جامعة المجمعة
Majmaah University

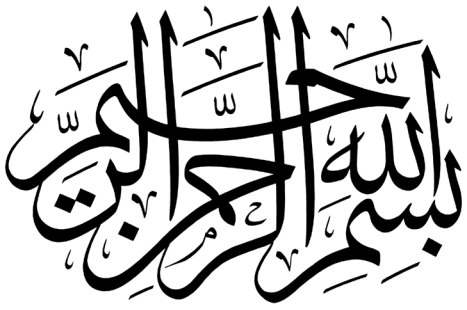
# مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

العدد (٣٣) الجزء الثاني جمادى الثاني ١٤٤٥ هـ - ديسمبر ٢٠٢٣ ردمد: ٦٢٠٤-١٦٥٨


- اتجاهات طلاب الجامعات نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد: شواهد من جامعات المملكة العربية السعودية.
  د. بندر بن عبدالعزيز الحصان .
- الرؤية السردية في كتاب مصارع العشاق للسراج القارئ.
  عبير بنت فهد الفويري .
- تقييد دلالة الموجودات المطلقة في القاموس دراسة تحليلية في ضوء النقد السابع من كتاب الجاسوس على القاموس .
  د. بدر بن عائد الكلبي .
- حكم التَّصرُّف في الأوقاف لمصلحة الاستثمار دراسةٌ فقهيَّةٌ مُقارنةٌ بنظام الهيئة العامَّة للأوقاف.
  د. حمود بن سعدون بن مُفرح البُحيران .
- خصائص الخطاب المكي في سورة الهمزة (دراسة بلاغية).
  د. بيان بنت إبراهيم بن عبد العزيز السيف .
- صلاةُ التطوُّع المطلق حين استواء الشمس يوم الجمعة (دراسةٌ فقهية).
  د. أيوب بن فريح بن صالح البهلال .
- فاعليّة اختلاف بيئة التّدريب الإلكتروني (المتزامن – المدمج) في تنمية التّحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم برمجيّة تعليميّة لدى طالبات إنتاج وسائط متعددة رقميّة .
  د.عبدالعزيز بن علي الزهراني .
- لفظة " اضرب عليه" ومدلولاتها في الحكم على الراوي والرواية.
  د. سلطان بن عبد الله العثمان .
- واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات للمرحلة الابتدائية وسبل تطويره من وجهة نظر المعلِّمات (دراسة ميدانية بمدينة الرياض).
  د. عبير بنت صالح بن عبد العزيز الشويعر .
- وسائل الدعاة وأساليبهم في حث المجتمع على التبرع عبر منصات العمل الخيري ( منصة إحسان أنموذجًا)دراسة وصفية تحليلية.
  د /عبد الله بن ناصر العطني .


مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center


بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة المجمعة

جامعة المجمعة
Majmaah University

# مجلة
# العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية دورية محكَّمة
تصدر عن مركز النشر والترجمة – جامعة المجمعة

العدد (٣٣) الجزء الثاني جمادى الثاني ١٤٤٥ هـ - ديسمبر ٢٠٢٣ ردمد: ٦٢٠٤-١٦٥٨

مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center

## التعريف بالمجلة

### مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

**مجلة(علمية-دورية-محكَّمة) تُعْنَى بالنشر في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية، تصدر أربعة أعداد في العام (مارس - يونيو - سبتمبر - ديسمبر) عن مركز النشر والترجمة بجامعة المجمعة. صدر العدد الأول منها في يونيو ٢٠١٢م - رجب ١٤٣٣هـ.**

---

**الرؤية:**

أن تكون إحدى المجلات العلمية المتميزة وفق معايير قواعد البيانات الدولية.

**الرسالة:**

دعم النشر العلمي للبحوث المحكَّمة في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية وفق القواعد والأخلاقيات الأكاديمية والبحثية المتعارف عليها.

**الأهداف:**

١- تعزيز التنوع والتكامل والتراكم المعرفي بين الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية على مستوى العالم العربي.

٢- الإسهام في نشر المعرفة وتبادلها حول تطور النظريات العلمية في العلوم الإنسانية والإدارية.

٣- تلبية حاجة الباحثين في ميادين العلوم الإنسانية والإدارية محليًّا وإقليميًّا لنشر أبحاثهم وفق معايير التحكيم العلمي التي يُسْتَنَد إليها في الترقيات الأكاديمية.

---


**للمراسلة والاشتراك**

المملكة العربية السعودية - مجلة العلوم الإنسانية والإدارية - ص.ب: ٦٦ المجمعة Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box ٦٦ :Almajmaah

E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa


---


© ٢٠٢٢ م (١٤٤٤ هـ) جامعة المجمعة.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأية وسيلة سواء كانت إلكترونية أم آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

**الأفكار الواردة في هذه المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولاتعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة**

# مجلة العلوم الإنسانية والإدارية


## هيئة التحرير

رئيس التحرير

**أ.د.طارق بن سليمان البهلال**

مدير التحرير

**د.محمد بن سليمان النصيان**

أعضاء هيئة التحرير

**أ.د.عبدالرحمن بن أحمد السبت**

**د.خالد بن إبراهيم العفيصان**

**د.علي بن عبد الكريم السعوي**

**د.علي بن عبدالله الهجرس**

**د.عبدالله بن ناصر العطني**

## الهيئة الاستشارية

**أ.د. أحمد محمد كشك**
جامعة القاهرة – مصر

**أ.د. راميش شان شارما**
جامعة دلهي – الهند

**أ.د. علي أسعد وطفة**
جامعة الكويت – الكويت

**أ.د. مارك ليتورنو**
جامعة ولاية ويبر – أمريكا

**أ.د. محمد قيوم**
الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا

**أ.د. ناصر سبير**
جامعة ملبورن – أستراليا

# قواعد النشر في المجلة

**القواعد العامة:**

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والإدارية باللغتين العربية والإنجليزية، وتشمل (إدارة الأعمال، المحاسبة ، القانون، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية، الإعلام، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الدراسات الإسلامية، الاقتصاد المنزلي، العلوم التربوية).

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًّا من رسالة أو كتاب.

٣- يرسل الباحث بحثه بصيغة وورد وأخرى PDF مع ملخص باللغة العربية لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة متبوعاً بالكلمات المفتاحية (خمس كلمات) وآخر بالإنجليزية على إيميل المجلة jhas@mu.edu.sa ، مع مراجعة البحث لغوياً من قبل متخصص (وارفاق خطاب من المدقق اللغوي إن أمكن ذلك).

٤- أن يتضمن البحث عنوان البحث مع اسم الباحث، ودرجته العلمية، وتخصصه الدقيق، ومكان عمله، وايميله باللغتين العربية والإنجليزية.

٥- يتم ارسال السيرة الذاتية المختصرة للباحث/ للباحثين على أن تتضمن التخصص العام والتخصص الدقيق.

٦- يتم ارسال خطاب طلب نشر البحث بالمجلة باسم رئيس هيئة تحرير المجلة مع إيضاح أنه لم يسبق له النشر أو إرساله إلى أي جهة نشر أخرى، وأنه غير مستل من الماجستير أو الدكتوراه.

٧- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد البحث للنشر.

٨- يبلَّغ الباحث بقبول النشر أو رفضه، ولا تُرد أصول المواد إلى أصحابها سواء قُبلت أم لم تقبل.

٩- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

١٠- في حالة نشر البحث يُمنح الباحث ( ٥ ) مستلات مجانية من بحثه، بالإضافة إلى العدد الذي نُشر فيه بحثه.

**القواعد الفنية:**

١- يُراعى ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (٤٠) صفحة من القطع(٢١×٢٨)سم، للمتن العربي يستخدم الخط (Traditional Arabic) مقاس (١٦)، والعنوان الرئيسي للعربي بالخط العريض، وللمتن الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (١٢)، والعنوان الرئيسي للإنجليزي بالخط العريض، وكذلك الهامش العربي خط (Traditional Arabic)مقاس (١٢)، والهامش الانجليزي خط (Times New Roman)مقاس (١٠).

٢- ينبغي أن تكون الجداول والرسومات والأشكال مناسبة للمساحة المتاحة في صفحات المجلة (١٢× ١٨سم).

٣- تقدم الأعمال المطلوب نشرها على وسائط رقمية باستخدام برامج ويندوز.

٤- يشار إلى المراجع في المتن بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر بين قوسين مثل: ( أبو حطب، ١٤١٢هـ) أو: ويرى أبو حطب (١٤١٢هـ) أن.....، وفي حالة الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد سنة النشر هكذا: (أبو حطب، ١٤١٢هـ: ٧٩ )، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم هكذا: ( أبو حطب وآخرون، ١٤١٢هـ).

٥- ترتب المراجع في نهاية البحث ترتيبًا هجائيا حسب الاسم الأخير، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث، وإذا كان المرجع كتابًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول.(سنة النشر). عنوان الكتاب بخط مائل. الطبعة غير الأولى، مكان النشر، دار النشر.

**مثل:** القاضي، يوسف. (١٤٠١هـ). سياسة التعليم والتنمية في المملكة. ط٢، الرياض، دار المريخ.

أما إذا كان المرجع بحثًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول. (سنة النشر). عنوان البحث. اسم المجلة بخط مائل. العدد، صفحات النشر.

**مثل:** العبدالقادر، علي. (١٤١٣هـ ). "التعليم الأهلي استثمار وإسهام في تنمية الموارد البشرية". مجلة الاقتصاد. العدد ٢٣٤ ، ص ص ٧ – ٢٠

٦- يستحسن اختصار الهوامش إلى أقصى حدٍّ ممكن، وفي حالة استخدامها تكون لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها بأرقام متسلسلة ضمن البحث، ومن ثم تكون مرقمة حسب التسلسل في نهايته.

٧- يتم ترجمة/ رومنة المراجع العربية الواردة في البحث بعد نهاية المراجع العربية مباشرة.

٨- تكون الملاحق في نهاية البحث بعد المراجع.

باسم الله المولى الأجلِّ سبحانه، له الحمدُ في الأولى والآخرة، نستفتحُ بالذي هو خير، ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير، وبعد:

فعلى كثرة ما تموج به الساحة العلمية الأكاديمية من إصدارات دورية، فإن مجلة جامعة المجمعة للعلوم الإنسانية والإدارية، رسمت لنفسها مكانة متميزة، واستطاعت أن تحقق مكسبًا علميًا مبعثه ثقة القراء والباحثين والأكاديميين. وذلك بفضل السياسة التي اتبعتها هيئة تحريرها من دقة وتفان وحسن عمل وإتقان، وتحمل مسؤولية وأمانة، حتى تصل المجلة إلى هذه الصورة التي يشهد بها إقبال الباحثين على النشر بها، واتخاذها أحد أوعية النشر الموثوقة.

واليوم عزيزي القارئ يسرُّ هيئة التحرير أن تضع بين يديك عددًا جديدًا متنوعًا، وهو الجزء الثاني من العدد (٣٣) من المجلة لعام ١٤٤٥ هـ/ ٢٠٢٣م، والذي حرصنا فيه على التنوع، وقد تضمن هذا العدد عشرة بحوث، في تخصصات مختلفة و متنوعة.

وختامًا أشكر هيئة التحرير وفريق العمل المُميز الذي بذل وقته وجهده حتى تصل هذه المجلة بتلك الصورة التي بين أيديكم، وهيئة التحرير تسعد دائماً باستقبال مقترحاتكم وهي محل اعتبار، فما حققته المجلة إنما هو بفضل الله، ثم بتفاعلكم معنا قراءً وكتابًا، ونحن في انتظار مشاركاتكم واقتراحاتكم على بريد المجلة الإلكتروني والحمد لله في بدءٍ ومُختَتَمِ.

رئيس التحرير

**أ.د.طارق بن سليمان البهلال**

# محتويات العدد

افتتاحية العدد .....

## الأبحاث

- اتجاهات طلاب الجامعات نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد: شواهد من جامعات المملكة العربية السعودية.
د. بندر بن عبدالعزيز الحصان ..... ١

- الرؤية السردية في كتاب مصارع العشاق للسراج القارئ.
**عبير بنت فهد الغويري** ..... ٢٧

- تقييد دلالة الموجودات المطلقة في القاموس دراسة تحليلية في ضوء النقد السابع من كتاب الجاسوس على القاموس .
**د. بدر بن عائد الكلبي** ..... ٦٤

- حكم التَّصرُّف في الأوقاف لمصلحة الاستثمار دراسةٌ فقهيَّةٌ مُقارنةٌ بنظام الهيئة العامَّة للأوقاف.
**د. حمود بن سعدون بن مُفرح البُحيران** ..... ٨٤

- خصائص الخطاب المكي في سورة الهمزة (دراسة بلاغية).
**د. بيان بنت إبراهيم بن عبد العزيز السيف** ..... ١٠٦

- صلاةُ التطوُّع المطلق حين استواء الشمس يوم الجمعة (دراسةٌ فقهية).
د. أيوب بن فريح بن صالح البهلال ..... ١٢٨

- فاعليّة اختلاف بيئة التّدريب الإلكتروني (المتزامن – المدمج) في تنمية التّحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم برمجيّة تعليميّة لدى طالبات إنتاج وسائط متعددة رقميّة.
**د.عبدالعزيز بن علي الزهراني** . ..... ١٥٨

- لفظة " اضرب عليه" ومدلولاتها في الحكم على الراوي والرواية.
**د. سلطان بن عبد الله العثمان** ..... ١٨٥

- واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات للمرحلة الابتدائية وسبل تطويره من وجهة نظر المعلِّمات (دراسة ميدانية بمدينة الرياض).
**د. عبير بنت صالح بن عبد العزيز الشويعر** .. ..... ٢٠٣

- وسائل الدعاة وأساليبهم في حث المجتمع على التبرع عبر منصات العمل الخيري ( منصة إحسان أنموذجًا) دراسة وصفية تحليلية.
**د / عبد الله بن ناصر العطني** ..... ٢٣٦

# اتجاهات طلاب الجامعات نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد: شواهد من جامعات المملكة العربية السعودية.

# Colleges Students Perceptions of Integrating Their Peers with Intellectual Disability and Autism: Evidence from Saudi Arabian Universities.

د. بندر بن عبدالعزيز الحصان
أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة المجمعة.
Email: b.alhossan@mu.edu.sa

Dr. Bandar A. Alhossan
Associate Professor at Special Education Department at Majmaah University .
Email: b.alhossan@mu.edu.sa

**ملخص البحث**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية، بالإضافة إلى دراسة أثر متغير الجنس ونوع الكلية والموقع الجغرافي للجامعة والمرحلة الدراسية والمعدل الدراسي في هذه الاتجاهات. ولتحقيق أهداف الدراسة، بنى الباحث وطبّق استبيان الدراسة المكون من ٣٠ فقرة. بلغت العينة ٥٠٧ طلاب (ذكور وإناث) من طلاب الجامعات العاديين اختيروا عشوائيًا. طُبِّق تحليل البيانات الوصفية وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) واختبار ت، فنتج: يقع تقييمهم في اتجاه موافق بدرجة عالية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند ($\alpha \leq 0.05$) لمتغيرات الجنس ونوع الكلية والموقع الجغرافي للجامعة والمرحلة الدراسية والمعدل الدراسي على اتجاهات طلاب الجامعات العاديين نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. وقد نوقشت نتائج الدراسة وآثارها وتوصياتها.

**الكلمات المفتاحية:**
الإعاقة الفكرية، اضطراب التوحد، الدمج الجامعي، طلاب الجامعة.

**Abstract**

The study aimed to identify the regular college students' perceptions toward integrating their peers with intellectual disability and autism, as well as to study the impact of variables such as gender, type of college, university region, level of study, and students' GPA, in their perceptions. To achieve these objectives, the researcher designed and conducted a questionnaire consisting of 30 items. The sample of the study was chosen randomly and consisted of 507 male and female regular college students. Data were analyzed using descriptive statistics, comparing variances, and t-test that generated: students assessed their perceptions at a high positive level toward integrating college students with intellectual disability and autism. There were no statistically significant differences ($0.05 \geq \alpha$) in the responses of the students' perceptions regarding the general average of the survey relevant to the gender, type of college, university region, level of study, and students' GPA. Implications and recommendations were also discussed.

**Keywords:**
: intellectual disability, autism, university inclusion, university students .

تعدّ دراسة مواقف الأشخاص العاديين واتجاهاتهم نحو الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد مهمة لأسباب عدة، أولًا: أن مواقفهم واتجاهاتهم تؤثر في تحديد نوعية ومستوى الحياة التي يحظى بها هؤلاء الأشخاص. فإذا كانت المجتمعات تتسم بالإيجابية والتقبل، فإن ذلك يسهم في رفع جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. ثانيًا: أن مواقفهم تؤثر في طريقة تفاعلهم مع الآخرين. فمثلًا، قد يكون لمواقف المعلمين وأصحاب العمل وغيرهم

من المؤثرين تأثيرًا مباشرًا في فرص اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد والمشاركة في البيئات التعليمية والاجتماعية. ثالثًا، أن مواقفهم تنعكس على السياسات العامة التي تحدد حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد وفرصهم (Westling, 2013).

عادة، لا يحظى الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية وذوو التوحد بنتائج جيدة بعد انتهاء المرحلة الثانوية مقارنة بأقرانهم العاديين (Aron & Loprest, 2012; Papay & Bambara, 2011). وغالبًا ما يعتمدون على الدعم الحكومي، ويعانون من نسب عالية من البطالة، ويجدون صعوبة في الانخراط في مجتمعهم المحلي (Migliore & Butterworth, 2008). وتصل نسبة البطالة بينهم إلى أكثر من ٧٠٪، أي عشرة أضعاف نسبة أقرانهم العاديين (Butterworth et al., 2011). وتظهر هذه الفجوة الواسعة في سوق العمل بين الأشخاص ذوي الإعاقة في سن العمل والأفراد العاديين في أحدث الإحصاءات التي تشير إلى أن نحو ٦٣٪ من الأفراد العاديين في سن العمل في المملكة العربية السعودية (٢٥-٥٤ سنة) يشغلون وظائف، فيما لا يتجاوز عدد الأشخاص ذوي الإعاقة الموظفين ١٨٪ (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢٢). وبسبب انخفاض فرص العمل، يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية وذوو التوحد الفقر الذي يؤثر على جوانب حياتهم المختلفة (Agarwal, 2021; Jahoda et al., 2008).

تمثل مؤسسات التعليم العالي فرصة للطلاب لتطوير كفاءات أكاديمية واجتماعية تعدّهم للمساهمة في المجتمع، وتوفر لهم الإمكانية لاستثمار مواهبهم. ويهدف التعليم العالي إلى تنمية المعرفة الأكاديمية وتحفيز البحث العلمي وتلبية احتياجات جميع الطلاب (Riddell & Weedon, 2014)، ولا تزال قضية تحقيق التعليم الشامل في جميع المؤسسات التعليمية من الموضوعات الحيوية في الساحة التعليمية (Ainscow, 2020). فالتعليم العالي الشامل هو سبيل لضمان الحقوق التعليمية لطلاب الجامعات ذوي الإعاقة. وهناك إجماع على أن دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العادي هو النهج الأنسب لتحقيق مصلحتهم لا من حيث التحصيل الأكاديمي فقط، بل أيضًا من أجل رفع مستوى رفاهيتهم الاجتماعية والاقتصادية.

يشكل دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد مع زملائهم العاديين في برامج التعليم العالي جزءًا من التحول النوعي الذي شهده تعليم هؤلاء الأشخاص مؤخّرًا (San-nicandro et al., 2018). في العقدين الماضيين، ظهرت برامج تعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في مرحلة ما بعد الثانوية في الكليات والجامعات. وتشير هذه المرحلة إلى الفرص التعليمية التي تتاح للطلاب بعد تخرجهم في المدارس الثانوية، وتشمل المدارس الفنية والكليات والجامعات (Plotner & Marshall, 2015). وبهذه الخطوة، أصبح بإمكان الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد الالتحاق ببرامج التعليم العالي التي تفتح لهم آفاقًا للحصول على عمل مرضٍ ونتائج أكاديمية واقتصادية واجتماعية مؤثرة. وعلى الرغم من تحقيق تقدم كبير في دمج الطلاب ذوي الإعاقة في مراحل التعليم الأساسية، فإن برامج التعليم ما بعد المرحلة الثانوية لا تزال نادرة بالنسبة إليهم (Sánchez et al., 2018). فالطلاب ذوو الإعاقة الفكرية وذوو التوحد لم يكن لديهم فرصة لدخول برامج التعليم ما بعد المرحلة الثانوية لأنهم لم يستوفوا معايير قبول الجامعات التقليدية، كما أن خبرتهم التعليمية في هذه البرامج لم تكن محدَّدة

بوضوح لتقارن بالدعم المطلوب لهؤلاء الطلاب لتحقيق أهدافهم (Plotner & Marshall, 2015).

**مشكلة الدراسة**

تسعى المملكة العربية السعودية لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع المراحل التعليمية. ولهذا الغرض سنّت القوانين واللوائح التي تضمن المساواة والإنصاف للأشخاص ذوي الإعاقة في الحصول على الخدمات المختلفة. وقد اتخذت المملكة العربية السعودية خطوات عظيمة لضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم والتوظيف والمشاركة الاجتماعية. فالمادة الثانية من نظام رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية تكفل لهم حق الوقاية والرعاية والتأهيل، وتلتزم توفير التعليم لهم في المراحل التعليمية كافة -سواء رياض الأطفال أو التعليم العام أو التدريب المهني أو التعليم العالي- بحسب قدراتهم وحاجاتهم، وتسهيل دخولهم إليه، مع تقييم مستمر للمناهج والخدمات المقدمة لهم (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ٢٠٠٠). كما أولت وزارة التعليم (٢٠١٦) اهتمامًا بتوفير البرامج والخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة لضمان انتقالهم بسلاسة من المرحلة الثانوية إلى المرحلة ما بعدها، سواء كانت جامعية أو تدريبية أو وظيفية. وأوصت وزارة التعليم الجامعات بتسهيل انضمام الأشخاص ذوي الإعاقة إلى برامجها لزيادة فرص قبولهم من خلال تقديم خدمات متنوعة وإجراء التعديلات اللازمة والمناسبة في البيئة المادية لتسهيل دخولهم إلى جميع مباني الجامعات. كما اهتمت بتقديم خدمات الدعم لطلاب الجامعات من ذوي الإعاقة، وحثّت على إنشاء وحدات أو مراكز في جميع الجامعات الحكومية لدعم نجاحهم (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٣).

لذا؛ فإن الطلاب ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية حاليًا يستفيدون من فرص أفضل للاندماج في مجتمع شامل.

أثبتت الدراسات ارتباط فرص العمل للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بالوصول إلى التعليم العالي مع أقرانهم العاديين، كونهم بالغين ومساهمين في مجتمعاتهم (Sannicandro et al., 2018; Smith et al., 2018). وعلى الرغم من تشجيع وزارة التعليم على قبول الطلاب ذوي الإعاقة في جميع الجامعات، فإن حضور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد فيها لا يزال محدودًا. تشير أحدث الإحصائيات إلى قبول ٥،٦٧٦ طالبًا من ذوي الإعاقة في ٢٦ جامعة حكومية سعودية بها وحدات أو مراكز للطلاب ذوي الإعاقة. ومن هذا العدد، ١٪ فقط طلاب ذوي إعاقة عقلية و٣٪ ذوي توحد (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٣).

لذلك، أُجري مشروع بحثي وطني في جميع الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية لمعرفة رأي الإداريين وأعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعات العاديين حول دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. ولأن هناك اتجاهًا متزايدًا نحو مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في برامج ما بعد المرحلة الثانوية (Gilson et al., 2020)، فإن التعرف على آراء مختلف فئات المجتمع الجامعي السعودي أمر في غاية الأهمية. وتضمن هذا المشروع البحثي الوطني ثلاث دراسات. وهدفت الدراسة الحالية إلى معرفة آراء طلاب الجامعات العاديين حول دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بناء على متغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والموقع الجغرافي للجامعة، والمرحلة الدراسية، والمعدل الدراسي.

البحوث التي تناولت تصورات طلاب الجامعات العاديين فيما يتعلق بدمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية -حسب علم الباحث- نادرة، وقد يفتقر أعضاء هيئة التدريس والطلاب العاديين إلى الخبرة في التعامل مع هؤلاء الطلاب؛ ما ينعكس سلبًا على دمجهم في الجامعات، ويؤثر على جو المقررات الدراسية والتقدم الأكاديمي لهم (Jones et al., 2016). لذا، أجريت دراسة استقصائية وطنية لجميع الجامعات الحكومية السعودية لمعرفة رأي طلاب الجامعات العاديين حول دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في برامجها ومقرراتها. وستساهم نتائج هذه الدراسة في تقييم مدى استعداد بيئة الجامعات الحكومية في المملكة لدمج هؤلاء الطلاب. وسعت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في المملكة العربية السعودية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بسبب تأثير متغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والموقع الجغرافي للجامعة، والمرحلة الدراسية، والمعدل الدراسي؟

**أهداف الدراسة**

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلاب الجامعات العاديين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، ومعرفة الفروق الإحصائية المتعلقة بمتغيرات: الجنس ونوع الكلية والموقع الجغرافي للجامعة والمرحلة الدراسية والمعدل الدراسي. وستقدم هذه الدراسة نتائجها ومناقشاتها وتوصياتها لتحديد موقف أحد المكونات الرئيسة للجامعات تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، والتحقق من جاهزية بيئة الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية لذلك، وتهدف الدراسة الحالية -تحديدًا- إلى ما يأتي:

١. التعرف على اتجاهات طلاب الجامعات العاديين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية.

٢. البحث عن العوامل التي تؤثر في اتجاهات طلاب الجامعات العاديين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية.

**أهمية الدراسة**

تتميز هذه الدراسة بأهميتها في سد النقص في البحوث التي تبحث في اتجاهات طلاب الجامعات العاديين حول دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية. وتبرز أهميتها أيضًا في تناولها فئتين من المجتمع تواجهان تحديات في متابعة التعليم ما بعد المرحلة الثانوية والاستفادة من الخبرات والممارسات المقدمة في برامج التعليم العالي. وتعدّ هذه الدراسة مرشدًا لجميع الباحثين والمختصين في مجال دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العالي في فهم ومعرفة رأي أحد المكونات الرئيسية للجامعات نحو دمج وتعليم أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. فمن خلال معرفة رأي طلاب الجامعات العاديين، يمكن معرفة مستوى معرفتهم وتصوراتهم نحو دمج وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وإعداد وتطوير الخطط المناسبة لهذه العملية. وهذا يجعل هذه

الدراسة تتمتع بأهمية خاصة تظهر في تطبيقاتها، وفائدتها للباحثين والاختصاصيين، بالإضافة إلى إثرائها المكتبة العربية والتربية الخاصة بدراسةٍ تساند البحث في مجال دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية.

تتميز هذه الدراسة بأهميتها التطبيقية في تقديمها نتائج وبيانات وتوصيات تساعد في معرفة واقع اتجاهات طلاب الجامعات العاديين نحو دمج وتعليم أقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، والتي قد تؤدي دورًا كبيرًا في نجاح أو فشل هذه العملية؛ فرأي هؤلاء الطلاب يؤثر في مدى استفادة الطلاب ذوي الإعاقة وذوي التوحد من التجارب والممارسات المقدمة في برامج التعليم العالي. ومن ناحية أخرى، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف جميع المجالات والسياقات المتعلقة باتجاهات طلاب الجامعات العاديين نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد؛ لتغطي جوانب متعددة يحتاج إليها طلاب الجامعات العاديين وأقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد للاستفادة القصوى من الدمج التعليمي في المرحلة الجامعية، وكذلك تشكل مرجعًا للمختصين لرسم خططهم في كيفية تحقيق عملية دمج ناجحة في التعليم العالي.

**مصطلحات الدراسة**

مفهوم الاتجاهات: هي وجهة نظر الفرد تجاه موضوع ما (الروسان، ٢٠٠٩).

ويعرفها الباحث: إجابات طلاب الجامعات العاديين عن استبيان الاتجاهات نحو دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.

مفهوم التعليم ما بعد المرحلة الثانوية: وهو التعليم الذي يتاح للبالغين بعد إنهاء المرحلة الثانوية، ويشمل الكليات أو الجامعات ذات الأربع سنوات والكليات المجتمعية والبرامج التعليمية المتنوعة في المجتمع (Sannicandro et al., 2018).

ويعرفها الباحث: الجامعات الحكومية السعودية التي تحتوي على وحدات أو مراكز لخدمة الطلاب ذوي الإعاقة.

الإعاقة الفكرية: نقص ملحوظ في القدرات الفكرية والسلوك التكيفي الذي يظهر في المهارات الحياتية والاجتماعية والعملية، وتحدث هذه الإعاقة قبل بلوغ سن ١٨ عامًا (American Association on Intellectual and Developmental Disability, 2010).

التوحد: عجز ثابت في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وسلوكيات نمطية متكررة، وقصور في التواصل اللفظي وغير اللفظي (American Psychiatric Association, 2013).

الدمج: هو دمج الأشخاص ذوي الإعاقة المؤهلين مع أقرانهم العاديين في البيئات الاجتماعية والتعليمية بشكل متزامن وفق خطة وبرنامج تعليمي يراعي حاجة كل طالب على حدة، مع توفير خدمات التربية الخاصة المناسبة (الموسى، ٢٠٠٨).

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

شهدت طبيعة التوظيف والمهارات المطلوبة من الموظفين تغيرًا جذريًا خلال العقود الماضية. فعلى سبيل المثال، في السبعينيات كان ٢٨٪ فقط من الوظائف الأمريكية تحتاج إلى تعليم بعد المرحلة الثانوية، أما في الوقت الحاضر فتحتاج وظيفتان من كل ثلاث وظائف إلى بعض التعليم أو التدريب بعد المرحلة الثانوية (Bureau of Labor Statistics, 2023). وهذا يدل على أن التعليم ما بعد المرحلة الثانوية أصبح ليس خيارًا تفضيليًّا بل ضرورة اقتصادية. وبالنسبة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة

الفكريــة وذوي التوحــد فــإن التعليــم العــالي يــزداد أهميــة نظــرًا للتحديــات المســتمرة التــي يواجهونهــا في البطالــة ونقــص الوظائــف. فهنــاك فجــوة كبــيرة في التوظيــف بــين الأشــخاص ذوي الإعاقــة في ســن العمــل مقارنــة بالأفــراد العاديــين. تشــير أحــدث الإحصــاءات إلى أن نحــو ٦٣٪ مــن الأفــراد العاديــن في ســن العمــل في المملكــة العربيــة الســعودية (٢٥-٥٤ ســنة) يعملــون، مقارنــة بـــ ١٨٪ مــن الأشــخاص ذوي الإعاقــة (الهيئــة العامــة للإحصــاء، ٢٠٢٢). عــلى الرغــم مــن محدوديــة الإحصائيــات المتعلقــة بنســبة الســعوديين ذوي الإعاقــة الفكريــة وذوي التوحــد الذيــن يحصلــون عــلى وظائــف تنافســية، فالإحصائيــات الدوليــة تــدل عــلى أنهــم أقــل مــن أقرانهــم العاديــين في الحصــول عــلى وظائــف تنافســية (Bureau of Labor Statistics, 2023; Hiersteiner et al. 2016). ففــي الولايــات المتحــدة عــام ٢٠٢٢، كان ٢١,٣٪ فقــط مــن الأشــخاص ذوي الإعاقــة و١٦٪ مــن الأشــخاص ذوي الإعاقــة الفكريــة يمتلكــون وظائــف تنافســية آمنــة مقارنــة بـــ ٦٥,٤٪ مــن أقرانهــم العاديــين (Bureau of Labor Statistics, 2023). وبســبب انخفــاض معــدلات التوظيف، يعــاني الأشــخاص ذوو الإعاقــة الفكريــة وذوو التوحد الفقــر، مــا يؤثــر ســلبًا في جوانــب حياتهــم المختلفــة، مثــل: اندماجهــم في المجتمــع، والانتــماء الاجتماعــي، والإنتاجيــة، والرضــا، والاســتقلالية، وجــودة الحيــاة (Agarwal, 2021; Jahoda et al. 2008). لــذا؛ ازدادت الحاجــة إلى ســن السياســات والممارســات، مثــل: توفــير برامــج التعليــم العــالي (Avellone et al., 2021)، لضــمان انتقــال ناجــح للأشــخاص ذوي الإعاقــة الفكريــة وذوي التوحــد إلى ســوق العمــل (Carter et al., 2012).

تشــير الأبحــاث إلى أن التعليــم العــالي ينعكــس إيجابًــا عــلى نتائــج توظيــف الأشــخاص ذوي الإعاقــة الفكريــة وذوي التوحــد. ولكــن، هنــاك حاجــة إلى دراســات أعمــق لفعاليــة هــذا التعليــم (Smith et al., 2012). فالدراســات الحاليــة تعــاني قصــورًا منهجيًّــا في عــدم مراعــاة بعــض المتغــيرات المهمــة مثــل: الظــروف الاقتصاديــة، والفقــر، والسياســات التــي قــد تؤثــر في العلاقــة بــين التعليــم العــالي ونتائــج التوظيــف. والتحــاق الطــلاب ذوي الإعاقــة الفكريــة وذوي التوحــد بالتعليــم العــالي مرتبــط بزيــادة فــرص التوظيــف. فالنتائــج المســتقبلية للطــلاب ذوي الإعاقــة الفكريــة المشــاركين في التعليــم العــالي تشــير إلى تحسُّــن معــدلات التوظيــف، وزيــادة الدخــل الأســبوعي، وتقليــل الاعتــماد عــلى الدعــم المــالي الحكومــي (San-nicandro et al., 2018). أكــدت نتائــج الدراســات أن الأشــخاص ذوي الإعاقــة الفكريــة وذوي التوحــد يحظــون بفــرص توظيــف أفضــل إذا حصلــوا عــلى تعليــم عــالٍ، مقارنــة بمــن لم يحصلوا عــلى هــذا التعليم (Grigal & Dwyre, 2010; Moore & Schelling, 2015). فقــد أظهــرت إحــدى الدراســات أن نســبة الحفــاظ عــلى وظيفــة مدفوعــة الأجــر كانــت أعــلى بـــ ١٤٪ لــدى الأشــخاص ذوي الإعاقــة الفكريــة الذيــن أكملــوا تعليمهــم بعــد المرحلــة الثانويــة، كــما كان دخلهــم الأســبوعي أعــلى بنســبة ٤٤٪ مــن دخــل مــن لم يحصلــوا عــلى تعليــم عــالٍ (Smith et al., 2018). وفــي دراســة مقارنــة أخــرى، أجراهــا زافــت وآخــرون (Zafft et al., 2004)، شــارك ٢٠ طالبًــا مــن ذوي الإعاقــة الفكريــة في برامــج مــا بعــد المرحلــة الثانويــة، في حــين بقــي ٢٠ طالبًــا آخــرون مــن نفــس الإعاقــة عــلى تعليــم المــدارس الثانويــة التقليديــة فقــط. وبعــد إجــراء مســح لتقييــم حالتهــم في مجــالات مختلفــة ونــوع التســهيلات التــي تلقوهــا. تبــيّن أن الطــلاب المشــاركين في برامــج مــا بعــد المرحلــة الثانويــة كان لديهــم: (أ) نســبة توظيــف بلغــت ١٠٠٪، مقابل ٤٣٪ لــدى مجموعــة المقارنــة. (ب) قــدرة عــلى العمــل مــن

دون دعم بنسبة ٦٧٪ مقابل ٢٩٪ لدى مجموعة المقارنة. (ج) دخل أكبر في وظائفهم. ورغم هذه النتائج الإيجابية، فإن ندرة فرص المشاركة في برامج التعليم العالي تؤدي إلى عدم كفاية وانعدام المساواة في تحقيق نتائج تعليمية وتوظيفية مُرضية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.

تلعب الجامعات دورًا بارزًا في تنمية كفاءات ومهارات الطلاب المتنوعة، والتي تهدف إلى تأهيلهم للاندماج بنجاح في مجتمعاتهم. فقد أبرزت الدراسات الحديثة أهمية هذا الدور لجميع الطلاب، سواء كانوا من الأشخاص ذوي الإعاقة أو العاديين (Agarwal et al., 2021; Gil-son et al., 2020). وخصوصًا، أظهرت الدراسات التي ركزت على مخرجات وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد إلى برامج التعليم العالي نتائج إيجابية ومشجعة. فمن المخرجات الإيجابية التي حققها هؤلاء الطلاب في بيئات التعليم العالي تطوير المهارات الأكاديمية، وزيادة احترام الذات والثقة بالنفس، وتحسين ومهارات التوظيف (Weinkauf, 2002). كما حقق طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية نتائج إيجابية من خلال تحسين مهاراتهم الوظيفية، والتنافس على فرص عمل ذات رواتب عالية، مع انخفاض مقدار حاجتهم إلى الدعم (Zafft et al., 2004). يتيح انخراط الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في برامج التعليم العالي لهم فرصة تجربة مجموعة من الخبرات الجامعية التي تساهم في تنمية مهاراتهم في ثلاثة جوانب أساسية: المهارات الأكاديمية، ومهارات العيش المستقل، ومهارات التوظيف؛ ما ينعكس إيجابًا على نتائج حياتهم (Agarwal et al., 2021; Butler et al., 2016; Mill-er et al., 2016).

من خلال ما تم ذكره، تتضح أهمية معرفة اتجاهات طلاب الجامعات العاديين نحو دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية، فهؤلاء الطلاب سيصبحون أعضاء فاعلين في المجتمع. سينضم معظمهم إلى القوى العاملة ويعززون اتجاهاتهم حول عدد من القضايا الاجتماعية المهمة، بما في ذلك حقوق ورفاهية الأشخاص ذوي الإعاقة. لذلك، فإن دراسة هذه المجموعة قد تسهم في تعزيز رفاهية الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. ولكن، لا توجد، حسب علم الباحث، إلا دراسات قليلة عن وجهة نظر طلاب الجامعات العاديين نحو دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات. وفيما يأتي بعض الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع، والتي تنقسم إلى محورين: دراسات تتناول اتجاهات طلاب الجامعات نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة في الجامعات، ودراسات تتناول اتجاهات مختلف الأشخاص المنخرطين في المجتمع الجامعي نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات. من بين الدراسات التي تضمنت اتجاهات الطلاب نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة في الجامعات، دراسة باكر وآخرون (Baker et al., 2012) التي استهدفت التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو هذه المجموعة. شملت عينة الدراسة ٢٦٨ طالبًا و٧٦ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في كلية صغيرة للفنون للنساء في شرق ولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائج المسح أن هناك اختلافًا بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في تصورهم للجو العام للمقرر الدراسي، حيث كان أكثر إشادة من أعضاء هيئة التدريس، مؤكدين أن بيئة التدريس كانت مرحبة وداعمة لدمج الطلاب ذوي الإعاقة. كما أكدت النتائج اتفاق أعضاء هيئة

التدريس والطلاب على أن الطلاب ذوي الإعاقة قادرون على تحقيق النجاح في المقررات الدراسية، وأن أعضاء هيئة التدريس مستعدون لتوفير التسهيلات اللازمة في الفصل الدراسي. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على أفضل الممارسات لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة وخلق مناخ دراسي داعم لهم.

وأجرى قريفين وآخرون (Griffin et al., 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلاب الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المقررات الدراسية. ولتقييم هذه الاتجاهات، استخدم الباحثون استبانة لقياس مواقف ٢٥٦ طالبًا جامعيًا من هذا الدمج في الفصول والمقررات. عمومًا، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب متحمسين لهذا الدمج، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الطالبات والطلاب في مواقفهم، فكانت الطالبات أكثر إيجابية وتقبلاً لزملائهم ذوي الإعاقة. كما ارتبطت راحة التفاعل مع هؤلاء الزملاء بتصورات أعلى لقدراتهم وفوائد دمجهم، وباستعداد أكبر للتواصل معهم في الحرم الجامعي.

أما دراسة ماي (May, 2012) فقد تناولت تأثير المشاركة في مقرر جامعي يضم طلابًا عاديين وطلابًا ذوي إعاقة عقلية في اتجاهات الطلاب نحو التنوع بين الأقران. طُبّق مقياس التنوع الشامل على طلاب الجامعات المسجلين في مقررات دمجية وغير دمجية. ولم تكن هناك فروق في درجات المقياس بين المجموعتين في بداية الفصل، لكن في نهاية الفصل أبدى الطلاب المشاركون في المقررات الدمجية مزيدًا من التسامح والانفتاح على التنوع.

وهدفت دراسة آيزو وشومان (Izzo & Shu-man, 2013) إلى استكشاف تجارب ومواقف طلاب الجامعات العاديين من زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين في برامج التعليم ما بعد المرحلة الثانوية. واستندت الدراسة إلى المنهج النوعي، واستخدمت تحليل البيانات وإجراء المقابلات مع ثمانية طلاب تطوعوا للالتحاق بمقررات تدريبية للطلاب ذوي الإعاقة كموجهين لهم، وشارك هؤلاء الطلاب في مجموعات لإبداء رؤاهم وخبراتهم. وأظهرت النتائج أن الطلاب العاديين الذين كان لديهم خبرة سابقة أو راحة في التعامل مع زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية يرون أنهم قادرون على المشاركة في أنشطة الجامعة المختلفة، سواء في الفصول أو في منظمات الحرم أو في المساكن الجامعية. كما بينت الدراسة أن المشاركة في هذه المقررات الدمجية تفيد طلاب الجامعات العاديين، وتزيد من قبولهم وتقديرهم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة ويسلينق وآخرون (Westling, 2013) إلى معرفة مواقف طلاب الجامعات الساكنين في الحرم الجامعي من برنامج دمج تعليمي لزملائهم ذوي الإعاقة الفكرية. وشارك في الدراسة ٥٧٢ طالبًا أجابوا استبيانًا يسألهم عن رأيهم في البرنامج والطلاب المدمجين وفوائد وتأثيرات الدمج في الحياة والتعلم الجامعي. كما تضمن الاستبيان أسئلة حول التجارب الحالية أو السابقة مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وعوامل شخصية أخرى. وقد أشارت النتائج الرئيسة إلى أن معظم المشاركين رأوا أن البرنامج مفيد للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب العاديين على السواء. وتحديدًا، أبدى معظم المشاركين موافقتهم على عبارتي "دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المقررات الدراسية بالكلية يفيد باقي طلاب الفصول" و"دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الحرم الجامعي يفيد باقي طلاب الجامعة". واستنتجت الدراسة أنّ زيادة التفاعل بين

المجموعتين في البيئة الجامعية قد تساهم في تخفيض التحامل ويساعد على تقليل الوصم، وتحسين المواقف الإيجابية نحو التقبل والتنوع.

كما هدفت دراسة جيبونز وآخرون (Gibbons et al., 2015) إلى معرفة مواقف أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الجامعة من دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في برامج التعليم ما بعد المرحلة الثانوية. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وشملت عينتهم ١٥٢ عضو هيئة تدريس و٤٩٩ طالبًا. أظهرت نتائج الدراسة توافر استعداد لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب للتفاعل والاندماج مع هذه الفئة من الطلاب، مع مخاوف بسيطة بخصوص تأثير دمجهم في المقررات الدراسية. وقد أبدى أعضاء هيئة التدريس قلقًا أكبر من الطلاب حول عملية الدمج.

هدفت دراسة زانق وآخرون (Zhang et al., 2018) إلى معرفة معتقدات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بخصوص دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العالي. ولهذه الغرض، أجروا مسحًا شاملًا على مستوى الحرم الجامعي في إحدى الجامعات العامة في الصين، شارك ١,٨٦٧ من أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتقييم آرائهم ومواقفهم حول دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الحياة الجامعية. واستخدموا منهجًا مختلطًا يجمع بين التحليل الكمي للارتباطات والانحدار الخطي، والتحليل النوعي للاستجابات المفتوحة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين يؤيدون حقوق الطلاب ذوي الإعاقة في الحصول على التعليم العالي، ولكنهم لا يؤمنون بفكرة دمجهم التعليم العالي في الجامعات النظامية، ويرجع ذلك إلى عدم وجود حافز داخلي لديهم لتطبيق عملية الدمج في التعليم العالي من ناحية، ونقص المعرفة والمهارات والاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع احتياجات هؤلاء الطلاب من ناحية أخرى.

أما دراسة هارسون وآخرون (Harrison et al., 2019) فهدفت إلى معرفة تأثير دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم العالي في مواقف الطلاب العاديين. وقاسوا المواقف الصريحة والضمنية للطلاب في بداية ونهاية الفصل الدراسي، من بينهم ١٧ طالبًا تطوعوا للمشاركة في هذا البرنامج، و١٤ طالبًا لم يتطوعوا. أشارت النتائج إلى أن المتطوعين أظهروا ارتياحًا أكبر بالتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بعد تجربتهم، وذلك باستخدام استبيان المواقف تجاه هؤلاء الطلاب. وأظهر المتطوعون أيضًا مستوى أعلى من المعرفة بكيفية التفاعل معهم مقارنة مع غير المتطوعين. وتدل هذه النتائج على أن دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم العالي يؤثر إيجابًا في مواقفهم تجاههم.

أما الدراسات التي تناولت اتجاهات ومواقف مختلف الأشخاص المنخرطين في المجتمع الجامعي في دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات فتضمّنت دراسة سانشيز وزملائه (Sánchez et al., 2018) التي هدفت إلى استطلاع رأي هؤلاء الأشخاص حول عملية الدمج، وقد ركزت الدراسة على أثر هذا الرأي في إنجاح هذا الدمج. شارك في هذه الدراسة من ٢٦٧١ شخصًا من كلية التربية في إحدى الجامعات الإسبانية، وشملت العينة طلابًا عاديين وطلابًا ذوي إعاقة، بالإضافة إلى أعضاء هيئة التدريس والإداريين وموظفي الخدمات. وأظهرت النتائج وجود توافق وتقبل بين أفراد المجتمع الجامعي تجاه الطلاب ذوي الإعاقة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بحسب نوع المشارك، فقد كان أعضاء هيئة التدريس أكثر تفاؤلًا وإيجابية من غيرهم.

وتهدف دراسة تسوهوسان وآخرون (Tsu-Hsuan et al., 2020) إلى تقييم مدى تطبيق الدمج التعليمي في إحدى الجامعات الخاصة الكبرى في فيتنام، وموقف أعضاء هيئة التدريس من الإعاقة. استخدم الباحثون استبيانًا شارك فيه ١٣٦ أستاذًا جامعيًّا. وأشارت النتائج إلى وجود انفصال بين الرأي والفعل لدى المشاركين الذين أبدوا موافقة على الدمج التعليمي أكثر من تفعيله في ممارساتهم. وأظهرت النتائج نقصًا في الإلمام بالسياسات والقوانين المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وبخصوصيات طلابهم ذوي الإعاقة.

كما هدفت دراسة الحزنوي والعنزي (Alhaz-nawi & Alanazi, 2021) إلى معرفة موقف أساتذة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من دمج الطلاب ذوي الإعاقات واسعة الانتشار في برامج التعليم ما بعد المرحلة الثانوية. حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وحصلوا على ٢٤٧ استجابة من أعضاء هيئة التدريس، وحللوا البيانات مستخدمين الانحدار الخطي المتعدد. أظهرت النتائج تأييد وترحيب المشاركين بفكرة الدمج التعليمي. كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين إيجابية اتجاهات المشاركين بحسب عدة متغيرات، منها: التسهيلات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة وذلك لصالح الجامعات التي تقدمها، وعمر الجامعة لصالح الجامعات غير الناشئة، والتدريب لصالح من تلقى تدريبًا في مجال الإعاقة، والرتبة الأكاديمية لصالح المحاضرين، والمنطقة الجامعية لصالح جامعات المنطقة الوسطى والشرقية.

وأجرت المطيري وآخرون (Almutairi et al., 2021) دراسة هدفت إلى معرفة مواقف أعضاء هيئة التدريس والإداريين من دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في جامعة الملك سعود. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي واستبيانًا موجهًا إلى المشاركين حول رأيهم في هذا الدمج. وحُللت البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي واختبار مانويتني. شارك في الدراسة ١٧٢ أستاذًا جامعيًّا و٢٨ إداريًّا. وأظهرت النتائج تفاؤل وإيجابية المشاركين تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مع بعض التحفظات حول تأثير ذلك في جودة التعليم لبقية الطلاب، والتغيرات المطلوبة في البيئة الجامعية.

تستقصي دراسة كاري وآخرون (Carey et al., 2022) اتجاهات أعضاء هيئة جامعة أمريكية في جنوب شرق الولايات المتحدة عن تجربتهم في دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مقرراتهم. أجرى الباحثون مقابلات نوعية مع ثمانية أساتذة جامعيين وسألوهم عن فوائد وتحديات هذا الدمج، وعن توصياتهم لزملائهم الذين قد يواجهون هذه التجربة في المستقبل. أظهرت النتائج الرئيسة ارتفاع مستوى التقبل والوعي بالإعاقة، وزيادة المشاركة والتفاعل، وتحسين مهارات التدريس. ولكن كانت هناك بعض المخاوف حول الوعي والخوف من ارتكاب الأخطاء والممارسات. ومن بين التوصيات التي قدمها المشاركون لزملائهم: التحضير الجيد من خلال استخدام طرائق تدريس فعالة، وإدارة الفصول الدراسية بشكل منظم، والتعرف على الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية قبل دمجهم في مقرراتهم.

وأجرى الحصان (Alhossan, under review) دراسة هدفت إلى معرفة مواقف أساتذة الجامعات الحكومية السعودية من دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. شملت الدراسة ١٣٥ , ١ أستاذًا جامعيًّا من مختلف المناطق. واستخدم الباحث المنهج الوصفي واستبيانًا يضم ٣٩ فقرة.

أظهرت نتائج الدراسة تأييد وإيجابية المشاركين لفكرة الدمج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أعضاء هيئة التدريس الذين تلقوا تدريبًا في مجال الإعاقة والذين لم يتلقوه، فكان لأعضاء هيئة التدريس مواقف أكثر إيجابية ورغبة في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.

من خلال استعراض الأدب السابق، تهتم هذه الدراسة بمعرفة رأي طلاب الجامعات السعودية في دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. وقد استفادت الدراسة من الأبحاث السابقة التي تناولت مواقف مختلف المشاركين في البيئة الجامعية، سواء كانوا أعضاء هيئة التدريس مثل (Alhossan, under review; Carey et al., 2022)، أو إداريين مثل (Almutairi et al., 2021)، أو طلابًا مثل (arrison et al., 2019; Zhang et al., 2018). وقد استخدمت هذه الدراسة الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة وفقراتها وتحديد مشكلتها واختيار منهجيتها، وتتميز هذه الدراسة بأنها الأولى من نوعها -على حد علم الباحث- التي تشمل جامعات المملكة العربية السعودية برمتها، والتي تبحث في مواقف طلابها العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.

**حدود الدراسة**

١. الحدود المكانية: الجامعات الحكومية السعودية التي تضم وحدات أو مراكز لخدمة الطلاب ذوي الإعاقة.

٢. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي ١٤٤٣/ ١٤٤٤هـ.

٣. الحدود الموضوعية: الوقوف على اتجاهات طلاب الجامعات العاديين نحو دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية.

٤. الحدود البشرية: تكونت العينة من الطلاب والطالبات العاديين في الجامعات الحكومية السعودية التي تتضمن وحدات أو مراكز للطلاب ذوي الإعاقة.

**المنهجية**

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي في تحليل اتجاهات وآراء طلاب الجامعات العاديين نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية. وقد استندت هذه الدراسة إلى الأسلوب الكمي لاستخلاص المعلومات والبيانات المتعلقة بمواقف واتجاهات هؤلاء الطلاب من هذا الدمج. ولم يُستخدم أي أسلوب آخر في هذا البحث.

**عينة الدراسة وإجراءاتها**

للتعرف على اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد؛ طُبّقت أداة الدراسة على شكل استبيان إلكتروني من خلال برنامج (Google Survey) وزِّع على الطلاب العاديين في ٢٦ جامعة حكومية سعودية -من بين ٢٩ جامعة- تضم وحدات أو مراكز لخدمة الطلاب ذوي الإعاقة (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢٣). صُنّفت هذه الجامعات حسب المنطقة الجغرافية (الشمالية، والجنوبية، والشرقية، والغربية، والوسطى). وصُنّفت كليات المشاركين حسب التخصص (كليات العلوم الإنسانية، والعلوم الطبيعية، والكليات الصحية). وأرسلت رسائل دعوة للمشاركة في الاستبيان إلى الطلاب عبر نظام الاتصالات الإدارية للجامعات المستهدفة، وطُلب منهم إرسال رسالة المشاركة -التي تحتوي على رابط المشاركة للطلاب- مع تأكيد المشاركة

إلكترونيًّا. واشتمل الاستبيان على وصف للدراسة والوقت اللازم لإكمال الاستبيان، وإرسال رسائل تذكيرية بانتظام (مرة كل أسبوع لمدة أسبوعين) للتذكير بأهمية هذه الدراسة وأهمية تذكير الطلاب، وإرسال رسالة تذكيرية لهم بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ استلام الاستبيان لضمان زيادة نسبة المشاركة. وقد بلغ عدد المشاركين ٥١٤ طالبًا. استُبعدت سبع استجابات عشوائية أجابت جميع الفقرات بإحدى درجات السلم التقديري نفسها، ليصبح المجموع النهائي للاستجابات ٥٠٧.

**أداة الدراسة**

تستند هذه الدراسة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوعها في بناء استبيان مبدئي يتألف من ٣٥ فقرة، لمعرفة اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية. ويشمل الاستبيان قسمين: يتضمن القسم الأول المعلومات العامة عن المشاركين (الجنس، نوع الكلية، الموقع الجغرافي للجامعة، المرحلة الدراسية، المعدل الدراسي)، فيما يتضمن القسم الثاني فقرات تتعلق بالاتجاهات نحو الدمج (مثل: أشعر بالراحة والرضا عندما أكون في نفس الفصل مع شخص لديه إعاقة عقلية أو اضطراب توحد، سيكون لطلاب الجامعات من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد تأثير إيجابي في بيئة التعلم في القاعة الدراسية، يجب أن يشارك الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية وذوو اضطراب التوحد في جميع المقررات الجامعية مثل باقي زملائهم، دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد يخلق بيئة تعليمية إيجابية لجميع الطلاب، ستعزز التسهيلات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد من استقلاليتهم). وتستخدم هذه الفقرات سلمًا تقديريًّا مكونًا من خمس درجات يتراوح غير موافق بشدة إلى موافق بشدة.

**الصدق والثبات**

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة عُرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذوي الخبرة الأكاديمية في التربية الخاصة، وبناء على ملاحظاتهم أُجريت بعض التعديلات والحذف ودمج بعض الفقرات. وبذلك أصبح الاستبيان بصورته النهائية يتألف من ٣٠ فقرة. ولاستخراج دلالات صدق بناء الاستبيان، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للأداة في عينة استطلاعية، وكانت هذه المعاملات ذات قيم مقبولة ودالة إحصائيًا، تتراوح بين ٠,١٧٣ - ٠,٧٨٧؛ ما يدل على صدق بناء جيد للأداة، ولذلك لم يتطلب الأمر حذف أو إضافة أي الفقرات. يوضح الجدول رقم ١ تفاصيل معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للأداة.

الجدول رقم ١ معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

| الفقرات | الارتباط بالدرجة الكلية | الفقرات | الارتباط بالدرجة الكلية | الفقرات | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٥٣** | ١١ | ٠,٤٣٢** | ٢١ | ٠,٦٤٨** |
| ٢ | ٠,٥٤** | ١٢ | ٠,١٧٣** | ٢٢ | ٠,٧٧٦** |
| ٣ | ٠,٤١٣** | ١٣ | ٠,٤٨٥** | ٢٣ | ٠,٥٢٢** |
| ٤ | ٠,٣٥٣** | ١٤ | ٠,٤٩٢** | ٢٤ | ٠,٧٤٧** |
| ٥ | ٠,٥٦٧** | ١٥ | ٠,٧٨٣** | ٢٥ | ٠,٧٤٨** |

| الفقرات | الارتباط بالدرجة الكلية | الفقرات | الارتباط بالدرجة الكلية | الفقرات | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | ٠,٦٦٤** | ١٦ | ٠,٢٠٧** | ٢٦ | ٠,٧٥٧** |
| ٧ | ٠,٧١٦** | ١٧ | ٠,٣٧٢** | ٢٧ | ٠,٧٨٤** |
| ٨ | ٠,٣٣٩** | ١٨ | ٠,٢٨٨** | ٢٨ | ٠,٤٨٤** |
| ٩ | ٠,٦٧٢** | ١٩ | ٠,٦٩** | ٢٩ | ٠,٧٧٦** |
| ١٠ | ٠,٧٥٧** | ٢٠ | ٠,٤١٩** | ٣٠ | ٠,٧٨٧** |

ملاحظة. ** < ٠,٠١.

لقياس ثبات أداة الدراسة، استخدمت طريقة الاتساق الداخلي بواسطة معادلة كرونباخ ألفا، وأظهرت النتائج أن معامل ثبات الاستبيان الكلي بلغ ٠,٩٣، وهو معامل مرتفع يشير إلى ثبات الاستبيان عمومًا. واعتبرت هذه القيمة ملائمة وموثوقة لأغراض هذه الدراسة.

بعد الانتهاء من جمع الاستجابات صُدرت البيانات على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليلها إحصائيًا، واستُخدمت طرائق إحصائية متنوعة لتحليلها والإجابة عن أسئلة الدراسة، أولًا: تحليل المعلومات الوصفية (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات) لمعرفة اتجاهات طلاب الجامعات العاديين نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. ثانيًا: تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لفحص التباين الظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في اتجاهات الطلاب نحو عملية الدمج حسب نوع الكلية، الموقع الجغرافي للجامعة، المعدل الدراسي. ثالثًا: اختبار ت لمقارنة اتجاهات الطلاب حسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

تم الحصول على البيانات الفعلية من خلال تحويل البيانات إلى بيانات كمية وفق مقياس ليكرت الخماسي لتفسير مستوى إجابات الطلاب بالمعيار الإحصائي الموضح في الجدول رقم ٢. ثم تم حساب متوسطات فقرات ومجموع الاستبيان، علمًا أن أعلى متوسط ممكن هو ٥، وهو يدل على أقصى مستوى من الموافقة على دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد وأدنى متوسط ممكن هو ١، وهو يدل على أدنى مستوى من الموافقة على هذه الفكرة.

الجدول رقم ٢ المعيار الإحصائي

| مستوى الاتجاهات | موافق بشدة (عالية جدًا) | موافق بدرجة عالية (عالية) | موافق (متوسطة) | غير موافق (منخفضة) | غير موافق بشدة (منخفضة جدًا) |
|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | ٥ - ٤,٢١ | ٤,٢٠ - ٣,٤١ | ٣,٤٠ - ٢,٦١ | ٢,٦٠ - ١,٨١ | أقل من ١,٨٠ |

**نتائج الدراسة**

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية في ضوء بعض المتغيرات. عُرِضت النتائج وفق ما يأتي: (أ) البيانات الأولية (ب) اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد (ج) العوامل المؤثرة في اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.

**البيانات الأولية**

شارك في هذه الدراسة ٥٠٧ طلاب (ذكور وإناث) من الجامعات السعودية، توزعوا حسب متغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والمرحلة الدراسية، والمعدل التراكمي، والمنطقة الجغرافية للجامعة. وأظهرت النتائج ما يأتي:

. كانت نسبة الذكور ٥١,٧٪ (ن= ٢٦٢)، والإناث ٤٨,٣٪ (ن= ٢٤٥).

. درس ١٧٪ (ن= ٨٥) من المشاركين في الكليات الصحية، و٤٠,٢٪ (ن= ٢٠٤) في كليات العلوم الطبيعية، و٤٣٪ (ن= ٢١٨) في كليات العلوم الإنسانية.

. كان ٨٦,٦٪ (ن= ٤٣٩) من المشاركين في مرحلة البكالوريوس، و١٣,٤٪ (ن= ٦٨) في مرحلة الماجستير.

. حصل ٣,٢٪ (ن= ١٦) من المشاركين على معدل تراكمي بين ١,٩٩-٠ من أصل ٥، و٢٤,٣٪ (ن= ١٢٣) بين ٢,٧٥-٢ من أصل ٥، و٧٢,٦٪ (ن= ٣٦٨) بين ٣,٧٦-٥ من أصل ٥.

. تمثل طلاب المنطقة الوسطى ٤٤,٦٪ (ن= ٢٢٦) من المشاركين، والمنطقة الغربية ٣٣,٧٪ (ن= ١٧١)، والمنطقة الشرقية ١٣,٢٪ (ن= ٦٧)، والمنطقة الجنوبية ٥,٣٪ (ن= ٢٧)، والمنطقة الشمالية ٣,٢٪ (ن= ١٦).

. عبّر معظم المشاركين بنسبة ٧٨,٧٪ (ن= ٣٩٩) عن موافقتهم على منح طلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد فرص تعليمية متساوية في الجامعات، فيما رفض ذلك ٨,٥٪ (ن= ٤٣)، وأبدى (غير متأكدين) رأيهم بنسبة ١٢,٨٪ (ن= ٦٥).

**اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد**

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول "ما اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في المملكة العربية السعودية؟" جُمِعت البيانات حول اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية بناءً على فقرات الاستبيان الثلاثين، واستُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وأظهرت النتائج أن المشاركين يتجهون بشكل عام نحو الموافقة على دمج طلاب ذوي الإعاقة وذوي التوحد في الجامعات بدرجة عالية (س= ٣,٥٣، ع= ٠,٦٤). ولإبراز أهم الفقرات التي تعكس اتجاهات المشاركين، رُتّبت ترتيبًا تنازليًّا حسب قيمة المتوسط الحسابي لكل فقرة من الأعلى إلى الأدنى. كما هو موضح في الجدول رقم ٣ أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات في معظم الفقرات بمتوسطات تقع بين عالية جدًّا (س= ٤,٢٤، ع= ٠,٩٤) ومتوسطة (س= ٢,٦٦، ع= ١,١) ما عدا فقرة واحدة كانت بدرجة منخفضة (س= ٢,٥٣، ع= ١,٣٢). من بين ٣٠ فقرةً حصلت فقرة "إذا أُدمج الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية وذوو اضطراب التوحد في المقررات الجامعية، فسيتعلم الطلاب الآخرون كيفية التواصل والتفاعل معهم بشكل أفضل"، وفقرة "يجب السماح للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد بحياة جامعية طبيعية" على أعلى تقييم لاتجاهات الطلاب نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد

في الجامعات (س= ٤ , ٢٤، ع= ٠ , ٩٤؛ س= ٤ , ١٨، ع= ١، على التوالي). واحتلت الفقرة "ستعزز التسهيلات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد من استقلاليتهم" ثالث تقييم (س= ٤ , ١٧، ع= ٠ , ٩٨)، وحصلت الفقرة "يجب توفير الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد للوصول إلى جميع الأنشطة الطلابية مثل زملائهم العاديين" على رابع تقييم (س= ٤ , ١٢، ع= ٠ , ٩٨). وكانت الفقرة "يؤدي دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد إلى تعزيز فهم وتقبل الفروقات بين الطلاب" والفقرة "لا أمانع وجود الطلاب الجامعيين من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد معي في مقرراتي التي أدرسها" من الفقرات الأعلى تقييمًا، فقد احتلتا المركز الخامس والسادس على التوالي (س= ٤ , ٠١، ع= ١ , ٠٦؛ س= ٤، ع= ١ , ١٣).

كما أشارت البيانات إلى أن أقل الفقرات تقييمًا كانت الفقرة "من الأفضل عدم تقديم خدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في مقررات دراسية وقاعات خاصة بالتربية الخاصة فقط" والفقرة "من غير المحتمل أن يُظهر الطالب ذو الإعاقة الفكرية وذو اضطراب التوحد مشكلات سلوكية في بيئة القاعة الدراسية"، احتلتا المرتبتين الثلاثين والتاسعة والعشرين على التوالي (س= ٢ , ٥٣، ع= ١ , ٣٢؛ س= ٢ , ٦٦، ع= ١ , ١). كما أظهرت البيانات أن الفقرتين "تعديلات المقررات الدراسية والمناهج الدراسية التي تُجرى لصالح الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد لن يكون لها أي تأثير في الطلاب العاديين في القاعة الدراسية" و "من غير المرجح أن يتسبب الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية وذوو اضطراب التوحد في حدوث ارتباك في الفصل الدراسي" من الفقرات الأقل تقييمًا، فقد احتلتا المرتبة الثامنة والعشرين والسابعة والعشرين من بين فقرات الاستبيان على التوالي (س= ٢ , ٩٢، ع= ١ , ٣٨؛ س= ٢ , ٩٣، ع= ١ , ٢).

الجدول رقم ٣ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبيان اتجاهات الطلاب نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والتوحد

| الرتبة | الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢١ | إذا أُدمج الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية وذوو اضطراب التوحد في المقررات الجامعية، فسيتعلم الطلاب الآخرون كيفية التواصل والتفاعل معهم بشكل أفضل | ٤,٢٤ | ٠,٩٤ | عالٍ جدًا |
| ٢ | ٢٤ | يجب السماح للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد بحياة جامعية طبيعية. | ٤,١٨ | ١ | عالٍ |
| ٣ | ١ | ستعزز التسهيلات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد من استقلاليتهم. | ٤,١٧ | ٠,٩٨ | عالٍ |
| ٤ | ٢٢ | يجب توفير الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد للوصول إلى جميع الأنشطة الطلابية مثل زملائهم العاديين. | ٤,١٢ | ٠,٩٨ | عالٍ |
| ٥ | ٦ | سيؤدي دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد إلى تعزيز فهم وتقبل الفروقات بين الطلاب. | ٤,٠١ | ١,٠٦ | عالٍ |
| ٦ | ٢٩ | لا أمانع وجود الطلاب الجامعيين من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد معي في مقرراتي التي أدرسها. | ٤ | ١,١٣ | عالٍ |

| الرتبة | الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | ٧ | يمكن للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد الدراسة في الجامعة بنجاح. | ٣,٩٧ | ١,١ | عالٍ |
| ٨ | ٣٠ | أشعر بالراحة والرضا عندما أكون في نفس الفصل مع شخص لديه إعاقة عقلية أو اضطراب توحد. | ٣,٨٤ | ١,١٤ | عالٍ |
| ٩ | ١٤ | سيكون سلوك الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد مثالاً سيئًا للطلاب العاديين. | ٣,٧٨ | ١,٣١ | عالٍ |
| ١٠ | ٢٥ | طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد لن يعيقوا تعلم الطلاب العاديين. | ٣,٧١ | ١,٢٢ | عالٍ |
| ١١ | ١٩ | لدي توقعات عالية لنجاح الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في البرنامج الذي أدرس فيه. | ٣,٦٦ | ١,٢ | عالٍ |
| ١١ | ١٠ | سيؤدي دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد إلى إيجاد بيئة تعليمية إيجابية لجميع الطلاب. | ٣,٦٦ | ١,١٤ | عالٍ |
| ١٣ | ٢٧ | سيكون لطلاب الجامعات من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد تأثيرًا إيجابيًّا في بيئة التعلم في القاعة الدراسية. | ٣,٦٥ | ١,١٥ | عالٍ |
| ١٣ | ١٣ | قد يكون اتصال الطلاب العاديين بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد غير ضار للطلاب العاديين. | ٣,٦٥ | ١,٣٦ | عالٍ |
| ١٥ | ٩ | سيتمكن الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية وذوو اضطراب التوحد من المشاركة والتفاعل بشكل مناسب في بيئة القاعة الدراسية. | ٣,٦٣ | ١,١٢ | عالٍ |
| ١٦ | ١٥ | يمكن أن يكون دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد مفيدًا للطلاب العاديين. | ٣,٦١ | ١,١٤ | عالٍ |
| ١٧ | ٢ | تعديلات المقررات الدراسية والمناهج الدراسية التي تُجرى لصالح الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد سيكون لها تأثير إيجابي في الطلاب العاديين في القاعة الدراسية. | ٣,٥٨ | ١,٢٧ | عالٍ |
| ١٨ | ٢٣ | لا يجب السماح للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد بالتفاعل فقط مع زملائهم ذوي الإعاقة. | ٣,٤٣ | ١,٥١ | عالٍ |
| ١٩ | ٢٦ | يجب إدماج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في جميع المقررات الجامعية. | ٣,٤ | ١,٣ | متوسط |
| ٢٠ | ٢٠ | إدماج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في المقررات الجامعية، لن يفقد الطلاب العاديين تركيزهم بسهولة. | ٣,٣٤ | ١,٢٨ | متوسط |
| ٢١ | ٢٨ | لن يؤدي وجود مساعدين للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في المقرر الدراسي (كالمساعد في تسجيل الملاحظات) إلى تشتيت انتباهي. | ٣,٣ | ١,٤ | متوسطة |
| ٢٢ | ١١ | لن ينزعج الطلاب العاديون من الوقت الذي يقضيه أعضاء هيئة التدريس لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد. | ٣,٢٤ | ١,٤ | متوسط |
| ٢٢ | ٥ | بعد التخرج، من المحتمل أن يحصل الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية وذوو اضطراب التوحد على نفس مستوى الوظائف التي يحصل عليها الطلاب العاديون. | ٣,٢٤ | ١,٣ | متوسط |

| الرتبة | الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٤ | ١٧ | لن يعزل الطلاب العاديون الطلابَ ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد اجتماعيًا. | ٣,٢٣ | ١,٣ | متوسط |
| ٢٥ | ٣ | تعديلات المقررات الدراسية والمناهج الدراسية التي تُجرى لصالح الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد لن يكون لها تأثير سلبي في الطلاب العاديين في القاعة الدراسية. | ٣,١٥ | ١,٤ | متوسطة |
| ٢٦ | ٨ | لا يمكن أن يؤثر الاهتمام المفرط للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد سلبًا في الطلاب العاديين. | ٣,٠١ | ١,٤ | متوسط |
| ٢٧ | ١٨ | من غير المرجح أن يتسبب الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية وذوو اضطراب التوحد في حدوث ارتباك في الفصل الدراسي. | ٢,٩٣ | ١,٢ | متوسط |
| ٢٨ | ٤ | تعديلات المقررات الدراسية والمناهج الدراسية التي تُجرى لصالح الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد لن يكون لها أي تأثير في الطلاب العاديين في القاعة الدراسية. | ٢,٩٢ | ١,٣٨ | متوسط |
| ٢٩ | ١٦ | من غير المحتمل أن يُظهر الطالب ذو الإعاقة الفكرية وذو اضطراب التوحد مشكلات سلوكية في بيئة القاعة الدراسية. | ٢,٦٦ | ١,١ | متوسط |
| ٣٠ | ١٢ | من الأفضل عدم تقديم خدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في مقررات دراسية وقاعات خاصة بالتربية الخاصة فقط. | ٢,٥٣ | ١,٣٢ | منخفض |
| الدرجة الكلية | | | ٣,٥٣ | ٠,٦٤ | عالٍ |

**العوامل المؤثرة في اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد**

للإجابة عن تساؤل الدراسة الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات ومواقف الطلاب العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة في الجامعات بسبب تأثير متغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والموقع الجغرافي للجامعة، والمرحلة الدراسية، والمعدل الدراسي؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية لاتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد حسب متغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والموقع الجغرافي للجامعة، والمرحلة الدراسية، والمعدل الدراسي. لبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

كما هو موضح في الجدول رقم ٤، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند ($\alpha \leq 0.05$) لمتغير نوع الكلية، والموقع الجغرافي للجامعة، والمعدل الدراسي – ف(٢،٥٠٤) = ١,٩٧، $\alpha$ =١٤١,٠؛ ف(٤،٥٠٢) = ٢,٢٦، $\alpha$ =٠٦٢,٠؛ ف(٢،٥٠٤) = ٠,٧٧، $\alpha$ =٠,٩٣- على التوالي، على استبيان اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد ككل، أي إنه لا يوجد تأثير لجميع هذه المتغيرات في تقييم المشاركين لاتجاهاتهم نحو دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.

الجدول رقم ٤ تحليل التباين الأحادي لأثر نوع الكلية والموقع الجغرافي والمعدل الدراسي
في اتجاهات الطلاب نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| نوع الكلية | ١,٦ | ٢ | ٠,٨ | ١,٩٧ | ١,٤١ |
| الموقع الجغرافي للجامعة | ٣,٦٦ | ٤ | ٠,٩٢ | ٢,٢٦ | ٠,٠٦٢ |
| المعدل الدراسي | ٠,٠٦ | ٢ | ٠,٠٣ | ٠,٠٧٧ | ٠,٩٣ |

كما استُخدم اختبار ت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين متغير الجنس ومتغير المرحلة الدراسية وبين متوسط مجموع استبيان اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. أظهر هذا التحليل -كما هو موضح في الجدول رقم ٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور (س= ٣,٤، ع=٠,٦٣) والإناث (س= ٣,٦٧، ع=٠,٦٢)، ت(٥٠٥) = -٤,٩٨٧، α= ٠,٢٠٣ مما يشير إلى أن اتجاهات كلا الجنسين نحو دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بالمثل. وكشفت النتائج أيضًا -كما هو موضح في الجدول رقم ٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في مرحلة البكالوريوس (س= ٣,٥٣، ع=٠,٦٥) ومرحلة الماجستير (س= ٣,٥، ع=٠,٥٨)، ت(٥٠٥) = ٠,٣٤٢، α= ٠,٣٧٨، وهذا يدل على أن اتجاهات طلاب كلا المرحلتين نحو دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بالمثل.

الجدول رقم ٥ اختبار ت لأثر متغير نوع الجنس على اتجاهات الطلاب نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد

| ذكور (ن=٢٦٢) | | إناث (ن=٢٤٥) | | قيمة (ت) | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | | | |
| ٣,٤ | ٠,٦٣ | ٣,٦٧ | ٠,٦٢ | -٤,٩٨٧ | ٥٠٥ | ٠,٢٠٣ |

الجدول رقم ٦ اختبار ت لأثر متغير نوع المرحلة الدراسية على اتجاهات الطلاب نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد

| البكالوريوس (ن=٤٣٩) | | الماجستير (ن=٦٨) | | قيمة (ت) | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | | | |
| ٣,٥٣ | ٠,٦٥ | ٣,٥ | ٠,٥٨ | ٠,٣٤٢ | ٥٠٥ | ٠,٣٧٨ |

**المناقشة**

هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في ضوء متغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والموقع الجغرافي للجامعة، والمرحلة الدراسية، والمعدل الدراسي. في هذا القسم، تم مناقشة أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء الأدب السابق، وقُدمت التوصيات والآثار المترتبة على هذه النتائج، وتمت الإشارة إلى بعض الدراسات المستقبلية المرتبطة بهذا الموضوع.

بالإشارة إلى تحسن درجة مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في برامج ما بعد المرحلة الثانوية (Gilson et al., 2020)، ومع

استمرار هذه الفرص في التوسع، تناولت هذه الدراسة اتجاهات الطلاب العاديين نحو دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وكانت نتائج الدراسة داعمة ومشجعة. عمومًا، أشار طلاب الجامعات العاديون الذين شملهم الاستطلاع إلى تصورات إيجابية. فكشفت بيانات الدراسة فيما يتعلق بالسؤال الأول: "ما اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في المملكة العربية السعودية؟" أن تقييمهم لفقرات استبيان الاتجاهات البالغ عددها ٣٠ فقرةً يقع في اتجاه موافق بدرجة عالية (س= ٣,٥٣، ع= ٠,٦٤) نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية، ما يشير إلى تقبلهم واستعدادهم لدمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. أظهرت هذه النتيجة اتجاهات إيجابية بدرجة عالية بين طلاب الجامعات العاديين في جميع الجامعات السعودية في مختلف مناطقها تجاه دمج طلاب الجامعة ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وهذا يدل على أن أهم مكونات الجامعات الحكومية السعودية يرحبون بهؤلاء الطلاب. تتوافق هذه البيانات تمامًا مع دراسة الحصان (Alhossan, under review) التي أشارت إلى إيجابية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، والترحيب العالي لدمجهم في مقرراتهم الدراسية. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج عدد من الدراسات التي كشفت اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين الإيجابية من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية أو ذوي التوحد في البيئة الجامعية (Gibbons et al., 2015; Harrison et al., 2019; Zhang et al., 2018). فمن خلال هذه المعطيات من أهم مكونين رئيسين في الجامعات السعودية، يمكن الاستنتاج أن البيئة الجامعية تُعد خصبة ومرحبة لدمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذي التوحد. كما أن هذا الازدياد في الاتجاهات الإيجابية نحو دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد يمكن أن يُمثل نقطة التحول الرئيسة في الدمج التعليمي الجامعي لهم.

وبشكل مفصل، من بين ٣٠ فقرة، وتحديدًا الفقرات "إذا أُدمج الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية وذوو اضطراب التوحد في المقررات الجامعية، فسيتعلم الطلاب الآخرون كيفية التواصل والتفاعل معهم بشكل أفضل"، "يجب السماح للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد بحياة جامعية طبيعية"، "ستعزز التسهيلات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد من استقلاليتهم"، "يجب توفير الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد للوصول إلى جميع الأنشطة الطلابية مثل زملائهم العاديين"، "سيؤدي دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد إلى تعزيز فهم وتقبل الفروقات بين الطلاب"، "لا أمانع وجود الطلاب الجامعيين من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد معي في مقرراتي التي أدرسها"، حصلت على أعلى تقييم (س= ٤,٢٤، ع= ٠,٩٤؛ س= ٤,١٨، ع= ١؛ س= ٤,١٧، ع= ٠,٩٨؛ س= ٤,١٢، ع= ٠,٩٨؛ س= ٤,٠١، ع= ١,٠٦؛ س= ٤، ع= ١,١٣، على التوالي). تُشير هذه البيانات إلى تأكيد الطلاب العاديين تقبلهم عملية الدمج التعليمي الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وأنهم لا يمانعون من وجودهم معهم في مقرراتهم الدراسية. كما يؤكد المشاركون إعطاء طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي

التوحد حقهم التعليمي الكامل، وإتاحة الفرص التعليمية كافة مساواةً بغيرهم العاديين. وأكدوا أيضًا أهمية دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في المقررات الجامعية التي ستعينهم على معرفة التواصل والتفاعل مع هؤلاء الطلاب بشكل أفضل. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة هارسون وآخرون (Harrison et al., 2019) التي أشارت إلى أن الطلاب العاديين الذين أُدمجوا في برامج التعليم العالي مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية أظهروا ارتياحًا أكبر بالتعامل معهم بعد تجربتهم التطوعية، كما أظهروا معرفة أعلى لطرائق التفاعل معهم مقارنة مع الطلاب الآخرين غير المتطوعين. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة ويسلينق وآخرون (Westling, 2013) التي أشارت إلى أن معظم الطلاب العاديين المشاركين أظهروا أن برنامج الدمج التعليمي الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية كان مفيدًا لكل الطلاب على حد سواء، كما أكدوا أن دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الحرم الجامعي مفيد لجميع طلاب الجامعة الآخرين، وأن زيادة التفاعل معهم في البيئة الجامعية قد يُكسب بقية الطلاب معرفةً متزايدةً بهم.

في المقابل، الفقرات "من الأفضل عدم تقديم خدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في مقررات دراسية وقاعات خاصة بالتربية الخاصة فقط"، "من غير المحتمل أن يُظهر الطالب ذو الإعاقة الفكرية وذو اضطراب التوحد مشكلات سلوكية في بيئة القاعة الدراسية"، "تعديلات المقررات الدراسية والمناهج الدراسية التي تُجرى لصالح الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد لن يكون لها أي تأثير في الطلاب العاديين في القاعة الدراسية"، "من غير المرجح أن يتسبب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في حدوث ارتباك في الفصل الدراسي"، كانت الأقل تقييمًا (س= ٥٣ , ٢، ع= ٣٢ , ١؛ س= ٦٦ , ٢، ع= ١ , ١؛ س= ٩٢ , ٢، ع= ٣٨ , ١؛ س= ٩٣ , ٢، ع= ٢ , ١، على التوالي). تكشف هذه البيانات بعض المخاوف والقلق لدى الطلاب العاديين نحو دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. فلا يزال لديهم بعض التحفظ على عملية دمجهم، وأنها قد تؤثر فيهم داخل القاعات الدراسية بسبب التعديلات التي قد تُجرى على المقررات والمناهج الدراسية لوجود الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وكذلك أبدو المخاوف تجاه المشكلات السلوكية التي قد يُظهرها الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية وذوو التوحد، والارتباك داخل الفصل الدراسي الذي قد يحدثونه، ما دعا تفضيل معظم أفراد العينة إلى تقديم التعليم لهم في مقررات دراسية وقاعات خاصة بالتربية الخاصة فقط. هذه النتيجة تتفق بدرجة كبيرة مع المخاوف التي أظهرها أعضاء هيئة التدريس في دراسة الحصان (Alhossan, under review) من دمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، لأنه سيضيف عبئًا إضافيًّا على واجباتهم وجهودهم. ومع ذلك، فقد أجاب أفراد العينة عن مختلف فقرات الاستبيان وبينوا أنه يجب السماح للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بحياة جامعية طبيعية، وكذلك هم لا يمانعون من وجود الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد معهم في مقرراتهم الدراسية. وتفسير هذه النتائج يجب أن تُعطى بحذر لأن عملية الدمج التعليمي الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد لا يزال في مراحله الأولية الغامضة في المملكة العربية السعودية. فتُعد مخاوف الطلاب معقولة لأن الدمج الكلي للطلاب ذوي الإعاقة عادةً ما يسير

وفق خطوات ومراحل للوصول إلى البيئة الأقل تقييدًا. كما يمكن أن تُفسر هذه النتائج أن تفضيل الطلاب العاديين بتقديم الخدمات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في مقررات دراسية وقاعات خاصة بالتربية الخاصة فقط بسبب افتقارهم إلى معرفة التواصل والتفاعل معهم، فقد أشار المشاركون إلى أهمية عملية دمجهم في المقررات الدراسية، وأنها ستفيد الطلاب الآخرين في كيفية التواصل والتفاعل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد بشكل أفضل. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج بعض الأعمال السابقة، التي أظهرت إبداء أعضاء هيئة التدريس والطلاب شيئًا من المخاوف نحو تأثير دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في المقررات الدراسية الجامعية (Gibbons et al., 2015)، ومقررات الجامعة التي أدمج الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية والطلاب العاديون فيها قد تعزز المواقف الإيجابية حول القبول والتنوع بين الطلاب العاديين (May, 2012).

كشفت البيانات في ما يتعلق بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات ومواقف الطلاب العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة في الجامعات بسبب تأثير متغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والموقع الجغرافي للجامعة، والمرحلة الدراسية، والمعدل الدراسي؟" عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند ($\alpha \leq 0.05$) لأيٍ من متغيرات: الجنس، ونوع الكلية، والموقع الجغرافي للجامعة، والمرحلة الدراسية، والمعدل الدراسي، على اتجاهات ومواقف طلاب الجامعات العاديين من دمج زملائهم ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد. تعكس هذه النتائج الانطباع الجيد أن غالبية المشاركين يولون اهتمامًا كبيرًا بدمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد على حدٍ سواء بمختلف جنسهم، وتخصصاتهم، ومناطقهم، ومراحلهم ومعدلاتهم الدراسية. وهذه النتائج تتفق مع نتائج بعض الدراسات وتختلف مع بعضها الآخر. فتتفق هذه الدراسة مع ما توصل إليه آيزو وشومان (Izzo & Shuman, 2013) عن الاتجاهات الإيجابية للطلاب العاديين تجاه الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الذين التحقوا ببرامج الدمج في التعليم ما بعد المرحلة الثانوية، واعتقادهم أن هؤلاء الطلاب لديهم القدرة على المشاركة والنجاح في الممارسات الجامعية المختلفة. وتتفق أيضًا ما توصل إليه قريفين وآخرون (Griffin et al., 2012) بالمواقف الإيجابية التي أظهرها طلاب الجامعات نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في نفس المقررات الجامعية، إلا أن نتائج هذه الدراسة تختلف عن نتائج الدراسة الحالية فيما أظهرته من وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الطالبات مقارنة بالطلاب الذكور في إظهار اتجاهات ومواقف أكثر إيجابية تجاه دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. فاستنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية المشجعة وهذه الاتجاهات الإيجابية العالية لدمج طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في الجامعات السعودية، يمكن أن نتوقع مستقبلًا واعدًا للتعليم الجامعي لهؤلاء الطلاب.

**التوصيات**

يمكن استخلاص توصيات عديدة من نتائج الدراسة:

- أهمية العمل على تكثيف إقامة دورات وملتقيات وورش عمل تدريبية تُعرّف بالأشخاص ذوي الإعاقة وكيفية التعامل معهم في البيئة الجامعية.

- أهمية إدراج مقرر أو أكثر من المقررات الجامعية العامة في جميع التخصصات والمتعلقة بمدخل التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة بهدف تطوير ثقافة الطلاب العاديين للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة.
- أهمية العمل على تطوير المباني الجامعية وتوفير الوصول الشامل لجميع المرافق الجامعية لجميع الطلاب.
- أهمية العمل على توعية الطلاب العاديين وتهيئتهم لعملية الدمج والتعاون مع طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد.
- أهمية العمل على تهيئة طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد للعمل الجماعي، وتفعيل مشاركتهم في جميع الأنشطة الطلابية الجامعية المتنوعة.
- أهمية العمل على تطوير بيئة التعلم الجامعية وإصلاحها والممارسات التعليمية لطلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد، وضمان الممارسات الداعمة والمناسبة لهم.
- أهمية الوقوف على الإرشادات الواردة في نتائج هذه الدراسة لتسهيل ودعم التنوع والتكامل بين طلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد في برامج التعليم العالي.
- أهمية العمل على تكثيف التسهيلات والتعديلات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد التي ستعزز استقلاليتهم.
- أهمية العمل على تعزيز برامج تعديل السلوك في البيئة الجامعية لطلاب الجامعات ذوي الإعاقة الفكرية وذوي التوحد للحد من أو تقليل ظهور المشكلات السلوكية في بيئة القاعة الدراسية أو حدوث الارتباك في الفصول والمقررات الدراسية.
- أهمية إجراء مزيدٍ من الدراسات حول الدمج الجامعي للأشخاص ذوي الإعاقات الأخرى.

## المراجع


١. الروسان، فاروق. (٢٠٠٩). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة (ط٢). عمّان: دار الفكر والنشر والتوزيع.

٢. الموسى، ناصر. (٢٠٠٨). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج. دبي: دار القلم.

٣. الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠٢٢). الإحصاءات السجليَّة لسوق العمل للربع الثالث للعام ٢٠٢٢م. https://www.stats.gov.sa/en/814

٤. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (٢٠٠٠). نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية. https://www.kscdr.org.sa/ar/dis-ability-code

٥. وزارة التعليم. (٢٠١٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/DocumentLibrary/Manualsandregulations/Pages/default.aspx

٦. هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢٣). دور وحدات ومراكز ذوي الإعاقة داخل الجامعات السعودية نحو تمكين الطلبة ذوي الإعاقة. https://apd.gov.sa/en/research-center


## References


1. Alrossan, F. (2009). Issues and problems in special education (2nd edits). Amman: Dar Alfeker press.
2. Almosa, N. (2008). The path of spe-

134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

9. Alhaznawi, A., & Alanazi, A. (2021). Higher education faculty staff members' attitudes toward students' inclusion with high incidence disabilities in Saudi Arabia. World Journal of Education, 11, 51–61.
10. Alhossan, B. A. (under review). Faculty perceptions of integrating college students with intellectual disability and autism: Evidence from Saudi Arabian universities. International Journal of Inclusive Education.
11. Almutairi, A., Kawai, N., & Alharbi, A. (2021). Faculty members' and administrators' attitudes on integrating students with intellectual disability into postsecondary education. Exceptionality, 29, 29-40. https://doi:10.1080/09362835.2020.1727330
12. American Association on Intellectual and Developmental Disability. (2010). Intellectual disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (11th ed.). Washington, DC: Author.
13. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5th edition ed.).
14. Aron, L., & Loprest, P. (2012). Disability and the education system. Future of Children, 22,97–122. https://doi:10.1353/foc.2012.0007
15. Avellone, L. (2021). Employment outcomes for students with intellectual

cial education in the Kingdom of Saudi Arabia from isolation to integration. Dubai: Dar Alqalm.

3. General Authority for Statistics. (2022). Register-based labour market statistics- Q3, 2022. https://www.stats.gov.sa/en/814
4. King Salman Center for Disability Research. (2000). The provision code for persons with disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. King Salman Center for Disability Research.
5. Ministry of Education. (2016). Regulatory guide for special education. https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/DocumentLibrary/Manualsandregulations/Pages/default.aspx
6. The Authority for the Care of People with Disabilities. (2023). The role of disability units and centers within Saudi universities towards empowering students with disabilities. https://apd.gov.sa/en/research-center
7. Agarwal, R., Heron, L., & Burke, S. (2021). Evaluating a postsecondary education program for students with intellectual disabilities: Leveraging the parent perspective. Journal of Autism & Developmental Disorders, 51, 2229–2240.https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10803-020-04676-0
8. Ainscow, Mel. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. Prospects, 49, 123–

21. Gibbons, M., Cihak, D., Mynatt, B., & Wilhoit, B. (2015). Faculty and student attitudes toward postsecondary education for students with intellectual disabilities and autism. Journal of Postsecondary Education and Disability, 28, 149–162.

22. Gilson, C., Gushanas, C., Li, Y., & Foster, K. (2020). Defining inclusion: Faculty and student attitudes regarding postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities. Intellectual and Developmental Disabilities, 58, 65–81. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1352/1934-9556-58.1.65

23. Griffin, M., Summer, H., Mcmillan, D., Day, L., & Hodapp, M. (2012). Attitudes toward including students with intellectual disabilities at college. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9, 234–239. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/jppi.12008

24. Grigal, M., & Dwyre, A. (2010). Employment activities and outcomes of college-based transition programs for students with intellectual disabilities. (Think College Insight Brief, Issue No. 3). Institute for Community Inclusion.

25. Harrison, J., Bisson, B., & Laws, B. (2019). Impact of an inclusive postsecondary education program on implicit and explicit attitudes toward intellectual disability. Intellectual and Developmental Disabilities, 57, 323–336. https://doi-org.sdl.idm.oclc.

disabilities in postsecondary education programs: A scoping review. Journal of Postsecondary Education and Disability, 34, 223–238.

16. Baker, K., Boland, K., & Nowik, C. (2012). A campus survey of faculty and student perceptions of persons with disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, 25, 309–329.

17. Butler, L., Sheppard-Jones, K., Whaley, B., Harrison, B., & Osness, M. (2016). Does participation in higher education make a difference in life outcomes for students with intellectual disability? Journal of Vocational Rehabilitation, 44, 295–298. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3233/JVR-160804

18. Butterworth, J., Hall, A., Smith, F., Migliore, A., Winsor, J., Timmons, J., & Domin, D. (2011). StateData: The national report on employment services and outcomes. Boston, MA: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.

19. Carey, G., Downey, A., & Kearney, K. (2022). Faculty perceptions regarding the inclusion of students with intellectual disability in university courses. Inclusion, 10, 201–212. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1352/2326-6988-10.3.201

20. Carter, E., Austin, D., & Trainor, A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. Journal of Disability Policy Studies, 23, 50–63. https://doi.org/10.1177/1044207311414680

org/10.1352/1934-9556-57.4.323

26. Hiersteiner, D., Bershadsky, J., Bonardi, A., & Butterworth, J. (2016). Working in the community: The status and outcomes of people with intellectual and developmental disabilities in integrated employment–Update 2. Human Services Research Institute.

27. Izzo, V., & Shuman, A. (2013). Impact of inclusive college programs serving students with intellectual disabilities on disability studies interns and typically enrolled students. Journal of Postsecondary Education and Disability, 26, 321–335.

28. Jahoda, A., Kemp, J., Riddell, S., & Banks, P. (2008). Feelings about work: A review of the socio-emotional impact of supported employment on people with intellectual disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 21, 1–18. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/j.1468-3148.2007.00365.x

29. Jones, M., Harrison, B., Harp, B., & Sheppard-Jones, K. (2016). Teaching college students with intellectual disability: What faculty members say about the experience. Inclusion, 4, 89–108. https://doi.org/10.1352/2326-6988-4.2.89

30. May, C. (2012). An investigation of attitude change in inclusive college classes including young adults with an intellectual disability. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 9, 240–246. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/jppi.12013

31. Migliore, A., & Butterworth, J. (2008). Trends in outcomes of the vocational rehabilitation program for adults with developmental disabilities: 1995—2005. Rehabilitation Counseling Bul letin, 52, 35–44. https://doi:10.1177/0034355208320075

32. Miller, K., DiSandro, R., Harrington, L., & Johnson, J. (2016). Inclusive higher education is reaping benefits for individuals with intellectual disabilities: One program's story. Think College Insight Brief, Issue No. 29.

33. Moore, E., & Schelling, A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. Journal of Intellectual Disabilities, 19, 130–148. https://doi.org/10.1177/1744629514564448

34. Papay, C., & Bambara, L. (2011). Postsecondary education for transition-age students with intellectual and other developmental disabilities: A national survey. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46, 78–93.

35. Plotner, A. J., & Marshall, K. J. (2015). Postsecondary education programs for students with an intellectual disability: Facilitators and barriers to implementation. Intellectual and Developmental Disabilities, 53(1), 58–69. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1352/1934-9556-53.1.58

36. Riddell, S., & Weedon, E. (2014). Disa-

15). Institute for Community Inclusion, University of Massachusetts Boston.

41. Tsu-Hsuan, H., Che-Nan K., Fried, H., Pei-Ju C., & Ying-Ting H. (2020). Exploring the practices of inclusive instruction and perceptions toward disability among Vietnamese university faculty members. Journal of Rehabilitation, 86, 41–53.
42. U.S. Bureau of Labor Statistics. (2023). Persons with a disability: Labor force characteristics summary. https://www.bls.gov/news.release/disabl.nr0.htm
43. Weinkauf, T. (2002). College and university? You've got to be kidding: Inclusive postsecondary education for adults with intellectual disabilities. Crossing Boundaries, 1, 28–37.
44. Westling, L., Kelley, R., Cain, B., & Prohn, S. (2013). College students' attitudes about an inclusive postsecondary education program for individuals with intellectual disability. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities. 48, 306–319. http://www.jstor.org/stable/23880989
45. Zafft, C., Hart, D., & Zimbrich, K. (2004). College career connection: A study of youth with intellectual disabilities and the impact of postsecondary education. Education and Training in Developmental Disabilities, 39, 45–53.
46. Zhang, Y., Rosen, S., Cheng, L., & Li, J. (2018). Inclusive higher education for students with disabilities in China: What do the university teachers think? Higher Education Studies, 8, 104–115.

bled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. International Journal of Educational Research, 63, 38–46. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.008

37. Sánchez, T., Fernández-Jiménez, C., & Cabezas, M. (2018). The attitudes of different partners involved in higher education towards students with disabilities. International Journal of Disability, Development and Education, 65, 442–458. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/1034912X.2017.1406066
38. Sannicandro, T., Parish, S., Fournier, S., Mitra, M., & Paiewonsky, M. (2018). Employment, income, and SSI effects of postsecondary education for people with intellectual disability. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 123, 412–425. https://doi:10.1352/1944-7558-123.5.412
39. Smith, F., Grigal, M., & Shepard, J. (2018). Impact of postsecondary education on employment outcomes of youth with intellectual disability served by vocational rehabilitation. (Think College Fast Facts, Issue No. 18). Institute for Community Inclusion, University of Massachusetts Boston.
40. Smith, F., Grigal, M., Sulewski, J. (2012). The impact of postsecondary education on employment outcomes for transition-age age youth with and without disabilities: a secondary analysis of American Community Survey data. (Think College Insight Brief, Issue No.

# الرؤية السردية في كتاب مصارع العشاق للسراج القارئ.

# Narrative Vision in "Maṣāri‘ al-‘Ushshāq by ls-Srrāj al-Qāri’.

عبير بنت فهد الغويري
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالدوادمي
جامعة شقراء ـ المملكة العربية السعودية.

Abeer bint Fahd Al Ghuwairy
College of Science and Human Studies in Dawadmi
Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia .

**ملخص البحث**

يتناول هذا البحث الرؤية السردية في كتاب (مصارع العشاق) للسرَّاج القارئ (ت٥٠٠هـ)، موظفًا آليات مناهج تحليل الخطاب السردي، مع الاستعانة ببعض مقولات النقد الثقافي، والتحليل النصي، سعيًا للكشف عن بنية السرد العربي، من خلال مبحثين: الأول نظري بعنوان: تشكّل الرؤية السردية، وجاء في ثلاثة أجزاء، هي: الراوي، من السرد إلى الرؤية، والرؤية السردية وأنماطها، والرؤية السردية والبنية النصية، والمبحث الثاني تطبيقي بعنوان: الرؤية السردية والبنية الثقافية، وجاء في أربعة أجزاء، هي: المتن الحكائي، والرؤية السردية، والصيغة السردية، والبنية الثقافية، وتمثل التطبيق في خمسة نصوص قصصية متنوعة من زوايا عدة، وخُتم البحث بأهم النتائج التي تؤكد أن الكتاب يمثل لبنة مهمة في تاريخ القص العربي التراثي، نسج السراج القارئ من خلاله على منوال سابقيه ومعاصريه، مع التجديد النسبي بما يتوافق مع ثقافة عصره وبيئته، وكذا طبيعته كونه شاعرًا وعالـمًا وراويةً.

**الكلمات المفتاحية:**
الرؤية السردية، مصارع العشاق، السراج القارئ، الصيغة السردية.

**Abstract**

This research deals with the narrative vision in the book (Maṣāri‘ al-‘Ushshāq) by ls-Srrāj al-Qāri’ (Died 500 AH) with modern tools developed to analyze the narrative discourse, in an effort to reveal the structure of the Arab narrative, through two chapters: the first is theoretical, entitled: The Formation of the Narrative Vision, and it consists of three parts, namely: The narrator, from narration to vision, narrative vision and its patterns, narrative vision and textual structure, and the second topic is applied, entitled: Narrative vision and cultural structure, It consists of four parts: the narrative content, the narrative vision, the narrative formula, and the cultural structure. The application is represented in five diverse narrative texts from several angles

The research concluded with the most important results that confirm that the book represents an important building block in the history of traditional Arab storytelling, through which ls-Srrāj weaves the reader in the manner of his predecessors and contemporaries, with relative renewal in accordance with the culture of his time and his environment, as well as his nature as a poet, scholar and narrator .

**Keywords:**
Narrative Vision, Maṣāri‘ al-‘Ushshāq, ls-Srrāj al-Qāri’, Narrative Formula.

**المقدمة:**

يُعـدُّ الـسردُ نوعًـا نثريًّـا متجـذرًا في مختلـف الثقافـات والبيئـات والعصـور، فلـه حضـور قـوي في الثقافـة العربيـة الإسـلامية، كـما أنـه نـال اهتمامًـا كبـيرًا مـن المبدعـين العـرب القدمـاء والمحدثـين، ومـن النقـاد المحدثـين مـن العـالم العـربي وغـير العـربي، ولقـد ظهـرت ملامحـه بالنظـرِ إلى طريقـة الـسرد بأسـاليب تعبيريـة مختلفـة، كـما أن كل خطـاب، كتابيًّـا كان أم شـفويًّا، لغويًّـا أم إشـاريًّا، قـد يشـكل نمطًـا خاصًـا مـن الـسرد يتـوزع عـلى أشـكال سرديـة متباينـة.

ومـن يقـرأ المـوروث الأدبي العـربي يلحـظ إبـداع

العرب في نوع السرد بأشكاله المختلفة، وأنماطه المتنوعة، وتقنياته المتعددة، ومنها تقنية الراوي، وكان لهذا النوع أهمية لا تقل عن بقية الأنواع الأدبية؛ لما فيه من مادة غنية تتصل بالنفس الإنسانية وعواطفها ووجدانها.

غير أن النقد العربي القديم تجاهل هذا النوع؛ لأن النقاد كانوا ينظرون إلى الأعمال الشعبية نظرة سلبية لأسباب أدبية ونقدية وتاريخية واجتماعية ودينية، على حد قول الدكتور محمد النجار (١٩٩٥م:١): "إن التراث القصصي هو تراث شفاهي، أو هو تراث العامة فاستعلى عليه الدرس الأدبي وأنه تراث لا شكل له، فتجاهله الدرس النقدي والبلاغي بسبب أخطاء منهجية وسوسيولوجية، ومن ثَمَّ لم يواكبه تنظير نقدي يدخله في نسيج الجماليات كالشعر والنثر غير القصصي، يُضاف إلى ذلك: الموقف العدائي لفقهاء الدولة ورجال الحسبة وأمثالها، من هذه القصص ومن (أكاذيب القصاص) و(خرافات العوام) الذين تطاولوا فتناولوا (المسكوت عنه) دينيًّا وسياسيًّا واجتماعيًّا في أكاذيبهم وخرافاتهم الرمزية...".

وثمة من رأى أن النقد العربي القديم "لم يولِ فنون القص شيئًا من الاهتمام، وهذا الاهتمام يسري مفعوله على المؤرخين وأصحاب كتب الطبقات، وكتب الأدب" (القاضي، ١٩٩٨م: ٩٦)، لكن هذا الرأي تدحضه محاولات كثير من المبدعين السرديين العرب القدماء، مثل ابن المقفع، والجاحظ، وابن قتيبة في التأسيس لبعض الأشكال القصصية، مثل الحكاية الرمزية، والنادرة، والخبر، وما إسهام كثير من الأدباء العرب القدماء في مجال الإبداع الأدبي إلا ترجمة لرؤية اقتنعوا بها، ومن بينهم علماء في الدين كابن الجوزي.

أما نقاد الغرب فقد نظروا إلى السرد العربي القديم نظرة إعجاب، وأشاروا إلى فضله في نشأة الرواية الغربية، وذلك عبر جسر التلاقي بين الثقافات في الأندلس، فقال شاخت (١٩٩٨م:٢٧): "ومن الممكن أن نتوقع، والحالة هذه، أن يكون الأدب العربي مصدرًا للإلهام بالنسبة للغرب"؛ لذا ظهرت أهمية تناول فن السرد في التراث العربي الذي كان الملهم الأول للغرب، ألسنا أولى وأحقّ بتناول هذا الكنز والإفادة منه في دراساتنا وإغناء مكتبتنا؟! ففي موروثنا مادة غنية تعبر عن رؤية المجتمع العربي وفكره وعاطفته الإنسانية.

ومن ثَمَّ كان هذا البحث الموسوم بـ"الرؤية السردية في كتاب مصارع العشاق للسراج القارئ" محاولة للوقوف على الرؤية السردية في طائفة من النصوص القصصية في كتاب (مصارع العشاق) لأبي محمد جعفر بن أحمد بن الحسين السرَّاج القارئ البغدادي (ت٥٠٠هـ)، وذلك لأهمية هذا الكتاب القيم لما فيه من عرض فني متنوع الجانب العاطفي والوجداني في المجتمعات العربية في عصورها المختلفة، بل في مجتمعات غير عربية، وعصور موغلة في القدم؛ مما يزيد الكتاب رونقًا وثراءً.

وقد تطلبت طبيعة البحث الاستعانة بآليات مناهج تحليل الخطاب السردي، مع الاستعانة ببعض مقولات النقد الثقافي؛ إذ "يتضمن دراسة علاقة ما هو إنساني باللاإنساني على مدى التاريخ الثقافي البشري، وتقديم تحليل ناقد لمصطلح الإنساني ذاته" (جرارد، ٢٠٠٩م:١١)، والتحليل النصي الذي يتسم بالموضوعية والحياد، وعدم إغفال كثير من السياقات المحيطة بالنص، والتي تسهم في تشكيل بنيته النسقية؛ إذ إنه على الرغم من معيارية النقد السردي المتأسس على المنهج البنيوي الشكلي، فإن الإغراق فيه قد يفقد النص موضع التحليل النقدي قيمته المضمونية،

أو يطمسها على أحسن تقدير؛ إذ يجعل المتلقي أمام مجموعة من العناصر الجافة الصلبة، وكأنه أمام قوالب مادية سلبت منها روحها وحيويتها فباتت باهتة الدلالة؛ لذلك فلن يغفل البحث الجانب المضموني الذي يكفل للنص إمكانية عقد صلات متنوعة مع الجوانب النصية غير اللغوية (كريستيفا، ١٩٩٧م:٨٧) التي لا تقل قيمة عن الجوانب اللغوية، كالجوانب الفكرية والثقافية والدينية والمجتمعية (أيزابرجر،٢٠٠٣م: ٣٠، ٣١).

كما أننا نرى صعوبة حصر نصوص كثيرة العدد مثل نصوص (مصارع العشاق) في عدد محدد من البنى السردية، أو في مجموعات معينة من الوظائف المورفولوجية التي تمثل الحدث القصصي مجردًا من الشخصية الفاعلة؛ مما وسم بعض الدراسات التي توخّت هذا الأمر بالسطحية (هواشرية، ٢٠١٢م)، وأخيرًا يبدو تواتر نهج السراج في نصوصه عاملًا قويًّا يرجح إمكانية تخير بعضها كنماذج تؤهل لاستنباط خصائص فنية قد تعمم على النصوص دون تعدٍّ على استقلالية النص، خاصة إذا تعلّق الأمر بعنصر سردي محدد، كما في بحثنا المرتكز على دراسة الرؤية السردية.

وسوف يحاول البحث الإجابة عن عدة أسئلة هي: ما السمات العامة للنصوص القصصية في كتاب (مصارع العشاق)؟ وما وظيفة الإسناد لدى السراج؟ وما الرؤية السردية التي اعتمدها؟ وما الصيغة الغالبة في هذه النصوص القصصية؟ وما دور الرؤى الدينية والنفسية والاجتماعية والفنية في بناء هذا السرد؟ وما وظيفة التضمين في البنية السردية؟ وذلك بهدف الكشف عن بناء هذا الأدب السردي الذي كان له حضور فني إبداعي على الرغم من تهميشه من قبل معظم النقاد القدامى.

وقد قُسم البحث إلى مبحثين: الأول نظري بعنوان: تشكّل الرؤية السردية، وجاء في ثلاثة أجزاء: الراوي، من السرد إلى الرؤية، والرؤية السردية وأنماطها، والرؤية السردية والبنية النصية، والثاني تطبيقي بعنوان: الرؤية السردية والبنية الثقافية، وجاء في أربعة أجزاء: المتن الحكائي، والرؤية السردية، والصيغة السردية، والبنية الثقافية.

وذلك ليصل البحث إلى نتائج تتضمن سمات عامة لنصوص (مصارع العشاق) القصصية، ومنها أن إطارها العام واحد، ونهاياتها متشابهة غالبا، على الرغم من اختلاف المعالجة الفنية، والتصوير القصصي، وأن وظيفة الإسناد كانت لإيهام القارئ بواقعية القص، وصدق عملية الإخبار، ليحمِّلَ الكاتب فيها رؤى دينية ونفسية واجتماعية مختلفة، ويجمع بين الواقعي والعقلي والديني والخيالي؛ فتمثل ذلك في بناء الشخصية وتضمين المواعظ والإرشاد والآيات القرآنية والأبيات الشعرية في السرد الداخلي. وأن بنية النصوص القصصية لمصارع العشاق قائمة على نمطين من الرؤية السردية: النمط الأول: الرؤية من الخلف، والثاني: الرؤية المصاحبة. وأن الصيغة السردية كانت على أسلوبين: أسلوب التقرير الخبري للسرد؛ أي السرد الخارجي، والأسلوب المباشر؛ أي السرد الداخلي، فيغلب على الأول استعمال الفعل الماضي والضمير الغائب، وعلى الثاني، بالإضافة إلى الماضي، المضارع والأمر وضمير المتكلم والمخاطب، وكان ذلك كله في ساحة الماضي، إضافة إلى أن الدين والشعر كانا موجهين خارجيين للنصوص القصصية، فكان دور كليهما مهمًّا ومحوريًّا في بناء النص السردي.

ولقد نبعت فكرة البحث - الذي يهدف إلى دراسة الرؤية السردية في كتاب (مصارع العشاق) للسراج القارئ - من الإسهام الفعلي له في مجال تطور القص العربي التراثي، من خلال الاستقاء

ممن سبقه، مثل الجاحظ (ت٢٥٥هـ)، وابن قتيبة الدينوري (ت٢٧٦هـ)، وابن دريد الأزدي (ت٣٢٣هـ)، وبديع الزمان الهمذاني (ت٣٩٨هـ)، والخطيب البغدادي (ت٤٦٣هـ)، والتأثر بهم وتمثل رؤاهم وأساليبهم، وأيضًا تمهيد الطريق الإبداعي لمن تلاه من المبدعين، والتأثير فيهم، دونما التأثر قدر الإمكان بأي من المقولات النقدية التي تعلي من قيمة الكتاب أو تحط منها، وفق اعتبارات إما فكرية وإما اجتماعية؛ إذ منطلقنا أدبي بحت، وإن كان متماسًا مع غيره من الجوانب التي يثريها وتثريه في تفاعل طبيعي، سواء أكان مرتكزًا على وعي وقصدية أم كان فطريًّا وضمنيًّا.

ويلاحظ أن ثمة نظرة تهميش تجاه القص العربي من قبل معظم النقاد العرب القدماء، كما أن هذه النظرة المتدنية قد انعكست على المناخ النقدي العربي المعاصر؛ مما أسهم في ندرة الدراسات حول معظم النصوص القصصية القديمة، كما أن اهتمام بعض الباحثين والنقاد بالنوع القصصي التراثي قد انصب على نصوص محددة في الأدب العربي، مثل: المقامات، وألف ليلة وليلة، وكليلة ودمنة... (الشوري، ١٩٩١م:٦٤)، وعلى الرغم من ثرائها فإنها طمست نصوصا أخرى لم تنل القدر نفسه من الشهرة، ومن بين هذه النصوص كتاب (مصارع العشاق)، إضافة إلى تجنب بعض الدراسات للجوانب الموضوعية في الدرس النقدي، واللجوء إلى نمطين متعارضين يمثل أحدهما النقد المدرسي السطحي المبسط، وثانيهما النقد الانطباعي غير المتأسس على أي من المناهج النقدية الرصينة؛ حيث ظهرت أنماط كثيرة للتحيز والانطباعية، فمن يدرس عبد الله بن المقفع يؤكد إسهامه في القص العربي (النجار، ١٩٩٥م: ١١٧)، ومن يدرس الجاحظ يعده إمامًا لشكل الخبر (عياد، ١٩٧٩م: ٢٤)، ومن يدرس ابن دريد الأزدي وتراثه القصصي يعده رائدًا لفن القصة العربية (درويش، ٢٠٠٣م:٣٢)، ومن يدرس الهمذاني يعده رائدًا للقصة العربية (الشكعة، ١٩٥٩م:١٢)... وهكذا؛ لذلك سوف يحاول هذا البحث عدم الانزلاق في هذا المنحدر النقدي متحليًّا بالموضوعية والحياد من خلال استقراء النص من بنيته الداخلية، مع ربطه بالبنى السياقية المحيطة به.

ولقد نال كتاب (مصارع العشاق) للسراج قدرًا لا بأس به من الاهتمام من الدارسين، لكنه ما زال في حاجة إلى مزيد من الدراسة الدقيقة والمتعمقة؛ إذ إنه يعد من بين الأعمال الأدبية التي تقع في دائرة الظل مقارنة بغيرها من الأعمال، كما أن كثيرًا من الدراسات التي دارت حوله بها بعض الملاحظات؛ مما ولّد بعض الثغرات التي حاول بحثنا الحالي سدها قدر الإمكان، ومن الدراسات التي دارت حول كتاب (مصارع العشاق) ما يلي:

- دراسة عماد حمدي (٢٠٠٦م) المعنونة بـ (مصارع العشاق، مستويات العشق وآليات السرد)، ويتكون هذا الكتاب - وهو في الأصل رسالة ماجستير - من مقدمة توضح أسباب اختيار الموضوع ومنهج الدراسة وتمهيد وموضوع، كما عمد إلى معالجة عدة موضوعات، من بينها: التعريف بالمؤلف والكتاب، وعرض تحليلي لفحوى الكتاب، ومفردات العشق ودرجاته وأشكاله المصورة في (مصارع العشاق) وآليات السرد الذي اتبعها السراج، وتضمن الكتاب أربعة فصول، محاولًا فتح باب جديد لتذوق عصري، متناولًا موضع الكتاب بين كتب الحب في التراث العربي، وآليات السرد، والتشكيل اللغوي والسرد والشخصية القصصية والتشكيل الزماني، والتشكيل المكاني، ولاتساع دائرة البحث اتسم الكتاب بالبساطة، وإن أشار إلى أهمية كتاب

(مصـارع العشـاق) في الـتراث العـربي.

- دراسـة بختـة هواشريـة (٢٠١٢م) المعنونـة بـ (صياغـة الخـبر وبنـاء القصـة في كتـاب مصـارع العشـاق لابـن الـسراج البغـدادي)، وهـي رسـالة ماجستير ارتكـزت عـلى دراسـة صياغـة الخـبر، وبنـاء القصـة في الكتـاب، لكنهـا اتسـمت بالسـطحية النابعة مـن تعـدد محـاور الدراسـة، هـذا التعـدد الـذي حـال دون العمـق البحثـي، وعـلى الرغـم مـن معالجتهـا للرؤيـة السرديـة في ثـمان صفحـات فقـط، لكـن هـذه المعالجـة تمثلـت في مجموعـة مـن النقـول النظريـة، وذكـر لبعـض نـماذج لنصـوص (مصـارع العشـاق)، ومـن أدلـة تلـك السـطحية تحليلهـا ثلاثـة نصـوص قصصيـة فقـط مـن نصـوص الـسراج، وهـي: إيـاس وابنـة عمـه صفـوة، وأماتهـا ومـات أسـفًا عليهـا، وذي الرمـة ومـي، كـما أنهـا خلطـت بـين مصطلحـي وشـكلي الخـبر والقصـة دون التوصـل للفـروق البنيويـة والسرديـة بينهـما بأسـلوب علمـي رصـين.

- دراسـة خـيرات حمـد فـلاح الرشـود (٢٠١٧م) المعنونـة بـ (كتـاب مصـارع العشـاق للـسراج القارئ: دراسـة سـيميائية)، وهـي رسـالة دكتـوراه اختصـت كـما يتضـح مـن العنـوان بالدراسـة السـيميائية، فدرسـت سـيميائية الأهـواء ومسـاراتها التدليليـة، وسـيميائية الجسـد، وسـيميائية التحـولات العاطفيـة، وعـلى الرغـم مـن الطبيعـة المغايـرة لهـذه الدراسـة فإنهـا تؤكـد قـوة الحبـك، أي التماسـك الـدلالي بصـورة تغـري الباحثـين بخـوض غـمار دراسـة هـذا الكتـاب المتميـز، والكشـف عـما يحتويـه مـن أسـاليب وتقنيـات وظواهـر أدبيـة، وتبـدو إشـارتها إلى ثنائيـة الاتصـال والانفصـال، وثنائيـة الرغبـة والرهبـة مـن أكثـر الجوانـب صلـة بالجانـب الـسردي؛ إذ تشـير إلى إمكانيـة دراسـة هـذا الجانـب المرتكـز عـلى الوظائـف المورفولوجيـة، وفكـرة العوامـل والأدوار في النـص الـسردي (الرشـود، ٢٠١٧م:١٥١، ١٦٥).

**المبحث الأول: تشكل الرؤية السردية**

ويـدرس المبحـث أسـاليب تشـكّل الرؤيـة السردية عـبر أنـماط الـرواة وخصائصهـم، ووظائفهم.

**أولًا: الراوي، من السرد إلى الرؤية:**

بدايـةً تجـدر الإشـارة إلى اتفـاق المعنيـين اللغـوي والاصطلاحـي لمفهـوم الـسرد، فقـد جـاء في لسـان العـرب: "الـسرد في اللغـة تقدمـة شيء إلى شيء تـأتي بـه متسـقًا بعضـه في إثـر بعـض متتابعًـا. سرد الحديـث ونحـوه يسرده سردًا إذا تابعـه، وفـلان يسرد الحديـث سردًا إذا كان جيـد السـياق لـه، وسرد القـرآن: تابـع قراءتـه في حـدر منـه. والـسرد: المُتتابـع، والمـسرد: اللسـان، والخـرزُ مَسرودٌ ومُسـرَّد، وقيـل: سَردُهـا نَسْـجُها، وهـو تداخـل الحلـق بعضهـا في بعـض، والـسرد: اسـم جامـع للـدروع وسـائر الحلـق، والسرد الحلـق" (ابـن منظـور، د.ت: ٣/ ٢١١)، والـسرد اصطلاحًـا: "أي شيء يحكـي أو يعـرض قصـة، أكان نصًّـا أو صـورةً أو أداءً أو خليطًـا مـن ذلـك. وعليـه فـإن الروايـات والأفـلام والرسـوم الهزليـة... إلـخ هـي سرديـات" (مانفريـد، ١٤٣١هـ:٥١).

كـما ينبغـي التمييـز بـين مفهومـين للـراوي في الـتراث العـربي، فالـراوي بمفهومـه التقليـدي في الـسرد العـربي هـو في الغالـب شـخص حقيقـي، ويخضـع لقوانـين علـم الروايـة، وكان العـرب يوثقـون قصصهـم بسلسـلة مـن الـرواة، فقـد كانـت الثقافـة العربيـة تعتمـد صحـة الأسـانيد أكثـر مـن اعتمادهـا صـدق المقـولات، أمـا الـراوي بمفهومـه الحديـث فهـو تقنيـة سرديـة معنويـة، وهـذا مـا يميـز القـص العـربي القديـم عـن القـص الحديـث.

وتجـدر الإشـارة إلى أن أي عمليـة أدبيـة إبداعيـة تتكـون مـن عـدة عنـاصر تتفاعـل فيـما بينهـا بإيجابيـة واسـتمرارية، ولا تتـم عمليتـا الإنتـاج والتلقـي الإبداعيتـان إلا بهـذه الإيجابيـة وتلـك الاسـتمرارية

اللتين تبدوان ضروريتين لإكساب الحيوية للنص الأدبي الذي قد يفقد نصيته وأدبيته بتراجع أي منهما، ومن أشهر هذه العناصر - خاصة في عملية الإبداع السردي - المؤلف، والنص الأدبي، والمتلقي، وقد تفاوت قدر الاهتمام بكل من هذه العناصر حسب أهميته ودوره في العملية الإبداعية، وهذا حسب التوجه النقدي المنبثق من الجوانب الثقافية والفكرية والاجتماعية التي أفرزته؛ لذا ظهر من اهتم بالمؤلف، واعتبر النص الأدبي انعكاسًا حقيقيًّا لحياته الإبداعية وشخصيته وثقافته وتاريخه، وثمة من أخرج المؤلف والمتلقي معًا من دائرة الاهتمام النقدي والثقافي (جاتمان، ضمن: إبراهيم،١٩٩٢م:١٦،١٧)؛ إذ ركّز جلّ الاهتمام على النص باعتباره محور العملية الفنية الإبداعية، وهنا يأتي رأي مخالف؛ إذ يقلّص من قيمة المؤلف ودوره في النص، ويحجّم مهامه، فالمؤلف حسب هذا التوجّه النقدي "لا يستطيع إلا أن يحاكي حركة سابقة له على الدوام دون أن تكون هذه الحركة أصلية، كما أن موت الكاتب هو الثمن الذي تتطلبه ولادة القراءة" (بارت، ١٩٩٤م: ٢١، ٢٥)، أي أن هذا التوجه النقدي يهتم اهتمامًا كبيرًا بالنص، والمتلقي معا.

من هنا يظهر توجهان متناقضان: الأول يركز بقوة على المؤلف، والآخر يعزله تماما، بل يعتبره ميتا، ولقد بتّ الأمر بشأن التوجه الأول الذي أصبح من الحفريات النقدية، وهنا تأتي المدارس النقدية محاولة تجنب الانصياع التام للتوجه الثاني، إلى درجة أن الناقد رولان بارت، والذي أعلن عن موت المؤلف (بارت، ١٩٩٤م:٢٣)، يقول متسمًا بالحياد والموضوعية: "لقد مات المؤلف بوصفه مؤسسة، واختفى شخصه المدني والانفعالي والمكون للسيرة، كما أن ملكيته قد انتهت، ولذا فإنه لم يعد في مقدوره أن يمارس على عمله تلك الأبوة الرائعة التي أخذها على عاتقه كل من التاريخ الأدبي، والتعليم، والرأي العام ليقيموا قصتها ويجددوها، ولكنني في النص لأرغب في المؤلف بأي شكل من الأشكال" (بارت، ١٩٩٢م: ٥٦).

فالمعني هنا بموت المؤلف تحجيم سلطته على النص، حتى يتسنى للقارئ والناقد والمتلقي عامة قراءة النص وتأويله دون التأثّر بأي رأي للمؤلف قد ينعكس سلبًا على الموضوعية التي يجب أن يتحلى بها المتلقي؛ لذا لن نولي اهتمامًا كبيرًا بحياة السراج القارئ أو غيرها من الجوانب التي تدور في فلك النص دون اختراقه أو التفاعل معه، وبالطبع هذا لا يعني إغفال شتى السياقات المتفاعلة في مختلف مراحل العملية الإبداعية التي لا تنتهي مطلقًا، سواء بنهاية التأليف/ الإبداع، أم بنهاية التلقي أيضًا.

وبالنظر إلى السراج نجده بدا متمسكًا بالرواية التقليدية، فحرص على السير على نهج ابن دريد، والخطيب البغدادي في الإعلاء من قيمة سلسلة الإسناد الروائي، على الرغم من وجود الجاحظ الذي سبقهم جميعًا مزاوجًا بين الحرص على سلسلة الإسناد أو التحلل منها بصورة كاملة؛ مما يحسب للجاحظ في هذا المضمار، أي أنه انتقى موقفي كل من الخطيب البغدادي في كتابه القيّم (التطفيل وحكايات الطفيليين)، والأزدي متجنبًا موقفي كل من الجاحظ والهمذاني، هذا الأخير الذي خالف بصورة قوية الرواية التقليدية التي كانت متجذرة في الثقافة العربية الإسلامية، وذلك حين تحلل بدرجة كبيرة من سلسلة الإسناد واختزلها في راو واحد متخيل (الموافي، ١٩٩٥م: ٦٥)، من خلال ظهور كثير من الرواة المجهولين في عدد من النصوص القصصية التي لا يعتبرها البعض مجرد أخبار تقليدية، والتاريخي الجاف؛ مما يسلبها قدرًا كبيرًا من قيمتها الإبداعية التخيلية،

ويصدر حكمًا مسبقًا حول تقليص دور مبدعها في مجرد الحفظ والرواية، والنقل والتدوين، أو حتى الانتقاء، دون النظر إلى موقع أي من هؤلاء المبدعين من مرحلة الحفاظ على الرواية التقليدية، والتمسك بأهدابها والحكم على النصوص القصصية من خلال مدى صدقها أو واقعيتها؛ إذ إن الالتفات إلى العصر والبيئة المكانية والثقافية التي شهدت هذا الإبداع كفيل بإضفاء الموضوعية والحياد على أي حكم يصدر، أو على الأقل تجنب الانطباعية (غبّور، ٢٠٢٢م:٨).

وبمراعاة موقع السراج - العالم القارئ الحافظ الشاعر الراوية - من مبدعي القص العربي الذين سبقوه وتلوه، ومكانته العلمية والأدبية المتميزة، يكون إسهامه في المجال القصصي محكوما ببعض القيود التي تفرضها طبيعته العلمية، ونظرة الازدراء والاستهجان التي كانت توجه للقص والقصاص آنذاك، والتي تبلورت لدى ابن الجوزي في كتابه (القصاص والمذكرين)، وزاد من حدتها نقاد كثيرون، مثل: ابن الخشاب، وابن قتيبة، والكلاعي (ابن الجوزي، ١٩٨٦م، والروبي، د.ت:٧٣)، وإن كان هذا لا يلغي فكرة تأليفه بعض نصوصه، أو أحاديثه، وقد التفت بعض الباحثين إلى هذا (الصفدي، ٢٠١١م:٢٢٠).

من ثم فلقد توسّط السراج بين عصر الحفاظ على الرواية الصحيحة والإعلاء من الصدق كمعيار لقبول المتلقي للنص، وعصر التخلي عن الاهتمام المفرط بها؛ من ثم فلم يطمس الرواية التقليدية، ولم يرضخ لها بما قد يسلب نصوصه الفنية والأدبية، وإن كان أقرب إلى الحفاظ عليها، ربما لطبيعته شاعرًا عالمًا حافظًا راويةً كما اشتهر.

ومن الواضح والمتفق عليه في حقل النقد السردي ارتباط الرؤية السردية بالراوي أو الرواة، وعلى الرغم من كون الراوي هو المنوط به الإعلان عن رؤية أو رؤى فكرية محددة، فإن هذه الرؤية - أو الرؤى - تتعدد وتتنوع وفق تعدد الرواة وتنوعهم، سواء داخل النص الواحد، أم في البنية الكلية للكتاب في حالة تشكله من نصوص مختلفة، مستقلة في البنى الداخلية لها، وفي الوقت نفسه تشكل مجتمعة بنية كلية ذات سمات خاصة.

أما مسألة ارتكاز رؤية ما على فكر المؤلف وميوله، فالأمر جائز لا محالة، فالمؤلف الحقيقي - وعبر المؤلف الضمني - هو الذي يتخيّر راويه أو رواته، لكن هذا الأمر لا يعني المتلقي في شيء؛ إذ إنه الوحيد الذي يتكفّل باستنباط رؤية ما، والإعلاء منها، أو الحط من شأنها، وهنا يتسم المؤلف بالحياد قدر الإمكان.

ومن ثَمَّ ينبغي عدم الخلط بين المؤلف والراوي، فالمؤلف هو الشخص الحقيقي الذي يكتب النص، وعندما يقصُّ لا يتكلم بصوته، بل يفوِّض راويًا تخييليًّا يقوم بعملية القص/ السرد، ويتوجه إلى متلقٍ تخييليٍّ أيضًا، فلا وجود لسرد دون سارد، ويمكن أن يكون الراوي داخل السرد وشخصيةً من شخصياته، أو خارجه بحسب موقعه. (قاسم، ٢٠٠٤م: ١٨٣)؛ إذ يقول رولان بارت: "إن المؤلف (المادي) للقصة لا يمكن أن يختلط مع راويها في أي شيء من الأشياء. فإشارات الراوي إشارات ملازمة للقصة، ويمكن الوصول إليها في النتيجة بتحليل إشاري...، فالذي يتكلم (في القصة) ليس هو الذي يكتب (في الحياة)، والذي يكتب ليس هو الذي (كان) (١٩٩٣م: ٧٣).

فالراوي هو أسلوب صياغة، أو بنية من بنيات القصّ، كالشخصية والزمان والمكان واللغة، "وهو أسلوب تقديم المادة القصصية. فلا شكَّ أنَّ هناك مسافة تفصل بين الروائي والراوي، فهذا لا يساوي ذاك؛ إذ إنَّ الراوي قناع من الأقنعة العديدة التي يتستر وراءها الروائي

لتقديم عمله." (قاسم، ٢٠٠٤م: ١٨٤).

ولا بدَّ أيضًا من التمييز بين الشخصية والراوي؛ حيث تقوم الشخصية بصناعة الأفعال والأقوال والأفكار في العالم الخيالي وتنتمي إليه، بينما دور الراوي يتجاوز ذلك إلى عرض هذا العالم الخيالي من زاوية معينة ومكان معين وجهة معينة، وعلى مسافة طويلة أو قصيرة، وينتمي إلى عالمين، هما: عالم الأقوال، وعالم الرؤية الخيالية، وعن هذا الجانب عبر النقاد بمصطلح الرؤية السردية، أو زاوية الرؤية، أو وجهة النظر، أو غيرها.

من ثم فإن النصوص القصصية المختلفة الشكل والمضمون ترتكز على أهداف متعددة، لكن هذه الأهداف تتمحور حول هدف رئيس هو الرغبة في نقل عالم قصصي متخيل ومتكامل الأركان في الوقت نفسه؛ إذ يتكون من أحداث وشخصيات قصصية وزمان ومكان سرديين، وبالطبع فإن هذا العالم يتطلب عنصرًا خاصًّا يعرض أركان هذا العالم التخيلي بمختلف صورها، ويتمثل هذا العنصر في الراوي/ الرؤية الذي تعددت المصطلحات الدالة عليه، منها: الرؤية – الرؤية السردية ـ الوضعية السردية ـ بؤرة السرد ـ المنظور ـ وجهة النظر ـ التبئير ـ السارد ـ الحقل ـ الموقع، لكن البحث فضّل استخدام مصطلح الراوي المعروف والمتداول في إطار الثقافة العربية كلها، باعتباره العنصر السردي المخول له عرض الرؤى السردية ووجهات النظر، وتصوير الشخصيات، وتقديم الأحداث، ومصطلح الرؤية السردية باعتبارها تعني البؤرة التي يُنقل عبرها العالم القصصي المتخيل.

**ثانيًا: الرؤية السردية وأنماطها:**

نال مصطلح الرؤية السردية ما ناله من الفوضى في حقل النقد السردي، ويُعدُّ من أهم القضايا التي شغلت النقد الحديث، وقد اقتُرِحَ له عربيًّا كثير من المصطلحات، بحسب أحد الباحثين، هي: "المنظور السردي- وجهة النظر- زاوية الرؤية- النظرة السردية- الرؤية السردية- الوضعية السردية- المقام السردي- الموقع- الحقل- الموشور- بؤرة السرد- التبئير" (أمعضشو، ٢٠١٣م: ٦١- ٦٢)، ولكننا نميل، مع الباحث سعيد يقطين، إلى مصطلح "الرؤية السردية"؛ لأن وجهة النظر، على اختلاف التعريفات، يرتكز على الراوي الذي تتحدد رؤيته إلى العالم المرويِّ بأشخاصه وأحداثه، والكيفية التي يروي بها، وعلاقته بالمروي له، فمصطلح الرؤية أعم وأشمل، ويُضاف إليها "السردية" لحصر دلالتها في إطار تحليل الخطاب (١٩٩٧م: ٢٨٤)، فهي مقولة مركزية تُحمل بما يتصل بوضع الراوي وموقعه في إرسال القصة (١٩٩٧م: ٣٠٨).

