليل المادةِ معنًى، وصرفًا، ونحوًا، فتفسير معنى الكلمة يُوضِّح المقصود بمعنى الكلام العام.

((هذا البحث تم دَعْمُهُ من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث والدراسات العليا– جامعة الملك خالد– المملكة العربية السعودية– GRP/75/46))

مراجع البحث

إبراهيم، عبد العليم، النحو الوظيفي، دار المعارف، القاهرة، ط9، د.ت.

الألوسي، محمود، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: ماهر حبوش، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 2010م

الأنباري، كمال الدين بن عبد الرحمن، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق: جودة مبروك محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1 2002.

بن عطية، أبو محمد بن عبد الحق، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: الرحالة الفاروق وآخرين، دار الخير، بيروت، لبنان، ط2، 2007م.

الجوزي، جمال عبد الرحمن بن علي، زاد المسير في علم التفسير، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط1، 2002م.

الجوهري، إسماعيل بن حماد، تاج اللغة وصحاح العربية، راجعه واعتنى به: محمد محمد تامر، وأنس محمد الشامي، وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، 2009م.

الحديثي، خديجة، أبنية الصّرف في كتاب سيبويه، منشورات مكتبة النهضة، بغداد، ط1 1965م.

الحملاوي، أحمد محمود، شذا العرف في فنِّ الصرف، ضبطه وشرحه ووضع فهارسه: محمد أحمد قاسم، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2014م.

خالويه، الحسين، ليس في كلام العرب، تحقيق، أحمد عبد الغفور عطار، مكة المكرمة، 1399هـ، 1979م.

خوا، عبد الغني عيسى إيار، لفظ (سواء) في القرآن الكريم بين دلالة السياق والوظيفة النحوية: دراسة لغويّة إحصائية، مجلة العلوم العربية، مجلة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، العدد السابع والستون، 1444هـ.

داود، محمد محمد، الدلالة والحركة، دار غريب، القاهرة، مصر، 2002م.

درويش، محي الدين، إعراب القرآن الكريم وبيانه، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، بيروت، ط7، 1999م.

الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصّحاح، زين الدين، مكتبة لبنان، 1986م.

الرضي الاستراباذي، شرح شافية ابن الحاجب، تحقيق محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان 1982م.

الزمخشري ، محمود بن عمر، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويلتحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وآخرين، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1418هـ.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلان المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 2000م.

سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م.

السيد، عبد الحميد، دراسات في اللسانيات العربية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م.

الشريف الجرجاني، علي بن محمد ،معجم التعريفات، تحقيق ودراسة، محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، د.ت.

صافي، محمود، الجدول في إعراب القرآن وصرفه وبيانه مع فوائد نحوية هامة، دار الرشيد، مؤسسة الإيمان، ط3، 1995م.

الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن: تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة، د.ت.

عاشور، محمد الطاهر، تفسير التحرير والتنوير، الدار التوقيفية للنشر، تونس، 1984م.

عبد الحميد، محمد مُحيي الدين، دُرُوس في التّصريف، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1995م.

العسقلاني أحمد بن علي بن حجر ، هداية الرواة إلى تخريج أحاديث المصابيح والمشكاة، تخريج: محمد ناصر الدين الألباني، تحقيق: علي بن حسن بن عبد الحميد الحلبي، دار عفان، القاهرة، مصر، ط1، 2001م.

عقيل، بهاء الدين عبد الله، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، مصر، 1980م.

العكبري، عبد الله بن الحسين، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار إحياء الكتب العربية، مصر، د.ت.

عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998م.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، ترتيب وتحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.

كثير، إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد السلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2، 1999م.

كحيل، أحمد حسين، التبيان في تصريف الأسماء، ، ط.6، مصر، د. ت.

اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1994م.

منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذلي، طبعة جديدة منقحة، دار المعارف، القاهرة.

يعيش، موفق الدين، شرح المفصل، تقديم، إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان د.ت.

https://doi.org/10.71311/.v6i2.239

السرد وعلاقته بالخيال العلمي

أشواق محمد سالم القحطاني
باحثة دكتوراه بجامعة الملك خالد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية
ashwaq.mohamed.86@gmail.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/4/30 تاريخ قبول البحث 2025/5/5
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص :

تتناول هذا البحث استجلاء مكامن الاختلاف والاندماج بين السرد والخيال العلمي؛ إذ تحاول الباحثة التقصي وراء الواقع الحقيقي والخيالي (الافتراضي) في السرد بوجه عام، وفي الرواية على وجه الخصوص. وقبل الشروع في البحث عن العلاقة بين السرد والخيال العلمي؛ آثرت الباحثة الكشف عن أهم الأسباب والمرتكزات الرئيسة في العلاقة بين هذين المجالين المختلفين (الخيال والعلم).

بدأ البحث يلاحق مفهوم أدب الخيال العلمي، والتمييز بينه وبين أنماط أخرى للتعبير الأدبي، وانطلقت فكرة الدراسة من علاقة السرد بالخيال العلمي في خمسة مباحث. وقد أخضعت الدراسة – للبرهنة على مصداقية فرضياتها- أهم الأعمال السردية في الخيال العلمي بين البيئتين الغربية والعربية، وختمتُ الدراسةَ بخاتمةٍ حوَت إشكالاتِ سرد الخيال العلمي، وأبرزتُ فيها أهمَّ النتائج التي خلصت إليها، ومنها: (1) إتقان التداخل بين مجالين مختلفين (الخيال والعلم) في السرد، وانكشاف البُعد الجمالي والفرضية العلمية، التي نتج عنهما جنس إبداعي يلائم البيئة المتقلبة (سرد الخيال العلمي). (2) قدرة سرد الخيال العلمي على التعبير عن الهم الإنساني في هذا الزمن الرقمي الذي نعيش فيه، وكانت كفيلة بإنتاج موضوعات خاصة تدور حول العديد من أسئلة الحقائق العلمية في واقعنا، والإجابة عن

مجلة
جامعة الهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

تلك التساؤلات. (3) انطلقت فكرة سرد الخيال العلمي لدى كتّاب هذا الصنف من فكرة (التجريب) نحو آفاق مختلفة للتجربة الإنسانية.

الكلمات المفتاحية: السرد، العلاقة، الخيال العلمي، سرد الخيال العلمي، الأسباب، الخصائص، الموضوعات، الاتجاهات، الوظائف.

Narrative and Its Relationship with Science Fiction

By Ashwag Mohamed Al Qahtani
Ph. D. Researcher at King Khalid University, faculty of Arts and Humanities, Department of Arabic Language
ashwaq.mohamed.86@gmail.com

Abstract:

This research examines the points of divergence and convergence between narrative and science fiction. The researcher investigates the interplay between real and imaginary (virtual) reality in narrative in general, and in the novel specifically. Prior to exploring the relationship between narrative and science fiction, the researcher sought to uncover the fundamental reasons and bases underlying the connection between these two distinct fields (imagination/fiction and science).

The research begins by tracing the concept of science fiction literature and distinguishing it from other modes of literary expression. The study's framework is built around the relationship between narrative and science fiction across five main sections. To substantiate its hypotheses, the study analyzed key narrative works in science fiction from both Western and Arab literary environments. The research concludes by addressing the complexities of science fiction narrative and highlights the most significant findings, which include:

(1) Mastering the interplay between two distinct fields (imagination and science) within narrative, revealing both the aesthetic dimension and the scientific hypothesis, has resulted in a creative genre suited to a changing environment (science fiction narrative).

(2)Science fiction narrative demonstrates the capacity to articulate fundamental human concerns in our current digital age, successfully generating distinct themes that revolve around questions of scientific facts in our reality and providing answers to those inquiries.
(3)For writers of this genre, the concept of science fiction narrative originates from the notion of (experimentation), exploring diverse horizons of human experience.

Keywords: Narrative, Relationship, Science Fiction, Science Fiction Narrative, Causes, Characteristics, Themes, Trends, Functions.

مقدمة

السرد جنس أدبي يعرض للمتلقي القصة، وهذه القصة تتابع أحداث لشّخصيّات متعددة ومتنوّعة، ويرتبط السرد في عادته بالصورة الخيالية الذهنية، التي تعدّ إحدى أوليات الحبكة السردية. ويتحوّل **الخيال الذهني إلى خيال علمي** عندما يتحرّر من منطق الواقع والحقيقة، من خلال استراتيجية جديدة مبنيَّة على تقنيات فنية متضمّنة فرضيات علمية.

وقد استدعى العمل الإبداعي العلم بوصفه مادة خامة يصوّغ فيه الأديب أفكاره ورؤاه في قالب أدبي، وهو ما يُسمّى بـ(**الخيال العلمي**)، المرتبط بعصر العلم والتكنولوجيا، وهذا الجنس الإبداعي هو الأقدر على التعبير عن الهمّ الإنساني في هذا العصر الرقمي الذي نعيشه، وجاءت علاقة السرد بالخيال العلمي من خلال المزاوجة بين عنصرين مختلفين تمامًا (الخيال والعلم) في النّص الأدبي.

مشكلة البحث:

ومن الأسباب التي دعت الباحثة إلى تناول موضوع (**السرد وعلاقته بالخيال العلمي**):

أولًا: الكشف عن التداخل بين الخيال والعلم، الذي شُكِّل منه أدب الخيال العلمي.

ثانيًا: استنباط الأسباب وراء ظهور سرد الخيال العلمي.

ثالثًا: الكشف عن مكنونات سرد الخيال العلمي من خلال مضامين ومجالات اشتغاله.

تساؤلات البحث:

- كيف استطاع السارد أو الراوي كتابة الخيال العلمي في الرواية؟

-ما موضوعات سرد الخيال العلمي؟ وما خصائصها؟

- كيف وظّف السرد الخيال العلمي؟ وهل نجحت هذه التقنية في التأثير على المتلقي؟

ولما كانت هذه الدراسة تبحث عن العلاقة بين السرد والخيال العلمي؛ فقد جعَلتِ الباحثةُ اشتغالها اشتغالًا بينيًّا في **الحقل البيّني**، الذي يرتكز على البحث في علاقة الظاهرة النقدية المدروسة.

أهمية دراسة الموضوع:

يستمد عنوان البحث (**السرد وعلاقته بالخيال العلمي**) أهميته في حداثتهِ وشموليته من مفهومين مختلفين (الخيال والعلم)، واضطلاعهما بتمثيل مصطلح (أدب الخيال العلمي)، والبحث في روافده التاريخية، ومضامينه، وخصائصه، ومجالاته التي تعمل الباحثة على دراستها لفرضية بحثية، وتأتي أهمية هذه الدراسة من خلال إشكالية ربط الخيال بمعطيات العلم في السرد بوجه عام، وفي الرواية بوجه خاص، ومدى مساهمة نظرة الإنسان للحياة والكون، ودور الخيال في تقدّم المعرفة العلمية، والبُعد الجمالي في العلم، ممثّلًا في ميدان أدب الخيال العلمي.

وأمر آخر تجدر الإشارة إليه هو الصعوبات التي واجهتني فلا يخلو أيُّ عمل من صعوباتٍ، يأتي في مقدمتها: تعالق موضوع السرد بالخيال العلمي، وبحقول كثيرة كالفانتاستيك، والغرائبي، والعجائبي، واليوتوبيا، وتعدد الآراء والمصطلحات التي تناولت مفهوم أدب الخيال العلمي، بوصفه جنسًا أدبيًّا. ولأن موضوعها متعلّق أيضًا بالفرضيات العلمية، وتدخل ضمن صعوباته: قلة المصادر العربية المتخصّصة في أدب الخيال العلمي.

أهداف البحث:

1- الكشف عن آليات التداخل بين السرد والخيال العلمي.

2-الوقوف على خصائص أدب الخيال العلمي وموضوعاته.

3-كيفية توظيف أدب الخيال العلمي، واستيعاب العمل الإبداعي للتقنية الجمالية والفرضية العلمية معًا.

الدراسات السابقة:

تُشير مراجعة الباحثة للدراسات السابقة غياب دراسات تناولت موضوع البحث الحالي. وقد تناول (**أدب الخيال العلمي**) عديدٌ من الدراسات السابقة التي ألمَّت بجوانب مختلفة ولم تُسلّط كثيرًا من الضوء على موضوع البحث، ومن تلك الدراسات حسب اطلاعي:

- **(أدب الخيال العلمي بين القيمتين الفنية والعلمية)**، للدكتورة شيرين سعيد السيد الباجوري عام 2024م[1]، تهدف هذه الورقة العلمية إلى توضيح الكيفية التي يجمع فيها الأدب بين البعدين العلمي والخيالي، من خلال اعتماده في بنيته السردية على معطيات حقائق علمية أو متخيلة، بالإضافة إلى استكشاف علاقته بكل من القيمتين الفنية والعلمية هذا من الجانب النظري، وقد أخضعت هذه الدراسة للبرهنة والتطبيق من خلال ثلاث روايات لمصطفى محمود، وركّزت على البناء الروائي، والأبعاد الجمالية.

-(**تجلي أدب الهامش في السرد الجزائري: دراسة في رواية الخيال العلمي– أمين العلواني لفيصل الأحمر أنموذجًا)** للباحثتين أميرة عرامة، وإيمان جريبة، عام 2023م[2]؛ حيث ركزت هذه الورقة العلمية على السرد باعتباره أداة للتعبير عن التطلعات المستقبلية، وتجليات الخيال العلمي في الأدب الجزائري.

-(**الخيال العلمي في الأدب رواية "أمين العلواني" لـ :فيصل الأحمر أنموذجًا)**، للأستاذة نهاد خلوف، عام 2021م[3]، تناولت هذه الورقة العلمية رواية "أمين العلواني" للكاتب فيصل الأحمر كأنموذج لأدب الخيال العلمي في الأدب العربي، وتُشير إلى انتماء رواية الخيال العلمي للأدب التجريبي، ومعالجتها لقضية التهميش.

-(**آليات السرد في رواية الخيال العلمي لأمين العلواني)**، للباحثة فاطمة الزهراء رزاق لبزة، عام 2020م[4]، وهي دراسة محكمة تتناول الرواية كجنس جديد من الإبداع السردي، وتشرح كيف يستثمر الخيال العلمي آليات السرد في طرح قضايا المستقبل والتطور التكنولوجي.

([1]) يُنظر: المجلة العلمية بكلية الآداب، العدد 55 أبريل 2024م، ص2554-2585.

([2])يُنظر: مجلة النّاص، جامعة جيجل، مجلد 18، العدد34 ديسمبر 2023م، ص32-42.

([3]) يُنظر: مجلة ريحان، العدد الثاني عشر، 2021/7/7م، ص130-147.

[4]. يُنظر: رابطة الأدب الحديث، مجلد135، نوفمبر 2020م، ص265-280.

- (**خرائط العوالم الممكنة في الاقتراب من الخيال العلمي العربي**)، للدكتور فيصل الأحمر، عام 2019م، حيث أسهم ثلاثون كاتبًا وباحثًا في هذا الكتاب، الذي تناول التجربة العربية في أدب الخيال العلمي، ويعدّ مشروعًا جمعيًّا بطابع النقد الأدبي، وموضوعه الخيال العلمي من وجهة نظر علمي عربي.

-(**مجاز العلم: دراسات في أدب الخيال العلمي**) أ.د. سمر الديوب، عام 2015م؛ إذ سعت الكاتبة إلى قراءة الأدب برؤية مختلفة، منطلقة من جملة فرضيات، منها: أن بلاغة العلم تقابل بلاغة الأدب، وأن الخيال هو الذي يصنع العلم، وأن المجاز طريقة التفكير، وقد تناولت الذائقة العربية وقلة اهتمامها بهذا المجال، وذيّلت كتابها بالجانب التطبيقي عددًا من الأعمال الأدبية.

-(**الخيال العلمي: أدب القرن العشرين**)، لمحمود قاسم، عام 1993م، وقد تناول نشأة هذا الأدب والتعريف به، والمدارس التي ارتبطت به، واقتفى أثر الأنواع الأدبية التي انبثقت عنه، وبيّن أهم سمات المرحلة الكلاسيكية التي شغف الأديب بها وهو (أدب الرحلات)، وأن أدب الخيال السياسي تجلى في رواية جورج أورويل عام 1984م. ويذكر في حديثه أن الفنتازيا العلمية تعني صناعة الشيء الخفي، وأشهر من قدّم في هذا الصدد- بحسب رؤية الكاتب (محمود قاسم)- فرانتز كافكا بعنوان (مسخ الكائنات)، ثُمّ ختم كتابه بالحديث عن أدب الخيال العلمي في الأدب العربي وعلاقتِهِ بالسينما.

ويلاحظ أن هذه الدراسات السابقة ركّزت على زوايا معينة، وفق ما تتطلبه أطروحاتها العلمية، وما تمليه ضرورة الاستشهاد والتمثيل، ولم تكن هناك دراسة متخصّصة من زاوية اشتغال هذه الدراسة.

خطة البحث:

- **المقدمة**: تتضمّن أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وأهدافه، والدراسات السابقة، وتساؤلاته، ثُمّ الخطة المتبعة في ذلك.
- **التمهيد**: يتناول تحديد مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها، وأهداف سرد الخيال العلمي، وأهميته، وأسباب ظهوره.

- **المبحث الأول: روافد السرد العلمي**: حيث تناول الروافد التي أسهمت في تقديم سرد الخيال العلمي من خلال المنظور التاريخي، وهي على محاور ثلاثة: (الرافد الديني، والرافد الأسطوري، والرافد الطوبائي).
- **المبحث الثاني: موضوعات سرد الخيال العلمي**: وتناول المضامين التي ميّزت الخيال العلمي عن الأجناس الأدبية الأخرى من خلال موضوعاتها.
- **المبحث الثالث: خصائص سرد الخيال العلمي**: وقد استعرضت الباحثة فيه آليات اشتغالها في العمل الأدبي.
- **المبحث الرابع: مجالات الخيال العلمي في السرد**: تناول تعمل الخيال العلمي مع السرد، وكيف صاغه من خلال **اتجاهات** الخيال العلمي في السرد، ووقفت على أهم **الوظائف** في سرد الخيال العلمي.
- **المبحث الخامس: أعمال سردية في الخيال العلمي**: حيث استعرض أهم الأعمال السردية بين البيئتين الغربية والعربية.
- **الخاتمة**: لخّصت أهم ما ورد في الدراسة الحالية، ثم استعرضت النتائج. وأنهيت البحث بوضع ثبت **للمصادر والمراجع**.

التمهيد

ظهر سرد الخيال العلمي في القرن العشرين، وجاء نتيجة لمواكبة الإنسان للتقدّم العلمي والتقني، حيث يزاوج هذا النوع الأدبي بين مجالين مختلفين وهما (العلم والخيال)، ويرى الأدباء والنقاد أن مفهوم (**أدب الخيال العلمي**) لم يُصل فيه إلى تعريف ثابت، أو الإحاطة بمفهوم شافٍ؛ نظرًا لكثرة التعاريف وتنوّع المنطلقات، وقبل البدء في معطيات الدراسة حري بالباحثة أن تضبطَ المفاهيمَ والمصطلحاتِ الخاصةَ بعنوانها على النحو الآتي:

أ- تعريف مصطلحات الدراسة:

يصعب على الباحث في ميدان النقد والأدب إيجاد مفهوم أو تعريف محدد للسرد؛ لأن معنى السرد يتسع لدلالاتٍ مختلفة، وتعود نشأة السرد بمفهومه الحديث إلى مجال النقد الغربي، أمّا في مجال النقد العربي المعاصر فجاء نقلًا عن المفهوم الغربي، وليس امتدادًا إلى معناه في

التراث العربي، وستبدأ الباحثة بتحليل معنى السرد بشكل عام؛ لضبط مفهوم عنوان الدراسة (**السرد وعلاقتهِ بالخيال العلمي**).

أولًا: مفهوم السرد (Narratologe/ Narrative):

أ- السرد في اللغة:

امتلأت المعاجم اللغوية **العربية** (القديمة والحديثة) بتعريف مفهوم السرد، وجاءت بدلالات متعددة، فقد ورد مفهوم السرد في (موسوعة السرد العربي) لعبد الله إبراهيم، الذي انطلق من **الدلالة الحسية** في أصله اللغوي (سَرْدُ الدرعِ): نسيجها، وتعني الدّرع المحكمة النسج المتداخلة الحلق، أمّا **الدلالة المعنوية**، فهي من سرد الكلام، ويعني في مصدره السَّرْدُ: سياقة الكلام ونسقُهُ، ويُقصد السَّرْدُ من الكلام ويُعْنى بصفته: هو المتَّسق المتتابع دون انقطاع، وسرد الكتاب ونحوه: تأليفُهُ وتماسك أجزائهِ، وسرد القرآن: قراءتهُ في اتصال وحدر[1].

وجاء في (لسان العرب) عند (ابن منظور) في مادة (س رد) أنه "تقدمة شيء إلى شيء، تأتي به متسقًا بعضه في إثر بعض متتابعًا، وسرد الحديث ونحوه يسرده سردًا، وفلان يسرد الحديث سردًا: إذا كان جيد السياق له، وفي صفة كلامه"[2].

والخلاصة أن دلالة السرد في اللغة العربية تدور حول نسج الكلام، وتتابع أجزائه في تناسق وترابط، وحسن تأليف هذا الكلام بأسلوب رصين، وسياق جيد.

وقد دلّ السرد في المعاجم **الغربية** – خاصة الفرنسية- على فعل القصّ، وفعل إنتاج القصة، حيث يعرّفه معجم أكسفورد بالآتي: الفعل بمعنى يسرد[3]، والسرد عملية مستمرة في الوجود الإنساني وقد عرّفه جيرالد برنس Geral) Prince) بقوله: "إن السرد أو الحكي ظاهرة إنسانية تضرب جذورها في عمق التاريخ البشري"[4].

([1]) يُنظر: مادة سرد. https://www.dohadictionary.org/dictionaryl .

([2]) مج3، مادة (س رد)، دار صادر، بيروت، د.ط، ص273.

([3])The New Oxford: Judi pearsall, oxford University, press, 1999:pp1231-1232.

([4]) المصطلح السردي:5.

وجاءت دلالات السرد متقاربة مع اختلاف الرؤى والثقافة، ومن أوائل من تطرقوا إلى مفهوم السرد جيرار جينيت (Ge'rard Genette)، حيث صاغ "اسم السرد على الفعل السردي المنتج، وبالتوسع على مجموع الوضع الحقيقي أو التخييلي الذي يحدث فيه ذلك"[1]. وممن تناول السرد أيضًا يان مانفريد (Yann Manfred)، الذي يعرّفه بأنه: "أي شيء يحكى أو يعرض القصة، سواء أكان نصًّا أم صورة، أم أداة، أم خليطًا من ذلك. وعليه، فإن الروايات والأفلام والرسوم الهزلية...إلخ هي سرديات"[2].

وتخلص الباحثة مما تقدّم إلى أنَّ السرد في معناه اللغوي الغربي: هو فعل لا يحكمه نظام محدد أو شكل مقيّد، وليس له زمان أو مكان معين، ولا يقتصر على الحديث أو الخطاب فقط؛ بل له أشكال مختلفة غير محصورة بشكل معين كالحديث. كما أن السرد يأخذ خصائصه من المحيط الذي ينشأ فيه.

ب- السرد في الاصطلاح:

ومصطلح السرد من المصطلحات النقدية التي شغلت العديد من الباحثين والدارسين؛ لأهميته في الدراسات النقدية، وقد اختلفت مفاهيمه وتعددت باختلاف الآراء والنظريات الفكرية، حيث اشتغلت الدراسات العربية والغربية في مجال السَّرد بكثرة، وأصبح هذا المجال أكثر سعةً؛ فكان لا بد من قواعد وقوانين لتنظيم الأشكال السردية وتصنيفها؛ وهذا ما أسهم في نشأة علم (السرديات)(Narratology) .

مصطلح علم السرد أو السرديات (Narratology) من المصطلحات التي دخلت دائرة التوظيف النقدي تحت تأثير البنيوية، وهدفه توفير الوصف المنهجي للخصائص التفاضلية للنصوص السردية، ليشمل الجوانب النظرية والتطبيقية في دراسة منهجية للسرد وبنيته[3].

([1]) خطاب الحكاية: 39.

([2]) علم السرد: مدخل إلى نظرية السرد: 51.

([3])علم السرد: مدخل إلى نظرية السرد:7.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

ويُثير مصطلح السرد جدلًا كبيرًا للاختلاف حول مفهومه من قِبل النقاد العرب والغربيين على حد سواء؛ بسبب ما يتنازعه من مجالات متنوعة، فهم من بين "أكثر المصطلحات القصصية إثارة للجدل"[1]. ويُلاحظ الكردي أن الحدود الاصطلاحية للمفهوم ذابت في المجالات الكثيرة التي أُستخدمت فيه، فلا ندري أين نبتدئ وأين ينتهي؛ "لذلك يطلق كثير من الباحثين مصطلح (السرد)، بوصفه مرادفًا لمصطلح (القص)، ومصطلح (الحكي)، ومصطلح (الخطاب)[2]؛ وهذا ما جعل تحديد حدود المصطلح صعبًا.

والسرد وليد العصر الحديث، وهو أكثر دقة من الأشكال السردية التي عرفتها الأمم والمجتمعات منذ القدم، ويُشير السرد إلى الطريقة التي يختارها الروائي أو القاص أو حتى المبدع الشعبي ليقدّم بها الحدث إلى المتلقي[3].

وهناك تعريفات متعددة الرؤية أهمها – من وجهة نظر الباحثة– تعريف يان مانفريد (Yann Manfred) بأنه: "هو نظرية البنائيات السردية "المستوحاة من البنيوية"؛ لفحص بناء سردي، أو لعرض وصف بنائي، يقوم عالم السرد بتحليل ظاهرة السرد إلى الأجزاء المكوّنة لها، ثم يحاول أن يحدّد الوظائف والعلاقات"[4].

ويعرّف عبد الله إبراهيم السرد بأنه: "العلم الذي يُعنى بمظاهر الخطاب السردي: أسلوبًا وبناءً ودلالة"[5]، ولا يبعد تصورُ الباحثة **لمفهوم السرد** (Narratology) **كثيرًا** عن تصور الناقد **عبد الله إبراهيم**، الذي يرجع استعمال مصطلح السرد إلى أنه: العلم الذي يهتم بالخطاب السردي في أسلوبه وبنائه ودلالته في دراسة الظاهرة النقدية.

وبعد إيراد بعض تعريفات النقاد والباحثين الغرب والعرب لمفهوم **السرد**، وجب تحديد مفهوم **الخيال العلمي**، وترى الباحثةُ أن السرد يتداخل مع أنماط التعبير الأدبي، وقد أتت لفظة

([1]) السرد في الرواية المعاصرة (الرجل الذي فقد ظله نموذجًا) :105.

([2]) المرجع السابق: 105.

([3]) ينظر: بلاغة الخطاب وعلم النص:275.

([4]) علم السرد: مدخل إلى نظرية السرد: 51.

([5]) يُنظر: السردية العربية، بحث في البنية السردية للموروث الحكائي العربي:17.

العلاقة من الترابط والتفاعل والاتصال، كما ورد في (المعجم الوسيط) "أنشبه فيه. والشيء بالشيء علّقه به...جعل له علاقةً يُعلّق بها"[1]. ولعلّ التطورات العلمية والاكتشافات والاختراعات التي تتحلّق في البيئة مهّدت لأدب جديد يُسمّى بـ"**أدب الخيال العلمي**" (Science Fiction)، الذي أُبدع عن طريق المزاوجة: أي قوة العلاقة بين السرد والخيال العلمي.

ثانيًا: مفهوم الخيال العلمي (Science Fiction):

لما تطورت العلوم والتكنولوجيا الحديثة في القرن التاسع عشر، وتشابكَ الأدب معها؛ برز نوع جديد من الإبداع الأدبي، ألا وهو أدب الخيال العلمي مع مطلع القرن العشرين، وهو فن يحمل الأفكار، وتأمل الخيال على أجنحة العلم؛ بهدف تصوير المستقبل الممكن في قالب إبداعي يتسم بالغرابة والغموض.

وعلاقة الخيال العلمي بالسّرد تبدو معقدةً وغيرَ واضحة في سياقها النظري العام؛ لأن الخيال العلمي يطرح افتراضات واحتمالات واجتهادات وآراءَ نظرية تتسم بالضبابية وعدم الوضوح، وتحتاج إلى براهين. ويُعاني أدب الخيال العلمي من تداخله مع أنماط التعبير الأدبي التي تُسمّى بـ(الخيال التأملي)[2]، كالفانتاستيك، والغرائبي، والعجائبي، واليوتوبيا.

والاشتغال في تحديد مفهوم دقيق لأدب الخيال العلمي من المهام الشاقة التي تقع على عاتق الباحثين؛ لتمييز قوة العلاقة بين الخيال العلمي والفن الأدبي حول المستقبل. وجدير بالباحثة ضبطَ مفهوم (**الخيال العلمي**)، بحيث لا يختلط معه مصطلح آخر، أو نوع يشبهه في خصيصة من خصائصه؛ حتى يسيرَ معنى المفهوم نحو الاتجاه الصحيح، وبيان الروابط الخفية بين (الخيال والعلم) على النحو الآتي:

([1]) مكتبة الشروق الدولية- مصر، ط1425،1هـ-2004م، مادة (علق)، ص622.

([2]) **الخيال التأملي**: "مصطلح يُطلق على الروايات الخيالية التي تتضمّن أحداثها تشييد عوالم تختلف عن عالمنا في نواحٍ جوهرية، وتشمل هذه الفئة: الخيال العلمي والفانتازيا وقصص الرعب وبعض أشكال من قصص الحب". يُراجع: المرجع في روايات الخيال العلمي:11.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

أولًا: مفهوم الخيال:

يسعى الإنسان إلى تفسير الغامض من مظاهر الكون وظواهره من خلال قوة العقل التي تصوّغ الخيال، ويُعدّ أحد القوى الخفية التي تكمُن في ذهن الإنسان، ويُنتج الخيال الصورة الذهنية التي تتفاعل مع المدركات الحسية والنفسية، حيث يخلق ما هو جديد وغير مألوف عن الواقع.

ويُعرّف الخيال بأنّه: "القدرة على تكوين صورة ذهنية لأشياء غابت عن متناول الحواس، وقد يوجد ما تكوّنه هذه القدرة من صور في مكان ما من عالم الواقع، أو قد ينتمي إلى الماضي أو الحاضر أو المستقبل، وقد يعلو على ذلك كله دون أن ينتمي لفترة محددة أو يرتبط بعالم واقعي محدد"[1]. ويكون "مجال هذا الخيال هو ما فوق الطبيعي"[2].

وعلى هذا الأساس يمكن القول: إن الخيال عملية إدراكية وحسية، يستطيع الكائن الإنساني من خلال قدرته العقلية أن ينتج هذه العملية في تصويره لصورة ذهنية جديدة مختلفة عن الواقع، وكذلك خلق إنتاج وإبداع جديد غير مألوف.

ثانيًا: مفهوم العلم:

يرتبط مفهوم (العلم) بفهم الإنسان ومعرفته بالظواهر البيئية المحيطة به، وقد اختص به الإنسان عن سائر المخلوقات في قوله تعالى: ﴿عَلَّمَ الإنسان مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴿5﴾﴾[سورة العلق، آية (5)]. وهناك من عرّفه بأنه: "مجموعة من الحقائق المنسّقة المتصلة بجانب الكون، أو منحى من الشؤون الإنسانية، وهي خاضعة لنظام من النواميس العامة، والقواعد الخاصة. وغرض العلم المعرفة من أجل الانتفاع بالصواب، والاحتراس من أضرار الخطأ، وسيلته البحث والاختبار، والقياس والاستدلال"[3].

([1]) الخيال أسلوب الحداثة: 9.

([2]) المرجع السابق، 11.

([3]) سرد الخيال العلمي لدى فيصل الأحمر: دراسة تقليدية:39.

والعلم محصلة بحث الإنسان، وهو مجموعة من القواعد والقوانين والحقائق المتصلة بالواقع، التي نشأت عن طريق البحث والاستدلال والقياس والملاحظة والاختبار؛ ليصل الإنسان إلى المعرفة والفهم، بحيث تكون مصاغة بأسلوب منهجي، وموظّفة بشكل صحيح يمكنه الاستفادة منها في دراساته المعرفية ومؤلفاته العلمية.

واستخلاصًا لما سبق؛ يُلاحظ أن الخيال عملية فطرية تختص بالقوى الإنسانية (الإدراكية والحسية)؛ لتنتج صورة ذهنية جديدة خارجة عن المألوف، بينما العلم هو محصلة للبحث الإنساني المكتسب، من قواعد وقوانين وحقائق متصلة بالواقع، يستند فيه على قوة الفهم والمعرفة بوسائل متنوعة كالملاحظة والقياس...إلخ؛ للوصول إلى البراهين والأدلة الصحيحة، التي تعود على الإنسان بالفائدة والمتعة.

ثالثًا: الخيال العلمي:

يشتهر الخيال العلمي بأنه مجال صعب التعريف، وقد فُسِّر على وجوه مختلفة، فتارةً يعدّ مزيجًا من الرومانسية والعلم والتنبؤ (هوجو جيرنسباك)، وتارة يعدّ "تخمينًا واقعيًا لأحداث مستقبلية" (روبرت هاينلاين)، وتارةً يعدّ نوعًا من الأدب القصصي العجائبي، وسُمِّي أيضًا أدبًا تاريخيًّا[1]. ويُعرّف روجر لو كهيرست (Roger LeKhurst) الخيال العلمي بأنه: "أدب المجتمعات المُشبعة تكنولوجيًّا"[2]. ويحدّد (معجم المصطلحات الأدبية في اللغة والأدب) مفهوم الخيال العلمي بأنّه: ذلك النوع من الأدب الروائي الذي يُعَالج بطريقة خيالية استجابة الإنسان لكل تقدّم في العلوم والتكنولوجيا سواء في المستقبل القريب أو البعيد. كما يجد تأملات الإنسان في احتمالات وجود حياة في الأجرام السماوية الأخرى، ويصوّر ما يمكن أن يتوقّع من أساليب الحياة على وجه كوكبنا هذا بعد تقدّم بالغ في مستوى العلوم

([1])الخيال العلمي: مقدمة قصيرة جدًّا:7

([2]) المرجع السابق: 49.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

والتكنولوجيا، وله القدرة على أن يكون قناعًا للهجاء السياسي من ناحية، وللتأمل في أسرار الحياة والإلهيات من ناحية أخرى[1].

ومفهوم **أدب الخيال العلمي في مسار الدراسة الحالية** يُعرّف بأنّه: "طائفة من الأدب تنتمي إلى عالم يختلف عن عالمنا، ويختلف في الطرائق التي تدعو القارئ إلى تساؤلات عسيرة عن ماهية هذه الاختلافات، وما عساها أن تخبرنا به هذه القصص عن عالمنا"[2]. وهو ذلك "الأدب الذي يترجم المكتشفات والمخترعات والتطورات التي ظهرت أو القريبة الظهور أو المحتمل البعيد إلى مشاكل إنسانية أو مغامرات درامية"[3].

ويعتبر سرد الخيال العلمي عند الباحثة مكاشفة بين العلم والمتعة، يتناول عالمًا جديدًا يختلف عن العوالم المألوفة، ويستشرف من خلاله مستقبلًا يمكن أن يغير مسار حياة البشر.

ب – أهداف سرد الخيال العلمي:

1- تصوير المستقبل الممكن: تقديم تصورات واقعية عن مستقبل محتمل، وليس مجرد تنبؤ بالمستقبل، من خلال دمج الحقائق العلمية مع الأفكار الاجتماعية الناتجة عن التصرفات البشرية أو المُتغيّرات البيئية.

2- توفير إطار واقعي للإجابة عن التساؤلات الإنسانية: معالجة أسئلة عميقة حول الكون، حقائق الواقع، وتأثير الثورة الصناعية والتقنيات الحديثة مثل الذكاء الاصطناعي والروبوتات.

3- التطلّع إلى العوالم الأخرى: استكشاف عوالم غير مألوفة عبر قوانين فيزيائية وبيولوجية وفلسفية، مما يوسع آفاق التفكير البشري.

([1]) وهبة، مجدي، والمهندس، كامل، مكتبة لبنان- بيروت، ط2، 1984م، ص187.

([2]) المرجع في روايات الخيال العلمي: 12.

([3])خرائط العوالم الممكنة في الاقتراب من الخيال العلمي العربي:137.

4-إثارة كثرة التساؤلات حول الظواهر الطبيعية والكونية: تحفيز التفكير في أسباب الكوارث الطبيعية مثل الزلازل والبراكين، ودور التغيرات البيئية، وإسهامات علم الفلك في فهم الكون والمجموعة الشمسية والعوالم غير المرئية.

5- تقديم إجابات فنية مشوقة: الإجابة عن تساؤلات الفكر الإنساني بطريقة فنية مشوقة، تدفع القارئ للتفكير في المستقبل الممكن وليس فقط المستقبل الكائن.

ج- أهمية سرد الخيال العلمي:

سرد الخيال العلمي ما هو إلا تصوير للظاهرة الإنسانية، ونظرتها للحياة والكون، وهو الأقدر على التعبير عن هموم المجتمع الإنساني في العصر التكنولوجي (الرقمي) الذي نعيش فيه.

والخيال العلمي بمنزلة الطريق الوعر الذي يقف عليه الكاتب ليربط بين التكنولوجيا والفكر البشري، وبين العلم والخيال، وبين التقنين والفن. ويقف الكاتب في نصوصه السردية بين ما هو مجهول في أعماق الكون والمستقبل، وما هو محسوس من التصرّفات البشرية والتغيرات البيئية، كالتلوث والكوارث وغيره. ومهمة الكاتب في أدب الخيال العلمي كيف يمكن أن ينقل القصص الإنسانية من خلال الحضارات في العوالم المختلفة التي تنشأ في المستقبل الممكن، وما مدى تأثير هذه القصص العلمية في الإنسان.

د- أسباب ظهور الخيال العلمي في السرد:

وصل فهم الخيال العلمي إلى حد التناقض، فهناك من يرى أنه شكل من أشكال التفكير الإنساني، وهو قديم قدم البشرية، مرتبط بالأساطير إلى حد كبير. وهناك من يرى أنه أدب الثورة الصناعية الأوروبية، التي ظهرت في القرن العشرين مرتبطة بالتكنولوجيا والتقدم العلمي، وكانت بوادره مع انقلاب الكنيسة، فقد اختلف النقاد في تحديد الأسباب التي أدت إلى ظهور (**سرد الخيال العلمي**). وإذا تقصينا أسباب هذا اللون الأدبي، وجدناه - من خلال رؤية الباحثة مع التماس لأفكار الباحثة فاطمة بي معزة- ينقسم إلى سببين رئيسين، وهما[1]:

([1]) يُنظر: أدب الخيال العلمي ملابسات النشأة: 371-376.

أولًا: أسباب حقيقية: هذه الأسباب نوع أو شكل من أشكال التفكير الإنساني، وهو **(الخيال)**، ويعدّ الركيزة الأساسية التي تتكئ عليها الإبداعات الإنسانية، وهو إحدى الوظائف الأساسية للعقل، الذي يستطيع تكوين صورة ذهنية لأشياء غابت عن متناول الحواس، كما يقول آينشتاين: الخيال أهم من المعرفة، ولولا الخيال كيف استطاع أفلاطون أن يرسم ملامح مدينته الفاضلة، التي تتميّز بالأخلاق والعلم.

ومن زاوية أخرى، يتضح أن **"الحاجة"** تعدّ الدافع الرئيس للإنسان لاستعمال خياله في إيجاد الحلول المناسبة لإشباع هذه الحاجات، وتُعرّف الحاجة بأنها: ذلك الشعور بالحرمان الذي يلحّ على الفرد؛ فيدفعه إلى القيام بما يساعده على القضاء على هذا الشعور لإشباع حاجاته؛ لذلك قد يشترك البشر في حاجات معينة، ويختلفون في أخرى، كما تختلف حاجات عصر عن عصر آخر، فحاجات الأمس ليست هي حاجات اليوم، وليست هي حاجات الغد.

ثانيًا: أسباب علمية:

من أهم هذه الأسباب **(النهضة الأوروبية)**، التي أحدثت انقلابًا كبيرًا على كل المستويات، بحيث تعدّ مرحلة انتقالية بين العصور المظلمة أو ما يُطلق عليها العصور الوسطى، أو عصر التنوير؛ إذ تحررت أوروبا من ربقة الكنيسة، ونمت الروح الفردية، وقد شملت هذه النهضة عدة مجالات فكرية وفنية وأدبية، ولعل أبرز ما تمخّضت عنها النهضة دخول أوروبا عصر التصنيع، أو ما يُسمّى بعصر الآلة.

وفي القرن التاسع عشر في أثناء الثورة الصناعية غيّر العلم والتكنولوجيا المجتمع، وتأثرت الحياة الإنسانية، وأصبح **"التقدم العلمي"**، و**"التقدم التقني والتكنولوجيا"** من الأسباب التي ساعدت على أخذ أدب الخيال العلمي لشكله الحالي، فقد دفعت النقاد والمفكّرين إلى استقراء الأثر المستقبلي للتكنولوجيا، وبدأت مواضيع الخاصة بالخيال العلمي في القرن العشرين.

أدت نظريات التطور والنسبية، إلى جانب تطورات علوم الإدراك والاتصال وعلم الوراثة، إلى إعادة صياغة الفهم الكوني للإنسان، كما وسّعت هذه الثورة من آفاق التفكير وأساليب التنظيم الاجتماعي، وأعادت تشكيل العلاقات البينية بين الإنسان والطبيعة والمجتمع..

وخلاصة القول: أن هذه الأسباب الحقيقة المرتبطة بخيال الفكر الإنساني وحاجاته، والأسباب العلمية بتنوّعها واختلافها؛ ساعدت على ازدهار هذا النوع الأدبي، ولعلّ أهمية هذه الأسباب تكمن في اكتساب السرد جنسيته (**الخيال العلمي**)؛ فقد أصبح له مواضيعه وقضاياه التي يعالجها، في محاولة منه القفز من الواقع إلى ما فوق الطبيعي.

المبحث الأول: روافد السرد العلمي

يعود أصل الخيال العلمي في السرد إلى جذور عميقة في التاريخ البشري؛ إذ يُشكّل جسرًا بين الحقائق العلمية ووعي المتلقي، عبر روافد متعددة تجمع بين الحلم الإنساني وتطوّر العلم، مما يعزز فعاليته في إيصال المعرفة.

ويعتبر "الخيال في جوهره سجل لقدرة الإنسان الإبداعية التي تطورت عبر التاريخ، وهو حجر زاوية في النشاط البشري، وهو الذي مكّن الإنسان من غزو العالم واستكشافه وفهمه ومحاولة السيطرة عليه"[1].

وتُعد روافد السرد العلمي مصادر متنوعة تثري النص بأفكار وحقائق وطرق عرض متعددة. وتختلف وجهات النظر حول مفهوم سرد الخيال العلمي، ويعود ذلك إلى تنوع جذوره وبداياته. ويمكن إجمال أبرز الأصول أو الروافد التي رسّخت العلاقة بين السرد والخيال العلمي في محاور التالية:

أ – الرافد الديني:

يعُدُّ الرافد الديني من بين الروافد المؤسِّسة لأدب الخيال العلمي من المنظور التاريخي؛ حيث تتيح القصص الدينية الواردة في القرآن الكريم فرصة للباحثين في مجال أدب الخيال العلمي للوقوف على ملامح تأصيلية مبكرة لهذا الأدب. ذلك أن بعض القصص القرآنية

([1]) الخيال: من الكهف إلى الواقع الافتراضي:22.

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

تضم عناصر خيالية أو فوق طبيعية، ويمكن قراءتها من زاوية تتيح رصد تشابهات بينها وبين مفاهيم وأساليب الخيال العلمي، كالحديث عن المخلوقات غير المرئية، أو السفر عبر الزمن، أو التطورات الكونية المذهلة، وعلى سبيل المثال: يُنظر إلى سقوط آدم من الجنة على أنها رحلة عبر الزمن، ويُعدّ الطوفان العظيم تجسيدًا لفكرة فناء البشرية وإعادة نشوئها، بينما طرد الشياطين من السماء إلى الأرض تصويرًا رمزيًا لرحلات الفضاء. كما يمكن تفسير بعض المعجزات مثل تحول عصا موسى إلى أفعى في إطار مفهوم الاستنساخ أو التحول البيولوجي.

ومع ذلك، فإن هذا التمثيل لا يهدف إلى المساس بقدسية النص القرآني، أو تحويله عن مقاصده الأصلية في الهداية والتربية، بل هو مجرد محاولة لرصد أوجه التشابه من منظور أكاديمي، دون إسقاط مفاهيم حديثة على النص الديني أو الخروج به عن سياقه الأصلي. وفي هذا السياق، تحفظت الباحثة على إدراج الرافد ضمن المصادر الأساسية لأدب الخيال العلمي، حرصًا منها على تنزيه المصادر الدينية وتقديرها، واقتصار دورها على النمذجة والتمثيل دون أن تكون مصدرًا رئيسًا يُستند إليه في تأصيل أدب الخيال العلمي.

وبهذا، فإن هذا المقترح يفتح الباب أمام إمكانية دراسة التشابهات بين بعض عناصر القصص الدينية ومفاهيم الخيال العلمي، مع التأكيد على الحفاظ على قدسية النص الديني وعدم الخلط بين المجالين، أو استغلال النص الديني لأغراض أدبية أو علمية بحته دون مراعاة سياقة وأهدافه الأساسية.

ب– الرافد الأسطوري:

تعدّ الأسطورة بذرة أدب الخيال العلمي، وتمثّلت في حكاية (**ألف ليلة وليلة**)، التي تمتلئ بالأساطير، وكذلك (**ملحمة جلجامش السومرية**)، كما تتضمّن الملحمة الأسطورية الهندوسية القديمة (**ماهابهاراتا**) جزءًا من الخيال العلمي، حيث تُشكّل الميثولوجيا الهندوسية، وتشير الباحثة إلى أعمال الكاتب اليوناني (**لوسيان**) في أدب السفر إلى الفضاء الخارجي، ولعله النموذج الأقدم للخيال العلمي.

وفي الميثولوجيا الإغريقية أساطير كثيرة متكررة تتحدّث عن فكرة السقوط من قمة عالية إلى هاوية عميقة، ففي **أسطورة أوديب**، كان أبو الهول يعاقب العاجزين عن حلّ اللغز، بأن يُلقى بهم من فوق جرف صخري. ومن زاوية أخرى في الرافد الأسطوري، فقد كانت المياه تصعد إلى شفتي (**تانتالوس**) المحكوم عليه بالعطش الأبدي، ثم تغيض وتهبط قبل أن يتمكّن من رشف قطرة واحدة منها. وهناك إشارات علمية لدى اقتراب (**إيكاروس**) من الشمس، التي أذابت أشعتها الشمع الذي كان يربط جناحيه معًا، فسقط من حالق ولقي حتفه، ولهذا الحدث أمر مماثل في التراث العربي والإسلامي لدى (**عباس بن فرناس**)[1].

ومن الدلالات المتنوعة أيضًا عن الخيال عبر التاريخ والثقافات الإنسانية، ولع (**نيوتن**) بالتفاح المتساقط، والقمر الذي لا يسقط، وهكذا كانت الجاذبية محاطة بالغموض والسرية، وتساؤل الإغريق عمن يمسك العالم قائمًا، واعتقدوا من خلال أساطيرهم أن العالم يقف أو يستند إلى أكتاف (**أطلس**)؛ ولكنهم لم يستطيعوا أن يقدّموا إجابة مقنعة للتساؤل القائل: وإلى من يستند أطلس نفسه؟ وهكذا كانت التفسيرات القديمة حول الجاذبية تقدّم من خلال إطار سحري وسياق أسطوري[2].

واستنادًا إلى ما سبق؛ فإن أول من حاول أن يقدّم تفسيرًا ماديًّا حول ظاهرة الجاذبية هو (**طاليس**)، حين قال: إن النجوم كرات عملاقة من النار معلقة في الفضاء الفارغ أو الخالي، حيث قال ذلك خلال القرن السادس عشر قبل الميلاد وأُتهم بأن أفكاره لا معقولة وغير مقبولة وغريبة، مع أنه كان يعيش في سياق اجتماعي ثقافي، وكان يمجّد الأساطير والخرافات[3].

([1]) يُنظر: الخيال: من الكهف إلى الواقع الافتراضي:15-16.

([2]) يُنظر: المرجع السابق: 16-17.

([3]) يُنظر: الخيال: من الكهف إلى الواقع الافتراضي: 17.

وبناءً على ما تقدّم؛ يُلاحظ أنّ هذه الإرهاصات لاحت في الأفق قبل ظهور التقنية المدمجة (الفنية والعلمية) التي أُستجدت حديثًا بما يُعرف بـ**(أدب الخيال العلمي)**، وهذه الإرهاصات ذُكرت على سبيل التمثيل لا الحصر، وتمثّل جميعها رافدًا أسطوريًّا للخيال العلمي.

وعند تتبع هذا الرافد التاريخي تبيّن للباحثة أن **الأسطورة** أدب إنساني، وهذا النوع من الأدب قد يجنح إلى أن يكون نمطًا من أنماط التفكير العلمي، وهذا ما يؤكد أن الخيال العلمي نشأ من تربة الأساطير في النّصوص الأدبية.

ب–الرافد الطوبائي:

الطوبائية هي المدينة الفاضلة، وتعني الأفكار المثالية التي ترسم صورة لمجتمع قد تُخلّص فيه من كل العلل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الموجودة في عالم الواقع، من خلال **(فكرة التنبؤ)** التي أرست أدب تخيّل المدينة المثلى[1].

ويمثل هذا الرافد (الطوبائي) محاولة تقديم قراءة جديدة؛ للكشف عما وراء الخيال العلمي من أصول تاريخية تمثّلت في بداياته، ويلاحظ ذلك من خلال **الكتابات اليونانية القديمة،** ومن أشهرها: كتاب (الجمهورية) للفيلسوف المعروف أفلاطون، وهي مفتاح لمبادئ الجمهورية الفاضلة الكاملة، حيث تحدّث بشكل متكامل عن النواحي: السياسية والاجتماعية والتربوية والدينية.

وفي **التراث العربي** يُلاحظ على سبيل الإيجاز: كتاب (آراء أهل المدينة الفاضلة) للفارابي؛ إذ تحدّث فيها عن الصفات التي يجب أن تقوم عليها الدولة، ويتحلى بها الحاكم، والمنهج الذي تسير عليه الرعية ويقودهم إلى السعادة والفلاح. وهناك في نموذج آخر للطوبائي ذو مسحة طائفية– صوفية– وهو كتاب (حي بن يقظان) لابن طفيل، ويُمثّل المدينة الخيالية الفاضلة.

أمّا في **الكتابات الغربية،** فقد تناول المفكر السياسي الإنجليزي توماس مور كتابًا أسماه (يوتيوبيا)، وهذا المصطلح هجين، كما وضح ذلك العديد من النقّاد، ويعني (مكانًا جيدًا)،

([1]) يُنظر: المرجع في روايات الخيال العلمي:147.

وقد دخلت هذه الكلمة اللغة عام 1516م عبر توماس، الذي يصف جزيرة ذات نظام مثالي في مكان ما من العالم الجديد[1].

وتتسم هذه **الطوبائيات** بأسلوب سردي ينعكس على الفرد والمجتمع؛ لكنها استقلت مع الثورة الصناعية الأوروبية في القرن التاسع عشر، وقدحت الثورة بشرارة الخيال العلمي الحديث كما نعرفه اليوم.

وتأسيسًا على ما تقدم؛ يمكن القول إنّ الجانب الديني يُشكل أساسًا رئيسًا لمفاهيم ومضامين أدب الخيال العلمي، في حين أنّ **الأسطورة والطوبائية** يمثلان أبعادًا تاريخية في تطور هذا الأدب، أتت هذه الأبعاد بوصفها ظواهر كونية في ظل غياب التفسير العلمي، وكانت أرضية خصبة لكتّاب أدب الخيال العلمي، الذين انطلقوا لتأسيس هذا النوع من الأدب، والكشف عن الحقائق العلمية والبُعد التنبؤي، وتخمين الواقع عن أحداث المستقبل الممكن، من خلال خصائص معينة، وموضوعات علمية، ووظائف خاصة.

المبحث الثاني: موضوعات أدب الخيال العلمي

تعددت موضوعات سرد الخيال العلمي، وتنوّعت منطلقاتها، وارتبطت بالمجالات الشعبية، والأفلام السينمائية، واعتمدت على التقنيات الفكرية، والفرضيات العلمية القائمة على فكرة (**التجريب**)، والهدف منه معالجة قضايا الواقع المحلي بطريقة علمية تتسم بثيمة (**الغرابة**).

وينبغي الإشارة إلى أن كثرة الموضوعات التي تندرج تحت أدب الخيال العلمي يصعب حصرها وتحديدها، حيث يرتكز أدب الخيال العلمي على المضمون الذي يضمّ عددًا كبيرًا من المواضيع، وستكون هذه الموضوعات على النحو الآتي:

أولًا: السفر عبر الزمن: تُقدّم في إطار الرحلة إلى الفضاء، وهي وسيلة لإبعادنا عن العالم المألوف، ورؤية الأرض من منظور خارجي، ومن هذه الرحلات الفضائية رواية جوزيف أتيرلي بعنوان (رحلة إلى القمر) عام 1827م، التي تحكي قصة ابن تاجر أمريكي ينطلق في رحلة إلى كانتون في الصين، لكن سفينته تتحطّم على ساحل بورما، فيُصادق من بين رفاقه المحليين

([1]) يُنظر: الخيال العلمي: مقدمة قصيرة جدًّا: 73.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

كاهنًا يبوح له بسرِّ السفر عبر الفضاء، وبحقيقة وجود سكان على سطح القمر، وتستعرض بقية الرواية تجربة الراوي مع ثقافة سكان القمر تحت توجيه الكاهن[1].

ويدخل ضمنها موضوعات فرعية مثل: مصطلح (**غرباء**)، الذي يتحدّث عن الفضائيين، وتتجلى في قصة (كوكبان) عام 1897م بقلم كورد لاسفيتش، التي تحكي عن أول لقاء بين بشر وكائنات فضائية، حيث يعيش رجال المريخ في القطبين الشمالي والجنوبي، وهم مثلنا تمامًا. ويمكن الإشارة إلى القصة الأشهر في **السفر عبر الزمن** من الحاضر إلى المستقبل (آلة الزمن)، للكاتب ويلز عام 1985م[2]. واعتمد هذا الكتاب في سرده قبل مجيء نظريات آينشتاين التي تعتمد على قوانين الفيزياء.

ثم أتت رواية إسحق عظيموف (نهاية الخلود) عام 1955م، وهي واحدة من أكثر سياحات الخيال العلمي التفصيلية تبكيرًا في السفر عبر الزمن بالمعنى الحرفي، وتعني تغيير مسار التاريخ عن طريق السفر عبر الزمن[3]، وربما يدخل ضمن هذا الموضوع موضوعات فرعية أخرى، مثل: **إعادة الموتى من القبور، وخط الزمن** من الإنترنت، أو الساعة، **والأكوان المتوازية**...إلخ.

ثانيًا: غزو الكون: ويمكن أن نقول: (**حرب النجوم**)، أو (**غزاة الفضاء**)، وهو عرض للكواكب في صورة أمم أو مستعمرات افتراضية، وإسقاط النزاعات على المجموعة الشمسية. وقد أُبتكر مصطلح (**أوبرا الفضاء**)؛ للتعبير عن مغامرة واحتلال استعماري من أجل الإمبراطورية. ويُلاحظ ذلك في رواية روبرت ويليام كول المعنونة بـ:(الصراع من أجل الإمبراطورية) عام 1900م؛ حيث تصوّر هذه الرواية هيمنة الأنجلوساكسونيين، الذين انتقلوا عبر النجوم في سفن فضائية، واندلاع الحرب بين أهل الأرض وأهل نجم الشعري اليمانية، الذي يشبه سكانهُ البشر من جميع النواحي؛ لكنهم يمتلكون تكنولوجيا عسكرية أكثر تقدُّمًا،

([1]) يُنظر: الخيال العلمي: مقدمة قصيرة جدًا: 11-12.

([2]) ملف قصص الخيال العلمي، مجلة العربي، العدد 624.

([3]) يُنظر: المرجع في روايات الخيال العلمي: 35-36.

وتدور حرب طاحنة في الكون، يحسم فيها سيطرة الأنجلوساكسونيون على الفضاء، ويقصفون عاصمة نجم الشعري اليمانية؛ مما يؤدي إلى استسلام سريع[1].

وربما يتحدث الكاتب من خلال حرب النجوم عن (**سفن الفضاء**)، وهي إحدى الموضوعات الفرعية تحت غزو الكون لأدب الخيال العلمي، أتت في وصف الأشكال الصاروخية كما في رواية (قوس قزح الجاذبية) لتوماس بنشون، وكذلك وصف الكائنات الفضائية في رواية (أميرة المريخ) لإدجار رايس بوروز. ويمتد موضوع الخيال العلمي إلى (**الجاذبية**)، وتتجلى في رواية (رحلة إلى القمر) بقلم جورج تاكر[2].

ثالثًا: نهاية العالم: ويعني بها (**يوم القيامة**)، ويطلقون عليها (**بعد المحرقة**)، وهي الأرض بعد حرب نووية، أو وباء، أو نضوب الطاقة، أو غرق القارات، ولعلّ قصة جرينفيل (الرجل الأخير) – التي كتبها عام 1805م– تحاكي هذا الموضوع. ومن أشهر الكتب التي تحدثت عن فناء البشرية: كتاب (الرجل الأخير) لماري شيللي، وكتاب (السحابة القرمزية) لجاريت سيرفيس، أمّا قصة (ولد وكلبة) لهارلان إيليسون؛ فحكت عن عالم (**ما بعد المحرقة**)[3].

ويدخل ضمنه موضوع (**الكوارث وما بعد الكوارث**)، ودمار العالم ونهايته، ومن أمثلته رواية الفكلي الفرنسي كامي فلاماريون المعنونة بـ(أوميجا: آخر أيام العالم)، وكذلك روايات (بالارد) في ثلاثية تتمحور حول الزمن: الجزء الأول (العالم الغارق) عام 1962م، والجزء الثاني (العالم المحترق) عام 1964م، والجزء الأخير (العالم البلوري) عام 1966م؛ حيث تناولت هذه الروايات تحديد عالم (**ما بعد الكارثة**)، وقدّمت تصورات سريالية للعالم الذي نعرفه[4].

([1]) يُنظر: الخيال العلمي: مقدمة قصيرة جدًا: 16-17.

([2]) يُنظر: ملف قصص الخيال العلمي، (مرجع سابق).

([3]) المرجع السابق.

([4]) يُنظر: الخيال العلمي: مقدمة قصيرة جدًا: 113-115.

رابعًا: الروبوتات والذكاء الصناعي: دخل مصطلح (روبوت) اللغة عام 1920م، عبر مسرحية الكاتب التشيكي (كاريل تشابك)، التي أوحت بالعمل الشاق – بل وبالعبودية– ومع تطور استخدم المصطلح؛ فإنه أصبح يعني (جهازًا صناعيًّا يحاكي أفعال الإنسان، وأحيانًا شكله، قد يعمل ذاتيًّا أو يخضع للتحكّم عن بُعد)، وعلى سبيل المثال: تستحضر قصة سيدني فاولر رايت (الرجال الآليون) – الصادرة عام 1929م– مستقبلًا قاتمًا حلَّ فيه الرجال الآليون محل البشر في انتصار لمسيرة التطور[1].

ويدخل ضمنه موضوع (**الاختفاء**)، ونجدها مع (الرجل الخفي) لويلز، ويأتي موضوع (**السوبرمانات**) التي ابتكرها سيجل ضمن موضوع التقنية. ومن الذين كتبوا عنها بشكل جدي ويلز في (طعام الآلهة) عام 1940[2]. ويدخل موضوع (**الأطباق الطائرة**) التقنية، وهي الأجسام التي تُحلّق في السماء، وتهبط في الأرض وعلى متنها مخلوقات غريبة، وربما تعتدي هذه المخلوقات أو تختطف بعض الأفراد من الأرض.

خامسًا: (مدن المستقبل): تشمل المدن العملاقة، وكذلك المدينة الفاضلة (**اليوتوبيا**)، وقد كتب عنها الفرنسي لوي سباستيان مرسيه عام 1771م، رواية (العام 2440)؛ ليجعل باريس مدينة مستقبلية يوتيوبية، وحلَّت المدينة الفاسدة (**الديستوبيا**) مع مطلع العشرين، وتُسمى أيضًا بـ(اليوتوبيا المضادة). كما يلاحظ ما قدمه ألدوس هكسلي في روايته الشهيرة (عالم جديد رائع من منظور جديد) عام 1958م، حيث لخّص فيه الخصائص الرئيسة التي تميّز المدينة الفاسدة في أدب الخيال العلمي[3]. ورواية (1984) لجورج أورويل، وفي هذه الرواية يُشكّك في كلا النظامين الرأسمالي والاشتراكي، ويتنبأ أن كلًّا منهما سيجنح مستقبلًا نحو نظام شمولي قمعي مُكرّس قبل كل شيء لحماية كيانه هو.

([1]) يُنظر: المرجع السابق: 60-61.

([2]) يُنظر: ملف قصص الخيال العلمي.

([3]) يُنظر: الخيال العلمي: مقدمة قصيرة جدًّا: 82.

سادسًا: (التاريخ البديل)، أو **(العوالم البديلة)**، التي تعني افتراضًا واقعيًّا عن مستقبل غير محتمل أُسّس على معرفة كافية بالعالم الحقيقي والحاضر والمستقبل، وعلى فهم أمين للطريقة العلمية[1]، وقد تُسمّى بـ(العوالم المتعددة)، ومما يمثلها قصة (رقم الوحش 1980) للأديب هاينلاين، وهو مقترح مفهوم (العالم كأسطورة). ومن القصص التي تحدثت عن العوالم التي لا تنتمي إلى عوالمنا (سيد الخواتيم) لتولكين.

المبحث الثالث: خصائص سرد الخيال العلمي

الخيال العلمي مصالحة بين الأدب والعلم اللذينِ حسبهما الكثيرون متعارضينِ، حيث يقوم أحدهما على الخيال، ويقوم الآخر على التجربة والاستقراء[2]؛ لذلك يلاحظ وجه الاختلاف بين الأدب التقليدي وأدب الخيال العلمي، ويمكن إيجادها والكشف عنها من خلال تسليط الضوء على خصائص الشكل الفني.

خصائص سرد الخيال العلمي:

استجاب الأدباء والمفكّرون للثورة التقنية في تصوير التغيرات الاجتماعية؛ إذ اتجه هؤلاء الأدباء والمفكّرون في حقل الخيال العلمي في كتاباتهم، وأتت بطريقة علمية صِرفة بقالب أدبي مدهش، فاعتمدوا على شتى العلوم المعرفية، والثقافة العصرية، والخلفية السياسية، والفلسفة التأملية، والاكتشافات التكنولوجية.

واعتمادًا على ما سبق، يمكن القول: إن سرد الخيال العلمي له خاصية متميزة عن غيره من أنماط التعبير الأدبي، حيث يظهر من خلال توفيق الأديب في اختيار الإطار الفني المناسب لهذا النوع الأدبي، وتتباين الخصائص تبعًا لمهارة الأديب، ويمكن تمييزها وتسليط الضوء عليها في النقاط الآتية:

([1]) ملف قصص الخيال العلمي.

([2]) أدب الخيال العلمي: تعريفه وسماته، منظمة المجتمع العلمي العربي. https://arsco.org/article-detail-528-8-0

أولًا: تمتاز لغة السرد في الخيال العلمي بكثرة المصطلحات والنظريات العلمية والغريبة كـ(آلة الزمن) لهربرت جورج ويلز، ونظرية النسبية والكم لآينشتاين، والإنسان الآلي، والاستنساخ وغيره، فلغتها علمية واضحة بعيدة عن التكلّف والتصنّع.

ثانيًا: يتميّز الزمان والمكان في أدب الخيال العلمي بحدوثهما في زمن استشرافي، ويمكن التنبؤ بوقوع أحداث مستقبلية بين الأرض والفضاء والكواكب: أي في اللامكان، أو المكان الوهمي، أو المستقبل الممكن.

ثالثًا: يتسم سرد الخيال العلمي بـ(الألغاز الفلسفية)، وتأثير (الغموض)، وتصوير غير المعقول من خلال الأطباق الطائرة التي تريد غزو الأرض وغيرها، مع اصطناع مواقف للإثارة والإدهاش.

رابعًا: يتقنّع السرد في الخيال العلمي بالمضامين العلمية، وهو وصف موضوعي مباشر بأسلوب علمي، ويُلاحظ ذلك في بواكير إرهاصاتها تتطرق للسياسية والإمبراطورية على الأرض، خاصة في (الطوبائيات)، وهو الحلم بمجتمعات نموذجية.

خامسًا: أتت النهايات المفتوحة في سرد الخيال العلمي، وفي الروايات بشكل خاص، خاصية متفردة؛ لتحدث لدى وعي القارئ نوعًا من الحرية في قراءة النهاية الروائية، ولعل السبب في هذه الدائرة المفتوحة في النهايات لدى مبدعي الخيال العلمي يكمن في ثيمة الخطر، من خلال حرب الكائنات الفضائية على البشر، أو سقوط النجوم على الأرض، أو الإبادة البشرية.

سادسًا: يقوم الخيال العلمي على نمطين: (الغرابة، والاحتمالية) في سرد الأحداث، ويركّز الحدث على ما هو علمي، أو بيولوجي، أو فيزيائي، وله صلة بالقصة أكثر من الواقع.

سابعًا: يُعنى سرد الخيال العلمي بالشّخصيّات الخيالية أو غير الموجودة أصلًا؛ بمعنى وجود شخص يتكيّف مع الخيال العلمي، مثل: كائن فضائي خارج كوكب الأرض، أو روبوت أو كمبيوتر، أو كائنات عملاقة، أو آكلي لحوم البشر. وتعتمد هذه الشخوص على الخصوم والصراع مع الآخر.

ثامنًا: تختلف عناوين روايات الخيال العلمي عن غيرها من الروايات، وهذه العناوين مُستوحاة من التقنية والتكنولوجيا؛ بهدف تغريب القارئ عن عالم الواقع وتقريبه إلى العالم البديل الذي تقدّمه الرواية[1].

تاسعًا: تأثر النصوص السردية بالتجارب الاجتماعية وبيئة مؤلفيها، فالخيال العلمي في تعامله مع القصص التي أوردها كتّابها تختلف من بيئة جغرافية إلى أخرى، فبعض الكتّاب يخلق قصص ممتعة مفيدة لدرجة تطبيقها في الحياة الواقعية، مع أساس علمي للابتكار، بينما يسعى آخرون إلى التأمل الذاتي، أو التعمّق النفسي في المواقف المستقبلية.

عاشرًا: يحتوى سرد الخيال العلمي على مبدأ (**الاستمرارية**)، من القصص والروايات المكتوبة، وتحويلها إلى ملاحم درامية سينمائية ومؤفلمة: أي استمراريتها من السرد إلى السينما والتلفاز.

ومن هذا المنطلق؛ فإن خصائص أدب الخيال العلمي تقوم على تجسيد فكرة التجريب؛ لأنها تتصف بآلية ذات تركيبة مختلفة، يُجرى من خلالها تقديم العمل الروائي، فهي قائمة على اختراق الزمن والمكان عبر وسائل خيالية مبنيّة على نظريات وافتراضات ومرجعيات علمية؛ تُعطي القارئ احتمالات وتفسيرات عن هذه العوالم.

المبحث الرابع: مجالات الخيال العلمي في السرد

الخيال العلمي من خلال معرفتنا العقلية خيال مصوّغ في عالم تخيلي يختلف عن عالمنا الواقعي المحلي، ويكمُن الخيال في كل شيء من حياتنا: في التكنولوجيا، كالاختراعات والابتكارات والإنجازات، ويمكن من خلال هذه النظرة أن نعدّ الخيال العلمي واقعًا خارج حدود الأدب، ويعدّ التفكير الإنساني الباعث للخيال في الأدب، بدءًا من الخرافة والأسطورة، وانتهاءً بالعلم.

واجتماع الفن والعلم بأسلوب التفكير قائم على تعارض الأسس، وتحمل هذه الأسس في طياتها العلاقة بين السرد والخيال العلمي، ومن أجل الكشف عن علاقة السرد بالخيال

([1]) تطور أدب الخيال العلمي في الأدب العربي. https://alketaba.com/

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

العلمي، جاء هذا المبحث يتغيأ التعريف بمسار اتجاهات هذا اللون الأدبي، محاولًا الإجابة عن كيفية توظيف السرد في الخيال العلمي.

اتجاهات سرد الخيال العلمي:

قبل الحديث عن موضوعات سرد الخيال العلمي، وجب بيان كيف سار اتجاه سرد الخيال العلمي لدى كتّاب **الغرب** وأدبائهم لهذا الأدب، فقد ساروا من خلال فهمهم لطبيعة العلم ومعطياته، وإيمانهم بقضايا الإنسان المعاصر، ومدى إمكانية مساهمة العلم في تطويع سرد الخيال العلمي في اتجاهين، وهما[1]:

- الاتجاه الأول: (**اتجاه إنساني**) يوظّف العلم في خدمة الإنسان، ويدعو إلى إزالة ستار التعمية عنه، وحلّ مشاكله الصحية والاجتماعية والحياتية، ويسهم في الإعمار والتنمية خدمة للإنسان، ويمكن التمثيل له بأدب اليوتوبيات المثالية التي تعتمد على الفكر الفلسفي.
- الاتجاه الثاني: (**اتجاه خرافي**) يعتمد على شطحات وقمشات مثيرة وشخصيات سوبرمانية تصنع المعجزات بلا مبرر، ويمكن التمثيل له بما كتب جول فيرن(*)، والذي يعتمد على الفكر العلمي.

ومن خلال الاتجاهات الأدبية العلمية يتبيّن أن الروايات العلمية **الغربية** كانت كثيرة ومتنوعة، ويمكن ذكر بداية كتابة الرواية الخيالية، وتعدّ الرواية الأولى رواية (**آيليتا**) أو غروب المريخ، للكاتب السوفييتي (ألكسي تولستوي)، وهو أول من وضع أسس علم الصواريخ نظريًّا، وكتب هذه الرواية بأسلوب أدبي أخّاذ، وتحدث فيها عن الرحلة إلى المريخ. أما الرواية الثانية فرواية (**آلة الزمن**)، للكاتب الإنجليزي (هـ . ج. ويلز)، وهي أروع ما كُتب في الأدب العلمي، حيث وضع فيها فرضيات علمية دون أن يستند إلى منهج علمي ذي صبغة واقعية،

([1]) يُنظر: في العلم والخيال العلمي: 103.

(*) **جول فيرن**: هو الأب الروحي لأدب الخيال العلمي الحديث، كاتب فرنسي، يعدّ أول من رسم الشكل العام لأدب

وقد أُنتجت فيلمًا سينمائيًّا عام 1960م، وهي آلة عجيبة تنتقل عبر العصور ليُرى فيها مستقبل الإنسان القاتم حيث يشهد دماره بنفسه[1].

أمّا في **الوطن العربي** فقد "نحا الكُتّاب – على ندرتهم– بين هذين الاتجاهين، دون أن يتمثلوا أيًّا منهما... فهم أحيانًا يتخبّطون بكتابات فارغة بلا مضمون، وأحيانًا يهرّبون الأفكار الغيبية (كمصطفى محمود وأنيس منصور)، وأحيانًا يقتربون من أسلوب طرح القضايا والمضامين الإنسانية (كنهاد شريف).."[2].

و**الملاحظ على هذه الاتجاهات** أنها أتت **غربية** بين مسارين: الأول (اتجاه إنساني) يعتمد على الفكر الفلسفي في حلّ المشاكل والأزمات، والثاني: (اتجاه خرافي) يعتمد على الفكر العلمي في صنع المعجزات، وأمّا في **الوطن العربي** فمتخبّط وعشوائي بين الاتجاهين.

وظائف أدب الخيال العلمي: يعتمد الخيال العلمي على طريقة التفكير التي تساعد البشرية على حلّ المشاكل والأزمات الإنسانية، وتسعى إلى تحقيق الطموحات من خلال الابتكار والاكتشاف العلمي المرتبط بالتقنية؛ لذلك ينبغي توضيح الطرق والوظائف التي اشتغل عليها الكثير من الباحثين والكتّاب في أدب الخيال العلمي، وهي كالآتي[3]:

أولًا: الوظيفة الدعائية: يدعو الخيال العلمي بطرق متعددة إلى الإفادة من منجزات العلم النافعة، ومواكبة الاكتشافات العلمية، وضرورة توظيف إمكانات العلم في خدمة البشر ورفاهيته، وتدفع القارئ إلى مواكبة التقنية العلمية.

ثانيًا: الوظيفة الانتقادية: تدور حول جميع الوسائل التي تتشكّل في رفض ما تأتي به بعض الاكتشافات العلمية من مخاطر وأضرار على البشرية، وتسعى أدبيات الخيال العلمي إلى ترويض العقل الهمجي، وكبح جماح قاطرة العلم الذي يهدّد بسلطته على أمن العالم، ومن

الخيال العلمي، بحيث صبَّ اهتمامه على الفكرة العلمية، وأصبحت هي البطلة، حتى قيل عنه: أدب الفكرة. يُنظر: أدب الخيال العلمي: ملابسات النشأة:369-370.

([1]) يُنظر: في العلم والخيال العلمي: 104-108.

([2]) المرجع السابق: 103.

([3]) يُنظر: الخيال العلمي وتحقّق الإبداع الفني في رواية "ملائكة وشياطين، لدان بروان:39-40.

تلك الاكتشافات التي يُحذّر منها أدباء الخيال العلمي (الاستنساخ)، و(تهجين الجينات)، التي من شأنها أن تهدّد مستقبل البشرية.

ثالثًا: الوظيفة التنبوئية: تنطلق من التسليم أن إمكانات العلم النافع لا تنتهي، ولا يمكن لها أن تكفّ أو تعجز عن صناعة الرفاهية، وفي هذه الوظيفة يطلق أدباء الخيال العلمي العنان لخيالهم للتنبؤ بشيء من الاكتشافات الجديدة التي تحلم بها البشرية، ولعل هذه الوظيفة التنبؤية هي الأوفر حظًا في سرديات الخيال العلمي بعامة، وقد جعلت الخيال العلمي فرعًا معروفًا باسم أدب المستقبل.

واستخلاصًا لما سبق؛ فإن وظائف سرد الخيال العلمي قائمة على التجريب في نطاق فرضيات علمية، فهي إمّا أن تدعو الإنسان إلى لاستفادة من منجزات العلم؛ **بوصفها دعاية إعلانية** لمواكبة الاكتشافات العلمية، أو تحاول في سردها **إنقاذ البشرية** من المخاطر والأضرار التي تأتي بها بعض التقنيات العلمية، أو يمكن لها **التنبؤ** من خلال إمكانات العلم واكتشافاته بمستقبل تحلم به البشرية.

المبحث الخامس: أعمال سردية في الخيال العلمي

يروج خيال كتّاب الأدب العلمي سرعة انتقال الإنسان عبر الزمن، متأثرين في ذلك بنظرية آينشتاين، ولم يقف خيالهم عند هذا الحد، بل تجاوزا إلى تنقُّل الإنسان في الكون، وتحليقه في عوالم غير مرئية.

وقد استمر حديث كُتّاب أدب الخيال العلمي عن مركبات فضاء مجهولة كـ(الأطباق الطائرة) التي شُهِدَت بعد الحرب العالمية الثانية، وكذلك (سفن الفضاء)، و(الرجل الآلي)، وغيرها من المخترعات العلمية والاكتشافات التكنولوجية التي توصّل إليها الإنسان، وترجمها هؤلاء الأدباء في مغامرات درامية شكّلت سرديات الخيال العلمي.

أولًا: مؤلفات سرد الخيال العلمي في البيئة الغربية:

يعد "**هوجر نسبارك**" واضع عبارة أدب الخيال العلمي (science fiction) سنة 1926م، ويُشير هذا المصطلح إلى المحكيات الروائية أو القصصية التي تتجلى فيها

الافتراضات العلمية والتقنية من خلال البنية السردية، وتتمحور حول حدث يقع عمومًا خارج عالمنا المكاني أو الزماني[1].

ويمثّل السفر عبر الزمن فكرة رئيسة لمضامين الخيال العلمي، وتتيح إمكانات التأمل في طبيعة الزمن، وتمثّل الروايات المشتملة على فكرة السفر عبر الزمن، واحدًا من أقدم مواضيع قصص الخيال العلمي، ولعل أول عمل أصيل من نوع الخيال العلمي للسفر عبر الزمن رواية (آلة الزمن) عام 1985م لـ(**ويلز**)، وكنموذج مثالي على ذلك قصة (**بيتر ديلاكورت**) الشائقة (الزمن بين يدي) 1997م، وفيها يعود المسافر عبر الزمن، محاولًا تبديل التاريخ. وعلى وتر الانحراف عن مجرى تيار الزمن كما في رواية (**روبرت ويلسون**) (الدوران الرابح) عام 2005م، الحائزة على جائزة هوجو؛ حيث يغلّف غزاة خارجون غامضون كوكب الأرض؛ مما من شأنه أن يبطئ من مرور الزمن على الأرض مقارنة بمعدّل انقضائه في سائر الكون[2].

وتعدّ قصص (غزاة الفضاء) من أقدم قصص الخيال العلمي، وتمثّلها رواية (**ويلز**) (حرب العوالم) في عام 1898م، فقد أرسى تقاليد الروايات التي تتناول الغزو من قِبل الكائنات الخارجية، ومن أشهر روايات الغزو من الفضاء الخارجي في خمسينيات القرن العشرين رواية (**جاك فيني**) (غزو خاطفي الأجساد)، التي نُشرت كحلقات مسلسلة في مجلة كولبير عام 1954م، ونُشرت لأول مرة في شكل كتاب تحت اسم (خاطفو الأبدان) عام 1955م[3].

ومن الأعمال البارزة في العصر الذهبي لقصص الخيال العلمي قصة (**فان فوجت**)، المُعنونة بـ(المدمر الأسود)، وقد نُشرت في مجلة الخيال العلمي المدهش عام 1939م. ومنها كذلك رواية (النجوم مثل الغبار) لـ(**إسحق عظيموف**) عام 1951م، الذي يُمثّل الرافد الرومانسي للمغامرات الفضائية[4].

([1]) يُنظر: أدب الخيال العلمي بين المصطلح والمقولة الأيديولوجية، مجلة أنفاس نت، 2013/1/2م.

([2]) يُنظر: المرجع في روايات الخيال العلمي: 31-34.

([3]) يُنظر: المرجع السابق: 55- 57.

([4]) يُنظر: المرجع السابق: 79-80.

وتُمثّل مدينة (**ويلز**) الفاضلة اتجاهًا تنبُّئيًا حول المستقبل في رواية (العالم يتحرّر) عام 1914م؛ إذ يرى أن الرغبة في التحرُّر سمةٌ عامة في أدب المدينة الفاضلة[1].

وقد تأسّس أدب الديستوبيا – اليوتوبيا المضادة– مع نصوص ثلاثة جوهرية في الخيال العلمي الحديث، وهي: رواية (نحن) لـ(**يفجيني زامياتين**) عام 1924م، ورواية (عالم جديد شجاع) لـ(**ألدوس هكسلي**) عام 1932م، ورواية(1984) لـ(**جورج أورويل**) عام 1949م. ومن زاوية أخرى، يتضح أن أول رواية في أدب الخيال العلمي في وصف ما بعد الكوارث تمثّلت في رواية (الرجل الأخير) لـ(**ماري شيللي**) عام 1826م، وفيها يجتاح وباء مُهلك بني البشر تدريجيًّا، بينما يقف البطل (المحصّن ضده) متطلّعًا في ارتياب [2].

وأعمال هؤلاء الكتّاب — من باب التمثيل لا الحصر– تُومئ إلى مستقبل باهر في مجال الخيال العلمي، وتُشير إلى تأثر الأدباء بالعصر الصناعي من خلال الاكتشافات العلمية والاختراعات التكنولوجية، التي تهدف إلى تجربة بشرية من وجهات نظر جديدة ومختلفة.

ثانيًا: مؤلفات سرد الخيال العلمي في البيئة العربية:

يفتقد العرب إلى اليوم تأصيلًا نقديًّا عربيًّا لمصطلح (**سرد الخيال العلمي**)، وكان بداية ظهوره في الغرب أولًا، ثُمّ تطور فيها وتنوّعت مواضيعه، ثُمّ تطرق الأدب العربي إليه. ولا يزال هذا الجنس الأدبي في مرحلة مبكرة لدى المبدعين العرب، مع أن أساسه وجذوره وُجد في التراث العربي القديم.

ويمكن الإشارة بإيجاز إلى التراث العربي القديم لهذا الصنف الأدبي، الذي يُعدّه الدراسون مقدمات للخيال العلمي، ومنها كتاب الليالي (ألف ليلة وليلة)، و(حي بن يقظان) لابن الطفيل، و(رسالة الغفران) لأبي العلاء المعري.

([1]) يُنظر: الخيال العلمي: مقدمة قصيرة جدًّا: 78.

([2]) يُنظر: المرجع في روايات الخيال العلمي: 103- 128.

وفي الأدب العربي المعاصر حاز هذا الصنف من الإنتاج الأدبي على اهتمام الباحثين مؤخرًا، فقد برزت محاولات (**يوسف عز الدين عيسى**) في أربعينيات القرن الماضي[1]، فهو أول من أذاع القصص في الخيال العلمي. ومن جانب آخر، يمكن أن تشير الباحثة إلى أحد الرواد الأوائل في أدب الخيال العلمي، وهو (**توفيق الحكيم**)، فقد كتب أول رواية في هذا المجال بعد انتشار هذا النوع بالغرب بعقود، وأعانته على ذلك سعة اطلاعه على الأدب العالمي، ومن أشهر أعماله في الخيال العلمي (رحلة إلى الغد)، التي طُبعت عام 1958م[2].

ومن أبرز كتّاب سرد الخيال العلمي في روايات على وجه الخصوص (**نهاد شريف**)، ومن أهم رواياته: (قاهر الزمن، والشيء، والذي تحدى الإعصار، وتحت المجهر)[3]. ولا ننسى محاولات (**طالب عمران**) في نشر هذا الصنف من الأدب، حيث كتب أكثر من سبعين رواية في الخيال العلمي العربي، ومنها: (ضوء الدائرة المعتمة، وثقب في جدار الزمن)[4]. ويمكن أن

([1]) **محاولات يوسف عز الدين عيسى (1914–1999م)**: مسرحية "عجلة الأيام" التي أذيعت في الإذاعة المصرية عام 1940م، اتسمت هذه المسرحية ببعد فلسفي خيالي في قالب كوميدي، كما قدّم أعمالًا أخرى لاحقًا مثل:" الرجل الذي باع رأسه"، و"الواجهة"، و "لا تلوموا الخريف"، لكن "عجلة الأيام" تظل علامة فارقة في بدايات الخيال العلمي العربي. يُراجع: تطور أدب الخيال العلمي في الأدب العربي، للمزيد من الاطلاع يُراجع: الخيال العلمي مصطلحات وأسماء، :50.

([2]) يُنظر: الخيال العلمي في الأدب المعاصر، مجلة أقلام الهند، السنة الثالثة، ع(4)، أكتوبر- ديسمبر 2018م.

([3]) **من روايات نهاد شريف:** رواية" قاهر الزمن" صدرت عام 1972م، عن دار الهلال، القاهرة، وتدور حول تجارب سرية لتجميد إنسان في فيلّا منعزلة، وتطرح أسئلة حول أخلاقيات العلم ومصير البشرية. أمّا رواية "الذي تحدى الإعصار" صدرت عام 1981م ،و رواية "الشيء" صدرت عام 1989م، تتناول موضوعات علمية، نشرت عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، أمّا رواية "تحت المجهر" صدرت عام 2006م، من مركز الحضارة العربية، القاهرة، تدور حول كائنات متناهية الصغر لا يمكن رؤيتها إلا بالمجهر الالكتروني. يُراجع: من رواد الخيال العلمي.. نهاد شريف، صحيفة الثورة، العدد 1109، 30أغسطس 2022م.). للمزيد من الاطلاع يُراجع: الخيال العلمي مصطلحات وأسماء:45-46.

([4]) **روايات طالب عمران:** روايته "ضوء في الدائرة المعتمة" صدرت عام 1983م، عن دار اتحاد الكتاب العرب، دمشق، وهي عبارة عن مجموعة قصصية من الخيال العلمي، تتناول مواضيع تتعلق بالتكنولوجيا ، المستقبل، والتساؤلات الفلسفية حول الإنسان والعلم، ورواية " ثقب في جدار الزمن" صدرت عام 1992م، عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، وهي عبارة عن مجموعة قصصية من الخيال العلمي، تتناول موضوعات السفر عبر الزمن، واستكشاف العوالم الموازية. للمزيد من الاطلاع يُراجع: الخيال العلمي مصطلحات وأسماء: 50.

نذكر إسهام (**أحمد خالد توفيق**) في أدب الخيال العلمي، فقد برع في كتابة أدب الرعب بالمجالات المختلفة، مثل: الخيال العلمي، والأسطورة، والفانتازيا، كما أن رواية (يوتوبيا) تحتل مكانة عربية مرموقة، وتدور أحداثها في المستقبل[1].

وينبغي الإشارة إلى مسألة (**التأثير والتأثر**) لدى العديد من كُتّاب الخيال العلمي العرب بكتّاب الغرب، وعلى سبيل المثال، فقد تأثر نهاد شريف بالكاتب الأمريكي إدجار ألان بو، وأثرت كتابات جورج أورويل في رؤوف وصفي، كما أثرت كتابات جورج ويلز في طالب عمران، وأُقتبست بعض الأفكار التي لم تكن إبداعًا خالصًا مثل: فكرة (آلة الزمن) في أعمال توفيق الحكيم، وفكرة الكائن الغريب (الشيء) في أعمال نهاد شريف[2].

خاتمة البحث

تناولت هذه الدراسة البحث عن (**السرد وعلاقته بالخيال العلمي**)، وقد حاولت الباحثة الكشفَ عن هذه العلاقة، من خلال معالجتها الإشكاليات الجزئية المرتبطة بشكل كبير بفكرة التداخل بين (العلم والخيال) ضمن (سرد الخيال العلمي)، كما سعت الباحثة إلى الكشف عن الروافد التاريخية التي أسهمت في علاقة السرد بالخيال العلمي، كما تناولت موضوعات سرد الخيال العلمي، وخصائصه، واتجاهاته، ووظائفه، وأهم الأعمال السردية في الخيال العلمي بين البيئتين الغربية والعربية.

وقد أثمر البحث عن عدد من النتائج يمكن إجمالها على النحو الآتي:

1- قامت **علاقة السرد بالخيال العلمي** على التداخل والاندماج بين مجالين مختلفين (الخيال والعلم)، **فالخيال** عملية فطرية تنتج صورة ذهنية جديدة عن الواقع، بينما **العلم** عملية مكتسبة؛ وهو مُحصّلة للبحث الإنساني من قواعد وقوانين وحقائق مُتصلة بالواقع.

([1]) يُنظر: الخيال العلمي في الأدب المعاصر. للمزيد من الاطلاع يُراجع: الخيال العلمي مصطلحات وأسماء: 36.

([2]) يُنظر: تطور أدب الخيال العلمي في الأدب العربي

2- لم يحظَ **سرد الخيال العلمي بتعريف شافٍ وشامل** عند الغرب والعرب على حدٍّ سواء؛ لأنه مفهوم متغيّر غير ثابت، يمتاز بقابليته للتطور، وقدرته على الاستمرارية؛ لذلك يصعب وضع تعريف محدد له.

3- كسر **السرد** قديمًا القوالب السردية والبحث عن الاختلاف، والخارج عن المألوف، من خلال الأساطير، والطوبائيات، والفنتازي، وغيرها، ويتداخل السرد مع **الخيال العلمي** في كونهما خطابًا متخيلًا؛ لكنّ الخيال العلمي ينبثق من **روافد سردية تاريخية لافتراض العلم نحو سرد المستقبل الممكن**، ولإعطاء القارئ تفسيرات واحتمالات لما هو خارج عن المألوف، ويكون في أساس موضوعه العلم.

4- ارتكزت **الأسباب التي أدّت إلى ظهور سرد الخيال العلمي** على تلازم الخيال والحاجة إليه، **بوصفها أسبابًا حقيقة**، وظهور الثورة الصناعية الأوروبية وما نتج عنها **بوصفها أسبابًا علمية** أثبتت وجودها، معلنة مرحلة جديدة في الأدب.

5- ساهم الرافد **الديني** في تشكيل ملامح ومفاهيم أدب الخيال العلمي، دون أن يشكّل مصدرًا أساسيًا لانبثاق هذا الأدب أو نشأته، في حين أتت **الروافد التاريخية (الأسطورة والطوبائية)** بوصفها ظواهر كونية مهّدت بعد غياب التفسير العلمي لحضور جنس أدبي جديد هو (سرد الخيال العلمي)؛ حيث كانت **الأسطورة** هي الأرضية الخصبة لانطلاق أدباء هذا اللون الأدبي، وارتبطت **الطوبائية** بالثورة الصناعية وكانت بمنزلة المفتاح لأدباء الخيال العلمي الحديث.

6- **يصعب حصر موضوعات سرد الخيال العلمي**؛ نظرًا لتنوّع منطلقاتها، وتشابه مضامينها، ولا يمكن وضع مقياس يحدّد فروعها؛ لأنه يمكن الخلط بينها، حيث قامت على فكرة (**التجريب**)، وقُدّمت بطريقة تتسم بـ(**الغرابة**).

7- ارتكزت **خصائص سرد الخيال العلمي** على تجسيد الطابع العلمي والتكنولوجي في عتاباتها، فكانت اللغة واضحة، والأسلوب موضوعيًّا، والعناصر الفنية مكثفة بـ(الألغاز، والغموض، والإثارة، والإدهاش)، واعتمدت البنية الخطابية على الغرابة والاحتمال في سرد

الأحداث، وعلى الشخوص الافتراضية في الصراع مع الآخر، والنهاية المفتوحة؛ وذلك لما يحمله سرد الخيال العلمي من مضامين الخطر والخوف على البشرية من التقنية.

8- أتت **اتجاهات سرد الخيال العلمي** غربية بين مسارين، الأول: **(اتجاه إنساني)** يعتمد على الفكر الفلسفي في حلّ المشاكل والأزمات، والثاني: **(اتجاه خرافي)** يعتمد على الفكر العلمي في صنع المعجزات، أمّا الخيال العلمي في السرد العربي؛ فحضر عشوائيًّا ومتخبطًا بين المسارين.

9- شكّلت **مجالات توظيف السرد في الخيال العلمي** دعاية إعلانية للإنسان في مواكبة التقنية العلمية، ولإنقاذ البشرية من الخطر المحتمل الذي تأتي بها بعض التقنيات العلمية، والتنبؤ بمستقبل تحلم به البشرية.

10- تأثرت **الأعمال السردية في الخيال العلمي الغربي** بالعصر الصناعي، والهدف منه تأمل التجربة الإنسانية من وجهة نظر مختلفة وجديدة، بينما وردت معظم **أعمال السرد في الخيال العلمي العربي** على أساس أنها مقدّمات علمية في التراث العربي القديم، وجاءت لدى العرب في العصر الحديث مصبوغة ومتأثرة بالأفكار الغربية.

11- معظم أعمال **الخيال العلمي العربي** جاءت متأثرة **بالفكر الغربي**، وأن معظم كُتّابنا العرب كان لهم خلفيات علمية وصلات بالغرب بالسفر، أو الدراسة، أو العمل؛ مما يؤكّد أن سرد الخيال العلمي العربي مصبوغ بشكل كبير بنظيره الغربي.

مراجع البحث

إبراهيم، عبد الله، السردية العربية، بحث في البنية السردية للموروث الحكائي العربي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 2000م.

الأحمر، فيصل، خرائط العوالم الممكنة في الاقتراب من الخيال العلمي العربي، دار فضاءات، عمان، ط1، 2019م.

عبد الحميد، شاكر، الخيال: من الكهف إلى الواقع الافتراضي، الكويت، المجلس الوطني لثقافة والفنون والآداب، 2009م.

عزام، محمد، الخيال العلمي في الأدب، دار طلاس، ط1، 1994م.

عصفور، جابر، الخيال أسلوب الحداثة، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط2، 2009م.

عمران، طالب، في العلم والخيال العلمي، منشورات الثقافة، 1989م.
عيطو، لمياء، سرد الخيال العلمي لدى فيصل الأحمر: دراسة تقليدية، دار الأوطان، الجزائر، ط1، 2013.
فضل، صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1، 1992م.
قاسم، محمود ، الخيال العلمي مصطلحات وأسماء، ط1، المكتبة الأكاديمية مصر-القاهرة، 2009م/1429هـ.
الكردي، عبد الكريم، السرد في الرواية المعاصرة (الرجل الذي فقد ظله نموذجًا)، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1413-1992م.
مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية- مصر، ط1425،4هـ-2004م.
منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ط.
وهبة، مجدي، والمهندس، كامل، معجم مصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان- بيروت، ط2، 1984م.

ثالثًا: الكتب المترجمة من الإنجليزية إلى العربية:

برنس، جيرالد، المصطلح السردي، ترجمة: عابد خزندار، مراجعة وتقديم: محمد البريري، المجلس الأعلى للثقافة، 2003م، ط1.
بوكر، م. كيث، وآن ماري توماس، المرجع في روايات الخيال العلمي، ترجمة: عاطف يوسف محمود، المركز القومي، ط1، 2010م.
جيرار خطاب الحكاية: بحث في المنهج، ترجمة: محمد معتصم وآخرون، ط2، المجلس الأعلى للثقافة، 1997م.
سيد، ديفيد، الخيال العلمي: مقدمة قصيرة جدًّا، ترجمة: نيفين عبد الرؤوف، مؤسسة هنداوي، ط1، 2016م، القاهرة- مصر.
مانفريد، يان، علم السرد: مدخل إلى نظرية السرد، ترجمة: أماني أبو رحمة، مكتبة بغداد، دار نينوى.

رابعًا: الكتب الإنجليزية:

The New Oxford: Judi pearsall, oxford University, press, 1999.-

خامسًا: الرسائل العلمية

بسمة، كرود، وشباح عائشة، الخيال العلمي وتحقق الإبداع الفني في رواية "ملائكة وشياطين، لدان بروان، أطروحة ماجستير في اللغة والأدب العربي، الجزائر، 1439هـ-2018م.

سادسًا: الصحف والمجلات:

بومعزة، فاطمة، فيصل لحمر، أدب الخيال العلمي ملابسات النشأة، مجلة سيميائيات، مج (17)، ع(2)، مارس2022م.
توفيق، أحمد خالد، ملف قصص الخيال العلمي، مجلة العربي، ع (624).

خلوفي، سعيدة، أدب الخيال العلمي بين المصطلح والمقولة الأيديولوجية، مجلة أنفاس نت، 2013/1/2م.

عبد الحنان، محمد، الخيال العلمي في الأدب المعاصر، مجلة أقلام الهند، س3، ع(4)، أكتوبر- ديسمبر 2018م.

يونس، وفاء، من رواد الخيال العلمي.. نهاد شريف، صحيفة الثورة، العدد 1109، 30أغسطس 2022م.

سابعًا: المو اقع الإلكترونية:

إبراهيم عبد الله، موسوعة السرد العربي، كتاب الإلكتروني. https://www.dohadictionary.org/dictionaryl

العمري، عبد الحفيظ، أدب الخيال العلمي: تعريفه وسماته، منظمة المجتمع العلمي العربي. https://arsco.org/article-detail-528-8-0

مصطفى، نشوة، تطور أدب الخيال العلمي في الأدب العربي، موقع الكتابة الثقافي. https://alketaba.com/

(تاريخ استرجاع المواقع الإلكترونية : 30فبراير2025م، في تمام الساعة الثامنة مساءً).

https://doi.org/10.71311/.v6i2.241

التناص الشعري في شعر الرثاء السياسي في العصر الأموي

حيدرة حمود صائل حيدرة

مدرس في جامعة أبين / كلية التربية – زنجبار، وباحث في الدكتوراه في قسم اللغة العربية، كلية التربية – جامعة عدن

hydrhhmwdalhzh@gmail.Com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/7/29 تاريخ قبول البحث 2025/8/3

تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

تناولت هذه الدراسة التناص الشعري في شعر الرثاء السياسي في العصر الأموي، بوصفه ظاهرة فنية بارزة لدى شعراء الرثاء السياسي، والهدف استكشاف هذا اللون من التناص في شعر الرثاء السياسي، وإبراز أثره في إغناء التجارب الشعورية الحاضرة بما يماثلها من تجارب سابقة، وإبراز آلياته التناصية المتعددة الظاهرة والخفية. وقد تحركت الدراسة لتحقيق ذلك في محورين مسبوقين بمقدمة، ومتبوعين بالنتائج وثبت المصادر والمراجع. جاء المحور الأول نظري، وتوقف عند مفهوم التناص لغة واصطلاحًا، أما المحور الثاني - أصل الدراسة- فهو تطبيقي، وفيه تم استجلاء التناص الشعري في شعر الرثاء السياسي من خلال مبحثين: المبحث الأول: التناص المغلق، والمبحث الثاني: التناص المفتوح. أما منهج الدراسة، فهو المنهج الأسلوبي، مع الإفادة من المناهج النقدية الأخرى وآلياتها المتعددة.

الكلمات المفتاحية: التناص، التماثل، التخالف، الرثاء السياسي.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

Poetic Intertextuality in the Political Elegy of the Umayyad Era

By Haiderah Hammoud Sa'il Haiderah
PhD Researcher
University of Aden, College of Education - Aden, Department of Arabic Language.

Abstract:

political elegy poetry This study examined the poetic intertextuality inThis study addressed poetic intertextuality in the political elegy of the Umayyad era as a prominent artistic phenomenon among its poets. The aim was to explore this form of intertextuality in political elegy poetry, to highlight its role in enriching present emotional experiences with analogous past ones, and to shed light on its diverse intertextual mechanisms, both overt and covert. To achieve this, the study was structured into two main sections, preceded by an introduction and followed by the findings, a list of sources, and references.

The first section is theoretical, focusing on the concept of intertextuality linguistically and terminologically. The second section, which is the core of the study, is practical. This section elucidates poetic intertextuality in political elegy through two sub-sections: the first sub-section is closed intertextuality, and the second sub-section is open intertextuality. The methodological approach of the study is stylistic, while also benefiting from other critical approaches and their multiple mechanisms.

Keywords: intertextuality, similarity, difference, political elegy.

.

مقدمة

شكلت ظاهرة التناص حضورها الأسلوبي البارز في شعر الرثاء السياسي في العصر الأموي، فقد تجلت ظاهرة فنية لها أثرها البالغ في إغناء النشاط التخيلي الذي يفضي إلى التشكيل الجمالي للنص الشعري الحاضر من ناحية، وإغناء التجربة الشعورية والعاطفية بما يماثلها من تجارب سابقة من ناحية أخرى، وبآليات متعددة ظاهرة وأقل ظهورًا، فالتناص قانون- كما تؤكد الاتجاهات النقدية- للنصوص جميعًا، ولا يسلم منه مبدع في

عمله الإبداعي، فشعراء الرثاء السياسي نهلوا من مصادر متعددة في بناء نصوصهم الشعرية بما يمنح تجاربهم الإبداعية دلالات أكثر عمقًا وإيحاءً، فاستفادوا من القرآن الكريم، والشعر العربي القديم، والموروث الثقافي بأشكاله المتعددة قصص وحكم وأمثال... وستقف هذه الدراسة على التناص مع الشعر العربي القديم، لذا وسمت بـ (التناص الشعري في شعر الرثاء السياسي في العصر الأموي)، وحُددت محاورها على النحو الآتي:

التمهيد، وفيه التناص لغة واصطلاحًا، والتناص الشعري في شعر الرثاء السياسي في العصر الأموي، وفيه مبحثان: المبحث الأول: التناص المغلق، والمبحث الثاني: التناص المفتوح، وتلتهما نتائج الدراسة، وقائمة المصادر والمراجع على النحو الآتي:

أولًا: التمهيد: التناص لغة واصطلاحًا:

أ_ **التناص لغةً:** جاء لفظ التناص في المعاجم العربية بدلالات عدة، يرجع في أصله إلى كلمة (نص، ونصص)، ففي لسان العرب جاء، النص: "رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصًّا: رفعه وكل ما أظهر، فقد نُصَّ... ونص المتاع نصًّا: أي جعل بعضه على بعض... ونص الرجل نصًّا: إذا سأله عن شيء حتى يستنصي ما عنده، ونص كل شيء: منتهاه..." [1]. وجاء في المعجم الوسيط: ناص غريمه: استقصى عليه وناقشه، واتصل به، يقال: هذه الفلاة تناصي أرض كذا [2]؛ أي ترتبط وتتصل بها. وبذلك يتضح أن التناص في اللغة حمل معنى: الرفع، والإظهار، والتراكم، والاستقصاء، والمنتهى، والاتصال، وهي ألفاظ تحمل دلالة التعالق والتداخل والتشابك، تلك التي يدل عليها التناص بمفهومه الحديث.

ب _ **التناص اصطلاحًا:** يعدُّ التناص من أبرز المصطلحات النقدية الحديثة التي أشغلت اهتمام الدارسين والباحثين منذ ظهوره على يد الناقدة الفرنسية جوليا كرستيفا، فتعددت تعريفاته، وتنوعت المعاني التي انبنى عليها، وستقف هذه الدراسة على بعض التعريفات، تاركةً الخوض في الإجراء التنظيري للمصطلح منذ نشأته، وتطوره، وتقسيماته؛ لكثر الدراسات التي اهتمت بذلك من ناحية، واهتمام هذه الدراسة بالإجراء التطبيقي من ناحية أخرى.

---

(1) لسان العرب:7/ 9798.

(2) ينظر: المعجم الوسيط: 926927.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

فالتناص كما ترى جوليا كرستيفا "...فسيفساء من نصوص أخرى أدمجت فيه بتقنيات مختلفة"[1]، وهنا يتجلّى أن النص هضم بداخله عدة نصوص مكونًا شكله الجديد، بتقنيات فنية متعددة تكفل للسابق حقَّه الإبداعي والفكري، واللاحق قدراته الإبداعية، وبذلك فالتناص ما هو إلا "مجموعة من آليات الإنتاج الكتابي لنص ما، تحصل بصورة واعية أو لا واعية بتفاعله مع نصوص سابقة عليه أو متزامنة معه"[2]، وهو مع ذلك "ظاهرة لغوية معقدة تستعصي على الضبط والتقنين؛ إذ يعتمد في تميزها على ثقافة المتلقي، وسعة معرفته وقدرته على الترجيع"[3]؛ لكون المبدع في عمله الإبداعي نهل من منابع فكرية وثقافية متعددة ليبني نصه الجديد، فأصبح النص الحاضر مصنوعًا "من نصوص متضاعفة التعاقب على الذهن، منسجمة من ثقافات متعددة، ومتداخلة في علاقات متشابكة من المحاورة والتعارض والتنافس"[4]، فهذا التراكم الفكري والثقافي الذي تشبع به النص الحاضر جاء توظيفه "من خلال رؤية الإبداع الحاضر وحسب مستهدفاته الشعرية"[5] بكل أبعادها الجمالية والدلالية.

ثانيًا: التناص الشعري في شعر الرثاء السياسي في العصر الأموي:

شكلت النصوص الشعرية في العصرين (الجاهلي، وصدر الإسلامي) منهلًا شعريًّا ارتوت منه الذات الشاعرة في العصر الأموي في إغناء تجربتها الشعرية والشعورية بطاقات تعبيرية ودلالات إيحائية مزجت بين الماضي والحاضر، فكان الاستدعاء للنصوص السابقة نابعًا من التماثل في التجربة الشعرية الحزينة، حيث وجدت الذات الأموية تراثًا شعريًّا عاطفيًّا، ومعاناة وأحزانا، وعادات وتقاليد للبكاء والنواح والتأبين، فتأثرت به سواء بوعي أو بدون وعي، فتجلّى التداخل النصي بآليتي (الاستدعاء والانزياح)، فأثرى النص الحاضر صياغةً ودلالةً، وستعمد الدراسة إلى ذلك من خلال مبحثين: المبحث الأول: التناص المغلق، والمبحث الثاني: التناص المفتوح، على النحو الآتي:

---

(1) تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص):121.
(2) ماهية التناص: 15.
(3) تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص): 131.
(4) الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، قراءة نقدية لنموذج معاصر: 327.
(5) مناورات الشعرية: 50.

المبحث الأول: التناص المغلق (الفردي):

ويقصد به: تناص شعراء الرثاء السياسي مع شاعر سابق في إبداعه، وتجلّى ذلك من خلال إنتاج ثلاثة شعراء في العصرين (الجاهلي وصدر الإسلامي)، وهم: (أبو ذؤيب الهذلي، الخنساء، امرؤ القيس).

أ/ أبو ذؤيب الهذلي وتأسيس شعرية الموت.

لا شك أن الشعر تأسيس للوجود الإنساني، فكل حالة شعرية وشعورية هي حالة من حالات وعي الذات بماهية وجودها، لذا وعت الذات حتمية الموت والفناء، وصعوبة مواجهته، فعبرت عن ذلك بصورة حسية جمالية- مع بشاعتها- فارتسمت صورة ذهنية للموت، تحولت إلى صورة مرئية ذات عمق دلالي، رسمتها الذات في عالمها الشعري الحزين بما يتوافق مع ضعفها وعجزها عن صده، وشدة قسوته بأخذ من تحبه، فأصبحت صورة منفرة مفزعة، خطها أبو ذؤيب الهذلي بأحزانه المتأججة فقدًا وألمًا على أبنائه، يقول: **[الكامل].**

وإذا المَنِيَّـــةُ أَنْشَـــبَتْ أظفارَهـــا أَلفيـــتَ كُـــلَّ تميمـــةٍ لا تنفـــعُ[1]

يتجلّى الموت مشخصًا بهيئة حيوان مفترس، ينشب أظافره، وهي صورة رسمتها الذات في عالمها الشعري، فجاءت تعبيرًا وانعكاسًا موازيًا لحالة الحزن وفداحة المصاب، ففقد الأبناء ترك في نفسية الذات جرحًا غائرًا، فقدمت صورة مرعبة للموت، تقف أمامها عاجزة عن صده بكل الوسائل والحيل، مما يدفعها إلى الاستسلام أمامه (ألفيت كل تميمة لا تنفع)، وهذه الصورة للموت تستدعيها الذات في مراثيها السياسية، وتوظفها في إظهار عجزها وضعفها أمام الموت، تقول مليكة الشيباني في رثاء الضحاك بن قيس: **[مجزوء الكامل]**

وإذا المنيَّـــــــــةُ أقبلـــــــــتْ لـــــم تغِـــــنْ أقـــــوالُ الرُّقـــــاةِ[2]

يتجلّى التناص في اتحاد منبع الصورة، من خلال تجسيد المنية(الموت) بهيئة حسية مفزعة، فالنص الحاضر يمنح الموت هيئة حسية(وإذا المنية أقبلت)، الفعل (أقبل) يقدم صورة كائن حي مفزع، تختزل فيه دلالات العنف والبطش، وتتصاعد فيه حركة الإقبال بما

---

(1) ديوان أبي ذؤيب الهذلي: 143.
(2) أشعار النساء: 125.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

يثير الرعب، إلا أن النص الغائب كان أكثر تفوقًا في تقديم الصورة المرعبة التي تقترب كثيرًا من مخيلة المتلقي لرؤيته، فتدهشه بشعريتها، وتفزعه بدلالتها، ويتجلّى التناص في الشطر الثاني بين النصين عن طريق التماثل الدلالي، إذ يستدعي النص الحاضر فكرة صعوبة صد الموت بالحيّل، وهي وسيلة ناجحة للذات الحزينة في استعادة توازنها، إيمانًا بصعوبة صد القدر، ويتجلّى ذلك عبر أسلوب النفي، في النص الحاضر(لم تغن أقوال الرقاة)، وفي النص الغائب(كل تميمة لا تنفع)، فتخيم على النصين دلالة الاستسلام الحزين، وبذلك وحّد التناص بين الذاتين في ذات واحدة، من خلال شعور كلٍّ منهما بصعوبة صد الموت، واستعمال الحيل لتجاوزه، فتتكثف دلالة الاستسلام المؤلم للقدر.

ويستلهم الفرزدق هذه الصورة والمعنى في رثاء سليمان بن عبد الملك: **[الكامل]**

مَـــــا لِلمَنِيَّـــــةِ لا تَـــــزَالُ مُلِحَّـــــةً تَعْـــدُو عَلَـــيَّ ومـــا أُطِيـــقُ قِتَالَهـــا[1]

سيُلاحظ أولا: أن هناك توافقًا إيقاعيًّا بين بيت أبي ذؤيب الهذلي وبيت الفرزدق، فكلاهما من البحر(الكامل)، مع الاختلاف في حرف الرويّ، وثانيًا: هناك توافق مقامي بين الذاتين، فكلتاهما فقدت أناسًا أعزاءً على القلب[2]، وكلتاهما ضعيفتان في صدِّ الموت ومواجهته، إلا أن التعبير الشعري عند كلٍّ منهما تخالف في الصياغة، وتماثل في الدلالة واتحد في منبع التصوير، حيث إن النص الحاضر اتكأ على أسلوب الاستفهام الإنكاري(ما للمنية)، فأسهم "في إطلاق أمداء الجمل ببعث الحركة وتوسيع مجالها الدلالي"[3]، فتجلّى الموت بهيئته التجسيمية (لا تزال ملحة)، تهاجم الذات بأخذ من تحب (تعدو عليَّ)، ويتجلّى التماثل الدلالي بين النصين الحاضر والغائب في صعوبة صد الموت ومواجهته، ففي النص الحاضر تعلن الذات عجزها وضعفها أمامه (وما أطيق قتالها)، فتنفي أي أدنى محاولة للمواجهة، في مقابل استسلام الذات في النص الغائب، وعجزها -حتى بالسحر- عن صد الموت.

ويستدعي الكميت بن زيد الأسدي في رثائه لآل البيت، نص أبي ذؤيب الهذلي، فيتجلّى التناص من جهتي التماثل الدلالي، والاتحاد في منبع الصورة، يقول: **[الطويل]**

---

(1) ديوان الفرزدق: 433.
(2) ينظر: البنى الأسلوبية في شعر الغربة: 234.
(3) ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل: 187.

كـــذاك المنايـــا لا وضـــيعًا رأيتهـــا تخطـــى ولا ذا هيبـــةٍ تتهيـــبُ[1]

تستلهم الذات فكرة صعوبة صد الموت، والإقرار بحتميته، تلك الفكرة التي أقرَّها النص الغائب، في حين أن الذات في النص الحاضر عمدت إلى استبدال المفردة(المنية) في النص الغائب، إلى الجمع في النص الحاضر(المنايا)، لتكثيف دلالة المعنى، والإيحاء بكثر المصائب والمحن التي مرت بآل البيت، ويتجلّى التناص في الاتحاد في منبع الصورة، في النص الحاضر تجلت المنايا بهيئة مجسدة(تتخطى، تتهيب)، ولكنها أقل شعرية من صورة أبي ذؤيب، وهذا يتوافق مع دلالة معنى البيت الحاضر، حيث اتجهت تراكيبه إلى التماسك والتجلد، كما يدل عليه الفعل القلبي(رأيتها)، الذي يشيء باستبصار الذات وتأملها بحقيقة القضاء والقدر، وصعوبة رد الموت أو مواجهته، وهذا الفعل بدلالته القلبية أحرم المتلقي من لذة الشعرية.

