ISSN:2707-8655
EISSN: 2707-8663

مجلة المهرة للعلوم الإنسانية

مجلة علمية نصف سنوية محكمة- تصدرها كلية التربية - المهرة
جامعة حضرموت

- صفات المنافقين التعبدية من خلال سورة التوبة
- لغة الصورة في سورة الفيل - دراسة تأسيسية
- الاختيارات الفقهية للقاضي العمراني في كتاب الطهارة من خلال كتابه نيل الأماني من فتوى القاضي محمد بن إسماعيل العمراني دراسة مقارنة بالمذاهب الفقهية الأربعة
- أحكام الغازات السامة في الفقه الإسلامي
- البنية الإيقاعية في القصائد المغناة للشاعر حاج دعكون
- تقييم الأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني للمعلم وفقاً للتوجهات المعاصرة من وجهة نظر طلبة كلية التربية -بمحافظة المهرة
- درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهم
- معوقات ممارسة الأنشطة المدرسية بثانويات وادي حضرموت والحلول المقترحة لها من وجهة نظر المعلمين
- أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع- سنحان في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين
- المعارضة اليمانية السياسية في عصر الدولة الأموية(41هـ 132-هـ/662م- 750م)
- الاستشراق البولندي (البولوني) - دراسة تحليلية

العـــدد التاسع
ديسمبر2020م

مجلة المهرة

جامعة حضرموت
مجلة المهرة
للعلوم الإنسانية
كلية التربية - المهرة

مجلة المهرة
للعلوم الإنسانية

مجلة علمية نصف سنوية محكمة

تصدر عن كلية التربية - المهرة

تهتم بنشر الأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية

العدد التاسع - ديسمبر- 2020م

حقوق الطبع محفوظة لمجلة المهرة للعلوم الإنسانية

المشرف العام

د. عادل كرامة معيلي

رئيس التحرير

أ.د. محمد علي جبران

مدير التحرير

أ.د. أمين عبد الله اليزيدي

سكرتير التحرير

د. هلال محمد السفياني

التدقيق اللغوي

أ.د. صادق يسلم العي

الهيئة العلمية والاستشارية للمجلة:

م	الاسم	البلد	التخصص
1	أ.د. عبدالقادر رباعي	الأردن	أدب ونقد
2	أ.د. عبد الحميد أحمد الحسامي	السعودية- خالد	أدب ونقد حديث
3	أ.د. هادي سالم الصبان	اليمن- حضرموت	تربية رياضية
4	أ.د. عامر فائل محمد	السعودية - نجران	لغة ونحو
5	أ.د. هيثم عبد الحميد خزنة	تركيا – ماردين	فقه وأصوله
6	أ.د. رياض فرج عبدات	اليمن- سيئون	فقه مقارن
7	أ.د. الخضر عبد الله حنشل	اليمن عدن	حقوق
8	أ.د. أحمد صالح قطران	السعودية- الملك خالد	أصول فقه
9	أ.د. عبد الكريم حسين رعدان	اليمن – حضرموت	بلاغة ونقد
10	أ.د. شرف أحمد الشهاري	اليمن- الأندلس	أصول التربية
11	أ.د. محمد أحمد غالب العامري	اليمن- سبأ	أدب ونقد قديم
12	أ.د. عبد الكريم مصلح البحلة	اليمن- ذمار	لسانيات عربية
13	أ.د. حسن عبيد الفضلي	اليمن- حضرموت	لغة إنجليزية

الرقم المحلي للمجلة:
1564 للعام 2020م

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

ايميل: almahrajh@gmail.com

قواعد النشر:

تصدر مجلة **(المهرة) للعلوم الإنسانية** عن كلية التربية- المهرة- وفقًا للقواعد الآتية:

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

1) في البحوث المكتوبة باللغة العربية: خط (Arabic Transparent) بحجم (14) للمتن، و(12) للهوامش، وحجم (16) للعناوين الرئيسة و(14) للعناوين الفرعية بخط أسود عريض (بولد)، والمسافة بين الأسطر يجب أن لا تقل عن (1.5)، وحجم الخط (12) عادي للجداول والأشكال وحجم (10) عادي للملخص والهوامش.
2) في البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية: خط (Times New Roman) حجم (12) للمتن وبحجم (10) للهوامش، والعناوين الرئيسة بحجم (14) بخط أسود عريض (بولد)، والمسافة بين الأسطر يجب أن لا تقل عن (1.5)، وحجم الخط (11) عادي للجداول والأشكال التوضيحية وحجم (9) عادي للملخص والهوامش.
3) يسلم الباحث ملخصين للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا تتجاوز كلمات كل واحد منهما عن (200) كلمة، ويحتوي على كلمات مفتاحية لا تزيد عن ست كلمات، كما يحتوي على فحوى النتائج التي توصل إليها البحث.
4) تنشر المجلة مجانًا لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ويدفع الباحثون اليمنيون من داخل اليمن (15000) ريالا، ويدفع الباحثون من خارج اليمن (50) دولارا أمريكيا.
5) بفضل ألا تزيد عدد صفحات البحث عن (25) صفحة، وفي حالة الزيادة يدفع ألف ريال يمني عن كل صفحة زائدة.