ويعرف تودوروف مصطلح الرؤية السردية بقوله: "تتعلق الرؤية السردية بالكيفية التي تدرك بها القصة من قبل الراوي" (أمعضشو، ٢٠١٣م: ٦١)، ويوضحه بقوله: "يعكس العلاقة بين ضمير الغائب (هو) i (في القصة)، وبين ضمير المتكلم (أنا) je (في الخطاب)، أي العلاقة بين الشخصية الروائية وبين السارد" (تودوروف، ١٩٩٢م: ٥٨).

وتجدر الإشارة إلى أن الرؤية السردية – أو وجهة النظر – ترتبط بالراوي والمروي له باعتبارهما عنصرين سرديين رئيسين ضمن النص السردي باختلاف أشكاله ومضامينه، وعلى الرغم من أن الرؤية السردية في الأصل نابعة من رؤية المؤلف الحقيقي، وعبر المؤلف الضمني، فإن ظهورها في المبنى الحكائي مرهون براو يعرضها ويؤكدها، ومرو له يعيها ويتفاعل معها إيجابيًّا، سواء تأييدًا وقبولًا، أو اعتراضًا ورفضًا، ومن ثم تُنقل إلى

المتلقي – أو المتلقين – بصورة سلسلة متناغمة مع الطابع التخيّلي الفني للنص القصصي؛ من ثم فالرؤية – أو الرؤى – السردية لنصوص (مصارع العشاق) القصصية تتشكّل من خلال كل من الراوي والمروي له باعتبارهما العنصرين السرديين المخوّل لهما بلورة المتن الحكائي، أي المروي، عن طريق إرساله واستقباله، وما يتبعهما – أو يتزامن معهما – من إعلان رأي ما، أو توجّه محدد، يستطيع المتلقي – وفق أساليب متعددة – استنباط الرؤية السردية المتبناة من خلالهما، وبالطبع المحددة سلفا من قبل المؤلف الحقيقي/ السراج، وعبر المؤلف الضمني، دونما التفات إلى موقع هذه النصوص من زاويتي الحقيقة أو التخيّل، وإن كان المؤلف الحقيقي سعى جاهدًا – وعبر أساليب متباينة، وثرية في إطار عصر الإبداع، والفترة الزمانية التي سبقته ومهّدت له السبل – إلى ترجيح كونها حقيقة؛ مما جعل الرؤية السردية على مدار الكتاب كله، وبنصوصه الفرعية، تتواتر بصورة لافتة، وبما نتج عنه اتحاد رؤى الكثير من العناصر السردية، مثل المؤلف الضمني، والرواة على اختلاف أنماطهم، والمروي لهم، والمتلقين المتنوعين، وكذلك شتى الشخصيات القصصية التي نسجت على المنوال ذاته، شأنها في هذا شأن غيرها من العناصر السردية التي تناغمت معًا مشكّلة نصًّا إبداعيًّا لغويًّا ومجتمعيًّا وفكريًّا وثقافيًّا في آن واحد؛ حيث ينظر بعض النقاد الغربيين إلى (النص) وفق بنيات متعددة تسهم مجتمعة في تشكيله، وعبر طبقات متتالية لا يستغنى عن أي منها، مع إمكانية الإعلاء من إحداها على حساب الأخرى وفق طبائع المتلقين وميولهم المتنوعة، ومنهم جوليا كريستيفا.

وحينما نتأمل النص الكلي لكتاب (مصارع العشاق)، ونصوصه الفرعية المتضمَّنة داخله – سواء القصصية أم غير القصصية – نجد أنه يرتكز حول إحدى الرؤى التي تعمد المؤلف الحقيقي/ السراج وعبر المؤلف الضمني والرواة باختلاف أنماطهم إظهارها وتأكيدها وتضخيمها والإعلاء منها وجذب الانتباه إليها، إن هذه الرؤية – أو هذا الصوت – تمثل رؤية مركزية تستقطب غيرها من الرؤى المتشابهة، فتتآزر جميعها مشكلة رؤية واحدة، فنكون حينئذ – أقرب ما نكون – بصدد أحادية الرؤية – أو جهة النظر – في هذه النصوص: الأخبار، أو النوادر، أو الحكايات، أو القصص، أو الأشعار...، وهذه الرؤى تتشابه مع الرؤية المركزية التي تظهر في النص الكلي للكتاب.

التفاعل النصي/ التناص المباشر: إذ تضمن الكتاب مجموعة كبيرة من النصوص المرجعية التراثية الدينية والتاريخية، مثل: القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، ثم التراث الشعري والقصصي ذي الحس الأسطوري أو الشعبي.

العتبات النصية: العنوان – المطالع الشعرية التي يصدر بها أجزاء الكتاب – سلسلة الأسانيد التي يصدر بها نصوص الكتاب الفرعية – بعض المفردات المتواترة والتي تحاول كسب ثقة المتلقي، وإضفاء المصداقية والموثوقية على النصوص؛ إذ ظهر حرصه على الحفاظ على سلسلة الأسانيد بشكل كامل، فزاد عدد الرواة، إضافة إلى إيراد اسم كل راو بصورة مكتملة، وذكر تراكيب لغوية توحي بالموثوقية وتؤكدها، مثل: أخبرنا – حدثنا – أخبرني – حدثني – إجازة – بقراءتي عليه – سمعت – أنبأنا ...، وفيما يلي عرض لهذه التراكيب في الحكايات الخمس التي نمذجنا بها:

| عنوان الحكاية | الصفحة | تراكيب الموثوقية، والإيهام بالصدق |
|---|---|---|
| العاشق التقي | ١ : ١٥ | أخبرنا – بقراءتي عليه – أخبرنا – إجازة – حدثنا – حدثنا – حدثنا – حدثنا – سمعت. |
| من الحب اليائس إلى التعبد | ١ : ٤٥ | أخبرنا – حدثنا – حدثنا – حدثنا – أخبرني. |
| عاشق يموت كتمانًا | ١ : ٥٥ | أخبرنا – بقراءتي عليه – حدثنا – حدثنا – حدثنا – حدثنا – سمعت – حدثني. |
| لم يفتها جواره ميتًا | ١ : ١١٥ | أخبرنا – بقراءتي عليه – أخبرنا – حدثنا – حدثنا – حدثني – وأدركته وهو ابن ثماني عشرة ومائة سنة وما في وفرته ولحيته بيضاء. |
| عبد الملك والغلام العاشق | ٢ : ١٠١ | أنبأنا – حدثنا – حدثنا – حدثنا – أخبرنا. |

**السياقات النصية:**

وتتمثل في النصوص غير اللغوية التي تُستنبط أثناء عملية التلقي، وبالطبع فهذا الاستنباط قد يبدو يسيرًا بعض الأحيان، وعسيرًا البعض الآخر، كما أنه يرتكز على قدرات القراء/ المتلقين وثقافاتهم المتباينة؛ إذ يظفر المتلقي بسياقات: دينية، ونفسية، وفكرية، واجتماعية، وتاريخية، وثقافية... تسهم في إثراء النص الأصلي المحوري، أي كتاب (مصارع العشاق)، كما قد يردف بهذه السياقات السياق النقدي الذي يتشكل من خلال ما كتب من بحوث ودراسات ومقالات حول (مصارع العشاق)؛ إذ يبدو من الصعب لأي متلق قراءته منفردا ومنعزلًا عن مثل هذه النصوص التي كثيرًا ما تسهم في توجيهه وجهة معينة، ورسم طرق ترشده في أثناء عملية القراءة والتلقي التي هي في ذاتها عملية إبداعية، وحينها يبدو المتلقي شريك المؤلف في العملية الإبداعية، وفق نظريات التلقي.

**أنماط الرؤية السردية:**

يبدو أن الناقد الشكلاني توماشفسكي كان سابقًا إلى الرؤية السردية، فقد ميز بين نمطين من السرد: هما السرد الموضوعي والسرد الذاتي، وفي النوع الأول يكون الراوي عليما بكل شيءٍ في عالم الرواية، حتى إنه يعلم أفكار الشخصيات ودواخلها، فيسردها على شكل خبر سردي، في حين أننا نتتبع الحكي بعين الراوي ونفسر كل خبر. ويمكن للنمطين أن يختلطا في القصة (توماشفسكي، ١٩٨٢م:١٨٩).

ويكون الراوي في هذا الجانب أداةً للإدراك والوعي، فيتخذ زاويةً خياليةً يرصد منها العالم القصصي، ويمكن تحديد معالم هذه الزاوية الخيالية عن طريق ثلاثة عوامل تؤثر في الرؤية السردية (الكردي، ٢٠٠٦م:١٩): الموقع، والجهة، والمسافة، والموقع هو الزاوية التي يُرصد منها العالم القصصي بأحداثه وشخصياته، وبناءً على هذا الموقع والجهة والمسافة التي بينه وبين العالم القصصي وبينه وبين الكاتب تتشكل رؤية الراوي المعبرة عن هذا العالم، ويتحدد بها نوع التأثير في الصياغة السردية. وأما الجهة فتتبين بذكر جوانب وإهمال جوانب أخرى، وتقريب جوانب وإبعاد غيرها، وتكبير جوانب وتصغير أخرى، فقد يبدو المشهد حزينًا تراجيديًّا من جهة، وقد يبدو مضحكًا من جهة أخرى، وقد يبدو جانب من الحياة جديًّا من منظور جهةٍ ما، ويبدو هزليًّا من جهة أخرى.

والجهات في العالم القصصي متعددة، كالجهات المكانية والزمانية والإيديولوجية والنفسية والفلسفية وغيرها (الكردي، ٢٠٠٦م:٢٠)، فمن ناحية الجهة الزمانية يمكن للكاتب أن يجعل الراوي يروي الأحداث بعد وقوعها بصيغة الماضي، أو يجعل الراوي مشاركًا في الأحداث

فيروي بصيغة الحاضر، أو يجعله سابقًا على الأحداث فيروي بصيغة المستقبل، أو يجعله في غير جهة تجعل القصة رومانسيةً أو واقعيةً أو طبيعيةً أو نفسيةً.

وأما المسافة فهي التي تفصل بين موقع الراوي والعالم المصوَّر، وتؤثر في الأحداث تأثيرًا كبيرًا، فإن كان التصوير يجري من نقطة بعيدة ستبدو الأحداث سطحية هزلية مثيرة للضحك، وقد تبدو المشاهد بانورامية، أما إذا كان تصوير الأحداث نفسها من نقطة قريبة، وبدت التفاصيل أكثر وضوحًا فستتحول القصة إلى مأساة وستبدو المشاهد درامية، وسيتحول الضحك إلى بكاء وشعور بالشفقة (الكردي، ٢٠٠٦م: ٢١).

ويمكن قياس درجة علم الراوي عن طريق «المسافة» التي تفصل بينه وبين الشخصيات، فكلما اقترب الراوي من موقع الشخصيات قلّت معرفته العامة وانحصرت في الجزئيات والتفاصيل، وخفت صوته وارتفعت أصوات الشخصيات، وأصبح مثل الشخصيات لا يعلم إلا ما يقع تحت إدراكها، وإذا ابتعد عنها زمانيًّا أو مكانيًّا أو فكريًّا علا صوته واتسعت معرفته، وبدأ يدرك بمنظور أوسع، ورأى كل شيء من جميع الجهات.

وقد جاء الناقد الفرنسي جان بويون واستعمل هذا المعيار لقياس درجة علم الراوي، وهو اتساع رؤية الراوي، فكلما اتسعت رؤيته كان أكثر معرفة وعلمًا، وكلما ضاقت رؤيته كانت معرفته أقل، ويقاس حجم الرؤية بقياس رؤى الشخصيات، وبناءً على ذلك يُقسم الراوي من حيث درجة علمه ثلاثة أقسام، فانحصرت الرؤية السردية في ثلاثة أنماط (كنعان، ١٩٩٥م:١١٤، ١٤١): الراوي الذي يعلم أكثر من الشخصيات: (الرؤية من الوراء) أو (من الخلف)، والراوي الذي لا يعلم إلا ما تعلمه الشخصيات: (الرؤية مع) أو (المصاحبة)، والراوي الذي يعلم أقل مما تعلمه الشخصيات: (الرؤية من الخارج).

إذن، فالسرد يقوم على دعامتين أساسيتين: الأولى: القصة التي تضم الأحداث والأفعال التي تقوم بها الشخصيات، وهو جانب العالم الخيالي الذي تمتد به الحياة بزمان ومكان معينين، ويدور فيها صراع الشخصيات وما فيها من تطور وحركة وحياة وموت. والثانية: الطريقة التي تُحكى بها هذه القصة، وهذه الطريقة تُسمى سردًا، وهي جانب قولي تُقدَّم بها القصة، وهي الصيغة، وتصبح مجموعة من الكلمات والجمل الحوارية والسردية. والقصة الواحدة يمكن أن تُحكى بعدة طرائق، ويُعوّل على الدعامة الثانية لتمييز أنماط الحكي للقصة (لحميداني، ١٩٩١م:٤٥).

فكما عُنيَ النقاد بالبؤرة التي يرى منها الراوي عالم القصة التي يرويها، كذلك عُنوا بصوت هذا الراوي ولغته، فاللغة هي التي توصل المعاني، وموقع الراوي الذي يتحدث منه، والجهة التي عليها، والمسافة التي تفصل بينه وبين عالم القصة، وبينه وبين الروائي، هي التي تحدد صيغة القصة القولية ودلالتها؛ فالعبارة الواحدة قد تُفهم فهمين مختلفين إذا قيلت من موقعين مختلفين. ولهذا الجانب (القولي) زمانه ومكانه وقوانينه التي تختلف عن الجانب الأول، فزمن سرد الأحداث قد يختلف عن زمن الأحداث نفسها، وقد يساويها، فقد تُسردُ أحداث تقع في ساعة في مئة صفحة، وأحداث مئة يوم في صفحة واحدة، وقد يكون هناك سرد لغويٍ من دون أحداث في العالم المصوَّر، كما في الوصف، وفي هذا السرد يتخذ الروائي أسلوب الوقفة في زمن الأحداث، ويعلو صوت الراوي، ويكون دور الراوي هنا أداة للعرض، ويكون خطابه مهيمنًا على سائر الخطابات، فهو يروي الأحداث التي

يراهـا، وينتقـي خطابـات الشـخصيات ولهجاتهـا وأصواتهـا، ويتحـدث بلسـانها أحيانًـا، ويتيـح لهـا أن تتحـدث بنفسـها، أو يصـف مـا تقـوم بـه أو تفكـر فيـه أحيانًـا أخـرى (الكـردي، ٢٠٠٦م: ٢٤) فـإن كان زمـن الفعـل السـائد في القصـة هـو المـاضي ظهـر صـوت الـراوي العليـم بـكل شيء، واسـتعمل ضمـير الغائـب، وكانـت الرؤيـة مـن الخلـف، وإن كان السـائد الفعـل المضـارع؛ إذ اسـتعمل الـراوي ضمـير المتكلـم، وأصبـح مـن الداخـل وشـخصيةً مـن الشـخصيات، وقلـت معرفتـه، وكانـت الرؤيـة المصاحبـة، أمـا الضمـير المخاطـب فاسـتُعمِل قليـلًا في الروايـة الحديثـة عـلى افـتراض وجـود قـارئ ضمنـي، وبأسـلوب متفـاوت بـين الضمائـر الأخـرى، والرؤيـة مـن الخـارج كذلـك مـن بـاب التجريـب مـع الرؤيتين السـابقتين.

**الصيغة السردية:**

يمثـل الـراوي ونمطـه ووظائفـه أساسًـا لتحديـد مفاصـل الـسرد الرئيسـة في أي نـص قصـصي؛ إذ إنَّ تحـرك الـراوي بـين الكاتـب والشـخصية، واقترابـه مـن هـذا وابتعـاده عـن ذاك هـو الـذي يحـدد الصيغـة السرديـة، وقـد تنـاول الأسـلوبيون العلاقـة القائمـة عـلى الموقـع والمسـافة بـين الـراوي والمؤلـف والشـخصيات والقـارئ، فظهـرت خمسـة أسـاليب لعـرض الأحاديـث، هـي: الـكلام المبـاشر، والـكلام غـير المبـاشر، والـكلام الحـر المبـاشر، والتقريـر الـسردي للأحاديـث والأفـكار، والـكلام الحـر غـير المبـاشر (كنعـان، ١٩٩٥م:١٦٠ - ١٦٤).

**ثالثًا: الرؤية السردية والبنية النصية:**

يتأسـس البحـث عـلى النظـر إلى النـص الأدبي مـن زاويتـين: الأولى نسـقية تهـدف إلى تحليـل البنيـة النصيـة الداخليـة بعناصرهـا السرديـة المتنوعـة، ومعاييرهـا النصيـة المتصلـة بـه، والزاويـة الثانيـة سـياقية؛ إذ تربـط بـين النـص والسـياقات الثقافيـة والفكريـة والبيئيـة والدينيـة والاجتماعيـة التـي غلفتـه، وأفرزتـه، وأسـهمت في تشـكيل ملامحـه وخصائصهـا التـي يتفاعـل معهـا المتلقـي.

فالنـص الأدبي ليـس منفصـلًا بصـورة تامـة عـما يحيـط بـه مـن سـياقات متنوعـة تمثّـل روافـد غنيـه تسـهم في نشـأته، ثـم نمـوه، ثـم تطـوره وإثرائـه بطريقـة سلسـلة وطبيعيـة، وتشـكّل في الوقـت نفسـه إشـعاعات تسـاعد المتلقـين في التلقـي وفـق آليـات متعـددة التوجهـات دون التعـدي عـلى النـص الـذي يتميـز بالثـراء وتعـدد الـدلالات، فالنـص "ليـس متمركـزًا ولا مغلقًـا بـل هـو مفتـوح، ينتجـه القـارئ في عمليـة مشـاركة؛ لأن ممارسـة القـراءة إسـهام في التأليـف" (فضـل، ١٩٩٢م: ٣٣١).

ويختـص هـذا المبحـث بدراسـة الرؤيـة السرديـة والبنيـة النصية/ النسـقية منطلقـين مـن بنيـة الكتـاب؛ حيـث تضمـن (مصـارع العشـاق) بدايـةً اثنـين وعشريـن جـزءًا، لكنـه بعـد تحقيقـه وطباعتـه ظهـر في مجلديـن، وقـد تضمـن سـبعمائة وثلاثـين نصًّـا أدبيًّـا، مـا بـين نصـوص نثريـة، وشـعرية، ونثريـة موظفـة لأبيـات شـعرية بصـور متنوعـة شـكلًا ومضمونًـا، كما كان نصيـب النصـوص الشـعرية المنفـردة، أو الموظفـة داخـل النصـوص النثريـة ثمانمائـة وسـبعة وعشريـن نصًّـا، نسـبَ الـسراج أربعـة وسـبعين نصًّـا لنفسـه صراحـة، وجـاءت منفـردة متضمنـة بـين النصـوص الفرعيـة، والتـي كان أغلبهـا نصوصًـا قصصيـة متنوعة الشـكل والمضمـون، ولقـد مثلـت نصـوص الـسراج ثلاثمائـة واثنـين وثمانـين بيتًـا شـعريًّا، وقـد "جمـع في الروايـات كل مـا يتعلـق بالعشـاق الذيـن صرعهـم الحـب عـلى أنواعهـم" (مصـارع العشـاق:٥).

أمـا مـن زاويـة الشـخصيات القصصيـة في الكتـاب فـكان عددهـا سـتمائة وتسـعين شـخصية قصصيـة،

تواتر توظيفها بشكل لافت ما بين مرة واحدة إلى سبع عشرة مرة؛ مما يشير إلى ثراء الكتاب، وقيمته الأدبية والفكرية والثقافية، وبما يرسخ للرؤى السردية التي يسهل استنباطها من القراء على اختلافاتهم الثقافية وتوجهاتهم الفكرية، فعلى سبيل المثال ظهرت شخصيتا كل من: قيس بن الملوح، وجميل بن معمر العذري سبع عشرة مرة، وليلى العامرية خمس عشرة مرة، والمأمون ثلاث عشرة مرة، ومجنون بني عامر إحدى عشرة مرة، وكل من الرشيد، وذي الرمة عشر مرات...، وهذا كله يؤكد غلبة الجانب الفني الأدبي الإبداعي على توجّه السراج، إضافة إلى الجانب القيمي الخلقي الذي قد يشعر معه المتلقي بأنه قد أضعف الجانب الفني، مثلما ظهر من الحرص على سلسلة الأسانيد، إما إيهامًا على صدقها، واقترابها من الحقيقة، أو لكون السراج عالمًا لغويًا حافظًا قارئًا كما اشتهر.

ومما سبق يتضح ثراء كتاب (مصارع العشاق)، وتنوع نصوصه ومضامينه وأشكاله؛ مما يجعله من أكثر النصوص اقترابًا من المفهوم الذي يرى النص منفتحًا؛ إذ بدا مشعًا كثيرًا من الدلالات الفنية والخلقية والاجتماعية والفكرية والدينية.

وعن طريق دراسة البنية النصية للكتاب، وما يتبعها من تحديد ملامح البنى السردية للنصوص القصصية، سوف يتبين دور السراج القارئ في تثبيت كثير من الدعائم السردية التي ظهرت بأساليب وصور شتى عند بعض من سبقه من المبدعين، مثلما ظهر في تعدد الموضوعات السردية على الرغم من ارتكاز معظمها على النمط الغرامي العشقي كما يدلل على ذلك العنوان الرئيس، والأبيات الشعرية المفتاحية في مطالع أجزاء الكتاب الاثنين والعشرين، إلى كثير من النصوص الفرعية المتضمنة في الكتاب، والشخصيات القصصية، فكان منها الرئيسة والفرعية، والمتوافقة والمتعارضة، والمرجعية والمتخيلة، والبشرية وغير البشرية في تنوع أغلب الظن أنه مقصود، إضافة إلى التفاعل النصي بأنماطه المتنوعة، كتوظيف كثير الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، والأبيات الشعرية المنسوبة للسراج ذاته، أو لشعراء غيره سواء ذكرت أسماؤهم، أم لم تذكر...؛ مما أسهم في تأكيد ظهور هذه الدعائم لمن بعده من المبدعين، وربما استحدثت خصائص أخرى بصورة فطرية، مثلما يظهر في بذور الحس العجائبي؛ مما اتضح في بعض النصوص القصصية، وبالطبع فإن مثل هذه الخصائص المستحدثة كانت موضع تأمل من عاصره ومن تابعه، ومن ثم ظهر تأثيره فيهم بصورة واضحة، سواء في التقليد، أو في المخالفة، مثل خلو نصوصه من الصعوبة اللغوية.

من ثم فإن كتاب (مصارع العشاق) قد توفّر على المعايير النصية السبعة، وهي: السبك، الحبك، القصد، القبول، الإعلام، السياق، التناص، مع التركيز على معياري السبك/ الاتساق النصي، والحبك/ الانسجام الدلالي، أي التماسك النصي ذي الأهمية الواضحة (الفقي، ٢٠٠٠م:٩٦، ومفتاح، ١٩٩٤م: ١٥٧)، فالنص الكلي للكتاب وإن بدا مفككًا؛ إذ تضمن ٧٣٠ نصًّا متنوعًا في الجنس والنوع والشكل، وربما المضمون كذلك، مع مراعاة أن هذا التنوع سيظل مرهونًا برؤية المتلقي وثقافته، لكنه في الوقت نفسه مرتكز على أسس فكرية ونقدية لا يمكن دحضها أو الفكاك من أسرها؛ إذ تعد من الثوابت التي قد تتلون لكن لا يمكن إزالتها أو زعزعتها بصورة أو بأخرى، على الرغم من وعينا بضرورة عدم إجهاض أية محاولة فكرية ونقدية مستقبلية، ففضاء الفكر والنقد سيظل رحبًا وخصبًا وقادرًا على إفراز كل جديد ربما يبدو غريبًا في عصرنا.

وسوف يتخير البحث خمسة نصوص قصصية، عبارة عن حكايات وفق التحليل السردي لها، وفيما يلي جدول يوضح عناوينها، تمهيدًا لاعتمادها في الجانب التطبيقي والذي سيخصص له المبحث الثاني، وكذلك الجزء، ورقم الصفحة، وحجم كل نص بالسطور، وعدد الرواة في الإسناد التقليدي، ونمط كل راو، ونمط الرؤية السردية.

ولقد راعيت في تخيّر النصوص القصصية موضع التحليل والنمذجة أن تتسم بالتنوع من

| عنوان الحكاية | الصفحة | الحجم | عدد الرواة التقليديين | نمط الراوي | نمط الرؤية |
|---|---|---|---|---|---|
| العاشق التقي | ١ : ١٥ | ٥٠ سطرا | سبعة رواة | مشارك غير محايد | الرؤية المصاحبة |
| من الحب اليائس إلى التعبد | ١ : ٤٥ | ٥١ سطرا | ستة رواة | عالم بكل شيء | الرؤية من الخلف |
| عاشق يموت كتمانًا | ١ : ٥٥ | ١٠٥ سطر | ثمانية رواة | عالم بكل شيء | الرؤية من الخلف |
| لم يفتها جواره ميتًا | ١ : ١١٥ | ٤١ سطرا | ثمانية رواة | عالم بكل شيء | الرؤية من الخلف |
| عبد الملك والغلام العاشق | ٢ : ١٠١ | ٣٠ سطرا | ستة رواة | خارجي محايد | الرؤية المصاحبة |

زاوية الحجم، والرؤية، ونمط الراوي، والمضمون القصصي المتخيل، وفي الوقت نفسها تتوافق مع معظم النصوص في الكتاب؛ بما يؤهلها لتكون عينة دالة، فعلى سبيل المثال لم يتم تخيّر نص يمثل شذوذًا توظيفيًّا وسط غيره من النصوص، كما هو الحال في نصوص: تقتل حفاظا على عرضها، والمرأة الفاجرة والحية، والزاغ الشاعر العاشق، والبلبل الناطق، ويكره الخلو بالغلام، ويقلع عينه، والبطة العاشقة...والتي تخرج عن النهج العام والرئيس في الكتاب والمتمثل في آلام العشاق وعذاباتهم.

كما حرصت أن تمثل هذه النصوص الخمسة شكلًا قصصيًّا محددًا، وكان هذا الشكل هو (الحكاية)، باعتبارها من أكثر الأشكال القصصية توظيفًا للتقنيات القصصية والعناصر السردية، ومن ثم فهي أقربها إلى النوع القصصي، كما أنها أكثر مقدرة على تصوير الرؤية السردية، وإثباتًا لحضور الراوي داخل المبنى الحكائي، على النقيض من الخبر أو النادرة التي يتقلّص حجم كليهما بما قد يمثل صعوبة نسبية في توضيح الرؤية السردية، والتي يكون ظهورها في هذين الشكلين مرهونًا بالنظر إلى مجموعة كبيرة من الأخبار أو النوادر التي يضمها رابط مضموني أو سمة أسلوبية أو سردية خاصة.

ولقد تضمن كتاب (مصارع العشاق) بعض النصوص التي ربما تخرج عن النمط الغرامي السائد في الكتاب؛ بما يمكن أن يطلق على النص ضمنها (النص الضد)، وبعضها ذو منحى عجائبي غرائبي لا يمكن تصديقه، والجدول التالي يوضح بعض النماذج لهذه النصوص، مع ملخص للمتن الحكائي؛ مما يؤكد تنوع الكتاب وثراءه وأنه جدير بالدرس والتحليل لاستنطاق ما يكمن داخله من جماليات تؤصل للنوع القصصي العربي التراثي:

وتجدر الإشارة إلى أن السراج لم يكن مهتما بتوظيف المصطلحات القصصية بدقة؛ إذ انعدم تحديدها من جانب، وبدا متوائمًا في نهجه هذا مع من سبقه من المبدعين الذين كانوا لا يتورعون في إطلاق أكثر من مصطلح على أحد الأشكال النثرية، وفي الوقت نفسه يفسح هذا الأمرُ المجالَ أمام المتلقي إلى الإسهام في تشكيل النص الأدبي الكلي وتحديد بنيته، إغلاقًا أو انفتاحًا، ويبدو هذا وعيًا مبكرًا لدور المتلقي مشاركًا في العملية الإبداعية، وفي الإسهام في تحقيق التماسك

| النص الضد/ العجائبي | الصفحة | ملخص المتن الحكائي |
|---|---|---|
| تقتل حفاظا على عرضها | ١ – ٨١ | امرأة تقتل رجلًا دفاعًا عن شرفها |
| المرأة الفاجرة والحية | ١ – ٨٢ | الحية تعاقب امرأة فاجرة |
| الزاغ الشاعر العاشق | ١ – ٨٥ | كائن رأسه رأس إنسان، وهو من سرته إلى أسفله خلقة زاغ، وفي صدره وظهره سلعتان، وهو عاشق ينشد الشعر |
| البلبل الناطق | ١ – ٨٧ | بلبل عاشق ينطق بالشعر |
| يكره الخلو بالغلام | ١ – ١٣٧ | رجل صالح يكره الخلو بغلام |
| يقلع عينه | ٢ – ٢٥٥ | عابد من بني إسرائيل يقلع عينه بعدما نظر إلى امرأة جميلة بشهوة |
| البطلة العاشقة | ٢ – ٢٩١ | بطة تظهر عشقها لزوجها وتموت حزنًا عليه |

الدلالي في النص (الكومي، ٢٠١١م: ٢٠٦)؛ لذا لم نجد جدوى من البحث حول توظيفه لأي من المصطلحات التي نستخدمها هنا، وهذا لا يقلل وعيه بأهمية القص نوعًا نثريًّا أدبيًّا؛ إذ إن تلك الأهمية لا تنبع فقط من استخدام هذه المصطلحات، بينما تتأكد من توظيفها في النصوص، مثلما يظهر لدى معظم المبدعين السرديين العرب القدماء.

فلقد استخدم السراج نصوصه الشعرية – التي بلغت أربعة وسبعين نصًّا شعريًّا، ما بين بيت شعري مفرد، ومقطعة شعرية، وقصيدة، أو أجزاء منها، مثّلت ثلاثمائة واثنين وثمانين بيتًا شعريًّا دعائم نصية مادية ودلالية؛ أي أنها تكفّلت بالربط بين النصوص القصصية وغير القصصية التي اشتمل عليها الكتاب من جانب، وأسهمت في ترسيخ الرؤى السردية والفكرية والثقافية التي كانت هاجسه الأكبر منذ أول عتبة نصية، أي العنوان.

كما اتسمت نصوص (مصارع العشاق) بالتكثيف اللغوي؛ إذ كثيرًا ما استعاض المؤلف عن الأسلوب الحواري على لسان الشخصيات القصصية بالسرد المكثف للأحداث المنتقاة والدالة دون إطالة أو حشو، وتوظيف التقرير السردي للأحاديث والأفكار، فالكلمة الواحدة تبدو مشحونة بدلالات مختلفة، كما أنها تمثل مفاصل رئيسة في النص، ترشد المتلقي في تفاعله الإيجابي، ومن ثم إنتاج الدلالات، فبالنظر إلى عتبة العنوان (مصارع العشاق) فتظهر مبلورة للرؤية السردية المحورية للكتاب بنصوصه النسقية اللغوية الفرعية، وكذا نصوصه السياقية الثقافية المحيطة به، والمسهمة في الوقت نفسه في تشكله وتكوين ملامحه الداخلية والخارجية بمستوياتها المختلفة والمتدرجة والمنعكسة في الوقت نفسه على مستويات التلقي المتنوعة هي الأخرى تنوعات متباينة ومرتبطة بالبنى الداخلية للنص/ النصوص من جانب، وبالبنى الخارجية للنص/ النصوص من جانب آخر، تلك النصوص النسقية واللغوية المتنوعة والموزّعة – بصورة متعمّدة من قبل المؤلف الحقيقي، وعبر المؤلف الضمني، والرواة المتعددين – على جنسي الشعر والنثر، وتتمثل هذه الرؤية في دالين ومدلولين، هما (مصارع) جمع (مصرع) وهو مصدر ميمي من الفعل (صرع)، و(العشّاق) جمع (عاشق) وهو اسم فاعل من الفعل (عشق). ولقد كان الارتباط اللغوي بين اللفظتين متمثلا في الإضافة؛ مما جعل منهما بنية لغوية صغرى تمثل استباقًا تأليفيًّا للمتلقين، سرعان ما يصبح استباقًا حقيقيًّا يزداد التأكد منه باستمرارية القراءة للنصوص المختلف؛ إذ تبدو كل لفظة بمثابة تيمة سردية متواترة الظهور بصورة لافتة في النصوص جميعها، فثمة عشاق، وثمة

مصارع، وهاتان التيمتان تواترتا معًا في النصوص الفرعية البالغة ٧٣٠ نصًّا ، كما تواترتا كذلك في النصوص الشعرية التي صدّر بها السراج أجزاء كتابه الاثنين والعشرين، كما أنهما قد توزعتا إلى تيمات فرعية متباينة، أو تفرّع عن كليهما تيمات فرعية تدل عليهما؛ مما أسهم في انتفاء مظاهر الرتابة التي ربما يشعر بها بعض المتلقين إذا انعدم التنوع، ومن هذه التيمات: العشق: الحب – التيه – الوله – التفكر – شرود الذهن...، الصرع: الموت – الدفن – الشهقة – الوهن – المرض – اصفرار الوجه – نحول الجسم...، المكان: القبر – القفر – الصحراء – الخرابة – المكان الخالي...، الزمان: الليل – انعدام الشعور بالزمان/ غياب الزمان...

ولقد تواترت هذه التيمات في الحكايات الخمس التي تخيرها البحث للنمذجة على تجلي الرؤية السردية فيها، وأنماطها، وعلاقاتها بغيرها من العناصر والتقنيات السردية، وفيما يلي جدول يوضح التيمات السردية المتواترة في كل حكاية، ومن ثم في الكتاب برمته، وأيضًا عدد الأبيات الشعرية الموظفة، ونسبة توظيفها في كل نص، وطبيعة وظيفتها: محورية أو ثانوية؛ إذ إن الشعر ذاته من ضمن التيمات السردية الموظفة داخل نصوص الكتاب جميعها:

| عنوان النص القصصي | الأبيات | نسبتها | وظيفتها | التيمات السردية المتواترة |
|---|---|---|---|---|
| العاشق التقي | ٥ أبيات | ١٠ ٪ | محورية | التوحد – ذهاب العقل – الموت – القبر – الشعر – العشق – الصد |
| من الحب اليائس إلى التعبد | ٣ أبيات | ٦ ٪ | محورية | البكاء – الموت – الشعر – العشق – الصد |
| عاشق يموت كتمانًا | ٦ أبيات | ٦ ٪ | محورية | النحول – المرض – التكتم – البكاء – الألم – الموت – الشعر – العشق – الصد |
| لم يفتها جواره ميتًا | ١٨ بيتا | ٤٤ ٪ | محورية | الجمال – الشهقة – العشق – الموت – ذهاب العقل – القبر – الشعر |
| عبد الملك والغلام العاشق | ١١ بيتا | ٣٧ ٪ | محورية | جمال الشخصية – العشق – الموت – الشعر – تمزيق الثياب |

ويرد مدلول (العشق) بتيماته الفرعية على ألسنة الرواة، والشخصيات القصصية المتنوعة، ومن بينها العاشق أو المعشوق، وشخصية المساعد أو المعيق، كما يظهر أيضًا من خلال شتى العناصر السردية الأخرى؛ إذ تتآزر معًا مسهمة في صياغة مدلولات عدّة لهذا الدال. في حين يرد مدلول دال (الصرع) بتيماته الفرعية غالبًا على ألسنة الرواة، والشخصيات القصصية باستثناء العاشق أو المعشوق اللذين يعجزان عن تمثيل هذه المدلولات لموتهما.

وأخيرًا، فبقراءة نصوص (مصارع العشاق)، تتضح أوجه التنوع، وتعدد مظاهره؛ مما يؤكد ثراء الكتاب وموسوعيته، ومن ثم مكانته المتميزة في التراث الأدبي العربي، خاصة القصصي، والجدول التالي يوضح أوجه التنوع، ومظاهره:

| م | وجه التنوع | مظاهر التنوع |
|---|---|---|
| ١ | الجنس الأدبي | شعر – نثر – نثر + شعر |
| ٢ | النوع الأدبي | قص – خطبة – رسالة ... |
| ٣ | أشكال النصوص | قصة – حكاية – خبر قصصي – خبر – نادرة – حديث ... |

| م | وجه التنوع | مظاهر التنوع |
|---|---|---|
| ٤ | أنماط النصوص | غرامي – ديني – وعظي – أسطوري – خرافي – عجائبي ... |
| ٥ | الرؤية السردية | الرؤية المصاحبة – الرؤية من الخلف – أحادية الرؤية – تعدد الرؤى ... |
| ٦ | نمط الراوي | خارجي – داخلي – مشارك – غير مشارك – محايد – غير محايد ... |
| ٧ | الشخصيات القصصية | البطل – الرئيسة – الهامشية – المتطورة – السطحية ... |
| ٨ | تقنيات الزمان السردي | المدة: الوقفة الوصفية – المشهد – الخلاصة – الحذف<br>الترتيب: الاسترجاع (داخلي – خارجي) – الاستباق (داخلي – خارجي) |

مما سبق يتبين ثراء كتاب (مصارع العشاق)، وتماسك بنيته النصية، وتوفر معاييرها، وكذا اندراجه – بنصوصه المتنوعة – ضمن النوع القصصي بصورة مؤكدة، سوف تزداد وضوحا بالدراسة التطبيقية؛ مما يجعل المتلقي يمتلك المقدرة على الولوج داخل هذه النصوص من أي الطرق التي تتلاءم مع ثقافاته وميوله وأفكاره؛ إذ يبدو أمام نص منفتح متعدد الألوان، ويرسل الدلالات اللانهائية، سواء الفنية أو الخلقية أو الاجتماعية أو الفكرية أو الدينية.

**المبحث الثاني: الرؤية السردية والبنية الثقافية:**

تخيّر البحث خمسة نصوص قصصية من نصوص (مصارع العشاق) لتحليلها تحليلًا سرديًّا دقيقًا هادفًا إلى اختبار الطبيعة المختلفة للرؤية السردية، ومدى تجلّيها وانعكاساتها المتباينة على العناصر السردية المتنوعة من جانب، وإسهام هذه العناصر السردية ذاتها في تشكّل هذه الرؤية/ الرؤى من جانب آخر، وتمثلت هذه النصوص فيما يلي: العاشق التقي – من الحب اليائس إلى التعبّد – عاشق يموت كتمانًا – لم يفتها جواره ميتًا – عبد الملك والغلام العاشق، وسوف تنبثق من هذا المبحث أربعة أجزاء، هي: المتن الحكائي – الرؤية السردية – الصيغة السردية – البنية الثقافية.

**أولًا: المتن الحكائي:**

(١) العاشق التقي: (السراج، د.ت: ١/ ١٥):

يروي الكاتب الحكاية عن سلسلة من الرواة بصيغة (أخبرنا) وهي الصيغة التي كانت منقولة عن رواة الحديث النبوي الشريف، حتى يصل إلى الراوي علي بن عاصم، وهو شاهد على الأحداث فيروي عن فتى متعبد تقيٍّ زاهد عشقَ جارية لبعض أهله، فسألهم أن يبيعوها له فأبوا، وكانت الجارية تحبه، فلما علمت رفضهم أرسلت إليه أن "مرني بأمرك، فوالله لأُطيعنَّك ولأنتهينَّ إلى أمرك في كل ما أمرتني به"، فرفض طلبها وأرسل إليها يعظها بتقوى الله، عز وجل، وطاعته وأن تدع الأمر لله وتتوكل عليه لعل الله يجعل لهما فرجًا في أمرهما، ونهاها عن مراسلتها إياه، فإنه يكره أن يلتمس أمرًا كرهه الله له، فلزم الاجتهاد وتنسك وزهد في الدنيا، وظل قلبه مشغولًا بذكرها حتى ذهب عقله وولّه في منزله.

ويروي عنه علي بن عاصم الذي أخذه صاحبه ليريه هذا العاشق التقي، فرآه جالسًا على حصيرٍ، متزرًا بإزار ومرتديًا آخر، فسلما عليه ولم يرد عليهما السلام، وكان مطرقًا رأسه يضرب على الأرض بشيء، ثم ينظر إلى ساعده ويتنفس الصعداء حتى ظنَّ عليٌّ أنه سيموت، فالتفت عليٌّ فوجد وردة حمراء مشدودة في عضده، فسأل صاحبه عنها، فأخبره أنه يظن أن الجارية بعثت إليه، وسماها باسمها، فلما سمع العاشق اسمها نظر إليها وقال:

جعلتُ من وردها تميمةً في عَضُدي

أشمها من حبِّها إذا علاني كَمدي
فمَن رأى مثلي فتى بالحزم أضحى مرتدي
الحب، فقد وصار صارَ حليفَ الأود

ثم أطرق رأسه، فأيقن عليٌّ أنه سيموت الساعة، ولما خرج وبلغ بالباب سمع صراخا وإذا به قد فارق الحياة، فعاد عليُّ بن عاصم إليه، فإذا بجارية جميلة كالمهاة تلتفت كثيرا، فسألتْه عن مكان دفنه، فأشار إليه، فذهبت إليه وراحت تحثو التراب على رأسها، وتتمرغ فيه، حتى ظنَّ أنها ستموت، فجاء إليها قومٌ أخذوها وجعلوا يضربونها، فقام إليهم عليٌّ ينهاهم ويطلب إليهم أن يترفَّقوا بها، فقالت: "دعهم أيها الرجل يبلغوا همتهم، فوالله لا انتفعوا بي بعدَه أيام حياتي، فليصنعوا بي ما شاؤوا. قال علي: فإذا هي التي كان يحبها الفتى، فانصرفت وتركتها".

(٢) من الحب اليائس إلى التعبد: (السرَّاج، د.ت: ١/ ٤٥): تُروى الحكاية عن امرأة ذاتِ جمالٍ وعقل شُغفت بشابٍّ من الكوفة، حسن الوجه والقامة والسمت، وكان متعبداً ملازمًا المسجد الجامع، ولا ينقطع عنه، وذات يوم وقفت هذه المرأة في طريقه، وهو ذاهب إلى المسجد، فقالت له: "يا فتى اسمع مني كلماتٍ أُكلمك بها، ثم اعمل ما شئت. فمضى ولم يكلمها. ثم وقفت له بعد ذلك على طريقه، وهو يريد منزله، فقالت له: يا فتى اسمع كلمات أكلمك بها. فأطرق، فقال لها: هذا موقف تهمة، وأنا أكره أن أكون للتهمة موضعًا. فقالت له: والله ما وقفتُ موقفي هذا جهالةً مني بأمركَ، ولكن معاذ الله أن يتشوفَ العباد إلى مثل هذا مني، والذي حملني على أن لقيتُكَ في هذا الأمر بنفسي معرفتي أن القليل من هذا عند الناس كثير، وأنتم، معاشرَ العباد، في مثال القوارير أدنى شيء يعيبُه، وجملةُ ما أكلمكَ به أن جوارحي كلَّها مشغولةٌ بكَ، فاللهَ اللهَ في أمري وأمرك".

ثم مضى الشاب إلى منزله، وكان يريد أن يصلي، ولكنه لم يعقل كيف يصلي، فأخذ قرطاسا وراح يكتب لها مواعظَ، ولما خرجَ رآها واقفةً في موضعها، فألقى إليها الكتاب، وعاد إلى منزله، وكان فيه ما يدعوها إلى تقوى الله وضرورة اللجوء إليه. ثمّ جاءت إليه ثانيةً بعد أيام تنتظره على طريقه، ولما رآها من بعيد أراد العودة إلى منزله لئلا يراها، فطلبت إليه ألا يرجع على أن هذه آخر مرة يلقاها إلا بين يدي الله عز وجل، "وبكت بكاءً كثيرًا، ثم قالت: أسأل الله، عزَّ وجل، الذي بيده مفاتيح قلبك أن يُسهل ما قد عسرَ من أمرك"، ثم تبعته وطلبت منه موعظةَ ووصية تعمل بها، فأوصاها بحفظ نفسها من نفسها، وذكرها بالآية القرآنية: (وَهُوَ الَّذِي يَتَوَفَّيكُم بِالَّيلِ وَيَعلَمُ مَا جَرَحتُم بِالنَّهَارِ ثُمَّ يَبعَثُكُم فِيهِ لِيُقضَىٰ أَجَلٌ مُّسَمّى ثُمَّ إِلَيهِ مَرجِعُكُم ثُمَّ يُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُم تَعمَلُونَ) [الأنعام: ٦٠].

فأطرقت رأسها وبكت بكاءً أشد، ثم قالت: "والله ما حمَلَت أنثى ولا وضعت إنسًا كمِثلِكَ في مصري وأحيائي. وذكرت بعض الأبيات الشعرية.

ثم لزمت بيتها وعزمت على الزهد والعبادة، وكانت إذا أتعبها أمرها دعت بكتابه لتضعه على عينيها، فتقول لمن يستنكر فعلتها: "وهل لي دواءٌ غيره؟" وكانت تقوم إلى المحراب إذا جن الليل، وإذا صلت قالت:

يا وارث الأرضِ هَبْ لي منكَ مغفرةً
وحلَّ عني هوى ذا الهاجرِ الدَّاني
وانظر إلى خلَّتي، يا مُشتكى حَزَني
بنظرةٍ منكَ تجلو كُلَّ أحزاني

وظلت على حالها حتى ماتت كمدا، وكان الفتى لا ينفك يذكرها ويبكي عليها، وحين يُسألُ: "مِمَّ بكاؤكَ وأنت قد أيَّستها؟ فيقول: إني

ذقتُ طعمها مني في أول أمرِها وجعلتُ قطعَها ذخيرةً لي عند الله، عزَّ وجلَّ، وإني لأستحيي من الله أن أستردَّ ذخيرةً ذَخرَتُها عنده".

(٣) عاشق يموت كتمانًا: (السرّاج، د.ت: ١/ ٥٥): يُحكى أنه كان في الطائف جاريةٌ مشهورة بالزهد والعبادة والورع والتقوى، وكان لها أم أشد منها عبادةً وورعا، ولا يختلطان بالناس، وكان لهما بضاعةٌ مع رجلٍ من أهل الطائف يبضع لهما، فكلما رزقهما الله بشيء بعث إليهما به، فبعث هذا الرجل مرةً ابنه ببعض حوائجهن، "وكان فتىً جميلًا مسرفًا على نفسه"، فدخل إلى بيتهن، ولم تعلم الجارية بحضوره، وكانت تظنُّ أنه إحدى نسائهن، فلما جلست بين يديه ورأته قامت مبادرةً بالخروج، ولما نظرَ الفتى إليها رآها أجمل نساء العرب، فوقع حبها في قلبه، ثم خرج من عندها ولم يدرِ أين يذهب، وكلفَ بها وتعلقَ، وجعلَ ينحلُ ويذوب جسمه، "وتغير ما كان عليه، ولزمَ الوحدة والفكرَ، وجعل الناس يظنون أن الذي به عبادة قد لزمها، حتى سقط على فراشه.".

فدعا له أبوه الأطباء، وكانوا يصفون له الأدوية فلا تجدي نفعًا، وظلَّ الفتى صامتًا لا يتكلم بشيء، حتى دعا له أبوه فتيانا من الحي وإخوانه الذين كانوا أنسًا له، وطلبَ إليهم أن يسألوه عن علته لعله يخبرهم بما هو عليه فلم يفعل. وقد كان فطنًا ذا عقلٍ، ولما طال به الوجد أسرَّ بما عنده لامرأة من أهله، فجرى الحوار بينهما، وراحت تقنعه بإفشاء الحب، ولكنه لا يدري كيف السبيلُ إليها وهي على هذه الحال من الزهد والعبادة!

فذهبت المرأة إلى الجارية، وجرى حوار بينهما حول ما كان بالفتى، وكانت هي على علمٍ بما جرى له منها، ودار نقاشٌ بينهما حول رؤيتين في الدين والدنيا، والزهد والتقوى والإقبال على الدنيا بملذاتها المشروعة، حتى أخبرتها بحال الفتى، وراحت الجارية ترسل إليه بالموعظة والإرشاد، رافضة التعلق بغير الله، ولما وصلت رسالتها إلى الفتى، جعل يبكي وازداد بها عشقًا وكلفًا، ولما علم أهله بعشقه حبسوه في بيت حتى مات فيه.

(٤) لم يفتها جواره ميتًا: (السرّاج، د.ت: ١/ ١١٥): تروى الحكاية عن فتى من حمير يُدعى زَرعةَ ابن رقيم، وهو شاعر جميل من أهل بيت شرف، وكان في ذمار، وهي بلدة على مرحلتين من صنعاء، وكان جميلا، كلما رأته امرأة هوته وكلفت به، وكان في البلدة امرأة لشيخ كثير المال تُدعى مُفداة، وكانت "بارعة الجمال، حصيفة اللب، ذات لسان مِصلقٍ، تفحم البليغ، وتخرس المنطيق"، ومرةً تحدث إليها مع فتية من الحي، وكان بينهم فتى من قومها يُدعى حَيِيًّا وهو "ذو جمال وعفاف وحياء"، وكان يتحدث إليها فتركن إلى حديثه، وتشمئز من زرعة لخفته، "فساء ذلك زرعة وأحزنه"، واجتمعا ذات يوم عندها فرأى منها ما كان من إعراض عنه وإقبال على حيي، فجرى حوار شعري يوضح إعراضها عنه.

أما هي فبينت له أن ذلك لمعاشرته النساء المومسات العاهرات، ثم بين له حيي أنه يخاطب بجماله القلب عن طريق حاسة النظر، ثم يرد زرعة أنه إن قلَّ حظه عندها بسبب أنه يستميل النساء وتستميله النساء التي تُحبس في بيتها ولا تخرج، فإنه مع ذلك كريم ولا يتسم بريبة ولا يدنس ثوبه أي شيء مخزٍ. فترد المفداة ناصحة له أن كن هكذا يسلم عرضك، فجمال المرء في الخلق الحسن الطاهر العفيف. ثم يضيف حيي على ما قالته المفداة أن الحياء هو ما يصون المرء من العيوب، ثم انصرف زرعة، وقد تعلق بها، وغلب حبها على عقله، وانقطع عنها أياما "وامتنع عن الطعام والشراب والقرار، وأنشأ يقول:

يا بُغيةً أهدَت إلى القلبِ لوْعةً
لقد خَبُثَت لي منكِ إحدى الدهارسِ
وما كنتُ أدري والبلايا مُظلَّةٌ
فيا طَوعَ مَحبوسٍ لأعنَفَ حابسِ"

فشاع هذان البيتان حتى تناها إلى سمع المفداة فاحتجبت عنه، وانقطعت عن محادثة الرجال، وامتنع زرعة عن الطعام والحركة ومر على ذلك عام، حتى مات رجل من كبار القبائل، وأقيم مأتم للنساء، وبلغ زرعة أن المفداة في المأتم، فذهب ليراها، واجتمع عنده قوم يعذلونه، فأنشد بيتين شعريين، ثم شهق شهقةً ومات، وتصايح أصحابه ونساؤه، وبلغ المفداةَ خبرُه فقامت نحوه حتى وقفت عليه، وقد تعفرَ وجههُ، وأهله ينضحونه بالماء، فهمت أن تُلقي نفسَها عليه، ثم تماسكت، وبادرت خباءَها، فسقطت تائهة العقل، تُكَلِّمُ فلا تُجيب، سحابة يومها، فلما جنَّ عليها الليلُ رفعت عقيرتها منشدة ثلاثة أبيات شعرية، ثم تنفست نفسًا نبه من حولها فإذا هي ميتة فُدِفنت إلى جنبه"، وقد ذاع خبرهما وأصبحا مثالًا على الوفاء.

(٥) عبد الملك والغلام العاشق: (السرَّاج، د.ت: ٢/ ١٠١): تعرض هذه الحكاية مجموعة من الأحداث القصصية لغلام عاشق غريب في عهد الخليفة الأموي عبد الملك، وكان الخليفة يجلس كل أسبوعٍ يومين جلوسًا عامًا في مستشرفه، ويدخلون عليه القصص، فوقعت في يده قصة غير مترجمة، وكان فيها: "إن رأى أميرُ المؤمنين أن يأمر جاريته فلانة تغنيني ثلاثة أصوات ثم يُنفِّذُ فيَّ ما شاءَ من حكمه". فغضب عبد الملك من ذلك، وأرسل في طلبه ليدخل عليه، وإذ بغلام أجمل الفتيان وأحسنهم، فسأله عن القصة فقال: نعم، وتوعده بأن سيعذبه ويمثِّلَ به، فنادى الجارية، وكانت جميلةً كأنها فلقة قمر، وبيدها عود، فجلست، وقال عبد الملك للنعمان: "مُرها يا غلام! فقال لها: غنِّيني يا جاريةُ بشعرِ قيس بن ذَريح:

لقد كنتِ حسبَ النفسِ لوْ دامَ وِدُّنا
ولكنَّما الدنيا مَتاع غرورِ

ولما غنته مزق ثيابه طربًا، ثم قال له عبد الملك: "مُرْها تغنِّكَ الصوت الثاني! فقال: غنِّيني بشعرِ جميلٍ:

ألا ليتَ شِعري هل أبيتنَّ ليلةً
بوادي القُرى إني إذًا لَسَعيدُ

فلما غنته سقط مغشيًّا عليه ساعةً، ثما أفاق فقال له عبد الملك: "مُرها فلتغنِّكَ الصوت الثالث! فقال لها: يا جارية غنِّيني بشعرِ قيس بن الملوَّح المجنون:

وفي الجَيرة الغادين من بطنِ وَجرةٍ
غزالٌ غضيضُ المُقلتين ربيبُ

فلما غنته رمى نفسه من المستشرف "فلم يصل إلى الأرض حتى تقطع، فقال عبد الملك: ويحه لقد عجَّلَ على نفسه، ولقد كان تقديري فيه غير الذي فعل"، وسأل عن الغلام فقيلَ له: "غريب لا يُعرفُ إلا أنه منذ ثلاثٍ يُنادي في الأسواق ويدهُ على رأسه:

غدًا يكثرُ الباكون منَّا ومنكمُ
وتزدادُ داري من دياريكُمُ بُعدا"

**ثانيًا: الرؤية السردية:**

(١) تمثلت الرؤية السردية في حكاية (العاشق التقي) في الرؤية المصاحبة؛ إذ تخيّره المؤلف – وعبر راويه – ليضطلع بمهام سردية تكفل للنص تكامله واتساقه، فالراوي كان شخصية في القصة يروي الأحداث، وكانت معرفته محدودة يروي ما

سمعَ عن صديقه وما شاهده بعينيه، وقد جعله القاص في جهة زمانية بعيدة؛ إذ يروي الأحداث بعد وقوعها بزمن؛ مما أعطاها شكل التقرير الخبري.

وكان هناك ما يلفت الانتباه أن يظهر صوت الكاتب فيقدم لكلام الراوي؛ مما أظهر تفككًا لافتًا، فمرةً يظهر الراوي ليقدم للشاهد بالفعل (قال)، وهو علي بن عاصم، فيتحدث عليٌّ بصيغة المتكلم، وهذا النوع من القصص يعده النقاد الحداثيون المنولوج الداخلي، أو المناجاة الذاتية، الذي يروي أحداثا حدثت معه، ثم يظهر الكاتب فجأة ليروي عن الشاهد فيتحدث عنه وعن البطل، وهذا ما عده جينيت الحكاية ذات التبئير الصفر (جينيت، ١٩٩٧م: ٢٠١)، فهو قص غير مترابط، ينتقل فجأة بين الأماكن والأزمنة والشخصيات من دون بؤرة قصصية يخرج منها القص، وذلك لما جعل للحكاية سلسلة من الرواة، حتى إن آخرهم سويد بن سعيد أبا محمد قال: "سمعت علي بن عاصم يقول: قال لي رجل من أهل الكوفة من بعضِ إخواني: ألا أريكَ فتى عاشقًا؟ قال: بلى والله فإني أسمع الناس ينكرون العشق وذهاب العقل فيه، وإني لأحب رؤيته، فعدني يومًا أجيء معك فيه."

بدأ الرواية سويد بن سعيد فروى بصيغة الماضي عن علي بن عاصم الشاهد، فقدم له بالفعل (يقول)، فيروي الشاهد ما حدث معه بالأسلوب المباشر إذ ينقل كلام صاحبه كما هو "ألا أريك فتى عاشقًا؟" ثم يظهر صوت الكاتب فجأة حين قدم لحديث الشاهد بالفعل (قال) وبذلك يكون الكاتب قد قطع المشهد وشتت انتباه القارئ بهذا الفعل الذي تكاد تنحصر أهميته في التوثيق وإيهام القارئ بالصدق، وقد يكون الكاتب ناقلًا الحكاية عن رواية شفوية، فالرواية الشفوية لا بد أن يهيمن صوت الراوي على الحكاية وأن يظهر بين الفينة والأخرى.

ومما فكك ترابط الحكاية أن الشاهد طلب من صاحبه أن يعده يومًا ليذهبا إلى العاشق، ثم يعلو صوت الكاتب مرةً أخرى ليجعل الشاهد هو الذي وعده يومًا، فيقول: "قال: فوعدتهُ يومًا فمضينا فأنشأ صاحبي يحدثني عن نسكه وعبادته..."، إذ كيف يطلب منه أن يعده يومًا ثم يقول الشاهد: إنه هو الذي وعده يومًا؟!

ويظهر صوت صاحبه أيضًا حين يروي قصة العاشق مع الجارية لعلي بن عاصم، ويجري الحوار بينهما، فيغيب الراوي هنا لحظات ويصبح الراوي داخل القصة شاهدًا عليها، يتحدث ما جرى معه، إذ يقول: "قلتُ: وبمن هو متعلق؟ قال: بجارية لبعض أهله كان يختلف إليهم فوقعت في نفسه..." حتى يورد رسالة الجارية تتحدث إلى الفتى العاشق، فيظهر صوتها تتوسل إليه وتعرض عليه أن تنتهي إليه، ثم يظهر صوت العاشق يعظها بتقوى الله وطاعته، وبذا تكون البؤرة السردية مسلطة نحو هاتين الشخصيتين، فيقطع هذا المشهد صوت الراوي، ويقدم الكاتب للشاهد علي بن عاصم ليتحدث، ثم يظهر الراوي المقدم ثلاث مرات في هذه الفقرة، حين قال: "قال: ثم صرنا إلى الباب واستأذنا فأذن لنا. قال عليٌّ: فدخلتُ إلى دار قوراء سرية، وإذا أنا بشابٍ في وسط الدار على حصيرٍ متزر بإزار ومرتدٍ بآخر. قال: فسلمنا عليه، فلم يرد علينا السلام..."

لا بد أن القارئ قد لاحظَ عدد المرات التي ظهر فيها الفعل (قال)، وهذا صوت الكاتب. وتجري الرواية على هذا الأسلوب، وهناك الكثير من الشواهد في القصة لهذه الظاهرة منها: "قال: فالتفتُّ، فإذا أنا بوردةٍ حمراء مشدودة في عضده،

قال: فقلتُ لصاحبي: ما هذه؟ فوالله ما رأيتُ العامَ ورداً قبل هذه! فقال: أظنُّ فلانة... قال: ثم أطرقَ ساعةً، فقلت: الساعةَ، والله، يموتُ. قال علي بن عاصم: وَوَرَد عليَّ من أمره ما لم أتمالك...".

وكأن الكاتب اعتمد الرؤيتين: (من الخلف) و(المصاحبة) فيتضح من هذا الأسلوب ظهور الكاتب في الحكاية بكثرة، في مناسبة وغير مناسبه، وأن الحكاية جاءت عن طريق الرواية الشفوية، أو كان ذلك لوظيفة يريدها المؤلف هي توثيق الخبر وإيهام القارئ بالصدق والواقعية، على الرغم من وجود تفكك وعدم ترابط في بناء القصة وأحداثها وحبكتها، وإنما أُلِّفت لتوصيل عبرة حياتية، ورؤية دينية، ومتعة فنية بالشعر.

(٢) تُروى حكاية (من الحب اليائس إلى التعبّد) بإسناد تقليدي من خلال سلسلة من الرواة إيهاما بالصدق، ولنزع الثقة من المتلقي، أي التوثيق الضمني، وإقناع القارئ بصدق الخبر، حتى يتسلم الحديث أحمد بن سعيد العابد ليروي عن أبيه، وهو الراوي الشاهد في الكوفة رأى أحداث القصة ويسرد أحداثها، وقد كان هذا الراوي عليمًا معرفته تفوق معرفة الشخصيات، حتى كان يمكنه أن ينفذ إلى دواخل الشخصيات، ومن ذلك حين قال: "فمضى الشاب إلى منزله، وأراد أن يصلي فلم يعقل كيف يصلي"، فالراوي هنا عالم بنفس الشخصية، وهو قريب من جهة المكان، شاهد عيان على أحداث القصة حتى ليبدو في طريقة الحكي أن الراوي قد ذهب مع الفتى إلى بيته ورآه رأيَ العين كيف قام يصلي، ودخل إلى نفسه فعرف أنه لم يعقل كيف يصلي فترك الصلاة وراح يكتب لها كتابًا، ثم يورد ما في الكتاب وكأنه قد قرأ الكتاب بنفسه، أو لنقل: كأن القصة قد حدثت مع الراوي وراح يروي قصته بضمير الغائب عن شخصية أخرى، وبذلك يمكن لنا أن نغير الضمير الغائب إلى ضمير المتكلم فيصبح القول: فمضيتُ إلى منزلي وأردتُ أن أصلي فلم أعقل كيف أصلي. ومن ذلك أيضًا حين روى ما حدث للمرأة وكيف كانت تقوم الليل وتصلي وتقول في المحراب أبياتًا تناجي فيها الله.

فيتبين بدرجة علم الراوي أن الرؤية السردية لهذه الحكاية هي من النمط الأول (الرؤية من الخلف)، ومما يؤكد ذلك أنه يسرد أحداثًا حدثت في الماضي، وذلك حين قال: "كان عندنا بالكوفة شابٌ يتعبدُ ملازمًا للمسجد الجامع، ولا يكادُ يخلو منه، وكان حسنَ الوجه، حسن القامة، حسن السمت"، ولما كان قريبًا من جهة المكان، شاهد عيان على الأحداث في الكوفة، فيقترب من الشخصيات فيروي عنها وينقل كلامها وإحساسها، لأنه ذكرَ قرينةً تدل على قربه في عالم القصة داخلًا فيها حين قال: "عندنا بالكوفة".

وقد ظهر صوت الكاتب وهو يقدم للراوي خمس مرات في مواضع تميل أحداثها إلى الخيال، وذلك ليؤكد للمتلقي صدق الخبر، ومن ذلك حين قال: "قال: فمضى الشاب إلى منزله، وأراد أن يصلي فلم يعقل كيف يصلي".

وفي موضع ثان وثالث قوله: "قال: فأطرقت، وبكت بكاءً أشدَّ من بكائها الأول، ثم أفاقت... ثم لزمت بيتها فأخذت بالعبادة. قال: فكانت إذا أجهدها الأمرُ تدعو بكتابه فتضعه على عينيها فيقال لها: وهل يغني هذا شيئا؟ فتقول: وهل لي دواءٌ غيره؟". وفي الموضعين الأخيرين حين قال: "قال لنا الشيخ أبو القاسم الأزجي، رحمه الله، ووجدتُ في نسخة زيادةً مسموعة عن الزيني شيخنا، قال: ثم إن الجارية لم تلبث أن بُلِيَت ببليةٍ في جسمِها، فكان الطبيب يقطع من لحمها أرطالًا لأنه قد عرف حديثَها مع الفتى، فكان إذا أراد أن

يقطع لحمها يحدِّثُها بحديث الفتى، فما كانت تجدُ لقطع لحمها ألـمًا، ولا كانت تتأوَّه، فإذا سكتَ عن ذكره تأوَّهت. قال: فلم تزل كذلك حتى ماتت كمدًا.".

وكان ذلك لوظيفة الإقناع والإيهام بصدق الخبر، مع أنه ذكر في البداية سلسلة من الرواة، فالراوي هنا عليم بكل شيء يذكر معلومات دقيقة لا يمكن أن يرويها إلا الشخصية نفسها أو شاهدٌ ملازمٌ للشخصيات يتنقل معهم ويرى الأحداث رأيَ العين فيحاور الشخصية لتقر بما في داخلها.

(٣) من خلال سرد حكاية (عاشق يموت كتمانًا) يتضح حضور الرؤية السردية من الخلف؛ لأن الراوي عالم بأحداث القصة وخاتمتها، حتى إنه يتنقل مع الشخصيات، ويسرد ما حدث من حوارٍ بينها، وينفذ إلى دواخل الشخصيات فينقل أحاسيسها، خاصة أن العنوان قد حدَّدَ النهاية، موت العاشق كتمانًا، وأن صيغة الحكاية قد رسمها المؤلف على شكل الخبر.

وقد نقل المؤلف الحكاية عن طريق سلسلة من الرواة ليضفي على الخبر طابع الصدق والواقعية ويوهم القارئ أن ذلك قد حدث فعلا، فبدأ بالفعل (أخبرنا) على سبيل رواية الحديث النبوي الشريف، فالراوي خارج عن عالم القصة ويرى العالم المصور من منظور العالِم الذي تفوق معرفته معرفة الشخصيات، فيسرد الخبر من مسافة بعيدة، ويصف الشخصيات ويحركها ويقوِّلُها، ومن ذلك حين قال بصيغة الخبر: "... قال: حدثنا زكريا بن إسحاق قال: سمعتُ مالك بن سعيد يقول: حدثني مشيخة من خزاعة أنه كان عندهم بالطائف جارية متعبدة ذات يسارٍ وورع، وكانت لها أمٌّ أشد عبادة منها...". فمن هذا الأسلوب يتضح أن الراوي عليم بالأحداث القصصية، ويرويها باعتبارها حدثت في زمن بعيد على سبيل رواية الخبر التاريخي، أو الحديث النبوي الشريف، فهو على علم كامل بها، وبذلك فالرؤية هي من النمط الأول: الرؤية من الخلف.

وقد ظهر صوت الراوي المجهول المفارق لمرويه في النص القصصي من خلال الفعل: (قال) ليقدم للراوي الذي يسرد الأحداث القصصية، وهذا أيضًا ما أعطى القصة شكل الخبر ليمدها بالواقعية فيصدق القارئ ما يُروى له، ومن ذلك: "قال: وبعث يومًا ابنه، وكان فتىً جميلًا مسرفًا على نفسه، إليهن ببعض حوائجهن... قال: ووقع حبها في قلبه ..." فبعدما سرد الراوي الأحداث ووصف ما وصف ظهر صوت الكاتب بالفعل (قال)، وبذا تكون الرؤية من الخلف وتقدم العالم المصور بمعرفة تامة بالأحداث، وذلك لبعد المسافة بين الراوي والشخصيات من جهتي الزمان والمكان، واقترابه من الكاتب.

(٤) تخيّر المؤلف عرض حكاية (لم يفتها جواره ميتًا) عن طريق سلسلة من الرواة حتى يصل إلى الراوي أبي غلاب، وهو عالم بأحداث القصة وما تقوم به الشخصيات، فحُدِّدَ نمط الرؤية بذلك أنها من الخلف، ومن ذلك حين روى: "كان بذمار فتى من حمير، من أهل بيت شرف يُقال له: زرعة ابن رقيم، وكان جميلًا شاعرًا لا تراه امرأةٌ إلا صَبَت إليه..." ويسرد صفات الشخصيات ويسرد أفعالهم من زاوية بعيدة من جهتي الزمان والمكان، ثم يقترب من الشخصيات وينقل مشاعرها وأحاسيسها؛ إذ إن درجة علم الراوي تخطت نفسيات الشخصيات ودواخلها، على نحو ما جاء في القصة: "وكان ممن يتحدث إليها فتىً من قومها يُقال له حيي، ذو جمالٍ وعفافٍ وحياء، فكانت تركُنُ إلى حديثه، وتشمئزُّ من زرعة لرهقه، فساء ذلك زرعة وأحزنه..."، فالراوي نفذ إلى شخصية

المفداة وعلم أنها تركن إلى حديث حيي، وتشمئز من زرعة لخفة عقله، وعلم أن الفتى يسوءه ما تفعل، ثم ينقل الحوار الذي دار بينهم بدقة من خلال المشهد الحدثي الحواري في أبيات شعرية بعد أن يقدم لهم بالفعل (قال)، وذلك حين قال: "فاجتمعا ذات يوم عندها فرأى إعراضها عنه وإقبالها على حيي فقال:

صدودٌ وإعراض وإظهار بغضة

عـلامَ ولم يا بنتَ آل العُذافر؟

فقالت:

على غيرِ ما شرٍّ، ولكنكَ امرؤٌ

عُرفتَ بغلِّ المومساتِ العَواهرِ"

وقد اعتمد الراوي في نقل حوار الشخصيات الثلاث على الشعر ليشكل بنية سردية في الحكاية، والشعر موجهٌ خارجي رئيس للسرد العربي، وكان للشعر في هذه الحكاية وظيفة فنية هي جمع الواقعي والعقلي والخيالي لإيصال رؤية ذات قيمة خلقية فنية، وتجري الحكاية على الرؤية من الخلف حتى نهاية القصة.

(٥) تبدو الرؤية السردية في حكاية (عبد الملك والغلام العاشق) أنها رؤية مصاحبة، فالراوي شاهد على الأحداث يروي ما رآه بعينيه، وهو أحد حجاب الخليفة عبد الملك بن مروان، وقد نقل الكاتب هذه الحكاية عن طريق سلسلة من الرواة، بغية التوثيق، وإضفاء الصدق على الحكاية، ويبدو أنهم ليسوا سلسلةً يروي أحدهم عن الآخر؛ إذ إن الكاتب لم يذكر لفظة تدل على تسلسل الرواة، وإنما اكتفى بالرواية عن كل واحدٍ: "أنبأنا أبو القاسم، حدثنا أبو بكر محمد، حدثنا أبو علي الحسين، حدثنا الكديمي، أخبرنا السلمي عن محمد بن نافع مولاهم عن أبي ريحانة أحد حجاب عبد الملك بن مروان قال:" فلم تكن سلسلة إلا من السلمي عن محمد عن أبي ريحانة، وعلى الأرجح أن الرواة سلسلة يروي أحدهم عن الآخر؛ لأن زمن الكاتب والخليفة بعيد ويقتضي أن يكون الخبر متناقلًا بسند.

وكان موقع الراوي قريبًا من الشخصيات شاهدًا عليها من جهة المكان، وبعيدا من جهة الزمان، فهو يروي قصة حدثت في الماضي، إذ يقول: "كان عبد الملك يجلس في كلِّ أسبوع يومين جلوسًا عامًا، فبينا هو جالس في مستشرف له، وقد أُدخلت عليه القصص". وكان الأسلوب مباشرا إذ يقدم الراوي للشخصيات فتتحدث هي بدورها، حيث يقول: "وقال: يا رباح عليَّ بصاحب هذه القصة."، ويظهر صوت الراوي حين يبتعدُ عن الشخصيات من جهة الزمان، وذلك حين يروي عن الحكاية، ويختفي في مواضع؛ حين يقدم الحديث للشخصيات ويسلمها الحديث، وحين ذكر ما جاء في القصة التي أرسلها الغلام، وحين يروي أبيات شعر لقيس بن ذريح، وجميل بن معمر، وقيس بن الملوح، وهم شعراء الغزل العذري. فكانت الرؤية مسلطة على شخصيتين هما العاشق والخليفة عبد الملك، وفيهما تجلت الرؤية الاجتماعية.

**ثالثًا: الصيغة السردية:**

من خلال التحليل السردي للحكايات الخمس يتبيّن أن موقع الراوي والمسافة اللذين اتخذهما الراوي قد حددا أسلوب حكاية (العاشق التقي)، فموقعه البعيد من جهتي الزمان والمكان تطلب أن يستعمل زمن الماضي، وضمير الغائب في الغالب الأعم، فيكون الأسلوب التقرير الخبري للسرد، وكان ينتقل بين الأزمنة ويتداخل أكثر من أسلوب، فمرةً يعتمد جهة الماضي البعيد حين يتحدث الكاتب ويقدم للراوي الشاهد فيتحدث

بكلامه، فيتحدد الأسلوب ليكون الأسلوب المباشر، ويستعمل الفعل الماضي والضمير الغائب، ومرةً يستعمل الماضي القريب حين تقترب البؤرة من الراوي الشاهد (علي بن عاصم وصاحبه) فيروي الأحداث التي يراها بعينيه ويسرد الأحداث وكلام الشخصيات فتصبح الرؤية المصاحبة؛ إذ يتساوى علمه بعلم الشخصيات، وتتداخل الرؤيتان، فيتكلم بضمير المتكلم ويروي عن الغائب، ثم تقترب البؤرة أكثر من الشخصيتين: العاشق والجارية، وذلك حين تراسلا، فينعدم صوت الراوي ويصبح الأسلوب الحر المباشر، فيستعمل فعل المضارع والأمر وضمير المتكلم المخاطب، وكل ذلك قد حدث في ساحة الماضي، فبعد أن قدم الراوي للجارية بزمن الماضي "بعثت إليه الجارية وكانت تحبه حبًّا شديدًا:" أصبح زمن الفعل الأمر والمستقبل، وتغير الضمير الغائب إلى ضمير المخاطب، فقال: "مرني بأمرك، فوالله لأطيعنك ولأنتهينَّ إلى أمرك في ما أمرتني به." ثم يعود الراوي إلى زمن الماضي وضمير الغائب حين يقدم للعاشق "فأرسل إليها"، ويعود إلى الأمر وضمير المخاطب بموعظة العاشق للجارية؛ إذ يقول: "عليكِ بطاعة الله عز وجل"، وكان في الحكاية أبيات وردت على لسان العاشق شكلت بناءً للسرد، وقد وضعت لغاية الإمتاع، ويجري الأسلوب كما قيل حتى آخر الحكاية.

كما أن الموقع والمسافة حددتا صيغة حكاية (من الحب اليائس إلى التعبد)، فحين يقترب الراوي من الكاتب يظهر صوته، فيسرد بأسلوب التقرير الخبري، فيكون الفعل الماضي والضمير الغائب هو المهيمن على السرد، وحين يقترب من الشخصيات ويقدم لها، فتسلم الشخصيات الحديث يتحول الأسلوب إلى الأسلوب المباشر، فيستعمل الفعل الماضي والمضارع والأمر، ويتغير الضمير من الغائب إلى المتكلم والمخاطب، ومن الفعل الماضي حين قال الراوي: "كان عندنا في الكوفة"، فالزمن المهيمن على الحكاية هو الماضي، وكل حدث وحديث في الحكاية هو في ساحة الماضي، إذ يسرد القصة عن أشخاص غائبين يُشار إليهم بضمير الغائب، ومن ذلك قوله: "وكان حسن الوجه... فنظرت إليه امرأة".

وحين يقترب من الشخصيات ويقدم لكلامها المنقول حرفيًّا يستعمل المضارع والأمر ضمير المتكلم والمخاطب، فيكون الأسلوب المباشر، ومن ذلك قوله حين قدم لكلام المرأة: "فقالت له: يا فتى اسمع مني كلمات أكلمك بها". ومن المضارع قول الفتى للمرأة: "هذا موقف تهمة، وأنا أكره أن أكون للتهمة موضعًا." وهذه الأفعال المحددة تدل على المضارع والاستمرارية، فهو يكره باستمرار أن يكون موضعًا للتهمة، والضمير ضمير المتكلم.

كما وردت أفعال تدل على المستقبل والدعاء، وذلك في أبيات الشعر حين قالت:

لألبسنَّ لهذا الأمر مدرعةً

ولا ركنت إلى لذاتِ دنيانا

أما الدعاء فقد جاء في البيتين الأخيرين حين قالت: "يا وارث الأرض هبْ لي منك مغفرةً". ويرجع كل ذلك إلى ساحة الماضي. وبذا تتضح الخصائص الفنية للرؤية السردية أنها الرؤية من الخلف بقياس درجة علم الراوي، وبتنقل الراوي بين المواقع والمسافة وتغيير الوجهات تحددت الصيغة بأسلوب التقرير الخبري للسرد والأسلوب المباشر.

ويبدو في حكاية (عاشق يموت كتمانًا) أن الراوي على مسافةٍ بعيدة من الشخصيات من

جهتي الزمان والمكان؛ وقد حدد الراوي بذلك صيغة السرد فكان على شكل التقرير الخبري للسرد، فكان يستعمل في السرد الفعل الماضي وضمير الغائب، على نحوِ ما جاء في القصة: "سمعتُ مالك بن سعيد يقول: حدثني مشيخةٌ من خزاعة أنه كان عندهم بالطائف جارية متعبدة... وكانت مشهورةً بالعبادة..."، ويظهر صوت السراج حين يقدم للراوي: "قال: وبعث يومًا ابنه، وكان فتىً جميلًا مُسرفًا على نفسه، إليهن ببعض حوائجهن..."؛ غير أن الأسلوب يتغير أحيانًا باقتراب الراوي من الشخصيات فيقدم لها لتتحدث فيصبح الأسلوب المباشر، فينقل كلامها كما هو، على نحو ما جاء: "وكان الفتى فطنا ذا عقلٍ، فلما طال به الوجد دعا امرأةً من بعض أهلِه فخلا بها، وقال: إني ملقٍ إليك حديثًا ما ألقيته إليك إلا عند الإياس من نفسي..." وتجري الحكاية على هذين الأسلوبين، ويتبين من ذلك أن السراج إذا أراد أن يسرد القصة باختصار كثَّف الأحداث والأفعال باقتراب الراوي منه، فيظهر صوته ويسرد ما تقوم به الشخصيات بكلامه، فيختصر زمنًا كبيرًا وأحداثًا كثيرةً في سطرٍ من الكلمات، ويبدو الزمن الفعلي للقصة أكبر من زمن السرد، وحين ينقل كلام الشخصيات حرفيًّا يقترب الراوي منها فيختفي صوته في أثناء كلامها، فيتساوى زمن السرد بالزمن الفعلي للحدث، ومن ذلك: "ثم قامت فدخلت على الجارية في بيتها الذي كانت تتعبدُ فيه، فسلمت عليها، وحادثتها ساعةً، وقد وقع إلى الجارية خبره، فعلمت أن ذلك من أجلها، فقالت لها المرأةُ: يا بنية أبليتِ شبابَكِ وأفنيتِ أيامكِ على هذه الحال التي أنت عليها. قالت:...".

إن فعل القيام والدخول على الجارية ومحادثتها ساعةً يتطلب زمنا لتقوم به المرأة، وقد اختصر محادثتها التي حدثت في ساعة بكلمتين تُلفظان في ثوانٍ، ولم يردِ الراوي أن ينقل هذا الحديث الذي دار بينهما ساعةً لضعف أهميته نسبيًّا، فاعتمد تقنية الخلاصة أو المجمل، أي سرد ...، وقد ذكر ذلك ليكون تمهيدا للأمر الذي جاءت لأجله المرأة، أما الموضوع الأهم فالحوار الذي دار بينهما لمعالجة مشكلة؛ لذا نقله عن طريق المشهد الحدثي الحواري.

كما أن موقع الراوي والمسافة التي يتخذها بينه وبين الشخصيات من جانب، وبينه وبين الكاتب من جانب آخر قد حدد أسلوب التعبير في حكاية (لم يفتها جواره ميتًا)، فلما كانت المسافة بعيدة عن الشخصيات من جهتي الزمان والمكان كان الأسلوب التقرير الخبري للسرد، وكان الفعل المهيمن على القصة الفعل الماضي والضمير الغائب، حيث قال: "كان بذمار فتى من حمير، من أهل بيت شرف يُقالُ له زرعة..."، وحين قال: "فانصرف زرعة وقد خامره من حبها ما غلب على عقله، فغبر أياما عنها، وامتنع من الطعام والشراب والقرار." فالراوي هنا قد اختصرَ زمنًا وأحداثًا في سطرٍ، فكان الأسلوب مختصرًا مكثفًا وهي سمة التقرير الخبري للسرد.

وحين اقترب الراوي من الشخصيات ومنحها الإذن لتتكلم بنفسها، أصبح الأسلوب مباشرًا، وورد استعمال الأزمنة الماضي والمضارع والأمر، واستعمل الضمير المتكلم والمخاطب، وأساليب إنشائية كالبيت الأول لزرعة: "علامَ ولِمْ يا بنتَ آل العُذافرِ؟" ولكن ذلك كله في ساحة الماضي، حين قال: أما فعل الأمر وضمير المخاطب فجاء في بيتين: بيت للمفداة لما قالت: "كذاك فكن يسلم لك العرض"، وبيت لحيي لما قال: "حياءكما لا تعصياه" وقد جاء هذان الفعلان في ساحة الماضي لمَّا قدم لهما الراوي.

وفي حكاية (عبد الملك والغلام العاشق) جعل الكاتب الراوي أحد شهود الأحداث القصصية، وجعل موقعه قريبًا من جهة المكان، فهو حاضر يشاهد الأحداث، وبعيدا من جهة الزمان، فهو يروي قصة حدثت في الماضي، بصيغة الماضي؛ إذ يقول: "كان عبد الملك يجلس في كل أسبوع يومين جلوسًا عامًا"، وهذا أسلوب التقرير الخبري للسرد يحدد استعمال زمن الفعل الماضي والضمير الغائب، فإن اقترب من الشخصيات ونقل كلامهم حرفيًّا أصبح الأسلوب مباشرًا، إذ يقدم للشخصيات فتتحدث هي بضمير المتكلم والمخاطب، ويصبح زمن الفعل المضارع والأمر، وذلك لما وردت رسالة الفتى، ولما قال عبد الملك: "يا رباح عليَّ بصاحب هذه القصة". ثم يعود صوت الراوي فيروي ما حدث حتى يدخل الغلام فيظهر صوت الشخصية حين يسأله: يا غلام! أهذه قصتك؟". وتجري الحكاية على هذا الأسلوب، فيروي ويسرد الحدث، فيستعمل زمن الماضي وضمير الغائب، وقد كانت الأبيات الشعرية تشكل بنية أساسية، ومن ثم المبنى الحكائي، والشعر كالدين موجهٌ خارجيٌّ للقصص العربية، وقد وُظِّفَ الشعر هنا لتوصيف ظاهرة اجتماعية كان يعيشها العربي آنذاك في التفاوت الطبقي في المجتمع.

**رابعًا: البنية الثقافية:**

لقد اهتم السراج القارئ البغدادي بمحاولة تحليل القيم الإنسانية عامة، وعلى وجه الخصوص للإنسان العربي المسلم، سواء تمثّلت في تلك التي بداخله، أو التي تحيط به، في عصور وبيئات متباينة، منها ما يسعى هذا الإنسان إليها، أو ما يسعى السراج نفسه إلى إرشاده إليها، أو توجيه إلى تجنّب ما ينافيها، من خلال انتقائه وعرضه لها، ولعل نهج السراج هنا يتشابه مع بعض من سبقه من المبدعين العرب القدماء الذين ارتكزوا في إبداعاتهم السردية على الجانب الخلقي التهذيبي الديني المجتمعي، من أمثال ابن دريد الأزدي، والخطيب البغدادي.

وفيما يلي عرض للجهات الدينية والنفسية والاجتماعية التي ظهرت في الحكايات الخمس موضع التحليل.

(١) اتخذ السراج الجهة النفسية في شخصية بطل (العاشق التقي)، فكان السرد يسلط الضوء على معاناته في المجتمع بين ثنائية ضدية، بين عشقه للجارية التي تمثل زينة الدنيا ومباهجها، والزهد في الدنيا، وترك ما فيها عفةً وطاعةً للمولى عز وجل والتماس رضاه، وفي ذلك صراع النفس، حتى تنتصر الرؤية الدينية، فيتسبب ذلك بمصرع العاشق، وذلك لإيصال رسالة بضرورة الاعتدال بين الملذات المحرمة والزهد الذي يودي بحياة الإنسان.

أما من زاوية الجهة الدينية يتضح أن الدين في القصة موجه خارجيٌّ مهيمن، ويتضح ذلك من العنوان (العاشق التقي)، والتقوى من صفات المؤمن، وقد تجلت الرؤية الدينية في مواعظ الفتى العاشق للجارية حين قال لها: "عليكِ بطاعة الله، عز وجل، فإن عليها المعوَّلَ والسكون إليها، وبطاعة من يملك رقك، فإنها مضمومة إلى طاعة ربك، عز وجل، ودعي الفكر في أمري لعلَّ الله، عز وجل، أن يجعل لنا فرجا يومًا من الدهر، فوالله ما كنتُ بالذي تطيبُ نفسي بنيلِ شيء أحبه أبدًا في ملكي، فأمنعه، أمدُّ يدي إليه حرامًا بغير ثمن، ولكن أستعين بالله على أمري، فليكن هذا آخر مرسلكِ إلي، ولا تعودي فإني أكره والله أن يراني الله تعالى، وأنا في قبضته، مُلتمسًا أمرًا يكرهه مني، فعليكِ بتقوى الله، فإنها عِصمةٌ

لأهلِ طاعتِه، وفيها سُلُوٌّ عن معصيته".

فالعاشق يعظها بطاعة الله، وفي مثل هذه الحالات لا بد للمرء أن يعول على طاعة المولى عز وجل، ففيها تسكن النفس وتُرحم، ثم وعظها بطاعة من يملك رقها، فهم أولو الأمر عليها، فطاعة أولي الأمر من طاعة الله، وأن تسلم الأمر له حتى يفرج عنها وتعتصم بالتقوى، ثم يتعفف وينهى نفسه عنها، فهو إن كان يتعفف عما هو حلال في ملكه، فكيف يمد يده إلى حرام بغير ثمن؟! والعفة أن يجاهد المؤمن النفس فهي عدوة له، ولذلك يعظها ألا ترسل إليه مرةً أخرى، فهو يكره أن يقوم بأمر لا يرضي الله، فلا خلاص إلا بتقوى الله فهي عصمةٌ لأهل الطاعة، وفيها يسلو المؤمن عن المعصية، وبهذه الرؤية يوصل رسالة تدعو إلى تهذيب الخلق والبعد عن المعاصي.

(٢) في حكاية (من الحب اليائس إلى التعبد) ظهرت بها الجهة النفسية من خلال الصراع النفسي لدى الشخصيتين: الفتى المتعبد والمرأة العاشقة، وكان الصراع بين ملذات الدنيا الزائلة ونعيم الآخرة الدائم، وبين وصل المعشوق ونيل السعادة الدنيوية وترك النعيم الزائل والالتزام بتقوى الله لنيل رضاه ولنيل السعادة في الآخرة.

فجعل الكاتب الشخصيتين تتصفان بالحسن والجمال، وهذا أمر يمنح النفس الإنسانية عجبًا وزهوًا، ويدعو كلاهما إلى عشق الآخر، فالمرأة قد شُغفت به لأنه كان "حسنَ الوجه، حسنَ القامة، حسَنَ السمتِ"، وهو أُعجبَ بها وتاه عقله، حتى إنه لم يعقل كيف يصلي؛ فهي "امرأةٌ ذات جمالٍ وعقلٍ"، وقال معترفًا لما ماتت: "إني ذقتُ طعمها مني في أول أمرها وجعلت قطعها ذخيرةً لي عند الله، عز وجل..."، وبذلك انتصر الكاتب لرؤية الدين على هوى النفس لما كتب الفتى رسالة يعظها، ويذكرها بالآخرة، وقطعها لتكون له ذخيرةً عند الله، فصدعت بما أمرَ حتى كان مصرعها، وظل هو يبكيها حسرةً. والغريبُ في الحكاية امتناع الفتى عن وصالها والزواج منها، فالله تعالى قد أحلَّ الزواج، ولم يذكر الكاتب أية إشارة إلى سبب عدم قبوله بالزواج منها رغم عفة العشق!

ظهرت الجهة الدينية في السرد بوضوح، فالعنوان يشير صراحة إلى المحتوى الديني بكلمة "التعبد"، وهي نهاية المرأة العاشقة، وكان الشاب يمثل هذه الرؤية، فقد كان "يتعبد ملازمًا للمسجد لا يكاد يخلو منه...". ولما أخبرته بأنها مولعة به، وأن جوارحها مشغولة به، مضى إلى البيت وأراد أن يصلي فلم يستطع، فأخذ ورقة وكتب لها كتابًا يعظها فيه، وفي الرسالة مواعظ ووصايا من القرآن الكريم، فبدأ الرسالة بالبسملة، ثم أتبعها بالوعظ والتنبيه من غضب الله إذا لبس العبد المعصية، فغضبه لا تقوم له السماء والأرض، فكيف بعباده الضعفاء؟! وأنها إن أرادت باطلًا فإنه يذكرها بيوم القيامة، وأشار إلى قوله تعالى: (يَومَ تَكُونُ السَّمَآءُ كَالْمُهلِ* وَتَكُونُ الجِبَالُ كَالعِهنِ) [المعارج: ٨-٩]، وهو لا يزكي نفسه، حين قال: "وإني والله قد ضعفتُ عن إصلاح نفسي، فكيف بصلاح غيري"، إشارة منه إلى قوله تعالى: (فَلَا تُزَكُّوٓاْ أَنفُسَكُم هُوَ أَعلَمُ بِمَنِ اتَّقَىٰ) [النجم: ٣٢] وإن كانت ما تريد حقًّا فإنه يدلها على رب الأرباب وهو طبيب القلوب وشاف الكلوم، فينبغي لها أن تقصده، وهو متشاغل عنها بقوله تعالى: (وَأَنذِرهُم يَومَ الأَزِفَةِ إِذِ القُلُوبُ لَدَى الحَنَاجِرِ كَٰظِمِينَ مَا لِلظَّٰلِمِينَ مِن حَمِيمٍ وَلَا شَفِيعٍ يُطَاعُ* يَعلَمُ خَآئِنَةَ الأَعيُنِ وَمَا تُخفِي الصُّدُورُ* وَاللَّهُ يَقضِي بِالحَقِّ وَالَّذِينَ يَدعُونَ مِن دُونِهِ لَا يَقضُونَ بِشَيءٍ إِنَّ اللَّهَ هُوَ السَّمِيعُ البَصِيرُ) [غافر: ١٨- ٢٠]. فكانت هذه الرسالة سببًا للجوء المرأة إلى التعبد

والزهد والالتزام في البيت، وبذا كان الدين موجهًا خارجيًّا ومادة أساسيةً في بناء القصة.

(٣) تجلت الجهة النفسية في (عاشق يموت كتمانًا) من خلال شخصية الفتى، الذي مثّل دور الضحية التي وقعت في شراك العشق، فأصبح مسلوبًا للجارية الزاهدة، هائمًا لا يدري ماذا يفعل وهو في مجتمع بين محافظ متزمت وشباب يحب الدنيا بملذاتها، فقد "كان مسرفًا على نفسه" فيعيش في صراع نفسي بين هذين الاتجاهين، وقد عالج الراوي هذه المشكلة وطرح الحلول في الحوار الذي دار بين المرأة والجارية، إلا أن الفتى ظلَّ على ما هو عليه، وازداد عشقا وولها حتى كان مصرعه.

ومن الواضح أن الدين يعد موجهًا خارجيًّا لهذا السرد، ومهيمنا عليه، وقد أراد مؤلف هذا النص القصصي أن يُوصل رسالة دينية وموعظة إرشادية ذات معنى، فجعل الرسالة على لسان الشخصيات في الحوار الذي دار بين المرأة التي تمثل رؤية الاعتدال في الدين وفي طاعة المولى عز وجل، مع الإقبال على الدنيا بحلالها، كالزواج وغير ذلك من الملذات المشروعة، وأن التشدد في العبادة والزهد الزائد في الدنيا قد يزهق الشباب ويهلك المرء فيكون مصرعه، فقد روى الراوي قول المرأة بعد أن قدم لها: "فقالت لها المرأة: يا بُنيَّةُ أبليتِ شبَابَكِ وأفنيت أيَّامَك على هذه الحال التي أنت عليها..."، وأن مثلها يفرح في الدنيا ويلذ بما أحل الله من غير أن تتركَ طاعة الله ولا تفارق خدمته، فتنال بذلك السعادة في الدارين، وهي تحث الجارية بهذا القول على الزواج الذي شرعه الله لعباده، وصحيح أن الدنيا دار فناء ومصيرها إلى زوال، ولكن الله جعل فيها لعباده صدقات منه على النفوس ورحمة "تنال فيها ما أحل لها من مخافة الشدة عليها".

كما مثّلت الجارية الزاهدة رؤية التقوى والورع والزهد بالدنيا ومباهجها وزينتها، والانقطاع إلى الله وحده، فالدنيا فانية زائلة، ونعيمها لا يدوم، حيث قالت للمرأة بعد أن قدم الراوي لقولها: "فقالت: يا عمتاه، أوَ هذه الدار دارُ بقاء لا انقطاع لها ولا فناء فتكون الجوارح قد وثقت بذلك، فتجعل لله تعالى منظرَ هِمَمِها، وللدنيا شطرها، فتُعدَّ الجوارحُ إذًا التعبَ راحةً والكدَّ سلامةً، أم هذه الدار دار فناء، وتلك دار بقاء ومكافأة، والعمل على حسب ذلك"، وأن لله عبادا اكتفوا بما قُدِّرَ لهم من الدنيا ورضوا به، "ولا هم متنقِّصون شيئًا قدموه لأنفسهم، وسكنت نفوسهم ورضيت منهم بالصبر على الطاعة لتنال جملة الكرامة." ثم أرسلت رسالةً فيها موعظة وإرشاد من هذا الكلام إلى الفتى الذي عشقها.

وبذلك يكون السرَّاج قد طرحَ مشكلة الصراع في المجتمع الإسلامي في ذلك الوقت وطرحَ حلها في الحوار، فلا إسراف على الذات والانشغال في الملذات والنعيم الزائل، ولا زهدًا يصرع الإنسان ويؤول به إلى الفناء، وإنما الاعتدال في الدين بين التقوى والإقبال على طاعة المولى عز وجل وكسب النعيم الحلال.

(٤) بشأن الجهة النفسية لحكاية (لم يفتها جواره ميتًا)، فقد سلط الكاتب الضوء على ثنائيات ضدية في النفس البشرية، وهي الغرور والعجب والجهل من جهة، والحكمة والعفاف والحلم والحياء من جهة أخرى.

وقد كان زرعة يمثل الجهة الأولى، فهو "من أهل بيت شرفٍ... وكان جميلًا شاعرًا لا تراه امرأة إلا صَبَت إليه..." والمفداة وحيي يمثلان الجهة الثانية، فالمفداة كانت "بارعة الجمال، حصيفة اللب، ذات لسان مصلق تُفحم البليغ، وتخرس المنطيق"، وكان حيي "ذا جمال وعفاف وحياء". والتقت الجهتان فعالج الراوي من خلال الحوار

الـذي جـرى شـعرا لينتـصر للجهـة الثانيـة، وذلـك عندمـا صـدت المفـداة زرعـة، فانمحـى غـروره وعجبـه وجهلـه حتـى طهـره عشـق المفـداة مـن أدران العجـب والغـرور، وكتـم حبـه، ولمـا علمـت بـما آل إليـه زرعـة عشـقته بعـد موتـه، وظلـت وفيـة لـه حتـى ماتـت لتكـون معـه في العـالم الآخـر.

كـما هيمنـت الجهـة الدينيـة عـلى النـص، والديـن أحـد موجهـات الحكايـة العربيـة، وقـد تجلـت هـذه الجهـة في التركيـز عـلى جوانـب مـن النفـس الإنسـاني مثلتهـا المفـداة، فقـد اتصفـت بصفـات يدعـو إليهـا الديـن الحنيـف، هـي حصافة اللـب والعفـاف والحياء، فكانـت ترفـض خفـة عقـل زرعـة، وتكـره إقبالَـه على ملـذات الدنيـا المحرمـة، وتنفـر مـن العجـب بالجـمال الظاهـري المـادي، وتؤمـن بـأن جمـال المـرء بكونـه طاهـر النفـس والعـرض لا يـأتي المنكـرات والمعايـر؛ إذ تقـول:

كذاك فكن، يسلمْ لكَ العرضُ، إنه
جمالُ امرئ أن يرتدي عِرضَ طاهر

ثـم يلمـح الـراوي إلى الحيـاء، وهـو مـا أشـاد بـه الإسـلام حـين قيـل عنـه: إنـه شـعبة مـن شـعب الإيـمان، وذلـك عـلى لسـان حيـي الـذي نصحهـما بطاعـة الحيـاء حـين قـال:

حيـاءكما لا تعصيـاه، فـإنما
يكـون الحيـاءُ من توقِّي المعـايرِ

وقـد تجـلى الديـن أيضًـا حـين تناهـى شـعر زرعـة إلى سـمع المفـداة، فعلمـت أنـه وقـع في عشـقها، "فاحتجبـت عنـه، وامتنعـت مـن محادثـة الرجـال"، إشـارة إلى مـا يأمـر بـه الإسـلام مـن العفـاف وعـدم تتبـع خطـوات الشـيطان.

(٥) تجلـت الجهـة الاجتماعيـة في (عبـد الملـك والغـلام العاشـق) في حـال الشـخصيتين: الغـلام العاشـق والخليفـة عبـد الملـك بـن مـروان، وكان الغـلام غريبًـا عـلى الرغـم مـن جمالـه الـذي يتمتـع بـه، وقـد مثّـل الطبقـة الاجتماعيـة التـي تعيـش الحرمـان والغربـة واليـأس مـن الحيـاة في ذلـك العـصر، حتـى إنـه لم يُعـرف فيُذكـر اسـمه في القصـة، فعشـق وكانـت نهايتـه أن يلقـى حتفـه بإرادتـه بعدمـا يئـس، وكانـت الأبيـات الشـعرية التـي ذكرهـا الغـلام تعـود إلى شـعراء الغـزل العـذري، ويبـدو أن ظهـور هـذا الاتجـاه يُعـزى إلى عـدة أسـباب، منهـا تأثرهـم بتعاليـم الإسـلام الحنيـف، وكان هـؤلاء بدويـين سُـذَّجًا لم يختلطـوا بالحيـاة المتحـضرة، فلـم يعرفـوا الحـب الحـضري المـترف المدفـوع بالغرائـز، وكان منهـم يعـود غزلـه العـذري إلى الحرمـان واليـأس مـن الدنيـا في مقابـل طبقـة مترفـة تنعـم بالحياة والجـواري، ولم يلمـح الـراوي إلى الأسـباب التـي أودت بـه إلى هـذه النهايـة المأسـاوية، وإنـما أشـار إلى الأسـباب في ذكـر الخليفـة عبـد الملـك بـن مـروان، وهـو يمثّـل الطبقـة الاجتماعيـة المترفـة التـي تعيـش الحيـاة بطولهـا وعرضهـا، فتتمتـع وتلـذ بـما طـاب لهـا.

وقـد عولجـت الرؤيـة الاجتماعيـة بالتقـاء هذيـن الممثلـين حـين أرسـل العاشـق الـذي كان في موقـف اليائـس إلى الخليفـة يرجـوه أن تغنيـه جاريتـه ثلاثـة أصـوات، ثـم ينفـذ فيـه مـا يشـاء مـن حكـم، ممـا جعـل الخليفـة يستشـيط غضبًـا، فأرسـل في طلبـه، وقـال لـه: "والله لأمثِّلـنَّ بـك ولأردعـنَّ بـك نُظـراءَكَ مـن أهـل الخسـارة"، والخليفـة في موقـف القـوي المـترف الـذي يملـك الجـواري، توعـد الغـلام الـذي حـاول أن يمـسَّ مـا يملـك، فجـيء بالجاريـة وكانـت تحمـل بيدهـا عـودًا وقـال للغـلام: "مرهـا"، والغريـب أنـه أمـر بمجيئهـا وطلـب مـن الغـلام أن يأمرهـا بالغنـاء، فأمرهـا بغنـاء أصـوات تمثـل حالـه، وكان الصـوت الأول لقيـس بـن ذريـح، وبـه يشـير إلى أنـه كان في ود وصفـاء مـع معشـوقته، وكانـا هانئـين في حـالي الغبطـة والسـرور، ولكـن حبـل الـود انـصرم

بفعل الواشين، ومتاع الدنيا وغرورها، فانقلب ذلك النعيم حرمانا، فما كان منه إلا أن خرق ثيابه. وكان الصوت الثاني لجميل، وشعره دل على حاله الذي هو عليه من شوق وعشق وهيام وذهاب العقل في غيابها. أما الصوت الثالث فهو لمجنون ليلى، وفيه وصف حسي لجمال المعشوقة التي نأت عنه، فهي هناك كغزال صغير لم يفتح عينيه بعد، فيدل بذلك على جمالها وبراءتها، وأنه في هذه الحال غريب، ولما سمع هذا الصوت طرح نفسه من المستشرف ولقي حتفه، ولما رأى عبد الملك ما كان قال: "ويحه لقد عجَّل على نفسه، ولقد كان تقديري فيه غير الذي فعل". وفي هذا الكلام يبدو مدى استعلاء الطبقة وبعدها عن العامة، وسأل عنه فقالوا: "غريبٌ لا يُعرف إلا أنه منذ ثلاثٍ ينادي في الأسواق ويده على رأسه:

غدًا يكثرُ الباكون منا ومنكمُ

وتزدادُ داري من دياركمُ بُعدا"

ومن خلال تحليل الحكايات الخمس التي تخيرها البحث عينة للدراسة يتبين مدى التنوع في توظيف الرؤية السردية، وعبر الراوي وأنماطه التي تنوعت هي الأخرى، إضافة إلى تواؤم الراوي والرؤية مع البنى الثقافية المختلفة بزواياها المتعدد النفسية والدينية والاجتماعية؛ مما يؤكد أن السراج- مبدعًا قصصيًّا متميزًا - لم يغرد خارج السرب، ولم يشأ أن يشكّل عمله هذا شذوذًا في خارطة الإبداع والثقافة في المجتمع العربي، بل مثّل صوتًا وفيًّا للقيم الإسلامية النبيلة، من خلال ربطه بين العشق والعفة، وللتقاليد العربية الراقية التي سعى إلى ترسيخها، على الرغم من وجود بعض النصوص التي بدت مقحمة على نهجه العام، أو الرؤية السردية السائدة في الكتاب، لكنها لم تطمس معالمه، بل ربما أضفت قدرًا من التلون الذي كان متناغمًا مع كثير من النصوص الأدبية التراثية.

**الخاتمة:**

مما سبق يتبيّن أنه على الرغم من أن معظم نصوص (مصارع العشاق) تعد عبارة عن مرويات من خليط من جاهلي وإسلامي وأموي وعباسي، فإن جانب التخيل، أي التأليف الإبداعي، أو الوضع لا يمكن تجنبه؛ إذ كان ديدن مبدعي القص العربي التراثي خلط المروي والمنقول بالمؤلف والمتخيل، أو الموضوع وفق آراء القدماء الذين كانوا حريصين على التفرقة بين الصدق والكذب/ الوضع باعتمادهم - الظاهري -على معيار الحقيقة في الإعلاء من قيمة النص أو دحضها؛ مما مثّل دافعا مضمرا لكثير من المبدعين آنذاك لتوليد بعض الحيل للإيهام بصدقهم وحقيقة نصوصهم لاستقطاب المتلقين، ومن بين هذه الحيل - أو الأساليب الفنية المتسقة مع ثقافة عصورهم - سلسلة الأسانيد التي كانت تصدر بها النصوص بصورة تامة، مثلما ظهر في كتاب (مصارع العشاق).

كما يتضح هذا من حرص السراج على تكرار إشاراته إلى اقتصار جهده على الجمع والنقل والرواية؛ إذ تواترت في نصوصه الشعرية الاثنين والعشرين التي كان يصدر بها أجزاء كتابه - وكان كل نص شعري عبارة عن ثلاثة أبيات شعرية تؤكد تيمتي الكتاب الرئيستين، أي: العشق، والصرع/ مصارع العشاق - الألفاظ التالية: تصنيف - تصنيف - جمع - تصنيفه - جمع - تصنيف - جمعنا - تصنيف - تصنيف - تصنيفه - جمعناه - جمع - جمعت - جمعنا - جمعناه - جمعت - جمعت - جمعت...، تلك الألفاظ التي ظهرت في سبعة عشر نصًّا شعريًّا من بين النصوص

الشعرية الاثنين والعشرين، أي أنها مثلت ٧٧٪، يردف بهذه النسبة حرص السراج على تصدير نصوص كتابه والبالغة ثمانية وسبعمائة نص بسلسلة أسانيد روائية تتضمن مجموعة من الرواة وصل عددهم إلى عشرة رواة، مع الحرص على تحديد مكان الرواية وزمانها في كثير من الأحيان، كما أن نسبة توظيف سلسلة الأسانيد وصلت إلى ١٠٠٪؛ إذ لا نظفر بنص واحد خلا منها على مدار الكتاب كله بشتى أجزائه ونصوصه.

ولقد أسهم الجانب العجائبي عند السراج في تأكيد الرؤية السردية المحورية لهذا الكتاب؛ إذ تواترت تيمتا الكتاب لدى كائنات غير بشرية، كالجن والحيوانات والطيور، مثلما ظهر في نصوص: (الزاغ الشاعر العاشق: ج١، ص٨٥)، و(البلبل الناطق: ج١، ص٨٧)، و(زوجتان من الحور العين:ج١، ص ١٧٧)، و(عيناء الجنة: ج١، ص ١٧٩)، و(الدب المنقطع لله: ج١، ص ١٩٧)، و(البطة العاشقة: ج٢، ص٢٩١)، يردف إلى هذا تواتر الرؤى الفرعية المدعمة للرؤية المحورية والمتمثلة في العفة، والشرف، والكرامة، ونبل الخلق، والعشق الإلهي...، والتي تعد من الأوجه الضمنية للعشق، مثلما يظهر في نصوص مثل: (تقتل حفاظا على عرضها: ج١، ص٨١)، و(المرأة الفاجرة والحية: ج١، ص٨٢)، و(يكره الخلو بالغلام:ج١، ص١٣٧)، و(يقلع عينه: ج٢، ص٢٥٥)؛ مما يؤكد أن كتاب (مصارع العشاق) للسراج من الكتب التي رسّخت للمعيار القيمي الوعظي الخلقي إضافة إلى الجانب الفني الإبداعي، مثلما فعل مبدعون كثيرون أمثال: الخطيب البغدادي، والقاضي التنوخي، وابن الجوزي ... وغيرهم.

ويمكن إجمال النتائج التي توصّل البحث إليها في الآتي:

**أولًا**: إن التأطير الخارجي العام لنصوص (مصارع العشاق) القصصية كان واحدًا على الرغم من اختلاف العناوين والأزمنة والأماكن والشخصيات، فقد لوحظَ من خلال الدراسة تصعيدٌ لأحداث نتجت عن ممارسة العشاق لعشقهم حتى الفناء، ليمثلوا بذلك حالة من الحب الصادق العفيف، فكانت الحبكة أن يلتقي الطرفان فيقع الطرفان أو طرف واحد في العشق، ثم يُفتضح أمرهما فيتدخل طرف ثالث شخصي أو فكري له صلة بالعرف أو الدين ليفرق بينهما، فتسوء أحوال العاشق وتحدث المأساة والمكابدة؛ مما تودي به إلى مصرعه وفنائه.

**ثانيًا**: تطرق السرَّاج في نصوص (مصارع العشاق) القصصية إلى قضايا اجتماعية ودينية فعالج مشكلات بالرؤى النفسية والدينية والاجتماعية، فالرؤية النفسية تجلت في نفسية الشخصيات، ووصف حالها الذي كانت عليه، قبل محنة العشق، من زهو وعجب بجمالها، وكيف يقعون في فخ العشق فيكون مصيرها الفناء. وتجلت الرؤية الدينية في الوعظ والإرشاد والآيات القرآنية، أما الاجتماعية فتجلت في طرح مشكلة في المجتمع العربي الذي كان عليه بين ترف ولهو ومجون، ويأس وحرمان أجبرهم على الزهد، وهذا ما ظهر في قصة عبد الملك والغلام العاشق.

**ثالثًا**: وكان الدين والشعر موجهين خارجيين للقصص، وكان لهما دور مهم في بناء النص السردي، فقد عمد السرَّاج إلى تضمين الرسائل والمواعظ والأشعار لتشكل بنية داخلية تظهر على مستوى السرد الخارجي؛ مما ينتج عنه الكثير من الوظائف الخلقية والفنية.

**رابعًا**: من خلال تحليل القصص لوحظ أن الرؤية السردية في النماذج المدروسة لنصوص

(مصارع العشاق) القصصية تنضوي تحت نمطين، هما: الرؤية من الخلف، والرؤية المصاحبة، وكان استعمال النمط الأول أكثر من الثاني، واتضح ذلك بقياس درجة علم الراوي، فقد كان الراوي في النمط الأول خارجيًّا وعليمًا بالقصة منذ بدايتها حتى نهايتها، ومعرفته تفوق معرفة الشخصيات، حتى كان يمكنه أن يعرف ما في دواخل الشخصيات من رغبات. أما النمط الثاني/ الرؤية المصاحبة، فيظهر حين تتساوى فيه معرفة الراوي بمعرفة الشخصيات فيكون داخلًا في عالم القصة شاهدًا عليها.

**خامسًا**: اعتمد السرَّاج في القص على الراوي الخارجي الذي يفوق علمه علم الشخصيات، وكان السراج يستعمل صيغا على سبيل رواية الأحاديث النبوية، والأخبار التاريخية، التي تواترت بكثرة لافتة لدى من سبقه من المبدعين العرب، أمثال: الجاحظ، وابن دريد الأزدي، والتنوخي، والخطيب البغدادي... وغيرهم، مثل: (أخبرنا، حدثنا) وصيغةً أخرى مثل: (وجدت في نسخة...)، فكان يظهر صوته أحيانًا فيقدم للراوي الشاهد، وذلك إعلاء من وظيفة الإقناع، ولمحاولة إيهام المتلقي بصدق الخبر وواقعيته.

**سادسًا**: حين يكون الراوي خارجيًّا مبتعدًا عن الشخصيات، يسرد النص القصصي بأسلوب التقرير الخبري للسرد، فيكثف بسرده الأزمنة والأحداث ويختصرها في كلمات، وفي هذا الأسلوب يتداخل نوع ثان هو: الأسلوب المباشر، وذلك حين يقترب من الشخصيات فينقل كلامها تفصيلًا، فيتساوى زمن القصة بزمن السرد، وفي أسلوب التقرير الخبري للسرد كان السرد بزمن الماضي والضمير الغائب، بينما في الأسلوب المباشر إضافة إلى الماضي يتغير الفعل إلى الماضي والأمر.

**المصادر والمراجع:**


١. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (د.ت). لسان العرب. دار صادر، بيروت.

٢. أمعضشو، فريد. (٢٠١٣م). اشتغال الرؤية السردية في روايات نجيب محفوظ. مجلة الموقف الأدبي، العدد: ٥٠٣. ص ص ٥٩- ٧٨.

٣. أيزابرجر، أرثر. (٢٠٠٣م). النقد الثقافي. ترجمة: وفاء إبراهيم، ورمضان بسطاويسي. المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

٤. بارت، رولان. (١٩٩٣م). مدخل إلى التحليل البنيوي للقصص. ترجمة: منذر عياشي. مركز الإنماء الحضاري، حلب.

٥. الرشود، خيرات حمد فلاح. (٢٠١٧م). كتاب مصارع العشاق للسراج القارئ: دراسة سيميائية. رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها،كليةالآداب،جامعةاليرموك،الأردن.

٦. الروبي، ألفت. (د. ت). الموقف من القص في تراثنا النقدي. مركز البحوث العربية، القاهرة.

٧. تودوروف، تزفتيان. (١٩٩٢م). مقولات السرد الأدبي، طرائق تحليل السرد الأدبي. ترجمة: الحسين سحبان وفؤاد صفا. الرباط، منشورات اتحاد كتاب المغرب.

٨. توماشفسكي. "نظرية الأغراض". (١٩٨٢م). نظرية المنهج الشكلي: نصوص الشكلانيين الروس. ترجمة: إبراهيم الخطيب. مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت.

٩. ابن الجوزي، عبد الرحمن جمال الدين أبو الفرج. (١٩٨٦م). القصاص والمذكرين. تحقيق: محمد زغلول. بيروت، دار الكتب العلمية.

١٠. جرارد، جرج. (٢٠٠٩م). النقد البيئوي. ترجمة، عزيز صبحي، مراجعة: أحمد خريس. أبو ظبي، دار كلمة.

١١. جينيت، جيرار. (١٩٩٧م). خطاب الحكاية: بحث في المنهج. ترجمة: محمد معتصم وآخرين. ط٢، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

١٢. درويش، أحمد. (٢٠٠٣م). ابن دريد رائد فن القصة العربية. القاهرة، دار غريب.

١٣. السرّاج القارئ، أبو محمد جعفر بن أحمد بن الحسين. (د.ت). مصارع العشاق. دار صادر، بيروت.

١٤. شاخت، جوزيف، ووبوزورث، كليفورد. (١٩٩٨م). تراث الإسلام. ترجمة: د. حسين مؤنس، ود. إحسان صدقي العمد، ج٢، ط٣. عالم المعرفة. رقم: ٢٣٤، الكويت.

١٥. الشكعة، مصطفى. (١٩٥٩). بديع الزمان الهمذاني رائد القصة العربية والمقالة الصحفية. مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة.

١٦. الشوري، مصطفى. (١٩٩١م). التراث القصصي عند العرب. مكتبة الشباب، القاهرة.

١٧. الصفدي، ركان. (٢٠١١م). الفن القصصي في النثر العربي حتى مطلع القرن الخامس الهجري. الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق.

١٨. حمدي، عماد. (٢٠٠٦م). مصارع العشاق، مستويات العشق وآليات السرد. الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة.

١٩. عياد، شكري. (١٩٧٩م). القصة القصيرة في مصر. دار المعرفة، القاهرة.

٢٠. غبور، وليد محمد. (٢٠٢٢م). البنية النصية في كتاب الفوائد والأخبار لابن دريد الأزدي. مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية واللغات، كلية الآداب، جامعة المنوفية، مصر، يناير، ص ١ : ٨٩.

٢١. فضل، صلاح. (١٩٩٢م). بلاغة الخطاب وعلم النص. عالم المعرفة، الكويت.

٢٢. الفقي، صبحي إبراهيم. (٢٠٠٠م). علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٣. قاسم، سيزا. (٢٠٠٤م). بناء الرواية دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ. مكتبة الأسرة، القاهرة.

٢٤. القاضي، محمد. (١٩٩٨م). الخبر في الأدب العربي، دراسة في السردية العربية. دار الغرب الإسلامي، بيروت.

٢٥. الكردي، عبد الرحيم. (٢٠٠٦م). الراوي والنص القصصي. مكتبة الآداب. القاهرة.

٢٦. كريستيفا، جوليا. (١٩٩٧م). علم النص. ترجمة: فريد الزاهي. مراجعة: عبد الجليل ناظم. ط.٢، الدار البيضاء، دار توبقال.

٢٧. كنعان، شلوميت ريمون. (١٩٩٥م). التخييل القصصي، الشعرية المعاصرة. ترجمة: لحسن أحمامة. دار الثقافة، الدار البيضاء.

٢٨. الكومي، فايز. (٢٠١١م). تحليل البنية النصية من منظور علم لغة النص، دراسة في العلاقة بين المفهوم والدلالة في الدرس اللغوي الحديث. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد٢٥، سبتمبر.

٢٩. لحميداني، حميد. (١٩٩١م). بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي. بيروت، المركز الثقافي العربي.

٣٠. مانفريد، يان. (٢٠١١م). علم السرد. ترجمة: أماني أبو رحمة. دمشق، دار نينوى.

٣١. مرتاض، عبد الملك. (١٩٩٨م). في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد. رقم: ٢٤٠، الكويت، عالم المعرفة.

٣٢. مفتاح، محمد. (١٩٩٤م). التلقي والتأويل، مقاربة نسقية. الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

٣٣. الموافي، ناصر عبد الرازق. (١٩٩٥م). القصة العربية.. عصر الإبداع، دراسة للسرد القصصي في القرن الرابع الهجري. القاهرة، دار النشر للجامعات المصرية.

٣٤. النجار، محمد رجب. (١٩٩٥م). التراث القصصي في الأدب العربي (مقاربات سوسيو - سردية). الكويت، ذات السلاسل.

٣٥. هواشرية، بختة. (٢٠١٢م). صياغة الخبر وبناء القصة في كتاب مصارع العشاق لابن السراج البغدادي. رسالة ماجستير، المركز الجامعي العقيد آكلي محند أولحاج، الجزائر، البويرة، معهد الآداب واللغات.

٣٦. يقطين، سعيد. (١٩٩٧م). تحليل الخطاب الروائي (الزمن، السرد، التبئير). ط٣، بيروت، المركز الثقافي العربي.

**ترجمة المراجع:**

1. Am‘ḍshw, Farīd. (2013). Ishtighāl al-ru’yah al-sardīyah fī Riwāyāt Najīb Maḥfūẓ (in Arabic). Majallat al-Mawqif al-Adabī, al-‘adad : 503. 59-78.

2. Ayyād, Shukrī. (1979). al-Qiṣṣah al-Qaṣīrah fī Miṣr (in Arabic). Dār al-Ma‘rifah, al-Qāhirah.

3. Ayzābrjr, Arthur. (2003). al-Naqd al-Thaqāfī (in Arabic). tarjamat: Wafā’ Ibrāhīm, wa-Ramaḍān Basṭāwīsī. al-Majlis al-A‘lá lil-Thaqāfah, al-Qāhirah.

4. Bārt, Rūlān. (1993). Madkhal ilá al-Taḥlīl al-Binyawī llqṣṣ (in Arabic). tarjamat : Mundhir ‘Ayyāshī. Markaz al-Inmā’ al-ḥaḍārī, Ḥalab.

5. Darwīsh, Aḥmad. (2003). Ibn Durayd Rā’id Fann al-Qiṣṣah al-‘Arabīyah (in Arabic). al-Qāhirah, Dār Gharīb.

6. Faḍl, Ṣalāḥ. (1992). Balāghat al-khiṭāb wa ‘Ilm al-Naṣṣ (in Arabic). ‘Ālam al-Ma‘rifah, al-Kuwayt.

7. Al-Fiqī, Ṣubḥī Ibrāhīm. (2000). ‘Ilm al-Lughah al-Naṣṣī, Bayna al-Naẓarīyah wa al-Taṭbīq (in Arabic). Dār Qibā’ lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘, al-Qāhirah.

8. Ghabboūr, Walīd Muḥammad. (2022). al-Binyah al-Naṣṣīyah fī Kitāb al-Fawā’id wa al-Akhbār li-Ibn Durayd al-Azdī (in Arabic). Majallat Markaz al-khidmah lil-Istishārāt al-baḥthīyah wa-al-lughāt, Kullīyat al-Ādāb, Jāmi‘at al-Minūfīyah, Miṣr, Yanāyir, 1 : 89.

9. Ḥamdī, ‘Imād. (2006). Maṣāri‘ al-‘Ushshāq, Mustawayāt al-‘Ishq wa Ālīyāt al-Sard (in Arabic). al-Hay’ah al-‘Āmmah li-Quṣūr al-Thaqāfah, al-Qāhirah.

10. Hwāshryh, Bkhth. (2012). Ṣiyāghat

Sibtambir.

17. Al-Kurdī, ‘Abd al-Raḥīm. (2006). al-Rāwī wa al-Naṣṣ al-Qiṣaṣī (in Arabic). Maktabat al-Ādāb. al-Qāhirah.

18. Laḥmīdānī, Ḥamīd. (1991). Binyat al-Naṣṣ al-Sardī min Manẓūr al-Naqd al-Adabī (in Arabic). Bayrūt, al-Markaz al-Thaqāfī al-‘Arabī.

19. Mānfrīd, Yān. (2011). ‘Ilm al-Sard (in Arabic). tarjamat : Amānī Abū Raḥmah. Dimashq, Dār Nīnawá.

20. Miftāḥ, Muḥammad. (1994). al-Talaqqī wa al-Ta’wīl, Muqārabah Nasqīyah (in Arabic). al-Dār al-Bayḍā’, al-Markaz al-Thaqāfī al-‘Arabī.

21. Murtāḍ, ‘Abd al-Malik. (1998). fī Naẓarīyat al-Riwāyah Baḥth fī Tiqniyāt al-Sard (in Arabic). No. 240, al-Kuwayt, ‘Ālam al-Ma‘rifah.

22. Al-Muwāfī, Nāṣir ‘Abd al-Rāziq. (1995). al-Qiṣṣah al-‘Arabīyah .. ‘Aṣr al-Ibdā‘, Dirāsah lil-Sard al-Qiṣaṣī fī al-Qarn al-Rābi‘ al-Hijrī (in Arabic). al-Qāhirah, Dār al-Nashr lil-Jāmi‘āt al-Miṣrīyah.

23. Ibn Manẓūr, Jamāl al-Dīn Muḥammad ibn Mukarram. (n. d.). Lisān al-‘Arab (in Arabic). Dār Ṣādir, Bayrūt.

24. Al-Najjār, Muḥammad Rajab. (1995). al-Turāth al-Qiṣaṣī fī al-Adab al-‘Arabī (Muqārabāt Sūsiyū-Sardīyah) (in Arabic). al-Kuwayt, Dhāt al-Salāsil.

25. Al-Qāḍī, Muḥammad. (1998). al-Khubar fī al-Adab al-‘Arabī, Dirāsah fī al-Sardīyah al-‘Arabīyah (in Arabic). Dār al-Khubar wa-Binā’ al-Qiṣṣah fī Kitāb Maṣāri‘ al-‘Ushshāq li-Ibn al-Sarrāj al-Baghdādī (in Arabic). Risālat mājistīr, al-Markaz al-Jāmi‘ī al-‘Aqīd ākly Muḥannad Ūlḥājj, al-Jazā’ir, albwyrh, Ma‘had al-Ādāb wa-al-lughāt.

11. Ibn al-Jawzī, ‘Abd al-Raḥmān Jamāl al-Dīn Abū al-Faraj. (1986). al-Qaṣṣāṣ wal-Mdhkryn (in Arabic). taḥqīq : Muḥammad Zaghlūl. Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

12. Jrārd, Jrj. (2009). al-Naqd al-By’wy (in Arabic). tarjamat, ‘Azīz Ṣubḥī Jābir, murāja‘at : Aḥmad Khurays. Abū Ẓaby, Dār Kalimah.

13. Jynyt, Jīrār. (1997). Khaṭṭāb al-Ḥikāyah: Baḥth fī al-Manhaj (in Arabic). tarjamat : Muḥammad Mu‘taṣim wa-ākharīn. ṭ2, al-Qāhirah, al-Majlis al-A‘lá lil-Thaqāfah.

14. Kan‘ān, Shlwmyt Rīmūn. (1995). al-Takhyīl al-Qiṣaṣī, al-Shi‘rīyah al-Mu‘āṣirah (in Arabic). tarjamat : Laḥsan Aḥmāmah. Dār al-Thaqāfah, al-Dār al-Bayḍā’.

15. krystyfā, Jūlyā. (1997). ‘Ilm al-Naṣṣ (in Arabic). tarjamat : Farīd al-Zāhī. murāja‘at: ‘Abd al-Jalīl Nāẓim. Ṭ. 2, al-Dār al-Bayḍā’, Dār Tūbqāl.

16. Al-Kūmī, Fāyiz. (2011). Taḥlīl al-Binyah al-Naṣṣīyah min Manẓūr ‘Ilm Lughat al-Naṣṣ, Dirāsah fī al-‘Alāqah bayna al-Mafhūm wa al-Dalālah fī al-Dars al-Lughawī al-Ḥadīth (in Arabic). Majallat Jāmi‘at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt, No. 25,

al-Gharb al-Islāmī, Bayrūt.

26. Qāsim, Sīzā. (2004). Binā' al-Riwāyah Dirāsah Muqāranah fī Thulāthīyat Najīb Maḥfūẓ (in Arabic). Maktabat al-usrah, al-Qāhirah.

27. Al-Rashūd, Khayrāt Ḥamad Falāḥ. (2017). Kitāb Maṣāri‘ al-‘Ushshāq ls-Srrāj al-Qāri' : Dirāsah Sīmiyā'īyah (in Arabic). Risālat Duktūrāh, Qism al-lughah al-‘Arabīyah wa-ādābihā, Kullīyat al-Ādāb, Jāmi‘at al-Yarmūk, al-Urdun.

28. Al-Rūbī, Ulfat. (n. d.). al-Mawqif min al-Qaṣṣ fī Turāthinā al-Naqdī (in Arabic). Markaz al-Buḥūth al-‘Arabīyah, al-Qāhirah.

29. Twdwrwf, Tzftyān. (1992). Maqūlāt al-Sard al-Adabī, Ṭarā'iq taḥlīl al-Sard al-Adabī (in Arabic). tarjamat : al-Ḥusayn Saḥbān wa-Fu'ād Ṣafā. al-Rabāṭ, Manshūrāt Ittiḥād Kitāb al-Maghrib.

30. Twmāshfsky. "Naẓarīyat al-Aghrāḍ". (1982). Naẓarīyat al-Manhaj al-Shaklī: Nuṣūṣ al-Shklānyyn al-Rūs (in Arabic). tarjamat : Ibrāhīm al-Khaṭīb. Mu'assasat al-Abḥāth al-‘Arabīyah, Bayrūt.

31. Al-Ṣafadī, Rakān. (2011). al-Fann al-Qiṣaṣī fī al-Nathr al-‘Arabī ḥattá Maṭla‘ al-Qarn al-Khāmis al-Hijrī (in Arabic). al-Hay'ah al-‘Āmmah al-Sūrīyah lil-Kitāb, Dimashq.

32. Shākht, Jūzīf, wa Wbwzwrth, klyfwrd. (1998). Turāth al-Islām (in Arabic). tarjamat : D. Ḥusayn Mu'nis, Wad. Iḥsān Ṣidqī al-‘Amad, j2, ṭ3. ‘Ālam al-Ma‘rifah. raqm : 234, al-Kuwayt.

33. Al-Shak‘ah, Muṣṭafá. (1959). Badī‘ al-Zamān al-Hamadhānī Rā'id al-Qiṣṣah al-‘Arabīyah wa al-Maqālah al-Ṣuḥufīyah (in Arabic). Maktabat al-Qāhirah al-ḥadīthah, al-Qāhirah.

34. Al-Shūrī, Muṣṭafá. (1991). al-Turāth al-qiṣaṣī ‘inda al-‘Arab (in Arabic). Maktabat al-Shabāb, al-Qāhirah.

35. Al-Srrāj al-Qāri', Abū Muḥammad Ja‘far ibn Aḥmad ibn al-Ḥusayn. (n. d.). Maṣāri‘ al-‘Ushshāq (in Arabic). Dār Ṣādir, Bayrūt.

36. Yaqṭīn, Sa‘īd. (1997). Taḥlīl al-Khiṭāb al-Riwā'ī (al-Zaman, al-Sard, Altb'yr) (in Arabic). Ṭ. 3, Bayrūt, al-Markaz al-Thaqāfī al-‘Arabī.

# تقييد دلالة الموجودات المطلقة في القاموس
## دراسة تحليلية في ضوء النقد السابع من كتاب الجاسوس على القاموس .

# Restricting the Meaning of Absolute Existents in the Dictionary
## An analytical study in light of the seventh critic from the book al-Jāsūs ‘alá al-Qāmūs.

د. بدر بن عائد الكلبي. Dr. Bader Ayed AL kalbi .

**ملخص البحث**

قامت فكره هذه الدراسة على تتبع نموذج من نماذج النقد المعجمي، وتناولت نقد أحد أهم الدراسين للمعاجم وهو أحمد بن فارس الشدياق من خلال كتابة الجاسوس على القاموس، في نقده لأحد أشهر المعاجم العربية وهو القاموس المحيط، وفي حقل من الحقول المتعلقة بدلالة الألفاظ وهو النقد السابع فيما قيده في تعاريفه وهو مطلق، ونظراً لكثرة المواضع والتي بلغت أربعة وسبعين موضعا فقد حرصت الدراسة على تحديد حقل الموجودات بما يتناسب مع حجم الدراسة، وقدمت الدراسة بالتعريف لمفهوم التقيد والإطلاق عند أصحاب اللغة والأصوليين، وتناولت الدراسة اثني عشر (١٢) موضعا بالنظر والتحليل، وتتبعت الدلالات في أشهر المعاجم اللغوية السابقة للقاموس واللاحقة له؛ في محاولة للوقوف على قوة أو ضعف النقد محل الدراسة، ثم وقفت الدراسة على بعضٍ من جوانب القوة والضعف عند الشدياق في نقده للقاموس مع ذكر المواضع التي تظهر من خلالها ملامح القوة والضعف.

**الكلمات المفتاحية:**

الدلالة المقيدة- الدلالة المطلقة- نقد القاموس.

**Abstract**

The idea of this study based on following the pattern of lexical criticism, it dealt with the criticism of one of the most important scholars of dictionaries, Ahmed bin Faris Al-Shidyaq, through his book “The Spy on the Dictionary” In his criticism of one of the most famous Arabic dictionaries, which is Al-Qamos Al-Muheet, and in one of the fields related to the semantics of words, which is the seventh criticism in terms of what he restricted in his definitions, which is absolute , In view of the large number of subjects, which amounted to seventy-four subjects, the study was keen to define the field of assets in proportion to the size of the study , The study introduced the definition of the concept of restriction and release among language owners and fundamentalists, the study dealt with twelve topics by looking and analyzing , And tracked the indications in the most famous linguistic dictionaries preceding and following the dictionary, in an attempt to find out the strength or weakness of the criticism under study, Then the study focused on some of the strengths and weaknesses of Al-Shidyaq in his criticism of the dictionary, with mention of the places through which the features of strength and weakness appear.