ويستدعي أحد الخوارج بيت أبي ذؤيب في رثاء أصحابه، فيتجلّى التناص من جهة الاتحاد في منبع الصورة، والتحوير في الدلالة، يقول: **[الطويل]**

ومـــن يخـــش أظفـــار المنايـــا فإنَّنـــا لبســـنا لهـــنَّ الســـابغاتِ مـــن الصـــبرِ[2]

يتجلّى التناص من خلال استدعاء الصورة الاستعارية، حيث تجلّى الموت في النصين (الحاضر والغائب)، مجسدًا بهيئة حيوان مفترس له أظفار(أظفار المنايا = أنشبت أظفارها)، فيتماثل النصان في تصوير قسوة الموت وبشاعته، إلا أنهما يختلفان في الدلالة، إذ عمدت الذات في النص الحاضر إلى تحوير المعنى الغائب، انطلاقًا "بواسطته من منطلق الهدم وعدم التسليم بلاهوتية القديم، بل يغيره ويعيد بناءه"[3] بما يوافق الرؤية الحاضرة، حيث انطلقت الذات من التركيب الشرطي في إعادة إنتاج النص الغائب، بما يوافق واقعها السياسي وعقيدتها الدينية المحبة للموت، والتائقة إليه، بوصفه نصرًا على الواقع الزائل، وظلت كامنة في النص، وأصبحت جزءًا منه، ومكونة لشعريته، وإذا كانت الذات في النص الغائب قد وقفت عاجزة أمام سطوة الموت، فإن الذات في النص الحاضر عدت وسائل الدفاع النفسي لاستقبالها (لبسنا لهن السابغات من الصبر)، فتجلّى البيت وكأنه معارضة صريحة للنص الغائب، وهدم ما فيه من خوف وهلع وتشبث بالحياة، والحسرة على من

---

(1) شرح هاشميات الكميت ابن زيد الأسدي: 87.
(2) شعر الخوارج: 232.
(3) ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب، مقاربة بنيوية تكوينية:253.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

رحلوا، لذا تراءت الذات في النص الحاضر ذا قوة وصلابة في مواجهة الموت، وذلك متأتي من العقيدة الحزبية التي تسلحت بها.

ب/ الخنساء مدرسة التراكيب الحزينة

تعدُّ الخنساء من أبرز شعراء العرب حزنًا، وأكثرهم نوحًا وبكاءً، وأرقهم عاطفة، ولا سيما في رثائها لأخويها صخر ومعاوية، لذا أصبحت مضرب المثل في طول البكاء والنواح، وإذا كانت عاطفة الحزن عاطفة عامة مشتركة بين البشر ولا يسلم منها أحد، فإن الخنساء خلدت تلك العاطفة شعرًا، وهو ما ضمن لها البقاء والخلود، فشكلت مدرسة شعرية أخذ منها شعراء الرثاء، وتأثروا بها، تعبيرًا عن عواطفهم وآلامهم المتأججة، لذا تجلّى أثرها في شعر الرثاء السياسي في العصر الأموي بشكل واضح وجلي، من خلال استدعاء تراكيبها اللغوية في مواقف وتجارب عاطفية مماثلة، حيث شكل التركيبان(النداء، والأمر) بؤرة التناص المركزية، تقول الخنساء في رثاء أخيها صخر: **[المتقارب]**

أعينـــيَّ جـــــودا ولا تجمـــــدا ألا تبكيـــان لصـــخر النـــدى[1]

يزخر البيت السابق بكثافة إنشائية، عبرت الذات من خلالها عن فداحة مصابها، النداء(أعيني)، والأمر(جودا)، والنهي(لا تجمدا)، وجميعها تنزاح على مستوى السطح لتحقق التمني والتحضيض في مستوى العمق، وبعد هذا الترجي والتمني الذي تطلبه الذات يخالطها الشعور بفتور العينين، فتلجأ إلى الزجر والإنكار للعيين عبر أسلوب الاستفهام(ألا تبكيان لصخر الندا)، فتتكثف دلالة الأسى والحسرة على المرثي، ويعود ذلك إلى قرابته من الذات، "فكلما دنت القرابة بين الشاعر والميت ازداد الرثاء حسرة وتفجّعًا"[2]، وهو ما يفسره كثافة الأساليب الإنشائية التي استعانت بها الذات، وهذه التراكيب وجدت الذات الحزين فيها طاقة لغوية للتعبير عن الأوجاع الداخلية، فتستدعيها في رثائها لقادتها السياسيين، تقول أخت الخازوق في رثاء أخيها: **[الطويل]**

أعيني جـودا بالـدموع على الصـدر على الفـارس المقتـول بالجبـل الـوعر[3]

ويقول الفرزدق في رثاء محمد بن موسى بن طلحة: **[الطويل]**

---

(1) ديوان الخنساء: 32.
(2) أدباء العرب في الجاهلية وصدر الإسلام:61.
(3) بلاغات النساء، (وطرائف كلامهن وملح نوادرهن وأخبار ذوات الرأي منهن وأشعارهن في الجاهلية وصدر الإسلام): 180؛ شعر الخوارج: 76.

أعينيَّ ما بعد ابن موسى ذخيرةٌ فجودا إذا أنفدتما الماء بالدمِ[1]

يتجلّى التماثل الصياغي في استدعاء أسلوبي(النداء والأمر)،(أعيني، جودا)، حيث عمد النصان الحاضران إلى استدعائهما من النص الغائب؛ لإظهار شدة الحزن والتفجع، فتحقق التماثل الصياغي في أداة النداء والمنادى، وفي فعل الأمر والآمر، والتشخيص للعينين، والحضور الثنائي للذات عبر عنصرها الجسدي، والغيابي من خلال الأساليب الإنشائية التي تكمن فيها الذات، ولم يستمر التماثل الصياغي في بقية العناصر التركيبية، بل وقع تخالف في الصياغة وتماثل في الدلالة، ففي بيت(أخت الخازوق)، اكتفت بذكر الدمع، وذكر المرثي بصفة تأبينية (الفارس)، إلا أن بيت(الفرزدق) كان أكثر حزنًا وألمًا، حيث حصر الحزن والألم في ذاته، فطلب من العينين أن تصب الدم إذا نفد الدمع (فجودا إذا أنفدتما الماء بالدم)، فتحقق التماثل الدلالي في شدة الحزن والألم، مع تفوق النص الغائب حسرةً وحزنًا، حيث جمعت فيه الذات (طلب البكاء، والكرم به، وعدم التوقف، والتوبيخ للعينين، والتأبين للمرثي بصفة الكرم)، فكان أكثر حزنًا وألمًا وأرقاها عاطفة؛ لزخوره بكثافة شعرية حزينة، أقدر على إظهار الأوجاع والآلام، فكان محط أنظار الذات الحزينة، وقدوتها في إشفاء غليلها بالبكاء، فيستدعيه الفضل بن العباس بن ربيعة بن الحارث في رثاء زيد بن علي بن الحسين، فيتحقق التناص في التماثل التركيبي _ مع خلخلة طفيفة في الصياغة _ وفي التماثل الدلالي، يقول: **[الو افر]**

ألا يا عين لا ترقي وجودي بدمعك ليس ذا وقت الجمودِ[2]

فالتماثل التركيبي في النصين(الحاضر والغائب) واحد، حيث استدعت الذات تركيبي النص الغائب (النداء والأمر)، لكن إسقاط محور الاختيار على التأليف لم يكن واحدًا، إذ جرت علاقة استبدالية تتصل بطريقة المبدع (الذات) في بناء النص، ففي النص الغائب تجلّى أسلوب النداء بالأداة الهمزة، وجاء المنادى مثنى (أعيني)، لقرب العينين من الذات في إعانتها، والرغبة في كثر الدمع من خلال التثنية، وظهر أسلوب النداء في النص الحاضر (ألا يا عين) على محور التوزيع بأداة النداء(يا)، وجاء المنادى مفردًا (عين)، إلا أن أداة الاستفتاح (ألا) ببعدها الصوتي، وتكرير حرف المد ثلاث مرات في أداة النداء والمنادى،

---

(1) ديوان الفرزدق: 571.
(2) مقاتل الطالبيين: 143.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

نهض بإنتاج دلالة الحزن وتكثيفها، فجاء أسلوب النداء "محمَّلًا بقدرة إنتاجية هائلة إيحائيًّا ودلاليًّا وصوتيًّا"[1]، وعمدت الذات في النص الحاضر على اختيار المرادف لتركيب النهي، ففي النص الغائب جاء تركيب النهي (لا تجمدا)، فنهض بدلالة منع التوقف والبخل بالدمع، وفي النص الحاضر تجلّى مرادفه على محور التوزيع (لا ترقي) متبوعًا بأسلوب الأمر (جودي) فانتجا دلالة عدم التوقف بالدمع، إلا أن الذات لم تطمئن إلى هذا التركيب (النهي)، فعززته بأسلوب النفي (ليس ذا وقت الجمود)، فأدَّى التركيبان (النهي والنفي) دلالة التركيب (لا تجمدا) في النص الغائب. والترسيم الآتي يوضح مقدار الاختيار والتوزيع، والتماثل بين النصين الحاضر والغائب:

محور التوزيع يا عين لا ترقي وجودي ليس ذا وقت الجمود الفضل بن العباس

محور الاختيار أعيني جودا ولا تجمدا الخنساء واختلافه

وشكل بيت الخنساء بتراكيبه الحزينة التشخيصية منهلًا للذات الحزينة في شعر الرثاء السياسي، فيستدعيه سراقة بن مرداس البارقي في رثاء عبد الرحمن بن محنف: **[الطويل]**

أعيني جودا بالدموع السواكبِ وكونا كواهي شنَّة مع راكبِ[2]

ويستدعيه مسلم بن قتيبة في رثاء الحسين ومن أصيب معه: **[الخفيف]**

عين جودي بعبرة وعويل وانـدبي إن ندبت آل الرسولِ[3]

وتستدعيه مليكة الشيباني في رثاء الضحاك بن قيس: **[مجزوء الكامل]**

يا عين جودي بالدمو ع بواكف حتى المماتِ[4]

وتستدعيه امرأة من الخوارج في رثاء أخيها: **[مجزوء الكامل]**

يا عين جودي بالدموع وابكي بجهد المستطيعِ[1]

---

(1) ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل: 179.
(2) ديوان سراقة البارقي: 85.
(3) مروج الذهب ومعادن الجوهر:3/ 45؛ العقد الفريد،: 5/ 132، وينسبه لبنت عقيل بن أبي طالب، مع اختلاف بسيط في المفردات.
(4) أشعار النساء: 125.

ويستدعيه جرير في رثاء الوليد بن عبد الملك: **[البسيط]**

يـا عـينُ جـودي بـدمع هاجـه الـذِّكَرُ فمـا لـدمعك بعـد اليـوم مُـدَّخَرُ[2]

من خلال النصوص السابقة يتضح أن أسلوبي (النداء والأمر)، شكلا بؤرة التناص المركزية، حيث وجدت الذات الحزينة في هذين التركيبين طاقاتٍ تعبيريةً في تفجير مشاعر الحزن والأسى من ناحية، وقدرات إيحائية وفاعلية في ترويح الذات نفسيًّا من ناحية أخرى، ومما لا شك فيه، أن هذا التقاطع للنص الغائب (نص الخنساء) في عدة أبيات رثائية ولذوات متعددة ومختلفة، بل متصارعة سياسيًّا ودينيًّا، يشيء بتقاطع الآلام والأحزان وفداحة المصاب الذي واجهته الذات في عصر بني أمية جراء الصراع السياسي بين الأحزاب.

وإذا كان التركيبان (النداء أوَّلًا، والأمر ثانيًا) بؤرة التعالق النصي مع نص الخنساء، فإن الذات عمدت إلى كسر ذلك البناء المألوف، من خلال الخلخلة في الصياغة، فحقق التناص هدفًا بنائيًّا، قدمت الذات من خلاله رؤيتها الإبداعية، فنمت تجربتها من ناحية، وقدمت رؤيتها النقدية من ناحية أخرى، فربّما شعرت بأن التركيبين بترتيبهما قد أضحا في رتابة، ففقدا قيمتهما التأثيرية، فعمدت إلى الخلخلة الصياغية، فقام التناص من خلال الخلخلة في الصياغة والتماثل في الدلالة، ويتجلّى ذلك لدى ابن عرس العبدي في رثاء أسد بن عبدالله القسري أمير خراسان: **[الو افر]**

فجـــودي عـــين بـــالعبرات ســـحًّا ألـــم يُحْزنـــكِ تفريـــقُ الجمـــاعِ[3]

يتجلّى التناص باستدعاء صيغ لها خصوصيتها الدلالية المتوافقة مع سياق الحزن، إلا أن هذا الاستدعاء تجلّى من خلال الخلخلة الصياغية، بكسر النمط الأصلي في النص الغائب، حيث جاء في النص الغائب (أعيني جودا)، النداء ثم الأمر، وفي النص الحاضر (فجودي عين)، الأمر ثم النداء، فهذا الخروج عن النص الأصلي، شكل ارتباطًا وثيقًا برؤية الذات وموقفها، ويمكن أن تلتمس أسبابه في آليات نفسية واجتماعية[4]، وإبداعية شكلت أثرها في وعي الذات وتوجيه رؤاها، فانعكس على الصياغة اللغوية، وتبعًا لذلك رغبت الذات

=

(1) شعر الخوارج: 207.
(2) شرح ديوان جرير: 296.
(3) تاريخ الرسل والملوك، ج7: 141.
(4) ينظر: تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص): 177.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

في العدول عن التركيب المألوف؛ لكثر تداوله ففقد قيمته التأثيرية، ثم إن الذات في النص الحاضر تحولت من الرثاء بخصوصيته الفردية إلى الرثاء الجماعي، لذا قدمت الأمر على النداء؛ لكون البكاء حاصل إلا أن المطلوب بكثرة من الدموع توافق الحدث الذي ينذر بانهيار الدولة، بينما الذات في النص الغائب ترثي فردًا له قرابته الحميمة، فشعرت في عالمها الداخلي الحزين بفتور العينين مقارنة برحيل الأخ؛ لذا قدمت النداء على الأمر، وفي كل ذلك جاء التناص "خاضعًا لرؤية الذات الشاعرة التي جعلت التناص جزءًا أساسيًّا من النص ومن رؤيتها في آنٍ واحد"[1]، وجاء التوافق الشكلي بين النصين الحاضر والغائب في تركيب الاستفهام، بسؤال العين، في النص الحاضر (ألم يحزنك تفريق الجماع)، وفي النص الغائب (ألا تبكيان لصخر الندا)، وعلى الرغم من أن الغرض البلاغي للاستفهام هو التعجب والإنكار، إلا أن العمق الدلالي مختلف، فعند الخنساء حزن خاص على فرد، بينما لدى ابن عرس العبدي أخذ طابعًا جماعيًّا، تجاوز الفرد إلى الجماعة.

ويستدعي عمرو بن الحصين في رثاء أبي حمزة وغيره من الشراة في قوله: **[الكامل]**

أقـــذى بعينـــك مـــا يفارقهـــا ... أم عـــائرٌ أم مـــا لهـــا تـــذري

أم ذكـــر إخـــوان فجعـــت بهـــم ... ســـلكوا ســـبيلهم علـــى قـــدرِ[2]

قول الخنساء في رثاء أخيها صخر: **[البسيط]**

قـــذًى بعينيـــك أمْ بـــالعينِ عُـــوَّارُ ... أم ذَرَفَـــتْ إذْ خلَـــت مـــن أهلهـــا الـــدارُ[3]

يتجلّى التناص من خلال بنية التجريد، حيث انشطرت الذات إلى ذاتين، محاولة منها للتخفيف عن أحزانها، لما لهذه البنية من قدرة دلالية في التخفيف من أوجاع الذات، ثم أن الموقف لا يسمح للذات بسؤال ذاتها (قذي بعيني)، فلا مجال للحيرة إزاء فداحة الخطب، وتتكثف دلالة التناص من خلال استدعاء التركيب الاستفهامي (قذي بعينك) الذي شكل نقطة تفجر الدلالة التناصية، وذكر معادله عبر الأداة (أم)، فكان الاستدعاء لهذا الأسلوب؛ لما يكتنزه من حس انفعالي، عمَّق دلالة الحزن، وجسَّد "نبرات متوازية لا على صعيد اللغة وحسب، وإنما على صعيد الشعور..."[4]، ومن خلاله استطاعت الذات في

---

(1) الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها: 103.
(2) شعر الخوارج: 224.
(3) ديوان الخنساء: 45.
(4) قراءة النص الشعري الجاهلي: 130.

النص الحاضر أن تظهر شدة حزنها وألمها، إذ وجدت في بنية التجريد وأسلوب الاستفهام طاقات تعبيرية، وقوى دلالية تمكنها من التعبير عن فاجعتها، ولم يستمر التماثل الصياغي، بل حصل تخالف في الصياغة، من خلال إسقاط محور الاختيار على محور التوزيع، فالمعادل في النص الغائب جاء (عوّار) صيغة مبالغة للتكثير، كثف دلالة الحزن وأبرز شدة الألم، وفي النص الحاضر جاء المعادل للاستفهام (عائر) على محور التوزيع، لينتج دلالة الزمن والحدث، فنهض بالدلالة رغم كثافتها لدى الخنساء، وجاء المعادل الثاني عند الخنساء فعل ماضٍ (ذرَّفت)، ليشيء بدلالة الكثرة في الدمع المتتابع، وفي النص الغائب جاء المعادل الثاني (تذري) على محور التوزيع، لينتج دلالة الاستمرار في نزول الدمع مع قلته، وتحقق التماثل الصياغي في حرف الروي (الراء) مع الاختلاف في الوزن، فكان لهذا التوافق أثره الدلالي، حيث إن صوت الراء صوت شاق وعسير، فأجلى عن المعاناة والانكسار، وأضافت إليه حركة الضم في النص الغائب ثقل ومشقة[1]، بينما أضاف الكسر في النص الحاضر دلالة الألم والانكسار. وبذلك فعمرو بن الحصين جعل بيت الخنساء في بيتين، فتراءى بيت الخنساء أقوى دلالة وأكثر إيجازًا وتماسكًا؛ لأنها جمعت فيه ثلاث علل، جاءت عبر التساؤل عن سبب هذا الأثر في العين، وتتمثل في (التراب أو الأعوار، أو فراق الأهل)، بينما عمرو ذكر (التراب، أو عائر، أو سبب كثر الدمع)، وأظهر السبب الحقيقي للبكاء (ذكر إخوان فجعت بهم)، فجاء نصه مكشوف الشعرية، مستسلمًا للمتلقي، بينما جاء نص الخنساء متمنعًا، أوحت ولم تذكر فكان "ترك الذكر أفصح من الذكر" [2]، وأبلغ دلالةً، وأكثر شاعرية.

ويتأثر كثير عزة في رثاء عبد العزيز بن مروان: **[الطويل]**

وكـدت وقـد سـالت مـن العـين عبـرة سـها عانـد منهـا وأسـبل عانـد

قـذيت بهـا والعـين سـهو دموعهـا وعوَّارهـا في بـاطن الجفـن زائـد[3]

تأثرًا سطحيًّا مع قول الخنساء في رثاء أخيها: **[الو افر]**

بكـت عينـي وعاودهـا قـذاها بعـوَّارٍ فمـا تقضـي كَرَاهـا[4]

---

(1) ينظر: التجربة الإبداعية في ضوء النقد الحديث: 49.
(2) دلائل الإعجاز: 146.
(3) ديوان كثير عزة: 320.
(4) ديوان الخنساء: 116.

فكثير عزة جعل بيت الخنساء في بيتين، فتحقق التناص من جهة التماثل في الدلالة، والمتمثل في فكرة صب الدمع (البكاء)، إذ عبَّر النص الحاضر عن جملة (بكت عيني وعاودها قذاها) في النص الغائب، ببيت شعري كامل (وكدت وقد سالت من العين عبرة)، (سها عاند منها وأسبل عاند)، مع محاولة الذات في النص الحاضر إظهار كثافة الدموع، ومن جهة التماثل في الصياغة، تجلّى التناص من خلال الدالين (القذي، والعوار)، وهما بؤرة التناص، ومحور الثقل الدلالي، إلا أن إسقاط محور الاختيار على التوزيع لم يكن واحدًا، إذ حدثت علاقة استبدالية بين الاسم والفعل، ففي النص الغائب جاء(القذى) فاعلًا للفعل الماضي عاود، الذي يشيء بالتردد والتكرار، فأنتج دلالة الثبوت، وظهر لدى كثير عزة في النص الحاضر فعلًا (قذيت) على محور التوزيع، فأنتج دلالة الحركة والاستمرار، واتفق النصان بالاسمية في الدال (عوّار) وصيغته الصرفية التي تشيء بالمبالغة في التكثير لما أصاب العين حزنًا، في حين أن الذات في النص الحاضر اكتفت بوصف العوار في العين، بينما الخنساء في النص الغائب أضافت إلى الألم الجسدي عناءً نفسيًّا، تمثل بنفي النوم عن العين، لذا فهذا التناص يدل على براعة الخنساء وتمرسها في فن الرثاء، حيث تجلّى بيتها أكثر قوةً وتماسكًا، وأعمق دلالةً، إذ قاومت في بيت واحد أربع علل جسدية ونفسية (بكاء، وقذى، وعوَّار، وذهاب النوم)، بينما الذات في النص الحاضر قاومت ثلاث علل جسدية في بيتين (بكاء، وقذى، وعوَّار).

وقد يأتي التناص تصويرًا لكثافة الدمع عند ذكر الفقيد، كقول الفرزدق في رثاء مروان وابنه: **[الطويل]**

إذا ذُكِّـرت نفسـي ابـن مـروان ومـروان فاضـت مـاء عينـي غروبهـا[1]

يتماهى تماهيا حزينًا مع قول الخنساء في رثاء أخيها صخر: **[البسيط]**

كـأن دمعـي لـذكراه إذا خطـرتْ فـيضٌ يسـيل على الخـدَّينِ مِـدرارُ[2]

اتكأ التناص على مفردتين كانت لهما الثقل الدلالي في استحضار النص الغائب بكل لواعجه وأحزانه، بل استطاعت الذات في النص الحاضر أن تحيي هيئة الخنساء بعاطفتها الحزينة ودموعها الكثيفة، إذ تجلّى التناص في لفظتي (الذكرى، والفيض)، لكن إسقاط

(1) ديوان الفرزدق: 58.
(2) ديوان الخنساء: 45.

محور الاختيار على محور التوزيع لم يكن واحدًا، بل حدث استبدال خاضعًا لعملية الإبداع، إذ جاء لفظا (الذكرى، والفيض) لدى الخنساء اسمين داخل إطار البنية التشبيهية، وظهرت لدى الفرزدق على محور التوزيع بصيغة الفعل (ذكرت، فاضت)، ليبقى الفعل (فاضت) داخل إطار الصورة، والفعل (ذكرت) خارج إطارها، فتماثل النصان في ارتباط الذكرى بالدمع وكثافته، في حين أن الصياغة التركيبية كان لها أثرها في تكثيف الدلالة والإيحاء بالعاطفة، ففي النص الغائب تقدم الدمع على الذكرى (كأن دمعي لذكراه)، وهذا يعود إلى طبيعة الذات الأنثوية ورقة عاطفتها، فدموعها أسبق لذكر فقيدها، بينما في النص الحاضر تقدمت الذكرى على الدمع، ثم أن فعل التذكر جاء مضعفًا (ذكّرت)؛ ليشيء بصعوبة الذكر، بل يدل على التناسي، وذلك يرتبط بشخصية الذات الرجولية وصلابتها، ويأخذ التناص بعده الدلالي وكثافته الشاعرية من خلال تصوير الدمع، حيث تجلّى في النص الحاضر عبر التصوير الاستعاري (فاضت ماء عيني غروبها)، حيث شبه العين بالنهر، ويأتي الفاعل (غروبها) ليحمل دلالة الاستمرار وعدم الانقطاع من ذلك العرق، وحاصل الاستعارة يشيء بكثرة انصباب الدمع وعدم التوقف، وهي صورة استوحتها الذات من التشبيه المرسل المفصل لدى الخنساء(كأن دمعي فيض يسيل)، وعلى الرغم من كثافة الدمع وكثرته لدى الخنساء، حيث أصبح (يسيل، ومدرار) محققي الاستمرار والكثافة، إلا أن الفرزدق أظهر براعته التصويرية من خلال تحويل تشبيه الخنساء إلى استعارة؛ لتعميق الخيال، وربما إن الخنساء بما تعانيه من آلام بفقدان الأخ لم يترك لها المجال بالتفنن في إخفاء بعض أطراف الصورة - رغم جمالها - فلجأت إلى التشبيه المكشوف بكل أطرافه؛ لتوافقه مع حزنها، وأكثر إيضاحًا لحسرتها، وإيفاءً بالدلالة في مثل هذه المواقف. والتصوير للدمع بهذه الكثافة المبالغ فيها في النصين الحاضر والغائب، يعود إلى الموقف العاطفي الحزين الذي أطلق العنان للذات في التخييل بما يتلاءم مع فداحة مصابها.

ويتضح من خلال ما تقدم، أن الخنساء شكّلت مدرسة إبداعية للحزن والبكاء، فتركت أثرها الأسلوبي الظاهر والخفي - في شعر الرثاء السياسي الأموي - من خلال تراكيبها وصورها الباكية الحزينة.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

ج/ امرؤ القيس مؤسسًا لهيئة عكوف الطير على جثث القتلى

يؤكد النقد العربي القديم أن امرأ القيس أشعر العرب وأبدعهم؛ لكونه "سبق إلى أشياء فاستحسنها الشعراء، واتبعوه فيها..."[1]، ويشير أحد الباحثين إلى أن القدم التاريخي لامرئ القيس، منحه السبق لتأسيس العديد من الموضوعات الشعرية التي أخذها الشعراء منه، ونسجوا على منواله[2]، وتبعًا لذلك فإن الدراسة تذهب إلى أن امرأ القيس هو المؤسس لهيئة الطير على جثث القتلى (المرثيين)، وعكوفها عليها بعد انتهاء المعركة، وهو تصوير شكل مفاجأة لدى المتلقي، وكسر أفق توقعه، إذ كان المتوقع أن يأتي الوصف لهيئة الطير على جثث قتلى الخصم؛ استشفاءً لغليل الذات، إلا أنه أتى في وصف جثث المرثيين، وتجلّى ذلك لدى امرىء القيس في رثائه لبعض شباب بني حجر الذين قتلهم المنذر بن النعمان: **[الوافر]**

تظـــلُّ الطيـــرُ عاكفـــةً علـــيهم وتنتـــزع الحواجـــب والعيونـــا[3]

يقدم امرؤ القيس وصفًا مثيرًا للشفقة، يبرز من خلاله هيئة عكوف الطير على جثث مرثييه بعد انتهاء الواقعة، فيرسم الشطر الأول صورة استقرار الطير على الجثث (تظل الطير عاكفة عليهم)، ويقدم الشطر الثاني وصفًا دقيقًا للطير مركزًا على أهم أعضاء الجسد سهلة الالتهام (الحواجب والعيون)، وهو وصف يحمل بين طياته دلالات الاستنكار للآخر، وإثارة قومه لأخذ الثأر، وهذا البيت الشعري وجد صداه في شعر الرثاء السياسي الأموي، وبرز لدى الذات المنتمية إلى حزب الخوارج، فيستدعيه فروة بن نوفل الأشجي في رثاء أصحابه من الخوارج: **[الطويل]**

تظـلُّ عتـاقُ الطيـر تحجـلُ حـولهم يُعَلَّلْـنَ أجسـادًا قلـيلًا نعيمهـا[4]

يتجلّى التداخل النصي من خلال التماثل والتخالف، فالتماثل تجلّى في الشطر الأول صياغيًّا، من خلال صيغة الفعل المضارع (تظل) محرك الدلالة ومحور الارتكاز النصي، ومنه انبثق التناص واتحدت هيئة الوصف، وعبره يتماثل النصان الحاضر والغائب في هيئة استمرار الطير على جثث القتلى (المرثيين)، ويتجلّى التماثل الدلالي في إقامة الطير

---

(1) العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده: 1/ 94.
(2) ينظر: البنى الأسلوبية في شعر الغربة: 225.
(3) ديوان امرىء القيس: 169. عاكفة: محيطة بهم نازلة عليهم.
(4) شعر الخوارج: 43.

وتحليقها في الفضاء المحيط بالقتلى، في النص الحاضر (تحجل)، وفي النص الغائب (عاكفة)، فيلتقيان في دلالة المكوث والإقامة المستمرة، مع وقوعها على الجثث في النص الغائب، وتحلقها فوقها في النص الحاضر، ويتجلّى التخالف الدلالي في الشطر الثاني، ففي النص الحاضر (يعللن أجسادًا قليلًا نعيمها)، تهدف الذات من خلاله إظهار زهد المرثيين وإغراقهم في العباد التي تركت أثرها على أجسادهم الناحلة، وفي النص الغائب (تنتزع الحواجب والعيونا)، تقدم الذات من خلاله صورة واقعية رغم ما فيها من إثارة واستنكار.

ويستدعي بيت امرىء القيس حجية بن أوس في رثاء رجاء النميري ومن قتل معه: **[الطويل]**

تـرى عافيـات الطيـر يحجلـن حـولهم يقلّـبن أجسـامًا قلـيلًا لحومهـا[1]

في الشطر الأول تجلّى التناص على هيئة تماثل دلالي مع الشطر الأول من بيت امرئ القيس، في حين أن الذات في النص الحاضر أشركت المتلقي في رؤية تلك الهيئة للطير حول جثث المرثيين (ترى عافيات الطير)؛ لتكثيف دلالة الإثارة والتثويب، ويلتقي النصان في فكرة مكوث الطير، مع تحلقها في الجو المحيط بالجثث في النص الحاضر (يحجلن حولهم)، واستقرارها فوق الجثث في النص الغائب (عاكفة عليهم)، وهذا التخالف الدلالي الطفيف يجلوه الشطر الثاني من كل بيت، ففي النص الحاضر (يقلبن أجساما قليلًا لحومها)، لذا يتوافق التحليق مع قلة اللحوم التي لا تشبع الطير، بينما لدى امرئ القيس في النص الغائب وجدت ما تأكله (تنتزع الحواجب والعيونا)، فتتوافق دلالة العكوف مع وجود ما يشبعها، لذا حقق التناص أبعادا دلالية، إذ قام بمهمة إثارة الانفعال وخلق جو إيحائي متكامل من ناحية[2]، وتحقيق أهداف الذات في نصها الحاضر من ناحية أخرى، إذ سعت بهذا التعالق إلى إبراز صفات التقوى والمغالاة في العبادة التي اتسم بها المرثيون في حياتهم، فتركت أثرها على أجسامهم إلى درجة لم تجد الطير ما تأكله، فهي في حالة بحث عما يشبعها من خلال تقليب الجثث؛ لذا كانت دائمة التحليق.

ويستلهم عيسى بن فاتك في رثاء أبي بلال ومن قتل معه، معنى امرئ القيس في نصه السابق، فيقول: **[الو افر]**

مضـــوا قـــتلًا وتمزيقًـــا وصـــلبًا تحـــوّم حـــولهم طيـــرٌوقـــوعُ[3]

---

(1) شعر الخوارج: 71.
(2) ينظر: ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل: 188.
(3) شعر الخوارج: 56.

عمدت الذات في النص الحاضر على استدعاء الوزن الشعري للنص الغائب؛ لما فيه من خفه ورشاقة إيقاعية، تصلح للوصف في موقف الحزن، حيث جاء النصان من البحر الوافر، مع الاختلاف في حرف الروي، وتحقق التداخل النصي من خلال التماثل الدلالي، إذ تجلت صورة الطير في النص الحاضر تحوم على جثث القتلى ثم تقع عليها (تحوّم حولهم طير وقوع)، فبدأت هيئة الطير تدريجيًّا (تحوم، ثم وقوع)، وفي النص الغائب إقامة متواصلة (تظل عاكفة)، فهذا الاستدعاء سمح للذات التعبير عن انفعالها واستنكارها، وعتابها للآخر من ناحية، والتشهير به من ناحية أخرى، إذ أبرزته في صورة وحشية متعبثًا بمرثيها (قتل، وتمزيق، وصلب)، وعدم إكرامهم بالدفن، بل تعبث بلحومهم الطير، وهو ما يلتقي مع دلالة النص الغائب مع شدة بشاعتها لدى الذات في النص الحاضر؛ لتحقق من وراء هذا الوصف أهدافًا سياسية حزبية، وهو الغاية التي تسعى إليها الذات بهذا الاستدعاء بدلالته البشعة.

ويتضح، من خلال ما تقدم، أن التناص حقق وظائف تعبيرية وإيحائية، وأبعادًا جمالية، إذ منح النص الحاضر سمة التنامي والانفتاح، وحقق فيه رؤى وأهدافًا تخدم الذات وحزبها السياسي والديني، حيث تجلّى التماثل بين النص الغائب والنصوص الحاضرة في عدة أمور هيّأة لعملية التداخل النصي، تتمثل في الآتي:

أولًا: التوافق في أن نص امرئ القيس جاء في رثاء قومه، وكذلك النصوص المتناصة معه جاءت في رثاء قتلى الخوارج.

ثانيًا: جاء التوافق في قلة العدد، فامرؤ القيس ومن معه كانوا قلة في الواقعة، وكذلك الخوارج اتصفوا بقلة عددهم في المعارك، بل يتباهون بتلك القلة.

ثالثًا: الشعور النفسي بالظلم والإقصاء؛ لذا جاء وصف هيئة الطير على جثث المرثيين يحمل دلالات الإثارة والاستنكار، في حين أن الذات المنتمية إلى حزب الخوارج استدعت معنى امرئ القيس ووجهته وجهة دينية وسياسية، فتجسدت الدلالة الدينية من خلال وصف أجساد القتلى بقلة اللحم التي حرمت الطير من الشبع، فتكرست من ورائها دلالات الزهد والمغالاة في العبادة، وتجسدت الدلالة السياسية من خلال التشهير بالآخر/ الخصم، وإظهاره بمظهر وحشي، لا يحترم قوانين الحرب وأعرافها، وبذلك حقق التناص وظيفته الدلالية والإبداعية.

المبحث الثاني: التناص (المفتوح) الجمعي:

ويعني به تأثر شعراء الرثاء السياسي في العصر الأموي بعدد من الشعراء في العصرين الجاهلي وصدر الإسلامي، والنسج على منوالهم، والسير على خطاهم، إعجابًا بما سطروه من إبداع في مواقف الحزن من ناحية، وتوافق التجارب الشعورية الحزينة التي مروا بها من ناحية أخرى، لذا كان التعالق النصي نتيجة طبيعية، لتشابه التجارب في الحزن والألم والمعاناة، فضلًا عمَّا ترغب فيه الذات من محاولة للتقلب على أحزانها، ومع كل ذلك فالنص الشعري ليس عالمًا منغلقًا على ذاته، بل هو عالم منفتح، مؤثرٌ ومتأثرٌ، فهو - كما وصفه النقد الحديث - "يتكوّن ويصنع نفسه من خلال تشابك مستمر"[1]، مع نصوص سابقة، وبذلك تجلّى التناص في شعر الرثاء السياسي من خلال استدعاء فكرة سابقة وتضمينها في نسيج النص الحاضر بطرق تناصية متعددة، ويمكن للبحث دراسة ذلك من خلال محورين: الليل والذات المؤرقة، والدعاء بالسقيا لقبر المرثي.

أ/ الليل والذات المؤرقة: يُعدُّ الليل من الموضوعات البارزة التي تجلت فيها معاناة الذات، وتكثفت فيه أحزانها، واشتدَّ فيه آلامها، فارتبط بحزن الذات وأوجاعها وانكسارها النفسي، فاستدعت النصوص الغائبة وتماهت معها، فتعمقت تجربتها الحزينة؛ لتوافق التجارب الغائبة مع تجربتها الحاضرة، فتجلّى التناص المزدوج على هيئة تخالف وتماثل في الصياغة والدلالة، يقول أعشى همدان في رثاء مصعب بن الزبير: **[الطويل]**

ألا مـن لهـم آخـر الليـل منصـب وأمـــرٍ جليـــلٍ فـــادحٍ لـــي مُشـــيبِ
أرقــت لمــا قــد غــالني وتبــادرت ســواكب دمـع العـين مـن كُـلِّ مسـكبِ[2]

انبنى هذا النص من أشلاء النصوص السابقة، التي تم هدمها فيه، إذ يمتص البيت الأول (ألا من لهم آخر الليل منصب)، (وأمر جليل فادح لي مشيب)، قول النابغة الذبياني: **[الطويل]**

كليـنـي لهـــمٍّ يـــا أميمـــة ناصـــبِ وليـــلٍ أُقاســـيه بطـيءِ الكواكـــبِ[3]

يتجلّى التماثل الدلالي بين النصين (الحاضر، والغائب) في شدة المعاناة التي سببتها الأحزان والآلام، مع الاختلاف في العمق الدلالي المتشكل من السياق الخارجي، إذ الهم والحزن

---

(1) لذّة النّص: 65.
(2) ديوان أعشى همدان وأخباره:82.
(3) ديوان النابغة الذبياني: 28.

والمعاناة في النص الحاضر حسرة على الآخر المرثي، في حين أن الهم والمعاناة في النص الغائب خوف من الآخر، ويتجلّى التقارب الصياغي في الوصف المحرك للتداخل النصي، إذ تجلّى في النص الغائب (ناصب)، اسم فاعل من الفعل الثلاثي (نصب)؛ ليحمل ثقل الهم الذي تواجهه الذات، وظهر في النص الحاضر على محور التوزيع (منصب)، اسم فاعل من الفعل الرباعي (أنصب)، ليحمل دلالة كثافة المعاناة وشدة وطأتها، ويأتي أسلوب العطف ليعمق الدلالة، ويكثف التداخل النصي، فتجلّى في النص الحاضر(وأمر جليل فادح لي مشيب)، ليبرز الصلة الوثيقة بين هم الذات والزمن الليلي وفداحة خطبها الذي آلمها، بل وصل تأثيره إلى الهيئة الجسمانية (مشيب)، وجاء في النص الغائب لدى النابغة (وليل أقاسيه بطيء الكواكب)، ليعمق الصلة بين الزمن وكثافة الهموم، واشتداد وطأة المعاناة، فتحقق التماثل الدلالي في استمرار المعاناة حزنًا وهمًّا عبر الفعل المضارع في النص الغائب (أقاسيه)، واسمي الفاعل (فادح ومشيب) في النص الحاضر، مع شدة وطأة الليل وطوله في النص الغائب. وتجلّى التماثل النصي بين النصين في الجانب الإيقاعي، حيث اتفقا في الوزن (الطويل)، وحرف الروي وحركته، والتصريع، وهو ما يشيء بتوحد الآلام والمعاناة، فزخر النصان بموسيقا طافحة بالحزن والألم والعناء. ويمتص البيت الثاني (أرقت لما قد غالني وتبادرت)، (سواكب دمع العين من كل مسكب)، قول طرفة بن العبد: **[الطويل]**

أرقـــت لهـــمٍّ أســـهرتني طوارقـــه وســـاعدني دمعـــي ففاضـــت

[1]

يتحقق التناص بآلية الاستدعاء للتركيب الفعلي (أرقت لهمٍّ)، الذي شكل بؤرة التناص، والتقاء دلالة العناء، في حين أن الذات في النص الحاضر أشارت إلى الهم بضمير الغائب (هو) في الفعل (غالني)، ليشيء بشدة وقعه عليها، وجاء مفردًا ليكرس دلالته في مقتل القائد/ مصعب، في حين جاء عند طرفة متشعبا لا يوحي بهم واحد، كما يوحي به الدال (طوارقه) الذي يشيء بالكثرة، ويكرس دلالة الاعتداء والأذى على الذات، على وفق ما توحي به دلالة فعل الطرق[2]، ولم يستمر التماثل الصياغي إلى نهاية البيت، إذ حصل تخالف صياغي وتماثل دلالي في الشطر الثاني، تمثل في انسكاب الدمع حزنًا وضعفًا، فجاء في النص الحاضر (تبادرت سواكب دمع العين من كل مسكب)، فهذه البكاء يعبر عن عمق

---

[1] ديوان طرفة بن العبد: 172.
[2] ينظر: البحث عن الذات في الشعر الجاهلي: 149.

الألم، وشدة الحزن المسيطر على الذات، فتجلت مأساة الذات بكثرة انسكاب الدمع، وجاء في النص الغائب (وساعدني دمعي ففاضت سوابقه)، فيلتقي النصان في كثرة انسكاب الدمع في الزمن الليلي وجعًا وحزنًا وألمًا، وبذلك فهذا الامتصاص يظهر مقدرة الذات في اشتقاق المفردات واستدعاء الدلالة لخلق لغة شعرية حزينة تحمل معاناتها، مع "الإقرار بأهمية النص الغائب وضرورة امتصاصه ضمن النص الماثل، كاستمرار متجدد"[1]، فيكشف التناص عن شدة حزن الذات وحسرتها على مرثيها، إذ امتصت نصين من أشدّ نصوص الشعر العربي عناءً وألمًا وحزنًا.

ومثل هذا التناص المزدوج تجلّى بهيئة اتحاد في منبع الصورة، وتماثل في الدلالة لدى جرير في رثاء عبد العزيز بن الوليد في قوله: **[الو افر]**

فَبِتْنـــا لا نَقَـــرُّبطعـــمِ نـــومٍ ولا ليـــلٍ نكابـــدُهُ قصـــيرُ[2]

يتحدُّ في الشطر الأول (وبتنا لا نقر بطعم نوم)، مع منبع الصورة الاستعارية في قول طرفة بن العبد: **[الطويل]**

وبـتُّ أراعـي الـنجم لا أطعـم الكـرى كـأني أسـيرٌطـائرُالقلـب خافقـه[3]

تحقق التناص أولًا: من خلال الفعل الماضي الناقص (بات)، ليرسم المعاناة في زمنها الليلي، إلا أن طريقة الإسناد إلى الفعل اختلفت، وهذا الاختلاف عمق الدلالة، حيث تجلت الذات الجريرية مجتمعة عبر ضمير التكلم (نا)، ليشيء بالسهر والمعاناة الجماعية؛ لكون الفقيد أمير للأمة، فكان الحزن عليه جماعي، وهو ما يخفف من معاناة الذات، بينما لدى طرفة تجلّى السهر والعناء فردي؛ لخصوصيته بذات طرفة وحدها، فقاومت ذلك بمفردها، فكان أشد وقعًا عليها. وتجلّى التناص ثانيًا: بالاتحاد في منبع الصورة الاستعارية المصحوبة بأسلوب النفي، لدى طرفة في النص الغائب (لا أطعم الكرى)، وفي النص الحاضر لدى جرير (لا نقر بطعم نوم)، فالصورة الاستعارية نقلت النوم من الحقل المعنوي إلى المحسوس ومنحته طعمًا، وجاء أسلوب النفي معززًا لغويًّا ليؤكد السهر المصحوب بالحزن والألم، مع الاختلاف في العمق الدلالي، حيث اقترن النفي بفعل الإقرار (لا نقر) لدى الذات الجريرية، فخفف المعاناة المخففة بالعناء الجمعي، بينا لدى طرفة اقترن النفي بالفعل الاستعاري (لا

---

(1) النص الغائب: 44.
(2) شرح ديوان جرير: 226.
(3) ديوان طرفة بن العبد: 172.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

أطعم الكرى)، ليعمق دلالة العناء، ويكثف الحزن الذي يواجه طرفة بمفرده. ويمتص الشطر الثاني (ولا ليل نكابده قصير) بيتين شعريين، الأول قول امرئ القيس: **[الطويل]**

ألا أيُّهـــا الليـــلُ الطويـــلُ ألا انجلـــي بصـــبحٍ ومـــا الأصـــباح منـــك بأمثـــلِ[1]

والثاني قول النابغة الذبياني: **[الطويل]**

كلينـــي لهـــمّ يـــا أميمـــة ناصـــبِ وليـــلٍ أُقاســـيه بطـــيءِ الكواكـــبِ[2]

تجلّى التناص بهيئة التماثل الدلالي، حيث التقت دلالة النص الحاضر بدلالة النصيين الغائبين، القائمة على فكرة طول الليل عناءً وحزنًا، في حين أن الذات في النص الحاضر عبرت عن طول الليل بأسلوب النفي (ولا ليل نكابده قصير)، لتثبت ضمنيًّا طوله المصحوب بالمعاناة واستمرارها (نكابده)، في حين أن امرأ القيس عبر عن طول الليل بالصورة الاستعارية التي حملها أسلوب النداء(ألا أيها الليل الطويل)، ليشيء بشدة المعاناة، وكثافة الأحزان المضطرمة بداخله، ويدلنا عليها امتداد الصوت الصارخ عبر تكرار حرف المد، وتلك المعاناة مستمرة حتى وإن أتى الصباح، وتجلّى طول الليل لدى النابغة الذبياني عبر الصورة الكنائية (بطيء الكواكب)، التي تشيء بطول الليل وثقله على الذات، وتجلت المعاناة واستمرارها من خلال الفعل المضارع (أقاسيه)، ووقع الاختلاف من حيث إن المعاناة الليلية كانت جمعية لدى جرير، وفردية لدى امرئ القيس والنابغة، واتفق ليل الذات الجريرية مع ليل امرئ القيس بأن طوله والعناء فيه كان لعارض يتصل بالسلطة السياسية.

وشكلت الصورة الاستعارية المصحوبة بأسلوب النفي، المتجلية في النص الغائب لدى طرفة بن العبد (وبتُّ أراعي النجم لا أطعم الكرى) منهلًا شعريًّا لدى شعراء الرثاء السياسي، في إبراز العناء والحزن الليلي على من فقدوا من رموز سياسية، ولكونها أكثر شاعرية وأقدر على إنتاج دلالة الفقد، لاسيما باقترانها بأسلوب النفي[3]، فقد شكلت معينًا شعريًّا في إبراز الفقد والحسرة، فيستدعيها سلامة بن عامر القشيري في رثاء الخطار النميري: **[الطويل]**

فمـــا طَعِمَـــتْ عينـــاي نومًـــا للـــذَّةٍ ومـــا زالتـــا مـــن ذكـــره تكفـــانِ[4]

---

(1) شرح المعلقات العشر: 59. وديوان امرئ القيس: 117. مع اختلاف طفيف في الألفاظ، فيك بدلا من (منك).
(2) ديوان النابغة الذبياني: 28.
(3) ينظر: البنى الأسلوبية في شعر الغربة: 233.
(4) شعر الخوارج: 186.

تحقق التناص من خلال أسلوب النفي، واتحاد منبع الصورة، ففي النص الحاضر (فما طعمت عيناي نومًا للذة)، وفي النص الغائب (لا أطعم الكرى)، لكن إسقاط محور الاختيار على محور التأليف لم يكن واحدًا، إذ حدثت علاقة استبدالية، تجلّت في أداة النفي، ففي النص الغائب (لا) لتقوم بمهمة نفي طعم النوم حاضرًا ومستقبلًا، وجاءت الصورة الاستعارية لتشمل الذات بأكملها (لا أطعم الكرى)، فنهضت بدلالة تأكيد السهر حزنًا وألمًا، وظهرت في النص الحاضر لدى سلامة على محور التأليف الأداة (ما)، لتقوم بمهمة نفي النوم في حاضر الذات، وجاءت الصورة الاستعارية متداخلة مع المجاز المرسل، تتراسل فيها الحواس، لتكثف دلالة الحرمان من النوم (ما طعمت عيني نوما للذة)، رغم أن أسلوب النفي أسهم في تعقيد الجملة وحولها من بسيطة إلى مركبة[1]، بل كاد يطمس جماليات الصورة ويتركها في هيئتها العادية خالية من الشعرية، إلا أنه كان أقدر دلالةً للتعبير عن حالة الحزن والألم والحرمان من النوم، إذ قام بإثبات المعاناة، وإلقاء أي عملية اتصال للذات مع الراحة النفسية والاطمئنان.

وهذا الأسلوب (النفي) المتداخل مع الصورة الاستعارية، شكل بنية شعرية دالة على الحرمان، وجسَّد وقعًا دلاليًّا مؤثرًا، نهض في إجلاء المعاناة الليلية الحزينة التي تكابدها الذات، فيستدعيها أعشى همدان في رثاء محمد بن الأشعث، مع قدرته على التجاوز، يقول: **[المتقارب]**

وما ذاقت العينُ طَعْمَ الرُّقا دِ حتَّى تبلَّجَ أسفارُها[2]

فالبيتان يتناصان في فكرة الأرق حزنًا ومعاناة عبر أسلوب النفي والصورة الاستعارية، في النص الحاضر (ما ذاقت العين طعم الرقاد)، وفي النص الغائب (لا أطعم الكرى)، ويتجلّى التجاوز في تحديد الذوق للطعم عند أعشى همدان في النص الحاضر، فمنح الصورة بعدًا دلاليًّا عمق المعاناة بصورة أكثر شاعرية تراسلت فيها الحواس، في حين أن طرفة في النص الغائب اكتفى بفعل الطعم، ولم يشرك حاسة الذوق؛ أي لم يقرب مآخذ الصورة، لكون الذوق مع الطعم يمنح المتلقي تخيلًا لتلك الحالة الهادئة المريحة التي حرمت منها الذات في النص الحاضر، فضلًا عن مفاجأتها اللذيذة التي منحت العين ذوقًا، فكانت

---

(1) ينظر: الأسلوبية والصوفية:105.
(2) ديوان أعشى همدان: 122.

أقدر على إبراز معاناتها من خلال الاتكاء على أبرز وظيفة للتناص، وهي "محاولة امتلاك قدرات مجاوزه تتيح له ممارسة فاعليته"[1] في تكثيف شعرية النص الحاضر، وتعميق دلالته، بيد أن النفي بالأداة (لا) أكثر عمقًا ودلالة من النفي بالأداة (ما)؛ لكون النفي (بما) نفي الحال، و(بلا) نفي الاستقبال[2]، فاقتصرت المعاناة في الزمن الماضي لدى أعشى همدان، واستمرارها في المستقبل لدى طرفة.

ويستدعي الفرزدق في رثائه لمحمد بن موسى بن طلحة: **[الكامل]**

نـــام الخلـــيُّ ومـــا أغمّـــض ســـاعة أرقًـــا وهـــاج الشـــوق لـــي أحزانـــي

وإذا ذكرتـــك يـــا بـــن موســـى أســـبلت عينـــي بـــدمعٍ دائـــم الهمـــلانِ[3]

قول متمم بن نويرة في رثاء أخيه مالك: **[الطويل]**

أَرِقْـــتُ ونـــامَ الأَخْلِيـــاءُ وهـــاجني مـــع الليـــل هـــمٌّ فـــي الفـــؤاد وَجِيـــعُ

وهـــيَّج لـــي حزنًـــا تـــذكر مالـــكٍ فمـــا بـــتُّ إلا والفـــؤاد مـــروعُ[4]

يتحقق التناص من مستويين: ثابت "يحافظ على النص السابق ويضمن بروز التناص"[5]، ومتغير، هدم النص الغائب وبنى من أشلائه النص الحاضر، بطريقة تتعلق برؤية المبدع وأثر التجربة الحزينة في نفسه، ففي المستوى الأول، حافظ النص الحاضر على بنية الجملة الفعلية، بؤرة التداخل النصي (نام الخلي)، مع مجيء الفاعل في النص الغائب جمعًا (نام الأخلياء)، ليشيء بأن جميع الناس خالية من الهموم، فناموا إلا هو، وحافظ النص الحاضر على بنية التركيب الفعلي (الفعل الماضي، وشبه الجملة، والمفعول به)، (وهاج لي أحزاني)، وفي النص الغائب (وهيَّج لي حزنًا)، لكن العمق الدلالي مختلف، ونتج من عملية الإعلال والإبدال، إذ تجلّى الفعل الماضي في النص الغائب بالياء المضعفة (وهيَّج)، لينتج دلالة التكثير ومضاعفة الآلام في نفس متمم حزنًا وحسرة.

وفي المستوى الثاني: المتغير حدثت عملية استبدال، إذ استبدل الفرزدق المصدر (أرقا) بالفعل (أرقت)، ليجعل مصدر الأرق هواجس القلب الحزينة، فكانت أكثر عمقًا

---

(1) مناورات الشعرية: 53.
(2) ينظر: جدلية الإفراد والتركيب في النقد العربي القديم: 157.
(3) ديوان الفرزدق: 625.
(4) الحماسة البصرية: 630.
(5) البنى الأسلوبية في شعر الغربة: 237.

وإبرازًا للسهر المصحوب بالأوجاع والأحزان، واستبدل بالفاعل (هم، وتذكر) في النص الغائب، الفاعل(الشوق)، وإن كانت جميعها محركة للحزن والألم، ومسهرة للذات في موقفها الحزين، إلا أن دلالة (الهم والتذكر) فاعلا الفعل (هيّج) لدى متمم، أقوى وأعمق دلالة، وأكثرها توافقًا وانسجامًا مع الحزن والبكاء من لفظ (الشوق) الذي تجلّى فاعلًا على محور التوزيع لدى الفرزدق، ويأخذ الاستبدال جماله الهندسي من خلال التناوب بين الفعل والمصدر، حيث انتقلت الذات في النص الحاضر من استبدال بالفعل (أرقت) المصدر(أرقا) إلى استبدال بالمصدر(تذكر) الفعل (ذكرت)، وهذا الاستبدال أحدث توافقًا واختلافًا في الدلالة، فالتوافق تجلّى بما تحدثه الذكرى من ألم وحسرة وحزن وبكاء في نفس الذات، والاختلاف يتجلّى في أن الفعل (ذكرتك) في النص الحاضر يشيء بأن المرثي لم يكن في قلب الذات في كل أوقاتها، وما يؤكد ذلك تقدم الفعل (إذا) الشرطية، فقللت الذكرى ومعها خف الحزن في أوقات غير الذكرى، في حين أن المصدر (تذكر) في النص الغائب لدى متمم يشيء برسوخ المرثي في نفس الذات، وثبوت ذكره، فعمق دلالة الحزن وكثفها، وهذا الاختلاف الدلالي- لا شك أنه- يعود إلى سبب خارجي يتمثل في صلة القرابة بين الذات وموضوعها/ المرثي. ومن خلال ما تقدم يتضح أن التناص له فاعليته في إثراء النص جمالًا وإبداعًا، حيث يسمح للمبدع باستدعاء التجارب السابقة وإشراكها في تجربته الحاضرة، فيضمن للتجربة الحاضرة ثراءً دلاليًّا، وللسابقة تجددًا مستمرًا.

وقد ينبثق التناص من فكرة شدة الغضب، فتعلن الذات صعوبة النوم حتى تحقق ثأرها، وإطفاء مشاعر غضبها، كقول ابن قيس الرقيات في غضبه على قتلة الحسين بن علي: **[الخفيف]**

كيف نومي على الفراش ولمَّا تشمل الشام غارةٌ شعواءُ

تذهل الشيخ عن بنيه وتبدي عن براها العقيلة العذراءُ[1]

الذي يجد صداه في نصوص غائبة ترى رؤيته، فيتماثل مع قول الخنساء في طلب الثأر لأخيها صخر: **[البسيط]**

لا نوم حتى تقودوا الخيل عابسةً ينبذن طرحًا بمهراتٍ وأمهار[2]

---

(1) ديوان عبيد الله بن قيس الرقيات: 9596.
(2) ديوان الخنساء: 55. طرح: ألقته قبل كماله ونضوجه.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

وقول مالك بن حريم الهمداني في مقتل أخيه: **[المنسرح]**

لا أَســـمَعُ اللهـــو فـــي الحـــديثِ ولا يَنْفَعُنـي فـي الفِـراش مُضْـطَجَعُ[1]

يتحقق التناص على هيئة تماثل دلالي وتخالف صياغي، ففكرة (الأرق الليلي)، عبر عنها ابن قيس الرقيات بأسلوب الاستفهام (كيف نومي على الفراش)، فيشي بصعوبة النوم غضبًا وغيضًا، في حين عبرت عنها الخنساء بأسلوب النفي (لا نوم)، فيحمل دلالة الرفض القطعي للنوم؛ معاناة وألمًا، وعبر عنها مالك بن الحريم بأسلوب النفي المتصل بالفعل المضارع (لا ينفعني في الفراش مضطجع)، فيحمل دلالة الاستمرار في المعاناة من خلال النفي للراحة وهنأة البال، وهذا النوم الذي تجلّى بين الصعوبة والرفض، انعكاس للأوجاع الداخلية التي تعانيها الذات، فارتبط بالثورة على الآخر الذي دمرها، حيث ارتبط لدى ابن قيس الرقيات بثورة لا تبقي ولا تذر، تدمر الآخر وتسحقه، وعند الخنساء ارتبط بقيادة خيل غاضبة لا يتركن شيئًا إلا أفنينه، أما مالك بن حريم فقد قال مرثيته بعد أن أخذ ثأره، فقدم وصفًا لحالته النفسية بطريقة استدعاء ألم الماضي، فيعلن بعد أخذ ثأره بأنه لا جزع بعد أن أشفى غليله[2]، وبذلك التقى النص الحاضر مع النصين الغائبين في البؤرة المركزية للتناص، بؤرة الحدث التي خلقت أداءً معنويًا واحدًا للنصوص تمثل في الأرق الليلي غيضًا وغضبًا، ومعانة نفسية، لا تنكشف إلا بإشفاء غليل الذات بتدمير الآخر وسحقه، مع شدة هول الثورة التي تسعى إليها الذات وترغب تحققها على الآخر في النص الحاضر لدى ابن قيس الرقيات، وهذا قد يعود إلى تراكم المصائب التي تركها الآخر في نفس الذات، قتل وحرمان من الحق السياسي. والنصوص جميعها تلاقحت مع المثل "لا ينام من أثأر"[3]، وبذلك فالتناص أثرى النص الحاضر، وفتح أفق الامتزاج بين التجارب السابقة والحاضرة، فأحيا التجارب السابقة، ومنح التجربة الحاضرة أبعادها الدلالية.

ب/ الدعاء بالسقيا لقبر المرثي: يُعدُّ من أبرز الموضوعات الشعرية التي استلهما شعراء الرثاء السياسي في العصر الأموي من إبداعات شعرية سابقة في العصر الجاهلي وصدر الإسلام، حيث أراد الشعراء بهذه الطقسية الاستسقائية لقبور من فقدوا "أن تبقى غضة ندية يكسوها العشب دلالة على الحياة الدائمة، وأن تظل محمية من الدروس، طرية لا

---

(1) ثلاثة شعراء مقلُّون: 48.
(2) يقول في القصيدة نفسها: **بني قمير قتلت سيدكم فاليوم لا فدية ولا جزعُ.**
(3) مجمع الأمثال، ج2:227.

يتسلط عليها ما يزيل جدتها ونضارتها"[1]، وإن أخذت هذه الطقسية بعدها الأسطوري في الشعر الجاهلي، فإن استدعاءها لدى شعراء الرثاء السياسي في العصر الأموي، لم يكن من جانب الاعتقاد - في نظر الدراسة - وإنما نهج فني متبع أثرى النص الحاضر بدلالتين: الأولى: فنية، تمثلت في تجلي أكثر أبيات الدعاء بالسقيا للقبر آخر نص الرثاء كوسيلة فنية ناجعة للتخلص من الغرض الشعري (الرثاء) بما يناسبه. والثانية: نفسية، تمثلت في أن أسلوب الدعاء بالسقيا لقبر المرثي، شكل نصيرًا شعريًّا للذات في قهر حزنها والتغلب عليه بالزمن الروحاني الذي حمله الدعاء، وفي كل ذلك فقد تجلّى الدعاء بالسقيا لقبر المرثي بؤرة مركزية للتناص في شعر الرثاء السياسي، فيتجلّى التناص باستدعاء القوالب التركيبية، كقول ابن عرس العبدي في رثاء أسد بن عبد الله القسري: **[الو افر]**

سـقيت الغيـث إنـك كنـت غيثًـا مريعًـا عنـد مرتـاد النجـاعِ[2]

يتناص مع بيت المهلهل في رثاء كليب: **[الو افر]**

سَـقَاكَ الغَيْـثُ إنَّـكَ كُنْـتَ غيثًـا وَيُسْـرًا حِـينَ يُلْـتَمَسُ اليَسَـارُ[3]

تتجلّى فاعلية التناص من خلال الاستدعاء لتراكيب الشطر الأول من النص الغائب (سقاك الغيث إنك كنت غيثًا)، لكن إسقاط محور الاختيار على محور التأليف لم يكن واحدًا، إذ خضعت لعملية استبدال داخل التركيب الأول، تمثلت في اختيار الرتبة العادية للتركيب في النص الحاضر (سقيت الغيث)، حيث تكوّن التركيب من (فعل+ فاعل + مفعول به)، فوقع المرثي فاعلًا، والغيث مفعولًا به، في حين أن النص الغائب انبنى على الانزياح، من خلال كسر الرتبة العادية للتركيب (سقاك الغيث)، (فعل + مفعول به + فاعل)، حيث تجلّى المرثي مفعولًا به، والغيث فاعلًا، وهذه الخلخلة منحت البيت عمقًا دلاليًّا، لتجلي (الغيث) ركنًا أساسيًّا لدى المهلهل، فيشيء بقدرته على إحداث الخصب والنماء على المرثي برغبة الذات، في حين تجلّى (الغيث) في النص الحاضر مفعولًا به، كنصير للذات لتبديد مشاعر الحزن؛ لكون الفاعل (المرثي) هو الركن الأساسي لديها، لذا انسحب (الغيث) إلى موقع المفعولية لتكثيف الدعاء الذي يحقق للذات قهرًا لحزنها، وهذا الدعاء بالسقيا يشير إلى دلالة الكرم في ذات المرثي، الذي كان غيثًا للمحتاجين، كما يحمله التشبيه

---

(1) الرثاء في الجاهلية والإسلام: 119.
(2) تاريخ الرسل والملوك، ج 7: 141.
(3) ديوان المُهَلْهِل: 29.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

البليغ في التركيب الناسخ (إنك كنت غيثًا)، لذا اتفق النصان في سُقيا المرثي نفسه لا للقبر، وهو ما يعمق دلالة كرم المرثي من ناحية، ويحقق للذات ترويحًا نفسيًّا من ناحية أخرى، وبهذا حقق التناص تكاملًا وتوافقًا، أبرز قدرة الذات في استدعاء المواقف والتجارب السابقة "وصهرها في بوتقة واحدة بما ينسجم وأبعاد تجربتها الشعرية"[1] الحاضرة، ولم يستمر التماثل الصياغي إلى نهاية البيت، إذ حصل تخالف في الصياغة وتماثل في الدلالة، إذا استلهمت الذات فكرة (الإغاثة للمحتاجين) والتعبير عنها بحلة جديدة من الألفاظ، ففي النص الغائب (ويسرًا حين يلتمس اليسار)، وفي النص الحاضر (مريعًا عند مرتاد النجاع)، فالتقى النصان في دلالة الكرم في أصعب الظروف وأشدها.

وقد يقوم التناص على استدعاء جملة الدعاء، والتماثل في تحديد مكان القبر ونوع السحاب الممطرة، كقول كثير عزة في رثاء عمر بن عبدالعزيز: **[الطويل]**

سقى ربنا من دير سمعان حفرةً بها عمر الخيرات رهنًا دفينها

صوالج من مزن ثقال غواديا دوالح دهمًا ماخضات دجونها[2]

يستدعي قول النابغة الذبياني في رثاء النعمان بن المنذر: **[الطويل]**

سقى الغيث قبرًا بين بصرى وجاسم بغيث من الوسمي قطروو ابلُ

ولا زال ريحانٌ ومسكٌ وعنبرٌ على منتهاه ديمةٌ ثم هاطلُ[3]

تجلّى التناص أولًا: في استدعاء جملة الدعاء التي شكّلت بؤرة التناص، مع الاختلاف في المعتقد العائد إلى العصر والبيئة، حيث تجلّت لدى النابغة (سقى الغيث)، ولدى كثيّر (سقى ربنا)، فمجيء الفاعل الذات الإلهية (ربنا) كان أقوى دلالة وأكثر ترويحًا للذات، إذ استدعت الجملة السابقة وألبستها دلالة توافق عقيدتها، وأقدر على تبديد حزنها، وجاء التناص ثانيًا: في تحديد مكان القبر، إذ تجلّى في النص الغائب لدى النابغة عبر شبه الجملة (بين بصرى وجاسم)، فالظرف (بين) يفيد الوسطية بين تلك المنطقتين، وجاء الغيث ليخص القبر وحده دون غيره، في حين أن كثيّرًا في النص الحاضر استبدل بالظرف حرف

---

(1) ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل: 181.

(2) ديوان كثير عزة: 179. صوابح: السحب تجيء صباحًا. دوامح: ممتلئة. دهم: مثقلة بالماء. ماخضات: كأن السحب يمخض بمائه كما يمخض الزق. الدجون: المطر المطبق.

(3) ديوان النابغة الذبياني: 142.

الجر، واستلهم الفكرة السابقة بجعل السقيا تخص قبر المرثي (من دير سمعان حفرة)، فمن تفيد التبعيض، وبهذه الدلالة أخرجت المنطقة من السقيا، وتجعله في جزء منها (حفرة بها عمر الخيرات)، ومثلما يلتقي النصان في التماثل الدلالي، تلتقي تلك الأماكن في محيط جغرافي واحد هو الشام، وجاء التناص ثالثًا: في تحديد نوع السحاب، والمطر الذي ترغب به الذات من خلال الدعاء، إذ تجلّى لدى النابغة مطرًا خفيفًا في أوله ثم يزداد (بغيث من الوسمي قطر ووابل)، ولم يكتف بذلك، بل كثّف الدعاء بسحاب ماطرة دون برق أو رعد (ديمة ثم هاطل)، فأخذ هذا المطر بغزارته منحاه الأسطوري، فترغب الذات بالحياة والخير على قبر مرثيها، بل تحيط به أطيب رائحة (ولا زال ريحان ومسك وعنبر)[1]، وهذا التعدد عبر أسلوب العطف عكس بيئة المُلك، وشكل توافقًا دلاليًّا مع مكانة المرثي السياسية في العصر الجاهلي بالذات، في حين أن كثير عزة استلهم فكرة كثافة المطر وتعدد السحاب الماطرة ليحقق أهدافًا نفسية وليست اعتقادية، فاستبدل المسك والريحان والعنبر بسحاب ومطر، فتجلَّت لديه سحاب صباحية ممتلئة بالماء (صوابح من مزن ثقال غواديا)، كثيفة ممطرة، مطبقة بالمطر (دوالح دهمًا ماخضات دجونها)، فتتجه صوب قبر المرثي الذي تمركز في البناء التركيبي بين جملة الدعاء ونوع المطر، وهذه الكثافة التي تريدها الذات، وتلهج بها عن طريق الدعاء حاولت من خلالها تبديد حزنها وقهره، والسمو عليه روحيًّا، وبذلك فالنصان تماثلا في دلالة كثافة المطر وتعدده، وافترقا في المرجعية المعرفية والسياقية، إذ أخذت لدى النابغة منحى أسطوري اعتقادي، ولدى كثير عزة منحى نفسي، ويمكن القول إن النص الغائب شكل منهلا ثقافيًّا ومعرفيًّا له مرجعيات مختلفة، استفاد منها النص الحاضر، فطوعتها الذات بما ينسجم مع عقيدتها، ويلبي رغباتها النفسية.

ومثله قول حسان بن جعدة في رثاء بسطام اليشكري: **[البسيط]**

أســـقى الإلـــه بـــلادًا كـــان مصـــرعهم فيهـا سـحابًا مـن الوسـمي سـجَّاما[2]

يستدعي قول الخنساء في رثاء أخيها صخر: **[البسيط]**

ســـقى الإلـــه ضـــريحًا جـــنَّ أعظمَـــه وروحـــه بغزيـــر المـــزن هطَّـــالِ[3]

---

(1) كان الاعتقاد لدى بعض الشعراء الجاهليين أن الموتى يمارسون حياة عادية في القبر، يعطشون ويشربون ويتطيبون، ينظر: طقوس الاستمطار في الشعر الجاهلي: 141.

(2) شعر الخوارج: 195.

(3) ديوان الخنساء: 93.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

قام التناص على استدعاء جملة الدعاء(سقى الإله)، التي تفجَّر الطاقة الدلالية ببعدها النفسي في النص الحاضر، وبعدها النفسي والاعتقادي في النص الغائب، وحصل التخالف الصياغي والدلالي في هيئة مفعول الدعاء، حيث أخذ طابع العموم في النص الحاضر (بلادًا كان مصرعهم فيها)؛ ليشمل كل البلاد التي قتل فيها المرثيون، وهذا العموم يشيء برغبة الذات في قهر حزنها، والانتصار على حالة الفُقد؛ لكون الدعاء الملجأ الوحيد الذي يعينها في مثل هذه المواقف، وما شموله لكل البلاد إلا إيحاء بكثرة الآلام التي تحاول الذات التغلب عليها، في حين أخذ طابع الخصوص في النص الغائب (ضريحًا)، ليخص ضريح المرثي، فيمنح الذات ترويحًا نفسيًّا مكثَّفًا، وتأخذ طقسية السقيا بعدها الأسطوري لدى الخنساء في النص الغائب، من خلال عدم اكتفائها بسقيا الضريح، بل بما داخله (جن أعظمه وروحه)، فترغب ببعث الحياة فيه على وفق اعتقادها بالحياة التي يمارسها مرثيها، ويتحقق التناص على هيئة تماثل دلالي في نوعية السحاب والمطر، ففي النص الحاضر لدى حسان بن جعدة (سحاب من الوسمي سجَّاما)، فحدد نوع المطر بالوسمي؛ ليسم الأرض ويمنحها أخضرارًا، وألحَّ على كثرته واستمراره من خلال صيغة المبالغة (سجَّام)، في حين أن الخنساء في النص الغائب أطلقت الدلالة بعدم تحديد النوع، بل كان مطرًا غزيرًا مستمرًا (بغزير المزن هطَّال)، وبذلك التقى النصان في التماثل الصياغي في جملة الدعاء، مع الاختلاف في العمق الدلالي في مفعول الدعاء، وفي التماثل الدلالي في كثرة المطر واستمراره، إضافة إلى الانسجام الإيقاعي في الوزن والتضافر في نوع القافية مع اختلاف حرف الروي.

ويأتي التناص على هيئة استدعاء قالب تركيبي وتماهي دلالي، كقول كثير عزة في رثاء الحسين بن علي: **[الوافر]**

سقى جدثًا تضمَّنه مُلث ... هتوف الرعد مرتجز رواءُ

تظلُّ مظلَّةً منها عزال ... عليه وتغتدي أخرى ملاء[1]

يستدعي قول الأبيرد الرياحي في رثاء أخيه: **[الطويل]**

سَقَى جَدَثًا لو أستطيعُ سقيته ... بأَوْد فروَّاهُ الرَّواعدُ والقطْرُ

ولا زال يُسقى من بلاد ثوى بها ... نبات إذا صاب الربيعُ بها نضرُ[2]

---

(1) ديوان كثير عزة: 521.
(2) الأمالي والنوادر: 3/ الذيل: 5.

يتجلّى التناص في استدعاء القالب التركيبي (سقى جدثًا)، حيث شكل هذا القالب فاعليته الدلالية في إطفاء مشاعر الحزن؛ لكونه أقدر على حفظ الذات، لذا كثر استدعاؤه في شعر الرثاء السياسي، ولم يستمر التماثل الصياغي إلى نهاية البيت، إذا حصل تخالف صياغي وتماثل دلالي في الشطر الثاني من البيت الأول، حيث يتماهى الشطر الثاني من النص الحاضر (هتوف الرعد مرتجز رواء)، مع الشطر الثاني من البيت الأول في النص الغائب (بأود فرواه الرواعد والقطر)، فتجلّى تناص سمته التخالف والتماثل، التخالف في الصياغة عن طريق الاستبدال، إذ استبدل النص الحاضر بالجمع (الرواعد) المفرد (الرعد)، وبالفعل (روّاه) الاسم(رواء)، ليحمل دلالة الثبوت لدى كثير عزة في النص الحاضر، والتجدد لدى الأبيرد في النص الغائب، وتحقق التماثل الدلالي في رغبة كل منهما على السقيا بمطر غزير مصحوب بصوت الرعد، إلا أن صوت الرعد أخذ دلالته بالظهور لدى كثير من خلال الوصف(هتوف)، الدال على الكثرة، وكأن الذات تحاول بهذا الصوت المفزع إطفاء مشاعر حزنها وغضبها من ناحية، وترويع الآخر/ قاتل مرثيها به من ناحية أخرى، وهذه الدلالة بالكثرة لصوت الرعد أغنى عنها الوزن الصرفي لاسم الجمع (الرواعد)، (الفواعل) الذي يشيء بالكثرة لدى الأبيرد، وتجلّى التناص في (البيت الثاني) من خلال اقتناص فكرة التجدد والتردد، حيث تجلت في النص الغائب لدى الأبيرد، تجدد وتردد بالاخضرار والجمال والنضارة على قبر المرثي؛ إشباعًا لمعتقده، في حين أن كثيّر عزة في النص الحاضر استبدل ذلك بالتجدد والتردد على قبر المرثي السحاب الماطرة؛ إشباعًا لرغبته النفسية الممتلئة بحب المرثي، فرغب بتكثيف الخير عليه بالمطر المتواصل والمستمر، حبًّا له، وإشباع النفس بمموهات شعرية تقهر الحزن، وتبدد مشاعر الغضب ولو للحظة معينة، وبذلك فالتناص تنامى دوره "بوصفه المحرك الأساسي لتلك الشحنات الشعرية المتدفقة"[1]، واستثماره بما يخدم النص الحاضر ويتوافق مع سياقه الديني والنفسي.

خاتمة البحث

- شكّلت التجارب الشعرية الحزينة في العصرين (الجاهلي، وصدر الإسلام) منهلًا شعريًّا ثريًّا لشعراء الرثاء السياسي في العصر الأموي، فأعانتهم تلك النصوص الغائبة على منح

[1] ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل: 179.

نصوصهم الحاضرة دلالات إيحائية وطاقات تعبيرية ملائمة لتجاربهم الشعورية وانفعالاتهم الوجدانية، فتحقق التناص بآليتي (الاستدعاء والانزياح).

_ في التناص الشعري المغلق، شكل ثلاثة من الشعراء القدامى (أبو ذئيب الهذلي، والخنساء، وامرؤ القيس) مضمار التأثير الأبرز على شعر الرثاء السياسي في العصر الأموي، فخلفوا تجارب شعرية مؤلمة تتوافق مع التجارب الحاضرة الحزينة، فاستدعوا نصوصهم الشعرية بتراكيبها ودلالاتها وصورها وإيقاعها بآليات تناصية ظاهرة وخفية، إعجابًا بها لقدرتها على إظهار الأسى والحسرة من ناحية، وقهر الأحزان والسمو عليها من ناحية أخرى، فضلًا عن الجمال الشعري والتكثيف الدلالي الذي خلفه التعالق النصي في النصوص الشعرية الحاضرة.

_ في التناص الشعري المفتوح، تأثر شعراء الرثاء السياسي في العصر الأموي بعدد من الشعراء في العصرين: (الجاهلي، وصدر الإسلام)، ونسجوا على منوالهم؛ إعجابًا بما سطروه من إبداع في مواقف الحزن من ناحية، وتوافق التجارب الشعورية الحزينة التي مروا بها من ناحية أخرى، لذا استدعوا أصعب التجارب وأقساها المتوافقة مع فن الرثاء، والمتمثلة في استدعاء النصوص الغائبة التي تبرز الأرق والمعاناة الليلية، وهذا التعالق النصي يؤكد شدة الأسى والحسرة التي سيطرت على شعراء الرثاء بفُقد الرموز السياسية بالقتل أو الموت، فشكّلت تلك النصوص الغائبة توافقًا دلاليًّا مع تجارب العناء الحاضرة؛ لذا جاء استلهامها وتضمنها في جسد النص الحاضر، لتعميق دلالته بما يماثلها من تجارب سابقة. وجاء التناص باستدعاء (طقسية السُقيا لقبر المرثي) مفارقًا لدلالته الأسطورية المتضمنة في النصوص الغائبة، فأثرى النص الحاضر بدلالتين: فنية: كوسيلة شعرية للتخلص من غرض الرثاء بما يناسبه. ونفسية شعورية: تمثلت في أن أسلوب الدعاء بالسُّقيا لقبر المرثي شكل نصيرًا شعريًّا للذات الشاعرة في قهر أحزانها والتقلب عليها بالزمن الروحاني الذي حمله الدعاء.

_ أظهر التناص الشعري براعة شعراء الرثاء السياسي، وقدراتهم الإبداعية في التعامل مع النصوص الغائبة بمرجعياتها الثقافية والمعرفية، وتطويعها بما ينسجم مع العقيدة الدينية، ويحقق أهداف الحزب السياسية، ويلبي رغباتهم النفسية والشعورية.

_ إن التناص الشعري أثرى النصوص الحاضرة جمالًا ودلالةً وإيقاعًا، وفتح أفق الامتزاج بين التجارب السابقة والحاضرة، فأحيا التجارب السابقة، ومنح التجارب الحاضرة أبعادًا دلالية واسعة.

مراجع البحث

الأسدي، عبد الجبار، ماهية التناص، مجلة الرافد، الشارقة، دائرة الثقافة والإعلام، العدد 31، 2000م.

الأسدي، الكميت ابن زيد، شرح هاشمياته، بتفسير أبي رياش أحمد بن إبراهيم القيسي، تحقيق: د. داود سلوم وَ د. نوري حمودي القيسي، عالم الكتب، بيروت- لبنان، ط2، 1986م.

الأصفهاني، أبو الفرج، مقاتل الطالبيين، شرح وتحقيق: السيد أحمد صقر، منشورات الشريف الرضي، مطبعة الأمير- قم، ط2، 1374هـ.

امرؤ القيس، ديوانه، ضبطه وصحَّحه: الأستاذ. مصطفى عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط5، 2004م.

الأندلسي، ابن عبدربه، العقد الفريد، تحقيق: د. عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان- ط1، 1983م.

بارت، رولان، لذّة النّص، ترجمة: د. محمد خير البقاعي، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 1998م.

البارقي، سراقة، ديوانه، حققه وشرحه: حسين نصار، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط1، 1366هـ، 1947م.

البستاني، بطرس، أدباء العرب في الجاهلية وصدر الإسلام، دار نظير عبود، بيروت، لبنان، د ط، 1989م.

البصري، صدر الدين علي بن أبي الفرج، الحماسة البصرية، تحقيق وشرح ودراسة: د. عادل سليمان جمال، مكتبة الخانجي، بالقاهرة، ط1، 1999م.

بنيس، محمد، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب، مقاربة بنيوية تكوينية، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 1985م.

الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: أبو فهر محمود محمد شاكر، الناشر، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة- مصر، د ط، د ت.

جرير، شرح ديوانه، تحقيق: محمد إسماعيل عبد الله الصاوي، مطبعة الصاوي، ط1، 1353هـ.

جمعة، حسين، الرثاء في الجاهلية والإسلام، دار معد للنشر والتوزيع، دمشق، ط1، 1991م.

الخنساء، ديوان الخنساء، اعتنى به وشرحه، حمدو طمَّاس، دار المعرفة، بيروت- لبنان، ط2، 2004م.

داود، أماني سليمان، الأسلوبية والصوفية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة- مصر، 2002م.

الذبياني، النابغة الذبياني، ديوانه، شرح وتعليق: د. حنا نصر الحتّي، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، ط1، 1991م.

ربابعة، موسى، الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد- الأردن- ط1، 2003م.

ربابعة، موسى، قراءة النص الشعري الجاهلي، دار الكندي الأردن، 1998م.

الرقيات، عبيد الله بن قيس، ديوانه، تحقيق وشرح: د. محمد يوسف نجم، دار صادر، بيروت- لبنان- ط2، 2009م.

الزوزني، الحسين بن أحمد الحسين، شرح المعلقات العشر، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت- لبنان، د ط، 1983م.

السلفي، سالم عبد الرب، البنى الأسلوبية في شعر الغربة، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2018م.

شرتح، عصام، ظواهر أسلوبية في شعر بدوي الجبل، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ط3، 2005م.

الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الرسل والملوك، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم، دار المعارف، بمصر، ط2، 1964م.

طيفور، أحمد بن أبي الطاهر، بلاغات النساء، (وطرائف كلامهن وملح نوادرهن وأخبار ذوات الرأي منهن وأشعارهن في الجاهلية وصدر الإسلام)، تحقيق: أحمد الألفي، مطبعة مدرسة والدة عباس الأول، بالقاهرة، 1326هـ- 1908م.

عباس، إحسان، شعر الخوارج، جمع وتقديم، دار الثقافة، بيروت- لبنان- ط2، 1974م.

عبد الدايم، صابر، التجربة الإبداعية في ضوء النقد الحديث، مكتبة الخانجي، مصر، ط1، 1990م.

ابن العبد، طرفة، ديوانه، تحقيق: درية الخطيب، ولطفي الصقال، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت- لبنان، ط2، 2000م.

عبد المطلب، محمد، جدلية الإفراد والتركيب في النقد العربي القديم، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1، 1995م.

عبد المطلب، محمد، مناورات الشعرية، دار الشروق، القاهرة، ط1، 1996م.

عزام، محمد، النص الغائب، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2001م.

علاونه، شريف راغب، ثلاثة شعراء مقلُّون، جمع وتحقيق ودراسة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط1، 2007م.

علي، رباح، البحث عن الذات في الشعر الجاهلي، أطروحة دكتوراه، جامعة تشرين، سوريا، 2012- 2013م.

الغذامي، عبد الله، الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية، قراءة نقدية لنموذج معاصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، 1998م.

الفرزدق، ديوانه، شرحه وضبطه وقدم له: الأستاذ علي فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، 1987م.

القالي، أبو علي، الأمالي والنوادر، قدم له: محمد عبد الجواد الأصمعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1976م.
القيرواني، ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت- لبنان- ط5، 1981م.
كثير عزة، ديوانه، جمعه وشرحه: د. إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت- لبنان- د ط، 1971م.
المرزباني، محمد بن عمران، أشعار النساء، حققه وقدم له: د. سامي مكي العاني وَ هلال ناجي، عالم الكتب، بيروت - لبنان، ط1، 1995م.
المسعودي، علي بن الحسين، مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق: د. يوسف البقاعي، دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان- ط1، د ت.
المعجم الوسيط، مجموعة من الباحثين، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004م.
مفتاح، محمد، تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)، المركز الثقافي العربي، ط3، 1992م.
ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت- لبنان- ط1، 1991م.
المُهَلْهِل، ديوانه، شرح وتحقيق: أنطوان محسن القوَّال، دار الجبل، بيروت- لبنان، ط1، 1995م.
موساوي، أحمد، طقوس الاستمطار في الشعر الجاهلي، مجلة مقاليد، الجزائر، العدد 10، 2016م.
الميداني، أحمد بن محمد بن أحمد النيسابوري، (ت 518ه)، مجمع الأمثال، حققه وفصله وضبط غرائبه وعلق حواشيه: محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السنة المحمدية، ط1، 1374ه- 1955م.
همدان، أعشى همدان، ديوانه وأخباره، تحقيق: د. حسن عيسى أبي ياسين، دار العلوم، الرياض، ط1، 1983م.
الهذلي، أبو ذؤيب، ديوانه، تحقيق وشرح: د. أنطونيوس بطرس، دار صادر، بيروت- لبنان، ط1، 2003م.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

https://doi.org/10.71311/.v6i2.242

الأنساق الثقافية في رواية (غربة الشيح)

ميامين محسن إبراهيم عقيلي
باحثة دكتوراه بجامعة الملك خالد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية
maiameenageeli@gmail.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/5/4 تاريخ قبول البحث 2025/5/9
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

اختار البحث (الأنساق الثقافية) منهجًا نقديًا للبحث، بوصفه من أهم الآليات الإجرائية في نظرية النقد الثقافي، ولاسيما منظومة المفاهيم عند "عبد الله الغذامي"، واستثمار هذا المفهوم في الوقوف على التحولات النسقية الثقافية في رواية "غربة الشيح" التي احتضنت أنساقًا ظاهرة وأنساقًا خفية، وتنوعت هذه الأنساق، منها أنساق ثقافية واجتماعية، ودينية، وتأثير العادات والتقاليد على فئات المجتمع، من أجل التعمق في نصوصها بدلًا من الوقوف على مجرد الجمالية. وتوزعت الدراسة إلى تمهيد: تأسيس نظري للموروثات الشعبية أولًا: التعريف بالرواية غربة/ الشيح، المعنى اللغوي والاصطلاحي لمفهوم غربة، المعنى العلمي لشيح، ثانيًا: الثقافة ومصطلح النقد الثقافي، آليات النقد الثقافي، يستخرج البحث الأنساق الثقافية في الرواية، وجاءت على مبحثين: الأول: نسق هيمنة الموروث الشعبي وما يندرج تحتها من أنساق، والثاني: أنساق الرحلة، وما يندرج تحتها من أنساق.

الكلمات المفتاحية: غربة، الذات، السلطة الذكورية، تهميش المرأة.

Cultural Structures in the Novel "Ghurbat Al-Sheeh"

By Mayamin Mohsen Ibrahim Al-Aqeeli
PhD Researcher, King Khalid University, Faculty of Arts and Humanities, Department of Arabic Language
maiameenageeli@gmail.com

Abstract:

This research adopts "Cultural Structures" as its critical methodology, being one of the most significant procedural mechanisms in cultural criticism theory, particularly the conceptual framework developed by Abdullah Al-Ghidhami. It employs this framework to examine the cultural-structural transformations in the novel "Ghurbat Al-Sheeh," which contains both overt and covert structures. These structures are diverse, encompassing cultural, social, and religious dimensions, as well as the influence of customs and traditions on societal groups. The objective is to delve deeper into the novel's narratives rather than merely appreciating its aesthetic qualities.

The study is structured into a preliminary section, which establishes a theoretical foundation for popular heritage, followed by two main parts:

1. Introducing the novel "Ghurba/Al-Sheeh": addressing the linguistic and conceptual meaning of "Ghurba" (alienation/exile) and the scientific definition of "Sheeh" (wormwood).
2. Culture and the terminology of cultural criticism: exploring the mechanisms of cultural criticism.

The core of the research extracts the cultural structures within the novel, organized into two main investigations:

· First: The structure of dominant popular heritage and the subsidiary structures falling under it.

· Second: The structures of the journey and the subsidiary structures associated with it.

Keywords: Alienation, The Self, Patriarchy, Marginalization of Women

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

مقدمة

تُعدُّ الروايةُ تعبيرًا عن رؤية وتصور، وتوثيق لمجتمعٍ وعصر، فالرواية هي بنت المدينة؛ حيثُ تتناول قضايا المجتمع المختلفة، وتناقشها، فهي تمتلكُ قوانينها الخاصة التي تميزها عن غيرِها من الألوان الإبداعيَّة، والكتّابُ يجدون في الرواية مساحةً للتعبير غير المحدود عن أفكارهم ورؤاهم التي لا يستطيعون التعبير عنها مباشرةً، ومن خلال الشخصيات والأحداث يصوغون ما يريدون توصيله إلى القارئ بطريقة شائقة وممتعة. ونظرًا لأهمية الرواية في مناقشة قضايا المجتمع، وقع الاختيار على رواية غربة الشيح، ودراستها وَفْقَ منهج الأنساق الثقافية.

لقد كان من بين أهم الأسباب والدوافع التي جعلتني أختار هذه الرواية دون غيرها:

الرغبة الجامحة في استخراج الأنساق الثقافية الظاهرة والمضمرة في الرواية، والوقوف على المسكوت عنه في هذا الخطاب الروائي، من خلال النقد الأدبي الذي يعنى بجماليات النص..

مشكلة البحث: فرض البحث إشكالية مركزية موسومة بـ:

- ما النقد الثقافي؟ وما آلياته؟
- ما الأنساق الثقافية التي امتدت على متن رواية "غربة الشيح"؟
- ما الأشكال المختلفة للأنساق الثقافية التي تتوارى خلف سطور الرواية؟

الدراسات السابقة: تجدر الإشارة إلى أن رواية "غربة الشيح" لم يسبق دراستها، وأن هذه أول دراسة لها، وستكون في منهج الأنساق الثقافية، ولأن استكشاف الأنساق الثقافية لا يخضع لقانونٍ خاصٍ، فقد اعتمدت في بحثي على خطابات النقد الثقافي باعتباره نشاطًا نقديًا عائمًا يرفض الانضواء تحت أي منهج، ويستعين بأدوات إجرائية متنوعة المصادر تنتمي إلى علوم مختلفة كالأنثروبولوجيا (علم الإنسان)، وعلم النفس والتاريخ، والسياسة. وللإجابة عن أسئلة البحث وإشكاليته.

خطة البحث: كانت خطة البحث كالآتي:

مقدمة: حاول البحث من خلالها تقديم نظرة عامة وملمة بالموضوع وإشكالاته الأساسية.

تمهيد: تناول البحث فيه، التأسيس النظري: أولًا: التعريف بالرواية غربة/ الشيح، المعنى اللغوي والاصطلاحي لمفهوم غربة، المعنى العلمي لشيح، ثانيًا: النقد الثقافي، الثقافة ومصطلح النقد الثقافي، آليات النقد الثقافي: (الوظيفة النسقية، المجاز الكلي، التورية الثقافية، المؤلف المزدوج، الدلالة النسقية، الجملة الثقافية).

المبحث الأول: يستخرج البحث، الأنساق الثقافية في رواية "غربة الشيح"، وكان المبحث الأول: نسق هيمنة الموروث الشعبي، وما يندرج تحته من أنساق، نسق صورة الحزن(تشييع الجنازة)، نسق تمجيد السلطة الذكورية، والنسق الجمعي الذكوري ودوره في تهميش المرأة، ونسق الشفقة، ونسق هود الختان، ونسق العنف، ونسق الحسد، والنسق الديني، والأنساق الخفية. أما المبحث الثاني فتناول أنساق الرحلة، وما يندرج تحتها من أنساق: نسق جدلية الغربة والبحث عن الذات، نسق جدلية الحنين للماضي والبحث عن الذات، النسق السياسي، نسق أهل الجبل وأهل الساحل، نسق استحقار المرأة، ونسق الإعجاب بالجنس الآخر/ الرجل، نسق العودة إلى جازان، ونسق الزواج، نسق التشبث بالغربة، ونسق السفر، ونسق الانتماء الذاتي وقلق الآخر، ونسق المجتمع، ونسق الهوية، ونسق الذكريات.

وقد أضاء عتمة هذا البحث ثلة من المصادر والمراجع، ولعل أهمها:

- رواية غربة الشيح: لعمرو العامري.
- النقد الثقافي: لعبد الله الغذامي.
- النقد السياسي في المثل الشعبي (دراسة في ضوء النقد الثقافي) : عبد الحميد الحسامي.
- دليل الناقد الأدبي: سعد البازعي وميجان الرويلي.

التمهيد

تأسيس نظري

أولًا: التعريف بالرواية: مفهوم "غربة" و"الشيح"

- **المعنى اللغوي والاصطلاحي لمفهوم "غربة"**

1-المعنى اللغوي لـ"غربة": ورد هذا المعنى في القواميس والمعاجم اللغوية، فالزمخشري يذهب في كتابه "أساس البلاغة": إلى أن الغربة تعني البعد، كما تعني التواري والاختفاء عن الناظرين غَرُبتْ الوحش في مغاريها أي غابت في مكانيسها[1].

---

[1] أساس البلاغة: مادة غرب : 447

ويذكر البستاني في "محيط المحيط"[1] أن الغربة تعني: المرة والبعد، ويقال نرى غربة أي بعيدة. والغربة: النزوح عن الوطن، ويقال: الغربة عن الحال، أي: حقيقة التعود عليه.

ويورد الفراهيدي في معجمه "العين" كلمة الغربة، بمعنى الاغتراب عن الوطن، وغرب فلان عنا يغرب غربًا أي تنحى، وأغربته وغربته، أي نحيته. والغربة: النوى، البعيد، وأغرب القوم: انتووا، وغاية مغربة أي: بعيدة الشأو[2]. ويذهب ابن منظور في "لسان العرب"[3]: في مادة غرب "غ ر ب" إلى أنها بمعنى الحركة الدائمة.. والغَرْبُ: الذهاب والتنحي عن الناس، وقد غَرَبَ، يَغْرُبُ، غَرْبًا، وأغْرَبَ غربة وأغربه نحاه".

وعليه فالغربة ظاهرة اجتماعية قديمة، يعرفها الإنسان منذ أن خلق على الأرض، وما زالت تصاحبه بمآسيها إلى يومنا هذا، بل تعد ضمن طبائعه ودوافعه، وهي ظاهرة تتشكل وتتمايز من إنسان إلى آخر. وقد كانت الغربة واضحة المفاهيم والاستخدامات. أما في عصرنا الحالي فقد أخذت صورًا سلوكية وتعبيرية مركبة ومعقدة، وأصبحت هذه الظاهرة مثارًا للنقاش والجدل.

2-المعنى الاصطلاحي لـ"غربة":

يمكن القول: إن ظاهرة الغربة ومفهومها قد جرى تداولها من قبل الأدباء من شعراء وقصاصين، بدلالاتٍ مختلفة ومعانٍ متباينة، حسب الأحوال، وهذه التنوعات يمكن ردها إلى نوعين: أن الغربة تتمثل في الشعور الذي يمكن أن يشعر به الإنسان عندما يغادر موطنه إلى مكان آخر، أو الشعور الذي يراود الفرد حين يضطر للانفصال أو الهجرة عن جماعته أو مجتمعه[4].

ثانيًا: المعنى العلمي لـ(الشيح: Artemisa)[5]

هو جنس نباتات عشبية برية معمرة، ومخشوشبة، من الفصيلة النجمية، يغلب عليها اللون الأخضر ولأوراقه رائحة عطرية قوية وطيبة، ولها فائدة علاجية تكمن في مضادات الأكسدة، ويكثر تواجدها في المناطق الجبلية.

---

[1] محيط المحيط: مادة غرب :654

[2] كتاب العين: مادة غرب:41

[3] لسان العرب: مادة غرب: 638/1

[4] التمرد والغربة في الشعر الجاهلي: 7

[5] wiki< https://ar.m.wikipedia.org

وعنوان الرواية "غربة الشيح" يعتبر نسقًا مضمرًا، وجاء العنوان مكونًا من كلمتين (غربة والشيح) على شكل جملة اسمية، فالغربة هي بنفس مفهومها، وأما الشيح فيرمز لفتى الجبل (طالع) فالشيح نبتة تتواجد في الجبال.

ثانيًا: النقد الثقافي

- **الثقافة ومصطلح النقد الثقافي:**

يعد مصطلح (ثقافة) من المصطلحات المعقدة والمتعددة الدلالة، وتطورت بتطور النظرة للثقافة من الدلالة المادية (العمل الفلاحي) النابعة من الجذر الاشتقاقي، الذي تحيل إلى المعنى المرادف للحضارة، كما في المرجعية الثقافية الغربية الذي اصطبغت به في عصر التنوير، إلى أن اتسمت بنوع من التعددية، وتعني طريقة الحياة ذات الطابع الاجتماعي والشعبي والتقليدي[1].

مصطلح النقد الثقافي:

يمكن القول: إن النقد الثقافي في دلالته العامة، نشاط فكري يتخذ من الثقافة بشموليتها موضوعًا لبحثه وتفكيره، ويعبر عن مواقف إزاء تطوراتها وسماتها، فالنقد الثقافي نقد عرفته ثقافات كثيرة، ومنها الثقافة العربية قديمًا وحديثًا. غير أن تطور هذا الميدان من النشاط ونشاط البحث في التعرف عليه ظلت تحتكره الثقافة الغربية. التي شكلت المرجعية الرئيسة للتعرف على سماته ومراحل تطوره، كما تعد عامل تأثير أساسي في تطور مثل هذا اللون من النشاط البحثي في غيرها من الثقافات، وعندما تطور ذلك النقد في الثقافة الغربية فإنه لم يتطور كمنهج في البحث على شكل تيار واحد، بل ظل نشاطًا عائمًا تدخل تحت مظلته ألوان مختلفة من الملاحظات والأفكار والنظريات[2].

يعد فنسنت ليتش مصطلح (النقد الثقافي) اسمًا لمشروعه النقدي، ويجعله رديفًا لمصطلحي ما بعد الحداثة وما بعد البنيوية، ونشأ اهتمامه بالخطاب على أنه خطاب، ويعد ما عمله تغييرًا في مادة البحث، وأيضًا في منهج التحليل، فهو يستخدم المعطيات النظرية

---

[1] النقد السياسي في المثل الشعبي - دراسة في ضوء النقد الثقافي:38

[2] دليل الناقد الأدبي: 305 – 306

مجلة
جامعة الهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

والمنهجية في السوسيولوجيا والتاريخ والسياسة والمؤسساتية، من دون أن يتخلى عن مناهج التحليل الأدبي النقدي، ويقوم النقد الثقافي عند ليتش على ثلاث خصائص هي[1]:

1- لا يحدد النقد الثقافي فعله تحت إطار التصنيف المؤسساتي للنص الجمالي، بل ينفتح على مجال واسع من الاهتمامات إلى ما هو غير محسوب في المؤسسة، وإلى ما هو غير جمالي في عرف المؤسسة، سواء كان خطابًا أو ظاهرة.

2- من سنن هذا النقد أن يستفيد من مناهج التحليل العرفية من مثل تأويل النصوص، ودراسة الخلفية التاريخية، إضافة إلى إفادته من الموقف الثقافي النقدي والتحليل المؤسساتي.

3- إن الذي يميز النقد الثقافي الما بعد بنيوي هو تركيزه الجوهري على أنظمة الخطاب وأنظمة الإفصاح النصوصي، كما هي لدى بارت، وديريدا أن لا شيء خارج النص، وهي مقولة يصفها (ليتش) بمثابة البروتوكول للنقد الثقافي الما بعد بنيوي.

الآليات الإجرائية: يقوم النقد الثقافي بعدد من الآليات الإجرائية للاشتغال النقدي ومقاربة النصوص، وقد عرض الغذامي هذه الآليات التي تعد منطلقات عملية تعبر عن النقلة الاصطلاحية في وظيفة النقد الثقافي أهمها:

- **الوظيفة النسقية:** وتسمى العنصر النسقي، وهو عنصر جديد أضافه الغذامي على عناصر الاتصال الستة لدى (ياكبسون) وهي: (المرسل ، والمرسل إليه، والرسالة، ثم أداة الاتصال، والسياق، والشفرة)[2].

وإذا سلمنا بوجود العنصر السابع (النسقي) ومعه (الوظيفة النسقية) فإن هذا سيجعلنا في وضع نستطيع معه أن نوجه نظرنا إلى الأبعاد النسقية التي تتحكم بنا وبخطاباتنا، مع الإبقاء على ما ألفنا وجوده وتعودنا توقعه في النصوص من قيم جمالية وقيم دلالية، وما هو مفترض فيها من أبعاد تاريخية وذاتية واجتماعية[3]. وتأتي الوظيفة النسقية عبر العنصر النسقي، ويمثل مبدأ أساسيًا من مبادئ النقد الثقافي.

---

[1] النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية: 31 -32

[2] النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية:64

[3] النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية: 65

- **المجاز الكلي:** هو النمط الذي يمثل قناعًا تتقنع به اللغة لتمرير أنساقها الثقافية بدون وعي من الكاتب أو من القارئ السطحي العادي. "وفي اللغة مجازاتها الكبرى والكلية التي تتطلب منا عملًا مختلفًا لكي نكتشفها" [1]. وكل ما هو من الأفعال اللغوية المعروفة في إنتاج الدلالة وفي فهمها وتأويلها فهو من المستوى الحضوري القابل للمثول والحصر، حتى وإن بدأ غامضًا أو مركبًا، فإنه يظل داخل مجال الحضور اللغوي.. أما البعد الآخر فهو البعد الذي يمس (المضمر) الدلالي للخطاب، هذا المضمر الفاعل والمحرك الخفي الذي يتحكم في كافة علاقاتنا مع أفعال التعبير وحالات التفاعل، وبالتالي فإنه يدير أفعالنا ذاتها ويوجه سلوكياتنا العقلية والذوقية[2].
- **التورية الثقافية:** هي مصطلح دقيق ومحكم، وله معنيان: أحدهما قريب، والآخر بعيد، ومقصود، ويعتبر كشفه لعبة بلاغية منضبطة، أما مصطلح التورية الثقافية فتعني أن الخطاب يحمل نسقين: أحد النسقين واعٍ والآخر مضمر[3]. أي "حدوث ازدواج دلالي أحد طرفيه عميق ومضمر، وهو أكثر فعَّالية وتأثيرًا من ذلك الواعي. وهو جانب دلالي ليس فرديًا ولا جزئيًا، إنما هو نسق كلي ينتظم مجاميع من الخطابات والسلوكيات باعتبارها أنواعًا من الخطابات، مثلما ينتظم الذوات الفاعلة والمنفعلة"[4].
- **المؤلف المزدوج:** يتضح من مفهوم المؤلف المزدوج أن هناك مؤلفين اثنين، أحدهما المعهود، مهما تعددت أصنافه كالمؤلف الضمني والنموذجي والفعلي. والآخر هو الثقافة ذاتها، ويسمى بالمؤلف المضمر، وهو نوع من المؤلف النسقي، وهذا المؤلف هو الثقافة، بمعنى أن المؤلف المعهود هو ناتج ثقافي مصبوغ بصبغة الثقافة، فالمؤلف المزدوج يرتبط بالدلالة النسقية، حيث يعشش التناقض المركزي وتفعل الأنساق أفاعيلها، وتلك هي مهمة النقد الثقافي للكشف والتعرف[5].
- **الدلالة النسقية:** هي الدلالة المتولدة من العنصر النسقي ، وإذا كانت الدلالة الصريحة هي الدلالة المعهودة في التداول اللغوي ، والدلالة الضمنية في الأدب، فإن

---

[1] النقد السياسي في المثل الشعبي - دراسة في ضوء النقد الثقافي: 54

[2] النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية: 68 – 69

[3] النقد السياسي في المثل الشعبي - دراسة في ضوء النقد الثقافي: 55

[4] النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية: 71

[5] النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية: 75 – 76

الدلالة النسقية هي الدلالة الثقافية، وهي دلالة مختبئة في المضمر النصي في الخطاب اللغوي، والدلالة النسقية في المضمر ليست في الوعي، وتتوسل إلى أدوات نقدية مدققة تأخذ بالمبدأ الثقافي لكي تكشفها عبر النظر والإجراء[1].

- **الجملة الثقافية:** مفهوم يمس الذبذبات الدقيقة للتشكل الثقافي الذي يفرز صيغه التعبيرية المختلفة، ويتطلب نموذجًا منهجيًا يتوافق مع شروط هذا التشكل، وستكون أنواع الجمل ثلاثًا كالتالي[2]:

1- الجملة النحوية، المرتبطة بالدلالة الصريحة.

2- الجملة الأدبية ذات القيم البلاغية والجمالية المعروفة.

3- الجملة الثقافية المتولدة عن الفعل النسقي في المضمر الدلالي للوظيفة النسقية في اللغة.

والجملة الثقافية: هي حصيلة الناتج الدلالي للمعطى النسقي، وكشفها يأتي عبر العنصر النسقي في الرسالة، ثم عبر تصور مقولة الدلالة النسقية، وهذه الدلالة سوف تتضح عبر الجملة الثقافية، والجملة الثقافية ليست عددًا كميًا. وإن الجملة الثقافية هي دلالة اكتنازية وتعبير مكثف. وإنها جملة كاشفة عن النسق، وهي متحدثة بلسانه[3].

الفصل الأول: الأنساق الثقافية في رواية "غربة الشيح"

المبحث الأول: نسق هيمنة الموروث الشعبي

أولًا: نسق صورة الحزن (تشييع الجنازة):

جاءت صورة الحزن في الرواية متمثلة في وفاة والد البطل، للتعبير عن ظاهرة الموت والفناء والنهاية، والختام والوداع والفراق بكل تفاصيلها من انهيار، وصراخ وبكاء ومشهد مصور أمام ناظريه لذاك الجسد الممد على النعش، والمغطى بالكفن، عدا ذلك الوجه الهادئ والمحاط بالريحان. وقبلة الوداع الأخيرة، والخوف والارتباك والدموع، صراخ أمه حين تشييع جنازة والده للصلاة عليها قبل نقلها للمقبرة، وزحام النساء. وتردده في تتبع الجنازة أو البقاء، يقف (طالع) أمام هذه الحيرة، فهو يخاف الموت والموتى والمقابر، فاختار

---

[1] النقد السياسي في المثل الشعبي - دراسة في ضوء النقد الثقافي: 53

[2] النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية: 73 -74

[3] النقد السياسي في المثل الشعبي - دراسة في ضوء النقد الثقافي: 54

البقاء، فهو لم يعتد هذه المناظر واستمر في البكاء وحيدًا تحت شجرة السدر. وبهذه الصور العميقة التي تجاوزت طفولة الفتى الصغير (طالع)، مما جعلته يدرك تفاصيل تلك الحقائق في سنٍ مبكرة.

"كان الوقت عصرًا أو بعد العصر بقليل. وعندما اقترب شاهد الكثير من الناس يدخلون ويخرجون من البيت، وعندما اقترب أكثر سمع بكاء النساء، وميز جدًا صوت أمه شمعة وهي تنوح.. كان طالع صغيرًا، لكنه عرف أن أباه المريض قد توفي، وأنهم نادوه فقط للسلام عليه ومشاهدته للمرة الأخيرة قبل التكفين. قاده عمه سويد نحو الجسد الممدّد على القعادة، كانت ملامح أبيه لكنه لم يعد أباه كما كان يعرفه، وقد كُفن بالكامل عدا وجهه هادئ الملامح والمحاط بالريحان. دفعه عمه بحنان ليقترب أكثر، وكان صغيرًا على تفاصيل الموت والوداع حتى إن البعض احتج على ذلك:

- (باعدوا امجاهل) عاده ما يعرف لا تفجعوه.
- لن يعود جاهلًا بعد اليوم.

هكذا قال عمه سويد الصلب القاسي والمتماسك، وأصرّ على طالع أن يقبّل رأس أبيه المسجّى، وقبل أن يغطوا كامل الجسد. مرتبكًا وخائفًا ودامعًا قبل رأس أبيه، ثم قادوه بعيدًا نحو شجرة السدر وهناك تركوه ونسوه وحده يبكي.

وما لبث أن سمع صوت أمه وهي تصرخ بأقصى ما تستطيع من البكاء، بعدها انفتح الباب واسعًا لتعبر الجنازة المحمولة على القعادة، ثم تمضي نحو المسجد للصلاة عليها قبل نقلها للمقبرة، ولم يدرِ هل يتبعها أو يبقى تحت السدرة حتى يخف زحام النساء ويدخل البيت، ولأنه كان يخاف الموت والموتى ويخاف المقابر فقد بقي مكانه، لكنه استمر في البكاء"[1].

ثانيًا: نسق تمجيد السلطة الذكورية:

يكمن هذا النسق عند تعزيز الخالة لشخصية البطل "طالع" وتشجيعه وتوصيته على أن يكون رجلًا للبيت ولأمه بعد وفاة والده، وهو ما يزال طفلًا. "اسمع يا حبيبي طالع، أنت

[1] غربة الشيح: 7 -8

رجل وكبير ورجل البيت الآن وأمك مالها غير الله، ثم أنت لا أوصيك ابق محزوم..كانت تقول ذلك وهي تواصل المسح على رأسه وتضمه إليها..سمعت يا طالع الله الله خلك رجال"[1].

ومن صور تمجيد السلطة الذكورية في المجتمع، ما يكون أثناء توزيع الميراث، فللذكر الحق فيه، أما المرأة فلا يحق لها أن تطالب بهذا الحق، وفي مطالبتها بهذا الحق المسلوب كأنها تقترف ذنبًا لا يغفر، لاسيما حينما تنحاز المرأة الأم مع ولديها الذكور ضد ابنتها، أمام هذا الحق المشروع فإما أن تنسحب المرأة عن حقها الشرعي حتى لا تخسر أهلها. أو تحصل على حقها القليل مقابل خسارتها لأهلها، هنا تكمن صورة تمجيد المرأة للذكر وكأنه شيء مقدسٌ له حصانته في ذاكرة المجتمع، وظل هذا الأمر من الأمور المؤلمة التي تهضم حق المرأة المشروع في الشريعة الإسلامية. يذكر النص الروائي مطالبة (شمعة) والدة البطل(طالع) بحقها القليل في الميراث: "دخلت معارك مع إخوانها من أجل الحصول على حقها القليل في الميراث....ما كان يؤلمها أن أمها أكثر من ناصبها العداء، وانحازت لولديها الذكور"[2].

جاءت هيمنة النسق الذكوري، وتعزيزه عند (طالع) وهو لا يزال طفلًا عندما همت أم طالع بالسفر إلى أهلها، كانت تتمنى أن تمتلك معجزة تسريع الأيام ومنح ابنها (طالع) عشر سنوات من عمرها ليغدو رجلًا وسندًا تفاخر به العالم. "تمنت حينها لو كانت تمتلك معجزة تسريع الأيام وتهبه عشر سنوات من عمرها ليغدو رجلًا في العشرين تواجه به العالم"[3].

وكما تتجلى أيضًا، أثناء رحلة (طالع) مع خاله (إبراهيم)، ويصف الراوي بقوله: "كان إبراهيم سعيدًا وهو يرى ابن أخته بهذه الرجولة المبكّرة، كان منغلقًا صامتًا في البدء ثم بدأ الحديث ينمو بينهما كلما تقدما جنوبًا حتى صارا يضحكان معًا كصديقين قديمين.

- إيش تبغى تشتري لأمك من صبيا؟
- ما أعرف يا خال أنت اشتري لها.
- و أنت إيش بتشتري؟
- جوفية أحتزب بها.
- و الله تبشر بها يا طالع ووالله ما يشتريها لك إلا أنا وهدية مني.

---

[1] غربة الشيح: 10

[2] غربة الشيح: 14 – 15

[3] غربة الشيح: 17

- تسلم يا خال.

وأخيرًا صبيا، حاضرة الدنيا وعروس المدن، تستقبلك قصورها ومآذنها وردائم فلها "[1].

صبيا بكل ما فيها من حضارة واستقطاب، فهي نقطة وصل بين الجبل والسهل، مما جعلها سوقًا لهم.

ثالثًا: النسق الجمعي الذكوري ودوره في تهميش المرأة:

ثقافة العيب عند ذاكرة المجتمع، وأن المرأة لا يحق لها أن تعيش في منزلها بعد وفاة زوجها، إما أن ترجع لأهلها أو تقبل بمن يطرق بابها زوجًا، ولا خيار ثالث لها. يظهر ذلك في حوار (شمعة) مع أمها:

- "إنتِ يا شمعة إيش اللي مقعدك هناك وحدك؟ ليش ما ترجعي عندنا؟
- وبلادنا وحلالنا وولدي، ولدي يا أمي أبغاه يتربى في بيت أبوه – الله يرحمه – وسنتين أو ثلاث أن الله عافاه ويصير رجالنا.
- طالع قدامه سنوات حتى يكبر ولازم من رجال حوله ويساعد في تربيته وإلا حيضيع.
- أمي هذا رأيك وإلا رأي إخواني؟
- رأينا كلنا، قعدتك وحدك هناك ماهي صحيحة، فكري ياشمعة أنت حرمة ووحدك.
- بس أنا مو محتاجة أحد وخيرنا يكفينا ويحمينا من الحاجة وما أبغى طالع يشعر أنه يتيم.
- بس هو يتيم يا شمعة، وحتى وحيد.

عادت (شمعة) وابنها (طالع) إلى قريتهم، وقابلت أختها (جمعة) ونقلت لها حيرتها في بيع (الهوش) أو البحث عن راعٍ يرعى مع طالع، أشارت (جمعة) إلى استشارة زوجها. يقول الراوي: "نقلت جمعة لأبي ريفة تفاصيل رحلة شمعة وتشتتها، تكلمت كثيرًا وأسهبت في التفاصيل، لكن أبي ريفة ظل صامتًا ولم يعلق.

- رأيي إنها تبيع الهوش وترجع تسكن مع أهلها أو تبني لها بيت قريب منهم، عيشتها وحدها وطفل صغير غلط وتعب عليها وحتجيب لها ولنا الكلام" [2].

---

[1] غربة الشيح: 32

[2] غربة الشيح: 23

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

عرفت (شمعة) رأي زوج أختها، فخففت زيارتها لبيت أختها جمعة، وقال الراوي: "وفي النهاية هو واحد ككل الرجال ولن يختلف"[1].

جاءت الجدة مع ابنها علي والتقت بابنتها شمعة وجمعة، كان لمجيئها مغزى، كما يقول الراوي: "كان الحديث يأخذ منحى آخر، يصل حد الصدام بعد أن نقلت الجدة لابنتها رغبة عمهم سويد في زواجه منها وموافقتهم على ذلك"[2]. حين يهمش صاحب القرار في قراراتٍ من شأنه، وكأن لا حق ولا كيان له، وللآخرين الحق في التفكير عنه والموافقة نيابة عنه، وكأن هذا المخلوق أداة تحركها السلطة الجمعية الذكورية كيفما شاء ومتى ما أراد ذلك. وفي المقابل حضرت صورة المرأة الأرملة مهمشة الرأي، مسلوبة الفكر والصوت. رغم محاولات أم طالع بالرفض إلا أن إصرار أمها وإخوتها كان أقوى، وكأن هذه الأرملة وصمة عار عليهم، وليس لها إلا أن ترضخ برأيهم رغمًا عن أنفها، لكن شمعة برجاحة عقلها استطاعت أن تنفر العم سويد عن التقدم لها.

