ARID

International Journal of Social Sciences and Humanities

مَجلةُ أُريد الدَّولية للعُلوم الإنسانية والاجتماعية

VOL. 1 NO. 2 July 2019

ISSN : 2663-774X

ARID PUBLICATIONS

ARID.MY/J/AIJSSH

ARID

ARAB RESEARCHER ID

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

Editorial Board هيئة التحرير

أ.د/ عبد الرازق مختار محمود كلية التربية – جامعة أسيوط – مصر

Prof. Dr. Abdel Razek Mokhtar Mahmoud

Editor –in- Chief رئيس التحرير

arid.my/0001-2264

أعضاء التحرير

1. أ. د/ نورة بوعيشة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة، الجزائر.
2. أ. د/ عبد الرزاق أحمد إبراهيم، عميد كلية التربية بجامعة أجيال الأمريكية ، سوريا.
3. أ. د/ عبد المهيمن أحمد خليفة، كلية التربية - الجامعة المستنصرية، العراق.
4. أ.م.د/ أميرة زبير رفاعي سمبس، كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
5. أ. م. د/ ماريان ميلاد منصور كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.
6. أ. م. د/ مصطفى السويدي، جامعة بغداد، العراق.
7. د/ منى أحمد الشاوي، وزارة التعليم والتعليم العالي، قطر.
8. د/ شيماء صلاح حسين العبيدي، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.
9. د/ سيف السويدي، جامعة ملايا، ماليزيا.

أعضاء اللجنة الاستشارية العليا

1. أ.د معمر رتيب محمد عبدالحافظ
2. أ.د خالد جمال أحمد حسن
3. أ.د. عبد السلام سبع الطائي
4. أ.د محمد رجب عبد الحكيم علي نصير
5. أ.د حسن يشو
6. أ.د نضال مجيد عبود
7. أ.د ساجدة طه محمود
8. أ.د شعبان عبد الحميد رفاعي محمد
9. أ.د عمر فواز صديق سليمان
10. أ.د خليل اسماعيل
11. أ.د أنور احمد سليم
12. أ.د عائشة محمود عبدالعال
13. أ.د انعام الشهابي
14. أ.د عبد السلام الطائي

لجنة المراجعة اللغوية والترجمة

1. أ.د/ أميرة زبير رفاعي سمبس
2. د/ منى أحمد عبدالغني الشاوي
3. أ/ إنتصار فرغلي عبد العظيم محمد

The Board of Trustees مجلس الامناء

أ.د.محمود عبد العاطى ابو حسوب
Prof. Dr.Mahmoud Abdel-Aty

arid.my/0001-8321

أ.د سلوان كمال جميل العاني
Prof.Dr. Salwan K.J.Al-Ani

arid.my/0001-1999

أ.د. عبدالرازق مختار محمود
Prof. Dr.Abdel Razek Mokhtar

arid.my/0001-2264

أ.د سعد سلمان عبد الله المشهداني
Prof. Dr.Saad Salman Abdallah

arid.my/0001-6136

أ.م.د . ناصر محمود احمد الراوي
Assoc. Prof.Dr.Naser Mahmoud

arid.my/0002-0775

أ.م.د.مصطفى عبدالله السويدي
Assoc. Prof.Dr.Mustafa Abdullah

arid.my/0001-7762

Journal details	**معلومات عن المجلة**
Semi-annual	نصف سنوية
Free publication fees	رسوم النشر في المجلة / مجانا
All researches are open access	جميع البحوث العلمية مفتوحة الولوج
All scientific research should be sent for publication through	ترسل البحوث العلمية الى المجلة عبر التفاصيل أدناه
ARID.MY/J/AIJSSH AIJSSH@ARID.MY ISSN : 2663-774X	

Published by Arabic Researcher ID (ARID)

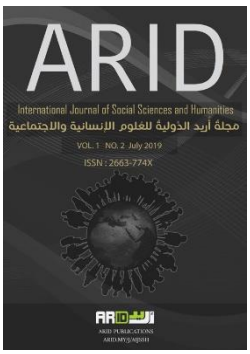
فهرس المجلة | Index

البحث	اسم الباحث / الباحثين	ص
رسالة المحرر		5
مهارات التواصل اللغوي ومدى توافرها لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية	عبد الرازق مختار محمود صابر علام عثمان	8
الدور السياسي والإداري للصينيين في عهد أوكتاي خان (626- 640 هـ/ 1228-1242م)	سعاد هادي حسن الطائي	51
الألقاب والمهام الوظيفية المستحدثة لوزراء الملك سنوسرت الأول	محمود عبدالرازق عبدالعال حسن	64
جريمة التهريب البشري والاتجار بالبشر في المواثيق الدولية- دراسة تطبيقية لظاهرة المهاجرين الإثيوبيين عبر اليمن ودور اليمن في مواجهتها	محمد علي البداي	86
التعليم والتحدي التكنولوجي في العالم العربي	ندى جاسم المهداوي	126
تقييم الأداء النفسي والتربوي لأطفال طيف التوحد بمراكز التوحد الخاصة بالرياض	رقية أحمد الحبو مولود	149
كيفية تحصين عقيدة المرأة المسلمة ضد الغزو الفكري	رقية شاكر منصور	185
التفرد، أقسامه، وأنواعه عند علماء مصطلح الحديث	باسم إسماعيل إلياس	210
مقومات النهوض الحضاري في القرآن الكريم وسبل تعزيزها	لينة عبد الباسط بدر	239
علاقة فصائل الدم بمدى إدراك جودة الحياة عند تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة معسكر - الجزائر	بحرة كريمة	265
جهود علماء المغرب في شرح السيرة النبوية كتاب "مغاني الوفا بمعاني الاكتفا" لمحمد بن عبد السلام بناني الفاسي (ت 1163 هـ) نموذجا	عبد الفتاح فيوض	289
الجملة الاعتراضية في مسند الإمام أحمد بن حنبل برواية أم سلمة عن الرسول الكريم: دراسة تركيبية تحليلية	ابتسام علي سالم حلالي زين العابدين حاجب ذو الكفل بن محمد عيسى	316
دور جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها (كلية التربية بالجبيل أنموذجا)	أسماء راضي خنفر	336

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)
ISSN:2663-774X

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



رسالة المحرر

إنترنت الأشياء أو إنترنت القيمة

Internet of things (IoT)

هو شبكة عملاقة من "الأشياء" المتصلة، والتي ستشمل أشخاصا عبر علاقات متصلة بين الناس وبعضهم، وبين الناس والأشياء، وبين الأشياء والأشياء.

القاعدة الجديدة للمستقبل ستكون: "أي شيء من الممكن توصيله، سيكون متصلا بالإنترنت"؛ فبحلول عام 2020 سيكون هناك أكثر من 26 مليار جهاز متصل بالإنترنت، وبعض الخبراء يقدر هذا العدد على أنه سيكون أعلى من ذلك بكثير؛حيث إنه قد يصل إلى 100 مليار.

لكن لماذا نريد توصيل الكثير من الأجهزة المتصلة مع بعضها بعضا على كوكبنا؟

الإجابة في مثال بسيط

كنت في طريقك إلى اجتماع، وتريد أن تصل بأسرع وقت، فسيارتك يمكنها أن تكون على اطلاع بسجل مواعيدك، وتختار لك قبل الاجتماع الطريق المختصر لتصل الى اجتماعك، فمثلا إذا كانت حركة المرور مزدحمة، سيارتك يمكنها أن ترسل نصا إلى الطرف الآخر تخبرهم بأنك ستتأخر، أي أن كل شيء متصل لخدمة الناس، كل آلة تعمل من أجلك بدون أن تضغط على أي زر، بدون أن تتعب نفسك في تكرار أمور يمكن للآلة أن تعملها لك، وتفهم متى؟ وأين؟ وإلى متى تقوم بالأعمال من أجلنا.

سيناريو في عالم إنترنت الأشياء:

إذا كانت الأرقام السابقة مخيفة، ولكنها لم توصل لك كيف ستكون حياتنا اليومية في هذا العالم، فإليك هذا السيناريو المصور من منتجات "إنترنت الأشياء" الموجودة حالياً في الأسواق!

1- تستيقظ صباحاً وتفرش أسنانك باستخدام فرشاة الأسنان الذكية التي تخبرك كم من الوقت استخدمتها، وهل قمت بتغطية جميع أنحاء فمك ونظفته بطريقة سليمة أم لا!

2- تلبس ملابسك وتستعد للخروج من المنزل، ولكنك تقف للحظات أمام المرآة الذكية التي تطلعك على حال الطقس وآخر الأخبار ومعلومات عن حال الطريق، قد يمتد وقوفك لدقائق إذا قررت قراءة ملخص الأخبار أو متابعة تغريدات من تتابعهم على تويتر.

3- في الطريق لعملك، تقف عند مقهى لتشتري "قهوة لاتيه" وتطلب من البائع تعبئتها في كوبك "الذكي" الذي كلفك شراؤه 200 دولار، وذلك ليخبرك الكوب بأن ما سكبه البائع لك هو فعلاً ... لاتيه !!!

4- قبل مغادرتك العمل عائداً للمنزل بعد يوم متعب وحار، تقوم بتشغيل المكيف في غرفة المعيشة من خلال تطبيق جهاز التكييف المرتبط بالإنترنت في منزلك.

5- وأنت في الطريق للمنزل، تتوقف عند السوبر ماركت لشراء بعض الاحتياجات، ولكنك لست متأكدا مما إذا كان هناك ما يكفي من البيض في ثلاجة المنزل، فتفتح تطبيق "طبق البيض الذكي "الذي يرتبط بالإنترنت ليخبرك كم بيضة متبقية، وفيما إذا كان بعضها سيفسد قريباً !

6- بعد عودتك للمنزل، يعطيك جهاز "الأم الحنون" ملخصا عن عائلتك، متى عاد أولادك من المدرسة، من منهم قام بتنظيف أسنانه، هل تناولت والدتك أدويتها في الموعد، بل وتحضر لك كوبًا من القهوة أو الشاي لتناوله بعد القيلولة !

7- بعد أن ترتاح قليلاً، تقوم بارتداء التي شيرت الرياضي المزود بمجسات تعمل على تحليل أدائك الرياضي ولياقتك القلبية والتنفسية بشكل دقيق، وإرسالها إليك عبر التطبيق الخاص بالتي شيرت !

8- في أثناء ذلك تقوم ربة المنزل بإعداد طعام العشاء، وتستخدم في ذلك الوعاء الإلكتروني المتصل بالإنترنت والذي يقترح عليها وصفات وأصناف من المأكولات، ويقوم بتحديد الكمية الملائمة لكل طبق ترغب بإعداده.

9- في أثناء عودتك للمنزل من النادي، يخبرك هاتفك بأن حاوية النفايات المتصلة بالإنترنت ممتلئة، وأنه يتعين عليك إفراغها قبل الدخول للمنزل وقضاء الأمسية مع عائلتك.

10- تجلس مع عائلتك على مائدة العشاء وتتناول طبقك المفضل باستخدام الشوكة الذكية المتصلة بالإنترنت، والتي تتتبع نمط وطريقة أكلك وتساعدك على الأكل بشكل أبطأ وبطريقة صحية.

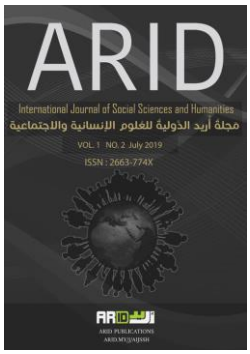
11- الآن وأنت تستعد للنوم، تقوم من خلال هاتفك بإغلاق جميع الأبواب الخارجية المزودة بأقفال إلكترونية مرتبطة بالإنترنت، تسمح لك بتحديد أوقات القفل والفتح أوتوماتيكياً، وتحديد في حال حاول أي شخص فتح الباب بغيابك.

لاحظ أن السيناريو السابق ليس في المستقبل أو خياليا، جميع ما تم ذكره من منتجات تستطيع شراءها اليوم، هذا ما يمكن لإنترنت الأشياء فعله اليوم لتغيير نمط حياتنا، تخيل ما يمكن لهذا المفهوم أن يغير في حياتنا بعد 10 سنوات من الآن!

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2019 م

Language communication skills and availability of non-Arabic speaking students

Abdel Razek Mokhtar Mahmoud*, Saber Allam Osman Allam

Faculty of Education - Assiut University

مهارات التواصل اللغوي ومدى توافرها لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية

عبد الرازق مختار محمود* ، صابر علام عثمان
كلية التربية - جامعة أسيوط

razic2005@gmail.com
arid.my/0001-2264

ARTICLE INFO

Article history:
Received 01/04/2018
Received in revised form 02/09/2018
Accepted 01/04/2019
Available online 15/07/2019

ABSTRACT

The aim of the research is to identify the necessary language communication skills for non-Arabic speaking students and to explore the availability of these skills. The subject of teaching Arabic to non-Arabic speakers and developing their skills (listening, speaking, reading, writing) And linguistic in the current era, especially with the increasing number of Arab students from other speakers. The problem of research was the weakness of the level of Arabic-speaking learners in Assiut University in the skills of linguistic communication. The research attempted to answer the following questions: What are the necessary linguistic communication skills for students who speak non-Arabic? What is the availability of language communication skills among students who speak non-Arabic?

The researchers used the descriptive approach in preparing the theoretical framework for the research and the semi-experimental method when conducting the research experiment and applying its tools. The researchers prepared a list of the necessary language skills for non-Arabic speakers, a note card for these skills, and applied the research to a group of non-Arabic speakers from the Russian delegation of Assiut University from the Dagestan and Petachorsk Russian Universities (19) Students are diverse in faculties: translation, international relations, and Orientalism.

The research found a list of communication skills required for non-Arabic students. Using the observation card designed to measure these skills, the level of the students of the experimental group in the skills of language communication started with listening skills, which came first in the dimensions of the observation card, , Followed by the skills of speaking in the third place, and finally came the skills of writing in the last place; which calls for the need to pay attention to the development of the skills of

language communication among non-Arabic speakers. At the end of the research, the researchers presented a set of recommendations and proposals.

Keywords: language communication, listening, speaking, reading, writing, non-Arabic speakers.

الملخص

يهدف البحث إلى تعرف مهارات التواصـــل اللغوي اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية, والكشـــف عن مدى توافر هذه المهارات لديهم؛ حيث إن موضوع تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وتنمية مهاراتها (استماع, تحدث, قراءة, كتابة) لديهم من أهم الموضوعات التي تعنى بها المؤسسات التربوية واللغوية في العصر الحالي, خاصة مع تزايد عدد طلبة العربية من الناطقين بغيرها. وتمثلت مشكلة البحث في ضعف مستوى دارسي العربية الناطقين بغيرها بجامعة أسيوط في مهارات التواصل اللغوي, وحاول البحث الإجابة عن السؤالين التاليين: ما مهارات التواصـــل اللغوي اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟ وما مدى توافر مهارات التواصـــل اللغوي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟

واستخدم الباحثان المنهج الوصفي عند إعداد الإطار النظري للبحث والمنهج شبه التجريبي عند إجراء تجربة البحث وتطبيق أدواته. وقام الباحثان بإعداد قائمة بمهارات التواصـــل اللغوي اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية, وبطاقة ملاحظة لهذه المهارات, وتطبيق البحث على مجموعة من الناطقين بغير اللغة العربية من الدارسين من الوفد الروسي لجامعة أسيوط من جامعتي "داغستان، وبيتاجورسك الروسيتين" الذين بلغ عددهم (19) طالبًا وطالبة، تتنوع كلياتهم ما بين كليات: الترجمة، والعلاقات الدولية، والاستشراق.

وتوصـــل البحث إلى قائمة بمهارات التواصـــل اللغوي اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية, وبتطبيق بطاقة الملاحظة المعدة لقياس هذه المهارات تبين ضـــعف مســـتوى طلاب المجموعة التجريبية في مهارات التواصـــل اللغوي بداية بمهارات الاســـتماع حيث جاءت في المركز الأول بالنســـبة لأبعاد بطاقة الملاحظة، يليها مهارات القراءة في المرتبة الثانية، يليها مهارات التحدث في المرتبة الثالثة، وأخيراً جاءت مهارات الكتابة في المرتبة الأخيرة؛ مما يدعو إلى ضـــرورة الاهتمام بتنمية مهارات التواصـــل اللغوي لدى الناطقين بغير اللغة العربية. وفي نهاية البحث قام الباحثان بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التواصل اللغوي،الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، الناطقين بغير اللغة العربية.

مقدمـــة:

يتميز الإنسان عن بقية المخلوقات باستخدامه مجموعة من الأصوات ليستطيع الاتصال مع غيره من البشر؛ ولذا فإن اللغة صناعة إنسانية خالصة، وتحقق إنسانية الإنسان، ويرتبط وجودها بوجود الجماعة اللغوية التي تستخدمها استماعًا، وتحدثًا، وقراءةً، وكتابةً.

وقد ظهر المدخل الاتصالي في تعليم اللغة العربية من منطلق اعتقاد راسخ لدى اللغويين أن الإنسان يتعلم اللغة من أجل التعامل مع المجتمع؛ ولذلك كان التركيز على تدريب المتعلم على المهارات اللغوية الأربع في مواقف حياتية، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة. [1]

ومن أهم الموضوعات التي تعنى بها المؤسسات التربوية واللغوية في العصر الحالي موضوع تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ بسبب زيادة الاهتمام بنشر العربية، ورغبة الكثير من أبناء الدول المختلفة في تعلمها؛ لأسباب دينية، وعلمية، واقتصادية، وثقافية، وسياسية، وغيرها، ومن يبحث في هذا الموضوع يشعر بالحاجة الماسة للمزيد من البحوث في موضوعاته المختلفة سواء ما يتعلق بتعلم المهارات وتعليمها أو المتعلم أو المدرس أو المناهج أو طرائق التدريس أو غيرها، خاصة مع تزايد عدد طلبة العربية من الناطقين بغيرها. [2]

وترجع أهمية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى ما يلي :[3]

- تؤدي العربية دورًا مهمًا في مواجهة التحديات المعاصرة للدين الإسلامي، ونشر المفاهيم الصحيحة عن الإسلام والمسلمين.
- أنها تساعد أبناء البلدان الإسلامية الناطقين بغيرها على التفاهم المتبادل مع الناطقين بالعربية؛ لأنها وعاء القرآن الكريم، والمنبع الأصلي للعلوم الإسلامية.
- الأهمية الاقتصادية المتمثلة في أعمال النفط الجاذبة للعمالة والاستثمارات من جميع أنحاء العالم.
- الأهمية الدينية؛ حيث يدرسها المسلمون من مختلف الجنسيات؛ من أجل إقامة شعائر دينهم.
- اللغة العربية لغة عالمية، وهي همزة الوصل التي تصل بين الشعوب الإسلامية المنتشرة في كل العالم.

وتنقسم المواقف التواصلية التي يمر بها الدارسون الأجانب إلى ثلاثة مستويات: أولها- مواقف أساسية، يتوقع أن يمروا بها كثيرًا، وهذه المواقف لا بد أن تمثل المحاور التي تدور حولها دروس وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مرحلة المبتدئين. وثانيها- مواقف ثانوية، يتوقع أن يمروا بها أحيانًا. وثالثها- مواقف نادرة، يتوقع أن يمروا بها نادرًا، وقد تم حصر هذه المواقف تحت هذه المجالات:[4]

(البيانات الشخصية، والسكن، والعمل، ووقت الفراغ، والسفر، والعلاقات مع الآخرين، والمناسبات العامة والخاصة، والصحة والمرض، والتربية والتعليم، وفي السوق، وفي المطعم، والخدمات، والجو(المناخ)، والمعالم الحضارية، والحياة الاقتصادية، والدين والقيم الروحية، والاتجاهات السياسية، والعلاقات الدولية، والعلاقات الزمانية والمكانية).

وقد أوصى بعض الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بضرورة الاهتمام بمهارات التواصل اللغوي بصفة عامة، وركز بصورة لافتة على ثلاث منها, وهي: التحدث, والقراءة, والكتابة، ورغم ذلك فمهارة الاستماع –أيضًا- لها أهميتها؛ فهي المهارة الأولى في تعلم اللغة. [5]

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من خلال الشواهد التالية:

- **الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أهمية تنمية مهارات التواصل اللغوي** لدى الدارسين بصفة عامة، ولدى الناطقين بغير العربية بصفة خاصة، مثل: دراسة عطية [6] والتي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي، ودراسة الفاعوري وأبو عشمة [7] والتي هدفت إلى تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإيجاد حلولها، ومنها مشكلات التواصل، ودراسة عبد التواب [8] التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ودراسة عبد التواب [9] التي أكدت ضرورة تنمية المهارات الحياتية ومهارات التواصل اللغوي اللازمة للناطقين بلغات أخرى، وكذلك دراسة كيونغ [10] والتي هدفت إلى التوصل إلى أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ودراسة المزروعي [11] التي هدفت إلى قياس فاعلية العمليات الخمس في تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى طلاب الصف السادس، ودراسة فخرو والعازمي والرشيدي [12] والتي هدفت إلى تعرف فاعلية التواصل الأكاديمي لطلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت فيما بينهم وأساتذتهم في ظل التقدم التكنولوجي المعاصر.

ودراسة عبد الرشيد [13] التي هدفت إلى تعرُّف فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة وأثره على تحصيل طلابهم لمعاني المفردات اللغوية غير المألوفة والاحتفاظ بها، ودراسة محي الدين [14] التي هدفت إلى تعرُّف فاعلية برنامج قائم على أدوات "Web 2,0" في تنمية بعض مهارات الاتصال الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسيوط، ودراسة عثمان [15]، والتي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التواصل كالاستماع لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودراسة سليمان [16] والتي هدفت إلى تعرُّف أثر استخدام برنامج مقترح في إستراتيجيات الاتصال اللفظية على اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي

وأدائهم لتلك الإستراتيجيات، ودراسة هلال [17] والتي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي كإحدى مهارات التواصل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ـ استشارة الخبراء والمختصين في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تمت استشارة عدد من الخبراء والمختصين في مجال تدريس اللغة العربية بصورة عامة، وتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة خاصة، وقد أشاروا إلى أهمية تلك المهارات.

ـ نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء استطلاع رأي طُبق على عشرة من أعضاء هيئة التدريس (معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة أسيوط)؛ وذلك للوقوف على مستوى الدارسين في مهارات التواصل اللغوي، وقد تبين من خلاله ضعف الدارسين في التواصل باللغة العربية: استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة.

ومن هنا تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى دارسي العربية الناطقين بغيرها بجامعة أسيوط في مهارات التواصل اللغوي؛ لذا تأتي الحاجة إلى ضرورة البحث في مدى توافر تلك المهارات لدى الدارسين الناطقين بغير اللغة العربية؛ لذلك جاء البحث الحالي للتوصل إلى مهارات التواصل اللغوي اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، والبحث في مدى توافر تلك المهارات لديهم.

مصطلحات البحث:

- **الناطقون بغير اللغة العربية:**

يقصد بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات غير عربية سواء أكانوا ينتمون سياسيًا إلى دول عربية، أم غير عربية. [9]

والناطق بغير اللغة العربية هو: كل من يتعلم اللغة العربية ممن ليست العربية لغتهم الأولى، وبذلك يضم الأجانب (غير العرب)، ويضم كذلك العرب الذين لا ينطقون بها. [4]

ولغرض البحث الحالي يرى الباحثان أن الناطقين بغير اللغة العربية إجرائيًا هم: الدارسون الذين يتعلمون اللغة العربية بجامعة أسيوط ممن ليست العربية لغتهم الأم، وهم المستهدفون المراد البحث عن مدى توافر مهارات التواصل اللغوي لديهم.

- **مهارات التواصل اللغوي:**

تعرف بأنها: نقل واستقبال الرسالة اللغوية من المرسل إلى المستقبل، بسرعة وسهولة ودقة لغوية، وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. [18]

ولغرض البحث الحالي يرى الباحثان أن مهارات التواصل اللغوي إجرائيًا هي: مهارات الإرسال(التحدث، والكتابة)، والاستقبال(الاستماع، والقراءة) المراد تعرف مدى توافرها لدى الناطقين بغير العربية من الوفد الروسي بجامعة أسيوط، وتقاس من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

أهميـة البحـث:

الأهمية النظرية:

قد يفيد البحث الحالي في تقديم إطار نظري عن مهارات التواصل بصفة عامة، والتواصل اللغوي بصفة خاصة، وعن الناطقين بغير اللغة العربية، وخصائصهم، واحتياجاتهم، ومستوياتهم.

الأهمية التطبيقية:

قد يفيد البحث الحالي كلاً من:

- **الدارسين:** يساعد هذا البحث الدارسين الناطقين بغير اللغة العربية في معرفة مدى توافر مهارات التواصل اللغوي لديهم.
- **المعلمين:** تزويد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعلومات عن مدى توافر مهارات التواصل اللغوي لدى طلابهم.
- **واضعي محتوى المناهج للناطقين بغير اللغة العربية**: وذلك بمساعدتهم على تضمين مهارات التواصل اللغوي في أثناء إعدادهم للمناهج الدراسية الخاصة بالناطقين بغير العربية.
- **مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**: يقدم البحث الحالي قائمة بمهارات التواصل اللغوي لديهم، وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي.
- **الباحثين**: من المتوقع أن يفتح هذا البحث أمام الباحثين مجالات جديدة للقيام ببحوث مماثلة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والبحث في مدى توافر مهارات أخرى لدى هؤلاء الطلاب.

هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. تعرُّف مهارات التواصل اللغوي اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
2. تعرُّف مدى توافر مهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.

سؤالا البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما مهارات التواصل اللغوي اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟
2. ما مدى توافر مهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟

حدود البحث، ومبرراتها:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- الناطقين بغير اللغة العربية وتم اختيار مجموعة البحث من الدارسين من الوفد الروسي لجامعة أسيوط من جامعتي "داغستان، وبيتاجورسك الروسيتين", وذلك في زيارة سنوية تستغرق شهرين لدراسة اللغة العربية، وتعرُّف تاريخ الحضارة الإسلامية، وذلك في إطار الاتفاقية المبرمة بين الجامعتين وجامعة أسيوط، والتي تهدف إلى توطيد أواصر التعاون والتبادل العلمي والثقافي بينهم، وقد تم اختيار تلك المجموعة؛ وذلك للقرب من مكان عمل الباحث، وقد بلغ عددهم (19) طالبًا وطالبة، تتنوع كلياتهم ما بين كليات: الترجمة، والعلاقات الدولية، والاستشراق، إلى جانب تجانس مستوياتهم إلى حد ما.
- مهارات التواصل اللغوي (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).

منهجا البحث:

المنهج الوصفي وذلك عند إعداد الإطار النظري للبحث ومراجعة أدبيات التربية، والدراسات السابقة العربية والأجنبية، وجوانب الإفادة منها في البحث الحالي، والمنهج شبه التجريبي وذلك عند إجراء تجربة البحث وتطبيق أدواتها لبيان مدى توافر مهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، وتم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة.

أداتا البحث:

1. قائمة مهارات التواصل اللغوي اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.
2. بطاقة ملاحظة لمهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؛ لتحديد مدى توافر تلك المهارات لديهم.

إجراءات البحث:

أولاً- للإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على: "ما مهارات التواصل اللغوي اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟" تم إعداد قائمة مهارات التواصل اللغوي اللازمة لدارسي العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال:

- تحليل الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث؛ للوصول إلى قائمة بهذه المهارات.
- إعداد قائمة أولية بمهارات التواصل اللغوي اللازمة للدارسين الناطقين بغير اللغة العربية.
- عرض القائمة على الخبراء والمتخصصين(المحكمين)، والتعديل وفقًا لآرائهم.
- التوصل للصورة النهائية لهذه القائمة.

ثانياً- للإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي ينص على: "ما مدى توافر مهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟" تم اتباع التالي:

- تحديد مجموعة البحث من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- إعداد أداة القياس (بطاقة ملاحظة لمهارات التواصل اللغوي اللازمة للدارسين الناطقين بغير اللغة العربية).
- ضبط أداة القياس (بطاقة ملاحظة لمهارات التواصل اللغوي اللازمة للدارسين الناطقين بغير اللغة العربية)، عن طريق العرض على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة.
- التأكد من الصدق والثبات وحساب الزمن لأداة القياس (بطاقة ملاحظة لمهارات التواصل اللغوي اللازمة للدارسين الناطقين بغير اللغة العربية)، عن طريق تطبيقها على مجموعة استطلاعية، والتوصل للصورة النهائية لها.
- تطبيق أداة القياس (بطاقة ملاحظة لمهارات التواصل اللغوي اللازمة للدارسين الناطقين بغير اللغة العربية) على مجموعة البحث.
- معالجة البيانات والنتائج إحصائيًا، وتفسيرها؛ لتحديد مدى توافر مهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية.

الإطار النظري للبحث:

مهارات التواصل اللغوي:

ـ مقدمة:

تؤدي اللغة وظائف متعددة، منها: تبادل المعرفة والمشـاعر والأخبار، كما أنها تخدم التواصـل اليومي بين أفراد المجتمع، وتبدأ هذه الوظيفة عند قيام الشخص المتكلم(المرسل) بتبليغ رسالة إلى السامع أو المتلقي (المرسل إليه)، وتفترض عملية التواصل أن تكون اللغة ناقلة للأفكار والمشـاعر بشـكل قابل للإدراك والفهم من كلا الطرفين، وهذا يتم في حالة تواجد لسـان مشـترك بين المرسـل والمرسـل إليه، وعند محاولة البعض تعرف تاريخ أو حضارات المجتمعات الأخرى فلا بد من التواصل قبل ذلك؛ للتعرف على لغاتهم، فهي المفتاح للوصول إلى فهم الشعوب الأخرى, والتواصل معها والاستفادة من تجاربها. [19]

ولم يعد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يقوم على تقسـيم اللغة إلى فروع، بل يميل الاتجاه الآن إلى تعليمها من خلال المهارات [20]؛ حيث ينطلق تعليم اللغة العربية من وظيفة اللغة الأساسية، وهي الاتصـال الذي يكون بين طرفين(مرسل، ومستقبل)، ومعنى ذلك أن عملية الاتصـال تستوجب إتقان مهارات (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، مع مراعاة وجود عنصر مشترك بين الإرسال والاستقبال؛ ذلك العنصـر هو التفكير الذي يعده البعض المهارة اللغوية الخامسـة، وذلك يعني أن أي نشـاط لغوي لا يتعلق بمهارات اللغة الأسـاسـية، أو غايات تعلمها الأربع هو نشاط زائد قد يصرف المتعلم عن اللغة، أو يسبب له كراهيتها والنفور منها. [21]

وتأخذ عملية الاتصـال أحد طريقين: إما أن تنتقل الرسـالة شفاهة أي من خلال الاتصـال المباشـر بين فرد وآخر، وهنا يكون المرسـل متكلمًا، وإما أن تنتقل كتابة، وهنا يكون المرسـل كاتبًا، ويمر الاتصـال بعمليات تبدأ برموز تنتقل من مرسـل (منطوقة، أو مكتوبة) عبر أداة من أدوات الاتصـال، أو قناة من قنواتها، وهي في انتقالها يلحق بها ما يلحق من تشـويه أو تحريف يجعل كمال عملية الاتصـال أمرًا متعذرًا، مثل: الضوضاء، وعملية الاتصـال عملية ثنائية يتبادل فيها المرسل والمستقبل الأدوار، والمستقبل يتلقى الرسالة في صورة تيار من الرموز والأصـوات التي يرتبها في وحدات يعطيها معنى محددًا، ثم يربط هذا كله بما لديه من خبرة سـابقة في هذا المجال، وهذه العملية تسـمى بفك الرموز.

ـ مفهوم التواصل، والتواصل اللغوي لدى الناطقين بغير اللغة العربية:

كلمة تواصل مشتقة من الجذر اللغوي (و - ص - ل)، والتي تعني بلوغ الشيء والانتهاء إليه, وفي اللغة الإنجليزية كلمة اتصال (Communicate) مشتقة من الأصل اللاتيني (Communicare)، والتي تعني جعل الشيء مشهورا أو معروفا، وكلمة (Communicate) مشتقة من (Communis) التي تعني: شائع. [22-23]

ويعرف التواصل بأنه: "العملية التي يتم من خلالها تفاعل المتعلمين مع مصادر التعلم والمعلومات الواسعة المتعددة، وتبادل الأفكار والمعلومات بينهم، والتشارك التعاوني في بناء التعلم وتوليد المعلومات والمعاني المطلوبة". [24]

كما يعرف بأنه: "العملية التفاعلية الديناميكية بين المعلم والمتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم داخل الموقف التعليمي، أو خلال أية بيئة تعليمية، في وجود قناة اتصال يتم من خلالها نقل التأثيرات والخبرات بين جميع الأطراف المتفاعلة, بما يؤدي إلى إعادة تشكيل سلوكياتهم في الاتجاه المرغوب فيه وتحقيق الأهداف المتطلبة". [25]

أما التواصل اللغوي لدى لناطقين بغير اللغة العربية: فهو الأداء اللغوي الذي يستخدم فيه متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها مهارات: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ لتبادل الأفكار والمشاعر، وقضاء الحاجات، من خلال سياق لغوي سليم يعكس جوانب الكفاءة الاتصالية.

والتواصل اللغوي عبارة عن: الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال، والاتصال مهارة شديدة التعقيد؛ حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية؛ حيث ينبغي أن يكون المنطوق ملائمًا لمستويات عدة منها: هدف المتحدث، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي، والموقف، والموضوع، والسياق اللغوي. [1]

وهو العملية التي تتضمن المشاركة، أو التفاهم حول فكرة، أو إحساس، أو سلوك، أو اتجاه، أو فعل ما، ويتم بها نقل المعلومات والمعاني والأفكار من شخص إلى آخر بصورة تحقق الأهداف المنشودة لموقف الاتصال، أو في أية مجموعة من الناس ذات نشاط اجتماعي. [19-20]

ويعرف التواصل بأنه عملية مشاركة وتفاهم، تثير استجابات معينة عند المستقبِل، تنتج عن تولد خبرة جديدة لديه، فالاتصال عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة، أو مفهوم، أو فكرة، أو رأي، أو مبدأ، أو مهارة، أو قيمة، أو اتجاه إلى أن تصير الرسالة مشتركة بينهما.[27] وهو ما يتم عندما يؤثر عقل ما (مرسل) من خلال بيئة معينة على عقل آخر (مستقبل)، وفي هذا العقل الآخر تحدث خبرة معينة تشبه الخبرة التي كانت في العقل الأول. [28]

وإذا كان للتواصل أهمية كبيرة في تعليم اللغة العربية لأبنائها، فإنه يكتسب أهمية خاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ ويرجع ذلك إلى كونه الوسيلة الرئيسة والمباشرة للتواصل مع المعلم والتفاعل مع الزملاء، والاندماج مع مجتمع اللغة الثانية لقضاء الحاجات والتعبير عن المشاعر، إضافة إلى أنه أداة مهمة للإنجاز الأكاديمي بهذه اللغة. [29]

وعلى الرغم من الأهمية البالغة التي يحظى بها التواصل اللغوي باللغة العربية بالنسبة للطلاب الناطقين بغيرها، إلا أنه لا يحظى باهتمام كبير على المستوى التنفيذي لتدريس مهاراته، وبصفة خاصة مهارتي الاستماع، والتحدث؛ وذلك لافتقار كثير من برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى وسائل وإستراتيجيات حديثة لتنمية مهارتي (الاستماع، والتحدث)، ولا تساعد الطالب على تحقيق الأهداف التواصلية للغة العربية، حيث أهملت فن الاستماع، وفن التحدث، وركزت تركيزًا أساسيًا على القراءة والقواعد، فالطريقة المستخدمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها في كثير من البرامج هي طريقة القواعد والترجمة.

- مهارات التواصل اللغوي للناطقين بغير اللغة العربية:

المهارات الأساسية للتواصل اللغوي أربع هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، يجمعها رحم ثقافي واحد، وبينها علاقات متبادلة.

وهذه المهارات كلٌّ متكامل، وإن لكل منها مفهومه الخاص، ومهاراته الخاصة به، إلا أن أيًّا منها لا يمكنه القيام منفردًا بالدور الفعال في اكتساب المتعلم اللغة التي تجمع في معناها كل ما تؤديه هذه المهارات من معانٍ، فاللغة وحدة متكاملة في أدائها. [30]

ويهدف تعلم اللغة العربية إلى اكتساب الطلبة المهارات الأساسية الأربع، وفروع اللغة، وعناصرها التي يرسمها منهج تعليم اللغة العربية؛ لتحقيق غاية مهمة، وهي تعديل السلوك اللغوي. [31]

- **مهارة الاستماع:**

ويقصد بها استقبال الأذن للذبذبات الصوتية والانتباه لها وإعمال الذهن فيها لفهم المعنى، وذلك يعني تركيز الشخص المستمع على ما يثير اهتمامه من أحاديث وأصوات باللغة العربية, ومحاولة تفسيرها ليساعده ذلك على التفاعل والاندماج مع ما حوله. [32]

- **تنمية مهارات الاستماع:** يمكن تنمية الاستماع من خلال اتِّباع الوسائل التالية: [33]
  - تعويد أُذن المتعلِّمين الاستماع إلى اللغة العربية من خلال كثرة الاستماع إلى نصوص عربية، داخل الصف وخارجه.
  - البدء بالاستماع إلى نصوص ليست سريعة في إلقائها، ثم التَّدرُّج في سرعة قراءة النصوص المستمع إليها.
  - يفضل الاستماع في البداية إلى مقاطع صوتية فقط، وليست مقاطع مرئية.
  - التَّدريب على فهم المسموع ذاتيًا، من خلال توجيه أسئلة حوله، والإجابة عنها.
  - الاطِّلاع على بعض اختبارات مهارات الاستماع المتاحة في بعض برامج تعليم اللغة العربية، والإجابة عنها.

- **مهارة التحدث:**

- **مفهوم التحدث:**

يعرف التحدث بأنه: فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس، والخبرات والمعلومات والمعارف، والأفكار والآراء... إلخ من شخص إلى آخر، نقلًا من المرسل إلى المستقبل أي من المتكلم إلى المستمع يقع موقع القبول، والفهم، والتفاعل، والاستجابة. [34]

- **مهارات التحدث:**

من أهم مهارات التحدث التي ينبغي تنميتها لدى متعلمي اللغة من الناطقين بغيرها حين يراد تعليمهم التحدث ما يلي: [30]

- استخدام الجملة كاملة المعنى.
- عدم التكرار.
- عدم الحذف.
- عدم الإضافة.
- الضبط النحوي.
- حسن الوقف عند اكتمال المعنى.
- تمثيل المعنى بالإشارة باليد أو بالرأس.
- رفع الصوت، أو خفضه عند كلمة معينة، أو تكرارها لأهميتها.
- اختيار الجملة البسيطة لا المركبة.
- النظر إلى المستمعين.
- استخدام التشبيهات، أو الأمثال، أو الحكم، أو الاقتباسات من القرآن الكريم، أو الحديث الشريف، أو الشعر، أو مقولات أخرى.
- عدم استخدام واو العطف كثيرًا.
- سلامة العبارة.
- تنوع العبارة بتنوع الفكرة، أو اختلاف المعنى.
- الابتعاد عن اللازمات الكلامية أو الحركية.
- توظيف أدوات الربط المناسبة للجملة، أو العبارة.

- تغيير مجرى الحديث، وتنويع الفكرة.
- الانتقال بشكل سلس من فكرة إلى أخرى.
- تصحيح الخطأ ذاتيًا.
- إدارة الاجتماعات.
- تقديم الناس بعضهم بعضًا.
- توظيف عبارات الشكر والمجاملة دون تكلف.
- الربط بين الماضي، والحاضر، والمستقبل.
- اختيار الكلمات المناسبة للمستمعين وفق أعمارهم الزمنية، أو بيئاتهم، أو ثقافاتهم، أو مكانتهم الاجتماعية.
- اختيار الكلمات، والأمثال المعاصرة المناسبة لمقتضى الحال.
- احترام البرنامج الزمني للحديث.
- عدم مقاطعة الآخرين.
- احترام آراء الآخرين حتى لو كانت مخالفة.
- نقد الفكرة، أو الرأي لا الشخص.

وقد أفاد الباحثان من هذه المهارات عند إعداد قائمة المهارات الفرعية للتحدث (ضمن قائمة مهارات التواصل اللغوي)، التي يراد معرفة مدى توافرها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

- **مهارة القراءة:**

ولأهميةِ القراءة في تعليم اللغاتِ للناطقين بغيرها اقتصر بعض التربويين في الثلاثينيات من القرن الماضي على هذه المهارة في التدريس لهؤلاء الطلبة، وهي الطريقةُ المعروفةُ باسمِ طريقةِ القراءةِ، واهتم هؤلاء بالقراءة الصامتة، وتدريب الدارسين على فهم المقروء, والذي لا يخفى أن لمهارةِ القراءةِ لدى الدارس الأجنبي أهميةً خاصةً، فهي المهارةُ التي تبقى مع الدارس عندما يترك البلد العربي الذي يتعلم فيه اللغة. [2]

ـ تنمية مهارات القراءة: ويمكن تنمية القراءة من خلال اتِّباع الوسائل التالية: [33]

-اختيار نصوص قرائية حقيقية، مثل: الصحف، ولوحات الإعلانات، و.... إلخ.

-التدريب على مهارات القراءة الوظيفية، مثل: قراءة الإعلانات، والإرشادات، و....إلخ.

-البدء بقراءة نصوص قصيرة، ثم التَّدرُّج في قراءة النصوص الطويلة.

-يفضَّل في البداية قراءة نصوص معها صور توضيحية، (مثل: القصص المصوَّرة)، ثم قراءة النصوص العادية.

-التَّدريب على فهم المقروء ذاتيًا بتوجيه أسئلة حول ما قرأ المتعلِّم، والإجابة عنها.

-الاطلاع على بعض اختبارات مهارات القراءة المتاحة في بعض برامج أو مواقع تعليم اللغة العربية، والإجابة عنها.

-استخدام إستراتيجيات متنوعة لتنمية مهارات فهم المقروء، مثل: وضع خط تحت الكلمات الصعبة، وضع عنوان لكل فقرة قرأها المتعلم، استنتاج معاني الكلمات الصعبة، و....إلخ.

-قضاء وقت طويل في القراءة؛ فالقراءة تزداد وتنمَّى بالقراءة.

-الاهتمام بالقراءة المكثَّفة داخل قاعات التدريس، بأن يتأكد المعلِّم بأنهم يقرءون بطريقة صحيحة.

-الاهتمام بالقراءة الموسَّعة خارج الصف.

-التَّنويع بين الطريقة التركيبية، والطريقة التحليلية في تعلم القراءة.

وقد أفاد الباحثان من هذه المهارات عند إعداد قائمة المهارات الفرعية للقراءة (ضمن قائمة مهارات التواصل اللغوي)، التي يراد معرفة مدى توافرها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

- **مهارة الكتابة:**

- **المعنى الاصطلاحي للكتابة:**

إذا كانت اللغة تعتمد على فنون أربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ولكل من هذه الفنون الأربعة أهمية كبيرة، فإن الكتابة- بصفة خاصة- من أعظم ما أنتجه العقل البشري؛ حيث سجل بها الإنسان نشأته ومسيرته وحركته وغايته، وقد أكد العلماء أن التاريخ الحقيقي للإنسان بدأ مع اختراع الكتابة. [35]

ومهارة الكتابة عبارة عن عمل لغوي دقيق يراعي فيه الكاتب المقام ومقتضى الحال، وطبيعة الموقف وملابساته للجمهور، ويلزم للكاتب أن يسيطر على هذا الفن كوسيلة للتفكير والتعبير، والاتصال. [36]

- **مهارات الكتابة:**

وقد تم تصنيف مهارات الكتابة إلى: مهارات تنظيمية، ومهارات أسلوبية ولغوية، ومهارات فكرية كالتالي: [34]

أولاً- المهارات التنظيمية: وهي مهارات خاصة بتماسك الجمل والفقرات ووجود أدوات الربط المناسبة وأدوات العطف وأدوات الشرط، وغير ذلك. **ثانيًا-** المهارات الأسلوبية واللغوية: وهي مهارات خاصة باختيار الكلمات المناسبة، ومراعاة القواعد والإملاء، ومراعاة المقام. **ثالثًا-** المهارات الفكرية: وهي مهارات تتصل بمدى حداثة الموضوع وأفكاره، ومدى تماسك عناصر الموضوع، ومراعاة التسلسل في الأفكار، والترتيب المنطقي لها.

وقد أفاد الباحثان – أيضًا- من هذه المهارات عند إعداد قائمة المهارات الفرعية للكتابة (ضمن قائمة مهارات التواصل اللغوي)، التي يراد معرفة مدى توافرها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وقد أكدت نتائج عدة دراسات أهمية مهارات التواصل اللغوي لدى الدارسين بصفة عامة، ولدى الناطقين بغير العربية بصفة خاصة، مثل:

دراسة Scullen & Jourdain [37] والتي جاءت لقياس أثر التعليم الشفهي المباشر على تنمية مهارات التواصل لطلاب عددهم سبعة عشر طالبًا يدرسون الفرنسية كلغة أجنبية، وتوصلت نتائجها إلى أن مهارات التواصل تحسنت تحسنا كبيرا، وكان مرجع ذلك التحسن إلى اعتماد الوحدات اللغوية التي يستعملها الدارس في مواقف حياتية.

ودراسة عطية [6] التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي، وكذلك دراسة الفاعوري، وأبو عشمة [7] والتي هدفت إلى تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإيجاد حلولها ومنها مشكلات التواصل، ودراسة علي [38] التي تناولت أهمية اللغة العربية على الصعيدين القومي والعالمي، وذلك بتعليم مهارتين لغويتين مهمتين هما: مهارة القراءة ومهارة الكتابة، وعرض للمشكلات التي تعوق تحصيل غير الناطقات باللغة العربية بوصفها لغة ثانية، خاصة لمتعلمات المرحلة الجامعية.

وأكدت دراسة عبد التواب [9] ضرورة تنمية المهارات الحياتية ومهارات التواصل اللغوي اللازمة للناطقين بلغات أخرى, وهدفت كذلك دراسة حسين [39] إلى تصميم برنامج لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى الدارسين من غير الناطقين باللغة العربية في ضوء احتياجاتهم اللغوية.

ودراســـات كلٍّ من: [11-15]، و[40]، و[16]. والتي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التواصـــل كالاســـتماع لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. ودراســـة تميم [41] التي هدفت إلى تعرف أثر إســـتراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ.

وهدفت دراسة عطية [29] إلى تعرُّف فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. وكذلك دراسة العربي، وقناوي، وسلطان [42] والتي هدفت إلى تحديد مهارات التواصل الشفوي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (في المستوى المتوسط).

ودراســـة هلال [17] التي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي كإحدى مهارات التواصـــل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ودراســـة الشـــيخ [43] التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى الناطقين بغير العربية.

وهدفت دراسـة أبو العز [44] إلى تنمية مهارات الاسـتماع والتحدث لدى دارسـي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المسـتوى المتوسـط باستخدام برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على المواقف الحياتية.

تعقيب:

تناول الباحثان في هذا المحور مهارات التواصل اللغوي لدى الناطقين بغير اللغة العربية، وانتهى المحور بالتعقيب، وقد استشهد الباحثان بمجموعة من الدراسات السابقة في المجال تم توظيفها في مواضعها خلال المحور، وقد أفاد الباحثان من هذا المحور عند إعداد قائمة مهارات التواصل اللغوي لدارسي العربية الناطقين بغيرها.

- الناطقون بغير اللغة العربية:

لا شكَّ أن الإقبال على تعلم العربية قد ازداد في الفترة الأخيرة من قِبل الناطقين بغيرها، وخصوصًا بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، والتي دفعت الكثير من الغرب لدراسة لغة العرب، وتعرُّف ثقافتهم العربية الإسلامية، وكلِّ ما يخصهم. [45]

أما عن أنواع وأنماط الطلاب الراغبين في تعلم العربية فهم: [46]

–المسلمون من غير العرب: وأكثرهم من قارة أفريقيا من المسلمين، وجنوب شرق آسيا(ماليزيا، وأندونيسيا، والفلبين) ودول المشرق(باكستان، وأفغانستان) وطائفة قليلة من المسلمين حديثي العهد بالإسلام من أمريكا، والدول الأوروبية، واليابان.

- المسلمون من غير العرب القادمون لغرض دراستهم الجامعية في الجامعات العربية, خاصة الدارسين من الدول النامية والفقيرة الذين لا يجدون فرص التعليم الجامعي في بلادهم كما يجدونها في الدول العربية، فهم يقبلون على العربية؛ لأنها لغة التعليم، وسد حاجة هؤلاء الدارسين هو الأصل في إنشاء معاهد لتعليم اللغة العربية.
- غير العرب ممن يرغبون في الاتصال بالبلاد العربية؛ لوجود بعض المصالح المشتركة من سياسة واقتصاد وثقافة وعلوم، وتتمثل هذه الطبقة في كثير من الهيئات الدبلوماسية وأعضاء السفارات، والصحفيين الذين يعملون في البلاد العربية، أو ممن لهم علاقة بالشركات والأعمال التجارية.

ويحتاج دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها للأغراض الأكاديمية؛ وصولاً إلى مستوى الكفاءة اللغوية في اللغة العربية إلى (416) ساعة تقريبًا ما بين ساعات دراسية وأنشطة لغوية تتوزع على المستويات التالية: [47]

1. المستوى المبتدئ:

ويعبر عنه بمرحلة تنمية المهارات الأساسية للغة العربية (الاستخدام الأولي للغة العربية) لدى الدارسين، وتمكينهم من أن يألفوا أصواتها وتراكيبها، ويشمل الاستماع في هذا المستوى نسبة40% من الوقت المخصص، والتحدث 40 %، والقراءة 10 %، والكتابة 10 %، ويصل عدد المفردات اللغوية فيه من 750 إلى1000 مفردة تقريبًا.

2. المستوى المتوسط:

ويعبر عنه بمرحلة تثبيت المهارات الأساسية وتوسيع نطاقها، ويعرف "بالاستخدام الذاتي للغة"، وزيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب، ويشمل الاستماع في هذا المستوى 35 %، والتحدث 35 %، والقراءة15 %، والكتابة 15%، وتتراوح المفردات من 1000 إلى 1500مفردة تقريبًا.

3. المستوى المتقدم:

ويعبر عنه بمرحلة الانطلاق في الاستخدام المتقن للغة، وزيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب، ويشمل الاستماع في هذا المستوى 30%، والتحدث30 %، والقراءة20 %، والكتابة 20 %، وتتراوح المفردات من 1500 إلى 2000 مفردة تقريبًا.

تعقيب:

تناول هذا المحور الناطقين بغير اللغة العربية، وانتهى المحور بالتعقيب، وقد أفاد الباحثان من هذا المحور تعرف خصـــائص الدارسين، وأنماطهم، ومستوياتهم، ومراعاة هذه الأمور عند إعداد قائمة مهارات التواصل اللغوي اللازمة لهم.

إعداد أداتي البحث:

أولاً- أداة جمع البيانات:

- قائمة بمهارات التواصل اللغوي اللازمة للناطقين بغير اللغة العربية.

ثانياً- أداة القياس:

- بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي للناطقين بغير اللغة العربية.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً- أداة جمع البيانات.

- إعداد قائمة مهارات التواصل اللغوي اللازمة لدارسي العربية الناطقين بغيرها:

تطلب البحث الحالي الوقوف على مهارات التواصل اللغوي اللازمة لدارسي العربية الناطقين بغيرها، ولإعداد القائمة تم اتباع الخطوات التالية:

1- الهدف من إعداد القائمة.

2- مصادر إعداد القائمة.

3- إعداد القائمة في صورتها الأولية.

4- تحكيم القائمة.

5- تعديل القائمة وفقا لآراء المحكمين.

6- قائمة مهارات التواصل اللغوي في صورتها النهائية.

ويمكن توضيح ذلك كالتالي:

1- الهدف من إعداد القائمة:

هدف البحث إلى تحديد مهارات التواصل اللغوي اللازمة لدارسي العربية الناطقين بغيرها؛ حتى يتسنى تعرف مدى توافرها لديهم.

2- مصادر إعداد القائمة:

للوصول إلى قائمة مهارات التواصل اللغوي اللازمة لدارسي العربية الناطقين بغيرها، تم الاستعانة بعدة مصادر منها:

- نتائج الدراسات السابقة والمؤلفات التي تناولت مهارات التواصل اللغوي، ومنها: دراسة عطية[6]، ودراسة عبد التواب[8]، وكذلك دراسة[7] التي هدفت إلى تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإيجاد حلولها، ومنها مشكلات التواصل، ودراسة علي[38]

التي تناولت أهمية اللغة العربية على الصعيدين القومي والعالمي، وذلك بتعليم مهارتين لغويتين مهمتين من مهارات التواصل، هما: مهارة القراءة ومهارة الكتابة، ودراسة [9] والتي أكدت ضرورة تنمية المهارات الحياتية، ومهارات التواصل اللغوي اللازمة للناطقين بلغات أخرى.

ودراسة حسين [39] والتي هدفت إلى تصميم برنامج لتنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى الدارسين من غير الناطقين باللغة العربية في ضوء احتياجاتهم اللغوية.

ودراسات كلٍّ من: [11-15] ، و[40]، و[16]، والتي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التواصل كالاستماع لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.وهدفت دراسة [17] إلى تنمية مهارات الفهم القرائي كإحدى مهارات التواصل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. ودراسة الشيخ [43] التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى الناطقين بغير العربية. ودراسة تميم [41] والتي هدفت إلى تعرُّف إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ.

وهدفت دراسة عطية [29] إلى تعرُّف فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

أما دراسة أبو العز [44] فقد هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط باستخدام برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على المواقف الحياتية.

- مقابلة بعض المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لإثراء القائمة بمهارات التواصل اللغوي التي يحتاجها الدارسون من وجهة نظرهم.

- مقابلة بعض دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الوفد الروسي من جامعتي داغستان وبيتاجورسك الروسيتين (مجموعة البحث الاستطلاعية)، والذين بلغ عددهم ثلاثين دارسًا؛ وذلك للإفادة من آرائهم في مهارات التواصل اللغوي التي يحتاجون إليها.

- مقابلة بعض معلمي الدارسين الناطقين بغير اللغة العربية، وهم عشرة من أعضاء هيئة التدريس(معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة أسيوط)؛ وذلك للإفادة من آرائهم في مهارات التواصل اللغوي اللازمة لطلابهم.

وقد قام الباحثان بدراسة استطلاعية لتعرف الواقع الفعلي لمهارات التواصل اللغوي لدى دارسي العربية الناطقين بغيرها، وذلك عن طريق:

- ملاحظة الدارسين في مواقف التواصل اللغوي المختلفة، عن طريق بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.
- استطلاع رأي معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط، وعددهم (10)؛ للوقوف على مستوى الدارسين في مهارات التواصل اللغوي، ذكروا فيها عدة مهارات يراد تنميتها لدى الدارسين.

3- إعداد القائمة في صورتها الأولية:

تم التوصل إلى عدد من المهارات الرئيسة، والأدائية.

وقد تضمنت القائمة في صورتها الأولية ما يلي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد القائمة.
- المطلوب من المُحَكَّمين إبداء الرأي فيه.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تتوافق ورأي المحكم.
- التعريف الإجرائي لمهارات التواصل اللغوي في هذا البحث.
- المهارات المراد تحكيمها (الرئيسة، والأدائية).
- ملاحظات للمحكمين في نهاية القائمة فيما يتعلق بإضافة ما يرونه مناسبًا.

وقد طلب من المُحَكَّمين قراءة قائمة مهارات التواصل اللغوي، وإجراء التعديلات المناسبة وفقا لما يرونه مناسبًا، وذلك من حيث:

- اتساق كل مهارة أدائية مع المهارة الرئيسة المنبثقة منها.
- مدى مناسبة المهارات لدارسي العربية الناطقين بغيرها.
- سلامة الصياغة اللغوية والعلمية لكل مهارة.

وتضمنت قائمة المهارات – في صورتها الأولية- أربع مهارات رئيسة، هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتندرج تحت كل منها مهارات أدائية, كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (1): مهارات التواصل اللغوي اللازمة لدارسي العربية الناطقين بغيرها في صورتها الأولية

م	المحور	المهارات الرئيسة	المهارات الأدائية	النسبة المئوية من العدد الكلي
1	مهارات التواصل اللغوي	الاستماع	21	%27.27
2		التحدث	14	%18.18
3		القراءة	13	%16.88
4		الكتابة	29	%37.66
المجموع		**4**	**77**	**%100**

4- تحكيم القائمة:

تمَّ عرض القائمة في صورتها الأولية على 31 مُحَكَّما من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي، واللغة العربية وآدابها؛ وذلك بهدف الوقوف على المهارات الرئيسة، والأدائية في صورتها النهائية، والأخذ بآرائهم فيما يتعلق بوضوح العبارات علميا، ولغويا، والتعديل، والحذف، والإضافة، ومناسبة المهارات لدارسي العربية الناطقين بغيرها.

5- تعديل القائمة وفقا لآراء المحكمين:

بعد عرض القائمة على المُحَكَّمين تم حساب الأوزان النسبية لكل من المهارات الرئيسة، والأدائية وذلك بناء على نسبة اتفاق المُحَكَّمين من خلال استخدام معادلة **(كوبر**Cooper**)**:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الموافقين}}{\text{عدد الموافقين + عدد غير الموافقين}} * 100$$

والجدول (2) التالي يوضح الأوزان النسبية لكل مهارة من المهارات في الصورة الأولية:

جدول(2): الأوزان النسبية لكل مهارة من مهارات التواصل اللغوي في الصورة الأولية للقائمة

المحور الفرعي	المهـــــــــــارة	الوزن النسـبي للمهارة الأدائية
1- مهارة الإستماع	1- يميز الأصوات العربية، ويربطها برموزها المكتوبة.	%100
	2- يميز الصوت الأول والصوت الأخير من الكلمة المسموعة.	%96.7
	3- يصنف الكلمات طبقًا للصوت الأول أو الأخير.	%96.7
	4- يميز بين الكلمتين المتشابهتين في عدد الأصوات.	%100
	5- يميز الصوت الناقص في الكلمات المسموعة.	%100
	6- يميز بين (ال) الشمسية والقمرية.	%77.4
	7- يتعرّف التشديد والتضعيف فيما استمع إليه.	%93.5
	8- يتعرّف حروف المد.	%77.4
	9- يميز بين حروف المد.	%64.5
	10- يميز بين الحركات القصيرة وحروف المد (الحركات الطويلة) فيما استمع إليه.	%100
	11- يميز بين الحروف المتشابهة نطقًا.	%100
	12- يربط الصورة بالكلمة المسموعة.	%93.5
	13- يوضح الهدف مما استمع إليه.	%93.5
	14- يفسر كلمات فيما استمع إليه.	%96.7
	15- التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية في الكلام المنطوق.	%93.5
	16- يعلل مدى اتفاقه مع المتحدث فيما استمع إليه.	%96.7
	17- يبرز التحيز فيما استمع إليه، ويدلل على رأيه من النص.	%100

المحور الفرعي	المهـــــــــــارة	الوزن النسـبي للمهارة الأدائية
	18- يحدد مواطن القوة فيما استمع إليه.	%93.5
	19- يبرز جوانب الضعف فيما استمع إليه.	%93.5
	20- يميز الحقيقة من الرأي فيما استمع إليه.	%100
	21- يراعي آداب الإنصات.	%96.7
2-مهارة التحدث	1- ينطق أصوات اللغة العربية نطقًا صحيحًا.	%93.5
	2- ينطق الأصوات المتجـاورة والمتشابهة.	%100
	3- يستخدم الحركات القصيرة والحركات الطويلة في تحدثه.	%100
	4- يرفع الصوت أو يخفضه عند كلمة معينة، أو يكررها لأهميتها.	%96.7
	5- يحكي قصـة بسيطـة.	%96.7
	6- يعبر عن نفسه تعبيرًا واضحًا ومفهومًا.	%93.5
	7- يعبر عن حاجاته اليومية.	%96.7
	8- عدم التكرار أو الحذف أو الإضافة.	%93.5
	9- الضبط النحوي للكلام المنطوق.	%93.5
	10- يحسن الوقف عند اكتمال المعنى.	%93.5
	11- تمثيل المعنى بالإشارة باليد أو بالرأس.	%93.5
	12- رفع الصوت، أو خفضه عند كلمة معينة، أو تكرارها لأهميتها.	%77.4
	13- يتفاعل مع المستمعين بالنظر.	%100
	14- يؤدي أنـواع النبـر والتنغيم المختلفـة بطريقة مقبولة.	%96.7
3-مهارة القراءة	1- يربط الصوت بالرمز المكتوب.	%96.7
	2- يميز بين أسماء الحروف وأصواتـها.	%96.7
	3- يتعرّف معاني الكلمات من خلال السياقات.	%96.7
	4- يقرأ الإعلانات، والإرشادات، واللافتات...إلخ.	%93.5

المحور الفرعي	المهـــــــــــارة	الوزن النسـبي للمهارة الأدائية
	5- يقرأ نصوصا قصيرة، ثم يتدرج في قراءة النصوص الطويلة.	%100
	6- يفهم المقروء ذاتيًا بتوجيه أسئلة حول ما يقرأ، والإجابة عنها.	%96.7
	7- يضع خطًا تحت الكلمات الصعبة.	%64.5
	8- يضع عنوانًا لكل فقرة قرأها المتعلم.	%93.5
	9- يستنتج معاني الكلمات الصعبة من السياق.	%77.4
	10- يفهم الأفكار الرئيسة للمقروء.	%96.7
	11- يقرأ ما بين السطور.	%100
	12- يتوصل لاستنتاج ما بناء على شيء مذكور في النص صراحة أو ضمنًا.	%96.7
	13- ينوع بين الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية في تعلم القراءة.	%67.7
4- مهارة الكتابة	1- يكتب التنوين بشكل صحيح.	%93.5
	2- يميز بين الحروف المتقاربة في الرســم عند كتابتها، مثل: (د- ذ- ر- ز) (ت- ب- ث) وغيرها.	%100
	3- يميز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.	%96.7
	4- يكتب الكلمات التي بها اللام الشمسية كتابة صحيحة.	%96.7
	5- يكتب الكلمات المعرفة بـــ (ال) التي يسبقها حرف جر مثل (الكاف- الباء- اللام...) كتابة صحيحة.	%93.5
	6- يكتب الكلمات التي بها الحروف التي تكتب ولا تنطق كتابة صحيحة.	%96.7
	7- يكتب الكلمات التي بها الحروف التي تنطق ولا تكتب كتابة صحيحة.	%93.5
	8- يكتب الحرف الواحد في مواضعه المختلفة من الكلمة بشكل صحيح.	%100
	9- يكتب المثنى رفعًا ونصبًا وجرًا.	%96.7
	10- يكتب جمع المذكر السالم رفعًا ونصبًا وجرًا.	%96.7
	11- يكتب الأسماء الخمسة رفعًا ونصبًا وجرًا.	%93.5
	12- يستخدم الأفعال المضارعة مع الفاعل المناسب.	%100

المحور الفرعي	المهـــــــــــارة	الوزن النسـبي للمهارة الأدائية
	13- يصوغ الجملة بشكل سليم.	%93.5
	14- يربط أركان الجملة.	%100
	15- يحدد بداية الجملة.	%100
	16- يحدد نهاية الجملة.	%100
	17- يعبر عن الفكرة المقصودة.	%96.7
	18- يحذف الحشو والتكرار في الأفكار.	%96.7
	19- يحيط بالموضوع من جوانبه المختلفة.	%96.7
	20- يغلق الموضوع غلقًا مناسبًا.	%93.5
	21- يراعي التسلسل في الأفكار.	%93.5
	22- يراعي الدقة في كتابة الحروف بشكلها الصحيح.	%93.5
	23- يراعي التناسق بين الحروف من حيث حجمها.	%93.5
	24- يكتب الحرف الواحد في مواضعه المختلفة من الكلمة، مثل: الهاء في:(ظهـــر- هـرول- منــه).	%67.7
	25- يكتب الحروف المتشابهة في الشكل، مثل: (د- ذ- ر- ز) (ت- ب- ث) وغيرها.	%64.5
	26- يلتزم بالكتابة على السطر.	%100
	27- يراعي تناسب المسافات بين الكلمات في الجملة.	%100
	28- يراعي جمال الخط والكتابة.	%96.7
	29- يكتب بنوع الخط المطلوب: نسخ – رقعة.	%96.7

وقد قام الباحثان بتسجيل ملاحظات المُحَكَّمين وآرائهم كالتالي:

- وافق المُحَكَّمون على المهارات الرئيسة كما هي دون تعديل.
- **بالنسبة للمهارات الأدائية:**

وافق المُحَكَّمون على عدد من المهارات دون تعديل، كما تم **تعديل** بعض المهارات الأدائية، كما في الجدول التالي:

جدول (3): المهارات الأدائية التي تم تعديلها من قائمة مهارات التواصل اللغوي

المهارة قبل التعديل	المهارة بعد التعديل	المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها
يميز الأصوات العربية ويربطها برموزها المكتوبة.	يميز الأصوات العربية.	الاستماع
	يربط الأصوات العربية برموزها المكتوبة.	الاستماع
يميز الصوت الأول والصوت الأخير من الكلمة المسموعة.	يميز الصوت الأول والصوت الأخير من الكلمة المستمع إليها.	الاستماع
يميز الصوت الناقص في الكلمات المسموعة.	يميز الصوت الناقص في الكلمات المستمع إليها.	الاستماع
يربط الصورة بالكلمة المسموعة.	يربط الصورة بالكلمة المستمع إليها.	الاستماع
يوضح الهدف مما استمع إليه.	يحدد الهدف مما استمع إليه.	الاستماع
التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية في الكلام المنطوق.	يميز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية في الكلام المنطوق.	الاستماع
يحدد مواطن القوة فيما استمع إليه.	يحدد مواطن القوة، والضعف فيما استمع إليه.	الاستماع
يبرز جوانب الضعف فيما استمع إليه.		الاستماع
يعبر عن نفسه تعبيرًا واضحًا ومفهومًا.	يعبر عن نفسه بشكل صحيح.	التحدث
عدم التكرار، أو الحذف، أو الإضافة.	يضبط حديثه بعدم التكرار، أو الحذف، أو الإضافة.	التحدث
الضبط النحوي للكلام المنطوق.	يضبط الكلام المنطوق وفقًا لحالته الإعرابية.	التحدث
تمثيل المعنى بالإشارة باليد أو بالرأس.	يمثل المعنى بالإشارة سواء باليد أو بالرأس (يستخدم اللغة الموازية).	التحدث
يضع عنوانًا لكل فقرة قرأها.	يحدد عنوانًا لكل فقرة قرأها.	القراءة
يربط أركان الجملة.	يراعي ترابط أركان الجملة.	الكتابة

- كما تم **حذف** المهارات الأدائية التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى 90% من المُحَكَّمين، وهذه المهارات تتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (4): المهارات الأدائية التي تم حذفها من قائمة مهارات التواصل اللغوي؛ لعدم وصولها إلى نسبة اتفاق 90%

المهارات الأدائية التي تم حذفها	المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها
يميز بين (ال) الشمسية والقمرية.	الاستماع
يتعرَّف حروف المد.	الاستماع
يميز بين حروف المد.	الاستماع
رفع الصوت أو خفضه عند كلمة معينة، أو تكرارها لأهميتها.	التحدث
يضع خطًا تحت الكلمات الصعبة.	القراءة
يستنتج معاني الكلمات الصعبة من السياق.	القراءة
ينوع بين الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية في تعلم القراءة.	القراءة
يكتب الحرف الواحد في مواضعه المختلفة من الكلمة، مثل: الهاء في:(ظهـر- هـرول- منــه).	الكتابة
يكتب الحروف المتشابهة في الشكل، مثل: (د- ذ- ر- ز) (ت- ب- ث) وغيرها.	الكتابة

- كما تمت **إضافة** المهارات الأدائية التالية؛ وذلك لاتفاق معظم المحكمين على مناسبة هذه المهارات لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (5): المهارات الأدائية التي تمت إضافتها إلى قائمة مهارات التواصل اللغوي، وفقا لآراء المُحَكَّمين

المهارات الأدائية التي تمت إضافتها	المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها
يستمع بإنصات.	الاستماع
لا يقاطع المتحدث.	الاستماع
ينظر إلى المتحدث.	الاستماع
يحسن الوقفة أو الجلسة في أثناء الاستماع.	الاستماع

6- قائمة مهارات التواصل اللغوي في صورتها النهائية:

أصـبحت القائمة في صـورتها النهائية تحتوي على 4 مهارات رئيسـة، و72 مهارة أدائية، وذلك بعد تعديل مهارات القائمة وفقا لآراء المُحَكَّمين بالتعديل والحذف والإضافة، والجدول التالي يوضح وصف القائمة في صورتها النهائية.

جدول(6): مهارات التواصل اللغوي الرئيسة، والأدائية في صورتها النهائية

م	المحور	المهارات الرئيسة	المهارات الأدائية	النسبة المئوية من العدد الكلي
1	مهارات التواصل اللغوي	الاستماع	22	%30.5
2		التحدث	13	%18.05
3		القراءة	10	%13.88
4		الكتابة	27	%37.5
المجموع		**4**	**72**	**%100**

ومن الملاحظ أن مهارات الكتابة أكثر من مهارات التحدث؛ وذلك لأن هؤلاء الدارسـين في بيئتهم لا يتفاعلون باللغة العربية عن طريق التحدث، وإنما يسـتخدمونها أكثر داخل قاعات التعلم عن طريق الكتابة؛ لذلك جاءت مهارات الكتابة بالتفصـيل أكثر من غيرها.

ثانياً- أداة القياس (بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي للناطقين بغير اللغة العربية):

1- الهدف من بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي:

هدفت بطاقة الملاحظة إلى تقييم أداء الطلاب في مهارات التواصـل اللغوي (الاسـتماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)؛ لبيان مدى توافرها لديهم.

2- صياغة بنود بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي:

- تمت صـياغة ميزان التقدير في صـورة تدريج من ثلاثة مسـتويات للتقييم تحدد مسـتوى الأداء للمهارة (متحققة بدرجة كبيرة، متحققة بدرجة متوسطة، متحققة بدرجة منخفضة).
- تم إعداد مفردات بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي، ومراجعتها.
- تضمنت بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي المهارات التي يمكن ملاحظتها وقياسها، أربعة مهارات رئيسة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، لكل منها مهارات فرعية كما يلي:

أ- الاستماع: 22 مهارة.

ب- التحدث: 13 مهارة.

ج- القراءة: 10 مهارات.

د- الكتابة: 27 مهارة.

-تم إعداد تعليمات بطاقة الملاحظة؛ لإرشاد المعلم إلى كيفية استخدامها في تقييم أداء الطلاب.

-تم تحديد الدرجة الكلية للبطاقة، وكانت النهاية العظمى(216) درجة.

3- تحكيم بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي:

تم عرض بطاقة ملاحظة مهارات التواصـل اللغوي في صـورتها الأولية على (20) مُحَكَّما من المختصـين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي، واللغة العربية وآدابها؛ وذلك بهدف الوقوف على المهارات الرئيسـة، والأدائية في صـورتها النهائية، والأخذ بآرائهم فيما يتعلق بوضوح العبارات علميا، ولغويا، والتعديل، والحذف، والإضافة، ومناسبة المهارات لدارسي العربية الناطقين بغيرها، وقد أبدى المُحَكَّمون آراءهم وتعديلاتهم في بطاقة ملاحظة مهارات التواصـل اللغوي وتم إجراء التعديلات التي أشـير إليها، وقد كانت في صوغ العبارات.

4- صدق بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

للاطمئنان على الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قدرها (30) طالبا وطالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات البطاقة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية على البطاقة كما هو موضح بالجداول التالية:

جدول(7): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات فقرات بعد مهارة الاستماع، والدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة

الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0.584	*0.430	12	**0.707	**0.607
2	*0.462	**0.694	13	**0.573	**0.481
3	**0.670	**0.687	14	**0.632	**0.687
4	*0.405	**0.698	15	**0.482	*0.369
5	**0.499	**0.616	16	**0.558	*0.436
6	**0.658	**0.681	17	**0.471	*0.395
7	**0.712	**0.713	18	*0.403	*0.405
8	**0.554	**0.493	19	**0.519	*0.381
9	*0.402	**0.542	20	*0.441	**0.596
10	*0.434	**0.554	21	**0.617	**0.655
11	**0.662	*0.411	22	**0.644	*0.400

** دال عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوي 0.05

جدول(8): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات فقرات بعد مهارة التحدث، والدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة

الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
23	**0.634	**0.574	30	**0.546	**0.533
24	**0.652	**0.619	31	**0.604	**0.514
25	**0.492	**0.678	32	**0.642	*0.454
26	**0.676	*0.392	33	**0.524	**0.558
27	*0.449	*0.373	34	**0.515	*0.457
28	**0.523	**0.672	35	*0.425	**0.664
29	*0.419	*0.455			

** دال عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوي 0.05

جدول(9): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات فقرات بعد مهارة القراءة، والدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة

الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
36	*0.459	**0.476	41	**0.627	*0.378
37	**0.678	**0.499	42	**0.611	**0.515
38	**0.479	**0.635	43	**0.520	**0.611
39	**0.486	*0.451	44	**0.526	**0.523
40	**0.628	**0.536	45	**0.583	**0.648

** دال عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوي 0.05

جدول (10): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات فقرات بعد مهارة الكتابة، والدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة

الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
46	**0.582	**0.474	60	**0.666	*0.457
47	*0.462	**0.506	61	**0.560	**0.709
48	**0.691	**0.713	62	**0.558	**0.678
49	**0.544	**0.542	63	**0.677	*0.391
50	*0.362	**0.495	64	**0.663	*0.430
51	*0.399	*0.405	65	**0.653	*0.416
52	*0.430	**0.489	66	**0.670	**0.472
53	**0.521	**0.548	67	*0.440	**0.591
54	**0.633	**0.528	68	**0.580	**0.482
55	**0.575	**0.467	69	**0.542	**0.524
56	**0.690	**0.614	70	**0.599	**0.656
57	**0.584	**0.553	71	**0.671	**0.609
58	**0.548	**0.657	72	**0.529	**0.464
59	**0.611	**0.663			

** دال عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوي 0.05

ويتضح من الجداول السابقة أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت دالة عند مستويي دلالة 0.01 و0.05 مما يدل على الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة.

5- ثبات بطاقة الملاحظة:

أ- من المؤشرات الجيدة لإثبات ثبات بطاقة الملاحظة وجود أكثر من ملاحظة لتقدير مستوى الأداء المراد قياسه؛ قام الباحثان بملاحظة أداء المجموعة الاستطلاعية- وهي الوفد الروسي بجامعة أسيوط من جامعتي داغستان وبيتاجورسك الروسيتين، والذين بلغ عددهم ثلاثين

دارسًا في نوفمبر 2016م - في آن واحد بطريقة الملاحظة المباشرة، وتم حساب معامل الارتباط بين الباحثين باستخدام معامل ارتباط سكوت، وبحسب أبعاد بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي، كما يلي:

جدول(11): معاملات الارتباط بين الباحثين وفق أبعاد بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي للناطقين بغير اللغة العربية

أبعاد بطاقة الملاحظة	معامل الارتباط بين الباحثين
مهارة الاستماع	0.86
مهارة التحدث	0.90
مهارة القراءة	0.91
مهارة الكتابة	0.89
الأداء الكلي	0.89

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط عالية؛ مما يؤكد أن هناك نسبة اتفاق عالية بين الباحثين، وهذا يدل على ثبات بطاقة الملاحظة، وأنها معدة إعدادًا جيدًا.

ب- كذلك اعتمد الباحثان- للاطمئنان على ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي- على استخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، ولحساب ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي بطريقة معامل ألفا كرونباخ؛ تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي على المجموعة الاستطلاعية، وعددها 30 طالبا وطالبة، وتم حساب معامل ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للبطاقة وأبعادها كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (12): معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي للناطقين بغير اللغة العربية

أبعاد بطاقة الملاحظة	عدد الفقرات	معاملات الثبات (ألفا كرونباخ)
مهارة الاستماع	22	0.792
مهارة التحدث	13	0.773
مهارة القراءة	10	0.881
مهارة الكتابة	27	0.796
الدرجة الكلية على البطاقة	72	0.841

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين 0.773 و0.881 وهي قيم مرتفعة مما يدل على ثبات بطاقة الملاحظة.

ثانيا- تجربة البحث:

تم تطبيق تجربة البحث على الوفد الروسي لجامعة أسيوط من جامعتي داغستان، وبيتاجورسك، وذلك بعد الانتهاء من إعداد أداتي البحث، والحصول على الموافقات الإدارية اللازمة لتطبيق تجربته، بلغ عدد مجموعة البحث (19) طالبًا وطالبة، وتمت التجربة كالتالي:

1- اختيار مجموعة البحث.

2- تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة البحث.

1- اختيار مجموعة البحث:

بلغ عدد مجموعة البحث (19) طالبًا وطالبة هم مجموع الطلاب من جامعتي داغستان وبيتاجورسك الروسيتين، والطلاب تتراوح فرقهم الجامعية ما بين الفرقة الأولى والفرقة الخامسة، وكذلك كلياتهم متنوعة: كلية الترجمة، وكلية العلاقات الدولية، وكلية الاستشراق، ومستوياتهم متجانسة إلى حد ما.

2- تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة البحث:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة البحث؛ بهدف الوقوف على مستوى أفراد المجموعة في التواصل اللغوي، وقد تم تطبيقها من قبل الباحثين عن طريق تحديد عدة موضوعات للطالب يختار منها موضوعا للاستماع إليه، وآخر للتحدث فيه، وآخر للقراءة، وآخر للكتابة، وقد تم تسجيل فيديو أداء الطلاب في المهارات الأربع؛ حتى تتم الملاحظة عدة مرات فيما بعد.

بعد ذلك تم التوصل إلى نتائج البحث من خلال تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا، حيث قام الباحثان بإجراء المعالجة الإحصائية عن طريق الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences).

نتائج البحث، وتفسيرها، ودلالاتها:

أولا- للإجابة عن السؤال الأول من سؤالي البحث والذي نصه: "ما مهارات التواصل اللغوي اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟":

قام الباحثان بإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون في قائمة مهارات التواصل اللغوي وذلك فيما يتعلق بتعديل الصياغة اللغوية, والتأكد من الصحة العلمية ومناسبة كلٍ منها للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، واتساق المهارات مع بعضها البعض والحذف والإضافة، ومن ثم أمكن للباحثين التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة حيث تحتوي على 4 مهارات رئيسة و72 مهارة أدائية.

ثانياً- للإجابة عن السؤال الثاني من سؤالي البحث والذي نصه: "ما مدى توافر مهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؟":

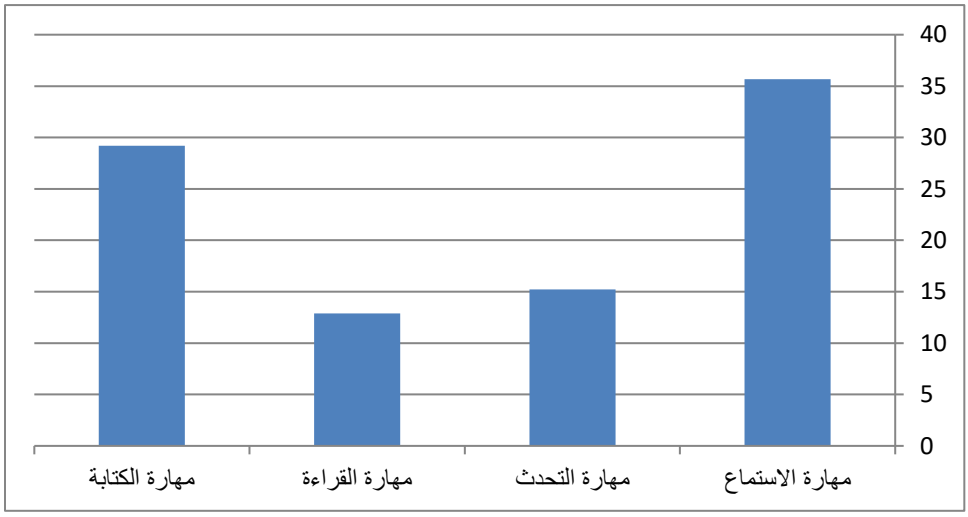
تم التوصـــل إلى الصـــورة النهائية **لبطاقة ملاحظة مهارات التواصـــل اللغوي**، ومن ثم اختيار مجموعة البحث، وتطبيق بطاقة الملاحظة، ومعالجة البيانات إحصائياً من خلال حساب ما يلي:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب على بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (13): المتوسطات والانحرافات المعيارية للمهارات والدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي للناطقين بغير اللغة العربية

المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة الاستماع	35.68	9.47
مهارة التحدث	15.21	3.01
مهارة القراءة	12.89	3.97
مهارة الكتابة	29.21	4.01
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	93.00	18.00

والشكل التالي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة البحث على بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي:



شكل(1): المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة البحث على بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي للناطقين بغير اللغة العربية

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

يوضح الجدول السابق المتوسط الحسابي (93)، والانحراف المعياري(18)، لدرجات أفراد المجموعة على بطاقة الملاحظة ككل، والدرجة الكلية (216)، (حيث ن= 19)، أما عن تفصيل الأبعاد الفرعية التي تكونت منها بطاقة الملاحظة فيمكن بيانها كالتالي:

1- بالنسبة للبعد الأول (الذي يقيس مهارة الاستماع):

تم حساب قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على هذا البعد وهي(35.68) وقيمة الانحراف المعياري(9.47) في حين أن الدرجة الكلية للبعد(66) درجة؛ مما يعني ضعف مستوى الطلاب في مهارة الاستماع، وهذا يبين ضعف مستوى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في مهارات تمييز الأصوات العربية، وتصنيفها، وتمييز الحركات القصيرة والطويلة، وتمييز الكلمات المتشابهة، والأفكار الرئيسة والفرعية، ومواطن القوة والضعف فيما استمع إليه، وغيرها من المهارات اللازمة للناطقين بغير اللغة العربية.

2- بالنسبة للبعد الثاني(الذي يقيس مهارة التحدث):

تم حساب قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على هذا البعد وهي(15.21) وقيمة الانحراف المعياري(3.01) في حين أن الدرجة الكلية للبعد(39) درجة، وهذا يبين ضعف مستوى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في مهارات نطق أصوات اللغة العربية، واستخدام الحركات القصيرة والطويلة في تحدثه، والتعبير عن نفسه، وعن حاجاته اليومية، وحسن الوقف، وتمثيل المعنى عند تحدثه، وغيرها من المهارات اللازمة للناطقين بغير اللغة العربية.

3- بالنسبة للبعد الثالث(الذي يقيس مهارة القراءة):

تم حساب قيمة المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على هذا البعد وهي(12.89) وقيمة الانحراف المعياري(3.97) في حين أن الدرجة الكلية للبعد(30) درجة، وهذا يبين ضعف مستوى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في مهارات تعرف المعاني من خلال السياق، وقراءة الإعلانات والإرشادات والنصوص، وفهم المقروء، وفهم الأفكار الرئيسة لما يقرأ، وغيرها من المهارات اللازمة للناطقين بغير اللغة العربية.

4- بالنسبة للبعد الرابع(الذي يقيس مهارة الكتابة):

تم حساب قيمة المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ على هذا البعد وهي(29.21) وقيمة الانحراف المعياري(4.01) في حين أن الدرجة الكلية للبعد(81) درجة، وهذا يبين ضعف مستوى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في مهارات كتابة التنوين، والتمييز بين الحروف، وكتابة الكلمات، وصوغ الجمل والأفكار بشكل سليم، وغيرها من المهارات اللازمة للناطقين بغير اللغة العربية.

كما يتضح من خلال الجدول السابق تقدم البعد الأول(مهارة الاستماع) حيث جاء في المركز الأول بالنسبة لأبعاد بطاقة الملاحظة، يليه البعد الثالث (مهارة القراءة) حيث جاء في المرتبة الثانية، يليه البعد الثاني(مهارة الاستماع) حيث جاء في المرتبة الثالثة، وأخيراً جاء البعد الرابع(مهارة الكتابة) الذي جاء في المرتبة الأخيرة بالنسبة لأبعاد بطاقة الملاحظة، وبالنسبة للدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة فقد جاء المتوسط الحسابي (93)، والانحراف المعياري(18)، في حين أن الدرجة الكلية (216)؛ مما يؤدي إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الناطقين بغير اللغة العربية، والبدء في دراسات خاصة بهذا الشأن كما هو مبين في التوصيات والمقترحات.

التوصيات والمقترحات:

أولاً- التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- توصل البحث الحالي إلى قائمة مهارات التواصل اللغوي اللازمة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية؛ لذلك يوصي البحث أن تتضمن مقررات اللغة العربية المقدمة لهم تلك المهارات.
- تم إعداد بطاقة ملاحظة لمهارات التواصل اللغوي للناطقين بغير اللغة العربية؛ لذلك توصي الدراسة باستخدامها في قياس مستوى الطلاب ممن هم في هذا المستوى.
- عقد ندوات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للناطقين بغير اللغة العربية؛ لتعريفهم بمهارات التواصل اللغوي اللازمة لهؤلاء الدارسين.
- بناء برامج تساعد في تنمية مهارات التواصل اللغوي.
- فيما يتعلق بمعلم اللغة العربية بصفة عامة، ومعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة, لا بد أن يعاد النظر في عملية إعداد هذا المعلم وتدريبه، بحيث يكون قادراً على أن يعلم العربية تعليماً يستطيع من خلاله أن يحبب الطلاب في العربية، وينمى نفسه مهنياً في تخصصه، ويطور المحتوى الذي يُكلف بتدريسه.
- تخصيص لقاءات للاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة في الجدول التدريسي لهؤلاء الدارسين.

ثانياً- المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح دراسة الموضوعات التالية:

- فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى الناطقين بغير اللغة العربية.
- فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الوظيفية لدى الناطقين بغير اللغة العربية.
- تأثير برنامج قائم على التواصل اللغوي في علاج بعض المشكلات اللغوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية.
- تأثير برنامج قائم على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- علاج ضعف التلاميذ في مختلف مراحل التعليم في مهارات التواصل اللغوي.
- مدى تمكن المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة من مهارات التواصل اللغوي، وبصفة خاصة مهارة الكتابة.
- المشكلات اللغوية والنفسية الناتجة عن وجود ضعف في مهارات التواصل اللغوي لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، وكيفية علاجها.

قائمة المصادر والمراجع

[1] عوض، أحمد عبده. مداخل تعليم اللغة العربية دراسة مسحية نقدية. كلية التربية بمكة المكرمة: جامعة أم القرى، الطبعة الأولى، مكتبة الملك فهد الوطنية،0 200.

[2] عبد المهدي، بشير راشد. فاعلية برنامج تعليمي في تنمية الاستيعاب الاستماعي والقرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2008.

[3] السيد، ياسر محمد محمد. كفاءة استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى غير الناطقين باللغة العربية، رسالة ماجستير، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس. 2013.

[4] طعيمة، رشدي أحمد؛ ومدكور، علي أحمد؛ وهريدي، إيمان أحمد. المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القاهرة: دار الفكر العربي. 2010.

[5] عبد الله، عمر الصديق. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسات وتطبيقات، الخرطوم: الدار العالمية للنشر والتوزيع. 2010.

[6] عطية، راشد محمد . برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طالبات الإعلام التربوي بجامعة الأقصى غزة – فلسطين، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس. 2003.

[7] الفاعوري، عوني؛ وأبو عشمة خالد. تعليم العربية للناطقين بغيرها: مشكلات وحلول، الجامعة الأردنية نموذجًا، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، الأردن، المجلد 32، العدد2005،3، 487- 497.

[8] عبد التواب، علي عبد المحسن. فعالية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط. 2005 .

[9] عبد التواب، علي عبد المحسن. فاعلية برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط. 2008.

[10] كيونغ، يون أون. أفضل منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- من وجهات نظر علم اللغة الاجتماعي– مجلة الأستاذ، العدد2012،201، 91- 100.

[11] المزروعي، كريمة مطر. فاعلية العمليات الخمس في تنمية مهارات التواصل الكتابي لدى طلاب الصف السادس، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، أبريل،2012، 410- 450.

[12] فخرو، عبد الناصر عبدالرحيم؛ والعازمي، عبد الله سالم؛ والرشيدي، حسين مجبل. فعالية التواصل الأكاديمي لطلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت فيما بينهم وبين أساتذتهم في ظل التقدم التكنولوجي المعاصر، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد التاسع والعشرون، العدد الثاني، أبريل،2013، 163- 210.

[13] عبد الرشيد، وحيد حامد. برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة وأثره على تحصيل طلابهم لمعاني المفردات اللغوية غير المألوفة والاحتفاظ بها، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد التاسع والعشرون، العدد الرابع، أكتوبر،2013، 301- 378.

[14] محي الدين، سعد حسن. فاعلية برنامج قائم على أدوات Web 2.0 في تنمية بعض مهارات الاتصال الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسيوط، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط. 2013.

[15] عثمان، خلف الديب. أثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس واللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، العدد 42، مجلد1، أكتوبر،2013، 101- 145.

[16] سليمان، عبد التواب عوض. أثر استخدام برنامج مقترح في إستراتيجيات الاتصال اللفظية على اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي وأدائهم لتلك الإستراتيجيات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط. 2014.

[17] هلال، خالد بن هديبان. فاعلية إستراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الحادي والثلاثون، العدد الرابع، جزء ثانٍ، يوليو،2015، 160- 195.

[18] محمد، عقيلي محمد. برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية مهارات الاتصال اللغوي الوظيفي والتعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط، العدد19،2015، 254- 296.

[19] عبد الباري، ماهر شعبان. اللغة العربية لمعلمي التربية الخاصة الأسس والإجراءات التربوية، الدمام: مكتبة المتنبي. 2013.

[20] عبد الله، عمر الصديق. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق- الأساليب- الوسائل، الخرطوم: الدار العالمية للنشر والتوزيع. 2008.

[21] حسين، طه علي؛ وعباس، سعاد عبدالكريم. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، رام الله: دار الشروق. 2003.

[22] الزغبي، أحمد محمد. الاتصال الفعال بين المعلم والتلميذ ومعوقاته التربوية والنفسية، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة ٣١، العدد143، ديسمبر،270،2002- 289.

[23] سالم، مهدي محمود. تقنيات ووسائل التعليم، القاهرة: دار الفكر العربي. 2002.

[24] خميس، محمد عطية. تكنولوجيا التعليم والتعلم، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع. 2009.

[25] التودري، عوض حسين. تكنولوجيا التعليم ومستحدثاتها وتطبيقاتها، أسيوط: مطبعة هابي رايت. 2009.

[26] Robert, E. O , Dale E. M., & Adelaide H. Introduction to communication disorders: A life span perspective. Boston: Allyn and Bacon 2000.

[27] زيتون، كمال عبد الحميد. التدريس: نماذجه ومهاراته، ط2، القاهرة: عالم الكتب. 2005.

[28] طعيمة، رشدي أحمد؛ والناقة، محمود كامل. تعليم اللغة اتصاليًا بين المناهج والإستراتيجيات، الرباط، المملكة المغربية: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. 2006.

[29] عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه . فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب اللغة العربية غير الناطقين بها، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ، يوليو، عدد 41،2015، 1-35.

[30] رشوان، أحمد محمد علي. فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث الوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الأسبانية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العد 141، ديسمبر،2008، 69- 117.

[31] أبو الهيجاء، فؤاد حسن. أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، ط3، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع. 2007.

[32] لافي، سعيد عبد الله. التكامل بين التقنية واللغة، القاهرة: عالم اللغة. 2006.

[33] عبد التواب، علي عبد المحسن. دليل معلم العربية للناطقين بغيرها، المملكة العربية السعودية، الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع. 2015.

[34] الناقة، محمود كامل. تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية، القاهرة: مطبعة الطوبجي. 2001.

[35] مناع, محمد السيد. فعالية برنامج مقترح باستخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات إعداد المعلمين. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة, العدد 66, 2008، 77- 109.

[36] يونس, فتحي علي. إستراتيجيات تعليم اللغة العربية, القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث. 2000.

[37] Scullen, M.E., & Jourdain, S. The effect of explicit training on successful circumlocution: A classroom study. In J. Lee & A. Valdman Eds.. Form and meaning: Multiple perspectives. Boston: Heinle. 2000.

[38] علي، أسامة ذكى السيد . فاعلية برنامج مقترح قائم على التكامل بين مهارات القراءة والكتابة لتعليم اللغة العربية

للناطقين بغيرها في تنمية مهارات الدراسة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية. 2005.

[39] حسين، أحمد علي محمد. تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي في ضوء الاحتياجات اللغوية للدارسين غير الناطقين باللغة العربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس. 2008.

[40] المظفري، عبد العزيز العزي عبد الله. فاعلية برنامج قائم على الاتصال الكلي في تنمية الوعي الديني وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيًا في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط. 2013.

[41] تميم، شيماء عبد الرحمن إبراهيم محمد. إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة. 2015.

[42] العربي، فاتن عطية محمد، وقناوي، شاكر عبدالعظيم محمد، وسلطان، صفاء عبدالعزيز محمد . تصميم برنامج قائم على النظرية البنائية لتنمية مهارات التواصل الشفوي والوعي المعلوماتي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر، مجلد 22، عدد1،2016، 739- 778.

[43] الشيخ، منار إسماعيل محمد . فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الاكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى الناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها. 2015.

[44] أبو العز, هدى محمود السعيد. فعالية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على المواقف الحياتية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة المنصورة. 2016.

[45] عبد المجيد، محمد عبد الله. أغراض تعلم العربية عند الناطقين بلغات أخرى، متاح في/

http://www.alukah.net/literature_language/0/87149/، تم الاطلاع بتاريخ/ 20-10- 2015م

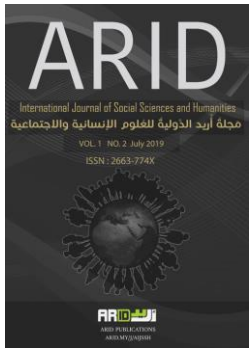
[46] خليفة، عبد المهيمن أحمد. تعليم العربية للأجانب ومكانتها الدولية، مجلة العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد الرابع،2008، 660- 669.

[47] شرابي، محمود علي. دليل متعلمي العربية الناطقين بغيرها، الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع. 2015.

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2019 م

The political and administrative role of the Chinese in the reign of Oktai Khan

(626-640 HA/1228-1242 A. D)

Suaad Hadi Hassan AL-Taai

الدور السياسي والإداري للصينيين في عهد أوكتاي خان

(626– 640 هـ/ 1228–1242م)

سعاد هادي حسن الطائي

جامعة بغداد/ كلية التربية– ابن رشد للعلوم الإنسانية/ قسم التاريخ– بغداد–العراق

drsuaad_hadi@yahoo.com

arid.my/0003-3810

ARTICLE INFO
Article history:
Received 15/02/2019
Received in revised form 02/04/2019
Accepted 01/06/2019
Available online 15/07/2019

ABSTRACT

The research discusses an important issue in the Islamic history, especially the history of the Mongols and the ambiguity and contradiction surrounding it because of the battles, wars and conflicts, but they soon interacted with the peoples that underwent to them and merged with them, and therefore the study relied on the analysis approach and the discussion as well as the description to reach its goals in a scientific and accurate way which is centered in the statement of the desired results, although it is a theoretical study.

At the forefront of the goals we seek to achieve is the great role played by a large number of Chinese in the building of the Mongol Empire and its administrative and military institutions, especially after the Mongol invasion of Chinese territory over the years (607-613 AH/1211-1216 A. D.), where a large number of its population have fallen as prisoners in their hands they wanted to benefit from them especially those with experience and knowledge and because of their need for them and their abilities and to be aware of China's own ancient civilization and the wisdom of its kings and its people.

The originality and scientific value of this subject lies in the difficulty of studying the history of the Mongols in general and studying the most important personalities that have greatly influenced in their political, administrative and military history.

One of the most important conclusions reached by the most important Chinese personalities who played an important role in the history of the Mongols is Ye-Liu-Ju-Tsai (deceased in 640 AH/1242 A. D), Since the first meeting between him and Genghis Khan 624 AH/1262 A. D., He has aroused with his personality, eloquence and experience, and many experiences in the field of administration, politics, medicine , astronomy and pharmacy as well as his military experience and soon became a counsellor and

minister and continued to serve Oktai Khan (626-639 AH/12281241 A. D.) fixed it on the position of the ministry and granted him broad powers throughout the empire and the best management and systems of its collections and keen to find a balanced tax system like Chinese systems ,For the common good and to relieve the population by taking into account their level of living and giving advice to Oktai Khan and the need to change his policy with the people of the country he controlled and to use them to build their empire instead of killing them and did not do a great effort to persuade him to trust him , With his experience and keenness on the selection of judges who meet the requirements of honesty, justice and fairness in support of the oppressed and the removal of harm from them.

He also has the credit to persuade him to build his capital in an area with a long history, where the capitals of most of the ancient Turkish countries were founded and named as Qarqawam, as well as the construction of several post stations linking the capital with other Mongol khans because of their military and political importance.

Due to his honesty and dedication and his experience and expertise and the trust of Khan he was harmed and reported and soon he was thrown into prison, but he later pardoned him to realize his honesty and sincerity, but things did not go well, especially after death his wife Turkkina Khatun (639-644 AH-1241-1246 A. D.) and temporarily reign not hesitate for one moment to make him out the office, which affected him very much and he did not have the ability to resist long and he died in 640 AH/1242 A. D.

Keywords: Oktai Khan, Qarqawam, Empire, Turkkina Khatun

الملخص

يناقش البحث إشكالية مهمة في التاريخ الإسلامي, ولاسيما تاريخ المغول وما أحيط به من غموض وتناقض؛ نظرا لما حفل به من معارك وحروب وصراعات،غير أنهم سرعان ما تفاعلوا مع الشعوب التي خضعت لهم واندمجوا معهم،ولهذا اعتمدت الدراسة على منهج التحليل والمناقشة, فضلا عن الوصف؛ للوصول إلى أهدافها بشكل علمي ودقيق, والذي يتمحور في بيان النتائج المرجوة منها على الرغم من أنها دراسة نظرية.

وفي مقدمة الأهداف التي نسعى للوصول إليها تعرف الدور الكبير الذي مارسه عدد كبير من الصينيين في بناء أركان الإمبراطورية المغولية ومؤسساتها الإدارية والعسكرية،ولاسيما بعد اجتياح المغول الأراضي الصينية خلال السنوات(607-613هـ/1211-1216م)، حيث وقع عدد كبير من أهلها أسرى بأيديهم،فرغبوا في الإفادة منهم, ولاسيما من أصحاب الخبرة والمعرفة؛ نظرا لحاجتهم لهم ولقدراتهم،ولإدراكهم ما تمتلكه الصين من حضارة عريقة،ولحكمة ملوكها وشعبها.

وتكمن أصالة هذا الموضوع وقيمته العلمية في صعوبة دراسة تاريخ المغول بشكل عام, ودراسة أهم الشخصيات التي أثرت بشكل كبير في تاريخهم السياسي والإداري والعسكري بشكل خاص.

ومن أهم النتائج التي توصلنا إليها أن من أهم الشخصيات الصينية التي أدت دورًا مهمًا في تاريخ المغول هو "يي- ليو- جو- تساي"(ت640هـ/1242م)؛ فمنذ أول لقاء جرى بينه وبين جنكيزخان(ت 624هـ/ 1226م) أثار إعجابه بقوة شخصيته وفصاحته وحنكته؛ لما يمتلكه من خبرات عدة في مجال الإدارة, والسياسة, والطب, والفلك, والصيدلة، فضلاً عن خبرته العسكرية، فسرعان ما أصبح مستشاره ووزيره،واستمر في خدمة أوكتاي خان (626- 639هـ/ 1228-1241م) فأقره على منصب الوزارة ومنحه صلاحيات واسعة في عموم الإمبراطورية،فأحسن إدارتها ونظم دواوينها،وحرص على إيجاد نظام ضريبي متوازن على غرار الأنظمة الصينية؛ من أجل الصالح العام؛ وليخفف عن كاهل السكان من خلال مراعاة مستواهم المعاشي،كما اهتم بإسداء النصائح لأوكتاي خان, وتوعيته بضرورة تغيير سياسته مع سكان البلاد التي سيطر عليها؛والإفادة منهم في بناء إمبراطوريتهم بدلاً من قتلهم،ولم يبذل جهداًكبيراً في إقناعه لثقته به وبخبرته, وحرص على اختيار قضاة تتوافر فيهم شروط الأمانة والعدل والإنصاف لنصرة المظلومين وإبعاد الأذى عنهم.

وله الفضل أيضاً في إقناعه ببناء عاصمة له في منطقة لها تاريخ عريق؛ حيث تأسست فيها عواصم معظم الدول التركية القديمة،وأطلق عليها اسم "قراقورم"،فضلاً عن بناء محطات عدة للبريد تربط العاصمة مع الخانات المغولية الأخرى؛ نظراً لأهميتها العسكرية والسياسية. ونظراً لأمانته وإخلاصه, ولما يمتلكه من خبرة وحنكة, ولثقة الخان به تعرض للأذى

والوشاية،وسرعان ما زج به في السجن،غير أنه عفا عنه فيما بعد لإدراكه نزاهته وإخلاصه،غير أن الأمور لم تسر بشكل جيد, ولاسيما بعد وفاته وتولي زوجته توراكينا خاتون(639-644هـ/1241-1246م) الحكم بشكل مؤقت, فلم تتردد لحظة واحدة في إقالته عن منصبه, مما أثر فيه كثيراً،ولم تكن له القدرة على المقاومة طويلاً, فتوفى سنة 640هـ/1242م.

***كلمات مفتاحية:**بي- ليو- جو- تساي، أوكتاي خان، تولوي خان، قراقورم، توراكينا خاتون، الإمبراطورية.

المقدمة :

تكمن أهمية دراسة هذا الموضوع في بيان الأسباب الرئيسة التي دفعت الخانات المغول لاستقطاب العناصر الكفء للعمل, والإفادة منهم في بناء مؤسسات إمبراطوريتهم, بغض النظر عن جنسهم أو قوميتهم أو معتقدهم الديني؛ فالهدف بالنسبة لهم واحد, وهو الارتقاء بصرح إمبراطوريتهم, وهذا هو المغزى والهدف الحقيقي من دراستنا هذه، فقد أفاد أوكتاي خان وخلفاؤه من العناصر الفذة، وممن لهم إسهاماتٍ إدارية وسياسية مهمة، وكان الصينيون في مقدمتهم، لهذا استوزر عددا منهم، واتخذ من بعضهم مستشارين له، بينما تولى عدد آخر منهم إمارة البلدان التابعة لإمبراطورية المغول، فكانوا محط إعجابه وثقته أكثر من المغول أنفسهم.

ويُعدُّ الوزير والحكيم والمستشار "يي- ليو- جو- تساي[1] (ت640هـ/1242م) في مقدمتهم، وأصبح بمرور الوقت الذراع الأيمن لأوكتاي خان(626- 639هـ/ 1228-1241م)، ولتنوع مهاراته وتعددها أُطلق عليه لقب "الحكيم".

وتكمن صعوبة الموضوع في قلة المصادر التاريخية التي تناولت دوره, ولا سيما العربية منها, وقد اعتمدنا في دراستنا هذه منهج التحليل والمناقشة، فأشرنا إلى أهم المناصب الإدارية التي تقلدها في الإمبراطورية المغولية، وإسهاماته في مجال السياسة والحرب والعمران.

أدار "يي- ليو- جو- تساي" مؤسسات الإمبراطورية المغولية وفق النظام الإداري الصيني, ولا سيما النظام الضريبي, بما يحقق العدل والإنصاف للجميع، مع اهتمامه بالقضاء من خلال اختيار قضاة تتوفر فيهم شروط عدة, أهمها النزاهة والعدالة.

ونظراً لحكمته وبراعته في أداء واجباته تعرض لوشاياتٍ عدة, دبرها عدد من الحاقدين عليه؛ محاولين التخلص منه وزعزعة ثقة الحاكم المغولي به، ونجح عدد منهم في تحقيق أهدافهم؛ فعُزل عن منصبه، غير أن إنجازاته المتعددة بقيت محط إعجاب المؤرخين والمهتمين بدراسة التاريخ المغولي.

[1] يي- ليو- جو- تساي" تعود أصوله إلى قبيلة الخطا، في شمال الصين،ولهذا قيل عنه الخطائي الصيني، ولد في سنة 586 هـ/ 1190م،كان والده وزيراً لأسرة كين الحاكمة في الصين, وذُكر أنه كان أميراً من أمراء الأسرة الحاكمة في الصين لياو- تورنغ، وأشار أحد المؤرخين إلى أنه عمل في خدمة الخطا، وتولى حكم مدينة بكين في حدود سنة 612هـ/ 1215م ،وذُكر سنة 614هـ/ 1215م، وكان رجلاً ذكياً؛إذ أبدى رغبته منذ مطلع شبابه في تحصيل العلم والحكمة، فكان ملماً بالتقاليد والعلوم الصينية، وتأدب بآداب الصين، ونهل من ثقافتها، واشتهر بثقافته العالية، ودراسته الشاملة؛ فدرس الحكمة، والفلك، والجغرافيا، والأدب, وصنف في معظم هذه الاختصاصات والفنون كتباً عدة، ويعد صورة مُصغرة عن الحكيم الصيني "كونفوشيوس"، أما أهم صفاته الجسدية أنه كان طويل القامة، ذا لحيةٍ مُدلاة حتى محزمــه، وكان ذا صوت جهوري..

دور "يي- ليو- جو- تساي" في تولي أوكتاي خان (626- 639هـ/ 1228-1241م) العرش

خدم "يي- ليو- جو- تساي" الإمبراطورية المغولية بعد وفاة جنكيز خان سنة 624هـ/ 1226م،وكان جديراً بإدارتها.[1] واتخذ خلفاؤه منه مشرفاً على إدارة أمور دولتهم. [2]

وأسهم بدور كبير في تولي أوكتاي خان العرش؛ لإنهاء الفوضى التي حدثت في الإمبراطورية المغولية.

وتمكن من إقناع أمراء البلاط المغولي لاختياره خانا لهم؛ تنفيذاً لرغبة جنكيز خان، ولمنع وقوع الانقسام بين أفراد الأسرة.[3] إذ استخدم نفوذه ومكانته المهمة بين المغول لثقتهم به واحترامهم لرأيه. [3]

وأشار "بارتولد" إلى أن تولوي خان[ب](ت 630هـ/ 1232م) أدار شئون الدولة بعد وفاة جنكيز خان, ووافق- على كره منه- على عقد الاجتماع لانتخاب أوكتاي خان للعرش المغولي, وتحت ضغط "يي- ليو- جو- تساي". [4] وقال "بارتولد" بهذا الصدد: "وهذا الدور الكبير الذي يُنسب للوزير الصيني لا سند له في المصادر الأخرى التي لا تذكر حتى مجرد اسمه". [4]

ولم يشر إلى السبب وراء رأيه هذا، وأرى أنه أراد ترك الأمر للباحثين، ولا نستبعد أن يكون لهذا الوزير دور مهم في حل هذه المشكلة؛ للحفاظ على وحدة البيت المغولي وعدم انقسامه.

استخدم "يي- ليو- جو- تساي" حنكته ليتجنب وقوع أية كارثة، فبدأ بتشجع أوكتاي تولوي خان للجلوس على كرسي الحكم المغطى باللباد، فاستجاب له. [5] ووقف إلى جانبه وخاطب جغتاي خان [ج] (ت638هـ/1240م) طالباً منه إعلان ولائه لأخيه, وتقديم الطاعة والانحناء له. [6] وبعد لحظة من التردد, نهض وألقى بنفسه على الأرض أمام أخيه، وتبعه في ذلك معظم الضباط والأمراء والنبلاء. [5]

[ب] تولوي خان:وهو الابن الرابع لجنكيزخان, وأصـــغر أبنائه الأربعة،أمه بورته فوجين، كان أثيراً لديه،أُطلق عليه لقب "يكه نويان"، و" ألغ نويان "، أي " أمير الجيوش"،أو" الأمير الكبير "، أطلق عليه جنكيزخان اسم "نوكار"،لم يكن له نظير في الشجاعة والبطولة وسداد الرأي والتدبير، كانت سيورقوقتيتي بيكي أعظم زوجاته وأحبهن إليه،لازم والده في معظم الأوقات؛ لهذا كان يستشيره في معظم الأمور والمهمات والمصالح الرئيسة،استمر بحكم الإمبراطورية المغولية بعد وفاة جنكيزخان لمدة عامين(624-626هـــ/1227-1229م)بصفته وصياً على العرش طبقاً للعرف المغولي, وبمساعدة ثلاثة من المستشارين،وبقي في منصبه هذا حتى انتخب الخان الجديد أوكتاي، توفى في حدود سنة 630هـ/ 1232م.

[ج] جغتاي خان:وهو الابن الثاني لجنكيزخان،والدته هي زوجة جنكيزخان الكبرى, وهي بورته فوجين من قبيلة قنقرات, ابنة دي نويان ملك القبيلة، تولى حكم ممالك الخطا وبلاد ما وراء النهر بعد وفاة جنكيزخان, واشتملت حدود مملكته على بلاد الأويغور، وسمرقند ،وبخارى، والماليغ، وتورفان، وقرة شـــهر، وكاشـــغر، وياركند، وختن، وفرغانة، وأترار، وبناكت، وبذخشـــان وغيرها، اتخذ من مدينة "قناس"، أو" قوناس" عاصمة له،وبنى في هذا المكان قرية اسمها قتلغ قرب مدينة الماليغ، توفى في سنة 638هـ/1240م بعد إصابته بمرض عضال..

دور يي- ليو- جو- تساي في إدارة الإمبراطورية المغولية

تمتع "يي- ليو- جو- تساي" بشجاعة وحنكة، وذكاء سياسي أثار إعجاب الأمراء المغول به، فأثر فيهم كثيراً. [7] فأصبح وزيراً لأوكتاي خان . [5] وأدار الإمبراطورية بمفرده . [5] وأمسك بزمام الأمور في الصين بحزم، مستعيناً بعدد من الكُتاب والعمال من الصينيين والفرس وغيرهم. [8] واستمع أوكتاي خان لآرائه ونصائحه وعمل بمشورته في كثير من الأحيان. [6]

أدار "يي- ليو- جو- تساي" مؤسسات الإمبراطورية المغولية على غرار النظم الصينية, ولا سيما نظام ترتيب الوظائف الإدارية. [3] وعمل جاهداً من أجل تنظيم دواوين المغول وفق دواوين الصين والفرس وغيرهم من الشعوب المتحضرة . [9] ووظف عدداً من الصينيين في معظم مؤسسات إمبراطوريتهم . [3]

ونجح في تنظيم الشئون المالية في البلاد، وضبط عمليات الدخل والخراج. [3] وعين جُباة الضرائب لصالح الخزينة المركزية. [8] وجعل للإمبراطورية المغولية ميزانية ثابتة؛ إذ ألزم الصينيين بدفع الضرائب نقداً ونوعاً، بما قدر من أثواب الحرير وكميات من الحبوب عن كل أسرتين تُمنح لخزينة الدولة، وعن كل خمس أسر كمية من الحرير الخاص بالأمراء، على حين دفع المغولي 10% بما امتلكه من قطعان الخيل والماشية والغنم. [8]

اختلف مقدار الضريبة على الأرض من مكانٍ لآخر على وفق خصوبة التربة، فكان بين اثنين ونصف في المائة، وخمسة في المائة للمو[ذ].[9] وفرضت ضريبة على الملح أيضاً. [9] وبدت هذه الضرائب معتدلة في نظر المعاصرين لها . [6] وبذلك جعل لجباية الضرائب قاعدة ثابتة . [3]

وأشار بارتولد إلى أن أوكتاي خان أسند مهمة جباية الضرائب في الصين إلى شخص مسلم يُدعى عبد الرحمن، غير أن يي- ليو- جو- تساي اعترض بشدة, وطلب بإلحاح شديد منه العدول عن قراره هذا. [3]

ولم يُشر بارتولد إلى السبب وراء ذلك هل لكونه مسلماً؟، أم لديه معلومات معينة عن هذا الشخص وربما لم يكن مؤهلاً لذلك؟، وأرى أن سبب اعتراضه ليس لكونه مسلماً، بل لأنه أراد أن يقوم بهذه المهمة رجل من أهل الصين كونه أكثر معرفة بأهلها، وعلى دراية تامة بظروفهم.