**Keywords:**

Restricted Significance - Absolute Significance - Dictionary Criticism.

**المقدمة**

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين ... وبعد.

يعد القاموس المحيط للفيرزوآبادي أحد أشهر المعاجم اللغوية العربية، وقد كُتب له القبول، وانتشر بين الناس على المستويات كافة، وكثر استعماله، ونال مكانة رفيعة بين أهل الصنعة والاختصاص من الباحثين في اللغة العربية، وعند عامة الناس من المتحدثين بها، ومع هذا القبول والانتشار فقد عُني الدراسون بشرح القاموس والبحث فيه، ومن أشهر من شرح القاموس السيد محمد مرتضى الحسني الزبيدي في معجمه تاج العروس من جواهر القاموس، ومن الدراسات التي ظهرت حول القاموس المحيط الدراسات النقدية، ومن أشهر المؤلفات في نقد القاموس كتاب الجاسوس على القاموس لأحمد فارس الشدياق وهو محل الدراسة، وقد اهتم الشدياق بجوانب متعددة من النقد في كتاب القاموس.

**أحمد بن فارس الشدياق وكتابه الجاسوس:**

وولد الشدياق في قرية عشقوت بلبنان، سنة ١٨٠٤م، وانتقل مع والده إلى قرية الحدث قريباً من بيروت، اهتم بالمطالعة وعمل في نسخ الكتب، سافر إلى القاهرة ليكون أستاذاً للغة العربية عند رجال البعثات الأمريكيين، اتصل بعلماء اللغة من المصريين، وأصبح رئيس تحرير مجلة الوقائع المصرية، سافر إلى مالطا وترجم التوراة، ثم باريس ثم تونس وفيها أعلن إسلامه، اتصل بالسلطان عبد المجيد، وسافر إلى إسطنبول وعهد إليه بإدارة المطبعة السلطانية، وأصدر جريدة الجوائب، توفي عام ١٨٨٧م، له من الكتب: الواسطة، وكشف المخبأ، والفرياق، وسر الليال، والجاسوس على القاموس، (بهيم،١٩٧١م:٢٨٩) ويضم كتاب الجاسوس على القاموس مجموعة من النقود التي وقف عليها الشدياق في كتاب القاموس واشتمل على أربعة وعشرين (٢٤) نقداً، متنوعة المشارب بدأها بالحديث عن خطبة المصنف، وتناول مواضع القصور والإبهام، والذهول وفي أخطاء التعريف والتقيد وغيرها، وفيما ذكره في غير موضعه، وفيما أغفل ذكره، وفي التحريف والتصحيف، وغيرها من المواضع (الشدياق، ١٢٩٩ه:٧).

وبعد النظر فيما جاء في كتاب الجاسوس على القاموس وجد الباحث أن هناك بعض المسائل تحتاج إلى مزيد تحليل ونظر، بناء عليه ظهرت فكرة هذه الدراسة بالنظر في النقد السابع والذي جاء بعنوان "فيما قيده من تعاريفه وهو مطلق"، وقد ذكر الشدياق أن النقد في هذا الباب مما ذكره العلامة عبد الرؤوف المناوي، وهو أبو محمد عبد الرؤوف المناوي، له كتاب في شرح القاموس بعنوان: "القول المأنوس" وصل فيه إلى حرف السين المهملة، ذكره الزبيدي في التاج وذكر أنه طلبه ولم يقف عليه (الزبيدي،١٩٦٥م:١/ ٣)، وفي باب الهمزة فقط (الشدياق، ١٢٩٩ه:٢٧٠)، وجاء النقد السابع في أربعة وسبعين (٧٤) موضعاً، يمكن تصنيفها في حقول دلالية متعددة، وكان من أسباب اختيار هذا النقد دون غيره عنايته بالدلالة وتخصيصها وتعميمها، ومثل هذه الملامح الدلالية تندرج تحت الاهتمامات العلمية للباحث، وتخصصه الدقيق في دراسة الدلالة وتتبع حركتها، وقد تناولت الدراسة المواضع التي تندرج تحت حقل الموجودات دون غيره من الحقول الدلالية الأخرى (المجردات- الأحداث- العلاقات)؛ لوضوح الألفاظ في هذا الحقل، وإمكانية تتبع

دلالتها والحكم عليها، ويمكن أن تُدرس الألفاظ في الحقول الأخرى في أبحاث مستقلة، ووقف الباحث على اثني عشر (١٢) موضعاً في حقل الموجودات تناولها بالدراسة والتحليل في المبحث الثاني من هذه الدراسة.

**أسئلة الدراسة:**

س١/ ما المقصود بتقييد الدلالة وإطلاقها، أو تخصيص الدلالة وتعميمها؟

س٢/ ما مدى توافق ما ذكره الفيروزآبادي من تقييد للدلالة مع ما ذكره أصحاب المعاجم السابقة واللاحقة له؟

س٣/ ما أوجه القوة أو الضعف فيما ذكره الشدياق في نقده للقاموس في المواضع محل الدراسة؟

**أهداف الدراسة:**

١- الوقوف على نماذج من النقد المعجمي وتحليلها.

٢- التعريف بتقييد الدلالة أو تخصيصها وذكر نماذج منها.

٣- تحليل المواضع محل الدراسة، وتوضيح جوانب النقد فيها.

٤- الوقوف على نسبة التوافق بين ما ذكره الشدياق في نقده وبين ما توصلت إليه الدراسة من خلال تتبع المواضع محل الدراسة في المعاجم اللغوية.

**أهمية الموضوع وأسباب اختياره**

١- تناول النقد القاموس المحيط، الذي يعد أحد أكثر المعاجم اللغوية العربية انتشارًا.

٢- مكانة الشدياق العلمية، بوصفه أحد أهم الباحثين في الدراسات المعجمية.

٣- مكانة كتاب الجاسوس على القاموس وأهميته في مجال النقد المعجمي.

٤- عناية الباحث واهتمامه بالدراسات الدلالية، والبحث في تطورات الدلالة وتغيراتها، وتخصيصها وتعميمها.

**الدراسات السابقة:**

رسالة بعنوان اعتراضات الشدياق على القاموس المحيط من خلاله كتابه الحاسوس على القاموس- دراسة لغوية، للباحثة غادة عبد المنعم حسن، وهي رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في جامعة أم درمان الإسلامية في السودان، وعدد صفحات الرسالة (١٩٥) صفحة، وتناولت الرسالة في الفصل الأول: التعريف بالفيروزآبادي وبالشدياق، وفي الفصل الثاني: رأي الشدياق في الأخطاء الصريحة، وفي الفصل الثالث: ما غفل عنه القاموس، وفي الفصل الرابع: اعتراض الشدياق على الخلط في معاني الكلمات في القاموس، وفي الفصل الخامس: رأي الشدياق في غموض المعاني.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسة السابقة بتخصصها في النقد السابع دون غيره بالدراسة والتحليل حيث لم تتناول الرسالة السابقة المطلق والمقيد إلا في أربع صفحات فقط، في المبحث الثاني من الفصل الثاني، من ص ٥٨ إلى ص ٦١، تناولت فيها الباحثة تعريف المطلق والمقيد، ودرست موضعين فقط، منها موضع واحد في حقل الموجودات- محل الدراسة- وهذا يظهر حجم التمايز الكبير بين الدراستين.

**خطة البحث**

قسمت الدراسة إلى مقدمة وثلاثة مباحث رئيسة وخاتمة وفهرس بالمصادر والمراجع على النحو التالي:

المقدمة: وتشتمل على أسئلة الدراسة وأهداف الدراسة وأهمية الموضوع وأسباب اختياره، والدراسات السابقة، وخطة البحث، ومنهج البحث.

المبحث الأول: تقييد الدلالة مفهومه ونماذج منه.

المبحث الثاني: دراسة تحليلية للألفاظ الواردة في حقل الموجودات.

المبحث الثالث: ملامح من جوانب القوة والضعف في نقد الشدياق.

الخاتمة: وتشتمل على أهم النتائج والتوصيات.

فهرس المصادر والمراجع

**منهج البحث:**

يقوم هذا البحث على المنهج التحليلي وذلك من خلال تتبع الظاهرة اللغوية ووصفها واستقراء البيانات وتحليلها؛ للوصول إلى النتائج المستهدفة. ويقارب هذا البحث في منهجه منهج الأدباء في نقد النقد الذي يقوم على دراسة الأقوال النقدية وفهم أسبابها وتفسيرها وتحليلها.

**المبحث الأول:**

**تقييد الدلالة مفهومه ونماذج منه**

قبل دراسة النقد الذي وجهه الشدياق إلى صاحب القاموس المحيط في هذا الموضع، حرصت الدراسة على أن تقف على المعيار الرئيس والمفهوم الأول والأصيل الذي قام عليه النقد، وهو تقييد المطلق من دلالات الألفاظ، ما المقصود بالإطلاق؟ وما المقصود بالتقييد؟ مع ذكر نماذج منه، وبيان أثره على دلالة الألفاظ، مع الإشارة إلى حديث أصحاب الأصول حول المطلق والمقيد.

بالنسبة للمطلق فإن الطاء واللام والقاف تدل على أصل واحد وهي التخلية والإرسال (ابن فارس، ١٩٧٩م: ٣/ ٤٢٠)، وبالنسبة للمقيد فإن القاف والياء والدال في دلالته مشتق من القيد وهو معروف ويستخدم للحبس بصورة عامة (ابن فارس ، ١٩٧٩م: ٥/ ٤٤)، وما بين التخلية والحبس في مفهومهما العام يظهر الفرق بين المطلق والمقيد، والإطلاق المراد عند أصحاب اللغة في هذا الموضع هو أن يذكر الشيء باسمه ولا يقرن به صفة، ولا شرط، ولا زمان، ولا عدد، ولا شيء يشبه ذلك، والتقييد المراد عند أصحاب اللغة في هذا الموضع هو أن يذكر الشيء ويقترن به شيء مما ذكر (صفة-شرط- زمان- عدد- ما يشبه ذلك) (ابن فارس، ٢٠٠٥م:٣٢٦)، وهذه الألفاظ المقيدة قد يشترط فيها شيئان أو أكثر، وقد وضع ابن فارس (ت٣٩٥ه) في كتابه الصاحبي باباً أطلق عليه اسم: باب الأسماء التي لا تكون إلا باجتماع الصفات وأقلها ثنتان، وذكر نماذج منها (ابن فارس، ٢٠٠٥م:١٢٣)، وتتبع السيوطي في المزهر نماذج كثيرة من الألفاظ المقيدة في كتابه المزهر- في النوع (الثلاثون) معرفة المطلق والمقيد- ونقل كثير منها عن أصحاب اللغة (السيوطي: ١/ ٤٤٩).

وعند الأصوليين فإن المطلق هو ما دل على شائع من جنسه، أو هو ما دل على الماهية بلا قيد من حيث هي هي، من غير أن تكون له دلالة على شيء من قيوده، والمقيد عند الأصوليين ما يقابل المطلق وهو: ما دل لا على شائع من جنسه، أو ما دل على الماهية بقيد من قيودها، أو كان له دلالة على شيء من القيود (الشوكاني، ٢٠٠٠م:٢ / ٧٠٩)، والمطلق كذلك هو: اللفظ الذي يرد خالياً من أي قيد لفظي فيكون مدلوله شائعاً بين أفراده، لأنه وضع للمعنى المشترك بين أفراد الحقيقة الواحدة من حيث هو، بقطع النظر عن اعتبار الوحدة أو الجمع أو الوصف في

مفهومه الوضعي، بينما المقيد: هو ما يرد مقيداً بوصف أو شرط أو نحوهما، فيكون مدلوله محدود الشيوع قاصراً على بعض الأفراد (الصاعدي، ١٤٢٨ه:١١١)، ويمكن القول كذلك إن المطلق عند الأصوليين هو الدال على الحقيقة من غير وصف زائد عليها، والمقيد هو ما تناول معيناً أو موصوفاً بوصف زائد على حقيقة جنسه، وهذا المقيد على نوعين النوع الأول: المعين، مثل العلم والمشار إليه، النوع الثاني: غير المعين، وهو الموصوف بوصف زائد على معنى حقيقته، وهذا النوع الثاني من المقيد قد يكون مقيداً باعتبار ومطلقاً باعتبار، ومنه قوله تعالى: ﴿فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ﴾ ( النساء:٩٢) فالرقبة المذكورة في الآية مقيدة بالإيمان ولكنها مطلقة من حيث الذكورة والأنوثة ومن حيث الكبر والصغر، فهي دلالة مقيد باعتبار ومطلقة باعتبار آخر، ويُعنى أصحاب أصول الفقه بهذا المبحث (المطلق والمقيد)؛ لأن الدليل الشرعي إذا لم يرد ما يقيده يجب حمله على إطلاقه، وإذا ورد ما يقيده يجب حمل المطلق على المقيد، وللمسألة ضوابطها وأحوالها عند أصحاب أصول الفقه (السلمي، ٢٠٠٥م:٣٦٧).

ويتضح من تتبع الكلام السابق أن المراد بتقييد الدلالة هنا هو وضع شروط ضابطة، أو صفات مبينة، أو محددات خاصة، تخرج الدلالة عن مفهومها الشائع وتحصرها ببعض مدلولاتها، وعند تتبع النماذج التي ذكرها الشدياق في الجاسوس يظهر أن هناك تقارباً بين التقييد وبين تخصيص الدلالة عند الباحثين المعاصرين في علم الدلالة، فدلالة اللفظ وفق ما يراه الباحثون المعاصرون تتذبذب بين أقصى العموم في ألفاظ الكليات مثل لفظ شجرة الذي يطلق على كل شجرة في العالم وبين أقصى الخصوص كما في أسماء الأعلام (أنيس، ٢٠٠٤م:١١٧)، ويقصد بتخصيص الدلالة عند المحدثين تحويل الدلالة من المعنى الكلي إلى المعنى الجزئي، أو تضييق مجال استعمالها؛ لذلك يطلق على تخصيص الدلالة تضييق الدلالة، وهو نتيجة لإضافة بعض الملامح التي تميز اللفظ عن غيره ، وكل زيادة في هذه الملامح تقلل ما يندرج تحت دلالة اللفظ، ويقلل من عدد أفراده (عمر، ٢٠٠٩م:٢٤٥).

وبعد النظر في تقييد الدلالة وتخصيصها يظهر هذا التقارب الكبير في التعريفات السابقة، ولكل يمكن تلمس وجه للفرق بينهما وذلك بأن التقييد يقوم على وضع حدود جديدة تكون سبباً في التقييد بينما يقوم التخصيص على انتقال الدلالة من العام إلى الخاص دون وضع محددات، وقد يكون التخصيص بإضافة محددات كما ذكر الدكتور أحمد مختار عمر في تعريفه السابق لتخصيص الدلالة.

ومن نماذج تقيد الدلالة في لغة العرب ما ذكره ابن فارس (ت٣٩٥ه) في كتابه الصاحبي (ابن فارس،٢٠٠٥م:١٢٣)، وما نقله السيوطي في المزهر (السيوطي:١/ ٤٤٩)، من تقيد دلالة المائدة فلا يقال للمائدة مائدة إلا إذا كان عليها طعام، فإن لم يكن عليه طعام فهو خوان، ومن نماذج تقييد الدلالة في لغة العرب كذلك تقييد دلالة الكأس فلا يقال له كأسٌ حتى يكون فيه شراب، فإن لم يكن فيه شراب فهو قدح، والحلة لا تكون إلا في ثوبين من جنس واحد إزار ورداء فإن اختلفا لم تدع حلة، والضعينة لا تكون ضعينة حتى تكون فيها امرأة في هودج على راحلة، ومثلها القلم لا يسمى قلماً حتى يبرى ويصلح للكتابة.

**المبحث الثاني:**
**دراسة تحليلية للألفاظ الواردة في حقل الموجودات.**

تتناول الدراسة في هذا المبحث المواضع التي أشار إليها الشدياق في النقد السابع من كتابه الجاسوس على القاموس، والمتعلق بتقييد الدلالات المطلقة للألفاظ، وتندرج المواضع محل الدراسة تحت حقل الموجودات دون غيرها من الحقول الدلالية ( المجردات - الأحداث- العلاقات).

وتقوم هذه الدراسة على تحديد موضع النقد، والرجوع إليه في القاموس المحيط في بداية كل موضع، ثم ذكر وجه النقد عند الشدياق في الجاسوس، ثم تتبع مواضع النقد -محل الدراسة- عند القدماء من أصحاب المعاجم السابقين للفيروزآبادي وعند من أتى بعده من صناع المعاجم، وكذلك عند أصحاب المعاجم المعاصرة، وقد وضع الباحث قالباً لتتبع هذه الألفاظ في المعاجم يبدأ من تحديد دلالة الجذر الذي يندرج تحته اللفظ محل الدراسة وذلك بالعودة إلى معجم مقاييس اللغة لابن فارس، والذي حرص فيه على جمع دلالات الجذر الواحد تحت أصل واحد أو أكثر، ثم العودة إلى دلالة اللفظ في كتاب العين للخيل بن أحمد الفراهيدي بوصفه أحد أقدم معاجم الألفاظ التي وصلتنا، ثم البحث عن الدلالة في معجم تهذيب اللغة للأزهري، بوصفه أحد المعاجم القديمة ولما عرف عنه من توسع وشمول، وقد استدرك على كتاب العين في كثير من المواضع، ثم البحث في الصحاح لما عرف عن الجوهري من تحري الدقة والصحة، ثم البحث في أحد أهم المعاجم اللغوية العربية المطولة وأكثرها انتشاراً، وهم معجم لسان العرب لابن منظور، ثم البحث في تاج العروس من جواهر القاموس الذي قام فيه الزبيدي بشرح القاموس والتعليق عليه، والاستدراك لما فاته، ثم البحث في بعض المعاجم المعاصرة ومنها محيط المحيط للبستاني؛ لاعتماده على القاموس، ثم البحث في المعجم الوسيط بوصفه أحد أهم المعاجم المعاصرة ومن أكثرها شهرة واستعمالا، وقد أهمل الباحث الرجوع إلى بعض المعاجم بسبب اشكاليات البحث فيها مثل جمهرة اللغة لابن دريد، أو للاستغناء عنها بغيرها.

ومن خلال هذا التتبع يمكن تحليل الدلالات والوقوف على صحة ما ذهب إليه الشدياق في نقده، ومن هذه المواضع:

**الموضع الأول: تقييده دلالة بكأت بقلة لبن الناقة دون غيرها:**

جاء في القاموس المحيط: بكأت الناقة: قل لبنها (الفيروزآبادي، ١٣٠١ه: ١/ ٨)، ووجه النقد هنا عند صاحب الجاسوس على القاموس هو التقييد بالناقة دون غيرها، حيث يوهم كلام المؤلف على أن ذلك لا يقال إلا لإناث الإبل وليس الأمر كذلك، واستشهد بما جاء في الصحاح والعباب من قولهم: بكأت الناقة والشاة (الشدياق، ١٢٩٩ه:٢٧٠)، وفي الأصل فإن الباء والكاف والهمزة أصلان أحدهما: البكاء والثاني: نقصان الشيء وقلته (ابن فارس، ١٩٧٩م: ١/ ٢٨٥)، وفي العين البكيئة من الشاء أو الإبل: القليلة اللبن (الفراهيدي، ١٩٨٠م: ٥/ ٤١٨)، وفي تهذيب اللغة بَكُؤَت الناقة والشاة : إذا قل لبنها (الأزهري، ١٩٦٤م: ١٠/ ٤٠٤)، وفي الصحاح - وهو ما استشهد به الشدياق- بكأت الناقة أو الشاة: إذا قل لبنها (الجوهري، ١٩٩٠م: ١/ ٣٧)، وفي لسان العرب: بكأت الناقة والشاة: قل لبنها، وقيل انقطع (ابن منظور: ١/ ٣٤)، وفي تاج العروس بكأت الناقة أو الشاة: قل لبنها وقيل

انقطع (الزبيدي، ١٩٦٥: ١/ ١٥١)، أما في المعاجم المعاصرة فقد جاء في محيط المحيط للبستاني: بكأت الناقة والشاة: قل لبنها، والبئر قل ماؤها (البستاني، ١٩٧٧: ٤٩)، وفي المعجم الوسيط بكأت البئر قل ماؤها، والحيوان الحلوب: قل لبنه (مجمع اللغة العربية بالقاهرة،٢٠٠٤م:٦٦).

بناء على هذا التتبع عند السابقين واللاحقين للفيروزآبادي من صناع المعاجم العربية، يظهر أن ما ذكره الفيروزآبادي في القاموس من اقتصار ذكر الناقة دون غيرها عند الحديث عن دلالة الجذر بكأ، فيه شيء من التقييد لدلالة مطلقة، وتظهر ملامح إطلاق هذه الدلالة من خلال حرص أصحاب المعاجم القديمة والمعاصرة على توضيح تنوع دلالة بكأ، والإشارة إلى أن هذه الصفة (بكأت) تشمل الناقة والشاة، أو الحيوان الحلوب بصفة عامة كما جاء في المعجم الوسيط، وهذا يعزز النقد الذي ذهب إليه الشدياق من وجود تقيد للدلالة المطلقة في هذا الموضع من القاموس المحيط.

**الموضع الثاني: تقيده دلالة المبأة ببيت النحل في الجبل دون غيره من بيوت النحل.**

قبل الدخول في هذا الموضع فإن كتابة الهمزة المتوسطة في كلمة المبأة وغيرها من الكلمات قد تختلف بناء على ضبط الهمزة وضبط ما قبلها وعلى وجود حرف المد من عدمه؛ لذلك قد يظهر اختلاف المعاجم وتمايزها في كتابة الهمزة على الألف أو على السطر، وهي مسألة في الكتابة الإملائية يمكن الرجوع إليها في مظانها.

جاء في القاموس المحيط، المَبَاءَة: المنزل، وبيت النحل في الجبل، ومتبوآ الولد من الرحم، وكناس الثور، والمعطن (الفيروزآبادي، ١٣٠١هـ: ١/ ٩)، ووجه النقد هنا تقييد دلالة المبأة ببيت النحل في الجبل، وظاهر كلامه أنه لا يطلق اسم المبأة على بيت النحل في غير الجبل، واستشهد بما جاء في تهذيب اللغة: بأنه المراح الذي ينزل فيه النحل، وأضاف الشدياق لو اقتصر صاحب القاموس على عبارة بيت النحل فقط لكان أولى (الشدياق، ١٢٩٩ه:٢٧٠)، وفي أصل الدلالة فإن الباء والواو والهمزة أصلان: أحدهما الرجوع إلى الشيء والأخر تساوي الشيئين (ابن فارس، ١٩٧٩م: ١/ ٣١٢)، وفي العين، الباءة والمبأة: منزل القوم حين يتبوءون في قِبل واد أو سند أو جبل، بل هو كل منزل ينزله القوم، والمبأة معطن الإبل (الفراهيدي، ١٩٨٠م: ٨/ ٤١١)، وفي تهذيب اللغة أبأت الإبل إذا رددتها إلى المباءة: وهي المراح الذي تبيت فيه (الأزهري، ١٩٦٤م: ١٥/ ٥٩٥)، وهذا الموضع من التهذيب هو الذي استشهد به صاحب الجاسوس على تقييد الدلالة عند الفيروزآبادي في القاموس المحيط، وفي الصحاح المبأة: منزل القوم في كل موضع، ويسمى كناس الثور الوحشي مباءة، وكذلك معطن الإبل، وتبوأت منزلاً: أي نزلته (الجوهري، ١٩٩٠م: ١/ ٣٧)، وفي اللسان الباءة والمباءة: المنزل، وهو منزل القوم في كل موضع، وردت الإبل إلى المباءة، والمبأة: بيتها في الجبل، وهو المراح الذي تبيت فيه (ابن منظور: ١/ ٣٩)، وفي تاج العروس المبأة: بيت النحل في الجبل (الزبيدي، ١٩٦٥: ١/ ١٥٦)، أما في المعاجم المعاصرة فقد جاء في محيط المحيط: المبأة: المنزل، وبيت النحل في الجبل (البستاني، ١٩٧٧: ٥٩)، وفي المعجم الوسيط المباءة: المنزل (مجمع اللغة العربية بالقاهرة،٢٠٠٤م:٧٥).

ويظهر مما سبق أن دلالة المبأة في المعاجم القديمة والحديثة تتفاوت ما بين الاتساع والتضييق، وتخصيص البيت وربطه بالجبل فيه دلالة إضافية تظهر حتى عند أصحاب المعاجم

القديمة كما جاء في العين، فتجدهم يشيرون إلى الجبل عند الإشارة إلى المباءة، وقد ذكر صاحب اللسان هذه الدلالة، وربطها بالإبل، وكذلك نقلها الزبيدي في تاج العروس، والبستاني في محيط المحيط، مع الإشارة إلى الدلالة العامة، وحتى ما نقله الشدياق عن الأزهري في تهذيب اللغة واستشهد به في نقده، جاء في مجرى الحديث عن الإبل، وليس الحديث عن النحل، بناء عليه قد يوافق الفيروزآبادي فيما ذهب إليه عند تخصيص المباءة وربطها بالنحل إن المقصود هنا هو بيت النحل بالجبل دون غيره من بيوت النحل، ويضعف نقد الشدياق بأن في هذا الموضع تقييد للدلالة المطلقة.

**الموضع الثالث: تقييده دلالة حنبطأ بالرجل القصير السمين دون المرأة.**

جاء في القاموس المحيط: رجل حَـبَنْطأ وحَبَنْطِي ومُحَبَنطِئ: قصير سمين بطين (الفيروزآبادي، ١٣٠١ه: ١/ ١١)، ووجه النقد عند الشدياق في هذا الموضع استخدام لفظ الحبنطأ للرجل دون المرأة، حيث يرى الشدياق أن في هذا تقييد للدلالة المطلقة، وأضاف الشدياق: "ولعله غير مراد وأن ذكر الرجل للتصوير لا للتنبيه" (الشدياق، ١٢٩٩ه:٢٧١)، وهذه محاولة من الشدياق لتعليل هذا التقييد، وأصل دلالة الحاء والباء والطاء البطلان أو الألم، ومن دلالته على الألم الحَبَط: وهو أن تأكل الدابة حتى ينتفخ لذلك بطنها (ابن فارس، ١٩٧٩م: ٢/ ١٢٩)، وهنا تقارب بين انتفاخ بطن الدابة وبين دلالة الحبنطأ على القصير السمين البطين، وجاء في العين الحبنطأ: العظيم البطن، والمحبنطي: اللازق بالأرض والعريض (الفراهيدي، ١٩٨٠م: ٣/ ٣٣٤)، وفي تهذيب اللغة يقال للرجل إذا كان فيه قِصر وضِخم بطن رجل حبنطأ (الأزهري، ١٩٦٤م: ٥/ ٣٢٧)، وفي الصحاح: رجل حبنطأ: قصير سمين ضخم البطن (الجوهري، ١٩٩٠م: ١/ ٤٤)، وفي اللسان: رجل حبنطأ: قصير سمين ضخم البطن (ابن منظور: ١/ ٥٧)، وفي تاج العروس رجل حبنطأ: قصير سمين ضخم بطِين (الزبيدي، ١٩٦٥: ١/ ١٨٦)، وذكر البستاني في محيط المحيط، أن الحبنطاة مؤنثة الحبنطى والمرأة القصيرة الدميمة البطينة (البستاني، ١٩٧٧: ١٤٤).

ويظهر من هذا التتبع في المعاجم القديمة أن تقييد دلالة الحبنطأ بالرجل القصير الضخم البطين دون المرأة التي تشاركه في هذه الصفات أمر شائع في المعاجم القديمة، وهو ما ذهب إليه صاحب القاموس، والشدياق لم يذكر في هذا الموضع من أطلق لفظ حبنطأ على المرأة القصيرة السمينة من أصحاب المعاجم القديمة، وقد حرص على الاستشهاد على كلامه من المعاجم القديمة في الموضعين السابقين، ولعل في موافقة المعاجم القديمة للتقيد الذي ذكره صاحب القاموس من قصر دلالة الحبنطأ على الرجل دون المرأة، وكذلك عدم استشهاد الشدياق على ما ذكره من إطلاق اسم الحبنطأ على المرأة القصيرة السمينة البطينة، ما يضعف حجة ما ذهب إليه الشدياق في نقده، ويؤكد موقف صاحب القاموس في تقييد الدلالة.

**الموضع الرابع: تقييده دلالة الخجأة بالرجل الثقيل اللحم دون المرأة.**

جاء في القاموس المحيط: الخُجَأَة: الرجل اللَّحِم الثقيل والأحمق (الفيروزآبادي، ١٣٠١ه: ١/ ١٣)، ووجه النقد عند الشدياق هنا أن ظاهر كلام صاحب القاموس أنه لا يقال للمرأة البادن خجأة بل يختص بالرجل، واستدرك الشدياق نقده هنا بقوله ولعله - هذا التخصيص- غير

مـراد (الشـدياق، ١٢٩٩ه:٢٧٢)، ولم يسـند ابـن فـارس هـذا الجـذر إلى أصـل دلالي يجمعـه، فقـد جـاء في مقاييـس اللغـة: الخـاء والجيـم والحـرف المعتـل أو المهمـوز ليـس أصـلاً، ولكنـه أشـار أنهـم يقولـون: رجـل خُجَـأَة: أي أحمـق (ابـن فـارس، ١٩٧٩م: ٢/ ٢٤٧)، وفي العـين: التخاجـؤ في المـشي: التباطـؤ، والخُجَـأَة: الرِّخو الـمُضطرب (الفراهيـدي، ١٩٨٠م: ٤/ ٢٨٢)، ولم أقـف عـلى دلالـة الخُجَـأة عـلى الرجـل الأحمـق أو كثـير اللحـم أو الثقيـل، عنـد الأزهـري في تهذيـب اللغـة (الأزهـري، ١٩٦٤م: ٧/ ٤٥٨)، وفي الصحـاح: الخَجـأة: الرجـل الكثـير اللحـم الثقيـل (الجوهـري، ١٩٩٠م: ١/ ٤٦)، وفي اللسـان الخُجَـأَة: الأحمـق، والمضطـرب، والكثـير اللحـم الثقيـل (ابـن منظـور: ١/ ٦٤)، وفي تـاج العـروس الخُجَـأة: الرجل كثـير اللحـم الثقيـل (الزبيـدي، ١٩٦٥: ١/ ٢٠٨)، أمـا في المعاجـم المعـاصرة فقـد جـاء في محيـط المحيـط الخجـأة: الرجـل الكثـير اللحـم الثقيـل والأحمـق (البسـتاني، ١٩٧٧: ٢١٨)، وفي المعجـم الوسـيط الخجـأة: السـمين الثقيـل، والأحمـق والمضطـرب (مجمـع اللغـة العربيـة بالقاهـرة،٢٠٠٤م:٢١٩).

ويظهـر مـن هـذا التتبـع أن تقييـد دلالـة الخُجَـأَة بالرجـل السـمين أو كثـير اللحـم، أو الثقيـل أو الأحمـق، أو المضطـرب دون المـرأة أمـر شـائع في المعاجـم، ولعـل السـبب في ذلـك يعـود إلى أن دلالـة الخجـأة بالنسـبة للمـرأة قـد تحمـل معـاني مختلفـة وغـير مـرادة في هـذا الموضـع، وهـذا مـا يدعـم مـا ذهـب إليـه صاحـب القامـوس ومـا ذكـره أصحـاب المعاجـم مـن قبلـه ومـن بعـده مـن تقييـد دلالـة الخجـأة بالرجـل دون المـرأة، ويضعـف نقـد الشـدياق في هـذا الموضـع، وبخاصـة أن الشـدياق لم يشـير إلى مـن وصـف المـرأة البدينـة بأنهـا خُجَـأة.

**الموضـع الخامـس: تقييـده دلالـة الخسـيء بالـرديء مـن الصـوف مـن دون غـيره.**

جـاء في القامـوس المحيـط الخسـأ: ...وكأمـير الـرديء مـن الصـوف (الفيروزآبـادي، ١٣٠١ه: ١/ ١٣)، ووجـه النقـد عنـد الشـدياق في تقييـده دلالـة الخـسيء بالـرديء مـن الصـوف دون غـيره، ويظهـر هـذا في قـول الشـدياق: "الخـسيء كأمـير الـرديء مـن الصـوف ونحـوه" (الشـدياق، ١٢٩٩ه:٢٧٣)، وأصـل دلالـة الخـاء والسـين والهمـزة: الإبعـاد (ابـن فـارس، ١٩٧٩م: ٢/ ١٨٢)، ولم يربـط صاحـب العـين دلالـة خسـأ بالصـوف (الفراهيـدي، ١٩٨٠م: ٤/ ٢٨٨)، ولم أقـف عليهـا عنـد الأزهـري في تهذيـب اللغـة (الأزهـري، ١٩٦٤م: ٧/ ٤٨٣)، ولم أقـف عليهـا في الصحـاح (الجوهـري، ١٩٩٠م: ١/ ٤٧)، ولم يذكـره ابـن منظـور في اللسـان (ابـن منظـور: ١/ ٦٥)، وجـاء في تـاج العـروس الخـسيء: الـرديء مـن الصـوف (الزبيـدي، ١٩٦٥: ١/ ٢١١)، أمـا في المعاجـم المعـاصرة فقـد جـاء في محيـط المحيـط الخسيء: الـرديء مـن الصـوف (البسـتاني، ١٩٧٧: ٢٣١)، وفي المعجـم الوسـيط: الخـسيء: الـرديء مـن الصـوف (مجمـع اللغـة العربيـة بالقاهـرة،٢٠٠٤م:٢٣٣).

ويظهـر مـن هـذا التتبـع أن دلالـة الخـسيء عـلى الـرديء مـن الصـوف لم تذكرهـا المعاجـم القديمـة، باسـتثناء الشـيباني في الجيـم ( الشـيباني، ٢١٣ه: ١/ ٢٣٩) ولكنهـا ذكـرت في المعاجـم بعـد القامـوس ولعلهـا من الـدلالات التـي كثـر اسـتعمالها في العصور المتأخـرة؛ لذلـك قيدهـا صاحـب القامـوس بالصوف، ولم يذكـر الشـدياق هنـا مـن أطلـق الخـسيء عـلى غـير الـرديء مـن الصـوف، وهـذا يعـزز مـا ذهـب إليـه الفيروزآبـادي في القامـوس مـن تقييـد دلالـة الخـسيء بالـرديء مـن الصـوف، ويضعـف نقـد الشـدياق في هـذا الموضـع.

**الموضع السادس: تقييده دلالة الدنيء بمن اجتمعت فيه أربعة خصال.**

جاء في القاموس المحيط الدنيء: الخسيس الخبيث البطن والفرج الماجن (الفيروزآبادي، ١٣٠١ه: ١/ ١٥)، ووجه النقد عند الشدياق في هذا الموضع، أن ظاهر قول صاحب القاموس يدل على أن الدنيء لا تطلق إلا على من اجتمعت فيه أربع خصال: الخسة، وخبث البطن والفرج، والمجون، واستشهد صاحب الجاسوس على شمولية الدلالة بما جاء في الصحاح والعباب من قولهما هو الخسيس الدون (الشدياق، ١٢٩٩ه:٢٧٢)، وأصل دلالة دنى: المقاربة، والدني من الرجال: الضعيف الدون، وهو من أصل المقاربة؛ لأنه قريب المأخذ والمنزلة (ابن فارس، ١٩٧٩م: ٢/ ٣٠٣)، وفي العين دَنُؤ يَدْنُؤ دَنَاءة، فهو دنيء: أي حقير قريب من اللؤم (الفراهيدي، ١٩٨٠م: ٨/ ٧٥)، وفي تهذيب اللغة تقول العرب: إنه لدني -غير مهموز- يتبع خسيس الأمور وأصاغرها، دنؤ الرجل: إذا كان ماجناً، وأهل اللغة لا يهمزون دنو في باب الخسة، وإنما يهمزون في باب المجون والخبث، ورجل دني: الخبيث البطن والفرج، والضعيف الخسيس، وهو الخبيث البطن والفرج الماجن (الأزهري، ١٩٦٤م: ١٤/ ١٨٧)، وفي الصحاح: الدنيء: الخسيس من الرجال الدون، وقد دنأ ودنُؤ: أي سَفُل في فعله ومجن (الجوهري، ١٩٩٠م: ١/ ٥٠)، وفي لسان العرب الدنيء من الرجال: الخسيس الدون، الخبيث البطن والفرج، الماجن، وقيل: الدقيق، الحقير (ابن منظور: ١/ ٧٨)، وفي تاج العروس الدنيء: الخسيس الدون من الرجال، والخبيث البطن والفرج، الماجن، والدنيء أيضاً: الدقيق الحقير (الزبيدي، ١٩٦٥: ١/ ٢٢٩)، أما في المعاجم المعاصرة فقد جاء في محيط المحيط الداني: الخسيس الخبيث البطن والفرج الماجن، والدنيء: الدقيق والحقير والدون الذي لا خير فيه (البستاني، ١٩٧٧: ٢٩٤)، وفي المعجم الوسيط: الدنيء: الخسيس الدون (مجمع اللغة العربية بالقاهرة،٢٠٠٤م:٢٩٨).

ويظهر من التتبع السابق أن تقييد دلالة الدنيء بالخصال الأربعة أمر تعرضت له المعاجم القديمة، ولكن المعاجم أشارت أيضاً إلى الدلالة المطلقة للكلمة وهي الخسيس الدون بصفة عامة، بناء عليه يظهر أن نقد الشدياق في محله من جانب أن صاحب القاموس لم يرد الدلالة العامة بالإضافة إلى الدلالة المقيدة بالشروط الأربعة.

**الموضع السابع: تقييده دلالة أرجأت بالناقة دون غيرها:**

جاء في القاموس المحيط: أرجأ الأمر: أخره والناقة: دنا نتاجها، والصائد لم يصب شيئا (الفيروزآبادي، ١٣٠١ه: ١/ ١٦)، ووجه النقد عند الشدياق في هذا الموضع تقييده دلالة أرجأت بالناقة التي دنا نتاجها أي وضعها دون غيرها، ويفهم من كلامه أن ذلك لا يقال لغير الناقة التي دنا وضعها، وكان الأحسن لو عبر كما ذكر أبو عمرو وغيره من أهل اللغة بقوله: أرجأت الحامل، دنا خروج ولدها (الشدياق، ١٢٩٩ه:٢٧٢)، وأدرجت أرجأت هنا في حقل الموجودات؛ لأنها تدل على محسوس وهي الحامل في نهاية حملها، والراء والجيم والهمزة أصل يدل على التأخير، يقال: أرجأت الشيء أخرته (ابن فارس، ١٩٧٩م: ٢/ ٤٩٥)، وفي العين أرجأت الشيء: أخرته (الفراهيدي، ١٩٨٠م: ٦/ ١٧٤)، وجاء في تهذيب اللغة قال أبو عمر: أرجأت الحامل: إذا دنا أن يخرج ولدها (الأزهري، ١٩٦٤م: ١١/ ١٨٣)، ولعل هذا النص في التهذيب

هو ما أشار إليه الشدياق في نقده، وفي الصحاح أرجأت الأمر: أخرته، وأرجأت الناقة: دنا نتاجها (الجوهري، ١٩٩٠م: ١/ ٥٢)، وفي اللسان أرجأ الأمر: أخره أرجأت الناقة: دنا نتاجها، وعن أبي عمرو أرجأت الحامل: إذا دنت أن تخرج ولدها (ابن منظور: ١/ ٨٤)، وفي تاج العروس أرجأ الأمر: أخره، والإرجاء التأخير، وأرجأت الناقة: دنا نتاجها، وأرجأت الحامل: إذا دنت أن يخرج ولدها (الزبيدي، ١٩٦٥: ١/ ٢٤٠)، أما في المعاجم المعاصرة فقد جاء في محيط المحيط أرجأت الناقة: دنا نتاجها والصائد لم يصب شيئاً، وفلان الأمر: أخره (البستاني، ١٩٧٧: ٣٣٣)، وفي المعجم الوسيط: أرجأت الحامل: دنا وضعها، والصائد: لم يصب شيئا، والأمر: أخره (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ٢٠٠٤م: ٣٢٩).

ويظهر من هذا التتبع للنقد الذي وجه الشدياق إلى صاحب القاموس بأن دلالة أرجأ دلالة مطلقة تشمل الحامل التي دنا وضعها بصفة عامة، وأنه لا يصح تقييد دلالة بالناقة دون غيرها، وفي هذا النقد وجهة نظر حيث يظهر من كلام الشدياق أنه يرى أن تحذف كلمة الناقة ويعوض عنها بالحامل، ولكن صناع المعاجم التي ذكرت الناقة في هذا الموضع فعلوا أمراً مختلفاً، حيث عقبوا بذكر العام بعد الخاص؛ لبيان شمولية الدلالة، وهذا هو الأفضل، وهو ما لم يفعله صاحب القاموس، ويمكن القول إن نقد الشدياق في محله هنا، ولكن بأن يتبع منهج صناع المعاجم في هذا الموضع بأن يذكر الخاص (الناقة) ثم يذكر العام (الحامل).

**الموضع الثامن: تقييده دلالة السوءة بالفرج دون غيره:**

جاء في القاموس المحيط: والسوأة: الفَرْج، والفاحشة، والخَلة القبيحة (الفيروزآبادي، ١٣٠١ه: ١/ ١٨)، ووجه النقد عند الشدياق في هذا الموضع أن قصر السوءة على الفرج دون غيره من العورة فيه تقيد لدلالة مطلقة، واستشهد بما جاء في الصحاح والعباب من قولهم: السوءة: العورة، وأن ما ذكره صاحب القاموس هو اصطلاح الفقهاء وليس رأي أصحاب اللغة (الشدياق، ١٢٩٩ه: ٢٧٣)، ودلالة السين والواو والهمزة من باب القُبح (ابن فارس، ١٩٧٩م: ٣/ ١١٣)، وفي العين السوأة: فرج الرجل والمرأة (الفراهيدي، ١٩٨٠م: ٧/ ٣٢٨)، وفي تهذيب اللغة السوءة: فرج الرجل والمرأة (الأزهري، ١٩٦٤م: ١٣/ ١٣١)، وفي الصحاح: السوأة: العورة (الجوهري، ١٩٩٠م: ١/ ٥٦)، وهو الموضع الذي استشهد به الشدياق في نقده، وفي اللسان السوأة : العورة والفاحشة، والسوأة: الفرج، وعن ابن الأثير أنه قال: السوأة في الأصل الفرج ثم نُقل إلى كل ما يستحيا منه إذا ظهر من قول أو فعل (ابن منظور: ١/ ٩٧)، وفي تاج العروس السوءة: الفرج والفاحشة والعورة (الزبيدي، ١٩٦٥: ١/ ٢٧٥)، أما في المعاجم المعاصرة فقد جاء في محيط المحيط: السوءة: العورة والفاحشة والخلة القبيحة (البستاني، ١٩٧٧: ٤٣٨)، وفي المعجم الوسيط، السوأة: العورة (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ٢٠٠٤م: ٤٦٠).

ويظهر مما سبق أن دلالة السوأة على الفرج دلالة أصلية عن أصحاب المعاجم وليست من اصطلاحات الفقهاء كما ذكر الشدياق، وكذلك أوضح هذا التتبع حركة الدلالة واتساعها من دلالتها على الفرج إلى دلالتها على كل ما يعيب ويستحيا منه من قول وفعل، وذكر بعض أصحاب المعاجم كلا الدلالتين الخاصة (الفرج) والعامة (العورة) ولعل الأفضل لو ذكر صاحب القاموس كلا الدلالتين، ولم يقتصر على الدلالة

الخاصة.

**الموضع التاسع: تقييده دلالة صدئ بالفرس دون غيره.**

جاء في القاموس المحيط: الصُدْأة بالضم، شقرة إلى سواد، صدئ الفرس وهو أصْدَأ وهي صْدَآء، وجدي أصدأ: أسود مشرب بحمرة (الفيروزآبادي، ١٣٠١ه:١/ ٢٠)، ووجه النقد عند الشدياق في هذا الموضع أنه يفهم كلام صاحب القاموس أن ذلك لا يقال في غير الخيل كالبغال والحمير وغيرهما من الحيوان، وهذا ليس مراداً، كما يفيده قوله: وجدي أصدأ، بل لا يختص ذلك بالحيوان ويوصف به الجماد، ففي اللسان وغيره، الصدآء على فعلاء الأرض التي حجرها أصدأ، أي أحمر يضرب للسواد (الشدياق، ١٢٩٩ه:٢٧٣)، وأصل دلالة الصاد والدال والهمزة من صدأ الحديد (ابن فارس، ١٩٧٩م: ٣/ ٣٤١)، وفي العين: الصُّدأة : لون شقرة يضرب إلى سواد غالب يقال فرس أصدأ والأنثى صدْآء (الفراهيدي، ١٩٨٠م: ٧/ ١٤٢)، وفي تهذيب اللغة الصدأة: لون شقرة تضرب إلى السواد يقال فرس أصدأ، والأنثى صدآء، والصدأة: الأرض التي ترى حجرها أصدأ أحمر يضرب إلى السواد (الأزهري، ١٩٦٤م: ١٢/ ٢١٩)، وهذا الموضع مما استشهد به الشدياق في نقده للقاموس، وفي الصحاح جدي أصدأ: أسود مشربٌ حُمرة، والصُدأة: اسم ذلك اللون، وهي من شيات المعز والخيل (الجوهري، ١٩٩٠م: ١/ ٥٩)، وفي اللسان: الصدأ: شقرة تضرب إلى السواد الغالب، فرس أصدأ وجدي أصدأ: بين الصدأ، إذا كان أسود مشربا بحمرة، وهذا اللون من شيات المعز والخيل، والصدأ على فعلاء: الأرض التي ترى حجرها أصدأ أحمر يضرب إلى أسود (ابن منظور: ١/ ١٠٨)، وفي تاج العروس الصُدأة: من شيات المعز والخيل وهي شقرة تضرب إلى السواد الغالب ويقال صدئ الفرس والجدي، والصدآء على فعلاء الأرض التي ترى حجرها أحمر تضرب إلى السواد (الزبيدي، ١٩٦٥: ١/ ٣٠٨)، أما في المعاجم المعاصرة فقد جاء في محيط المحيط الصُدأة: شقرة إلى سواد، أو سواد مشرب بحمرة، وهي من شيات الماعز والخيل (البستاني، ١٩٧٧: ٥٠١)، وفي المعجم الوسيط: واللون أشرب سواداً بحمرة، فهو أصدأ وهي صدآء (مجمع اللغة العربية بالقاهرة،٢٠٠٤م:٥٠٩).

ويظهر من التتبع السابق أن هذا التقييد للدلالة صدأ لا يتوافق مع ما ذكرته المعاجم، ولو كان ذكره هنا على سبيل المثال، وإن كان في ذكر صاحب القاموس للجدي استدراك على التقيد السابق فإن صناع المعاجم القديمة قد أشاروا إلى أن هذا الوصف ينطبق على الخيل والمعز، وكذلك على الجمادات مثل: الأرض، وفي عباراتهم السابقة سعة تجاوزها صاحب القاموس، ولعل العبرة هنا في اللون لا فيما يقع عليه من الحيوانات والجمادات، وهذا يعزز النقد الذي وجهه الشدياق في هذا الموضع.

**الموضع العاشر: تقييده دلالة الطأطاء بالمنهبط من الأرض بشرط أن يستر من كان فيه.**

جاء في القاموس المحيط: والطَّأطَاء: المُنْهَبط الذي يستر من كان فيه، والجمل القصير الأوقص (الفيروزآبادي، ١٣٠١ه:١/ ٢١)، ووجه النقد عند الشدياق في هذا الموضع اشتراط الاستتار فيه، فيرى الشدياق أن في هذا الشرط تقييد للدلالة المطلقة، وهو ليس بشرط كما يفهم من كلام صناع المعاجم، ولهذا حذفوه، واستشهد الشدياق بعبارة الصحاح الطأطاء من الأرض: ما انهبط، وكذلك استشهد بعبارة اللسان الطأطاء: المكان المطمئن

الضيق، ويقال له القاع (الشدياق، ١٢٩٩ه:٢٧٤)، وأصل دلالة طأطأ: هَبْط الشيء، ومنه قولهم طأطأ رأسه، وهو مأخوذ من الطأطأ: وهو منهبط الأرض (ابن فارس، ١٩٧٩م: ٣/ ٤٠٧)، وفي العين الطأطأة: مصدر طأطأ فلان رأسه، إذا خفض، ولم يشر صاحب العين للمنهبط من الأرض (الفراهيدي، ١٩٨٠م: ٧/ ٤٧٠)، وفي تهذيب اللغة الطأطأ: المكان المطمئن الضيق، والطأطأة مصدر طأطأ: إذا خفض رأسه (الأزهري، ١٩٦٤م: ١٤/ ٥٣)، ولعل قوله المكان المطمئن الضيق هو ما نقله صاحب اللسان واستشهد به الشدياق في نقده، وفي الصحاح: الطَّاطَاء من الأرض: ما انهبط (الجوهري، ١٩٩٠م: ١/ ٦٠)، وهذا من المواضع التي استشهد بها الشدياق في نقده، وفي اللسان: الطأطاء: المنهبط من الأرض الذي يستر من كان فيه، والطأطاء: المطمئن الضيق ويقال له الصاع المِعي (ابن منظور: ١/ ١١٣)، وقد استشهد الشدياق بالكلام الأخير الذي جاء في اللسان وأهمل ما ذكره أولاً من شرط الاستتار، وفي تاج العروس الطأطأة: المنهبط من الأرض يستر من كان فيه، وقيل هو المكان المطمئن الضيق (الزبيدي، ١٩٦٥: ١/ ٣٢٣)، أما في المعاجم المعاصرة فقد جاء في محيط المحيط الطأطاء: المنهبط من الأرض الذي يستر من كان فيه (البستاني، ١٩٧٧: ٥٤٣)، ولم يذكر المعجم الوسيط الطأطاء بدلالته على المنهبط من الأرض (مجمع اللغة العربية بالقاهرة،٢٠٠٤م:٥٤٩).

ويظهر مما سبق أن اشتراط الاستتار من الأمور التي أشارت إليها المعاجم، ولكن المعاجم ذكرت الدلالة العامة كذلك لذلك فإن نقد الشدياق له وجه مقبول إذ كان من المهم الجمع بين الدلالة الخاصة - بشرط الاستتار- والدلالة العامة في القاموس المحيط، كما فعل صاحب اللسان والزبيدي في تاج العروس.

**الموضع الحادي عشر: تقييده دلالة القبأة بأنها حشيشة ترعي وليست الشجرة.**

جاء في القاموس القَبْأة والقَبَاءَة: حشيشة تُرعى (الفيروزآبادي، ١٣٠١ه:١/ ٢٤)، ووجه النقد عند الشدياق في هذا الموضع أنه كان يجب على صاحب القاموس أن يقول هي حشيشة أو شجرة، وحتى وإن كان قد أراد أن ما يرعى يكون من نوع الحشيش لا من نوع الشجر، فإنه قد ذكر أن الشجر ما دق أو جل فلا فرق بينه وبين الحشيش (الشدياق، ١٢٩٩ه:٢٧٤)، والشدياق هنا يشير إلى تعريف صاحب القاموس للشجر فقد جاء في مادة شجر في القاموس الشجر: ما قام على ساق أو ما سما بنفسه دق أو جل (الفيروزآبادي، ١٣٠١ه:٢/ ٥٥)، وأصل دلالة القبو الضم والجمع يقال قبوت الشيء: جمعته وضممته، ولم أقف على قبأ بالمهمزة عند ابن فارس في مقاييس اللغة (ابن فارس، ١٩٧٩م: ٥/ ٥٤)، ولم أقف عليها في موضعها في العين (الفراهيدي، ١٩٨٠م: ٥/ ٢٢٩)، وفي تهذيب اللغة القَبا: ضرب من الشجر (الأزهري، ١٩٦٤م: ٩/ ٣٤٦)، ولم أقف عليها في موضعها في الصحاح (الجوهري، ١٩٩٠م: ١/ ٦٤)، وفي اللسان القبأة: حشيشة تنبت في الغلظ، ولا تنبت في الجبل، ترتفع على الأرض قيس الإصبع أو أقل، يرعاها المال، وهي أيضا القباة (ابن منظور: ١/ ١٢٧)، وفي تاج العروس القَبَاءة والقَبْأَة: حشيشة (الزبيدي، ١٩٦٥: ١/ ٣٦٢)، أما في المعاجم المعاصرة فقد جاء في محيط المحيط القبأة والقباءة: عشبة ترعاها المواشي (البستاني، ١٩٧٧: ٧١٠)، ولم أقف على قبأ بهذه الدلالة في المعجم الوسيط (مجمع اللغة العربية بالقاهرة،٢٠٠٤م:٧١٣).

ويظهر مما سبق تناوب ثلاث دلالات على لفظ

القبأة عند صناع المعاجم اللغوية هي الحشيشة، والشجرة، والعشبة، ويظهر أن المراد هنا التعبير عن ماهية القبأة وليس تخصيص دلالتها بنوع دون غيره، واستخدام الحشيشة في القاموس المحيط قد وافق بعض صناع المعاجم ومن استخدم الشجرة لم يذكر الحشيشة، ومن استخدم العشبة لم يذكر الشجرة، ولعل في الأمر سعة، ويظهر تكلف الشدياق في هذا الموضع من النقد الذي وجهه إلى صاحب القاموس.

**الموضع الثاني عشر: تقييده دلالة كافأ بالرجل دون غيره من الأشياء.**

جاء في القاموس: كافأه مكافأة وكفاءً: جازاه، وفلاناً ماثله وراقبه (الفيروزآبادي، ١٣٠١ه:١/ ٢٦)، ووجه النقد عند الشدياق في هذا الموضع لقوله كافأ فلاناً فلان ماثله، فيرى أن فيه تقييد للدلالة بالرجل دون غيره من الأشياء، ولو قال صاحب القاموس: والشيء ماثله لكان أولى، وتكافأ الشيئان إذا تماثلا، وكل شيء ساوى شيئا فهو مكافئ له (الشدياق، ١٢٩٩ه:٢٧٤)، والكاف والفاء والهمزة أصلان يدل أحدهما على التساوي في الشيئين، ويدل الآخر على الميل والإمالة والاعوجاج (ابن فارس، ١٩٧٩م: ٥/ ١٨٩)، وجاء في العين: يقال فلان كفء له :أي مثله في الحسب والمال والحرب، وفي التزويج الرجل كفء للمرأة (الفراهيدي، ١٩٨٠م: ٥/ ٤١٤)، وفي تهذيب اللغة يقال: فلان كفِيء كُفُؤ فلان، وشاتان متكافئتان: أي متساويتان، وكل شيء ساوى شيئاً حتى يكون مثله فهو مكافئ له، والكفء من الرجال للمرأة: مثلها في حسبها (الأزهري، ١٩٦٤م: ١٠/ ٣٨٥)، وجاء في الصحاح: الكَفِيء: النظير، وكذلك الكُفء والكفو، وكل شيء ساوى شيئاً حتى يكون مثله فهو مكافئ له، والتكافؤ: الاستواء، (الجوهري، ١٩٩٠م: ١/ ٦٨)، وفي لسان العرب الكفء: النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك، وتكافأ الشيئان: تماثلا، وكفؤه أي مثله يكون هذا في كل شيء (ابن منظور: ١/ ١٣٩)، وفي تاج العروس: كافأ فلاناً: ماثله، وكفؤه مثله يكون ذلك في كل شيء (الزبيدي، ١٩٦٥: ١/ ٣٩٠)، أما في المعاجم المعاصرة فقد جاء في محيط المحيط: تكافؤا: أي تساووا، والكفاء: حالة يكون بها الشيء مساوياً لشيء آخر (البستاني، ١٩٧٧: ٧٨٤)، وفي المعجم الوسيط: الكفء: المماثل ، والكفاءة: المماثلة في القوة والشرف (مجمع اللغة العربية بالقاهرة،٢٠٠٤م:٧٩١).

ويظهر من هذا التتبع عموم دلالة كافأ، وأن إهمال صاحب القاموس الإشارة إلى غير الرجل فيه تقييد للدلالة حرص أصحاب المعاجم على تجنبها من خلال الإشارة إلى الدلالة العامة بأن كفء كل شيء مماثله، وهذا الأمر يعزز ما ذهب إليه الشدياق من نقد في هذا الموضع.

**المبحث الثالث:**

**ملامح من جوانب القوة والضعف في نقد الشدياق**

أشار الشدياق في النقد السابع الذي جاء بعنوان: "فيما قيده من تعاريفه وهو مطلق"، أنه نقل النقد في هذا الباب مما ذكره العلامة عبد الرؤوف المناوي، ولكن الشدياق ناقد معجمي من الطراز الأول، ولو لم يتبن هذه الآراء لما ذكرها -ولم يقف الباحث على نص المناوي للفصل بين كلام الشدياق وما نقله-؛ لذلك فهي في بعض جوانبها تشير إلى ملامح من منهج الشدياق في النقد المعجمي، وتعبر عن فكره ورأيه، وبعد الدراسة التحليلية للمواضع محل الدراسة يمكن

الوقوف على بعض الملامح من جوانب القوة والضعف عند الشدياق في نقده للقاموس، ولعل هذه النماذج الجزئية لا تحكم على نقد الشدياق في كتابه الجاسوس على القاموس بصورة كاملة، ولكنها تشير إلى شيء من ملامح منهجه في النقد، وتظهر أهم ما وقفت عليه الدراسة من جوانب القوة والضعف فيما يلي:

**أولا: ملامح من جوانب القوة في نقد الشدياق:**

**الجانب الأول: سعة اطلاعه وتتبعه لكتب اللغة والمعاجم.**

لعل هذه السمة هي الأبرز في شخصية الشدياق وتظهر في كتابه الجاسوس على القاموس، حيث يتضح جلياً سعة اطلاع الشدياق على المعاجم، ومن ملامح هذا الاطلاع في الجوانب محل الدراسة أن الشدياق يستشهد لنقده من المعاجم، وقد استشهد بالمعاجم في سبعة (٧) مواضع من أصل اثني عشر (١٢) موضعاً تناولتها الدراسة، ومن هذه المواضع استشهاده بالصحاح والعباب عند تحديد دلالة بكأت في الموضع الأول من هذه الدراسة، واستشهاده بما جاء في التهذيب عند حديثه عن دلالة المبأة في الموضع الثاني، واستشهاده بما جاء في الصحاح والعباب عند حديثه عن دلالة الدنيء في الموضع السادس، واستشهاده بكلام أبي عمرو وبعض أصحاب اللغة عند الحديث عن دلالة أرجأت في الموضع السابع، واستشهاده بما جاء في الصحاح والعباب عند حديثه عن دلالة السوءة على العورة في الموضع الثامن، واستشهاده بما جاء في اللسان عند حديثه عن دلالة صدئ في الموضع التاسع، ومن المواضع اللطيفة استشهاده بما جاء في القاموس على القاموس نفسه في الموضع الحادي عشر عند حديثة عن دلالة الحشيشة والشجرة، وذلك من خلال العودة إلى تعريف الشجرة في القاموس نفسه.

**الجانب الثاني: استنباط الشروط والقيود الدقيقة في نص صاحب القاموس.**

يتميز الشدياق بالدقة في رصد وتحليل عبارة صاحب القاموس، ويقف على النقد في مواضع دقيقة، حيث يقيد صاحب القاموس الدلالة المطلقة بإضافة كلمة أو بحذف كلمة، أو استخدام كلمة غير التي يجب استخدامها في الموضع محل النقد، وتجد الشدياق حاضراً في كل تلك المواضع ويقف عليها، ويحللها ويوضح جانب التقييد فيها، ومن مواضع التقييد بإضافة كلمة في هذه الدراسة، ما جاء في الموضع الثاني حيث أضاف صاحب القاموس كلمة قيدت الدلالة عند قوله: المباءة بيت النحل في الجبل، فقوله: (في الجبل) إضافة قيدت الدلالة، وأشار الشدياق إلى ذلك بقوله: ولو اقتصر صاحب القاموس على بيت النحل لكان أولى، وهذا نوع من التقيد بالإضافة، ومن نماذج التقييد بالحذف ما جاء في الموضع الحادي عشر عندما عرف صاحب القاموس القبأة بأنها: حشيشة ترعى، حيث يرى الشدياق أن في ذلك تقييد وكان يجب على صاحب القاموس أن يقول: هي حشيشة أو شجرة، فحذف كلمة الشجرة هنا قيدت الدلالة المطلقة كما يرى الشدياق، وهو تقييد بحذف كلمة، ومن مواضع التقييد باستخدام كلمة غير التي يجب استخدامها ما جاء في الموضع الثامن عندما عرف صاحب القاموس السوأة بأنها: الفرج، ووفق ما يرى الشدياق كان يجب استخدام لفظ العورة، حيث إن قصر السوأة على الفرج تقييد لدلالة مطلقة، وهو تقييد باستخدام كلمة لا يجب استخدامها في هذا الموضع والأولى استخدام غيرها.

**الجانب الثالث: الوقوف على الفروق الدلالية الدقيقة وتوظيفها.**

يقف الشدياق في نقده على مواضع من الفروق الدلالية الدقيقة بين الألفاظ، وظهر ذلك في موضعين (٢) من أصل اثني عشر (١٢) موضعاً تناولتها الدراسة، وهذان الموضعان هما ما ذكره في الموضع الثامن من هذه الدراسة من بيان الفرق بين الفرج والعورة، عند نقده استخدام لفظ الفرج للتعريف بالسوءة عند صاحب القاموس، وأن في استخدام لفظ الفرج تقييد للدلالة المطلقة، وظهرت هذا العامل أيضاً في الموضع الحادي عشر من هذه الدراسة عند التفريق بين دلالة الحشيشة ودلالة الشجرة عند تعريفه للقبأة مما دفع بالشدياق إلى القول بأن ذكر الحشيشة في تعريف القبأة دون الشجرة فيه شيء من تقييد الدلالة المطلقة.

**الجانب الرابع: اقتراح البديل المناسب في نص صاحب القاموس.**

يتميز الشدياق بحسن الصنعة المعجمية حيث يقترح البديل المناسب، وأحيانا يكون هذا البديل مما ينقله عن المعاجم، وأخرى يكون البديل مقترح من عنده، وظهر هذا في ثمانية (٨ ) مواضع، من أصل اثني عشر (١٢) موضعاً تناولتها الدراسة، ومن المواضع التي اقترح فيها الشدياق تعديل كلام صاحب القاموس بعبارة من عند الشدياق نفسه ما جاء في الموضع الثاني من هذه الدراسة عند تعريف المبأة حيث اقترح أن يحذف صاحب القاموس عبارة في الجبل، ويكتفي ببيت النحل فقط؛ للبعد عن تقييد الدلالة، ومن المواضع التي اقترح فيها الشدياق البديل المناسب أيضاً ما اقترحه في الموضع الخامس عند تعريف الخسيء: بأنه الرديء من الصوف بإضافة كلمة ونحوه حتى لا تقيد دلالة الكلمة، ومن المواضع كذلك ما جاء في الموضع الحادي عشر عند الحديث عن دلالة القبأة من اقتراح تعديل عبارة القاموس واستخدام عبارة هي حشيشة أو شجرة؛ لتجنب تقييد الدلالة عند استخدام لفظ الحشيشة فقط.

ومن المواضع التي اقترح فيها الشدياق البديل بناء على ما نقله من المعاجم الأخرى ما ذكره في الموضع السادس حيث اقترح عند الحديث عن دلالة الدنيء حذف اشتراط الخصال الأربعة والاكتفاء بما جاء في الصحاح والعباب بأن الدنيء: الخسيس الدون، ومن المواضع كذلك ما اقترحه في الموضع السابع عند الحديث عند دلالة أرجأت بأن التعبير المناسب هو أرجأت الحامل نقلاً عن أبي عمرو، وكذلك ما اقترحه في الموضع الثامن عند الحديث عن دلالة السوءة باستخدام كلمة العورة بدلاً من الفرج نقلاً عن الصحاح والعباب، وكذلك ما جاء في الموضع العاشر عند الحديث عن الطأطاء من اقتراح استخدام عبارة ما انهبط، نقلا عن الصحاح، أو المكان المطمئن الضيق نقلاً عن اللسان، وحذف شرط الاستتار الذي يقيد الدلالة عند صاحب القاموس، ومن المواضع كذلك ما ذكره في الموضع الثاني عشر عند حديثه عند دلالة كفأ، حيث نقل الشدياق من المعاجم قبله -لم يشر أنه نقلها ولكنها تظهر عند تتبع دلالة الكلمة في المعاجم- أن العبارة الأفضل أن يقول صاحب القاموس: والشيء ماثله، وتكافأ الشيئان تماثلا، وكل شيء ساوى شيء فهو مكافئ له، حتى لا تقييد الدلالة بالرجل دون غيره.

**ثانياً: ملامح من جوانب الضعف في نقد الشدياق:**

**الجانب الأول: إهمال بعض المعلومات التي يجب ذكرها.**

قد يعود الشدياق إلى المعاجم القديمة في محاولة منه للاستشهاد على النقد الذي وجهه إلى صاحب القاموس، وللشدياق اطلاع واسع على المعاجم كما ذكر سابقاً، لكن الملاحظ في بعض الموضع محل الدراسة أنه يترك معلومات مهمة في المعاجم التي عاد إليها، وكان يمكن أن تؤثر هذه المعلومات في حكمه على المسألة، وربما تغير رأيه في النقد، وظهر ذلك في أربعة (٤) مواضع من أصل اثني عشر (١٢) موضعاً تناولتها الدراسة، من هذه المواضع ما ذكره في الموضع الثاني عند حديثه عن دلالة المبأة حيث لم يشر إلى أن اللسان ذكر الدلالة بالتقييد ذاته الذي ذكره صاحب القاموس، وهي أن المبأة بيت النحل في الجبل، وكذلك ظهرت الإشارة إلى الجبل عند صاحب العين، وما نقله عن الأزهري واستند إليه في نقله كان في مجرى الحديث عن الإبل وهذه المعلومات لم يذكرها الشدياق على الرغم من أهميتها، ومن المواضع أيضاً ما جاء في الموضع الثالث عند حديثه عن دلالة الحبنطأ حيث لم يذكر المعاجم التي ربطت الحبنطأ بالرجل وذكرته بهذا التقييد، ولم يذكر من وصف المرأة بالحبنطأ بمعنى القصيرة السمينة، وفي الموضع الثامن كذلك ذكر الشدياق أن دلالة السوءة على الفرج هو اصطلاح الفقهاء وليس رأي أصحاب اللغة مع أن كثيراً من المعاجم اللغوية ذكرت دلالة السوءة على الفرج، ولكن الشدياق أهمل هذا ولم يعلق عليه، ونسب ما ذكره صاحب القاموس لاصطلاح الفقهاء، ومن المواضع كذلك ما ذكره الشدياق في الموضع العاشر من وصف الطأطاة بالمكان المنهبط دون الإشارة إلى شرط الاستتار، وقد استشهد الشدياق ببعض ما جاء في اللسان وترك بعضه، حيث ذكر صاحب اللسان شرط الاستتار وذكر الدلالة العامة، ولكن الشدياق نقل الدلالة العامة واستشهد بها لنقد صاحب القاموس وأهمل الدلالة التي تتوافق مع ما جاء في القاموس.

**الجانب الثاني: يذكر النقد والرد عليه في نفس الموضع.**

المقصود بالرد هنا هو التعليل للنقد الذي أورده وظهر هذا في ثلاثة (٣) مواضع، من أصل اثني عشر (١٢) موضعاً تناولتها الدراسة، من هذه المواضع ما جاء في الموضع الثالث عند الحديث عن دلالة الحبنطأ فقد انتقد تقييد الدلالة بالرجل دون المرأة ولكنه علل ذلك بقوله: "لعله غير مراد، وأن ذكر الرجل للتصوير لا للتنبيه"، ومن المواضع أيضا ما ذكره في الموضع الرابع عند الحديث عن دلالة الخجأة بقوله ولعله غير مراد، وفعل هذا بصورة أكبر في الموضع الحادي عشر عند نقده للقاموس على تقيد دلالة القبأة بأنها حشيشة حاول أن يعلل لصاحب القاموس بأنه لا يفرق بين الحشيش والشجر في الوصف العام.

**الجانب الثالث: يذكر النقد ويهمل الاستشهاد عليه من المعاجم.**

قد يذكر الشدياق النقد ويهمل التأصيل له من المعاجم وهذا خلاف منهجه وظهر هذا في (٣) مواضع، من أصل اثني عشر (١٢) موضعاً تناولتها الدراسة، من هذه المواضع إهماله الاستشهاد في الموضع الثالث على من ذكر أن الحبنطأ تطلق على المرأة القصيرة السمينة، وفي الموضع الرابع لم يشر الشدياق إلى من وصف المرأة البدينة بأنها خجأة، وفي الموضع الخامس لم

يذكر من أطلق لفظ الخسيء على غير الرديء من الصوف.

**الخاتمة**

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد...

فقد قامت فكره هذه الدراسة على تتبع نموذج من نماذج النقد المعجمي، وتناولت نقد أحد أهم الدراسين للمعاجم وهو أحمد بن فارس الشدياق في نقد لأحد أشهر المعاجم العربية وهو القاموس المحيط، وفي حقل من الحقول المتعلقة بدلالة الألفاظ وهو النقد السابع في تقييد الدلالات المطلقة، ونظراً لكثرة المواضع والتي بلغت أربعة وسبعين موضعا حرصت الدراسة على تحديد حقل الموجودات بما يتناسب مع حجم الدراسة وقد وقفت الدراسة على عدد من النتائج والتوصيات أهمها:

١- يعد تقييد الدلالة المطلقة واحداً من أهم العيوب المعجمية التي يجب على صناع المعاجم اللغوية تجنبها.

٢- لا يسلم للشدياق في كل ما ذكره من نقد للقاموس، وقد أظهر تتبع الدلالات في المعاجم اللغوية، ضعف نقد الشدياق وقوة ما ذهب إليه صاحب القاموس في بعض المواضع.

٣- وقفت الدراسة من خلال تتبع النقد الذي وجهه الشدياق للقاموس في المواضع محل الدراسة وما ذكره من تعليقات على بعض جوانب القوة في نقد الشدياق للقاموس منها: سعة اطلاع الشدياق وتتبعه لكتب اللغة والمعاجم، وقدرته على استنباط الشروط والقيود الدقيقة في نص القاموس، وكذلك قدرته على الوقوف على الفروق الدلالية الدقيقة بين الألفاظ وتوظيفها، وأظهرت الدراسة حسن الصنعة المعجمية عند الشدياق من خلال اقتراح البديل المناسب سواء من كلام الشدياق نفسه، أو مما ينقله عن المعاجم الأخرى.

٤- ظهرت بعض ملامح الضعف في نقد الشدياق منها: إهمال بعض المعلومات التي يجب ذكرها وقد تؤثر على حكمه على المسألة، وكذلك يذكر النقد ويعلل له في بعض المواضع، وكذلك قد يترك الاستشهاد على ما يقوله في بعض المواضع.

٥- توصي الدراسة الباحثين في المجالات اللغوية بصورة عامة والمعجمية بصورة خاصة بالنظر في كتاب الجاسوس على القاموس والوقوف على مسائله ودراستها وتحليلها؛ لما عند الشدياق من مهارات نقدية وما في كتابه من إثراء في جانب النقد المعجمي.

**قائمة المصادر والمراجع**


١. القرآن الكريم، مصحف المدينة النبوية، المدينة المنورة:مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

٢. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، بيروت:دار صادر.

٣. الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد، (١٣٨٤ه، ١٩٦٤م) تهذيب اللغة، تحقيق عبد السلام هارون وآخرون، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة.

٤. أنيس، إبراهيم، (٢٠٠٤م)، دلالة الألفاظ، القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

٥. البستاني، بطرس، (١٩٧٧م)، محيط المحيط، ط١، بيروت:مكتبة لبنان.

٦. بن فارس، أحمد، (١٣٩٩ه، ١٩٧٩م)، معجم

مقاييس اللغة، ط٢، تحقيق عبد السلام محمد هارون،:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢،.

٧. بن فارس، أحمد، (١٤٢٥ه، ٢٠٠٥م)، الصاحبي في فقه اللغة، ط١، تحقيق أحمد صقر، القاهرة:مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

٨. الجوهري، إسماعيل بن حماد، (١٩٩٠م)، تاج اللغة وصحاح العربية، ط٤، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، بيروت:دار العلم للملايين.

٩. الزبيدي، محمد مرتضى، (١٣٨٥ه، ١٩٦٥م)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق عبد الستار أحمد فراج، الكويت:وزارة الإرشاد والأنباء.

١٠. السلمي، عياض بن نامي، (١٤٢٦ه، ٢٠٠٥م)، أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله، ط١، الرياض:دار التدمرية.

١١. السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ط٣، تحقيق محمد أحمد جاد المولى ومحمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، القاهرة:مكتبة دار التراث،.

١٢. الشدياق، أحمد فارس أفندي، (١٢٩٩ه)، الجاسوس على القاموس، القسطنطنية:مطبعة الجوائب.

١٣. الشوكاني، محمد بن علي،(١٤٢١ه، ٢٠٠٠م)، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، ط١، تحقيق سامي الأشري، الرياض:دار الفضيلة.

١٤. الشيباني، أبو عمرو (١٣٩٤ه- ١٩٧٤م) كتاب الجيم، تحقيق إبراهيم الأبياري، القاهرة:مجمع اللغة العربية.

١٥. الصاعدي، حمد بن حمدي، (١٤٢٨ه) المطلق والمقيد، ط٢، المدينة المنورة:عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.

١٦. عمر، أحمد مختار، (٢٠٠٩م)، علم الدلالة، ط٧، القاهرة:عالم الكتب.

١٧. الفراهيدي، الخليل بن أحمد، (١٩٨٠م) معجم كتاب العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، العراق:دار الرشيد للنشر.

١٨. الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، (١٣٠١ه)، القاموس المحيط، ط٣، المطبعة الأميرية.

١٩. مجمع اللغة العربية بالقاهرة، (١٤٢٥ه، ٢٠٠٤م)، المعجم الوسيط، ط٤، القاهرة:دار الشروق الدولية.

**الدوريات**

٢٠. بيهم، محمد جميل، (١٩٧١م)، أعلام اللغة: أحمد فارس الشدياق، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- مكتب تنسيق التعريب، العدد١، مجلد ١٨،ص ٢٨٩-٢٩١.

## Bibliography

1. The Noble Qur'ān, the Qur'an of the Prophet's City, Medina: King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'an.
2. Al-Shawkānī, Muḥammad ibn 'Alī , 1421 AH, 2000Irshād al-Fuḥūl ilá Taḥqīq al-Ḥaqq min 'Ilm al-Uṣūl, investigated by: Sāmī al-Asharī, Riyadh: Dār al-Faḍīlah, 1st edition.

edition,.

13. Ibn Manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram Lisān al-ʻArab, Beirut: Dār Ṣādir.
14. Al-Bustānī, Buṭrus 1977Muḥīṭ al-Muḥīṭ, Beirut: Maktabat Lubnān, 1st edition,.
15. Al-Suyūṭī, ʻAbd al-Raḥmān Jalāl al-Dīn al-Muzʹhir fī ʻUlūm al-Lugha wa-Anwāʻihā, investigated by: Muḥammad Aḥmad Jād al-Mawlá, Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm and ʻAlī Muḥammad al-Bajāwī, Cairo: Maktabat Dār al-Turāth, 3rd edition.
16. al-Muṭlaq wa-al-Muqayyad, Ḥamad ibn Ḥamdī al-Ṣāʻidī, al-Madinah al-Munawwarah: Deanship of Scientific Research at the Islamic University, 2nd edition, 1428 AH.
17. Cairo Arabic Language Academy, 1425 AH,2004al-Muʻjamal-Wasīṭ,Cairo:Dār al-Shorouk International, 4th edition,.
18. Al-Farāhīdī, al-Khalīl ibn Aḥmad 1980Muʻjam Kitāb al-ʻAyn, investigated by: Mahdī al-Makhzūmī and Ibrāhīm al-Sāmurrāʼī, Iraq: Dār al-Rashīd,.
19. Ibn Zakarīyā, Aḥmad ibn Fāris , 1399 AH, 1979Muʻjam Maqāyīs al-Lugha, investigated by: ʻAbd al-Salām Muḥammad Hārūn, Dār al-Fikr, 2nd edition.

**Periodicals**

20. Bhem, Muḥammad 1971Majallat al-Lisān al-ʿArabi, Arab Educational, Cultural and Scientific Organization - Arabization Coordination Office, Issue 1, Volume 18, January.
3. Al-Shibani,AboAmr,1394AH,1974,Algem, Cairo Arabic Language Academy.
4. Al-Sulamī, ʻIyāḍ ibn Nāmī 1426 AH, 2005.Uṣūl al-Fiqh al-ladhī lā Yasaʻu al-Faqīhu jahlah, Riyadh: Dār al-Tadmurīyah, 1st edition.
5. Al-Zabīdī, Muḥammad Murtaḍá , 1385 AH, 1965.Tāj al-ʻArūs min Jawāhir al-Qāmūs, investigated by: ʻAbd al-Sattār Aḥmad Farrāj, Kuwait: Ministry of Guidance and Information
6. al-Jawharī, Ismāʻīl ibn Ḥammād 1990Tāj al-Lugha wa-Ṣiḥāḥ al-ʻArabīyah, investigated by: Aḥmad ʻAbd al-Ghafūr ʻAṭṭār, Beirut: Dār al-ʻIlm lil-Malāyīn, 4th edition,.
7. Al-Azharī, Abū Manṣūr Muḥammad ibn Aḥmad 1964 Tahdhīb al-Lugha, investigated by: ʻAbd al-Salām Hārūn et el, Cairo: al-Dār al-Miṣrīyah.
8. Al-shdyaq, Aḥmad Fāris Afandī, 1299 AH al-Jāsūs ʻalá al-Qāmūs, Constantinople: Maṭbaʻat al-Jawāʼib,.
9. Anīs, Ibrāhīm 2004Dalālat al-Alfāẓ, Cairo: Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah,.
10. Ibn Zakarīyā, Aḥmad ibn Fāris 1425 AH, 2005.al-Ṣāḥibī fī Fiqh al-Lugha, investigated by: Aḥmad Ṣaqr, Cairo: Al-Mukhtar Foundation for Publishing and Distribution, 1st edition,
11. ʻUmar, Aḥmad Mukhtār , 2009ʿIlm al-Dilālah, Cairo: ʻĀlam al-Kutub, 7th edition.
12. Al-Fīrūzābādī, Majd al-Dīn Muḥammad ibn Yaʻqūb 1301 AH al-Qāmūs al-muḥīṭ, al-Maṭbaʻah al-Amīrīyah, 3rd

# حكم التَّصرُّف في الأوقاف لمصلحة الاستثمار
# دراسةٌ فقهيَّةٌ مُقارنةٌ بنظام الهيئة العامَّة للأوقاف.

# The Verdiction of Procedures on Endowments for Benefits of Investment: Jurisprudence's Comparative Studies with The Law of General Authority of Endowments.

د. حمود بن سعدون بن مُفرح البُحيران
الأستاذ المُساعد بقسم الشَّريعة بجامعة الجوف.

Dr Hmoud bin Sa"adoun bin Mfarreh Al-Bhairan
Assistant Professor, Department of Sharia,
Al-Jouf University .

**ملخص البحث**

الحمد لله، والصَّلاة والسَّلام على رسول الله، أمَّا بعد:

فيتناول بحث: "التَّصرُّف في الأوقاف لمصلحة الاستثمار" مفهوم التَّصرُّف في الأوقاف، وصوره، والجهة صاحبة الحقّ في التَّصرُّف، وأحكام التَّصرُّف، ومجموعة من الضَّوابط، مع المُقارنة بنظام الهيئة العامَّة للأوقاف بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة.

وخلص البحث إلى :أنَّ للتَّصرُّف في الأوقاف صورًا مرجعها أحد أمرين:

**الأمر الأوَّل**: النَّقْلُ بأنواعه الثَّلاثة: النَّقْلُ بعوضٍ في الأعيان، والمنافع، والنَّقْلُ بغير عوضٍ.

**الأمر الثَّاني**: الإسقاط بنوعيه :بعوضٍ، وبغير عوضٍ.

وصاحب الحقّ في التَّصرُّف في الأوقاف هو: الواقف، أو النَّاظر، أو الحاكم.

وأنَّ حكم التَّصرُّف في الأوقاف: تَّصرُّف مشروع أو غير مشروع.

وأنَّ حكم التَّصرُّف في الأوقاف لمصلحة الاستثمار له ثلاث حالات:

**الحالة الأولى**: أنْ يشترط الواقف في وقفه الاستثمار؛ فهذا يجب العمل بشرطه بالإجماع.

**الحالة الثَّانية**: أنْ يشترط عدم الاستثمار؛ وهذا يجب العمل بشرطه ما لم يتعطَّل الوقف، أو كانت المصلحة راجحةً في الاستثمار.

**الحالة الثَّالثة**: ألَّا يشترط شيئًا؛ فهذا يُنظر فيه لمصلحة الوقف.

ومن أبرز الضَّوابط: أنَّ يد النَّاظر على الوقف يد أمانة، وأنَّ نفوذ التَّصرُّف منوطٌ بالإذن الشَّرعيّ، وأنَّ تصرُّف النَّاظر

**Abstract**

This research studies procedures in endowments for the benefit of investment, where the concept of proceding of endowments,their images, the party that has the right to procede and the rules for proceding them generally and particularly are mentioned , then a group of controls of proceding legally is mentioned in the endowments.

The research concluded that: The proceding in endowments has images that refer to one of two things: either for transfering which has three types: the transfering with conpensation in the limited things, the transfering with conpensation in the benefits and the transfering without compensation , or either the projection with two types: the projection with a compensation or the projection without compensation.

A person who has the right to procede in the endowment is the endower,or the beholder, or the ruler.

There are several controls regarding the legitimate proceding in the endowment, some of which are: the beholder is of trust, that the influence of the proceding depends on the legal permission, the proceding of the trustee depends on the interest, the investment in the endowment must be legitimate, and the investment does not dissolve in the original of the endowment, or the endowment's exit from the ownership of the endowment.

**Keywords:**

proceding, endowment, investment, interest, beholder.

على الوقف منوطٌ بالمصلحة، وأنَّ الاستثمار في الوقف لابدَّ أنْ يكون مشروعًا.

**الكلمات المفتاحية:**
التَّصرُّف، الأوقاف، الاستثمار، المصلحة، النَّاظر.

**المُقدِّمة:**

الحمد لله ربّ العالمين، والصَّلاة والسَّلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، أمَّا بعد:

فإنَّ الشَّريعة الإسلاميَّة جاءت بمراعاة مصالح العباد، وبشموليَّةٍ كاملة في أمور الدُّنيا والآخرة، وحثَّت على فعل الخير والاستمرار فيه حتَّى آخر لحظات الحياة، بل حثَّت على الأعمال الَّتي تبقى للإنسان بعد موته، فيستمرّ نفعها، ويأتيه ثوابها وهو في قبره، فعن أبي هريرة رضي الله عنه، أنَّ رسول الله -ﷺ- قال: (إذا مات الإنسان انقطع عمله إلَّا مِنْ ثلاث: صدقةٍ جارية، وعلمٍ ينتفع به، وولدٍ صالحٍ يدعو له) (مسلم، د.ت: ٣/ ١٢٥٥)، ومِنْ أعظم هذه الأعمال الأوقاف الَّتي يقفها الإنسان في أوجه البرِّ والخير، ولأهميَّة هذا الموضوع فقد أفرده العلماء بمُؤلَّفات، وأفرده الفُقهاء بباب مُستقلٍّ في كتبهم؛ لتفصيل أحكامه، لهذا رأيت البحث في جزئيَّة حكم التَّصرُّف في الأوقاف لمصلحة الاستثمار، مع المُقارنة بنظام الهيئة العامَّة للأوقاف بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة الصَّادر بالقرار رقم: (٧٣)، وتاريخ: ٢٥/ ٢/ ١٤٣٧هـ.

**أهميَّة البحث:**

تكمن أهميَّة البحث مِنْ خلال الأمور الآتية:

**أوَّلًا:** تعلُّقه بمسألة معاصرة لها واقع في الأوقاف الحديثة.

**ثانيًا:** أنَّه يُوضِّح حدود صلاحيَّات تصرُّفات الواقف والنَّاظر الشَّرعيَّة.

**ثالثًا:** أنَّه يوضِّح الاستثمارات المشروعة من عدمها.

**رابعًا:** أنَّه جمع بين كلام الفقهاء وبين ما جاء في نظام الهيئة العامَّة للأوقاف.

**أسباب اختيار الموضوع:**

**أوَّلًا:** الرَّغبة الشَّخصيَّة في الاطّلاع على كلام أهل العلم في هذه المسألة.

**ثانيًا:** كثرة السُّؤال عن حكم استثمار الأوقاف؛ خصوصًا من القائمين عليها.

**ثالثًا:** الرَّغبة بالمُشاركة في هذا البحث في مُؤتمر استثمار الأوقاف بالبوسنة؛ ولكن بسبب جائحة (كورونا)، وتأخُّر انعقاد المُؤتمر صرفتُ النَّظر عن المُشاركة فيه.

**رابعًا:** عدم وجود بحث حسب اطّلاعي يُقارن بين هذه المسألة، وبين نظام الهيئة العامَّة للأوقاف.

**مشكلة البحث:**

البحث يجيب عن سؤال رئيس وهو: مع تطُّور سبل الاستثمار قد يحتاج الواقف أو النَّاظر إلى أنْ يتصرَّف في الوقف باستثماره لتحقيق مصلحة يراها الواقف أو النَّاظر فهل يحقُّ لهما ذلك أو لا؟ وهل النِّظام يسمح له بذلك أو لا؟ ويتفرَّع عنه الأسئلة الآتية:

- ما الحالات الَّتي يحقُّ للواقف أو النَّاظر التَّصرُّف في الوقف والحالات الَّتي يمنع

فيها؟

- ما الضَّوابط الَّتي يجب مراعاتها عند إرادة استثمار الوقف؟
- ما حدود صلاحيات تصرُّف الواقف أو النَّاظر في الوقف؟
- ما موقف هيئة الأوقاف في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة من استثمار الأوقاف؟

**أهداف البحث:**

**أوَّلًا:** تأصيل حكم استثمار الوقف.

**ثانيًا:** معرفة الحدود الشَّرعية لتصرُّفات الواقف والنَّاظر في الوقف.

**ثالثًا:** ذكر بعض القواعد والضَّوابط المُتعلّقة بالاستثمار.

**رابعًا:** المُقارنة بين كلام الفقهاء وبين ما جاء في نظام الهيئة العامَّة للأوقاف في هذه المسألة.

**الدّراسات السَّابقة:**

هناك عدَّة دراسات في استثمار الأوقاف، من أبرزها:

١/ استثمار الأوقاف - دراسة فقهيَّة تطبيقيَّة، للدكتور: أحمد الصّقيه، وهي عبارة عن رسالة دكتوراه قدَّمها الباحث لنيل درجة الدكتوراه في كليَّة الشَّريعة بجامعة الإمام مُحمَّد بن سعود الإسلاميَّة.

٢/ الجامع لأحكام الوقف والهبات والوصايا، للأستاذ الدكتور: خالد المشيقح، وهي موسوعة تناول فيها أحكام الوقف والهبات والوصايا بتوسُّع في ثمانية مُجلَّدات.

٣/ استثمار أموال الوقف، للدكتور: خالد الشّعيب، وهو بحث منشور في مجلَّة البحوث القانونيَّة والاقتصاديَّة بجامعة المنصورة بمصر.

٤/ نوازل الوقف، للدكتور: سلطان النَّاصر، وهي رسالة دكتوراه تقدَّم بها الباحث لنيل درجة الدكتوراه في كليَّة الشَّريعة والدّراسات الإسلاميَّة بجامعة أمّ القرى.

وغيرها من الدّراسات، وهي تُعنى بالجانب التَّأصيليّ والتَّطبيقيّ والنَّوازل، وهي ثرية جدًّا ومُوسَّعة، وقد استفدتُ منها جميعها، واقتصر بحثي على الجانب التَّأصيليّ للتَّصرُّف في استثمار الوقف لمصلحة الاستثمار دون التَّطرُّق للتَّطبيقات والنَّوازل، مع مُقارنته بنظام الهيئة العامَّة للأوقاف بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، ولم أطَّلع على بحثٍ قارن هذه المسألة بنظام الهيئة العامَّة للأوقاف.

**منهج البحث:**

اتَّبعتُ المنهج الوصفيّ التَّحليليّ، بدراسة أقوال العلماء؛ للوصول إلى حكم استثمار الأوقاف.

**إجراءات البحث:**

**أوَّلًا:** اعتمدتُ على الرُّجوع إلى المصادر الأصليَّة، والمراجع العلميَّة.

**ثانيًا:** عزوتُ الآيات إلى مواضعها في القرآن الكريم، وذلك بذكر اسم السورة، ورقم الآية.

**ثالثًا:** خرجتُ الأحاديث من مصادرها المعتمدة، وذلك بذكر الجزء والصفحة.

**رابعًا:** حرَّرتُ محلّ النّزاع، واقتصرتُ على المذاهب الفقهيَّة الأربعة، مع توثيق الأقوال، ورجَّحتُ ما ظهر لي.

**خامسًا:** ركَّزتُ على موضوع البحث، وتجنَّبتُ الاستطراد.

**سادسًا:** الخاتمة، وتضمَّنت أهمّ النَّتائج وأبرز التَّوصيات.

**سابعًا:** أتبعتُ البحث بثبتٍ للمصادر

والمراجع.

**خطَّة البحث:**

يشتمل البحث على: مُقدّمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة.

المُقدّمة، وتشمل على: موضوع البحث، وأهميَّته، وأسباب اختياره، وأهدافه، والدّراسات السَّابقة، ومنهجه، وإجراءاته.

التَّمهيد، التَّعريف بمصطلحات البحث، وبيان مشروعيته، وفيه مطلبان:

**المطلب الأوَّل**: التَّعريف بمصطلحات البحث.

**المطلب الثَّاني**: حكم الوقف.

**المبحث الأوَّل**: التَّصرُّف في الأوقاف، وفيه مطلبان:

**المطلب الأوَّل**: صور التَّصرُّف في الأوقاف.

**المطلب الثَّاني**: الجهة الَّتي لها الحقّ في التَّصرُّف في الأوقاف.

**المبحث الثَّاني**: أحكام التَّصرُّف في الأوقاف، وفيه مطلبان:

**المطلب الأوَّل**: حكم التَّصرُّف في الأوقاف.

**المطلب الثَّاني**: حكم التَّصرُّف في الأوقاف لمصلحة الاستثمار.

**المبحث الثَّالث**: ضوابط التَّصرُّف المشروع في الأوقاف.

**الخاتمة**، وتتضمَّن: أهم النَّتائج، والتَّوصيات.

التَّمهيد، وفيه مطلبان:

**المطلب الأوَّل: التَّعريف بمصطلحات البحث:**

**التَّصرُّف في اللُّغة:**

مأخوذ من الصَّرف وهو: التَّقلُّبُ والحِيلة (الأزهري، ٢٠٠١م).

قال ابن منظور: "صَرَّفَ الشَّيءَ: أَعْمله في غير وَجْهٍ كأَنَّه يَصرِفُه عن وَجهٍ إِلى وَجْهٍ، وتَصَرَّفَ هُو" (ابن منظور، ١٤١٤هـ: ٩/ ١٨٩).

**التَّصرُّف في الاصطلاح:**

يُعبّر الفقهاء عن هذه الكلمة في أبواب كثيرة، مثل: البيع، والإجارة، والفضولي، والحجر، والوقف، إلَّا أنَّني لم أقف على تعريفٍ خاصٍّ لهم، وعرَّفه بعض المعاصرين بقوله: "التَّصرُّف هو: ما يصدر من الشَّخص المُميّز بإرادته قولًا أو فعلًا، ويُرتّب عليه الشَّارع نتيجةً ما، وهو يشمل الالتزام والعقد" (حسين، د.ت: ١٤١).

**تعريف الوقف في اللُّغة والاصطلاح:**

**الوقف في اللُّغة:**

الحبس والإمساك، قال ابن فارس: "الواو والقاف والفاء: أصلٌ واحدٌ يدلُّ على تمكُّثٍ في شيءٍ ثمَّ يُقاس عليه" (ابن فارس، ١٣٩٩ه: ٦/ ١٣٥)، وقال: "الحاء والباء والسّين، يُقالُ: حَبَستُهُ حَبسًا، والحَبسُ: مَا وُقِفَ" (ابن فارس، ١٣٩٩ه: ٢/ ١٢٨).

**الوقف في الاصطلاح:**

اختلفت تعريفات العلماء للوقف بناء على اختلافهم في توصيفهم للوقف هل هو تبرُّعٌ بالعين أو بالمنفعة؟ وهل هو لازمٌ أو لا؟ (صبري، ١٤٣٥هـ)

عرَّفه الحنفيَّة: "حَبس المَملُوكِ عَن التَّمليك من الغَير" (السَّرخسي، ١٤١٤هـ: ١٢/ ٢٧).

وعرَّفه المالكيَّة: "إعطاءُ منفعةِ شيءٍ مدَّةَ وجودِهِ لازمًا بقاؤهُ في مِلْكِ مُعْطِيهِ ولو تقدِيرًا" (الحطَّاب، ١٤١٢هـ: ٦/ ١٨).

وعرَّفه الشَّافعيَّة: "حبسُ مالٍ يُمكن الانتفاعُ

بـه مـع بقـاءِ عَينـهِ بقطـع الـتَّصرُّفِ فِـي رقبتـهِ عـلى مَصْرِفٍ مُـباحٍ موجـودٍ" (الرمـلي، ١٤٠٤: ٥/ ٣٥٨).

وعرَّفـه الـحنابلة: "تـحبيس الأصـل، وتسـبيل الـمـنفعة" (الـمرداوي، د.ت: ٧/ ٣).

وتعريـف الـحنابلة هـو الأقـرب؛ لقربـه مـن اللَّفـظ الـنَّـبويّ، ولشموليـته.

وأمَّـا تعريـف الوقـف فـي نظـام الـهيئة الـعـامَّة للأوقـاف: فجاء فـي الـمادة الأُولـى:

"**الوقـف العـام**: الوقـف الـمشروط عـلى أوجـه برٍّ عامَّـة مُعيَّنـة بالـذَّات أو بالوصف.

الوقـف الـخاصّ (الأهـلي): الوقـف الـمشروط عـلى مُعيَّـن مـن ذُرِّيـةٍ، وأقـارب بالـذَّات أو بالوصـف.

**الوقـف الـمُشتـرك**: الوقـف الَّـذي يشتـرك فـي شرطـه أكثـر مـن نـوع مـن أنـواع الوقـف".

وهذا تعريف للوقف بذكر أنواعه.

العلاقـة بيـن الـمعنـى اللُّغـويّ والاصطلاحـيّ: أنَّ فـي كُلٍّ منهما معنـى الإمسـاك والـحبس.

والتَّـصرُّف فـي الأوقـاف: عرَّفـه الأُسـتاذ الدكتـور: خالـد الـمشيقح بقولـه: "مـا يكـون مِـنْ تصرُّفات الشَّـخص فـي الوقف القولـيَّة والفعلـيَّة، ويـترتَّب عليها أثـرٌ شرعيٌّ" (الـمشيقح، ١٤٤٠هـ: ٢/ ٢٩١).

**تعريف الاستثمار في اللُّغة والاصطلاح:**

**الاسـتثمار فـي اللُّغـة**: مأخـوذ مـن الـثَّمر وهـو: طلـب الـنَّماء والكثـرة، يُـقال: ثـمَّر اللهُ مالَـك، أي: كـثَّره (الـجوهري، ١٤٠٧هـ).

قـال ابـن فـارس: "الـثَّاء والـميم والـرَّاء أصـلٌ واحـدٌ، وهـو شيءٌ يتولَّـدُ عـن شيءٍ مُـتجمِّعًا" (ابـن فـارس، ١٣٩٩هـ: ١/ ٣٨٨).

**الاسـتثمار فـي الاصطـلاح**: تنمية الـمال وتثميـره واسـتغلاله بـكُلّ وسـيلةٍ مشروعـة (برهـان الديـن، ٢٠٠٠م).

العلاقة بيـن الـمعنـى اللُّغـويّ والاصطلاحيّ: أنَّ فـي كُلٍّ منهـما معنـى النَّـماء والـتَّكثيـر، فكـما يُطلـب مـن الثَّمـر الكثـرة، فكذلـك الاسـتثمار فـي الـمال يُـقصد منـه تكثيـر الـمال وتنميته.

**تعريـف اسـتثمار الأوقـاف**: تنميـة أمـوال الأوقـاف فـي أصلها، أو فـي قيمتها، وتكثيـرها، واستغلالـها بـكُلّ وسـيلةٍ مشروعـة (برهـان الديـن، ٢٠٠٠م).

**الـمطلب الـثَّـاني: حكم الوقف:**

قـال جـمهور أهـل العلم سـلفًا وخلفًـا بمشروعية الوقـف، بـل نُقِـل الإجـماع عـلى ذلـك، قـال ابـن قدامـة: "وقـال جابـر: لـم يكـن أحـد مِـنْ أصحـاب الـنَّبـيّ - صـلى الله عليـه وسـلم - ذو مَقـدرة إلَّا وقـف، وهـذا إجـماع منهـم، فـإنَّ الَّـذي قَـدِرَ منهـم عـلى الوقـف وقـف، واشـتهر ذلـك، فلـم يُـنكره أحـدٌ، فكان إجـماعًا" (ابـن قدامة، ١٣٨٨هـ: ٦/ ٤).

وجـاءت عـدَّة نصـوص تـدلُّ عـلى مشروعـيَّة الوقـف، منهـا: مـا جـاء فـي الصَّحيحيـن عـن ابـن عمـر -رضي الله عنهـما- أنَّ عمـر بـن الـخطَّـاب - رضي الله عنـه - أصـاب أرضًا بـخيبـر، فأتى الـنَّـبـيّ - ﷺ - يسـتأمره فيهـا، فقـال: يـا رسـول الله، إنِّـي أصبـتُ أرضًـا بـخيبـر لـم أصـب مـالًا قـطُّ أنفـس عنـدي منـه، فـما تأمـر بـه؟ قـال: (إنْ شـئتَ حبسـت أصلهـا، وتصدَّقـت بـها)، قـال: فتصـدَّق بـها عمـر، أنَّـه لا يُـباعُ ولا يُوهـبُ ولا يُـورثُ، وتَصـدَّق بـها فـي الفقـراء، وفـي القربـى وفـي الـرِّقاب، وفـي سـبيل الله، وابـن السَّـبيل، والضَّيـف لا جنـاح عـلى مَـنْ وليهـا أنْ يـأكل منها بالـمعروف، ويُطـعِم غيـر مُتمـوِّل (البخـاري، ١٤٢٢هـ: ٣/ ١٩٨، مسـلم، د.ت: ٣/ ١٢٥٥).

**المبحث الأوَّل: التَّصرُّف في الأوقاف، وفيه مطلبان:**

**المطلب الأوَّل: صور التَّصرُّف في الأوقاف:**

للإمام القرافي -رحمه الله- تقسيم نفيس للتَّصرُّف في الحقوق والأملاك، (ابن عبدالسلام، ١٤١٤هـ) حيث قسَّمه إلى قسمين:

**القسم الأوَّل: النَّقْلُ وهو: تصرُّفٌ يفتقرُ إلى القبول، وهو ثلاثة أنواع:**

**النَّوع الأوَّل:** النَّقْلُ بعوضٍ في الأعيان، كالبيع، والقرض.

**النَّوع الثَّاني:** النَّقْلُ بعوضٍ في المنافع، كالإجارة، والمساقاة، والمزارعة، والقراض، والجعالة.

**النَّوع الثَّالث:** النَّقْلُ بغير عوضٍ، كالهدايا، والوصايا، والعمرى، والوقف، والهبات، والصَّدقات، والكفَّارات، والزَّكاة.

**القسم الثَّاني: الإسقاط وهو: تصرُّفٌ لا يفتقرُ إلى القبول، وهو نوعان:**

**النَّوع الأوَّل:** الإسقاط بعوضٍ، كالخلع، والعفو على مالٍ، والكتابة وبيع العبد مِنْ نفسه، وَالصُّلحُ على الدَّيْنِ، وعلى التَّعزير، فجميع هذه الصُّور يَسقُطُ فيها الثَّابتُ ولا يَنتقلُ إلى الباذل ما كان يملكه المبذولُ من العصمة، وبيعِ العبدِ ونحوها.

**النَّوع الثَّاني:** الإسقاط بغير عوضٍ، كالإبراء من الدُّيون، والقصاص، والتَّعزير، وحدِّ القذْفِ، والطَّلاقِ، والعتاق، وإيقاف المساجد، وغيرها فجميع هذه الصُّور يَسقُطُ فيها الثَّابتُ ولا ينتقلُ لغير الأوَّل (القرافي، د.ت).

ومِنْ خلال هذا التَّأصيل يمكن ذكر الصُّور الَّتي تكلَّم عنها العلماء في التَّصرُّف في الوقف، وهي بمجملها لا تخلو إمَّا أنْ تكون تصرُّفات مشروعة، أو تصرُّفات غير مشروعة - وسيأتي الكلام عن أحكامها في مبحث مُستقلّ- ومنها:

**الصُّورة الأُولى: بيع الوقف:**

البيع نقلٌ للعين بعوضٍ، والأصل عدم جواز التَّصرُّف في بيع الوقف إلَّا إذا تعطَّلت منافعه، وقد نُقِل الإجماع في ذلك، قال ابن الهمام الحنفي: "وإذا صحَّ الوقف خرج عن ملك الواقف... لم يجز بيعه ولا تمليكه... بإجماع الفقهاء" (ابن الهمام، د.ت: ٦/ ٢٢٠).

**الصُّورة الثَّانية: إجارة الوقف:**

الإجارة نقْلٌ للمنافع بعوضٍ، والأوقاف تختلف، فمنها المقصود منها التَّأجير وصرف ريعها على أوجه البِرّ، كما يُحدّده الواقف في شرطه، فهذه للنَّاظر تأجيرها، بل قد يجب ذلك، وهذا باتِّفاق المذاهب الأربعة (الطرابلسي، ١٣٢٠هـ).

**الصُّورة الثَّالثة: استثمار الوقف:**

يقلُّ استعمال الفقهاء المُتقدّمين للفظة الاستثمار، وإنَّما يستعملون ألفاظًا مُرادفة لها، مثل: التَّثمير، والتَّنمية، والاستنماء (حمَّاد، ١٤٢٩هـ)؛ لذا لا تكاد تجد تعريفًا عندهم وإنَّما هذا اللَّفظ دارج عند المعاصرين، وعرَّف بعضهم استثمار الوقف بأنَّه: "تنمية العين المحبس أصلها، المسبل ريعها، بالوسائل المشروعة، بإحداث الزِّيادة فيه" (الدخيل، وآخرون، ١٤٣٥هـ).

والأوقاف إنَّما شُرِعت لأجل الانتفاع بها، سواء أكان ذلك عن طريق التَّمكين من المنفعة، مثل: بناء المساجد، وحفر الآبار، وإنشاء المدارس، أو عن طريق الانتفاع مِنْ ريع الوقف، مثل: التَّأجير، والاستثمار، وهذا يتَّضح مِنْ

خلال شرط الواقف (العاني، ١٤٣١هـ).

وجاء في نظام الهيئة العامَّة للأوقاف ما يدلُّ على الصُّور الثَّلاث السَّابقة؛ إذ جاء في المادة السَّابعة في سلطة المجلس وصلاحيَّاته في الفقرة رقم: (٦) ما نصُّه: "الموافقة على التَّصرُّف في أصول الأوقاف الَّتي تكون الهيئة ناظرة عليها بقصد تنميتها، وبما يُحقّق شرط الواقف، سواء ببيعها وشراء بديل عنها، أو الدُّخول بها؛ لتُصبح حصَّة في شركةٍ، أو غير ذلك من المُعاوضات".

**الصُّورة الرَّابعة: هبة الوقف:**

قد يقوم الواقف أو ناظر الوقف بهبة العين الموقوفة لشخصٍ آخر مثل: شخص أوقف دارًا وبعد ذلك قام بهبتها لشخصٍ آخر، أو قام النَّاظر عليها بهبتها، فهل يصح هذا التَّصرُّف منهما أو لا؟

هذه المسألة مبنيَّة على مسألة ملكيَّة الوقف، هل تنتقل مِنْ ملك الواقف أو لا؟ لأنَّ الهبة لا تصحُّ إلَّا مِنْ مالكٍ للعين، وقد اختلف فيها أهل العلم على قولين:

**القول الأوَّل**: إنَّ الملكيَّة لا تنتقل مِنْ ملك الواقف، وهذا قول أبي حنيفة (الموصلي، ١٣٥٦هـ)، خلافًا لأبي يوسف ومُحمَّد (الموصلي، ١٣٥٦هـ).

قال ابن قدامة عن هذ القول: "وهذا القول يُخالف السُّنة الثَّابتة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم وإجماع الصَّحابة رضي الله عنهم، (فإنَّ النَّبيّ - صلى الله عليه وسلم - قال لعمر في وقفه: لا يُباع أصلها، ولا يُبتاع، ولا يُوهب، ولا يُورث). قال التِّرمذيُّ: العمل على هذا الحديث عند أهل العلم مِنْ أصحاب النَّبيّ - صلى الله عليه وسلم - وغيرهم، لا نعلم بين أحدٍ من المُتقدّمين منهم في ذلك اختلافًا" (ابن قدامة، ١٣٨٨هـ: ٦/ ٣).

**القول الثَّاني**: إنَّ الملكيَّة تنتقل مِنْ ملك الواقف، وهذا مذهب المالكيَّة (الحطَّاب، ١٤١٢هـ)، والشَّافعيَّة (الماوردي، ١٤١٩هـ)، والحنابلة (ابن قدامة، ١٣٨٨هـ).

قال الماوردي: "فإذا وقف شيئًا زال ملكه عنه بنفس الوقف ولزم الوقف، فلا يجوز له الرُّجوع فيه بعد ذلك، ولا التَّصرُّف فيه ببيعٍ ولا هبةٍ، ولا يجوز لأحدٍ مِنْ ورثته التَّصرُّف فيه، وليس مِنْ شرطه لزوم القبض ولا حكم الحاكم، وهو قول الفقهاء أجمع، وهو قول أبي سفيان ومُحمَّد، غير أنَّ مُحمَّدًا يقول: من شرط لزومه القبض، وروى عيسى بن أبان أنَّ أبا يوسف لما قدم بغداد كان على قول أبي حنيفة في بيع الأوقاف حتَّى حدَّثه إسماعيل بن عليَّة بحديث عمر -رضي الله عنه- فقال: هذا لا يسع أحدٌ خلافه" (الماوردي، ١٤١٩هـ: ٧/ ٥١١).

وبناءً على ذلك فالجمهور يرون عدم صحَّة هبة الوقف خلافًا لأبي حنيفة.

والمادة السَّابعة من نظام الهيئة العامَّة للأوقاف ألمحت لعدم جواز هبة الوقف؛ حيث إنَّها أجازت التَّصرُّفات الَّتي تكون بعوضٍ دون غيرها، فجاء في الفقرة رقم: (٦): "المُوافقة على التَّصرُّف في أصول الأوقاف الَّتي تكون الهيئة ناظرة عليها بقصد تنميتها، وبما يُحقّق شرط الواقف، سواء ببيعها وشراء بديل عنها، أو الدُّخول بها؛ لتُصبح حصَّة في شركةٍ، أو غير ذلك من المُعاوضات". ومفهوم المُخالفة لهذا النَّصّ هو عدم جواز التَّصرُّفات الَّتي تكون بلا عوضٍ، وهذا يتوافق مع قول الجمهور.

**الصُّورة الخامسة: إتلاف الوقف، أو غصبه:**

قد يعتدي شخصٌ على الوقف بإتلافه، مثل: دار موقوفة، فيقوم بهدمها، أو قد يغصب هذه

الـدَّار، ويستولـي عليهـا، ويضـع يـده عليهـا، فهـذا الـتَّصرُّف قد يـحدث، خصوصًا فـي أوقات الفتـن، وهـذا الـتَّصرُّف فيـه اعتـداء عـلى ملـكٍ لا يـملك الـتَّصرُّف فيـه؛ لـذا مَـنْ فعـل ذلـك فعليـه الضَّـمان باتِّفـاق العلـماء.

قال شيخ الإسلام ابـن تـيمية: "الوقـف مضمون بالإتـلاف باتِّفـاق العلـماء، ومضمون باليـد، فلو غصبه غاصـب تلـف تـحت يـده العاديـة، فـإنَّ عليـه ضمانـه باتِّفـاق العلـماء" (ابن تيميـة، ١٤١٦هـ: ٣١/ ٢٦٥).

**الصُّورة السَّادسة: استبدال الوقف:**

قـد يضـطـرُّ - أحيانًـا - الواقـف أو النَّاظـر لاسـتبدال عيـن الوقـف بعيـنٍ أُخـرى، وهـذا يـتمُّ بأحـد طريقيـن:

**الطَّريـق الأوَّل**: الإبـدال وهـو: بـيع العيـن الـموقوفة، وشراء عيـن أُخرى بثمنهـا؛ لتكـون وقفًا بدلـها.

**الطَّريق الـثَّانـي**: الاستبدال: بـيع العيـن الـموقوفة بعيـنٍ أُخـرى مُقايضـةً؛ لتكـون وقفًـا بدلـها (ابـن قـاضي الـجبل، ١٤٢٢هـ).

واختلف العلماء فـي هذا الـتَّصرُّف على قولـين:

**القـول الأوَّل**: الـجواز بـشروط، وهـذا مذهـب الـحنفـيَّة، قـال ابـن عابديـن: "اعلـم أنَّ الاسـتبدال عـلى ثلاثـة وجـوه: الأوَّل: أنْ يشرطـه الواقـف لنفسـه، أو لغيـره، أو لنفسـه وغيـره، فالاستبدال فيه جائـز عـلى الصَّحيـح، وقيـل اتِّـفاقًا. والـثَّانـي: أنْ لا يشرطـه سـواءٌ شَرَطَ عَدَمَـهُ أو سـكت؛ لكـن صـار بـحيث لا يُنْـتَفعُ بـه بالكُـلـيَّة بـأنْ لا يـحصل منـه شيءٌ أصـلًا، أو لا يفـي بـمؤنـته، فهـو - أيضًـا - جائز عـلى الأصـحّ إذا كان بـإذن القـاضي ورأيـه الـمصلحة فيـه. والـثَّالث: أنْ لا يشرطـه أيضًـا؛ ولكـن فيـه نفـعٌ فـي الـجملة، وبَدَلُـهُ خيـرٌ منـه ريعًـا ونفعًـا، وهـذا لا يـجوز اسـتبداله عـلى الأصـحّ الـمُـختار" (ابـن عابديـن، ١٤١٢هـ: ٤/ ٣٨٤).

قـال ابـن تيميـة: "ولا يـجوز أنْ يبـدل الوقـف بـمثله لفـوات الـتَّعييـن بـلا حاجـةٍ" (ابـن تيميـة، ١٤٠٨هـ: ٥/ ٤٣٣).

**القـول الـثَّانـي**: عـدم جواز هـذا الـتَّصرُّف، وهذا مذهـب الـمالكـيَّة (الـخرشي، د.ت)، والشَّافعـيَّة (الـنَّووي، ١٤٢٥هـ: ١/ ١٧٠)، والـحنابلـة (ابـن قدامـة، ١٣٨٨هـ).

وهنـاك شروطٌ وتفريعـاتٌ ذكرهـا العلـماء، وليـس الـمقصود فـي هـذا الـمبحث عـرض الـمسائل الـمندرجة تـحت الصُّـور السَّـابقة وتـحريرها، وإنَّـما الـمقصود وجـود هـذه الصُّـور، مـع الإشـارة إلـى خـلاف العلـماء فيهـا، والـخلاصة أنَّـه عنـد عـدم وجـود الـحاجة فـلا يـجوز اسـتبدال الوقـف مُـطلـقًا، وأمَّـا عنـد وجـود الـحاجة؛ كـتـعـطُّله كُلـيًّا أو جُـزئـيًّا فإنَّـه يفعـل الأصلـح من الاسـتبدال ونـحوه.

وقـد جـاء فـي نظـام الـهيئة العامَّـة للأوقـاف مـا يـدلُّ عـلى جـواز ذلـك؛ فقـد نصَّـت الـمادة السَّـابعة، فـي الفقـرة: (٦) عـلى أنَّ مـن صلاحـيَّات مـجلس الإدارة "الـمُـوافقة عـلى الـتَّـصـرُّف فـي أصـول الأوقـاف الَّـتـي تكـون الـهيئة ناظـرة عليهـا؛ بقصـد تنميتهـا، وبـمـا يُـحـقّق شرط الواقـف؛ سـواء ببيعهـا وشراء بديـل عنهـا".

وجاء فـي الـمادة الـخامسة عـشرة: "مـع الالتزام بـشرط الواقـف، وعـدم الإضرار بالـمستفيدين مـن الوقـف، للهيئة الـقيام بالآتـي:

١/ اسـتثمار أصـول الأوقـاف الَّـتـي تكـون ناظرة عليهـا وفوائـض إيراداتـها؛ وذلـك بعـد إجـراء الـدّراسات اللَّازمـة للـتَّحقُّـق مـن جـدواه".

**المطلب الثَّاني: الجهة الَّتي لها الحقُّ في التَّصرُّف في الأوقاف:**

الأصل أنَّ الوقف لابُدَّ له مِنْ ناظرٍ يقوم عليه، ويتولَّاه، ويتصرَّف فيه؛ وفق شرط الواقف، ومصلحة الوقف، وهو إمَّا الواقف، أو النَّاظر، أو الحاكم.

وجاء في نظام الهيئة العامَّة للأوقاف ما يدلُّ على ذلك؛ فقد نصَّت المادة الأُولى على ثلاثة مُصطلحات تتعلَّق بذلك، وهي: النَّظارة، والإدارة، والنَّاظر.

فالنَّظارة: إجراء التَّصرُّفات الَّتي تُحقّق الغبطة والمصلحة لعين الوقف وإيراده؛ وذلك بحفظه، وإيجاره، وتنميته، وإصلاحه، والمُخاصمة فيه، وصرف غلته؛ وفقًا لشرط الواقف.

والإدارة: ما يعهد به النَّاظر إلى غيره؛ سواء أكان شخصًا ذا صفة طبيعيَّة أم اعتباريَّة، في شأن تصريف شؤون الوقف بحفظه، وإيجاره، وتنميته، وإصلاحه.

والنَّاظر: الشَّخص ذو الصّفة الطّبيعيَّة أو الاعتباريَّة الَّذي يتولَّى نظارة الوقف.

والأصل أنَّ الواقف هو مَنْ يُعيِّن ويُحدِّد النَّاظر؛ لذا لا يخلو الوقف مِنْ أحد أمرين:

**الأمر الأوَّل: أنْ يُعيِّن الواقف ناظرًا للوقف، فهُنا له حالتان:**

**الحال الأُولى:** أنْ يُعيِّن الواقف نفسه ناظرًا للوقف، فيكون ناظرًا له، وقد نُقِل الإجماع على ذلك (ابن عابدين، ١٤١٢هـ، الحطاب،١٤١٢هـ)، قال الجويني: "إذا شرط الواقف لنفسه حقَّ التَّولِّي، فليس هو بمثابة ما لو أثبت لنفسه في الوقف حظًّا ونصيبًا، وكلُّ ذلك مُتَّفقٌ عليه، والَّذي تمهد مذهب العلماء فيه قديمًا وحديثًا أنَّ الواقف هو المُتقرِّب إلى الله تعالى بصدقته، فكان أولى بالقيام عليها مِنْ غيره، فإذا انضمَّ إلى ما ذكرناه تصريح الواقف بشرط التَّولِّي لنفسه، لم يبقَ ريبٌ في اختصاصه بالتَّولِّي" (الجويني، ١٤٢٨هـ: ٨/ ٣٦٧).

**الحال الثَّانية:** أنْ يُعيِّن الواقف شخصًا آخر ليكون ناظرًا للوقف، فيتعيَّن بتعيينه باتِّفاق المذاهب الأربعة (ابن مازة، ١٤٢٤هـ، الدردير، د.ت، الجويني، ١٤٢٨هـ)، ونُقِلَ الإجماع على ذلك (الموسوعة الفقهيَّة الكويتيَّة، ١٤٠٤-١٤٢٧هـ).

**الأمر الثَّاني: أنْ لا يُعيِّن الواقف ناظرًا للوقف، فهُنا له حالتان:**

**الحال الأُولى:** أنْ يكون الموقوف عليه خاصًّا، فيكون هو النَّاظر للوقف، وقيل: الحاكم (المرداوي، د.ت).

قال ابن قدامة: "متى كان النَّظر للموقوف عليه، إمَّا بجعل الواقف ذلك له، أو لكونه أحقَّ بذلك عند عدم ناظر سواه، وكان واحدًا مُكلَّفًا رشيدًا، فهو أحقُّ بذلك، رجلًا كان أو امرأةً، عدلًا كان أو فاسقًا؛ لأنَّه ينظر لنفسه، فكان له ذلك في هذه الأحوال" (ابن قدامة، ١٣٨٨هـ: ٦/ ٣٩).

**الحال الثَّانية:** أنْ يكون الموقوف عليه عامًّا، فيكون النَّاظرُ هو الحاكم أو مَنْ يُعيّنه (الشربيني، ١٤١٥هـ، المقدسي، ١٤١٤هـ)؛ لأنَّ الولاية الخاصَّة إذا انعدمت فإنَّ الحاكم يتولَّاها بمقتضى ولايته العامَّة (الموسوعة الفقهيَّة الكويتيَّة، ١٤٠٤- ١٤٢٧هـ)؛ لحديث: (السُّلطان ولي مَنْ لا ولي له) (التّرمذي، ١٣٩٥هـ: ٣/ ٣٩٩).

قال ابن قدامة: "الوقف على المساكين والمساجد ونحوها، أو على مَنْ لا يمكن حصرهم واستيعابهم، فالنَّظر فيه إلى الحاكم؛ لأنَّه ليس

لـه مالـك مُـتـعـيِّـن ينظـر فيـه، ولـه أنْ يستـنـيب فيه؛ لأنَّ الـحاكم لا يـمكنه تولِّـي الـنَّظر بـنـفسه" (ابـن قدامـة، ١٣٨٨هـ: ٦/ ٣٩).

قـال الـمرداوي: "إنْ كان الـموقوف عليهـم غيـر مـحصورين -كالفقـراء والـمساكيـن- أو عـلى مسـجد، أو مدرسـة، أو قنطـرة، أو ربـاط، ونـحو ذلـك: فالـنَّظر فيـه للحاكـم، قـولًا واحـدًا" (الـمرداوي، د.ت: ٧/ ٦٩- ٧٠).

قال الشَّربـينـي: "إنْ شَرَطَ الواقفُ الـنَّظرَ لـنفسه أو غيـره اُتُّـبع، وإلَّا فالنَّظر للقاضي على الـمذهب" (الشَّربينـي، ١٤١٥هـ: ٣/ ٥٥٢).

وجـاء فـي الـمادة الـخامسة مـن نظـام الـهيئة العامَّـة للأوقـاف فـي الفقـرة رقـم: (٣) أنَّ الـهيئة تـتولَّـى الـنَّظارة عـلى الأوقـاف العامَّـة، والـخاصَّة (الأهليَّـة)، والـمُشتـركة؛ إلَّا إذا اشتـرط الواقـف أنْ يـتولَّـى نظارة الوقف شـخصٌ، أو جهة غيـر الـهيئة.

وجـاء فـي الفقـرة رقـم: (٤) أنَّ الـهيئة تـتـولَّـى إدارة الأوقاف الَّـتـي يكون لـها ناظـرٌ غيـر الـهيئة؛ وذلـك بنـاءً عـلى طلـب الواقـف أو الـنَّاظر.

**الـمبحث الـثَّـانـي: أحكام الـتَّصرُّف فـي الأوقاف، وفيـه مطلبـان:**

**الـمطلب الأوَّل: حكم الـتَّصرُّف في الأوقاف:**

الـتَّصرُّف لـه عِـدَّة صُـورٍ وأسـباب، ولكـن أحكامهـا لا تـخلو مِـنْ أحـد أمريـن:

**الأمر الأوَّل:** الـتَّصرُّف الـمشروع، وهو: الـتَّصرُّف الـمأذون فيـه؛ سـواء أكان الإذن عـن طريـق الواقـف وشرطـه، أم مراعـاة مصلحـة الوقـف.

**أوَّلًا: الـتَّـصرُّف وفق شرط الـواقف:**

إذا شَرَطَ الواقـف شرطًـا فـي الوقـف، مثـل: أنْ يُـصرَف لفـئةٍ مُـحدَّدة، أو أنْ يُـؤجَّر ويُـصرَف ريعه لأصنـافٍ مُـعـيَّنة، فإنَّ هـذا إذنٌ مـن الواقف للـنَّاظر بالـتَّصرُّف وفـق شرطـه، فـإذا تـصرَّف الـنَّاظر وفـق هـذا الـشَّرط، فهـو تـصرُّف مـأذون لـه فيـه، وهـو جائـزٌ وصحيحٌ.

**ثانيًا: الـتَّصرُّف فـي الوقف بـما يُـحـقِّـق مصلحته:**

الأصـل أنَّ تصرُّفـات ناظـر الوقـف يـجب أنْ تكـون مُـحقِّـقة لـمصلحة الوقـف، قـال ابـن تيمية: "الـنَّاظر ليـس لـه أنْ يفعـل شـيئًا فـي أمـر الوقـف؛ إلَّا بـمقتضى الـمصلحة الشَّرعـيَّة، وعليـه أنْ يفعـل الأصلـح فالأصلـح" (ابـن تيميـة، ١٤١٦هـ: ٣١/ ٦٧).

لـذا ذكـر الـفـقهاء صـورًا لـجواز مُـخالفة شرط الواقـف؛ بـشرط تُـحقُّـق الـمصلحة للوقـف فـي هـذه الـمُـخالـفة (الكبيسي، ١٣٩٧هـ).

قـال ابـن نـجيم: "شرط الواقـف يـجب اتّـباعه؛ لقولـهم: شرط الواقـف كـنصِّ الشَّـارع، أي: فـي وجـوب العمـل بـه، وفـي الـمفهوم والـدَّلالـة، كما بـيَّـناه فـي (شرح الكـنز) إلَّا فـي مسائل:

**الأُولـى:** شَرَطَ أنَّ القاضي لا يـعـزل الـنَّاظر؛ فله عـزل غيـر الأهل.

**الـثَّانية:** شَرَطَ أنْ لا يُـؤجِّـر وقفـه أكثر مِنْ سـنة، والـنَّاس لا يرغبون فـي استئجاره سـنة، أو كان فـي الـزِّيادة نفـع للفقـراء، فللقـاضي الـمُـخالفة دون الـنَّاظر.

**الـثَّالثة:** لـو شَرَطَ أنْ يقـرأ عـلى قبـره فالـتَّعييـن باطـل.

**الـرَّابعة:** شَرَطَ أنْ يـتـصـدَّق بفاضـل الغلـة، عـلى مـن يسـأل فـي مسـجد كـذا كلّ يـوم، لـم يُـراع شرطـه، فـللـقـيِّم الـتَّصدُّق عـلى سـائلٍ غيـر ذلـك الـمسجد، أو خـارج الـمسجد، أو على من لا يسـأل.

الـخامسة: لو شَرَطَ للمُـستحقـيـن خبزًا أو لـحمًا مُعـيَّـنًا كُلّ يـوم، فـللـقـيِّم أنْ يدفـع الـقـيمة مـن الـنَّقد، وفـي موضـع آخر لـهم طلـب العيـن وأخذ

القيمة.

**السَّادسة:** تجوز الزّيادة من القاضي على معلوم الإمام إذا كان لا يكفيه، وكان عالمًا تقيًّا.

**السَّابعة:** شَرَطَ الواقف عدم الاستبدال، فللقاضي الاستبدال إذا كان أصلح" (الحنفي، ١٤١٩هـ: ١/ ١٦٣- ١٦٤).

ويُلاحظ أنَّ الجامع لجواز هذه المُخالفات هو مُراعاة المصلحة للوقف.

**الأمر الثَّاني:** التَّصرُّف غير المشروع، وهو: التَّصرُّف غير المأذون فيه، وهو المُخالف لأمر الشَّارع، أو لشرط الواقف، أو لمقتضى الوقف، أو لمصلحته.

**أوَّلًا: مُخالفة أمر الشَّارع:**

الواقف لا يحقُّ له أنْ يشترط شرطًا يُخالف أمر الشَّارع، فيكون المُتصرِّف في الوقف مِنْ باب أولى، مثل: أنْ يجعل ريع الوقف يُصرف في أمورٍ مُحرَّمة ونحوها.

قال الخرشيُّ: "الواقف إذا شَرَطَ في كتاب وقفه شروطًا؛ فإنَّه يجب اتِّباعها حسب الإمكان، إنْ كانت تلك الشُّروط جائزة؛ لأنَّ ألفاظ الواقف كألفاظ الشَّارع في وجوب الاتِّباع، فإنْ شَرَطَ شروطًا غير جائزة فإنَّه لا يُتبع" (الخرشي، د.ت: ٧/ ٩٢).

قال البرهانيُّ: "ولو شَرَطَ الواقف أنْ ليس له إخراج القيم، فهذا الشَّرط باطل؛ لأنَّه مُخالفٌ لحكم الشَّرع؛ لأنَّ القوامة وكالة، والوكالة ليست بلازمة" (ابن مازة، ١٤٢٤هـ: ٦/ ١٣٤).

وقال ابن تيمية: "لا نزاع بين المسلمين أنَّ أرض المسلمين لا يجوز أنْ تُحبس على الدّيارات والصَّوامع، ولا يصحُّ الوقف عليها، بل لو وقفها ذميٌّ وتحاكم إلينا، لم نحكم بصحَّة الوقف" (ابن تيمية، ١٤١٦هـ: ٢٨/ ٦٥٥).

وقال: "الأعمال لابدَّ أنْ تكون من الطَّاعات الَّتي يُحبُّها الله ورسوله، فإذا كانت منهيًّا عنها لم يجز الوقف عليها، ولا اشتراطها في الوقف باتِّفاق المسلمين" (ابن تيمية، ١٤١٦هـ: ٣١/ ٢٧).

وقال ابن عابدين: "إنَّ شرائط الواقف مُعتبرةٌ إذا لم تُخالف الشَّرع وهو مالك، فله أنْ يجعل ماله حيث شاء، ما لم يكن معصيةً، وله أنْ يَخُصَّ صنفًا من الفقراء" (ابن عابدين، ١٤١٢هـ: ٤/ ٣٦٦).

**ثانيًا: مُخالفة شرط الواقف:**

اتَّفق العلماء على عدم صحَّة مُخالفة شرط الواقف إنْ كان الشَّرط صحيحًا (ابن تيمية، ١٤١٦هـ).

**ثالثًا: مُخالفة مُقتضى الوقف:**

لا يجوز للواقف أنْ يشرط شرطًا يُخالف مُقتضى الوقف، فمِنْ باب أولى لا يحقُّ للنَّاظر أنْ يتصرَّف تصرُّفًا يُخالف هذا المُقتضى.

قال ابن قدامة: "وإنْ شَرَطَ أنْ يبيعه - أي الوقف- متى شاء، أو يهبه، أو يرجع فيه، لم يَصحَّ الشَّرطُ، ولا الوقف، لا نعلم فيه خلافًا؛ لأنَّه ينافي مُقتضى الوقف" (ابن قدامة، ١٣٨٨هـ: ٦/ ٩).

قال النَّوويُّ: "شروط الواقف مرعية ما لم يكن فيها ما ينافي الوقف" (النَّوويّ، ١٤١٢هـ: ٥/ ٣٣٤).

**رابعًا: مُخالفة مصلحة الوقف:**

من المعلوم بأنَّ ناظر الوقف لم يُشرع إلَّا مُراعاةً لمصلحة الوقف؛ ولذلك يجب عليه أنْ يتصرَّف وفق مصلحته، فإنْ تصرَّف تصرُّفًا خالف فيه مصلحة الوقف، فتصرُّفه غير مأذونٍ

لـه فيـه مـن الشَّـارع، فهـو باطـل.

قـال ابـن نـجيم: "إنَّ تـصرُّف القـاضي فـي الأوقـاف مُـقـيَّد بالـمصلحة لا أنَّـه يـتصرَّف كيـف شـاء، فلـو فَعَـلَ مـا يُـخالف شرط الواقـف؛ فإنَّـه لا يصـحُّ إلَّا لـمصلحة" (ابـن نـجيم، د.ت: ٥/ ٢٤٥).

وجـاء فـي الـمادة الثَّـالـثة والعشريـن مـن نظام الـهيئة العامَّة للأوقاف ما نصُّه: "تـلـتزم الـهيئة فـي جـميع تصرُّفاتـها واستثماراتـها بـشروط الواقفيـن، وبـما لا يـتعارض مـع أحـكام الشَّريعـة الإسـلاميَّة، والأنظمة الـنَّافذة".

**الـمطلب الثَّانـي: حكـم الـتَّصـرُّف فـي الأوقـاف لـمصلحة الاسـتثمار:**

تقـدَّم فـي الـمبحث السَّـابق الـتَّأصيل العـام لأحـكام الـتَّصرُّف فـي الوقـف، ومِـنْ هـذه الـتَّصرُّفات الـتَّصرُّف بالاستثمار، والـحكم في هذا الـمبحث يُـمكن تقسـيمه إلـى ثـلاث حـالات:

**الـحال الأُولـى**: أنْ يشتـرط الواقـف فـي وقفـه الاسـتثمار، فهـذا يـجب العمـل بشرطـه بالإجـماع؛ لأنَّـه مـن الـمُـتقـرِّر عنـد أهـل العلـم أنَّـه يـجب العمـل بـشرط الواقـف، والواقـف حينـما يُـوقِف وقفًـا فـإنَّ مقصـده مـن الوقـف - خصوصًـا إنْ كان عقـارًا - الانتفـاع بـه سـواء أكان ذلـك عـن طريـق الـتَّمكيـن مـن الـمنفعة، مثـل: بنـاء الـمساجد، وإنشـاء الـمدارس، أم عـن طريـق الانتفـاع مِـنْ ريـع الوقـف، مثـل: الـتَّأجيـر، والاسـتثمار؛ لذلـك إنْ كان مقصـده الاسـتثمار فيجـب - حينـئذٍ - عـلى الـنَّاظر اسـتثماره، وصرف ريعـه عـلى الـمصارف الَّـتـي حدَّدهـا الواقـف، وهـذا مـمَّا لا خـلاف فيه (العانـي، ١٤٣١هـ).