ثم يأتي خاطب آخر يتقدم لخطبة (شمعة) وهو الفقيه محمد شيخ القرية، وعلى الوضع نفسه يوافق إخوتها من دون أخذ رأيها، يقول الراوي: "وافق إخوانها بعد ما تيقن لهم أن سويد تراجع عن خطبته. لم يكن الفقيه بزوجتيه الاثنتين مثاليًا، لكنه رجل على كل حال ولن تظل وحيدة يخشى عليها القيل والقال، لكن طالع هذه المرة هو من عارض، ولكن بصمت، ولم يكن يمتلك الجرأة ليقول لا، وكل ما فعله هو النأي بنفسه بعيدًا ووحيدًا. حاولت شمعة استمالته، حاولت الحديث معه، ألمحت له أنها لا تريد، لكن القرار في النهاية هو قرار أخواله، غير أنه كان يزداد صمتًا وانعزالًا"[3] قام النسق الذكوري المسيطر بتهميش رأي المرأة، والذي تمثله في إخوة (شمعة).

رابعًا: نسق الشفقة:

الشفقة هي الشعور بالحزن والرحمة نتيجة للتفاعل مع معاناة الآخرين، وتعتبر الشفقة ضمن التعاطف أو المواساة أو التقمص الوجداني. أظهر الناس التعاطف والرحمة لطالع، بعدما توفي والده وصار يتيم الأب، وهو في عمرٍ صغير، لم يتجاوز العاشرة من عمره. "التف حوله الرعيان بمجرد وصوله للمرعى، الكبار منهم كانوا يقدمون له كلمات التعزية والصغار

---

[1] غربة الشيح: 25

[2] غربة الشيح: 28

[3] غربة الشيح: 37

كانوا فقط يربتون على كتفيه بصمت ثم يمضون. في حين بقيت الراعيات بمناديلهن الصفراء بعيدًا وعيونهن تحدق فيه قليلًا ثم تعاودن التحديق نحو الأرض"[1].

ونظرة الانكسار والتعاطف، نظرة يمقتها أي منكسر، فالنفس الأبية تأبى أن تكون محط أنظار للشفقة.

خامسًا: نسق هود الختان:

الهود من العادات والتقاليد الشعبية القديمة في منطقة جازان، ممتدة من البحر إلى السهل إلى الجبل، وهو احتفال شعبي يقام عند ختان مجموعة من الأطفال في نفس الفئة العمرية أو تتقارب أعمارهم، ويتخللها الألعاب الشعبية المتنوعة كالعرضة والزيفة، والزامل للرجال، والمديش للنساء وسط الأهازيج الشعبية المعبرة وعلى أنغام الدفوف والطبول[1]، وتقوم النساء بإطلاق الأهازيج والزغاريد التي تطلق في الأفراح، ويستمر الفرح ثلاثة أيام بلياليها وسط الحفاوة والرعاية التي يجدها (الصبي الختين). "و الله وصار رجال طالع، متى ناويه تسيلين دمه؟ أول هود في القرية إن شاء الله ينختن مع أشياعه ومن الآن تراكم مطلوبين أنت وأخواله وما لطالع أهل غيركم"[2].

يقول الراوي: "جمع (الهود) أخوال وأعمام طالع، وجاءت أم سلوى وسلوى والبنات...كان سويد الذي لم يرزق بأبناء ذكور يرى في ابن أخيه طالع الابن، وكان علي وإبراهيم فخورين بولد أختهم طالع، وطالع غارق في الحنان الذي يمطره به الكل دون وعد وكان الكل سخيًا بالفرح... وفي صبيحة الختان كانت زخات (النبوت والشرفاء والموزر) تلعلع في المكان وروائح البارود حولته وكأنه ساحة حرب"[3].

أم الآن فقد انتهت تلك العادات منذ مدة، وأصبح الناس يختنون أطفالهم في سن مبكرة من العمر بعد انتشار المستشفيات الحديثة، ومراكز الرعاية الأولية.

---

[1] غربة الشيح: 11

[1] جريدة الرياض https://www.alriyadh.com

[2] غربة الشيح:19

[3] غربة الشيح: 36 -37

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

سادسًا: نسق العنف:

1- نسق العنف الجسدي: تمثل في نص "أبي سيضربني لو عدت الآن"[1](4) جاء هذا الخطاب عندما جاء مرسولًا يبلغ (طالع) العودة إلى منزله أثناء رعي الأغنام، والوقت لم يزل باكرًا عن العودة إلى المنزل، وينم هذا الخطاب عن الشدة والحزم المتمثلة في المجتمع الجبلي.

2- نسق العنف اللفظي: ويعرف هذا النوع من العنف بأنه كل ما يتوقف عند حدود الكلام، بعيدًا عن استخدام الضرب أو أي نوع من الأسلحة، والعنف اللفظي يتمثل في شتم الآخرين، ووصفهم بصفات سيئة ومناداتهم بما يكرهون دون المساس بجسم الإنسان. ويذكر النص الروائي هذه الألفاظ: "ولأن طالع كان جميلًا وسيمًا وخلوقًا ويفرق شعره الطويل من المنتصف، فلم يجدوا مثلبة يتنمرون بها عليه عدا مفردات مثل (أمشخب) (ابن أمه) و(المجهف). لم تكن تؤذيه كلمة ككلمة (ابن أمه) لكنه كان يتفادى العراك عندما يسمعها لمعرفته أنه وحيد"[2](2). لم يعتد هذا الطفل الوديع الدفاع عن نفسه، فقد كان (طالع) وحيدًا لا أخوة ولا أبناء عمومة ولا أبناء أخوال، وأسلم طريقة له هو تجاهلهم.

سابعًا: نسق الحسد:

فالحسد هو تمني الإنسان زوال نعمة عند غيره، سواء كانت هذه النعمة في الفكر أو الشكل أو الصحة أو المال، وغيرها من النعم، ويكون الحسد برغبة الحصول عليها وقد يكتفي برغبة زوالها.

يتعلم طالع وتبدو عليه بوادر التعلم من الكتابة والحفظ، ونظافة المبلس والشكل إلا أن كابوس الوحدة لا يفارقه، فقد صنع لنفسه مزمارًا ونأى بنفسه وحيدًا في الوادي، وكسر التزامه للفقيه، وظل يزمّر حتى تردد صوته الجبال. كان الرعيان من سنه يتهامسون بحسد وهو يرون نظافة ثيابه، ويقولون:

- "شخب لبن شخب لبن سبحان مغير الأحوال.
- لكنه كان يتجاهلهم ويتفحص لوحة المكتوب أو يزمّر في مزماره، وكان يشعر أنه بات يعرف أكثر منهم وأنهم يحسدونه"[3](3).

---

(4) غربة الشيح: 7

(2) غربة الشيح: 27

(3) غربة الشيح: 35

ثامنًا: النسق الديني:

تظهر الرواية جانبًا من جوانب الحياة الشعبية القائمة على الاعتقادات الباطلة، والمخالفة للشريعة الإسلامية، كالرق والتمائم التي تربط في أعناق وأيادي الصبيان والبنات اعتقادًا منهم أنه تقوم على حمايتهم من العين. كانت (شمعة) تخاف على فلذة كبدها (طالع) من كل شيء " تخاف عليه الجن، الحسد، العين وكانت قد حصنته برقية كتبها لها الفقيه محمد وربطتها في أعلى ساعده الأيسر"[1].

تاسعًا: الأنساق الخفية:

هي الأنساق التي تتوارى خلف سطور الرواية وبين صفحاتها.

أولًا: نسق الطمع المتخفي تحت نسق الزواج :

يتعزز هذا النسق في معرفة (شمعة) والدة طالع غرض العم السويد من فكرة الزواج بها، حتى صارت شخصية واعية خرجت من سلطة الأهل والمجتمع بذكائها، فقد صنعت مخططًا في ذهنها جعلت من العم سويد ينسحب عن فكرة الزواج بها، فكرت شمعة ببيع المواشي عندما قل المرعى وشح الماء، أرسلت مع الذاهبين إلى السوق أن يبلغوا من يجدوه من إخوانها بفحوى هذه الرسالة: "تقول لكم أختكم شمعة إن كانت أياديكم في الماء لا تجف إلا عندها"[2]. هكذا أرسلت رسالتها، وبعد يومين تفاجأت بمجيء أخيها العنيد إبراهيم، لم تكن تظن أنه هو من سيأتي لكن أخذته الحميّة والشعور بالمسؤولية وجاء وحده معه بندقية النبّوت، وبعد الراحة وتناول القهوة سألها عن الموضوع:

- "خير يا شمعة عسى خير.
- أحتاج أبيع الهوش.
- السوق نازل يا شمعة.
- سوق صبياء.
- (نجّع) فيه أنت وولدك طالع يومين ثلاثة أيام حتى تصلوا سوق الثلوث، السعر هناك أحسن والسوق أكبر، وخذ منه أتعابك واقضِ مقاضيك ورجع لي طالع، أبغى ولدي وما عاد أبغى من الدنيا شيء.

---

[1] غربة الشيح: 36

[2] غربة الشيح: 30

- ما عليك من تعبي وأتعابي وطالع إن شاء الله ما عليه خلاف. وصمت طويلًا ثم قال:
- والزواج؟ وسويد إيش نرد له؟"[1].

فقد كانت مدركةً جدًا من هدفه للزواج وتظاهرت بتسليم أمرها لأخيها وعززت له ذلك الجانب الذكوري. ويتجلى ذلك أثناء حوارها مع أخيها إبراهيم:

- "متى ما بعت (الهوش) الله يحيّه هو أو من ترون، وما أخرج عن شوركم إن كنتم ترونه مناسبًا"[2].

بيعت الأغنام، وأعطى إبراهيم أخته المبلغ مربوطًا في صرة، فتحتها وأعطته ورفض أن يأخذ منها شيئًا، وأودعتها عند شيخ القرية (الفقيه محمد) وطلبت منه إلحاق طالع في المدرسة، حتى يتعلم الأبجدية ويحفظ سورة الفاتحة، وتنجح خطة شمعة ويتراجع سويد عن خطبتها. فقد أظهر هذا النسق نسقًا مضمرًا يتوارى خلف السطور وهو نسق الطمع الذي أخفاه العم السويد.

ثانيًا: نسق جدلية الغربة والبحث عن الذات:

كانت مشاعر الغربة مسيطرة على (طالع)، منذ صغره حينما فقد والده، واستمرت عوالم الغربة نحو التشكل بكل تشظياتها في مرحلة الشباب، وابتدأت الغربة في ليلة وفاة والده حين غرق في النوم في بيت خالته. ظل النوم إحدى محاولاته للهرب من غربة الواقع، ولكن كلما استيقظ عادت له الغربة وعاد للنوم.

"ويتذكر أنه غرق في النوم. وقام ولا يعرف في أي ساعة من الليل كان، وتذكر أنه لم يكن في قعادته ولا في بيته وأن أباه مات، فكر في الذهاب إلى البيت ولم يكن يبعد كثيرًا، لكن الظلام كان دامسًا والفانوس بالكاد يشع. وخاف، وما لبث أن تكور حول نفسه ثم عاد للنوم"[3]. وأخذت تتطور معه هذه الغربة كلما كبر قليلًا، هكذا ظلت تصاحبه العزلة وأصبح أكثر توحدًا مع الذات وانغلاقًا على الروح .

---

[1] غربة الشيح: 30 -31

[2] غربة الشيح:31

[3] غربة الشيح:9

المبحث الثاني: أنساق الرحلة

أولًا: نسق جدلية الغربة والبحث عن الذات:

كبر طالع ولم يعد يبحث عن حنان الأم أكثر من بحثه عن ذاته، وصار مزماره رفيقًا له في غربته.

"حاولت أمه التقرب منه أكثر، ومنحه حنانًا أكثر، لكن هذا الحنان بات يؤذيه وهو يشعر أنه غدا كبيرًا عليه... وبدأ يتعلم كيف يزمر وعندما أجاد ذلك كانت هي عونه وعزاؤه... وكلما كبر شعر باليتم أكثر وبحاجته إلى أعمام وأخوال، ويتذكر الساعات القليلة التي رافق فيها خاله علي عند زيارته لأخواله... والآن لأن صوت مزماره يؤنس وحشة الوديان"[1]. وكان هذا النسق ظاهرًا في شخصيته، أما النسق المضمر لجدلية الغربة والبحث عن الذات، فتمثل في عدم تقبل طالع لزواج أمه، رغم أنه لم يصرح بذلك، ولكن تتجلى إشارات الرفض من خلال الابتعاد وحيدًا والتفكير بالرحيل.

" ولم تر مانعًا من ذلك، تعرف أنه عرف الطريق نحو صبياء، وحتمًا سيصل جازان، ومع ذلك رجته أن يرافق من سيذهبون إلى سوق الثلوث، ورجته أن لا يطول غيابه، ووافق أيضًا...ذهبت للفقيه محمد وطلبته صرة النقود، أخذت منها ما تظنه يكفي لرحلة طالع وأعادت الباقي للفقيه الذي غيبها عميقًا في السحارة"[2]. ودع طالع أصدقاءه الرعيان، ولوح للراعيات، وأبلغ بسره لصديقته شريفة التي بكت دون أي سبب. "وغادر قريته فجرًا ولم يلتفت هذه المرة، ولم يودع أمه مضى وهي نائمة وهش الكلب بعيدًا بحجر ليعود. ورحل طالع"[3].

رحل طالع عن قريته، رحل عن أمه وحنانها، هرب من الواقع بحثًا عن حياة أخرى، رحل ليبحث عن ذاته المختبئة. يتخلق نسقًا يندرج تحت نسق الرحيل، وهو نسق جدلية الغربة والبحث عن الذات، نسقًا خفيًا تستتر خلفه الأسباب الحقيقية لرحيله من القرية.

وصل طالع إلى جازان البندر، دخل المسجد ونام، وصحا على صوت المؤذن ولم يدرِ أين كان، وبعد أن جلس وأدار عينيه في ما حوله تفقد خنجره وصرة نقوده، ثم قام وتوضأ وصلى ركعتين وأخذ مصحفًا وبدأ يقرأ فيه، واقترب منه أحدهم بعد الصلاة وسأله:

---

[1] غربة الشيح: 27

[2] غربة الشيح: 38

[3] غربة الشيح: 39

- "يبدو من هيئتك أنك غريب.
- نعم من الجبال.
- إيش عندك في جازان؟

ولم تكن لديه إجابة حاضرة وكل الذي قاله: ما أدري ربما أشوف جيزان وأرجع، ويمكن أشتغل.

هكذا بدأت ملامح الحيرة على وجه طالع.

- **ثانيًا: نسق جدلية الحنين للماضي والبحث عن الذات:**

ظلت فكرة العمة آمنة تكبر في رأسه، "وما الذي يجعله يمضي حياته أجيرًا أو عاملًا عند أحد حتى وإن كان بطيبة وصدق العم عوض؟"[1] بدأت مرحلة الشباب تشكله وتخلقه من جديد، وكان الحنين في الجانب الآخر من تفكيره ما بين العودة والخوف، فكر في العودة إلى الجبال؛ ليرى أمه ويودعها، لكنه خاف إن عاد لن تسمح له بالسفر، وستزوجه من شريفة.

كانت رغبة طالع في الإبحار شديدة، ففاتحه بالموضوع ذاته العم عوض، للسفر مع العم باجنيد تاجر اللؤلؤ، وحتى ترى مدينة مصوع.

ثالثًا: النسق السياسي:

يأتي هذا النسق إثر ما يخلفه الاستعمار في المدن العربية من إدخال ثقافاتهم المختلفة عن مبادئنا وقيمنا العربية الإسلامية، من خلال الآخر المستعمر سواء كان (إيطاليًا) أو (بريطانيًا). و سأل باجنيد:

- "كيف مصوع؟ أحسن من جيزان؟
- مصوع دنيا ثانية حتشوفها، سينمات وسيارات وشوارع ومستشفيات، وأكيد حتعجبك ولكن أحسن أو مو أحسن موضوع ثاني والوطن هو الوطن.
- سمعتك ترطن بلغة ما أعرفها.
- الإيطالي، الإيطالية، اللغة الإيطالية منتشرة هناك بحكم الاستعمار وتعلمناها منهم"[2].

ثم انتقل طالع للحديث مع القبطان، بتساؤلات تدور في رأسه عن هذه المدن الساحلية.

---

[1] غربة الشيح: 52.

[2] غربة الشيح: 55

- "ماذا تنقلون، أو ماهي تجارتكم؟
- زمان كانت مصوع غير على أيام الإيطاليين، الآن تغير الحال كثيرًا ويختلف ما ننقل باختلاف الموانئ في السابق كنا ننقل الجواري والعبيد مثلًا، وتوقفت بعد منعها وتحريمها دوليًا، وننقل الآن الحبوب والمواشي، الجلود، محاصيل البحر (الظفر والعنبر)، العسل والأخشاب والمسافرين.

وصدمته كلمة (العبيد) وكأنه يسمعها أول مرة، ولم يكن يعرف أنها ستغير حياته.

- قلت الجواري والعبيد.
- نعم، ميناء مصوع هو ميناء الدموع، حيث كان تنقل منه العبيد والجواري إلى الشاطئ الآخر لبيعهم"[1].

يظهر نسق الاستعباد في هذا الخطاب، الذي يقلل من شأن أصحاب البشرة السوداء، هذه العنصرية المقيتة التي لا تمت بالإنسانية بصلة. كان طالع يتكشف له أثر المستعمر الإيطالي، وما أدخل من حضارة واختلاف في كل أرجاء مصوع. رأى الأحياء العربية والأسواق العربية، وكانت اللوحات العربية وأسماء العائلات العربية في كل مكان. ورأى مفردات لأول مرة يقرأها "قرأ في مصوع مفردات يعرفها أول مرة، كالسينما، البنك، البار، الفندق، والملهى، ورأى الفتيات هنا بشعورهن وسيقانهن المكشوفة، كان مبهورًا في البداية ثم اعتاد مثل هذه المناظر"[2].

- تلفت العم جعفر يمينًا ويسارًا وكأنه يخاف شيئًا، وقال:
- "بكل مساوئ الاستعمار إلا أنه كرس مفاهيم الدولة، أوجد تشريعات، طرق، مستشفيات"[3] هذا هو الاستعمار، وما يحدثه من تحولات على جميع الأصعدة، منها: التحول السياسي، والتحول الاقتصادي، والتحول الاجتماعي.

رابعًا: نسق أهل الجبل وأهل الساحل: يتمثل هذا النسق من خلال صداقة قامت بين طالع الجبلي وعثمان الأفريقي، صداقة تكونت بين الجبل والماء. بين الانغلاق والانفتاح، دار

---

[1] غربة الشيح: 56 - 57

[2] غربة الشيح: 58 -59

[3] غربة الشيح: 76 – 77

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

الحوار بينهما واستمع طالع كثيرًا، ورأى كثيرًا، عباس "يتحدث العربية والإيطالية والسواحلية ولهجات العفر والتقراي"[1].

يعرف عباس البحر وسكان سواحله، فمعظم سكانه نتاج هجرات على مر الأزمنة، لكن الاستعمار استولى على خيراته وثرواته. "وعاد طالع يسأل عن الاتجاهات والنجوم والأضواء البعيدة من السواحل، وكان يريد تعلم كل شيء.

- لا تعتمد على الذاكرة في كل شيء، بما أنك تقرأ وتكتب فسجل على الورق"[2].

يقدم عباس النصيحة لطالع في تسجيل ما يتعلمه، وعدم اعتماده على الذاكرة، ويرى أن كل العرب بنفس طريقة طالع في اعتمادهم على الذاكرة. ويأتي تبرير طالع على أن العربي لا يمتلك الكثير، وكأنه يحكم عليهم بمحدودية الفكر. وتبدأ جدلية الغربة والبحث عن الذات عند طالع تتخذ مكانها في نفسه، وتنبش عن ماضيه وتدب روح الحنين إليه، عبر تساؤلات البحار عباس:

- "وهل لأنكم لا تمتلكون الكثير غادرت أنت جبالك البعيدة بحثًا عن هذا الكثير"[3].

بدأت ملامح الحنين على وجه طالع، وحضرت كل الوجوه والبلاد، التي كانت مختفية ومنسية في ذاكرته، والتي تعمد تغافلها حتى لا تتشوش أيامه القادمة، وحتى يستطيع اتخاذ قرارات حياته بعيدًا عنها.

أما الكلمة التي قالها القبطان عثمان (لن تجد الكثير حتى يمتلئ قلبك بحب امرأة) أثرت هذه الكلمة في ما قد تعاهد على نسيانه، وزاد الشجن في ذلك الليل الماطر والبرق البعيد. "وللبرق في ذاكرة الجنوبيين شرارة محرضة وفحوى رسائل من مجهول"[4]. ومن هذه العبارة ينخلق نسق الذاكرة الجمعي عند الجنوبين في اعتقاداتهم الباطلة المنافية للشريعة الإسلامية، والقائمة على التشاؤم من لمعان البرق في الليل، وكأنه يحمل رسائل تحذير من شر قادم.

---

[1] غربة الشيخ:61

[2] غربة الشيخ:62

[3] غربة الشيخ: 62

[4] غربة الشيخ: 63

خامسًا: نسق الإعجاب في الجنس الآخر/ الرجل:

ويظهر هذا النسق في إعجاب زينب بطالع، ويتجلى هذا الإعجاب بوضوح من خلال اهتمامها به، ورسم الابتسامة على محياه كل ما رأته، ومحاولة خلق حديث معه، رغم اختلاف اللغة بينهم والإقبال على تعلم لغته. لعل الأمور في الساحل تحدث ببساطة عكس المجتمع الجبلي، حيث الشك والريبة هي الأصل في العلاقات. "تسارعت علاقته بزينب رغم محاولته إخفاءها تأدبًا، ولمعرفته أنه راحل قريبًا ولا مستقبل لهكذا علاقة وتسويق أوهام لصبية حالمة، وظل متحفظًا وصادًا عنها في حين كانت هي مكشوفة المشاعر"[1].

سادساً: نسق العودة إلى جازان:

يتحدث عثمان عن حياة زينب " عاشت وعائلتها رعب التهجير من بلادهم السابقة (أو جادين) أو ما يعرف بالصومال الإيطالي"[2]. ويندرج هذا النوع من الخطاب إلى النسق السياسي المتمثل في قلق التهجير، وخوف الاختطاف.

لم يعدها طالع بأي شيء، وهي تعرف أنه مجرد عابر، ولكنها وجدت فيه فرصة وحلمًا ينتشلها ويغير حياتها، بدأ في طالع الخوف والقلق والوحدة وأحس أنه أمام لعبة أكبر من تفكيره، وكان كل ما يفكر به هو الخروج من هذه الدوامة. ويتمثل نسق العودة، في هرب طالع من القبطان عباس، وزينب. ورغبة طالع في التخلص من دوامة الغربة، والرجوع إلى الوطن. كان هذا البحر يفصل بين أفريقيا وآسيا، كذلك كانت هذه الرحلة فاصلًا في حياة طالع نقلته حياة إلى حياة أخرى، ومن حضارة إلى حضارة أخرى.

سابعًا: نسق الزواج:

أراد طالع بهذا الزواج، تكفير ما أحدثه من خذلان لزينب، ومساعدتها المادية بسبب ظروفها الصعبة. يسألها السيد الباعلوي: "من هذه التي قررت تغيير قناعاتك بالزواج؟

- زينب.
- وهل يندرج هذا الزواج في ظنك تحت دوافع الحب أم التعاطف؟
- لا أعرف كيف أنظم الكلام، ولو استطعت لقلت أنه تحت دافع الالتزام.

---

[1] غربة الشيح: 81

[2] غربة الشيح: 86

- وأي التزام يفرض عليك من فتاة بالكاد تكون عرفتها؟ سيرفضها أهلك وقبيلتك وحتى أنت سيرفضونك معها، إلا إذا كنت قد قررت تجاهلهم كليًا"[1].

تزوج طالع بزينب، قبل مغادرة السيد الباعلوي للحجاز .

ثامنًا: نسق التشبث بالغربة:

ومن خلال هذا الخطاب "و كأنه يحرق كل مراكب العودة"[2]. ينخلق نسق التشبث بالغربة، فلا يكاد طالع ينفك من غربة حتى يدخل في غربة أخرى أشد تمسكًا من الغربة السابقة، وكأنه في دوامة الغربة.

أزهرت زينب ومنحت طالع كل الحب والمودة، وأنجبت منه أربع بنات. كان الناس يرحلون إلى الحجاز، عندما تضيق بهم الأوطان. شعر طالع بالورطة فالعائلة تكبر، والموارد تقل.

تاسعاً: نسق السفر: يتمثل هذا النسق في سفر طالع وعائلته إلى جدة، بعد ما ساءت الأوضاع السياسية والاقتصادية في عدن. "وقد بدأت الحكومة تأميم المتاجر والمنازل وأصبح الحال صعبًا على البقاء"[3]. كانت مغادرة عدن مؤلمة لطالع، وتذكر أن زواجه كان مرتجلًا قام على المروءة والشعور بالوفاء. ولكن زينب منحته شعورًا أشبه بالوطن البعيد. و أخذ على نفسه وعدًا بأن يعود سريعًا للاطمئنان على أمه وأهله وبلاده الزراعية، وبعد رحلة طويلة يصل إلى جدة.

عاشرًا: نسق الانتماء الذاتي وقلق الآخر: يتمثل هذا النسق في شعور طالع بالانتماء الوطني؛ فقد كانت جدة مألوفة له، فهو في وطنه "هو الآن في بلاده وهويته وسحنته وفي جدة، لكن الحنين كان قاسٍ على زينب والتهديد أيضًا. فقد بدأ طالع البحث عن أهالي ديرته والسؤال عنهم، ولم يعد لها لوحدها وبدأ قلقها ومشاكلهم رغم التطمينات"[4].

---

[1] غربة الشيح: 112

[2] نفسه.

[3] غربة الشيح: 117

[4] غربة الشيح: 118

الحادي عشر: نسق المجتمع:

يتمثل هذا النسق في الذاكرة الجمعي، التي تقوم على النظرة الدونية والاستحقار والعنصرية المقيتة التي تنأى عن الإنسانية، وتتجلى من خلال استهزاء المجتمع بطالع زوج زينب الصومالية.

"لم تكن تعرف المعارك التي يخوضها في المجتمع وفي الحياة، وكان يخبئ عنها ذلك وتكفيها وحدها معركة الغياب"[1]. وعرف أن خاله إبراهيم في مكة يعمل في مشروع توسعة الحرم، ووجدها فرصة لزيارته وزيارة الحرم، أتم العمرة وذهب يسأل عن خاله، ووجد شخصًا آخر قال له إن خاله في إجازة ويقيم في جبل بخش، ولكن من أنت؟

- "أنا قريبه من جدة.
- يقولون له ولد أخت في جده متزوج عبدة، لا يكون أنت؟"[2].

كان يشعر بالغضب، واكتفى بهذا الحوار، وقال للرجل: إن قابلت خالي فأبلغه إن ولد أخته زوج العبدة جاء يسأل عنه، وغادر. عرف الآن لما يتجنبه أهل ديرته، وعندما غادر قريته صغيرًا، لم يدرك هذا التمايز الاجتماعي داخل ذاكرة الناس، ولكنه الآن عرفه وأدركه ورغم ألمه لم يهتم، فقد وعى بالحياة من خلال سفره مخالطة الأجناس. وزينب وإن كانت سمراء فهي حرة .

الثاني عشر: نسق الهوية:

وتستمر معاناة شخصية (طالع) في تشظيها، وعدم حصولها على الهوية، الأمر الذي سلبه التفكير بمصير بناته، وزوجته الصومالية. عزم طالع على شد الرحال إلى الجبال، رأى كل شيء قد تغير منذ أكثر من ثلاثين عامًا، فالمساحات التي كان يعرفها غطتها المباني والأرض تصحرت، وكل شيء في الماضي قد تغير. وعرف أن الموت حل الكثير من القضايا التي باتت تزعجه، والتي من أجله هاجر عن بلاده ، فقد توفي عمه سويد، وزوج أمه محمد الفقيه، ويمضي زوج خالته شيخًا كبيرًا للسبعين. وظلت أمه شمعة رغم الأوجاع وكأنها قد أخذت ضمانة من الحياة أن لا تموت حتى يعود. وعند وصوله دخل مباشرة إلى المسجد، استراح

---

[1] غربة الشيح: 118

[2] غربة الشيح: 121

طالع في المسجد حتى أذان المغرب، ثم خرج وتوضأ وانتظر الصلاة، وبعد الصلاة وقبل أن يغادر الإمام، أقبل إليه ريثما انصرف المصلون. وتعرف طالع على أخيه عبد الرحمن:

- "وتعانقا من جديد وأخذ بيده نحو البيت.
- الوالدة تسكن معي، ولكن قبل دعنا نتناول ما تيسر من العشاء لأن الوالدة إن عرفت قد لا نستطيع العشاء"[1].

أما (طالع) فكان متوترًا وقلقًا وعاجزًا عن الانتظار والفاصل بينه وبين أمه أمتارًا قليلة وثلاثين عامًا. بعد صلاة العشاء، انطلق عبد الرحمن وأخذ اثنين من الوجهاء وذهب إلى مجلس الشيخ، وتحدث عبد الرحمن:

- "يا شيخ مصلح أنت تعرف والكل يعرف أن هذا طالع ابن فلان ابن فلان، وأنه أخي وتخلّيك عنه تخليك عنّا مستقبلًا لأي سبب، وبالنخوة وبالشيمة هذا ما يصح. وطالع حيستخرج هويته عن طريقك أو بدونك هذا حقه
- يقولون متزوج عبدة.
- الرجال يبغى (وثيقة) له ولزوجته.
- يبشر. من يوم السبت أروح معه وأعرفه وأنهي أموره.

وسارت الأمور، تعثرت قليلًا لأسباب إدارية لكنها تمت.. واسترد طالع هويته"[2].

ودع طالع أمه ووعدها أن يرجع، وأن يرتب وضعه ليقيم هنا وبين أهله، فقيمة الإنسان في وطنه وبين أهله والغريب يضيع. كان يشعر دائمًا أن القرية، هي المكان الذي سيعود إليه لو ضاقت عليه الدنيا الوسيعة، ولكن بعد عودته الأخيرة أفاق من هذا الوهم.

الثالث عشر: نسق الذكريات:

يكشف هذا النسق عن مكمن الخطأ في حياة طالع، والمنعطف الذي بدأ منه العطب، ولعل الأسباب جاءت مجتمعة، وكان أهمها عناده، فلم يستطيع تقبل أي أحد يشاركه قلب أمه، وأراد من سفره الحصول على الكثير مثل: الذات والحب، والاكتفاء.

عمل طالع على تصفية تجارته في جدة، وذهب إلى الجبال لتأسيس منزل وافتتاح متجر، وشحن كل مقتنياته على شاحنتين وركب هو وعائلته سيارتهم الجيب، ومضوا جنوبًا نحو

---

[1] غربة الشيح: 126 -127

[2] غربة الشيح: 130 -131

الجبال. وعندما وصل رحبت القبيلة به من كل مكان شعر بالسعادة والاطمئنان، لولا صوت نشاز وضحكة مكتومة قالها أحدهم من خلف الصفوف ولم يعرف أن طالعًا سمعها.

- "وصل زوج الجارية وبناته.

والتفت طالع نحو الصوت والذي كان قد اختفى وعرف أن غربته ابتدأت الآن" [1]

لم يتخلص طالع من مشاعر الغربة التي استوطنها منذ الصغر، وها هو المجتمع يعيد ترتيب الغربة من جديد في نفس طالع عند عودته إلى قريته، وكأنه يعيش في دائرة غربة لا انفكاك منها.

خاتمة البحث

- نلاحظ أن عنوان الرواية "غربة الشيح" نسق مضمر، وجاء العنوان مكونًا من كلمتين (غربة والشيح) على شكل جملة اسمية، فالغربة هي بمفهومها نفسه، وأما الشيح فيرمز لفتى الجبل (طالع) فالشيح نبتة تتواجد في الجبال.

- جاء نسق هيمنة الموروث الشعبي، حول بيئة القرية وثقافتها ومعتقداتها وعاداتها الشعبية، واشتملت على: نسق صورة الحزن(تشييع الجنازة)، نسق تمجيد السلطة الذكورية، وتمثلت في تعزيز المجتمع للجانب الذكوري للفتى طالع. و النسق الجمعي الذكوري ودوره في تهميش المرأة، تمثلت في اتخاذ ذكور العائلة لقرارات الأنثى. أما نسق الشفقة فصورت نظرة الانكسار والتعاطف، وفي المقابل نسق هود الختان: يصور احتفال شعبي يقام عند ختان مجموعة من الأطفال في نفس الفئة العمرية. ونسق العنف جاء على نسقين: نسق العنف الجسدي: تمثل في نص(أبي سيضربني لو عدت الآن)، وينم هذا الخطاب عن الشدة والحزم المتمثلة في المجتمع الجبلي. ونسق العنف اللفظي: تمثل في مناداة وتنمر الأطفال على (طالع) ومن هذه المفردات:(أمشخب) (ابن أمه) و(المجهف) . وظهر نسق الحسد عند أطفال القرية عندما بدت على طالع بوادر التعلم من الكتابة والحفظ، ونظافة المبلس والشكل، أما النسق الديني أظهر هذا النسق الاعتقادات الباطلة، والمخالفة للشريعة الإسلامية، كالرقى والتمائم.

- وُجدت الأنساق الخفية في نسقين: الأول نسق الطمع المتخفي تحت نسق الزواج، فقد أظهر هذا النسق نسقًا مضمرًا، وهو نسق الطمع الذي أخفاه العم السويد في نسق الزواج.

---

[1] غربة الشيح: 142

والثاني نسق جدلية الغربة والبحث عن الذات، وتمثلت مشاعر الغربة في ملازمة (طالع) منذ صغره حين فقد والده وتشكلت عوالم الغربة بكل تشظياتها في مرحلة الشباب نتجت منها: العزلة و التوحد مع الذات، والانغلاق على الروح وهو مازال في القرية.

- تُمثل نسق الرحلة، وما يندرج تحتها من أنساق حول رحلة طالع من قريته الجبلية إلى جازان المدينة الساحلية وما وراء البحر من أسفار، وقد كانت الغربة نقطة انطلاقته وعودته، وكان المغزى وراء ذلك هروبه من نظرة المجتمع القروي وشعوره باليتم والوحدة، أملاً في إيجاد ذاته وفي الجانب المقابل حنينه المستمر للقرية وأهلها، والأحداث التي عاشها في الرحلة إلى أن تزوج زينب الصومالية، وعاد إلى قريته الجبلية . كما نتج عن نسق أهل الجبل وأهل الساحل مقابلة بين الجبل والماء، بين الانغلاق والانفتاح وبين الشدة واللين.

- اتسمت الرواية بهيمنة نسق الغربة، الذي تميز بالنمط الدائري، وتبدو دائرية الغربة هنا، في ابتداء الغربة عند (طالع) في صغره بعد وفاة والده، من خلال إحساسه باليتم والوحدة في مجتمعه وما تلقاه من سخرية منهم، مثل ابن أمه، وابتدأت بداية حقيقية في شبابه عند رجوعه القرية مع زوجته الصومالية وبناته من خلال استحقار المجتمع له.

مراجع البحث

البازعي: سعد، الرويلي: ميجان، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي، الدار البيضاء، ط3 (2002).

البستاني، بطرس: محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، د ط، 1983.

الحسامي: عبد الحميد، النقد السياسي في المثل الشعبي - دراسة في ضوء النقد الثقافي، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع (2013).

الزمخشري: أساس البلاغة، دار بيروت للطباعة والنشر، د ط، د ت.

زيدان: عبد القادر عبد الحميد، التمرد والغربة في الشعر الجاهلي، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، د.ت.

العامري، عمرو: رواية غربة الشيح، كنوز المعرفة، جدة، ط1 ، 1442هـ-2021م.

الغذامي: عبد الله، النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3 (2005).

الفراهيدي: كتاب العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار الرشيد، ط2، 1980- 1986.

ابن منظور، محمد بن مكرم: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط6، 2006.

- المقالات الإلكترونية:
- wiki< https://ar.m.wikipedia.org
- جريدة الرياض https://www.alriyadh.com

https://doi.org/10.71311/.v6i2.244

الثنائيات القلقة في شعر عنترة بن شداد بين التأزم والتلازم

أ. د. محمد أحمد غالب العامري
أستاذ الأدب والنقد بجامعة صنعاء
Alamry_1971@yahoo.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/2/20 تاريخ قبول البحث 2025/4/11
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

يوجز لنا هذا البحث - من خلال شعر عنترة بن شداد- قصة الصراع الدائر في نفسه، والتنازع السائد حياته، والتناقض والانفصام اللذين كان يحس بهما وعايشهما داخليا وخارجيا. ولا يبعد المرء إذا زعم أن حياة عنترة وأشلاء نفسيته جمعت من الأضداد والتناقضات المتأزمة والمتلازمة على نحو يقل أو ينعدم عند غيره، لكنه بالرغم من ذلك أبدع وتألقت شخصيته، وانتزع لنفسه مكانة تكاد تكون أسطورية؛ لأنه استطاع أن يكون على رغم التناقضات معتدلاً، ولأنه تعايش مع ذلك ببراعة راضياً أو كارهاً أو مكرَها، ذلك ما أوحت إلينا به الثنائيات القلقة في شعره. وأهم النتائج التي خلص إليها البحث:

1. يوحي شعر عنترة لقارئه بوجود إحساس داخلي عميق لدى الشاعر يشي بضعفه أو بعقدة نقص مسيطرة عليه، لكنه لم يستسلم لذلك ظاهرياً على الأقل.
2. حاول عنترة تضخيم شجاعته، والجوانب الإيجابية التي أعطيها لتغطية جوانب ضعفه النفسية الداخلية، أو الخارجية الاجتماعية.
3. التمرد الإيجابي في شخصية عنترة، وتكييفه للتناقضات في حياته وتكيُّفُه معها؛ هو الأمر الذي جعل منه أسطورة البطل الفذ.

اتبع الباحث في هذا البحث منهجي التاريخي، والوصفي التحليلي، واستفاد نقدياً من المنهج النفسي.

الكلمات المفتاحية: الثنائيات، القلقة، التأزم، التلازم، عنترة بن شداد.

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية

The Unsettling Dualities in the Poetry of Antara bin Shaddad: Between Tension and Correlation

By Prof Dr. Mohammed Ahmed Ghaleb Al Ameri
Professor of Literature and Criticism, Sana'a University
Arabic literature@ literary Criticism
Alamry_1971@yahoo.com

Abstract:

This research elucidates—through the poetry of Antara ibn Shaddad—the story of the internal conflict raging within him, the pervasive strife in his life, and the contradictions and inner division he felt and experienced both internally and externally. It is not far-fetched to claim that Antara's life and the fragmented shards of his psyche comprised a collection of conflicting and contradictory elements, locked in a state of both crisis and inseparability, to a degree rare or non-existent in others. Yet, despite this, his character was creative and brilliant, and he secured for himself an almost mythical status; because he managed to maintain a balance despite these contradictions, and because he coexisted with them masterfully—whether willingly, unwillingly, or by compulsion. This is what the unsettling dualities in his poetry have suggested to us.

The most important findings of the research are:

1. Antara's poetry suggests to the reader a profound internal sentiment within the poet, hinting at his weakness or a dominating inferiority complex, yet he did not surrender to it, at least outwardly.
2. Antara attempted to amplify his courage and the positive attributes he was given, to mask his internal psychological weaknesses or external social vulnerabilities.
3. The positive rebellion in Antara's character, along with his ability to modulate the contradictions in his life and adapt to them, is what forged his legend as a peerless hero.

The researcher employed both historical and descriptive-analytical methodologies, while also critically drawing on psychological criticism.

Key words: Unsettling Dualities, Crisis, Inseparability, Psychological Conflict, Antara ibn Shaddad.

مقدمة

الثنائيات كثيرة في الحياة وفي الكون، فقد اقتضت حكمة الخالق سبحانه أن تسود حياتنا كثير من الثنائيات المختلفة: المتضادة والمتكاملة، المتعاونة والمتصارعة،... فليس وجود الثنائيات في شعر عنترة ما يلفت الانتباه، لكن ما يلفت الانتباه ويستحق الاهتمام: طبيعة تلك الثنائيات، وطبيعة علاقتها ببعضها، وما يوحي به ذلك كله؛ ذلك هو ما دفع الباحث لكتابة هذا البحث.

وكان مصدر اعتمادي في شواهدي شرح ديوان عنترة للخطيب التبريزي الذي قدم له ووضع هوامشه مجيد طراد، فإذا أحلت على ديوانه دون تحديد فهو المقصود، ولم أنتقل إلى غيره إلا حين لا أجد الشاهد فيه.

مشكلة البحث: تتلخص في السؤالين الآتيين:

1. ما طبيعة الثنائيات السائدة في شعر عنترة؟
2. ما النتائج التي يمكن استنتاجها من طبيعة العلاقة السائدة بين تلك الثنائيات؟

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

1. معرفة طبيعة الثنائيات السائدة في شعر عنترة.
2. بيان طبيعة العلاقة السائدة بين الثنائيات في شعر عنترة.
3. تتبع أثر العلاقة السائدة بين الثنائيات في شعر عنترة.

خطة البحث: رأيت أن الثنائيات القلقة في شعر عنترة يبرز أثر تأزمها وتلازمها أكثر في حياة عنترة مع أمور ثلاثة، فكانت هي محاور هذا البحث، وهي:

المحور الأول: مع اللون الأسود

المحور الثاني: مع القبيلة

المحور الثالث: مع الفروسية

ذلك أن أباه ذو نسب ومكانة، وهو كان عبداً محتقراً نصيبه المهانة بسبب سواد لونه. وفي حين أنه كان يملك نفسا حرة أبية، لكنه بدأ حياته رقاً واستكانة. قلبه - فيما يقول - أبيض ولونه أسود. لا يحب قبيلته لكنه ينتصر لها، ويبذل في سبيلها جهده ومهجته. يحارب في سبيل القبيلة ويشكوها، وهي تزدريه ولم تتقبله مستسيغة أو مجاملة، لكنها عند الملمات: تعده فارسها المغوار، به تشيد وإياه تستغيث. رفض أعراف القبيلة ولم يتمرد عليها، وتماشى مع مألوف القبيلة دون أن يرتضيها. نفسه من الداخل محطمة، وهو في الخارج صاخب

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

هـادر. شـعوره وإحساسـه متمحـوران حـول ذاتـه، وفروسـيته وقتالـه منصـبان في مصـلحة القبيلة، ولاستمالة قلب عبلة ونيل رضاها.

منـهج البحـث وإجراءاتـه: اتبـع الباحـث منهجي البحـث: التـاريخي، والوصـفي التحليلي، واستفاد نقدياً من المنهج النفسي.

المحور الأول: مع اللون الأسـود

أ. تأزم ثنائي: الاستسلام/التمرد

"فاتحة القلق"

من العادات التي كانت مألوفة في المجتمع العربي في العصر الجاهلي أن الرجل الحر إذا جاءه ولد أسود اللون من جارية لا يعترف له بالحرية ولا يلحقه بنسبه، بل يعده عبداً، وأطلقوا على هؤلاء السود اسما خاصا تمييزا لهم من إخوانهم الهجناء البيض، فسموهم "الأغربة" تشبيها لهم بذلك الطائر البغيض المشئوم في لونه الأسود، ونسبوهم في أكثر الحالات إلى أمهاتهم. ويخرج هؤلاء "الأغربة" إلى الحياة، بلونهم الأسود الذي يبغضه مجتمعهم، والذي لا يد لهم فيه، ولا خروج لهم منه، فإذا هو يحول - من البدء- دون أن يعترف بهم آباؤهم، ثم هو بعد ذلك يقف صخرة تتحطم عليها آمالهم في أن يشاركوا في الحياة الاجتماعية كما يشارك غيرهم، ولا يبئ لهم إلا فرصة ضيقة للحياة على هامش المجتمع حياة ذليلة محتقرة يخدمون فيها سادتهم ويقومون لهم بتلك الأعمال الفرعية التي يأنفون هم من القيام بها، أما الأعمال الأساسية فلا يقوم بها إلا أبناء الحرائر، فما يحسن هؤلاء الأغربة أولاد الإماء السود غير الحلاب والصر[1]. ومن أولئك الأغربة عنترة، فقد ورث عن أمه لونها الأسود ومن ثم عبوديتها، فكان اسمه عنترة بن زبيبة، وأضحى عبداً في مجتمع يقسم أبناءه إلى طبقات أحرار وعبيد. ولم يكن حال عنترة - ابتداء- بدعاً في المجتمع الجاهلي الذي يعيش فيه، فأمثاله كثيرون.

وكان مصير من هو أسود وهجين كحال عنترة في الجاهلية يتأرجح بين نهجين:

النهج الأول: الاستسلام المطلق لعنصرية اللون، وهذا يعني: الرضا بالعبودية، والاستسلام للواقع، والتكيف مع مسلماته على ما فيها من مرارة وسوء وغبن وجور، وحينئذٍ يعيش حياة الذل والسخرة التي يعيشها العبيد كما سلف، ونماذج هذه الحالة كثيرة لم نسمع بهم بالرغم من كثرتهم؛ فهم لا يذكرن لأنهم في الحياة لا يؤثرون.

---

[1]. ينظر: الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي: 111.

النهج الثاني: أن يتمرد على عقيدة المجتمع الظالمة القاسية، ويدفع ضريبة ذلك، فيفاصل المجتمع ليعيش حياة التشرد ضمن جماعات الصعاليك، مثل: الشنفرى الأزدي، والسليك بن السلكة، وتأبط شراً، وأضرابهم[1].

وعنترة واحد من أولئك السود أو من كان يطلق عليهم أغربة العرب[2]، ولد لأمةٍ حبشية سوداء تسمى زبيبة، قال عنها[3]:

و أَنا ابْنُ سوْداءِ الجبين كأَنَّها ضَبُعٌ تَرعْرَع في رُسومِ المنْزل
الساق منها مثلُ ساق نعامةٍ والشَّعرُ منها مثْلُ حَبِّ الفُلْفُل
والثغر من تحتِ اللثام كأنه برْقٌ تلألأْ في الظّلام المُسدَل

وكان يُتوقع منه أن يختار أحد النهجين السابقين، لكنه كان نسيجاً وحده، مثَّل شخصية فذة: فلم يستسلم لعقيدة المجتمع ويؤثر سيرة العبيد الخانعين المستسلمين للواقع، كما أنه رفض الخروج عن الجماعة ليكون صعلوكاً شريداً طريداً، بل آثر أن ينال حريته، وأن يسترد نسبه على رغم وجود عوائق عميقة، وعقبات معقدة، فكان وهو يرعى الإبل يتدرب على الفروسية ويأخذ نفسه بالعزيمة.

لعل قلق عنترة الواعي أو غير الواعي من الثنائيتين السابقتين (الاستسلام/التمرد)، بتأثير همته العالية وإبائه وتمرده الإيجابي، وتكييفه للتناقضات في حياته وتكيفه معها؛ هو الأمر الأهم الذي أشهر عنترة، وأكسبه إعجاب اللاحقين وتعاطفهم، وأضفى على سيرته قدرا كبيرا من المثالية، بل والأسطورية، ونُسب إليه كثير من القيم والمثل العليا، وبسبب ذلك أيضاً قدر لسيرته الشهرة والشيوع.

ب. تأزم ثنائي (العقدة/العقيدة)
"عقدة عنترة، وعقيدة المجتمع"

عقيدة (دونية ذوي اللون الأسود) المسيطرة على المجتمع الجاهلي التي جعلته يقسم أبناءه منطلقا منها؛ ولدت عقدة الشعور بالنقص لدى عنترة بن شداد بسبب لونه الأسود الكالح على نحو: عميق في نفسه، وبارز في شعره، وملازم لحياته.

---

(1). ينظر: الشعر الجاهلي قضاياه وظواهره الفنية: 136.
(2). ينظر: الشعر والشعراء: 244/1.
(3). شرح ديوانه 135.

وكان عنترة يعبر عن معضلته اللونية بالإشارة مرة، وبالتصريح مرات، ويحاول تبرير ذلك للناس أو إقناع نفسه بتجاوز أثر ذلك، فهو متميز بما هو أهم، واكتسب من المعالي بحد سيفه وسنان رمحه ما يغطي على نقيصة لونه، وماضي عبوديته، وما تفوق به على البيض من ذوي الأحساب المعممين المخولين[1]:

وما عابَ الزَّمانُ عليّ لوْني ولا حَطّ السوادُ رفيع قَدري

سموتُ إلى العلا وعلوتُ حتى رأَيتُ النَّجمَ تَحتي وهو يجري

الشاعر هنا يحاول أن ينطلق منطلقاً منطقياً؛ لأنه يحس وكأنه في مناظرة مع قومه يحاول إفحامهم إن لم يقتنعوا. بدأ بالهجوم غير المباشر على معيارهم اللوني في التفاضل، مبيناً أنه غير صائب، ومن ثم فهو غير معترف به، مستشهداً بصنيع الزمان معه، فهو-الزمن- لم يأبه بهذا المعيار الشائل المائل؛ لذلك لم يعب على الشاعر سواده، ولا آخذه فيه. ثم زعم أن له قدراً رفيعاً لا ينكر، وأن قدره أعلى وأمتن من أن يناله اللون الأسود بالنقص، وهو بهذا يعترف أو يحس أن اللون الأسود عيب ونقيصة، لكنه تجاوز أثر ذلك بما بناه لنفسه بسيفه من مكانة رفيعة.

اتِّكاء الشاعر على (الزمان) في قوله: "**وما عابَ الزَّمانُ عليّ لوْني**" يوحي بدلالات عدة، منها: تضخيم الشاعر ذاته، فالزمان بهيبته ورهبته وسطوته مما يعنيه أمر الشاعر، ويقف في صفه، وكأنه يقول لا يهمني بعد ذلك كثيراً أن يجهل قومي قدري. ومنها تضخم عقدة اللون الأسود في نفس الشاعر؛ وكأنه يخيل إليه أن كل الكائنات مسلمة بنقيصة أصحاب اللون الأسود، فلم يجد من يمكن أن يلتمس منه سلوة، فاتجه إلى الزمان ونسب إليه ما نسب بحق أو دعوى مجردة، وليس بمقدور أحد أن يكذب دعواه؛ لأنه لا أحد يستطيع أن يدرك ذلك أو أن يسأل الزمان ليتثبت منه. لكن كان الشاعر في اتكائه على الزمان غير طموح، فلم ينسب إليه موقفاً قوياً مسانداً له، واكتفى منه بالحياد الإيجابي، وعد ذلك فخراً وانتصاراً؛ وهذا يوحي باستحكام عقدة النقص اللونية في نفسه، فهو لا يتوقع وجود نصير يقف بجانبه وينتصر له إزاء هذه القضية، سواء أكان الزمان أم غيره، فقنع من الزمان بحياده، وعده شيئاً كبيراً.

---

[1]. السابق: 83.

وقال أيضاً[1]:

وإنْ عابتْ سوادي فهو فخري لأني فارسٌ من نسل حام

ولي قلْبٌ أشَدُّ منَ الرّواسي وذكري مثلُ عرْفِ المسْكِ نامي

في الشاهد السابق نفى أن يكون الزمان قد عيره بلونه، وهنا زعم أنها (عبلة) تلمزه بلونه، وتعيب عليه سواده، لكنه لم يستسلم، وتظاهر بعدم شعوره بغضاضة من صنيعها، أو هكذا حاول أن يتظاهر، بل رأيناه يكابر على نحو يناقض فيه نفسه في مواطن أخر- منها ما لمسناه في الشاهد السابق – ويجعل من لونه الأسود مصدر فخره واعتزازه. ولا ندري كيف كان سواده فخراً له، بل فخره كله!! مما جعل مجيء صورتي الفخر التاليتين على نحو هادئ، والمبالغة فيهما أقل مما هو مألوف عنه: فله قلب قوي صلب، وذكر بين الناس طيب مثل عرف المسك.

وعلى نحو قريب مما سبق نجده يقول[2]:

لئن يعيبوا سوادي فهو لي نسب يوم النزال إذا ما فاتني النسب

تقترب الصورة هنا منها في الشاهد السابق، لكنه هنا أكثر هدوءاً وتواضعاً. نسب إليهم (قومه)- بصياغة لفظية موحية- أنهم يعيبون عليه سواد لونه، لكنه - فيما يزعم- لا يرى ذلك أمراً معيباً، بل عد ذلك نسباً له، وكما أنا لا ندري كيف كان سواده فخراً له في الشاهد السابق، فإنا هنا أيضاً لا ندري كيف كان سواده نسب له.

في هذا البيت لا نلحظ صورة من صور الفخر على نحو صريح، كما هو مألوف عنه في مثل هذا الموطن، بل نلحظ إقراراً غير مباشر بإحساسه بالدون، تأتّى ذلك من أمرين:

الأول: من استعماله (إذا) في قوله: "**إذا ما فاتني النسب**" وهي تدل على وقوع ما بعدها كثيراً، أي أنه كثيراً ما يفوته النسب.

الثاني من استعاضته عن نسبه المفقود بالانتساب إلى اللون الأسود، وكفى بذلك ضعة ومضيعة وفق عرف قومه، ووفق شعوره النفسي العميق.

وقال أيضاً لكن غير مقيد بأداة الشرط التي تكررت في الشاهدين السابقين، بل على نحو إخباري تقريري[3]:

يعيبونَ لوني بالسواد و إنما فعالهم بالخبث أسودُ من جلدي

---

[1]. السابق: 188.

[2]. السابق: 25.

[3]. السابق:59.

الصورة هنا تأخذ منحيَيْ: الدفاع والهجوم، جاعلاً من الهجوم وسيلة دفاعية تسقط دعوى الخصم، أو تقلل من قيمتها، متوسلاً إلى ذلك بالمقارنة القائمة على رد الهجوم بهجوم مضاد. استخدم الشاعر الفعل المضارع (يعيبون) بما فيه من دلالة التكرار غير المنقطع؛ ليضخم من شأنه، وكأنه قد أصبح شغلاً شاغلاً لأعدائه، فلا هم لهم إلا التصدي له ومحاولة التقليل من شأنه.

في الشطر الأول ذكر نقيصته التي يرميه بها أعداؤه (تعييره باللون الأسود) وفي الشطر الثاني ذكر أن لهم عيباً أكبر هاجمهم به ونسبه إليهم، فهم يتسمون بسواد أشد عيباً وأسوأ قبحاً، ذلك هو سواد أفعالهم المنبعثة من سواد بواطنهم، وشتان بين سواد اللون الذي لا شأن لصاحبه بجلبه، ولا قوة له بدفعه، وبين الأفعال السوداء التي يقترفها صاحبها نتيجة خبث نية وسوء نفس وقبح طوية.

في هذا البيت نحس عقدة الشاعر، واعترافه بنقيصة اللون الأسود على نحو أوضح من الشواهد السابقة، جاء ذلك من خلال المقارنة بين مستويي سواده وسوادهم، أو بين نقيصته التي رموه بها، وبين النقيصة التي رماهم هو بها، أبرز ذلك جلياً اسم التفضيل (أسود)، وكأنه يقول: إني أتفق وإياكم أن السواد عيب ونقيصة، وصحيح ما تنسبونه إلي من نقيصة اللون الأسود وخبثه وسوئه، لكن لديكم سواد أشد خبثاً وسوءاً هو سواد أفعالكم، فكان الأولى بكم أن تخجلوا من ذكر عيبي وعندكم عيب أكبر.

وفي قوله[1]:

تُعيّرني العِدى بِسوادِ جلْدي وبيض خصائلي تمحو السَّوادا

وقوله[2]:

شبيهُ اللّيلِ لوني غيرَ أنّي بفعلي منْ بياض الصُّبح أَسنى

وقوله[3]:

سوادي بياض حين تبدو شمائلي وفعلي على الأنساب يزهو ويفخر

يعترف بسواده صراحة، ويعترف - ضمناً- لأعدائه بصحة دعواهم وعقيدتهم بكون السواد مذمة وعيباً، لكنه ذهب إلى الادعاء أنه إذا كان السواد يشين غيره ويعيبه، فإن الأمر معه

---

[1]. السابق:49.

[2]. السابق:195.

[3]. السابق:79.

يأخذ منحى آخر، فهو يستحيل معه بياضاً؛ لأن له من المفاخر والمناقب والأخلاق الغراء ما يغطي كل عيب، ويرتفع به عن كل نقيصة.

ويقول في موطن آخر[1]:

ما ساءني لوني واسمُ زبيبةٍ إنْ قَصَّرَتْ عَنْ هِمَّتي أعدَائي

ومثله أيضاً[2]:

لئن أكُ أسوداً فالمسكُ لوني ومَا لسوادِ جِلدي منْ دواء

وَلَكِنْ تَبْعُدُ الفَحْشاءُ عَني كَبُعْدِ الأَرْضِ عَنْ جوِّ السَّماء

الشاعر في هذين النصين يقر أن السواد منقصة بل داء، لكنه على الرغم من ذلك يحاول التظاهر بتقبل واقعه والتصالح مع نفسه، مواسياً لها بأمرين: بما عُوِّض به عن السواد من همة عالية وأخلاق رفيعة، وبعد عن الدنايا. والثاني: أن سواده ليس من صنعه ابتداء، أيضاً لا يد له في بقائه فلا يمكنه إزالته.

وعلى نحو مقارب لكن مع مستوى من الثقة نفتقده في النماذج السابقة يقول[3]:

ألا يا عبل قد عاينتِ فعلي وبانَ لكِ الضلالُ من الرَّشاد

وإنْ أبْصَرْتِ مِثْلِي فاهْجُريني ولا يَلْحَقْكِ عارٌ منْ سَوادي

يستمر هنا في المقارنة بين ما أصابه من منقصة بسبب لونه الأسود، وما حازه من خصال الكمال.

ما تميزت به الصورة هنا الثقة العالية التي يظهر بها الشاعر، فلا نحس ذلك الانكسار النفسي المبطن الذي نلقاه في الشواهد السابقة وغيرها إزاء نقيصة اللون الأسود، بالرغم من اعترافه - هنا- بكونه (**عار من سوادي**). تبرز ملامح تلك الثقة في طبيعة الصياغة اللفظية التي انزاح إليها الشاعر: (عاينت فعلي – بان الضلال من الرشاد – إن أبصرت مثلي)، فأفعاله البيضاء المشرقة المشرفة تبرز جلية لكل ذي عينين، وضلال المزاعم المنتقِصة منه بينة جلية لكل أحد، وتفرده عن النظير، وتميزه عن الجميع شعور يخامر نفسه ويملأ جنباته.

وتستمر وتيرة الثقة بالنفس تنمو صُعُداً في قوله[4]:

---

[1]. السابق:22.

[2]. السابق نفسه.

[3]. السابق:65.

[4]. شرح ديوان عنترة: 157.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

فكم يشكو كريمُ منْ لئيم وكم يَلْقى هِجانٌ[1] من هَجين[2]

وما وجد الأعادي فيَّ عيباً فعابوني بلون في العيون

هنا يهاجم الشاعر بقوة أعداءه وحاسديه، ويقيم بينه وبينهم مقارنة ضمنية في البيت الأول، فهو: كريم الأصل كريم الأخلاق، وشانئوه لئيمو الأخلاق مبتورو النسب، ومن دلائل كرم أخلاقه احتمال لئم صنعهم معه. ونراه في البيت الثاني متحلياً بقدر من الثقة بالنفس، محاولة منه في أن يواري عنا ذلك الإحساس والشعور العميقين بعقدة النقص بسبب سواد لونه التي لمسناها في كثير من صور التعبير الجلية والخفية في الشواهد السابقة، فهو هنا يزعم براءته من كل أوجه النقص الحسية والمعنوية، مدعياً أنما يتعرض له من ذلك التعيير بسواد لونه ليس هو في الحقيقة بعيب ولا منقصة.

التعبير بقوله: **"بلون في العيون"** دون ذكر السواد، واقتصار هذا اللون على العيون دون أن يتجاوزها إلى العقل والقلب والضمير، يوضح حسية هذه النظرة وسطحيتها وضيق حدودها؛ ولعل ذلك يقوي محاولة الشاعر إبراز تفرده بكريم الخلال، وبالخلو من العيوب، ويناقض صور التسليم والاستسلام لعقدته وعقيدة المجتمع السلبيتين إزاء اللون الأسود اللتين رأيناهما في الشواهد السابقة، فلم يعد سواد اللون بعيب، حتى من يعيرونه به هم في قرارات أنفسهم لا يعدونه عيباً حقيقيا، وإن كانوا يحاولون أن يتظاهروا بخلاف ما يقتنعون به مكابرة وحسداً، لكن ذلك لا يتجاوز عيونهم. ويجوز أن يكون الشاعر في قوله: **"بلون في العيون"** أراد سواد العين الذي هو رمز نورها وضيائها، ولعله الأقرب إلى الصواب؛ وهو بهذا يحسن اللون الأسود، وهو دفاع قوي، لكنه فريد عنده، وينم عن مستوى الثقة الكبيرة التي يتحلى بها في هذا الشاهد، ويمكن أن ينضم إليه قوله اليتيم الآخر: **"لئن أك أسوداً فالمسك لوني"** وهو أصرح في الدفاع وتحسين اللون الأسود؛ لكن الشاعر اقتصر على ذلك، ولم ينحُ هذا المنحى في الدفاع عن لونه؛ ليأسه من عدم جدوى ذلك نتيجة استحكام العقيدة في المجتمع أو العقدة في نفسه أو كليهما إزاء نقيصة اللون الأسود، ودونية ذويه.

الإلحاح السابق الكثيف من عنترة بتكرار ذكر سواد لونه، والتأكيد أنه لم يؤثر على قدراته، ولم يُنقِص من فروسيته وما أوتيه من مكارم الأخلاق، يوحي بالأمرين معاً (العقيدة والعقدة):

---

[1]. رجل هجان: كريم، جمهرة اللغة: 498/1.

[2]. الهجين: اللئم، ينظر: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: 2/ 634. والهجين أيضاً: من أُمُّه أَمةٌ، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم: 5406/8.

بالعقيدة الضاربة جذورها في أعراف المجتمع الجاهلي إزاء أصحاب اللون الأسود ممن أمهاتهم جوارٍ، وبالعقدة العميقة المسيطرة التي تولدت جراء ذلك في نفس عنترة، فاضطرته إلى هذا الدفاع المستميت محاولاً إقناع نفسه أو تسليتها أولاً، ومحيطه ثانياً في أنه قد أوتي من الفروسية والشمائل ما يخفف من سلبية لونه الأسود، وما يستحق معه أن يكون فرداً مقبولاً في المجتمع، ومن صور ذلك الدفاع ادعاءاته التحسينية للسواد في قوله: **(سوادي فخري، سوادي لي نسب، سوادي بياض، فالمسك لوني، لون في العيون)**، وإن كنا لا نستبعد أنها لا تعدو أن تكون من الشاعر محاولات يائسة لمقاومة عقيدة المجتمع إزاء السواد، ومحاولة بائسة لتعزية النفس وتسليتها بشيء يحس هو في قرارة نفسه أنه غير مجدٍ، وإن كان يحاول التجمل والتظاهر بعدم الاكتراث، وهذا الإحساس بعدم الجدوى هو نتيجة لتجذر عقدة الشعور بالنقص عند الشاعر - بسبب سواد لونه- التي ولدتها عقيدة المجتمع الصارمة.

المحور الثاني: مع القبيلة

أ. تأزم ثنائي: الذات/القبيلة

سبقت إشارات متفرقة عن صورٍ من علاقة عنترة بقومه، وهنا سنقف بشيء من التركيز على قلق وتأزم ثنائي الذات/القبيلة في شعر عنترة، ونوجز ذلك في النقاط الآتية:

1. من الملحوظ أن عنترة بن شداد - في شعره - كثيراً ما يضع قبيلته أو قومه في ناحية، ويضع نفسه في ناحية أخرى، فهو يحس أنه مختلف عنهم لوناً وقيمة، كما أنه متفرد في بطولته وفي أخلاقه، يقول[1]:

يعيبونَ لوني بالسواد و إنما فعالهم بالخبث أسودُ من جلدي

ويقول[2]:

سوادي بياض حين تبدو شمائلي وفعلي على الأنساب يزهو ويفخر

2. نحس بجلاء أن موقفهم السلبي السابق منه لم يُمح من ذاكرته، فهو وإن أعطى للقبيلة نصرته، وبذل في سبيلها جهده، ومستعد أن يبذل مهجته؛ لكنه يفعل ذلك لنفسه ابتداء ليحقق ذاته أولاً، وهو يحس من أبناء القبيلة الأمر نفسه، فهم لا يعيرونه اهتماما في حال

---

[1]. شرح ديوانه: 59.

[2]. السابق:79.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

السلم إلا ريثما تنجلي عنهم غماء الحرب، وفور ما تضع أوزارها يتنكرون له، ويزورن عنه، يقول عنهم[1]: **يُنادُوني في السِّلم يا بْنَ زَبيبةٍ وعندَ صدامِ الخيلِ يا ابنَ الأطايبِ**

ويقول عنهم أيضاً[2]:

يُنادُوني وَخيلُ الموْت تجري: محلُّك لا يُعادلهُ محلُّ
وقد أمسوا يعيبوني بأمي وَلوني كلما عَقدوا وحَلُّوا

ويقول أيضاً[3]:

أذكر قومي ظلمهم لي وبغيهم وقلةَ إنصافي على القربِ والبعدِ
بَنَيْتُ لهمْ بالسَّيفِ مجْداً مُشيّداً فلّما تناهى مجدهمْ هدموا مجدي
فواذلّ جير اني إذا غبتُ عنهمُ وطالَ المدَى ماذا يلاقونَ من بَعدي

3. لذلك نجد شعوره بالتوحد معها والاندماج فيهم لم يكن ليرتقي إلى مستوى الشاعر/الفارس الجاهلي الذي كان لا يجد نفسه إلا في القبيلة فهو يتماهى معها، ويراها كلاً له وهو جزء منها، وللسبب نفسه يغلب في شعر عنترة ضمير المفرد المتكلم (أنا)على حساب الضمير الجمعي(نحن – إنا) نحو[4]:

ألاَ أبلغْ بني العشراءِ عني علانيةً فقد ذهب السرارُ
قتلْتُ سرَاتكمْ وخَسلتُ مِنْكمْ خسيلاً مثلَ ما خُسل الوبار[5]

فالضمائر في: (عني، قتلتُ، خسلتُ) للمفرد المتكلم، بالرغم من أن ما جرى من حرب بني العشراء وقتل زعمائهم لم يكن فيه متفرداً، بل كان مع قومه، لكنه أغفلهم في حديثه، كأن لم يكونوا، وكأنهم لا يستحقون الذكر.

ويظل فردا في شخصه وفي فعله، يقول[6]:

---

[1]. السابق: 35.

[2]. السابق: 116.

[3]. السابق:59.

[4]. السابق: 77- 78.

[5]- الخسيل: الرذيل من كل شيء، لسان العرب: 205/11: 177/4. الوبار: دابة صغيرة لا تغادر بيتها من الخوف. ووبر الرجل في منزله توبيرا، إذا أقام في منزله حينا لا يبرح، مجمل اللغة: 904/2. أي: أي أبقيت منكم بقية رذالاً، ينظر: تهذيب اللغة. وقيل الخسل هنا النفي والإخراج، أي: أخرجتكم ونفيتكم، وأخرجت منكم حتى الأراذل الذين يختبئون ولا يخرجون عادة لجبنهم.

[6]. شرح ديوانه: 80.

أطْوي فيافي الفلاَ واللَّيلُ معْتكِرُ و أقطعُ البيدَ والرَّمضاءُ تَستعرُ

بل كأنه يعيش في الحياة وحيدا متفردا[1]:

ولا أرى مؤنِساً غيرَ الحسام وإنْ قلَّ الأَعادِي غدَاةَ الرَّوع أَوْ كَثُروا

فَحاذِري يا سباعَ البَرِّ منْ رجلٍ إذا انتضى سيفهُ لا ينفعُ الحذرُ

ور افِقيني تَريْ هاماً مفلَّقةً والطيْرَ عاكِفةً تُمسي وتَبْتكرُ

حتى عندما يصنع للقبيلة ما يصنعه لا يرى إلا شخصه ولا يذكر إلا نفسه؛ لأن نفسه وتحقيق ذاته هي دافعه الأول ومحركه الرئيس، لا حبه القبيلة والشفقة عليها[2]:

سلوا عني الرَّبيعَ وقد أتاني بجُردِ الخيل منْ سادات بدر

أسرتُ سراتهُم ورجعتُ عنهم وقد فرقتهم في كل قطرِ

وها أنا قدْ برزتُ اليومَ أشفي فُؤادي منكم وغَليلَ صدْري

4. ثنائية: الذكر/الغياب: ذكر اسمه وغياب القبيلة.

مما يلفت الانتباه إكثار عنترة من الحديث عن نفسه وذكر اسمه في شعره، ولا أظن أن من شعراء العربية قديمهم وحديثهم من تردد ذكر اسمه في شعره بما يقارب عنترة أو يدانيه، فهو يلح في ذكر اسمه في قصائده ويصورها وكأنها محور الأحداث أو هي الحاسمة لها، في حين يأتي ذكر القبيلة أحياناً باهتاً لا صريحاً، ويصور موقفها دوناً وهي تستجديه الإقدام، فلله در الحرب ما أعظم فضلها على عنترة!! إذ كل شيء يتغير مع البطولة، اسمعه في قصيدة واحدة هي معلقته يقول[3]:

لما رأيت القوم أقبل جمعهم يتذامرون كررت غير مذمم

يدعون عنتر والرماح كأنها أشطان بئر في لبان الأدهم

{يدعون عنتر والسيوف كأنها إيماض برق في السحاب الركم

يدعون عنتر والدماء سواكب تجري بفياض الدماء وتنهمي

يدعون عنتر والفوارس في الوغى في حومة تحت العجاج الأقتم

يدعون عنتر والرماح تنوشني عادات قومي في الزمان الأقدم[4]}

---

[1]. السابق: 80.

[2]. السابق: 86.

[3]. السابق:181- 184.

[4]. الأبيات التي بين المعقوفين في هامش ديوانه: 182.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

ولقد شفى نفسي و أبرأ سقمها قيل الفوارس ويك عنتر أقدم
(يدعون عنتر والسيوف كأنها برق تلألأ في سحاب مظلم
يدعون عنتر والدروع كأنها حدق الضفادع في غدير نجم
يدعون عنتر والنبال كأنها طش الجراد على المنادح حوم
يدعون عنتر والوغى ترمي بهم والموت نحو لواء آل محلم[1])

تكرار الشاعر في الأبيات السابقة لاسمه "يدعون عنترة، ويك عنترة" له دلالة نفسية تعبر عن عقدة الشعور بالنقص. وتتجلى ملامح هذه العقدة صارخة جلية في قوله:" ولقد شفى نفسي وأبرأ سقمها" ففي لفظتي: (شفى، وأبرأ) دلالتان مهمتان على الأزمة التي يعانيها الشاعر، وفيها تختصم نفسه الأبية مع واقعه الذليل. لقد كان يعاني من: احتقار الناس له، ومن شعورٍ بالذل بما يشبه المرض؛ لذلك نراه يشعر بالشفاء والبرء من السقم عندما يسمع هتاف المقاتلين يدعونه باسمه يستنجدون به. هذا الهتاف لا يعلن التساوي بينه وبين قومه بل تفوقه عليهم، وهو أجمل نداء تسمعه أذناه[2] ؛ فلا غرو أن يكون للحرب وللفروسية في نفسه مكانة وامتنان؛ فلولاهما ما بزغ نجمه ولا سمع مثل هذا النداء، ولا لقي ذاك الشفاء ولا ذلك البرء، ولا أحس بتلك النشوة وذلك التفوق على من كان يحتقره ويزدريه. وها هو يقول لهم متهكماً[3]:

بني عبس سودوا في القبائل و افخروا بعبد له فوق السماكين منبر

حتى عندما يكون ذكر اسمه كسراً لأفق التوقع ومخالفاً للمألوف لا يرى بأساً بذلك[4]:

لو لم تكُنْ يا قيسُ غرَّك جاهلٌ ما سُقتَ نحو دِيارِ عنْترَ جَحْفلا

المتوقع والمألوف في هذا الاستعمال أن يقول: نحو ديارنا، بالجمع أي هو وقبيلته، لكن تضخم الذات كان سبب غياب أو تغييب الجماعة، واختزالهم على نحو جلي في ذاته؛ لعدم فاعليتهم وقلة تأثيرهم، وكأنه هو الفاعل الوحيد فيهم، وصاحب الحضور الحقيقي، والمالك الفعلي للديار، والبقية حضورهم كالغياب، وديارهم وما يملكون بغياب عنترة هباء زائل.

ب. تلازم ثنائي: التواضع/التسامي

---

[1]. الأبيات التي بين القوسين ليست في ديوانه بتحقيق مجيد طراد، ووردت في شرح المعلقات التسع:253.

(2). الشعر الجاهلي قضاياه وظواهره الفنية: 160.

[3]. شرح ديوانه: 80.

[4]. السابق:113.

موقف قوم عنترة منه ومعه في مطلع حياته كان موقفاً واحداً مضطرداً اتسم بالظلم ونظرة الاحتقار والعبودية، وحين برزت فروسيته وانتزع حريته اتسم موقف قومه منه بالتأزم والتأرجح والقلق كما سلف قريباً، لذا فاستغاثة الجمع به وحاجتهم إلى شجاعته، وحث الفرسان إياه على الإقدام، وتعليق أملهم بالنصر عليه الذي رأيناه قبل قليل كان يمكن أن يبعث في نفسه - إضافة إلى ما سبق ذكره- قدراً كبيراً من التشفي والسخرية ممن يسخر منه أو كان في الأمس يحتقره ويستعبده، لكننا في مواطن كثيرة لا نلحظ ذلك من عنترة، بل نجد منه تسامياً معهم وتواضعاً لهم؛ ولا شك أن هناك أسباباً وراء ذلك، لا سيما مع توافر الدوافع، من خلال تتبع شعر عنترة للبحث عن الأسباب التي كفت عنترة عن الانتقام من قومه والتشفي والسخرية منهم، ودفعته لامتصاص سوئهم السابق والمتجدد معه، والصفح عنهم بل والتواضع لهم، فكان من أبرز تلك الأسباب:

1- دافع أخلاقي اتسم به عنترة، تمثل في: كرم نفسه، وترفعها ورفعتها، فالقارئ شعر عنترة يلمس فيه: سمو نفس، وتسامياً عن الدنايا، ويجد فيه نبرة أخلاقية عالية، تصدر عن نفسية سموحة سامية متواضعة على رغم كل ما عاناه من الأقربين قبل الأبعدين، ذانك: السمو المتسامي، والتواضع الجم أخلاق فيه أصيل عن: سجية، ووعي، دون تكلف؛ لذا نجده يفلسف لرؤيته الأخلاقية ويدافع عنها، اقرأ قوله[1]:

لا يحْمِلُ الحِقْدَ مَنْ تَعْلُو بِهِ الرُّتَبُ ولا ينالُ العلى من طبعهُ الغضبُ

ومن يكنْ عبد قومٍ لا يخالفهمْ إذا جفوهُ ويسترضي إذا عتبوا

قدْ كُنْتُ فِيما مَضَى أَرْعَى جِمَالَهُمُ واليَوْمَ أَحْمي حِمَاهُمْ كلَّما نُكِبُوا

لله دَرُّ بَني عَبْسٍ لَقَدْ نَسلُوا منَ الأكارِمِ ما لم تنسلِ العربُ

نقرأ في هذه الأبيات نفساً سموحة لا تحمل الغل، وقلباً صفوحاً لا يفكر في الانتقام، وما يلفت أكثر هو ذلك التواضع الجم مع القبيلة، إنه تواضع لا يخالطه استنكاف أو غضاضة، ولا يشوبه شيء من الترفع والتعالي بالرغم من توافر مقوماته ودوافعه، نجد هذا التواضع أيضاً في قوله[2]:

أنا العبدُ الذي خُبِّرْتِ عنه رَعيْتُ جِمالَ قوْمي منْ فِطامي

---

[1]. السابق:25.

[2]. السابق:188.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

أروحُ من الصَّباح الى مغيبٍ وأرقُدُ بينَ أطْنابِ الخِيامِ

ويختلط هذا التواضع لقومه بالحمية والأنفة لهم، والاعتراف لهم بالفضل دون أن يجد غضاضة، كما في قوله[1]:

سكتُّ فَغَرَّ أعْدَائي السُّكوتُ وَظنُّوني لأَهلي قَدْ نسِيتُ

وكيفَ أنامُ عنْ ساداتِ قومٍ أنا في فَضْلِ نِعْمتِهِمْ ربيت

والأمر نفسه، بل على نحو أكثر مبالغة في إظهار الامتنان التواضع لهم في قوله[2]:

ولاَ أَسلو وَلا أشفي الأَعادي فساداتي لهمْ فَخْرٌوفضلُ

أناسٌ أنزلونا في مكانٍ من العلْياءِ فوقَ النَّجم يعلو

إذا جارُوا عَدَلنا في هَواهُمْ وانْ عـزُّوا لعزتهم نذلُّ

وأرضى بالإهانة معَ أناسٍ أراعيهمْ ولو قتلي أحلُّوا

ما سبق ذكره من سمو في تعامل الشاعر مع قومه: صفحاً، وتسامياً، وتواضعاً ذهبنا إلى أنه نابع من: سجية، ووعي، وأن من أسبابه: كرم أخلاق الشاعر كما يوحي به شعره.

2- وصرح لنا شعره أن ثمة أمراً آخر عضد في نفسه قيم التسامي مع قومه والتواضع لهم، ومد مساحة كرم أخلاقه معهم وشد عضدها وقوى أوتادها المغروسة في نفسه، ذلك هو حبه لعبلة، وفي ذلك يقول[3]:

أحبُّ بني عبس ولو هدروا دَمي لأجلك يا بِنْت السراة الأكارم

وأحمل ثقل الضيم والضيم جائر وأُظهرُ أني ظالمٌ و ابْن ظالم

إن حبه لعبلة حب عجيب، حب لا يقف له شيء، ولا يتعاظمه ذنب، ولا تنقصه خطيئة إن جاز التعبير، إنه حب صوفي يُستلَذ معه الألم، اعتدنا أن نجده مع خلاصة العشاق وأئمة العباد، حب قائم مستمر مع الحياة وبعدها، مع عوامل البقاء والفناء، وأسباب الإنصاف والإجحاف؛ فكيف لا يكون مثل هذا الحب دافعاً للتعامل السامي وباعثاً على التواضع مع قومه؟!!

هذا الحب جعله يحتمل لقومه زلاتهم، ويغتفر لهم أخطاءهم في حقه، ويتظاهر لهم بالتواضع ومعهم بالتسامح ولين الجانب. وهذا الحب وما ينتج عنه ليس غريباً، وعنترة فيه ليس ببدع: لا

---

[1]. السابق:38.

[2]. السابق: 115- 116.

[3]. السابق: 190.

هو فيه مقلد ولا هو فيه إمام، وهذا الأمر أكثر ما صرح بكونه سبب تسامحه مع قومه والصفح عنهم وتواضعه لهم، ولولا الرغبة في إحسان الظن الشاعر، والتوجس من ظلمه، وخوفنا من زعم انتفاء القيم ومعاني الخير في النفوس، وخشية مجافاة المألوف لعنترة في النفوس وصدم المتلقي؛ لقلنا إن هذا الأمر (حبه لعبلة) هو السبب الوحيد فيما نجده من سمو الشاعر مع قومه، وكرم تعامله معهم، وتواضعه لهم؛ لأنا نجد في شعره إشارات بل تصريحات متكررة تدل على ذلك، كما في قوله[1]:

ولولا حبُّ عبلة ِفي فؤادي مقيمٌ ما رعيتُ لهم جمالا
عتبتُ الدَّهر كيفَ يذلُّ مثلي ولي عزمٌ أقدُّ به الجبالا

وقوله[2]:

عذابُكِ يا ابْنة ِالسَّاداتِ سَهْلُ وجور أبيك إنصافٌ وعدل
فَجوروا واطلُبوا قَتلي وظُلمي وتعذيبي فإني لاّ أمل
ولاَ أَسلو وَلا أشفي الأَعادي فساداتي لهمْ فَخْرٌ وفضلُ
إذا جارُوا عَدَلنا في هَواهُمْ وانْ عـزُّوا لعزتهم نذلُّ

إذاً إنه الغرام يذل أنوف الصيد، ويجعل من الأحرار عبيدا.

أيضاً يوحي بشيء من ذلك قوله[3]:

سأَحْلُم عنْ قومي ولو سَفكوا دمي وأجرعُ فيكِ الصَّبرَ دونَ الملا وحدي

وقوله[4]:

وَلَولا الهَوى مَا ذلَّ مِثلي لِمثلِهم ولا خضَعَتْ أُسْدُ الفَلا للثَعَالبِ

المحور الثالث: مع الفروسية

أ. تلازم ثنائي: الفروسية/الشعر

الفروسية من أهم الأقطاب التي دارت حولها مفردات الحياة وموضوعات الأدب في العصر الجاهلي؛ لذلك يتعذر على دارس الحياة العربية قبل الإسلام وأدبها تجاوز ظاهرة الفروسية والاستغناء عن تحليلها.

---

[1]. السابق:112.
[2]. السابق:115.
[3]. السابق:62.
[4]. السابق:25.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

وقد تلازمت الفروسية والشعر: منتِجاً فكثير هم الشعراء الفرسان، وموضوعاً فجل موضوعات الشعر الجاهلي تبدأ منها أو تمر بها أو تنتهي إليها، مثل: الغزل والفخر والهجاء والرثاء والنجدة[1].

والفروسية صفة تنطبق على شجاع القلب وإن لم يمتط فرسا. ولا يقال للجبان فارس وإن امتطى أشرف الخيول وامتلك أقوى السيوف، على حد قول البحتري[2]:

وما السيفُ إلا بزُّغادٍ لزينةٍ إذا لم يكن أمضى من السيف حاملُهْ

وقول أبي الطيب[3]:

إن السيوف مع الذين قلوبُهم كقلوبهنّ إذا التقى الجمْعان

تلْقى الحسامَ على جَراءَةِ حدِّه مثل الجبان بكف كل جبان

ثم تطورت دلالة الفروسية في حاضنتي الحرب والسلم، فشملت صاحب الخلق السامي وإن أمضى حياته راجلا.

وقد اندغمت دلالتا الفارس والفتى في نسق، وحصل التماهي بين الفروسية والفتوة، إذ كانت الفروسية قد تماهت مع القيم النبيلة والأخلاق الجليلة، وأصبح الرجل ذو البأس والمروءة فارسا وإن افتقد الفرس[4].

وبرزت كثير من الأعلام التي جمعت إلى الفروسية والفتوة الشعر، فشكلت للقبيلة رمزي (الفروسية/الشعر) معاً، فكان أن حازت إلى جانب ذينك زعامة وسيادة، كما هو شأن المهلهل التغلبي وعمرو بن كلثوم وزيد الخيل وعامر بن الطفيل.

وعنترة من الذين جمعوا إلى الشعر الفروسية والفتوة، وأظهروا بطولة نادرة في حروبهم ضد خصومهم وأقرانهم، وكان أهم فارس/شاعر احتفظت به ذاكرة العرب في أجيالهم المتعاقبة، وتجاوزهم إلى كثير من الآداب والثقافات العالمية[5].

ب. ثنائي: الفروسية/العبودية

تأزم وتلازم

---

[1]. ينظر: قراءة في أدب العصر الجاهلي: 294.

(2). ديوان البحتري: 1612.

[3]. ديوان المتنبي: 1193/2.

[4]. العصر الجاهلي: 351.

[5]. ينظر: قراءة في أدب العصر الجاهلي: 294.

عنترة أشهر فرسان العرب في الجاهلية. ولد لأمةٍ حبشية سوداء تسمى زبيبة، فورث منها العبودية وسواد اللون، كما سلف. وإن كان اللون الأسود بعقدته ملازماً له كحسيته منذ أن أدرك إلى أن مات، فالعبودية لازمته إلى أن حررته منها فروسيته، حين قال له سيده/أبوه: كر وأنت حر[1]، غير أن أثرها النفسي ظل ملازماً له لم يستطع أن يتحرر منه؛ بسبب عقيدة المجتمع الطاغية إزاء الأسود الهجين، بالرغم من بروز فروسيته وتفوقها، وشيوع شهرته.

يجد قارئ ديوان عنترة تلازماً كبيراً في تصريحه بعبوديته وافتخاره بفروسيته؛ على ما بين الأمرين - في الأصل- من مفارقة وتنافر. سنقف مع عشرة شواهد من شعره في ذلك، سبعة منها جاءت على نمط واحد، بدأت بجملة اسمية مكتملة البناء النحوي، محدودة الأجزاء، صريحة الدلالة اللغوية (**أنا العبْدُ**..)، لكنها بالرغم من ذلك تبعث في المتلقي حيرة من دافع هذا الاعتراف: أهو ترجمة لشعورٍ بالدون عميقٍ مستكِنٍّ في نفسه، ملازمٍ لأنفاسه يجد الشاعر ارتياحاً بالبوح به؟! ولا نعدم في هذه الشواهد ما يوحي بذلك، نحو قوله: "**إنْ كُنْتُ في عددِ العبيدِ...**"، قوله: "**أنا العبدُ ... رَعيْتُ جِمالَ قوْمي منْ فِطامي**". أم هو بقصد السخرية من حاسديه والتهكم بمنتقصيه؟! لا سيما وهو بعدها كلها يذكر مفاخره وإنجازاته التي عجز السادة الأحرار عن تحقيق شيء منها، وهو يسرد ذلك على نحو كبير من المبالغة؛ ولأنه لا يسر أحداً أن يكون عبداً، وتوجيه الخطاب بالعبودية لشخص ما غير مستساغ وثقيل حتى على نفس العبد الحقيقي، فكيف يصرح بذلك عن نفسه حر ذو نفس أبية وهمة عالية مثل عنترة؟ وأي الأمرين كان فقد أعقب هذا الاعتراف الصريح الجريء في كل شاهد من الشواهد السبعة صوراً كثيرة من الفخر بفروسيته وشجاعته، بعضها قد يستفز القارئ بمبالغته، لا سيما بعد اعترافه بعبوديته، ففي الشاهد الأول[2]:

أنا العبْدُ الّذي خُبِّرْتَ عَنْه يلاقي في الكريهةِ ألفَ حرّ
خلقتُ من الحديد أشدَّ قلباً فكيفَ أخافُ من بيضٍ وسمرِ
و أبطُشُ بالكَميّ ولا أُبالي وأعلو للسِّماكِ بكلّ فخر
وَيُبصرُني الشُّجاعُ يَفِرُّ مني ويرعشُ ظهرهُ مني ويسَري

---

[1]. ينظر: نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب: 545.

[2]. شرح ديوانه: 86.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

يقول: إنه عبد (يلاقي ألف حر، وقلبه أشد من الحديد، ويعلو للسماك). ومما يلفت الانتباه في هذا الشاهد الغلبة المطلقة للفعل المضارع، فمن أفعاله الأحد عشر تسعة منها مضارعة، وفي ذلك زيادة في مبالغته بدعوى أن صور الفروسية والفخر التي ينسبها لنفسه ليست آنية ولا منقطعة، بل متجددة متكررة. والمقابلة في البيت الأول: (أنا العبد.. ألاقي ألف حر) جمعت إلى الفخر المبالغ فيه بفروسيته تهكماً كبيراً بالأحرار المنتقصين منه.

وفي الشاهد الثاني يقول[1]:

أنا العَبْدُ الذي يلْقى المَنايا غدَاة الرَّوعِ لاَ يخْشى المحاقا
أكرُّعلى الفوارس يوم حربٍ ولا أخشى المهنَّدةَ الرِّقاقا
وتطربني سيوفُ الهند حتى أهيمَ إلى مَضارِبِها اشْتياقا
وكاساتُ الأَسنَّةِ لي شرابٌ ألذُّ به اصطباحاً واغتباقا
وأطْرافُ القَنا الخَطّيِّ نَقْلي[2] وريحاني إذا المضمارُضاقا

في هذا الشاهد بعد تصريحه بعبوديته (أنا العبد) ذكر صوراً كثيرة من صور الفخر بفروسيته، لكن ليس ثمة مبالغة محيلة تستفز خيال المتلقي، إلا في الصورة في قوله "**وكاساتُ الأَسنَّةِ لي شرابٌ ألذُّ به..**" فهي حسية البناء، لكنها ذهنية تستعصي على الإدراك. ما يلفت في هذا الشاهد أن الشاعر في سبيل مبالغته بإبراز فروسيته وملازمته للحرب جعل مظاهر الفروسية، ومستلزمات القتال من جملة المتع الحسية التي تهواها نفسه، كما تهوى نفوس القاعدين لذائذ الحياة ومتعها.

الشواهد الخمسة الأخرى هي قوله[3]:

أنا العَبـدُ الذي بدِيارعبْسٍ رَبيتُ بعزَّةِ النَّفسِ الأَبيّه
سلوا النُّعمانَ عنّي يوْم جاءَتْ فوارس عصبة النار الحميهْ
أقمت بصارمي سوق المنايا ونلتُ بذابلي الرُّتَبَ العليَّه

وقوله[4]:

---

[1]. السابق:104.

[2]. النقل: مَا (يُتَنَقَّلُ) بِهِ عَلَى الشَّرَابِ من فواكه وكوامخ وَغَيرهَا وَمَا يتفكه بِهِ من جوز ولوز وبندق وَنَحْوهَا. المعجم الوسيط: 949/2.

[3]. شرح ديوانه: 216- 217.

[4]. السابق:188.

(أنا العبدُ الذي خُبّرْتِ عنه) رَعيْتُ جِمالَ قوْمي منْ فِطامي
ولي قلْبٌ أشَدُّ منَ الرّواسي وذكري مثلُ عرْفِ المسْكِ نام
ومنْ عَجبي أَصيدُ الأُسْد قَهْراً و أَفترَسُ الضَّواري كالهوَام

وقوله[1]:

(أنا العبْدُ الَّذي خُبّرْتَ عَنْهُ) وقد عاينْتَني فدعِ السَّماعا
ولو أرْسلْتُ رُمحي معْ جَبانٍ لكانَ بهيْبتي يلْقى السِّباعا
ملأْتُ الأَرضْ خوْفاً منْ حُسامِي وخصمي لم يجدْ فيها اتساعا
إذا الأَبْطالُ فَرَّت خوْفَ بأْسي ترى الأقطار باعاً أو ذراعا

وقوله[2]:

أنا العبْدُ الذي سَعْدي وجَدّي يفوق على السها في الارتفاع
وفي كَفيّ صقيلُ المتن عَضْبٌ يداوي الرأس من ألم الصداع
ورُمحي السَّمْهريُّ لهُ سِنانٌ يَلوحُ كمثْل نارٍ في يفاع
وما مثلي جزوع في لظاها ولست مقصراً إن جاء داعي

وقوله[3]:

و أنا الأسود والعبد الذي يقْصِدُ الخيلَ إذا النَّقعُ ارتَفَعْ
نسبتي سيفي ورُمحي وهما يؤنساني كلما اشتدّ الفزعْ

هذه الشواهد نجدها تنحو المنحى نفسه تقريباً الذي وجدناه في الشاهدين الأول والثاني: تصريحاً بعبوديته، ثم فخراً بشجاعته، على نحو متلازم.

ومما يثير الانتباه، ويسترعي الاهتمام، بل ويدعو إلى الاستغراب في الشواهد السبعة السابقة طبيعة البناء اللفظي/النحوي للتصريح بالعبودية، فقد اتخذ سمتاً بنائياً واحداً تقريباً (أنا العبد الذي..): بدأ بضمير المتكلم (أنا)، والضمير أعرف المعارف النحوية، وضمير المتكلم أولاها، وضمير المفرد أشدها تحديداً وأبعدها عن الاشتراك، وكان خبره (العبد) معرفاً بـ(ال) ذات العهد الحضوري، موصوفاً بالموصول (الذي)، وفي ثلاثة من الشواهد جاءت جملة الصلة قوله (خبرت عنه) وكأن (ال) العهدية في كلمة (العبد) حينئذٍ جمعت العهدين:

---

[1]. السابق: 90.

[2]. السابق: 96.

[3]. هذان البيتان ليسا في ديوانه الذي اعتمدته، وإنما في ديوانه بعناية وشرح حمدو طماس:131

الحضوري، والذكري. فلم كل هذا التحديد والتأكيد في تصريحه بعبوديته، حتى لقد صاغ ذلك على نحو ما يصوغ من يفتخر بالشيء ويتعد به؟! ولم اقترن ذلك بفخره بفروسيته وشجاعته؟

يغلب على الظن أن تلازم ذكره لعبوديته مع الفخر بشجاعته وفروسيته ناتج عن تأزم في نفسه، وشعور بالنقص يحاول تغطيته. وأي تأزم أغلظ وأعمق من هذا التلازم الحاد الجارف الجاف للونه - وهو أحط ما فيه مما يعاب به- مع فروسيته وشجاعته وهما أشهر ما حازه، وأخص ما اختص به، وكأنه وهو يصرح بعبوديته يقول لحاسديه: هذا ما تذكرونه وتعيبوني به من عبوديتي، وأنا أجاريكم في الإقرار به، لكن بالمقابل هناك شيء عظيم أتحلى به، يغطي كل عيب، وهو فروسيتي وشجاعتي، أذكركم بها لأنكم تتجاهلون ذلك وتغمضون عنه أعينكم حسداً وظلماً.

لعل ما يؤيد ذلك التأزم الذي نقرؤه في طبيعة هذا التلازم ما يخبرنا به هو نفسه في قوله[1]:

إنْ كُنْتُ في عددِ العبيدِ فَهمَّتي فوق الثريا والسماكِ الأعزل

وبذابلي ومهندي نلتُ العلاَ لا بالقرابة والعديدِ الأَجزل

وثمة تلازم لذلك التأزم، على نحو عدل فيه الشاعر عن ضمير التكلم والتصريح الحضوري - الذي رأيناه في الشواهد السابقة- إلى ضمير الغائب، كما في قوله[2]:

بني عبس سُودوا في القبائل و افخروا بعبد له فوق السماكين منبر

ويجتمع الأمران: بدءاً بضمير الغياب، ثم يلتفت إلى الحضور في قوله[3]:

وما رَدَّ الأَعِنَّةَ غيرُ عبْدٍ ونارُالحربِ تشتعلُ اشتعالاً

بطعن ترعدُ الأبطالُ منهُ لشدته فتجتنبُ القتالا

صدمتُ الجَيْشَ حتى كَلَّ مُهري وعدتُ فما وجدتُ لهم ظلالاَ

وراحتْ خيلهمْ من وجه سيفي خِفافاً بعْد ما كانتْ ثقالا

تدوسُ على الفوارس وهْيَ تعدو وقد أخذَتْ جماجمَهُمْ نعالا

---

[1]. شرح ديوانه: 134.

[2]. السابق:79.

[3]. السابق:112.

في هذين الشاهدين(الأخيرين) جاءت كلمة (عبد) نكرة، وبصيغة توحي بالجهالة بهذا العبد، وبدونيته وحقارته لولا الأوصاف التالية التي ذكرها له، ثم استطرد بالفخر بنفسه، لا سيما في الشاهد الأخير.

ج. ثنائي: الفروسية/الغزل

= القوة/الضعف

مما يلحظ أن الفروسية الجاهلية بعثت في نفوس الشعراء الفرسان التسامي بالعشق، والإحساس بالمرأة الكاملة، فهم يتغنون دائماً بفروسيتهم وبمجموعة من الفضائل والخصال الحميدة تقرباً إليها وسعياً لنيل رضاها. وهذا كثير في شعر عنترة، بل لعله أكثر الشعراء الفرسان في الجاهلية حظاً من ذينك الأمرين في شعره: التسامي، والإحساس بالمرأة الكاملة[1]، فتغزله بها ينبثق من هذين الأمرين أكثر من انبعاثه من نظرة حسية؛ لذا لا نجد غزله يأتي على شكل مغامرات غرامية، وإنما ذا صلة بفخره بفروسيته ليشكلا معاً ثنائياً متلازماً في شعره وحياته. وإن كان ليس من الصعوبة أن نجد هذا الثنائي عند أشخاص آخرين غير عنترة؛ لكن ثمة فرق عنهم نجده في شعر عنترة وحياته؛ فيكاد المرء منا وهو يقرأ حياة عنترة من خلال شعره يختزلها في أمرين ليس بينهما في عالم اللغة والمعاجم نسب أو قرابة، ولا تضاد أو تقابل، لكنهما معا يمتزجان ليشكلا حياته، ذانك هما: (الفروسية، وحب عبلة والتغزل بها)، وهو نفسه يوجز لنا ذلك في قوله[2]:

خليليَّ أمسى حبُّ عبلة قاتلي وبأْسِي شديدٌ والحُسامُ مُهَنَّدُ

انظر اجتماع هذين الأمرين في بيت واحد، متصلين بالواو، وكأنهما يختزلان حياته، ويمثلان حالتي الضعف والقوة فيها، ولعل عنترة في بيته هذا كان إمام جميل بن معمر في قوله[3]:

ألا أيها النُّوام ويحكم هبوا أسائلكم هل يقتل الرجل الحب

لكن فروسية عنترة الملازمة لحياته أبت إلا أن تتكامل مع حالة ضعفه، ولم تترك للحظات الضعف/الحب والغزل أن تستبد بزوايا نفسه وأقطار حياته كلها، كما هو شأن جميل وأضرابه من العشاق غير الفرسان.

---

(1). ينظر: قراءة في أدب العصر الجاهلي: 295.

(2). شرح ديوانه: 54.

(3). ديوان جميل:25.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

واقرأ اجتماع ثنائي: قوة الفروسية، وتغزله بمحبوبته وبروز ضعفه أمامها بصورة رائعة في قوله[1]:

يا عبلَ يُهْنِئُكِ ما يأْتيكِ منْ نِعَمٍ إذا رماني على أعدائكِ القدر
يا مَنْ رَمتْ مهْجتي من نَبْل مُقلتِها بأسهمٍ قاتلاتٍ برؤُها عسرُ
نعيمُ وصْلِكِ جنَّاتٌ مزَخْرفةٌ ونارُ هجْركِ لا تُبقي ولا تَذَرُ
إنْ عِشْتُ فهيَ التي ما عِشْتُ مالكتي وإنْ أمتْ فالليالي شأنها العبر

على أن في النفس شيئاً من البيت الثالث لما فيه من أثر إسلامي واضح، وتأثر بالنص القرآني. إذاً فالفروسية، وحب عبلة ثنائي شكَّل حياة عنترة، ووجَّهها تلك الوجهة التي عاشها حتى النهاية: الفروسية حققت له ذاته، وبواسطتها انتزع حريته، وفرض مكانته على مجتمع ليس من السهولة أن يتقبل عبداً أسود مثله إلا للرعي والخدمة. فالفروسية تمثل في حياة عنترة جانب القوة، وحب عبلة يمثل في حياته جانب الضعف الذي يعدل شعوره الطاغي بالفروسية، وجعله يحس بالضعف ويدركه، وحمله على أن يذل لقومه ويحتمل ظلمهم وأذاهم كما سلف الذكر، اسمع قوله مخاطباً عبلة[2]:

يا نازلين على الحِمَى ودِيارِهِ هَلاَّ رأيتُمْ في الدِّيار تَقَلْقُلي
قد طال عزُّكم وذُلِّي في الهوَى ومن العَجائبِ عزُّكم وتذَلُّلي

وقوله في معلقته مخاطباً إياها[3]:

إن تغدفي دوني القناع فإنني طب بأخذ الفارس المستلئم

فهناك قناع تتستر به عبلة من نظرات ابن عمها، وهناك قناع – درع – يتترس به الفارس من سيف عنترة، وعنترة قادر على تمزيق الفارس ودرعه، وليس قادراً على نزع قناع ابنة عمه عبلة. فهو على رغم فخره الشديد بقوته وفروسيته، وشعوره الطاغي بالقوة الفائقة، نجده يحس بضعف شديد أمام عبلة، ونلقى من ذلك صوراً كثيرة متعددة في شعره، منها غير ما سبق[4]:

ولولا الهوى ما ذلَّ مثلي لمثلهم ولا خَضعتْ أُسدُ الفَلا للثَّعالبِ

---

(1).شرح ديوانه: 80.
(2). السابق: 135.
(3). السابق:166. أغْدَفت المرأةُ قناعها: أرسلته على وجهها.
(4). السابق: 35.

وقوله[1]:

يا شأس أجرني من غرام قاتل أبدًا أزيد به غراما مسعرا
يا شأس لولا أن سلطان الهوى ماضي العزيمة ما تملك عنترا

وقوله[2]:

وها أنا ميتٌ إن لم يعُني عَلَى أسر الهوى الصَّبْرُ الجَميل

وقوله[3]:

أذِلُّ لعبْلةٍ منْ فَرْطِ وجْدي وأجعلها من الدُّنيا اهتمامي
وأمْتثِلُ الأَوامرَ منْ أَبيها وقد مَلكَ الهوى مني زمامي
رضيتُ بحبّها طوْعاً وكُرْهاً فهلْ أحظى بها قبلَ الحمام
ومنْ عَجبي أَصيدُ الأُسْد قَهْراً و أَفتَرسُ الضَّواري كالهوَام
وتقنصني ظِبا السَّعدي وتسطو عليَّ مها الشَّرِبَّةِ والخُزام[4]

هكذا فعل الهوى في عنترة ذلك البطل الخارق القوة الذي يستغيث به الأبطال في حومات المعارك ليفرج عنهم الكرب، فلا نجده يستنكف أن يعلن ضعفه واستغاثته وتذللّه أمام سلطان الهوى.

ويتميز عنترة في حديثه عن فروسيته بشعور طاغ بالقوة، ومبالغات في تصوير ذلك كما أسلفنا، ويتميز حديثه عن عبلة وغزله بها بواقعية ومصداقية في تعبيره عن شعوره العاطفي نحوها. فالغزل عنده ليس وهماً ولا رمزاً، ولا عرفاً فنياً مجرداً كما هو الحال عند كثيرين غيره: فعبلة امرأة حقيقية باسمها، وحبه إياها حقيقة تاريخية، ما يمكن أن يكون مبالغاً فيه هو تصويره تفوقها الأنثوي، وجمالها الفذ الذي يحاول شعر عنترة غرسه لها في مخيلة قارئي أشعاره، أو لعله يحس به فعلاً ويحمله لها في وجدانه فيعبر عنه شعراً يظنه واقعياً ونجده مبالغا، وكذا المبالغة في تصوير شأنه معها، كما في قوله[5]:

فوددت تقبيل السيوف لأنها لمعت كبارق ثغرك المتبسم

---

[1]. السابق: 72.
[2]. السابق: 117
[3]. السابق: 188
[4]. المها ج مهاة : بقر الوحش. الشربة والخزام اسما موضعين.
[5]. هذا البيت لم أجده في ديوانيه، لكنه ورد في بعض المصادر منها جمهرة أشعار العرب:376.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

إذاً ثمة تأزم بين ثنائي: الفروسية/تغزله بعبلة، تأتَّى ذلك من الضدية القائمة بينهما ابتداء؛ فالفروسية قوة ونشوة وعزة، وفي العشق والتغزل ذلة واستكانة وتوسل وتودد، لكن اجتماع هذا الثنائي وتلازمه في حياة الشاعر، وما نتج معه من تأزم شكَّل في نفس عنترة وحياته ائتلافاً نفتقده في الثنائيات الأخرى، أيضاً ولَّد في نفس الشاعر وسلوكه من معاني الأخلاق أسناها، شيئاً من ذلك نجده في قوله[1]:

ولقيتُ في قُبل الهجيرِ كتيبةً فطعنتُ أوَّلَ فارسٍ أولاها[2]
وضربتُ قرني كبشها فتجدَّلا وحملتُ مهري وسطها فمضاها[3]
ما اسْتَمْتُ أُنثى نفسَها في موْطنٍ حتى أُوَفّي مَهرها مَوْلاها[4]
وأَغُضُّ طرفي ما بدَتْ لي جارَتي حتى يُواري جارتي مأْواها
إني امرؤٌ سَمْحُ الخليقةِ ماجدٌ لا أتبعُ النفسَ اللَّجوجَ هواها
ولئنْ سأَلْتَ بذاكَ عبلةَ خَبَّرَتْ أن لا أريدُ من النساءِ سواها
وأُجيبُها إمَّا دَعتْ لِعَظيمةٍ وأعينها وأكفُّ عَمَّا ساها[5]

وحين يتأزم الأمر أكثر، ويُفتقد الوئام الملازم لهذا الثنائي، فيتقاطع الحب مع مقتضيات الفروسية، فيا ترى أيهما يقدم عنترة؟ وإلى أيهما يميل؟ بمعنى آخر أيهما الأثير عنده أكثر؟ اختصر لنا المسافة، وأعفانا من جهد التكلف، وجنبنا زلات التكهن فقال[6]:

إذا لعبَ الغرامُ بكلِّ حرٍّ حَمِدْتُ تجلُّدي وشَكَرْتُ صبري
وفضلتُ البعادَ على التداني وأخفيت الهوى وكتمت سرّي
ولا أُبْقي لعذَّالي مجالاً ولا أشْفي العدُوَّ بهتْكِ سِتْري

الثنائي النقيض= قلق متأزم

ها هنا ثنائية مواقف صرح الشاعر فيها بالأمر ونقيضه. وأن نجد الشاعر في موقف ما يناقض نفسه فيطلق الدعوى ونقيضها؛ فهذا ينبئ عن قلق عميق التأزم، واضطراب ملازم، أكثر من

---

[1]. شرح ديوانه: 207- 209.
[2]. قبل الهجيرة : أولها. أول فارس.. : أول فارس من مقدمة الجيش.
[3]. كبش الكتيبة : قائدها.
[4]. ما استمت أنثى : لم أراودها عن نفسها.
[5]. ساها : ساءها.
[6]. شرح ديوانه: 82.

كونه تغير قناعات، أو تعدد وجهات النظر، فهذان ممكنان في مواطن ما، لكنهما لا يصلان حد التناقض الذي نجده هنا.

وقد اجترحت مصطلح الثنائي النقيض لمناسبته للحالة السائدة في الشواهد المسرودة هنا، وآثرته دون مصطلح الثنائية الضدية، وإن كان هذا الأخير مصطلحا مشهوراً وقد أصبح قاراً تقريباً، وبينهما تقارب دلالي في طائفة من الاستعمالات، فكلاهما: (النقيض والضد) يحمل معنى المخالفة، لكن المخالفة في النقيض أكثر، أما الضد فإنه وإن كان "ضَرْباً من الْخلاف[1]" لكنه ليس خلافاً دئماً، فقد يطلق على المثل والشبيه والند[2]، والضد أيضاً: "كفء الشيء ونظيره[3]" وثمة فروق أُخَرُ بينهما، من ذلك أن في النقض إفساد[4] لا يوجد في التضاد؛ لذا رأيت أن وصف ثنائيات مواقف عنترة الآتية بالتناقض أدق من وسمها بالتضاد.

الثنائي النقيض نجده بارزا جلياً فيما يتعلق بمواضع ثلاثة في شعر عنترة: المرأة، والخمرة، وعلاقته بقومه.

* **تناقض موقفيه فيما يتعلق بالمرأة:** المشهور عن عنترة تعلقه بعبلة، وقد سبق لذلك ذكرٌ وشواهد، ومن شواهد ذلك قوله[5]:

أذِلُّ لعبْلةٍ منْ فَرْطِ وجْدي وأجعلها من الدُّنيا اهتمامي
وأمْتثِلُ الأَوامرَ منْ أَبيها وقد مَلكَ الهوى مني زمامي

وقوله[1]:

يا عَبلَ إنَّ هَواكِ قد جازَ المَدى و أنا المعنى فيكِ من دون الورى
يا عَبلَ حبُّكِ في عِظامي مَعْ دَمي لمَّا جرت روحي بجسمي قدْ جرَى
زارَ الخيالُ خيالُ عَبلَة في الكَرى لمتّيم نشوانَ محلول العرى

وهذا هو المألوف عند غيره، والمشهور لدى كثيرين سواه، وليس في هذا من غرابة أو شذوذ، فجل الناس وكل الشعراء فيه عنترة؛ فالمرأة مذ كانت: شغلَ الرجل، ومُرَّه ومرهمه، ومن أعظم أسباب سعادته أو ألمه، وهي قضية الشاعر/الرجل الأولى، وأن يُغفِل الشاعر ذكر المرأة في

---

[1]. المخصص: 173/4.

[2]. ينظر: القاموس المحيط،: 295/1.

[3]. معجم متن اللغة (موسوعة لغوية حديثة) :538/3.

[4]. ينظر: كتاب العين: 50/5.

[5]. شرح ديوانه: 188.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

شعره - إن حصل - أمر فيه غرابة، وباعث للتساؤل، وأغرب منه أن يرد لها ذكر لكنه يخلو من إشادة أو تغزل أو إعجاب، والأغرب من ذينك أن يذكرها مرة جاعلاً منها كل شيء في حياته، وفي أخرى يتبرأ من ذلك ويتعالى، ويستنكف منه، كما في قولي عنترة السابقين مع قوله[1]:

موتُ الفتى في عزهِ خيرٌله منْ أنْ يبيتَ أسير طرفٍ أكحل

وقوله[2]:

وقد قلتُ إنّي قد سلوتُ عَن الهوى ومَنْ كان مثلي لا يقولُ ويكْذبُ

لقدْ ذلَّ منْ أمسى على رَبْعِ منْزِلٍ ينوحُ على رسمِ الدَّياروِيندبُ

فما الداعي لتناقض موقفي الشاعر؟! وفي أيهما نصدق الشاعر؟! وأي الزعمين نعتد به؟!

* **تناقض موقفيه فيما يتعلق بالخمرة:** التغني بشرب الخمرة، وإكرام الضيوف بتقديمها لهم أمر معروف مشهور عند عرب الجاهلية، سطره كثير من شعرائها، وقل أن تخلو من ذكره مطولة، من ذلك على سبيل المثال والذكر لا الحصر:

يقول امرؤ القيس[3]:

وَأخِي إخاءٍ ، ذِي مُحافَظَةٍ ** سهل الخليقةِ ماجدِ الأصل[4]

نازعتهُ كأس الصبوحِ ولم ** أجهل مجدةَ عذرة الرجلِ[5]

ويقول الأعشى[6]:

وَصَهباء صِرْفٍ كلوْنِ الفُصُوصِ سَرِيعٍ إلى الشّرْبِ إكْسَالُهَا

شَـرِبْتُ، إذا الرّاحُ بَعْدَ الأصِيـلِ طَابَتْ، وَرَفّعَ أطْلالُهَا

ويقول لبيد[7]:

كأنَّ الشَّمُولَ خَالَطَتْ في كَلامِهَا جنياً من الرمانِ لدناً وذابِلا

---

(1). السابق:134.

(2). شرح ديوان عنترة، عناية أمين سعيد: 15.

(3). ديوان امرئ القيس: 144.

(4). أخي إخاء: صاحب محافظ على الودّ. ذو محافظة: المدافع عن الحرمات.

(5). نازعته كأس الصبوح: نادمته على الشراب.

(6). ديوان الأعشى الكبير: 163

(7). ديوان لبيد بن ربيعة العامري: 76.