ومن جهة أخرى تمكن من إقناعهم بتغيير سياستهم حيال سكان المدن التي سيطروا عليها والامتناع عن قتلهم. [3]

[ذ] المو: وحدة قياس تساوي 1200 قدم مربع.

فعندما شن حملاته العسكرية على أقاليم الصين الشمالية سنة 627هـ/1229م ووصل إلى عاصمتهم كاي فونج, وفرض الحصار عليها لمدة طويلة، وعلى الرغم مما أبداه الصينيون من شجاعة في الدفاع عنها تمكن المغول من فرض سيطرتهم عليها، وقتل معظم سكانها سنة 631هـ/ 1233م، وفي إثر ذلك التمس منه عدم تدمير المدينة بل إلحاقها بالأملاك المغولية، فاستجاب لطلبه. [4]

وعندما انتهى أوكتاي خان من فرض سيطرته على معظم الولايات الصينية وقسمها على الأمراء المغول، حاول إقناعه بالعدول عن ذلك، غير أنه عجز عن تحقيق هدفه هذا، لهذا أشار عليه أن يرسل مع كل أمير واحداً على الأقل من عمال الخراج، وأن لا يسمح للأمراء بجمع الضرائب من السكان مباشرةً، فأخذ بمشورته وأمر بتنفيذها. [4]

وفي مجال القضاء تمكن من إقناع أوكتاي خان بتعيين قُضاة للبت في أمر العقوبات وتنفيذها, بدلاً من أن يقوم بذلك عدد من الضباط المغول القُساة. [5] وهذا دليل على حرصه على إقامة العدل بين الجميع ودفع الأذى والظلم عنهم وإنصافهم.

دور يي- ليو- جو- تساي في مجال البناء والعمران

أدى "يي- ليو- جو- تساي" دوراً مهماً في مجال البناء والعمران؛ محاولاً نقل المعالم الحضارية الصينية إلى منغوليا، وعمل بجد من أجل تثقيف المغول ودمجهم مع الشعوب المتحضرة.

وبفضل نصائحه أنشأ أوكتاي خان في حدود سنة 633هـ/ 1235م حاضرة له, وفي الموضع الذي اختاره جنكيز خان سابقاً، وعرف عند الترك والمغول باسم مدينة البلاط "أوردو باليق" [ه].[6] ثم عُرفت فيما بعد باسم "قراقورم"[د]. [3] ولهذا الموقع أهميةٌ كبيرة إلى جانب الأهمية التاريخية؛ فقد كان مقراً للدول التركية القديمة وعاصمةً لها، فضلاً عن أهميته في إدارة منغوليا الواقعة في وسطها، وفي توثيق الصلة بين الموطن الأصلي لأسرة جنكيز خان وبين ممتلكاته وأراضيه التي ورثها عن أبيه. [3]

واهتم أيضاً بتشييد عدة مدارس في المدن الصينية, وفي مقدمتها بكين- خان باليغ سابقاً-، وبنج يانج؛ لتعليم الشباب من المغول لإكسابهم الخبرة والكفاءة، وتدريس تعاليم كونفوشيوس. [6]

[ه] أوردو باليق: أي مدينة البلاط، أو مدينة الجيش.

[د] مدينة قراقورم، أو "قراقوم":وهي مدينة تقع في أقاصي بلاد الترك الشرقية، معنى اسمها باللغة التركية (الرمل الأسود)؛ لأن" قرا" تعني في لغتهم اللون الأسود، و" قوم " تعني الرمل، وفيها غالب عساكر الخان الكبير للمغول، وفيها يُصنع القماش الفاخر والصنائع الفائقة،وأهلها أهل صنائع فائقة،اختار جنكيز خان منطقة قراقورم أو مكاناً قريباً منها ليكون مقراً لحاضرته من الناحية الاسمية..

ولم يهتم بالشباب فحسب, بل أسس مدارس لتعليم الأطفال أيضاً . [6] وأقنعه بتعيين موظفين متعلمين في مناصب مهمة في الوظائف الإدارية المالية. [5] وخاطبه قائلاً: "إنه لكي يمكن صنع إناء، يجب أن يكون لديك خزاف، ويجب لمسك الدفاتر والسجلات رجال متعلمون". [5] فأجابه: "إذن ما الذي يمنعك من استعمالهم؟). [3] وهو بهذا أعطاه الإذن بالتصرف وإجراء ما يلزم.

ولم يكتف بذلك بل نصحه بالاهتمام وتطوير النظام البريدي؛ لسد حاجة الإمبراطورية عسكرياً، فبنى محطات عدة للبريد على امتداد الطرق المعروفة، وحرص هو ورفاقه على أن يتوافر لكل محطة ما تحتاج إليه من العربات، والخيول، والمؤونة من الحبوب والأغنام، فأقاموا على طول المساحة الممتدة بين بلاد الخطا[ذ]، ومدينة قراقورم محطات عدة، وأعدوا لكل مرحلة[ح] من الطريق فرقة مكونة من ألف جندي للمحافظة على أمنها، وأصدر أوامره بإرسال خمسمائة عربة كل يوم من الولايات المختلفة محملة بالأطعمة والأشربة لتُوضع في المخازن ولتزويد هذه المحطات بالمؤونة. [6]

موقف الأمراء المغول من "يي- ليو- جو- تساي"

حظي "يي- ليو- جو- تساي" برعاية أوكتاي خان وثقته؛ نظراً لدوره المتميز في إدارة الدولة، وإخلاصه له وتفانيه في خدمته.

وهذا الأمر شجعه على إسداء النصح له بالامتناع عن شرب الخمر والاهتمام بصحته، غير أنه لم يستجب له، فبرهن له على أضرار الخمر على صحة الإنسان عندما جلب له وعاء من حديد تصدأت بسببها. [7] فقال له: **"إذا كانت الخمرة تُحدث** مثل هذا التأثير في الحديد، فاحكم بنفسك كيف يكون تأثيرها في أحشائك". [7] تأثر أوكتاي خان عندما رأى ذلك فاعتدل في شربها.

أثارت هذه العلاقة المتينة التي جمعت بينهما، وبسبب كفاءته وتفوقه ونجاحه إدارياً وعسكرياً وسياسياً حقد عدد من الأمراء المغول فحاولوا الوشاية به، فاقنعوه بسجنه، غير أنه سرعان ما شعر بالخجل مما فعله به وندم على ذلك، فأمر بإطلاق سراحه [8] ، غير أنه رفض الخروج من السجن. [7] فبعث إليه رسله لمعرفة سبب رفضه، فأجابهم قائلاً:"أنت جعلتني وزيراً

[ذ] الخطا:وهي واحدة من القبائل التركية الوثنية، وكلمة الخطا مشتقة من كلمة "خطاي"،وهو الاسم الذي أطلقه المغول على الصين، وأطلقوا عليهم اسم " قراخطاي"، أو " قطاي"، أو "ختا"، أما الصينيون فقد أطلقوا عليها اسم "سي – ليو"، أو "سي- ليائو"، وبلاد الخطا تُعدُّ القسم الثالث من مملكة توران، نزحت قبائلهم منها بعد أن طردتهم أسرة كين الحاكمة في الصين, فلجأوا إلى تركستان واستوطنوا مدن أخرى مثل كاشغر، وختن، وبلاساغون وأصبحت مركزاً لهم، اعتنق الخطا ديانات عدة, منها البوذية، والمانوية، والمجوسية، والمسيحية, وغيرها، انتهت دولتهم سنة 610هـ/ 1213م، بموت آخر ملوكهم المدعو"تشي- لو- كو"..

[ح] مرحلة: بفتح الميم مسيرة نهار بسير الإبل المحملة, قدرها أربعة وعشرون ميلاً أو ثمانية فراسخ أو43352 مترا.

لك... وأنت وضعتني في السجن، إذن فإني مذنب... وأنت أطلقت سراحي، إذن فأنا برئ.. إنه لسهل عليك أن تجعل مني ألعوبة في يديك!... ولكن كيف أستطيع بعد ذلك أن أدير شئون الإمبراطورية؟!". [7] فتأثر بكلامه كثيرا وأصدر من جديد أوامره بإطلاق سراحه, وقلده زمام الأمور التي باشرها في السابق. [8]

وفاته سنة 640هـ/ 1242م

أقالت أرملة أوكتاي خان "توراكينا خاتون"[ط](639-644هـ/1241-1246م) التي تولت زمام الأمور بعد وفاة زوجها مؤقتاً عدداً من المستشارين البارزين لزوجها, وفي مقدمتهم "يي- ليو- حو- تساي". [3] وعينت بدلاً منه تاجرا فارسيا مسلما عاش في البلاط المغولي يُدعى عبد الرحمن . [5]

وسرعان ما أدرك أنها دمرت كل ما حققه في عهد جنكيز خان وأوكتاي خان، فلم تبال بنصائحه. [10] وتأثر كثيراً بما عاناه عامة الناس بسبب الإدارة الظالمة والسيئة لعبد الرحمن. [10] كل هذه الأمور زادت من حزنه وسارعت في وفاته سنة 640هـ/1242م، في مدينة قراقورم. [10]

ونظراً لكثرة حساده والحاقدين عليه فتش عدد من الضباط المغول بعد وفاته داره، واتهموه باطلاً بجمع ثروات طائلة جراء خدمته الطويلة، غير أنهم لم يجدوا هذه الثروة المزعومة, وعثروا فقط على أدوات موسيقية, ومخطوطات، وخرائط, وجداول, وحجارة عليها كتابات منحوتة. [7]

[ط] توراكينا خاتون:هي زوجة أوكتاي خان الكبرى، تميزت بالحصانة والحكمة والدهاء والكفاءة، تولت إدارة الإمبراطورية المغولية بعد وفاة زوجها خلال المدة (639-644هـ/ 1241- 1246م) حتى يحين موعد الاجتماع الرسمي العام لاختيار خان جديد، فضبطت أمور البلاد، فانقاد الناس إلى أوامرها طوعاً ورغبةً وانضـــموا تحت قوانينها، وســـعت جاهدةً ليتولى ابنها كيوك خان الحكم فتم لها ما أرادت، توفيت سنة647هـ/1249م..

الخاتمة:

في ضوء ما تقدم تجلَّى عدد من النتائج المهمة, ولعل من أبرزها:

1- اهتم أوكتاي خان وخلفاؤه بالأكفاء من المبدعين بغض النظر عن قومياتهم ودياناتهم وتفضيلهم على المغول أنفسهم؛ لإيمانه بضرورة بناء إمبراطورية ذات أسس ومعالم حضارية؛ فالحضارة نواة أية دولة.

2- استغل "يي- ليو- جو- تساي" ثقة خانات المغول به محاولاً إقناعهم بتغيير سياستهم العسكرية, من سياسة توسعية تعسفية إلى سياسة سلمية متوازنة، وبهذا أسهم بشكلٍ كبير في إنقاذ الآلاف من عامة الناس المنكوبين ممن تعرضت مدنهم للغزو المغولي.

3- أدخل "يي- ليو- جو- تساي" مظاهر الحضارة الصينية, منها الإدارية والعمرانية في معظم أركان الإمبراطورية المغولية، فأبهر بذلك معظم خانات المغول به وبقدراته، فأصبحت لها ميزانية ثابتة، ونظام بريد متطور، ومدن مزدهرة، وإدارة استوعبت عناصر عدة, من خلال استقطاب المثقفين والمتعلمين وتوليتهم لمناصب مهمة في مؤسسات الدولة, لا سيما ممن درسوا وتعلموا في المدارس التي أسسها في معظم المدن الخاضعة لسلطتهم.

4- اتبع "يي- ليو- جو- تساي" نظام ضريبي جديد, راعى من خلاله الظروف المعيشية للسكان، محققاً بذلك العدالة والإنصاف بينهم, دون أن يثقل من كاهلهم.

5- اهتم "يي- ليو- جو- تساي" بتعيين قضاة مشهود لهم بالأمانة والإخلاص؛ لفض المنازعات، وإنصاف المظلومين, ورفع الأذى عنهم, واسترداد حقوقهم المسلوبة.

6- على الرغم من كل ما حققه "يي- ليو- جو- تساي" من نجاح إداري وسياسي وعمراني, لم يلق الاحترام والتقدير بعد وفاة أوكتاي خان الذي قدره واحترمه كثيراً، فأصدرت توراكينا خاتون أمراً بأقالته من منصبه.

قائمة المصادر والمراجع

[1] أمين، د.محمد فتحي. الغزو المغولي لديار الإسلام. الأوائل للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2005.

[2] حمدي، حافظ أحمد. الدولة الخوارزمية والمغول، غزو جنكيزخان للعالم الإسلامي وآثاره السياسية والدينية والاقتصادية والثقافية. ملتزم الطبع والنشر: دار الفكر العرب، مطبعة الاعتماد، القاهرة، 1949م.

[3] العريني، د. السيد الباز. المغول. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1406هـ/ 1986م.

[4] بارتولد، فاسيلي فلاديميروفتش. تركستان من الفتح العربي حتى الغزو المغولي. ترجمة: صلاح الدين عثمان هاشم، أشرف على طبعه قسم التراث العربي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1401هـ/1981م.

[5] صفا، محمد أسد الله. جنكيزخان الوحشي النابغة 1167-1227م. دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، ط1، 1408هـ/ 1988م.

[6] لامب، هارولد. جنكيزخان إمبراطور الناس كلهم، ترجمة: بهاء الدين نوري. مطبعة السكك الحديدية العراقية، بغداد، 1946.

[7] الصلابي، د.علي محمد. دولة المغول والتتار بين الانتشار والانكسار. دار المعرفة، بيروت، ط1، 1430هـ/2009م.

[8] الصياد، د. فؤاد عبد المعطي. المغول في التاريخ. دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، بلا.ت.

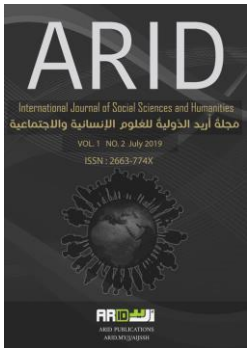
[9] طقوش، د.محمد سهيل. تاريخ المغول العظام والإيلخانيين (602-772هـ/ 1206-1370م)، (651- 756هـ)/ 1253- 1355م) . دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت– لبنان، ط1، 1428هـ/ 2007م.

[10] واكيم، سليم. إمبراطورية على صهوات الجياد. دار الكتاب العربي، بلا.ت.

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2019 م

New Titles and Duties of TheViziers of King Senusert 1st

Dr. Mahmoud Abdelrazik Abdel-Aal Hassan
Al- Minia University -Egypt

الألقاب والمهام الوظيفية المستحدثة لوزراء الملك سنوسرت الأول

د. محمود عبدالرازق عبدالعال حسن
جامعة المنيا – مصر

mahmoudabdelrazik5@gmail.com
arid.my/0003-6733

ARTICLE INFO

Article history:
Received 01/09/2018
Received in revised form 02/12/2018
Accepted 05/04/2019
Available online 15/07/2019

ABSTRACT

The administrative structure played a fundamental role in the political life throughout the Egyptian civilization. The King presided this administrative structure, followed by the vizier and then the rest of the staff. Title of Vizier has appeared in the era of the first dynasties. The Vizier was the supervisor of all state institutions, he was regarded as The Deputy of King and the contact point between the king and the rest of the staff and the supreme head of arryt. Some administrative amends emerged during the Middle Kingdom, which resulted in the development of the title of Vizier, granting hereof many powers and authorities. Due to the development of the duties of the Viziers, there was a need for an administrative structure for the Vizier. This was evident during the Middle Kingdom. Most notably, The Viziers led some military campaigns which weren't common thereafter. Furthermore, they held many administrative, military and priestly titles which were not held by any of the Viziers during the previous periods.

Key words: King- Vizier- Scribe- Rule- Administration- Ancient Egypt- Title- Administrative structure- Military Campaign- Army- Nubia- Kush- Thebes.

الملخص

لعب النظام الإداري دورًا أساسيًا في الحياة السياسية طوال الحضارة المصرية، وكان على رأس الإدارة الملك, ثم الوزير، ثم بقية الموظفين، وقد ظهرت وظيفة الوزير منذ عصر بداية الأسرات، وكان الوزير مشرفًا على جميع مؤسسات الدولة، ونائب الملك, وحلقة الوصل بينه وبين بقية الموظفين، والرئيس الأعلى للـ arryt.

وجاءت بعض التعديلات الإدارية خلال عصر الدولة الوسطى, والتي نتج عنها تطوير في منصب الوزير ومنحه صلاحيات وسلطات واسعة، ونتيجة لتطور المهام الوظيفية للوزراء كان لا بد من وجود جهاز إداري للوزير, وظهر ذلك جليًا خلال عصر الدولة الوسطى، ومن الأمور الإدارية التي تشير إلى استحداث بعض المهام الوظيفية للوزراء قيادتهم لبعض الحملات العسكرية، بالإضافة إلى تقلدهم بعض الألقاب الإدارية والعسكرية والكهنوتية، والتي لم يحملها الوزراء في الدولة القديمة.

الكلمات المفتاحية:

الملك - الوزير- الكاتب- الحكم- الإدارة- مصر القديمة- لقب- الجهاز الإداري– حملة عسكرية- الجيش- النوبة- كوش- طيبة.

مقدمة :

لعب النظام الإداري دورًا أساسيًا في الحياة السياسية طوال الحضارة المصرية [1]، كما كان الوزير نائب الملك, وحلقة الوصل بينه وبين بقية الموظفين. [2]

"الوزير" كلمة فارسية الأصل [3]، وهو أعلى مناصب الدولة [4]، وقد اتخذ الوزير لقب *sʒb ṯʒty ṯʒyty*, والذى يترجم للقب الوزير، وقد شاع في الدولة القديمة [5]، وكلمة *ṯʒty* في الدولة الوسطى والحديثة[6]، واستمر لقب *sʒb ṯʒyty,* أيضًا في الدولة الحديثة [7]، وظهر لقب الوزير *ṯʒty*[أ] منذ عصر الأسرة الرابعة، وأول وزير معروف من العائلة المالكة يرجع إلى عهد سنفرو وهو نفر ماعت *nfr-mʒᶜt* ابن سنفرو [8]، وكان هذا اللقب قاصرًا على الأمراء من أبناء الملوك *sʒ-nsw* في الأسرة الرابعة، ويرى بعض المؤرخين أن وظيفة الوزير كانت موجودة في عهد الأسرات الأولى، حيث وجد على صلاية الملك نعرمر *Nᶜr-mr* كلمة (*ṯt*) فوق شخص أصغر حجما من الملك، وظهر اللقب على بعض الأواني الحجرية تحت الهرم المدرج بسقارة مرتبطة باسم (*Mn-kʒ*) من عصر الأسرة الثانية [9]، ومنذ عصر الأسرة الخامسة، تقلدته عائلات كبار رجال الدولة [10]، بوصفهم أكفأ الموظفين، وأكثرهم دراية وخبرة بالأعمال الإدارية. [11]

كان الوزير هو الشخص الرئيس المكلف بإدارة القصر بالكامل [12]؛ فهو كبير القضاة, وكبير مفتشي الخزانة, وأقوى موظفي الدولة[13]، كما كان الوزير الرئيس الأعلى للـ *ᶜrryt* [ب]، وكان من سلطة الوزير ترقية القضاة، وتعيين حارس المحكمة،

[أ] قد يترجم هذا اللقب لثلاثة ألقاب, وهى: المختص بالستارة (أو الحاجب, أو الغطاء, أو البوابة) والقاضي والوزير، وقد يترجم للقبين: رئيس العدالة, والوزير، وقد يترجم للقب واحد الوزير. وللمزيد انظر:-
Faulkner, R. O., "The Installation of the Vizier", in: JEA 41, (Dec., 1955), 18-29. ; Strudwick , N., The Administration of Egypt, 304.; Faulkner, R., Concise Dictionary of Middle Egyptian, (Oxford 1991), 209,293,303. ; Jones, D., An Index of Ancient Egyptian Titles, Epithets and Phrase of old Kingdom, .Vol. 2, (Oxford 2000), 1000, 1004.

[ب] ***ᶜrryt* :-** ربما ظهرت الـ *ᶜrryt* منذ أواسط الأسرة الخامسة، وهي مبنى أو حجرة عند مدخل القصر، أو مبنى إداري مهم في مقدمة القصر، سواء القصر الملكي أو قصر حكام الأقاليم، أو المعابد باعتبارها هيئة قضائية، وكان للـــ *ᶜrryt* جهاز إداري تحت إشراف الوزير، فقد اكتسبت دورًا إداريًا في متابعة الأعمال الخاصة بالقصر الملكي، وقد اختلفت مهامها ما بين متابعة الموظفين في الإدارات المحلية أو لتسليم الضرائب، أو تبليغ الأوامر الملكية أو للتحقيق، أو لتأمين القصر، وتعتبر حلقة وصل بين الإدارة المركزية والإدارات المحلية، كما كان لها دور قضائي من خلال معاقبة المذنبين فيها، وتلقي شكاوي المواطنين ضد فساد الموظفين، ومن أهم الألقاب التي حملها موظفوها، *sš ᶜrryt*، كاتب الـ *ᶜrryt*، *ỉmy-r ᶜrryt* المشرف على الـــ *ᶜrryt* ، *wḥm ṯpy n ᶜrryt* المتحدث الأول للـ *ᶜrryt*، *ḥtmty n šmsw n ᶜrryt* حامل ختم التابع للـــ *ᶜrryt*.

وكل هذه الأمور تدل على قوة صاحب المنصب وقربه من الملك [14]، وكان من اختصاصات الوزراء الإشراف على البعثات المرسلة إلى المناجم والمحاجر.[15]

وتقلد منصب الوزارة *ṯ3yty s3b ṯ3ty* خلال عصر الدولة القديمة (عصر الأسرة الخامسة) وزيران في آن واحد، فكان يوجد وزير للجنوب, ووزير للعاصمة [16]، ويرى بعض الباحثين تواجد وزيرين معًا في آن واحد في منف؛ وذلك لأهميتها المتعددة[17]، بالإضافة إلى وزير الجنوب الذي كان مقره في أخميم[18] في عهد الملك جد كا رع أسسي، ثم إدفو [19] ثم أبيدوس [20] ومير [21] وقفط [22], ثم دير الجبراوي [23]، بينما تولى المنصب خلال عصر الانتقال الأول وزيران في العاصمة, وآخر في الجنوب يتولى الإشراف ومراقبة الأقاليم الجنوبية البعيدة عن العاصمة منف. [24]

افترض بعض الباحثين أن منصب الوزارة *ṯ3yty s3b ṯ3ty* تقلده شخص واحد خلال عصر الدولة الوسطى [25]، أو تقلده وزيران في آن واحد, فكان يوجد وزير للشمال ووزير للجنوب [26]، بينما افترض آخرون أنه يوجد وزراء عاملون, ووزراء منحو لقب وزير بشكل تشريفي [27] على غرار ما كان يوجد خلال عصر الدولة القديمة, بوجود وزيرين معًا في آن واحد في منف [28]، ووزير للجنوب وآخر للشمال خلال عصر الدولة الحديثة. [29]

جاءت بعض التعديلات الإدارية خلال عهد الملك منتوحتب الثاني نب حبت رع، والتي نتج عنها تطوير في منصب الوزير, ومنحه صلاحيات وسلطات واسعة، من خلال الارتباط الوثيق بين منصب الوزارة ومنصب المشرف على الخزانة؛ فقد تولى الوزير ببي *Bby* [ت] في عهد الملك منتوحتب الثاني منصب المشرف على الخزانة قبل توليه الوزارة، بالإضافة إلى تولي الوزير داجي[ث] *Dȝgy* الإشراف على مهام الخزانة, فقد حمل لقب المشرف على الخزانة المزدوجة بالإضافة لمهام منصبه كوزير, ويعتبر ذلك شيئًا جديدًا، فلم يُسجل لأي وزير من قبل أنه كان متدخلًا بهذا الشكل المباشر في مسئوليات ومهام الخزانة. [30]

[ت] **ببي *Bby* :** وجد اسمه ولقبة في معبد منتوحتب الثاني, وكان يحمل لقب *ṯ3ty s3b ṯ3ty* ولم يُشاهد اسمه في مكان آخر؛ ربما لأنه توفي في مرحلة مبكرة، وعثر على لوحة من بداية الأسرة الحادية عشر، مكتوب عليها، أنا المحبوب من رئيسه، رفيق الملك، والمشرف على بيت المال.

[ث] **داجي *Dȝgy***: من وزراء عهد الملك منتوحتب الثاني، مقبرته بطيبة رقم TT 130، وقد عاش الوزير داجي حتى العام الثامن من حكم منتوحتب الثالث، وحمل العديد من الألقاب أهمها، *ḥʿty-ʿ* حاكم الإقليم *iry- pʿt* الأمير الوراثي، *sḏȝwty-bity* حامل ختم ملك مصر السفلى، *smr wʿty* السمير الأوحد، *ḥm-nṯr Ḥr* كاهن حورس، المشرف على الخزانة *ỉmy-rȝ pr.wy ḥḏ* ، المشرف على بيتي الذهب *ỉmy-rȝ pr.wy nbw*، المشرف على الشونتين *ỉmy-rȝ šnwty* .

واعتمد التعيين في منصب الوزارة خلال الأسرة الثانية عشرة على مدى الكفاءة الإدارية للشخص، فكان التعيين في المنصب يخضع للملك نفسه، ولهذا فإن وزراء الأسرة الثانية عشرة لم ينتموا إلى الأسرة الحاكمة أو طبقة حكام الأقاليم, كما كان سائدًا من قبل خلال الفترات السابقة.[31]

نتيجة لتطور المهام الوظيفية للوزراء كان لا بد من وجود جهاز إداري للوزير, وظهر ذلك جليًا خلال عصر الدولة الوسطى؛ فقد وجدت وظائف عديدة تدل على هيكل إداري متكامل لمكتب الوزير *ḥꜣ n ṯꜣty* ، فوجد في قلاع عديدة في الشلال (الجندل) الثاني علامات مطبوعة على أختام تعود إلى نهاية الأسرة الثانية عشرة أو بداية الأسرة الثالثة عشرة، تشير إلى وجود مكتب تابع للوزارة في الجنوب.[32]

ومن الملاحظ خلال عصر الدولة الوسطى، أن المناصب كانت ثابتة مقارنة بالدولة القديمة؛ ففي الدولة القديمة كان المسئول الواحد يحمل أكثر من لقب مهم، بينما يتألف منصبه وصلاحياته من مجموعة من الألقاب والمهام المتعددة التي تتجاوز نطاق هذه الألقاب، أما النظام الإداري خلال الدولة الوسطى يميل إلى تقلد المسئول الواحد منصبًا واحدًا خلال فترة زمنية معينة[33]؛ إلا بعض الاستثناءات[34] مثل منتوحتب *Mnṯw-ḥtp* وإيبى *ỉpỉ* [35]، والتي اختفت تمامًا بعد حكم الملك سنوسرت الثالث.[36]

حمل الوزير منتوحتب [ج] *Mnṯw-ḥtp* لقب المشرف على الصحاري الغربية *ỉmy-r ḫꜣswt ỉmntt* [37]؛ حيث كان من مهامه الوظيفية الإشراف على الصحاري الغربية، كما أنه كان دعامة لحصون الصحاري؛ كونه يحمل لقب دعامة حصون

[ج] **منتوحتب *Mntw-ḥtp*** : أحد وزراء الملك سنوسرت الأول، مقبرته باللشت وكان قبل توليه الوزارة مشرفًا على الختم, فقد حمل لقب *ỉmy-r ḫtmt*، ويعد أقدم ظهور له في السجلات التاريخية من خلال نقش على قطعة حجرية من النوبة، والتي تعود للعام الثامن عشر من حكم سنوسرت الأول، وقد حمل العديد من الألقاب, أهمها، لقب الوزير *ṯꜣty* ولقب المشرف على المدينة *ỉmy r nỉw* ، الأمير الوراثي *ỉry-pʿt* ولقب الأمير *ḥꜣty-ʿ*, ولقب السمير الأوحد *smr wʿty*، بالإضافة إلى لقب حامل ختم ملك مصر السفلي *sḏꜣwty- bỉty*، والمشرف على الخزانة *ỉmy-rꜣ pr.wy ḥḏ* ، والمشرف على كل الأعمال الملكية *ỉmy-rꜣ kꜣt nbt nt nswt*، وكاتم الأسرار *ḥry sšṯꜣ*، والمشرف على وثائق الملك الخاصة بالبلاط *ỉmy-r sꜣḥ ʿ nswt n ḫf ṯḥr*، والمشرف على بيتي الذهب *ỉmy-rꜣ pr.wy nbw*، والمشرف على الشونتين *ỉmy-rꜣ šnwty*.

الصحراء (السند خادم الصحراء)[38] *iw sḏmt dšrt*؛ حيث إنه كان مشرفًا على تلك الصحاري، فبالتالي أصبح عمودًا لحصونها. ويعد ذلك أول ظهور لهذا اللقب في فترة الملك سنوسرت الأول؛ حيث إنه لم يسجل من قبل.

بالرغم من أنه لم يرد في المصادر من قبل أن الوزراء كانوا قادة للحملات، إلا أنه وجد العديد من الوزراء من أمثال الوزير أنتف إيقر *ʾIni-it .f ikr* [ج]، قد صوروا في العديد من المشاهد والنصوص يقودون الحملات العسكرية بأنفسهم، وهنا إشارة واضحة إلى أن قيادة الجيش كانت من المهام المنوطة بالوزراء في ذلك الوقت، وبهذا – لأول مرة– يقود وزير حملة عسكرية بنفسه بتفويض من الملك، وهذا قد يمثل – إلى حد ما– تحولًا في وظيفة ومهام الوزير، ويتضح ذلك في مطلع الدولة الوسطي؛ حيث نشاهد أفرادًا مقربين إلى الملك تم إرسالهم في حملات مهمة, حيث أراد الملك من هؤلاء الأفراد ذوي الثقة القيام بتلك المهام لأمانتهم؛ وربما ذلك ناتج عن أن أركان الإدارة كانت ضعيفة في بداية الدولة الوسطي, فلم يستطع الملك سوى الاعتماد على الوزير الذي كان محل ثقته، ومن المعروف سابقًا أن الذي يقود البعثات والحملات الخارجية موظفون تحت إشراف الوزير, وليس الوزير نفسه, كحكام الأقاليم، أو قادة الجيش، أو موظفين غيرهم ذوي مكانة عليا في الدولة، ربما يرجع ذلك إلى وجود بعض الاضطرابات في الجهاز الإداري بالدولة، أدت إلى اعتماد الملك على أهل الثقة, وكان يتمثل ذلك في شخص الوزير لإرساله على رأس تلك الحملات.[39]

[ج] **أنتف إيقر *ʾIni-it .f ikr***: يعد أكثر وزراء الملك سنوسرت الأول شهرة، حيث تولى منصب الوزارة من أواخر عهد الملك أمنمحات الأول, واستمر في المنصب خلال عهد الملك سنوسرت الأول، مقبرته تحمل رقم 400 شمال اللشت- وأخرى تحمل رقم 60 بالشيخ عبد القرنة بطيبة، وقد حمل العديد من الألقاب, أهمها، لقب الوزير *ṯ3ty* ولقب المشرف على المدينة *imy r nỉw* ، والمشرف على الختم *imy-r ḫtmt*، والأمير الوراثي *iry-pʿt* ولقب الأمير المحلى (الحام) *ḥ3ty-ʿ* ولقب السمير الأوحد *smr wʿty*، بالإضافة إلى لقب حامل ختم ملك مصر السفلى *-sḏ3wty bỉty*، وكاتم الأسرار بالبيت العظيم *ḥry-sšt3 m ḥwt wrt*.

.

ظهر الوزير أنتف إيقر *Inỉ-ỉt .f ỉḳr*ʾ في نقش وادي الهودي [خ]، على أنه اشترك في حملة عسكرية على النوبة السفلى, وهذه المهمة لم يكن يقوم بها الوزير من قبل[40]، لغزو المنطقة الشمالية لواوات [د] في النوبة السفلى [41]، وقد أشار الوزير أنتف إقر *Inỉ-ỉt .f ỉḳr*ʾ إلى هذه الحملة في نقش له بالجرجاوي[ذ] RILN 73[42]، وقام الوزير منتوحتب *Mnṯw-ḥtp* بحملة أخرى إلى النوبة, وقد ذكرت على اللوحة التي أقامها في بوهن[ر] [43]، وقد جاء ذكر هذه الحملة في نقوش مقبرة أمنمحات

[خ] **وادي الهودي:** يقع جنوب شرق أسوان على بعد 25 كم، وقد اشتهر بكثرة المناجم, وتوافر الذهب والكوارتز وحجر الجمشت، (وهو حجر كريم يتكون من أنواع متنوعة من الكوارتيز ذات ألوان بنفسجية أو أرجوانية). عبد الحليم نور الدين، مواقع الآثار المصرية القديمة، ج2, مصر العليا، (القاهرة 2009)، 313.

Fakhry, A., The Inscriptions of the Amethyst Quarries at Wadi-el-Hudi, 12.; Simpson, W.K., " Wadi-el-Hudi ", in: LÄ, VI, 1986, 1113.; Shaw, I. ; Jameson, R., "Amethyst Mining in the Eastern Desert: A Preliminary Survey at Wadi el-hudi", in: Vol. 79. (1993), 81.

وللمزيد عن بعثات الملك سنوسرت الأول إليه، راجع، سليم حسن، موسوعة مصر القديمة، ج3، (القاهرة 2000)، 217 وما بعدها.

[د] **واوات:-** تقع على الشاطئ الشرقي جنوب بوهن, وبالقرب من وادي حلفا.

Arkell, A. J., A history of The Sudan, (London 1955), 58.

[ذ] **الجرجاوي:** مقاطعة أبو هاندال، وكانت مهبط مهم للحملات نحو الجنوب، ويشتمل على شرفات عديدة, والتي في قمتها أنشئت القرية الحديثة (نجع الجرجاوي).

Obsomer, C., Sésostris I[er]. Étude chronologique et historique de règne, (Bruxelles 1995),43.

[ر] محفوظة الآن في متحف فلورنسا بإيطاليا تحت رقم 2540، من الجرانيت الرملي.

Breasted, J.H.,"TheWadi Halfa stela of Senwosret I", Pl. 1-2.; Obsomer, C., " Les lignes 8 à 24 de la stèle de Mentouhotep (Florence 2540) érigée á Bouhen en l'an I8 de SèsostrisI[er] ", in: GM I30 (1992), 61-63, Pl. 3-4.

بوهن:- تقع بوهن على الشاطئ الشرقي شمال النوبة، تجاه مدينة وادى حلفا، وهي عبارة عن منجم للنحاس.

Gerald E. K., " Old Kingdom Egyptian Activity in Nubia: Some Reconsiderations", in: JEA, Vol. 52 (1966), 23-33. ; Säve - Söderbergh, T., Temples and Tombs of Ancient of Nubia, (Unesco 1987), 207.

(أميني*Imny*)[ز] [44] رقم (2) بمقابر بنى حسن[45]، ونقش بمقبرة سار نبوت الأول[س] *sɜ-rnpwt* حاكم الفنتين وحاكم بلاد الجنوب، والذي يوضح أيضًا هزيمة كوش[46]، وقد ذكرت الحملة أيضًا على لوحة منتوحتب *Mnṯw-ḥtp* (RILN74) بالجرجاوي[47]، بالإضافة إلى ظهور الوزير أمنمحات, وقد كان وزيرًا في عهد الملك منتوحتب الرابع في نقش وادي الحمامات[ش]، والذي جاء يبحث عن تابوت حجري للملك منتوحتب الرابع[48]، وكان يرافق الحملة مجموعة من الجنود، وخلال عصر الأسرة الثالثة عشر ظهر الوزير *ʾIymeru* في نقش حجرى في وادى الحمامات كقائد لحملة إلى وادي الحمامات، ويشير ذلك إلى تغير في المهام الوظيفية للوزراء خلال عهد الدولة الوسطي[49]، ومن هنا إشارة واضحة إلى أنه لأول مرة يقود وزير حملة عسكرية بنفسه بتفويض من الملك, وهو الوزير أنتف إيقر *ʾInḥ-Tỉ-f ỉḳr*.

سافر كذلك الوزير سنوسرت *Sn-wsrt* [ص] إلى منطقة قفط على رأس بعثة تجارية أو تعدينية ذكرت في مقبرة أميني سابقة الذكر في مقابر حكام إقليم الوعل ببنى حسن[50]، جاء فيها "أبحرت لإحضار كنوز قفط مع الأمير الوراثي الحاكم رئيس المدينة

[ز] **<u>أميني:</u>** حاكم إقليم الوعل، الإقليم السادس عشر من أقاليم مصر العليا، خلال عهد سنوسرت الأول، مقبرته رقم 2 بجبانة بني حسن، وهي من أجمل المقابر الموجودة في الإقليم، وقد حمل العديد من الألقاب, أهمها، *ỉry- pʿt* الأمير الوراثي، *sḏɜwty-bỉty* حامل ختم ملك مصر السفلي، *smr wʿty* السمير الأوحد، *ỉry-Nḫn* المنتمي إلى نخن، *sm* كاهن سم، *ỉmy-r mšʿ wr n Mɜḥḏ* والمشرف العظيم للجيش بإقليم الوعل.

وللمزيد انظر: صدقة موسى على، الإقليم السادس عشر منذ أقدم العصور حتى نهاية الدولة الوسطي، رسالة ماجستير غير منشورة، (كلية الآداب جامعة المنيا 1989)، 332 وما بعدها؛ عبدالغفار شديد، مقابر بني حسن في مصر الوسطى، (القاهرة 2016)، 52-63.

[س] مقبرته بقبة الهوا تحت رقم 36.

[ش] **<u>وادي الحمامات</u>**:- يقع في الصحراء الشرقية، ويبدأ من قفط وينتهي على ساحل البحر الأحمر، ويبلغ طوله 150 كم، ويعتبر من أقدم طرق التجارة في العالم. محمد فريد فتحي، في جغرافية مصر، (الإسكندرية 2000)، 76. محمد صبري محسوب، جغرافية الصحاري المصرية، الجوانب الطبيعية، ج2، (القاهرة 1990)، 218.

Lucas, A., and Rowe, A., "The Ancient Egyptian Bekhen-Stone", in: ASAE 38, (1938), 127-129.; Gundlach, R., "Wadi Hammamat", in: LÄ, VI, 1986, col. 1099-113.

[ص] **<u>سنوسرت *Sn-wsrt*:-</u>** أحد وزراء الملك سنوسرت الأول، مقبرته باللشت - ذكر لقب الوزارة *ṯɜỉty sɜb ṯɜty* للوزير سنوسرت *sn-wsrt* كأول ظهور له بعهد الملك سنوسرت الأول بمقبرة أمنمحات *ʾImn-m-ḥɜt* حاكم إقليم الوعل الإقليم السادس عشر، والتي تؤرخ بالعام الثالث والأربعين من حكم سنوسرت الأول، وقد امتدت فترة وزارته حتى عهد الملك أمنمحات الثاني، وقد حمل العديد من الألقاب, أهمها، لقب الوزير *ṯɜty* ولقب المشرف على المدينة *ỉmy r nỉw* ، والأمير الوراثي *ỉry-pʿt* ولقب الأمير (الحاكم)*ḥɜty-ʿ* ولقب السمير الأوحد *smr wʿty*، بالإضافة

الوزير سنوسرت, فليحيا وليصح وليسعد، وقد أبحرت مع ستمائة مجند من كل أقوياء إقليم الوعل, ورجعت في سلام وجيشي معافى". [51]

ومن هنا فقد حمل الوزير منتوحتب *Mnṯw-ḥtp* لقب المشرف على المجندين[52] *ỉmy-r ḫwnw nfrw*، وقد ظهر هذا اللقب منذ بداية عصر الدولة الوسطي، وحمل أيضًا لقب المشرف على الجيش (القوات) ض [53] *ỉmy-r mšʿ* ، كما حمل الوزير سنوسرت *Sn-wsrt* ، لقب المشرف على الجيش (القوات)[54] *ỉmy-r mšʿ*.

أُرسل *Rỉ dis* وكان المسئول عن المراكب من قبل الوزير أنتف إيقر *ʾIniỉ-ỉt .f ỉḳr* في مهمة في أثناء العام العشرين للذهاب لواوات, وقد كان ذلك معاصرًا لحملة العام الثامن عشر ضد كوش[55]، يؤكد سلطة الوزير في ذلك الوقت بإصدار أوامر مباشرة للموظفين في الحملات، مما يؤكد أيضًا تفويضه من قبل الملك، وهذا أيضًا قد يمثل نوعًا ما تحولًا في وظيفة ومهام الوزير.

كما كان لحكام الأقاليم جيوش خاصة بهم للدفاع عن أقاليمهم، وقد اعتمد عليها الملوك [56]، وخاصة عند الحكام الأقوياء أمثال حكام بني حسن، فنجد أمنمحات حاكم الإقليم السادس عشر[57] من عهد الملك سنوسرت الأول قد حمل لقب *ỉmy-r*

إلى لقب حامل ختم ملك مصر السفلي *sḏɜwty- bỉty* ، والمشرف على كل الأعمال الملكية *ỉmy-rɜ kɜt nbt nt nswt*، والمشرف على الجيش (القوات) *ỉmy-r mšʿ* ، والمشرف على القصر الملكي *ỉmy-rɜ pr-nsw* ، وكبير الكهنة المرتلين *ḫry- ḥɜbt ḥry-tp*. وللمزيد راجع:

Newberry, P., Beni Hasan, vol. I, pl. 8.; PM., IV, 141.; Valloggia, M.,"Les viziers des XI^{e} et XII^{e} Dynasties", in: BIFAO 74 (1974), 130.; Gayet, A. J., Musée du Louvre. Stéles de la XIIe dynastie, (Paris 1889), PL.III.; Arnold, D., Middle Kingdom Tomb Architecture at Lisht, 77 ff.

ض ظهر لقب المشرف على الجيش(القوات) *ỉmy-r mšʿ* منذ عصر الأسرة الأولى، وازداد خلال عصر الدولة القديمة للمزيد راجع:

Faulkner, R. O., "Egyptian Military Organization", in JEA , Vol. 39. (1953), 33.; Jones, D., An Index of Ancient Egyptian Titles,142.

mšꜥ wr n Mɜḥḏ القائد العظيم للجيش بإقليم الوعل، وهو ما يعني أن قوادًا عاديين للجيش كانوا تحت إمارته، يحمل كل منهم لقب *ỉmy-r mšꜥ*، وهذه دلالة واضحة على ازدياد نفوذ حكام الأقاليم في تلك الفترة وخاصة حكام بني حسن، ومع ذلك لم يكن لملوك عصر الدولة الوسطي الأقوياء حاجة في تفكيك تلك الجيوش على الرغم من قدرتهم على عمل ذلك، ولكنهم فضلوا الإبقاء عليها؛ لاستخدامها كلما دعت الحاجة إليها [58]، وذلك كما فعل الملك سنوسرت الثالث في الاعتماد عليهم، وقام بتشكيل فرقة خاصة من الضباط أطلق عليها اتباع الحاكم *šmsw*، ولكن عندما ظهر خطر وتهديد حكام الأقاليم لأمن البلاد، قام الملك سنوسرت الثالث باتخاذ بعض الإجراءات التي حجمت خطرهم, ومنها إلغاء لقب *ỉmy-r mšꜥ* من ألقابهم. كما أحدث في مهام الوزير تغييرا, فأصبح الوزير يشرف مباشرة على البلاد من خلال ثلاث وزرات, وزارة للشمال, وأخرى للجنوب, وثالثة لرأس الجنوب، ولكن تلك التغيرات أيضًا لم تحدث تغييرًا كليًا لنفوذ حكام الأقاليم، فقد وجدت العديد من الألقاب العليا لهؤلاء الموظفين من خلال التماثيل المكتشفة بمقصورة حقا إيب في الفنتين، ومن الأختام كما في حكام البرشا وقاو الكبير .[59]

وعلى الجانب الكهنوتي لعب الوزراء دورًا مهمًا في الحياة الدينية خلال عصر الملك سنوسرت الأول، فقد حمل الوزير منتوحتب *Mnṯw-ḥtp* لقب كاهن حور[60] *ḥm-nṯr Ḥr*, ولم يحمل أي وزير سابق هذا اللقب، وهذه دلالة واضحة على الأهمية التي نالها الوزير منتوحتب *Mnṯw-ḥtp* في حياته الوظيفية وخاصة الكهنوتية.

ومن السمات الفنية التي ظهرت لأول مرة في مقابر وزراء الملك سنوسرت الأول، بداية تصوير الملك لأول مرة فيما هو معروف حتى الآن في مقابر أحد الوزراء، وكان ذلك بمقبرة الوزير أنتف إيقر *ỉnỉ-ỉt .f ỉḳr* وسنت في طيبة والتي تحمل رقم TT60، حيث صُور على الجدار الشمالي أنتف إيقر *ỉnỉ-ỉt .f ỉḳr* يقترب من عرش الملك سنوسرت الأول، ولم يتبق حاليًا من المنظر سوى جزء من الخرطوش الملكي؛ وجزء صغير من ريشة على جانب التاج الأبيض الذى يرتديه الملك، وربما كان الملك يحتفل بعيد الحب سد[61]، شكل (1).

وهناك تجديد في الملامح الفنية خلال عصر الأسرة الثانية عشرة، فقد ظهرت تماثيل عديدة للوزير منتوحتب-*Mnṯw-ḥtp* على هيئة كاتب[62]، وهو أول نموذج لتمثال كاتب تكون على كتفه أدوات الكتابة، هذا التجديد ظهر فقط في عصر الأسرة الثانية عشرة كأول تأريخ للتماثيل التي تحمل أدوات كتابية على أكتافهم، **شكل (2–3)**.

<u>الخاتمة ونتائج البحث:</u>

- خلال الدولة الوسطى أصبح النظام الإداري يميل إلى تقلد المسئول الواحد منصب واحد خلال فترة زمنية معينة؛ إلا بعض الاستثناءات, مثل منتوحتب *Mnṯw-ḥtp* وإيبى *ỉpỉ*، والتي اختفت تمامًا بعد حكم الملك سنوسرت الثالث، على غرار ما كان يحدث قبل ذلك.

- حمل الوزير منتوحتب *Mnṯw-ḥtp* لقب المشرف على الصحاري الغربية *ỉmy-r ḫɜswt ỉmntt* ، كما أنه كان عمودًا لحصون الصحاري؛ كونه يحمل لقب دعامة حصون الصحراء (السند خادم الصحراء) *ỉw sḏmt dšrt*؛ حيث إنه كان مشرفًا على تلك الصحاري، فبالتالي أصبح عمودًا لحصونها. ويعد ذلك أول ظهور لهذا اللقب في فترة الملك سنوسرت الأول؛ حيث إنه لم يسجل من قبل.

- حمل أميني لقب *ỉmy-r mšʿ wr n Mɜḥḏ* القائد العظيم للجيش بإقليم الوعل، وهو ما يعنى أنه كان تحت إمارته قواد عاديون للجيش, يحمل كل منهم لقب*ỉmy-r mšʿ*، كما يؤكد وجود قوات داخل الإقليم خاصة بحاكم الإقليم يستخدمها عند الحاجة في وقت الحرب والسلم.

- قاد العديد من الوزراء في عهد الملك سنوسرت, من أمثال الوزير أنتف إيقر *Inỉ-ỉt .f ỉḳr*ʾ، الحملات العسكرية بأنفسهم، وهنا إشارة واضحة إلى أن قيادة الجيش كانت من المهام المنوطة بالوزراء، وبهذا يكون لأول مرة يقود وزير حملة عسكرية بنفسه بتفويض من الملك.

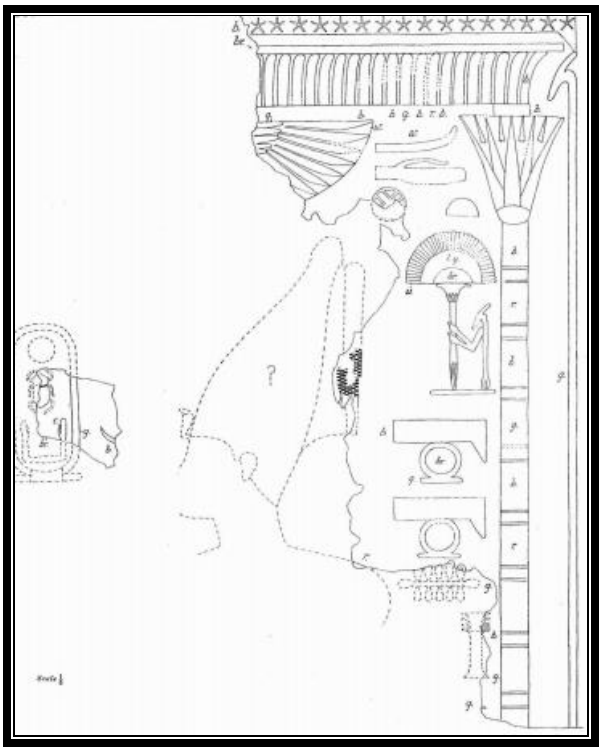
- حمل بعض الوزراء من عهد الملك سنوسرت الأول– لأول مرة– ألقاباً عسكرية, مثل الوزير منتوحتب *Mnṯw-ḥtp*، والوزير سنوسرت *sn-wsrt*.

- حمل الوزير منتوحتب *Mnṯw-ḥtp* لقب كاهن حور *ḥm-nṯr Ḥr*, ولم يحمل أي وزير سابق هذا اللقب.

- ظهر تصوير الملك لأول مرة في مقابر كبار الدولة, فيما هو معروف حتى الآن بمقبرة الوزير أنتف إيقر *Inỉ-ỉt .f*ʾ *ỉḳr* في طيبة.

- هناك تجديد في الملامح الفنية مثل تصوير أدوات الكتابة على الكتف خلال عصر الأسرة الثانية عشرة، وذلك في تماثيل بعض الوزراء مثل بعض تماثيل الوزير منتوحتب *Mnṯw-ḥtp* في هيئة الكاتب.

قائمة الأشكال:



شكل (1): تصوير الملك سنوسرت الأول بمقبرة الوزير أنتف إيقر *ỉnỉ-ỉt .f ỉḳr* في طيبة. [63]

شكل (2): تمثال للوزير منتوحتب *Mnṯw-ḥtp* على هيئة الكاتب. [64]

شكل(3): الوزير منتوحتب *Mnṯw-ḥtp* على هيئة الكاتب.[65]

قائمة الاختصارات

BIFAO	Bulletin de l'Institut Français d'Archéologie Orientale du Caire. Cairo.
GM	Göttinger Miszellen, Göttingen.
JEA	Journal of Egyptian Archaeology, Londres.
JNES	Journal of Near Eastern Studies, Chicago.
JARCE	Journal of the American Research Center in Egypt, Boston puis Cambridge.
LÄ	Lexikon der Ägyptologie, Wiesbaden, 1986.
ZÄS	Zeitschrift für Ägyptische Sprache und Altertumskunde, Leipzig.
PSBA	Proceedings of the Society of Biblical Archaeology (Londres)
Karnak	Cf. CahKarn
MDAIK	Mitteilungen des Deutschen Archaologischen Instituts, Abteilung Kairo, Berlin.
MÄS	Matériaux arabes et sudarabiques. Rech. en cours. Groupe d'étud. de lin guist. et de litt. ar. et sudar. (Paris)
ImagAeg	Imago Aegypti. Intern. Magazin für ägyptol. und koptol. Kunstforschung, Bildtheorie und Kulturwissenschaft (Munich)

قائمة المصادر والمراجع:

[1] Martin-pardey, E., "Administrative Bureaucracy", in: (ed.), Bard, K. A., Encyclopedia of The Archaeology of Ancient Egypt, (London 1999), 115-118.

[2] Van den Boorn, The Duties of Viziers, (London, New York 1988), 320.

[3] Grajetzki, W., Court Officials of The Egyptian Middle Kingdom. Duckworth Egyptology, (London 2009),15.

[4] Grajetzki. W., Court Officials of The Egyptian Middle Kingdom,15.

[5] Strudwick, N., The Administration of Egypt in the Old Kingdom The Highest Titles and their Holders, (London 1985), 300.

[6] Strudwick, N., The Administration of Egypt, 304.

[7] Arthur Weil, Die Viziere des Pharaonenreiches, (Strasburg 1908), 47-50.

[8] Rosalind, M. and Janssen., J.J., Getting old in Ancient Egypt, (London 1996), 122.

وللمزيد: [*D*]

Sethe, K., "Geschichte des Ämtes *ṯꜣity sꜣb ṯꜣty* im Älten Reich" in ZÄS 28,(1890), 43-49; Newberry, p. G. Ashort History of the Ancient Egypt, (London 1904), 76; Grimal, N., A History of Ancient Egypt, (Oxford, Cambridge 1996), 5.; Strudwick, N., The Administration of Egypt, 300 ff.; Grajetzki. W., Court Officials of The Egyptian Middle Kingdom, 15.

[10] Malek, J,. The Old Kingdom in Oxford History Of Ancient Egypt, (New York 2000), 101.; Strudwick , N., The Administration of Egypt, 308.

[11] أمنية زغلول شحاتة. كبار الموظفين في الأسرة السادسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، (جامعة سوهاج 2003)، 52.

Strudwick , N., The Administration of Egypt, 338 ff.

[12] Grajetzki. W., Setting a State Anew: The Central Administration from the End of the Old Kingdom to the End of the Middle Kingdom, in: (ed.), García. J. C. M., "Ancient Egyptian Administration", (Leiden - Boston 2013), 229.

[13] Grajetzki. W., Setting a State Anew: The Central Administration, 215.

[14] Strudwick , N., The Administration of Egypt, 300.

[15] Gardiner, A., Egypt of Pharaohs, (Oxford 1966), 104.

[16] Pardey, E.M., Untersuchungen zur Ägyptischen Provinzialverwaltung bis zum Ende des Alten Reiches, (Gerstenberg 1976), 153.; Strudwick , N., The Administration of Egypt, 334.

[17] Strudwick , N., The Administration of Egypt, 301-304.

[18] Kanawati, N., Governmental Reforms in Old Kingdom Egypt, (Warminster 1980), 118.

[19] Kanawati, N., Governmental Reforms in Old Kingdom Egypt, 30.

[20] Kanawati, N., Governmental Reforms in Old Kingdom Egypt, 123.

[21] Kanawati, N., Governmental Reforms in Old Kingdom Egypt, 113.

[22] Kanawati, N., Akhmin in Old Kingdom, Part I: Chronology and Administration, (Sydney 1992), 166.

[23] Kanawati, N., Governmental Reforms in Old Kingdom Egypt, 118.

[24] Strudwick , N., The Administration of Egypt,334.

[25] Qutrke, S., The Administration of Egypt in the Late Middle Kingdom, (New Malden 1990), 3. ; Simpson, W., "Mentuhotep, Vizier of Sesostris I, Patron of Art and Architecture", in MDAIK 47 (1991), 338.

[26] Martin. P. E., Wesir, Wesirat, in: LÄ, VI, (1986), 1228.; Richard J., "Middle Kingdom and Second Intermediate Period", in: A History of Ancient Near Eastern Law, (ed.), Raymond Westbrook, (Leiden- Boston 2003), 259.

[27] Valoggia, M.,"Les vizirs des XIe et XIIe dynasties", in: BIFAO 74 (1974), 132-134.

[28] Strudwick , N., The Administration of Egypt, 301-302.

[29] Helck, W., Zur Verwaltung des Mittleren und Neuen Reichs, (Leyde - Cologne 1958), 21.

[30] كريم محسن الريدي. البعد السياسي وتأثيره علي التعديلات الإدارية في مصر القديمة حتى نهاية عصر الدولة الحديثة، رسالة

ماجستير غير منشورة، (كلية الآثار جامعة القاهرة 2016)، 97-98.

Ward, W. A., Index of Egyptian Administrative, 28.

[31] Simpson, W. K., "Sobkemḥet, a Vizier of Sesostris III", in: JEA 43 . (1957), 27.

[32] Grajetzki. W., Setting a State Anew: The Central Administration, 232f.; Ward, W. A., Index of Egyptian Administrative, 87,753,1375,1591.; Martin, G,T., Egyptian Administrative und Private-Name Seals Principally of the Middle Kingdom and Second Intermediate Period, (Oxford 1971), nos. 1845,1846,1847,1848,1848a, pl. 47[8-16] - 42B[13].; Žabkar, L. V., and Žabkar, J. J., "Semna South. A Preliminary Report on the 1966-68 Excavations of the University of Chicago Oriental Institute Expedition to Sudanese Nubia", in: JARCE, Vol. 19 (1982), 20, 37, n. K1-17.; Quirke, S., Titles and bureau of Egypt, (London 2004), 87-88.

[33] Grajetzki. W., Setting a State Anew: The Central Administration, 215-216.

[34] Grajetzki. W., Die höchsten Beamten , 218–219.; Willems, H., Dayr al-Barshā, Vol. I, Te Rock Tombs of Djehutynakht (No. 17K74/1), Khnumnakht (No. 17K74/2) and Iha (No. 17K74/3), With an Essay on the History and Nature of Normarchale Rule in the Early Middle Kingdom i (Leuven, Paris, Dudley, MA, 2007), 100–102.

[35] Allen, J. P., The high officials of the early Middle Kingdom, 14-29.

[36] Grajetzki. W., Setting a State Anew: The Central Administration, 215-216.

[37] Lange, H.O., Schafer, H ., Grab- und Denksteine des Mittleren Reichs, IM Museum Von Kairo (No. 20001-2O78O), IV, (Berlin 1902), 153.

[38] Ward, W. A., Index of Egyptian Administrative, 8.

[39] Sweeney, D., "The Vizier Amenemhat at Wadi Hammamat - a Macbeth?" in: GM 238 (2013), 112. ; Grajetizky, W., Court officials in the Egyptian middle kingdom, 19.

[40] Grajetzki. W., Setting a State Anew: The Central Administration, 231. ;Allen, J. P., The high officials of the early Middle Kingdom, 23-24. ; Grajetizky, W., The Court Official of Egyptian Middle Kingdom, 28-30.

[41] Leclant, A. J., "Egypt in Sudan, The Old and Middle Kingdoms 2600-1650 B.C.", Sudan Ancient Kingdoms of The Nile, (New York 1997), 76.

[42] Zaba, Z., The Rock Inscriptions of Louer Nubia, (Prague 1974), 98-100.; Grimal, N., Histoire de l'Egypte ancienne, (Paris 1988), 199.

[43] Breasted, J. H., "The Wadi Halfa Stela of Senwosret 1", ", in: PSBA 23, (1901), 231.; Säve-Söderbergh, T., Agypten und Nubien. Ein Beitrag zur Geschichte altagyptischer Aussenpolitik, (Lund 1941),69.; Smith, H., The Fortress of Buhen, (London,, 1976), pl. LXIX.; Grajetzki. W., Court Officials of The Egyptian Middle Kingdom, 102.

[44] Newberry, P. E., Beni Hasan ,vol. I , (London 1893), 11-38, Pls. 3-20.

[45] Simpson, W. K., "Rulers and Administrators-Dynasty 12 The Rule of the House of Itj-towy with Some Personal Reminiscences", in: Archaism and lnnovation, Studies in the Culture of Middle Kingdom Egypt, (ed.) Silverman, D. P., Simpson, W. K., Wegner, J., (New Haven-Philadelphia 2009), 301.; Favry, N., "The Transmission of Offices in The Middle Kingdom", in: (ed.), Miniaci, G., Grajetzki, W., The World of Middle Kingdom Egypt (2000-1550 BC), II, (London 2016), 119.

[46] Gardiner, A. H., "Inscriptions from the Tomb of Si-renpowet 1, Prince of Elephantine", in: ZÄS 45 (1909), 133. ; Edel, E., Beiträge zu den Inschriften des Mittleren Reiches in den Gräbern der Qubbet el Hawa (MAS, 25), (Munich et Berlin 1971), 27, fig. 9.

[47] Zaba, Z., The Rock Inscriptions of Louer Nubia,110.

[48] Grajetzki. W., Setting a State Anew: The Central Administration, 231. ;Allen, J. P., The high officials of the early Middle Kingdom, 22-23 ; Grajetizky, W., The Court Official of Egyptian Middle Kingdom, 26-27.

[49] Grajetzki. W., Setting a State Anew: The Central Administration, 231-232.; Martin. P. E., Wesir, Wesirat, in: LÄ, VI, (1986), 1230.

[50] Grajetzki. W., Court Officials of The Egyptian Middle Kingdom, 19.

[51] صدقة موسي على. السيرة الذاتية لأمنمحات (أميني) حاكم إقليم الوعل، في أعمال الندوة العالمية "السير الذاتية والتراجم" بقسم التاريخ كلية الآداب، (جامعة المنيا، 2013)، 18.

[52] Goyon, G., Nouvelles inscriptions rupestres du Ouadi Hainmamat, Vol.2, (Paris 1957), 31, fig. 296.

[53] Ward, W. A., Index of Egyptian Administrativ,158.; Bosticco, S., Le Stele egiziane dall' Antico al Nuovo Regno, vol.2, 31, fig. 296.

[54] Goyon, G., Nouvelles inscriptions rupestres du Ouadi Hainmamat, no. 53.

[55] Obsomer, C., Sésostris Ier, 283.

[56] Faulkner, R. O., Egyptian Military Organization, 36.

[57] Newberry, P. E., Beni Hasan , Vol. I ,(London 1893), 12.

[58] Faulkner, R. O., Egyptian Military Organization, 36-37.

[59] أنور أحمد سليم. حكام الإقليم الثاني من أقاليم مصر العليا حتى نهاية عصر الأسرة الثلاثين، دراسة تاريخية أثرية، رسالة دكتوراه غير منشورة (كلية الآثار جامعة القاهرة,2011)، 230.

[60] Lange, H.O., Schafer, H ., Grab- und Denksteine des Mittleren Reichs, II,. 153.

[61] Davies, G., The Tomb of Antefoker, Vizier of Sesostris 1, and of his Wife, Senet (no. 60), (London 1920),13, pl. XVI.; Soliman, Rasha, Old and Middle Kingdom Theban Tombs, (London, 2009), 132.; Vasiljevic, V., " Der König im Privatgrab des Mittleren Reiches", in: ImagAeg 1, (2005), 132-133.

[62] Lauffray, J., "La tribune du quai de Karnak et sa favissa: compte rendu des fouilles menées en 1971-1972 (2e campagne)", KARNAK 5 (1975), XXIII-XVII-XXIV.; Romano, J.F. (ed.), The Luxor Museum of Ancient Egyptian Art: Catalogue (Cairo,1979). Fig. 20.; Freed, R.E., "A Torso gets a Name: an Additional Statue of The Vizier Mentuhotep?", in: Miniaci, G., Grajetzki, W., (ed.), The World of Middle Kingdom Egypt (2000-1550 BC), I, (London 2015), 93, fig.1.;

[63] Davies, N. G., The Tomb of Antefoker, pl. XVI.; Vasiljevic, V., Der König im Privatgrab des Mittleren Reiches, 133, fig.1.

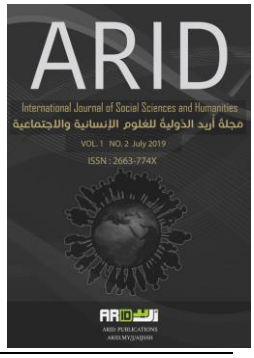
[64] Freed, R.E., A Torso gets a Name: an Additional Statue of The Vizier Mentuhotep?, 93, fig.1.

[65] Romano, J.F. (ed.), The Luxor Museum of Ancient Egyptian Art, Fig. 20-21.

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2019 م

Human Trafficking Crime in International Covenants, Applied Study on Phenomenon of Ethiopian Immigrants across Yemen, and Yemen's role in Confronting this Phenomenon.

Mohammed Ali AL-Baddai

Faculty of Law, Taiz University

جريمة التهريب البشري والاتجار بالبشر في المواثيق الدولية- دراسة تطبيقية لظاهرة المهاجرين الإثيوبيين عبر اليمن ودور اليمن في مواجهتها

محمد علي البداي

كلية الحقوق – جامعة تعز.

sbdewahab@gmail.com

arid.my/0003-9196

ARTICLE INFO

Article history:
Received 01/12/2018
Received in revised form 02/05/2019
Accepted 01/06/2019
Available online 15/07/2019

ABSTRACT

According to reports of the United Nations and Amnesty International, illegal immigration became accounts for 10% -15% of the global migration with number of 155 million people, it is still continuing to escalate,especially with the intensification of human and natural disasters at third world countries and Latin America,the source of illegal immigration,especially after the outbreak of constructive chaos in the Arab world in 2011.Ethiopian immigration through Yemen – the subject of the study – has been a disgrace to the international community and its international organizations for failing to address the flow of African migration from the source, failure to protect migrants from the risks they face while sailing across the seas or crimes committed against them in Yemen representing in Murder, psychological and physical torture, rape of women and children, death from hunger and thirst in human traffickers' prisons and official prisons or exploitation by human traffickers.This was explained in two sections, the first contained the definition of migration, its causes and its analyzesandin the second, we dealt with the legal protection of migrants.

Keywords: Crime , Smuggling, Human, Trafficking, Immigrants, Ethiopian.

الملخص

حسب تقارير الأمم المتحدة ومنظمة العفو الدولية صارت الهجرة غير الشرعية تشكل 10%-15% من الهجرة العالمية, بعدد بلغ (155) مليون شخص, ومستمرة في تصاعد خصوصا بعد اشتداد الكوارث البشرية والطبيعية في العالم الثالث, ومنها دول العالم العربي, لاسيما في عام 2011م, وعلى الرغم من أن هذه الفئة من المهاجرين لا تختلف عن غيرها من أنواع الهجرات من حيث الأسباب والمعاناة؛ إلا أن المجتمع الدولي ومنظماته الدولية تجاهل حقوقها؛ وذلك في عدم سن تشريعات تضمن لها الحماية وحياة البقاء أسوة بغيرها من فئات اللاجئين. والهجرة الإثيوبية عبر اليمن– موضوع الدراسة – شكلت وصمة عار على جبين المجتمع الدولي ومنظماته الدولية؛ لعجزها عن معالجة أسباب الهجرة الأفريقية من المصدر، وعن حماية المهاجرين من المخاطر التي يتعرضون لها في البلدان المستقبلة. ولغزارة التدفق المستمر للهجرة الأفريقية إلى الشواطئ اليمنية عجزت الحكومة اليمنية عن توفير الحماية للهجرة الإثيوبية التي تجاوزت إمكانياتها. ولأهمية موضوع الدراسة فقد تم شرح ذلك في مبحثين: المبحث الأول: جريمة التهريب البشري والاتجار بالبشر في المواثيق الدولية، والمبحث الثاني: ظاهرة المهاجرين الإثيوبيين عبر اليمن, ودور اليمن في مواجهتها.

الكلمات المفتاحية:جريمة، التهريب،البشري، الاتجار بالبشر، المهاجرون، الإثيوبيون.

المقدمة :

تم دمار حضارات قديمة بسبب الكوارث الطبيعية, مثل ما حدث للحضارات اليمنية القديمة، كتهدم سد مأرب التاريخي، كان سببا رئيسا لموجات من هجرات اليمنيين إلى جميع أنحاء العالم, ولا سيما مناطق شرق آسيا وشمال غرب أفريقيا، وغيرها من الهجرات العالمية، وأكثرها مأساة،كانت الهجرة الأفريقية إلى أمريكا في القرن السابع عشر, والتي انطوت على الخداع والقسر في رحلات استغلالية جماعية لمهاجرين أفريقيين في تلك الحقبة الزمنية من قبل تجار البشر الأوروبيين، ووصولاً لموجات الهجرة في التاريخ المعاصر القادمة من أفريقيا وآسيا قاصدة دول أوروبا وأمريكا ودول النفط العربي، ومن الأسباب التي دفعت الشباب للهجرة الجماعية غير المنظمة الحروب الأهلية والدولية، وازدياد أعداد الشباب العاطل عن العمل في دول العالم الثالث, إضافة إلى زيادة حدة الفوارق بين الدول الغنية والفقيرة, حيث بلغ عدد المهاجرين (258) مليون, الغالبية العظمى منهم من الدول العربية والأفريقية، وارتفعت الأعداد بعد اشتعال الحروب الأهلية في المنطقة العربية عام 2011م.

كما أن التقدم الذي حدث في وسائل النقل ساعد على سهولة السفر, وأصبح السفر متاحا للجميع، وفيما يتعلق بالجانب المتعلق بموضوع الدراسة الهجرة "الإثيوبية"عبر اليمن, فإن هناك عوامل خاصة جعلت اليمن من الدول الجاذبة للهجرة العابرة غير الشرعية, وتسببت في انتشار جرائم التهريب البشري والاتجار بالبشر، كعامل الجغرافيا باعتبار اليمن دولة مجاورة لدولة المصدر للهجرة من القرن الأفريقي وبلد المستقبل وهي المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى تردي الأوضاع الأمنية والسياسية والمعيشية الناتجة عن الحرب الأهلية الدائرة في اليمن منذ عام 2011م، ولهذه الأسباب فقد عجزت اليمن عن إيقاف تدفق الهجرة غير الشرعية من القرن الأفريقي إلى السواحل اليمنية من جهة، وعجزت أيضاً عن توفير الحماية للمهاجرين من جهة أخرى، وترتيبا لما سبق سنحاول في دراستنا هذه معرفة حجم تدفق الهجرة المختلطة من القرن الأفريقي, وبالتحديد موضوع دراستنا المتمثل في "هجرة الإثيوبيين" موضحين فيها الدوافع والأسباب. وسوف نحاول من خلال هذا الدراسة أن نلقي الضوء على أسباب وتحليل الهجرة الأفريقية إلى اليمن, وكذلك معرفة مدى قدرة اليمن على توفير الحماية الدولية للمهاجرين الإثيوبيين من الاستغلال والاتجار بهم بما توفر لدينا من مراجع متواضعة من المراجع الحديثة الخاصة بالدراسة؛ بسبب الحرب الأهلية في اليمن, والتي أجبرتنا على أن نلجأ إلى الاستعانة بمصادر المواقع الإلكترونية والصحف والمجلات.. ولكي نستطيع أن نلم بأساس مشكلة المهاجرين الإثيوبيين, وما يتعرضون له من مخاطر في أثناء النزوح وبعده نرى لزاماً علينا أن نتناول ***هذا الموضوع, ونستعرضه كالآتي:-***

أهمية البحث:إن الكوارث الطبيعية والبشرية في إثيوبيا أدت إلى تدفق ملايين المهاجرين الإثيوبيين غير الشرعيين إلى اليمن، وكان اليمن دائما مقصداً ومعبرا لهذه الهجرة إلى السعودية, التي هي بدورها منعت استقبال الهجرة الإثيوبية من الدخول إلى

أراضـيها، فصـارت الحدود اليمنية نقاط تجمع لكتل بشـرية للحكومة اليمنية والمنظمات الدولية لحمايتها، وبدون حل ومعالجة حقيقية لقضية تدفق المهاجرين إلى اليمن من المنبع تتحمل مسئوليته دول المصدر والاستقبال والمرور, إضافةً إلى دول أخرى من الدول المانحة؛ وتظل المأساة في تفاقم مستمر.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تعرف مفهوم جريمة التهريب البشري والاتجار بالبشر وأسبابها ووسائل مكافحتها.

2- بيان أضرار التهريب وانعكاساته السلبية على أوضاع اليمن الاقتصادية والأمنية والمعيشية.

3-إيضاح شراكة اليمن الدولية لمكافحة التهريب والاتجار بالبشر.

مشكلة الدراسة: لمنع التهريب وجريمة الاتجار بالبشر بذلت الحكومة اليمنية جهودا كبيرة لمنع تنامي هذه الجريمة، في إطار نصوص وأحكام الاتفاقيات الدولية, ولا سيما الضامنة لحقوق الإنسان من الانتهاكات، إلا أن ارتفاع أعداد القادمين إلى اليمن من القرن الأفريقي, والتحديات الدولية, والأزمات الداخلية, وإمكانيات اليمن المالية الشحيحة, وأخطاء المعالجة أعاقت تلك الجهود, وأضحت مشكلة الهجرة غير الشرعية مشكلة من المشكلات التي يواجهها اليمن في ظل تغافل دولي عن وضع اليمن ومعاناة المهاجرين الإثيوبيين.

تساؤلات البحث (الفرضيات): قد تكون جرائم التهريب البشري والاتجار بالبشر ناتجة عن الانتهاكات الإنسانية من الحكام ضد شعوبهم؛ وعن الصراعات المسلحة, أو أنها دليل على الفقر والبطالة والتخلف العلمي والثقافي والاقتصادي، أو أن الأمر متعلق بمسألة الإصلاح الجذري والجدي لمؤسسات الدولة, وعلى وجه الخصوص مؤسسات القضاء والأمن، أو أنها ناتجة عن الظروف الاقتصادية والمعيشية، أو ناتجة عن امتداد وتأثير الجريمة الدولية العابرة للحدود, أو الكل معاً.

محددات البحث:

موضوعيا: التهريب البشري والاتجار بالبشر، الهجرة الإثيوبية نموذجاً.

المنهجية المستخدمة وخطة البحث:

في هذه الدراسة سوف نتبع المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك بحسب ما تقتضيه طبيعة الدراسة, ونتناول ذلك في مبحثين:- المبحث الأول نتناول فيه:-ت عريف الهجرة وأسبابها وتحليلاتها, وفي المبحث الثاني ندرس فيه حماية المهاجرين ومدى قدرة الحكومة اليمنية القيام بمسئولياتها.

المبحث الأول

جريمة التهريب البشري والاتجار بالبشر في المواثيق الدولية

على الرغم من اختلاف حق طالبي اللجوء عن حق الحماية للمهاجرين غير الشـــرعيين الذي لا يزال محل جدل، إلا أنهما يعتبران مصـــطلحين متلازمين يكمل كل منهما الآخر؛ كونهما يشـكلان منظومة حقوقية واحدة لملتمس اللجوء وطالب الحماية؛ وبالتالي من غير المقبول انفصالهما.

وإن كانت بعض الدول تعترف باللاجئين كلاجئين فقط، إلا أن بعض الدول لا تعترف بحق ملتمس اللجوء أو الحماية سـواء كان من اللاجئين أو المهاجرين غير الشـرعيين, وتقوم بترحيلهم فيما بعد إلى دول أخرى تمنحهم حق الحماية أو تعيدهم إلى بلدانهم، كما هو الحال بالنسـبة للاجئين الصـوماليين والمهاجرين اليمنيين والإثيوبيين في المملكة العربية السـعودية؛ باعتبارهم متسـللين وفق تشريعاتها الوطنية التي لا تعترف ولاتلتزم بالمواثيق الدولية الخاصة بحقوق اللاجئين والمهاجرين [1].

ولمزيدٍ من الإيضـاح نسـتعرض ذلك في ثلاثة مطالب: المطلب الأول نشـرح فيه تعريف الهجرة وأسـبابها, وفي المطلب الثاني نتطرق من خلاله إلى الفرق بين المهاجر والحالات المشـــابهة له، والمطلب الثالث نوضـــح فيه تحليلاً حول اتجاهات الهجرة المختلطة ومسار تدفقها.

المطلب الأول: تعريف الهجرة وأسبابها:

أولا: تعريف الهجرة:

الهجرة في صورتها العامة تعرف بأنها مغادرة الشخص أو الأشخاص من مكان لآخر بقصد الإقامة الدائمة أو المؤقتة، فالهجرة في داخل الوطن تســـمى الهجرة الداخلية وإلى خارجه يطلق عليها الهجرة الدولية, وقد تكون هجرة نظامية أو هجرة غير مشروعة.

وتعتبر هجرة البشـــر من منطقة إلى أخرى ظاهرة إنســـانية قديمة قدم الإنســـان؛ حيث كانت الظروف الحياتية والمناخية تفرض على الإنســـان الانتقال المســـتمر من مكان لآخر. فالمجاعة، والفقر, والزلازل والفيضـــانات، وانتشـــار الأمراض، والحروب وبالأخص الحروب الأهلية كلها عوامل فرضت على الإنسان الهجرة من الموطن الرئيس إلى دول ومناطق أخرى.

غير أن الهجرة من أجل العمل وتحسين ظروف المعيشة ومستوى الدخل؛ أو الهجرة من أجل الاستثمار- والتي تسمى بالهجرة الاقتصـــادية - فهي ظاهرة حديثة،كما قد تكون الهجرة من أجل طلب العلم، ولذلك فإن التنظيم القانوني لهذا النوع من الهجرة

يعتبر أيضاً تنظيماً حديثاً؛ حيث أشارت ديباجة دستور منظمة العمل الدولية التي تأسست عام 1919 إلى حماية مصالح العمال المستخدمين في بلدان غير بلدانهم.

وتعرف الهجرة في علم السكان (الديموغرافيا) بأنها الانتقال - فردياً كان أم جماعياً- من موقع إلى آخر، بحثاً عن وضع أفضل اجتماعياَ، أو اقتصادياً، أو دينياً،أو سياسياً، أما في علم الاجتماع فتدل على تبدل الحالة الاجتماعية, كتغيير الحرفة أو الطبقة الاجتماعية وغيرها، وهذه ما تعرف بالهجرة النظامية. ويتم دخول أي بلد وفق قوانين الهجرة الوطنية أو الهجرة السرية أو غير (النظامية) موضوع دراستنا، حيث أصبحت بعض الدول كالأرجنتين وفنزويلا والمكسيك؛ تشكل قبلة لمهاجرين قادمين من دول مجاورة باتجاه أمريكا، وفي أفريقيا حيث الحدود الموروثة عن الاستعمار لا تشكل بالنسبة للقبائل المجاورة حواجز عازلة, وخاصة في بعض الدول مثل ساحل العاج وأفريقيا, ويصعب تحديد حجم الهجرة غير المنظمة القاصدة أوروبا نظراً لطبيعتها[2]،ولكون وضع المهاجر السري يشمل أصنافاً متباينة من المهاجرين, فمنهم:

1-الأشخاص الذين يدخلون بطريقة غير قانونية دول الاستقبال ولا يقومون بتسوية وضعهم القانوني.

2- الأشخاص الذين يدخلون دول الاستقبال بطريقة قانونية, ويمكثون هناك بعد انقضاء مدة الإقامة القانونية.

3- الأشخاص الذين يشتغلون بطريقة غير قانونية خلال إقامة مسموح بها.

وتتضارب التقديرات بشأن الهجرة غير المنظمة, فمنظمة العمل الدولية تقدر حجم الهجرة السرية ما بين 10- 15% من عدد المهاجرين في العالم, البالغ حسب التقديرات الأخيرة للأمم المتحدة حوالي 180 مليون شخص. [3]

وحسب منظمة الهجرة الدولية, فإن حجم الهجرة غير القانونية في دول الاتحاد الأوروبي يصل لنحو 1.5 مليون شخص, وتقدر الأمم المتحدة أعداد المهاجرين غير الشرعيين إلى دول العالم المتقدم خلال السنوات العشر الأخيرة في أوائل القرن الحادي والعشرين بنحو 155 مليون شخص؛ هذا وتوقعت المنظمة الدولية للهجرة -في تقرير أصدرته مؤخراً- ازدياد الهجرة غير المنظمة جراء الأزمة الاقتصادية التي يشهدها العالم الآن, ولا يمكن تقدير حجم هذه الزيادة نظراً لطبيعتها، لكنها أكدت أن حوالي 15% من المهاجرين في العالم غير نظاميين. [4]

ويعتقد العديد من المراقبين للهجرة الدولية أن أعداد المهاجرين غير النظاميين في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)يصل إلى العشرين مليون عامل، ومعظم هؤلاء العمال دخلوا إلى تلك الدول في العشر سنوات الأخيرة, وهذا قبل اندلاع الحروب الأهلية في المنطقة العربية عام2011م, مشيرين إلى أن العمال غير الموثقين أو الذين لا يعملون في إطار منظم عادة ما يعملون في ظروف عمل أكثر سوءاً من غيرهم من العمال, وهناك عدد كبير من أصحاب الأعمال يفضلون تشغيل هذا النوع من العمال من أجل التربح من المنافسة غير العادلة .[5]

وفى أسـوأ الظروف فإن العمال المهاجرين غير النظاميين يعملون بشـكل أشـبه بالعمل العبودى وهم نادراً ما يلجؤون للقضـاء؛ خشية التعرض للطرد أو الإبعاد، حيث إنهم في العديد من الدول لا يملكون حق الطعن في القرارات الإدارية التي تؤثر عليهم. ويشير تقرير عن المجلس القومي لحقوق الإنسان في مصر إلى زيادة عدد ضحايا الهجرة غير المنظمة من البلدان العربية خلال السنوات العشر الأخيرة بنسبة 300%، مما يمثل استنزافاً مستمرا للكوادر البشرية لدول المنطقة. [6]

وهناك جملة من الاتفاقيات الدولية الصـــادرة عن منظمة العمل الدولية, والتي تجعل من أهدافها حماية حقوق العمال المهاجرين, منها:

1- الاتفاقية الدولية رقم (97) لسنة 1949م بشأن الهجرة للعمل، وتعتبر من أهم الاتفاقيات التي عالجت موضوع الهجرة، حيث دخلت حيز التنفيذ في مايو 1952م, وبلغ عدد الدول التي صـــادقت عليها (43) دولة, من بينها دولة عربية واحدة فقط هي الجزائر.

2- الاتفاقية الدولية رقم (143) لســنة 1975م بشــأن العمال المهاجرين (أحكام تكميلية), والتي دخلت حيز التنفيذ في ديســمبر 1978 ولم تصـــدق أي من الدول العربية عليها، وتركز هذه الاتفاقية على الهجرة غير المشـــروعة والجهود الدولية المطلوبة لمقاومة هذا النوع من الهجرة، كما تركز أيضا على تحقيق المساواة في الفرص والمعاملة بين العمال المواطنين وغيرهم. [7]

3- الاتفاقية الدولية رقم (111) لسنة 1958م، بشأن التمييز في الاستخدام والمهنة التي دخلت حيز التنفيذ في يونيو 1960, وهي من الاتفاقيات العامة التي تدعو إلى تكافؤ الفرص والمساواة في المعاملة في الاستخدام والمهنة، والقضاء على أي تمييز. [8]

ثانيا:- أسباب ودوافع الهجرة:

أ- أنواع الهجرة: الهجرة نوعان: الهجرة المشروعة, والهجرة غير المشروعة.

1. الهجرة المشـــروعة، هي التي تصـــطبغ بالصـــبغة القانونية وبالشـــروط والإجراءات المتطلبة للعمل أو الهجرة لدى الدول المســـتقبلة، وقد تكون مؤقتة أو دائمة؛حيث إن الهجرة الدائمة أو النهائية تعني خروج المهاجر إلى خارج وطنه بقصـــد الإقامة الدائمة في دولة المقصد، وهو مايترتب عليه اكتسابه جنسية الدولة المستقبلة أوالمضيفة، أما الهجرة المؤقتة فالمهاجر فيها يسعى إلى تحسين مستواه المعيشي وتحقيق حاجته من المال أو اكتساب العلم؛ بنية العودة إلى وطنه بعد فترة زمنية معينة. [9]

2. الهجرة غير المشروعة، وهي خروج المهاجر من بلده أو البلد المقيم فيها إلى بلد المقصد إلى الهجرة, مستخدماً طرق الدخول من المنافذ البرية والجويةغير المشروعة عبر طرق التهريب، أو استعمال وثائق مزورة، مخالفاً لقوانين الدولة المستقبلة ودون موافقتها، أو الوصول القانوني إلى دولة ما بطرق شرعية ثم رفض مغادرتها بعد انتهاء مدة الإقامة فيها. [10]

ب-الأسباب: للهجرة سببان أساسيان منها ما يعود إلى أسباب طبيعية, ومنها ما يرجع إلى أسباب بشرية.

1. الأســـباب الطبيعية: غالباً ماتنتج عن الكوارث الطبيعية والظروف الحياتية والمناخية مثل المجاعة، والفقر, والزلازل ,والفيضانات, وانتشار الأمراض والأوبئة.

2. الأسباب البشرية: تعد الحروب الأهلية مصدرا رئيسيًا من مصادر الهجرة واللجوء، كحال اليمن وسوريا والعراق وليبيا بعد عام 2011م، أو انهيار الدولة كما هو الحال في الصـــومال وليبيا, أو الاحتلال الجزئي كاحتلال إســرائيل لجزء من الأراضـــي السورية في الجولان, أو احتلال كلي مثال ذلك فلسطين، أو غزو أجنبي كغزو الولايات المتحدة الأمريكية وحلفائها للعراق عام 2003م[11].

ومن الملاحظ أنه يوجد ارتباط وثيق ســـوف تظهر آثاره تباعاً في الأيام القادمة بين الأزمة المالية العالمية وقضـــية الهجرة الدولية سـواء كانت نظامية أو غير نظامية؛ فالأزمة سـوف تدفع بالملايين من الشـباب إلى قوائم العاطلين, ليزداد العدد العالمي لهم خاصـــة في الدول النامية, ولا شـــك أن هؤلاء ســـوف يبحثون عن أي مخرج لهم، ومن ثم تأتي الهجرة كأحد الحلول أمام اليائسين الذين يبحثون عن فرصة عمل في أي مكان وبأي ثمن يدفعونه حتى, ولو كلفهم الأمر حياتهم. [12]

كما توجد عدة عوامل أساسية تسمى بعوامل الطرد والجذب تقف وراء ظاهرة الهجرة الدولية بشكل كبير، وتشمل عوامل الطرد البطالة, والتشغيل المنقوص, والفقر في البلدان المرسلة، وكذلك النمو السكاني وما يرافقه من نمو القوة العاملة. [13]

أما عوامل الجذب خاصـة في بلدان الشـمال الغني, فتشـمل زيادة الطلب على العمل في بعض المجالات المهنية، فأسـواق العمل تســـتورد مهاجرين في ظل عدم قدرة العرض فيها على تلبية الطلب على نوعية معينة من العمال، وعوامل أخرى كعوامل الشـيخوخة التي تعاني منها دول الشـمال لاسـيما في أوروبا الغربية واليابان، كذلك ارتفاع مطرد في معدل الأعمار مما يؤدي لانكماش قوة العمل وزيادة أعداد الخارجين من ســـوق العمل، ومن عوامل الجذب أيضـــا نقص الأيدي العاملة، فبعض البلدان تضـــطر لاســـتقبال عمالة أجنبية لتعويض نقص العرض نتيجة صـــغر حجم الســـكان بالمقارنة بالموارد المالية، كدولة قطر والإمارات العربية المتحدة, وكذلك عزوف مواطني هذه البلدان عن الاشـــتغال بمهن معينة, وهي مهن إما أن تشـــكل عليهم خطورة أو يعتبرونها محطةً من مكانتهم الاجتماعية فيتم اســـتقبال عمال يقبلون العمل فيها، كحال دول الخليج العربي، وهناك عوامل كعامل القرب الجغرافي الذي يســـهل الهجرة مثل: هجرة المكســـيكيين إلى أمريكا والإندونيســـيين إلى ماليزيا، مما حدا بالرئيس الأمريكي رونالد ترامب في 2019/1/22م إصدار قرار ببناء جدار يفصل بين الولايات المتحدة الأمريكية والمكسيك. [14]

ويمكن القول إن: السـبب الرئيس للهجرة من الدول النامية إلى أوروبا سـواء بشـكل نظامي أو غير نظامي يكمن في سـوء الظروف الاقتصـادية والأزمات السـياسـة في تلك الدول، وفي القرن الإفريقي؛ فقد أدت إلى ظهور أشـكال وأنماط للهجرة غير الشـرعية ولا سيما من جمهورية إثيوبيا الاتحادية؛ لعدم استقرار الأوضـاع الداخلية والحروب المشتعلة قبل وبعد انفصـال دولة إريتريا عن إثيوبيا عام 1990م، وسقوط نظام الجنرال الاشتراكي هيلاسـي مريم عام 1990م، وما ترتب عليه من دخول البلاد في صـراعات داخلية وخارجية، أسفرت عن تدهور الاقتصـاد وتدني المعيشـة ، كل ذلك قد زاد من الهجرة الإثيوبية عبر اليمن. [15]

بالإضـــافة إلى ما ورد في المؤتمر الوزاري الثاني 5+5 بشـــأن الهجرة, المنعقد في الرباط في المملكة المغربية في أكتوبر عام 2003, بأن الأسباب الاقتصادية تقف بشكل عام خلف الهجرة , ويمكن في هذا الإطار الإشارة إلى عدة حقائق، أهمها:

1- تمثل الهجرة إلى الدول المتقدمة من أجل العمل عنصـــراً مهماً من عناصـــر التخفيف من حدة البطالة ومكافحة ظاهرة الفقر والتنمية.

2- تمثـل الهجرة ظـاهرة صـــحيـة ومصـــــدراً للانتعـاش الاقتصـــــادي والاجتمـاعي والثقـافي لمختلف الأطراف.

3-تعد قضـية التحويلات بالأموال أحد أهم الأبعاد التنموية للهجرة ؛ حيث تسـهم في خدمة التنمية الاقتصـادية والاجتماعية لما تمثله من مورد مهم للنقد الأجنبي.

4- أهمية البعد الثقافي للهجرة وإسهامها في تعزيز التفاهم والاحترام المتبادل بين الشعوب. [16]

المطلب الثاني: الفرق بين المهاجر والحالات المشابهة:

يشـــترك المهاجر والحالات المشـــابهة له, مثل اللاجئ, والنازح في بعض من أســـباب اللجوء التي لا يعترف القانون الدولي التقليدي بضحاياها من ملايين المهاجرين الذين أجبروا على مغادرة بلدانهم الأصلية أو بلدان جنسياتهم, ليس من ظلم الاضطهاد السياسي والحروب بل من ظلم الطبيعة القاسية والمجاعة والكوارث, وهم يبحثون عن ملجأ يمكنهم من الحق في الحياة. [17]

لكن ثمة فروق قانونية وفنية بين المهاجر واللاجئ، وبين المهاجر والنازح، ووفقاً للنصـــوص الواردة في الاتفاقيات الخاصـــة باللاجئين كاتفاقية عام 1951م، يعد اللاجئ هو من عبر الحدود الدولية من إقليم منشـــئه أو جنســـيته إلى إقليم اللجوء، وليس بالضـرورة أن تكون طريقة الخروج مشـروعة أو غير مشـروعة، فإن عبارة (اللاجئ) قد تسـبغ على الشـخص متى ما توفرت شـروط اللجوء بمقتضـى الأسـس الواردة في اتفاقية عام1951م والاتفاقية الأفريقية لعام 1969م، واتفاقية دول أمريكا اللاتينية لعام 1986م الخاصة بشئون اللاجئين في موضوع تعريف اللاجئ. [18]

وفي مثل هذه الحالات قد يصبح الأجانب الدبلوماسيون والمسئولون والمعارضون, والطلاب, والعمال المهاجرون المتواجدون في الخارج لاجئين في وقت لاحق لحصول متغيرات أساسية في البلاد في أثناء غيابهم، كتغيير النظام السياسي للبلاد سواء عبر الانقلابات العسكرية أو لقيام ثورات شعبية كثورات ما تسمى بالربيع العربي التي حدثت في تونس, ومصر, وليبيا, واليمن, وسوريا عام 2011م، أو انهيار الدولة لصراعات داخلية، أو الاحتلال الاستعماري، أو الغزو الأجنبي كغزو أمريكا للعراق عام 2004م، وتُصبح هذه الفئات في حكم اللاجئين المحليين، أو ما يطلق عليه لاجئ بحكم الموقع. [19]

لكننا لاحظنا في الآونة الأخيرة قيام الدول الأوروبية بمراجعة قوانين اللجوء في اتجاه التشديد في الإجراءات الخاصة بالهجرة والتضييق في أبواب منح اللجوء للتمسية, واكتفت بمنح اللاجئين حق الحماية المؤقتة، وذلك مع التدفق الغزير من اللاجئين العرب والأفريقيين؛ وبالتحديد بعد التغييرات التي صاحبت ما تسمى بثورة الربيع العربي من عام 2011م.بينما النازح هو من يبقى داخل الإقليم, وإما أن يكون عالقاً بين مناطق الصراع للقوات المتحاربة، ويصعب عليه الفرار منها؛ لعدم وجود سلطة حكومية قادرة على تأمين النازحين، أو فتح ممرات آمنة لنقلهم أو لإغاثتهم أو إقناع دول الجوار باستقبالهم, كالتجربة قريبة العهد في اليمن ,وما حدث للنازحين اليمنيين في محافظة صعدة في أثناء الصراع المسلح بين قوات الحكومة اليمنية وتنظيم الشباب المؤمن التابع للحركة الحوثية المسلحة خلال الأعوام2004- 2009م, الذين منعوا بقوة سلاح الحدود السعودي من حق التماس اللجوء في المملكة العربية السعودية التي لم تصادق على أغلبية الاتفاقيات الدولية والعالمية الخاصة بحقوق الإنسان, ومنها المتعلقة بحقوق ملتمسي اللجوء، على خلاف اليمن التي صادقت على معظم الوثائق الدولية الخاصة بحقوق الإنسان بما فيها اتفاقية عام 1951م, والبرتوكول الملحق بها لعام 1966, حيث صادقت عليهما اليمن في 1980/1/18م. [20]

ومثال لحالة النازحين والعالقين داخليا حال موجات النازحين اليمنيين الناتجة عن الحروب الأهلية التي شهدها اليمن على مراحل متتالية بين الجماعات المسلحة الإسلامية؛ حيث إنه في محافظة أبين اليمنية وفي أثناء تفجر الصراع المسلح بين قوات الجيش اليمني ومسلحي أنصار الشريعة- إحدى فصائل تنظيم القاعدة- في4/27/ 2011م نزح مئات الآلاف من المدنيين إلى محافظتي عدن ولحج, وفي محافظة حجة وعمران فر الآلاف أيضا من ديارهم إلى المحافظات المجاورة كصنعاء والحديدة؛ نتيجة للنزاعات المسلحة التي حدثت بين تنظيم الشباب المؤمن (الحوثيين) وبين تيار السلفيين وحلفائهم من القبائل وحزب التجمع اليمني للإصلاح في منتصف عام 2011م، بالإضافة إلى حرب عام 2014مبين حركة أنصار الله وحلفائها وبين الرئيس عبد ربه منصور هادي وحلفائه من القوى اليمنية وقوات التحالف العربي بقيادة المملكة العربية السعودية من عام 2015 م إلى تاريخ كتابة هذه الدراسة. [21]

وليس بالضرورة أن يعبر النازح الحدود الدولية حتى يحظى باهتمام المجتمع الدولي من الحماية، ويتم تأمين متطلباته الإنسانية، فمحنة النازح من داخل إقليمهم كمشـردين من ديارهم بدرجة حالة اللاجئين نفسـها وربما تكون أسـوأ؛ لذلك شـملت التعريفات القانونية الدولية الحديثة للاجئين أيضا الأفراد النازحين في داخل حدود بلدانهم، أو ما يسمى بالمهاجرين. [22]

أما المهاجر غير الشرعي, فإذا كان مفهوما الهجرة غير المشروعة وعملية اللجوء يشتركان في أن كل منهما يعني الانتقال من الموطن الأصـلي أو موطن الإقامة إلى وطن جديد عبر مسـالك وطرق غير قانونية؛ بغرض الإقامة الدائمة فيه, باسـتثناء فئة الدبلوماسيين والبعثات الدبلوماسية والطلاب والعاملين في الخارج حال وجوب تقديم اللجوء. [23]

إلا أن هناك أوجه اختلاف بينهما؛ من حيث إنه يختلف المهاجر عن اللاجئ من نواحٍ عدة، فمن حيث الأسـباب؛ يهرب المهاجر من بلده الأصلي أو موطن جنسيته بسبب ظلم واضطهاد سياسي أو الحروب, بل من ظلم الطبيعة القاسية والمجاعة والكوارث بحثاً عن ملجأ يمكنه من الحق في الحياة؛ وذلك طلباً للعمل بغية تحسين وضعه المعيشي كحال المهاجرين الإثيوبيين؛ يغادرون بلادهم ليس بسبب المصاعب الاقتصادية فحسب، بل أيضاً في بعض الأحيان بسبب الاضطهاد السياسي، بينما اللاجئ يغادر البلاد طلباً للأمن، من الاضطهاد والمخاطر المهددة لحريته وحياته.

يفر اللاجئ من بلده لعدم رغبته في حماية دولته أو أنها تكون عاجزة عن توفير الحماية المناسـبة له، كما أشـارت إلى ذلك النصوص الواردة في الاتفاقيات الخاصة باللاجئين في موضوع تعريف اللاجئ. [24]

يسـتفيد اللاجئ من الحماية الدولية والحلول الدائمة, مثل إعادة التوطين في بلد آخر يقبل منحه الحماية الدائمة ومن ثم التوطين؛ والاندماج في مجتمع بلد اللجوء، أو توفير الحماية اللازمة لإعادته إلى بلده الأصـلي أو بلد الجنسـية، وفقاً لأحكام المعاهدات والوثائق الدولية الخاصـة بمشـاكل اللاجئين في بداية إنشـائها لم تشـر لأيحقوق للمهاجر من تلك الحقوق المادية، إلا أنه بعد أن أضحت مآسي المهاجرين للأسباب المشار إليها والتي لا تقل قسوة عن مآسي اللاجئين، اتسع تعريف اللاجئ؛ ليشمل اللاجئين الاقتصاديين الذين كان سبب نزوحهم يعود لسياسة أنظمة اقتصادية؛ أو بسبب الكوارث الطبيعية أو البيئية، أو رغبة في تحسين الوضـع المعيشـي كحال المهاجرين الإثيوبيين الذين غالباً ما يكون وضـعهم أكثر وصـعوبة من اللاجئين المشـمولين صـراحة باتفاقية عام 1951م، وبروتوكولها الملحق الخاصة بشئون اللاجئين. [25]

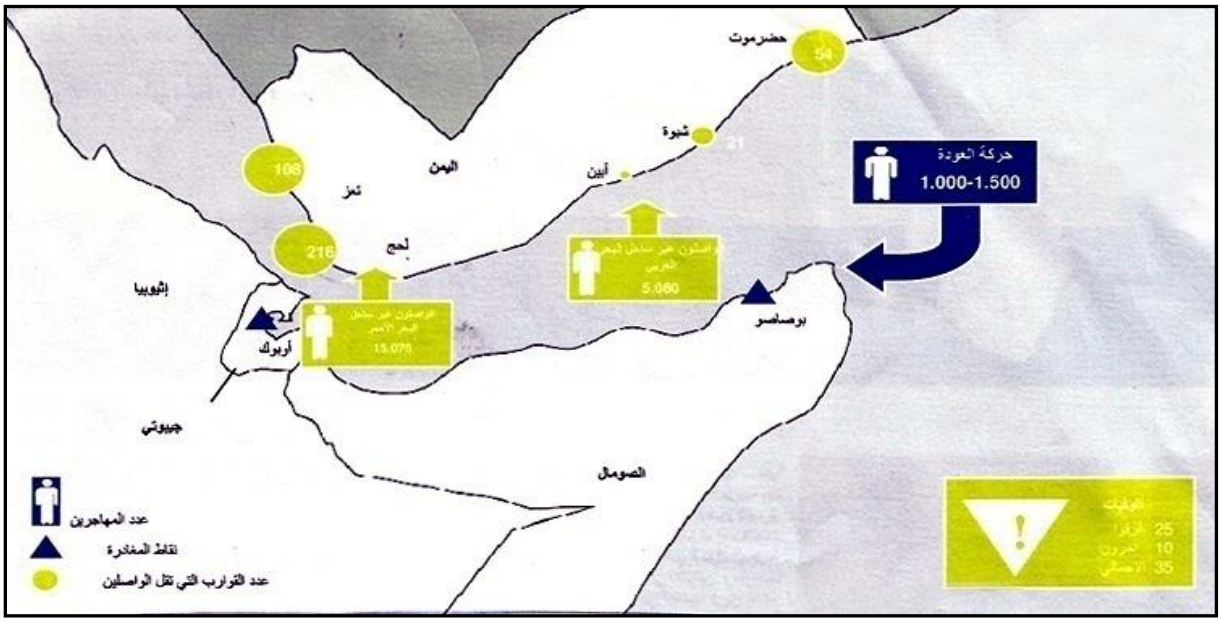
ولا زالت هذه الطائفة من المهاجرين تعاني من تجاهل المنظومة القانونية الدولية في الجانب المتعلق بحقوق اللاجئين، الذي لا يعترف لها القانون الدولي بصفة اللجوء بشكل واضح وصريح للحصول على ملجأ يمكنهم من حق البقاء في الحياة. [26]

المطلب الثالث:تحليل اتجاهات الهجرة المختلطة ومسار تدفقها:

أولا:تدفق المهاجرين:خلال الفترة من أبريل وحتى يونيومن عام 2011م،كان هناك زيادة كبيرة في العدد الإجمالي للواصلين الجُدد من الهجرة غير الشرعية الأفريقية إلى الساحل اليمني، وذلك مقارنة بالربع الأول من عام2010م, ومرد ذلك إلى الاضطرابات الأمنية الناتجة عن الحرب الأهلية في اليمن، الأمر الذي أدى إلى تزايد في تدفق أعداد المهاجرين وازدهار تجارة البشر، ونشاط عصابة التهريب, حيث أصبح [30%] من سكان المناطق الساحلية في محافظة لحج المطلة على البحر العربي، يمتهنون أعمال التهريب البشري من الوافدين للهجرة المختلطة القادمة من محطة أوبخ بجمهورية جيبوتي المطلة على مضيق باب المندب في البحر الأحمر. [27]

ومن خلال رصد الاتجاهات على مدى السنوات الثلاث الماضية، اتضح أنه قد حدثت زيادة في عدد الواصلين إلى سواحل البحر الأحمر خصوصا الهجرة الإثيوبية من محطة مدينة أوبخ الجيبوتية كمسار رئيس للهجرة، ومرد ذلك لقصر المسافة بين ضفتي البحر الأحمر من اليمن إلى جيبوتي عبر مياه مضيق باب المندب؛ حيث لا تستغرق الرحلة عبر المضيق سوى ساعة واحدة, وكذلك قرب محطة أوبخ من حدود إثيوبيا, بينما الرحلة عبر البحر العربي المطل على محافظة لحج, وعدن، وأبين، وشبوة ،وحضرموت تطول الرحلة فيه لأيام في عرض البحر الواسع، بالإضافة إلى قلة الأجور ومخاطر الإبحار من محطة مدينة(أوبخ) الجيبوتية في البحر الأحمر؛خلافا على الإبحار من محطة بصاصو الصومالية عبر البحر العربي المعروف بوسعه، ناهيك عن مخاطر الإبحار فيه من موجات البحر الهائجة ,وغالبية المتدفقين من هذه المحطة هم من اللاجئين الصوماليين .[28]

لذلك لوحظ انخفاض عدد المهاجرين من غير الإثيوبيين ممن وصلوا خلال هذا الربع عبر مسار البحر الأحمر. وإن أحد التفسيرات المحتملة لهذا الانخفاض يكمن في تفضيل المُهربين في جيبوتي القيام بنقل الإثيوبيين بدلاً من الصوماليين؛ وذلك أن الغالبية من الإثيوبيين يعتزمون مواصلة رحلتهم إلى خارج البلاد مقابل مبالغ قد تصل إلى ثلاثة آلاف ريال سعودي, كأجور نقل الشخص إلى شواطئ اليمن،ومثلها إلى حدود المملكة العربية السعودية، بينما الصومالي يدفع خمسين دولاراً إلى شواطئ اليمن للحاق بمعسكرات اللاجئين في اليمن ليستفيد من اتفاقية عام 1951م .[29]



شكل (1) :مسار تدفق الهجرة الأفريقية من محطة أوبخ.

الشكل رقم(1)(الخريطة) تبين مسارات تدفق الهجرة الأفريقية عبر مدينة أوبخ الجيبوتية إلى مضيق باب المندب إلى الشواطئ اليمنية عبر البحر الأحمر .[30].

كما بلغت أعداد الإثيوبيين الوافدين إلى اليمن منذ الأول من يناير وحتى الأول من أبريل من العام 2013م أكثر من [25] ألفاً، في حين تقلصت أعداد اللاجئين الصوماليين القادمين إلى اليمن خلال هذه الفترة إلى نحو (4373) لاجئاً، صرح بذلك المندوب السامي للمفوضية الخاصة بشئون اللاجئين بالعاصمة اليمنية صنعاءولد الشيخ أحمد,بأن أعداد الوافدين من القرن الأفريقي لليمن ارتفع منذ بداية العام 2012م بما يزيد على (107,532)، الغالبية منهم مهاجرون إثيوبيون غير مسجلين في سجلات المنظمة الدولية لشئون اللاجئين، بينما حقيقة أرقام تدفق اللاجئين الأفريقيين إلى اليمن تفوق المليونين من أواخر القرن الماضي؛ والسب بأن المهاجرين الإثيوبيين الوافدين عبر اليمن لا ترغب إلا نسبة قليلة منهم في طلب اللجوء في اليمن، إنما تجعل منها منطقة عبور إلى دول الخليج وبالأخص السعودية؛ وذلك بهدف البحث عن فرص عمل أفضل، باستثناء عدد قليل يأتون هرباً من الصراعات المسلحة في إثيوبيا وبالذات من طائفة الأوروموا المسلمة .[31].

بالإضافة إلى حيل ومكر المهربين المحليين الذين يقومون بنقل وإخفاء الواصلين الجدد على طول سواحل اليمن, بالاتفاق مع المهربين الدوليين من القرن الإفريقي عن مراقبة لجان الاستقبال من المنظمات الدولية الإنسانية لمساعدة اللاجئين؛ إما لنقلهم

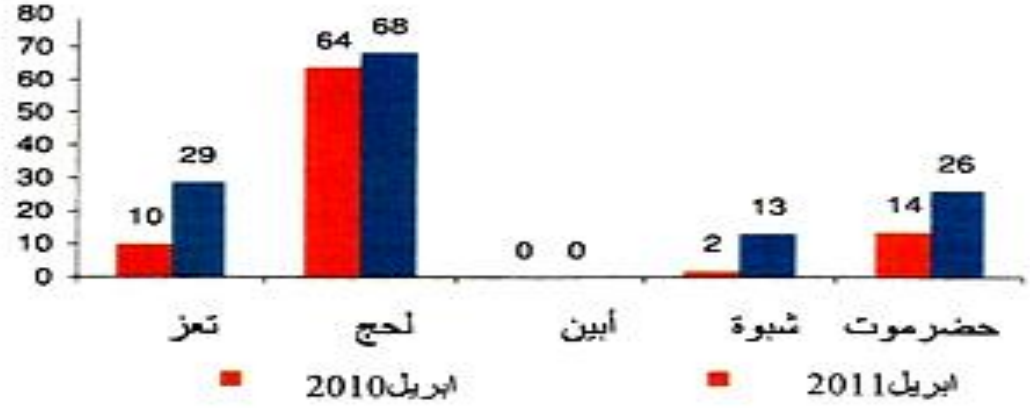
إلى حدود السعودية أو لحجزهم في مراكز اعتقال خاصة بهم, ومن ثم تحويلهم من متهربين إلى سلعة تجارية في عملية الاتجار بالبشر.

وتأكيداً لذلك أشارت تقارير المفوضية السامية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين في اليمن إلى أن أعداد اللاجئين الإثيوبيين إلى اليمن ارتفعت بنسبة 75%, مقابل انخفاض تدفق اللاجئين الصوماليين القادمين إليه، مقارنة بأعدادهم السنوات الماضية, وأضاف "إسماعيل ولد شيخ أحمد" قائلاً:" تكمن مشكلة المهاجرين في عدم وصول المعلومات بشكل أو بآخر إلى الناس في بلد المهجر", وبالتالي فإنهم ما زالوا يعتقدون أن الهجرة إلى السعودية ممكنة, وأنها ستغير حياتهم، والحقيقة هي أن الحدود السعودية أصبحت الآن محاطة بجدار ومغلقة تماماً، وباتت المخيمات التي تستقبلهم في اليمن المكتظة بالمهاجرين تشكل وضعا مأساويا .[32]

ولحل هذه المشكلة ؛ اقترح المندوب السامي للمفوضية السامية لشئون اللاجئين في اليمن "إسماعيل ولد الشيخ أحمد" عقد مؤتمر إقليمي بين الدول المعنية, بما في ذلك اليمن وأثيوبيا والسعودية، إضافةً إلى دول أخرى: "وذلك لوضع معالجات حقيقة للحد من تدفق الهجرة غير المشروعة من القرن الأفريقي إلى بلد العبور المتمثل باليمن، وأضاف قائلا بأن الهدف من ذلك ببساطة هو توضيح أن المشكلة تفوق جهود الحكومة اليمنية وتتجاوز الإمكانيات والقدرات المالية لليمن تسجيل الواصلين الجدد موضحا نسبة المسجلين في سجلات المنظمات الدولية العاملة في اليمن, وكذلك نسبة الهجرة لكل بلد من بلد المصدر[33-34] موضحاً في الجدول رقم (1).

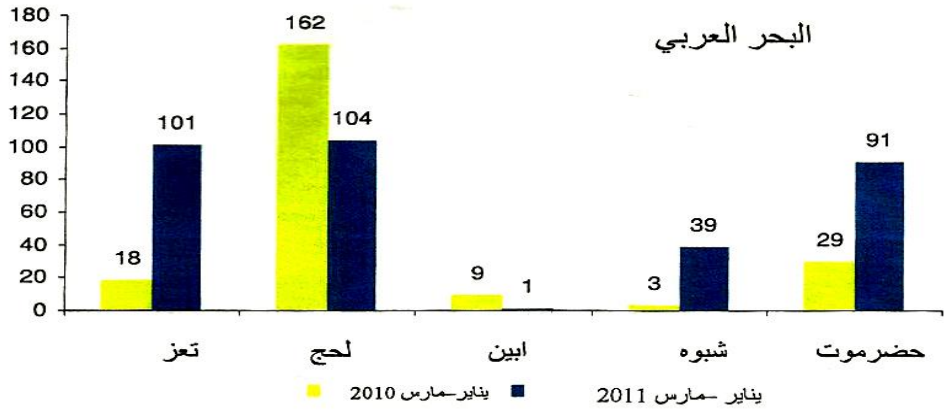
جدول (1): نسبة الهجرة لكل بلد من بلد المصدر

	% نسبة التسجيل	غير مسجلين	مسجلين
صوماليون	%97,8	5,874	6,001
غير صوماليين	%26,8	4,520	16,851
الإجمالي	%45,5	10,394	22,852



شكل (2): نسبة الواصلين من المهاجرين للمحافظات الساحلية اليمنية [35]

ثانياً:تحليل الهجرة المختلطة:سبق في محور سابق الإشارة إلى أن أعداد القادمين لليمن من القرن الأفريقي في السنوات الثلاث الأخيرة تضاعفت من (53, 382) في عام 2010م إلى (107,532) في عام 2012م، استنادا إلى الأعداد الموثقة في سجلات المفوضية ، بينما الحقيقة أن الأكثر من هذه الأعداد الموثقة في سجلات المنظمة لا يقصدون نقاط ومراكز الاستقبال للمفوضية رغبة في مواصلة الهجرة إلى السعودية ودول أوروبا، ويشكل الأثيوبيون غالبية القادمين، بنسبة مرتفعة من(64%) إلى (78%)عن الأعوام السابقة [36].والرسم البياني رقم(4) يبين عدد القوارب التي وصلت سواحل محافظات تعز، ولحج ،وأبين، وشبوة، وحضرموت, خلال هذا الربع الأول من العام 2012م، فقد وصل إلى السواحل اليمنية (366) قارباً كان على متنها المهاجرون من الواصلين الجُدُد. [37]

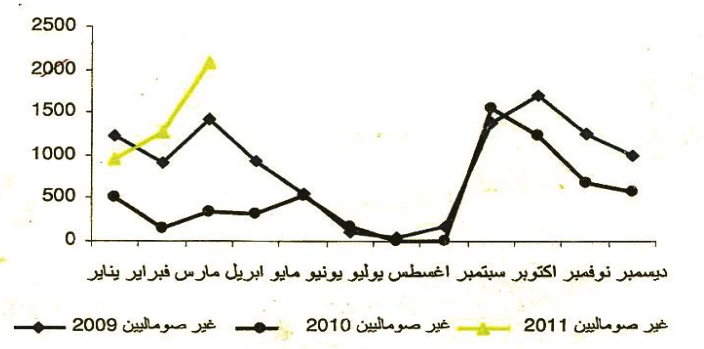


شكل (3): يبين نسبة عدد القوارب الواصلة إلى اليمن بحسب المحافظات[38]

وخلال الأشهر الثلاثة الماضية كان الوضع المناخي في كل من البحر الأحمر والبحر العربي مُتقلِّباً وصعباً؛ من حيث تدهور الوضع المناخي, وسوء الأحوال في كل من سواحل البحر العربي والبحر الأحمر، تسبب في انقلاب العديد من الزوارق. [39].