وإنْ كان مقصـده مـن الوقف هو تـمكيـن الـنَّاس مـن الانتفـاع بـه، مثـل: السُّكنـى، أو الصَّـلاة إنْ كان الوقـف مسـجدًا، أو الدَّفن فيـه إنْ كان الوقف مِقبـرة، فإنَّـه لا يـجوز الـتَّصرُّف باسـتثمار الوقف؛ لـمخالفة شرط الواقـف؛ إلَّا فـي حـال تـعـطَّل الوقـف، أو كانـت الـمصلحة الـرَّاجحة تقتـضي ذلـك.

**الـحال الـثَّانية**: أنْ يشتـرط الواقف عدم الاستثمار، فهـذا يـجب العمل بشرطـه ما لـم يـتـعطَّل الوقف، أو كانت الـمصلحة الـرَّاجحة فـي الاستثمار.

**الـحال الـثَّالثة**: ألَّا يشتـرط الواقـف شيـئًا، فهـذا يُـنظر فيه لـمصلحة الوقف (الـمشيقح، ١٤٤٠هـ)، وتـحرير مـحلّ الـنِّـزاع فـي هذه الـمسألة:

**أوَّلًا**: اتَّـفق العلـماء عـلى عـدم جـواز اسـتثمار الوقـف إذا كان لا مصلحـة فـي ذلـك (الدخيـل، وآخـرون، ١٤٣٥هـ).

**ثانيًـا**: اختلفـوا فـي جـواز اسـتثمار الوقـف إذا كان لـمصلحة راجحة على قولـيـن:

**القـول الأوَّل**: جواز ذلك، وهذا مذهب الـحنفـيَّة (الزيلعـي، ١٣١٣هـ، الطرابلسي، ١٣٢٠هـ)، وقـول عنـد الشَّافعـيَّة (العمرانـي، ١٤٢١هـ)، وروايـة عند الـحنابلـة (ابن قـاضي الـجبل، ١٤٢٢هـ)، واختيار ابن تـيـمـية (ابـن تيمية، ١٤١٦هـ).

**القـول الـثَّانـي**: عـدم الـجواز، وهـذا مذهـب الـمالكـيَّة (الـمالكي، ١٤٢٠هـ، ابـن الـحاجب، ١٤٢١هـ)، ومذهب الشَّافعيَّة (العمرانـي، ١٤٢١هـ، الـنَّوويّ، ١٤١٢هـ)، والـرّواية الأُخـرى عنـد الـحنابلـة (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، الـبهـوتـي، د.ت).

**أدلَّة أصحاب الـقـول الأوَّل:**

**أوَّلًا**: أنَّـه ثبـت عـن الـنَّبـيّ - ﷺ- والـخلفاء الـرَّاشدين أنَّـهم كانـوا يستثمرون أموال الـزَّكاة كما فـي قصَّة العرنييـن (البخاري، ١٤٢٢هـ: ٥/ ١٢٩، مسلم، د.ت: ٣/ ١٢٩٦)، فـإذا جـاز اسـتثمار أمـوال الـزَّكاة وهـي أخـصُّ مـن الأوقـاف، وأضيـق نطاقًا، فجـواز اسـتثمار أمـوال الأوقـاف أولـى (الدخيـل، وآخـرون، ١٤٣٥هـ).

**ثانيًا**: قالوا: إنَّ مقصد الواقف من الوقف هو النَّفع، فهو وإنْ لم يشرط ذلك نصًّا فهو شَرَطَهُ دلالةً؛ لأنَّ قصده منه وصول الثَّواب إليه دائمًا، وهذا يتحقَّق بالنَّظر للمصلحة الرَّاجحة (الطرابلسي، ١٣٢٠هـ).

**ثالثًا**: إذا جاز التَّصرُّف في استبدال المسجد - الَّذي تُحترم عينه شرعًا - للمصلحة الرَّاجحة، فكذلك التَّصرُّف بالاستثمار يجوز للمصلحة الرَّاجحة (ابن تيمية، ١٤١٦هـ).

**أدلَّة أصحاب القول الثَّاني:**

**أوَّلًا**: ما جاء في الصَّحيحين عن ابن عمر -رضي الله عنهما- أنَّ عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - أصاب أرضًا بخيبر، فأتى النَّبيّ - صلى الله عليه وسلم - يستأمره فيها، فقال: يا رسول الله، إنِّي أصبتُ أرضًا بخيبر لم أصب مالًا قطُّ أنفس عندي منه، فما تأمر به؟ قال: (إنْ شئتَ حبست أصلها، وتصدَّقت بها)، قال: فتصدَّق بها عمر، أنَّه لا يُباعُ ولا يُوهبُ ولا يُورثُ، وتَصدَّق بها في الفقراء، وفي القربى وفي الرِّقاب، وفي سبيل الله، وابن السَّبيل، والضَّيف لا جناح على مَنْ وليها أنْ يأكل منها بالمعروف، ويُطعِم غير مُتموِّل (البخاري، ١٤٢٢هـ: ٣/ ١٩٨، مسلم، د.ت: ٣/ ١٢٥٥).

**وجه الدَّلالة**: أنَّ الحديث واضح الدَّلالة بمنع كافَّة أنواع التَّصرُّفات، ومِنْ ضمنها الاستثمار (الميمان، ١٤٣٠هـ).

ويُجاب عن ذلك: بأنَّ التَّصرُّفات الممنوعة هي الَّتي تُبطل أصل الوقف، وليست التَّصرُّفات الَّتي مِنْ مصلحة الوقف؛ لذا جازت بعض التَّصرُّفات في الوقف لمصلحته، مثل: بيع الفرس الموقوفة على الغزو، فقد أجمع العلماء على جواز بيعها إذا كَبُرت، ولم يُمكن الانتفاع بها (ابن قدامة، ١٣٨٨هـ).

**ثانيًا**: قالوا: إنَّ المنع هو مِنْ باب سدِّ الذَّريعة حتَّى لا يتساهل النَّاس في التَّصرُّف في الأوقاف؛ ممَّا قد يُؤدِّي للاستيلاء عليها، أو الإضرار بها (ابن مازة، ١٤٢٤هـ).

**ويُجاب عن ذلك**: بأنَّ الاستثمار المشروع للمصلحة الرَّاجحة لا يتمُّ إلَّا بضوابط وشروط تضمن المُحافظة على الوقف، والذَّريعة لا تُسدُّ إلَّا بمفسدة مُتيقَّنة ومُتحقِّقة، لا مفسدة مُتوهمة (الميمان، ١٤٣٠هـ).

**التَّرجيح**: الأقرب هو هذا القول؛ لوجاهة ما استدلُّوا به، وللإجابة عن أدلَّة المانعين، وهذا الَّذي أخذ به نظام الهيئة العامَّة للأوقاف، كما في المادتين: السَّابعة، والخامسة عشرة، وتقدَّم الإشارة إليهما.

**المبحث الثَّالث: ضوابط التَّصرُّف المشروع في الأوقاف:**

هناك بعض الضَّوابط الَّتي يذكرها العلماء في التَّصرُّف المشروع في الأوقاف، ومنها:

**أوَّلًا: يد النَّاظر على الوقف يد أمانة.**

**المُراد بذلك**: أنَّ النَّاظر يده على الوقف يد أمانة، ففي حال تلفه أو تضرُّره، فإنَّه لا يضمن، إلَّا إذا تعدَّى أو فرَّط في ذلك، بأنْ تَصرَّف تَصرُّفًا لم يُؤذن له فيه، أو قصَّر فيما يجب عليه فعله (ابن نجيم، ١٤١٩هـ).

قال الشَّربيني: "والوقفُ أمانةٌ في يد الموقوف عليه، فإن استعمله في غير ما وُقِفَ له ضَمِنَهُ" (الشَّربيني، ١٤١٥هـ: ٣/ ٥٥٧).

**ثانيًا: نفوذ التَّصرُّف منوطٌ بالإذن الشَّرعيّ.**

**المُراد بذلك**: أنَّ تَصرُّف الإنسان مرتبطٌ مِنْ حيث الجواز والصِّحَّة بالإذن الشَّرعيّ، فما

كان مأذونًا فيه فهو جائزٌ وصحيحٌ، وما كان غير مأذونٍ فيه فهو مُحرمٌ وباطلٌ (البورنو، ١٤٢٤هـ).

**ثالثًا: تصرُّف النَّاظر على الوقف منوطٌ بالمصلحة.**

**المُراد بذلك:** أنَّ تصرُّفات ناظر الوقف يجب أنْ ترتبط بمصلحة الوقف، ومقصده وغايته.

قال السُّبكيُّ: "كُلُّ مُتصرِّفٍ عن الغير، فعليه أنْ يتصرَّف بالمصلحة" (السُّبكي، ١٤١١هـ:١/ ٣١٠).

وقال ابن نجيم: "تصرُّفُ القاضي فيما له فعله في أموال اليتامى، والتّركات، والأوقاف مُقيَّدٌ بالمصلحة، فإنْ لم يكن مبنيًّا عليها لم يصحَّ" (ابن نجيم، ١٤١٩هـ: ١٠٧).

**رابعًا: الاستثمار في الوقف لابدَّ أنْ يكون مشروعًا.**

**المُراد بذلك:** أنْ يكون مجال الاستثمار مُباحًا، فلا يجوز الاستثمار في الأمور المُحرَّمة، مثل: الرِّبا، أو السّلع المُحرَّمة ونحوها (الدخيل، وآخرون، ١٤٣٥هـ).

**خامسًا: أنْ لا يذهب الاستثمار بأصل الوقف، أو خروج العين الموقوفة عن ملكيَّة الوقف. (الصقيه، ١٤٣٤هـ)**

**المُراد بذلك:** أنْ يكون الاستثمار مأمون المخاطر، ولا يُؤدّي إلى زواله وانتهائه؛ لذا نصَّ أهل العلم على أنَّ استبدال الوقف لا يكون بالدَّراهم والدَّنانير؛ حتَّى لا يُؤدّي ذلك إلى زواله.

قال ابن نجيم: "ويجب أنْ يُزاد - شرطٌ - آخر في زماننا وهو: أنْ يُستبدل بعقارٍ لا بالدَّراهم والدَّنانير؛ فإنَّا قد شاهدنا النُّظَّار يأكلونها، وقَلَّ أنْ يُشترى بها بدلٌ، ولم نرَ أحدًا من القضاة يُفتِّش على ذلك مع كثرة الاستبدال في زماننا" (ابن نجيم، د.ت: ٥/ ٢٤١).

**سادسًا: شرط الواقف كنصِّ الشَّارع.**

**المُراد بذلك:** أنَّه يجب الالتزام بشرط الواقف مِنْ حيث الدَّلالة، وبشرط أنْ تكون هذه الشُّروط الَّتي شرطها الواقف صحيحة، وليس فيها أيّ مُخالفة شرعيَّة، أو مُخالفة لمُقتضى العقد.

وممَّا ينبغي مراعاته في شروط الواقف مدلولات ألفاظه العرفيَّة، وقد نصَّ بعض العلماء على أنَّ ألفاظ الواقفين تُبنى على أعرافهم (الحموي، ١٤٠٥هـ).

قال ابن تيمية: "ومَنْ قال مِن الفقهاء: إنَّ شروط الواقف نصوص كألفاظ الشَّارع فمراده أنَّها كالنُّصوص في الدَّلالة على مراد الواقف؛ لا في وجوب العمل بها، أي: أنَّ مراد الواقف يُستفاد مِنْ ألفاظه المشروطة؛ كما يُستفاد مراد الشَّارع مِنْ ألفاظه" (ابن تيمية، ١٤١٦هـ: ٣١/ ٤٧).

وقال ابن القيّم: "من العجب العجاب قول مَنْ يقول: إنَّ شروط الواقف كنصوص الشَّارع، ونحن نبرأ إلى اللهَّ مِنْ هذا القول، ونعتذر ممَّا جاء به قائله، ولا نعدل بنصوص الشَّارع غيرها أبدًا، وإنْ أحسنَّا الظَّنَّ بقائل هذا القول، حُمِل كلامه على أنَّها كنصوص الشَّارع في الدَّلالة، وتخصيص عامَّها بخاصَّها، وحمل مُطلقها على مُقيّدها، واعتبار مفهومها كما يعتبر منطوقها، وأمَّا أنْ تكون كنصوصه في وجوب الاتِّباع، وتأثيم مَنْ أخلّ بشيءٍ منها، فلا يُظنُّ ذلك بمن له نسبة ما إلى العلم، فإذا كان حكمُ الحاكم ليس كنصّ الشَّارع، بل يرد ما خالف حُكمَ اللهَّ ورسوله من ذلك، فشرط الواقف إذا كان كذلك كان أولى بالرَّد والإبطال". (ابن القيم، ١٤٢٣هـ: ٣/ ٦٤)

**سابعًا: أنْ يكون استثمار الوقف في أصولٍ قابلةٍ للتنضيض (الموسى، وآخرون، ١٤٣٢هـ)**

حتَّى إذا وجدت الحاجة إلى الصَّرف على الموقوف عليهم، أمكن ذلك (المشيقح، ١٤٣٣هـ)؛ وذلك أنَّ مصلحة الموقوف عليهم أولى بالمُراعاة من غيرها.

**الخاتمة:**

الحمد لله الَّذي يسَّر الانتهاء من هذا البحث، والَّذي توصَّلتُ فيه إلى النَّتائج الآتية:

- أنَّ تعريف الوقف في اللُّغة: الحبس والإمساك.
- أنَّ تعريف الوقف في الاصطلاح: تحبيس الأصل، وتسبيل المنفعة.
- أنَّ تعريف التَّصرُّف في الوقف هو: ما يكون مِنْ تصرُّفات الشَّخص في الوقف القوليَّة والفعليَّة، ويترتَّب عليها أثرٌ شرعيٌّ.
- أنَّ نظام الهيئة العامَّة للأوقاف عرَّف الوقف بذكر أنواعه، وهي: الوقف العام، وهو: الوقف المشروط على أوجه برٍّ عامَّة مُعيَّنة بالذَّات أو بالوصف، والوقف الخاصّ (الأهلي)، وهو: الوقف المشروط على مُعيَّن من ذرّيةٍ، وأقارب بالذَّات أو بالوصف، والوقف المُشترك، وهو: الوقف الَّذي يشترك في شرطه أكثر من نوع من أنواع الوقف.
- أنَّ للتَّصرُّف في الأوقاف صورًا مرجعها لأحد أمرين:

إمَّا للنَّقْلُ بأنواعه الثَّلاثة: النَّقْلُ بعوضٍ في الأعيان، والنَّقْلُ بعوضٍ في المنافع، والنَّقْلُ بغير عوضٍ.

وإمَّا للإسقاط بنوعيه: الإسقاط بعوضٍ، والإسقاط بغير عوضٍ.

ومن أمثلة ذلك: بيع الوقف، وإجارته، واستثماره، وهبته، وإتلافه، واستبداله.

- أنَّ الَّذي له الحقُّ في التَّصرُّف في الأوقاف هو: الواقف، أو النَّاظر، أو الحاكم، وأمَّا في نظام الهيئة العامَّة للأوقاف فإنَّ الَّذي يتصرَّف في الوقف النَّاظر إنْ تَمَّ تحديده من قبل الواقف، وإنْ لم يُحدّد الواقف أحدًا؛ فتتولَّى الهيئة النَّظارة، وكذلك يحقُّ لها إدارة الوقف؛ بناءً على طلب الواقف أو النَّاظر.
- أنَّ حكم التَّصرُّف في الأوقاف لا يخلو من أحد أمرين:

تصرُّفٍ مشروعٍ، وهو: التَّصرُّف المأذون فيه سواء أكان الإذنُ عن طريق الواقف وشرطه، أم مُراعاة مصلحة الوقف.

وإمَّا تَصرُّفٍ غير مشروع، وهو: التَّصرُّف غير المأذون فيه، وهو المُخالف لأمر الشَّارع، أو لشرط الواقف، أو لمُقتضى الوقف، أو لمصلحته.

- أنَّ حكم التَّصرُّف في الأوقاف لمصلحة الاستثمار له ثلاث حالات:

**الحال الأُولى**: أنْ يشترط الواقف في وقفه الاستثمار، فهذا يجب العمل بشرطه بالإجماع.

**الحال الثَّانية**: أنْ يشترط الواقف عدم الاستثمار، فهذا يجب العمل بشرطه ما لم يتعطَّل الوقف، أو كانت المصلحة الرَّاجحة في الاستثمار.

**الحال الثَّالثة**: ألَّا يشترط الواقف شيئًا، فهذا يُنظر فيه لمصلحة الوقف.

وأنَّ تحرير محلّ النِّزاع في حكم التَّصرُّف بالوقف لمصلحته:

**أوَّلًا**: اتَّفق العلماء على عدم جواز استثمار الوقف إذا كان لا مصلحة في ذلك.

**ثانيًا**: اختلفوا في جواز استثمار الوقف إذا كان

لـمصلحة راجحة على قولين:

**القـول الأوَّل**: جـواز ذلـك، وهـذا مذهـب الـحنفـيَّة، وقـول عنـد الشَّافعـيَّة، ورواية عنـد الـحنابلة، واختيـار ابـن تيميـة، وهـذا القـول هـو الأقـرب، وهـو الَّـذي أخـذ بـه نظـام الـهيئة العامَّـة للأوقـاف.

**القـول الـثَّانـي**: عـدم الـجـواز، وهـذا مذهـب الـمالكـيَّة، ومذهـب الشَّافعـيَّة، والـرّواية الأُخـرى عنـد الـحنابلة.

- أنَّ هنـاك عِدَّة ضوابط فـي الـتَّصرُّف الـمشروع فـي الأوقـاف، مِنْ أهـمّها:

**أوَّلًا**: يد الـنَّاظر على الوقف يد أمانة.

**ثانيًا**: نفوذ الـتَّصرُّف منوطٌ بالإذن الشَّرعيّ.

**ثالـثًا**: تـصرُّف الـنَّاظر عـلى الوقـف منـوطٌ بالـمصلحة.

**رابعًـا**: الاسـتثمار فـي الوقـف لابـدَّ أنْ يكـون مشروعًـا.

**خامسًـا**: أنْ لا يذهـب الاسـتثمار بأصـل الوقـف، أو خـروج العيـن الـموقوفة عـن ملكـيَّة الوقف.

**سادسًا**: شرط الواقف كـنصِّ الشَّارع.

**سـابعًا**: أنْ يكـون اسـتثمار الوقـف فـي أصـولٍ قابلـةٍ للـتَّـنضيض.

**الـتَّـوصيات:**

أُوصي بـالإسراع بإقـرار مـشروع نظـام الأوقـاف، والَّـذي عملـت عليـه الـهيئة العامَّـة للأوقـاف، وأصدرتـه كمـشروع فـي موقعهـا الـرَّسـمـي فـي (تسـع وستيـن مـادَّةً)، ولـم يـتـمَّ إقـراره واعتـماده إلـى الآن.

وكذلـك إصـدار اللَّائحـة الـتَّـنفيذيَّـة للـنّظام؛ حـتَّـى يـتمَّ العمل بـها.

أسـأل الله أنْ ينفـع بـهذا البحـث، وأنْ يـجعله من العمل الصَّالـح الَّذي يـبـقى لـي بعد مـماتـي.

وصـلَّى الله وسـلَّم عـلى نـبـيّـنا مُـحمَّدٍ، وعـلى آله وصحـبه أجـمعيـن

**ثبت الـمصادر والـمـراجع:**


١. الأزهـري، مُـحمَّد، (٢٠٠١م)، تـهذيب اللُّغـة، (تـح: مُـحمَّد عـوض مرعـب)، بيـروت، دار إحياء الـتُّـراث العربـي.

٢. البخـاري، مُـحمَّد، (١٤٢٢هـ)، صحيـح البخـاري، (تـح: مُـحمَّد زهيـر)، د.م، دار طوق الـنَّجاة.

٣. البهوتـي، منصـور، د.ت، كشـاف القنـاع عـن متـن الإقنـاع، د.م، دار الكتـب العلميَّـة.

٤. البورنو، مُـحمَّد، (١٤٢٤هـ)، موسـوعة القواعد الفقهيَّة، بيـروت، مؤسَّسة الـرّسالة.

٥. الـتّـرمذي، مُـحمَّد، (١٣٩٥هـ)، سـنن الـتَّـرمذيّ، (تح: أحـمد مُـحمَّد شاكر، ومُـحمَّد فـؤاد عبـد الباقـي، وإبراهيـم عطـوة)، ط:٢، مـصر، شركـة مكتبـة ومطبعـة مصطفـى البابـي الـحلبـي.

٦. ابـن تيميـة، أحـمد، (١٤٠٨هـ)، الـفـتاوى الكبـرى، بـيروت، دار الكتـب العلميَّـة.

٧. ابـن تيميـة، أحـمد، (١٤١٦هـ)، مـجموع الفتـاوى، (تـح: عبـد الـرَّحـمن بـن مُـحمَّد بـن قاسـم)، الـمدينة الـنَّبويَّة، مـجمَّع الـملك فهد لطباعـة الـمصحف الشَّريـف.

٨. الـجوهري، إسـماعيل، (١٤٠٧هـ)، الصّحـاح، (تـح: أحـمد عبدالغفور عطار)، ط:٤، بيـروت، دار العلم للملاييـن.

٩. الـجويني، عبدالـملك، (١٤٢٨هـ)، نـهاية الـمطلب، (تـح: أ.د.عبدالعظيـم مـحمود الدّيـب)، د.م، دار الـمنهاج.

١٠. ابن الحاجب، عثمان، (١٤٢١هـ)، جامع الأمهات، (تح: أبو عبد الرَّحمن الأخضر الأخضري)، ط:٢، اليمامة للطباعة والنَّشر والتَّوزيع.

١١. الحجيلان، عبدالعزيز، د.ت، تصرُّفات الأمين في العقود المالية، د.م، دار الحكمة.

١٢. حسين، أحمد، د.ت، الملكية ونظرية العقد في الشَّريعة الإسلاميَّة، القاهرة، شركة الطباعة الفنية المتحدة.

١٣. الحطاب، مُحمَّد، (١٤١٢هـ)، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، ط:٣، دمشق، دار الفكر.

١٤. حمَّاد، نزيه، (١٤٢٩هـ)، معجم المصطلحات المالية والاقتصاديَّة، دمشق، دار القلم.

١٥. الحموي، أحمد، (١٤٠٥هـ)، غمز عيون البصائر في شرح الأشباه والنظائر، د.م، دار الكتب العلميَّة.

١٦. الخرشي، مُحمَّد، د.ت، شرح مختصر خليل الخرشي، بيروت، دار الفكر للطباعة.

١٧. الخصَّاف، أحمد، د.ت، أحكام الأوقاف، القاهرة، مكتبة الثَّقافة الدينيَّة.

١٨. أبو داود، سليمان، د.ت، سنن أبي داود، (تح: محمد محيي الدّين عبد الحميد)، بيروت، المكتبة العصريَّة.

١٩. الدخيل، عبدالله، والجاسر، سلطان، (١٤٣٥هـ)، الصَّناديق الاستثماريَّة الوقفيَّة، من منشورات جامعة الإمام مُحمَّد بن سعود الإسلاميَّة.

٢٠. الدردير، أحمد، د.ت، الشرح الكبير مع حاشية الدسوقي، د.م، دار الفكر.

٢١. الرّمليّ، مُحمَّد، (١٤٠٤هـ)، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، بيروت، دار الفكر.

٢٢. الزرقا، مصطفى، (١٤١٨هـ)، أحكام الأوقاف، د.م، دار عمار.

٢٣. الزيلعي، عثمان، (١٣١٣هـ)، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، القاهرة، المطبعة الكبرى الأميريَّة.

٢٤. السُّبكي، عبدالوهاب، (١٤١١هـ)، الأشباه والنَّظائر، بيروت، دار الكتب العلميَّة.

٢٥. السَّرخسي، مُحمَّد، (١٤١٤هـ)، المبسوط، بيروت، دار المعرفة.

٢٦. الشربيني، مُحمَّد، (١٤١٥هـ)، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، د.م، دار الكتب العلميَّة.

٢٧. صبري، عكرمة، (١٤٣٥هـ)، الوقف الإسلامي بين النظريَّة والتَّطبيق، الأردن، دار النفائس.

٢٨. الصّقيه، أحمد، (١٤٣٤هـ)، استثمار الأوقاف، د.م، ابن الجوزي.

٢٩. الطَّرابلسي، إبراهيم، (١٣٢٠هـ)، الإسعاف في أحكام الأوقاف، ط:٢، مصر، مطبعة هنديَّة.

٣٠. ابن عابدين، مُحمَّد أمين، (١٤١٢هـ)، ردّ المحتار على الدر المختار، ط:٢، بيروت، دار الفكر.

٣١. العاني، أسامة، (١٤٣١هـ)، صناديق الوقف الاستثماري، د.م، دار البشائر الإسلاميَّة.

٣٢. ابن عبدالسلام، عز الدين، (١٤١٤هـ)،

قواعد الأحكام في مصالح الأنام، (تح: طه عبد الرؤوف سعد)، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهريَّة.

٣٣. ابن عبدالقادر، برهان الدّين، (٢٠٠٠م)، استثمار أموال الوقف في ماليزيا، رسالة ماجستير مُقدّمة لجامعة آل البيت: كليَّة الدّراسات الفقهيَّة والقانونيَّة.

٣٤. العمراني، يحيى، (١٤٢١هـ)، البيان في مذهب الإمام الشَّافعي، (تح: قاسم مُحمَّد النوري)، جدة، دار المنهاج.

٣٥. ابن فارس، أحمد، (١٣٩٩هـ)، معجم مقاييس اللُّغة، (تح: عبد السلام محمد هارون)، دمشق، دار الفكر.

٣٦. ابن قاضي الجبل، أحمد، (١٤٢٢هـ)، المناقلة والاستبدال بالأوقاف، (تح: د. مُحمَّدالأشقر)،ط:٢،د.م،مُؤسّسةالرّسالة.

٣٧. ابن قدامة، عبدالرَّحمن، د.ت، الشَّرح الكبير على متن المقنع، د.م، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع.

٣٨. ابن قدامة، عبدالله، (١٣٨٨هـ)، المغني، القاهرة، مكتبة القاهرة.

٣٩. ابن قدامة المقدسي، عبدالله، (١٤١٤هـ)، الكافي في فقه الإمام أحمد، د.م، دار الكتب العلميَّة.

٤٠. القدوري، أحمد، (١٤٢٧هـ)، التَّجريد، (تح: أ.د.مُحمَّد أحمد سراج، أ.د.علي جمعة مُحمَّد)، ط:٢، القاهرة، دار السَّلام.

٤١. القرافي، أحمد، د.ت، الفروق، د.م، عالم الكتب.

٤٢. ابن القيّم، مُحمَّد، (١٤٢٣هـ)، إعلام المُوقّعين عن ربّ العالمين، قدَّم له: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، السُّعودية، دار ابن الجوزي.

٤٣. الكبيسي، مُحمَّد، (١٣٩٧هـ)، أحكام الوقف في الشَّريعة الإسلاميَّة، بغداد، مطبعة الإرشاد.

٤٤. ابن مَازَةَ، بُرهان الدّين، (١٤٢٤هـ)، المحيط البرهاني في الفقه النعماني، (تح: عبدالكريم الجندي)، بيروت، دار الكتب العلميَّة.

٤٥. المالكي، عبد الوهاب، (١٤٢٠هـ)، الإشراف على نكت مسائل الخلاف، (تح: الحبيب بن طاهر)، دار ابن حزم.

٤٦. الماوردي، علي، (١٤١٩هـ)، الحاوي الكبير، (تح: الشّيخ علي مُحمَّد معوض، والشّيخ عادل أحمد عبدالموجود)، بيروت: دار الكتب العلميَّة.

٤٧. المرداوي، علي، د.ت، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، ط:٢، د.م، دار إحياء التراث العربي.

٤٨. الإمام مسلم، د.ت، صحيح الإمام مسلم، (تح: محمد فؤاد عبد الباقي)، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

٤٩. المشيقح، خالد، (١٤٤٠هـ)، الجامع لأحكام الوقف والهبات والوصايا، ط:٢، د.م، دار مؤسسة ساعي لتطوير الأوقاف للنشر.

٥٠. المشيقح، خالد، (١٤٣٣هـ)، النَّوازل في الأوقاف، د.م، كرسي الشَّيخ راشد بن دايل لدراسات الأوقاف بجامعة الإمام مُحمَّد بن سعود الإسلاميَّة.

٥١. ابـن منظـور، مُـحمَّد، (١٤١٤هـ)، لسـان العـرب، ط:٣، بيـروت، دار صـادر.

٥٢. الـموسى، مُـحمَّد، وآخـرون (١٤٤٠هـ)، الـفقه الـمُيسَّر، د.م، مـدار الوطـن للنـشر.

٥٣. الـموصلي، عبـدالله، (١٣٥٦هـ)، الاختيـار لتعليـل الـمختار، القاهـرة، مطبعـة الـحلبـي.

٥٤. الـميمان، نـاصر، (١٤٣٠هـ)، الـنَّوازل الـوقفيَّة، د.م، ابـن الـجوزي.

٥٥. ابـن نـجيم، زيـن الدّيـن، (١٤١٩هـ)، الأشـباه والـنَّظائـر، (وضـع حواشـيه: الشّـيخ زكريـاعميـرات)،بيـروت،دارالكتـبالعلميَّـة.

٥٦. ابـن نـجيم، زيـن الدّيـن، د.ت، البحـر الـرَّائق شرح كنـز الدَّقائـق، ط:٢، د.م، دار الكتـاب الإسـلامي.

٥٧. الـنَّووي، يـحيـى، (١٤١٢هـ)، روضـة الطَّالبيـن وعمـدة الـمفتيـن، (تـح: زهيـر الشـاويش)،ط:٣،عـمان:الـمكتبالإسـلامي.

٥٨. الـنَّووي، يـحيـى، (١٤٢٥هـ)، منهـاج الطَّالبيـن وعمـدة الـمفتيـن، (تح: عوض قاسـم أحـمد عـوض)، بيـروت: دار الفكـر.

٥٩. ابـن الـهمام، مُـحمَّد، د.ت، فتـح القديـر، د.م، دار الفكـر.

٦٠. وزارة الأوقـاف والشُّـؤون الإسـلاميَّة، (١٤٠٤-١٤٢٧هـ)، الـموسوعة الفقهـيَّة الكويتـيَّة، الكويـت، وزارة الأوقـاف والشُّـؤون الإسـلاميَّة.

3. albaḳārī, muḥmmad, (1422ha), ṣaḥīḥ albaḳārī, (taḥ: muḥmmad zahīr), dam, dār ṭawq annajā.

4. albahūtī, manṣūr, dat, kašāf alqanāʿ ʿan matn alʾiqnāʿ, dam, dār alkatb alʿalmyya.

5. albawrnū, muḥmmad, (1424ha), mawsūʿa alqawāʿd alfaqhyya, bayrūt, mȧssasa arrasāla.

6. attarmḏī, muḥmmad, (1395ha), sann attarmḏyy, (taḥ: ʾaḥmd muḥmmad šākr, wamuḥmmad fȧād ʿabd albāqī, wȧibrāhīm ʿaṭwa), ṭa:2, maṣr, šarka maktba wamṭbʿa maṣṭfā albābī.

7. abn taymya, ʾaḥmd, (1408ha), alfatāw alkabrā, bayrūt, dār alkatb alʿalmyya.

8. abn taymya, ʾaḥmd, (1416ha), majmūʿ alfatāw, (taḥ: ʿabd arraḥmn ban muḥmmad ban qāsm), almadīna annabūyya, majmmaʿ almalk fahd laṭbāʿa almaṣḥf aššarīf.

9. aljawhrī, ʾismāʿīl, (1407ha), aṣṣaḥāḥ, (taḥ: ʾaḥmd ʿabdulġafūr ʿaṭār), ṭa:4, bayrūt, dār alʿalm lalmlāyīn.

10. aljawīnī, ʿabdulmalk, (1428ha), nahāya almaṭlb, (taḥ: ʾaduʿbdālʿḏīm maḥmūd addayb), dam, dār almanhāj.

11. abn alḥājb, ʿaṯmān, (1421ha), jāmʿ alʾamhāt, (taḥ: ʾabū ʿabd arraḥmn alʾaḳḍr alʾaḳḍrī), ṭa:2, alyamāma lalṭbāʿa wannašr wattawzīʿ.

12. alḥajīlān, ʿabdulʿazīz, dat, taṣrrufāt alʾamīn fī alʿaqūd almālyya, dam, dār alḥakma.

13. ḥasīn, ʾaḥmd, dat, almalkya wanḍrya


**ṯabt almaṣādr walmarājʿ:**


1. alʾazhrī, muḥmmad, (2001ma), tahḏīb alluġa, (taḥ: muḥmmad ʿawḍ

2. marʿb), bayrūt, dār ʾiḥyāʾ atturāṯ alʿarbī.

alʿalmyya.

26. assarḳsī, muḥmmad, (1414ha), al-mabsūṭ, bayrūt, dār almaʿrfa.

27. aššarbīnī, muḥmmad, (1415ha), maġnī almaḥtāj ʾilā maʿrfa maʿānī ʾalfāḏ al-manhāj, dam, dār alkatb alʿalmyya.

28. ṣabrī, ʿakrma, (1435ha), alwaqf alʾis-lāmī bayn annaḏryya wattaṭbīq, alʾardn, dār annafāʾis.

29. aṣṣaqīh, ʾaḥmd, (1434ha), astt̲mār alʾawqāf, dam, abn aljawzī.

30. aṭṭarāblsī, ʾibrāhīm, (1320ha), alʾisʿāf fī ʾaḥkām alʾawqāf, ṭa:2, maṣr, maṭbʿa handyya.

31. abn ʿābdīn, muḥmmad ʾamīn, (1412ha), radd almaḥtār ʿalā addar almaḳtār, ṭa:2, bayrūt, dār alfakr.

32. alʿānī, ʾasāma, (1431ha), ṣanādīq al-waqf alāstt̲mārī, dam, dār albašāʾir alʾislāmyya.

33. abn ʿabdussalām, ʿaz addayn, (1414ha), qawāʿd alʾaḥkām fī maṣālḥ alʾanām, (taḥ: ṭah ʿabd arraūf saʿd), alqāhra, maktba alkalyāt alʾazhryya.

34. abn ʿabdulqādr, barhān addayn, (2000ma), astt̲mār ʾamwāl alwaqf fī mālīzyā, rasāla mājstīr muqddama la-jāmʿa ʾāl albayt: kalyya addarāsāt al-faqhyya walqānūnyya.

35. alʿamrānī, yaḥyā, (1421ha), albayān fī maḏhb alʾimām aššāfʿī, (taḥ: qāsm muḥmmad annawrī), jada, dār almanhāj.

36. abn fars, ʾaḥmd, (1399ha), maʿjm maqāyīs alluġa, (taḥ: ʿabd assalām maḥmd hārūn), damšq, dār alfakr.

alʿaqd fī aššarīʿa alʾislāmyya, alqāhra, šarka aṭṭabāʿa alfanya almaṭḥda.

14. alḥaṭāb, muḥmmad, (1412ha), mawāhb aljalīl fī šarḥ maḳtṣr ḳalīl, ṭa:3, damšq, dār alfakr.

15. ḥammād, nazīh, (1429ha), maʿjm al-maṣṭlḥāt almālyya walāqtṣādyya, damšq, dār alqalm.

16. alḥamwī, ʾaḥmd, (1405ha), ġamz ʿayūn albaṣāʾir fī šarḥ alʾašbāh wannaḏāʾir, dam, dār alkatb alʿalmyya.

17. alḳaršī, muḥmmad, dat, šarḥ maḳtṣr ḳalīl alḳaršī, bayrūt, dār alfakr lalṭbāʿa.

18. alḳaṣṣāf, ʾaḥmd, dat, ʾaḥkām alʾawqāf, alqāhra, maktba att̲aqāfa addaynyya.

19. ʾabū dāwd, salīmān, dat, sann ʾabī dāwd, (taḥ: maḥmd maḥyī addayn ʿabd alḥamīd), bayrūt, almaktba alʿaṣryya.

20. addaḳīl, ʿabdullah, waljāsr, salṭān, (1435ha), aṣṣanādīq alāstt̲māryya al-waqfyya, man manšūrāt jāmʿa alʾimām muḥmmad ban saʿūd alʾislāmyya.

21. addardīr, ʾaḥmd, dat, aššarḥ alkabīr maʿ ḥāšya addasūqī, dam, dār alfakr.

22. arramlyy, muḥmmad, (1404ha), nahāya almaḥtāj ʾilā šarḥ almanhāj, bayrūt, dār alfakr.

23. azzarqā, maṣṭfā, (1418ha), ʾaḥkām alʾawqāf, dam, dār ʿamār.

24. azzaylʿī, ʿat̲mān, (1313ha), tabyīn alḥaqāʾiq šarḥ kanz addaqāʾiq, alqāhra, almaṭbʿa alkabrā alʾamīryya.

25. assubkī, ʿabdulwahāb, (1411ha), alʾašbāh wannaḏāʾir, bayrūt, dār alkatb

waššayḵ ʿādl ʾaḥmd ʿabdulmawjūd), bayrūt: dār alkatb alʿalmyya.

48. almardāwī, ʿalī, dat, alʾinṣāf fī maʿrfa arrājḥ man alḵalāf, ṭa:2, dam, dār ʾiḥyāʾ attarāṯ alʿarbī.

49. alʾimām maslm, dat, ṣaḥīḥ alʾimām maslm, (taḥ: maḥmd fảād ʿabd albāqī), bayrūt, dār ʾiḥyāʾ attarāṯ alʿarbī.

50. almašīqḥ, ḳāld, (1440ha), aljāmʿ lảḥkām alwaqf walhabāt walūṣāyā, ṭa:2, dam, dār måssa sāʿī latṭwīr alʾawqāf lalnšr.

51. almašīqḥ, ḳāld, (1433ha), annawāzl fī alʾawqāf, dam, karsī aššayḵ rāšd ban dāyl ladrāsāt alʾawqāf bajāmʿa alʾimām muḥmmad ban saʿūd alʾislāmyya.

52. abn manḏūr, muḥmmad, (1414ha), lasān alʿarb, ṭa:3, bayrūt, dār ṣādr.

53. almawsā, muḥmmad, wảāḳrūn (1440ha), alfaqh almuyssar, dam, madār alwaṭn lalnšr.

54. almawṣlī, ʿabdullah, (1356ha), alāḳtyār latʿlīl almaḳtār, alqāhra, maṭbʿa alḥalbī.

55. almaymān, nāṣr, (1430ha), annawāzl alwaqfyya, dam, abn aljawzī.

56. abn najīm, zayn addayn, (1419ha), alʾašbāh wannaḏāʾir, (waḍʿ ḥawāšīh: aššayḵ zakryā ʿamīrāt), bayrūt, dār alkatb alʿalmyya.

57. abn najīm, zayn addayn, dat, albaḥr arrāʾiq šarḥ kanz addaqāʾiq, ṭa:2, dam, dār alkatāb alʾislāmī.

58. annawwī, yaḥyā, (1412ha), rawḍa aṭṭālbīn waʿmda almaftīn, (taḥ: zahīr aššāwīš), ṭa:3, ʿamān: almaktb alʾislāmī.

37. abn qāḍī aljabl, ʾaḥmd, (1422ha), almanāqla walāstbdāl bālảwqāf, (taḥ: da. muḥmmad alʾašqr), ṭa:2, dam, muʾssasa arrasāla.

38. abn qadāma, ʿabdurraḥmn, dat, aššarḥ alkabīr ʿalā matn almaqnʿ, dam, dār alkatāb alʿarbī lalnšr wattawzīʿ.

39. abn qadāma, ʿabdullah, (1388ha), almaġnī, alqāhra, maktba alqāhra.

40. abn qadāma almaqdsī, ʿabdullah, (1414ha), alkāfī fī faqh alʾimām ʾaḥmd, dam, dār alkatb alʿalmyya.

41. alqadūrī, ʾaḥmd, (1427ha), attajrīd, (taḥ: ʾadumuḥmmad ʾaḥmd sarāj, ʾaduʿlī jamʿa muḥmmad), ṭa:2, alqāhra, dār assalām.

42. alqarāfī, ʾaḥmd, dat, alfarūq, dam, ʿālm alkatb.

43. abn alqayym, muḥmmad, (1423ha), ʾiʿlām almūqqaʿīn ʿan rabb alʿālmīn, qaddam lah: ʾabū ʿabīda mašhūr ban ḥasn ʾāl salmān, assuʿūdya, dār abn aljawzī.

44. alkabīsī, muḥmmad, (1397ha), ʾaḥkām alwaqf fī aššarīʿa alʾislāmyya, baġdād, maṭbʿa alʾiršād.

45. abn māzata, burhān addayn, (1424ha), almaḥīṭ albarhānī fī alfaqh annaʿmānī, (taḥ: ʿabdulkarīm aljandī), bayrūt, dār alkatb alʿalmyya.

46. almālkī, ʿabd alwahāb, (1420ha), alʾišrāf ʿalā nakt masāʾil alḳalāf, (taḥ: alḥabīb ban ṭāhr), dār abn ḥazm.

47. almāwrdī, ʿalī, (1419ha), alḥāwī alkabīr, (taḥ: aššayḵ ʿalī muḥmmad maʿūḍ,

59. annawwī, yaḥyā, (1425ha), manhāj aṭṭālbīn waʿmda almaftīn, (taḥ: ʿawḍ qāsm ʾaḥmd ʿawḍ), bayrūt: dār alfakr.

60. abn alhamām, muḥmmad, dat, fatḥ alqadīr, dam, dār alfakr.

61. wazāra alʾawqāf waššuʾūn alʾislāmyya, (1404-1427ha), almawsūʿa alfaqhyya alkawītyya, alkawīt, wazāra alʾawqāf waššuʾūn alʾislāmyya.

# خصائص الخطاب المكي في سورة الهمزة (دراسة بلاغية).

# Characteristics of the Meccan discourse in Surat Al-Homaza ( A Rhetorical study).

د. بيان بنت إبراهيم بن عبد العزيز السيف
أستاذ البلاغة والنقد المساعد قسم اللغة العربية - كلية التربية بالخرج، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

Dr.Bayan Bint Ebrahim Abdul Aziz Alsif
Assistant professor of Rhetoric and Criticism, Arabic Language Department- College of Education at AL-Kharaj, University of Sattam bin Abdul Aziz .

**ملخص البحث**

لا شك أن للخطاب القرآني خصائص موضوعية وسمات أسلوبية، تدل على أن هذا القرآن الكريم كلام معجز فيه النسج المحكم الفريد. لذا تهدف هذه الدراسة إلى بيان أهمية الخطاب المكي، وجليل شأنه في الدراسات القرآنية والبلاغية، وبيان عناية العلماء به، وفائدته التي ترتبط بالدراسة البلاغية وعلاقتها به.

وتهدف أيضًا إلى بيان خصائص الخطاب المكي الموضوعية وسماته الأسلوبية وأسراره البلاغية، وتوظيفها في مخاطبة الناس الذين نزلت عليهم السور المكية، ومنها سورة الهمزة، وهي من قصار السور المكية التي جاءت محمَّلة بكثير من هذه الخصائص والسمات والأسرار، لذا نجد فيها الكثير من الألفاظ القوية، والأساليب الدالة على الزجر والوعيد والتهديد.

وللقرآن الكريم نظام صوتي يكون باتساق وائتلاف الألفاظ بحركاتها وسكناتها اتساقًا عجيبًا، وهذه خاصية من خصائص الخطاب المكي، وأول أساليب هذا النظام هو أسلوب التكرار، فضلًا عن الأساليب البلاغية والتي منها الإجمال والإبهام، والإيجاز، والاستفهام، وحسن الانتقال، والتوكيد، بالإضافة إلى الأساليب البيانية، والفنون البديعية، والفواصل القرآنية.

**الكلمات المفتاحية:**
القرآن الكريم، البلاغة، الخطاب المكي، سورة الهمزة.

**Abstract**

It is confirmed that the Qur'anic discourse has objective characteristics and stylistic features, which indicate that this Holy Qur'an is a miraculous word that has a unique tight weaving. Therefore, this study aims to demonstrate the importance of the Meccan discourse, and its great importance in Qur'anic and rhetorical studies, and to show the scholars' care for it, and its usefulness that is related to the study regarding the rhetoric and its relationship to it.

It also aims to explain the objective characteristics of the Meccan discourse, its stylistic features, and its rhetorical secrets, and to employ them in addressing the people to whom the Meccan suras were revealed, especially Surat Al-Hamza, which is one of the shorter Meccan suras that came loaded with many of these characteristics, features, and secrets, so we find many strong words in it and methods.

Characteristics, attributes and secrets, so we find in it a lot of strong words, and methods indicating rebuke, intimidation and threat.

The Holy Qur'an has a sound system that is in consistency and harmony of words with their movements and dwellings in a wondrous consistency, creative arts, and Quranic breaks .

**Keywords:**
Glorious Quran - rhetoric - Meccan Discourse - Surat Al-humazah.

## المقدمة

الحمد لله الذي نوّر بكتابه القلوب، وأنزله في أوجز لفظ وأعذب أسلوب، والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على من بعثه الله رحمة للعالمين، صلى الله وسلم عليه وعلى آله وصحبه والتابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

فالقرآن الكريم هو كتاب الله المحكم، ومعجزة النبي الأكرم، كتاب لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، أنزله الله عز وجل مفرق على رسول صلى الله عليه وسلم، ولم ينزل دفعة واحدة، فنزلت بعض السور قبل الهجرة وبعضها بعد الهجرة، ومن هنا ظهر الاهتمام من علماء

علوم القرآن قديمًا وحديثًا بدراسة المكي والمدني.

ومن السور المكية سورة الهمزة التي تمثل جزءًا من الإعجاز القرآني أسوة بغيرها من السور القرآنية على الرغم من قصرها، لكنها محملة بالخصائص الأسلوبية، والأسرار البلاغية التي تم توظيفها في مخاطبة هذه الفئة من الناس التي نزلت فيهم هذه السورة.

**أهمية الموضوع:**

تكمن أهمية موضوع هذا البحث في النقاط الآتية:

١ـ أهمية علم المكي والمدني في الدرس البلاغي.

٢ـ كون هذا البحث دراسة تطبيقية على سورة قصيرة تتجلى فيها أهمية الأسلوب المكي.

٣ـ بيان الفروق الأسلوبية، والخصائص الموضوعية والتعبيرية للقرآن الكريم، وذلك من خلال معرفة أسباب النزول وأحوال الأقوام التي تنزلت عليهم الآيات.

٤ـ بيان أن لكل مقام مقالًا، فلكل قوم ما يخصهم من الخطاب.

**أهداف البحث:**

يهدف هذا البحث إلى:

١ـ إبراز أثر المكي في معرفة خصائص الخطاب، وبيان علاقة ذلك بالمخاطبين.

٢ـ حصر خصائص الخطاب المكي في سورة الهمزة، وبيان سر توافرها في تلك الحقبة.

٣ـ بيان العلاقة بين الخصائص الموضوعية والأسلوبية التي توافرت في سورة الهمزة، وبيان أثرها في تحقيق غرض السورة ومقصودها.

**الدراسات السابقة:**

لم تُعْن دراسة -على حد اطلاعي - بموضوع: خصائص الخطاب المكي في سورة الهمزة دراسة بلاغية، غير أن دراستين تناولتا الخطاب المكي في سورة الشرح وسورة القارعة، وبيانهما على النحو الآتي:

**أولًا**: خصائص الخطاب المكي في سورة الشرح، للدكتور/ فهد بن محمد العمار، بحث منشور بمجلة كلية اللغة العربية بالقاهرة، العدد التاسع والثلاثون، ٢٠٢١م، عالج فيه الباحث الخصائص الموضوعية لسورة الشرح، والخصائص الأسلوبية للخطاب المكي في سورة الشرح.

**ثانيًا**: خصائص الخطاب المكي في سورة القارعة، للدكتور/ عبد العزيز بن صالح بن عبد العزيز العمار، بحث منشور بمجلة تبيان للدراسات القرآنية، العدد العاشر، للعام ٢٠١٢م ١٤٣٣م، الجمعية العلمية السعودية للقرآن الكريم، حيث قيد الباحث الموضوع بسورة القارعة موضحًا الخصائص الأسلوبية، والأسرار البلاغية التي تم توظيفها في مخاطبة هؤلاء الأقوام الذين تنزلت عليهم هذه السورة.

ويأتي بحثي ليلقي الضوء على سورة الهمزة عينة للدراسة، موضحًا خصائص الخطاب المكي فيها.

**خطة البحث:**

انتظمت خطة البحث في مقدمة ومبحثين، وخاتمة، والتفصيل على النحو الآتي:

المقدمة: اشتملت على أهمية الموضوع، وأهدافه، والدراسات السابقة، والخطة والمنهج.

المبحث الأول: أهمية الخطاب المكي وخصائصه.

المطلب الأول: تعريف المكي.

المطلب الثاني: فوائد العلم بالمكي والمدني.

المطلب الثالث: جهود العلماء في المكي والمدني.

المطلب الرابع: خصائص الخطاب في العهد المكي.

المبحث الثاني: خصائص الخطاب المكي في سورة الهمزة.

الخاتمة: وفيها نتائج البحث وأبرز التوصيات.

**منهج البحث:**

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يصف الظاهرة موضوع الدراسة من خلال قراءة تحليلية لسورة الهمزة، وما دار حولها من كلام المفسرين، وكذلك للمصادر البلاغية والنقدية، ثم جمع النصوص التي ذكرها المفسرون والنقاد والبلاغيون حول خصائص الخطاب المكي، بعد ذلك يأتي دور تحليل النصوص وربطها بما ذكره المحدثون حول الموضوع.

**المطلب الأول: تعريف المكي.**

يحسن قبل البدء في الحديث عن خصائص الخطاب المكي التعريف بالمكي والمدني، ولكن سأقتصر على تعريف المكي فقط؛ لاقتصار الدراسة على سورة الهمزة وهي من السور المكية.

قد تنوعت وتعددت أقوال العلماء في بيان المراد بالمكي، لكن الرأي المشهور والقول الراجح لدى كثير من العلماء المهتمين بعلوم القرآن قديمًا وحديثًا هو أن المكي ما نزل قبل الهجرة، سواء كان في مكة أو خارجها، قريبًا منها أو بعيدًا عنها، بخلاف المدني فهو ما نزل بعد الهجرة، سواء أكان في المدينة أو خارجها، قريبًا منها أو بعيدًا عنها كذلك (الطبري، ١٤٢٤ه: ١/ ١٨٩).

**المطلب الثاني: فوائد العلم بالمكي والمدني.**

لمعرفة المكي والمدني فوائد منها: الاستعانة بهذا العلم في تفسير القرآن الكريم، فإن معرفة مواقع النزول تساعد على فهم الآية وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا.

ومن الفوائد أيضًا تذوق أساليب القرآن والاستفادة منها في أسلوب الدعوة إلى الله، فإن لكل مقام مقالًا، ومراعاة مقتضى الحال من أهم معاني البلاغة، ومعرفة خصائص أسلوب المكي في القرآن والمدني منه تعطي الدارس منهجًا لطرائق الخطاب في الدعوة إلى الله بما يلائم نفسية المخاطب، ويمتلك عليه لُبّه ومشاعره، ويعالج فيه دخيلته بالحكمة البالغة، ولكل مرحلة من مراحل الدعوة موضوعاتها وأساليب الخطاب فيها، كما يختلف الخطاب باختلاف أنماط الناس ومعتقداتهم وأحوال بيئاتهم، ويبدو هذا واضحًا جليًّا بأساليب القرآن المختلفة في مخاطبة المؤمنين والمشركين والمنافقين وأهل الكتاب (القطان، ١٤١٢هـ: ص ٥٥).

أما علم المكي والمدني فلا غنى له عن تناول القرآن كله سورٍ وآيات، فكل سورة فيه إما مكية أو مدنية، وقد تستثنى من السورة المكية آيات مدنية، ومن السورة المدنية آيات مكية، كما أن كل آية في القرآن معروفة "الهوية" واضحة السيرة، فإذا اختلطت بغيرها من الآيات أخضعها العلماء الثقات لمقاييسهم النقدية الدقيقة حتى قطعوا أو كادوا يقطعون بأنها تنتمي إلى النوازل المكية أو المدنية.

إن العلم بالمكي والمدني إذن خليقًا بالعناية البالغة التي أحيط بها، وجدير أن يعد بحق منطلق العلماء لاستيفاء البحث في مراحل الدعوة الإسلامية، والتعرف على خطواتها الحكمية المتدرجة مع الأحداث والظروف والتطلع إلى مدى تجاوبها مع البيئة العربية في مكة والمدينة، وفي البادية والحاضرة، والوقوف على أساليبها المختلفة في مخاطبة المؤمنين والمشركين وأهل الكتاب. (الصالح، ٢٠١٤م: ص ١٦٧).

يقول محمد بن أحمد بن سعيد الحنفي المكيّ، شمس الدين، المعروف كوالده بعقيلة (ت ١١٥٠

هـ):" واعلم أن هذا العلم له نفع عظيم لا يكاد يستغني عنه المفسر لكتاب الله أبدًا، وتحت هذا العلم نحو خمسة وعشرين نوعًا، قال أبو القاسم الحسن بن بن محمد النيسابوري: من أشرف علوم القرآن علم نزوله وجهاته وترتيب ما نزل بمكة والمدينة، وما نزل بمكة وحكمه مدني، وما نزل بالمدينة وحكمه مكي، وما نزل بمكة في أهل المدينة، وما نزل بالمدينة في أهل مكة، وما يشبه نزول المكي في المدني، وما يشبه نزول المدني في المكي، وما نزل بالجحفة، وما نزل ببيت المقدس، وما نزل بالطائف، وما نزل بالحديبية، وما نزل ليلاً، وما نزل نهارًا، وما نزل مشيعًا، وما نزل مفردًا، والآيات المدنيات في السور المكيات، والآيات المكيات في السور المدنيات، وما حمل من مكة إلى المدينة، وما حمل من المدينة إلى مكة، وما حمل من المدينة إلى الحبشة، وما نزل مجملاً، وما نزل مفسرًا، وما اُختلف فيه فقال بعضهم: مدني، وقال بعضهم: مكي، فهذه خمسة وعشرون وجهاً من لم يعرفها ويميز بينها، لم يحل له أن يتكلم في كتاب الله تعالى". (ابن عقيلة، ١٤٢٧ه: ١/ ٢٠٤-٢٠٥) .

**المطلب الثالث: جهود العلماء في المكي والمدني.**

اهتم العلماء بالحديث عن المكي والمدني واعتنوا به "عناية فائقة فتتبعوا القرآن آية آية، وسورة سورة؛ لترتيبها وفق نزولها، مراعين في ذلك الزمان، والمكان، والخطاب، لا يكتفون بزمن النزول، ولا بمكانه، بل يجمعون بين الزمان والمكان والخطاب" (القطان، ١٤١٢ه: ص ٥٩).

وهذا الاهتمام بدأ مع بداية نزول القرآن الكريم، ومن الجهود في ذلك موقف الصحابي الجليل عبد الله بن مسعود رضي الله عنه يدل على ذلك قوله:"والله الذي لا إله غيره، ما أُنزلت سورة من كتاب الله إلا وأنا أعلم أين أُنزلت، ولا أُنزلت آية من كتاب الله إلا وأنا أعلم فيم أُنزلت، ولو أعلم أن أحدًا أعلم مني بكتاب الله تبلغه الإبل لركبت إليه " (البخاري، ١٤١٧ه: حديث رقم ٥٠٠٢، ومسلم، ١٤٢٠ه، حديث رقم: ٢٤٦٣).

ولا غرابة في ذلك فمن يقف عند مباحث المكي والمدني في القرآن الكريم يدرك هذا الجهد الكبير، فقد " استقرأ العلماء السور المكية، والسور المدنية، واستنبطوا ضوابط قياسية لكل من المكي والمدني تبين خصائص الأسلوب والموضوعات التي تناولتها، وخرجوا من ذلك بقواعد ومميزات، فذكروا ضوابط المكي، ومميزاته الموضوعية، وكذلك المدني " (القطان، ١٤١٢ه: ص ٦٣).

لكن هناك فئة استهانت بالمكي والمدني، وبحكمه وغاياته، أكد ذلك الدكتور بكري شيخ أمين بقوله: " هذا الاستقصاء في تحري أماكن نزول الآيات، ومعرفة أسباب نزولها قد يبدو لبعض الغافلين أنه أمر غير ذي بال، ولكنه في نفوس الرواة والعلماء يعني صدق الرواية، وإحاطة القرآن بسياج من العناية، لم يظفر بأقل منها أي كتاب آخر في هذه الوجود في مشارق الأرض ومغاربها، منذ أن خُط أول سطر في هذه الحياة إلى يومنا هذا " (أمين، ١٤٠٠ه: ص ٤٥).

المطلب الرابع: خصائص الخطاب في العهد المكي.

ذكر علماء القرآن والمهتمين بدراسة المكي والمدني في القرآن الكريم منهجين في معرفة المكي والمدني، وهما : المنهج السماعي النقلي، والمنهج القياسي الاجتهادي (ينظر: الزركشي، د.ت: ١/ ١٩١، الشايع، ١٤١٨ه: ص ١٨، عباس، ١٩٩٧م: ١/ ٣٧١، الإبراهيم، ١٤٠٩ه: ص ٤٢).

فالمصدر الأول في معرفة المكي والمدني هو المنهج السماعي النقلي إذ النقل فيه عن الصحابة ـــ رضوان الله عليهم ـــ الذين عاصروا الوحي، وشهدوا التنزيل، وحضروا الحوادث، والأماكن والوقائع التي نزل فيها القرآن، وتكلم عنها، أو عن التابعين الذين عاصروا الصحابة، وتلقوا عنهم، وسمعوا منهم كيفية نزول القرآن، ووقته، وعرفوا منهم مواقعه وأحداثه (ينظر: الإبراهيم، ١٤٠٩ه: ص ٤٣)، و"معظم ما ورد في المكي والمدني من هذا القبيل، وقد حفلت بها كتب التفسير بالمأثور، ومؤلفات أسباب النزول، ومباحث علوم القرآن" (القطان، ١٤١٢هـ: ص ٦٠).

وهذا المنهج هو " المرجع وهو الطريق الأساس في تحديد المكي والمدني من القرآن الكريم، على اعتبار أن من عايشوا التنزيل ومواطنه وكافة ملابساته هم المصدر الأوثق في هذا التحديد، وعلى اعتبار أن هذا المصدر هو الفيصل أيضًا فيما يشكل تحديده" (جعفر، ١٤١٣ه: ص ٣٦).

والمنهج الآخر هو المنهج القياسي الاجتهادي، وهو الذي يعتمد على الخصائص الموضوعية والأسلوبية لكل من المكي والمدني، وهي خصائص مطردة، أو تكون مبنية على الغالب (ينظر: القطان، ١٤١٢هـ: ص ٦١، الشايع، ١٤١٨ه: ص ٢١)، فإذا "ورد في السور المكية آية تحمل طابع التنزيل المدني، أو تتضمن شيئًا من حوادثه قالوا إنها مدنية، وإذا ورد في السور المدنية آية تحمل طابع التنزيل المكي، أو تتضمن شيئًا من حوادثه قالوا إنها مكية، وإذا وجُد في السورة خصائص المكي قالوا إنها مكية، وإذا وجُد فيها خصائص المدني قالوا إنها مدنية، وهذا قياس اجتهادي " (القطان، ١٤١٢هـ: ص ٦١).

وقد ذكر الإمام السيوطي عن برهان الدين الجعبري المقرئ، نقل عنه قوله:"لمعرفة المكي والمدني طريقان: سماعي، وقياسي" (الزركشي، د.ت: ١/ ١٨٩).

ومن خصائص الخطاب المكي أنه حمل حملة شعواء على الشرك والوثنية وعلى الشبهات التي تذرع بها أهل مكة للإصرار على الشرك والوثنية ودخل عليهم من كل باب وأتاهم بكل دليل وحاكمهم إلى الحس وضرب لهم أبلغ الأمثال حتى انتهى بهم إلى أن تلك الآلهة المزيفة لا تقدر أن تخلق مجتمعة أقل نوع من الذباب بل لا تستطيع أن تدفع عن نفسها شر عادية الذباب وقال: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٞ فَٱسۡتَمِعُواْ لَهُۥٓۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ لَن يَخۡلُقُواْ ذُبَابٗا وَلَوِ ٱجۡتَمَعُواْ لَهُۥۖ وَإِن يَسۡلُبۡهُمُ ٱلذُّبَابُ شَيۡـٔٗا لَّا يَسۡتَنقِذُوهُ مِنۡهُۚ ضَعُفَ ٱلطَّالِبُ وَٱلۡمَطۡلُوبُ ٧٣﴾ [الحج: ٧٣]

كذلك فتح عيونهم على ما في أنفسهم من شواهد الحق وعلى ما في الكون من أعلام الرشد ونوع لهم في الأدلة وتفنن في الأساليب وقاضاهم إلى الأوليات والمشاهدات، ثم قادهم من وراء ذلك قيادة راشدة حكيمة إلى الاعتراف بتوحيد الله في ألوهيته وربوبيته والإيمان بالبعث ومسؤوليته، والجزاء العادل ودقته ثم التسليم بالوحي وبكل ما جاء به الوحي من هدي الله في الإلهيات والنبوات والسمعيات في العقائد على سواء. (الزرقاني، د.ت: ١/ ٢٠٣).

وتحدث الخطاب المكي عن عاداتهم القبيحة كالقتل وسفك الدماء ووأد البنات واستباحة الأعراض وأكل مال الأيتام. فلفت أنظارهم إلى ما في ذلك من أخطار، وما زال بهم حتى طهرهم منها ونجح في إبعادهم عنها، وشرح لهم أصول الأخلاق وحقوق الاجتماع شرحًا عجيبًا كره إليهم الكفر والفسوق والعصيان وفوضى الجهل وجفاء الطبع وقذارة القلب وخشونة اللفظ، وحبب إليهم الإيمان والطاعة والنظام والعلم

والمحبة والرحمة والإخلاص واحترام الغير وبر الوالدين وإكرام الجار وطهارة القلوب ونظافة الألسنة إلى غير ذلك.

أيضًا قص عليهم من أنباء الرسل وأممهم السابقة ما فيه أبلغ المواعظ وأنفع العبر من تقرير سننه تعالى الكونية في إهلاك أهل الكفر والطغيان وانتصار أهل الإيمان والإحسان مهما طالت الأيام وامتد الزمان ما داموا قائمين بنصرة الحق وتأييد الإيمان.كما أن قانون الحكمة العالية قضى بأن يسلك سبيل التدرج والارتقاء في تربية الأفراد وأن يقدم الأهم على المهم. ولا ريب أن العقائد والأخلاق والعادات أهم من ضروب العبادات ودقائق المعاملات، لأن الأولى كالأصول بالنسبة للثانية، لذلك كثر في القسم المكي التحدث عنها والعناية بها كما علمت في الخواص الماضية جريًا على سنة التدرج من ناحية وتقديمًا للأهم على المهم من ناحية أخرى. (الزرقاني، د.ت: ١/ ٢٠٤).

ومن الخصائص التحدي للعرب -رغم فصاحتهم- أن يأتوا بسورة مثل هذا القرآن، وقد تحداهم الله تعالى بقوله: ﴿أَم يَقُولُونَ افتَرَىٰهُ قُل فَأْتُواْ بِسُورَةٍ مِّثلِهِ وَادعُواْ مَنِ استَطَعتُم مِّن دُونِ اللَّهِ إِن كُنتُم صَٰدِقِينَ ﴿٣٨﴾ [يونس: ٣٨]، إيراد قصص المكذبين الغابرين: كقوم نوح، وهود، وقوم صالح، وشعيب، وموسى، وغيرهم، قال الله تعالى مهددًا مشركي مكة: ﴿أَلَمْ تَرَ كَيفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ ٦ إِرَمَ ذَاتِ العِمَادِ ٧ الَّتِي لَمْ يُخلَقْ مِثلُهَا فِي البِلَٰدِ ٨ وَثَمُودَ الَّذِينَ جَابُواْ الصَّخرَ بِالوَادِ ٩ وَفِرعَونَ ذِي الأَوتَادِ ﴿١٠﴾ الَّذِينَ طَغَواْ فِي البِلَٰدِ ﴿١١﴾ فَأَكثَرُواْ فِيهَا الفَسَادَ ١٢ فَصَبَّ عَلَيهِم رَبُّكَ سَوطَ عَذَابٍ ﴿١٣﴾ إِنَّ رَبَّكَ لَبِالمِرصَادِ ﴿١٤﴾ [الفجر: ٦-١٤](القطان، ١٤١٢هـ: ص ٥٢).

ومما يتميز به الخطاب المكي بأنه يعبر عن المعاني بـــ" ألفاظ شديدة القرع على المسامع، تقذف حروفها شرر الوعيد، وألسنة العذاب، فـــ" كلا " الرادعة الزاجرة، والصاخبة والقارعة والغاشية والواقعة، وألفاظ الهجاء في فواتح السور، وآيات التحدي في ثناياها، ومصير الأمم السابقة، وإقامة الأدلة الكونية، والبراهين العقلية، كل هذا تجده في خصائص الخطاب المكي " (القطان، ١٤١٢هـ: ص ٥٢).

أيضًا مما تميز به الخطاب المكي" أنه سلك مع أهل مكة سبيل الإيجاز في خطابه، حتى جاءت السور المكية قصيرة الآيات، صغيرة السور؛ لأنهم كانوا أهل فصاحة ولسن، صناعتهم الكلام، وهمتهم البيان، فيناسبهم الإيجاز والإقلال دون الإسهاب والإطناب" (الزرقاني، د.ت: ١/ ٢٠٣).

ويذكر الدكتور الزرقاني سبب هذه الخاصية في الخطاب المكي بقوله: " ويرجع ذلك إلى أن القرشيين في مكة كانوا في الذؤابة من قبائل العرب ذكاء وألمعية وفصاحة وبلاغة، وشرفًا وشجاعة، فلا بدع أن يخاطبهم القرآن بالقصير من سوره وآياته؛ رعاية لحق قانون البلاغة والبيان في خطاب الذكي النابه بغير ما يخاطب به من كان دونه " (الزرقاني، د.ت: ١/ ٢١٧).

ولا يقدح في مزايا المكيين هؤلاء أنهم كانوا أميين لم يستنيروا بثقافة المدنيين فللثقافة والاستنارة ميدان وللذكاء والتمهر في البيان ميدان، وأهل المدينة لم يكونوا على استنارتهم ليبلغوا شأن قريش في تلك الخصائص والمزايا، وكان منهم أهل كتاب درجوا على ألا يستفيدوا إلا بالتطويل ولا يقنعوا إلا ببسط الكلام. (الزرقاني، د.ت: ١/ ٢١٧).

**المبحث الثاني: خصائص الخطاب المكي في سورة الهُمَزَة**

يتناول هذا المبحث الجانب التطبيقي للخصائص الموضوعية والأسلوبية والبلاغية

المتعلقة بسورة الْهُمَزَة، وهي من السور المكية، وتوظيف ما ذكره العلماء قديمًا وحديثًا في ذلك، لإظهار بلاغة القرآن الكريم وبيان إعجازه، ومن يتأمل سورة الْهُمَزَة ويمعن النظر فيها يدرك كثيرًا من خصائص الخطاب المكي التي توافرت فيها، يقول الله تعالى: ﴿وَيل لِّكُلِّ هُمَزَة لُّمَزَةٍ ﴿١﴾ الَّذِي جَمَعَ مَالا وَعَدَّدَهُ ﴿٢﴾ يَحسَبُ أَنَّ مَالَهُ أَخلَدَهُ ﴿٣﴾ كَلَّا لَيُنبَذَنَّ فِي الحُطَمَةِ ﴿٤﴾ وَمَآ أَدرَيكَ مَا الحُطَمَةُ ﴿٥﴾ نَارُ اللهِ المُوقَدَةُ ﴿٦﴾ الَّتِي تَطَّلِعُ عَلَى الأَفئِدَةِ ﴿٧﴾ إِنَّهَا عَلَيهِم مُّؤصَدَة ﴿٨﴾ فِي عَمَد مُّمَدَّدَةٍ ﴿٩﴾ [الهمزة: ١-٩]

افتتحت السورة الكريمة بـ ﴿وَيل لِّكُلِّ هُمَزَة لُّمَزَةٍ ﴿١﴾ [الهمزة: ١] وهو افتتاحٌ مخيفٌ وقويٌ يقرع الآذان؛ لأن ﴿وَيْلٌ﴾ تدل على الخزي والعذاب، وهي كلمة جامعة لكل شر ومكروه (ينظر: النيسابوري، ١٣٩١ه: ٣٠/ ١٧٦)، أيضًا هي دعاء على المقصود بالهلكة والخزي والعذاب وشدة الشر (ينظر: أبي السعود، ١٤٣١ه: ٩/ ١٩٨)، ويعد هذا الافتتاح من براعة الاستهلال الذي تميزت به هذه السورة، وامتداد لما تميزت به كثير من السور المكية؛ فقد تميزت بفواتحها البليغة، وفيها إشارة إلى ما سيق الكلام من أجله، فيتبين المقصود، ويكشف عنه في أبلغ عبارة وأجزل معنى (ينظر: فيود، ١٤١٨ه: ص ٢٥٧)، يقول القزويني: " فإنك إذا نظرت إلى فواتح السور جملها ومفرداتها رأيت من البراعة والتفنن وضروب الإشارة ما قد أصاب المحز وطبق الفصل " (القزويني، د.ت: ٢/ ٤٢٣)؛ وذلك لأن حسن الاستهلال أن يجعل أول الكلام مناسبًا للمقام، بحيث يجذب السامع إلى الإصغاء بكليته؛ لأنه أول ما يقرع السمع وبه يعرف مما عنده (الهاشمي، د.ت: ص ٤١٩).

ونُكر الويل في الآية لأنه "لا يعلم كنهه إلا الله" (الرازي، ١٤١٧ه: ٣٢/ ٩٣)، ولأننا نعلم بأنها لفظة الذم والعذاب والسخط (بنت الشاطئ، د.ت: ٢/ ١٦٩)، ومما زاد من تنكير ﴿وَيْلٌ﴾ للتهويل والتعظيم، وفيه براعة استهلال؛ لأنه دال على موضوع السورة الرئيس وهو الصفات الذميمة للإنسان الخاسر، وهذا الافتتاح يناسب هؤلاء الذين جاءت أوصافهم على وزن (فُعَلَة) وهو من أوزان المبالغة يدل على الكثرة والاعتياد ﴿هُمَزَة لُّمَزَةٍ ﴿١﴾ [الهمزة: ١] للدلالة على أنه يكثر من هذه الأفعال حتى غدت منه قد ضرى بها (ينظر: الزمخشري، ١٤٢٦ه: ٤/ ٧٨٨، والسامرائي، ١٤٠٤ه: ص ٣١٢)، وقد جاءت ﴿وَيْلٌ﴾ مرفوعة للدلالة على أن الوعيد ثابت.

ولفظ ﴿كُلِّ﴾ في قوله تعالى: ﴿وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ﴾ تفيد معنى الشمول، إلا أنها في هذا الموضع قصد بها كل من حط من أقدار الناس، وهذا المعنى بينته اللام السابقة للفظ (كل) وهذا اللفظ له قوة تعبيرية.

والهمز في اللغة الكسر واللمز الطعن (ينظر: البيضاوي، د.ت: ٥/ ٣٣٧، والفيروزآبادي، ١٤١٦ه: ٥/ ٣٤٤)،" وأصله كان استعارة؛ لأنه لا يتصور الكسر والطعن الحقيقي إلا في الأجسام، ثم صار حقيقة عرفية فيه" (الشهاب، د.ت: ٨/ ٣٩٧)، قال النسفي: الهمزة الذي يعيب الناس من خلفهم، واللمزة من يعيبهم مواجهة (ينظر: النسفي، ٢٠١٤م: ٢/ ٨٢٢).

واختلف المفسرون في بيان معنى هذين الوصفين: فقيل إن الهمَّاز هو الذي يزدري الناس وينقصهم بالقول واللمَّاز بالفعل (ينظر: الألوسي، ١٤٣١ه: ٤/ ٧٠٩)، وقيل إن الهمزة الذي يشتم الرجل علانية واللمزة الذي يعيبه سرًا (ينظر: البقاعي، ١٤٣٢ه: ٨/ ٥٢٥، والمجاشعي، ١٤٢٨ه: ص ٥٧٢)، وقيل: الهماز: الذي يعيب الناس، ويطعن عليهم بالإشارة والفعل، واللماز: الذي

يعيبهم (السعدي، ١٤٣٠ه: ١٠٤٢، والأصفهاني، ٢٠١٢م: ص ٥٠٢، ٦٠٥)، وقيل إنهما بمعنى، وهو الذي يغتاب الناس، وعلى هذا يكون الثاني تأكيدًا للأول بالمرادف (ينظر: العجيلي، د.ت: ٤/ ٥٨٤).

قال الرازي لما ذكر بعض هذه الأقوال: "واعلم أن جميع هذه الوجوه متقاربة راجعة إلى أصل واحد وهو الطعن وإظهار العيب" (الرازي، ١٤١٧ه: ٣٢/ ٩٤)، ومن "صفة هذا الهمَّاز اللمَّاز أنه لا هم له سوى جمع المال وتعديده، وليس له رغبة في إنفاقه في طرق الخيرات، وصلة الأرحام" (السعدي، ١٤٣٠ه: ص ١٠٤٢).

وبينت بنت الشاطئ مادتي (الهمز واللمز) بيانيًا في القرآن الكريم بقولها: " الهمزة هو الذي يدأب على تحقير الناس وألا يغال في تجريحهم من خلف ظهورهم، واللمزة الذي يدأب على مواجهتهم بكلمة السوء تحقيرًا لهم وغضًا من شأنهم " (بنت الشاطئ، د.ت: ٢/ ١٧٢).

وقد ساغ الابتداء بالنكرة لأنه دعاء عليهم بالهلكة أو بشدة الشر (ينظر: الشوكاني، ١٤٠٣ه: ٥/ ٤٩٢، وتفسير أبي السعود: ٩/ ١٨٥)، واختلفوا في الوعيد هل يتناول كل من يتمسك بهذه الأفعال الرديئة أو مخصوص بأقوام معينين، والرأي الراجح أنه عام لكل من يفعل هذا الفعل كائنًا من كان؛ لأن اختصاص السبب لا يستدعي خصوص الوعيد بهم، بل كل من اتصف بوصفهم القبيح فله ذنوب منه مثل ذنوبهم (ينظر: الرازي، ١٤١٧ه: ٣٢/ ٩٣، وأبي السعود،١٤٣١ه: ٩/ ١٨٥). والجناس بين همزة ولمزة غير تام؛ لاختلاف الحرف الأول في كل منهما، ولمجيئهما متوالين في الآية الكريمة سمَّى بعض البلاغيين هذا النوع من الجناس بالمزدوج أو المكرَّر أو المردَّد (ينظر: القزويني، ١٤٢٠ه: ٢/ ٥٥٨)، ودل على" شدة اقترانهما، ومجيئهما نكرتين للعموم، ولتشملان كل من وقع منه هذان الفعلان" (الأسعد، ١٤٣٤ه: ٣٣٤)، وهذا الجناس يقرر للمتلقين تقبيح كل من اتصف بهذين الوصفين وعقوبته ووعيده بأشد العقاب يوم القيامة.

ولا يخفى أن" الهمز واللمز من أقبح السير، خاصة في حق من هو أجل منصبًا وأعلى قدرًا من كل المخلوقات، وهو النبي صلى الله عليه وسلم، فلا جرم أن أوعده بالويل " (النيسابوري، ١٣٩١هـ: ٣٠/ ١٧٦).

ولزيادة التشهير بهذا الصنف من الناس بيَّن الله سبحانه وتعالى بعض أسباب إعراضه وهو المال في قوله: ﴿الَّذِي جَمَعَ مَالا وَعَدَّدَهُ﴾ ٢ ﴿يَحْسَبُ أَنَّ مَالَهُ أَخْلَدَهُ﴾ ٣﴿ [الهمزة: ٢-٣] ولشدة " اتصال هاتين الآيتين بما سبقها فصلها عنها، فجمعه للمال أنساه الآخرة وجعله يعرض عن الحق ويصدر منه كل هذا، والآية ذم لهذا الصنف وتحقير له" (الأسعد، ١٤٣٤ه: ٣٣٤)، فالآية غاية في إيجاز الحذف؛ لأنه حقق مقصدًا تعبيريًا بنظم موجز ومعجز، يقول الرازي: " وإنما وصفه الله تعالى بهذا الوصف؛ لأنه يجري مجرى السبب والعلة في الهمز واللمز، وهو إعجابه بما جمع من المال، وظنه أن الفضل فيه لأجل ذلك فيستنقص غيره " (الرازي، ١٤١٧ه: ٣٢/ ٩٤).

وقد جاء الفعلان ﴿جَمَعَ ـــ عَدَّدَه﴾ بالزمن الماضي؛ ليدل على ملازمة صفة جمع المال همه الوحيد في الدنيا، ولكن لا يخلو ميدان الكسب ومحاربة الناس بكل سلاح، فلا يدع إنسانًا إلا طعنه الطعنات القاتلة بالهمز حينًا، وباللمز أحيانًا (الخطيب، د.ت: ٣٠/ ١٦٧١ ـــــ ١٦٧٢).

ويتكرر التنكير في الآية في لفظة﴿مَالاً﴾وهو تنكير يدل على التكثير، أي: مالًا كثيرًا لا يكاد يحصى، وهذه الكثرة يدل عليها الفعل﴿وَعَدَّدَه﴾، وإظهار المال في الآية الثانية في موضع الإضمار

لزيادة التأكيد والتقرير، ومقتضى الظاهر: يحسب أنه أخلده (ينظر: البقاعي، ١٤٣٢ه: ٨/ ٢٢٦)، ويمثل (المال) في سياق الآية الكريمة دلالة سلبية لمجيئه صفة (للهمَّاز واللمَّاز) الحريص على جمعه وعده، فتحول بذلك إلى فتنة تدفعه إلى الأثرة والتجبر والخيلاء، وازدراء الناس وتحقيرهم والغض من شأنهم خفية وعلانية من وراء ظهورهم وفي وجوههم، من حيث لا يعلمون أو يعلمون (ينظر: بنت الشاطئ، د.ت: ٢/ ١٧٤).

وأوثر التعبير بصيغة الماضي ﴿أَخْلَدَه﴾ لتنزيل المستقبل منزلة الماضي لتحققه عنده، وذلك زيادة في التهكم به بأنه موقنٌ بأن ماله يخلده حتى كأنه حصل إخلاده وثبت، والهمزة في (أخلده) للتعدية أي جعله خالدًا (ابن عاشور، د.ت: ٣٠/ ٥٣٩). وفي قوله تعالى: ﴿أَخْلَدَه﴾ استعارة، أخلده بمعنى خلَّده أي تركه خالدًا، أي ماكثًا طويلًا، وهو من باب الاستعارة التمثيلية أي أن الذين جمعوا المال يشبه حالهم حال من يحسب أن المال يقيهم الموت ويجعلهم خالدين في الدنيا أقصى مناهم؛ إذ لا يؤمنون بحياة أخرى خالدة (ينظر: الألوسي، ١٤٣١ه: ٢٩/ ٣١٨، وابن عاشور، د.ت: ٣٠/ ٥٣٩).

ثم جاء الجواب الرباني بـ ﴿كَلاَّ﴾ للردع والزجر للهماز واللماز، وقد تكون (كلا) بمعنى حقًا، يقول الرازي في بيان ذلك: " كلا ففيه وجهان: أحدهما: أنه ردع له عن حسبانه أي ليس الأمر كما يظن أن المال يخلده بل العلم والصلاح، والقول الثاني: معناه حقًا: لينبذن " (الرازي، ١٤١٧ه: ٣٢/ ٩٥)، وهذه إشارة لكل سورة فيها لفظ (كلا) فهي مكية، باعتبار أنه ضابط مهم من ضوابط السور المكية ومميزاته الموضوعية، ولم ترد إلا في النصف الأخير من القرآن الكريم، وذُكرت ثلاثًا وثلاثين مرة في خمس عشرة سورة (القطان، ١٤١٢هـ: ص ٥٩).

ولما ذكر الله سبحانه وتعالى صفات كل من صاحب الهمز واللمز وتوعدهم بالويل والهلاك والعذاب، انتقل إلى بيان مصير كل منهما في قوله تعالى: ﴿كَلاَّ لَيُنبَذَنَّ فِي الْحُطَمَةِ﴾ وهو الطرح في النار، ومما زاد من تأكيد وقوع العذاب وجود القسم القرآني بعد أداة الزجر ﴿كَلاَّ﴾ فقوله: ﴿لَيُنبَذَنَّ﴾ جواب لقسم مضمر تقديره:"والله لينبذنَّ في الحطمة" (ينظر: الدمشقي، ١٤١٩ه: ١٦/ ٤٤٦، والخازن، ١٣٧٥ه: ٦/ ٢٨٩، والشوكاني، ١٤٠٣ه: ٥/ ٤٩٣)، ثم إن في ﴿كَلاَّ﴾ "إبطال لأن يكون المال مخلدًا لهم، وزجر عن التلبس بالحالة الشنيعة التي جعلتهم في حال من يحسب أن المال يخلد صاحبه، أو إبطال للحرص في جمع المال جمعًا يمنع به حقوق الله في المال من نفقات وزكاة" (ابن عاشور، د.ت: ٣٠/ ٥٣٩)، في هذه الآية حسن انتقال ومناسبته التأكيد على وقوع العذاب من الله سبحانه وتعالى لهذه الفئة من الناس.

ويقول الله تعالى: ﴿كَلَّا لَيُنبَذَنَّ فِي الْحُطَمَةِ ﴿٤﴾ وَمَآ أَدرَيٰكَ مَا الْحُطَمَةُ ﴿٥﴾ نَارُ اللهِ الْمُوقَدَةُ ﴿٦﴾ [الهمزة: ٤-٦] في الآيات الكريمات عدول الاستعمال القرآني عن (ألقى أو طرح) على حين فسرها الطبري بالقذف (الطبري، ١٤٢٤ه: ٣/ ٢٩٤)، فقد استعمل القرآن الكريم الفعل (نبذ) إذ إن التضعيف الحاصل في الفعل يلائم التهويل والتهديد الذي تصدرت به السورة، فلو جيء بالفعل (نبذ) بالتخفيف من غير تشديد لما ناسب إيقاع الآية الكريمة، ثم إن البناء لما لم يسم فاعله فيه نوع من الاحتقار والازدراء، بوصف الكلام يشكل في بنيته الظاهرة والباطنة وحدة متكاملة يكمل بعضها الآخر (ينظر: المالكي، د.ت: ص ٣٣٦١).

وفي قوله تعالى: ﴿كَلاَّ لَيُنبَذَنَّ فِي الْحُطَمَةِ﴾ برزت

الاستعارة التصريحية المؤكدة باللام ( لينبذن) بتصوير العذاب، وقد جاء التعبير بـــ" النبذ: الطرح، للاستخفاف والتحقير، كأنه لمهانته حطب يطرح في النار لإشعالها، أو حصيات تلقى في البحر، أو في مكان مهين" (الصابوني، ١٤٣٠ه: ص ٤٣١)، يقول الزمخشري مبينًا إجراء الاستعارة: " شبههم استحقارًا لهم بحصيات أخذهن آخذ بكفه فطرحهن" (الزمخشري، ١٤٢٦ه: ٤/ ٤٥٤)، وتعد الآية الكريمة استئنافًا بيانيًا، وهو ما يسمى بشبه كمال الاتصال، وتبرز قيمته البلاغية من خلال تماسك الجمل بين المقطع الأول والثاني؛ فالثاني جاء جوابًا عن سؤال أثاره المقطع الأول، فاستخدام القسم هنا ضابط من الضوابط الأسلوبية للخطاب المكي لتقرير وترسيخ المعاني.

واستخدم التعبير القرآني﴿الْحُطَمَةِ﴾ الدالة على التحطيم وقيل:"هي النار التي من شأنها أن تحطم كل ما يلقى فيها " (أبي حيان، ١٤٢٢ه: ٨/ ٥١٠)، وفيها إشارة إلى أن العقاب من جنس العمل؛ فالهمَّاز واللمَّاز قد حطما المهموز والمعيب نفسيًا واجتماعيًا، وهي صورة مسبوقة بأسلوب فيه ردع وزجر، فقد ناسب التشديد في ﴿كَلَّا﴾ جرس الآية؛ لأنه بمثابة وعيد وتهديد، إذ لم يدع مجالًا للرخاوة والتأني في الوقت.

وفي الآيات الكريمة أيضًا إيضاح بعد الإبهام، فقد ورد المعنى الواحد مرتين (الحطمة) الأولى مبهمًا، والثانية موضحًا ومفسرًا؛ لنكتة بلاغية وهي التفخيم والتهويل.

وقد ورد التكرار في القرآن الكريم كثيرًا، وقد أشار إليه كثير من العلماء وعدوه خاصية من خصائص الخطاب المكي، وضابطًا من الضوابط الأسلوبية للسور المكية، أكد ذلك الدكتور السيد عبد المقصود جعفر، يقول: " ولا يفوتني التنبيه على أن التكرار في حد ذاته يعد خاصية أسلوبية بارزة من خصائص القرآن بوجه عام، والمكي منه بوجه خاص، كما أن آفاقه ووظائفه داخل دائرة القرآن تعطيه أبعادًا أرحب وأعمق بكثير مما هو معروف له خارج هذه الدائرة " (جعفر، ١٤١٣ه: ص ١٣٥).

والسبب في توافر أسلوب التكرار في السور المكية هو" أن القرآن الكريم باعتباره كتاب دعوة في المقام الأول يركز على استخدام هذا الأسلوب المؤثر؛ ليثبت معانيه في نفوس قارئيه، وتقرير قضاياه في أفئدتهم؛ لينبثق عنها السلوك الفاضل الصادر عن إيمان مكين، واقتناع راسخ" (بركة، ١٤٠٢ه: ص ٣١٤)، ومن هنا فقد" احتفى القرآن الكريم بأسلوب التكرير احتفاءً عظيمًا، وأكثر من استخدامه حتى صار سمة من سماته" (بركة، ١٤٠٢ه: ص ٣١٨).

وقد ورد تكرار الحرف في سورة الهمزة، فقد تكرر حرف الزاي في قوله تعالى: ﴿هُمَزَةٍ﴾ و﴿لُّمَزَةٍ﴾

أضفى على هذه الألفاظ دلالة واضحة لا تخفى، ففيه إشارة إلى ضعف هذا المسيء وخذلانه إزاء العبد الصالح، وفيه من الاصطكاك والاحتكاك في المخرج الصوتي، وفي أزيزه من الوقع الحاد المؤلم على الأذن (ينظر: أنيس، ١٩٧٥م: ص ١٧٥)، ثم إن الحروف تتقارب لتقارب المعاني (ينظر: هلال، ١٩٩٢م: ص ٧١)، فتكرار حرف الزاي رابط بين (همزة ولمزة) هو معنى واحد؛ وهو الحط من أقدارالناس، وقد أعطى التكرار في الآية الكريمة سمة إيقاعية تضفي على النص القرآني فضلًا عن القيمة المعنوية لبيان حقيقة كل من الهمَّاز واللمَّاز.

كذلك تكرار صوت الدال المشددة في قوله تعالى: ﴿وَعَدَّدَه﴾يعكس دلالة اللفظ لما يمتاز به صوت الدال من ثقل صوتي فهو من حروف القلقلة، وقد أسهم في تكثيف الدلالة (السعران،

د.ت: ص ١٦٠)، ذلك لأن كل من الهمَّاز واللمَّاز همه الوحيد جمع المال، فقد اتخذه كل منهم وسيلة للحط من أقدار الناس، وهذا ما جاء عند بعض المفسرين من أنه فاخر بعدده وكثرته دون إنفاقه على وجه الخير (ينظر: القرطبي، ٢٠٠م: ٢٠/ ١٢٥)، ووصفه بهذا الوصف؛ لأنه "يجري مجرى السبب والعلة في الهمز واللمز، وهو إعجابه بما جمع من المال، وظنه أن الفضل فيه لأجل ذلك فيستنقص غيره" (الرازي، ١٤١٧ه: ٣٢/ ٩٤)، وقد أعطى هذا التكرار قيمة صوتية بتكرار حرف الدال للإشارة إلى بيان هم كل من الهمَّاز واللمَّاز.

وورد تكرار الكلمة في سورة الهمزة، جاءت صورة التكرار التقابلي الوارد في لفظ ﴿الْحُطَمَةِ﴾ في قوله تعالى:﴿كَلَّا لَيُنبَذَنَّ فِي الْحُطَمَةِ﴿ ٤ ﴾وَمَآ أَدرَىٰكَ مَا الْحُطَمَةُ ﴿٥﴾ [الهمزة: ٤-٥] للدلالة على عظمة ارتكاب هذا المسيء، فهي تقابل صورة التهويل من تشظي هذه النار كما يتضح من (ما التعجبية) في تكرار الإيقاعات، وبهذا يتآلف اللفظ والمعنى مع الترديد النغمي للبنية اللغوية، وكلها عناصر فاعلة في التقابل الجمالي أضافت للمعنى فضاءً خاصًا (ينظر: هنداوي، ٢٠٠١م: ص ٢٣٤)، إذ إن هذا التكرار يعتمد على التوازي بين التكرار لصيغة (فُعَلَة) في وصف هذا الساخر، وتكرارها في وصف الجزاء الذي هُيئ له بعد أن يذكر على هذا النحو من التناسق الفني البديع (هنداوي، ٢٠٠١م: ص ٢٣٠).

فكل من الصوتين (الكاف واللام) مختلف المخرج، إلا أنهما تقابلا في صفتي الانفجار والجهر، فالكاف مهموس، واللام مجهور (ينظر: أنيس، ١٩٧٥م: ص ٨٣، السعران، د.ت: ص ١٥٦)، فالجمع بينهما كما يرى المخزومي يقتضي كل صوت فيهما أن يفهم، وفي ذلك عسر لا يخفى، فإذا تألفت كلمة وقد تجاور فيها صوتان، أحدهما مجهور والآخر مهموس فما يزال أحدهما يؤثر في الآخر حتى يصيرا مجهورين معًا أو مهموسين معًا، وهذا فيه دلالة على شدة المعنى (ينظر: مخزومي، ١٩٦٦م: ص ٨).

ويقول ابن عاشور في معرض حديثه عن هذه الآية" فجملة: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحُطَمَةُ﴾ في موضع حال من قوله:﴿الْحُطَمَةُ﴾ والرابط إعادة لفظ الحطمة، وذلك إظهار في مقام الإضمار للتهويل كقوله: ﴿الْحَآقَّةُ ﴿١﴾ مَا الْحَآقَّةُ ﴿٢﴾ وَمَآ أَدرَىٰكَ مَا الْحَآقَّةُ ﴿٣﴾ [الحاقة: ١-٣] وما فيها من الاستفهام، وفعل الدراية يفيد تهويل الحطمة " (ابن عاشور، د.ت: ٣٠/ ٥٤٠)، وهذا التكرار قدّم إيقاعًا بوصفه لهذه النار، وبيان ماهيتها في سياق الآية الكريمة.

وقد وردت هذه الصيغة ثلاث عشرة مرة في القرآن الكريم، وجميعها وردت في السور المكية، ومجيئها هنا لتحقيق خصائص السور المكية الأسلوبية والموضوعية، وجلُّ هذه المواضع في الحديث عن يوم القيامة، وما يكون فيه من الأهوال، والدلالة على شدة العذاب والعقاب (ينظر: جعفر، ١٤١٣ه: ص ١٣٢) كما هو في الشأن في سورة الهمزة.

وقد ضم إلى أسلوب التكرار أسلوب آخر وهو الاستفهام، ويعد الاستفهام شكلًا من أشكال التنوع في الأساليب، والانتقال من الخبر إلى الإنشاء، كما أنه يدفع المخاطبين إلى التفكر والتأمل، وقد ورد الاستفهام في السورة وقد خرج إلى تحقيق أغراض بلاغية أخرى كالتهويل، قال تعالى: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحُطَمَةُ﴾ بعد أن أقسم الله سبحانه وتعالى بجزاء الهمزة واللمزة وهو النبذ في الحطمة، أبهم هذه الحطمة عن طريق الاستفهام والغرض منه هو "تهويل أمرها ببيان أنها ليست

من الأمور التي تنالها عقول الخلق" (أبي السعود، ١٤٣١ه: ٩/ ١٨٦)، استفهام للتعظيم والتفخيم والتهويل، والمعنى والله أعلم: وما أعلمك ما الحطمة، ثم فسرها الله سبحانه وتعالى بأنها نار موقدة (المرشدي، ١٤٣٥ه: ص ٣٠٩).

إذن في الآية الكريمة استفهامان؛ الأول: مستعمل كناية عن تعظيم أمر الحطمة وتهويله، والاستفهام الثاني: حقيقي، مفيد حقيقة ما هي الحطمة (ينظر: ابن عاشور، د.ت: ٣٠/ ٥٤٠)، قال النسفي: هذا تعجيب وتعظيم (ينظر: النسفي، ٢٠١٤م: ٢/ ٨٢٢)، ومن هنا جاء الاستفهام في هذه السورة تأكيدًا وتقريرًا لخصائص الخطاب المكي التي تميزت بها سورة الهمزة.

وبعد أن توعد ـــــ سبحانه ـــــ بالويل من اتصف بهذه الصفات وهي: الهمز واللمز وجامع المال وتعداده، والانشغال به عن ذكر الموت وما بعده، بيّن عاقبة من اتصف بهذه الصفات ومصيره الذي ينتظره بأنه سيطرح ويلقى في نار حطمة موقد شديد حرها، مغلقة الأبواب دائمًا وأبدًا، لا يمكن الخروج منها، قال تعالى: ﴿نَارُ اللَّهِ الْمُوقَدَةُ ﴿٦﴾ [الهمزة: ٦] فقوله: ﴿لَيُنبَذَنَّ﴾ جَواب لقسم مضمر تقديره: والله لينبذنَّ في الحطمة (ينظر: الدمشقي، ١٤١٩ه: ١٦/ ٤٤٩، والخازن،١٣٧٥ه: ٦/ ٢٨٩، والشوكاني، ١٤٠٣ه: ٥/ ٤٩٣)، ثم يأتي الجواب مناسبًا لهذا التهويل في قوله تعالى: ﴿نَارُ اللَّهِ الْمُوقَدَةُ ﴿٦﴾ [الهمزة: ٦] فهنا بيان وتفسير وإيضاح للحطمة جيء بها لتهويل أمر هذه النار، والإشعار بأن هذه النار ليست النار المعروفة، ويؤكد هذا الكلام قوله تعالى: ﴿نَارُ اللَّهِ﴾ ووصفها بـــ" للإشارة إلى أن الإيقاد ثابت عَلى الدوام والاطلاع على التجدد" (الحنفي، ١٤٢٢ه: ٢٠/ ٤٣٤)، فإضافة لفظ ﴿نَارُ﴾ إلى اسم الله تعالى للترويع بها، بأنها نار خلقها الله القادر على خلق الأمور العظيمة، ووصفها بالموقدة وهو ابتداء التهاب النار، وهذه الإضافة أفادت التفخيم والتعظيم؛ فهي نار لا تخمد أبدًا، ولا تزال تلتهم ولا يزال لهيبها، وهذا كما وصفت نار الأخدود ﴿النَّارِ ذَاتِ الْوَقُودِ ﴿٥﴾ [البروج: ٥] أي النار التي يجد اتقادها بوقود وهو الحطب الذي يلقى في النار (ينظر: ابن عاشور، د.ت: ٣٠/ ٥٤١)، وكذلك " إضافتها لله وتخصيصها هكذا يوحي بأنها نار فذة، غير معهودة، ويخلع عليها رهبة مفزعة رهيبة" (الوتاري، ١٤٣٢ه: ١١٩).

ووصف الله سبحانه وتعالى هذه النار وصفًا ثانيًا بأنها ﴿الَّتِي تَطَّلِعُ عَلَى الْأَفْئِدَةِ ﴿٧﴾ [الهمزة:٧]، وهذا فيه إشارة إلى زيادة تهويلها؛ فهي نار تصل القلب من شدتها وعظمتها، وهي" تدخل في أجوافهم حتى تصل إلى صدورهم وتطَّلع على أفئدتهم، وهي أوساط القلوب، ولا شيء في بدن الإنسان ألطف من فؤاده، ولا أشد تألمًا منه بأدنى أذى يمسه، فكيف إذا اطلعت عليه نار جهنم واستولت عليه؟" (النسفي، ٢٠١٤م: ٢/ ٨٢٢).

وفي الآية مجاز؛ فالاطلاع هنا يجوز أن يكون بمعنى الإتيان مبالغة في طلع، أي الإتيان السريع بقوة واستيلاء، وجوَّز أن يراد الاطلاع العلمي، والكلام من باب المجاز ذلك أنه لما كان لكل المعذبين عذاب من النار على قدر ذنبه المتولد من صفات قلبه قيل: إنها تُطالع الأفئدة التي هي معادن الذنوب، فتعلم ما فيها وتجازى كلا بحسب ما فيه من الصفة المقتضية للعذاب (ينظر: ابن عاشور، د.ت: ٣٢/ ٥٤١، والألوسي، ١٤٣١ه: ٢٩/ ٣٢١)، وهذا تشخيص للنار من خلال إسناد الاطلاع إليها، والتشخيص هو إضفاء سمات إنسانية على الجمادات والعوالم غير

العاقلة فإذا هي نابضة بالحركة والحياة (ينظر: أبو موسى، ١٩٩٣م: ٢٧٦).

وخُصت ﴿الأَفْئِدَة﴾بالذكر مع أنها تحرق الجسد كله للمبالغة، فإن القلب ألطف ما في البدن، وأشده تألمًا بأدنى أذى يمسه، فكيف إذا اطلعت النار على هذا الجزء الذي حمل المنحرفة واستولت عليه؟ (ينظر: الرازي، ١٤١٧ه: ٣٢/ ٩٤، والبقاعي، ١٤٣٢ه: ٨/ ٥٢٧، والألوسي، ١٤٣١ه: ٢٩/ ٣٢٠، وأبي السعود، ١٤٣١ه: ٩/ ١٨٦، و أبي حيان، ١٤٢٢ه: ٨/ ٥١٠)، ولأنها " مواطن الكفر والعقائد الفاسدة، ومعنى اطلاع النار عليها أنها تشتمل عليها " (النسفي، ٢٠١٤م: ٢/ ٨٢٢).

وللدلالة على خلودهم في العذاب وتيئيسهم من الخروج منها وُصفت النار وصفًا ثالثًا بدون عاطف في قوله تعالى: ﴿إِنَّهَا عَلَيهِم مُّؤصَدَة﴿٨﴾ [الهمزة: ٨] بأنها مغلقة عليهم، وهم مغلولون بالسلاسل، ويجوز أن تكون مستأنفة استئنافًا بيانيًا وتأكيدها بـ ﴿إِنَّ﴾لتهويل الوعيد بما ينفي عنه احتمال المجاز أو المبالغة (ينظر: ابن عاشور، د.ت: ٣٠/ ٥٤١)، وقد جمع الضمير رعاية لمعنى كل (المحلي والسيوطي، د.ت: ص ٦٠١).

واستخدم التعبير القرآني لفظة (مؤصدة) في قوله تعالى: ﴿إِنَّهَا عَلَيْهِم مُّؤْصَدَة﴾ لأن" المؤصدة هي الأبواب المغلقة، والإطباق لا يفيد معنى الباب" (الرازي، ١٤١٧ه: ٣٢/ ٩٧). وفي الآية الكريمة تقدم الجار والمجرور في الآية الكريمة ليس للاختصاص، فإنها مؤصدة على غيرهم ولكن من باب الاهتمام والترغيب (الصابوني، ١٤٣٠ه: ص ٤٣١)، والتعبير بالجار والمجرور (عليهم) يفيد بلاغة الإطباق الملاصق المباشر، ولا يقوم مقامه (فوقهم) مثلًا؛ لاحتمال أن تكون الفوقية غير ملاصقة ولا مطبقة ملابسة (ينظر: بنت الشاطئ، د.ت: ٢/ ١٨١).

وفي الآية كناية تشير إلى معنى ملازمتهم للعذاب، وفيها أيضًا تشبيهًا ضمنيًا خفيًا، فحال هؤلاء المعذبين في النار كـــ" حال المساجين الذين أغلق عليهم باب السجن، تمثيل تقريب لشدة العذاب بما هو متعارف في أحوال الناس، وحال عذاب جهنم أشد مما يبلغه تصور العقول المعتاد " (ابن عاشور، د.ت: ٣٠/ ٥٤١).

وصوت الهمز الذي اختير على الواو لما في الهمزة من ثقل في السمع والنطق، وقطع الصوت عن جريانه، فينسجم ومعنى الإطباق والإغلاق لهذه الكلمة، ودلالة اللفظة على معنى الإغلاق فيها نوع من العذاب المعنوي، فإنه على الرغم من وجود الأبواب إلا أنها أغلقت إغلاقًا محكمًا يقطع عليهم الأمل في الخروج والخلاص، فلا يستطيعون أن يروا أحدًا ولا يكلمهم فيها أحدٌ، وهذا الجزاء كان وفاقًا لما يلاقيه الرسول صلى الله عليه وسلم وأصحابه من العذاب المعنوي، حينما يطعن المشركون في أحسابهم وأنسابهم وأعراضهم (ينظر: الرازي، ١٤١٧ه: ٣٢/ ٩٧، والألوسي، ١٤٣١ه: ٢٩/ ٣٢١، وابن عاشور، د.ت: ٣٠/ ٥٤١)، ولتناسب الحرص على جمع المال والبخل به كأنه حبسه وأوصد عليه الأبواب، فلا مطمع لأحد في نواله من أجل ذلك أوصدت عليهم أبواب الحطمة (ينظر: القرطبي، ٢٠٠٠م: ٢/ ١٨٤، وابن عاشور، د.ت: ٣٠/ ٥٤١).

وفي قوله تعالى: ﴿فِي عَمَدٍ مُّمَدَّدَةٍ﴿٩﴾ [الهمزة:٩] تنكير الغرض منه للتعظيم والتهويل، وهو استيثاق بعد استيثاق إيصاد الأبواب، أو هي عمد يعذبون بها (ينظر: الطبري، ١٤٢٤ه: ٢٤/ ٦٢٥، و الزمخشري، ١٤٢٦ه: ٤/ ٧٩٠، والنسفي، ٢٠١٤م: ٢/ ٨٢٣)، وكل هذه الأوصاف" تقوية لتمثيل شدة الإغلاظ عليهم بأقصى ما يبلغه متعارف الناس من الأحوال " (ابن عاشور، د.ت: ٣٠/ ٥٤٢).

وقد اعتنى القرآن الكريم بالفواصل القرآنية والانسجام الموسيقي عناية واضحة، لما لذلك من تأثير كبير في السمع ووقع مؤثر في النفس، لهذا جاءت الآيات القرآنية منتهية بفواصل منسجمة موسيقيًا بعضها مع بعض (ينظر: السامرائي، د.ت: ص ١٩٥).

وجاءت هذه الفواصل متوافقة في قوله: (همزة ـــــ لمزة ـــــ حطمة) على البناء نفسه أيضًا هناك توافق في قوله: (عدده ـــــ أخلده)، وكذلك بين (موقدة ـــــ أفئدة ـــــ ممددة ـــــ مؤصدة ) تكررت الفاصلة بأصوات (اللام، والميم، والدال) أكثر من غيرها في هذه السورة، وجميعها أصوات مجهورة، وهذ يدل على حالة الزجر والوعيد والتهديد المتضمن السورة من أولها لآخرها، فضلًا عن انتهاء الفواصل بحرف (التاء) حيث تُسكن الفاصلة نشعر بصوت يؤدي إيقاعًا ووقعًا يستمد من عمق المحتوى وهوله (ينظر: السلامي، ١٩٨٠م: ص ٢٥٨). إذ يتم بهذه الفواصل المعنى ويزداد وضوحًا، فقد أعطى تكرار الفاصلة إيقاعًا صوتيًا للنص ناسب حالة الوعيد والتهديد لهؤلاء الفئة من الناس.

ولعل السر في توافر هذه الأساليب البيانية أن:" القرآن الكريم كتاب دعوة، والدعوة تشق طريقها إلى القلوب بالإقناع والتأثير في النفوس، ولكي يبلغ القرآن هذه الغاية نراه يضرب في النفس على أوتار متعددة ليصل إلى قرارها، وموضع التأثير، والإقناع فيها، والأساليب متفاوتة في قدرتها على احتواء المشاعر الوجدانية، تعبيرًا عنها، وإثارة لها، فكان طبيعيًا أن يؤثر القرآن منها الأقدر على هذه المهمة، ويكثر من استخدامها؛ لأنها المناسبة للغرض الموافقة لمقتضى الحال" (بركة، ١٤٠٢ه: ص ٣٢٥)، وهذه من أبرز خصائص الخطاب المكي.

ومن خلال من تقدم ذكره في هذه السورة الكريمة نجد أنها تضمنت كثيرًا من الخصائص البلاغية والأسلوبية التي تميز بها العهد المكي، فالسورة قائمة على أساليب الزجر والوعيد والتهديد، والاستفهام، والتكرار، وحسن الانتقال، وهذا ينطبق مع طبيعة النفوس التي خُوطبت بهذه الآيات، وما جُبلت عليه من الإعراض، ولذلك فإن ظهور التحذير والوعيد والتهديد في السور المكية فيه دلالة على ما تميز به القرآن الكريم من كونه"يراعي الطبيعة البشرية، وما جُبلت عليه من ميول، ويتحرى أن يصل إلى النفس البشرية من منافذ التأثير فيها، فأسلوب الترهيب يتخذ طريقه إلى النفس من خلال ما رُكب فيها من غريزة الخوف التي تدفع الإنسان إلى توقي الخطر، والبعد عما يعرضه له " (بركة، ١٤٠٢ه: ص ١١١).

كذلك اتسمت سورة الهمزة كسائر السور المكية بقصر الآيات مع جزالة ألفاظها، وإيجاز عباراتها بما يصخ الآذان، ويشتد وقعه على السامع؛ لأن المخاطبين أهل فصاحة ولسن فناسبهم أسلوب الإيجاز دون الإطناب، كما كانوا أهل لجاجة ومشاقة فناسبهم خطاب الألفاظ الزاجرة، وهذا تحت إطار القضية البلاغية لكل مقام مقال (البدوي، ١٤٢٠ه: ص ٣٥).

**الخاتمة**

بعد هذا التطواف في روضة من رياض القرآن الكريم وهي سورة الهمزة، وإظهار بلاغة خصائص الخطاب المكي الأسلوبية والموضوعية، تجلت بعض مناحي الإعجاز ودلالاته وصور التعبير، وما تنطوي عليه من عطاء يتجدد ولطائف لا تُحد، فالقرآن الكريم بحر واسع عظيم، ودائرته متسعة الأفق لا يبلغ ساحله أحد.

فالقرآن الكريم يزخر بالخصائص الموضوعية والأسلوبية للخطاب المكي، والأساليب البلاغية واللطائف البيانية على اختلاف صورها، وتنوع طرق التعبير والتأثير فيها، وإيضاح هذه الدلالات يُسهم بشكل كبير وسهم وافر في تجلية المعاني وتقريبها، وإظهار ما فيها من مكامن الإعجاز البلاغي، وقد أسفر هذا التطواف القرآني عن عدد من النتائج أوجزها فيما يلي:

١. أهمية معرفة المكي والمدني، فمن خلال معرفتها ندرك الخصائص الأسلوبية والأساليب البلاغية، وقد اشتملت سورة الهمزة على كثير من هذه الخصائص.

٢. صوّرت السورة الكريمة صفات كل من الهمَّاز واللمَّاز وجامع المال، وتصورهم أن المال مخلد لهم، وهي تصورات تنبع من الكفر بدليل ما ورد في السورة من تعذيب هذا النوع من الناس، وهذا في صميم خصائص الخطاب المكي.

٣. سورة الهمزة قائمة كلها على الوعيد والتهديد من أول السورة إلى آخرها، وهذا يتجلى بترابط وتلاحم السورة من خلال استهلالها وخاتمتها.

٤. تضمنت سورة الهمزة مجموعة من الأساليب البلاغية المتنوعة التي لها أثر كبير في أداء المعاني والأفكار وقوة التأثير في المخاطب.

٥. أسهم التكرار سواء أكان على مستوى الحرف أم الكلمة في زيادة إيقاع السورة، وفي تأدية المعاني وتقويتها وتوكيدها.

**التوصيات:**

- توجيه عناية الباحثين إلى مزيد من الدراسات البلاغية التطبيقية بموضوع خصائص الخطاب المكي والمدني الموضوعية والأسلوبية في سور القرآن الكريم.
- المقارنة بين الخطاب المكي والمدني يُظهر كثيرًا من الأساليب البيانية.

**فهرس المصادر والمراجع**


١. الإبراهيم، موسى بن إبراهيم. (١٤٠٩ه). تأملات قرآنية، ط١، الأردن، دار عمار.

٢. ابن عاشور، محمد الطاهر. (د.ت). التحرير والتنوير، ط١، تونس، دار سحنون للنشر والتوزيع.

٣. ابن عقيلة، شمس الدين محمد بن أحمد بن سعيد. (١٤٢٧ هـ). الزيادة والإحسان في علوم القرآن، تحقيق: محمد صفاء حقي، وآخرين، ط١، الإمارات، مركز البحوث والدراسات جامعة الشارقة.

٤. أبو السعود، محمد بن محمد بن مصطفى العمادي. (١٤٣١ه). إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم (تفسير أبي السعود)، ط١، بيروت، دار إحياء التراث العربية.

٥. أبو حيان، محمد بن يوسف. (١٤٢٢ه). البحر المحيط، ط١، لبنان، دار الكتب العلمية.

٦. أبو شهبة، محمد بن محمد. (١٤٢٣ه). المدخل لدراسة القرآن الكريم، ط٢، القاهرة، مكتبة السنة.

٧. أبو موسى، محمد. (١٩٩٣م). التصوير البياني دراسة تحليلية لمسائل البيان، ط٣، القاهرة، مكتبة وهبة.

٨. الأسعد، عدنان عبد السلام. (١٤٣٤ه). الإعجاز البلاغي في سور المفصل "دراسة تحليلية لأسرار المعاني والبيان والبديع، ط١، الأردن، دار غيداء للنشر والتوزيع.

٩. الأصفهاني، أبي القاسم الحسين بن محمد.

(٢٠١٢م). المفردات في غريب القرآن، ط١، القاهرة، دار ابن الجوزي.

١٠. الألوسي، شهاب الدين محمود. (١٤٣١ه). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ط١، لبنان، مؤسسة الرسالة.

١١. أمين، بكري شيخ. (١٤٠٠ه). التعبير الفني في القرآن، ط٦، القاهرة، دار الشروق.

١٢. أنيس، إبراهيم. (١٩٧٥م). الأصوات اللغوية،ط٥،القاهرة،مكتبةالأنجلوالمصرية.

١٣. البخاري، أبي عبد الله محمد بن إسماعيل. (١٤١٧ه). صحيح البخاري، ط١، الرياض، دار السلام.

١٤. البدوي، أحمد عباس. (١٤٢٠ه). أهم خصائص السور والآيات المكية ومقاصدها، ط١، الأردن، دار عمار.

١٥. بركة، عبد الغني محمد. (١٤٠٢ه). أسلوب الدعوة القرآنية بلاغة ومنهاجًا، ط١، القاهرة، مكتبة وهبة.

١٦. البقاعي، برهان الدين أبي الحسن. (١٤٣٢ه). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، ط٤، بيروت، دار الكتب العلمية.

١٧. بنت الشاطئ، عائشة عبد الرحمن. (د.ت). التفسير البياني للقرآن الكريم، ط٥، القاهرة، دار المعارف.

١٨. البيضاوي، ناصر الدين. (د.ت). أنوار التنزيل وأسرار التأويل، ط١، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

١٩. جعفر، السيد عبد المقصود. (١٤١٣ه). مقدمة في خصائص الخطاب القرآني بين العهدين المكي والمدني، ط١، القاهرة، دار الطباعة والنشر الإسلامية.

٢٠. الحنفي، عصام الدين إسماعيل بن محمد. (١٤٢٢ه). حاشية القونوي على تفسير الإمام البيضاوي، ط١، لبنان، دار الكتب العلمية.

٢١. الخازن، علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشيحي. (١٣٧٥ه). لباب التأويل في معاني التنزيل (تفسير الخازن)، ط٢، القاهرة، مطبعة مصطفى البابي.

٢٢. الخطيب، عبد الرحمن. (د.ت). التفسير القرآني للقرآن، (د.ط)، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٣. الدمشقي، ابن عادل. (١٤١٩ه). اللباب في علوم الكتاب، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٢٤. الرازي، فخر الدين محمد بن عمر بن الحسن. (١٤١٧ه). التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، ط٢، لبنان، دار إحياء التراث العربي.

٢٥. الزرقاني، محمد عبد العظيم. (د.ت). مناهل العرفان في علوم القرآن، (د.ط)، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية.

٢٦. الزركشي، بدر الدين. (د.ت). البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، (د.ط). القاهرة، مكتبة دار التراث.

٢٧. الزمخشري، جار الله محمود. (١٤٢٦ه). الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ط٢، بيروت، دار المعرفة.

٢٨. السامرائي، إبراهيم. (١٤٠٤ه). من بديع لغة التنزيل، ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٩. السامرائي، فاضل. (د.ت). التعبير

القرآني، (د.ط)، بغداد، بيت الحكمة، جامعة بغداد.

٣٠. السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (١٤٣٠ه). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنَّان، ط١، المنصورة، مكتبة فياض للتجارة والتوزيع.

٣١. السعران، محمود. (د.ت). علم اللغة، (د.ط)،بيروت،دار النهضة للطباعة والنشر.

٣٢. السلامي، عمر محمد. (١٩٨٠م). الإعجاز الفني في القرآن، ط١، تونس، نشر وتوزيع مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله.

٣٣. الشايع، محمد بن عبد الرحمن. (١٤١٨ه). المكي والمدني في القرآن، ط١، السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية.

٣٤. الشهاب، أحمد بن محمد بن عمر شهاب الدين الخفاجي. (د.ت). عناية القاضي وكفاية الراضي على تفسير البيضاوي "حاشية الشهاب"، (د.ط)، بيروت، دار صادر.

٣٥. الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. (١٤٠٣ه). فتح القدير، (د.ط)، بيروت، دار الفكر.

٣٦. الصابوني، محمد علي. (١٤٣٠ه). الإبداع البياني في القرآن الكريم، ط١، لبنان، المكتبة العصرية.

٣٧. الصالح، صبحي. (٢٠١٤م). مباحث في علوم القرآن، (د.ط). بيروت، دار العلم للملايين.

٣٨. الطبري، محمد بن جرير. (١٤٢٤ه). جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ط١، القاهرة، دار عالم الكتب.

٣٩. عباس، فضل حسن. (١٩٩٧م). إتقان البرهان في علوم القرآن، ط١، الأردن، دار الفرقان.

٤٠. العجيلي، سليمان بن عمر. (د.ت). الفتوحات الإلهية بتوضيح تفسير الجلالين للدقائق الخفية، (د.ط)، القاهرة، مطبعة عيسى البابي.

٤١. الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. (١٤١٦ه). بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، ط٣، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

٤٢. فيود، بسيوني عبد الفتاح. (١٤١٨ه). علم البديع دراسة تاريخية وفنية لأصول البلاغة ومسائل البديع، ط٢، القاهرة، مؤسسة المختار.

٤٣. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري. (٢٠٠٠م). الجامع لأحكام القرآن، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٤٤. القزويني، الخطيب. (١٤٢٠ه). الإيضاح في علوم البلاغة، ط٦، بيروت، دار الكتاب اللبناني.

٤٥. القزويني، الخطيب. (د.ت). التلخيص في علوم البلاغة، (د.ط)، لبنان، دار الكتاب العربي.

٤٦. القطان، مناع. (١٤١٢هـ). مباحث في علوم القرآن،ط١٨،بيروت،مؤسسة الرسالة.

٤٧. المالكي، محمد. (د.ت). دراسة الطبري للمعنى عن طريق تفسيره جامع البيان عن تأويل آي القرآن، (د.ط)، القاهرة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

٤٨. المجاشعي، أبي الحسن علي. (١٤٢٨ه). النكت في القرآن الكريم في معاني القرآن الكريم وإعرابه، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٤٩. المحلى، جلال الدين والسيوطي، جلال الدين. (د.ت). تفسير الجلالين مذيّلًا بأسباب النزول، (د.ط)، القاهرة، دار التقوى.

٥٠. مخزومي، مهدي. (١٩٦٦م). في النحو العربي قواعد وتطبيق، ط١، القاهرة، مكتبة لسان العرب.

٥١. المرشدي، محمد أنور. (١٤٣٥ه). التبيان في آيات استفهام الرحمن، ط١، سوريا، دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٢. مسلم، أبي الحسين بن الحجاج القشيري. (١٤٢٠ه). صحيح مسلم، ط١، لبنان، دار إحياء التراث العربي.

٥٣. النسفي، عبد الله بن أحمد. (٢٠١٤م). مدارك التنزيل وحقائق التأويل (المسمى تفسير النسفي)، ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية.

٥٤. النيسابوري، الحسن بن محمد. (١٣٩١ه). غرائب القرآن ورغائب الفرقان، ط١، القاهرة، مطبعة مصطفى البابي الحلبي.

٥٥. الهاشمي، السيد أحمد. (د.ت). جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، (د.ط)، الإسكندرية، دار ابن خلدون.

٥٦. هلال، ماهر مهدي. (١٩٩٢م). الأسلوبية الصوتية في النظرية والتطبيق، مجلة آفاق عربية، العدد ١٧.

٥٧. هنداوي، عبد الحميد أحمد يوسف. (٢٠٠١م). الإعجاز الصرفي في القرآن، ط١، لبنان، المكتبة العصرية للطباعة والنشر.

٥٨. الوتاري، أحمد. (١٤٣٢ه). فقه السورة القرآنية، ط١، دبي، جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم.

**Index of sources and references**

1. Al-Ibrahim, Musa bin Ibrahim. (1409 AH). Quranic Reflections, 1st edition, Jordan, Dar Ammar.
2. Ibn Ashour, Muhammad al-Taher. (D.T.). Liberation and enlightenment, 1st edition, Tunis, Dar Sahnoun for publication and distribution.
3. Ibn Aqila, Shams Al-Din Muhammad bin Ahmad bin Saeed. (1427 AH). Increase and Ihsan in the Sciences of the Qur'an, investigated by: Muhammad Safaa Haqi, and others, 1st edition, Emirates, Center for Research and Studies, University of Sharjah.
4. Abi Al-Saud, Muhammad bin Muhammad bin Mustafa Al-Emadi. (1431 AH). Guiding the sound mind to the advantages of the Holy Qur'an (interpretation of Abi Al-Saud), 1st edition, Beirut, Dar Ihya Al-Turath Al-Arabiya.
5. Abi Hayyan, Muhammad bin Yusuf. (1422 AH). Al-Bahr Al-Muheet, 1st edition, Lebanon, Dar Al-Kutub Al-Alami
6. Abu Shahba, Muhammad bin Muhammad. (1423 AH). The entrance to the study of the Holy Qur'an, 2nd edition, Cairo, Al-Sunnah Library.
7. Abu Musa, Muhammad. (1993 AD).

Cairo, Wahba Library.

16. 16-Al-Biqai, Burhan Al-Din Abi Al-Hassan. (1432 AH). Al-Durar Systems in Consistency of Verses and Surahs, 4th Edition, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiya
17. 17-Bintu Al-Shatea, Aisha Abdel Rahman. (D.T.). Explanatory interpretation of the Holy Qur'an, 5th Edition, Cairo, Dar Al-Maarif.
18. Al-Baydawi, Nasser Al-Din. (D.T.). Lights of Revelation and Secrets of Interpretation, 1st edition, Beirut, Dar Revival of Arab Heritage.
19. Jaafar, Mr. Abdel Maqsoud. (1413 AH). An Introduction to the Characteristics of the Qur'anic Discourse between the Meccan and Civil Testaments, 1st Edition, Cairo, Islamic Printing and Publishing House.
20. Al-Hanafi, Essam Al-Din Ismail Bin Muhammad. (1422 AH). Hashiyat Al-Qunawi on the interpretation of Imam Al-Baydawi, 1st edition, Lebanon, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah
21. Al-Khazen, Alaeddin Ali bin Muhammad bin Ibrahim bin Omar Al-Shehhi. (1375 AH). The Chapter of interpretation in the meanings of Revelation (Tafsir Al-Khazen), 2nd edition, Cairo, Mustafa Al-Babi Press.
22. Al-Khatib, Abdul Rahman. (D.T.). The Qur'anic interpretation of the Qur'an, (Dr. I), Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.
23. Al-Dimashqi, Ibn Adel. (1419 AH). The pulp in book sciences, 1st edition, Graphic imaging, an analytical study of the issues of the revelation, 3rd edition, Cairo, Wahba Library.
8. Al-Asaad, Adnan Abdel-Salam. (1434 AH). The Rhetorical Miracle in Surat Al-Mufassal "An Analytical Study of the Secrets of Meanings, Al-Bayan and Al-Badi', 1st Edition, Jordan, Dar Ghaida for Publishing and Distribution.
9. 9-Al-Isfahani, Abi Al-Qasim Al-Hussein Bin Muhammad. (2012). Vocabulary in Gharib Al-Qur'an, 1st Edition, Cairo, Dar Ibn Al-Jawzi.
10. 10-Al-Alusi, Shihab El-Din Mahmoud. (1431 AH). The Spirit of Meanings in the Interpretation of the Great Qur'an and the Seven Muthani, 1st Edition, Lebanon, Al-Risala Foundation.
11. 11- Amin, Bakri Sheikh. (1400 AH). Artistic Expression in the Qur'an, 6th edition, Cairo, Dar Al-Shorouk.
12. 12-Anis, Ibrahim. (1975 AD). Linguistic Sounds, 5th Edition, Cairo, Anglo Egyptian Bookshop.
13. 13-Al-Bukhari, Abi Abdullah Muhammad bin Ismail. (1417 AH). Sahih Al-Bukhari, 1st Edition, Riyadh, Dar Al-Salam.
14. 14-Al-Badawi, Ahmed Abbas. (1420 AH). The most important characteristics of the Meccan surahs and verses and their purposes, 1st edition, Jordan, Dar Ammar
15. 15-Baraka, Abdul Ghani Muhammad. (1402 AH). The style of the Qur'anic call, rhetoric and method, 1st edition,

Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah.

24. Al-Razi, Fakhruddin Muhammad bin Omar bin Al-Hassan. (1417 AH). The Great Interpretation or Keys to the Unseen, 2nd edition, Lebanon, Dar Revival of Arab Heritage.

25. Al-Zarqani, Muhammad Abdel Azim. (D.T.). Sources of Irfan in the Sciences of the Qur'an, (Dr. I), Cairo, Dar Revival of Arabic Books.

26. Al-Zarkashi, Badr Al-Din. (D.T.). Al-Burhan in the Sciences of the Qur'an, investigated by: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim, (Dr. I). Cairo, Dar Al Turath Library.

27. Al-Zamakhshari, Jarallah Mahmoud. (1426 AH). The Discoverer of the Truths of Revelation and the Eyes of Sayings in the Faces of Interpretation, 2nd Edition, Beirut, Dar Al-Maarifa.

28. Al-Samarrai, Ibrahim. (1404 AH). From Badi' (figurative) Language of Revelation, 1st Edition, Beirut, Al-Resala Foundation for Printing, Publishing and Distribution.

29. Al-Samarrai, Fadel. (D.T.). Quranic Expression, (Dr. I), Baghdad, House of Wisdom, University.

30. Al-Saadi, Abdul Rahman bin Nasser. (1430 AH). Tayseer Al-Karim Al-Rahman in the interpretation of the words of Al-Manan, 1st edition, Mansoura, Fayyad Library for Trade and Distribution.

31. Al-Sa'ran, Mahmoud. (D.T.). Linguistics, (Dr. I), Beirut, Dar Al-Nahda for printing and publishing.

32. Al-Salami, Omar Muhammad. (1980 AD). The Esthetic Miracle in the Qur'an, 1st edition, Tunisia, published and distributed by the Abdul Karim Bin Abdullah Foundation.

33. Al-Shaya, Muhammad bin Abdul Rahman. (1418 AH). Al-Makki and Al-Madani in the Qur'an, 1st edition, Saudi Arabia, King Fahd National Library.

34. Al-Shihab, Ahmed bin Muhammad bin Omar Shihab Al-Din Al-Khafaji. (D.T.). Inayat Al-Qadi and Kifayat Al-Radi on the interpretation of Al-Baydawi, "Hashiyat al-Shihab", (Dr. I), Beirut, Dar Sader.

35. Al-Shawkani, Muhammad bin Ali bin Muhammad. (1403 AH). Fath Al-Qadeer, (Dr. I), Beirut, Dar Al-Fikr.

36. Al-Sabouni, Muhammad Ali. (1430 AH). Graphic Creativity in the Holy Qur'an, 1st edition, Lebanon, Al-Asriyyah Library.

37. Al-Saleh, Sobhi. (2014 AD). Investigations in the sciences of the Qur'an, (Dr. I). Beirut, home of knowledge for millions.

38. 38-Al-Tabari, Muhammad bin Jarir. (1424 AH). Jami Al-Bayan on the interpretation of verses of the Qur'an, 1st edition, Cairo, Dar Alam al-Kutub

39. Abbas, Fadl Hassan. (1997 AD). Mastering the proof in the sciences of the Qur'an, 1st edition, Jordan, Dar Al-Furqan.

40. Al-Ajili, Suleiman bin Omar. (D.T.). The Divine Conquests by Clarifying the Jalalain's Interpretation of the Hidden Minutes, (Dr. I), Cairo, Issa Al-Babi Press.

41. Al-Fayrouzabadi, Muhammad bin Yaqoub. (1416 AH). Insights of those with distinction in the gentleness of the dear book, 3rd edition, Cairo, Supreme Council for Islamic Affairs.

42. Feud, Bassiouni Abdel-Fattah. (1418 AH). Ilm Al-Badi' (figurative language), a historical and artistic study of the origins of rhetoric and issues of al-Badi', 2nd edition, Cairo, Al-Mukhtar Foundation.

43. Al-Qurtubi, Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed Al-Ansari. (2000 AD). Al-Jami' for the provisions of the Qur'an, 1st edition, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiya.

44. Al-Qazwini, Al-Khatib. (1420 AH). Clarification in the Sciences of Rhetoric, 6th Edition, Beirut, Dar Al-Kitab Al-Lebanese.

45. Al-Qazwini, Al-Khatib. (D.T.). Summary in the Sciences of Rhetoric, (Dr. I), Lebanon, Dar Al-Kitab Al-Arabi.

46. Al-Qattan, Manna. (1412 AH). Investigations in the Sciences of the Qur'an, 18th edition, Beirut, Al-Risala Foundation.

47. Al-Maliki, Muhammad. (D.T.). Al-Tabari's study of the meaning through his interpretation of Jami' Al-Bayan on the interpretation of the verses of the Qur'an, Cairo, Ministry of Awqaf and Islamic Affairs.

48. Al-Mujashi'i, Abi Al-Hassan Ali. (1428 AH). Tips in the Holy Qur'an: In the Meanings and Syntax of the Holy Qur'an, 1st Edition, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiya.

49. Al-Muhalli, Jalal Al-Din and Al-Suyuti, Jalal Al-Din. (D.T.). Tafsir Al-Jalalayn appended to the causes of revelation, Cairo, Dar al-Taqwa

50. Makhzoumi, Mahdi. (1966 AD). In Arabic grammar, rules and application, 1st edition, Cairo, Lisan Al Arab Library.

51. Al-Murshidi, Muhammad Anwar. (1435 AH). The Explanation in the Verses Interrogation of the Most Merciful, 1st edition, Dar Saad Al-Din for printing, publishing and distribution.

52. Muslim, Abi Al-Hussein bin Al-Hajjaj Al-Qushayri. (1420 AH). Sahih Muslim, 1st edition, Lebanon, Dar Revival of Arab Heritage.

53. Al-Nasafi, Abdullah bin Ahmed. (2014 AD). Perceptions of Revelation and Facts of Interpretation (named Tafsir al-Nasafi), 2nd edition, Beirut, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

54. Al-Nisaburi, Al-Hassan bin Muhammad. (1391 AH). Strange things of the Qur'an and the desires of Al.Furqan, 1st edition, Cairo, Mustafa Al-Babi Al-Halabi Press.

55. Al-Hashemi, Mr. Ahmed. (D.T.). Jewels of Rhetoric in Meanings, Statement, and Al-Badi', Alexandria, Dar Ibn Khaldun

56. Hilal, Maher Mahdi. (1992 AD). Vocal stylistics in theory and practice, Arab Horizons Magazine, No. 17.

57. Hindawi, Abdel Hamid Ahmed Youssef. (2001 AD). Morphological miracle in the Qur'an, 1st edition, Lebanon, Modern Library for Printing and Publishing

58. Al-Wattari, Ahmed. (1432 AH). Jurisprudence of the Quranic Surah, 1st edition, Dubai, Dubai International Holy Quran Award.