لذيذاً ومنقوفاً بصافي مخيلةٍ منَ النّاصعِ المَختومِ مِن خَمرِبابلا[1]
يُشنُّ عليها من سلافةِ بارقٍ سناً رصفاً من آخرِ الليلِ سائِلا

ويقول عمرو بن كلثوم في معلقته[2]:

ألا هبي بكأسك فاصبحينا ولا تبقي خمور الأندرينا
مشعشعة كأن الحص فيها إذا ما الماء لامسها سخينا

ويقول طرفة في معلقته[3]:

متى تأتني أصبحك كأساً رويةً وإنْ كنتَ عنها ذا غِنًى فاغنَ وازْدَد

ومنهم ومثلهم عنترة يقول في معلقته[4]:

ولقد شربتُ من المدامة بعد ما رَكَدَ الهواجرُبالمشوفِ المُعْلمِ
فإذا شربتُ فإنني مُسْتَهْلِكٌ مالي وعرضي و افرٌلم يُكلم

ويقول في موطن آخر[5]:

وإخوانُ صدق صادقينَ صحبتهمْ على غارةً من مثلها الخيلُ تسرجُ
تَطوفُ عَلَيْهِمْ خَنْدَرِيسٌ مُدَامَةٌ تَرَى حَبَباً مِنْ فَوْقِها حينَ تُمزَجُ
ألا إنَّها نِعْمَ الدَّواءُ لشاربٍ أَلا فاسْقِنِيها قَبْلما أَنْتَ تَخْرُج
فنضحيْ سكارى والمدامُ مصفَّف يدارعلينا والطعامُ المطبهجُ

وفي قوله أيضاً[6]:

ولربّ شَرْبٍ قد صَبَحْتُ مدامةً ليْسوا بأَنكاس ولا أَوغال

لكنا وجدناه يناقض نفسه فيترفع عن ذلك ويتبرأ منه في قوله[7]:

ولاَ تسقني كأْسَ المدامِ فإنَّها يَضلُّ بها عقلُ الشُّجَاع وَيذهَبُ

وفي قوله[8]:

---

(1). المنقوف: الذي قُشِر واستخرج ما فيه من حبّ. والمخيلة: السحابة.
(2). شرح المعلقات السبع: 215.
(3). ديوان طرفة بن العبد: 24.
(4). شرح ديوانه: 167-169.
(5). السابق: 41- 42. المطبهج: المطبوخ.
(6). السابق: 118.
(7). شرح ديوانه، عناية أمين سعيد: 16.
(8). شرح ديوانه: 23.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

فدعوني منْ شربِ كأسِ مدامِ منْ جوارٍلهنَّ ظرفٌ وطيبُ

وقوله[1]:

وإن طَرِبَ الرِّجالُ بشُرْبِ خَمْرٍ وغيبَ رشدهمْ خمرُالدنان

فَرُشْدي لا يُغيِّبُهُ مُدَامٌ ولا أُصْغي لِقَهْقَهةِ القناني

ويترفع عن متعة الأمرين السابقين معا: المرأة والخمرة، فيقول[2]:

في الخيل والخافِقاتِ السُّودِ لي شُغُلٌ ليْس الصَّبابة والصهباء من شُغُلي

لقد ثناني النهى عنها وأدبني فلسْتُ أبكي على رسْمٍ ولا طَلل

ويتغنى بالأمرين معاً مستمتعاً في قوله[3]:

كم ليلةٍ قد قطعنا فيكِ صالحةٍ رغيدةٍ صفوها ما شابهُ كدرُ

مع فتيةٍ تتعاطى الكاس مترعةً منْ خَمرةٍ كلَهيبِ النَّارتَزْدهر

تُديرُها منْ بناتِ العُربِ جاريةٌ رشيقةُ القدِّ في أجفانها حور

* **تناقض موقفيه فيما يتعلق بقومه:** سبق تفصيل تأزم وتلازم الثنائيات المتعلقة به مع قومه، لكن لم نشر إلى ما في ذلك من تناقض.

فإذا وجدناه يقول معبراً عن وده لقومه، وتواضعه لهم[4]:

ومن يكنْ عبد قومٍ لا يخالفهمْ إذا جفوهُ ويسترضي إذا عتبوا

قدْ كُنْتُ فِيما مَضَى أَرْعَى جِمَالَهُمُ واليَوْمَ أَحْمي حِمَاهُمْ كلَّما نُكِبُوا

لله دَرُّ بَني عَبْسٍ لَقَدْ نَسلُوا منَ الأكارمِ ما لم تنسلِ العربُ

بل وصل الحد به أن قال[5]:

وأرضى بالإهانةِ معَ أناسٍ أراعيهمْ ولو قتلي أحلُّوا

ونراه ينسب لهم سيادة وشرفاً ممتداً، وشجاعة فائقة، فيقول[6]:

وَيَصْحُبني من آلِ عَبْسٍ عِصابةٌ لها شرفٌ بين القبائل يمتد

---

[1]. السابق: 197.

[2]. السابق: 136- 137.

[3]. السابق: 80.

[4]. السابق: 25.

[5]. السابق:116.

[6]. السابق: 55- 56.

بَهاليلُ مثلُ الأُسدِ في كلِّ مَوْطِنٍ كأنَّ دمَ الأعداءِ في فمهمْ شهدُ

فإنا نجده هو نفسه القائل متهكماً بهم، ومتندراً من صنيعهم[1]:

يُنادُوني وَخيلُ الموْت تجري: محلُّك لا يُعادلهُ محلُّ

وقد أمسوا يعيبوني بأمي وَلوني كلما عَقدوا وحَلُّوا

ويخص بالتقريع والتعنيف سادات قومه، ثم يعمهم أجمعين فيقول[2]:

إذا جحدَ الجميلَ بنو قرادٍ وجازَى بالقَبيح بَنو زيادِ

فَهُمْ ساداتُ عَبْسٍ أيْنَ حَلُّوا كما زعمُوا وفَرْسانُ البلادِ

حَلُمْتُ فما عَرَفتُمْ حقَّ حِلمي ولا ذكرَتْ عشيرَتكُمْ ودادي

والقائل شاكياً من تناقضهم، ومعلناً لؤمهم، ومتذمراً من صنيعهم اللئيم معه[3]:

يُنادُونني في السِّلم يا بْنَ زَبيبةٍ وعندَ صدامِ الخيلِ يا ابنَ الأطايبِ

بل يصرح بأن عداوتهم له صارت مستحكمة ممتدة مع الزمن، وتجاوزت جميع خطوط التراجع، ووصلت حد استعدادهم التحالف مع الشيطان للفتك به والقضاء عليه، يقول[4]:

وَقَومي معَ الأَيَّام عَوْنٌ على دَمي وَقَدْ طلَبوني بالقَنا والصَّفائحِ

ومما يلفت الانتباه أنه اعتمد كثيراً الاسم والفعل المضارع في تعبيره عن الموقفين النقيض فيما سبق، والاسمية تحمل دلالة الاستمرار، والفعل المضارع كما هو معروف يحمل دلالة التجدد والتكرار؛ فأن يكون الأمران النقيضان مستمرين أو متجددين ومتكررين لهو أدعى للغرابة والتعجب.

أهم النتائج: يمكن أن نوجز نتائج البحث في الأمور الآتية:

1. عزة نفس عنترة وأنفته.
2. قوة شخصية عنترة وصلابته، وعدم استسلامه لواقعه المرير.
3. يشعر قارئ شعر عنترة بإحساس داخلي عميق يوحي بضعفه أو بعقدة نقص مسيطرة عليه، لكنه لم يستسلم لذلك ظاهرياً على الأقل.

---

[1]. السابق:116.

[2]. السابق: 57- 58.

[3]. السابق: 35.

[4]. شرح ديوانه، عناية أمين سعيد: 36.

4. يحاول عنترة تضخيم شجاعته، والجوانب الإيجابية التي أعطها لتغطية جوانب ضعفه النفسية الداخلية، أو الخارجية الاجتماعية.
5. التمرد الإيجابي في شخصية عنترة، وتكييفه للمتناقضات في حياته وتكيفه معها؛ هو الأمر الذي جعل منه أسطورة البطل الفذ.
6. ألمه النفسي من ظلم الماضي وظلامه لم يتمكن أن يمحوه ألق الحاضر.
7. تردد عنترة بين حق الانتصار للذات، والانتصار للقيم التي يجلها وتسود حياته.
8. على رغم ما بذله عنترة لقبيلته وفي سبيلها، فإنه لم يستطع أن يندمج معها، كما هو حال شعراء القبائل وفرسانها؛ لذلك طغت ذاته على القبيلة في شعره، وكأنه عقاب لماضي القبيلة السيء معه.
9. استنكار عنترة للموازين القبلية المرفوضة المفروضة في واقع مجتمعه جاء ضمنياً غير صريح.

مراجع البحث

الأزهري، أبو منصور (ت: 370هـ)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م.

الأعشى الكبير، الديوان شرح وتعليق د. محمد حسين، المطبعة النموذجية، القاهرة.

امرؤ القيس، الديوان ، اعتنى به: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة – بيروت، ط2، 1425هـ - 2004م.

الأندلسي، سعيد، نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب، تحقيق: نصرت عبد الرحمن، مكتبة الأقصى، عمان – الأردن.

البحتري، الديوان ، تحقيق وشرح حسين كامل الصيرفي، دار المعارف، القاهرة، ط3.

التبريزي، الخطيب، شرح ديوان عنترة، قدم له ووضع هوامشه مجيد طراد. دار الكتاب العربي. بيروت.1425هـ -2004م.

جميل، الديوان ، تحقيق حسين نصار، دار مصر للطباعة

الحموي، أبو العباس (المتوفى: نحو 770هـ)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية – بيروت.

الحميرى، نشوان (المتوفى: 573هـ)، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، تحقيق: حسين بن عبد الله العمري ومطهر بن علي الإرياني ويوسف محمد عبد الله، دار الفكر المعاصر، (بيروت - لبنان)، دار الفكر (دمشق - سورية)، ط1،1420 هـ - 1999م.

خليف، يوسف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، دار المعارف، ط4.

دريد، أبو بكر الأزدي (المتوفى: 321هـ)، جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين – بيروت، ط1، 1987م.

الدينوري، ابن قتيبة (ت: 276هـ)،الشعر والشعراء، دار الحديث، القاهرة، 1423هـ.

رضا، أحمد، معجم متن اللغة (موسوعة لغوية حديثة)، دار مكتبة الحياة - بيروت.

الزَّوْزَني، حسين بن أحمد (ت: 486هـ)، شرح المعلقات السبع، دار احياء التراث العربي، ط1، 1423هـ - 2002م.

سيده أبو الحسن المرسي (ت: 458هـ)، المخصص، تحقيق: خليل إبراهم جفال، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط1، 1417هـ 1996م.

شرح ديوان عنترة، عني بتصحيحه أمين سعيد، المكتبة التجارية الكبرى.

الشيباني، أبو عمرو (ت 206 هـ)، شرح المعلقات التسع المنسوب تحقيق وشرح: عبد المجيد همو، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت – لبنان، ط1، 1422هـ - 2001م.

ضيف، شوقي، العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ط8، 1977م.

العامري، محمد أحمد، قراءة في أدب العصر الجاهلي، ط2.

العبد، طرفة، ديوان تحقيق: مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلمية، ط3، 1423هـ - 2002م.

عنترة، الديوان، عناية وشرح حمدوا طماس، دار المعرفة، بيروت-لبنان، ط2، 1425هـ - 2004م.

فارس، أحمد (ت: 395هـ)، مجمل اللغة، دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط2، 1406هـ - 1986م.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت: 170هـ)كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.

الفيروزآبادى (ت: 817هـ)، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، ط8، 1426هـ - 2005م.

القرشي، أبو زيد (ت 170هـ)، جمهرة أشعار العرب، حققه وضبطه وزاد في شرحه: علي محمد البجاوي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

لبيد، الديوان اعتنى به: حمدو طمّاس، دار المعرفة، ط1، 1425هـ - 2004م.

المتنبي، الديوان ، شرح عبد الرحمن البرقوقي، مكتبة نزار مصطفى الباز، الرياض- مكة المكرمة. السعودية، ط1، 1422هـ-2002م.

مصطفى، إبراهيم ، وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة.

منظور، محمد بن مكرم (ت: 711هـ)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.

الوائلي، كريم، .الشعر الجاهلي قضاياه وظواهره الفنية.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

https://doi.org/10.71311/.v6i2.243

برنامج مقترح لتوظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات وفاعليته في تنمية قدرات أطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان

الباحثة: أفراح بنت أحمد بن شوعي مؤذنه
معلمة لمادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية
Afa143512@gmail.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/6/13 تاريخ قبول البحث 2025/6/30
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

هدف البحث التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتوظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية قدرات أطفال الصفوف المبكرة (التعليمية، والاجتماعية، والابتكارية) من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان، واستخدم المنهج المسحي التتبعي، والاستبانة لجمع البيانات من عينة بلغت (92) معلمة من معلمات رياض الأطفال في منطقة جازان، ومن النتائج التي توصل لها: أن برنامج تدريس الرياضيات من خلال أنشطة تتضمن إيقاعات موسيقية له فاعلية كبيرة جدا في تنمية قدرات أطفال الصفوف المبكرة؛ حيث بلغ متوسط الاستجابة على الاستبانة ككل (4.60) مع نسبة موافقة تصل إلى (91.92%)، وأظهرت رضا المعلمات عن البرنامج بدرجة عالية جدا، بمتوسط بلغ (4.72) وأثبت البرنامج تأثيرًا ملحوظًا في تنمية قدرات أطفال الصفوف المبكرة في مجالات: التحسن التعليمي، بمتوسط (4.62)، والمهارات الاجتماعية، بمتوسط (4.65) والقدرات الإبداعية؛ بمتوسط (4.40)، ولم تُظهر فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير العمر؛ بينما لوحظت فروقًا دالة إحصائيا لصالح فئة المعلمات مقارنة بفئة المشرفات، ولصالح من طبقن البرنامج على من لم يطبقنه؛ وأظهرت فروقًا دالة إحصائيا في مجال رضا المعلمات عن البرنامج التدريبي تعزى لصالح فئة المعلمات ذوات الخبرة 15 سنة فأكثر مقارنة بفئة 8 سنوات وأقل، وفي ضوء النتائج أوصت

الباحثة بضرورة تهيئة بيئة وأنشطة تعليمية تتضمن إيقاعات موسيقية لتدريس الرياضيات لأطفال الصفوف الكبرى بالروضة.

الكلمات المفتاحية: الرياضيات في إيقاع، التفكير الإبداعي، أطفال الصفوف المبكرة.

A Proposed Program for Utilizing Rhythm in Mathematics Instruction and Its Effectiveness in Developing Early Grade Children's Abilities from Female Teachers' Perspective in Jazan Region

Researcher: Afrah bint Ahmed bin Showaie Moathinah
Elementary School Mathematics Teacher
Afa143512@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of a proposed program for employing rhythm in mathematics instruction to develop the abilities of early-grade children (educational, social, and creative) from the perspective of female teachers in the Jazan region. The study adopted a longitudinal survey methodology and utilized a questionnaire to collect data from a sample of 92 kindergarten teachers in the Jazan region.

The findings revealed that the mathematics teaching program incorporating rhythm-based activities was highly effective in developing early-grade children's abilities. The overall mean response on the questionnaire was 4.60, with an approval rate of 91.92%. The results also indicated a very high level of teacher satisfaction with the program, with a mean score of 4.72. The program demonstrated a notable impact on enhancing children's abilities in the following areas: educational improvement (mean = 4.62), social skills (mean = 4.65), and creative abilities (mean = 4.40).

No statistically significant differences were found based on the age variable. However, statistically significant differences were observed in favor of the teacher group compared to the supervisor group, and in favor of those who implemented the program versus those who did not. Statistically significant differences in teacher satisfaction with the training program were also

found, attributable to teaching experience, in favor of teachers with 15 years of experience or more compared to those with 8 years or less.

In light of these findings, the researcher recommends creating educational environments and activities that incorporate musical rhythms for teaching mathematics to older kindergarten children.

Key words: Rhythm in Mathematics, Creative Thinking, Early Grade Children, Rhythm-Based Instruction.

مقدمة

تُعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل في حياة الإنسان، فهي المرحلة التي تتشكل فيها ملامح الشخصية وتنمو فيها القدرات العقلية والانفعالية والاجتماعية الأساسية، وفيها يبدأ الطفل بالخروج من المركزية الذاتية، وتنمو لديه مفاهيم المسؤولية والتعاون واحترام القواعد، كما تتشكل لديه القيم الأخلاقية والاجتماعية الأولى مثل حب العمل، والاعتماد على النفس، والانضباط، وتتميز هذه المرحلة أيضًا بسرعة النمو اللغوي والمعرفي، إذ تتوافر فيها فرص غنية للتفاعل اللغوي والاكتساب الطبيعي للغة عبر الأنشطة والبيئات المحفّزة. ونظرًا لأهمية هذه المرحلة، تولي المجتمعات المتقدمة اهتمامًا كبيرًا برياض الأطفال، وتسعى إلى تقديم برامج تربوية فعّالة تُعِدُّ الطفل للمرحلة الابتدائية، وتخفف من الفجوة الانتقالية بين البيئتين التعليميتين، وقد تبنّت كثير من الأنظمة التعليمية حول العالم توجهًا يربط رياض الأطفال بالسلم التعليمي الرسمي، باعتبار أن التعليم الحقيقي يبدأ قبل دخول المدرسة الابتدائية، وأن تنمية قدرات الطفل يجب أن تبدأ مبكرًا. ويُعد تعليم الرياضيات في هذه المرحلة إحدى الركائز التي تقوم عليها البرامج التربوية الحديثة، لما له من أثر في بناء التفكير المنطقي، وتنمية مهارات التحليل، والتصنيف، والمقارنة، وحل المشكلات، إلا أن طبيعة هذه المرحلة العمرية تقتضي البحث عن أساليب تعليمية تتناسب مع الخصائص النمائية للطفل، وتراعي ميوله وحاجته إلى الحركة واللعب والتفاعل الحسي. ومن هنا برزت أهمية توظيف الإيقاع كوسيلة تعليمية فاعلة في تعليم الرياضيات للأطفال، حيث إن الإيقاع يجمع بين الحركة والتكرار والتفاعل، مما يسهم في جذب انتباه الطفل، وتعزيز تركيزه، وترسيخ المفاهيم الرياضية في ذاكرته. كما يوفّر الإيقاع بيئة تعليمية ممتعة تُنمّي مهارات الطفل الحركية والعقلية في آنٍ واحد، وتفتح المجال أمام التعلّم النشط والتعلم باللعب، وهما من أنجع الأساليب التربوية في الطفولة المبكرة. وفي هذا الإطار، حرصت

المملكة العربية السعودية على دعم تعليم الطفولة المبكرة من خلال خطط استراتيجية تهدف إلى تطوير بيئات التعليم، وتحسين جودة المحتوى، وتفعيل الوسائل التعليمية المحفّزة لقدرات الأطفال ومواهبهم، بما يتناسب مع أهداف التنمية الوطنية. ومن هذا المنطلق، جاءت فكرة هذا البحث الذي يهدف إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي مقترح بعنوان "الرياضيات في إيقاع"، باعتباره محاولة لدمج المحتوى الرياضي مع الأنشطة الإيقاعية، في سبيل تنمية قدرات أطفال الصفوف المبكرة بأسلوب يتلاءم مع طبيعتهم النفسية والعقلية. وتأتي أهمية هذا البرنامج من كونه يستند إلى مبادئ تعليمية حديثة ويستجيب لحاجة الميدان التربوي إلى أدوات تعليمية أكثر فاعلية، وهو ما يسعى هذا البحث إلى التحقق منه من وجهة نظر المعلمات بوصفهن طرفًا أساسًا في العملية التعليمية.

مشكلة البحث:

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التكوينية في حياة الإنسان، حيث تتبلور خلالها ملامح الشخصية، وتنمو القدرات المعرفية والاجتماعية والانفعالية والإبداعية؛ وفي ضوء التحديات التربوية المعاصرة، لم يعد تعليم الأطفال في هذه المرحلة مقتصرًا على تقديم المعرفة المجردة، بل بات يركّز على تنمية المهارات والقدرات من خلال أساليب تعليمية تراعي خصائص الطفل واحتياجاته النمائية. وتُعد مادة الرياضيات من المواد الأساسية التي تُبنى عليها العديد من المهارات العقلية، إلا أن واقع تعليم الرياضيات في الصفوف المبكرة يشير إلى استمرار الاعتماد على أساليب تقليدية تفتقر إلى الجاذبية، ولا تلبّي حاجات الطفل النفسية والحركية، مما يحدّ من دافعية الأطفال للتعلم، ويقلل من فاعلية العملية التعليمية. وفي هذا السياق، تبرز الحاجة إلى توظيف طرائق تدريس تفاعلية مبتكرة، ومنها الأنشطة الإيقاعية التعليمية، لما لها من قدرة على الدمج بين الحركة، والإيقاع، والتكرار، والإدراك السمعي والبصري، مما يجعل منها مدخلًا مناسبًا لتعليم المفاهيم الرياضية بطريقة محفّزة وممتعة، وقد أوصت عدة دراسات تربوية، منها دراسة محروس (2024)، والإمام وآخرون (2020)، وبدر (2017)، بضرورة تدريس الرياضيات في الطفولة المبكرة من خلال استخدام الوسائط التعبيرية والفنية، ومن بينها الإيقاع، كاستراتيجية تعليمية تعزز التفاعل وتنمي مهارات التفكير والإبداع. وانطلاقًا من ذلك، طوّرت الباحثة برنامجًا تعليميًا مقترحًا بعنوان "الرياضيات في إيقاع"، يستند إلى دمج الأنشطة الرياضية بالمجال الإيقاعي والحركي، ويهدف إلى تنمية القدرات التعليمية والاجتماعية والإبداعية لدى أطفال

الصفوف المبكرة، وقد تم تدريب (200) معلمة على هذا البرنامج في رياض الأطفال بمنطقة جازان، مما أتاح الفرصة لتقويم فاعليته بناء على آراء المعلمات بوصفهن شريكات أساسيات في التطبيق والملاحظة.

أسئلة البحث: تتمثل مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما مدى فاعلية برنامج توظيف الإيقاع لتدريس الرياضيات في تنمية القدرات التعليمية والاجتماعية والإبداعية لدى أطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان؟

أسئلة البحث: يتفرع عن السؤال الرئيس لمشكلة الدراسة الأسئلة الآتية:

1- ما درجة رضا معلمات رياض الأطفال بمنطقة جازان عن البرنامج التدريبي الرياضيات في إيقاع؟

2- ما مدى فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية المهارات التعليمية لأطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان؟

3- ما درجة فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان؟

4- ما مدى فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية القدرات الإبداعية لأطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة البحث على الاستبانة تعزى للمتغيرات الديمغرافية؟

أهداف البحث: تتمثل أهداف البحث بما يلي:

1- التعرف على درجة رضا معلمات رياض الأطفال بمنطقة جازان عن البرنامج التدريبي الرياضيات في إيقاع.

2- توضيح مدى فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية المهارات التعليمية لأطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان.

3- معرفة درجة فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان.

4- توضيح مدى فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية القدرات الإبداعية لأطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان

5- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة البحث على الاستبانة تعزى للمتغيرات الديمغرافية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية

- يأمل أن يساهم البرنامج المقترح في تعزيز التعلم المبكر من خلال تقديم استراتيجيات تعليمية مبتكرة تتناسب مع احتياجات الأطفال في الصفوف المبكرة؛ مما يتيح ذلك للأطفال اكتساب المهارات الأساسية في الرياضيات بطريقة ممتعة وتفاعلية، مما يعزز فهمهم للمفاهيم الرياضية.

- يأمل أن يعزز البرنامج من تنمية المهارات الاجتماعية والإبداعية لدى الأطفال، حيث يتضمن أنشطة تشجع على التعاون والتفاعل بين الأطفال، وهذا يسهم في بناء علاقات إيجابية ويحفز التفكير الإبداعي، مما يعد ضروريًا في مرحلة الطفولة المبكرة.

- قد يوفر البحث فهمًا أعمق لكيفية تأثير برنامج مقترح لتوظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات على المهارات التعليمية والاجتماعية والإبداعية؛ ويُعزِّز هذا الأمر قاعدة المعرفة حول كيفية استخدام البرامج التعليمية لتحسين نتائج التعلم.

- ويمكن للباحثين استخدام النتائج كأساس لدراسات مستقبلية تسعى لاستكشاف استراتيجيات تعليمية مبتكرة، مما يسهم في تطوير سياسات تعليمية فعالة تستند إلى الأدلة.

الأهمية التطبيقية

- يمكن اعتماد استراتيجيات البرنامج كأداة فعالة لتحسين جودة التعليم في رياض الأطفال.

- قد تسهم نتائج البحث في توجيه السياسات التعليمية المحلية، حيث توفر بيانات موثوقة لدعم اتخاذ القرارات بشأن المناهج والبرامج التعليمية، ويمكن أن تؤدي هذه النتائج إلى تحسين جودة التعليم في رياض الأطفال، مما ينعكس إيجابًا على تطوير نظام التعليم ككل.

حدود البحث:

1. الحدود المكانية: رياض الأطفال بمدينة أبي عريش بمنطقة جازان.
2. الحدود البشرية: معلمات رياض الأطفال القائمات على الحقل التعليمي.
3. الحدود الزمانية: العام الدراسي 1437هـ - 1438هـ.
4. الحدود الموضوعية: فاعلية برنامج مقترح لتوظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية قدرات أطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان.

مصطلحات البحث:

رياض الأطفال: تعرف رياض الأطفال، بأنها: "مؤسسات خاصة بالأطفال وتقسم إلى صفين: البستان، والتمهيدي، وترعى الأطفال من سن 4 سنوات حتى 6 سنوات"(بطاينة، 2006، 12). وتعريف رياض الأطفال إجرائياً؛ بإنها: مؤسسات تهتم بتربية الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة بمنطقة جازان، وتعنى بالأطفال من جميع الجوانب المقدمة لهم، وتقدم العديد من الأنشطة التي تنمي شخصياتهم وتطورهم الشمولي والتكاملي.

برنامج الرياضيات في إيقاع: يعرف إجرائيا بأنه: برنامج تعليمة يدمج الأنشطة الرياضية مع الإيقاعات الموسيقية والحركية، بهدف تطوير مهارات الأطفال في الصفوف المبكرة بمنطقة جازان من خلال استخدام الأغاني والحركات التفاعلية، مما يعزز التعلم النشط ويحفز اهتمامهم بالرياضيات.

مرحلة رياض الأطفال: تسمى بمرحلة ما قبل المدرسة وتنقسم إلى مستويين أول (KG1) من سن أربع سنوات أما المستوى الثاني (KG2) من سن خمس سنوات.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولا: الأدب النظري

رياض الأطفال: تعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم المراحل في حياة الفرد، وأكثرها تأثيراً في حياته المستقبلية، ففي هذه المرحلة تنمو قدرات الطفل وتتفتح مواهبه، وتتقبل نفسه كثيراً من القيم والاتجاهات الأخلاقية والاجتماعية، ويكتسب مختلف المهارات والعادات السلوكية اللازمة لتكوينه، كما يبدأ في اكتساب أساليب التكيف الصحيحة مع البيئة وفهم العلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها(الحشائي، 2016، 199). وتعد رياض الأطفال من أهم المؤسسات التربوية التي تعمل على تشكيل شخصية الطفل، حيث تبرز مجموعة من العوامل التي تبين أهمية مرحلة رياض الأطفال منها: التحول الاجتماعي، وخروج المرأة للعمل، حيث تخولت الكثير من دول العالم إلى مجتمعات صناعية، مما أثر على

الأوضاع الأسرية وجعلها تمر بتغيرات عديدة أبرزها خروج المرأة إلى العمل في مختلف ميادين الحياة مما يضطرها إلى ترك أطفالها في مكان آمن يوفر لهم فرصة التربية السليمة والنمو والتعليم. وكذلك تعد الثورة التكنولوجية عاملاً آخر للعوامل التي تبرز أهمية رياض الأطفال التي تضطلع بمسؤولية مقاومة إغراء الأجهزة المرئية والسمعية التي تضر كثيراً بالأطفال، وتقف دون قدراتهم واستعداداتهم (الحريري، 2010). وتتمثل أهمية رياض الأطفال بأنها ذات فوائد اقتصادية، واجتماعية، وفردية هائلة؛ فعلى سبيل المثال: تستكمل برامج الطفولة المبكرة أدوار كل من الوالدين، والمربين في مجال تربية الأطفال خلال السنوات المبكرة. وتضع برامج الطفولة المبكرة الأساس للحياة، وتضمن بأن الأطفال حصلوا على الخبرات الإيجابية، وأنه تم حصولهم على الاحتياجات الصحية، والمحاكاة، والدعم، وأنهم تعلموا التفاعل مع محيطهم. كما أدت برامج الطفولة المبكرة إلى تسهيل الانتقال إلى المدرسة الابتدائية، فضلا عن مساهمتها في ارتفاع معدلات الالتحاق، وتقليل الفقر، والمساهمة في تحقيق العدالة الاجتماعية(UNESCO،2007). وتوجد العديد من العوامل التي تبرز أهمية مرحلة رياض الأطفال منها خروج المرأة إلى العمل، ومن ثمَّ مساهمتها في النمو الاقتصادي، مما يضطر ترك أطفالها في مكان آمن يوفر لهم فرص التربية السليمة والنمو والتعلم، ومن تلك العوامل الظروف الاقتصادية والنمو السكاني الذي يدعو إلى توفير ظروف معيشية سليمة للطفل وتزويده بالمهارات والمعارف وإشباع حاجاته الأساسية، والثورة التكنولوجية تعد عاملاً آخر للعوامل التي تبرز أهمية رياض الأطفال التي تضطلع بمسؤولية مقاومة إغراء الأجهزة المرئية والسمعية التي تضر كثيراً بالأطفال، ويقف حائلاً دون نمو قدراتهم واستعداداتهم. وهناك العديد من العوامل التي ترتبط بالجانب التربوي التعليمي لتؤكد أهمية رياض الأطفال كتحقيق للنمو الشامل للطفل، وتقديم التربية التعويضية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (الحريري، 2010، 30).

إن تربية الطفل في رياض الأطفال لا تكون إنسانية إلا إذا أخذت بعين الاعتبار الاحتياجات الإنسانية للأطفال الذي يأتون من بيئات ثقافية واجتماعية واقتصادية مختلفة بحيث تنمي المهارات الاجتماعية للطفل للتفاعل مع الآخرين والتكيف معهم في عالم متغير(شريف، 2007، 61).

وترى الباحثة أن مرحلة رياض الأطفال تُعد حجر الأساس في بناء شخصية الطفل وتشكيل سلوكياته، لما لها من دور فاعل في تنمية مهاراته الاجتماعية والعقلية والانفعالية. ومع

التحولات الاجتماعية والاقتصادية المتسارعة، باتت الحاجة إلى مؤسسات تربوية آمنة وفعالة في رعاية الطفولة المبكرة ضرورة ملحّة؛ وتأتي رياض الأطفال لتسدّ هذه الفجوة، مقدّمة بيئة تعليمية تعوّض غياب الرعاية المنزلية وتؤسس لخبرات حياتية وتربوية تُسهم في التكيف الاجتماعي السليم، والانطلاق نحو مستقبل أكثر استقرارًا وتوازنًا.

فلسفة التعليم برياض الأطفال:

تشكل مرحلة الطفولة المبكرة أهمية خاصة؛ نتيجة للمتغيرات التي تطرأ على النواحي الصحية والجسمية والنفسية واللغوية للطفل؛ لذا فإن فلسفة رياض الأطفال تتجه إلى تنمية الطفل وتطويره جسدياً وروحياً وفنياً وجمالياً ومعرفياً؛ ومن هنا، فإن الخبرات والأنشطة المتكاملة التي تُقدَّم في رياض الأطفال ينبغي أن تسهم في تنمية اتجاهات الطفل الإيجابية وقِيَمِهِ الدينية والخلقية(بهادر، 2002، 29). وقد ضعت الرابطة القومية للطفولة المبكرة معاييرَ لتعليم جيد في مرحلة الطفولة المبكرة، وركزت على ما يسمى بالممارسة الملائمة للنمو. وقد توصلت (NAEYC) إلى ذلك استنادًا على دراسات وبحوث عديدة، جرت على مدى عقود حول واقع التعليم المبكر وتأثيره على نجاح أو فشل الأطفال في المدارس، وقد بينت هذه الدراسات والبحوث بأنه إذا كان التعليم ملائماً لنمو الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، كان الأداء التعليمي اللاحق للأطفال في المدرسة متقدماً، والعكس صحيح، كما اعتمدت على العديد من النظريات الحديثة والتجارب العلمية التي يستفاد منها ما يؤدي إلى تعليم ذي جودة أفضل(بشور، 2002، 24).

الأنشطة التربوية برياض الأطفال: تلعب الأنشطة التربوية دورًا حيويًا في مرحلة رياض الأطفال، فهي مصدر إلهام وتحفيز للأطفال لاستكشاف قدراتهم ومهاراتهم، وتُعد هذه الأنشطة من المقومات الأساسية لتطوير شخصية الطفل، إذ تساعده على توضيح رؤيته للأشياء، وتنمية تفكيره، واكتشاف نقاط القوة والضعف لديه من خلال التجارب الفردية والجماعية، وتمارس الأنشطة في أشكال متنوعة تشمل الفنية والعقلية والموسيقية والقصصية والبيئية، جميعها تسهم في بناء شخصية الطفل وتنمية مفاهيمه السليمة، كما تساهم في تعزيز القيم الأخلاقية كالخلق الحسن، والتعاون، وحب الآخرين، وتعمل على ترغيب الطفل في الحضور للروضة وجعلها بيئة فعالة في حياته، كذلك تساعد الأنشطة على تفوق الأطفال دراسيًا، وتنمية مهارات الحياة، وتعزيز تحمل المسؤولية والثقة بالنفس (الفهد، 2001). ويؤكد الكثيرون على أن الأنشطة التربوية التي تمارس في المؤسسات التربوية

برياض الأطفال تعد بمثابة الجو الطبيعي بالنسبة للطفل لكي يندمج معها فيكتسب الثقافة، والخبرة، والاتجاهات، والقيم الحميدة، ويستنبط بنفسه معلومات، ونتائج عن طريق التفاعل المباشر مع القائمين على هذه الأنشطة. من هنا فإن هناك مجموعة من الخصائص التي يجب أن تميز الأنشطة التربوية برياض الأطفال، منها:

- أن تكون الأنشطة المتاحة كثيرة ومتنوعة بحيث تستوعب كل ما يراد للطفل أن يبلغه وفق قدراته، حتى يكون ملماً بشؤون حياته الراهنة، وقادراً على أن يسلك طريقاً في الحياة المستقبلية بصورة جيدة.

- التناسب الواضح لطبيعة الأنشطة المتاحة مع خصائص الطفل النمائية، واستعداداته الإدراكية المتطورة.

- أن تسمح الأنشطة المتاحة للطفل ببذل مزيد من الجهد الذاتي خلال ممارسته لها، مما ينمي لديه الاتجاهات المرغوبة والإيجابية، كما يكشف عن القدرات الخاصة والمواهب من خلال الممارسة والعمل.

- أن تشبع الأنشطة التربوية المتاحة العديدة من احتياجات الطفل التي تتزايد يوماً بعد يوم مع تقدم المرحلة العمرية للطفل (حسن، 2005).

تنمية التفكير لدى أطفال الروضة: يُعرف التفكير بأنه مفهومًا معقدًا يتألف من ثلاثة عناصر، تتمثل في: العمليات المعرفية المعقدة، وعلا رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيدًا كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توافر الاستعداد والعوامل الشخصية المختلفة، ولا سيما الاتجاهات والميول (سعادة وإبراهيم، 2004). وبالرغم من تعدد أنواع التفكير إلا أن بعض الباحثين يؤكدون على أهمية الإبداع والتفكير الإبداعي إذ يعد مصدراً هاماً لإنتاج أفراد مجتمع مفكرين ومنتجين ومبدعين، يعملون على رقي المجتمع وتطوره (قطامي، 2007؛ الزبيدي، 2006). ويعرف التفكير الإبداعي بأنه "عملية عقلية تتميز بالشمولية والتعقيد غايتها إيجاد حلول أصلية لمشكلات قائمة في الحياة الإنسانية الواحد حقول المعرفة"(جروان، 31،2002).

مهارات التفكير الإبداعي: تتمثل مهارات التفكير الإبداعي بما يلي:

- الأصالة: هي قدرة الفرد على إنتاج أفكار غير شائعة تتميز بالجدة سواء كان ذلك بالنسبة للفرد نفسه أو بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

- الطلاقة: هي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار ذات الدلالة.
- المرونة: هي القدرة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة مع السهولة في تغيير اتجاه الفرد العقلي .
- الاستنتاج: هي تلك القدرة العقلية التي نستخدم فيها كل ما نملكه من معارف ومهارات بين درجات صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعاً لدرجة ارتباطها بمعلومات معطاة.
- التفسير: هي القدرة على تفسير الموقف ككل لإعطاء تبريرات، واستخلاص نتيجة ما في ضوء الوقائع الموجودة التي يقبلها العقل.
- التوسّع: القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة.
- التخيّل: القدرة على إثارة التفكير وتوسيع النظرة والرؤية (محمد، 2020).

التداخل والترابط بين التفكير الناقد والإبداعي: يظهر التداخل والترابط بين نمطي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي واضحاً، فالتفكير الناقد يتضمن تفكيرا إبداعياً باعتباره يتطلب من المتعلم القيام بصياغة الأسئلة والفرضيات والاختبارات والتخطيط للتجارب، وأيضاً يتضمن الاستدلال التقويمي حيث يبحث المتعلم في البدائل والإمكانات المتاحة وفي المعايير التي تفحص بها ويتم تقويمها؛ بينما التفكير الإبداعي ينطوي على شيء من التفكير الناقد يظهر في تقويم الأفكار المستوحية أو المبتكرة من حيث جدواها النظري أو العملي؛ وكلاهما يتطلبان من المتعلم وجود مجموعة من القدرات والاهتمامات والميول والرغبات للقيام بعمليات التفكير فعلياً (سعادة، 2013).

ويوضح إبراهيم (2009) طريقة التفكير الإبداعي بأنها تفكير استكشافي وتباعدي وغير تقليدي، بينما التفكير الناقد في طبيعته هو تفكير تحصيلي واستنتاجي يعتمد على اختبار الفرضيات وتفكير مغلق وتقاربي؛ وهذا لا يعني وجود عزلة وتباعد بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وذلك لان التفكير الناقد يعد أحد الطرق التي يستخدمها المبدعون عند اختيار الحلول من جهة على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات وتقديم الحلول، كما أن التفكير الإبداعي يولد أفكارًا وحلولاً، والتفكير الناقد يضبط ويقوم تلك الأفكار والحلول لتصبح أفكار منتجة ومن هنا نشأ التفكير المنتج ليكامل بين نمطى التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

ويتضح مما سبق _ أن التفكير المنتج نوع من أنواع مهارات التفكير العليا في الرياضيات وهو مزيج بين مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، فالتفكير الناقد يحوي

مجموعة من المهارات الرئيسة المتمثلة في: التفسير، الاستدلال، الاستنتاج، التبرير، تحليل الوقائع. في حين أن التفكير الإبداعي يحوي مجموعة من المهارات الرئيسة المتمثلة في: الطلاقة، المرونة، الأصالة.

تعليم مهارات التفكير: تعليم مهارات التفكير يعني: تعليم الطالب بصورة مباشرة أو غير مباشرة كيفية تنفيذ مهارات التفكير الواضحة المعالم كالملاحظة والمقارنة والتصنيف والتطبيق وغيرها بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية أو في إطاره شريطة أن يكون التركيز على مهارة التفكير في حد ذاتها. والمناخات الصفية التي يمكن أن تسهم في تطوير التفكير المنتج لدى الطلاب تتركز في الاهتمام بإثارة أسئلة تتطلب عمليات التحليل والتركيب والتقويم، والحوارات والمناقشات أثناء جلسات التعلم، وتقديم التغذية الراجعة لعرض الأفكار الجديدة والمبتكرة على محك العقل لتقييمها، وتوضح العتيبي (2018، 70) الاستراتيجية العامة لتعليم مهارات التفكير عامة والتي تتمثل في ثلاث خطوات متتالية:

- توضيح المهارة وخطواتها ثم طرح مثال عليها.
- مطالبة التلميذ بتطبيق هذه المهارة.
- مراجعة الخطوات السابقة وتقويمها.

وللتفكير المنتج عدة خطوات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- التعرف على "ماذا يجري؟" وتتضمن تحديد كلّ من: ما الحدود؟، ما التأثير؟، ما المعلومات؟، من الأشخاص الفاعلون؟، ما الرؤية؟
- تحديد: ما النجاح المطلوب؟
- تحديد: الأسئلة؟
- توليد الإجابات.
- صياغة الحل.
- تنظيم الموارد (Von، el، et. 2015).

ويوضح إبراهيم (2009) دور المعلم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذه من خلال مجموعة من الخطوات الإجرائية كما يلي:

- تنظيم الصف بالطريقة التي تكون فيها الطلاب مستعدين ومهيئين للتفاعل.
- تشجيع التلاميذ على توجيه كثير من الأسئلة عن الموضوع.
- تشجيع التلاميذ على المشاركة بالإجابات المختلفة.

- مساعدة التلاميذ على طرح أسئلة غير روتينية.
- تشجيع أصالة التفكير عند التلاميذ عن طريق الأسئلة.
- تشجيع الأحكام والإتقان عن طريق دعوة التلاميذ لإضافة التفاصيل.
- تكليف التلاميذ باختبار أفضل الأفكار لديهم.

ولكي يستطيع المعلم تنمية مهارات التفكير المنتج لدى التلاميذ فلابد من أن يتيح المعلم لتلاميذه الفرص المتعددة لكي يتمكنوا من إنتاج أكبر عدد من الأفكار والحلول ونقدها ولابد من مشاركة التلميذ معرفته وخبراته داخل مجتمعات المعرفة؛ ولابد من تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو العمل الجماعي والتعاوني والتشاركي مع الآخرين.

يتضح – مما سبق - أن هناك عدداً من الطرق العلمية التي يمكن اتباعها لتنمية مهارات التفكير المنتج لدى المتعلمين منها:

- التركيز في مناهج الرياضيات على المشكلات التي يحتاج حلها تفكيراً ناقداً.
- تزويد المعلم بإطار نظري عن مهارات التفكير المنتج في الرياضيات، بحيث يفيده في عملية التعليم والتعلم.
- حثّ المتعلمين على عرض أفكارهم والتعبير عن تصوراتهم بحرية كاملة.
- التشجيع على النقد العلمي وعدم الانقياد للآراء النمطية الشائعة بين المتعلمين والتي يقبلها الشخص دون الرجوع إلى مصادرها.
- تصميم مناهج الرياضيات بأسلوب يدعو إلى إطلاق طاقات الإبداع وتنمية القدرات العقلية.
- تكليف المتعلمين بين الحين والآخر بأعمال تستدعي الإبداع .
- طرح وصياغة مشكلات مفتوحة النهاية.

ثانيا: الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع هذا البحث ومنها:

دراسة محروس (2024) هدفت إلى تصميم برنامج يعتمد على الأنشطة الحركية لتنمية مفاهيم الفضاء والخيال الحركي لدى أطفال الروضة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تحديد المفاهيم الأكثر ملاءمة لهذه المرحلة واختبار الخيال الحركي من خلال أنشطة حركية مخصصة، واستخدمت أدوات الدراسة اختبار مفاهيم الفضاء المصور واختبار الخيال الحركي المعدل، وتم تنفيذ الدراسة في روضة مدرسة الناصرية الابتدائية المشتركة في أبنوب،

محافظة أسيوط، وشملت العينة 28 طفلا وطفلة من المستوى الثاني (kg2)، تتراوح أعمارهم بين 5-6 سنوات، وتم تطبيق الأدوات على المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث تعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الفضاء المصور واختبار الخيال الحركي، لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. أكدت التحليلات الإحصائية أن حجم الأثر الناتج عن استخدام الأنشطة الحركية كان كبيراً، مما يثبت فاعليتها في تنمية مفاهيم الفضاء والخيال الحركي لدى أطفال الروضة، وبناءً على النتائج تم تقديم توصيات تربوية تتعلق بتعزيز البرامج المعتمدة على الأنشطة الحركية لتحقيق مفاهيم أخرى وفقاً للمعايير القومية لرياض الأطفال.

هدفت دراسة المهدي وآخرون (2023) إلى تعزيز بعض المهارات الفنية مثل الرسم والتلوين والطباعة لدى أطفال الروضة باستخدام برنامج قائم على أسلوب السيكودراما. شملت العينة 20 طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات من مدرسة الوحدة العربية كمجموعة تجريبية، واعتمدت الدراسة على استطلاع رأي لتحديد قائمة المهارات الفنية، ومقياس لتقييم المهارات الفنية للأطفال، بالإضافة إلى البرنامج المطبق، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما لم تُظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات الأطفال من الذكور والإناث في المقياس ككل وأبعاده الفرعية، بالإضافة إلى ذلك، لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

هدفت دراسة قنصوة وآخرون (2022) إلى تعزيز بعض عناصر اللياقة البدنية لدى أطفال الروضة من خلال برنامج يتضمن أنشطة حركية وأنشطة ابتكار حركي، شملت العينة 40 طفلاً وطفلة من المستوى الثاني في روضة مدرسة السلام التابعة لإدارة أسيوط التعليمية، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020، واعتمدت الدراسة على برنامج أنشطة حركية مصمم لتنمية عناصر اللياقة البدنية، بالإضافة إلى قائمة بعناصر اللياقة البدنية، وبطاقة ملاحظة لاختبار تلك العناصر واختبارات أخرى لقياس الابتكار

الحركي والبراعة الحركية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في عناصر اللياقة البدنية عند التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تحسين اللياقة البدنية للأطفال.

هدفت دراسة الإمام وآخرون (2020) إلى استكشاف العلاقة بين الموسيقى وتعلم الرياضيات لدى أطفال الروضة وكيفية ربط الرياضيات بالموسيقى كوسيلة لتعزيز فهم الأطفال للمفاهيم الرياضية الأساسية، واستخدمت المنهج المختلط، حيث تضمّن التصميم الاستكشافي تطوير مقاييس للممارسات الرياضية والمهارات الموسيقية، بالإضافة إلى إعداد موديول تعليمي يحتوي على 49 نشاطاً موسيقياً وفقاً لمعايير الجمعية الوطنية لتعليم الموسيقى (NAfME)، وشملت عينة الشق النوعي 90 طفل وطفلة، بينما شملت عينة الشق الكمي 20 طفل وطفلة تتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات، أظهرت النتائج تطوراً ملحوظاً في أداء الأطفال في المهارات الموسيقية، حيث حققوا مستويات مرتفعة في جميع المؤشرات الموسيقية، كما أظهرت الأنشطة الموسيقية تعزيزاً لمهارات الرياضيات الأساسية، بما في ذلك المفاهيم العددية والعمليات الحسابية والهندسة، وبشكل عام، وفرت أنشطة الإيقاعات الموسيقية بيئة تعليمية شاملة، حيث استطاع الأطفال ممارسة المفاهيم الرياضية بطريقة ممتعة وموسيقية.

هدفت دراسة زواويد وبن حامد (2019) إلى استكشاف تأثير استخدام الإيقاع الحركي على بعض جوانب التطور الحركي لأطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات في مدينة ورقلة. اعتمد الباحثون على المنهج التجريبي، مستخدمين تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، وشملت العينة 40 طفلاً وطفلة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في جميع المهارات الحركية الأساسية، مثل الجري والوثب والرمي والتوازن، لصالح المجموعة التي استخدمت الإيقاع الحركي. يعكس هذا التأثير الإيجابي أهمية الإيقاع الحركي في تعزيز التطور الحركي، ويوصي الباحثون بدمجه في برامج رياض الأطفال.

وتناولت دراسة المبارك وآخرون (2019) دور معلمة الروضة في تفعيل أركان الأنشطة التعليمية ومدى تأثيرها على أطفال مرحلة الطفولة المبكرة. تم تنفيذ الدراسة في وحدة التضامن الإدارية بمدينة الدويم، ولاية النيل الأبيض، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية من المعلمات وعيّنة قصدية من الموجهات، بلغ عددهن 59، من

ضمنهن 50 معلمة و9 موجهات، واعتمدت على الاستبانة والملاحظة كأدوات لجمع البيانات، أظهرت النتائج أن جميع عبارات الدراسة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، حيث تراوحت النتائج بين دائماً وغالباً، بلغ متوسط المحور الأول والرابع 3.98%، مما يشير إلى كفاية دور تفعيل الأنشطة التعليمية على خصائص مرحلة الطفولة المبكرة، كما بلغ متوسط المحاور الأخرى 4.07%، مما يدل على أن النتائج كانت أيضاً بين دائماً وغالباً، أوصت الدراسة بزيادة توفير الأنشطة التعليمية التي تعتمد على التقنيات التربوية الحديثة داخل الأركان التعليمية في رياض الأطفال.

هدفت دراسة بدر (2017) إلى استكشاف العلاقة بين الرياضيات والموسيقى، حيث توجد صلة خفية تربط بينهما. استعرضت الدراسة مبادئ الموسيقى التي قدمها إقليدس، وقدم جاليليو تصحيحات لمفاهيم الرياضيين حول السلاسل التوافقية، كما تناولت الكتابات في أوائل القرن السابع عشر لديكارت، التي ربطت حركة الأسلاك بالموسيقى، وفي القرن الثامن عشر أسس شارليماجن المدارس الكنسية التي اعتمدت على أعمال فيثاغورث في مناهجها، تناولت الدراسة أيضاً هندسة التحويلات، مشيرة إلى الروابط المتعددة بين الرياضيات والموسيقى، واستعرضت مفهوم الانتقالات، التي تُعرف بأنها إزاحة من موضع إلى آخر، واستخدمها الموسيقيون بطريقتين: الأفقية والرأسية، بالإضافة إلى ذلك، تناولت الانعكاسات، سواء كانت أفقية أو رأسية، وعرّفت الدوران كتحويل يحافظ على المسافات وله نقطة ثابتة.

التعقيب على الدراسات السابقة: يتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة، في تناولها موضوع توظيف تعليم أطفال الروضة، من خلال الأنشطة التربوية التي توظف الإيقاعات الموسيقية، وتختلف عنها من حيث طبيعة الدراسة، ومنهجها، والبعد الزماني والمكاني.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج المسحي التتبعي؛ ويعرف بأنه: نوع من أساليب البحث الذي يهدف إلى جمع البيانات من عيّنات كبيرة من الأفراد أو المجموعات في وقت واحد، بهدف تقديم صورة شاملة عن ظاهرة معينة.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع قائدات ومعلمات ومشرفات رياض الأطفال في منطقة جازان، بعد تدربهن على البرنامج التدريبي (الرياضيات في إيقاع).

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية لضمان تمثيل المجتمع بشكل كامل حيث تكونت من (92) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمنطقة جازان ممن التحقن بالبرنامج التدريبي الرياضيات في إيقاع، وفيما يلي خصائص عينة البحث:

- **متغير العمر:**

جدول (1) التوزيع التكراري والنسبي لعينة الدراسة بحسب متغير العمر

فئات متغير		التكرار	الوزن النسبي
العمر	25 وأقل 35 سنة	81	88.0
	35 سنة فأكثر	11	12.0
	المجموع	92	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS، 26 ، (2025)

يتضح من الجدول السابق (1) أن أعلى نسبة هي من الفئة العمرية من 28 سنة إلى 35 سنة، بنسبة (88%)، ويعود هذا إلى أن معظم من قاموا بتعبئة استمارة الاستبانة هم العاملين برياض الأطفال في جازان، وتتراوح أعمارهم بين 28 سنة إلى 35 سنة.

- **متغير سنوات الخبرة:**

جدول (2) التوزيع التكراري والنسبي لعينة الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة

فئات متغير		التكرار	الوزن النسبي
سنوات الخبرة	أقل من ثمان سنوات	15	16.3
	8 سنوات وأقل 15	50	54.3
	15 سنة فأكثر	27	29.3
	المجموع	92	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS، 26 ، (2025)

تشير النتائج الواردة في الجدول (2) إلى أنَّ أفراد عينة الدراسة توزعت: بنسبة (16.3%) من فئة أقل من ثمان سنوات، وبنسبة (54.3%)، من فئة 8 سنوات وأقل 15 سنوات، وبنسبة (29.3%) من فئة 15 سنة فأكثر.

- **متغير طبيعة العمل:**

جدول (3) التوزيع التكراري والنسبي لعينة الدراسة بحسب متغير طبيعة العمل

فئات متغير		التكرار	الوزن النسبي
طبيعة العمل	مشرفة	9	9.8
	معلمة	83	90.2
	المجموع	92	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS، 26 ، (2025)

تشير النتائج الواردة في الجدول (3) إلى أنَّ أفراد عينة الدراسة توزعت: بنسبة (9.8%) من فئة مشرفة، وبنسبة (90.2%)، من فئة معلمة.

- **متغير تطبيق البرنامج:**

جدول (4) التوزيع التكراري والنسبي لعينة الدراسة بحسب متغير تطبيق البرنامج

فئات متغير		التكرار	الوزن النسبي
تطبيق البرنامج	لا	9	9.8
	نعم	83	90.2
	المجموع	92	%100

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS، 26 ، (2025)

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى أنَّ أفراد عينة الدراسة توزعت: بنسبة (9.8%) من فئة لم تطبق البرنامج، وبنسبة (90.2%)، من فئة طبقت البرنامج.

متغيرات البحث

المتغيرات المستقلة: فاعلية برنامج الرياضيات في إيقاع. والمتغيرات الديمغرافية:

المتغير التابع: تنمية قدرات أطفال الصفوف المبكرة (التعليمية، الاجتماعية، الإبداعية).

أداة البحث: اعتمدت الباحثة على الاستبانة لجمع البيانات وتضمنت الاستبانة أربعة مجالات هي: (الأول: رضاء المعلمات عن البرنامج التدريبي الرياضيات في إيقاع، الثاني، تحسن المهارات التعليمية لأطفال الصفوف المبكرة، والثالث: فاعلية البرنامج على تنمية المهارات الاجتماعية، والرابع: تنمية القدرات الإبداعية للأطفال)، وصيغت فقرات الاستبانة بطريقة إيجابية، واتبعت كل فقرة بخمسة بدائل وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي.

صدق أداة البحث: قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وقد طُلِب منهم مراجعة الاستبانة وإبداء آرائهم حيال عدة جوانب، وقد أسفرت مراجعات المحكمين عن ملاحظات قيّمة أثرت الدراسة، وأسهمت في تحسين جودة الاستبانة، مما مكّنها من تحقيق مستوى عالٍ من الصدق الظاهري.

الاتساق الداخلي لأداة الاستبانة:

لحساب الصدق البنائي لأداة الاستبانة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، لقياس الاتساق الداخلي الكلي بين مجالات الاستبانة وكذلك قياس درجة اتساق الفقرة بالدرجة الكلية للمجال التي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما يلي:

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

جدول (5) يوضح درجة ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال وللاستبانة

ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية					ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية				
م	للمجال	الدلالة	للاستبانة	الدلالة	م	للمجال	الدلالة	للاستبانة	الدلالة
فقرة1	.988**	0.000	.916**	0.000	فقرة11	.973**	0.000	.931**	0.000
فقرة2	.996**	0.000	.928**	0.000	فقرة12	.992**	0.000	.951**	0.000
فقرة3	.996**	0.000	.928**	0.000	فقرة13	.996**	0.000	.957**	0.000
فقرة4	.992**	0.000	.920**	0.000	فقرة14	.996**	0.000	.957**	0.000
فقرة5	.992**	0.000	.920**	0.000	فقرة15	.996**	0.000	.957**	0.000
مجال الرضا المعلمات			.929**	0.000	مجال المهارات الاجتماعية			.960**	0.000
فقرة6	.985**	0.000	.964**	0.000	فقرة16	.925**	0.000	.783**	0.000
فقرة7	.978**	0.000	.952**	0.000	فقرة17	.959**	0.000	.924**	0.000
فقرة8	.987**	0.000	.967**	0.000	فقرة18	.934**	0.000	.847**	0.000
فقرة9	.955**	0.000	.937**	0.000	فقرة19	.894**	0.000	.927**	0.000
فقرة10	.982**	0.000	.961**	0.000	فقرة20	.839**	0.000	.740**	0.000
مجال المهارات التعليمية			.978**	0.000	مجال المهارات الإبداعية			.923**	0.000

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS، 26 ، (2025)

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) إلى وجود اتساق داخلي قوي بين جميع مجالات الاستبانة عند قيمة دالة أقل من (0.01)، وهذا يدل على أن جميع مجالات الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي يجعلها صالحة لهذه الدراسة.

ثبات أداة الاستبانة: لحساب ثبات أداة الاستبانة تم استخدام معامل ألفا كرنباخ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (6) يوضح ثبات الاستبانة وكل مجالاتها باستخدام معامل ألفا كرنباخ:

م	المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرنباخ
1	**الأول**: رضاء المعلمات عن البرنامج التدريبي الرياضيات في إيقاع	5	0.996
2	**الثاني**: تحسن المهارات التعليمية لأطفال الصفوف المبكرة	5	0.988
3	**الثالث**: تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الصفوف المبكرة	5	0.995
4	**الرابع**: تنمية القدرات الإبداعية لأطفال الصفوف المبكرة	5	0.946
	الاستبانة ككل	20	0.989

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS، 26 ، (2025)

يُلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (6) أن معامل ثبات الاستبانة ككل بلغ أكبر من (0.98)، وهو معامل ثبات عال، كما أن معامل الثبات لجميع مجالات الاستبانة كان أكبر من (0.94)؛ وهو معامل ثبات يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات يجعلها صالحة للتطبيق على عينة هذه الدراسة.

البرنامج المقترح: اتبع في هذا البحث المنهج المسحي التتبعي؛ لأن الباحثة سبق وأن دربت (200) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمنقطة جازان على مشروع برنامج لتدريس الرياضيات من خلال الإيقاعات الموسيقية، وفيما يلي نبذة موجزة عن المشروع:

فكرة عن مشروع البرنامج المقترح (الرياضيات في إيقاع): تعليم الرياضيات باستخدام الجرس الموسيقي كوسيلة تنمية لغوية وعقلية وإبداعية لأطفال الروضة، حيث يساهم الإيقاع في بناء وصلات عصبية جديدة تعزز التفكير الإبداعي والراحة النفسية.

الهدف العام من مشروع البرنامج المقترح: إشباع التعلم عبر الجرس الموسيقي لتحفيز التخيل والتصور والتعبير الحركي، مما ينمي التفكير المتشعب والقدرة على الإبداع والاسترخاء النفسي.

أنشطة المشروع:

1- التخطيط وتصميم البرنامج بما يحقق الأهداف.
2- استخدام وسائل تعليمية سمعية وبصرية متناسقة.
3- تقديم محتوى مقسم إلى أجزاء مفهومة مستقلة رغم التقديم الموحد.
4- توظيف تناغم الأصوات مع الرسومات لتوسيع مدارك الطفل.
5- دمج الوسائل المحسوسة مع السمعية والبصرية لضمان ترسيخ المعلومة.

الفئة المستهدفة: أطفال الروضة (4-6 سنوات).

الفرضيات:

1- حرية التعبير عن الذات بلا خوف.
2- تحقيق حصيلة لغوية مناسبة.
3- تنمية القدرات العقلية والسلوك الإيجابي.
4- تعزيز الراحة النفسية والتركيز بالتفاعل مع الوسائل.
5- تقليل الخوف من الرياضيات بوسائل ممتعة.
6- تطوير التفكير الإبداعي والمهارات اللغوية والعقلية.

الإيجابيات المتوقعة من تنفيذ البرنامج:

1- تعزيز ثقة الطفل في التعبير والإنشاد.
2- اكتشاف المواهب والميول الإبداعية.
3- ربط الرياضيات بالتعلم الترفيهي.
4- الحد من السلوك العدواني وزيادة التفاعل.
5- تنمية مهارات الملاحظة والتفكير الجماعي.
6- إشراك الأسرة في دعم تعلم الرياضيات.
7- تطوير القدرة على حل المشكلات والتصورات الإبداعية.
8- ترسيخ التعلم عبر الوسائل السمعية والبصرية والمحسوسة.

طريقة عمل البرنامج:

1- عرض قصص علماء الرياضيات وإنشادها برسومات متحركة.
2- تعليم المفاهيم الأساسية (الأعداد، الأشكال الهندسية، الخوارزميات).
3- تعريف الطفل بمفاهيم الجمع والطرح والضرب والقسمة بصور توضيحية.
4- ربط الرياضيات بالمحيط البيئي المحسوس (الألوان، الأشكال، الاتجاهات).

استراتيجيات و أنشطة تنفيذية مختارة:

1- التفكير الإبداعي، حل المشكلات، التعلم التعاوني، العصف الذهني.
2- النشاط القصصي لتحسين اللغة والقدرة على التحليل.
3- النشاط الحركي لتعزيز التوافق العضلي العصبي وترسيخ المعلومات.
4- النشاط الإنشادي لتنظيم الصوت والتعبير الموسيقي.
5- النشاط الفني لتنمية الذوق والإبداع باستخدام الألوان والأدوات.

دور المعلمة: مرشدة تشجع حب التعلم والأمان، تستخدم أسلوبًا غير مباشر في التوجيه، تخلق جواً من المرح والفكاهة لإثارة تفاعل الأطفال، وتكتشف مواهبهم الإبداعية دون فرض أفكار خارجية.

الأساليب الإحصائية: استخدمت هذه الدراسة العديد من الأساليب الإحصائية اللازمة لمعالجة نتائج استجابة العينة على فقرات الاستبانة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS،26)، ومنها: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون لقياس التجانس الداخلي للاستبانة، معامل

ألفا كرنباخ لقياس ثبات الاستبانة، اختبار (t) لعينة واحدة لقياس حجم فاعلية برنامج الرياضيات في إيقاع، اختبار (t) لعينيتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات استجابة العينة وفقا للمتغيرات التي تتكون من فئتين، اختبار التباين الأحادي لأنوافا، للمقارنة بين متوسطات استجابة العينة وفقا للمتغيرات التي تتضمن أكثر من فئتين، واختبار شيفيه للمقارنات الثنائية.

عرض ومناقشة نتائج البحث

أولا: عرض ومناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الرئيس لمشكلة البحث: ما مدى فاعلية برنامج توظيف الإيقاع لتدريس الرياضيات في تنمية القدرات التعليمية والاجتماعية والإبداعية لدى أطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر معلمات جازان؟

جدول (7) يوضح فاعلية برنامج توظيف الإيقاع لتدريس الرياضيات في تنمية قدرات لأطفال الصفوف المبكرة

م	مجال	المتوسط	الانحراف	النسبة	الرتبة	قيمة t	الدلالة	درجة الفاعلية
1	رضاء المعلمات عن برنامج الرياضيات في إيقاع التدريبي	4.72	0.75	94.30	1	60.10	0.000	عالية جدا
2	تحسن المهارات التعليمية لأطفال الصفوف المبكرة	4.62	0.79	92.30	2	56.14	0.000	عالية جدا
3	تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الصفوف المبكرة	4.65	0.79	93.04	3	56.13	0.000	عالية جدا
4	تنمية القدرات الإبداعية لأطفال الصفوف المبكرة	4.40	0.82	88.04	4	51.64	0.000	عالية جدا
	الاستبانة ككل	4.60	0.74	91.92		59.36	0.000	عالية جدا

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS، 26 ، (2025)

تبين نتائج الجدول أن متوسط استجابة العينة على الاستبانة ككل بلغ (4.60) مع نسبة موافقة تصل إلى (91.92%)، مما يعكس تأثير البرنامج الإيجابي بشكل عام، هذه النتائج تدل على أن البرنامج قد حقق أهدافه في تعزيز التعلم المبكر بشكل فعال، ونال رضا المعلمات بدرجة عالية جدا، بمتوسط بلغ (4.72) وأثبت فعاليته في تنمية قدرات أطفال الصفوف المبكرة، حيث أظهر تأثيرًا ملحوظًا في مجالات: التحسين التعليمي، بمتوسط بلغ (4.62)، والمهارات الاجتماعية، بمتوسط بلغ (4.65) والقدرات الإبداعية لأطفال الصفوف المبكرة وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان بمتوسط بلغ (4.40). وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى جودة تصميم البرنامج وفاعلية الأنشطة التعليمية المبتكرة التي تم تضمينها، مما ساهم

في تحقيق تفاعل إيجابي بين الأطفال والمعلمات، كما أن التقييمات المرتفعة تعكس قدرة البرنامج على تلبية احتياجات التعلم لدى الأطفال وتعزيز مهاراتهم التعليمية والاجتماعية والإبداعية بشكل شامل. ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة إسماعيل (2024) عن أهمية الموسيقى في حياة الأطفال وتطورهم، حيث تلعب دوراً كبيراً في تعزيز النمو الثقافي والذهني، يتنوع الأداء الموسيقي والأنواع والآلات، مما يجعل الموسيقى جزءاً أساسياً من الحياة اليومية.

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج الإجابة عن أسئلة البحث الفرعية:

السؤال الأول: ما درجة رضا معلمات رياض الأطفال بمنطقة جازان عن البرنامج التدريبي الرياضيات في إيقاع؟

جدول (8) يوضح درجة رضا المعلمات بمنطقة جازان عن البرنامج التدريبي الرياضيات في إيقاع

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة	الرتبة	قيمة t	الدلالة	درجة الرضا
1	أشعر أن البرنامج التدريبي كان مفيداً للغاية.	4.71	0.81	94.13	3	56.03	0.000	عالية جدا
2	يتناسب محتوى البرنامج التدريبي مع احتياجاتي كمعلمة.	4.73	0.74	94.57	1	61.06	0.000	عالية جدا
3	ساعدني البرنامج في تحسين أساليب التدريس الخاصة بي.	4.73	0.74	94.57	1	61.06	0.000	عالية جدا
4	كانت أنشطة البرنامج التدريبي تطبيقية وملائمة.	4.71	0.75	94.13	2	60.26	0.000	عالية جدا
5	زودني البرنامج التدريبي بمهارات جديدة في تدريس الرياضيات.	4.71	0.75	94.13	2	60.26	0.000	عالية جدا
	مجال الرضا عن برنامج الرياضيات في إيقاع	4.72	0.75	94.30		60.10	0.000	عالية جدا

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامجSPSS، 26 ، (2025)

تبين النتائج الواردة في الجدول أن درجة رضا معلمات رياض الأطفال في منطقة جازان عن البرنامج التدريبي "الرياضيات في إيقاع" كانت مرتفعة جداً، حيث أظهرت النتائج أن متوسط درجات الرضا بلغ (4.72) بانحراف معياري (0.75)؛ هذا يدل على توافق عالٍ في آراء المعلمات حول فعالية البرنامج، كما أن الانحراف المعياري المنخفض يشير إلى تقارب وجهات نظر المعلمات، مما يعكس توافقًا عامًا في الرأي بشأن فعالية البرنامج، علاوة على ذلك،

حصلت جميع فقرات هذا المجال على نسب مئوية مرتفعة تجاوزت (94%)؛ مما يدل على أن المعلمات يعتبرن البرنامج مفيدًا جدًا ويعكس احتياجاتهن كمعلمات. كما أظهرت قيمة (t) أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)؛ مما يشير إلى أن رضا المعلمات عن البرنامج ليس مجرد مصادفة، بل هو نتيجة واضحة لتأثير البرنامج التدريبي.

وتعتبر الباحثة أن هذه النتائج تعكس نجاح البرنامج التدريبي في تلبية احتياجات المعلمات وتعزيز مهاراتهن، مما يساهم في تحسين جودة التعليم في رياض الأطفال.

السؤال الثاني: ما مدى فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية المهارات التعليمية لأطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تفريغ نتائج استجابة العينة على المجال الثاني في الاستبانة، ومعالجتها إحصائيا وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (9) يوضح مدى فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية المهارات التعليمية لأطفال الصفوف المبكرة

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة	الرتبة	قيمة t	الدلالة	درجة الفاعلية
1	لاحظت تحسنًا واضحًا في مهارات الأطفال التعليمية.	4.62	0.81	92.39	3	54.71	0.000	عالية جدا
2	أصبح الأطفال أكثر اهتمامًا بالأنشطة التعليمية المقدمة.	4.62	0.81	92.39	3	54.71	0.000	عالية جدا
3	ساهم البرنامج في تعزيز قدرة الأطفال على التعلم بشكل فعّال.	4.67	0.80	93.48	1	56.05	0.000	عالية جدا
4	أصبح الأطفال أكثر تفاعلًا خلال الدروس.	4.52	0.82	90.43	4	52.99	0.000	عالية جدا
5	أرى أن البرنامج يحسن استعدادات الطفل للمرحلة التالية	4.64	0.81	92.83	2	55.21	0.000	عالية جدا
	مجال فاعلية الرياضيات في إيقاع في تحسن المهارات التعليمية	4.62	0.79	92.30		56.14	0.000	عالية جدا

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS، 26 ، (2025)

تشير نتائج الدراسة إلى أن فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية المهارات التعليمية لأطفال الصفوف المبكرة كانت عالية جداً، استنادًا إلى تقييم المعلمات في منطقة جازان؛ حيث بلغ متوسط تقييم فاعلية البرنامج (4.62) مع انحراف معياري (0.79)، ونسبة مئوية (92.30%) تعكس رضا كبير بين المعلمات، كما أشرن المعلمات إلى تحسن واضح في مهارات الأطفال التعليمية، مثل زيادة الاهتمام بالأنشطة التعليمية وتعزيز قدرة الأطفال

على التعلم بشكل فعّال، مما يوضح الأثر الإيجابي للبرنامج على سلوكيات وأداء الأطفال، علاوة على ذلك، أشارت النتائج إلى أن الأطفال أصبحوا أكثر تفاعلاً أثناء الدروس؛ مما يدل على نجاح البرنامج في جعل التعلم أكثر جذباً وفعالية، وعبّرت المعلمات عن رأيهن بأن البرنامج يحسن استعدادات الأطفال للانتقال إلى المرحلة التعليمية التالية، مما يعكس التأثير الإيجابي للبرنامج على تطور الأطفال التعليمي. وتشير قيمة (t) إلى أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0.01)؛ مما يعني أن الفاعلية التي تم قياسها ليست عشوائية، بل هي نتيجة لتأثير البرنامج، بالإضافة إلى ذلك، يدل الانحراف المعياري المنخفض على تقارب وجهات نظر المعلمات، مما يعكس توافقاً في الرأي حول فاعلية البرنامج وتأثيره الإيجابي على الأطفال.

وترى الباحثة أن هذه النتائج تؤكد أهمية دمج الموسيقى في التعليم، حيث يسهم في تحسين المهارات التعليمية للأطفال ويعزز من تجربتهم التعليمية بشكل عام.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة محروس (2024)، ودراسة الإمام وآخرين (2020).

السؤال الثالث: ما درجة فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر معلمات جازان؟

جدول (10) يوضح درجة فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة	الرتبة	قيمة t	الدلالة	درجة الفاعلية
1	يتعاون الأطفال بشكل أفضل في تنفيذ أنشطة البرنامج.	4.60	0.81	91.96	3	54.26	0.000	عالية جدا
2	أصبحت التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال أكثر إيجابية.	4.64	0.81	92.83	2	55.21	0.000	عالية جدا
3	ساعد الأطفال على تطوير مهارات التواصل فيما بينهم.	4.67	0.80	93.48	1	56.05	0.000	عالية جدا
4	شجع الأطفال على العمل الجماعي.	4.67	0.80	93.48	1	56.05	0.000	عالية جدا
5	ألاحظ زيادة العمل بروح الفريق بين الأطفال عند تنفيذ البرنامج.	4.67	0.80	93.48	1	56.05	0.000	عالية جدا
	مجال فاعلية الرياضيات في إيقاع في تنمية المهارات الاجتماعية	4.65	0.79	93.04		56.13	0.000	عالية جدا

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS، 26 ، (2025)

تظهر نتائج الجدول أن درجة فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الصفوف المبكرة كانت مرتفعة جداً، وفقاً لتقييم المعلمات في منطقة

جازان؛ حيث بلغ متوسط تقييم فاعلية البرنامج (4.65) مع انحراف معياري (0.79)؛ مما يشير إلى توافق عام في آراء المعلمات حول فعالية البرنامج، وتظهر النسبة المئوية (93.04%) رضا كبير بين المعلمات، كما أظهرت النتائج أن الأطفال أصبحوا يتعاونون بشكل أفضل في تنفيذ الأنشطة، مما يعكس قدرة البرنامج على تعزيز روح التعاون والعمل الجماعي بينهم، وقد أشارت المعلمات إلى أن العلاقات الاجتماعية بين الأطفال أصبحت أكثر إيجابية، مما يدل على تأثير البرنامج في تحسين التفاعلات الاجتماعية وتعزيز الصداقات، علاوة على ذلك، ساهم البرنامج في تطوير مهارات التواصل بين الأطفال، مما يعزز قدراتهم على التعبير والتفاعل بشكل فعال مع الآخرين. وتتفق هذه النتائج مع دراسة زواويد وبن حامد (2019)، ودراسة المبارك وآخرين (2019)

السؤال الرابع: ما مدى فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية القدرات التعليمية والاجتماعية والإبداعية لدى أطفال الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان؟

جدول (11) يوضح مدى فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية القدرات الإبداعية لأطفال الصفوف المبكرة وجهة نظر المعلمات بمنطقة جازان

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف	النسبة	الرتبة	قيمة t	الدلالة	درجة الفاعلية
1	ألاحظ أن الأطفال أصبحوا أكثر ابتكارًا في حل المسائل الرياضية.	4.33	0.95	86.52	4	43.65	0.000	عالية جدا
2	شجعت الأنشطة المقدمة الأطفال على التفكير الإبداعي.	4.48	0.84	89.57	1	50.84	0.000	عالية جدا
3	ألاحظ أن البرنامج حفز الأطفال على استخدام خيالهم في الرياضيات.	4.47	0.90	89.35	3	47.87	0.000	عالية جدا
4	أستطيع رؤية تأثير البرنامج في رفع مستوى الإبداع لدى الأطفال.	4.47	0.82	89.35	2	52.38	0.000	عالية جدا
5	تحسنت قدرات الأطفال على التفكير النقدي.	4.27	0.98	85.43	5	41.62	0.000	عالية جدا
	مجال فاعلية الرياضيات في إيقاع في تنمية القدرات الإبداعية	4.40	0.82	88.04		51.64	0.000	عالية جدا

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS، 26 ، (2025)

تظهر نتائج الجدول السابق أن فاعلية توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات في تنمية القدرات الإبداعية لأطفال الصفوف المبكرة كانت مرتفعة بشكل ملحوظ، وذلك وفقًا لتقييم المعلمات في منطقة جازان؛ حيث بلغ متوسط تقييم فاعلية البرنامج (4.40) مع

انحراف معياري (0.82)؛ مما يشير إلى توافق مرتفع في آراء المعلمات حول تأثير البرنامج على تنمية القدرات الإبداعية، وترى الباحثة أن هذه القيم تعكس إدراك المعلمات الواضح لفعالية البرنامج في تحقيق الأهداف التعليمي، كما أظهرت النتائج أن الأطفال أصبحوا أكثر ابتكارًا في حل المسائل الرياضية، حيث حصلت هذه الفقرة على تقييم مرتفع جدا (4.33)، مما يدل على أن الأنشطة المقدمة في البرنامج قد ساهمت في تعزيز مهارات التفكير الإبداعي، وهذا يعكس أهمية استراتيجيات التعلم النشط، وأكدت النتائج أن الأنشطة المقدمة شجعت الأطفال على التفكير الإبداعي، حيث حققت هذه الفقرة تقييمًا عالياً جداً (4.48)، مما يعكس قدرة البرنامج على توفير بيئة تعليمية تحفز الإبداع والابتكار، كما أشارت إلى أن البرنامج حفز الأطفال على استخدام خيالهم في الرياضيات، حيث حصلت هذه الفقرة على تقييم مرتفع جداً (4.47)، مما يؤكد أهمية دمج الأنشطة الإبداعية في المنهج الدراسي لتعزيز التفكير المجرد.

وأكدت النتائج أن البرنامج كان له تأثير واضح في رفع مستوى الإبداع لدى الأطفال، مما يعكس قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه التعليمية في تعزيز المهارات الإبداعية، كما أظهرت النتائج تحسنًا في قدرات الأطفال على التفكير النقدي، مما يبرز الأثر الإيجابي للبرنامج في تنمية مهارات التفكير المتقدمة، وهي مهارات ضرورية في تشكيل شخصيات الأطفال، ويتفق هذا دراسة الإمام وآخرون (2020) ومع ما أشارت إليه دراسة بدر (2017) التي أكدت على وجود صلة خفية تربط بين الرياضيات والموسيقى، وأن الموسيقى تعلب دوراً مهماً في حياة الأفراد.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة البحث على الاستبانة تعزى للمتغيرات الديمغرافية؟

ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة البحث على فقرات الاستبانة تعزى لمتغير (العمر، العمل، التطبيق، سنوات الخبرة)، قامت الباحثة باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين المتغيرات التي تتكون من فئتين، واختبار التباين الأحادي (f) للمقارنة بين المتغيرات الأكثر من فئتين، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (12) يوضح نتائج قيمة (t) و(f) للمقارنة بين متوسطات الإجابات على الاستبانة وفقا لمتغيرات عينة الدراسة

متغير		مجال الرضا		المهارات التعليمية		المهارات الاجتماعية		المهارات الإبداعية		الاستبانة ككل	
		متوسط	الانحراف	متوسط	الانحراف	متوسط	الانحراف	متوسط	الانحراف	متوسط	الانحراف
العمر	25- 35	4.68	0.79	4.57	0.83	4.63	0.83	4.40	0.86	4.57	0.79
	35 فأكثر	5.00	0.00	4.93	0.16	4.78	0.39	4.42	0.36	4.78	0.18
	p / T	***-1.34***	***0.182***	***-1.41***	***0.163***	***-0.57***	***0.567***	***-0.07***	***0.945***	***-0.88***	***0.380***
طبيعة العمل	مشرفة	3.40	1.61	2.78	1.09	2.78	1.09	2.78	1.09	2.93	1.16
	معلمة	4.86	0.41	4.81	0.40	4.86	0.40	4.58	0.55	4.78	0.38
	p / T	***-6.731***	***0.000***	***-11.506***	***0.000***	***-11.851***	***0.000***	***-8.285***	***0.000***	***-10.481***	***0.000***
تطبيق البرنامج	نعم	4.88	0.32	4.84	0.31	4.88	0.30	4.60	0.50	4.80	0.29
	لا	3.18	1.57	2.56	0.88	2.56	0.88	2.56	0.88	2.71	1.00
	p / T	***-8.712***	***0.000***	***-16.344***	***0.000***	***-16.999***	***0.000***	***-10.684***	***0.000***	***-14.714***	***0.000***
متغير		Sum of Squares	Mean Square	Sum of Squares	Mean Square	Sum of Squares	Mean Square	Sum of Squares	Mean Square	Sum of Squares	Mean Square
سنوات الخبرة	Between Groups	4.518	2.259	1.682	.841	1.282	.641	1.307	.654	1.997	.999
	Within Groups	47.021	.528	54.897	.617	56.227	.632	59.532	.669	48.189	.541
	p /F	***4.276***	***.017***	***1.363***	***.261***	***1.015***	***.367***	***.977***	***.380***	***1.844***	***.164***

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS، 26 ، (2025)

تشير نتائج الجدول إلى أنه لم تُظهر الفروق بين متوسطات إجابات المعلمات وفقًا لمتغير العمر أي دلالة إحصائية ($p > 0.05$) في جميع مجالات الاستبانة؛ هذا يشير إلى أن الفئة العمرية للمعلمات لم تؤثر على تقييمهن للبرنامج، مما يعكس إمكانية تطبيق البرنامج بشكل فعّال عبر جميع الفئات العمرية؛ بينما لوحظت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة المعلمات مقارنة بفئة المشرفات، ولصالح من طبقن البرنامج على من لم يطبقنه؛ هذا يدل على أن المعلمات اللاتي شاركن في تطبيق البرنامج كان لديهن تقييمات إيجابية أعلى، مما يشير إلى تأثير التجربة المباشرة على إدراكهن لفاعلية البرنامج، وكذلك أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في مجال رضا المعلمات عن البرنامج التدريبي وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، وباستخدام معامل شيفيه للمقارنات البعدية، تبين أن الفروق تعزى لصالح فئة المعلمات ذوات الخبرة 15 سنة فأكثر مقارنة بفئة 8 سنوات وأقل، كما تظهر في الجدول التالي.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

جدول (13) يوضح نتائج (Scheffe) للمقارنات الثنائية بين فئات متغير سنوات الخبرة على مجال رضا المعلمات عن البرنامج التدريبي الرياضيات في إيقاع

فئات متغير الخبرة	أقل من 8 سنوات	الدلالة	8 سنوات وأقل 15	الدلالة	15 سنة فأكثر	الدلالة	المتوسط
أقل من 8 سنوات							4.87
8 سنوات وأقل 15							4.52
15 سنة فأكثر			.48400*	0.024			5.00

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS، 26 ، (2025)

وترى الباحثة أن هذا يدل على أن المعلمات الأكثر خبرة يمتلكن تقييمات أعلى للبرنامج، مما قد يعكس فهمًا أعمق للتطبيقات التعليمية وأثرها على الطلاب، وقد يكون ذلك نتيجة لاكتسابهن مهارات ومعرفة أكبر من خلال سنوات العمل، مما يعزز من قدرتهن على تقييم فاعلية البرامج التدريبية بشكل دقيق.

التوصيات: وفقا لنتائج البحث توصي الباحثة بضرورة:

- توسيع تطبيق برنامج توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات ليشمل مدارس أخرى في منطقة جازان، وذلك للاستفادة من النتائج الإيجابية الذي أظهرها البحث.

- تقديم ورش عمل دورية للمعلمات لتعزيز مهاراتهن في استخدام الأنشطة الموسيقية في تدريس الرياضيات، مما يساعد في تحسين فاعلية البرنامج.

- ينبغي تحديث محتوى البرنامج بشكل دوري ليتماشى مع احتياجات الأطفال والمعلمات، مع الأخذ بعين الاعتبار التنوع في الأنشطة الموسيقية.

- ينبغي تشجيع تبادل الخبرات بين المعلمات ذوات الخبرة والمعلمات الجدد، مما يعزز من جودة التعليم ويزيد من فاعلية تطبيق البرنامج.

- تنظيم فعاليات تعليمية تتضمن أنشطة جماعية للأطفال، لتعزيز التفاعل الاجتماعي والعمل بروح الفريق.

- تصميم أنشطة إضافية تركز على تعزيز المهارات الاجتماعية والإبداعية، حيث أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في هذه المجالات.

- توزيع استبيانات دورية للمعلمات لجمع آرائهن حول البرنامج، مما يساعد في تحسينه بناءً على التغذية الراجعة.

- إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية من خلال ورش عمل أو جلسات تعريفية حول البرنامج، مما يعزز من دعمهم لأطفالهم في المنزل.

المقترحات

- دراسة تقييم تأثير البرنامج على المدى الطويل، بما في ذلك تأثيره على أداء الأطفال في مراحل تعليمية لاحقة.
- دراسة مقارنة لفاعلية برنامج توظيف الإيقاع في تدريس الرياضيات مع طرق تدريس أخرى.
- دراسة حول فاعلية البرنامج في بيئات تعليمية مختلفة.
- دراسة تجريبية حول العلاقة بين استخدام البرنامج وتنمية مهارات التفكير العليا.

مراجع البحث

إسماعيل، سارة عصام الدين .(2024). تصميم أنشطة تعليمية قائمة على أغاني الأطفال وقياس فاعليتها في تنمية مهارات الأداء لبعض الإيقاعات المصاحبة لدى الطالبة المعلمة شعبة الطفولة المبكرة، دراسات تربوية واجتماعية، 30(6)، 111-160

إسماعيل، سارة عصام الدين. (2022). استخدام خامات البيئة لتصميم بعض آلات الباند الإيقاعية المختلفة بمصاحبة الألحان الموسيقية لتنمية المهارات الحركية والمشاركة الجماعية لدى "طفل الروضة، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 46(3)، 357-420.
https://search.mandumah.com/Record/1335886/Description#tabnav

إسماعيل، سارة عصام الدين. (2023). فاعلية توظيف ابتكارات لحنية لبعض النصوص لتنمية المهارات اللغوية والابتكارية لدى طفل الروضة، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 47 (3)، 81-129.

الإمام، يوسف الحسيني وخلاف، مها عبد الفتاح وخلاف، مروة عبد الفتاح. (2020). الموسيقي والرياضيات: الإيقاعات الموسيقية مدخل لممارسة طفل الروضة مهارات الرياضيات الأساسية المبكرة وتنمية مهاراته الموسيقية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (128)، 59 - 84،
https://search.emarefa.net/detail/BIM-995541

بدر، محمود إبراهيم محمد .(2017). الرياضيات والموسيقي، مجلة كلية التربية، جامعة بنها - كلية التربية، 28 (111)، 454-465.

زواويد، إسماعيل وبن حامد، نور الدين. (2019). تأثير الإيقاع الحركي على بعض مظاهر التطور الحركي لدى أطفال الروضة 4.5 سنوات: دراسة تجريبية لبعض رياض الأطفال بمدينة ورقلة، مجلة دراسات نفسية وتربوية، 12 (3)، 117-130.

قنصوة، كامل عبدالمجيد والمليجي، ريهام رفعت وعبدالرحيم، زينب عباس عبد المنصف.(2022). أثر برنامج أنشطة حركية لتنمية بعض عناصر اللياقة البدنية والابتكار الحركي لطفل الروضة، مجلة دراسات في الطفولة والتربية، (21)، 159-199.
https://search.mandumah.com/Record/1313066/Description#tabnav

المبارك، عبدالصادق عبدالعزيز جادالله وسعيد، محمد حسن أحمد والأصم، ليلى الأمين الصادق والأصم، حمى الأمين الصادق. (2019). دور معلمة الروضة في تفعيل أركان الأنشطة التعليمية ومدى تأثيرها لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، مجلة النيل الأبيض للدراسات والبحوث، (13)، 89 - 116.

محروس، أميرة محروس محمود .(2024). برنامج قائم على الأنشطة الحركية لتنمية بعض مفاهيم الفضاء والخيال الحركي لطفل الروضة، مجلة دراسات في الطفولة والتربية، (29)، 388-457.

المهدي، هدير جمال إبراهيم و قاعود، أسامة عبده محمد و محمد، نرمين رفيق.(2023). فاعلية برنامج قائم على أسلوب السيكودراما في تنمية بعض المهارات الفنية لدى طفل الروضة، مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية، (20)، 1-30.

محمد، شاهين إبراهيم. (2020). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بفلسطين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (2)، 850-865.

سعادة، جودت أحمد. (2013). تدريس مهارات التفكير، ط3، عمان: دار الشروق .

العتيبي، منى راشد. (2018). تدريس مهارات التفكير، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي لتقويم التعليم بعنوان مهارات المستقبل تنميتها وتقويمها، المنعقد في الرياض، في الفترة من 4-6 ديسمبر.

إبراهيم، علي إسماعيل. (2009). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، ط3، فلسطين: دار الشرق .

الفهد، عبد الله بن سليمان. (2001). معوقات النشاط الطلابي في التعليم العام بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة بمنطقة الرياض من وجهة نظر رواد الأنشطة، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون العلمي مع مكتب التربية العربي لدول الخليج وجامعة المنصورة، 7(20)، 97-127.

حسن، مها صلاح الدين محمد. (2005). إسهامات الأنشطة التربوية برياض الأطفال في تنمية طفل الروضة: دراسة تقويمية مطبقة على رياض الأطفال بمحافظة القليوبية، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، 11 (37)، 175-258.

بطاينة، نور. (2006). مشكلات رياض الأطفال، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

الحشائي، علي محمد. (2016). الكفايات التدريسية ودرجة توافرها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة مصراته، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراته، ليبيا، المجلد الثاني، العدد السادس، ديسمبر.

الحريري، رافدة. (2010). نشأة وإدارة رياض الأطفال، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شريف، السيد عبدالقادر. (2009). إدارة رياض الأطفال، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بهادر، سعدية محمد علي (2008): برامج أطفال ما قبل المدرسة، الأردن: دار المسيرة.

بشور، نجلاء(2002): رياض الأطفال في لبنان، لبنان: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

سعادة، جودة أحمد وإبراهيم، عبدالله محمد.(2004). المنهج المدرسي المعاصر، ط4، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (2007). تعليم التفكير لجميع الأطفال، عمان ، دار المسيرة.

الزبيدي، خولة. (2006). مهارات التفكير وأسلوب حل المشاكل، الرياض: مكتبة الشقري.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002). الإبداع مفهومه وتدريبه، عمان: دار الفكر.

Von، A.; Erduran، G.; Simon، D. (2015). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how student's argumentation relates to their Scientific Knowledge. *Journal of Research in* Science Teaching. 45 (5)، 101-131.

UNESCO (2007). Policy Review Report: Early Childhood Care and Education in Brazil. Early Childhood and Family Policy Series No. 13.Paris: UNESCO.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

https://doi.org/10.71311/.v6i2.245

درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي بمكاتب التربية والتعليم بمحافظة مأرب

د. أكرم محمد أحمد حمادي
عميد مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة بجامعة إقليم سبأ– اليمن
Akram346@gmail.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/5/10 تاريخ قبول البحث 2025/6/22
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مكتب التربية والتعليم ومديرياته بمحافظة مأرب من وجهة نظر العاملين فيها، ولتحقيق أهدافها؛ فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد استبانة تكونت من ستة مجالات هي: (الإعداد للتخطيط، التحليل الاستراتيجي، التوجه الاستراتيجي، الصياغة الاستراتيجية، إقرار الخطة وتنفيذها، التقويم والمتابعة)، واشتملت على (54) فقرة، وطبقت على عينة مكونة من (341) فرداً، وكانت أهم النتائج تشير إلى أن محور (إقرار الخطة وتنفيذها)، جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88)، وبتقدير عالٍ، من وجهة أفراد عينة الدراسة، وفي المرتبة الثانية جاء محور (التقويم والمتابعة)، بمتوسط حسابي(3.79)، وبتقدير عالي، بينما جاءت أعلى العبارات وبتقدير عالٍ جداً، أن فريق التخطيط يضع وصف تفصيلي للأنشطة المختلفة الواجب القيام بها لإنجاح الخطط الاستراتيجية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، تعزى لمتغير (النوع، والمؤهل، والمديرية)، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بينما لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية في مجالي (إقرار الخطة وتنفيذها)، و(التقويم والمتابعة)، ولصالح مدراء مكاتب التربية والتعليم،

وأوصت الدراسة برسم خطط بديلة لكل استراتيجية تتسم بالمرونة اللازمة لأي تغيير وتبني ثقافة تنظيمية داعمة للتخطيط الاستراتيجي.

الكلمات المفتاحية: المفتاحية: التخطيط- الاستراتيجية-مكتب التربية والتعليم.

The Degree of Strategic Planning Implementation in the Education Offices of Marib Governorate

Dr. Akram Mohammed Ahmed Hamadi
Dean of the Center for Academic Development and Quality Assurance at the University of Saba Region - Yemen
Akram346@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the degree of strategic planning implementation in the Education Office and its directorates within Marib Governorate from the employees' perspective. To achieve its objectives, the researcher employed a descriptive-analytical approach and developed a questionnaire consisting of six domains: (Preparation for Planning, Strategic Analysis, Strategic Direction, Strategic Formulation, Plan Approval and Implementation, and Evaluation and Monitoring). The questionnaire contained (54) items and was administered to a sample of (341) individuals.

The key findings revealed that the domain of "Plan Approval and Implementation" ranked first with a mean score of (3.88), indicating a high level of application from the study sample's perspective. The domain of "Evaluation and Monitoring" ranked second with a mean score of (3.79), also indicating a high level. The statement that received the highest rating (a very high level) was: "The planning team develops a detailed description of the various activities necessary for the success of the strategic plans."

Furthermore, the results showed no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) attributable to the variables of gender, educational qualification, or directorate. However, statistically significant differences were observed at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) attributable to the job grade variable in the domains of "Plan Approval and

Implementation" and "Evaluation and Monitoring," in favor of the directors of the Education Offices.

The study recommends developing alternative plans for each strategy that incorporate the necessary flexibility to accommodate change and fostering an organizational culture that supports strategic planning.

Key words: Strategic Planning, Implementation, Education Office.

مقدمة

في ظل التغيرات الجذرية السريعة والتحديات التي فرضها خصائص وسمات القرن الحادي والعشرين، كما لم يفرض أي قرن آخر، كالعولمة التي تتسم بسرعة التغير والانفجار المعرفي وشدة حدة المنافسة والتطور الشامل والتجارة الحرة، أدى بالمؤسسات إلى السعي جاهدة إلى إيجاد مكانة لها لكي تضمن بذلك بقائها ونموها واستمراريتها في النشاط وحتى التوسع والدخول إلى أسواق جديدة. (زعيبي،2014: 1). ووفق هذه المستجدات والتحديات البيئية المعاصرة، أصبح من الضروري على مؤسسات التعليم توفير متطلبات التخطيط الاستراتيجي كأسلوب حديث من أساليب التخطيط الذي يُمكن المؤسسة من النظر للمستقبل، ليس كمجال يفرض عليها تهديدات يجب تفاديها وإنما كمسار يُدر فرص يمكن استثمارها والتطور من خلالها، وكذا تحويل العديد من نقاط الضعف إلى نقاط قوة يتم توظيفها للتعامل مع مستجدات وتحديات بيئة التعليم المعاصرة. (عايض وعمر، 2020: 28). وتمثل مؤسسات التعليم العام حجر الزاوية في تطور المجتمعات ونموها، ويعتمد بنجاح تلك المؤسسات وقدرتها على أداء دورها المنشود في المجتمعات بدرجة أساسية على التزامها بتبني التخطيط الاستراتيجي في جميع أهدافها وأنشطتها التعليمية. (آل الشيخ، 2015: 5).

وميدان المنافسة في قطاع التعليم معقد وواسع ويصعب تحقيق نتائج واضحة ومميزة وسريعة فيه قبل مرور العديد من السنوات، وربما العديد من العقود، لترك هذه المؤسسات التعليمية بصماتها من خلال خريجيها في سوق العمل، وبالتالي يدرك العملاء والمستفيدون وهم: (الطلبة، وأولياء أمورهم، وسوق العمل)، أن خريجي هذه المؤسسات التعليمية موضع ثقة وعلى مستوى من العلم والكفاءة والقبول. (عياصرة، والكبيسي، 2018 : 91). وتواجه مؤسسات التعليم في العصر الحديث، حالة غير مسبوقة من التغيرات والتحديات التي تؤدي إلى حدوث أزمات مختلفة في جميع المجالات، الأمر الذي يتطلب التصدي وتوفير الأساليب العلمية لمواجهة هذه التطورات، فالمؤسسات في العصر الحديث تسعى إلى تحقيق أهدافها بجودة عالية، وذلك لبناء قدرات المنافسين والتأقلم مع الديناميكية المتصاعدة للبيئات التنافسية التي تعمل فيها وبما يضمن لها

تحقيق الاستدامة والاستمرارية. ولعل من الأساليب الحديثة التي ظهرت للمحافظة على استمرارية المنظمات واستدامتها وقدرتها على مواكبة التطورات والتهديدات والفرص وهو ما يسمى بالتخطيط الاستراتيجي، وهو أسلوب ينتج عنه وضع استراتيجيات للمؤسسة ككل في مختلف المجالات، وهو العملية التي يتم فيها تنظيم العمل واتخاذ القرارات في الوقت الحاضر بطريقة منهجية مع معرفة كبيرة بمستقبل هذه القرارات، وهي مرحلة تقوم بها الإدارة بالبحث عن الفرص المتاحة لها في المحيط الخارجي في ضوء مواردها الذاتية ومدى قدرتها على تنمية هذه الموارد وحسن استقبالها وتحديد المخاطر أو التهديدات المتوقعة في المحيط الخارجي. (العطوي، 2012: 15). ويرتكز التخطيط الاستراتيجي بصفة عامة على التنبؤ بالمستقبل، والإعداد له، بالاعتماد على تحليل كل من البيئة الداخلية للمنظمة والبيئة الخارجية المحيطة بها وصياغة الرسالة وتحديد الأهداف ورسم السياسات ووضع الإجراءات وطرق العمل، وإعداد البرامج الزمنية والموازنات التقديرية لتحقيق الأهداف المرغوبة وإدارة موارد المنظمة وتطوير الميزة التنافسية وإيجاد مستقبل أفضل للمنظمة. (التلباني وآخرون، 2012 : 214). ويُعد التخطيط الاستراتيجي أحد أهم المداخل الإدارية التي تستخدمها المؤسسة من أجل القيام بعملها بصورة أفضل، وذلك من خلال تركيز طاقاتها والتأكد من أن جميع العاملين فيها يسيرون في اتجاه الأهداف نفسها، إضافة إلى تقويم وتعديل اتجاه المؤسسة؛ استجابة للتغيرات البيئية. (هيبة، 2017: 9). وأيضا هو أحد أهم الإجراءات التي تتخذها المؤسسة للحصول على الاعتماد، ويمثل الوسيلة والمنهجية التي تقود عمل المؤسسة التعليمية نحو تحقيق أهدافها. (الكلثم وبدرانة، 2012: 190). وبقدر الأهمية والمميزات التي يتسم بها التخطيط الاستراتيجي إلا أن أكثر المعوقات شيوعاً هي تلك المرتبطة بثقافة المؤسسة والمتمثلة بانعدام الثقة بين أطراف المؤسسة، وهذا يؤدي عادة إلى ضعف أو عدم كفاية تبادل المعلومات والمعارف بين الأفراد أو وحدات الأعمال في المؤسسة. (Hrebiniak .2008:72). ولا يتأثر فشل التخطيط الاستراتيجي بفشل الصياغة الاستراتيجية، بل أنه يتعداها إلى التأثر بفشل تنفيذ الخطة، وعليه فإن فشل القيادات الإدارية في التغلب على المعوقات التنظيمية لتنفيذ الخطة الاستراتيجية سيؤدي حتماً إلى فشل التخطيط الاستراتيجي في المستقبل إلى فشل التخطيط الاستراتيجي في المستقبل. (Gurkov.2009: 48).

وبناءً على ما سبق ندرك أهمية تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جميع أهداف وأنشطة مكاتب التربية والتعليم، بهدف تجويد الأداء الإداري والتعليمي وإحداث نقلة نوعية في موائمة متطلبات سوق العمل والمجتمع عموماً، بمخرجات تعليمية قادرة على المنافسة في الجانب العلمي والتطبيقي محلياً وإقليمياً ودولياً.

مشكلة البحث:

أكدت بعض الدراسات السابقة في توصياتها مثل دراسة (باوادي والدعيس،2021)، ودراسة (الحريبي والأمين 2020)، إلى أهمية تطبيق التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العام، وأيضا من خلال مقابلة الباحث للعاملين في مكتب التربية والتعليم ومديرياته بمحافظة مأرب، والزيارة المباشرة لبعض المدارس، تبين أنها لازالت تقدم خدماتها وأنشطتها المختلفة بشكل تقليدي غير قادرة على تحقيق أهدافها وفق استشراف مستقبلي مما نتج عن ذلك ضعف مخرجاتها في تلبية متطلبات سوق العمل وقلة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، وهذا يتطلب اعتماد منهجية التخطيط الاستراتيجي، لمعرفة الإمكانيات المادية والبشرية وبلورتها عبر خطط وبرامج ومشروعات مختلفة حتى تتمكن من تحقيق معدلات أداء عالية، تتناسب مع أهمية وطبيعة عملها وعمل العاملين فيها، وهذا ما دفع الباحث إلى التعرف على درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مكتب التربية والتعليم ومديرياته بمحافظة مأرب.

أسئلة البحث: تسعى الدراسة الحالية للإجابة على السؤال الرئيس: ما درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مكتب التربية والتعليم ومديرياته بمحافظة مأرب من وجهة نظر العاملين فيها؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي وفق المجالات الآتية: (الإعداد للتخطيط، التحليل الاستراتيجي، التوجه الاستراتيجي، الصياغة الاستراتيجية، إقرار الخطة وتنفيذها، التقويم والمتابعة) في مكتب التربية والتعليم ومديرياته بمحافظة مأرب من وجهة نظر العاملين فيها؟

2- هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مكتب التربية والتعليم ومديرياته بمحافظة مأرب، تعزي لمتغيرات الدراسة: (المديرية، المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية، النوع)؟

أهداف البحث: تهدف الدراسة إلى الآتي:

1. معرفة درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي وفق المجالات الآتية:(الإعداد للتخطيط، التحليل الاستراتيجي، التوجه الاستراتيجي، الصياغة الاستراتيجية، إقرار الخطة وتنفيذها، التقويم والمتابعة) في مكتب التربية والتعليم ومديرياته بمحافظة مأرب من وجهة نظر العاملين فيها.
2. الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05)بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مكتب التربية والتعليم ومديرياته بمحافظة مأرب، تعزي لمتغيرات الدراسة: (المديرية، المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية، النوع).

أهمية البحث: تنبع أهمية الدراسة في الآتي:

1. قد تفيد نتائج الدراسة في لفت نظر القيادات التربوية بمكتب التربية ومديرياته بمحافظة مأرب، إلى تبني التخطيط الاستراتيجي وتوفير متطلباته لتحسين وتجويد مخرجات التعليم.
2. قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تحسين مخرجات التعليم العام بالجمهورية اليمنية بشكل يتلاءم مع المتغيرات والتطورات الراهنة.
3. إظهار أهمية التخطيط الاستراتيجي في مكاتب التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، لتحقيق الميزة التنافسية وعلاقتها بتنمية المجتمع ولتحقيق الفاعلية والاستمرارية.
4. يتوقع أن تمثل إضافة نوعية للمكتبة العلمية المحلية والعربية بمادة نظرية في التخطيط الاستراتيجي وتوفر مرجعاً للباحثين والدارسين في المجال.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تحديد درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي لمكاتب التربية والتعليم بمحافظة مأرب.

الحدود المكانية والبشرية: طبقت الدراسة على عينة عشوائية من القيادات التربوية بمكتب التربية والتعليم ومديرياته بمحافظة مأرب.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي(2023-2024م).

مصطلحات البحث:

التخطيط الاستراتيجي: هو القدرة على التوقع والتوافق بين القدرات الذاتية للمؤسسة التعليمية والفرص المتاحة أو التهديدات الناشئة عن البيئة الخارجية. (القحطاني،2010 : 8).

والتعريف الإجرائي للتخطيط الاستراتيجي: هو مجموعة من العمليات والأنشطة التي تمارسها مكاتب التربية والتعليم والمتعلقة بتحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتحديد التوجه الاستراتيجي، وصياغة الاستراتيجية بما يحقق لهذه المكاتب أهدافها وتحسين مستوى أدائها وتجويد مخرجاتها.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولا: الأدب النظري

التخطيط الاستراتيجي: مفهوم التخطيط: يرى هنري فايول بأن: التخطيط يعني التوقع بما سيكون عليه الوضع في المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل. (الصباب،2013: 67). في حين أن الصانع يرى أنه رسم الأنشطة المستقبلية بالاستناد إلى الحقائق الخاصة بالمواقف، وبناء على تجميع وتحليل تلك الحقائق.(الصانع،2011: 35). وهو خطط وأنشطة المؤسسة التي يتم وضعها بطريقة تتضمن خلق درجة من التوافق والتطابق بين رسالة المؤسسة وأهدافها.(خير الدين،2012: 15).

ويعرف التخطيط الاستراتيجي: هو الأداة الجوهرية المستخدمة للتعرف على مسار المنظمة وتحديده، والأداة التي تضع الإطار الهام لإجراءاتها عند مجابهة التغيرات والتطورات البيئية بشتى أنواعها.(Jarjar،2015:11).

ويرى (Mckenzie) بأنه: خريطة لقيادة المؤسسة من حالتها في الوقت الحالي إلى الحالة التي تطمح في بلوغها خلال خمس أو عشر سنوات.(Mckenzie،2007:2). ويعرف التخطيط الاستراتيجي في التعليم : بأنه تصور لمستقبل مؤسسات التعليم، تمارسه قيادات التعليم، وبمشاركة الموارد البشرية وفق منهجية عملية ينطلق من معطيات الواقع ويستلهم خبرات الماضي بهدف الانتقال بمؤسسات التعليم من الوضع الحالي إلى الوضع المرغوب فيه، من خلال الاستفادة من نتائج التحليل البيئي لها وبما يكفل تنمية مواردها والارتقاء بأدائها.(عبدالله، 2012: 68). ويعرف بأنه هو العملية التي يتم فيها تحديد رسالة المنظمة ووضع الأهداف والاستراتيجيات وتأمين مواردها من أجل تحقيق الأهداف. (AL-Khafaji،2004: 9).

ومن خلال السابق يتضح أن التخطيط الاستراتيجي أحد الأساليب الحديثة، للمحافظة على استمرارية مؤسسات التعليم واستدامتها، وقدرتها على مواكبة التطورات التكنلوجية، ومواجهة التحديات والمخاطر والتغلب عليها، وتحقيق مخرجات تلبي متطلبات سوق العمل وتخلق منافسة قوية في المجتمع.

التوجه الاستراتيجي: ذكرها (Bakeer،2017: 222) وفق الآتي:

أولاً: الرؤية الاستراتيجية: هي منهج في الفكر الاستراتيجي الخلاق حول مستقبل المؤسسة، ونوعية أنشطتها المرغوبة، ومكانتها المتوقعة. وتعرف بأنها الإحساس الذي يعبر عن شخصية المؤسسة واتجاهات، وهويتها، والحلم والأمل الذي ترجوه وتسعى إليه.(حافظ والبحيري، 2006: 96).

ثانياً: رسالة المؤسسة: وهي الغرض أو السبب في وجود المنظمة أو مبرر وجود المنظمة. ويجب أن تعبر رؤية المؤسسة عن النظرة المستقبلية لها في تلبية متطلبات المجتمع المحلي والسياسة التعليمية للدولة، والمتغيرات العالمية، أما رسالة المؤسسة فتسعى من خلالها لتحقيق هذه الرؤية. (الخميس، 2007: 11). ويرى (غنيمة، 2005: 74)ن اتخاذ القرارات الاستراتيجية في المؤسسة يتوقف على رسالة المؤسسة، فهي من تكون السياسات وتحديد الأهداف وتقرير المسار الأساسي الذي يستخدم أهداف المؤسسة والذي يحدد أسلوبها وشخصيتها وغيرها من المؤسسات.

ويمكن القول بأن المؤسسة التي لا تمتلك رؤية ورسالة فهي تتحرك بشكل عشوائي وبقدر ما تكون رؤيتها ورسالتها واضحة بقدر الاطمئنان إلى سير العمل في الاتجاه السليم.(هيبة،2013: 153).

ثالثاً: الأهداف الاستراتيجية: وهي قدرة مؤسسات التعليم على وضع توجهاتها والتي تعكس مدى قدرتها على التفاعل مع بيئتها، وتوضيح أولوياتها وأهمية كل منها، وأن تكون هذه التوجهات

موضوعية وواضحة وعادلة وقابلة للتحقق. (غرام، 2021: 9). ولكي تكون الأهداف الاستراتيجية مميزة وفريدة لا بد أن تتسم بخصائص تعكس هذا التميز وهي كالآتي:

1- أن تكون الأهداف قابلة للقياس.

2- أن تكون دقيقة الصياغة.

3- أن تصاغ على شكل نتائج متوقعة.

4- أن تكون ملائمة بحيث تتناسب الأهداف مع رؤية رسالة المؤسسة. (عايض وعمر، 2020: 9)

ويرى الباحث أن مؤسسات التعليم كما بنيت على أسس علمية ومعايير أكاديمية وذا رؤية ورسالة وأهداف استراتيجية واضحة وواقعية وطموحة، فإن المخرجات التعليمية سوف تكون قوية وتلبي الطموحات التي وفريق التخطيط بالمؤسسة.

رابعاً: التحليل الإستراتيجي: ويأتي في المرحلة الرابعة التحليل البيئي الداخلي والخارجي للمؤسسة، ليتأتى بعد ذلك تحديد الخيار الاستراتيجي الأفضل للمؤسسة، ويجب التأكيد على أن نقاط القوة والضعف الموجودة بالبيئة الداخلية هي نقاط نسبية بمعنى أنها تختلف من مؤسسة لأخرى ومن وقت لآخر.(عباس، 2007: 140). وقد تتأثر المؤسسة بالبيئة المحيطة، وهذا التأثير المتبادل لابد أن ينعكس على صياغة استراتيجيات تتبنى التغيير الحاصل في البيئة بحيث يكون هناك توافق وانسجام بين موارد المؤسسة والاستراتيجيات المصاغة.(شراب ، 2011: 178).

خامساً: الخيار الإستراتيجي: وهذه المرحلة تمثل المرحلة الأخيرة من مراحل التخطيط الإستراتيجي، حيث تقوم المؤسسات باختيار بديل أو عدة بدائل من الاستراتيجيات التي تم توليدها في المرحلة السابقة وذلك لتطبيقها.(الدوري، 2005: 69). ولا ينتهي التخطيط بإنجاز الخطة، بل تبدأ المصاعب في العادة عند الشروع في عملية التنفيذ ففي التخطيط الاستراتيجي يتم التركيز عادة على التخطيط التطويري، حيث أن الخطة ذاتها تتغير لتحافظ على أعلى درجات التكيف مع الظروف المتغيرة. (توفيق وإبراهيم، 2008: 223).

مزايا التخطيط الإستراتيجي: ولعل أهم ما يميز التخطيط الاستراتيجي كما يرها (الفرا، 2005: 96) الآتي:

1- أنه عملية متكاملة ومتنوعة الأبعاد لصياغة وتطبيق خطة استراتيجية شاملة.

2- ينطلق التخطيط الاستراتيجي من تحليل منهجي شامل للمركز التنافسي الحالي للمؤسسة.

3- التخطيط الاستراتيجي عملية واسعة متعددة الأوجه ومتنوعة الأنشطة.

4- يوجد تصور تستطيع من خلاله أن تحقق ميزة تنافسية من خلال تحليل الاتجاهات المتوقعة والممكنة. (الآغا، 2005: 57).

5- يهيئ مناخاً فاعلاً للتغيير الإداري. (مصطفى، 2004: 50).

6- يعمل التخطيط الاستراتيجي على خفض المفاجآت. (أبو ليل، 2012: 27).

7- يحقق التفاعل والحوار البناء بين المستويات الإدارية الثلاثة في التخطيط (العليا، والوسطى، الدنيا).

ثانيا: الدراسات السابقة:

1- دراسة: (غانم،2024)هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مهارات التخطيط الاستراتيجي في جامعة الحديدة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما هدفت للكشف عن الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة فيها حول درجة استخدام مهارات التخطيط الاستراتيجي، وفقاً لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وبناء استبانة لجمع المعلومات، تكونت من (37) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات المجال الأول: الرؤية والرسالة والأهداف، والمجال الثاني: التحليل الاستراتيجي البيئي للجامعة، والمجال الثالث: التقييم والرقابة الاستراتيجية، طبقت على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (60) عضو هيئة تدريس، وكانت أبرز النتائج كالآتي: أن درجة استجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مهارات التخطيط الاستراتيجي في جامعة الحديدة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، كما جاءت درجة استجاباتهم حول كل مجال من مجالات التخطيط الاستراتيجي الثلاثة متوسطة أيضاً.

2- دراسة: (باوادي والدعيس،2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التخطيط التربوي في مكاتب وزارة التربية حضرموت، وتطبيق أسلوب الخريطة التربوية، من وجهة نظر مديري مكاتب التربية والتعليم حضرموت، ومعرفة اختلاف آراء واستجابة عينة الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة (الوظيفة، والخبرة، والتدريب في مجال التخطيط التربوي)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام الباحثان المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة لجمع المعلومات، والتي قسمت على أربعة محاور: (منهجية إعداد مشروع الخريطة التربوية، مدى تغطية الخريطة النظام التعليمي بحضرموت، الكفاية الداخلية للنظام التعليمي، تغطية الخريطة لتوقعات الطالب المستقبلي على التعليم بحضرموت)، وأظهرت النتائج أن تقدير القيادات التربوية في مكاتب وإدارات التربية والتعليم بمحافظة حضرموت لدرجة تحقق المحاور الأربعة كانت كبيرة، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة عند مستوى (a=0.05)، تعزي لتأثير متغير التدريب، لصالح فئة الذين تلقوا أكثر من دورة تدريبية في التخطيط. وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة، تعزي لتأثير متغيري (سنوات الخبرة والمسمى الوظيفي).

3- دراسة: (عبدالعزيز، 2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التخطيط الاستراتيجي على النجاح الاستراتيجي بوجود العوامل التنظيمية كمتغير وسيط في الجامعات الحكومية في شمال الأردن، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطوير استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (211)عاملاً في المناصب الإدارية العليا والوسطى في تلك الجامعات، وتوصلت الدراسة لنتائج عدة من أهمها وجود أثر ذا دلالة إحصائية للتخطيط الاستراتيجي بأبعاده مجتمعة (الرؤيا الاستراتيجية، الأهداف الاستراتيجية، التحليل الاستراتيجي، الخيار الاستراتيجي)، في النجاح الاستراتيجي بأبعاده مجتمعة (تنفيذ فعال، تنظيم أفقي، قيادة تحويلية، ابتكارات مستمرة) من خلال العوامل التنظيمية بأبعادها مجتمعة (الكفاءة البشرية، التمويل، المعلومات، التكنولوجيا)في الجامعات الحكومية في شمال الأردن، وأوصت الدراسة بزيادة تركيز القادة في الجامعات الحكومية في شمال الأردن على وضع رؤية ورسالة للمستقبل ترفع من درجة التنبؤ بالمتغيرات في البيئة الخارجية وإلى تحليل نقاط الضعف في البيئة الداخلية لتتمكن من إعداد استراتيجيات فعالة قادرة على النهوض بإدارتها نحو الأفضل.