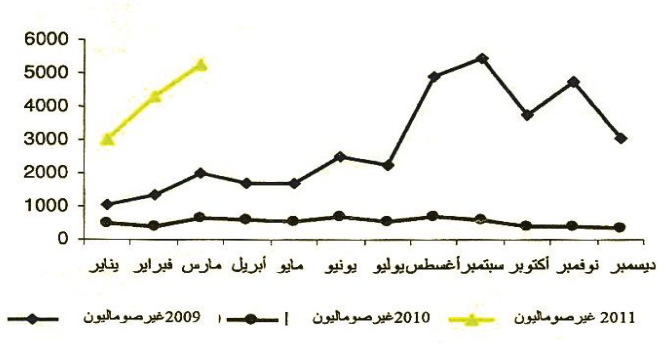
والرسم البياني رقم(3) يوضح الواصلين الجُدد من الهجرة المختلطة للأعوام 2009 – 2010م إلى شواطئ البحر العربي والأحمر. مبينا عدد الواصلين في كل شهر.

الواصلون الجُدد من الصوماليين إلى ساحل البحر الأحمر للأعوام
2009–2010م

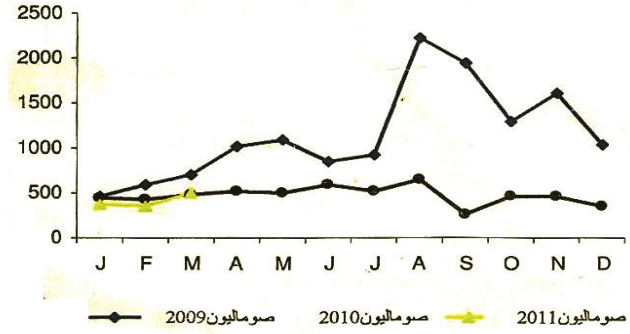


الواصلون الجُدد من الجنسية الإثيوبية إلى ساحل
البحر الأحمر للأعوام 2009–2010م

الواصلون الجُدد من الإثيوبيين إلى ساحل البحر العربي
للأعوام 2009-2010م



الواصلون الجُدد من الصوماليين إلى ساحل البحر العربي
للأعوام 2009-2010م



شكل (4): الواصلون الجُدد من الهجرة المختلطة للأعوام 2009 – 2010م إلى شواطئ البحر العربي والأحمر[40].

المبحث الثاني

ظاهرة المهاجرين الإثيوبيين عبر اليمن ودور اليمن في مواجهتها

إن اتساع وقرب الحدود اليمنية البحرية والبرية, وحدودها المجاورة لدول الجوار العربي والأفريقي المصدر والمستقبل للهجرة الأفريقية غير الشرعية، سهلت للمهربين عمليات التهريب عبر اليمن إلى دول المقصد وهي المملكة العربية السعودية وأوروبا؛ فالحدود البحرية اليمنية تطل على الممرات الملاحية كممر البحر الأحمر وخليج عدن, ولا تتجاوز مسافة ضفتي البحر الأحمر بين اليمن ودول القرن الأفريقي مابين (40 إلى 50) ميلاً بحرياً, وبالتحديد مضيق باب المندب الرابط بين ساحل اليمن وجيبوتي, وهو أهم محطات عبور المهاجرين واللاجئين الأفارقة, كما أن(1800) كيلو متر مربع طول المسافة على الحدود اليمنية السعودية كبلد المقصد للمهاجرين شكل هو الآخر عامل جذب للهجرة الأفريقية غير المشروعة, ناهيك عن انفراد اليمن من بين دول الجزيرة العربية بالمصادقة على اتفاقية عام 1951م وبروتوكولها الملحق لعام 1967م الخاص باللاجئين، الأمر الذي ضمن للاجئين حق التماس اللجوء، كذلك تردي الأوضاع الأمنية في اليمن جعل منها دولة مستقبلة وجاذبة للهجرة غير المشروعة والاتجار بالبشر، ولاسيما الإثيوبيون والصوماليون. [41]

وينقسم هذا المبحث إلى ثلاثة مطالب، نستعرض في المطلب الأول نقطتين: الأولى وهي التهريب البشري وأثره على ازدهار تجارة البشر، وفي النقطة الثانية أوجه الاتفاق والاختلاف بين التهريب البشري والاتجار بالبشر. وفي المطلب الثاني نتطرق إلى جهود الحكومة في مواجهة الهجرة ومكافحة الاتجار بالبشر, وفي المطلب الثالث سنتناول الشراكة اليمنية الدولية في حماية المهاجرين الإثيوبيين.

المطلب الأول: التهريب البشري وأثره على الاتجار بالبشر:

أولا:- ازدهار جريمة الاتجار بالبشر:

1- تعريف جريمة الاتجار بالبشر:هي جريمة لها خلفية تاريخية قديمة قدم المجتمعات البشرية, وموروث في كل مراحل التاريخ, إلا أنها لم تنل الاهتمام الكافي من قبل علماء القانون والفقه الدوليين, وكذا المنظمات الدولية لتعريفها تعريفا فقهياً وقانونياً؛ بسبب تأخر الوعي الإنساني لحقبة زمنية من استشعار خطورتها، لكنها كغيرها من الجرائم الدولية المنظمة والصادمة للبشرية في انتهاك حقوق الإنسان، ظهرت أخطارها مع التقدم التكنولوجي والإعلامي, ونمو الذهنية الإنسانية للاهتمام بحقوق الإنسان وحمايته من الانتهاكات في أثناء النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية, وكذلك عوامل تكاثر السكان وما نتج عنها من الفقر والبطالة, المنتج الرئيس لانتشار جرائم التهريب البشري وازدهار تجارة البشر، لكل ذلك تحتم على المجتمع الدولي الاهتمام بجريمة الاتجار بالبشر[42]،بعدما باتت تشكل خطورة على حقوق الإنسان لذلك اقتضت حاجة المجتمع الدولي في

العمل على التطور التشريعي الدولي لتعريف ومكافحة هذه الجريمة، فكان أول تعريف علمي لها هو ما جاء في اتفاقية 1926م، عرفتها المادة الأولى من الاتفاقية بأنها "الرق أو حالة أو وضـــع أي شـــخص بحيث تمارس على الســـلطات الناجمة عن حق الملكية كلها أو بعضـها ".بالإضـافة إلى قرار الأمم المتحدة في 2000/11/25 الخاص بإنشـاء بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشـــخاص, حيث يقصـــد بهذه الجريمة ما جاء في تعريف الفقرة (أ) المادة (3) والتي نصـــت على أن. "الإتجار بالأشـخاص هو تجنيد أشـخاص أو نقلهم أو تنقيلهم أو إيوائهم أو اسـتقبالهم بواسـطة التهديد بالقوة أو باسـتعمالها أو غير ذلك من أشكال القسر أو الاختطاف أو الاحتيال أو الخداع أو استغلال السلطة أو استغلال حالة استضعاف أو بإعطاء أو تلقي مبالغ مالية أو مزايا لنيل موافقة شخص له سيطرة على شخص آخر لغرض الاستغلال، ويشمل الاستغلال كحد أدني استغلال دعارة الغير أو سائر أشكال الاستغلال الجنسي أو السخرة أو الخدمة قسرا، أو الاسترقاق أو الممارسات الشبيهة بالرق، أو الاستعباد أو نزع الأعضاء". [43]

لا تكون موافقة ضحية الاتجار بالأشخاص على الاستغلال المقصود المبيّن في الفقرة الفرعية (أ) من هذه المادة محل اعتبار في الحالات التي يكون قد استُخدم فيها أي من الوسائل المبيّنة في الفقرة الفرعية (أ).

- يعتبر تجنيد طفل أو نقله أو تنقيله أو إيواؤه أو استقباله لغرض الاستغلال "اتجاراً بالأشخاص حتى إذا لم ينطو على استعمال أي من الوسـائل المبينة في الفقرة الفرعية (أ) من هذه المادة (د) يقصـد بتعبير "طفل" أي شـخص دون الثامنة عشـرة من العمر. [44]

2- **أسـباب ازدهار الاتجار بالبشـر:** أفاد رئيس المؤسـسـة الوطنية لمكافحة الاتجار بالبشـر في اليمن "علي ناصـر الجعلي"عن تجارة البشر ودوافعها قائلاً: "إن جرائم الاتجار بالبشر أصبحت "مشكلة" داخل المجتمع اليمني, وليست ظاهرة محدودة، والتي تتنوع مظاهرها في اليمن بين تهريب الأطفال إلى دول الجوار وتحديداً السعودية واستغلالهم جنسياً, والزواج السياحي, وتجارة بيع الأعضاء البشرية ، واختطاف الفتيات بالقوة من قبل عصابات منظمة تنشط بالاتجار بالأعضاء البشرية , إلى جانب الدعارة والبغاء وانتهاك براءة الطفولة، بعد أن آمن المكلفون بمكافحة الجريمة من المسئولين الفاسدين من العقاب. [45]
ومن أسـباب انتشـار ظاهرة الاتجار بالبشـر في اليمن، اسـتغلال تجار البشـر الفقر والبطالة والأوضـاع الاقتصـادية المتردية، والحروب والصـراعات السـياسـية, والانفلات الأمني, وغياب التشـريعات الرادعة, وهي أوضـاع تؤدي إلى نشـوء عصـابات الاتجار بالبشـر, وتسـهل عملها داخل البلد؛ مما حدا إلى مطالبة الحكومة اليمنية إصـدار قانون مكافحة الاتجار بالبشـر, وإنشـاء نيابات ومحاكم متخصصـة لقضـايا جرائم الاتجار بالبشر, تجرم وتعاقب المتاجرين بالبشر بأقصـى العقوبات كما جاء في الفقرة (2) من المادة (9) من أحكام البروتوكول الخاص بمنع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشـخاص الصـادر في 2000/11/15 بموجب

قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم(53 /111) بتاريخ 1998/12/15؛ حيث نصت المادة على: (تسعى الدول الأطراف إلى القيام بتدابير كالبحوث والمعلومات والحملات الإعلامية والمبادرات الاجتماعية ولاقتصادية لمنع ومكافحة الاتجار بالأشخاص) عززه نص الفقرة (5) من المادة نفسها- جاء فيها (تعتمد الدول الأطراف أو تعزّز تدابير تشريعية أو تدابير أخرى مثل التدابير التعليمية أو الاجتماعية أو الثقافية بوسائل, منها التعاون الثنائي والمتعدد الأطراف من أجل صد الطلب الذي يحفز جميع أشكال استغلال الأشخاص, وبخاصة النساء والأطفال التي تفضي إلى الاتجار), وتفعل الأجهزة الأمنية وأساليب الرقابة والحماية لمواجهة هذه الجرائم. [46]

وتوضح الدراسات أن من أهم الأسباب التي أسهمت في وجود ظاهرة الاتجار بالبشر في اليمن غياب الوازع الديني, وضعف النصوص التشريعية المجرمة للاتجار بالبشر, والفساد المستشري في أجهزة الدولة, وتدفق اللاجئين بكثافة من القرن الأفريقي، بالإضافة إلى قصور الأداء في الأجهزة الأمنية، وضعف التوعية الإعلامية بمخاطر الاتجار بالبشر، وفقاً لتقرير وزارة الخارجية الأميركية الذي صنف اليمن ضمن قائمة المراقبة – الفئة الثانية للعام الثاني على التوالي في الاتجار بالبشر؛ لعدم اتخاذها أية خطوات لمعالجة الاستغلال الجنسي لأغراض تجارية، لذلك عدا اليمن بلداً مصدراً، وإلى حد أقل بكثير بلد عبور ومقصد في نفس الوقت للنساء والأطفال الذين يتم تهريبهم للعمل والبغاء القسريين على وجه التحديد. [47]

وتعليقاً على هذه النقطة، قال "إسماعيل ولد الشيخ أحمد"، منسق الشئون الإنسانية في اليمن: "لا شك أن من حق أية دولة إغلاق حدودها في وجه العمليات السرية، لكن أصبح لدينا اليوم (25,000) شخصا محاصرين في المنطقة الحدودية". وأضاف قائلاً: "كل مرة تكون هناك عملية عسكرية، نكتشف أن ما بين (500 إلى 700) ممن كانوا في هذا المخيم أو ذاك يخضعون لسيطرة أولئك الذين يتاجرون في البشر ويسيئون معاملتهم؛ وبالتالي فإن العدد في ازدياد، واليمن لا تستطيع اليوم استيعاب المزيد من المهاجرين ؛ حيث ارتفع أعداد القادمين إلى اليمن من القرن الأفريقي في السنوات الثلاث الأخيرة من (53, 382) في عام 2010م إلى (107,532) في عام 2012م، من الأعداد الموثقة في سجلات المفوضية، بينما هناك أعداد كثيرة من المهاجرين لا يقصدون نقاط ومراكز الاستقبال التابعة للمفوضية رغبة في مواصلة الهجرة إلى السعودية ودول أوروبا [48]حيث شكل الإثيوبيون غالبية القادمين إلى اليمن، الأمر الذي جعل من هذا الحجم المتزايد من المهاجرين سوقا مناسبا لتجارة البشر، لذلك أضحت مناطق الحدود اليمنية السعودية من أكثر الأسواق رواجاً وربحاً لتجارة البشر, تمارسها عصابات التهريب البشري والاتجار بالبشر الدولية , وفي مقدمتهم الإثيوبيون والصوماليون والجيبوتيون واليمنيون والسعوديون، وأصبح هؤلاء المهربون من الذين كانوا يتسولون أو يشتغلون حمالين في أسواق القات من أكثر الناس ثراءً؛ نتيجة لهذه التجارة الرابحة غير المشروعة، حيث بلغت قيمةالاتجار بالبشر مائتي مليار دولار مقابل (258) مليون مهاجر في العالم، تصاعد مخيف لهذه الجرائم والتي

ارتبطت باشتعال الحروب الأهلية وتنامي فصائل الإرهاب, وفي مقدمتها "داعش" والقاعدة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا عام 2011م.[49]

ثانياً:أوجه الاختلاف والاتفاق بين الهجرة غير المشروعة والاتجار بالبشر:

أوجه الاختلاف بين التهريب البشري والاتجار بالبشر، ونستعرض أهم الاختلافات الجوهرية بين الجرمين الدوليين في الجدول الآتي [50]:

تهريب المهاجرين	الاتجار بالبشر
1-التهريب جريمة ضد الدولة، وهي تهدد أمنها الوطني والقومي.	1-من حيث تصنيف جريمة الاتجار بالبشر فهي جريمة ضد الشخص وهي تهدد أمنه وسلامته.
2- الأشخاص ضحايا التهريب يجب إعادتهم إلى بلدانهم.	2- من حيث الإذن بالإقامة لضحايا الاتجار يجب أن يمنحوا الحق في الإقامة المؤقتة والدائمة.
3- التهريب عملية يتم فيهاعبور الحدود دون المرور بالإجراءات القانونية والرسمية المطلوبة، فهو إذا لا يقع إلا على المستوى الدولي.	3- جريمة الاتجار بالبشر من الأشخاص قد تتم في داخل حدود بلد الضحية كما ترتكب في خارج بلده، ويتم ترتيب مسكن باعتباره تجارة دائمة ولا سيما البغاء.
4- ضرورة موافقة الأشخاص المهربين للدخول غير القانوني للدول المستقبلة، وبالتالي يعامل الضحية معاملة المجرم الذي قام بالتهريب.	4- من حيث الرضا أو الموافقة لا يعتد بالرضا أو الموافقة بالاتجار؛ لأن الشخص المتاجر به ضحية وليس لديه مجال لاختيار ما عليه إلا الخضوع للاستغلال.
6- التهريب أمر طوعي واختياري.	6- الاتجار أمر إجباري وليس طوعيًا.
7- الشخص المهرب يعامل كمجرم ويجب معاقبته.	7- الشخص المتاجر به يجب أن يعامل كضحية.

ثالثا:أوجه التشابه بين كل من جريمة الاتجار بالبشر والتهريب البشري:

تتشابه جريمتا التهريب البشري والاتجار بالبشر في أن كلاً منهما عمل غير مشروع يعاقب عليه القانون, وترتكبهما عصابات دولية منظمة، وضحيتهما واحد، هو الإنسان البشري , ولغاية واحدة تسعى إليها المنظمة الإجرامية وهي الكسب غير المشروع من ريع الجريمتين، كما تتشـــابه الجريمتان عندما تتوالد الجرائم, وذلك فيحالة أن يتحول بالخداع والإكراه من مهاجر غير شرعي إلى ضحية الاتجار بالبشر. [51]

وترتيباً على ما سبق نخلص إلى أن كلاً من جريمة الاتجار بالبشر وجريمة التهريب البشري، هما جريمتان مختلفتان سواء في الركن المادي أو الركن المعنوي. [52]

لذلك فإن كلاً من الجريمتين تنطويان على أفعال إجرامية متداخلة فيما بينهما، لشمولهما على عناصر مشتركة ومترابطة لهذين الجرمين معاً، كما في حالات الاتجار بالبشر؛ حيث يبدأ ضحية الاتجار بالبشر رحلته بموافقته ومحض إرادته على تهريبه من دولة إلى أخرى، لكن المتهرب يقع في فخ جرائم أخرى من الخداع أو الإكراه ؛ بغية اســتغلاله لاحقاً، ومن ثم يعد في عداد ضحايا الاتجار بالبشر، أي أن جريمة من هذه الجرائم تولد أخرى, ولتأكيد ذلك كشف تقرير جديد صادر عن منظمة الهجرة المختلطة الإقليمية (RMMS) عن انتهاكات جسيمة يتعرض لها اللاجئون الأفارقة إلى اليمن، جاء في تقريرها أن(230) ألفاً من المهاجرين تعرضوا لأخطار على مدى سنوات، من عملية الاختطاف التي أصبحت شائعة بشكل متزايد في اليمن, والغالبية من أفراد الجنسية الإثيوبية. [53]

المطلب الثاني:جهود الحكومة اليمنية في مواجهة الهجرة غير الشرعية ومكافحة الاتجار بالبشر:

تتعدد جهود الدول من أجل القيام بمسئوليتها في مكافحة الجريمة, ولاسيما عندما تكون من الجرائم الدولية العابرة للحدود كجريمة التهريب البشري والاتجار، وفقاً لحجم وخطر الجريمة، وإمكانيات الدولة، ومدى التزامها بإنفاذ القوانين، ومستوى احترامها لحقوق الإنسان.

صادقت الحكومة اليمنية على العديد من المواثيق والاتفاقيات الدولية, ومنها المصفوفة القانونية الخاصة بالهجرة ومكافحة الاتجار بالبشر والمتعلقة بحماية حقوق الإنسان, وفي مقدمها محاربة جريمة التهريب والاتجار بالبشر ومعاقبة مرتكبيها, والعمل على حماية ومساعدة ضحايا هذه الجرائم. [54]

وفي مجال محاربة ظاهرة التهريب البشري والاتجار بالبشر، سوف نشرح في هذا المطلب اتجاهين:الاتجاه الأول، وهو المواجهة التشريعية, موضحين القانون الوطني ومواءمته للقانون الدولي، والاتجاه الثاني, وهو المنظومة القانونية الوطنية النافذة ودورها في مكافحة التهريب البشري والاتجار بالبشر، وعلى النحو الآتي:-

أولا: المواجهة التشريعية:

بهدف تقوية فاعلية المنظومة القانونية الوطنية ومزاوجتها بالتشـــريعات الدولية ، عملت الحكومة اليمنية على تطوير ومراجعة التشـــريعات الوطنية بما تتواءم مع المواثيق الدولية لمواجهة الجريمة الدولية، طبقاً لبنود القرار الأممي رقم (1373) لســـنة 2001م , ومنها البند الخاص بإلزام الدول الأعضـاء بضـرورة مراجعة القوانين الوطنية بما يتواءم مع الجانب المتعلق بمكافحة الجرائم الدولية.

1- القوانين اليمنية النافذة: على الرغم من أن ظاهرة الرق والعبودية متأصلة في اليمن ولا زالت سارية المفعول تمارسها أسر يمنية في صـــورتها التقليدية؛ بحيث يورث ويباع الأشـــخاص المملوكون والذين يطلق عليهم عبيداً أو مملوكين، مثلهم مثل الممتلكات العينية والمنقولة، حيث تفيد مصـادر حقوقية وإعلامية أنه يسـترق في اليمن أعداد من الأطفال والنسـاء والرجال في حدود (300-500) تتصـرف معهم الأسـر المالكة كغيرهم من الممتلكات بحكم الوراثة بيعا واسـتنفاعاً، تتركز هذه الظاهرة في مديرية الزهرة في محافظة الحديدة الساحلية، وفي مناطق كعيدنة، وخيران، والمحرق من محافظة حجة. [55]

ورغم قدم هذه الجريمة في اليمن، إلا أن المشرع اليمني لم يول أي اهتمام تشريعي لتجريم هذه الظاهرة في النصوص القانونية النافذة صـراحة،وإن وجدت بعض النصـوص القانونية اليمنية التي تجرم في عموميتها مثل هذه الجرائم ولكن بشـكل ركيك, كما جاء في عقوبـة الرق بنص المـادة رقم (248)من قانون الجرائم والعقوبات رقم (12) لســـنة 1994م، والمعدل عام 1995م, بالقانون رقم (16) لسـنة 1995م، والتي تنص بشـكل خجول(يعاقب بالسـجن عشـر سـنوات كل من يشـتري، أو يبيع، أو يعطي كهدية ،أو يتاجر بالأشخاص، وعلى كل من يحضر إلى البلاد أو يصدر منها إنسانا بنية استغلاله) وفي عقوبة ممارسة الفجور والدعارة , وهذا يتم ممارسـته قسـراً على المهاجرين في معتقلات المهربين، حيث بينت المادة (278) عقوبات (يعاقب بالحبس مدة لا تزيد على ثلاث ســـنوات أوبالغرامة كل من يمارس الفجور والدعارة) وفي قانون مكافحة الاختطاف والتقطع رقم [24] لسـنة 1998م مادة (1) نصـت على أن:(يعاقب بالإعدام كل من تزعم عصـابة للاختطاف والتقطع أو نهب الممتلكات العامة أو الخاصـــة بالقوة ، ويعاقب الشـــريك بنفس العقوبة). كما نصـــت المادة (2) من قانون مكافحة جرائم الاختطاف والتقطع على أنه (يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن اثنتي عشرة سنة ولا تزيد عن خمس عشرة سنة، كل من خطف شخصـا, فإذا وقع الخطف على أنثى أو حدث فتكون العقوبة مدة عشرين سنة, وإذا صاحب الخطف أو تلاه إيذاء أو اعتداء كانت العقوبة مدة لا تزيد عن خمس وعشرين سنة, وذلك دون الإخلال بالدية أو الأرش) ومع أن نص المادة لم يوضح ما يشير إلى هدف الاختطاف للأشخاص بنية الاتجار بالبشر،إنما يعاقب الجاني بجرم الاختطاف كجريمة متكاملة في حد ذاتها.

3-المشـــاريع القانونية: المشـــاريع القانونية المتعلقة بالتهريب البشـــري والاتجار بالبشـــر, فقد وافق مجلس الوزراء بقراره رقم (152)لعام 2013م، بتاريخ 2013/7/2م،على مشـــروع قانون مكافحة الاتجار بالبشـــر المعد من وزارة العدل، إلا أن مشـــروع القانون ظل حبيس أدراج مجلس النواب من ذلك التاريخ وحتى الآن.

ثانياً:الإجراءات التنفيذية لمكافحة الاتجار بالبشر:

لمواجهة الهجرة غير الشـــرعية الوافدة من القرن الأفريقي، وما صـــاحب ذلك من انتشـــار جريمة الاتجار بالبشـــر في أوســـاط الأفارقة خلال السنوات الأخيرة ،أصـدرت الحكومة اليمنية العديد من القرارات المتعلقة بقضـايا التهريب والاتجار بالبشـر على النحو الآتي:-

1- أصـــدر مجلس الوزراء القرار رقم (64) لعام 2000م، بموجبه تم إنشـــاء اللجنة الوطنية العليا لشـــئون اللاجئين تتولى مواجهة تدفق الهجرة غير الشـــرعية وموجات اللجوء من القرن الأفريقي إلى ســـواحل اليمن، والعمل على تقديم العون من الاســـتقبال والإيواء والغذاء والســـكن لهم، وحمايتهم، بالتنســـيق مع المنظمات الدولية والوطنية وقوات خفر الســـواحل والحكم المحلي[56].

2-بتاريخ2011، أصـــدر مجلس الوزراء القرار رقم(1) لعام 2011م، بتشـــكيل فريق عمل بشـــأن تحديد أولويات الهجرة وفق ســـياســـة الدولة العامة؛ موضـــحاً مهام فريق العمل فيما يخدم تأمين الحدود وضـــبط عملية الدخول والخروج من وإلى البلاد، ومكافحة الجريمة العابرة بما فيها منع الهجرة غير الشرعية.

كما صدر قرار مجلس الوزراء رقم (2) بتاريخ 2011/1/1م، بتشكيل فريق عمل للعمل على تقديم المقترحات المطلوبة, والذي منشـــأنه مراجعة وتطوير المنظومة القانونية الوطنية المتعلقة بالهجرة الشـــرعية وغير الشـــرعية ؛ من حيث الإقامة وتأشـــيرة الدخول والخروج من وإلى البلاد، وكذلك مكافحة التهريب وجريمة الاتجار بالبشـــر، وبما يتواءم مع الاتفاقيات الدولية لاســـيما الضامنة لحقوق الإنسان من الانتهاكات. [57]

ثالثا:- الإجراءات الأمنية: نتيجة لفشـل الأجهزة الأمنية في اتباع الإجراءات الوقائية، اتجهت من الإجراءات غير المباشـرة إلى الإجراءات الضبطية المباشرة لمواجهة الظاهرة بعد حدوثها في عمليات الضبط, والتحقيق في قضايا التهريب والاتجار بالبشر، وفيما يتعلق بالمتهربين بإحالتهم إلى مصـــلحة الهجرة والجوازات لإعادتهم إلى بلدانهم، وهذا الإجراء في أكثر الحالات مخالف لمبدأ عدم الرد وفقاً لأحكام اتفاقية عام1951م المتعلقة باللاجئين، خصـــوصـــاً إذا كانت إعادتهم إلى بلدانهم تشـــكل خطراً على حياتهم، وحرياتهم, ومعتقداتهم، أو فيما يخص ضبط من قام باستغلال المهاجرين بقصد تهريبهم أو الاتجار بهم [57]، ومن تلك الإجراءات:

1-في تاريخ 16/ 3/ 2013م تم ضـبط مهرب يمني في منطقة حرض من قبل سـلاح الحدود اليمني, وبصـحبته ثماني فتيات إثيوبيات في طريقهم إلى السـعودية, وتم الإفراج عن المهرب دون محاكمة، وتسـليم المهاجرات إلى منظمة الهجرة الدولية في حرض ، وتم تحرير حوالي(2000) من المهاجرين المحتجزين في معتقلات المهربين في ريف مدينة حرض خلال الأشـهر الأخيرة , وذلك في أعقاب الحملات الأمنية التي شـنها الجيش على أوكار التهريب لتحرير المحتجزين من الأسـر, لكن عمليات الترحيل من السعودية دفعت المهاجرين الأفارقة أيضاً إلى مدينة حرض, حيث تشير التقارير إلى أن نحو (40%) من (3000) تم ترحيلهم.

2-وفي 5 / 4 / 2013م تمكن أفراد من اللواء الثاني من حرس الحدود من إنقاذ (250) أفريقياً بينهم (55) امرأة من قبضـة عصابات التهريب, بعد مطاردة استمرت يوماً كاملاً, أسفر عن قتلى وجرحى من الجانبين.

3- كما تم ضـبط بعض المهربين والمتهمين بتجارة البشـر من الأطفال والنسـاء والأشـخاص من يمنيين ومهاجرين من القرن الأفريقي وإحالتهم للقضاء. [58]

4-خلال الفترة من شـهر يناير حتى أبريل من عام 2013م، ضـبطت الأجهزة الأمنية (71) إفريقياً متهماً في تهريب مهاجرين أفارقة, بالإضافة إلى حجز (50)، قارب ، و(106) سيارة استخدمت في تهريب المهاجرين في البحر والبر، أحيل البعض منها مع المتهمين للقضاء, والبعض الآخر أفلت من الإجراءات القانونية بسبب فساد الأجهزة المختصة.

5-وفي مطلع عام2013م ، نفذت الوحدات العسكرية أكثر من (78) حملة في مناطق الساحل في باب المندب والمخاء والخوخة ومنطقة حرض الحدودية مداهمة أحواش المهربين المهاجرين الأفارقة, أسـفرت الحملات عن إنقاذ المئات من المتسـللين, من بينهم العديد من الأطفال والنسـاء, كما تم ضـبط أكثر من (44) من المتهمين باحتجاز وتعذيب المهاجرين وابتزازهم ماديا وجنسـيا, ومن ضـمنهم (15) من الجنسـية الإثيوبية كمترجمين لدى المهربين وجلادين, وفي 13 / 3 / 2013م ألقت الأجهزة الأمنية القبض على مجموعة من المهربين للأفارقة المهاجرين في مديرية حرض في محافظة حجة؛ كانوا بصـدد الهروب إلى السـعودية, ومعهم تسـع فتيات من الجنسـيات الإثيوبية والصـومالية، وكُنَّ في حالة سـيئة نتيجةً للتعذيب الجسـدي والاغتصـاب الجنسي الذي طالهن لأكثر من خمسة أشهر, إلا أن تدخل النافذين من شيوخ القبائل والمسئولين أفضى إلى الإفراج عن المهربين بمبالغ طائلة بلغت خمسين ألف ريـال سعودي بعد أن تمت إدانتهم. [59]

وبحسـب تقرير وزارة الخارجية الأمريكية عن حالات الاتجار بالبشـر في عام 2013, فإن الحكومة اليمنية لم تقم بالجهود المرجوة من أجل التحقيق أو معاقبة موظفي الحكومة المتواطئين في ارتكاب جرائم الاتجار بالأشـخاص، على الرغم من ورود مزاعم ترتقي إلى مرتبة القبول, تقول بأن مسئولين محليين، ومسئولي الأمن تجاهلوا عن عمد جرائم الاتجار بالبشر تجري في المناطق الخاضعة لمسئولياتهم. [60]

ومع وجود النصوص القانونية لهذه المواد للقوانين اليمنية النافذة إلا أن البعض منها ظلت تفتقر إلى النصوص الصريحة والواضحة لتجريم أي شكل من أشكال العبودية, ومنها استملاك الإنسان لأخيه الإنسان والمتاجرة فيه , برغم تحريمها في الشريعة الإسلامية المصدر الرئيس للقوانين اليمنية ؛ والدليل أقالت وزارة العدل في فبراير عام 2009م قاضياً كان قد وافق على عقد بيع عبد في السادسة والعشرين من عمره دون محاكمته مكتفيا بعزل القاضي من عمله. [61]

المطلب الثالث: الشراكة اليمنية الدولية في حماية المهاجرين ومدى فاعليتها:

نتناول في هذا المطلب نقطتين: النقطة الأولى:الشراكة اليمنية الدولية لمواجهة جريمتي التهريب البشري والاتجار بالبشر، وفي النقطة الثانية نشرح المخاطر التي يتعرض لها المهاجرون الإثيوبيون وعلى النحو الآتي:

أولا:- الشراكة في مواجهة جريمتي التهريب البشري والاتجار بالبشر:

1.في عام 2008 تم إنشاء منتدى جامع للمنظمات الوطنية والدولية , ومنها منظمة الهجرة الدولية، والمفوضية السامية للأمم المتحدة، والمجلس الدنمركي للاجئين في اليمن، واللجنة الوطنية العليا لمكافحة الاتجار بالبشر؛ للعمل كفريق عمل واحد يعنى بحماية الهجرة المختلطة, وذلك في توفير الاحتياجات المتعلقة بالحماية والمساعدات الإنسانية للوافدين الجدد من المهاجرين الإثيوبيين الواصلين إلى السواحل اليمنية عبر البحر الأحمر وخليج عدن والبحر العربي، ومثالا لذلك تعاون الأجهزة الأمنية مع شركاء المنتدى في وضع التدابير والإجراءات لتتبع المهربين وتجار البشر؛ وذلك للحيلولة من وقوع ضحايا جدد من المهاجرين, وجمع المعلومات عن حالات المهاجرين, ووضع المعالجات لحمايتهم. [62]

2. تقوم المفوضية السامية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين باليمن, وبالتعاون مع الحكومة اليمنية بإحصاء وتحليل الواصلين الجدد الذين يتم استقبالهم في مراكز الاستقبال والإيواء التابعة لها على طول السواحل اليمنية، والذين بلغ عددهم في سجلات المنظمة حوالي مليون لاجئ ومهاجر أفريقي يتواجدون في الأراضي اليمنية.

3.تعمل منظمة اليونيسيف التابعة للأمم المتحدة مع منظمة (إنترسوس) الإيطالية بالتنسيق مع الحكومة اليمنية على توفير دعم مؤقت لمركز حماية الطفل في حرض، حيث التقت شبكة الأنباء الإنسانية (إيرين) بـــ (50) طفلاً إثيوبياً ممن يستعدون للعودة إلى بلادهم جوا, بعد أن تعرضوا لشتى أنواع الرق والعبودية والحط من الكرامة الإنسانية دون مراعاة لحقوق الطفل المنصوص عليها في المواثيق الدولية لحقوق الطفل. [63]

4.وفي سياق متصل لمساعدة أفراد الهجرة ؛ قامت المنظمة الدولية للهجرة في اليمن وعبر مركزها في حرض شمال اليمن على الحدود السعودية اليمنية بتسهيل العودة الطوعية للمهاجرين الإثيوبيين , تم ذلك في عام 2010م،من إعادة (25234) إثيوبيا وتسجيل (26000) آخرين في مراكز المنظمة ؛ وذلك التزاما بما نصت عليه

أحكام المادة رقم (8) من البروتوكول الخاص بمنع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص. وعلى الأطراف إعادة ضحايا الاتجار بالأشخاص إلى أوطانهم. [64]

وللهدف ذاته استضافت اليمن المؤتمر الإقليمي حول حماية اللاجئين والهجرة في خليج عدن في صنعاء من 19-2008/5/20م.

5.كما تم عقد دورات تدريبية عامي 2010-2011م، في الداخل والخارج لكوادر الجهات الرسمية ذات العلاقة والمنظمات الأهلية والدولية في مجال إعداد بيانات الهجرة وتنظيم وحماية الهجرة غير الشرعية, بالإضافة إلى الاستفادة من سياسات وتشريعات الهجرة من خبرات دول كل من: مصر، والكويت، والإمارات العربية المتحدة.

6. شاركت اليمن بممثلين رسميين وكوادر من منظمات المجتمع المدني في الورش التي عقدت في كل من المملكة الأردنية الهاشمية ودولة النمسا (فينا), والمتعلقة بمكافحة الاتجار بالبشر عام 2011م.

7.عقد المؤتمر الإقليمي للجوء والهجرة من القرن الإفريقي إلى اليمن في صنعاء عام 2013م. [65]

ثانياً:المخاطر التي يتعرض لها المهاجرون وصورها, ومدى قدرة اليمن والمنظمات الدولية على حماية المهاجرين: تشير اللقاءات التي أجريت مع المهاجرين في حرض إلى أن الكثير منهم يرون أنهم سيواجهون صعوبة من الناحية الاجتماعية في تبرير عدم نجاحهم في اليمن، وخارجها في محيط مجتمعهم، وهذا يعني أن الآلاف سيواصلون عبور الحدود إلى اليمن دون تقدير كافٍ للمخاطر والصعوبات التي تنطوي عليها هذه العملية ؛ ومن تلك المخاطر ما نستعرضه فيما يلي:

1.**مخاطر أعماق البحار:**يتعرض المهاجرون لمخاطر الموت في أعماق البحار إما غرقاً، أو جوعاً, أو عطشاً؛ وذلك بسبب توقف القوارب لفترات طويلة في عرض البحر نتيجة لهيجانه ؛ وفي أثناء التوقف يتعرض المهاجرون من النسوة والأطفال للاغتصاب الجنسي. [66]

وفضلاً عما تقدم ، فإن تغير الوضع المناخي, وسوء الأحوال في البحر قد يتسبب في انقلاب العديد من القوارب المتهالكة في كل من البحر العربي والبحر الأحمر, التي تؤدي إلى إغراق جماعي في عرض البحر في أغلب الحالات, في موت جميع من كان على القارب. [67]

ولم يكن المهاجرون ببعيدين عن مخاطر الحرب في اليمن ؛ حيث إنه في2017/3/16 هاجم طيران الأباتشي السعودي قارباً يحمل العشرات من اللاجئين الصوماليين في عرض البحر قبالة الساحل اليمني لمحافظة الحديدة في البحر الأحمر, وأسفر الهجوم عن مقتل(42)صوماليا كانوا في طريقهم من اليمن إلى السودان. [68]

2.مخاطر الشواطئ: يقوم المهرب بإجبار الركاب على النزول تحت تهديد السلاح في أماكن عميقة وبعيدة عن الشاطئ ، وغالباً مايكون الضحايا من الأطفال والنساء وكبار السن الذين غالبا لايجيدون السباحة ، حيث إنه في أغلب الأحيان كنا نلاقي جثثا جماعية تقذفها الأمواج إلى الشواطئ؛ ويقدم المهرب على ارتكاب هذا الجرم في أثناء ملاحظته أن خطراً يتابعه من قوات خفر السواحل, وكانت الجثث تقبر في مقابر جماعية. [69]

كما يجبر الركاب بقوة السلاح على الصعود إلى المركبات عند وصولهم إلى بر الشواطئ في اليمن من قبل المهربين اليمنيين، واقتيادهم إلى مواقع الاحتجاز في الصحارى التابعة للمهربين لإجبارهم على دفع الفدية من (100) دولار إلى (300) دولار؛ بهدف تأمين الإفراج عنهم ومنع تعرضهم لمزيد من التعذيب، وتهريبهم إلى الأراضي السعودية. ومن يعجز عن الدفع يتم تحويله من متهرب إلى عملية أخرى، وهي الاتجار بالبشر، ليتم بيعهم لتجار بشرٍ آخرين. [70]

تسببت عصابات الاتجار بالبشر والتهريب في قتل (350)مهاجراً إثيوبياً في مديرية رأس العارة والمضاربة في محافظة لحج الساحلية على البحر العربي عام 2012 م, واستنادا إلى قواعد القانون الدولي فإن هذه الجرائم ترتقي إلى جرائم الإبادة الجماعية. [71]

3.الانتهاكات داخل السجون الرسمية ومعتقلات المهربين: كشف تقرير جديد صادر عن منظمة الهجرة المختلطة الإقليمية (RMMS)عن انتهاكات جسيمة يتعرض لها اللاجئون الأفارقة في اليمن؛ حيث تضمن تقرير المنظمة أن(230)ألفاً من المهاجرين تعرضوا لأخطار غالباً ما تكون قاتلة في كثيرٍ من الأحيان، وذكر التقرير أن عملية الاختطاف أصبحت شائعة بشكل متزايد في اليمن، وغالبية الضحايا من أفراد الهجرة الإثيوبية الذين وصلوا في الأشهر الـ (18) الماضية من العامين 2011و2012م. [72]

كما أشار التقرير إلى أشكال وصور من التعذيب الذي يتعرض له المهاجرون الأفارقة من قبل الخاطفين, وتشمل التلاعب مع العيون، وقلع الأسنان، ودق المسامير في اليدين والقدمين، والضرب المبرح؛ مما تسبب في كسور متعددة، ونازف البلاستيك المنصهر، أو الاستئصال من السجائر إلى الجلد. كما يتعرض المهاجرون للسرقات والتعذيب النفسي والجسدي والقتل المتمثل في التعليق على مشانق مرتفعة, أو على آبار محفورة للمياه، وأحياناً يتعرضون لقلع الأظافر، والاغتصاب الجنسي القائم على الجنس للإناث وصغار السن من الذكور, وجاء في التقرير عن صبي إثيوبي يبلغ من العمر (15) عاماً وصل عن طريق القوارب على السواحل اليمنية في فبراير عام 2012م،قوله: " قيدوا ساقي بحبل وعلقوني رأساً على عقب، وضربوني لمدة ثلاثة أيام". وأضاف: "أجبرت على مشاهدة امرأة وطفل إثيوبي يتعرضان للاغتصاب". [73]

وفي المعاناة نفسها التي حلت بالمهاجرين الإثيوبيين, تروي إحدى المهاجرات الإثيوبيات واسمها فاطمة، 25 عاماً، من قومية الأوروموا الإثيوبية من مدينة هرار بإثيوبيا صوراً من الانتهاكات الإنسانية في سجن البريقة في مدينة عدن قائله: "كنت

سأموت إن بقيتُ في السجن، كنتُ سأموت, ما زلت خائفة." بسبب قيام جنود يمنيين باعتقال فاطمة وزوجها، مع بضع عشرات آخرين من الرجال والنســـاء الإثيوبيين. عندما وصـــلوا إلى البريقة في عدن، وفصـــلوا فاطمة عن زوجها. رأت الحراس وهم يضربون الرجال، ويأمرونهم بخلع ملابسهم، ويفتشون جيوبهم. وإجبار النساء على خلع عباءاتهن وحجابهن، وفتشوا أجسادهن وشعرهن. وأخذوهن إلى غرفة تضم حوالي (100) امرأة أخرى، مضيفة قائلة إن الحراس كانوا يضربونهن كلما صرخن. كن يُشـاهدن الحراس وهم يسيئون معاملة الرجال من خلال ثقوب في جدار حجزهم المُغلق. لم يقدم لهن الحراس الكثير من الطعام, قدموا فقط طبقاً صغيراً من الأرز لـ (12) امرأة". [74]

وقالت كان الحراس كل ليلة يأخذون امرأة أو اثنتين معهم. أجبرت أغلب النساء في نهاية المطاف ولم تسلم فاطمة من الاغتصاب ، حيث إن أحد الحراس أجبرها بعد أسبوعين من احتجازها على الذهاب معه. أخذها إلى غرفة مُجاورة، حيث شاهدت اثنين من الحراس الآخرين يغتصـبان اثنتين من صـديقاتها. أمرها الحارس بخلع ملابسـها، لكنها رفضـت وقالت له أنها متزوجة. قال لها الحارس إنها يمكن أن تختار: أن تنام معه أو أن تشنق نفسها. كان هناك حبل في الغرفة. شرعت في الصلاة ، فضربها الحارس بيديه وبعصـا كبيرة على ظهرها وأجبرها على الذهاب مع الحراس. قالت إن أية امرأة رفضـت النوم مع الحراس، انتقموا منها عبر حرمانها من الطعام لمدة يومين. قالت إنها تعرف (5) فتيات – واحدة منهن تبلغ (12) عاما، واثنتين (15) عاما، واثنتين(17) عاما – كُن مُحتجزات في المُنشأة معها وتعرضن للاغتصاب. [75]

ونقل باحثو المنظمة عن رجل إثيوبي اختطف قوله: إن خاطفيهم "أضـرموا النار في قارورة المياه البلاسـتيكية ووضـعوها على يدي.., بعد ذلك أخذت زوجتي وأنا لا أعرف أين هي الآن"مضيفا الرجل الإثيوبي قائلا وعليه مشاعر الحزن بالإضافة إلى قيام المهربين بقتل أحد المهاجرين أمام الآخرين بغية إرهابهم بتسليم الفدية أو تركهم في معتقلات قسرية تتبع المهربين في الأحراش المنتشـرة في عمق صـحراء المديريات دون دواء أو غذاء أو شـراب بغية إجبارهم على الاتصـال بذويهم لإرسـال فدية مالية, وتشير التقارير الواردة من المنظمة الدولية للهجرة (IOM)إلى أن حوالي (12) ألف مهاجر إثيوبي في الغالب يعيشون في حالة يائسة، وينامون في العراء في شوارع مدينة حرض على حدود السعودية، ولعدم قدرة سلطات البلدان المصدرة والمستقبلة على تحمل المســئولية في إنفاذ القوانين الوطنية والدولية لحماية المهاجرين ومعاقبة تجار البشــر وإنقاذ المهاجرين من الموت شــبه الكل, لاسيما الفئة الضعيفة من الأطفال.

4.مخاطر العودة وعوائقها:مما يزيد من معاناة المهاجرين الإثيوبيين إصرارهم على التوجه للحدود السعودية سيراً على الأقدام صــوب الجنوب ، بعيداً عن مدينة حرض اليمنية الحدودية، وبعيداً عن أحلامهم في حياة جديدة, ممن لا يزال لديهم الأمل لعبور الحدود، ومدينة حرض هي مفترق الطرق لهذه الأحلام، وبوابة محتملة لحياة جديدة في المملكة العربية السعودية.

إلا أن الوصـول إليها يتزايد صـعوبة يوماً بعد آخر خصـوصـا بعد أن أعلنت المملكة العربية السـعودية عام 2013م عن خطط لاستئناف بناء جدار الفصل العنصري بين الحدود اليمنية السعودية. [76]

والمملكة العربية السـعودية وبحسـب تقرير وزارة الخارجية الأمريكية الصـادر بتاريخ 22 / يونيو/ 2013م تُعدُ من المسـتوى الثالث, وهو الأسـوأ من أربع درجات لتقييم الدول بالالتزام بقانون حماية ضـحايا الإبحار. التقرير الأمريكي الذي يصـف السعودية والجزائر والكويت والسودان وسوريا واليمن وإيران ... ستكون منطقة الشرق الأوسط أسوأ منطقة جغرافية تشهد هذه الظاهرة. [77]

ومما زاد من معاناة المهاجرين هو زيادة في الطلب على خدمات العودة في مدينة حرض ,بالإضـافة إلى تعليق المنظمة الدولية للهجرة رحلات العودة على نطاق واسع في سبتمبر عام 2012م؛ بسبب عجز التمويل المقدم من خدمات الإغاثة الإنسانية، وزاد من تلك المعاناة ما تم تخفيضـه من إمدادات برنامج الأغذية العالمي من الوجبات السـاخنة لقرابة (3000) مهاجر في مركز المنظمة بشكل مؤقت في شهر يناير بنحو 90%. [78]

وأفاد جميع الأطفال من المهاجرين الإثيوبيين بأنهم يتطلعون إلى العودة الطوعية إلى إثيوبيا، وقد تم اسـتئناف عملية التسـجيل الأولية لرحلات العودة إلى إثيوبيا في المركز التابع للمنظمة الدولية للهجرة في حرض في نهاية مايو عام 2013(633) مهاجراً إلى بلادهم طوعاً، وقد أعطيت أولوية المقاعد للفئات الأكثر ضعفاً, لاسيما الأطفال الأكثر احتياجا للحماية. [79]

وأفاد الدكتور فضل منصور علي، وهو طبيب يعمل مع المنظمة الدولية للهجرة في المركز الذي تم إنشاؤه في أكتوبر 2010م في مدينة حرض أن "الأعداد في تزايد, والعديد من الحالات التي نراها مصابة بأمراض معدية وبالإسهال، كما أن مناعتهم ضعيفة جداً بسبب سوء التغذية"، بالإضافة إلى الاكتئاب والقلق نتيجة الانتهاكات اللاإنسانية التي مورست ضدهم بما في ذلك جرائم الاغتصاب الجنسي، الأمر الذي تسبب في موت العديد منهم, وهناك خمسون جثة محفوظة في مشفى مدينة حرض، ولكل ذلك شكلت منطقة حرض اليمنية الحدودية مع السعودية منطقة تجمع قسري للمهاجرين في العراء ومعتقلات المهربين؛ الأمر الذي ينذر بكارثة بيئية وإنسانية من التكدس البشري الخالي من أبسط مقومات الحياة ؛ في ظل عجز تام من الحكومة اليمنية في الحماية والإيواء وترحيلهم إلى بلدانهم ، وتغافل المجتمع الدولي والإقليمي في تحمل واجباته تجاه هذه القضية الإنسانية في توفير الغذاء والدواء وفقا لنص المادة رقم(11) في العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاحتماعية والثقافية لعام 1966م, ولاسيما بعد إصدار السعودية قانون العمالة الأجنبية في شهر 4 / 2013م، والذي قضى بترحيل الآلاف من الأفارقة إلى الأراضي اليمنية، تستقبل اليمن ما بين (150– 200) إثيوبي مرحل يومياً, وقد بلغ إجمالي عددهم حتى 2016م، خمسمائة ألف (81).

ولسبب عدم معاقبة المجرمين على ارتكاب جرمهم من تجار البشر وعدم محاسبة المسئولين المحليين على تواطئهم أيضا، استمرت عصابات الاتجار بالبشر تمارس هذه الجرائم أمام مرأى ومسمع من سلطات المنطقة المشاركين في ارتكاب هذه الجرائم, مقابل مبالغ مالية يدفعها كل مهرب عن كل حمولة قارب لكل مسئولي الأجهزة الأمنية والعسكرية والمحلية في المنطقة، وفي بعض الحالات تقوم عناصر من السلطات الأمنية والعسكرية بحملات لتحرير المعتقلين المهاجرين من حجز المهربين.

وبدلا من تحريرهم تعيد بيعهم إما للمهرب ذاته أو لتاجر آخر من تجار البشر.

وبفحص كل ماسبق تناوله من مواضع الانتهاكات التي طالت المهاجرين, فقد أظهرت تلك الجرائم بجلاء في حق المهاجرين الإثيوبيين عجز الحكومية اليمنية والمجتمع الدولي عن توفير الحماية والإيواء للمهاجرين الإثيوبيين عبر اليمن, وكذلك تأمين عودتهم الطوعية إلى أوطانهم.

الخاتمة والتوصية

على الرغم من ندرة المراجع والدراسات المطلوبة لتلبية احتياجات هذا الموضوع بصفة شاملة؛ لخلو المكتبات اليمنية منها؛ بسبب الحرب الطاحنة في اليمن من عام 2011 وحتى الآن، وما ترتب عليها من آثار على كل البنية التحتية للبلاد, بمافي ذلك محتويات مكتبات الجامعات والمراكز البحثية, ومما زاد الأمر سوءا هو انقطاع المرتبات في اليمن عن موظفي الدولة من عام 2016 م، والمرتب هو المورود الوحيد لي كأستاذ جامعي للمعيشة والسفر للخارج للاستزادة بالمراجع المتخصصة بموضوع الدراسة, ومع ذلك بذلنا جهودا مضنية لهذه الدراسة حتى توصلنا إلى النتائج والمقترحات الآتية:

أولا: النتائج:

1.لوحظ أن الكوارث البشرية والطبيعية في إثيوبيا الناتجة عن الحروب والفقر والجفاف والبطالة تعد أهم مصادر الهجرة الإثيوبية غير الشرعية المتدفقة إلى اليمن.

2.شكلت مناطق الحدود البحرية والبرية اليمنية المجاورة لحدود الدول المصدرة والمستقبلة للهجرة عبر اليمن منافذ تدفق الهجرة, ومنطقة تجمع قسري لملايين المهاجرين في العراء والمعتقلات.

3.تغافل المجتمع الدولي والإقليمي في تحمل واجباته تجاه هذه القضية الإنسانية, خاصة بعد قيام المملكة العربية السعودية بترحيل من كان قد دخل إلى أراضيها.

4. جرائم الاتجار بالبشر أصبحت مشكلة في اليمن, وليست ظاهرة محدودة في أوساط الهجرة الأفريقية نتيجة للصراع المسلح، والتي أدت إلى نشوء عصابات التهريب الدولية للتهريب البشري وازدهار تجارة الاتجار بالبشر للمهاجرين واستغلالهم جنسياً, وممارسة البغاء والدعارة في معتقلات المهربين.

5.عجزت الحكومة اليمنية عن أن تتحمل مسـئولياتها تجاه المهاجرين الإثيوبيين باعتبار أن أعباء المشـكلة تفوق الإمكانيات والقدرات اليمنية, بالإضـافة إلى تغافل المجتمع الدولي عن توفير أبسـط المقومات الإنسـانية من الحماية والإيواء والترحيل الطوعي إلى بلدانهم.

ثانيا: المقترحات:

1.نقترح لحل قضـية تدفق المهاجرين إلى اليمن الدعوة لعقد مؤتمر إقليمي بين الدول المعنية، اليمن, وإثيوبيا, والسـعودية، وإريتريا, وجيبوتي, والصومال, إضافة إلى دول أخرى من الدول المانحة، وذلك لوضع معالجات حقيقية للحد من هذه المشكلة من المنبع؛ حيث إن مأساة الهجرة غير الشرعية في تزايد مستمر.

2.على الحكومة اليمنية إصدار قانون مكافحة الاتجار بالبشر, وإنشاء نيابات ومحاكم متخصصة لقضايا جرائم الاتجار بالبشر والتهريب البشري.

3.على اليمن العمل مع الحكومات المانحة والوكالات الدولية لجعل مراكز احتجاز المهاجرين تتوافق مع المعايير الدولية وفقاً لـ "قواعد الأمم المتحدة النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء" ("قواعد مانديلا").

4.وقف احتجاز الأطفال وأسرهم بسبب انتهاك قوانين الهجرة، والعمل مع الأمم المتحدة والوكالات الإنسانية المحايدة الأخرى لتحديد الأطفال المحتجزين وتسهيل الإفراج الآمن عنهم؛ وعزلهم عن البالغين الذين لا تربطهم بهم أية علاقة ، والحصول على الطعام والرعاية الطبية المناسبين، وتمكينهم من التواصل مع عائلاتهم.

5.التأكد من أن موظفي مراكز الاحتجاز يعملون وفقا للقواعد النموذجية الدنيا، ولا سـيما فيما يتعلق بالمعاملة الإنسـانية ومنع استخدام القوة ضد المحتجزين.

6.يجب على الحكومة اليمنية ضـمان أن المهاجرين المعتقلين الذين قد يواجهون الترحيل لديهم فرصـة لتقديم طلبات لجوء أو الطعن في ترحيلهم القسري.

7.السماح لمفوضية اللاجئين والوكالات الإنسانية المحايدة الأخرى بالوصول إلى جميع مراكز احتجاز المهاجرين دون قيود؛ لمراقبة التعذيب والاغتصاب, والتحقيق في ادعاءات إساءة المعاملة، ومحاكمة من ثبتت مسئوليته، مع ضمان تعويض ضحايا سوء المعاملة.

قائمة المصادر والمراجع:

[1] برهان أمير الله. حق اللجوء السياسي. دار النهضة العربية, القاهرة, 1983م .

[2] حازم جمعة. مفهوم اللاجئين في المعاهدات الدولية. بحوث مختارة حول مفهوم اللجوء واللاجئين وحقوقهم في المعاهدات الدولية. ممثل مكتب المفوضية السامية لشئون اللاجئين، اليمن، 2003م،ص13

[3] السيد نفيد حسين. ممثل المفوضية العليا لشئون اللاجئين في اليمن، مقابلة صحفية في صحيفة الأول. العدد (345)، صنعاء، 2012م،ص11.

[4] يوسف حسن يوسف. جريمة الرق والاتجار بالبشر. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية،2014م، ص340.

[5] ذباب البدانية. مكافحة الاتجار بالبشر بين النظرية والتطبيق. الأردن، 2008م،ص55.

[6] عبد الرحمن عثمان. الاستجارة بين الشريعة الإسلامية والقانون الدولي. رسالة دكتوراه كلية الحقوق, جامعة القاهرة,2000م،ص44.

[7] المقدم حاتم إبراهيم فتحي. الدور الأمني في مكافحة هجرة المصريين غير الشرعية إلى الخارج. كلية الدراسات العليا, أكاديمية الشرطة، القاهرة، 2005م, ص 21

[8] Guidelines on the reception of asylum seekers. international federation of Red Cross and red crescent Societies, Geneva, 2001, 34, PP

[9] هيفاء محمد أحمد. الصومال في سيطرة المحاكم الإسلامية. مجلة المستقبل العربي، العدد (354)، بيروت، 2008م، ص34.

[10] السيد نفيد حسين. ممثل المفوضية العليا لشئون اللاجئين في اليمن. مقابلة صحفية في صحيفة الأول، العدد (345)، صنعاء، 2012م،ص7.

[11].https://arabic.rt.com/tags/illegal_immigration/-Im CacheÄhnliche Seiten

[12] تقرير اليمن السنوي للعام 2010م. مكتب المفوضية السامية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين. صنعاء. المفوضية السامية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين، جنيف، 2010, ص145.

[13] انظر الموقعwww>bbc>com`world-46949531

[14] المقدم حاتم إبراهيم فتحي. الدور الأمني في مكافحة هجرة المصريين غير الشرعية إلى الخارج . مرجع سابق، ص .27.

[15] Collection of International instruments and legal texts concerning refugees and others of concern to UVHOR, Op,Cit.,Vol.1, p. 87

[16] فوزي محمد عبد المجيد. قانون اللجوء السـوداني، بحث منشـور في المجلد (2) لحقوق الإنسـان. دار العلم للملايين، بيروت، 1989م، ص112.

[17] المرجع السابق، ص123.

[18] عبد الرحمن عثمان. الاستجارة بين الشريعة الإسلامية والقانون الدولي. رسالة دكتوراه، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، 2000م.

[19] الحرب في اليمن امتداد للصراع الخليجي الإيراني. صحيفة الوسط,العدد(377)صنعاء,2012م، ص7.

[20] اتفاقية جنيف لعام 1949م والبروتوكول الإضافي الأول 1977م المتعلق بحماية ضحايا المنازعات الدولية والبروتوكول الإضافي الثاني 1977م المتعلق بحماية ضحايا المنازعات غير الدولية.

والاتفاقية الخاصـة بشـئون اللاجئين لعام 1951م، الإعلان العالمي لحقوق الإنسـان 1948م، العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسـياسـية لعام 1966م، اتفاقية الرق لعام 1926م المعدلة ببروتوكول عام 1953م، تمت المصـادقة عليها في1989/4/6م.

[21] الصـراعات تسـببت في نزوح نصـف مليون يمني عن ديارهم في العقد الماضـي,صـحيفة الجمهورية العدد(15925) تعز2014, ص1.

[22] التوصية رقم22(97) الصادرة من لجنة الوزراء في مجلس أوروبا بخصوص الإرشادات الخاصة بتطبيق مفهوم الدولة الآمنة

[23] أحمد ألو الوفاء. حق اللجوء بين الشـريعة الإسـلامية والقانون الدولي للاجئين. جامعة نايف للعلوم الأمنية, الرياض, 2009م، ص144.

[24] BYIL, 948, P.236 etss: E. young: the development of ،F.morqenstern Extra-terriorialasylum the law of diplomatic relations, BYIL,1964, PP.146

[25] يوسف حسن يوسف. جريمة الرق والاتجار بالبشر، المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية.2014م،ص21.

ethiopian_migrant [26] http://www.bbc.com/arabic/middleeast/2013/07/130719_yemen_s.

[27] خضـــرة علمي. تقرير المجلس الدنمركي للاجئين حول الهجرة المختلطة من القرن الأفريقي إلى اليمن في عام 2013م. المجلس الدنمركي للاجئين، صنعاء، 2014م، ص8 .

[28] حميد يحي الرفيق. جهود الكومة اليمنية في مواجهة الهجرة ومكافحة الاتجار بالبشـــر،الهجرة المختلطة وأثرها على الاتجار بالبشر. صنعاء، 2014، ص141.

[29] المرجع السابق، ص144.

[30] جمال الجعبي. اللجوء والاتجار في البشـــر عملية اللجوء في اليمن. إصـــدار مركز دراســـات الهجرة واللاجئين، صنعاء،2014،ص152.

[31] مريا منصـــور. التقرير الشـــهري لشـــهر نوفمبر 2010م حول الواصـــلين من اللاجئين الجدد، فريق المجلس الدنمركي للاجئين ومفوضية الأمم المتحدة. لمزيد من الاطلاع، راجع: hurma1@unher,org.

[32] التقرير السنوي لشهر ديسمبر لعام 2012م. المجلس الدنمركي للاجئين فرع اليمن. صنعاء, 2013، ص17.

[33] جمـال الجعبي. اللجوء والاتجـار في البشـــر عمليـة اللجوء في اليمن. إصـــدار مركز دراســـات الهجرة واللاجئين،صنعاء،2014،ص162.

[34] مشـروع المسـاهمة في تطوير الاسـتجابة السـريعة للهجرة المختلطة في القرن الأفريقي واليمن على أسـاس مبادئ حقوق الإنسان، صنعاء، 15-2012/12/16م.ص33

[35] سلمى ضيف الله. المنهج الشامل للحماية مجال حماية المنظمة الدولية للهجرة إصدار مركز دراسات الهجرة واللاجئين،صنعاء،2014،ص177 .

[36] تقرير اليمن السنوي للعام 2013م، مكتب المفوضية السامية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين مرجع سابق،280، ص19.

[37] سميرة الصياد. تعريف الاتجار والتهريب والفرق بينهم. المنظمة الدولية للهجرة، صنعاء، 2014م.

[38] أمل الأبيض. اللجوء والاتجار بالبشـــر . ورقة عمل مقدمة من المنظمة الدولية للهجرة،إصـــدار مركز دراســـات الهجرة واللاجئين، صنعاء، 2014 ، ص17.

[39] التقرير السنوي لشهر ديسمبر لعام 2013م، المجلس الدنمركي للاجئين فرع اليمن, صنعاء، 2013م،ص12.

[40] خضرة علمي. تقرير المجلس الدنمركي للاجئين حول الهجرة المختلطة من القرن الأفريقي إلى اليمن في عام 2012م. المجلس الدنمركي للاجئين، صنعاء، 2012م، ص4.

[41] المضمضي خديجة. اللجوء في القانون الدولي والشريعة الإسلامية، حقوق الإنسان، ج(2)، دار العلم للملايين، بيروت، 1989م، ص67.

[42] كرم عبد الرزاق المشهداني. الاتجار بالبشر عبودية القرن. جريدة الزمان، 2012/8/29م، العراق.

[43] تقرير: جمال الجلعي، اللجوء والاتجار بالبشر، مركز دراسات الهجرة واللاجئين، صنعاء 2014،ص147.

[44].https://yemen.usembassy.gov/root/pdfs/reports/tiparabic.docIm Cache-ÄhnlicheSeitenDiese Seite übersetz n

[45] أثناء عملي مدير أمن الساحل في باب ملتقى البحرين، الأحمر والعربي ومعايش للتدفق البشري من المهاجرين ، بأن الأعداد تفوق المليونين؛ لأن 80% منهم يحبذون عدم الارتباط بالمنظمات الإنسانية في اليمن.

[46] محمد مسعد دماج. على طريق التهريب، صحيفة الشارع، العدد (473)، مرجع سابق، ص6 .

[47] تحذيرات من تنامي الاتجار بالبشر في اليمن، صحية أخبار اليوم، العدد (3019)، صنعاء 2015, ص3.

[48] جمال الجلعي. اللجوء والاتجار بالبشر. مركز دراسات الهجرة واللاجئين،صنعاء 2014،ص147.

[49] العقيد محمد الصباري. الهجرة المختلطة وأثرها على الاتجار بالبشر،إصدار مركز دراسات الهجرة واللاجئين، صنعاء، 2014،ص81.

[50]http://www.bbc.com/arabic/middleeast/2013/07/130719_yemen_ethiopian_migrants

[51] من تلك المعاهدات الدولية، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948م واتفاقية جنيف عام 1926،واتفاقية حظر الاتجار بالأشخاص واستغلال دعارة الغير بتاريخ 1950/3/21م، ، واتفاقية عام 1951م، الخاصة بشؤون اللاجئين ، واتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة غير الوطنية لعام2000م، البروتوكول الخاص بمنع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص المكمل لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة غير الوطنية 2000م، لمنع التهريب وجريمة الاتجار بالبشر بكل الطرق المشروعة.

[52] علي ناصر الأعوج. فهم ظاهرة الاتجار بالبشر نظرياً وفي الواقع اليمني. دار جامعة صنعاء للطباعة والنشر، صنعاء، 2014م، ص20.

[53] علي ناجي العوج. الهجرة المختلطة وأثرها على الاتجار بالبشر. مركز دراسات الهجرة واللاجئين،2014م،ص50،49.

[54] علي الأعوج. فهم ظـاهرة الاتجـار بـالبشـــر نظريـا وفي الواقع اليمني، دار جـامعـة صـــنعـاء للطبـاعـة والنشر،صنعاء،2014،ص.18

[55] علي الأعوج. فهم ظـاهرة الاتجـار بـالبشـــر نظريـا وفي الواقع اليمني، دار جـامعـة صـــنعـاء للطبـاعـة والنشر،صنعاء،2014،ص33.

[56] ee U A Department of States.the2013Traffckingin Persons Report. op cit

.p.395.

[57] القبض على إثيوبيات مع مهرب يمني في حرض، صحيفة الشارع، العدد (470)، مرجع سابق، ص4.

[58] USADE partment of States.The 2013 Traffieking in Persons Report.op.cit.p.396

[59] تحذيرات من تنامي الاتجار بالبشر في اليمن، صحية أخبار اليوم، العدد (3019)، صنعاء 2015, ص5.

[60] بعض الفتيات أفصحن عن عمليات التعذيب والاغتصاب الذي تعرضن لها في الحدود السعودية اليمنية من قبل تجار البشر، وهن بردنوسو وسارة الصوماليتان، وميمي وسمية الإثيوبيتان، وفتحية, ونورية, لمزيد من الاطلاع راجع صحيفة الشارع، العدد (487) مرجع سابق، ص5.

[61] إنقاذ (250) أفريقيا بينهم (55) امرأة من قبضـة عصـابات التهريب في حرض، صـحيفة الشـارع، العدد (487)، مرجع سابق، ص1،6.

[62] انظر نصت المادة رقم (8) من البروتوكول الخاص بمنع وقمع تجار البشرالمكمل لاتفاقية غير الوطنية لعام 2000م.

راجع فوزي محمد عبد المجيد، قانون اللجوء السوداني، بحث منشور في المجلد (2) مرجع سابق، ص255.

[63] من مخرجات المؤتمر الإقليمي للجوء والهجرة من القرن الأفريقي إلي اليمن صدر إعلان صنعاء،2013م

[64] شبكة الصومال اليوم للإعلانات، 2012م. لمزيد من الاطلاع راجع: http//Somal alecelod.com/

[65] الصـومال تتهم التحالف بالهجوم على سـفينة للاجئين الصـوماليين بالتحقيق, صـحيفة اليمن اليوم العدد(1623)صـنعاء، 2017،ص11.

[66] تقرير اليمن السنوي للعام 2013م. مكتب المفوضية السامية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين مرجع سابق،280.ص44.

[67] العقيد محمد الصـباري. ظاهرة الاتجار بالبشـر ودور الحكومة اليمنية في مكافحة هذه الظاهرة ،مركز دراسـات الهجرة واللاجئين، صنعاء،2014،ص105.

[68] عبد ربه غانم المحولي . مقابر جماعية للاثيوبيين، صحيفة الشارع، العدد(584), صنعاء، 2013م، ص3.

[69] المرجع السابق،ص47.

[70] تحذيرات من تنامي الاتجار بالبشر في اليمن، صحية أخبار اليوم، العدد (3019)، صنعاء 2015, ص1.

[71].https://www.hrw.org/ar/news/2018/04/17/31701 اليمن: تعذيب واغتصاب مهاجرين أفارقة

[72] الأجهزة الأمنية في حرض تلقي القبض على أبرز المتهمين باغتصاب وتعذيب الأفارقة، صحيفة الأولى، العدد (468)، صنعاء،2014، ص6.

[73] أحمد الحميدي. حقوق الطفل في القانون الدولي العام واتفاقية الطفل. بحث منشـــور في مؤتمر الطفولة الوطني الثالث، جامعة تعز، 2007م.

[74] الجدار العنصري السعودي بين اليمن والسعودية ، لعام 2003م. راجع الموقع

http://www.bbc.com/arabic/middleeast/2013/07/130719_yemen_ethiopian

[75] محمد أبو زيد. معضلة الأمن اليمني- الخليجي، دراسة في المسببات والانعكاسات والحالات. مجلة المستقبل العدد(414)، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان،2014م، ص77.

[76] عبد الجبار سعد. أشرار العالم، صحيفة، الميثاق، (1912)،صنعاء،2018.

تحذيرات من تنامي الاتجار بالبشر في اليمن، صحية أخبار اليوم، العدد (3019)، مرجع سابق،ص1

[77] اليمن: تعذيب واغتصاب مهاجرين أفارقة https://www.hrw.org/ar/news/2018/04/17/317017

[78] انظر نص المادة(11)في العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاحتماعية والثقافية لعام 1966م.

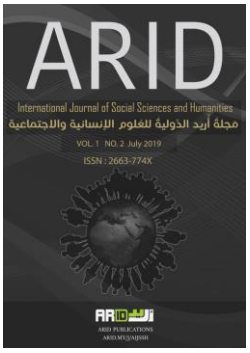
[80] تقرير اليمن السنوي للعام 2013م، مكتب المفوضية السامية للأمم المتحدة لشئون اللاجئين مرجع سابق،280.ص44.

[79] العقيد محمد الصباري. ظاهرة الاتجار بالبشر ودور الحكومة اليمنية في مكافحة هذه الظاهرة. مركز دراسات الهجرة واللاجئين، صنعاء،2014،ص105

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2019 م

Education and the technological challenges In the Arab world

Nada. J. Almahdawi

JORDAN

التعليم والتحدي التكنولوجي في العالم العربي

ندى جاسم المهداوي

الأردن، باحثة متفرغة

alrawi304@yahoo.com
arid.my/0003-9354

ARTICLE INFO
Article history:
Received 05/09/2018
Received in revised form 02/12/2018
Accepted 06/02/2019
Available online 15/07/2019

ABSTRACT

The current era has witnessed rapid developments in the information revolution. The use of the Internet has helped introduce new ways into the education system. The computer is the culmination of modern technology, attracting students' interest in being an assistant or an automatic teacher. The curriculum is one of the challenges posed by information technology, where the new reality imposes the need to change curricula in terms of content and methods، and diversity in the presentation of the curriculum between visual and reading, and not limited to paper curricula. Using modern technology، the curriculum plays an important role in the rapid response of students to understanding subjects. On the other hand, IT has imposed the need to train teachers on computer technology and educational programs and how to introduce knowledge and integration into the curriculum that is taught, so it is necessary to teach this in the faculties of education. In the area of preserving the culture of society, the role of education is to meet this challenge by focusing on national identity through the preparation of special programs to instill traditions and authentic social values in the lessons of national education. This paper reached some conclusions, including: Lack of awareness of the importance of the introduction of technology in the field of education led to a shortage of specialized cadres in the field of computer education. Curriculum is one of the most important challenges created by technology, and the new reality dictates the need to change curricula to ensure a quick response to the curriculum. By virtue of their close association with the culture of society, educational institutions have become a major outlet for the cultural penetration of society that has led to

cultural and moral invasion. Thus، this has become a serious challenge to education and is required to adapt its circumstances and prepare for this challenge. The study recommended the adoption of an information literacy strategy for students and teachers alike at different levels of basic, secondary and university to facilitate dealing with these techniques. The curriculum should be reviewed through specialized central scientific committees. In the way they are presented between audiovisual as well as printed. It is necessary to refine the training, education and communication skills of the teacher by preparing him professionally in the faculties of education to become an expert, and gradually transforms the teacher from knowledge teacher to facilitator of knowledge.The educational institution must define and formulate its objectives in accordance with the culture of society.

key words: Challenge, technology, education, curriculum, national identity

الملخص

شهد عصرنا الراهن تطورات سريعة في ثورة المعلومات، وقد ساعد استخدام شبكة المعلومات الدولية على توفير أساليب جديدة في منظومة التعليم. ويعتبر الحاسوب قمة ما أنتجته التقنية الحديثة؛ فاستخدام الحاسوب يجذب اهتمام الطلبة لاستخدامه كمساعدٍ أو معلمٍ آلي . أما المنهج الدراسي فهو أحد التحديات التي أنتجتها تقنية المعلومات؛ حيث فرض الواقع الجديد ضرورة العمل على تغيير المناهج الدراسية، من حيث المحتوى، والأساليب، والتنوع في طريقة عرض المنهج ما بين المرئي والمقروء، وعدم اقتصار المنهج على الشكل المطبوع؛ فالمنهج الدراسي باستخدام التقنيات الحديثة له دور مهم في سرعة استجابة التلاميذ في تفهم مواد المقرر. وفي جانب آخر، فإن تقنية المعلومات فرضت ضرورة تدريب المعلمين على تقنيه الحاسوب والبرمجيات التربوية، وكيفية إدخال المعرفة ودمجها في المنهج الذي يتم تدريسه؛ لذا من الضروري تدريس ذلك في كليات التربية.

وفي مجال الحفاظ على ثقافة المجتمع يأتي دور التعليم في مجابهة هذا التحدي، من خلال تأكيد الهوية الوطنية؛ بإعداد برامج خاصة لغرس التقاليد والقيم الاجتماعية الأصيلة في دروس التربية الوطنية.

توصلت هذه الورقة إلى بعض الاستنتاجات، ومنها: إن قلة الوعي بأهمية إدخال التكنولوجيا في مجال التربية والتعليم أدى إلى قلة الكوادر التربوية المتخصصة في مجال الحاسوب التعليمي، كما أن المنهج الدراسي يعد واحدا من التحديات التي أنتجتها التكنولوجيا؛ حيث فرض الواقع الجديد ضرورة العمل على تغيير المناهج الدراسية بما يضمن الاستجابة السريعة لفهم المقرر الدراسي.

إن تكنولوجيا التعليم فرضت ضرورة تدريب المعلمين على تقنيه الحاسوب والبرمجيات التربوية، وإن المؤسسات التعليمية بحكم ارتباطها الوثيق بثقافة المجتمع أضحت منفذا رئيسا ومسلكاً سهلاً لمحاولات الاختراق الثقافي في المجتمع الذي جاء به الغزو الثقافي والأخلاقي، ومن هنا فقد أصبح هذا الأمر أحد التحديات الخطيرة للتعليم، فأصبح مطالباً بتكييف أوضاعه وإعداد العدة من أجل مواجهة هذا التحدي.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني إستراتيجية محو الأمية المعلوماتية للتلاميذ والطلاب والمعلمين على السواء في مختلف المراحل الدراسية؛ لتسهيل التعامل مع هذه التقنيات، مع ضرورة التفكير بإعادة النظر في المناهج الدراسية من خلال لجان علمية مركزية متخصصة، كما ينبغي أن يتسم المنهج الدراسي الجديد بالتنويع في طريقة عرضه ما بين المرئي والمسموع إضافة للمطبوع.

ومن الضروري صقل مهارات التدريب والتعليم والاتصال لدى المعلم عبر إعداده مهنيا في كليات التربية ليصبح خبيرا، وتدريجياً يتحول المعلم من ملقن للمعرفة إلى ميسر للمعرفة.

كما يجب على المؤسسة التعليمية أن تحدد وتصيغ أهدافها وفقاً لثقافة المجتمع وما يؤمن به من قيم، ومثل، ومبادئ، وقواعد أخلاقية؛ لمجابهة الغزو الثقافي والفكري والأخلاقي الذي جاءت به الفضائيات والشبكة العنكبوتية.

الكلمات المفتاحية : التحدي، التكنولوجيا، التعليم، المنهج الدراسي، الهوية الوطنية.

أولًا. مدخل البحث:

المقدمة :

شهد عصرنا الراهن تطورات سريعة ومكثفة ومتنوعة في ثورتي التكنولوجيا والمعلومات، ورافق ذلك قفزة نوعيّةٌ في قطاع التعليم باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، وتسارع التغيير في النظريات والوسائل والأساليب التعليمية والتربوية، وأصبح هناك تنافسٌ في استخدام التقنيات في المؤسسات التعليمية ببلدان العالم الأول والثاني كافة عدا العالم الثالث؛ الذي ما زالت أغلب دوله تتعثر في هذا المجال. فقد أدى هذا التغير الواسع والسريع إلى تبني الدول المتقدمة منظومات تربوية وتعليمية جديدة تستجيب لمعطيات العصر، بعد أن ارتبط استخدام المعلومات بوجود الحياة البشرية بشكل عام. [1]

ولعل واحدة من أهم مشاكل العملية التعليمية التقليدية في بعض الدول تتمثل في ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات، والذي أدى إلى العمل بنظام الفترتين أو الثلاث فترات في اليوم الدراسي الواحد؛ بغية تحقيق المعالجة الآنية لهذا التحدي الذي أسهم في جعل العديد من المؤسسات التعليمية تأخذ بنظر الاعتبار الاعتماد على وسائل التعليم الحديثة، وتقنية المعلومات الجديدة لتحقيق أهدافها. فلهذه التقنيات دور أساسي في تعزيز عناصر المبادرة والإبداع، والارتقاء بالمستوى التعليمي في شتى المجالات؛ حيث إن هذه التقنيات تعطي فرصاً أكبر للطلاب لفهم المواد بسبب تنويعها في شكل تقديم الدروس والمواد.

وقد ساعد استخدام الشبكة العنكبوتية العالمية على تيسير أساليب جديدة في التعليم والتعلم؛ من خلال توظيف تقنية الإنترنت في تعليم الأفراد، مع تخطي قيود الزمان والمكان، وبما يجعل تقدّمهم في التعلم مبنيا على سرعتهم في الفهم والاستيعاب والتطبيق، بحيث تستجيب هذه التقنية للفروق الفردية والثقافية والاجتماعية بين المتعلمين والمتدربين.

ومن ناحية أخرى وبالسياق ذاته، فقد أفرزت تقنية المعلومات تحديات عرضية خطيرة أخرى تتفاوت في درجة الأهمية والخطورة، ولكنها تشكل محصلة لما ينبغي أن تواجهه العملية التعليمية ومناهجها وأساليبها. ويأتي في مقدمة هذه التحديات قدرة التعليم على الحفاظ على هوية الأمة الثقافية، وقدرته على النهوض العلمي، وعلى الحفاظ على منظومة القيم في عصر الفضائيات، مع تأهيل المعلمين للتعامل مع التكنولوجيا، وهي التحديات التي ستتناولها ورقتنا هذه بإيجاز.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تتفاقم في عصرنا الراهن التحديات التي أفرزتها ثورتا المعلومات والتكنولوجيا، فكلا الثورتين جاءتا بالعديد من العناصر الإيجابية على مستوى العلوم والمعارف ووسائل وأساليب التعليم، إلا أنها حملت معها العولمة الثقافية التي استهدفت البنية الأخلاقية والتربوية والثقافية والاجتماعية السائدة في مجتمعنا العربي ذي التقاليد العربية والإسلامية. ولما كان الطلبة يشكلون طلائع الشباب الذين يقودون حركة المستقبل؛ فلا بد من غرس كل ما ينبغي في عقولهم ونفوسهم من معطيات قادرة على الاستجابة للتحديات كافة، ولعل أهمها يكمن في التعليم، والثقافة، والعلوم، والقيم التربوية. ولو نظرنا إلى المستويات العلمية والتعليمية التي وصل إليها العالم المتقدم، وقمنا بالمقارنة بينها وبين ما نحن عليه في الدول العربية، لوجدنا الفارق الهائل الذي يستوجب بذل المزيد من الجهد والعطاء؛ للارتقاء على طريق غلق أو تقليل هذه الهوة الكبيرة؛ فالنظم التعليمية، ووسائل التعليم، والمناهج الدراسية، وتأهيل المعلمين، وغيرها من الأمور الأساسية ما زالت تدور في فلك الرتابة والتلكؤ دون المبادرة والإبداع والتفاعل مع معطيات العصر ووسائله المتقدمة التي أنتجتها ثورتا المعلومات والتكنولوجيا. ولما كانت المسئولية الأساسية لهذا الارتقاء تقع على المؤسسات التربوية والتعليمية الرسمية للدول بالدرجة الأولى، فإن ما يدعو لخيبة الأمل أن نجد العديد من الدول العربية ما زالت لا تعطي هذا الأمر الاهتمام المطلوب، إما بسبب عدم إدراكها مخاطر هذه التحديات، أو بسبب عدم إشغال المناصب التربوية والتعليمية العليا من قبل أشخاص يتحلون بالفكر، والخبرة، والتجربة، والثقافة، والمتابعة، وأمانة المسئولية.

وهنا تبرز مشكلة هذه الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما التحديات الحالية لوسائل التقنية الحديثة التي تواجه التعليم؟
- ما التحديات التقنية التي تواجه المنهج الدراسي وتأهيل المعلمين؟
- ما مدى استجابة التعليم للحفاظ على ثقافة الأمة ومنظومة القيم التربوية؟

أهمية البحث وأهدافه:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أنها تتصدى لإحدى أهم القضايا المعاصرة؛ فالعلوم والمعارف التي يتسلح بها الطلبة في مختلف المراحل الدراسية هي التي تجعل المجتمع يتنامى في التطور والارتقاء، إن اعتمدت على الوسائل والأساليب التكنولوجية المعاصرة، كما أن التلاميذ والطلبة يشكلون الطبقة الأهم من المراهقين والشباب الذين تستهدفهم العولمة الثقافية بما تحمله من قيم بعيدة عن قيم المجتمع العربي الإسلامي وتقاليده ومثله العليا. ومن ناحية أخرى، فإن الوصول إلى المستوى الريادي في

إمكانية تأهيل المعلمين لاستيعاب التكنولوجيا وتوظيفها لدعم العملية التعليمية والتربوية، يسهم في تسريع وتعظيم الموارد التعليمية كافة على طريق استيعاب التلاميذ للمقررات الدراسية بالسرعة والدقة المطلوبة. ولذا فإن هذه الدراسة تضع أمام المسئولين التربويين الحقائق والاستنتاجات والتوصيات التي نجد أن من الضروري الأخذ بها؛ لمواجهة التحديات التي تعتري العملية التعليمية والتربوية كافة.

منهجية البحث:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في بيان المعلومات المتاحة والحقائق ذات الصلة بموضوع الدراسة وتفسيرها وتحليلها، ومن ثم الوصول إلى الاستنتاجات، والخروج بتوصيات تخدم أهداف الدراسة.

مصطلحات البحث:

التحديات:

تأتي التحديات في دراستنا هذه بمعنى المتغيرات والمستجدات التي فرضتها ثورتا التكنولوجيا والمعلومات على الواقع التعليمي والتربوي، التي ينبغي أن يستجيب لها على وفق النظرية التي طرحها المفكر البريطاني آرنولد توينبي المسماة "نظرية التحدي والاستجابة" [2]. فلا تطوير ولا تحديث في العملية التعليمية دون الاستجابة لمعطيات وتحديات التكنولوجيا التي فرضت نفسها بإيجابياتها وسلبياتها على جميع مناحي المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بشكل عام، وعلى العملية التعليمية والتربوية بشكل خاص.

التكنولوجيا:

هنالك من يطلق على مصطلح "تكنولوجيا" تقنية المعلومات، وهي كلمة يونانية تشمل شقين، هما: (تكنو Techno) بمعنى حرفه أو صنعة، و(لوجي Logy) بمعنى علم، ولذلك فإن معنى تكنولوجيا يكون علم الحرفة أو الصنعة.

أما كلمة (التقنية)، فلعلها ذات صلة بلغتنا العربية؛ مأخوذة من كلمة (إتقان)، والإتقان هو أعلى قيمة للصنعة أو الحرفة، وهو الإحكام، كما جاء في معجم لسان العرب بأن كلمة أتقنه تعني (أحكمه)، أي بمعنى أنجزه بمنتهى الدقة. [3] وكما جاء في الآية 88 من سورة النمل (صُنْعَ اللهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ). وكذلك قول سيدنا الرسول الأكرم محمد (صلى الله عليه وسلم) في الحديث الشريف: "إن اللَّهَ تَعَالى يُحِبّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلاً أَنْ يُتْقِنَهُ".[4]

ثانيًا. التعليم وتحدي وسائل التقنية الحديثة:

عندما يُذكر مصطلح محو الأمية يذهب تفكير معظم الناس إلى القراءة والكتابة، بينما تؤكد معطيات الواقع المعاصر بأن هذا المصطلح يتجاوز اليوم ذلك المفهوم، ليرتقي إلى ما يسمى بالوعي المعلوماتي ومعرفة الحاسوب الآلي والمعرفة الرقمية وغيرها. [5]

وليس ثمة جدال حول أهمية تقنية المعلومات، ودورها في مختلف مجالات الحياة، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة محو الأمية المعلوماتية؛ لتسهيل التعامل مع هذه التقنيات، وشبكاتها، والاستفادة منها.

وعموما فإن التقنيات الحديثة تساعد كثيرا في تقريب الفكرة المجردة، وتحويلها إلى صورة جلية في ذهن المتعلم؛ كي يتمكن من إدراك تفاصيلها ومعطياتها، وعليه، فقد برز الاهتمام الواضح بالوسائل التعليمية التقنية الحديثة لاستخدامها في التدريس بدلا من الوسائل التقليدية، بعد أن كانت الوسيلة الوحيدة المتوفرة تتمثل باستخدام الطباشير والسبورة السوداء، فأسهم هذا التطور في تغيير الجمود والملل اللذين كانا يسودان البيئة التعليمية التقليدية. [6]

وتتعدد وسائل التعليم التي تعمل بالتقنية الحديثة، فقد تحولت السبورة الاعتيادية التي كانت معتمدة في التعليم التقليدي (Black Board) إلى تقنية التعليم بالسبورة الذكية أو السبورة التفاعلية (Smart Board)، والتي هي نوع من أنواع أجهزة العرض، وتعمل من خلال توصيلها بجهاز الحاسوب وجهاز عرض البيانات، فتصبح شاشة حاسوبٍ كبيرة ذات دقة عالية الوضوح، وهي تحفظ المعلومات والبيانات والرسومات كافة، وتقوم بنقلها إلى أجهزة حواسيب الطلاب. وكذلك فإن وسائل التواصل الاجتماعي Social Media تعتبر من التقنيات التي يمكن اعتمادها في تعميق العلاقة بين الطلاب ومعلميهم من ناحية، وبين بعضهم البعض كذلك، ويمكن من خلالها تحفيز فكر الطلبة وإثارة اهتمامهم.

ويعد اليوتيوب YouTube من الوسائل التقنية المهمة في مجال التعليم؛ حيث يوفر العديد من مقاطع الفيديو المفيدة للطلاب، ويمكن للمعلمين أيضاً تسجيل بعض المحاضرات والدروس ونشرها على هذا التطبيق المهم. وكذلك يمكن تحقيق الفوائد الجمة من الآيباد في مجال التعليم؛ لخفة وزنه، وإمكانية اتصاله بالإنترنت لتحميل الكتب والنشرات والدوريات والمعلومات المطلوبة، ولقدرته الاستيعابية لحفظ المواد، كما يعتبر بديلا للكتب ودفاتر الملاحظات في العديد من المجالات التعليمية. وهكذا الحال للعديد من وسائل التقنية التي يمكن استخدامها في مجال التعليم كالبريد الإلكتروني وغيرها.

وفي كل الأحوال، فإن الحاسوب يعتبر إحدى أهم الوسائل التي يمكن توظيفها لخدمة العملية التعليمية والتعلمية؛ فهو يمثل الأداة التكنولوجية ذات الأثر الكبير في تحقيق العديد من الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة. [7]

وهو يمثل قمة ما أنتجته التقنية الحديثة في عصرنا الراهن؛ لما يتمتع به من مميزات لا تتوفر في غيره من الوسائل التعليمية التقليدية، فأضحى يمثل ثورة حقيقية للتغيير الجذري في مجال التربية التقليدية بصيغها وأشكالها ونماذجها كافة.[8]

وقد اتسع استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، وأسهم في المؤسسات التربوية التي اعتمدته في تطوير التعليم، والرفع من مستواه من خلال مساعدة الطلاب والمدرسين على التزود بالمعرفة[9]، ومن خلال الخدمة العلمية التي يقدمها عبر شبكات الإنترنت، إضافة لكونه أداة لتطوير الأساليب، والطرائق الرياضية والفيزيائية والكيمائية، وغيرها. [10]

فاستخدام الحاسوب يجذب اهتمام الطلبة لاستخدامه كمساعدٍ أو معلمٍ آلي؛ لما يتضمنه من برامج متنوّعة وعديدة، كما أنه يساعد في تواصل الطلاب مع المعلمين ومع بعضهم البعض، والاشتراك في الأنشطة والبحوث وتبادل المعلومات من خلال الإنترنت. وكذلك فإن الحاسوب يختزل زمن التعلم، ويعرض المعلومات بصورة منطقية. [11] وكذلك فهو يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؛ حيث يسمح لكل متعلم بأن يتعلم وفقا لميوله وإمكاناته وسرعة تقبله، كما أنه يجعل المتعلم متفاعلا مع الموقف التعليمي بشكل إيجابي؛ فالمتعلم في هذا الأسلوب ليس مستقبلا للمعلومات فحسب، بل مشاركا نشطا في التعلم. [12]

كما أنه يندر أن يحدث خطأ في الحاسوب إذا ما أحسن إدخال البرنامج التعليمي بشكل جيد. وكذلك فهو لا يسمح للتلميذ بالانتقال من وحدة دراسية إلى أخرى قبل التأكد من إتقانه الوحدة الدراسية التي سبقتها.

وبالرغم من أن استخدام الحاسوب في العملية التعليمية لم يكن حديثا، بل يعود إلى العام 1959م؛ حيث قام كل من راس وأندرسون وبريند(Rass،Anderson، Brind &) باقتراح تطبيقه في المهام التعليمية من خلال برمجة عدد من المواد التعليمية [13] إلا أنه ما يزال بعيدا عن التطبيق الإجرائي الفاعل في الكثير من المؤسسات التعليمية في وطننا العربي.

ولعل التحدي الذي تواجهه العملية التعليمية في عموم البلدان النامية، يتمثل في قلة الكوادر التربوية المتخصصة في مجال الحاسوب التعليمي، وقلة الوعي الكافي بأهمية إدخاله في مجال التربية والتعليم، إضافة إلى صعوبة وارتفاع كلفة إعداد برامجه التعليمية. [14]

ويتصور الكثير من رجال التربية والتعليم أن تكنولوجيا التعليم تعني استخدام الآلات في التدريس، كاستخدام أجهزة الحاسوب، وأجهزة العرض والسينما، وغيرها. والحقيقة إن تكنولوجيا التعليم أشمل وأعم من ذلك؛ فليس المهم مجرد استخدام الآلات، ولكن الأهم من ذلك هو الأخذ بالأسلوب المنهجي أو النظام الذي يكمن وراء عمل هذه الآلات والأجهزة، واستخدامها لتحقيق أهداف محددة بكفاءة عالية. [15]

ثالثا. تحديات المنهج الدراسي

يعتبر المنهج الدراسي أحد التحديات التي انتجتها تقنية المعلومات؛ حيث فرض الواقع الجديد ضرورة العمل على تغيير المناهج الدراسية من حيث المحتوى والأساليب. ويمكن مواجهة هذا التحدي بالتنويع في طريقة عرض المنهج ما بين المرئي والمقروء، وعدم اقتصار المنهج على الشكل المطبوع، بل ينبغي توفيره بأشكال ووسائل أخرى، وذلك باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لاكتساب المهارات بسرعة ويسر.

لقد تطورت التكنولوجيا وسهلت الطريق أمام الباحثين في الوصول إلى ما يحتاجونه من معلومات بسرعة ودقة وشمولية وافية. [16] وقد فرضت وسائل التقنية الحديثة تحديا كبيرا للمنظومة التعليمية، مما جعل التفكير بإعادة النظر في المناهج الدراسية ضرورة ملحة من خلال لجان علمية مركزية متخصصة، والاطلاع على طبيعة مصادر المعلومات التي تنشر سنوياً، وإدماج ما يتم نشره داخل المناهج الدراسية والتي يتم التدريس بها، وكذلك تصميم المناهج المعتمدة على التقنيات؛ على اعتبار أن ما ينشر سنوياً يمثل طبيعة شريحة وثقافة المجتمع وطبيعة مصادر المعلومات التي تشغل بال المجتمع، مما يقربنا من الواقع العملي داخل العملية التعليمية والمناهج الدراسية.

وفي جانب آخر، فإن الواقع الجديد يفرض علينا الانتقال من عملية التعليم السائدة إلى عملية التعلم، وأن ننتقل من عملية الحفظ والتلقين إلى الخبرات والقدرات [17]، وهذا يعني أنه ينبغي التخلي عن أسلوب تعليمي يعتمد على كم معرفي معين، كان بالإمكان استيعابه في مرحلة ماضية، حيث محدودية المعارف العلمية التي كانت مطروحة، على العكس من المعلومات والعلوم المتاحة اليوم، والتي تزداد باستمرار، بل تتضاعف ضمن فترات زمنية قصيرة قد تصل إلى اليوم الواحد.

ومما لا شك فيه أن التضخم في كمية المعلومات المنشورة في الإنترنت سوف يستمر في الازدياد، وربما يؤثر في تعلم الطلاب، ومن المعروف إنه كلما ازدادت معلومات الطالب زاد إحباطه؛ لأنه يحاول فهم ما يقرأه، وللتعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات لا بد أن يكون لدى الطالب مهارة عالية لمواجهة هذا التحدي. [18]

وإن مواجهة هذا التحدي يتأتى أيضا باعتماد البحث كجزء أساسي في كل مادة، فالمنهج لا يمكنه تغطية كمية المعلومات المتزايدة، ولا الوقت يسمح بذلك، كما أن تحديث المنهج على فترات زمنية معينة ليواكب المستجدات هي إحدى طرائق مواجهة التحدي.

ويواجه هذا التحدي كذلك من خلال تصميم مقررات ومناهج تساعد في القدرة على البحث والابتكار الذاتي، بحيث يتيح النظام التعليمي الجديد للطلبة فرصا غنية للبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة عن طريق التواصل مع شبكة المعلومات العالمية؛ حيث يقوم الطلاب بجمع المعلومات ونقدها، ومسايره الانفجار المعرفي السائد في هذا العصر.

وبالتالي فلا بد من تغيير محتويات المقررات الدراسية على فترات قصيرة بصفة مستمرة تواكب التقنيات المعاصرة، حيث يحصل الطلاب على معلومات متجددة ومتغيره من شبكات المعلومات وقواعد البيانات. ويلعب المنهج الدراسي باستخدام التقنيات الحديثة دورا مهما في سرعة استجابة التلاميذ في تفهم مواد المقرر، ويتأتى ذلك من خلال تصميم التعليم على أقراص مضغوطة، تشمل أشكالا توضيحية متنوعة، وشرائح مصورة ملونة مع تعليق صوتي، ويمكن إضافة بعض المؤثرات الصوتية لإضفاء التشويق المطلوب. وبذلك تكون هذه التقنية عبارة عن مصدر تعلم مفتوح (open learning resource) يتم من خلاله عرض المعارف والمواد العلمية للمقرر الدراسي.

وتساعد هذه المؤثرات المعلم في عرض مادة الدرس بشكل متسلسل ومنطقي، ولا تسمح بالخروج عن المقرر، كما تؤمن الجاذبية في العرض، مما يوفر جوا مشوقا ومتابعة فاعلة من قبل التلاميذ، كما تمكن المعلم من استغلال كامل الوقت المخصص للحصة الدراسية في الشرح والمناقشة.

ولكن ينبغي أن لا يقتصر ذلك على هذا النمط من طرائق التدريس، بل يتزامن مع المحاضرات والمناقشات، والتعلم الذاتي والصفي، واستخدام الشفافات، والمجسمات، والصور، وأجهزة العرض الكهربائية، والرحلات العلمية، وغيرها.

وتبقى عملية التفاعل بين الوسيلة والأسلوب هي القادرة على إيصال الرسالة التعليمية والتعلمية إلى ذهن التلميذ بشكل واضح وسهل؛ فعند استخدام الصور مثلا كواحدة من الوسائل التعليمية، بما تحتويه من معلومات بحيث تصبح في شكلها النهائي محتوى معرفي ومادة مرجعية، يجب اعتماد الأسلوب الأنجع لها من خلال الأخذ ببعض الاعتبارات، منها تحديد الهدف من استخدامها الذي ينبغي أن يكون واضحا ومناسبا لمستوى تفكير التلميذ ونضجه. كما من المفضل عرض عدد قليل من الصور والبيانات، مع الربط بينها وبين موضوعات معينة، أو أسئلة تتعلق بمادة الدرس. ومن المفيد إجراء مقارنة بين صورتين مختلفتين أو بين عناصر الصورة نفسها، فالمقارنة تساعد التلميذ على التوصل إلى التفسيرات واستخلاص النتائج السليمة.

ومن هنا يمكن تصور الأهمية النسبية لدور الوسائل التعليمية في توسيع خبرات المتعلم، وعرض المنهج الدراسي بشكل ملائم؛ لما تزخر به هذه الوسائل من أساليب مثيرة ومشوقة وجذابة، تحقق الدقة العلمية في العرض. [19]

وقد سبق لي أن صممت قرصا مرنا لوحدتين دراسيتين من مادة العلوم للصف السادس الابتدائي، يحوي عناصر تشويق متنوعة خلال إعدادي لرسالة الماجستير، وأجريت تجربة عملية لتطبيق مدى استيعاب التلاميذ للوحدتين، وكانت النتيجة مذهلة وسريعة.

وقد عالج برنامج الوحدة الدراسية الأولى الجهاز الدوري للإنسان متضمنا (33) شريحة توضيحية لمكونات الجهاز الدوري وجميع المعلومات والأنشطة المحددة في المقرر الدراسي، متضمنا صوراً ملونة ووسائل إيضاح جذابة، بعضها متحرك يتخللها موسيقى خفيفة لأناشيد دينية وصوت واضح لشخص يشرح محتوياتها. أما الوحدة الدراسية الثانية فكانت تعالج الجهاز العصبي ب (19) شريحة توضيحية، وسياقات الوحدة الدراسية الأولى نفسها. كما تضمن البرنامج التعليمي تدريبا واختبارا للتلاميذ على موضوع الوحدتين الدراسيتين، حيث يتم إعطاء التلميذ مجموعة من المواقف والأسئلة ويطلب منه حلها. فإذا كانت الإجابة صحيحة تظهر له على الشاشة عبارة (بارك الله فيك)، أما إذا كانت الإجابة خطأ فتظهر له عبارة (راجع معلوماتك).

رابعا. تأهيل المعلمين وتحدي التكنولوجيا

إن تقنية المعلومات وتكنولوجيا التعليم تحقق إسهاما فاعلا في حل مشكلة نقص أعضاء هيئة التدريس؛ فالتلفزيون التعليمي، والمسجلات الصوتية، والحاسوب، وربط المعاهد المتجاورة بإنشاء بنوك المعلومات التربوية، كلها عناصر داعمة لهذا التوجه. [20]

ومع ذلك فإن تقنية المعلومات فرضت من جانب آخر ضرورة تدريب المعلمين على تقنيه الحاسوب والبرمجيات التربوية، وكيفية إدخال المعرفة، ودمجها في المنهج الذي يتم تدريسه، وهذا من شأنه أن يحفز العملية التعليمية. فالمعلم بحاجة لصقل مهارات التدريب والتعليم والاتصال لديه عبر إعداده مهنيا في كليات التربية والأقسام التربوية التخصصية في مجالات تكنولوجيا التعليم وربطها بمستحدثات التكنولوجيا.

وعند ذاك، يصبح المعلم خبيرا في أثناء استخدامه لبرمجيات الأقراص المدمجة مع تلاميذه، وتدريجياً يتحول المعلم من ملقن للمعرفة إلى ميسر للمعرفة، يقوم بتهيئه الجو الملائم لنمو التلاميذ نفسيا وفكريا، واستثارة الميل والرغبة لديهم في التعليم؛ حتى يتمكنوا من مواكبة المتغيرات الثقافية والمعلوماتية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المجتمع والحياة بشكل عام.

وبالإضافة إلى دوره التعليمي، يقوم المعلم أيضا بأدوار أخرى، مثل الإشراف، والإرشاد، وتنظيم نشاطات أخرى خارجه عن نطاق المنهج المدرسي. ولكن لا بد أن ينصب في النهاية لخدمة التلاميذ وتوسيع مداركهم العقلية والفكرية داخل المقرر

الذي يتم تدريسه، وكذلك يجب أن يكون المعلم على اطلاع دائم بالجديد من المعلومات، وأن يشارك زملاءه المعلمين بما لديه من معلومات لتعميم الفائدة.

وأخيراً أن ينشر الوعي بين تلاميذه بأهمية العلم، وينمي فيهم الرغبة للبحث عن المزيد. وبذلك يتحول المعلم من واجبه التعليمي التقليدي إلى أن يكون مخطط مناهج، مصمم تعليم، مرشدا، موجها، وخبيرا في نظم المعلومات، بعدما يكون قادرا على إدارة العملية التعليمية الفعالة والمتفاعلة مع بيئة تقنيات المعلومات والاتصالات.

إن تغيير برامج إعداد وتأهيل المعلمين يتطلب إعداداً سليماً، يتواكب مع تقنية المعلومات وتطبيقها في المجال التربوي ومع حاجات المجتمع التعليمية، وبالتالي لا بد من إجراء تعديلات جوهرية تدخل في برامج إعداد وتأهيل المعلمين تتسم بثوابت محددة.

ومن هذه الثوابت أن تكون برامج إعداد المعلمين قبل أو في أثناء الخدمة مبنية على مسح شامل لحاجات المعلمين التعليمية والمهنية، وأن تستجيب للتساؤلات والمشاكل التي يواجهونها، أو التي سوف يواجهونها في البيئة التعليمية المتغيرة. كما يجب أن تتضمن هذه البرامج أهدافاً جديدة تتعلق بدور المعلم كمصمم تعليم، وموجه، ومرشد، وباحث، وخبير معلومات، وصانع قرار. وأن لا تركز برامج إعداد المعلمين في مناهجها على مادة التخصص، وطرائق تدريسها فقط، بل أيضاً على أنشطة مختلفة تهدف إلى تنمية مهارات التحليل، والتقويم، وحل المشكلات، والتفكير، والإبداع، والتنبؤ، والتكيف الناجح مع ظروف البيئة التعليمية المختلفة. وكذلك يجب أن تعطى برامج إعداد المعلمين فرصاً أكبر للمعلم للتدريب على إجراء البحوث والتجارب الفردية في صفه وعلى تلاميذه؛ وذلك لتجريب الطرائق التي تتناسب مع واقعه، ومع تلاميذه.

كما ينبغي أن تتضمن برامج إعداد المعلمين تدريباً مكثفاً على استخدام الأنواع المختلفة من تقنيات المعلومات. وهذا يتطلب تدريب المعلم تدريباً فعالاً وإيجابياً على كيفية الحصول على المعلومات وتنظيمها، واختيار الأسلوب الأمثل لاستخدامها في بيئات تعليمية مختلفة. وأخيرا لا بد من اطلاع المعلمين عن طريق الندوات والمؤتمرات على أحدث البحوث المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم باستخدام الوسائط المتعددة. [21]

ومن ناحية أخرى، ولكي تكتمل هذه العملية، فإن واحدا من أهم متطلبات ضمان تحقيق سبل مواجهة هذا التحدي من قبل المعلم تتمثل في توفر الرغبة الحقيقية لديه بهذا النمط من التعامل مع التكنولوجيا، وأن يكون قادرا بالفعل على استخدامها وتطبيقها في مجال التعليم، بالوقت ذاته الذي يتمكن من خلق بيئة تفاعلية، وذلك عن طريق إشراك التلاميذ في إثراء المحتوى الإلكتروني.

ويقوم المعلم بتفعيل دور التلميذ وتوجيهه في كيفية جمع المعلومات وتدقيقها وتمحيصها والاستنتاج منها، والعودة إلى معلمه عندما يحتاج إليه في إطار تعميق التعاون في مجال الاستشارة والخبرة.

خامسا. التعليم وتحدي الحفاظ على ثقافة الأمة والقيم التربوية

تشهد الساحة الإعلامية تطورا علميا وتكنولوجيا كبيرا في شتى وسائل الاتصال بما جعل العالم قرية الكترونية صغيرة، خاصة بعد انتشار تكنولوجيا الأقمار الصناعية وشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، وقد ساعد وجود هذه الوسائل الحديثة على بث ثقافات مختلفة عبر القنوات الفضائية وشبكة الإنترنت بكل ما تحمله من أفكار وقيم وصور، والتي يسهل استقبالها من قبل جميع الشعوب في عالمنا الفسيح.

لقد دخلت الفضائيات والشبكة العنكبوتية إلى بيوتنا بدون استئذان، مع ما تحمله من قيم أخلاقية متنوعة إيجابية وسلبية، فأصبح التلميذ والطالب بمختلف المراحل الدراسية في ظل هذا الواقع الإعلامي الجديد معرضا لمختلف الرسائل الإعلامية التي تتفق في بعضها مع قيمه وأخلاقياته وثقافته، ولكنها في الجانب الأكبر منها تقدم مضامين ومعلومات وصورا مشوهة، بعيدة كل البعد عن منظومة القيم والمثل والمبادئ والتقاليد العربية والإسلامية.

وفضلا عن ذلك، ما تروجه هذه الوسائل من مضامين إباحية يمكن أن تسهم في تدمير منظومة القيم التربوية والأخلاقية عند الشباب والمراهقين والأطفال في الوطن العربي والعالم الإسلامي.

وفي إطار هذا الواقع الثقافي الجديد بإيجابياته وسلبياته والذي أفرزته لنا تكنولوجيا الاتصال الحديثة، يكون من الضروري أن تفكر المؤسسات التعليمية في مجابهة هذا التحدي الخطير، خاصة وأن وزارة التربية والتعليم تعنى بالتربية قبل التعليم وكما هو اسمها، وعليها تقع مسئولية انتقاء وتبني الأسلوب المناسب الذي يحمي الأجيال الجديدة من الشباب والمراهقين والأطفال من التأثيرات السلبية للرسائل الضخمة المنقولة عبر الفضائيات والإنترنت.

ومن هنا أصبح من الضروري الاهتمام بتعديل البرامج الدراسية؛ لتغطية أساليب المعالجة لهذا التحدي، ولتتمكن المؤسسات التعليمية والتربوية بمستوياتها كافة من تقبل وقبول جيل جديد محمي من هذه السلبيات. فالمنهج المدرسي يعتبر ركناً أساسياً في بنية النظام المدرسي، إضافة إلى ارتباطه بثقافة المجتمع، وهو يمثل الأداة الفعالة لدى المؤسسة التعليمية لتحقيق أهدافها تجاه الفرد والمجتمع، وهو بحاجة إلى التكيف ليتلقى الجميع حظاً من الثقافة الإنسانية الشاملة، بما تتضمنه من عناصر عالمية يشارك فيها الجميع، مع الحفاظ على الخصوصيات الفريدة للثقافة المحلية.

وللأسف الشديد، فإن الواقع يشير إلى قصور المناهج أمام محاولات الاختراق الثقافي، وهذا القصور تعكسه دعوى بعض القيادات التعليمية إلى حتمية تطوير هذه المناهج بما يتفق وطموحات وتحولات العصر.

كما أضحى من الضرورة بمكان تفعيل قدرة العملية التعليمية للحفاظ على ثقافة الأمة، فمع بروز التوجه نحو الأخذ بثقافة عالمية مشتركة فرضها الغزو الفكري والثقافي عن طريق الفضائيات والشبكة العنكبوتية، والذي أنتج الهيمنة الثقافية والاقتصادية الغربية، في مقابل تهميش الثقافات المحلية وتجريدها من خصوصيتها، وبخاصة في ظل القبول الحتمي والمفروض والمرفوض للعولمة، وما ينطوي عليه الرفض من مخاطر، فإن هذا الواقع فرض تحديات على كل المؤسسات الاجتماعية لتتحمل مسئوليتها في الحفاظ على الثقافة العربية والهوية الوطنية في مواجهة هذا الغزو الثقافي للقوى المهيمنة ضد ثقافتنا التي ترتكز على القيم العربية والإسلامية.

وبالطبع، فإن المؤسسات التعليمية بحكم ارتباطها الوثيق بثقافة المجتمع أضحت منفذا رئيسا ومسلكاً سهلاً لمحاولات الاختراق الثقافي في المجتمع، ومن هنا فقد أصبح هذا الأمر واحدا من التحديات الخطيرة للتعليم، فأصبح مطالباً بتكييف أوضاعه واتخاذ الإجراءات الاحترازية والوقائية والدفاعية كافة من أجل مواجهة هذا التحدي، فتوجب على المؤسسة التعليمية تحديد وصياغة أهدافها وفقاً لثقافة المجتمع، وما يؤمن به من قيم ومثل ومبادئ وقواعد أخلاقية، بدلاً من حالة غياب الفلسفة التربوية الواضحة التي يمر بها التعليم حالياً، والتي جعلت التعليم بعيداً إلى حد كبير عن أهدافه التربوية المركزية.

وترتبط مواجهة هذا التحدي أيضا وبشكل كبير بالمعلم وشخصيته وعلاقته مع الطلاب أكثر من ارتباطه بالمادة العلمية؛ فالمعلم هو العنصر الأساسي في خريطة العمل التربوي والثقافي، ويمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، وكل عناصر العملية التعليمية تتضاءل إلى جواره، فهو المحرك الأساسي لمواجهة تحديات الاختراق القيمي والأخلاقي والتربوي والثقافي التي جاءت بها العولمة الثقافية عن طريق منابعها الفضائية والعنكبوتية. ولكن وللأسف الشديد فقد تسبب إهمال المعلم سواء من حيث وضعه المعاشي المتعب، أو عدم تأهيله بما ينبغي في تغييب دوره الجوهري لمواجهة هذا التحدي.

إن التوجه الإستراتيجي للحفاظ على هوية الأمة الثقافية ينبغي أن يدعم بكل القدرات، كما أن الدعوة لحماية خصوصية الثقافة لا تعني الانغلاق، بل يعني التطوير والتنمية ومراجعة عناصر الثقافة من وقت لآخر، وتتحمل العملية التعليمية القسم الأكبر من هذه المسئولية. فيجب عليها أن تكون صحيحة ومعافاة من كل العلل والأزمات، وهذا التوجه يجب أن يستهدف تأكيد ارتباط التلاميذ بالمجتمع، وتنمية الوعي لدى التلميذ بقضايا المجتمع ومشكلاته مع التركيز على تنمية قدرته على النقد الموضوعي والبناء.

وعديدة هي الإخفاقات التي تم رصدها في هذا المجال، ولعل المقررات الدراسية لمادة التربية الوطنية والدراسات الاجتماعية في بعض البلدان العربية تؤكد هذه الإخفاقات؛ فقد تصفحت الباحثة مقررات التربية الوطنية لصفوف المرحلة الابتدائية في كل من الجمهورية اليمنية وجمهورية مصر العربية للعام الدراسي 2018- 2019، ووجدت أن بعض موضوعاتها بعيدة كل البعد عن متطلبات مجابهة تحديات العولمة الثقافية وتعميق الانتماء الوطني. بل أنها لا تنسجم أساسا مع الفئة العمرية للمرحلة الدراسية التي تتراوح بين (11 - 13) سنة، فمثلا نجد في اليمن تتضمن بعض الوحدات الدراسية للصف الخامس الابتدائي مواضيع التقسيم الإداري للجمهورية اليمنية، وهيئات الحكم (السلطة التشريعية، السلطة التنفيذية، والسلطة القضائية). فما علاقة الطالب بعمر(11) سنة بهذا الأمر؟ وفي الصف السادس الأساسي، يتطرق المقرر إلى موضوع الدستور اليمني!.

أما في جمهورية مصر العربية فإن مواضيع التربية الوطنية قد تم دمجها ضمن مقررات الدراسات الاجتماعية، فلم تجد الباحثة في الصف الرابع الابتدائي أي موضوعات للانتماء الوطني أو مجابهة العولمة الثقافية، بل اكتفت بمواضيع الجغرافية والسكان، أما في مقررات الصف الخامس الابتدائي، فقد تضمنت مواضيع (شخصيات من العصر البطلمي، ومن العصر الروماني، والحقبة القبطية) فقط.

ولعل أبرز الأسباب في هذا الخلل تعود إلى أنه يوكل تصميم وانتقاء المقررات الدراسية لمجموعة من الأساتذة البعيدين عن البيئة الدراسية للتعليم العام ، وعدم إشراك الكوادر القريبة المتخصصة بالجوانب النفسية والاجتماعية لرفع مستوى الانتماء الوطني من خلال هذه المناهج.

وأخيرا، فإن منظومة القيم والتقاليد داخل المجتمعات تعتبر من أهم القضايا التي تشغل الفكر الإنساني منذ القدم؛ نظراً لأهمية الدور الذي تلعبه القيم في حياة الإنسان. وحيث فرضت القرصنة الثقافية عبر آلياتها الفضائية وجودها على المستقبلين دون رقيب أو حسيب، فهذا الأمر أضحى يلقي بواحد من أكبر التحديات أمام المؤسسات التربوية والتعليمية في النهوض بدورها الحيوي في ترسيخ القيم والتقاليد وتطويرها، مع التسليم بأن هذا لم يعد دور التربية المدرسية وحدها، بل تشترك معها إضافة للتربية البيتية العديد من المنظومات الثقافية والإعلامية الأخرى.