# صلاةُ التطوُّع المطلق حين استواء الشمس يوم الجمعة (دراسةٌ فقهية).

# Absolute Voluntary Prayer During of the Time of Equator Level of the Sun on Friday (A Jurisprudential Study).

د. أيوب بن فريح بن صالح البهلال
الأستاذ المشارك بقسم الدراسات الإسلامية، في كلية التربية، بجامعة المجمعة
البريد الالكتروني: albahlal.a.f@gmail.com

Dr. Ayyob bin Furih bin Saleh Al-Bahlal
Associate Professor, Department of Islamic Studies, College of Education, Majmaah University.
albahlal.a.f@gmail.com

**ملخص البحث**

شرعَ الله من نوافِلِ العبادات ما له سببٌ لمشروعيَّته، أو وقتٌ لأدائه، وشرعَ منها نفْلًا مطلقًا؛ لم يحدِّدْه بوقتٍ ولا سبب، والأصلُ مشروعية فِعْلِه في كلِّ الأوقات، وسائرِ الأحوال؛ إلا أنه استثنى أوقاتًا؛ فنهى عن الصلاة فيها، ومن تلك الأوقات: وقتُ استواءِ الشمسِ في كبدِ السماء.

ولـمَّا جاءت الشريعةُ الإسلامية باستحباب التهجيرِ إلى صلاة الجمعة، ودلَّت ظواهرُ الأدلة على استحباب صلاة التطوُّعِ إلى حينِ دخول الإمام للخطبة، وكان من لوازمِ ذلك أن يمرَّ المصلي بوقتِ النهيِ؛ وهو حين استواء الشمس في كبدِ السماء، فهل يتوقَّفُ عن الصلاة حينه؟ أم يُستثنى من ذلك يوم الجمعة؛ فيُباحُ له أن يستمرَّ بالصلاة فيه؟

يهدفُ البحث إلى دراسةِ هذه المسألة دراسةً فقهيَّة، وبيانِ الراجح من أقوالِ أهل العلم فيها، وقد وصلتُ فيه إلى القول باستثناء وقتِ استواء الشمس يوم الجمعة من أوقات النهي، فتجوز فيه صلاة التطوُّع المطلق لِمَنْ حضر في الجامع ومَنْ لم يحضر فيه، ويختصُّ هذا الاستثناء بِمَنْ بدأ بالصلاة قبل استواء الشمس في كبدِ السماء، واستمرَّ فيها حتى دخل عليه وقت النهي، لا مَنْ جلسَ ثمَّ قامَ لصلاةِ التطوُّع قبيل استواء الشمس.

**الكلمات المفتاحية:**
صلاة، تطوع، مطلق، استواء الشمس، جمعة.

**Abstract**

Allah has prescribed from the voluntary acts of worship what has a reason for its legality, or a time for performing it, and He prescribed among them some absolute voluntary, which He did not specify to be observed at a time or for a reason, and the default is the legality of observing them at all times and in all conditions, but He excluded periods and forbade praying in them there, and among those periods are/ the time when the sun is at equator level in the sky.

Since the Islamic law came with the recommendation of earliness to Friday prayer, and the apparent connotations of the proofs indicated that it is desirable to observe the voluntary prayer until the imam enters for the sermon, and this means the worshiper will pass the time of prohibition, which is when the sun is at the equator level in the sky, should he stop praying then? Or there is an exception to that on Friday, so it is permissible for him to continue praying during it?

The research aims to study this issue jurisprudentially, and the clarifying the most preponderant of the opinions of the scholars in it. The researcher concluded that the time of the equator level of the sun on Friday is exempted from the periods of prohibition, hence, it is permissible to observe the absolute voluntary prayer there for those who attended the Jum'ah mosque and those who did not attend it, and this exception is only applicable to those who began praying before the equator level of the sun in the sky, and continued until he entered into the time of prohibition, not the one who sat and then rose for voluntary prayer when the equator of the sun enters.

**Keywords:**
prayer, voluntary, absolute, equator of the sun, Friday.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله ربِّ العالمين، والصلاةُ والسَّلام على سيِّد الأنبياء والمرسلين؛ نبيِّنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فإنَّ الله عز وجل جعل لعبادِه أعمالًا ترفَعُهم، ووسائلَ إليه تقرِّبُهم؛ منةً منه وفضْلًا، والسعيدُ من أقبل على ربِّه، والمحرومُ من أعرض عنه، وإنَّ من أجلِّ الطاعاتِ وأعظمِها، وأسمها وأفضلِها: الصلاة؛ فرائضَها ونوافلَها، فهي صلةُ العبدِ بربه، وأُنْسُه بقُرْبِه، وراحتُه وسعْدُه.

وقد شرعَ الله من نوافِل العبادات ما له سببٌ لمشروعيَّته، أو وقتٌ لأدائه، وشرعَ منها نفْلًا مطلقًا؛ لم يحدِّدْه بوقتٍ ولا سبب، والأصلُ مشروعية فِعْلِه في كلِّ الأوقات، وسائرِ الأحوال؛ إلا أنه استثنى أوقاتًا؛ فنهى عن الصلاة فيها، ومن تلك الأوقات: وقتُ استواءِ الشمسِ في كبدِ السماء[1].

ولـمَّا جاءت الشريعةُ الإسلامية باستحبابِ التهجيرِ[2] إلى صلاة الجمعة ، ودلَّت ظواهرُ الأدلة على استحباب صلاة التطوُّع إلى حينِ دخول الإمام للخطبة، وكان من لوازمِ ذلك أن يمرَّ المصلي بوقتِ النهيِ؛ وهو حين استواء الشمس في كبدِ السماء؛ لأنَّ خروجَ الإمام لها يكونُ بعد زوال الشمس[3]، فهل يتوقف عن الصلاة حينه؟ أم يُستثنى من ذلك يوم الجمعة؛ فيُباحُ له أن يستمرَّ بالصلاة فيه؟

وحيثُ إنِّي لم أقفْ على دِراسةٍ لهذه المسألة الفقهيَّة مع أهميتها؛ فقد عزمتُ على الكتابةِ فيها؛ ليأتيَ هذا البحثُ المعَنْوَن بـ: "صلاةُ التطوُّع المطلق حين استواء الشمس[4] يوم الجمعة- دراسة فقهية-".

**أهمية الموضوع وأسباب اختياره:**

١. تعلُّق الموضوعُ بأحد أركانِ الإسلام وأهمِّها، وهو الصلاة، وشرفُ الشيء بشرفِ ما يتعلَّقُ به.

٢. عِظَمُ الأجر المترتِّب على صلاة التطوُّع.

٣. يكاد أن يكونَ الاستمرار بصلاة التطوع المطلق حتى خروج الإمام للجمعة من السُّنن المهجورة.

٤. ارتباطُ موضوعِ البحث بجانبٍ واقعيٍّ متكرِّرٍ؛ بحاجةٍ إلى تحريرِ القول فيه.

٥. عدمُ إفراد هذا الموضوع -حسب علمي- بدراسةٍ خاصةٍ.

**حدود البحث:**

يتناولُ البحثُ دراسة مسألة: حكم صلاة التطوعِ المطلق حين استواء الشمس في كبد السماء يوم الجمعة، وبيان الحكم فيها، ويُقصدُ بالتطوُّعِ المطلق: النوافل التي لم تُحدَّد بوقتٍ ولا سبب، فالبحث يتناولها دون غيرها من أنواع النوافل.

**الدراسات السابقة:**

لم أقفْ على دراسةٍ فقهيَّةٍ مستقلَّة تناولتْ حكمَ صلاة التطوُّع المطلق حين استواء الشمسِ يوم الجمعة، وهناك دراساتٌ فقهيَّة في أوقات النهي عن الصلاة، وبيانها كالآتي:

١. الصلاة في أوقات النهي -دراسة فقهية مقارنة-، للدكتورة: البندري بنت عبدالله الجليل، وهو بحثٌ محكَّم ومنشور في مجلة العلوم الشرعية

(١) يقال في الاستعارة: كبد السماء؛ أي: وسطها الذي تقوم فيه الشمس. انظر: مقاييس اللغة (٥/ ١٥٣) مادة (كبد)، لسان العرب (٣/ ٣٧٥).

(٢) التهجير: التبكير إلى كلِّ شيء، والمبادرة إليه. انظر: النهاية في غريب الحديث والأثر (٥/ ٢٤٦).

(٣) زوال الشمس، هو: ميلها عن كبد السماء. انظر: المطلع على ألفاظ المقنع (ص/ ٢٧).

(٤) وقد عبَّرتُ في وقتِ النهي هنا باستواء الشمس؛ لأنه المقصود بوقت النهي عن الصلاة، وبذلك عبَّر الجمهور، وذهب الحنابلة إلى التعبير عنه بوقت الزوال، وهذا لا يستقيمُ في دلالته على وقت النهي، قال ابنُ نجيم في النهر الفائق (١/ ١٦٥): «استواء الشمس في كبد السماء، وهذا أولى من التعبير بوقت الزوال؛ لعدم كراهة الصلاة وقته إجماعًا».

واللغة العربية، بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، في العدد الأول من المجلد الرابع، في شهر يناير، من سنة ٢٠١٩م.

مباحث هذه الدراسة: ذكرت الباحثة في التمهيدِ: أوقات النهي. وفي المبحث الأول: حكم صلاة الفرض في أوقات النهي. وفي المبحث الثاني: حكم صلاة النفل في أوقات النهي. وفي المبحث الثالث: الصلوات التي تصحُّ في أوقات النهي.

**الفرق بين هذه الدراسة وهذا البحث**: عرضتْ الباحثةُ -في التمهيد- الخلافَ في عدد أوقات النهي بشكلٍ موجز بين الجمهور والمالكية، ولم تذكر أيّ دليلٍ للمالكية في هذه المسألة، وعليه؛ لم تكنْ هناك مناقَشةٌ للأدلة؛ للترجيح في هذه المسألة.

ذكرت الباحثةُ في المبحث الثاني حكمَ أداء صلاةِ النافلة في أوقات النهي في الجملة، ولم تُشِرْ إلى حكم الصلاة حين استواء الشمس في كبدِ السماء.

لم تتطرق الباحثة في المبحث الثالث في الصلوات التي تصحُّ في أوقات النهي إلى مسألة صلاة التطوَّع حين استواء الشمس يوم الجمعة.

وعليه؛ فإنَّ هذا البحث يزيد على هذه الدراسة بتحرير القول في مسألة: صلاة التطوُّع حين استواء الشمس في كبد السماء؛ باستقراء جميع الأدلة فيها، وما ورد عليها من اعتراضات ومناقشة، كما يزيد عليها بمسألة حكم صلاة التطوُّع حين استواء الشمس يوم الجمعة؛ حيث لم تَرْدْ في هذه الدراسة.

٢. أوقات النهي الخمسة وحكم الصلاة ذات السبب فيها، للدكتور: عبدالله بن عبدالعزيز الجبرين، وهو بحثٌ محكَّم ومنشور في مركز البحوث التربوية، بجامعة الملك سعود، سنة ١٩٩٦م.

**مباحث هذه الدراسة**: ذكر الباحث في الباب الأول: أوقات النهي الخمسة، وجعله على فصلين، الفصل الأول: بداية أوقات النهي الخمسة ونهايتها. والفصل الثاني: خلاف العلماء في كون بعض هذه الأوقات من أوقات النهي. وذكر في الباب الثاني: حكم الصلاة ذات السبب في أوقات النهي، وجعله على خمسة فصول، الفصل الأول: بيان الصلوات ذوات الأسباب العارضة. والفصل الثاني: قضاء الفرائض في أوقات النهي. والفصل الثالث: صلاة الجنازة في أوقات النهي. والفصل الرابع: صلاة ذات السبب من النوافل في أوقات النهي. والفصل الخامس: سجود التلاوة والشكر في أوقات النهي.

**الفرق بين هذه الدراسة وهذا البحث**: ذكر الباحث في المبحث الثاني من الفصل الثاني خلاف العلماء في كون وقت الزوال وقت نهي، وهي المسألة التي وردت في المطلب الأول من المبحث الثاني في هذا البحث؛ وإنْ كانت الدراسة أشارت إلى حكم أداء النوافل وقت الزوال يوم الجمعة إلا أنَّ هذا البحث يزيدُ على هذه الدراسة بدراسة هذه المسألة بصفةٍ مستقلَّة، واستقراءٍ تامٍّ لما ورد فيها؛ من مقدماتٍ، ومسمَّى، وتحرير محل النزاع فيها، وبيان سبب الخلاف، وعلة النهي فيها، ونحو ذلك؛ مع اختلافٍ يسيرٍ في الترجيح في المسألة

٣. الأوقات التي يكره فيها الصلاة في الفقه الإسلامي -دراسة فقهية مقارنة-، للدكتور: سعد عبدالله الكندري، وهي دراسةٌ منشورة على الشبكة العنكبوتية.

**مباحث هذه الدراسة**: ذكر الباحث في المبحث الأول: الأوقات التي يكره فيها الصلاة عند المذاهب الأربعة. وفي المبحث الثاني: المقارنة بين هذه المذاهب. وفي المبحث الثالث: آراء أخرى في

الأوقات التي يُكرَه فيه الصلاة.

**الفرق بين هذه الدراسة وهذا البحث**: أشار الباحثُ في المبحث الأول إلى رأي الشافعية في استثناء يوم الجمعة من النهي عن الصلاة حين استواء الشمس في كبد السماء، وكانت إشارته لها في حدود خمسة أسطر فقط؛ ذكر فيها دليل الاستثناء، وعَرَض الباحث في المبحث الثاني مسألةَ حكم صلاة التطوع حين استواء الشمس، وحكم صلاة التطوع حين استواء الشمس يوم الجمعة، وكان عرضه لها مختصرًا؛ فجاءت هاتان المسألتان في صفحةٍ واحدةٍ فقط، لم يذكر فيها الباحث جميع أدلة المسألة، ولا الاعتراضات الواردة على الأدلة، ولم يُرَجِّحْ فيها.

وعليه؛ فإنَّ هذا البحث يزيد على هذه الدراسةِ باستقراء جميع ما يتعلَّق بهذه المسألة من أقوالٍ، وأدلةٍ، واعتراضاتٍ، ومناقشةٍ، والترجيح فيها.

**منهج البحث**:

اتَّبَعْتُ في هذا البحث المنهجَ الاستقرائي في جَمْع الأقوال الفقهيَّة وأدلتها، والمنهج الاستنباطي في تحليلها، ومناقشتها، والترجيح بينها.

**إجراءات البحث**:

١. اعتمدتُ في توثيق الأقوال والأدلة على أُمَّات الكُتُب.

٢. عرضتُ أبرزَ ما وقفتُ عليه من أقوال المعاصرين.

٣. أتْبَعتُ كلَّ دليلٍ بما ورد عليه من مناقشةٍ -إن وُجِدتْ-، ثم الجواب عليها -إنْ وُجِد-، فإنْ كانت المناقشة أو الجواب من كلامِ أهل العلم؛ قلتُ: (نُوقِش، وأُجيب)، وإنْ كان من الباحث؛ قلتُ: (يمكن أن يُناقَشْ، ويُمكِنُ أن يُجاب).

٤. عزوتُ الآيات القرآنية الواردة إلى سورها، مع بيانِ رقم الآية، ملتزمًا بكتابتها وفق الرسم العثماني.

٥. خرَّجتُ الأحاديث النبوية، والآثار الواردة من مصادرها المعتمدة عند أول موضع في البحث، فإنْ كان الحديثُ في الصحيحين أو في أحدهما؛ اكتفيتُ بذلك، وإنْ كان في غيرهما؛ خرَّجتُهُ من مظانِّه، وبيَّنتُ درجته؛ بنقلِ كلام أهل العلم فيه.

٦. شرحتُ الألفاظ الغريبة الواردة من مصادرها المعتمدة عند أول موضعٍ في البحث.

٧. رجَّحتُ ما ظهر لي رُجْحانه؛ بناءً على قوة الأدلة، وبما يتماشى مع قواعد الشريعة.

**خطة البحث**:

يتكوَّن هذا البحث من مقدمةٍ، وتمهيدٍ، وثلاثة مباحث، وخاتمةٍ، وفهرس.

المقدمة، وفيها: بيانُ أهمية الموضوع وأسباب اختياره، وحدود البحث، والدراسات السابقة فيه، والمنهج المتَّبع فيه، وإجراءات البحث، وخطته.

التمهيد، وفيه مطلبان:

المطلب الأوَّل: التَّعريف بعنوانِ البحث، ويشتملُ على الآتي:

١. التعريفُ بالصلاة.

٢. التعريف بالتطوع.

٣. التعريف باستواء الشمس.

المطلب الثاني: نهاية وقت استواء الشمس.

المبحث الأول: فضل صلاة التطوُّع، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: فضل صلاة التطوع في الجملة.

المطلب الثاني: فضل صلاة التطوع المطلق لمن ينتظرُ صلاة الجمعة.

المبحث الثاني: صلاةُ التطوُّع المطلق حين استواء الشمس، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: حكم صلاة التطوُّع المطلق حين استواء الشمس.

المطلب الثاني: حكم صلاة التطوُّع المطلق حين استواء الشمس يوم الجمعة.

المطلب الثالث: الحكمةُ من النهي عن صلاة التطوُّع حين استواء الشمس.

الخاتمة، وفيها: أهم النتائج والتوصيات.

الفهرس، وفيه: فهرس المصادر والمراجع.

هذا، واللهَ أسأل أن يجعل هذا العملَ خالصًا لوجهه الكريم، وأنْ ينفع به كاتبه وقارئه، وصلى الله وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

**التمهيد، وفيه مطلبان:**

**المطلب الأوَّل: التَّعريف بعنوانِ البحث، ويشتملُ على الآتي:**

**١. التعريفُ بالصلاة.**

**الصلاةُ لغةً، هي**: الدعاء والاستغفار، وتُطلقُ على ما جاء به الشرعُ من الركوع، والسجود، وسائرِ حدود الصلاة. وأما الصلاةُ من الله تعالى؛ فهي الرحمة (الرازي، ١٣٩٩هـ، ٣/ ٣٠٠ - ٣٠١، ابن منظور، ١٤١٤هـ، ١٤/ ٤٦٤).

**والصلاةُ اصطلاحًا**: عرّفها الحنفية بأنها: عبارةٌ عن أركانٍ مخصوصة، وأذكارٍ معلومة، بشرائطَ محصورة، في أوقاتٍ مقدَّرة (البلدحي، ١٣٥٦هـ، ١/ ٣٧، البابرتي، د.ت، ١/ ٢١٦).

**وعرَّفها الجمهور بأنها**: أقوالٌ وأفعالٌ، مفتتحةٌ بالتكبير، مختتمةٌ بالتسليم، بشرائطَ مخصوصة (الحطاب، ١٤١٢هـ، ١/ ٣٧٧، الشربيني، ١٤١٥هـ، ١/ ٢٩٧، البهوتي، د.ت، ١/ ٢٢١).

وبين تعريفيْ الحنفية والجمهور تقاربٌ، إلا أنَّ في زيادة الحنفيَّة قيد (في أوقاتٍ مقدَّرة) لا حاجة له؛ فيغني عنه ما قبله من الإشارة إلى اختصاص الصلاة بشرائط محصورة، ويدخل في ذلك الوقت المقدَّر لها.

وسميتِ الصلاةُ في الشرع بذلك؛ لاشتمالها على المعنى اللغوي، فهي من المنقولاتِ الشرعية (البابرتي، د.ت، ١/ ٢١٦).

**٢. التعريف بالتطوع.**

**التطوُّع لغةً، هو**: التبرُّع بالشيءِ، مما لا يلزمه فرضه (الجوهري، ١٤٠٧هـ، ٣/ ١٢٥٥، ابن منظور، ١٤١٤هـ، ٨/ ٢٤٣).

**والتطوُّع اصطلاحًا، هو**: طاعةٌ غير واجبة (العيني، ١٤٢٠هـ، ٢/ ٥٠٦، البغوي، ١٤١٨هـ، ٢/ ٢٢٣، النووي، د.ت، ٤/ ٢، ابن مفلح، ١٤١٨هـ، ٢/ ٣، البهوتي، د.ت، ١/ ٤١١). قال النووي: "النَّفْلُ والتطوُّع لفظان مترادفان، معناهما واحد، وهما ما سوى الفرائض" (د.ت، ٤/ ٢).

**وصلاة التطوُّع اصطلاحًا، هي**: كلُّ صلاةِ نافلةٍ، في الأوقات التي أبيحت الصلاة فيها (المواق، ١٤١٦هـ، ٢/ ٣٦٩). وعرَّفها بعضهم بأنها: ما لم يَرِدْ فيه نقلٌ بخصوصيته، بل يُنْشِؤُه الإنسانُ ابتداءً باختياره (الرافعي، ١٤١٧هـ، ٢/ ١١٦، النووي، ١٤١٢هـ، ١/ ٣٢٦).

ويؤخذُ على هذين التعريفين أنهما حدٌّ لصلاة التطوع المطلق، والمعرَّفُ هنا يشملُ المقيَّد والمطلق من صلاة التطوع.

وقد أضفتُ قيد المطلَق في عنوان البحث؛ احترازًا من التطوُّع المقيَّد بوقتٍ؛ كالسنن الرواتب، أو المقيَّد بسبب؛ كركعتي الطواف، ونحوهما، ولم أقف للفقهاء -رحمهم الله- على تعريفٍ لصلاةِ التطوُّع المطلَق، لكنهم يطلقونها ويريدون بها: كلَّ صلاة نافلةٍ لم تقيَّد بوقتٍ ولا سبب (السمرقندي، ١٤١٤هـ، ١/ ١٩٥، ابن أبي

العز، ١٤٢٤هـ، ٣/ ١٠٤١، الرافعي، ١٤١٨هـ، ٢/ ١٣٦، المرداوي، د.ت، ٢/ ٢٠٧، البهوتي، د.ت، ١/ ٤٤٢).

والإضافةُ في (صلاة التطوُّع) من باب إضافة الشيءِ إلى نوعه؛ لأنَّ الصلاة جنسٌ ذو أنواع، فصلاة التطوع، أي: الصلاة التي تكون تطوُّعًا؛ أي: نافلة (العثيمين، ١٤٢٢هـ، ٤/ ٥).

**٣. التعريف باستواء الشمس.**

**استواء الشمسِ لغةً، هو**: قيامها وسط السماء، والشمس إذا بلغتْ وسط السماء؛ أبطأت حركة الظل إلى أن تزول، فيحسب الناظر المتأمِّل أنها قد وقفت، وهي سائرةٌ لكنْ سيرًا لا يظهر له أثر سريع (ابن منظور، ١٤١٤هـ، ١٢/ ٥٠٠).

**واستواء الشمس اصطلاحًا، هو**: قيامها؛ لأنها كانت قبل ذلك مائلةً غير مستقيمة (ابن بطال، ١٩٨٨هـ، ١/ ٩٧).

**المطلب الثاني: نهاية وقت استواء الشمس.**

ينتهي وقتُ استواءِ الشَّمس بزوالِها، قال أهل العلم -رحمهم الله- في طريقة معرفة ابتداءِ الزوال الشرعي: إذا أراد الرجل معرفة الزوال في كل وقتٍ وكلِّ بلدٍ؛ فلينصبْ عودًا مستويًا في مستوىً من الأرض قبل الزوال للشمس، فإنَّ الظل يتقلَّص إلى العود، فيتفقَّد نقصانه، فإنَّ نقصانه إذا تناهى زاد، فما زال الظِّل ينقصُ من الخطِّ؛ فهو قبل الزوال، وإنْ وقف لا يزيد ولا ينقص؛ فهو وقت الاستواء، وإنْ أخذ الظل في الزيادة بعد تناهي نقصانه؛ فذلك هو الزوال (ابن المنذر، ١٤٠٥هـ، ٢/ ٣٢٩، الزركشي، ١٤١٣هـ، ١/ ٤٦٧، الشافعي، ١٤١٠هـ، ١/ ٩٠، الشربيني، ١٤١٥هـ، ١/ ٢٩٩، البهوتي، د.ت، ١/ ٢٥٠).

وهناك فرقٌ بين الزوال الذي تُبنَى عليه الأحكام الشرعيَّة، وبين الزوال الفلكي، قال الحطَّاب-رحمه الله-: "فإنَّ الزوال عند أهل الميقات يحصل بميلِ مركز الشمس عند خط وسط السماء، والزوال الشرعي إنما يحصل بميل قرص الشمس عن خط وسط السماء" (١٤١٢هـ، ١/ ٣٨٣)، فالزوالُ الفلكيُّ -بناءً على ذلك- يسبِقُ الزوال الشرعي بزمنٍ يسير، وقَدْرُ ما بينهما؛ قال فيه الحطاب: "قَدْرُ قراءة (قل هو الله أحد) ثلاثين مرةً قراءةً معتدلةً، مع البسملة في كل مرة، وإذا تبينتْ زيادة الظل؛ فقد مضى هذا المقدار يقينًا". (١٤١٢هـ،١/ ٣٨٣)، وقراءتها بهذا القَدْر يستغرقُ خمس دقائق تقريبًا، بمعنى: أن وقت الاستواء يستغرق قرابة العشر دقائق، خمسٌ منها عند عبور قرص الشمس خط وسط السماء إلى أن يحاذي مركز الشمس خط الوسط، والخمس الباقية بعد ميل مركز الشمس عند عبور القرص كاملًا خط وسط السماء.

وفي حديث ابن عباس -رضي الله عنهما- الذي بيَّن فيه النبيُّ ﷺ وقتَ صلاة الظهر؛ قال فيه: ((أمَّنِي جبريل عليه السلام عند البيت مرتين، فصلى بي الظهر حين زالتِ الشمس؛ وكانت قَدْرَ الشِّرَاك" (أبو داود، د.ت، ١/ ١٠٧، الترمذي، ١٣٩٥هـ، ١/ ٢٧٨)[٥]. قال شُرَّاح الحديث: الشِّرَاك، هو أحد سُيُور النَّعل التي تكون على وجهها، وليس قَدْرَ الشِّرَاك هنا على معنى التحديد، ولكنَّ زوال الشمس لا يبين إلا بأقلّ ما يُرَى من الفيْء، وكان حينئذ بمكة هذا القَدْر، والظلُّ يختلف باختلاف الأزمنة والأمكنة، وإنما يتبيَّن ذلك في مثل مكة من البلاد التي يقلُّ فيها الظل، فإذا كان أطولُ يومٍ في السنة، واستوت الشمس

(٥) قال ابن عبد البر في التمهيد (٨/ ٢٨): «تكلم بعض الناس في إسناد حديث ابن عباس رضي الله عنه هذا بكلامٍ لا وجه له، وهو والله كلهم معروفو النسب، مشهورون بالعلم»، والحديث حسنه الحافظ ابن حجر في موافقة الخبر الخبر (١/ ٥١٤).

فوق الكعبة؛ لم يُرَ لشيءٍ من جوانبها ظل، وكل بلدٍ يكون أقرب إلى وسط الأرض؛ كان الظل فيه أقصر، وما كان من البلدان أبعد من واسطة الأرض، وأقرب إلى طرفيها؛ كان الظل فيه أطول (الخطابي، ١٣٥١هـ، ١/ ١٢٢ - ١٢٣، ابن الأثير، ١٣٩٩هـ، ٢/ ٤٦٧ - ٤٦٨، العيني، د.ت، ٢/ ٢٣٨).

قال الغزالي -رحمه الله- في تحديد قَدْرِ الفيء الذي يكون فيه الزوال الشرعي: "فإذا زالت الشمس عن منتهى الارتفاع؛ أخذ الظل في الزيادة، فَمِنْ حيث صارت الزيادةُ مدركةً بالحسِّ؛ دخل وقت الظهر" (الغزالي، د.ت، ١/ ١٩٤)، وقال الخطَّاب -رحمه الله-: "فإذا مالتِ الشمس إلى جهة المغرب؛ أخذ الظلُّ في الزيادة، وذلك هو الزوال، ولا بد أن يزيدَ الظلُّ زيادةً بينة" (الحطاب، ١٤١٢هـ، ١/ ٣٨٣).

**المبحث الأول: فضل صلاة التطوُّع، وفيه مطلبان:**

**المطلب الأول: فضل صلاة التطوع في الجملة.**

دلَّتِ السُّنة النبويَّة على فضلِ صلاة التطوُّع، وعظيمِ الثَّواب المترتِّب على أدائها، فَمِنْ ذلك:

**١. أنها سببٌ لنيلِ محبةِ الله عز وجل.**

فَعَنْ أبي هريرة رضي الله عنه، قال: قال رسول الله ﷺ: ((وما تقرَّب إليَّ عبدي بشيءٍ أحبّ إلي مما افترضتُ عليه، وما يزالُ عبدي يتقرَّبُ إليَّ بالنوافل حتى أحبه، فإذا أحببتُه؛ كنتُ سَمْعَه الذي يسمع به، وبَصَرَهُ الذي يُبْصِرُ به، ويده التي يبطش بها، ورِجْلَه التي يمشي بها، وإنْ سألني لأعطينه، ولئن استعاذني لأعيذنه)) (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٨/ ١٠٥).

فظاهره أنَّ محبة الله تعالى للعبد تقعُ بملازمةِ العبد التقرُّبَ بالنوافل، وقد استُشْكِلَ بما تقدم أول الحديث؛ مِنْ أنَّ الفرائض أحبُّ العبادات المتقرَّب بها إلى الله، فكيف لا تُنْتِجُ المحبة؟ والجواب: أنَّ المراد من النوافل ما كانت حاويةً للفرائض، مشتملةً عليها، ومكمِّلةً لها، فإنه يؤخذُ من قوله: ((ما تقرَّب...)) أنَّ النافلة لا تُقَدَّم على الفريضة؛ لأنَّ النافلة إنما سميت نافلة؛ لأنها تأتي زائدةً على الفريضة، فإذا لم تؤد الفريضة؛ فإنها لا تحصل النافلة، ومن أدَّى الفرض، ثم زاد عليه النفل، وأدام ذلك؛ تحققت منه إرادةُ التقرُّب (الذهلي، ١٤١٧هـ، ١٣٧٩هـ، ٧/ ٣٠٣، ابن حجر، ١٣٧٩هـ، ١١/ ٣٤٣).

**٢. أنَّ صلاة التطوُّعِ سببٌ في قُرْبِ الله من عبدِه بالإجابةِ والقبول والثواب.**

فَعَنْ أنس بن مالك رضي الله عنه، عن النبي ﷺ فيما يرويه عن ربه، قال: "إذا تقرَّب العبدُ إليَّ شِبْرًا؛ تقرَّبتُ إليه ذِرَاعًا، وإذا تقرَّب منِّي ذراعًا؛ تقربتُ منه باعًا[٦]، وإذا أتاني مشيًا؛ أتيتُه هَرْوَلة[٧]" (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٩/ ١٥٧، مسلم، د.ت، ٤/ ٢٠٦١).

والمقصود بذلك: أن العبدَ يكون منه التقرُّب بالعمل والطاعة، وفُسِّرَ هنا: بأداء الفرائض والنوافل -حَمْلًا على حديث أبي هريرة رضي الله عنه السابق-، والقُرْبَ منه سبحانه وتعالى يكون بالإجابة والقبول والثواب، وسُمِّيَ الثواب تقرُّبًا؛ لمقابلةِ الكلام وتحسينه، ولأنه من سببه وأجله، وأصل هذا المعنى مشهورٌ في كلام العرب: يقال: فلانٌ قريبٌ من الناس؛ إذا كان كثيرَ الإسعاف لهم، والترحيب بهم (الباجي، ١٣٣٢هـ، ١/ ٣٥٧، ابن قرقول، ١٤٣٣هـ، ٥/ ٣٢٧، الطيبي، ١٤١٧هـ،

(٦) قوله/ ((شبرًا))، و((ذراعًا))، و((باعًا)) أي: من تقرَّب إليَّ بمقدارها. والباعُ من البُوع، وهو قدرٌ من اليدين. ويحتمل أن يُرادَ به البَوْع إذا مَدَّ باعه، وبَسَط يده؛ لإدنائه من نفسه. انظر: أعلام الحديث (٤/ ٢٣٥٨)، شرح المشكاة (٥/ ١٧٢٥-١٧٢٦)، التوشيح شرح الجامع الصحيح (٩/ ٤٣٤٩).

(٧) الهرولة: شدَّة السَّعْي. وهذا ضَرْبُ مثل؛ أي: من تقرب بطاعة قليلة؛ جازيته بثوابٍ كثير. انظر: كشف المشكل من حديث الصحيحين (٣/ ٢٨٠)، إرشاد الساري (١٠/ ٤٦٤).

٥/ ١٧٢٨).

**٣. يُكْمَلُ بصلاة التطوُّع النَّقصُ الحادثُ في صلاة الفريضة.**

فَعَنْ أبي هريرة رضي الله عنه، عن النبي ﷺ قال: ((إنَّ أول ما يحاسب الناس به يوم القيامة من أعمالهم الصلاة))، قال: ((يقول ربنا -جل وعز- لملائكته -وهو أعلم-: انظروا في صلاة عبدي أتمَّها، أم نقصها؟ فإن كانت تامَّة؛ كُتِبَتْ له تامة، وإن كان انتقص منها شيئًا، قال: انظروا هل لعبدي من تطوُّع؟ فإنْ كان له تطوُّع، قال: أتموا لعبدي فريضته من تطوُّعه، ثم تؤخذ الأعمال على ذاكم[٨])) أخرجه (الشيباني، ١٤٢١هـ، ١٥/ ٢٩٩، أبو داود، د.ت، ١/ ٢٢٩، ابن ماجه، د.ت، ١/ ٤٥٨)، وصححه: (الناجي، ١٤٢٠، ١/ ٤٤٤).

قال ابن عثيمين -رحمه الله-: "من حكمة الله عز وجل ورحمته بعباده أنْ شرع لكلِّ فرضٍ تطوُّعًا من جنسِه؛ ليزداد المؤمن إيمانًا بفعل هذا التطوع، ولِتُكْمَلَ به الفرائض يوم القيامة، فإنَّ الفرائض يعتريها النَّقص، فَتُكمل بهذه التطوعاتِ التي من جنسها" (العثيمين، ١٤٢٢هـ، ٤/ ٥).

**٤. أنَّ صلاة التطوُّع من أحبِّ الأعمال إلى الله عز وجل، وأنها سببٌ لدخول الجنة، ورِفعةِ الدرجات، وحطِّ الخطايا.**

فَعَنْ معدان بن أبي طلحة[٩]، قال: لقيتُ ثوبان رضي الله عنه مولى رسول الله ﷺ، فقلتُ: أخبرني بعملٍ أعملُه يدخلني الله به الجنة؟ أو قال: قلتُ: بأحبِّ الأعمال إلى الله، فسكت. ثم سألته، فسكت. ثم سألته الثالثة، فقال: سألتُ عن ذلك رسول الله ﷺ، فقال: ((عليكَ بكثرةِ السجود لله؛ فإنك لا تسجد لله سجدة، إلا رفعك الله بها درجة، وحطَّ عنك بها خطيئة))، (مسلم، د.ت، ١/ ٣٥٣)، وعن ربيعة بن كعبٍ الأسلمي[١٠] رضي الله عنه، قال: كنتُ أبيتُ مع رسول الله ﷺ، فأتيتُه بوضوئه وحاجته، فقال لي: ((سَلْ))، فقلتُ: أسألك مرافقتك في الجنة. قال: ((أو غيرَ ذلك؟))، قلتُ: هو ذاك. قال: ((فأعنِّي على نفسك بكثرةِ السُّجود)) (مسلم، د.ت، ١/ ٣٥٣).

فالمرادُ بكثرة السجود هنا: كثرة صلاة النافلة، من إطلاقِ الجزء وإرادة الكل، فالحديثان دليلٌ على فضل صلاة التطوع، وصَرْفُ المعنى عن الحقيقة؛ لكون السجود بغير صلاةٍ غير مُرَغَّبٍ فيه على انفراده، والسجود وإنْ كان يصدق على الفرض؛ لكن الإتيان بالفرائض لا بدَّ منه لكل مسلم، وإنما أرشده ﷺ إلى شيءٍ يختصُّ به؛ ينالُ به ما طلبه (الصنعاني، د.ت، ١/ ٣٣٣، الهرري، ١٤٣٠هـ ٧/ ٣٨٩).

وعن ثوبان رضي الله عنه، قال: قال رسول الله ﷺ: ((استقيموا، ولنْ تُحصوا[١١]، واعلموا أنَّ خير أعمالكم الصلاة، ولا يحافظ على الوضوء إلا مؤمن)) (الشيباني، ١٤٢١هـ، ٣٧/ ٦٠)[١٢]. فقوله: ((أنَّ خير أعمالكم الصلاة))؛ عامٌّ لفرضِ الصلاةِ ونفلِها (الصنعاني، ١٤٣٢هـ، ٢/ ٣٣٤).

**٥. أنَّ صلاة التطوُّعِ سببٌ لنشر الخيرِ والبركة في البيوت.**

فَعَنْ جابر رضي الله عنه، قال: قال رسول

(٨) أي: إن انتقص فريضةً من سائر الأعمال؛ تُكْمَلُ من التطوع. انظر: عون المعبود (٣/ ٨٣).

(٩) هو معدان بن أبي طلحة اليعمري الشامي، ويقال: ابن طلحة، روى عن: عمر، وأبي الدرداء، وثوبان رضي الله عنه، وثَّقه غير واحدٍ، وذكره ابن حبان في كتاب الثقات، روى له الجماعة سوى البخاري. انظر: تهذيب الكمال (٢٨/ ٢٥٦-٢٥٧)، تاريخ الإسلام (٢/ ٨٨٤).

(١٠) هو أبو فراس، ربيعة بن كعب بن مالك الأسلمي. من أصحاب الصّفة، كان ملازمًا لرسول الله ﷺ في السفر والحضر، ولم يزل مع النبي ﷺ إلى أن قُبِضَ، فخرج من المدينة، فنزل في بلاد أسلم على بريدٍ من المدينة، مات سنة ثلاث وستين من الهجرة. انظر: الاستيعاب (٢/ ٤٩٤)، الإصابة (٢/ ٣٩٤-٣٩٥).

(١١) أي: الزموا طريق الاستقامة، وقاربوا، وسددوا، ولا تَغْلُوا؛ فإنكم لا تطيقون جميع أعمال البر. انظر: مطالع الأنوار (٢/ ٣٢٧).

(١٢) صححه الحافظ ابن حجر في فتح الباري (٤/ ١٠٨).

الله ﷺ: ((إذا قضى أحدكم الصلاة في مسجده؛ فليجعل لبيته نصيبًا من صلاته؛ فإنَّ الله جاعلٌ في بيته من صلاته خيرًا)) (مسلم، د.ت، ١/ ٥٣٩).

قال النووي: وإنما حثَّ على النافلة في البيت؛ لكونه أخفى وأبعد من الرياء، وأصون من المحبطات، وليتبرَّك البيت بذلك، وتنزل فيه الرحمة والملائكة، وينفر منه الشيطان، وهو معنى قوله ﷺ: ((فإن الله جاعل في بيته من صلاته خيرًا)) (النووي، ١٣٩٢هـ، ٦/ ٦٧ - ٦٨).

**المطلب الثاني: فضل صلاة التطوع المُطلق لمن ينتظرُ صلاة الجمعة.**

يُستحبُّ التهجيرُ إلى صلاة الجمعة، والانشغالُ بالأعمالِ الصالحة من صلاةٍ وذكرٍ وقراءةٍ للقرآن، وأفضلُ الأعمالِ الصالحة حينها: صلاةُ التطوُّع المطلق، فيتأكَّدُ مِنْ بين الأعمال الصالحة؛ حيث ورد الدليلُ بالنصِّ عليه، وكان على ذلك عملُ الصحابة، ومَنْ بعدهم (النووي، ١٣٩٢هـ، ٦/ ١٤٦).

فمِمَّا ورد في السُّنة: ما رواه سلمان الفارسيِّ رضي الله عنه، قال: قال النبيُّ ﷺ: ((لا يَغتسلُ رجلٌ يومَ الجُمُعةِ، ويتطهَّرُ ما استطاعَ مِن طُهْرٍ، ويَدَّهِنُ من دُهْنه[١٣]، أو يمسُّ مِن طِيب بيتِه، ثم يخرُج فلا يُفرِّقُ بين اثنينِ، ثم يُصلِّي ما كُتِبَ له، ثم يُنصِتُ إذا تَكلَّم الإمامُ، إلَّا غُفِرَ له ما بينه وبين الجُمُعةِ الأخرى)) (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٢/ ٣)، فقوله: ((ثم يصلي ما كُتِبَ له))؛ يدل على فضل صلاة التطوُّع قبل صلاة الجمعة (ابن حجر، ١٣٧٩هـ، ٢/ ٣٧٢، ابن رجب، ١٤١٧هـ، ٨/ ٣٢٧)، وعلى أنَّ التطوُّع المطلق لا حدَّ له (النووي، ١٣٩٢هـ، ٦/ ١٤٦).

وعن أبي هريرة رضي الله عنه، عن النبي ﷺ أنه قال: ((من اغتسل، ثم أتى الجمعة، فصلى ما قُدِّر له، ثم أنصت حتى يفرغ من خطبته، ثم يصلي معه، غُفِرَ له ما بينه وبين الجمعة الأخرى، وفضل ثلاثة أيام)) (مسلم، د.ت، ٢/ ٥٨٧). قال ابن القيم -رحمه الله-: "فَنَدَبَه إلى الصلاة ما كُتِبَ له، ولم يمنعه عنها إلا في وقت خروج الإمام" (١٤١٥هـ، ١/ ٣٦٧).

ومِمَّا نُقِل من عمل الصحابة رضي الله عتهم: أنَّ ابن عمر -رضي الله عنهما- كان يطيل الصلاة قبل الجمعة، ويصلي بعدها ركعتين في بيته، ويحدِّث أن رسول الله ﷺ كان يفعل ذلك. أخرجه (أبو داود، د.ت، ١/ ٢٩٤، ابن حبان، ١٤١٤هـ، ٦/ ٢٢٧)، وصححه: (النووي، ١٤١٨هـ، ٢/ ٨١٣، ابن الملقن، ١٤٠٦هـ، ١/ ٣٩٩). والشاهدُ من هذا: "أنه كان يطيل الصلاة قبل الجمعة". أما قوله: "وكان يفعل ذلك"؛ فهو عائدٌ على قوله: "ويصلي بعدها ركعتين في بيته"، ويدلُّ عليه رواية ابن عمر الأخرى: أنه كان إذا صلى الجمعة؛ انصرف، فسجد سجدتين في بيته، ثم قال: كان رسول الله ﷺ يصنع ذلك (الجكني، ١٤١٥هـ، ١٠/ ١٨١، مسلم، د.ت، ٢/ ٦٠٠).

وعن ثعلبة بن أبي مالك القرظي[١٤] رضي الله عنه، أنهم كانوا في زمان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يصلُّون يوم الجمعة حتى يخرج عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فإذا خرج، وجلس على المنبر، وأذن المؤذن؛ جلسوا يتحدثون، حتى إذا سكت المؤذن، وقام عمر؛ سكتوا فلم يتكلم أحد. (الأصبحي، ١٤٢٥هـ، ٢/ ١٤٣، الشافعي، ١٤٠٠هـ، ٦٣، البيهقي، ١٤٢٤هـ، ٣/ ٢٧٤)،

(١٣) المراد به: إزالة شعث الرأس واللحية به. انظر: عمدة القاري (٦/ ١٧٥).

(١٤) هو أبو مالك، ثعلبة بن أبي مالك القرظي، حليف الأنصار، إمام مسجد بني قريظة، له رؤية من النبي ﷺ، روى عن النبي ﷺ، وعن جابر بن عبد الله، وعثمان بن عفان، وعمر بن الخطاب رضي الله عنه، وعن غيرهم. توفي بعد الواحدة والتسعين من الهجرة. انظر: تهذيب الكمال (٤/ ٣٩٧)، تاريخ الإسلام (٢/ ١٠٦٨).

وصححه: (النووي، ١٤١٨هـ، ٢/ ٨٠٨).

قال شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله-: «وهذا هو المأثور عن الصحابة؛ كانوا إذا أتوا المسجد يوم الجمعة يصلون من حين يدخلون ما تيسر، فمنهم من يصلي عشر ركعات، ومنهم من يصلي اثنتي عشرة ركعة، ومنهم من يصلي ثمان ركعات، ومنهم من يصلي أقل من ذلك» (١٤١٦هـ، ٢٤/ ١٨٩).

قال أبو شامة[١٥] -رحمه الله-: «وما وقع من بعض الصحابة أنَّهم كانوا يصلون قبل الجمعة، فمن باب التطوع المطلق، وليس بمنكرٍ، وإنما المنكر اعتقادُ العامة وبعضُ المتفقهة أنَّ ذلك سنة للجمعة قبلها» (البسام، ١٤٢٣هـ، ٢/ ٥٩٩).

وقد كان عملُ الناس بعد الصحابة على ذاك: قال الإمام الشافعي -رحمه الله-: «من شأن الناس التهجير للجمعة، والصلاة إلى خروج الإمام» (١٤١٠هـ، ١/ ١٧٥)، وقال الإمام أحمد- رحمه الله-: «هذا الذي أشار إليه الشافعي موجودٌ في الأحاديث الصحيحة، وهو أنَّ النبي ﷺ رغَّب في التبكير إلى الجمعة، وفي الصلاة إلى خروج الإمام من غير استثناء» (البيهقي، ١٤١٢هـ، ٣/ ٤٣٩[١٦].

## المبحث الثاني: صلاةُ التطوُّع المطلق حين استواء الشمس، وفيه ثلاثة مطالب:

### المطلب الأول: حكم صلاةِ التطوُّع المطلق حين استواء الشمس.

اختلف أهل العلمِ -رحمهم الله- في حكم صلاة التطوُّع المطلق حين استواء الشمسِ على قولين:

**القول الأول**: أنَّ وقتَ استواء الشمس من الأوقات المنهيِّ عن صلاة التطوُّع فيها، وهو مذهب الحنفية (السمرقندي، ١٤١٤هـ، ١/ ١٠٥، الكاساني، ١٤٠٦هـ، ١/ ٢٩٥)، وإحدى الروايتين عند المالكية (الجذامي، ١٤٢٣هـ، ١/ ٨٦)، ومذهب الشافعية (الرافعي، ١٤١٧هـ، ١/ ٣٩٦، العراقي، د.ت، ٢/ ١٨٤)، والحنابلة (ابن قدامة، ١٤١٤هـ، ١/ ٢٣٨، ابن مفلح، ١٤١٨هـ، ٢/ ٤٣).

**القول الثاني**: أنَّ وقتَ استواء الشمس ليس وقت نهيٍ، وتجوز صلاة التطوع فيه، وهو مذهب المالكية (ابن عبد البر، ١٤٢١هـ، ١/ ١٠٧، الباجي، ١٣٣٢هـ، ١/ ٣٦٢، الجندي، ١٤٢٩هـ، ١/ ٢٨٤)[١٧].

**أدلة القول الأول:**

١. عن عقبة بن عامر الجهني[١٨] رضي الله عنه، قال: ثلاثُ ساعاتٍ كان رسول الله ﷺ ينهانا أن نصلِّي فيهن، أو أنْ نقبُرَ[١٩] فيهنَّ موتانا: حين تطلع الشمس بازغةً حتى ترتفع، وحين يقوم قائم الظهيرة[٢٠] حتى تميل الشمس، وحين تضيَّف الشمس للغروب[٢١] حتى تغرُب (الكاساني، ١٤٠٦هـ، ١/ ٢٩٦، العمراني، ١٤٢١هـ، ٢/ ٣٥١، ابن مفلح، ١٤١٨هـ، ٢/ ٤٣) والحديث أخرجه:

---

(١٥) هو أبو القاسم، عبد الرحمن بن إسماعيل المقدسي، الشّافعي. سمّي بأبي شامة؛ لشامةٍ كبيرةٍ كانت فوق حاجبه الأيسر، أخذ عن الشيخ عزّ الدّين ابن عبد السّلام، وغيره. كتب الكثير من العلوم، وأتقن الفقه، وبرع في فنّ العربية، توفي سنة خمس وستين وستمائة من الهجرة. انظر: تاريخ الإسلام (١٥/ ١١٥)، شذرات الذهب (٧/ ٥٥٣).

(١٦) وما نقله البيهقي من كلام الإمام أحمد -رحمهما الله-؛ يخالف ما عليه مذهبه من استثناء وقت النهي حين استواء الشمس، إلا أن يكون خروج الإمام قبل وقت النهي؛ بناءً على صحة صلاة الجمعة قبل ذلك عند الحنابلة.

(١٧) قال البيضاوي في تحفة الأبرار (١/ ٣٢٩): «وقد روي ذلك عن جمعٍ من الصحابة؛ فلعلهم لم يسمعوا نهيه صلوات الله عليه أو حملوه على التنزيه دون التحريم، وخالفهم الأكثرون».

(١٨) هو عقبة بن عامر بن عبس الجهني، روى عن النبي ﷺ كثيرًا، وروى عنه جماعة من الصحابة والتابعين. كان قارئًا، عالماً بالفرائض والفقه، شاعرًا كاتبًا، وهو أحد من جمع القرآن، سكن مصر، وكان واليًا عليها، توفي في آخر خلافة معاوية رضي الله عنه. انظر: الاستيعاب (٣/ ١٠٧٣)، الإصابة (٤/ ٤٢٩).

(١٩) هو بضمِّ الموحدة وكسرها، لغتان. انظر: شرح النووي على مسلم (٦/ ١١٤).

(٢٠) قوله: «حين يقوم قائم الظهيرة»، أي: حال استواء الشمس وقيامها. ومعناه: حين لا يبقى للقائم في الظهيرة ظلٌّ في المشرق ولا في المغرب. انظر: شرح النووي على مسلم (٦/ ١١٤)، سبل السلام (١/ ١٦٨).

(٢١) قوله: «تَضَيَّف الشمس للغروب»، أي: تميل. انظر: شرح النووي على مسلم (٦/ ١١٤).

(مسلم، د.ت، ١/ ٥٦٨). فهذا الحديثُ يدلُّ على أنه لا يجوز التطوُّع في هذه الأوقات بصلاةٍ لا سبب لها (ابن قدامة، ١٤١٤هـ، ١/ ٢٣٨).

٢. عن عمرو بن عبسة[٢٢] رضي الله عنه، أنه قال لرسول الله ﷺ: يا نبيَّ الله، أخبرني عن الصلاة؟ فقال ﷺ: ((صلِّ صلاة الصبح، ثم أَقْصِرْ عن الصلاة حين تطلع الشمس حتى ترتفع؛ فإنها تطلع حين تطلع بين قَرْنَيْ شيطان، وحينئذٍ يسجد لها الكفار، ثم صلِّ؛ فإنَّ الصلاةَ مشهودةٌ محضورةٌ حتى يستقلَّ الظل بالرُّمح[٢٣]، ثم أَقْصِر عن الصلاة؛ فإنه حينئذ تُسْجَرُ[٢٤] جهنم، فإذا أقبل الفيء[٢٥] فَصَلِّ؛ فإن الصلاة مشهودة محضورة حتى تصلي العصر، ثم أَقْصِر عن الصلاة حتى تغرب الشمس؛ فإنها تغرب بين قَرْنَيْ شيطان، وحينئذٍ يسجد لها الكفار)) (مسلم، د.ت، ١/ ٥٦٩). فالحديث يدلُّ على كراهة التطوُّعات بعد صلاة العصر، والفجر عند طلوع الشمس، وعند قائمة الظهيرة، وعند غروبها (الشوكاني،١٤١٣هـ، ٣/ ١٠٩).

٣. عن أبي عبد الله الصنابحي[٢٦] -رحمه الله-، قال: قال رسول الله ﷺ: ((إنَّ الشمس تطلع بين قَرْنَيْ شيطان، فإذا ارتفعت فارقَها، فإذا كانت في وسط السماء قارنَها، فإذا دلكتْ -أو قال: زالتْ- فارَقَها، فإذا دنتْ للغروب قارَنَها، فإذا غربتْ فارَقَها، فلا تصلوا هذه الثلاث ساعات» (أحمد، ١٤٢١هـ، ٣١/ ٤١٢، النسائي، ١٤٣٨هـ، ١/ ٢٧٥، ابن ماجه، د.ت، ١/ ٣٩٧)[٢٧]، فنهى النبي ﷺ عن الصلاة في هذه الأوقات، ونبَّه على معنى النهي (الكاساني، ١٤٠٦هـ، ١/ ٢٩٦، العمراني، ١٤٢١هـ، ٢/ ٣٥٢، الرافعي، ١٤١٧هـ، ١/ ٣٩٦).

**دليل القول الثاني:**

عملُ أهل المدينة، فرُوِي عن الإمام مالك -رحمه الله- أنه قال في النهي عن صلاة التطوع حين استواء الشمس: لا أعرفُ هذا النهي، وما أدركتُ أهل الفضل إلا وهم يسجدون ويصلُّون نصف النهار. وروي عنه أنه قال: لا أكرهُ التطوع نصف النهار ولا أحبُّه (ابن عبد البر، ١٤٢١هـ، ١/ ١٠٧، الباجي، ١٣٣٢هـ، ١/ ٣٦٢، الجندي، ١٤٢٩هـ، ١/ ٢٨٤).

قال ابن عبد البر -رحمه الله-: ويدلُّ قوله هذا؛ على أنه لم يصح عنده حديث الصنابحي في ذلك -والله أعلم-. ثم قال: وما أدري ما هذا، وهو يوجبُ العمل بمراسيل الثقات، ورجال هذا الحديث ثقات، وأحسبه مال في ذلك إلى حديث ثعلبة بن أبي مالك القرظي: أنهم كانوا في زمن عمر بن الخطاب رضي الله عنه يصلُّون يوم الجمعة حتى يخرج عمر، ومعلومٌ أنَّ خروج عمر كان بعد الزوال؛ بدليل حديث طِنْفِسَة عقيل (الأصبحي، ١٤٢٥هـ، ٢/ ١٣)[٢٨]، فإذا كان خروج

(٢٢) هو أبو نجيح، عمرو بن عبسة السلمي، أسلم قديما بمكة، وكان يقال: هو ربع الإسلام، لم يسلم قبله إلا النبي ﷺوأبو بكر، وبلال -رضي الله عنهما-، روى أحاديث، وكان من أمراء الجيش يوم اليرموك، مات في آخر خلافة عثمان رضي الله عنه، وقيل بعد سنة ستين من الهجرة. انظر: سير أعلام النبلاء (٢/ ٤٥٦)، الإصابة (٤/ ٥٤٥-٥٤٧).

(٢٣) أي: يقوم مقابله في جهة الشمال، ليس مائلًا إلى المغرب، ولا إلى المشرق، وهي حالة الاستواء. وقيل: فيه تحريف، وصوابه: ((حتى يستقلَّ الرُّمح بالظل))؛ أي: يبلغ ظل الرمح المغروز في الأرض أدنى غاية القلة والنقص. فقوله: ((يستقل)) من القِلَّة، لا من الإقلال والاستقلال؛ الذي بمعنى الارتفاع والاستبداد. انظر: مرقاة المفاتيح (٢/ ٨٢٢).

(٢٤) أي: تُوْقَد، يقال: سَجرْتُ التنور، أي: أوقدته. انظر: تحفة الأبرار (١/ ٣٢٩).

(٢٥) أصل الفيء: الرجوع. والمراد به هنا: الظل الذي يكون بعد الزوال؛ لأنه يرجع من جانب الغرب إلى جانب الشرق، ولفظ (الفيء) مختصٌّ بما بعد الزوال، وأما الظل؛ فيقع على ما قبل الزوال وبعده. انظر: النهاية في غريب الحديث والأثر (٣/ ٤٨٢)، نيل الأوطار (٣/ ١٠٩).

(٢٦) هو أبو عبد الله، عبد الرحمن بن عسيلة المرادي، الصنابحي. قدم المدينة بعد وفاة النبي ﷺ بليال، وصلى خلف الصديق رضي الله عنه، وحدث عنه، وعن غيره. كان ثقة، قليل الحديث، وله أحاديث يرسلها. روي عنه: «ما فاتني النبي ﷺ إلا بخمس ليال، قُبِضَ وأنا بالجحفة». انظر: تهذيب الكمال (١٧/ ٢٨٢)، سير أعلام النبلاء (٣/ ٥٠٥).

(٢٧) قال البوصيري في مصباح الزجاجة (١/ ١٤٩): «هذا إسنادٌ مرسل، ورجاله ثقات».

(٢٨) ولفظه: عن سهيل بن مالك، عن أبيه، أنه قال: كنت أرى طِنْفِسَة لعقيل بن أبي طالب رضي الله عنه يوم الجمعة، تطرح إلى جدار المسجد الغربي، فإذا غشي الطنفسة كلها ظل الجدار؛ خرج عمر بن الخطاب رضي الله عنه، فصلى الجمعة. قال: ثم نرجع بعد صلاة الجمعة، فنقيل قائلة الضحى. والحديث صححه الحافظ ابن حجر في فتح الباري (٢/ ٣٨٧). الطِّنْفِسَة: بكسر الطاء والفاء، وبضمهما، وبكسر الطاء وفتح الفاء، بساطٌ له خمل رقيق. وقيل: حصير من سعف. وقوله: (قائلة الضحى)؛ هووقت

عمر بعد الزوال، وكانت صلاتهم إلى خروجه؛ فقد كانوا يصلون وقت استواء الشمس، وإلى هذا ذهب مالك؛ لأنه عملٌ معمولٌ به في المدينة لا ينكِرُه منكِر، ومثل هذا العمل عنده أقوى من خبر الواحد؛ فلذلك صار إليه، وعوَّل عليه، ويوم الجمعة وغير الجمعة عنده سواء؛ لأنَّ الفرق بينهما لم يصح عنده في أثرٍ ولا نظر (ابن عبد البر، ١٤٢١هـ، ١/ ١٠٧).

ويُمكِنُ أن يُناقَش: قولُ الإمام مالك -رحمه الله-: «لا أعرفُ هذا النهي»؛ بأنَّ النهيَ ثابتٌ في الأحاديث الصحيحة، وأمَّا استدلاله بعمل أهل المدينة؛ فإنَّ عملَ أهل المدينة في هذه المسألة ثبت في يوم الجمعة دون غيره، وقياسُ غيرِ يوم الجمعة على الجمعة لا يصح؛ لما يلي:

١. قيام النصِّ المانعِ من أداء صلاة التطوُّع المطلق حين استواء الشمس في كبد السماء، وعدم ثبوت ما يعارضه في غير الجمعة، فالأصل أن يبقى على عمومه.

٢. اختصاصُ يوم الجمعة ببعض الأحكام والفضائل؛ كاستحبابِ التهجيرِ إلى صلاة الجمعة، وكراهةِ إفرادِ يوم الجمعة بصيام التطوُّع، ونحو ذلك، فلا يقاس غيره عليه.

٣. ورد في الحديث استثناء يوم الجمعة من النهي عن صلاة التطوع حين استواء الشمس -وإنْ كانتِ الأحاديثُ الواردةُ في ذلك ضعيفة، إلا أنه يقوِّي بعضُها بعضًا مع ما انضمَّ إليها من عمل الصحابة-.

**الترجيح:**

الراجح -والله أعلم- هو القول الأول؛ القائلُ بأنَّ وقتَ استواء الشمس من الأوقات المنهيِّ عن صلاة التطوُّع فيها؛ وذلك أنَّ أحاديث النهي صحيحةٌ صريحةٌ في هذا الباب، فيجبُ الأخذ بها، وأما عمل أهل المدينة في هذه المسألة، فهو مخصِّصٌ لبعض أجزاء الحكم، لا معارضٌ له.

**المطلب الثاني: حكم صلاة التطوُّع المطلق حين استواء الشمس يوم الجمعة.**

أجمع أهل العلم على استحبابِ صلاةِ التطوُّع المطلق بعد زوالِ الشَّمس يوم الجمعة قبل خروج الإمام (العمراني، ١٤٢١هـ، ٢/ ٥٩٥، ابن رجب، ١٤١٧هـ، ٨/ ٣٣١)، فإذا خرج الإمام؛ فإنَّه يستحبُّ لمن كان يصلي النافلة أن يخفِّفها -بلا خلافٍ بينهم- (النووي، د.ت، ٤/ ٥٥١).

وأجمعوا على المنع من ابتداء صلاة التطوُّع المطلق بعد زوال الشمس إذا خرج الإمام (ابن نجيم، ١٤٢٢هـ، ١/ ١٦٥، الماوردي، ١٤١٤هـ، ٢/ ٤٢٩، ٢/ ٤٣٢) ؛ لقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [سورة الأعراف، آية: ٢٠٤ ]، فإنها نزلتْ في الخطبة، فسمَّى الخطبة قرآنًا؛ لما يتضمَّنها من القرآن (الماوردي، ١٤١٩هـ، ٢/ ٤٢٩)، وروى ثعلبة بن أبي مالك رضي الله عنه قال: «قعودُ الإمام يقطع السُّبحة[٢٩]» (الشيرازي، د.ت، ١/ ٢١٦)، والأثر أخرجه (الشافعي، ١٤٠٠هـ، ٦٣)، وصححه (النووي، ١٤١٨هـ، ٢/ ٨٠٨)، ولأنَّ التنفُّل في هذا الحال يمنع الاستماعَ إلى ابتداء الخطبة (النووي، د.ت، ٤/ ٥٥٠).

أما حكمُ صلاة التطوع المطلق حين استواء

اشتداد النهار؛ أي: أنهم كانوا يقيلون في غير الجمعة قبل الصلاة وقت القائلة، ويوم الجمعة يشتغلون بالغسل وغيره عن ذلك، فيقيلون بعد صلاتها القائلة التي يقيلونها في غير يومها قبل الصلاة. انظر: الاستذكار (١/ ٥٧)، شرح الزرقاني على الموطأ (١/ ٩١). قال ابن حجر في فتح الباري (٢/ ٣٨٧): «وهو ظاهر في أنَّ عمر كان يخرج بعد زوال الشمس، وفهم منه بعضهم عكس ذلك، ولا يتجه إلا إن حُمِلَ على أن الطُّنْفُسَة كانت تفرش خارج المسجد، وهو بعيد، والذي يظهر أنها كانت تفرش له داخل المسجد، وعلى هذا؛ فكان عمر يتأخر بعد الزوال قليلًا».

(٢٩) السُّبحة: بضم السين، هي النافلة. انظر: المجموع شرح المهذب (٤/ ٥٥٠).

الشمس يوم الجمعة، فاختلف أهل العلم فيه على قولين:

**القول الأول**: ليس في يوم الجمعة نهيٌ عن صلاة التطوع حين استواء الشمس، وهو قول بعض الحنفية (الكاساني، ١٤٠٦هـ، ١/ ٢٩٦، المرغيناني، د.ت، ١/ ٤٢)، ومذهب المالكية (ابن عبد البر، ١٤٢١هـ، ١/ ١٠٧، الباجي، ١٣٣٢هـ، ١/ ٣٦٢، الحطاب، ١٤١٤هـ، ٢/ ١٧٧، العدوي، ١٤١٤هـ، ١/ ٣٨٢)[٣٠]، والشافعية (العمراني، ١٤٢١هـ، ٢/ ٣٥٨-٣٥٩، النووي، ١٤١٢هـ، ١/ ١٩٤، الشربيني، ١٤١٥هـ، ١/ ٣١٠)، ووجهٌ عند الحنابلة (ابن مفلح، ١٤٢٤هـ، ٢/ ٤١٠، ابن مفلح ١٤١٨هـ، ٢/ ٤٣، المرداوي، د.ت، ٢/ ٢٠٢)[٣١]، وقال به طائفة من أئمة السلف[٣٢] (البيهقي، ١٤١٢هـ، ٣/ ٤٣٩، ابن عبد البر، ١٤٢١هـ، ١/ ١٠٧، العراقي، د.ت، ٢/ ١٨٤، ابن قدامة، ١٣٨٨هـ، ٢/ ٩١)، وهو اختيار شيخ الإسلام ابن تيمية (١٤١٦هـ، ٢٣/ ٢٠٨-٢٠٩)، وبه أفتتْ اللجنة الدائمة (د.ت، ٧/ ١٠٢، ابن باز، د.ت، ١٠، ٤٣٦)، وهناك وجهٌ عند الشافعية بتخصيص جواز صلاة التطوُّع في هذا الوقت لمنْ كان حاضرًا في الجامع، وفي هذا الوجه وجهان: الأوَّل: الجوازُ مطلقًا. والثاني: الجوازُ بشرط أن يبكِّر، ثم يغلبه النعاس. وقيل: يكفي النُّعاس بلا تبكير (العمراني، ١٤٢١هـ، ٢/ ٣٥٨-٣٥٩، النووي، ١٤١٢هـ، ١/ ١٩٤، الشربيني، ١٤١٥هـ، ١/ ٣١٠).

**القول الثاني**: أن وقت استواء الشمس يوم الجمعة يُعدُّ من الأوقات المنهيِّ عن صلاة التطوُّع فيها، وهو مذهب الحنفية (القدوري، ١٤٢٧هـ، ٢/ ٧٨٩، المرغيناني، د.ت، ١/ ٤٢، ابن نجيم، ١٤٢٢هـ، ١/ ١٦٥-١٦٦)، والمشهور عند الحنابلة (ابن قدامة، ١٣٨٨هـ، ٢/ ٩٠، البهوتي، د.ت، ١/ ٤٥٠ - ٤٥١)، ومال إليه الشيخ ابن عثيمين (١٤٢٧هـ، ١/ ٤٤١) -رحمه الله-[٣٣].

**سبب الخلاف في هذه المسألة:**

هذه المسألة يتنازعُها دليلان:

**الدليل الأول**: عمومُ الأحاديث الصحيحة الدالَّة على النهي عن الصلاة حين استواء الشمس في كبدِ السماء.

**الدليل الثاني**: ما صحَّ من الأحاديث في الحثِّ على صلاة التطوُّع المطلق حين انتظارِ صلاة الجمعة، مع ما كان عليه العملُ في ذلك.

قال ابن رشد: أما اختلافهم في وقت الزوال؛ فَلِمعارضة العمل فيه للأثر، أما مالك؛ فلأن العمل عنده بالمدينة لـمَّا وجده على الوقتين فقط[٣٤]، ولم يجده على الوقت الثالث -أعني الزوال-؛ أباح الصلاة فيه، واعتقد أن ذلك النهي منسوخٌ بالعمل، وأما من لم يرَ للعمل تأثيرًا؛ فبقي على أصله في المنع، وأما الشافعي؛ فلـمَّا صح عنده حديث ثعلبة بن أبي مالك رضي الله عنه: أنهم كانوا في زمن عمر رضي الله عنه يصلون يوم الجمعة حتى يخرج عمر، وكان

(٣٠) إلا أنَّ المالكيَّة كرهوا أن يقصدَ الجالسُ في المسجدِ القيامَ لصلاة النافلة حين استواء الشمس، واستثنوا من الكراهيةِ في ذلك مَنْ كان في المسجد يصلي النافلة ودخل عليه وقت استواء الشمس؛ فلا يُكرَه له الصلاة حينئذٍ.

(٣١) وقالوا: «إنَّ الأصل بقاء الإباحة إلى أن يعلم»، وكأنهم رأوا أنَّ السَّبب المبيح في هذا؛ هو الجهل بدخول وقت النهي، والمشقة اللاحقة بمعرفة ذلك.

(٣٢) منهم: الحسن البصري، وطاوس، والأوزاعي، وسعيد بن عبد العزيز، وإسحاق بن راهويه.

(٣٣) قال -رحمه الله-: ومن العلماء من قال: إنَّ الجمعة كغيرها (في النهي عن صلاة التطوع وقت استواء الشمس)، وهذا أقرب إلى الصواب -وإن كان الأول أقرب (أنَّ يوم الجمعة ليس فيها نهيٌ عن صلاة التطوُّع حين استواء الشمس)؛ لأنَّ كون الصحابة يفعلون ذلك؛ يبعد أن يكونوا يفعلونه بدون أن يطلعوا على ترخيص الرسول ﷺ-لكن الذي يُنكَر: ما يفعله بعض الناس اليوم تجده متقدمًا إلى الجمعة وصلى ما كتب له ثم جعل يقرأ القرآن فإذا بقي على الزوال عشر دقائق أو نحوها؛ قام يصلي هذا هو الغلط؛ لأن هؤلاء لم يفعلوا كفعل الصحابة يعني: لم يبقوا يصلون حتى جاء الإمام بل هم جالسون فلما جاء وقت النهي؛ قاموا يصلون.

وكأنه -رحمه الله- رأى أن صلاة النافلة في هذا الوقتِ منهيٌّ عنها، لكن مَنْ صلَّى حين دخوله واستمرَّ حتى دخل وقت النهي؛ فلا يُنكَرُ عليه؛ لأن له أصلًا في فعل الصحابة، أما مَنْ يتدئ الصلاة في هذا الوقت بعد أنْ كان جالسًا؛ فهذا لا أصل لفعله، فيُنكَرُ عليه.

(٣٤) وهما: حين تطلع الشمس بازغةً حتى ترتفع، وحين تضيَّف الشمس للغروب.

خروج عمر رضي الله عنه بعد الزوال، مع ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه : أن رسول الله ﷺ نهى عن الصلاة نصف النهار حتى تزول الشمس إلا يوم الجمعة (الشافعي، ١٤٠٠هـ، ٦٣، البيهقي، ١٤٢٤هـ، ٢/ ٦٥٢)[٣٥]، فاستثنى من ذلك النهيَ يوم الجمعة، وقوَّى هذا الأثر عنده العمل في أيام عمر رضي الله عنه بذلك، وإنْ كان الأثر عنده ضعيفًا (ابن رشد الحفيد، ١٤٢٥هـ، ١/ ١٠٩).

**أدلة القول الأول:**

١- أنَّ النبي ﷺ ندبَ الناس إلى التبكير إلى صلاة الجمعة، ورغَّب في صلاة التطوع إلى خروج الإمام[٣٦]، من غير تخصيصٍ في ذلك ولا استثناء؛ كما في قوله: ((...فصلى ما قُدِّرَ له، ثم أنصت حتى يفرغ من خطبته))، فدلَّ ذلك على أنَّ الصلاة قبل الجمعة مستمرةٌ إلى دخول الخطيب، وليس فيها وقتُ نهيٍ عن صلاة التطوع نصف النهار، ولهذا قال غيرُ واحدٍ من السلف، منهم عمر بن الخطاب رضي الله عنه: «خروجُ الإمام يقطع الصلاة، وخطبتُه تقطع الكلام»[٣٧]، فجعلوا المانع من الصلاة خروجَ الإمام، لا انتصاف النهار (اليحصبي، ١٤١٩هـ، ٣/ ٢٥٢، العراقي، د.ت، ٢/ ١٨٥، ابن القيم، ١٤١٥هـ، ١/ ٣٦٧، ابن باز، د.ت، ١٠/ ٤٣٦).

٢- ورد استثناء وقت استواء الشمس من أوقات النهي عن الصلاة؛ فعن أبي سعيدٍ الخدري وأبي هريرة -رضي الله عنهما-، أنَّ النبي ﷺ نهى عن الصلاة نصف النهار حتى تزول الشمس إلا يوم الجمعة (البابرتي، د.ت، ١/ ٢٣٤، الجويني، ١٤٢٨هـ، ٢/ ٣٤٠، العمراني، ١٤٢١هـ، ٢/ ٣٥٨، الرافعي، ١٤١٧هـ، ١/ ٣٩٩). وعن أبي قتادة رضي الله عنه، عن النبي ﷺ أنه كره الصلاة نصف النهار إلا يوم الجمعة، وقال: ((إنَّ جهنم تُسْجَر إلا يوم الجمعة)) (ابن القيم، ١٤١٥هـ، ١/ ٣٦٦)[٣٨].

**ونوقش:** بأنَّها أحاديث ضعيفة، وفي أحدها علة الإرسال؛ فلا يجوز تخصيص المشهور بها (الكاساني، ١٤٠٦هـ، ١/ ٢٩٦، البابرتي، د.ت، ١/ ٢٣٤، ابن قدامة، ١٣٨٨هـ، ٢/ ٩١)، أو أنَّ معناه: ولا يوم الجمعة (البابرتي، د.ت، ١/ ٢٣٤)، وقالوا: إنَّ هذا ليس من المواضع التي يحمل فيها المطلق على المقيَّد -كما يعلم من كتب الأصول-، وأيضًا: فإنَّ حديث النهي صحيحٌ رواه مسلم وغيره، فيقدم بصحته، واتفاق الأئمة على العمل به، وكونه حاظرًا، فإن الحاظر مُقَدَّمٌ على المبيح (ابن نجيم، ١٤٢٢هـ، ١/ ١٦٦، ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ١/ ٣٧٢).

**وأجيب:** بأنَّه وإنْ كانت أحاديث استثناء الصلاة وقت استواء الشمس يوم الجمعة ضعيفة؛ فإنه يقويها صحة العمل بها (ابن عبد البر، ١٤٢١هـ،

(٣٥) قال النووي في خلاصة الأحكام (١/ ٢٧٣): «حديث النهي عن الصلاة نصف النهار حتى تزول الشمس إلا يوم الجمعة؛ كلُّ طرقه ضعيفة»، وضعَّفه الحافظ ابن حجر في التلخيص الحبير (١/ ٤٧٩).

(٣٦) وقد كان ﷺ لا يخرج للجمعة إلا بعد الزوال؛ كما جاء في حديث أنس رضي الله عنه: كان النبي ﷺ يصلي الجمعة حين تميل الشمس. أخرجه البخاري في صحيحه: كتاب الجمعة، باب وقت الجمعة إذا زالت الشمس (٢/ ٧) رقم ٩٠٤.

(٣٧) لم أقف عليه لعمر رضي الله عنه، والذي وقفتُ عليه؛ رُوِي عن سعيد بن المسيب والزهري -رحمهما الله-، فأما ما روي عن سعيد بن المسيب؛ فأخرجه عبد الرزاق في مصنفه: كتاب الجمعة، باب جلوس الناس حين يخرج الإمام (٣/ ٢٠٧) رقم ٥٣٥١، وابن أبي شيبة في مصنفه: كتاب الجمعة، في الكلام إذا صعد الإمام المنبر وخطب (١/ ٤٤٨) رقم ٥١٧٤، وأما ما روي عن الزهري؛ فأخرجه مالك في موطئه/ كتاب السهو، ما جاء في الإنصات يوم الجمعة والإمام يخطب (٢/ ١٤٤) رقم ٣٤٤، وابن أبي شيبة في مصنفه/ كتاب الجمعة، في الكلام إذا صعد الإمام المنبر وخطب (١/ ٤٥٨) رقم ٥٣٠١، والبيهقي في السنن الكبرى/ جماع أبواب الغسل للجمعة والخطبة وما يجب في صلاة الجمعة، باب الصلاة يوم الجمعة نصف النهار وقبله وبعده حتى يخرج الإمام (٣/ ٢٧٤) رقم ٥٦٨٥، وقال البغوي في شرح السنة (٤/ ٢٥٩): «معناه: أن أحدًا لا يبتدئ الصلاة ممن هو في المسجد بعد خروج الإمام حتى لا يفوته أول الخطبة، ولا بأس بالكلام ما لم يبتدئ الإمام الخطبة».

(٣٨) والحديث أخرجه أبو داود في سننه: تفريع أبواب الجمعة، باب الصلاة يوم الجمعة قبل الزوال (١/ ٢٨٤) رقم ١٠٨٣، وقال: «هو مرسل، مجاهد أكبر من أبي الخليل، وأبو الخليل، لم يسمع من أبي قتادة»، وقال البيهقي في السنن الكبرى (٢/ ٦٥٢): «له شواهد، وإن كانت أسانيدها ضعيفة». وهذا الحديث -على ضعفه- استدلَّ به بعض من قال بهذا القول، لكنه لم يكن معتمدَ بناء الحكم عندهم، قال ابن القيم في زاد المعاد (١/ ٣٦٦-٣٦٧) عن شيخ الإسلام في معتمد أدلته في هذه المسألة: «ولم يكن اعتماده على حديث/ (أنه كره الصلاة نصف النهار إلا يوم الجمعة)، وإنما كان اعتماده على أنَّ من جاء إلى الجمعة يستحب له أن يصلي حتى يخرج الإمام».

١/ ١٠٨، العراقي، د.ت، ٢/ ١٨٤)، والمرسل إذا اتصل به عمل، وعضده قياس، أو قول صحابي، أو كان مرسِلُه معروفًا باختيار الشيوخ، ورغبته عن الرواية عن الضعفاء والمتروكين، ونحو ذلك، مما يقتضي قوته؛ عُمِلَ به. وأيضا: فإنَّ هذه الأحاديث وإنْ كان في إسنادها من لا يحتج به، لكنْ إذا انضمت إلى بعضها؛ أحدثت بعض القوة (البيهقي، ١٤٢٤هـ، ٢/ ٦٥٢، ابن القيم، ١٤١٥هـ، ١/ ٣٦٧).

**وأمَّا قولهم**: بحملِ المعنى على: (ولا يوم الجمعة)، فيمكنُ أن يجاب عليه: بأنَّ الأصل حَمْل النصّ على معناه الحقيقي، و(إلا) هنا تفيد الاستثناء لا النفي.

**وأما قولهم**: بتقديم النصِّ الحاظر على النصِّ المبيح؛ فإنَّ الإباحة هنا لا تعارض النص الحاظر؛ بل تستثني بعض أجزاء الحكم فيه، فيبقى على عمومه دون ما استُثْنِي منه، وهذا هو المعمول به في طُرُقِ الاستدلال.

٣- أنَّه جرى العمل على جوازِ صلاة التطوُّع حين استواء الشمس يوم الجمعة في أزمانٍ مختلفة:

**الأول**: عمل الصحابة: فعن ثعلبة بن أبي مالك رضي الله عنه، أنهم كانوا في زمان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يصلُّون يوم الجمعة حتى يخرج عمر بن الخطاب رضي الله عنه (النووي، د.ت، ٤/ ٥٥٠)، وقد كان خروج عمر رضي الله عنه بعد الزوال؛ بدليل حديث الطِّنْفِسَة، والعمل في مثل ذلك لا يكونُ إلا توقيفًا، فإذا كان خروج عمر بعد الزوال، وكانت صلاتهم إلى خروجه، فقد كانوا يصلُّون وقت استواء الشمس (ابن عبد البر، ١٤٢١هـ، ١/ ١٠٧).

**الثاني**: عملُ أهل المدينة، وإجماعُ الناس على التهجير يوم الجمعة قبل الزوال، واستدامتهم الصلاة إلى أن يخرج الإمام للخطبة بعد الزوال، والناس بين مصلٍّ، وناظرٍ إلى مصلٍّ، وغير منكِر (ابن عبد البر، ١٤٢١هـ، ١/ ١٠٧، الباجي، ١٣٣٢هـ، ١/ ٣٦٢).

**الثالث**: عملُ المسلمين في جميع الأقطارِ في التنفُّل يومَ الجمعة إلى صعود الإمام على المنبرِ عند الزوال (اليحصبي، ١٤١٩هـ، ٣/ ٢١٠، القرطبي، ١٤١٧هـ، ٢/ ٤٦٢).

٤- أنَّ الناس يكونون في المساجد تحت السقوف، ولا يشعرون بوقت الزوال، والرجل يكون متشاغلًا بالصلاة لا يدري بوقت الزوال، ولا يمكنه أن يخرجَ، ويتخطى رقاب الناس، وينظر إلى الشمس ويرجع، ولا يشرع له ذلك (ابن القيم، ١٤١٥هـ، ١/ ٣٦٧).

**ونوقش**: بأنه إذا عُلِمَ وقت النهي؛ فليس له أن يصلِّي، فإنْ شك؛ فله أن يصلِّي حتى يعلم؛ لأن الأصل الإباحة، فلا تزول بالشك[٣٩].

٥- وأمَّا مَنْ رخَّص بجواز صلاة التطوُّع المطلق في هذا الوقت لمن حضر في الجامع؛ فذكر معنيينِ في الترخيص له (العمراني، ١٤٢١هـ، ٢/ ٣٥٨- ٣٥٩، الرافعي، ١٤١٧هـ، ١/ ٤٠٠):

**المعنى الأوَّل**: أنَّه يترتَّبُ على مَنْ حضر في الجامع مشقةٌ في مراعاةِ الشمس، والتمييز بين حالة الاستواء وما قبلها، وما بعدها؛ فخُفِّفَ الأمر عليه.

**المعنى الثاني**: أن الناس يبكِّرون إليها، فيغلبهم النوم، فيحتاجون إلى طرد النُّعاس بالتنفُّل، فرُخِّص لهم في ذلك؛ كيلا يبطل وضوؤهم، فيفتقرون في إعادة الوضوء إلى تخطي رقاب الناس.

**ويمكنُ أن يُناقَشا**: بأنَّ المعنى الأول فيه نظر؛ فَسَقْفُ المسجد النبوي كان مبنيًّا من جريد

(٣٩) وهذا بناءً على أصل الاستثناء عند الحنابلة، وهو الجهل بدخول وقت النهي. انظر: المغني (٢/ ٩١).

النخل[٤٠]، وكما هو معروفٌ أنَّ جريد النخل لا يحجِبُ الشمسَ البتَّة، والصحابةُ رضي الله عنهم لا يخفى عليهم قُرْب وقت قيام الشمس في كبد السماء، فالرُّخصة هنا ليست لمشقةِ القدرة على معرفة وقت استواء الشمس، بل لمعنىً آخر، وبناءً عليه؛ فالرخصة ليست منوطة بِمَنْ حضر في الجامع، بل هي عامةٌ له ولغيره.

**أما المعنى الثاني**: فإنه لا يقوى على تخصيص الرخصةِ به؛ فليس كلُّ من بكَّر لصلاة الجمعة يغلبه النوم، ولم يُنقَل من عمل الصحابة رضي الله عنهم ومَنْ بعدهم تخصيص الرخصة لأحدٍ دون أحد.

**أدلة القول الثاني:**

١- عمومُ الأحاديثِ الواردة في النهي عن صلاة التطوُّع حين استواء الشمس في كبدِ السماء، فاستوى في ذلك يوم الجمعة وغيره، كسائرِ أوقات النهي فيه (القدوري، ١٤٢٧هـ، ٢/ ٧٨٩، المرغيناني، د.ت، ١/ ٤٢، ابن نجيم، ١٤٢٢هـ، ١/ ١٦٥- ١٦٦، ابن قدامة، ١٣٨٨هـ، ٢/ ٩١).

ونوقش: بأنَّ مجمل النهي في الأحاديث يحتمل أن يراد به الأمر بالإبْراد بصلاة الظهر[٤١]، ويحتمل أن يكون النهيُ منسوخًا بإجماع عمل الناس على جواز التنفُّل يوم الجمعة لمن راح قبل استواء الشمس في كبد السماء، ويصلُ ذلك إلى ما بعد الزوال، ويحتملُ أن يتوجه النهي إلى تحري أوقات النهي بصلاة التطوُّع (الباجي، ١٣٣٢هـ، ١/ ٣٦٢).

**وتُعقِّب**[٤٢]: بأنَّ حمله على الفريضة لا يصح؛ لوجهين:

**الوجه الأول**: أن مقصودَ حديث عمرو بن عبسة رضي الله عنه[٤٣] هو بيان الوقت الذي تجوز فيه صلاة التطوع من الوقت الذي لا تجوز فيه، ومقصودَ حديث عقبة بن عامر رضي الله عنه[٤٤] بيان حكم صلاة التطوُّع في هذه الأوقات، فالظاهر حمل النهي على منع التطوُّع في هذه الأوقات إلا يوم الجمعة؛ جمعًا بين الأحاديث، والإجماع المحكي (القرطبي، ١٤١٧هـ، ٢/ ٤٦٢).

**الوجه الثاني**: أنه يردُّ هذا التأويل قوله بعده: ((فإذا زاغتِ الشمس؛ فصلِّ ما شئت))[٤٥]، فدل على أنه لم يُرِدْ الإبراد بالفريضة، وأنَّ المراد صلاة النافلة؛ إذْ لم تجز صلاة الفريضة قبل أن تزيغ الشمس (اليحصبي، ١٤١٩هـ، ٣/ ٢١١).

**كما تُعقِّب القول بالنسخ**: بأنه لا يصحُّ أن يكون نسخًا على حقيقته، وإنما هو تخصيص؛ لأنه إخراجٌ لبعض ما تناوله اللفظ الأول، لا رفعٌ لكليةِ ما تناوله (القرطبي، ١٤١٧هـ، ٢/ ٤٦٢).

ونوقش الاستدلال بعموم أحاديث النهي: بأنه يجوز عند أحمد وغيره؛ أن تُصلَّى الجمعةُ

---

(٤٠) جريد النّخل: سَعَفُهَا. انظر: كشف المشكل من حديث الصحيحين (٤/ ١٩٥)، ودلَّ على ذلك حديث أبي سعيد رضي الله عنه، قال: «وكان سقف المسجد جريد النخل». أخرجه البخاري في صحيحه: كتاب الأذان، باب السجود على الأنف، والسجود على الطين (١/ ١٦٢) رقم ٨١٣، ومسلم في صحيحه: كتاب الصيام، باب استحباب صوم ستة أيام من شوال إتباعًا لرمضان (٢/ ٨٢٦) رقم ١١٦٧، قال في كوثر المعاني الدراري (٧/ ١٧٩): «كان عمر رضي الله عنه مع كثرة الفتوح في أيامه، وسعة المال عنده، لم يغيِّر المسجد عما كان عليه، وإنما احتاج إلى تجديده لأن جريد النخل كان قد نُخِرَ في أيامه».

(٤١) الإبراد: انكسار الوهج والحر، وهو من الإبراد: الدخول في البرد. وإبراد الصلاة: تأخيرها قليلًا، ويكون ذلك في أوقات الحر، ومنه: أبرد الظهر: إذا أخَّر صلاته حتى يتمكن من المشي في الظل. انظر: النهاية في غريب الحديث والأثر (١/ ١١٤)، معجم لغة الفقهاء (ص/ ٣٨).

(٤٢) عبَّرتُ بـ(تُعقِّب) بدلًا من (وأجيب)؛ لأن القائل هنا موافقٌ لأصلِ القول، لكنه غير موافقٍ على المناقشة لدليل المخالف.

(٤٣) ولفظه: ((صلِّ صلاة الصبح، ثم أقصر عن الصلاة حين تطلع الشمس حتى ترتفع؛ فإنها تطلع حين تطلع بين قرني شيطان، وحينئذ يسجد لها الكفار، ثم صلِّ؛ فإنَّ الصلاة مشهودةٌ محضورةٌ حتى يستقلَّ الظل بالرُّمح، ثم أقْصِر عن الصلاة؛ فإنه حينئذ تُسْجَرُ جهنم...)).

(٤٤) ولفظه: «ثلاثُ ساعات كان رسول الله ﷺ ينهانا أن نصلِّي فيهن، أو أنْ نقبُر فيهنَّ موتانا...».

(٤٥) هذه إحدى روايات حديث عمرو بن عبسة رضي الله عنه، وأصل الحديث عند مسلم، وسبق تخريجه، أما هذه الرواية؛ فلفظها: ((...ثم صل ما شئت، فإن الصلاة مشهودة مكتوبة، حتى يعدل الرمح ظله، ثم أقصر، فإن جهنم تسجر، وتفتح أبوابها، فإذا زاغت الشمس، فصل ما شئت، فإن الصلاة مشهودة...))، أخرجها أبو داود في سننه: باب تفريع أبواب التطوع وركعات السنة، باب من رخص فيهما إذا كانت الشمس مرتفعة (٢/ ٢٥) رقم ١٢٧٧، وصححها الألباني في صحيح أبي داود (٥/ ٢١).

حين استواء الشمس -كما فعله غيرُ واحد من الصحابة- (ابن قدامة، ١٤١٤هـ، ١/ ٣٢٤، الزركشي، ١٤١٣هـ، ٢/ ٢٠٨، ابن مفلح، ١٤١٨هـ، ٢/ ١٥٠)[٤٦]؛ فكيف يكون وقتَ نهيٍ والجمعةُ جائزةٌ فيه، والفرائضُ المؤدَّاة لا تُشرع في وقت النهي لغير عذر -كما في الفجر-؛ فإنَّ هذا تناقض (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٢٣/ ٢٠٨).

٢- عمل الصحابة رضي الله عنهم، فقد كان عمر بن الخطاب رضي الله عنه ينهى عن الصلاة نصف النهار يوم الجمعة (ابن المنذر، ١٤٠٥هـ، ٤/ ٩٠)[٤٧]، وقال ابن مسعود رضي الله عنه: «كنا ننهى عن ذلك» (أبو يعلى، ١٤٠٤هـ، ٨/ ٣٩٠)[٤٨]، وقال سعيد المقْبُري[٤٩] -رحمه الله-: «أدركتُ الناس؛ وهم يتَّقون ذلك» (ابن قدامة، ١٣٨٨هـ، ٢/ ٩٠-٩١).

**ويُمكِنُ أن يُناقَش**: بأنَّ الثابتَ في نهيِ عمر وابن مسعود -رضي الله عنهما- عن صلاة التطوع حين استواء الشمس؛ هو إطلاق النهي في ذلك، وعدم النصِّ على يوم الجمعة، وأمَّا ما نُقِل عن سعيد المقبري -وهو أحد رواة حديث عمرو بن عبسة رضي الله عنه- يخالف ذلك، فروي عنه بعد ما ساق الحديث أنه قال: «إلا يوم الجمعة؛ فإنه لا بأس بالصلاة يومئذ نصف النهار، لأنَّ جهنم لا تسعَّر فيه» (ابن حجر، ١٤٢٠هـ، ٣/ ٢٥٢).

٣- أنَّ كلَّ وقتٍ تُكره فيه الصلاة إذا لم يصادفْ يوم الجمعة؛ فيكره؛ وإنْ صادف يوم الجمعة. أصله: تكره الصلاة وقت طلوع الشمس؛ فحين استوائها في كبد السماء كذلك، أصله: غير يوم الجمعة (القدوري، ١٤٢٧هـ، ٢/ ٧٨٩).

**ويمكنُ أن يُناقَش**: بأنَّ ما ذُكِرَ هو الأصل؛ لكن ورد ما يستثنيه؛ فَكَوْنُ الصحابة يتطوَّعون بالصلاة يوم الجمعة إلى الزوال؛ يبعدُ منهم أن يفعلوه دون أن يطَّلعوا على ترخيصٍ من الرسول ﷺ.

**الترجيح**:

الراجح - والله أعلم- هو القول الأول؛ القائل باستثناء وقت استواء الشمس يوم الجمعة من أوقات النهي، فتجوز فيه صلاة التطوُّع المطلق لِمَنْ حضر في الجامع ومَنْ لم يحضر فيه، وذلك لقوةِ ما استدلَّ به أصحابه، وما أجيب به على أدلة القول المخالف.

وأقوى الأدلة في الترجيح لهذه المسألة، هو: إجماع الناس على التهجير يوم الجمعة قبل الزوال، واستدامتهم الصلاة إلى أن يخرج الإمام للخطبة بعد الزوال، والناسُ بين مصلٍّ، وناظرٍ إلى مصلٍّ، وغير منكِر.

وهذا العملُ المنقولُ من زمنِ الصحابة رضي الله عنهم إلى مَنْ بعدهم من السَّلف الصالح، وعدمُ نقلِ ما يخالفه؛ يدلُّ على أنَّ وقتَ استواء الشمس يوم الجمعة مستثنىً من عموم أوقات النهي الواردة في الحديث، لكنْ يُقيَّدُ هذا الاستثناءُ بالوصفِ الواردِ من عملِ الصحابةِ وتابعيهم، وهو خصوصيته بِمَنْ بدأ بالصلاة قبل استواء الشمس في كبدِ السماء، واستمرَّ فيها حتى دخل عليه وقت النهي، لا مَنْ جلسَ ثمَّ قامَ لصلاةِ التطوُّع قبيل استواء الشمس، فثمَّة فرقٌ بين من دخل عليه الوقتُ وهو يصلِّي، وبين من تحرَّى هذا الوقت، والذي يظهرُ - والله أعلم- مِمَّا نُقِل

(٤٦) قال ابن مفلح: «وكذلك روي عن ابن مسعود، وجابر، وسعيد، ومعاوية رضي الله عنه أنهم صلوا قبل الزوال، ولم ينكر، فكان كالإجماع، ولأنها صلاة عيد أشبهت العيدين».

(٤٧) ولفظه: كان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يضرب على الصلاة نصف النهار.

(٤٨) ولفظه: عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه، قال: قال رسول الله ﷺ: ((إن الشمس تطلع حين تطلع بين قرني شيطان))، قال: «فكنا ننهى عن الصلاة عند طلوع الشمس، وعند غروبها، ونصف النهار»، وقال الهيثمي في مجمع الزوائد (٢/ ٢٢٦): رجاله ثقات.

(٤٩) هو أبو سعد، سعيد بن كيسان المقبري، الإمام، الثقة، حدث عن: عائشة، وأبي هريرة، وأم سلمة، وابن عمر رضي الله عنه، وغيرهم. حدث عنه: عبيد الله بن عمر، ومالك بن أنس، والليث بن سعد، وغيرهم. وكان من أوعية الحديث. توفي: سنة خمس وعشرين ومائة. انظر: تهذيب الكمال (٣٣/ ٣٥٨)، سير أعلام النبلاء (٥/ ٢١٦-٢١٧).

من العمل في ذلك أنَّ الرخصةَ خاصةٌ بالصنف الأول دون الثاني.

**المطلب الثالث: الحكمةُ من النهي عن صلاة التطوُّع حين استواء الشمس.**

ورد في السنة النبويَّة الإشارةُ إلى حكمتين في النهي عن صلاة التطوُّع حين استواء الشمس في كبدِ السماء، وهما:

**الحكمة الأولى**: جاء في حديث عمرو بن عبسة رضي الله عنه: ((ثم صلِّ؛ فإنَّ الصلاة مشهودةٌ محضورةٌ حتى يستقلَّ الظلُّ بالرُّمح، ثم أَقْصِر عن الصلاة؛ فإنه حينئذ تُسْجَرُ جهنم، فإذا أقبل الفيء فَصَلِّ))؛ فذكر حكمةَ النهي بأنَّ جهنم حينئذ تُسْجَر؛ أي: يُزَاد في وقودها؛ فناسب أن يبتعدَ الناس عن الصلاة في هذا الوقت (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٢٣/ ٢٠٥- ٢٠٦، العثيمين، ١٤٢٢هـ، ٤/ ١١٦).

**الحكمة الثانية**: أنَّ الشمسَ تكون حينئذٍ بين قرنيْ شيطان؛ كما جاء في حديث الصنابحي: ((إنَّ الشمس تطلعُ بين قَرْنَيْ شيطان، فإذا ارتفعتْ فارقَها، فإذا كانتْ في وسط السماء قارنَها، فإذا زالتْ فارَقَها))، واخْتُلِفَ في المراد بقرني الشيطان: فقيل: إنَّ له قرنين على ظاهره، ورجَّحه بعض المتأخرين. وقالوا: معناه: أنه يُدْلِي رأسه إلى الشمس في هذه الأوقات؛ ليكون الساجدون لها من الكفار في هيئة الساجدين له في الصورة، وحينئذ يكون له ولشيعته تسلطٌ ظاهر، وتمكُّنٌ من أن يَلْبِسُوا على المصلين صلاتهم، فكُرِهَت الصلاة حينئذ؛ صيانةً لها؛ كما كُرِهَتْ في الأماكن التي هي مأوى الشياطين. وقيل: القرنان: حزبه، وأتباعه. وقيل: قوته، وغلبته. وقيل: انتشاره، وفساده. فعلى المعنى الأول: القرنان حقيقة، وعلى ما عداه يكون مجازًا (الخطابي، ١٣٥١هـ، ١/ ١٣٠، الفاكهاني، ١٤٣١هـ، ١/ ٥٩٧- ٥٩٨).

ورجَّح شيخ الإسلام ابن تيمية -رحمه الله- (١٤١٧هـ، ٢٣/ ٢٠٥-٢٠٨) الحكمةَ الأولى، وهي أنَّ جهنَّم تُسْجَرُ في هذا الوقت، وعلّل ذلك بأمرين:

**الأوَّل**: أنَّ الصنابحي قد قيل: إنه لم تثبتْ له صحبة، فلم يسمعْ هذا من النبي ﷺ، بخلاف حديث عمرو بن عبسة رضي الله عنه؛ فإنه صحيحٌ سمعه منه.

**الثاني**: ثبت في الصحيح أنه ﷺ قال: ((إذا اشتدَّ الحرُّ؛ فأبردوا بالصلاة؛ فإن شدة الحرِّ من فَيْحِ جهنم[٥٠])) (البخاري، ١٤٢٢هـ، ١/ ١١٣، مسلم، ١٤٣٠هـ، ١/ ٤٣٠) وهذا حديثٌ اتفق العلماء على صحتِه وتلقيه بالقبول، فأخبر فيه ﷺ أنَّ شِدَّة الحر من فيح جهنم، وهذا موافقٌ لقوله ﷺ: ((فإنه حينئذ تُسْجَرُ جهنم)).

وأمَّا عن وقت استواء الشمس يوم الجمعة، فذهب بعضُ مَنْ رخَّص في صلاة التطوُّع فيه إلى أنَّ الشمس لا تُسْجَرُ يوم الجمعة -كما قد روي في الحديث- (ابن الأثير، ١٣٩٩هـ، ٢/ ٣٤٣، الرافعي، ١٤١٧هـ، ١/ ٣٩٩، ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٢٣/ ٢٠٨، العيني، ١٤٢٠هـ، ٤/ ٤٢٢).

قال إمام الحرمين الجويني: وحُكِيَ وجهٌ آخر: أنه لا كراهية في يوم الجمعة في شيءٍ من الصلوات والأوقات، فقد روي أنَّ الجحيم لا تُسْجَر يوم الجمعة، فهذا مختصٌّ من بين سائر الأيام، وهذا ضعيفٌ عندي (١٤٢٨هـ، ١/ ٣٤١).

وهناك حكمةٌ ثالثةٌ -أشار إليها بعض أهل العلم- في النهي عن صلاة التطوُّع المطلق في بعض الأوقات، وهي: أنَّ في المنع في وقت النهي

(٥٠) الفَيْحُ، هو: سطوع الحر، يقال: فاحتِ القِدْرُ، تفيح؛ إذا غلتْ. انظر: إكمال المعلم (٢/ ٥٨٢).

إجمامًا للنُّفوس؛ لتنشطَ للصلاة، فإنها تنبسط إلى ما كانت ممنوعةً منه، وتنشط للصلاة بعد الراحة، وأيضًا: فإنَّ الإنسان مُنِعَ من الصلاة في أوقات النهي، ولم يمنع من نوعٍ آخر من التعبد، كالقراءة، والتسبيح؛ لينتقل العابدُ من حالٍ إلى حال (ابن قدامة، ١٣٩٨هـ، ص٣٦، ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٢٣/ ٢١٧).

**الخاتمة**

أحمدُه عز وجل على نِعَمِه العظيمة، وآلائه الجسيمة، وفيما يلي أوجزُ أهمَّ نتائج هذا البحث:

١. سُمِّيتِ الصلاةُ في الشرع بذلك؛ لاشتمالها على المعنى اللغوي، وهو الدعاء، فهي من المنقولاتِ الشرعية.

٢. النَّفْلُ والتطوُّع لفظان مترادفان، معناهما واحد، وهما ما سوى الفرائض.

٣. لم أقف للفقهاء على تعريفٍ لصلاةِ التطوُّع المطلَق، لكنهم يطلقونها ويريدون بها: كلَّ صلاة نافلةٍ لم تقيَّد بوقتٍ ولا سبب.

٤. هناك فرقٌ بين الزوال الشرعي، والزوال الفلكي، فالزوالُ الفلكيُّ يسبِقُ الزوال الشرعي بزمنٍ يسير، وقَدْرُ ما بينهما يستغرقُ خمس دقائق تقريبًا.

٥. يستغرق وقت الاستواء قرابة العشر دقائق، خمسٌ منها عند عبور قرص الشمس خ ط وسط السماء إلى أن يحاذي مركز الشمس خط الوسط، والخمس الباقية بعد ميل مركز الشمس عند عبور القرص كاملًا خط وسط السماء.

٦. فيء الزوال يختلفُ باختلاف الأزمنة والأمكنة.

٧. ضابطِ فيء الزوال الشرعي: أن يزيدَ الظلُّ زيادةً بينةً.

٨. دلَّتِ السُّنة النبويَّة على فضلِ صلاة التطوُّع، وعظيمِ الثَّواب المترتِّب على أدائها.

٩. يُستحبُّ التهجيرُ إلى صلاة الجمعة، والانشغالُ بالأعمالِ الصالحة، وأفضلُ الأعمالِ الصالحة: صلاةُ التطوُّع المطلق، فيتأكَّدُ مِنْ بين الأعمال؛ حيث ورد الدليلُ بالنصِّ عليه، وكان على ذلك عملُ الصحابة، ومَنْ بعدهم.

١٠. ما وقع من بعض الصحابة أنَّهم كانوا يصلون قبل صلاة الجمعة، فمن باب التطوع المطلق لا السنة الراتبة.

١١. الراجح أنَّ وقتَ استواء الشمس من الأوقات المنهيِّ عن صلاة التطوُّع فيها؛ وذلك أنَّ أحاديث النهي صحيحةٌ صريحةٌ في هذا الباب، وأما عمل أهل المدينة في هذه المسألة، فهو مخصِّصٌ لبعض أجزاء الحكم، لا معارِضٌ له.

١٢. سبب الخلاف في مسألة حكم صلاة التطوُّع حين استواء الشمس يوم الجمعة أنَّ المسألة يتنازعُها دليلان: عمومُ أحاديث النهي عن الصلاة حين استواء الشمس في كبدِ السماء، وأحاديث الحثِّ على صلاة التطوُّع المطلق حين انتظارِ صلاة الجمعة، مع ما كان عليه العملُ في ذلك.

١٣. الراجح استثناء وقت استواء الشمس يوم الجمعة من أوقات النهي، فتجوز فيه صلاة التطوُّع المطلق، لكنْ يُقيَّدُ هذا الاستثناءُ بالوصفِ الواردِ من عملِ الصحابةِ وتابعيهم، وهو خصوصيته بِمَنْ بدأ بالصلاة قبل استواء الشمس في كبدِ السماء، واستمرَّ فيها حتى دخل عليه وقت النهي، لا مَنْ جلسَ ثمَّ قامَ لصلاةِ التطوُّع قبيل استواء الشمس.

١٤. ورد في السنة النبويَّة الإشارةُ إلى حكمتين في النهي عن صلاة التطوُّع حين استواء الشمس في كبدِ السماء، وهما: أنَّ جهنم حينئذ تُسْجَر، وأنَّ الشمسَ حينئذٍ تكون بين قرنيْ شيطان.

١٥. أشار بعض أهل العلم إلى حكمةٍ ثالثةٍ في النهي عن صلاة التطوُّع حين استواء الشمس، وهي: أنَّ في المنع في وقت النهي إجمامًا للنُّفوس؛ لتنشطَ للصلاة بعد ذلك.

**ومِمَّا أوصي به في نهاية هذا البحث**: أنْ يُبيِّن الدعاةُ والخطباء أهمية صلاة التطوُّع المطلق لِمَنْ أتى الجمعة، فهو العمل الذي ورد الحديث بالنصِّ عليه، والذي كان عليه عمل القرون المفضلة، ولكن المشاهَد في الآونة الأخيرة قلة من يستمرّ في صلاة التطوُّع المطلق، أو يصلي عددًا من التسليمات، والأكثر ممن يأتي إلى الجمعة يقتصرُ على تحيَّة المسجد، وهذا خلافُ الأولى.

وأخيرًا؛ هذا ما انتهى إليه الجُهد، وسطَّره القلم، والحمد لله أولًا وآخرًا، وصلَّى الله وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

**فهرس المصادر والمراجع**


١. القرآن الكريم.

٢. ابن أبي العز، علي. (١٤٢٤هـ). التنبيه على مشكلات الهداية. ط١، الرياض، مكتبة الرشد.

٣. ابن أبي شيبة، عبد الله. (١٤٠٩هـ). مصنف ابن أبي شيبة. ط١، الرياض، مكتبة الرشد.

٤. ابن الأثير، المبارك. (١٣٩٩هـ). النهاية في غريب الحديث والأثر. د.ط، بيروت، المكتبة العلمية.

٥. ابن القيم، محمد. (١٤١٥هـ). زاد المعاد في هدي خير العباد. ط٢٧، بيروت، مؤسسة الرسالة.

٦. ابن الملقن، عمر. (١٤٠٦هـ). تحفة المحتاج إلى أدلة المنهاج. ط١، مكة المكرمة، دار حراء.

٧. ابن المنذر، محمد. (١٤٠٥هـ). الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف. ط١، الرياض، دار طيبة.

٨. ابن باز، عبد العزيز. (د.ت). فتاوى نور على الدرب. جمعها: د. محمد بن سعد الشويعر. (د.ط).

٩. ابن بطال، محمد. (١٩٨٨م). النَّظم المستعذب في تفسير غريب ألفاظ المهذب. د.ط، مكة المكرمة، المكتبة التجارية.

١٠. ابن تيمية، أحمد. (١٤١٦هـ). مجموع الفتاوى. د.ط، المدينة النبوية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

١١. ابن حبان، محمد. (١٤١٤هـ). صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان. ط٢، بيروت، مؤسسة الرسالة.

١٢. ابن حجر، أحمد. (١٣٧٩هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري. د.ط، بيروت، دار المعرفة.

١٣. ابن حجر، أحمد. (١٤١٤هـ). موافقة الخبر الخبر في تخريج أحاديث المختصر. ط٢، الرياض، مكتبة الرشد.

١٤. ابن حجر، أحمد. (١٤١٥هـ). الإصابة في تمييز الصحابة. ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

١٥. ابن حجر، أحمد. (١٤٢٠هـ). المطالب العالية بزوائد المسانيد الثمانية. ط١، الرياض، دار العاصمة.

١٦. ابن رجب، عبد الرحمن. (١٤١٧هـ). فتح الباري شرح صحيح البخاري. ط١، المدينة النبوية، مكتبة الغرباء الأثرية.

١٧. ابن رشد الحفيد، محمد. (١٤٢٥هـ). بداية المجتهد ونهاية المقتصد. د.ط، القاهرة، دار الحديث.

١٨. ابن عابدين، محمد. (١٤١٢هـ). حاشية ابن عابدين. ط٢، بيروت، دار الفكر.

١٩. ابن عبد البر، يوسف. (١٣٨٧هـ). التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد. د.ط، المغرب، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية.

٢٠. ابن عبد البر، يوسف. (١٤١٢هـ). الاستيعاب في معرفة الأصحاب. ط١، بيروت، دار الجيل.

٢١. ابن عبد البر، يوسف. (١٤٢١هـ). الاستذكار. ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٢٢. ابن عثيمين، محمد. (١٤٢٧هـ). فتح ذي الجلال والإكرام بشرح بلوغ المرام. ط١، القاهرة، المكتبة الإسلامية.

٢٣. ابن قدامة، أحمد. (١٣٩٨هـ). مختصر منهاج القاصدين. (د.ط)، دمشق، دار البيان.

٢٤. ابن قدامة، عبد الله. (١٣٨٨هـ). المغني. د.ط، القاهرة، مكتبة القاهرة.

٢٥. ابن قدامة، عبد الله. (١٤١٤هـ). الكافي في فقه الإمام أحمد. (ط١، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م).

٢٦. ابن قرقول، إبراهيم. (١٤٣٣هـ). مطالع الأنوار على صحاح الآثار. ط١، قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

٢٧. ابن ماجه، محمد. (د.ت). سنن ابن ماجه. د.ط، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية.

٢٨. ابن مفلح، إبراهيم. (١٤١٨هـ). المبدع في شرح المقنع. ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٢٩. ابن مفلح، محمد. (١٤٢٤هـ). الفروع. ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.

٣٠. ابن منظور، محمد. (١٤١٤هـ). لسان العرب. ط٣، بيروت، دار صادر.

٣١. ابن نجيم، عمر. (١٤٢٢هـ). النهر الفائق شرح كنز الدقائق. ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٣٢. أبو يعلى، أحمد. (١٤٠٤هـ). مسند أبي يعلى. ط١، دمشق، دار المأمون.

٣٣. الأصبحي، مالك. (١٤٢٥هـ). الموطأ. ط١، أبو ظبي، مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان.

٣٤. الألباني، محمد ناصر الدين. (١٤٢٣هـ). صحيح أبي داود. ط١، الكويت، مؤسسة غراس.

٣٥. البابرتي، محمد. (د.ت). العناية شرح الهداية. د.ط، بيروت، دار الفكر.

٣٦. الباجي، سليمان. (١٣٣٢هـ). المنتقى شرح الموطأ. ط١، القاهرة، مطبعة السعادة.

٣٧. البخاري، محمد. (١٤٢٢هـ). صحيح البخاري. ط١، بيروت، دار طوق النجاة.

٣٨. البسام، عبد الله. (١٤٢٣هـ). توضيح الأحكام من بلوغ المرام. ط٥، مكّة المكرّمة، مكتَبة الأسدي.

٣٩. البعلي، محمد. (١٤٢٣هـ). المطلع على ألفاظ المقنع. ط١، جدة، مكتبة السوادي.

٤٠. البغوي، الحسين. (١٤٠٣هـ). شرح السنة. ط٢، دمشق، المكتب الإسلامي.

٤١. البغوي، الحسين. (١٤١٨هـ). التهذيب في فقه الإمام الشافعي. ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٤٢. البلدحي، عبد الله. (١٣٥٦هـ). الاختيار لتعليل المختار. د.ط، القاهرة، مطبعة الحلبي.

٤٣. البهوتي، منصور. (د.ت). كشاف القناع عن متن الإقناع. د.ط، بيروت، دار الكتب العلمية.

٤٤. البيضاوي، ناصر. (١٤٣٣هـ). شرح مصابيح السنة. د.ط، الكويت، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

٤٥. البيهقي، أحمد. (١٤١٢هـ). معرفة السنن والآثار. د.ط، كراتشي، جامعة الدراسات الإسلامية.

٤٦. البيهقي، أحمد. (١٤٢٤هـ). السنن الكبرى. ط٣، بيروت، دار الكتب العلمية.

٤٧. الترمذي، محمد. (١٣٩٥هـ). سنن الترمذي. ط٢، مصر، مكتبة مصطفى البابي الحلبي.

٤٨. التكروري، أحمد. (٢٠٠٠م). نيل الابتهاج بتطريز الديباج. ط٢، طرابلس، دار الكاتب.

٤٩. الجذامي، عبد الله. (١٤٢٣هـ). عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم المدينة. ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي.

٥٠. الجكني، محمَّد. (١٤١٥هـ). كوثر المعاني الدراري في كشف خبايا صحيح البخاري. ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.

٥١. الجندي، خليل. (١٤٢٩هـ). التوضيح في شرح المختصر الفرعي لابن الحاجب. ط١، نواكشوط والقاهرة، مركز نجيبويه.

٥٢. الجوزي، عبد الرحمن. (د.ت). كشف المشكل من حديث الصحيحين. د.ط، الرياض، دار الوطن.

٥٣. الجوهري، إسماعيل. (١٤٠٧هـ). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. ط٤، بيروت، دار العلم.

٥٤. الجويني، عبد الملك. (١٤٢٨هـ). نهاية المطلب في دراية المذهب. د.ط، جدة، دار المنهاج.

٥٥. الحطاب، محمد. (١٤١٢هـ). مواهب الجليل في شرح مختصر خليل. ط٣، بيروت، دار الفكر.

٥٦. الخطابي، حمد. (١٣٥١هـ). معالم السنن. ط١، حلب، المطبعة العلمية.

٥٧. الخطابي، حمد. (١٤٠٩هـ). أعلام الحديث. ط١، مكة المكرمة، مركز البحوث العلمية بجامعة أم القرى.

٥٨. الذهبي، محمد. (١٤٠٥هـ). سير أعلام النبلاء. ط٣، بيروت، مؤسسة الرسالة.

٥٩. الذهبي، محمد. (٢٠٠٣م). تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام. ط١، بيروت، دار الغرب الإسلامي.

٦٠. الذهلي، يحيى. (١٤١٧هـ). الإفصاح عن معاني الصحاح. د.ط، الرياض، دار الوطن.

٦١. الرازي، أحمد. (١٣٩٩هـ). مقاييس اللغة. د.ط، بيروت، دار الفكر.

٦٢. الرافعي، عبد الكريم. (١٤١٧هـ). العزيز شرح الوجيز. ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٦٣. الزرقاني، محمد. (١٤٢٤هـ). شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك. ط١، القاهرة، مكتبة

الثقافة الدينية.

٦٤. الزركشي، محمد. (١٤١٣هـ). شرح الزركشي. ط١، الرياض، دار العبيكان.

٦٥. الزركشي، محمد. (١٤١٣هـ). شرح الزركشي. ط١، الرياض، دار العبيكان.

٦٦. السِّجِسْتاني، أبو داود سليمان. (د.ت). سنن أبي داود. د.ط، بيروت، المكتبة العصرية.

٦٧. السمرقندي، محمد. (١٤١٤هـ). تحفة الفقهاء. ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية.

٦٨. الشافعي، محمد. (١٤٠٠هـ). مسند الشافعي. د.ط، بيروت، دار الكتب العلمية.

٦٩. الشافعي، محمد. (١٤١٠هـ). الأم. د.ط، بيروت، دار المعرفة.

٧٠. الشربيني، محمد. (١٤١٥هـ). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٧١. الشيباني، أحمد. (١٤٢١هـ). مسند أحمد. ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.

٧٢. الشيرازي، إبراهيم. (د.ت). المهذب في فقه الإمام الشافعي. (د.ط)، بيروت، دار الكتب العلمية.

٧٣. الصديقي، محمد أشرف. (١٤١٥هـ). عون المعبود شرح سنن أبي داود. ط٢، بيروت، دار الكتب العلمية.

٧٤. الصنعاني، عبد الرزاق. (١٤٠٣هـ). مصنف عبد الرزاق. ط٢، الهند، المجلس العلمي.

٧٥. الصنعاني، محمد. (١٤٣٢هـ). التنوير شرح الجامع الصغير. ط١، الرياض، مكتبة دار السلام.

٧٦. الصنعاني، محمد. (د.ت). سبل السلام. د.ط، القاهرة، دار الحديث.

٧٧. الطيبي، الحسين. (١٤١٧هـ). شرح الطيبي على مشكاة المصابيح . ط١، مكة المكرمة، مكتبة نزار مصطفى الباز.

٧٨. العثيمين، محمد. (١٤٢٢هـ). الشرح الممتع على زاد المستقنع. ط١، الرياض، دار ابن الجوزي.

٧٩. العدوي، علي (١٤١٤هـ). حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني. د.ط، بيروت، دار الفكر.

٨٠. العراقي، عبد الرحيم. (د.ت). طرح التثريب في شرح التقريب. د.ط، القاهرة، الطبعة المصرية القديمة.

٨١. العسقلاني، أحمد. (١٤٢٨هـ). التلخيص الحبير. ط١، الرياض، دار أضواء السلف.

٨٢. العكري، عبد الحي. (١٤٠٦هـ). شذرات الذهب في أخبار من ذهب. ط١، دمشق، دار ابن كثير.

٨٣. العمراني، يحيى. (١٤٢١هـ). البيان في مذهب الإمام الشافعي. ط١، جدة، دار المنهاج.

٨٤. العيني، محمود. (د.ت). عمدة القاري شرح صحيح البخاري. د.ط، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

٨٥. العيني، محمود. (١٤٢٠هـ). البناية شرح الهداية. ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٨٦. العيني، محمود. (١٤٢٠هـ). شرح سنن أبي داود. ط١، الرياض، مكتبة الرشد.

٨٧. الغـزالي، محمـد. (د.ت). إحيـاء علـوم الديـن. د.ط، بـيروت، دار المعرفـة.

٨٨. الفاكهـاني، عمـر. (١٤٣١هـ). ريـاض الأفهـام في شرح عمـدة الأحـكام. ط١، سـوريا، دار النـوادر.

٨٩. القـدوري، أحمـد. (١٤٢٧هـ). التجريـد. ط٢، القاهـرة، دار السـلام.

٩٠. القرطبـي، أحمـد. (١٤١٧هـ). المفهـم لمـا أشـكل مـن تلخيـص كتـاب مسـلم. ط١، دمشـق، دار ابـن كثـير.

٩١. القشـيري، مسـلم. (١٤٣٠هـ). صحيـح مسـلم. ط١، جـدة، دار المنهـاج.

٩٢. القشـيري، مسـلم. (د.ت). صحيـح مسـلم. تحقيـق: محمـد فـؤاد عبـد الباقـي. د.ط، بـيروت، دار إحيـاء الـتراث العـربي.

٩٣. قلعجـي، محمـد، وقنيبـي، حامـد. (١٤٠٨هـ). معجـم لغـة الفقهـاء. ط٢، دار النفائـس.

٩٤. الكاسـاني، أبـو بكـر. (١٤٠٦هـ). بدائـع الصنائـع في ترتيـب الشرائـع. ط٢، بـيروت، دار الكتـب العلميـة.

٩٥. كوكـب عبيـد، الحاجّـة. (١٤٠٦هـ). فقـه العبـادات عـلى المذهـب المالكـي. ط١، دمشـق، مطبعـة الإنشـاء.

٩٦. اللجنـة الدائمـة للبحـوث العلميـة والإفتـاء. (د.ت). فتـاوى اللجنـة الدائمـة، المجموعـة الثانيـة. د.ط، الريـاض، رئاسـة إدارة البحـوث العلميـة والإفتـاء.

٩٧. المـاوردي، عـلي. (١٤١٩هـ). الحـاوي الكبـير في فقـه مذهـب الإمـام الشـافعي. ط١، بـيروت، دار الكتـب العلميـة.

٩٨. المـرداوي، عـلي. (د.ت). الإنصـاف في معرفة الراجـح مـن الخـلاف. ط٢، القاهـرة، دار إحيـاء الـتراث العـربي.

٩٩. المرغينـاني، عـلي. (د.ت). الهدايـة في شرح بدايـة المبتـدي. (د.ط)، بـيروت، دار إحيـاء الـتراث العـربي.

١٠٠. المـزي، يوسـف. (١٤٠٠هـ). تهذيـب الكـمال في أسـماء الرجـال. ط١، بـيروت، مؤسسـة الرسـالة.

١٠١. المـواق، محمـد. (١٤١٦هـ). التـاج والإكليل لمختـصر خليـل. ط١، بـيروت، دار الكتـب العلميـة.

١٠٢. الناجـي، إبراهيـم. (١٤٢٠هـ). عجالـة الإمـلاء. ط١، الريـاض، مكتبـة المعـارف.

١٠٣. النـووي، يحيـى. (١٣٩٢هـ). شرح النـووي عـلى مسـلم. ط٢، بـيروت، دار إحيـاء الـتراث العـربي.

١٠٤. النـووي، يحيـى. (١٤١٢هـ). روضـة الطالبـين وعمـدة المفتـين. ط٣ بـيروت، دمشـق.

١٠٥. النـووي، يحيـى. (١٤١٨هـ). خلاصـة الأحـكام في مهـمات السـنن وقواعـد الإسـلام. ط١، بـيروت، مؤسسـة الرسـالة.

١٠٦. النـووي، يحيـى. (د.ت). المجمـوع شرح المهـذب. د.ط، بـيروت، دار الفكـر.

١٠٧. نويهـض، عـادل. (١٤٠٩هـ). معجـم المفسريـن. ط٣، بـيروت مؤسسـة نويهـض الثقافيـة.

١٠٨. الهَـرَري، محمـد. (١٤٣٠هـ). الكوكـب الوهـاج شرح صحيـح مسـلم. ط١، جـدة، دار

المنهـــاج.

١٠٩. اليحصبـــي، عيـــاض. (١٤١٩هـــ). إِكـــمَالُ المعلـــم بفوائـــد مســـلم. ط١، مـــصر، دار الوفـــاء.

**Bibliography**

1. al-Qur'ān al-Karīm.
2. Ibn Abī al-'Izz, 'Alī. (1424h). al-Tanbīh 'alá Mushkilāt al-Hidāyah. Ṭ1, al-Riyāḍ, Maktabat al-Rushd.
3. Ibn Abī Shaybah, 'Abd Allāh. (1409h). Muṣannaf Ibn Abī Shaybah. Ṭ1, al-Riyāḍ, Maktabat al-Rushd.
4. Ibn al-Athīr, al-Mubārak. (1399h). al-nihāyah fī Gharīb al-ḥadīth wa-al-athar. D. Ṭ, Bayrūt, al-Maktabah al-'Ilmīyah.
5. Ibn al-Qayyim, Muḥammad. (1415h). Zād al-ma'ād fī Hudá Khayr al-'ibād. ṭ27, Bayrūt, Mu'assasat al-Risālah.
6. Ibn al-Mulaqqin, 'Umar. (1406h). Tuḥfat al-muḥtāj ilá adillat al-Minhāj. Ṭ1, Makkah al-Mukarramah, Dār Ḥirā'.
7. Ibn al-Mundhir, Muḥammad. (1405h). al-Awsaṭ fī al-sunan wa-al-ijmā' wa-al-ikhtilāf. Ṭ1, al-Riyāḍ, Dār Ṭaybah.
8. Ibn Bāz, 'Abd al-'Azīz. (D. t). Fatāwá Nūr 'alá al-darb. jama'ahā /D. Muḥammad ibn Sa'd al-Shuway'ir. (D. Ṭ).
9. Ibn Baṭṭāl, Muḥammad. (1988m). alnaẓm al-musta'dhab fī tafsīr Gharīb alfāẓ al-Muhadhdhab. D. Ṭ, Makkah al-Mukarramah, al-Maktabah al-Tijārīyah.
10. Ibn Taymīyah, Aḥmad. (1416h). Majmū' al-Fatāwá. D. Ṭ, al-Madīnah al-Nabawīyah, Majma' al-Malik Fahd li-Ṭibā'at al-Muṣḥaf al-Sharīf.
11. Ibn Ḥibbān, Muḥammad. (1414h). Ṣaḥīḥ Ibn Ḥibbān bi-tartīb Ibn Balabān. ṭ2, Bayrūt, Mu'assasat al-Risālah.
12. Ibn Ḥajar, Aḥmad. (1379h). Fatḥ al-Bārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. D. Ṭ, Bayrūt, Dār al-Ma'rifah.
13. Ibn Ḥajar, Aḥmad. (1414h). muwāfaqah al-Khubar al-Khubar fī takhrīj aḥādīth al-Mukhtaṣar. ṭ2, al-Riyāḍ, Maktabat al-Rushd.
14. Ibn Ḥajar, Aḥmad. (1415h). al-Iṣābah fī Tamyīz al-ṣaḥābah. Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.
15. Ibn Ḥajar, Aḥmad. (1420h). al-maṭālib al-'Ālīyah bi-Zawā'id al-masānīd al-thamāniyah. Ṭ1, al-Riyāḍ, Dār al-'Āṣimah.
16. Ibn Rajab, 'Abd al-Raḥmān. (1417h). Fatḥ al-Bārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. Ṭ1, al-Madīnah al-Nabawīyah, Maktabat al-Ghurabā' al-Atharīyah.
17. Ibn Rushd al-Ḥafīd, Muḥammad. (1425h). bidāyat al-mujtahid wa-nihāyat al-muqtaṣid. D. Ṭ, al-Qāhirah, Dār al-ḥadīth.
18. Ibn 'Ābidīn, Muḥammad. (1412h). Ḥāshiyat Ibn 'Ābidīn. ṭ2, Bayrūt, Dār al-Fikr.
19. Ibn 'Abd al-Barr, Yūsuf. (1387h). al-Tamhīd li-mā fī al-Muwaṭṭa' min al-ma'ānī wa-al-asānīd. D. Ṭ, al-Maghrib, Wizārat 'umūm al-Awqāf wa-al-Shu'ūn al-Islāmīyah.
20. Ibn 'Abd al-Barr, Yūsuf. (1412h). al-

al-fā'iq sharḥ Kanz al-daqā'iq. Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

32. Abū Ya'lá, Aḥmad. (1404h). Musnad Abī Ya'lá. Ṭ1, Dimashq, Dār al-Ma'mūn.

33. al-Aṣbaḥī, Mālik. (1425h). al-Muwaṭṭa'. Ṭ1, Abū Ẓaby, Mu'assasat Zāyid ibn Sulṭān Āl Nahayyān.

34. al-Albānī, Muḥammad Nāṣir al-Dīn. (1423h). Ṣaḥīḥ Abī Dāwūd. Ṭ1, al-Kuwayt, Mu'assasat Ghirās.

35. al-Bābartī, Muḥammad. (D. t). al-'ināyah sharḥ al-Hidāyah. D. Ṭ, Bayrūt, Dār al-Fikr.

36. al-Bājī, Sulaymān. (1332h). al-Muntaqá sharḥ al-Muwaṭṭa'. Ṭ1, al-Qāhirah, Maṭba'at al-Sa'ādah.

37. al-Bukhārī, Muḥammad. (1422H). Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. Ṭ1, Bayrūt, Dār Ṭawq al-najāh.

38. al-Bassām, 'Abd Allāh. (1423h). Tawḍīḥ al-aḥkām min Bulūgh al-marām. ṭ5, mkkh almkrrmh, mktabh al-Asadī.

39. al-Ba'lī, Muḥammad. (1423h). al-Muṭli' 'alá alfāẓ al-Muqni'. Ṭ1, Jiddah, Maktabat al-Sawādī.

40. al-Baghawī, al-Ḥusayn. (1403h). sharḥ al-Sunnah. ṭ2, Dimashq, al-Maktab al-Islāmī.

41. al-Baghawī, al-Ḥusayn. (1418h). al-Tahdhīb fī fiqh al-Imām al-Shāfi'ī. Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

42. Albldḥy, 'Abd Allāh. (1356h). al-Ikhtiyār li-ta'līl al-Mukhtār. D. Ṭ, al-Qāhirah, Maṭba'at al-Ḥalabī.

Istī'āb fī ma'rifat al-aṣḥāb. Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Jīl.

21. Ibn 'Abd al-Barr, Yūsuf. (1421h). alāstdhkār. Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

22. Ibn 'Uthaymīn, Muḥammad. (1427h). Fatḥ Dhī al-Jalāl wa-al-ikrām bi-sharḥ Bulūgh al-marām. Ṭ1, al-Qāhirah, al-Maktabah al-Islāmīyah.

23. Ibn Qudāmah, Aḥmad. (1398h). Mukhtaṣar Minhāj al-qāṣidīn. (D. Ṭ), Dimashq, Dār al-Bayān.

24. Ibn Qudāmah, 'Abd Allāh. (1388h). al-Mughnī. D. Ṭ, al-Qāhirah, Maktabat al-Qāhirah.

25. Ibn Qudāmah, 'Abd Allāh. (1414h). al-Kāfī fī fiqh al-Imām Aḥmad. (Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, 1414h /1994m).

26. Ibn qrqwl, Ibrāhīm. (1433h). Maṭāli' al-anwār 'alá ṣiḥāḥ al-Āthār. Ṭ1, Qaṭar, Wizārat al-Awqāf wa-al-Shu'ūn al-Islāmīyah.

27. Ibn Mājah, Muḥammad. (D. t). Sunan Ibn Mājah. D. Ṭ, al-Qāhirah, Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabīyah.

28. Ibn Mufliḥ, Ibrāhīm. (1418h). al-mubdi' fī sharḥ al-Muqni'. Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

29. Ibn Mufliḥ, Muḥammad. (1424h). al-furū'. Ṭ1, Bayrūt, Mu'assasat al-Risālah.

30. Ibn manẓūr, Muḥammad. (1414h). Lisān al-'Arab. ṭ3, Bayrūt, Dār Ṣādir.

31. Ibn Nujaym, 'Umar. (1422h). al-nahr

53. al-Jawharī, Ismā‘īl. (1407h). al-ṣiḥāḥ Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-‘Arabīyah. ṭ4, Bayrūt, Dār al-‘Ilm.

54. al-Juwaynī, ‘Abd al-Malik. (1428h). nihāyat al-Muṭṭalib fī dirāyat al-madhhab. D. Ṭ, Jiddah, Dār al-Minhāj.

55. al-Ḥaṭṭāb, Muḥammad. (1412h). Mawāhib al-Jalīl fī sharḥ Mukhtaṣar Khalīl. ṭ3, Bayrūt, Dār al-Fikr.

56. al-Khaṭṭābī, Ḥamad. (1351h). Ma‘ālim al-sunan. Ṭ1, Ḥalab, al-Maṭba‘ah al-‘Ilmīyah.

57. al-Khaṭṭābī, Ḥamad. (1409h). A‘lām al-ḥadīth. Ṭ1, Makkah al-Mukarramah, Markaz al-Buḥūth al-‘Ilmīyah bi-Jāmi‘at Umm al-Qurá.

58. al-Dhahabī, Muḥammad. (1405h). Siyar A‘lām al-nubalā’. ṭ3, Bayrūt, Mu’assasat al-Risālah.

59. al-Dhahabī, Muḥammad. (2003m). Tārīkh al-Islām wa-wafayāt al-mashāhīr wa-al-a‘lām. Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Gharb al-Islāmī.

60. al-Dhuhlī, Yaḥyá. (1417h). al-Ifṣāḥ ‘an ma‘ānī al-ṣiḥāḥ. D. Ṭ, al-Riyāḍ, Dār al-waṭan.

61. al-Rāzī, Aḥmad. (1399h). Maqāyīs al-lughah. D. Ṭ, Bayrūt, Dār al-Fikr.

62. al-Rāfi‘ī, ‘Abd al-Karīm. (1417h). al-‘Azīz sharḥ al-Wajīz. Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

63. al-Zurqānī, Muḥammad. (1424h). sharḥ al-Zurqānī ‘alá Muwaṭṭa’ al-Imām Mālik. Ṭ1, al-Qāhirah, Maktabat al-Thaqāfah al-dīnīyah.

rah, Maṭba‘at al-Ḥalabī.

43. al-Buhūtī, Manṣūr. (D. t). Kashshāf al-qinā‘ ‘an matn al-Iqnā‘. D. Ṭ, Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

44. al-Bayḍāwī, Nāṣir. (1433h). sharḥ Maṣābīḥ al-Sunnah. D. Ṭ, al-Kuwayt, Wizārat al-Awqāf wa-al-Shu’ūn al-Islāmīyah.