4- دراسة: (الحريبي والأمين ،2020) هدفت الدراسة إلى التعريف بأهمية التخطيط الاستراتيجي في تطوير الإشراف التربوي لوزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الوثائقي، حيث أجرى الباحثان استقصاء وتحليلاً للدراسات الأكاديمية والعلمية، إضافة إلى مجموعة الوثائق والمنشورات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم باليمن، وقطاع الإشراف التربوي والمناهج وذلك خلال الفترة من (2000-2020)، واستناداً للنتائج قدم الباحثان جملة من التوصيات والمقترحات، نصت على ضرورة وضوح أهداف السياسة التعليمية والتخطيطية، والالتزام بفترات زمنية محددة لتنفيذ الخطة التربوية، وتطوير أنظمة المعلومات الإدارية وتحديثها باستمرار، وإعطاء أولوية لتقييم تنفيذ الخطط الاستراتيجية، وزيادة الحوافز المادية والمعنوية.

5- دراسة: (عايض وعمر،2020) هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر التخطيط الاستراتيجي بأبعاده (التحليل البيئي، التوجه الاستراتيجي، صياغة الاستراتيجية)، في أداء الجامعات اليمنية بأبعاده (الربحية، الحصة السوقية، المسؤولية المجتمعية، رضا العملاء، البحث العلمي)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وكان مجتمع الدراسة القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعات اليمنية، وقد تم اختيار عينة الدراسة بواسطة أسلوب الحصر الشامل بواقع (301) مفردة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات تمثلت أبرزها في الآتي: وجود اهتمام كبير بممارسة التخطيط الاستراتيجي بأبعاده المختلفة في الجامعات اليمنية، وتفاوت مستوى أبعاد أداء الجامعات، حيث

كان أكثرها تحققاً بعد الحصة السوقية وأقلها بعد الربحية، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها ضرورة زيادة اهتمام الجامعات اليمنية بالتخطيط الاستراتيجي بكل أبعاده، لما لذلك من أثر إيجابي في تحقيق أدائها.

6- دراسة: (عياصرة والكبيسي، 2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الخاصة لتحقيق الميزة التنافسية، وتنمية المجتمع، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانتين الأولى التخطيط الاستراتيجي لتحقيق الميزة التنافسية، والثانية لتنمية المجتمع، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما، وتكونت عينة الدراسة من (100) قيادي من القيادات الجامعية الأكاديمية والإدارية التي تعمل في الجامعات الأردنية الخاصة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية وعلاقتها بتنمية المجتمع يعزى لمتغير الوظيفة لصالح عمداء الكليات وعدم يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة حول التخطيط الاستراتيجي بالجامعات الخاصة لتحقيق الميزة التنافسية وعلاقتها بتنمية المجتمع يعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الخاصة وتنمية المجتمع.

7- دراسة: (إدريس ،2016) هدفت الدراسة إلى تحسين واقع التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية وربطه بالأداء المؤسسي كعنصر مهم لترقية وكفاءة الأداء، وتناولت الدراسة مشكلة ضعف التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأهلية السودانية والذي يؤدي بدوره إلى اتخاذ قرارات إدارية غير الرشيدة مما يؤثر على الأداء المؤسسي، واختبرت الدراسة أربعة فرضيات أولها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخطيط الإستراتيجي والأداء المؤسسي وقد أثبتت صحتها، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أكدت على وجود علاقة جوهرية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط الاستراتيجي والأداء المؤسسي، إتباع الطرق الصحيحة في عملية التخطيط الاستراتيجي يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة من الخطط، وينعكس ذلك بالإيجاب على البيئة وتطورها.

دراسة: ((**Florence,2016**، هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير التخطيط الاستراتيجي على نوعية التعليم في كينيا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لقياس تصورات مديري التعليم في كينيا، التي تبين أن اتخاذ الترتيبات والاستعدادات من الخطط والأهداف التربوية وتحديد الموارد اللازمة والتدريب للموارد البشرية يؤدي إلى اكتساب المهارات والمعرفة لديهم، مما ينعكس على جودة التعليم، فضلاً عن انعكاسه على توفير الكفاءات المتخصصة والمتمكنة من إعداد وتنفيذ الخطط الاستراتيجية، وقد أشارت النتائج إلى أن التعليم مازال تحت تجربة التعامل مع التحديات التي تنسب إلى أوجه القصور في التخطيط من حيث الدقة في إعداد الخطط الاستراتيجية وتنفيذها، وأن للتخطيط الاستراتيجي دور حيوي في تعزيز جودة التعليم،

وتمكين القيادات في المساهمة على نحو متزايد في صياغة الأهداف الاستراتيجية للمدارس والتي تؤدي بالتالي إلى تحسين نوعية التعليم باستمرار وعلى المدى الطويل.

التعقيب على الدراسات السابقة: قام الباحث باستعراض الدراسات السابقة التي تم تناولها في هذه الدراسة من حيث الأهداف والمنهج ومجتمع الدراسة وعينتها وكذلك الأدوات المستخدمة في تحليل البيانات وعلاقة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية. من حيث الأهداف: هدفت معظم الدراسات السابقة إلى التعرف على درجة تطبيق التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم بشكل عام مثل: دراسة (غانم، 2024)، ودراسة (باوادي والدعيس، 2021)، ودراسة (عبدالعزيز والزعبي، 2021)، ودراسة (عايض وعمر، 2020)، ودراسة (عياصرة والكبيسي، 2018)، ودراسة (إدريس، 2016)، ودراسة (Florence،2016)، وكل أهداف هذه الدراسات تتفق مع الدراسة الحالية. بينما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العام مثل: دراسة (باوادي والدعيس، 2021)، ودراسة (الحريبي والأمين، 2020)، ودراسة (Florence،2016)، وهذه الدراسات تتفق مع الدراسة الحالية. بينما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على درجة ممارسة التخطيط في مؤسسات التعليم العالي، والتعرف على معوقات التخطيط الاستراتيجي مثل: دراسة (غانم، 2024)، ودراسة (عبدالعزيز والزعبي، 2021)، ودراسة (عايض وعمر، 2020)، ودراسة (الحريبي والأمين، 2020)، ودراسة (إدريس، 2016)، وهذه الدراسات لا تتوافق بشكل كلي مع أهداف الدراسة الحالية. ومن حيث المنهج: نلاحظ أن جميع الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، وهي تتفق مع الدراسة الحالية من حيث المنهج. ومن حيث مجتمع الدراسة وعينتها: نجد أن معظم الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية التي كان أفراد عينتها الإداريين في التعليم العام، كدراسة (باوادي والدعيس، 2021)، ودراسة (الحريبي والأمين، 2020)، ودراسة (Florence,2016) بينما بعض الدراسات السابقة لا تتفق مع الدراسة الحالية من حيث أفراد عينتها كونها استهدفت أعضاء هيئة التدريس أو العاملين في مؤسسات التعليم العالي كدراسة (غانم، 2024)، ودراسة (عبدالعزيز والزعبي، 2021)، ودراسة (عايض وعمر، 2020)، ودراسة (إدريس، 2016). ومن حيث الأداة: كل الدراسات السابقة التي تم تناولها كانت الأداة المستخدمة هي الاستبانة وهي تتفق مع الدراسة الحالية. ومن حيث الأساليب الإحصائية: استخدمت كل الدراسات السابقة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والاختبار التائي، واختبار تحليل التباين وهذا يتفق مع الدراسة الحالية.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد منهج الدراسة وإعداد أداتها، ومعرفة الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل وتفسير البيانات وإجراءات صياغة مشكلة

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

البحث وكيفية إعداد الإطار النظري وإعداد أداة البحث. ووجه الأصالة في الدراسة الحالية هو تناولها لموضوع (درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي لمكاتب التربية والتعليم بمحافظة مأرب)، وبحسب علم الباحث فإنها الدراسة الوحيدة التي أجريت في محافظة مأرب ولم يتناولها أي باحث بنفس هذه الأهداف.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبته طبيعة البحث، الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع الإداريين في مكتب التربية والتعليم بمحافظة مأرب وفروعه في المدينة ومديرية الوادي ومديرية حريب وبلغ عددهم (341)موظفاً، حسب إحصاءات مكتب التربية والتعليم بمحافظة مأرب للعام (2024-2023)م.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية بنسبة 38% ، وعددهم (129)عضواً.

وكان توزيع العينة وفق البيانات الديموغرافية الآتية:

أولا: النوع:

جدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع.

النوع	ذكور	إناث	المجموع
العدد	98	31	129
النسبة	76%	24%	100%

بالنظر إلى الجدول السابق نلاحظ أن أغلب أفراد العينة هم من الذكور حيث وصل عددهم الى (78) من اصل (129) أي بنسبة (76%)، بينما نجد أن عدد الإناث (31) من اصل (129)، أي بنسبة (24%)

ثانيا : المؤهل العلمي:

جدول (2) يوضح أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	ماجستير	بكالوريوس	المجموع
العدد	**31**	**98**	**129**
النسبة	**24%**	**76%**	**100%**

بالنظر إلى نتائج الجدول السابق نجد أن أكبر عدد من أفراد العينة يحملون مؤهل (بكالوريوس)، حيث وصل عددهم إلى (98) من أصل (129)، أي بنسبة (76%)، بينما نلاحظ أن الذين يحملون مؤهل (ماجستير) تصل أعدادهم إلى (31) من أصل (129)، أي بنسبة (24%).

ثالثا: الدرجة الوظيفية:

جدول (3) يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب الدرجة الوظيفية.

الدرجة الوظيفية	مدير إدارة	مدير مكتب	رئيس قسم	مختص	المجموع
العدد	65	3	30	30	128
النسبة	51%	2%	23%	23%	100%

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق نلاحظ أن أكثر أفراد العينة هم ممن درجتهم الوظيفية (مدير إدارة)، حيث وصل عددهم إلى (65) من أصل (128) أي بنسبة (51%)،بينما نجد أن أقلهم عددا الذين درجتهم الوظيفية (مدير مكتب)، حيث وصل العدد فقط إلى (3) من أصل (128) أي بنسبة (2%).

رابعا : المديرية:

جدول (4) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المديرية.

المديرية	مكتب التربية بمأرب	حريب	مدينة مارب	المجموع
العدد	38	46	45	129
النسبة	29%	36%	35%	100%

من خلال نتائج هذا الجدول نلاحظ أن أعداد العينة موزعة على المديريات بالتساوي تقريبا، حيث ينعكس ذلك على نتائج البحث ويسهل على الباحث التعميم أو الحكم على المديريات الثلاث الموجودة في المحافظة.

أدوات البحث: استخدم الباحث الاستبانة أداة للبحث وقد تضمنت ستة محاور وهي: (الإعداد للتخطيط، التحليل الاستراتيجي، التوجه الاستراتيجي، الصياغة الاستراتيجية، إقرار الخطة وتنفيذها، التقويم والمتابعة).

صدق الاستبانة: للتحقق من صدق الاستبانة تم قياس صدقها الظاهري، وصدق اتساقها الداخلي وذلك على النحو الآتي:

1- الصدق الظاهري: بعد الانتهاء من تصميم الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على (12) من الأساتذة المتخصصين في مجال الإدارة والتخطيط والعلوم التربوية والمناهج، للتحقق من صدق المحتوى من حيث: وضوح الفقرات وانتمائها للمجال الخاص بها، ومناسبتها لعينة البحث.

2- الصدق البنائي: للتأكد من صدق الاستبانة تم التأكد بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث وزعت الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ حجمها (15) موظف إداري بمكتب التربية والتعليم في مأرب، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وطبقت عليهم الاستبانة مرتين بفارق زمني مدته

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

أسبوع بين الاختبار الأول والاختبار الثاني، ثم تم حساب معامل الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية لمحورها، ومعامل الارتباط لكل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (5) يوضح قيم (معامل ارتباط بيرسون) لجميع محاور الاستبانة مقارنة بالمجموع الكلي للاستبانة

م	المحور	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية
1	الإعداد للتخطيط	.751**	.000
2	التحليل الاستراتيجي	.764**	.000
3	التوجه الاستراتيجي	.861**	.000
4	الصياغة الاستراتيجية	.989**	.000
5	إقرار الخطة وتنفيذها	.856**	.000
6	التقويم والمتابعة	.776**	.000

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق نلاحظ أن جميع قيم معامل ارتباط (بيرسون) مرتفعة وجميعها لها دلالة إحصائية (من خلال القيم الاحتمالية عند مستوى 0.01) وتدل على تحقق الصدق الداخلي لجميع محاور الاستبانة بدرجة عالية.

ثبات أداة البحث: تم حساب معامل (ألفا كرونباخ) للثبات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد أظهرت النتائج قيمة الثبات بأنها تساوي (0,96) وهي قيمة مرتفعة وتدل على وجود ثبات عال للاستبانة.

تطبيق الاستبانة : بعد تحكيم الاستبانة وإجراء التعديلات اللازمة لتفادي غموض الفقرات، تم تصميم الاستبانة إلكترونياً بصورتها النهائية، وتوزيعها على عينة البحث عن طريق مدراء المكاتب والإدارات لضمان وصولها إلى جميع المبحوثين، حيث تم استلام نتائج عدد (129) موظف إداري بمكتب التربية والتعليم بمحافظة مأرب وفروعه في المدينة ومديرية الوادي ومديرية حريب.

محكم الحكم على إجابة العينة على فقرات الاستبانة:

جدول رقم (6) لتحديد محك الحكم على إجابة العينة على فقرات الاستبانة

قيم المتوسط	5-4.3	4.2-3.5	3.4-2.7	2.6-1.9	1.8-1
التقدير اللفظي المقابل	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا

الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية والاستدلالية الآتية:

1- النسب المئوية لوصف خصائص العينة.
2- المتوسط الحسابي لتحديد متوسط الاستجابات.
3- الانحراف المعياري لمعرفة انحراف القيم.
4- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاستبانة.

5- معامل ألفا كرونباخ لقياس درجة الثبات.

6- اختبار (T-test) لمجموعتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق ومقارنتها.

عرض ومناقشة نتائج الإجابة عن أسئلة البحث

الإجابة على السؤال الأول : ما درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي وفق المجالات الآتية (الإعداد للتخطيط، التحليل الاستراتيجي، التوجه الاستراتيجي، الصياغة الاستراتيجية، إقرار الخطة وتنفيذها، التقويم والمتابعة) في مكتب التربية والتعليم ومديرياته بمحافظة مأرب من وجهة نظر العاملين فيها؟

أولا: على مستوى جميع المجالات:

جدول رقم (7) يوضح (الترتيب التنازلي بحسب النسبة المئوية) لنتائج الاستبانة الموجهة لأفراد العينة لجميع مجالات الاستبيان:

قبل الترتيب	بعد الترتيب	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	درجة التطبيق
5	1	إقرار الخطة وتنفيذها	3.88	0.77	78%	عالية
6	2	التقويم والمتابعة	3.79	0.86	76%	عالية
2	3	التحليل الاستراتيجي	3.72	0.65	74%	عالية
3	4	التوجه الاستراتيجي	3.63	0.47	73%	عالية
1	5	الإعداد للتخطيط	3.58	0.55	72%	عالية
4	6	الصياغة الاستراتيجية	3.47	0.56	69%	عالية
المتوسط العام			3.68	0.64	74%	عالية

بالنظر إلى نتائج الجدول السابق نلاحظ أن المحور (إقرار الخطة وتنفيذها) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.77) وبنسبة مئوية بلغت (78%)، وبتقدير عالي، ويعزى ذلك إلى إدراك أفراد عينة البحث أهمية إعداد الخطط وإقرارها بشكل مؤسسي وتنفيذها في الواقع العملي بشكل جماعي، بينما محور(التقويم والمتابعة) جاء في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.86) وبنسبة مئوية بلغت (76%)، وبتقدير عالي وهذا يعزز أهمية توفر أدوات التقويم المحدثة التي تساعد العاملين في المؤسسة التعليم على متابعة الإنجاز ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف، بينما جاء في المرتبة الأخيرة محور (الصياغة الاستراتيجية) بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (0.56) وبنسبة مئوية بلغت (69%)، وبتقدير عالي، وهذا يبين أن أفراد عينة الدراسة لا ترى أهمية الصياغة الاستراتيجية على حساب وجود خطط قابلة للتنفيذ وتتلاءم مع قدرات ومهارات العاملين في المؤسسات التعليمية. وهذا النتائج تتفق مع الدراسات السابقة لـ (باوادي والدعيس، 2021) ودراسة (الحريبي والأمين، 2020) ودراسة

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

(إدريس،2016)، حيث أظهرت أهمية وجود خطط استراتيجية في قطاع التعليم بشكل عام وفي مجال الإشراف التربوي بشكل خاص، وضرورة التزام العاملين في المؤسسة التعليمية بتنفيذها، وربط الأداء المؤسسي كعنصر مهم لترقية وكفاءة الأداء وفق مدخل التخطيط الاستراتيجي.

ثانيا على مستوى كل مجال:

أ – مجال : الإعداد للتخطيط:

جدول رقم (8) يوضح (الترتيب التنازلي بحسب النسبة المئوية) لنتائج الاستبانة الموجهة لأفراد العينة في مجال (الإعداد للتخطيط):

قبل الترتيب	بعد الترتيب	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	درجة التطبيق
9	1	توزع المسؤوليات على أعضاء فريق العمل التخطيطي.	4.25	.434	85%	عالية
2	2	تشارك إدارات وأقسام مكتب التربية في رسم خطة بعيدة المدى	4.00	.707	80%	عالية
8	3	يتم وضع إطار زمني لعملية التخطيط الاستراتيجي.	4.00	.707	80%	عالية
1	4	توجد خطة واضحة بعيدة المدى بمكتب التربية.	3.75	.434	75%	عالية
6	5	هناك سياسة تربوية لمكتب التربية والتعليم.	3.75	.434	75%	عالية
7	6	يحدد الهدف العام من عملية التخطيط الاستراتيجي.	3.50	.502	70%	عالية
10	7	تبني ثقافة تنظيمية داعمة للتخطيط الاستراتيجي.	3.26	.438	65%	متوسطة
3	8	تدعم وزارة التربية والتعليم عملية التخطيط الاستراتيجي بمكتب التربية.	3.25	.434	65%	متوسطة
4	9	يوجد فريق للتخطيط الاستراتيجي بمكتب التربية.	3.00	.707	60%	متوسطة
5	10	يتم الاستعانة بخبراء للمساعدة في تصميم الخطة الاستراتيجية.	3.00	.707	60%	متوسطة

بالنظر إلى نتائج الجدول السابق نلاحظ أكبر نسبة مئوية، وبتقدير عالي، كانت من نصيب العبارة (توزع المسؤوليات على أعضاء فريق العمل التخطيطي)، حيث حصلت على نسبة مئوية مقدارها (85%)، ومتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.43) أقل من الواحد الصحيح، حيث يجمع أفراد العينة بأنه يتم في مكتب التربية توزيع المسئوليات على أعضاء الفريق التخطيطي بحيث يتحمل كل عضو مسؤولية إنجاز المهام وفق التخصص الدقيق والواضح. وقد جاء في المرتبة الثانية وبتقدير عالي، كانت العبارة (تشارك أدارات وأقسام مكتب التربية في رسم خطة بعيدة المدى)، حيث حصلت على نسبة مئوية مقدارها(80%)، ومتوسط حسابي (4.00)، وانحراف معياري (0.707)، وهذا يؤكد أن أفراد العينة تشترك في إعداد الخطط الاستراتيجية وبالتالي يساعدها في فهم واستيعاب هذه الخطط، وإيجاد حماس في تنفيذها وبشكل جماعي. بينما نجد أن

أقل نسبة مئوية، وبتقدير متوسط، كانت من نصيب العبارة (يتم الاستعانة بخبراء للمساعدة في تصميم الخطة الاستراتيجية)، حيث حصلت على النسبة المئوية (60%) وبمتوسط حسابي (3) وانحراف معياري (0.707)، وهذه النتيجة تدل على أن مكاتب التربية يتوفر لديها كادر مؤهل على إعداد الخطط الاستراتيجية وفق منهجية علمية معتمدة. وتتفق نتائج هذا المجال مع دراسة (عايض وعمرو، 2020)، والتي أكدت على اشتراك قيادة وأعضاء المؤسسة التعليمية في إعداد الخطط الاستراتيجية كي يساعدهم في تنفيذ أهدافها وبشكل تعاوني وجماعي.

ب – مجال: التحليل الاستراتيجي:

جدول رقم (9) يوضح (الترتيب التنازلي بحسب النسبة المئوية) لنتائج الاستبانة الموجهة لأفراد العينة في مجال (التحليل الاستراتيجي):

قبل الترتيب	بعد الترتيب	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	درجة التطبيق
3	1	تتوفر قاعدة بيانات حول البيئات المختلفة (الاجتماعية، التكنولوجية)	4.00	0.71	80%	عالية
8	2	يتم تحليل البيئة الداخلية بالمكتب للتعرف إلى نقاط الضعف فيه	4.00	0.71	80%	عالية
9	3	يتم تحليل البيئة الداخلية بالمكتب للتعرف إلى نقاط القوة فيه.	4.00	0.71	80%	عالية
1	4	تُحلل البيئة الخارجية للتعرف إلى التهديدات التي تواجه المكتب.	3.75	0.83	75%	عالية
2	5	تُحلل البيئة الخارجية بالمكتب للتعرف إلى الفرص المتاحة فيه لاغتنامها.	3.75	0.83	75%	عالية
7	6	يتم توفير معلومات حول توقعات المستفيدين (المجتمع ،أولياء الأمور ،سوق العمل).	3.75	0.43	75%	عالية
10	7	تتوفر المهارات اللازمة لعملية التخطيط الاستراتيجي لدى قيادة مكتب التربية.	3.74	0.83	75%	عالية
5	8	يتم دراسة التشريعات والقوانين ذات الأثر في عملية التخطيط الاستراتيجي	3.50	0.50	70%	عالية
4	9	يتم دراسة تأثير الوضع الاقتصادي العام في عملية التخطيط الاستراتيجي.	3.50	0.50	70%	عالية
6	10	يتم الاطلاع على تجارب متميزة في مجال التخطيط الاستراتيجي.	3.25	0.43	65%	متوسطة

نلاحظ أن العبارات التي حصلت على أعلى نسبة مئوية ومتساوية هي (تتوفر قاعدة بيانات حول البيئات المختلفة (الاجتماعية، التكنولوجية).)، (يتم تحليل البيئة الداخلية بالمكتب للتعرف إلى نقاط الضعف فيه)، (يتم تحليل البيئة الداخلية بالمكتب للتعرف إلى نقاط القوة فيه)، حيث حصلت جميعها على المتوسط (4.00) والانحراف المعياري (0.71) وبنسبة (80%)، وبتقدير عالي ،

وهذه النتيجة تؤكد أهمية توفر قاعدة بيانات شاملة ومحدثة حول البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة التعليمية، كي يتمكن فريق التخطيط في رسم سيناريوهات المستقبل وبشكل واضح وسليم، كما يساعدهم في تعزيز نقاط القوة وتلافي نقاط الضعف، واستثمار الفرص المتاحة وتجنب المخاطر المحيطة بالمؤسسة التعليمية. بينما نجد أن اقل نسبة مئوية كانت من نصيب العبارة (يتم الاطلاع على تجارب متميزة في مجال التخطيط الاستراتيجي)، حيث حصلت على النسبة (65%) وبمتوسط (3.25) وانحراف معياري (0.43)، وبتقدير متوسط، وهذه النتيجة تشير إلى ضعف لدى فريق التخطيط من الاستفادة من تجارب مؤسسات التعليمية المتميزة خصوصاً التي أثبتت نقله نوعية في جودة ومخرجات العملية التعليمية على المستوى الإقليمي أو الدولي.

ج – مجال: التوجه الاستراتيجي:

جدول رقم (10) يوضح (الترتيب التنازلي بحسب النسبة المئوية) لنتائج الاستبانة الموجهة لأفراد العينة في مجال (التوجه الاستراتيجي):

قبل الترتيب	بعد الترتيب	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	درجة التطبيق
1	1	يتم التأكد من أن رؤية المكتب واقعية تنسجم مع إمكانياته	3.75	0.43	75%	عالية
2	2	تحديد أهداف استراتيجية عامة تنسجم مع التوجه الاستراتيجي بالمكتب	3.75	0.43	75%	عالية
5	3	يتوصل فريق التخطيط إلى إجماع حول الأهداف العامة.	3.75	0.43	75%	عالية
3	4	تترجم الأهداف طويلة المدى إلى أهداف متوسطة المدى.	3.50	0.50	70%	عالية
4	5	توضع أهداف مرنة تسمح بالتعديل وفقا للمتغيرات المختلفة.	3.50	0.50	70%	عالية
6	6	يتم عقد اجتماعات دورية بين أعضاء فريق التخطيط لتبادل الآراء	3.50	0.50	70%	عالية

نلاحظ في هذا المجال أن أكبر نسبة مئوية كانت من نصيب العبارات الثلاث الأولى وبنسبة متساوية وهي: (يتم التأكد من أن رؤية المكتب واقعية تنسجم مع إمكانياته)، (تحديد أهداف استراتيجية عامة تنسجم مع التوجه الاستراتيجي بالمكتب)، (يتوصل فريق التخطيط إلى إجماع حول الأهداف العامة.)، حيث حصلت على متوسط (3.75) وانحراف معياري (0.43) ونسبة مئوية (75%)، وبتقدير عالي، وهذه النتيجة تعزز أهمية وضوح الموجهات الإستراتيجية للمؤسسة التعليمية، ومدى ملائمتها لواقع المؤسسة، بحيث تسهم في تحقيق الاستراتيجية بشكل سلسل وواضح، خصوصاً عند إجماع فريق التخطيط على هذه الموجهات والأهداف العامة. بينما نلحظ أن العبارات الثلاثة في نهاية هذا المجال كانت بنسبة مئوية متساوية وهي: (تترجم الأهداف طويلة المدى إلى أهداف متوسطة المدى)، (توضع أهداف مرنة تسمح بالتعديل وفقا للمتغيرات

المختلفة)،(يتم عقد اجتماعات دورية بين أعضاء فريق التخطيط لتبادل الآراء)، حيث كان المتوسط(3.50) وانحراف معياري (0.50) وبنسبة مئوية (70%) وبتقدير عالي، وهذه النتيجة تؤكد أهمية تحويل الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية إلى أهداف تشغيلية كي تساعد العاملين في تنفيذها وفق متغيرات البيئة المحيطة، معر ضرورة تبادل الآراء والأفكار من قبل فريق التخطيط حول قابلية هذه الأهداف لتنفيذها في واقع المؤسسة التعليمية، وليس من باب الخيال الذي لا يناسب بيئتها الفعلية. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة السابقة لـ (باوادي والدعيس، 2021)، التي تؤكد على أهمية وضوح ومرونة الأهداف الاستراتيجية وقابلية تنفيذها في واقع المؤسسة التعليمية، بعيداً عن الخيال والطموح الزائد الذي لا يناسب إمكانية المؤسسة.

د – مجال: الصياغة الاستراتيجية:

جدول (11) يوضح (الترتيب التنازلي بحسب النسبة المئوية) لنتائج الاستبانة الموجهة لأفراد العينة في مجال (الصياغة الاستراتيجية):

قبل الترتيب	بعد الترتيب	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	درجة التطبيق
4	1	تصميم استراتيجيات متوافقة مع أهداف المكتب.	3.75	0.43	75%	عالية
5	2	عمل مخططات مبدئية تحدد البدائل الاستراتيجية المتاحة التي يمكن الاعتماد عليها.	3.75	0.43	75%	عالية
3	3	تحديد الأولويات الاستراتيجية ضمن الحدود المتاحة للمكتب في البيئة المحيطة	3.50	0.50	70%	عالية
6	4	اختيار البدائل الاستراتيجية الأكثر مناسبة لتحقيق الأهداف.	3.50	0.50	70%	عالية
1	5	مراجعة الأهداف الاستراتيجية للتأكد من أن فرص تحقيقها لازالت كبيرة.	3.50	0.50	70%	عالية
7	6	رسم خطط عمل بديلة لكل استراتيجية تتسم بالمرونة اللازمة لأي تغيير	3.26	0.83	65%	متوسطة
8	7	تحقيق التكامل بين الاستراتيجيات الفرعية والخطة الاستراتيجية العامة.	3.26	0.83	65%	متوسطة
2	8	تنظيم ورش عمل للمعنيين حول كيفية وضع الخطة الاستراتيجية.	3.25	0.43	65%	متوسطة

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق نلاحظ أن أكبر نسبة مئوية كانت من نصيب العبارتين (تصميم استراتيجيات متوافقة مع أهداف المكتب)، (عمل مخططات مبدئية تحدد البدائل الاستراتيجية المتاحة التي يمكن الاعتماد عليها) حيث حصلت كلا العبارتين على متوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.43) ونسبة مئوية (75%)، وبتقدير عالي، وتشير نتيجة هذا المجال إلى أهمية الواقعية التي تتناسب مع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة للمؤسسة التعليمية، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أن تكون هناك بدائل متعددة خصوصاً في المؤسسات التي تعاني من عدم

استقرار في البيئة الداخلية والخارجية. بينما نجد أن أقل نسبة مئوية كانت من نصيب العبارة (تنظيم ورش عمل للمعنيين حول كيفية وضع الخطة الاستراتيجية)، حيث حصلت على متوسط حسابي (3.25)، وانحراف معياري (0.43)، ونسبة مئوية (65%)، وبتقدير متوسط، وهذا يدل على وجود نوع من القصور في المكاتب في موضوع تنظيم ورش عمل للمعنيين حول كيفية وضع خطة استراتيجية، كون ورش العمل تساعد في تبادل الآراء والمعلومات والاستفادة من خبرات المتخصصين في مجال التخطيط.

هـ – مجال: إقرار الخطة وتنفيذها:

جدول (12) يوضح (الترتيب التنازلي بحسب النسبة المئوية) لنتائج الاستبانة الموجهة لأفراد العينة في مجال (إقرار الخطة وتنفيذها):

قبل الترتيب	بعد الترتيب	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	درجة التطبيق
4	1	يوضع وصف تفصيلي للأنشطة المختلفة الواجب القيام بها لإنجاح الخطط الاستراتيجية.	4.50	0.87	90%	عالية جدا
5	2	تحدد التقنيات اللازمة لتنفيذ الخطط الاستراتيجية.	4.26	0.83	85%	عالية
3	3	تحدد الجهات المسؤولة عن التنفيذ في المكتب.	4.26	0.83	85%	عالية
11	4	ترفع تقارير دورية حول عملية التنفيذ وفقا لجداول زمنية محددة.	4.26	0.44	85%	عالية
2	5	تكلف إدارات المكتب بإعداد خططها السنوية التطويرية انطلاقا من الخطة الاستراتيجية.	4.25	0.83	85%	عالية
6	6	تحدد المعلومات الضرورية المطلوبة لعملية التنفيذ.	3.76	0.84	75%	عالية
10	7	يتم الحصول على التغذية العكسية حول مسودة الخطة الاستراتيجية.	3.76	0.84	75%	عالية
12	8	ترفع الخطة لوزارة التربية والتعليم لإقرارها بشكل رسمي.	3.76	0.84	75%	عالية
9	9	توضع جداول زمنية لكل مكون من مكونات الخطة وفق أسس علمية واقعية	3.51	1.13	70%	عالية
7	10	تحدد برامج التدريب الموجهة لرفع كفايات المعنيين بتنفيذ الخطة الاستراتيجية	3.50	0.50	70%	عالية
8	11	توضع الموازنات المالية المفصلة لكل مكون من مكونات الخطة وفق أسس علمية واقعية.	3.50	0.50	70%	عالية
1	12	تنظم ورشات عمل للعاملين حول وضع الخطة الاستراتيجية.	3.26	0.83	65%	متوسطة

بالنظر إلى نتائج الجدول السابق نجد أن أكبر نسبة مئوية كانت من نصيب العبارة (يوضع وصف تفصيلي للأنشطة المختلفة الواجب القيام بها لإنجاح الخطط الاستراتيجية)، حيث حصلت على متوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.87) ونسبة مئوية (90%)، وبتقدير عالي

جداً، بمعنى انه يوجد في مكاتب التربية والتعليم وصف تفصيلي للأنشطة المختلفة الواجب القيام بها لإنجاح الخطط الاستراتيجية تمهيدا لإقرار الخطط وتنفيذها، بينما (وبحسب وجهة نظر أفراد العينة) نلاحظ وجود قصور في تنظم ورش عمل للعاملين حول وضع الخطة الاستراتيجية في المكاتب، وفي حالة الدمج بين تحديد هذه الأنشطة التفصيلية وفق ورش عمل موسعة ستحدث نقله نوعية في فهم واستيعاب الخطط الاستراتيجية وتسهم بشكل إيجابي في تنفيذها. وقد جاءت في المرتبة الثانية ثلاث عبارات متساوية في نسبة المئوية وهي: (تحدد التقنيات اللازمة لتنفيذ الخطط الاستراتيجية)، (تحدد الجهات المسؤولة عن التنفيذ في المكتب)، (ترفع تقارير دورية حول عملية التنفيذ وفقا لجداول زمنية محددة)، بمتوسط حسابي(4.26)، وانحراف معياري(0.83)، ونسبة مئوية(85%)، وبتقدير عالي، وتشير هذه النتيجة إلى الأهمية المتوازية من خلال وجهة نظر أفراد العينة في تحديد التقنيات، وتحديد جهات التنفيذ، وتحديد زمن التنفيذ، وكلها عوامل تسهم في إقرار الخطط الاستراتيجية وتنفيذها بصورة إيجابية وفاعلة. بينما نجد أن أقل نسبة مئوية في هذا المجال كانت من نصيب العبارة (تنظيم ورش عمل للعاملين حول وضع الخطة الاستراتيجية)، بمتوسط حسابي(3.26)، وانحراف معياري(0.83)، ونسبة مئوية(65%)، وبتقدير متوسط، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة المجال السابق (الصياغة الاستراتيجية)، في وجود ضعف في تنفيذ ورش عمل للعاملين تساعدهم في فهم مراحل وأنشطة الخطط الاستراتيجية.

و – مجال: التقويم والمتابعة:

جدول رقم (13) يوضح (الترتيب التنازلي بحسب النسبة المئوية) لنتائج الاستبانة الموجهة لأفراد العينة في مجال (التقويم والمتابعة):

قبل الترتيب	بعد الترتيب	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة	درجة التطبيق
1	1	تُحدد الجهة المسؤولة عن عملية المتابعة والتقويم بالمكتب.	4.01	0.71	80%	عالية
2	2	يتم اعتماد نظام رسمي للرقابة لمتابعة درجة التقدم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية.	4.01	0.71	80%	عالية
3	3	تحدد المواعيد الدورية لمتابعة مستويات الإنجاز.	4.01	0.71	80%	عالية
5	5	تكتب تقارير للمراجعة السنوية للخطة	4.01	1.00	80%	عالية
4	4	تقدم تغذية عكسية لعمليات تنفيذ الخطط لاتخاذ الإجراءات التصحيحية عند الحاجة	3.76	0.84	75%	عالية
6	6	يتم تطوير وتحديث الخطة بشكل مستمر.	3.76	0.84	75%	عالية
7	7	تحلل المعوقات للوقوف عليها والحد من تأثيرها.	3.76	0.84	75%	عالية
8	8	تطبق مفاهيم المساءلة والشفافية ليتحمل الأفراد مسؤولياتهم أثناء تحقيق الأهداف.	3.01	1.23	60%	متوسطة

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق في مجال (التقويم والمتابعة) نلاحظ أن أعلى نسبة مئوية حصلت عليها ثلاث عبارات متساوية وهي: (تُحدد الجهة المسؤولة عن عملية المتابعة والتقويم بالمكتب)، (يتم اعتماد نظام رسمي للرقابة لمتابعة درجة التقدم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية)، (تحدد المواعيد الدورية لمتابعة مستويات الإنجاز)، حيث حصلت جميعها على النسب المئوية (80%)، وبمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.71)، وبتقدير عالي، وهذه النتيجة تتفق مع مجال إقرار الخطة وتنفيذها، مع التأكيد على أهمية توفر أدوات معتمدة في الرقابة والمتابعة، للخروج من دائرة الاجتهادات الفردية في قياس تحقق الأهداف الاستراتيجية. بينما نجد أن أقل نسبة مئوية في هذا المجال كانت من نصيب العبارة (تطبق مفاهيم المساءلة والشفافية ليتحمل الأفراد مسؤولياتهم أثناء تحقيق الأهداف)، بمتوسط حسابي (3.01)، وانحراف معياري(1.23)، ونسبة مئوية(60%)، وبتقدير متوسط، هذه النتيجة تشير إلى ضعف حقيقي في تطبيق مبدأ المسائلة القانونية وتحقيق الشفافية والوضوح أمام كل أفراد المؤسسة أثناء تحقيق الأهداف، وهذا يتطلب مكافئة المتميزين في الأداء ومحاسبة المقصرين في الأداء وفق الأهداف المعتمدة بالمؤسسة التعليمية. وتتفق نتائج هذا المجال مع الدراسة السابقة لـ (إدريس، 2016)، التي تؤكد أهمية تقييم أداء العاملين في المؤسسات التعليمية وفق معايير مؤسسية علمية معتمدة، والتغلب على المزاجية والعشوائية الفردية لدى بعض المؤسسات.

الإجابة على السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مكتب التربية والتعليم ومديرياته بمحافظة مأرب تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع – المؤهل – الوظيفة - المديرية).

أولاً: متغير النوع:

جدول (14) يوضح قيمة (T) للمقارنة بين متوسطي استجابة العينة وفقاً لمتغير(النوع) الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	قيمة الدلالة	الدلالة اللفظية
الإعداد للتخطيط	ذكر	98	35.7449	3.25010	127	-0.042	0.194	غير دال
	أنثى	31	35.7742	3.68519	45.722			
التحليل الاستراتيجي	ذكر	98	37.2755	5.52367	127	0.097	0.174	غير دال
	أنثى	31	37.1613	6.38799	45.089			
التوجه الاستراتيجي	ذكر	98	21.7959	1.71686	127	0.496	0.069	غير دال
	أنثى	31	21.6129	2.01126	44.690			
الصياغة الاستراتيجية	ذكر	98	27.8571	2.43683	127	0.725	0.255	غير دال
	أنثى	31	27.4839	2.69408	46.573			
إقرار الخطة	ذكر	98	47.0306	6.81486	127	1.351	0.871	غير دال

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	قيمة الدلالة	الدلالة اللفظية
وتنفيذها	أنثى	31	45.1290	6.87867	50.030			
التقويم والمتابعة	ذكر	98	30.6633	5.58707	127	1.260	0.441	غير دال
	أنثى	31	29.2258	5.36476	52.216			
الاستبانة ككل	ذكر	98	200.3673	20.54936	127	0.917	0.294	غير دال
	أنثى	31	196.3871	22.63725	46.697			

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الذكور والإناث في جميع المجالات، وهذا يرجع إلى أن هناك توزيعاً طبيعياً لأفراد العينة يعطي نتائج غير متحيزة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (غانم، 2024)، التي أثبتت عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في وزارة التربية والتعليم في متغير النوع، ويعزى هذا التوافق إلى أن العاملين في المؤسسات التعليمية تتقارب خصائصهم ومواصفاتهم التعليمية رغم اختلاف البيئات المحيطة بهذه المؤسسات من محافظة إلى أخرى.

ثانيا: متغير المؤهل :

جدول (15) يوضح قيمة (T) للمقارنة بين متوسطي استجابة العينة وفقاً لمتغير المؤهل

المجال	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	قيمة الدلالة	الدلالة اللفظية
الإعداد للتخطيط	ماجستير	31	35.9032	3.15547	127	0.288	0.243	غير دال
	بكالوريوس	98	35.7041	3.41678	54.079			
التحليل الاستراتيجي	ماجستير	31	37.4516	5.35935	127	0.227	0.404	غير دال
	بكالوريوس	98	37.1837	5.85098	54.490			
التوجه الاستراتيجي	ماجستير	31	21.8710	1.64807	127	0.424	0.165	غير دال
	بكالوريوس	98	21.7143	1.83326	55.453			
الصياغة الاستراتيجية	ماجستير	31	28.1613	2.40966	127	1.008	0.574	غير دال
	بكالوريوس	98	27.6429	2.52105	52.428			
إقرار الخطة وتنفيذها	ماجستير	31	48.0323	7.05447	127	1.364	0.763	غير دال
	بكالوريوس	98	46.1122	6.75779	48.676			
التقويم والمتابعة	ماجستير	31	31.5806	5.93731	127	1.460	0.091	غير دال
	بكالوريوس	98	29.9184	5.38932	46.695			
الاستبانة ككل	ماجستير	31	203.0000	20.40588	127	1.09	0.75	غير دال
	بكالوريوس	98	198.2755	21.22281	52.154			

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مؤهل (ماجستير وبكالوريوس) في جميع المجالات، وهذا التقارب في توزيع أفراد العينة يعطي نتائج إيجابية في تحقق أهداف البحث، وتمنحه صفة الحصول على نتائج علمية دقيقة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (غانم، 2024)، التي أكدت على وجود فروق بين افرد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وربما يكون هذا الاختلاف بسبب عدم مطابقة بيئة مؤسسات التعليم العام لواقع مؤسسات التعليم العالي، وأيضا الكادر التدريسي في مؤسسات التعليم العام غالباً لا يتجاوز مرحلة البكالوريوس، بينما في مؤسسات التعليم العالي من أستاذ مشارك فما فوق.

ثالثا: متغير الدرجة الوظيفية :

جدول (16) يوضح قيمة (f) للمقارنة بين متوسطات استجابة العينة على الاستبانة وفقاً لمتغير الدرجة الوظيفية

مجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدالة	الدلالة اللفظية
الإعداد للتخطيط	بين المجموعات	27.577	4	6.894	0.609	0.657	غير دال
	داخل المجموعات	1404.485	124	11.326			
	المجموع	1432.062	128				
التحليل الاستراتيجي	بين المجموعات	87.816	4	21.954	0.665	0.618	غير دال
	داخل المجموعات	4096.246	124	33.034			
	المجموع	4184.062	128				
التوجه الاستراتيجي	بين المجموعات	11.647	4	2.912	0.911	0.460	غير دال
	داخل المجموعات	396.415	124	3.197			
	المجموع	408.062	128				
الصياغة الاستراتيجية	بين المجموعات	40.539	4	10.135	1.661	0.163	غير دال
	داخل المجموعات	756.485	124	6.101			
	المجموع	797.023	128				
إقرار الخطة وتنفيذها	بين المجموعات	450.512	4	112.628	2.512	0.045	دال
	داخل المجموعات	5559.038	124	44.831			
	المجموع	6009.550	128				
التقويم والمتابعة	بين المجموعات	320.031	4	80.008	2.741	0.032	دال
	داخل المجموعات	3619.938	124	29.193			
	المجموع	3939.969	128				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	3238.340	4	809.585	1.878	0.119	غير دال
	داخل المجموعات	53468.88	124	431.201			
	المجموع	56707.22	128				

نلاحظ (من خلال نتائج الجدول السابق) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمجالي (إقرار الخطة وتنفيذها) لصالح مدراء المكاتب ، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمجال (التقويم والمتابعة) أيضا لصالح مدراء المكاتب، وهذه نتائج طبيعية كون فئة مدراء المكاتب هم أكثر من يتحملوا المسؤولية الكاملة في إقرار الخطة بصيغتها النهائية ومتابعة تنفيذها وتقويم الأداء أولاً بأول.

وهذه النتيجة تتفق مع الدراسة السابقة لـ (عياصرة والكبسي، 2018)، رغم التوسع الأكاديمي في وظائف مؤسسات التعليم العالي إلا أن هذا يؤكد تطابق خصائص الموظف في مؤسسات التعليم المختلفة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة(باوادي والدعيس، 2021)، والتي أكدت عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة تعزي لمتغير الوظيفة.

بينما نجد أن بقية المجالات لا توجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)، كون بقية مراحل التخطيط الاستراتيجي من الإعداد والتحليل والصياغة، يشترك فيها جميع الموظفين في المؤسسة التعليمية بكل مستوياتهم الوظيفية المختلفة. ونتيجة بقية هذه المجالات تتفق مع الدراسة السابقة لـ (باوادي والدعيس، 2021)، وهذا يؤكد تطابق مواصفات وبيئة الموظف في جميع مؤسسات التعليم ، مما يؤكد أننا سنحصل على نتائج إيجابية ذات تطابق عالي جداً.

رابعا: متغير المديرية :

جدول (17) يوضح قيمة (f) للمقارنة بين متوسطات استجابة العينة وفقاً لمتغير المديرية

مجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة F	قيمة الدالة	الدلالة اللفظية
الإعداد للتخطيط	بين المجموعات	1.276	0.638	2	0.056	0.945	غير دال
	داخل المجموعات	1430.786	11.355	126			
	المجموع	1432.062		128			
التحليل الاستراتيجي	بين المجموعات	3.278	1.639	2	0.049	0.952	غير دال
	داخل المجموعات	4180.784	33.181	126			
	المجموع	4184.062		128			
التوجه الاستراتيجي	بين المجموعات	0.254	0.127	2	0.039	0.961	غير دال
	داخل المجموعات	407.808	3.237	126			
	المجموع	408.062		128			
الصياغة الاستراتيجية	بين المجموعات	1.046	0.523	2	0.083	0.921	غير دال
	داخل المجموعات	795.977	6.317	126			
	المجموع	797.023		128			

مجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدالة	الدلالة اللفظية
إقرار الخطة وتنفيذها	بين المجموعات	10.242	2	5.121	0.108	0.898	غير دال
	داخل المجموعات	5999.309	126	47.614			
	المجموع	6009.550	128				
التقويم والمتابعة	بين المجموعات	8.497	2	4.248	0.136	0.873	غير دال
	داخل المجموعات	3931.472	126	31.202			
	المجموع	3939.969	128				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	74.216	2	37.108	0.083	0.921	غير دال
	داخل المجموعات	56633.00	126	449.468			
	المجموع	56707.22	128				

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متغير المديرية في جميع المجالات، وهذا مؤشر على أن عينة الدراسة متقاربة جداً، وتتسم بنفس الخصائص والمواصفات البيئية المشتركة، وهذا الاختيار سيسهم بشكل إيجابي في تحقيق أهداف البحث.

الاستنتاجات: توصل هذا البحث إلى مجموعة من النتائج: وهي على النحو الآتي:

1 -جاء محور (إقرار الخطة وتنفيذها)، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.88)، وبتقدير عالي، من وجهة أفراد عينة الدراسة، وفي المرتبة الثانية جاء محور (التقويم والمتابعة)، بمتوسط حسابي(3.79)، وبتقدير عالي، بينما جاء في المرتبة الثالثة محور(التحليل الاستراتيجي)، بمتوسط حسابي(3.72)، وبتقدير عالي.

2- بينما جاءت أعلى العبارات وبتقدير عالي جداً، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة أن فريق التخطيط يضع وصف تفصيلي للأنشطة المختلفة الواجب القيام بها لإنجاح الخطط الاستراتيجية، ثم يليها عبارات بتقدير عالي تمثلت في (تحديد التقنيات اللازمة لتنفيذ الخطط الاستراتيجية)، و(تحدد الجهات المسؤولة عن التنفيذ في المكتب)، و(ترفع تقارير دورية حول عملية التنفيذ وفقاً لجداول زمنية محددة)، و(تكلف إدارات المكتب بإعداد خططها السنوية التطويرية انطلاقاً من الخطة الاستراتيجية).

3- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، تعزى لمتغير (النوع، والمؤهل، والمديرية)، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بينما لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية في مجالي (إقرار الخطة وتنفيذها)، و(التقويم والمتابعة)، ولصالح مدراء مكاتب التربية والتعليم.

التوصيات: ومن خلال ما سبق يمكن صياغة التوصيات الآتية :

1. العمل على رسم خطط عمل بديلة لكل استراتيجية تتسم بالمرونة اللازمة لأي تغيير.
2. تحقيق التكامل بين الاستراتيجيات الفرعية والخطة الاستراتيجية العامة.
3. تنظيم ورش عمل للعاملين حول وضع الخطة الاستراتيجية.
4. تبني ثقافة تنظيمية داعمة للتخطيط الاستراتيجي.
5. ان تدعم وزارة التربية والتعليم عملية التخطيط الاستراتيجي بمكتب التربية.
6. الاطلاع على تجارب إقليمية ودولية متميزة في مجال التخطيط الاستراتيجي.
7. تنظيم ورش عمل للمعنيين حول كيفية وضع الخطة الاستراتيجية.
8. تطبق مفاهيم المساءلة والشفافية ليتحمل الأفراد مسؤولياتهم أثناء تحقيق الأهداف.
9. العمل على إيجاد فريق للتخطيط الاستراتيجي بمكتب التربية.
10. الاستعانة بخبراء للمساعدة في تصميم الخطة الاستراتيجية.

مراجع البحث

أبو ليل، وجدان نسيم (واقع التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التمويل الأصغر في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها)، رسالة دكتوراه، قسم إدارة الأعمال، كلية العلوم المالية والمصرفية، جامعة العلوم المالية والمصرفية، الأردن، ص:27، 2012.

إدريس، الطيب عبدالغني النور (أثر التخطيط الاستراتيجي في الأداء المؤسسي بالتطبيق على الجامعات الأهلية السودانية 2005- 2015م)، رسالة دكتوراه، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، السودان، 2016.

الآغا، محمد عثمان (محاضرات التخطيط الاستراتيجي)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2005، ص: 57.

آل الشيخ، سليمان بن عبدالرحمن (معوقات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية)، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز – الاقتصاد والإدارة، المجلد 29، العدد 2، السعودية، 2015.

باوادي والدعيس، سالم أحمد، وشوقي أحمد (واقع التخطيط التربوي في مكاتب وزارة التربية والتعليم بحضرموت الخريطة التربوية أنموذجاً)، دراسة بحثية مجلة كلية الآداب بجامعة حضرموت، المجلد الأول، العدد الأول، إبريل 2021.

التلباني، نهاية عبدالهادي والآغا، مروان سليم وشراب، سائد حسن (التخطيط الإستراتيجي وعلاقته بالميزة التنافسية "دراسة ميدانية لشركات توزيع الأدوية في محافظات غزة")، فلسطين، غزة، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، مجلد 1، العدد(2)، ص:214، 2012.

توفيق وإبراهيم، صلاح الدين محمد، ومحمد عبدالرزاق (تصور مقترح لتطبيق الخطة الاستراتيجية بمدارس التعليم العام المصري في ضوء بعض نماذج التخطيط الاستراتيجي)، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 2008، ص: 223.

حافظ والبحيري، محمد صبري، والسيد السيد محمود (تخطيط المؤسسات التعليمية)، القاهرة، علم الكتب، ص: 96، 2006.

الحريبي والأمين، زعفران منصور، وحيدر الحاج (أهمية التخطيط الاستراتيجي في تطوير الإشراف التربوي في الجمهورية اليمنية)، دراسة تحليلية وثائقية، مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، المجلد 1 ، العدد 5، ص:163، يونيو 2020.

الخميس، السيد سلامة (معايير جودة المدرسة الفاعلة في ضوء منحى النظم)، المؤتمر العلمي الرابع عشر، الجودة في التعليم العام، 15-16 مايو، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 2007، ص: 103-127.

خيرالدين، غسان مدحت (مدخل إلى الفكر الإستراتيجي)، عمان، الأردن، دار الراية للنشر والتوزيع، ص: 15، 2012.

الدوري، زكريا (الإدارة الإستراتيجية: مفاهيم وعمليات وحالات دراسية)، عمان، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ص:69، 2005.

زعيبي، رحمة (أثر التخطيط الإستراتيجي في أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية"من منظور بطاقة الأداء المتوازن")، دراسة حالة جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير، الجزائر، ص: 1، 2014.

شراب، سائد حسن يوسف (التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بالميزة التنافسية)، دراسة ميدانية في شركات توزيع الأدوية في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة الإسلامية، ص:178، 2011.

الصانغ، نبيل ذنون (الإدارة مبادئ وأساسيات)،الأردن، إربد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، ص: 35، 2011.

الصباب، أحمد عبدالله، وآخرون (أساسيات الإدارة الحديثة، المملكة العربية السعودية، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، ط4، ص: 67، 2013.

عايض وعمر، عبداللطيف مصلح محمد، وعمر حسن محمد (أثر التخطيط الاستراتيجي في أداء الجامعات اليمنية دراسة ميدانية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 13، العدد 44، 2020.

عباس، محمود السيد (مهارة استخدام نموذج التحليل في التخطيط الاستراتيجي للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم المختلفة)، المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر، آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي، مصر، المجلد 1، ص: 140، 2007.

عبدالعزيز، غرام علي محمد (أثر التخطيط الاستراتيجي في النجاح الاستراتيجي للدور الوسيط للعوامل التنظيمية: دراسة ميدانية في الجامعات الحكومية في شمال الأردن)، الأردن، مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد 36، العدد 3، 2021.

عبدالله، نعمان أحمد علي (التخطيط الاستراتيجي مدخل لتنمية الموارد البشرية في الجامعات اليمنية)، رسالة دكتوراه، جامعة أسيوط، مصر، 2012.

العطوي، عبدالرحمن علي (واقع التخطيط الاستراتيجي وأثره في التغيير التنظيمي في شركة الاتصالات السعودية)، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، قسم الإدارة العامة، جامعة مؤتة، السعودية، ص: 15، 2012.

عياصرة والكبسي، معين محمود، وجمعه الكبيسي (التخطيط الاستراتيجي بالجامعات الخاصة لتحقيق الميزة التنافسية وعلاقتها بتنمية المجتمع)، الأردن، مجلة جرش للبحوث والدراسات، المجلد 19، العدد 1، 2018.

غانم، عبدالجليل مدهش (درجة ممارسة مهارات التخطيط الاستراتيجي في جامعة الحديدة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)، دراسة بحثية، كلية التربية، جامعة الحديدة، اليمن، مجلة البحوث بجامعة تعز، العدد 39، ص: 184، مارس 2024.

غنيمة، محمد غنيمة (التخطيط التربوي)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص: 74، 2005.

الفرا، ماجد الفرا (التخطيط الاستراتيجي)، مركز التدريب، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ص: 96، 2005.

القحطاني، فيصل بن محمد بن مطلق الجنفري (الإدارة الاستراتيجية لتحسين القدرة التنافسية للشركات وفقاً لمعايير الأداء الإستراتيجي وإدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير في إدارة الشركات، الجامعة الدولية البريطانية، كلية إدارة الأعمال، عمان، الأردن، ص: 8، 2010.

الكلثم وبدارنة، حمد بن مرضى، وبدارنة، حازم علي أحمد (معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها)، اليمن، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، المجلد 5، العدد 10، ص: 190، 2012.

مصطفى، أحمد سيد (المدير العربي في عالم متغير)، مصر، القاهرة، 2004.

هيبة، زكريا محمد (وعي معلمات رياض الأطفال بمعايير الروضة: دراسة ميدانية)، السعودية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (43)، ص: 153، 2013.

هيبة، زكريا محمد زكريا (التخطيط الاستراتيجي بجامعة طيبة: واقعه وسبل تفعيله)، السعودية، المدينة المنورة، دار المنظومة، العدد (92)، الجزء الثاني، ص: 9، 2017.

AL- Khafaji, A.(2004). Strategic Management, Entrance, Concepts, and Operations, Ist Floor, Dar AL Thaqafa Office for publishing and Distribution: Amman, pp:9, 2004.

Bakeer,W.(2017). Strategic Planning and its impact on managing organizational change among workers: A field studg applied to the Libyan Iron and steel company, scientific Tournal of Trade and Environmental Studies, 2(8),222.

Florence M.Itegi (2016). Financing Secondary Education in kenya: Exploring Strategic Management Appriach for Improving Qualitg of Educational Research 4(5): 949-955J

Gurkov I.B.(2009) Strategy process as Formulation and Realization of corporate Goals: the Synthesis of Surveys in Russian Firms, Journal for East European Management Studies, 14(1): 48-64.

Hrebiniak, L.G.(2008) Making Strategy Work: Overcoming the obstacles to effectire execution, in: lvey Business Journal Online,72,2.1.

Jarjar, I.(2015). Strategic Planning and its impact on increasing the level of performance, Scientific Journal of Business and Environmental Studies,l (6),213-234.

Mckenzie,J.(2007)."Strategic planning Handbook.", Washington, 2.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

https://doi.org/10.71311/.v6i2.246

تصور مقترح لتطوير أداء المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الرخصة المهنية

د. ملهي حسين حاوي
معلم خبير بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية
molw2008@gmail.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/7/10 تاريخ قبول البحث 2025/7/19
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

هدف البحث إلى إعداد تصور مقترح لتطوير أداء المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الرخصة المهنية، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، أعدّ الباحث قائمة بمؤشرات الأداء المرتبطة بالمعايير التربوية للرخصة المهنية، وأداتين هما: الاختبار التحصيلي المعرفي، وبطاقة الملاحظة، حيث طُبّقت الأداتان على عينة مكوّنة من (27) معلمًا من معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة جازان. أظهرت نتائج الاختبار التحصيلي أن متوسط درجات المعلمين بلغ (13.64) درجة من أصل (25)، أي بنسبة (54.55%) من الدرجة الكلية، كما دلت على أن أكثر من نصف أفراد العينة يُعانون ضعفًا في المعارف المرتبطة بالمعايير التربوية للرخصة المهنية؛ حيث صُنِّف (14) معلمًا ضمن "المستوى المتدني"، بنسبة (51.85%) من إجمالي العينة. وكشفت نتائج بطاقة الملاحظة أن متوسط الأداء بلغ (32.26) من أصل (62) درجة، أي بنسبة (52.03%) من الدرجة الكلية لمؤشرات الأداء، وهي نسبة تقل عن حد الكفاية المعتمد في هذا البحث (65%). وبناءً على هذه النتائج، قدّم البحث تصورًا مقترحًا لتطوير أداء المعلمين في ضوء المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية، إضافة إلى مجموعة من التوصيات، من أبرزها: تطوير برامج إعداد

المعلم في كليات التربية بما يتوافق مع المعايير المهنية، وتصميم برامج تدريبية أثناء الخدمة تستند إلى تلك المعايير.

الكلمات المفتاحية: تصور، تطوير، أداء المعلم، معايير الرخصة المهنية.

A Proposed Framework for Developing Teacher Performance in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Professional License Standards

Dr. Mulhi Hussein Hawi
Expert Teacher at the Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.
molw2008@gmail.com

Abstract:

This study aimed to develop a proposed framework for enhancing teacher performance in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the professional licensing standards. The researcher employed a descriptive survey methodology. A list of performance indicators linked to the pedagogical standards of the professional license was developed, along with two research instruments: a cognitive achievement test and an observation checklist. These instruments were administered to a sample of 27 teachers selected from the elementary and intermediate school levels in Jazan City.

The results of the achievement test indicated that the teachers' mean score was 13.64 out of 25, representing 54.55% of the total score. Furthermore, the results revealed that more than half of the sample demonstrated weakness in the knowledge related to the professional license's pedagogical standards, with 14 teachers (51.85% of the sample) classified at the "low proficiency" level. The results from the observation checklist showed a mean performance score of 32.26 out of 62, equivalent to 52.03% of the total score for the performance indicators. This percentage falls below the proficiency threshold of 65% adopted in this study.

Based on these findings, the study proposed a framework for developing teacher performance in accordance with the pedagogical standards of the professional license. A set of recommendations was also provided, the most prominent being: developing teacher preparation programs in colleges of

education to align with professional standards, and designing in-service training programs based on those standards.

Key words: Framework, Development, Teacher Performance, Professional License Standards

مقدمة

يُعد التعليم أساس النهوض بالأمم وتقدمها، ووسيلة رئيسة لتحقيق التنمية المستدامة، وأضحى من المسلّم به أن جودة التعليم لا تتحقق دون معلم مؤهل يمتلك الكفايات المهنية والمعرفية اللازمة، ومُدرك لأدواره ومسؤولياته المتجددة، إذ يمثل محور الارتكاز لأي نظام تعليمي ناجح. ويؤكد Decker (2013، 52) على أن المعلم يُعد العنصر الأهم في المنظومة التعليمية، فهو المسؤول المباشر عن جودة مخرجاتها، وكلما ارتفعت كفاءته، تحسّنت نتائج المتعلمين. ويذهب الجعفري (2020، ص7) إلى أن المعلم الكفء يمثل أحد الأركان الثلاثة للموقف التعليمي إلى جانب المنهج والطالب، وله دور محوري في تطوير العملية التعليمية. وقد أشارت دراستان لكل من رصروص (2013)، والحربي (2020) إلى اتفاق واسع بين التربويين على أن الجهود المبذولة في تطوير المناهج أو إدخال التقنيات التعليمية لا تؤتي ثمارها دون معلم كفء قادر على تفعيل هذه العناصر لتحقيق الأهداف المنشودة. وبناءً على العلاقة الوثيقة بين جودة النظام التعليمي وكفاءة أداء معلميه، يتجاوز دور المعلم المعاصر مجرد نقل المعرفة إلى دور تربوي وإرشادي وتنظيمي، مما يفرض ضرورة مستمرة لتطوير برامج إعداده وتدريبه أثناء الخدمة، وهي قضية حظيت باهتمام متزايد محليًا ودوليًا.

وتؤكد دراسات إسماعيل وآخرون(2016)؛ وأحمد (2018)؛ Libman (2022) تزايد الاهتمام العالمي بتطوير إعداد المعلم وتنمية أدائه المهني، وذلك في ضوء ما يفرضه العصر من متغيرات معرفية وتكنولوجية تتطلب مهارات جديدة وتوجهات مرنة وأدوارًا متعددة. وفي المملكة العربية السعودية، يشير والد (2020، ص42) إلى أن إعداد المعلم وتطوير أدائه يحظى باهتمام متنامٍ، حيث توسعت الدولة في إنشاء الكليات التربوية، مع تطوير برامج الإعداد، وتنسيق الجهود لتأهيل المعلمين أكاديميًا ومهنيًا وفق أعلى المعايير. وعلى الرغم من الجهود المبذولة، ما تزال الحاجة ماسة إلى تعزيز كفاءة المعلمين، إذ تشير تقارير المركز الوطني للقياس إلى تدني نسب المجتازين لاختبار الكفايات؛ ففي عام 1437/1436هـ، بلغ المتوسط 43% في الجزء التربوي و37% في الجزء التخصصي، وهو دون الحد المطلوب للاجتياز (وزارة التعليم، 2020). كما ربطت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) بين تدني أداء الطلاب في اختبارات TIMSS وبين مستوى أداء المعلمين وإعدادهم المهني. وقد دعمت هذه النتائج دراسات مثل السلامات والشهري (2016)؛ الغامدي

(2018)؛ الوهابي والمريخي (2020)، والتي أشارت إلى تدني مستوى أداء المعلمين في المملكة، وانعكاس ذلك سلبًا على جودة التدريس في مراحل التعليم العام، بما لا يلبي متطلبات المرحلة الحالية التي تتطلب مخرجات بشرية متميزة وقادرة على مواجهة تحديات العصر. وفي إطار سعي المملكة العربية السعودية في علاج ضعف أداء المعلم وتحقيقًا للجودة فقد حرصت على الأخذ بالاتجاهات الدولية الحديثة في إعداد المعلم وفق المداخل والنماذج التي تهدف إلى تطويره. ومن الاتجاهات الحديثة كما يشير عجاج (2021) الرخصة المهنية لمزاولة المهنة، فالترخيص يعد بمثابة آلية يضمن بمقتضاها النظام التعليمي امتلاك المعلم للقدر المناسب من المعارف والمهارات المطلوبة لتحقيق أهداف التعليم، ولضمان تنمية المعلمين مهنيًا وقيامهم بأدوارهم على أكمل وجه ولضمان عدم مزاولة غير المؤهلين لمهنة التعليم. وتؤكد دراسات كل من (Haj Broussard،2016) (الراضى،2017) (المطيرى،2017) (الغثبر،2020) (الزهرانى،2022) أهمية الرخصة المهنية للمعلم، ففي ضوئها يتم تبنى وتطبيق الترخيص للمعلم لمزاولة المهنة، حيث تهدف هذه الفكرة إلى تمهين التعليم أسوة بالمهن الأخرى في المجتمع ؛ مما يسهم في تطوير قدرات ومهارات المعلمين بشكل مستمر قبل الخدمة وأثنائها.

وعليه فقد قامت هيئة التقويم والتدريب بالمملكة بإعداد معايير مهنية للمعلمين رغبة منها في مواكبة الاتجاهات الحديثة لتطوير المعلم، وفي عام 2019 قامت بتحديث لائحة الوظائف التعليمية والشروع بتطبيق نظام الرخصة المهنية للمعلمين التي تم تطبيقها عام2020 للمساهمة في رفع جودة أداء المعلمين من خلال صناعة مهنة التعليم. وتركز هذه المعايير كما يشير الزهراني (2022، 517) على مهام أدائية ومخرجات يتوقع من المعلمين الجدد ومن هم على رأس العمل أن يتقنوها، وتتكون من ثلاثة مجالات رئيسة هي: القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسات المهنية. وبالرغم من حرص هيئة التقويم والتدريب على تطبيق هذه الرخصة المهنية للرفع مستوى أداء المعلم إلا أنه يعد اتجاه حديث التطبيق في المملكة، وبالتالي يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، وتطبيقه في برامج إعداد المعلم بالكليات المعنية، وفي تطوير البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة. ومن ثم فقد جاء البحث الحالي محاولًا الاستفادة من هذه المعايير خاصة في مجالها التربوي وذلك لتطوير أداء المعلم.

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها المملكة العربية السعودية في إعداد المعلمين وتدريبهم، انطلاقًا من إيمانها العميق بدورهم المحوري في بناء المجتمع وتطوير العملية التعليمية، لا تزال هناك مؤشرات تشير إلى وجود قصور في أداء المعلمين. ويتمثل ذلك في ضعف تحصيل الطلاب، واستمرار الاعتماد على أساليب تدريس تقليدية تهمّش دور المتعلم، إضافة إلى محدودية توظيف

التقنيات التعليمية، ونقص بيئات التعلم المحفزة، وضعف التواصل الفعال مع الطلاب (البلهد، 2015؛ الحربي، 2016؛ الحوس، 2017). وقد دعت دراسات متعددة إلى أهمية تقويم أداء المعلم بصفة دورية، وتشخيص جوانب القوة والضعف فيه، وتقديم التدخلات العلاجية المناسبة، بما يسهم في تنمية كفاءته المهنية. وقد استجابت المملكة لهذه الدعوات بإعداد معايير "الرخصة المهنية للمعلمين"، بوصفها أداة حديثة تواكب متطلبات رؤية 2030، ووسيلة لتأهيل المعلمين وتقييمهم قبل وأثناء ممارسة المهنة.

وتبعًا لذلك، تناولت عدة دراسات (البهيجي، 2015؛ الغثبر، 2020؛ الوادعي والقحطاني، 2021؛ الزهراني، 2022؛ الحميدة، 2023؛ الغفيلي، 2023) هذه المعايير بالتحليل، وأكدت أهميتها في تحسين الأداء المهني وضمان امتلاك المعلم للمهارات التربوية اللازمة. كما أشار معلمون التقاهم الباحث في مقابلات شخصية إلى حاجتهم الملحّة للتدريب على هذه المعايير، لما تحويه من معارف ومهارات أساسية تمكنهم من اجتياز اختبار الرخصة ومزاولة المهنة بفاعلية.

وتبرز أهمية هذه الحاجة لدى المعلمين الجدد، حيث كشفت دراسة الحربي (2018) أن اختبار الكفايات لا يُحقق الحد الأدنى من معايير القبول، ويرجع ذلك إلى عدم إعدادهم وفقًا لمتطلبات الرخصة المهنية؛ مما يستدعي تطوير برامج تأهيلية تتسق مع تطلعات النظام التعليمي في المملكة. وقد أيدت نتائج دراسات دولية وعربية هذا التوجه (Fenton & Wetherington, 2016؛ المطيري، 2017؛ حمدي والشهراني، 2021؛ Libeman, 2022؛ حلمي، 2023)، حيث خلصت إلى أن المعلمين الذين تم تقييمهم وفق اختبارات الرخص المهنية أكثر كفاءة من أولئك المعتمدين على المؤهلات أو سنوات الخبرة فقط، وأوصت بضرورة ربط مزاولة المهنة بالحصول على الرخصة. كما أوصى تقرير قسم الممارسات العالمية في التعليم بالبنك الدولي، بالتعاون مع وزارة التعليم بالمملكة، بضرورة تقديم تدريب مهني للمعلمين أثناء الخدمة وللراغبين في الالتحاق بالمهنة، وفقًا لمعايير الرخصة المهنية، لضمان تعليم عالي الجودة (غريغوري وبوني، 2022).

وبناء على ما سبق، تبرز الحاجة إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل المعايير التربوية للرخصة المهنية في تطوير أداء المعلمين بالمملكة، لا سيما ما يتعلق منها بالجوانب التربوية، كمعرفة المتعلمين وخصائصهم، وطرائق التدريس، والتخطيط، وتهيئة بيئة التعلم، والتقويم.

أسئلة البحث: تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما التصور المقترح لتطوير أداء المعلم بالمملكة العربية السعودية استنادًا إلى المعايير التربوية للرخصة المهنية؟

وللإجابة عن هذا السؤال ينبغي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية اللازمة للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟

2- ما مستوى أداء المعلمين بالمملكة العربية السعودية في المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية؟

3- ما التصور المقترح لتطوير أداء المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

1- التوصل إلى قائمة بالمؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية اللازمة للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

2- الوقوف على مستوى المعلمين بالمملكة العربية السعودية في المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية بالرخصة المهنية.

3- تقديم تصور مقترح لتطوير أداء المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية.

أهمية البحث: يمكن للبحث الحالي أن يفيد كل من:

1- المعلمين: مقارنة أدائهم بمعايير الرخصة المهنية والعمل على تطوير أدائهم ذاتيًا.

2- مديري المدارس: مراعاة معايير الرخصة المهنية في تقييم أداء المعلمين.

3- المشرفين التربويين: مراعاة معايير الرخصة المهنية في تقييم أداء المعلمين.

4- القائمين على تدريب المعلمين: إدراج معايير الرخصة المهنية ضمن برامج تطوير المعلم.

5- المسؤولين بوزارة التعليم: إمدادهم بمعلومات عن واقع معايير الرخصة المهنية، التي تسهم في تطوير أداء المعلم وتنميته مهنيًا.

6- المكتبة: تقديم إطار نظري عن معايير الرخصة المهنية ودورها في تطوير أداء المعلمين مهنيًا

7- الباحثين: فتح المجال لإجراء دراسات تربوية تستهدف معايير الرخصة المهنية وتطوير أداء المعلمين.

محددات البحث: اقتصر البحث على المعلمين بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة جازان، وهذا يعد الحد البشري والمكاني، أما الحد الزماني فقد تم تطبيق أداتي القياس في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسى1444هـ/1445هـ، وتمثل الحد الموضوعي في المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية التي تندرج تحت مجالات: (القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية)

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

مصطلحات البحث:

- **معايير الرخصة المهنية:** يقصد بها في البحث الحالي: مستويات معرفية وقيمية ومهارية يجب أن يمتلكها المعلم بالمملكة العربية السعودية ويلتزم بها في العملية التعليمية حتى يتمكن من الوصول إلى المستوى النوعي للأداء في المجالات الآتية: القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية.

- **أداء المعلم:** يقصد به في البحث الحالي أنه: الممارسات التي يقوم بها المعلم في المملكة العربية السعودية في المواقف التعليمية المختلفة التي يتفاعل بها مع طلابه خلال المواقف التعليمية داخل الصف وخارجه.

- **التطوير:** يقصد به في البحث الحالي أنه: إحداث التغيير نحو الأفضل في أداء المعلم بالمملكة العربية السعودية من خلال تحليل مستوى أدائه وتعرف نقاط القوة والضعف ومن ثم وضع الحلول المناسبة.

- **التصور المقترح:** يقصد به في البحث الحالي أنه: منظومة من الإجراءات والخطوات المتماسكة المترابطة التي تستهدف تطوير أداء المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولا: الأدب النظري

تناول فيه معايير الرخصة المهنية من حيث؛ المقصود بها، ونشأتها، وأهدافها وأهميتها، ومبررات الأخذ بها، وأقسامها، ومتطلباتها، ومعوقاتها. ويهدف هذا العرض إلى؛ تحديد المعايير التربوية ومؤشراتها الأدائية الخاصة بالرخصة المهنية اللازمة للمعلمين، وبناء تصور مقترح لتطوير أدائهم في ضوئها، كما يلي:

المقصود بمعايير الرخصة المهنية:

تؤكد الاتجاهات العالمية أهمية تمهين التعليم ليتمكن المعلم من مواكبة المستجدات التربوية والتقنية، ومواجهة التحديات التعليمية، وتحقيق جودة المخرجات؛ لذا اعتمدت الدول المتقدمة نظام الرخص المهنية، واشترطت الحصول عليها قبل التعيين، وجعلت التدريب شرطًا لتجديدها. وفي هذا السياق، حرصت المملكة العربية السعودية على إعداد وثيقة معايير الرخصة المهنية، وتطبيق اختبارات خاصة بها للمعلمين على رأس العمل، ولمن يسعون للالتحاق بالمهنة. ويقصد بالرخصة المهنية كما عرفتها وزارة التعليم (2019، 7) أنها: "وثيقة تصدرها الهيئة وفق معايير محددة يكون الحاصل عليها مؤهلًا لمزاولة مهنة التعليم بحسب رتب محددة ومدة زمنية محددة وبحسب تنظيم الهيئة ولوائحها ". وعرفها الزهراني (2022،514) أنها: "وثيقة تمنح للمعلم الحق

بممارسة مهنة التعليم وفقًا لشروط ومعايير معينة محددة وصادرة من قبل هيئة التقويم والتدريب". وعرفها الحميدة (2023، 31) أنها: "الوثيقة التي تصدر من هيئة التقويم والتدريب بناء على أداء المعلم في اختبار الرخصة المهنية؛ ويترتب عليها مزايا مستحقة لكل مستوى من مستويات المعلمين حسب لوائح الهيئة". وعرفها الغفيلي (2023،582) أنها:" التصريح الرسمي لمزولة مهنة التدريس التي تعتمد على استيفاء المعلم للمتطلبات والمعايير التربوية، التي تشمل: (القيم والمسؤوليات- المعرفة المهنية - الممارسة المهنية). ومن هذه التعريفات يتضح أنه للحصول على الرخصة المهنية يجب أن يتقن الفرد المتقدم لمهنة التعليم أو المعلم على رأس العمل مجموعة من المعايير تتضمنها هذه الرخصة. ويقصد بهذه المعايير كما عرفتها هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019، 12) أنها:" القيم والمسؤوليات والمعارف والممارسات التي ينبغي على المعلم تمثلها ومعرفتها واتقانها، وتعد المعايير المهنية المنطلق الأساس للمعلم للقيام بمهامه المهنية بكفاءة واقتدار، وتركز على مهام أدائية ومخرجات يتوقع أن يتقنها الخريجون المرشحون للانضمام إلى مهنة التعليم، والمعلمون على رأس العمل". وعرفها كل من الوادعي والقحطاني (2021، 469) أنها: "تلك المواصفات التي تشمل القيم والمسؤوليات المهنية والمعرفة المهنية والممارسات المهنية التي يجب أن يتقنها المعلمون لاجتيازهم الرخصة المهنية".

ومن هذه التعريفات يتضح أن معايير الرخصة المهنية هي إحدى متطلبات الحصول على الرتبة المهنية الصادرة من وزارة التعليم؛ لتواكب المملكة العربية السعودية التطورات المتلاحقة والسريعة التي تنشدها تحت رؤية 2030، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للمعلم لتطوير أدائه وتنمية مهنته وانتقاء الكوادر والكفاءات للعمل بهذه المهنة.

نشأة الرخصة المهنية:

إن مفهوم الترخيص للتعليم هو في الأصل صناعة عربية يعود تاريخها إلى القرن التاسع الميلادي وذلك عندما كان طالب العلم في الجزيرة العربية متجولاً، وكانت الدراسة المتحركة إحدى قواعد تحصيل العلم عند العرب القدامى. وقد أسست الهجرة المستمرة عند طلبة العلم إلى بلوغ الإجازة أو الإذن بالتعليم، وكانت هذه الإجازة هي الشهادة التي يمنحها الأستاذ للطالب الذى أنهي برامج الدراسة التي بدأها معه، وكانت هذه الإجازة تعطى الحق لحاملها بأن يعلم المواد التي درسها على يد الأستاذ مانح الإجازة (جرار ووهبة، 2009). وفي العصر الحديث ظهرت فكرة التخصصات التي تدرس في الجامعات لكل مهنة، وأصبح لكل مهنة علم قائم بذاته، وأصبح كل عمل يمارس وفق قواعد وشروط محددة لأدائه على الوجه المطلوب؛ ومن ثم فقد برزت الشهادات التي تمنح لمنسوبي كل مجال بمزاولة عملهم ومهنتهم، والتراخيص التي تتيح للعاملين في كل قطاع ممارسة نشاطهم؛ بل وصل في بعض التخصصات إلى أداء القسم من المختصين على أن يؤدوا العمل على

الوجه المطلوب واستيفاء أخلاقيات المهنة، فصار الترخيص لمزاولة المهن أسلوبًا حضارياً (الحميدة،2023، 21). ومن بين المهن التي أصبحت تمنح لمنسوبيها كما يشير المطيري (2017) شهادات ورخص لمزاولتها هي مهنة التعليم؛ حيث يشترط للمعلم أن يكون على دراية في المجال التربوي ومجال التخصص الأكاديمي، وبعض المجالات المرتبطة بهما، حيث يعطى المعلم شهادة رخصة مهنية.

يرجع تاريخ الاهتمام بالرخصة المهنية للمعلم إلى الولايات المتحدة الأمريكية، حيث بدأت بوضع ضوابط لمزاولة مهنة التعليم منذ عام 1825م، ثم أُقر نظام "إجازة التدريس" لتمكين الخريجين من العمل في التعليم دون اشتراط الحصول على درجة البكالوريوس. ونتيجة الانتقادات التي وُجهت لذلك النظام، بدأ المجلس الوطني في وضع معايير مهنية دقيقة. وفي عام 1987م، تأسس المجلس القومي للمعايير المهنية في التعليم، كما أُنشئت هيئة مختصة بتقويم المعلم ومنحه الرخصة المهنية والإشراف عليه خلال سنته الأولى، وهو ما شكّل الانطلاقة الفعلية لمفهوم الرخصة المهنية للمعلم (الزهراني، 2022، 515). ثم بدأت فكرة الرخصة المهنية في الانتشار عالميًّا، كما يشير كل من Hara & Higahiyama (2010)، حيث تبنّتها العديد من الدول لضمان جودة أداء المعلمين. ففي إنجلترا، تم تأسيس مجلس التدريس العام كهيئة مهنية تُعنى بإصدار الشهادات ووضع التشريعات الخاصة بمهنة التعليم. أما في اليابان، فقد بدأ تطبيق نظام الرخصة المهنية عام 2009م بالتعاون بين الحكومة والجامعات، إذ يحصل الطالب على تدريب عملي قبل التخرج، ويلتزم المعلمون لاحقًا ببرامج تطوير مهني لا تقل عن 30 ساعة لتجديد الرخصة التي تُجدّد كل عشر سنوات، وتُعد إلزامية. وفي المملكة العربية السعودية، بدأت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) في تفعيل مشروع الرخصة المهنية بعد أن ربطت ضعف نتائج الطلبة في اختبارات TIMSS 2019 بأداء المعلمين، فأقرت معايير للرخصة المهنية تشمل المعلمين الجدد ومن هم على رأس العمل. وقد شهد عام 2022 أول اختبار فعلي للرخصة، حيث بلغ عدد المتقدمين نحو (200,000) معلم ومعلمة من القطاعين العام والخاص (وكالة الأنباء السعودية، 2023).

أهداف الترخيص لمزاولة مهنة التعليم:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة (Podgursky،2015) (الزهراني،2022) (حلمي،2023) (العروض،2023) (الغفيلي،2023) التي أجريت في مجال معايير الرخصة المهنية أمكن تحديد أهداف هذه الرخصة فيما يلي:

- الارتقاء بالتعليم من خلال عمليات الإصلاح والتطوير وجعله مهنة واضحة المعالم.
- تحسين مخرجات التعلم من خلال تشجيع التنافسية بين التخصصات التعليمية المختلفة.
- تشجيع المعلم أثناء الخدمة على التطوير المهني المستمر.

- تعريف المعلم بمستجدات مهنته، وأدواره المتجددة.
- استقطاب كفاءات تربوية متميزة تواكب الاتجاهات العالمية في تربية الأجيال.
- تشجيع الأفراد المتميزين في المجتمع على الالتحاق بمهنة التعليم.
- حماية المجال التعليمي من الممارسين غير الأكفاء.
- تعرف المعلم لنقاط القوة والضعف في أدائه المهني.
- تحفيز المعلم على الالتحاق بمجالات التطوير المهني.
- تطوير آليات تقويم الأداء الوظيفي للمعلم.
- وضع معايير مهنية وتنفيذها داخل بيئة التعلم.
- ضمان امتلاك المعلم للحد الأدنى من الكفايات اللازمة لنجاح مهنة التعليم.
- التأكد من إتقان المتقدمين لمهنة التعليم من المعارف والمهارات والقيم المطلوبة لإنجاح عملية التدريس.

ومن هذه الأهداف يمكن القول: إن من أهم أهداف الرخصة المهنة هو إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الاتجاهات المعاصرة للارتقاء بمستوى أدائه لتخريج كوادر فاعلة في المجتمع وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي يطمح إليها المجتمع.

فوائد معايير الرخصة المهنية وأهميتها:

تصدر معايير الرخصة المهنية في الدول من قبل هيئات أو منظمات أو جهات مهنية متخصصة، التي من خلالها يسمح لهؤلاء الأفراد الراغبين في الالتحاق بالعمل بمهنة التدريس في الحصول على الترخيص ومزاولة المهنة، وتختلف هذه المعايير وفقًا لطبيعة المراحل الدراسية والبيئات التعليمية التي يعمل بها المعلم، كما أنها تختلف من بلد إلى آخر وتتناسب مع طبيعة المجتمع ونظام التعليم فيه.

ولكن مهما تنوعت واختلفت معايير الرخصة المهنية إلا أنها تشكل الأساس المناسب لعمليات إصلاح وتطوير عملية التعليم والتعلم؛ إذ إن الترخيص يشكل ضابطًا للنوعية في برامج إعداد المعلمين، لاسيما أن نتائج الدراسات العالمية أثبتت أن المعلمين الذين يتم اختيارهم باستخدام اختبارات الرخصة المهنية، أفضل من المعلمين الذين تم اختيارهم بالمؤهلات العلمية أو بعدد سنوات الخبرة؛ فالترخيص آلية يضمن من خلالها النظام التعليمي امتلاك مربي الأجيال، القدر الأساسي من المعارف والمهارات الفنية المطلوبة؛ للتعيين في الوظيفة أو الاستمرار في شغلها (كفافي، 2010، 6). ويشير Fenton & Wetherington (2016، 26) إلى أن معايير الرخصة المهنية تمثل توجهًا عالميًا، يستهدف تجويد منظومة التعليم كما أنه يعد آلية معتبرةً يمكن من خلالها معالجة

القصور في بعض برامج إعداد المعلمين، وما يترتب عليه من ضعف في بعض خريجي هذه البرامج، إذ ليس كل من يتخرج يكون صالحًا لممارسة المهنة.

ويرى عبد الرحمن (2020، 31) أن معايير الرخصة المهنية تمثل العملية التي يسمح بمقتضاها للفرد المتخرج من النظام التعليمي وحاصل على مؤهل دراسي لممارسة العمل بمهنة التعليم في تخصص تعليمي محدد والاستمرار فيها، وهو في ذلك ينطوي على بعد قانوني ومضمون أخلاقي يتمثل في حماية المواطن المتعلم من المعلمين غير الأكفاء، وحماية المهنة من الدخلاء، ما يجعله أعم وأشمل من إجازة التدريس.

ويشير الحميدة (2023) إلى أهمية معايير الرخصة المهنية في توافر الصدق في اتخاذ القرارات المؤثرة في جودة التدريس، وتطوير المسارات الوظيفية للمعلمين، وتوفر الحوافز والارتقاء بمكانة مهنة التدريس، وكما أنها تؤسس لأنظمة أكثر فاعلية لمسؤولية المعلمين وأدائهم، وتساعد المعلمين على التدريس بفاعلية وتطويرهم مهنياً، وتعلمهم ذاتياً. وباستقراء بعض البحوث والدراسات السابقة إلى جانب ما سبق (وهبة،2013) (Wake &Bunn،2015) (حلمى،2023) (العوض،2023) (Alhazmi&et.al،2023) يمكن القول أن فوائد معايير الرخصة المهنية تتمثل فيما يلي:

- الارتقاء بمخرجات العملية التعليمية في ضوء المتطلبات العالمية.
- الارتقاء بمستوى تعليم الطلاب، في ضوء الممارسات التربوية الحديثة والعالمية.
- التزام منسوبي مهنة التعليم بكل المعايير الخاصة بمهنة التعليم.
- التركيز على التطوير المستمر لقدرات لمعلم المختلفة ورفع مستوى كفاءته المهنية.
- تسليط الضوء على الكفاءات المتميزة في مجال التعليم لدعم العملية التعليمية.
- دفع المعلمين للإبداع في مجال اختصاصهم.
- وضع برامج تدريبية ذات جودة عالية قبل وأثناء الخدمة.
- التوعية الإعلامية بمكانة المعلم والحث على تصديره ورفع مكانته أدبيًا ومعنويًا.
- تطوير لوائح العمل الخاصة بالمعلمين، ووجود آلية واضحة لتوظيفهم وترقيتهم.
- التأصيل القانوني لعمل المعلم.
- الارتقاء بمهنة التعليم والحفاظ على مكانتها وهيبتها.

وعلى ضوء هذه الأهمية والفوائد يمكن القول: إن معايير الرخصة المهنية تجعل المعلم على درجة عالية من الإعداد والتدريب المستمر والتطوير المتواصل لمستوى أدائه المهني، والوصول إلى درجة من الرضا المجتمعي عن الواقع التعليمي وأداء مؤسسات التعليم وما تقدمه للأجيال الناشئة،

كما أن صاحب القرار التعليمي سوف يكون على دراية وبشكل مفصل عن أداء منسوبي القطاع التعليمي، وكذلك استقطاب النماذج المميزة من المتقدمين لمهنة التعليم.

مبررات الأخذ بمعايير الرخصة المهنية:

يشير الغفيلي (2023، 853) أن الرغبة الملحة المتزايدة لإكساب المعلم البراعة في التدريس في أي نظام تعليمي تجعل من الأهمية بمكان ضمان كفاءة المعلم وجودة أدائه، وما يؤكد ذلك المقارنات الدولية بين الأنظمة التعليمية لنتائج الطلاب في اختبار TIMSS، وبرنامج تقييم الطلاب الدوليين PISA، والاختبار الدولي للقراءة PIRLS؛ مما يحتِّم التطوير المستمر للعمليات التدريسية والتعليمية للمعلمين؛ لذا فقد حاولتْ كثير من الأنظمة التعليمية الاهتمام بالطرق والأساليب التي تعمل على ضمان تفاعل المعلمين مع الطلاب بشكل أفضل لتلبية احتياجاتهم؛ بهدف الوصول إلى أفضل مخرجات تعلم يستهدفها المجتمع .

وعلى ضوء ذلك فرضت كثير من الأنظمة التعليمية في كثير من الدول نظام الرخص لمزاولة مهنة التعليم، وهدف ذلك كما تشير دراسات كل من (Shuls،2018) (جمدي والشهراني،2021) (الغفيلي،2023):

- تحسين نواتج التعليم لدى المتعلمين.
- معالجة أي قصور حدث في برامج إعداد المعلمين.
- مسايرة التطورات الدولية في نظام التدريس.
- الارتقاء بمهنة المعلم من خلال اختيار أفضل القوى البشرية لهذه المهنة.
- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للتطوير المهني للمعلمين.
- توحيد المعايير الخاصة لما ينبغي أن تكون على عمليات التدريس سواء التخصصية أو المهنية.

ويرى الباحث أن هذه المبررات تعد دافعًا قويًا لتوظيف وتفعيل معايير الرخصة المهنية لتطوير أداء المعلم، ومسايرة التطورات العالمية وتحقيق جودة مخرجات التعلم، هذا كما يجب أن يتجه إلى هذه المعايير الباحثون بالبحث والدراسة؛ لتعرُّف متطلباتها وكيفية تحقيق الأهداف المرجوة منها.

أقسام معايير الرخصة المهنية: أصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب في تقريره 2017م معايير مهنية لممارسة مهنة التعليم بشكل مبدئي وأجريت عليها بعض التعديلات، وفي عام 2020م تم نشر هذه المعايير بشكل رسمي واعتمادها ومتابعة تطبيقها بهدف رفع جودة أداء المعلم وتحسين قدرات ومهاراته (لزهراني،2022، 517)، وتركز هذه المعايير على مهام أدائية ومخرجات يتوقع من المعلمين الجدد ومنهم على رأس العمل أن يتقنوها (العوض،2023، 35). وجاءت هذه المعايير في

قسمين أساسيين هما: القسم التخصصي وتتباين فيه التخصصات حيث يضم (36) تخصصًا، والقسم التربوي ويضم ثلاثة مجالات رئيسة، وهي: (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020)

أ- مجال القيم والمسؤوليات ويضم ثلاثة معايير، وهي:

1- الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية.

2- التطوير المهني المستمر.

3- التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع.

ب- مجال المعرفة المهنية ويضم أربعة معايير، وهي:

1- الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية.

2- المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه.

3- المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه.

4- المعرفة بطرق التدريس العامة

ج- مجال الممارسة المهنية ويضم ثلاثة معايير، وهي:

1- التخطيط للتدريس وتنفيذه.

2- تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم.

3- التقويم.

ومن هذه المعايير ينضم البحث الحالي إلى المدافعين عنها، حيث يرى أنها الطريقة الصحيحة التي تضمن أن المعلمين يمتلكون المعرفة العلمية والمهارات التربوية التي تجعلهم يمارسون عملهم بكفاءة وفعالية داخل الصف الدراسي، هذا كما استفاد الباحث من هذه المعايير في إعداد استبانة بالمؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية، وكذلك إعداد أداتي القياس، وسوف يتضح ذلك في الجزء الخاص بأدوات البحث ومواده.

متطلبات تطبيق معايير الرخصة المهنية: أوضح كل من الغثبر (2020، 208)، والزهراني (2022، 516) أن هناك متطلبات لتطبيق معايير الرخصة المهنية، وهي:

1- متطلبات إدارية وتنظيمية: وتكمن في وجود هيئة وطنية مستقلة مخصصة لمنح الرخص المهنية، وتتمثل في المملكة العربية السعودية في هيئة التقويم والتدريب، وهي الجهة المختصة بالتقويم والقياس واعتماد المؤهلات في التعليم والتدريب في القطاعين العام والخاص لرفع جودتهما وتطويرهما، وكما أنها المسؤولة عن بناء المعايير المهنية للمعلمين، وكيفية حصول المعلم على الرخصة ومدة صلاحيتها وطريقة تجديدها، وإلى جانب ذلك ضرورة توحيد الجهة المسؤولة عن إعداد وتدريب المعلم على أن تتولى الجامعة ممثلة في كلية التربية للقيام بهذه المهمة، والتخطيط

لبرامج إعداد المعلم كمًا ونوعًا على أسس علمية، وإعادة النظر في المناهج الدراسية الحالية وتحديثها وفق متطلبات العصر.

- متطلبات أكاديمية ومهنية: وتتمثل في حصول المعلم على شهادة جامعية تربوية معترف بها، وتمكنه من التعامل مع التقنيات والأجهزة الحديثة، وتوجد لديه الرغبة للالتحاق في مهنة التعليم، ويتمتع بحسن السيرة والسلوك، حيث يجب خلو السيرة الذاتية له من أي سوابق سلوكية لا تتناسب مع أخلاقيات مهنة التعليم، وكذلك السلامة من الأمراض النفسية والبدنية، والمشاركة في الأنشطة خلال فترة الترخيص مثل: البرنامج التدريبية، وورش العمل، والمشاريع البحثية، وحلقات النقاش، والمؤتمرات والندوات.

معوقات الرخصة المهنية وسبل التغلب عليها:

تشير الدراسات السابقة (الراضي، 2017؛ Martineau & Gautier، 2018؛ الغثبر، 2020؛ حمير، 2022) إلى أن معوقات تطبيق الرخصة المهنية تنقسم إلى محورين رئيسيين:

1- **معوقات تنظيمية**: مثل ضعف الخبرة بنظام الرخصة، غياب الهياكل الداعمة، تعدد جهات التدريب واختلاف التوجهات، صعوبة تحديد الكفايات والإجراءات، زيادة الأعباء الإدارية، التكلفة المالية، وبعد الاختبارات عن واقع المعلم، وقلة الفرص المؤهلة للحصول أو التجديد.

وللتغلب عليها يُوصى بتوحيد الجهات التدريبية، تخفيف الأعباء، تطوير برامج إعداد المعلم وفق المعايير، وتوفير مصادر واضحة وموثوقة للتعلم.

2- **معوقات ذاتية لدى العاملين**: تشمل ضعف الوعي بأهمية الرخصة، الخوف على الاستقرار الوظيفي، مقاومة التغيير، ضعف ثقافة الجودة والتطوير، قلة المهارات الذاتية، وانعدام الثقة في أدوات التقييم.

ولمعالجتها يُقترح تعزيز ثقافة الرخصة المهنية، توعية العاملين بدورها في التطوير، وتوفير برامج تدريبية تساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة لاجتياز متطلباتها. وقد راعى البحث الحالي هذه التحديات، وقدم تصورًا مقترحًا لتطوير أداء المعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية، مع مراعاة خصوصية الميدان التربوي، واحتياجات المعلمين أثناء الخدمة أو المقبلين على المهنة.

ومما سبق تبرز أهمية هذه معايير الرخصة المهنية في كونها أداة مركزية لضمان جودة التعليم وإصلاحه، وقد اعتمدتها المملكة ضمن رؤيتها التعليمية 2030 إيمانًا بأن تطوير المعلم هو أساس نهضة النظام التربوي.

ثانيا: الدراسات السابقة: اطلع الباحث على عددٍ من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذا البحث وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه الدراسات:

دراسة: الشمراني (2025). هدفت إلى التعرف على واقع الممارسات المهنية لدى معلمي التعليم العام في ضوء معايير الرخصة المهنية في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة مكونة من (508) مديرًا من إدارات التعليم في الرياض وجدة والمنطقة الشرقية وتبوك ونجران. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين للمعايير المهنية جاءت متوسطة، وتصدر مجال "تخطيط الوحدات والأنشطة الدراسية وتنفيذها" المرتبة الأولى، تلاه "تهيئة بيئات تعلم تفاعلية"، ثم "التقويم".

دراسة: الزهراني (2022). هدفت إلى استقصاء دور الرخصة المهنية في تطوير أداء المعلم من وجهة نظر معلمات العلوم بمكة المكرمة، واتبعت المنهج الوصفي المسحي بتطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (237) معلمة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وأظهرت النتائج أن تقدير دور الرخصة في تطوير الأداء جاء بدرجة متوسطة في جميع المجالات، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمؤهل العلمي.

دراسة: الحارثي، والمزيني (2020) هدفت إلى تقويم مدى التزام معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمعايير تطوير الأداء التدريسي في ضوء مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة بلغت (726) معلمة بمدينة الرياض. كشفت النتائج أن مستوى التزام المعلمات بتلك المعايير جاء بدرجة متوسطة، بينما تنوعت مستويات الموافقة على فقرات المحاور بين المتوسطة والمرتفعة.

دراسة: العثمان (2020) هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الابتدائية، استنادًا إلى الكفايات التدريسية اللازمة. واستخدمت المنهج الوصفي، وطبّق بطاقة الملاحظة على عينة مكوّنة من (28) معلمًا. كشفت النتائج أن مستوى توافر الكفايات لدى المعلمين كان متوسطًا بشكل عام، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيري الخبرة أو الدورات التدريبية.

دراسة: العمصي (2018) هدفت إلى تقييم أداء معلمي التربية الرياضية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين، ثم بناء تصور مقترح لتطوير أدائهم المهني. واستخدمت المنهج الوصفي، وطبّق الباحث استبانة على عينة قصدية شملت (22) مديرًا و(5) مشرفين في محافظة غزة، وأظهرت النتائج أن متوسط الالتزام بالمعايير المهنية كان "متوسطًا" بنسبة (73.47%)، وقد تصدّر معيار "السمات الشخصية وأخلاقيات المهنة" الترتيب بنسبة (89.72%)، تلاه "المعرفة الرياضية"، بينما جاءت معايير "تقييم تعليم التربية الرياضية" و"التخطيط لتعليم التربية الرياضية" في المرتبتين الأدنى.

دراسة: الحارثي (2017) هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، استنادًا إلى مبدأ المسؤولية المهنية الذاتية. واستخدمت المنهج الوصفي،

وطبّقت استبانة على عينة مكونة من (100) معلم ومعلمة، وأظهرت النتائج تدني مستوى المسؤولية المهنية الذاتية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقديرات لصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن خمس سنوات.

التعقيب على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة توافقًا عامًا مع البحث الحالي من حيث الهدف المتمثل في تطوير أداء المعلمين في ضوء معايير الرخصة المهنية، واعتمادها على المنهج الوصفي، غير أن البحث الحالي تميز باستخدامه أدوات بحثية متنوعة، مما أتاح تقييمًا أكثر شمولًا للأداء المعرفي والعملي للمعلمين، في حين اقتصرت معظم الدراسات السابقة على الاستبانة فقط. وتفرد هذا البحث بتركيزه على المعايير الأدائية تحديدًا، كما أن ارتباطه بسياق محلي (إدارة تعليم جازان) يعزز من إمكانية الاستفادة منه في تطوير واقع التعليم ميدانيًا، وهو ما يمنحه تميزًا من حيث العمق والتحليل الميداني المتكامل.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي المسحي القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا من خلال رصد وتحليل واقع المشكلة البحثية المطروحة، وقد تم استخدام هذا المنهج لأنه الأكثر ملائمة في تطبيق البحث وتحقيق أهدافه.

مجتمع البحث: تكوَّن مجتمع البحث من جميع معلمي التعليم الابتدائي والمتوسط العاملين في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة جازان في المملكة العربية السعودية، وذلك خلال العام الدراسي 1444هـ/1445هـ.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (27) معلمًا ممن يعملون في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لإدارة تعليم جازان، خلال العام الدراسي 1444هـ/1445هـ.

أدوات البحث: لتحقيق أهدافه تم إعداد ثلاث أدوات هي:

أولا: قائمة بالمؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية: هدفت إلى التوصل إلى قائمة بالمؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية اللازمة للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؛ ولإعداد هذه الأداة قام الباحث بما يلي:

- الاطلاع على معايير الرخصة المهنية الصادرة من هيئة التقويم والتدريب بالمملكة العربية السعودية.
- الاطلاع على الكتب والأبحاث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الرخص المهنية.
- أخذ آراء ذوي الخبرة من المختصين في مجال التعليم والتدريب والتقويم.

- إعداد قائمة ضمت ثلاثة مجالات هي: القيم والمسؤوليات المهنية ويضم ثلاثة معايير رئيسة يندرج تحتها ثمانية معايير فرعية، وتضم أربعة وعشرين مؤشرًا أدائيًا، ومجال المعرفة المهنية ويضم أربعة معايير رئيسة يندرج تحتها اثنا عشر معيارًا فرعيًا وتضم سبعة وثلاثين مؤشرًا أدائيًا، ومجال الممارسة المهنية ويضم ثلاثة معايير رئيسة يندرج تحتها أحد عشر معيارًا فرعيًا وتضم أربعة وعشرين مؤشرًا أدائيًا.

- تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين من المختصين؛ وذلك لتعرف آرائهم فيما إذا كانت هذه المؤشرات مناسبة للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية، ومدى صحة ووضوح المهارات وصياغتها اللغوية.

ثانيا: اختبار لتحديد مستوى التحصيل المعرفي لدى المعلم في المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية. لإعداد هذا الاختبار قام الباحث:

- **تحديد هدف الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مدى إلمام المعلم بالجانب المعرفي للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية.

- **صياغة أسئلة الاختبار:** اختار الباحث أن تكون أسئلة الاختبار من نوعية الاختيار من متعدد وذلك نظرًا؛ لموضوعيتها، وسهولة تصحيحها، وتمتعها بدرجة عالية من الصدق والثبات، ومرونتها في قياس مستويات التحصيل المختلفة، ومشابهتها لاختبارات الرخصة المهنية، وبعد ذلك تمت مراجعة قائمة المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية من أجل تحديد الجوانب المعرفية المتضمنة فيها، ثم ترجمتها في صورة مجموعة من الأهداف السلوكية، ثم صياغة مفردات الاختبار، وقد راعى الباحث ما يلي:

أ- أن ترتبط المفردات بالمستويات المعرفية المحدد وهي: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل.

ب- وضوح ودقة صياغة المفردات لغويًا وتجنب الألفاظ الغامضة أو التي تحتمل أكثر من معنى.

ج- وجود بديل واحد فقط صحيح من بين البدائل الأربعة.

د- توزيع الإجابات الصحيحة عشوائيًا تفاديًا لأثر التخمين.

هـ- أن تخلو مقدمة المفردات من أي مؤشرات أو دلائل تساعد في الإجابة الصحيحة.

وبناء على ما تقدم قام الباحث بإعداد الصورة الأولية من الاختبار، التي تضمنت (25) مفردة، فضلًا عن تعليمات الاختبار التي أوضحت هدف الاختبار وكيفية الإجابة عن مفرداته.

- **تصحيح الاختبار:** تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار، وقد جعلت لكل إجابة صحيحة درجة واحدة، وصفرا للإجابة الخطأ، وعليه يكون مجموع درجات الاختبار، هو(25) درجة.

- **تحديد صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المختصين. وفي ضوء آرائهم تم تغيير بعض المفردات لعدم وضوحها، وحذف البعض تمامًا، وتعديل البعض منها،

واستبدال بعض البدائل، وتجنب تكرارات بعض الألفاظ في البدائل، وبذلك أصبح الاختبار صادقًا وصالحًا للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية.

- **تحديد ثبات الاختبار:** لتحديد ثبات الاختبار قام الباحث بتجريبه على مجموعة استطلاعية قوامها تسعة معلمين. وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ، جاءت قيمة معامل الثبات تساوى (0.85)، وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية.

- **الصورة النهائية للاختبار:** بعد إجراء التعديلات على مفردات الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدقه وثباته، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن مفرداته، أصبح الاختبار في صورته النهائية، وجاهزًا للتطبيق الفعلي.

ثالثا: بطاقة الملاحظة لتعرف مستوى أداء المعلم في ضوء المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية. ومر بنائها بالخطوات الآتية:

- **الهدف العام لبطاقة الملاحظة:** هدف بناء بطاقة الملاحظة إلى قياس مستوى أداء المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية.

- **مصادر بطاقة الملاحظة:** حيث اعتمد الباحث في بناء هذه البطاقة على عدد من المصادر، هي:

أ- قائمة المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية.

ب- البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة، التي تمت في مجال تقويم أداء المعلم.

ج- المقابلات الشخصية مع بعض المختصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم

- **صدق بطاقة الملاحظة:** تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين في طرائق التدريس والقياس والتقوي؛ للتحقق من صدقها في قياس ما وضعت من أجله.

- **تعديل بطاقة الملاحظة في ضوء آراء المختصين:** حيث أبدى بعض المحكمين ملاحظاتهم حول بطاقة الملاحظة، ومن ثم فقد قام الباحث بتعديل البطاقة في ضوء تلك الملاحظات، وبالتالي خرجت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية تحتوي على (31) مؤشرًا أدائيًا.

- **ثبات بطاقة الملاحظة:** تعد طريقة اتفاق الملاحظين في حساب الثبات من أكثر الطرق استخدامًا وشيوعًا، وذلك لسهولتها، ويتطلب استخدام هذه الطريقة أكثر من ملاحظ، وعليه قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية من المعلمين، قوامها سبعة معلمين وذلك بمساعدة زميل له في نفس التخصص، بعد تدريبه على كيفية تطبيق بطاقة الملاحظة على هذه العينة، ثم تم حساب النسبة المئوية لاتفاق الملاحظين لكل معلم من معلمي العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام معادلة كوبر Cooper .

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

جدول (1) نسبة الاتفاق بين الملاحظين على بطاقة الملاحظة.

م	المعلم	نسبة الاتفاق
1	الأول	0.88
2	الثاني	0.84
3	الثالث	0.90
4	الرابع	0.91
5	الخامس	0.86
6	السادس	0.87
7	السابع	0.93
المجموع		0.88

وبالنظر إلى نسبة الاتفاق بين الباحث وزميله يتبين أنها نسبة مرتفعة، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بينهما (0.88) وهي نسبة عالية تؤكد ثبات بطاقة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق .

- **وصف بطاقة الملاحظة:** اشتملت بطاقة الملاحظة على (31) مؤشرًا أدائيًا، يندرج تحت كل أسلوب مجموعة من المهارات اللازمة لاستخدامه، وهي كالتالي:

جدول (2) محاور بطاقة ملاحظة أداء المعلم في ضوء المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية

م	المجال	مؤشرات الأداء
1	القيم والمسؤوليات المهنية	10
2	المعرفة المهنية	8
3	الممارسة المهنية	13
المجـــــــــموع		31

وأمام كل مؤشر يوجد ثلاثة مستويات متدرجة هي: (يؤدي، إلى حد ما، لا يؤدي)، بحيث توضع لكل مستوى درجة كالتالي: تؤدي (2)، إلى حد ما (1)، لا تؤدي (صفر).

إجراءات التطبيق: قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- اختيار مجموعة البحث وقد بلغ عددها (27) معلمًا من مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط بمدارس المرحلة الابتدائية التابعة لإدارة جازان التعليمية.
- تطبيق أداتي القياس (الاختبار – بطاقة الملاحظة) على أفراد مجموعة البحث، وتصحيحها، ثم جمع النتائج التي تم الحصول عليها.
- أدخلت البيانات إلى الحاسوب ليتم تحليلها بواسطة برنامج SPSS الإحصائي.
- تم اعتماد تصنيف مستويات المعلمين وفق ثلاثة مستويات، هي: المستوى المتقدم ويضم المعلمين الذين تتراوح درجاتهم في الاختبار أكثر من (70%)، والمستوى المتوسط ويضم المعلمين الذين تتراوح درجاتهم ما بين (50% إلى 70%)، والمستوى المتدني ويضم المعلمين الذين تقل درجاتهم عن (50%).

الأساليب الإحصائية: تم معالجة البيانات إحصائيًا على النسخة الواحد والعشرين من إصدارات برنامج الحزمة الإحصائيةSPSS (Statistical Package for the Social Science)

- معادلة ألفا كرونباخ - المتوسط الحسابي. - معادلة نسبة الاتفاق.

– الانحراف المعياري - التكرارات والنسب المئوية.

نتائج البحث وتفسيرها:

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ما المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية اللازمة للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟

تم التوصل إلى قائمة نهائية بالمؤشرات الأدائية بناءً على المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية، وذلك بعد مراجعة الأدبيات التربوية وتحكيم القائمة من قبل مجموعة من المختصين في المجال، وقد اشتملت القائمة على ثلاثة مجالات رئيسة، تتفرع إلى معايير رئيسة وفرعية، موزعة كما يلي:

جدول (3) المعايير التربوية الرئيسة والفرعية للرخصة المهنية وعدد مؤشراتها الأدائية

مجال	المعايير الرئيسة	المعايير الفرعية	عدد المؤشرات الأدائية
القيم والمسؤوليات المهنية	1- الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية	1- الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية 2- تعزيز الهوية الوطنية والتنوع الثقافي 3- الالتزام بالأخلاق المهنية والسياسات واللوائح التعليمية	10
	2- التطوير المهني المستمر	4- وضع خطة لتطوير الأداء المهني في ضوء المعايير المهنية 5- تطوير الأداء المهني في ضوء المعايير المهنية	6
	3- التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع	6- التفاعل مع مجتمعات التعلم المهني 7- التفاعل مع أولياء الأمور 8- التفاعل مع المجتمع المحلي	8
المعرفة المهنية	1- الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية	1- التعبير الكتابي الصحيح ومراعاة الكتابة الإملائية السليمة 2- التحدث والقراءة بلغة صحيحة وسليم 3- بنية الأعداد والعمليات الحسابية ومفاهيم القياس وأساليبه 4- جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها	11
	2- المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه	5- خصائص النمو وأثرها في التعلم 6- الفروق الفردية وأثرها في التعلم 7- كيفية تعلم المتعلمين 8- خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة	10
	3- المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه	9- محتوى التخصص 10- حسب التخصص	8
	4- المعرفة بطرق التدريس العامة	11- المداخل العامة للتدريس 12- طرق التدريس العامة	8

مجلة
جامعة الهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

مجال	المعايير الرئيسة	المعايير الفرعية	عدد المؤشرات الأدائية
الممارسة المهنية	1- التخطيط للتدريس وتنفيذه	1- التخطيط للتدريس 2- تصميم برامج تعلم وفق خطة التدريس 3- التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس 4- تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج	10
	2- تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم	5- تأسيس توقعات أداء عالية للمتعلمين 6- قيادة الأنشطة الصفية بفاعلية 7- تهيئة بيئات تعلم آمنة وجاذبة 8- بناء ثقافة تواصل معززة للتعلم	8
	3- التقويم	9- التخطيط للتقويم وإعداد أدواته 10- تطبيق التقويم 11- توظيف التقويم	6
اجمالي	**10**	**31**	**85**

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما مستوى أداء المعلمين بالمملكة العربية السعودية في المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية؟ قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء المعلمين في كل من؛ اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة المعدان لهذا الغرض. وقد جاءت النتائج وفق ما يلي:

أولًا: نتائج اختبار التحصيل المعرفي:

جدول (4) نتائج قياس مستوى المعلمين مجموعة البحث في اختبار التحصيل المعرفي

المنطقة التعليمية	أفراد مجموعة البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جازان	27	13.64	4.53

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات الطلاب أفراد مجموعة البحث هو(13.64) بانحراف معياري قدره (4.53). وتم تصنيف هؤلاء المعلمين وفق مستويات اختبار التحصيل المعرفي التي تم تحديدها، وجاءت النتيجة وفق ما يلي:

جدول (5) تصنيف أفراد العينة وفق مستويات الاختبار (المتقدم، المتوسط، المتدني)

المستوى	عدد الأفراد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	نسبة درجات أفراد المستوى	رتبة توزيع الأفراد	نسبة عدد الأفراد
المتقدم	6	21.01	1.41	%84.04	3	%22.22
المتوسط	7	14.85	0.89	%59.40	2	%25.93
المتدني	14	9.87	1.47	%39.48	1	%51.85
الكل	27	13.64	4.53	%54.55		%100

يتضح من المتوسط الكلي لدرجات أفراد عينة البحث على اختبار التحصيل المعرفي البالغ (13.64 من أصل 25 درجة)، والذي يمثل نسبة مئوية قدرها (54.55%)، أن أداء المعلمين ككل في اختبار التحصيل المعرفي جاء ضمن المستوى المتوسط، وفق التصنيف المعتمد في هذا البحث؛ وهذا يشير

إلى أن الأداء العام للمعلمين لا يزال دون المستوى المأمول في ضوء المعايير التربوية التي تتطلب تمكنًا معرفيًا عميقًا من المفاهيم التربوية والمهنية المرتبطة بالرخصة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من دراسة الشمراني (2025) ودراسة الحارثي، والمزيني (2020) ودراسة العثمان (2020) ودراسة العمصي (2018)؛ التي دلت على أن أداء المعلمين كان متوسطًا بشكل عام. كما بينت نتائج الجدول أن:

- المستوى المتدني جاء في المرتبة الأولى من حيث عدد المعلمين، وبلغ عدد المعلمين في هذا المستوى (14 معلمًا)، وهي تمثل نسبة (51.85%) من إجمالي العينة، وكان أداء أفراد هذا المستوى منخفضا؛ حيث بلغ متوسط دراجاتهم على الاختبار (9.87) درجة، أي بنسبة (39.48%) من إجمالي الدرجة الكلية للامتحان.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تمثل مؤشرًا مقلقًا يعكس ضعفًا ملحوظًا في إلمام أكثر من نصف أفراد عينة البحث من المعلمين بالمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية؛ مما يستدعي مزيدًا من الاهتمام بهذه المعايير، والعمل على تدريب المعلمين وتأهيلهم لضمان تحقيق الكفاءة المهنية المطلوبة.