سادسا. التعليم وتحدي النهوض العلمي

إن المجتمع العلمي هو الأمل المنشود والهدف الأساسي الذي نحقق به المستقبل الزاهر، ويتميز العصر الراهن بتنامي عناصر الثورة العلمية والتكنولوجية بالمجتمع، ويتوقف النجاح فيه على مدى الأخذ بالطريقة العلمية في التفكير والتسليم بالتغيير واتساع مجالات تطبيق العلوم.

كما أن مصير الإنسان يرتبط بالعلم، فمهمة التعليم أن يؤصل هذا الفهم في المتعلمين، وبخاصة إذا علمنا أن تطور المجتمعات يرجع بالأساس إلى مدى علميتها وبقدر ما تأخذ به من أسباب العلم والتكنولوجيا.

في السابق كان الطلاب في المراحل الدراسية الأساسية والثانوية كافة متيقنين بأن الكتب التي يقرأونها هي مراجع أساسية، وأن المعلومات الموجودة فيها دقيقة ومتقنة، وأن المؤلف شخص متخصص ومتمكن. ولكن في هذه الأيام لا يحدث ذلك بهذه الكيفية؛ حيث يمكن لأي شخص أن يستقي من الإنترنت ما يشاء، بل يمكنه أن ينشر ما يريد. وهذا الشخص قد لا يكون متخصصا أو متدربا أو مكتسبا لخبرة أو ذا تجربة. ولذا فإن كثيرا مما ينشر في الإنترنت قد لا يكون دقيقا.[22] .

وفي مجال النهوض العلمي المطلوب لتطوير العملية التعليمية، فإن الأمر يتطلب تأمين قاعدة معرفية للعملية، وتشكيل فريق للتطوير العلمي والتعليمي؛ بغية الحصول على منتج عالي الجودة يتميز بالفاعلية والكفاءة.[23]

ولقد تمثلت التحديات العلمية والتكنولوجية في هذا المجال في اتهام بعض أصحاب العقول الجامدة للعقل العلمي بالقصور، وانحراف المسيرة العلمية في بعض مجالاتها وأماكنها عن مسارها الصحيح؛ فتزايد الاهتمام بالحصول على النتائج التكنولوجية المجردة دون التدقيق والتمحيص والتفتيش عن أصولها العلمية، أوقعنا في أسر أصحاب النظريات المتعددة التي قد تفتقر إلى المرجعية العلمية السديدة، مما يتطلب المزيد من التمعن والتحقيق والتدقيق والتمحيص لعدم السماح لتقنية المعلومات من اختراقنا علميا وحرف المسيرة العلمية المطلوبة. ولا بد من التأكد والتأكيد على المؤسسة التعليمية وبخاصة الجامعات، بأن لا تغفل القيام بدورها لمواجهة هذا التحدي؛ حيث إن من متطلبات البحث العلمي والتربوي ألا يتعرض لتناقضات عديدة في هذا المجال دون وضع الحلول الناجعة.

الاستنتاجات:

توصلت هذه الورقة إلى الاستنتاجات التالية:

1. إن قلة الوعي الكافي بأهمية إدخال التكنولوجيا في مجال التربية والتعليم في أغلب البلدان النامية، وصعوبة وارتفاع كلفة إعداد برامجه التعليمية أدى إلى قلة الكوادر التربوية المتخصصة في مجال الحاسوب التعليمي.
2. فرضت وسائل التقنية الحديثة تحديا كبيرا للمنظومة التعليمية، مما جعل التفكير بإعادة النظر في المناهج الدراسية ضرورة ملحة، وذلك من خلال لجان علمية مركزية متخصصة، والاطلاع على طبيعة مصادر المعلومات التي تنشر سنوياً، وإدماج ما يتم نشره داخل المناهج الدراسية، وكذلك تصميم المناهج المعتمدة على التقنيات.

3. إن المعلومات المتاحة اليوم تزداد باستمرار، بل تتضاعف ضمن فترات زمنية قصيرة قد تصل إلى اليوم الواحد. ومما لا شك فيه أن التضخم في كمية المعلومات المنشورة في الإنترنت سوف يستمر في الازدياد، وربما يؤثر في تعلم الطلاب. فمن المعروف أنه كلما ازدادت معلومات الطالب زاد إحباطه؛ لأنه يحاول فهم ما يقرأه. وللتعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات لا بد أن يكون لدى الطالب مهارة عالية لمواجهة هذا التحدي من خلال تبني منظومة التدقيق والتمحيص.
4. يعتبر المنهج الدراسي واحدا من التحديات التي أنتجتها تقنية المعلومات؛ حيث فرض الواقع الجديد ضرورة العمل على تغيير المناهج الدراسية، من حيث المحتوى، والأساليب، وبما يضمن الاستجابة السريعة لتفهم المقرر الدراسي بما تيسره تقنية المعلومات من عناصر جذب وتشويق في عرض المادة العلمية.
5. الاعتماد على تكنولوجيا التعليم يحقق معالجة جادة لمشكلة ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات، والذي أدى في أحيان ومواقع عديدة اعتماد نظام الفترتين أو الثلاث فترات في اليوم الدراسي الواحد، والذي يفضي إلى التلكؤ والتأخير والارتباك في إيصال المادة العلمية بمتطلباتها الكاملة وبالوقت الملائم إلى الطلبة.
6. إن تقنية المعلومات وتكنولوجيا التعليم تحقق إسهاما فاعلا في حل مشكلة نقص أعضاء هيئة التدريس، كالتلفزيون التعليمي، والمسجلات الصوتية، والحاسوب. ومع ذلك فإن تقنية المعلومات فرضت من جانب آخر ضرورة تدريب المعلمين على تقنية الحاسب والبرمجيات التربوية، وكيفية إدخال المعرفة ودمجها في المنهج الذي يتم تدريسه، وهذا من شأنه أن يحفز العملية التعليمية.
7. إن المؤسسات التعليمية بحكم ارتباطها الوثيق بثقافة المجتمع أضحت منفذا رئيسا ومسلكاً سهلاً لمحاولات الاختراق الثقافي في المجتمع الذي جاء به الغزو الثقافي والأخلاقي الفضائي والعنكبوتي، ومن هنا فقد أصبح هذا الأمر واحدا من التحديات الخطيرة للتعليم، فاصبح مطالباً بتكييف أوضاعه وإعداد العدة من أجل مواجهة هذا التحدي.
8. يمكن لأي شخص أن يستقي من الإنترنت ما يشاء، بل يمكنه أن ينشر ما يريد. وهذا الشخص قد لا يكون متخصصا أو متدربا أو مكتسبا لخبرة أو ذا تجربة؛ ولذا فإن كثير مما ينشر في الإنترنت قد لا يكون دقيقا، وهذا يشكل أحد التحديات التي فرضتها تقنية المعلومات على منظومة التعليم.
9. لقد دخلت الفضائيات والشبكة العنكبوتية إلى بيوتنا بدون استئذان مع ما تحمله من قيم أخلاقية متنوعة إيجابية وسلبية، فأصبح التلميذ والطالب بمختلف المراحل الدراسية في ظل هذا الواقع الإعلامي الجديد معرضا لمختلف الرسائل الإعلامية التي تتفق في بعضها مع قيمه وأخلاقياته وثقافته، ولكنها بالوقت ذاته تقدم مضامين ومعلومات وصورا

مشوهة بعيدة كل البعد عن منظومة القيم والمثل والمبادئ والتقاليد العربية والإسلامية، مما يشكل تحديا تربويا جديدا على المؤسسة التعليمية.

التوصيات:

توصلت الورقة إلى التوصيات التالية:

1. ضرورة تبني إستراتيجية محو الأمية المعلوماتية للتلاميذ والطلاب والمعلمين على السواء في مختلف المراحل الدراسية الأساسية والثانوية والجامعية؛ لتسهيل التعامل مع هذه التقنيات، وشبكاتها، والاستفادة منها في مجابهة التحديات التي فرضتها تقنية المعلومات على العملية التعليمية والتربوية.
2. ضرورة التفكير بإعادة النظر في المناهج الدراسية من خلال لجان علمية مركزية متخصصة، والاطلاع على طبيعة مصادر المعلومات التي تنشر سنوياً، وإدماج ما يتم نشره وما يفيد داخل المناهج الدراسية، وكذلك تصميم المناهج المعتمدة على التقنيات الجديدة.
3. ينبغي أن يتسم المنهج الدراسي الجديد بالتنويع في طريقة عرضه ما بين المرئي والمقروء وعدم اقتصار المنهج على الشكل المطبوع، بل ينبغي توفيره بأشكال ووسائل أخرى.
4. لا بد من تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم في حل مشكلة ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات، وإلغاء العمل بنظام الفترتين أو الثلاث فترات في اليوم الدراسي الواحد.
5. تدعو الضرورة المعاصرة إلى صقل مهارات التدريب والتعليم والاتصال لدى المعلم عبر إعداده مهنيا في كليات التربية والأقسام التربوية التخصصية في مجالات تكنولوجيا التعليم وربطها بمستحدثات التكنولوجيا؛ ليصبح خبيرا في استخدام برمجيات الأقراص المدمجة مع تلاميذه، وتدريجياً يتحول المعلم عن دوره الحالي من ملقن للمعرفة إلى ميسر للمعرفة، يقوم بتهيئة الجو الملائم لنمو الطالب النفسي والعقلي، واستثارة الميل والرغبة لديه في التعليم؛ حتى يستطيع أن يواكب المتغيرات الثقافية والمعلوماتية المعاصرة.
6. يتوجب على المؤسسة التعليمية تحديد وصياغة أهدافها وفقاً لثقافة المجتمع وما يؤمن به من قيم ومثل ومبادئ وقواعد أخلاقية، بدلاً من حالة غياب الفلسفة التربوية الواضحة التي يمر بها التعليم التقليدي، والتي جعلت التعليم بعيداً إلى حد كبير عن أهدافه المركزية؛ بسبب الغزو الثقافي والفكري والأخلاقي الذي جاءت به الفضائيات والشبكة العنكبوتية.
7. لا بد من عمل العديد من الورش التربوية والتعليمية لتطوير تكنولوجيا التعليم ومواجهة تحدياته.

الخاتمة

ى إن التطورات الكبيرة والسريعة والمتواصلة التي شهدها العالم المعاصر في تقنية المعلومات، فضلا عن التغير في الأساليب والوسائل والنظريات التربوية الحديثة التي يتعلم بها التلميذ والطالب، إضافة إلى عجز النظم التربوية التقليدية عن الاستجابة بفاعلية وكفاءة لحاجات هذا المجتمع الذي تميز بالتغير المستمر، خلق نوعا من التحدي أمام المنظومة التعليمية برمتها، مما حفز ذلك كله العديد من الدول على إعادة النظر في نظمها التربوية ووضع الخطط اللازمة لإصلاحها وتجديدها بما يتلاءم وخصائص مجتمعات المعرفة والمعلوماتية المدمجة بالتقنية. وهذا يعني إحداث تغيير جذري في البنية الفكرية للمؤسسة التعليمية، ومناهج التعليم، وفي الكتب المدرسية، والمواد التعليمية، وتأهيل المعلمين، وطرائق التدريس والتعامل مع المتعلمين والمجتمع المحلي.

قائمة المصادر والمراجع

[1] فكري، أيمن عبد الله. جرائم نظم المعلومات، دراسة مقارنة. دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2007 م ، ص23.

[2] أرنولد توينبي. مختصر دراسة التاريخ، ترجمة فؤاد محمد شبل، مراجعة محمد شفيق غربال. المركز القومي للترجمة، وزارة الثقافة، مصر، 2011.

[3] ابن منظور (ت: 710 هـ) . محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب، دار صادر، ط3، ج1، بيروت، 1414 هـ.

[4] البيهقي (ت: 458 هـ)، أبو بكر، أحمد بن الحسين بن علي الخراساني. شعب الإيمان، تحقيق د. عبد العلي عبد الحميد حامد، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، 2003 م، حديث 334/4.

[5] تايلور، جوي. الوعي المعلوماتي ومراكز مصادر التعلم. ترجمة د. حمد بن إبراهيم العمران. مطبعة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2008 م، ص26.

[6] العوبلي، عوض. الوسائل التعليمية (المفهوم ـ الأنواع ـ الخصائص)، مؤسسة التدريب المهني، عمان، 1988 م، ص22.

[7] محمد، مصطفى عبد السميع وآخرون. التعلم الذاتي ومتغيرات العصر. مجلة التربية (اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم)، العدد (111)، قطر، 1994 م، ص37.

[8] الملاك، حسن علي حسين. أثر استخدام طريقة التعليم بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مبحث الكيمياء واتجاهاتهم نحو الحاسوب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان، 1995 م، ص44.

[9] بحري، منى يونس. اتجاهات حديثة في تكنولوجيا التعليم. دار الإعلام، الأردن، 2006 م، ص103.

[10] الهاشمي، د. مجد. تكنولوجيا وسائل الاتصال الجماهيري. مدخل إلى الاتصال وتقنياته الحديثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2004 م، ص237.

[11] الموسوي، علي بن شرف. طرق استخدام الحاسوب في التعليم. ورقة عمل مقدمة لطلبة الماجستير ضمن محاضرات مقرر تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصالات، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 2003 م، ص37.

[12] الوتيري، أحمد نعمان عبد الكريم. أثر استخدام الحاسوب والعروض العلمية كإستراتيجيتين في تدريس الفيزياء لإكساب طلبة الصف الثاني متوسط المفاهيم الفيزيائية وتنمية ميولهم العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، 2002 م، ص24.

[13] الفار، إبراهيم عبد الوكيل. تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2000 م، ص32.

[14] غزاوي، محمد ذيبان. دور الكمبيوتر في التعليم العالي، جامعة الموصل، العراق، 1986 م، ص57.

[15] الطوبجي، حسين حمدي. وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط9، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1987م، ص32.

[16] قنديلي، أ.د عامر، عليان، أ.د ربحي، السامرائي، د. إيمان. مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009 م، ص389.

[17] بهاء الدين، حسين كامل. التعليم والمستقبل. دار المعارف، القاهرة، 1997 م، ص99.

[18] تايلور، مرجع سابق، ص23.

[19] عبد الحميد، جابر، وعبد الرزاق، طاهر. أسلوب النظم بين التعليم والتعلم. دار النهضة العربية، الدوحة، 1987 م، ص51.

[20] الطوبجي، مرجع سابق، ص54.

[21] عبيد، الدكتور عصام محمد. مجلة المعلوماتية ، العدد 22، أبريل، وزارة التربية والتعليم السعودية، 2008م، ص44.

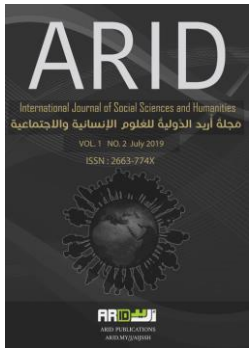
[22] تايلور، مرجع سابق، ص16.

[23] جاري أنجيلين. تكنولوجيا التعليم/ الماضي والحاضر والمستقبل. جامعة كنتاكي. ترجمة الدكتور صالح بن مبارك الدباسي، والدكتور بدر عبد الله الصالح، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، 2004، ص121.

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2019 م

Psychological and educational assessment of children with autism spectrum at specialized education centers in Riyadh

Rugaia A. Al-Haboo Maolood

Saudi Arabia،Prince Sattam Bin Abdul-Aziz University College of Science and Humanities Studies

تقييم الأداء النفسي والتربوي لأطفال طيف التوحد بمراكز التوحد الخاصة بالرياض

رقية أحمد الحبو مولود
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة حوطة بني تميم/ جامعة سطام بن عبد العزيز/ المملكة العربية السعودية.

dr.rugaia@hotmail.com
arid.my/0003-4506

ARTICLE INFO

Article history:
Received 01/04/2018
Received in revised form 02/05/2018
Accepted 01/06/2018
Available online 15/06/2018

ABSTRACT

The present study aimed at، identifying the assessment level of psychological and educational performance of children with autism disorder in Kingdom Saudi Arabia، and revealing the extent of psychological and educational assessment according to dimensions of the psychological and educational assessment measurement that prepared for this purpose. The study population is represented in children with autism disorder in Saudi Arabia at age category (6-12) years. Sample of the study consisted deliberately of children from autism centers in Riyadh which are (Prince Faisal's Mother Centre، Alwaleed Center، Prince Nasser Center، and Riyadh Center). The study sample included (74) of autistic children. The study adopted analytical descriptive method basing on a field study. The researcher used the following tools to collect data: A primary data questionnaire designed by the researcher. A measurement of psychological and educational performance assessment for children with autism (Slobber and colleagues) standardized by Ibrahim Zriqat. The data was processed and analyzed according to the statistical package for social sciences (SPSS) using the following statistical methods: Percentage. (T) Test. (T) Test of One Sample. Analysis of variance the study concluded the most important following findings: The level of psychological and educational assessment of autistic children is characterized by little highness. There are statistically significant differences in psychological and educational assessment at dimensions (cognitive، social، emotional، and receptive language) in favor of (6-9) years age category.There are statistically significant differences significance in psychological and educational assessment of children with autism due to gender.There is interaction in performance

measurement of psychological and educational assessment with age، autism degree and teacher's experience years.

KEYWORDS: Educational Assessment، Children، Autism Disorder، Education، Psychology

المخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف مستوى الأداء النفسي والتربوي لأطفال طيف التوحد بالمملكة العربية السعودية؛ فتكشف الدراسة عن مستوى الأداء النفسي والتربوي لأبعاد مقياس الأداء المعد لذلك. ويتمثل مجتمع الدراسة في أطفال التوحد المقيدين بالمراكز الخاصة للتربية بالعاصمة السعودية الرياض في الفترة العمرية من(6-12) سنة، تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (74) طفلا توحديا بكل من: مركز والدة الأمير فيصل، ومركز الوليد، ومركز الأمير ناصر، ومركز الرياض. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على الدراسة الميدانية، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية لجمع المعلومات: استمارة البيانات الأولية (إعداد الباحثة)، ومقياس تقييم الأداء النفسي والتربوي لأطفال التوحد (لإسكوبلر وزملائه، تقنين إبراهيم الزريقات). تم تحليل قاعدة البيانات حسب برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية باستخدام الطرائق الإحصائية الآتية: النسب المئوية، اختبار(ت)، اختبار(ت) للعينة الواحدة، تحليل التباين الأحادي.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: مستوى التقييم النفسي والتربوي بين أطفال طيف التوحد يتسم بالانخفاض، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي في البعد المعرفي، والاجتماعي والانفعالي، واللغة الاستقبالية لصالح الأطفال من سن(6-9) سنوات لكلا النوعين، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد تبعا للنوع، يوجد تفاعل بين أبعاد مقياس التقييم النفسي والتربوي على العمر، ودرجة التوحد، وسنوات خبرة المعلم.

الكلمات المفتاحية: تقييم الأداء النفسي والتربوي، أطفال طيف التوحد.

1- مقدمة:

يعد التوحد جزءًا من الحالات الإنسانية، إلا أن ظهور هذا النوع من الحالات يعد حديثا نوع ما؛ إذ يُعتبر الطبيب النفسي الأمريكي "ليوكانر" leokanner أول من قام بإطلاق اسم التوحد ووصف حالته المرضية، وكان ذلك عام (1943م). وكان يُنظر في السابق إلى التوحد على أنه جزء من الإعاقات المتنوعة التي يعاني منها الأفراد؛ فقد عده البعض نوعًا من الانحراف أو التخلف العقلي، كما اعتقد الآخرون أنه يجب أن يندرج تحت قائمة اضطرابات الحركة والصحة، واعتقد البعض أنه يجب أن يكون من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. وأخيرا أطلق عليه مصطلح التوحد "autism". وبدأ اهتمام الدوائر النفسية والطبية ثم التربوية بدراسته وإجراء البحوث حوله، كما بدأ الاهتمام بالتوحد في المملكة العربية السعودية وفقا لما ذكرته الحصان (2011م:12-17) [1] على المستوى الرسمي منذ عام (1998م) للبنين، وللبنات منذ عام (2002م)؛ حيث خطت المملكة العربية السعودية خطاها الأولى من خلال ثلاثة برامج في كل من الرياض، وجدة، والدمام، ثم تزايدت الأعداد لتصل إلى خمسة مراكز، و(88) برنامجا يتضمن (298) فصلا للبنين والبنات، منتشرة في مناطق ومحافظات المملكة المختلفة. وهكذا يتضح أهمية إلقاء الضوء على اضطراب التوحد وإفراده بالبحث العلمي، من خلال التقييم النفسي والتربوي الذي يسهم في تخفيف ذلك الاضطراب المحير، الذي لم يوجد له تشخيص محدد.

مشكلة الدراسة:

يتلقى الأطفال التوحديين الرعاية والتأهيل في مراكز خاصة بهم، ويشرف على تعليمهم معلمون مختصون في التربية الخاصة، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أنَّ هؤلاء يعانون صعوبات في المجالات النمائية النفسية والتربوية (الزريقات 2010م:47-48) [2] إلا أنَّ الدراسات المختلفة أشارت إلى صعوبات ومشكلات ومستويات أداء مختلفة أيضاً؛ لذلك جاءت الدراسة الحالية؛ لمحاولة تحديد طبيعة ومحتوى هذه الصعوبات لدى الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية، فالتقييم يوفر لنا معلومات عن القدرات الوظيفية النمائية، ويساعدنا في تحديد المجالات المتأثرة، ويمكننا من خلاله تعرف مظاهر القوة والجوانب التي تحتاج إلى تدريب، فضلاً عن أنه يزيد من فهم المعلم للإستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة أو يعرفونها، وهذه المعرفة تساعد على وضع البرامج العلاجية، وتحديد الطرائق التي تشبع الحاجات الخاصة لأطفال التوحد، وبالإضافة إلى ذلك فإن التقييم النفسي والتربوي يساعد المعلمين على مراقبة البرنامج التعليمي وتحديد تقدم الأطفال، ومن هنا فإن هذه الدراسة تهدف إلى تحديد صعوبات الأداء النفسي والتربوي لدى الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية.

وتعد رعاية أطفال التوحد من المشكلات المهمة التي تواجه المجتمعات؛ إذ لا يخلو مجتمع من المجتمعات من وجود نسبه لا يستهان بها من أفراده. وإعاقة التوحد تعد من الاضطرابات النمائية، وهي إعاقة ليست نادرة، وتمثل نسبه لا يمكن تجاهلها. ويعد

التشخيص فيها من أهم الصعوبات التي تواجه هذه الفئة، والتي تحتاج إلى أخصائيين مدربين لديهم خبرات، وخلفيات كبيرة عن الإعاقة، مع الاسترشاد بآراء المعلمين والوالدين، ولعل من أبرز مشكلات الدراسة التباين الواضح في نتائج الدراسات السابقة، والتي أكدت تنوع المشكلات والاضطرابات التي تتعلق بالطفل التوحدي، سواء كانت مشكلات سلوكية، أو انفعالية، أو اجتماعية، ولم تجد الباحثة دراسة بالمملكة العربية السعودية تخص تقييم الأداء النفسي والتربوي لأطفال التوحد بالمملكة؛ لذا جاءت مشكلة الدراسة الحالية في شكل سؤال: ما مستوى التقييم النفسي والتربوي لأطفال التوحد بالمملكة العربية السعودية؟ وتفرع منه عدد من الأسئلة، هي:

1. هل تتسم الأبعاد السبعة لمقياس التقييم النفسي والتربوي بالانخفاض بين أطفال طيف التوحد؟
2. هل توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية على أبعاد مقياس التقييم النفسي والتربوي وسط أطفال التوحد تبعا للنوع ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد مقياس التقييم النفسي والتربوي تبعا للعمر بين الذكور والإناث؟
4. هل ثمة تأثير لسنوات خبرة المعلم على مستوى أو درجة التقييم النفسي والتربوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟
5. هل يوجد تفاعل بين كل من أبعاد مقياس التقييم النفسي والتربوي على العمر ونوع التوحد وسنوات خبرة المعلم؟

أهمية الدراسة:

- تكتسب الدراسة أهميتها من جانبين، هما: النظري والعملي:

فمن الجانب النظري: يلاحظ أن الدراسة تهتم برعاية وتأهيل أطفال التوحد بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة مدى التقييم النفسي والتربوي لأطفال التوحد بمراكز الرياض. كما تنبع أهمية الدراسة من الندرة الواضحة في البحوث والدراسات النفسية في المجتمعات العربية، والتي محورها التقييم النفسي والتربوي لمرضى التوحد. أما من الناحية العملية: فإن هذه الدراسة تتناول موضوعا مهما يتمثل في الكشف عن مدى الجهد المبذول في تقييم المراكز القائمة بتأهيل أطفال طيف التوحد، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين أبعاد مقياس التقييم النفسي والتربوي.

أهداف الدراسة:

1. الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو: دراسة التقييم النفسي والتربوي بناء على الأبعاد السبعة وهي: البعد المعرفي، البعد الاجتماعي والانفعالي، اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، الحركات الكبيرة، الحركات الدقيقة، والأنشطة والاهتمامات.
2. تعرف الفروق في أبعاد مقياس التقييم النفسي والتربوي تبعا للنوع.

3. تعرف العلاقة الارتباطية بين أبعاد مقياس التقييم النفسي والتربوي السبعة تبعا للنوع.
4. تعرف مدى التفاعل بين سنوات خبرة المعلم، والتحسن في أداء الأطفال على أبعاد المقياس السبعة.
5. محاولة نشر الوعي الثقافي وسط أسر أطفال التوحد، وتوعيتهم بأن أطفال التوحد لهم قدرات وسمات قد تكون مثل قدرات الأسوياء، فقط تحتاج للرعاية والعناية.
6. صياغة توصيات ومقترحات لمراكز التوحد عبر نتائج هذه الدراسة، مما يساعد على تهيئة المناخ المناسب للتوحديين وتفعيل جميع المناشط التربوية لتطوير قدراتهم.
7. صياغة توصيات ومقترحات تسهم في مجال رعاية وتأهيل أطفال التوحد.

فروض الدراسة:

1. مستوى الأداء النفسي والتربوي وسط أطفال التوحد يتسم بالانخفاض.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد تبعا للعمر.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد تبعا للنوع.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد تبعا لسنوات خبرة المعلم لصالح (7 سنوات فأكثر).
5. يوجد تفاعل بين أبعاد مقياس التقييم النفسي والتربوي على العمر، ودرجة التوحد، وسنوات خبرة المعلم.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة – مكانيًا- على مراكز التوحد بالرياض (مركز الرياض للتوحد، مركز الأمير ناصر، مركز والدة الأمير فيصل، مركز الوليد)، أما من حيث العينة فاقتصرت على أطفال التوحد بنين وبنات في العمر من(6-12 سنة)، وزمانيا تم تطبيق الدراسة والدراسة الاستطلاعية في النصف الأول من العام الدراسي (1437-1438هـ).

مصطلحات الدراسة:

أطفال طيف التوحد:

هم أطفال يعانون من قصور نوعي في التواصل، وعجز في إقامة التفاعلات الاجتماعية والسلوكيات والأنشطة والاهتمامات المفيدة، على أن يشخصوا دون سن الثالثة من العمر.

التقييم النفسي والتربوي:

هو عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات؛ لأغراض تحديد المشكلة وتعريفها، وإصدار الحكم، واتخاذ القرار([3](salvia &ysseldyke2004

التعريف الإجرائي: التقييم النفسي والتربوي:

ترى الباحثة أنه: الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الأداء النفسي والتربوي المستخدم في الدراسة بما تعكسه مضامين الدرجات.

اضطراب طيف التوحد:

عرفه ليوكانر "leokanner" عام (1943) المذكور في الزريقات (2010م)[4] بأنه: "اضطراب يظهر منذ الولادة، وتتضح أعراضه بعد عمر الثانية، ومن أعراض هذا الاضطراب عدم القدرة على التواصل مع الآخرين بأي شكل من الأشكال (تواصل كلامي، أو تواصل عن طريق الإشارات أو التلميحات أو التعبيرات ...) وكذلك ضعف القدرة على التواصل اللغوي والكلام، وخاصة في مراحل العمر الأولى، مع ترديد بعض الكلمات، والقيام بسلوك نمطي متكرر، ومقاومة أي تغيير في البيئة من حولهم، وضعف القدرة على التخيل أو الربط بين الأفكار، وأحيانا ضحك أو قهقه دون سبب، ولكنهم يتمتعون بذاكرة عادية، ونمو جسمي عادي".

مراكز التوحد بالرياض:

عرفتها الحصان (2011م:27-28) [5] بأنها المراكز التي تقدم خدمات تربوية متخصصة؛ للتغلب على مشكلات اضطراب السلوك، ومشكلات التواصل والتخاطب، وتنمية مهارات الاعتماد على النفس لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويعتمد البرنامج بها على أنشطة مدرسية نهارية تشترط إيجاد تعاون أسري.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

التطور التاريخي والوضع الراهن للتوحد:

كان ينظر إلى الأعراض التوحدية في البداية على أنها شكل مبكر للفصام، ويعود الإسهام الحقيقي الذي ميز التوحد كحالة منفردة إلى الطبيب النفسي الأمريكي ليوكانر"leokannr" وذلك في عام(1943م)؛ حيث يعد أول من حدد الخصائص الرئيسة لاضطراب التوحد(الزريقات ، 2010م). [6]

كان التركيز في الفترات المبكرة للعمل على التوحد في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي على الأعراض التي تحدد التوحد. وتوصلت البحوث إلى أن هناك ثلاثة مجالات من السلوك لدى الغالبية العظمى من الأطفال التوحديين، اشتملت على الفشل في تطوير علاقات اجتماعية، وتأخر واضطراب لغوي، وسلوكيات استحواذية أو طقوسية مرتبطة باللعب التكراري والنمطي.

وفي السبعينيات وبداية الثمانينيات من القرن الماضي كان هناك معلمان رئيسان، هما: أولهما: الممارسة الإكلنيكية والبحوث، التي ساعدت على تطوير مناهج التقييم المنظمة، وذلك في أدوات التقييم مثل المقابلة التشخيصية للتوحد. وثانيهما: تعرف أنواع ومستويات الصعوبة في التوحد، فظهر الاهتمام بتمييز التوحد عن غيره من الاضطرابات النمائية العامة، وقد لقيت الاضطرابات اللغوية أهمية في هذه الفترة .

في أواخر الثمانينيات إلى بداية التسعينيات من القرن الماضي ظهرت دراسات تؤكد دور العوامل الجينية، وشهدت الفترة تطورا للنتائج الجينية، كما أظهرت اهتماما بالتشابهات بين التوحد والأنماط السلوكية للأطفال الذين يعانون من حرمان شديد جدا. وفي عام (1953م) قام كانر بدراسة (96) حالة توحد، وتابعهم إلى عمر العشرين سنة، مع التركيز على أعراض التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين، وتبين له أن نسبة (10%) من هؤلاء الأطفال قد تحسنوا مع تقدم العمر، وكانوا أكثر قدرة على الاختلاط والتواصل مع الآخرين (الزراد فيصل، 2014م:107-108). [7] كما فعل ليون آيزنبرج "leoneisenberg" (1956م) ولاحظ أن نسبة كبيرة من أطفال التوحد يشتركون في صفة الاعتماد على غيرهم، وأن القليل منهم حققوا قدرا من الاستقلالية. وقد لاحظ بعض الباحثين في مجال الطفولة أن بعض الحالات من فئة التوحديين تتصف بترديد الكلمات، وخاصة ترديد نهاية الكلمات أو الجمل، مع الخلط بين الضمائر وقلبها أحيانا مثلا(أنا أي أنت) مع سلوك نمطي، وذاكرة صماء، وعدم القدرة على اللعب بطريقة خيالية.

مدى انتشار اضطراب التوحد (الأوتيزم):

تشير آخر الإحصائيات التي أعدها الاتحاد القومي لدراسات وبحوث التوحد بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن نسبة انتشار هذا الاضطراب قد ارتفعت بدرجة كبيرة؛ حيث أصبحت نسبته خمسة عشر ضعفا عما كانت عليه في السنوات الماضية. وأعلن مركز بوتاما للتدخل الطبي الحيوي في الولايات المتحدة الأمريكية نقلا عن (cdc) center of disease control أن نسبة اضطراب التوحد أصبحت حوالي 1500:1 حالة في كل ألف وخمسمائة حالة ولادة، وتؤكد البحوث التي أجريت في الفترة التي تمتد من عام (1994) وحتى عام (2004م) أن نسبة الإصابة باضطراب التوحد زادت بما يقرب من عشرة أضعاف خلال تلك السنوات العشر (إبراهيم علاء،2011م:53054). [8] وتفيد التقارير التي صدرت عام 2004م من منظمة الصحة العالمية (W.H.O) أن نسبة الإصابة باضطراب التوحد في زيادة مستمرة، وبنسبة أعلى من تزايد نسبة أي اضطراب آخر، وأنه يظهر في جميع المستويات الاجتماعية والاقتصادية والجنسيات المختلفة.

وفي الإحصائيات التي صدرت عام (1999م) عن الجمعية الأمريكية للتوحد the autism society of America إشارة إلى أن اضطراب التوحد يحدث لفرد واحد بين كل خمسة آلاف فرد، وأن انتشاره بين الذكور يزيد على انتشاره بين الإناث بأربعة أضعاف، وتقدر النسبة في الزيادة بين البنين والبنات من 4:3، ولم تؤكد نتائج الدراسات تأثير العوامل الاقتصادية أو الاجتماعية على انتشار هذا الاضطراب (إبراهيم علاء، 2011م:57). [9]

وترى الباحثة أن نسبة انتشار التوحد تتباين بين الدراسات والعاملين في المجال لأسباب عدة، منها رفع مستوى الكفاءات البشرية، وتحسن دقة القياس والتشخيص، ورفع مستوى الوعي لدى فئة كبيرة من المجتمع.

مدى انتشار اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية:

أوضحت رئيسة جمعية التوحد بالمملكة العربية السعودية "الأميرة سميرة بنت عبدالله الفيصل" أن عدد المصابين بالتوحد في السعودية حوالي(250) ألف طفل مصاب، ووفقا للإحصائية التي أعدتها جامعة الملك سعود بالتعاون مع مدينة الملك عبد العزيز الطبية للعلوم والتقنية، والتي تتماشى مع الإحصائية العالمية أنه في كل 100 شخص طفل مصاب بالتوحد. وأن المصابين بالتوحد الذين يتلقون العلاج والتأهيل خارج المملكة (8400) مصاب، إضافة إلى وجود أعداد كبيرة من المصابين فوق سن 15 عاما، والذين لم يتم تدريبهم ولا تأهيلهم، وأن من بينهم أحد أبنائها الذي يتلقى التأهيل بالكويت، والذي عدت إصابته دافعا لقيامها بإنشاء جمعية التوحد حتى يتوفر لهذه الفئة من أبناء المملكة جهة رسمية تهتم بهم وتساعدهم، وتشخص حالتهم المرضية (الحصان، 2011). [10]

مفهوم اضطراب التوحد:

يعتبر اضطراب التوحد من الألغاز المحيرة؛ نظراً لتباين خصائصه؛ ولذلك فقد استقطب اهتمام الكثير من العلماء، وظهرت تفسيرات عديدة له في محاولة لفهمه، ويشير كل من كالاهان وكوفمان.[11] (Hallahan &Kauffiman ،(2006 إلى أن التوحد اضطراب نمائي عام، يتصف بظهور قصور نوعي في العلاقات الاجتماعية، وعجز معرفي واضطرابات في التواصل واللغة، وتكون إثارة ذاتية غير اعتيادية ذات سلوكيات نمطية وطقوسية، على أن تظهر هذه الخصائص وتشخص قبل سن الثالثة من العمر. أما التعريف الفيدرالي الأمريكي للتوحد فيعرف بأنه إعاقة نمائية تؤثر بدرجة ملحوظة على التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي قبل سن الثالثة من العمر، ويؤثر سلباً على الأداء التربوي، وتشتمل خصائصه على إعاقات في التواصل، وانشغال في أنشطة تكرارية وحركات نمطية، ومقاومة التغير في البيئة أو مقاومة التغير في الروتين اليومي، واستجابة غير مألوفة للخبرات الحسية. [12] ويُظهر الأطفال التوحديون تبايناً واسعاً في سلوكياتهم ومهاراتهم وقدراتهم الوظيفية وحاجاتهم التعلّمية، والتي تتغير مع نموهم وتطورهم. [13] وعلى نحو عام، فإن الأطفال التوحديين يتصفون بجملة من الخصائص على النحو التالي:

1. قصور نوعي في العلاقات الاجتماعية؛ حيث يعاني الأطفال التوحديون من صعوبات في إدراك الحالات الانفعالية للآخرين، وكذلك يواجهون مشكلات شديدة في التعّبير عن الانفعالات. [14] كما يتصفون بقلة الاهتمام بالأنشطة الاجتماعية، وقصور في تكوين العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها. ومن الدلائل الأخرى التي يظهرها الأطفال التوحديون هي فشلهم في القيام بالإيماءات والتلميحات الاجتماعية، مثل القيام بإشارة مع السلامة، والعجز في الانتباه المشترك Joint Attention، وهذا المفهوم يشير إلى النظر إلى الشيء الذي ينظر إليه الشخص الآخر، ويسمح الانتباه المشترك للأطفال في إقامة تفاعلات اجتماعية مع الآخرين(الإمام، والزريقات، 2007م). [15]
2. عجز في التواصل واللغة؛ إذ إن نصف أطفال التوحد تقريبا يصنفون على أنهم بكم أي أنهم لا يتكلمون، إلا أنهم أحيانا ينطقون بعض الأصوات البسيطة، كما يظهر الأطفال التوحديون سلوك المصاداة في الكلام Echolalia، وهو تكرار للأصوات التي يسمعونها من حولهم، وقد تكون المصاداة فوريه أي يكرر الطفل ما يسمعه مباشرة، أو قد تكون المصاداة متأخرة أي تكرر الأصوات بعد مضي وقت من الزمن، وقد يتراوح ما بين ساعات إلى أيام، كما يظهر الأطفال التوحديون فهماً حرفياً للكلام أو المعلومات اللفظية المسموعة. [16] ويتأثر اضطراب التواصل في التوحد في القدرة على معالجة المعلومات.
3. القدرات الوظيفية الذكائية؛ فأطفال التوحد يظهرون مدى من القدرات العقلية، ومع ذلك فقد يظهرون قدرات عقلية متدنية جداً، وقد أشارت الدراسات إلى أن حوالي من 70%- 80% من أطفال التوحد لديهم إعاقات عقلية، ومن جهة أخرى هناك أطفال توحديون موهوبون، كما هو الحال في توحد السافانت Savant. كما يظهر بعض الأطفال ظاهرة الانتقائية الزائدة

Over Selectivity؛ حيث يركز الطفل على جزء من الشيء أو الشخص بدلاً من التركيز على الكلHeward)، [17].2006)

4. الاستجابة غير الاعتيادية للمثيرات الحسية.
5. الإصرار على التماثل؛ فالعديد من الأطفال التوحديين يظهرون سلوكاً قهرياً في المحافظة على التماثل.
6. الأنماط السلوكية الطقوسية وغير الاعتيادية، حيث ينشغل الأطفال التوحديون بممارسة سلوكيات روتينية وتكرارية.
7. السلوك المشكل، وهذا ما يزعج أسر أطفال التوحد؛ حيث يبدون سلوكيات مشكلة ومثيرة للقلق لمن حولهم.
8. اللعب الرمزي؛ حيث يظهر الأطفال التوحديون مشكلات شديدة في أداء مهارات اللعب الرمزي وتقليد الأطفال الآخرين.

أسباب اضطراب التوحد:

لا تزال الدراسات والبحوث العلمية تحاول تفسير اضطراب التوحد لمعرفة العوامل المسببة له، وترى الباحثة أنه من خلال الدراسات المتواترة حول هذا الاضطراب، يمكن تقديم عرض للعوامل التي يمكن أن تؤدي إلى اضطراب التوحد (الأوتيزم)، أو تكون أحد الأسباب:

الأسباب الوراثية والجينية (Genetic and herediary causes):

ذكر كل من ابراهيم علاء (2011م)[18] والزراد (2014م)[19] أن الدراسات بينت وجود عوامل ذات جذور وراثية أو جينية تعد ذات تأثير مباشر في الإصابة بهذا الاضطراب؛ حيث تزداد النسبة بين التوائم المتطابقة لتصل لمعدل (100%)؛ وهذا بسبب التطابق الوراثي في الجينات، ووجد الباحثون أن حالات التوحد تكثر لدى أسر يتميز تاريخها بوجود مثل هذه الحالات، ويقول الخبراء "إن الدراسات العلمية أكدت أن أبناء المصابين بالتوحد هم أكثر عرضة من غيرهم للإصابة بهذا الاضطراب". والدراسات البريطانية حول التوائم ما زالت تؤكد أهمية العامل الوراثي إلى جانب العوامل البيئية الداخلية والخارجية في ذلك. يضاف إلى ذلك وجود قصور في نمو منطقة جذع الدماغ، وغياب بعض المناطق في الدماغ، بالإضافة إلى التشوهات في البنية الدماغية، ومنذ عام(2001م) بدأت دراسات جادة حول نسيج المخ لأطفال التوحد، وحول الجينات المساهمة في التوحد، وهذه الدراسات أشارت إلى أن بدايات الاضطراب قد تكون نتجت عن قصور أو عجز في جين واحد أو أكثر، بالإضافة إلى عوامل البيئة التي تتفاعل مع طفل ذي حساسية جينية. كما أشارت هذه الدراسات إلى أن هناك اثنين من الكرومزمات لهما علاقة بالتخلف العقلي وباضطراب التوحد، وهما الكرومزوم رقم(2) والكرومزوم رقم (17)، كما أن منطقتي الكرومزومات رقم (7) و(16) لهما دور في تحديد ما إذا كان الطفل سيصاب بالتوحد أم لا. وحاليا يقوم الاتحاد الدولي لدعم الدراسات الجينية للتوحد بدراسة الحمض الريبي النووي منقوص الأكسجين (DNA) لأكثر من(150) زوجا من الأخوة والأقرباء للمصابين بالتوحد، ووجدت مؤخرا منطقتان في الكروموزوم رقم (2) ورقم (17) تهيئان لاضطراب التوحد.

الدراسات السابقة المحلية الاجنبية:

يعرض هذا الجزء من البحث الدراسات ذات الصلة بمشكلة الدراسة، وهي منظمة وفقاً لتسلسلها الزمني:

دراسة كريدون [20]: التي هدفت إلى تعرف النمو اللغوي لدى الأطفال التوحديين الذين يتصفون بغياب اللغة المنطوقة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (21) طفلاً توحدياً مشاركين في برنامج تعليم التواصل، تراوحت أعمارهم ما بين (4-9) سنوات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أطفال الدراسة يظهرون أنماطا صوتية غير مدركة، وفشلا في أداء مهارة لعب الدور، وفي استعمال الأشياء على نحو غير مناسب وغير وظيفي، وسلوك عدواني بسيط.

دراسة بانك [21]: هدفت الدراسة إلى تقييم أنماط التفاعل الانفعالي بين الأطفال التوحديين وآبائهم، وقد اشتملت الدراسة على سبعة أطفال توحديين، تراوحت أعمارهم ما بين (3،7 سنة و 6،4 سنة)، وقد استخدم نظام ترميز تفاعل بانك (Bank Interaction Coding System)، وقد أشارت النتائج إلى أن الأنماط التواصلية الانفعالية لأطفال التوحد مع آبائهم كان محدودا جداً ومدته قصيرة.

دراسة هاريس وفاجلي [22]: وهدفت إلى تقييم 29 طفلا توحدياً باستخدام الملف النمائي Developmental Profile، وقد أشارت النتائج إلى أن الأطفال التوحديين يواجهون صعوبات شديدة في مجالات رعاية الذات، والمهارات الحركية والمهارات الاجتماعية، والعمل المدرسي، والكلام.

دراسة لوشا [23]: التي استهدفت مقارنة التطور الحسي الحركي وتطور النشاط لدى عينتين من الأطفال: الأولى مكونة من ثمانية أطفال طبيعيين، والثانية اشتملت على ثمانية أطفال شُخصوا بالتوحد لاحقا، وقد حللت مظاهر النمو الحركي الحسي استنادا إلى نظرية بياجيه والمستويات النمائية للكفاءات السلوكية الحركية، وقد تراوحت أعمار عينة الدراسة ما بين 4-42 شهرا، وقد أشارت النتائج إلى أن أطفال المجموعتين يظهرون فروقا واضحة في اكتساب المعالم النمائية في مجال النمو الحركي الحسي، والأنشطة، واللعب الاجتماعي المشترك، واللعب الرمزي؛ حيث أظهر الأطفال التوحديون تأخرا في اكتسابها مقارنة بالأطفال العاديين الذين أظهروا نمواً طبيعياً لها.

دراسة أوجورا [24]: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين نمو اللغة المبكر واللعب الرمزي والمهارات الحسية الحركية والنمو الاجتماعي لدى طفلين توحديين من الذكور اليابانيين، أعمارهم ما بين 2-4 سنوات في الأوضاع المنزلية والرعاية الصحية والعيادية، وكان أحدهما مكتسبا للكلام بينما الآخر لم يكتسبه، وقد قام كل من الطفلين بنجاح بالقيام بالمهام الحسية الحركية المحددة. وقد استنتج أن هذه المهارات لم ترتبط بتطور اللغة المبكر، بينما كان هناك ارتباط بين تطور اللغة المبكر واللعب

الرمزي لدى طفل واحد، كما لم ترتبط المصاداه الكلامية الفورية والمتأخرة باللعب الرمزي، وكذلك أشارت النتائج إلى أن كلا الطفلين يعاني من عيوب في الوظائف الرمزية المشتملة على تطور اللغة، واللعب الرمزي، والتفاعلات الاجتماعية.

دراسة ميلر [25]: وهدفت إلى تعرف خصائص الأطفال التوحديين من خلال مراجعة الأدب ذي الصلة بمرض التوحد، وقد استخدم الباحث تعريف كانرKanner للتوحد، وتعريف لجنة إيوا لدراسة التوحد Autism Study Committee of Iowa، وجدول الملاحظــة التشخيصية للتوحد Autism Diagnostic Observation Schedule، ونظام الترميز السلوكي البيئي Ecobehavioral Coding System. وقد أشار ميلر "Miller" إلى أن الأطفال التوحديين يتصفون بإعاقات في التواصل والنمو المعرفي والنمو الاجتماعي، وقد أكدت مراجعة ميلر Miller أن الأطفال التوحديين يظهرون خصائص متنوعة، وأنه يجب تقديم التدخلات العلاجية في وقت مبكر ما أمكن، وضرورة استمرارية الخدمات خلال مراحل حياة الطفل التوحدي.

دراسة فين وزملائه [26]: هدفت الدراسة إلى مقارنة تطور اللعب الرمزي لدى خمس مجموعات من الأطفال، على النحو الآتي: المجموعة الأولى اشتملت على (41) طفلاً طبيعياً، والمجموعة الثانية اشتملت على (241) طفلاً يعانون من التأخر اللغوي، والمجموعة الثالثة ضمت (71) طفلاً توحدياً ذا قدرات ذكائية طبيعية، أما المجموعة الرابعة فقد اشتملت على (97) طفلا يعانون من إعاقة عقلية، بينما اشتملت المجموعة الأخيرة على (86) طفلاً يعاني من عيوب عقلية. وقد قيمت هذه المجموعات من خلال جلسة لعب منظمة مدتها (25) دقيقة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تطور اللعب يعتمد على القدرات المعرفية والفهم الاجتماعي، وأن أطفال التوحد يتصفون بمشكلات شديدة في اللعب الرمزي.

دراسة سيجمان وسينا [27]: هدفت الدراسة إلى تقييم النمو المعرفي لدى عينة من أطفال التوحد، وقد استخدم الباحثان اللعب التظاهري أو التخيلي كأداة تقييم معرفية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فشل الأطفال التوحديين في تحقيق تطور نمائي في اللعب.

دراسة ستون وزملائه [28]: قام ستون وزملاؤه بدراسة هدفت إلى مقارنة أشكال التواصل الاجتماعي بين الأطفال التوحديين والأطفال المصابين بإعاقات نمائية، وتمت المجانسة بين المجموعتين، وأظهرت النتائج أن الأطفال التوحديين لديهم ضعف واضح فيما يتعلق بالتواصل الاجتماعي، من حيث التواصل البصري والانتباه والإشارة إلى ما هو مرغوب مقارنة بالأطفال ذوي الإعاقة النمائية. وأظهرت النتائج تفوق الأطفال التوحديين في مسك اليد لطلب ما يريدون.

دراسة بوتينج [29]: هدفت الدراسة إلى معرفة المهارات اللغوية البراجمانية لدى عينة مكونة من(15) طفلاً توحدياً، وقد استخدمت الباحثة قائمة تواصل الأطفالChildren's Communication Checklist، وقد أشارت النتائج إلى أن الأطفال التوحديين المستهدفين في الدراسة يتصفون بإعاقات لغوية شديدة.

دراســة تايتجنز وماك كاري وكوتشــير (Tietjens،McCray، and Co-chair، 2005) [30]: هدفت الدراســة إلى تقييم البرامج والأنشــطة المقدمة للطلاب التوحديين في مدارس التربية الخاصـــة في ولاية مونتانا "كونتري لويس" في الولايات

المتحدة الأمريكية، حيث تم تطبيق مقياس مؤشرات الجودة النوعية لبرامج التوحد(Autism Program Quality Indicators،APQI) الذي بناه كريزمان وديوراند وكوفمان وإيفيريتCrimmins،Durand ، Kafman and Everett 2001))؛ وذلك لقياس وتقييم وتحليل الخدمات والبرامج والأنشطة المقدمة للطلاب التوحديين في تلك المنطقة، وتم تطبيق المقياس خلال الفترة ما بين شهر (أيلول 2004 – شباط 2005). حيث أوردت الدراسة تفاصيل العملية التعليمية من نتائج ونصائح تؤدي إلى تحسين الأنشطة المستقبلية للطلاب التوحديين. وتكونت العينة من (78) طالباً من الطلاب التوحديين في البرامج في مقاطعة "كنتري لويس"، وتم اختيار أسلوب تحليل التباين الأحادي لتحليل بيانات برنامج التقييم، وأظهرت نتائج الدراسة نقاط القوة والضعف في البرامج المقدمة للطلاب التوحديين، فمن نقاط القوة فيها مثلاً، ملاحظة الآباء عموماً للمعيار النبيل للهيئة التدريسية، وتعامل معلمي البرامج الخاصة مع أطفالهم باحترام، وتوقع نتائج جيدة منهم بعكس العامة. ومن نقاط الضعف في هذه البرامج عدم الشمولية للبرامج المقدمة، وتدني مستوى الدعم التقني والتدريبي، وعملية المراقبة والتقييم الذاتي، وتصنيف الطلاب إلى مستويات متدرجة وبخاصة في البرامج العامة.

الدراسات العربية:

دراسة آل مطر(2001م)[31]: دراسة نمائية مقارنة لأبعاد السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال التوحديين والأطفال المعوقين عقليا في المملكة العربية السعودية، هدفت الدراسة إلى تعرف المتغيرات التي تطرأ على أبعاد السلوك التكيفي بازدياد العمر الزمني لأفراد العينة، وتمت المقارنة بين المتغيرات؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (151) طفلا توحديا و(87) طفلا ذا إعاقة عقلية إعاقة بسيطة. واستخدم في الدراسة مقياس فيلاند للسلوك التكيفي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الأطفال التوحديين في بعد التواصل ومهارات الحياة اليومية، واللغة والتعبير، ومجال الأنشطة المنزلية، وذلك بازدياد أعمارهم الزمنية.

دراسة سيد الحارجي(2009م)[32]: "استخدام القصة الاجتماعية كمدخل للتغلب على القصور في مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال التوحديين"، الدراسة تفسر القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي في إطار نظرية العقل، وأوضحت النتائج أن الاختلال الوظيفي الاجتماعي في التوحد يؤثر على الظهور المبكر للسلوكيات الاجتماعية، وأن القصة الاجتماعية تساعد على تنمية المهارات الاجتماعية ليس فقط لذوي التوحد البسيط، ولكن لذوي التوحد المتوسط.

دراسة فتحي غزال (2007م)[33]: "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة عمان"، هدفت الدراسة الى اختبار فعالية برنامج تدريبي لتطوير المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال التوحد في مدينة عمان، وقد تألفت عينة الدراسة من مجموعتين (تجريبية وضابطة)، تألفت كل منهما من (10) أطفال ذكور يعانون من التوحد، تراوحت أعمارهم بين(6-9) سنة. وخلصت الدراسة إلى الآتي: 1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

(0.05) في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على قياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة لمياء بيومي (2008م) [34]: هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين، وقياس مدى فاعلية هذا البرنامج التدريبي.

ويتضح من العرض السابق للدراسات أنَّ الأطفال التوحديين يعانون من مشكلات في المجالات النمائية المختلفة، ونظراً لندرة الدراسات العربية في هذا المجال؛ فقد اهتمت الدراسة الحالية بتقييم أداء أطفال التوحد الملتحقين بالمراكز بمدينة الرياض؛ وذلك من أجل القياس والتشخيص.

2- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

يتناول هذا الفصل وصفاً تفصيلياً لمجتمع وعينة الدراسة، والطريقة التي تم بها اختيار العينة، وكذلك عرض الأدوات التي استخدمت في الدراسة وإجراءاتها، والمنهج الذي استخدم بها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة البيانات.

مجتمع الدراسة:

يشير مفهوم مجتمع الدراسة إلى "المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة"(علام صلاح الدين، 2000م:185) [35]. ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية في أطفال التوحد بالعاصمة السعودية "الرياض"، ويمكن وصفه من خلال النقاط التالية:

1- من حيث البعد الجغرافي: يتمثل مجتمع الدراسة في الأطفال المصابين بالتوحد المقيدين رسميا بالمراكز الخاصة برعايتهم.

2- من حيث النوع: اشتمل مجتمع الدراسة على أطفال التوحد من الجنسين ذكور وإناث في الفترة العمرية من (6-12) سنة.

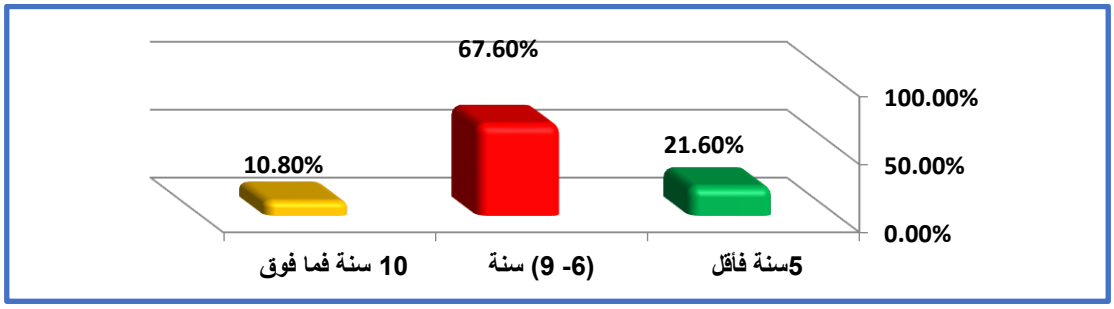
عينة الدراسة:

يشير معنى عينة الدراسة إلى "تلك العينة التي تتوزع فيها خصائص المجتمع الأصلي بنفس النسب الواردة في المجتمع"، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية القصدية من المجتمع الأصلي للدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (74) طفلا توحديا، وفيما يلي جداول بيانية تصف أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر

جـــــدول (1) : يوضح توزيع أفـــــراد عـينة الـــدراســـــــــة تبعاً للعمر

الفئات العمرية	العـــــــدد	النسبة المئوية
(5) سنين فأقل	16	%21.6
(6- 9) سنوات	50	%67.6
(10 -12) سنة	8	%10.8
المجمـــــوع	74	%100

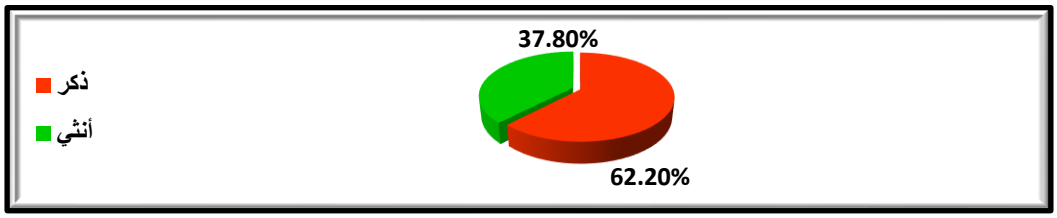
يلاحظ من الجدول أعلاه، أن غالبية الأطفال المصابين باضطراب التوحد أعمارهم في الفئة العمرية من(6-9) سنوات بنسبة مئوية 67.6%.



جـــــدول (2) : يوضح توزيع أفـــــراد عـينة الـــدراســـــــــة تبعاً للنوع

النوع	العـــــــدد	النسبة المئوية
ذكر	46	%62.2
أنثي	28	%37.8
المجمـــــوع	74	%100

يلاحظ من الجدول أعلاه، أن غالبية الأطفال المصابين باضطراب التوحد ذكور، بنسبة مئوية 62.2%.

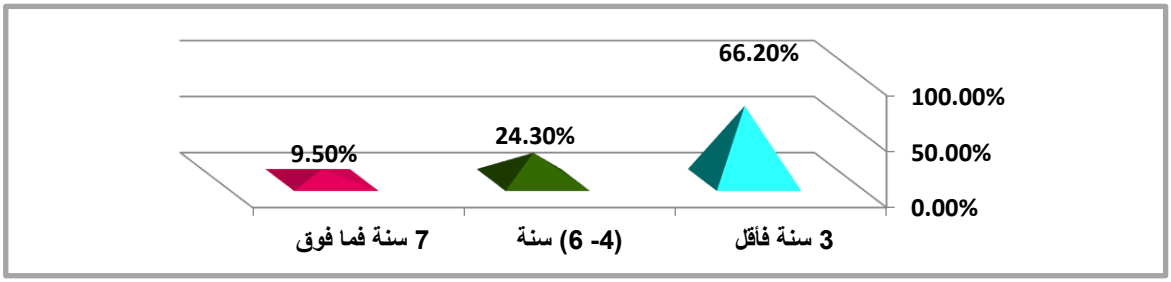


جدول (3) : يوضح توزيع أفـــــراد عـينة الـــدراســـــــــة تبعاً لسنوات خبرة المعلم

سنوات خبرة المعلم	العـــــــدد	النسبة المئوية
(3) سنين فأقل	49	%66.2

(4- 6) سنوات	18	%24.3
(7) سنوات فما فوق	7	%9.5
المجمـــــوع	74	%100

يلاحظ من الجدول أعلاه، أن غالبية المعلمين بمراكز التوحد خبرتهم(3) سنوات فأقل، بنسبة مئوية 66.2%.



منـهجية الدراسة:

استندت هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي المقطعي التحليلي Cross-Sectional القائم على الدراسة الميدانية، والذي يقوم بدراسة العلاقات الموجودة بين الظواهر المختلفة.

أدوات الدراسة:

الأداة هي الطريقة والوسيلة التي بواسطتها تجمع المعلومات اللازمة لمعالجة مشكلة الدراسة والتحقق من صحة الفروض، واستخدمت الباحثة عددا من الأدوات لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لاختبار صحة الفروض، هي:

1/ استمارة البيانات الأولية من تصميم الباحثة.

2/ مقياس التقييم النفسي والتربوي لأطفال التوحد لإسكوبلر وزملائه تقنين إبراهيم الزريقات.

الصدق The Validity:

يمثل الصدق إحدى الخصائص الضرورية والأساسية للاختبار، ويعد خطوة مهمة وأساسية لا بد من توافرها والتحري عنها قبل تطبيق الأداة أو استخدامها. والاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس الظاهرة قيد البحث والدراسة (الزوبـــعـــي، 1981م:39-41).[36]

وقد تحققت الباحثة من صدق الأداة ظاهرياً عن طريق عرض أداة البحث على لجنة من الخبراء المختصين في مجال علم النفس.

الثبات The Reliability:

يعد ثبات الاختبار شرطاً أساسياً من شروط أداة الدراسة (الروسان، 1999م:33-34).[37] ويقصد بالثبات أن يعطي المقياس النتائج نفسها أو قريبا منها، إذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها (الغريب،1977م :653-654). [38]

ولمعرفة معاملات الثبات تم إجراء التجزئة النصفية باستخدام معامل ارتباط بيرسون على عينة استطلاعية حجمها (20) طفلا؛ لإيجاد

معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والزوجية لعبارات المقياس، ومعامل الثبات بتطبيقه على معادلة سبيرمان بروان، وأيضاً بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ بلغ معامل الثبات 0.80 ثم قياس الصدق الذاتي الإحصائي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

جـــــــدول (4): يوضح معامل الارتباط والثبات والصدق الإحصائي للدرجة الكلية للمقياس

المقياس	الارتباط	الثبات	الصدق الإحصائي
قائمة المهارات الاجتماعية للطفل التوحدي	0.73	0.84	0.91

هذه المعاملات تبين للباحث أنها عالية، وعليه، يمكن تطبيقها على عينة البحث.

جـــــــدول (5): يوضح الاتساق الداخلى لأبعاد قائمة المشكلات الحسية بإيجاد معاملات الارتباط

الأبعاد	المعرفي	الاجتماعي الانفعالي	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية	الحركات الكبيرة	الحركات الدقيقة	الأنشطة والاهتمامات	الكل
المعرفي	__	0.562	0.661	0.620	0.570	0.563	0.634	0.573
الاجتماعي الانفعالي	0.562	__	0.561	0.520	0.611	0.662	0.560	0.621
اللغة الاستقبالية	0.661	0.561	__	0.610	0.580	0.692	0.563	0.632
اللغة التعبيرية	0.692	0.645	0.672	__	0.530	0.634	0.610	0.576
الحركات الكبيرة	0.634	0.561	0.563	0.512	__	0.560	0.630	0.582
الحركات الدقيقة	0.563	0.662	0.692	0.634	0.560	__	0.590	0.620
الأنشطة والاهتمامات	0.634	0.560	0.563	0.610	0.630	0.590	__	0.570
الكل	0.573	0.621	0.632	0.585	0.540	0.620	0.570	__

جميع معاملات الارتباط بالجدول أعلاه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

إجراءات الدراسة:

1/ تم اختيار مجتمع الدراسة بالطريقة المسحية، كما تم تحديد نسبة العينة بالطريقة ذاتها.

2/ مـن ثـم تـم تجميـع الاسـتبيانات، مـع تحليلهـا وفـق برنـامج الحزمـة الإحصـائية للعلـوم الاجتماعيـة (SPSS) الإحصائي.

3/ ثم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

4/ وضع التوصيات والمقترحات التي تتناسب مع نتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم إخضاع بيانات عينة الدراسة إلى معالجة إحصائية بواسطة الحاسوب، عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Socials Sciences (SPSS)، باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1/ النسبة المئوية = العدد الجزئي / العدد الكلي ×100

2/ اختبار (ت) T.Test

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{(ن_1 ع_1^2 + ن_2 ع_2^2)}{ن_1 + ن_2 - 2} \left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2} \right)}}$$

حيث: $م_1$ = الوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

$م_2$ = الوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

$ع_1$= الانحراف المعياري للمجموعة الأولى.

$ع_2$= الانحراف المعياري للمجموعة الثانية.

$ن_1$= حجم العينة للمجموعة الأولى.

ن$_2$= حجم العينة للمجموعة الثانية.

3/ اختبار (ت) للعينة الواحدة One – Sample T.test.

4/ تحليل التباين Analysis of Variance.

5/ اختبار تحليل التباين الأحادى One – Way ANOVA.

6/ متوسط أقل الفروق LSD.

3- النتائج والمناقشة:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء فروض الدراسة باستخدام اختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادى، بالإضافة إلى النسبة المئوية.

الفـــرض الأول: ينص الفرض الأول على أن:

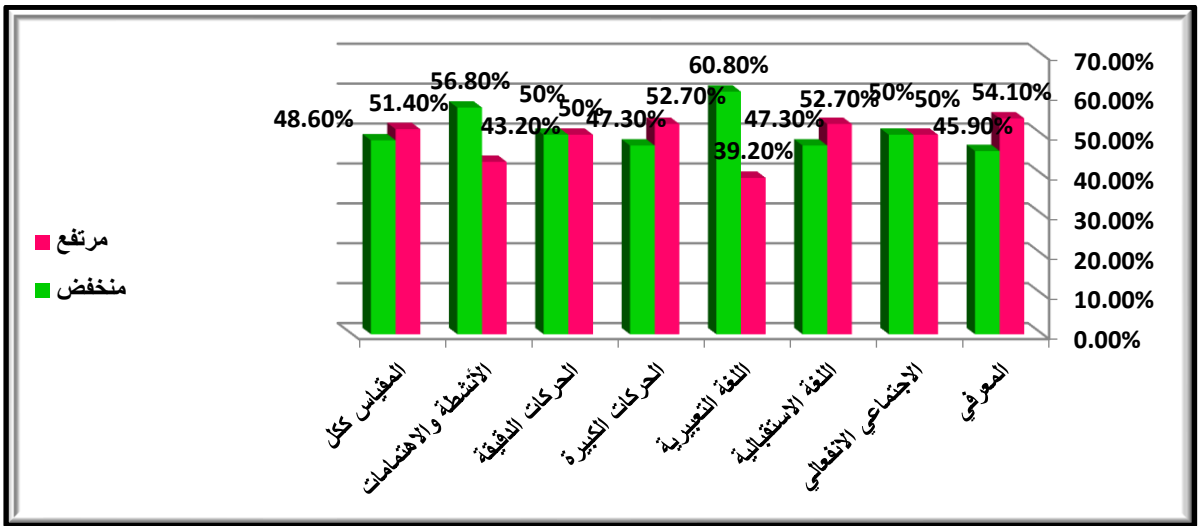
"مستوى التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال طيف التوحد يتسم بالانخفاض".

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام النسبة المئوية، كما بالجدول التالي:

جـــــدول (6) : يوضح توزيع مستوى التقييم النفسي والتربوي لأطفال التوحد

مستوى التقييم (الأبعاد)	مرتفع	منخفض
المعرفي	(% 54%1)	(%45.9)
الاجتماعي الانفعالي	(%50)	(%50)
اللغة الاستقبالية	(%52.7)	(%47،3)
اللغة التعبيرية	(%39.2)	(%60.8)
الحركات الكبيرة	(%52.7)	(%47،3)
الحركات الدقيقة	(%50)	(%50)
الأنشطة والاهتمامات	(%43.2)	(%56.8)
المقياس ككل	(%51.4)	(%48.6)

يتضح من الجدول رقم (6) أن نسبة المستوى المرتفع للتقييم للبعد "المعرفي" 54.1% كأعلى نسبة مئوية وهي تعتبر نسبة ضعيفة، وأن أدنى نسبة مئوية كانت لبعد "اللغة التعبيرية" 39.2%؛ حيث كانت أدنى نسبة مئوية للمستوى المنخفض للتقييم لبعد المعرفي 45.9%، وأعلى نسبة مئوية لبعد اللغة التعبيرية.



مناقشة وتفسير الفرض الأول:

لم تجد الباحثة دراسة سعودية واحدة تتفق أو تختلف مع الدراسة الحالية في تقييم الأداء النفسي والتربوي لأطفال التوحد في المملكة العربية السعودية. ولكن اتفقت نتيجة الدراسة مع الدراسة التي أجراها كل من د. إبراهيم عبدالله الزريقات، ود. محمد صالح الإمام بالأردن(2007) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الأداء في المجمل كان ضعيفا على أبعاد الاستبانة.

واتفقت مع نتائج دراسة هاريس وفاجلي (1987) التي هدفت إلى تقييم (29) طفلا توحدياً باستخدام الملف النمائي، وقد أشارت النتائج إلى أن الأطفال التوحديين يواجهون صعوبات شديدة في مجالات رعاية الذات والمهارات الحركية والمهارات الاجتماعية والعمل المدرسي والكلام. كما اتفقت مع دراسة ميلر (1990) التي أكدت نتائجها ضعف أطفال التوحد في القدرة على التواصل والنمو المعرفي والاجتماعي.

الفـــــرض الثاني: ينص على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد تبعا للعمر".

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادى لاختبار الفروق في المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية.

جدول (7): يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية
في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد تبعا للعمر

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	قيمة احتمالية
المعرفي	بين المجموعات	283.120	141.560	2	1.675	0.195
	داخل المجموعات	5999.218	84.496	71		
	المجمــوع	6282.338		73		
الاجتماعي الانفعالي	بين المجموعات	340.568	170.284	2	3.944	0.024
	داخل المجموعات	3065.270	43.173	71		
	المجمــوع	3405.838		73		
اللغة الاستقبالية	بين المجموعات	413.975	206.988	2	3.336	0.041
	داخل المجموعات	4405.430	62.048	71		
	المجمــوع	4819.405		73		
اللغة التعبيرية	بين المجموعات	397.088	198.544	2	0.733	0.484
	داخل المجموعات	19242.318	271.019	71		
	المجمــوع	19639.405		73		
الحركات الكبيرة	بين المجموعات	166.742	83.371	2	3.260	0.044
	داخل المجموعات	1815.813	25.575	71		
	المجمــوع	1982.554		73		
الحركات الدقيقة	بين المجموعات	96.411	48.205	2	1.251	0.292
	داخل المجموعات	2736.130	38.537	71		
	المجمــوع	2832.541		73		
الأنشطة والاهتمامات	بين المجموعات	79.728	39.864	2	1.261	0.290
	داخل المجموعات	2244.218	31.609	71		
	المجمــوع	2323.946		73		
المقياس ككل	بين المجموعات	9752.651	4876.325	2	2.389	0.099
	داخل المجموعات	144911.295	2041.004	71		
	المجمــوع	154663.946		73		

أظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول رقم (7) أن قيمة (ف) للبعد المعرفي تساوى (1.675) بقيمة احتمالية (0.195)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في البعد المعرفي تبعاً للعمر.

وأن قيمة (ف) للبعد الاجتماعي الانفعالي تساوى (3.944) بقيمة احتمالية (0.024)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وعليه، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في البعد الاجتماعي الانفعالي تبعاً للعمر.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن قيمة (ف) لبعد اللغة الاستقبالية تساوى (3.366) بقيمة احتمالية (0.041)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وعليه، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في اللغة الاستقبالية تبعاً للعمر.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول رقم (7) أن قيمة (ف) لبعد اللغة التعبيرية تساوى (0.733) بقيمة احتمالية (0.484)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في اللغة التعبيرية تبعاً للعمر.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول رقم (7) أن قيمة (ف) لبعد الحركات الكبيرة تساوى (3.260) بقيمة احتمالية (0.044)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وعليه، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في الحركات الكبيرة تبعاً للعمر.

كما أظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول رقم(7) أن قيمة (ف) لبعد الحركات الدقيقة تساوي (1.292) بقيمة احتمالية (0.292)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في الحركات الدقيقة تبعا للعمر.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول رقم (7) أن قيمة (ف) لبعد الأنشطة والاهتمامات تساوى (1.251) بقيمة احتمالية (0.290)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في الأنشطة والاهتمامات تبعاً للعمر.

جدول (8): يوضح متوسط أقل الفروقLSD تبعاً للبعد الاجتماعي الانفعالى

المتغير	متوسط الفروق	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
(5) سنوات فأقل (6-9) سنوات	4.98500- 4.98500 *	0.010	توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح (6-9) سنوات.

(*) هذه العلامة تشير إلى أن المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية لصالح المتغير المشار إليه.

(–) هذه العلامة تشير إلى أن المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية ليست لصالح المتغير المشار إليه.

لمعرفة أقل الفروق للبعد الاجتماعي الانفعالى تبعا لعمر الطفل، تم استخدام اختبار متوسط الفروق LSD، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح (6-9) سنوات.

جدول (9): يوضح متوسط أقل الفروقLSD تبعاً لبعد اللغة الاستقبالية

المتغير	متوسط الفروق	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
(5) سنوات فأقل (6-9) سنوات	5.79500- 5.79500*	0.03	توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح (6-9) سنوات.

لمعرفة أقل الفروق لبعد اللغة الاستقبالية تبعاً لعمر الطفل، تم استخدام اختبار متوسط الفروق LSD، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح (6-9) سنوات.

جدول (10): يوضح متوسط أقل الفروقLSD تبعاً لبعد الحركات الكبيرة

المتغير	متوسط الفروق	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
(5) سنوات فأقل (6-9) سنوات	3.68750- 3.68750*	0.013	توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح (6-9) سنوات.

لمعرفة أقل الفروق لبعد الحركات الكبيرة تبعا لعمر الطفل، تم استخدام اختبار متوسط الفروق LSD ، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح (6-9) سنوات.

الفـــرض الثالث: وينص على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد تبعا للنوع".

للتحقـق مـن هـذا الفـرض تـم اسـتخدام اختبـار (ت) T.test؛ لاختبـار الفـروق بـين المتوسـطات ذات الدلالـة الإحصائية.

جدول (11): يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية
في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد تبعا للنوع

المتغير	النوع	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المعرفي	ذكر	46	34.65	9.34	1.502	72	0.137
	أنثى	28	36.96	8.95			
الاجتماعي الانفعالي	ذكر	46	27.15	7.45	2.068	72	0.044
	أنثى	28	30.46	5.15			
اللغة الاستقبالية	ذكر	46	30.13	8.52	2.028	72	0.045
	أنثى	28	34.07	6.88			
اللغة التعبيرية	ذكر	46	32.02	14.90	1.773	72	0.080
	أنثى	28	34.89	18.08			
الحركات الكبيرة	ذكر	46	30.37	5.45	0.616	72	0.540
	أنثى	28	31.14	4.89			
الحركات الدقيقة	ذكر	46	35.35	6.09	0.770	72	0.444
	أنثى	28	36.50	6.49			
الأنشطة والاهتمامات	ذكر	46	26.30	5.96	0.444	72	0.1930
	أنثى	28	28.07	4.98			
المقياس ككل	ذكر	46	215.98	46.30	2.052	72	0.045
	أنثى	28	237.11	43.22			

أظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول (11) أن الوسط الحسابي للذكور (34.65)، والوسط الحسابي للإناث (30.46)؛ حيث بلغت قيمة (ت) (1.502)، بدلالة إحصائية (0.137)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مقارنة بالقيمة المعنوية(0.05)، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في البعد المعرفي تبعا للنوع.

كما أظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول (11) أن الوسط الحسابي للذكور (27.15)، والوسط الحسابي للإناث (36.96)؛ حيث بلغت قيمة (ت) (2.068)، بدلالة إحصائية (0.044)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وعليه، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في البعد الاجتماعي الانفعالي تبعا للنوع لصالح الإناث. كما أظهرت أن الوسط الحسابي للذكور (30.13)، والوسط الحسابي للإناث (34.07)؛ حيث بلغت قيمة (ت) (2.28)، بدلالة إحصائية (0.045)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وعليه، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في بعد اللغة الاستقبالية تبعا للنوع لصالح الإناث.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول (11) أن الوسط الحسابي للذكور(32.02)، والوسط الحسابي للإناث (34.89)؛ حيث بلغت قيمة (ت) (1.773)، بدلالة إحصائية (0.080)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وعليه، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في بعد اللغة التعبيرية تبعا للنوع لصالح الإناث. وأظهرت النتائج أن الوسط الحسابي

للذكور(30.37)، والوسط الحسابي للإناث (31.14)، حيث بلغت قيمة (ت) (0.616)، بدلالة إحصائية (0.540)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في بعد الحركات الكبيرة تبعا للنوع.

كما أظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول (11) أن الوسط الحسابي للذكور (35.35)، والوسط الحسابي للإناث (36.50)، حيث بلغت قيمة (ت) (0.770)، بدلالة إحصائية (0.44)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في بعد الحركات الدقيقة تبعا للنوع.

<u>الفرض الرابع</u>: وينص على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد تبعا لسنوات خبرة المعلم".

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادى؛ لاختبار الفروق في المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية.

جدول (12): يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية
<u>في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد تبعا لسنوات خبرة المعلم</u>

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
المعرفي	بين المجموعات	38.791	19.396	2	.221	0.803
	داخل المجموعات	6243.546	87.937	71		
	المجمـــوع	6282.338		73		
الاجتماعي الانفعالي	بين المجموعات	5.379	2.689	2	.056	0.945
	داخل المجموعات	3400.459	47.894	71		
	المجمـــوع	3405.838		73		
اللغة الاستقبالية	بين المجموعات	170.529	85.264	2	1.302	0.278
	داخل المجموعات	4648.876	65.477	71		
	المجمـــوع	4819.405		73		
اللغة التعبيرية	بين المجموعات	742.339	371.169	2	1.395	0.255
	داخل المجموعات	18897.067	266.156	71		
	المجمـــوع	19639.405		73		
	بين المجموعات	61.650	30.825	2	1.139	0.326

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
الحركات الكبيرة	داخل المجموعات	1920.904	27.055	71		
	المجمــوع	1982.554		73		
الحركات الدقيقة	بين المجموعات	130.259	65.130	2	1.711	0.188
	داخل المجموعات	2702.281	38.060	71		
	المجمــوع	2832.541		73		
الأنشطة والاهتمامات	بين المجموعات	22.471	11.235	2	.347	.708
	داخل المجموعات	2301.475	32.415	71		
	المجمــوع	2323.946		73		
المقياس ككل	بين المجموعات	3450.893	4725.446	2	4.182	0.004
	داخل المجموعات	151213.053	1129.761	71		
	المجمــوع	154663.946		73		

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (12) أن قيمة (ف) للبعد المعرفي تساوى (221.) بقيمة احتمالية (0.803)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في البعد المعرفي تبعاً لسنوات خبرة المعلم.

وأظهرت نتائج الدراسة في الجدول (12) أن قيمة (ف) للبعد الاجتماعي الانفعالي تساوى (056.) بقيمة احتمالية (0.945)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في البعد الاجتماعي الانفعالي تبعاً لسنوات خبرة المعلم.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن قيمة (ف) لبعد اللغة الاستقبالية تساوى (1.302) بقيمة احتمالية (0.278)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في بعد اللغة الاستقبالية تبعاً لسنوات خبرة المعلم.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول (12) أن قيمة (ف) لبعد اللغة التعبيرية تساوى (1.395) بقيمة احتمالية (0.255)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في بعد اللغة التعبيرية تبعاً لسنوات خبرة المعلم.

وأظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول (12) أن قيمة (ف) لبعد الحركات الكبيرة تساوى (1.339) بقيمة احتمالية (0.326)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في بعد الحركات الكبيرة تبعاً لسنوات خبرة المعلم.

وأظهرت نتائج الدراسة كما في الجدول (12) أن قيمة (ف) لبعد الحركات الدقيقة تساوى (1.711) بقيمة احتمالية (0.188)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في بعد الحركات الدقيقة تبعاً لسنوات خبرة المعلم.

كما أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (12) أن قيمة (ف) لبعد الأنشطة والاهتمامات تساوى (347.) بقيمة احتمالية (.708)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في بعد الأنشطة والاهتمامات تبعاً لسنوات خبرة المعلم.

جدول (13): يوضح متوسط أقل الفروقLSD تبعاً للمقياس ككل

المتغير	متوسط الفروق	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
(3) سنوات فأقل (7) سنوات فأكثر	15.20522- 15.20522*	0.012	توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح (7) سنوات فأكثر.

لمعرفة أقل الفروق تبعاً لسنوات خبرة المعلم، تم استخدام اختبار متوسط الفروق LSD ، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح (7) سنوات فأكثر.

الفـــرض الخامس: وينص على:

"يوجد تفاعل بين أبعاد مقياس التقييم النفسي والتربوي على العمر ودرجة التوحد وسنوات خبرة المعلم".

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادى؛ لاختبار الفروق في المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية.

جدول (14): يوضح الدلالة الإحصائية لتأثير كل من العمر
ودرجة التوحد وسنوات خبرة المعلم في التقييم النفسي والتربوي لأطفال التوحد

المتغير	النموذج	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
التقييم النفسي والتربوي	الانحدار	16866.577	5622.192	3	2.856	0.043
	البواقي	137797.369	1968.534	70		
	المجمـــوع	154663.946		73		

جدول (15): يوضح الدلالة الإحصائية لمعاملات العمر ودرجة التوحد وسنوات خبرة المعلم

المتغيرات المستقلة	قيمة بيتا(B)	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التقييم النفسي والتربوي	212.513	10.072	0.000
العمر	22.151	2.294	0.025
درجة التوحد	-10.931	2.020	0.047
سنوات خبرة المعلم	-6.510	.8150	0.418

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (15) أن قيمة (ت) لمتغير العمر(2.294)، بدلالة إحصائية (0.025)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وعليه، إن عمر الطفل له تأثير دال إحصائيا على التقييم النفسي والتربوي للطفل التوحدى. كما أظهرت النتائج أن قيمة (ت) لمتغير درجة التوحد(2.020)، بدلالة إحصائية (0.047)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وعليه، إن درجة التوحد لها تأثير دال إحصائيا على التقييم النفسي والتربوي للطفل التوحدى. كذلك أظهرت نتائج الدراسة في الجدول (15) أن قيمة (ت) لمتغير سنوات خبرة المعلم(0.815)، بدلالة إحصائية (0.418)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وعليه، إن سنوات خبرة المعلم ليس لها تأثير دال إحصائيا على التقييم النفسي والتربوي للطفل التوحدي.

4- الخاتمة والتوصيات:

الخاتمة:

في هذا الفصل ستقدم الباحثة ملخصا عاما للبحث، وملخصا للنتائج والتوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تسهم في مجال البحث العلمي.

تزايدت الرؤى الإيجابية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة عبر العصور في جميع أنحاء العالم، واهتم العالم العربي والإسلامي بالنظر في تربية المعاق، وتطورت وظيفة التربية لتتمخض في مجال التربية الخاصة؛ فأصبحت معاهد أطفال التوحد موجودة على أوسع نطاق، ووجدت التربية نفسها مطالبة بأن تستغل جانبا من فلسفتها ليخدم هؤلاء الأطفال.

وبعد أن تم عرض الدراسة النظرية والميدانية خلصت الدراسة إلى نتائج إجمالية، هي:

1. مستوى التقييم النفسي والتربوي وسط أطفال التوحد يتسم بالارتفاع بمدى قليل جدا.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي في البعد المعرفي، والاجتماعي الانفعالي، واللغة الاستقبالية لصالح من (6-9) سنوات.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد تبعا للنوع.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في البعد المعرفي الانفعالي وبعد اللغة التعبيرية لصالح الإناث.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد في بعد اللغة الاستقبالية لصالح الذكور.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد تبعا لدرجة التوحد لصالح التوحد البسيط.
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم النفسي والتربوي لدى أطفال التوحد تبعا لسنوات خبرة المعلم لصالح (7) سنوات فأكثر.
8. يوجد تفاعل بين أبعاد مقياس التقييم النفسي والتربوي على العمر، ودرجة التوحد، وسنوات خبرة المعلم.
9. لا يوجد تفاعل بين سنوات خبرة المعلم والتقييم النفسي والتربوي للطفل التوحدي.

التوصيات:

كشفت الدراسة عن نتائج مهمة تشير إلى ارتفاع مستوى الأداء النفسي والتربوي بمدى بسيط ودرجة أقل من المتوسط عموما، مع الانخفاض في محور اللغة التعبيرية، ومحور النمو الاجتماعي الانفعالي، واللغة الاستقبالية. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد النمو المعرفي، واللغة التعبيرية لصالح الإناث، ووجود فروق أيضا لصالح التوحد البسيط. وترى الباحثة أنه بما أن المتغيرات متعلمة ومكتسبة فإنه من الضروري أن يتعرف الآباء والأمهات أفضل الطرائق والأساليب التربوية والنفسية التي تساعد على تنشئة أبنائهم؛ حتى ينمو نموا سليما متزنا. وبناء عليه، ترى الباحثة أنه من الضروري:

1. العمل على تنمية قدرات الأطفال التوحديين، وذلك بإدخال برامج تعليمية خاصة بذوي التوحد البسيط، وإمكانية التدخل المبكر؛ حتى لا تظهر نتيجة تقييمهم بالانخفاض، فتوحي بعدم قدرتهم العقلية.
2. الاهتمام والمحافظة على تأهيل معلمي التربية الخاصة، وخاصة في مجال النطق والتخاطب؛ لإزالة معوقات اللغة التعبيرية، ومعوقات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين.
3. تجنب اضطراب النمو والسلوك التي تحدثها الإعاقة والأعراض المرافقة لها، والوقاية من الاضطرابات النفسية وأسباب عدم التكيف النفسي؛ للوصول إلى تحقيق تربية نفسية متكاملة.

4. على الرغم من التوسع في معاهد ومراكز التوحد في المملكة، إلا أن الحاجة ماسة للمزيد منها في المناطق الطرفية من العاصمة الرياض؛ نتيجة للكثافة السكانية في المملكة.
5. إجراء مسح اجتماعي وإحصائي عن أعداد التوحديين بفئاتهم المختلفة في سن مرحلة الحضانة؛ لاكتشاف أية ظاهرة في صدورها المبكر.
6. وضع موجهات ذات صيغة علمية تطبيقية على المستوى التعليمي والعلاجي. ومن هذه الموجهات:

أ. على العاملين في مجال الخدمة النفسية والاجتماعية التركيز على تطبيق المقاييس والاختبارات النفسية بصورة دورية منتظمة، تسهم في تحسين البيئة النفسية للأطفال ذوي التوحد خاصة، وذوي الحاجات الخاصة بصفة عامة.

ب. بناء خطة لزيادة قدرة الطفل التوحدي على التعليم والتحصيل الدراسي، باستخدام التكنولوجيا الحديثة، والنظر في معالجة البرامج التعليمية.

مقترحات دراسية:

1. إجراء مثل هذه الدراسة بعينة أخرى من أطفال التوحد بمدن المملكة العربية السعودية.
2. دراسة العلاقة بين القدرات العقلية للتوحدي والاتجاه نحو المدرسة أو المهنة والتوافق.
3. دراسة حول أي الطرائق أكثر نجاحا في تعديل سلوك الطفل التوحدي.
4. دراسة مقارنة في المتغيرات الفيزيقية والنفسية المختلفة في دول مجلس التعاون الخليجي.
5. دراسة أهمية الأنشطة التعليمية والوسائل والتكنولوجيا الحديثة التي تساعد على نمو الطفل المعوق وبناء شخصية.

قائمة المصادر والمراجع:

[1] منى عبد الرحمن صالح الحصان. المرشد الأول لبرامج التوحد (مشرفون، معلمون، أولياء أمور) . الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية. (2011م)، ص12 -17.

[2] إبراهيم، عبد الله فرج الزريقات. التوحد السلوك والتشخيص والعلاج. دار الأوائل للنشر، الأردن- عمان، ط1، (2010م)، ص47-48.

[3] J. Salvia. & J. Ysseldyke *Assessment in special and inclusive education.* Boston: Houghton Mifflin Company (2004) .

[4] إبراهيم، عبد الله فرج الزريقات. التوحد السلوك والتشخيص والعلاج. دار الأوائل للنشر، الأردن- عمان، ط1 (2010م).

[5] منى عبد الرحمن صالح الحصان. المرشد الأول لبرامج التوحد (مشرفون، معلمون، أولياء أمور) . الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، (2011م) ص27-28 مرجع سابق.

[6] إبراهيم عبد الله فرج الزريقات. التوحد السلوك والتشخيص والعلاج. دار الأوائل للنشر، الأردن- عمان، ط1، (2010م)، مرجع سابق.

[7] فيصل محمد خير الزراد. اضطراب التوحد لدى الأطفال التشخيص والعلاج ودليل الآباء والمعلمين. دار الفكر، دمشق، ط1. (2014م)، ص 107-108.

[8] علاء عبد الباقي إبراهيم. اضطراب التوحد (الأوتيزم) أعراضه وأسبابه وطرق علاجه. عالم الكتب– القاهرة، ط1، (2011م)، ص 53-54.

[9] علاء عبد الباقي إبراهيم. اضطراب التوحد (الأوتيزم) أعراضه وأسبابه وطرق علاجه. عالم الكتب– القاهرة ط1، (2011م) ص57.

[10] منى عبد الرحمن صالح الحصان. المرشد الأول لبرامج التوحد (مشرفون، معلمون، أولياء أمور) . الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، (2011م)، مرجع سابق.

[11] D. Hallahan،. & J. Kauffman، *Exceptional children: An introduction specialeducation*. Boston: Allyn & Bacon. . (2006).

[12] S. Kuder ،(2003). *Teaching students with language and communication disabilities.* Boston: Allyn & Bacon.

Students with autism spectrum disorders: Effective instructional ،[13] L. Heflin. & D.Alaimo practices. Upper Sanddle River: Memill& Prentice Hall. (2007).

Ami Klin and Donald ، Rhea Pual،[14] P. Hobson . Autism and emotion. In: Fred R. Volkmar ، *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis*،Cohen (eds.) Volume One2005 (p.406-422). New York: John ، *and behavior، neurobiology،development* INC،Wiley & Sons

[15] محمد الإمام، وإبراهيم الزريقات، التقييم النفسي والتربوي لدى عينة من أطفال التوحد بالأردن، (2007)، بحث منشور.

[16] W. Heward، *Exceptional children: An introduction to special education*[Upper Sanddle River: Memill& Prentice Hall. . (2006).

[17] W. Heward، *Exceptional children: An introduction to special education* Upper Sanddle River: Memill& Prentice Hall. . (2006).

[18] علاء عبد الباقي إبراهيم. اضطرابات التوحد(الأوتيزم)، أعراضه وأسبابه وطرق علاجه. القاهرة، عالم الكتب، (2011م).

[19] فيصل محمد خير الزراد. اضطراب التوحد لدى الأطفال التشخيص والعلاج ودليل الآباء والمعلمين. دار الفكر، دمشق، ط1، (2014م)، ص159-162، مرجع سابق.

[20] M. Creedon، Language development in none verbal autistic children using a simultaneous communication system. *ERIC*، (ED078624) . (1973).

Assessment of affective interaction between autistic children and their parents. ، Bank [21] L. (ED241148). (1983).،*ERIC*

[22] S. Harris،. & N. Fagley، The developmental profile as a predictor of status for autistic children: Four to seven year follow up. *School psychology review*، 16 (1987). (1)، Pp. 89-93.

[23] G. Losche، Sensorimotor and action development in autistic children from infacy to early childhood. *ERIC* . (1987). (Ed294380).

[24] cognitive and social ، The relationship between early language،T. Ogura development through a longitudinal study of autistic children. *ERIC* . (1987). .

[25] M. Miller، Characteristic of autism: Literature review. *ERIC*، (1990). (ED331199).

[26] P. Filipek، Medical aspects of autism. In: Fred R. Volkmar، Rhea Pual، Ami Klin and Donald Cohen (eds.)، *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis، development، neurobiology، and behavior*، Volume One New York: John Wiley & Sons، INC. . (2005). (p.534-578).

[27] M. Sigman، & R. Sena، Pretend play in high-risk and developmentally delayed children. *New directions for child de* (1993).

[28] K. Stone،l.،ousley،O.yoder ،j.hogan،l .and Hepburn Nonverbal communication in tow and three.year. children with autism .Journal of Autism and developmental dis order 27،6 677.699. ،(1997)

[29] N. Botting، Children's. communication checklist (CCC) scores in 11-years-old children with communication impairments. *International journal of language and communication disorder*. (2004). ، 93 (2)، Pp. 215-227.

[30] M. Hedenbro، & T. Tjus . A case study of parent-child interactions of a child with autistic spectrum disorder (3-48 months) and comparison with typical- developing peers. *Child language teaching & therapy*، (2007) 23 (2)، Pp. 201- 222.

[31] فايز آل مطر. دراسة نمائية مقارنة لأبعاد السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال التوحديين والأطفال المعوقين عقليا في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن،(2001).

[32] سيد الخارجي. استخدام القصة الاجتماعية كمدخل للتغلب على القصور في مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال التوحديين. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ،جامعة الفيوم. مصر (2009م)،

[33] مجدي فتحي غزال. فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من التوحديين في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية ،عمان ،الاردن، (2007م).

[34] لمياء عبد الحميد بيومي. فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة السويس ،كلية التربية بالعريش ،مصر (2008م).

[35] صلاح الدين محمود علام. القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان، دار النشر، (2015م)، ص 185-200.

[36] عبد الجليل الزوبعي وآخرون. الاختبارات والمقاييس النفسية. دار الكتب للنشر والتوزيع، الموصل، (1981 م)، ص 39-40.

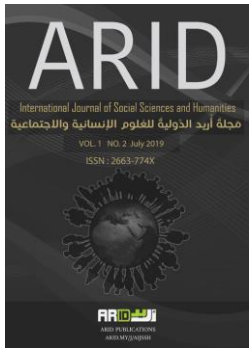
[37] فاروق الروسان. أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، (1999م)، ص 33-34.

[38] رمزية الغريب. التقويم والقياس النفسي والتربوي. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (1970 م)، ص 653-654.

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2019 م

How to fortify the doctrine of Muslim women against intellectual invasion

Rokaya Shaker Mansour
Principles of Religion / Doctrine and Islamic Thought
University of Baghdad / Faculty of Education for Girls / Department of Quran Sciences / Iraq

كيفية تحصين عقيدة المرأة المسلمة ضد الغزو الفكري

رقية شاكر منصور
أصول الدين/ عقيدة وفكر إسلامي
جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات/ قسم علوم القرآن - العراق

mansorrukia@gmail.com
arid.my/0002-2605

ARTICLE INFO
Article history:
Received 01/04/2018
Received in revised form 02/06/2018
Accepted 01/10/2018
Available online 15/07/2019

ABSTRACT

The intellectual invasion is one of the most important challenges faced by Muslim women. It carries on its ambitions، objectives، methods and means، which have invaded intellectually and intellectually in all fields of education، legitimacy، decadence and values. And the substitution of perverse principles and laws، positivism، pornography and mixing through the media، insulting and distorting، ridicule and mockery، and the curricula of education distorting and altering and blurring the facts، distorting the Islamic history and a manifestation of sedition، stirring ignorance of the ignorance، West as the model to be followed. Therefore، it was necessary for contemporary Muslim women to identify ways of intellectual invasion، maintain the cohesion of the family and the unity of society and highlight the virtues of religion، and cultivate in the hearts of the generation trust in his Islamic faith، and his righteous scientists and grow up and language and history.

The methodology for this study followed the descriptive analytical approach to recognize the importance of faith in the life of a Muslim، and to clarify the role of faith in the treatment of diseases that the nation lives. The aim is to identify ways to preserve the Islamic identity of Muslim women under the intellectual invasion.

This does not necessarily mean closing down on ourselves and rejecting all that is external because it is external because Islam is a religion of the age، and stand up to the challenges of intellectual invasion and its most important manifestations

The results: immunization of Muslim women and enlightenment of the dangers surrounding the nation and expose destructive movements

Type of Study: Adopted in my studies of theoretical study.

Conclusion of the results - The responsibility of the Islamic media is to strengthen the Islamic faith and strengthen the ethics established by this doctrine to be a fortress for the Muslim attacks of intellectual invasion.

-Provide guidance programs for women working on the rooting of Islamic culture، and help them to upgrade the methods used in the education of young people

women)، invasion، immunization، thought،Keywords: (belief

الملخص

يعدُّ الغزو الفكري من التحديات التي تواجهها المسلمة، ويحمل في مطامعه ووسائله غزوا فكريا وعقديا في المجالات كافة، التعليمية، والشرعية، والعقدية، والقيمية، وركز كثيراً على المرأة؛ ليتخذها وسيلة لهدم كيان الأسرة والمجتمع بما فيه من القيم والأخلاق، وإحلال المبادئ المنحرفة والقوانين الوضعية والإباحية، والاختلاط عبر وسائل الإعلام طعنا وتشويها وسخرية واستهزاء، ومناهج التعليم تحريفا وتغييرا وطمسا للحقائق، وتشويها للتاريخ الإسلامي وإبرازا للفتن، وإثارة للنعرات الجاهلية، وإحداثا للتبعية للغرب، وإبراز الحضارة الغربية بأنها الأنموذج الذي يجب الاقتداء به؛ لذلك كان لازما على المرأة المسلمة المعاصرة أن تستبين طرائق الغزو الفكري، وتحافظ على تماسك الأسرة ووحدة المجتمع، وتبرز محاسن الدين، وتزرع في قلوب الجيل الثقة بعقيدته الإسلامية، وعلمائه الأبرار، وأن تكبر وتجل لغتها وتاريخها.

منهج الدراسة: اتبعت في دراستي للموضوع المنهج التحليلي الوصفي.

الأهداف:- الوقوف على أهمية العقيدة في حياة المسلم.

- إظهار دور العقيدة في علاج الأمراض التي تعيشها الأمة.

- يهدف إلى تعرف السبل الكفيلة بالحفاظ على الهوية الإسلامية للمرأة المسلمة في ظل الغزو الفكري.

الأصالة في الموضوع: أهمية العقيدة وترسيخها، وما بقي من الموروثات الحضارية وتطويرها والعمل على الرقي بها، وهذا لا يعني بالضرورة الانغلاق على أنفسنا، ورفض كل ما هو خارجي لأنه خارجي؛ لأن الإسلام دينٌ يساير العصر، ويقف في وجه تحديات الغزو الفكري وأهم تجلياته.

النتائج المفترضة: تحصين المرأة المسلمة، وتنويرها بالأخطار المحيطة بها وأمتها، وفضح الحركات الهدامة.

نوع الدراسة: اعتمدت في دراستي الدراسة النظرية المكتبية.

خلاصة النتائج: إن مسئولية الإعلام الإسلامي هي تدعيم العقيدة الإسلامية، وتدعيم الأخلاق التي أرستها هذه العقيدة حتى تكون حصنا للمسلمة من هجمات الغزو الفكري- تقديم برامج إرشادية للمرأة، تعمل على تأصيل الثقافة الإسلامية، وتساعدها في الارتقاء بمستوى الأساليب المستخدمة في تربية النشء.

الكلمات المفتاحية: العقيدة، الفكر، تحصين، الغزو، المرأة

1. المقدمة :

شهدت الساحة الإسلامية في هذا العصر صراعات وحروبا فكرية وعقدية، تمثلت في الغزو الفكري، والذي يحمل في مطامعه وأهدافه وأساليبه ووسائله غزوا فكريا وعقديا في المجالات كافة، التعليمية، والشرعية، والعقائدية، والقيمية، وركز كثيرا على المرأة؛ ليتخذها وسيلة لهدم كيان الأسرة، حسدا على أمة الإسلام التي عاشت هذه السنين كريمة عفيفة، وأنجبت القادة والعلماء المحافظين في شتى المجالات والميادين، فحتى يكسر شوكة المجتمع الإسلامي ركز على هدم القيم والأخلاق لدى المرأة المسلمة، ابتداءً بالمناورة بتحرير المرأة ومساواتها بالرجل، وإلى غيرها من شعارات كاذبة مضللة، من شأنها طمس هوية المرأة المسلمة وتدمير عقيدتها وقيمها. وإحلال المبادئ المنحرفة والقوانين الوضعية والإباحية والاختلاط محلها، والاستيلاء على ثروات البلاد والحيلولة القوية دون امتلاك القوة، واصطناع معارك وهمية بين المجتمع، من شأنها أن تشتت تفكيره وتستنزف طاقاته، عبر وسائل الإعلام طعناً وتشويهاً وسخرية واستهزاء، وعبر مناهج التعليم تحريفا وتغييرا وطمسا للحقائق، وتشويها للتاريخ الإسلامي وإبرازا للفتن، وإثارة للنعرات الجاهلية، وإحداثا للتبعية للغرب وإكباره، والترهيب من سطوته وإبراز الحضارة الغربية بأنها الانموذج الذي يجب الاقتداء به، واصمين الدين بالتخلف والرجعية والجمود؛ لذلك كان لازما على المرأة المسلمة المعاصرة أن تستبين طرق هؤلاء الأعداء، وتحافظ على تماسك الأسرة ووحدة المجتمع، وتبرز محاسن الدين، وتزرع في قلوب الجيل الثقة بعقيدته الإسلامية وعلمائه الأبرار، وأن تكبر لغتها وتاريخها، فكانت كل هذه الأمور من دواعي وأسباب البحث والدراسة، ولهذا فقد جاء بحثي الموسوم (كيفية تحصين عقيدة المرأة المسلمة ضد الغزو الفكري)؛ عسى أن يكون لبنة إصلاح، وخطوة تصحيح للأخت المسلمة، ودعوتها للمحافظة على دينها وعقيدتها، وتحصينها ضد ما يحاك لها وضدها، من قبل طرق وأساليب الغزو الفكري، امتهانا لكرامتها، وضياعا لعقيدتها وقيمها النبيلة. فمن الواجب الوقوف والتصدي لجميع مخططات وتحديات الغزو الفكري. وكان الطريق السليم والأمثل هو تحصين عقيدة المرأة المسلمة بوسائل وطرق عدة.

نوع الدراسة: اعتمدت في دراستي الدراسة النظرية المكتبية، منهج الدراسة: اتبعت في دراستي للموضوع المنهج التحليلي الوصفي.

2- الأهداف:

- الوقوف على أهمية العقيدة في حياة المسلم .

-إظهار دور العقيدة في علاج الأمراض التي تعيشها الأمة.

- تعرف السبل الكفيلة بالحفاظ على الهوية الإسلامية للمرأة المسلمة في ظل الغزو الفكري.

- ترسيخ العقيدة، وما بقي من الموروثات الحضارية وتطويرها، والعمل على الرقي بها، وهذا لا يعني بالضرورة الانغلاق على أنفسنا ورفض كل ما هو خارجي لأنه خارجي؛ لأن الإسلام دين يساير العصر، ويقف بوجه تحديات الغزو الفكري وأهم تجلياته.

3- النتائج المفترضة: تحصين المرأة المسلمة وتنويرها بلأخطار المحيطة بها وأمتها وفضح الحركات الهدامة.

4- وقد قسمت هذا الموضوع إلى مقدمة، وثلاثة مباحث، وخاتمة. أما خطتي في كتابة البحث فتضمنت

المبحث الأول:- مفهوم الغزو الفكري وأهدافه ووسائله.

المبحث الثاني:- : مفهوم العقيدة وأهميتها في حياة المرأة المسلمة.

المبحث الثالث:- طرق تحصين عقيدة المرأة المسلمة ضد الغزو الفكري.

وأخيرا وليس آخرا تطرقت في الخاتمة إلى أهم النتائج المستنبطة من البحث والدراسة، ثم أهم التوصيات.

5- مفهوم الغزو الفكري وأهدافه ووسائله

1-5 تعريف الغزو الفكري في اللغة والاصطلاح:

يعد مصطلح الغزو الفكري مصطلحًا مركبًا من كلمتين، هما: الغزو، والفكر.

2-1-5 تعريف الغزو في اللغة:

غزا الشيء غزْوًا أراده وطلبه، وغزوت فلانا أغزوه غزوا، الغزوة ما غزي وطلب، ومغزى الكلام مقصده، وعرفت ما يغزى من هذا الكلام، أي ما يراد. والغزو القصد، وقد غزاه وغازه غزوا وغوزا إذا قصده، وغزا الأمر واغتزاه كلاهما قصده ...وغزوي كذا أي قصدي، ويقال ما تغزو، وما مغزاك أي ما مطلبك؟، والغزو السير إلى قتال العدو وانتهابه، غزاهم غزوا و غزوانًا. [1]

والمَغازِي مَواضِعُ الغَزْوِ واحِدُها مَغْزاةٌ، ومَغازِي رَسُولِ اللهِ غَزَواتُه، الغِزْوَةُ بالكَسْرِ الطلبَةُ، وجَمْعُ الغازِي غُزاةٌ كقاضٍ وقُضاةٍ، وغُزَّاءٌ كفاسِقٍ وفُسَّاقٍ. [2] يتبين من هذا أن معنى الغزو في اللغة: قصد الشيء وإرادته وطلبه.

1-5- 3تعريف الفكر في اللغة:

اسم التفكر فكر في أمره وتفكر، والفكرة والفكر واحد [3] تردد القلب في الشيء؛ يقال: تفكَّر إذا ردد قلبه معتبرا، ورجل فكير كثير الفكر [4.] إن الفاء والكاف والراء تردد القلب في الشيء؛ يقال تفكر إذا ردد قلبه معتبرا ورجل فكير كثير الفكر . [5] الفكر إعمال النظر أو إعمال الخاطر في الشيء، ورجل فكير مثال فسيق، وفكير كثير الفكر، والتفكر اسم التفكير، والتفكر التأمل والاسم الفكر والفكرة . [6]

الفكر: تردد القلب بالنظر والتدبر لطلب المعاني، ولي في الأمر فكر أي نظر وروية [7] وفكر في الشيء أي أعمل الفكر فيه ليتوصل إلى حله أو إدراكه. [8]

ومن هذا يتبين لنا أن معنى الغزو الفكري لغة: قصد الشيء، وإرادته، وطلبه مع تردد القلب وإعمال النظر بروية.

1-5 – 4 تعريف الغزو الفكري في الاصطلاح:

إن نظرة معمقة في تراثنا الفكري والإسلامي تهدينا إلى تقرير القول بأن هذا التراث خلا من التعرض لذكر أي تعريف واضح ومحدد لهذا المصطلح، والمدونات القديمة لم تُعنَ – حسب علمي المتواضع – بذكر أدنى تعريف لهذا المصطلح بهذا اللفظ، إلا بعد القرن الرابع الهجري، مما يجعلنا نفرغ إلى تقرير القول بأن هذا المصطلح لم يحظَ بتعريف من لدن العلماء القدامى، وما يجده المرء فعند بعض العلماء المعاصرين، مما يعني أن هذا المصطلح يحتاج إلى مزيد من الدراسة، وسآتي على تعريفه اصطلاحا، علما بأن هناك تعريفات عديدة لهذا المصطلح، منها:

1- هو "يعني مجموعة الجهود التي تقوم بها أمة من الأمم للاستيلاء على أخرى، أو التأثير فيها حتى تتجه وجهة معينة، وهو أن تتبنى أمة من الأمم معتقدات وأفكارًا، دون نظر فاحص وتأمل دقيق لما يترتب على ذلك التبني من ضياع لحاضر الأمة الإسلامية في أي قطر من أقطارها وتبديد لمستقبلها، فضلاً عما فيه من صرفها عن منهجها". [9]

2- أو هو " إغارة الأعداء على أمة من الأمم بأسلحة معينة وأساليب مختلفة؛ لتدمير قواها الداخلية وعزائمها وكل ما تملك".[10]

3- تتخذ أمة من الأمم مناهج التربية والتعليم لدولة من هذه الدول الكبيرة، فتطبقها على أبنائها وأجيالها، فتشوه بذلك فكرهم وتمسخ عقولهم، وتخرج بهم إلى الحياة، وقد أجادوا بتطبيق هذه المناهج عليهم شيئاً واحداً هو تبعيتهم لأصحاب تلك المناهج الغازية أولاً، ثم يلبس الأمر عليهم بعد ذلك فيحسبون أنهم بذلك على الصواب، ثم يجادلون عما حسبوه صواباً، ويدعون إليه. [11]

إذن فهو يُطلق على المخططات والأعمال الفكرية والتثقيفية والتدريبية والتربوية والتوجيهية، وسائر وسائل التأثير النفسي والخلقي والتوجيه السلوكي الفردي والاجتماعي، التي تقوم بها المنظمات والمؤسسات الدولية والشعبية من أعداء الإسلام

والمسلمين؛ بغية تحويل المسلمين عن دينهم تحويلاً كليًّا أو جزئيًّا، وتجزئتهم وتمزيق وحدتهم وتقطيع روابطهم الاجتماعية.

5-1-5 أهداف الغزو الفكري:

للغزو الفكري الذي يجتاح الشعوب الإسلامية أهداف، أهمها:-

1- أن تظل الشعوب الإسلامية خاضعة لنفوذ القوى المعادية لها، تلك القوى التي تتمثل في عدد محدود من الدول، فليس أقتل للشعوب من أن تحبس بالحرية والاستقلال، وليس أضيع لمستقبل أمة من أن تعجز عن أن تخطط لمستقبلها ومصيرها، والتمتع بأبسط الحقوق في العيش بسلام وأمان. [12]

2- إقلاع العقيدة الإسلامية من قلوب المسلمين وصرفهم عن التمسك بالإسلام نظاماً وسلوكا وأخلاقا.

3- إضعاف مثل الإسلام وقيمه العليا من جانب، وإثبات تفوق المثل الغربية وعظمتها من جانب آخر، وإظهار أية دعوة للتمسك بالإسلام بمظهر الرجعية والتأخر.

4- يهدف إلى تغيير مناهج التربية والتعليم، والغاية منه تشويه العقول، وتضييع الأخلاق. [13]

5- إضعاف روح الإخاء الإسلامي بين المسلمين في مختلف أقطارها، عن طريق إحياء القوميات التي كانت لهم قبل الإسلام، وإثارة الخلافات والنعرات الطائفية بين شعوبهم. [14]

6- أن يحول العدو بين الأمة وبين تاريخها وماضيها وسير وحياة الصالحين من أسلافها وترك التأسي بهم، ويحل محل ذلك تاريخ تلك الدول الكبيرة الغازية وسير أعلامها وقادتها والاقتداء بهم. [15]

7- يهدف إلى تغريب شخصية المرأة المسلمة المستقلة وإلغائها وخصائصها، وجعلها أسيرة التبعية الكاملة، والتقليد الأعمى للحضارة الغربية. [16]

6-1-5 أهم وسائل وأساليب الغزو الفكري

تتعدد وسائل الغزو الفكري وأساليبه التي اعتمدها في تحقيق أهدافه وأطماعه، ومن أهمها:

5-1-6-1التربية والتعليم:

التعليم أصل الشعوب وأساسها، وبه تنهض الأمم وتقوم، ويقاس تقدم الأمة وتطورها على تقدم علومها وتطورها، فبسببه ترتفع الأمة إلى القمم، وبسببه أيضا تنحدر إلى القيعان، ويمكن أن يكون وسيلة من وسائل التقدم، أو وسيلة من وسائل التأخر، وقد أدرك أعداء الإسلام أهمية التربية والتعليم؛ فاتخذوا منه وسيلة لاستعباد الأمم، ومسخهم من دينهم وعقيدتهم وأخلاقهم، وتطبيعهم بالطابع الغربي، فبدأوا بالمرأة أولا؛ لعلمهم أنها أساس كل فضيلة إذا ما هذبت بالإسلام، كما أنها أساس كل رذيلة إذا ما مسخت منه؛ لأنها أقصر طريق يؤدي إلى حصن الأسرة، والمجتمع الإسلامي، وعليه، فهي أسهل وسيلة لنقل الأفكار والأخلاق الفاسدة؛ لأن فسادها يترتب عليه فساد النشء والأسرة والمجتمع، فقد اتخذ الغزو الفكري والمخدوعون به التعليم مطية لهم؛ بحيث يلجؤون عن طريقه إلى بث أفكارهم في إفساد المرأة المسلمة. [17] فقد اهتموا بوضع المناهج التي تخدم مصالحهم، وركّزوا عليها؛ لأنهم يعلمون خطورة المناهج؛ لذا نجد أن مناهج التعليم في معظم العالم الإسلامي تُربي الجيل على الكفر والإباحية والإلحاد، حيث تم استيراد التعليم المدني المخطط، والمناهج من الغرب، والوقوع في الارتهان للمنهج، والكتاب، والمرجع واللغة، ولم يقف الأمر عند هذا الحد، وإنما امتدَّ حتى طال التعليم العام، وتوهينه لصالح إقامة مؤسسات تعليم خاصة تنتسب للغرب ثقافياً وحضارياً. [18]

وقد حرص الأعداء على فتح الكثير من مدارس البنات وفق المناهج الغربية؛ لتجريدهن من جذورهن الإسلامية، وقد نجحوا في ذلك، وقد صرحت المبشرة (أناميلغان) عن هدف المدارس ومهمتها في بلاد العرب والمسلمين، فقالت: إن المدارس أقوى قوة لجعل الناشئين تحت تأثير التعليم المسيحي، وهذا التأثير يستمر حتى يشمل أولئك الذين سيصبحون يوما قادة أوطانهم.