45. al-Bayhaqī, Aḥmad. (1412h). ma‘rifat al-sunan wa-al-āthār. D. Ṭ, Karātshī, Jāmi‘at al-Dirāsāt al-Islāmīyah.

46. al-Bayhaqī, Aḥmad. (1424h). al-sunan al-Kubrá. ṭ3, Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

47. al-Tirmidhī, Muḥammad. (1395h). Sunan al-Tirmidhī. ṭ2, Miṣr, Maktabat Muṣṭafá al-Bābī al-Ḥalabī.

48. al-Takrūrī, Aḥmad. (2000M). Nayl al-ibtihāj bi-taṭrīz al-Dībāj. ṭ2, Ṭarābulus, Dār al-Kātib.

49. al-Judhāmī, ‘Abd Allāh. (1423h). ‘aqd al-Jawāhir al-thamīnah fī madhhab ‘Ālam al-Madīnah. Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Gharb al-Islāmī.

50. al-Jakanī, mḥmmad. (1415h). Kawthar al-ma‘ānī al-Darārī fī Kashf khabāyā Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. Ṭ1, Bayrūt, Mu’assasat al-Risālah.

51. al-Jundī, Khalīl. (1429h). al-Tawḍīḥ fī sharḥ al-Mukhtaṣar al-far‘ī li-Ibn al-Ḥājib. Ṭ1, Nuwākshūṭ wa-al-Qāhirah, Markaz Najībawayh.

52. al-Jawzī, ‘Abd al-Raḥmān. (D. t). Kashf al-mushkil min Ḥadīth al-ṣaḥīḥayn. D. Ṭ, al-Riyāḍ, Dār al-waṭan.

al-Tanwīr sharḥ al-Jāmi‘ al-Ṣaghīr. Ṭ1, al-Riyāḍ, Maktabat Dār al-Salām.

76. al-Ṣan‘ānī, Muḥammad. (D. t). Subul al-Salām. D. Ṭ, al-Qāhirah, Dār al-ḥadīth.

77. al-Ṭībī, al-Ḥusayn. (1417h). sharḥ al-Ṭībī ‘alá Mishkāt al-Maṣābīḥ. Ṭ1, Makkah al-Mukarramah, Maktabat Nizār Muṣṭafá al-Bāz.

78. al-‘Uthaymīn, Muḥammad. (1422H). al-sharḥ al-mumti‘ ‘alá Zād al-mustaqni‘. Ṭ1, al-Riyāḍ, Dār Ibn al-Jawzī.

79. al-‘Adawī, ‘Alī (1414h). Ḥāshiyat al-‘Adawī ‘alá sharḥ Kifāyat al-ṭālib al-rabbānī. D. Ṭ, Bayrūt, Dār al-Fikr.

80. al-‘Irāqī, ‘Abd al-Raḥīm. (D. t). ṭarḥ al-tthryb fī sharḥ al-Taqrīb. D. Ṭ, al-Qāhirah, al-Ṭab‘ah al-Miṣrīyah al-qadīmah.

81. al-‘Asqalānī, Aḥmad. (1428h). al-Talkhīṣ al-ḥabīr. Ṭ1, al-Riyāḍ, Dār Aḍwā’ al-Salaf.

82. al-‘Akarī, ‘Abd al-Ḥayy. (1406h). Shadharāt al-dhahab fī Akhbār min dhahab. Ṭ1, Dimashq, Dār Ibn Kathīr.

83. al-‘Umrānī, Yaḥyá. (1421h). al-Bayān fī madhhab al-Imām al-Shāfi‘ī. Ṭ1, Jiddah, Dār al-Minhāj.

84. al-‘Aynī, Maḥmūd. (D. t). ‘Umdat al-Qārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. D. Ṭ, Bayrūt, Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.

85. al-‘Aynī, Maḥmūd. (1420h). albnāyh sharḥ al-Hidāyah. Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

86. al-‘Aynī, Maḥmūd. (1420h). sharḥ Su-

64. al-Zarkashī, Muḥammad. (1413h). sharḥ al-Zarkashī. Ṭ1, al-Riyāḍ, Dār al-‘Ubaykān.

65. al-Zarkashī, Muḥammad. (1413h). sharḥ al-Zarkashī. Ṭ1, al-Riyāḍ, Dār al-‘Ubaykān.

66. Alssijistāny, Sulaymān. (D. t). Sunan Abī Dāwūd. D. Ṭ, Bayrūt, al-Maktabah al-‘Aṣrīyah.

67. al-Samarqandī, Muḥammad. (1414h). Tuḥfat al-fuqahā’. ṭ2, Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

68. al-Shāfi‘ī, Muḥammad. (1400h). Musnad al-Shāfi‘ī. D. Ṭ, Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

69. al-Shāfi‘ī, Muḥammad. (1410h). al-umm. D. Ṭ, Bayrūt, Dār al-Ma‘rifah.

70. al-Shirbīnī, Muḥammad. (1415h). Mughnī al-muḥtāj ilá ma‘rifat ma‘ānī alfāẓ al-Minhāj. Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

71. al-Shaybānī, Aḥmad. (1421h). Musnad Aḥmad. Ṭ1, Bayrūt, Mu’assasat al-Risālah.

72. al-Shīrāzī, Ibrāhīm. (D. t). al-Muhadhdhab fī fiqh al-Imām al-Shāfi‘ī. (D. Ṭ), Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

73. al-Ṣiddīqī, Muḥammad Ashraf. (1415h). ‘Awn al-Ma‘būd sharḥ Sunan Abī Dāwūd. ṭ2, Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

74. al-Ṣan‘ānī, ‘Abd al-Razzāq. (1403h). Muṣannaf ‘Abd al-Razzāq. ṭ2, al-Hind, al-Majlis al-‘Ilmī.

75. al-Ṣan‘ānī, Muḥammad. (1432h).

al-kabīr fī fiqh madhhab al-Imām al-Shāfi‘ī. Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

98. Mardāwī, ‘Alī. (D. t). al-Inṣāf fī ma‘rifat al-rājiḥ min al-khilāf. ṭ2, al-Qāhirah, Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.

99. al-Marghīnānī, ‘Alī. (D. t). al-Hidāyah fī sharḥ bidāyat al-mubtadī. (D. Ṭ), Bayrūt, Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.

100. al-Mizzī, Yūsuf. (1400h). Tahdhīb al-kamāl fī Asmā’ al-rijāl. Ṭ1, Bayrūt, Mu’assasat al-Risālah.

101. Mawwāq, Muḥammad. (1416h). al-Tāj wa-al-iklīl li-Mukhtaṣar Khalīl. Ṭ1, Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

102. al-Nājī, Ibrāhīm. (1420h). ‘Ujālat al-imlā’. Ṭ1, al-Riyāḍ, Maktabat al-Ma‘ārif.

103. al-Nawawī, Yaḥyá. (1392h). sharḥ al-Nawawī ‘alá Muslim. ṭ2, Bayrūt, Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.

104. al-Nawawī, Yaḥyá. (1412h). Rawḍat al-ṭālibīn wa-‘umdat al-muftīn. ṭ3, Bayrūt, Dimashq.

105. al-Nawawī, Yaḥyá. (1418h). Khulāṣat al-aḥkām fī muhimmāt al-sunan wa-qawā‘id al-Islām. Ṭ1, Bayrūt, Mu’assasat al-Risālah.

106. al-Nawawī, Yaḥyá. (D. t). al-Majmū‘ sharḥ al-Muhadhdhab. D. Ṭ, Bayrūt, Dār al-Fikr.

107. Nuwayhiḍ, ‘Ādil. (1409h). Mu‘jam al-mufassirīn. ṭ3, Bayrūt Mu’assasat Nuwayhiḍ al-Thaqāfīyah.

108. Alharary, Muḥammad. (1430h). nan Abī Dāwūd. Ṭ1, al-Riyāḍ, Maktabat al-Rushd.

87. al-Ghazālī, Muḥammad. (D. t). Iḥyā’ ‘ulūm al-Dīn. D. Ṭ, Bayrūt, Dār al-Ma‘rifah.

88. al-Fākihānī, ‘Umar. (1431h). Riyāḍ al-afhām fī sharḥ ‘Umdat al-aḥkām. Ṭ1, Sūriyā, Dār al-Nawādir.

89. al-Qudūrī, Aḥmad. (1427h). al-Tajrīd. ṭ2, al-Qāhirah, Dār al-Salām.

90. al-Qurṭubī, Aḥmad. (1417h). al-mufhim li-mā ushkila min Talkhīṣ Kitāb Muslim. Ṭ1, Dimashq, Dār Ibn Kathīr.

91. al-Qushayrī, Muslim. (1430h). Ṣaḥīḥ Muslim. Ṭ1, Jiddah, Dār al-Minhāj.

92. al-Qushayrī, Muslim. (D. t). Ṣaḥīḥ Muslim. taḥqīq /Muḥammad Fu’ād ‘Abd al-Bāqī. D. Ṭ, Bayrūt, Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.

93. Qal‘ajī, Muḥammad, wqnyby, Ḥāmid. (1408h). Mu‘jam Lughat al-fuqahā’. ṭ2, Dār al-Nafā’is.

94. al-Kāsānī, Abū Bakr. (1406h). Badā’i‘ al-ṣanā’i‘ fī tartīb al-sharā’i‘. ṭ2, Bayrūt, Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.

95. Kawkab ‘Ubayd, alḥājjh. (1406h). fiqh al-‘ibādāt ‘alá al-madhhab al-Mālikī. Ṭ1, Dimashq, Maṭba‘at al-inshā’.

96. al-Lajnah al-dā’imah lil-Buḥūth al-‘Ilmīyah wa-al-Iftā’. (D. t). Fatāwá al-Lajnah al-dā’imah, al-Majmū‘ah al-thāniyah. D. Ṭ, al-Riyāḍ, Ri’āsat Idārat al-Buḥūth al-‘Ilmīyah wa-al-Iftā’.

97. al-Māwardī, ‘Alī. (1419h). al-Ḥāwī

al-Kawkab al-wahhāj sharḥ Ṣaḥīḥ Muslim. Ṭ1, Jiddah, Dār al-Minhāj.

109. al-Yaḥṣubī, ‘Iyāḍ. (1419h). ikmālu al-Mu‘allim bi-fawā’id Muslim. Ṭ1, Miṣr, Dār al-Wafā’.

# فاعليّة اختلاف بيئة التّدريب الإلكتروني (المتزامن - المدمج) في تنمية التّحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم برمجيّة تعليميّة لدى طالبات إنتاج وسائط متعددة رقميّة.

# The effectiveness of the differences of E-training environment (Synchronous and Blended) on graduate students' learning outcomes designing skills of multimedia.

د.عبدالعزيز بن علي الزهراني
أستاذ تقنيات التعليم المشارك
كلية التربية -جامعة حائل.
alzahrani.aziz@gmail.com

Dr. Abdulaziz Ali Alzahrani
Associate professor of Instructional Technology
College of Education – University of Ha'il .
alzahrani.aziz@gmail.com

**ملخص البحث**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على فاعلية بيئة التدريب الإلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة. اتبعت الدراسة المنهج الشبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من ٤٢ طالبة من طالبات مقرر إنتاج وسائط رقمية متعددة بقسم تقنيات التعليم – جامعة حائل. تكونت المجموعة الأولى من ٢٠ طالبةً، واتبعت بيئة التدريب الإلكتروني المتزامن، والمجموعة الثانية (٢٢) طالبة.

اتبعت بيئة التدريب الإلكتروني المدمج. استخدمت استبانة لجمع البيانات والتي اختيرت بطريقة قصدية، واختبار لقياس التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات للطالبات. أظهرت النتائج أنّ البيئتين التدريبية الإلكترونية المدمجة (M=4.44, SD=0.391 )والمتزامنة (M=4.61, SD=0.418) كانت ذو فاعلية إلا أنّ بيئة التدريب الإلكتروني المتزامن كانت الأكثر فاعلية وفقاً لاستجابات الطالبات. وتوصّلت النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستبانة؛ بسبب اختلاف عدد الدورات التدريبية في الاستبانة إجمالا لصالح فئة ثلاث دورات فأقلّ، كما أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجات الطالبات في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية باختلاف البيئة التدريبية الإلكترونية لصالح بيئة التدريب الإلكتروني المدمج. نوقشت النتائج، وقدّمت عدّة توصيات ومقترحات بحثيّة.

**الكلمات المفتاحية:**
بيئات التدريب الإلكترونية، طالبات الدّراسات العليا.

**Abstract**

The aim of the current study was to identify the effectiveness of the differences of an e-training environment (synchronous – blended), and the differences on graduate student's learning outcomes of designing educational multimedia software in the two e-training environment. The study followed a quasi-experimental approach, and the sample consisted of 42 female students of a digital multimedia production course at Instructional Technology Department - University of Ha'il. the study design was applied on two groups; first group consisted of 20 students that followed E-training environment (synchronous Training), and second group consisted of 22 students followed E-training environment (Blended Training) and the sample was selected. A questionnaire was used to collect the effectiveness of the e-training environment and an exam was used to measure the students' learning outcomes. The results showed that both e-training environments were highly effective. However, first group (synchronous) was more effective than the second group (blended) according to the students' responses. The results also revealed that there were statistically significant differences in the questionnaire due to difference in number of training courses as a whole in favor of the category of three courses or less. Additionally, there are statistically significant differences in students' grades in developing educational multimedia software according to the electronic training environment in favor of electronic training environment (Blended Training). The results were discussed and recommendations and research proposals were presented .

**Keywords:**
Electronic Training environment, Graduate students.

**مقدمة**

تميّز عصر المعرفة باستخدام المستحدثات التكنولوجية في جميع مجالات الحياة، حيث أصبحت جزءً لا يتجزأ لمعظم المؤسسات والصناعات وفي مختلف المجالات، كما يتطلب عند استخدام هذه المستحدثات التكنولوجية أفرادًا يمتلكون المهارات التكنولوجية للتعامل مع هذه المستحدثات وتوظيفها بشكل صحيح (عبدالمجيد، ٢٠١٥). وشهدت المؤسسات التعليمية تطوراً جليًّا في استخدام المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية، حيث قاموا بتوجيه القيادات التربوية؛ سواءً في الجامعات أو في التعليم العام بدمج المستحدثات التكنولوجية من أجل تحسين العملية التعليمية (لبابنة وعبيدات، ٢٠٢٠). تميزت المستحدثات التكنولوجية بتعدد وسائطها مما جعل استخدام وسائط التعلم الآن أمرًا بارزًا، ويستمرّ تطويرها من قبل المعلمين ومصمّمي البرامج الأكاديمية لإنشاء مواد تعليمية إبداعية ومبتكرة وتفاعلية؛ سواءً كان في العملية التعليمية أو في التدريب (Sindu et al. 2021). كما أنّ المستحدثات التكنولوجية قد ساهمت في نقل التدريب نقلة نوعية في توفير فرص تدريب أفضل للمتدربين؛ وذلك لما توفّره من أدوات تفاعل وقاعات تدريب تزامنية وغير تزامنية تتوافق مع احتياجاتهم (أحمد، ٢٠٢٢).

ساهمت الثورة التكنولوجية في ظهور العديد من البيئات التدريبية الإلكترونية، مما زاد من كفاءة العملية التدريبية. إن توظيف المستحدثات التكنولوجية والبرمجيات التعليمية وتطويرها بشكلٍ مستمر يُسهم في تطوير البيئات التدريبية الإلكترونية مما يساعد المتدربين على رفع كفاءتهم المعرفية والمهارية (Wyk, 2018). وللبيئات التدريبية الإلكترونية عدة أنماط، بحيث يمكن تقسيمها إلى التدريب المتزامن أو غير متزامن أو التدريب المدمج (الخراز، ٢٠١٩؛ Getova et al. 2021). في بيئة التدريب الغير المتزامن يقوم المتدربون والمدرب بالدخول إلى شبكة الإنترنت في أوقات مختلفة لإنجاز المهام المختلفة والمشاريع إلا أنهم لا يتقابلون في الوقت الحقيقي (الخراز، ٢٠١٩). وهناك الكثير من الخصائص التكنولوجية في المنصات التدريبية التي تدعم استخدام هذا النمط من التدريب؛ مثل استخدام الوسائط المتعددة، البريد الالكتروني، النصوص الفائقة، الاختبارات القصيرة المباشرة، ملفات تدوين الملاحظات، وغيرها. وأما بيئة التدريب المتزامن، يتطلب من المتدربين والمدرب التواجد في زمنٍ محدد لإنجاز المهام التدريبية باستخدام المنصات التدريبية الإلكترونية (الخراز، ٢٠١٩؛ Kulik et al. 2020). كما يعتبرُ هذا النمط من أكثر البيئات التدريبية التفاعلية، حيث تتوفر فيه الكثير من الأدوات التي تمكن المتدربين جميعا من الكتابة والمشاركة في زمن واحد، ومن هذه الأدوات قاعة الحوار المباشر، السبورة البيضاء، والمؤتمرات المرئية والمسموعة. أما بالنسبة لبيئة التدريب المدمج، فيمكن تعريفها بأنها مزيج من التدريب التقليدي والتدريب الالكتروني باستخدام أنظمة التعلم الإلكتروني، والذي يستخدم جميع الوسائل والقدرات التكنولوجية والتقليدية ليُلبي الأهداف التعليمية للبرامج التدريبية ويتكيف مع خصائص المجموعة المستهدفة (عبدالمجيد، ٢٠١٥). يطلق على التدريب المدمج بالتدريب الخليط أيضًا، وذلك لأنه يجمع بين كلٍّ من التدريب المتزامن وغير المتزامن بهدف التركيز على مخرجات التعلم (الخراز، ٢٠١٩؛ Getova et al. 2021).

ساهم استخدام بيئة التدريب الإلكتروني في

توظيف العديد من الوسائل والأدوات والبرامج التعليمية، واستخدامه لأجهزة الكمبيوتر والهواتف الذكية في المجال التدريبي، بالإضافة إلى البرامج والوسائل المختلفة مثل السبورة التفاعلية (لبابنة وعبيدات، ٢٠٢٠). كما تساهم البرامج التدريبية في رفع الكفاءة المهنية المتدربين لضمان الحصول على أقصى إنتاجية ممكنة (عبدالمجيد، ٢٠١٥؛ Wyk, 2018). وعلى ذلك قامت المؤسسات التعليمية بتطبيق التدريب الإلكتروني المعزز بالوسائط المتعددة على المنصات الإلكترونية التي تدعم إدارة المعرفة والاتصالات عبر الإنترنت، بحيث يمكن للمتدربين الاتصال من المواقع البعيدة (هرملاني، ٢٠٢٢). تسهم بيئات التدريب الإلكتروني على خلق بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات القائمة على التكنولوجيا والشبكات والوسائط المتعددة، حيث يتفاعل المتدربون مع المحتوى العلمي؛ مما يمكنهم من تحقيق الهدف التدريبي في أقصر وقت وأقلّ جهد وبجودة عالية دون التقيد بحدود المكان والزمان. (قطران وعسلان، ٢٠١٨؛ العديل والسعيد، ٢٠٢١).

**مشكلة الدراسة:**

برزت مشكلة الدراسة من خلال خبرة الباحث في العمل الأكاديمي والتدريب، ومن خلال الدراسات السابقة التي أوضحت أنّ هناك فجوة بحثية في الأبحاث التربوية التجريبية لدراسة البيئات التدريبية الإلكترونية. فعند انتشار فايروس كورونا (Covid-19) واجهت العملية التعليمية والتدريبية الكثير من التحديات التي جعلتها تبحث عن حلول سريعة لاستمرار العملية التعليمية والتدريبية. ومن هذا المنطلق قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالاستفادة من التطور التكنولوجي وتوظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية والتدريبية، وتحويل التدريب من التدريب التقليدي إلى التدريب المتزامن سواء في التعليم العام والتعليم الجامعي.

ولأنّ التحول نحو البيئة الإلكترونية في التدريب يعتبر حديثًا في المملكة العربية السعودية، بحثت هذه الدراسة التجريبية بيئتين تدريبيتين قائمة على استخدام التكنولوجيا بشكل مختلف. فمن الضرورة اجراء الدراسات لقياس فاعلية بيئات التدريب الالكتروني سواء كانت متزامنة أو غير متزامنة، أو تعتمد على وسائط رقمية متعددة من أجل ملائمة التدريب مع البيئة التدريبية. وأوصت الدراسات السابقة (لبابنة وعبيدات، ٢٠٢٠؛ Mozharov et al. 2019؛ Wyk, 2018) بضرورة إجراء المزيد من الدراسات ، والتي تهدفُ إلى التعرف على فاعلية بيئات التدريب الالكتروني، وكيفية التواصل بين المدرب والمتدرب في ظل بيئات تدريبية الكترونية مختلفة، ودور المدربين في تقديم الدورات التدريبية الالكترونية. أكدت أيضًا الكثير من الدراسات أنّ تصميم المحتوى بما يتناسب مع البيئة الإلكترونية يسهم بشكل إيجابيٍّ في نجاح العملية التعليمية والتدريبية، مما يضفي على البيئة التدريبية التفاعل والتواصل الناجع. كما أشارت هرملاني (٢٠٢٢) إلى وجود ندرة في الدراسات التي درست بيئات التدريب الإلكتروني في ظل جائحة كوفيد -١٩، حيث إنّ أغلب الدراسات تناولت موضوع التعليم والتدريب الإلكتروني كبديل للتعليم والتدريب التقليدي. كما أشارا لبابنة وعبيدات (٢٠٢٠) بأنّ بيئات التدريب الإلكتروني تساهم بشكل مميز في مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين؛ حيث يمكن من خلال التقنيات الحديثة إنتاج برمجيات تعليمية متوافقة مع قدرات المتدربين وفقا لخصائصهم

وقدراتهم وميولهم.

أشار المؤتمر الدولي التعليم والتدريب الإلكتروني لتنمية القدرات البشرية (٢٠٢٢) إلى مواكبة التطور التكنولوجي ودوره في تنمية المهارات والمعارف وتنمية القدرات البشرية عبر استخدام التعليم والتدريب الإلكتروني. ومن ضمن توصيات مؤتمر تكنولوجيا التعليم والمقام في الرياض (٢٠٢١) ضرورة الاستفادة من البيئات الإلكترونية والتدريب الإلكتروني وتنمية مهارات التصميم التعليمي. وكذلك أوصى المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (٢٠٢٠) بالاستفادة من برامج التقويم الإلكتروني واستخدامها في البيئات الافتراضية لتسهم في تحسين جودة العملية التعليمية. كما أوصى المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠١٥) بتوظيف بيئات التعلم الافتراضي والاهتمام بتصميم البيئات الافتراضية وتجويد العملية التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية.

مما يؤكد هذا إلى الحاجة إلى تدريب المدربين في تطوير مهاراتهم التكنولوجية والمعرفية بما يتوافق مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة. لذا نجد الكثير من التربويين وخبراء التقنية يطالبون بتوظيف هذه المستحدثات التكنولوجية في البيئات التدريبية الإلكترونية. ومن هذا المنطلق بحثت هذه الدراسة مدى فاعلية اختلاف بيئات التدريب الإلكترونية في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة.

**أسئلة الدراسة:**

تهدفُ هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية بيئة التدريب الإلكتروني في بيئتين مختلفتين (بيئة التدريب الإلكتروني المدمج وبيئة التدريب الإلكتروني المتزامن) في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية من وجهة نظر طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة؛ لذا تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما فاعلية اختلاف بيئة التدريب الإلكتروني (المدمج - المتزامن) في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات

طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة؟

٢. ما فاعلية اختلاف بيئة التدريب الإلكتروني (المدمج - المتزامن) في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية اختلاف بيئة التدريب الإلكتروني (المدمج - المتزامن) في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى التالي:

١. الكشف على أثر متغير التحصيل المعرفي المرتبط بتنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية باختلاف بيئة التدريب الإلكتروني (المدمج  المتزامن) لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة.

٢. التعرُّف على فاعلية بيئات التدريب الإلكترونية المدمج والمتزامن في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية من لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة.

٣. الكشف على أثر المتغير عدد الدورات التدريبية في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية باختلاف بيئة التدريب الالكتروني (المدمج - المتزامن) لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية

متعـددة.

**أهمية الدراسة**

تُسهم هذه الدراسة إلى ما يلي:

١.إثـراء المكتبـات العربيـة والأبحـاث فيـما يخـص بيئـات التدريـب الالكـتروني ومسـايرة الاتجاهـات العالميـة الحديثـة.

٢.توظيـف المسـتحدثات التكنولوجيـة في بيئـات التدريـب المختلفـة لتحقيـق مخرجـات تدريبيـة مميـزة.

٣.تعزيـز دافعيـة المتدربـين للاسـتفادة مـن البرامج التدريبيـة الالكترونيـة في حياتهـم المهنية.

٤.تسـليط الضـوء للقيـادات التربويـة في المؤسسـات التعليميـة عـلى ضرورة الاسـتفادة مـن بيئـات التدريـب الإلكـتروني لتأهيـل وتدريـب المتدربـين وذلـك بتوفـير برامـج تدريبيـة إلكترونيـة في جميـع المجـالات العلميـة.

٥.الوقـوف عـلى فاعليـة بيئـات التدريـب الإلكترونيـة لتنميـة المهـارات ومـدى وملاءمتهـا لمعايـير التدريـب الإلكـتروني مـن وجهـة نظـر المتدربـين.

٦.توفـير البرامـج والأدوات التعليميـة والدعـم التقنـي لبيئـات التدريـب الإلكـتروني، والاسـتفادة مـن بيئـات التدريـب الإلكـتروني.

**حدود الدراسة:**

**الحـدود الموضوعيـة:** فاعليـة اختـلاف بيئـة التدريـب الإلكـتروني (المدمـج - المتزامـن) في تنميـة مهـارات تصميـم برمجيـة تعليميـة لـدى طالبـات إنتـاج وسـائط رقميـة متعـددة.

**الحـدود البشريـة:** طالبـات الدراسـات العليـا لمقرر إنتـاج وسـائط رقميـة متعـددة، جامعـة حائل.

**الحـدود المكانيـة:** قسـم تقنيـات التعليـم - كليـة التربيـة، جامعـة حائـل

**الحـدود الزمانيـة:** الفصـل الـدراسي الثـاني مـن العـام الـدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣ هــ والفصـل الدراسي الثـاني مـن العـام الـدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤ هــ

**مصطلحات الدراسة:**

**بيئة التدريب الإلكتروني:**

تُعـرف بأنهـا: بيئـة تفاعليـة غنيـة بالتطبيقـات المتوفـرة في أنظمـة التعلـم الإلكـتروني التـي تسـاعد المـدرب والمتـدرب عـلى تحقيـق الأهـداف التدريبيـة عـبر تفاعلهـم مـع المحتـوى العلمـي في أقـصر وقـتٍ وأقـلّ جهـد بأعـلى جـودة دون تقيـد بحـدود المـكان والزمـان (البيطـار وآخـرون، ٢٠٢٠). وعرفهـا الباحـث إجرائيًّـا هـي: بيئـة تفاعليـة تدريبيـة تسـتخدم أدوات رقميـة لتقديـم الحقائـب التدريبيـة، ومـن خلالهـا يتفاعـل المتدربـون مـع المـدرّب أو مـع أقرانهـم عـبر أنظمـة إدارة التعلـم بطريقـة تزامنيـة أو مدمجـة لتحقيـق الأهـداف التدريبيـة، وتحتـوي عـلى مجموعـة مـن الأدوات التـي تسـهم في إنجـاح التدريب الإلكـتروني، وتمكّـن المـدرب مـن تقييـم المتدربـين لمعرفـة مـدى اكتسـابهم للمعـارف والمهـارات.

**برمجية تعليمية:**

يعرفهـا قطـران وعسـلان (٢٠١٨) بأنهـا برامـج متوفـرة في أجهـزة الحاسـب الآلي وتتضمـن النصـوص، ومقاطـع فيديـو، ومقاطـع صوتيـة، ورسـوم ثابتـة ومتحركـة، وتتفاعـل هـذه العنـاصر وتصبـح متكاملـة، ومـن ثـم تعـرض عـبر جهـاز الحاسـب الآلي.

ويعرفهـا الباحـث إجرائيًّـا بأنهـا: مجموعـة مـن الـدروس والأنشـطة التعليميـة تقـوم المتدربـات في الدراسـة التجريبيـة الحاليـة بتصميمهـا وإنتاجهـا باسـتخدام برامـج الحاسـب الآلي.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**المحور الأول: بيئة التدريب الإلكتروني**

في ظلّ التطور التكنولوجي والتحول الرقمي تسعى الكثير من المؤسسات التعليمية الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها في العملية التعليمية أو التدريبية لتحسين وتجويد المخرجات. اتجهت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية والجامعات إلى توظيف بيئة التدريب الإلكتروني في تقديم البرامج والورش التدريبية، لما حققته هذه البيئات من فاعلية أثناء جائحة كورونا (بدران وآخرون، ٢٠٢٢). ففي ظل هذه الجائحة، أصبح من الضروري الانتقال من التدريب التقليدي إلى التدريب الالكتروني وتوظيف بيئات التدريب الالكترونية في تنمية مهارات ومعارف المتدربين (العديل والسعيد،٢٠٢١). وأشار عبدالفتاح ومنصور (٢٠١٩) إلى بيئات التدريب الالكتروني تسهم في الارتقاء بالعملية التدريبية وتجويد التحصيل المعرفي و المهاري للمتدربين.

لمواكبة التقدم التكنولوجي، انتشرت بيئة التدريب الإلكتروني، والتي تشمل عدة مميزات، مثل جودة التصميم التدريبي وكفاءته العالية، البيئة التعليمية الجذابة التي توفر نوع من الإثارة والتشويق للمتدربين، كما تعمل على إكسابهم للمعارف والأفكار والمهارات بفاعلية (قطران وعسلان، ٢٠١٨؛ لبابنة وعبيدات، ٢٠٢٠)، وكما يساعد المتدرب في الاعتماد على ذاته على تحقيق الأهداف المرجوة (البيطار وآخرون،٢٠٢٠؛ Ke-skin & Yurdugul, 2020). فنجاح التدريب الإلكتروني يتطلب وضع خطة منظمة ذات مراحل متعددة لكي يؤدي دوره في تطوير مهارات المتدربين، والتغلب على التحديات التي تواجههم (أحمد، ٢٠٢٢). كما أن التدريب الالكتروني الناجح يتطلب وجود الأدوات المناسبة مثل الإنترنت، وتطبيقات التدريب الإلكتروني، والمنصات التدريبية الإلكترونية، وبرامج المحاكاة (الخراز، ٢٠١٩). علاوة على ذلك، هناك حاجة إلى استخدام أساليب تدريب أو عرض المادة التدريبية المناسبة لتنمية مهارات إنتاج البرامج الرقمية وفق المعايير التربوية لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي (قطران وعسلان، ٢٠١٨).

**أنماط بيئة التدريب الإلكتروني**

أشار الميندنقر وكيمبف وهامان (Allmending-er, Kempf & Hamann, 2009) إلى أن هناك ثلاثة أنماط لبيئات التدريب الالكتروني وهي:

١. بيئة التدريب الإلكتروني المتزامن وهي بيئة تدريبية تتطلب الاتصال عبر شبكة الانترنت، وتسمح للمدرب والمتدرب التواصل تزامنيًّا باستخدام أدوات اتصال تزامنية، مثل المؤتمرات الصوتية والمرئية ومشاركة الملفات والسبورة البيضاء وغرف الحوار.

٢. بيئة التدريب الإلكتروني الغير متزامن وهي بيئة الكترونية لا تجمع بين المدرب والمتدرب في مكان أو زمن محدد. ويعدّ هذا النمط أكثر مرونة من النمط السابق (المتزامن)؛ حيث يتحرر المتدرب من القيود المكانية والزمانية، وتساعد هذه البيئة المتدرب على اختيار الزمن المناسب له للاطلاع على الحقائب التدريبية وتحقيق أهداف الدورات التدريبية. ويستخدم المتدرب عدة أدوات مثل البريد الالكتروني، وملفات الوسائط السمعية أو المرئية.

٣. بيئة التدريب الإلكتروني المدمج وهي بيئة تجمع ما بين البيئة التدريبية التقليدية والبيئة التدريبية الإلكترونية حسب ما يتطلبه الموقف التدريب الإلكتروني.

**فاعلية بيئة التدريب الإلكتروني**

إنّ عصر التكنولوجيا وما يتبعه من تطورات سريعة يؤكد على ضرورة إعداد المتدربين بالمهارات والخبرات التي تمكنهم من التعامل مع بيانات وتحديات العصر، وكذلك توظيف الابتكارات التكنولوجية واستثمار قدراتها في مجال التعليم (أحمد، ٢٠٢٢). وبالرغم مما يعتقده البعض من أنّ بيئة التدريب الإلكتروني لا تقوم بإلغاء دور المتدرب، بل تقوم بجعله أكثر أهمية وأكثر تحديًّا، لأنه بحاجة إلى تدريب وتوظيف الكثير من التقنيات والأساليب الجديدة في البرامج التدريبية (الخراز، ٢٠١٩). يتطلب أن تكون بيئة التدريب تسمح بالحصول على الكثير من المعلومات بسهولة، لذا يكون دور المتدرب هنا في معرفة كيفيّة التصفح الفعّال لمصادر المعلومات، مثل الانترنت وقواعد البيانات؛ من أجل الحصول على المعلومات وفي أقل وقت وجهد. كما أكد ملتقى مهارات المعلمين في الأردن على أهمية تزويد الأجيال بعقلية مرنة مستقلة تمكنهم من العمل وتقبل البيئات الجديدة المستخدمة وتسهل لهم الحصول على مهارات جديدة خلال مسيرتهم التعليمية (لبابنة وعبيدات، ٢٠٢٠). إضافة إلى ذلك يتطلب تصميم المحتوى العلمي في البيئة التدريبية الالكترونية معرفة ومهارة في استخدام الوسائط المتعددة وباتباع خطوات التصميم التعليمي؛ كمرحلة التخطيط، مرحلتي تصميم وتنسيق الشرائح، مرحلة إضافة الوسائط المتعددة، إضافة إلى مراحل الحفظ والطباعة والنشر للدرس الالكتروني أو العرض التقديمي (هرملاني، ٢٠٢٢؛ Mozharov et al. 2019). ومن خصائص بيئات التدريب الالكتروني أن يكون هناك فصلاً مكانياً بين المدرب والمتدرب، وأن يكون هناك مرونة في اختيار التوقيت الذي يناسب المتدربين. وتوفر بيئات التدريب الإلكترونية الأدوات التي تحقق التفاعل بين المتدربين والمدرب أو مع أقرانهم. كما تراعي الفروق الفردية بين المتدربين والتخلص من الحاجز النفسي لديهم (دياب ومحمد، ٢٠٢٢).

**المحور الثاني: التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم برمجية تعليمية**

من أجل مواكبة التغيرات السريعة في مناهج التدريب وتصميم المحتوى والأساليب، توفر بيئة التدريب الإلكتروني طرقًا مرنة يمكن الوصول إليها بفعالية وبشكل مستمر عن طريق استخدام المنصات الالكترونية. كما اشارت دراسة عبدالمجيد (٢٠١٥) بأنّ بيئة التدريب الإلكتروني يزيد من التحصيل العلمي للمتدربين في المادة العلمية، ويشجع على التعلم الذاتي، وكما يساهم في تحسين وتطوير مخرجات العملية التدريبية. كما أنها تضفي جوًّا اجتماعيًّا مما يجعلها بيئة ماتعة وتشاركية بين المتدربين، وينعكس ذلك إيجابًا على زيادة التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم (أحمد، ٢٠٢٢). إنّ بيئة التدريب الإلكتروني تسهم في تحقيق الاتصال الفعال بين المتدرب والمحتوى عبر الأدوات المتوفرة في بيئة التدريب مما ينعكس إيجابًا على دافعية ورغبة المتدرب في انجاز الأنشطة التدريبية وتحقيق الأهداف المرجوة. كما أنّ بيئة التدريب الإلكتروني تسهم في تحسين تعلم المتدربين وتنمية تحصيلهم المعرفي والمهاري، فبيئة التدريب الالكتروني توفر العديد من الوسائط التدريبية والاستراتيجيات المتبعة بما يتوافق مع الفروق الفردية للمتدربين، والذي يسهم في زيادة التحصيل المعرفي والمهاري لديهم (هرملاني، ٢٠٢٢).

**الدراسات السابقة**

تناولت العديد من الدراسات بيئات التدريب الإلكتروني، وسيسرد الباحث الدراسات ذات الصلة ومنها.

**الدراسات العربية**

هدفت دراسة بدران وآخرون (٢٠٢٢) للتعرف على أثر أنماط تقديم المحتوى في بيئة التدريب الإلكتروني قائمة على الويب لدى معلمي الحاسب الآلي. استخدم الباحثون المنهج التجريبي، وشارك في هذه الدراسة ٣٠ معلمًا ومعلمة، بإدارة فاقوس التعليمية، واختيرت العينة بطريقة قصدية، واستخدم الباحثون الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة كأداتي دراسة. وجاءت نتائج هذه الدراسة أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين التحصيل العلمي القبلي والبعدي المتعلق بمهارات إنتاج الرحلات المعرفية لصالح التطبيق البعدي، وأشارت الدراسة أيضًا أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لتقييم جودة المنتج لمهارات إنتاج الرحلات المعرفية لصالح التطبيق البعدي. وأوصت الدراسة على استخدام الرحلات المعرفة كبديل للأنشطة الصفية وتدريب المعلمين على مهارات تصميم الرحلات المعرفية ضمن برامج تدريبية يقدمها وزارة التربية والتعليم.

هدفت دراسة دياب ومحمد (٢٠٢٢) للكشف عن أثر نمط الحضور الصوتي والمرئي للمدرب في بيئة التدريب الالكتروني المتزامن وتفاعله مع مستوى يقظة المتدربين (المرتفع - المنخفض) على تنمية كفاءة التدريب والتدفق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود. استخدم الباحثان المنهج الوصفي والتجريبي، وبلغت عينة الدراسة ٨٠ طالباً، واختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية. واستخدم الباحثان اختبار الجوانب المعرفية لمهارات التحول الرقمي لحساب كفاءة التدريب ومقياس التدفق الأكاديمي ومقياس اليقظة العقلية. وتبيّن في نتائج الدراسة أن هناك تفوق مجموعتي نمط الحضور الصوتي ومجموعة اليقظة العقلية المرتفعة في كفاءة التدريب والتدفق الأكاديمي، ولم توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين نمط الحضور المرئي ذوي اليقظة العقلية المنخفضة ونمط الحضور المرئي ذوي اليقظة العقلية المرتفعة في كل من كفاءة الدريب والتدفق الأكاديمي.

وأما دراسة أحمد (٢٠٢٢) هدفت إلى فاعلية برنامج تدريب إلكتروني عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحو التدريب الإلكتروني. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والشبه التجريبي لهذه الدراسة، وبلغت عينة الدراسة ٣٠ طالباً، وكانت العينة قصدية. واستخدمت الباحثة استبانة وبطاقة ملاحظة واختبار لقياس التحصيل العلمي. وجاءت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروقا ذات دلالة إحصائية لمتوسط التحصيل العلمي لطلبة تكنولوجيا التعليم في القياس القبلي والبعدي للتجربة لصالح التطبيق البعدي. وأشارت نتائج الدراسة أيضًا أن هناك تحسنًا واضحًا في مستوى مهارات استخدام الفصول الافتراضية لصالح التطبيق البعدي؛ مما أثّر إيجابًا على رفع مستوى الجانب المعرفي والمهاري والاتجاهات نحو استخدام الفصول الافتراضية في بيئة التدريب الإلكتروني المتزامن لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

هدفت دراسة هرملاني (٢٠٢٢) إلى معرفة أهم التحديات التي يواجهها بعض المدربين والمتدربين الذين خاضوا تجربة التدريب الإلكتروني في ظلّ جائحة كورونا في كلٍّ من سورية والعراق. قامت الباحثة باستطلاع الآراء والقيام بمقابلات شخصية

لمدربي ومتدربي التنمية البشرية في سوريا والعراق. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت العينة المختارة من ثمانين مدربًا ومئة وستة وعشرين متدربًا، خاضوا تجربة التدريب الإلكتروني خلال جائحة كورونا، والتي اختيرت بطريقة قصدية. وأظهرت النتائج بأنّ الانتقال إلى التدريب الإلكتروني جعل البعض يواجه بعض المشاكل التقنية في كيفية إعداد حقائب تدريبية متوافقة مع التدريب الإلكتروني من حيث طريقة العرض والتدريبات، استخدام لغة الجسد المناسبة، إدارة الجلسة، طرق التأثير على المتدربين وإبقائهم مهتمين ومتابعين خلال الجلسة التدريبية. كما وجدت الباحثة بأنّ بعض المتدربين وخاصة الفئة العمرية التي تتجاوز سنّ ٣٥)، قد واجهوا صعوبات في حضور دورات تدريبية افتراضية أكثر من غيرهم؛ بسبب عدم معرفتهم بكيفية التعامل مع المنصّات التعليمية والبرامج الافتراضية، وأوصت الدراسة بتكثيف الدورات التدريبية للمتدربين لمن تتجاوز أعمارهم ٣٥ عاماً.

هدفت دراسة العديل والسعيد (٢٠٢١) إلى الكشف عن فاعلية تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية في تنمية مهارات تصميم الدرس الإلكتروني لدى طلاب جامعة الباحة. تمّ استخدام المنهج الشبه التجريبي، واستخدمت الدراسة أداتي الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة. تكونت العينة من ٤٤ طالباً، حيثُ تم تقسيمهم إلى مجموعتين، ٢٢ طالبًا في المجموعة التجريبية و٢٢ في المجموعة الضابطة، والتي اختيرت بطريقة قصدية. أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة لاختبار التحصيل المعرفي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات تصميم الدروس. كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ على بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات تصميم الدرس، وأوصوا بضرورة استخدام بيئات التعلم الإلكترونية في التعليم والتدريب.

كما هدفت دراسة إبراهيم وكامل وعبدالرحمن (٢٠٢١) إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم الاستديو الافتراضي لدى طلبة تكنولوجيا التعليم. اتبع الباحثون المنهج التجريبي، واختيرت العينة بالطريقة القصدية، وبلغ عدد عينة الدراسة ٤٠ طالباً وطالبةً. استخدم بطاقة ملاحظة وبطاقة تقييم للفيديو التعليمي كأداتين للدراسة. وتوصلت النتائج إلى هناك أثراً إيجابيا للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات تصميم استوديو افتراضي لدى الطلبة لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة العيسى والعمران (٢٠٢١) إلى التعرف على متطلبات ومبررات ومعوقات التدريب الإلكتروني من وجهة نظر المدربات والمتدربات في عمادة تطوير المهارات بجامعة الملك سعود. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وكانت أداة الدراسة استبانة. تكونت العينة من ٣٨٤ متدربة، من أصل ٤٠٠ متدربة، و٢٠ مدربة، من أصل ٢٠ مدربة. وجدت نتائج الدراسة أن هناك كفاءة تكنولوجية لدى المتدربات في تشغيل الكمبيوتر وملحقاته، وهناك فريق يقدم الدعم الفني عند الحاجة، وفيما يتعلق بمعوقات التدريب الإلكتروني؛ احتلت المعوقات الإدارية المركز الأول بالنسبة للمدربات والمتدربات. أوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بالبنية التحتية لتجنب هذه المعوقات وتلبية احتياجات المتدربات.

وأما دراسة العتيبي والعبدلي (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرُّف على فاعلية بيئات التعلم الإلكترونية (الافتراضية والمدمجة) في تدريس الحاسب الآلي على

التحصيل العلمي لدى طلاب الصف الثالث متوسط. المنهج التجريبي هو المنهج المستخدم في هذه الدراسة، واختيرت العينة بطريقة قصدية، وبلغ عدد أفراد العينة ٣٩ طالبًا، مقسمة على مجموعتين (الضابطة، والتجريبية). وجاءت نتائج الدراسة بوجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الافتراضية والمدمجة في نتائج الاختبار المعرفي القبلي والبعدي يعزى لصالح الاختبار البعدي، كما أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح البيئة الافتراضية، وأكدت الدراسة أنّ بيئات التعلم الإلكترونية ذات فاعلية في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الحاسب الآلي.

وقام محمد وآخرون (٢٠٢٠) إلى الكشف عن أثر بيئة تدريب تشاركية عبر المنصات التعليمية الإلكترونية لتنمية مهارات استخدام السبورة التفاعلية والكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الإعدادية. استخدم الباحثون المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، واستخدم الباحثون اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة كأداتي للدراسة. بلغت عينة الدراسة ٣٠ معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الإعدادية، والتي اختيرت بطريقة قصدية. أظهرت نتائج الدراسة إلى ارتفاع التحصيل العلمي لمعلمي المرحلة الإعدادية في الاختبار المعرفي بعد تطبيق البيئة التشاركية الإلكترونية مقارنة بمستوى تحصيلهم قبل الدراسة. كما يوجد فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي في الإداء العملي لتنمية مهارات السبورة التفاعلية لصالح التطبيق البعدي. وأوصت الدراسة إلى توظيف بيئة التعلم الإلكترونية التشاركية في العلمية التدريبية.

كما هدفت دراسة العصيمي وكمال (٢٠١٩) إلى معرفة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجانب المعرفي والمهاري لمهارات تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طالبات الدبلوم التربوي في جامعة الباحة. اتبعت الباحثتان المنهج التجريبي، واختيرت عينة الدراسة بطريقة العشوائية، واستخدمتا الاختبار وبطاقة ملاحظة كأداتين للدراسة. وتوصلت الباحثتان إلى أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجانب المعرفي والمهاري بتصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني لدى الطالبات لصالح المجموعة التجريبية، وعلاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ولبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة الخراز (٢٠١٩) إلى تناول ومراجعة للتدريب الإلكتروني، واستعراض بعض)، وتطبيقات أنظمة إدارة التعلم (Black-board، Moodle، WebCT)، واستخدامات البيئة التدريبية الإلكترونية. إضافة إلى أدوار كلٍّ من أخصائي التكنولوجيا، المدرب، والمتدربين في بيئة التدريب الإلكتروني. نتج عن هذه المراجعة تأييد الباحثة لأهمية التدريب الالكتروني في رفع مستوى التعليم ومستوى كفاءة الأنظمة التعليمية بشكل عام.

وهدفت دراسة عبدالفتاح ومنصور (٢٠١٩) أثر اختلاف أنماط بيئات التدريب الالكتروني (المتزامن – الغير متزامن – المدمج) في تنمية كفايات معلمي ذوي الإعاقة السمعية عبر استخدام تطبيقات جوجل. استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي والتجريبي. واستخدما الباحثان الاختبار التحصيلي ومقياس الكفايات. وبلغ مجموع أفراد العينة ٤٤ معلمًا، والذين تمّ اختيارهم بطريقة

قصدية. وظهرت نتائج هذه الدراسة بأنّ بيئة التدريب الإلكتروني المدمج باستخدام تطبيقات جوجل ذو فاعلية في تنمية الجانب المعرفي والجانب الأدائي.

هدفت دراسة سلامة، وحسن، وسالم (٢٠١٨) لمعرفة أثر تصميم مدونة تعليمية على تنمية مهارات تصميم برامج الفيديو الرقمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم في جامعة الزقازيق. استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الشبه التجريبي، واختيرت العينة بطريقة عشوائية، وبلغ عدد أفراد العينة ٤٠ طالباً. وأشاروا إلى أن الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة استبانة، واختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، وبطاقة تقييم المنتج. وجاءت النتائج إلى أن المدونة التعليمية كان لها فاعلية ملحوظة في تنمية مهارات تصميم برامج الفيديو الرقمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. كما أنّ المدونة التعليمية ساهمت في تحسين مستوى التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم برامج الفيديو الرقمي وانتاجها لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

قام قطران وعسلان (٢٠١٨) بدراسة أثر تتابع أساليب التدريب في تنمية مهارات إنتاج البرامج التعليمية باستخدام برنامج Articulate Storyline. استخدم الباحثان المنهج الوصفي والمنهج التجريبي. كونت العينة من ٥٢ طالبًا، من قسم معلم الحاسوب بكلية التربية في جامعة الحديدة، والذين تمّ اختيارهم بطريقة قصدية. تمّ توزيع عينة البحث إلى مجموعتين متكافئتين، حيث تدرّبت المجموعة الأولى وفقا لأسلوب (مشاهدة النموذج - متابعة الفيديو - التطبيق العملي)، بينما تدربت المجموعة الثانية وفقًا لأسلوب (متابعة الفيديو - مشاهدة النموذج - التطبيق العملي) ومن ثم تطبيق أدوات بحث، مثل الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبل وبعد من أجل معرفة التتابع الأفضل لتنمية المهارات. تفوقت المجموعة الأولى من حيث النتائج في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة. وأوصت الدراسة تضمين نظم تأليف البرامج التعليمية الحديثة والتي تتوافق مع معايير النشر الالكتروني على نظم إدارة التعلم (LMS) في المقررات ذات الصلة مثل مقرر الوسائط المتعددة، ومقرر تصميم البرامج وغيرها.

هدفت دراسة عبدالمجيد (٢٠١٥) إلى الكشف عن الآثار المختلفة لنمطي التدريب الإلكتروني المساعد والمدمج في تنمية مهارات استخدام الفصول الافتراضية لدى طلبة الدراسات العليا واتجاهاتهم نحوها. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي من خلال اختيار مجموعتين والقيام لتقدير التأثير السببي للتدريب الإلكتروني على المجموعتين؛ من خلال الاختبارات القبلية والبعدية. تمّ تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٦٠) طالباً من طلاب الدراسات العليا، حيثُ تمّ اختيارهم بطريقة قصدية. توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ أسلوب التدريب المدمج أكثر فاعلية من أسلوب التدريب المساعد في تنمية مهارات استخدام الفصول الافتراضية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية للمجموعة التي تمّ تدريبها باستخدام أسلوب التدريب المدمج.

**الدراسات الأجنبية**

أجرت قيتوفا وآخرون (Getova et al. 2021) دراسة تهدف إلى معرفة آراء الطلاب في بيئات التدريب الإلكترونية في جامعتين في بلغاريا. استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي،

واستخدم الباحثون استبانة كأداة للدراسة. وبلغت عينة الدراسة أكثر من ٤٠٠ طالباً. وأثبتت النتائج أنّ توفر المحتوى العلمي في البيئات التدريبية الالكترونية يسهم برفع جودة التدريب في البيئات التدريبية الإلكترونية. وأشارت أيضا إلى أنّ توفر الألعاب التعليمية في البيئات التدريبية الإلكترونية يساعد على جذب انتباه الطلاب ورفع دافعيتهم في العملية التدريبية.

قام مورزوف وفالكاليوك (Morozov & Valkaiuk, 2021) بدراسة تهدف إلى مدى ملائمة استخدام البيئات الإلكترونية في التعليم الجامعي في جامعة جيتومير بوليتكنيك الحكومية في أوكرانيا. استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي واستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن البيئات الالكترونية بيئات فاعلة في التدريب، وأن هذه البيئات تحتوي على عدة خصائص تسهم في زيادة فاعلية هذه البيئات.

أجرى الباحثان كيسكن ويورديقل (Keskin & Yurdugul, 2020) بدراسة العوامل المؤثرة في دافعية الطلبة في بيئات التعليم الإلكتروني والتعليم المدمج. اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة. وبلغت عينة الدراسة ٦٤ طالبًا، في تخصصي الحاسب الآلي وتقنيات التعليم في الجامعة التركية، حيثُ تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت النتائج أنّ الطلبة يفضلون بيئة التعليم المدمج عن بيئة التعليم المتزامن. كما أظهرت النتائج أيضا أنّ هناك علاقة ارتباطية بين التحصيل العلمي للطلبة وكفاءتهم الذاتية ودافعيتهم كانت بدرجة عالية في بيئة التعليم المدمج عن بيئة التعليم الإلكتروني.

كما هدفت دراسة كوليك وآخرون (Kulik et al. 2020) إلى الكشف عن دور الأنظمة التعليمية في البيئات الالكترونية التربوية في الجامعات والتعرف على فاعلية البيئات الإلكترونية. اتبع الباحثون المنهج التحليلي. وناقش الباحثون مزايا وعيوب استخدام التقنيات الرقمية في البيئات الإلكترونية، وتوصلوا إلى أن البيئات الالكترونية فعالة في العملية التعليمية والتدريبية أنّ هذه البيئات الالكترونية تسهم في زيادة القدرة التنافسية للجامعة في السوق الرقمي.

قام موزاروف وآخرون (Mozharov et al. 2019) بدراسة تهدف إلى فاعلية تدريب المعلمين في البيئات التعليمية الإلكترونية في كيموروفو الحكومية الروسية. استخدام الباحثون المنهج التحليلي. وتوصّل الباحثون إلى أن الطلاب ارتفع لديهم استعدادهم للتعلم عبر هذه البيئات الإلكترونية. كما أشارت النتائج أيضا إلى أن البيئات الالكترونية بيئات فاعلة وتسهم في تحسين التحصيل العلمي لدى الطلاب.

قام فان ويك (Wyk, 2018) بدراسة للكشف عن فاعلية الفصول المقلوبة في بيئة التعليم المتزامن الإلكترونية من وجهة نظر طلاب الاقتصاد والتحصيل العلمي بجامعة جنوب أفريقيا. اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي والمنهج النوعي، واستخدم الباحث استبانة كأداة للدراسة؛ وذلك لمناسبته لهدف الدراسة، وبلغت عينة الدراسة ٢١٤ طالباً في الدراسات العليا، و١٥٨ طالبًا في مرحلة البكالوريوس، حيثُ تم اختيارهم بشكلٍ عشوائي. وأثبتت النتائج أنّ آراء الطلاب وتحصيلهم العلمي كانت بدرجة عالية في بيئة التدريب المتزامن الإلكترونية.

**التعقيب على الدراسات السابقة**

اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة (هرملاني، ٢٠٢٢؛ عبد المجيد، ٢٠١٥؛ العيسى - العمران، ٢٠٢١؛ دياب - محمد، ٢٠٢٢؛

عبدالفتاح & منصور، ٢٠١٩؛ Keskin & Yur-dugul, 2020؛ Getova et al. 2021؛ Kulik et al. 2020؛ Morozov & Valkaiuk, 2021؛ Mozharov et al. 2019) في دراسة بيئات التدريب الإلكتروني. اهتمت بعض الدراسات ببيئة التدريب الإلكتروني المدمج (عبد المجيد، ٢٠١٥؛ قطران & عسلان، ٢٠١٨) بينما هناك دراسات سابقة اهتمت ببيئة التدريب الالكتروني المتزامن (Wyk, 2018). اتبعت هذه الدراسة المنهج التجريبي، وهي تتفق مع بعض الدراسات السابقة (Mozharov et al. 2019؛ Getova et al. 2021؛ بدران وآخرون، ٢٠٢٢؛ العديل & السعيد، ٢٠٢١) واختلفت مع بعض الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي المسحي (Morozov & Valkaiuk, 2021؛ Keskin & Yurdugul, 2020؛ Wyk, 2018؛ العيسى & العمران، ٢٠٢١). واهتمت هذه الدراسة بدراسة فاعلية بيئات التدريب الإلكتروني (المدمج – المتزامن) في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات مقرر إنتاج وسائط رقمية متعددة.

**إجراءات الدراسة**

**منهجية الدراسة**

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج التجريبي؛ وذلك لمناسبته طبيعة هذه الدراسة، والتي تسعى للتعرف على فاعلية بيئات تدريبية الكترونية (المدمج – المتزامن) في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية لطالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة.

**تصميم الدراسة**

المتغير المستقل: بيئة التدريب المتزامن، بيئة التدريب المدمج.

المتغير التابع: فاعلية البيئة التدريبية الإلكترونية، التحصيل العلمي، عدد الدورات التدريبية.

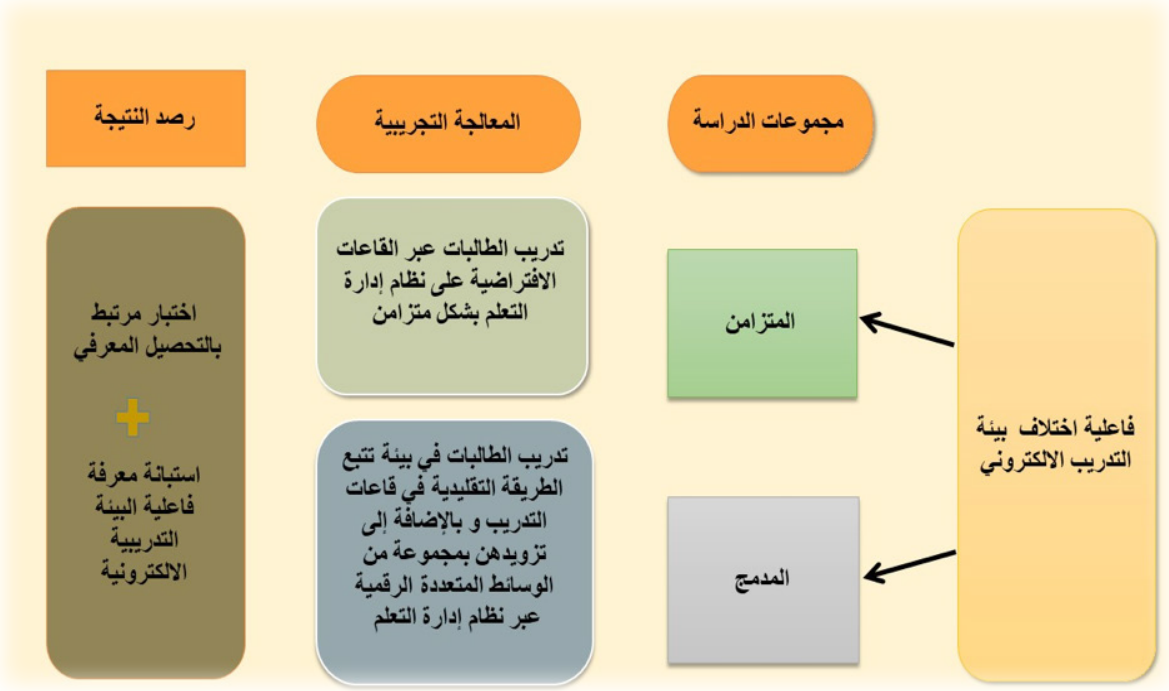
اتبعت الدراسة تصميم مجموعتين تجريبيتين. المجموعة الأولى خضعت لبيئة التدريب المتزامن، حيث تمّ تقديم البرنامج التدريبي للطالبات باستخدام القاعات الافتراضية على نظام إدارة التعلم (Blackboard) بشكل متزامن. تم تدريب الطالبات باتباع خطوات تصميم برمجية تعليمية متعددة الوسائط الرقمية تزامنياً في أوقات التدريب بمجموع ١٢ ساعة تدريبية. وأما المجموعة الثانية خضعت لبيئة التدريب المدمج لمدة ١٢ ساعة تدريبية، تمّ أثناءها تدريب الطالبات باتباع الطريقة التقليدية في قاعات التدريب وبيئة التدريب الإلكتروني عبر نظام إدارة التعلم (Black-board) بتزويدهن بمجموعة من الوسائط المتعددة الرقمية (فديو تعليمي) بتعليمات تصميم البرمجية التعليمية. تم تقييم أداء الطالبات في انتاج البرمجية التعليمية لقياس التحصيل المعرفي لهن بمهارات تصميم برمجية تعليمية، وتم جمع استجاباتهن عن فاعلية البيئة التدريبية الالكترونية المتبعة في كلتي المجموعتين (انظر الشكل، ١).

**مجتمع الدراسة وعينتها**

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الدراسات العليا لمقرر إنتاج وسائط رقمية متعددة لعامي ١٤٤٣ هـ و١٤٤٤ هـ. بقسم تقنيات التعليم بجامعة حائل، والبالغ عددهنّ ٤٢ طالبةً، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية. استخدمت المجموعة الأولى بيئة التدريب الإلكتروني (المتزامن) وبعدد ٢٢ طالبة، والمجموعة الثانية استخدمت بيئة التدريب الالكتروني (المدمج) وبعدد ٢٠ طالبة.

**الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة:**

بلغ حجم عينة الدراسة ٤٢ طالبةً، كانت خصائصهم موزعة، كما هو مُبين في الجدول (١):




شكل رقم ١: التصميم التجريبي للبحث

الجدول (١) توزّع عينة البحث حسب المعلومات الشخصية

| المتغير | التصنيف | العدد | ٪ |
|---|---|---|---|
| بيئة التدريب الإلكتروني | المتزامن | ٢٢ | ٥٢,٤ |
| | المدمج | ٢٠ | ٤٧,٦ |
| العمر | ٢٥ سنة إلى ٣٠ سنة | ١٨ | ٤٢,٩ |
| | ٣٠ سنة إلى ٣٥ سنة | ١٥ | ٣٥,٧ |
| | أكثر من ٣٥ سنة | ٩ | ٢١,٤ |
| الدورات التدريبية | ثلاث دورات وأقل | ٢٢ | ٥٢,٤ |
| | أكثر من ثلاث دورات | ٢٠ | ٤٧,٦ |

من الجدول (١) نلاحظ توزع عينة الدراسة حسب المعلومات الشخصية لأفراد العينة كما يلي:

- **بيئة التعليم الإلكتروني**: شكلت طالبات المجموعة الأولى (المتزامن) ٥٢,٤٪ من عينة الدراسة، مقابل ٤٧,٦٪ للمجموعة الثانية (المدمج).
- **العمر**: تراوحت أعمار ما نسبتهن ٤٢,٩٪ من العينة مابين (٢٥ سنة إلى ٣٠ سنة)، ثم (٣٠ سنة إلى ٣٥ سنة) بنسبة ٣٥,٧٪، و٢١,٤٪ (أكثر من ٣٥ سنة).
- **الدورات التدريبية**: انقسمت العينة إلى قسمين، الأول خضعن لثلاث دورات أو أقل بنسبة ٥٢,٤ من العينة والقسم الآخر خضعن لأكثر من ثلاث دورات بنسبة ٤٧,٦٪

**صدق وثبات أدوات الدراسة**

**أولا: استبانة فاعلية بيئة التدريب الإلكتروني**

في ضوء هدف الدراسة والتي تسعى لمعرفة فاعلية بيئات التدريب الإلكتروني (المدمج المتزامن)، استعان الباحث باستبانة البيئات الإلكترونية التعليمية (The online Learning Environment Survey) (Clayton, 2007). تُرجمت الاستبانة إلى اللغة العربية وخضعت لتحكيم لغوي للتأكد من صحة ترجمة فقرات الاستبانة ومحاورها لمعرفة فاعلية البيئة التدريبية الإلكترونية في المجموعتين التجريبيتين.

**الصدق الظاهري للاستبانة**

تمّ التحقق من هذا النوع من الصدق ؛ من خلال عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من ذوي التخصص، حيثُ بلغ عددهم عشرة محكمين ؛ من تخصص تقنيات التعليم ؛ وذلك للتعرّف على رأيهم في مدى وضوح الفقرات، وصياغتها ومدى تعبيرها المحاور التي تنتمي لها، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تمّ الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم حتى أصبحت الاستبانة بشكلها النهائي تحتوي على (٣٤) فقرة، موزعة على ستّ محاور ، وتمّ عرضُ الاختبار المعد المرتبط بمهارات تصميم برمجية تعليمية على محكمين في تخصص تقنيات التعليم، وذلك لأخذ آرائهم حول مدى سلامة لغة الاختبار وملائمته لغرض الدراسة. وتمّ الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم، وتكوّن الاختبار من عشرة فقرات؛ بصيغة اختيار من متعدد.

**٢. صدق الاتساق الداخلي:**

تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وارتباط كلّ محورٍ مع الدرجة الكلية للاستبانة.

تُشير نتائج معامل الارتباط- كما هو موضح في الجدولين أدناه (٢) و(٣) - إلى وجود معامل ارتباط طردي ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة Sig=0.05 بين درجات كلّ فقرة والدرجة النهائية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كلّ محور والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يشير إلى قوة الاستبانة في رصد واقع فاعلية بيئة التدريب الإلكتروني (المدمج - المتزامن) في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية من وجهة نظر طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة وتأثير كلّ عبارة على ذلك الواقع.

الجدول (٢) الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة النهائية للمحور الذي تنتمي إليه

| التواصل | | الكفاءة الحاسوبية | | التعليم النشط | | دور عضو هيئة التدريس | | تصميم المحتوى | | البيئة التدريبية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون |
| 1 | .864 ** | 1 | .818** | 1 | .595** | 1 | .736** | 1 | .685** | 1 | .518** |
| 2 | .603** | 2 | .832** | 2 | .662** | 2 | .792** | 2 | .535** | 2 | .686** |
| 3 | .565** | 3 | .813** | 3 | .899** | 3 | .810** | 3 | .902** | 3 | .568** |
| 4 | .846** | 4 | .692** | 4 | .861** | 4 | .811** | 4 | .869** | 4 | .696** |
| 5 | .816** | 5 | .715** | 5 | .840** | 5 | .836** | 5 | .874** | 5 | .467** |
| | | | | | | | | | | 6 | .773** |
| | | | | | | | | | | 7 | .618** |

| التواصل | | الكفاءة الحاسوبية | | التعليم النشط | | دور عضو هيئة التدريس | | تصميم المحتوى | | البيئة التدريبية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون |
| | | | | | | | | | | 8 | .714** |
| | | | | | | | | | | 9 | .629** |

الجدول (٣) المحاور و الدرجة الكلية للاستبانة

| المحور | معامل ارتباط بيرسون |
|---|---|
| التواصل | |
| الكفاءة الحاسوبية | .803** |
| التعليم النشط | .817** |
| دور عضو هيئة التدريس | .806** |
| تصميم المحتوى | .881** |
| البيئة التدريبية | .580** |

** تُشير إلى أنّ الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

**٣. ثبات الاستبانة:**

استخدم الباحث أسلوب ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة، ومن خلال الجدول رقم (٤) نجد قيمة معامل الثبات تشير إلى وجود ثبات عالي جدًّا على المستوى الكلي للاستبانة، حيث بلغت (٠,٩٠١). كما تحقق الثبات أيضاً على مستوى الأبعاد، حيث كانت أقلّ قيمة ٠,٧٢٥ لمحور التواصل، وهي قيمة مقبولة (Gliem & Gliem, 2003).

الجدول (٤) نتائج معامل ألفا كرونباخ

| المحور | الفقرات | ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| التواصل | ٥ | ٠,٧٢٥ |
| الكفاءة الحاسوبية | ٥ | ٠,٧٧٤ |
| التعليم النشط | ٥ | ٠,٨٣٢ |
| دور عضو هيئة التدريس | ٥ | ٠,٨٠٦ |
| تصميم المحتوى | ٩ | ٠,٧٧٣ |
| البيئة التدريبية | ٩ | ٠,٨٠٤ |
| الاستبانة | ٣٤ | ٠,٩٠١ |

**تصحيح الاستجابات والمعيار الإحصائي**

استخدم الباحث لتصحيح الاستبانات مقياس ليكرت الخماسي، حيث: أبدًا=١، نادرًا=٢، أحيانًا=٣، غالبًا=٤، دائمًا=٥. وكان المعيار للحكم على مستوى المتوسط الحسابي الكلّيّ، أو لكلّ فقرة أو محور هو اعتماد التقسيم الآتي حسب قيم المتوسط الحسابي، بحيث يحدّد مستوى الاستخدام والآراء، كما في الجدول رقم (٥):

جدول (٥) المعيار الاحصائي

| المستوى | منخفض جداً | منخفض | متوسط | مرتفع | مرتفع جداً |
|---|---|---|---|---|---|
| المتوسط الحسابي | ١,٠٠-١,٨٠ | ١,٨١-٢,٦ | ٢,٦١-٣,٤ | ٣,٤١-٤,٢٠ | ٤,٢١-٥,٠٠ |

**ثانياً: اختبار التحصيل المعرفي**

هدف الاختبار: قياس التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم برمجية تعليمية لعيّنة الدراسة بعد انتهائهنّ من البرنامج التدريبي.

**وصف الاختبار**: تمّ بناء الاختبار على شكل أسئلة اختيار من متعدد في ضوء المادة العلمية التي تمّ التدريب عليها في مقرر انتاج وسائط متعددة رقمية بدرجة كلية قدرها (١٠) درجات، وستخضع الطالبات للاختبار في نهاية البرنامج التدريبي لمدة ١٥ دقيقة؛ بناءً على المعادلة التالية: زمن الطالبة الأسرع + زمن الطالبة الأبطأ / ٢.

**صدق الاختبار**: تمّ عرض الاختبار على نخبة من المحكمين في تخصص تقنيات التعليم لمعرفة آرائهم حول الصحة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار ومناسبتها للطالبات وارتباطها بمحتوى البرنامج التدريبي.

**ثبات الاختبار**: تمّ إجراء الاختبار على عينة استطلاعية تتكون من مجموعة من طالبات الدراسات العليا، حيث بلغ عددهن (٢٠) طالبة، وتمّ حساب ثبات اختبار مهارات علامات الترقيم من خلال معادلة الفا كرونباخ، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمّ التوصل إلى أنّ قيمة معامل ثبات الاختبار بلغ (٠,٨١٤) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاختبار.

حساب معاملات السهولة والصعوبة: تمّ حساب معامل الصعوبة والسهولة، حيث إنّ معامل الصعوبة لكلّ سؤال يمثلُ النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة إلى عدد الطلاب الكلي، وهو الذي يتمثل في المعادلة الآتية:

معامل سهولة السؤال= عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال / عدد الطلاب الذين أجابوا على السؤال

معامل الصعوبة =١- معامل

وقد تراوحت قيم معاملات السهولة، بين (٠,٦٠-٠,٧٥) أما معاملات الصعوبة فقد تراوحت بين (٠,٤٠-٠,٢٥) وهي معاملات تشير إلى التدرج في مستوى صعوبة وسهولة فقرات الاختبار، وإنها ذات مستوى مناسب. ويعتبر السؤال (المهارة) مقبولاً ومعتدل الصعوبة إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة له بين (٠,٢-٠,٨) (Khoshaim & Rashid, 2016)

**معامل التمييز:**

هو مؤشر إحصائي، يقصد به قدرة فقرات الاختبار على التمييز بين فئة الطلاب المتميزين والطلاب الضعاف في إجاباتهم عن هذه الفقرة، ويستخرج بطرق مختلفة حسب نوع السؤال. وبما أنّ هذا الاختبار هو من نوع الاختيار من متعدد يمكن حسابه عن طريق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ن}}$$

حيث

ص: عدد الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة من الفئة العليا.

س: عدد الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة من الفئة الدنيا.

ن: عدد أفراد المجموعة العليا = عدد أفراد

المجموعة الدنيا.

بعد ترتيب نتائج طلاب العينة الاستطلاعية ترتيبًا تنازليًّا، تمّ تقسم الطلاب إلى مجموعتين متساويتين، وهم الطلاب الحاصلين على أعلى الدرجات، والمجموعة الثانية الطلاب الضعاف. انحصرت معاملات التمييز بين ٠,٢٢، و٠,٧٨ ووفقاً لما ذكره (Khoshaim & Rashid, 2016) بخصوص القيم المرجعية لمعامل التمييز التي يتمّ الاستناد عليها لإصدار الأحكام؛ حيث يتضح أنّ الفقرات قد توزعت بين فقرات مقبولة التمييز إلى فقرات جيدة التمييز، وعليه تمّ قبول جميع فقرات الاختبار، حيث إنّ غالبية الفقرات لديها معاملات تمييز جيدة.

**صدق الاتساق الداخلي:** وهو عبارة عن حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كلّ سؤال مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وارتباط كلّ مجال مع الدرجة الكلية للاختبار، تشير نتائج معامل الارتباط، كما هو موضح في الجدولين أدناه (٦) و(٧) إلى وجود معامل ارتباط طردي ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة Sig=0.05 بين درجات كلّ سؤال والدرجة النهائية للمجال الذي تنتمي إليه ، وكذلك بين كلّ مجال والدرجة الكلية للاختبار، وهذا يشير إلى قوة الاختبار وأنه يقيس ما وضع لقياسه بصورة دقيقة جدًّا.

الجدول (٦) الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة النهائية للمجال الذي تنتمي إليه

| التذكر | | الفهم | | التطبيق | |
|---|---|---|---|---|---|
| # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون | # | ارتباط بيرسون |
| 1 | .811 | 1 | .697** | 1 | .595** |
| 2 | .638** | 2 | .861** | 2 | .609** |
| 3 | .724** | 3 | .766** | 3 | .609** |
| | | | | 4 | .810** |

الجدول (٧) الارتباط بين المجالات و الدرجة الكلية للاختبار

| المحور | معامل ارتباط بيرسون |
|---|---|
| التذكر | .916** |
| الفهم | .840** |
| التطبيق | .847** |

** تشير إلى أنّ الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

**الأساليب الإحصائية:**

تمّ تفريغ البيانات باستخدام برنامج (SPSS 25) وإيجاد النسب والتكرارات لوصف العينة، وكذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب مدى موافقة أفراد العينة على محاور الاستبانة ومدى تشتت الآراء عن المتوسط الحسابي، وكذلك اختبار ت لمعرفة الفروقات بين المجموعتين، إضافة إلى معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من الثبات.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**السؤال الأول: ما فاعلية اختلاف بيئة التدريب الالكتروني (المدمج – المتزامن) في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة؟**

من أجل التعرف على فاعلية اختلاف بيئة

التدريب الإلكتروني (المدمج – المتزامن) في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة استخدم الباحث اختبار ت للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة بسبب اختلاف بيئة التدريب الإلكتروني.

الجدول (٨) اختبار ت للعينات المستقلة للكشف عن فاعلية اختلاف بيئة التدريب الالكتروني في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم برمجية تعليمية من وجهة نظر طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة

| بيئة التدريب الالكتروني | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المدمج | 20 | 9.55 | 0.686 | 3.260 | 40 | ** 0.002 |
| المتزامن | 22 | 8.68 | 0.995 | | | |

** تشير إلى أنّ الفروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١

كشفت نتيجة اختبار ت للعينات المستقلة (أنظر الجدول ٨)، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة بسبب اختلاف بيئة التدريب الالكتروني ولصالح المدمج (ت=٣,٢٦، مستوى الدلالة=٠,٠٠٢). أي أنّ هناك فاعلية بيئة التدريب الالكتروني المدمج أعلى في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة. ويُعزى ذلك إلى أنّ بيئة التدريب الإلكتروني المدمج تجمع ما بين الاتصال التعليمي المباشر مع المدرب وتوفر الوسائط المتعددة في أنظمة إدارة التعلم. ويعزي الباحث أيضًا بأنّ توفر خصائص البيئة التدريبية الإلكترونية المدمجة تسهم بشكل فاعل في مساعدة الطالبات في استرجاع المعارف والخبرات والمهارات مما يؤثر إيجاباً على تحصيلهم المعرفي في تنمية مهاراتهم. كما أنّ بيئة التدريب الإلكترونية المدمجة وفّرت بيئة مرنة تمكّن الطالبات من الاستفادة من توفر المراجع ومصادر المعلومات في تنفيذ الأنشطة التعليمية المرتبطة بمهارات تصميم برمجية تعليمية. اتفقت الدراسة الحالية مع محمد وآخرون (٢٠٢٠) والعتيبي والعبدلي (٢٠٢١) حيث أشاروا إلى حماس الطلبة بأنّ البيئة الإلكترونية المدمجة يعدّ أمرًا جذابًا ومشوقًا الذي ينعكس على أدائهم في العملية التعليمية، وكما أنّ توفر المادة العلمية يساعد الطلبة على تطبيق المهام بشكلٍ مُتقن (العيسى والعمران، ٢٠٢١؛ قطران وعسلان، ٢٠١٨).

**السؤال الثاني: ما فاعلية اختلاف بيئة التدريب الإلكتروني (المدمج – المتزامن) في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقميّة متعدّدة؟**

تمّ قياس وجهة نظر عينة الدراسة باستخدام متوسط الدرجات المحصلة من استبانة مهارات تصميم برمجية تعليمية، حيث تتضمّن الاستبانة سبع نتائج رئيسية: إجمالي الاستبانة، ومحور التواصل، ومحور الكفاءة الحاسوبية، ومحور التعليم النشط، ومحور دور عضو هيئة التدريس، ومحور تصميم المحتوى، ومحور البيئة التدريبية. حيث تمّ استخدام التحليل الوصفي كالأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبانة وفئاتها الفرعية وفقراتها على مستوى كل من بيئتي

التدريب (المدمج - والمتزامن). إضافة إلى ذلك تمّ تطبيق اختبار ت للعينات المستقلة للكشف عن فاعلية اختلاف بيئة التدريب الالكتروني (المدمج - المتزامن) في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة من خلال الكشف عن دلالة الفروق في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية التي يمكن أن يسببها اختلاف بيئة التعليم الإلكتروني، انظر الجدول رقم (٨).

الجدول (٩) الإحصاءات الوصفية واختبار ت للعينات المستقلة لفاعلية بيئة التدريب الالكتروني (المدمج -المتزامن) في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية من وجهة نظر طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة

| المهارة | بيئة التدريب الإلكترونية (المدمج) | | | | بيئة التدريب الإلكترونية (المتزامن) | | | | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المستوى | | |
| التواصل | 4.37 | 0.563 | 5 | مرتفعة جدًّا | 4.69 | 0.465 | 2 | مرتفعة جدًّا | -2.02 | *0.050 |
| الكفاءة الحاسوبية | 4.24 | 0.721 | 6 | مرتفعة جدًّا | 4.71 | 0.374 | 1 | مرتفعة جدًّا | -2.607 | *0.015 |
| التعليم النشط | 4.40 | 0.626 | 4 | مرتفعة جدًّا | 4.62 | 0.523 | 5 | مرتفعة جدًّا | -1.230 | 0.226 |
| دور عضو هيئة التدريس | 4.61 | 0.452 | 1 | مرتفعة جدًّا | 4.68 | 0.460 | 3 | مرتفعة جدًّا | -0.509 | 0.613 |
| تصميم المحتوى | 4.43 | 0.536 | 3 | مرتفعة جدًّا | 4.67 | 0.536 | 4 | مرتفعة جدًّا | -1.465 | 0.151 |
| البيئة التدريبية | 4.52 | 0.422 | 2 | مرتفعة جدًّا | 4.42 | 0.556 | 6 | مرتفعة جدًّا | 0.671 | 0.506 |
| كُلّي | 4.44 | 0.391 | | مرتفعة جدًّا | 4.61 | 0.418 | | مرتفعة جدًّا | -1.335 | 0.190 |

* تشير إلى أنّ الفروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥

**بيئة التدريب الالكتروني المدمج:**

جاء المتوسط الحسابي للنتيجة الإجمالية للاستبانة (٤,٤٤) عند مستوى موافقة مرتفع جدًّا، مما يشير إلى أنّ عينة الطالبات ترى فاعلية عالية جدًّا لبيئة التدريب الإلكتروني المدمج. أيضًا كشفت النتائج أنّ المتوسط الحسابي لمحور (دور عضو هيئة التدريس) (٤,٦١)، يليه متوسط محور (البيئة التدريبية) (٤,٥٢)، ثم متوسط محور (تصميم المحتوى) (٤,٤٣)، رابعاً متوسط محور (التعليم النشط) (٤,٤٠)، خامساً متوسط محور (التواصل) (٤,٣٧)، وأخيرًا محور (الكفاءة الحاسوبية) متوسطه الحسابي (٤,٢٤) - مما سبق- نجد أنّ جميع المهارات جاءت الموافقة عليها عند مستوى مرتفع جدًّا (انظر الجدول ٦).

**بيئة التدريب المتزامن**

جاء المتوسط الحسابي للنتيجة الإجمالية للاستبانة (٤,٦١) عند مستوى موافقة مرتفع جدًّا، مما يشير إلى أنّ عينة الطالبات ترى فاعلية عالية جدًّا لبيئة التدريب المتزامن. أيضًا، كشفت النتائج أنّ المتوسط الحسابي لمحور (الكفاءة الحاسوبية) (٤,٧١)، يليه متوسط محور (التواصل) (٤,٦٩)، ثم متوسط محور (دور عضو هيئة التدريس) (٤,٦٨)، رابعاً متوسط محور (تصميم المحتوى) (٤,٦٧)، خامساً متوسط محور (التعليم النشط) (٤,٦٢)، وأخيرًا محور (البيئة التدريبية) متوسطه الحسابي (٤,٤٢) - مما سبق - نجد أنّ جميع المهارات جاءت الموافقة عليها عند مستوى مرتفع جدًّا (أنظر الجدول ٦).

كما كشفت نتائج اختبار ت للعينات المستقلة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التواصل (ت= -٢,٠٢، مستوى الدلالة= ٠,٠٥) ومهارة الكفاءة الحاسوبية (ت= -٢,٦٠٧، مستوى الدلالة=٠,٠١٥) أي أن هناك فاعلية أعلى في بيئة

التدريب الالكتروني (المتزامن) في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية في مهارتي التواصل والكفاءة الحاسوبية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة، الجدول (٦). بينما لم تُظهر نتائج اختبار ت عن أيّة فروق ذات دلالة إحصائية في باقي مهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة. واتفقت نتائج هذه الدراسة في ارتفاع درجة الفاعلية للبيئتين التدريبية مع نتائج بعض الدراسات السابقة (Morozov & Mozharov et al. 2019 ؛Valkaiuk, 2021) ويعزى ذلك إلى أنّ تصميم البيئات التدريبية الالكترونية كانت وفقا لنماذج التصميم التعليمي، وكما أنّ وضوح الأهداف التدريبية ساهمت إيجابًا على نجاح البيئات التدريبية الإلكترونية (المدمج - المتزامن). بالإضافة إلى الأنشطة التدريبية في البيئات التدريبية الإلكترونية؛ سواءً كانت (المدمج - المتزامن) واضحة؛ مما ساهم في فعالية البيئات التدريبية الإلكترونية، كما هو الحال في دراسة البيطار وآخرون (٢٠٢٠). كما أنّ حماس المتدربين ومشاركتهم الفعالة في بيئات التدريب الإلكتروني (المدمج - المتزامن) انعكس ذلك على تفاعلهم الإيجابي وهذا ما تؤكده النظريتين البنائية والاتصالية (محمد وآخرون، ٢٠٢٠). وفيما يتعلق بمستوى فاعلية البيئة التدريبية المتزامنة فقد جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع نتائج بعض الدراسات، والتي ترى أنّ بيئة التدريب الإلكتروني المتزامن ذو فعالية مرتفعة (أحمد، ٢٠٢٢؛ Wyk, 2018) بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسات أخرى، والتي كانت نتائجها أنّ بيئة التدريب الإلكتروني المدمج كان ذو فعالية (عبد المجيد، ٢٠١٥؛ عبدالفتاح & منصور، ٢٠١٩؛ Keskin &Yurdugal, 2020).

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أيضًا أنّ مهارة التواصل في بيئة التدريب الإلكتروني المتزامن ذو فعالية مرتفعة، ويُعزى ذلك إلى أنّ تواجد المدرّب في هذه البيئة بشكلٍ متزامن، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة أحمد (٢٠٢٢) ودراسة (البيطار وآخرون، ٢٠٢٠) واختلفت مع دراسة عبدالمجيد (٢٠١٥). كما أنّ مهارة الكفاءة الحاسوبية في بيئة التدريب الإلكتروني المتزامن ذو فاعلية مرتفعة ويعزى ذلك إلى أن الطالبات خضعوا لدورات تدريبية في استخدام التكنولوجيا، بالإضافة إلى أنّ العينة ينتسبن إلى قسم تقنيات التعليم، وهذا يرجح أنّ مهاراتهنّ الحاسوبية مرتفعة. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كيسكن ويوردیقل (Keskin &Yurdugal, 2020) بأنّ دافعية الطلبة وكفاءتهم الحاسوبية تسهم في تفضيل البيئات الإلكترونية عوضًا البيئات التقليدية.

**السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية اختلاف بيئة التدريب الإلكتروني (المدمج - المتزامن) في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية؟**

من أجل التعرُّف على الفروق في فاعلية اختلاف بيئة التدريب الإلكتروني (المدمج - المتزامن) في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة بسبب اختلاف متغير عدد الدورات التدريبية تمّ استخدام اختبار ت للعينات المستقلة.

الجدول (٩) تحليل ت للعينات المستقلة بين المجموعات للكشف عن دلالة الفروق في فاعلية اختلاف بيئة التدريب الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية من وجهة نظر طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة بسبب اختلاف متغير عدد الدورات التدريبية

| المهارة | الدورات التدريبية | بيئة التدريب الالكتروني | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التواصل | ثلاث دورات وأقلّ | المتزامن | 22 | 4.67 | 0.507 | 1.761 | 0.086 |
| | أكثر من ثلاث دورات | المدمج | 20 | 4.39 | 0.533 | | |
| الكفاءة الحاسوبية | ثلاث دورات وأقلّ | المتزامن | 22 | 4.65 | 0.523 | 1.838 | 0.073 |
| | أكثر من ثلاث دورات | المدمج | 20 | 4.31 | 0.657 | | |
| التعليم النشط | ثلاث دورات وأقلّ | المتزامن | 22 | 4.70 | 0.489 | 2.295 | 0.027* |
| | أكثر من ثلاث دورات | المدمج | 20 | 4.31 | 0.610 | | |
| دور عضو هيئة التدريس | ثلاث دورات وأقلّ | المتزامن | 22 | 4.77 | 0.415 | 1.943 | 0.059 |
| | أكثر من ثلاث دورات | المدمج | 20 | 4.51 | 0.461 | | |
| تصميم المحتوى | ثلاث دورات وأقلّ | المتزامن | 22 | 4.65 | 0.548 | 1.107 | 0.275 |
| | أكثر من ثلاث دورات | المدمج | 20 | 4.46 | 0.535 | | |
| البيئة التدريبية | ثلاث دورات وأقل | المتزامن | 22 | 4.59 | 0.497 | 1.730 | 0.091 |
| | أكثر من ثلاث دورات | المدمج | 20 | 4.33 | 0.464 | | |
| كلّي | ثلاث دورات وأقلّ | المتزامن | 22 | 4.66 | 0.409 | 2.352 | 0.024* |
| | أكثر من ثلاث دورات | المدمج | 20 | 4.38 | 0.364 | | |

* تشير إلى أنّ الفروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥

كشفت نتيجة اختبار ت للعينات المستقلة للمجموعتين بيئة التدريب الإلكتروني المدمج وبيئة التدريب الإلكتروني المتزامن (انظر الجدول ٩) عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في الاستبانة إجمالاً؛ بسبب الاختلاف في عدد الدورات التدريبية ولصالح فئة ثلاث فأقلّ لمجموعة بيئة التدريب الإلكتروني المتزامن (ت= ٢,٣٥٢، مستوى الدلالة=٠,٠٢٤). أي أنّ هناك تأثير لاختلاف عدد الدورات التدريبية في فاعلية بيئة التدريب الإلكتروني (المتزامن) في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Morozov & Valkaiuk, 2021) حيث إنّ التدريب المستمرّ للمتدرّبات على بيئات التدريب الإلكتروني وخصوصا لحديثي استخدام التكنولوجيا يُسهم ذلك في رفع مهارات المتدرّبات في البيئات التدريبية الإلكترونية المتزامنة. كما أنّ جودة الدورات التدريبية التي خضعنَ لها المتدرّبات ممن حصلن على ثلاث دورات فأقلّ ساهمت بشكلٍ إيجابيٍّ في إتقان استخدام المستحدثات التكنولوجية والتواصل بين المدرّب والمتدربات أو بين المتدربات أنفسهن. وكما أشار عبد المجيد (٢٠١٥) أن الدورات التدريبية ساهمت في تعريف المتدربين على خصائص البيئات التدريبية الالكترونية مما ساهم إيجابا في تفاعلهم وتواصلهم مع المدرب.

وبالنظر في محاور الاستبانة لمجموعة بيئة التدريب الإلكتروني المتزامن كشفت نتائج اختبار ت للعينات المستقلة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحاور التواصل، والكفاءة الحاسوبية، ودور عضو هيئة التدريس، وتصميم المحتوى، والبيئة التدريبية بسبب الاختلاف في

عدد الدورات التدريبية (ثلاث دورات فأقلّ، أكثر من ثلاث دورات). أي ليس هناك تأثيراً لاختلاف عدد الدورات التدريبية في فاعلية بيئة التدريب الإلكتروني -المتزامن- في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية في المحاور؛ التواصل، والكفاءة الحاسوبية، ودور عضو هيئة التدريس، وتصميم المحتوى، والبيئة التدريبية لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة.

بينما كشفت نتيجة اختبار ت للعينات المستقلة (انظر الجدول ٧)، عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية في محور التعليم النشط في مجموعة بيئة التدريب الإلكتروني المتزامن وعدد الدورات التدريبية ولصالح ثلاث دورات فأقلّ (ت= ٢,٢٩٥، مستوى الدلالة=٠,٠٢٧). أي أنه يوجد تأثير لاختلاف عدد الدورات التدريبية في فاعلية بيئة التدريب الالكتروني المتزامن في تنمية مهارات تصميم برمجية تعليمية لمحور (التعليم النشط) لدى طالبات إنتاج وسائط رقمية متعددة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سوكماريني وآخرون (Sukmarini et al. 2021) حيث أشارت الدراسة إلى إنّ استخدام المستحدثات التكنولوجية في التدريب يُسهم في تعزيز العملية التدريبية التفاعلية، وتسهم أيضًا في تفعيل الأنشطة. وكما أنّ لاستخدام استراتيجية التعلم أيضًا دورٌ بارزٌ في فاعلية البيئة التدريبية الإلكترونية المتزامنة (Moro-zov & Valkaiuk, 2021).

**توصيات الدراسة:**

توصّلت هذه الدراسة إلى بعض التوصيات والتي يمكن سردها على النحو التالي:

١. ضرورة بناء الورش التدريبية وفقاً لأحد نماذج التصميم التعليمي، والأخذ بها في جميع البيئات التدريبية الإلكترونية.

٢. زيادة الاهتمام باستخدام البيئات التدريبية الإلكترونية في التعليم العام والتعليم الجامعي؛ من خلال إقامة ورش تدريبية إلكترونية تحت إشراف مدربين مهرة في التقنية والمستحدثات التكنولوجية.

٣. توظيف بيئات التدريب الإلكتروني بأنواعه في المدارس والجامعات عوضًا عن التدريب التقليدي.

٤. إنشاء مراكز متخصصة في بيئات التدريب الإلكتروني في الجامعات وإدارات التعليم؛ تشرف على تأهيل المدربين تقنيًّا وإعداد الحقائب التدريبية.

**مقترحات بحثية:**

١. أثر بيئة التدريب الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد والكفاءة التكنولوجية لدى طلاب الدراسات العليا.

٢. فاعلية البيئات التدريبية الإلكترونية في تنمية مهارات البحث العلمي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في ضوء عدة متغيرات.

٣. درجة استخدام البيئة التدريبية الإلكترونية المدمجة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية واتجاهاتهم نحوها.

٤. دراسة مقارنة بين بيئات التدريب الإلكتروني (المتزامن - الغير متزامن - المدمج) في تنمية المهارات الرقمية لمعلمي المهارات الرقمية.

**المراجع العربية:**

١. إبراهيم، رحاب، كامل، رشدي، وعبدالرحمن، محمد. (٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم الاستوديو الافتراضي لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. ٧(٣٥)، ٩٨٩-١٠١٣.

٢. أحمد، أمل شعبان. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج للتدريب الإلكتروني عبر الويب في تنمية مهارات استخدام الفصول الافتراضية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٤١(١٩٣)، ٤٨٥-٥٥٤.

٣. بدران، منى، عبدالحميد، عبدالعزيز، ومحمود، جمال. (٢٠٢٢). أثر الاختلاف بين أنماط تقديم المحتوى في بيئة تدريب الكترونية على تنمية مهارات إنتاج الرحلات المعرفية القائمة على الويب لدى معلمي الحاسب الآلي. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، ٨(٣)، ٣٢٥-٣٦٥.

٤. البيطار، حمدي، محمد، مؤنس، وبخيت، رضوه. (٢٠٢٠). فاعلية بيئة تدريبية إلكترونية قائمة على أنظمة إدارة التعلم لتنمية بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. المجلة العلمية بكلية التربية-جامعة أسيوط ٣٦(٧)، ٣٧٦-٣٩٨.

٥. الخراز، هناء. (٢٠١٩). التدريب الإلكتروني وتطبيقاته في دولة الكويت. المجلة الدولية للتعليم بالانترنت. ٢، ٧٧-١٠٢.

٦. سلامة، هند، حسن، إسماعيل، وسالم، عماد. (٢٠١٨). أثر استخدام المدونات التعليمية على تنمية مهارات تصميم برامج الفيديو الرقمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية. المجلة العلمية المحكمة للدراسات وبحوث التربية النوعية. ٤(١)، ١٢٩-١٧٦.

٧. عبد الفتاح، لمياء، ومنصور، ميسون. (٢٠١٩). أثر اختلاف أنماط التفاعل في بيئة تدريب إلكتروني باستخدام تطبيقات جوجل في تنمية كفايات معلمي ذوي الاعاقة السمعية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٦(٢)، ٨٧٣-٩٢٥.

٨. عبدالمجيد، أشرف. (٢٠١٥). أثر اختلاف نمط التدريب الإلكتروني (المساعد، المدمج) في تنمية مهارات استخدام الفصول الافتراضية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية واتجاهاتهم نحوها. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية-جامعة المنوفية، ٢(٣)، ١٨١-٢١٨.

٩. العتيبي، محمد، والعبدلي، عبدالرحمن. (٢٠٢٠). فاعلية بيئات التعلم الإلكترونية في تدريس مادة الحاسب الآلي على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث متوسط. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت. ١٩(٢)، ١-٤٨.

١٠. العديل، عبدالله، والسعيد، مها. (٢٠٢١). تصميم بيئة تعلم الكترونية تكيفية وفاعليتها في تنمية مهارات تصميم الدرس الالكتروني لدى الطالب المعلم. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل العلوم الإنسانية والإدارية - جامعة الملك فيصل، ٢٢(١)، ١١٨-١٢٨.

١١. العصيمي، تهاني، وكمال، مها. (٢٠١٩) برنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الكتاب الالكتروني لدى طالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الباحة. المجلة العلمية - كلية التربية، جامعة أسيوط. ٣٥(٤)، ١٦١-١٧٠.

١٢. العيسى، غزيل، والعمران، أفنان. (٢٠٢١). التدريب الإلكتروني (التدريب عن

بعد): مبرراته، متطلباته، معوقاته من وجهة نظر المدربات والمتدربات. المجلة العربية للإدارة، ٤١(٢)، ٣٥٥-٣٧٤.

١٣. غانم، حسن، ومحمد، سعد. (٢٠٢٢). أثر اختلاف نمط حضور المدرب (صوتي-مرئي) في بيئة التدريب الإلكتروني المتزامن وتفاعله مع مستوى اليقظة العقلية للمتدربين (مرتفع-منخفض) على كفاءة التدريب والتدفق الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود. المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، ٦(٣)، ١٢١-٢٤٧.

١٤. قطران، يحيى، وعسلان، ماجد. (٢٠١٨). أثر تتابع أساليب التدريب في تنمية مهارات إنتاج البرامج التعليمية باستخدام (Articulate Storyline) لدى طلبة قسم معلم الحاسوب بكلية التربية جامعة الحديدة. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٨، ٢٣٣-٢٦١.

١٥. لبابنة، محمود، وعبيدات، هاني. (٢٠٢١). أثر برمجية ستوري لاين (Articulate Storyline) في تنمية المرونة المعرفية والوعي الذاتي البيئي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. المجلة الأردنية للعلوم التربوية-جامعة اليرموك، ١٧(٤)، ٥٣٥-٥٤٥.

١٦. محمد، إيمان، صالح، صالح، وغنيم، إيمان. (٢٠٢٠). تصميم بيئة تدريب تشاركية عبر المنصات التعليمية لتنمية مهارات استخدام السبورة التفاعلية لدى معلمي المرحلة الاعدادية. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، ٦(٢)، ٤٦١-٥٢٧.

١٧. هرملاني، كوثر. (٢٠٢٢). التدريب الالكتروني في ظل جائحة كورونا كوفيد-١٩: سورية والعراق نموذجاً. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، ٢(٥)، ٤٩٧-٥٢٤.

**المراجع الأجنبية:**

1. Allmendinger, K., Kempf, F., & Hamann, K. (2009, September). Collaborative learning in virtual classroom scenarios. In European Conference on Technology Enhanced Learning (344-349). Springer, Berlin, Heidelberg.
2. Getova, I., Yanev, N., Anastasova, Y., & Trifonova, M. (2021, July). Study and Analysis of Students' Attitudes to their Training in An Electronic Environment. In Proceedings of EDULEARN21 Conference (Vol. 5, p. 6th).
3. Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.
4. Keskin, S., & Yurdugül, H. (2019). Factors Affecting Students' Preferences for Online and Blended Learning: Motivational vs. Cognitive. European Journal of Open, Distance and E-Learning, 22(2), 71-85.
5. Khoshaim, H. B., & Rashid, S. (2016). Assessment of the Assessment Tool: Analysis of Items in a Non-MCQ Mathematics Exam. International Journal of Instruction, 9(1), 119-132.
6. Kulik, S., Aladyshkin, I., Odinokaya,

active Arabic Learning Media based on Articulate Storyline 3 to Increase Students' Motivation/Pemanfaatan Articulate Storyline 3 sebagai Media Pembelajaran Interaktif untuk meningkatkan Motivasi Belajar Bahasa Arab Siswa. al Mahāra: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab, 7(1), 106-121.

11. Wyk, M. M. (2018). Economics student teachers' views on the usefulness of a flipped classroom pedagogical approach for an open distance eLearning environment. The International Journal of Information and Learning Technology, 35(4), 255-265.

**المراجع العربية المرومنة:**

1. AbdelFattah, L., & Mansour, M. (2019). The effect of different interaction patterns in an electronic training environment using Google applications in developing the competencies of teachers with hearing disabilities. Journal of the Faculty of Education in Mansoura, 106(2), 873-925.
2. AbdulMajeed, A. (2015). The effect of the different style of electronic training (assisted, integrated) in developing the skills of using virtual classrooms among graduate students in the College of Education and their attitudes towards it. The Scientific Journal of the Faculty of Specific Education - Menoufia University, 2(3), 181-218.
3. Ahmed, A. (2022). The effectiveness of an e-training program via the web in developing the skills of using virtual

M., & Kulikova, E. (2020). Formation of the Electronic Informational and Educational Environment in the Prospects of the University 4.0. In The Proceedings of the International Scientific Conference Rural Environment. Education. Personality (REEP) (Vol. 13, pp. 294-302).

7. Morozov, A. V., & Vakaliuk, T. A. (2021, March). An electronic environment of higher education institution (on the example of Zhytomyr Polytechnic State University). In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1840, No. 1, p. 012061). IOP Publishing.
8. Mozharov, M. S., Mozharova, A. E., & Slikishina, I. V. (2019). Training of future teachers for mentoring in the conditions of the electronic information and educational environment of the university in the implementation of educational projects in small groups. In 1st International Scientific Conference" Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth"(MTDE 2019) (pp. 651-656). Atlantis Press.
9. Sindu, I. G. P., Santyadiputra, G. S., & Permana, A. A. J. (2021). Designing learning object using articulate storyline 3 for supporting indonesia online learning system (spada). In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1810, No. 1, p. 012058). IOP Publishing.
10. Sukmarini, F., Mauludiyah, L., Roziqi, M. A., & Nurdianto, T. (2021). Inter-

classrooms among educational technology students and their attitudes towards it. A refereed scientific journal for educational, psychological and social research, 41(193), 485-554.

4. AlAdeel, A., & Alsaeed, M. (2021). Designing an adaptive e-learning environment and its effectiveness in developing the e-lesson design skills of the student teacher. Scientific Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences - King Faisal University, 22(1), 118-128.

# لفظة " اضرب عليه" ومدلولاتها في الحكم على الراوي والرواية.

# The Word "Hit Him" and its Implications in Judging the Narrator and the Narrator.

د. سلطان بن عبد الله العثمان
أستاذ الحديث وعلومه المشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة سدير - جامعة المجمعة.

Dr. Sultan Othman,
Deputy of Contemporary Islamic Studies Majmaa University .ف

**ملخص البحث**

يعني هذا البحث ببيان لفظة "اضرب عليه"، عند علماء الجرح والتعديل، وهي لفظة دارجة على ألسنة علماء الجرح والتعديل، فيتناول البحث بيان معناها واستخداماتها، ونماذج من المحدثين الذين قيلت هذه اللفظة في حقهم، وقد توصل إلى نتائج من أبرزها: أن جمعا من الحفاظ استعملوا هذه اللفظة، وقد تنوعت استعمالاتهم لهذه اللفظ، ولم أقف على من عدّ هذه اللفظة من ألفاظ الجرح والتعديل.

**الكلمات المفتاحية:**
(ضرب- حديث- ضعيف- ثقة- راوي).

**Abstract**

This research means by explaining the word "hit him", according to the scholars of Invalidation and Rectification, and it is a common word on the tongues of the scholars of Invalidation and Rectification. The preservers used this word, and their uses of this word varied .

**Keywords:**
(beating - hadith - weak - trustworthy – narrator).

**المقدمة:**

بسم الله الرحمن الرحيم

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

أما بعد:

فلقد قيَّض الله لهذه الأمة رجالا أمناء صادقين، حباهم الله من العلم العظيم والفهم الكبير والدراية التامة بأحاديث رسول الله ﷺ، فحفظ الله بهم السُّنَّة من تحريف الغالين، وانتحال المبطلين، وتأويل الجاهلين، فأضحت السُّنَّة بفضل الله ثم بجهودهم بيضاء نقية، وعلى أعداء الله شامخة عصية، من أن تنالها أيدي المتعالمين، وعبث الجاهلين، فلله الحمد أولا وآخرا وظاهرا وباطنا.

والناظر في كتب أئمة الجرح والتعديل يجد فيها عبارات ومصطلحات تحتاج إلى تحليل وتحرير لفهم معانيها، وبيان مراد قائليها، ومن هذه الألفاظ، لفظة: "اضرب عليه"، فلقد أطلقها أئمةٌ حفاظ على أحاديث ورجالات في السُّنَّة النبوية. يحسن أن نعرف مرادهم منها، والله المسؤول أن يرزقنا الإصابة، ويلهمنا السداد، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

**مشكلة البحث:**

تعتبر ألفاظ الجرح والتعديل من أهم المسائل في معرفة حال الراوي، ومن ثَمَّ الحكم على الحديث، فعدم معرفة مراد أئمة الجرح في الألفاظ التي يطلقونها على الرواة جرحا أو تعديلا ينتج عنه قصور كبير في معرفة درجة الحديث، ومن الألفاظ في هذا الباب التي تحتاج إلى دراسة وتحرير لفظة: "اضرب عليه"؛ ولذا فإن هذا

البحث سيتناول-بمشيئة الله- هذه اللفظة، ومراد القائلين بها، ونماذج ممن قيلت فيهم هذه اللفظة، ومناقشة ذلك.

**حدود البحث:**

ذكر الروايات والرواة الذين قيلت فيهم لفظة: "اضرب عليه"، في كتب أئمة الحديث مع مناقشة ذلك.

**أهمية الموضوع وأسباب اختياره:**

١ - تَعَلُّقُ البحث بالسُّنَّة النبوية، والتي هي المصدر الثاني من مصادر التشريع.

٢ - معرفة مصطلحات أئمة الجرح والتعديل دور مهم في صحة الحديث وضعفه.

٣ - عدم البحوث المتخصصة في هذا الموضوع.

**الدراسات السابقة:**

من خلال البحث، لم أجد من خصّ هذا البحث بدراسة.

**أهداف البحث:**

١ - ذِكْرُ الرواة الذين قيل فيهم: "اضرب عليه".

٢ - بيان معنى هذه اللفظة، وتحرير المراد منها.

٣ - المساهمة في البحوث الحديثية، والتي تجمع بين الأصالة وتقريب المعلومة.

**أسئلة البحث:**

١ - من هم الرواة الذين قيل فيهم: "اضرب عليه"؟

٢ - ما معنى هذه اللفظة: "اضرب عليه"؟

٣ - ما مكانة البحث في هذه اللفظة: "اضرب عليه"؟

**منهج البحث:**

ذكر الرواة والروايات الذين قيل فيهم: "اضرب عليه"، مع مناقشة معنى هذه اللفظة، وسبب ذكرها. واتَّبعت في البحث المنهج الاستقرائي الاستنباطي.

**خطة البحث:**

ينقسم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وذلك على النحو التالي:

- المقدمة: وتشتمل على بيان أهمية الموضوع، ومشكلة البحث، وحدوده، ومصطلحاته، وأهميته، وأسباب اختياره، والدراسات السابقة،وأهدافه،وأسئلته،ومنهج البحث.
- التمهيد: وفيه أهمية علم ألفاظ الجرح والتعديل.
- المبحث الأول: معنى لفظة: "اضرب عليه" في اللغة ، وعند المحدثين، ومرادفاتها، وفيه ثلاثة مطالب:
- المطلب الأول: معنى لفظة: "اضرب عليه" عند أهل اللغة.
- المطلب الثاني: معنى لفظة: "اضرب عليه" عند المحدثين.
- المطلب الثالث: مرادفات لفظة: "اضرب عليه".
- المبحث الثاني: منزلة هذه الفظة: "اضرب عليه" والعلماء الذين استعملوها، وإطلاقاتهم لها، وفيه ثلاثة مطالب:
- المطلب الأول: العلماء الذين استعملوا هذه الفظة: "اضرب عليه".
- المطلب الثاني: إطلاقات العلماء لهذه اللفظة: "اضرب عليه".
- المطلب الثالث: منزلة هذه اللفظة بين ألفاظ الجرح والتعديل.

- الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها، والتوصيات
- فهرس المراجع.

**التمهيد:**

لعلم الجرح والتعديل أثر عظيم، وتأثير كبير في معرفة أحوال رواة الحديث النبوي، ومن ثمَّ معرفة الصحيح من الضعيف، والمقبول من المردود من الأخبار، ولقد قيَّض الله لهذه الأمة علماء أفذاذا رزقهم من العلم الشامل، والفهم الواسع، والنظر الثاقب ما جعلهم يتصدرون لرواة الأسانيد جرحا وتعديلا، ففتشوا في مرويات الراوة، وسبروا أحوالهم، وميزوا عدالتهم، وبينوا درجات ضبطهم، ولهم أحوال عجيبة في هذا الباب، فهم صيارفة الحديث رواية ودراية.

ومعرفة ألفاظ الجرح والتعديل ليس من السهل معرفتها وإدراك حقيقتها، فعلى سبيل المثال: قول أبي حاتم في جُبَارَةَ بْنِ الْمُغَلِّسِ: "على يدي عدل"، الناظر في هذه اللفظة يحسب أنها من ألفاظ التعديل، وقد ذهب إلى ذلك الحافظ العراقي، وذكر السخاوي: أن العراقي كان ينطق بها هكذا بكسر الدال الأولى، بحيث تكون اللفظة للواحد، وبرفع اللام وتنوينها، ثم ذكر عن شيخه ابن حجر أنه قال: كنت أظن أن ذلك كذلك إلى أن ظهر لي أنها عند أبي حاتم من ألفاظ التجريح، وذلك أن ابنه قال في ترجمة جُبَارَةَ بْنِ الْمُغَلِّسِ: سمعت أبي يقول: هو ضعيف الحديث، ثم قال: سألت أبي عنه فقال: هو على يدي عدل. ثم حكى أقوال الحفاظ فيه بالتضعيف، ولم ينقل عن أحد فيه توثيقا، ومع ذلك فما فهمت معناها، ولا اتجه لي ضبطها، ثم بان لي أنها كناية عن الهالك، وهو تضعيف شديد، ففي كتاب (إصلاح المنطق) ليعقوب بن السكيت، عن ابن الكلبي، قال: جزء بن سعد العشيرة بن مالك من ولده العدل، وكان ولي شرطة تُبَّع، فكان تُبَّعٌ إذا أراد قتل رجل دفعه إليه، فمن ذلك قال الناس: وُضِعَ على يَدَيْ عَدْلٍ، ومعناه هلك. ونحوه عند ابن قتيبة في أوائل (أدب الكاتب)، وزاد: ثم قيل ذلك لكل شيء قد يئس منه انتهى. وذكر أبو الفرج الأصبهاني بسند له أن أبا عيسى ابن الرشيد وطاهر بن الحسين كانا يوما يتغديان مع المأمون، فأخذ أبو عيسى هِنْدَبَاةً (كذا في المطبوع ، وهِنْدَباءة: وَاحِدَة، وهي من أَحْرَار البُقول، الأزهري، ٢٠٠١م: ٦/ ٢٨٠؛ ابن منظور، ١٤١٤ه: (/ ٧٨٨)، فغمسها في الخل، وضرب بها عين طاهر، فانزعج وقال: يا أمير المؤمنين، إحدى عيني ذاهبة، والأخرى على يدي عدل، يفعل بي هذا بين يديك؟ فقال المأمون: يا أبا الطيب، إنه والله يعبث معي أكثر من هذا (السخاوي، ١٤٢٤ه:٢/ ١٣٣).

**المبحث الأول: معنى لفظة: "اضرب عليه" في اللغة ، وعند المحدثين، ومرادفاتها.**

**المطلب الأول: معنى لفظة: "اضرب عليه" عند أهل اللغة.**

ضرب: الضرب معروف، والضَّرْبُ مصدر ضَرَبْتُه؛ وضَرَبَه يَضْرِبُه ضَرْبًا وضَرَّبَه. وَرَجُلٌ ضارِبٌ وضَرُوبٌ وضَرِيبٌ وضَرِبٌ ومِضْرَبٌ: شديد الضرب، أَو كثير الضرب. وضَرَبَ الدرهم يَضْرِبُه ضَرْبًا: طبعه. والضَّرِيبُ: الرأس؛ سمي بذلك لكثرة اضطرابه. وضَرِيبةُ السيف: حَدُّه وضُرِبَتِ الشاة بلون كذا أي: خولِطَتْ. وضَرَبَ في الأرض خرج فيها تاجرا، وقيل: أسرع، وقيل: ذهب فيها، وقيل: سار في ابتغاء الرزق. والطير الضَّوارِبُ: التي تطلب الرزق. والضَّرْب: الإِسراع في السير. وضرب بنفسه الأرض: أَقام، وضرب بيده إلى كذا: أَهْوَى، وضرب على يده: كَفَّهُ عن

الشيء. وضرب على يد فلان إذا حجر عليه، وضَرَبَ الفحل الناقة: نَكَحَهَا، والضَّرِيبُ: الصقيع والجليد. والضَّرَبُ: العَسل الأَبيض الغليظ، يذكر ويؤنث، وأَضْرَبْتُ عن الشيء: كَفَفْتُ وأَعْرَضْتُ. وضَرَبْتُ الشيء بالشيء: خلطته. وضَرِيبُ الشيء مثلُه وَشَكْلُهُ. والضَّرْبُ: الرجل الخفيف اللحم. والضَّريبةُ: السجية والطبيعة، تقول: فلان كريم الضَّرِيبة، ولَئِيم الضَّرِيبةِ. والضَّرْبُ: المثال. والضَّرِيبُ: النصيب، والضَّرِيبُ: البطن من الناس وغيرهم (الأزهري، ٢٠٠١م:١٢/ ١٤؛ ابن منظور، ١٤١٤ه:١/ ٥٤٣؛ الزبيدي، د.ت:٣/ ٢٣٧).

**المطلب الثاني: معنى لفظة: "اضرب عليه" عند المحدثين.**

من خلال تتبعي وبحسب ما يسره الله لي من مطالعة لكتب الجرح والتعديل المطبوعة لم أقف على تفسير لهذه الكلمة إلا في موضعين:

**الموضع الأول**: ما ذكره ابن حبان في كتاب المجروحين، في ترجمة إبراهيم بن محمد بن أبي يحيى الْأَسْلَمِيّ، مولى أسلم من أهل المدينة، واسم أبي يحيى سِمْعَان، وساق بسنده، فقال: وأخبرنا محمد بن إبراهيم الخالدي، ثنا ابن الْفَرْجِيِّ، ثنا إبراهيم بن هاشم، قال: قال لي بشر بن الحارث: دفعت كتابي إلى عيسى بن يونس، فإذا فيه لإبراهيم بن محمد أحاديث، قال عيسى: هو ابن أبي يحيى، خُطَّ عَلَيْهِ اضْرِبْ عَلَيْهِ؛ فإن سفيان بن عيينة نهاني أن أحدث عنه (ابن حبان، ١٣٩٦ه: ١/ ١٠٦).

قال أبو المحاسن يوسف ابن عبد الهادي: وإن كان في الأصل حرف مشكوك فيه أو ممرض أو أراد يضبب عليه كتب فوقه صورة (ص)، وبعضهم يكتب على الزائد (لا) في أوله و (إلى) في آخره، وبعضهم يضرب عليه (خطأ)، ثم الكتابة إن كانت في لوح أو شيءٍ صقيل محي الزائد وإلا كشط أو ضرب عليه، وهو أولى، وقيل: الضرب للفقهاء والكشط للحساب، ثم الضرب تارة يأتوا به على الكلمة، وتارةً فوقها، وتارةً يجعل في أوله نصف دارة، وفي آخره كذلك، أو دارة صغيرة في أوله وآخره (١٤١٦ه: ٣٧).

قال الشيخ أحمد شاكر: وإذا غلط الكاتب فزاد في كتابته شيئًا فإما أن يمحوه إن كان قابلاً للمحو، أو يكشطه بالسكين ونحوها، وهذا عمل غير جيد. والأصوب: أن يضرب عليه بخط يخطه عليه مختلطًا بأوائل كلماته ولا يطمسها؛ وبعضهم يخط فوقه خطًا منعطفًا عليه من جانبي (د.ت: ٢٩٤).

**والموضع الثاني**: ما ذكره ابن حجر في لسان الميزان، في ترجمة: الحسن بن دينار أبو سعيد التميمي، وقيل: الحسن بن واصل، عن محمد بن سيرين، وغيره. ونقل عن أحمد، فقال: وقال أحمد: كان وكيع إذا أتى على حديث الحسن بن دينار، قال: اضرب عليه أي: اتركه (ابن حجر، ١٣٩٠ه: ٣/ ٤٣).

ومن خلال هذين النقلين، يتبين أن معنى: "اضرب عليه": إما أن يكون ضرب الخط عليه، وإما أن يكون الإعراض عنه وتركه دون الخط عليه، ومما يؤيد الرأي الأول:

ما ذكره الخطيب البغدادي في تاريخ بغداد، في ترجمة: محمد بن جعفر الْوَرْكَانِيّ. وساق بسنده، فقال: أخبرنا أبو حازم عمر بن أحمد بن إبراهيم العبدوي بنيسابور، قال: أنبأنا أبو أحمد محمد بن أحمد بن القاسم العبدي بجرجان، قال: أنبأنا أبو الحسن القافلائي، قال: نبأنا عبد الله بن أحمد بن حنبل، قال: حضرت أبي، يسمع من محمد بن جعفر الْوَرْكَانِيّ، فمر على حديث شريك، عن سماك، عن عكرمة، أن النبي ﷺ: ((رَجَمَ يَهُودِيًّا

وَيَهُودِيَّةً)). فقال أبي: يا أبا عمران، إنما هذا عن شريك، عن سماك، عن جابر بن سمرة، فلعل شريكا سبقه لسانه؟. فقال الْوَرْكَانِيُّ: قد نظر يحيى بن معين في هذا. فقال أبي: وما يدري يحيى بن معين؟ أو كل شيء يعرفه يحيى؟ اضرب عليه، فضرب عليه (الخطيب، د.ت: ٢/ ١١٧). فقوله: فضرب عليه، دلّ على أن الضرب عليه يكون بالفعل وذلك بالخط عليه.

**المطلب الثالث: مرادفات لفظة: "اضرب عليه".**

جاء لهذه الكلمة مرادفات، فمنها:

**أولًا**: "أَجْرِ عليه": ذكر هذه اللفظة الإمام أحمد (أحمد، ١٤٢٢ه: ٣/ ١٥٧)، ونقلها عنه العقيلي في الضعفاء، فساق بسنده فقال: حدثنا عبد الله بن أحمد بن حنبل، قال: قال أبي: كان وكيع إذا أتى على حديث الحسن بن عمارة، قال: "أجر عليه"، يعني أضرب عليه (العقيلي، ١٤٠٤ه: ١/ ٢٤٩)، نقل ذلك : الذهبي (١٣٨٢ه: ١/ ٥١٥).

**ثانيًا**: "أجز عليه": ذكر هذه اللفظ، الإمام أحمد، قال عبد الله بن الإمام أحمد: قال أبي: كان وكيع إذا أتى على حديث عبد الله بن جعفر، أبا علي ابن المديني، قال: "أجز عليه" (أحمد، ١٤٢٢ه: ٢/ ٥٢٦).

قال عبد الله بن الإمام أحمد: قال أبي: كان وكيع إذا وقف على حديث عبد الله بن جعفر، أبى على المديني، قال: "أجز عليه"، والحسن بن عمارة، قال: "أجز عليه" (١٤٢٢ه: ٣/ ١٥٧)، ونقل ذلك: ابن أبي حاتم (١٢٧١ه: ٥/ ٢٢)، والعقيلي (١٤٠٤ه: ٢/ ٢٣٩)، وابن عدي (١٤٠٩ه: ٥/ ٢٩٠)، والمزي (١٤٠٠ه: ١٤/ ٣٨١)، والذهبي (١٣٨٢ه: ٢/ ٤٠١)، والعيني (١٤٢٧ه: ٢/ ٦٣).

وذكر العقيلي هذه اللفظة في كتابه الضعفاء فقال: حدثنا عَبد الله بن أحمد، قال: قال أبي كان وكيع إذا أتى على حديث الحسن بن دينار قال: "أجز عليه"، يعني اضرب عليه (١٤٠٤ه: ١/ ٢٢٢).

**المبحث الثاني: منزلة هذه الفظة: "اضرب عليه" والعلماء الذين استعملوها، وإطلاقاتهم لها.**

**المطلب الأول: العلماء الذين استعملوا هذه الفظة: "اضرب عليه".**

لقد استعمل علماء الجرح والتعديل هذه اللفظة في كتبهم وأطلقوها على كثير من الرجال، وتنوَّع مرادهم بهذه اللفظة، كما سيأتي بيانه في هذا البحث -إن شاء الله- ومما ينبغي التنبيه عليه: أن المراد بهذا البحث بيان مراد هذه اللفظة واستعمال العلماء لها، وبيان هل هذه اللفظة مرتبة من مراتب الجرح، أما أنها مجرد إعراض عن الراوي أو الرواية دون بيان درجته، وممن استعمل هذه اللفظة، أبو نعيم، الفضل بن دكين (د.ت: ١٤/ ٣٠٧؛ ابن الجوزي، ١٤٠٩ه: ١٠٢؛ المزي، ١٤٠٠ه: ٢٣/ ٢١١؛ الذهبي، ١٤٠٥ه: ٨/ ٣٠٨؛ الذهبي، ٢٠٠٣م: ٥/ ٤٢١؛ ابن حجر، ١٣٢٦ه: ٨/ ٢٧٤؛ ابن عبد الهادي، ١٤١٣ه:١٢٦)، ووكيع (العقيلي، ١٤٠٤ه: ١/ ٢٢٢؛ الذهبي، ١٣٨٢ه :١/ ٥١٥؛ ابن حجر: ١٣٩٠ه: ٣/ ٤٣)، ويحيى بن سعيد القطان (ابن عدي، ١٤٠٩ه: ٨/ ٤١٣؛ العقيلي، ١٤٠٤ه: ٤/ ٣٣٧)، وابن مهدي (الذهبي، ١٣٨٢ه:١/ ٤٨٣)، وأحمد (١٤٢٢ه: ٢/ ٣٨١؛ ابن عدي، ١٤٠٩ه: ٣/ ٢٥٤؛ العقيلي، ١٤٠٤ه: ١/ ٢٥٥)، والبخاري (١٤٠٠ه: ٣١/ ٥٢٨)، وأبو زرعة الرازي(١٤٠٢ه: ٢/ ٥٨٤)، وابن حجر (١٣٩٠ه: ٦/ ٤٨٣).

المطلب الثاني: إطلاقات العلماء لهذه اللفظة: "اضرب عليه".

جاءت إطلاقات أهل العلم من المحدثين لهذه اللفظة في أحوال مختلفة ومعاني متعددة، فمن ذلك:

**١- إطلاقهم لهذه اللفظة على الراوي الضعيف:**

ومن الأمثلة: قال أبو زرعة في عبيد الله بن تمام: أضرب عليه، عبيد الله: ضعيف الحديث(١٤٠٢ه: ٢/ ٦٨٧).

ومن الأمثلة: في سؤالات البرذعي، قال أبو زرعة: حديث مندل بن علي، اضرب عليه، ولم يقرأه (١٤٠٢ه: ٢/ ٥٨٤).

ومن الأمثلة: في ترجمة حجاج بن نصير، قال البخاري: أمَّا أنَا فقد ضربت على حديث حجاج بن نصير(١٣٩٧ه: ٤/ ٩٥٥؛ ١٣٩٧ه: ٢/ ٣٢٩).

ومن الأمثلة: في ترجمة عبد الله بن صالح أبو صالح كاتب الليث، قال ابن المديني: ضربت على حديثه وما أروي عنه شيئا(١٤٠٦ه: ٢/ ١٢٧).

ومن الأمثلة: قال أحمد بن زهير سئل يحيى بن معين عن كثير ابن زيد، فقال: ليس بذاك القوى، وكان قال: لا شيء، ثم ضرب عليه (١٣٩٦ه: ٢/ ١٥٣).

**٢- على شديد الضعف:**

ومن الأمثلة: قال عبد الله بن الإمام أحمد: قرأت على أبي حديث عباد بن عباد فلما انتهى إلى حديث أبان بن أبي عياش، قال: اضْرِب عليها، فضربت عليها وتركها، وقال اضْرِب على حديث جعفر بن الزبير(أبو زرعة، ١٤٠٢ه: ٢/ ٥٨٤).

ومن الأمثلة: في ترجمة: عباد بن عبد الله الأسدي، ساق له ابن الجوزي حديثا في فضل علي، ثم قال: موضوع، والمتهم به عباد بن عبد الله، قال ابن المديني: كان ضعيف الحديث، وقال الأزدي: روى أحاديث لا يتابع عليها، ثم قال: قال أبو بكر ابن الأثرم: سألت أبا عبد الله، يعني أحمد بن حنبل، عن حديث علي: (أَنَا عَبْدُ اللهَّ، وَأَخُو رَسُولِ اللهَّ، وَأَنَا الصِّدِّيقُ الْأَكْبَرُ)، قال: فقَال: اضرب عليه (سبط ابن العجمي، ١٤٠٧ه: ١٤٤).

ومن الأمثلة: في ترجمة عبد الكريم ابن أبي المخارق، قال أحمد: قد ضربت على حديثه، هو شبه المتروك (١٣٨٢ه: ٢/ ٦٤٦).

ومن الأمثلة: في ترجمة الهيثم بن عبد الغفار الطائي البصري، قال ابن المديني: ضربت على حديثه (١٤٠٩ه: ٣/ ١٧٩).

**٣- من ضُعِّف بأسباب منها: الحديث الغريب:**

مثاله: الهيثم بن عدي، ذكر ابن حبان: أنه من أهل واسط، وأهله من سبي منبج، وولد الهيثم بالكوفة وبها نشأ، ثم انتقل إلى بغداد وسكنها ومات بها، وكان من علماء الناس بالسير وأيام الناس وأخبار العرب إلا أنه روى عن الثقات أشياء كأنها موضوعة، يسبق إلى القلب أنه كان يدلسها، فالتزق تلك المعضلات به، ووجب مجانبة حديثه على علمه بالتاريخ ومعرفته بالرجال، وذكر ابن حبان: أنه لا يَعلمُ للمحدِّث إذا لم يُحسن صناعة الحديث خصلة خيرا له من أن ينظر إلى كل حديث يقال له: إن هذا غريب، ليس عِند غيرك، أن يضرب عليه من كتابه، ولا يحدث به (ابن حبان، ١٣٩٦ه:٣/ ٩٣).

**٤- من ضُعِّف بسبب مخالفته للثقات:**

ومن الأمثلة: عمير بن عبد المجيد الحنفي، حدث عنه: زهير بن حرب وغيره، قال ابن

معين: ضعيف، وفي كتاب ابن أبي حاتم: أنا ابن أبي خيثمة في كتابه، قيل لابن معين: عمير بن عبد المجيد، قال: صالح، وقال: سألت أبي عنه: فقال: ليس به بأس، وأما تضعيف ابن معين له فحكاه ابن حبان في الضعفاء، فقال: ينفرد عن المشاهير بالمناكير، سئل عنه ابن معين، فقال: صالح ثم ضرب عليه، وقال: ضعيف (ابن حجر، ١٣٩٠ه: ٦/ ٢٣٥).

**٥- حديث الراوي المتكلم فيه:**

ومن الأمثلة: قال العقيلي: حدثنا محمد، قال: حدثنا صالح، قال: حدثنا علي، قال: قرأت عَلَى يحيى بن سعيد كتابا فيه عن هشام بن يحيى، حَدِيثٌ فتكلم فيه بشيء، فقلت: أضرب عليه، قال: نعم، وحدثنا في موضع آخر، قال: حدثنا صالح ، قال: حدثنا علي، قال: قرأت عَلَى يحيى بن سعيد حديث ابن جريج، عن هشام بن حجير، فقال يحيى: خليق أن أدعه، قلت: ليحيى أضرب على حديثه ؟ قال: إن شئت ضربت عليه (١٤٠٤ه: ٤/ ٣٣٧).

**٦- الحديث المنكر:**

ومن الأمثلة: قال عبد الله بن الإمام أحمد: سمعت أبي يقول: أحاديث ابن ميسور كلها موضوعة مناكير، اضْرِب عليها (١٤٢٢ه: ١/ ٣٠٤).

ومن الأمثلة: في الحديث المرفوع: ((مَا مِنْ مَيِّتٍ يُقْرَأ عَنْهُ يَس إِلَّا هُوِّن عَلَيهِ))، قال أبو زرعة: حديث منكر، اضرب عليه ولم يقرأه (١٤٠٢ه: ٢/ ٦٩١).

ومن الأمثلة: في ترجمة حسان بن إبراهيم الكرماني. قال عبد الله بن الإمام أحمد: وحدثت أبي عن حسان عن عبد الملك الكوفي، قال: سمعت العلاء، قال: سمعت مكحولا يحدث عَن أبي أمامة، ووائلة قال: ((كَانَ النَّبِيُّ عَلَيْهِ السَّلَامُ إِذَا قَامَ فِي الصَّلَاةِ لَمْ يَلْتَفِتْ يَمِينًا وَلَا شِمَالًا وَرَمَى بِبَصَرِهِ مَوْضِعَ سُجُودِهِ))، فأنكره جدا، وقال: أضرب عليه (العقيلي، ١٤٠٤ه: ١/ ٢٥٥).

ومن الأمثلة: في سؤالات البرذعي لأبي زرعة: حديث أنس، عن النبي ﷺ: ((مَنْ حَفِظهنَّ فَهُو عَبْدِي حَقًّا، الصَّلَاة وَالصِّيَام وَالجَنَابَة))، قال أبو زرعة: غريب منكر، ولم يقرأه، وأمرني أن أضرب عليه (١٤٠٢ه: ٢/ ٦٩٤).

ومن الأمثلة: في سؤالات البرذعي نسخت من كتاب أبي زرعة، عن الصقر بن عبد الرحمن بن مالك بن مغول، عن خالد الواسطي، عن عمرو بن يحيى، عن أبيه، عن أبي سعيد، أن النبي ﷺ: ((حَالَفَ بَيْنَ الْأَنْصَارِ))، وقال لي عندما سألته أن يقرأه علي: هذا باطل، وأمرني أن أضرب عليه، ولم يقرأه (١٤٠٢ه: ٢/ ٦٨٦).

ومن الأمثلة: في سؤالات البرذعي: وقال في كتاب، عن محمد بن موسى بن أبي نعيم، عن سفيان بن عيينة، عن عمرو بن دينار، عن محمد بن علي، عن أبي أمامة، عن معاوية، كان النبي ﷺ: ((إِذَا سَمِعَ المُؤَذِّنَ))، فأمرني أبو زرعة أن أضرب عليه (١٤٠٢ه: ٢/ ٦٩٥).

**٧- الراوي الكذاب:**

ومن الأمثلة: قال عبد الله بن أحمد بن حنبل: عرضت على أبي أحاديث سمعتها من إسماعيل بن عبد الله بن زرارة السكوني الرقي، عن عبد العزيز بن عبد الرحمن القرشي، عن خصيف عن أبي صالح، عن أسماء بنت يزيد الأنصارية، عن خزيمة بن ثابت الأنصاري، قال: ((إِنِّي لَقَائِمٌ تَحْتَ جِرَان نَاقَةِ رَسُولِ الله ﷺ))، فقال لي: عبد العزيز هذا اضرب على حديثه، هي كذب، أو قال هي موضوعة، فضربت على أحاديثه (ابن عدي،

١٤٠٩ه: ٥/ ٢٨٩).