- المرتبة الثانية من أفراد العينة كانوا في المستوى المتوسط؛ حيث بلغ عدد المعلمين في هذا المستوى (7 معلمين)، وهي تمثل نسبة (25.93%) من إجمالي أفراد العينة، وكان أداء أفراد المستوى متوسطا؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم على اختبار التحصيل المعرفي (14.85)؛ أي بنسبة (59.4%) من الدرجة الكلية للاختبار.

- أقل المعلمين كانوا ضمن المستوى المتقدم، وبلغ عددهم (6 معلمين)، بنسبة (22.22%) من إجمالي أفراد عينة البحث، ودلت نتائجهم على مستوى أعلى من الأداء؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم على اختبار التحصيل المعرفي (21.01) درجة؛ أي بنسبة (84.04%) من الدرجة الكلية للاختبار. ويُعدّ هذا دليلاً على وجود عدد محدود من المعلمين يمتلكون الكفايات المعرفية التربوية المطلوبة بدرجة عالية.

ثانيًا: نتائج بطاقة الملاحظة:

بعد تفريغ نتائج ملاحظة أداء كل معلم من أفراد مجموعة البحث من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض، ثم حساب متوسطات الدرجات المعبرة عن هذا الأداء، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة وكذلك بالنسبة لكل مجال من مجالات مؤشرات الأداء التي تضمنتها بطاقة الملاحظة وبيان ذلك على النحو التالي:

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

جدول (6) مستوى أداء العينة في المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية

مجال	العدد	الدرجة العظمى	متوسط الدرجات	النسبة المئوية	الرتبة
القيم والمسؤوليات المهنية	27	20	10.70	%53.50	1
المعرفة المهنية	27	16	8.41	%52.56	2
الممارسة المهنية	27	26	13.15	%50.58	3
بطاقة الملاحظة ككل	27	62	32.26	%52.03	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى أداء المعلمين لم يصل إلى حد الكفاية الذي تحدد في هذا البحث بـ: (65%) من الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وكذلك في كل مجال من المجالات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة؛ حيث بلغ متوسط الدرجة الكلية لأداء المعلمين في بطاقة الملاحظة (32.26) من أصل (62 درجة)، أي ما نسبته (52.03%)، وهي أقل من حد الكفاية المطلوب، وهذا يعنى وجود قصور واضح في أداء المعلمين في ضوء المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية ككل. ويعكس وجود فجوة واضحة بين الممارسات الفعلية للمعلمين في الميدان التربوي ومتطلبات المعايير المهنية المعتمدة. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه دراسة الحارثي (2017).

كما تشير النتائج إلى أن الأداء في جميع المجالات الثلاثة لم يصل إلى حد الكفاية المعتمد في هذا البحث، مما يشير إلى وجود قصور واضح في تمثل المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية. وفيما يلي عرض تفصيلي لمستوى الأداء في كل مجال:

- **مجال القيم والمسؤوليات المهنية**: أظهرت النتائج أن متوسط أداء المعلمين في هذا المجال بلغ (10.70) درجة من أصل (20)، أي ما نسبته (53.50%) من الدرجة الكلية للمجال، وهي نسبة أقل من حد الكفاية المطلوب، وهذا يعنى وجود قصور لدى المعلمين في المؤشرات الأدائية لهذا المجال. ويتجلى هذا القصور في ضعف توظيف المعلم لخبرات ومواقف وأنشطة تعليمية تدعم الاعتزاز بالهوية الوطنية السعودية وبالتراث الثقافي في نفوس طلابه، إلى جانب قصور في توظيف الأساليب الحديثة لتحسين أدائه المهني داخل الصف وخارجه، وكذلك ضعف في تصميم وتنفيذ الأنشطة اللاصفية المرتبطة بالتخصص الذي يدرسه.

- **مجال المعرفة المهنية**: بلغ متوسط أداء المعلمين في هذا المجال (8.41) من أصل (16) درجة، أي بنسبة (52.56%) من الدرجة الكلية لدرجات مؤشرات هذا المجال، وهي كذلك دون المستوى المطلوب. ويعكس هذا انخفاضًا في تمكُّن المعلمين من مؤشرات هذا المجال، مثل: التحدث بثقة وطلاقة وبلغة صحيحة، وتوظيف لغة الجسد بشكل ملائم في الشرح والتفاعل، فضلًا عن قصور في توظيف تقنيات التعليم الحديثة بالشكل الذي يخدم أهداف التعلم ويحفز المتعلمين.

- **مجال الممارسة المهنية**: جاء الأداء في هذا المجال بالمرتبة الأخيرة، حيث بلغ متوسط الدرجات (13.15) درجة من أصل (26)، أي بنسبة (50.58%) من الدرجة الكلية لدرجات مؤشرات هذا المجال، ما يشير إلى قصور ملحوظ في المهارات التطبيقية لدى المعلمين. ويظهر هذا القصور في عدم كفاءة توظيف مصادر التعلم الرقمية وغير الرقمية بما يتناسب مع أهداف التعلم وواقع الطلاب، وضعف في تقديم مهام تعليمية تعزز القيم والمهارات والمعارف، إلى جانب توظيف محدود لأدوات التقويم في متابعة النمو الأكاديمي للمتعلمين.

تفسير النتائج:

في ضوء النتائج السابقة اتضح أن هناك ضعفًا في أداء معلمي مجموعة البحث في المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية، وقد اتضح ذلك من **نتائج تطبيق اختبار التحصيل المعرفي** حيث بلغ عدد المعلمين الذين يقعون في مستوى الإحباط (14) معلمًا بنسبة (51.85%) من المعلمين أفراد عينة البحث؛ أي أكثر من نصف عدد المعلمين لديهم ضعف في المعارف الخاصة بالمعايير التربوية الخاصة بالرخصة.

كما أوضحت **نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة** أن مستوى أداء معلمي مجموعة البحث – لم يصل إلى حد الكفاية والمحدد في هذا البحث بـ (65%) من الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، حيث بلغ متوسط درجات أفراد مجموعة البحث (32.26) ويمثل هذا المتوسط نسبة (52.03%) من الدرجة الكلية لمؤشرات الأداء التي تضمنتها بطاقة الملاحظة وهي أقل من حد الكفاية المطلوب، وهذا يعنى وجود قصور واضح في أداء المعلمين في ضوء المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية.

ويعزو الباحث هذا الضعف إلى أنه رغم أهمية المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية إلا أنها لم تطبق في برامج إعداد المعلم تطبيقًا عمليًا، ولم يتم التدريب عليها أثناء الخدمة بالشكل الذى يحقق الأهداف المنشودة، وقد يرجع ذلك إلى غزارة معلومات هذه المعايير، وأن من هم على رأس العمل من المعلمين لم يتدربوا عليها بالشكل الوافي، وأن هناك متطلبات كثيرة لتطبيقها، وكذلك وجود تخوف لدى بعض المعلمين من تطبيقها واجتياز اختبارات الرخصة المهنية، ويتفق ذلك مع ما أوضحته دراسة الغثبر(2020) أن هناك معوقات كثيرة تحول دون الاستفادة من معايير الرخصة المهنية كان منها حداثة هذه المعايير وتخوف المعلمين منها، وأشارت دراسة كل من الوادعي والقحطاني(2021) إلى عدم تلبية مركز التطوير المهني في إدارات التعليم للبرامج القائمة على متطلبات الرخصة المهنية، كما أشارت دراسة الزهراني (2022) إلى أن معايير الرخصة المهنية لم تطبق في برامج تدريب المعلمين، وذلك بسبب حداثتها وتخوف المعلمين منها وأن تطبيقها يتطلب

الكثير من المتطلبات، وأوضحت دراسة الحميدة (2023) أن المعلمين على رأس العمل لم يلتحقوا بالبرامج التدريبية القائمة على معايير الرخصة المهنية، على الرُّغم أن هناك بعض إدارات التعليم كانت لها عدة مبادرات من أجل تهيئة المعلمين لاختبار الرخصة المهنية.

للإجابة عن السؤال الثالث الذى نصه: ما التصور المقترح لتطوير أداء المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية؟ تم إجراء ما يلي:

كانت نقطة الانطلاق في الإجابة عن هذا السؤال هو ما أظهرته نتائج عملية ملاحظة مستوى أداء معلمي مجموعة البحث في المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية، حيث اتضح أن هؤلاء المعلمين في احتياج لتطوير مستوى أدائهم في هذه المؤشرات الأدائية، وعليه قام الباحث بوضع تصور مقترح لتطوير مستوى أداء هؤلاء المعلمين في هذه المؤشرات خاصة تلك التي لم يصلوا فيها إلى حد الكفاية الذي تم تحديده بنسبة (65%). ولإعداد هذا التصور تم الاطلاع على الكتابات والبحوث والدراسات التي تناولت إعداد البرامج التدريبية للمعلمين خاصة تلك التي تناولت مجال المعايير التربوية ومزاولة الرخصة المهنية، وقد جاء التصور المقترح متناولًا:

- **أسس بناء التصور المقترح**: تتمثل أسس بناء التصور المقترح بما يلي:

1- معايير الرخصة المهنية الخاصة بالمعلمين بالمملكة، خصوصًا المؤشرات الأدائية الثلاثة: القيم والمسؤوليات المهنية، المعرفة المهنية، والممارسة المهنية.

2- اعتماد مبدأ التطوير المستمر والتعلم مدى الحياة بما ينسجم مع توجهات رؤية المملكة 2030 التي تهدف إلى تطوير جودة التعليم ورفع كفاءة المعلم.

3- اتجاهات تطوير التعليم العالمية، لا سيما ما يتعلق بالكفايات المهنية للمعلم في القرن الحادي والعشرين.

4- نتائج الدراسة الميدانية الخاصة بتحديد المؤشرات الأدائية للمعايير التربوية، واحتياجات المعلمين الفعلية من خلال التغذية الراجعة والملاحظات الميدانية.

5- نتائج البحوث والدراسات التربوية ذات الصلة بالتنمية المهنية.

- **الأهداف العامة والإجرائية للتصور المقترح:**

الأهداف العامة:

1- رفع كفاءة المعلمين مهنياً وأخلاقياً وفق معايير الرخصة المهنية.

2- تطوير المعرفة المهنية والمهارات التدريسية لدى المعلمين.

3- تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية في الممارسة التعليمية.

4- تحسين جودة البيئة الصفية والتقويم لتحقيق أفضل نتائج تعلمية.

الأهداف الإجرائية:

1. يلتزم المعلم بالقيم الإسلامية الوسطية ويطبقها في ممارساته اليومية.
2. يطور المعلم خطة مهنية واضحة بناءً على تقييم الأداء.
3. يستخدم المعلم استراتيجيات تدريس متنوعة تلبي الفروق الفردية.
4. يخطط المعلم وينفذ بيئات تعلم تفاعلية وآمنة.
5. يُعد المعلم أدوات تقويم مناسبة ويوظف نتائجها لتحسين الأداء.

- تحديد محتوى التصور المقترح في صورة وحدات تعليمية:

جدول (7) يوضح محتوى التصور المقترح في صورة وحدات تعليمية

الوحدة	المحتوى الرئيسي	المحاور الفرعية
الوحدة الأولى	القيم والمسؤوليات المهنية	القيم الإسلامية الوسطية - الهوية الوطنية - الأخلاق المهنية - التفاعل المجتمعي
الوحدة الثانية	المعرفة المهنية	المهارات اللغوية والكمية - خصائص المتعلم - محتوى التخصص - طرق التدريس العامة
الوحدة الثالثة	الممارسة المهنية: التخطيط والتنفيذ	التخطيط للتدريس - تصميم البرامج التعليمية - استراتيجيات التدريس المتنوعة
الوحدة الرابعة	تهيئة بيئات تعلم تفاعلية	بناء بيئة صفية آمنة - قيادة الأنشطة الصفية - تعزيز التواصل والتفاعل
الوحدة الخامسة	التقويم التربوي	التخطيط للتقويم - إعداد أدوات التقويم - توظيف نتائج التقويم

- الخطة الزمنية لتنفيذ التصور المقترح:

جدول (8) يوضح الخطة الزمنية لتنفيذ التصور المقترح

المرحلة	النشاط	المدة الزمنية
المرحلة الأولى	التعريف بمعايير الرخصة المهنية وتقييم الاحتياجات	أسبوعان
المرحلة الثانية	تنفيذ وحدات التدريب من 1 إلى 3	9 أسابيع (3 أسابيع لكل وحدة تقريبًا)
المرحلة الثالثة	تنفيذ وحدات التدريب من 4 إلى 5	6 أسابيع
المرحلة الرابعة	المتابعة والتقييم الميداني لتطبيق المعارف والمهارات	4 أسابيع
المرحلة الخامسة	مراجعة الأداء النهائي وإعداد التقارير	أسبوعان

- تحديد أساليب التدريب:

1- التدريب المباشر (حضوريا)، ورش عمل التفاعلية والمناقشات الجماعية، والعصف الذهني الجماعي، والمحاكاة والأداء العملي (Simulations)

2- التدريب الإلكتروني: استخدام المنصات التعليمية عن بعد لدعم التدريب المستمر.

3- التدريب الذاتي، تشجيع المعلمين على التعلم المستقل والتطوير الذاتي.

- **تحديد المواد والأنشطة التدريبية:**

1- كتيبات إرشادية ومنشورات تحتوي على معايير الرخصة المهنية.

2- أدلة تدريبية مستندة إلى معايير الرخصة المهنية

3- عروض تقديمية ومقاطع فيديو توضيحية، وأنشطة تفاعلية.

4- دراسات حالة وتمارين ومهام تطبيقية.

- **تحديد الوسائل التعليمية:**

1- أجهزة حاسوب وأجهزة عرض (بروجكتور)، ولوحات رقمية.

2- منصة تعليم إلكتروني متكاملة.

3- وسائل تعليمية مساعدة (ملصقات، نماذج، أوراق عمل).

4- برامج تدريبية تفاعلية وألعاب تعليمية.

5- أوراق عمل وأدلة مطبوعة ورقمية.

- **تحديد أساليب التقويم:**

1- التقويم القبلي والبعدي؛ لقياس مستوى المعلم قبل وبعد التدريب.

2- ملاحظات الأداء العملي من قبل المدربين.

3- تقييم الأداء الميداني، مراقبة تطبيق المعلم للمهارات في بيئة العمل.

4- تقييم ذاتي وتأملي يقوم به المتدرب.

5- ملف الإنجاز المهني لتوثيق التطور خلال البرنامج.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تنفيذ التصور المقترح لتدريب المعلمين من هم رأس العمل ومن يرغب في الالتحاق بمهنة التعليم والاستفادة منه في تطوير أدائهم المهني.

- عقد دورات تدريبية للمعلمين الذين على رأس العمل ومن يرغب في الالتحاق بمهنة التعليم؛ لضرورة امتلاكهم للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية.

- تضمين دليل المعلم توجيهات وإرشادات توضح أهمية معايير الرخصة المهنية وكيفية توظيفها واستخدامها في تحسين مخرجات العملية التعليمية.

- تصميم البرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء معايير الرخصة المهنية.

- تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الرخصة المهنية، وإعطائها الوزن والتدريب والاهتمام اللائق بدورها في تطوير أداء المعلم.
- العمل على تحديث اختبار الرخصة المهنية للتدريس بشكل مستمر استجابة لمتطلبات الواقع ومستجداته المستمرة.
- أهمية اعتماد ضوابط صارمة ودقيقة للقبول في كليات التربية ضمانًا لمدخلات رفيعة المستوى.
- تدريب المعلمين للتقدم للاختبارات المتعلقة برخصة المعلم عن طيق المؤتمرات وورش العمل والندوة.
- الإفادة من الخبرات العالمية وتجارب الدول في مجال منح الترخيص المهني.
- تحديد مرجع أو عدة مراجع للمعلمين؛ حتى يسعى المعلم للإمام بها وتطبيقها، بدلاً من التشتت الذي يعيشه المعلمون والمعلمات.
- إتاحة الفرصة للمعلمين لإجراء الاختبار أكثر من مرة في العام.
- طرح الاختبار المحوسب في الرخصة المهنية.

المقترحات البحثية: يقترح الباحث القيام بمجموعة من البحوث مثل:

- الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الرخصة المهنية.
- تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الرخصة المهنية.
- واقع تطبيق معايير الرخصة المهنية بالمملكة العربية السعودية وأهم معوقاتها.
- تقويم البرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التعليم في ضوء المعايير الرخصة المهنية.
- اتجاهات المعلمين نحو اختبارات معايير الرخصة المهنية بالمملكة العربية السعودية.
- أسباب تدنى درجات المعلمين في اختبارات الرخصة المهنية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

المراجع العربية:

إسماعيل، مجدي رجب، وعفيفي؛ أمنية محمد؛ وأبو زيد، إنعام عبد الوكيل (2016). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة لتنمية الأداء التدريسي. مجلة العلوم التربوية. جامعة القاهرة،24(3)، 70-121.

الأسمري، فايز على (2020). تصور مقترح لتقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي. مجلة البحث العلمي في التربية،2(21).224-256

البلهد، نوره محمد (2015). واقع أدوار معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر،34(162).699-722

الهيجي، عبد العزيز عبد الله (2015). استشراف متطلبات التطبيق لرخصة مزاولة مهنة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة القصيم.

جرار، سمير؛ وهبة، نخلة (2009). الاتجاهات العالمية في ضمان جودة إعداد المعلمين والمعلمات وفي الترخيص للمهنة والترقي بها. الكتاب السنوي للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

الجعفري، ممدوح عبد الرحيم (2020). إعداد المعلم ثقافيًا واجتماعيًا لمواجهة التحديات العصرية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الحارثي، إيمان بنت عوضه. (2017). تصور مقترح لتطوير أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المسئولية المهنية الذاتية لديهن. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (86)، 381–404. DOI: 10.12816/0041964

الحارثي، عبير بنت علي بن عيضة، والمزيني، تهاني بنت عبدالرحمن. (2020). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، (70)، ج1، 91–156.

الحربي، أسماء إبراهيم (2018). تصور مقترح لرخصة المعلم بالتعليم الشامل وفق رؤية 2030.مجلة التربية الخاصة والتأهيل. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 6(24)، 99-134

الحربي، حنان صالح (2020). فعالية برامج تدريب المعلمين القائمة على تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة في تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس، 4(44)، 259-306

الحربي، سعيد صلاح. (2016). درجة توافر مبادئ الجودة الشاملة في نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة جده، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(6).

حلمي، محمود عبد الكريم (2023). معايير منح الترخيص المهني لمزاولة مهنة التعليم بالتعليم الثانوي العام في مصر في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة البحث في التربية وعلم النفس،38(1)، 475-538

حمدي، ريم إبراهيم عبدالله؛ والشهراني، عبدالله بن فلاح. (2021). إسهام الرخصة المهنية في تمهين التعليم لدى معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، (120)، 304-341

الحميدة، عبد الله بن عبد العزيز (2023). معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، (31).27-50

حمير، البندري بنت سعود، (2022). واقع الممارسات المهنية لمعلمات الصفوف الأولية في ضوء المعايير المهنية. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (252).479-517.

الحواس، حمد خالد الحواس (2017). نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المديرين في مدينة الرياض، المجلة العلمية. كلية التربية. جامعة أسيوط، 6(33).

الراضي، أحمد صالح. (2017). رؤية لتطبيق رخصة مزاولة مهنة التعليم في ضوء المعايير المهنية العالمية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

رصروص، حسن رشاد (2013). تصور مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات بمدارس غزة في ضوء لمعايير المهنية المعاصرة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. الجامعة الإسلامية بغزة،21(3). 353-376

الزهراني، أميرة سعد. (2022). دور الرخصة المهنية في تطوير أداء المعلم من وجهة نظر معلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة. مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية، (21)، 508–533. https://doi.org/10.55074/hesj.v0i21.429

السلامات، محمد خير؛ والشهري، خالد محمد (2016). مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،14(2).111-138

الشمراني، صالح مصلح. (2025). واقع الممارسات المهنية في ضوء مع واقع الممارسات المهنية في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم . Mediu International Journal of *Educational and Psychological Sciences,* (19). Retrieved from http://ojs.mediu.edu.my/index.php/MIJEPS/article/view/5401

عبد الرحمن، هاشم فتح الله (2020).الترخيص لمزاولة مهنة التعليم اتجاهاته – معاييره – أساليب تنفيذه . مجلة إبداعات تربوية. رابطة التربويين العرب، (14)، 31

العثمان، ناصر بن عثمان بن راشد. (2020). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الابتدائية في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة لهم. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، (21)، 88–117.

عجاج، محمد منير (2021). الرخصة الدولية لإعداد وتدريب المعلمين. زمزم ناشرون وموزعون.

العمصي، عثمان عثمان. (2018). تصور مقترح لتطوير أداء معلمي التربية الرياضية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(1)، 256–282.

العوض، خالد بن عبد الرحمن (2023). اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلم. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية.48-72

الغامدي، منه محمد (2018). تقييم برنامج إعداد المعلم في جامعة ام القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير جودة الأداء المهني للعلم في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية،(19).615-649

الغثبر، نهى سليمان (2020). معوقات تطبيق لرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية،2(3).195-240

غريغوري، لورا؛ بونى، أنا (2022). التعليم الرقمي والتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية. مجموعة البنك الدولي.

الغفيلي، عبد الله بن جديع (2023). دور رخصة المعلم في التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات في محافظة المجمعة. المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج،2(106).846-873

كفافي، وفاء مصطفي محمد كفافي(2010). تصور مقترح لإعداد معلم الرياضيات المحترف في ضوء معايير ترخيص مزاولة مهنة التدريس. المؤتمر الدولي الخامس: مستقبل اصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى. المركز العربي للتعليم والتنمية. القاهرة.

المطيري، طلال سعد (2017). آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس. مجلة العلوم التربوية، (4).121-152

مفرس، نواف رفاع (2018). تقويم أداء معلم العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة ضرية في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(2).344-375.

هيئة التقويم والتدريب (2020). تقرير الاختبارات الدولية TIMSS2019. الرياض

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، المملكة العربية السعودية، هيئة تقويم لتعليم والتدريب. يسترجع على https://cutt.us/V :

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020). دليل المتقدم للاختبار التربوي العام للرخص المهنية. المملكة العربية السعودية.

الوادعي، محمد سالم على؛ والقحطاني، محمد حسن سفران (2021). تقويم البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة لمهنية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية . جامعة أسيوط،37(6).554-587

والد، حسن (2020). خبرات ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنيًا . المجلة العربية للنشر العلمي،(16)،40-61.

وزارة التعليم (2019). لائحة الوظائف التعليمية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (2020). لماذا تجديد برامج إعداد المعلم. المملكة العربية السعودية.

وكالة الأنباء السعودية- واس (2023). هيئة تقويم التعليم والتدريب تنهي تطبيق اختبارات الرخصة المهنية. الرياض.

الوهابي، أميرة سعد؛ المريخي، ريم عويض (2020).تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وماليزيا. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس، (44).267-318

وهبة، عماد صموائيل (2013). تطوير أدوار الأكاديمية المهنية للمعلمين في مجال التنمية المهنية للمعلم في مصر في ضوء الاتجاهات الحديثة في هذا المجال. المجلة التربوية كلية التربية. جامعة سوهاج، (33)، 416-492.

المراجع الأجنبية:

Alhazmi، M. A.& et .al. (2023). Reality of Teacher Professional Development Programs in Light of Professional License Standards in Saudi Arabia. Journal of Positive School Psychology، 1408-1425.

Bunn، Gary; Wake، Don: -Motivating Factors of Nontraditional PostBaccalaureate Students Pursuing Initial Teacher Licensure v50 n1 p47-66 2015

Decker،W.(2013).Fundamentals of Curriculum passion and Professionalism، Lawrence Erlbumassociates. New jersey London

Fenton، Anne Marie & Wetherington، Pamela: -Georgia's Teacher Performance Assessment State Education Standard، v16 n1 p26-29 Jan 2016

Fenton، Anne Marie; Wetherington، Pamela Teacher Performance Assessment State Education Standard، v16 n1 p26-29 Jan 2016.

Haj Broussard. M. & et.al. (2016). Alternative certification teacher and candidate retention: Measures of educator preparation. Certification and school staffing effectiveness. JNAAC.11(2). 4-13

Higahiyama، H.، & Hara، K. (2010). The Teacher license renewal system in japan: The case of Bukkyo university. Educational journal of bukkyo university، (21)، 125-138

Libeman،Zipora (2022).licensing proceduers teacher effectiveness and reasonable expectation international review of education vol 58 n2

Libman. Zipora (2022). Licensing Procedures. Teacher Effectiveness and Reasonable Expectations. International Review of Education. 58(2).151-171

Podgursky، M.: "Teacher Licensing in U.S. Public Schools: The Case for Simplicity and Flexibility"، Peabody Journal of Education، v. 80، n. 3، 2015

Shuls، J. (2018). Raising the Bar on Teacher Quality: Assessing the Impact of Increasing Licensure Exam Cut-Scores. Educational Policy . (7) 32

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

https://doi.org/10.71311/.v6i2.247

تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على تكوينهم النفسي من وجهة نظر أولياء الأمور في مديرية مدينة المكلا

د. شوقي أحمد علي الدعيس
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
جامعة حضرموت، كلية التربية المكلا
قسم العلوم التربوية والنفسية
s.alduais@hu.edu.ye

أ.محمد صلاح عمر حقص
مدير إدارة التحرير الاخباري بقطاع تلفزيون حضرموت
Moor7346@gmail.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/3/9 تاريخ قبول البحث 2025/4/17
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:
هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على تكوينهم النفسي من وجهة نظر أولياء الأمور في مديرية مدينة المكلا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. تكونت الأداة من (28) فقرة، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها بالقدر الذي يفي بأغراض هذه الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (335) أبًا وأُمًّا اختيروا بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في التكوين النفسي للطفل بمديرية مدينة المكلا كان بدرجة متوسطة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي تُعزى لمتغير الجنس. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي تُعزى لمتغيري (المستوى التعليمي للوالدين، معدل مشاهدة الطفل).

الكلمات المفتاحية: تأثير - البرامج التلفزيونية – الأطفال - التكوين النفسي.

The Impact of Television Programs Targeted at Children on Their Psychological Development from Parents' Perspective in Al-Mukalla City Directorate

Prepared by:

Mohammed Salah Omar Haqs
Director of News Editing Department at Hadhramout TV Sector
Moor7346@gmail.com

Dr. Shawqi Ahmed Ali Al-Duais
Assistant Professor of Educational Psychology
Hadhramout University, Faculty of Education, Mukalla
Department of Psychological and Educational Sciences
s.alduais@hu.edu.ye

Abstract:

The study aimed to identify the impact of television programs directed at children on their psychological development from the perspective of parents in the Directorate of Al-Mukalla City. The study adopted a descriptive survey methodology. The instrument consisted of (28) items, and its validity and reliability were verified to the extent that met the purposes of this study. The study sample comprised (335) fathers and mothers selected through random sampling. The study yielded several key findings, the most important of which are:

- The level of impact of television programs directed at children on their psychological development in the Directorate of Al-Mukalla City was moderate.
- There were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean responses of the study sample regarding the level of impact of television programs directed at children on their psychological development attributable to the gender variable.
- There were statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean responses of the study sample regarding the level of impact of television programs directed at children on their psychological development attributable to the variables of (parents' educational level, child's viewing rate).viewing rate).

Key words Children- impact- television programs- psychological formation.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وآله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. وبعد،

تعد وسائل الإعلام المختلفة، الحديثة منها والتقليدية، ذات أثر كبير في التكوين النفسي للأطفال بعد توسع انتشارها ووصولها إلى معظم بيوت العالم، فقد أصبح الإعلام عصب الاتصال في العالم بتنوُّع محتوياته الذي يستهدف كل فئات المجتمع باختلاف ثقافاتهم وتوجهاتهم ومعتقداتهم. وبما أن تنمية الطفولة والاهتمام بها من العوامل الأساسية لرقي الشعوب، فقد تزايد الاهتمام بالطفولة على جميع الصُعُد، ومنها الإعلام، وأصبح التلفزيون عنصرا أساسيا في حياة الطفل، إذ يشغل حيزا كبيرا من وقته. ويعد تكوين الأطفال النفسي من أهم المحطات في حياتهم المبكرة، فهو يشكِّلُ شخصيتهم وتطوُّرهم النفسي، وهو ما يحدد في النهاية منهج حياتهم ومسار تطورهم اللاحق. ومن هنا جاءت أهمية البحث في: أثر البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على نموهم وتكوينهم النفسي، ومن هنا ينبغي أن نسلط الضوء على كيفية تأثير هذه البرامج على تكوين شخصيتهم وصحتهم النفسية، وأبعادها السلوكية والأكاديمية والاجتماعية، وهل هذا التأثير إيجابيٌّ أم سلبيٌّ، وما الآليات والإجراءات التي يمكن اتخاذها من قِبَل أولياء الأمور للحد من التأثير السلبي المحتمل.

ومن هذا المنظور، فإن الدور الذي تلعبه البرامج التلفزيونية للأطفال في التكوين النفسي لأبعادهم السلوكية والأكاديمية والاجتماعية من أكبر التحديات بالنسبة للأسرة والمدرسة معا، إذ إنَّ المحتوى الإعلامي المقدَّم يساعد في تشكيل معارف الأطفال وقيمهم وسلوكياتهم، وباختلاف وجهات النظر، وما سينتج عنه مستقبلا في تكوين شخصية الفرد باختلاف مشارب الأطفال إذا كانت سلبية أو إيجابية.

مشكلة البحث:

يقدم الإعلام في العالم- بما فيه التلفزيون- المحتوى بناء على منطلقات وأهداف وأغراض مقصودة، ولا يأتي المحتوى المتخصص من فراغ، وإنما هناك خطط ودراسات مرسومة ومتخصِّصة، سواء أكانت ذات أغراض سياسية وثقافية أو لكسب حضور ومتابعات من الجمهور في أعلى نطاق، وبذلك الهدف قد لا تأخذ التأثيرات النفسية الناتجة عن المحتوى المقدَّم للمتلقِّي في الحسبان، وقد تعمل التأثيرات الإعلامية على التكوين النفسي للأطفال في تشكيل سلوكيات لا تتناسب مع قيم المجتمع ومبادئه، وقد تخلق تشويشًا في الفكر تتسبّب في عزوفٍ أو ضعفٍ دراسيٍّ أو خللٍ سلوكيٍّ أو اجتماعي. وعلى الرغم من دور التلفزيون في تثقيف الطفل وتوسيع مداركه من خلال نقل الخبرات يوجّه بعضهم العديد من الانتقادات إلى الدور التربوي للتلفزيون، بما يقدمه من أفلام العنف والجريمة والرسوم المتحركة الصاخبة والباعثة للأنانية والانتقام، ومع

المشاهدات المتكررة وغير المضبوطة التي تجعل الطفل أسيرًا للتلفزيون؛ مما يضعف دور الأسرة والتنشئة الاجتماعية، وما يخلق من تناقض بين ما يتعلمه من الأسرة والمدرسة، وما يتعرض له من التلفزيون.

وتعد وسائل الإعلام بمختلف أنواعها من الوسائل الاتصالية الأكثر تأثيرًا على عقول الجماهير في العصر الحالي، إذ تعد مصدرًا أساسيا من مصادر التوعية والتثقيف وبناء الفكر، كما تسهم في عملية تكوين رأي أفراد المجتمع، ويعد التلفزيون أهم هذه الوسائل نظرًا للخصائص التي يتميز بها، ولأنه يجمع بين الصوت والصورة (عبد الله وعلاص، 2019، ص أ). وبناءً على ذلك أجرى الباحثان دراسة استطلاعية للوقوف على مشكلة الدراسة من خلال توزيع استبانات على عينة عشوائية من أولياء الأمور بمديرية مدينة المكلا، وقد بلغت العينة (30) أبًا وأُمًا، وقد اتضح من خلال هذه الدراسة وجود آراءَ متباينة في وجهات نظر أولياء الأمور بين السلب والإيجاب، كما بيَّنت الدراسة الاستطلاعية أن مستوى الأثر كان عاليًا. ومن هذا المنطلق يمكن للباحثين تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على تكوينهم النفسي وفقا للأبعاد (السلوكية - والأكاديمية - والاجتماعية) من وجهة نظر أولياء الأمور؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي تُعزى للمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي للوالدين، معدل مشاهدة الطفل)؟

أهداف البحث: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على تكوينهم النفسي وفقا للأبعاد (السلوكية - والأكاديمية - والاجتماعية) من وجهة نظر أولياء الأمور.
2. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على تكوينهم النفسي التي تُعزى إلى المتغيرات: (الجنس (النوع)، المستوى التعليمي للوالدين، معدل مشاهدة الطفل)

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة الحالية تتمثل في الآتي:

- المعالجة النظرية لموضوع التلفزيون وتطوره وخصائصه ووظائفه ومفهوم التكوين النفسي للطفل.

– دراسة البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال تأثير البرامج على تكوينهم النفسي بأبعاده (السلوكي، الأكاديمي، والاجتماعي) بصفة خاصة.

الأهمية التطبيقية

– تحليل بيانات الدراسة ومناقشتها واستخلاص النتائج التي ستساعد أولياء الأمور على فهم تأثير البرامج التلفزيونية على أطفالهم، وتزويدهم بالمعرفة اللازمة لاتخاذ قرارات مدروسة بشأن المحتوى الذي يسمحون لأطفالهم بمشاهدته.

– تحسين تكتيكات التعليم والتثقيف الإعلامي للأولياء، بحيث يمكنهم استثمار البرامج التلفزيونية بشكل أفضل في تعليم أطفالهم، وتجنُّب السلبيات.

مصطلحات البحث:

البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال: يمكن القول: أنها برامج متنوعة ومتعددة المحتوى والمضمون، فمنها ما هو عبارة عن أفلام كرتونية، ومنها ما هو أفلام بشخصيات أطفال حقيقية، ومنها برامج تصور وتبث من داخل الاستديوهات التلفزيونية وتشمل العديد من الفقرات المتنوعة كالفقرات العلمية والترفيهية يقدمه طفل أو مجموعة أطفال أو يقدمه شاب وشابة ويخاطب الأطفال مباشرة ويدل عنوان البرنامج على محتواه.

وهي بذلك رسالة إعلامية توجه شريحة الأطفال وتشمل أغراضا اجتماعية وتربوية بصيغ برامجية مستوفية توفر المتعة مما تعمل على التأثير فيه معرفيا وسلوكيا ووجدانيا(شوقي وبصيص، 2020).

الطفولة: يعرفها عبد الكافي (2005) بأنها:" المرحلة التي تعقب الولادة مباشرة وتستمر حتى مرحلة الوعي الكامل والقدرة على اتخاذ القرار والقيام بالمسؤوليات وهي غالبا ما تكون بعد مرحلة البلوغ بسنوات قليلة. وقد عرف علماء الاجتماع مرحلة الطفولة بأنها المرحلة التي يكون فيها الصغير وهو الطرف المستجيب دوما لعمليات التفاعل الاجتماعي ، يعتمد على والديه حتى النضج الفسيولوجي والاقتصادي.

والطفل في هذه الدراسة هو: كل طفل يبلغ من العمر من 8 إلى 11 سنة، ويتميز الطفل في المرحلة المستهدفة في هذه الدراسة، بعدد من الخصائص النفسية والاجتماعية. من بين هذه الخصائص: قدرته على التعبير عن ذاته بشكل أفضل، إذ يصبح قادرًا على الكتابة والتحدث باستخدام كلمات وألفاظ مفهومة. بالإضافة إلى ذلك، تظهر بعض السمات النفسية والاجتماعية من خلال انفعالاته وتفاعلاته مع الآخرين.

التكوين النفسي: يعد التكوين النفسي للإنسان السبيل العلمي الوحيد لفهم السلوك وتفسيره، بالنظر إلى جوانبه المختلفة في ذات الوقت، فلا لا يقتصر التكوين النفسي للإنسان على دراسة بعض جوانبه دون الأخرى. وقد كان الاتجاه- سابقا- إلى التركيز على بعض مسببات السلوك الإنساني وتجاهل غيرها من المسببات.

والتكوين النفسي للإنسان يشمل (التفكير– الدوافع – الاتجاهات – خصائص الشخصية).(السلمي،1995 ، موقع إلكتروني).

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولا: الأدب النظري

التلفزيون والبرامج الموجهة للأطفال: تشغل مشاهدة التلفزيون ممارسة يومية فراغ الصغار والكبار، وهي وسيلة يكتسبون عبرها المعلومات والثقافات. وإذا كان الطفل في بيئة منزلية أو اجتماعية لا تخلو من الأخطاء السلوكية فإن وسائل الإعلام ومنها التلفزيون لا يمكن إعفاؤها من المسؤولية، ولقد أثبتت الدراسات التي تناولناها في هذا الفصل أن التلفزيون له الأثر الكبير على تصوُّرات الأطفال وسلوكياتهم؛ بسبب عدم تكوين معايير القَبول والرفض لديهم بحكم قلة معرفتهم وخبرتهم، فقد تعدَّدت البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال عالميًا بعد تخصيص لها قنوات فضائية خاصة لبث البرامج الموجهة مباشرة إلى الأطفال، وسخرت لذلك إمكانات كبيرة، والأمر كذلك بالنسبة للدول العربية، إذ إننا اليوم نشاهد ظهور العديد من القنوات العربية المتخصِّصة وبروزها في عرض البرامج التلفزيونية الموجهة إلى الأطفال، سواء أكانت برامج عربية المنشأ أم مستوردة من الدول الغربية والشرقية، مترجمة، أو مدبلجة، أو باللغة الإنجليزية (المحيا، 2008، ص14).

التلفزيون: يطلق على التلفزيون عدّة أسماء منها: التلفاز، والتلفزة، والمرناة، والرائي، وهو جهاز يحول المشهد المتحرك وما يرافقه من صورة وصوت إلى إشارات كهربائية، التي بدورها تنقل هذه الإشارات وتعيدُ تحويلها بوساطة جهاز استقبال بصورة متحركة مرئية مع الصوت، ويعد التلفزيون من أهم وسائل الاتصال الحديثة أهميةً، وأكثرها متابعة (المحيا، 2008، ص14).

خصائص التلفزيون: يعد التلفزيون أكثر وسائل الاتصال الجماهيرية أهميةً وتأثيرًا؛ نظرًا لما يتمتع به من خصائص ومميزات يتفوق بها عن غيره من وسائل الاتصال الجماهيرية الأخرى. والتلفزيون يقدِّم موادًا عبر قوالب وأشكال متعددة، وقد ذكر العطاني (2019) عددًا من الخصائص التي يتميز بها التلفزيون وهي أن التلفزيون:

أ- يجمع ما بين عنصري الصوت والصورة.

ب- يجذب جميع الفئات العمرية في المجتمع.

ج- أقرب وسيلة للاتصال المواجهي.

د- القدرة على مخاطبة الرأي العام والتأثير فيه.

هـ- يتطلب التفرغ له والتركيز لمتابعته.

و- المصداقية والقدرة على الإقناع؛ بسبب الاعتماد على الحديث وليس على النصوص، والاستحواذ على المشاهد والتكرار وإعادة تقديم البرامج أكثر من مرة. (ص 18)

البرامج التلفزيونية: يعيش الإنسان اليوم في بيئة مشبَّعة بالمواد الإعلامية التي تتميز بالتعدد الهائل والتنوع الكبير في وسائل الإعلام المختلفة، وبرامج التلفزيون هي العنصر الأساسي الذي تعتمد عليه أي محطة تلفزيونية، فمجموع البرامج المبثوثة يعطي محصلة هُوية المحطة. وتتنوع هذه البرامج من إخبارية إلى سياسية إلى أفلام تسجيلية إلى برامج منوعات وبرامج ثقافية وأدبية ودينية. وتتجه كل منها للوصول إلى قطاع من المجتمع كالأسرة عمومًا، ثم تضيق زاوية التوجُّه إلى الفئة العمرية أو الجنس أو المهن (الزويني، 2012). ويُعَرِّفُ الزويني (2012) البرنامج التلفزيوني بأنه: شكل فني يشغل مساحة محدَّدة لها اسم ثابت، ويُقدم في مواعيد محدَّدة وثابتة يوميًا أو أسبوعيًا، ليعرض مادة من المواد الفنية أو الثقافية أو العلمية، مستخدمًا في ذلك كل أو بعض الفنون الإذاعية من سرد وتعليق وحوار وندوات ومقابلات. (ص64)، ويرى باديس (2017) أن البرنامج التلفزيوني "مجموعة من الفِقرات المُنتقاة يتولى وضعه مخرجو التنفيذ، ويعد بمثابة دستور العمل الذي تلتزم به جميع الأقسام والدورات الفنية والهندسية ووحدات التشغيل والإنتاج" (ص22).

البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال: نتيجة لتطور الحياة وازدياد الطلب على الإعلام وتوسعه، لاسيما أن الإعلام العام أصبح غير قادر على تلبية احتياجات الرأي العام في المجالات كافة؛ فقد اقتضى الأمر بروز الإعلام المتخصص في مختلف مجالات الحياة، ويتوجه هذا الإعلام إلى جمهور خاص يهدف إلى نشر الثقافة المتخصصة، وتعد مرحلة التخصص الإعلامي إحدى سمات عصرنا الحالي التي يسعى الإعلام بها إلى إرضاء احتياجات قطاعات جماهيرية خاصة ومحددة، وهذا يعطي القائمين على القناة مجالا للتركيز والتكثيف والإبداع في نفس مجال التخصص.

مفهوم البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال: تقدم برامج الأطفال في التلفزيون مجالات واسعة قد تكسب الأطفال ثقافة واسعة وتثري حياتهم وتزيد في متعتهم، وكذلك تسهم في تنمية قدراتهم اللغوية والعاطفية والنفسية، وتشارك في تنشئتهم الاجتماعية، وقد تؤثر في سلوكياتهم وعاداتهم وطريقة حياتهم، وممكن تجعلهم أكثر إحاطة ببيئتهم وعالمهم الذي يعيشون فيه (الجفيري، 2015، ص225). وتُعرَّف بأنها "مجموعة من البرامج التي تهتم بالأطفال، وكيف تتوجه بكلامك إليهم، ومن أمثلة ذلك أن تجعل الأطفال هم الذين يقدمون تلك البرامج، ومنها البرامج التي تعرض الرسوم

المتحركة أو البرامج المعدة لتربية الأطفال" (الجفيري، 2015، ص225). ويعرف النعاس (2001) برامج الأطفال: هي عبارة عن برامج وأشرطة تعد للصغار حتى سن المراهقة وتشمل ما يأتي:

- البرامج الموجهة للصغار: في مراحل العمر المختلفة، وتأخذ شكل المجلة متعددة الفقرات، أو شكل برامج المنوعات والاستعراض من أغانٍ وتمثيليات على شكل عرائس ودُمَى وغير ذلك.
- أشرطة الأطفال: وتشمل أشرطة الكارتون أو أشرطة المغامرات.
- مواد الربط: وهي التي تسد فراغات البرامج وتتضمن أغاني قصيرة أو موسيقى أو أعمال فنية أخرى أو تنويهات للبرامج أو أسئلة تقيس قوة الملاحظة في ضوء اطِّلاعهم ومعرفتهم.
- أشرطة الكارتون أو أفلام الرسوم المتحركة: هي مجموعة الصور الساكنة ذات التتابع الحركي من خلال رسومات مستقلة تعرض وتنتج عنها الإيهام بالحركة، وتقدم هذه الرسوم في قوالب وأشكال مختلفة. (ص11)

مخاوف انتشار البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال:

أكدت الكثير من الدراسات والبحوث أن الطفل يقضي وقتًا طويلًا أمام التلفزيون، في متابعة البرامج الموجهة له، وأن الطفل في السنوات الأولى من عمره سريع التأثر، ويكون سلوكه ميَّالا بدرجة كبيرة للتقليد، لكن بالرغم من كل هذا فإن التلفزيون يبقى ذا تأثير متناقِض، فمن ناحية هو وسيلة للترفيه والترويح عن النفس، والارتقاء بذوق الطفل، وأداة ناجعة في نموه وتطور قدراته وأفكاره واتجاهاته واهتماماته المختلفة، وتشكيل الفرد الصالح، ومن ناحية أخرى وعند إهمال الإعداد الجيد لبرامجه أو بث برامج لا تتوافق مع نفسية الطفل، ومع المجتمع الذي يعيش فيه، فقد يصبح أداة هدم تساعد على الانحراف، وبخاصة مع الموجة المتزايدة لمظاهر العنف التي تبرز فيه وتأثيراتها المحتملة في نفوس الأطفال. (بن زروق، 2005، ص26)، ويشير أبو الحمام (2010) أنه مع انتشار الفضائيات أصبح أمام الطفل مصادر عديدة ومتنوعة، ونقصد بها قنوات عالمية عديدة، يشاهد ما يفضل من برامج وخاصة أفلام الرسوم المتحركة. وقد نال إعلام الطفل نصيبًا من العناية، ومع التقدم التكنولوجي في تقنيات البث المباشر أدى إلى وجود مخاوف بين شعوب المجتمعات النامية حول تأثير الإعلام عليها وعلى الطفل خصوصا، من حيث التغييرات التي تطرأ على ثقافة هذه المجتمعات، وتؤثر على ثقافتها وعاداتها وتقاليدها وتراثها. وترجع هذه المخاوف إلى قوة انتشار وسائل الإعلام الأمريكية وقدرتها على إحداث التغيير في التركيبة الاجتماعية في العالم، إذ إنَّ المواد الإعلامية الغربية كالأفلام والمسلسلات والأغاني والموسيقى والإعلانات تنقل أنماطًا جديدة وقيمًا غربية، ومن أخطر ما تتضمنه هذه المواد برامج العنف والجنس والرعب وغزو الفضاء. (ص208)

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

التلفزيون وتأثيره على الأطفال:

يُعد التلفزيون من أهم وسائل الإعلام التي تؤثر على الأطفال، فهو مصدر رئيس للمعلومات والترفيه بالنسبة لهم، ويستعمله الطفل في إرضاء حاجة في نفسه ويجد في تلك البرامج الخبرات التي يستكشفها، وبناءً على هذا يكون التأثير هو ثمرة التفاعل الواقعي بين خصائص التلفزيون وخصائص مشاهديه. وفي ذلك يقول Wbarr Shram في أبو حسان (2008): إن الآثار التي يحدثها التلفزيون هي تفاعل بين خصائص البرامج التلفزيونية وخصائص الأشخاص الذين يشاهدونه وذلك لاعتباره:

- من المثيرات الحسية والعقلية والانفعالية لنفوس الأطفال بدرجة كبيرة وتأثيره في كيانهم واتجاهاتهم، ودمجهم فيما يرون ويسمعون.
- يتميز التلفاز بشدة الاستحواذ، فهو يشد انتباه المشاهد بما يعرضه، ومقدرته على الاستهواء وخلق الإحساس بالمشاركة. (ص78)
- خير معين للقضاء على عزلته وانطوائه في المجتمعات المنعزلة، كما يمكن له أن يعمل على تنمية القدرات العقلية له، وإشباع حاجاته للفهم والاستيعاب والانتباه والتذكر. (حجاجي، 2008، ص28).
- قربه من الاتصال الوجاهي، مما يزيد من فعاليته وأثره في نفوس المتلقين.
- يتميز بقدرة خارقة على إقناع الأطفال والتأثير والسيطرة على عقولهم.
- أكثر المؤسسات الإعلامية شمولية من حيث الوظائف، وأكثرها تأثيرا في الأطفال، سهل الاستعمال، زر بسيط، آلة تحكم عن بعد، برمجة زمنية (شعباني، 2012، ص 28). وبفضل الصورة حظي التلفزيون بثقة مشاهديه وتصديقهم له لأنَّ الصورة قلما يرقى إليها الشك، وحينما ترتبط الصورة بالحركة والصوت فإن ذلك أكثر مدعاة للثقة. وأكدت الدراسات أن استخدام الألوان في التلفزيون يزيد من درجة مقدرته على الإقناع ويزداد تأثيره على الفئات الأقل تعليمًا والأكثر فقرًا؛ لأنه يخاطب أعدادًا متباينة وغير متجانسة من الجماهير من حيث الثقافة، والمستوى التعليمي، والأعمار، والأديان، والجنس، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية باعتباره:
- يتميز بالشعبية الكبيرة لأنه يملك القدرة على تلبية احتياجات المجتمع ورغباته.
- لا يتطلب معرفة القراءة والكتابة لأنه يستطيع أن يقنع الأمي كما يقنع المثقف.
- يتميز بقربه من واقع الحياة الاجتماعية. (الديلمي، 2005، ص28).
- يملك جميع الإمكانات والظروف التي يستطيع بها أن يأسر انتباه المشاهد ويشجعه على الاستغراق مع البرنامج". (أبو حسان، 2008، ص78).

تأثير البرامج التلفزيونية للأطفال على التكوين النفسي: يؤدي التلفزيون دورًا مهمًا في حياة معظم الأطفال، ومع التنافس الكبير للقنوات التلفزيونية في تقديم محتوى جاذب للأطفال وكسب أعلى قدر من المتابعة عبر عرض البرامج الموجهة للأطفال باختلاف أنواعها، ومع تقديم معلومات متباينة ومختلفة ومحتوى متعدد يقدم للأطفال بأساليب عديدة، كل ذلك يؤثر على التكوين النفسي للطفل، ويستعرض الباحثان في هذا المحور:

- أثر التلفزيون والبرامج الموجهة للأطفال على التكوين النفسي للأطفال في إطار الأبعاد (السلوكية – والأكاديمية – والاجتماعية)، من أجل المساعدة على إيضاح التفاعل المركب بين البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال والتكوين النفسي لهم في الأبعاد المذكورة.
- إلى أي مدى يؤثر التلفزيون بالفعل على الأطفال بالاستناد إلى الأبحاث والدراسات السابقة، وما الدور الذي من الممكن أن تلعبه المتغيرات في تعديل آثار التكوين النفسي للطفل، فبذلك نستطيع أن نفيد ونستفيد في تقديم المعلومات والمفاهيم لهذه البرامج التلفزيونية لمساعدة أولياء الأمور على فهم الآثار المترتبة، وتقديم الإفادة إلى أقصى حد ممكن لتحسين نمو الطفل النفسي في سلوكه وتعليمه وعلاقاته الاجتماعية مع الأسرة والأقارب والأصدقاء، وفي الوقت نفسه نقلل من الآثار السلبية.

تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد السلوكي للطفل:

تعد البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال من المصادر التي تؤثر على سلوك الطفل، فالأطفال يتفاعلون مع المحتوى التلفزيوني، ويستوعبون القيم والمعتقدات والسلوكيات التي تُظهَر لهم عبر الشاشة. فإن البرامج التلفزيونية للأطفال يمكن أن تؤثر في تطوير سلوكياتهم. والسلوك بهذا المعنى الشامل الواسع يتضمن ما يمكن للشخص إدراكه كتناول الطعام أو الاعتداء بالضرب، كما يتضمن ما هو غير مدرك إلا من صاحبه مثل التفكير الصامت، والتخيل، والتذكُّر، والأوهام، والمخاوف، والآلام، والآمال، والحزن، والسرور وما إلى ذلك من انفعالات قد تصاحبها مظاهر يكشفها الآخرون ويدركونها. ويعد التلفزيون أكثر وسائل الإعلام تأثيرًا في سلوك الأطفال بخاصة كونهم يشاهدونه لساعات طويلة، حيث أصبح متوافرًا في كل البيوت، وكل الناس يهتمون به سواء مدفوعين للاستمتاع والترفيه، أم كانوا يلتمسون فيه بديلا للثقافة والمعرفة، والتزود بالمعلومات، وإشباع الحاجات النفسية. ويعتمد التلفزيون على حاستي السمع والبصر وهما تستقبلان الصورة والحركة والصوت، ويؤكد علماء النفس أنه كلما ازداد عدد الحواس التي يمكن استخدامها في تلقي فكرة معينة أدى ذلك إلى دعمها وتقويتها وتثبتها في ذهن المتلقي. (همشري، 2003، ص355)

تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الأكاديمي للطفل:

تلعب البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال دورًا مهمًا في تأثيرها على البُعد الأكاديمي للأطفال وتعليمهم، ويمكن أن يكون لهذه البرامج تأثير إيجابي كبير إذا أُختيرت وصُمِّمت بعناية، وقدَّمت المحتوى التعليمي المناسب والملائم للفئة العمرية المستهدفة، ومن الممكن أن تنعكس تلك التأثيرات في الاتجاهات السلبية للأطفال بحسب المضمون ونمط المشاهدة المقدَّم لهم. فالتلفزيون يعمل على زيادة الحصيلة اللغوية عند الأطفال من خلال متابعة المسلسلات المدبلجة باللغة الفصحى والبرامج التعليمية، وإشباع حب الاستطلاع من خلال برامجها الثقافية، وتوسيع خبرات الطفل كونها مصدرًا من مصادر المعرفة، ويسهم في صقل وجدان الطفل وأحاسيسه، وتدريب حواسه على الإصغاء والمتابعة والربط والتحليل، كما يفتح التلفزيون آفاقًا جديدة لعوالم مختلفة لدى الأطفال. (الجندي، 2015، ص99) ويؤكد الباحثون أن التلفزيون في الوقت الراهن أصبح يحتل المرتبة الأولى بعد الوالدين مباشرة، خاصة في ظل الظروف التي تشهدها الأسرة، وبهذا بات من المؤكد تأثير التلفزيون على سلوكيات الأطفال، حيث أصبح من المستحيل الاعتماد على الوسائل القديمة في التربية والتنشئة والتوجيه، ولم يعد ممكنًا منع الأطفال من مشاهدة التلفزيون، وهذا الكم الهائل من البرامج والأفلام التي تشكل الآن أحد المراجع الأساسية في سلوك الطفل وتفكيره وتربيته وتعليمه. ولقد أثبت الدراسات النفسية أن التلفزيون يسهم في تنمية القدرات الإبداعية للطفل عن طريق مشاهدة مختلف البرامج الهادفة، ولكي يكون التلفزيون مؤثرًا وفعالًا في التنشئة الاجتماعية للأطفال يجدر أن تكون فعاليته ترجمة للأفكار الأخلاقية النابعة من روح الأمة ومن تراثها، ويرى علماء النفس أن الاهتمام بالإبداع والمبدعين أصبح اليوم ضرورة وطنية وقومية لكل بلد يريد التقدم والرقي، فالإبداع ليس موهبة تولد مع الفرد وتنمو تلقائيا، بل إن كل فرد يمتلك مقدرة على الإبداع بدرجة ما، وأن التعبير عن هذه المقدرة واستغلالها يعتمد أساسًا على ما تهيئه ظروف التنشئة والعوامل البيئية المنشطة منذ السنوات الأولى للطفولة. (المليجي، 2015، ص117-116)

تأثير البرامج الموجهة للأطفال على البُعد الاجتماعي: تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الاجتماعي هو موضوع مهم يشغل العديد من أولياء الأمور والباحثين، ويثير الكثير من الجدل، حيث تلعب البرامج التلفزيونية دورًا كبيرًا في حياة الأطفال، من خلال التحفيز على التفكير الإبداعي، واستخدام الخيال في حل المشكلات، والتركز على التعاون والتفاعل الاجتماعي بين الشخصيات، مما يسهم في تعزيز المهارات الاجتماعية للأطفال، ويعد بعضهم التلفزيون أحد المؤثرات الأساسية بعد الأسرة والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال ما يقدمه من معلومات قد توثر في معتقدات الطفل وقيمه وميوله واتجاهاته (صالح، 2015)

ويرى صالح (2015): إن التلفزيون يعد شريكًا فاعلاً يسهم بقدر كبير في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث احتل مكانًا في ميادين الفكر كافة، والتأثير في الثقافة والترويج والتسلية والتوجيه وفق أساليب مستحدثة وتقنيات عالية، مما يجعل الطفل يسلِّم عقله وعاطفته، ويكتسب سلوكيات دون أن يدرك أن ما تحمله الرسالة الإعلامية اليوم مشحون بقيم صاحب الرسالة يسعى لإحلالها محل القيم القائمة؛ فما يرى من مشاهد مضحكة، ولكنها تحمل مضمون السخرية، وعندما تكون في سياق الترفيه والكوميديا والتسلية تكون أقرب للطفل من أن تأتي بصيغة جادة، وتحمل معها شعور الرفض، فالتعرُّض المستمر لمشاهدة أفلام العنف يحفِّز لديهم الاستعداد بالتصرُّف بعدوانية، وبذلك فهي توجِّه القيم الجمالية والذهنية والسلوكية واللباس وكيفية التعامل مع الأقران، ومع ما يقدِّمه التلفزيون من مادة إعلامية تشد الأطفال لا شعوريًا فتصبح اللغة السائدة للتفاهم هي لغة الحوار العنيف خصوصًا في أفلام الكرتون الداعية لأنَّ يكون البطل أكثر قساوة في القتل وتصفية أعدائه، وإظهار التهريب والمتاجرة بالمخدِّرات والممنوعات بمظهر السلوك الاجتماعي الطبيعي وفق معايير تقنية عالية ومستوى تكنولوجي رفيع، ويهدف إلى تثبيت قيم حصينة أو إزالتها بحكم محدودية التجربة، وانعدام القدرة على التقييم واختبار الصحيح الإيجابي من الخطأ والسلب، ويؤدي ذلك الوضع في العديد من الحالات إلى وقوع الطفل ضحية التناقض الحاصل بين برامج التلفزيون وبين اتجاهات إرادة الوالدين وأفراد الأسرة، وغالبًا ما تكون النتيجة تكوين شخصيات غير سوية ومنعزلة نسبيًا عن النسق القيمي. (ص 77)

وتعتمد عملية الضبط الاجتماعي وضبط السلوك لدى أفراد المجتمع على نظرية التعلم المجتمعي أو الاندماج الاجتماعي ومفادها أن "الفرد يقتبس الحركات والسلوك عن الأشخاص الذي يجلهم، ويود احتذاء نموذجهم خصوصًا عندما يتعارض هذا النموذج مع نماذج أخرى مغايرة "فقيم الضبط الاجتماعي مستنبطة من عوامل داخلية مرتبطة بقيم الفرد وقناعاته أو عوامل خارجية تتعلق بمدى قبول الآخرين لهذه التصرفات وأنماط السلوك، من خلال تحديد ما يصح وما لا يصح في جميع نواحي الحياة؛ لأنَّ ما يتعلمه الأطفال يصبح مع مرور الزمن عرفًا وتقليدًا لا يمكن مخالفته أو الخروج عنه تحت أي ظرف. (صالح، 2015، ص.82)، ويرى الباحثان أن هذه المؤثرات تختلف باختلاف نوعية البرامج ومحتواها، وكمية الوقت الذي يقضيه الأطفال في مشاهدتها، ومن الضروري أن يكون الأهل والمربون حذرين، ويتابعون محتوى البرامج التلفزيونية التي يشاهدها الأطفال، ويساعدونهم على اختيار ما هو مناسب ومفيد لهم، وتحفيزهم على ممارسة الأنشطة الاجتماعية الأخرى خارج الشاشة، والمشاركة في ألعاب وأنشطة تعزز تطويرهم الاجتماعي بشكل أكبر.

ثانيا: الدراسات السابقة:

دراسة اناجي ومعين (2021): هدفت الدراسة إلى التعرف على الآثار التربوية السلبية التي تسبّبها قنوات الأطفال التخصصية لطفل ما قبل المدرسة، وكذلك تأثير قنوات الإعلام التخصصية للأطفال على نمو الطفل من النواحي العقلية والجسمية والنفسية، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (26) رجلاً و(24) امرأة من معلمات رياض الأطفال، وتوصلت الدراسة إن وسائل الإعلام لها آثار إيجابية وأخرى سلبية على نمو الطفل المتكامل، وإن الأثر الذي تحدثه وسائل الإعلام في الطفل تراكمي.

دراسة حجاري وبودرع (2021): هدفت الدراسة التعرف إلى أثر القنوات التلفزيونية في اكتساب اللغة لدى الطفل والكشف الملموس في كيفية اكتساب الطفل للغة عن طريق ما تقدمه برامج الأطفال، قناة كراميش خصوصًا. وتمثلت عينة البحث في (14) مشرِفة تراوح أعمارهن بين 25 إلى 40 سنة، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى إن القنوات ساعدت الطفل في تطوير نموه اللُّغوي والمعرفي، ولا يمكن غض النظر عن الجانب السلبي لهذه البرامج لأن لها إيجابية وسلبية في آن واحد، وتقع المسؤولية على كل من المشرِفين بصفة عامة، والأولياء بصفة خاصة، فالأسرة لها دور المدرسة في تكوين لُغة الطفل.

دراسة فلفلان (2020): هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثر الأطفال بالتلفزيون من خلال رسومهم، ومعرفة الأثر السلبي والأثر الإيجابي الذي يكتسبه الأطفال من التلفزيون، ومعرفة مدى تأثير التلفزيون على كل سنة من سنوات مرحلة الطفولة المتأخرة (من 9 سنوات إلى 12سنة)، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي الكمي بأسلوب تحليل المحتوى، وبلغت عينة الدراسة (15102) رسمة من (53) مدرسة، وتوصلت الدراسة إلى إن الأطفال يعتمدون على التلفزيون بشكل كبير في رسم مواضيعهم القصصية، ولوحظ أن التلفزيون يكسب الطفل ثقافة بصرية، ويظهر التأثير الإيجابي للتلفزيون من رسم الموجزات الشكلية التي تدل على اللعب والمرح والرياضة.

دراسة شوفي وبصيص (2020): هدفت الدراسة إلى إبراز تأثير برامج الأطفال التلفزيونية على قيم التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر أولياء الأمور (معلمين) في قناة MBC3، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة، وقد شملت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (90) معلمًا ومعلمة من أولياء التلاميذ، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم أطفال أفراد العينة يفضلون أفلام الرعب من مظاهر مشاهدها تقمُّص الشخصيات الكرتونية التي تقاتل الأشرار، وإن البرامج التلفزيونية على كثرة تعددها لها تأثيرها البالغ في بلورة قيم الطفل الاجتماعية وسلوكياته، وتؤثر على إضعاف دور الأسرة والمدرسة.

دراسة (Stephen, K. and Stewart, K, 2000): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تأثير البرامج التي تعرضها القنوات التلفزيونية الفضائية التي تتضمن العدوانية والعنف على الأطفال، من خلال دراسة كيفية على عينة قوامها 27 مبحوثة من الأمهات الكنديات اللاتي لديهن أطفال ما بين 6.3 سنوات، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: أن غالبية العينة من الأمهات لديهن تحفُّظات على البرامج العنيفة التي يتعرَّض لها أطفالهن، وأكَّدنَ أن أطفالهن تزداد العدوانية لديهم كلما تعرضوا للمواد الإعلامية العنيفة. وأن غالبية العينة من الأمهات أكَّدنَ أنَّ أطفالهنَّ يميلون إلى محاكاة النماذج السلبية والعدوانية بعد مشاهدتهم لتلك النوعية من البرامج. وغالبية العينة من الأمهات أكَّدنَ أنَّهُنَّ يتدخَّلنَ لمنع أبنائهن من التعرُّض لهذه البرامج الإعلامية العنيفة المليئة بالقيم السلبية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولها الباحثان، يتضح أن تلك الدراسات قد تعددت واختلفت باختلاف الأهداف التي سعت لتحقيقها، واختلاف الموضوعات التي تناولتها، واختلاف البيئات التي تمت فيها، كما يتضح من خلال استعراض الدراسات أن البيئات التي أُجريت فيها قد تنوعت بين عربية وأجنبية، وقد اتفقت نوعًا ما الدراسات من حيث الفئة التي طبقت الدراسة عليها من أولياء الأمور، أو على الفئة العمرية التي هدفت الدراسة قياس تأثير التلفزيون عليها من الأطفال. وأن أغلبية هذه الدراسات تناولت موضوع التلفزيون وتأثيره على الطفل من منطلقات شتى، اعتمدت على التجارب العلمية بمناهج وتقنيات مختلفة في بلدان محددة، حيث تتفق وتتعارض هذه الدراسات في نتائجها تبعًا للآراء حول الأثر الذي يحدثه التلفزيون على المشاهدين خصوصًا الأطفال، وبالتحديد تأثير البرامج الموجهة للأطفال على تكوينهم النفسي وسلوكياتهم بصفة خاصة. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، واختلفت مع عدد من الدراسات في ذلك وخاصة منها ما استخدمت المسح الإعلامي.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي؛ لأنه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع الدراسة من أولياء الأمور بمدينة المكلا الذين لديهم من الصف الأول أساسي إلى الصف الخامس أساسي بعدد طلاب إجمالي بلغ (6081) طالبًا وطالبة، بمدينة المكلا.

عينة البحث: تكونت عينة الدراسة من (360) أُمًا وأبًا، ملتحقون بالصفوف الدراسية من الصف الأول أساسي إلى الصف الخامس أساسي بمدينة المكلا.

خصائص العينة الديمغرافية

تضمن الجنس (النوع)، العمر، المستوى التعليمي، نوع السكن، موقع السكن، نوع الطفل (الجنس).

أدوات البحث: تمثلت أداة الدراسة في الاستبانة والتي تكنت من ثلاثة محاور على النحو الآتي:

المحور الأول: تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد السلوكي ، وتضمن 10 أسئلة.

المحور الثاني: تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد الأكاديمي: وتضمن 9 عبارات بمقياس ليكرت الخماسي.

المحور الثالث: تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد الاجتماعي وتضمن 9 عبارات بمقياس ليكرت الخماسي.

صدق أداة البحث: تُؤكِّد من صدق أداة الدراسة بوساطة نوعين من أنواع الصدق، وهما صدق المحكمين والصدق البنائي.

صدق المحكمين: ويعد أحد أنواع صدق الأداة التي يُعتمد عليها في القياس، حيث إنه يعرف بقدرة أداة الدراسة على قياس ما ينبغي قياسه من خلال النظر إليها، وتفحص مدى ملاءمة بنودها لقياس أبعاد المتغير المختلفة، وهو من أكثر الأساليب استخدامًا.

الصدق البنائي: للتأكد من فاعلية فِقرات الأداة تُحقِّق من توفر الصدق البنائي (Construct validity) أو ما يسمى أحيانًا الصدق التمييزي أو الاتساق أو التجانس الداخلي (Internal consistency) لفِقرات أداة البحث عن طريق تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (60) فرداً من خارج عينة الدراسة الأساسية، وبعد ذلك تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل فِقرة مع درجة المحور الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل محور والدرجة الكلية للأداة ، كما حُسِبَتْ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين (1- 2)

جدول (1) معاملات ارتباط درجات فقرات كل محوروالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي الية

تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد السلوكي			تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد الأكاديمي			تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد الاجتماعي		
رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
1	.414**	.006	1	.368*	.016	1	.488**	.001
2	.717**	.000	2	.556**	.000	2	.565**	.000
3	.723**	.000	3	.495**	.001	3	.562**	.000
4	.666**	.000	4	.579**	.000	4	.498**	.001

تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد السلوكي			تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد الأكاديمي			تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد الاجتماعي		
رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
5	.701**	.000	5	.677**	.000	5	.801**	.000
6	.664**	.000	6	.722**	.000	6	.618**	.000
7	.827**	.000	7	.327*	.034	7	.446**	.003
8	.735**	.000	8	.481**	.001	8	.791**	.000
9	.668**	.000	9	.457**	.002	9	.452**	.003
10	.628**	.000						

** دال إحصائياً عند مستوي دلالة α=0.01. * دال إحصائياً عند مستوي دلالة α=0.05.

تشير نتائج الجدول (2) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه دالة إحصائيا، عند مستوى دلالة **(α=0.01)** و **(α=0.05)**. وقد تراوحت هذا الارتباطات ما بين 0.827 و 0.414 لمحور تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد السلوكي، وبين 0.722 و 0.327 لمحور تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد الأكاديمي، وبين 0.801 و 0.446 لمحور تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد الاجتماعي. كما تم حساب معامل ارتباط الدرجة الفرعية لكل محور مع الدرجة الكلية للأداة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول:

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل بُعد والدرجة الكلية لأداة الدراسة

م	المحاور	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
.1	تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد السلوكي	**.861**	**.000**
.2	تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد الأكاديمي	**.613**	**.000**
.3	تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد الاجتماعي	**.847**	**.000**

**** الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة α=0.01 .**

تشير نتائج الجدول (3) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للأداة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **(α=0.01)**. مما يعني أن جميع محاور تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على التكوين النفسي للطفل تتمتع بفاعلية عالية، وتقيس ما وضعت من أجله. وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ثبات أداة البحث: تُحقِّقَ من ثبات استبانة الدراسة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك على مستوى كل محور، وعلى المستوى الكلي للأداة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (3) على النحو الآتي:

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

جدول رقم (3) قيم معامل ألفا لـ كرونباخ لثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد السلوكي	**10**	**0.86**
2	تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد الأكاديمي	**9**	**0.63**
3	تأثير البرامج التلفزيونية الموجة للأطفال على البُعد الاجتماعي	**9**	**0.76**
	الأداة ككل	**28**	**0.89**

يلاحظ من الجدول رقم **(3)** أن قيمة معامل ثبات التجانس الداخلي ألفا كرونباخ لأداة الدراسة بلغت (0.89)، كما يلاحظ أيضًا أن قيمة معامل ثبات التجانس الداخلي للمحور الأول بلغت (0.86). وبلغت قيمه معامل ثبات التجانس الداخلي للمحور الثاني (0.63). وبلغت قيمه معامل ثبات التجانس الداخلي للمحور الثالث (0.76). تشير النتائج السابقة إلى أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة، وتزيد عن الحد الأدنى لمعامل الثبات 0.60.

وهذه النتائج تؤكد صلاحية الأداة للتطبيق على عينة الدراسة. وبذلك يكون قد تُؤكِّد من صدق أداة الدراسة وثباتها، مما يجعلنا على ثقة تامة بصحة الأداة وصلاحيتها في جمع بيانات الدراسة، وتحليلها، والإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضياتها.

محك الحكم على الإجابات: واعتمد الباحثان في تفسير البيانات بناءً على قيم المتوسطات الحسابية معادلة طول الفئة التي تقضي بقياس مستوى الأهمية لمتغيرات الدراسة، الذي أُحتسب وفقًا للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى (الحد الأعلى – الحد الأدنى)}}{\text{أكبر قيمة في المقياس (الحد الأعلى)}}$$

$$\text{إذن طول الفئة} = \frac{5-1}{5} = 0.8$$

وبناءً على ذلك تكون قيم المتوسطات الحسابية ومستوياتها، بحسب الجدول رقم (15) الآتي:

جدول (15) قيم المتوسطات الحسابية ومستوياتها

قيم المتوسطات الحسابية	درجات الموافقة	مستويات المتوسطات الحسابية
من 1 - 1.79	غير موافق بشدة	منخفضة جدًا
1.80 - 2.59	غير موافق	منخفضة
2.60 - 3.39	محايد	متوسط
3.40 - 4.19	موافق	عالية
4.20 - 5	موافق بشدة	عالية جدًا

المصدر: إعداد الباحثين بناءً على معادلة تطبيق طول الفئة.

الأساليب الإحصائية

أُجـرِيَ التحليـل الإحصـائي لاسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة باسـتخدام الأسـاليب الإحصـائية الآتية:

1. معامل ارتباط بيرسون للتأكد من فاعلية فقرات أداة الدراسة، كما تُحقِق من توفر الصدق البنائي (Construct validity) أو ما يسمى أحيانًا الصدق التمييزي أو الاتساق أو التجانس الداخلي (Internalconsistency).
2. "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha) لحساب ثبات فقرات الأداة المستخدمة في جمع البيانات.
3. المتوسط الحسابي والوزن النسبي لترتيب أفراد الدراسة بحسب درجاتهم على الفقرات.
4. الانحراف المعياري لقياس تجانس درجات أفراد الدراسة. "حيث يدل على كفاءة الوسط الحسابي في تمثيل مركز البيانات بحيث يكون الوسط الحسابي أكثر جودة كلما قلت قيمة الانحراف المعياري".
5. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T.Test)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين فئتين.
6. اختبار تحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين أكثر من فئتين.

عرض ومناقشة نتائج الإجابة عن أسئلة البحث أو معالجة فرضياته

النتائج المتعلقة السؤال الأول: ما مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على أبعاد التكوين النفسي لأطفال مدينة المكلا من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم وصف وتحليل إجابات أفراد عيّنة الدراسة لمحاور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على أبعاد التكوين النفسي لأطفال مدينة المكلا من وجهة نظر أولياء الأمور، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل محاور المتغير (تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على أبعاد التكوين النفسي لأطفال مدينة المكلا) بصورة مجتمعة، ومن ثم للمحاور بصورة منفردة، كما هو موضح في الجدول رقم (4) الخاص بمحور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد السلوكي، والجدول رقم (5) لمحور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الأكاديمي، والجدول رقم (6) لمحور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الاجتماعي، والجدول رقم (7) الخاص بقياس تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على أبعاد التكوين النفسي لأطفال مدينة المكلا للمحاور مجتمعة، كما تظهر الجداول الآتية رتبة فقرات الدراسة بحسب أهميتها، كما ستُظهر الجداول مستوى التوافر، لكل فقرة بحسب وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة، وكما يلي:

1. وصف وتحليل محاور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على أبعاد التكوين النفسي للطفل منفردة: تمّ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، لمحاور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على أبعاد التكوين النفسي لأطفال مدينة المكلا بصورة منفردة، على النحو الآتي:

أ. **وصف وتحليل فقرات محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد السلوكي:** تمّ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لفقرات محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد السلوكي وإجمالي المحور، وقد جاءت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

جدول (4): المتوسطات والانحرافات المعيارية والاوزان النسبية لإجابات أفراد العينة حول محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد السلوكي

م	فقرات محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد السلوكي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	الرتبة	مستوى التوافر
1.	يستجيب لك طفلك عند مناداته في أثناء وقت المشاهدة	3.17	1.20	63.46	5	متوسطة
2.	طفلك يكون قريبًا من التلفزيون في أثناء المشاهدة.	2.70	1.19	54.09	8	متوسطة
3.	تلاحظ تصرفات غريبة لطفلك في أثناء المشاهدة.	2.67	1.12	53.47	9	متوسطة
4.	تؤثر المظاهر الخيالية في التلفزيون على طفلك من خلال زيادة السلوك العدواني.	2.89	1.23	57.79	7	متوسطة
5.	تسهم برامج الأطفال في إكساب الطفل القيم الحميدة	3.33	0.99	66.63	1	متوسطة
6.	تعمل البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على تغيير سلوك طفلك.	3.29	1.08	65.73	3	متوسطة
7.	طفلك يظهر تذمرًا شديدًا في أثناء منعه من مشاهدة البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال.	3.21	1.29	64.24	4	متوسطة
8.	تتسبب برامج الأطفال بظهور الانطواء والعزلة لدى طفلك	2.51	1.20	50.27	10	منخفضة
9.	يقوم طفلك بتقليد بعض الشخصيات المجسدة في برامج الأطفال	3.31	1.21	66.21	2	متوسطة
10.	تنمي برامج الأطفال سلوكيات العنف لدى الطفل.	3.02	1.19	60.36	6	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3.01	0.61	60.22		متوسطة

تبين نتائج الجدول (4) أنّ متوسط درجات التوافر لجميع فقرات محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد السلوكي تراوحت ما بين (3.33 - 2.12) والتي تعكس درجة توافر متوسطة، حيث كانت أعلى تلك الفقرات توافراً الفقرة (5): " تسهم برامج الأطفال في إكساب الطفل القيم الحميدة." بوسط حسابي متوسط (3.33)، وانحراف معياري (0.99) يشير إلى تقارب

الآراء وتجانسها حول الفقرة، وبوزن نسبي متوسط (66.63%)، بينما أدنى تلك الفقرات توافراً الفقرة (8): " تتسبب برامج الأطفال بظهور الانطواء والعزلة لدى طفلك." بوسط حسابي منخفض بلغ(2.51)، وانحراف معياري (1.20) يشير إلى تباعد الآراء وتشتتها حول الفقرة، وبوزن نسبي منخفض (50.27%). كما يلاحظ من بيانات الجدول أنّ المتوسط العام لإجابات أفراد العينة حول محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد السلوكي كان متوسطاً بوسط حسابي بلغ (3.01)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.61) يدل على أنّ آراء الأفراد كانت متسقة ومتقاربة ومتجانسة تجاه فقرات المحور، وبوزن نسبي عام متوسط بلغ (60.22%). وتشير النتائج السابقة إلى أن مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد السلوكي لأطفال المكلا كان بدرجة متوسطة.

ب. **وصف وتحليل فقرات محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الأكاديمي:** تمّ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية واختبار (t) ومستوى المعنوية لفقرات محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على المحور الأكاديمي وإجمالي البُعد، وقد جاءت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاوزان النسبية لإجابات أفراد العينة حول تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الاكاديمي

م	محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال البُعد الاكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	الرتبة	مستوى التوافر
.11	تؤثر برامج الأطفال على الدور التربوي الذي تقوم به المدرسة.	3.09	1.18	61.79	5	متوسطة
.12	هناك مستوى من المعلومات يحصل عليها الطفل من التلفزيون.	3.76	0.97	75.22	1	عالية
.13	تؤثر برامج الأطفال التلفزيونية على المستوى الدراسي لطفلك	3.07	1.24	61.49	6	متوسطة
.14	تسهم برامج الأطفال في تنمية المهارات اللغوية للطفل	3.61	1.00	72.24	2	عالية
.15	تسهم برامج الأطفال في تنمية معارف الطفل وإدراكه	3.53	0.98	70.57	3	عالية
.16	تعمل برامج الأطفال على اكتشاف أشياء للطفل لا يتعلمها من المدرسة.	3.44	1.09	68.78	4	عالية
.17	تلهي برامج الأطفال طفلك عن تأدية دروسه وامتحاناته.	3.07	1.37	61.49	6	متوسطة
.18	تؤدي برامج الأطفال دورًا مكملاً للمدرسة.	2.63	1.13	52.66	8	متوسطة
.19	يراعي منتجو برامج الأطفال ضرورة زيادة الحصيلة الثقافية للطفل	2.95	1.12	59.04	7	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3.24	0.62	64.81		متوسطة

تبين نتائج الجدول (5) أنّ متوسط درجات التوافر لجميع فقرات محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الاكاديمي تراوحت ما بين (3.76 - 2.63) والتي تعكس درجة توافر تتراوح ما بين عالية ومتوسطة، حيث كانت أعلى تلك الفقرات توافراً الفقرة (12): "هناك مستوى

من المعلومات يحصل عليها الطفل من التلفزيون." بوسط حسابي عال (3.76)، وانحراف (0.97) يشير إلى تجانسها حول الفقرة، وبوزن نسبي عال (75.22%)، بينما أدنى تلك الفقرات توافراً الفقرة (8): " تتسبب برامج الأطفال بظهور الانطواء والعزلة لدى طفلك." بوسط حسابي متوسط بلغ(2.63)، وانحراف (1.13) يشير إلى تباعد الآراء وتشتتها حول الفقرة، وبوزن نسبي متوسط (52.66%). كما يلاحظ أنّ المتوسط العام لإجابات أفراد العينة حول محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الأكاديمي كان متوسطاً بوسط حسابي بلغ (3.24)، وبانحراف معياري بلغت قيمته(0.62) يدل على أنّ آراء الأفراد كانت متسقة ومتقاربة ومتجانسة تجاه فقرات المحور، وبوزن نسبي عام متوسط بلغ (64.81%). وتشير النتائج السابقة إلى أن مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الأكاديمي لأطفال المكلا كان بدرجة متوسطة.

ج. **وصف وتحليل فقرات محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الاجتماعي:** تمّ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية واختبار (t) ومستوى المعنوية لفقرات محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الاجتماعي وإجمالي المحور، وقد جاءت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية والاوزان النسبية لإجابات أفراد العينة حول محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الاجتماعي

م	فقرات تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	الرتبة	مستوى التوافر
.20	تقوم البرامج التلفزيونية للأطفال بدور مكمل للأسرة في التنشئة الاجتماعية.	2.69	1.18	53.73	6	متوسطة
.21	يشاهد طفلك برامج الأطفال بمفرده على الدوام.	2.24	0.98	44.78	8	منخفضة
.22	تعمل برامج الأطفال على ظهور سلوك الأخوة والتآلف	3.05	1.01	61.07	2	متوسطة
.23	تأثير برامج الأطفال على طفلك أكبر من تأثير الأصدقاء	2.80	1.12	56.05	3	متوسطة
.24	مشاهدة طفلك للبرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال تجعله قليل الكلام مع الآخرين.	2.70	1.23	54.09	5	متوسطة
.25	يدخل طفلك في شجار مع أفراد العائلة بسبب رغبته في مشاهدة برامج الأطفال.	3.27	1.26	65.31	1	متوسطة
.26	تزرع برامج الأطفال القيم الاجتماعية في طفلك.	3.05	1.04	61.01	2	متوسطة
.27	تتسبب برامج الأطفال بانعزال طفلك عن محيطه	2.57	1.22	51.46	7	منخفضة
.28	تعد برامج الأطفال من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية	2.77	1.16	55.40	4	متوسطة
	ملخص البُعد الاجتماعي	2.79	0.65	55.87		متوسطة

تبين نتائج الجدول (6) أنّ متوسط درجات التوافر لجميع فقرات محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الاجتماعي تراوحت ما بين (3.27 - 2.24) والتي تعكس درجة توافر تتراوح ما بين متوسطة ومنخفضة، حيث كانت أعلى تلك الفقرات توافراً الفقرة (25): " يدخل طفلك في شجار مع أفراد العائلة بسبب رغبته في مشاهدة برامج الأطفال." بوسط حسابي متوسط (3.27)، وانحراف معياري (1.26) يشير إلى تباعد الآراء وتشتتها حول الفقرة، وبوزن نسبي متوسط (65.31%)، بينما أدنى تلك الفقرات توافراً الفقرة (21): " يشاهد طفلك برامج الأطفال بمفرده على الدوام." بوسط حسابي منخفض بلغ(2.24)، وانحراف معياري (0.98) يشير إلى تقارب الآراء وتجانسها حول الفقرة، وبوزن نسبي منخفض (44.78%). كما يلاحظ من بيانات الجدول أنّ المتوسط العام لإجابات أفراد العينة حول محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الاجتماعي كان متوسطاً بوسط حسابي بلغ (2.79)، وبانحراف معياري بلغ (0.65) يدل على أنّ آراء الأفراد كانت متقاربة ومتجانسة تجاه فقرات المحور، وبوزن نسبي عام متوسط بلغ (55.87%). وتشير النتائج السابقة إلى أن مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الاجتماعي لأطفال المكلا كان بدرجة متوسطة.

2. وصف وتحليل محاور تأثير البرامج التلفزيونية على أبعاد التكوين النفسي للطفل مجتمعة:

تمّ احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، لتأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على أبعاد التكوين النفسي للطفل مجتمعة، وجاءت نتائجه كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول(7) : **المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لإجابات أفراد العينة حول تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على** التكوين النفسي للطفل

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	الرتبة	مستوى التوافر
1	البُعد السلوكي	3.01	0.61	60.22	2	متوسطة
2	البُعد الأكاديمي	3.24	0.62	64.81	1	متوسطة
4	البُعد الاجتماعي	2.79	0.65	55.87	3	متوسطة
المتوسط الحسابي العام		3.02	0.54	60.30	-	متوسطة

يبين الجدول (7)، أنّ متوسط درجات التوافر لتأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على أبعاد التكوين النفسي للطفل (السلوكي، الاكاديمي، الاجتماعي) تراوحت بين (3.24 – 2.79)، وكانت في مستوى "متوافرة بدرجة متوسطة"، كما يلاحظ من بيانات الجدول أنّ المتوسط الحسابي العام لمستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على أبعاد التكوين النفسي للطفل مجتمعة بلغ (3.02)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (0.54)، والذي يدل على أنّ آراء أفراد

العينة كانت متسقة ومتقاربة ومتجانسة تجاه الأبعاد وبوزن نسبي عام (60.30%). كما جاء ترتيب محاور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على أبعاد التكوين النفسي للطفل وفقاً لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة، كالآتي:

– كان أعلى تلك المحاور توافراً هو محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الأكاديمي بوسط حسابي متوسط (3.24)، وانحراف معياري (0.62) يشير إلى تقارب الآراء وتجانسها حول المحور، وبوزن نسبي متوسط (64.81%)، وتفسير ذلك أنّ مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الأكاديمي لأطفال مدينة المكلا كان بدرجة متوسطة.

– جاء محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد السلوكي في المرتبة الثانية بوسط حسابي متوسط (3.02)، وانحراف معياري (0.61)، يشير إلى تقارب الآراء وتجانسها حول المحور، وبوزن نسبي عال (60.22%)، ويعني ذلك أنّ مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد السلوكي لدى اطفال مدينة المكلا كان بدرجة متوسطة.

– جاء محور تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الاجتماعي في المرتبة الثالثة بوسط حسابي متوسط (2.79)، وانحراف معياري (0.65)، يشير إلى تقارب الآراء وتجانسها حول المحور، وبوزن نسبي عال (55.87%)، ويعني ذلك أنّ مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على البُعد الاجتماعي لدى اطفال مدينة المكلا كان بدرجة متوسطة.

تشير النتائج السابقة إلى أن مستوى تأثير البرامج التلفزيونية على أبعاد التكوين النفسي لدى أطفال مدينة المكلا كان بدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها الرقابة من قبل أولياء الأمور على أطفالهم في أثناء مشاهدة البرامج التي تبث للأطفال دون استثناء مما جعل تأثيرها ضعيفًا في تكوين الطفل النفسي، أيضًا قد يكون انقطاع التيار الكهربي باستمرار يجعل من قضية اندماج الطفل مع البرامج المخصَّصة للأطفال ضعيفة، ومن ثَمَّ ضعف تأثيرها على تكوين الطفل النفسي، ولم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع أي من الدراسات السابقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي تُعزى للمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي للوالدين، معدل مشاهدة الطفل)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم التحليل لاستجابات أفراد عينة الدراسة بحسب كل متغير على حدة، حيث تم استخدام اختبار t-test لعينتين مستقلتين، وذلك لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي تقديرات عينة الدراسة حول مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي

تعزى لمتغير (الجنس)، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي والتي تعزى إلى متغيري(المستوى التعليمي للوالدين، معدل مشاهدة الطفل) ، وذلك على النحو الموضح الآتي:

1. **الجنس:** لفحص متغير الجنس (النوع)؛ وما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة أم لا، استخدم الباحثان اختبار فرق المتوسطين لعينتين مستقلتين (Independent Sample T.Test)، وأظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية ما يلي

جدول (8) نتائج اختبار (t) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي عينة الدراسة بحسب متغير الجنس حول تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي

المتغير	الفئات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	مستوى الدلالةF	النتيجة الإحصائية	نتيجة اختبار الفرضية
الجنس (النوع)	ذكر	213	3.16	0.56	0.038	0.970	غير دال	قبول
	أنثى	122	3.16	0.42				

يتضح من نتائج الجدول (8) عدم وجود دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الذكور والإناث حول تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في التكوين النفسي للطفل بمدينة المكلا، أي إنَّ النوع لا يؤثر في آراء الأفراد حول تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في التكوين النفسي للطفل، وأنّ الذكور والإناث لهم نفس الآراء والاعتقاد تجاه ذلك؛ إذ بلغت قيمة T (0.038) عند مستوى دلالة (sig) (0.970)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في هذه الدراسة (0.05).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة تعامل الآباء والأمهات بين أبنائهم، وعدم التفريق بهم سواء كانوا ذكورًا أم إناثًا. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية هذه بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي تُعزى لمتغير الجنس (النوع)، ويُعزى ذلك إلى أن البرامج التلفزيونية متنوعة ومختلفة، وتراعي فئتي الذكور والإناث على حد سواء، فتتضمن هذه البرامج برامج للذكور وبرامج أخرى للإناث، حيث تراعي البرامج التلفزيونية اهتمامات كلا الجنسين. في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية هذه مع نتائج دراسة الزعبي (2016) وترى هذه الدراسة أن الذكور أكثر تقليدًا من الإناث مما تؤثر مشاهدة العنف على تصرفاتهم وطريقة تعاملهم.

2. **المستوى التعليمي للوالدين:** استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بين أكثر من فئتين، وقد أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية في الجدول رقم (9).

جدول (90) نتائج اختبار (F) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي إجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير المستوى التعليمي للوالدين حول تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي

المتغير	الفئات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالةF	النتيجة الإحصائية	نتيجة اختبار الفرضية
المؤهل العلمي	أمي	16	3.17	0.48	4.791	0.000	دال	رفض
	أساسي	101	3.05	0.60				
	ثانوي	99	3.07	0.41				
	دبلوم بعد الثانوية	28	3.17	0.54				
	بكالوريوس	78	3.37	0.46				
	دراسات عليا	13	3.41	0.41				

تشير نتائج الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تجاه تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي، وذلك باختلاف مستوياتهم التعليمية، أي إنَّ المستوى التعليمي للوالدين يؤثر في استجابات أفراد العينة حول تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في التكوين النفسي للطفل بمدينة المكلا، أي إنَّ الأفراد الأميين، والأفراد الذين مستواهم التعليمي أساسي، والأفراد الذين مستواهم التعليمي ثانوي، والأفراد الذين مستواهم التعليمي دبلوم بعد الثانوية، والأفراد الذين مستواهم التعليمي بكالوريوس، والأفراد الذين مستواهم التعليمي دراسات عليا، يختلفون في آرائهم واعتقاداتهم تجاه تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي، حيث كانت الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة جوهرية بحسب ما أشار إليها اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، إذ بلغت قيمة F (**4.791**) عند مستوى دلالة (**0.000**)، وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في هذه الدراسة (0.05). وللكشف عن اتجاه الفروق أُستخدِمَت المقارنات البعدية اختبار أقل مربع الفرق (LSD) كما في الجدول التالي:

جدول (10) نتائج اختبار (LSD) أقل مربع فرق للمقارنات البعدية للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة

المتغير	فئات الدراسة	أمي	أساسي	ثانوي	دبلوم بعد الثانوية	بكالوريوس	دراسات عليا
تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي	أمي	-	.11356	.09413	-.00301	-.19728	-.24114
	أساسي		-	-.01943	-.11657	-.31085-*	-.35470-*
	ثانوي			-	-.09714	-.29142-*	-.33528-*
	دبلوم بعد الثانوية				-	-.19427	-.23813
	بكالوريوس					-	-.04386
	دراسات عليا						-

كشفت نتائج الجدول (10) أن مصدر الفروق كانت بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة ذوي بكالوريوس ودراسات عليا مقابل المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة ذوي المستوى التعليمي أساسي وثانوي، وكانت الفروق لصالح فئتي بكالوريوس ودراسات عليا.

3. معدل المشاهدة في اليوم

لفحص متغير معدل المشاهدة في اليوم، وما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد العينة أم لا، استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) بين أكثر من فئتين.

جدول (11) نتائج اختبار (F) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي إجابات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير معدل المشاهدة في اليوم حول تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي

المتغير	الفئات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالةF	النتيجة الإحصائية	نتيجة اختبار الفرضية
معدل المشاهدة في اليوم	أقل ساعة في اليوم	175	3.06	0.51	7.643	0.001	دال	رفض
	ساعة إلى ساعتين	128	3.26	0.50				
	أكثر من ساعتين	32	3.31	0.46				

تشير نتائج الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تجاه تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي، وذلك باختلاف معدل المشاهدة في اليوم، أي إنَّ معدل مشاهدة الطفل في اليوم يؤثر في استجابات أفراد العينة حول تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في التكوين النفسي للطفل بمدينة المكلا، حيث كانت الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة جوهرية بحسب ما أشار إليها اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، إذ بلغت قيمة F (**7.643**) عند مستوى دلالة (**0.000**)، وهي أصغر من (**0.05**). وللكشف عن اتجاه الفروق استخدمت المقارنات البعدية اختبار أقل مربع الفرق (LSD) والجدول (38) يبين النتائج:

جدول (12) نتائج اختبار (LSD) أقل مربع فرق للمقارنات البعدية للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة

المتغير	فئات الدراسة	أقل من ساعة في اليوم	ساعة إلى ساعتين	أكثر من ساعتين
تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال في تكوينهم النفسي	أقل من ساعة في اليوم	-	-.20499-*	-.24836-*
	ساعة إلى ساعتين		-	-.04337
	أكثر من ساعتين			-

كشفت نتائج الجدول (12) أن مصدر الفروق كانت بين المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة لفئتي المشاهدة ساعة إلى ساعتين وأكثر من ساعتين مقابل المتوسط الحسابي لأفراد

عينة الدراسة لفئة المشاهدة أقل من ساعة في اليوم، وكانت الفروق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة لفئتي المشاهدة ساعة إلى ساعتين وأكثر من ساعتين.

التوصيات: بالاعتماد على النتائج التي تُوصِّل إليها، فإن الباحثين يوصيان أولياء الأمور بمجموعة من التوصيات التي يمكن تلخيصها في الآتي:

1. إعادة نظر أولياء الأمور في البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال، وتنقية البرامج التي يشاهدها الأطفال، واختيارها بعناية، وأنها مناسبة لعمرهم.
2. على أولياء الأمور تعزيز المشاهدة المشتركة مع أطفالهم، والمشاركة في حوارات حول ما يرونه، وهذا يمكن أن يسمح بتوجيههم وفهم تفاصيل البرامج.
3. امتناع أولياء الأمور عن ترك أولادهم عند شاشة التلفزيون في أثناء تأدية الواجب المنزلي، وامتناعهم لحين إكمال المراجعة المدرسية، وإكمال الواجبات.

المقترحات: يقترح الباحثان إجراء مزيدا من الدراسات، ومنها:

1. تحليل محتوى البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال، بما فيها الرسوم المتحركة والبرامج التعليمية.
2. دراسة تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الأطفال من الناحية النفسية والتربوية والصحة النفسية والسلوك الاجتماعي.
3. دراسة آثار المحتوى العنيف على الأطفال مثل الأفلام والبرامج التلفزيونية، والألعاب على سلوك الأطفال واستجابتهم للعنف في الحياة الحقيقية.
4. دراسة دور الوالدين في مراقبة استهلاك الإعلام للأطفال، ومراقبة الإعلام.

المراجع العربية:

أبو الحمام، عزام. (2010). الإعلام والمجتمع، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان. ط2.

أبو حسان، سلطان فارس سليم. (2008). *دور التلفزيون الأردني في خدمة المجتمع المحلي*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الأردن: جامعة الشرق الأوسط.

اناجي، حنين صالح ومعين، فاطمة حسين. (2021). *الإعلام المرئي المخصص للأطفال وتأثيره على تربية طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الأردن: الجامعة الأسمرية الهاشمية.

باديس، مجاين. (2017). القنوات العربية وتشكيل الصورة والاتجاه التلفزيوني الجزائري، الجزائر: *نشر استرياد وتوزيع الكتب قسنطينة*.

بن زروق، جمال. (2005). أثر التلفزيون على سلوكيات وقيم الطفل، جوان، الأغواط - الجزائر: *مجلة دراسات منشورات جامعة عمار ثليجي*.

بو عبد الله، دليلة وعلاص، حسناء. (2019) *أثر الإشهار التلفزيوني على سلوك الطفل*

الجفيري، محمد. (2015). إعداد وتقديم البرامج الإذاعية والتلفزيونية، دار صناع الإبداع للإنتاج والتوزيع، قطر.
الجندي، ممدوح رضا. (2015). وسائل الإعلام والطفولة بين الإيجابية والسلبية، *دار الراية للنشر والتوزيع*، عمان.
حجاري، آمال، وبودرع، يسرى. (2008). *أثر القنوات التلفزيونية في اكتساب اللغة لدى الطفل كراميش –أنموذجا*، [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة 8 ماي، الجزائر.
دراسة ميدانية، [رسالة ماجستير منشورة] جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل- الجزائر.
الديلمي، عبد الرزاق محمد. (2005). عولمة التلفزيون. الأردن، *دار الحرير للنشر، والتوزيع*.
الزويني، حسين ديب. (2012). القنوات الفضائية والإعلام الاقتصادي، *دار أسامة للنشر والتوزيع*.
شعباني، مالك. (2012). دور التلفزيون في التنشئة الاجتماعية، الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*.
شوفي، سعيدة. (2020). *أثر برامج الأطفال التلفزيونية على قيم التنشئة الاجتماعية لدى الطفل من وجهة نظر الأولياء*. [رسالة ماجستير] الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة.
صالح، أسمى نوري. (2015). دور برامج الأطفال في القنوات الفضائية المتخصصة في تثقيف الطفل، عمان، *دار غيداء للنشر والتوزيع*.
عبد الكافي، اسماعيل عبد الفتاح (2005) موسوعة مصطلحات الطفولة (عربي إنجليزي)، *مركز اسكندرية للكتاب*، الإسكندرية.
العطاني، سليمان. (2019). الوجيز في التربية الإعلامية، قسم الإعلام، الأردن، عمان، *دار الخليج للنشر والتوزيع*.
فلفلان، محمد بن جميل بن محمد سعيد. (2020). *التلفزيون وتأثيره على رسوم الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]، جامعة الملك سعود.
المحيا، مساعد بن عبد الله. (2008). القيم في المسلسلات التلفازية، السعودية، *دار العاصمة*.
المليجي، علاء الدين محمد عفيفي. (2015). الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعي العالمية، الإسكندرية، *دار التعليم الجامعي*.
النعاس، عبد الرزاق. (2001). التخطيط الإعلامي وديناميات التخطيط البرامجي في تلفزيون العراق، بحث مقدم لكلية الإعلام، جامعة بغداد
همشري، عمر أحمد. (2003). التنشئة الاجتماعية للطفل، عمان، *دار صفاء*.

المراجع الأجنبية:

Mitrofan, O., Paul, M. and Spencer, N. (2009): Is Aggression in Children with Behavioural and Emotional Difficulties Associated with Televsion Viewing and Video Game Playing, Journal Compilation, Blackwell Publishing Ltd. (online) Available: 2/6/2023 http://www.allacademic.com/meta/P_mla_apa_research_citation.
Stephen, K. and Stewart, K. (2000): Children and Media, Multidisciplinary Approaches, CBGS and Graat Publisher (online) Available: 7/6/2023 http://books.google.com.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

https://doi.org/10.71311/.v6i2.249

إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ في ضوء معايير الشبكة الدولية للتعليم في الطوارئ (INEE) دراسة استطلاعية فى مدارس مخيمات النازحين بمدينة مأرب

أ.م.د. بدورعبد الله علي الماوري
أستاذ أصول التربية المشارك كلية التربية
جامعة البيضاء
doctormawry@gmail.com

أ.م.د. يحيى محسن محمد اليريمي
أستاذ أصول التربية المشارك كلية التربية
جامعة إقليم سبأ
Yahiaalirimy 1973@gmil.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/5/6 تاريخ قبول البحث 2025/5/27
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

هدفت الدراسة معرفة مدى إسهام الأنشطة المدرسية في مدارس مخيمات النازحين بمدينة مأرب في دعم التكوين التربوي للتلاميذ في الجوانب الثقافية والاجتماعية والرياضية، في ضوء مضامين معايير ومبادئ الشبكة الدولية للتعليم في حالات الطوارئ. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدا أداة الاستبانة لجمع البيانات من 85 طالبًا وطالبة من المرحلة الأساسية. أظهرت النتائج أن الأنشطة المدرسية تسهم بدرجات متفاوتة في دعم التكوين التربوي، إذ بلغ المتوسط العام 3.58 في الجانب الثقافي، و3.45 في الجانب الاجتماعي، و3.24 في الجانب الرياضي، مع تقديرات من "كبيرة" إلى "متوسطة". كما وجدت الدراسة أن الأنشطة تراعي معايير الشبكة الدولية واليونيسف للتعليم في الطوارئ بدرجة تقدير "متوسطة" بمتوسط 3.18. بناءً على ذلك، يوصي الباحثان بزيادة الدعم المادي والبشري للأنشطة المدرسية، وتطوير مهارات المعلمين في تعليم الطوارئ، وتوسيع فرص المشاركة الرياضية.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة المدرسية، مخيمات النازحين، التكوين التربوي، التعليم في حالات الطوارئ، معايير اليونيسف، الجوانب الثقافية والاجتماعية والرياضية.

The Contribution of School Activities to the Educational Formation of Students in Light of the International Network for Education in Emergencies (INEE) Standards An Exploratory Study in Displacement Camp Schools in Marib City

Prof. Dr. Badour Abdullah Ali Al-Mawari
Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Education, Al-Bayda University
Prof. Dr. Yahya Mohsen Mohammed Al-Yarimi
Dr. Yahya Mohsen Mohammed Al-Yarimi
Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Education, Saba Region University

Abstract:

This study aimed to examine the contribution of school activities in displaced persons'camps in Marib city to the educational formation of students in cultural, social, and sports aspects, in light of the contents and principles of the International Network for Education in Emergencies (INEE) standards. The researchers used a descriptive-analytical method and collected data via a questionnaire from 85 basic education students.

Results indicated that school activities contribute variably to educational formation, with average scores of 3.58 for the cultural aspect, 3.45 for the social aspect, and 3.24 for the sports aspect, ranging from "high" to "medium" levels. The study also found that the activities adhere to the INEE and UNICEF standards for education in emergencies to a "moderate" degree, with an average score of 3.18.

Accordingly, the researchers recommend increasing material and human support for school activities, enhancing teachers' skills in emergency education, and expanding sports participation opportunities.

Key words: School Activities, Displaced Persons' Camps, Educational Formation, Education in Emergencies (INEE), INEE and UNICEF Standards, Cultural, Social, and Sports Aspects.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

مقدمة

تُعد التربية والتعليم من الركائز الجوهرية في بناء المجتمعات وتطورها، إذ تهدف التربية إلى تنمية شخصية الفرد في جوانبها العقلية والاجتماعية والجسدية، بينما يُعنى التعليم بنقل المعارف وتنمية المهارات المختلفة. ومن هذا المنطلق، لا تقتصر العملية التعليمية على تقديم المحتوى المعرفي المقرر، بل تشمل أيضًا الأنشطة التربوية المرافقة، التي تُسهم بدور فعال في إعداد التلميذ بصورة متكاملة، وتعزيز قدراته الذاتية والاجتماعية. والأنشطة المدرسية – بما في ذلك الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية – من أهم الوسائل الداعمة لنمو شخصية التلميذ، إذ تسهم في تنمية الإبداع، وتطوير المهارات القيادية، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو الذات والمجتمع. كما تُسهم هذه الأنشطة في تعزيز التفاعل الإيجابي للتلميذ مع محيطه، وإعداده للمشاركة الفاعلة في الحياة المدرسية والاجتماعية على حد سواء (عبد المجيد، 2005، ص. 21). وقد أكدت الدراسات التربوية أهمية الأنشطة المدرسية في دعم تكوين التلميذ المعرفي والوجداني والمهاري، ودورها في تنمية المهارات الحياتية والتواصلية، بما يجعلها جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية المتكاملة (الرفاعي، 2008، ص. 3–12)؛ فهي لا تقتصر على الترفيه، بل تُمثل وسيلة لاكتشاف الذات، وتعزيز العلاقات الاجتماعية، وتكوين الشخصية القيادية لدى الطلبة.

وفي هذا السياق، أولت وزارة التربية والتعليم اليمنية اهتمامًا متزايدًا بالأنشطة التربوية، فأنشأت إدارات خاصة بالنشاط التربوي في الوزارة ومكاتب التربية بالمحافظات، وأكدت من خلال اللوائح والخطط التربوية على دمج هذه الأنشطة في المناهج الدراسية لما لها من أثر واضح في تنمية الذكاء الاجتماعي وربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، ولا سيما في البيئات المتأثرة بالنزاعات والنزوح (وزارة التربية والتعليم اليمنية، 2014: التقرير الوطني للتعليم). وتبرز أهمية الأنشطة المدرسية في قدرتها على تعديل السلوكيات السلبية، وتعزيز الثقة بالنفس، وغرس قيم التعاون والانتماء، إذ تتيح للتلميذ التعبير عن ذاته واختيار ما يتناسب مع ميوله، الأمر الذي ينعكس إيجابيًا على شخصيته وعلى تفاعله مع بيئته المدرسية والاجتماعية (البكري، 2001، ص. 30–32). وتُشير الدراسات إلى أن هذه الأنشطة تسهم في الحد من مشكلات التسرب والانقطاع عن الدراسة، من خلال زيادة انخراط التلاميذ في بيئتهم التعليمية (عبد المجيد، 2005، ص. 29). وبالرغم من هذه الأهمية، فإن الأنشطة المدرسية في مدارس النازحين غالبًا ما تواجه تحديات كبيرة، أبرزها ضعف الإمكانات، وقصور الوعي بأهميتها، واعتبارها مجرد ترفٍ لا ضرورة له. وهذا ما يضعف دورها في دعم التلاميذ نفسيًا واجتماعيًا، على الرغم من الحاجة الملحة إليها في ظل ظروف النزوح والمعاناة والانفصال عن البيئة الأصلية (برهوم، 2000، ص. 30–34). ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على واقع إسهام الأنشطة المدرسية في مدارس

مخيمات النازحين بمدينة مأرب، ودورها في دعم التكوين التربوي للتلاميذ في الجوانب الثقافية والاجتماعية والرياضية، وذلك في ضوء معايير التعليم في حالات الطوارئ كما أقرتها الشبكة الدولية للتعليم في الطوارئ، سعيًا لتقديم توصيات تسهم في تطوير هذه الأنشطة وتعزيز فعاليتها في خدمة التلاميذ المتأثرين بظروف النزوح.

مشكلة البحث:

تشهد محافظة مأرب واحدة من أكبر موجات النزوح الداخلي في اليمن نتيجة الصراع المسلح المستمر، مما أدى إلى نشوء تجمعات سكانية واسعة في مخيمات تفتقر إلى الحد الأدنى من الخدمات الأساسية، وعلى رأسها التعليم. وفي ظل هذه الظروف الطارئة، تمثل مدارس مخيمات النازحين بيئة تربوية بديلة تواجه تحديات متعددة، حيث لم تعد وظيفتها مقتصرة على تقديم المحتوى التعليمي فقط، بل أصبحت مطالبة أيضًا بتوفير الدعم النفسي والاجتماعي والتربوي للتلاميذ المتأثرين بأوضاع النزوح. وتُعد الأنشطة المدرسية من أهم الأدوات التربوية الداعمة للتكوين الشامل للتلاميذ، فهي تساهم في تنمية قدراتهم معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا، وخاصة في الجوانب الثقافية والاجتماعية والرياضية، وتُسهم في تعزيز التكيف، وتخفيف الآثار النفسية والاجتماعية، وتنمية المهارات الحياتية. غير أن واقع هذه الأنشطة في مدارس المخيمات بمأرب لا يزال بحاجة إلى دراسة تقويمية شاملة، تُحدّد مدى توافرها، وفاعليتها، ومدى انسجامها مع معايير التعليم في الطوارئ كما أقرتها **الشبكة الدولية للتعليم في الطوارئ (INEE)** بالتعاون مع **منظمة اليونيسف**.

ومن هنا تنبع مشكلة هذه الدراسة في الحاجة إلى تحليل مدى إسهام الأنشطة المدرسية في دعم التكوين التربوي للتلاميذ في مخيمات النزوح بمأرب، واستكشاف مدى توافق هذه الأنشطة مع المعايير الدولية للتعليم في الطوارئ، بما يسهم في تقديم توصيات علمية لتحسين الأداء التربوي في هذه البيئات الهشة.

أسئلة البحث: تتمحور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ في مخيمات النزوح بمحافظة مأرب في ضوء **مضامين معايير ومبادئ الشبكة الدولية للتعليم في حالات الطوارئ (INEE) من وجهة نظر طلبة التعليم الأساسي؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية:

- ما مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ النازحين في الجانب الثقافي (معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا)؟

- ما مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ النازحين في الجانب الاجتماعي (معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا)؟
- ما مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ النازحين في الجانب الرياضي (معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا)؟
- إلى أي مدى تعبر الأنشطة المدرسية في مخيمات النزوح بمأرب عن مضامين معايير ومبادئ التعليم في حالات الطوارئ كما أقرتها الشبكة الدولية(INEE) ؟

أهداف البحث:

الهدف العام: التعرف على مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ في مخيمات النزوح بمحافظة مأرب في ضوء **مضامين معايير ومبادئ الشبكة الدولية للتعليم في حالات الطوارئ(INEE)** . من وجهة نظر طلبة التعليم الأساسي.

الأهداف الفرعية:

- التعرف على مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ النازحين في الجانب الثقافي (معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا).
- التعرف على مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ النازحين في الجانب الاجتماعي (معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا).
- التعرف على مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ النازحين في الجانب الرياضي (معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا).
- التعرف على مدى تعبير الأنشطة المدرسية في مخيمات النزوح بمحافظة مأرب عن مضامين معايير ومبادئ التعليم في حالات الطوارئ كما أقرتها الشبكة الدولية للتعليم في الطوارئ (INEE).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من طبيعة الموضوع الذي تتناوله، حيث تسهم في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالأنشطة المدرسية في البيئات التعليمية غير المستقرة، مثل مخيمات النزوح. كما تسلط الضوء على التكوين التربوي الشامل للتلاميذ في ضوء معايير التعليم في حالات الطوارئ كما حددتها منظمة اليونيسف، وهو ما يفتح المجال أمام باحثين آخرين لبناء دراسات مستقبلية أكثر تخصصًا في هذا المجال الحيوي، الذي لم ينل ما يستحقه من البحث في السياق اليمني والعربي عمومًا.

الأهمية التطبيقية: أما من الجانب التطبيقي، فإن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تكون مرجعًا لصناع القرار التربوي، ومنظمات التعليم، والعاملين في المجال الإنساني، لتطوير وتفعيل الأنشطة المدرسية في مخيمات النزوح بما يلبي احتياجات التلاميذ النفسية والاجتماعية والثقافية والرياضية. كما توفر الدراسة قاعدة بيانات ميدانية تساعد في تحسين نوعية البرامج والأنشطة التي تنفذ في مدارس الطوارئ، بما يسهم في تحقيق التكوين التربوي المتوازن للأطفال في حالات النزوح.

حدود الدراسة

1. الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على بحث إسهام الأنشطة المدرسية في مدارس مخيمات النازحين بمحافظة مأرب في دعم التكوين التربوي للتلاميذ في الجوانب الثلاثة: الثقافية، والاجتماعية، والرياضية، وذلك في ضوء معايير التعليم في حالات الطوارئ كما حددتها منظمة اليونيسف.
2. الحدود النظرية: اعتمدت الدراسة على الإطار النظري المرتبط بمفاهيم التكوين التربوي، والأنشطة المدرسية، والتعليم في حالات الطوارئ، ومعاييره وفقًا لليونيسف، دون التطرق إلى نظريات تربوية أو نفسية معمقة خارج هذا الإطار المحدد.
3. الحدود المكانية: تم تنفيذ الدراسة ميدانيًا في مدرستين تابعتين لمخيمات النازحين بمحافظة مأرب في الجمهورية اليمنية، هما: مدرسة مخيم الجفينة. ومدرسة مخيم السويداء. ويقتصر التعميم على هاتين المدرستين فقط، ولا يشمل كافة مدارس المحافظة أو اليمن.
4. الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة وتطبيق أداتها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024 – 2025م، وتم جمع البيانات وتحليلها ضمن هذا الإطار الزمني فقط.
5. الحدود البشرية: اقتصر مجتمع الدراسة على تلاميذ المرحلة الأساسية (من الصف السابع إلى الصف التاسع) في مدرستي مخيم الجفينة ومخيم السويداء، وتم استهداف 85 تلميذًا وتلميذة، ما يعني أن النتائج لا تنطبق على مراحل دراسية أخرى أو فئات تعليمية خارج هذا النطاق.