فالغزو الفكري يحاول أن يكرس في أذهان الناشئة أن العلم لا علاقة له بالدين، وأن الدين وحدة أخرى مستقلة لا علاقة له بالعلم، وكذلك محاولته في بث بعض الأفكار عن الأحكام الشرعية المتعلقة بالمرأة وحقوقها، مثل الإدعاء بظلم الدين الإسلامي للمرأة، ومحاباته للرجل على حسابها، وذلك بحرمانها المساواة في الحقوق كالإرث، وما إلى ذلك وغيرها من المغالطات الفكرية التي ترمي إلى تحقيق أهدافه التدميرية تجاه الأسرة، والتي تشكل المرأة عمودها الأساس. [19] ويحاول أن لا تكون المناهج التعليمية تعنى بالمرأة المسلمة وبدورها في المجتمع، كحقوقها في الإسلام، بل دائما يحاول إظهار ظلم الإسلام، وقساوته عليها، والاستهانة بها، وأنها معدومة الحقوق، ومسلوبة الإرادة. ومراحل التعليم كمراحل الرجال، وهي خطوة في الدعوة إلى المساواة مع أن الواجب أن تكون للنساء مناهج خاصة بهن تناسب وضعهن والدور المطلوب منهن في المستقبل، لأن الباري - عزَّ وجلَّ-

خلق الذكر والأنثى، وفطر كلاً منهما على شاكلة تغاير الآخر، وحدّد لكل منهما رسالة يؤديّها في الحياة، والمغايرة ليست بمعنى التضاد، وإنما بمعنى التكامل الذي يتم بضم أحدهما إلى الآخر، فتكوين الرجل والمرأة يتفق في أشياء، ويختلف في أخرى. [20]

5-1-6-2 الإعلام ووسائله:

ومن الوسائل المهمة ذات التأثير المباشر في المرأة خاصة، وعلى بقية شرائح المجتمع عامة الإعلام بأشكاله المتعددة والمتنوعة؛ فقد لعب ولا يزال يلعب دورًا كبيراً في عرض قضايا المرأة المسلمة، بما يتفق وسياسات الغزو الفكري المستخدمة تجاه شعوب العالم؛ فهو أكبر عامل في احتضان كل ما قدمه الغزو الفكري من محاور لمحاربة المرأة المسلمة، وإضعاف عقيدتها عن طريق كل وسائله، مثل: (الصحافة ـ الإذاعة ـ التلفزيونـ السينما ـ الفيديو والإنترنت) وغيرها من الوسائل؛ إذ إن للإعلام الأثر الأكبر في تكييف العقول، وتوجيه الرأي العام، خاصة إذا كانت هذه العقول غير محصنة بما أنزله الله ـ تعالى- على رسوله المصطفى ـ صلوات الله عليه وسلامه- ومن أولويات الغزو الفكري هو توجيه حملات إعلامية تحمل في طياتها التحريف والتضليل والتشويه، والإساءة تجاه الإسلام والمسلمين عامة والمرأة المسلمة خاصة، فيصور الغرب كل ما جاء به الإسلام من أحكام وقوانين تجاه المرأة هضم لحقوقها وتسويف وإجحاف، الهدف من ذلك التأثير على المرأة المسلمة ذات العقيدة الضعيفة المنبهرة بالغرب وحضارته، ولم يقتصر على ذلك؛ بل عمد إلى نشر الرذيلة، والانحلال، والتفكك الخلقي عن طريق المواقع اللاأخلاقية وعرض المواد الترفيهية، والعنف والجريمة، والرعب والجنس، وكلها مفردات تتأسس في إدراك الشباب والشابات، وفي سلوكهم ومعارفهم، بحيث تتحول من مجرد صورة ذهنية إلى نشاط عملي عن طريق المحاكاة والتقليد، وعمليات التطبيع الاجتماعي.[21]

5-1-6-3 التبعية والتقليد الأعمى:

إن مسألة التقليد الأعمى موجودة في كلِّ زمان ومكان، والحقيقة أن التقليد الأعمى يظهر جليًّا في بعض أفراد الأمة الإسلامية في عصور ضعفها ووهنها، كما حصل للمسلمين في عصر التتار؛ حيث ضعف المسلمون في إيمانهم، ووهنت قوتهم، فهزموا أمام عدوهم، فبرز نجم التقليد الأعمى للغازي. وما أشبه اليوم بالبارحة؛ فقد ضعفت الأمة في إيمانها وفقدت أساس قوتها حتى ظهر عليها أعداؤها، ومن هنا ظهر التقليد للغرب؛ نظرا للانبهار بقوتهم وما عندهم من تقدم مادي، فتنظر المرأة المسلمة ضعيفة الإيمان إلى هذا التقدم فتنبهر به، وتعجب به فيحصل التقليد الأعمى في كل شيء دون أن تميز بين الطيب والخبيث، وبين النافع أو الضار.

فمن الأمور التي يعمل الغزو الفكري بها تقليد المرأة المسلمة الغرب والغربيات في الحرية والمساواة بينها وبين الرجل؛ فهي تطالب بحرية المبدأ الفاسد والتأثر بالمبادئ العلمانية المخالفة لمنهج الله تعالى، وبحرية الاختلاط بمحافل الرجال، ورفع الحجاب،

فقد تنكرت للآداب الدينية والأحكام الشرعية، فهي لا تقيم وزنا للتعاليم الدينية التي تنهى المرأة عن الخروج كاشفة لملابسها الفاضحة، أو متزينة بالجواهر والحلي البراقة، أو متعطرة، أو متحلية بالأصباغ في وجهها خارج بيتها لتفتن الرجال، فقد جاء عن النبي محمد صلى الله عليه وسلم قوله : ((أيما امرأة استعطرت فمرت على قوم ليجدوا ريحها فهي زانية)). [22]وقوله : ((صنفان من أهل النار: أحدهما نساء كاسيات عاريات مائلات مميلات رؤوسهن كأسنمة البخت لا يدخلن الجنة ولا يجدون ريحها)).[23] فهي بفعلها هذا عصت أمر الله -تعالى- ولم تطعه في أحكامه؛ فقد أمرها بغض البصر، وحفظ الفرج وإخفاء الزينة وعدم إبدائها إلا ما أحل الله - تعالى-، فقد جاء في محكم آياته قوله : "وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَائِهِنَّ أَوْ آبَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَائِهِنَّ أَوْ أَبْنَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي أَخَوَاتِهِنَّ أَوْ نِسَائِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُنَّ أَوِ التَّابِعِينَ غَيْرِ أُولِي الْإِرْبَةِ مِنَ الرِّجَالِ أَوِ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاءِ وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِنْ زِينَتِهِنَّ وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَ الْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ". [24]

6-1مفهوم العقيدة وأهميتها في حياة المرأة المسلمة

المطلب الأول : تعريف العقيدة في اللغة والاصطلاح:

إن أمر العقيدة أمرٌ جدّ عظيم، فعليها قامت السموات والأرض، وهي أصل الدين وأسّه، وبها أرسل الأنبياء والرسل إلى أقوامهم، وهي سر نجاة العبد سواء أكان ذكراً أم أنثى في الدنيا ويوم يقوم الأشهاد، يقول - عزَّ من قائل- : (وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُون).

ويجدر بنا قبل بيان أركان العقيدة وأهميتها في حياة المرأة المسلمة، الوقوف على معنى العقيدة في اللغة والاصطلاح.

6-2 تعريف العقيدة في اللغة:

مِن العَقْد، وهو الرَّبط والشَّد بقوَّة، ومنه الإحكام والإبرام، والعَقْد نقيض الحَلّ، وما عقد عليه الإنسان قلبَه جازمًا فهو عَقيدَة. [25] ومن خلال هذا البيان اللغوي يستبين لنا أن لفظ العقيدة بمشتقاته المختلفة يدور حول الإحكام والتوثيق. [26]

6-3 تعريف العقيدة في الاصطلاح:

"الإيمان الجازم بالله، وما يجب له في ألوهيَّته وربوبيَّته، وأسمائه وصفاته، والإيمان بملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، والقَدَر خيره وشرّه، وبكلّ ما جاءتْ به النُّصوص الصَّحيحة مِن أصول الدِّين وأمور الغيب وأخباره، وما أجمع

عليه السَّلف الصَّالح، والتَّسليم لله تعالى في الحُكم والأمر والقَدَر والشَّرع، ولرسوله - صلى الله عليه وآله وسلم - بالطَّاعة والتَّحكيم والاتِّباع ". [27]

4-6 أركان العقيدة الإسلامية:

للعقيدة الإسلامية أركان إذا التزمت بها المرأة المسلمة كانت لها عونا وسلاحا في مواجهة معظم تحديات الغزو الفكري بألوانه المختلفة، وأطره المتعددة ؛ إذ من المعلوم أن أي أمر إذا قام على أساس متين ثبت واستقر، ولن يتأثر بأي تيار يواجهه، وهذا حال المرأة المسلمة إذا عني بها، وببنائها السليم المتمثل بالعقيدة الصحيحة، وأركانها. وهذا ما سنتناوله في هذا المطلب، معرجين على أهم الأركان التي تدور عليها عقيدة المسلم والمسلمة على حدٍّ سواء إلا أن مجال بحثنا عقيدة المرأة المسلمة على وجه الخصوص، وتتمثل بالأمور الآتية:-

1-4-6 الإيمان بالله -تعالى-:

ويعرف الإيمان في اللغة: هو مصدر من آمن يؤمن إيمانًا فهو مؤمن، وهو مشتق من الأمن، وهو ضد الخوف، وآمن به إيمانا: صدقه ووثق به واطمأن إليه [28]. فالإيمان عند الإطلاق: معناه التصديق والثقة.

وأما في الاصطلاح: فهو تصديق بالجنان وإقرار باللسان وعمل بالأركان. [29]

والمراد به التصديق القاطع والاعتقاد الجازم بالله - تعالى- وبوجوده - سبحانه- كما أخبر - تعالى- به، واطمئنان القلب وسكون النفس إليه بحيث لا يبقى في القلب أدنى شك أو مرض أو ظلمة، ولا في العقل أقل شبهة، أو ريبة في وجود الله ووجوب الإيمان به وبأركان الإيمان الأخرى. [30]

إن الإيمان بوحدانية الله - تعالى- في ربوبيته وألوهيته وأسمائه وصفاته، هو الأصل الأصيل للعقيدة الإسلامية، والقرآن الكريم كله يدعو إلى الإيمان والتوحيد؛ فآيات القرآن العظيم إما إخبار عن الله - تعالى- وصفاته وخلقه وأفعاله وتدبيره، وإما أمر ونهي، وهما من لوازم ربوبيته وقيوميته على خلقه.[31] وأول واجبات العبد هو معرفة الله - تعالى- (المتجلي لهم في ذاته وأفعاله بمحاسن أوصافه التي لا يدركها إلا من ألقى السمع وهو شهيد المعرف إياهم أنه في ذاته واحد لا شريك له، فرد لا مثيل له، صمد لا ضد له، منفرد لا ند له، وأنه واحد قديم لا أول له، أزلي لا بداية له، مستمر الوجود ولا آخر له، أبدي لا نهاية له، قيوم لا انقطاع له). [32]

2-4-6 الإيمان بالملائكة:

إن الإيمان بالملائكة يعدُّ ركنا من أركان العقيدة الإسلامية، وعالم الملائكة عالم غيبي لا يعرفه الإنسان بإدراكه البشري العادي، وإنما يُعرف بإعلام الله - تعالى- عبر نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، ولقد جاء الحديث عن الملائكة في القرآن الكريم بمناسبات مختلفة، في نحو خمس وسبعين آية، من نحو ثلاث وثلاثين سورة [33]. كما جاء

فيما يقارب مئة وخمسة وثمانين حديثا نبويا شريفا [34] تدل على وجود الملائكة، والإيمان بها. والملائكة أجسام لطيفة أعطيت قدرة التشكل بأشكال مختلفة، ومسكنها السموات، وهم عباد الله مكرمون، سفرة بين الله - تعالى- ورسله - عليهم السلام-، كرام خلْقا وخُلقا، كرام على الله - تعالى- بررة طاهرون ذاتا وصفة وأفعالاً، مطيعون لله خلق من خلق الله - تعالى- عبادون له، وهم عالم غيبي ليس لهم من خصائص الربوبية والألوهية شيء، خلقهم الله من نور، ومنحهم الانقياد لأمره والقوة على تنفيذه، فهم ليسوا بناتٍ لله - تعالى-، ولا أولادا، ولا شركاء معه، ولا أندادا له - تعالى الله عمّا يقول الجاهلون، والجاحدون، والملحدون علوًّا عظيما. [35]

6-4-3 الإيمان بالكتب السماوية:

يعدّ محور الإيمان بالكتب السماوية أصلا من أصول العقيدة الإسلامية السمحاء التي أوحى الله - تعالى- بها رسله. وحري بنا معرفة أن أصول العقيدة الإسلامية متماسكة لا ينفك بعضها عن بعض، وإن الإيمان بأصل منها يستدعي الإيمان بسائرها، وأن الكفر بواحدة منها يستلزم نقض العقيدة الإسلامية من أساسها. [36] والكتب السماوية تشمل الصحف والألواح، وجميع أنواع الوحي اللفظي أو الكتابي، التي ينزلها الله - تعالى- على أي رسول من رسله- عليهم السلام - ليبلغها إلى الناس، وبأية لغة من اللغات نزلت، صغيرة كانت أو كبيرة، مدوَّنة أو غير مدوَّنة، فيها صفة الإعجاز للناس، أو ليس فيها ذلك. إذاً فالكتب السماوية هي الكتب الربانية المنزلة على الرسل، وتعدُّ المرجع لكل أمة من الأمم، مهما تعاقبت العصور والأزمان، وإليها يرجعون في تحديد عقائد دينهم، وأسسه، ومبادئه، وغاياته، وكذلك يرجعون إليها في تعرف أحكام شريعة الخالق- سبحانه وتعالى-. وبيان الواجبات التي يأمرهم بها، والمحرمات التي ينهاهم عنها، والفضائل والكمالات التي يحثّهم عليها ويندبهم إليها، فكتاب الله تعالى هو الحاكم بين الناس فيما يختلفون فيه والله - تبارك وتعالى- هو الحاكم. [37] إن الإيمان بالكتب السماوية لا يكفي فيه الإيمان المجمل، بل لا يصح إيمان المسلم حتى يؤمن بما سمّاه الله - تعالى- من الكتب كالقرآن، والتوراة، والإنجيل، والزبور، وصحف إبراهيم ونحو ذلك.

6-4-4الإيمان بالأنبياء والرسل:

يعدّ ركن الإيمان بالأنبياء والرسل - عليهم السلام - أصلا من أصول العقيدة الإسلامية الغراء؛ إذ جرت سنة الله - تعالى- أن يبعث الرسل والأنبياء- عليهم السلام- إلى أقوامهم يهدونهم طريق الدين الصحيح، الذي يقوم على توحيد الله - تعالى- وطاعته، وتنفيذ أوامره، واجتناب نواهيه، ويرشدونهم إلى ما فيه صلاح دنياهم وأخراهم، ورقيهم المدني، وتكاملهم الفكري.

فالأنبياء والرسل- عليهم السلام- صفوة الله من خلقه اختارهم- جلّ علاهُ- لتبليغ وحيه إلى الناس، وهم في حقيقتهم بشر تعرض لهم عوارض البشر؛ يأكلون ويشربون، وينامون، ويمرضون، ويموتون، قال - عزَّ من قائل: "قُلْ إِنَّمَا أَنَا

بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَمَنْ كَانَ يَرْجُو لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا". [38] وخصهم رب العزة بالوحي، وأمدهم بقوى خاصة لتلقيه، وإمكان تحمله، وهم أكمل العالم خَلقا وخُلقا ، فيهم قوة التأثير في الناس ، واجتذاب لهم ، صفاتهم هذه تحببهم للخلق ، نالوا العصمة من الباري فحفظهم عن المعاصي والنقائص، والأمور المُنفِّرة. ولما كان الأنبياء والرسل من مكانة عظيمة ومرموقة عند رب العزة، فقد شاء رب العالمين أن يمجدّ أنبياءه ورسله، ويكرمهم ويرفع من قدرهم وشأنهم؛ جاعلاً الإيمان به مقترنا بالإيمان بالأنبياء والرسل. [39]

6-4-5 ركن الإيمان باليوم الآخر:

يعدُّ الإيمان باليوم الآخر ركنا من أركان الإيمان، وجزءا لا يتجزأ من أجزاء العقيدة، بل المحور المهم الذي يأتي بعد الإيمان بالله - تعالى-؛ لأن الإيمان بالله - تعالى- يحقق المعرفة بالمصدر الأول الذي صدر عنه هذا الكون الفسيح، والإيمان باليوم الآخر يحقق المعرفة بالمصير الذي تنتهي إليه الحياة الدنيا، وينتهي إليه هذا الوجود. وأيضاً لما له من أهمية كبرى في تهيئة النفوس، وإعدادها للبذل في سبيل الحق والخير والصلاح الذي تعلم أنه مناط العوض والجزاء في هذا اليوم. وسمي اليوم الآخر باليوم الآخر؛ لأنه اليوم الذي لا يوم بعده. فالمراد منه فناء هذه العوالم كلها، وانتهاء هذه الحياة بكاملها وإقبال الحياة الآخرة وابتداؤها. إذا فهو عبارة عن انقلاب هائل يتم في الكون، ويكون انتهاء هذه الحياة بكل ما فيها من حقائق، من بعث الخلائق وحشرهم، وحسابهم ومجازاتهم. ومما لا شك فيه أن الاهتمام الشديد بذكر اليوم الآخر في كتاب الله وتقريره في مواضع عديدة، ومناسبات كثيرة وورود ذكره في القرآن الكريم بأسماء كثيرة، كل ذلك يوحي بأهمية هذا الفصل في تقويم حياة الإنسان، وتوجيهه لتعمير الدنيا بالعلم النافع، والعمل الصالح. ولذلك ركز النبي على ربط أصحابه الكرام بعقيدة اليوم الآخر، وعلمهم بقوله وفعله كيفية الاستعداد للقاء الله ، فأثمر لهم هذا العلم، واليقين بالنبأ العظيم ثمرات عدة، منها: الإخلاص لله - تعالى-، والصدق معه، والحذر من الدنيا، والزهد فيها، والصبر على شدائدها، والتزود بالأعمال الصالحة، والاستعداد للجهاد في سبيل الله. [40]

6-4-6 ركن الإيمان بالقضاء والقدر:

للقضاء والقدر الأهمية الكبرى في حياة المسلم والمسلمة على حد سواء؛ فهو أحد أركان العقيدة السمحاء وأصولها، فإن الإيمان بالقدر خيره وشره من أعظم أنواع البر؛ لأن به يلاحظ العبد التدبير الواحد الذي يجمع العالم، وما اعتقده على وجهه يصير من أنواع البر؛ حيث قال الصادق المصدوق - صلى الله عليه وآله وسلم-: ((لا يؤمن عبد حتى يؤمن بالقدر خيره وشره، حتى يعلم أن ما أصابه لم يكن ليخطئه، وأن ما أخطأه لم يكن ليصيبه). [41]

فالقضاء والقدر أصل من أصول الإيمان، وأساس عقيدة القدر قائمة على الإيمان بالله وصفاته الكاملة، وأن الخير والشر بقضاء الله وقدره، فالواجب على كل مسلم ومسلمة الإيمان بقضاء الله - تعالى-، وقدره خيره وشره، حلوه ومره؛ وليعلم العبد أنه لا يملك لنفسه ضرا ولا نفعا إلا بإذن الله - تعالى-42] كما قال -عزَّ من قائل-: (قُلْ لَا أَمْلِكُ لِنَفْسِي ضَرًّا وَلَا نَفْعًا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ) [43] يعني لا يملك الإنسان لنفسه دفع ضر، أو جلب نفع إلا بمشيئة الله- سبحانه وتعالى- .[44]وقال رسول الله لابن عباس كلمات عظيمات القدر ليثبت بها عقيدته في القدر والإيمان به كل من عند الله الحي القيوم: (يا غلام احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده تجاهك، وإذا سألت فاسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله، واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك بشيء قد كتبه الله لك، وإن اجتمعوا على أن يضروك بشيء لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك، رفعت الأقلام وجفت الصحف). [45] يعني إنما يصيب العبد في دنياه أو ينفعه فكله مقدر عليه، ولا يصيب العبد إلا ما كتب له من مقادير ذلك في الكتاب السابق ولو اجتهد على ذلك الخلق كلهم جميعاً؛ لأن الله وحده هو الضار النافع المعطي المانع، فأوجب ذلك للعبد توحيد ربه عز وجل وإفراده بالطاعة، وحفظ حدوده، فإن المعبود إنما يقصد بعبادته جلب المنافع، ودفع المضار [46] وبهذه الكلمات يمكن للمسلم بل وللمرأة المسلمة منهاجا للحياة تسير عليه، وبه تنعم بحياة كلها رضا وقبول، وانقياد واستسلام لربها المعبود، وعليه، فإن الله تبارك وتعالى جعل الإيمان بالقضاء والقدر سر بقاء هذه الأمة الخاتمة، وأساس وجودها حين حبب إلى قلوبها الإيمان وزين فيها، وكره إليها الفسوق والعصيان، حتى صارت عقيدة المسلمين ذلك الدرع الواقي والحامي للأمة الإسلامية والمرأة المسلمة بالتحديد من كل سوء.

5-6 أهمية العقيدة في حياة المرأة المسلمة:

إن الإنسان في عقيدة الإسلام هو خليفة الله - سبحانه وتعالى- في الأرض؛ ليعمرها ويقيم الحياة الإنسانية على أرجائها، قال عز من قائل: "وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ " [47] فالإنسان ذكر أو أنثى هو سيد هذه الأرض، يستمد سيادته من ربّه الذي منحه هذه السيادة، وهو مؤهل لهذه السيادة بالعقل الذي منحه الله - تعالى- إياه، والكون بجميع أجرامه وقواه وقوانينه هو مصنوع لخدمة هذا الإنسان مهيأ لمنفعته.

فما على الإنسان إلا أن يعمل عقله ويشحذ تفكيره للتوصل إلى الطريقة التي يستخدم بها هذا الكون لمنفعته، واستطاعت العقيدة الإسلامية أن تجعل الطبيعة خادما مطيعا، بدلاً من أن تجعلها إلها يعبد، فأنقذت الإنسان من الخرافة والذعر، والرهبة من قوى الطبيعة، والحياة في نظر العقيدة الإسلامية طريق إلى الحياة الأبدية والبقاء السرمدي الخالد الذي ينشده الإنسان؛ لذا فقد حملت العقيدة الإسلامية الإنسان على العمل الصالح، والانتفاع من هذا الكون على الوجه المشروع، والارتقاء إلى قمة السعادة، والسير في طريق الإيجابية.[48] فللعقيدة الإسلامية أهمية بالغة في حياة المرأة المسلمة؛ فهي

دائما في حاجة إلى الإيمان الصحيح، والاعتقاد الجازم فهي ضرورة من ضرورات حياتها، وحاجة من حاجات نفسها، فلا غنى لها من الإيمان بربها - جلّ وعلا-، وعن عبادته بحال من الأحوال، ومن هنا لم تخلُ أمة وجدت على وجه الأرض من عقيدة ودين، لقد كان من هدي الإسلام عنايته بالجوانب الفكرية للإنسان المسلم وبنائها على الحق الذي لا شك فيه وتميز هذه الأفكار والمعتقدات والمبادئ التي دعا إليها الإسلام بالوضوح والواقعية، والقدرة على تحقيقها في أرض الواقع، وكذلك انسجامها مع الطبيعة البشرية، كذلك اعتنت الشريعة الإسلامية ببيان عقيدة التوحيد، وضرورة صيانة الاعتقاد من كل ألوان الزيغ والضلال؛ ولذلك تحدث القران بكل صراحة ووضوح عن مسائل الاعتقاد وجلها لكل مسلم ومسلمة؛ حتى يكون علي بينة من أمره؛ لأن في ذلك صلاح حاله في الدنيا والآخرة، وتحريرا لعقل المسلم، فجعله يطلع على الحق بكل شفافية وبيان لا يحتاج معها إلى وسيط يفك له غموض ما أبهم .[49] إن صيانة الاعتقاد من أهم قضايا الأمن الفكري، بل هي الأس الأصيل للأمن كله بجميع أنواعه من فتن وضلالات الغزو الفكري. إن قضية العقيدة هي القضية الكبرى، وهي القاعدة الأساسية لهذا الدين؛ فالعقيدة هي المدخل للإسلام، وهي محوره والروح التي تسري فيه.

7-1 طرق تحصين عقيدة المرأة المسلمة ضد الغزو الفكري

من التتبع والاستقراء لأدلة الكتاب العزيز، وما جاء في بيان السنة المطهرة التي وردت حول هذا الموضوع، خرجنا بهذه المعالجات الفكرية والعقدية العملية التي هي كفيلة بذلك بإذن الله - تعالى – إذا روعيت عبر تصميم مناهجنا التربوية، وبرامجنا الإعلامية، وعمل المعلمين، والدعاة، والمربين، وكما يأتي:

7-2 الالتزام بالأخلاق الفاضلة في تقوية عقيدة المرأة المسلمة وبنائها:

إن أهمية الأخلاق في المجتمع المسلم تعود إلى عظم أثرها في المجتمع المسلم، لذلك ورد الإيضاح والتفصيل لها في كثير من آيات الكتاب المبين، وحديث النبي - صلى الله عليه وآله وسلم- أمر مهم جدا لا يستغني عنه المسلم أو المسلمة، فهي تشبه أمورًا؛ كما أن العقيدة الصحيحة باعثة على الخلق الكريم، فإن الأخلاق الفاضلة والتعامل بها بين أفراد المؤمنين سبب لتلاحمهم وترابطهم على أساس العقيدة فيه، وقد أشار الله - تعالى- إلى ذلك بقوله: "فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ" [50] وبهذا يتبين الأثر الوثيق بين المعتقد والأخلاق في المجتمع المسلم، ونظام الأخلاق في الإسلام يشمل أمورًا حثّ الشارع على فعلها والتحلي بها، وقربهم من الله، لما لها من الأثر في صلاح المجتمع والأفراد.[51] ومن هذه الآداب الصدق في الحديث والمعاملة، والعدل في الحكم والعلاقات، والأمانة في جميع الأمور، والوفاء بالعهد

والعقود، والحياء، والحلم، والأناة، والرفق، والتعاون على البر والتقوى، والتوادّ والتراحم والتعاطف، والصبر والكرم، والشجاعة. إن بناء المرأة المسلمة على قاعدة الإسلام العظيمة في الأخلاق والسلوك هو صمام لأمن المجتمع وسعادته واستقراره، فإنَّ الجهل بآداب الإسلام وعدم الالتزام بها أول ما يؤدي إليه إهدار حقوق الآخرين وإيذائهم؛ وزرع العداوة والبغضاء بينهم، خاصة نحن في زمان عمت فيه أخلاق الغزو الفكري من خلال وسائله المتطورة، وطرحه الجريء، فلا بد من إعادة بناء المرأة المسلمة على أخلاق الإسلام الرفيعة بصورة جادة وقوية، فالتربية الخلقية هي التي تسلح المرأة المسلمة بالإرادة والصبر والشجاعة على مواجهة مشكلات الحياة بعزيمة وثبات، وتحفظها من الطيش والانحرافات الخلقية والاجتماعية. [52]

والأخلاق الحسنة من عوامل النهوض والاستقرار في المجتمعات، لذلك أرسى الإسلام قواعدها وتمم مكارمها، وقد امتدح الله نبيه فقال - تعالى-: "وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ". [53]

ولقد عد علماء التربية المسلمون الأخلاق الفاضلة أساسا لنجاح المسلم والتعلم على السواء، فكل تربية لا تؤسس على الخلق الكامل تعد تربية فاشلة. [54]

وحتى المربين الغربيين اهتموا بالبناء الأخلاقي، ورأوا أن النقص الخلقي قد يكون أفدح من النقص العلمي، وأن الهدف من التعليم هو بناء الأخلاق. [55]

3-7 الاهتمام بالبناء العقدي للمرأة المسلمة:

مما لا شك فيه أن المرأة المسلمة تحتاج إلى طاقة إيمانية تدفعها وتغذيها، والقرآن وضع منهاجا يقوم على الإيمان الذي لا يتحقق حتى يصبح سلوكا واقعيا في الحياة، يربي العقل وذلك من خلال اطلاعه على أسرار الكون والتفكر في مخلوقاته، مما يكسبها مناعة ضد الأفكار والعقائد المنحرفة . [56]

فالعقيدة هي جوهر الخلاف بين أمة الإسلام وغيرها من الأمم، وهي مفترق الطرق، بل هي قطب الرحى الذي تدور حوله سائر الأفعال والأقوال والتصرفات، كما قال سبحانه "إِنَّ الدِّينَ عِندَ اللهِ الإِسْلاَمُ".[57]، وقال: "وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إلا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لا إِلَهَ إلا أَنَا فَاعْبُدُونِ" [58]

والعقيدة الإسلامية عقيدة متميزة عن غيرها، وما من شك أن الإيمان هو مصدر الهداية العقائدية والفكرية والسلوكية للمرأة المسلمة في حياتها العملية، وقد أشار إلى هذا المضمون قوله - تعالى-: "اللّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُواْ يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ وَالَّذِينَ كَفَرُواْ أَوْلِيَآؤُهُمُ الطَّاغُوتُ يُخْرِجُونَهُم مِّنَ النُّورِ إِلَى الظُّلُمَاتِ أُوْلَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ". [59]

وقد امتدح القرآن في الشباب إيمانهم، وأكد أنه سبب هدايتهم: "نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ نَبَأَهُم بِالْحَقِّ إِنَّهُمْ فِتْيَةٌ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ وَزِدْنَاهُمْ هُدًى" . [60]

فللإيمان دورٌ كبيرٌ في توسيع مدارك المرأة المسلمة؛ ذلك أنه يربي عقلها على صحة الاعتقاد، بأن يجعلها واسعة النظر، محبةً للاطلاع على أسرار الكون، مدركةً الأشياء بحقائقها الجلية، وهذا ما لا يتوافر في الديانات الأخرى، المنافية لعقيدة التوحيد والتي تجعل من الإنسان قاصرا عن إدراك الحقائق وتعقلها. كما أنها تكسبها مناعة ضد الأفكار والعقائد المنحرفة بما تمدها من عقيدة صحيحة، وفكر سليم، وتصور كامل بجوانب الحياة كلها.[61] وفي ضوء ما سبق ينبغي التركيز على غرس هذه الأصول في نفس المرأة المسلمة، وذلك عن طريق الجمع بين الأدلة العقلية والنقلية، وبيان وجوه الإعجاز العلمي والتشريعي في الكتاب والسنة.

4-7 التأكيد على قيمة الاقتداء والتأسي:

يأتي الاقتداء كقيمة مضادة للتقليد، والفرق بينهما جوهري؛ إذ يقتدي الإنسان بغيره عن وعي، أما يقلده شعوريا، أو لا شعوريا بدافع التعلم أو التهكم أو لمجرد المحاكاة. ولقد رفض الإسلام التبعية الفكرية والتقليد الأعمى عندما أمرنا بالنظرة واستعمال العقل فيما بين أيدينا من ظواهر الكون، وينهانا في الوقت نفسه عن التقليد الذي هو تعطيل للعقل عن أداء دوره في الوجود. [62]

لذا عاب القرآن على الذين يعطلون عقولهم، ويقلدون غيرهم بعد أن استبان لهم الحق؛ حيث قال: "وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللهُ قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ شَيْئاً وَلاَ يَهْتَدُونَ" .[63] وفيه خروج عن النهج السليم في إعمال العقل والاستدلال على القضايا، فنتيجة التبعية للآخرين هو أن للنفس وتعطل للعقل، فعقيدتنا الإسلامية ترفض أن تكون المرأة المسلمة تابعة ومقلدة للمرأة الغربية في فكرها وعقيدتها وأخلاقيتها، ومنادية بفكرة المساواة مع الرجل في جميع الحقوق؛ لأن في ذلك هدم العقيدة بعينها، وإن تقليد المرأة المسلمة في مثل هذه الأشياء يعني تنازلها عن عقيدتها وذوبانها في عقيدة أعداء الإسلام [64]. فالغزو الفكري عندما يريد أن يغير الإسلام ثم القضاء عليه، لا بد أن يكون هدفه الأول هو المرأة؛ لأنها الأساس في بناء وتكوين الأسرة والمجتمع. فالواجب على المرأة المسلمة عدم التقليد، والاتباع لأساليب الغزو الفكري الموجه نحوها. [65]

وكذلك جاء التوجيه النبوي محذرا المسلمين من تقليد غيرهم، وعدم التشبه بهم في بعض العادات التي ما أنزل الله بها من سلطان، فقال - صلى الله عليه وآله وسلم-: (ليس منا من تشبه بغيرنا، لا تتشبهوا باليهود ولا بالنصارى، فإن تسليم اليهود الإشارة بالأصابع والنصارى الإشارة بالكف). [66] وبناءً عليه، ينبغي توعية المرأة المسلمة بأخطار التقليد الأعمى وبيان عيوبه، وآثاره السلبية، وفي المقابل التأكيد على الاقتداء بالنماذج السلوكية السوية، وترسيخ مفهوم الاتباع

المحمود كما قال - تعالى-: "قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ" [67]، وأن يتخذوا من الرسول قدوة، واتباع ما جاء في كتاب الله وسنته حيث قال تعالى: "لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ".[68] ومن هنا فالمسلمة مطالبة بأن تحسن اختيار الخليلات والبيئات التي لا تزيدها إلا إيمانا وصلاحا وتقوى وتبصرة، وأن تعرض عن رفيقات السوء من شياطين الإنس، وعن مجالس الفحش والمعصية التي تظلم فيها النفس ويصدأ القلب. فالواجب على المرأة المسلمة أن لا يتحول اهتمامها عن صحبة الخير إلى مظاهر الحياة التي يستمتع بها أصحاب الزينة والملذات، فزينة الحياة لا ترتفع إلى ذلك الأفق الغالي الذي يتطلع إليه من يدعون ربهم بالغداة والعشي، يريدون وجهه طاعة واستسلام وعبودية حقة. [69]

5-7 مراقبة وسائل الإعلام:

إن وسائل الإعلام في العالم معادية للإسلام، وتعمل على تقويض أركانه وهدم بنيانه، عن طريق إفساد عقيدة المرأة المسلمة وأخلاقها، وقد أشار القرآن إلى هذا السلوك من قبل؛ حيث يقول تعالى: "وَلاَيَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّىَ يَرُدُّوكُمْ عَن دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُواْ". [70] فأعداء الإسلام يستخدمون كل التقنيات الحديثة المتاحة لتحقيق أغراضهم الخبيثة، حتى استطاعوا أن يغزوا المسلمين في عقر دارهم، ويلهونهم عن عبادتهم وواجباتهم، حتى سرقوا عقولهم وأفكارهم.

ومما لا شك فيه أن الإعلام أكبر عامل في احتضان كل ما قدمه الغزو الفكري من محاور لمحاربة المرأة المسلمة، وإضعاف عقيدتها من خلال كل وسائله مثل (الصحافة ـ الإذاعة ـ التلفزيون ـ السينما ـ الفيديو والإنترنت) وغيرها من الوسائل المختلفة؛ إذ إن للإعلام الأثر الأكبر في صناعة الآراء، وتكييف العقول، وتوجيه الرأي العام، لا سيما إذا كانت هذه العقول فارغة لم تملأ، ولم تحصن بما أنزله الله - تعالى- على رسوله المصطفى - صلوات الله عليه وسلامه- .[71] إن على الإعلام بكل مستوياته مسئولية كبيرة في تحصين عقيدة المرأة ضد الغزو الفكري، وذلك عن طريق الدور الذي تمارسه الوسائل الإعلامية، وهو الدور الإسلامي؛ حيث إن الإعلام الإسلامي هو (ذلك الجهد القولي والعملي الذي يستهدف تبيان الإسلام، وشرح مبادئه ونظمه وتوضيح مزاياه، بمختلف الوسائل والأساليب الإعلامية المختلفة). [72]

ومن هنا ندرك أن الإعلام هو ركيزة أساسية من ركائز أية عقيدة، أو فكر ويحفظ لكل منهما عقيدتها وهويتها، لهذا فإن دور الإعلام في الأمن العقلي يكمن في إيجاد أمثل الطرق لوصف الإسلام الصحيح، عقيدة، وفكرا، ونظام حياة شامل.. الإسلام الصحيح الخالص من الشوائب الجاهلية والوثنية والسلبية في فترات تقصير بعض علماء المسلمين عن أداء رسالتهم. وكذلك إيجاد وعي إسلامي مستنير في نطاق الفرد والمجتمع والدولة، حتى يحس الكل بذاته ويدافع عن وجوده .[73].

إن مسؤولية الإعلام الإسلامي هي تدعيم العقيدة الإسلامية، وتدعيم الأخلاق التي أرستها هذه العقيدة؛ حتى تكون حصنا للمسلمة من هجمات الغزو الفكري، ثم إن على المؤسسات الاجتماعية الأخرى المسهمة في تحصين كل ما يخصها،

كالأندية الاجتماعية ذات الأهداف المختلفة، والتي في مجملها يمكن أن تحقق جانب من ذلك التحصين، وعلى دور النشر والطباعة إيجاد الكتاب الإسلامي في كل جوانب الحياة، وكذلك إلزام المؤسسات الحكومية بالرقابة والمصادرة لكل ما يثبت أن فيه خطر على أمن المرأة المسلمة، كما أن على المجتمع المسلم استخدام جميع المنابر الفكرية؛ للدفاع عن الإسلام وعن مبادئه وغاياته، ونشر الدعوة الإسلامية والتصدي للهجمات الفكرية المعادية.

8- 1الخاتمة

الحمد لله الذي هدانا سواء السبيل، وجعل لنا التوفيق خير رفيق، آن لنا في نهاية المطاف أن نتوقف عند الخاتمة لمعرفة أهم النتائج التي توصلت إليها في بحثي .

1- يُعّد الغزو الفكري أكثر خطورةً وأعمق تأثيرا من الغزو العسكري.

2- إن أهم وسيلة لمحاربة الغزو الفكري وبناء قاعدة حضارية وفكرية صلبة خاصة بنا، ثم العمل على تحصين المرأة المسلمة بجميع الطرق الممكنة والمتاحة من التعليم والإعلام إلى المخيمات والحركات.

3- دور الإعلام الإسلامي ومسؤوليته في تدعيم العقيدة الإسلامية والأخلاق.

4- تحصين المرأة المسلمة وتنويرها بلأخطار المحيطة بها وأمتها، وفضح الحركات الهدامة، التي تتخذ من المصلحة الوطنية ودعوى التطور وسيلة للتغلغل في المجتمع.

5- أهمية دور التربية والتعليم بكل مؤسساتها ودوائرها.

8-2 التوصيات:

1- تقديم برامج إرشادية للمرأة تعمل على تأصيل الثقافة الإسلامية.

2- تطوير الإعلام الإسلامي الهادف بكل أنواعه المقروء والمسموع والمرئي.

3- وضع خطط علمية مدروسة من قبل التربية والتعليم.

4- إعداد قياديات نسوية من أجل نشر الثقافة الإسلامية، وأهمية وعي المرأة المسلمة بدورها الاستخلافي في عصر تحديات الغزو الفكري بجميع أساليبه وطرقه.

5- المحافظة على ما بقي من الموروثات الحضارية.

6- تشجيع المراكز البحثية والجامعات، بإقامة الملتقيات والندوات بصورة دورية، وتبادل الأفكار سعياً نحو بناء قاعدة ثقافية صلبة.

قائمة المصادر والمراجع :

[1] ابن منظور محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي ت 711هـ. لسان العرب، دار صادر بيروت. الطبعة الأولى، 123/15، والفيروز آبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، معجم القاموس المحيط، رتبه خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، بيروت، الطبقة الأولى، 1426 هـ - 2005 م ، 4/ 369.

[2] الزبيدي محمد مرتضى. تاج العروس من جواهر القاموس. مكتبة التجارة، بيروت، 161/39.

[3] الفراهيدي أحمد بن خليل، العين،358/5.

[4] ابن فارس أبي الحسين بن فارس. مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون. دار الكتب العلمية، بيروت،446/4.

[5] المصدر نفسه، 446/4.

[6] ابن منظور. لسان العرب،65/5، والفيروز آبادي. القاموس المحيط، 2/ 111.

[7] الفيومي أحمد بن محمد بن علي. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. المكتبة العلمية، بيروت، 182/2 .

[8] إبراهيم مصطفى وأحمد الزيات وحامد عبد القادر ومحمد النجار. القاموس العربي الشامل، 439، وإبراهيم مصطفى أحمد وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، إسطنبول- تركيا،698/2.

[9] علي محمود. الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام، 8-9.

[10] توفيق يوسف الواعي. الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية. دار الوفاء، المنصورة، 1408 هـ ، 68.

[11] الدكتور علي عبد الحليم محمود. الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام،9.

[12] ينظر:المصدر نفسه، 8.

[13] علي عبد الحليم محمود. الغزو الفكري والتيارات المعادية للإسلام،10.

[14] أنور الجندي. شبهات التغريب في الغزو الفكر الإسلامي، 18.

[15]إبراهيم النعمة. المسلمون أمام تحديات الغزو الفكري، 3 .

[16] ينظر : د . محمد عمارة، الغزو وهم أم حقيقة، بيروت، 1409 هـ ، 1989 م، 194 .

[17] الصغير أ . د . فالح بن محمد، المرأة المسلمة ومسؤولياتها في الواقع المعاصر، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، الرياض، الطبعة الثانية، 1428 هـ، 98 .

[18] ينظر : عمر عبيد حسنة. العولمة فرص وتحديات ، 40 .

[19] د. نهى قاطرجي، دور المرأة في تنشئة الأجيال، كلية الإمام الأوزاعي للدراسات الإسلامية، بيروت، 11.

[20] الزعبلاوي محمد السيد محمد. الأمومة في القرآن الكريم والسنة النبوية. دار ابن الحزم، الرياض، بيروت، الطبعة الاولى، 1998م،96 .

[21] عبد الرحمن حمادي. صورة المسلمين في السينما العالمية. مجلة البيان، العدد 171، الكويت، 1997 م، وسليم علي جواد، نحن والآخر، مجلة الراية، العدد 203، بيروت ، 1988 م .

[22] الحاكم، المستدرك على الصحيحين، 430/2، وقال عنه الحاكم صحيح الإسناد ولم يخرجاه.

[23] القشيري الإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج، ت 261 هـ، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1420 هـ -2000 م، كتاب اللباس والزينة، باب النساء الكاسيات العاريات المائلات المميلات، رقم الحديث 2128، ص 947 .

[24] سورة النور: الآية 31 .

[25] ابن منظور. لسان العرب، 3 / 297 والفيروز آبادي. معجم القاموس المحيط، 893.

[26] الطويل السيد رزق. العقيدة في الإسلام منهج حياة، 1981م ،45.

[27] ناصر العقل. مباحث في عقيدة أهل السُّنة والجماعة، الكويت، 67.

[28] ابن منظور، لسان العرب، 13 / 21، والزمخشري الأمام محمود بن عمر، ت 538، تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار المعرفة، بيروت، الطبعة الأولى، 1424 هـ – 2002 م، 1041، الفيروز آبادي، القاموس المحيط، 62، والباجوري الشيخ إبراهيم محمد، فتح المجيد في بيان تحفة المريد عن جوهرة التوحيد، 113.

[29] ابن أبي العز صدر الدين علي بن محمد الحنفي، ت 792 هـ. شرح الطحاوية في العقيدة السلفية، تحقيق أحمد علي. دار الحديث، القاهرة، 1425 هـ - 2005 م، 258.

[30] الغاوجي، أركان الإيمان، 13، وعلي الشربجي. الفضائل الأربعون المختارة في العقيدة والعبادة والأخلاق والسلوك الإنساني. دار المصطفى، دمشق، الطبعة الأولى، 1426 هـ – 2005 م، 14.

[31] سعيد حوّى. المستخلص في تزكية الأنفس. دار السلام القاهرة، الطبعة الحادية عشر، 1425هـ – 2005م، 264، والحربي علي ابن جابر، منهج الدعوة النبوية في المرحلة المكية، الزهراء للإعلام العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 140 هـ – 1986 م، 229.

[32] عبد الكريم زيدان. أصول الدعوة. مؤسسة الرسالة، الطبعة التاسعة، 1423هـ – 2002 م ،21 .

[33] الغزالي أبي حامد، قواعد العقائد، 50- 51 .

[34] عبد الباقي محمد فؤاد. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم. دار الحديث، القاهرة، 1422هـ - 2001م، 771 – 772 .

[35] ابن حجر العسقلاني. فتح الباري بشرح صحيح البخاري. دار الفكر، بيروت، 1411 هـ - 1990 م، 6 / 368، ومصطفى عاشور، عالم الملائكة وأسراره وخباياه، مكتبة القرآن للطبع والنشر، القاهرة، د . ت . ط .، 10، وعبد الكريم المدرس، نور الإسلام ، أشرف على طبعه محمد الملا أحمد الكزني، الدار العربية للطباعة، د . ت . ط ، 32.

[36] الشيباني، أحمد بن حنبل، ت 241 هـ، مسند أحمد، 6 / 441، والهيثمي، علي بن أبي بكر، ت 807 هـ. مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. دار الكتاب العربي، بيروت، 1407 هـ – 1986م، 1 / 58، قال الهيثمي: رواه البزار وقال إسناده حسن، ورواه أحمد والطبراني ورجاله ثقات.

[37] الأشعري علي بن إسماعيل بن أبي بشر، ت 324 هـ. الإبانة في أصول الديانة، تحقيق د. فوقية حسين محمود، دار الأنصار، القاهرة، الطبعة الأولى، 1397هـ ،71/1.

[38]سورة يونس: جزء من الآية 49 .

[39] البغدادي الإمام علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم. لباب التأويل في معاني التنزيل. مطبعة دار الكتب العربية الكبرى، مصر، أعادت طبعه بالأوفست، مكتبة المثنى ـ بغداد، 2 / 318 .

40] الترمذي عيسى محمد بن عيسى ابن سورة، سنن الترمذي، رقم الحديث 2516، ص 409، وقال عنه: هذا حسن صحيح .

[41] الشيباني أحمد بن حنبل ت 241 هـ، مسند أحمد، 6 / 441، والهيثمي علي بن أبي بكر، ت 807 هـ، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، 1 / 58، قال الهيثمي: رواه البزار وقال إسناده حسن ورواه أحمد والطبراني ورجاله ثقات.

[42] الأشعري علي بن إسماعيل بن أبي بشر، ت 324 هـ، الإبانة في أصول الديانة،76/1.

[43] سورة يونس: جزء من الآية 49 .

[44] البغدادي. لباب التأويل في معاني التنزيل، 2 / 318 .

[45] الترمذي عيسى محمد بن عيسى ابن سورة، سنن الترمذي، تحقيق إبراهيم عطوة عوض، دار إحياء التراث العربي رقم الحديث 2516، ص 409، وقال عنه: هذا حسن صحيح.

[46] جامع العلوم والحكم. أبو الفرج عبد الرحمن بن أحمد بن رجب الحنبلي، ت 750 هـ، 193 – 194. دار المعرفة، بيروت، الطبعة الأولى، 1408 هـ .

[47] سورة الأنعام: جزء من الآية 165.

[48] الخن مصطفى سعيد والدكتور محيي الدين ديب. العقيدة الإسلامية، أركانها ـ حقائقها ـ مفسداتها، دار ابن كثير، دمشق بيروت، الطبعة الخامسة، 1226هـ - 2005م، 600.

[49] الصالح محمد بن أحمد. الوصايا العشر كما جاءت في سورة الأنعام، مجلة البحوث الإسلامية- العدد44 ،1 / 2

[50] سورة آل عمران: الآية١٥٩.

[51] د، عبد الكريم زيدان، أصول الدعوة،78.

[52] تركي رابح، دراسات في التربية الإسلامية والشخصية الوطنية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1982م ،73.

[53] سورة القلم: الآية 4.

[54] الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، دار الفكر العربي، القاهرة،137.

[55] مقداد يالجن ، جوانب التربية الأساسية ، دار الهدى، الرياض،1986م،57.

[56] أبو دف والأغا ،التلوث الثقافي لدى الشباب في المجتمع الفلسطيني ودور التربية في مواجهته، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد التاسع، العدد الثاني، 58- 108.

[57] سورة آل عمران: الآية19.

[58] سورة الأنبياء: الآية 25.

[59] سورة البقرة: الآية 257

[60] سورة الكهف: الآية 13.

[61] عباس محجوب. مشاكل الشباب والحلول المقترحة والحل الإسلامي. كتاب الأمة، قطر،15/2.

[62] ابن حبنكة الميداني عبد الرحمن حسن. أجنحة المكر الثلاثة وخوافيها التبشير– الاستشراق– الاستعمار، دراسة وتحليل وتوجيه، دار العلم، دمشق، الطبعة الثامنة، فريدة ومنقحة، 1420هـ -2000م، 298.

[63] سنن الترمذي 4/ 159.

[64] سورة آل عمران: الآية 31.

[65]سورة الأحزاب: الآية 21.

[66] الترمذي عيسى محمد بن عيسى ابن سورة، ،4/ 159.

[67] سورة آل عمران: الآية31.

[68] سورة الأحزاب: الآية21.

[69] سيد قطب، في ظلال القران، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الشرعية الخامسة عشر، 1408 هـ، 2268/4.

[70] سورة البقرة: الآية 217.

[71]أحمد عمر، مقالة بعنوان إعلام العولمة وتأثيره على المستهلك، مجلة المستقبل العربي، العدد 256، الكويت، 2006 م ، 76.

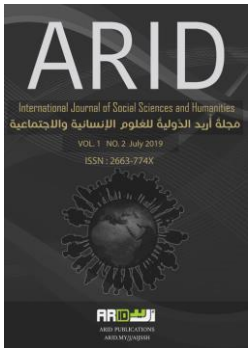
[72] الدعيج فهد عبد العزيز، الأمن والإعلام في الدولة الإسلامية ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض ،1406هـ ، 214.

[73] الندوة العالمية للشباب الإسلامي. الإعلام الإسلامي والعلاقات الإنسانية. أبحاث ووقائع اللقاء الثالث للندوة في 1390/10/23هـ، الرياض، الطبعة الثالثة، 638.

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2019 م

Singularity in Hadith, its sections، and its types amongst Hadith scholars

Bassem Ismail Elias
University of Mosul / Faculty of Islamic Sciences
Department of Hadith and Sciences / Graduate Studies

التفرد، أقسامه، وأنواعه عند علماء مصطلح الحديث

باسم إسماعيل إلياس

جامعة الموصل / كلية العلوم الإسلامية / قسم الحديث وعلومه

sa66lim@googlemail.com
arid.my/0003-3674

ARTICLE INFO
Article history:
Received 01/09/2018
Received in revised form 02/12/2018
Accepted 01/03/2019
Available online 15/07/2019

ABSTRACT

This research about isolation; its classes and sections used by hadeeth scholars. I compiled what had been dispersed in their inherited books; terms linguistically and customarily، thus its relations to "irregular" hadeeths. Then، I bring up the explanation about its sections from the viewpoint of its generality and relativity alongside with classifications and imagery. I also make an addition to its relativity - a section -. I comprehend in this research on the causes and factors of isolation، in which the old scholars narrated and did not. Upon this research، I relied on a sum of references and sources to the extent of Fifty books

الملخص

هذا البحث عن التفرد وأقسامه وأنواعه عند المحدثين، جمعت فيه ما تفرق في كتبهم، بينت فيها حَدَّ التفردِ في اللغة والاصطلاح، وتناولت علاقته بالشاذ من الحديث، وبينت أقسامه من حيث التفرد المطلق والنسبي بأنواعه وصوره، فأضفت إلى النسبي منها نوعا آخر، وتناولت أسباب التفرد التي جمعها من سبقني، وأضفت اليها أسبابا لم يتطرق إليها من قبل، معتمدا في ذلك على مصادر ومراجع عديدة جاوزت الخمسين.

مقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على صفوته من خلقه المصطفى الأمين وآله وصحبه أجمعين وبعد:

إن نقاد علم مصطلح الحديث، وعلماء علله، ومذ بدأوا مسيرتهم العلمية، أولوا مسألة التفرد أيما اهتمام، واعتنوا بهذه الحيثية، عناية بالغة ؛ ذاك أن التفرد يُعَدُّ من أهم الوسائل لكشف الأوهام والأخطاء التي قد يقع فيها اِلرواة، وهذا ملاحظٌ في كتبهم التي وصلتنا.

تعريف التفرد في اللغةً:

وردت لفظة التفرد في اللغة بعدة معانٍ، ومن ذلك أنَّ الشَّذْرَ يسمى الفَرْدُ، والفَريدُ، وتأتي لفظة الفردِ بمعنى: الفَذُّ، والفذُّ: أولُ سِهامِ الْمَيْسِرِ، وتأتي أيضاً بمعنى الوتر،[1] وتأتي بمعنى: الخَسَا، وَهِي الْمخاسي، جُمِعَ على غير قِيَاسٍ، وتَخاسى الرّجلَانِ: تلاعَبا بالزَّوج والفرد؛[2] لكن الناظر إلى تعدد معانيها يجدها قريبة من بعضها البعض، ولذلك قال ابن فارس حين أتى عليها: (فَرَدَ) الْفَاءُ وَالرَّاءُ وَالدَّالُ أَصْلٌ صَحِيحٌ يَدُلُّ عَلَى وُحْدَةٍ،[3] فالفرد مصدر يدل على الوحدة وعدم النظير أو القرين.

قال الخليل: الفَرْدُ ما كانَ وحدَه، يقال: فَرَدَ يَفرُدُ، وانفَرَد انفِراداً. وأفرَدْتُه: جَعَلْتُه واحداً،[4] وقال ابن منظور: الْفَرْدُ الَّذِي لَا نَظِيرَ لَهُ، وَالْجَمْعُ أَفراد،[5] قال تعالى: {وَنَرِثُهُ مَا يَقُولُ وَيَأْتِينَا فَرْداً}[6] وقال سبحانه: {وَزَكَرِيَّا إِذْ نَادَى رَبَّهُ رَبِّ لَا تَذَرْنِي فَرْدًا وَأَنْتَ خَيْرُ الْوَارِثِينَ}،[7] وقال الجوهري: الفَرْدُ: الوِتْرُ، والجمع أفْرادٌ وفُرادى على غير قياس،[8] كلُّه بمعنى مُنفرِدٍ، ومنه قوله تعالى: {وَلَقَدْ جِئْتُمُونَا فُرَادَى كَمَا خَلَقْنَاكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ.....}[9]

تعريف التفرد في الاصطلاح:

اختلفت ألفاظ علماء الحديث في تسميته، الأمر الذي انعكس على صعوبة الوقوف على حَدٍ له في كتبهم؛ لكن الراجح أن مرادهم بتلك الألفاظ والمقصود منها هو معنى التفرد الذي نحن بصدده، وهو الذي رجَّحه ابن حجر - رحمه الله - في النزهة، فقال: الغَريبَ والفَرْدَ مترادفان لغةً واصطلاحاً،[10] ومن تلك التسميات، أنهم يطلقون عليه الغريب، وبعضهم يقول: الْغَرِيبُ مِنَ الْحَدِيثِ عَلَى وِزَانِ الْغَرِيبِ مِنَ النَّاسِ، فَكَمَا أَنَّ غُرْبَةَ الْإِنْسَانِ فِي الْبَلَدِ تَكُونُ حَقِيقَةً بِحَيْثُ لَا يَعْرِفُهُ فِيهَا أَحَدٌ بِالْكُلِّيَّةِ، وَتَكُونُ إِضَافِيَّةً بِأَنْ يَعْرِفَهُ الْبَعْضُ دُونَ الْبَعْضِ، ثُمَّ قَدْ يَتَفَاوَتُ مَعْرِفَةُ الْأَقَلِّ مِنْهُمْ تَارَةً وَالْأَكْثَرِ أُخْرَى، وَقَدْ يَسْتَوِيَانِ، وَكَذَا الْحَدِيثُ.[11]

وقال ابن حجر: ثُمَّ الْغَرَابَةُ: إِمَّا أَنْ تَكُونَ فِي أَصْلِ السَّنَدِ، أَوْ لَا، فالأول: الفرد المطلق، والثاني: الفرد النسبي،[12] ونجد هذا واضحا عند ابن منده رحمه الله، وذلك حينما يتكلم عن انفرادات الزهري وقتادة وأشباههما، كما بينه الحافظ العراقي في الفيته فقال:

وَمَا بِهِ مُطْلَقاً الرَّاوِي انْفَرَدْ *** فَهْوَ الْغَرِيْبُ وَابْنُ مَنْدَةَ فَحَدْ[13]

قال السخاوي في شرحه على الألفية: وروينا عن أبي عبدالله بن منده قال: الغريب من الحديث كحديث الزهري وقتادة وأشباههما من الأئمة ممن يجمع حديثهم.[14]

وكذلك الحال في قولهم: تفرد به فلان، أو هذا حديث لا يعرف إلاّ من هذا الوجه، أو لا نعلمه يروى عن فلان إلاّ من حديث فلان، فهذه كلها ألفاظٌ تصب في المعنى نفسه.

وقد عبَّرَ المحدثون القدامى عن التفرد بألفاظ ومعانٍ من غير أن يضعوا له حدا، وليس ذلك في كتبهم، وإنما يذكرونه في معرض كلامهم عن علل الحديث، أو عن الرجال والمشيخات، بالإضافة إلى تناول بعض جوانبه في بعض أبحاث مصطلح الحديث وعلومه، وقد ذكر بعض الباحثين ثلاثة أسباب لذلك، ملخصها:

1- وضوح هذه المفاهيم في أذهان تلك الطبقة من العلماء والمحدثين، فلم يحتاجوا أن يبينوا تلك المصطلحات ولا مرادهم من تلك الاطلاقات؛ لأنها كانت من بديهيات ذلك العصر ومسلماته، ومن المعارف والثقافة الشائعة بين طلبة العلم، لا سيما أنهم كانوا في أوج عصر الرواية والدراية.
2- في ذلك العصر لم تكن مسألة الحدود المنطقية، والتعاريف الجامعة المانعة، وما يتفرع عنها من التعريف بالجنس والرسم والوصف، وغير ذلك قد ظهرت، والتي هي بالأصل وافدة على العلوم الشرعية، طارئة عليها ومتولدة من علم المنطق، قال الأمير الصنعاني: وذكر الحدود المحققة أمر أجنبي عن هذا الفن فلا حاجة إلى التطويل فيه.[15]
3- أن المصطلحات في كل العلوم حتى تنضج وتستقر لا بُدَّ لها أن تمر بمراحل، وشروط معينة، فتبدأ على شكل اطلاقات وأوصاف تجري من السابقين، ثم مع مرور الزمن يرتقي هذا الاصطلاح حتى يستقر عند المتأخرين واضحا دقيقا لا لبس فيه، ولا غموض. [16]

وكذلك كان الحال مع من أتى من بعدهم، فإنهم لم يتفقوا على حدٍّ واضحٍ بحيث يكون جامعا مانعا لمصطلح التفرد – سيأتي بعض ذلك عند التفرد النسبي –؛ ولذلك بقي تعريف التفرد في مصطلح الحديث غير مستقرٍ على معنى جامع مانع له، بل كُلٌ أدلى

فيه بدلوه، وربما خلطوه مع غيره، لشدة إمكانية تحوله إلى المنكر أو الشاذ؛ ومن أحسن من لخص َحدَّهُ هو الحافظ العراقي في ألفيته، بالرغم من أن كلامه مُشْعِرٌ بأن للفرد المطلق والشاذَ حكما واحدا، فقال:

الْفَرْدُ قِسْـمَانِ فَفَـرْدٌ مُطْلَـقًا *** وَحُكْمُهُ عِنْدَ الشُّذُوذِ سَـــبَقَا

وَالْفَرْدُ بِالنِّسْـــبَةِ مَا قَـيّدْتَهُ *** بِثِقَــةٍ أَوْ بَلَــدٍ ذَكَرْتَـــهُ

أَوْ عَنْ فُلَانٍ نَحْوُ قَوْلِ الْقَائِلْ *** لَمْ يَرْوِهِ عَنْ بَكْرٍ الَّا وَائِـــلْ

لَـــمْ يَـرْوِهِ ثِقَــةٌ إِلَّا ضَـمْرَهْ *** لَمْ يَرْوِ هَذَا غَيْرُ أَهْلِ البصرة

فَإِنْ يُرِيدُوا وَاحِدًا مِنْ أَهْلِـهَا *** تَجَوُّزًا فَاجْعَلْهُ مِنْ أَوَّلِـــــهَا

وَلَيْــسَ فِي أَفْرَادِهِ النِّسْـــبِيَّهْ *** ضَعْفٌ لَهَا مِنْ هَذِهِ الْحَيْثِيَّــهْ

لَــكِنْ إِذَا قَــيَّدَ ذَاكَ بِالثِّقَـــهْ *** فَحُكْمُهُ يَقْرُبُ مِمَّا أَطْلَقَـــــهْ [17]

وأما عمر بن محمد البيقوني فقد قال:

والفَــردُ مَا قَيّدْتَـهُ بِثِقَـــةِ *** أَوْ جَمْعٍ أَوْ قَصْرٍ عَلَى روايةِ [18]

وسنأتي على معرفة قسمي التفرد المطلق والنسبي، وما يتعلق به كالشذوذ والتفرد الذي أشار إليه العراقي رحمه الله حين قال: وَحُكْمُهُ عِنْدَ الشُّذُوذِ سَـــبَقَا.

التفرد والشذوذ:

الشاذ في اللغة هو: الْمُنْفَرد أَو الْخَارج عَن الْجَمَاعَة وَمَا خَالف الْقَاعِدَة أَو الْقيَاس،[19] فكل من انفرد عن الجمهور فهو الشاذ، والفعل منه شَذّ يشِذُّ شُذوذا،[20] ومن لطائف هذا الفعل أن فيه شذوذاً في المعنى وفي المبنى، لأن أصله من الأفعال المضعفة التي تماثلت عينه ولامه، فأصله شَذَذَ على وزن فَعَلَ، فأدغمت عينه في لامه فصار شَذَّ، والمضعف الذي على وزن فَعَلَ إما أن يكون لازما فلا يحتاج مفعولاً، أو متعديا فلا يتم المعنى إلا بالمفعول، فإن كان لازما جاء مضارعه على وزن يَفْعِلُ، مثل: زَلَّ يَزِلُّ، رَنَّ يَرِنُّ، حنَّ يَحِنُّ.. إلخ، وإن كان متعديا فإن القياس في المضارع أن تكون عينه مضمومة على وزن يَفْعُلُ، مثل: مَدَّهُ يَمُدُّهُ، ضَرَّهُ يَضُرُّهُ، شَدَّهُ يَشُدُّهُ.. إلخ، فهذا هو القياس؛ لكن أحيانًا قد يأتي الفعل فيُسمَعُ منه القياس ويسمع منه الشذوذ، ومنه الفعلُ

شَذَّ فهو لازم، ومضارعه على القياس يجب أن يكون يَشِذُّ، وقد سُمِعَ فيه يَشُذُّ شُذوذًا، على غير القياس، فيقال: شَذَّ، يَشُذُّ، بِالضَّمِّ، على الشُّذوذِ والنُّدْرَة، وشَذَّ يَشِذُّ، بِالْكَسْرِ على القياسِ،[21] فتحقق بذلك معنى اللفظ في معناه ومبناه.

والشاذ في اصطلاح المحدثين له ثلاثة تعريفات، قال الحافظ العراقي:

وَذُو الشُّذُوذِ : مَا يُخَالِفُ الثِّقَــهْ *** فِيهِ المَلاَ فَالشَّافِعِيُّ حقَّقَـــــهْ

وهذا هو التعريف الأول: أن يخالف الثقة الملأ من الثقات، فشرطَ أن يكون المنفردُ ثقة، وشرطَ أن يخالف الملأ من الثقات،[22] وهذا تعريف الشافعي رحمه الله، وهو الراجح من بين التعاريف؛ إلا أن في اشتراطه أن يخالف الملأ نظر: لأنه حتى وإن خالف واحداً أوثق منه فهو الشاذ، ثم قال الحافظ العراقي:

والحَاكِمُ الخِلاَفَ فِيهِ ما اشْتَرَطْ *** وَلِلْخَلِيلِيْ مُفْرَدُ الرَّاوي فَقَطْ

وهنا أتى على التعريف الثاني والثالث.

وأما الثاني فقوله: والحَاكِمُ الخِلاَفَ فِيهِ ما اشْتَرَطْ؛ لأن الحاكم لم يجعل للمخالفة اعتبارا، وإنما جعل كل تفرد يحصل من الثقة يُحكم عليه بالشذوذ، يعني لو انفرد ثقة من الثقات بحديث لم يخالفه فيه أحد من الثقات، ولم يتابع عليه فمثل هذا التفرد بحسب تعريف الحاكم يُحكم عليه بالشذوذ.

وأما التعريف الثالث فهو أن أبا يعلى الخليلي جعل الشذوذ في كلِّ راوٍ ينفرد برواية سواءً كان ثقة أم لم يكن، وسواءً خالف أم لم يخالف،[23] وهذان المذهبان اللذان ذهب إليهما الحاكم وأبو يعلى الخليلي ضعيفان؛ لأنهما قد توسعا فيه توسعًا غير مُرْضٍ؛ ولهذا ردهما ابن الصلاح، قال العراقي:

وَرَدَّ مَا قَالاَ بِفَــرْدِ الثِّقَـــــةِ *** كالنَّهْي عَنْ بَيْعِ الوَلاَ وَالهِبَةِ

وسبب ردِّ ابنِ الصلاح قولهما، أنه لو لم يرده لَصَارَ عندنا أحاديثٌ صحيحة شاذة، والشذوذ لا يجتمع مع الصحة؛ لأنه من أقسام الضعيف، قال العراقي:

وَأَهْلُ هَذَا الشَّأْنِ قَسَّمُوا السُّنَنْ *** إلى صَحِيْحٍ وَضَعِيْفٍ وَحَسَنْ

فَالأَوَّلُ الْمُتَّصِـــلُ الإسْنَـــادِ *** بِنَقْلِ عَدْلٍ ضَـــابِطِ الْفُـــوَّادِ

عَنْ مِثْلِهِ مِنْ غَيْرِ مَا شُـــذُوْذِ *** وَعِلَّـــةٍ قَادِحَـــةٍ فَتُـــــوْذِي[24]

ولمعرفة الضابط في تعريف الشاذ نلاحظ ما يلي:

1- إذا كان الراوي ثقة وخالف في حديثه الذي تفرد به الثقات فحديثه هذا شاذٌ.

2- إذا كان الراوي ثقة ولم يخالف في حديثه الذي تفرد به الثقات ننظر إلى حفظه وإتقانه، فإن كان حافظا متقنا فهو الصحيح، وإن خفَّ حفظه، فهو الحسن، وإن كان سيء الحفظ فيرد إلى الشاذ أيضاً ويكون من أقسام الضعيف.

وإلى هذا أشار العراقي بقوله:

واخْتَارَ فِيْمَا لَمْ يُخَالِفْ أنَّ مَنْ *** يَقْرُبُ مِنْ ضَبْطٍ فَفَرْدُهُ حَسَنْ

أوْ بَلَغَ الضَّبْطَ فَصَحِّحْ أَوْ بَعُدْ *** عَنْهُ فَمِمَّا شَذَّ فَاطْرَحْـهُ وَرُدْ[25]

ومن هنا نستطيع أن نقول: إنَّ التفرد والشذوذ بينهما عموم وخصوص، فالتفرد شرط لازم في الشذوذ، وليس هو الشذوذ.

الفرد المطلق:

هو: أَنْ يَنْفَرِدَ الرَّاوِي الْوَاحِدُ عَنْ كُلِّ أَحَدٍ مِنَ الثِّقَاتِ وَغَيْرِهِمْ،[26] وحول هذا المعنى دندنة أكثر المحدثين في الفرد المطلق، وهو الذي اختاره أبو شهبة في الوسيط،[27] قال ابن الملقن: والفرد: وهو ما تفرد به واحد عن جميع الرواة،[28] وقال السيوطي في التدريب: الْفَرْدُ قِسْمَانِ: أَحَدُهُمَا فَرْدٌ مُطْلَقٌ، تَفَرَّدَ بِهِ وَاحِدٌ، عَنْ جَمِيعِ الرُّوَاةِ،[29] وقد قال الشَّافِعِيُّ في معرض حديثه عن الشاذ: لَيْسَ الشاذ من الحَدِيث أَن يروي الثِّقَة مَا لا يروي غَيره إِنَّمَا الشاذ أَن يروي الثِّقَة حَدِيثا يُخَالف مَا روى النَّاس،[30] قَالَ الْحَافِظُ أَبُو يَعْلَى الْخَلِيلِيُّ: وَالَّذِي عَلَيْهِ حُفَّاظُ الْحَدِيثِ أَنَّ الشَّاذَّ مَا لَيْسَ لَهُ إِلَّا إِسْنَادٌ وَاحِدٌ يَشِذُّ بِهِ ثِقَةٌ أَوْ غَيْرُهُ، فَمَا كَانَ مِنْهُ عَنْ غَيْرِ ثِقَةٍ فَمَتْرُوكٌ، لَا يُقْبَلُ، وَمَا كَانَ عَنْ ثِقَةٍ تُوُقِّفَ فِيهِ وَلَا يُحْتَجُّ بِهِ، فَجَعَلَ الشَّاذَّ مُطْلَقَ التَّفَرُّدِ،[31] وهذا قولٌ عسر لا يستقيم، أما الحافظ ابن حجر العسقلاني فقد قسم الفرد المطلق إلى قسمين، فقال: الفرد المطلق ينقسم إلى نوعين: أحدهما: تفرد شخص من الرواة بالحديث، والثاني: تفرد أهل البلد بالحديث دون غيرهم، ثم قسم الأول إلى نوعين: أحدهما: يفيد كون المنفرد ثقة، والثاني لا يفيد. [32]

وأما جمال الدين القاسمي، فقد جعل للمطلق أربعة أحوالٍ:

الأول: حالٌ يكونُ مخالفًا لروايةِ مَنْ هوَ أحفظُ منهُ، فهذا ضعيفٌ، ويسمى شاذًّا، ومنكرا.

الثاني: حالٌ لا يكونُ مخالفًا، ويكونُ هذا الراوي حافظًا، ضابطًا، متقنًا، فيكونُ صحيحًا.

الثالث: حالٌ يكونُ قاصرًا عن هذا؛ ولكنهُ قريبٌ مِنْ درجتهِ فيكونُ حديثهُ حسنًا.

الرابع: حالٌ يكونُ بعيدًا عن حالهِ فيكونُ شاذًّا منكرًا مردوداً.

فَتَحَصَّلَ أنَّ الفردَ المذكورَ قسمان: مقبولٌ، ومردودٌ، والمقبولُ ضربانِ: فردٌ لا يُخالفُ، وراويهِ كاملُ الأهليةِ، وفردٌ هوَ قريبٌ منهُ، والمردودُ أيضاً ضربانِ: فردٌ مُخالِفٌ للأحفظِ، وفردٌ ليسَ في راويهِ مِنَ الحفظِ والإتقانِ ما يجبرُ تفردهُ.[33]

ومن أمثلة الفرد المطلق، ما أخرجه البخاري ومسلم عَنْ عبدالله بْنِ دِينَارٍ عَنِ ابْنِ عُمَرَ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ - صلى الله عليه وسلم- نَهَى عَنْ بَيْعِ الْوَلاَءِ وَعَنْ هِبَتِهِ، قَالَ مُسْلِمٌ النَّاسُ كُلُّهُمْ عِيَالٌ عَلَى عبدالله بْنِ دِينَارٍ في هَذَا الْحَدِيثِ،[34] ومن ذلك أيضا ما أخرجه مالك عَنْ سُمَيٍّ، مَوْلَى أَبِي بَكْرٍ، عَنْ أَبِي صَالِحٍ، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، أَنَّ رَسُولَ اللهِ - صَلى الله عَلَيهِ وَسَلمَ- قَالَ: السَّفَرُ قِطْعَةٌ مِنَ الْعَذَابِ، يَمْنَعُ أَحَدَكُمْ نَوْمَهُ وَطَعَامَهُ وَشَرَابَهُ، فَإِذَا قَضَى أَحَدُكُمْ نَهْمَتَهُ مِنْ وَجْهِهِ، فَلْيُعَجِّلْ إِلَى أَهْلِهِ،[35] قال السخاوي: فإنه لم يصح إلا من جهة مالك عن سُمَيٍّ مَوْلَى أَبِي بَكْرٍ، عَنْ أَبِي صَالِحٍ، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، فيما ذكر غير واحد من الأئمة،[36] وهناك أمثلة أخرى يذكرها أئمة هذا الشأن في الفرد المطلق، منها ما يتعلق ببعض المتن، ومنها ما يتعلق بالسند، أعرضنا عنها خشية الإطالة.

الفرد النسبي:

سمي نسبيًّا لكون التفرد منه حصل بالنسبة إلى شخص معين لحديث عُرِفَ واشتهر من طرق أخرى، والفرد النسبي كأصله لم يلقَ الاهتمام بِحَدِّهِ وتعريفه في كتب المحدثين، وإنما يعرضون له أمثلة ويذكرون أحواله في معرض حديثهم عنه، وهذا شأنهم في كثير من المفاهيم والاصطلاحات المستخدمة لديهم في الكثير من علوم الحديث، حيث ينصب كلامهم على الشرح والتمثيل أكثر من ضبط الحدِّ والتعريف، إلى أن جاء المتأخرون، فضبطوا التعاريف، ورسموا الحدود، ودققوا فيها وبينوها؛ لكن بقي التفرد وأقسامه من غير تعريفٍ مُجْمَعٍ عليه، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أمرين أساسيين:

الأول: شدة تداخله مع الكثير من أنواع الحديث في المصطلح، منها الشاذ، والمنكر، والغريب، والمدرج، وزيادة الثقة.

قال الحافظ ابن حجر: وَالْفَرْدُ النِّسْبِيُّ: إِنْ وَافَقَهُ غَيْرُهُ فَهُوَ الْمُتَابِعُ، والمتابعة مختصة بكونها من رواية ذلك الصحابي، وَإِنْ وُجِدَ مَتْنٌ يروى من حديث صحابي آخر يُشْبِهُهُ فَهُوَ الشَّاهِدُ، وَتَتَبُّعُ الطُّرُقِ، أي: من الجوامع والمسانيد والأجزاء لِذَلِكَ الحديث الذي يظن أنه فرد، فَهُوَ الِاعْتِبَارُ.[37]

الثاني: اختلاف المحدثين في استخدام المصطلحات بحسب مناهجهم، الأمر الذي يحتاج الى استقراء لتلك المصطلحات، فهناك من يطلق الغريب على الفرد المطلق، ومنهم من يطلقه على النسبي منه، ومنهم من يعده شاذاً ومنهم من يُفَّصِلُ في ذلك... إلخ تلك الأمور.

وبوجود هذين السببين يصعب وضع حدٍ جامعٍ مانعٍ للتفرد بقسميه إلا القليل ممن أدلى لنا ببعض التعاريف التي تَلِّمُ الشتات، وتجمع المتفرق، وتقرب البعيد، فمن المتقدمين أبو حفص الميانشي، قال: ما انفرد بروايته بعض الثقات عن شيخه دون سائر الرواة عن ذلك الشيخ؛[38] ومن أئمة هذا الشأن من المعاصرين الشيخ الدكتور نور الدين عتر - حفظه الله، وأمَدَّ في عمره- عَرَّفَ الفرد النسبي فقال: هو ما يقع فيه التفرد بالنسبة إلى جهة خاصة أيًّا كانت تلك الجهة. [39]

وعرف الدكتور حمزة المليباري التفرد بعمومه، وبينَّ كيفية حصوله فقال: يراد بالتفرد: أن يروي شخص من الرواة حديثا دون أن يشاركه الآخرون. [40]

والفرد النسبي قسيم المطلق، وهذان القسمان هما أُسُّ التفردِ، وقد ذكرنا أن سبب إضافته للنسبية؛ أن الراوي لا ينفرد بالحديث انفراداً مطلقا، وإنما يكون التفرد فيه بالنسبة إلى هذا الراوي بعينه، في حديث له طرقٌ أخرى معروفة عند المحدثين، فينفرد هذا الراوي برواية الحديث على حالة معينة أو صفة مخصوصة، قال ابن حجر رحمه الله:

سُمِّيَ بذلك لكونِ التفرُّدِ فيهِ حَصَلَ بالنسبةِ إلى شخصٍ مُعَيَّنٍ، وإن كان الحديث في نفسه مشهورًا، ويقِلُّ إطلاقُ الفردِيّةِ عليهِ، لأنَّ الغَريبَ والفَرْدَ مترادفان لغةً واصطلاحا، إلا أن أهلَ الاصطِلاحِ غايَروا بينَهُما من حيثُ كثرةُ الاستِعمالِ وقِلَّتُه، فالفردُ أَكْثَرُ ما يُطْلقونه على الفَرْدِ المُطْلَقِ، والغَريبُ أَكثرُ ما يُطْلقونه عَلى الفَرْدِ النِّسْبيِّ، وهذا مِن حيثُ إطلاقُ الاسمِ عليهِما، وأما مِن حيثُ استعمالُهم الفعل المشتق فلا يُفَرِّقون، فَيقولونَ في المُطْلَقِ والنِّسْبيِّ تفرَّد بِهِ فُلانٌ، أو أغرب به فلان. [41]

وقال الملا علي القاري في تعليقاته وشرحه على النخبة موضحا كلام الحافظ ومبينا له: وَحَاصِله: أَنه إِنَّمَا سُمّي نسبيا لِأَن التفرد إِنَّمَا حصل فِيهِ بِالنِّسْبَةِ إِلَى شخص معيّن من طَرِيق وَاحِد، وَإِن كَانَ مَشْهُورا فِي نَفسه لكَونه مرويا من طرق أُخْرَى، ففرديتُه بِالنِّسْبَةِ إِلَى الطَّرِيق الأولى، ومشهوريته بِاعْتِبَار الطَّرِيق الْأُخْرَى. [42]

ولهذا سمي بالفرد النسبي، فالحديث في أصله ليس فرداً بل له طرق معروفة؛ لكن كونه يأتي من طريق لا يعرفه أهل الشأن من قبل راوٍ معين أطلقوا عليه التفرد، وأضافوه للنسبي بالنسبة للراوي الذي انفرد بالحديث من طريق غير معروف عند المحدثين، بعد ملاحظة الطرق والروايات الأخرى للحديث كأن ينفرد برواية هذا الحديث عن شيخ لم يروه عنه غيره، وإن كان الحديث معروفًا ومرويًّا من غير طريق هذا الشيخ، أو يكون رواة الحديث ورجال أسانيده كلهم من بلدٍ واحد بأن يكونوا كوفيين، أو

بصريين، أو مدنيين، أو مكيين ولا يخرج الحديث على تعدد طرقه من أهل هذا البلد فيكون الحديث فردا بالنسبة لأهل البلاد الأخرى وإن كان في نفسه متعدد الطرق والروايات. [43]

وتعرفُ الأفرادُ بجمع الطرق وضم النظير إلى نظيره والشبه إلى شبهه، وحينئذٍ تعرف الأفراد، وليس معنى هذا أن الاعتبار أو الشاهد قسيم للفرد كما بين ذلك ابن الصلاح رحمه الله؛ إذ قال: معرفَة الِاعْتِبَار والمتابعات والشواهد قد يُوهم أَن الِاعْتِبَار قسيم لَهَا، وَلَيْسَ كَذَلِك بل هُوَ هَيْئَة التَّوَصُّل إِلَيْهِمَا. [44]

وهذا ما يسميه علماء المصطلح بالاعتبار وصورته: أَن يَأْتِي إِلَى حَدِيث بعض الروَاة فيعتبره بروايات غَيره من الروَاة، بسبر طرق الحَدِيث ليعرف هَل شَاركهُ فِيهِ غَيره فَرَوَاهُ عَن شَيْخه أَو لَا؟ فَإِن لم يكن فَينْظر هَل تَابع أحدٌ شيخ شَيْخه فَرَوَاهُ عَمَّن رَوَاهُ عَنهُ؟ وَهَكَذَا إِلَى آخر الْإِسْنَاد وَذَلِكَ الْمُتَابَعَة، فَإِن لم يكن فَينْظر هَل أَتَى بِمَعْنَاهُ حَدِيث آخر وَهُوَ الشَّاهِد، فَإِن لم يكن فَالْحَدِيث فَرد فَلَيْسَ الِاعْتِبَار قسيما للمتابع وَالشَّاهِد؛ بَلْ هُوَ هَيْئَةُ التَّوَصُّلِ إِلَيْهِمَا. [45]

صور أنواع التفرد النسبي:

ذكر ابن حجر أربع صورٍ للتفرد النسبي، ونقلها عنه من أتى بعده، ولم أقف على من زاد على تلك الصور الأربعة؛ إلا ما كان في كتاب "التفرد" فإن مؤلفه ذكر نوعاً خامساً لأنواع التفرد النسبي، وأطلق عليه: تفرد الثقات، وسيأتي الحديث عنه.

والذي يبدو - والله تعالى أعلم- أن التفرد النسبي مجاله أوسع من أن يُحصرَ بتلك الصور والأنواع التي سنأتي على ذكرها، لا سيما أن بعضها نادر وَيَعِزُّ وجودها كما صرحوا بذلك، وإنما ذكروه لمقابلة نوعٍ آخر، ولعلَّ عملنا في جمع انفرادات الموطأ عن الكتب الستة،[46] يُعَدُّ أحدُ أنواع التفرد النسبي من حيث استقراء روايات أحد الأئمة ومن ثم مقابلتها مع مجموعة من الرواة المعتبرين عند المحدثين ،كأصحاب الكتب الستة أو التسعة أو بالنسبة للمسانيد، وغير ذلك من الكتب المعتبرة في الحديث.

النوع الأول: تَفَرُّدُ شَخْصٍ عَنْ شَخْصٍ:

وصورته: أن ينفرد راوٍ برواية حديثٍ عن شيخٍ لم يعرف عنه رواية هذا الحديث الذي يرويه عنه، ولم يشارك هذا الراوي أحدٌ من تلاميذ الشيخ مع أن الحديث معروف ومروي من طرق أخرى غير طريق هذا الشيخ، ومثال ذلك:

ما رواه البخاري من حديث عَبْدُ الْوَاحِدِ بْنُ أَيْمَنَ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: أَتَيْتُ جَابِرًا - رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ-، فَقَالَ: إِنَّا يَوْمَ الْخَنْدَقِ نَحْفِرُ، فَعَرَضَتْ كُدْيَةٌ شَدِيدَةٌ، فَجَاؤُوا النَّبِيَّ: فَقَالُوا: هَذِهِ كُدْيَةٌ عَرَضَتْ فِي الْخَنْدَقِ، فَقَالَ: أَنَا نَازِلٌ، ثُمَّ قَامَ وَبَطْنُهُ مَعْصُوبٌ بِحَجَرٍ، وَلَبِثْنَا ثَلاَثَةَ أَيَّامٍ، لاَ نَذُوقُ ذَوَاقًا، فَأَخَذَ النَّبِيُّ - صلى الله عليه وسلم- الْمِعْوَلَ، فَضَرَبَ، فَعَادَ كَثِيبًا أَهْيَلَ، أَوْ أَهْيَمَ، فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ، ائْذَنْ

لِي إِلَى الْبَيْتِ، فَقُلْتُ لِامْرَأَتِي: رَأَيْتُ بِالنَّبِيِّ - صلى الله عليه وسلم- شَيْئًا مَا كَانَ فِي ذَلِكَ صَبْرٌ، فَعِنْدَكِ شَيْءٌ؟ قَالَتْ: عِنْدِي شَعِيرٌ وَعَنَاقٌ، فَذَبَحَتِ الْعَنَاقَ، وَطَحَنَتِ الشَّعِيرَ، حَتَّى جَعَلْنَا اللَّحْمَ فِي الْبُرْمَةِ، ثُمَّ جِئْتُ النَّبِيَّ: وَالْعَجِينُ قَدِ انْكَسَرَ، وَالْبُرْمَةُ بَيْنَ الأَثَافِيِّ قَدْ كَادَتْ أَنْ تَنْضَجَ، فَقُلْتُ: طُعَيِّمٌ لِي، فَقُمْ أَنْتَ يَا رَسُولَ اللهِ، وَرَجُلٌ، أَوْ رَجُلاَنِ، قَالَ: كَمْ هُوَ؟ فَذَكَرْتُ لَهُ، قَالَ: كَثِيرٌ طَيِّبٌ، قَالَ: قُلْ لَهَا: لاَ تَنْزِعِ الْبُرْمَةَ، وَلاَ الْخُبْزَ مِنَ التَّنُّورِ، حَتَّى آتِيَ، فَقَالَ: قُومُوا، فَقَامَ الْمُهَاجِرُونَ وَالأَنْصَارُ، فَلَمَّا دَخَلَ عَلَى امْرَأَتِهِ، قَالَ: وَيْحَكِ، جَاءَ النَّبِيُّ -صلى الله عليه وسلم- بِالْمُهَاجِرِينَ وَالأَنْصَارِ، وَمَنْ مَعَهُمْ، قَالَتْ: هَلْ سَأَلَكَ؟ قُلْتُ: نَعَمْ، فَقَالَ: ادْخُلُوا، وَلاَ تَضَاغَطُوا، فَجَعَلَ يَكْسِرُ الْخُبْزَ، وَيَجْعَلُ عَلَيْهِ اللَّحْمَ، وَيُخَمِّرُ الْبُرْمَةَ وَالتَّنُّورَ إِذَا أَخَذَ مِنْهُ، وَيُقَرِّبُ إِلَى أَصْحَابِهِ، ثُمَّ يَنْزِعُ، فَلَمْ يَزَلْ يَكْسِرُ الْخُبْزَ وَيَغْرِفُ، حَتَّى شَبِعُوا، وَبَقِيَ بَقِيَّةٌ، قَالَ: كُلِي هَذَا، وَأَهْدِي، فَإِنَّ النَّاسَ أَصَابَتْهُمْ مَجَاعَةٌ. [47]

فهذا الحديث تفرد به عَبْدُ الْوَاحِدِ بْنُ أَيْمَنَ، عَنْ أَبِيهِ، وقد روي من غير حديث جابر رضي الله عنه، وأمثلة ذلك في كتاب الترمذي كثيرة جدا، بل ادعى بعض المتأخرين أن جميع ما فيه من الغرائب من هذا القبيل، وليس كما قال؛ لتصريحه في كثير منه بالتفرد المطلق. [48]

وهذا النوع كثير الوقوع والاستخدام بين المحدثين، وكثيرا ما يستعمل المحدثون التفرد، ويريدون هذا النوع بعينه؛ فيقال:

تفرد به فلان عن فلان، أو لم يروه عن فلان إلا فلان، ويكون الحديث قد روي من طرق أخرى؛ لكن المحدث يقصد تفرد هذا الراوي عن شيخه بهذا السياق، أو بهذا السند، ولذلك قال ابن حجر: وقد يطلقون تفرد الشخص بالحديث ومرادهم بذلك تفرده بالسياق لا بأصل الحديث، وفي مسند البزار من ذلك جملة نبه عليها. [49]

النوع الثاني: تَفَرُّدُ أَهْلِ بَلَدٍ عَنْ شَخْصٍ

ومثاله ما تفرد به أهل مرو، عن عبدالله بن بريدة عن أبيه - رضي الله عنه - وقد جمعت طرقه في جزء، وكذا حديث يزيد مولى المنبعث، عن زيد بن خالد الجهني في "اللقطة". تفرد به أهل المدينة عنه.

وصورته أن لا يُروى هذا الحديث في بلدٍ معينٍ إلا من طريق مَنْ عليه مدار الإسناد ولا يشاركهم بقية البلدان في رواية هذا الحديث من طريق ذلك الشيخ، ومن ذلك حديث الْقُضَاةُ الثَّلَاثَة الذي أشار إليه الحافظ ابن حجر، والذي يرويه أبو داود عَنِ ابْنِ بُرَيْدَةَ، عَنْ أَبِيهِ، عَنِ النَّبِيِّ - صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- قَالَ: الْقُضَاةُ ثَلَاثَةٌ: وَاحِدٌ فِي الْجَنَّةِ، وَاثْنَانِ فِي النَّارِ، فَأَمَّا الَّذِي فِي الْجَنَّةِ فَرَجُلٌ عَرَفَ الْحَقَّ فَقَضَى بِهِ، وَرَجُلٌ عَرَفَ الْحَقَّ فَجَارَ فِي الْحُكْمِ، فَهُوَ فِي النَّارِ، وَرَجُلٌ قَضَى لِلنَّاسِ عَلَى جَهْلٍ فَهُوَ فِي النَّارِ. [50]

قال ابن حجر: تفرد به أهل مرو، عن عبدالله بن بريدة عن أبيه - رضي الله عنه - وقد جمعت طرقه في جزء. [51]

وكذلك ما رواه البخاري عن يزيد مولى عَنْ يَزِيدَ مَوْلَى الْمُنْبَعِثِ، عَنْ زَيْدِ بْنِ خَالِدٍ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: جَاءَ رَجُلٌ إِلَى رَسُولِ اللهِ - صلى الله عليه وسلم- فَسَأَلَهُ عَنِ اللُّقَطَةِ فَقَالَ: اعْرِفْ عِفَاصَهَا وَوِكَاءَهَا ثُمَّ عَرِّفْهَا سَنَةً، فَإِنْ جَاءَ صَاحِبُهَا، وَإِلاَّ فَشَأْنَكَ بِهَا، قَالَ: فَضَالَّةُ الْغَنَمِ؟ قَالَ: هِيَ لَكَ، أَوْ لأَخِيكَ، أَوْ لِلذِّئْبِ قَالَ: فَضَالَّةُ الإِبِلِ؟ قَالَ: مَالَكَ وَلَهَا، مَعَهَا سِقَاؤُهَا وَحِذَاؤُهَا تَرِدُ الْمَاءَ وَتَأْكُلُ الشَّجَرَ حَتَّى يَلْقَاهَا رَبُّهَا. [52]

فهذا الحديث مداره على يزيد مولى المنبعث وتفرد أهل المدينة بروايته عنه، وقد رواه ربيعة بن أبي عبد الرحمن ويحيى بن سعيد الأنصاري وهما من أئمة أهل المدينة وحفاظها.

النوع الثالث: تَفَرُّدُ شَخْصٍ عَنْ أَهْلِ بَلَدٍ

وهذا النوع بعكس الذي قبله ومقابل له، ويتصور بأن ينفرد أهل بلدٍ بحديث ثم ينفرد بالرواية عن أهل ذلك البلد راوٍ واحد، فلا يعرف الحديث عن أهل هذا البلد إلا من طريق هذا الراوي.

وهذه صورة بعيدة الوقوع وصعبة التمثيل، وإنما ذكرت لأنها تقابل الحالة السابقة في التقسيم النظري، ولذلك قال الحافظ عن هذا النوع من الفرد النسبي بعد أن ذكره: وهو عكس الذي قبله، فهو قليل جدا وصورته أن ينفرد شخص عن جماعة بحديث تفردوا به،[53] ولم يذكر له أمثلة.

النوع الرابع: تَفَرُّدُ أَهْلِ بَلَدٍ عَنْ بَلَدٍ

وصورته أن يروى الحديث بطرق عدة في أهل بلد واحد كالكوفة مثلا، ثم يرويه أهل بلد آخر عنهم كالبصرة بطرق متعددة أيضا، ولا يرويه غيرهم عن أهل الكوفة، وهذه صورة نظرية بعيدة الوقوع لا يخلو التمثيل لها من تكلف. [54]

وقد ضرب الحافظ ابن حجر كمثلٍ لهذا النوع، ما رواه أبو داود في سننه،[55] إذ قال:

حَدَّثَنَا مُوسَى بْنُ عَبْدِالرَّحْمَنِ الْأَنْطَاكِيُّ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ سَلَمَةَ، عَنِ الزُّبَيْرِ بْنِ خُرَيْقٍ، عَنْ عَطَاءٍ، عَنْ جَابِرٍ قَالَ: خَرَجْنَا فِي سَفَرٍ فَأَصَابَ رَجُلًا مِنَّا حَجَرٌ فَشَجَّهُ فِي رَأْسِهِ، ثُمَّ احْتَلَمَ فَسَأَلَ أَصْحَابَهُ فَقَالَ: هَلْ تَجِدُونَ لِي رُخْصَةً فِي التَّيَمُّمِ؟ فَقَالُوا: مَا نَجِدُ لَكَ رُخْصَةً وَأَنْتَ تَقْدِرُ عَلَى الْمَاءِ فَاغْتَسَلَ فَمَاتَ، فَلَمَّا قَدِمْنَا عَلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أُخْبِرَ بِذَلِكَ فَقَالَ: قَتَلُوهُ قَتَلَهُمُ اللَّهُ أَلَا سَأَلُوا إِذْ لَمْ يَعْلَمُوا فَإِنَّمَا شِفَاءُ الْعِيِّ السُّؤَالُ، إِنَّمَا كَانَ يَكْفِيهِ أَنْ يَتَيَمَّمَ وَيَعْصِرَ - أَوْ يَعْصِبَ شَكَّ مُوسَى - عَلَى جُرْحِهِ خِرْقَةً، ثُمَّ يَمْسَحَ عَلَيْهَا وَيَغْسِلَ سَائِرَ جَسَدِهِ. [56]

وهذا النوع الذي ذكره الحافظ ابن حجر ومثل له بالحديث المذكور، عَلَّقَ عليه جزءًا من كلام ابن أبي داود فيما حكاه الدارقطني في السنن قال: هذه سُنَّةٌ تفرد بها أهل مكة، وحملها عنهم أهل الجزيرة.

ثم أتى بقول ابن الصلاح فقال: وقول ابن الصلاح: إلا أن يطلق قائل قوله: تفرد به أهل مكة على ما لم يروه إلا واحدٌ من أهلها، وعقب عليه بقوله: وهذا الإطلاق هو الأكثر، فجميع الأمثلة التي مثل بها الحاكم من هذا القبيل، كحديث خالد الحذاء، عن سعيد بن عمرو، عن الشعبي عن داود عن المغيرة بن شعبة في النهي عن قيل وقال: تفرد به البصريون عن الكوفيين وإنما تفرد به خالد الحذاء وهو واحد، وحديث الحسين بن داود عن الفضيل بن عياض، وعن منصور، عن إبراهيم عن علقمة، عن ابن مسعود - رضي الله عنه- عن النبي - صلى الله عليه وسلم- قال: يقول تبارك وتعالى: يا دنيا اخدمي من خدمني.

قال: تفرد به الخراسانيون عن المكيين، وإنما انفرد به الحسين ولم يروه غيره، وهو معدود في مناكيره، وكذلك غالب ما أطلقه أبو داود في كتاب التفرد، وكذا ابنه أبو بكر بن أبي داود، والله أعلم، وقد يطلقون تفرد الشخص بالحديث ومرادهم بذلك تفرده بالسياق لا بأصل الحديث. وفي مسند البزار من ذلك جملة نبه عليها. [57]

أمَّا السيوطي - رحمه الله- فقد أتى بذلك صريحا، وأن المراد من هذا النوع تفرد راوٍ واحدٍ، فقال:

وَمِثَالُ مَا تَفَرَّدَ بِهِ أَهْلُ بَلَدٍ، عَنْ أَهْلِ بَلَدٍ، وَالْمُرَادُ: تَفَرُّدُ وَاحِدٍ مِنْهُمْ حَدِيثُ النَّسَائِيِّ: كُلُوا الْبَلَحَ بِالتَّمْرِ قَالَ الْحَاكِمُ: هُوَ مِنْ أَفْرَادِ الْبَصْرِيِّينَ، عَنِ الْمَدَنِيِّينَ، تَفَرَّدَ بِهِ أَبُو زَكِيرٍ، عَنْ هِشَامٍ. [58]

لكن: إن كان الأمر كما قالوا: أي أن المقصود من تفرد أهل بلد عن أهل بلد هو تَفَرُّدُ وَاحِدٍ مِنْهُمْ، فحينئذٍ يكون مُشكلاً من وجهين:

الأول: أن ترجمة النوع لا تطابق مقتضى الواقع، وهذا يعده أهل اللغة معيبًا.

الثاني: إن كان كذلك فلا يعدو هذا عن تكرار للنوع الثالث، والذي هو تفرد شخص عن أهل بلد، ولا شك أن هذا الشخص في النوع الثالث ليس من البلد نفسه الذي انفرد عنه برواية ذلك الحديث.

والذي أراه: أنهم أتوا بهذه الأمثلة التي ظاهرها تفرد شخص واحد عن أهل بلدٍ معين؛ لصعوبة الوقوف على مثالٍ يطابق صورة النوع الرابع، ولعلها صورة افتراضية، لا يمكن الوقوف عليها في الواقع، فأتوا بأمثلة قريبة من ذلك، معتمدين على سعة اللغة في ذلك، حيث يُطلقُ العموم من القومِ أو البلدِ ويُراد به الواحدُ، ومن ذلك قول ربنا سبحانه وتعالى: {الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَانًا وَقَالُوا حَسْبُنَا اللَّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ}،[59] وقد نزلت في نعيم بن مسعود وهو رَجُلٍ واحد.

وكذلك وقوفهم على نصوص تذكر أولئك الذين تفردوا ببلدانهم، والله تعالى أعلم.

وقد جاء في كتاب التفرد: أن النوع الرابع من التفرد النسبي داخل في النوع الأول من قسمي التفرد وهو الفرد المطلق أو قريب منه، فهو وإن أُطلق عليه تجوزاً أنه تفرد أهل بلد، إلا أنه في حقيقته تفرد لراوٍ معين من أهل هذا البلد.[60]

ثمَّ قال: ويمكن أن يلحق بهذه الأنواع التي ذكرها ابن حجر أنواعٌ أخرى، وسأذكر النوع الذي زاده على الأربعة، وأعلق عليه، قال:

النوع الخامس: تفرد الثقات

وذلك بأن تُقَيَّدَ الفردية بالثقة أو الثقات فيقال: ما رواه فلان من الثقات إلا فلان، وإن كان قد روي من طريق من هو دون الثقات، فهذا من أنواع الفرد النسبي التي ذكرها المحدثون، ومثاله:

ما أخرجه مسلم من رواية ضَمْرَةَ بْنِ سَعِيدٍ الْمَازِنِيِّ عَنْ عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ عبد الله أَنَّ عُمَرَ بْنَ الْخَطَّابِ سَأَلَ أَبَا وَاقِدٍ اللَّيْثِيَّ مَا كَانَ يَقْرَأُ بِهِ رَسُولُ اللَّهِ - صلى الله عليه وسلم- فِي الأَضْحَى وَالْفِطْرِ فَقَالَ كَانَ يَقْرَأُ فِيهِمَا بِـ (ق وَالْقُرْآنِ الْمَجِيدِ) وَ (اقْتَرَبَتِ السَّاعَةُ وَانْشَقَّ الْقَمَرُ)[61]

فهذا الحديث وقع فيه تفرد نسبي وهو تفرد ضمرة عن عبيد الله، وكونه نسبيًّا أي: بالنسبة إلى الثقات، فإنه لم يروه من الثقات إلا ضمرة، وليس تفردًا مطلقًا لأن ابن أبي لهيعة تابع فيه ضمرة؛ لكن ابن لهيعة ضعيف، قال العراقي: وهذا الحديث لم يروه أحد من الثقات إلا ضمرة، وإنما قيدت هذا الحديث بقولي: أحدٌ من الثقات؛ لأن الدارقطني رواه من رواية ابن لهيعة عن خالد بن يزيد عن الزهري عن عروة عن عائشة عن النبي - صلى الله عليه وسلم-، وابن لهيعة ضعفه الجمهور.

هذا هو المثال الذي ذكره صاحب الكتاب، وعَدَّهُ نوعًا خامسًا، وفي إضافته هذه نظر؛ لأن السخاوي - رحمه الله- قد جعله من أمثلة النوع الأول، فقال: وَمِنْ أَمْثِلَةِ النَّوْعِ الْأَوَّلِ قَوْلُ الْقَائِلِ فِي حَدِيثِ قِرَاءَةِ النَّبِيِّ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - فِي الْأَضْحَى وَالْفِطْرِ بِـ {ق} وَ {اقْتَرَبَتْ}، انْفَرَدَ بِهِ عَنْ عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ عبدالله عَنْ أَبِي وَاقِدٍ اللَّيْثِيِّ. [62]

وبذلك يكون قد ذكر نوعًا علمنا أنه مذكورٌ ضمن نوعٍ آخر، وبعون الله نضيف نوعًا من أنواع التفرد النسبي لم يسبق الكلام عنه على حد علمنا، ونسأله - تعالى- أن نكون في ذلك على صواب.

النوع السادس: تفرد راوٍ بالنسبة لمجموعة معينة من الرواة

وصورته بأن نختار أحد كتب الأئمة ونأتي على ما رواه فيها، ثم نقارن أحاديثه مع ما رواه أصحاب الكتب الستة، أو التسعة، من حيث السند والمتن، أو مقارنته مع كتب الصحاح، ورغم ما يتطلبه مثل هذا العمل من الجهد الكبير إلا أننا بالتالي سنقف على ما انفرد به عنهم، وهو مجال واسع في التفرد النسبي، حيث يكون تفرد الراوي معتبرا بالنسبة لمجموعة من الرواة.[63]

أسباب التفرد:

لقد اهتم المحدثون بمعرفة أسباب التفرد عند وقوفهم على إحدى الروايات التي انفرد بها راوٍ معين؛ لكن لم أجد في كتبهم من أفرد لتلك الأسباب بابًا خاصًّا يلخص فيها تلك الأسباب التي تبين دواعي التفرد عند الرواة، وإنما نتلمسُ ذلك ونستخرجه من ثنايا كلامهم في تلك الانفرادات إلا ما كان في كتاب التفرد، فقد ذكر مؤلفه سبعة أسبابٍ للتفرد،[64] سنذكرها باختصار، ونناقش بعضها ونزيد عليها إن شاء الله.

أولاً: خصوصية الصحابة رضي الله عنهم

وقد أخرجهم - رضي الله عنهم- عن دائرة التفرد، وجعل تفردهم بما يروونه حالة خاصة بهم لا تتعدى لغيرهم وهذا صحيح؛ لإجماع الأمة على قبول مروياتهم؛ ولأن قبول الرواية وردها مبنيٌّ على العدالة والضبط، والصحابة - رضي الله عنهم- عدول كلهم باتفاق الأمة، وكذلك هم أكثر طبقات الرواة ضبطًا، لعدم وجود إسناد فيما يروونه؛ إنما تلقوا ذلك من حضرة الرسالة المحمدية- صلى الله عليه وسلم-، وارتبطوا بالأحداث ارتباطًا مباشرًا، وعاشوا الوقائع وعاينوها، وأن سبب انفراد بعض الصحابة - رضي الله عنهم- في الرواية هو طبيعة معايشتهم للنبي -صلى الله عليه وسلم-، فإنه لم يكن -صلى الله عليه وسلم- محاطًا بجميعهم في كل وقت، وهذا واضح.

وقد فاته أن يذكر ضمن أسباب تفرد الصحابي أن النبي - صلى الله عليه وسلم- كان يخص بعض أصحابه - رضي الله عنهم بحديث لا يذكره لعامتهم، وأقرب شاهدٍ على ذلك حديث مُعَاذِ بْنِ جَبَلٍ - رضي الله عنه-، والذي يرويه مسلم في صحيحه، قال: كُنْتُ رِدْفَ رَسُولِ اللَّهِ - صلى الله عليه وسلم- عَلَى حِمَارٍ يُقَالُ لَهُ عُفَيْرٌ قَالَ: فَقَالَ يَا مُعَاذُ تَدْرِي مَا حَقُّ اللَّهِ عَلَى الْعِبَادِ وَمَا حَقُّ الْعِبَادِ عَلَى اللَّهِ؟ قَالَ: قُلْتُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: فَإِنَّ حَقَّ اللَّهِ عَلَى الْعِبَادِ أَنْ يَعْبُدُوا اللَّهَ وَلاَ يُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا، وَحَقُّ الْعِبَادِ عَلَى اللَّهِ -عَزَّ وَجَلَّ- أَنْ لاَ يُعَذِّبَ مَنْ لاَ يُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا، قَالَ: قُلْتُ يَا رَسُولَ اللَّهِ أَفَلاَ أُبَشِّرُ النَّاسَ قَالَ: لاَ تُبَشِّرْهُمْ فَيَتَّكِلُوا.[65] وفي رواية: فَأَخْبَرَ بِهَا مُعَاذٌ عِنْدَ مَوْتِهِ تَأَثُّمًا. [66]

وهناك أمثلة أخرى تصلح للتمثيل لهذا السبب في انفراد الصحابة - رضي الله عنهم-، والذي أراه أن لهذه النقطة ارتباطات أخرى في سبب التفرد سنذكرها بعد الانتهاء من النقاط السبعة.

ثانياً: عدم شهرة المروي عنه

بمعنى أن يكون الراوي مغمورًا غير مشهور بالرواية بين المحدثين، فينفرد بعض الرواة، أو أحدهم بالرواية عنه، فلا تعرف أحاديث ذلك المغمور إلا من جهة هذا الذي انفرد بالرواية عنه، ويسمى مثل هذا التفرد بالوحدان، وقد صنف الإمام مسلم بن الحجاج كتابًا في ذلك، وإليه أشار العراقي بقوله:

وَمُسْلِمٌ صَنَّفَ فِي الوُحْدَانِ *** مَنْ عَنْهُ رَاوٍ وَاحِدٌ لاَ ثانِ[67]

وخلاصة هذه النقطة أنَّ الراوي إذا لم يكن مشهورًا بطلب العلم، وليس له إلا حديثًا واحدًا، ولم يروه عنه إلا راوٍ فقط، كان ذلك سببًا لعدم معرفة العلماء له؛ لأن قلة رواية المحدث تجعله مغمورًا لا يعرف.

ومثال ذلك ما رواه أبو داود والترمذي وغيرهما عَنْ أَبِي الْعُشَرَاءِ، عَنْ أَبِيه، أَنَّهُ قَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ أَمَا تَكُونُ الذَّكَاةُ إِلَّا مِنَ اللَّبَّةِ، أَوِ الْحَلْقِ؟ قَالَ: فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: لَوْ طَعَنْتَ فِي فَخِذِهَا لَأَجْزَأَ عَنْكَ، قَالَ أَبُو دَاوُدَ: وَهَذَا لَا يَصْلُحُ إِلَّا فِي الْمُتَرَدِّيَةِ وَالْمُتَوَحِّشِ. [68]

وقال الترمذي: وَلَا نَعْرِفُ لِأَبِي العُشَرَاءِ عَنْ أَبِيهِ غَيْرَ هَذَا الحَدِيثِ وَاخْتَلَفُوا فِي اسْمِ أَبِي العُشَرَاءِ، فَقَالَ بَعْضُهُمْ: اسْمُهُ أُسَامَةُ بْنُ قِهْطِمٍ، وَيُقَالُ: اسْمُهُ يَسَارُ بْنُ بَرْزٍ، وَيُقَالُ: ابْنُ بَلْزٍ، وَيُقَالُ: اسْمُهُ عُطَارِدُ نُسِبَ إِلَى جَدِّهِ.[69]

قال ابن حجر: وَأَبُو الْعُشَرَاءِ مُخْتَلَفٌ فِي اسْمِهِ وَفِي اسْمِ أَبِيهِ، وَقَدْ تَفَرَّدَ حَمَّادُ بْنُ سَلَمَةَ بِالرِّوَايَةِ عَنْهُ عَلَى الصَّحِيحِ، وَلَا يُعْرَفُ حَالُهُ. [70]

ثالثاً: الوهم والخطأ

وأكثر ما يتعلق بهذا السبب مذكور في كتب العلل والرجال، حيث يتفرد الراوي بروايات غير معروفة عند المحدثين، ومنها ما فيه مخالفة لما رواه الثقات، ومرد ذلك هو الخطأ والوهم الذي يقع به الراوي، وهذا كثير في تفردات الضعفاء، وأما الثقات فربما وقع ذلك عندهم أيضا؛ ولكن بنسبة ضئيلة جدًا، ومن ذلك تفرد شعبة عَنْ سَلَمَةَ بْنِ كُهَيْلٍ، عَنْ حُجْرٍ أَبِي العَنْبَسِ، عَنْ عَلْقَمَةَ بْنِ وَائِلٍ، عَنْ أَبِيهِ، أَنَّ النَّبِيَّ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ- وَسَلَّمَ قَرَأَ: {غَيْرِ المَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ}، فَقَالَ: آمِينَ، وَخَفَضَ بِهَا صَوْتَهُ. قال الترمذي: سَمِعْت مُحَمَّدًا يَقُولُ: حَدِيثُ سُفْيَانَ أَصَحُّ مِنْ حَدِيثِ شُعْبَةَ فِي هَذَا، وَأَخْطَأَ شُعْبَةُ فِي مَوَاضِعَ مِنْ هَذَا الحَدِيثِ، فَقَالَ: عَنْ حُجْرٍ أَبِي العَنْبَسِ، وَإِنَّمَا هُوَ حُجْرُ بْنُ عَنْبَسٍ وَيُكْنَى أَبَا السَّكَنِ، وَزَادَ فِيهِ، عَنْ عَلْقَمَةَ بْنِ وَائِلٍ، وَلَيْسَ فِيهِ عَنْ عَلْقَمَةَ، وَإِنَّمَا هُوَ حُجْرُ بْنُ عَنْبَسٍ، عَنْ وَائِلِ بْنِ حُجْرٍ وَقَالَ: وَخَفَضَ بِهَا صَوْتَهُ، وَإِنَّمَا هُوَ: وَمَدَّ بِهَا صَوْتَهُ.[71]

وكذلك قال الإمام مسلم: أخطأ شعبة في هذه الرواية حين قال: وأخفى صوته، وقد تَوَاتَرَتْ الرِّوَايَات كلهَا أَن النَّبِي -صلى الله عَلَيْهِ- وَسلم جهر بآمين، ثم أتى بالرواية الصحيحة فقال: حَدثنَا أَبُو بكر بن أبي شيبَة وَزُهَيْر بن حَرْب واسحاق بن ابراهيم فَقَالُوا: ثَنَا وَكِيع ثَنَا سُفْيَان عَن سَلمَة بن كهيل عَن حجر بن عَنْبَس عَن وَائِل قَالَ سَمِعت النَّبِي -صلى الله عَلَيْهِ وَسلم- قَرَأَ وَلَا الضَّالّين قَالَ آمين يمد بهَا صَوته. [72]

ولماذا قُدِّمت رواية سفيان على شعبة؟ لأن المشهور عند المحدثين أن سفيان أحفظ وأضبط من شعبة، ومتى ما اختلفا، قُدِّمَ سفيان الثوري على شعبة بن الحجاج، وهذا توصلوا إليه باستقراء وتتبع الحفاظ لمروياتهما، والنظر في مواطن الخلاف بينهما، وأقوال الأئمة في ذلك كثيرة، ومذكورة عند الحافظ ابن رجب في شرح علل الترمذي.