**٨- الحديث الخطأ:**

ومن الأمثلة: القصة المشهورة التي حصلت للحافظ أبي نعيم الفضل بن دكين، قال أحمد بن منصور الرمادي: خرجت مع أحمد بن حنبل، ويحيى بن معين إلى عبد الرزاق خادما لهما، فلما عدنا إلى الكوفة، قال يحيى بن معين لأحمد بن حنبل: أريد أختبر أبا نعيم، فقال له أحمد: لا نريد، الرجل ثقة. فقال يحيى: لا بد لي. فأخذ ورقة، فكتب فيها ثلاثين حديثا من حديث أبي نعيم، وجعل على رأس كل عشرة منها حديثا ليس من حديثه، ثم جاءوا إلى أبي نعيم فدقوا الباب، فخرج فجلس على دكان طين، حذاء بابه، وأخذ أحمد بن حنبل، فأجلسه عن يمينه، وأخذ يحيى فأجلسه عن يساره، ثم جلست أسفل الدكان ثم أخرج يحيى الطبق، فقرأ عليه عشرة أحاديث، وأبو نعيم (يسمع)، ثم قرأ الحادي عشر، فقال أبو نعيم: ليس من حديثي، أضرب عليه، ثم قرأ العشر الثاني، وأبو نعيم ساكت، فقرأ الحديث الثاني، فقال أبو نعيم: ليس من حديثي، فأضرب عليه، ثم قرأ العشر الثالث، وقرأ الحديث الثالث، فتغير أبو نعيم وانقلبت عيناه، ثم أقبل على يحيى ابن معين، فقال له: أما هذا -وذراع أحمد بن حنبل بيده - فأورع من أن يعمل مثل هذا، وأما هذا -يريدني- فأقل من أن يفعل مثل هذا؛ ولكن هذا من فعلك يا فاعل. ثم أخرج رجله فرفس يحيى بن معين، فرمى به من الدكان، وقام فدخل داره. فقال أحمد ليحيى: ألم أمنعك من الرجل وأقل لك إنه ثبت؟ قال: والله لرفسته لي أحب إلي من سفرتي(المزي، ١٤٠٠ه: ٢٣/ ٢١٠؛ ابن حجر، ١٣٢٦ه: ٨/ ٢٧٤؛ السخاوي، ١٤٢٤ه: ١/ ٢٧٦).

**٩- من ضعف بأسباب منها البدعة:**

ومن الأمثلة: قال ابن حبان: أخبرنا محمد بن إبراهيم الخالدي، ثنا ابن الْفَرْجِيِّ، ثنا إبراهيم بن هاشم قال: قال لي بشر بن الحارث: دفعت كتابي إلى عيسى بن يونس فإذا فيه لإبراهيم بن محمد أحاديث، قال عيسى: هو ابن أبي يحيى، خط عليه، أضرب عليه، فإن سفيان بن عيينة نهاني أن أحدث عنه (١٣٩٦ه: ١/ ١٠٦).

قال علي بن خشرم: كان عيسى بن يونس إذا مرَّ بأحاديث إسماعيل بن عياش، وإبراهيم بن أبي يحيى، يقول: يضرب عليه (١٣٩٦ه: ١/ ١٣٠).

**١٠- الخطأ:**

ومن الأمثلة: ما جاء في مسند الإمام أحمد: حدثنا إسحاق بن يوسف الأزرق، وهوذة بن خليفة، قالا: حدثنا عوف، عن ميمون بن أستاذ - قال هوذة: الهزاني -، قال: قال عبد الله بن عمرو: قال رسول الله ﷺ: ((مَنْ لَبِسَ الذَّهَبَ مِنْ أُمَّتِي، فَمَاتَ وَهُوَ يَلْبَسُهُ لَمْ يَلْبَسْ مِنْ ذَهَبِ الْجَنَّةِ - وَقَالَ هَوْذَةُ: حَرَّمَ اللهُ عَلَيْهِ ذَهَبَ الْجَنَّةِ - وَمَنْ لَبِسَ الْحَرِيرَ مِنْ أُمَّتِي، فَمَاتَ وَهُوَ يَلْبَسُهُ، حَرَّمَ اللهُ عَلَيْهِ حَرِيرَ الْجَنَّةِ))، قال عبد الله بن أحمد: ضرب أبي على هذا الحديث، فظننت أنه ضرب عليه لأنه خطأ، وإنما هو ميمون بن أستاذ، عن عبد الله بن عمرو، وليس فيه: عن الصدفي، ويقال: إن ميمون هذا هو الصدفي؛ لأن سماع يزيد بن هارون من الجريري آخر عمره، والله أعلم (أحمد، ١٤٢١ه: ١١/ ٥٣٩).

ومن الأمثلة: ما جاء في تاريخ بغداد عن عكرمة: ((أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ رَجَمَ يَهُودِيًّا وَيَهُودِيَّةً))، حيث ساق الخطيب بسنده إلى عبد الله بن الإمام أحمد قال: قال أبي: يا أبا عمران إنما هذا عن شريك، عن سماك، عن جابر بن سمرة، فلعل

شريكا سبقه لسانه، فقال الوركاني: قد نظر يحيى بن معين في هذا، فقال أبي: وما يدري يحيى بن معين أو كل شيء يعرفه يحيى، اضرب عليه فضرب عليه (الخطيب، د.ت: ٢/ ١١٧).

ومن الأمثلة: عبيد الله بن صبحة، ذكر ابن حجر: أن الحسيني ذكره ثم ضرب عليه، قال: فراجعت المسند فوجدته فيه عبد الله بغير تصغير، وكذا ذكره البخاري، وابن حبان في الثقات وعندهما أنه روى عن أبي هريرة رضى الله تعالى عنه، روى عَنهُ: وابل بن داود، وذكره ابن أبي حاتم في حرف الصَّاد من آبَاء من اسمه عبيد الله بِالتَّصْغِيرِ وبيض بن أبي حاتم فلم يترجم، فَكَأَنَّهُ كان اسمه عبد الله مكبرا، وقد يصغر (ابن حجر، ١٩٩٦م: ١/ ٨٤٣).

ومن الأمثلة: في ترجمة الربيع بن سليمان، قال العراقي: وكذلك ذكر وفاته ابن يونس وزاد: في ذي الحجة، وقد رأيته عند الذهبي في الميزان مع ترجمة له هنا، ثم ضرب عليه فلعله ظهر له الصواب (العراقي، ١٤١٦ه: ١٠٠).

ومن الأمثلة: قال الإمام أحمد: حدثنا أسباط، حدثنا أبو إسحاق الشيباني، عن حماد، عن إبراهيم، عن ابن عباس، قال: قال رسول الله ﷺ: ((إِذَا أَرْسَلْتَ الْكَلْبَ، فَأَكَلَ مِنَ الصَّيْدِ، فَلا تَأْكُلْ، فَإِنَّمَا أَمْسَكَ عَلَى نَفْسِهِ، وَإِذَا أَرْسَلْتَهُ، فَقَتَلَ وَلَمْ يَأْكُلْ، فَكُلْ فَإِنَّمَا أَمْسَكَ عَلَى صَاحِبِهِ))، قال عبد الله: وكان في كتاب أبي: عن إبراهيم، قال: سمعت ابن عباس، فضرب عليه أبي، كذا قال أسباط (أحمد، ١٤٢١هـ: ٣/ ٤٨٤).

**١١- خوف المآلات:**

ومن الأمثلة: في حديث أبي هريرة، عن النبي ﷺ، قال: ((يُهْلِكُ أُمَّتِي هَذَا الْحَيُّ مِنْ قُرَيْشٍ))، قالوا: فَمَا تأمُرُنا يا رسول الله ؟، قال: ((لَوْ أَنَّ النَّاسَ اعْتَزَلُوهُمْ)). قال عبد الله بن أحمد: وقال أبي- في مرضه الذي مات فيه-: اضرب على هذا الحديث، فإنه خلافُ الأحاديث عن النبي ﷺ، يعني قوله: ((اسْمَعُوا وَأَطِيعُوا وَاصْبِرُوا)) (أحمد، ١٢١هـ: ٧٩٩٢).

**١٢- التقية:**

ومن الأمثلة: قال الخطيب: وأخبرني إبراهيم بن عمر البرمكي، حدثنا عبيد الله بن محمد بن محمد بن حمدان العكبري، حدثنا محمد بن أيوب بن المعافى قالا: قيل لأبي إسحاق إبراهيم بن إسحاق الحربي: أكان علي بن المديني يتهم بشيء من الكذب؟ فقال لا، إنما كان حدث بحديث فزاد في خبره كلمة ليرضى بها ابن أبي دؤاد. قال: وسئل إبراهيم فقيل له: كان يتكلم علي بن المديني في أحمد بن حنبل؟ فقال: لا، إنما كان إذا رأى في كتاب حديثا عن أحمد قال: اضرب على ذا، ليرضى به ابن أبي دؤاد، وكان قد سمع من أحمد، وكان في كتابه: سمعت أحمد، وقال أحمد، وحدثنا أحمد، وكان ابن أبي دؤاد إذا رأى في كتابه حديثا عن الأصمعي، قال: اضرب على ذا ليرضي نفسه بذلك (الخطيب، د.ت:١١/ ٤٦٧).

**١٣- حديث الراوي المجهول:**

ومن الأمثلة: عبيد الله بن شماس، عن عائشة، رضى الله عنها، قال العيني: روى عنه: عبيد الله بن عمران، مجهول، قاله الحسيني، ثم ضرب عليه (العيني، ١٤٢٧ه: ١/ ٢٧٣؛ ابن حجر، ١٩٩٦م: ١/ ٨٤٢).

ومن الأمثلة: عبد الله بن عمر، ويقال: ابن محمد اليمامي، عن الحسن بن زيد بن الحسن، وعنه: عمر بن يونس اليمامي، ليس بمعروف، قال ابن حجر: ضرب عليه الحسيني، وقال: هو

ابن محمد الذي أخرج له مسلم (ابن حجر، ١٩٩٦م: ١/ ٨٤٢).

ومن الأمثلة: في ترجمة: عمران بن مخمر، ويقال: ابن مخبر الرحبي، عن شرحبيل بن أوس، وعنه: حريز، مجهول، قال ابن حجر: كذا رأيته بخط الحسيني ثم ضرب عليه، وأما أبو زرعة ابن شيخنا فذكره، وقال: لا يعرف، كذا قال، وهو معروف؛ لكنه تصحَّف، وإنما هو نمران، أوله نون لا عين، كنيته أبو الحسن، ونص الحديث عند أحمد (ابن حجر، ١٩٩٦م: ٢/ ٨٣).

**١٤- للتأكد وترك الشك:**

ومن الأمثلة: ما ذكره الذهبي في ترجمة يحيى بن يحيى، ونقل عن غير واحد: أنه كان متثبّتًا ثقة. كان إذا شكَّ في حديث ضَرَبَ عليه ( الذهبي، ٢٠٠٣م: ٥/ ٧٣١).

ومن الأمثلة: ما نقل مغلطاي عن يحيى بن معين، قال: ما رددت على يحيى بن سعيد شيئا قط إلا سكت عنه، ولا رددت على عبد الرحمن شيئا قط إلا ضرب عليه (مغلطاي، ١٤٢٢هـ: ١٢/ ٣٦٦).

ومن الأمثلة: ذكر ابن ناصر الدين قول الذهبي، قال: وجعفر بن محمد الزبالي، عن أبي عاصم النبيل. ثم قال ابن ناصر الدين: هذا وجدته بغير خط المصنف في نسخة المصنف، خرج له من بعد قوله: بين فيد والكوفة، وصحح على آخره، ووجدته في موضع آخر من النسخة بخط المصنف: وبالضم: جعفر بن محمد الزبالي، عن أبي عاصم النبيل، ثم ضرب عليه وعلى ما قبله من ترجمة الربالي بالمهملة المفتوحة، والزبالي بالزاي المفتوحة؛ لأن هذه الترجمة حوَّلها المصنف إلى موضع آخر، وزيد فيها ما ذكرته قبل، بغير خط المصنف، ومع هذا فجعفر هذا ربالي بالمهملة المفتوحة، وكذا ذكره ابن ماكولا، عطفه على حفص بن عمرو الربالي شيخ ابن ماجه (ابن ناصر الدين، ١٩٩٣م: ٤/ ١٢٣).

ومن الأمثلة: قال ابن ناصر الدين: علي بن الحسن السيازي ويعرف بعليك الطويل، عن مسيب بن إسحاق، وعنه: أحمد بن عبد الواحد بن رفيد البخاري، كذا نسبه الخطيب فقاله: علي بن الحسن، وقال ابن ماكولا في تهذيبه، عن الخطيب: وقوله: ابن الحسن وَهْم، وهو أحمد بن محمد سليمان بن(كذا في المطبوع، ولعل النون الأولى زائدة) كامل البخاري المعروف بغنجار، وكذلك وجدته في كتابه بخطه انتهى، والقرية المذكورة ذكرها الأمير، ذكرها بكسر الأول، وذكرها ابن الجوزي بالفتح، وذكر أنها قرية من سواد بُخَارى، وكان المصنف ضبطها بالكسر، ثم ضرب عليه وفتحها فيما وجدته بخطه في الموضعين (١٩٩٣م: ٥/ ٢٢٩).

ومن الأمثلة: نقل الخطيب البغدادي، عن الدارقطني، قال: صنفت لدعلج المسند الكبير، فكان إذا شك في حديث ضرب عليه، ولم أر في مشايخنا أثبت منه (الخطيب البغدادي، ١٤١٧هـ: ٨/ ٣٨٤).

**١٥- ما كان على غير وجه حق:**

ومن الأمثلة: في ترجمة الحسن بن أبي جعفر، قال أبو بكر ابن أبي الأسود، يقول: كنت أسمع الاصناف من خالي عبدالرحمن بن مهدى، وكان في أصول كتابه قوم قد ترك حديثهم، منهم الحسن بن أبى جعفر، وعباد بن صهيب، وجماعة، ثم أتيته بعد فأخرج إليَّ كتاب الديات، فحدثني عن الحسن بن أبى جعفر، فقلت له: أليس قد كنت ضربت على حديثه ؟ فقال: يا بنى، تفكرت فيه إذا كان يوم القيامة قام فتعلق بي، وقال: يا رب

سل عبدالرحمن فيم أسقط عدالتي ؟ وما كان لي حجة عند ربي، فرأيت أن أحدث عنه (الذهبي، ١٣٨٢هـ: ١/ ٤٨٣).

**١٦- تغير الحكم على الراوي:**

ومن الأمثلة: في ترجمة محمد بن إبراهيم بن المنذر أبو بكر النيسابوري، قال ابن حجر: وكنت كتبت عنه، فلما ضعَّفه العقيلي ضربت على حديثه، ولم أحدث عنه بشيء (١٣٩٠ه: ٦/ ٤٨٣).

ومن الأمثلة: نقل ابن عساكر عن ابن سعد، قوله: وأم عبد الله ابن الربيع، فاطمة بنت عمرو بن عطية بن خنساء بن مبذول بن عمرو، قال الصوري: وقد ضرب عليه في الأصل، وكتب في نسخة عتيقة: ابن عمر، ثم رجع إلى الأصل، فقال: ابن غنم بن مازن بن النجار (ابن عساكر، ١٤١٥هـ: ٢٨/ ٧٩).

**١٧- عدم صحة السماع:**

ومن الأمثلة: في ترجمة عبد العزيز بن طاهر بن الحسين بن علي أبو طاهر، قال ابن حجر: حدَّث عنه الحميدي، ثم ضرب عليه، وكتب في الحاشية: كان مختل السماع، ضربت على كل ما كتبت عنه، ولم يصح سماعه (١٣٩٠ه: ٤/ ٣٢).

**١٨- اتباع الهوى:**

ومن الأمثلة: ما جاء في ترجمة علي بن موسى بن الحسين أبو الحسن بن السمسار، قال ابن عساكر: أنبأنا أبو عبد الله محمد بن علي بن أبي العلاء وغيره، قالوا: أنا أبو القاسم أحمد بن سليمان بن خلف بن سعد الباجي، أنا أبي أبو الوليد، قال: أبو الحسن ابن السمسار، شيخ فيه تشيع، وتشيعه يتجاوز به حدَّ التشيع ويفضي به إلى الرفض المحض، فلقد رأيت بخطه في مواضع عند ذكر النبي ﷺ فكتب ﷺ ويكتب عند ذكر علي رضي الله عنه صلوات الله عليه، وعارضت بجزء بخطه إلى نسخة عندي فجاء ذكر أبي بكر الصديق فبعد أن كتب الصد (كذا في المطبوع، ولعله يريد كلمة: الصديق، حيث إن السياق يدل على ذلك.) ضرب عليه، وهو مكتوب في نسختي، فظننت أن قلمه سبقه إلى ذلك ولم يكن في الأصل، فضرب عليه حتى وجدت الأصل الذي نقل منه فيه: الصديق، ورأيت من أصوله أجزاء سقيمة تدل على قلة معرفته بهذا الشأن وضبطه له (ابن عساكر، ١٤١٥هـ: ٤٣/ ٢٥٦).

**١٩- لترتيب الكلام وتنظيمه:**

ومن الأمثلة: في ترجمة يزيد بن عبد الرحمن بن أبي مالك، هانئ الهمداني الفقيه، قال ابن عساكر: وأخبرنا أبو القاسم ابن أبي العباس، أنا أبو عبد الله ابن أبي الحديد، أنا الربعي، أنا الكلابي، أنا ابن جوصا قراءة، قال: سمعت ابن سميع يقول في الطبقة الرابعة: يزيد بن أبي مالك الهمداني، ولاه هشام القضاء، ضرب عليه أبو سعيد، وأعاد ذكره، فقال: ويزيد بن أبي مالك دمشقي همداني، ولاه هشام القضاء(ابن عساكر، ١٤١٥هـ: ٦٥/ ٢٨٦).

**٢٠- ركاكة الكلام:**

ومن الأمثلة: جاء في تاريخ دمشق لابن عساكر، بعد ذكر قصة: وأسقطه القاسم في النسخة المستجدة التي هي الفرع، والغالب على ظنه أنه أصل، وأن القاسم لما رأى في الكلام ركاكة ضرب عليه ولم يلحقه في الفرع، وكذلك فعل في غير موضع من الكتاب، فاستدللت بغير هذه القصة على هذه(ابن عساكر، ١٤١٥هـ: ١٨/ ٤٤٣).

**٢١- في القول المرجوح:**

ومن الأمثلة: جاء في كتاب السنة لعبد الله بن

أحمد: حدثني أبو الفضل الخراساني، ثنا إبراهيم بن شماس السمرقندي، ثنا عبد الله بن المبارك بالثغر، عن أبي حنيفة، قال: فقام إليه رجل يُكْنَى أبا خداش، فقال: يا أبا عبد الرحمن لا ترو لنا عن أبي حنيفة، فإنه كان مرجئا فلم ينكر ذلك عليه ابن المبارك، وكان بَعْدُ إذا جاء الحديث عن أبي حنيفة ورأيه ضرب عليه ابن المبارك من كتبه وترك الرواية عنه، وذلك آخر ما قرأ على الناس بالثغر، ثم انصرف ومات، قال: وكنت في السفينة معه لما انصرف من الثغر، وكان يحدثنا فمرَّ على شيء من حديث أبي حنيفة، فقال لنا: اضربوا على حديث أبي حنيفة فإني قد خرجت على حديثه ورأيه، قال: ومات ابن المبارك في منصرفه من ذلك الثغر، قال: وقال رجل لابن المبارك ونحن عنده: إن أبا حنيفة كان مرجئا يرى السيف فلم ينكر ذلك عليه ابن المبارك(عبد الله بن أحمد، ١٤٠٦ه: ١/ ٢١٣).

**٢٢- للإشارة إلى اختلاف النسخ:**

ومن الأمثلة: جاء في ذكر أحد شيوخ البخاري، وهو محمد بن عبد الله بن إسماعيل: وقد سقط محمد بن عبد الله بن إسماعيل هذا من رواية أبي زيد المروزي في رواية الأصيلي والقابسي عنه. وثبت في نسخة عبدوس بن محمد، عن أبي زيد المذكور وكان في نسخة الأصيلي ثابتًا؛ لكن ضرب عليه إعلامًا منه بأنه سقط عن أبي زيد، وثبت لأبي أحمد محمد بن محمد الجرجاني، وأبي علي بن السكن، وأبي ذر الهروي، عن مشايخه الثلاثة (الغساني، ١٤١٨ه: ٤٥٥)، ابن خلفون، د.ت: ٢٥٨).

**٢٣- للتفرد:**

ومن الأمثلة: في ترجمة: صدقة بن سعيد الحنفي، ذكر البخاري: أنه يُعَدُّ في الكوفيين، سمع جميع بن عمير، روى عنه: عبد الواحد بن زياد، وأبو بكر بن عياش، قال ابن شهاب، وذكر حديث أحمد بن يونس، نا أبو بكر، ثم ضرب عليه، وقد ثنا به (البخاري، د.ت: ٤/ ٢٩٣، والذي ظهر لي من النقل أن سبب الضرب عليه إنما للتفرد، فقد قال البخاري عنه: عنده عجائب؛ الذهبي، ١٣٨٢ه: ٢/ ٣١٠؛ ابن حجر، ١٣٢٦هـ: ٤/ ٤١٥).

**المطلب الثالث: منزلة هذه اللفظة بين ألفاظ الجرح والتعديل.**

تقدم معنا استخدام هذه اللفظة من قِبل علماء الجرح والتعديل، وقد تنوَّعت استخداماتهم لها؛ لكن هل هذه اللفظة تبيِّن منزلة من منازل الجرح والتعديل، أما أنها لفظة تقال لردِّ الحديث ؟، والذي يتَّضح لي: أن هذه اللفظة: "اضرب عليه" ليست من ألفاظ الجرح والتعديل لأمور:

١- لم أجد على حدِّ علمي من ذكر هذه اللفظة في ألفاظ الجرح والتعديل.

٢- تَنوُّع استخدام علماء الجرح والتعديل لهذه اللفظة في مواضيع مختلفة، وأسباب متعددة من أسباب ردِّ الحديث، بحيث يعسر أن يجمعها رابط معين، أو يحدُّها ضابط محدد.

٣- المتتبع لكلام الأئمة الذين أطلقوا هذه العبارة يتَّضح له أن ظاهر عبارتهم أنهم أرادوا ردَّ الحديث وعدم روايته والاحتجاج به فقط لا غير، وليس في كلامهم تحديدٌ لمنزلةٍ من منازل قبول الحديث وردِّه.

٤- ورود هذه اللفظة من قِبل علماء الجرح والتعديل في مقامات ليست من مقامات بيان درجة الحديث، كبيان اختلاف النسخ الواردة في الحديث، ونحو ذلك.

٥- أن استخدام هذه اللفظة ليس مقصورا على

علماء الجرح والتعديل، بل استخدمها غيرهم من المؤرخين والأدباء وغيرهم.

**الخاتمة:**

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وصلى الله وسلم وبارك على نبيه محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فإني أحمد، الذي لا إله غيره، على توفيقه، وأسأله وهو الرحمن الرحيم، أن يبارك في هذا البحث، ويجعله خالصًا لوجهه الكريم. وقد توصلت في ختام هذا البحث إلى ما يلي:

١- استخدم هذه اللفظة جَمعٌ من الحفاظ، كأمثال: أبي نعيم الفضل بن دكين، ووكيع، ويحيى بن سعيد القطان، وابن مهدي، وأحمد، والبخاري، وأبو زرعة الرازي، وابن حجر.

٢- تَنوُّع عبارات أئمة الجرح والتعديل لهذه اللفظة، واستخدامها في مناسبات مختلفة.

٣- لم أقف على من عدَّ هذه اللفظة من ألفاظ الجرح أو التعديل.

٤- الذي ظهر لي من استخدام الأئمة لهذه اللفظة: أنهم لم يريدوا بها لفظة من ألفاظ الجرح والتعديل؛ وإن كان الغالب من استعمالاتهم رد الرواية أو الراوي بهذه اللفظة.

٥- أطلق العلماء هذه اللفظة على الراوي الضعيف، وعلى شديد الضعف، وعلى التدليس، ومخالفته للثقات، ومن لم يُجزم بالحكم عليه، وعلى الحديث المنكر، وعلى الراوي الكذاب، وحديث الراوي الثقة، والبدعة، والخطأ، وخوف المآلات، والتقية، والراوي المجهول، وللتأكد وترك الشك، وما كان على غير وجه حق، وتغير الحكم على الراوي، وعدم صحة السماع، واتباع الهوى، ولترتيب الكلام وتنظيمه، وركاكة الكلام، وفي القول المرجوح، وللإشارة إلى اختلاف النسخ، وللتفرد.

**ومن التوصيات في هذا البحث:**

١- العناية بألفاظ الجرح والتعديل لاسيما الألفاظ المشكلة وبيان مراد العلماء منها.

٢- بذل المزيد من الجهد في إخراج البحوث التي تُعنى بألفاظ الجرح والتعديل.

٣- عقد الندوات والمؤتمرات التي تُعنى بالاستفادة من أهل العلم والخبرة بألفاظ الأئمة في الجرح والتعديل.

هذا وأسأل الله الكريم أن يبارك في الجهود، ويسدد الخطى، وأن يرزقنا الإخلاص والقبول. وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد، وعلى آله، وصحبه أجمعين.

**المراجع:**


١. ابن الجوزي، أبو الفرج، عبد الرحمن بن علي بن محمد. (١٤٠٦ه). الضعفاء والمتروكون. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

٢. ابن الجوزي، أبو الفرج، عبد الرحمن بن علي بن محمد. (١٤٠٩ه). مناقب الإمام أحمد. (الطبعة الثانية). (د.م)، دار هجر.

٣. ابن حبان، أبو حاتم، محمد بن حبان. (١٣٩٦ه). المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين.(الطبعةالأولى).حلب:دارالوعي.

٤. ابن حجر، أبو الفضل، أحمد بن علي. (١٩٩٦م). تعجيل المنفعة بزوائد رجال الأئمة الأربعة.(الطبعةالأولى).بيروت:دارالبشائر.

٥. ابن خلفون، أبو بكر، محمد بن إسماعيل. (د.ت). المعلم بشيوخ البخاري ومسلم. (الطبعةالأولى).بيروت:دارالكتبالعلمية.

٦. ابن عبد الهادي، أبو المحاسن، يوسف بن

حسن بن أحمد بن حسن. (١٤١٦ه). بلغة الحثيث إلى علم الحديث. (الطبعة الأولى). بيروت: دار ابن حزم.

٧. ابن عبد الهادي، يوسف بن حسن بن أحمد بن حسن. (١٤١٣ه). بحر الدم فيمن تكلم فيه الإمام أحمد بمدح أو ذم. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

٨. ابن عدي، أبو أحمد، عبد الله بن عدي. (١٤٠٩ه). الكامل في ضعفاء الرجال. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار الفكر.

٩. ابن عساكر، أبو القاسم، علي بن الحسن. (١٤١٥ه). تاريخ دمشق. (د.ط)، (د.م)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع..

١٠. ابن كثير. (د.ت). الباعث الحثيث في اختصار علوم الحديث. (الطبعة الثانية). بيروت: دار الكتب العلمية.

١١. ابن منظور، أبو الفضل، محمد بن مكرم. (١٤١٤ه). لسان العرب. (الطبعة الثالثة). بيروت: دار صادر .

١٢. ابن ناصر الدين، محمد بن عبد الله. (١٩٩٣م). توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكناهم. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

١٣. أبو زرعة، عبيد الله بن عبد الكريم الرازي. (١٤٠٢ه). الضعفاء وأجوبة أبي زرعة الرازي على سؤالات البرذعي. (الطبعة الأولى). المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية.

١٤. أبو عبد الرحمن، عبد الله بن أحمد بن محمد بن حنبل الشيبانيّ. السنة. (١٤٠٦ه). (الطبعة الأولى). الدمام: دار ابن القيم.

١٥. الأزهري، أبو منصور، محمد بن أحمد. (٢٠٠١م). تهذيب اللغة. (الطبعة الأولى). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

١٦. البخاري، أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم. (١٣٩٧ه). التاريخ الأوسط. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة دار التراث.

١٧. البخاري، أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم. (١٣٩٧ه). التاريخ الصغير. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة دار التراث.

١٨. البخاري، أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل. (د.ت). التاريخ الكبير. (د.ط)، حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية.

١٩. البكجري، أبو عبد الله، مغلطاي بن قليج. (١٤٢٢ه). إكمال تهذيب الكمال في أسماء الرجال. (الطبعة الأولى). (د.م)، الفاروق الحديثة.

٢٠. الخطيب البغدادي، أبو بكر، أحمد بن علي. (١٤١٧ه). تاريخ بغداد وذيوله. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

٢١. الخطيب البغدادي، أبو بكر، أحمد بن علي. (د.ت). تاريخ بغداد. بيروت: دار الكتاب العربي.

٢٢. الذهبي، أبو عبد الله، محمد بن أحمد. (١٣٨٢ه). ميزان الاعتدال في نقد الرجال. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر.

٢٣. الذهبي، أبو عبد الله، محمد بن أحمد. (١٤٠٥ه). سير أعلام النبلاء. (الطبعة الثالثة). بيروت: مؤسسة الرسالة.

٢٤. الذهبي، أبو عبد الله، محمد بن أحمد.

(٢٠٠٣م). تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير والأعلام. (الطبعة الأولى). (د.م)، دار الغرب الإسلامي.

٢٥. الرازي، أبو محمد، عبد الرحمن بن محمد. (١٢٧١ه). الجرح والتعديل. (الطبعة الاولى). الهند: دائرة المعارف.

٢٦. الزبيدي، أبو الفيض، محمّد بن محمّد. (د.ت). تاج العروس من جواهر القاموس. (د. ط).(د. م)، دار الهداية.

٢٧. سبط ابن العجمي، أبو الوفا، إبراهيم بن محمد الطرابلسي. (١٤٠٧ه). الكشف الحثيث عمن رمي بوضع الحديث. (الطبعة الأولى). بيروت: الناشر: عالم الكتب.

٢٨. السخاوي، أبو الخير، محمد بن عبد الرحمن. (١٤٢٤ه). فتح المغيث بشرح الفية الحديث للعراقي. (الطبعة الأولى). مصر: مكتبة السُّنَّة.

٢٩. الشيباني، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل. (١٤٢١ه). المسند. (الطبعة الأولى). (د.م). مؤسسة الرسالة.

٣٠. الشيباني، أبو عبد الله، أحمد بن محمد بن حنبل، المحقق: وصي الله بن محمد عباس. (١٤٢٢ه). العلل ومعرفة الرجال. (الطبعة الثانية). الرياض: دار الخاني.

٣١. العراقي، أبو الفضل، عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن. (١٤١٦ه). ذيل ميزان الاعتدال. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

٣٢. العسقلاني، أبو الفضل، أحمد بن علي بن محمد. (١٣٢٦ه). تهذيب التهذيب. (الطبعة الأولى). الهند: مطبعة دائرة المعارف النظامية.

٣٣. العسقلاني، أبو الفضل، أحمد بن علي. (١٣٩٠ه). لسان الميزان. (الطبعة الثانية). بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.

٣٤. العقيلي، أبو جعفر، محمد بن عمرو. (١٤٠٤ه). الضعفاء الكبير. (الطبعة الأولى). بيروت: دار المكتبة العلمية.

٣٥. العيني، أبو محمد، محمود بن أحمد. (١٤٢٧ه). مغاني الأخيار في شرح أسامي رجال معاني الآثار. (الطبعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

٣٦. الغساني، أبو علي، الحسين بن محمد. (١٤١٨ه). تقييد المهمل وتمييز المشكل. (د.ط)، المملكة المغربية: وزارة الأوقاف.

٣٧. المزي، أبو الحجاج، يوسف بن عبد الرحمن. (١٤٠٠ه). تهذيب الكمال في أسماء الرجال. (الطبعة الأولى). بيروت: مؤسسة الرسالة.

**The reviewer**

1. Ibn al-Jawzi, Abu al-Faraj, Abd al-Rahman bin Ali bin Muhammad. (1406 AH). The weak and the abandoned. (First ed.). Beirut: Scientific Books House.
2. Ibn al-Jawzi, Abu al-Faraj, Abd al-Rahman bin Ali bin Muhammad. (1409 AH). Virtues of Imam Ahmad. (Second Edition). (D.M), Hajar House.
3. Ibn Hibban, Abu Hatim, Muhammad ibn Hibban. (1396 AH). Almjurohn of modernists and the weak and abandoned. (First ed.). Aleppo: Dar Al-

suspects in seizing the names of the narrators, their genealogies, titles and nicknames. (First ed.). Beirut: Al-Resala Foundation.

13. Abu Zaraa, Obaidullah bin Abdul Karim Al-Razi. (1402 AH). The weak and the answers of Abu Zara'a al-Razi to the questions of al-Bardha'i. (First ed.). Medina: The Islamic University.
14. Abu Abd al-Rahman, Abdullah bin Ahmad bin Muhammad bin Hanbal al-Shaibani. the year. (1406 AH). (First ed.). Dammam: Dar Ibn al-Qayyim.
15. Al-Azhari, Abu Mansour, Muhammad bin Ahmed. (2001 AD). Language refinement. (First ed.) Beirut: Arab Heritage Revival House..
16. Bukhari, Abu Abdullah, Muhammad bin Ismail bin Ibrahim. (1397 AH). middle history. (First ed.) Cairo: Dar Al-Turath Library..
17. Bukhari, Abu Abdullah, Muhammad bin Ismail bin Ibrahim. (1397 AH). Little history. (First ed.). Cairo: Dar Al-Turath Library.
18. Bukhari, Abu Abdullah, Muhammad bin Ismail. (D.T.). Big date. (D.T), Hyderabad: The Ottoman Encyclopedia.
19. Al-Bakjari, Abu Abdullah, Maghaltay bin Qulij. (1422 AH). Completion of refinement of perfection in men's names. (First ed.). (D.M), Modern Farouk.
20. Al-Khatib Al-Baghdadi, Abu Bakr, Ahmed bin Ali. (1417 AH). History of Baghdad and its tails. (First ed.). Beirut: Aware.
4. Ibn Hajar, Abu al-Fadl, Ahmed bin Ali. (1996 AD). Accelerate the benefit of the men of the four imams. (First ed.). Beirut: Dar Al-Bashaer.
5. Ibn Khalfoun, Abu Bakr, Muhammad bin Ismail. (D.T.). The teacher is the elders of Bukhari and Muslim. (First ed.). Beirut: Scientific Books House.
6. Ibn Abd al-Hadi, Abu al-Mahasin, Youssef bin Hassan bin Ahmed bin Hassan. (1416 AH). In the language of relentless to the science of hadith. (First ed.). Beirut: Dar Ibn Hazm.
7. Ibn Abd al-Hadi, Yusuf bin Hassan bin Ahmed bin Hassan. (1413 AH). Sea of blood in whom Imam Ahmed spoke with praise or slander. (First ed.). Beirut: Scientific Books House.
8. Ibn Uday, Abu Ahmad, Abdullah bin Uday. (1409 AH). Complete in weak men. (Third ed.). Beirut: Dar Al-Fikr.
9. Ibn Asaker, Abu al-Qasim, Ali bin al-Hassan. (1415 AH). Damascus history. (D.T), (D.M), Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.
10. Ibn Kathir. (D.T.). Relentless motivation in the abbreviation of modern sciences. (Second Edition). Beirut: Scientific Books House.
11. Ibn Manzoor, Abu al-Fadl, Muhammad bin Makram. (1414 AH). Arabes Tong. (Third ed.). Beirut: Dar Sader.
12. Ibn Nasser al-Din, Muhammad bin Abdullah. (1993 AD). Clarifying the

Egypt: Al-Sunnah Library.

29. Al-Shaibani, Abu Abdullah Ahmed bin Muhammad bin Hanbal. (1421 AH). predicate. (First ed.) (blood). Message Foundation..
30. Al-Shaibani, Abu Abdullah, Ahmed bin Muhammad bin Hanbal, investigator: Wasi Allah bin Muhammad Abbas. (1422 AH). The ills and knowledge of men. (Second Edition). Riyadh: Dar Al-Khani.
31. Al-Iraqi, Abu Al-Fadl, Abdul-Rahim bin Al-Hussein bin Abdul-Rahman. (1416 AH). Tail of the Equinox Scale. (First ed.). Beirut: Scientific Books House.
32. Al-Asqalani, Abu Al-Fadl, Ahmed bin Ali bin Muhammad. (1326 AH). refinement refinement. (First ed.). India: Department of Systematic Encyclopedia Press.
33. Al-Asqalani, Abu Al-Fadl, Ahmed bin Ali. (1390 AH). Libra tongue. (Second Edition). Beirut: Al-Alamy Foundation for Publications.
34. Al-Aqili, Abu Jaafar, Muhammad bin Amr. (1404 AH). The big weak. (First ed.). Beirut: Scientific Library House.
35. Al-Aini, Abu Muhammad, Mahmoud bin Ahmed. (1427 AH). The singers of the good men in explaining the names of the men of the meanings of antiquities. (First ed.). Beirut: Scientific Books House.
36. Al-Ghassani, Abu Ali, Al-Hussein bin Muhammad. (1418 AH). Restrict-

rut: Scientific Books House.

21. Al-Khatib Al-Baghdadi, Abu Bakr, Ahmed bin Ali. (D.T.). History of Baghdad. Beirut: Arab Book House.
22. Al-Dhahabi, Abu Abdullah, Muhammad bin Ahmed. (1382 AH). Balance of moderation in criticism of men. (First ed.). Beirut: Dar Al-Maarifa for printing and publishing.
23. Al-Dhahabi, Abu Abdullah, Muhammad bin Ahmed. (1405 AH). The course of the flags of the nobility. (Third ed.). Beirut: Al-Resala Foundation.
24. Al-Dhahabi, Abu Abdullah, Muhammad bin Ahmed. (2003 AD). History of Islam and the deaths of celebrities and media. (First ed.). (D.M), Dar Al-Gharb Al-Islami.
25. Al-Razi, Abu Muhammad, Abdul Rahman bin Muhammad. (1271 AH). Wound and modification. (first edition). India: Encyclopedia.
26. Al-Zubaidi, Abu Al-Fayd, Muhammad bin Muhammad. (D.T.). Bride crown jewels dictionary. (Dr. I). (Dr. M), Dar Al-Hidaya.
27. The tribe of Ibn al-Ajami, Abu al-Wafa, Ibrahim bin Muhammad al-Tarabulsi. (1407 AH). Active disclosure of who threw the status of the hadeeth. (First ed.). Beirut: Publisher: World of Books.
28. Al-Sakhawi, Abu Al-Khair, Muhammad bin Abdul Rahman. (1424 AH). Fath al-Mughith by explaining the hadith millennium of the Iraqi. (First ed.).

ing negligence and distinguishing the problem. (D.I), Kingdom of Morocco: Ministry of Awqaf.

37. Al-Mazi, Abu Al-Hajjaj, Yusuf bin Abdul-Rahman. (1400 AH). Refining perfection in men's names. (First ed.). Beirut: Al-Resala Foundation.

# واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات للمرحلة الابتدائية وسبل تطويره من وجهة نظر المعلِّمات (دراسة ميدانية بمدينة الرياض).

# The reality of integrating boys' students in the primary grades into girls' schools for the primary stage, and ways to develop it from the female teachers' point of view. (A field study in Riyadh city ).

د. عبير بنت صالح بن عبد العزيز الشويعر
أستاذ قسم أصول التربية المساعد بكلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

Abeer Saleh Abdulaziz Al-Shuwair Dr.
Assistant Professor, Department of Fundamentals of Education, College of Education ,Imam Muhammad Bin Saud Islamic University .

**ملخص البحث**

هدفت هذه الدراسةُ إلى التعرُّف على واقع دمج طلاب الصفوف الأولية بمدارس الابتدائية للبنات، والكشف عن المعوقات التي تواجه معلمات تلك المدارس، وتقديم مقترحات تطويريه قد تساهم في علاجها أو الحد منها. وقد استخدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستبانةَ كأداةً للدراسة. ووزعت على معلمات الصفوف الأولية وبلغ حجم العينة ٣٧٣ معلمة. وأظهرت النتائج أن واقع دمج طلاب الصفوف الأولية بمدارس الابتدائية للبنات جاء بدرجة متوسطة. وكما توصَّلت نتائجُ الدراسة إلى وجود عدد من المعوقات التي تواجه واقع دمج طلاب الصفوف الأولية بمدارس الابتدائية للبنات ومن أهمها ارتفاع النصاب التعليمي لمعلمة الصفوف الأولية بعد دمج الطلاب مع الطالبات في مدرسة واحدة، عدم توفر المرافق الترفيهية في مدارس المرحلة الابتدائية، والتي تعد من أهم احتياجات المرحلة العمرية. عدم استيعاب المباني والمرافق والتجهيزات لأعداد الطلاب والطالبات نقص الكادر التعليمي المؤهل لتدريس طلاب الصفوف الأولية. كما اتفقت المعلمات على المقترحات التطويرية لمدارس المرحلة الابتدائية بعد الدمج، ومن أهمها تأهيل المرشدات في مجال الإرشاد الطلابي للتعامل مع طلاب الصفوف الأولية. توفير مرافق مخصصة للأنشطة الترفيهية والرياضية تتناسب مع أعداد طلبة الصفوف الأولية بعد الدمج في مدارس المرحلة الابتدائية، تلبيه احتياجات المدرسة من الكادر التعليمي المؤهل لتدريس طلاب وطالبات الصفوف الأولية.

**Abstract**

This study aimed to identify the reality of the integration of boys' students in the primary grades into primary schools for girls, to reveal the obstacles facing the teachers of those schools, and to present development proposals that may contribute to their treatment or reduction. The study used the descriptive approach in its survey style, and the questionnaire as a tool for the study. It was distributed among primary grades teachers, and the sample size was 373 female teachers. The results showed that the reality of the inclusion of primary school students in primary schools for girls came to a moderate degree. The results of the study also revealed that there are a number of obstacles facing the reality of the integration of boys' students in the primary grades into primary schools for girls, the most important of which is the high educational quorum for the primary grades teacher after merging boy's students with female students in one school, and the lack of recreational facilities in primary schools, which is one of the most important age needs. Failure to accommodate the buildings, facilities, and equipment for the number of male and female students. Lack of qualified educational staff to teach primary school students. The teachers also agreed on the development proposals for primary schools after the merger, the most important of which is the qualification of female counselors in the field of student counseling to deal with primary school students. Providing facilities for recreational and sports activities commensurate with the numbers of primary school students after merging into primary schools, to meet the needs of the school in terms of qualified educational staff to teach prima-

**الكلمات المفتاحية:**

دمج، الصفوف الأولية، المرحلة الابتدائية، المعلمات.

ry school students .

**Keywords:**

Inclusion, primary classes, primary stage, teachers, integration.

**تمهيد:**

تُعدُّ مرحلة الطفولة من أهمِّ مراحل حياة الإنسان، ففيها تتشكَّل شخصيته. لذا تحتاج هذه المرحلة إلى رعاية وعناية مستمرَّة لتلبية حاجاته، جسميةً كانت أم نفسيةً أم اجتماعيةً أم فسيولوجية. ولأهمِّية هذه المرحلة، تهتمُّ نظم التعليم العالمية بها بإشباع احتياجات الطفل الأساسية. كما تسعى إلى تطويرها وإيجاد أفضل الطرق والممارَسات، لتواكب المستجدَّات والتطوُّرات الهائلة.

ولهذا جاءت رؤيةُ المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وفي جملة أهدافها تطوير المنظومة التعليمية بجميع عناصرها ومفرداتها، والسعي إلى الارتقاء بنتائج التحصيل العلمي للطلَّاب في مختلِف المراحل التعليمية. ونظرًا إلى أهمِّية المرحلة الابتدائية ولا سيَّما الصفوف الأوَّلية -لأنَّها أساس يرتكز عليه البناء التربوي والتعليمي، والقاعدة التي يستند إليها المستقبل التعليمي للناشئ- أوْلت وزارة التعليم بالمملكة اهتمامها المستمرَّ لتطوير المرحلة الابتدائية، خصوصًا الصفوف الأوَّلية، وتطبيق أفضل النظم فيها، لتتوافق مع المستجدَّات العالمية والمحلِّية. وكان من أهمِّ القرارات القرار (١١٣٠٦) الذي صدر بتاريخ ١٤٣٩/١/٢٥هـ الموافق ٢٠١٧/١٠/١٦م، الذي نصَّ على دمج طلَّاب وطالبات الصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية، وحصر تدريس وإدارة المرحلة الابتدائية الأوَّلية على المعلِّمات والقيادات النسائية في المدارس الحكومية، وكذلك دمج الصفوف الأوَّلية في مرحلة رياض الأطفال. وهذا القرار لم يُطبَّق مباشرةً، وإنما طُبِّق تدريجيًّا في المدارس التي تمتلك بيئةً مدرسيةً مناسبة، وعناصرَ بشريةً مؤهَّلة. كما أنَّ جائحة (كوفيد ١٩) أخَّرت تطبيق هذا القرار في بعض المدارس، فبدأ تطبيقه فعليًّا في المدارس الحكومية في عامَيْ ١٤٤٢هـ و١٤٤٣هـ.

كما أُصدِر القرار (٤٤٠٠٠١٧٢٩٨) بتاريخ ١٤٤٤/١/٩هـ، بشأن السماح لمدارس البنات الأهلية والعالمية بإسناد تدريس الطلَّاب حتَّى الصفِّ الرابع الابتدائي إلى المعلِّمات؛ نظرًا إلى ما حقَّقه إسناد الصفوف الأوَّلية إلى المعلِّمات من تحسين في مخرجات التعليم لدى طلَّاب هذه المدارس، حين طُبِّق في السنوات الستِّ الماضية في المدارس الأهلية.

وعلى الرغم من أهمِّية تطبيق القرارين السابقين، فإنهما قد أثارا جدلًا واسعًا في المجتمع، وتباينت الآراء حول جدواهما، وأنَّ هذين القرارين يحملان بين طيَّاتهما إيجابيات وسلبيات. فقد صرَّح المتحدِّث الرسمي لوزارة التعليم إعلاميًّا بأنَّ قرار الوزارة اعتمد على نتائج عدد من البحوث والدراسات، التي أكَّدت أنَّ نجاح المعلِّمات وتأثيرهنَّ في الطلَّاب في الصفوف الأوَّلية من المرحلة الابتدائية أقوى من النجاح الذي يحقِّقه المعلِّمون في المرحلة نفسها (وزارة التعليم، ٢٠١٦). وهذا ما أكَّدته دراسة زهد (٢٠١٧)، أنَّ إسناد تدريس الصفوف الأوَّلية إلى المعلِّمات له أثر إيجابي في التحصيل الدراسي لطلبة الصفوف الأوَّلية، كما

أنَّ قدرة المعلِّمة على التعامل مع الطلبة في هذه المرحلة العمرية أفضل من قدرة المعلِّم، فهي أقدر على معرفة احتياجاتهم. أمَّا سلبيات الدمج، فقد أشارت دراسة لوزارة التربية في الكويت (٢٠١٤) أنَّ المعلِّمات يواجهن مشكلات كثيرةً يصعب عليهنَّ التعامل معها، مثل الحركة الكثيرة للطلَّاب، ما يؤثِّر في دور المعلِّمة في ضبط الصفّ. كما أنَّ ٦٩٪ من المعلِّمات في الكويت يرين أنَّ المعلِّمة غير قادرة على التعامل مع طلَّاب الصفِّ الخامس الابتدائي، ما يؤكِّد أهمِّية إسناد تدريس هذه الفئة العمرية من الطلَّاب إلى المعلِّمين.

ممَّا سبق، يتَّضح لنا حداثة تطبيق هذا القرار في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية. ولهذا كان اهتمامُ هذه الدراسة وتركيزُها على معرفةِ واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية في مدارس البنات من وجهة نظر معلِّماتها، ومعرفة الصعوبات التي تواجههنَّ في هذه التجرِبة التعليمية الحديثة.

**مشكلة الدراسة:**

تحقيقًا لأهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، فقد أولت وزارة التعليم عنايةً خاصَّةً بالصفوف الأوَّلية والعمل على تطويرها. من تلك الأهداف زيادة التحصيل العلمي للطلَّاب، ولتحقيقه أُقِرَّ قرار دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية في مدارس البنات، وإسناد تعليم تلك الصفوف إلى المعلِّمات. وصرَّحت الوزارة أنَّه في عام ١٤٤٢هـ شهد التعليم العامُّ زيادةً في نسبة الالتحاق بالصفوف الأوَّلية، وارتفاعًا في نسبة إسناد تدريس الصفوف الأوَّلية (بنين) إلى المعلِّمات (وزارة التعليم، ١٤٤٢هـ).

وعلى الرغم من تلك الجهود المبذولة لتحقيق الأهداف المرجوَّة من دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية في مدارس البنات وإسناد تعليمهم إلى المعلِّمات، فإنَّ هذا القرار يواجه عددًا من التحدِّيات والمعوِّقات التي قد تعوِّق تحقيق الأهداف المنشودة من هذا القرار. ومن تلك المعوِّقات: سرعة تطبيق عملية دمج الصفوف الأوَّلية في مدارس البنات وإسناد تدريسهم إلى المعلِّمات، فالمدارس تحتاج إلى رفع إمكاناتها المادِّية والتعليمية، وتهيئة المعلِّمات لتدريس طلَّاب الصفوف الأوَّلية، وتأهيل كادر إداري إضافي، وتهيئة المباني والمرافق وتجهيزها لاستقبال الطلَّاب. وهذا ما أكَّدته دراسة السويكت والحماد (٢٠٢٢) ودراسة العلي (٢٠٢٠) ودراسة المنصور (٢٠١٧) ودراسة الشدي (٢٠٢١).

وتأسيسًا على ما سبق، تتَّضح ضرورة الوقوف على واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات، والكشف عن الصعوبات التي تواجه معلِّمات تلك المدارس، وتقديم مقترَحات تطويرية قد تساهم في علاجها أو الحدِّ منها.

**أسئلة الدراسة:**

- ما واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلِّماتها؟
- ما المعوِّقات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلِّماتها؟
- ما المقترَحات التطويرية لدمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلِّماتها؟

**أهداف الدراسة:**

- الكشف عن واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلِّماتها.

- تحديد المعوِّقات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات من وجهة نظر معلِّماتها.
- تقديم مقترَحات تطويرية لدمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات من وجهة نظر معلِّماتها.

**أهمِّية الدراسة:**

**الأهمِّية النظرية:**

- تستمدُّ الدراسة أهمِّيتها من تناولها لمرحلة مهمَّة من مراحل التعليم، تبدأ فيها عملية التعليم النظامية للطالب، وهي مرحلة الصفوف الأوَّلية.
- جاءت هذه الدراسة تلبيةً لتوصيات الدراسات السابقة، التي أوصت بأهمِّية إجراء دراسات حول تجرِبة الدمج، من أجل اكتشاف أبعادها التي ما زالت في حاجة إلى البحث والدراسة، كدراسة الغامدي (٢٠١٤).
- قد تسهم هذه الدراسة في فتح مجالات بحثية جديدة أمام الباحثين التربويين، لإجراء مزيد من البحوث حول دمج طلَّاب وطالبات الصفوف الأوَّلية في المدارس الابتدائية للبنات بالمملكة العربية السعودية.

**الأهمِّية التطبيقية:**

- من المأمول أن تسهم هذه الدراسة في إفادة متَّخذي القرار في وزارة التعليم حول دمج الطلَّاب في المدارس الابتدائية للبنات، بتقديم صورة واقعية له وتحديد معوِّقاته والمقترَحات التطويرية. وذلك من أجل تذليل المعوِّقات والرفع من جودة الأداء.
- قد تفيد هذه الدراسة معلِّمات الصفوف الأوَّلية بالمقترَحات التطويرية، والوقوف على سلبيات الدمج وإيجابياته، لتوظيف الإيجابيات ومحاولة التغلُّب على السلبيات.
- أنَّ هذه الدراسة قد تلقي الضوء على واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات، وعليه يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تحسين جودة أداء الصفوف الأوَّلية عن طريق معرفة احتياجات هذه المرحلة.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على معرفة واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات ومعوِّقاته وسبل تطويره من وجهة نظر المعلِّمات.

**الحدود الزمانية:** طُبِّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

**الحدود المكانية:** طُبِّقت الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

**الحدود البشرية:** طُبِّقت الدراسة على معلِّمات الصفوف الأوَّلية في مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

**مصطلحات الدراسة:**

- **الصفوف الأولية:** هي الصفوف الأساسية الأولى من المرحلة الابتدائية، التي تبدأ فيها عملية التعليم النظامية للطالب:(الأول، الثاني، الثالث). (السهلي،٢٠١٩)

**التعريف الإجرائي للصفوف الأوَّلية:** يقصد بها الصفُّ الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية.

- **الدمج:** يمكن تعريف الدمج في التعليم عامَّةً بأنه جمع الطلَّاب والطالبات في مدرسة واحدة

وتدريسهم مجتمعين في فصل واحد، سواء كان المدرِّس معلِّمًا أو معلِّمةً (الحاج ومحمد وعثمان، ٢٠١٥).

أمَّا في دليل الطفولة المبكِّرة في المملكة العربية السعودية، فيُقصد بدمج الصفوف الأوَّلية في مدارس البنات: تدريس الطلَّاب في مدرسة البنات، وإسناد تدريسهنَّ إلى المعلِّمات، مع الفصل بين البنين والبنات في الفصول والأنشطة والمرافق (وزارة التعليم، ١٤٤٠).

**أمَّا التعريف الإجرائي للدمج فيُقصد به:** نقل طلَّاب الصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية من مدارس البنين إلى مدارس البنات، ليكونوا في فصول خاصَّة بهم تتولَّى فيها المعلِّمات أمر تعليمهم.

**الإطار المفاهيمي:**

تُعدُّ المرحلة الابتدائية من أهمِّ مراحل التعليم العامِّ، خاصَّةً الصفوف الأوَّلية، لكونها اللبنة الأساسية في إكساب الطلبة المهارات الأساسية، بالإضافة إلى أدوارها في الرعاية الروحية والجسمية والفكرية والانفعالية والاجتماعية للطلبة. فهي تمكِّنهم من التفاعل المثالي مع مجتمعهم، وصولًا إلى المجتمعات الأخرى.

**مفهوم المرحلة الابتدائية:**

يُقصد بالمدرسة الابتدائية Primary School في المصطلح التربوي مرحلةُ التعليم النظامي، الذي يلتحق به الأطفال من طفولتهم الوسطى (٦-٩ سنوات) إلى نهاية الطفولة المتأخِّرة (٩-١٢ سنة)، بقصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الأساسية (الشلاش، ١٤٢٦هـ، ١٠١).

**ويُقصد بالمرحلة الابتدائية:** "المرحلة التي يبتدئ التلميذ حياته التعليمية فيها عندما يتهيَّأ جسميًّا وعقليًّا للالتحاق بالتعليم وتلقِّي العلم، ومن ثَمَّ فهي ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يأخذ مكانه بصفة أصيلة في أوَّل السلَّم التعليمي، والذي يلتحق به الأطفال بقصد تحصيل المعارف والمهارات الأساسية التي يراها المسؤولون عن النظام التعليمي، لتحقيق نموِّ الطفل في هذه المرحلة" (الجهني، ٢٠٢١، ٣٤).

وتعرِّف وثيقة "سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية" في البند (٧٢) المرحلةَ الابتدائيةَ بأنها "القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامَّة تشمل أبناء الأمَّة جميعًا، وتزوِّدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات" (الحربي والمهدي، ٢٠١٦، ٧٢).

فيما يرى فلاتة (١٩٨٥م، ١٣) أنَّ التعليم الابتدائي: هو ذلك النوع من التعليم الرسمي، الذي يتناول التلميذَ من سنِّ السادسة إلى الثانية عشْرة، فيتعهَّده بالرعاية الروحية والجسمية والفكرية، والانفعالية والاجتماعية، على نحوٍ تتَّفق فيه طبيعة الطفل مع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه.

والمرحلة الابتدائية تقابل مرحلة الطفولة (٦-١٢ عامًا)، ويمكن تقسيمها إلى: (العجمي والحارثي، ٢٠٠٦)

- الطفولة الوسطى (٦-٩ أعوام)، وتقابلها الصفوف الأوَّلية (الصفُّ الأوَّل والثاني والثالث).
- الطفولة المتأخِّرة (١٠-١٢ عامًا).

**أهمِّية المرحلة الابتدائية:**

ترجع أهمِّية المرحلة الابتدائية إلى كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال،

لأنها تزوِّدهم بكلِّ ما من شأنه تحقيق النموِّ الشامل المتَّزن لشخصياتهم، روحيًّا واجتماعيًّا، وعقليًّا ووجدانيًّا، وجسميًّا (الحامد وزيادة والعتيبي ومتولي، ٢٠٠٧). فالمرحلة الابتدائية هي الأساس التي يرتكز عليها إعداد الجيل الناشئ للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامَّة تشمل أبناء المجتمع جميعًا، وتسهم في تزويدهم بالأساسيات التي تستقيم بها حياتهم سواء في الحاضر والمستقبل. (العقيل، ٢٠١٣).

كما تتحدَّد أهمِّية المدرسة للمرحلة الابتدائية في واقع ما تؤدِّيه من رسالة خطيرة في تربية الأفراد في سنين حياتهم الأولى، فهي المؤسَّسة التي تتعهَّد الطفل وتتسلَّمه من أسرته، لتباشر مسؤولية رعايته وتنمية شخصيته (الجهني، ٢٠٢١). بما تقدِّمه للطفل من بيئة صحِّية سليمة ومناسبة، وغنية بالخبرات والمهارات، فتساعد على تنميته في جميع الجوانب، وتجعل شخصيته متَّزنةً قادرةً على تحقيق أهدافها.

وعلى الرغم من أنَّ كلَّ مرحلة تعليمية لها أهمِّيتها في السلَّم التعليمي، فإنَّ هذه المرحلة من أهمِّ المراحل في بناء المستقبل التعليمي للطفل، ففيها تُكتسَب وتتحدَّد عديدٌ من السمات الشخصية، متميِّزةً بسرعة النموِّ عند الطفل في كلِّ الجوانب والقدرات (الحامد وآخرون، ٢٠٠٧). فالمرحلة الابتدائية تُكسِب الطفل أولويات المعرفة وأسسها، التي تُعدُّ أساسًا للتعليم في المراحل التي تليها، وتزوِّده بوسائل تحصيل الخبرة والمعرفة من قراءة، وكتابة، وحساب، وغيرها. كما أنها تمكِّن الطفل من اكتشاف نفسه، وتساعده على فهم عالمه ومجتمعه المحيط به، بإمكاناته المادِّية والبشرية، وثرواته الطبيعية وتكسبه أولويات المعرفة وأسسها من خلال تزويد الطفل بوسائل تحصيل المعرفة كالقراءة والكتابة والحساب. (Palaroly,1971)

ويمكن القول بأنَّ المرحلة الابتدائية مهمَّة لكونها تسهم مع الأسرة في تربية الطفل، وإعداده ليكون إنسانًا صالحًا في المجتمع الذي يعيش فيه وعضوًا فعَّالًا، فالأسرة وحدها لا تستطيع تربية الطفل وتحقيق النموِّ الشامل له في هذا العصر الذي تعقَّدت فيه الحياة الاجتماعية.

**أهداف المرحلة الابتدائية:**

يهدف التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية إلى مجموعة من الأهداف تسعى إلى تحقيق النموِّ المتكامل للطفل، وإعداده للحياة في المجتمع السعودي، وتنمية الاعتزاز بالوطن لديه والولاء له والطاعة لولاة الأمر. وقد تحدَّدت الأهداف العامَّة للمرحلة الابتدائية في وثيقة سياسة التعليم في المملكة عام ١٣٩٠هـ في بنودها (٧٣-٨١) على النحو التالي (الحربي والمهدي، ٢٠١٦):

- تعهُّد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفسية الطفل، ورعايته بتربية إسلامية متكاملة، في خلقه وجسمه وعقله ولغته وانتمائه إلى أمَّة الإسلام.
- تدريبه على إقامة الصلاة، وأخذه بآداب السلوك والفضائل.
- تنمية مهاراته الأساسية المختلفة، خاصَّةً المهارة اللُّغوية، والمهارة العددية، والمهارات الحركية.
- تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلِف الموضوعات.
- تعريفه بنعم الله عليه في نفسه، وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية، ليحسن استخدام النعم، وينفع نفسه وبيئته.
- تربية ذوقه البديعي، وتعهُّد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.

- تنمية وعيه، ليدرك ما عليه من واجبات وما له من حقوق، في حدود سنِّه وخصائص المرحلة التي يمرُّ بها، وغرس حبِّ الوطن فيه، والإخلاص لولاة أمره.
- توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه.
- إعداده لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته.

**والمتفحِّص لهذه الأهداف يرى أنها تقوم على ثلاثة أهداف رئيسة، على النحو التالي: (الحربي والمهدي،٢٠١٦)**

**هدف ديني:**

ويعني تربية التلاميذ التربية الإسلامية المتكاملة، فالمدرسة الابتدائية تغرس في نفوس التلاميذ الشخصية الإسلامية، وتعريفهم بنعمة الله عليهم.

**هدف تربوي:**

يسعى إلى تنمية الثقافة العامَّة والمهارات الأساسية لدى الطفل، كالمهارات اللُّغوية والعددية والحركية، وتزويده بالقدر الكافي من المعلومات. فالمملكة العربية السعودية تزوِّد التلاميذ بقسط من العلوم الحديثة التي تناسب هذه المرحلة، وتنمِّي الإبداع والابتكار، فتولِّد الرغبة لديهم في أن يزدادوا علمًا، ويتطلَّعوا إلى مراحل أعلى.

**هدف اجتماعي:**

يسعى إلى تنمية وعي التلميذ، ليدرك ما له من حقوق وما عليه من واجبات في هذه المرحلة، ويسعى كذلك إلى غرس حبِّ الوطن والإخلاص والولاء له.

**خصائص نموِّ طلبة المرحلة الابتدائية:**

للمرحلة الابتدائية طبيعتها الخاصَّة من حيث سنُّ التلاميذ وخصائصُ نموِّهم، فهي تستدعي ألوانًا من الإرشاد والإعداد والتوجيه. ولا شكَّ أنَّ دراسة طبيعة التلاميذ من أهمِّ ما تزوِّد به المعلِّمة نفسها، وخصائص النموِّ العقلي تبيِّن كيف ينمو العقل ويتطوَّر، وترشد إلى كلِّ ما يمكن عمله لتقويم سلوك الطفل وإصلاحه، وهذا يوفِّر على المعلِّمة جهدًا كبيرًا ووقتًا (فرج، ٢٠١٠).

ولهذا تُعدُّ دراسة خصائص النموِّ في مرحلة الطفولة وسيلةً مهمَّةً لتطوير العملية التربوية، إذ يمكن الاستعانة بالمعرفة العلمية حول خصائص نموِّ الطلبة في هذه المرحلة في تقديم التعليم المناسب، وتهيئة الظروف الملائمة لهم. لذا ستتناول الباحثة في هذا المحور عرضًا شاملًا لخصائص النموِّ في هذه المرحلة من جميع جوانبها، الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والنفسية.

**النموُّ الجسمي:**

تتميَّز هذه المرحلة بازدياد في النموِّ الجسمي من حيث الطول والوزن، فيزداد طول الطفل بنسبة ٥٪ والوزن بنسبة ١٠٪، وتنمو العضلات الكبيرة والصغيرة، فيزداد نشاطه الحركي كالجري والقفز، ويتَّسع نطاق الحركة والقدرة على بذل النشاط والجهد دون ملل أو تعب، ولمدَّة طويلة، خاصَّة عند الذكور (الجهني، ٢٠٢١). ولهذا يجب إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن نشاطهم العضلي بممارسة الألعاب، مع تهيئة المكان والوقت المناسبَين للأطفال، واتِّخاذ النشاط الحركي مدخلًا إلى تعليمهم (زهران، ٢٠٠٤).

**النموُّ العقلي:**

تتميَّز هذه المرحلة أيضًا بنضوج بعض

القدرات العقلية وعملياتها الإدراكية، ويبدأ تفكير الطفل في النموِّ من تفكير حسِّي إلى مجرَّد، ويزداد مدى الانتباه والتذكُّر، ويميل التخيُّل من الإيهام إلى الواقعية وترك المخيِّلات. والطفل في هذه المرحلة لا يميل إلى ما هو شفهي لفظي، بل يميل إلى ما هو عملي يدوي. وأهمُّ ما يمتاز به النمو العقلي بدء الكتابة بصفتها نشاطًا عقليًّا مجرَّدًا، وينمو في هذه المرحلة حبُّ الاستطلاع عند الطفل. كما يدرك الطفل في هذه المرحلة الزمان والمكان والعدد، ويدرك معنى الحياة والموت، وخصائص الأجسام الحية والجامدة، والمساحات والحجوم (الجهني، ٢٠٢١).

**النموُّ الاجتماعي:**

يقلُّ في هذه المرحلة اعتماد الطفل على والديه، كما يقلُّ تعلُّقه بهما. وبدخول الطفل للمدرسة تتَّسع دائرة اتِّصاله الاجتماعي، وتكثر صداقاته، ويزداد تعاونه مع رفاقه وتأثُّره بهم في سلوكه وشخصيته، ويُبدي رغبته في اللعب الجماعي. كما يبدأ في هذه المرحلة ظهور الاتِّجاهات الاجتماعية في الأدوار، كالزعامة أو التبعية، والميل إلى المساعدة أو الميل إلى الخنوع، وحبُّ التهكُّم، وغير ذلك من الاتِّجاهات (الجهني، ٢٠٢١). ويزداد نضج الطفل في هذه المرحلة اجتماعيًّا ويكتسب السلوك الاجتماعي، ومن الضروري فيها تقديم الأنشطة التي تنمِّي المهارات الاجتماعية، كالتعاون واحترام الآخرين والمشاركة الاجتماعية والصداقة، وإمداد الطفل بخبرات اجتماعية سليمة، وإرشاده إلى كيفية التصرُّف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

**النموُّ النفسي:**

تتميَّز هذه المرحلة بقلَّة الانفعالات نسبيًّا عن ذي قبل، فتنشأ لدى الطفل انفعالات تتَّسم بالثبات والاتِّزان، ويصير أكثر تحكُّمًا في انفعالاته نوعًا ما، إذ لا يصل إلى النضج الانفعالي. لذلك لا بدَّ أن تُشبَع الحاجات النفسية للطفل، كالحاجة إلى الحبِّ والتقدير والانتماء، وأن يُدرَّب على ضبط انفعالاته والتحكُّم فيها (زهران، ٢٠٠٤). وتؤكِّد الدراسات النفسية -كما ذكرت (الجهني) - أنَّ طفل السادسة غير مستقرٍّ انفعاليًّا، وقد تنتابه حالات نكوص عند تعرُّضه للخوف أو الإجهاد الشديد. أمَّا طفل السابعة فتزداد حساسيته لشعور الآخرين نحوه، ويغلب عليه عدم الاستقرار والميل إلى الثورة، وقد يستسلم لأحلام اليقظة والخيال، أو للمبالغة والاعتزاز بالنفس، ولهذا فهو يحتاج إلى حزم من غير عنف ولا تساهل. أمَّا طفل الثامنة فتغلب عليه الجرأة ويكره السيطرة، ويحبُّ جماعات الرفاق من الجنس نفسه. في حين يميل طفل التاسعة إلى الكمال، ولكنه يفقد الحماس سريعًا إذا لم يجد التشجيع والمكافأة، كما تنمو لديه غريزة حبِّ الاطِّلاع (٢٠٢١).

وممَّا سبق يتَّضح لنا أنَّ طلبة هذه الفئة العمرية لهم احتياجات جسمية وخصائص نفسية وعقلية وجسمية، وقد تختلف ما بين الجنسين، لذا لا بدَّ أن يؤخذ بالحسبان تأهيل المعلِّمات والمعلِّمين للتعامل مع هذه الفئة العمرية، وكذلك تهيئة المباني لتناسب حاجات تلك المرحلة ومتطلَّباتها.

**تعليم الصفوف الأوَّلية في المملكة العربية السعودية:**

بدأ في عهد مديرية المعارف في عام ١٣٤٨هـ للبنين، وكانت مدَّة الدراسة سنتين بمسمَّى المرحلة التحضيرية، وأربع سنوات بمسمَّى المرحلة الابتدائية. وفي عام ١٣٥٨هـ، صدر أمر سام بدمج المرحلتين التحضيرية والابتدائية. وفي عام ١٣٨٠هـ، افتتحت الرئاسة العامَّة لتعليم البنات

سبع مدارس ابتدائية خاصَّة بالبنات. واستمرَّ تعليم المرحلة الابتدائية للطلَّاب والطالبات منفصلًا إلى أن صدر قرار من وزارة التعليم في عام ١٤٣٩هـ بدمج الصفوف الأوَّلية للطلَّاب مع المدارس الخاصَّة بالبنات، على أن يكونوا في فصول منفصلة، وتتولَّى المعلِّمات تدريس كلٍّ من الطلَّاب والطالبات.

وقد أكَّدت وزارة التعليم أنَّ هذا القرار يسعى إلى تحسين جودة التعليم في العملية التعليمية، ومعالجة بعض المعوِّقات والملاحظات التي اكتشفها المختصُّون في السنوات الماضية، وردم الفجوة في التدريس بين رياض الأطفال والصفوف الأوَّلية، والعمل على تقريب المستوى التحصيلي بين الجنسين، لا سيَّما أنها مرحلة تمثِّل الأساس والخطوة الأولى التي منها ينطلق التعليم، وعلى أساسها تتكوَّن مراحل التعليم اللاحقة المتقدِّمة (وزارة التعليم، ٢٠١٦).

**مجالات التنمية المهنية للمعلِّمين:**

هناك عدد من المجالات التي تسعى برامج التنمية المهنية إلى تزويد المعلِّمين بجديدها، ومعالجة القصور الذي قد يبرز في أداء بعض المعلِّمين فيها، ومن أهمِّها (الغنيمي، ٢٠٢٢):

**المجال الأكاديمي التخصُّصي:**

يُعدُّ المجال الأكاديمي من الجوانب المهمَّة والضرورية للمعلِّم، لأنه يشمل المعلومات والمعارف النظرية المتَّصلة بطبيعة تخصُّصه، ومساعدته في الوقوف على ملامح التطوُّرات المختلفة التي لحقت بمادَّة التخصُّص، وتوجيه المعلِّمين وإرشادهم إلى التنفيذ الأمثل لطريقة التدريس الحديثة للمقرَّرات والكتب المطوّرة في مجال التخصُّص.

**المجال الثقافي:**

المعلِّم مربٍّ في المقام الأول، ومحور عمله مع الصغار، يهدف إلى تربيتهم وتأهيلهم للحياة، لذلك ينظر إليه طلَّابه على أنه قدوة لهم، ومصدر لجميع المعارف والمعلومات. وهنا تظهر أهمِّية التنمية الثقافية للمعلِّمين، إذ لا بدَّ أن يكون للمعلِّم قدر من الثقافة العامَّة يسمح له بالانفتاح على آفاق ثقافية جديدة، تمنحه المعلومات والمهارات اللازمة، وتتيح له معرفة علوم أخرى من غير تخصُّصه تساعده على معرفة الصورة الأكبر للعالم المحيط، والمشكلات البيئية التي يعيش فيها، واستنباط وجه الارتباط بين كلِّ ذلك وتخصُّصه.

**المجال التربوي:**

ويشمل الجوانب المهنية اللازمة للمعلِّم، لتدريس فعَّال يتواكب مع التطوُّرات والمستجدَّات في مجال مهنته. فالمعلِّم لا بدَّ له من الإلمام بفنِّيات مهنته، من حيث نقل المعلومات والمهارات المتَّصلة بمادَّة التخصُّص، ومعرفة النظريات التربوية والنفسية التي تحكم عملية التدريس وتساعده فيها، وطرق وأساليب إكساب الطلَّاب المهارات والمعلومات التي تناسب قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم.

**المهارات اللازم توافرها في معلِّمات الصفوف الأوَّلية والطفولة المبكِّرة:**

من أهمِّ المهارات اللازم توافرها لنجاح المعلِّمة عامَّةً، ومعلِّمات الصفوف الأوَّلية خاصَّةً، ما ذكره (خلف وآخرون، ٢٠١٩) ملخَّصًا فيما يلي:

**المهارات المهنية:** المعلِّم الناجح مَن يكون لديه استعداد مهني، وتفوُّق أدائي، وخبرة تقنية، وتأثير

إيجابي في الأطفال، فهو القدوة والمرجع لهم.

**المهارات الشخصية:** المعلِّم هو مَن يمتلك شخصية قائد ناجح، ومربٍّ يزرع القيم والأخلاق الفاضلة، ومَن يسمو بتفكيره وتطلُّعاته، ويتقبَّل الأفكار والاتِّجاهات، ويتطلَّع إلى مستقبل واعد.

**المهارات التعليمية:** يرسم المعلِّم الأهداف التعليمية المناسبة للأطفال، ويحدِّد البرامج والوسائل التدريسية، وأساليب التقييم والتقويم التقويم المناسبة.

**الدراسات السابقة:**

تتناول الدراسةُ الحاليةُ بعضَ الدراسات ذات العلاقة بمتغيِّرات الدراسة الحالية أو المرتبطة بشكلٍ أو بآخَرَ بموضوع الدراسة، وذلك لقلة الدراسات المرتبطة بشكل مباشر. ومرتَّبةً حسَب التسلسل الزمني بَدءًا بالأحدث إلى الأقدم:

دراسة السويكت والحماد (٢٠٢٢) والتي استهدفت إلى اكتشاف تصوُّرات ووجهات نظر المعلِّمات وأولياء الأمور حول دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية في مدارس البنات وإسناد تدريسهم إلى المعلِّمات في منطقة القصيم. وقد استُخدم فيها المنهج النوعي، وكانت المقابلة أداةً لجمع البيانات، وبلغ حجم العيِّنة ٣٠ مشاركًا (١٥ معلِّمةً، و٥ آباء، و١٠ أمَّهات). وكان من نتائج الدراسة أنَّ ثمَّة قلقًا حول سرعة تطبيق عملية دمج الصفوف الأوَّلية في مدارس البنات وإسناد تدريسهم إلى المعلِّمات، ما أدَّى إلى ظهور بعض الآثار السلبية على العملية التعليمية. وقد أوصت الدراسة بأهمِّية تهيئة المعلِّمات لتدريس طلَّاب الصفوف الأوَّلية.

أما دراسة الشدي (٢٠٢١) فقد استهدفت التعرف على واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج من وجهة نظر قائداتها ومعلماتها، والكشف عن المعوقات التي تواجههن، ومن ثم تقديم مقترحات تطويرية لتلك المدارس، واستخدم فيها المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة حيث ووزعت على القائدات والمعلمات في مدارس الطفولة في محافظة الخرج والبالغ عددهن (٣٠٨). وكان من أهم النتائج أن واقع مدارس الطفولة جاء بدرجة متوسطة. كما كان من المعوقات قلة الإمكانات المادية وزيادة الأعباء الإدارية. ومن المقترحات التطويرية تخفيف الأعباء الإدارية على القائدات، وتطوير الأداء الإداري لهن.

أما دراسة جنيفر وعبد الحميد (2020) Jennifer and Abdulhamid والتي كانت عن أثر المعلمات على تعليم الطالبات في المدارس الابتدائية في مناطق الحكم المحلي في يولا الشمالية والجنوبية، ولاية أداماوا، نيجيريا. وقد استخدم المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة. وكشفت نتائج البحث أن وجود معلمات في المدارس الابتدائية يؤثر تأثيرا إيجابيا على الطالبات وأن للمدرسات تأثيرا كبيرا على التحاقهن بالمدارس الابتدائية وبقائهن فيها وتميزهن الأكاديمي. وأظهرت هذه الدراسة أيضا أن المدرسات في يولا يغرسن في الطالبات المعرفة الاجتماعية التي يمكن أن تساعدهن على الاندماج وأن يصبحن أعضاء أفضل في مجتمعاتهن فضلا عن قيامهن بأدوار حيوية في أسرهن.

وحاولت دراسة المنير (٢٠١٨) التعرف على معرفة اتِّجاهات المديرين والمعلِّمين حول التأنيث الجزئي للهيئة التدريسية، وعلاقته بالتطوير المهني في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفَّة الغربية بفلسطين. وقد استُخدم المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة والمقابلة أداتين للدراسة، وبلغت عيِّنة الدراسة ٣١٩ من مدراء ومعلِّمي المدارس. وكان من نتائج

الدراسة أنَّ سياسة التأنيث التعليم الجزئي سياسة فعَّالة وناجحة، وأنَّ المدارس التي بها تأنيث جزئي للكادر التدريسي قد ازداد التطوُّر المهني لمعلِّميها ومديريها.

واستهدفت دراسة المنصور (٢٠١٧) تقديم تصوُّر مقترَح لأولويات تطوير التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء التحدِّيات التربوية المعاصرة. وقد استُخدم المنهج الوصفي الوثائقي، وكانت الاستبانة أداةً للدراسة، ووُزِّعَت على عينة من الخبراء والمختصِّين في تعليم المرحلة الابتدائية وتطويره في كلِّيات التربية في الجامعات السعودية ووزارة التعليم. وكان من أهم النتائج أنَّ واقع تطوير التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية يعاني قصورًا في مجالات أربعة، هي: نظام التعليم والإدارة التعليمية، وإعداد المعلِّم وتدريبه، والمناهج الدراسية، والبيئة المدرسية، وتجهيزاتها.

أما دراسة زهد (٢٠١٧) فقد هدفت إلى تقييم سياسة وزارة التربية والتعليم العالي لتأنيث التعليم للصفوف الدنيا من وجهة نظر المعلِّمين ومديري المدارس ومديري التربية والتعليم في الضفَّة الغربية وقطاع غزَّة. وقد استُخدم المنهج الوصفي، والاستبانة والمقابلة أداتين للدراسة، وبلغ حجم عيِّنة الاستبانة ٥٨١، أمَّا المقابلة فقد بلغ عدد المشاركين فيها ١٧ من مديري التربية والتعليم. وكان من أهمِّ نتائج الدراسة أنَّ المعلِّمة أفضل من المعلِّم في التعامل مع الطلبة في هذه المرحلة العمرية، لأنَّ المعلِّمة أقدر على معرفة احتياجات الطلبة والتعامل معهم بعطف وحنان. كما أظهر تأنيث التعليم في الصفوف محلَّ الدراسة نتائجَ ملموسةً في رفع تحصيل الطلبة وانخفاض المشكلات السلوكية لديهم.

وحاولت دراسة ستيفن وليلا وجيرارد (2016). Stephen, Leela and Gerard استكشاف ووجهات نظر ٦٥ معلمة يعملون في مدارس البنين للمرحلة الابتدائية والمتوسطة. وتم استخدام أسلوب العينات الهادفة من خلال استخدام المقابلات المفتوحة. ومن خلال جمع الأدلة والبيانات للإجابة على ثلاثة أسئلة بحثية. ما دور المعلمات في تعليم البنين، مواجهة التحدي لنوع الجنس، دورهن في مواجهة الصعوبات. وأظهرت الدراسة أن للمعلمات دور جيد في تعليم البنين، كما انهن ذو فعالية ومرونة في مواجهة الصعوبات بسبب اختلاف الجنس. وأنهن أحدثن فرق في النتائج التعليمية والاجتماعية للطلاب بالرغم من وجود عدد من التحديات.

واستهدفت دراسة بندلتون (2015) Pendleton إلى تحديد وجود اختلاف في التحصيل الأكاديمي في القراءة بين الطلاب في الفصول المختلطة وغير مختلطة، وتأثير تصورات المعلمين على نتائج التحصيل الأكاديمي، واستخدم المنهج المزجي. وطبقت على ٣٩٦ طالباً في الصفوف الأولية من ٤ مدارس في ولاية ميزوري بالولايات المتحدة، وكانت نتائج الدراسة أن التحصيل الأكاديمي أختلف حسب مستوى الصف للفصول المختلطة وغير مختلطة، ولكن لم يكن هناك فرق كبير في التحصيل. كما قسم الباحث ٣٦ معلماً إلى ٦ مجموعات كعينات للدراسة، حيث قامت مجموعتين بتدريس صفوف غير مختلطة من نفس الجنس، ومجموعتين درست فصول من الجنس الآخر، أما المجموعتين المتبقية فصولا مختلطة. وكانت نتائج الدراسة انه لم يكن هناك فلاق كبير في تحصيل الطلاب بين الفصول الدراسية المختلطة وغير مختلطة.

فيما حاولت دراسة وزارة التربية في الكويت (٢٠١٤): إلى تحديد السلبيات التي تواجه معلِّمات

المرحلة الابتدائية للبنين. وقد استُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً للدراسة، وبلغ حجم العيِّنة ٤٥٣ من معلِّمات المناطق التعليمية الستِّ في الكويت. وكان من أهم نتائج الدراسة أنَّ المعلِّمات لديهن مشكلات كثيرةً يصعب عليهنَّ التعامل معها، مثل الحركة الكثيرة للطلَّاب، ما يؤثِّر في دور المعلِّمة في ضبط الصفّ. كذلك أظهرت النتائج ضعف اتِّباع الطلَّاب لتعليمات المعلِّمات، ما يسبِّب الفوضى والمشاجرات بينهم. كذلك وضَّحت النتائج ضعف بعض المعلِّمات في التعامل مع بعض الطلَّاب، خاصَّةً الأكبر سنًّا. وقد أشارت النتائج إلى أنَّ ٦٩٪ من المعلِّمات يَرَيْن أنَّ المعلِّمة غير قادرة على التعامل مع طلَّاب الصفِّ الخامس الابتدائي، ما يؤكِّد أهمِّية إسناد تدريس هذا العمر من الطلَّاب إلى المعلِّمين.

وأمَا دراسةُ الغامدي (٢٠١٤) فقد هدفت إلى دراسة الآثار السلوكية المترتِّبة على دمج الطلَّاب والطالبات في الصفوف الأوَّلية من منظور التربية الإسلامية من وجهة نظر أولياء الأمور. وقد استُخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً للدراسة، وبلغت العيِّنة ٢٧٥ من أولياء الأمور في مدينة جدَّة. وكان من النتائج أنَّ الآثار السلوكية المتعلِّقة بالجانب الاجتماعي حصلت على أعلى درجة في التأثير، تليها الآثار السلوكية المتعلِّقة بالجانب الأخلاقي، ثمَّ الجانب النفسي، وفي المرتبة الأخيرة الآثار المتعلِّقة بالجانب التعليمي.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

بعد عرض الدراسات السابقة وتحليلها، اتَّضح أنَّ الدراسات المحلِّية التي تناولت دمج الطلَّاب في الطالبات للمرحلة الابتدائية دراساتٌ قليلة، وذلك لحداثة الموضوع. ويتَّضح أنَّ أغلب الدراسات تناولت تجارِب عربية، كدراسة الزهد (٢٠١٧) ودراسة المنير (٢٠١٨) ودراسة وزارة الكويت (٢٠١٤).

وتتَّفق الدراسة الحالية مع دراسة الشدي (٢٠٢١) ودراسة جنيفر وعبدالحميد Jennifer and Abdulhamid (٢٠٢٠) ودراسة الزهد (٢٠١٧) ودراسة المنير (٢٠١٨) ودراسة وزارة الكويت (٢٠١٤) ودراسة الغامدي (٢٠١٤) في المنهج المستخدم، وهو المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي. وتختلف عن دراسة المنصور (٢٠١٧) التي استخدمت المنهج الوثائقي، ودراسة السويكت والحماد (٢٠٢٢) التي استخدمت المنهج النوعي.

كما تتَّفق الدراسة الحالية مع دراسة وزارة الكويت (٢٠١٤) ودراسة جنيفر وعبدالحميد Jennifer and Abdulhamid (٢٠٢٠) ودراسة بندلتون Pendleton (٢٠١٥) ودراسة ستيفن وليلا وجيرارد (٢٠١٦). Stephen, Leela and Gerard في مجتمع الدراسة، وهنَّ معلِّمات المدارس. وتختلف عن دراسة الزهد (٢٠١٧) ودراسة المنير (٢٠١٨) في أنَّ مجتمع كلٍّ منهما المديرون والمعلِّمون، ودراسة الغامدي (٢٠١٤) التي كان مجتمعها من أولياء الأمور، ودراسة الشدي (٢٠٢١) والتي كان مجتمع الدراسة من قائدات ومعلمات مدارس الطفولة. ودراسة السويكت والحماد (٢٠٢٢) التي كان مجتمعها المعلِّمات وأولياء الأمور في محافظة القصيم.

وتتميَّز الدراسة الحالية بأنها هدفت إلى دراسة واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية في مدارس البنات من وجهة نظر المعلِّمات، والكشف عن المعوِّقات التي تواجههنَّ، وتقديم مقترَحات تطويرية لها. وقد استُخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتميَّزت الدراسة بعينتها المتمثِّلة في المعلِّمات اللاتي درَّسن الطلَّاب. وعليه فإنَّ نتائج الدراسة ستقدِّم تصوُّرًا أشمل وأعمق

عن واقع دمج الطلَّاب في مدارس البنات من تجربة المعلِّمات، وهذا بدوره يُرجى أن يسهم في الإضافة إلى المعرفة وردم الفجوة العلمية في هذا الموضوع.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

يتناول هذا الجزء من الدراسة منهجها، ومجتمعها وعيِّنتها، وخصائص العيِّنة، وأداة الدراسة، وصدقها وثباتها، على النحو الآتي:

**منهج الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، استُخدم المنهج الوصفي القائم على دراسة الواقع ووصفه وصفًا دقيقًا، لمعرفة واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلِّماتها، والكشف عن الصعوبات التي تواجه معلِّمات تلك المدارس، وتقديم مقترَحات تطويرية تساهم في علاج هذه الصعوبات أو الحدِّ منها.

**مجتمع الدراسة:**

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلِّمات الصفوف الأوَّلية للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٤هـ. ويبلغ عددهنَّ وفقًا للإحصائية المقدَّمة من عمادة الموارد البشرية للوزارة التعليم: ٣٩٩٢ معلِّمة.

**عيِّنة الدراسة:**

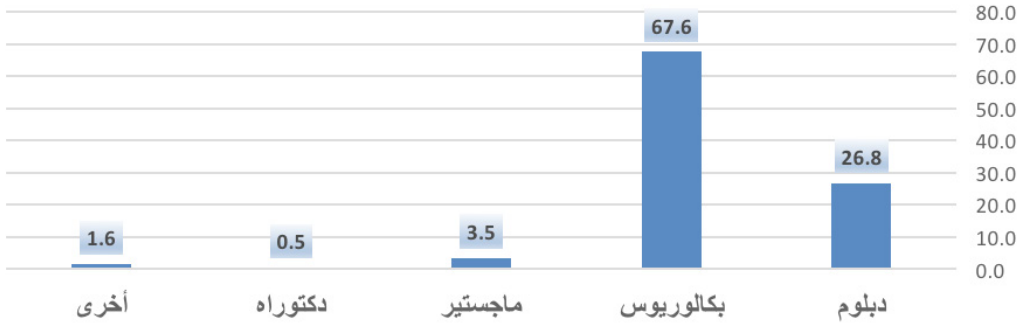
بالرجوع إلى جدول مورغان لتحديد عيِّنة الدراسة المقابلة لحجم المجتمع، فقد بلغ الحدُّ الأدنى من العيِّنة ٣٥١ معلِّمةً. وصُمِّمَت استبانة خاصَّة بهذه الدراسة لتكون أداةً لها، ووُزِّعَت إلكترونيًّا على أفراد العيِّنة، وقد بلغ عدد الاستجابات بفضل من الله ٣٧٣ استجابةً.

**خصائص عيِّنة الدراسة (المعلومات الأوَّلية):**

**١. الدرجة العلمية:**

جدول (١): توزيع أفراد الدراسة حسب الدرجة العلمية

| الدرجة العلمية | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| دبلوم | ١٠٠ | ٢٦,٨ |
| بكالوريوس | ٢٥٢ | ٦٧,٦ |
| ماجستير | ١٣ | ٣,٥ |
| دكتوراه | ٢ | ٠,٥ |
| أخرى | ٦ | ١,٦ |
| المجموع | ٣٧٣ | ١٠٠,٠ |



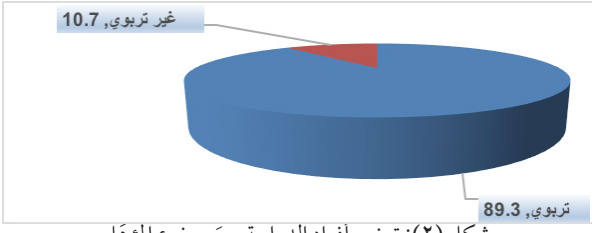

شكل (١): توزيع أفراد الدراسة حسب الدرجة العلمية

يتَّضح من الجدول والرسم البياني السابقَين أنَّ الدرجة العلمية الأكثر وجودًا بين أفراد الدراسة هي "بكالوريوس"، إذ بلغت نسبة أفراد الدراسة من هذه الدرجة العلمية ٦٧,٦٪ من إجمالي أفراد الدراسة، يليها الدرجة العلمية "دبلوم" بنسبة ٢٦,٨٪، ثمَّ الدرجة العلمية "ماجستير" بنسبة ٣,٥٪، تتبعها الدرجة العلمية "أخرى" البالغ نسبتها ١,٦٪، والنسبة المتبقِّية من أفراد الدراسة، وهي ٠,٥٪، تمثِّل صاحبات الدرجة العلمية "دكتوراه".

**٢- نوع المؤهل:**

جدول (٢): توزيع أفراد الدراسة حسَب نوع المؤهِّل

| نوع المؤهل | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| تربوي | ١٠٠ | ٢٦,٨ |
| غير تربوي | ٢٥٢ | ٦٧,٦ |
| المجموع | ٣٧٣ | ١٠٠,٠ |



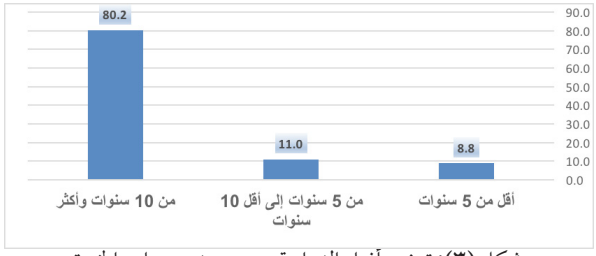

شكل (٢): توزيع أفراد الدراسة حسَب نوع المؤهَل

يتَّضح من الجدول والرسم البياني السابقَين أنَّ ما نسبته ٨٩,٣٪ من أفراد الدراسة نوع مؤهِّلهنَّ "تربوي"، وأنَّ النسبة المتبقِّية من أفراد الدراسة، وهي ١٠,٧٪، مؤهِّلهنَّ "غير تربوي".

**٣- سنوات الخبرة:**

جدول (٣): توزيع أفراد الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة

| عدد سنوات الخبرة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أقلُّ من ٥ سنوات | ٣٣ | ٨,٨ |
| من ٥ سنوات إلى أقلَّ من ١٠ سنوات | ٤١ | ١١,٠ |
| ١٠ سنوات فأكثر | ٢٩٩ | ٨٠,٢ |
| المجموع | ٣٧٣ | ١٠٠,٠ |




شكل (٣): توزيع أفراد الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة

يتَّضح من الجدول والرسم البياني السابقَين أنَّ عدد سنوات الخبرة الأكثر وجودًا بين أفراد الدراسة هو "١٠ سنوات فأكثر"، إذ بلغت نسبة أفراد الدراسة ذوات هذا العدد من سنوات الخبرة ٨٠,٢٪ من إجمالي أفراد الدراسة، يليه عدد سنوات الخبرة "من ٥ سنوات إلى أقلَّ من ١٠ سنوات" بنسبة ١١,٠٪، والنسبة المتبقِّية من أفراد الدراسة، وهي ٨,٨٪، تمثِّل صاحبات سنوات الخبرة "أقلّ من ٥ سنوات".

**أداة الدراسة:**

**أداة جمع بيانات الدراسة:**

في ضوء مجال البحث وأهدافه ومنهجيته وطبيعة العيِّنة، استخدمت الباحثة الاستبانة أداةً للدراسة، وكانت على النحو التالي:

البيانات الأوَّلية: يتضمَّن هذا الجزء البيانات الأساسية لعيِّنة الدراسة، من حيث (الدرجة العلمية - نوع المؤهِّل - عدد سنوات الخبرة).

**المحور الأول:** واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات، ويحتوي هذا المحور على ١٣ عبارةً.

**المحور الثاني:** الصعوبات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها، ويحتوي هذا المحور على ١١ عبارةً.

**المحور الثالث:** سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات

بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها، ويحتوي هذا المحور على ١٣ عبارةً.

وقد طُلب من أفراد عيِّنة الدراسة الإجابة عن كلِّ بند من بنود الاستبانة وَفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي (غير موافق - محايد - موافق).

جدول (٤): توزيع الفئات وَفق التدرُّج المستخدَم في أداة الدراسة

| قوية | متوسطة | ضعيفة |
|---|---|---|
| ٣,٠٠ - ٢,٣٤ | ٢,٣٣ - ١,٦٧ | ١,٦٦ - ١,٠٠ |

**صدق الاستبانة وثباتها:**

**أولًا- الصدق:**

للتحقُّق من صدق الاستبانة الحالية اعتُمدت طريقتان هما:

**الصدق الظاهري (صدق المحكَّمين - Face Validity):**

عُرضت الاستبانة على عدد من المحكَّمين الخبراء والمتخصِّصين في المجال، وطُلب إليهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث مدى ارتباط كلِّ عبارة من عباراتها بالمحور المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللُّغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وُضعت من أجله، كما طُلب إليهم اقتراح طرق لتحسينها، وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة. وقد قدَّم المحكَّمون ملاحظات قيِّمةً أفادت الدراسة، وأثْرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيِّدة. وحظيت عبارات الاستبانة باتِّفاق أكثر من ٩٠٪ من المحكَّمين على جودتها ومناسبتها للهدف من الدراسة وانتمائها إلى محاور الاستبانة، وقد أُجريت التعديلات التي أشارت إليها تعليقات المحكَّمين وهي كالتالي:

**المحور الأول**- واقع دمج طلاب الصفوف الأولية بمدارس البنات: كان عدد العبارات ١٢ وأصبح عددها بعد التعديل ١٣ حيث تم حذف عبارة وهي:

- يسهم إسناد تدريس طلاب الصفوف الأولية للمعلمات في تحقيق أهداف المملكة نحو تحسين جودة التعليم.

وتم إضافة عبارتين وهما:

- لدى المدرسة مرافق ترفيهية تتناسب مع أعداد طلبة الصفوف الأولية بعد الدمج.
- لدى المدرسة مرشدة طلابية مؤهله للتعامل مع طلاب الصفوف الأولية.

**المحور الثاني**- الصعوبات التي تواجه دمج طلاب الصفوف الأولية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلماتها: كان عدد العبارات ٩ وبعد التعديل أصبح عددها ١١ عبارة. حيث تم إضافة عبارتين وهما:

- كثرة الأعباء الملقاة على معلمة الصفوف الأولية مثل الإشراف اليومي والمناوبة.
- ارتفاع النصاب التعليمي لمعلمة الصفوف الأولية بعد دمج الطلاب مع الطالبات في مدرسة واحدة.

**المحور الثالث**- سبل تطوير دمج طلاب الصفوف الأولية بمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلماتها: كان عدد العبارات ١٢ وبعد التعديل أصبح عددها ١٣ عبارة. حيث تم إضافة عبارة واحده وهي:

- اعادة النظر في الحد الأعلى لنصاب معلمة الصفوف الأولية ليكون أقل من النصاب الحالي.

**الاتِّساق أو الصدق الداخلي (Internal Consistency):**

جرى كذلك التحقُّق من الاتِّساق الداخلي

لعبارات الاستبانة في كلِّ محور من محاورها باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، بحساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ عبارة ودرجة المحور المنتمية إليه العبارة، في سبيل التأكُّد من مدى تماسك عبارات كلِّ محور وتجانسها. فكانت معاملات الارتباط كما هي موضَّحة في الجدول التالي:

جدول (٥): معاملات ارتباط بنود محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

| المحور الأول | | المحور الثاني | | المحور الثالث | |
|---|---|---|---|---|---|
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| 1 | .731** | 1 | .690** | 1 | .876** |
| 2 | .699** | 2 | .674** | 2 | .866** |
| 3 | .780** | 3 | .791** | 3 | .896** |
| 4 | .796** | 4 | .771** | 4 | .906** |
| 5 | .724** | 5 | .810** | 5 | .918** |
| 6 | .735** | 6 | .809** | 6 | .915** |
| 7 | .691** | 7 | .788** | 7 | .900** |
| 8 | .761** | 8 | .859** | 8 | .925** |
| 9 | .724** | 9 | .863** | 9 | .910** |
| 10 | .611** | 10 | .805** | 10 | .922** |
| 11 | .761** | 11 | .786** | 11 | .907** |
| 12 | .697** | | | 12 | .902** |
| 13 | .752** | | | 13 | .799** |

** مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع عبارات محاور الدراسة ترتبط بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٩٢٥، و٠,٦١١)، وجميعها معاملات ارتباط عالية، وهذا يُعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

**ثانيًا- الثبات:**

جرى التحقُّق من ثبات درجات محاور الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، فكانت معاملات الثبات كما هو موضَّح في الجدول التالي:

جدول (٦): معاملات الثبات للمحاور والأداة ككل

| المحور | عدد العناصر | معامل الثبات |
|---|---|---|
| المحور الأول: بواقع دمج طلاب الصفوف الأولية بمدارس البنات. | ١٣ | ٠,٩٢٥ |
| المحور الثاني: الصعوبات التي تواجه دمج طلاب الصفوف الأولية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلماتها. | ١١ | ٠,٩٣٦ |
| المحور الثالث: سبل تطوير دمج طلاب الصفوف الأولية بمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلماتها. | ١٣ | ٠,٩٨٠ |
| الأداة ككل | ٣٧ | ٠,٩٣٠ |

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بالنسبة لمحاور أداة الدراسة وللأداة ككل تراوحت بين (٠,٩٨٠) و (٠,٩٢٥)، وهي نسب ثبات عالية جداً. وبناء على هذه النتيجة فإن مستوى الثبات لمحتوى الأداة يعد ملائماً جداً من وجهة نظر البحث العلمي.

ونستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة القياس (الاستبانة) صادقة بدرجة عالية جداً في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة عالية جداً، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة وملائمة لخصائص أداة الدراسة الجيد.

**الأساليب الإحصائية المستخدَمة في تحليل بيانات الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت، رُمِّزَت البيانات وأُدخلت إلى الحاسب الآلي باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences)، التي يُرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وقد استُخدِم عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة الموجودة في هذا البرنامج، على النحو التالي:

١- الأسلوب الإحصائي المستخدَم في تقدير الصدق:

استُخدِم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لقياس صدق أداة الدراسة.

٢- الأسلوب الإحصائي المستخدَم في تقدير الثبات:

استُخدم معامل ارتباط ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس ثبات أداة الدراسة.

٣- الأساليب الإحصائية المستخدَمة في الإجابة عن تساؤلات الدراسة:

أ- استُخدِمَت التَّكرارات والنسب المئوية لتحديد آراء (أو استجابات) أفراد العيِّنة تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمَّنها أداة الدراسة.

ب- حُسب المتوسِّط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد الدراسة عن كلِّ عبارة من عبارات متغيِّرات الدراسة الأساسية أو المحاور الرئيسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسَب أعلى متوسِّط حسابي.

ج- استُخدم الانحراف المعياري (Stan-dard Deviation) لتحديد مدى انحراف آراء (استجابات) أفراد عيِّنة الدراسة لكلِّ عبارة من عبارات متغيِّرات الدراسة ولكلِّ محور من المحاور الرئيسية عن متوسِّطها الحسابي. ويُلاحَظ أنَّ الانحراف المعياري يوضِّح التشتُّت في آراء أفراد عيِّنة الدراسة لكلِّ عبارة من عبارات متغيِّرات الدراسة أو المحاور الرئيسية، فكلَّما اقتربت قيمته من الصفر اجتمعت الآراء وانخفض تشتُّتها، علمًا بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسَب المتوسِّط الحسابي لصالح أقلِّ تشتُّت عند تَساوي المتوسِّط الحسابي.

**عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

استهدفت الدراسة الكشف عن واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات من وجهة نظر معلِّماتها، فسعت إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلِّماتها؟

٢- ما المعوِّقات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلِّماتها؟

٣-مـا المقترَحـات التطويريـة لدمـج طـلَّاب الصفـوف الأوَّليـة بمـدارس البنـات للمرحلـة الابتدائيـة مـن وجهـة نظـر معلِّماتهـا؟

وقـد عُرضـت في هـذا الجـزء نتائـج جميـع أسـئلة الدراسـة وحُلِّلـت وفُسِّرت، وذلـك بوضـع إجابـات عيِّنـة الدراسـة في جـداول تبـيِّن التَّكـرارات، والنسـب المئويـة، والمتوسِّـطات الحسـابية، والانحرافـات المعياريـة، ومـن ثَـمَّ ترتيـب الإجابـات حسَـب المتوسِّـطات، والتعليـق عليهـا وتفسـيرها. وفيـما يـلي عـرض للنتائـج التـي توصَّلـت الباحثـة إليهـا في ضـوء أسـئلة الدراسـة.

**إجابة السؤال الأول:**

**مـا واقـع دمـج طـلَّاب الصفـوف الأوَّليـة بمـدارس البنـات للمرحلـة الابتدائيـة مـن وجهـة نظـر معلِّماتها؟**

للإجابـة عـن هـذا السـؤال اسـتُخرِجَت التَّكـرارات والنسـب المئويـة والمتوسِّـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة والترتيـب والدرجـة لعبـارات المحـور الأول، وكانـت النتائـج عـلى النحـو التـالي:

جدول (٧): التَّكرارات والنسب المئوية والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات المحور الأول (ن=٣٧٣)

| | العبارة | التكرارات والنسب | غير موافق | محايد | موافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | لـدى المدرسـة كادر تعليمـي يتناسـب مـع أعـداد طلبـة الصفـوف الأوليـة بعـد الدمـج. | ك | ٢٤٩ | ٦١ | ٦٣ | ١,٥٠ | ٠,٧٧ | ١١ | ضعيفة |
| | | ٪ | ٦٦,٧٦ | ١٦,٣٥ | ١٦,٨٩ | | | | |
| ٢ | لـدى المدرسـة كادر إداري يتناسـب مـع أعـداد طلبـة الصفـوف الأوليـة بعـد الدمـج. | ك | ١٨٩ | ٨٨ | ٩٦ | ١,٧٥ | ٠,٨٤ | ٥ | متوسطة |
| | | ٪ | ٥٠,٦٧ | ٢٣,٥٩ | ٢٥,٧٤ | | | | |
| ٣ | لـدى المدرسـة كادر تعليمـي مؤهـل علميـاً وتربويـاً للتعامـل مـع طلبـة الصفـوف الأوليـة بعـد الدمـج. | ك | ١٩٥ | ٨٨ | ٩٠ | ١,٧٢ | ٠,٨٣ | ٦ | متوسطة |
| | | ٪ | ٥٢,٢٨ | ٢٣,٥٩ | ٢٤,١٣ | | | | |
| ٤ | توفـر الدعـم والإرشـاد لمعلـمات الصفـوف الأوليـة بعـد الدمـج. | ك | ١٨٧ | ٩٢ | ٩٤ | ١,٧٥ | ٠,٨٣ | ٤ | متوسطة |
| | | ٪ | ٥٠,١٣ | ٢٤,٦٦ | ٢٥,٢٠ | | | | |
| ٥ | لـدى المدرسـة ميزانيـة كافيـة تتناسـب مـع احتياجاتهـا ومـع أعـداد الطلبـة بعـد الدمـج. | ك | ٢٢٨ | ٩٣ | ٥٢ | ١,٥٣ | ٠,٧٣ | ١٠ | ضعيفة |
| | | ٪ | ٦١,١٣ | ٢٤,٩٣ | ١٣,٩٤ | | | | |
| ٦ | لـدى المدرسـة مرافـق وتجهيـزات لممارسـة الأنشـطة الرياضيـة تتناسـب مـع أعـداد طلبـة الصفـوف الأوليـة بعـد الدمـج. | ك | ٢٦٧ | ٥٧ | ٤٩ | ١,٤٢ | ٠,٧١ | ١٣ | ضعيفة |
| | | ٪ | ٧١,٥٨ | ١٥,٢٨ | ١٣,١٤ | | | | |

| | العبارة | التكرارات والنسب | غير موافق | محايد | موافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | تم عقد دورات تدريبية لتأهيل المعلمات للتعامل مع طلاب الصفوف الأولية. | ك | ٢٠٧ | ٨٩ | ٧٧ | ١,٦٥ | ٠,٨٠ | ٧ | ضعيفة |
| | | ٪ | ٥٥,٥٠ | ٢٣,٨٦ | ٢٠,٦٤ | | | | |
| ٨ | تقدِّم وزارة التعليم خِدمات استشارية للمعلمات حول التعامل مع طلاب الصفوف الأولية. | ك | ٢١٦ | ٩٠ | ٦٧ | ١,٦٠ | ٠,٧٨ | ٩ | ضعيفة |
| | | ٪ | ٥٧,٩١ | ٢٤,١٣ | ١٧,٩٦ | | | | |
| ٩ | تنظم إدارة المدرسة برامج لتثقيف الطلاب والطالبات بعد الدمج حول التقييد بأنظمة وقواعد المدرسة. | ك | ١٦٦ | ٩٨ | ١٠٩ | ١,٨٥ | ٠,٨٥ | ٣ | متوسطة |
| | | ٪ | ٤٤,٥٠ | ٢٦,٢٧ | ٢٩,٢٢ | | | | |
| ١٠ | ساهم إسناد تدريس طلاب الصفوف الأولية للمعلمات في سهولة التواصل مع أمهات الطلاب. | ك | ١٢٦ | ٩٨ | ١٤٩ | ٢,٠٦ | ٠,٨٦ | ١ | متوسطة |
| | | ٪ | ٣٣,٧٨ | ٢٦,٢٧ | ٣٩,٩٥ | | | | |
| ١١ | لدى المدرسة مرافق ترفيهية تتناسب مع أعداد طلبة الصفوف الأولية بعد الدمج. | ك | ٢٦٥ | ٥٦ | ٥٢ | ١,٤٣ | ٠,٧٢ | ١٢ | ضعيفة |
| | | ٪ | ٧١,٠٥ | ١٥,٠١ | ١٣,٩٤ | | | | |
| ١٢ | لدى المدرسة مرشدة طلابية مؤهله للتعامل مع طلاب الصفوف الأولية. | ك | ١٤٨ | ٩٩ | ١٢٦ | ١,٩٤ | ٠,٨٦ | ٢ | متوسطة |
| | | ٪ | ٣٩,٦٨ | ٢٦,٥٤ | ٣٣,٧٨ | | | | |
| ١٣ | توفر المرافق التعليمية الكافية لاستقبال الطلاب كالفصول، والمعامل، والمكتبة. | ك | ٢٢١ | ٧٢ | ٨٠ | ١,٦٢ | ٠,٨٢ | ٨ | ضعيفة |
| | | ٪ | ٥٩,٢٥ | ١٩,٣٠ | ٢١,٤٥ | | | | |
| | المتوسط العام | | | | | ١,٦٨ | ٠,٥٨ | | متوسطة |

يوضِّح الجدول (٧) أنَّ متوسِّط إجابات المعلِّمات على المحور الأول (واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات) بلغت قيمته (١,٦٨) من (٣,٠٠)، بانحراف معياري (٠,٥٨). ومن هذه النتيجة يمكننا القول إنَّ درجة الموافقة على واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات من وجهة نظر المعلِّمات هي درجة متوسِّطة.

وهذه النتيجة للمحور الأول عامَّةً تتَّفق مع نتيجة دراسة المنصور (٢٠١٧م) ودراسة السويكت والحماد (٢٠٢٢م) حول احتياج مدارس المرحلة الابتدائية إلى رفع إمكاناتها المادِّية والتعليمية، وإلى تهيئة المعلِّمات لتدريس طلَّاب الصفوف الأوَّلية، وتأهيل كادر إداري وتعليمي إضافي.

ويمكن ترتيب العبارات من حيث درجة الموافقة على النحو التالي:

في المرتبة الأولى جاءت عبارة "ساهم إسناد تدريس طلَّاب الصفوف الأوَّلية إلى المعلِّمات في سهولة التواصل مع أمهات الطلَّاب"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٥٠) وانحرافها المعياري (٠,٨٦)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات متوسِّطة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ التواصل بين المعلِّمات وأمَّهات الطلبة صار أسهل بكثير من السابق، حينما كان التواصل بين المعلِّم وأمهات الطلَّاب، وهو قد يكون له أثر إيجابي في التحصيل الدراسي للطلَّاب. وهذا ما أكَّدته دراسة زهد (٢٠١٧م)، التي توصَّلت إلى أنَّ إسناد تدريس الصفوف الأوَّلية إلى المعلِّمات له أثر إيجابي في التحصيل الدراسي للطلَّاب وانخفاض المشاكل السلوكية لديهم. في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة السويكت والحماد (٢٠٢٢م) والتي ترى أن سرعة تطبيق الدمج أدى إلى ظهور آثار سلبية على العملية التعليمية.

في المرتبة الثانية جاءت عبارة "لدى المدرسة مرشدة طلَّابية مؤهَّلة للتعامل مع طلَّاب الصفوف الأوَّلية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (١,٩٤) وانحرافها المعياري (٠,٨٦)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات متوسِّطة. أي إنَّ في مدارس البنات الابتدائية مرشدةً طلَّابيةً قادرة على التعامل مع مشكلات الطلَّاب ومعرفة احتياجاتهم. وتتَّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زهد (٢٠١٧م)، التي أظهرت أنَّ المرأة أفضل من الرجل في التعامل مع الطلبة في هذه المرحلة العمرية، لأنها أعرَف باحتياجات الطلبة، وتتعامل معهم بعطف وحنان.

في المرتبة الثالثة جاءت عبارة "تنظِّم إدارة المدرسة برامج لتثقيف الطلَّاب والطالبات بعد الدمج حول التقيُّد بأنظمة المدرسة وقواعدها"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (١,٨٥) وانحرافها المعياري (٠,٨٥)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات متوسِّطة.

في المرتبة الرابعة جاءت عبارة "تقدِّم المدرسة الدعم والإرشاد لمعلِّمات الصفوف الأوَّلية بعد الدمج"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (١,٧٥) وانحرافها المعياري (٠,٨٣)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات متوسِّطة.

في المرتبة الخامسة جاءت عبارة "لدى المدرسة كادر إداري يناسب أعداد طلبة الصفوف الأوَّلية بعد الدمج"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (١,٧٥) وانحرافها المعياري (٠,٨٤)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات متوسِّطة.

في المرتبة السادسة جاءت عبارة "لدى المدرسة كادر تعليمي مؤهَّل علميًّا وتربويًّا للتعامل مع طلبة الصفوف الأوَّلية بعد الدمج "، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (١,٧٢) وانحرافها المعياري (٠,٨٣)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات متوسِّطة. وهذا يبيِّن لنا أنَّ تأهيل الكادر التعليمي جاء بدرجة متوسِّطة، في حين أنَّ درجة التأهيل من المفترض أن تكون عالية. وهذا يتَّفق مع نتيجة دراسة السويكت والحماد (٢٠٢٢م) حول الآثار السلبية الناتجة عن سرعة تطبيق عملية دمج الصفوف الأوَّلية في مدارس البنات، وظهور بعض تلك الآثار في العملية التعليمية مثل ضعف تأهيل الكادر التعليمي.

في المرتبة السابعة جاءت عبارة "تم عقد دورات تدريبية لتأهيل المعلِّمات للتعامل مع طلَّاب الصفوف الأوَّلية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (١,٦٥) وانحرافها المعياري (٠,٨٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات ضعيفة.

في المرتبة الثامنة جاءت عبارة "فتوفر مرافق تعليمية كافية لاستقبال الطلَّاب، كالفصول والمعامل والمكتبة"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (١,٦٢) وانحرافها المعياري (٠,٨٢)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات ضعيفة.

في المرتبة التاسعة جاءت عبارة "تقدِّم وزارة التعليم خِدمات استشارية للمعلِّمات حول التعامل مع طلَّاب الصفوف الأوَّلية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (١,٦٠) وانحرافها المعياري (٠,٧٨)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود واقع دمج إدماج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات ضعيفة.

في المرتبة العاشرة جاءت عبارة "لدى المدرسة ميزانية كافية تناسب احتياجاتها وأعداد الطلبة بعد الدمج "، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (١,٥٣) وانحرافها المعياري (٠,٧٣)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات ضعيفة.

في المرتبة الحادية عشرة جاءت عبارة "لدى المدرسة كادر تعليمي يناسب أعداد طلبة الصفوف الأوَّلية بعد الدمج "، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (١,٥٠) وانحرافها المعياري (٠,٧٧)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات ضعيفة.

في المرتبة الثانية عشرة جاءت عبارة "لدى المدرسة مرافق ترفيهية تناسب أعداد طلبة الصفوف الأوَّلية بعد الدمج "، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (١,٤٣) وانحرافها المعياري (٠,٧٢)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات ضعيفة.

في المرتبة الثالثة عشرة والأخيرة جاءت عبارة "لدى المدرسة مرافق وتجهيزات لممارسة الأنشطة الرياضية تناسب أعداد طلبة الصفوف الأوَّلية بعد الدمج "، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (١,٤٢) وانحرافها المعياري (٠,٧١)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات ضعيفة.

وبشكل عام تتَّفق النتائج السابقة للعبارات ذات الترتيب من (٧) إلى (١٣) مع نتائج دراسة المنصور (٢٠١٧م)، ودراسة الشدي (٢٠٢١) في أنَّ التعليم الابتدائي يعاني قصورًا في مجالات أربعة، هي: نظام التعليم والإدارة التعليمية، وإعداد المعلِّم وتدريبه، والبيئة المدرسية وتجهيزاتها، والمناهج الدراسية. حيث أكدت نتائج الدراسة الحالية من وجود عدد من المعوقات التي قد تحول من تحقيق أهداف دمج الطلاب في مدارس البنات للمرحلة الابتدائية. ابتداء من تأهيل معلمات الصفوف الأولية والكادر الإداري وتقديم الدعم والإرشاد لهن. بالإضافة إلى تأهيل المباني.

**إجابة السؤال الثاني:**

**ما المعوقات التي تواجه دمج طلاب الصفوف الأولية بمدارس البنات للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتها؟**

للإجابة عن هذا السؤال استُخرِجَت التَّكرارات والنسب المئوية والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات المحور الثاني، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٨): التَكرارات والنسب المئوية والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات المحور الثاني (ن=٣٧٣)

| م | العبارة | التكرارات والنسب | غير موافق | محايد | موافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | نقص الكادر الإداري في المدرسة. | ك | ٧٥ | ٨١ | ٢١٧ | ٢,٣٨ | ٠,٨٠ | ١٠ | قوية |
| | | ٪ | ٢٠,١١ | ٢١,٧٢ | ٥٨,١٨ | | | | |
| ٢ | غياب المرشدات المؤهلات في مجال الإرشاد الطلابي للتعامل مع طلاب الصفوف الأولية. | ك | ٧٢ | ١٠١ | ٢٠٠ | ٢,٣٤ | ٠,٧٨ | ١١ | قوية |
| | | ٪ | ١٩,٣٠ | ٢٧,٠٨ | ٥٣,٦٢ | | | | |
| ٣ | ضعف الميزانية المخصصة لمدارس المرحلة الابتدائية بعد الدمج. | ك | ٤٥ | ٨٢ | ٢٤٦ | ٢,٥٤ | ٠,٧٠ | ٧ | قوية |
| | | ٪ | ١٢,٠٦ | ٢١,٩٨ | ٦٥,٩٥ | | | | |
| ٤ | عدم استيعاب المباني للأعداد الإضافية من الطلاب في مدارس البنات للمرحلة الابتدائية. | ك | ٥٢ | ٥٨ | ٢٦٣ | ٢,٥٧ | ٠,٧٣ | ٥ | قوية |
| | | ٪ | ١٣,٩٤ | ١٥,٥٥ | ٧٠,٥١ | | | | |
| ٥ | نقص الكادر التعليمي المؤهل لتدريس طلاب الصفوف الأولية. | ك | ٥٢ | ٥٩ | ٢٦٢ | ٢,٥٦ | ٠,٧٣ | ٦ | قوية |
| | | ٪ | ١٣,٩٤ | ١٥,٨٢ | ٧٠,٢٤ | | | | |
| ٦ | قلة توفر الدورات التدريبية لتأهيل المعلمات للتعامل مع طلاب الصفوف الأولية. | ك | ٥١ | ٨٣ | ٢٣٩ | ٢,٥٠ | ٠,٧٢ | ٩ | قوية |
| | | ٪ | ١٣,٦٧ | ٢٢,٢٥ | ٦٤,٠٨ | | | | |
| ٧ | قلة البرامج والأنشطة المخصصة للجنسين من طلبة الصفوف الأولية. | ك | ٥٢ | ٧٠ | ٢٥١ | ٢,٥٣ | ٠,٧٣ | ٨ | قوية |
| | | ٪ | ١٣,٩٤ | ١٨,٧٧ | ٦٧,٢٩ | | | | |
| ٨ | عدم استيعاب المرافق والتجهيزات لأعداد الطلاب والطالبات لممارسة الأنشطة الرياضية. | ك | ٤٨ | ٤٩ | ٢٧٦ | ٢,٦١ | ٠,٧٠ | ٤ | قوية |
| | | ٪ | ١٢,٨٧ | ١٣,١٤ | ٧٣,٩٩ | | | | |
| ٩ | عدم توفر المرافق الترفيهية الكافية لأعداد الطلاب والطالبات بعد الدمج في مدارس المرحلة الابتدائية. | ك | ٤٢ | ٤٤ | ٢٨٧ | ٢,٦٦ | ٠,٦٧ | ٣ | قوية |
| | | ٪ | ١١,٢٦ | ١١,٨٠ | ٧٦,٩٤ | | | | |
| ١٠ | كثرة الأعباء الملقاة على عاتق معلمة الصفوف الأولية مثل الإشراف اليومي والمناوبة. | ك | ٣٥ | ٢٦ | ٣١٢ | ٢,٧٤ | ٠,٦٢ | ١ | قوية |
| | | ٪ | ٩,٣٨ | ٦,٩٧ | ٨٣,٦٥ | | | | |

| م | العبارة | التكرارات والنسب | غير موافق | محايد | موافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١١ | ارتفاع النصاب التعليمي لمعلمة الصفوف الأولية بعد دمج الطلاب مع الطالبات في مدرسة واحدة. | ك | ٣٨ | ٣٠ | ٣٠٥ | ٢,٧٢ | ٠,٦٤ | ٢ | قوية |
| | | ٪ | ١٠,١٩ | ٨,٠٤ | ٨١,٧٧ | | | | |
| المتوسط العام | | | | | | ٢,٥٦ | ٠,٥٦ | | قوية |

يوضِّح الجدول (٨) أنَّ متوسِّط إجابات المعلِّمات على المحور الثاني (المعوِّقات التي تواجه الدمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها) بلغت قيمته (٢,٥٦) من (٣,٠٠)، بانحراف معياري (٠,٥٦). ومن هذه النتيجة يمكننا القول إنَّ درجة الموافقة على المعوِّقات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها هي درجة قوية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ عملية الدمج هي تجربة حديثة للصفوف الأوَّلية في مدارس المرحلة الابتدائية، وما زالت المدارس في حاجة إلى رفع إمكاناتها المادِّية والتعليمية، وتهيئة المباني والمرافق وتجهيزها لتناسب احتياجات الطلَّاب والطالبات كمًّا وكيفًا، وكذلك تهيئة الكادر التعليمي والإداري لهذا الدمج ليكون على المستوى المطلوب. وتتَّفق نتائج المحور الثاني مع نتائج دراسة السويكت والحماد (٢٠٢٢) ودراسة العلي (٢٠٢٠) ودراسة المنصور (٢٠١٧) ودراسة الشدي (٢٠٢١)، التي أكَّدت وجود بعض تلك المعوِّقات.

ويمكن ترتيب العبارات من حيث درجة الموافقة على النحو التالي:

في المرتبة الأولى جاءت عبارة "كثرة الأعباء الملقاة على عاتق معلِّمة الصفوف الأوَّلية، مثل الإشراف اليومي والمناوبة"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٧٤) وانحرافها المعياري (٠,٦٢)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود الصعوبات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها قوية. وكما نعلم أن تدريس الصفوف الأولية تتطلب إلى جهد أكبر مقارنة بالصفوف الأخرى، وتتفق أفراد الدراسة أن كثرة الأعباء على عاتق معلِّمة الصفوف الأوَّلية، قد يؤثر على تركيز المعلمة على العملية التعليمية وقدرتها في الإبداع والتميز في عملية التدريس بما يتناسب مع المرحلة العمرية.

في المرتبة الثانية جاءت عبارة "ارتفاع النِّصاب التعليمي لمعلِّمة الصفوف الأوَّلية بعد دمج الطلَّاب والطالبات في مدرسة واحدة"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٧٢) وانحرافها المعياري (٠,٦٤)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود الصعوبات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها قوية. وهذه النتيجة تتفق مع العبارة التي جاءت في المرتبة السادسة وهو نقص الكادر التعليمي والذي يسبب بدوره إلى ارتفاع النِّصاب التعليمي لمعلِّمة الصفوف الأوَّلية.

في المرتبة الثالثة جاءت عبارة "عدم وجود المرافق الترفيهية الكافية لأعداد الطلَّاب والطالبات بعد الدمج في مدارس المرحلة الابتدائية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٦٦)

وانحرافها المعياري (٠,٦٧)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود الصعوبات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها قوية. نعلم أن مرحلة الصفوف الأولية من عمر ٦-٩ سنوات هي مرحلة تحتاج إلى تفريغ الطاقة الحركية، ولا يتم ذلك إلا عن طريق توفير مرافق مخصصة لممارسة النشاط البدني سواء كان ترفيهي أو رياضي. أن التفريغ الطاقة الحركية للطلبة يسهم في النمو الجسمي وأيضا تجديد الطاقة والنشاط في منتصف اليوم الدراسي، مما يساعد على استعادة التركيز في الحصص الدراسية.

في المرتبة الرابعة جاءت عبارة "عدم استيعاب المرافق والتجهيزات لأعداد الطلَّاب والطالبات لممارسة الأنشطة الرياضية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٦١) وانحرافها المعياري (٠,٧٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود الصعوبات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها قوية.

في المرتبة الخامسة جاءت عبارة "عدم استيعاب المباني للأعداد الإضافية من الطلَّاب في مدارس البنات للمرحلة الابتدائية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٥٧) وانحرافها المعياري (٠,٧٣)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود الصعوبات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها قوية.

في المرتبة السادسة جاءت عبارة "نقص الكادر التعليمي المؤهَّل لتدريس طلَّاب الصفوف الأوَّلية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٥٦) وانحرافها المعياري (٠,٧٣)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود الصعوبات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها قوية.

وتتَّفق العبارات (٣ - ٦ - ٥ - ٤)، التي جاءت جميعها بدرجة قوية، في أنَّ من أهمِّ معوِّقات الدمج ضعف تهيئة المباني والتجهيزات، وضعف تأهيل الكادر الإداري والتعليمي كمًّا وكيفًا لعملية الدمج.

في المرتبة السابعة جاءت عبارة "ضعف الميزانية المخصَّصة لمدارس المرحلة الابتدائية بعد الدمج"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٥٤) وانحرافها المعياري (٠,٧٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود الصعوبات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها قوية. وهذه النتيجة تتَّفق مع نتيجة دراسة العلي (٢٠٢٠م) ودراسة الشدي (٢٠٢١م)، اللتين أظهرتا أنَّ من أهمِّ المعوِّقات التي تواجه مدارس الطفولة قلَّة الإمكانات المادِّية التي تلبِّي احتياجات الطلبة.

في المرتبة الثامنة جاءت عبارة "قلَّة البرامج والأنشطة المخصَّصة للجنسين من طلبة الصفوف الأوَّلية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٥٣) وانحرافها المعياري (٠,٧٣)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود الصعوبات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها قوية.

في المرتبة التاسعة جاءت عبارة "قلَّة الدورات التدريبية المتاحة لتأهيل المعلِّمات للتعامل مع طلَّاب الصفوف الأوَّلية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٥٠) وانحرافها المعياري (٠,٧٢)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود الصعوبات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس

البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها قوية. وهذه النتيجة تؤكِّد ما توصَّلت إليه دراسة السويكت والحماد (٢٠٢٢م) حول أهمِّية تأهيل المعلِّمات لتدريس طلَّاب الصفوف الأوَّلية.

في المرتبة العاشرة جاءت عبارة "نقص الكادر الإداري في المدرسة"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٣٨) وانحرافها المعياري (٠,٨٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود الصعوبات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها قوية. وهذه النتيجة تتَّفق مع نتيجة دراسة الشدي (٢٠٢١م)، التي توصَّلت إلى أنَّ من أهمِّ المعوِّقات التي تواجه مدارس الطفولة زيادة الأعباء الإدارية مع النقص في الكادر الإداري.

في المرتبة الحادية عشرة جاءت عبارة "غياب المرشدات المؤهَّلات في مجال الإرشاد الطلَّابي للتعامل مع طلَّاب الصفوف الأوَّلية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٣٤) وانحرافها المعياري (٠,٧٨)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود الصعوبات التي تواجه دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها قوية.

**إجابة السؤال الثالث:**

**ما المقترَحات التطويرية لدمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلِّماتها؟**

للإجابة عن هذا السؤال استُخرِجَت التَّكرارات والنسب المئوية والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والدرجة لعبارات المحور الثالث، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٩): التَّكرارات والنسب المئوية والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لعبارات المحور الثالث (ن=٣٧٣)

| م | العبارة | التكرارات والنسب | غير موافق | محايد | موافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | دعم الميزانية المخصصة لمدارس المرحلة الابتدائية بعد الدمج. | ك | ٤٦ | ٥٦ | ٢٧١ | ٢,٦٠ | ٠,٧٠ | ١١ | قوية |
| | | ٪ | ١٢,٣٣ | ١٥,٠١ | ٧٢,٦٥ | | | | |
| ٢ | تلبية احتياجات المدرسة من الكادر الإداري. | ك | ٣٩ | ٦٢ | ٢٧٢ | ٢,٦٢ | ٠,٦٧ | ٧ | قوية |
| | | ٪ | ١٠,٤٦ | ١٦,٦٢ | ٧٢,٩٢ | | | | |
| ٣ | تأهيل المرشدات في مجال الإرشاد الطلابي للتعامل مع طلاب الصفوف الأولية. | ك | ٤٠ | ٥١ | ٢٨٢ | ٢,٦٥ | ٠,٦٧ | ٢ | قوية |
| | | ٪ | ١٠,٧٢ | ١٣,٦٧ | ٧٥,٦٠ | | | | |
| ٤ | استحداث خط ساخن لتقديم الخدمات الاستشارية للمعلمات حول التعامل مع طلاب الصفوف الأولية. | ك | ٤١ | ٥٨ | ٢٧٤ | ٢,٦٢ | ٠,٦٧ | ٨ | قوية |
| | | ٪ | ١٠,٩٩ | ١٥,٥٥ | ٧٣,٤٦ | | | | |
| ٥ | إعداد المرافق والتجهيزات المدرسية التي تستوعب طلبة الصفوف الأولية بعد الدمج وتفي باحتياجاتهم. | ك | ٥١ | ٣٩ | ٢٨٣ | ٢,٦٢ | ٠,٧١ | ٩ | قوية |
| | | ٪ | ١٣,٦٧ | ١٠,٤٦ | ٧٥,٨٧ | | | | |
| ٦ | تأهيل الكادر الإداري في مدارس الدمج الصفوف الأولية للتعامل مع طلاب الصفوف الأولية. | ك | ٤٥ | ٥٧ | ٢٧١ | ٢,٦١ | ٠,٦٩ | ١٠ | قوية |
| | | ٪ | ١٢,٠٦ | ١٥,٢٨ | ٧٢,٦٥ | | | | |

| م | العبارة | التكرارات والنسب | غير موافق | محايد | موافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | إعادة النظر في الحد الأعلى لنصاب معلمة الصفوف الأولية ليكون أقل من النصاب الحالي. | ك | ٤٤ | ٦٢ | ٢٦٧ | ٢,٦٠ | ٠,٦٩ | ١٢ | قوية |
| | | ٪ | ١١,٨٠ | ١٦,٦٢ | ٧١,٥٨ | | | | |
| ٨ | تلبية احتياجات المدرسة من الكادر التعليمي المؤهل لتدريس طلاب وطالبات الصفوف الأولية. | ك | ٤٥ | ٤٧ | ٢٨١ | ٢,٦٣ | ٠,٦٩ | ٥ | قوية |
| | | ٪ | ١٢,٠٦ | ١٢,٦٠ | ٧٥,٣٤ | | | | |
| ٩ | عقد دورات تدريبية لتأهيل المعلمات للتعامل مع طلاب الصفوف الأولية. | ك | ٤٩ | ٥٢ | ٢٧٢ | ٢,٦٠ | ٠,٧١ | ١٣ | قوية |
| | | ٪ | ١٣,١٤ | ١٣,٩٤ | ٧٢,٩٢ | | | | |
| ١٠ | استحداث برامج وأنشطة تلبي احتياجات الجنسين من طلبة الصفوف الأولية. | ك | ٤٩ | ٤٠ | ٢٨٤ | ٢,٦٣ | ٠,٧١ | ٦ | قوية |
| | | ٪ | ١٣,١٤ | ١٠,٧٢ | ٧٦,١٤ | | | | |
| ١١ | إعداد مرافق مخصصة لممارسة الأنشطة الرياضية لطلبة الصفوف الأولية في مدارس المرحلة الابتدائية. | ك | ٤٩ | ٣٨ | ٢٨٦ | ٢,٦٤ | ٠,٧٠ | ٤ | قوية |
| | | ٪ | ١٣,١٤ | ١٠,١٩ | ٧٦,٦٨ | | | | |
| ١٢ | تأهيل المباني المدرسية لتستوعب الأعداد الإضافية من الطلاب في مدارس البنات للمرحلة الابتدائية. | ك | ٤٨ | ٣٧ | ٢٨٨ | ٢,٦٤ | ٠,٧٠ | ٣ | قوية |
| | | ٪ | ١٢,٨٧ | ٩,٩٢ | ٧٧,٢١ | | | | |
| ١٣ | إعداد مرافق مخصصة للأنشطة الترفيهية تتناسب مع أعداد طلبة الصفوف الأولية بعد الدمج في مدارس المرحلة الابتدائية | ك | ٣٢ | ٣٣ | ٣٠٨ | ٢,٧٤ | ٠,٦٠ | ١ | قوية |
| | | ٪ | ٨,٥٨ | ٨,٨٥ | ٨٢,٥٧ | | | | |
| المتوسط العام | | | | | | ٢,٦٣ | ٠,٦١ | | قوية |

يوضِّح الجدول (٩) أنَّ متوسِّط إجابات المعلِّمات على المحور الثالث (سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر معلِّماتها) بلغت قيمته (٢,٦٣) من (٣,٠٠)، بانحراف معياري (٠,٦١). ومن هذه النتيجة يمكننا القول إنَّ درجة الموافقة على واقع دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بمدارس البنات من وجهة نظر المعلِّمات هي درجة عالية.