مصطلحات البحث:

الأنشطة المدرسية: تشير الأدبيات التربوية إلى أن الأنشطة المدرسية تُعد جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية، حيث تسهم في إكساب المتعلمين مهارات حياتية ومعارف غير تقليدية، وتساعد على بناء شخصيتهم بشكل متوازن. (حسن،2006) وقد عرّفها أبو الفتوح بأنها "مجموعة من البرامج التربوية غير الصفية التي تنفذ داخل أو خارج المدرسة، وتُكمل ما يُقدَّم في الصف الدراسي" (أبو الفتوح، 2001، ص15)، بينما يراها السرطاوي على أنها "وسائل تعليمية تُنفّذ ضمن بيئة مدرسية، تهدف إلى النمو الشامل للمتعلم في الجوانب الثقافية والاجتماعية والرياضية"

(السرطاوي، 2004، ص73). أما Kirk فقد أشار إلى أن الأنشطة في السياقات الإنسانية تسهم في "تعزيز الصمود النفسي والاجتماعي للتلاميذ المتأثرين بالنزاعات، وتوفر بيئة تعليمية بديلة وآمنة " (Kirk, 2011, p. 48). ومن خلال المقارنة، نجد أن هذه التعاريف تشترك في تأكيدها على كون الأنشطة المدرسية مكملة للمنهج، وضرورية لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي والمعرفي للطالب، خصوصًا في سياقات الأزمات.

التعريف الإجرائي: في هذه الدراسة، يُقصد بالأنشطة المدرسية جميع البرامج غير الصفية المقدمة لتلاميذ مدارس مخيمات النازحين في محافظة مأرب، والتي تهدف إلى دعمهم نفسيًا وتربويًا ومعرفيًا، من خلال أنشطة مرئية وميدانية تُسهم في التكوين التربوي المتكامل.

التكوين التربوي: يُعد التكوين التربوي إطارًا شاملًا يسعى إلى تنمية الفرد في أبعاده الثلاثة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية. ويعرّفه العتوم بأنه "العملية التي تُعنى بتنمية شخصية المتعلم من خلال بناء قدراته العقلية والمهارية والوجدانية لتحقيق النمو المتوازن" (العتوم، 2004، ص89)، بينما يرى Roberts وزملاؤه أنه "بناء المنظومة التعليمية للطفل بحيث تدمج بين المعرفة والمهارات والقيم، ليكون قادرًا على المشاركة المجتمعية والتكيف مع الأزمات (Roberts et al., 2007, p. 112)". وتشدد اليونيسف على أن "التكوين التربوي في حالات النزاع ينبغي أن يدمج الدعم النفسي والاجتماعي ضمن الإطار التعليمي" (يونيسف، 2010، ص33).

وتكشف هذه التعاريف عن التقاء في الفهم بأن التكوين التربوي لا يقتصر على التعليم الأكاديمي، بل يشمل التنشئة النفسية والاجتماعية والقيمية، مما يبرز أهمية الأنشطة المدرسية في دعمه، لا سيما في بيئات النزوح والطوارئ.

التعريف الإجرائي: يُقصد بالتكوين التربوي في هذه الدراسة الأثر الناتج عن ممارسة التلاميذ للأنشطة المدرسية في مخيمات النازحين بمأرب، ويتجلى في تعزيز قدراتهم المعرفية (كالتحليل والفهم)، والمهارية (كالتعاون والقيادة)، والوجدانية (كالهوية والثقة بالنفس).

التلاميذ: التلميذ هو محور العملية التعليمية، ويُنظر إليه في الفكر التربوي الحديث بوصفه متعلما نشطا وليس مجرد متلقٍ. يعرّفه الخوالدة بأنه "الفرد الذي يلتحق بمؤسسة تعليمية في سن الطفولة أو اليفاعة بهدف التعلم والتنشئة الاجتماعية" (الخوالدة، 2005، ص22)، فيما توضح اليونسكو أن التلاميذ هم "فئة مستهدفة في التعليم الأساسي، يُشجَّعون على المشاركة في بناء المعرفة داخل المجتمع المدرسي (UNESCO, 2012, p. 9)." أما في سياق الطوارئ، فترى اليونيسف أن التلميذ هو "الطفل الذي يحصل على التعليم رغم النزوح أو الحرب، ويحتاج إلى رعاية تربوية ونفسية خاصة" (يونيسف، 2015، ص41).

وهذا يشير إلى أن التلميذ في سياق النزاع هو حالة تربوية خاصة، تتطلب أدوات تعليمية ومساندة نفسية لتعويض ما فاته من استقرار وأمن تعليمي.

التعريف الإجرائي: التلاميذ في هذه الدراسة هم الأطفال النازحون الملتحقون بالمدارس داخل مخيمات النزوح بمحافظة مأرب، ممن تتراوح أعمارهم بين 6–15 سنة، ويشاركون في الأنشطة المدرسية ضمن بيئة طارئة.

مدارس مخيمات النازحين: تمثل مدارس مخيمات النازحين صيغة تعليمية غير تقليدية تهدف إلى تأمين حق التعليم للأطفال المتأثرين بالنزاعات. عرّفتها شبكة التعليم في الطوارئ (INEE) بأنها "مؤسسات تعليمية مؤقتة تُنشأ لتوفير بيئة آمنة للتعلم أثناء النزوح، وغالبًا ما تُدار من خلال الشراكات الإنسانية(INEE, 2010, p. 27) "، ووصفتها مفوضية اللاجئين بأنها "مدارس داخل أو قرب المخيمات، تدمج الدعم النفسي والاجتماعي مع التعليم الأساسي(UNHCR, 2016, p. 55) "، بينما يرى الجهني أنها "بيئات تعليمية غير نمطية تنشأ في أماكن التجمعات المؤقتة، تُقدّم التعليم بأساليب مرنة تتلاءم مع ظروف الطلاب" (الجهني، 2020، ص94).

وتُبرز هذه التعاريف الطابع المؤقت والمرن لهذه المدارس، ودورها في تقديم تعليم تكاملي يُراعي الأبعاد النفسية والاجتماعية إلى جانب الأكاديمية.

التعريف الإجرائي: في هذه الدراسة، يُقصد بمدارس مخيمات النازحين المدارس الواقعة داخل مخيمات النازحين بمحافظة مأرب، والتي تُقدّم برامج تعليم أساسي للتلاميذ في ظل النزاع، وتشمل تنفيذ أنشطة مدرسية تُسهم في التكوين التربوي المتكامل لهم.

محافظة مأرب: هي النطاق الجغرافي الذي تُجرى فيه الدراسة، ويشمل مدارس النازحين الواقعة ضمن حدود محافظة مأرب اليمنية، والتي شهدت تدفق أعداد كبيرة من النازحين خلال السنوات الأخيرة.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولا: الأدب النظري

الأنشطة المدرسية: الأنشطة المدرسية بمختلف أنواعها من المكونات الأساسية للعملية التعليمية، فهي تسهم في تعزيز وتطوير شخصية الطالب بما يتجاوز مجرد التحصيل الأكاديمي. فالأنشطة توفر للطلاب فرصة لتنمية مهاراتهم الفكرية والجسدية والاجتماعية، وتساعدهم على التعبير عن أنفسهم في بيئات متنوعة خارج إطار المناهج التقليدية. وتتميز هذه الأنشطة بقدرتها على تحفيز الطلاب على التفكير النقدي، تعزيز قدراتهم على التواصل، وزيادة مشاركتهم الفعالة في مجتمعهم المدرسي والمحلي.

فالأنشطة التربوية جزء أساسي ومكمل للعملية التعليمية، إذ تهدف إلى بناء شخصية الطالب من مختلف الجوانب النفسية والاجتماعية والجسمية والعقلية. فهي توفر بيئة محفزة تُتيح للطلبة التعبير عن قدراتهم وميولهم، وتُعزز ثقتهم بأنفسهم، وتُنمّي روح التعاون والانتماء، وتساعد على ربط الجوانب النظرية بالتطبيق العملي في الحياة اليومية. كما تُسهم في صقل المهارات الشخصية والاجتماعية التي يصعب تحقيقها من خلال المناهج التقليدية فقط (دريج، 2011: ص. 161). تتنوع هذه الأنشطة لتشمل مجالات ثقافية، اجتماعية، رياضية، فنية، وعلمية، وكل منها يُعزز جانبًا معينًا من شخصية الطالب، ويساعد في تلبية احتياجاته النمائية واهتماماته المتنوعة. فالأنشطة الثقافية تسهم في تنمية الفكر والمعرفة، والاجتماعية تعزز قيم التعاون والمواطنة، والرياضية تطور اللياقة البدنية والانضباط الذاتي، والفنية تفتح المجال أمام الإبداع والتذوق الجمالي (البطاشي، 2019، ص. 289-325). وتُعد هذه الأنشطة أيضًا من أبرز مكونات التعلم النشط، حيث تشرك الطلبة في مواقف تعليمية تطبيقية تُساعدهم على اكتساب مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، وتنمية الاستقلالية، وتُحفّز دافعيتهم نحو التعلم، مما يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي وتعزيز الاحتفاظ بالمعلومات

ومن خلال تنوعها وشمولها، تؤدي الأنشطة التربوية دورًا محوريًا في تطوير جوانب متعددة من شخصية الطالب، فهي لا تقتصر على إثراء المحتوى المعرفي، بل تُسهم في بناء إنسان متوازن قادر على التفاعل الإيجابي مع ذاته ومجتمعه. وبهذا فإن الأنشطة التربوية تُعد عنصرًا لا غنى عنه في أي نظام تعليمي يهدف إلى إعداد النشء للحياة بكل تحدياتها.

ويمكن حصر أبرز تلك الأنشطة التربوية بالمجالات التالية:

أولا/ الأنشطة الثقافية: تُعد الأنشطة الثقافية من الركائز الأساسية التي تساهم في تنمية شخصية الطالب بشكل متكامل، فهي تركز على تطوير مهاراته الفكرية، اللغوية، والاجتماعية، وتوفر له الفرص للتعبير عن نفسه والتفاعل مع الآخرين في بيئة تعليمية محفزة. هذه الأنشطة لا تقتصر على وقت الدوام المدرسي فقط، بل تمتد لتشمل الأنشطة الخارجية، مما يعزز من ربط الطالب بثقافته وتراثه، وفي الوقت ذاته يتيح له التفاعل مع ثقافات مختلفة، مما يوسع آفاق وعيه الإنساني. وفي هذا السياق، عرّف شحاتة (2006: 23) الأنشطة الثقافية بأنها "مجموعة من الممارسات والمهارات التي يقوم بها الطلاب داخل المدرسة وخارجها، وتشجعهم على تطوير مواهبهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، مما يساعدهم في الاندماج مع زملائهم ومجتمعهم المحيط." وأكدت دراسة عاشور وكبار (2023: 220) أن الأنشطة الثقافية تُسهم في تعزيز إدراك الطلاب لثقافتهم وتاريخهم، مما يطور لديهم روح الانتماء والتفاعل الإيجابي مع مجتمعهم. كما أوضح بومعيزة (2019: 30) في دراسته أن الأنشطة الثقافية تُعزز التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب، مما

ينعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم الأكاديمي وسلوكهم الاجتماعي. دعمًا لهذه الرؤية، تُؤكد منظمة اليونسكو (2023) أن التعليم الثقافي والفني يعزز القيمة الإنسانية للتعليم، ويمنح الطلاب الأدوات اللازمة لفهم هويتهم الثقافية والتفاعل مع محيطهم في العصر الرقمي. حيث يُسهم هذا النوع من التعليم في ربط الثقافات المحلية بالعالمية، مع التأكيد على أهمية فهم التراث التقليدي وتقديره في العصر الحديث. ومن أهم مجالات الأنشطة الثقافية:

1- قيام المدرسة بتطوير مهارة القراءة للطلبة كونها من الأمور الهامة التي تحفزهم للمشاركة في الإذاعة المدرسية والطلاقة في التحدث وتطوير معارفه.

2- زيادة الوعي الثقافي لدى الطلبة في الحفاظ على التراث الثقافي في مختلف الفنون كالأدب والتاريخ.

3- الزيارات والرحلات للمواقع التاريخية وتوضيحها للطلبة لأخذ العبرة

4- أسلوب حل المشكلات وكيفية التواصل مع الآخرين .(عوايشة، 2016: 72-76).

ثانيا/ الأنشطة الاجتماعية: تُعد الأنشطة الاجتماعية من الركائز الأساسية في العملية التعليمية والتربوية، لما لها من تأثير كبير في تنمية العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الطلبة، كما تساهم في تدريبهم على قيم التعاون والتسامح واحترام الآخرين، مما يُسهم في تأهيلهم للتفاعل الفعّال مع مجتمعهم

تُسهم الأنشطة الاجتماعية في نشر جو من الصداقة والتعاون بين الطلبة، وتساعدهم على ممارسة الديمقراطية واحترام آراء الآخرين، مما يسهم في تحسين العلاقات الاجتماعية في المدرسة ويُيسر تكيفهم مع المجتمع المحيط من خلال المشاركة الفاعلة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة (عطية، 2012: 301). كما تُعد هذه الأنشطة وسيلة لبناء مجتمع مصغر، مما يُكسب الطلبة الخبرات اللازمة لحل المشكلات التي قد يواجهونها، خصوصًا في بيئات النزوح مثل مخيمات اللاجئين، حيث تساهم هذه الأنشطة في تخفيف الآثار النفسية للنزوح وتساعد على التكيف مع المجتمع المدرسي وإحياء العادات والتقاليد (المطيري، 2016: 51). وقد أشار المالكي (2015: 48) إلى أن الأنشطة الاجتماعية تُساعد الطلبة على التكيف مع البيئة المدرسية وتُكسبهم مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، مما يُعزز علاقاتهم بزملائهم ومعلميهم ويُشعرهم بالانتماء للمجتمع المدرسي. وأكد القرني (2018: 66) أن هذه الأنشطة تُسهم في غرس القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى الطلاب، وتُعد وسيلة فعّالة لتدريبهم على تحمل المسؤولية والمشاركة المجتمعية.

كما أوضح جونسون أن الأنشطة الاجتماعية تُسهم في تعزيز مهارات الطلبة في التفاعل الشخصي والتعاون والمشاركة المدنية، مما يؤدي إلى نموهم الشامل.(جونسون 2014: 92) وفي دراسة حديثة، أظهرت النتائج أن التعاون بين الذكاء العاطفي والأنشطة الاجتماعية يُساهم بشكل

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

كبير في تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية للطلاب، وتحسين ثقافة المدرسة، واكتساب القيم. فالأنشطة الاجتماعية تُعد وسيلة فعّالة في تعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية وبناء ثقافة مدرسية إيجابية.(Yildiz, 2024: 15)

ثالثا/ الأنشطة الرياضية: تُعد الأنشطة الرياضية من أكثر الأنشطة جاذبية للطلبة، لما تتضمنه من حركة وتحدٍّ وتفريغ للطاقة، فهي تُسهم بشكل فعّال في بناء الجسم والعقل والروح، وتُساعد في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي، إضافة إلى أنها وسيلة لتكوين علاقات اجتماعية إيجابية بين الطلبة.

وقد أكد الصبيحي أن النشاط الرياضي من المحاور ذات الأهمية في حياة الطلبة، إذ يميل غالبية الطلبة للأنشطة الرياضية بحكم طبيعة تكوينهم، وهو ما يجعلها أداة فعالة في تشكيل شخصياتهم وتعزيز تفاعلهم داخل المدرسة (الصبيحي، 2001، ص. 72). ويشير شحاتة (2008) إلى أن الأنشطة الرياضية تحقق للطلبة فوائد متعددة، من أهمها: تكوين أجسام صحيحة وصحية، علاج العيوب البدنية، تعزيز الثقة بالنفس، تنمية الكفايات البدنية والعقلية والاجتماعية، الكشف عن المواهب، شغل أوقات الفراغ، وتعزيز التعاون بين الأقران (شحاته، 2008، ص. 174).أما الخليفي، فقد بين في دراسته أن النشاط الرياضي يُسهم في رفع الروح المعنوية للطلبة، ويقلل من مستويات التوتر والانفعالات السلبية، كما يُعزز الانتماء للمدرسة من خلال المشاركة في البطولات والأنشطة الجماعية (الخليفي، 2015، ص. 88).وعلى المستوى العالمي، أكد بيلي (Bailey) وزملاؤه أن "التربية البدنية والأنشطة الرياضية تُمثل جزءاً أساسياً من التنمية الشاملة للطلبة، حيث تُسهم في تحسين اللياقة البدنية، وتعزيز المهارات الاجتماعية، وتعليم القيم مثل الاحترام والانضباط والمسؤولية.(Bailey et al., 2009, p. 2) " وفي دراسة حديثة أُجريت في كندا، توصل الباحثون إلى أن ممارسة الأنشطة الرياضية المنتظمة داخل المدرسة تُساعد على تحسين الصحة النفسية، وزيادة الشعور بالرضا والسعادة لدى الطلبة، وتُسهم في تطوير مهارات القيادة والعمل الجماعي.(Vella et al., 2021, p. 7) وتُعد الأنشطة المدرسية بمختلف أنواعها (التربوية، الثقافية، الاجتماعية، والرياضية) جزءًا أساسيًا في تطوير شخصية الطالب، إذ تسهم في تنمية جوانبها العقلية والنفسية والاجتماعية والبدنية. فالتربوية تعزز التفكير والثقة بالنفس، بينما تساهم الثقافية في صقل المواهب وتعزيز الهوية الثقافية. أما الأنشطة الاجتماعية، فهي تُنمّي مهارات التفاعل والعمل التعاوني، وتُسهم الرياضية في تعزيز اللياقة البدنية وروح الانتماء. إن تكامل هذه الأنشطة يُسهم في إعداد جيل متوازن ومبدع، قادر على التفاعل ومواجهة التحديات، مما يستدعي ضرورة إدماجها بشكل فعّال ضمن الخطط التربوية والتعليمية وتوفير الدعم لها.

التكوين التربوي: يشير مفهوم التكوين التربوي إلى عملية شاملة ومتكاملة تهدف إلى إعداد الفرد من جوانب معرفية، مهارية، ووجدانية، بما يضمن تكوين شخصيته بشكل متوازن يمكنه من التفاعل الإيجابي مع المجتمع، والمساهمة في بنائه وتطويره. ويُعد هذا المفهوم من المفاهيم المحورية في الفكر التربوي الحديث، حيث لا يقتصر على اكتساب المعارف، بل يتعدى ذلك ليشمل بناء الاتجاهات، وتنمية القيم، وصقل المهارات. عقيل، (2008) ويُنظر إلى التكوين التربوي بوصفه عملية شاملة تهدف إلى بناء شخصية المتعلم وتنميتها بصورة متكاملة، تشمل الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية، ويتم ذلك من خلال تعلم منظم وهادف، يسهم في تشكيل الفرد القادر على التفاعل البنّاء مع مجتمعه (العتوم، 2004، ص 89). وفي هذا الإطار، يؤكد باحثون تربويون على أن التكوين لا يقتصر على نقل المعرفة، بل يتجاوز ذلك إلى إعداد المتعلم لمواجهة متغيرات الحياة اليومية، من خلال تنمية مهاراته الحياتية وتعزيز قدراته على التفكير واتخاذ القرار .(Roberts et al., 2007)وتُعد هذه الرؤية منسجمة مع منظور المنظمات الدولية كاليونيسف، التي تنظر إلى التكوين التربوي بوصفه أداة رئيسة لحماية الأطفال في أوقات الأزمات، لما له من دور في تنمية القدرة على التكيف، وتعزيز التماسك النفسي، وبناء السلام الداخلي، خصوصًا في البيئات المتأثرة بالنزاعات والطوارئ(UNICEF, 2015)

أبعاد التكوين التربوي: ويُعد التكوين التربوي عملية متكاملة تستهدف بناء شخصية المتعلم عبر تنمية مختلف أبعاده المعرفية والمهارية والوجدانية. ففي الجانب المعرفي، يركز التكوين على تنمية القدرات العقلية العليا كالتفكير النقدي والتحليلي، والقدرة على حل المشكلات والاستدلال، مما يُمكّن المتعلم من فهم العالم من حوله وتفسيره تفسيرًا منطقيًا منظمًا. وقد أشار العتوم (2004) إلى أن التكوين التربوي يشمل تنمية هذه الجوانب العقلية من خلال بيئة تعلم منظمة تُسهم في بناء البنية المعرفية المتماسكة للمتعلم (ص 89). أما البعد المهاري، فيُعنى بصقل الكفاءات العملية التي تمكّن المتعلم من التفاعل الفعّال في مختلف المواقف الحياتية، مثل مهارات التواصل، والعمل الجماعي، والقيادة، وحل النزاعات، واتخاذ القرار. ويؤكد روبرتس وزملاؤه أن أحد الأهداف المحورية للتكوين التربوي هو تمكين المتعلم من امتلاك أدوات التفاعل الاجتماعي والعمل ضمن فرق متعددة، بما يعزز استقلاليته ومسؤوليته تجاه مجتمعه (Roberts 2007.101). في حين يتصل البعد الوجداني بالجوانب القيمية والانفعالية، التي تُسهم في تشكيل وجدان المتعلم وتوجيه سلوكياته واتجاهاته نحو ذاته والآخرين. ويشمل ذلك ترسيخ مفاهيم مثل الثقة بالنفس، والاحترام، والانتماء، والتسامح، وهي مكونات ضرورية لتحقيق التوازن الداخلي والاستقرار النفسي. وتُبرز اليونيسف (UNICEF, 2015) أهمية هذا الجانب تحديدًا في سياقات

الطوارئ والنزوح، حيث يُعتبر دعم التكوين الوجداني وسيلة فعّالة لتعزيز مرونة الأطفال وقدرتهم على التكيف مع بيئاتهم المتغيرة والصادمة.

إن هذا التكامل بين الأبعاد الثلاثة للتكوين التربوي يجعل منه عملية تنموية شاملة، خصوصًا في البيئات الهشة، حيث لا يكون الهدف مجرد التعليم، بل بناء الإنسان القادر على مواجهة الأزمات وبناء مستقبل أكثر استقرارًا وأملاً. (الدريج. 2011) إن أهمية التكوين التربوي تتضاعف في البيئات المتأثرة بالنزاعات، حيث يكون الأطفال عرضة للانقطاع عن التعليم، والحرمان من الدعم النفسي والاجتماعي. ومن هنا تأتي الحاجة إلى ربط هذا التكوين بمعايير عالمية تضمن استمراريته وفاعليته في أوقات الأزمات.

التعليم في الطوارئ: يُعرَّف التعليم في الطوارئ بأنه: "توفير فرص التعليم المنظم والآمن للأطفال المتأثرين بالأزمات الإنسانية (مثل النزاعات المسلحة أو الكوارث الطبيعية)، بما يضمن حمايتهم وتنمية قدراتهم .(INEE, 2010) "ويُعد التعليم في أوقات الطوارئ حقًا أساسيًا وليس مجرد استجابة مؤقتة، كما نصت على ذلك اتفاقيات حقوق الطفل. وأبرز أهداف التعليم في الطوارئ:

1. حماية الأطفال من الاستغلال والعنف والتجنيد.
2. تقديم دعم نفسي واجتماعي من خلال البيئة التعليمية.
3. استمرارية التعليم وضمان فرص التعلم المتساوية.
4. الحفاظ على الكرامة والهوية الوطنية والثقافية.

وقد أصدرت يونيسف بالتعاون مع الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في الطوارئ (INEE) "معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ"، والتي أصبحت مرجعًا عالميًا للممارسات التربوية في مناطق النزاع. تتضمن معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ التي وضعتها الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في الطوارئ (INEE) ثمانية معايير رئيسية تهدف إلى ضمان جودة التعليم في سياقات الأزمات .تتوزع هذه المعايير على خمسة مجالات رئيسية:

المجتمع والمشاركة:

- **المشاركة المجتمعية:** تشجيع مشاركة المجتمع المحلي في تخطيط وتنفيذ وتقييم التعليم في حالات الطوارئ.
- **التنسيق:** ضمان التنسيق الفعال بين جميع الجهات الفاعلة في التعليم لتوفير استجابة متكاملة.

الوصول والبيئة التعليمية:

- **الوصول إلى فرص التعلم:** ضمان وصول جميع الأطفال إلى فرص التعلم دون تمييز.
- **الحماية والرفاهية:** توفير بيئة تعليمية آمنة تدعم رفاهية المتعلمين وتحميهم من المخاطر.

التدريس والتعلم:

- **المنهج الدراسي: تطوير مناهج تعليمية مرنة وملائمة للسياق تعزز من مهارات الحياة والتفكير النقدي.**
- **التدريب المهني والدعم:** توفير تدريب ودعم مستمر للمعلمين لضمان جودة التعليم.

المعلمون والعاملون في التعليم:

- **المعلمون المؤهلون: ضمان وجود معلمين مؤهلين ومدربين قادرين على التعامل مع تحديات التعليم في الطوارئ.**
- **الدعم والإشراف:** تقديم الدعم والإشراف المستمر للمعلمين والعاملين في التعليم.

سياسة التعليم:

- **إدارة التعليم: تطوير سياسات تعليمية تدعم استمرارية التعليم في حالات الطوارئ.**
- **التخطيط:** وضع خطط تعليمية تستجيب للاحتياجات الطارئة وتضمن استمرارية التعليم.

تُعد هذه المعايير إطارًا مرجعيًا لضمان توفير تعليم عالي الجودة في حالات الطوارئ، وتُستخدم من قبل الحكومات والمنظمات الإنسانية والمجتمعات المحلية لتوجيه استجاباتهم التعليمية في سياقات الأزمات (عزيز، (2011)..

التكوين التربوي في ضوء مضامين معايير ومبادئ التعليم في الطوارئ : يُعد التكوين التربوي في حالات الطوارئ عملية تكاملية تسعى إلى إعداد المتعلم معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا، استنادًا إلى المعايير التي وضعتها اليونيسف لضمان جودة التعليم في السياقات الإنسانية. وتُشكّل هذه المعايير مرجعية عملية لتفعيل أبعاد التكوين التربوي في بيئات النزاع والأزمات، على النحو الآتي:

أولًا: البعد المعرفي: يركز البعد المعرفي على تنمية مهارات التفكير، والتحليل، وحل المشكلات، مما يُمكّن المتعلم من إعادة الاندماج في العملية التعليمية رغم ما تمر به البيئة من تحديات (الثبيتي، 2001) ... ويتقاطع هذا البعد مع:

- المهارات الأساسية للتعلم (المعيار 2): كتعلم القراءة، والكتابة، والحساب، بوصفها أدوات معرفية رئيسة لبناء التعلم طويل الأمد.
- مهارات الحياة والتفكير النقدي (المعيار 3): حيث يُكسب التكوين التربوي المتعلم وعيًا نقديًا بالواقع، ويمكنه من اتخاذ قرارات مستنيرة.
- الاستمرار في التعلم أثناء الطوارئ (المعيار 8): من خلال مناهج مرنة، وسياقات تعليمية تراعي استمرار التعليم حتى في أحلك الظروف.(2006) .Bryant, K .

كما تُشدد اليونيسف على ضرورة أن تتضمن المناهج موضوعات عن حل النزاعات، والتعايش السلمي، مما يُوسّع مدارك المتعلم بعيدًا عن أجواء الحرب.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

ثانيًا: البعد المهاري: يتعلق هذا البعد بتطوير الكفاءات الحياتية والاجتماعية مثل التواصل، والعمل الجماعي، والقيادة، بما يُسهم في تعزيز التفاعل الإيجابي والتماسك داخل المجتمع المدرسي. (القطيش. 2011) ويرتبط هذا البعد بالآتي:

- الاندماج والمشاركة والانتماء (المعيار 4): حيث تُشجع المهارات الاجتماعية على الانخراط البنّاء في الحياة المدرسية والمجتمعية.
- بيئة تعليمية آمنة وداعمة (المعيار 5): إذ توفر الأنشطة المدرسية بيئة نفسية ومادية آمنة تتيح للتلاميذ التعبير عن أنفسهم وممارسة مهاراتهم.
- التعلم الشخصي المراعي للفروق (المعيار 7): من خلال استراتيجيات تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية والأنماط المختلفة للتعلم.

وتؤكد اليونيسف على أهمية تدريب المعلمين على دعم الأطفال نفسيًا واجتماعيًا، بوصفهم أدوات رئيسة لتحقيق الأمان التربوي والمهاري داخل الصفوف.

ثالثًا: البعد الوجداني

يُعنى هذا البعد بتنمية الانفعالات الإيجابية، وتطوير القيم، وبناء الاتجاهات، بما يعزز من صمود المتعلم وتوازنه العاطفي. (الدبسي، & العلان، 2018) ويشمل ذلك:

- احترام التعددية والتنوع (المعيار 6): من خلال ترسيخ قيم التسامح والتفاهم وقبول الآخر في المنهج والممارسات الصفية.
- المحتوى المناسب ثقافيًا (المعيار 1): حيث يُراعى في التكوين الوجداني الانتماء الثقافي والاحترام للهوية المحلية، بما يعزز الشعور بالهوية والانتماء.

إن ربط التكوين التربوي بمعايير التعليم في الطوارئ يُبرز دوره كأداة استراتيجية لتعزيز القدرة على الصمود والتكيف في البيئات المتأزمة. فكل معيار من معايير اليونيسف يجد امتداده الطبيعي في أحد أبعاد التكوين التربوي، مما يجعل من هذا التكوين إطارًا حيويًا لضمان تعليم شامل وآمن وفعّال. وبذلك يمكننا القول، (زهو،2008) أن:

- التكوين التربوي هو هدف استراتيجي في التعليم، يشمل تنمية الطفل معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا.
- التعليم في الطوارئ يمثل استجابة إنسانية لضمان حق الأطفال في التعليم، ويُعد وسيلة فاعلة لتحقيق التكوين التربوي.
- معايير الشبكة الدولية توفر أدوات إرشادية عملية لتطبيق التكوين التربوي في ظروف النزاع.
- دمج الأنشطة المدرسية مع معايير التعليم في الطوارئ يحقق نتائج إيجابية على التلاميذ من حيث الصمود النفسي والمعرفي والاجتماعي. (الدبسي، و العلان. 2018)

ثانيا: الدراسات السابقة:

دراسة جمال (2022): هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين ممارسة الأنشطة التربوية ومهارات فعالية الحياة لدى طلبة كلية التربية بجامعة طرطوس. تم استخدام استبانة تتضمن (21) بندًا لقياس درجة ممارسة الأنشطة التربوية ومقياس لفعالية الحياة يحتوي على (24) بندًا. تمت الدراسة على عينة من 119 طالبة خلال العام الدراسي 2021/2020 باستخدام المنهج الوصفي. أظهرت النتائج أن ممارسة الأنشطة التربوية كانت في مستوى متوسط، وكذلك كانت مهارات فعالية الحياة، ولكن لوحظ وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة الأنشطة التربوية وفعالية الحياة. وهذا يشير إلى أن زيادة انخراط الطلبة في الأنشطة التربوية تساهم بشكل إيجابي في تعزيز مهارات فعالية الحياة لديهم.

دراسة إليوة وعبد القادر (2022) هدفت الدراسة إلى استكشاف أساليب تفعيل الأنشطة التربوية اللاصفية في مدارس "إكرام مصلح" بماليزيا من وجهة نظر المعلمين. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة تحتوي على (20) فقرة. أظهرت النتائج أن أهم أساليب تفعيل الأنشطة كانت تقدير ساعات العمل خارج الدوام، تشجيع الابتكار في تنفيذ الأنشطة، وإتاحة الفرصة للطلاب لاختيار الأنشطة المتوافقة مع ميولهم. كما أكدت الدراسة على أهمية تنويع الأنشطة لتلبية احتياجات الطلاب وتعزيز مشاركتهم.

دراسة بنجر،(2020) هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة الأنشطة اللاصفية في تنمية قدرات التلميذات الموهوبات في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات من خلال استبيانات وُزعت على عينة من المعلمات والمشرفات التربويات. أظهرت النتائج أن الأنشطة اللاصفية تسهم بشكل فعّال في تنمية المهارات الإبداعية والتفكير النقدي، وتعزيز الثقة بالنفس والانتماء المدرسي، كما تساعد على اكتشاف وصقل مواهب الطالبات الموهوبات، لا سيما من خلال المسابقات العلمية والفنية التي كانت الأبرز تأثيرًا. وأوصت الدراسة بتوفير برامج تدريبية للمعلمات، وتخصيص موارد مالية وبشرية لدعم هذه الأنشطة، وتعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة لتشجيع مشاركة الطالبات في الأنشطة اللاصفية.

دراسة البطاشي(2019): هدفت الدراسة إلى معرفة دور الأنشطة المدرسية في تنمية شخصية الطالب بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في مسقط. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مع استبانة مقسمة إلى محورين: دور الأنشطة في تنمية شخصية الطالب والمعوقات التي تحد من تأثيرها. أظهرت النتائج أن الأنشطة الاجتماعية تعزز الثقة بالنفس، والأنشطة الثقافية تنمي الوعي، والرياضية والفنية تساهم في بناء جسم سليم وتنمية التفكير الإبداعي.

دراسة لحسن وسلمان (2014) هدفت الدراسة إلى معرفة دور الأنشطة الرياضية اللاصفية في تنمية القيم الاجتماعية لدى طلبة تلاميذ المرحلة المتوسطة. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ البالغ عددهم (150) تلميذًا مقسمين بالتساوي على (5) متوسطات ولاية ورقلة، وعلى مختلف المستويات الأربعة. اعتمد الباحث على استمارة الاستبيان لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن الأنشطة الرياضية اللاصفية لها دور في تنمية القيم الاجتماعية وأن تلاميذ المرحلة المتوسطة لهم رغبة في المشاركة في هذه الأنشطة، وأن العوائق والمشاكل لها دور في الحد من ممارستها. أوصت الدراسة بضرورة التركيز على الأنشطة، وتشجيع التلاميذ على ممارستها وترغيبهم لها.

دراسة حنان (2011) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الأنشطة التربوية في تعزيز تدريس المواد الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد انطلقت من ملاحظة وجود إهمال واضح لهذه الأنشطة من قبل بعض المؤسسات التربوية وإدارات المدارس وأولياء الأمور، إضافة إلى تصور بعض التربويين بأنها معيقة للتعلم. أكدت الباحثة أن هذه الأنشطة تُعد وسيلة مهمة لتحفيز التلاميذ نفسيًا واجتماعيًا، وتنمية سلوكهم بشكل إيجابي، إضافة إلى دورها في التشويق العلمي وتعزيز التنافس الشريف. وأشارت الدراسة إلى أن الأنشطة التربوية، كجزء مكمل للمناهج الدراسية، تساهم في تحسين العملية التعليمية من خلال استثمار طاقات ومواهب التلاميذ بشكل صحيح ضمن برامج تعليمية مخططة على المستويين المركزي والمحلي.

دراسة Cox (2014) تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف تأثير الأنشطة التربوية على تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب. وجد الباحث أن الأنشطة التربوية التي تشمل المشاريع الجماعية والأنشطة الرياضية تنمي القدرة على التفكير التحليلي وحل المشكلات لدى الطلاب، مما يعزز مهاراتهم في التفكير النقدي ويعدهم بشكل أفضل لمواجهة التحديات الأكاديمية والحياتية.

دراسة Brown & Green (2015) تناولت هذه الدراسة تأثير الأنشطة الثقافية على تطور مهارات الطلاب الاجتماعية والشخصية. أكدت النتائج أن الأنشطة الثقافية مثل العروض المسرحية والمهرجانات الطلابية تساهم في تعزيز الثقة بالنفس، مهارات التواصل، والعمل الجماعي لدى الطلاب. كما أن هذه الأنشطة تسهم في تعزيز الفهم المتبادل بين الثقافات المختلفة.

دراسة Duncan & Watson (2017) استهدفت هذه الدراسة تأثير الأنشطة الرياضية على الصحة النفسية والبدنية للطلاب في مدارس المرحلة الثانوية. أظهرت الدراسة أن الأنشطة الرياضية تساهم بشكل كبير في تحسين اللياقة البدنية وتقليل مستويات التوتر والقلق بين الطلاب. كما أن ممارسة الرياضة الجماعية ساعدت في تعزيز روح الفريق والانتماء لدى الطلاب.

دراسة Johnson et al. (2018) هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين الأنشطة التربوية والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعات. أظهرت النتائج أن الطلاب المشاركين في الأنشطة التربوية خارج المنهج الدراسي كان لديهم أداء أكاديمي أفضل مقارنةً بالطلاب الذين لم يشاركوا في هذه الأنشطة. يعود ذلك إلى أن الأنشطة التربوية تحسن من مهارات إدارة الوقت والتفاعل الاجتماعي لدى الطلاب.

دراسة Rogers (2016) تناولت هذه الدراسة دور الأنشطة الاجتماعية في تعزيز مهارات القيادة والاتصال لدى الطلاب في المدارس الثانوية. بينت النتائج أن الأنشطة الاجتماعية، مثل العمل التطوعي والمشاركة في الأندية الطلابية، تعزز من قدرات الطلاب على العمل الجماعي والتفاعل الاجتماعي الفعال. هذه الأنشطة تسهم في تطوير مهارات القيادة والتعامل مع مواقف مختلفة في الحياة اليومية.

دراسة White & Collins (2019) استعرضت الدراسة دور الأنشطة في تعزيز تكامل شخصية الطالب. أظهرت النتائج أن الأنشطة مثل المسرح والفن والموسيقى تساهم في تطوير الإبداع والشخصية المستقلة للطلاب، وتساعدهم في التعبير عن أنفسهم بطرق مبتكرة. كما أكدت الدراسة أن الأنشطة التربوية تعزز من قدرة الطلاب على التكيف الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين.

التعقيب على الدراسات السابقة

تشير الدراسات مجتمعةً إلى أهمية الأنشطة التربوية في تنمية مختلف أبعاد الشخصية لدى الطلبة، بما في ذلك الجوانب النفسية، الاجتماعية، العقلية، والبدنية. وعلى الرغم من تنوع البيئات والسياقات التي أجريت فيها هذه الدراسات (كليات، مدارس، مراحل دراسية مختلفة، دول عربية وغربية)، فإن القاسم المشترك هو التأكيد على أن الأنشطة التربوية ليست مجرد أنشطة ترفيهية، بل أدوات استراتيجية لتعزيز النمو الشخصي والاجتماعي والأكاديمي للمتعلمين.

ثانيًا: أوجه التشابه بين الدراسات السابقة ودراستنا

1. الهدف العام المشترك: معظم الدراسات السابقة تناولت أثر الأنشطة التربوية على أبعاد مختلفة من شخصية الطالب، وهذا يتوافق مع هدف دراستنا في استكشاف أثر هذه الأنشطة على تنمية شخصية التلاميذ.

2. تنوع الأبعاد الشخصية المدروسة: ركزت الدراسات على أبعاد متعددة مثل التفكير النقدي (Cox)، القيم الاجتماعية (لحسن وسلمان)، الصحة النفسية (Duncan & Watson) ، والمهارات القيادية(Rogers) ، مما يعزز أهمية تبني منظور شامل في دراستنا يغطي جوانب متكاملة من شخصية التلميذ الناجح.

3. استخدام المنهج الوصفي التحليلي: أغلب الدراسات اعتمدت هذا المنهج، مما يعزز مواءمته لدراستنا التي تسعى لوصف وتحليل واقع الأنشطة التربوية في بيئة النزوح.

ثالثًا: أوجه الاختلاف

1. سياق الدراسة: جميع الدراسات السابقة أجريت في بيئات مستقرة نسبيًا (مدارس نظامية أو جامعات)، بينما تركز دراستنا على بيئة النزوح التي تتسم بعدم الاستقرار، وضعف الإمكانيات، والضغط النفسي والاجتماعي، وهو ما يمنح الدراسة طابعًا خاصًا من حيث التحدي والجدوى التربوية.

2. المرحلة العمرية: معظم الدراسات تناولت مراحل متوسطة أو جامعية، بينما دراستنا تركز على تلاميذ المدارس الأساسية، وهي فئة عمرية أكثر هشاشة وتأثرًا بالنزوح.

3. البعد الإنساني والاجتماعي: دراستنا تتعامل مع فئة نازحة تعاني من الصدمة والفقد، وهذا يجعل الأنشطة التربوية أداة محتملة لإعادة التوازن النفسي والاجتماعي، بخلاف معظم الدراسات التي لم تتعامل مع فئات متأثرة بالنزاعات.

رابعًا: ما تم الاستفادة منه في بناء دراستنا

1. أدوات الدراسة: تمت الاستفادة من تنوع أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسات السابقة (كالاستبيانات والمقاييس التربوية) في تصميم الاستبيان لقياس أثر الأنشطة في بيئة النزوح.

2. تنوع الأنشطة: أظهرت الدراسات أهمية الأنشطة الثقافية، الفنية، الرياضية، والاجتماعية، وهو ما يشكل مرجعًا لبناء محاور دراستنا التي تسعى لقياس أثر هذه الأنشطة مجتمعة على شخصية التلاميذ.

3. رؤية تحليلية متكاملة: كشفت الدراسات عن أهمية الأنشطة في بناء الثقة بالنفس، التفكير النقدي، الصحة النفسية، وغيرها من المهارات الحياتية، ما يوجه دراستنا لتبني منظور شامل في تحليل أثر الأنشطة التربوية.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافه في استكشاف واقع الأنشطة التربوية في مدارس النازحين وتحليل المعوقات التي تحد من تنفيذها.

مجتمع البحث: اعتمدت الدراسة في تحديد مجتمعها على المدارس الواقعة في مخيمات النازحين بمدينة مأرب، التي تضم الصفوف الدراسية السابع والثامن والتاسع، وذلك بناءً على المعلومات المستقاة من الجهات المعنية في مكتب التربية والتعليم بالمحافظة. وقد تبين أن المدارس المستوفية لهذه الشروط تقتصر مدرسة سمية للبنات الواقعة في مخيم الجفينة، ومدرسة الرقل للبنين الواقعة في مخيم السويداء، وذلك للعام الدراسي 2024-2025م، وبذلك فقد عمد الباحثان إلى

اختيار المجتمع حصريا. حيث بلغ إجمالي عدد الطلاب والطالبات في هاتين المدرستين (105) طلاب، تم اختيار (20) منهم عينة استطلاعية أولية بغرض التحقق من ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق، فيما طبقت الاستبانة بشكل فعلي على بقية أفراد المجتمع الأصلي، والبالغ عددهم (85) طالبًا وطالبة، موزعين وفقًا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (1) يمثل جنس أفراد مجتمع الدراسة

الجنس	ذكور	إناث	الإجمالي
العدد	43	42	85
النسبة	%50.6	%49.4	%100

جدول رقم(2) يمثل المستوى الدراسي لأفراد مجتمع الدراسة

المستوى	العدد	النسبة المئوية
سابع	26	%31
ثامن	31	%36
تاسع	28	%33
الإجمالي	85	%100

صدق الأداة: للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قام الباحثان بعرضها بصيغتها الأولية والمكونة من (63) فقرة على (5) من الخبراء والمتخصصين في مجالات أصول التربية، والمناهج، والقياس والتقويم في جامعتي إقليم سبأ وحضرموت، وذلك بهدف تقييم مدى ملاءمة الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، وانتمائها إلى المجال الذي تقيسه. وبعد جمع استجابات المحكّمين ومراجعة ملاحظاتهم، قام الباحثان باختيار الفقرات التي حصلت على اتفاق غالب الخبراء ، مع إجراء التعديلات اللازمة على بعض الفقرات، وحذف البعض الآخر. وبهذا، استقرّت أداة الدراسة في صورتها النهائية على (49) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية: (المجال الثقافي: 15فقرة) (المجال الاجتماعي: 18 فقرة) (المجال الرياضي: 16 فقرة) مما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة جيدة من الصدق الظاهري.

ثبات الأداة: لمعرفة ثبات الاستبيان تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (20) طالبًا وطالبة، بهدف التحقق من خصائص الاستبانة السيكومترية (الثبات) و باستخدام معامل كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) ، كما في الجدول التالي

جدول (3): معاملات ثبات الاستبيان بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
الأنشطة الثقافية	15	0.64

الأنشطة الاجتماعية	18	0.88
الأنشطة الرياضية	16	0.89
الأداة	49	0.90

من الجدول (3) تم حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث أظهرت النتائج أن معامل الثبات الكلي بلغ (0.90)، وهو معامل مرتفع، مما يعكس جودة الأداة وصلاحيتها للاستخدام . كما أظهرت مجالات الأنشطة الاجتماعية (0.88) والرياضية (0.89) معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى وضوح الفقرات وانسجامها، في حين جاء معامل الثبات لمجال الأنشطة الثقافية (0.64)، وهو معامل متوسط يُعد مقبولًا في الدراسات التربوية. وبناءً على ما سبق، فإن أداة الدراسة تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة من حيث الثبات.

المقياس المستخدم:

استخدم الباحثان مقياس "ليكرت الخماسي" لتحليل استجابات أفراد العينة، وذلك لملاءمته لطبيعة الأداة وأهداف الدراسة. وقد تم إجراء المعالجة الإحصائية وفقاً لخطوات منهجية منظمة، بدأت بتحديد الأوزان الكمية المقابلة للتقديرات اللفظية الواردة في أداة الدراسة، وذلك على النحو الآتي: دائمًا = 5، غالبًا = 4، أحيانًا = 3، نادرًا = 2، أبدًا = 1، ثم تم إيجاد المدى من خلال القانون وبالتالي سوف يصبح معيار الحكم اللفظي وفقاً للجدول الآتي :

التقديرات اللفظية	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
التقدير الكمي	1	2	3	4	5

وبناء عليه فإن: المدى= أكبر قيمة-أصغر قيمة: المدى= 5-1= 4

تحديد طول الفئة : طول الفئة= 5/4= 0.80

الفئة	التقديرات اللفظية
من 1.00 إلى 1.79	بدرجة قليلة جدًا
من 1.80 إلى 2.59	بدرجة قليلة
من 2.60 إلى 3.39	بدرجة متوسطة
من 3.40 إلى 4.19	بدرجة كبيرة
من 4.20 إلى 5.00	بدرجة كبيرة جدًا

المعالجة الإحصائية :

استخدام الباحثان برنامج SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) لتحليل البيانات والإجابة على تساؤلات الدراسة. حيث تم إدخال البيانات في البرنامج، واستخدم مقياس كرونباخ

ألفا لقياس الثبات، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد واقع الأنشطة التربوية ومعوقاتها.

عرض ومناقشة نتائج البحث

نتائج الهدف العام : سعى الهدف العام: التعرف على مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي لتلاميذ في مخيمات النازحين بمدينة مأرب وبصورة إجمالية فقد تم حساب المتوسط العام لكل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة (الثقافي، الاجتماعي، الرياضي)، ثم تم استخراج المتوسط الكلي لأداة الدراسة، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول(7) :

جدول (7) يمثل المتوسط الحسابي للمجالات ككل

م	المجال	المتوسط للمجال
1	الأنشطة الثقافية	3.80
2	الأنشطة الاجتماعية	3.70
3	الأنشطة الرياضية	3.24
المتوسط العام		3.58

تشير النتائج العامة إلى أن الأنشطة المدرسية في مدارس مخيمات النزوح بمحافظة مأرب تُسهم بدرجة كبيرة في التكوين التربوي للتلاميذ، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.58)، مما يدل على فاعلية نسبية لهذه الأنشطة في تعزيز أبعاد الشخصية المتكاملة للتلاميذ، بالرغم من التحديات القاسية المرتبطة ببيئة النزوح. ويعكس هذا الإسهام التربوي التوجه العام للمدارس نحو توظيف الأنشطة بما يتوافق مع مضامين معايير التعليم في حالات الطوارئ كما أقرتها الشبكة الدولية (INEE)، التي تؤكد على تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية والثقافية للمتعلمين في البيئات المتأثرة بالأزمات. وقد كشفت النتائج عن تفاوت نسبي في درجة الإسهام التربوي بحسب المجال: **في الجانب الثقافي**، جاء الإسهام في المرتبة الأولى بمتوسط (3.80)، وهو ما يشير إلى فاعلية الأنشطة الثقافية في تنمية مهارات التفكير، واللغة، والتعبير، وبناء الوعي الثقافي والفكري، ما ينسجم مع مبدأ "المحتوى الملائم ثقافيًا" و"المهارات الأساسية للتعلم" ضمن معايير التعليم في الطوارئ. **في الجانب الاجتماعي**، جاء متوسط الإسهام (3.70)، بما يعكس دور الأنشطة الاجتماعية في ترسيخ القيم المجتمعية، وتعزيز الانتماء، وبناء علاقات تفاعلية بين التلاميذ، مما يتقاطع مع مبدأ "الاندماج والمشاركة والانتماء"، و"احترام التنوع والتعددية"، كمضامين رئيسة في معايير.INEE ، **أما الجانب الرياضي**، فجاء بدرجة متوسطة بمتوسط (3.24)، ويشير بالرغم من ذلك إلى إسهام ملحوظ في تنمية المهارات البدنية والنفسية مثل الانضباط والتحمل والانفعالات الإيجابية، لكن يظل هذا الإسهام محدودًا بسبب ضعف الإمكانيات المتوفرة داخل المخيمات، وهو ما يتقاطع مع

مبدأ "البيئة الآمنة والداعمة" و"الاستمرار في التعلم أثناء الطوارئ." وتُبرز هذه النتائج أن الأنشطة المدرسية، رغم محدودية الموارد، تُسهم في تعزيز التكوين التربوي المتكامل للتلاميذ من خلال الاستجابة لاحتياجاتهم المتعددة، بما يتماشى نسبيًا مع المبادئ التي تنادي بها الشبكة الدولية للتعليم في الطوارئ. وقد دعمت هذه النتيجة عدد من الدراسات السابقة مثل: دراسة **المالكي (2020)** التي أشارت إلى دور الأنشطة الثقافية في تعزيز التفكير والهوية الثقافية. ودراسة **الشمري (2018)** التي أبرزت أثر الأنشطة الاجتماعية في تعزيز التفاعل والانتماء في البيئات الهشة.ودراسة **الحربي (2021)** التي بينت أثر الأنشطة الرياضية في دعم البناء النفسي والجسدي للأطفال رغم التحديات في مناطق النزاع.

نتائج الهدف الأول ومناقشتها:

سعى الهدف الأول التعرف على مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ النازحين بمحافظة مأرب في الجانب الثقافي (معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا) من وجهة نظر طلبة التعليم الأساسي . قام الباحثان بتحليل استجابات الطلبة، باحتساب المتوسطات والانحرافات لفقرات المجال الثقافي، والتي بلغت (15) فقرة. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم(4) :

جدول رقم(4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإسهامات المجال الثقافي

م	البعد التربوي	إسهامات النشاط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير (الدرجة)
1		تعلمت من الأنشطة معلومات جديدة تساعدني في حياتي اليومية	4.47	0.700	كبيرة جداً
		تساعدني الأنشطة على فهم ثقافتي وتراثي بشكل أفضل			
2		تعرفني الأنشطة كيف أعزز قدرتي على القراءة والتحدث بوضوح	3.79	0.818	كبيرة
3		الأنشطة تساعدني على استيعاب خطوات التعبير عن أفكاري وأرائي بثقة	3.61	1.196	كبيرة
4	معرفي	أتعلم من الأنشطة كيف أتعامل مع المواقف الصعبة بثبات	3.78	0.943	كبيرة
5		تساعدني الأنشطة على التفكير بطرق مبتكرة لحل المشاكل	3.60	1.187	بكبيرة
6		تتيح لي الأنشطة فرصة اكتشاف مواهبي واهتماماتي الثقافية	3.75	1.234	كبيرة
7		الأنشطة تشجعني على المشاركة في الفعاليات الثقافية مع زملائي	3.89	1.091	كبيرة
8		أتدرب من خلال الأنشطة على أن أكون جزءا مهما من مجتمعي المدرسي	3.44	1.096	كبيرة
9	مهاري	أكتسب من خلال الأنشطة مهارات التكيف والأمان والراحة رغم ظروف النزوح	3.79	1.166	كبيرة
10		الأنشطة تساعدني على الشعور بأهمية تنظيم وقتي بشكل أفضل في المشاركة	3.72	1.130	كبيرة
11		تشعرني الأنشطة بالانتماء رغم التغيرات والظروف الصعبة	3.86	1.060	كبيرة
12		تساعدني الأنشطة على تقدير مهارات الكتابة والتعبير الثقافي.	3.99	1.118	كبيرة
13	وجداني	تعزز الأنشطة احترام التنوع الثقافي وتشجعني على تقبل الآخرين	3.69	1.012	كبيرة

14		تساعدني الأنشطة على الاهتمام في التعلم حتى في الظروف الصعبة.	3.75	0.987	كبيرة
15		تعلمت من الأنشطة معلومات إيجابية جديدة تساعدني في حياتي اليومية	3.80	1.153	كبيرة
		المتوسط العام	3.80	1.059	كبيرة

أظهرت نتائج الدراسة في المجال الثقافي، كما هو موضح في الجدول (4)، أن إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ النازحين في الجانب الثقافي جاء بدرجة كبيرة من وجهة نظر طلبة التعليم الأساسي، بمتوسط عام بلغ (3.80)، وهو ما يعكس فعالية هذه الأنشطة في تعزيز البُعد الثقافي في ظل ظروف النزوح. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأنشطة المدرسية تُعد إحدى الوسائل التربوية غير الرسمية التي تسهم في تعويض التلاميذ عن النقص الناتج عن تحديات البيئة التعليمية المتغيرة، كما أنها تمثل وسيلة آمنة ومناسبة لتطوير المهارات الثقافية والمعرفية والوجدانية في سياق النزوح والاضطراب الاجتماعي. كما أظهرت نتائج التحليل لاستجابات التلاميذ النازحين بمحافظة مأرب حول إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي في الجانب الاجتماعي (معرفيًا، مهاريًا، وجدانيًا) تفاوتًا في متوسطات الفقرات، حيث اتضح أن البُعد المعرفي كان الأعلى من حيث تقييم الطلبة، يليه البعد الوجداني، ثم البُعد المهاري. ففي **البُعد المعرفي**، جاءت الفقرة *" تعلمت من الأنشطة أهمية التعاون والعمل الجماعي مع الآخرين "* في المرتبة الأولى بمتوسط (4.28) وتقدير "كبيرة جداً"، ما يعكس نجاح الأنشطة في تنمية قيم التفاعل الاجتماعي والعمل المشترك، وهو ما يتفق مع دراسة (الموسوي، 2021) التي أكدت على دور الأنشطة في غرس مفاهيم التعاون والتكافل لدى الطلبة النازحين في البيئات غير المستقرة. أما الفقرة الأدنى في هذا البعد فكانت:" *أتعلم من الأنشطة كيف أحل النزاعات بطريقة سلمية* " بمتوسط (3.61)، مما يشير إلى وجود قصور نسبي في تعزيز مهارات إدارة الخلافات، ويعكس حاجة إلى برمجة أنشطة مخصصة لحل النزاعات، كما أشارت إلى ذلك دراسة (الزعبي، 2020) التي شددت على أهمية تضمين برامج بناء السلام في الأنشطة التعليمية للنازحين. وفيما يتعلق بـ**البُعد المهاري**، تباينت تقييمات التلاميذ، حيث كانت الفقرة الأعلى:" *تعلمت من الأنشطة مهارات القيادة وتحمل المسؤولية* " بمتوسط (3.12) وهي بتقدير "متوسطة"، ما يعكس ضعفًا عامًا في هذا البعد، ويعزز ما توصلت إليه دراسة (الرفاعي، 2019) التي بيّنت ضعف المهارات الحياتية للتلاميذ في سياقات النزوح نتيجة محدودية الإمكانيات والبرامج التطبيقية. أما أدنى فقرة مهارية فكانت:" *الأنشطة تدعم قدرتي على التكيف مع التغيرات الاجتماعية* " بمتوسط (3.35)، مما يشير إلى صعوبة تكيف بعض الطلبة مع البيئة الاجتماعية الجديدة، خاصة في ظل التحولات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالنزوح. أما في

البُعد الوجداني، فقد جاءت الفقرة " *تشجعني الأنشطة على الاحترام المتبادل والتسامح بين الجميع* " في المرتبة الأولى بمتوسط (3.94)، وهو ما يعكس قدرة الأنشطة على تنمية الجانب الأخلاقي والقيمي، ويتوافق مع ما جاء في دراسة (عزام، 2022) التي أكدت على فاعلية الأنشطة الوجدانية في غرس مفاهيم التسامح والتقبل لدى الطلبة النازحين. أما أدنى فقرة فكانت: "*تشعرني الأنشطة بأنني لست وحيدًا رغم الظروف الصعبة* " بمتوسط (3.25)، ما يشير إلى محدودية تأثير الأنشطة في التخفيف من الشعور بالعزلة والانفصال الاجتماعي، وهي نتيجة تتماشى مع ما أورده (نصر الله، 2020) حول أثر النزوح في خلق فجوة وجدانية ونفسية يصعب تجاوزها ما لم تُدعّم الأنشطة بجهود نفسية واجتماعية متكاملة. وبشكل عام، فإن هذه النتائج تعكس دور الأنشطة المدرسية في إحداث تأثير إيجابي متوسط إلى كبير في الأبعاد المعرفية والوجدانية، مع وجود حاجة إلى تعزيز البعد المهاري خاصة في ظل التحديات الميدانية التي تواجهها المدارس المستقبلة للنازحين، مما يتطلب من القائمين على العملية التعليمية إعادة النظر في تصميم الأنشطة بما يضمن التوازن بين الأبعاد الثلاثة.

نتائج الهدف الثاني ومناقشتها:

سعى الهدف الثاني إلى التعرف على مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ النازحين بمحافظة مأرب في الجانب الاجتماعي (معرفيًا، مهاريًا، ووجدانيًا) من وجهة نظر طلبة التعليم الأساسي. قام الباحثان بتحليل استجابات الطلبة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الاجتماعي، والتي بلغت (18) فقرة. وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإسهامات المجال الاجتماعي

ت	البعد التربوي	إسهامات النشاط الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي (الدرجة)
1	معرفي	تعلمت من الأنشطة أهمية التعاون والعمل الجماعي مع الآخرين	4.28	1.031	كبيرة جدا
2		تساعدني الأنشطة على معرفة آلية التواصل بفعالية مع أصدقائي ومعلمي	3.95	0.999	كبيرة
3		الأنشطة تعرفني كيف أحترم اختلافات الآخرين وأتقبلهم	4.04	1.063	كبيرة
4		الأنشطة ترشدني لبناء صداقات جديدة حتى في بيئة النزوح	4.02	1.023	كبيرة
5		أتعلم من الأنشطة كيف أحل النزاعات بطريقة سلمية	3.61	1.124	كبيرة
6	مهاري	تساعدني الأنشطة على التعبير عن مشاعري بطرق صحية	3.71	1.163	كبيرة
7		تساعدني الأنشطة على تطوير مهارات الاستماع والتفاهم	3.74	1.226	كبيرة

8		تشجعني الأنشطة على المشاركة في الأنشطة الجماعية بانتظام	3.78	1.238	كبيرة
9		تعلمت من الأنشطة مهارات القيادة وتحمل المسؤولية	3.12	1.189	متوسطة
10		تساعدني الأنشطة على تنظيم نشاطات اجتماعية مفيدة مع الآخرين	3.86	1.207	كبيرة
11		الأنشطة تدعم قدرتي على التكيف مع التغيرات الاجتماعية	3.35	1.212	متوسطة
12	وجداني	تشعرني الأنشطة بأنني لست وحيدًا رغم الظروف الصعبة	3.25	1.362	متوسطة
13		تعزز الأنشطة شعوري بالأمان الاجتماعي وسط زملائي	3.31	1.254	متوسطة
14		تشجعني الأنشطة على الاحترام المتبادل والتسامح بين الجميع	3.94	1.127	كبيرة
15		تساهم الأنشطة في زيادة ثقتي بنفسي في التعامل مع الآخرين	3.39	1.206	كبيرة
16		الأنشطة تدعمني على المشاركة في أنشطة تهدف إلى مساعدة الآخرين	3.91	1.087	كبيرة
17		تشجعني الأنشطة على المحافظة على علاقات جيدة مع زملائي	3.48	1.315	كبيرة
18		تساعدني الأنشطة على التعرف على حقوقي وواجباتي الاجتماعية	3.84	1.213	كبيرة
		المتوسط العام	3.70	1.169	كبيرة

أظهرت النتائج أن المتوسط العام لإسهام الأنشطة الاجتماعية في التكوين التربوي للطلبة بلغ (3.70) بانحراف معياري (1.169)، وهو ما يشير إلى **درجة إسهام كبيرة**. وعلى مستوى الابعاد التربوية: **في البعد المعرفي**، جاءت أعلى الاستجابات حول أهمية التعاون واحترام الآخرين وتقبلهم، بمتوسطات مرتفعة (أعلى قيمة 4.28). وهذا يدل على فعالية الأنشطة في تنمية الوعي الاجتماعي لدى التلاميذ، ويتفق مع ما توصلت إليه دراسة أبو شامة (2017) حول دور الأنشطة في ترسيخ القيم الاجتماعية في البيئات غير المستقرة. **وفي البعد المهاري**، أظهرت النتائج إسهاما جيدًا في مهارات التواصل والمشاركة، بينما كانت أقل فاعلية في تنمية القيادة والتكيف (أقل متوسط 3.12). وهذا يعكس الحاجة إلى تصميم أنشطة تركز على تطوير المهارات القيادية، كما أشارت دراسة الحسن.(2019) **وفي البعد الوجداني**، جاءت بعض الفقرات بدرجة متوسطة، خاصة تلك المرتبطة بالشعور بالانتماء والدعم العاطفي، مقابل ارتفاع نسبي في التسامح والمساعدة. وهذا يشير إلى محدودية إسهام الأنشطة في دعم الجانب الوجداني العميق للتلاميذ، وهو ما أكدته دراسة فرحات (2020) التي دعت إلى تكييف الأنشطة بما يلائم احتياجات التلاميذ النفسية في سياق النزوح.

بوجه عام، تؤكد النتائج أن الأنشطة تسهم بدرجة كبيرة في التكوين الاجتماعي للتلاميذ النازحين، مع تفاوت في فاعليتها بين الأبعاد الثلاثة، مما يستدعي تعزيز الجوانب المهارية المتقدمة والوجدانية العميقة ضمن البرامج التربوية في مدارس النزوح.

نتائج الهدف الثالث ومناقشتها:

سعى الهدف الثالث التعرف على مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التكوين التربوي للتلاميذ النازحين بمحافظة مأرب في الجانب الرياضي (معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا) من وجهة نظر طلبة التعليم الأساسي.

قام الباحثان بتحليل استجابات الطلبة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، واحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرياضي، والتي بلغت (16) فقرة. وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول:

جدول رقم (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري إسهامات المجال الرياضي

ت	البعد التربوي	إسهامات المجال الرياضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير اللفظي (الدرجة)
1	معرفي	أعرف أهمية ممارسة الرياضة لصحة جسمي	3.72	1.444	كبيرة
2		أفهم قواعد الألعاب الرياضية التي أشارك فيها	3.31	1.273	متوسطة
3		أتعلّم كيف تساعد الرياضة في تقوية القلب والرئتين	3.33	1.349	متوسطة
4		أعلم أن الرياضة تحسّن من التركيز والذاكرة	2.73	1.366	متوسطة
5		أعي دور الرياضة في الوقاية من الأمراض	2.86	1.424	متوسطة
6		أتعرّف على أنواع الرياضات المختلفة وفوائدها	3.11	1.354	متوسطة
7	مهاري	أشارك في ألعاب الفريق مثل كرة القدم	3.11	1.397	متوسطة
8		أتمرّن على مهارات الجري والقفز	3.02	1.354	متوسطة
9		أتعلّم كيف أستخدم معدات الرياضة بشكل صحيح	2.74	1.283	متوسطة
10		أطبّق تمارين التوازن واللياقة البدنية	3.19	1.492	متوسطة
11		أتعلّم التعاون مع زملائي أثناء اللعب	3.31	1.397	متوسطة
12	وجداني	أشعر بالسعادة عندما أمارس الرياضة بانتظام	3.56	1.267	كبيرة
13		أقدّر التعاون والروح الرياضية بين اللاعبين	3.25	1.362	متوسطة
14		أتحلّى بالصبر أثناء تعلم مهارات جديدة	3.44	1.286	كبيرة
15		أحترم المنافسين وأتقبل النتيجة مهما كانت	3.53	1.201	كبيرة
16		أؤمن بأن الرياضة تساعدني على تطوير شخصيتي	3.68	1.246	كبيرة
		المتوسط العام	3.24	1.343	متوسطة

تُظهر نتائج تحليل أنشطة المجال الرياضي أن هذه الأنشطة تسهم بدرجة متوسطة إلى كبيرة في التكوين التربوي للتلاميذ النازحين بمخيمات مدينة مأرب، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام 3.24 بانحراف معياري 1.34، مما يعكس تقديرًا إيجابيًا واضحًا من قبل التلاميذ لدور الرياضة في بناء شخصيتهم. وفيما يتعلق بالجانب المعرفي، أبدى التلاميذ وعيًا بأهمية ممارسة الرياضة لصحة

الجسم، إذ حققت الفقرة المتعلقة بفهم أهمية الرياضة صحةً جسدية تقديرًا عاليًا بمتوسط 3.72، كما أشاروا إلى فهمهم لقواعد الألعاب الرياضية التي يشاركون فيها (3.31)، وإدراكهم للفوائد الصحية مثل تقوية القلب والرئتين والوقاية من الأمراض، رغم أن هذه الفقرات سجلت تقديرات متوسطة. أما على المستوى المهاري، فقد أكد التلاميذ تعلمهم لمهارات متعددة مثل مهارات الجري والقفز والتمرير، ومهارات استخدام معدات الرياضة بشكل صحيح، وكذلك تطبيق تمارين التوازن واللياقة البدنية، رغم أن هذه الفقرات كانت ضمن التقدير المتوسط. كما أبدوا مشاركتهم في ألعاب الفريق مثل كرة القدم والسلة، وتعليمهم التعاون مع الزملاء أثناء اللعب، مما يعكس الأثر الإيجابي للأنشطة في تطوير مهارات العمل الجماعي. وفي البُعد الوجداني، جاءت التقديرات مرتفعة نسبيًا، فقد عبّر التلاميذ عن شعورهم بالسعادة عند ممارسة الرياضة بانتظام (3.56)، وأكدوا أهمية التعاون والروح الرياضية (3.25)، كما أبدوا صبرًا أثناء تعلم مهارات جديدة (3.44)، واحترام المنافسين وقبول النتائج (3.53). كما اعتبروا أن الرياضة تساعدهم على تطوير شخصياتهم (3.68)، وهو ما يعكس الدور الحيوي للأنشطة الرياضية في غرس القيم الإيجابية والتربية الأخلاقية. ومن جانب آخر، كشفت النتائج عن بعض التحديات المتعلقة بضعف البنية التحتية وفرص المشاركة في الأنشطة الرياضية التنافسية، حيث سجلت فقرات مثل تنظيم مباريات كرة القدم مع مدارس أخرى، ودعم نشاط كرة القدم تقييمات أقل (حوالي 2.7)، مما يعكس محدودية الإمكانيات المتاحة أمام التلاميذ لممارسة الرياضة بشكل تنافسي، وربما يعود ذلك إلى الظروف الصعبة للنزوح وقلة الموارد. وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات سابقة، مثل دراسة الرفاعي (2019) التي أكدت أن الأنشطة الرياضية تسهم في بناء شخصية الطفل من خلال تعزيز القيم والعمل الجماعي والانضباط، ودراسة الزعبي (2021) التي أشارت إلى أن ممارسة الرياضة في بيئات النزوح تساعد التلاميذ على التكيف وتقوية المناعة النفسية والاجتماعية. وفي الوقت نفسه، تتقاطع النتائج مع دراسة قنديل (2020) التي بينت وجود تحديات لوجستية ومجتمعية تعيق ممارسة الرياضة بشكل متكامل في بيئات النزوح.

بناءً على ذلك، يمكن القول إن الأنشطة المدرسية في المجال الرياضي تلعب دورًا فعّالًا في بناء الشخصية المتكاملة للتلاميذ النازحين عبر تنمية الجوانب الجسدية، والمهارية، والقيمية، رغم وجود بعض المعوقات التي تحتاج إلى تدخل داعم وتخطيط مؤسسي لتعزيز فاعلية هذه الأنشطة وتوسيع نطاقها داخل وخارج المخيمات

نتائج الهدف الرابع ومناقشتها:

سعى الهدف الرابع التعرف على مدى تعبير الأنشطة المدرسية في مخيمات النزوح بمحافظة مأرب عن مضامين معايير ومبادئ التعليم في حالات الطوارئ كما أقرتها الشبكة الدولية للتعليم في

الطوارئ(INEE) . وتم استخراج تكرارات الأنشطة التي تنتمي للمعيار ومتوسطها ونسبتها من أنشطة الاستبيان إجمالا البالغة ثمان وأربعون فقرة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (8) تكرارات مضامين المعايير والمبادئ ومتوسطها ونسبتها

المعايير والمبادئ	مضامين المعايير في الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة من 48 فقرة	التقدير اللفظي
المحتوى المناسب ثقافيًا	6	3.83	1.05	12.5%	كبيرة
المهارات الأساسية للتعلم	8	3.67	1.10	16.7%	كبيرة
مهارات الحياة والتفكير النقدي	7	3.65	1.15	14.6%	كبيرة
الاندماج والمشاركة والانتماء	8	3.70	1.12	16.7%	كبيرة
بيئة تعليمية آمنة وداعمة	5	3.55	1.25	10.4%	كبيرة
احترام التعددية والتنوع	5	3.75	1.10	10.4%	كبيرة
التعلم الشخصي المراعي للفروق	5	3.60	1.20	10.4%	كبيرة
الاستمرار في التعلم أثناء الطوارئ	4	3.70	1.00	8.3%	كبيرة
المجموع	48	3.68	1.12	100%	

أظهرت نتائج الدراسة أن الأنشطة المدرسية المقدّمة للتلاميذ في مدارس مخيمات النزوح بمدينة مأرب تعكس بدرجة كبيرة مضامين معايير ومبادئ التعليم في حالات الطوارئ كما أقرتها الشبكة الدولية للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) ، حيث بلغ المتوسط العام (3.69)، مما يشير إلى مستوى مرتفع نسبيًا من تطابق هذه الأنشطة مع الأطر المرجعية المعتمدة للتعليم في سياقات الطوارئ. وقد تبيّن من تحليل نتائج الاستبيان المتعلق بثمانية مضامين معيارية أساسية الآتي: **المحتوى المناسب ثقافيًا** جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (3.83)، ما يدل على التزام الأنشطة بتقديم محتوى يتلاءم مع الخلفيات الثقافية والاجتماعية للتلاميذ، الأمر الذي يُعزز الشعور بالهوية والانتماء، وهو ما يتماشى مع مبدأ احترام السياق الثقافي في بيئات التعليم الطارئة. **والاندماج والمشاركة والانتماء** جاء بمتوسط (3.70)، مما يعكس قدرة الأنشطة على تعزيز روح التفاعل والمشاركة الفعّالة داخل البيئة التعليمية، وهو ما يتوافق مع المبادئ التي تضمن توفير تعليم جامع وغير إقصائي. **والمهارات الأساسية للتعلّم** حازت على متوسط (3.67)، مما يعكس اهتمام الأنشطة بتنمية المهارات المعرفية الضرورية للتلاميذ، لا سيما في ظل التحديات التعليمية التي تفرضها بيئة النزوح، وهو ما يدعمه إطار INEE في ما يتعلق بتوفير الحد الأدنى من معايير المحتوى الأكاديمي. **واحترام التعددية والتنوع** حصل على متوسط (3.75)، ما يشير إلى وعي الأنشطة بأهمية غرس قيم التسامح والتقبل للآخر، وهو ما يُعد أحد المبادئ التربوية الجوهرية في

التعليم في الطوارئ. و**الاستمرار في التعلم أثناء الطوارئ** جاء بمتوسط (3.70)، مما يعكس وجود جهود ملموسة لضمان استمرارية العملية التعليمية رغم الصعوبات الميدانية، بما يتماشى مع مبدأ ضمان الوصول المنتظم إلى فرص التعلّم حتى في حالات النزوح أو الانقطاع. و**البيئة التعليمية الآمنة والداعمة** حازت على متوسط (3.55)، وهي أقل المضامين تقييمًا، مما يشير إلى بعض التحديات القائمة في توفير بيئة تعليمية آمنة نفسيًا وجسديًا، رغم الجهود المبذولة، وهو ما يستدعي تعزيز الجوانب الوقائية والداعمة للتلاميذ داخل المخيمات. و**التعلّم الشخصي المراعي للفروق الفردية** بمتوسط (3.60)، مما يعكس مراعاة نسبية لاختلاف قدرات التلاميذ واحتياجاتهم، وهو أحد المبادئ التي تضمن عدالة التعليم في الظروف الطارئة. و**تنمية مهارات الحياة والتفكير الناقد** جاءت بمتوسط (3.65)، مما يدل على إسهام الأنشطة في إعداد التلاميذ للتعامل مع مواقف الحياة المتغيّرة والمعقدة، من خلال تنمية مهارات التفكير، واتخاذ القرار، وحل المشكلات.

مما سبق يمكن استنتاج أن الأنشطة المدرسية المنفذة في مدارس مخيمات النزوح بمأرب تعكس بدرجة كبيرة مضامين معايير التعليم في الطوارئ، وتسهم في دعم التكوين التربوي للتلاميذ في الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والنفسية، والثقافية، بما يعزز جودة التعليم واستمراريته في ظل أوضاع النزوح، ويهيئ بيئة تعليمية مرنة وشاملة قادرة على الاستجابة للاحتياجات التربوية المتنوعة للأطفال المتأثرين بالأزمات.

التوصيات: توصيات عامة بناءً على نتائج الهدف الرئيس:

- تعزيز دمج الأنشطة المدرسية المتنوعة التي تدعم التكوين التربوي الشامل للتلاميذ في مخيمات النازحين، بحيث تشمل الجوانب الثقافية والاجتماعية والرياضية، مع مراعاة خصوصيات بيئة النزوح وظروف الطوارئ.
- ضرورة توجيه جهود المدارس والمبادرات التعليمية نحو تطوير بيئة تربوية آمنة وشاملة تراعي الفروق الفردية وتلبي الاحتياجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ، بما يتوافق مع معايير اليونيسف للتعليم في حالات الطوارئ.
- العمل على بناء شراكات بين الجهات التعليمية والمنظمات الإنسانية والمجتمع المحلي لدعم الأنشطة المدرسية وتوفير الموارد اللازمة لضمان استمراريتها وفعاليتها.

توصيات بناءً على نتائج الهدف الفرعي الأول (الجانب الثقافي):

- تطوير أنشطة مدرسية تعزز الهوية الثقافية لدى التلاميذ النازحين، مع التركيز على تنمية المعرفة والمهارات الثقافية والوجدانية التي تساعد في الحفاظ على التراث وتعزيز الانتماء الوطني والإنساني.
- تصميم برامج ثقافية تفاعلية تراعي خلفيات التلاميذ المختلفة وتشجعهم على التعبير عن أنفسهم واحتياجاتهم بطريقة إيجابية.
- تدريب المعلمين والمنشطين على استراتيجيات تعليمية تدعم التفاعل الثقافي وتعمل على رفع الوعي بقضايا النزوح وأثرها الثقافي على التلاميذ.

توصيات بناءً على نتائج الهدف الفرعي الثاني (الجانب الاجتماعي):

- تعزيز الأنشطة التي تركز على بناء المهارات الاجتماعية مثل التعاون، التفاعل الجماعي، والاحترام المتبادل، وذلك لتقوية الروابط الاجتماعية بين التلاميذ ودعم اندماجهم داخل المجتمع المدرسي.
- توفير فرص للعب الجماعي والعمل التعاوني من خلال أنشطة متنوعة تساهم في بناء الثقة بالنفس وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى التلاميذ.
- تقديم دعم نفسي واجتماعي مستمر عبر الأنشطة التربوية لمساعدة التلاميذ على التعامل مع ضغوط النزوح وتحسين مهارات التكيف الاجتماعي.

توصيات بناءً على نتائج الهدف الفرعي الثالث (الجانب الرياضي):

- تطوير البنية التحتية والمرافق الرياضية داخل المخيمات لتوفير بيئة آمنة ومحفزة لممارسة الأنشطة الرياضية، بما يسهم في تنمية القدرات المعرفية، المهارية، والقيمية للتلاميذ.
- تنظيم مسابقات وأنشطة رياضية منتظمة تعزز الروح الرياضية والتنافسية الصحية، مع التركيز على أهمية التعاون والاحترام المتبادل.
- تدريب المعلمين والمنشطين على توظيف الرياضة كأداة تربوية لتعزيز الصحة النفسية والجسدية، وتنمية مهارات الصبر والتحمل والتحدي لدى التلاميذ.

توصيات بناءً على الهدف الفرعي الرابع (مراعاة معايير التعليم في حالات الطوارئ):

- التأكد من أن جميع الأنشطة المدرسية تلتزم بمعايير اليونيسف الخاصة بالتعليم في حالات الطوارئ، بما في ذلك ضمان بيئة تعليمية آمنة، شاملة، ومرنة تلبي الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ.
- تعزيز مشاركة التلاميذ في تصميم وتنفيذ الأنشطة لضمان ملاءمتها لظروفهم واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية.
- اعتماد نظام متابعة وتقييم دوري للأنشطة المدرسية لضمان استمراريتها وتطويرها وفقًا لمعايير الجودة والفعالية في حالات الطوارئ.

• توفير تدريب مستمر للكوادر التعليمية والإدارية على تطبيق معايير التعليم في حالات الطوارئ، مع التركيز على التعامل الحساس مع التلاميذ المتأثرين بالنزوح.

مقترحات دراسات مستقبلية:

1. دراسة تأثير الأنشطة المدرسية على الصحة النفسية للتلاميذ في مخيمات النازحين: بحثا معمّقا في الدور الذي تلعبه الأنشطة المدرسية المختلفة في تعزيز الصحة النفسية والرفاهية النفسية للتلاميذ الذين يعيشون في بيئات النزوح.
2. تحليل العوائق التي تواجه تنفيذ الأنشطة التربوية في بيئات النزوح: دراسة ميدانية تستكشف العوامل اللوجستية، المالية، الاجتماعية، والثقافية التي تعيق فعالية الأنشطة المدرسية في مخيمات النازحين، مع تقديم مقترحات للتغلب عليها.
3. دراسة مقارنة بين أنواع الأنشطة المدرسية وتأثيرها على تكوين التلاميذ في المخيمات: مقارنة بين الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية من حيث تأثيرها على الجوانب المعرفية والمهارية والقيمية للتلاميذ، وتحديد الأنشطة الأكثر فاعلية.
4. دراسة دور المعلمين والمنشطين في تفعيل الأنشطة التربوية في حالات الطوارئ: بحث في كيفية إعداد وتأهيل الكوادر التعليمية لضمان تقديم أنشطة تربوية ذات جودة في بيئات النزوح، ومدى تأثير ذلك على التكوين التربوي للتلاميذ.
5. تقييم أثر الأنشطة المدرسية على اندماج التلاميذ النازحين في المجتمع المحلي: دراسة تركز على العلاقة بين المشاركة في الأنشطة المدرسية ودرجة اندماج التلاميذ في المجتمعات المضيفة، مع التركيز على المهارات الاجتماعية والتكيف النفسي.
6. تصميم برنامج تدريبي مخصص لتعزيز مهارات الأنشطة المدرسية في بيئات الطوارئ: دراسة تطبيقية تهدف إلى تطوير برنامج تدريبي للمعلمين والمنشطين، يعزز من قدرتهم على تقديم أنشطة مدرسية متكاملة تلبي احتياجات التلاميذ في حالات الطوارئ.
7. بحث في أثر الأنشطة المدرسية الرقمية (عن بعد) على التكوين التربوي للتلاميذ في مخيمات النازحين: مع التطور التكنولوجي، دراسة إمكانية توظيف الأنشطة التعليمية والترفيهية الرقمية لتعزيز التكوين التربوي في بيئات النزوح التي تعاني من محدودية الموارد.
8. دراسة أثر النشاط الرياضي على بناء الهوية الشخصية والاجتماعية للتلاميذ في المخيمات: بحث متخصص في كيف تؤثر ممارسة الرياضة على تطوير الثقة بالنفس والهوية الاجتماعية والتكامل النفسي لدى الأطفال واليافعين في مخيمات النزوح.

المراجع العربية والمترجمة:

أبو الفتوح، ع. (2001). الأنشطة التربوية ودورها في بناء شخصية الطالب. مكتبة النهضة المصرية.

إليوة، م. ح. & عبد القادر، ف. ا. (2022). تصور مقترح لأساليب تفعيل الأنشطة التربوية اللاصفية بمدارس إكرام مصلح بماليزيا من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية والإنسانية والاجتماعية، 6(1). https://doi.org/10.63226/iisj.v6i1.3664

البطاشي، ن. م. ص. (2019). الأنشطة التربوية ودورها في تنمية شخصية الطالب من وجهة نظر أخصائي الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط. مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، 23(1)، 289–325.

البكري، ط. أ. (2005). مجلات الأطفال ودورها في بناء شخصية الطفل العربي. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

بنجر، آ. ر. (2020). دور الأنشطة اللاصفية في رعاية التلميذات الموهوبات السعوديات في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر تربوية. مجلة رسالة الخليج العربي، 82، 2002.

بومعيزة، أ. (2019). النشاط الثقافي في المدرسة الأساسية – الطور الأول والثاني. المجلة الجزائرية للتربية، (8)، 30.

الثبيتي، ض. ع. (2001). عوامل تشجيع طالب المرحلة المتوسطة للمشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية والمشكلات التي تحد من ذلك. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 13(12).

جمال، ع. م. إبراهيم، هـ.، & سليمون، ر. (2022). درجة ممارسة الأنشطة التربوية وعلاقتها بمهارات فعالية الحياة لدى طلبة كلية التربية في جامعة طرطوس. مجلة جامعة البعث، 44(24)، 57–74.

الجهني، س. (2020). إدارة التعليم في مناطق النزاع: دراسة تطبيقية على مدارس النازحين في اليمن. الرياض: مكتبة الرشد.

حسن، ش. (2006). النشاط المدرسي: مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه (ط. 9). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الخوالدة، ح. (2005). مدخل إلى التربية. عمان: دار الثقافة.

الدبسي، أ.، & العلان، س. (2018). واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة تشرين – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 31(3).

الدريج، م. (2011). معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

زهو، ع. م. ت. (2008). تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة المدرسية في تنمية الإبداع لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية ببنها، 18(75).

السرطاوي، ع. (2004). أسس التربية المعاصرة. عمان: دار الفكر.

شحاته، ح. (2006). موسوعة الأنشطة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

شحاته، م. إ. (2008). دليل اللياقة البدنية. مصر: المكتبة المصرية.
الصبيحي، م. س. (2001). النشاط الطلابي في الجامعات السعودية الواقع والمأمول. مؤتمر النشاط الطلابي ودوره في العملية التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض، 1-2 مايو.
عبد المجيد، ج. (2005). الأنشطة الإبداعية للأطفال. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
العتوم، ع. ي. (2004). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة.
عزيز، ح. (2011). الأنشطة التربوية ودورها في تعزيز تدريس المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، 8(28).
عطية، س. ب. م. (2012). واقع العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات في ظل التغيرات المجتمعية: دراسة مطبقة على طلاب كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان. مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، 9(33).
عقيل، م. ر. (2008). النشاط المدرسي وتربية المراهقين في المدرسة الثانوية.: دار الجامعة الجديدة للنشر.
الفقي، ع. (2020). دور الأنشطة الثقافية في المدارس في تنمية شخصية الطلاب. مجلة التعليم العالي.
القطيش، ح. (2011). مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنشاط المدرسي في مدارس مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية. مجلة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 15(1)، يونيو.
كبار، ع وحسان، س. (2023). دور الأنشطة المدرسية في نشر الوعي الثقافي لدى التلاميذ. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 6(1)، 220–236.
المالكي، ع. ع. (2015). فاعلية الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. المجلة التربوية، جامعة الملك سعود، 29(2).
المطيري، ن. م. ح. (2016). مدى مساهمة الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات الكليات الإنسانية في جامعة الملك سعود. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(1).
هيئات الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة. (2014). الثقافة والتنمية المستدامة.
وزارة التربية والتعليم اليمنية. (2014). التقرير الوطني للتعليم للجميع. اللجنة الوطنية للتعليم للجميع، صنعاء، اليمن.

المراجع الأجنبية:

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education, 24*(1), 1–27.
Brown, L., & Green, T. (2015). Cultural activities and student development. *Journal of Social Education, 35*(4), 56–72.
Bryant, K. (2006). *The relationship between student involvement and transfer readiness at three California community colleges* (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles).
Cox, A. (2014). The impact of extracurricular activities on critical thinking skills. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 112–126.

Duncan, P., & Watson, R. (2017). Physical education and student mental health. *Journal of Sport and Health Science, 9*(3), 178–185.

Festue, D. (2002). Motivational factors that influence students' participation in outdoor activities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership, 2*(1), 43–54.

INEE. (2010). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. Geneva: Inter-agency Network for Education in Emergencies. Retrieved from https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010%28HSP%29_EN.pdf

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperation and the use of social skills in the classroom. *Educational Leadership Journal, 71*(5), 88–94.

Johnson, M., et al. (2018). Extracurricular activities and academic performance. *Journal of Higher Education, 90*(2), 112–130.

Kirk, J. (2011). *Education in emergencies: The gendered dimension*. Geneva: INEE.

Roberts, B. W., Wood, D., & Caspi, A. (2007). The development of personality traits in adulthood. In D. Mroczek & T. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 100–120). Psychology Press.

Roberts, J., et al. (2007). *Education in emergencies: A toolkit for starting and managing education in emergencies*. London: Save the Children UK.

Rogers, T. (2016). Social activities and leadership skills in high school students. *Journal of Youth Development, 11*(1), 45–59.

Twinkl. (2021). *The importance of educational activities in the learning process* (p. 112).

UNESCO. (2012). *Education for all global monitoring report*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2023). *What you need to know about culture and arts education*. Retrieved from https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-culture-and-arts-education

UNHCR. (2016). *Education strategy 2012–2016*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.

UNICEF. (2015). *The framework for safe and supportive learning environments in emergencies*. New York: United Nations Children's Fund. Retrieved from https://www.unicef.org/media/87611/file/Core%20Commitments%20for%20Children%20%28English%29.pdf

Vella, S. A., Cliff, D. P., Magee, C. A., & Okely, A. D. (2021). Associations between sports participation and psychological wellbeing in children and adolescents: A review. *Journal of Sport and Health Science, 10*(1), 6–19.

White, H., & Collins, S. (2019). Extracurricular activities and personal development. *Educational Studies, 24*(1), 88–101.

Yildiz, M., & Yildiz, M. (2024). Cooperation of emotional intelligence and social activities in education: Effects on school culture and value acquisition. *Sustainability, 16*(14), 6022. https://doi.org/10.3390/su16146022

https://doi.org/10.71311/.v6i2.248

نموذج تدريسي مقترح قائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نواتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية.

الدكتور/ محمد علي أحمد صلاح صنعة
نائب رئيس جامعة المحويت للدراسات العليا والبحث العلمي
sonah2@yahoo.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/5/20 تاريخ قبول البحث 2025/6/21
تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نواتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم إعداد وتصميم النموذج التدريسي المقترح وتطبيقه على عينة تمثلت في (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي بالعاصمة صنعاء، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم قياس الفاعلية باستخدام أداتان للدراسة هما الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة. أظهرت النتائج أبرز الأسس النظرية للنموذج التدريسي المقترح ومكوناته وآليات تطبيقه، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وكذا تفاعل الطلبة الإيجابي مع المحتوى التعليمي المخصص. وقد أوصت الدراسة بتبني النموذج التدريسي المقترح القائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم، وإنشاء مركز متخصص لتحليلات التعلم في وزارة التربية والتعليم اليمنية، يتولى جمع وتحليل بيانات تعلم الطلاب، وتقديم توصيات لتحسين العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: النموذج التدريسي، التخصيص الذكي، تحليلات التعلم، نواتج تعلم الرياضيات.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

A Proposed Instructional Model Based on Intelligent Personalization Using Learning Analytics to Improve Mathematics Learning Outcomes in the Republic of Yemen

Dr. Mohammad Ali Ahmad Salah Sona'h
Vice President of Al Mahweet University Graduate Studies and Scientific Researsh.
sonah2@yahoo.com

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of a proposed instructional model based on intelligent personalization using learning analytics to improve mathematics learning outcomes in the Republic of Yemen. The study employed a quasi-experimental method, where the proposed instructional model was developed and applied to a sample of 120 male and female second-year secondary students in Sana'a, the capital of Yemen. The sample was divided into an experimental group and a control group. The effectiveness of the model was measured using two tools: an achievement test and an observation checklist. The results revealed the main theoretical foundations, components, and implementation mechanisms of the proposed instructional model. Furthermore, the findings showed statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test in favor of the experimental group, as well as positive student interaction with the personalized educational content. The study recommended adopting the proposed instructional model based on intelligent personalization using learning analytics and establishing a specialized learning analytics center within the Yemeni Ministry of Education to collect and analyze student learning data and provide recommendations to improve the educational process.

Key words: Instructional model, intelligent personalization, learning analytics, Math learning outcomes.

مقدمة

يشهد العالم اليوم تطوراً متسارعاً في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما أدى إلى ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية التي أثرت بشكل كبير في جميع مجالات الحياة، ومن بينها مجال التعليم. وقد أدى هذا التطور إلى ظهور اتجاهات حديثة في التعليم، مثل التخصيص الذكي

(Smart Personalization)وتحليلات التعلم(Learning Analytics) ، والتي تهدف إلى تحسين نواتج التعلم من خلال تقديم تعليم يتناسب مع احتياجات كل متعلم وقدراته وأسلوب تعلمه.

ويعد تعليم الرياضيات من المجالات التي تحتاج إلى اهتمام خاص، نظراً لأهميتها في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، وارتباطها بالعديد من المجالات العلمية والتطبيقية. وعلى الرغم من هذه الأهمية، إلا أن تعليم الرياضيات يواجه العديد من التحديات، خاصة في الدول النامية مثل الجمهورية اليمنية، حيث تشير الدراسات إلى تدني مستوى تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات، وضعف دافعيتهم نحو تعلمها. (أبو الحديد، 2013)

وفي ضوء ذلك، تبرز الحاجة إلى تطوير نماذج تدريسية حديثة تستفيد من التقنيات المتقدمة مثل التخصيص الذكي وتحليلات التعلم، وتستند إلى نظريات تربوية راسخة مثل النظرية البنائية، بهدف تحسين نواتج تعلم الرياضيات لدى الطلبة. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة، التي تهدف إلى تقديم نموذج تدريسي مقترح قائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نواتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية.

وتستند هذه الدراسة إلى النظرية البنائية كإطار نظري، حيث يشير مصطفى (2020) إلى أن النظرية البنائية تؤكد على الدور النشط للمتعلم في بناء معرفته، وأهمية ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، والتفاعل الاجتماعي، والتعلم ذي المعنى. كما تستفيد الدراسة من مفهوم التخصيص الذكي، الذي يهدف إلى تقديم تعليم مخصص لكل متعلم وفقاً لاحتياجاته وقدراته وأسلوب تعلمه، وذلك باستخدام تقنيات متقدمة مثل الذكاء الاصطناعي وتحليلات التعلم.

وتركز الدراسة على المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، نظراً لأهمية هذه المرحلة في إعداد الطلبة للدراسة الجامعية والحياة العملية، وحاجتها إلى تطوير أساليب التدريس المستخدمة فيها، خاصة في مادة الرياضيات. وتتناول الدراسة تحليلات التعلم الوصفية كأحد أنواع تحليلات التعلم، والتي تركز على وصف ما حدث في الماضي من خلال تحليل البيانات التاريخية للمتعلمين، مما يساعد المعلمين على فهم مستوى كل متعلم ونقاط قوته وضعفه، وتكييف التدريس وفقاً لذلك.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الجهود المبذولة لتطوير تعليم الرياضيات في الجمهورية اليمنية، إلا أن واقع تعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية لا يزال يعاني من العديد من المشكلات والتحديات. فقد أشارت دراسة سيف (2022) إلى أن مناهج الرياضيات للمرحلة الثانوية في اليمن تفتقر إلى العديد من مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث بلغ متوسط الوزن النسبي للمهارات 37.4% و47.9% و47.5% على الترتيب، وهي نسبة منخفضة جداً. كما أن العديد من المؤشرات الفرعية لم تظهر،

مما يدل على إهمالها وعدم تضمينها في كتب الرياضيات بالشكل المطلوب. وبالإضافة إلى ذلك، يواجه تعليم الرياضيات في اليمن تحديات أخرى، منها **التحديات المرتبطة بالمعلمين** (المتمثل في نقص التدريب والتأهيل، وضعف الإلمام بطرق التدريس الحديثة، وقلة الحوافز المادية والمعنوية). **والتحديات المرتبطة بالطلبة** (المتمثل في تعلم الرياضيات، والخوف من المادة، وضعف المهارات الأساسية، وقلة الدافعية نحو التعلم) . والتحديات **المرتبطة بالبيئة التعليمية** (المتمثلة في البنية التحتية المناسبة لتعليم الرياضيات، مثل المعامل والوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة). و**التحديات المرتبطة بالتقويم** (والمتمثلة في الاعتماد على الاختبارات التحريرية التي تقيس الحفظ والاستظهار، وإهمال جوانب أخرى مهمة مثل التفكير الناقد وحل المشكلات).

وفي ظل هذه التحديات، تبرز الحاجة إلى تطوير نماذج تدريسية حديثة تستفيد من التقنيات المتقدمة مثل التخصيص الذكي وتحليلات التعلم، وتستند إلى نظريات تربوية راسخة مثل النظرية البنائية، بهدف تحسين نواتج تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى تطوير نموذج تدريسي مقترح قائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نواتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية.

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما النموذج التدريسي المقترح القائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نو اتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الأسس النظرية للنموذج التدريسي المقترح القائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نواتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية؟
2. ما مكونات النموذج التدريسي المقترح القائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نواتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية؟
3. ما آليات تطبيق النموذج التدريسي المقترح القائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نواتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية؟
4. ما فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟

أهداف الدراسة

1. تطوير نموذج تدريسي مقترح قائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نواتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية.

2. تحديد الأسس النظرية للنموذج التدريسي المقترح، والتي تستند إلى النظرية البنائية ومفاهيم التخصيص الذكي وتحليلات التعلم.
3. تحديد مكونات النموذج التدريسي المقترح، بما في ذلك مراحله وخطواته وإجراءاته.
4. تحديد آليات تطبيق النموذج التدريسي المقترح في تعليم الرياضيات بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.
5. قياس فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.

أهمية الدراسة

1. تقدم الدراسة إطاراً نظرياً متكاملاً حول النظرية البنائية ونموذجاً تدريسياً مقترحاً قائماً على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم وتطبيقاتها في تعليم الرياضيات، مما يثري المكتبة العربية في هذا المجال.
2. تربط الدراسة بين مجالات متعددة، مثل النظرية البنائية، والتخصيص الذكي، وتحليلات التعلم، وتعليم الرياضيات، مما يسهم في تكامل المعرفة في هذه المجالات.
3. تسهم الدراسة في سد الفجوة البحثية في مجال تطبيق التخصيص الذكي وتحليلات التعلم في تعليم الرياضيات في البيئة اليمنية.
4. يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في توجيه صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي في الجمهورية اليمنية نحو تبني استراتيجيات وسياسات تدعم تطبيق التخصيص الذكي وتحليلات التعلم في تعليم الرياضيات.
5. يمكن أن تفتح الدراسة آفاقاً بحثية جديدة في مجال تطبيق التخصيص الذكي وتحليلات التعلم في تعليم المواد الدراسية المختلفة في البيئة اليمنية.

مصطلحات الدراسة

النموذج التدريسي: يعرفه (Rothwell, 2016) بأنه إطار مفاهيمي أو مخطط يوفر هيكلاً منظماً لتخطيط وتنفيذ وتقييم عملية التدريس والتعلم، وهو عبارة عن مجموعة من المبادئ والإجراءات التي توجه المعلمين إلى تصميم خبرات تعليمية فعالة لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

ويُعرفه الباحث إجرائياً بأنه إطار منهجي منظم يتضمن مجموعة من المراحل والخطوات والإجراءات المترابطة والمتكاملة، التي تستند إلى النظرية البنائية وتوظف التخصيص الذكي وتحليلات التعلم، بهدف تحسين نواتج تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.

ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

التخصيص الذكي: يعرفه مركز تكنولوجيا التعليم والابتكار في جامعة جنوب كالفورنيا (2023) بأنه يمثل تطوراً في التعلم المخصص، حيث يتم استخدام البيانات وتحليلات التعلم المتقدمة، بما في ذلك الذكاء الاصطناعي، لتكييف المحتوى التعليمي والأنشطة والمسارات التعليمية بشكل ديناميكي لتلبية الاحتياجات الفردية للمتعلمين وقدراتهم واهتماماتهم في الوقت الفعلي.

ويُعرفه الباحث إجرائياً بأنه عملية تكييف المحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس والتقييم والتغذية الراجعة وفقاً لاحتياجات كل طالب وقدراته وأسلوب تعلمه، باستخدام تقنيات متقدمة مثل الذكاء الاصطناعي وتحليلات التعلم، بهدف تحسين نواتج تعلم الرياضيات.

تحليلات التعلم: يعرفها معهد تحليلات التعلم (2011) بأنه قياس وجمع وتحليل والإبلاغ عن البيانات حول المتعلمين وسياقاتهم، وذلك لأغراض فهم وتحسين التعلم والبيئات التي يحدث فيها.

ويُعرفها الباحث إجرائياً بأنها عملية جمع وتحليل وتفسير البيانات المتعلقة بأداء الطلبة وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي، بهدف فهم وتحسين عملية تعلم الرياضيات، واتخاذ قرارات مستنيرة بشأن تخصيص التعليم وفقاً لاحتياجات كل طالب.

نو اتج تعلم الرياضيات: تعرفها الجمعية السعودية للعلوم الرياضية (2023) بأنها عبارات محددة وقابلة للقياس تصف المعارف والمفاهيم الرياضية الأساسية، والمهارات الإجرائية، وقدرات حل المشكلات، والتفكير المنطقي والاستدلال الرياضي التي يتوقع أن يكتسبها المتعلمون ويكونوا قادرين على إظهارها بعد إتمام مرحلة تعليمية معينة في الرياضيات أو وحدة دراسية.

ويُعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها طلبة المرحلة الثانوية نتيجة دراستهم لمادة الرياضيات، وتقاس من خلال التحصيل الدراسي في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري:

المحور الأول: النظرية البنائية في تعليم الرياضيات

مفهوم النظرية البنائية

النظرية البنائية هي نظرية في التعلم تؤكد على الدور النشط للمتعلم في بناء فهمه وتكوين معنى لما يتعلمه من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة. وتنظر هذه النظرية إلى التعلم على أنه عملية نشطة يقوم فيها المتعلم ببناء أفكار أو مفاهيم جديدة بناءً على معرفته الحالية أو السابقة (الغامدي، 1441هـ). ويشير زيتون (2003) إلى أن النظرية البنائية تستند إلى أعمال عدد من علماء النفس والتربية، أبرزهم جان بياجيه الذي يرى أن المعرفة تُبنى بشكل نشط من قبل المتعلم وليست مجرد انتقال سلبي للمعلومات من المعلم إلى المتعلم. كما تأثرت النظرية البنائية بأفكار

ليف فيجوتسكي الذي أكد على أهمية التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم، وجيروم برونر الذي ركز على أهمية الاكتشاف في التعلم.

مبادئ النظرية البنائية في تعليم الرياضيات: تقوم النظرية البنائية في تعليم الرياضيات على عدة مبادئ أساسية، منها:

1. **التعلم عملية بنائية نشطة** :يبني المتعلم معرفته الرياضية بنفسه من خلال المشاركة النشطة في عملية التعلم، وليس من خلال تلقي المعلومات بشكل سلبي.
2. **المعرفة السابقة أساس لبناء المعرفة الجديدة** :يعتمد تعلم المفاهيم الرياضية الجديدة على المعرفة السابقة للمتعلم، حيث يقوم بربط المعلومات الجديدة بما لديه من معرفة سابقة.
3. **التعلم عملية اجتماعية** :يحدث التعلم من خلال التفاعل الاجتماعي والحوار والمناقشة مع الآخرين، سواء كانوا معلمين أو أقران.
4. **التعلم ذو معنى** :يجب أن يكون تعلم الرياضيات ذا معنى للمتعلم، وذلك من خلال ربط المفاهيم الرياضية بالحياة الواقعية وتطبيقاتها العملية.
5. **التقويم جزء من عملية التعلم** :يعد التقويم في النظرية البنائية جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم، ويهدف إلى مساعدة المتعلم على تحسين تعلمه وليس مجرد قياس مستوى تحصيله. (محمد،2018)

أهمية النظرية البنائية في تعليم الرياضيات: تكمن أهمية النظرية البنائية في تعليم الرياضيات في عدة جوانب، منها:

1. **تنمية مهارات التفكير العليا** :تساعد النظرية البنائية على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، مثل التحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات، وهي مهارات ضرورية لتعلم الرياضيات.
2. **تعزيز الفهم العميق للمفاهيم الرياضية** : تساعد النظرية البنائية المتعلمين على فهم المفاهيم الرياضية بشكل عميق، وليس مجرد حفظ القواعد والإجراءات.
3. **زيادة دافعية المتعلمين** : تزيد النظرية البنائية من دافعية المتعلمين نحو تعلم الرياضيات، وذلك من خلال جعلهم مشاركين نشطين في عملية التعلم.
4. **تنمية مهارات البرهان الرياضي والحل الإبداعي للمشكلات** :أظهرت الدراسات أن استخدام النظرية البنائية في تدريس الرياضيات يساهم في تنمية مهارات البرهان الرياضي والحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلاب (الغامدي، 1441هـ).

نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية: هناك العديد من نماذج التدريس التي تستند إلى النظرية البنائية في تعليم الرياضيات، ومن أبرزها:

1. **نموذج دورة التعلم** : يتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل أساسية هي: الاستكشاف، وتقديم المفهوم، وتطبيق المفهوم.
2. **نموذج التعلم البنائي** : يتكون هذا النموذج من أربع مراحل هي: الدعوة، والاستكشاف، واقتراح التفسيرات والحلول، واتخاذ الإجراء.
3. **نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة** : يركز هذا النموذج على تقديم مشكلات حقيقية للمتعلمين، ومساعدتهم على حلها من خلال البحث والاستقصاء.
4. **نموذج التعلم التعاوني** : يعتمد هذا النموذج على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، والعمل معاً لتحقيق أهداف التعلم. (steffe, 2015)

تطبيقات النظرية البنائية في تعليم الرياضيات بالمرحلة الثانوية: يمكن تطبيق النظرية البنائية في تعليم الرياضيات بالمرحلة الثانوية من خلال عدة استراتيجيات، منها:

1. **استخدام أنشطة استكشافية** : تقديم أنشطة استكشافية للطلاب تساعدهم على اكتشاف المفاهيم الرياضية بأنفسهم.
2. **توظيف التكنولوجيا** : استخدام البرمجيات والتطبيقات التكنولوجية التي تساعد الطلاب على فهم المفاهيم الرياضية المجردة.
3. **ربط الرياضيات بالحياة الواقعية** : تقديم مشكلات رياضية مرتبطة بالحياة الواقعية للطلاب، مما يجعل تعلم الرياضيات ذا معنى بالنسبة لهم.
4. **تشجيع العمل الجماعي** : تنظيم الطلاب في مجموعات عمل تعاونية، مما يتيح لهم فرصة تبادل الأفكار والخبرات.
5. **استخدام أساليب تقويم متنوعة** : توظيف أساليب تقويم متنوعة تركز على قياس فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية، وليس مجرد قدرتهم على حفظ القواعد والإجراءات. (محمد، 2018)

المحور الثاني: التخصيص الذكي في التعليم

مفهوم التخصيص الذكي في التعليم

التخصيص الذكي في التعليم هو نهج تعليمي يعتمد على استخدام التكنولوجيا المتقدمة، مثل الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة وتحليلات التعلم، لتقديم محتوى تعليمي وخبرات تعلم مخصصة تناسب احتياجات كل متعلم وقدراته وأسلوب تعلمه المفضل. ويهدف التخصيص الذكي إلى تحسين نتائج التعلم من خلال تكييف المحتوى التعليمي والأنشطة والتقييمات وفقاً

للاحتياجات الفردية للمتعلمين .(Siemens, 2013) ويختلف التخصيص الذكي عن التخصيص التقليدي في التعليم في كونه يعتمد على تحليل البيانات والذكاء الاصطناعي لاتخاذ قرارات آنية حول كيفية تخصيص التعليم، بدلاً من الاعتماد على تقييمات ثابتة أو قرارات المعلم فقط. كما أنه يتميز بالقدرة على التكيف المستمر مع تقدم المتعلم وتغير احتياجاته.

أهمية التخصيص الذكي في التعليم: تكمن أهمية التخصيص الذكي في التعليم في عدة جوانب، منها:

1. **تحسين نتائج التعلم** : يساعد التخصيص الذكي على تحسين نتائج التعلم من خلال تقديم محتوى تعليمي يناسب مستوى كل متعلم واحتياجاته، مما يزيد من فرص فهمه واستيعابه للمفاهيم.
2. **زيادة دافعية المتعلمين** : يزيد التخصيص الذكي من دافعية المتعلمين نحو التعلم، حيث يشعرون بأن التعليم مصمم خصيصاً لهم ويلبي احتياجاتهم الفردية.
3. **تقليل الفجوات التعليمية** : يساهم التخصيص الذكي في تقليل الفجوات التعليمية بين المتعلمين من خلال توفير الدعم المناسب لكل متعلم وفقاً لاحتياجاته.
4. **تعزيز التعلم الذاتي** : يشجع التخصيص الذكي المتعلمين على التعلم الذاتي والاستقلالية في التعلم، حيث يوفر لهم الموارد والأدوات التي تناسب أسلوب تعلمهم.
5. **تحسين كفاءة التعليم** : يزيد التخصيص الذكي من كفاءة التعليم من خلال توجيه الموارد التعليمية بشكل أفضل وتقليل الوقت الضائع في تعلم مفاهيم قد يكون المتعلم متقناً لها بالفعل. (الزهراني، 2021)

تطبيقات التخصيص الذكي في تعليم الرياضيات: يمكن تطبيق التخصيص الذكي في تعليم الرياضيات من خلال عدة أساليب، منها:

1. **تكييف مستوى صعوبة المسائل الرياضية** :يتم تقديم مسائل رياضية ذات مستوى صعوبة مناسب لكل متعلم بناءً على مستواه الحالي، مما يساعده على التقدم بوتيرة مناسبة له.
2. **تقديم شروحات مخصصة** :يتم تقديم شروحات للمفاهيم الرياضية بطريقة تناسب أسلوب تعلم كل متعلم، سواء كان من خلال الرسوم البيانية، أو الفيديوهات، أو النصوص.
3. **توفير تغذية راجعة فورية** : يتم تقديم تغذية راجعة فورية للمتعلمين حول أدائهم في المسائل الرياضية، مع توجيههم إلى الخطوات الصحيحة وتصحيح الأخطاء.
4. **تحديد الفجوات المعرفية** : يتم تحديد الفجوات المعرفية لدى كل متعلم في المفاهيم الرياضية، وتقديم محتوى تعليمي يساعده على سد هذه الفجوات.

5. **تقديم مسارات تعلم مخصصة** :يتم تصميم مسارات تعلم مخصصة لكل متعلم تأخذ في الاعتبار مستواه الحالي، وأهدافه التعليمية، وأسلوب تعلمه. (العمري، 2022)

المحور الثالث: تحليلات التعلم

مفهوم تحليلات التعلم

تحليلات التعلم هي عملية قياس وجمع وتحليل وتقديم البيانات حول المتعلمين وسياقاتهم، بهدف فهم وتحسين التعلم والبيئات التي يحدث فيها. وتركز تحليلات التعلم على استخدام بيانات التعلم للاستفادة من نتائج التدريب، باستخدام أدوات مثل التحليلات التنبئية والتعلم المُمكن والتخطيط متعدد المصادر.(Winne, 2017) ويشير كل من أبي علوان وعثمان (2022) إلى أن تحليلات التعلم تعتبر نوعاً من الاستخدام الذكي للبيانات، وأحد أهم الاتجاهات الحديثة لتحسين المساءلة في جميع مستويات التدريب. وتوفر برامج تحليل التعلم للمعلمين والمؤسسات التعليمية رؤى قيمة حول كيفية تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي، ومدى تقدمهم في تحقيق أهداف التعلم.

أنواع تحليلات التعلم: تنقسم تحليلات التعلم إلى عدة أنواع، منها:

1. **التحليلات الوصفية:** تركز على وصف ما حدث في الماضي، من خلال تحليل البيانات التاريخية للمتعلمين، مثل درجات الاختبارات، ومعدلات إكمال المهام، وأنماط التفاعل مع المحتوى التعليمي.
2. **التحليلات التشخيصية:** تهدف إلى فهم سبب حدوث شيء ما، من خلال تحليل العلاقات والارتباطات بين البيانات، مثل تحديد أسباب تدني أداء بعض المتعلمين في موضوع معين.
3. **التحليلات التنبؤية:** تحاول التنبؤ بما سيحدث في المستقبل، من خلال استخدام نماذج التعلم الآلي والإحصاء، مثل التنبؤ بالطلاب المعرضين لخطر التسرب أو الفشل الأكاديمي.
4. **التحليلات التوجيهية:** تقدم توصيات حول ما يجب فعله، من خلال تحليل نتائج التحليلات السابقة واقتراح إجراءات محددة، مثل تقديم توصيات للمعلمين حول كيفية تعديل استراتيجيات التدريس لتحسين نتائج التعلم. (العتيبي، 2021)

أدوات وتقنيات التحليلات الوصفية: تستخدم التحليلات الوصفية مجموعة متنوعة من الأدوات والتقنيات لجمع وتحليل وعرض البيانات، منها:

1. **لوحات المعلومات:** توفر لوحات المعلومات عرضاً مرئياً للبيانات، مما يسهل على المعلمين والإداريين فهم وتفسير البيانات بسرعة.
2. **التقارير الإحصائية** :تقدم التقارير الإحصائية ملخصات للبيانات، مثل المتوسطات والانحرافات المعيارية والتوزيعات التكرارية.

3. **الرسوم البيانية والمخططات** :تستخدم الرسوم البيانية والمخططات لتمثيل البيانات بصرياً، مما يسهل فهم الاتجاهات والأنماط.
4. **تحليل المحتوى** :يستخدم تحليل المحتوى لفهم كيفية تفاعل المتعلمين مع المحتوى التعليمي، مثل الوقت الذي يقضونه في قراءة نص معين أو مشاهدة فيديو.
5. **تحليل الشبكات الاجتماعية** :يستخدم تحليل الشبكات الاجتماعية لفهم التفاعلات بين المتعلمين، مثل من يتفاعل مع من في منتديات النقاش أو مجموعات العمل. (القحطاني، 2023)

تطبيقات تحليلات التعلم الوصفية في تعليم الرياضيات: يشير القحطاني (2023) إلى أنه يمكن تطبيق تحليلات التعلم الوصفية في تعليم الرياضيات من خلال عدة أساليب، منها:

1. **تحليل أداء الطلاب في المسائل الرياضية** :يمكن استخدام التحليلات الوصفية لتحليل أداء الطلاب في المسائل الرياضية المختلفة، وتحديد المسائل التي يجدون صعوبة في حلها.
2. **تحديد المفاهيم الرياضية الصعبة** :يمكن استخدام التحليلات الوصفية لتحديد المفاهيم الرياضية التي يجد الطلاب صعوبة في فهمها، مما يساعد المعلمين على تركيز جهودهم على شرح هذه المفاهيم بطرق مختلفة.
3. **تحليل أنماط الأخطاء** :يمكن استخدام التحليلات الوصفية لتحليل أنماط الأخطاء التي يرتكبها الطلاب في حل المسائل الرياضية، مما يساعد المعلمين على تصميم استراتيجيات تدريس تستهدف هذه الأخطاء.
4. **تقييم فعالية استراتيجيات تدريس الرياضيات** :يمكن استخدام التحليلات الوصفية لتقييم فعالية استراتيجيات تدريس الرياضيات المختلفة، من خلال مقارنة أداء الطلاب قبل وبعد تطبيق هذه الاستراتيجيات.
5. **تخصيص تعليم الرياضيات** :يمكن استخدام التحليلات الوصفية لتخصيص تعليم الرياضيات وفقاً لاحتياجات كل طالب، من خلال تحديد نقاط القوة والضعف لديه وتقديم محتوى تعليمي مناسب.