رابعاً: الرواية بالمعنى

جمهور المحدثين أجاز رواية الحديث بالمعنى؛ لكن ليس لكل أحدٍ؛ بل اشترطوا لذلك شروطًا، أهمها أن يكون عالمًا بلغات العرب ومدركًا لثرائها، وسعة معاني ألفاظها، وبصيرا بما يحيل المعنى وما لا يحيله، حتى لا يحيل الحلال حراما، أو يضع الدليل في غير مكانه، قال ابن الملقن في القاعدة الثامنة من قواعد يكثر الحاجة إليها: إِذَا أراد رواية الحديث بالمعنى فإن لم يكن خبيرًا بالألفاظ ومقاصدها عالمًا بما تختلف به دلالتها، لم يجز له الرواية بالمعنى بلا خلاف، بل عليه أداء اللفظ الذي سمعه،[73] وفي شرح علل الترمذي تفصيل لهذا الموضوع، وعرض لأقوال العلماء فيه وأن الرواية بالمعنى، إن لم يلتزم راويها بشرطها الذي يضمن عدم الإحالة، فإن هذه الرواية تكون سببا في دخول العلة على الحديث، وقد مثل ابن رجب لروايات بالمعنى أحال الرواة معناها، لاضطراب في المقدرة اللغوية، وعدم معرفتهم بلغة العرب، أو عدم إدراك المراد من الحديث وسببه الذي قيل فيه. [74]

وما يخص التفرد من هذه النقطة إنما يحصل عندما يكون الحديث مشهورًا. ومعروفًا عند الحفاظ، فينفرد راوٍ من الرواة برواية ذلك الحديث يخالف فيه الأصل المشهور نتيجة تصرفه بألفاظ الحديث، فيروي الحديث بمعنىً وفهمٍ خاطئين، الأمر الذي قد يوقع بعض العلماء في اللبس، لظنهم أن هذه الرواية حديث مستقل، فيصححونها، وربما استنبطوا منها أحكامًا وفوائد،

ومثال ذلك: ما ذكره البخاري في ترجمة باب إِذَا بَيَّنَ الْبَيِّعَانِ وَلَمْ يَكْتُمَا وَنَصَحَا، قال: وَيُذْكَرُ، عَنِ الْعَدَّاءِ بْنِ خَالِدٍ قَالَ كَتَبَ لِي النَّبِيُّ- صلى الله عليه وسلم- هَذَا مَا اشْتَرَى مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللهِ -صلى الله عليه وسلم- مِنَ الْعَدَّاءِ بْنِ خَالِدٍ بَيْعَ الْمُسْلِمِ الْمُسْلِمَ لاَ دَاءَ، وَلاَ خِبْثَةَ، وَلاَ غَائِلَةَ. [75]

قال ابن الملقن في شرح هذا الحديث: حديث العداء بن خالد بن هوذة العامري رواه الترمذي، وابن ماجه عن ابن بشار، عن عباد بن ليث- صاحب الكرابيسي- عن عبد المجيد بن وهب قَالَ: قَالَ لي العداء بن خالد: ألا أريك كتابًا كتبه لي النبي - صلى الله عليه وسلم -؟ قلت: بلى. فأخرج لي كتابًا: "هذا ما اشترى العداء بن خالد بن هوذة من محمد رسول الله اشترى منه عبدًا أو أمة لا داء ولا غائلة ولا خبثة بيع المسلم للمسلم"، ثم قَالَ: حديث حسن غريب لا نعرفه إلا من حديث عباد بن ليث، وقال الدارقطني: لم يروه غيره، قلت: لا، فقد أخرجه أبو عمر من حديث عثمان الشحام عن أبي رجاء العطاردي قَالَ لي: قَالَ لي العداء: ألا أقرئك كتابًا كتبه لي رسول الله - صلى الله عليه وسلم -؟ فإذا فيه مكتوب: "بسم الله الرحمن الرحيم، هذا ما اشترى العداء بن خالد بن هوذة من محمد رسول الله - صلى الله عليه وسلم -، اشترى منه عبدًا أو أمة -شك عثمان- بياعة المسلم - أو بيع المسلم- المسلم لا داء ولا غائلة ولا خبثة"، وهذا أشبه من لفظ البخاري: "اشْتَرَى مُحَمَّدٌ" لأن العهدة إنما تكتب للمشتري لا للبائع، وكذلك رواه جماعة كرواية الترمذي، وهو الصحيح. [76]

قال الحافظ ابن حجر: وَقد تتبعت طرق هَذَا الحَدِيث من الْكتب الَّتِي عزوتها إِلَيْهَا فاتفقت كلهَا على أَن العداء هُوَ المُشْتَرِي وَأَن النَّبِي -صلى الله عَلَيْهِ وَسلم- هُوَ البَائِع وَهُوَ بِخِلَاف مَا علقه المُصَنّف فَلْيتَأَمَّل،[77] وقال في فتح الباري: اتَّفَقُوا عَلَى أَنَّ الْبَائِعَ النَّبِيُّ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- وَالْمُشْتَرِيَ الْعَدَّاءُ عَكْسَ مَا هُنَا فَقِيلَ أَنَّ الَّذِي وَقَعَ هُنَا مَقْلُوبٌ وَقِيلَ هُوَ صَوَابٌ وَهُوَ مِنَ الرِّوَايَةِ بِالْمَعْنَى لِأَنَّ اشْتَرَى وَبَاعَ بِمَعْنًى وَاحِدٍ وَلَزِمَ مِنْ ذَلِكَ تَقْدِيمُ اسْمِ رَسُولِ اللَّهِ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- عَلَى اسْم العداء. [78]

خامساً: الكذب والوضع وسرقة الحديث

من المعلوم أن الكاذب بوضع الأحاديث وتركيب الأسانيد لها وسرقتها لن تجد له متابعًا ولا عاضدًا في كذبه هذا؛ بل ينفرد بها مُوهِمًا صحتها وأن لها أصلاً، والمؤثر في هذا ليس التفرد، بل الكذب والسرقة، وإنما يكون التفرد دليلاً وقرينة تبين كذب الراوي، وقد بين الحافظ الذهبي صورة السرقة في ترجمة الحسين بن عبيد الله فقال: سرقة الحديث أهون من وضعه واختلاقه. وسرقةُ الحديث أن يكون مجّدث ينفردُ بحديث، فيجيء السّارق ويدَّعِي أنه سمعه أيضًا من شيخ ذاك المحدّث، وليس ذاك بسرقة الأجزاء والكُتُب، فإنَّها أنحسُ بكثير من سرقة الرواية، وهي دون وضع الحديث في الإثم لقوله: إنَّ كَذِبًا عليَّ ليس كَكَذِبٍ على غيري. [79]

وأضاف السخاوي: أَوْ يَكُونُ الْحَدِيثُ عُرِفَ بِرَاوٍ، فَيُضِيفُهُ لِرَاوٍ غَيْرِهِ مِمَّنْ شَارَكَهُ فِي طَبَقَتِهِ، قَالَ: وَلَيْسَ كَذَلِكَ مَنْ يَسْرِقُ الْأَجْزَاءَ وَالْكُتُبَ; فَإِنَّهَا أَنْحَسُ بِكَثِيرٍ مِنْ سَرِقَةِ الرُّوَاةِ. [80]

سادساً: التدليس

التدليس بأنواعه الكثيرة، وإن كان التدليس في حقيقته ليس تفردا. [81]

سابعاً: الإدراج

وصورته أن يدرج الراوي للحديث شيئًا في متنه أو سنده فيجعله من الحديث بينما هو ليس من الحديث، ويخالف في ذلك بقية الرواة الذين رووا الحديث دون تفرد هذا الراوي، ومثال ذلك حديث ابن مسعود -رضي الله عنه-، في التَّشَهُّدِ عَنْ أبي خَيْثَمَةَ زُهَيْرِ بنِ معاويةَ، عَنِ الحسَنِ بنِ الْحُرِّ، عَنِ القاسِمِ بنِ مُخَيْمِرَةَ، عَنْ عَلْقَمَةَ، عَنْ عبدالله بنِ مسعودٍ: أنَّ رَسُوْلَ اللهِ -صلى الله عليه وسلم- عَلَّمَهُ التَّشَهُّدَ في الصلاةِ فقالَ: قُل: التَّحِيَّاتُ للهِ... فَذَكَرَ التَّشَهُّدَ، وفي آخِرِهِ: أشْهَدُ أنْ لاَ إلَهَ إلاَّ اللهُ، وأشْهَدُ أنَّ مُحَمَّداً رَسُولُ اللهِ، فإذا قُلْتَ هذا فَقَدْ قَضَيْتَ صَلاَتَكَ، إنْ شِئْتَ أنْ تقُومَ فَقُمْ، وإنْ شِئْتَ أنْ تَقْعُدَ فاقْعُدْ. [82]

وهذا في الحقيقة كلام ابن مسعود -رضي الله عنه-، وليس من كلام النبي -صلى الله عليه وسلم-، وخالفه غيره، ففصله، وبين أنه من كلام ابن مسعود -رضي الله عنه-.

وهذه هي الأسباب السبعة التي ذكرها الأستاذ عبد الجواد في كتابه التفرد، أوردتها باختصار وتصرف مني، ونذكر بعدها أسبابًا أخرى لم يتطرق إليها، ومن ذلك ما ذكرناه عند السبب الأول في خصوصية الصحابة -رضي الله عنهم وأرضاهم-، فنقول:

ثامناً: تخصيص الشيوخ أحاديث وغرائب لبعض تلاميذهم

إن تخصيص النبي - صلى الله عليه وسلم- لبعض أصحابه - رضي الله عنهم- بأحاديث دون غيرهم سنة سار عليها بعض أئمة هذا الشأن من المحدثين، وقد ذكرنا حديث معاذ - رضي الله عنه وأرضاه-، وكذلك كان فعله - صلى الله عليه وسلم- مع أبي عبدالله حذيفة بن اليمان - رضي الله عنه-، إذ خصه دون بقية الصحابة ببعض الأسرار - صلوات ربي وسلامه عليه وآله- حتى لُقِّبَ بحافظِ سرِّ الرسول - صلى الله عليه وسلم-، وكَنَّى -صلى الله عليه وسلم- أبا عبيدة بأمين الأمة، وقد روى زيد بْن أسلم، عن أبيه، أن عمر بْن الخطاب قال لأصحابه: تمنوا، فتمنوا ملء البيت الذي كانوا فيه مالا وجواهر ينفقونها في سبيل اللَّه، فقال عمر رضي الله عنه: لكني أتمنى رجالا مثل أَبِي عبيدة، ومعاذ بْن جبل، وحذيفة بْن اليمان، فأستعملهم في طاعة اللَّه -عَزَّ وَجَلَّ-، [83] وهذا يدل على مزيةٍ عندهم جعلت الرسول - صلى الله عليه وسلم- يخصهم بأمورٍ دون غيرهم، ويتمنى عمر - رضي الله عنه- الكثير منهم، وكذلك الحال عند بعض الشيوخ بأن يخصَّ بعض تلاميذه بأحاديث دون البقية، لما يراه من مزية فيهم دون البقية، وقصة الترمذي - رحمه الله- في بداياته لطلب العلم تدل على أن لكل شيخٍ أحاديث ينفرد بها عن غيره، فقد روى عبدالله بن دَاوُد الْمروزِي بسنده عنه قال: سَمِعت أَبَا عِيسَى مُحَمَّد بن عِيسَى الْحَافِظ يَقُول كنت فِي طَرِيق مَكَّة، وَكنت قد كتبت جزءين

من أَحَادِيث شيخ، فَمر بِنَا ذَلِك الشَّيْخ، فَسَأَلت عَنهُ، فَقَالُوا: فلَان، فَذَهَبت إِلَيْهِ وَأَنا أَظن أَن الجزءين معي، وحملت معي فِي محملي جزءين كنت ظَنَنْت أَنَّهُمَا الجزءان اللَّذَان لَهُ، فَلَمَّا ظَفرت بِهِ، وَسَأَلته أجابني إِلَى ذَلِك أخذت الجزءين، فَإِذا هما بَيَاض، فتحيرت فَجعل الشَّيْخ يقْرَأ عَليّ من حفظه، ثمَّ ينظر إِلَى، فَرَأى الْبيَاض فِي يَدي، فَقَالَ: أما تَسْتَحي مني؟ قلت: لَا، وقصصت عَلَيْهِ الْقِصَّة، وَقلت: احفظه كُله، فَقَالَ: إقرأ، فَقَرَأت جَمِيع مَا قَرَأَ عَليّ على الْوَلَاء، فَلم يصدقني، وَقَالَ: استظهرت قبل أَن تجيئني، فَقلت حَدثنِي بِغَيْرِهِ، فَقَرَأَ عَليّ أَرْبَعِينَ حَدِيثا من غرائب حَدِيثه، ثمَّ قَالَ هَات، فَقَرَأت عَلَيْهِ من أَوله إِلَى آخِره كَمَا قَرَأَ، فَمَا أَخْطَأت فِي حرف، فَقَالَ لي مَا رَأَيْت مثلك. [84]

والشاهد في القصة قوله: فَقَرَأَ عَليّ أَرْبَعِينَ حَدِيثا من غرائب حَدِيثه، وقد ذكر ابن حجر في لسان الميزان أن صاعد بن الحسن أبو العلاء الأديب الأندلسي قال: ولّاني عبد العزيز بن يوسف خزانة كتبه فأصبت فيها خطوط العلماء وأصولهم التي استأثروا بها لأنفسهم دون الناس، إذ لا بد لكل عالم من أثيرة ومجموعة لخاصته غير ما يذيعها للطلبة عنده. [85]

وذكر الخطيب البغدادي جملة من الأخبار التي تدل على تخصيص الشيخ لبعض تلامذته دون الآخرين لما يرى فيهم من مزية زائدة عليهم، ومن ذلك ما رواه بسنده عن أَبِي سَعِيدٍ عُثْمَانَ بْنِ سَعِيدٍ الدَّارِمِيِّ، قَالَ: سَمِعْتُ النُّفَيْلِيَّ، وَقد عَاتَبَهُ رَجُلٌ فِي قِلَّةِ مَا حَدَّثَهُ فَقَالَ: حَدَّثْتَنِي بِأَرْبَعَةٍ، وَحَدَّثْتَ هَذَا الْغَرِيبَ بِثَلَاثِينَ، فَقَالَ النُّفَيْلِيُّ: إِنَّمَا أُحَدِّثُ النَّاسَ عَلَى قَدْرِ مَا يَحْتَمِلُونَ، رَأَيْتُ هَذَا مَوْضِعًا لِمَا حَدَّثْتُهُ، وَلَمْ أَرْ فِيكَ مَوْضِعًا لِأَكْثَرَ مِنْ أَرْبَعَةِ أَحَادِيثَ أَوْ نَحْوِهِ، قَالَ أَبُو إِسْحَاقَ: أَرَادَ بِالْغَرِيبِ عُثْمَانَ بْنَ سَعِيدٍ. [86]

وأما الإمام مالك - رحمه الله-، فقد ذكر أبو نعيم عن ابن وهب قال: سَمِعْتُ عَمِّي، يَقُولُ: سَمِعْتُ مَالِكَ بْنَ أَنَسٍ، يَقُولُ: إِنَّ عِنْدِي لَأَحَادِيثَ مَا حَدَّثْتُ بِهَا قَطُّ، وَلَا سُمِعَتْ مِنِّيَ، وَلَا أُحَدِّثُ بِهَا حَتَّى أَمُوتَ. [87]

تاسعاً: كثرة شيوخ الراوي

وهذا أيضا من أسباب التفرد عند بعض الأئمة، فيقف على ما يفوت على غيره، أو يخصونه ببعض الأحاديث، أو يبادرهم بالسؤال عمَّا لديهم من أحاديث ومن الغرائب مما لم يسمعه من شيوخه فيأخذها عنهم، وقد نقل الإمام النووي - رحمه الله- في معرض حديثه عن الإمام مالك - رحمه الله- قول الإمام أبي القاسم عبد الملك بن زيد بن ياسين الدولقى في كتابه الرسالة المصنفة في بيان سبل السنة المشرفة: أخذ مالك على تسعمائة شيخ، منهم ثلاثمائة من التابعين، وستمائة من تابعيهم ممن اختاره وارتضى دينه وفقهه وقيامه بحق الرواية وشروطها وخلصت الثقة به. [88]

ولهذا نجد عنده الكثير من الغرائب بحيث خصها محمد بن المظفر البزاز بمصنفٍ مستقل أسماه: غرائب حديث الإمام مالك بن أنس - رضي الله عنه-، وهو مطبوعٌ ومحقق.

عاشرًا: حدة الطبع عند بعض المحدثين وهذه النقطة تتجلى في وقوف الإمام مالك على الكثير مما فات غيره من مرويات نافع - رحمه الله- مولى عبدالله بن عمر - رضي الله عنهما-، وقد ذكر الذهبي عن إِسْمَاعِيْلُ بنُ أَبِي أُوَيْسٍ، عَنْ أَبِيْهِ قال: كُنَّا نَخْتَلِفُ إِلَى نَافِعٍ، وَكَانَ سَيِّئَ الخُلُقِ[89]، فَقُلْتُ: مَا أَصْنَعُ بِهَذَا العَبْدِ؟ فَتَرَكْتُهُ، وَلَزِمَهُ غَيْرِي، فَانْتَفَعَ بِهِ. [90]

وكذلك وصفوا الأعمش، وشعبة بذلك الوصف فقد ذكر الجرجاني عَنْ أَبُي دَاوُدَ عَنْ شُعْبَة، قَال: قَال لِي الأَعْمَش: يَا شُعْبَة أَنْتَ سيء الخلق وأنا سيء الْخُلُقِ،[91] فكان هذا الخلق فيهم منفرًا لطلبة العلم؛ إلا من صبر عليهم، وتحمل ذلك، فأخذ منهم الذي فات على غيرهم، وربما كانت تلك الحدة في طبعهم امتحانًا لمن يستحق التحمل عنهم في الرواية، وما رواه العجلي في ترجمة الأعمش مُشعرٌ بذلك حيث قَالَ: أتى الْأَعْمَش نَاحيَة هَذَا السوَاد، فَأَتَاهُ قوم مِنْهُم، فَسَأَلُوهُ أن يُحَدِّثهُمْ فَأبى، فَقَالَ لَهُ رجل: يَا أَبَا مُحَمَّد لَو حدثت هَؤُلَاءِ الْمَسَاكِين قَالَ: وَيلك وَمن يعلق الدّرّ على الْخَنَازِير. [92] وهذه كلمة قاسية.

أحد عشر: رغبة الشيخ صاحب الإسناد في دوام الرحلة إليه

فيتحفظ على بعض الأحاديث، فلا يُحدِّثُ بها لغرضٍ، وحاجةٍ في نفسه، ومن ذلك رغبته في استمرار الرحلة إليه من غير انقطاع، وقد ذكر الخطيب البغدادي طرفًا من أخبارهم في باب ذِكْرُ مَنْ رَحَلَ فِي حَدِيثٍ وَاحِدٍ مِنَ الصَّحَابَةِ الْأَكْرَمِينَ -رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ أَجْمَعِينَ-. [93]

الخاتمة:

الحمد لله في البدء والختام والصلاة والسلام على من كان لأنبياء الله ورسله مسك الختام، وعلى آله وصحبه الذين اصطفاهم لصحبته من بين الأنام، وبعد:

فقديما قالوا: لكلِّ عملٍ ثمرة، وثمرة البحث نتائجه، وقد خلص هذا المبحث إلى جملة من النتائج، أهمها:

- أن مقولة: إن هذا العلم قد نضج واحترق لا يصحُّ اطرادها في كل العلوم، ومنها الحديث الشريف وعلومه، فهي ربما تصح في علوم الألة دون بقية العلوم الشرعية، فلم يزل هذا الدين يتصف بالحياة والتجدد، وعلومه تستمد ذلك منه، فضلا عن أن تلك المقولة سلبية بتثبيطها لعزائم من يريد البحث والغوص بحثًا عن لآلئها وجواهرها المكنونة.
- أن مجال التفرد النسبي أوسع من أن يحصر في أربع صور بعضها افتراضيٌ.
- يكاد يتعذر وضع تعريفٍ جامعٍ مانعٍ للتفرد؛ لسعة تداخله مع غيره من علوم الحديث.
- أن مسألة التفرد تحتاج مزيدًا من البحث والدراسة حول مسائلها وفروعها.

قائمة المصادر والمراجع :

[1] إبراهيم إسحاق إبراهيم الفارابي(ت: 350هـ). ديوان الأدب، أول معجم عربي مرتب بحسب الأبنية. تحقيق: دكتور إبراهيم أنيس، دكتور أحمد مختار عمر، (ط: مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، القاهرة، 1424 هـ - 2003 م) 1 / 403 ؛ 3 / 5 ؛ 3 / 213

[2] أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (ت: 458هـ) . المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، (ط: 1، دار الكتب العلمية – بيروت، 1421 هـ - 2000 م) 5 / 247

[3] ابن فارس. معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (ط: دار الفكر، 1399هـ - 1979م) 4 / 500

[4] الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، 8 / 24

[5] محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (ت: 711هـ)، لسان العرب، (ط: 3، دار صادر – بيروت، 1414 هـ) 3 / 331

[6] مريم: 80

[7] الأنبياء: 89

[8] أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت: 393هـ) . الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، (ط: 4، دار العلم للملايين – بيروت، 1407 هـ - 1987 م) 2 / 518

[9] الأنعام: 94

[10] أحمد بن علي بن محمد الكناني العسقلاني، أبو الفضل، شهاب الدين، ابن حَجَر (ت: 852 هـ) . نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، تحقيق: عبدالله بن ضيف الله الرحيلي، (ط: 1، مطبعة سفير بالرياض، 1422هـ) / 66

[11] علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا الهروي القاري (ت: 1014هـ) . شرح نخبة الفكر في مصطلحات أهل الأثر، تحقيق: محمد نزار تميم وهيثم نزار تميم، (دار الأرقم - لبنان / بيروت) / 238

[12] ابن حجر. نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر. تحقيق: عصام الصبابطي - عماد السيد، (ط: 5، دار الحديث – القاهرة، 1418 هـ - 1997 م) 4 / 722

[13] زين الدين أبو الفضل عبد الرحيم بن الحسين العراقي الشافعي (ت: 806 هـ) . ألفية العراقي المسماة التبصرة والتذكرة في علوم الحديث، تحقيق: العربي الدائز الغرياطي، (ط: 2، مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع – الرياض، 1428 هـ

160 / (

[14] شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن أبي بكر بن عثمان بن محمد السخاوي (ت: 902هـ) . فتح المغيث بشرح الفية الحديث للعراقي. تحقيق: د. عبد الكريم بن عبدالله بن عبد الرحمن الخضير، د. محمد بن عبدالله بن فهيد آل فهيد، (ط: 1، دار المنهاج للنشر والتوزيع، المملكة السعودية – الرياض، 1424 هـ - 2003 م) 3 / 383

[15] محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسني، الكحلاني ثم الصنعاني، أبو إبراهيم، عز الدين. المعروف كأسلافه بالأمير (ت: 1182 هـ) ، توضيح الأفكار لمعاني تنقيح الأنظار، تحقيق: أبو عبد الرحمن صلاح بن محمد بن عويضة، (ط: 1، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، 1417 هـ/1997 م) 1 / 158

[16] عبد الجواد حمام. التفرد في رواية الحديث. ومنهج المحدثين في قبوله ورده، (ط: 1، دار النوادر، سوريا - دمشق، 1429 هـ - 2088 م)، / 83 - 86

[17] الحافظ العراقي، ألفية العراقي، / 110

[18] عمر بن محمد بن فتوح البيقوني. منظومة البيقوني، تحقيق: كمال يوسف الحوت، (ط: مركز الخدمات والأبحاث الثقافية، بيروت، 1407 هـ - 1987 م)، / 1

[19] إبراهيم مصطفى ، أحمد الزيات ، حامد عبد القادر ، محمد النجار. مجمع اللغة العربية بالقاهرة. المعجم الوسيط، (دار الدعوة) 1 / 476

[20] صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي (ت: 764هـ) . تصحيح التصحيف وتحرير التحريف، تحقيق: السيد الشرقاوي، (ط: 1، مكتبة الخانجي – القاهرة، 1407 هـ - 1987 م) 1 / 336

[21] محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي (ت: 1205هـ) . تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، (ط: 1، مطبعة حكومة الكويت، 1391 هـ - 1971 م) 9 / 423

[22] عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد، زين الدين المعروف بابن العيني الحنفي (ت: 893 هـ) . شرح ألفية العراقي في علوم الحديث. تحقيق: د. شادي بن محمد بن سالم آل نعمان، (ط: 1، مركز النعمان للبحوث والدراسات الإسلامية وتحقيق التراث والترجمة، اليمن، 1432 هـ - 2011 م)، 1 / 120

[23] المصدر نفسه.

[24] الحافظ العراقي، ألفية العراقي، / 93.

[25] الحافظ العراقي، ألفية العراقي، / 108.

[26] السخاوي، فتح المغيث، 1 / 219

[27] محمد بن محمد بن سويلم أبو شُهبة (ت: 1403هـ) . الوسيط في علوم ومصطلح الحديث، (ط: عالم المعرفة، 1403هـ - 1983م) / 369

[28] ابن الملقن سراج الدين أبو حفص عمر بن علي بن أحمد الشافعي المصري (ت: 804 هـ) . التذكرة في علوم الحديث، تقديم: علي حسن عبد الحميد، (ط: 1، دار عمَّار، عمَّان، 1408 هـ - 1988 م) 2 / 10

[29] عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي (ت: 911 هـ) . تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي، تحقيق: أبي قتيبة نظر محمد الفاريابي، (ط: 2، مكتبة الكوثر، المملكة السعودية – الرياض، 1415 هـ) 1 / 291

[30] أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي الشافعي (ت: 794 هـ) . النكت على مقدمة ابن الصلاح، تحقيق: د. زين العابدين بن محمد بلا فريج، (ط: 1، أضواء السلف - الرياض، 1419 هـ - 1998 م)، 2 / 133

[31] ابن حجر، النكت، على كتاب ابن الصلاح. تحقيق: ربيع بن هادي عمير المدخلي، (ط: 1، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1404هـ - 1984م) 2 / 652؛ السيوطي، تدريب الراوي، 1 / 267

[32] ابن حجر، النكت، 2 / 704

[33] محمد جمال الدين بن محمد سعيد بن قاسم الحلاق القاسمي (ت: 1332هـ) . قواعد التحديث من فنون مصطلح الحديث، تحقيق: مصطفى شيخ مصطفى، قدم له: الشيخ عبد القادر الأرنؤوط، (ط: 1، مؤسسة الرسالة ناشرون، 1425 هـ - 2004 م) / 196

[34] أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري. الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، (دار الجيل بيروت، دار الآفاق الجديدة ـ بيروت): رقم الحديث: 3861، ؛ محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، أبو عبد الله (ت: 256 هـ) الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، (ط: 1، دار طوق النجاة، 1422 هـ)، رقم الحديث: 2535

[35] أبو عبد الله مالك بن أَنَس بن مَالِك بن أبي عامر الأصبحي (179 ت: هـ) الموطأ رواية يحيى الليثي. تحقيق: الدكتور بشار معروف، (دار الغرب الإسلامي - بيروت)، رقم الحديث: 2805

[36] السخاوي، فتح المغيث، 3 / 381

[37] ابن حجر، نخبة الفكر، 4 / 722

[38] حمزة عبدالله المليباري، الموازنة بين المتقدمين والمتأخرين في تصحيح الأحاديث وتعليلها، (ط: 2، دار ابن حزم، 1422هـ - 2001م) / 71

[39] الدكتور نور الدين عتر، منهج النقد في علوم الحديث، (ط: 3، دار الفكر، دمشق – سورية، 1401 هـ -1981 م) / 400

[40] عُمَر بْن عَبْد المجيد بْن عُمَر بْن حُسَيْن، أَبُو حَفْص الْقُرَشِيّ، العَبْدَرِيّ، الميانِشِيّ (ت: 581 هـ) . ما لا يسع المحدث جهله، تحقيق: علي حسن عبد الحميد، (الوكالة العربية للتوزيع والنشر – الزرقاء – الأردن) / 29

[41] ابن حجر، نزهة النظر / 66.

[42] علي الملا القاري. شرح نخبة الفكر، / 238.

[43] عبد الجواد حمام، التفرد، 234.

[44] السيوطي، تدريب الراوي، 1 / 282.

[45] المصدر نفسه.

[46] إشارة إلى رسالة الماجستير التي تقدمت بها إلى كلية العلوم الإسلامية بجامعة الموصل.

[47] البخاري، الجامع الصحيح، رقم الحديث: 4101، 5 / 138.

[48]ابن حجر، النكت على كتاب ابن الصلاح، 2 / 706.

[49] المصدر نفسه، 2 / 708.

[50] أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني (ت: 275هـ) سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (المكتبة العصرية، صيدا – بيروت)، رقم الحديث: 3573.

[51] ابن حجر. النكت على كتاب ابن الصلاح، 2 / 706.

[52] البخاري، الجامع الصحيح، رقم الحديث: 2372، 3 / 149.

[53]ابن حجر، النكت على كتاب ابن الصلاح، 2 / 707 .

[54] عبد الجواد، التفرد، / 238.

[55] المصدر نفسه.

[56] أبو داود، سنن أبي داود، رقم الحديث: 336، 1 / 93.

[57] أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار البغدادي الدارقطني (ت: 385 هـ) ، سنن الدارقطني، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، حسن عبد المنعم شلبي، عبد اللطيف حرز الله، أحمد برهوم، (ط: 1، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، 1424 هـ - 2004 م)، 1 / 349 ؛ ابن حجر، النكت على كتاب ابن الصلاح، 2 / 708 ؛ الزركشي، النكت على مقدمة ابن الصلاح، 2 / 201.

[58] السيوطي، تدريب الراوي، 1 / 293 .

[59] آل عمران: 173.

[60] عبد الجواد، التفرد، / 239.

[61] مسلم، صحيح مسلم، رقم الحديث: 2096، 3 / 21.

[62] السخاوي، فتح المغيث، 1 / 270.

[63] وقد قدمت في هذا القسم عدة دراسات، منها انفرادات ابن ماجه، كلية التربية جامعة عين شمس - مصر، ورسالة بعنوان: ما حكم عليه الترمذي بالغرابة في جامعه وأنفرد بإخراجه من بين أصحاب الكتب الستة (من كتاب الطهارة إلى كتاب الأشربة).

[64] عبد الجواد، التفرد، / 124.

[65] مسلم، صحيح مسلم، رقم الحديث: 153، 1 / 43.

[66] رقم الحديث: 157، 1 / 45.

[67] الحافظ العراقي، ألفية العراقي، / 170.

[68] ابو داود، سنن أبي داود، رقم الحديث: 2825، 3 / 103.

[69] محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (ت: 279 هـ) ، سنن الترمذي، تحقيق: إبراهيم عطوة عوض المدرس في الأزهر الشريف، (ط: 2، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي - مصر، 1395 هـ - 1975 م)، رقم الحديث: 1481، 4 / 75.

[70] ابن حجر، التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير، تحقيق: أبي عاصم حسن بن عباس بن قطب، (ط: 1، مؤسسة قرطبة – مصر، 1416هـ - 1995م) 4 / 242.

[71] الترمذي، سنن الترمذي، رقم الحديث: 248، 2 / 27.

[72] مسلم بن الحجاج، التمييز، تحقيق: د. محمد مصطفى الأعظمي، (ط: 3، مكتبة الكوثر - المربع – السعودية، 1410هـ) / 180.

[73] ابن الملقن، التوضيح لشرح الجامع الصحيح، تحقيق: دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث، (ط: 1، دار النوادر، دمشق – سوريا، 1429 هـ - 2008 م) 1 / 101.

[74] ابن رجب، شرح علل الترمذي، 1 / 116.

[75] البخاري، صحيح البخاري، 3 / 76.

[76] ابن الملقن، التوضيح، 14 / 140.

[77] ابن حجر، تغليق التعليق على صحيح البخاري، تحقيق: سعيد عبد الرحمن موسى القزقي، (ط: 1، المكتب الإسلامي ، دار عمار - بيروت ، عمان – الأردن، 1405هـ) 3 / 220.

[78] ابن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، (دار المعرفة - بيروت، 1379 هـ)، 4 / 310.

[79] شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (ت: 748 هـ)، تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير وَالأعلام، تحقيق: الدكتور بشار عوّاد معروف، (ط: 1، دار الغرب الإسلامي، 2003 م)، 17 / 140.

[80] السخاوي، فتح المغيث، 2 / 125.

[81] عبد الجواد، التفرد، / 140.

[82] عثمان بن عبد الرحمن، أبو عمرو تقي الدين المعروف بابن الصلاح (ت: 643 هـ) ، مقدمة ابن الصلاح = معرفة أنواع علوم الحديث، تحقيق: عبد اللطيف الهميم - ماهر ياسين الفحل، (ط: 1، دار الكتب العلمية، 1423 هـ / 2002 م)، / 195.

[83] أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري، عز الدين ابن الأثير (ت: 630 هـ) ، أسد الغابة في معرفة الصحابة، المحقق: علي محمد معوض - عادل أحمد عبد الموجود، (ط: 1، دار الكتب العلمية، 1415 هـ - 1994 م)، 1 / 706.

[84] محمد بن عبد الغني بن أبي بكر بن شجاع، أبو بكر، معين الدين، ابن نقطة الحنبلي البغدادي (ت: 629هـ)، التقييد لمعرفة رواة السنن والمسانيد، تحقيق: كمال يوسف الحوت، (ط: 1، دار الكتب العلمية، 1408 هـ - 1988 م) / 99.

[85] ابن حجر، لسان الميزان، 4 / 272.

[86] أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (ت: 463 هـ)، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق: د. محمود الطحان، (مكتبة المعارف - الرياض)/ 308.

[87] أبو نعيم الأصبهاني، حلية الأولياء، 6 / 321.

[88] النووي، تهذيب الأسماء واللغات، (دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان) 2/ 79؛ محمد بن يحيى مبروك، الامام مالك وعمله بالحديث من خلال كتابه الموطأ، (ط: 1، مركز الامام الثعالبي للدراسات ونشر التراث، دار ابن حزم للطباعة، 1430 هـ - 2010 م) 41

[89] المرادُ من سوء الخلق حِدَةَ الطبعِ لا غير، فاقتضى التنبيه.

[90] الذهبي، سير أعلام النبلاء، 5 / 98.

[91] الجرجاني، الكامل في ضعفاء الرجال، 1 / 147.

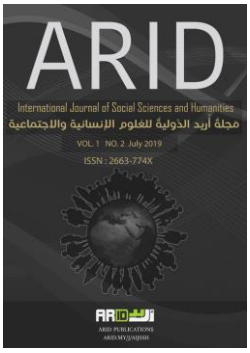
[92] أبو الحسن أحمد بن عبدالله بن صالح العجلى الكوفى (ت: 261هـ) . معرفة الثقات من رجال أهل العلم والحديث ومن الضعفاء وذكر مذاهبهم وأخبارهم، تحقيق: عبد العليم عبد العظيم البستوي، (ط: 1، مكتبة الدار - المدينة المنورة – السعودية، 1405هـ - 1985م) 1 / 432.

[93] الخطيب البغدادي. الرحلة في طلب الحديث، تحقيق: نور الدين عتر، (ط: 1، دار الكتب العلمية – بيروت، 1395هـ) / 109

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2019 م

The elements of civilization advancement in the holy Quran and its ways to strengthen them

Linah abdulbaset Badr

Medina, Saudi Arabia.

مقومات النهوض الحضاري في القرآن الكريم وسبل تعزيزها

لينة عبد الباسط بدر

المدينة المنورة. المملكة العربية السعودية.

linabadr73@gmail.com
arid.my/0003-9327

ARTICLE INFO
Article history:
Received 01/08/2018
Received in revised form 02/10/2018
Accepted 01/03/2019
Available online 15/07/2019

ABSTRACT

Arabic and Islamic Civilizations nowadays live under what's called (cultural shock), due to what their status have fallen into from political, economic, and social aspects. Moreover, due to dominant western cultures, Oedipus dilemma has formed and got so enlarged that it broke the ego image of Islamic cultures.

The shift movement that Arabic nations faced from feeling of pride that's enriched by their religious and cultural values to the feeling of fallen behind caused a wide fracture between cultures that led to what's called Cultural Shock and disturbance in the Islamic mind.

These new upcoming western cultural ideas have radically torn down the Islamic ego image that saw itself superior over other cultures, and it went to revise itself as the Quran says:

You are the best nation produced [as an example] for mankind. You enjoin what is right and forbid what is wrong and believe in Allah. If only the People of the Scripture had believed, it would have been better for them. Among them are believers, but most of them are defiantly disobedient (AL - IMRAN110)

Moreover, Islamic culture opened upon itself two major hurtful existential questions:

1- Why are we inefficient in this new modern age?

2- does our Islamic law offer solid foundations for a civilization capable of keeping up with modern age?

Two questions reminded a stressful point of conflict in the Arabic and Islamic mind. in

front of an equal between an, economically, culturally, and military superior West side and the eastern side. which created a disturbance over the capability to move upwards and to search for solid foundation for a hopeful rise.

These questions made the calling to rise as a civilization a fundamental religious demand that needs intensive efforts to regain glory, and to rebuild a modern, Islamic civilization taking its values from the Quran and Sunnah, and capable of keeping up with this new age's challenges.

Keyword: Peaceful coexistence, Civilization Dialogue, The intellectual setting, Civil Security, Civilizational relations.

الملخص

تعيش المجتمعات العربية والإسلامية بما يسمى "الصدمة الحضارية" بسبب ما آلت إليه أوضاعها سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا أو ما ستؤول إليه في المستقبل، لأن عقدة الغرب الزاحف حضاريا صارت متضخمة وكسرت صورة الأنا الحضارية العظيمة المرسومة في مرآة التاريخ؛ لتنقل الشعوب العربية من الإحساس بالكبرياء المدعوم دينيًا وحضاريا إلى الإحساس بالتأخر الحضاري بعد هيمنة الثقافة الغربية؛ لتظهر الفوارق الثقافية شاسعة وعميقة, فتحدث في الوعي العربي صدمة وإرباكا.

هذا الانقلاب الحضاري والثقافي العنيف فككَّ صورة الأنا المتفوقة على باقي الحضارات, والتي بدأت تراجع في نفسها قوله تعالى:﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ سورة آل عمران آية (110) لينفتح المجال واسعا على سؤالين بحجم جرح التراجع الحضاري المؤلم, وهما:

س1: لماذا أنا غير فاعِلٍ في الحضارة المعاصرة والقادمة من الغرب؟

س2:هل في شريعتنا الإسلامية مقوماتٌ لنهوض حضاري يواكب العصر الحديث؟

سؤالان ظلت الإجابة عنهما محيرة في العقل العربي والمسلم, أمام مواجهة غير متكافئة بين غربٍ مسلح علميًا وحضاريًا وثقافيًا، وبين أمة تعيش عقدة التفوق الواهم. مما أوجد حالة من الاضطراب حول القدرة على النهوض الحضاري من جديد والبحث عن مقومات وأسس لهذا النهوض؟ وما المنهج الواجب اتباعه للسير في الطريق الصحيح؟

تلك الأسئلة جعلت من مقومات النهوض الحضاري مطلبا دينيًا وحضاريًا من الواجب البحث فيه من أجل استعادة المجد القديم، وبناء حضارة إسلامية حديثة تواكب متطلبات العصر بثورته المعلوماتية والصناعية, بمعايير إنسانية وأخلاقية مستمدة من القرآن الكريم والمنهج النبوي في بناء الحضارة وتطبيق أمثل لهذا المنهج؛ أسوة بالسلف الصالح الذين نقلوا القيم الحضارية إلى الواقع التطبيقي العملي.

الكلمات المفتاحية. الحضارة، التعايش السلمي، الحوار الحضاري، الإعداد الفكري، الأمن الحضاري، العلاقات الحضارية.

مقدمة:

تعيش المجتمعات العربية والإسلامية المعاصرة "صدمة حضارية" في تفسير هويتها الحضارية، بسبب ما آلت إليه أوضاعها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والقلق مما ستؤول إليه في المستقبل، وتضخمت فيها عقدة الغرب المهيمن والمتفوق، وكسرت صورة "الأنا الحضارية" العظيمة المرسومة في مرآة تاريخها، ونقلتها من الإحساس بالكبرياء المدعوم دينيًّا وحضاريًّا إلى الإحساس بالعجز إزاء هيمنة الثقافة الغربية، والذي بدأ منذ أن دق الغرب أبوابها مطلع القرن التاسع عشر واستعمر معظم أقطارها، وتعمق هذا الإحساس عبر العقود التالية، وأظهر الفوارق الثقافية الشاسعة بينها وبينه، وأحدث في وعيها أزمة وإرباكًا كبيرين.

هذا الانقلاب الثقافي العنيف فككّ صورة "الأنا الحضارية" المتفوقة على باقي الحضارات في أذهان الكثيرين، ودفعهم إلى مراجعة لواقعهم في ضوء قوله تعالى: ﴿**كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ**﴾ سورة آل عمران آية (110)، وفتح المجال واسعًا لسؤالين بحجم جرح التراجع الحضاري المؤلم, هما: أين الأنا الحضارية الإسلامية من الحضارة الغربية المعاصرة؟ وهل العودة إلى الشريعة الإسلامية هي السبيل لنهوض حضاري يواكب الصعود الحضاري الغربي وينافسه؟

سؤالان ظلت الإجابة عنهما محيرة في العقل العربي والمسلم منذ بداية الصدمة الحضارية الأولى, حين دوت مدافع المستعمرين في أرض الدول العربية والإسلامية، ومنذ أن أدرك العرب والمسلمون أنهم أمام مواجهة غير متكافئة بين غربٍ مسلح علميًّا وحضاريًّا وثقافيًّا، وبين أمة ضعيفة تعيش عقدة التفوق الواهم. وقد أحدث ذلك الإدراك حالة من الاضطراب، وأثار الأسئلة عن القدرة على النهوض الحضاري من جديد، وأسس هذا النهوض ومقوماته، والمنهج الواجب اتباعه للسير في الطريق الصحيح، وهل تملك الشريعَة الإسلامية تلك المقومات والأسس؟

وقد جعلت هذه الأسئلة البحث عن مقومات النهوض الحضاري مطلبا دينيًّا وحضاريًّا من أجل استعادة المجد القديم، وبناء حضارة إسلامية حديثة تواكب متطلبات العصر بثورته المعلوماتية والصناعية، وبمعايير ومنهج مستمدين من القرآن الكريم والسنة النبوية، وبتطبيق أمثل لهذا المنهج وتلك المعايير، أسوة بالسلف الصالح الذين فعلوا ذلك ونقلوا القيم الحضارية العظيمة من نصوص القرآن والسنة إلى التطبيق في الواقع العملي.

1. **المبحث الأول: البناء الحضاري في القرآن الكريم.**

جعل الإسلام البناء الحضاري مسؤولية المسلمين ومهمتهم الأولى، بل إن الإسلام بكل شرائعه وأحكامه الاعتقاديه

والسلوكية جاء لتمكين الإنسان من البناء الحضاري الصحيح, وجَعْلِهِ طريقًا موصلاً إلى الدار الآخرة، من خلال الجزاء على حسن العمل والعقوبة على من سخر الدنيا للعبث واللهو. [1]

لذلك فقد تميزت الحضارة الإسلامية عن باقي الحضارات بما قدَّمته للبشرية جمعاءَ من قِيَم ومبادئ وأخلاق، بقصد الرَّفْع من شأنها، وتمكينها من التقدُّم في الجانبين الرُّوحي والمادي دون أن يطغى جانب على الآخر. [2]

وقد قدَّم القرآن الكريم منظومة متكاملة للبناء الحضاري تراعي الاحتياجات الفردية والجماعية للمجتمع، وتوازن بين الروح والجسد في سن الشرائع والأحكام، وتشبع الفكر وتصحح الاعتقاد حول الكون والإنسان، وترشد إلى الطريق الصحيح لهذا البناء من خلال ثوابت تحمل مقومات النهوض الحضاري، أهمها ثلاثة مقومات يمكن تسميتها بالبناء الحضاري أو الهرم الحضاري, وهي: **الإنسان - المكان – الزمن**. هذه المقومات هي اللبنة الأساسية في البناء الحضاري.

1.1. **الإنسان(الأساس الأول للحضارة).**

الإنسان قاعدة البناء الحضاري والأساس الأول والأهم في الهرم الحضاري، يسخر المكان الذي يعيش عليه، ويستثمر الزمن الذي يعيش فيه، لتنفيذ مهمته وبلوغ هدفه، فالحضارة تقوم على الجهد الذي يبذله الإنسان، وعلى الإمكانيات التي يستغلها من حوله من خلال إعماله عقله في العمل والبناء الاجتماعي والعمراني. ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق معرفة الإنسان بذاته وهويته ومنشئه ووظيفته في الحياة ومصيره؛ حتى يكون على هدى وبصيرة في فكره وعمله، ويتجلى ذلك في القرآن الكريم في البناء الفكري والاعتقادي للإنسان من خلال الثوابت التالية:

1.1.1. **المنشأ والوظيفة والمصير.**

الإنسان في المنهج القرآني خليفة لله في الأرض، خُلق لغاية وهدف من أجل عمارة الأرض وتحقيق الاستخلاف فيها. ولكي يحقق الاستخلافُ أهدافَه زود القرآن الكريم الإنسان بالمعرفة الرئيسة عن أصله، كيف خلق؟ ولم خلق؟ وما مصيره؟ فالإنسان الذي لا يعلم من هو وكيف خلق يتيه في دوامة المجهول، ولا يحسن رسم ملامح هويته الشخصية، قال تعالى:**(فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ، خُلِقَ مِنْ مَاءٍ دَافِقٍ، يَخْرُجُ مِنْ بَيْنِ الصُّلْبِ وَالتَّرَائِبِ، إِنَّهُ عَلَى رَجْعِهِ لَقَادِرٌ، يَوْمَ تُبْلَى السَّرَائِرُ، فَمَا لَهُ مِنْ قُوَّةٍ وَلَا نَاصِرٍ)** سورة الطارق الآيات (من 5 إلى 10). هذه الحقيقة تنظم له فكره وتمنحه القوة والقدرة على تنفيذ مهمة الاستخلاف عن طريق ما يتمتع به من صفات ومزايا في مراحل حياته، حتى يصل إلى المصير المقدر له، موت يتبعه بعث وحساب وجزاء، فالحياة الدنيا ليست نهاية الشوط، بل هي طريق إلى الأبدية وعليه أن يحسن العمل فيها فإنه مُراقبٌ في عمله ومسؤول عنه. كما عليه أن يخلص النية ويتقن العمل؛ حتى يفوز وينال رضوان الله قال تعالى: **"وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ**

وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ" سورة التوبة آية (105)، **﴿وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَانِ إِلَّا مَا سَعَىٰ﴾** سورة النجم آية (39).

1.1.2. **التشريف والتكليف.**

لكي يكتمل البناء الفكري للإنسان حرص القرآن الكريم على تبصيره برفعة مكانته بين سائر المخلوقات منذ خلق الإنسان الأول، حيث أسجد الله الملائكة لآدم عليه السلام قال تعالى: **﴿ وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَىٰ وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ﴾** سورة البقرة آية (34).

ومن منطلق التشريف للإنسان، أوكل الله سبحانه وتعالى له مهمة تتناسب مع شرف المكانة التي حظي بها عنده وبين مخلوقاته، فكانت أولى مهامه التي جمعت بين التشريف والتكليف هي خلافة الله في أرضه ليحكم بدينه وينفذ شرائعه, قال تعالى: **﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴾** سورة البقرة آية (30).

وخلافة الله في الأرض مهمة عظيمة تتناسب مع إمكانياته العقلية والجسدية وتوجهه إلى عمارة الأرض وبناء الحضارة؛ يقول تعالى: **﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا ﴾** [3] سورة هود الآية (61). والإعمار يقتضي بالضرورة العلم والعمل، فبهما تنشأ الحضارة البشرية، وتختلف باختلاف صانعيها وعقائدهم وأعمالهم، فمن سار على المنهج الرباني جاءت حضارته صحيحة متوازنة، ومن ضلَّ الطريق، واتبع الهوى تحولت حضارته إلى عمران فارغ من الهدف ومخالف للتكليف الذي حظي به الإنسان، لذلك توالى إرسال الرسل الى الأمم السابقة لهدايتها وتصحيح انحرافها، يجمعهم هدف واحد هو الدعوة الى وحدانية الله وبيان الغاية والهدف من إعمار الأرض. [4]

1.1.3. الدين والعلم.

اقتضت الحكمة الإلهية الاختلاف بين البشر بعد أن كانوا أمة واحدة، فتفرقوا في الأرض واختلفت ألسنتهم وأصبحوا شعوبًا وأممًا, لكل منهم مجتمع وعمران تنتج حضارة وثقافة مختلفتين باختلاف المكان والزمان، ولكون الغواية والضلال وعدًا من الشيطان العدو الأول للإنسان، انحرفت حضارات عديدة عن الهدف الأسمى لمهمتها وزاغت عن عبودية الله, لتتجرد من الروح الحقيقة للحضارة وتصبح حضارة مادية لا إيمان بها بوحدانية الله، وهي الحضارة المذمومة التي انتهى أغلبها بالعذاب المدمر، وقد أخبرنا عنها القرآن الكريم بالإجمال تارة وبالتفصيل تارة أخرى، وعن أنبياء الله الذين ظهروا فيهم، ورسله الذين

أرسلهم إليهم، وما جرى لهم مع أقوامهم، وكيف انتهى الحال بأقوامهم إلى الدمار الحضاري عندما أصروا على تكذيبهم ورفضوا العودة إلى المنهج الرباني في عبادة الله وعمارة الأرض. [5] وبذلك يقرر القرآن الكريم قاعدة أساسية للبناء الحضاري تتلخص بما يأتي:

إن البناءَ الحضاري القائم على المادة وحدها دون هدف إيماني وتوحيد رباني بناءٌ معرضٌ للعقاب الإلهي والدمار، فما نفع قوم بنيانهم ولا إبداعهم في العمران والتطور في العلم والطب وزخرف الحياة دون عبادة لله وتوحيده، ولا يُقبل عمل دون إيمان، ولا حضارة دون منهج رباني قويم.

ولكي يكون العطاء مفيدًا والعمل نافعًا لا بد من قوانين تنظمه ومناهج تحكمه، فالبناء الحضاري في الإسلام مشروط بضوابط شرعية تراعي الاحتياجات الزمنية والمكانية كافة، منها الثابت الذي لا يتغير، ومنها ما يخضع للقياس والاجتهاد، وتراعي ما تقتضيه متطلبات البناء الإنساني والحضاري، وهو ما تميزت به الحضارة الإسلامية عن باقي الحضارات، سواء السابقة أو المعاصرة. [6]

1.1.4. الحقوق والحريات.

الإنسان عماد الحضارات، هو الذي يصنعها ويشيد أركانها ومعالمها، فلا حضارة من دون الإنسان؛ إذ تبقى كيانا عمرانيا دون روح. والإنسان - صانع الحضارات - لا قيمة له من دون الحرية، فالحرية هي التي تفجر فيه طاقات العمل والإنتاج والإبداع، وتحفزه إلى البذل والعطاء. فلا يستطيع مقيد اليدين أن يضع لبنة فوق أخرى ولا أن يكتب حرفا أو ينقش زخرفا. [7]

فالإنسان بالحرية يتذوق إنسانيته، ويشعر بكينونته، ويدرك أن له دورًا في الحياة. يعمل ويبني وهو حرٌّ بفكره وعبوديته وتقرير شؤون حياته، وإذا ما فقد هذه الحرية صار عبدًا إما لذاته وملذاته أو لبشرٍ مثله يتبعه بالعبودية دون الله.

وعندما نتتبع أخبار الحضارات السابقة التي كبلت حرية الفكر والعمل، واشتد الظلم على أهلها نجد أن الله سبحانه وتعالى بعث الأنبياء لنصرة المستضعفين فيها وتحذير الظالمين من عقوبة ظلمهم، ثم تدميرهم بعقوبات كونية شديدة، كالطوفان والزلازل وخسف الأرض والغرق وغيرها، ولنا في أخبار قوم نوح وعاد وثمود وفرعون ... وغيرهم ممن حفل القرآن الكريم بأخبارهم عبرٌ وعظاتٌ في زوال حضارات عظيمة أهلكها الظلم وغياب الحريات. [8]

فالحرية وضمان الحقوق ميزان من موازين استواء الحضارة الإنسانية، فلا حرية تنتهك فيها الحقوق، ولا حقٌّ يُحْجَرُ على الفرد أو المجتمع، وقد تحققت هذه القاعدة في ما قدمته الحضارة الإسلامية من شرائع وأحكام ضمنت الحريات وحفظت الحقوق دون إفراط في حق الفرد أو تفريط في حقوق المجتمع والدولة الإسلامية، لتقوم حضارة إنسانية عادلة تضمن للفرد غنيًا

أو فقيرًا حاكمًا أو محكومًا حريته الدينية والفكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية ضمن حدود وقوانين نص عليها القرآن الكريم والسنة الشريفة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر آية حرية العقيدة والدين في قوله تعالى: ﴿**لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَن يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيم**﴾ سورة البقرة آية (256).

أما الحريات والحقوق التي قررها الإسلام للبناء الحضاري- سواء في الجانب السياسي أو الاقتصادي أو غيرهما- فقد ذكرها القرآن الكريم من خلال قيم ومبادئ عرضها في آيات كثيرة, مثل: الشورى، والعدل، والحفاظ على كرامة الإنسان من حيث هو إنسان، و حرمة المال الخاص والعام احترام إرادة الأمة [9]، وترك للناس حرية تنظيم تلك القيم والمبادئ بما يتوافق مع منجزات العقل البشري في كل عصر ومصر، حتى لا يشق على الناس ويوقعهم في العنت والحرج إن هو ألزمهم بصورة واحدة ثابتة لا تتغير. فالمهم أن تظل القيم والمبادئ العامة مصونة من الجور والاعتداء بأية صورة من الصور، وللناس بعد ذلك أن تبدع ما شاءت من أساليب وتفصيلات.

عند تطبيق المقومات الإنسانية السابق ذكرها يمكن للإنسان في أي زمن وفي أي بلد أن يبني حضارته على اعتقاد صحيح وفكر سوي، وينفذ مسؤولياته الحضارية تبعا للتشريف الإلهي الذي حظي به، ويكون لديه منهج رباني يضمن له حقوقه ويظلله بمظلة العدل والحرية، وتكون حضارته حضارة إيمان وإعمار وازدهار، لا حضارة كفر وتعدٍ ودمار. قال تعالى: ﴿**وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ**﴾ سورة النور آية (55).

1.2. المكان (الميدان التطبيقي).

اللبنة الثانية في البناء الحضاري وجود بيئة صالحة لقيام الحضارة, تتوفر فيها الموارد الطبيعية والبشرية تمكن الإنسان من تشييد حضارة وفقا لإمكانيات تلك الأرض ومواردها، ولما يتمتع به من فكر وعلم ومهارات يستطيع بها البناء والتشييد، ولا يقصد هنا بالبناء الحضاري مجرد العمران، بل الوجوه الحضارية كافة, من ثقافة وعلم ومهارات ومهن تختلف باختلاف الشعوب والأماكن. ولكي تكون هذه اللبنة قوية في الهرم الحضاري لا بد من توافر مقومات تدعمها وتقويها، وقد ذكرها القرآن الكريم في بعض آياته، وحظيت بها الحضارة الإسلامية وهي:

1.2.1. *تسخير الموجودات الكونية للإنسان.*

قال تعالى:﴿ **وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُون** ﴾ سورة الجاثية آية

(13). اقتضت المشيئة الإلهية خلق السماوات والأرض بهدف تسخيرهما للإنسان الخليفة ليقوم بالعمارة مستخدما الإمكانات التي أودعها الخالق في الأرض وما فيها من أرزاق على سطحها وفي جوفها، ومتبصرا في السماء وما يفتح الله عليه من العلوم والمعارف عنها، كعلوم الفلك وعلوم الطيران وعلوم الفضاء وعلوم المناخ ... وغيرها مما هو موجود أو سيوجد عبر الزمن القادم، فيستخدم ذلك كله لتطوير وسائل معيشته، والارتقاء بالبناء الحضاري، وللتفكر والتدبر في آلاء الله في كونه، وفي عظمة خلقه، وتعزيز الإيمان في النفوس.

فإلى جانب الدعوة إلى الإيمان والحرص على العبادة، نجد الدعوة إلى الأخذ بالأسباب المادية للحياة, كما في قوله تعالى: ﴿**وابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ**﴾ سورة القصص آية (77).

1.2.2. التعددية والاختلاف.

الاختلاف في الطبيعة البشرية سنة كونية وآية من آيات الله في خلقه، تتبدى مظاهرها الأولى في اختلاف ألوانهم ولغاتهم وطبائعهم وأنماط معيشتهم، وتمتد لتصل إلى اختلاف طرق تفكيرهم ومستوى علاقاتهم بالآخرين، والتي قد تتفاقم حتى تصل إلى درجة وصفها الله سبحانه بقوله: ﴿**وَقُلنا اهبِطوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَىٰ حِينٍ**﴾ سورة البقرة أية (36).

وهذه حقيقة ثابتة، ولا مثالية مطلقة في العلاقات بين البشر، لكون الخلاف أساسًا في الفصل بين الحق والباطل وبين الصواب والخطأ، ولكن الاختلاف الذي يؤدي إلى الخصومة والقتال يمنع قيام الحضارات ويهدم التقدم فلا تزدهر الحضارات إلا على أرض آمنة ينعم سكانها بالأمان. [10]

وقد أكد القرآن الكريم أن الناس أمة واحدة بينهم فروق واختلافات ترفع بعضهم فوق بعض من أجل اكتمال المنظومة الكونية, وسد الاحتياجات الإنسانية كافة، وتلبية لمتطلبات البناء الحضارية. [11] قال تعالى: ﴿**وَمَا كَانَ النَّاسُ إِلَّا أُمَّةً وَاحِدَةً فَاخْتَلَفُوا وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِن رَّبِّكَ لَقُضِيَ بَيْنَهُمْ فِيمَا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ**﴾ سورة يونس آية (19).

ومراعاة لاختلاف الحضارات كان تعدد الرسل والأديان ضرورة دينية وحضارية؛ من أجل تنظيم العلاقات وحل الخلافات التي تظهر في المجتمعات البشرية، وتقريرًا بأن لكل حضارة خاصية تميزها عن غيرها من الحضارات. وقد حرص الإسلام على توفير الحياة الآمنة والتقليل من الخلاف لا الاختلاف بين الناس.

1.2.3. التعايش السلمي.

إن الاختلاف السابق ذكره في التكوين البشري والثقافي أوجد ضرورة التعارف بين الناس يتفقون تارة ويختلفون أخرى

في ميادين الحياة المختلفة؛ من أجل بناء حضاري يكمل أفراده بعضهم بعضا, فمن الضروري وجود أفراد وجماعات متعارفين ومتعايشين فيما بينهم من أجل البناء الحضاري, فلا تقوم حضارة على أفراد ولا على جماعات متناحرة فيما بينها.

والقرآن يدعو إلى التعارف بين الناس من خلال قوله تعالى:﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ** ﴾ سورة الحجرات آية (13).

أطلقت الآية القرآنية الدعوة عامة إلى التعارف بين الناس جميعًا على مرّ الزمان وباختلاف المكان؛ حتى يستطيعوا التعايش فيما بينهم، فالمعرفة طريق للتعايش مع الناس، لا يختلفون فيما بينهم إلا بميزان التقوى الذي شرعه الله بين عباده، ويطلق مصطلح (التعايش الإيجابي) على العلاقات الجيدة بين المجتمعات أو الشعوب فيما بينها مع وجود الاختلاف في الدين واللغة والثقافة، وقد أرسى الإسلام المساواة والعدل والسلام بين الناس عامة, وضمن لكل فرد حقه في الحياة الآمنة والعادلة ما لم يصدر منه أي عدوان على المسلمين؛ لأنه شرط السلام لدين الإسلام يقول تعالى: ﴿**لا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ**﴾. سورة الممتحنة آية(8).

1.2.4. العدل والقانون.

أساس البناء الحضاري أن يسود العدل بين الأفراد؛ ليتمكن الإنسان من العمل في سكينة تحت مظلة الأمن, آمنا في بيته ومجتمعه لا يُعتدى عليه ولا يعتدي على غيره, مهما اختلف معهم في اللون والجنس وحتى الفكر والعقيدة, فلا نهوض لحضارة انتهكت فيها الحقوق, وعم فيها الظلم والفساد بل هو معول هدم لأية حضارة إذا ما وجد فيها.

والحضارة الإسلامية أرست قاعدة العدل بين الناس, حتى في حالة عدم الانسجام والمحبة، ومنعت الاعتداء على الآخرين إلا في حال الدفاع عن النفس ورد الاعتداء, قال تعالى: ﴿ **وَقَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوا . إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ**﴾ سورة البقرة آية(190).

وقد تنبه المسلمون إلى قضية العلاقة بين أهل الكتاب وبين المسلمين تحت مظلة حكم الدولة الإسلامية، مما استنهض العلماء والفقهاء لوضع ضوابط وأسسٍ شرعية للتعامل مع أهل الكتاب, وبيان ما لهم وما عليهم من حقوق وواجبات؛ من أجل الحفاظ على وحدة الأمة الإسلامية, ومن يعيش تحت حكمها وفي أراضيها وتأكيدًا على أهمية الأمن والسلام بين الأفراد, وإن اختلفت عقيدتهم وتعددت أديانهم ومذاهبهم. [12]

وقد شهد التاريخ الإسلامي ضمان حقوق غير المسلمين في ظل الحكم الإسلامي المأخوذ من أصول الدين في معاملة الذميين

من أهل الكتاب، ولم يرد وجود ظلم أو تعدٍ على أرواح أو ممتلكات أهل الكتاب في ظل الخلافة الإسلامية على مر القرون, خلاف ما عانى منه المسلمون تحت حكم النصارى من قتل وانتهاك للحقوق والممتلكات. [13] خاصة بعد نهضة الغرب المسيحي واستعماره للدول العربية والإسلامية، متنكرًا لجميل الحضارة الإسلامية وعدل خلفائها، الأمر الذي أشعل نار الكراهية في قلوب أبناء الدول المستعمَرةَ، وأشعل الخلاف الديني بين أبناء الدولة الواحدة وزرع الشقاق بينهم، وسعَّرَ الفتن الطائفية والحروب الأهلية، وفتح الباب للكتابات التحريضية عن حقوق أهل الكتاب, وصلت إلى حد الدعوات إلى المطالبة بالحكم الذاتي والاستقلال. فنهض المفكرون والمصلحون الغيورون وكتبوا مذكرين بما تضمنه الإسلام من أحكام عادلة عن تلك الحقوق وعن عدل الإسلام وسماحته مع غير المسلمين, والتي تؤكد القاعدة الثابتة في الحضارة الإسلامية, وهي أن أهل الكتاب لهم ما لنا، وعليهم ما علينا. [14]

1.3. الزمن (الماضي والحاضر والمستقبل).

الزمن هو اللبنة الثالثة في البناء الحضاري حتى تكتمل مقومات النهوض لأية حضارة بشرية، فالوقت الذي يستغرقه البناء بمثابة المهد الذي تحتاجه الأمم لتصل الى مرحلة النضوج والازدهار، ويعتمد الوقت على عدة مقومات لا بد من توافرها؛ ليكون صالحًا للنهوض الحضاري ورد ذكرها في المنهج القرآني للنهوض الحضاري, وهي:

1.3.1. *الميراث الحضاري.*

اقتضت السنة الإلهية أن يرث الناس بعضهم بعضًا, فلا ملكية دائمة لبشر على هذه الأرض سواء مادية أو فكرية, فالناس يتفاعلون مع بعضهم بعضًا أحياء، ثم يرث بعضهم بعضًا بعد الممات، وكذلك الحال في الحضارات، فهي دورة إنسانية للتفاعل البشري بين أبناء الأمم، تنتقل بصور متعددة من أمة الى أخرى. فالحضارات كالبشر لها أعمار تبدأ بسيطة كما الطفولة، ثم تشتد لتغدو مثل ريعان الشباب قوية مزدهرة، ثم تضعف وتشيخ حتى ترثها حضارة أخرى، لتبدأ دورة جديدة الى أن يرث الله الأرض ومن عليها. [15]

ذلك الميراث الحضاري له من الأهمية ما يجعل كل حضارة تستفيد من غيرها في بناء نفسها, وتضع دعائم لمستقبلها حتى تكون أكثر قوة وأشد تماسكًا، تأخذ من السابق عبرة وعظة وتكمل من حيث انتهت سابقتها. هذه السنة الكونية اعتمد عليها القرآن الكريم حين طالب السير والنظر في سير الأمم السابقة لتطبيق قانون الميراث الحضاري, قال تعالى: ﴿**وَتِلْكَ الْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَيَتَّخِذَ مِنكُمْ شُهَدَاء**﴾ سورة آل عمران الآية (40) وفي قوله: ﴿**قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ** ﴾ سورة آل عمران آية (137).

يُطالب القرآن بالمعرفة الثقافيَّة التاريخيَّة، والتي أَوْلاها قِسْطًا كبيرًا من العرض المتمثِّل في القصص القُرآنيَّة البديعة؛ ذلك

حتى يُوسِّع الإنسان آفاقه، ويطَّلع على أحوال الأمم، وتاريخ الرجال، وتقلُّبات الأيَّام بها وبهم، ويستبصرُ بالسُّنن الربانيَّة الجارية في الكون وأحداثه ووقائعه، وحتى يعلم عوامل قِيام الأمم، وأسباب سُقوطها وإهلاكها، فيحذر الوقوع بما وقعت به ويكمل بناءه الحضاري على هدي وبصيرة. [16]

1.3.2. التدافع الحضاري.

تبعًا للسنة الكونية في الميراث الحضاري بين الحضارات يأتي ثاني قانون كوني في النهوض الحضاري ليكون قانون التدافع[17] بين الحضارات الذي تشير إليه الآية الكريمة في قوله تعالى:﴿ **وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ**﴾ سورة البقرة آية (251). هذه الآية من الجلال والدقة بمكان، تقرر أن دفع الناس بعضهم ببعض يحملهم على التنافس وحبِّ التطور، وشأن الناس أن يتم بينهم صراع ومدافعة، وتموُّج واضطراب، وهي مسألة حتمية، وقضيَّة لا بد منها لأن الحق مضاد للباطل، والهدى يخالف الضلال. [18]

مفهوم التدافع الحضاري واسع يشمل كل المعاني المطروحة، الفكرية والسياسية والفلسفية، فهو إما تدافع محدود "خفيف"، وبالتالي فهو يعني الحوار والتعايش. وإما أن يتسم بالشدة والمناورات فيصبح صراعًا تدافعيًا، بمعنى "الصدام"، كتعدي أمة على أخرى, وحضارة تهيمن على غيرها لتذيبها وتدمر آثارها، والشواهد التاريخية دلت على قوة هذا الصدام والرغبة الجامحة في هيمنة الحضارات بعضها على بعض في مختلف بقاع العالم. [19]

لذا يمكن تقسيم التدافع إلى قسمين اثنين: تدافع تصارعي، وتدافع تعاوني.

التدافع التصارعي هو ذلكم التدافع الذي يبتغي تحقيق المنفعة والمصلحة الخاصة لطرف دون الطرف الآخر، ويحرص على نحر وصرع الآخر والقضاء عليه وإزالته من ساحة الصراع؛ حتى ينفرد وحيدًا بالعرش الحضاري ويتربع به، فيصول ويجول بدون رقيب ولا حسيب.

أما التدافع التعاوني فهو ذلكم التدافع الذي يروم دفع الآخر للعدول عن مواقفه المتعصبة والعدوانية على غيره المتمايز عنه، وإشراكه في تحقيق المصلحة والمنفعة العامة للنوع الإنساني على اختلاف عقائدهم ومذاهبهم، فتربح جميع الأطراف المتدافعة، ويسهم الجميع في صنع مستقبل الجميع، لأن الرابطة الإنسانية الوحيدة حقًا تتمثل في اشتراك هذه الجماعة في مشروع عام، وتعاونها على تحقيق هذا المشروع بوصفه مشروعًا مشتركًا للإنسانية كلها كوحدة كلية، وهكذا يسهم كل شعب من خلال ثقافته الأصلية في أنسنة الإنسان، ونموه وتقدمه الحقيقي في الإنسانية. [20]

حقيقة التدافع في الرؤية الإسلامية، هي دفع الآخر وتحريكه من موقع العداوة والنزاع إلى موقع التعاون والتفاعل مع مختلف

الأنماط الحضارية والسعي للاستفادة منها، على اعتبار أن المحصلة الحضارية من كل هذه الحضارات إنما هي إرث مشترك بين الإنسانية جميعًا، والنهل والاغتراف منها أمر مطلوب وواجب، لأن أمر الإفادة والاستفادة من نتاج الحضارات الأخرى بغية التقدم والرقي، يجعل الإنسان يستفيد من كل المُسخرات الكونية، والإبداعات البشرية في ظل هذه المُسخرات. [21]

ويؤكد الواقع الحضاري وجود كلّ مظاهر التدافع والتفاعل الحضاري، فهناك الحوار، وهناك الصدام، وهناك الصراع، وهناك الحرب الحضارية، وكلها موجودة, كما أن وجود أحد المظاهر لا يلغي وجود الآخر.

1.3.3. التعارف والحوار.

التعارف بين الجماعات والشعوب سنة كونية ومطلب حضاري يتبع التدافع بين الأمم؛ فلا يمكن لحضارة أن ترث غيرها ما لم يكن بينهما تعارف يتبعه تفاعل وتبادل للمنافع، ولا يمكن لحضارة أن تقبع منعزلة عن التفاعل البشري، بل لا بد أن تتبادل المنافع مع الآخرين، سواء المعرفية أو التجارية أو السياسية، لتكون حضارة مؤثرة. ولكن القانون الذي يحكم هذا المطلب في النهوض الحضاري يحكمه التعارف السلمي، وسوف تنتقض دعائمه إذا تحول الى عدوان وتعدٍ على الغير فالنهوض الحضاري يقوم على السلم والتعايش ولا يقوم على الحرب والقتال.

ووسيلة التعارف بين الحضارات تكمن بالحوار معها لا بالصدام والاعتداء، وهذا هو المنهج القرآني في البناء الحضاري الذي يدل عليه قوله تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾ سورة الحجرات آية (13).

لقد أطلقت الآية القرآنية الدعوة عامة إلى التعارف بين الناس جميعًا على مر الزمان وباختلاف المكان، حتى يستطيعوا التعايش فيما بينهم، فالمعرفة طريق للتعايش مع الناس، لا يتمايزون فيما بينهم إلا بميزان التقوى الذي شرعه الله بين عباده، ويطلق مصطلح (التعايش الإيجابي) على العلاقات الجيدة بين المجتمعات أو الشعوب فيما بينها مع وجود الاختلاف في الدين واللغة والثقافة. وقد استجاب المسلمون لهذه الدعوة وأقاموا عليها بنيان الحضارة الإسلامية، فكانت حضارة تعايش فيها المسلمون مع غيرهم بأمن وسلام، لهم ما للمسلمين من حقوق ورعاية وعليهم ما قررته الشريعة من واجبات اتجاه المخالف لها.

1.3.4. العلاقات الحضارية.

إن التطبيق العملي الأمثل للمقومات الثلاثة السابقة للنهوض الحضاري يكمن في تنظيم العلاقات بين أفراد المجتمع، وبين الحاكم والمحكوم، وبين المجتمعات التابعة لحضارة ما، وبين هذه الحضارة والحضارات الأخرى المعاصرة لها، وذلك بسن الدساتير والقوانين والأحكام العادلة التي تحدد الحقوق والواجبات لكل فرد ومجتمع، وتختلف تفصيلات هذه التشريعات ومدى

عدالتها باختلاف عقيدة الحضارة وديانتها، فالعقيدة هي التي تضبط السلوك وتحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية والحضارية من خلال ما تزرعه في أبنائها من مفهومات وأسس للعلاقة مع الآخر، سواء كان هذا الآخر من أبناء عقيدته وحضارته أو من أبناء العقائد والحضارات الأخرى، إيجابًا وسلبًا، مساواة أو طبقية واستعلاء، تعاونًا أو تجنبًا، فترسم بذلك بعض أهم ملامح الهوية المتميزة لأية أمة وحضارة، وتصبح المحرك الفعال في أي بناء حضاري. وتختلف الأمم باختلاف عقائدها وشرائعها، وقد أشار القرآن الكريم إلى اختلاف الأمم باختلاف شرائعها في قوله تعالى: ﴿ **لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا**﴾ سورة المائدة آية (48).

ونظراً لما للعقيدة من أهمية في البناء الحضاري للأمم وفي قيمها، فإن صحة قيمها شرط من شروط استمرارها، فإذا صلحت وكانت موافقة للمنهج الرباني ارتقت وطال زمنها، أما إذا أصابها الانحراف العقدي والأخلاقي فسيصبح انحرافها السبب الرئيسي في انحدارها ثم إنزال العقوبة على أقوامها وتدميرها، وقد أرست هذه القاعدة آيات قرآنية عديدة عند الحديث عن الأمم والأقوام السابقة، وعن دعوة الأنبياء أقوامهم الى عبادة الله وتجنب الانحراف الأخلاقي والسلوكي كقوم نوح وعاد وثمود ولوط وغيرهم. [22]

كما أنه من الضروريات الأساسية والمطالب الحضارية تنظيم العلاقة داخل الحضارة بين الحاكم والمحكوم، وعلاقة الحضارة بجيرانها، وتشريع الأحكام والقوانين التي تضمن العدل والحرية للأفراد والمجتمعات، وقد تجلت هذه العلاقات في القوانين التي حكمت فيها الحضارة الإسلامية حين أقرت الأمان وحسن المعاملة للذميين، والحسنى في المعاهدة لدول الجوار. [23] ونلخص القول في البناء الهرمي للحضارة أنه يعتمد على الإنسان أولاً، ثم على أرض يقوم عليها، ثم على زمن ينمو ويزدهر فيه، وقد أشار القرآن الكريم إلى هذه العناصر وإلى المقومات الرئيسة التي تنهض بها، عبر آياته وتشريعاته، وطبقتها الحضارة الإسلامية في فترة ازدهارها من خلال النظم والتشريعات التي سنتها، ووازنت فيها بين متطلبات الروح والجسد، لينعم فيها الغني والفقير، وليجد العدل في ظلالها المسلم وغير المسلم.

2. المبحث الثاني: سبل تفعيل مقومات النهوض الحضاري وتطبيقها.

من المسلم به أن مقومات النهوض الحضاري (الإنسان والمكان والزمن) موجودة لدى المجتمعات والأمم كافة، غير أن تطبيقها غير متحقق لديها جميعا في وقت واحد، ولو حدث ذلك لرأينا حضارة عالمية مستدامة تعم الأرض على امتداد الزمن، والسبب في ذلك أن تفعيل هذه العوامل وتطبيقها يقتضي بذل جهود كبيرة في جوانب عدة لتفعيل هذه المقومات وتطبيقها، أهمها ما يأتي:

2.1. الإعداد الفكري.

للتربية والثقافة دورهما المهم جدًّا في بناء الإنسان الجديد الذي يستوعب قيم التعارف، ويفهم قانون التدافع، وينفتح على الآخرين بوعيه وقيمه؛ سعيًا إلى إغناء التجربة الحضارية الإنسانية، وتقديم نموذجه الحضاري الإسلامي إلى الآخرين في أحسن صوره وبأحسن الطرق والأساليب. وتُعَدُ المؤسسات التربوية والتعليمية والثقافية المسئول الأول عن النهوض بهذه المهام الحضارية الكبيرة بدءًا بالمدارس والمعاهد والجامعات، عبر مناهجها ومضمونات موادها الدراسية، ووصولاً إلى المؤسسات الإعلامية الرسمية والخاصة، بما تقدمه من برامج وندوات ومسلسلات وأفلام وغيرها من المواد الإعلامية المشوقة، فتفتح الآفاق الصحيحة للجماهير الذين يتابعونها ويتأثرون بما تقدمه لهم، وترشدهم نحو مكامن القوة والخير والعطاء والبناء في ذواتهم وفي محيطهم الخارجي، وتعينهم على التفاعل والتواصل مع الآخرين وحسن التعايش معهم، وعلى تعزيز ثقافة الحوار وحل المشكلات بالتي هي أحسن، وهذا واجب ديني واجتماعي ووطني يتكافل الفرد فيه مع مجتمعه من أجل البناء الحضاري القويم.

2.2. قبول التعددية الحضارية.

إن الإسلام دينًا وحاضرة يدعو إلى التفاعل بين الحضارات ويرفض (المركزية الحضارية) التي تريد العالم حضارة واحدة، مسيطرة مهيمنة ومتحكمة في الأنماط والكيانات الحضارية الأخرى، فالإسلام يريد العالم (منتدى حضارات) متعدد الأطراف، لتتفاعل وتتساند، وتتبادل الثقافات والعلوم والأفكار في كل ما هو مشترك إنساني عام، وبما يخدم المصلحة العامة لكل الحضارات، إن ظهور الدين الإسلامي ليس ظهور استبداد أو اضطهاد ديني يمارسه على الأديان الأخرى أو تمييز عنصري يتعاطاه على الشعوب والأعراق، إن الإسلام يؤمن بالتعددية الحضارية ويمارسها، إنه ينكر هذا القسر عندما يرى في تعددية الشرائع الدينية سنة من سنن الله تعالى في الكون قال تعالى: ﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَٰكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ ۖ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ ۚ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ**﴾. سورة المائدة آية (48).

إن الإسلام بطبيعته يساعد على نهوض الحضارات الأخرى، بحيث يتحول العالم إلى منتدًى حضاري يحقق التعددية الحضارية، لا المركزية التسلطية. ولكن للإسلام شروط خاصة في نظريته اتجاه التعددية، فالتعددية الحضارية نظمت بنظرية التدافع الحضاري بين الأمم، أما التعددية الدينية فلا بد لها من ضوابط تنظمها من حيث الإيمان المطلق بوحدانية الله وعدم قبول أي تعددية شركية أو إلحادية، لكون ذلك مخالفا لعقيدة التوحيد التي بنى الإسلام عليها أركانه وشرائعه، ولا يعني ما سبق أن الإسلام يأمر بالانعزال الحضاري عن باقي الأديان والحضارات, فالقاعدة الشرعية هي لكل دينه ما دام يؤمن بالله، تطبيقًا لقوله تعالى: ﴿**لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ**﴾ سورة الكافرون آية (6).

2.3. تقديم الشريعة الإسلامية منهجًا حضاريًا للتطبيق لا مجرد قوانين وأحكام نظرية.

من الموضوعية أن نقرَّ بأننا نحن المسلمون المعاصرون نفتقد نصًّا مدونًا لمنهج حضاري بديل عن المناهج الشرقية والغربية المعاصرة، مع أن أصوله موجودة في مصادرنا التشريعية وعلى رأسها القرآن الكريم، وتطبيقاته موجودة في حضارتنا السالفة بما كان يناسب عصرها وأقاليمها، وتقع مسؤولية استنباط هذا المنهج على عاتق المفكرين والفلاسفة المسلمين في زمننا، فمعظم هؤلاء إما متمسكون بحرفية ماضٍ مشرق حفظته كتب التاريخ ينادون بتطبيقه دون مراعاة لمستجدات الزمان والمكان التي كانت حضارتنا السالفة تهتم بها، أو مسايرون للنماذج الغربية يجتهدون في استنباط الأدلة الشرعية على مساوقتها، ولا شك أن صلاحية الشريعة الإسلامية للتطبيق مسلمة لا جدال فيها، لكنها تقتضي تجديد الدراسات الفقهية وتنقيحها لدراسة مستجدات الزمان والمكان بوعي ودون التخلي عن أي من أساسيات الشريعة، وقد أضحى التجديد ضرورة من ضروريات النمو الحضاري، وليس من كماليات الحضارة المعاصرة. وليس المقصود بالتجديد تجاهل أي من الحدود الشرعية والأحكام القطعية، إنما المقصود التدرج في طرح القضايا الحضارية, فإذا ما طبقت الأسس الحضارية أصبح من التلقائي والطبيعي تطبيق الشريعة الإسلامية كمنهج وقانون. [24]

وتشتد الحاجة إلى تقديم الإسلام منهاجًا حضًاريا بسبب الصورة الشوهاء التي رسمها المغرضون له في وسائل الإعلام الغربية, وتأثر بها الرأي العام الغربي، وأصبح الكثيرون يرون العالم العربي والإسلامي ذاتًا مهزومة ومنتجة لمعظم المشاكل والأزمات سواء السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية. ويعدونهما مصدر القلق المطلق. [25] خاصة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، وبروز الظاهرة الانتحارية التي أنتجتها بعض التنظيمات المتطرفة, وخدعت بها المنتمين إليها ووعدتهم بجنات الخلد والنعيم الأخروي، وصارت قادرة على التفجير والتدمير في كل مكان، فتحولت تبعًا لذلك الهوية العربية والإسلامية إلى هوية ملونة بالدم والسواد والخراب، لتتحقق بذلك تنبؤات صامويل هنتنجتون في ”عصر حروب المسلمين“ كما يسميه، ولتلصق في الإسلام تهمة العدوانية والقتل، فهل حدث فعلاً ضمور وذبول في العقل المسلم لكي يبيح القتل والتدمير انتقامًا من التخلف الحضاري الذي تعيش فيه أمته؟ أم أن المشكلة تكمن في ”اختطاف الإسلام“ من قبل جماعات متطرفة إرهابية؟ وهل نبرئ الساسة الغربيين من إنتاج هذه الجماعات أو بعضها أو دعمها خفية لإدانة الإسلام والمسلمين وتعزيز "فوبيا الإسلام" في الرأي العام الغربي، أم أن المشكلة في سيادة الجمود والتخلف والتطرف في الفكر المسلم المعاصر وعدم قدرته على مواكبة الحضارة الحديثة؟

هذه الأسئلة تحتاج إلى إجابات موضوعية ومنطقية، تقوم على بحوث ودراسات عميقة وتستند إلى حجج وبراهين قوية، وتحسن مخاطبة العقل الغربي خاصة والتأثير فيه. كما أن الأمة الإسلامية بحاجة إلى نهضةٍ حضاريةٍ جديدةٍ ثابتةٍ في أصولها ومتغيرةٍ في فروعها ومتجددةٍ في أوراقها، مواكبةٍ لكل جديدٍ في واقع الأمة الإسلامية. بعيدةٍ كل البعد عن الغطرسة وعقدة التفوق

الزائفة، وعن النظرة الانهزامية المعاصرة، بل نهضةٍ تعدُّ لمستقبل حضاري إسلامي قائم على الوسطية في الفكر، والاعتدال في المنهج، وقابلية التطبيق من حيث مراعاة التطور والتغير الذي يشهده الكون أجمع، والأمة الإسلامية جزء كبير ومهم من هذا الكون.[26] فإذا تحققت هذه الأمور ظهر النموذج الحضاري الإسلامي الذي نقدمه للعالم، على أنه النموذج الحضاري الأمثل والأقدر على قيادته إلى حياة مطمئنة سعيدة.

3. المبحث الثالث: آليات ومقترحات لنهوض حضاري إسلامي.

3.1. الإعداد الحضاري لشخصية الفرد المسلم.

يعاني الفرد المسلم المعاصر في معظم الدول العربية والإسلامية من الإقصاء الحضاري، وضعف الاستعداد للبناء الحضاري؛ لأن مجتمعه مجتمعٌ متخلفٌ من الناحية الحضارية، ومختلٌ من الناحية الثقافية، وجامدٌ من الناحية العقلية الاجتهادية، وتابعٌ من الناحية التقنية والتكنولوجية والعلمية والصناعية، ومستهلكٌ من الناحية الاقتصادية. وهذا النوع من المعاناة يقودنا إلى البحث عن مقومات النهوض الحضاري بدءًا بالفرد المسلم لكونه حجر الأساس للمجتمع، ثم الدولة، وبعدها الأمة، وذلك عن طريق:

3.1.1. إصلاح الاعتقاد.

حيث إن كثيرًا من الناس قد سيطر عليهم اليأس وخيبة والأمل، والاعتقاد أن ما وقع لا مجال لدفعه، فهو من إرادة الله وقدره، وعلينا قبوله. كما أن كثيرًا من الخرافات والتحريفات والبدع قد دخلت إلى عقائد المسلمين فأفسدتها وأثرت في نتائج أعمالهم. [27]

3.1.2. إصلاح التفكير.

وذلك بـإشاعة ثقافة الاجتهاد وتعليم ملكة الفقه والفهم، فمن فَقِهَ مرادَ الشارعِ سبحانه ومقاصده من هذه الشريعة سَهُل عليه فهمُ ما يلزم للإصلاح، وأصبحت له القدرة على الوصول إلى حقيقة الفتوى.[28] ولن يتم إصلاح التفكير دون حرية واستقلال، فيكون الدليل رائده في الاستنباط وذلك حسب أصول الاستنباط، وقبل ذلك كله لا بد من مسح الغبار المتراكم عبر السنين على العقول المتحجرة والمعطلة للتفكير، ومن هنا فالحاجة إلى ثقافة «التجديد» في الفكر الإسلامي المعاصر قائمة لنصحح النظرة ونستطيع التمييز بين الشريعة والفقه، وبين اجتهادات العلماء ونصوص الشارع. [29]

3.1.3. تنمية القدرة على الفعل الحضاري.

والاستعداد لبناء الحضارة المنبثقة من المرجعية الإسلامية، وذلك بتنمية وعيه، فالفرد المسلم الواعي هو القادر على تلبية

مستلزمات الاستخلاف في الأرض عن طريق التسلح بالإيمان والعقيدة الصافية الفاعلة، والفهم العميق للأصول الإسلامية، وفهم النصوص على ضوء الوقائع والمستجدات، ومجابهة مشكلات العصر والتغلب عليها، وحسن التفاعل مع الحضارات الأخرى، وانتقاء ما ينفع الأمة منها، ضمن الأطر والضوابط الإسلامية. إن توجيه الدراسات الحضارية نحو إعادة «برمجة»، أو «إصلاح», أو «تشكيل»، أو «تأهيل» العقل المسلم ليمارس دوره وواجبه الملقى على عاتقه، هو أول الأولويات لتحقيق التنمية الشاملة؛ حيث إن التنمية الفكرية والإعداد الحضاري تعدّ أساسًا له. [30]

3.1.4. **تنمية ثقافة الحوار لدى الفرد المسلم.**

الحوار نتاج ثقافي ونفسي واجتماعي وحضاري وعلمي. وهنا ينبغي تركيز الكلام عن: ثقافة الحوار، ونفسية الحوار، وحضارية الحوار، وعلمية الحوار، ومنهجية الحوار. وبهذا التحديد نتجاوز المعنى الدارج للحوار بوصفه مجرد كلام أو لقاء أو تبادل للأفكار بأي شكل كان إلى الحديث عن الحوار في جوانبه الثقافية والسيكولوجية والمعرفية والمنهجية.

والحوار عادة ما يكون تابعًا ومتأثرًا بالواقع والظروف التي يمر بها المجتمع، وبنوعية الثقافة السائدة، ودرجة التحضر أو التخلف، ونفسية الناس ودوافعهم للحوار، ومن هنا كان لزامًا أن لا تعزل مسألة الحوار عن الواقع الاجتماعي والحضاري والثقافي. فمشكلات الحوار عادة ما ترجع في أساسها إلى: التكوين الديني للإنسان، والتكوين النفسي، والتكوين الثقافي، والتكوين الاجتماعي، والتكوين العقلي والذهني والمنهجي، والتكوين الحضاري العام. وبالتالي فإن أي حديث عن الحوار كعمليةً منهجيةً مركبةً يقتضي منا النظر في النفسية والثقافة والعقلية والذهنية السائدة في المجتمع، والقيام بإجراء أي تعديل لازم باتجاه بناء الشخصية المتحاورة والثقافة المتحاورة والعقلية المتحاورة قبل أن نرغم الناس على الحوار، ونكرر الكلام، ونضيع الجهد والوقت والإمكانات في نقاشات وجدالات وحوارات تفتقر إلى أهم أسس الحوار المثمر والمنتج. ومن هنا فمسألة الحوار ينبغي أن تُطرح أولا على بساط البحث الخاص بعلوم الإنسان والاجتماع والعمران الإنساني. لكي نستكشف العوامل الدفينة في النفسية العربية الإسلامية، وفي الثقافة العربية الإسلامية، وفي العقلية والذهنية العربية الإسلامية، فهذه العوامل الخطيرة التي ينبغي أن نقوم بتحليلها؛ لكي نتعرف مواطن الضعف في البناء النفسي والثقافي والاجتماعي والعقلي والحضاري الذي يعيق تخريج الإنسان والمجتمع المتحاور بنفسية منفتحة، وذهنية وقادة وعقلية منهجية. [31]

3.2. **الإعداد الحضاري للمجتمع المسلم.**

سبق أن بيَّنا[32] أن المجتمعات العربية والإسلامية المعاصرة تعيش "صدمة حضارية" في مواجهة الحضارة الغربية؛ بسبب ما آلت إليه أوضاعها سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا، وقلقها من ما ستؤول إليه في المستقبل، وأن صورة "الأنا الذاتية"

انكسرت وتحولت من الكبرياء إلى الإحساس بالضعف والعجز، وأن آثارًا سلبية عديدة نجمت عن هذا الإحساس عند المسلمين، وخاصة التطرف والعنف والاستسلام للثقافة الغربية ومحاولة استنباط الأدلة الشرعية لمساوقتها.

لذلك فالأمة الإسلامية بحاجة إلى نهضة حضارية جديدة ثابتة في أصولها ومتغيرة في فروعها ومتجددة في أوراقها, مواكبة لكل جديد في واقع الأمة الإسلامية. بعيدة كل البعد عن التمسك بالغطرسة وعقدة التفوق الزائفة، وعن النظرة الانهزامية المعاصرة، بل حضارة تعد لمستقبل حضاري إسلامي قائم على الوسطية في الفكر والاعتدال في المنهج، والقابلية للتطبيق من حيث مراعاة التطور والتغير الذي يشهده الكون أجمع، والأمة الإسلامية جزء كبير ومهم من هذا الكون.

ولا شك أن السعي إلى هذه النهضة يقتضي الإعداد الحضاري للمجتمع المسلم ليكون قابلاً وقادرًا على التغييرات اللازمة، وذلك ببث مجموعة من المفهومات الأساسية في أفراده ومؤسساته التربوية والإعلامية, منها: إعادة النظر في واقعنا، والتخلي عن الكبرياء الزائف، وعدم الاحتباس في قوقعة التاريخ، بل اتخاذه حافزا للبناء والتطوير، واستعادة الثقة في "الأنا الذاتية" وهويتها الحضارية المواكبة لمستجدات العصر الحديث وللحضارات الغربية والشرقية الحديثة، إن لم تكن المنافسة لها.

"إن العلاج الشافي لتخلص الأمة الإسلامية من تخلفها، واستعادة كيانها الحضاري العظيم، يكمن في العلاج الجماعي للأمة العربية والإسلامية بمجموعها، وليس مجرد وصايا فردية يُخاطَب بها آحاد الناس متفرقين ومتناثرين. [33]

3.3. تقديم نموذج إسلامي حضاري.

من الضروريات الملحة في زمننا إعداد نموذج حضاري إسلامي يوازن بين متطلبات الروح والجسد، ويقوم على دعائم أخلاقية وقوانين عادلة، وهذا الأمر يفرض على القائمين عليه الفهم الصحيح لروح الإسلام ومنهجه الحضاري، ومراعاة التطور المادي والاجتماعي الذي تقدمه الحضارة الغربية ليكون منافسًا لها لا بديلاً عنها، فالإسلام ليس دين إقصاء، بل دين يتفاعل مع الحضارات الأخرى. ولكي يكون النموذج الحضاري الإسلامي صالحًا للتطبيق لا بد أن يراعي ما يأتي:

3.3.1. التوظيف الإيجابي للتاريخ.

التاريخ خزانة ضخمة لذاكرة الأمم، ومدرسة عظيمة تستقي منها الدروس والعبر، ولكن لا بد من توظيفه توظيفًا إيجابيًا في عملية البناء الحضاري، وذلك بالاستفادة من الدروس والعبر المستقاة منه، وإلا أصبح مصدرًا للقلق والاضطراب وسوء العلاقات بين الشعوب والطوائف، ومن أخطر استخداماته أن يوظف توظيفًا سلبيًا، كأن تُنَخَذ بعضُ أخباره سببًا دائمًا للعداوة والثأر والانتقام بسبب أحداث سيئة وقعت قبل قرون غابرة، خلافًا للقاعدة القرآنية التي وردت في قوله تعالى في تلك الأحداث وأمثالها, قال تعالى: ﴿**تِلْكَ أُمَّةٌ قَدْ خَلَتْ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَلَكُم مَّا كَسَبْتُمْ وَلَا تُسْأَلُونَ عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ**﴾ سورة البقرة الآية (134).

إن العودة إلى الذاكرة التاريخية للعلاقات السلبية واستحضار نقاط الاختلاف بين الأديان والطوائف والشعوب عقبة سياسية ودينية في الوصول لاتفاقات حضارية وإقامة جسور للعلاقات الدولية. لذا ينبغي الحرص على البحث عن الجوانب الإيجابية في العلاقات بين الشعوب، والبعد التام عن ربط الحاضر بالماضي في جوانبه السلبية، والنظر إلى العلاقات الدولية المعاصرة بناء على الممارسات الفعلية للشعوب والدول، وتفحص كيفية تطبيق الدين في معاملاته السمحة، وليس العكس. كما يتوجب التركيز على القضايا الحضارية المعاصرة، والاعتناء بالحقائق وليس بالمقولات. [34]

3.3.2. التكافؤ والندية.

إن الاعتزاز بالنفس والنظرة التفاؤلية للمستقبل الحضاري الإسلامي قاعدة أساسية للنهوض الحضاري. فالشعور بالانهزام والضعف الحضاري معول هدم لا بناء، كذلك الاحتباس في متاهات التفاخر بالماضي المنصرم يجعل النموذج عقيمًا. [35]

إن البناء الحضاري في الإسلام يقوم على قيم راقية, أهمها: العدل والإنصاف وحفظ الحقوق، والتعايش مع الآخر، وحسن التعامل معه بالتكافؤ والندية، فمنطلقاتنا الإسلامية المعرفية عالية وتستطيع نقل حضارتنا إلى الغرب ونقل المفيد من حضارتهم إلينا، وأهم محور يجب البدء به هو تعزيز الشعور بالتكافؤ والندية ومع الآخر الحضاري.

3.3.3. تأصيل القيم.

عند الجلوس على مائدة الحوار مع الحضارات المعاصرة لا بد من تأصيل القيم الإسلامية في العلاقات الدولية، فالإسلام غني بمفردات ومفاهيم هذه العلاقات، ويقدم شعورًا بالهوية المشتركة لمجموعة إنسانية تتخطى الدول والقوميات. منها - على سبيل المثال لا الحصر- الدعوة إلى العلم والعمل، وحسن المعاملة، وحقوق الإنسان، والحفاظ على البيئة .. وغيرها الكثير من القيم الحضارية الإسلامية والتي نُسبت للغرب وهي إسلامية أصيلة, أهملها المسلمون في عصر الجهل الذي سادهم. [36]

الخاتمة.

1. في ختام هذا البحث الذي أسأل الله أن يُسهم في إرساء قواعد نهوض حضاري إسلامي جديد وفق منهج قرآني يحمل السلام، ويحقق العدل والأمان عن طريق التطبيق العملي لهذا المنهج الذي سلط البحث الضوء عليه من خلال الآتي:
2. قدم القرآن الكريم منظومة متكاملة للبناء الحضاري تراعي الاحتياجات الفردية والجماعية للمجتمع، وتوازن بين الروح والجسد في سن الشرائع والأحكام، وتشبع الفكر وتصحح الاعتقاد حول الكون والإنسان، مما يؤكد أن القرآن الكريم دستور حياة ومنهج إصلاح سواء للفرد أو المجتمع حتى قيام الساعة, ولا نهوض حضاري متكامل دون الرجوع إلى كتاب الله وإقامة حدوده وتطبيق منهجه.
3. إن الأمة الإسلامية بحاجة إلى نهضةٍ حضاريةٍ جديدةٍ ثابتةٍ في أصولها ومتغيرةٍ في فروعها ومتجددةٍ في أوراقها، بعيدةٍ كل البعد عن عقدة التفوق الزائفة، وعن النظرة الانهزامية المعاصرة، تقوم على الوسطية في الفكر، والاعتدال في المنهج، وقابلية التطبيق تواكب التطور والتغير الذي يشهده الكون، فالأمة الإسلامية تمتلك المقومات كافة لنهوض حضاري سواء اقتصادية أو جغرافيه أو سكانية, لكنها تفتقد المنهج الصحيح, وتعاني من آفة التمزق والصراع الفكري والمذهبي الذي يحول بينها وبين النهوض الحضاري.
4. الاختلاف سنة كونية بين البشر منذ هبوط آدم عليه السلام الى الأرض يختلفون في لونهم ولغتهم وتتعد ثقافاتهم وحضاراتهم، تبعا لدينهم وبيئتهم مما يجعل قبول هذه السنة قاعدة في التعايش والتفاعل بين البشر ومقوم أساسي لنهوض حضاري إنساني عادل، ومطلب ديني حضاري لنهوض جديد للأمة الإسلامية عند قبولها لهذه السنة وتطبيقها لمبدأ التعايش السلمي بينها وبين الحضارات المعاصرة وبين أبناء الأمة العربية والإسلامية المختلفين بالمذهب الفكري والطائفي.
5. ضرورة الإعداد الحضاري للفرد المسلم, ومن ثم المجتمع والأمة الإسلامية بفئاتها كافة بدءًا من الطفل المسلم وصولاً إلى القائد السياسي والفكري والعالم الشرعي والعلمي كلا بدوره في أسرته ومجتمعه، عن طريق الإصلاح الديني والفكري وتنمية ثقافة الحوار وقبول الاختلاف ومعالجة الوهن الثقافي والحضاري وفق منهج وسطي في الفكر والسلوك ولا يتحقق ذلك إلا بتطبيق المقومات الحضارية التي تم ذكرها في هذا البحث.

توصيات.

إن الواقع المؤلم للأمة والحاجة إلى بناء حضاري إسلامي يدفعنا إلى البحث عن سبل النهضة التي تعيد حضارتنا الإسلامية الزاهرة، ويجعل من الواجب على المفكرين والباحثين طرح أفكارهم وتوصياتهم التي تسهم في التخطيط الصحيح لذلك البناء، ومن هذا المنطلق أعرض التوصيات الآتية, والتي أرى ضرورة خروجها إلى ميدان الواقع والتطبيق:

1. خلق الرغبة الكافية في السعي لبناء الحضارة الإسلامية لدى الفرد والمجتمع بروح العمل الجماعي لدى فئات المجتمع كافة أو غالبيتها العظمى.
2. السعي إلى القضاء على الفرقة والتجزؤ العربي والإسلامي، فنحن أمة إسلامية واحدة لا فرق فيها بين عربي ولا أعجمي إلا بتقوى الله عز وجل. والنهضة الحضارية عمل جماعي يقتضي انصهار الجماعة في وحدة مترابطة.
3. العمل على علاج الأزمة النفسية والفكرية تجاه النظرة إلى الأنا المسلمة، والتي تعاني من عقدة النقص والانهزام الحضاري الذي زرعه الغرب في فكر الأمة ليفوز هو بالسباق الحضاري, ويثبت أقدام الاستعمار في عقول وبلاد المسلمين عبر قرون من الزمن.
4. بناء الثقة في "الأنا الذاتية" الإسلامية وتعزيز الكرامة الإنسانية والقدرة على صناعة الحضارة بمجالاتها كافة. والسعي للالتفاف حول المصلحين والمفكرين والعلماء المسلمين ودعمهم بكل الطرق وشتى الوسائل، واليقين التام بأن المنجزات الحضارية هي دائما نتيجة جهود جماعية متناسقة ومشتركة بين أفراد المجتمع.
5. تعزيز المنظومة الأخلاقية للمجتمع المسلم، فبدون أخلاق قويمة سائدة لا تبنى حضارة سوية، ولا يتحقق العمل الجماعي ولا تنتفع الأمة بعلمها ولا بعملها. الأخلاق هي الأساس في بناء الثقة والتعاون بين أفراد المجتمع وفئاته, وعليها تبني الأمة سياستها واقتصادها وعلومها.
6. استثمار الطاقات التربوية بكل نطاقاتها في تربية المجتمع وتبصيره بالحقيقة القرآنية في بناء المنظومة الحضارية؛ حتى يتمكن الفرد المسلم من التمييز بين الحقيقة والوهم في واقعه ومستقبله. وحتى لا يقع فريسة سهلة لأي تيار فكري ضل عن طريق الصواب وأخطأ في فهم دينه وأساء تطبيقه. فالجهل آفة الأمة الإسلامية التي بسببها فقدت مجدًا وحضارة.
7. الاستعانة بالحقائق التاريخية والقوانين الحضارية في إعادة بناء المنظومة الحضارية الإسلامية بتوازن فكري وعلمي بعيد عن التقليد الأعمى أو الركون إلى الأنا المنفردة في فهم الظواهر والسنن الحضارية. فالأمة الإسلامية تتمتع بتجربة تاريخية سابقة وبموارد طبيعية هائلة وبملكات فكرية وطاقات شبابية, تستطيع أن تعيد بناء نفسها وتستعيد مكانتها الحضارية في وسط الزخم الحضاري الحديث.

قائمة المصادر والمراجع

[1] د. محمد سعيد رمضان البوطي. منهج الحضارة الإنسانية في القرآن. بيروت. دار الفكر. 1982م .ص 21 .

[2] أحمد شلبي. موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة. الطبعة الثانية عشر 1987م. الجزء الأول ص 50.

[3] معنى استعمركم (جعلكم عمَّارا لها) التفسير الميسر. نخبة من العلماء بإشراف الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة 1419 هـ ص 228.

[4] مالك بن نبي. شروط النهضة. ترجمة عمر كامل مسقاوي وعبد الصبور شاهين. دمشق. دار الفكر. 1989م ص 50

[5] د. محمود حمدي زقزوق. الحضارة فريضة إسلامية. القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب . 2008م . ص 21.

[6] د. عماد الدين خليل. مدخل الى الحضارة الإسلامية. المركز الثقافي العربي. المغرب. الطبعة الأولى .2005م . ص 22.

[7] د.محمد عمارة. هل الإسلام هو الحل؟ دار الشروق. القاهرة. الطبعة الثانية. 1998م. ص 112.

[8] الشيخ عبد الرزاق عفيفي. الحكمة من إرسال الرسل. دار الصميعي للنشر. الرياض.الطبعة الثانية. 1420هـ. ص 86

[9] منها على سبيل المثال لا الحصر قوله تعالى:﴿ **وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ** ﴾ سورة الشورى الآية (38) وقوله: ﴿ **لَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا ۚ اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ۖ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۚ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ** ﴾ سورة المائدة الآية (8).

[10] د. رشدي أبو شبانة علي الرشيدي. الصراع الحضاري بين الشرق والغرب.مصر. دار اليقين. الطبعة الأولى 2008م. ص 164 وما بعدها.

[11] د. محمد سعيد رمضان البوطي. منهج الحضارة الإنسانية في القرآن. بيروت. دار الفكر. 1982م. ص 49.

[12] حسن الزين. أهل الكتاب في المجتمع الإسلامي. بيروت. دار الفكر. الطبعة الثانية 1989م. ص 29.

وقد تعددت أسماء العلماء والفقهاء الذين تناولوا قضية العلاقة بين المسلمين وأهل الكتاب أو أهل الذمة وغيرهم نذكر على سبيل المثال لا الحصر المؤلف محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية. كتاب أحكام أهل الذمة .

[13] د. جعفر شيخ إدريس. صراع الحضارات بين عولمة غربية وبعث إسلامي. الرياض .مجلة البيان. الطبعة الأولى 1433ه. ص 30 .

[14] الإمام محمد عبده. رسالة التوحيد. تحقيق محمود أبو رية. القاهرة. دار المعارف. الطبعة السادسة 2003م. ص 101.

[15] د. محمود حمدي زقزوق . الحضارة فريضة إسلامية. ص 24.

[16] بو عُبد صالح الازدهار. السنن الاجتماعية ومنطق التدافع والتعارف الحضاري. دار الكلمة للنشر والتوزيع. القاهرة . ط1 2012م. ص 45.

[17] ورد معنى دافَع القومُ؛ بمعنى: دفَع بعضهم بعضًا، والتدافُع يَحمِل معنى التزاحُم والحرَكة والتموُّج، لكنَّه لا يحمل معنى التناحر والتكالب والإفناء، إنما يحمل دلالةً مُؤدَّاها الردُّ بالحجَّة، فدافع دفاعا ومدافعة بمعنى: حامى عنه، وانتصَر له، والحق هو الأمر الثابت والصحيح والواجب فعله وبقاؤه، من اعتقادٍ أو قولٍ أو فعلٍ ينضبط ومقررات الشرع، والباطل هو ما لا ثبات له ولا اعتبار، ولا يوصف بصحة أو صوابٍ، ويستوجب التَرك ولا يستحقُّ البقاء، إنما يجب قلعه وإزالته بالحسنى؛ ليتغَر وجه الأرض إلى الأحسن والأنفع، وهذا الصراع بين الحق والباطل صِراعٌ في الأساس بين أصحابهما؛ لأنَّ أهل الحقّ يحملون مَعانِي الحقّ، ويمضون في نشْره، ويحمِلون مَنظُومته، ويسهَرُون عليه، ويدفَعُون في سبيل إقامته الغالي والرخيص، ويعيشون به، وأهلُ الباطل يعمَلُون على نشْره، ويُخطِّطون له، ويتمنَّوْن أنْ يعمَّ الأرض.

العلامة راغب الأصفهاني. مفردات ألفاظ القرآن الكريم. تحقيق صفوان عدنان داوودي .دمشق. دار القلم. الطبعة الأولى 1992م. ص 218.

[18] سيد قطب. كتاب في ظلال القرآن. جده. دار العلم للطباعة والنشر. الطبعة الثانية عشر. 1986م. ج2 ص264.

[19] د. عبد الله التويجري. صراع الحضارات في المفهوم الإسلامي. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ايسيسكو) المغرب. الطبعة الثانية 2015م. ص 24.

[21] د. محمد عمارة. الإسلام والتعددية. الاختلاف والتنوع في إطار الوحدة. القاهرة. دار الرشاد. الطبعة الأولى 1997م، ص 27.

[22] انظر مثلاً السور والآيات التالية: هود الآيات من (29) إلى (48) الأعراف من (65) إلى (72) سورة الحجر الآيات (80) إلى (84) سورة هود الآيات من (77) إلى (83)

[23] د. يوسف القرضاوي. الخصائص العامة للإسلام. بيروت. مؤسسة الرسالة. الطبعة الثالثة 1985م.

ص 252.

[24] فهمي هويدي. القرآن والسلطان. القاهرة. دار الشروق. الطبعة السادسة. 2009م. ص 109 وما بعدها.

[25] أ. د. محمد خليفة حسن. المسلمون والحوار الحضاري مع الآخر نقد إسلامي لنظرية صراع الحضارات. مركز الدراسات الشرقية. جامعة القاهرة . ص 78.

[26] أبو الحسن الندوي. ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين. القاهرة. دار المعارف. الطبعة السابعة. 1998م. ص 134.

[27] نعيم يوسف. أثر العقيدة في حياة الفرد والمجتمع .المنصورة. دار المنارة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى 2001م. ص 67.

[28] محمد كرد علي. بين المدنية العربية والأوربية. القاهرة. الهيئة العامة المصرية للكتاب. 2007م. ص 165.

[29] أبو الحسن الندوي. ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين. ص 276.

[30] د. أحمد عبده عوض. فقه الحوار في ضوء السنة النبوية. القاهرة. ألفا للنشر. الطبعة الأولى. 2008م .ص239:250

[31] عبد الكريم بكار. من أجل انطلاقة حضارية شاملة: أسس وأفكار في الفكر والثقافة والاجتماع. الرياض. دار المسلم 1415هـ. ص 90.

[32] انظر ص 1 من هذا البحث.

[33] د. محمد سعيد رمضان البوطي. منهج الحضارة الإنسانية في القرآن .ص 181.

[34] صالح الحصين. العلاقات الدولية بين منهج الإسلام ومنهج المعاصرة. الرياض. مكتبة العبيكان. الطبعة الأولى. ص 113.

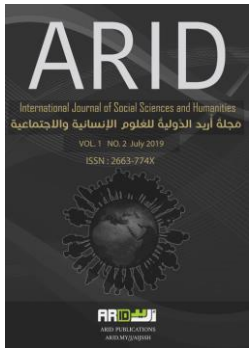
[35] محمد زرمان. حوار الحضارات بين الأنا والآخر والمعادلة المفقودة. الأردن. دار الإعلام. الطبعة الأولى 2010م. ص124.

[36] محمود حمدي زقزوق. الحضارة فريضة إسلامية. ص 47، 72 .

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2019 م

Blood type and its relationship with quality of life among a sample of students at the intermediate stage at Mascara- Algeria

Karima Bahra

Mascara university - Faculty of social sciences Department of psychology,

علاقة فصائل الدم بمدى إدراك جودة الحياة عند تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة معسكر ـ الجزائر

بحرة كريمة

قسم علم النفس ـ كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة معسكر-الجزائر

karima.bahra@univ-mascara.dz
arid.my/0002-1250

ARTICLE INFO

Article history:
Received 01/04/2018
Received in revised form 15/09/2018
Accepted 20/12/2018
Available online 15/07/2019

ABSTRACT

The following study aims to know the relationship between blood type and quality of life at the intermediate school in Mascara., Algeria. And know the effect of each of blood type and interaction between bilateral and triple in the quality of life.

The researcher has used a measure of the quality of life, with random sample represented in 674 male and female students, of the intermediate school.

The researcher has obtained the following results:

1-There is no relation between blood type and the quality of life of the students.

2. There are no significant differences in terms of blood type and sex in the quality of life and interaction among bilateral and triple.

Keywords: quality of life, blood group, personality, genetics, Genes, Biological psychology

الملخص

تهدف الدراسة التالية إلى معرفة علاقة فصائل الدم بمدى إدراك جودة الحياة عند تلاميذ المرحلة المتوسطة بولاية معسكر، الجزائر.

وكذلك معرفة الفروق من حيث الجنس, وفصائل الدم, والتفاعل الثنائي في جودة الحياة.

وقد طبقت الباحثة مقياس جودة الحياة على عينة عشوائية، تمثلت في674 تلميذا وتلميذة، من المرحلة المتوسطة.

وقد تحصلت الباحثة على النتائج التالية:

1- لا توجد علاقة بين فصائل الدم ومدى إدراك جودة الحياة عند التلاميذ.

2- لا توجد فروق من حيث فصائل الدم والجنس والتفاعل الثنائي بينهما في جودة الحياة.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، فصائل الدم، الشخصية، علم النفس البيولوجي، الوراثة.

المقدمة:

يدرس علم النفس في معظم فروعه النشاط البشري بالنظر إليه نظرة كلية شاملة، وقد يحلل السلوك في أحيان قليلة إلى بعض المكونات البسيطة كالمنعكسات، ولكن الانتباه يركز عادة على الشخصية ككل بوصفها وحدة بيولوجية واجتماعية وتربوية وأسرية ونفسية متماسكة ومتكاملة, تستجيب لبيئتها الخارجية بوسائل مختلفة، فأي نشاط يقوم به الإنسان سواء كان عقليا، أو اجتماعيا، أو نفسيا، أو حركيا يصحبه في الوقت نفسه تغيرات جسمية فيزيولوجية, من مثل التوترات العضلية، ونشاط الحواس، ومفرزات غددية، وتغيرات في التنفس والدورة الدموية والأنسجة والأعضاء الحيوية المختلفة، وقد دلت التجارب والبحوث على أن التفكير غالبا ما يقترن بحركات باطنية بيولوجية، وأن هذه الحركات الباطنية تؤثر، وتحدد السلوك الإنساني، والحالة الوجدانية والعاطفية التي تصدر عنه في مواقف مختلفة. [1]

الشخصية الإنسانية كانت ولا تزال لغزًا يحير الكثير من العلماء، ويبقى التساؤل حول اكتساب الطبائع والسمات والسلوك محل جدل، فهناك من يرجعها إلى جانب البيئة عن طريق الموروث المكتسب، وهناك من يرجعها إلى الوراثة في الأصل. وامتدادا للتراكم المعرفي لتاريخ العلوم النفسية، زاد اهتمام علماء النفس بدراسة الأسس البيولوجية للشخصية. [2]

يؤيد التاريخ تقسيم الطبيعة الإنسانية والشخصية، إلى أربع مجموعات رئيسة، فمنذ القرن الخامس قبل الميلاد قام هيبوكراتس (أبقراط) أبو الطب بالربط بين ما أسماه أمزجة الجسم الأربعة، وسوائل الجسم (الأخلاط), وقام بوصف تجمعات من الصفات شبيهة بما يوجد اليوم ببحوث الدماغ والكيمياء الحيوية.

في حين كان الإغريق ينظرون إلى كل شيء في الطبيعة على أنه مشتمل على الخصائص الأصلية الموجودة في العناصر الأربعة لكل قوى الحياة، ميز أرسطو في القرن الرابع الميلادي **"بين النسب المتضادة"** في الخصائص المميزة للنار، التراب، الهواء، الماء والتي تكون مرتبطة بالطبيعة والشخصية الإنسانية كذلك. [3]

ظهر الاهتمام جليا في منتصف القرن التاسع عشر، حيث كان زاخرا بالاكتشاف البيولوجي، فخلال عقد واحد أمكن لثلاثة إسهامات عظيمة أن تشكل كلا من مجال علم الحياة، وعلم النفس حتى أيامنا هذه، يتمثل في كل من داروين في كتابه **"أصل الأنواع" 1859** ومندل بكتابه **"تجارب على تهجين النبات 1865"** وجالتون بكتابه **"العبقرية بالوراثة".**

وقد اكتشف جالتون علاقة قوية بين القرب البيولوجي بين شخصين, واحتمال أن يكون كلٌّ منهما نابغا، وذلك عن طريق استخدام محكات التقدير والإنجازات والأعمال البارعة، والدراسة المدققة لسير عائلات الأشخاص ذوي الإنجازات الفائقة التي توضح أن العبقرية أو النبوغ تميل إلى أن ترى في بعض العائلات. [4]

بذلك ترجع نشأة الأسس العلمية لدراسة الأثر النسبي للوراثة والبيئة في تحديد مستويات الذكاء مثلا إلى أبحاث جالتون (Galton) 1868، التي نشرها في أواخر القرن الماضي(فؤاد،1994). حيث قدم جالتون دليلا علميا لتأثير الوراثة أكثر من البيئة, وقد ذكر ألبورت أن "وجهة نظر جالتون سيقدر لها أن تسود علم الشخصية في القرن العشرين".[5]

لقد وجد العلماء أن هناك تأثيرا واضحا في كل عنصر من عناصر الشخصية في مجال الانطوائية والانبساطية، التي كانوا يعتقدون أنها الصفات الأقل عرضة للتأثر بالوراثة، وأنها صفات موجهة بالتربية والتنشئة أكثر من أي شيء آخر، إلا أن الدراسات أظهرت عبر الاختبارات النفسية ودراسة التوائم والتبني، أنها كلها تؤيد أن قدرة الإنسان على الانسجام مع الآخرين فيها عنصر وراثي؛ أي أن لها أصلا بالجينات الإنسانية. [6]

علماء **آخرون** مثل أيزنك كوستا ماكري، وجيروم كقام بينوا أهمية الجانب البيولوجي للإنسان في وظيفة نقل السمات أو بالأحرى الصفات الإنسانية. كما أكدت ذلك الدراسة التي أجريت في اليابان، بهدف استكشاف العلاقة بين فصائل الدم بوصفها مؤشرات جينية وبين سمات الشخصية، والذي شكل موضوع اهتمام على مستوى الثقافة العامة في اليابان. وقد اتسعت دائرة هذا التحليل في اليابان فشملت الأطباء النفسيين الاجتماعيين والقائمين على الدعاية والإعلام، في نفس الوقت ناقش (ساتو وينتاب)(Sato&Wintab): التطور التاريخي لأنماط الدم في اليابان مع الدراسات النفسية والاجتماعية التي تستخدم المقاييس النفسية، ونتائج تأثير أنواع فصائل الدم في حياة اليابانيين اليومية.