ويمكن ترتيب العبارات من حيث درجة الموافقة على النحو التالي:

في المرتبة الأولى جاءت عبارة "إعداد مرافق مخصَّصة للأنشطة الترفيهية تناسب أعداد طلبة الصفوف الأوَّلية بعد الدمج في مدارس المرحلة الابتدائية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٧٤) وانحرافها المعياري (٠,٦٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض قوية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ طبيعة الأطفال في هذه المرحلة العمرية تحتاج إلى إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن نشاطهم الجسمي والعضلي، بممارسة الألعاب كالجري والقفز، عن طريق إعداد مرافق مخصَّصة لها، ما يسهم في تفريغ طاقات التلاميذ، وتلبية احتياجاتهم الجسمية والعضلية، دعمًا لنموِّهم السليم جسميًّا وعضليًّا.

في المرتبة الثانية جاءت عبارة "تأهيل

المرشدات في مجال الإرشاد الطلَّابي للتعامل مع طلَّاب الصفوف الأوَّلية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٦٥ , ٢) وانحرافها المعياري (٦٧ , ٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض قوية. وإنَّ من أهمِّ سبل التطوير تهيئة المرشدات للتعامل مع الطلبة، خاصَّةً أنَّ للمرحلة الابتدائية طبيعتها الخاصَّة من حيث سنُّ الطلبة وكذلك خصائصُ النموِّ للجنسين، فهي تستدعي طرقًا مختلفةً من الإرشاد والتوجيه، ولهذا لا بدَّ من تأهيل المرشدات والمعلِّمات لتحديد الخصائص النفسية والعقلية والاجتماعية والجسمية لهذه المرحلة العمرية، توفيرًا للجهد عليهنَّ في التعامل مع التلاميذ وإصلاح سلوكهم.

في المرتبة الثالثة جاءت عبارة "تأهيل المباني المدرسية لتستوعب الأعداد الإضافية من الطلَّاب في مدارس البنات للمرحلة الابتدائية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٦٤ , ٢) وانحرافها المعياري (٧٠ , ٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض قوية.

في المرتبة الرابعة جاءت عبارة "إعداد مرافق مخصَّصة لممارسة الأنشطة الرياضية لطلبة الصفوف الأوَّلية في مدارس المرحلة الابتدائية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٦٤ , ٢) وانحرافها المعياري (٧٠ , ٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض قوية.

في المرتبة الخامسة جاءت عبارة "تلبية احتياجات المدرسة من الكادر التعليمي المؤهَّل لتدريس طلَّاب وطالبات الصفوف الأوَّلية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٦٣ , ٢) وانحرافها المعياري (٦٩ , ٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض قوية.

في المرتبة السادسة جاءت عبارة "استحداث برامج وأنشطة تلبِّي احتياجات الجنسين من طلبة الصفوف الأوَّلية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٦٣ , ٢) وانحرافها المعياري (٧١ , ٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض قوية.

في المرتبة السابعة جاءت عبارة "تلبية احتياجات المدرسة من الكادر الإداري"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٦٢ , ٢) وانحرافها المعياري (٦٧ , ٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود سبل تطوير دمج إدماج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض قوية.

في المرتبة الثامنة جاءت عبارة "استحداث خطٍّ ساخن لتقديم الخِدمات الاستشارية للمعلِّمات حول التعامل مع طلَّاب الصفوف الأوَّلية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٦٢ , ٢) وانحرافها المعياري (٦٧ , ٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض قوية.

في المرتبة التاسعة جاءت عبارة "إعداد المرافق والتجهيزات المدرسية التي تستوعب طلبة الصفوف الأوَّلية بعد الدمج وتفي باحتياجاتهم"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٦٢ , ٢) وانحرافها المعياري (٧١ , ٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف

الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض قوية.

في المرتبة العاشرة جاءت عبارة "تأهيل الكادر الإداري في مدارس الدمج للتعامل مع طلَّاب الصفوف الأوَّلية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٦١) وانحرافها المعياري (٠,٦٩)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض قوية. وهنا يُشار إلى أنَّ الكادر الإداري الموجود حاليًّا هو نفسه الموجود سابقًا بمدارس البنات دون زيادة في العدد، أو تأهيل للتعامل مع الطلبة الذين يختلفون تماماً عن طبيعة التعامل مع الطالبات.

في المرتبة الحادية عشرة جاءت عبارة "دعم الميزانية المخصَّصة لمدارس المرحلة الابتدائية بعد الدمج الإدماج"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٦٠) وانحرافها المعياري (٠,٩٠)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض قوية. وقد صارت المدارس الابتدائية للبنات الآن تشمل الجنسين في مرحلة الصفوف الأوَّلية، ولهذا لا بدَّ من زيادة الدعم المادِّي المخصَّص عن السابق، حتى تتمكَّن المدارس من تلبية احتياجات الطلبة وما إلى ذلك.

في المرتبة الثانية عشرة والأخيرة جاءت عبارة "إعادة النظر في الحدِّ الأعلى لنِصاب معلِّمة الصفوف الأوَّلية ليكون أقلَّ من النِّصاب الحالي"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٦٠) وانحرافها المعياري (٠,٦٩)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض قوية.

في المرتبة الثالثة عشرة جاءت عبارة "عقد دورات تدريبية لتأهيل المعلِّمات للتعامل مع طلَّاب الصفوف الأوَّلية"، إذ إنَّ متوسِّطها الحسابي (٢,٦٠) وانحرافها المعياري (٠,٧١)، وبهذا تكون درجة الموافقة على هذا البند من بنود سبل تطوير دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية بالمدارس الابتدائية للبنات بمدينة الرياض قوية. وتتَّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السويكت والحماد (٢٠٢٢م)، التي أوصت بضرورة تهيئة المعلِّمات لتدريس الصفوف الأوَّلية، إذ إنَّ خصائص النموِّ العقلية والنفسية والجسمية للطالب تختلف عن الطالبة، لذلك تحتاج المعلِّمة إلى معرفة تلك الخصائص لتتمكَّن من تقديم التعليم المناسب للطلَّاب وتهيئة الظروف الملائمة لهم.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة، تقدِّم الباحثة التوصيات الآتية:

- وَفقًا لما أظهرته نتائج الدراسة من قلَّة المرافق الترفيهية والرياضية وضعف تأهيل المباني لتناسب الأعداد بعد الدمج، توصي الباحثة بإعداد مرافق ترفيهية في كلِّ مدارس المرحلة الابتدائية، لتناسب احتياجات الطلبة الحركية، وتسهم في نموِّهم العضلي وتنمية مهاراتهم الرياضية.
- وَفقًا لما أظهرته نتائج الدراسة من ضعف تأهيل الكادر الإداري والتعليمي للصفوف الأوَّلية بعد الدمج، توصي الباحثة إدارات التعليم بعقد دورات تدريبية لتأهيل المعلِّمات وأخرى لتأهيل الإداريات، لمعرفة خصائص النموِّ لطلبة الصفوف الأوَّلية، واحتياجاتهم النفسية والعقلية والاجتماعية، حتى يتمكَّن الكادر التعليمي والإداري من التعامل مع الطلبة بطرق تناسب قدراتهم واحتياجاتهم.

- وَفقًا لما أظهرته نتائج الدراسة من ضعف الميزانيات المخصَّصة للمدارس الابتدائية، وقلَّة الإمكانات المادِّية، توصي الباحثة وزارة التعليم برفع المخصَّصات المالية لهذه المرحلة الهامَّة في التعليم العامّ، وإتاحة الفرصة للمدارس لتفعيل المدارس المنتجة والشراكة المجتمعية، من أجل تنويع الدخل المالي للمدرسة وزيادته.
- وَفقًا لما أظهرته نتائج الدراسة من نقص في الكادر الإداري والتعليمي أدَّى إلى زيادة أعباء الإداريين والمعلِّمات، ما قد يؤثِّر سلبًا في جودة التعليم، فإنَّ الباحثة توصي بزيادة الكادر الإداري والتعليمي ليناسب أعداد طلبة الصفوف الأوَّلية.

**مقترَحات الدراسة:**

- إعداد دراسة تقويمية حول دمج طلَّاب الصفوف الأوَّلية في مدارس البنات للمرحلة الابتدائية.
- دراسة أثر الإدماج في التحصيل الدراسي لطلَّاب الصفوف الأوَّلية.
- اتجاهات المعلمات حول تدريس طلاب الصفوف الأوَّلية.

**المراجع :**


١. الحاج طيفور، محمد أحمد، عثمان الطيب حمد. (٢٠١٥). الاتجاه نحو الاختلاط بين الجنسين بمرحلتي التعليم العام والعالي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وأساتذة الجامعات السودانية، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا، ع ٢٣ (٢)، ٢٠٧-٢٥٠.

٢. الحامد، محمد. والعتيبي، بدر. وزيادة، مصطفى. متولي، نبيل. (٢٠٠٧م). التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. ط٤. الرياض: مكتبة الرشد.

٣. الحربي، قاسم والمهدي، ياسر. (٢٠١٦). نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية الواقع والمأمول. ط٢، مكتبة الرشد ناشرون.

٤. الجهني، حنان عطية. (٢٠٢١). مقدمة في التربية الابتدائية. ط٥، مكتبة الرشد.

٥. خلف، مهند. والذهبي، جبار. وسلمان، سهاد. ومهدي، أزهار. وحسن، نضال. والعكيلي، السيد. (٢٠١٩). سمات المعلم وعلاقته بالمهارات التعليمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة الدراسات المستدامة، العراق، المجلد ١، ٦٦-٩٨.

٦. زهد، نجود. (٢٠١٧). تقييم وزارة التربية والتعليم العالي لتأنيث التعليم في الصفوف الأربعة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين ومدراء التربية والتعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية.

٧. زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٤). علم نفس النمو. ط٥، عالم الكتب.

٨. السهلي، مريم عوض (٢٠١٩). دور مشرفات الصفوف الأولية في تجويد العملية التعليمية: دراسة ميدانية بإدارة تعليم المدينة المنورة. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس.

٩. السويكت، أحمد بن عبد الله، والحماد، ريا بنت عبد الله. (٢٠٢٢). تصورات المعلمات وأولياء الأمور حول دمج طلاب الصفوف الثلاثة الأولية في مدارس البنات. مجلة الجامعة

الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ع١٠. ١٧٧-٢١٠.

١٠. الشدي، ندى إبراهيم. (٢٠٢١). واقع مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الخرج. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية. ع١٥، ١٨١-٢٠١.

١١. الشلاش، عبد الرحمن بن سليمان. (١٤٢٦هـ). المدرسة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، نشأتها، تطورها، مستقبلها. مكتبة الرشد.

١٢. العجمي، محمد. الحارثي، سعاد. (٢٠٠٦). المدرسة الابتدائية في المملكة العربية السعودية (مفهومها. وظائفها. مشكلاتها)، ط٢. الرياض: مكتبة الرشد.

١٣. العلي، وعد. (٢٠٢٠). اتجاهات قائدات المدارس نحو قرار دمج المرحلة الابتدائية الأولية مع رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض.

١٤. العقيل، عبد الله. (٢٠١٣م). سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد.

١٥. الغامدي، سالم عوض. (٢٠١٤). الآثار السلوكية المترتبة على دمج الطلاب والطالبات في الصفوف الأولية من منظور التربية الإسلامية من وجهة نظر أولياء الأمور. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

١٦. الغنيمي، محمد سلامة. (٢٠٢٢). برنامج تطوير أداء معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في ضوء أهداف المنهج الجديد. المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول، مكة المكرمة: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي، ٣١٣ - ٣٢٨. http://search.mandumah.com/Record/1230275

١٧. فرج، عبد اللطيف حسين. (٢٠١٠م). نظم التربية والتعليم في العالم. عمان: دار المسيرة.

١٨. فلاته، إبراهيم محمود حسين. (١٩٨٥م) العملية التربوية في المدرسة الابتدائية: أهدافها، وسائلها، وتقويمها.

١٩. وزارة التعليم، منجزات التعليم في رؤية ٢٠٣٠، بناء الإنسان للمنافسة عالمياً، ١٤٤٢هـ https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/AC1442-563.aspx

٢٠. وزارة التربية بالكويت. (٢٠١٤). السلبيات التي تواجهها معلمات المرحلة الابتدائية للبنين في ظل السلم التعليمي الجديد - دراسة ميدانية - وزارة التربية، قطاع البحوث والمناهج، الكويت.

٢١. وزارة التعليم. (٢٠١٦). الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. تصريح المتحدث الرسمي للوزارة عن قرار الوزارة حول دمج الطفولة المبكرة.

٢٢. وزارة التعليم. (١٤٤٠هـ). دليل الطفولة المبكرة، الإدارة العامة للطفولة المبكرة، الإصدار الأول.

٢٣. المنير، منال محمد. (٢٠١٨). اتجاهات المدراء والمعلمين نحو تأنيث الهيئة التدريسية الجزئي وعلاقة ذلك بالتطوير المهني لديهم في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح

الوطنيــة.

٢٤. المنصـور، خالـد. (٢٠١٧). أولويـات تطويـر التعليـم الابتدائـي في المملكـة العربيـة السـعودية في ضـوء التحديـات المعـاصرة. رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، جامعـة الملـك سـعود.

**المراجع الأجنبية:**

1. Pendleton, M. (2015) Comparison Of Single Gender And Coeducational Classrooms Student Engagement And Achievement Scores[Unpublished Master Thesis]. Lindenwood University.
2. Stephen, Joseph. Leela, Ramsook. Gerard, Simonetta (2016) Women teachers in boys' schools: Experiences and perspectives. International Journal of Education and Research. The University of Trinidad and Tobago.
3. Jennifer, Mike. Abdulhamid Muhammad. (2020) Impact of female teachers on girl child education in the primary school level in Yola North and South Local Government Areas of Adamawa State. Journal of Education Research and Behavioral Sciences Vol. 9(3), pp. 040-061
4. Palaroly j. micheal,elementary school curriculum, new York the macilan co.,1971.

**رومنة/ ترجمة المراجع العربية:**

1. Al-Ajmi, Muhammad. Al Harthy, Souad. (2006). Primary school in the Kingdom of Saudi Arabia (concept, functions, problems), 2nd edition. Riyadh: Al-Rushd Library.
2. Al-ali, Waed. (2020). Attitudes of school leaders towards the decision to merge the primary stage with kindergarten. A magister message that is not published. King Saud University, Riyadh.
3. Al-Aqeel, Abdullah. (2013 AD). Education policy and system in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh: Al-Rushd Library.
4. Faraj, Abdul Latif Hussein. (2010). education systems in the world. Amman: Dar Al Masirah.
5. Fallatah, Ibrahim Mahmoud Hussein. (1985) The educational process in the primary school: its objectives, methods, and evaluation.
6. Al-Juhani, Hanan Attia. (2021). Introduction to elementary education. 5th floor, Al-Rushd Library.
7. AL-Hajj Tayfour, Muhammad Ahmed, Othman Al-Tayeb Hamad. (2015). The trend towards mixing between the sexes in the general and higher education stages in the light of some demographic variables among Sudanese university students and professors, Journal of Educational Sciences, College of Graduate Studies, p. 23 (2), 207-250.
8. Al-Hamid, Muhammad. and Al-Otaibi, Badr. And more, Mustafa. Metwally, Nabil. (2007 AD). Education in the Kingdom of Saudi Arabia, vision of the present and foreseeing the future. i4. Riyadh: Al-Rushd Library.
9. Al-Harbi, Qassem and Al-Mahdi, Yass-

and Social Sciences, p. 10. 177-210.

14. Al-Shadi, Nada Ibrahim. (2021). The reality of early childhood schools in Al-Kharj Governorate. Shaqra University Journal for Humanities and Administrative Sciences. P15, 181-201.

15. Al-Shalash, Abdul Rahman bin Suleiman. (1426 AH). The primary school in the Kingdom of Saudi Arabia, its origin, development, and future. Al Rushd Library.

16. Al-Sahli, Maryam Awad (2019). The role of primary school supervisors in improving the educational process: a field study in the Madinah Education Department. Journal of Scientific Research in Education. Ain-Shams University.

17. Ministry of Education, Education Achievements in Vision 2030, Building Humans to Compete Globally, 1442 AH https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/AC1442-563.aspx

18. Ministry of Education in Kuwait. (2014). The negatives faced by primary school teachers for boys in light of the new educational ladder - a field study - Ministry of Education, Research and Curriculum Sector, Kuwait.

19. Ministry of education. (2016). General Administration of Education in Riyadh. Statement by the Ministry's official spokesperson on the Ministry's decision on integrating early childhood.

er. (2016). The education system in the Kingdom of Saudi Arabia, reality and hope. 2nd edition, Al-Rushd Bookstore Publishers.

10. Khalaf, Muhannad. And Thahby, Jbar. Salman, Suhad. And Mehdi, Azhar. Hasan, Nidal. and al-Aqili, Alseed. (2019). Teacher characteristics and its relationship to the educational skills of primary school teachers. Journal of Sustainable Studies, Iraq, Vol. 1, 66-98.

11. Al-Ghamdi, Salem Awad. (2014). The behavioral effects of the integration of male and female students in the primary grades from the perspective of Islamic education from the point of view of parents. A magister message that is not published. The Islamic University of Madinah.

12. Al-Ghunaimi, Muhammad Salama. (2022). A program to develop the performance of elementary school teachers in the light of the objectives of the new curriculum. The Second International Conference on Education in the Arab World: Problems and Solutions, Makkah Al-Mukarramah: Enriching Knowledge for Conferences, Research and Scientific Publishing, 313 - 328. http://search.mandumah.com/Record/1230275

13. Al-Suwaiket, Ahmed bin Abdullah, and Al-Hammad, Ria bint Abdullah. (2022). Teachers' and parents' perceptions about integrating primary three grade students into girls' schools. Journal of the Islamic University of Educational

20. Ministry of education. (1440 AH). Early Childhood Manual, General Administration of Early Childhood, First Edition.

21. Al-Mounir, Manal Muhammad. (2018). The attitudes of principals and teachers towards the partial feminization of the teaching staff and its relationship to their professional development in public schools for the lower basic stage. Unpublished master's thesis, An-Najah National University.

22. Mansour, Khaled. (2017). Priorities for the development of primary education in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of contemporary challenges. Unpublished master's thesis, King Saud University.

23. Zahad, Njood (2017). The evaluation of the Ministry of Education and Higher Education for the feminization of education in the four lower basic grades from the point of view of teachers and education administrators in the West Bank and Gaza Strip, unpublished master's thesis. An-Najah National University.

24. Zahran, Hamid Abdel Salam. (2004). Developmental Psychology. 5th Edition, World of Books.

# وسائل الدعاة وأساليبهم في حث المجتمع على التبرع عبر منصات العمل الخيري ( منصة إحسان أنموذجًا) دراسة وصفية تحليلية .

# Methods of Preachers in Urging Society to Donate through Charitable Work Platforms - the Ihsan Platform as a Model: Descriptive and Analytical Study.

د / عبد الله بن ناصر العطني
الأستاذ المشارك بقسم الدراسات الإسلامية في كلية التربية -جامعة المجمعة.

Dr. Abdullah bin Nasser Al-Atani
Associate Professor in the Department of Islamic Studies at the College of Education - Al-Majmaah University.

**ملخص البحث**

لقد كان العمل الخيري -ولا يزال- هو أحد أهم الوسائل الدعوية الفعالة، وفي ظل هذا التقدم التقني، والتحول الرقمي الناتج عن تفعيل البيانات والذكاء الاصطناعي الذي يخترق كثيرا من الأنشطة الحياتية؛ تأتي منصة "إحسان" باعتبارها إحدى أهم المنصات الخيرية الرسمية للتبرع في المملكة العربية السعودية؛ وعلى إثر ذلك يأتي دور الدعاة إلى الله في تفعيل هذه البوابة الخيرية الرقمية، السبب الذي حدا بي للولوج في هذا الموضوع البحثي المُسمّى بـ" أساليب الدعاة ووسائلهم في حث المجتمع على التبرع عبر منصات العمل الخيري (منصة إحسان أنموذجاً) دراسة وصفية تحليلية"، وقد تناولت أهم مفاهيم البحث الرئيسة، ثم تحدثت عن العمل الخيري ومشروعيته في الإسلام، ثم تطرقت إلى فضله وأهم آثاره في المجتمع وموقف الدعاة إلى الله منه. وثنيت ذلك كله بمبحث تطبيقي عني بالحديث عن أساليب النبي -ﷺ- في حث المجتمع على التبرع، ثم أساليب الدعاة ووسائلهم في هذا الشأن من خلال منصة "إحسان" مع تقديم المقترح اللازم لذلك، وكذا وضع الضوابط اللازمة لاستخدام الوسائل والأساليب، ثمّ تأتي خاتمة البحث مشتملةً على أهم النتائج والتوصيات.

**الكلمات المفتاحية:**

وسائل - أساليب - الدعاة - العمل الخيري - منصة إحسان.

**Abstract**

Charitable work has been one of the mopst important effictive means of advocacy ,and in light of this technical progress and the digital transformation resulting from the activation of data and artificial intelligence to penetrate many life activities ,the "Ehsan" platformis considered on of the most important officail charitable platforms for donation in the Kindom of Saudi Arabia, as a result ,comes the role of preachers to allah in activating this digital charitable portal. the motivation that prompted me to engage in this topic ,which is considered with "methods of preachers in urging society to donate through chairtable work platforms - the Ihsan platform as a model:- descriptive and analytical study" .

I have examined the most iportant main research concepts ,theninvestigated charitable work and its legitimacy in Islam ,then touched on its virtue ,the most important effects on society ,and the position of preachers to alla toward it . Icombined all of this with an applied study on my part by talking about the methods of the prophet ,then the the methods and means of preachers in this regard through the "Ihsan" platform ,along with presenting the necessary proposal for that 'as well as setting the necessary measurements for using legitimate methods and means ,and finally comes the conclusion of the research covering the most important findings and recommendations.

**Keywords:**

Means-Methods-Preachers-CharityWork-Ehsan Platform.

**مقدمة**

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبيه الصادق الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد

فإن قيم العطاء والتراحم ومدّ يد العون ومساعدة المحتاجين نهجٌ أصيلٌ راسخٌ دأب عليه قادة المملكة العربية السعودية عبر تاريخها القويم ولا زالت على هذا النهج. وفي هذا العهد الميمون عهد خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود -حفظه الله-، تنامى العمل الإنساني السعودي وشهد تطوراً لافتاً، وذلك نتاج رؤية ثاقبة وإرادة عظيمة ومبادرة كريمة ،بإشراف مباشر من سمو ولي العهد الأمين صاحب القيادة الحكيمة لمنظومة التطور والتنمية المستدامة الحديثة في شتى المجالات ومن ضمنها العمل الخيري حتى أصبح العمل الخيري والإنساني السعودي نبراساً عالمياً يُحتذى، وعلماً بارزاً يُقتدى به، وأصبحت المملكة العربية السعودية رائدة في هذا المجال على الصعيد الدولي، نظير مجهوداتها الإنسانية والإغاثية الكبيرة وعندما غزا التقدم التقني والتحول الرقمي مجالات العمل كافة كان للعمل الخيري النصيب الوافر من خلال تفعيل البيانات والذكاء الاصطناعي، وأتت منصة "إحسان" باعتبارها إحدى أهم البوابات الرقمية للتبرع في المملكة العربية السعودية كونها أنموذجاً معاصراً مجسدا للعمل الخيري في المجتمع السعودي، وحيث أن التبرع تحت مظلة الجمعيات الخيرية من أنجح أساليب الدعوة في العصر الحديث كان تفعيل هذه المنصة واجباً وطنياً ومسؤولية دعوية وذلك من خلال أساليب ووسائل دعوية ناجحة تبرز دور الدعاة في خدمة المجتمع فكانت الفكرة لهذا البحث، وموضوعه:

"وسائل الدعاة وأساليبهم في حث المجتمع على التبرع عبر منصات العمل الخيري منصة إحسان أنموذجاً دراسة وصفية تحليلية"

**أهمية البحث:**

- تعلق البحث بالحديث عن إحدى أهم منصات العمل الخيري في المجتمع السعودي، وهي منصة إحسان.
- تعلق البحث بالعمل الخيري في المجتمع، وكيف يمكن استثماره من خلال هذه البوابة الرقمية المباركة.
- الرّغبةُ في تقديم موضوع بحثي مجتمعي يجمع بين البعد الدعوي والأثر المجتمعي في الوقت نفسه.

**أهداف البحث:**

- بيان قيمة العمل الخيري في المجتمع بصفة عامة، والتبرع على وجه الخصوص.
- التطرق إلى بيان المراد بالوسائل والأساليب الدعوية مع وضع الفوارق اللازمة بينها.
- كشف الدور الذي تقوم به منصة "إحسان" المباركة في مجال العمل الخيري في المجتمع السعودي.
- تسليط الضوء على الوسائل والأساليب الدعوية المتبعة لحث المدعوين على التبرع من خلال منصة إحسان.
- تقديم مجموعة من مقترحات الوسائل والأساليب الفعالة للحث على التبرع من خلال منصة إحسان.
- وضع بعض الضوابط اللازمة لاستخدام الوسائل والأساليب للدعوة للتبرع عبر منصة إحسان على المستويين الفردي والمؤسسي.

**تساؤلات البحث:**

- ما قيمة العمل الخيري بصفة عامة والتبرع بصفة خاصة؟ وأثر كل منهما في المجتمع؟
- ما المراد بالوسائل والأساليب الدعوية؟ وما أهم الفوارق بينهما؟
- ما الدور الذي تقوم به منصة "إحسان" المباركة في مجال العمل الخيري في المجتمع السعودي؟
- ما الوسائل والأساليب الدعوية المتبعة للحث على التبرع من خلال منصحة إحسان؟
- هل ثمة مقترحات جديدة من الوسائل والأساليب الفعالة للحث على التبرع من خلال منصة إحسان؟
- ما الضوابط اللازمة لاستخدام الوسائل والأساليب للدعوة للتبرع من خلال منصة إحسان؟

**الدراسات السابقة:**

- قيمة التكافل ودور المملكة العربية السعودية في تعزيزها: منصة إحسان أنموذجا، بحث قدمه للنشر الباحث/ عمر بن سالم العمري، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، الناشر: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العدد: (٥٥) ، ٢٠١٨م، (ص٨٠١) .
- منصة إحسان واجهة المملكة الخيرية، بحث مصغر جدا قدمه/ بركات بلة، مجلة الحج والعمرة، وزارة الحج، العدد ٩١٦، لعام ٢٠٢١م.

**أهم الفوارق بينها وبين فكرة الموضوع:**

لم يعن أي من هذه البحوث المذكورة آنفا بعرض الوسائل والأساليب الدعوية المتعلقة بالحث على التبرع من خلال منصة إحسان، وهو المعنى الذي تقوم عليه فكرة موضوع بحثي.

**منهج البحث:**

يعتمد البحث على المنهج التحليلي الوصفي من خلال تحليل الوسائل والأساليب المستخدمة للدعوة إلى التبرع من خلال منصة "إحسان"وبيان أثر كل منها في هذه المنصة.

**تقسيمات الدراسة:**

- يقوم هذا البحث على مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة.
- المقدمة: وتشتمل على أهمية الموضوع، وأسبابه، وأهدافه، وتساؤلاته، ومنهجه، والدراسات السابقة:

**التمهيد: التعريف بمفاهيم البحث**

- أولا التعريف بمصطلحات: (الوسائل/ الأساليب / الدعوة/ المجتمع/ العمل الخيري) .
- ثانيا: التعريف بمنصة إحسان (النشأة/ التكوين/ الأهداف)

**المبحث الأول: مشروعية العمل الخيري وفضله وآثاره في المجتمع وموقف الدعاة منه ودور منصة إحسان فيه**

- المطلب الأول: مشروعية العمل الخيري في الإسلام.
- المطلب الثاني: فضل العمل الخيري في المجتمع وآثاره.
- المطلب الثالث: موقف الدعاة من العمل الخيري.
- المطلب الرابع: دور منصة إحسان في مجال العمل الخيري.

**المبحث الثاني: أساليب الدعاة ووسائلهم في حث المجتمع على التبرع من خلال منصة إحسان.**

- المطلب الأول: نماذج من أساليب النبي- ﷺ- في حث المجتمع على التبرع.
- المطلب الثاني: أساليب الدعاة ووسائلهم في حث المجتمع على التبرع من خلال منصة إحسان.
- المطلب الثالث: مقترح لأساليب الدعاة ووسائلهم في حث المجتمع على التبرع من خلال منصة إحسان.
- المطلب الرابع: ضوابط استخدام الوسائل والأساليب.
- الخاتمة: نتائج البحث وتوصياته.
- المصادر والمراجع.

**التمهيد**

**أولا: التعريف بمفاهيم البحث (الوسائل / الأساليب / الدعوة/ المجتمع/ العمل الخيري)**

تقوم الفكرة البحثية المطروحة على مجموعة من المصطلحات الأساسية التي تمثل قوام البحث وأركانه؛ وحتى يتم بيان فكرة البحث لا بد أولا من التعريف بهذه المصطلحات قبل الخوض في قضاياها المتعلقة بهذا الموضوع، وهذا ما يتم تناوله من خلال هذه السطور التمهيدية الآتية:

**أولا: التعريف بمصطلح الوسائل:**

**أ) الوسائل في اللغة:**

جمع (وسيلة) ، وأصلها من (وسل) وهذا الأصل (الواو والسين واللام) يحمل معنيين متباينين جدا(ابن فارس،١٣٩٩ه،٦/ ١١٠ ). أحدهما: الرغبة والطلب (الجوهري،١٤٠٧ه، ٥/ ١٨٤١ ) ، وهي في لغة العرب تدل على ما يتوصل به إلى الشيء ويتقرب به إلى الغير (ابن منظور، ١٤١٤ه: ج١٤، ص٢٦٠). ومنه في حديث الأذان: "اللهم رب هذه الدعوة التامة، والصلاة القائمة آت محمدا الوسيلة والفضيلة"[١]. وهو المعنى الذي أورده ابن حجر العسقلاني [٢]: " الوسيلة هي ما يتقرب به إلى الكبير، يقال: توسلت أي تقربت"(ابن حجر،١٣٧٩ه،ج٢، ص ٩٥).

**ب) الوسائل في الاصطلاح :**

أما المراد بمصطلح الوسائل في الاصطلاح الدعوي؛ فهي ما يستخدمه الداعية من أدوات؛ للتقرب بها إلى المدعو أو من يريد دعوته، من أجل إقناعه بقبول الدعوة.

وقد عُرِّفت الوسيلة الدعوية بأكثر من تعريف، من ذلك:

- هي الطرق التي يتوصل بها الداعي إلى تبليغ دعوته (العثيمين،١٤٠٧ هـ، ص١١)
- هي كل طريقة مشروعة يلجأ إليها الداعي إلى الله ليحقق بها أهداف دعوته(عبد الحليم،١٤١٢ هـ، ج١، ص١١١).
- ومن المعاصرين من عرفها بأنها : "الطريقة التي يتم بها إيصال الدعوة إلى المدعو بعد تحديد الأسلوب المناسب لحاله، والمنهج الملائم لدعوته" (البشار،١٩٩٩م ، ص٦٠ ).

---

(١) أخرجه البخاري في صحيحه، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) ، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ، كتاب الأذان، باب الدعاء عند النداء، (١/ ١٢٦) ، رقم (٦١٤) ، من حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنهما.

(٢) هو أحمد بن علي بن محمد الكناني العسقلاني، أبو الفضل، شهاب الدين، ابن حَجَر (٧٧٣ - ٨٥٢ هـ) : من أئمة العلم والتاريخ. من تصانيفه فكثيرة جليلة، منها (الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة) ، و (لسان الميزان) ، و (الكافي الشاف في تخريج أحاديث الكشاف) . انظر: حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: ٩١١هـ) ، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: دار إحياء الكتب العربية - عيسى البابي الحلبي وشركاه ، مصر، الطبعة: الأولى ١٣٨٧ هـ - ١٩٦٧ م، (١/ ٣٦٣) ، الأعلام للزركلي (١/ ١٧٨) .

والتعريف الثالث هو أولى التعريفات بالقبول، وهو التعريف الراجح لدى الباحث؛ وذلك لأنه قد فرق بين الوسائل والأساليب؛ والملاحظات في جميع التعريفات أن الاختلاف فيما بينها اختلاف في الألفاظ والتراكيب فقط، ولكن المعنى المقصود واحد، وهو يدور حول المعنى الذي ذكر أولا، وهو أن الوسائل هي ما يستخدمه الداعية من أدوات؛ للتقرب بها إلى المدعو أو من يريد دعوته، من أجل إقناعه بقبول الدعوة.

**ثانيا: التعريف بمصطلح الأساليب:**

**الأساليب في اللغة:**

الأساليب في اللغة مفردها أسلوب، ويطلق على الطريق تأخذ فيه (الأزهري، ١٤٢٢هـ: ٦/ ١٦٣) ، كما يطلق الأسلوب عند اللغويين على الوجه والمذهب (الزبيدي، د. ت: ٣/ ٧١) والفن، وقد يراد به طريقة الكلام وأنه قد تغير من أسلوب إلى أسلوب آخر (الرازي، ١٤٢٠هـ: ١٥١) . فمن خلال ما سبق ذكره فالأساليب يراد بها الطرق سواء كانت طرقا مادية أو معنوية، والمراد بها في موضوع البحث الطرق المعنوية لا الحسية.

**الأساليب في الاصطلاح:**

عند النظر إلى التعريف الاصطلاحي لمعنى "الأساليب" يلاحظ اتساق ذلك مع ما جاء عند اللغويين العرب في معاجمهم، فقد عرفها المناوي بقوله: "الأساليب: الفنون المختلفة" (المناوي، ١٤١٠: ١٩٧) ، ولا شك أن كل فن من هذه الفنون يختلف بحسب اختلاف العلم المنتسب إليه.

ومن ثم فإن مفهوم الأسلوب في الاصطلاح يختلف بحسب اختلاف مجاله، فالأسلوب الكلامي مثلا، يختلف عن الأسلوب الدعوي. وقد عرَّف الزرقاني الأسلوب الكلامي؛ فقال: "الطريقة الكلامية التي يسلكها المتكلم في تأليف كلامه" (الزرقاني، ١٤١٥هـ: ج٢، ص٢٣٩) .

أما في مجال الدعوة إلى الله – موضوع البحث –فإنه يمكن تعريف الأسلوب نسبة إلى الدعوة ووظيفتها بأنه: "الكيفية أو الطريقة التي يتبعها الداعية إلى الله في مسار دعوته بهدف إيصالها إلى المدعوين". وهو التعريف الذي يختاره الباحث لكونه أقرب إلى تخصص البحث وموضوعه.

وبالنظر إلى هذا التعريف السالف الذكر يلاحظ أنه قد عُني في المقام الأول بهدف إيصال الدعوة إلى المدعوين من خلال حصول ثمرة البلاغ وإزالة كل عائق يحول دون وصول هذه الثمرة إلى المدعوين، وهذا المعنى في الأساس هو ما يسعى البحث إلى تقريره من خلال فكرته الدعوية المقصودة فيه؛ فمن هذا المنطلق تأتي علاقة هذا المفهوم بموضوع البحث.

**ثالثا: التعريف بمصطلح الدعوة:**

**الدعوة في اللغة:**

يرجع مصطلح الدعوة في الكلام العربي إلى الفعل دعا، ومنه دَعَا يَدْعُو دَعْوة ودُعَاء، وادّعى يدَّعي ادّعاء ودَعْوى (الأزهري، ١٤٢٢هـ: ج ٣، ص٧٧) ، والدَّعْوة والدِّعْوة والمَدْعاة والمِدْعاةُ: ما دعوت إليه من طعام وشراب (ابن منظور، ١٤١٤ه: ج١٤، ص٢٦٠) ، ومصدر الفعل الدعاء، وهو النداء، وهو الصياح والهتاف (ابن سيدة، ١٤١٧هـ: ج١، ص٢١٩) ، وأصل معنى المصدر في لغة العرب أن تميل الشيء إليك بصوت وكلام يكون منك، وأيضا: الطلب (عبد المنعم، د. ت: ٢ج، ص٨١) .وهذا المعنى الأخير هو المراد والراجح في موضوع البحث.

**الدعوة في الاصطلاح:**

أما الدعوة في الاصطلاح فمن أكثر التعريفات شمولا واتساعا تعريف شيخ الإسلام ابن تيمية؛ حيث عرفها بأنها "الدعوة إلى الإيمان به، وبما جاءت به رسله، بتصديقهم فيما أخبروا به، وطاعتهم فيما أمروا؛ وذلك يتضمن الدعوة إلى الشهادتين، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصوم رمضان، وحج البيت. والدعوة إلى الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، والبعث بعد الموت، والإيمان بالقدر خيره وشره. والدعوة إلى أن يعبد العبد ربه كأنه يراه" (ابن تيمية، ١٤١٦هـ: ج١٥، ص١٥٨) .

وقد أشار شيخ الإسلام في تعريفه - السالف الذكر - إلى أهم المجالات الدعوية؛ إذ لم يَفُتْه الإشارة إلى موضوعات الدعوة المختلفة الرئيسة التي عليها تقوم، من العقائد، والشرائع، والأخلاق.

**رابعا: التعريف بمصطلح "المجتمع":**

**المجتمع في اللغة:**

لفظ "المجتمع" هو لفظ مفرد مُجْتَمَع قد يدل في أصل الاشتقاق اللغوي على اسم مفعول من الفعل اجتمعَ/ اجتمعَ بـ. أو على اسم مكان من اجتمعَ (عمر، ١٤٢٩هـ: ١ج، ص٣٩٦) . ومن الواضح أن المعنى المراد هنا في لغة العرب هو ما يتوافق بشكل كبير مع المعنى في الاصطلاح.

**المجمتع في الاصطلاح:**

أما في اصطلاح العلماء فيعرف المجتمع بأنه: "جماعة من النَّاس تربطها روابط ومصالح مشتركة وعادات وتقاليد وقوانين واحدة" (عمر، ١٤٢٩هـ: ١ج، ص٣٩٦) . ولا شك أن المجتمع المراد في موضوع البحث هو مجمتع المسلمين محل نشر الدعوة؛ فجماعته هم جماعة المسلمين، وأوثق الروابط بينهم هي رابطة دين الإسلام.

**خامسا: التعريف بمصطلح "العمل الخيري":**

**العمل الخيري في اللغة:**

من الناحية اللغوية مفهوم "العمل الخيري" مركب من النعت والمنعوت؛ والنعت هو "العمل"، وأصل مادته اللغوية [الْعَيْنُ وَالْمِيمُ وَاللَّامُ] وهي تدل عند أرباب اللغة على أَصْلٌ وَاحِدٌ صَحِيحٌ، وَهُوَ عَامٌّ فِي كُلِّ فِعْلٍ يُفْعَلُ (ابن فارس، ١٣٩٩هـ: ج٤، ص١٤٥) .

أما المنعوت (الخير) فأصله [الْخَاءُ وَالْيَاءُ وَالرَّاءُ] يدل عند أرباب اللغة على الْعَطْفُ وَالْمَيْلُ، ثُمَّ يُحْمَلُ عَلَيْهِ. فَالْخَيْرُ: خِلَافُ الشَّرِّ (ابن فارس، ١٣٩٩هـ: ج٢، ص٢٣٢) .

وهذه المعاني المذكورة لدى أهل العربية هي عين المقصود لمفهوم "العمل الخيري"، وهو ما يتم استجلاؤه من خلال بيان المراد من المفهوم.

**العمل الخيري في الاصطلاح:**

من المعلوم أن مفهوم العمل الخيري من المفاهيم التي لم تظهر بشكل واضح في القرون الأولى؛ بل هو من المفاهيم المتأخرة نسبيا، وعند التقصي والبحث لم يوقف على من بيَّن المراد من المفهوم من المتقدمين الأوائل، إنما وجد المفهوم لديهم بألفاظ وتعبيرات أخرى؛ أما عند المعاصرين فيعرف العمل الخيري في اصطلاح أهل الدعوة بأنه: "كل عمل مشروع فيه نفع للآخرين سواء كان تطوعيا أم[٣] رسميا كالدعوة، أو تعليم علم، أو بذل مال، أو علاج مريض، ونحو ذلك"

(٣) الصواب: أو؛ لكن هكذا وردت في مصدرها.

(المطوع، ١٤٢٥ه، ٣٨) .

كما يمكن تعريف العمل الخيري بصيغة أدق وأحكم - من وجهة نظري - بأنه" كل عمل ندبه الشارع قُصد منه نفع الغير بأي صورة كانت على غير وجه الإلزام والتربح". وقد اشتملت هذه الصيغة المختارة من التعريف على قيود وضوابط عدة، فعبارة: "ندبه الشارع" خرج بها الواجبات من الأعمال كتوصيل الزكوات مثلا. وعبارة: "نفع الغير" حددت الغاية من الفعل وخرجت به التطوعات التعبدية في حق النفس. وعبارة: "بأي صورة كانت" شملت لجميع أنواع النفع المحتمل دون ذكر أنواع بعينها قد تُغفل دونها أنواعٌ أخر. وعبارة: "على غير وجه الإلزام" خرج بها الأعمال الوظيفية والملزمة. وعبارة "والتربح" خرج بها الأعمال الاستثمارية التي تقوم بها المؤسسات الربحية وغيرها.

وبعد، فهذه هي أهم المصطلحات المحورية التي يتناولها البحث، يأتي بعد ذلك الشق الثاني من التعريف والبيان، وهو تعريف تلك المنصة التي يقوم عليها البحث في جانبه التطبيقي، وهو ما يوضحه المحور الآتي.

**ثانيا: التعريف بمنصة إحسان**

**(النشأة/ التكوين/ الأهداف/ الرؤية)**

لا ريب أن التصور المبدئي أساس في الحكم على الأشياء، وإذا كان البحث في جانبه التطبيقي يقوم على تناول النشاط الدعوي لحث المجتمع على التبرع من خلال منصة "إحسان"؛ فلابد أولا من التعريف بهذه المنصة المباركة، من خلال النقاط الآتية:

**أ) نشأة منصة إحسان:**

جاءت منظومة إحسان الصادرة بالأمر السامي رقم (٤٨٠١٩) وتاريخه (١٣/ ٨/ ١٤٤١هـ) لتعمل على استثمار البيانات والذكاء الاصطناعي لتعظيم أثر المشاريع والخدمات التنموية واستدامتها، من خلال تقديم الحلول التقنية المتقدمة وبناء منظومة فاعلة عبر الشراكات مع القطاعات الحكومية والخاصة وغير الربحية، بهدف تعزيز دور المملكة العربية السعودية الريادي في الأعمال التنموية والخيرية، ورفع مساهمة القطاع غير الربحي في إجمالي الناتج المحلي[٤]

**ب) هيكل منصة إحسان:**

تتكون منصة إحسان من مجالات عدة للتبرع، هي[٥]:

١. المجال التعليمي.
٢. المجال الاجتماعي.
٣. المجال الصحي.
٤. المجال الإغاثي.
٥. المجال البيئي.
٦. المجال الاقتصادي.
٧. المجال التقني.

**ج) أهداف منصة إحسان:**

وتهدف منصة "إحسان" إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، هي (بلة، ـ١٤٤٢ه: ٣٨) .

١. تمكين: القطاع غير الربحي والتنموي وتوسيع أثره.
٢. تعزيز: قيم الانتماء الوطني والعمل الإنساني لأفراد المجتمع.

(٤) ينظر: الموقع الرسمي لمنصة إحسان: https://ehsan.sa/.
(٥) ينظر: الموقع الرسمي لمنصة إحسان: https://ehsan.sa/.

٣.التكامل: مع الجهات الحكومية المختلفة وتعظيم نفعها.

٤.تفعيل: دور المسؤولية الاجتماعية في القطاع الخاص.

٥.رفع مستوى الموثوقية: والشفافية للعمل الخيري والتنموي.

**د) رؤية منصة إحسان:**

تعمل منصة (إحسان) وفق رؤية ٢٠٣٠ لتحقيق جملة من الأهداف في إطار وطن طموح ومواطنة مسؤولة، تتمثل في رفع مساهمة القطاع غير الربحي والتنموي وتمكينه وتوسيع أثره، وتعزيز قيم الانتماء الوطني والعمل الإنساني لأفراد المجتمع والتكامل مع الجهات الحكومية المختلفة بحيث يمكن الاستفادة منها لمساعدة المحتاجين وتعظيم نفعها وتفعيل دور المسؤولية الاجتماعية في القطاع الخاص، ورفع مستوى الموثوقية والشفافية للعمل الخيري والتنموي (بلة، ١٤٤٢ه: ٣٨) .

**المبحث الأول**

**فضل العمل الخيري وآثاره في المجتمع وموقف الدعاة منه ودور منصة "إحسان" فيه**

مما لا ريب فيه أن العمل الخيري الذي جاء به التشريع الإسلامي هو قوام انتشار أوجه البر في المجتمع على تعدد أنواعها، واختلاف صورها، وعند إعمال الفكر والنظر في منظومة العمل الخيري في المجتمع يلاحظ عظم فضلها، وطيب آثارها في إيصال النفع إلى الآخرين السبب الذي حدا بالدعاة إلى الله أن يجعلوا أعمال الخير في صميم فكرهم، ونصب أعينهم هذا على المستوى الفردي، أما على المستوى المؤسسي الرقمي فتأتي منصة "إحسان" إحدى صور المنظومات الرقمية التي تعنى بهذا الأمر، وسأعرض لذلك كله من خلال هذا المبحث المشتمل على مطالب أربع:

- المطلب الأول: مشروعية العمل الخيري في الإسلام.
- المطلب الثاني: فضل العمل الخيري في المجتمع وآثاره.
- المطلب الثالث: موقف الدعاة من العمل الخيري.
- المطلب الرابع: دور منصة "إحسان" في مجال العمل الخيري.

**المطلب الأول مشروعية العمل الخيري في الإسلام**

عند النظر إلى نصوص الشرع الحنيف قرآنا وسنة يلاحظ حرص الإسلام على ترسيخ فكرة العمل الخيري في النفوس، وتحبيبها إلى القلوب والعقول؛ فللوهلة الأولى نجد مدح نصوص القرآن الكريم لطائفة المؤمنين المتقين الوجلين؛ وذلك في قوله تعالى:﴿ أُولَٰئِكَ يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَهُمْ لَهَا سَابِقُونَ ﴾ [المؤمنون: ٦١] . فهم طائفة مباركة لكونهم "يبادرون في الأعمال الصالحة، ويطلبون الزلفة عند الله بطاعته" (الطبري، ١٤٢٠هـ: ج١٩، ص٤٧) ، فقد مدحهم القرآن بسعيهم الدؤوب لعمل الصالحات بدافع الخشية من الله عز وجل، فهم: "مضمرون وجلا وخوفا من ربهم أن يرجعوا إليه فلا يجدونه راضيا عنهم، أو لا يجدون ما يجده غيرهم ممن يفوتهم في الصالحات، فهم لذلك يسارعون في الخيرات ويكثرون منها ما استطاعوا" (ابن عاشور، ١٤٠٤ه: ج١٨، ص٧٤) . وتؤكد الآية الكريمة على معنى السبق والمسارعة، وذلك بقوله تعالى: ﴿ وَهُمْ لَهَا سَابِقُونَ ﴾، والمعنى فيها: "أنهم يتنافسون في الإكثار من أعمال الخير، فالسبق تمثيل للتنافس والتفاوت في الإكثار من الخيرات بحال السابق إلى الغاية" (ابن عاشور، ١٤٠٤ه: ج١٨، ص٧٧) .

ففي غير موضع من القرآن الكريم يأتي التأكيد على قضية الحث على فعل الخيرات بشتى صوره وأنواعه؛ بل في سياق مدح القرآن الكريم لأنبياء الله وأصفيائه بقوله تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَاهُمْ أَئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِمْ فِعْلَ الْخَيْرَاتِ﴾ [الأنبياء: ٧٣] ، والمعنى أي: فعل الطاعات (القرطبي، ١٣٨٤هـ: ج١١، ص٣٠٥) .

ولم يقف الأمر عند إجمال القرآن الكريم لمعنى الحث على العمل الخيري؛ بل إن الأمر قد تخطَّى ذلك إلى ما جاءت به السنة النبوية من تفصيلات في هذا المضمار؛ فمن ذلك ما جاء عن أبي هُرَيْرَةَ ، قال قال رسول الله ﷺ، ((كُلُّ سُلاَمَى[٦]. مِنَ النَّاسِ عَلَيْهِ صَدَقَةٌ، كُلَّ يَوْمٍ تَطْلُعُ فِيهِ الشَّمْسُ قَالَ: تَعْدِلُ بَيْنَ الِاثْنَيْنِ صَدَقَةٌ، وَتُعِينُ الرَّجُلَ فِي دَابَّتِهِ فَتَحْمِلُهُ عَلَيْهَا، أَوْ تَرْفَعُ لَهُ عَلَيْهَا مَتَاعَهُ صَدَقَةٌ قَالَ: وَالْكَلِمَةُ الطَّيِّبَةُ صَدَقَةٌ، وَكُلُّ خُطْوَةٍ تَمْشِيهَا إِلَى الصَّلاَةِ صَدَقَةٌ، وَتُمِيطُ الأَذَى عَنِ الطَّرِيقِ صَدَقَةٌ))[٧]. فقد دل الحديث الشريف على صور عدة من العمل الخيري في المجتمع من خلال "اكتساب الأجر بهذه الأعضاء وتصريفها فى طاعة الله" (عياض، ١٤١٩ هـ: ج٣، ص٥٣٠) . ولكي يكون الحديث دافعا في المجمع إلى وجوه أعمال البر على أختلاف أنواعها وصنوفها كان لا بد من الإشارة إلى مبدأ التدرج من غير الممكن إلى الممكن، ومن غير المتاح إلى المتاح عن طريق الحث" على فعل الخير ما أمكن وأنَّ مَن عسر عليه شئ منها انتقل لغيره" (المناوي، ١٣٥٦هـ، ج٤، ص٣٢٣) . وكان التدرج بهدف نشر الخير، وتوسعة للمتاح بحسب قدرات الأفراد وإمكاناتهم في المجتمع.

ولم يقف الأمر عند ما ذكر، بل إن النصوص الشرعية التي تدل على العمل الخيري ومشروعيته والندب إليه تصريحا أو تلميحا تفوق العد والحصر، وفي المذكور تمثيل للمطلوب؛ وليس في الاستقصاء سعة بحسب القدر المتاح في هذا المختصر؛ لكنها إشارات سريعة كان لا بد منها للتمهيد إلى هذا الجانب النظري من البحث. ومن المعلوم أن العمل الخيري له آثاره الظاهرة، ونتائجه الواضحة على المجتمع، وهذا ما يتطرق إليه المطلب الآتي من البحث.

**المطلب الثاني فضل العمل الخيري في المجتمع وآثاره**

لقد عمل الإسلام على نشر العمل الخيري في المجتمع بصوره وأشكاله كافة، وعند النظر والتأمل في آيات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة يلاحظ حث الشرع الحنيف على ذلك؛ ففي القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ ۞ لَّيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ ﴾[البقرة: ١٧٧]. فقد ذكرت الآية الكريمة صورا عدة من فعل الخيرات في المجتمع؛ تمثلت هذه الصور في الإنفاق في شتى وجوه البر والخير؛ ولم يقف الأمر عند آيات القرآن الكريم فحسب؛ بل عند النظر إلى

(٦) جمع سُلَامِيَة وَهِيَ الأُنْمُلَة مِنْ أَنَامِلِ الأَصَابِع.. وَقِيلَ السُّلَامَى: كُلُّ عَظْم مُجَوَّف مِنْ صِغَار العِظَام: المُعْنَى عَلَى كُلِّ عَظْم مِنْ عِظَام ابْنِ آدَمَ صَدَقَةٌ. ينظر: النهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين أبو السعادات ابن الأثير (المتوفى: ٦٠٦هـ)،تحقيق: طاهر أحمد الزاوى - محمود محمد الطناحي، الناشر: المكتبة العلمية - بيروت، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، (٢/ ٣٩٦).

(٧) متفق عليه: البخاري في صحيحه، (٤/ ٥٦)، برقم (٢٩٨٩) [المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ]. ومسلم في صحيحه (٣/ ٨٣)، برقم (٢٢٩٨) واللفظ له. [المحقق : مجموعة من المحققين، الناشر : دار الجيل - بيروت، الطبعة : مصورة من الطبعة التركية]

الأحاديث النبوية يلاحظ حرص السنة النبوية على تقرير هذا المعنى؛ فمن ذلك ما جاء في الحديث النبوي الشريف عن أبي هريرة في الحديث المذكور عنه آنفا.

ولقد تضافرت النصوص الشرعية لبيان فضل العمل الخيري في المجتمع؛ نظرا لما يمثله العمل الخيري بشتى أنواعه وصوره من آثار إيجابية على المجتمع كله، وذلك على المستويات كافة.

ومن ذلك ما يظهر لجانب الإنفاق بصفة خاصة من أهم الأعمال التي يظهر فضلها، وتعظم آثارها على المجتمع، وذلك بالنظر إلى ما يقدمه العمل الخيري والإنفاق بصفة خاصة إلى مجابهة ظاهرة الفقر ذاك الداء العضال الذي يفتك بعضد المجتمع؛ إذ إنه عند النظر إلى آثار الفقر في المجتمع يلاحظ أنه يؤدي "إلى العجز عن إشباع الحاجات بالنسبة للفرد ومن يعولهم من الطعام والشراب والدواء والكساء والمسكن والإحساس بالمعاناة وعدم القدرة على العمل بإنتاجية مرتفعة، ذلك أن سوء الأحوال المعيشية يؤدى إلى ضعف الإنتاجية وضعف القدرة على الإنفاق على التعليم أو العلاج أو المواصلات أو المياه النقية أو الكهرباء والإنارة. . وغير ذلك من سبل تيسير الحياة"[٨] (عبد العظيم، ١٤٢٠ه: ٢٧) . ذلك على المستوى المعيشي الاجتماعي، وما يتعلق بحياة الأفراد.

ومن ناحية أخرى، فقد يهدد الفقر أمن الأفراد وأمانهم؛ إذ قد يؤدي "إلى جنوح الأفراد إلى الجرائم الاجتماعية المترتبة على انعدام الدخل مثل السرقة والاغتصاب والبلطجة والتسول والبحث عن الدخل غير المشروع مثل تجارة المخدرات والبغاء" (النجار، ١٤٣٠ه: ٧٧) .

فكل هذه الآثار وغيرها الكثير قد ينجم عن انتشار الفقر بالمجمعات؛ ولا شك أن العمل الخيري بصفة عامة، وجانب الإنفاق منه على وجه الخصوص هو أحد أهم العوامل التي تقلل من انتشار الفقر، وتحدُّ من آثاره الاجتماعية والأمنية بالمجتمع؛ ولذا فلقد حرصت حكومة الدولة السعودية الرشيدة إلى توجيه الأنظار تجاه العمل الخيري في المجتمع، فمن الوهلة الأولى نجد أنها حرصت "منذ تأسيسها على يد الملك عبد العزيز - رحمه الله - على الاهتمام بالعمل الخيري ومساعدة المسلمين داخل هذه البلاد وخارجها وعلى هذا مضى أبناؤها البررة، ومن هنا كانت المساعدة وحب فعل الخير لدى عدد من الميسورين ورجال أعمال هذا البلد والحرص على العمل الخيري ولكي يكون هذا العمل منظمًا فقد تم إنشاء مؤسسات تنظم هذا العمل وقامت بالمساهمة في أبواب الخير المختلفة" (المصعبي، ١٤٣٩ ه: ٤٧) .

وبناء عليه، فعند النظر إلى آثار العمل الخيري في المجتمع على اختلاف توجهاته، وتعدد وجهاته ودروبه، فإنه يمكن الخروج بمجموعة من الآثار المجتمعية التي نتجت عن ذلك، وذلك على المستويين الفردي والمجتمعي على النحو الآتي:

**أولا: آثار العمل الخيري على المستوى الفردي (المطوع، ١٤٢٩هـ: ٩٢) :**

- نشر المحبة والمودة بين أفراد المجتمع، والقضاء على الحقد الطبقي بين الأفراد.
- تعزيز الأخوة الإيمانية بين أفراد المجتمع من خلال علاقة المسلم بأفراد مجتمعه.
- إشاعة روح التعاون بين أفراد المجتمع من خلال ممارسة الإحسان فيما بينهم.
- القضاء على روح الأنانية عند الفرد الناجمة

(٨) ينظر: مفهوم ومقاييس الفقر بين الفكر الإسلامي والفكر المعاصر، حمدى عبد العظيم، مركز صالح كامل، جامعة الأزهر، ١٤٢٠ ه، ص ٢٧ وما بعدها.

عـن شـيوع الطغيـان المـادي.

**ثانيـا: آثـار العمـل الخـيري عـلى المسـتوى المجتمعـي (الحـربي، ١٤٣٧ه: ٣٥٣) :**

- القضـاء عـلى آثـار الفقـر في المجتمـع عـلى المسـتوى المـادي والمعنـوي.
- الحـد مـن الجرائـم الناتجـة عـن انتشـار الحاجـة والعـوز في المجتمـع لـدى المحتاجـين.
- الوصـول إلى مجتمـع فاضـل تشـيع فيـه روح الجـود والعطـاء.
- تحقيـق وصيـة النبـي ﷺ مـن جعـل المجتمـع أمـة واحـدة كالجسـد الواحـد.

وإذا كان العمـل الخـيري لـه آثـاره الحميـدة – كـما سـبق بيانـه – في المجتمـع، فـذروة سـنام العمـل الخـيري هـو الإنفـاق في أوجـه الخـير لسـد حاجـات المحتاجـين، وهـو المعنـى الـذي يركِّـزُ عليـه البحـث في جانبـه التطبيقـي مـن خـلال توظيـف الدعـاة لمنصـة "إحسـان"، وقبـل الـشروع في بيـان ذلـك كان لا بـد مـن الإشـارة أولا إلى موقـف الدعـاة مـن العمـل الخـيري بصـورة عامـة، وهـو مـا يوضحـه الآتي.

**المطلب الثالث موقف الدعاة من العمل الخيري**

يعـد السـعي إلى العمـل الخـيري هـو إحـدى أهـم المهـام التـي عنـي بهـا الدعـاة إلى الله؛ وذلـك لمـا يحملـه مـن قيـم للدعـوة العمليـة في المجتمـع؛ إذ إن كل مـن نـذر نفسـه للقيـام بمهمـة الدعـوة إلى الله، واسـتحق أن يكـون داعيـة إليـه، فإنـه يؤهـل نفسـه للعمـل الخـيري، لا يدفعـه لذلـك إلا طمعـه في الأجـر الجزيـل، والثـواب العظيـم، مـن الله عـز وجـل (الجمـل، ١٤٣٠هـ: ٨١) .

وللعمـل الخـيري في المجتمـع صـور عـدة، فتـارة يعتمـد عـلى الجهـود الفرديـة للأفـراد، وتـارة يعتمـد عـلى الجهـود المؤسسـية؛ والداعيـة الناجـح هـو مـن يجمـع بـين هـذا وذاك؛ فـلا يـترك فرصـة للعمـل الخـيري الفـردي بـين أفـراد مجتمعـه، ولا يفتْـه العمـل المؤسـسي ففـي العـصر الحـالي يُلاحـظ أن: "الوسـائل قـد كثـرت والأسـاليب قـد تعـددت، فـلا بـد للداعيـة أن يـدرك هـذه المجـالات، ويسـلك هـذه السـبل مـن أجـل نـشر الدعـوة، ورفـع رايـة التوحيـد لا إلـه إلا الله محمـد رسـول الله عـن طريـق الدخـول في الجميعـات الخيريـة والحمـلات الإغاثيـة، فإنهـا تحتـاج مـن الداعيـة المسـلم إلى بـذل الجهـد، والمـال والفكـر والوقـت" (السـلطان، د. ت: ١٩٠) .

فـلا شـك في ظـل مـا يعانيـه أصحـاب الحاجـات مـن أهـل الفقـر والمسـكنة مـن المدعويـين يكـون مـن أعظـم مهـام الداعيـة لأجـل الوصـول إليهـم مـن خـلال مـا يقدمـه لهـم مـا يحتاجونـه مـن طعـام وكسـاء وعـلاج، ومـأوى وإذا زارك أو زرتـه فيسـتقبلوه بالبشاشـة، وطلاقـة الوجـه وإظهـار الحـب والعطـف، والنصـح بالتـي هـي أحسـن؛ فـكل هـذه الأمـور تجعلـه قريبًـا مـن النـاس يفرحـون بقدومـه، ويسـمعون كلامـه ويعملـون مـا يرشـدهم إليـه مـن أمـور دينهـم، ودنياهـم بـكل ارتيـاح دون ملـل أو سـأم أو ضجـر وتـبرم، فينبغـي للداعيـة أن يكـون لـه دور فعـال ومؤثـر في الجمعيـات الخيريـة، والمنظـمات الإغاثيـة المنتـشرة داخـل المملكـة العربيـة السـعودية وخارجهـا[٩] (السـلطان، د. ت: ١٩٠) .

وفي هـذا الصـدد لا بـد مـن التذكـير بأهميـة التخصـص لمثـل هـذه الأعـمال فكثـيرا مـا تتوفـر الهمـة العاليـة، والغـيرة لأجـل الديـن، عنـد هـؤلاء المشـتغلين ببعـض فئـات الأعـمال الخيريـة لكنهـم في الحقيقـة قـد ينقصهـم التخصصيـة والعلـم؛ فيحـول ذلـك دون الوصـول إلى أهدافهـم الدعويـة السـامية رغـم صـدق نواياهـم.

(٩) ينظر: دليل الداعية، مرجع سابق، (ص١٩٠).

فبناء على ما سبق ذكره، يصبح على الداعية إلى الله دور منوط لأجل توظيف العمل الخيري لأجل تحقيق غايات الدعوة إلى الله، بيد أنَّ هذا الدور يتحقق من خلال الآتي:

- السعي إلى توظيف العمل الخيري التوظيف الأمثل لأجل تحقيق الأهداف الدعوية التحقيق الأمثل، واعتباره أحد أهم الوسائل الدعوية الفعالة في المجتمع.
- استثمار الفرص الدعوية للدعوة إلى العمل الخيري بصورة وأشكاله كافة سواء كان ذلك العمل عملا خيريا فرديا من خلال أنشطة الأفراد، أما عملا خيريا مؤسسيا الذي تنظمه المؤسسات الخيرية.
- التدريب والاستعداد الدعوي الجيد؛ وذلك لأجل الجمع بين الهمة العالية التي يترقى بها الداعية إلى الله في دروب السعي الدعوي وبين العلم والبصيرة الذي لا يستغني عنهما في طريق عمله ودعوته.
- استثمار وسائل العمل الخيري غير التقليدية، وذلك على النحو الذي توفره كثير من المنصات الخيرية الرقمية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة مثل منصة "إحسان" وغيرها من المنصات التي تعنى بهذا الشأن من خلال المزج بين المناسبات الموسمية المختلفة والدعوة إلى الإنفاق.

وبعد هذا الإجمال، يأتي التفصيل في الحديث عن دور منصة "إحسان" في مجال العمل الخيري، وهو ما يبيِّنه المحور الآتي من البحث من خلال الإطلالة على الجهود الخيرية والدعوية عن طريق الجود والإنفاق من خلال هذه المنصة المباركة "إحسان".

**المطلب الرابع دور منصة إحسان في مجال العمل الخيري**

تأتي منصة "إحسان" في طليعة المنصات الرقمية الوطنية التي تذكي وتشجع وتنشر العمل الخيري في المملكة العربية السعودية؛ فهي تفعيل واضح لفكرة الشفافية و الوضوح للعمل الخيري ومنافذه في المملكة ولا أدل على ذلك من هذه الآلية التي تعمل بها المنصة من خلال القائمين على اللجنة الشرعية فيها؛ فقد "انطلقت اللجنة الشرعية لمنصة "إحسان" منذ صدور قرار تأسيسها، بعضوية عدد من أعضاء هيئة كبار العلماء وأعضاء اللجنة الدائمة للإفتاء في المملكة العربية السعودية، وتهدف اللجنة إلى التأكد من التزام المنصة بتطبيق الأحكام الشرعية الإسلامية في الأعمال الخيرية والتنموية والزكاة والصدقة وكافة الخدمات والمعاملات التي تتم عبر المنصة"(١٠)

هذا وقد أشاد بالمنصة كثير من أهل العلم والفضل والثقة في المملكة العربية السعودية؛ فمن ذلك ما ذكره سماحة مفتي المملكة العربية السعودية الشيخ/ عبدالعزيز بن عبدالله آل الشيخ، فقال: "ستقوم منصة إحسان بتنظيم وتنسيق العمل الخيري وتوحيد الجهود بين الجهات الخيرية المختلفة، كما تسعى المنصة إلى تعزيز قيم العمل الخيري والإنساني لدى أفراد المجتمع ونشر ثقافة التبرع وتعزيز الترابط والتكاتف مما يجعل سائر أفراد المجتمع يساهمون في العمل الخيري بما يحقق سمة التعاون المطلوب بين المسلمين"(١١) (موقع إحسان) .

(١٠) ينظر: الموقع الرسمي لمنصة إحسان، مرجع سابق، الرئيسية، عن المنصة، اللجنة الشرعية. https://ehsan.sa/.

(١١) ينظر: الموقع الرسمي لمنصة إحسان، مرجع سابق، الرئيسية، عن المنصة، اللجنة الشرعية. https://ehsan.sa/.

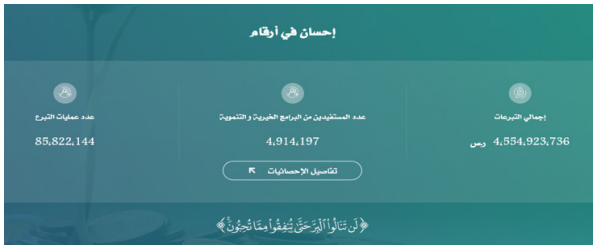
وكذا ما ذكره الشيخ الدكتور/ عبدالرحمن بن عبدالعزيز السديس - الرئيس العام لشؤون المسجد الحرام والمسجد النبوي - فقال: "إن منصة إحسان منصة مباركة عظيمة، تحقق المقاصد الشرعية، في حفظ الدين والنفس والعقل والمال والعرض، كما ستساهم -بإذن الله- برفع مستوى إسهام العمل الخيري في التنمية المستدامة للمملكة العربية السعودية" (موقع إحسان) .

وكذا ما ذكره معالي الشيخ الدكتور/ عبدالله بن محمد المطلق المستشار بالديوان الملكي وعضو هيئة كبار العلماء، فقال: "ما تقوم به منصة إحسان هو عمل يحبه الله ويحبه الذين يحبون الإحسان، وهي ضابط من ضوابط ديمومة الشكر ومُمكِّن للمتخوفين لأن يعطوا بأمان" (موقع إحسان) .

وقد نالت المنصة المباركة قبول ثلة من العلماء الكرام؛ فعملوا على الدعوة إليها، وذلك لم تشتمل عليه هذه المنصة من ميزة تسهيل عملية التبرع في أي وقت ومن أي مكان، وتقديم مجالات متنوعة في فرص التبرع، وتغطية العديد من جوانب العمل الخيري وتطبيق أعلى معايير الشفافية في الممارسات الإدارية والمالية والعناية بالمتبرعين من خلال تزويدهم بتقارير تعكس أثر تبرعاتهم وتطبيق أعلى المعايير التقنية في أمن المعلومات وتقديم خيارات متعددة لتسريع عملية التبرع، أهمها خاصية التبرع السريع، فيما تغطي مجالات التبرع كلا من المجال التعليمي والصحي والاقتصادي والاجتماعي والإغاثي والبيئي والتقني وغيرها من المجالات الأخرى (بلة، ١٤٤٢ه: ٣٨) .

وتأتي منصة "إحسان" الوطنية لتعمل في تناغم مع مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية، في مجال المساعدات الإنسانية والإغاثية والإنمائية حول العالم، خاصة من خلال حفر ٣٠ بئر بالنيجر، حيث ظل مركز الملك سلمان[١٢] منذ إنشائه في العام ٢٠١٥م، يواصل نهج المملكة في مد يد العون للمحتاجين في العالم وتقديم الكثير من المساعدات الإنسانية والإغاثية والإنمائية لأكثر من ٥٩ دولة، كما نفذ العديد من البرامج والمبادرات الإنسانية، لإيصال المساعدات الإغاثية لملايين المستفيدين حول العالم، وعندما حلت جائحة كورونا بالعالم، كشف مركز الملك سلمان عن حزمة من الإجراءات للوقوف مع مختلف الدول الشقيقة والصديقة في مواجهة الفيروس والحد من انتشاره، وتقديم العديد من المساعدات لمواجهة تداعياته (بلة، ـ١٤٤٢هـ: ٣٨) .

وخير شاهد على سير المنصة المباركة على هذا النهج البناء في مساعي العمل الخيري ما تشهد به لغة الأرقام، فعند مطالعة تلك الإحصائيات الرقمية التي قامت بها المنصة المباركة، يمكن مشاهدة الآتي:




شكل (١) إجمالي التبرعات [١٣] حتى أواخر عام ٢٠٢٣

ويأتي تفصيل هذا المجمل من الإحصائيات من خلال المجالات الآتية:

(١٢) هو مركز أنشأه الملك سلمان بن عبد العزيز ليكون مخصصاً للإغاثة والأعمال الإنسانية، ومركزاً دولياً رائداً لإغاثة المجتمعات التي تُعاني من الكوارث بهدف مساعدتها ورفع معاناتها لتعيش حياة كريمة. ينظر: الموقع الرسمي للمركز: https://www.ksrelief.org/

(١٣) ينظر: الموقع الرسمي لمنصة إحسان، مرجع سابق، الرئيسية، إحسان في أرقام. https://ehsan.sa/.

شكل (٢) مجالات التبرعات [١٤]

والملاحظ من خلال الإحصائيات السابقة هذا التشعب الذي تتمتع به المنصة المباركة في المجالات المختلفة للتبرعات وذلك على المستوى التعليمي، والاجتماعي، والصحي، والغذائي، والسكني، والديني؛ وذلك لسد حاجة المعوزين في كل مجال من هذه المجالات، ولتكون هذه المنصة نافذة آمنة لقاصدي البذل والعطاء والإحسان في وجوه الخير بصورها وأشكالها كافة.

وإذا كان الأمر كذلك؛ فثمة دور منوط بالدعاة إلى الله في هذا الصدد لحث الموسرين إلى فعل الخيرات من خلال هذه البوابة الرقمية المباركة "إحسان"، وهو الأمر الذي يأتي التعريج عليه من خلال المبحث الآتي.

## المبحث الثاني أساليب الدعاة ووسائلهم لدعوة المجتمع للتبرع من خلال منصة إحسان

تأسيسا على ما سبق ذكره وبيانه من هذا الدور المبارك الذي تؤديه منصة "إحسان" في مجال العمل الخيري في المجتمع يأتي دور الدعاة إلى الله تجاه نشر هذه النافذة الرقمية المباركة لمزيد من البذل والعطاء لأوجه الخير في المجتمع، وذلك من خلال حث أفراده على التبرع عبر منافذها الرسمية، وفي هذا المبحث أبين أساليب الدعاة ووسائلهم في هذا الصدد مع تقديم المقترحات لذلك، وسيندرج الحديث في هذا المبحث من خلال مطالب خمس:

- المطلب الأول: نماذج من أساليب النبي ﷺ لدعوة المجتمع للتبرع من خلال منصة إحسان.
- المطلب الثاني: أساليب الدعاة ووسائلهم لدعوة المجتمع للتبرع من خلال منصة

(١٤) ينظر: الموقع الرسمي لمنصة إحسان، مرجع سابق، الرئيسية، إحسان في أرقام. https://ehsan.sa/.

إحسان.

- المطلب الثالث: مقترح لأساليب الدعاة ووسائلهم لدعوة المجتمع للتبرع من خلال منصة إحسان.
- المطلب الرابع: ضوابط استخدام الوسائل والأساليب.

**المطلب الأول نماذج من أساليب النبي ﷺ في حث المجتمع على التبرع**

من المقرر أن الإنفاق والصدقة من أشد الطاعات على النفس الإنسانية؛ إذ الإنسان مجبول بفطرته على حب المال، وهو المعنى الذي قرره القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿ وَتُحِبُّونَ الْمَالَ حُبًّا جَمًّا ﴾[الفجر: ٢٠]، وإذا كانت هذه العاطفة نحو المال مترسخة في النفس الإنسانية يأتي الإنفاق والبذل و العطاء متعارضا معها؛ وهو السبب الذي جعل النبي ﷺ في تعليمه لصحبه الكريم رضي الله عنه، وفي خطابه للأمة من بعدهم يركز على معالجة داء الشح في النفس ذاك الداء الذي يقف أمامها لحائط منيع دون بذلها وعطائها.

فعند النظر إلى أحاديث السنة النبوية يأتي التطمين والتأمين للأمة؛ ففي الحديث القدسي عن أَبِي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه، يَبْلُغُ بِهِ النَّبِيَّ ﷺ قَالَ: قَالَ اللهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى: ((يَا ابْنَ آدَمَ أَنْفِقْ أُنْفِقْ عَلَيْكَ)) (١٥). وفيه خطاب للنفس الإنسانية من هذا الجانب يحثها على الجود والعطاء، ويقول: "فيا أهل الإنفاق، لا تظنوا أن ما أعطيتم كان من شيء يقبل النقص، فيمسك أحدكم عن إنفاقه، فإنه بقدر ما ينفق ينفق عليه" (ابن هبيرة، ١٤١٧هـ: ج٧، ص٢٥٨).

وإلى المعنى نفسه، يشير الحديث النبوي مخاطبا بني الإنسان فعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ الله عز وجل: ((مَا مِنْ يَوْمٍ يُصْبِحُ الْعِبَادُ فِيهِ إِلاَّ مَلَكَانِ يَنْزِلاَنِ، فيقول أَحَدُهُمَا: اللَّهُمَّ، أَعْطِ مُنْفِقًا خَلَفًا، وَيَقُولُ الآخَرُ: اللَّهُمَّ، أَعْطِ مُمْسِكًا تَلَفًا)) (١٦)

ودعاء الملَك في الحديث تأكيد على معنى الخلف؛ بل هو تأكيد على ما جاء في الآية الكرية في هذا الصدد فهو " معنى قوله ﴿ وَمَا أَنفَقْتُم مِّن شَيْءٍ فَهُوَ يُخْلِفُهُ ﴾ [سبأ: ٣٩]، فيتضمن الحث على الإنفاق معنى في وجوه الخير والتبشير بالخلف من فضل الله تعالى" (النووي، ١٣٩٢ه: ج٧، ص٧٩).

وقد يدخل للإنسان وسوسة نفسية أو حيلة شيطانية ليقول له ماذا تفعل نفقتك الصغيرة هذه أما عوز الناس وحاجتهم، ويصده عن الخير بهذه الوساوس؛ فيأتي العلاج النبوي النافع الذي يضرب في جذور النفس الإنسانية ليستل منها الداء؛ ففي الحديث عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رضي الله عنه، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: "مَنْ تَصَدَّقَ بِعَدْلِ تَمْرَةٍ مِنْ كَسْبٍ طَيِّبٍ، وَلاَ يَقْبَلُ اللهُ إِلَّا الطَّيِّبَ، وَإِنَّ اللهَ يَتَقَبَّلُهَا بِيَمِينِهِ، ثُمَّ يُرَبِّيهَا لِصَاحِبِهِ، كَمَا يُرَبِّي أَحَدُكُمْ فَلُوَّهُ، حَتَّى تَكُونَ مِثْلَ الجَبَلِ" (١٧).

وفي ضرب هذا المثال النبوي معالجة نبوية لهذه الأدواء التي تعصف بالنفس في هذا الدرب التعبدي، وبينه أنه ﷺ "ضرب المثل بالفلو؛ لأنه يزيد زيادة بينة، ولأن الصدقة نتاج عمله، ولأن صاحب النتاج لا يزال يتعاهده ويتولى تربيته، ثم إن النتاج أحوج ما يكون إلى التربية وهو فطيم إذا أحسن القيام وأصلح ما كان منه فاسدا انتهي

(١٥) متفق عليه: أخرجه البخاري في صحيحه (٦/ ٧٣)، برقم (٤٦٨٤)، كتاب: تفسير القرآن، باب: وكان عرشه على الماء. اخرجه مسلم في صحيحه، (٣/ ٧٧) برقم (٢٢٧١)، كتاب: الزكاة، باب: أنفق أُنفق عليك. واللفظ لمسلم.

(١٦) متفق عليه: أخرجه البخاري في صحيحه (٢/ ١١٥)، برقم (١٤٤٢)، كتاب: الزكاة، باب: فِي المُنْفِقِ وَالمُمْسِكِ. اخرجه مسلم في صحيحه (٣/ ٨٣)، برقم (٢٢٩٩)، كتاب: الزكاة، باب قَوْلِ اللهِ تَعَالَى: ﴿فَأَمَّا مَنْ أَعْطَى وَاتَّقَى، وَصَدَّقَ بِالحُسْنَى، فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَى﴾، واللفظ لها.

(١٧) أخرجه البخاري في صحيحه (٢/ ١٠٨)، برقم (١٤١٠)، كتاب: الزكاة، باب: الصَّدَقَةِ مِنْ كَسْبٍ طَيِّبٍ.

إلى حد الكمال، وكذلك عمل ابن آدم، لا سيما الصدقة التي يجاذيها الشح ويتشبث بها الهوى ويقتفيها الرياء ويكدرها الطبع، فلا تكاد تخلص إلى الله إلا موسومة بنقائص لا يجبرها إلا نظر الرحمن" (التُّورِبِشْتِي، ١٤٢٩ هـ: ج٢، ص٤٤١) .

وتلخيصا لما تقدم ذكره من هذه الأحاديث النبوية - وغيره الكثير إذ المتروك أكثر من المذكور وفي التمثيل ببعض كلمات جوامع الكلم كفاية وبيان - يمكن إجمال أساليب النبي ﷺ في حث المجتمع على التبرع في أمور، أذكر منها:

- حث المجتمع من خلال مخاطبة النفس الإنسانية وما تعانيه من حوائل نفسية في هذا الصدد كالبخل والخوف من الفقر نتيجة البذل والعطاء.
- تحبيب الصدقة إلى النفس لما يحصِّله الإنسان من رضوان الله عز وجل نتيجة لهذه الصدقة في العاجل والآجل.
- تحفيز أفراد المجتمع المسلم على الإنفاق ولو بالقليل لما له من عظم الأجر، وجزيل الثواب، وتعظيم القدر عند الله عز وجل.
- بيان أن الجزاء من جنس العمل، وأن الصدقة الطيبة ليس لها ثواب إلا العطاء في الدنيا، والأجر الكبير عند الله في الآخرة.

وإذا كان هذا هو منهج النبي ﷺ وعادته في الحث على التصدق والعطاء، يأتي دور الدعاة الصادقين في اقتفاء أثر نبوته، وأخذ النور من رسالته بما يواكب عصرهم، ويتماشى مع زمنهم، بحسب ما يملكونه من وسائل دعوية لتبليغ دعوتهم، وبحسب ما يعاصرونه من منصات رقمية يمكن من خلالها تقديم البذل والعطاء إلى المحتاجين، وتأتي منصة إحسان إحدى هذه المنصات المعاصرة التي يجتهد من خلالها الدعاة إلى الله في العصر الحالي، وهو المعنى الذي يشار إليه في قادم الأسطر والعبارات من خلال تناول وسائل الدعاة وأساليبهم في حث المجتمع على التبرع من خلال منصة إحسان.

المطلب الثاني

## أساليب الدعاة ووسائلهم في حث المجتمع على التبرع من خلال منصة إحسان

قبل الشروع في بيان ذلك الأمر في جانب البحث التطبيقي على منصة إحسان لا بد أولا من التفريق بين الوسائل والأساليب الدعوية؛ وقد فرق بينهما عبد الرب آل نواب؛ فجعل الوسائل أعم وأشمل من الأساليب؛ فقال موضحا لذلك بأن الأساليب: "تختص بالبيان والكلام، يقال أساليب الدعوة أي الطرائق البيانية التي يوصل بها الداعية دعوته إلى المدعوين، وأما الوسائل فهي الأعم مدلولا تشمل الطرائق البيانية وغيرها، إذ هي القنوات التي من خلالها يوصل الداعية كلمته إلى الآخرين كالمذياع والراي والكتاب والجريدة والشريط ومنبر الخطابة ودار الأيتام والمستشفى الخيري . . . الخ وهذا هو الفرق بين أساليب الدعوة ووسائلها " (آل نواب، ١٤٢٤هـ: ١٤٤) .

وفي ضوء ما تقدم ذكره يمكن ذكر أهو الفوارق بينهما من خلال الآتي:

- الأساليب تتعلق بالطرق الكلامية الشفهية أما الوسائل فتتعلق بالمنفذ الدعوي.
- الأساليب معنوية غالبا أما الوسائل فيغلب عليها أنها مادية.
- الأساليب أخص، أم الوسائل فهي أعم وأشمل.
- الأساليب محدود غالبا، أما الوسائل فهي غير محدودة.

وعند تنزيل التقسيم السابق على واقع منصة

"إحسان" وحال الدعوة إليها من خلال أنشطة الدعاة إلى الله عز وجل - من خلال ما هو منتشر على مواقع التواصل الاجتماعي، لاسيما تلك المواقع التي تعنى بالنشر عن المنصة مثل تويتر وغيره من المواقع - يمكن ملاحظات الآتي:

**أ) أهم الأساليب الدعوية التي يتبعها الدعاة لمنصة "إحسان":**

عند النظر إلى الواقع الدعوي المتعلق بمنصة "إحسان" يلاحظ بعض الأساليب الدعوية التي يتبعها الدعاة للدعوة إلى التبرع من خلال هذه المنصة المباركة، وفيما يأتي بيان لبعض من ذلك:

- **شرح ما تشتمل عليه المنصة من مصارف شرعية للزكوات:**

يعمد بعض العلماء والدعاة إلى الله للتبرع من خلال المنصة المباركة إلى شرح بعض المصارف الشرعية التي تتم من خلال المنصة مثل شرح بعض المصارف الشرعية لزكاة المال، مثل مصرف الفقراء، والمساكين، والغارمين. . إلخ، وكذا الحديث عن أوجه مصارف زكوات الفطر؛ فلا شك أن هذه الطريقة في الدعوة إلى المنصة المباركة من أكثر الطرق فاعلية لدى المتبرعين؛ فكثير منهم لا يستطيع إيجاد المنفذ الشرعي الآمن للتبرع بسهولة ويسر؛ فتأتي هذه الوسيلة الدعوية باعتبارها إحدى أهم الوسائل التي يلجأ إليها العلماء والدعاة إلى الله الداعون إلى المنصة المباركة "إحسان"[١٨].

- **الثناء على فكرتها وعلى القائمين عليها:**

وهذا ما يفعله بعض العلماء والدعاة إلى الله للتبرع من خلال منصة "إحسان" المباركة، وذلك من خلال ذكرها والثناء عليها وعلى فكرتها، وعلى جهود القائمين عليها، بل والدعاء لهم بالتوفيق والسداد، فهذا مما يقذف بالثقة في قلوب المتبرعين إلى المنصة المباركة؛ فلا شك أن الثقة هي المحور الأساسي الذي تقوم عليه فكرة التبرع إلى المنصة المباركة.

- **الحث على التبرع من خلال منافذها المختلفة:**

يعمد بعض العلماء والدعاة إلى الله إلى حث الناس على التبرع من خلال منصة "إحسان" المباركة عبر منافذها الرسمية الرقمية، وذلك من خلال بث الشرعية، والموثوقية، والثقة في هذه البوابة المباركة؛ بل هي في كثير من الأحيان أفضل من الطرق التقليدية التي قد لا تحقق المقصد الشرعي من التبرع من سد خُلة الفقير والمحتاج.

**ب) أهم الوسائل الدعوية التي يتبعها الداعون لمنصة "إحسان":**

تأتي الوسائل الدعوية التي يتبعها الدعاة للتبرع من خلال منصة "إحسان" بصورة أوسع من الأساليب -المذكورة سابقا -؛ إذ الوسائل هي أعم وأشمل، وهو المعنى المشار إليه آنفا في التفريق بينهما، وفيما يأتي عرض وبيان لبعض هذه الوسائل الدعوية:

- **ذكر التبرعات الكبرى للموسرين:**

من هذه الوسائل التي يستند إليها الدعاة للتبرع من خلال هذه المنصة المباركة ما يقومون به من ذكر تلك التبرعات الكبرى التي يقوم بها الموسرون في المملكة العربية السعودية، فذلك بلا ريب يبث الثقة في قلوب المتبرعين، ويحفز على مزيد من التبرع من خلالها؛ ومن ذلك ذكر ما

(١٨) من ذلك ما قام به الدكتور/ عبد الله المطلق، من خلال إحدى الفيديوهات الدعوية على موقع تويتر لمنصة "إحسان".
https://twitter.com/EhsanSA/status/

قدمه خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود حفظه الله من تبرع سخي بمبلغ ٢٠ مليون ريال للأعمال الخيرية وغير الربحية من خلال منصة إحسان التي تم إطلاقها مؤخراً كبوابة تقنية متكاملة تسهم في حوكمة وإدارة التبرعات واستدامتها. كما قدم صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز، ولي العهد رئيس مجلس الوزراء حفظه الله تبرعًا سخيًا بمبلغ ١٠ ملايين ريال للأعمال الخيرية وغير الربحية في منصة إحسان الوطنية للعمل الخيري، مع نشر الكتيبات التي تحث على ذلك[١٩] (بلة، ١٤٤٢ه: ٣٨) .

- **الدعوة الموسمية للإنفاق من خلال المنصة (كشهر رمضان) :**

ومن الوسائل الدعوية التي يتبعها الدعاة للتبرع من خلال المنصة المباركة ما يقومون به من الدعوة إلى التبرع أثناء مواسم الجود والطاعات، ومن ذلك ما يقوم به الدعاة من الدعوة إلى التبرع من خلال المنصة المباركة في شهر رمضان، والتحبيب إلى فعل الخيرات بالجود وإدخال السرور وتفريج هم المعسورين.

- **عرض حالات استلام التبرعات العينية على اختلاف صورها:**

فهذا مما لا ريب فيه يبث روح الثقة والبذل لدى المتبرعين، فلا شك أن إدخال السرور على المسلم، وتفريج كربته، وقضاء حاجته مما يسعد النفس ويحفزها على مزيد من البذل والعطاء في وجوه الخير. ومن ذلك ما قام به الداعون للتبرع من خلال المنصة المباركة استنادا على وسيلة عرض تلك الحالات التي استلمت التبرعات العينية المتمثلة في الكراسي المتحركة لأصحاب الهمم غير القادرين على شرائها؛ فيكون ذلك تحفيزا عظيما للمتبرعين.

ومن ذلك ما نشرته جمعية رحماء الصحية من الشكر لتبرعات إحسان، وكان ذلك في ٣٠ إبريل لعام ٢٠٢١م.

- **عمل موشن جرافيك:**

ومن الوسائل الدعوية كذلك التي اتبعها الدعاة لمنصة "إحسان" عمل وسم أو رابط لبعض أنشطة المنصة على صفحات التواصل، ومن ذلك الدعوة لنشاط التبرع للغارمين من خلال أيقونة "تيسرت" على تطبيق منصة "إحسان"، وهو أحد الأنشطة الفعالة في المنصة المباركة، وفيما يأتي عرض وبيان للتعريف بها، مع ذكر شروط المعسرين فيها:

**التعريف بها:** [٢٠]

هي فرص التبرع للمواطنين المعسرين ممن أثقلت كواهلهم الديون، وصدر بحقهم أمر تنفيذ قضائي من المحكمة وقد اشترطت اللجنة

(١٩) ينظر: منصة إحسان واجهة المملكة الخيرية، مرجع سابق، ص٣٩.

(٢٠) ينظر: الموقع الرسمي لمنصة إحسان: https://ehsan.sa/. وينظر: قيمة التكافل ودور المملكة العربية السعودية في تعزيزها:منصة إحسان أنموذجا، عمر بن سالم العمري، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، الناشر: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العدد: (٥٥)، ٢٠١٨م، (ص٨٠١).

الإشرافية على المنصة شروطا للاستحقاق.

**شروط المعسر:** (٢١)

١. أن يكون من مستفيدي الضمان الاجتماعي.
٢. أن يكون مبلغ المطالبة أقل من ١٠٠ ألف ريال.
٣. وجود أمر صادر من محكمة التنفيذ.
٤. عدم وجود أوامر تنفيذية قضائية أخرى.
٥. مُضي سنة كاملة على أمر التنفيذ.

**خطوات التبرع:** (٢٢)

وتأتي بعد ذلك خطوات التبرع من خلال هذه النافذة الطيبة "تيسَّرت" المنبثقة عن هذه المنصة المباركة من خلال تراكم التبرعات تباعا حتى تصل إلى المبلغ المستحق (قيمة الدين) على النحو الموضح أدناه:

شكل (٦) خطوات وفاء ديون معسري تيسرت من خلال تطبيق منصة "إحسان"(٢٣)

- **نشر الدعاة لبعض المقاطع الصوتية لمن فُرج عنهم بالتصدق:**

ومن الوسائل الدعوية التي اتبعها الدعاة للتبرع من خلال هذه المنصة المباركة ما نشروه من تسجيل بعض المقاطع الصوتية لبعض المكالمات الصوتية مع المعسرين الذين تم السداد عنهم من خلال هذه المنصة المباركة "إحسان"؛ فلا شك أن الأثر النفسي وإدخال السرور عليهم بذاك الفعل ينعكس انعكاسا طيبا في دفع همم أصحاب الأموال للتبرع والإنفاق وإدخال السرور عليهم.

- **تذكير الناس بالكتيبات الوقفية والتي تحث على الدعوة إلى الإنفاق في وجوه الخير المختلفة:**

ومن الوسائل الدعوية التي اتبعها الدعاة للتبرع من خلال هذه المنصة المباركة كذلك حث الناس وتذكيرهم بالكتيبات التي تحث على الدعوة إلى أوجه الخير المختلفة، مثل: "كسوة الأسر المحتاجة"، "سداد فواتير الأسر المعسرة"، وغيرها من أوجه الخير من خلال هذه المنصة المباركة.

## المطلب الثالث مقترح لأساليب الدعاة ووسائلهم في حث المجتمع على التبرع من خلال منصة إحسان

يأتي هذا المبحث لعرض بعض الوسائل والأساليب المقترحة للدعاة إلى الله لأجل حث المجتمع على التبرع من خلال منصة "إحسان" حتى يكون ذلك مشاركة فاعلة من البحث في هذا المضمار، ويندرج حديثي في هذا الجانب من خلال ما يأتي:

### أ) أهم الأساليب المقترحة:

ثمة بعض الأساليب المقترحة لإثراء هذا النشاط الدعوي المبارك، على النحو الآتي:

- **حث الدعاة بحسب مجال التبرع:**

يأتي الحث الدعوي للتبرع بحسب مجاله باعتباره أحد الأساليب الدعوية الفعالة لدى فئة المدعوين (المتبرعين) ، ويكون ذلك من خلال

(٢١) ينظر: الموقع الرسمي لمنصة إحسان: https://ehsan.sa/. وينظر: قيمة التكافل ودور المملكة العربية السعودية في تعزيزها:منصة إحسان أنموذجا، مرجع سابق، (ص٨٠١).
(٢٢) ينظر: الموقع الرسمي لمنصة إحسان: https://ehsan.sa/.
(٢٣) موقع تويتر لمنصة "إحسان". https://twitter.com/EhsanSA/status/

حشد النصوص الشرعية الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة الدالة على فضل التبرع لأحد المجالات؛ مثل: كفالة اليتيم، سد حاجة المحتاج، تفرج كرب الغارمين. . إلخ، ويكون ذلك بمصاحبة الدعوة للتبرع من خلال هذه البوابة الرقمية المباركة كل بحسب المجال المنوط به.

- **تشجيع التبرع الخيري باستخدام اللغة العاطفية:**

ومن الأساليب الدعوية كذلك العمل على حشد النصوص الشرعية قرآنا وسنة والتي تشجع على التبرع الخيري بالتأثير على جانب العاطفة من خلال كسر الحواجز النفسية تجاه التبرع مثل: حاجز الخوف من الفقر، حاجز الخوف من المستقبل، حاجز الخوف على الأهل والأولاد. . . وغيرها من الحواجز النفسية التي قد تعرض للمتبرعين وتعوق دون تبرعهم.

- **التركيز على الاحتياجات الواقعية ونشرها لدى المدعوين:**

لا ريب أن التركيز على الاحتياجات هو أحد أهم الأساليب الدعوية المحفزة على التبرع؛ فبحسب شدة حاجة المحتاج إلى ما يصله من تبرع مالا أو قيمة يكون التحفيز على التبرع؛ وعليه فإن التركيز على تلك الاحتياجات بلغة دعوية يرقق قلوب المدعوين، ويحفزهم على التبرع من خلال هذه المنصة المباركة "إحسان".

- **بناء الثقة وكسر حاجز الخوف لدى المتبرعين:**

يأتي حاجز الخوف من عدم وصول المال إلى من يستحقه أحد أهم الحواجز النفسية لدى المتبرعين التي تحول دون تبرعهم، فتأتي الشفافية والوضوح والإفصاح عن إجراءات التقصي عن كون الحالات المتبرع لها تمثل الحالات المطلوبة تمثيلا صادقا باعتبار ذلك كله أحد أهم الأساليب الدعوية اللازمة لتحفيز المتبرعين للتبرع من خلال منصة "إحسان".

**ب) أهم الوسائل المقترحة:**

أما في جانب الوسائل فالأمر أوسع، وثمة بعض الوسائل المقترحة لإثراء هذا النشاط الدعوي المبارك، على النحو الآتي:

**تفعيل خطبة الجمعة:**

تأتي خطبة الجمعة باعتبارها إحدى أهم الوسائل الدعوية المقترحة في هذا الصدد؛ فلا شك أن التقاء الداعية إلى الله بالمدعوين مرة كل أسبوع مع التذكير الدعوي اللازم من خلال ذكر الآيات القرآنية والأحاديث التي تحفز على البذل والعطاء والإنفاق لسد حاجة الغير عامة، وتنزيل ذلك على وجه الخصوص على التبرع من خلال هذه المنصة المباركة "إحسان".

**تفعيل المحاضرات الدعوية:**

أما المحاضرات الدعوية فهي أكثر خصوصية من خطبة الجمعة؛ وذلك بحسب طبيعة جمهورها من المدعوين، ففي هذا السياق الدعوي يأتي دور الداعية اللبيب من خلال توظيف هذه الوسيلة الدعوية التوظيف الأمثل في الدعوة إلى التبرع من خلال هذه المنصة المباركة بما يلائم ثقافة المدعوين في تلك الدروس، ويتماشى مع أحوالهم.

**الدعوة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة:**

وعلى إطار أوسع تأتي الدعوة إلى التبرع من خلال منصة إحسان عبر وسائل التواصل الاجتماعي المتعددة على اختلاف جمهورها، ومنها:

- **فيسبوك**: وهو أكبر الشبكات الاجتماعية في العالم.
- **تويتر**: وهو شبكة اجتماعية تعتمد على التغريدات.
- **إنستغرام**: وهو شبكة اجتماعية تعتمد على الصور ومقاطع الفيديو.
- **تيك توك**: وهو شبكة اجتماعية تعتمد على مقاطع الفيديو القصيرة.
- **يوتيوب**: وهو منصة للبث المباشر ومشاركة مقاطع الفيديو.
- **واتساب**: وهو تطبيق للرسائل الفورية.
- **سناب شات**: وهو تطبيق للرسائل الفورية يعتمد على الصور ومقاطع الفيديو التي تختفي بعد مشاهدتها مرة واحدة.

**الدعوة عبر شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) :**

تأتي بعد ذلك الدعوة إلى التبرع من خلال هذه المنصة المباركة "إحسان" عبر الإنترنت عن طريق إنشاء المحتويات الجذابة، وتوفير المعلومات اللازمة عن المنصة في المواقع المختلفة، ونشر مقاطع الفيديو والصور المحفزة من خلال المواقع المختلفة، ونشر قصص التبرع الناجحة -وفق الضوابط المذكورة لاحقا - والتي تشحذ الهمم لسد حاجة المحتاجين، وتفريج كرب المكروبين.

وعلى سبيل الإجمال ثمة بعض الوسائل الدعوية الأخرى التي يمكن من خلالها إثراء هذا النشاط الدعوي المبارك، على النحو الآتي:

- الاستفادة من وسائل الإعلام والدعايا المرئية والمسموعة.
- التعاون مع المؤسسات الخيرية المختلفة في أنحاء المملكة.
- عمل بعض الأفلام الوثائقية عن حالات بعض المعسرين قبل وبعد التبرع.
- إنشاء حملة توعوية للدعوة للتبرع من خلال منصة "إحسان".
- تنظيم الحملات الموسمية لاستثمار المواسم المختلفة.
- وضع اللوحات الإعلانية في الأماكن العامة والمنتزهات.
- التعاون مع بعض الأفراد المؤثرين الرقميين على صفحات التواصل الاجتماعي.

**المطلب الرابع ضوابط استخدام الوسائل والأساليب**

وبعد هذا الذكر لبعض المقترحات للوسائل والأساليب الدعوية المطروحة للتبرع للمنصة المباركة "إحسان"، ثمة بعض الضوابط التي لا بد من التذكير بها في هذا المطاف؛ لتكون صمام أمان دون الوقوع في بعض الأخطاء على اختلاف أنواعها:

**أ) الضوابط الفردية:**

- عدم التشهير بأصحاب الحاجات قبل أو بعد التبرع.
- عدم الضغط على المتبرعين أثناء ممارسة الدعوة لعملية التبرع.
- الحفاظ على أسرار وخصوصية الأفراد مع ضرورة الإذن قبل إبداء أي معلومة شخصية تستخدم أثناء الدعوة للتبرع.
- حماية بيانات المودعين أثناء وبعد عملية التبرع.
- ضرورة توفر الشفافية والوضوح بالنسبة للهدف والغرض من التبرع.
- عدم الوقوع في داء الشهرة أو السمعة.

**ب) الضوابط المؤسسية:**

- التأكد من شرعية المؤسسات الخيرية.

- التأكد من التزام المؤسسات بالقوانين المعمول بها في البلاد.
- استخدام أنظمة المراقبة والمحاسبة من خلال التقارير الدورية على العاملين.

**الخاتمـــــة**

**نتائج البحث وتوصياته**

**أ) أبرز النتائج:**

- تعتبر منصة إحسان هي إحدى صور استثمار البيانات والذكاء الاصطناعي لتعظيم أثر المشاريع والخدمات التنموية واستدامتها.
- يعتبر العمل الخيري أحد أهم الأعمال المشروعة والمنصوص عليها في آيات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة نظرا لما يحتله من تأثير فعال في المجتمع.
- أكَّد البحث على أن العمل الخيري هو أحد أهم الوسائل الدعوية الفعالة لما ينتج عنه من تأثير على قلوب المدعوين؛ إذ الإنسان أسير الإحسان.
- فرقٌ بين الوسائل والأساليب الدعوية أن الأساليب تتعلق بالطرق الكلامية الشفهية أما الوسائل فتتعلق بالمنفذ الدعوي، وكذا فإن الأساليب معنوية غالبا أما الوسائل فيغلب عليها أنها مادية. وكذا فإن الأساليب أخص، أما الوسائل فهي أعم وأشمل.
- تعمل منصة إحسان على سد خلة المجتمع في كثير من مجالات الحاجة والعوز؛ لذا في إحدى أهم البوابات الرقمية الفعالة في مجال التبرع والعمل الخيري.
- أكد البحث على أن بناء الثقة وكسر حاجز الخوف هو أحد أهم الأساليب الدعوية المهمة التي لا بد أن يركز عليها الدعاة إلى الله في الدعوة للتبرع من خلال منصة "إحسان".

**ب) أبرز التوصيات:**

- اتباع الدعاة للوسائل والأساليب المقترحة لأجل الدعوة للتبرع من خلال منصة إحسان كل بحسب مجاله وتخصصه المشتغل به.
- ضرورة مراعاة الضوابط المذكورة سواء على المستوى الفردي للدعاة الأفراد أم على المستوى المؤسسي للمؤسسات الدعوية المتعلق باستخدام الوسائل والأساليب.
- ضرورة تفعيل الدعاة لدور المساجد في الدعوة للتبرع من خلال منصة "إحسان" من خلال الخطب والدروس التوعوية بها.
- ضرورة عمل وزارة الشؤون الإسلامية على تثقيف الفريق القائم على العمل من خلال منصة "إحسان" سواء على المستوى الشرعي أو على المستوى الإداري.

**المصادر والمراجع**


١. ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات، ١٣٩٩هـ، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوى - محمود محمد الطناحي، الناشر: المكتبة العلمية - بيروت.

٢. ابن حجر، أحمد بن علي أبو الفضل، ١٣٧٩هـ، فتح الباري شرح صحيح البخاري، الناشر: دار المعرفة - بيروت، لبنان، ، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب

٣. ابن سيده، علي المرسي، ١٤١٧ه، المخصص، المحقق: خليل إبراهم جفال، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة: الأولى.

٤. ابن عاشور، محمد الطاهر، ١٩٨٤ هـ، التحرير

والتنوير، ، الناشر: الدار التونسية للنشر - تونس، سنة النشر.

٥. ابن فارس، أحمد، ١٣٩٩ه، معجم مقاييس اللغة، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر.

٦. ابن منظور، محمد بن مكرم بن على ١٤١٤ هـ، لسان العرب، الناشر: دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة.

٧. ابن هُبَيْرَة، يحيى، ١٤١٧هـ، الإفصاح عن معاني الصحاح، ، المحقق: فؤاد عبد المنعم أحمد، دار الوطن.

٨. الأزهري، محمد بن أحمد، ٢٠٠١م، تهذيب اللغة، ، المحقق: محمد عوض مرعب، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت، الطبعة: الأولى.

٩. آل نواب، عبد الرب بن نواب الدين بن غريب الدين، ١٤٢٤ه، أساليب دعوة العصاة، الناشر: الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة، الطبعة: السنة السادسة والثلاثون - العدد (١٢٣). ـ.

١٠. البخاري، محمد بن إسماعيل، ١٤٢٢ه، صحيح البخاري، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة الطبعة: الأولى.

١١. البشار، جلال سعد، ١٩٩٩م، مناهج الدعوة إلى الله تعالى، دار حنون للطباعة، القاهرة مصر، الطبعة الأولى.

١٢. بلة، بركات، ٢٠٢١م، منصة إحسان واجهة المملكة الخيرية، مجلة الحج والعمرة، وزارة الحج، العدد ٩١٦.

١٣. التُّورِبِشْتِي، فضل الله بن حسن، ١٤٢٩ هـ الميسر في شرح مصابيح السنة، تحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، الناشر: مكتبة نزار مصطفى الباز، الثانية، - ٢٠٠٨ هـ.

١٤. الجمل، أحمد محمد عبد العظيم، ١٤٣٠ه، العمل التطوعي في ميزان الإسلام، دار السلام للطباعة والنشر، مصر، ط ا.

١٥. الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي، ١٤٠٧ هـ١٩٨٧ م، الصحاح ، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الناشر: دار العلم للملايين - بيروت، لبنان، الطبعة: الرابعة

١٦. الحجاج، مسلم، صحيح مسلم، المحقق: مجموعة من المحققين، الناشر: دار الجيل - بيروت، الطبعة: مصورة من الطبعة التركية.

١٧. الحربي، عائشة بنت مرشود، ٢٠١٦م، إسهامات المرأة المسلمة في العمل التطوعي الخيري: صدر الإسلام نموذجا، جامعة طنطا - كلية التربية، العدد ٦٢، إبريل.

١٨. الرازي، محمد بن أبي بكر، ١٤٢٠هـ، مختار الصحاح، المحقق: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت صيدا.

١٩. الزَّبيدي، مرتضى، د. ت، تاج العروس من جواهر القاموس، المحقق: مجموعة من المحققين، الناشر: دار الهداية.

٢٠. الزرقاني، محمد عبد العظيم، ١٤١٥هـ، مناهل العرفان في علوم القرآن، المحقق: فواز أحمد زمرلي، دار النشر: دار الكتاب العربي، البلد: بيروت، الطبعة: الأولى.

٢١. زيدان، عبد الكريم، ١٤٢١هـ، أصول

الدعـوة، النـاشر: مؤسسـة الرسـالة، الطبعـة: التاسـعة

٢٢. السـلطان، ناجـي بـن دايـل، دليـل الداعيـة، دار طيبـة الخـضراء، الطبعـة: الأولى

٢٣. الشَّرِيْـف، مُحَمَّـد بـن مُوسَـى، ١٤٢٤ه، التدريـب وأهميتـه في العمـل الإسـلامي، النـاشر: دار الأندلـس الخـضراء للنـشر والتوزيـع، جـدة – المملكـة العربيـة السـعودية، الطبعـة: الرابعـة.

٢٤. الطـبري، محمـد بـن جريـر، ١٤٢٠ هـ، جامـع البيـان في تأويـل القـرآن، ، المحقـق: أحمـد محمـد شـاكر، النـاشر: مؤسسـة الرسـالةن الطبعـة: الأولى.

٢٥. العثيمـين، محمـد بـن صالـح، ١٤٠٧هـ، رسـالة في الدعـوة إلى الله، فتوزيـع مركـز شـؤون الدعـوة بالجامعـة الإسـلامية، المدينـة المنـورة، المملكـة العربيـة السـعودية، الطبعـة الأولى.

٢٦. عمـر، أحمـد مختـار عبـد الحميـد ١٤٢٩ هـ، معجـم اللغـة العربيـة المعـاصرة، بمسـاعدة فريـق عمـل، النـاشر: عـالم الكتـب، الطبعـة: الأولى.

٢٧. العمـري، عمـر بـن سـالم ٢٠١٨م، قيمـة التكافـل ودور المملكـة العربيـة السـعودية في تعزيزهـا: منصـة إحسـان أنموذجـا، مجلـة الجامعة الإسـلامية للعلـوم الشرعيـة، النـاشر: الجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة، العـدد: (٥٥).

٢٨. عيـاض، موسـى ١٤١٩ هـ، إِكـمَالُ المُعْلِـمِ بِفَوَائِـدِ مُسْـلِم، (المتـوفى: ٥٤٤هـ)، المحقـق: الدكتـور يحْيَـى إِسْـمَاعِيل، النـاشر: دار الوفـاء للطباعـة والنـشر والتوزيـع، مـصر، الأولى.

٢٩. غلـوش، أحمـد محمـد ١٤٠٧ه، الدعـوة الإسـلامية: أصولهـا ووسـائلها، دار الكتـاب المـصري، الطبعـة الثانيـة

٣٠. القرطبـي، محمـد بـن أحمـد، ١٣٨٤ه، الجامـع لأحـكام القـرآن، تحقيـق: أحمـد البـردوني وإبراهيـم أطفيـش، النـاشر: دار الكتـب المصريـة – القاهـرة، الطبعـة: الثانيـة.

٣١. محمـود، عـلي عبـد الحليـم، ١٤١٢ هـ، فقـه الدعـوة إلى الله، دار الوفـاء، المنصـورة، مـصر، الطبعـة الأولى، سـنة

٣٢. المصعبـي، ناجـي بـن أحمـد، ٢٠١٨، الإسـهامات الدعويـة للعمـل الخـيري الخـاص في المملكـة العربيـة السـعودية، جامعـة الأزهـر، مجلـة كليـة اللغـة العربيـة بنـين بجرجـا، العـدد (٢٢).

٣٣. المطـوع، عبـد الله محمـد، ١٤٢٤ه، الجهـود الدعويـة للمؤسسـات الخيريـة في المملكـة العربيـة السـعودية (رسـالة دكتـوراه)، جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود، قسـم الدعـوة والأعـلام.

٣٤. المطـوع، عبـد الله، ١٤٢٩هـ، العمـل الخيري المؤسـسي (ماجسـتير)، جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود.

٣٥. معجـم المصطلحـات والألفـاظ الفقهيـة، محمـود عبـد الرحمـن عبـد المنعـم، النـاشر: دار الفضيلـة.

٣٦. المنـاوي، زيـن الديـن عبـد الـرؤوف القاهـري، ١٤١٠ه، التوقيـف عـلى مهـمات التعاريـف، النـاشر: عـالم الكتـب ٣٨ عبـد الخالـق ثروت-القاهـرة، الطبعـة: الأولى.

٣٧. المنـاوي، محمـد المدعـو بعبـد الـرؤوف، ١٣٥٦ه، فيـض القديـر شرح الجامـع الصغـير، المكتبـة التجاريـة الكـبرى – مـصر، الطبعـة:

الأولى،.

٣٨. النجـار، عبدالهـادي بـن عـلي ٢٠٠٩م، العمـل الخـيري في الإسـلام: دراسـة في النصوص الشرعيـة التـي تحكمـه و دوره في تحقيـق التكافـل الاجتماعـي و التنميـة المحليـة مـع تقييـم لأداء بعـض الجمعيـات الخيريـة، مجلـة البحـوث القانونيـة والاقتصاديـة، جامعـة المنصـورة – كليـة الحقـوق، المجلد/ العـدد: ع ٤٦، أكتوبـر.

٣٩. النـووي، محيـي الديـن يحيـى بـن شرف ١٣٩٢ه، المنهـاج شرح صحيـح مسـلم بـن الحجـاج، دار إحيـاء الـتراث العـربي – بـيروت، الطبعـة: الثانيـة.

٤٠. الموقع الرسمي لمنصة إحسان:

https: //ehsan. sa/.

٤١. موقع تويتر لمنصة "إحسان".

https: //twitter. com/EhsanSA/status/

**The Sources and References**

1. Ibn al-Athir, Majd al-Din Abu al-Su'adat, 1399 AH, "Al-Nihaya fi Gharib al-Hadith wa al-Athar," Edited by: Tahir Ahmad al-Zawi - Mahmoud Muhammad al-Tanahi, Publisher: Al-Maktaba Al-Ilmiyya - Beirut.
2. Ibn Hajar, Ahmad ibn Ali Abu al-Fadl, 1379 AH, "Fath al-Bari Sharh Sahih al-Bukhari," Publisher: Dar al-Ma'arif – Beirut, Lebanon, Edited and Supervised by: Muhammad Fuad Abd al-Baqi.
3. Ibn Sayyidah, Ali al-Mursi, 1417 AH, "Al-Mukhassas," Edited by: Khalil Ibrahim Jafal, Publisher: Dar Ihya' al-Turath al-Arabi - Beirut, First Edition.
4. Ibn Ashur, Muhammad al-Tahir, 1984 CE, "Al-Tahrir wa al-Tanwir," Publisher: Dar al-Tunisiyya lil-Nashr - Tunis, Publication Year.
5. Ibn Farris, Ahmad, 1399 AH, "Mu'jam Maqayis al-Lughah," Edited by: Abdul Salam Muhammad Harun, Publisher: Dar al-Fikr.
6. Ibn Manzur, Muhammad ibn Mukarram ibn Ali, 1414 AH, "Lisan al-Arab," Publisher: Dar Sader – Beirut, Third Edition.
7. Ibn Hubayra, Yahya, 1417 AH, "Al-Ifsah an Ma'ani al-Sahah," Edited by: Fuad Abdul Mun'im Ahmad, Dar al-Watan.
8. Al-Azharī, Muhammad ibn Ahmad, 2001 CE, "Tahdhib al-Lughah," Edited by: Muhammad 'Awad Mur'ib, Publisher: Dar Ihya' al-Turath al-Arabi - Beirut, First Edition.
9. Al-Nawab, Abdul Rab ibn Nawab al-Din ibn Ghurayb al-Din, 1424 AH, "Asalib Da'wat al-'Asa," Publisher: Islamic University in Al-Madinah, 36th Year, Issue (123).
10. Al-Bukhari, Muhammad ibn Ismail, 1422 AH, "Sahih al-Bukhari," Edited by: Muhammad Zuhayr bin Naser al-Naser, Publisher: Dar Tawq al-Najah, First Edition.
11. Al-Bashar, Jalal Saad, 1999 CE, "Manahij al-Da'wah ila Allah Ta'ala," Dar Hunoon lil-Tiba'ah, Cairo, Egypt, First Edition.
12. Bala, Barakat, 2021 CE, "Manshah Ihsan: Wajhat al-Mamlakah al-Khayri-

20. Al-Zurqani, Muhammad Abdul Azim, 1415 AH, "Manahil al-'Irfan fi 'Ulum al-Quran," Edited by: Fawwaz Ahmad Zumayli, Dar al-Kutub al-Arabi, Beirut, First Edition.
21. Zaidan, Abdul Karim, 1421 AH, "Usul al-Da'wah," Publisher: Foundation for Message, Ninth Edition.
22. Al-Sultan, Naji bin Dayil, "Daleel al-Da'i," Dar Taybah al-Khadra', First Edition.
23. Al-Sharif, Muhammad bin Musa, 1424 AH, "Al-Tadrib wa Ahmiyyatu fi al-'Amal al-Islami," Publisher: Dar al-Andalus al-Khadra' for Publishing and Distribution, Jeddah - Kingdom of Saudi Arabia, Fourth Edition.
24. Al-Tabari, Muhammad ibn Jarir, 1420 AH, "Jami' al-Bayan fi Tafsir al-Quran," Edited by: Ahmad Muhammad Shakir, Publisher: Message Foundation, First Edition.
25. Al-Uthaymeen, Muhammad bin Salih, 1407 AH, "Risalah fi al-Da'wah ila Allah," Distributed by the Da'wah Affairs Center at the Islamic University, Al-Madinah, Kingdom of Saudi Arabia, First Edition.
26. Omar, Ahmed Mukhtar Abdul Hamid, 1429 AH, "Mu'jam al-Lughah al-Arabiyya al-Mu'asirah," with the assistance of a working team, Publisher: Alam al-Kutub, First Edition.
27. Al-Umari, Umar bin Salim, 2018 CE, "The Value of Solidarity and the Role of the Kingdom of Saudi Arabia in its yyah," Al-Hajj wal-Umrah Magazine, Ministry of Hajj, Issue 916.
13. Al-Turpūshtī, Fadl Allah ibn Hasan, 1429 AH, "Al-Maysar fi Sharh Masabih al-Sunnah," Edited by: Dr. Abdul Hamid Hendawi, Nizar Mustafa al-Baz Library, Second Edition - 2008.
14. Al-Jamal, Ahmed Muhammad Abdul Azim, 1430 AH, "Al-'Amal al-Tatawwu'i fi Meezan al-Islam," Dar al-Salam for Printing and Publishing, Egypt, First Edition.
15. Al-Jawhari, Abu Nasr Isma'il ibn Hammad al-Farabi, 1407 AH / 1987 CE, "Al-Sahah," Edited by: Ahmad Abdul Ghafour Attar, Dar al-'Ilm li al-Malayin – Beirut, Lebanon, Fourth Edition.
16. Al-Hajjaj, Muslim, "Sahih Muslim," Verified by a group of scholars, Publisher: Dar al-Jeel - Beirut, Illustrated Edition from the Turkish edition.
17. Al-Harbi, Aisha bint Murshid, 2016 CE, "Contributions of Muslim Women in Charitable Voluntary Work: The Early Era of Islam as a Model," Tanta University - Faculty of Education, Issue 62, April.
18. Al-Razi, Muhammad ibn Abi Bakr, 1420 AH, "Mukhtaar al-Sahah," Edited by: Yusuf al-Sheikh Muhammad, Al-Asriyya Library - Dar al-Namudhajiyya, Beirut - Sidon.
19. Al-Zubaydi, Murtada, Dr., "Taj al-Arus min Jawahir al-Qamus," Verified by a group of scholars, Publisher: Dar al-Huda.

stitutional Charitable Work (Master's Thesis)," Imam Muhammad bin Saud University.

35. Dictionary of Jurisprudential Terms and Vocabulary, Mahmoud Abdul Rahman Abdul Moneim, Publisher: Dar al-Fadila.

36. Al-Munawi, Zain al-Din Abd al-Rauf al-Qahiri, 1410 AH, "Al-Tawqif 'ala Mahamat al-Ta'arif," Publisher: Alam al-Kutub 38 Abdul Khaliq Tharwat - Cairo, First Edition.

37. Al-Munawi, Muhammad Al-Madduh, known as Abdul Rauf, 1356 AH, "Fayd al-Qadir Sharh al-Jami' al-Saghir," Al-Kutub al-Tijariyya Library - Egypt, First Edition.

38. Al-Najjar, Abdul Hadi bin Ali, 2009 CE, "Charitable Work in Islam: A Study in the Sharia Texts Governing It and Its Role in Achieving Social Solidarity and Local Development with an Evaluation of the Performance of Some Charitable Associations," Journal of Legal and Economic Research, Mansoura University - Faculty of Law, Volume/Issue: 46, October.

39. Al-Nawawi, Muhyi al-Din Yahya ibn Sharaf, 1392 AH, "Al-Minhaj Sharh Sahih Muslim ibn al-Hajjaj," Dar Ihya' al-Turath al-Arabi - Beirut, Second Edition.

40. Official website of the Ihsan platform: https://ehsan.sa/.

41. Twitter account for the "Ihsan" platform: https://twitter.com/EhsanSA/status/.

Promotion: Ihsan Platform as a Model," Journal of the Islamic University for Shari'a Sciences, Islamic University in Al-Madinah, Issue (55).

28. Ayyad, Musa, 1419 AH, "Ikmāl al-Mu'alim bi-Fawā'id Muslim," (d. 544 AH), Verified by: Dr. Yahya Isma'il, Publisher: Dar al-Wafa' for Printing, Publishing, and Distribution, Egypt, First Edition.

29. Ghulush, Ahmed Muhammad, 1407 AH, "Al-Da'wah al-Islamiyyah: Usulaha wa Wasailuha," Dar al-Kutub al-Masri, Second Edition.

30. Al-Qurtubi, Muhammad ibn Ahmad, 1384 AH, "Al-Jami' li Ahkam al-Quran," Edited by: Ahmad al-Barduni and Ibrahim Atfaysh, Publisher: Dar al-Kutub al-Masriyya - Cairo, Second Edition.

31. Mahmoud, Ali Abdul Halim, 1412 AH, "Fiqh al-Da'wah ila Allah," Dar al-Wafa', Mansoura, Egypt, First Edition.

32. Al-Musbahi, Naji bin Ahmed, 2018, "Dawa Contributions to Charitable Work in the Kingdom of Saudi Arabia," Al-Azhar University, Journal of the College of Arabic Language for Boys in Jirja, Issue (22).

33. Al-Matwa, Abdullah Muhammad, 1424 AH, "Dawa Efforts of Charitable Institutions in the Kingdom of Saudi Arabia (Ph.D. Thesis)," Imam Muhammad bin Saud University, Department of Da'wah and Media.

34. Al-Matwa, Abdullah, 1429 AH, "In-

# Contents

**Editorial** ..... G

## Research Service

- Colleges Students Perceptions of Integrating Their Peers with Intellectual Disability and Autism: Evidence from Saudi Arabian Universities.
  **Dr. Bandar A. Alhossan** ..... 1
- Narrative Vision in "Maṣāri‘ al-‘Ushshāq by ls-Srrāj al-Qāri’.
  **Abeer bint Fahd Al Ghuwairy** ..... 27
- Restricting the Meaning of Absolute Existents in the Dictionary An analytical study in light of the seventh critic from the book al-Jāsūs ‘alá al-Qāmūs.
  **Dr. Bader Ayed AL kalbi** ..... 64
- The Verdiction of Procedures on Endowments for Benefits of Investment: Jurisprudence's Comparative Studies with The Law of General Authority of Endowments.
  **Dr Hmoud bin Sa"adoun bin Mfarreh Al-Bhairan** ..... 84
- Characteristics of the Meccan discourse in Surat Al-Homaza ( A Rhetorical study).
  **Dr.Bayan Bint Ebrahim Abdul Aziz Alsif** ..... 106
- Absolute Voluntary Prayer During of the Time of Equator Level of the Sun on Friday (A Jurisprudential Study).
  **Dr. Ayyob bin Furih bin Saleh Al-Bahlal** ..... 128
- The effectiveness of the differences of E-training environment (Synchronous and Blended) on graduate students’ learning outcomes designing skills of multimedia.
  **Dr. Abdulaziz Ali Alzahrani** ..... 158
- The Word "Hit Him" and its Implications in Judging the Narrator and the Narrator.
  **Dr. Sultan Othman** ..... 185
- The Reality of Integrating Boys’ Students in the Primary Grades into Girls’ Schools for the Primary Stage, and Ways to Develop it from the Female Teachers’ Point of View. (A Field Study in Riyadh City ).
  **Dr. Abeer Saleh Abdulaziz Al-Shuwair** ..... 203
- Methods of Preachers in Urging Society to Donate through Charitable Work Platforms - The Ihsan Platform as a Model:descriptive and Analytical Study.
  **Dr. Abdullah bin Nasser Al-Atani** ..... 236

# Editorial

In the name of Allah, Most Gracious, Most Merciful. Praise is to Allah, the Cherisher and Sustainer of the worlds. Peace upon prophet Mohammad and to all of his successful followers.

Today dear readers, the editorial board of the journal of Human and Administrative Sciences are pleased to present Vol.33 Issue 2 in 1445 H/2023. In this issue, the journal editorial board continue to apply the journal policy in terms of the and originality of different topics. All the papers were subject to scrutiny review and they will contribute effectively to research ethics in terms of research originality. We thank all researchers for their contribution to the journal of Human and Administrative Sciences in Majmaah University and their trust of the journal

This issue consists of 10 researches in different disciplines.

Finally, I would like to thank the members of editorial board for their successful efforts to bring this work to exist between your hands. The editorial members are always happy to receive your suggestions and will be taken under consideration. All what we have achieved is due to Allah blessings and then to your cooperation as researchers and writers. We are always waiting for your contribution on the journal's email.

Editor-in-Chief

**Prof. Tareq Suliman Al-Bhlal**

# Journal of
## Human and Administrative Sciences


### Editorial Board

Editor-in-Chief

**Prof. Tareq Suliman Al-Bhlal**

Managing Editor

**Dr. Mohammed Sulaiman Al-Nasyan**

Editorial Board Members

**Prof.Abdulrahman Ahmad Alsabet**

**Dr. Kaled Ibrahem Al-Ofisan**

**Dr. Ali Abdulkarim Al-Saawi**

**Dr. Ali Abdullah Al-Hijris**

**Dr. Abdullah Nasser Al-Atni**

### Advisory Board

**Prof. Ahmad Mohammad Kishk**
Cairo University, Egypt

**Prof. Ramesh Chand Sharma**
Delhi University, India

**Prof. Ali Asaad Watfa**
Kuwait University, Kuwait

**Prof. Mark Letourneau**
Weber State University, USA

**Prof. Mohammad Quayum**
International Islamic University, Malaysia

**Prof. Nasser Spear**
Melbourne University, Australia

# Publishing Guidelines

## I. General Guidelines

1. The journal publishes academic studies in the era of humanities and administrative in Arabic and English languages.
2. The journal publishes original, innovative work; which follows a sound methodology, referencing and have a proper thought and maintain language and style. Articles must not be a part of thesis or books.
3. The author(s) must provide three printed copies with a summary not exceeding (200) words. Articles submitted in English should provide a summary in Arabic language.
4. Research submitted for possible publication should not exceed 40 pages; size 2128/ cm. In Arabic text, please use Traditional Arabic, with font size 16 for the main text and bold for the title. In English texts, please use Times New Roman, with font size 12 for the main text and bold type 13 for the title. Also, use Traditional Arabic, size 12 for Arabic footnotes and Times New Roman size 10 for English footnotes.
5. The author should declare that the article submitted to the journal should not have been published before in their current or substantially similar form, or be under consideration for publication with another journal. Once the article is to be accepted, it is not permitted to be published in another journal.
6. All submissions are refereed and judged on academic rigor and originality. Initial comments are sent back to authors to carry out corrections before the final acceptance of the articles.
7. The author will be notified of the decision of accepting or rejecting of the article. The submitted articles are the sole property of the journal whether the article is to be accepted/ rejected.
8. It is not allowed to republish the journal' articles in other sources without a written permission from the editor-in-chief.
9. The author of accepted articles will receive a complimentary author package of a hard copy of the journal issue as well as (5) re-prints of the article.

## II. Technical Guidelines

1. A cover letter should be attached to the submitted article requesting an opportunity for possible publications. Details of each of the contributing authors should be supplied; as full name, title, the affiliation, postal address and correct email address.
2. Tables and figures should fit the space provided on the journal' pages (12X18 cm).
3. Article files should be provided in Microsoft Word format.
4. You should cite publications in the text using the last named author's name, followed by the year (Smith, 2015). Page No. to be added in case of quotation (Smith, 2015: 66). (Smith et al., 2015), to be used when there are two or more authors.
5. At the end of the paper a reference list in alphabetical order should be supplied using the surname. All references related to the article to be included.
   - *For books* Surname, Initials (year). Title of Book. Publisher, Place of publication. e.g. Harrow, R. (2005). No Place to Hide, Simon & Schuster, New York, NY.
   - *For journals* Surname, Initials (year), "*Title of article*", *Journal Name*, volume, number, pages. e.g. Capizzi, M.T. and Ferguson, R. (2005)."Loyalty trends for the twenty-first century", *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 22 No. 2, pp. 72 - 80.
6. Footnotes should be consisted and used only if absolutely necessary and must be identified in the text by consecutive numbers, enclosed in square brackets.
7. Appendices go after the reference list.

## About the Journal

### Journal of Human and Administrative Sciences

The Journal of Human and Administrative Sciences is refereed and scientific periodical that publishes research in human and administrative sciences. It is published by the Publication and Translation Center at Majma'ah University in March, June , September and December. The first issue of the Journal was released in 1432 H/2012.

### Vision

To be a distinguished journal that is recognized by world databases.

### Mission

Publishes refereed scientific research in human and administrative sciences according to research ethical standards and academic rules.

### Objectives

1- To reinforce multi-, inter-, and trans-disciplinary research in human and administrative sciences in the Arab world.
2- To contributes in spreading and sharing knowledge pertaining to the development of scientific theories in human and administrative sciences.
3- To meet local and regional researchers' need to publish their research in human and administrative sciences in conformity with reviewing standards for promotion purposes.

### Correspondence and Subscription

Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: 66 Almajmaah
Tel: 0164043609 / 0164041115 - Fax : 016 4323156
E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© Copyrights 2022 (1444 H) Majmaah University

All rights reserved. No part of this Journal may be reproduced in any form or any electronic or mechanical means including photocopying or recording or uploading to any retrieval system without prior written permission from the Editor-in-Chief.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Majmaah University

جامعة المجمعة
Majmaah University

# Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published by the
Publishing and Translation Center at Majmaah Universtiy

No. (33) Issue (2) Jumada AL-Thani 1445 H - December 2023 ISSN: 1658 - 6204

Publishing & Translation Center - MU

**IN THE NAME OF ALLAH،**
**THE MOST GRACIOUS،**
**THE MOST MERCIFUL**

جامعة المجمعة
Majmaah University

# Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published by the Publishing and Translation Center at Majmaah University

No. (33) Issue (2) Jumada AL-Thani 1445 H - December 2023 ISSN: 1658 - 6204


- **Colleges Students Perceptions of Integrating Their Peers with Intellectual Disability and Autism: Evidence from Saudi Arabian Universities .**
  Dr. Bandar A. Alhossan.
- **Narrative Vision in "MaŞāri‘al-›Ushshāq by ls-Srrāj al-Qāri›.**
  Dr. Abdullah bin Sa'eed Abu Daasir.
- **Restricting the Meaning of Absolute Existents in the Dictionary An analytical study in light of the seventh critic from the book al-Jāsūs ‘alá al-Qāmūs .**
  Dr. Bader Ayed AL kalbi.
- **The Verdiction of Procedures on Endowments for Benefits of Investment: Jurisprudence's Comparative Studies with The Law of General Authority of Endowments.**
  Dr Hmoud bin Sa"adoun bin Mfarreh Al-Bhairan.
- **Characteristics of the Meccan discourse in Surat Al-Homaza ( A Rhetorical study).**
  Dr.Bayan Bint Ebrahim Abdul Aziz Alsif.
- **Absolute Voluntary Prayer During of the Time of Equator Level of the Sun on Friday (A Jurisprudential Study).**
  Dr. Ayyob bin Furih bin Saleh Al-Bahlal .
- **The effectiveness of the differences of E-training environment (Synchronous and Blended) on graduate students' learning outcomes designing skills of multimedia.**
  Dr. Abdulaziz Ali Alzahrani.
- **The Word "Hit Him" and its Implications in Judging the Narrator and the Narrator.**
  Dr. Sultan Othman.
- **The Reality of Integrating Boys' Students in the Primary Grades into Girls' Schools for the Primary Stage, and Ways to Develop it from the Female Teachers' Point of View. (A Field Study in Riyadh City ).**
  Dr. Abeer Saleh Abdulaziz Al-Shuwair.

  .
- Prof. Mohammed Ali Mohammed Al-Qarni .


مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center

شركة مطابع جامعة المجمعة
Majmaah University Press Co.