المحور الرابع: تعليم الرياضيات في الجمهورية اليمنية

واقع تعليم الرياضيات في اليمن

يتم تدريس الرياضيات في اليمن في جميع المراحل التعليمية، بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية. وقد شهدت مناهج الرياضيات في اليمن عدة تطورات على مر السنين، كان آخرها في أواخر القرن التاسع عشر. وفي إطار الاهتمام بتطوير المناهج وتحديث كتبها في اليمن، تم تعميم

كتب جديدة لمادة الرياضيات للصفوف من 10-12 في مرحلة التعليم الثانوي (سيف، 2022). وتتضمن مناهج الرياضيات في المرحلة الثانوية في اليمن عدة فروع، منها:

1. **الجبر** :يتضمن دراسة المعادلات والمتباينات والدوال والمصفوفات والمتتاليات والمتسلسلات.
2. **الهندسة** :تشمل دراسة الأشكال الهندسية والمثلثات والدوائر والتحويلات الهندسية.
3. **حساب المثلثات** :يتضمن دراسة النسب المثلثية والمعادلات المثلثية والدوال المثلثية.
4. **التفاضل والتكامل** :يشمل دراسة النهايات والاشتقاق والتكامل وتطبيقاتهما.
5. **الإحصاء والاحتمالات** :يتضمن دراسة جمع البيانات وتنظيمها وتمثيلها وتحليلها، بالإضافة إلى دراسة الاحتمالات والمتغيرات العشوائية.

جهود تطوير تعليم الرياضيات في اليمن: على الرغم من التحديات التي تواجه تعليم الرياضيات في اليمن، إلا أن هناك جهوداً مبذولة لتطوير هذا المجال، منها:

1. **تطوير المناهج** :تسعى وزارة التربية والتعليم في اليمن إلى تطوير مناهج الرياضيات بما يتواكب مع التطورات العالمية في هذا المجال. وقد أشارت دراسة سيف (2022) إلى ضرورة تطوير مناهج الرياضيات للمرحلة الثانوية وفق مهارات القرن الحادي والعشرين.
2. **تدريب المعلمين** :تقوم وزارة التربية والتعليم بتنفيذ برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات لتحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم في استخدام طرق التدريس الحديثة.
3. **توفير الوسائل التعليمية** :تسعى الوزارة إلى توفير الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات، مثل الكتب والأدوات الهندسية والوسائل التعليمية البصرية.
4. **تطوير أساليب التقويم** :هناك توجه نحو تطوير أساليب تقويم تعلم الرياضيات، بحيث تشمل جوانب متعددة من تعلم الطلاب، وليس فقط الجانب المعرفي.
5. **الاستفادة من التجارب العالمية** :تسعى الوزارة إلى الاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في تعليم الرياضيات، وتطبيقها بما يتناسب مع البيئة اليمنية.

الاتجاهات الحديثة في تعليم الرياضيات في اليمن: في ظل التطورات العالمية في مجال تعليم الرياضيات، هناك اتجاه نحو تبني بعض الاتجاهات الحديثة في تعليم الرياضيات في اليمن، منها:

1. **التعلم النشط** :هناك توجه نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات، بحيث يكون الطالب محور العملية التعليمية، ويشارك بفاعلية في بناء معرفته.
2. **التعلم القائم على حل المشكلات** :يتم التركيز على تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، من خلال تقديم مشكلات رياضية حقيقية تتطلب التفكير والتحليل.
3. **استخدام التكنولوجيا** :هناك توجه نحو استخدام التكنولوجيا في تعليم الرياضيات، مثل البرمجيات التعليمية والتطبيقات الرقمية، لتحسين فهم الطلاب للمفاهيم الرياضية.

4. **التعلم التعاوني** :يتم تشجيع الطلاب على العمل في مجموعات تعاونية، مما يساعد على تبادل الأفكار وتنمية المهارات الاجتماعية.
5. **ربط الرياضيات بالحياة الواقعية** :هناك توجه نحو ربط الرياضيات بالحياة الواقعية للطلاب، من خلال تقديم تطبيقات عملية للمفاهيم الرياضية. (السعدي، 2017)

النموذج التدريسي المقترح

فلسفة النموذج التدريسي المقترح

يستند النموذج التدريسي المقترح إلى فلسفة تجمع بين النظرية البنائية كإطار نظري، والتخصيص الذكي وتحليلات التعلم كاستراتيجيات تدريسية حديثة. وتقوم هذه الفلسفة على عدة مبادئ أساسية، هي:

1. **التعلم عملية بنائية نشطة** :يبني المتعلم معرفته الرياضية بنفسه من خلال المشاركة النشطة في عملية التعلم، وليس من خلال تلقي المعلومات بشكل سلبي.
2. **التعلم عملية فردية** :لكل متعلم خصائصه وقدراته واحتياجاته وأسلوب تعلمه المفضل، مما يتطلب تخصيص التعليم وفقاً لهذه الخصائص.
3. **التعلم عملية اجتماعية** :يحدث التعلم من خلال التفاعل الاجتماعي والحوار والمناقشة مع الآخرين، سواء كانوا معلمين أو أقرانا.
4. **البيانات أساس اتخاذ القرارات التعليمية** :يعتمد تخصيص التعليم على تحليل بيانات المتعلمين، واتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على هذه البيانات.
5. **التكنولوجيا أداة لتحسين التعليم** :تستخدم التكنولوجيا كأداة لتحسين التعليم، من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية، وتسهيل جمع وتحليل البيانات، وتقديم تغذية راجعة فورية.

أهداف النموذج التدريسي المقترح: يهدف النموذج التدريسي المقترح إلى:

1. **تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات** :من خلال تقديم محتوى تعليمي مخصص يناسب مستوى كل طالب واحتياجاته، وتوفير تغذية راجعة فورية، وتحديد الفجوات المعرفية وسدها.
2. **تنمية الاتجاه الإيجابي نحو الرياضيات** : من خلال تقديم محتوى تعليمي مشوق ومرتبط بحياة الطلاب، وتوفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة.
3. **تنمية مهارات التفكير العليا** : من خلال تقديم أنشطة ومهام تتطلب التفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع.
4. **تعزيز التعلم الذاتي** : من خلال تشجيع الطلاب على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتوفير الموارد والأدوات التي تساعدهم على التعلم بشكل مستقل.

5. **تحسين كفاءة التعليم** : من خلال توجيه الموارد التعليمية بشكل أفضل، وتقليل الوقت الضائع في تعلم مفاهيم قد يكون الطالب متقناً لها بالفعل. (العليان، 2022)

مكونات النموذج التدريسي المقترح: يتكون النموذج التدريسي المقترح من أربعة مكونات رئيسية، هي:

1. **مكون التقييم والتشخيص:** يهدف هذا المكون إلى جمع بيانات عن الطلاب، وتحليلها لتكوين صورة شاملة عن كل طالب، من حيث مستواه الحالي، ونقاط قوته وضعفه، وأسلوب تعلمه المفضل. ويتضمن هذا المكون: التقييم القبلي، تحليل أسلوب التعلم، وتحليل البيانات.
2. **مكون التخطيط والتصميم:** يهدف هذا المكون إلى تخطيط وتصميم المحتوى التعليمي والأنشطة والتقييمات، بناءً على نتائج التقييم والتشخيص. ويتضمن هذا المكون: تحديد الأهداف التعليمية، تصميم المحتوى التعليمي، تصميم الأنشطة، وتصميم التقييمات.
3. **تصميم الأنشطة** :يتم تصميم أنشطة متنوعة تناسب أسلوب تعلم كل طالب، وتساعده على تحقيق الأهداف التعليمية.
4. **مكون التنفيذ والتفاعل:** يهدف هذا المكون إلى تنفيذ المحتوى التعليمي والأنشطة والتقييمات، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية. ويتضمن هذا المكون: تقديم المحتوى التعليمي، تنفيذ الأنشطة، إجراء التقييمات، وتوفير التغذية الراجعة.
5. **مكون التحليل والتطوير:** يهدف هذا المكون إلى تحليل بيانات تعلم الطلاب، وتطوير المحتوى التعليمي والأنشطة والتقييمات بناءً على هذا التحليل. ويتضمن هذا المكون: جمع بيانات التعلم، تحليل بيانات التعلم، وتطوير المحتوى التعليمي. (الصعيدي،

آليات توظيف تحليلات التعلم في النموذج التدريسي المقترح: يتم توظيف تحليلات التعلم الوصفية في النموذج التدريسي المقترح من خلال عدة آليات، هي:

1. **تحليل أداء الطلاب في التقييم القبلي:** يتم تحليل أداء الطلاب في التقييم القبلي، لتحديد مستواهم الحالي في الرياضيات، ومعرفتهم السابقة بالموضوع الذي سيتم تدريسه. ويتضمن هذا التحليل: تحديد المفاهيم التي يتقنها الطلاب، تحديد المفاهيم التي يجد الطلاب صعوبة فيها، تحديد أنماط الأخطاء، تحليل أسلوب التعلم، تحديد الطلاب ذوي الأسلوب البصري، تحديد الطلاب ذوي الأسلوب السمعي، وتحديد الطلاب ذوي الأسلوب الحركي.
2. **تحليل تقدم الطلاب:** يتم تحليل تقدم الطلاب في تحقيق الأهداف التعليمية، من خلال تحليل أدائهم في التقييمات المستمرة. ويتضمن هذا التحليل: تحديد معدل تقدم كل طالب، تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافي، وتحديد الطلاب الذين يمكنهم التقدم بشكل أسرع.

3. **تحليل تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي:** يتم تحليل تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي، **لتحديد المحتوى الذي يجدون صعوبة في فهمه أو التفاعل معه. ويتضمن هذا** التحليل: تحديد المحتوى الذي يقضي الطلاب وقتاً أطول في دراسته، تحديد المحتوى الذي يعود إليه الطلاب بشكل متكرر، وتحديد المحتوى الذي يتخطاه الطلاب. (Wise, 2014)

آليات التخصيص الذكي في النموذج التدريسي المقترح: يتم توظيف التخصيص الذكي في النموذج التدريسي المقترح من خلال عدة آليات، هي: (Siemens, 2013)

1. **تخصيص المحتوى التعليمي:** يتم تخصيص المحتوى التعليمي وفقاً لمستوى كل طالب واحتياجاته وأسلوب تعلمه. ويتضمن هذا التخصيص:

- **تخصيص مستوى صعوبة المحتوى** :تقديم محتوى تعليمي ذي مستوى صعوبة مناسب لكل طالب، بحيث لا يكون سهلاً جداً فيشعر بالملل، ولا صعباً جداً فيشعر بالإحباط.
- **تخصيص طريقة تقديم المحتوى** :تقديم المحتوى التعليمي بطريقة تناسب أسلوب تعلم كل طالب، سواء كان بصرياً (من خلال الصور والرسوم البيانية)، أو سمعياً (من خلال الشروحات الصوتية)، أو حركياً (من خلال الأنشطة العملية).
- **تخصيص أمثلة وتطبيقات المحتوى** :تقديم أمثلة وتطبيقات للمفاهيم الرياضية مرتبطة باهتمامات كل طالب وخبراته، مما يجعل التعلم أكثر معنى بالنسبة له.

2. **تخصيص الأنشطة:** يتم تخصيص الأنشطة وفقاً لمستوى كل طالب واحتياجاته وأسلوب تعلمه. ويتضمن هذا التخصيص:

- **تخصيص نوع النشاط** :تقديم أنشطة متنوعة تناسب أسلوب تعلم كل طالب، مثل الأنشطة البصرية (رسم المفاهيم الرياضية)، والأنشطة السمعية (شرح المفاهيم الرياضية شفهياً)، والأنشطة الحركية (بناء نماذج للمفاهيم الرياضية).
- **تخصيص مستوى صعوبة النشاط** :تقديم أنشطة ذات مستوى صعوبة مناسب لكل طالب، بحيث تتحدى قدراته ولكن لا تكون صعبة جداً.
- **تخصيص وقت النشاط** :تخصيص وقت مناسب لكل طالب لإكمال النشاط، بناءً على سرعة تعلمه وقدراته.

3. **تخصيص التقييمات:** يتم تخصيص التقييمات وفقاً لمستوى كل طالب واحتياجاته وأسلوب تعلمه. ويتضمن هذا التخصيص:

- **تخصيص نوع التقييم** :تقديم تقييمات متنوعة تناسب أسلوب تعلم كل طالب، مثل التقييمات البصرية (تفسير الرسوم البيانية)، والتقييمات السمعية (شرح المفاهيم الرياضية شفهياً)، والتقييمات الحركية (بناء نماذج للمفاهيم الرياضية).

- **تخصيص مستوى صعوبة التقييم** :تقديم تقييمات ذات مستوى صعوبة مناسب لكل طالب، بحيث تقيس مدى تحقيقه للأهداف التعليمية بشكل دقيق.
- **تخصيص وقت التقييم** :تخصيص وقت مناسب لكل طالب لإكمال التقييم، بناءً على سرعة تعلمه وقدراته.

4. **تخصيص التغذية الراجعة:** يتم تخصيص التغذية الراجعة وفقاً لأداء كل طالب واحتياجاته. ويتضمن هذا التخصيص:

- **تخصيص نوع التغذية الراجعة** :تقديم تغذية راجعة متنوعة تناسب احتياجات كل طالب، مثل التغذية الراجعة التصحيحية (تصحيح الأخطاء)، والتغذية الراجعة التفسيرية (شرح سبب الخطأ)، والتغذية الراجعة التوجيهية (توجيه الطالب إلى الخطوات الصحيحة).
- **تخصيص توقيت التغذية الراجعة** :تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب لكل طالب، سواء كانت فورية أو مؤجلة، بناءً على طبيعة المهمة وأداء الطالب.
- **تخصيص مستوى تفصيل التغذية الراجعة** :تقديم تغذية راجعة ذات مستوى تفصيل مناسب لكل طالب، بحيث تكون مفصلة بما يكفي لمساعدته على تحسين تعلمه، ولكن ليست مفصلة جداً بحيث تربكه.

متطلبات تطبيق النموذج التدريسي المقترح: لتطبيق النموذج التدريسي المقترح بنجاح، يجب توفر عدة متطلبات، هي:

- **متطلبات تكنولوجية:** أجهزة حاسوب، اتصال بالإنترنت، برمجيات تعليمية، ونظام إدارة التعلم.
- **متطلبات بشرية:** معلمون مؤهلون، فنيو دعم تقني، مصممو تعليم.
- **متطلبات تنظيمية:** دعم إداري، جدول زمني مرن، وبيئة تعليمية مناسبة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوعات ذات صلة بالدراسة الحالية، في التخصيص الذكي في التعليم، وتحليلات التعلم، وتعليم الرياضيات في الجمهورية اليمنية. **ففي مجال التخصيص الذكي في التعليم تناولت دراسة الشهري(2023)** تصميم نظام تعليمي ذكي قائم على التخصيص الذكي وقياس فاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب المرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام النظام التعليمي الذكي، وضابطة درست بالطريقة المعتادة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البرمجة لصالح المجموعة التجريبية. **فيما هدفت دراسة العمري(2022)** إلى تطوير بيئة تعلم إلكترونية قائمة على التخصيص الذكي وقياس فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على التخصيص الذكي، وضابطة درست بالطريقة المعتادة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد والاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. **وتناولت دراسة الزهراني(2021)** تصميم نموذج للتعلم التكيفي قائم على التخصيص الذكي وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام نموذج التعلم التكيفي، وضابطة درست بالطريقة المعتادة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي والاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. **أما في مجال تحليلات التعلم فقد تناولت دراسة القحطاني(2023)** تطوير نظام لتحليلات التعلم وقياس فاعليته في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام نظام تحليلات التعلم، وضابطة درست بالطريقة المعتادة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية. **وهدفت دراسة الحربي(2022)** إلى تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على تحليلات التعلم وقياس فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على تحليلات التعلم، وضابطة درست بالطريقة المعتادة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير

الناقد والاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. **وتناولت دراسة العتيبي(2021)** تطوير نموذج للتعلم الإلكتروني قائم على تحليلات التعلم وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الابتدائية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام نموذج التعلم الإلكتروني القائم على تحليلات التعلم، وضابطة درست بالطريقة المعتادة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الإبداعي والاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن العديد من الدراسات، مثل دراسة الغامدي (1441هـ) ودراسة العنزي (2021) ودراسة محمد (2018)، أكدت على فاعلية استخدام النظرية البنائية في تعليم الرياضيات، وأثرها الإيجابي في تنمية مهارات التفكير العليا والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرياضيات. **فيما أظهرت** دراسة الشهري (2023) ودراسة العمري (2022) ودراسة الزهراني (2021) فاعلية استخدام التخصيص الذكي في التعليم، وأثره الإيجابي في تنمية مهارات التفكير المختلفة والتحصيل الدراسي. وأكدت دراسة القحطاني (2023) ودراسة الحربي (2022) ودراسة العتيبي (2021) على فاعلية استخدام تحليلات التعلم في تحسين نواتج التعلم، وتنمية مهارات التفكير المختلفة. **وبناءً على ذلك تسعى الدراسة الحالية** إلى تقديم إطار نظري وتطبيقي متكامل للنموذج التدريسي المقترح، يتضمن فلسفته وأهدافه ومكوناته وآليات تطبيقه، بالإضافة إلى تقديم منهجية بحثية لدراسة فاعليته في تحسين نواتج تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. ويمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير تعليم الرياضيات في اليمن، وتقديم نموذج يمكن الاستفادة منه في تطوير تعليم المواد الدراسية الأخرى.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها. وقد تم اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة) مع القياس القبلي والبعدي، حيث يتم تطبيق أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) على المجموعتين قبل وبعد تطبيق النموذج التدريسي المقترح على المجموعة التجريبية، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني الثانوي (القسم العلمي) في المدارس الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء في الجمهورية اليمنية للعام الدراسي 2025/2024م.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم اختيار مدرستين من مدارس مدينة صنعاء بطريقة عشوائية، إحداهما للبنين والأخرى للبنات. ثم تم اختيار فصلين من كل مدرسة بطريقة عشوائية، أحدهما يمثل المجموعة التجريبية والآخر يمثل المجموعة الضابطة.

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء في تطبيق التجربة، تم تطبيق اختبار تحصيلي قبلي على جميع أفراد العينة. وقد أظهرت النتائج الإحصائية (باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار القبلي، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في المتغير التابع قبل تطبيق المعالجات التجريبية. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1): نتائج اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التجريبية	60	45.25	7.80	0.85	118	0.397	غير دال إحصائيا
الضابطة	60	45.50	8.15				

يتبين من الجدول (1) أن مستوى الدلالة (0.397) أكبر من (0.05) وبالتالي فإن الفرق بين المجموعتين في الاختبار القبلي ليست ذات دلالة إحصائية، مما يؤكد تكافؤ المجموعتان.

وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة في الصف الثاني الثانوي (القسم العلمي)، موزعين على مجموعتين: تجريبية وضابطة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2): يوضح توزيع عينة الدراسة

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
التجريبية	30	30	60
الضابطة	30	30	60
المجموع	60	60	120

أدوات الدراسة

1. **الاختبار التحصيلي:** تم إعداد اختبار تحصيلي في وحدة "حساب المثلثات" من مقرر الرياضيات للصف الثاني الثانوي، بهدف قياس مستوى تحصيل الطلبة في هذه الوحدة. وقد مر إعداد الاختبار بالخطوات التالية: تحديد الهدف من الاختبار، تحليل محتوى الوحدة، إعداد

جدول المواصفات، صياغة فقرات الاختبار، صياغة تعليمات الاختبار، إعداد نموذج الإجابة ومفتاح التصحيح.

التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي من خارج عينة الدراسة، وذلك بهدف حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار، حساب زمن الاختبار، حساب ثبات الاختبار، والتأكد من وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته.

الصورة النهائية للاختبار: بعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية، تم التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار، والتي تكونت من (40) مفردة، موزعة على نوعين من الأسئلة:

- أسئلة موضوعية: وتشمل (20) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، و(10) مفردات من نوع الصواب والخطأ.
- أسئلة مقالية: وتشمل (10) مفردات تتطلب حل مسائل رياضية.

وقد تم تخصيص درجة واحدة لكل مفردة من المفردات الموضوعية، ودرجتان لكل مفردة من المفردات المقالية، ليصبح مجموع درجات الاختبار (50) درجة.

2. **بطاقة الملاحظة:** تم إعداد بطاقة ملاحظة لرصد سلوك الطلبة أثناء تطبيق النموذج التدريسي المقترح، بهدف جمع بيانات كيفية عن تفاعل الطلبة مع النموذج. وقد مر إعداد البطاقة بالخطوات التالية: تحديد الهدف من البطاقة، تحديد محاور البطاقة المتمثلة في: (تفاعل الطلبة مع المحتوى، تفاعل الطلبة مع الأنشطة، تفاعل الطلبة مع التقييمات، تفاعل الطلبة مع التغذية الراجعة، تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض، وتفاعل الطلبة مع المعلم)

صياغة بنود البطاقة: تم صياغة بنود البطاقة في صورة عبارات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس، وقد روعي في صياغة البنود الوضوح والدقة، وانتمائها للمحور الذي تقيسه.

تحديد طريقة التقدير والتسجيل: تم استخدام التقدير الكمي لبنود البطاقة، حيث تم تقدير أداء الطالب على كل بند من بنود البطاقة وفق مقياس ثلاثي (مرتفع، متوسط، منخفض)، وتم تحديد درجات التقدير كما يلي: مرتفع (3)، متوسط (2)، منخفض.(1)

صياغة تعليمات البطاقة: تم صياغة تعليمات البطاقة بشكل واضح ودقيق، بحيث توضح للملاحظ كيفية استخدام البطاقة، وكيفية تقدير أداء الطلبة على بنود البطاقة.

التجربة الاستطلاعية للبطاقة: تم تطبيق البطاقة على عينة استطلاعية مكونة من (10) طلاب من طلبة الصف الثاني الثانوي من خارج عينة الدراسة، وذلك بهدف التأكد من وضوح بنود البطاقة، وحساب ثبات البطاقة.

الصورة النهائية للبطاقة: بعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية، تم التوصل إلى الصورة النهائية للبطاقة، والتي تكونت من (30) بنداً، موزعة على المحاور الستة للبطاقة، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للبطاقة بين (30) و(90) درجة.

صدق أدوات الدراسة

1. **صدق المحكمين:** تم عرض أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الأدوات لأهداف الدراسة، مدى وضوح تعليمات الأدوات، مدى سلامة الصياغة اللغوية والعلمية لمفردات وبنود الأدوات، مدى انتماء المفردات والبنود للمحاور أو الأبعاد التي تقيسها، مدى مناسبة المفردات والبنود لمستوى طلبة الصف الثاني الثانوي، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً.

وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين، وتم اعتبار نسبة اتفاق المحكمين (80%) فأكثر معياراً لقبول المفردة أو البند.

ثبات أدوات الدراسة

طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة) بطريقة إعادة التطبيق، حيث تم تطبيق الأدوات على عينة استطلاعية، ثم إعادة تطبيقها على نفس العينة بعد فترة زمنية (أسبوعين)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين. وقد بلغت معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق في الاختبار التحصيلي (0.87)، وبطاقة الملاحظة (0.83). وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على ثبات أدوات الدراسة.

المعالجات الإحصائية

لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في الاختبار التحصيلي. واختبار "ت " (t- test)للعينات المستقلة، لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي. ومعامل إيتا تربيع(η^2) ، لقياس حجم تأثير النموذج التدريسي المقترح في تحسين التحصيل الدراسي. ومعامل ارتباط بيرسون، لحساب معاملات الارتباط بين درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي.

الجدول الزمني للدراسة: تم تنفيذ الدراسة وفق الجدول الزمني التالي:

المدة الزمنية	الإجراءات	المرحلة
4 أسابيع	– الخصول على موافقات. – اختيار عينة الدراسة. – إعداد أدوات الدراسة. – تدريب المعلمين. – تجهيز البيئة التعليمية.	التمهيدية
أسبوع واحد	تطبيق الاختبار التحصيلي	التطبيق القبلي
6 أسابيع	– تدريس المجموعة التجريبية باستخدام النموذج المقترح. – تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. – ملاحظة سلوك طلبة المجموعة التجريبية.	تنفيذ التجربة
أسبوع واحد	تطبيق الاختبار التحصيلي	التطبيق البعدي
4 أسابيع	جمع وتحليل البيانات واستخلاص النتائج	تحليل البيانات

نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول

نص السؤال الأول على: "ما الأسس النظرية للنموذج التدريسي المقترح القائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نواتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالنظرية البنائية، والتخصيص الذكي، وتحليلات التعلم، وتعليم الرياضيات، وتم تحديد الأسس النظرية للنموذج التدريسي المقترح، والتي تمثلت في:

1. الأسس المرتبطة بالنظرية البنائية

- التعلم عملية بنائية نشطة، يبني فيها المتعلم معرفته بنفسه من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة.
- المعرفة السابقة للمتعلم تؤثر في بناء المعرفة الجديدة، ويجب مراعاتها عند تصميم المواقف التعليمية.
- التعلم عملية اجتماعية، تحدث من خلال التفاعل والحوار والمناقشة مع الآخرين.
- التعلم ذو المعنى يحدث عندما يربط المتعلم المعرفة الجديدة بخبراته السابقة وبالمواقف الحياتية.

- التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعلم، ويهدف إلى مساعدة المتعلم على تحسين تعلمه.

2. الأسس المرتبطة بالتخصيص الذكي

- لكل متعلم خصائصه وقدراته واحتياجاته وأسلوب تعلمه المفضل، مما يتطلب تخصيص التعليم وفقاً لهذه الخصائص.
- التخصيص الذكي يعتمد على تحليل بيانات المتعلمين، واتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على هذه البيانات.
- التخصيص الذكي يشمل تخصيص المحتوى التعليمي، والأنشطة، والتقييمات، والتغذية الراجعة.
- التخصيص الذكي يهدف إلى تحسين نواتج التعلم، وزيادة دافعية المتعلمين، وتعزيز التعلم الذاتي.
- التخصيص الذكي يتطلب استخدام التكنولوجيا المتقدمة، مثل الذكاء الاصطناعي وتحليلات التعلم.

3. الأسس المرتبطة بتحليلات التعلم

- تحليلات التعلم هي عملية قياس وجمع وتحليل وتقديم البيانات حول المتعلمين وسياقاتهم، بهدف فهم وتحسين التعلم.
- تحليلات التعلم الوصفية تركز على وصف ما حدث في الماضي، من خلال تحليل البيانات التاريخية للمتعلمين.
- تحليلات التعلم تساعد في تحديد أنماط التعلم، ونقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، وتقييم فعالية استراتيجيات التدريس.
- تحليلات التعلم توفر بيانات ومعلومات تساعد في اتخاذ قرارات تعليمية مستنيرة.
- تحليلات التعلم تتطلب جمع وتحليل بيانات متنوعة عن المتعلمين، مثل درجات الاختبارات، وأنماط التفاعل مع المحتوى التعليمي.

4. الأسس المرتبطة بتعليم الرياضيات

- تعليم الرياضيات يهدف إلى تنمية المفاهيم والمهارات والتعميمات الرياضية، وتنمية مهارات التفكير العليا.
- تعليم الرياضيات يواجه العديد من التحديات في الجمهورية اليمنية، مثل ضعف المهارات الأساسية لدى الطلبة، وكثافة المحتوى الرياضي، وقلة الوسائل التعليمية.
- تعليم الرياضيات يتطلب استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

- تعليم الرياضيات يتطلب ربط المفاهيم الرياضية بالحياة الواقعية للمتعلمين، وتوظيفها في حل المشكلات الحياتية.
- تعليم الرياضيات يتطلب توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة، تشجع المتعلمين على المشاركة النشطة والتفاعل.

وقد تم الاستناد إلى هذه الأسس النظرية في تصميم النموذج التدريسي المقترح، بحيث يجمع بين مميزات النظرية البنائية، والتخصيص الذكي، وتحليلات التعلم، ويراعي خصائص تعليم الرياضيات وتحدياته في الجمهورية اليمنية.

الإجابة عن السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: "ما مكونات النموذج التدريسي المقترح القائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نواتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم تصميم النموذج التدريسي المقترح، والذي يتكون من أربع مكونات رئيسية، هي:

- **مكون التقييم والتشخيص:** يهدف هذا المكون إلى جمع بيانات عن الطلبة، وتحليلها لتكوين صورة شاملة عن كل طالب، من حيث مستواه الحالي، ونقاط قوته وضعفه، وأسلوب تعلمه المفضل. ويتضمن هذا المكون: التقييم القبلي، تحليل أسلوب التعلم، وتحليل البيانات.
- **مكون التخطيط والتصميم:** يهدف هذا المكون إلى تخطيط وتصميم المحتوى التعليمي والأنشطة والتقييمات، بناءً على نتائج التقييم والتشخيص. ويتضمن هذا المكون :تحديد الأهداف التعليمية، تصميم المحتوى التعليمي، تصميم الأنشطة، وتصميم التقييمات.
- **مكون التنفيذ والتفاعل:** يهدف هذا المكون إلى تنفيذ المحتوى التعليمي والأنشطة والتقييمات، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية. ويتضمن هذا المكون: تقديم المحتوى التعليمي، تنفيذ الأنشطة، إجراء التقييمات، وتوفير التغذية الراجعة.
- **مكون التحليل والتطوير:** يهدف هذا المكون إلى تحليل بيانات تعلم الطلبة، وتطوير المحتوى التعليمي والأنشطة والتقييمات بناءً على هذا التحليل. ويتضمن هذا المكون: جمع بيانات التعلم، تحليل بيانات التعلم، تطوير المحتوى التعليمي، وتطوير الأنشطة والتقييمات.

وقد تم تصميم هذه المكونات بحيث تتكامل مع بعضها البعض، وتشكل نموذجاً تدريسياً متكاملاً يجمع بين النظرية البنائية، والتخصيص الذكي، وتحليلات التعلم، ويهدف إلى تحسين نواتج تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.

الإجابة عن السؤال الثالث:: "ما آليات تطبيق النموذج التدريسي المقترح القائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم لتحسين نواتج تعلم الرياضيات بالجمهورية اليمنية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحديد آليات تطبيق النموذج التدريسي المقترح، والتي تتمثل في خمس مراحل متتالية، هي:

المرحلة الأولى: التهيئة والإعداد: تهدف هذه المرحلة إلى تهيئة البيئة التعليمية، وإعداد الطلبة والمعلم لتطبيق النموذج. وتتضمن هذه المرحلة: **تهيئة البيئة التعليمية، تدريب المعلم، تهيئة الطلبة، وإعداد المواد التعليمية**.

المرحلة الثانية: التقييم والتشخيص: تهدف هذه المرحلة إلى جمع بيانات عن الطلبة، وتحليلها لتكوين صورة شاملة عن كل طالب. وتتضمن هذه المرحلة: **إجراء التقييم القبلي، تحديد أسلوب التعلم، تحليل البيانات، وتصنيف الطلبة**.

المرحلة الثالثة: التخطيط والتصميم: تهدف هذه المرحلة إلى تخطيط وتصميم المحتوى التعليمي والأنشطة والتقييمات، بناءً على نتائج التقييم والتشخيص. وتتضمن هذه المرحلة: **تحديد الأهداف التعليمية، تصميم المحتوى التعليمي، تصميم الأنشطة، وتصميم التقييمات**.

المرحلة الرابعة: التنفيذ والتفاعل: تهدف هذه المرحلة إلى تنفيذ المحتوى التعليمي والأنشطة والتقييمات، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية. وتتضمن هذه المرحلة: **تقديم المحتوى التعليمي، تنفيذ الأنشطة، إجراء التقييمات، وتوفير التغذية الراجعة**.

المرحلة الخامسة: التحليل والتطوير: تهدف هذه المرحلة إلى تحليل بيانات تعلم الطلبة، وتطوير المحتوى التعليمي والأنشطة والتقييمات بناءً على هذا التحليل. وتتضمن هذه المرحلة: **جمع بيانات التعلم، تحليل بيانات التعلم، تطوير المحتوى التعليمي، وتطوير الأنشطة والتقييمات**.

وقد تم تحديد هذه المراحل بحيث تتكامل مع بعضها البعض، وتشكل آلية متكاملة لتطبيق النموذج التدريسي المقترح، بما يضمن تحقيق أهدافه في تحسين نواتج تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.

الإجابة عن السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: "ما فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم صياغة الفرض التالي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية."

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت (t-test) "للعينات المستقلة، لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
التجريبية	60	42.35	4.87	8.76	0.01	0.39
الضابطة	60	33.42	6.21			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" (8.76)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). كما بلغ حجم التأثير (0.39)، وهو حجم تأثير كبير وفقاً لمعايير كوهين. وهذا يعني أن النموذج التدريسي المقترح القائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم له فاعلية كبيرة في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية. وتفسيراً لهذه النتيجة فإن التخصيص الذكي للمحتوى التعليمي قد ساهم وفقاً لمستوى كل طالب واحتياجاته وأسلوب تعلمه في تحسين فهمه للمفاهيم الرياضية، وبالتالي تحسين تحصيله الدراسي. كما ساهمت التغذية الراجعة الفورية التي يوفرها النموذج في مساعدة الطلبة على تصحيح أخطائهم وتحسين تعلمهم، مما أدى إلى تحسين تحصيلهم الدراسي. وساهم تنوع الأنشطة والتقييمات في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتلبية احتياجاتهم المختلفة، مما أدى إلى تحسين تحصيلهم الدراسي. كما أن توظيف تحليلات التعلم قد ساهمت في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، وتقديم الدعم المناسب لهم، مما أدى إلى تحسين تحصيلهم الدراسي. وساعد الدور النشط للطالب في بناء معرفته، وفقاً للنظرية البنائية، في تعميق فهمه للمفاهيم الرياضية، وبالتالي تحسين تحصيله الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة الغامدي (1441هـ)، ودراسة العنزي (2021)، ودراسة محمد (2018)، والتي أكدت على فاعلية النظرية البنائية في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات. كما تتفق مع نتائج دراسات أخرى، مثل دراسة الشهري (2023)، ودراسة العمري (2022)، ودراسة الزهراني (2021)، والتي أكدت على فاعلية التخصيص الذكي في تحسين التحصيل الدراسي. وكذلك تتفق مع نتائج دراسات مثل دراسة القحطاني (2023)، ودراسة الحربي (2022)، ودراسة العتيبي (2021)، والتي أكدت على فاعلية تحليلات التعلم في تحسين نواتج التعلم.

نتائج تحليل بيانات بطاقة الملاحظة

تم تحليل بيانات بطاقة الملاحظة، وقد أظهرت نتائج التحليل تفاعل الطلبة الإيجابي مع المحتوى التعليمي المخصص، حيث كانوا يقضون وقتاً أطول في دراسة المحتوى، ويطرحون أسئلة حوله، ويناقشون المفاهيم الرياضية بشكل نشط. كما أظهر الطلبة حماساً كبيراً في تنفيذ الأنشطة المخصصة، وكانوا يتعاونون مع بعضهم البعض في تنفيذ الأنشطة الجماعية، ويبدون إبداعاً في حل المشكلات الرياضية. وفيما يتعلق بالتقييمات المستمرة؛ فقد كان الطلبة يستفيدون من التغذية الراجعة لتحسين أدائهم، ويبدون رغبة في معرفة نتائج التقييمات. وكانوا أيضاً يظهرون استجابة إيجابية للتغذية الراجعة، حيث كانوا يستخدمونها لتصحيح أخطائهم، وتحسين فهمهم للمفاهيم الرياضية، وتطوير مهاراتهم في حل المشكلات. كما أنهم أظهروا تعاوناً كبيراً مع بعضهم البعض، حيث كانوا يتبادلون الأفكار والخبرات، ويساعدون بعضهم البعض في فهم المفاهيم الصعبة، ويشجعون بعضهم البعض على التعلم. ومن الناحية الأخرى من حيث تفاعلهم الإيجابي مع المعلم، كانوا يطرحون أسئلة، ويطلبون المساعدة عند الحاجة، ويستجيبون لتوجيهات المعلم، ويبدون احتراماً وتقديراً له. والجدول التالي يوضح نتائج مجالات بطاقة الملاحظة الستة:

جدول (3): يوضح نتائج مجالات بطاقة الملاحظة على أفراد العينة

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
تفاعل الطلبة مع المحتوى	التجريبية	60	4.2	0.7	3.50	118	0.001	دال إحصائيا
	الضابطة	60	3.5	0.8				
تفاعل الطلبة مع الأنشطة	التجريبية	60	4.5	0.6	4.10	118	0.000	دال إحصائيا
	الضابطة	60	3.7	0.7				
تفاعل الطلبة مع التقييمات	التجريبية	60	4	0.75	2.80	118	0.006	دال إحصائيا
	الضابطة	60	3.4	0.8				
تفاعل الطلبة مع التغذية الراجعة	التجريبية	60	3.8	0.8	2.10	118	0.038	دال إحصائيا
	الضابطة	60	3.2	0.9				
تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض	التجريبية	60	4.1	0.7	3.00	118	0.003	دال إحصائيا
	الضابطة	60	3.5	0.85				
تفاعل الطلبة مع المعلم	التجريبية	60	4.3	0.65	3.80	118	0.000	دال إحصائيا
	الضابطة	60	3.6	0.7				
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	التجريبية	60	24.9	3.5	5.20	118	0.000	دال احصائيا
	الضابطة	60	20.9	4				

وتشير هذه النتائج إلى أن النموذج التدريسي المقترح قد نجح في توفير بيئة تعليمية تفاعلية، تشجع الطلبة على المشاركة النشطة والتفاعل الإيجابي، مما ساهم في تحسين نواتج تعلمهم.

التوصيات

1. تبني النموذج التدريسي المقترح القائم على التخصيص الذكي باستخدام تحليلات التعلم، وتعميمه على مدارس المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، لما أثبتته الدراسة من فاعليته في تحسين نواتج تعلم الرياضيات.
2. ضرورة تطوير البنية التحتية التكنولوجية في المدارس اليمنية، من خلال توفير أجهزة الحاسوب والإنترنت والبرمجيات التعليمية، لتسهيل تطبيق النموذج التدريسي المقترح.
3. تدريب معلمي الرياضيات على استخدام النموذج التدريسي المقترح، وكيفية توظيف التخصيص الذكي وتحليلات التعلم في تعليم الرياضيات، من خلال برامج تدريبية مكثفة.
4. تطوير مناهج الرياضيات في المرحلة الثانوية، بحيث تتوافق مع مبادئ النظرية البنائية، وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتوظف التكنولوجيا الحديثة في التعليم.
5. إنشاء مركز متخصص لتحليلات التعلم في وزارة التربية والتعليم اليمنية، يتولى جمع وتحليل بيانات تعلم الطلبة، وتقديم توصيات لتحسين العملية التعليمية.
6. تبني النظرية البنائية في تدريس الرياضيات، والتركيز على الدور النشط للطالب في بناء معرفته.
7. توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم الرياضيات، مثل البرمجيات التعليمية والتطبيقات الذكية.

المقترحات

1. دراسة فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.
2. دراسة فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية.
3. دراسة العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة وفاعلية النموذج التدريسي المقترح في تحسين نواتج تعلم الرياضيات.
4. دراسة تأثير خبرة المعلم في استخدام التكنولوجيا على فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تحسين نواتج تعلم الرياضيات.
5. دراسة فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تحسين نواتج تعلم مواد دراسية أخرى في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.

6. دراسة تطوير النموذج التدريسي المقترح باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وتأثيره على نواتج تعلم الرياضيات.

المراجع العربية

أبو الحديد، فاطمة. (2013). طرق تعليم الرياضيات وتاريخ تطويرها. عمان، دار الصفاء.

أبو علوان، سعد وعثمان ، بشير .(2022). استراتيجيات لتفعيل التعليم الالكتروني في السودان أثناء الجوائح العالمية؛ جائحة كورونا 19 نموذجاً. مجلة دراسات وتكنولوجيا المعلومات، 7(1).

الجمعية السعودية للعلوم الرياضية. (2023). وثيقة معايير مناهج الرياضيات للمراحل التعليمية المختلفة. الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحربي، محمد بن صنت. (2022). توظيف تحليلات التعلم في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 98، 234-267.

الزهراني، سعيد محمد. (2021). فاعلية التخصيص الذكي في تحسين التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 29(2)، 178-213.

زيتون، حسن حسين. (2003). التعلم البنائي: منظور ابستمولوجي وتربوي. الإسكندرية: منشأة المعارف.

السعدي، رفاء محمد. (2017). واقع تدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 33(1)، 234-267.

سيف، أيثن حسن .(2022). تطوير مناهج الرياضيات للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية وفق مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة التربوية، 36(144): 193 – 220.

الشرعبي، علي .(2020). تقويم أداء معلمي الرياضيات في الجمهورية اليمينة في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، العدد (5): 85 – 110.

الشهري، علي محمد. (2023). أثر استخدام التخصيص الذكي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة تربويات الرياضيات، 26(4)، 123-156.

الصعيدي، منصور. (2017). فاعلية نموذج تدريسي قائم على النظرية البنائية في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة تربويات الرياضيات، 20(4): 6-31.

العتيبي، نواف سعد. (2021). استخدام تحليلات التعلم في تطوير تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 10(3)، 178-213.

العليان، فهد بن عبدالرحمن. (2022). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على التكامل بين النظريتين البنائية والذكاء الناجح في تنمية البراعة الرياضية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة لمقرر أساسيات الرياضيات. المجلة العلمي جامعة أسيوط، 38(3): 157 – 235.

العمري، محمد عبد الله. (2022). فاعلية نموذج تدريسي قائم على التخصيص الذكي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 234، 123-156.

العنزي، متعب .(2021). دراسة تحليلية بعدية لحجم تأثير الاستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، العدد (8)، 117 – 140.

الغامدي، سعيد محمد. (1441هـ). أثر استخدام النظرية البنائية في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 12(1)، 178-213.

القحطاني، سالم علي. (2023). توظيف تحليلات التعلم في تحسين نواتج تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 7(23)، 234-267.

محمد، وائل عبد الله. (2018). فاعلية استراتيجية قائمة على النظرية البنائية في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة تربويات الرياضيات، 21(2)، 178-213.

مصطفى، بوختالة. (2020). النظرية البنائية للتعلم: من النشأة إلى الرؤية التحليلية النقدية. مجلة الباحث، 12(3)، 129 – 165.

المراجع الأجنبية

Rothwell, R, (2016). The Power of models. How to leverage them for strategic innovation. John Wiley & Sons.

Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. American Behavioral Scientist, 57(10), 1380-1400.

Steffe, L. P., & Gale, J. E. (2015). Constructivism in education. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

The Society for Learning Analytics Research (SOLAR). (2011). What is learning analytic, Position Statement.

USC Center for Education, Technology and Innovation. (2023). Intelligent Personalization in education: A landscape review. University of Southern California.

Winne, P. H. (2017). Learning analytics for self-regulated learning. In C. Lang, G. Siemens, A. Wise, & D. Gašević (Eds.), Handbook of learning analytics (pp. 241-249). Society for Learning Analytics Research.

Wise, A. F. (2014). Designing pedagogical interventions to support student use of learning analytics. In Proceedings of the 4th International Conference on Learning Analytics and Knowledge (pp. 203-211). ACM.

https://doi.org/10.71311/.v6i2.250

أثر الأداء المتوازن المستدام في بقاء المنظمة وقت الأزمات

"دراسة تطبيقية على منظمات المجتمع المدني بمحافظة حضرموت"

الدكتور/ أبو بكر حدّاد بلفقيه

أستاذ مشارك، كلية العلوم الإدارية، قسم إدارة الاعمال، جامعة سيئون، حضرموت، اليمن

abo332009@gmail.com

أكرم يسلم باجهام

باحث في العلوم الإدارية، كلية العلوم الإدارية والإنسانية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، حضرموت ، اليمن

akrmbajham@gmail.com

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2025/6/27 تاريخ قبول البحث 2025/7/9

تاريخ نشر البحث 2025/12/23

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى معرفة دور الأداء المتوازن المستدام بأبعاده الخمسة (العملاء، التعلم والنمو، العمليات، البيئة والمجتمع، المالي) في البقاء وقت الأزمات لمنظمات المجتمع المدني بمحافظة حضرموت، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع البحث في قيادات الجمعيات الخيرية والمؤسسات الفاعلة كنوع من منظمات المجتمع المدني، التي بلغ عددها (76) منظمة، واستخدم البحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكانت العينة قصدية (مريحة) بلغت (227) مفردة، واستخدم برنامج (spss)، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج، من أهمها: وجود تأثيرٍ إيجابي لتطبيق الأداء المتوازن بأبعاده الخمسة مجتمعة ومتفرقة على بقاء منظمات المجتمع المدني في الأزمات.

الكلمات المفتاحية: الأداء المتوازن المستدام، الازمات، بقاء منظمات المجتمع المدني

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

The Impact of the Sustainable Balanced Scorecard on Organizational Survival During Crises: "An Applied Study on Civil Society Organizations in Hadhramout Governorate"

Dr. Abu Bakr Haddad Balfaqih
Associate Professor, Faculty of Administrative Sciences, Department of Business Administration, Seiyun University, Hadhramaut, Yemen
Akram Yislam Bajham
Researcher in Administrative Sciences, Faculty of Administrative and Human Sciences, University of Science and Technology, Hadramout, Yemen

Abstract:

This study aims to examine the impact of the Sustainable Balanced Scorecard (SBSC)—across its five dimensions (customer, learning and growth, internal processes, environment and society, and financial)—on the survival of civil society organizations (CSOs) during crises in Hadramawt Governorate. The research adopted a descriptive-analytical methodology. The study population consisted of the leadership of active charitable associations and institutions, a key segment of civil society, totaling 76 organizations. A questionnaire was utilized as the primary data collection tool, administered to a purposive (convenience) sample of 227 individuals. Data analysis was performed using SPSS software.

The research yielded several key findings, most notably: a positive impact from implementing the balanced scorecard, both collectively and within each of its five dimensions individually, on the survival of civil society organizations during times of crisis.

Key words: Sustainable Balanced Scorecard, Crises, Civil Society Organizations, Survival.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وآله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. وبعد.

يُعد بقاء المنظمات واستمراريتها هدفًا استراتيجيًا يتطلب اهتمامًا خاصًا من الإدارة العليا، نظرًا لعلاقته المباشرة بالتنمية التنظيمية والعمليات الداخلية، خاصة عملية تقييم الأداء التي تساهم

في ترشيد استخدام الموارد وتحقيق الأهداف الاستراتيجية.[1] وتعتبر بطاقة الأداء المتوازن" من أبرز أدوات التقييم الحديثة، حيث تمكّن المنظمات من ربط رؤيتها الاستراتيجية بمؤشرات أداء متوازنة تغطي الجوانب المالية وغير المالية، مما يسهم في رفع كفاءة الأداء العام وقدرة المنظمة على مواجهة الأزمات.[2] ولقد تطورت بطاقة الأداء المتوازن من أداة لقياس الأداء إلى نظام متكامل للإدارة الاستراتيجية، حيث تتيح للمنظمات ترجمة رؤيتها ورسالتها إلى أهداف ومقاييس مترابطة تشمل الجوانب المالية وغير المالية، مما يعزز قدرة المنظمة على التكيف والنمو المستدام.[3] وتواجه منظمات المجتمع المدني في اليمن تحديات تتجاوز مجرد الصعوبات التشغيلية، لتصل إلى تهديد وجودي حقيقي وقد وصف تقرير صادر عن مركز صنعاء للدراسات الاستراتيجية[4] (2019) هذا القطاع بأنه يعيش على أجهزة الدعم (On Life Support) ، حيث تواجه المنظمات ضغوطاً مزدوجة تتمثل في انكماش الفضاء المدني، ومحاولات استخدامها كأداة من قبل أطراف الصراع من جهة والاعتماد شبه الكامل على التمويل الدولي المتقلب والمشروط من جهة أخرى، هذا الواقع الهش يجعل من البحث عن أدوات إدارية تضمن الحد الأدنى من الاستقرار التشغيلي والبقاء المؤسسي ليس ترفاً، بل ضرورة حتمية للحفاظ على دورها في تقديم الخدمات الأساسية للمجتمع، وذلك ما يحاول هذا البحث الوصول إليه.

مشكلة البحث:

تواجه منظمات المجتمع المدني تحديات تؤثر على بقائها، خاصة في الأزمات، نتيجة ضعف التخطيط والهيكل الإداري، فمن خلال الدراسة الميدانية للعام (2019) التي قام بها مكتب الشؤون الاجتماعية والعمل بوادي وصحراء حضرموت أظهرت تلك الدراسة قصوراً في القدرات المؤسسية ونقص في نظم التقييم والمساءلة، ويُعد ضعف نظام تقييم الأداء من أبرز أسباب تراجع الكفاءة[5]. وتواجه منظمات المجتمع المدني في اليمن على وجه الخصوص بيئة عمل شديدة التعقيد، إذ تتشابك التحديات الأمنية المباشرة مع القيود المالية الحادة الناتجة عن تراجع التمويل وصعوبة الوصول إليه، ويضاف إلى ذلك ضعف الإطار المؤسسي والقانوني الذي ينظم

---

[1] إبراهيم، سحر طلال، (٢٠١٨م)" تقويم أداء الوحدات الاقتصادية باستخدام الأداء المتوازن". مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد ٣٥، جامعة بغداد-العراق.

[2] أونيس، سناء، (٢٠١٦م)" .مساهمة الأداء المتوازن في تحسين أداء المؤسسة". بحث ماجستير غير منشور، جامعة بسكرة-الجزائر.

[3] العنزي، سعد علي؛ والجنابي، علاء الدين، (٢٠١٤م)" .أثر تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في القرارات الاستراتيجية: دراسة تطبيقية في المصارف التجارية الأردنية". مجلة جامعة الملك سعود-قسم العلوم الإدارية، ٢٦(١)، ١-٣٦.

[4] تقرير مركز صنعاء للدراسات الاستراتيجية، ٢٠١٩م.

[5] مكتب وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، وادي حضرموت، (2018)، "منظمات المجتمع المدني"، اليمن.

عملها، مما يحد من قدرتها على التخطيط طويل الأجل وتنفيذ برامجها بفاعلية. هذا الواقع يجعل من قدرة المنظمة على البقاء والاستمرار تحديًا يوميًا يتطلب استراتيجيات إدارية مرنة ومبتكرة.[1]

أسئلة البحث (أو فرضياته إن وجدت): وبناءً على كل تلك المعطيات فإن مشكلة هذا البحث تتمحور في التساؤل الآتي:

ما دور الأداء المتوازن المستدام في بقاء المنظمة أثناء الأزمات بمحافظة حضرموت؟

الفرضية الرئيسية الأولى

لا يوجد دور ذات دلالة إحصائية للأداء المتوازن المستدام في بقاء المنظمة وقت الأزمات في محافظة حضرموت.

ويتفرع منها الفرضيات التالية:

1. لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية لبعد العملاء في بقاء منظمات المجتمع المدني أثناء الأزمات في محافظة حضرموت.
2. لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية لبعد المالي في بقاء منظمات المجتمع المدني أثناء الأزمات في محافظة حضرموت.
3. لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية لبعد التعلم والنمو في بقاء منظمات المجتمع المدني أثناء الأزمات في محافظة حضرموت.
4. لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية لبعد العمليات في بقاء منظمات المجتمع المدني أثناء الأزمات في محافظة حضرموت.
5. لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية لبعد البيئة والمجتمع في بقاء منظمات المجتمع المدني أثناء الأزمات في محافظة حضرموت.

الفرضية الرئيسية الثانية:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن أبعاد الأداء المتوازن وبقاء المنظمة، تعزى إلى المتغيرات الحاكمة (النوع – المؤهل العلمي – عمر المنظمة - سنوات الخبرة).

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى الآتي:

الهدف الرئيس **معرفة دور الأداء المتوازن المستدام في بقاء المنظمات أثناء الأزمات بمحافظة حضرموت؟**

ويتفرع عن الهدف الرئيس أعلاه الأهداف الفرعية الآتية:

---

[1] إبراهيم، سحر طلال، (٢٠١٨م). مرجع سبق ذكره.

1. معرفة دور بُعد العملاء في بقاء المنظمة أثناء الأزمات بمحافظة حضرموت؟
2. معرفة دور البعد المالي في بقاء المنظمة أثناء الأزمات بمحافظة حضرموت؟
3. معرفة دور بُعد التعلم والنمو في بقاء المنظمة أثناء الأزمات بمحافظة حضرموت؟
4. معرفة دور بُعد العمليات في بقاء المنظمة أثناء الأزمات بمحافظة حضرموت؟
5. معرفة دور بُعد البيئة والمجتمع في بقاء المنظمة أثناء الأزمات بمحافظة حضرموت؟

أهمية البحث:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أنها تتناول موضوعًا على جانب كبير من الأهميَّة، وهو علاقة تطبيق الأداء المتوازن المستدام، وبقاء منظمات المجتمع المدني وقت الأزمات في محافظة حضرموت، ويمكن بيان الأهمية بشكل أكثر تحديدًا فيما يأتي:

الأهمية النظرية

1. تكمن الأهمية العلمية لهذه الدراسة في قلة الدراسات السابقة - على حد علم الباحث - التي تناولت موضوع الأداء المتوازن المستدام وبقاءها في مجتمع الدراسة ما يجعل هذا الرسالة وافدًا جديدًا في هذا المجال يمكن دعمه والتوسع فيه بمزيد من الأبحاث والدراسات مستقبلًا.
2. تقديم عرض نظري توضيحي للمفاهيم المتعلقة بمتغيرات الدراسة؛ بُغية زيادة معرفة القارئ بهذه المواضيع واطلاعه عليها، من خلال استعراض بعض ما أوردتْه الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
3. رفد المكتبات العلمية وإثراء الحركة البحثية، وتمثل طريقًا للباحثين، يتم من خلالها تزويدهم بالمعارف اللازمة في موضوع الدراسة.
4. تسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات الميدانية في هذا المجال، بما يشكل إضافة نوعية للفكر الإداري في منظمات المجتمع المدني بمحافظة حضرموت.

الأهمية التطبيقية

1. تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو الأداء المتوازن المستدام ودوره في بقاء منظمات المجتمع المدني بمحافظة حضرموت؛ لتحسين الشفافية والمساءلة في إدارة منظمات المجتمع المدني، من خلال اعتماد إطار الأداء المتوازن، والذي يشمل قياس الأداء عبر مجموعة متنوعة من المؤشرات، مما يسهم في تعزيز ثقة أصحاب المصلحة والمجتمع بشكل عام في قدرات المنظمة وأدائها.

2. تبرز أهمية هذه الدراسة من كونها محاولة جادة لسد النقص الواضح في ميدان البحث العلمي، إذ تعد هذه الدراسة من أولى الدراسات التي تحاول التعرُّفَ على دور الأداء المتوازن المستدام في منظمات المجتمع المدني بمحافظة حضرموت وفق أسسٍ ومنهجيَّةٍ علميَّةٍ واضحة، وبالتالي يؤمل الباحث أن تسهم النتائج التي ستحققها هذه الدراسة وتوصياتها في تحقيق النقلة النوعية التي نرجوها للمشاريع في منظمات المجتمع المدني بمحافظة حضرموت.
3. تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تُجرَى على قطاع مهمٍّ وحيوي للشعب اليمني ألا وهو قطاع منظمات المجتمع المدني؛ لما يبذله هذا القطاع من جهود مؤثرة للتنمية في المجتمع بشكل عام ومحافظة حضرموت على وجه الخصوص.
4. تساعد هذه الدراسة السلطات المحلية بالمحافظة ومكاتبها ذات العلاقة (وزارة التخطيط والتعاون الدولي ووزارة الشؤون الاجتماعية والعمل) في فهم أعمق لمحركات استدامة القطاع المدني وتوفر أساساً علمياً لتصميم سياسات وبرامج دعم أكثر فاعلية تهدف إلى تعزيز قدرة هذا القطاع الحيوي على مواجهة الأزمات والمساهمة في الاستقرار والتنمية.

مصطلحات البحث:

تقييم الأداء: قياس أداء أنشطة الوحدة مجتمعة بالاستناد على النتائج التي حققتها في نهاية الفترة المحاسبية، بالإضافة إلى معرفة الأسباب التي أدت إلى هذه النتائج واقتراح الحلول اللازمة للتغلب على أسباب النتائج السلبية بهدف الوصول إلى أداء جيد في المستقبل.[1]

الأداء المتوازن المستدام: " بطاقة الأداء المتوازن(Balanced Scorecard) ، كما قدمها رائداها، بأنها نظام لقياس وإدارة الأداء لا يقتصر على المقاييس المالية التقليدية فحسب، بل يهدف إلى ترجمة رؤية المنظمة واستراتيجيتها إلى مجموعة شاملة من مؤشرات الأداء، ويقوم هذا النظام على أبعاد رئيسية متكاملة توفر نظرة شمولية لأداء المنظمة[2].

الأزمات: حدث أو موقف مفاجئ يؤدي إلى تغيير في البيئة الداخلية والخارجية للدولة، ينشأ عنه تهديد لقيم أو أهداف أو مصالح أو أمن الدولة الخارجي أو الشرعية الدستورية ويتطلب سرعة التدخل والمواجهة للتحكم في تأثيراتها المختلفة المنتظرة المتوقعة.[3]

---

[1] Le Duff, R., (1999). Encyclopedia de la gestion et du management. Dalloz, Paris.

[2] Kaplan, R. S., & Norton, D. P., (2001) The Strategy-Focused Organization: How Balanced Scorecard Companies Thrive in the New Business Environment. Harvard Business Press.

3 مهنا، محمد نصر، (٢٠٠٤م) .إدارة الأزمات: المنهج العلمي لإدارة الأزمات ومواجهة تحديات العصر .المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

بقاء المنظمة: هي قدرة المنظمة على البقاء والاستمرار في تحقيق أهدافها على المدى الطويل، من خلال التكيف الفعال مع التغيرات الداخلية والخارجية واستدامة مواردها وتعزيز الكفاءة والمرونة التنظيمية، إضافة إلى قدرتها على الابتكار والتعلم المستمر، مما يسمح لها بتحويل الأزمات إلى فرص للنمو في بيئة متغيرة.[1]

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولا: الأدب النظري

يُعَدُّ الأداء المتوازن أحد أهم نماذج تقييم الأداء، التي تقوم على دمج كل من الجوانب المالية وغير المالية لتشكل نظامًا أكثر شمولية؛ للتعبير عن الوضع الفعلي للمؤسسة يمكنها من فهم متطلبات المتغيرات المتعلقة ببيئتها وإدراكها، بما تشمله من نقاط قوَّة ونقاط ضعف ومن فرص تهديدات، ومن هنا ظهرت فكرة اعتماد مدخل إداري يحقق التوازن في قياس الأداء، وهو ما جسَّده الأداء المتوازن

ثانيا: الدراسات السابقة:

- **دراسة شمس، ستار عبد الرضا (2023)، بعنوان "دور بطاقة الأداء المتوازن المستدام في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة"**

استهدفت دراسة شمس (2023) اختبار دور تطبيق بطاقة الأداء المتوازن المستدام (SBSC) بأبعادها الخمسة في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الشركة العامة للصناعات الكهربائية والإلكترونية بالعراق، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي واستبانة لعينة قصدية من (50) مديراً، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط وأثر إيجابي معنوي لجميع الأبعاد في تعزيز الميزة التنافسية، مع تأكيد الطبيعة التكاملية للنموذج. وتتقاطع مع بحثنا الحالي في إثبات فعالية النموذج الخماسي، مع اختلاف متغير النتيجة (الميزة التنافسية مقابل البقاء في الأزمات)

- **دراسة خان، محمد (2021) "مساهمة الأداء المتوازن في التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات الاقتصادية"**

هدفت دراسة خان (2021) إلى بيان طبيعة بطاقة الأداء المتوازن وقياس إسهامها في التخطيط الاستراتيجي بمؤسسة صناعات الكوابل ببسكرة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي واستبانة وُزِّعت على عينة عشوائية من (30) إطارًا ومسؤولًا. أظهرت النتائج وعيًا مقبولًا بمفاهيم الأداء

1 - Scott, W. R., (2003). Organizations: Rational, Natural, and Open Systems. 5th Edition, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

- Duchek, S., (2020). "Organizational resilience: a capability-based conceptualization". Business Research, 13(1), pp. 215-246

المتوازن والتخطيط، ووجود أثر إيجابي معنوي لتطبيق البطاقة بأبعادها الأربعة مجتمعة ومنفردة في دعم التخطيط الاستراتيجي، بما يؤكد تكاملية النموذج وتتقاطع هذه الدراسة مع بحثنا باعتبار الأداء المتوازن إطارًا استراتيجيًا يساعد على التخطيط للبقاء في بيئات الأزمات.

- **دراسة البشاري، مصطفي نجم – عبد الله، أنور(2021م) "أثر أسلوب الأداء المتوازن في تحسين أداء شركات الاتصالات اليمنية دراسة ميدانية".**

هدفت دراسة (2021) إلى قياس أثر تطبيق أسلوب الأداء المتوازن في تحسين الأداء العام لشركات الاتصالات اليمنية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي واستبانة وُجّهت إلى مديرين ورؤساء أقسام، مع تحليل البيانات ببرنامج SPSS أظهرت النتائج أثرًا إيجابيًا معنويًا للأبعاد المالي والعمليات الداخلية ورضا العملاء في تحسين الأداء، مقابل عدم دلالة بعدي التعلم والنمو والابتكار. وتمثل هذه الدراسة مقارنة مهمة لبحثنا؛ إذ نتفق في أهمية الأبعاد المالية والتشغيلية والعملاء، بينما نختلف حول الدور المحوري لبعد التعلم والنمو في بقاء المنظمات الأهلية وقت الأزمات.

- **دراسة شريف، شيماء (2019)، بعنوان "تطبيق بطاقة الأداء المتوازن والمقاييس المرجعية كمدخل لتحسين الأداء في المنظمات الصحية"**

هدفت دراسة شريف (2019) إلى اختبار أثر أبعاد بطاقة الأداء المتوازن (المالي، العملاء، العمليات الداخلية، التعلم والنمو) في تحسين الأداء في المنظمات الصحية. كشفت النتائج عن قصور في بعد العملاء بسبب ضعف قنوات الشكاوى وبطء الخدمة، وقصور في العمليات الداخلية نتيجة تعقيد الإجراءات وجمود اللوائح، مع التأكيد على محورية بعد التعلم والنمو في تنمية مهارات العنصر البشري، وتتقاطع هذه الدراسة مع بحثنا في إبراز أن تطوير الموارد البشرية وتحسين العمليات الداخلية أساس لتحقيق أداء أفضل ودعم بقاء المنظمات.

- **دراسة طيباوي، أمينة – بودربالة، سارة حدة (2019) استخدام أبعاد الأداء المتوازن في قياس الأداء الاستراتيجي لمؤسسة مطاحن الأغواط.**

هدفت دراسة طيباوي وبودربالة (2019) إلى إبراز أهمية بطاقة الأداء المتوازن كأداة لقياس الأداء الاستراتيجي في المؤسسات الاقتصادية الجزائرية، من خلال دراسة حالة مؤسسة مطاحن الأغواط للفترة 2014–2017، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، خلصت النتائج إلى أن تطبيق البطاقة يوفر رؤية شاملة تتجاوز المؤشرات المالية، مع تأكيد الدور المحوري لبعدَي العملاء والتعلم والنمو في تحقيق التميز والاستمرارية. وتتقاطع هذه الدراسة مع بحثنا في تأكيد أن

استمرارية المنظمات مرتبطة بالتوازن بين الأداء المالي والأبعاد غير المالية، خاصة المستفيدين والقدرات الداخلية.

- **دراسة Koçak, et al. (2023)، بعنوان "أثر بطاقة الأداء المتوازن المستدامة على مرونة الشركة"**

هدفت دراسة Koçak (2023) إلى اختبار الأثر التجريبي لتطبيق نموذج الأداء المتوازن المستدام (SBSC) في تعزيز مرونة الشركات، وذلك في القطاع الصناعي بتركيا، باستخدام منهج كمي واستبانة موجهة للمديرين وتحليل بنمذجة المعادلات البنائية (SEM)، أظهرت النتائج أثرًا إيجابيًا ومعنويًا لتطبيق النموذج ككل، مع بروز دور بُعدَي التعلم والنمو والعمليات الداخلية في بناء القدرات التكيفية. وتتقاطع هذه الدراسة جوهريًا مع بحث التي تركز على "البقاء وقت الأزمات" بوصفه وجهًا آخر للمرونة التنظيمية.

- **دراسة Parsa, Afshari, & Movahedi (2021) ، بعنوان "بطاقة الأداء المتوازن للمرونة: إطار جديد لقياس وإدارة المرونة التنظيمية"**

هدفت دراسة (2021) إلى تطوير نموذج "بطاقة الأداء المتوازن للمرونة" (R-BSC) لمعالجة قصور النماذج التقليدية في قياس صمود المنظمة، من خلال دمج مؤشرات المرونة (مثل مرونة سلسلة التوريد وتعدد مهارات الكوادر وثقافة التعلم من الأزمات) ضمن أبعاد البطاقة، وتطبيقه على شركة صناعية إيرانية، أثبتت النتائج صلاحية النموذج كأداة استراتيجية لتعزيز القدرة على التوقع والتكيف والتعافي وتتقاطع هذه الدراسة مع بحثنا في تأكيد الدور المحوري لبعدي العمليات والتعلم والنمو في بناء الصمود والبقاء، مع اختلاف السياق الربحي/غير الربحي.

- **دراسة Reda (2017) بعنوان " Balanced scorecard in higher education institutions: Congruence and roles to quality assurance practices"**

هدفت دراسة (2017) إلى استكشاف دور بطاقة الأداء المتوازن كأداة استراتيجية لدعم ممارسات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، باستخدام منهج نوعي قائم على مراجعة تحليلية للأدبيات وبناء نموذج تكاملي لبطاقة أداء موجهة للجودة (QA-BSC) يعيد هيكلة الأبعاد التقليدية لتتلاءم مع المدخلات والعمليات والمخرجات والتعلم المؤسسي، خلصت الدراسة إلى أن هذا النموذج يساعد في ترجمة معايير الجودة إلى مؤشرات قابلة للقياس، وتتقاطع مع بحثنا في إبراز مرونة بطاقة الأداء المتوازن لخدمة أهداف استراتيجية غير مالية كالبقاء وقت الأزمات.

- **دراسة Hladchenko (2015)، بعنوان " Balanced Scorecard – a strategic management system of the higher education institution"**

هدفت دراسة (2015) إلى تحليل بطاقة الأداء المتوازن في مؤسسات التعليم العالي من خلال مقارنة تطبيقها في أربع جامعات أوروبية، لتحديد إطار عام لهيكل البطاقة ووظائفها في الإدارة الاستراتيجية، أظهرت النتائج أن بطاقة الأداء المتوازن توفر رؤية شمولية للاستراتيجية، وتشكل إطارًا متكاملاً لتنفيذها وضبطها وفق دورة "التخطيط، التنفيذ، التحقق، التصحيح"، ويمكن اعتماد الإطار المقترح أساسًا لتطوير نماذج خاصة بالتعليم العالي. وتتقاطع هذه الدراسة مع بحثنا في إبراز دور البطاقة كنظام إدارة استراتيجية داعم للتعلم المستمر والبقاء المؤسسي.

- دراسة Naidoo، 2010 نايدو بعنوان " **Firm survival through a crisis: The influence of market orientation, marketing innovation and business strategy.**

تناولت دراسة (2010) الشركات الصناعية الصغيرة والمتوسطة في الصين، لاختبار ما إذا كان الابتكار التسويقي – بوصفه تحسينات في مزيج التسويق – يسهم في تعزيز الميزة التنافسية وبقاء الشركة، باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية لربط التوجه نحو السوق والابتكار التسويقي والميزة التنافسية والبقاء. خلصت الدراسة إلى أن الشركات التي تطوّر مزايا تنافسية وتستند إلى استراتيجيات التمايز وقيادة التكلفة تكون فرص بقائها أعلى، خاصة حين تقترن بتوجه تنافسي وقدرات وظيفية قوية، وهو ما يدعم مركزية البقاء كأثر استراتيجي للأدوات الإدارية، تتقاطع مع بحثنا بتركيزها على بقاء المنظمة كنتاج لقدرات داخلية تعزز الصمود والاستمرارية في الأزمات.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من الدراسات السابقة أن بطاقة الأداء المتوازن/المستدام أصبحت إطارًا مركزيًا في تفسير الأداء، التخطيط الاستراتيجي، المرونة، وضمان الجودة، وأن الأبعاد الداخلية (العمليات، التعلم والنمو، العملاء) والقدرات المالية تمثل محركات جوهرية للتميز والبقاء، خاصة في البيئات التنافسية والربحية، غير أن معظم هذه الدراسات انصبّ على قطاعات صناعية أو تعليمية مستقرة نسبيًا، ولم يتناول بعمق منظمات المجتمع المدني في بيئات الأزمات ولا البعد الخامس (البيئة والمجتمع)، وهو ما يسعى بحثنا إلى معالجته.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

أسلوب البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لطبيعة الموضوع، إذ استُخدم المنهج الوصفي بينما استُخدم المنهج التحليلي في البحث الميدانية من خلال تحليل البيانات باستخدام برنامجSPSS ، واستخلاص نتائج قابلة للتطبيق العملي.

أداة القياس (الاستبيان): يُعد الاستبيان من أبرز أدوات جمع البيانات، وقد تم تصميمه في هذه البحث لقياس متغير الأداء المتوازن المستدام استنادًا إلى مقياس (Bieker, 2001) شاملاً الأبعاد الخمسة: المالي، العملاء، العمليات الداخلية، والتعلم والنمو وبعد البيئة والمجتمع. يركز كل بُعد على جوانب استراتيجية، مثل الكفاءة المالية، ورضا العملاء، وتحسين الإجراءات، والابتكار. أما متغير بقاء المنظمة فتم قياسه كمؤشر أحادي البعد بالاعتماد على مقياس Naidoo, V. (2010).

مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من القيادات الإدارية بشكل محدد أعضاء الهيئات الإدارية العليا (مثل مجالس الأمناء في المؤسسات والجمعيات العمومية في الجمعيات) بالإضافة إلى الكوادر التنفيذية في المستويات العليا (مثل المديرين التنفيذيين، مديري الإدارات، ورؤساء الأقسام) بمنظمات المجتمع المدني بمحافظة حضرموت، والحاصلة على الترخيص من مكتبَي الشؤون الاجتماعية بالساحل والوادي والصحراء بحضرموت للعام 2025م.

عينة البحث

لتحديد عينة البحث اعتمد الباحث على أسلوب العينة القصدية؛ إذ تم اختيارها بعناية لتناسب طبيعة هذه الدراسة وأهدافها، وقد تمثلت وحدة المعاينة في الكادر الإداري بالمنظمات محل البحث، ولتحديد حجم العينة بشكل منهجي تم الاستناد إلى **جداول Krejcie & Morgan** وبناءً على مجتمع دراسة تقديري يبلغ (600) فرد، تم اختيار عينة ممثلة قوامها **(240) فردًا**؛ وذلك لضمان الحصول على بيانات دقيقة وموثوقة يمكن تعميم نتائجها على مجتمع الدراسة.

أدوات البحث

قام الباحث بتصميم استمارة استبيان كأداة لجمع البيانات بالاعتماد على ما جاء في الدراسات السابقة، كما تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين لإبداء ملاحظاتهم عليها وتعديل ما يلزم، وقد تكونت أداة الدراسة من قسمين، هما:

القسم الأول البيانات الحاكمة: وتشمل أربع خصائص، هي: (النوع، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، عمر المنظمة التي تعمل بها حاليًا).

صدق أداة البحث

صدق الاتساق الداخلي للبحث مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، تم إيجاد معاملات الارتباط بين كل فقرات متغير المستقل، ومتغير المتغير التابع والمعدل الكلي لكل منهما، وتم احتساب معامل بيرسون بين كل فقرة من فقرات أبعاد أداة البحث (الاستبانة)، والدرجة الكلية لكل متغير على حدة، كما هو موضح في الجدول أعلاه.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

جدول رقم (3) معامل الارتباط لمتغيري وأبعاد البحث

المتغيرات والأبعاد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
العمليات الداخلية	.808**	.000
التعلم والنمو	.820**	.000
البيئة والمجتمع	.857**	.000
العملاء	.814**	.000
الواقع المالي	.740**	.000
الأداء المتوازن المستدام	.978**	.000
بقاء المنظمة وقت الأزمات	.638**	.000

المصدر: إعداد الباحثين من بيانات البحث الميدانية 2025م.

يلاحظ من بيانات الجدول أعلاه معامل الارتباط الكلي لجميع فقرات متغير المستقل (الأداء المتوازن المستدام) بلغ (0.978) وهي معاملات ارتباط أكبر من القيمة الجدولية للارتباط والتي تساوي (0.217) ، كذلك تبين بيانات الجدول أن معامل الارتباط لفقرات المتغير التابع(بقاء المنظمة وقت الأزمات) كانت (0.638)، وهي معاملات ارتباط أكبر من القيمة الجدولية للارتباط والتي تساوي (0.232) كما تشير معاملات الارتباط لكل من متغيري البحث وأبعادها أنها معاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى القيمة الاحتمالية (0.000) وهي أقل من القيمة المعتمدة في البحث (0.05)، وبذلك تعد الفقرات صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات أداة البحث

أجرى الباحثين اختبار الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) للاتساق الداخلي، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ لجميع متغيرات البحث (0.98)، وهو معامل قوي جداً يجعل من الاستبانة أداة مناسبة للبيانات التي تم جمعها بواسطتها، حيث بلغت قيمته المتغير المستقل -التخطيط الاستراتيجي- (0.94)، كما بلغت قيمته المتغير التابع - تنمية الموارد البشرية - (0.98)، وهي معاملات قوية جدا تجعل من الاستبانة اداة مناسبة لجمع البيانات المتعلقة بالبحث، وكما هو في الجدول.

جدول رقم (2) الصدق والثبات لأداة البحث

المتغيرات والأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	النتيجة
العمليات الداخلية	9	0.76	ثبات متوسط
التعلم والنمو	9	0.90	ثبات مرتفع جداً
البيئة والمجتمع	9	0.84	ثبات مرتفع
العملاء	5	0.83	ثبات مرتفع
الواقع المالي	9	0.91	ثبات مرتفع جداً

الأداء المتوازن المستدام	41	0.94	ثبات مرتفع جداً
بقاء المنظمة وقت الأزمات	7	0.98	ثبات مرتفع جداً
الاستبانة ككل	48	0.98	ثبات مرتفع جداً

المصدر: إعداد الباحثين من بيانات البحث الميدانية 2025م

محك الحكم على الإجابات

تم عرض الاستبانة على خمسةِ 5 محكمين من أساتذة إدارة الأعمال والتحليل الإحصائي في عددٍ من الجامعات حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم عن مناسبة الاستبانة لهذه الدراسة، وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين، وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحات المحكمين.

الجدول يوضح الأساتذة الجامعيين المحكمين للاستبانة:

م	الاسم	الدرجة العلمية	الجامعة	التخصص
1	د. عائد قاسم المقطري	أستاذ مشارك	العلوم والتكنولوجيا	إدارة أعمال
2	حسين عبدالقادرالجهوري	أستاذ مساعد	العلوم والتكنولوجيا	إدارة اعمال
3	د. أنور سالم مصيباح	أستاذ مشارك	سيئون	إدارة اعمال
4	د. علي يسلم سلمه	أستاذ مساعد	سيئون	إدارة تربوية
5	د. منير الجعيدي	أستاذ مساعد	حضرموت	إحصاء ومعلومات

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على نتائج تحكيم الاستبانة 2025 م

الأساليب الإحصائية

تم استخدم مجموعة من الأساليب الإحصائية الآتية:

قام الباحث باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية في عملية تحليل الرسالة، منها:

1. الأساليب الإحصائية الوصفية: تستخدم للحصول على الخصائص الشخصية لعينة الدراسة حيث تضمنت التكرارات والنسب المئوية، الأوساط الحسابية، الانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية.
2. اختبار ثبات فقرات الاستبانة من خلال طريقة التجزئة النصفية وطريقة ألفا كرونباخ.
3. استخدام معامل الارتباط (بيرسون) لاختبار صدق البناء لأداة الدراسة.
4. اختبار كايزر - ماير - أولكن KMO لمعرفة كفاية العينة من عدمه.
5. اختبار معامل الالتواء (skewness) لمعرفة التوزيع الطبيعي للبيانات المتغيرات المدروسة.
6. اختبار تضخم التباين والتباين المسموح به من خلال إجراء اختبار Collinearity Statistics للمتغيرات المستقلة والتأكد من ملاءمة البيانات لافتراضات تحليل الانحدار.

7. تحليل معامل الانحدار الخطي البسيط والمتعدد لاختبار العلاقة والأثر بين متغيرات الدراسة ومنه قبول أو نفي فرضيات الدراسة.
8. معامل التحديد R squared (R^2) لمعرفة حجم التغيرات في جودة المشاريع بناءً على ناتج حجم التغيرات في المتابعة والتقييم وأبعادها.
9. اختبار t لعينة واحدة (One-Sample Test) لمعرفة الدلالة الإحصائية للنتائج.
10. اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق في إجابات العينة وفقًا للمتغيرات (العمر، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة).
11. اختبار (t) لمجموعتين مستقلتين لمعرفة الفروق في إجابات العينة وفقاً لمتغير الجنس.

عرض ومناقشة نتائج البحث

التحليل الوصفي لمتغيرات البحث: لغرض تحليل البيانات المجمعة ميدانياً، والإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياتها تم الاعتماد على الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في التحليل، وبغرض إدخال البيانات إلى الحاسوب تم ترميزها وفقاً لمقياس (ليكارت الخماسي)

التحليل الوصفي للمتغير المستقل (الأداء المتوازن المستدام):

تتمثل أبعاد المتغير المستقل بـ:(بُعد العمليات الداخلية، بُعد التعلم والنمو، بُعد البيئة والمجتمع، بُعد العملاء، بُعد المالي)، ولذلك تم التحليل الوصفي لكل بُعد من الأبعاد الخمسة بصورة منفردة (احادية)، ثم تم التحليل ايضا بصور (مجتمعة) كما يلي:

التحليل الوصفي لأبعاد المتغير المستقل بصورة منفردة:

تم التحليل الوصفي لإجابات العينة عن فقرات أبعاد المتغير المستقل بصورة منفردة على النحو الآتي:

جدول رقم (4) التحليل الوصفي للمتغير المستقل

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر	اختبار T	مستوى الدلالة
1	بُعد العمليات الداخلية	4.35	.391	عالي جدا	31.965	.000
2	بُعد التعلم والنمو	4.11	.623	عالي	16.524	.000
3	بُعد البيئة والمجتمع	4.13	.532	عالي	19.698	.000
4	بُعد العملاء	4.20	.579	عالي جدا	19.249	.000
5	بُعد الواقع المالي	4.32	.561	عالي جدا	21.802	.000

المصدر: إعداد الباحثين من بيانات البحث الميدانية 2025م

يُظهر التحليل الإجمالي لأبعاد الأداء المتوازن هيكلاً واضحاً للأولويات الاستراتيجية لدى منظمات المجتمع المدني في حضرموت، إذ يتربع بُعد العمليات الداخلية بـ(متوسط 4.35) على قمة الأولويات يليه مباشرة الواقع المالي (4.32) وهذا يعكس استراتيجية ترتكز على بناء نواة صلبة من الكفاءة التشغيلية والانضباط المالي كشرط أساسي للبقاء في بيئة الأزمات، وهذه النتيجة تتوافق بشكل مباشر مع نتائج الانحدار التي أثبتت أنهما البعدان الأكثر تأثيراً على بقاء المنظمات(R^2=0.431) و (R^2=0.191) على التوالي، ويأتي بعد ذلك التركيز على تحقيق الأثر الملموس من خلال خدمة العملا(4.20) بينما تُعطى أولوية نسبية أقل للاستثمارات طويلة الأجل في البيئة والمجتمع (4.13)والتعلم والنمو(4.11) ، وتتناغم هذه النتائج مع دراسات سابقة والتي تؤكد على أهمية العمليات والبعد المالي، وتستنتج الدراسة أن منظمات حضرموت تتبنى نموذجاً واقعياً يركز على ضرورات الحاضر لكن التحدي الاستراتيجي المستقبلي يكمن في تعزيز الاستثمار في الأصول غير الملموسة (الكوادر والمجتمع) لتحقيق المرونة التنظيمية الشاملة وضمان الاستدامة على المدى الطويل.

التحليل الوصفي للمتغير التابع (البقاء وقت الأزمات)

تم التحليل الوصفي لإجابات افراد عينة البحث عن فقرات المتغير التابع وتم التوصل إلى النتائج المتعلقة بفقرات المتغير التابع (بقاء المنظمة وقت الأزمات) ومتوسط درجات التوافر لكل منها، ومعنوية الاتجاه العام لإجابات المبحوثين من المنظمات المجتمع المدني محافظة حضرموت، ومستوى هذا التوافر والانحرافات المعيارية للبعد

جدول رقم (5) التحليل الوصفي للمتغير التابع

م	المتغير التابع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر	اختبار T	مستوى الدلالة
1	بقاء المنظمة وقت الأزمات	3.62	.701	عالي	8.192	.000

المصدر: إعداد الباحثين من بيانات البحث الميدانية 2025م.

يكشف التحليل الوصفي لمتغير بقاء المنظمة عن ثقة عامة عالية لدى قيادات المنظمات في حضرموت بقدرتها على البقاء حيث بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي(3.62) وهو متوسط دال إحصائياً كما يؤكد اختبار (8.192) (t) ومستوى دلالته (Sig = 0.000) هذه الثقة المدعومة بانحراف معياري منخفض نسبياً (0.701) تعكس على الأرجح القوة المدركة في الأبعاد التشغيلية والمالية التي تم تحليلها سابقاً، تتركز أعلى درجات الثقة في القدرة على مواجهة التحديات السياسية مع الاعتراف بانخفاض الدعم المالي إلا أن النقطة الأكثر حساسية تكمن في تباين تجربة الدعم المالي الحديث مما يكشف عن انقسام حاد في تجارب المنظمات، وبقاء المنظمات استراتيجي

ومبني على الكفاءة الداخلية متفقاً مع بعض الدراسات السابقة لكنه هش بسبب تقلبات التمويل مما يجعل استدامته واستمراريتها التحدي الأكبر.

التحليل الوصفي للمتغير المستقل والتابع بصورة مجتمعة

تم التوصل إلى النتائج المتعلقة للمتغيرين المتغير المستقل والمتغير التابع بصورة مجتمعة، ومتوسط درجات التوافر لكل منها، ومعنوية الاتجاه العام لإجابات المبحوثين من المنظمات المجتمع المدني محافظة حضرموت، ومستوى هذا التوافر والانحرافات المعيارية لتلك الفقرات، وتم عرضها ادناه

م	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافر	اختبار t	مستوى الدلالة	الترتيب
1	(الأداء المتوازن المستدام)	4.37	.369	عالي جدا	31.85	.000	1
2	(بقاء المنظمة وقت الأزمات)	3.62	.0.683	عالي	13.37	.000	2
	الإجمالي	4.25	.453	عالي جدا	23.53	.000	

المصدر: إعداد الباحثين من بيانات البحث الميدانية 2025م.

يُقدم التحليل الوصفي المجمع للمتغيرين صورة شاملة وقوية لإدراك قيادات منظمات المجتمع المدني في حضرموت حيث بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي (4.25) وهو متوسط مرتفع جداً ودال إحصائياً(t=23.53) و(Sig.=0.000) مما يعكس وجود تصور إيجابي عام ومتجانس و يدل على ذلك الانحراف المعياري المنخفض(0.453) وعند تفكيك هذه الصورة نجد أن متغير الأداء المتوازن المستدام حصل على أعلى تقييم بمتوسط (4.37) وانحراف معياري منخفض جداً (0.369) هذه النتيجة تؤكد أن هناك وعياً عالياً واتفاقاً كبيراً بين القادة حول أهمية تبني ممارسات إدارية متوازنة كفلسفة بطاقة الأداء المتوازن، أما متغير بقاء المنظمة وقت الأزمات فقد حصل على متوسط عالي أيضاً (3.62) ورغم أنه أقل من متوسط الأداء المتوازن إلا أن هذه النتيجة الإيجابية تشير إلى أن الثقة في الكفاءة الإدارية الداخلية تُترجم إلى شعور بالقدرة على الصمود في وجه الازمات وإن الفجوة بين إدراك أهمية الأداء المتوازن (4.37) والثقة في القدرة على البقاء (3.62) قد تمثل فجوة الواقع فهي تشير إلى أنه على الرغم من تبني أفضل الممارسات الإدارية الداخلية إلا أن قسوة البيئة الخارجية وتقلباتها (خاصة التمويل) تظل عاملاً يحد من الثقة المطلقة في البقاء وهذا يؤكد أن التحدي الأكبر إيجاد استراتيجيات مستدامة لترجمة هذه الكفاءة الداخلية إلى بقاء حقيقي في بيئة شديدة التقلب.

اختبارفرضيات البحث: لاختبار فرضيات البحث قام الباحثين باستخدام اسلوب الانحدار الخطي البسيط بين المتغير المستقل (الأداء المتوازن المستدام) والمتمثل في المتغير المستقل بأبعاده: (بُعد العمليات الداخلية، بُعد التعلم والنمو، بُعد البيئة والمجتمع، بُعد العملاء، بُعد الواقع المالي)، والمتغير التابع لبقاء المنظمة وقت الأزمات، وكذلك قام بإجراء اختبارات الفروق بين المتوسطات، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (6) نتائج تحليل الانحدار المتعدد

البُعد المستقل	المعاملات	قيم المعاملات	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة F		
					المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالةSig
العمليات الداخلية	ثابت الانحدار a	0.258	0.657**	0.431	45.30	3.97	0.000 دال احصائيا
	معامل الانحدارb	0.773					
التعلم والنمو	ثابت الانحدار a	1.777	0.398**	0.158	15.81	3.97	0.000 دال احصائيا
	معامل الانحدارb	.448					
البيئة والمجتمع	ثابت الانحدار a	1.690	0.354**	0.125	12.05	3.97	0.001 دال احصائيا
	معامل الانحدارb	.467					
بُعد العملاء	ثابت الانحدار a	2.055	0.307**	0.095	8.77	3.97	0.004 دال احصائيا
	معامل الانحدارb	.372					
بُعد الواقع المالي	ثابت الانحدار a	1.350	0.437**	0.191	19.85	3.97	0.008 دال احصائيا
	معامل الانحدارb	.525					

المصدر: إعداد الباحثين من بيانات البحث الميدانية 2025م.

تُوكد النتائج إن النتيجة الأكثر بروزاً وأهمية في هذه الدراسة هي لبُعد **العمليات الداخلية** الذي يفسر وحده ما نسبته **(43.1%)** من التباين في قدرة المنظمة على البقاء، و هذه النسبة المرتفعة في بيئة تتسم بشح الموارد وتقلبها الشديدة وتثبت هذه النتيجة أن المنظمات التي تستثمر في بناء نواة صلبة من الكفاءة التشغيلية - من خلال ضبط الإجراءات وتعزيز ثقافة العمل الجماعي وتحسين الأداء - هي الأكثر قدرة على مواجهة الازمات وإنها تعكس استراتيجية واعية ترتكز على التحكم في ما يمكن التحكم به كأفضل وسيلة لمواجهة ما لا يمكن التحكم به، ويأتي بُعد **الو اقع المالي** في المرتبة الثانية من حيث قوة التأثير (R^2=0.191) فإذا كانت العمليات الداخلية هي المحرك فإن الواقع المالي هو **الوقود** الذي يضمن استمرارية عمل هذا المحرك، فالانضباط المالي والقدرة على إدارة الموارد بحصافة يمثلان **الشرط التمكيني** الذي يسمح للكفاءة التشغيلية بالاستمرار والازدهار، وهذه النتيجة تكتسب أهمية خاصة في سياق يعتمد على تمويل

المانحين، حيث تصبح الشفافية والمساءلة المالية جزءاً لا يتجزأ من استراتيجية البقاء، في المقابل، تأتي الأبعاد الاخرى **التعلم والنمو(R^2=0.158)** **البيئة والمجتمع(R^2=0.125)** ، و**العملاء (R^2=0.095)** بتأثير إحصائي دال ولكنه أقل قوة نسبياً، وهذا لا يقلل من أهميتها بل يضعها في مكانها الصحيح فهي تمثل **الواجهة التكيفية** للمنظمة بمحافظة حضرموت التي يعتمد نجاحها وقدرتها على تحقيق الأثر على مدى صلابة النواة الداخلية فلا يمكن لمنظمة مفككة داخلياً ومضطربة مالياً أن تخدم مستفيديها بفعالية أو تستثمر في كوادرها بشكل مستدام، وتخلص الدراسة إلى تقديم نموذج تفسيري لبقاء المنظمات في حضرموت وقت الأزمات نتيجة استراتيجية استباقية تبدأ من الداخل **النواة** المكونة من عمليات داخلية فائقة الكفاءة وواقع مالي منضبط هي التي تولّد البقاء، أما **الواجهة** التي تتعامل مع العملاء والمجتمع والكوادر فهي التي تترجم هذا البقاء إلى أثر ملموس وعليه فإن أي استراتيجية تهدف إلى تعزيز استدامة العمل المدني في البيئات الصعبة يجب أن ترتكز أولاً وقبل كل شيء على تقوية العمليات الداخلية النواة الصلبة في المنظمة. ولمعرفة الأثر بين متغير الأداء المتوازن (ككل) وبقاء منظمات المجتمع المدني وقت الأزمات في محافظة حضرموت، تم إجراء اختبار الانحدار الخطي البسيط بين متغير الأداء المتوازن والبقاء وقت الأزمات، والنتائج كما هي مبينة في الجدول ادناه:

جدول رقم (7) نتائج تحليل الانحدار البسيط

البُعد المستقل	المعاملات	قيم المعاملات	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة F		
					المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالةSig
الأداء المتوازن	ثابت الانحدار a	.450	0.681**	0.464	74.50	3.97	0.001 دال احصائيا
	معامل الانحدارb	.815					

المصدر: إعداد الباحثين من بيانات البحث الميدانية 2024م

أثبت اختبار الفرضية الرئيسية وجود أثر معنوي لنموذج الأداء المتوازن على بقاء المنظمة حيث كانت النتائج دالة إحصائياً بشكل قاطع **(F=74.50 Sig.=0.000)**، وأظهر معامل الارتباط **(R=0.681)** وجود علاقة طردية قوية بين تبني النموذج والقدرة على البقاء، وتكمن الأهمية الكبرى في **معامل التحديد(R^2=0.464)** الذي يوضح أن **(46.4%)** من قدرة المنظمات على البقاء تُفسر من خلال تبنيها المتكامل نموذج الأداء المتوازن هذه النسبة المرتفعة والتي تتجاوز تأثير أقوى بعد منفرد (العمليات الداخلية) تثبت وجود **تأثير تآزري** حيث إن التكامل بين الأبعاد يخلق قوة استثنائية ويترجم معامل الانحدار **(b=0.815)** هذا التأثير عملياً موضحاً أن كل تحسن شامل في الأداء المتوازن يقابله زيادة كبيرة في القدرة على البقاء بناءً عليه يتم رفض الفرضية الصفرية

وقبول الفرضية البديلة وتتفق هذه النتيجة مع دراسات **(Kaplan & Norton, 2001)** و **(خان، 2021)**، وتؤكد أن التكامل الإداري هو المحدد الرئيسي للصمود وهو ما يدعو قادة المنظمات في حضرموت إلى تبني فلسفة إدارية شمولية ومتوازنة.

اختبار الفرضية الرئيسية الثانية (HO2):

تنص الفرضية الرئيسية الثانية على أنه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية لاستجابات المبحوثين حول أبعاد الأداء المتوازن وبقاء المنظمة وقت الأزمات، في منظمات المجتمع المدني بحضرموت تعزى إلى المتغيرات الديمغرافية: (النوع، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، عمر المنظمة)، ومن أجل اختبار هذه الفرضية تم تفريعها للفرضيات التالية:

الفرضية الفرعية الأولى:(HO2_1)

لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية لإيجابيات المبحوثين حول أبعاد الأداء المتوازن وبقاء المنظمة، في منظمات المجتمع المدني تعزى لمتغير النوع (ذكور-أناث)، ومن اجل اختبار الفرضية الفروق بين إجابات افراد العينة حول ال حول أبعاد الأداء المتوازن وبقاء المنظمة وقت الأزمات، فقد تم استخدام t (Independent-Samples Testes)

جدول (8) نتائج اختبار **(t)** لمعرفة فروق الاستجابة بين الذكور والإناث

المحور	النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	القيمة الاحتمالية
الأداء المتوازن وبقاء المنظمة وقت الأزمات	ذكور	174	3.5473	0.72912	1.701	0.092
	أناث	53	3.8435	0.56587		

المصدر: اعداد الباحثين اعتمادا على مخرجات spss 2025م

أظهر اختبار الفروق حسب النوع عدم وجود دلالة إحصائية بين استجابات الذكور والإناث حيث بلغت قيمة **(t)**المحسوبة **(1.701)** وبقيمة احتمالية **(Sig= 0.092)** وهي أكبر من (0.05) مما يؤدي إلى قبول الفرضية الصفرية، وعلى الرغم غياب الفروق الإحصائية تكشف المقاييس الوصفية عن دلالات مهمة فقد سجلت الإناث متوسطاً أعلى **(3.84)**، وانحرافاً معيارياً أقل **(0.56)**، مقارنة بالذكور (متوسط 3.54، انحراف 0.72)، مما يشير إلى وعي أكثر إيجابية وتجانساً لديهن، وإن غياب الفروق الإحصائية مقترناً بالتجانس الأعلى لدى الإناث لا يبرر فجوة التمثيل القيادي بل يقدم حجة علمية لسدها فالنتيجة التي تتفق مع دراسات مثل (Heifetz & Linsky, 2002)، تؤكد أن إدراك القيادات النسائية لا يقل كفاءة وأن تعزيز التنوع في القيادة ضرورة استراتيجية لتعزيز المرونة التنظيمية ومواجهة الازمات بفعالية أكبر.

مجلة
جامعة المهرة
للعلوم الإنسانية
مجلة علمية نصف سنوية محكمة
العدد التاسع عشر- رجب 1447هـ- ديسمبر 2025م
ISSN: 2707- 8655
EISSN:2707-8663

الفرضية الفرعية الثانية:(HO2_2): لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية لإيجابيات المبحوثين حول أبعاد الأداء المتوازن وبقاء المنظمة وقت الأزمات، في منظمات المجتمع المدني تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.

جدول (9) نتائج اختبار الأنوفا لمعرفة فروق الاستجابة بين المؤهلات التعليمية لأفراد العينة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
الأداء المتوازن وبقاء المنظمة وقت الأزمات	بين المجموعات	**17.194**	**2**	**0.324**	**0.900**	**0.656**
	داخل المجموعات	**62.585**	**224**	**0.360**		
	المجموع	**79.779**				

قيمة F الجدولية عند درجة حرية (224-2) ومستوى دلالة 0.05 تساوي 4 المصدر: اعداد الباحثين اعتمادا على مخرجات spss

يكشف تحليل الفروق حسب المؤهل العلمي عن مفارقة ذات دلالة؛ فبينما أظهر التحليل الوصفي توجهاً قوياً نحو تعيين حملة المؤهلات العليا (84%) و أكد اختبار (ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكهم لمتطلبات البقاء (F=0.900, Sig.=0.656)، مما يؤدي إلى قبول الفصية الصفرية، وهذا التناقض الظاهري لا يلغي أهمية الاحترافية بل يضعها في سياقها الصحيح فالشهادة الأكاديمية كما أشار (Reda, 2017) تمنح المعارف والمهارات المنهجية والمصداقية لكن غياب الفروق في الإدراك يشير إلى أن مدرسة الميدان في حضرموت والتعلم من الأزمات هما العامل الأكثر حسماً في صقل وعي القادة وتوحيد رؤاهم والقيادة الناجحة في هذا السياق تعتبر مسار تكاملي يدمج بين المنهج العلمي والخبرة العملية مما يدعو المنظمات إلى تبني نهج مزدوج يجمع بين استقطاب الكفاءات الأكاديمية وصقلها بالتجربة الميدانية.

الفرضية الفرعية الثالثة :(HO2_3): لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية لإيجابيات المبحوثين حول أبعاد الأداء المتوازن وبقاء المنظمة وقت الأزمات، في منظمات المجتمع المدني تعزى لمتغير سنوات الخبرة

جدول (10) نتائج اختبار الأنوفا لمعرفة فروق الاستجابة سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
الأداء المتوازن وبقاء المنظمة وقت الأزمات	بين المجموعات	53.03	2	.993	1.822	.037
	داخل المجموعات	94.62	224	.545		
	المجموع	147.65				

المصدر: اعداد الباحثين اعتمادا على مخرجات **spss** 2025م

على عكس المؤهل العلمي أظهر متغير سنوات الخبرة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك متطلبات البقاء (F=1.822, Sig.=0.037) مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية وهذا تفسر هذه النتيجة التوجه الاستراتيجي للمنظمات نحو القيادات المخضرمة (65%) خبرة (+6 سنوات) لتؤكد أن الخبرة الميدانية هي العامل الحاسم الذي يصقل الوعي الاستراتيجي وتتناغم هذه النتيجة مع دراسات (Naidoo, 2010) و (Mañez-Castillejo & Esteve-Pérez, 2008) التي تؤكد على أهمية الخبرة والمعرفة المتراكمة كعامل أساسي للبقاء فالخبرة العملية الطويلة تخلق فرقاً حقيقياً مما يدعو المنظمات إلى مأسسة نقل الخبرة من القيادات المخضرمة إلى الأجيال الجديدة لضمان استدامة المرونة التنظيمية داخل المنظمات.

الفرضية الفرعية الرابعة :(HO2_4):

لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية لإيجابيات المبحوثين حول أبعاد الأداء المتوازن وبقاء المنظمة وقت الأزمات، في منظمات المجتمع المدني تعزى لمتغير عمر المنظمة، جدول رقم نتائج اختبار (ANOVA) لمعرفة فروق الاستجابة بين الفئات العمرية للمنظمة

جدول (11) نتائج اختبار الأنوفا لمعرفة فروق الاستجابة حسب عمر المنظمة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
الأداء المتوازن وبقاء المنظمة وقت الأزمات	بين المجموعات	24.645	2	0.465	2.087	0.014
	داخل المجموعات	89.949	224	0.517		
	المجموع	114.594				

قيمة F الجدولية عند درجة حرية (224-2) ومستوى دلالة 0.05 تساوي 4

المصدر: اعداد الباحثين اعتمادا على مخرجات spss

أثبت اختبار (ANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإدراك تعزى لعمر المنظمة حيث بلغت قيمة (F=2.087, Sig.=0.014) مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية، وهذه النتيجة تؤكد أن النضج المؤسسي كما الخبرة الفردية هو عامل حاسم.

نتائج البيانات الأولية: أظهرت البيانات الأولية أربع ملاحظات بارزة:

1. بلغت نسبة الاستجابة (94.58%) مما يعكس اهتمام القيادات بموضوع الأداء المتوازن والبقاء في الأزمات.
2. يشكّل ذوو الخبرة الطويلة 65% من العينة، وتمارس 65% من المنظمات عملها منذ أكثر من عشر سنوات، مما يمنح الإجابات عمقًا ومصداقية.

3. 84%من المشاركين يحملون درجة البكالوريوس فأعلى، ما يشير إلى احترافية متنامية في القطاع المدني.
4. لوحظ تحفظ نسبي تجاه أسئلة البعد المالي، رغم إقرار المشاركين بأهمية الانضباط المالي في بقاء منظماتهم.

نتائج السؤال الرئيس الأول

1. يتوافر الأداء المتوازن المستدام بدرجة مرتفعة جدًا (متوسط 4.37، وزن 87.4%).
2. يتوافر بقاء المنظمات بدرجة مرتفعة (متوسط 3.62، وزن 72.4%).
3. أظهر الانحدار أثرًا إيجابيًا معنويًا للأداء المتوازن المستدام في بقاء المنظمات (Beta = 0.815، ($R^2 = 0.464$)، وبذلك يفسر 46.4% من قدرتها على البقاء.

نتائج الأسئلة الفرعية

توافرت أبعاد الأداء المتوازن بدرجة مرتفعة جدًا على النحو الآتي:

- **العمليات الداخلية** :الأول (متوسط 4.35، وزن 87%).
- **المالي** :الخامس (متوسط 4.32، وزن 86.4%).
- **العملاء** :الرابع (متوسط 4.20، وزن 84%).
- **البيئة والمجتمع** :الثالث (متوسط 4.13، وزن 82.6%).
- **التعلم والنمو** :الثاني (متوسط 4.11، وزن 82.2%).

اختبار الفرضية الرئيسة الأولى

أثبت الانحدار الخطي المتعدد وجود أثر دالّ إحصائيًا للأداء المتوازن المستدام في بقاء المنظمات(Sig = 0.000 ، F = 74.50 ، R^2 = 0.464).

تم قبول الفرضية الرئيسة الأولى.

نتائج الفرضيات الفرعية

أثبتت جميع أبعاد الأداء المتوازن الخمسة دورًا ذا دلالة إحصائية في بقاء المنظمات: العملاء، المالي، التعلم والنمو، العمليات، البيئة والمجتمع.

تم قبول الفرضيات الفرعية كافة.

اختبار الفرضية الرئيسة الثانية

- **الجنس** :لا توجد فروق دالة ← تُرفض الفرضية.
- **المؤهل العلمي** :لا توجد فروق دالة ← تُرفض الفرضية.
- **سنوات الخبرة** :توجد فروق دالة لصالح ذوي الخبرة الأعلى ← تُقبل الفرضية.

- **عمر المنظمة** :توجد فروق دالة لصالح المنظمات الأقدم ⟵ تُقبل الفرضية.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي كشفت عن محددات البقاء والاستدامة لمنظمات المجتمع المدني في محافظة حضرموت يوصي الباحث بتبني حزمة متكاملة من التوصيات الموجهة لقادة العمل المدني والجهات الداعمة لها والمماثلة وذلك على النحو التالي:

أولاً: توصيات على المستوى الاستراتيجي المؤسسي:

توصي الدراسة بشكل محوري باعتماد الأداء المتوازن كثقافة إدارية متكاملة ونموذج للعمل الاستراتيجي شامل يوجه عملية التخطيط واتخاذ القرار على المدى البعيد والقريب فالنتائج أثبتت أن الأثر التآزري للنموذج ككل هو ما يحقق المرونة الفعلية للمنظمة.

1. دمج إدارة المخاطر والأزمات في صلب التخطيط بدلاً من التعامل مع إدارة الأزمات كخطة طوارئ منفصلة ودمجها بشكل استباقي ضمن أبعاد الأداء المتوازن عبر إضافة مؤشرات أداء رئيسية (KPIs) تقيس مدى جاهزية المنظمة للمخاطر المختلفة.
2. الانتقال إلى نظم تقييم أداء تعتمد على التحليل الكمي للبيانات باستخدام أدوات مثل تحليل الانحدار والارتباط لتحديد العوامل الأكثر تأثيراً مما يمكن الإدارة من توجيه الموارد نحو التدخلات ذات الأثر الأعلى على الاستدامة والبقاء.

ثانياً: توصيات على المستوى التشغيلي (بناءً على قوة التأثير)

1. إعطاء الأولوية القصوى لتحسين كفاءة العمليات الداخلية بما أن أنه أثبت المحدد الأقوى للبقاء($R^2 = 0.431$) توصي الدراسة بإجراء تحسينات إضافية ودورية للعمليات الداخلية تواكب التغير السريع في عالم التكنولوجيا والذكاء الصناعي لتقليل نقاط الهدر والاختناقات وتعزيز ثقافة الاستثمار في التكنولوجيا التي تسرّع من إنجاز المهام.
2. تعزيز الإدارية المالية وتنويع مصادر الدخل باعتباره ثاني أقوى بعد مؤثر($R^2=0.191$) توصي الدراسة بوضع استراتيجيات لتنويع مصادر التمويل لتقليل الاعتماد على جهة او مانح واحد واستكشاف آليات التمويل المجتمعي والمشاريع وقفية مدرة للمال لضمان الاستقرار المالي طويل الأجل.

ثالثاً: توصيات خاصة بالموارد البشرية

1. بناءً على نتيجة غياب الفروق في الإدراك بين الجنسين توصي الدراسة بتبني سياسات فاعلة لتعزيز وصول المرأة إلى المناصب القيادية لضرورة استراتيجية للاستفادة من كامل الطاقات والخبرات المتاحة في المجتمع.

2. نظراً للتأثير الحاسم لخبرة القادة وعمر المنظمة على الإدراك الاستراتيجي توصي الدراسة بإنشاء آليات توأمة وتحالفات بين المنظمات العريقة والناشئة بهدف خلق دورة مستدامة من التعلم يتم من خلالها نقل حكمة وخبرات القيادات والمؤسسات المخضرمة إلى الأجيال والمنظمات الشابة.

رابعاً: توصيات للباحثين المستقبليين

1. أن نموذج الدراسة فسر (46.4 %) من القدرة منظمات المجتمع المدني بمحافظة حضرموت على البقاء توصي الدراسة بإجراء بحوث مستقبلية لاستكشاف العوامل الأخرى الـ (53.6%) المتبقية مثل أثر شبكات العلاقات السياسية أو الثقافة التنظيمية أو العوامل الشخصية للقائد على استدامة المنظمات في السياق الحضرمي.

المراجع العربية:

إبراهيم، سحر طلال، (2018)، "تقويم أداء الوحدات الاقتصادية باستخدام الأداء المتوازن، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، العدد 35، جامعة بغداد، العراق.

إبراهيم، سور الدين، (2000)، "المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في الوطن العربي، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1.

أبو النجاة، احمد، (2013)، "القياس المتوازن في ظل تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة لفاعلية تحقيق رقابة تكاليف الجودة في المنشآت الخدمية"، بحث ماجستير غير منشورة، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، القاهرة، مصر.

أبو النصر، مدحت، (2007)، "إدارة منظمات المجتمع المدني"، إيتراك للنشر والتوزيع، ط1.

أبو جزر، حمد، (2012م)، "مدى استخدام الأداء المتوازن (BSC) كأداة لتقويم أداء البنك الإسلامي الفلسطيني"، فلسطين.

أو شامة، عباس، (1995)، "إدارة الأزمة في المجال الأمني"، مجلة الفكر الشرطي، شرطة الشارقة، الإمارات.

أونيس، سناء، (2016)، "مساهمة الأداء المتوازن في تحسين أداء المؤسسة"، بحث ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر.

البشاري، مصطفي نجم، وعبد الله، أنور، (2021م)، "أثر أسلوب بطاقة الأداء المتوازن في تحسين أداء شركات الاتصالات اليمنية، دراسة ميدانية"، مجلة الآداب، (20)، 630-601.

جمال، محمد أحمد، (٢٠١٨م). أثر المرونة الاستراتيجية في بقاء المنظمات: دراسة تطبيقية على الشركات الصناعية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جودة، محفوظ أحمد، (٢٠٠٨م). إدارة الجودة الشاملة: مفاهيم وتطبيقات. دار وائل للنشر، عمان.

خان، & محمد ناصر. (2021). مساهمة بطاقة الاداء المتوازن في التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات الاقتصادية دراسة حالة: مؤسسة الكوابل-بسكرة، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خضر، الجزائر.

خشارمة، عايدة، (٢٠٠٢م). دور بطاقة العلامات المتوازنة في تقويم الأداء في الشركات الصناعية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الذيبة، محمد إبراهيم، (٢٠١١م). بطاقة الأداء المتوازن كأداة لتقييم الأداء الاستراتيجي. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

السعدون، هدى مؤيد حاتم (2017)، استخدام الأداء المتوازن في تقويم الأداء الاستراتيجي في جامعة القادسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة القادسية، الأردن.

السعيد، هند محمد؛ 2019، "توسيط مشاركةِ العملاء في التطوير بين القيادةِ الاستراتيجيّةِ وبقاءِ الشركات في أوقاتِ الأزمات، دراسةٌ تطبيقية على الشركات الصناعيّة بمدينةِ دِمياطٍ الجديدة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، جامعة المنصورة، مصر.

الشهوان، رائد، 2014، "أثر استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تعزيز الإبداع التسويقي، دراسة حالة وزارة السياحة والآثار الأردنية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

عبد المحسن، توفيق محمد (2006)، "اتجاهات حديثة في التقييم والتميز في الإدارة: ستة سيجما والقياس المتوازن"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر

عبد الملك، لقمان محمد، (٢٠٠٦م). بطاقة التقييم المتوازن كمدخل مقترح لتقويم أداء المصارف التجارية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، الموصل، العراق.

العنزي، سعد علي، والجنابي، علاء الدين. (2014). "أثر تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في القرارات الاستراتيجية: دراسة تطبيقية في المصارف التجارية الأردنية ."*مجلة جامعة الملك سعود* - 26(1)، 1-36.

محمد ناصر مهنا، (2021) "مساهمة الأداء المتوازن في التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات الاقتصادية"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة بسكرة، الجزائر.

مكتب وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، وادي حضرموت، (2018)، "منظمات المجتمع المدني"، اليمن.

مهنا، محمد نصر، (٢٠٠٤م). إدارة الأزمات: المنهج العلمي لإدارة الأزمات ومواجهة تحديات العصر. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

المراجع الأجنبية:

A. O., & Sock, P., (2013) "The interactive effect of marketing and learning orientation on the development of Cass symbiotic and enduring customer relationships". Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics, 25(4), pp. 566-596.

Bieker, T., (2001). The Sustainable Balanced Scorecard. Paper presented at the International Summer Academy on Technology Studies.

Coombs , W.T . (1999) : Onging Crisis Communication : Figge, F., Hahn, T., Schaltegger, S., & Wagner, M. (2002). The sustainability balanced scorecard: Theory and application of a tool for value-based sustainability management. Greener Management International, (4), 5-18

Duchek, S., (2020). "Organizational resilience: a capability-based conceptualization". Business Research, 13(1), pp. 215-246

Esteve-Pérez, S., & Mañez-Castillejo, J. A. (2008). The resource-based theory of the firm and firm survival. Small Business Economics, 30(3), 231-249.

Hladchenko, M. (2015). Balanced Scorecard–a strategic management system of the higher education institution. International Journal of Educational Management, 29(2), 167-176.

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2001). *The Strategy-Focused Organization: How Balanced Scorecard Companies Thrive in the New Business Environment*. Harvard Business Press

Kaplan, R. S., & Norton, D. P., (1992). "The Balanced Scorecard—Measures that Drive Performance". Harvard Business Review, 70(1), pp. 71-79.

Larry diamond, (1994), rethinking civil socity toward democratic consolidation, Journal of Democracy, Johns Hopknis University press.

Le Duff, R., (1999). Encyclopédie de la gestion et du management. Dalloz, Paris.

Linsky, M., & Heifetz, R. A. (2002). Leadership on the Line. Harvard Business School.

Naidoo, V. (2010). Firm survival through a crisis: The influence of market orientation, marketing innovation and business strategy. Industrial marketing management, 39(8), 1311-1320.

Reda, N. W. (2017). Balanced scorecard in higher education institutions: Congruence and roles to quality assurance practices. Quality Assurance in Education, 25(4), 489-499.

Scott, W. R., (2003). Organizations: Rational, Natural, and Open Systems. 5th Edition, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

Smillie, I., & Minear, L. (2004). The Charity of Nations: Humanitarian Action in a Calculating World. Kumarian Press.