I-الجانب النظري :

1- مفاهيم الدراسة:

ساد في العشرينيات من القرن العشرين اهتمامٌ وتأكيدٌ أهمية العوامل الوراثية, وأصبحت هذه الآراء خلال الثلاثينيات والأربعينيات من القرن الماضي غير شعبية وذلك جزئيا؛ لارتباطها بأحداث ألمانيا النازية، ومسألة تشويه الحقائق بخصوص نقاء الدم.

حديثا حدثت عودة إلى الاهتمام بالإسهامات التطورية والوراثية في الأداء النفسي والإنساني، وللحق فإن التأكيد على العوامل الوراثية أصبح عظيما جدا، إلى حدّ أن كبار علماء الوراثة السلوكية (behavioral Genitics) وهو روبرت بلومن (Robert Plomin) يرى أن بندول الساعة قد مال ميلا شديدا إلى تأكيد الطبع أو الوراثة, بالرغم من معارضة العلوم السلوكية بالاعتراف بآثار الوراثة خلال السبعينيات.

فقد بدأ نفوذ الوراثة يزداد ميوله في الثمانينات, ومن صالح مجال الشخصية أن تتحرك بعيدا عن العقلية البيئية مفرطة البساطة. في هذا الفصل سنحاول تفصيل أحد هذه العوامل الوراثية والممثلة في فصائل الدم، بوصفها مؤشرات جينية لانتقال السمات الإنسانية، فمفهوم الدم لم يعد يقتصر على كونه السائل الحيوي المسؤول عن نقل الدم وتبادل العمليات الحيوية بل يتعدى ذلك؛ حيث يرى دادامو(2004) أن الدم عبارة عن حاضن الرموز الجينية فقطرة دم صغيرة حتى لا تكاد أن تراها تحتضن الرموز الجينية الكاملة لكائن بشري.

إن تصميم الحمض النووي DNA لا يتغير هو نفسه فينا إلى ما لا نهاية من خلال دمنا، وإن الدم يستوعب ذاكرة جينية واسعة النطاق، هي عبارة عن أجزاء من برمجة خاصة انتقلت إلينا من أسلافنا على شكل رموز جينية ما زلنا نحاول حل ألغازها. أحد تلك الرموز يكمن في فئة دمنا، ولعله أهم الرموز التي يمكننا حلها في محاولة لكشف أسرار الدم والدور الحيوي الذي يلعبه في حياتنا. [7]

يذكر لازاروس (1989) أن النموذج القديم للفكرة الأساسية عن العلاقة بين الفيسيولوجيا يتمثل في النظرية الإغريقية القديمة لأبقراط, وهكذا يختلف الأفراد بعضهم عن بعض في الصفات الإنسانية, ويتغايرون بالنسبة إلى كل صفة من هذه الصفات، إلا أن هذا التغاير يوجد في حدود معينة داخل الاتجاه أو المحور الواحد الذي يمثل سمة أو صفة الشخصية، فالأفراد في أية مجموعة يختلفون ولكن في حدود، يمكننا أن نتنبأ بهذا الاختلاف؛ حيث إننا نلاحظ في أغلب الأفراد يميلون إلى التقارب في سماتهم الإنسانية. [8]

كما بين كاتل (1964) وجود علاقة بين فصائل الدم والشخصية؛ حيث بين أن ذوي الفصيلة B أكثر انفعالا من ذوي الفصيلة. [9]

كما قدم الباحث رشاد علي عبد العزيز موسى في ضوء هذه الافتراضات تفسيرا علميا بين فيه العلاقة بين فصائل الدم والشخصية، حيث من بين السمات الشخصية التي قام بدراستها، قام بقياس نسبة الذكاء لدى الطلاب وفقا لفصائل الدم لديهم:

6.22% من 181 طالبا ذوي الفصيلة A أذكياء.

7.42% من 123 طالبا ذوي فصيلة الدم B أذكياء.

10.337%من 62 طالبا ذوي فصيلة الدم AB أذكياء.

9.98% من 185 طالبا ذوي فصيلة الدم O أذكياء.

وعليه استنتج الباحث أن الطلاب ذوي الفصيلة AB يتمتعون بذكاء أعلى من فصائل الدم الأخرى, ثم يليهم ذوو الفصيلة O، وهذا طبعا أثر دراسة العلاقة بين الشخصية وفصائل الدم، كما توصل هذا الباحث إلى أن الأفراد ذوي الفصيلة A، أكثر بناءً معرفيا من المجموعات الأخرى, والأفراد ذوي الفصيلة O أكثر إنجازا من المجموعات الأخرى. [10]

كما بين محمد الربيعي في كتابه "الوراثة والإنسان" أن كل إنسان يحمل من (4 إلى 8) عوامل وراثية مرضية، من مجموع الأمراض البالغ عددها 3000 مرض وراثي من كل عشرين طفلا أرسلوا إلى المستشفيات في بريطانيا كان واحد يعاني من مرض وراثي. كما تبلغ نسبة المواليد المشوهين من 2-3% وأن 3% من المتخلفين عقليا يرجع إلى أسباب وراثية، ومن الأمراض الوراثية ارتفاع ضغط الدم، والأمراض القلبية والسرطان، والسكر والتخلف العقلي، **وانفصام الشخصية** وغيرها تحدث نتيجة استعداد وراثي، وتأثيرات البيئة الخارجية، والاستعداد الوراثي يتجلى في انتاج الجسم لإنزيمات تساعد على الإصابة بهذا المرض أو ذاك عند توفر الظروف الخارجية." [11]

1-الدم:

منذ القدم عرف الدم بأهميته، وأنه ضروري للحياة، وأن فقدان الكثير من الدم يؤدي إلى مفارقة الحياة، ومع تطور العلوم في القرن التاسع عشر, وبعد تطوير المجهر الضوئي, وزيادة استعماله اتضح أن دماء الناس لا تختلف من ناحية المظهر؛ فكلها تتألف من أنواع الخلايا نفسها، ومن البلازما نفسها، لذلك اعتقد لوقت غير طويل أنه بالإمكان نقل الدم من شخص إلى شخص دون أن يسبب ذلك أي ضرر, غير أن المحاولات التي أجريت باءت أغلبها بالفشل ومات الذين أجريت لهم عمليات نقل الدم.

وبعد البحوث الطويلة والعميقة استنتج العلماء والباحثون أنه يوجد على سطح كريات الدم الحمراء نوع من البروتينات يسمى بمولد الضد، وينتج مولد الضد عن جين، وهو السبب في الوفيات السابقة نتيجة عدم معرفة السبب جراء عملية نقل الدم، وكذلك ساعد المختصين على ابتكار 26 تصنيفا لفصائل الدم أشهرها على الاطلاق، التصنيف المعروف عالميا(ABO)، نركز بالخصوص في هذا القبيل على أعمال العالم النمساوي (لاندشتاير) الذي قام بإجراء دراسة واسعة استمرت سنوات عديدة نجح من خلالها مقارنة دماء الناس مع بعضها ومعرفة التشابه والاختلاف بينها، وقسم الناس على أربع مجاميع حسب النظام العالمي (ABO)، لذا يرث الإنسان نوعا من هذا الجين من والديه عبر آلية احتمالات معروفة في علم الوراثة حسب قوانين مندل.

1-1: تعريف الدم:

الدم هو السائل الأحمر الذي يجري في العروق الدموية من شرايين، وأوردة، وشعيرات دموية، وينقل المكونات الغذائية إلى خلايا الجسم كلها، وهو نسيج ككل الأنسجة، غير أنه نسيج متحرك، خلاف الأنسجة الثابتة التي تلتزم مكانا واحدا. [12]

2-1:مصنع الدم:

المصنع الأساسي للدم هو نخاع العظم الذي ينتج أكثر من 8 ملايين خلية/ ثانية، وهذا النخاع موجود في الضلوع، وعظم الصدر الأوسط، وعظمة القفص، والجمجمة، وعظام الحوض، والفقرات, ونهايات العظام الطويلة، وفي الأطراف الطويلة. ولا تتكون هذه المكونات اعتباطا، بل إن الخالق العظيم زود الجسم بجهاز دقيق لضبط هذه العملية الإنتاجية، وكلما احتاج الجسم إلى مزيد منها، كما في حالات النزيف والصدمات، أرسل ذلك الجهاز إشارة إلى نخاع العظام طالبا منه المدد، وإن كان هناك فائض كانت الإشارة: يكفي ذلك. والإشارة التي يرسلها الجسم إلى نخاع العظم عبارة عن هرمون الأريثروبوتين الذي ينشط النخاع لتكوين المزيد من الدم.

3-1:مفهوم صنف الدم:

إن مفهوم كلمة صنف الدم تعني شكل التفاعل الخاص بين كريات الدم الحمراء ومضاد المصل لنوع معين من الدم، ويرمز له (ABO)، ويتألف من أربعة أنواع أساسية, هي (A، B ، AB ، O)

فصائل الدم حسب نظام (ABO):

1- فصيلة الدم A.

2- فصيلة الدم B.

3- فصيلة الدم AB.

4- فصيلة الدم O.

تتحدد فصائل الدم الأربع كما ورد عند (محمد الربيعي،1986) [AB, B; A; O]، بواسطة بعض البروتينات على سطح كريات الدم الحمراء، التي بدورها تتحدد بواسطة المعلومات الوراثية المرسلة من قبل ثلاثة أشكال جينية, هي: O; B; A والجين A مسؤول عن تكوين المادة A التي يعتبر وجودها تحديدا للفصيلة A، أما الجين B عن تكوين المادة B، التي يؤدي إنتاجها إلى تكوين الفصيلة B. ويحدد الجين الثالث O إنتاج المادة غير الفعالة O مؤديا بذلك إلى الفصيلة O، أما الفصيلة AB فتتكون نتيجة وجود الجينين معا A وB فهما متساويان في إنتاج بروتيناتهما.

كما عرفها علي: "بأن فصائل الدم لدى الإنسان تتضمن أربع فصائل, هي: O; AB; B; A ، وتتحدد هذه الفصائل بواسطة البروتينات التي تسمى المواد المضادة، أو بواسطة الأجسام المضادة والتي لها علاقة مباشرة بنقل الدم. [13]

كما عرفها (العطاس،2009): بأنها مجموعات الدم المختلفة بين الأفراد بسبب اختلاف شيفرات جيناتهم للبروتينات، وأهم بروتينات الدم هي سلسلة (O; B; A)، إضافة إلى عدة بروتينات أخرى.

تسمى فصيلة دم معينة لكريات الدم الحمراء لفرد ما التي تستجيب لتلازن (الالتصاق) للاختبار المباشر لبيث فانيست، وهي على أربعة أنواع:

فصيلة الدم O-: هي الكريات الدموية التي تخلو من مولدات الضد, وقادرة على تكوين الراصتين والأجسام المضادة (A)(B) في المصل, وتتكون نتيجة الجين (O) الذي يقوم بإنتاج مادة غير فعالة، فهي لا تولد مادة مولدة بينما تكون المادة المضادة لها (A) (B).

فصيلة الدم A: هي الكريات الدموية التي تحتوي على مولد الضد(A) وقادرة على تكوين الراصة (B) في المصل(المصورة). حيث في هذه الفصيلة يقوم فيها الجين (A) بتكوين المادة (A) فالمادة المولدة لها هي المادة (A) بينما تكون المادة المضادة (Anticorps) هي المادة (B).

فصيلة الدمB: هي الكريات الدموية التي تحتوي مولد الضد(B) وقادرة على تكوين الراصة (A) في المصل (المصورة). حيث تحدد هذه الفصيلة بوجود الجين (B) الذي يقوم بتكوين المادة (B) فالمادة المولدة لها هي (B)، بينما تكون المادة المضادة (Anticorps) هي المادة (A).

فصيلة الدم(AB) هي الكريات الدموية التي تحتوي على مولدي الضد(A) و(B) وليست قادرة على تكوين الراصة (AB) في المصل، وتتكون هذه الفصيلة نتيجة وجود الجين (A) و(B) معا, وهما جينان يتساويان في إنتاج بروتيناتهما بمعنى أنهما متساويان ومتكافئان, ولا يتغلب أحدهما على الآخر فتتكون المادة المولدة لها هي(A) و(B) ولا توجد مادة مضادة لها. [14]

هذه البروتينات تتحدد بواسطة المعلومات الوراثية التي تحملها ثلاثة أشكال من الجينات، وهي الجين A والجين B، وبذلك تتحدد فصائل الدم الأخرى.

كما أن فصيلة الدم الحاملة للريزوس الموجب، أو السالب تعدُّ واحدة من المحددات الوراثية التي يتميز بها كل فرد عن الآخر في مكونات دمه وعامله الريزوسي (عبد القوي،1994).

الحقيقة إن فصائل الدم في الأطفال تحدد فقط من خلال الوراثة من أبويهم, حيث في الدول المتقدمة تكنولوجيا مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبعض دول أوروبا لم يتم الاعتماد على الفحص المعتاد لفصائل الدم بل على فحص الحامض النووي؛ لأنه يكون أكثر دقة في تحديد الأبوة والوراثة، ولكنه غير شائع الاستعمال لأنه مكلف جدا، فلذلك عند تحديد الشخص ضمن أصناف الدم (ABO) تكون الطريقة سهلة وغير مكلفة. كما أن أصناف الدم هي 100% تورث جينيا، حيث وجد أن أصناف الدم (ABO) تحدد قابلية الدم للتعرض للأمراض من خلال الوراثة كما أكدها العالم روبرت بلومن بأن البيئة تضمن 50% والوراثة تضمن 50 % الأخرى.

3- فصائل الدم والشخصية:

اهتم الناس بدراسة الشخصية لآلاف السنين، ظهر الاهتمام مع الصينيين وكذا الإغريقين القدامى، كما طور أرسطو وهيبوقراط كما ذكر آنفا أنظمة مختلفة لشرح وتفسير الشخصية الإنسانية وتعيين السمات الأساسية لها.[15]

عندما حدد عالم الأحياء الأمريكي من الأصل النمساوي كارل لاندشتاينر فى عام 1909 أنواع فصائل الدم البشرية، لم يكن بالتأكيد يتخيل أن اليابانيين سيقومون بعدها بقرن من الزمان بأخذ قرارات تتعلق بالزواج أو الانفصال، أو بتوظيف أشخاص أو فصلهم من العمل، أو حتى بالصداقات، وفقا لتصنيف فصيلة دمهم A ، B، AB، و.O، حيث انتشرت في اليابان ظاهرة الربط بين الملامح الشخصية للفرد وفصيلة دمه. فلقد أثبت علماء اليابان نظريا أن لكل فصيلة دموية من فصائل الدم الأربعة (A,B, AB, O) صفاتها المميزة، ووضعوا قاعدة (إيمان عباس، ص 165) كخاصية تحكم هذه العملية أطلق عليها "كيتو-إكي-جاتا" والتي أصبحت تطبق في أمريكا باسم(B.T.P.A) أي تحليل الدم لتعرف الشخصية.[16]

لم يعد مفهوم الدم يقتصر على كونه السائل الحيوي المسؤول عن نقل الدم وتبادل العمليات الحيوية بل يتعدى ذلك؛ حيث يرى دادامو(2004) أن الدم عبارة عن حاضن الرموز الجينية, فقطرة دم صغيرة حتى لا تكاد أن تراها تحتضن الرموز الجينية الكاملة لكائن بشري.

إن تصميم الحمض النووي DNA لا يتغير هو نفسه فينا إلى ما لا نهاية من خلال دمنا، وإن الدم يستوعب ذاكرة جينية واسعة النطاق، هي عبارة عن أجزاء من برمجة خاصة انتقلت إلينا من أسلافنا على شكل رموز جينية ما زلنا نحاول حل ألغازها. أحد تلك الرموز يكمن في فئة دمنا ولعله أهم الرموز التي يمكننا حلها في محاولة لكشف أسرار الدم والدور الحيوي الذي يلعبه في حياتنا. [17]

وطبقا للدراسات التي أجريت، هذه بعض النتائج التي تم التوصل إليها:

1- **فصيلة الدم O**: نسبة فصيلة الدم من هذا النوع لدى الأفراد تساوي % 47، إن الشخصية التي تنتمي إلى هذه الفصيلة سواء أكانت ذكرا أم أنثى، هي شخصية منفتحة ومنبسطة ونشيطة وعنيدة وقوية، سريعة الغضب وكريمة ومنافسة وعاطفية وواثقة من نفسها، محبة للقيادة والزعامة، كما تتصف بالغيرة، فصاحبها عادة ما يتجنب الرذيلة ونادرا ما يشعر بالحقد، وهي شخصية واقعية ومنظمة وقادرة على التركيز بسهولة. أما عيوب هذه الشخصية فهي سريعة الغضب والاستثارة وعنيدة, وهي أحيانا متعجرفة تحتقر الآخرين.(Mckusik ;2005).

2- **فصيلة الدم A**: نسبة هذا النوع من فصائل الدم لدى البشر تساوي 40%، إن الشخصية التي تنتمي إلى هذه الفصيلة من الدم تحب التنسيق وتميل للسلام، وتتعامل بشكل لائق مع الآخرين، كما تتمتع بالذكاء والصبر والحماسة والإحساس والود. وأصحاب هذه الفصيلة يتميزون بطغيان العقل والتفكير على العاطفة، وهم أيضا أناس مستقرون عاطفيا وأسريا، وقادرون على مواجهة الإغراءات الخارجية والمغامرات، وقادرون على التكيف مع التغيرات البيئية والمناخية والغذائية الطارئة, ولديهم القدرة الفائقة على كبت أعراض التوتر العصبي, والقدرة على التكيف مع الأعمال الجماعية.

3- **فصيلة الدم B:** نسبة هذا النوع من فصائل الدم لدى البشر تساوي 9%، والأفراد من هذه الفصيلة يتمتعون بصفات شخصية منها الاستقلالية، الاستقامة، الإبداع، المرونة والقدرة على التأقلم مع أي وضع، كما يتميزون بسرعة البديهة والهدوء والجاذبية والقدرة على التنبؤ، أما عيوب هذه الفصيلة فهي: الفوضوية, الميل إلى الانطواء والانزواء, والتمرد, وعدم الامتثال.

فصيلة الدم AB: نسبة هذا النوع من فصائل الدم لدى البشر تساوي 4%، أصحاب هذه الفصيلة يتميزون بشخصية قوية متماسكة، محبة للحق والعدل، وهم في الغالب أناس حساسون جدا، ويتمتعون بسرعة البديهة والعقلانية, وهم يتميزون أيضا بالكرم والهدوء والاجتماعية والدبلوماسية، أما عن نقاط ضعفهم فهم سريعو الغضب، يصعب التنبؤ بحركاتهم وردود أفعالهم، مترددون، ولديهم رغبة للأعمال الفوضوية، متحفظون بشكل كبير، غير حاذقين ويجدون صعوبة كبيرة في اتخاذ القرار. **[18]**

1- جودة الحياة:

لقد كان مفهوم الجودة من مفاهيم علم النفس الإيجابي، الذي يشمل الصحة العامة والتوافق، والتفاؤل بالمستقبل والسعادة والرضا عن الحياة، كما أشارت سامية الأنصاري(2008) إلى رأي مارتن سليجمان حين قال: إن الفرد يصبح أكثر تفاؤلا، عندما يحاور نفسه، ويتحدى أفكاره السلبية، ويحللها، ويقارنها بما يتمتع به من نعم، وبالرغم من أن الغالبية تتفق على أن جودة الحياة هدف أساسي ومطلب في حياة الأفراد، إلا أن كلا منهم يختلف حول مضمونها ومكوناتها. **[19]**

اختلفت وجهات النظر في تحديد المفهوم، حسب Madis Kajandis: يمكن تجميع تعاريف جودة الحياة في اتجاهين تناولا محاولات لتعريف جودة الحياة:

أ: الدراسات الإمبريقية: قام فيها الباحثون بجمع معلومات من المختصين، أو عينات من المجتمع لاكتشاف ما يمكن أن يعنيه هذا المفهوم.

ب: الدراسات الافتراضية: حدد الباحثون تعريف موضوعي لجودة الحياة؛ مستوحى من التعليقات المنبثقة عن علم النفس والفلسفة.

بالرغم من ذلك جودة الحياة مفهوم غير متبلور، في حين يتضمن مفهوم "الجودة" فيه درجة التميز في سمة أو خاصية من الخصائص. **[20]**

عرفها الأشول(2005) بأنها:" تتمثل في درجة رقي ومستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، وإدراك هؤلاء الأفراد لمدى إشباع الخدمات التي تقدم لهم لحاجاتهم المختلفة، ولا يمكن أن يدرك الفرد جودة الخدمات التي تقدم له بمعزل عن الأفراد الذين يتفاعل معهم(أصدقاء، وزملاء، أشقاء, وأقارب). أي أن جودة الحياة ترتبط بالبيئة المادية والبيئة النفسية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد". **[21]**

II- الجانب المنهجي:

وعلى الرغم مما سبق فإن أيزنك (Ayzenk ;1990) يرى" أن المحاولات العلمية في هذا المجال للربط بين فصيلة الدم وسمات الشخصية لم يصل بعد إلى مستوى النضج العلمي؛ لعدم وجود تفسير العلاقة السببية بين نوع فصيلة الدم والسلوك والشخصية، ولكن تحاول الدراسة الحالية الإسهام في هذا الاتجاه العلمي **عن طريق الافتراض** الذي قامت عليه بعدم وجود علاقة بين فصائل الدم، وإدراك جودة الحياة عند عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة، بوصف جودة الحياة حالة وليست سمة، عكس التفاؤل والتشاؤم اللذان يعدان من **السمات الصغرى** في الشخصية الإنسانية والتي لديها علاقات أكبر بأبعاد الشخصية، كالانبساط والانطوائية. ومن هنا كان عنوان البحث: **فصيلة الدم تحليل جديد للشخصية الإنسانية**: ممثلة في دراسة **علاقة فصائل الدم بإدراك جودة الحياة عند تلاميذ المرحلة المتوسطة نموذجا بالجزائر.**

وتمثلت تساؤلات الدراسة فيما يلي:

1- هل توجد علاقة بين فصيلة الدم ومدى إدراك جودة الحياة عند التلاميذ؟

4- هل هناك فروق بين التلاميذ من حيث فصائل الدم و الجنس من حيث جودة الحياة؟

فرضيات الدراسة:

عن طريق التساؤلات السابقة طرحت الباحثة الفرضيات التالية:

1- لا توجد علاقة لفصائل الدم ومدى إدراك جودة الحياة عند التلاميذ. (فصائل الدم بوصفها متغيرًا مستقلا، جودة الحياة بوصفها متغيرا تابعا)

2- لا يوجد تأثير لفصائل الدم والجنس والتفاعل الثنائي بينهما.

وقد استخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة، المصمم من طرفها، استنادا إلى نتائج فحص الدم (Groupage).

إن اهمية الدراسة تتجلى في توضيح أهمية العوامل البيولوجية, ممثلة في فصائل الدم في نقل السمات الإنسانية، بالإضافة إلى إثبات أن جودة الحياة ليست من السمات الإنسانية، ولا يمكن للمحددات البيولوجية التأثير فيها.

3- دراسات سابقة:

3-1- **دراسة إيمان عباس علي الخفاف:2012**

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة فصائل الدم بالسلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال, وقد تكون مجتمع البحث من معلمات رياض الأطفال الحكومية للفصل الدراسي (2011-2012)، البالغ عددهن 867 معلمة يتوزعن في (71) روضة، بتطبيق مقياس السلوك الإيثاري المصمم من طرف الباحثة.

وقد حصلت الباحثة على النتائج التالية: عدم وجود علاقة بين فصائل الدم والسلوك الإيثاري عند معلمات رياض الأطفال. **[22]**

3-2- **دراسة زياد بركات**:2007

فصائل الدم وعلاقتها ببعض سمات الشخصية الانفعالية لدى عينة من الطلاب الجامعيين"

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تأثير فصائل الدم في السمات الشخصية (الاكتئاب النفسي، قلق الموت والانبساط والانطواء والاتزان والانفعال والتفاؤل والتشاؤم) لدى عينة من الطلاب الجامعيين بلغ عددهم 240 طالبا وطالبة ممن يدرسون في جامعة القدس المفتوحة، موزعين بطريقة مقصودة إلى أربع مجموعات متساوية طبقا لفصيلة الدم لديهم (O; AB; B; A)، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الطلاب لذوي فصيلة الدم B على سمة الاكتئاب النفسي والانطواء والانفعال والتشاؤم, وفي اتجاه الطلاب من ذوي الفصيلة AB على سمة الاتزان، بينما أظهرت عدم وجود فروق جوهرية في درجات الطلاب على سمة القلق بحيث تعزى لفصائل الدم. [23]

3-3- دراسة ابتسام محمد أحمد العلمي (2011)

درست فصائل الدم وبعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

هدفت الدراسة إلى إيجاد علاقة بين فصائل الدم وصعوبات التعلم وبعض الاضطرابات النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية عن طريق:

1- تعرف فصيلة الدم التي بها أعلى نسبة من ذوي صعوبات التعلم.

2- تعرف فصيلة الدم التي بها أعلى نسبة من الاضطراب ات النفسية.

3- محاولة استخدام النتائج بوصفها مؤشرًا جينيًّا (بيولوجي)، لتعرف ذوي صعوبات التعلم.

4- محاولة استخدام النتائج بوصفها مؤشرًا بيولوجيًّا لتعرف الاضطرابات النفسية (الاكتئاب، القلق، العدوان).

5- تعرف الفروق بين ذوي صعوبات التعلم من حيث الجنس(ذكور، إناث).

وشملت العينة 817 طالبا وطالبة. [24]

4- دراسة عبد الخالق ومايسة النيال 2004:

فصائل الدم وأبعاد الشخصية لدى عينات مصرية:

أجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة المصريين من الذكور والإناث (ن= 382)، طبق عليهم مقياسات للعصابية, بالإضافة إلى مقياس الاجتماعية والوسواس القهري, وذلك بهدف الكشف عن العلاقة بين فصائل الدم وأبعاد الشخصية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن المفحوصين من ذوي فصيلة الدم O، حصلوا على متوسط درجات مرتفع على بعد العصابية مقارنة بالمفحوصين من ذوي فصيلة الدم A، وقد حصل الطلاب من ذوي فصيلة الدم Aعلى متوسط درجات أعلى من نظرائهم من ذوي الفصيلة AB، وخلصت الدراسة إلى أن عينة الدراسة من ذوي فصيلة الدم A، أكثر انبساطا واتزانا.**[25]**

III-الجانب المنهجي :

1- حدود الدراسة:

1-1:الحدود المكانية: تم التطبيق على متوسطات مختلفة من مدينة معسكر بالجزائر.

1-2:الحدود الزمانية: تم التطبيق من ديسمبر2015 إلى غاية أبريل 2016.

1-3:عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، مكونة من 647 تلميذا وتلميذة.

4-1: أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة، (من إعداد الباحثة)، والمكون من60 فقرة, ويشمل مجالين:

- المجال الموضوعي.

- المجال الذاتي.

2-الخصائص السيكومترية للمقياس:

حددت الجمعية الأمريكية APA الصدق في ثلاثة أنواع: صدق المحتوى، الصدق المرتبط بمحك, وصدق البناء أو المفهوم **[26]**

2-1: صدق المحتوى: Content Validity

يشتمل هذا النوع على فحص مبدئي لمحتويات الاختبار؛ لمعرفة ما إذا كانت فقرات الاختبار متصلة بالصفة المطلوب قياسها، أو أن هناك من هذه الفقرات ما يمكن حذفه على أنه بعيد الصلة بالسمة المراد قياسها. **[27]**

2-2: الدخل الشهري بوصفه محكًا لقياس الصدق المرتبط بمحك:Criterion related Validity

يعد الدخل الشهري أحد المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة، ولكن هذا المؤشر يعدُّ أحد المؤشرات الموضوعية التي يختلف عليها الباحثون في القياس النفسي، فقد يكون تأثير الدخل المرتفع عكسيا على جودة الحياة ، لذلك قامت الباحثة بحساب دلالة الفرق باستخدام تحليل التباين الأحادي, وتطبيق معادلة شيفيه بين المرتفعين والمتوسطين و المنخفضين في جودة الحياة، أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين المرتفعين والمنخفضين لصالح المرتفعين.

2-3: صدق المفهوم: صدق الاتساق الداخلي, وقامت الباحثة بالتأكد من هذا الصدق من خلال مصفوفة الارتباط بين الأبعاد والمقياس الكلي, وأظهرت النتائج التالية:

جدول (1): مصفوفة الارتباط بين الأبعاد والمقياس الكلي

الأبعاد	قيمة الارتباط	الدلالة
جودة المحيط الصحي	.0.76	عند 0.01
جودة الحياة الأسرية	0.74	عند 0.01
جودة الحياة المدرسية	0.71	عند 0.01
جودة الحياة الاجتماعية	0.73	عند 0.01
جودة الحياة النفسية	0.72	عند 0.01
الارتياح النفسي	0.83	عند 0.01

2-4:صدق المفهوم: صدق الاتساق الداخلي, وقامت الباحثة بالتأكد من هذا الصدق من خلال مصفوفة الارتباط بين الأبعاد والمقياس الكلي, وأظهرت النتائج التالية:

جدول (2): مصفوفة الارتباط بين الأبعاد والمقياس الكلي

الأبعاد	قيمة الارتباط	الدلالة
جودة المحيط الصحي	.0.76	عند 0.01
جودة الحياة الأسرية	0.74	عند 0.01
جودة الحياة المدرسية	0.71	عند 0.01
جودة الحياة الاجتماعية	0.73	عند 0.01
جودة الحياة النفسية	0.72	عند 0.01
الارتياح النفسي	0.83	عند 0.01

2-5:الصدق التمييزي:

قامت الباحثة بقياس الفرق بين المرتفعين والمنخفضين في جودة الحياة, وخرجت بالنتائج التالية:

جدول (3): نتائج المقارنة الطرفية بين المرتفعين والمنخفضين في جودة الحياة.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة	1.48	0.50	37.28	318	0.000

تظهر النتائج وجود فرق دال إحصائيا بين المرتفعين والمنخفضين في جودة الحياة.

4- ثبات المقياس:

وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على تطبيق معامل ألفا كرونباخ **[28]**, ووجدته0.92.

VI-النتائج ومناقشتها:

1-نتائج الفرضية الأولى: لا توجد علاقة بين فصائل الدم و مدى إدراك جودة الحياة عند تلاميذ المرحلة المتوسطة.

جدول (4): يوضح نتائج معامل كريمر

قيمة معامل كريمر	الدلالة الإحصائية
0.33	0.056

*عند مستوى الدلالة 0.01

من خلال الجدول نجد أن معامل كريمر عند مستوى دلالة 0.01 غير دال إحصائيا, وهذا يدل على عدم وجود علاقة بين فصائل الدم وإدراك جودة الحياة عند تلاميذ المرحلة المتوسطة. حيث كان مستوى الدلالة p=0.056)، (الدلالة المحسوبة) أكبر من

مستوى الدلالة α = 0.01، وعليه: نقول بأنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين فصائل الدم وإدراك جودة الحياة عند تلاميذ المرحلة المتوسطة.

2- نتائج الفرضية الثانية: لا يوجد تأثير للجنس وفصائل الدم والتفاعل الثنائي بينهما في التفاؤل والتشاؤم.

جدول (5): تأثير الجنس وفصائل الدم والتفاعل الثنائي بينهما في إدراك جودة الحياة عند تلاميذ المرحلة المتوسطة.

	مجموع المربعات	**درجة الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة ف**	**الدلالة الإحصائية**
فصائل الدم	280.332	3	93.444	0.59	0.61
الجنس	255.852	1	255.852	1.64	0.20
التفاعل الثنائي بينهما	329.096	3	109.699	0.70	0.55

من خلال الجدول نجد أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين فصائل الدم في جودة الحياة فبمقارنة P= 0.61 وهي أكبر من مستوى α = 0.05، نجد أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا لفصائل الدم في إدراك جودة الحياة عند التلميذ.

ومن خلال الجدول أيضا نجد أنه ليس هناك فرق دال إحصائيا للجنس بمقارنة P= 0.20وهي أكبر من مستوى α = 0.05 ، نجد أنه لا يوجد فرق للجنس على جودة الحياة .في حين لا نجد فرقا دالا إحصائيا على التفاعل بينهما حيث كانت P=0.55 وهي أكبر من مستوى α = 0.05 وهذا ما يجعلنا نرفض فرضية البحث ونقبل الفرض الصفري الذي يقول بأنه لا يوجد فرق دال إحصائيا في التفاعل بين فصائل الدم والجنس على جودة الحياة.

3- مناقشة النتائج:

تعدُّ جودة الحياة من المفاهيم التي لم يستقر لها تعريف حتى الآن، هل ينظر إليها على أنها حالة، أو سمة من السمات الشخصية, ليتم تفسير لم يوجد بعض الأشخاص الذين يتمتعون بجودة حياة أعلى من الآخرين، **بالرغم من انعدام** الدراسات التي تناولت المفهوم من المنظور البيولوجي، إلا أنه من خلال النتائج المحصل عليها يجد الباحثان بأن جودة الحياة ليست من المفاهيم المتعلقة بالشخصية الإنسانية، أي انها ليست سمة، ولكن حالة تعتري الشخص نتيجة تقييمه الذاتي في ظل شروط موضوعية معينة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء تأثير بعض السمات الشخصية، كالتفاؤل والتشاؤم اللذان يلعبان دورًا كبيرًا في تحديد مستوى جودة الحياة، وهو وما يتوافق ونتائج (بحرة، غياث:2017) في دراسة علاقة فصائل الدم بالتفاؤل والتشاؤم، حيث وجدت علاقة دالة إحصائيا بين التفاؤل والتشاؤم في علاقتهما بفصائل الدم، كما أن ارتباط جودة الحياة بالشروط الموضوعية يجعلها مفهوما مستقلا عن الشخصية الإنسانية والمؤثرات البيولوجية، ويظهر التأثير واضحا للحكم الشخصي، أي التقييم الذاتي للفرد للشروط الموضوعية التي يحيا فيها.

يمكن لكل مجال من جودة الحياة أن يصطدم بآثار على نحو مختلف، على سبيل المثال: الاحتفاظ بالاستقلالية، والمشاركة الاجتماعية، فالمشاركة قد تعزز أحاسيس ومشاعر الارتياح النفسي.

كما أنه يتعلق إلى حدٍّ ما يعني جزئيا بالاحتفاظ بالصحة، والموارد المالية، ويمكن أن تتأثر أيضا بالنقل المحلي، والمرافق، ونوع السكن، والموارد المجتمعية، والعلاقات الاجتماعية.

إن جودة الحياة المقدمة تعتمد على المسار الشخصي، درجة الوعي فيما يتعلق بظروف الحياة اليومية، تصوره لنفسه، لتوقعاته ومستوى طموحه؛ نظرًا لعدم وجود إطار مرجعي موضوعي، فإنه سيكون من الصعب اعتماد معنى نقدي خاصة بحضور تصريحات مثل من يقول مثلا:" أنا سعيد، لأنني لا أهتم كثيرا."**[29]**

يمكن لمختلف الأشخاص تقدير مجالات الحياة المختلفة, وبالنسبة لذلك فجودة الحياة تعني:" الأمور، أو الأشياء المختلفة لمختلف الأشخاص"، وقد تتداخل في الكثير من الأحيان مجموعة واسعة المجالات، وعلى أساسه طورت نماذج مختلفة لجودة الحياة. **[30]**

- مجالات الحاجات والنماذج المسندة للرضاsatisfaction-based models تستخدم على نحو واسع في تقييم الحياة العقلية، نماذج الرضا عن الحياة، الارتياح النفسي الاجتماعي، والشبكة الاجتماعية المهنية، وعلم الشيخوخة الاجتماعي، والنماذج النفسية التي تركز على النمو الشخصي، التحكم في الحياة، الكفاءات المعرفية والتكيفية، فيما يتعلق بهذا الأخير.

تبعا للأدوار الممكنة بوصفها مؤثرات، أساسية كانت، أو وسيطية لتصور جودة الحياة. ويرى باحثون أن تصور جودة الحياة من المرجح بأن يكون نتيجة العديد من المتغيرات المتداخلة، والمتعلقة بالذات (مثل: المهارة الذاتية، self mastery ، الفعالية الذاتية self-efficacy, التقدير العقلي والذاتي، morale and self esteem، التصورات عن التحكم في الحياة)، وتتأثر هذه التصورات على الأرجح بالميكانيزمات المعرفية (مثل: توقعات الحياة، القيم الاجتماعية، المعتقدات، والمعايير الاجتماعية المقارنة).

- النموذج النفسي الحيوي The biopsychosocial Model: وهو نموذج متعدد الأبعاد يؤكد العلاقات المتبادلة بين الشخص، والنشاطات، وحاجاته أو ما يريد إنجازه والإيفاء به والمحيط الذي تنجز فيه هذه النشاطات (الصحي/ المادي، الاجتماعي، السلوكي)

(Simeonsson et al.; 2003; world Health Organization[WHO], 2001)

ويعتقد أن هذه الأبعاد تؤثر على صحة الناس ومشاركتهم في الأنشطة اليومية, وبالتالي تأثيرها على جودة الحياة(أوتا، 2002؛ منظمة الصحة العالمية، 2001).

- طرح فيلسي وبيري Felce & Perry (1995) نموذج ثلاثي العناصر لجودة الحياة يعكس التفاعل بين ظروف المحياة الرضا عن الحياة، والقيم الشخصية، وعليه, فإن كل هذه التصورات حول مفهوم جودة الحياة، تدل على أنه حالة وليس سمة من السمات الشخصية, والتي تتأثر بالجانب البيولوجية.

4- الاقتراحات والتوصيات:

البحث الحالي ضمن الأبحاث ذات التوجه الحديث في علم النفس, والتي تدعو إلى تفسير المواضيع النفسية ضمن اتجاهات الوراثة السلوكية، ويسهم البحث الحالي في:

1- توسيع حدود البحث في هذا المجال.

2- محاولة بلورة مفهوم جودة الحياة, بحيث تستبعد تأثيرات العوامل البيولوجية، ويفتح باب دراستها وتعريفها من نواح مختلفة.

3- يوضح البحث أيضا أهمية الجوانب البيولوجية في دراسة الشخصية الإنسانية؛ لما لها من دور كبير في تفسير وحل لغز الشخصية الإنسانية بعيدا عن السلوكية.

4- توسيع أبواب البحث؛ ليشمل عينات أوسع من شرائح عمرية مختلفة.

5- إثراء البحث النفسي والتربوي والمكتبة العربية بهذا الجديد من البحوث.

6- أما من الناحية العملية فتقدم الباحثة مقياس جودة حياة التلاميذ في المرحلة المتوسطة بوصفها أداة لقياس مستوى التقييم الذاتي لمختلف جوانب حياة التلميذ: المدرسية، الاجتماعية، النفسية, والأسرية.

خاتمة:

البحث الحالي يقدم نتائج بخصوص تفسير مفهوم جودة الحياة، الذي يعدُّ من المفاهيم التي لم تتبلور بعد، وترى الباحثة من خلال ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث أن: جودة الحياة ليست من المفاهيم النفسية المتوارثة، فهي حالة أكثر من كونها سمة من سمات الشخصية الإنسانية.

قائمة المصادر والمراجع:

[1] زياد بركات،(2007). فصائل الدم وعلاقتها بالسمات الشخصية الانفعالية لدى عينة من الطلاب الجامعيين. جامعة القدس المفتوحة. المجاد 11.

[2] إيمان، عباس علي الخفاف. فصائل الدم وعلاقتها بالسلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد 93. 2012.

[3] دايان تيريز، ثلما جريكوزب. وصلة الشخصية: أسلوب جديد لفهم الناس. ت: محمود الشريف. مكتبة جرير. المملكة العربية السعودية. 2006.

[4] **Lawrence A ;Pervin P ;(2005).La personnalité de la théorie à la recherche.édition du renouveau pédagogique.canada**

[5] المرجع السابق نفسه.

[6] زياد بركات، المرجع السابق نفسه.

[7] العلمي، المرجع السابق نفسه.

[8] حمدي شاكر محمود (ب س), الأساليب المزاجية والاتجاه نحو تلقي وتقديم المعونة لذوي فصائل الدم المختلفة. جامعة أسيوط.

[9]**Cattel,R ;Boutourline,Y ;Hundleby ;J(1984).Blood Groups and personality Traits.Amerjournal of human Genetics.Vol16 ;N4**

[10] بودينار ليندة. الفروق في الذكاء اللفظي، العملي، الكلي بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 و14 سنة وفقا لاختلاف فصائل الدم. رسالة ماجستير، الجزائر. ص 11.

[11] محمد الربيعي. الوراثة والإنسان. عالم المعرفة. الكويت.1986.

[12] فؤاد علي مخيمر. الإعجاز الرباني في جسم الإنسان. كتاب الجمهورية. مصر.2012.

[13] الخفاف، مرجع سابق.

[14] أبو دينار مرجع سابق.

Nansy Sicanhwida Nichlson(2003[15].Personality Characteristics of Interpreter Trainees - :The myers –briggs Type Indicator(MBTI).109-122

[16] بركات، مرجع سابق.

[17] العلمي، مرجع سابق.

[18] بركات, مرجع سابق.

[19]**David Good; Ghislain Margerotte, Raymond leblanc(1994).La qualité de vie pour les personnes présentent un handicap: perspectives internationales .Deboeck université. Paris.p23**.

[20] **AlisonJ,carr &al (2003).Quality of life.(1pub).London.Group London.p1**

[21] بحرة كريمة (2017). جودة الحياة مؤشر للتحصيل الدراسي عند التلاميذ؟. **nour publishing,beau bassin(Mauritius)**.ص 24

[22] إيمان، عباس علي الخفاف. فصائل الدم وعلاقتها بالسلوك الإيثاري لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد 93. 2012. الجامعة المستنصرية. العراق.

[23]زياد بركات، المرجع السابق نفسه.

[24] إبتسام، محمد أحمد العلمي. فصائل الدم وبعض الاضطرابات لدى عينة من الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه. جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية. 1431.

[25] أحمد عبد الخالق، مايسة النيال. فصائل الدم وأبعاد الشخصية لدى عينات مصرية. **Arabic studis in psychlogy (yol3.v1).5-15.**. 2004 ص 04.

[26] محمود عبد الحليم منسي، علي مهدي كاظم. تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان. مجلة أمباراك. المجلد الأول: العدد 01. الأكاديمية العربية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا. 2010 ص 41-60.

[27] مقدم عبد الحفيظ. الإحصاء والقياس النفسي والتربوي. ط2. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. 2003 ص 146.

[28] بحرة كريمة. جودة الحياة مؤشر للتحصيل الدراسي عند التلاميذ؟. **nour publishing,beau bassin(Mauritius)**.ص 127-128 ، 2004

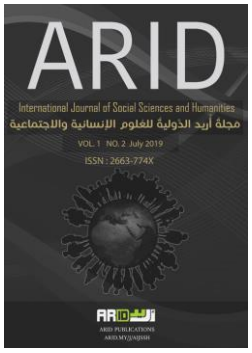
[29] -**David Good; Ghislain Margerotte, Raymond leblanc(1994).La qualité de vie pour les personnes présentent un handicap: perspectives internationales .Deboeck université. Paris.p23**

[30] **A lisonJ,carr &al (2003).Quality of life.(1pub).London.Group London.p1**

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2019 م

The efforts of Moroccan scholars to explain the biography of the prophet Abdelfattah Fayoud

جهود علماء المغرب في شرح السيرة النبوية
كتاب "مغاني الوفا بمعاني الاكتفا" لمحمد بن عبد السلام بناني الفاسي (ت 1163 هـ) نموذجا.

عبد الفتاح فيوض

جامعة سيدي محمد بن عبد الله المغرب – المغرب

abossalma@yahoo.fr

arid.my/0003-0369

ARTICLE INFO

Article history:
Received 01/04/2018
Received in revised form 02/09/2018
Accepted 01/04/2019
Available online 15/07/2019

ABSTRACT

The research aims to reveal the efforts of Moroccan scholars to explain the biography of the Prophet through a book "MAGHANI ALWAFA BI MĀANI ALIKTIFA" by Mohamed bin Abdulsalam Bennani El Fassi model. The importance of research in the care of Moroccan scholars of the Prophet's biography, a synthesis and reading, novel and explanation, and the problem of research is that despite the explanations of Moroccan scientists on the book "alaiktifa bima tadamanaho min maghazi rasuli allahi wathalathati alkholafa" by the Andalusian narrator Abou Arrabii Sulayman Al-kalĀʿĪ, the book " MAGHANI ALWAFA " is the longest explanation, and despite the importance of this explanation, which is indispensable for every researcher in the biography of the Prophet; it did not receive the attention of the scholars. The research followed: the integrated approach through which it tried to benefit from the various scientific approaches that serve the subject description, comparison, documentation, analysis, explanation, critique and deduction. The research has been divided into: introduction, two chapters and a conclusion. The introduction dealt with the importance of the science of biography and the reasons for choosing the subject. The first chapter includes the efforts of the Moroccans to take care of the book of "ALIKTIFA" . Where I focused on the importance of the book, and the Moroccans care about it, and their explanations of it. The second topic is devoted to the definition of the book of " Maghani Al-Wafa" through the definition of the author and the book, and his method of explaining, arranging, transcribing texts, graduating of Hadiths, criticism of narrations, and the definition of persons. He then mentioned his approved resources. And scientific value, but the conclusion has the most important results

Keywords: Explanation Moroccans - Biography of the Prophet - Maghani Alwafa

المخلص

يهدف البحث إلى الكشف عن جهود علماء المغرب في شرح السيرة النبوية من خلال كتاب "مغاني الوفا بمعاني الاكتفا" لمحمد بن عبد السلام بناني الفاسي نموذجا، وتتجلى أهمية البحث في عناية العلماء المغاربة بالسيرة النبوية، تأليفا وإقراء ورواية وشرحا، وتكمن مشكلة البحث في أنه رغم شروح العلماء المغاربة على كتاب "الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله والثلاثة الخلفاء" لمحدث الأندلس ومسندها أبي الربيع سليمان الكلاعي، فإن كتاب "مغاني الوفا" يعد أطول شرح له، ورغم أهمية هذا الشرح الذي لا غنى عنه لكل باحث في السيرة النبوية؛ فإنه لم يحظَ بالعناية من قبل الدارسين. واتبعت في البحث: المنهج التكاملي الذي حاولت عن طريقه الاستفادة من مختلف المناهج العلمية التي تخدم الموضوع وصفا ومقارنة وتوثيقا وتحليلا وشرحا ونقدا واستنباطا. وقد قسمت البحث إلى: مقدمة, ومبحثين, وخاتمة. فتناولت المقدمة أهمية علم السيرة وأسباب اختيار الموضوع، أما المبحث الأول فتضمن جهود المغاربة في العناية بكتاب الاكتفاء. حيث ركزت على بيان أهمية الكتاب، وعناية المغاربة به، وشروحهم عليه. وخصصت المبحث الثاني للتعريف بكتاب مغاني الوفا, وذلك عن طريق التعريف بالمؤَلف والمؤلِّف، ومنهجه في الشرح، والترتيب، ونقل النصوص، وتخريج الأحاديث ونقد الروايات، والتعريف بالأعلام. ثم ذكر موارده المعتمدة. وقيمته العلمية، أما الخاتمة فكانت لأهم النتائج.

الكلمات المفتاحية: شرح المغاربة ـ السيرة النبوية ـ مغاني الوفا.

المقدمة :

يعدُّ علم السيرة النبوية من أشرف العلوم، وكيف لا يكون كذلك وموضوعه ذات خير الخلق - عليه الصلاة والسلام-، وتاريخ حياته في سكناته وحركاته، فسيرته - عليه الصلاة والسلام- التطبيق الفعلي النموذجي لتعاليم رب العباد.

ولهذا أظهر الصحابة -رضي الله عنهم- عناية كبيرة بالسيرة النبوية، حتى كانوا يتعبدون بتعليمها وتعلمها، فقد روي عن زين العابدين علي بن الحسين -رضي الله عنهما- أنه قال: " كُنَّا نُعَلَّمُ مَغَازِيَ النَّبِيِّ - وَسَرَايَاهُ كَمَا نُعَلَّمُ السُّورَةَ مِنَ الْقُرْآنِ "[1]. وسار على منوالهم التابعون وتابعوهم، فدونوا الأمهات وصنفوا المصنفات.

ولم يتوانَ المغاربة لحظة، ولم يدخروا جهدا في خدمة السيرة النبوية، فلفرط حبهم لنبيهم -عليه الصلاة والسلام-، أكبوا بكل نهم على السيرة النبوية بالتأليف والإقراء والرواية والشرح، ولأهمية شرح السيرة النبوية وتقريب معانيها للأجيال المتعاقبة؛ فقد تناول بحثي هذا جهود المغاربة في ذلك عبر شروحهم على كتاب "الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله والثلاثة الخلفاء" لمحدث الأندلس ومسندها أبي الربيع سليمان الكلاعي، المتوفى سنة (634هـ)، مركزا على أطول شرح له، وهو كتاب "مغاني[2] الوفا بمعاني الاكتفا" لمحمد بن عبد السلام بناني الفاسي (ت1163 هـ)، وهو شرح مفصل مبسط للسيرة النبوية، مستنبطا لقيمها وأحكامها ومقاصدها، ورغم أهمية هذا الشرح الذي لا غنى عنه لكل باحث في السيرة النبوية؛ فإنه لم يحظَ بالعناية من قبل الدارسين، لذلك ارتأيت أن أكشف عن هذا التراث التليد عن طريق المنهج التالي:

المبحث الأول: جهود المغاربة في العناية بكتاب الاكتفاء للكلاعي. ويتضمن:

المطلب الأول: أهمية كتاب الاكتفاء في السيرة النبوية.

المطلب الثاني: عناية المغاربة بكتاب الاكتفاء.

المطلب الثالث: شروح المغاربة على الاكتفاء.

المبحث الثاني: التعريف بكتاب مغاني الوفا بمعاني الاكتفا لمحمد بن عبد السلام بناني الفاسي [ت1163 هـ]، وذلك من خلال:

المطلب الأول: التعريف بالمؤلِّف.

المطلب الثاني: التعريف بكتاب "مغاني الوفا بمعاني الاكتفا.

المطلب الثالث: منهج المؤلف في شرح كتاب الاكتفاء.

المطلب الرابع: قيمة الكتاب العلمية.

خاتمة: وتتضمن أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: جهود المغاربة في العناية بكتاب الاكتفاء للكلاعي

المطلب الأول: أهمية كتاب الاكتفاء في السيرة النبوية.

كان أبو الربيع سـليمان الكلاعي حافظا متقنا، وأديبا بليغا، وناظما ناثرا. وخطيبا فصـيحا، وخطاطا بديعا، لذا جاءت تصـانيفه متنوعة، تدلُّ على رسـوخ قدمه في المعارف وبراعته فيما تولاه من العلوم، فألَّف في الحديث، والمغازي والسـير، والأدب؛ لكن يبقى مؤلفه الموسوم بـ"الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله (صلى الله عليه وسلم) ومغازي الثلاثة الخلفاء" من أهم تصانيفه.

ولعل أهم ما يميز الكتاب عن غيره من كتب السيرة الميزات الآتية:

ـــ تجريد الأحاديث من طول الأسـانيد، والتأليف بين الأقوال؛ ليؤلف منها حديثا متسـقا وعناصـر مرتبة، فلا يفصـل بين الأحاديث إلا لعارض خلاف أو لضـرورة. قال مبينا ذلك:" ولذلك نويت فيه أن أحذف ما تخلله من مشـبع الأنسـاب التي ليس احتياج كل الناس إليها بالضروري الحثيث، ونفيس اللغات المعوق اعتراضها اتصال الأحاديث، حتى لا يبقى إلا الأخبار المجردة، وخلاصة المغازي التي هي في هذا المجموع المقصودة المعتمدة". [3]

ـ الإكثار من إيراد الشواهد الشعرية؛ لأن الشعر كما قال: " أعذب جريا على الألسن وأهذب رأيا في الإفادة بالمستحسن". [4]

ـ الشمول الموضوعي، والموضعي، حيث يحيط بكل خيوط الحادثة، بل ويربطها بحوادث أخرى إذا كان الموضوع يقتضي ذلك. [5]

ـ سرد أهم المصادر المعتمدة: كسيرة محمد بن إسحاق، ومغازي موسى بن عقبة، وأنساب قريش للزبير بن أبي بكر القاضي، والتاريخ الكبير لابن أبي خيثمة، وكتاب المبعث للواقدي. ولم يعتمد مغازيه، مكتفيا على ابن إسـحاق، مبينا حجته في ذلك بقوله: "رأيته كثيرا ما يجري مع ابن إسحاق، فاستغنيت عنه به لفضل فصاحة ابن إسحاق في الإيراد، وحسن بيانه الذي لا يفقد معه استحسان الحديث المعاد". [6]

ـــ نقد ما ينقل من هذه المصادر وتمحيصها. ومن ذلك قوله في معرض حديثه عن ترقب عتبة بن ربيعة للنبوة:" ووقع في هذا الحديث من قول أبي سـفيان: أن عتبة بن ربيعة ذو مال، ووقع بعد ذلك من قول أبي سـفيان أيضـا أنه محوج، ولا يصـح أن يجتمع الأمران، وأحدهما غلط من الناقل، والله أعلم.

والمشهور من حال عتبة أنه كان فقيرا وكان يقال: لم يسد من قريش مملق إلا عتبة وأبو طالب، فإنهما سادا بغير مال". [7]

ـــ قسم كتابه إلى فصلين: سيرة الرسول الأمين ومغازيه، والفتوحات الإسلامية في ظل حكم الخلفاء الراشدين الثلاث؛ أبي بكر وعمر وعثمان. [8]

ـ قيمة الكتاب العلمية:

أثنى العلماء على كل مصنفات سليمان الكلاعي, وخاصة كتاب "الاكتفاء"، ومن هؤلاء:

ـــ تلميذه ابن الأبار، قال فيه: "وله تواليف مفيدة شهيرة في فنون شتى، منها كتاب الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله (صلى الله عليه وسلم) والثلاثة الخلفاء". [9]

ـــ محمد بن شاكر صلاح الدين، حيث قال: "وله تصانيف مفيدة في عدة فنون، ألف الاكتفاء في مغازي رسول الله (صلى الله عليه وسلم) والخلفاء الثلاثة في أربع مجلدات". [10]

ـــ ابن عبد الملك الأنصاري المراكشي، قال:"وله مصنفات في الحديث والسير والآداب تدل على رسوخ قدمه في المعارف وبراعته فيما تولاه منها جودة وانتقاء، وإجادة إنشاء". [11]

ـ شارحه محمد بن عبد السلام البناني الفاسي [ت1163 هـ)، حيث قال فيه:"ومن أجل ما ألف في ذلك تحقيقا، ولقربه إلى نيل الصواب طريقا، كتاب الاكتفاء المجعول في مغازي المصطفى والثلاثة الخلفاء، الذي لم يؤت في علم السير بمثاله، ولا نسج ناسج على حسن منواله ... مع اشتماله على تنبيهات عز مطلبها، وتتمات في السيرة النبوية بز مشربها... ". [12]

المطلب الثاني: عناية المغاربة بكتاب الاكتفاء

نظرا لقيمة كتاب الاكتفاء العلمية تلقاه علماء الإسلام عامة وعلماء المغرب خاصة بالقبول منذ عصر مؤلفه، فاشتهر أيما اشتهار، وذاع صيته بين الأنام، وحرص على تحصيله القاصي والداني، فعكف الناس على قراءته وإقرائه، وروايته ودرايته، وعنوا به شرحا وتعليقا. [13]

ـ رواية المغاربة لكتاب الاكتفاء

حرص المغاربة على نشر كتاب الاكتفاء وروايته، فكان من أشهر رواته:

ـ أبو القاسم أحمد بن محمد بن الحسن بن الغماز الأنصاري [609 ـ 693 هـ].

وممن رواه من طريق ابن الغماز سلطان المغرب المولى سليمان العلوي (فترة حكمه ما بين 1206 ـ 1238 هـ).

ـ أبو العباس أحمد بن العربي بن الحاج الفاسي (1040 هـ ـ 1109 هـ).

ـ أبو عبد الله محمد بن قاسم القصار الغرناطي الأصل الفاسي النشأة والدار (1012 هـ).

ـ محمد بن عبد السلام بناني الفاسي (1163 هـ)شارح الاكتفاء. وغير هؤلاء كثير.

ـ شروح المغاربة على كتاب الاكتفاء:

اقتصـــر المشـــارقة المتقدمون في نقل الســـيرة النبوية في الغالب على النقل والرواية، وجردوها من كل ما لحقها بعد العصـــر النبوي، بخلاف المغاربة؛ فقد تجاوزت عنايتهم إلى الفقه والدراية، وذلك راجع إلى كونهم كانوا يكتبون السـيرة وبأيديهم المصـنفات السـابقة في السيرة والحديث والتاريخ والأنساب. [14] ويتبين ذلك جليا من خلال شروحهم على كتاب الاكتفاء للكلاعي.

فمن أهم من تصدى له بالشرح نذكر:

ـ محمد بن محمد بن محمد بن عبد الرحمن الدلائي (ت 1088 هـ)، له حاشية على "الاكتفاء" للكلاعي. [15]

ـ أبو العباس أحمد بن عبد الوهاب الوزير، الغساني، الأندلسي، الفاسي (ت 1146هـ)، له حاشية على "الاكتفاء". [16]

ـ أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عبد الله الجزولي الحضيكي (ت 1189 هـ)، له حاشية كذلك على "الاكتفاء". [17]

ـــ أبو عبد الله محمد بن محمد بن الحسن بن أحمد الفحصي اليحمدي، توفي بعد سنة (1170 هـــ) ألف كتاب "تحفة الظرفاء في جميع ما للكلاعي من الرسائل النبوية والصحابة والخلفاء". [18]

ومن الشروح التي نالت الدرجة الفائقة والمكانة السامقة والذكر الجميل لدى كثير من حذاق العلماء، الكتاب الموسوم بـــــ"مغاني الوفا بمعاني الاكتفا" لشيخ فاس ومسندها في وقته أبي عبد الله محمد بن عبد السلام البناني الفاسي (ت 1163 هـ).

المبحث الثاني: كتاب مغاني الوفا بمعاني الاكتفا لمحمد بن عبد السلام بناني الفاسي (ت1163 هـ)

المطلب الأول: التعريف بالمؤلِّف

هو المحدث الفقيه اللغوي، أبو عبد الله مَحمد [فتحا] بن عبد السلام بن حمدون البناني [19] النفزي الفاسي المولد والدار والمنشأ والوفاة والمدفن، ثم المالكي المذهب، المغربي. [20]

ولد في ربيع الأول، سنة 1083 هـــــ / 1672م من أسرة عريقة اشتهرت بالفقه والعلم والخيارة والمروءة، تنحدر من الفرقة البنانية، تنسب إلى قرية بنان، النفزية، نسبة إلى نفزة، وهما قريتان بإفريقية.

وردت الفرقة البنانية النفزية لفاس أيام المولى يحيى بن محمد بن إدريس، الذي بويع عام [234 هـــ)؛ حيث في زمنه ازدهرت العمارة بفاس، فتقاطر عليها الناس من الأندلس وإفريقية وكل أنحاء المغرب. [21]

توفي ضحوة يوم الأربعاء، سادس عشر ذي القعدة عام 1163هـ الموافق 17 أكتوبر 1750م. وهو ابن ثمانين سنة، ودفن بحي الديوان بدرب القطان: بفاس. [22]

ـ نشأته العلمية:

نشأ محمد بن عبد السلام البناني في أسرة تزهو بالعلم والعلماء والأدباء، أخذوا العلم أولا عن آخر، ورووه كابرا عن كابر.

فأبوه عبد السلام البناني (ت1136 هـــ)؛ كان رحمه الله عالما أديبا زاهدا ورعا، كتب نسخة من البخاري بخط يده في ثمانية أسفار، وله منظومة جيدة في التوقيت، وله أشعار كثيرة وقصائد غزيرة في مدح المصطفى (صلى الله عليه وسلم)، كما له قصائد في مدح المولى إدريس (ت 213 هـ). [23]

وجده للأب سيدي الحاج حمدون (ت 1092 هـ)؛ كان من حملة القرآن، أستاذا، يداوم على قراءة القرآن [24].

وجده للأم الشيخ العلامة الفقيه أبو عبد الله سيدي محمد بن أحمد ميارة (ت 1072 هـــ)، صاحب التآليف العديدة، أهمها: " الإتقان والإحكام في شرح تحفة الحكام"، و"الدر الثمين في شرح منظومة ابن عاشر". [25]

كل هذا ساعد محمد بن عبد السلام البناني على تنشئة علمية أولية مناسبة، وبعد مرحلته التعليمية الأولى، تأتي مرحلة أخرى، يشتد فيها عوده، ويستوي على سوقه، يغشى فيها مجالس العلم المختلفة، من فقه وأصول وحديث وتفسير ولغة وشعر وغيرها.

ـ العلوم التي درسها محمد بن عبد السلام البناني:

المتأمل في كتابه "مغاني الوفا" يظهر له أن صاحبه امتلك ثقافة موسوعية تعكس طبيعة التدريس التي كانت سائدة في مغرب آخر القرن الحادي عشر وبداية القرن الثاني عشر؛ حيث كان التدريس يعتمد على دراسة أمهات الكتب في كل فن، يتلقاها الطالب بحثا ومدارسة وتحليلا ومناقشة مع شيوخه.

لقد استفاد المصنف من ذلك على أيدي شيوخ فطاحل، من خريجي الزاوية الدلائية وغيرهم، بالإضافة إلى ما أوتيه من فطنة وذكاء متوقدين، مكنه كل ذلك من استيعاب تلك الأمهات، فمن خلال كتابه تتجلى أهم العلوم التي درسها مع شيوخه. وأهمها : علم التفسير، والحديث، والسيرة النبوية، والتوحيد، والفقه، والأصول، واللغة وعلومها، والبلاغة، والمنطق، والتصوف، والعروض.

المطلب الثاني: التعريف بكتاب "مغاني الوفا بمعاني الاكتفا"(26)

ـ الباعث على تأليف الكتاب:

ذكر الشيخ محمد بن عبد السلام البناني في مقدمة كتابه دواعي تأليف كتابه, وهي:

ـ إن علم السيرة النبوية من أجل العلوم وأفضلها، فهو سبيل لمحبة النبي (صلى الله عليه وسلم) ونيل السعادة الأبدية.

ـــ اعتبار كتاب "الاكتفاء في مغازي المصطفى والثلاثة الخلفاء" من أجل ما ألف في السيرة النبوية، كما اشتهر في الآفاق أكثر من غيره.

ـ عدم وجود شرح "للاكتفاء" يوفي بالغرض.

قال في مقدمته:" هذا ومن أجل ما ألف في ذلك تحقيقا، ولقربه إلى نيل الصواب طريقا، كتاب الاكتفاء المجعول في مغازي المصطفى والثلاثة الخلفاء، الذي لم يؤت في علم السير بمثاله، ولا نسج ناسج على حسن منواله ... واشتهر في الآفاق، وأصبح من أجل ما صنف في علم السير... ومع ما لهذا الكتاب العديم النظير، المحتوي على ما استأثر به من مزيد التهذيب والتنقيح، وإيضاح التقدير والتحرير، ومن مفاخر يعجز القلم عن تسطيرها، ومزايا تعيى الألسن عن تقريرها، ما اتفق له وجود شرح يكون كاشفا لمشكلاته، موضحا لمعضلاته، فاتحا لمقفلاته". [27]

ـــ ذكر أن شيخه محمد بن عبد القادر الفاسي هو الذي أشار عليه في تأليف هذا الكتاب، وقال له: قم بهذا الوظيف فإنه قضاء دين عن المسلمين. [28]

قال: "ورأيت النفوس الطاهرة راغبة في استعلام فوائده، وصوادق الآراء الزاهرة مائلة إلى استفهام فرائده، ورأيته أعز ما يرغب فيه ويعرج عليه ... فبعد طلب أجلاء إخواني، ورغب أجلاء خلاني، استخرت الله في شرح له". [29]

المطلب الثالث: منهج المؤلف في شرح كتاب الاكتفاء

يتجلى منهج المؤلف في شرح الكتاب من خلال النقاط الآتية:

ـ منهجه في ترتيب الكتاب ونقل النصوص:

يمكن أن نقسم منهج المؤلف في ترتيب الكتاب إلى قسمين: المنهج العام, والمنهج الخاص التفصيلي، فالمنهج العام وهو الترتيب العام لمحتوى الكتاب، وفي هذا سار المؤلف على ترتيب الكلاعي، فهو كحاشية شارحة للكتاب كله ومعلقة عليه.

أما المنهج الخاص فيقوم على نقل المؤلف الكلمات أو الجمل كما هي من الأصل ثم يشرحها ويعلق عليها بتوضيحها، أو بتوثيقها، أو الاستدراك عليها، أو نقدها، أو تفصيل مجملها، أو تقييد مطلقها، أو تخصيص عامها، أو التنبيه إلى ما شانها من لبس أو شابها من وهم.

فهو هنا إما أن ينقل جملة كاملة ثم يشرحها كلمة كلمة، ومن الأمثلة على ذلك:

قوله:"[من المسجد الحرام]، المسجد: مَفْعِل بالكسر، اسم لمكان السجود، وبالفتح اسم للمصدر، وقيل: كل ما هو فَعَلَ يَفْعُلُ، كدخل يدخل، فالمفعل منه بالفتح اسما أو مصدرا كدخل مَدْخَلا. ومن الأسماء ما ألزموها كسر العين، كمسجِد و مطلِع ومغرِب ومشرِق، فجعلوا الكسر للاسم، وربما فتح. والحرام: في الأصل بمعنى المنع، ومنه البيت الحرام، وفلان حرام، تسمية بالمصدر، فالبلد الحرام والمسجد الحرام لما أنهما لا يحل انتهاكهما، ويمنع فيهما ما يجوز في غيرهما". [30]

أو ينقل كلمة واحدة فيشرحها ويعلق عليها، ثم ينتقل لأخرى. مثال ذلك:

قوله:"[تضع]، تجعل [حافرها]، أي: ظلفها، وأطلق عليه حافر مجازا كالمشفر، والحافر أحد حوافر الدابة، سمي بذلك لحفره الأرض، لشدة وكئه عليها، والبراق وإن كان له ظلف كالبقر لكنه لقربه من البغل سمي ظلفه حافرا، وإن كان الحافر لا يطلق لغير الخيل [في منتهى]، أي: محل انتهاء". [31]

أحيانا يضيف المؤلف تنبيهات وفوائد وخلاصات في ثنايا شرحه، سواء من عنده، أو مما التقطه من أفواه شيوخه أو كتب العلماء، وغالبا ما يصدرها بقوله: فائدة، تنبيه، تنبيهان ، تنبيهات. ومثاله:

قوله: "تنبيه: قوله(صلى الله عليه وسلم):" بَلْ هُوَ الرَّأْيُ" إلخ، مما استدل به على جواز الاجتهاد منه عليه الصلاة والسلام في الحرب". [32]

وقوله: "فائدة: قد كان في قصة أحد وما أصيب به المسلمون من الفوائد والحكم الربانية أشياء عظيمة". [33]

وقوله: " فائدة **:** قد غير (صلى الله عليه وسلم) الاسم إلى أحسن منه كثيرا، وربما غير الحسن إلى القبيح لمناسبة، ومنه تغيير اسم أبي الحكم عمرو بن هشام المخزومي إلى أبي جهل...". [34]

ـ منهجه في شرح الألفاظ الغريبة:

يتلخص منهج المؤلف في شرح الألفاظ الغريبة فيما يأتي:

ـ يبدأ بذكر ضبط الكلمة ملفوظا.

ـ بعد ضبط الكلمة يذكر معنى الكلمة الغريبة. ومثال ذلك:

لفظ: [ثَهْوِي]، يقول فيه: "بفتح أوله وكسر ثالثه: تَسْقُطُ وَتَنْزِلُ، من هَوَى يَهْوِي، من باب رَمَى يَرْمِي هويًا بضم الهاء وفتحها، زاد ابن القوطية: وهَوَاءً بِالْمَدِّ سَقَطَ مِنْ أَعْلَى إِلَى أَسْفَلَ". [35]

لفظ [ارْفَضَّت]، بهمزة الوصل، وفتح الفاء، وتشديد الضاد المعجمة ، أي: تقطعت". [36]

ـ غالبا ما ينقل معنى الكلمة عن المعاجم العربية "كالعين" و"الجمهرة" و"القاموس". ومثال على ذلك:

قال في شرحه للفظ [تُحَادّك]، "أي: تعاديك وتخالف أمرك. في "الصحاح": "المحادة: المخالفة، ومنع ما يجب، وكذلك التحاد". [37]

ـ لا يكتفي بالحقائق اللغوية في شرح الألفاظ، بل يردفها بالحقائق الشرعية ومثاله:

قال في شرح لفظ "الربا": "والربا: في اللغة الزيادة، ثم استعمل شرعا في بياعات ممنوعة، أكثرها راجعة إلى الزيادة". [38]

ـــ كما ينقل أحيانا في شرحه للألفاظ الغريبة عن كتب شروح السير ولا سيما "الروض الأنف" للسهيلي ، و"الإملاء المختصر" لأبي ذر الخشني، و" عيون الأثر" لابن سيد الناس، و"نور النبراس" لسبط ابن العجمي. ومثاله:

شرحه للفظ [حَقِبَ]، حيث قال:" بالحاء المهملة، وكسر القاف، ثم موحدة، أي: اشتد أمر الناس، يقال ـ كما للسهيلي ـ "حَقِبَ الْأَمْرُ: إِذَا اشْتَدّ وَضَاقَتْ فِيهِ الْمَسالك، وهو مستعار من حَقِبَ الْبَعِيرُ فاشتد عَلَيْهِ الْحَقَبُ، وهو الْحِزَامُ الْأَسْفَلُ، وَرَاغَ حَتّى يَلَغَ ثِيلَهُ فَضَاقَ عَلَيْهِ مَسْلَكُ الْبَوْلِ" . وقال أبو ذر: "حَقِبَ البعير: اجتمع بوله فلم يقدر على إخراجه". [39]

وفي شرحه للفظ [اللواء] قال: " قال في "النور": الألوية: المطارد دون الأعلام". [40]

ـ وينقل أحيانا في شرحه للألفاظ الغريبة عن كتب شروح الحديث، "كفتح الباري" لابن حجر، و"إرشاد الساري" للقسطلاني وغيرهما. ومثال ذلك:

في شرح لفظة [تهلك]، قال: " وفي "الفتح" بفتح التاء وكسر اللام على أنه لازم". [41]

ـ يشرح الألفاظ الغريبة، فيذكر الكلمة وجمعها، وتصريفاتها ، ويحشد لها ـ أحيانا ـ شواهد من الشعر والنثر من قرآن وحديث وغيره، ومثاله:

في شرح لفظة (لاهم)، قال" ولاهم أصله اللهم، فحذفت منه أل لكثرة دوره على حد قول الشاعر:

لاهُـمَّ، إنَّ عـامِـرَ بْـنَ جَـهْـمِ أَوْذَمَ حَـجّـاً فِـي ثِـيـابٍ دُسْـمِ"[42].

وفي شرح لفظة [اجترحوا]، قال" وَاجْتَرَحُوا: ارتكبوا واكتسبوا، ومنه قوله تعالى:ُ□ □ □ □ □﴾[43] "[44].

وفي شرح لفظة "الْمُعْنِق"، قال: "وهو بضم الميم، وسكون العين المهملة، ثم نون مكسورة، ثم قاف، أي: المتقدم أو المسرع، وإنما لقب بذلك لأنه أسرع إلى الشهادة، ومنه حديث: " الْمُؤَذِّنُونَ أَطْوَلُ أَعْنَاقًا". [45]

ـــ ينبه على نكت من الإعراب: وهذا من أهم المزايا التي تطبع كتابه، وهذا يدل على صنيعه في اللغة والنحو، فقد أكثر من ذكر نكات العربية، والنحو، والصرف والاشتقاق وغيره. ومثال ذلك:

في شرح لفظة [اطمأنوا]، قال: " وأصل اطْمَأَنَّ الْأَلِفُ ، مثل احْمَارَّ وَاسْوَادَّ". [46]

وفي شرح عبارة [لا ها الله]، قال: " وفي هاء المد والقصر، وهي بدل من واو القسم، ولذا لا يجمع بينهما. فلا يقال: لا ها والله، ويلزم جر الاسم بعدها كما يلزم بعد الواو". [47]

ـ يرجح بين معاني الألفاظ.

ومثاله لفظة[الهدة] قال: "بفتح الهمزة...وقد تخفف والصواب بالهمزة". [48]

ـ منهجه في تخريج الأحاديث ونقد الروايات:

يتبع المؤلف في تخريجه للحديث المنهج العام للمحدثين في التخريج، فهو يعزو الحديث أولا إلى الصـحيحين، ثم بقية الكتب السـتة، ثم يعزو إلى المسانيد والأجزاء الحديثية. وقد يحيل على هذه الكتب في أول شرحه أو في آخره.

ـ يذكر أحيانا مواضع ورود الحديث في الكتاب الواحد، ومثاله:

قوله: " وفي البخاري في آخر الكلام على غزوة بدر: " فَجَمِيعُ مَنْ شَهِدَ بَدْرًا مِنْ قُرَيْشٍ مِمَّنْ ضُرِبَ لَهُ بِسَهْمِهِ أَحَدٌ وَثَمَانُونَ ". [49]

وفي تعليقه على حديث: "مَا يَنْبَغِي لِلنَّبِيِّ إِذَا لَبِسَ لَأْمَتَهُ أَنْ يَضَعَهَا حَتَّى يُقَاتِلَ"، قال: "وذكره البخاري في "صحيحه" في باب المشاورة بغير إسناد". [50]

وفي تخريجه لقول حذيفة: "يغفر الله لكم وهو أرحم الراحمين" قال: "وهذا الحديث رواه البخاري في غزوة أحد في صـفة إبليس وجنوده". [51] فهنا حدد الكتاب والباب.

ـ يهتم المصنف بذكر سند الحديث إذا كان هناك ما يستدعي ذلك، ومثال على ذلك:

حديث: " افْتَتِحُوا مَا بَدَا لَكُمْ فو الذي نَفْسُ أَبِي هُرَيْرَةَ بِيَدِهِ أَبِي هُرَيْرَةَ بِيَدِهِ، مَا افْتَتَحْتُمْ مِنْ مَدِينَةٍ وَلَا تَفْتَتِحُونَهَا إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ إِلَّا وَقَدْ أَعْطَى اللهُ مُحَمَّدًا (صلى الله عليه وسلم) مَفَاتِيحَهَا قَبْلَ ذَلِكَ".

قال معلقا عليه: " وأخرجه أبو نعيم من طريق ابن إسحاق، عن الكلبي، عن أبي صالح، عن سلمان رضي الله عنه، وأخرج البيهقي وأبو نعيم من طريق عروة، ومن طريق موسى بن عقبة نحوه عن ابن شهاب". [52]

ـ كثيرا ما يحكم على الأسانيد، وذلك عبر طريقين:

1 ـ إما عن طريق نقله لكلام نقاد الحديث.

2 ـ وإما عن طريق حكمه هو.

ومثال الأول:

قوله في حديث أسلم بن بجرة: "فكنت أنظر في فرج الغلام، فإن رأيته أنبت ضربت عنقه، وإلا جعلته في مغانم المسلمين". قال المؤلف: "لكن قال ابن عبد البر، في حديث أسلم بن بجرة الأنصاري المذكور: إسناده ضعيف، لأنه يدور على إسحاق بن أبي فروة، وهو متروك".

وفي حديث تكثير التمر، قال:" وذكره العراقي وزاد: وإسناده جيد". [53]

ومثال الثاني:

حديث ابن إسحاق عن صالح بن إبراهيم:" وَكَانَ أُبَيُّ بْنُ خَلَفٍ يَلْقَى رَسُولَ اللهِ (صلى الله عليه وسلم) بِمَكَّةَ فَيَقُولُ: يَا مُحَمَّدُ إنَّ عِنْدِي الْعَوْذَ". قال المؤلف: "لكن حديثه هذا معضل ومرسل[54]. والله أعلم". [55]

وقال في عبارة [باب البيت المعمور] قال: "وروى ابن المنذر والعقيلي وابن أبي حاتم ــ لكن بسند ضعيف ــ عن أبي هريرة قال: قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) : "إن فِي السَّمَاءِ الرَّابِعَةِ نَهَرا يُقَالُ لَهُ الْحَيَوَانُ". [56]

وفي حديث:" إنّهُ لَمّا أُصِيبَ إخْوَانُكُمْ بِأُحُدٍ جَعَلَ اللهُ أَرْوَاحَهُمْ فِي أَجْوَافِ طَيْرٍ خُضْرٍ" قال المؤلف: "والحديث خرجه مسلم من طريق عبد الله بن مرة، عن مسروق قال: سألنا عبد الله، فذكر الحديث إلخ57. لكن وقع فيه عبد الله كذا غير منسوب". [58]

ـ يذكر المصنف اختلاف الروايات، ثم يدبر هذا الاختلاف بما يزيل الإشكال، ومثاله:

حديث " فَبَعَثَ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وسلم) الْمُنْذِرَ بْنَ عَمْرٍو، أَخَا بَنِي سَاعِدَةَ، الْمُعْنِقَ لِيَمُوتَ فِي أَرْبَعِينَ رَجُلًا مِنْ أَصْحَابِهِ "[59]، قال المؤلف: "في الصحيحين أنهم سبعون رجلا من الأنصار، يقال لهم القراء. [60]، وقيل ثلاثين رجلا"، ثم قال: "ويجمع بين الروايات بأن الأربعين أو الثلاثين كانوا رؤساء، وبقية العدة كانوا أتباعا". [61]

وفي حديث الإفك قول عائشة رضي الله عنها:" فما كلمته، ثم قرب البعير فقال: اركبي. واستأخر عني"62 قال المؤلف: "وهذا لا ينافي ما في البخاري عنها: "والله ما كلمني كلمة، ولا سمعت منه كلمة، غير استرجاعه". [63]

ـــ وفي غزوة الخندق، بعد أن نقل الروايات المختلفة في تأريخها قال: " ومحصل هذا الخلاف أن من ابتدأ التاريخ بمحرم سنة القدوم الذي كان في ربيع الأول؛ فالخندق عنده في الخامسة، ومن ألغى بقية السنة كلها وابتدأ التاريخ بشهر المحرم الذي بعد الهجرة بعشرة أشهر؛ فالخندق عنده في الرابعة. والله أعلم". [64]

ـ غالبا ما يدفع الإشكال عن القارئ، ويدفع ما يوهم التعارض، موظفا عبارات: فإن قيل...أجيب، فالجواب، قلنا، يقال...

مثل قوله: " **فإن قيل:** كيف هذا وحُكم الله فيمن مات على الإيمان من أمته بأنه من أهل الجنة... **أجيب:** بأن الله قدر قدره على قسمين، فقدر قدْر نفوذه بكل حال، وقدر قدْر عدم نفوذه لرفعه". [65]

وقوله: " **فإن قيل:** أليس يحرم للمرأة سفر يوم وليلة مع غير زوج أو ذي محرم ... **قلت:** نعم، في غير هجرة وفريضة حج، ... كما في المدونة وغيرها". [66]

ـ يحرص المؤلف على الترجيح بين النسخ.

ومثاله: قوله: "يقال: استأنى به، أي: انتظر به، والاسم الأناة، مثل قناة، من أناه يؤنيه إيناء، أي: أخره وحبسه وأبطأه. وفي بعض النسخ: حتى تستأنسوا بهم: من استأنس، بمعنى الأنس، والنسخة الأولى هي التي يظهر أنها الصواب". [67]

ـ يشير إلى صحة نسخة الكتاب الذي عنده.

ومثاله: قوله في ثابت بن ثعلبة بن الجذع: " وفي نسخة صحيحة من "العيون" بضم الجيم وفتح الذال". [68]

وقوله في مسعر: "بكسر الميم، وسكون السين المهملة، ثم عين مفتوحة فراء، هكذا في النسخ التي بأيدينا من هذا الكتاب، ومثله في نسختين عتيقتين عليهما أثر الصحة من السيرة الهشامية". [69]

ـ يتعرض المؤلف أحيانا لبعض قضايا المصطلح:

ومن ذلك: طرق تحمل الحديث المناولة والإجازة، حيث قال:" والمناولة المقرونة بالإجازة معروفة عند أهل الحديث، معمول بها دون غير المقرونة بالإجازة". [70]

ـ منهجه في التعريف بالأعلام:

يمكن أن نلخص منهج المؤلف في التعريف بالأعلام في الآتي:

ـــ يميز الراوي عن غيره، فيذكر اسمه وكنيته ولقبه ونسبه، وضبط ما اشتبه من الأسماء، ثم يذكر شيئا من مناقبه أحيانا، ثم يذكر سنة وفاته، وكل ما يميزه عن غيره باختصار.

ـ يذكر أحيانا من أخرج للراوي في كتب الحديث، ومن الأمثلة على ذلك:

قوله: "ومحمود بن عمرو وثقه ابن حبان، وأخرج له أبو داود والنسائي". [71]

وقوله في عمر مولى غُفرة: " مات سنة خمس وأربعين ومائة، أخرج له أبو داود والنسائي". [72]

ـ ينقل أقوال النقاد في الراوي، ومن الأمثلة على ذلك:

ما نقله في عمر مولى غفرة، حيث قال: " قال أحمد: ليس به بأس، ولكن أكثر أحاديثه مراسيل. وقال ابن معين: لم يسمع من صحابي، وضعفه النسائي وغيره". [73]

وما نقله في الإمام مالك:" قال عبد الله بن أحمد بن حنبل قلت لأبي: من أثبت أصحاب الزهري؟ قال مالك في كل شيء. وقال البخاري: أصح الأسانيد مالك عن نافع عن ابن عمر ، وقال الشافعي: إذا ذكر العلماء فمالك النجم". [74]

ـ ينبه إلى أوهام العلماء في الرجال، ويصححها.

ومثال ذلك عند حديثه عن الصحابي رافع بن المعلى من بني جشم، نسبه إلى الخزرج، وقال: "ووهم ابن شهاب في نسبه، فقال: إنه من الأوس. وهو ظاهر سياق المصنف فيه وفي اللذين قبله. والصواب ما ذكرناه". [75]

ـ إذا اختلف في نسب الراوي، يرجح المؤلف بحسب ما يراه.

ومثاله: قوله في النضر بن الحارث بن علقمة بن كلدة:" وهذا هو الصواب في نسبه. وقول ابن مندة وأبي نعيم: من كلدة بن علقمة، قال في "النور": غلط، والصواب العكس". [76]

وقوله في الطفيل بن النعمان بن خنساء بن سنان: " وزعم أبو عمر أنه الطفيل بن النعمان بن مالك بن خنساء، قال: "وقيل: الطفيل بن النعمان بن خنساء" ، فوحده مع الماضي، والصواب: أنهما اثنان". [77]

ـ يمتاز المصنف بالدقة والتحري عند التعريف بعلم من الأعلام، فإذا لم يقف على أحدهم صرح بذلك. ومن الأمثلة على ذلك:

في حديث:" وَمَرَّ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وسلم) بِامْرَأَةٍ مِنْ بَنِي دِينَارٍ، وَقَدْ أُصِيبَ زَوْجُهَا وَأَخُوهَا وَأَبُوهَا مَعَ رَسُولِ اللهِ (صلى الله عليه وسلم) بِأُحُدٍ، فَلَمَّا نُعُوا لَهَا، قَالَتْ: فَمَا فَعَلَ رَسُولُ اللَّهِ (صلى الله عليه وسلم)؟ قَالُوا: خَيْرًا يَا أُمَّ فُلَانٍ "78. قال المؤلف: " كنيتها، ولا أعرفها باسمها". [79]

وفي حديث:" فأتى ثابت رسول الله (صلى الله عليه وسلم) فقال: بأبي أنت وأمي يا رسول الله، امرأته وولده" [80]، قال المؤلف: "امرأته لا أعرفها، وأما ولده فهو عبد الرحمن، وقد يكون له أولاد غيره". [81]

- وأحيانا يفتح المجال للقارئ للبحث في علم لم يقف عليه، ومن أمثلته:

في حديث:" قَدْ جَعَلَ سَعْدَ بْنَ مُعَاذٍ فِي خَيْمَةٍ لِامْرَأَةٍ مِنْ أَسْلَمَ"[82]، قال المؤلف:" وانظر قوله أنصارية من أسلم، فإني لا أعلم في قبائل الأوس والخزرج بني أسلم". [83]

وفي الصحابي: "أبو وابصة العبسي" قال المؤلف: "لم يذكره في "الإصابة" في جملة الصحابة مع استيفائه، فانظره، فإني لم أقف على من ذكره ولا عرف به". [84]

- موارده في الشرح:

امتاز المؤلف بالأمانة العلمية، فنسب الفضل إلى أهله، فنبه على الكتب التي نقل عنها، بل وذكر في مقدمة كتابه [85] رموزًا لكتب نقل عنها، ومن هذه الرموز:

- بر : للاستيعاب لابن عبد البر.

- سن: لإنسان العيون لبرهان الدين الحلبي.

- ش: لسبل الهدى والرشاد، ويسمى السيرة الشامية لمحمد الشامي.

- ض: للروض الأنف للسهيلي.

- عن: لعيون الأثر لابن سيد الناس اليعمري.

- هب: للمواهب اللدنية للقسطلاني.

والحق أن المؤلف اعتمد الترميز لهذه الكتب دون غيرها؛ لكثرة نقله منها في هذا الكتاب، فلا يجاوز حديثا إلا ويقتبس من هذه الكتب.

وقد اعتمد المؤلف كثيرا بالإضـــافة إلى هذه الكتب كتاب "زاد المعاد في هدي خير العباد" لابن الجوزي، فيما يتصـــل بالســـيرة، و" الاســـتيعاب" لابن عبد البر، و"الإصـــابة" لابن حجر، فيما يتعلق بالتعريف بالصـــحابة، و"الصـــحاح" للجوهري، و"القاموس" للفيروزآبادي، و"المصـباح" للفيومي، فيما يتصـل باللغة، و"المحرر الوجيز" لابن عطية، و"التسـهيل لعلوم التنزيل" لابن جزي، فيما يتصل بتفسير الآيات، و"فتح الباري" لابن حجر، "وإرشاد الساري" للقسطلاني، فيما يتصل بشرح الاحاديث النبوية، و"المدونة" لمالك بن أنس، و"متن الرسالة" لابن أبي زيد القيرواني، و"بداية المجتهد" لابن رشد، فيما يتصل بالفقه.

وعموما فقد اعتمد المؤلف على كتب كثيرة، ينقل منها بأمانة، يكتب في آخر النقل: انتهى. أو يشـير إلى ذلك برمز "هـــــ" أو برمز "اهـ".

ـ قيمة الكتاب العلمية:

بعد التحقيق والتدقيق في الكتاب يظهر أن له قيمة علمية كبيرة، للمميزات الكامنة فيه، ومن أهم هذه المميزات:

ـ أنه من أهم كتب السيرة النبوية التي ألفت في المغرب الأقصى خاصة وفي الغرب الإسلامي عامة.

ــ أنه شرح لكتاب هو من أهم كتب السيرة النبوية، لا محيد لأي باحث عنه، وفي ذلك يقول المؤلف: "ومن أجل ما ألف في ذلك تحقيقا، وأقربه إلى نيل الصـواب طريقا كتاب الاكتفاء المجعول في مغازي المصـطفى والثلاثة الخلفاء، الذي لم يؤتَ في علم السـير بمثاله، ولا نسـج ناسـج على حسـن منواله... كتاب سـارت في الآفاق فضـائله وسـادت بشـمائله فواضـله، ونطقت ألسـنة التأييد بنجح قصـده، وهيأت لمحصـله السـعادة الأخروية مقاما لا ينبغي لأحد من بعده، وبهر وفاق واشـتهر في الآفاق، وأصـبح من أجل ما صـنف في علم السـير، وأوضح ما بينت به مغازي خير البشر، كتاب جل نفعه وعلا قدره، وكثرت فوائده، وعزت للطالبين عوائده، فكم ممن قد اقتفى آثاره، فلم يعلقوا غباره، وكم من عالم نحرير تصـدى لمضـاهاته في التهذيب والتحرير فلم يرتق من سـلم فضـله أول الدرج، ولم يكن ذاك عشـه فدرج، وأهل المشـارق والمغارب معولون على الاشـتغال به ومتشـبثون بذيله السـابغ وسـببه، مع اشـتماله على تنبيهات عز مطلبها وتتميمات في علم السيرة النبوية بز مشربها". [86]

ـ أنه شرح في غاية الإفادة والسلاسة، غني بالفوائد والنكث البلاغية والنحوية والفقهية والحديثية والكلامية.

ـ اعتمد مؤلفه في تصنيفه على أكثر من مائتي مصدر، منها ما هو مطبوع، وما هو مخطوط، وما هو في عداد المفقود.

ـ يتحلى المؤلف بالأمانة في النقل، فإذا نقل باللفظ غالبا ما يصرح بذلك، وإذا نقل بالمعنى أو اختصر نبه على ذلك، وإذا انتهى من النقل أشعر بقوله انتهى أو بما يدل على ذلك.

ـــ يدقق في تخريج الأحاديث، فيتدرج في عزو الحديث بحسب أهمية المصدر، فيبدأ بصحيح البخاري، ثم صحيح مسلم، ثم السنن الأربعة، ثم المسانيد، ثم المعاجم، ثم الأجزاء.

ـــ ينبه على ما قد يفوت صاحب الأصل الكلاعي ذكره، مثل قوله: "لما بلغ يهود تيماء ما واطأ عليه النبي صلى الله عليه وسلم أهل وادي القرى صـــالحوه على الجزية، وأقاموا ببلادهم وأرضـــهم في أيديهم"، ثم قال:" وكان ينبغي للمصـــنف التعرض لذلك اســـتتماما للفائدة". [87]

وقد يبين عذره في ذلك. مثل قوله: " لم يتعرض المصـــنف لرؤية النبي (صـــلى الله عليه وســـلم) ليلة المعراج لربه عز وجل لما في المسألة من الخلاف الشائع، وقد ذهب إلى وقوع الرؤية أكثر الصحابة وأكثر المحدثين والمتكلمين...". [88]

ـ يقارن بين اختيارات مصنف الأصل وغيره، مثال قوله: " لم يرتب المصنف حصون خيبر فتحا تبعا لسيرة ابن هشام، ورتبها س تبعا لـ ش...". [89]

ـ يشيد أحيانا باختيارات مصنف الأصل الكلاعي في كثير من الفصول، مثل قوله:" ولقد أحسن المؤلف رضي الله عنه ما شاء، حيث لم ينقل في كتابه شيئا من أشعار الكفرة التي نالوا فيها من رسول الله (صلى الله عليه وسلم) ومن الإسلام". [90]

ـــ يتميز شرحه لكتاب "الاكتفاء" بالموسوعية والشمولية، فلا يغادر صغيرة ولا كبيرة من الفوائد والفرائد إلا أظهرها، ولا نكتة بديعة من لطائف المعاني إلا أحضرها.

ـ ينقل عدة نصوص شعرية من عدة دواوين.

ـ أطلعنا على العديد من المراجع والمصادر الثقافية في فنون شتى.

إن الكتاب له قيمة جليلة قامت عليه شهرة البناني، فتلقاه العلماء بالقبول والإعجاب.

الخاتمـــة

المتأمل في كتاب "مغاني الوفا" للبناني يهتدي إلى نتائج؛ أهمها:

ـ اهتمام المغاربة بشرح السيرة النبوية أكثر من غيرهم لتأخرهم في تدوينها واطلاعهم على مصادرها المتأخرة حين التدوين.

ـ تتوفر للكتاب نسخ خطية عديدة كفيلة بإخراج الكتاب على الوجه الذي أراده المؤلف.

ـ تعليقات المؤلف وتحقيقاته في اللغة وعلومها والحديث وعلومه والتفسير والعقيدة تدل على إمامته وجلالة قدره في هذه العلوم، وموسوعيته الشاملة.

ـ أبان المؤلف في كتابه هذا عن كثير من كتب التراث، التي أفاد منها، منها ما حقق ومنها ما لم ينفض عنه الغبار بعد.

ـ غزارة المصادر والموارد التي اعتمدها المؤلف في شرح السيرة النبوية تبين سعة اطلاعه واستيعابه؛ إذ تنوعت مصادره بين التفسير والحديث والسيرة والفقه والأصول والعقيدة والتراجم واللغة والشعر.

ـ أهمية هذا الكتاب في شرح فصول السيرة النبوية شرحا وافيا، واستنباط مختلف الأحكام والفوائد، فبالرغم من صبغة الكتاب المتخصصة في السير والمغازي، فهو قاموس لغوي حافل بشرح الغريب، وهو مجموع أدبي زاوج بين النثر والشعر، كما تضمن فوائد حول مسائل دقيقة فقهية وأصولية وكلامية.

ـ إن غرض المؤلف من شرح السيرة النبوية أن يوضح للأجيال أن قراءة السيرة النبوية ليست للتمتع بتتابع الأحداث والقصص؛ وإنما اعتبارها معينا لا ينضب من المقاصد والقيم لتحقيق الرقي الحضاري في شتى مجالاته.

قائمة المصادر والمراجع:

[1] الحديث موقوف، أخرجه الخطيب البغدادي في الجامع لأخلاق الراوي وآداب السـامع، تحقيق د. محمود الطحان، مكتبة المعارف، الرياض.باب القول في كتب الحديث على وجهه وعمومه وذكر الحاجة إلى ذلك 195/2 ح 1591. وابن عساكر في مختصر تاريخ دمشق، لجمال الدين ابن منظور، تحقيق: روحية النحاس، رياض عبد الحميد مراد، محمد مطيع، دار الفكر، دمشق، ط1: 1402 هـ - 1984م. 186/2.

[2] بالغين المعجمة كما هو مكتوب في كل نسخ المخطوط.

[3] الكلاعي أبو الربيع سليمان، الاكتفاء بما تضمنه من مغازي رسول الله والثلاثة الخلفاء، تحقيق محمد كمال الدين عز الدين علي، عالم الكتب، بيروت، ط1: 1417هـ. م1 ج 6/1.

[4] نفسه م1 ج32/1.

[5] مقدمة محقق الاكتفاء [م]، [ن].

[6] الاكتفاء م1ج 7/1.

[7] الاكتفاء م1 ج 193/1.

[8] علل في خاتمة كتابه عدم تطرقه لشيء من خلافة علي رضي الله عنه بقوله : "ولم يقع فى خلافة رابعهم فى تقلدها المحتوم بأيام محتوم أمدها، أبى الحسن على بن أبى طالب، رضى الله عنه وعنهم، من أمثال هذه الفتوح ما نثبته معها، ونجرى فى إيراده على الطريقة التى سلكنا مهيعها، لاستقباله بخلافته، رضى الله عنه، من مكابدة الفتن المارجة، ومحاربة الفئة الباغية، والفرقة الخارجة، ما أشتهر عند أهل الإسلام، وأغنى العلم به عن الإعلام" الاكتفاءم2 ج 439/2.

[9] ابن الأبار محمد بن عبد الله القضاعي البلنسي، التكملة لكتاب الصلة، تحقيق عبد السلام الهراس، دار الفكر، لبنان، ط: 1415 هـ - 1995م.100/4.

[10] محمد بن شاكر صلاح الدين، فوات الوفيات، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط1: ج1: 1973م ، ج2،3،4 : 1974م. 80/2.

[11] أبو عبد الله محمد بن محمد الأنصاري الأوسي المراكشي، كتاب الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، تحقيق محمد بن شريفة وإحسان عباس، دار الثقافة، بيروت ، ط: 1965م.85/4.

[12] مغاني الوفا 1/1.

[13] محمد يسف، المصنفات المغربية في السيرة النبوية ومصنفوها، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط: 1412 هـ - 1992 م. 138/1

[14] نفسه 10/1.

[15] ذكره الكتاني محمد بن جعفر في سلوة الأنفاس، تحقيق الدكتور محمد حمزة الكتاني، الموسوعة الكتانية لتاريخ فاس.8/2 ، و محمد مخلوف، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1: 1424 هـ ـ 2003 م.1/ 313 ، و عبد الله كنون، النبوغ المغربي في الأدب العربي، لعبد الله كنون، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط2: 1960. 306/1 ، و محمد يسف، المصنفات المغربية في السيرة النبوية140/1.

[16] ذكره في سلوة الأنفاس 298/2، وشجرة النور الزكية 336/1، والزركلي خير الدين بن محمود، الأعلام، دار العلم للملايين، ط 15. 2002 م. 165/1 ، وإسماعيل بن محمد الباباني البغدادي، هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، دار إحياء التراث العربي، بيروت 171/1.

[17] ذكره الكتاني محمد عبد الحي، في فهرس الفهارس، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط2: 1982 م. 261/1، ومحمد المختار السوسي، سوس العالمة، مؤسسة بنشرة، الدار البيضاء، ط2: 1404هـ ـ 1984م. ص193 ، و ، المصنفات المغربية في السيرة النبوية، محمد يسف 143/1.

[18] ذكره السملالي العباس بن إبراهيم في الإعلام بمن حل مراكش وأغمات من الأعلام، المطبعة الملكية، الرباط، ط 2: 1413 هـ - 1993م. 62/6 ، والأعلام ، الزركلي 67/7، والمصنفات المغربية في السيرة النبوية، محمد يسف 143/1.

[19] "البناني" بإثبات الألف واللام هو الراجح؛ قال عبد الكبير الكتاني: " وقرية بنان إليها نسبة البنانيين الذين بفاس وبلاد المغرب، يعني بإثبات الألف واللام فقط. وأما حذفها فلا". ينظر: عبد الكبير بن هاشم الكتاني، زهر الآس في بيوتات أهل فاس، تحقيق علي بن المنتصر الكتاني، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.150/1 .

[20] محمد بن عبد السلام البناني، الفهرسة الصغرى ، مخطوط بالمكتبة الوطنية بالرباط رقم 79 جك / 6 ضمن مجموع، ورقة 128 - 142، القادري محمد بن الطيب، القادري محمد بن الطيب، نشر المثاني [ضمن موسوعة أعلام المغرب]، تحقيق محمد حجي وأحمد توفيق، دار الغرب الإسلامي ط1: 1417 هـ ـ 1996م. 2164/6 ، 2165، الفاسي أمحمد بن أحمد الفهري، المورد الهني بأخبار الإمام عبد السلام القادري الحسني، ، تحقيق خالد بن أحمد صقلي، دار الأمان، الرباط، ط: 2008 م.

ص90 ــ 92 ، الحضيكي محمد بن أحمد ، طبقات الحضيكي، تحقيق أحمد بو مزكو ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1: 1427هـــ ـــ 2006 م. 359/2 ، البناني محمد بن الحسن ، برنامج محمد بن الحسن البناني، مخطوط بالخزانة الحسنية، بالقصـر الملكي بالرباط، المملكة المغربية رقم 1091 الورقة الأولى، البناني محمد بن محمد بن عبد السـلام ، تحفة الفضـلاء الأعلام بالتعريف بالشيخ أبي عبد الله محمد بن عبد السلام، مخطوط بالخزانة الحسنية بالقصر الملكي، الرباط رقم 13900.1 ، ورقة297، التاودي بن سـودة، الفهرسـة الصـغرى والكبرى، تحقيق عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية بيروت، ط1: 1423 هـ ـ 2002 م. ص103 ـ 110، ابن عجيبة أحمد بن محمد المهدي، مخطوط بالخزانة الحسنية بالقصر الملكي بالرباط رقم 417. ورقة 217 ، 218 ، سلوة الأنفاس، الكتاني 153/1ـــ 154 ، شجرة النور الزكية، محمد مخلوف 353/1 ، زهر الآس، الكتاني 1/ 150- 151 ، ليفي بروفينصـال، مؤرخو الشـرفاء، تعريب عبد القادر الخلادي، دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، ط: 1397 هـ ـ 1977 م.ص222 ، فهرس الفهارس، الكتاني 224/1 ، 225 ، الأعلام، الزركلي 205/6 ، النبوغ المغربي، كنون 290/1 ، الدكتور محمد الأخضـر، الحياة الأدبية في المغرب على عهد الدولة العلوية، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، ط 1: 1977م. ص253 ـــ 256 ، الترغي عبد الله المرابط، فهارس علماء المغرب منذ النشأة إلى نهاية القرن الثاني عشر للهجرة، منشورات كلية الآداب تطوان، ط1: 1420 هـ - 1999 م. ص668.

[21] تحفة الفضلاء الأعلام، البناني 12 - 13 ، زهر الآس، الكتاني 151/1.

[22] المورد الهني، الفاسي الفهري 92 ، نشر المثاني، القادري [ضمن موسوعة أعلام المغرب] 1163/6 ، زهر الآس، الكتاني 149 - 151 ، سلوة الأنفاس، الكتاني 154/1 ، مؤرخو الشرفاء، بروفنصال 222.

[23] تحفة الفضلاء الأعلام، البناني 11- 12.

[24] نفسه 11- 12.

[25] نفسه 11- 12.

[26] يقع الكتاب في سـتة أجزاء مخطوطة في 1071 ورقة، توجد نسـخة منه بخزانة القرويين تحت رقم [275]، ونسـخة بمقر المندوبية الجهوية للشؤون الإسـلامية بآسـفي تحت أرقام [319] و[320] و[322] و[325] و[328]، ونسخ أخرى بالخزانة الحسنية بالقصر الملكي بالرباط، أهمها النسخة رقم [4959]، وغيرها.

[27] مغاني الوفا، البناني 1/1.

[28] تحفة الفضلاء الأعلام، البناني 38 ، فهرس الفهارس، الكتاني 225/1.

[29] مغاني الوفا، البناني 1/1.

[30] مغاني الوفا، البناني ج2 وجه الورقة 72.

[31] نفسه، ج2 وجه الورقة 74.

[32] نفسه، ج3 ظهر الورقة 172.

[33] نفسه، ج 4 وجه الورقة 60.

[34] نفسه، ج2 ، وجه الورقة 157.

[35] نفسه، ج3، ظهر الورقة الأولى.

[36] نفسه ، ج3، ظهر الورقة الأولى.

[37] نفسه، ج2، ظهر الورقة 172.

[38] نفسه، ج 2 وجه الورقة 84.

[39] نفسه ج3، وجه الورقة1.

[40] نفسه ج3، وجه الورقة1.

[41] نفسه ج3، وجه الورقة1.

[42] نفسه، ج3، ظهر الورقة 172.

[43] الجاثية، جزء من الآية 21.

[44] مغاني الوفا، ج3، وجه الورقة 31.

[45] نفسه، ج3، وجه الورقة 76.

[46] نفسه، ج3، ظهر الورقة 172.

[47] نفسه، ج3، وجه الورقة 14.

[48] نفسه، ج4، ظهر الورقة 110.

[49] نفسه ، ج3 ، وجه الورقة 19. والحديث رواه البخاري، ينظر: البخاري محمد بن إسماعيل، الجامع الصحيح، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة – بيروت، ط3، 1407هـ - 1987م. كتاب المغازي، باب شهود الملائكة بدرا 1476/4 ح 3803.

[50] مغاني الوفا، ج3، ظهر الورقة 40. والحديث أخرجه البخاري معلقا في كتاب الاعتصام، باب قول الله تعالى "وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ"2681/6 بلفظ: " لَا يَنْبَغِي لِنَبِيٍّ يَلْبَسُ لَأْمَتَهُ فَيَضَعُهَا حَتَّى يَحْكُمَ اللهُ ". والحديث علقه البخاري بصيغة الجزم، وحكم المعلق بصيغة الجزم في البخاري هو الصحة أو الحسن ، لأنه لا يستجيز أن يجزم بذلك إلا وقد صح عنده، بل منها ما هو على شرطه، وإنما علقه لأنه أخذه مذاكرة أو إجازة. ينظر: ابن حجر العسقلاني أحمد بن علي ، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت، 1379هـ.1/ 17، وابن حجر، النكت على كتاب ابن الصلاح، تحقيق: ربيع بن هادي عمير المدخلي، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، ط1، 1404هـ/1984م.326/1 . فالحديث صحيح روي موصولا من حديث جابر، من رواية حماد بن سلمة عن أبي الزبير عن جابر عند أحمد، ينظر: أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد، تحقيق : شعيب الأرنؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط2: 1420هـ ـ 1999م.99/23 ح14787، والنسائي، ينظر: النسائي أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب، السنن الكبرى، تحقيق: حسن عبد المنعم شلبي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1: 1421 هـ - 2001 م.115/7 ح7600، والدارمي، ينظر: الدارمي أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن ، سنن الدارمي، [ت 255هـ]، تحقيق: حسين سليم أسد الداراني، دار المغني، المملكة العربية السعودية، ط1: 1412 هـ - 2000 م.1378/2 ح 2205 .

[51] مغاني الوفا، البناني ج3 وجه الورقة 52 . والحديث رواه البخاري في كتاب بدء الخلق، باب صفة إبليس وجنوده 1197/3 ح 3116 بلفظ " فقال حذيفة غفر الله لكم".

[52] مغاني الوفا، البناني ج3، ظهر الورقة 88. والحديث أخرجه البيهقي في دلائل النبوة، ينظر: البيهقي أبو بكر أحمد بن الحسين، دلائل النبوة، تحقيق: د. عبد المعطي قلعجي، دار الكتب العلمية، دار الريان للتراث، ط1: 1408 هـ - 1988 م.باب ما ظهر في حفر الخندق من دلائل النبوة وآثار الصدق 418/3. ولم أقف عليه عند أبي نعيم.

[53] مغاني الوفا، البناني ج3، ظهر الورقة 88، ينظر: العراقي أبو الفضل زين الدين عبد الرحيم بن الحسين، المغني عن حمل الأسفار في الأسفار، دار ابن حزم، بيروت، ط1: 1426 هـ - 2005 م.ص871.

[54] الحديث المعضل هو الذي سقط من سنده راويان فأكثر. والمرسل هو حديث التابعي عن النبي صلى الله عليه وسلم، وقد يطلق المرسل على المنقطع. ينظر: ابن الصلاح عثمان بن عبد الرحمن، معرفة أنواع علوم الحديث، تحقيق: نور الدين عتر،

دار الفكر- سوريا، 1406هـ - 1986م. ص51 ، 59. وهذا الحديث مرسل ومعضل؛ لأن بين صالح بن إبراهيم والنبي صلى الله عليه وسلم أكثر من راو.

[55] مغاني الوفا، البناني، ج3، ظهر الورقة 88.

[56] نفسه، ج3، ظهر الورقة 88. والحديث رواه العقيلي في الضعفاء، ينظر: العقيلي أبو جعفر محمد بن عمرو، الضعفاء الكبير، ،تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، دار المكتبة العلمية، بيروت، ط1: 1404هـ - 1984م. 59/2، وابن أبي حاتم في التفسير، ينظر: الرازي ابن أبي حاتم عبد الرحمن ، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: أسعد محمد الطيب، مكتبة نزار مصطفى الباز ، المملكة العربية السعودية، ط3: 1419 هـ . 3314/10 ح18673، ولم أقف عليه عند المنذري. ضعَّف إسناده الحافظ السيوطي حيث قال: " وأخرج ابن المنذر والعقيلي وابن أبي حاتم وابن مردويه بسند ضعيف" وذكره. ينظر: السيوطي جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، دار الفكر ، بيروت. 627/7. وقال في إنسان العيون: "لهذا الحديث طرق كثيرة ولم يصح منها شيء". ينظر: الحلبي برهان الدين علي بن إبراهيم، إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2: 1427هـ. 220/1.

[57] مسلم بن الحجاج النيسابوي، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.156/6 ح 121.

[58] مغاني الوفا، ج 3 ظهر الورقة 60.

[59] أخرجه الطبراني في المعجم الكبير، ينظر: المعجم الكبير، لسليمان بن أحمد الطبراني [ت 360هـ]، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ط1: 1415 هـ - 1994 م.356/20 ح 841، وقال الهيثمي: "ورجاله ثقات إلى ابن إسحاق". ينظر: مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، لنور الدين علي بن أبي بكر الهيثمي [ت807 هـ]، دار الفكر، بيروت - 1412 هـ. 186/6.

[60] أخرجه البخاري في كتاب الجهاد والسير، باب العون بالمدد 73/4 ح 3064 ومسلم في كتاب الإمارة، باب ثبوت الجنة للشهيد 1511/3 ح677.

[61] مغاني الوفا ، ج3 وجه الورقة 163.

[62] رواه ابن هشام في السيرة 298/2 من رواية ابن إسحاق. ينظر: ابن هشام عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري، السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ الشلبي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي بمصر، ط2: 1375هـ - 1955م.

[63] مغاني الوفا، ج3، ظهر الورقة 264، والحديث أخرجه البخاري في كتاب التفسير، باب تفسير سورة النور 1774/4ح 4473.

[64] مغاني الوفا، ج3، وجه الورقة 165.

[65] نفسه ج2، ظهر الورقة 146.

[66] نفسه ج3، وجه الورقة 421/1.

[67] نفسه ج2، وجه الورقة 253.

[68] نفسه ج3، ظهر الورقة 43.

[69] نفسه ج3، وجه الورقة 159.

[70] نفسه ج3، وجه الورقة 64.

[71] نفسه ج3، ظهر الورقة 251.

[72] نفسه ج3، وجه الورقة 304.

[73] نفسه ج3، ظهر الورقة 54.

[74] نفسه، ج 3 وجه الورقة 101.

[75] نفسه، ج 4 وجه الورقة 167.

[76] نفسه، ج 4 ظهر الورقة 87.

[77] نفسه، ج 2 وجه الورقة 113.

[78] رواه ابن هشام في السيرة 2/ 99 ، والبيهقي في دلائل النبوة 3/ 302، والطبري، ينظر: الطبري محمد بن جرير، تاريخ الرسل والملوك، دار التراث، بيروت، ط2: 1387 هـ.2/ 533، بسند ابن إسحاق إلى سعد بن أبي وقاص، وسنده حسن، لأن ابن إسحاق صرح فيه بالتحديث.

[79] مغاني الوفا، ج 3 وجه الورقة 76.

[80] الحديث رواه الطبراني في الأوسـط، ينظر: الطبراني سـليمان بن أحمد، المعجم الأوسـط، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد , عبد المحسـن بن إبراهيم الحسـيني، دار الحرمين، القاهرة.145/8 ح 8226. وقال الهيثمي في مجمع الزوائد 205/6: "وفيه موسى بن عبيدة وهو ضعيف".

[81] مغاني الوفا، ج 4 وجه الورقة 101.

[82] كذا في سـيرة ابن هشـام 239/2، وأخرجه بألفاظ مختلفة البخاري في أبواب المسـاجد، باب الخيمة في المسـجد للمرضـى وغيرهم 177/1 ح 451 ومسـلم في كتاب االجهاد والسـير، باب جواز قتال من نقض العهد، وجواز إنزال أهل الحصـن على حكم حاكم عدل أهل للحكم 1389/3 ح 65.

[83] مغاني الوفا، ج 4 وجه الورقة 99.

[84] نفسه، ج2 وجه الورقة 96.

[85] نفسه ج 1وجه الورقة 2.

[86] مغاني الوفا، ج1ظهر الورقة 1 ، وجه الورقة 3.

[87] نفسه، ج4 وجه الورقة 94.

[88] مغاني الوفا، ج3 وجه الورقة 152.

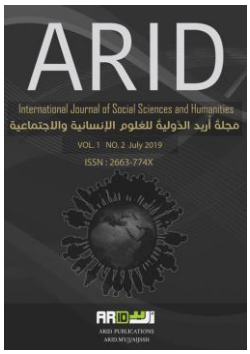
[89] نفسه، ج2 ظهر الورقة 194.

[90] نفسه، ج2، وجه الورقة 66.

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2019 م

A descriptive, analytical and rhetorical study of parenthesis in imam Ahmad bin Hanbal's Musnad, according to Ummu Salmah's narration of the prophet's expression

Ibtisam Ali Salem Halaly*, Dr.zainal Abidin Hajib, Dr.zulkiphli Bin Md.Isa(Al-

Universiti Sains Islam Malaysia

الجملة الاعتراضية في مسند الإمام أحمد بن حنبل برواية أم سلمة عن الرسول الكريم: دراسة تركيبية تحليلية

*(1) ابتسام علي سالم حلالي (2) د.زين العابدين حاجب (3) د.ذو الكفل بن محمد عيسى

جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

Halaly.ibtisam@gmail.com

arid.my/0001-1375

ARTICLE INFO

Article history:
Received 01/04/2018
Received in revised form 02/09/2018
Accepted 01/04/2019
Available online 15/07/2019

ABSTRACT

Indeed, the reciter of the Holy Quran will realize that the expression of the noble Prophet is precise, devoid of blunders and derived from the glorious Quran. However, syntactic researches on the prophetic traditions have been neglected, even till recent times. This is owed to some factors which include the narration of the traditions with their wording, meaning and recounting. Thus, this work seeks to explore parenthesis in the traditions narrated verbatim. Although parenthesis is inadmissible in parsing, it remains one of the classifications of sentences in Arabic texts. Observably, the syntactical and rhetorical study of the prophet's traditions is minimal, when compared to the attention of the syntacticians to the study of the Quranic expressions and Arab speech in poetry and prose. This is due to the difference of opinions of the syntacticians over the narration of the traditions. Based on that, this research aims to generally examine the likelihood of the stand of the classical and modern syntacticians on the study of expressions of the prophetic traditions syntactically, and specifically explore the parenthetical terms used by the classical and modern syntacticians. Also, it aims to analyze the styles of the parenthetical clauses and their rhetorical purposes in the traditions narrated by Ummu Salmah in Ibn Hanbal's Musnad. This study is theoretical and qualitative in nature. As such, it employs descriptive analytical method to describe: how the syntacticians deal with the expressions of prophetic traditions, establish their stand on the study of the expressions based on the syntactical rules, and analyze the styles and structures of the parenthetical clauses contained in the traditions narrated by Ummu Salmah in Ibn Hanbal's corpus. This is done to get the purposes of their usages in the texts. One of the primary outputs of this study is that the parenthetical clauses used in the traditions are characterized by some syntactical and rhetorical terms. And there are syntactical structures used in the textual contexts for rhetorical purposes.

Keywords: Hadith Clauses, Parsing, Inadmissible clauses in parsing, Narration with expression.

الملخص

إن القارئ لكتاب الله العزيز يتجلى له أن لفظ الرسول الكريم ﷺ لفظًا حكيمًا منزَّهًا عن الخطأ، ومستمدًا من القرآن الكريم، غير أن الأحاديث النبوية الشريفة قد أُقصيت من الدراسات النحوية حتى وقت متأخر لعدة أسباب منها: رواية الأحاديث باللفظ، والمعنى، والحكاية. من هذا المنطلق، تبنّى البحث دراسة الجملة الاعتراضية خالية الموضع من الإعراب في الأحاديث النبوية المروية بلفظ الرسول الكريمﷺ، باعتبارها واحدة من أنواع الجمل العربية الواردة في السياق النصي، والكشف عن أغراضها البلاغية، إذ قلَّت دراسة الجمل من الجوانب النحوية والبلاغية في الأحاديث النبوية مقارنةً باهتمام النحاة بدراسة الجمل القرآنية، وكلام العرب شعرًا ونثرًا نتيجة اختلاف آراء النحاة في رواية الأحاديث النبوية الشريفة. وبناءً على ذلك؛ يهدف البحث إلى ترجيح القول في موقف النحاة القدامى والمحدثين من دراسة جملة الحديث النبوي الشريف ضمن المنظومة النحوية عمومًا، والكشف عن اصطلاحات الجملة الاعتراضية لدى النحاة قديمًا وحديثًا خصوصًا، كما تهدف إلى الكشف عن أنماط الجملة الاعتراضية، وأغراضها البلاغية في الأحاديث النبوية المروية بلفظ الرسول الكريم ﷺ عن السيدة أم سلمة في مسند الإمام أحمد بن حنبل. وإن هذا البحث بحث نظري مكتبي، يعتمد المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصفٍ لتناول النحاة لجملة الحديث النبوي الشريف بشكل خاص، ثم ترجيح القول في موقفهم من دراسة جمل الحديث النبوي الشريف ضمن منظومة القواعد النحوية، ثم وصفٍ لأنماط وتراكيب الجملة الاعتراضية الواردة في الأحاديث النبوية في مسند السيدة أم سلمة؛ وصولا إلى بيان أغراضها البلاغية من ورودها في السياق النصي. ومن النتائج الأوليَّة للبحث أنَّ الجملة الإعتراضية في الحديث النبوي الشريف حظت بالعديد من الاصطلاحات النحوية والبلاغية، ولها تراكيبها النحوية، وأنها ترد في السياقات النصية لأغراض بلاغية منها: التنزيه، والتوكيد وعدم الشك.

الكلمات المفتاحية: الجملة الحديثية، الإعراب، جمل لا محل لها من الإعراب، الرواية باللفظ.

المقدمة:

عُرِفَت الاعتراضات كثيرا في كلام العرب شعرا ونثرا، ووردت كثيرا في كلامهم في صورة مفردات وجمل، وقد ذكر النحاة أن الكلام الوارد اعتراضا إنما يُذكَر ليعطي فائدة معنوية، غير أن الجمل الاعتراضية لا تحمل أي محلية إعرابية، بينما تشغل حيزا من السياق النصي.

وقد أشار بعض النحاة للجملة الاعتراضية الواردة في كلام العرب شعرًا ونثرًا، كما تناولها بعض المفسرين في السياق القرآني تناولا طيبا، وفصَّل بعضهم القول في تراكيبها، ومضانها، وأحوالها، وأغراضها، غير أن الجملة الاعتراضية في الحديث النبوي الشريف لم تنل ذاك الحظ الوافر من العناية في إطارها النحوي؛ فأقصيت جملة الحديث النبوي الشريف في عمومها من الدراسات النحوية لعدة أسباب اختلف فيها النحاة آنذاك.

ومن جانب آخر، فإن من النحاة من أشار إلى بلاغة لغة الحديث النبوي الشريف، وبيّن أن الأحاديث النبوية الشريفة غنية بالقواعد النحوية التي من شأنها إثراء منظومة التقعيد النحوي؛ ومن أولئك النحاة الجاحظ (255هـ)، الذي بيّن أهميتها في الدرس النحوي من حيث التقعيد النحوي.

من هذا المنطلق تبنت هذه الورقة البحثية تسليط الضوء على ما تعارف عليه العرب في كلامهم

– الجمل الاعتراضية-، وتطبيقه على الأحاديث النبوية الشريفة المرويَّة بلفظ الرسول الكريم ﷺ عن السيدة أم سلمة في مسند الإمام أحمد بن حنبل دراسة في صورة دراسة تركيبية تحليلية.

أولا: مشكلة الدراسة:

لقد أشار الجاحظ (255هـ) في كتابه (البيان والتبيين) إلى بلاغة وجزالة ورصانة لغة الأحاديث النبوية الشريفة [2]، إلا أن الخلاف الذي قام بين النحاة قديمًا في قضية الاحتجاج بالحديث النبوي، أدَّى إلى إقصائها من الدراسات النحوية، متوسعين في دراسة الجملة القرآنية، وكلام العرب شعرًا ونثرًا؛ فكثرت مؤلفات ومصنفات إعراب القرآن الكريم، واهتم النحاة بدراسة كلام العرب شعرا ونثرا، تقعيدا، واحتجاجا، وأوسعوا الجملة الحديثية دراسة في إطارها التشريعي، دون أن تنل العناية النحوية الكافية آنذاك، وأدَّى ذلك إلى قلة مصنفات إعراب الحديث النبوي الشريف مقارنة بمصنفات إعراب القرآن الكريم. ومن هذا المنطلق برزت مشكلة الدراسة، التي تمثلت في إقصاء الجملة الحديثية في عمومها من الدراسات النحوية رغم رصانتها، وفصاحتها، وبلاغتها بسبب اختلاف آراء النحاة في رواية الأحاديث النبوية الشريفة؛ فولدت فكرة التوجه إلى دراسة الجملة الحديثية للاستفادة من مخزونها اللغوي، والاقتصار على دراسة الجملة الاعتراضية خالية الموضع من الإعراب في إطار الأحاديث النبوية الشريفة، وبيان تراكيبها النحوية، وأغراضها البلاغية من ورودها في السياق النصي.

ثانيا: أسئلة الدراسة:

يتمحور موضوع هذه الورقة حول الجملة الاعتراضة خالية الموضع من الإعراب، الواردة في مسند السيدة أم سلمة رضي الله عنها في مسند الإمام أحمد بن حنبل رحمه الله لتجيب عن الأسئلة الآتية:

1) كيف كان موقف النحاة من قضية الاستشهاد بالحديث النبوي قديمًا وحديثًا؟

2) ما المصطلحات التي استخدمها النحاة قديما وحديثا للدلالة على الجملة الاعتراضية التي لا محل لها من الإعراب؟

3) ما أنماط الجملة الاعتراضية الواردة في أحاديث الرسول الكريم ﷺ المروية بلفظه عن السيدة أم سلمة؟

4) ما الأغراض البلاغية للجملة الاعتراضية الواردة في أحاديث الرسول الكريم ﷺ المروية بلفظه الشريف عن السيدة أم سلمة؟

ثالثا: أهداف الدراسة:

إن الدراسة الحالية تعتمد على مجموعة من الأهداف يمكن صياغتها وتفصيلها على النحو الآتي:

1) ترجيح الرأي في موقف النحاة من قضية الاستشهاد بالجملة الحديثية قديمًا وحديثًا في الدراسات النحوية.

2) الكشف عن المسميَّات المصطلحيَّة للجملة الاعتراضية في المصطلح النحوي لدى النحاة قديما وحديثا.

3) تحليل أنماط الجملة الاعتراضية التي ليس لها محل من الإعراب الواردة في الأحاديث المروية بلفظ الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم عن أم سلمة .

4) بيان الأغراض البلاغية للجملة الاعتراضية الواردة في الأحاديث المروية بلفظ الرسول الكريم ﷺ عن أم سلمة .

رابعا: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تركيزها بشكل مباشر على دراسة الأحاديث النبوية الشريفة للرسول الكريم ﷺ التي روتها عنه السيدة أم سلمة - رضي الله عنها-، في مسند الإمام أحمد بن حنبل، ويمكن بيانها على النحو الآتي:

1) ترجيح القول في دراسة الجملة الحديثية دراسة نحوية، وتفنيد بعض آراء النحاة في قضية الاحتجاج بالجملة الحديثية؛ مما سيساعد في تقريب وجهات النظر في دراسة الجملة الحديثية دراسة نحوية دلالية.

2) توجية القول في مصطلحات الجملة الاعتراضية للنحاة قديما وحديثا؛ لاختلاف آراء النحاة في الاصطلاح عليها.

3) الاستفادة من تراكيب الجملة الاعتراضية الحديثية في الاستشهاد النحوي.

خامسا: الدراسات السابقة:

استند البحث على مجموعة من الدراسات السابقة، يمكن بيانها في الآتي:

1. أحمد مرغم. 2014م. دلالة الجملة الاعتراضية في القرآن الكريم. (رسالة دكتوراه). جامعة سطيف2.

2. باسل فيصل سعد الزعبي (وآخرون). (2009م). "المصطلح النحوي بين البصريين والكوفيين". الجامعة الوطنية الماليزية- كلية الدراسات الإسلامية- قسم الدراسات العربية والحضارة الإسلامية _ ماليزيا_ مجلة علوم انسانية. مقالة علمية. العدد 41.

3. عبد الآله بن عبده أحمد مباركي. 1429هـ (2008م). الاعتراض في القرآن الكريم (مواقعه ودلالاته في التفسير). (رسالة ماجستير). جامعة أم القرى.

4. اليزيد بلعمش. 2007م. الجمل التي لا محل لها من الإعراب ووضائفها الإبلاغية: "الجملة الاعتراضية والجملة التفسيرية وجملة الصلة" دراسة تطبيقية في سورة البقرة. (رسالة ماجستير). جامعة الحاج لخضر.

5. د.محمد صالح شريف عسكري. 1431ه. "الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف عند اللغويين". مجلة آفاق الحضارة الإسلامية. أكاديمية العلوم الإسلامية والدراسات الثقافية. السنة الثالثة عشرة. العدد الثاني. 97-113.

6. القوزي، عوض حمد. 1980م. المصطلح النحوي: نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري. جامعةالرياض: عمادة شؤون المكتبات.

7. إبراهيم. السيد أبو العزم. 1977م. المصطلحات النحوية نشأتها وتطورها. (رسالة ماجستير). كلية دار العلوم بالقاهرة.

سادسا: حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الموضوعية في الاقتصار على دراسة الجملة الاعتراضية دراسة نحوية، وتطبيقها على

الأحاديث النبوية الشريفة الواردة في نص الحديث النبوي الشريف المروي بلفظ الرسول الكريم ﷺ في مسند السيدة أم سلمة ضمن مسند الإمام أحمد بن حنبل.

نشأة إعراب الحديث النبوي في إطار الدراسات النحوية، وتطورها:

إن النشأة الإعرابية الأولى للحديث النبوي عند النحاة قديما لم تكن واضحة مقارنة بنشأة إعراب القرآن الكريم، وعناية النحاة بكلام العرب شعرا ونثرا، ولعل منهجية سيبويه في الاستشهاد بالأحاديث النبوية مدعاة للبحث والتعمق فيها؛ ذلك لأنه ذكر بعضا من الأحاديث النبوية الشريفة، وأعرب

عن الشاهد فيها دون أن ينسبها للرسول ﷺ، ثم تبع نهجه بعض النحاة من بعده دون أن يخصصوا مصنفا بعينه في إعراب الأحاديث النبوية رغم احتجاجهم بالأحاديث النبوية الشريفة، وخاصة بعد وضعهم مؤلفات كثيره في إعراب القرآن الكريم.

وتتجلى بدايات إعراب الأحاديث النبوية الشريفة في منهجية غير واضحة لدى أوائل النحاة والمفسرين، تناول فيها بعضهم الأحاديث النبوية في كتبهم؛ لبيان معنى لغوي، أو للاحتجاج على قاعدة نحوية، دون إسنادها إلى لفظ الرسول الكريم ﷺ، بينما ذهب بعض من النحاة إلى الاحتجاج بقول الرسول الكريم، مع إسناد قوله الشريف إلى استعمالات العرب في كلامهم، بينما ذهب آخرون إلى الاحتجاج والاستشهاد بقول الرسول الكريم ﷺ مع الاحتراز من الضعيف منه، بينما ذهب آخرون إلى الاحتجاج بالحديث النبوي مطلقا [أ].

إن إعراب الحديث النبوي تأخر كثيرا عن إعراب القرآن الكريم؛ ففي الوقت الذي وضع أول مصنف في إعراب الحديث النبوي الشريف على يد العكبري (616هـ)؛ لتعليم تلاميذه في القرن السادس الهجري، كان القرآن الكريم قد نال حظا وافرا في إعرابه، ووضعت مصنفات كثيرة في ذلك الجانب.

لقد كان لتلامذة الحديث الذين تتلمذوا على يد العكبري الدور الكبير في وضع أول كتاب في إعراب الحديث النبوي على يد الشيخ الضرير العكبري (616هـ)، وقد ذكر صاحبه في سبب وضعه: "... فإن جماعة من طلبة الحديث التمسوا مني أن أملي مختصرا في إعراب ما يشكل من الألفاظ الواقعة في الأحاديث، وأن بعض الرواة قد يخطئ فيها" [4]، فكان كتاب العكبري كتابا تعليميا في المقام الأول.

ولقد استمرت جهود بعض العلماء بعد العكبري في إعراب الأحاديث النبوية من خلال الشاهد النحوي، ووضع ابن مالك (672هـ) كتابه (شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح) الذي تناول فيه قضية الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف وأهميته في القاعدة النحوية، ثم أنشأ المدرسة الأندلسية التي دعت إلى صحة الاحتجاج بالحديث النبوي الشريف، والاستفادة من الأساليب التركيبية في توجيه التقعيد النحوي [3]، ثم توالت الجهود بعد ذلك في إعراب الحديث إلى أن وضع السيوطي مصنفا ثالثا في إعراب الحديث الموسوم بـ (عقود الزبرجد فى مسند الإمام أحمد)، الذي أشار فيه إلى أهمية مؤلف العكبري(616هـ)، وابن مالك (672هـ)، باعتبارهما أول من صنَّف في إعراب الحديث النبوي الشريف. [4]

وتطورت النشأة الإعرابية في إعراب الحديث حديثا، فقد اهتم المحدثون بإعراب الحديث النبوي الشريف، وتوسعوا فيه بالدراسة للاستفادة من الثروة اللغوية الكامنة في قول خير الأنام ﷺ، وبرزت جهودهم من خلال ظهور مؤلفات، ورسائل علمية حديثة تناولت قضية الاحتجاج والاستشهاد بالأحاديث النبوية الشريفة، مؤكدين أهميتها؛ ونذكر منها ما يلي على سبيل المثال لا الحصر:

1. د.محمود فجال. 1997م. الحديث النبوي في النحو العربي. الطبعة الثانية. الرياض: أضواء السلف.

2. عودة خليل أبو عودة. 1990م. بناء الجملة الحديثية في الحديث النبوي الشريف في الصحيحين. عمان: دار النشر.

(أ) أصحاب هذه الفرق تم توضيحها في (موقف النحاة قديما من دراسة الجملة الحديثية).

3. محمد حسن العطار. 2014م. الاستشهاد بالحديث النبوي عند ابن عقيل: دراسة وصفية تحليلية. رسالة ماجستير.

4. صالح بن محمد بن حمد الفرّاج. 1423هـ. بناء الجملة في رسائل النبي ﷺ: دراسة نحوية. (رسالة دكتوراه).جامعة أم القرى.

5. رحاب جاسم عيسى العطيوي. 2006م. الإعراب والبناء في الحديث الشريف: دراسة وصفية في إطار (رياض الصالحين). (رسالة دكتوراه). جامعة الموصل.

6. د.محمد صالح شريف عسكري. 1431هـ. الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف عند اللغويين. مجلة آفاق الحضارة الإسلامية. أكاديمية العلوم الإسلامية والدراسات الثقافية. السنة الثالثة عشرة. العدد الثاني 97-113.

ومما سبق عرضه، يتضح جليا أن الحديث النبوي الشريف قد أعرب في وقت متأخر مقارنة بإعراب القرآن الكريم، واهتمام النحاة بمأثور كلام العرب شعر ونثرا.

موقف النحاة قديما من دراسة الجملة الحديثية نحويًا:

كان للنحاة أصحاب السَّبق الأول في الدراسات النحوية مصادرًا اعتمدوا عليها في تقعيد النحو العربي، وكان من أهمها: القرآن الكريم، وكلام العرب شعرا ونثرا، وقد كان سيبويه (180هـ) ممن اهتم بقضية الاحتجاج تقعيدا للنحو في كتابه؛ فاستشهد بالآيات القرآنية الكريمة، والشعر العربي تقعيدا ثارة، واحتجاجا ثارة أخرى، ثم توالت الجهود في وضع المؤلفات والكتب التي اهتمت بالشاهد القرآني قديمًا وحديثًا سواء تقعيدا أو استشهادا، واهتم النحاة كذلك بالجملة القرآنية اهتماما ملحوظا؛ فقد كَثُرَتْ المؤلفات والدراسات التي تناولت جانب إعراب القرآن الكريم، وبيان معانيه وإعجازه على امتداد عصور التَّأليف النحوي والتقعيد؛ وذلك لما لهذا الجانب من أهمية في الكشف عن المعاني الباطنة لتراكيب الجملة القرآنية، ومن جانب آخر؛ كان الحال مع شرح وبيان نصوص الشعر على اختلاف عصوره من خلال الوقوف على تراكيب الجمل وأبنيتها التي استشهد بها كثير من النحاة في هذا المجال.

وأما الاحتجاج بكلام العرب شعرا ونثرا فقد قيده النحاة بقيود مكانية، وأخرى زمنية، سُمِّيَت بفترة الاحتجاج، معتمدين على عنصري الزمان والمكان في الاحتجاج بكلام العرب؛ فأما الزمان، فقد قيَّدوه بالفترة الممتدة من العصر الجاهلي حتى سنة مائة وخمسين للهجرة، وبعضهم قد زاد على ذلك، وأما المكان؛ فقد تحروا فيه الأخذ عن قبائل عربية بعينها لم تختلط بالعجم؛ ظنًا منهم أن تلك القبائل لم يدخل إلى لغتها اللحن والخطأ، فجعلوا لهجة قريش مصدرًا أساسيًّا في التقعيد، ومرجعًا يُعتمد عليه؛ لما امتازت به من فصاحة الألفاظ، إضافة إلى بعض لهجات القبائل العربية الأخري كلهجة قبيلة قيس، وأسد، وهذيل، وكنانة، وبعض الطائيين. [5]

وأما جملة الحديث النبوي الشريف، فقد أشار الجاحظ (255هـ) إلى أهميتها، وقوتها، ورصانتها، وثروتها اللغوية، قائلا: "لم يسمع الناس كلاما قط أعمَّ نفعًا، ولا أقصد لفظًا، ولا أعدل وزنًا، ولا أجمل مذهبًا، ولا أكرم مطلبًا، ولا أحسن موقعًا، ولا أسهل مخرجًا، ولا أفصح معنىً، ولا أبين في

فحوى من كلامه ﷺ وسلّم كثيرًا" [1]، غير أنه تم إقصاء الأحاديث النبوية من قبل بعض النحاة حتى وقت متأخر لأسباب منها: رواية الحديث الشريف بالمعنى، وضعف بعض أسانيد الحديث النبوي الشريف، وانتشار اللحن على ألسنة الرواة، وانقسموا في هذه القضية إلى فرق ثلاثة.

لقد تناول النحاة المحدثين أمر انقسام النحاة قديما في قضية الاحتجاج بالأحاديث النبوية إلى ثلاثة أفرقة تبين موقفهم في الاحتجاج؛ فانقسموا إلى مانعين بالإطلاق، ومجوزين بالإطلاق، ومتوسطين [6]، غير أن هذه الدراسة وضعت تقسيما آخر، يتناول منهجية النحاة قديًما في الاحتجاج والاستشهاد بالحديث، وموقفهم في ذلك على النحو التالي:

الفريق الأول: فريق احتجَّ ببعضٍ من أحاديث الرسول الكريم ﷺ تقعيدا واستشهادا، مشيرين إلى نص الحديث بلفظ (قال)[7]، و(قوله)[8]: وتمثل هذا الفريق في سيبويه (180هـ) في (الكتاب)، والسيرافي في (شرح كتاب سيبويه)، إذ كانا يذكران نص حديث الرسول الكريم ﷺ ويسبقانه بقولهما: (قال)، و(قوله)؛ عند استشهادهما بلفظ الحديث النبوي الشريف.

الفريق الثاني: فريق احتجّ بالأحاديث النبوية الشريفة في التقعيد على أنها من كلام العرب، وأبرز أصحاب هذا الفريق سيبويه (180هـ) في (الكتاب)، والمبرد (285هـ)، في (المقتضب) وابن السراج (316هـ) في (الأصول في النحو)، والسيرافي (386هـ) في (شرح كتاب سيبويه)؛ إذ نسبوا ما استشهدوا به من أحاديث نبوية شريفة إلى كلام العرب، واحتجوا بها، وكانوا يسبقونها بعبارات تدل على أن نص الحديث الشريف هو ممَّا يستخدمه العرب في كلامهم؛ ومن ذلك ما ذكره سيبويه حين استخدم عبارات منها: "ومنهم من يقول" [7]، و"ومن العرب من..."[7]، و"لأن الأصل عندهم" [7]، واستخدم المبرد (285هـ) عبارة "كذلك لو قلت" [9]، وتبع ابن السراج (316ه) سيبويه في قائلا عن استشهاده بنص من الحديث النبوي الشريف: "أما قولهم"[10.7]، و"مثل ذلك"[10.7]، كما سار على المذهب نفسه السيرافي (386هـ) في (شرح أبيات سيبويه) متأثرا به، فاستخدم جملة "وتقول". [8]

لقد احتجَّ أصحاب هذا الفريق بنصوص هي نصوص من قول الرسول الكريم ﷺ ، ولكنهم نسبوها إلى أقوال العرب في الاحتجاج مستخدمين العبارات المذكورة.

الفريق الثالث: فريق احترز في الاحتجاج ببعض الأحاديث لاحتمال اللحن فيها، أو لضعف روايتها: وأبرز أصحابه القاضي بدرالدين ابن جماعة فيما نقله عنه السيوطي (911هـ) في (الاقتراح)، أن القاضي بدر الدين قد انتقد ابن مالك في استشهاده بالأحاديث التي وقع فيها لحن الأعاجم، قائلا: "وقد قال لنا قاضي القضاة بدر الدين ابن جماعة، وكان ممن أخذ عن ابن مالك: "قلت له: يا سيدي هذا الحديث رواية الأعاجم، ووقع فيه من روايتهم ما يعلم أنه ليس من لفظ الرسول، فلم يجب بشيء". [5]

وقد سار على هذا المذهب السيوطي (911هـ)، الذي لم ير مانعًا في الاحتجاج بأحاديث الرسول الكريم ﷺ التي لا يقع فيها اللحن؛ فاستشهد ببعض الأحاديث النبوية التي كانت توافق القاعدة النحوية بلفظ الرسولﷺ ، قائلا في كتابه: "وأما كلامه ﷺ فيستدل منه بما ثبت أنه قاله على اللفظ المروي،وذلك نادرا جدا، إنما يوجد في الأحاديث القصار، على قلة أيضا ...من ثم أنكر على ابن مالك إثباته القواعد النحوية بالألفاظ الواردة في الحديث". [5]

الفريق الرابع: فريق منع الاحتجاج بالحديث النبوي بالإطلاق؛ لروايته بالمعنى ودخول اللحن على لسان الأعاجم: إذ برز رأي هذا الفريق عند بعض النحاة الذين لم يستشهدوا في كتبهم بالأحاديث النبوية في التقعيد النحوي، ولكنهم آثروا النقل والاحتجاج بكلام العرب، والاستشهاد بالآيات القرآنية الكريمة، وأبرز أصحاب هذا الفريق: أبو الحسن النحوي [ب] (614هـ) الملقَّب بابن الضائع، وأبو حيان النحوي [ج] (654هـ).

لقد نقل السيوطي (911هـ) في (الاقتراح) رأي ابن الضائع في سبب منعه الاحتجاج بالحديث النبوي الشريف، قائلاً: "تجويز الرواية بالمعنى هو السبب عندي في ترك الأئمة، كسيبويه وغيره، الاستشهاد على إثبات اللغة بالحديث، واعتمدوا في ذلك على القرآن وصريح النقل عن العرب"[5]، وقد أنكر أبو الحسن الضائع على ابن خروف كثرة الاستشهاد بالأحاديث النبوية على نيَّة الاستنباط، بينما أقرَّ احتجاجه بالأحاديث على نيَّة ذكر الحديث نفسه. [5]

وسار على الرأي نفسه أبو حيان النحوي (654هـ) في منع الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف قائلا: "وإنما أمعنت الكلام في هذه المسألة لئلا يقول مبتدئ: ما بال النحويين يستدلون بقول العرب وفيهم المسلم والكافر، ولا يستدلون بما روي في الحديث بنقل العدول كالبخاري ومسلم وأضرابهما؟ فمن طالع ما ذكرناه أدرك السبب الذي لأجله لم يستدل النحاة بالحديث". [5]

لقد استند أبو حيان (654هـ) في رأيه هذا على تأويل جهود الأوائل في الاحتجاج؛ فلما وجد أنهم لم يصرحوا بالاستشهاد بالحديث النبوي وأبعدوه عن دائرة الاحتجاج [د]، ابتعد هو كذلك عنها؛ بحجة أنه لن يكون أي استنباط جديد في قواعد اللغة بعد جهود الأوائل، قائلا: "بيَّنا علة كون علماء العربية الذين أسسوا قوانينها وقواعدها لم يبنوا الأحكام علي ما ورد في الحديث كأبي عمرو بن العلاء، والخليل ابن أحمد، ويونس ابن حبيب، وسيبويه [ه] [7]، والاخفش، والجرمي، والمازني، والمبرد [و] [9]، والكسائي، والفراء، وهشام، والأحمر، وثعلب، وغيرهم رحمهم الله، وجاء هذا الرجل [ز] متأخرا في أواخر القرن سبعمائة، فزعم أنه يستدرك علي المتقدمين ما أغفلوه وينبه الناس علي ما أهملوه ولله در القائل: لن يأتِ آخر هذه ألامه بأفضل ما أتي به أولها". [12]

وبالرجوع إلى كتب التراث اللغوي، لم نجد نصًّا صريحا لسيبويه، والفراهيدي، والفراء، والمبرد وغيرهم من العلماء الذين ذكرهم ابن حيان في نصه على عدم احتجاجهم بالحديث على النحو الذي صرَّح به أصحاب هذا الفريق، بل وجدنا أن سيبويه، والمبرد ممَّن احتجَّ بكلام رسول الله ﷺ في متن نصوصهم وإن لم يذكرا ذلك صراحة.

[ب] هو: علي بن محمد بن علي بن يوسف الكتامي، المعروف بـ (أبو الحسن ابن الضائع)، أخذ العربية عن أبي زكريا بن ذي النون، وأبي علي ابن الشلوبين، ومن مؤلفاته أن له جمع حسن بين شرحي السيرافي وابن خروف "كتاب سيبويه"، وله بعض الانتحالات في العلوم.

[ج] هو محمد بن يوسف بن علي بن يوسف الغرناطي الاندلسي أثير الدين أبو حيان النحوي، كان واسع المعرفة بالعربية والقراءة والتفسير وغير ذلك، وله عدة مؤلفات منها: في النحو: (شرح التسهيل)، وفي التفسير: (البحر المحيط)، ومن مؤلفاته أيضا: (إرتشاف الضرب من لسان العرب)، و(التحرير لأحكام سيبويه).

[د] انظر البحث نفسه، الفريق الثاني.

[ه] استشهد بستة أحاديث، ووضعناه في الفريقين الأول والثاني

[و] استشهد بحديث نبوي ونسبه إلى كلام العرب، ووضعناه في الفريق الثاني. انظر البحث نفسه.

[ز] يعني ابن مالك في كتابه (شواهد التوضيح والتصحيح).

الفريق الخامس: فريق احتجَّ بالأحاديث النبوية الشريفة استشهادا: وكان من أبرزهم: (ابن جني) (392هـ) في (المحتسب)، و(ابن سيده) (458هـ) في (المحكم)، وابن خروف (609هـ) في (تنقيح اللباب في شرح غوامض الكتاب)، والعكبري (616هـ) في (إعراب الحديث النبوي)، وابن مالك (627هـ) في (التصحيح والتوضيح)، وابن هشام (761هـ) في (مغني اللبيب)، غير أن أبن الضائع أنكر كثرة الاستشهاد بالأحاديث النبوية على ابن خروف على وجه الاستنباط، كما أُنكِر على ابن مالك استشهاده بالأحاديث التى رواها الأعاجم. [5]

من الجدير بالذكر أن بعض علماء اللغة، والمفسرين، وشرَّاح الأحاديث قد استشهدوا بالأحاديث النبوية في مصنفاتهم لبيان مسائل لغوية، وأخرى بيانية، ومن أولئك: ابن قتيبة (276هـ)، وابن عطية (542هـ)، والنيسابوري (548هـ)، والقرطبي (671هـ)، والألوسي (1270هـ)، وابن عاشور (1393هـ)، وغيرهم، وهذا إن دلَّ إنما يدل على أن الحديث النبوي الشريف كان له حضوره في قاعدة الاستشهاد اللغوية منذ القدم، مما يدفع إلى الاجتهاد للاستفادة من مخزونها اللغوي في التقعيد النحوي.

ومما سبق، فإن الرأي الذي ترتضيه الدراسة في الاحتجاج والاستشهاد بالحديث النبوي هو: تحري الأحاديث النبوية الشريفة، وتتبع المروي منها بلفظه الشريف ﷺ؛ للاستفادة منها في التقعيد والاحتجاج النحوي، والاستفادة من مخزون اللغة الرصينة للأحاديث النبوية، التي أكدَّ رصانتها المولى عزَّ وجل في كتابه الحكيم عندما قال: ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى﴾ (القرآن. سورة النجم53: 2-5).

جهود النحاة حديثا من دراسة الجملة الحديثية نحويا:

عكف الباحثون المحدثون على دراسة الأحاديث النبوية في إطارها النحوي، بعد انتباههم إلى الثروة اللغوية الموجودة فيها، وأشاروا إلى قلة دراستها في إطار اللغة مقارنة بكثرة دراستها في إطارها التشريعي، وأشار إلى قلة تناول لغة الحديث بالدراسة النحوية قديما وحديثا كثير من الباحثين، منهم الدكتور عودة خليل عودة في دراسته الموسومة بعنوان: (بناء الجملة الحديثية في الحديث النبوي الشريف في الصحيحين)، قائلا: "أما الدراسات التي دارت حول الحديث النبوي الشريف فإنها لم تشمل تقريبا إلا الجانب الأساسي وهو جانب التشريع، أما جانب اللغة في مجال الحديث الشريف فإن الدراسات فيه نادرة جدا". [13]

إن في قول الدكتور عودة خليل عودة ما يدل على أن لغة الحديث النبوي الشريف لم تنل الحظ الوافر من الدراسة

النحوية، وفيه أيضا دعوة للالتفات لهذه الثروة اللغوية الكامنة فيها، مما دفع الباحثين إلى البحث فيها، إلى أن وضعوا بعض المؤلفات المختصة بدراسة لغة الحديث النبوية، والاحتجاج بها، والاستفادة من مخزونها (ج).

الجانب التطبيقي للجملة الاعتراضية، في أحاديث الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم المروية عن السيدة أم سلمة بلفظ الرسول الكريم ﷺ، في مسند الإمام أحمد بن حنبل

(ج) أشير إلى بعض المؤلفات الحديثة التي تناولت لغة الحديث النبوي الشريف في (نشأة نشأة إعراب الحديث النبوي في إطار الدراسات النحوية، وتطورها) في البحث نفسه.

مصطلح الاعتراض عند أهل البلاغة:

ورد في كتب البلاغة والبيان مصطلحات للاعتراض، تختلف عن مصطلحات أهل النحو؛ فالاعتراض عند البيانيين هو: "أن يؤتى في أثناء كلام أو كلامين متصلين معنى بشيء يتم الغرض الأصلي بدونه ولا يفوت بفواته فيكون فاصلا بين الكلام والكلامين لنكتة"[14]، وهو أيضا: "كلام أدخل فيه لفظ مفرد أو مركب لو سقط لبقي الأول على حاله". [15]

ورجوعا إلى ما تعارف عليه العرب في كلامهم، يلاحظ أن الاعتراض لم يكن حشوا أو عبثا لفظيا، بل هو من سنن كلامهم [16]؛ فقد ورد في شعرهم ونثرهم؛ حتى عدَّ فنا من فنون البلاغة والبيان، وهو "حسن ودال على فصاحة المتكلم" [17]، وزاد على ذلك ابن المعتز (296هـ)، إذ جعله من محاسن الكلام، قائلا: "ومن محاسن الكلام أيضا والشعر، اعتراض كلام في كلام لم يتمم معناه، ثم يعود إليه فيتممه في بيت واحد" [18]، وبلغت أهمية الاعتراض عندهم مبلغا كبيرا، إذ جعله بعضهم نوعا من أنواع الفصاحة، وفي هذا يقول الصغاني: "ومن أنواع الفصاحة الالتفات، ويسمه قوم الاعتراض". [19]

وقد تنوعت أساليب الاعتراضات الكلامية كما تعددت مصطلحاته البلاغية، فذهب فريق من البلاغيين إلى استخدام مصطلح (الاعتراض) منهم: ابن المعتز (296هـ)، وابن فارس (395هـ)، وابن حيان الأندلسي (745هـ)، والزركشي (794هـ)، وابن معصوم المدني (1119م)، ومنهم من مال إلى استخدام مصطلح (الاستدراك).

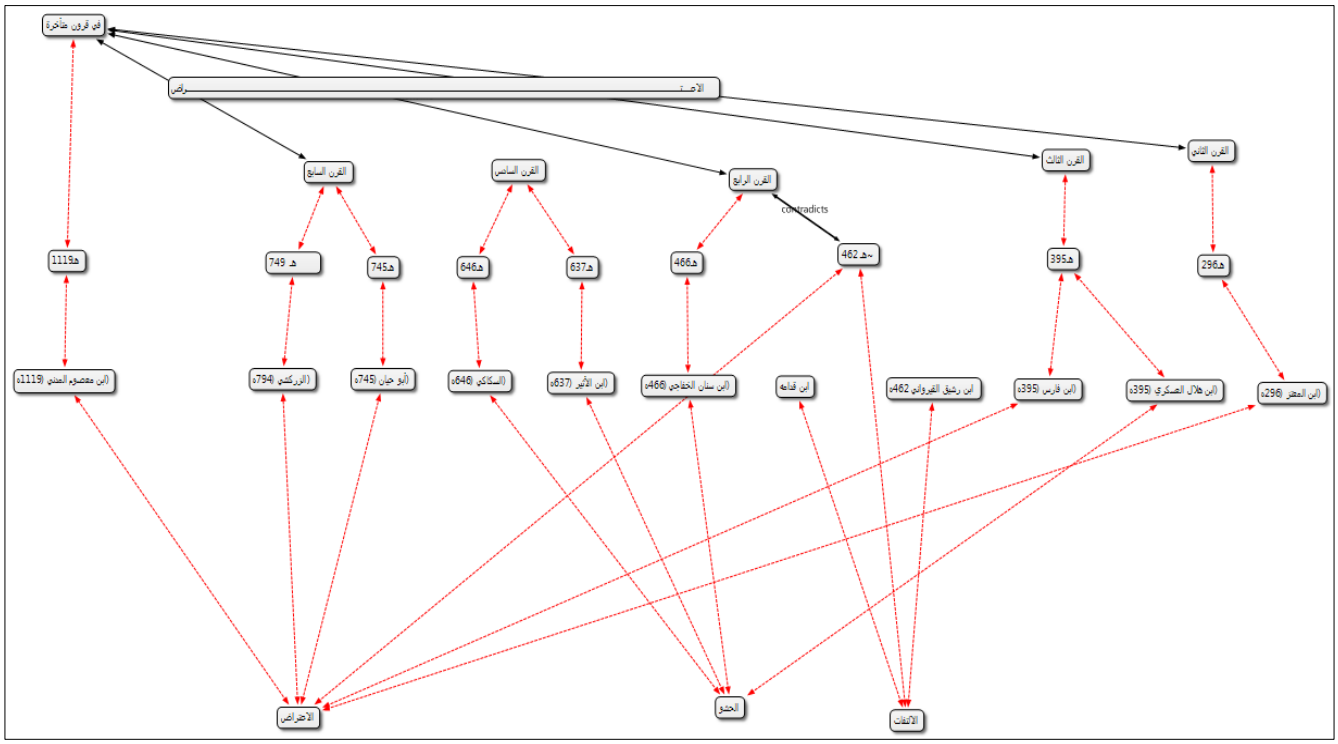
وذهب فريق آخر إلى استخدام مصطلح (الالتفات)، منهم قدامة [20]، وابن رشيق القيرواني (462هـ) الذي ذكر ثلاثة مصطلحات للاعتراض، وكان من بينها مصطلح (الالتفات)، قائلا: "باب الالتفات وهو الاعتراض عند قوم، وسماه آخرون الاستدراك". [21]

وذهب فريق ثالث إلى استخدام مصطلح (الحشو) وترجيح استخدام مصطلح (الاعتراض) عليه، منهم: ابن الأثير (637هـ) الذي وضع بابا وسمه بباب (الاعتراض)، وأشار إلى أن بعضهم يسميه (الحشو) [15]، منهم أبو هلال العسكري (395هـ)، قائلا في مفهومه عن استخدام مصطلح الاعتراض: "فالحشو على ثلاثة أضرب: اثنان منهما مذمومان، وواحد محمود ... ويسمي أهل الصنعة هذا الجنس اعتراض كلام في كلام"[22]، ثم عقد بابا منفصلا في الاعتراض في (الصناعتين).

وكان ابن سنان الخفاجي (466هـ) ممن استخدموا مصطلح (الحشو) للكلمة الواقعة اعتراضا، وهي عنده على قسمين: إما أن تكون مؤثرة، وإما أن تكون عديمة التأثير، فيستوي دخولها مع خروجها، والقسم المؤثر عنده يأتي إما لزيادة الكلام حسنا، وإما ينقص في الكلام ويفسد المعنى ... فأما المحمود فهو ما يحقق فائدة مختارة. [23]

وأما السكاكي (626هـ) فقد استخدم مصطلح الحشو دون ترجيحٍ لمصطلح (الاعتراض)، قائلا: "ومنه الحشو، ويسمى الاعتراض، وهو أن تدرج في الكلام ما يتم المعنى بدونه" [24]، ثم سار ابن حجة الحموي (827هـ) مسار أبو هلال؛ إذ ذهب ابن حجة الحموي (827هـ) إلى استخدام

مصطلحي (الاعتراض) و(الحشو)، ثم رجَّح استخدام مصطلح (الاعتراض) قائلا: "والفرق بينهما [ط] ظاهر، وهو أن الاعتراض يفيد زيادة في غرض المتكلم والناظم، والحشو إنما يأتي لإقامة الوزن لا غير"[25]، وفرَّق ابن معصوم (1119م) بين (الاعتراض) و(الحشو) بأن الاعتراض عند خلوه من نكتة بلاغية يصير حشوا. [26]



شكل (1): المصطلحات التي استخدمها أهل اللغة والبيان لمصطلح الاعتراض - الشكل من تصميم الباحثين

نماذج من الأحاديث النبوية الشريفة:

أ- عن رَسُولَ اللهِ ﷺ أنه كان يقول: "اللهُمَّ مُقَلِّبَ الْقُلُوبِ، ثَبِّتْ قَلْبِي عَلَى دِينِكَ". قَالَتْ: قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ، أَوَ إِنَّ الْقُلُوبَ لَتَتَقَلَّبُ؟ قَالَ: "نَعَمْ، مَا مِنْ خَلْقِ اللهِ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ بَشَرٍ إِلَّا أَنَّ قَلْبَهُ بَيْنَ أُصْبُعَيْنِ مِنْ أَصَابِعِ اللهِ، فَإِنْ شَاءَ اللهُ عَزَّ وَجَلَّ أَقَامَهُ، وَإِنْ شَاءَ أَزَاغَهُ، فَنَسْأَلُ اللهَ رَبَّنَا أَنْ لَا يُزِيغَ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَانَا، وَنَسْأَلُهُ أَنْ يَهَبَ لَنَا مِنْ لَدُنْهُ رَحْمَةً، إِنَّهُ هُوَ الْوَهَّابُ".

([ط]) أي بين الاعتراض والحشو.

ب- عن رَسُولِ اللهِ ﷺ قال: "مَنْ أَنْفَقَ عَلَى ابْنَتَيْنِ، أَوْ أُخْتَيْنِ، أَوْ ذَوَاتَيْ قَرَابَةٍ، يَحْتَسِبُ النَّفَقَةَ عَلَيْهِمَا، حَتَّى يُغْنِيَهُمَا اللهُ مِنْ فَضْلِهِ عَزَّ وَجَلَّ، أَوْ يَكْفِيَهُمَا، كَانَتَا لَهُ سِتْرًا مِنَ النَّارِ".

بعض أنماط الجملة الاعتراضية الواردة في الأحاديث النبوية الشريفة:

يتناول البحث الكشف عن أنماط الجملة الاعتراضية في بابها التركيبي، الواردة في الأحاديث النبوية الشريفة؛ تدليلا للكشف عن جانبها اللغوي، ودلالاتها المعنوية، وفيما يلي دراسة لأنماطها التركيبية:

1) نمط الجملة الاسمية المصدرة بـ(لعل):

ورد هذا النمط في قول الرسول الكريم ﷺ: "وَلَعَلَّ بَعْضَكُمْ أَنْ يَكُونَ أَلْحَنَ بِحُجَّتِهِ مِنْ بَعْضٍ"؛ فالجملة الاسمية المصدرة بـ(لعل) الواردة في الحديث النبوي الشريف وردت في نمط الجملة الاسمية البسيطة الطلبية، ولعل: كلمة شك، الأصل فيها (علَّ)، زائدة اللام الأولى ، وهي حرف مشبه بالفعل، يعمل عمل إن، تفيد الترجي في الأمر المحبوب.

2) نمط الجملة الفعلية الصغرى، ذات الفعل الماضي البسيطة التركيب، المثبتة.

ورد هذا النمط للجملة الاعتراضية في قول الرسول الكريم ﷺ: "فَإِنْ شَاءَ اللهُ عَزَّ وَجَلَّ أَقَامَهُ"، فجملة (عَزَّ وَجَلَّ)، وردت جملة فعلية بسيطة غير مركبة مصدرة بفعل ماض (عزَّ) وهو الفاعل: أعرف المعارف، ووقعت الجملة معترضة بين الفاعل والمفعول به

وخلاصة القول أن من الأنماط التي وردت فيها الجملة الاعتراضية الواردة في الأحاديث النبوية الشريفة المقيدة بالدراسة ما جاء في في صورة نمطين، هما: نمط الجملة الاسمية المصدرة بـ(لعل)، وهو نمط الجملة الاسمية، غير أنه اقترن بقرينة الطلب للترجي، استُدِلَّ بها على ترجي الأمر المحبوب، ونمط ثان دال على إفادة الثبوث، وهو نمط الجملة الفعلية، الذي أفاد معنى التبوث.

الفوائد البلاغية، والمعاني الدلالية للجملة الاعتراضية في الأحاديث النبوية:

كان للنحاة اهتمامهم البيّن في الكشف عن الأغراض لما يرد معترضا في الكلام، فالفراء ذكر أن الاعتراض إنما يأتي للاستئناف[27]، وذهب المبرد (285هـ) إلى القول بأن الاعتراض يأتي للتأكيد [9]، وأضاف ابن السراج (316هـ) إلى رأي سابقيه أن الجملة الاعتراضية تقع لدفع الشك عن شيء ما، أو لتأكيده [10]، قائلا: "وجملة هذا الذي يجيء معترضا، إنما يكون توكيدا للشيء أو لدفعه؛ لأنه بمنزلة الصفة في الفائدة يوضح عن الشيء ويؤكده" [10]، كما يحقق ذكرها في الكلام تقويته وتسديده وتحسينه [29]، ومن فوائدها البلاغية أيضا أنها ترد "لتقرير معنى يتعلق بها أو بأحد أجزائها" [29]، كما تفيد الدعاء زيادةً في أغراض المتكلمين [25]، وترد أيضا للتقرير، والتنزيه، التشديد [14]، كما ترد لدفع الإبهام. [30]

وكذلك، حظت الجملة الاعتراضية باهتمام من المفسرين، أمثال: الزمخشري (538هـ) في (الكشاف)، وأبو حيان (745هـ) في (البحر المحيط)، والزركشي (794هـ) في (البرهان في علوم القرآن)، والشوكاني (1250هـ) في (فتح القدير)، والألوسي (1270ه) في (روح المعاني)، وابن

عاشور (1393هـ) في (التحرير والتنوير)؛ إذ بيّن ابن عاشور رأيه في أهمية الوقوف على معاني الجملة المعترضة في القرآن الكريم، قائلا: "... ولذلك تكثر في القرآن الجمل المعترضة لأسباب اقتضت نزولها أو بدون ذلك فإن كل جملة تشتمل على حكمة وإرشاد، أو تقويم معوج". [31]

ومن الأغراض البلاغية والمعاني الدلالية للجملة الاعتراضية التي أشار إليها الطوبجي في دراسة طبقها على الجملة الاعتراضية في القرآن الكريم موسومة بـ (الجملة الاعتراضية في القرآن الكريم): الدلالة على الوعيد، والتحدي والتعجيز، ونفي ما جاء مؤكدا، والتعجب والتهكم، والتوكل والثقة، والتعظيم والتخصيص لمزيد العناية والاهتمام في سياق الإجمال والتفسير [32]، وغيرها من الأغراض البلاغية التي بينها أهل البلاغة والبيان في مصنفاتهم.

وأما الأغراض البلاغية للجملة الاعتراضية في الأحاديث النبوية الشريفة فلم يبينها أهل اللغة والبيان مقارنة باهتمامهم بجمل القرآن الكريم على تنوعها، وفيما يلي سيتم الكشف عن بعض الأغراض البلاغية للجملة الاعتراضية في الأحاديث النبوية الشريفة المروية بلفظ الرسول الكريم برواية السيدة أم سلمة:

الأغراض البلاغية للجملة الاعتراضية في الأحاديث النبوية الشريفة:

أ) التمني للبيان والتحقيق:

ورد هذا العرض البلاغي في قول الرسول الكريم: "وَلَعَلَّ بَعْضَكُمْ أَنْ يَكُونَ أَلْحَنَ بِحُجَّتِهِ مِنْ بَعْضٍ"؛ إذ أن طائفة من المسلمين كانوا يقصدون الرسول الكريم رافعين خصومتهم إليه، غير أنهم يختلفون عن بعضهم في بيان الجحة في رفع الخصومة للرسول الكريم ﷺ؛ لذلك ورد على لسان الرسول الكريم في كلامه اعتراضا يفيد البيان والتحقيق، وذلك في قوله صلى الله عليه وسلم: "وَلَعَلَّ بَعْضَكُمْ أَنْ يَكُونَ أَلْحَنَ بِحُجَّتِهِ مِنْ بَعْضٍ"؛ إذ بُنِي الاعترض للبيان والتحقيق بأن المتخاصمين ليسوا على درجة واحدة من فصاحة اللسان والبيان، وهذا المعنى يفهم المفاضلة الوادرة في الحديث النبوي في قوله: "(ألحن)" التي وردت في صيغة أفعل تفضيل من لحن كفرح"، وفي هذا إشارة إلى الطبيعة البشرية في ميل بعض المتخاصمين إلى تزيين كلامه حتى يظنه الرسول الكريم صادقا في دعواه. [33]

والجملة الحديثية "وَلَعَلَّ بَعْضَكُمْ أَنْ يَكُونَ أَلْحَنَ بِحُجَّتِهِ مِنْ بَعْضٍ" تعبر عن بلاغة الرسول الكريم في الكشف والبيان والتحقيق؛ فقد وردت الجملة الاعتراضية في صورة الإنشاء الطلبي، وهو تمني الرسول الكريم أن يكون بين المتخاصمين من هو ألسن كلاما، وأفصحهم، وأبينهم، وأقدرهم على الحجة والبيان[34]، فيقضي له رسول الله في خصومته،؛ فوردت الجملة اعتراضية ليبين الرسول الكريم للمتخاصمين أن منهم من قد يكون أفصح لسانا وأبين حجة بين جمع المتخامصين.

ويستفاد من الجملة الحديثية أن أمر رد الحق إلى أهله بين المتخاصمين ليس بالأمر الهين اليسير؛ ذلك لأن المتخاصمين يختلفون عن بعضهم في أمر رفع الخصومة، والإشارة بينة في كلام الرسول ﷺ في هذا الشأن، مما يتطلب الاجتهاد في رد الحق لأهله.

ب) التنزيه:

جاء في قول الرسول الكريم ﷺ: " فَإِنْ شَاءَ اللهُ عَزَّ وَجَلَّ أَقَامَهُ"، جملة اعتراضية فعلية مصدرة بفعل ماض، تبدو في ظاهرها أنها تدل على المضي؛ فالفعل (عز وجل) فعل ماض مثبت، والجملة الاعتراضية المصدرة به وردت مثبة، وقد وردت جملة الاعتراض بهذه الصيغة في قول الرسول الكريم تنزيها للمولى تبارك وتعالى، وفي هذا المعنى ما يقود إلى ضرورة تجديد الإيمان بالمولى تبارك وتعالى، وتنزيهه عن كل مالا يليق به؛ فهو الخالق الغنى عن خلقه على الدوام.

وأما الوجه البلاغي للجملة الاعتراضية فقد تمثل في الأسلوب الخبري؛ إذ وردت جملة الاعتراض جملة خبرية فعلية، تفيد التنزيه والتعظيم للمولى تبارك وتعالى، وفي هذا ما يدعو إلى التعلق بالمولى تبارك وتعالى، وتجديد الإيمان به كل حين.

ج) التوكيد ودفع الشك

من الأغراض البلاغية التي وردت لها الجملة الاعتراضية في الأحاديث النبوية الشريفة، دفع الشك والإبهام، وذلك في قوله ﷺ: مَنْ أَنْفَقَ عَلَى ابْنَتَيْنِ، أَوْ أُخْتَيْنِ، أَوْ ذَوَاتَيْ قَرَابَةٍ، يَحْتَسِبُ النَّفَقَةَ عَلَيْهِمَا، حَتَّى يُغْنِيَهُمَا اللهُ مِنْ فَضْلِهِ"، فجملة "يَحْتَسِبُ النَّفَقَةَ عَلَيْهِمَا" وردت جملة اعتراضية، أفادت توكيد احتساب الأجر لمن ينفق على البنات والأخوات وكل ذوات القربى، ودفع شك إخراجهن من دائرة الإنفاق، وذلك يفهم بإعادة لفظ النفقة؛ فيؤجر المنفق على عمله الطيب هذا.

إن الأسلوب الخبري في الجملة الاعتراضية المصدرة بالفعل المضارع الواردة في قول الرسول الكريم: "يَحْتَسِبُ النَّفَقَةَ عَلَيْهِمَا" دل على الاستمرار والتجدد؛ أي: استمرار الأجر للمنفق مقابل حرصه على أداء واجب النفقة على البنت أو الأخت، وفي هذه الجملة الاعتراضية ما يرشد ويوجه المسلمين إلى عظم منزلة هذا الواجب عند المولى عز وجل، إذ يكون سببا في حفظ المولى عز وجل للمنفق، ويكون يغنيه من فضله، ويكون إنفاقه سترا له من النار.

النتائج والتوصيات

أولا النتائج:

1) إن بعض النحاة احتجَّ بنص الحديث النبوي الشريف تقعيدا دون إسناد لفظ القول للرسول ﷺ.

2) إن موقف بعض أوائل النحاة في الاستشهاد أو الاحتجاج بالأحاديث النبوية الشريفة لم يكن واضحا، على عكس ما كانوا عليه في استشهاداتهم بكلام العرب والآيات القرآنية.

3) إن تأخر نشأة إعراب الحديث النبوي الشريف كان لها أسبابها المتعددة، وارتبطت جميعها بمواقف النحاة من رواية الأحاديث النبوية الشريفة، غير أن تلك المواقف شجعت بعض القدامى على دراسة الأحاديث النبوية الشريفة في قالب نحوي.

4) إن النشأة الأولى في إعراب الحديث النبوي الشريف كانت نشأة تعليمية لم تتسم بمنهجية واضحة.

5) أشار النحاة المحدثون إلى انقسام النحاة قديما في قضية الاحتجاج بالأحاديث النبوية إلى ثلاثة أفرقة تبين موقفهم في الاحتجاج، غير أن هذه الدراسة توصلت إلى وضع تقسيم آخر تناول منهجية النحاة قديًما في الاحتجاج والاستشهاد بالحديث، وموقفهم في ذلك، فوضعتهم في خمسة أفرقة.

6) إن سيبويه والمبرد ممَّن احتجَّا بكلام رسول الله ﷺ تقعيدا دون أن ينسبا ما احتجا به للفظ الرسول ﷺ.

7) انقسم أهل البلاغة والبيان في في الاصطلاح على الكلام الواقع اعتراضا إلى ثلاثة أفرقة.

8) تعدد مصطلحات الاعتراض عند أهل البلاغة والبيان، واصطلحوا عليه بمصطلحات عدة، وكان مصطلح (الاعتراض) أولها، ثم وضعوا مصطلحات أخرى، منها: (الحشو)، و(الالتفات)، و(الاستدراك) ثم عادوا إلى استخدام مصطلح (الاعتراض) حتى وقتنا الآن.

9) وردت الجملة الاعتراضية على نحو قليل في الأحاديث النبوية الشريفة المروية بلفظ الرسول الكريم ﷺ عن السيدة أم سلمة في مسند الإمام أحمد بن حنبل.

10) من أنماط الجملة الاعتراضية الواردة في الأحاديث النبوية الشريفة ورودها في نمط الجملة الفعلية ذات الفعل الماضي، وورودها في نمط الجملة الفعلية ذات الفعل المضارع.

11) إن للجملة الاعتراضية أغراضها البلاغية التي تؤديها من خلال ورودها في السياقات النصية، ومن تلك الأغراض التي دلت عليها في الأحاديث النبوية الشريفة الدلالة على التمني للبيان والتحقيق، والتنويه، والتوكيد ودفع الشك، وهذا يدفع إلى التوسع في دراسة الأحاديث النبوية لاستنباط الأغراض البلاغية والمعاني الدلالية الواردة في جملها.

التوصيات:

أبر أهم توصيات الباحثين تتمثل فيما يلي:

1) بضرورة حث الجامعات والمراكز البحثية على تحفيز الباحثين وطلاب الدراسات العليا على دراسة الأحاديث النبوية الشريفة، والاستفادة من ثروتها اللغوية.

2) دراسة الجمل التي لا محل لها من الإعراب في أسانيد الأحاديث النبوية الشريف؛ للاستفادى من ثروتها اللغوية.

قائمة المراجع والمصادر

[1] الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني. 1423ه. البيان والتبيين. بيروت: دار ومكتبة الهلال. ج.2. ص .14

[2] العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين. 1986. إعراب الحديث النبوي. تحقيق: عبد الله الآله نبهان. سوريا: مجمع اللغة العربية بدمشق.ط.2.ص23.

[3] د.م. 1998م. "قراءة في مصادر التقعيد النحوي وجهة نظر أصولية". مجلة الكلمة. العدد 18.

[4] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. د.ت. عقود الزبرجد على مسند الإمام أحمد في إعراب الحديث. تح: حسن موسى الشاعر. مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. العدد:63-64.

[5] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. 1989م. الاقتراح في أصول النحو وجدله. تحقيق: محمود فجال. دمشق: دار القلم. ص32.

[6] محمود، محمود حسني. 1979م. احتجاج النحويين بالحديث. مجمع اللغة العربية الأردني. (3-4)، 24-61، وانظر: الحديثي، خديجة. 1981م. موقف النحاة من الاحتجاج بالحديث الشريف. بغداد: دار الرشيد. ص. 20-21.

[7] سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر. 1988م. الكتاب. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. ط.3. القاهرة: مكتبة الخانجي. ج.2. ص.393، و ج.3. 286

[8] السيرافي، أبو أحمد يوسف بن أبي سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان. 1978م. شرح كتاب سيبويه. تحقيق: الدكتور محمد على الريح هاشم. القاهرة: مكتبة الكلية الأزهرية: دار الفكر للطباعة والنشر. د.ط. ج.1. ص.364.

[9] المبرد، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالى الأزدي، أبو العباس. د.ت. المقتضب. تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمة. بيروت: عالم الكتب.ج.3. ص.250.

[10] ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي. د.ت. الأصول في النحو. تحقيق: عبد الحسين الفتلي. بيروت: مؤسسة الرسالة. ج1. ص.131.

[11] السيرافي، يوسف بن أبي سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان أبو محمد. 1974م. شرح أبيات سيبويه. تحقيق: د.محمد علي الريح هاشم. مراجعة: طه عبد الرؤوف سعد. مكتبة الكليات الأزهرية: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. ج.4. ص.36

[12] أبو حيان الأندلسي. د.ت. التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل. تحقيق: د.حسن هنداوي. دمشق: دار القلم. ج.9 . ص.342.

[13] أبو عودة، عودة خليل. 1991م. بناء الجملة في الحديث النبوي الشريف في الصحيحين. عمان: دار النشر. ص.45.

[14] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر. 1957م. البرهان في علوم القرآن. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. الناشر: دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركائه. ج.3. ص.56.

[15] ابن الأثير، نصر الله بن محمد. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر. تحقيق: أحمد الحوفي، بدوي طبانة. القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع. ج.2. ص.172.

[16] ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي. 1997م. الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها. الناشر: علي بن بيضون 190

[17] ابن جني، أبو الفتح عثمان. د.ت. الخصائص. الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب. ط.4. ج.1. ص.341.

[18] أبو العباس، عبد الله بن محمد المعتز بالله ابن المتوكل ابن المعتصم ابن الرشيد العباسي. 1990ه. البديع في البديع. الناشر: دار الجبل. ص.154.

[19] الصغاني. الرسالة العسجدية. ص146.

[20] خزانة الأدب وغاية الأرب. ج.2. ص. 281.

[21] ابن رشيق، أبو علي الحسن. 1981م. العمدة في محاسن الشعر وآدابه. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. الطبعة: الخامسة. الناشر: دار الجيل. ج.2. ص.24

[22] العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحي بن مهران. 1419ه. الصناعتين. تحقيق: علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم. بيروت: المكتبة العصرية. ص.48.

[23] ابن سنان الخفاجي، أبو محمد عبد الله بن محمد بن سعيد. 1982م. سر الفصاحة. الناشر: دار الكتب العلمية. ص.147.

[24] السكاكي، يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي. 1987. مفتاح العلوم. تعليق: نعيم زرزور. بيروت: دار الكتب العلمية. ج.1. ص. 428.

[25] ابن حجة الحموي، تقي الدين أبو بكر بن علي بن عبد الله. 2004م. خزانة الأدب وغاية الأرب. تحقيق: عصام شقيو. بيروت: دار ومكتبة الهلال. الطبعة الأخيرة. ج.2. ص.280.

[26] ابن معصوم المدني، صدر الدين علي بن أحمد بن محمد معصوم الحسني الحسينس. د.ت. أنوار الربيع في أنواع البديع. د.ط. د.م. ص.385.

[27] الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور. د.ت. معاني القرآن. تحقيق: أحمد يوسف النجاتي، وآخرون. مصر: دار المصرية للتأليف والترجمة. ج.1. ص.200.

[28] الغلاييني، مصطفى بن محمد سليم. 1993م. جامع الدروس العربية. ط 28. بيروت: المكتبة العصرية.. ج.3. ص.287.

[29] أ.د. محمد إبراهيم عبادة. 2011م. معجم مصطلحات النحو والصرف والعروض والقافية. القاهرة: مكتبة الآداب. ص.85.

[30] ابن معصوم المدني، صدر الدين علي بن أحمد بن محمد معصوم الحسني الحسينس. د.ت. أنوار الربيع في أنواع البديع. د.ط. د.م. ص.385.

[31] ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر. 1984م. التحرير والتنوير "تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد". تونس: الدار التنونية للنشر. ج.1. ص.81.

[32] الطوبجي. الجملة الاعتراضية في القرآن الكريم. ص.214.

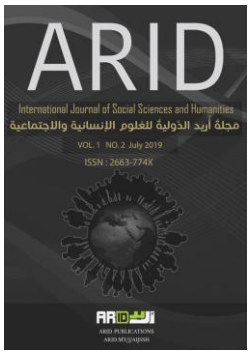
[33] علي بن (سلطان) محمد، أبو الحسن نور الدين الملا. 2002م. مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح. بيروت: دار الفكر. ج.6. ص.2441.

[34] علي بن (سلطان) محمد. مرقاة المفاتيح. المرجع نفسه. ج.6. ص.2441.

ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد 2 ، المجلد 1 ، تموز 2019 م

دور جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها (كلية التربية بالجبيل أنموذجا)

أسماء راضي خنفر

أستاذ أصول التربية المساعد/ عمادة تطوير التعليم الجامعي

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
الدمام/ المملكة العربية السعودية

arkhanfar@iau.edu.sa
arid.my/0003-9328

ARTICLE INFO

Article history:
Received 01/08/2018
Received in revised form 02/12/2018
Accepted 01/03/2019
Available online 15/07/2019

ABSTRACT

The study aimed to investigate the role of universities in enhancing a student culture of teamwork. A 34-item questionnaire was divided into four areas (vision and mission, spreading the culture of achievement, common university culture, university environment) and distributed to (80) university faculty members (41 arts and humanities; 39 scientific) at AL Jubail College. Data analysis was conducted quantitatively including descriptive statistics, A t-test to illustrate the differences between the means and a one-way ANOVA showing variance, Kruskal-Walls were also conducted. The results of the study showed no statistical differences; AL Jubail College played a big role in enhancing the culture of teamwork within the fields of study including the variables of specialization and years of experience. The study recommended enhancing the student culture of teamwork by linking the reward with excellence in performance and achievement and encouraging joint achievement between students and their teachers in various fields.

Keywords: culture of achievement, higher education, Saudi higher education, IAU, teamwork, teaching & learning.

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي دور كلية التربية بالجبيل في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضائها باستخدام المنهج الوصفي، واستبانة مكونة من (34) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: الرؤية المستقبلية والرسالة، نشر ثقافة الإنجاز، الثقافة المشتركة داخل الجامعة، بيئة الجامعة، تم التأكد من صدق الأداة وثباتها. وزعت الاستبانة على (80) عضوا في كلية التربية بالجبيل من مختلف التخصصات. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار"ت" للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين. واختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين، وهي دراسة فريدة من نوعها في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (كلية التربية بالجبيل) بحسب علم الباحثة، والتي يؤمل أن تساعد نتائجها القيادات الجامعية ودوائر الجامعة بما يحقق درجة عالية من التعزيز لثقافة الإنجاز الجماعي لدى الطلبة. وكانت أهم نتائج الدراسة كالآتي:

- حصلت جميع مجالات ثقافة الإنجاز الجماعي على درجات موافقة كبيرة، بمتوسط حسابي إجمالي قيمته (2.65)، حيث حصل مجال الرؤية المستقبلية والرسالة على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.84)، تلاه مجال بيئة الجامعة بمتوسط حسابي قيمته (2.71)، ثم مجالي نشر ثقافة الإنجاز والثقافة المشتركة داخل الجامعة بمتوسط حسابي قيمته (2.53).

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في دور كلية التربية بالجبيل لتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي بمجالاتها الأربعة لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري التخصص والخبرة العملية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إرساء ثقافة الإنجاز الجماعي من خلال سن القوانين والتشريعات التي تيسر للطلبة المتميزين تسويق مشاريعهم المشتركة والاستثمار بها وعرضها في ندوات وورش عمل دورية، بالإضافة إلى إشراك الطلاب في وضع رؤية الجامعة ورسالتها. كما أوصت الدراسة بربط المكافأة بتميز الأداء والإنجاز ودعت إلى إلزام الكليات بإعداد برامج للزيارات العلمية فيما بين أعضائها لتبادل المعرفة والخبرات.

الكلمات المفتاحية: (التعليم، التعليم الجامعي، التعليم العالي السعودي، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، ثقافة الإنجاز، العمل الجماعي)

المقدمة :

يشهد العالم تغيرات هائلة ومتسارعة في جميع مناحي الحياة العلمية منها والمعرفية والتقنية والثقافية، وأصبح الإنجاز جزءا هاما لكل مؤسسة تريد أن تلحق وتواكب هذه التغيرات وما ينتج عنها من تحديات تواجه وجودها وتطورها.

ولأن قوة الأمم تقاس بحجم المعرفة التي يمتلكها أفرادها، والتي تترجم من خلال جودة التعليم الجامعي فيها ومدى ارتباطه بالمتغيرات في العالم من حوله[1]؛ فإنه أصبح لزاما على التعليم الجامعي تبني ثقافة الإنجاز الجماعي منهجا وأسلوبا في مختلف العمليات التعليمية والتعلمية لتحقيق الأهداف المرجوة؛ كونها عاملا مهما في بناء إنسان قادر على تخطي كل ما يواجهه من تحديات أثناء إنجازه للمهام الموكلة إليه [2] من هنا كان هذا البحث بعنوان **"دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها"**، وتهدف هذه الدراسة من خلال المنهج الوصفي إلى البحث عن واقع الدور الذي تمارسه جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل-كلية التربية بالجبيل- في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها في عملياتها التعليمية والتعلمية، والتي من شأنها تطوير الأداء فيها من خلال الارتقاء بخصائص كل من مدخلاتها ومخرجاتها؛ ما يفضي إلى تميز انجازاتها وإنتاجها على الصعيدين الداخلي والخارجي. [3]

تتضح أهمية هذه الدراسة في مساعدة القيادات الجامعية وعمادات الجامعة ومراكزها، وبخاصة عمادة تطوير التعليم الجامعي في استخدام نتائجها بما يحقق درجة عالية من تعزيز وترسيخ لثقافة الإنجاز الجماعي،كما يؤمل أن تساعد الباحثين لدراسة الإنجاز الجماعي في مختلف مؤسسات التعليم العالي؛ فقد عدها الدجني وشاهين [4] محددا مهما في تحسين أداء المؤسسة والارتقاء به، وذلك من خلال أنها تساعد المؤسسة في تحقيق أهدافها، وتسهم في تسهيل مهمة الإدارة، وتعتبر عنصرا رئيسا في إحداث التغيير لمواكبة التطورات والإفادة منها، كما أن المؤسسة تحتاج ثقافة الإنجاز لترسيخ وجودها واستقرارها، ولترسيخ قيم المؤسسة في أذهان عمالها وسلوكهم وعلاقاتهم. وقد ندرت الدراسات في هذا المجال وبخاصة في التعليم الجامعي في المجتمع السعودي بحسب علم الباحثة. وستجيب الدراسة عن السؤالين الرئيسيين:

1-ما واقع الدور الذي تمارسه جامعة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل-كلية التربية بالجبيل- في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل- كلية التربية بالجبيل - لتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري التخصص (إنساني، علمي)، والخبرة العلمية (أقل من 5 سنوات، 5-10سنوات، أكثر من 10سنوات)؟

حدود الدراسة

1- اقتصرت هذه الدراسة على استقصاء دور جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل– كلية التربية بالجبيل- في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

2- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها أي العام الدراسي 1438- 1439هجري وطبيعة الأداة المستخدمة.

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية

ثقافة الإنجاز اصطلاحا:

تعرف ثقافة الإنجاز التربوي بأنها:"تكوين فرضي يشير إلى عدد من المظاهر السلوكية في المؤسسة التربوية، مثل السعي الجاد لبذل الجهد والتحصيل ومواجهة الصعاب، والسعي نحو التفوق والمثابرة للوصول إلى الأهداف المرجوة من المؤسسة بناء على التخطيط الدقيق، وإتقان الأعمال والمهام في ضوء معايير الجودة في الأداء التربوي". [5]

الإنجاز الجماعي اصطلاحا:

"ويعرف الإنجاز الجماعي بأنه: "مجموعة صغيرة من الأفراد تجمعهم وحدة الهدف يسعون إلى إنجازه عن طريق تحقيق التكامل والترابط بين الأنشطة، وعن طريق توظيف الطاقات والخبرات المتنوعة لديهم."[6]

الإنجاز الجماعي إجرائيا:

"مجموعة من الأنشطة والأفكار العلمية التي تسعى الجامعة إلى نشرها بين طلابها بهدف الارتقاء بهم وترسيخ الإنجاز الجماعي كثقافة ممارسة لديهم". [7]

أهمية ثقافة الإنجاز للنمؤسسات التعليمية

تعد ثقافة الإنجاز نمطا رئيسا للثقافة التنظيمية في المؤسسة التعليمية يعمل على إيجاد بيئة تعليمية غنية ومناخ محفز للإبداع كما تساهم بدرجة كبيرة في بناء علاقات إنسانية إيجابية، ويعد الإنجاز دافعا قويا لتوجيه الفرد نحو هدف بعينه متحديا كل ما يواجهه من صعوبات ومتخذا من قدرته على تناول الأفكار وتنظيمها بموضوعية واستقلالية وسيلة له في منافسة الآخرين والتفوق عليهم؛ ولاشك أن الانجاز الفردي لابد وأن ينعكس على جماعته وتميزها ما يحقق للفرد توافقا اجتماعيا وراحة نفسية. [8]

وقد كشفت العديد من الدراسات أنه يمكن تحسين دافعية الإنجاز للأعضاء من خلال برامج مصممة على التعلم التعاوني والذي أظهر أيضا تأثيرا إيجابيا في رفع مستوى الدافعية الأكاديمية للطلبة، وتحسنا واضحا في توجهاتهم نحو الإنجاز وأصبحوا أكثر قدرة على الاستبصار بأنفسهم وبالآخرين [9]، ولأن الأفراد المنجزين يرتبطون بمجتمعاتهم ارتباطا عضويا؛ فإنهم يصنعون المجد لمجتمعاتهم، كما أن المجتمع المتفوق يجني ثمار أفراده المنجزين، ويعتبر تحقيق الإنجاز مصدر مستمر للإبداع والابتكار. [10]

العناصر الرئيسية التي تساهم في بناء وتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في الجامعات

1-الرؤية المستقبلية والرسالة[11]

وهي قدرة القيادات في المؤسسة التعليمية على فحص واقع المؤسسة وفهمه ورسم الخطة التطويرية للمؤسسة بما يتناسب والتغيرات المستقبلية المتوقعة وبما يحقق أعلى درجات الكفاءة والجودة، فالمؤسسة التي تمتلك رؤية واضحة المعالم توفر القوة والدعم لجميع موظفيها لترجمة هذه الرؤية في الواقع مع توفير أفضل السبل لتحقيق أهداف هذه الرؤية ورسالتها. وهذا ما أكدته دراسة دهيمي(2016) في المجتمع الجزائري على مجموعة من الثانويات بولاية المسيلة بهدف التعرف على دور العمل الجماعي في تحسين المردود الدراسي، ووجد من وجهة نظر المعلمين بأن ضعف إنتاجية العمل في المؤسسة التعليمية يرجع في الأساس إلى غياب الرؤية الموحدة لأطراف العملية التربوية، وعليه فالعمل الجماعي كأسلوب وكأداة تحليلية لا يمكن أن يكون إلا إذا توحدت الرؤية وخلصت النوايا لدى أطراف العملية التعليمية. [12]

2- نشر ثقافة الإنجاز

إن تركيز الجهد المطلوب لنشر ثقافة الإنجاز وجعلها من المكونات الذاتية للمؤسسة التعليمية يعتمد على عدة مبادىء من أهمها:

- التخطيط الدقيق والسليم الذي يضمن نجاح الأعمال ويحقق النتائج.
- رفع معدلات الذكاء لفرق العمل من خلال استنباط طرق عملية فعالة لإنجاز الأعمال.
- تدريب الأفراد على الإنجاز من خلال إحداث تغييرات في معلومات وخبرات وأساليب الأداء والاتجاهات للأفراد بهدف الاستثمار الأمثل لإمكاناتهم وقدراتهم. [13]
- القدوة الحسنة/ والانفتاح على تجارب الآخرين والاستفادة منها.
- العمل بروح الفريق ومتابعة الإنجازات لكل فريق، وقياس أداء الأفراد والجماعات.
- ربط التعليم النظري بالتطبيق العملي/ وتحفيز الأداء المتميز.

ويشترك جميع من ينتسب للمؤسسة التعليمية في مسؤولية تنفيذ نشر ثقافة الإنجاز لاسيما القيادات فيها من خلال تطوير بيئة تربوية تتضمن ترتيبات إدارية وفنية جديدة، وهذا ما اشارت إليه دراسة الدجني وشاهين(2016) في غزة للتعرف على دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميهم، وبينت النتائج أن ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز من خلال مجال نشر ثقافة الإنجاز، جاءت في المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة، في حين حصل مجال تدريب المعلمين على الإنجاز على المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة كبيرة أيضا. وأوصت الدراسة بضرورة إرساء قواعد العمل الجماعي في المؤسسات التربوية، ووضع آليات محددة وممنهجة تضمن مشاركة أوسع للمعلمين في صياغة رؤية ورسالة المدرسة، وضرورة نشر الأعمال المتميزة على موقع المدرسة الإلكتروني. [14]

3- الثقافة المشتركة داخل الجامعة

إن بناء الثقافة المشتركة داخل المؤسسة التعليمية يرتكز على أهم السلوكيات والممارسات التي تسعى لتطوير النظام المؤسسي، وعلى القيم والمعتقدات التي تجعل من الطالب محورا للعملية التعليمية، وعادة ما يشترك ويلتزم بها جميع أعضاء المؤسسة التعليمية؛ ما يسهم في دعم المشاريع والتجديدات التربوية داخل المؤسسة، وتعد ثقافة المؤسسة التعليمية عامل مؤثر في رفع مستوى تحصيل الطلبة. [15]

وفي ذات السياق، دعت بعض الدراسات التي أجريت على التعليم العام كدراسة شقورة (2015) إلى ضرورة التعاون بين الإدارات المدرسية ومديريات التربية والتعليم في رسم السياسات التعليمية وصياغة القرارات التي تخدم الميدان التربوي، وأهمية تفعيل تبادل الزيارات لتبادل الخبرات والاطلاع على التجارب الرائدة [16]، كما أوصت دراسة شاهين (2013) بدعم القيم المرتبطة بالإنجاز مثل: الإتقان، والاعتماد على الذات، وتحمل المسؤولية والتعاون، والإيجابية في المشاركة، والابتكار والتجديد والمثابرة. [17]

4- البيئة الجامعية

تؤكد الدراسات على أهمية التعرف على المناخ التنظيمي السائد في المؤسسة من أجل تبني السياسات التي من شأنها تعزيز النواحي الإيجابية ومعالجة النواحي السلبية وبما ينعكس إيجابا على تحقيق أهداف المؤسسة والأفراد[18]؛ وبالتالي فإنه على القيادات العمل على التوفيق بين إرضاء المطالب البشرية الإنسانية للعاملين فيها وبين تحقيق أهداف المؤسسة وذلك من خلال رفع الروح المعنوية لموظفيها والتفهم العميق لقدراتهم وحاجاتهم ودوافعهم وتسخيرها لتحقيق أهداف المؤسسة في جو من التفاهم والتعاون. [19]

فتوفير بيئات آمنة ومستقرة للمعلمين، من شأنها أن تجعلهم يحفزوا الطلبة على العمل بجدية أكبر، وإنجاز أعمالهم، فالمعلم يستطيع أن يتكيف مع طلبته ويوفر لهم البيئة المحفزة للعمل والإنجاز. [20] وهذا بالفعل ما خلصت إليه دراسة جبران(2010) التي أكدت على أهمية

دور القيادة التربوية في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز من خلال عناصر القيادة المتمثلة في بناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الاستراتيجية، بناء العلاقات الإنسانية، التأثير في الآخرين، التحفيز والتشجيع، وتدريب الأفراد العاملين. [21]

وعطفا على ذلك؛ فإنه يتوجب على مؤسسات التعليم العالي وفي مقدمتها الجامعات أن تجعل من ثقافة الإنجاز وسيلة لها في الارتقاء بخصائص كل من مدخلاتها ومخرجاتها وتطوير الأداء فيهما، الأمر الذي يفضي إلى استمرارية تميز إنتاجها وإنجازاتها على الصعيدين الداخلي والخارجي للمؤسسة. [22]

ففي مجال التعليم الجامعي أجرى ثوماس(Thomas, 2013) دراسته المذكورة في شقورة (2015)، بهدف اختبار الإنجاز الأكاديمي لخمسة أخوة موهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، وكيف أن إنتاجهم من خلال التعاون والعمل المشترك القائم على الفريق أثر على حياتهم الجامعية فخلق ثقافة الإنجاز لديهم. [23] وأجرت خنفر والتائب (2018) دراستهما عن دور جامعة مصراطة في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها وقد أوصت الدراسة بتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي من خلال ربط المكافأة بتميز الأداء والإنجاز، وتشجيع الإنجاز المشترك بين الطلاب ومدرسيهم في مختلف المجالات [24]، أما دراسة المعيلي(2015)، فقد توصلت إلى فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في طريقة العمل مع الجماعات والذي أسهم في تحسن مستوى الأداء وتحمل المسؤولية والمشاركة والتفاعل الإيجابي وتدعيم التواصل بين الأعضاء والاهتمام بحل المشكلات والتفكير المنطقي باستخدام الأساليب المحفزة واستثارة الجماعة للتعلم الذاتي وتبادل الآراء مما هيأ المناخ الجيد لتحقيق إحداث التغير الإيجابي نحو زيادة دافعية الإنجاز. [25]

يتبين من العرض السابق أن الدراسات التي تناولت مفهوم الإنجاز وعلاقته بعدد من المتغيرات في مؤسسات التعليم العالي وبخاصة الجامعات كانت قليلة وبخاصة تلك التي في المجتمع السعودي؛ فجاءت هذه الدراسة تركز البحث في دور مؤسسات التعليم العالي، وتحديدا جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في نشر ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من خلال أبعاد عدة، وهذا ما يميزها عن باقي الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي نظراً لملاءمتـه لأغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجبيل من مختلف التخصصات الذين هم على رأس عملهم خلال الفصل الدراسي الثاني خريف 1438/ 1439، وبلغ عددهم (107) عضوا.

عينة الدراسة:

بلغت العينة العشوائية (80) عضوا بنسبة 75% من المجتمع الأصلي.

مواصفات عينة الدراسة:

ويبين الجدول التالي وصفا لعينة الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علمي	39	48.8
إنساني	41	51.3
المجموع	80	100.0

جدول (2): توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغير الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	10	12.5
من 5-10 سنوات	44	55.0
أكثر من 10 سنوات	26	32.5
المجموع	80	100.0

أداة الدراسة

استخدمت الاستبانة المذكورة في دراسة (خنفر والتائب)، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي والثبات للأداة.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه، وكذلك بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (3): معاملات ارتباط فقرات كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة

المجال	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
الرؤية المستقبلية والرسالة	1	**0.540	4	**0.506
	2	**0.503	5	**0.503
	3	**0.834		
نشر ثقافة الإنجاز	6	**00.512	10	**00.315
	7	**00.630	11	*00.273
	8	**00.782	12	**00.462
	9	**00.600	13	**00.644
الثقافة المشتركة داخل الجامعة	14	**0.709	18	**0.621
	15	**0.781	19	**0.767
	16	**0.736	20	**0.671
	17	**0.697	21	**0.697
بيئة الجامعة	22	**0.702	29	**0.687
	23	**0.698	30	**0.693
	24	**0.607	31	**0.592
	25	**0.543	32	**0.554
	26	**0.816	33	**0.586
	27	**0.679	34	**0.609
	28	**0.712		

** دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0.01).

جدول (4): قيم معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للاستبانة

المجال	معامل الارتباط
الرؤية المستقبلية والرسالة	**0.466
نشر ثقافة الإنجاز	**0.802
الثقافة المشتركة داخل الجامعة	**0.916
بيئة الجامعة	**0.929

** دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن جميع فقرات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة تم إيجاد معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (5): قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل

المجال	معامل ألفا كرونباخ
الرؤية المستقبلية والرسالة	0.702
نشر ثقافة الإنجاز	0.765
الثقافة المشتركة داخل الجامعة	0.859
بيئة الجامعة	0.884
الاستبانة ككل	0.924

يبين الجدول (5) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل، وجميعها كانت مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

إجراءات الدراسة وبعض الصعوبات التي واجهتها

نفذت الدراسة من خلال الإجراءات الآتية:

1. بعد استكمال اجراءات التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، تمت عملية إنشاء نموذج للاستبانة عبر موقع جوجل وإنزال الاستبانة على الموقع.
2. تم إرسال الاستبانة إلى إميلات جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في الجبيل البالغ عددهم (107) عضوا من مختلف التخصصات.
3. بسبب الاستجابات الضعيفة عبر الإميلات من الأعضاء، تم إعادة توزيع الاستبانات باليد (107) استبانة وتم استرجاع الاستبانات مباشرة بعد تعبئتها من قبل الأعضاء والتي بلغت (80) استبانة بنسبة 75% من المجتمع الأصلي ، وتمت معاينة استكمال تعبئة جميع الاستبانات في حينه، واعتبرت هذه الاستبانات هي عينة الدراسة.
4. تم ادخال البيانات التي تحتويها (80) استبانة إلى الحاسب، ومن ثم إخضاعها للمعالجات الإحصائية واستخراج النتائج.

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يلي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.

حيث تم استخدام التدريج التالي **الجدول رقم (6)** للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة.

جدول (6): متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
2.34 فأكثر	كبيرة
من 1.67 الى أقل من 2.34	متوسطة
أقل من 1.67	قليلة

نتائج الدراسة ومناقشتها: يمكن استعراض نتائج الدراسة حسب أسئلتها على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع الدور الذي تمارسه كلية التربية بالجبيل في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه كلية التربية بالجبيل في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز مجالات ثقافة الانجاز الجماعي لدى طلابها، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه كلية التربية بالجبيل في تعزيز مجالات ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها

الجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
الرؤية المستقبلية والرسالة	2.84	0.225	كبيرة	1
بيئة الجامعة	2.71	0.358	كبيرة	2
نشر ثقافة الإنجاز	2.53	0.341	كبيرة	3
الثقافة المشتركة داخل الجامعة	2.53	0.460	كبيرة	4
تعزيز ثقافة الانجاز الجماعي ككل	2.65	0.306	كبيرة	

يبين الجدول (7) حصـول إجمالي مجالات ثقافة الإنجاز الجماعي على متوسـط حسـابي قيمته (2.65) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على وجود دور كبير تمارسه كلية التربية بالجبيل في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها من وجهة نظر أعضـــاء هيئة التدريس، ويفســـر ذلك بالأهمية التي توليها إدارة الجامعة لتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من خلال القوانين والتعليمات الصـادرة للكليات من مثل إلزام الكليات جميعها بوضـع رؤيتها ورسـالتها التي تسـعى لترسـيخها وتعميمها على كل من الأعضـــاء والطلبة، واهتمام الجامعة بالتعريف بمنجزات أعضـــائها وطلابها على حد ســـواء، والذي يعزز مكانة الجامعة محليا وإقليميا، إضـافة إلى التزام الجامعة بمعايير الجودة والاعتماد العالمية التي تركز على المشـاركة الجماعية في كل مناحي العملية التعليمية التعلمية داخل البيئة الجامعية. تتفق هذه النتيجة مع دراسـة كل من شـقورة(2015) ، والدجني وشـاهين(2016) بحصـول المجالات كلها على درجة موافقة كبيرة في كل من الدراستين.

وحصل مجال الرؤية المستقبلية والرسالة على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2,84)، تلاه مجال بيئة الجامعة حيث حصل على متوسط حسابي قيمته (2,71)، تلاه مجالا نشر ثقافة الإنجاز الجماعي والثقافة المشتركة داخل الجامعة حيث حصـلا على متوسط حسـابي قيمته (2,53). تتفق أيضـا هذه النتيجة مع دراسـة كل من شـقورة(2015)، والدجني وشـاهين (2016) حيث حصـل مجال الرؤية المسـتقبلية والرسـالة على درجة موافقة كبيرة ، في حين تختلف مع دراسـة خنفر والتائب (2018) حيث حصـلت جميع المجالات على توفر جزئي وحصل مجال الرؤية المستقبلية والرسالة على أقل درجة موافقة.

وفيما يلي تفصيل النتائج

مجال الرؤية المستقبلية والرسالة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه كلية التربية بالجبيل في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال الرؤية المستقبلية والرسالة لدى طلابها، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه كلية التربية بالجبيل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال الرؤية المستقبلية والرسالة لدى طلابها

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
5	توجه الجامعة جميع الكليات لوضع رؤية خاصة بها مستقاة من رؤية الجامعة .	2.96	0.191	كبيرة	1
4	توجد رؤية واضحة للجامعة منشورة على الموقع الإلكتروني.	2.94	0.332	كبيرة	2
1	تشكل الجامعة لجان مختصة لوضع إستراتيجية متكاملة للجامعة.	2.90	0.302	كبيرة	3
2	تشرك الجامعة أعضاء هيئة التدريس والموظفين فيها في وضع رؤيتها ورسالتها.	2.90	0.302	كبيرة	4
3	تشرك الجامعة الطلاب في وضع رؤيتها ورسالتها.	2.49	0.656	كبيرة	5
	المتوسط العام	2.84	0.225	كبيرة	

يبين الجدول (8) أن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت بين (2,49 – 2,96) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة، وبلغ اجمالي متوسطها الحسابي (2,84) ودرجة موافقة كبيرة. وهذا يدل على وجود دور كبير تمارسه كلية التربية بالجبيل في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الانجاز الجماعي في مجال الرؤية المستقبلية والرسالة لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

إذ حصلت الفقرة (5) (توجه الجامعة جميع الكليات لوضع رؤية خاصة بها مستقاة من رؤية الجامعة) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.96)، ويفسر ذلك بإلزام إدارة الجامعة جميع الكليات بوضع رؤية ورسالة الكلية وتعميمها، إضافة إلى نشرها على الموقع الخاص بكل كلية، ومن الطبيعي أن تتجه جميع الكليات إلى وضع رؤى خاصة بها مستقاة من الرؤية العامة للجامعة التي تتبعها التزاما منها بتلك التعليمات. في حين حصلت الفقرة (3) (تشرك الجامعة الطلاب في وضع رؤيتها ورسالتها) على أقل متوسط حسابي وقيمته (2.49)، ويفسر ذلك باهتمام الكليات بأعضاء هيئة التدريس أكثر من الطلبة إعتقادا منهم بأن الأستاذ هو السبيل للطالب، والعامل الأكثر تأثيرا فيه، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دهيمي(2016)، وخنفر والتائب (2018) إذ بينت الدراسة الأولى أن ضعف الإنتاجية في

العمل يعود إلى غياب الرؤية الموحدة لأطراف العملية التربوية، مع ملاحظة أن الفارق بين الدراســتين أن الأولى في التعليم العام في حين أن الدراسة الحالية ودراسة خنفر والتائب في التعليم العالي.

مجال نشر ثقافة الإنجاز

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه كلية التربية بالجبيل في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال نشر ثقافة الإنجاز لدى طلابها، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه كلية التربية بالجبيل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال نشر ثقافة الإنجاز لدى طلابها

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجـــة الموافقة	الترتيب
11	توفر الجامعة لأعضائها الفرص لاستخدام التكنولوجية الحديثة في التعليم.	2.91	0.284	كبيرة	1
12	تدعم الجامعة قيام طلبتها بأعمال جماعية باســتخدام التكنولوجيا الحديثة.	2.84	0.434	كبيرة	2
10	تخصص الجامعة موقعاً الكترونياً خاص للتواصل مع الطلبة.	2.81	0.453	كبيرة	3
6	تشــجع قوانين وتعليمات الجامعة التســويق للمشــاريع الجماعية للطلبة.	2.56	0.613	كبيرة	4
7	تعمل الجامعة على نشــر الإنجازات المشــتركة لأعضــاء هيئة التدريس على موقع إلكتروني خاص بالنشر.	2.56	0.653	كبيرة	5
8	تحرص الجامعة على نشر الإنجازات المشتركة للطلبة على موقع إلكتروني خاص بذلك.	2.29	0.766	كبيرة	6
9	تصدر الجامعة مجلة دورية تعرف بإنجازات فرق العمل فيها.	2.15	0.765	كبيرة	7
13	تعد الكليات برنامجا متكاملا للزيارات العلمية بين أعضائها لتبادل الخبرات والمهارات.	2.13	0.817	كبيرة	8
	المتوسط العام	2.53	0.341	كبيرة	

يبين الجدول (9) أن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت بين (2,13 – 2,91) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة، وبلغ إجمالي متوسطها الحسابي (2,53) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على وجود دور كبير تمارسه كلية التربية بالجبيل في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال نشر ثقافة الإنجاز لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حيث حصلت الفقرة (11) (توفر الجامعة لأعضائها الفرص لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2,91)، ويفسر ذلك بالفرص الكبيرة والمتنوعة التي توفرها الجامعة للأساتذة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم حرصا منها على رفع كفاءة أعضائها وطلابها ما ينعكس بالتأكيد على كفاءة الجامعة الخارجية. في حين حصلت الفقرة (13) (تعد الكليات برنامجا متكاملا للزيارات العلمية بين أعضائها لتبادل الخبرات والمهارات) على أقل متوسط حسابي وقيمته (2,13). وذلك لأنه ليست كل الكليات قد اعتمدت ذلك كثقافة سائدة بين أساتذتها، على الرغم من بدء الجامعة في الدعوة إلى مثل هذه الأساليب كأحد وسائل التطوير لأساتذتها وتقديم التغذية الراجعة لهم عن أدائهم، إضافة إلى كثرة الأعباء التدريسية المناطة بالأعضاء، والتكليفات الإدارية التي يكلفون بها والتي تؤثر سلبا على جانب تنمية الأعضاء من خلال تبادل الخبرات والتجارب فيما بين بعضهم البعض، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة خنفر والتائب (2018) والدجني وشاهين (2016) والتي أظهرت حصول تدريب المعلمين على المرتبة الأخيرة على إعتبار أن تبادل الزيارات بين الزملاء توفر مجالا جيدا للتدريب على الخبرات والتجارب المتميزة للزملاء فيما بينهم.

مجال الثقافة المشتركة داخل الجامعة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه كلية التربية بالجبيل في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال الثقافة المشتركة داخل الجامعة لدى طلابها، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه كلية التربية بالجبيل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال الثقافة المشتركة داخل الجامعة لدى طلابها

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
17	توفر الجامعة قنوات اتصال إلكترونية لتبادل المعارف والمعلومات اللازمة للأعضاء في القسم الواحد.	2.68	0.569	كبيرة	1
21	تكرم الجامعة أصحاب الانجازات العلمية المشتركة.	2.63	0.603	كبيرة	2
16	تحرص الجامعة على تطبيق اللوائح والقوانين المعمول بها على جميع أعضائها دون تمييز.	2.58	0.632	كبيرة	3
18	توفر الجامعة قنوات اتصال إلكترونية لتبادل المعارف والمعلومات اللازمة بين الكليات والإدارات المختلفة.	2.56	0.633	كبيرة	4
14	توحيد سياسات وفلسفة الجامعة في جميع الكليات.	2.53	0.636	كبيرة	5
19	تسهل الجامعة مهمة القائمين بالمشروعات المشتركة لإنجاز أعمالهم .	2.50	0.694	كبيرة	6
15	تهيئ الجامعة للعاملين بها ظروفاً مناسبة للإنجاز العلمي دون تمييز.	2.41	0.706	كبيرة	7
20	تعقد الجامعة ندوات وورش عمل يعرض الطلبة خلالها انجازاتهم المشتركة.	2.36	0.698	كبيرة	8
	المتوسط العام	2.53	0.460	كبيرة	

يبين الجدول (10) أن قيم المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (2,36 – 2,68) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة، وبلغ إجمالي متوسطها الحسابي (2,53) ودرجة موافقة كبيرة. وهذا يدل على وجود دور كبير تمارسه كلية التربية بالجبيل في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال الثقافة المشتركة داخل الجامعة لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حيث حصلت الفقرة (17) (توفر الجامعة قنوات اتصال إلكترونية لتبادل المعارف والمعلومات اللازمة للأعضاء في القسم الواحد) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2,68)، وهذا يفسر من خلال توفير الجامعة لشبكة اتصال متطورة بين الكليات والأقسام والدوائر المختلفة فيها، وتخصيص حصة مالية جيدة لتطوير شبكة الاتصال الالكتروني بين الكليات والإدارات المختلفة؛ إيمانا منها بأهمية االتواصل بين أعضاء القسم الواحد في تبادل الخبرات والمعلومات والتجارب وفي رفع الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي؛ ما يحسن ويطور من الكفاءة الخارجية له، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ثوماس (2013) التي أكدت أن العمل المشترك القائم على الفريق أثر على نجاح الحياة الجامعية للأخوة الخمسة الموهوبين بخلق الإنجاز لديهم وتمثله في ثقافتهم الجامعية التي تميزت بالنجاح. وتختلف مع نتائج دراسة خنفر والتائب (2018) إذ حصلت على أدنى وزن نسبي. في حين حصلت الفقرة (20) (تعقد الجامعة ندوات وورش عمل يعرض الطلبة خلالها انجازاتهم المشتركة) على أقل متوسط حسابي وقيمته (2,36). يفسر ذلك بعدم علم الأعضاء عن حقيقة ما توفره وتقدمه الجامعة لطلابها من ورش وخدمات مماثلة.

مجال بيئة الجامعة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه كلية التربية بالجبيل في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال بيئة الجامعة لدى طلابها، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (11): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بواقع الدور الذي تمارسه كلية التربية بالجبيل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال بيئة الجامعة لدى طلابها

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
33	تشجع الجامعة التعاون بين الأساتذة والطلبة لتحقيق المهام والأهداف.	2.85	0.424	كبيرة	1
25	يشرك الطلبة في الأنشطة الجامعية ضمن فرق عمل متخصصة.	2.84	0.434	كبيرة	2
29	توجه الجامعة قدرات العاملين بها بما يخدم تحقيق أهداف الجامعة.	2.81	0.480	كبيرة	3
30	تعمل الجامعة على استغلال واستثمار مواردها وصولاً إلى المساهمة الفاعلة في التنمية المستدامة.	2.80	0.461	كبيرة	4
31	تعقد الجامعة دورات لأعضاء هيئة التدريس في مهارات التواصل الاجتماعي بشكل دوري.	2.80	0.461	كبيرة	5
28	تعمل الجامعة على إنجاز الأعمال وفق قوانين الجودة العالمية.	2.78	0.527	كبيرة	6
24	توفر القيادات العليا لموظفيها مساحة من تحمل المسؤولية لتحسين العمل.	2.75	0.490	كبيرة	7
27	يشجع الطلبة على تنفيذ المشاريع المشتركة مع المجتمع المحلي.	2.71	0.578	كبيرة	8
26	تحرص الجامعة على التوفيق بين إرضاء المطالب البشرية للعاملين والطلبة وبين تحقيق أهداف الجامعة.	2.70	0.582	كبيرة	9
22	يسود الجامعة الاحترام والتقدير للشخصية الإنسانية بغض النظر عن مكانتها.	2.68	0.632	كبيرة	10
32	تعقد الجامعة دورات للطلبة في مهارات التواصل الاجتماعي بشكل دوري.	2.65	0.597	كبيرة	11
34	تحفز الجامعة أعضاء الهيئة التدريسية على إشراك الطلبة في البحوث الإجرائية والدراسات العلمية .	2.61	0.646	كبيرة	12
23	تربط الحوافز بالإنجاز الجيد للعمل.	2.30	0.770	كبيرة	13
	المتوسط العام	2.71	0.358	كبيرة	

يبين الجدول (11) أن قيم المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت بين (2.30 – 2.85) وجميعها بدرجات موافقة كبيرة، وبلغ إجمالي متوسطها الحسابي (2.71) ودرجة موافقة كبيرة. وهذا يدل على وجود دور كبير تمارسه كلية التربية بالجبيل في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في مجال بيئة الجامعة لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حيث حصلت الفقرة (33) (تشجع الجامعة التعاون بين الأساتذة والطلبة لتحقيق المهام والأهداف) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.85)، ويفسر ذلك بوجود تعليمات صريحة للكليات بإلزام أساتذتها بإشراك الطلاب في عدد من المهام وتسجل لهم في تقييماتهم السنوية، في حين حصلت الفقرة (23) (تربط الحوافز بالإنجاز الجماعي الجيد للعمل) على أقل متوسط حسابي وقيمته (2.30).وذلك لأن التعليمات في هذا المجال ترجع للائحة معتمدة من وزارة التعليم في المملكة وموجهة للجميع بغض النظر عن إنجاز العضو، كما تختلف النظرة للإنجاز من كلية إلى كلية ومن قسم إلى آخر، تختلف هذه النتيجة مع نتائج خنفر والتائب (2018).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا = 0.05 في دور كلية التربية بالجبيل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير التخصص؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في دور كلية التربية بالجبيل لتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير التخصص، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (12): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في دور كلية التربية بالجبيل لتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
الرؤية المستقبلية والرسالة	علمي	39	2.83	0.252	0.457-	78	0.649
	انساني	41	2.85	0.199			
نشر ثقافة الإنجاز	علمي	39	2.50	0.328	0.797-	78	0.428
	انساني	41	2.56	0.355			
الثقافة المشتركة داخل الجامعة	علمي	39	2.53	0.417	0.045	78	0.965
	انساني	41	2.53	0.502			
بيئة الجامعة	علمي	39	2.73	0.347	0.492	78	0.624
	انساني	41	2.69	0.371			
تعزيز ثقافة الانجاز الجماعي ككل	علمي	39	2.64	0.295	0.022-	78	0.982
	انساني	41	2.65	0.320			

يتضح من الجدول (12) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (0.05) في جميع المجالات، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة أقل من (0.05) في دور كلية التربية بالجبيل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي بمجالاتها الأربعة لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير التخصص (إنساني، علمي) ، وهذا يدل على تشابه دور كلية التربية بالجبيل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي بمجالاتها لدى طلابها من وجهة نظر أعضـــاء هيئة التدريس مهما كانت تخصـــصـــاتهم. ويفســـر ذلك باهتمام الجامعة بتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في جميع الكليات بنفس الدرجة وتوحيد القوانين الداعمة لذلك على الجميع بغض النظر عن التخصص؛ فتلزم الجميع بسياسة وفلسفة جامعية موحدة؛ ؛وبالتالي توفر ولجميع التخصصات بيئة تعليمية واحدة، ومحيطا تعليميا ذي إمكانات متقاربة في المعطيات والمكونات والأدوات ما جعل الفروق تختفي بين أفراد عينة الدراســـة وفقاً لهذا المتغير. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خنفر والتائب (2018).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا = 0.05 في دور كلية التربية بالجبيل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة العملية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق في دور كلية التربية بالجبيل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الخبرة العملية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (13): نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في دور كلية التربية بالجبيل

لتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الخبرة العملية

المجال	الخبرة العملية	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلز	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الرؤية المستقبلية والرسالة	أقل من 5 سنوات	10	35.15	0.739	2	0.691
	من 5-10 سنوات	44	41.28			
	أكثر من 10 سنوات	26	41.23			
نشر ثقافة الإنجاز	أقل من 5 سنوات	10	45.15	1.913	2	0.384
	من 5-10 سنوات	44	37.28			
	أكثر من 10 سنوات	26	44.15			
الثقافة المشتركة داخل الجامعة	أقل من 5 سنوات	10	45.35	0.990	2	0.610
	من 5-10 سنوات	44	38.34			
	أكثر من 10 سنوات	26	42.29			
بيئة الجامعة	أقل من 5 سنوات	10	45.75	1.357	2	0.507
	من 5-10 سنوات	44	37.93			
	أكثر من 10 سنوات	26	42.83			
تعزيز ثقافة الانجاز الجماعي ككل	أقل من 5 سنوات	10	44.80	1.365	2	0.505
	من 5-10 سنوات	44	37.78			
	أكثر من 10 سنوات	26	43.44			

يتضح من الجدول (13) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (0.05) في جميع المجالات، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من **(0.05)** في دور كلية التربية بالجبيل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي بمجالاتها الأربعة لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة العملية (أقل من 5 سنوات، 5-10سنوات، أكثر من 10سنوات)، وهذا يدل على تشابه دور كلية التربية بالجبيل في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي بمجالاتها الأربعة لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مهما كانت خبراتهم العملية. ويفسر ذلك باهتمام الجامعة بتعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي في جميع الكليات بنفس الدرجة وتوحيد القوانين الداعمة لذلك على الجميع بغض النظر عن الخبرة، إضافة إلى وعي أساتذة الجامعة على اختلاف سنوات خبراتهم بتوجهات الجامعة وقوانينها وتعليماتها فيما يخص العملية التعليمية والتعلمية ككل وفيما يخص تطوير أعضائها والفرص التأهيلية التي توفرها لهم مما أدى

إلى تقارب وجهات نظر الأساتذة عينة الدراسة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى طلابها لأبعاد الأداة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الدجني وشاهين (2016)، ودراسة شاهين (2013)، مع فارق أن الدراستين تناولت آراء مدراء المدارس أما الدراسة الحالية فتناولت آراء أساتذة جامعيين.

ختاما: تتوجه الباحثة بالشكر الجزيل إلى عمادة وإدارة كلية التربية بالجبيل ومنسقة التطوير والجودة الأستاذة ندى المسفر، وإلى جميع أعضائها الكرام على ما أبدوه من تعاون كامل خالص في إنجاح هذه الدراسة.

توصيات الدراسة: وبناء على نتائج الدراسة فقد أوصت الباحثة بالآتي:

- ضرورة إرساء ثقافة الإنجاز الجماعي من خلال سن القوانين والتشريعات التي تيسر للطلبة المتميزين من تسويق مشاريعهم المشتركة والاستثمار بها وعرضها في ندوات وورش عمل دورية، بالإضافة إلى إشراك الطلاب في وضع رؤية الجامعة ورسالتها.
- إلزام الكليات بإعداد برامج للزيارات العلمية فيما بين أعضائها لتبادل المعرفة والخبرات كأحد أهم أساليب التطوير المهني للأساتذة الجامعيين.
- عقد دورات في مهارات التواصل الاجتماعي بشكل دوري لمنسوبي الجامعة وطلابها.
- ربط المكافأة بتميز الأداء والإنجاز الجماعي.

دراسات مقترحة:

دعت الدراسة إلى إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال من مثل إجراء دراسة عن:

- العلاقة الارتباطية بين ممارسة أعضاء هيئة التدريس لثقافة الإنجاز الجماعي والتحصيل الدراسي لطلابهم في الجامعات السعودية.
- استراتيجية مقترحة لتطوير البرامج الأكاديمية في الجامعات السعودية بما يعزز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى الطلاب.

الملحق (1)

الدكتور الفاضل.....تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى التعرف على**(دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلابها)**

أرجو التكرم بقراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن، ووضع إشارة (√) في المكان المناسب إزاء كل بند من بنود الاستبانة بما يتناسب ورأيك الشخصي بموضوعية. هذا ويكون للمعلومات التي تقدمها أثر فعال على نتائج الدراسة.
شاكرين حُسن تعاونكم.

يرجى تعبئة ما يلي بوضع إشارة (√) في الخانة التي تنطبق عليك.

التخصص: علمي ☐ أنساني ☐

الخبرة العلمية: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 – 10 ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

	الفقرات	متوفر	متوفر جزئي	غير متوفر
1	تشكل الجامعة لجان مختصة لوضع إستراتيجية متكاملة للجامعة			
2	تشرك الجامعة أعضاء هيئة التدريس والموظفين فيها في وضع رؤيتها ورسالتها			
3	تشرك الجامعة الطلاب في وضع رؤيتها ورسالتها.			
4	توجد رؤية واضحة للجامعة منشورة على الموقع الإلكتروني.			
5	توجه الجامعة جميع الكليات لوضع رؤية خاصة بها مستقاة من رؤية الجامعة .			
6	تشجع قوانين وتعليمات الجامعة التسويق للمشاريع الجماعية للطلبة.			
7	تعمل الجامعة على نشر الإنجازات المشتركة لأعضاء هيئة التدريس على موقع إلكتروني خاص بالنشر.			
8	تحرص الجامعة على نشر الإنجازات المشتركة للطلبة على موقع إلكتروني خاص بذلك.			
9	تصدر الجامعة مجلة دورية تعرف بإنجازات فرق العمل فيها.			
10	تخصص الجامعة موقع الكتروني خاص للتواصل مع الطلبة.			
11	توفر الجامعة لأعضائها الفرص لاستخدام التكنولوجية الحديثة في التعليم.			
12	تدعم الجامعة قيام طلبتها بأعمال جماعية باستخدام التكنولوجيا الحديثة.			
13	تعد الكليات برنامجا متكاملا للزيارات العلمية بين أعضائها لتبادل الخبرات والمهارات.			
14	توحيد سياسات وفلسفة الجامعة في جميع الكليات.			

15	تهيئ الجامعة للعاملين بها ظروفاً مناسبة للإنجاز العلمي دون تمييز.			
16	تحرص الجامعة على تطبيق اللوائح والقوانين المعمول بها على جميع أعضائها دون تمييز.			
17	توفر الجامعة قنوات اتصال إلكترونية لتبادل المعارف والمعلومات اللازمة للأعضاء في القسم الواحد.			
18	توفر الجامعة قنوات اتصال إلكترونية لتبادل المعارف والمعلومات اللازمة بين الكليات والإدارات المختلفة.			
19	تسهل الجامعة مهمة القائمين بالمشروعات المشتركة لإنجاز أعمالهم .			
20	تعقد الجامعة ندوات وورش عمل يعرض الطلبة خلالها انجازاتهم المشتركة			
21	تكرم الجامعة أصحاب الانجازات العلمية المشتركة.			
22	يسود الجامعة الاحترام والتقدير للشخصية الإنسانية بغض النظر عن مكانتها.			
23	تربط الحوافز بالإنجاز الجيد للعمل.			
24	توفر القيادات العليا لموظفيها مساحة من تحمل المسؤولية لتحسين العمل.			
25	يشرك الطلبة في الأنشطة الجامعية ضمن فرق عمل متخصصة.			
26	تحرص الجامعة على التوفيق بين إرضاء المطالب البشرية للعاملين والطلبة وبين تحقيق أهداف الجامعة.			
27	يشجع الطلبة على تنفيذ المشاريع المشتركة مع المجتمع المحلي.			
28	تعمل الجامعة على إنجاز الأعمال وفق قوانين الجودة العالمية.			
29	توجه الجامعة قدرات العاملين بها بما يخدم تحقيق أهداف الجامعة.			
30	تعمل الجامعة على استغلال واستثمار مواردها وصولاً إلى المساهمة الفاعلة في التنمية المستدامة.			
31	تعقد الجامعة دورات لأعضاء هيئة التدريس في مهارات التواصل الاجتماعي بشكل دوري.			
32	تعقد الجامعة دورات للطلبة في مهارات التواصل الاجتماعي.بشكل دوري.			
33	تشجع الجامعة التعاون بين الأساتذة والطلبة لتحقيق المهام والأهداف.			
34	تحفز الجامعة أعضاء الهيئة التدريسية على إشراك الطلبة في البحوث الإجرائية والدراسات العلمية .			

قائمة المصادر والمراجع

[1] المعيلي. استخدام التعلم التعاوني في طريقة العمل مع الجماعات وزيادة دافعية الإنجاز لدى الجماعة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2015، مجلد 32، ص 265- 308

[2] الدجني وشاهين. دور مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميهم وسبل تطويرهم مدارس دار الأرقم أنموذجًا، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 2016، مجلد 24 (3). 108-128.

[3] خنفر والتائب. دور الجامعات في تعزيز ثقافة الإنجاز الجماعي لدى طلبتها، المؤتمر الدولي الأول للتعليم في ليبيا، 28-29/ مارس/ 2018: مصراطة، ليبيا.

[4] الدجني وشاهين.مرجع سابق.

[5] جبران. القيادة التربوية ودورها في الإنجاز التربوي في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي. ورقة مقدمة إلى مؤتمر ثقافة الإنجاز التربوي، 2010، عمان، الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.،ص5

[6] بوزيد، بوبكر. إصلاح التربية في الجزائر. دار القصبة للنشر، 2009، ص165.

[7] خنفر والتائب. ص3، مرجع سابق

[8] شقورة. متطلبات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بثقافة الإنجاز لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، 2015، جامعة الأزهر، غزة.

[9] المعيلي. (2015) مرجع سابق

[10] جبران. ص12 مرجع سابق

[11] جبران، المرجع السابق

[12] دهيمي. العمل الجماعي ودوره في تحسين المردود الدراسي دراسة ميدانية أجريت بمجموعة من الثانويات بولاية المسيلة. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة محمد خيضر، 2016، بسكرة.

[13] إبراهيم. إدارة الإبداع لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلميها، رسالة ماجستير غير منشورة، 2016، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

[14] الدجني وشاهين. مرجع سابق

[15] الدجني وشاهين. مرجع سابق

[16] شقورة. مرجع سابق

[17] شاهين. الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة، 2013

[18] الرميساء. المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز، دراسة ميدانية في مؤسسة سونطراك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، 2014.

[19] جبران، مرجع سابق

[20]wae. (2006) . Warm demander pedagogy culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. *Urban Education*, *41*(4), 427-456.

[21] جبران،مرجع سابق

[22] خنفر والتائب. مرجع سابق

[23] Gifted University Males in a Greek Fraternity:) Thomas. (2013) Creating a Culture of Achievement. *University of Westminster*, on August, 50(1), (21-48).

[24] خنفر والتائب. مرجع سابق

[25] المعيلي. مرجع سابق