التوثيق:

يشار إلى المصادر والمراجع على هيئة هوامش مرقمة في نهاية البحث، تعتمد فيها الأصول المتعارف عليها، وترتب أرقام المراجع في قائمة المراجع بالتسلسل، وذلك بعد مراعاة ترتيب المراجع هجائياً في القائمة حسب اسم المؤلف وفقًا للآتي:

1- **البحوث والمقالات المنشورة في الدوريات والمجلات:** يكتب اسم الباحث (الباحثين) بدءًا باسم العائلة، "عنوان البحث،" اسم الدورية ، رقم المجلد، رقم العدد، أرقام الصفحات، سنة النشر.
2- **الكتب:** اسم المؤلف (المؤلفين) بدءاً باسم العائلة، عنوان الكتاب ، اسم الناشر، سنة النشر.
3- **الرسائل العلمية:** اسم صاحب الرسالة بدءًا باسم العائلة، "عنوان الرسالة،" يذكر رسالة ماجستير أو دكتوراه بخط مائل، اسم الجامعة، السنة.
4- **النشرات والإحصائيات الصادرة عن جهة رسمية:** اسم الجهة، عنوان التقرير ، المدينة، أرقام الصفحات، سنة النشر.

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

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

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

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

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

يمنح الباحث نسخة من العدد الذي يتضمن بحثه، كما يمنح كاتبو المناقشات والمراجعات والتقارير وملخصات الجامعية نسخة من العدد الذي يتضمن مشاركاتهم.

المرفقات المطلوبة مع البحث:

1) رسالة موجهة من الباحث إلى رئيس هيئة التحرير تتضمن رغبته في نشر بحثه في المجلة ويحدَّد فيها التخصص الدقيق للبحث.
2) تعهد خطي من الباحث بأن بحثه لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في دورية أخرى، وأنه ليس فصلاً أو جزءًا من كتاب منشور.
3) نسخة من البحث بصيغة وورد وأخرى بصيغة بي دي إف.
4) سيرة ذاتية مختصرة للباحث تتضمن: اسمه الرباعي، ومكان عمله، ودرجته الأكاديمية، وتخصصه الدقيق، إضافة إلى بريده الإلكتروني ورقم هاتفه الثابت والنقال ورقم هاتف الواتس اب.
5) نسخة كاملة من أداة جمع البيانات (الاستبانة أو غيرها)، إذا لم تكن قد وردت في صلب البحث أو في ملاحقه.

قائمة المحتويات

- كلمة المشرف العام..... 9
- **كلمة العدد .....** 11
- **صفات المنافقين التعبدية من خلال سورة التوبة**

د. علي محمد عبد الرحمن باكرمان..... 17
- **لغة الصورة في سورة الفيل - دراسة تأسيسية**

أ.م. د. علي أحمد اليزيدي الحاوري..... 53
- **الاختيارات الفقهية للقاضي العمراني في كتاب الطهارة من خلال كتابه نيل الأماني من فتوى القاضي محمد بن إسماعيل العمراني - دراسة مقارنة بالمذاهب الفقهية الأربعة**

د. محمد شوقي ناصر عبدالله، ازدهار عبدالرحيم محمد أحمد الفقيه..... 105
- **أحكام الغازات السامة في الفقه الإسلامي**

د.فهمي رمضان مبارك مسيعد، أ.م. د. حمود أحمد محمد عبده الفقيه..... 161
- **البنية الإيقاعية في القصائد المغناة للشاعر حاج دعكون**

أ.د. أمين عبد الله محمد اليزيدي..... 193
- **تقييم الأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني للمعلم وفقًا للتوجهات المعاصرة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بمحافظة المهرة**

د. هلال محمد علي السفياني..... 246
- **درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهم**

د. عمر صالح بامرحول،د.عبدالقادر عوض باجبير، د.عبدالرحيم حميد الحمدي..... 299
- **معوقات ممارسة الأنشطة المدرسية بثانويات وادي حضرموت والحلول المقترحة لها من وجهة نظر المعلمين**

أ.م.د. عبد القادر صالح أبوبكر الحبشي، د. محمد حسن علي مقيبل..... 348
- **أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع- سنحان في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين**

ناصر سعيد على محسن الدحياني ، محمد سعيد أحمد ناصر، أمير عبدالولي حيدر الصنوي 392
- **المعارضة اليمانية السياسية في عصر الدولة الأموية (41هـ -132هـ/662م- 750م)**

أ.م. د. علي مسعد الهويدي..... 438
- **الاستشراق البولندي (البولوني) - دراسة تحليلية**

د. صالح بن عبدالله بن مسفر الغامدي..... 484

كلمة المشرف العام

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبعد:

قراؤنا الكرام: يصدر هذا العدد من مجلة المهرة وقد تفيأ ظلال علوم ومعارف عديدة؛ انتقى الباحثون من كل منها ثمارًا معرفية وفكرية.

وفي زمن اتسم بالغموض السياسي والتقلب القيمي وتعدد الوجوه يأتي بحث صفات المنافقين في القرآن ليجلو جانبًا من صفات النفاق وأهله. ثم نستجلي جانبًا من بديع بلاغة القرآن في دراسة وظف فيها الباحث أدبيات ومفاهيم التلفزيون والتصوير المتحرك في قراءته لسورة الفيل؛ محفزا الخيال أن يتخيل الحدث وما صاحبه وفقا للغة السورة التصويرية.

وفي عالم يضج بالمستجدات على كل الصعد كان سياق بحث الغازات السامة وحكمها ليختم هذا القسم ببحث في اختيارات العلامة اليمني محمد بن إسماعيل العمراني.

أما القسم الثاني فلم يكن فيه الا دراسة واحدة في البنية الإيقاعية للقصائد المغناة للشاعر حاج دعكون، وأجدها فاتحة للدعوة للاشتغال الأكاديمي والفني بالنتاج العلمي للشعر والأدب في المهرة.

أما القسم الثالث فقد كان غنيًّا واسع المدى متنوع الموضوعات ببحوثه التي اعتنت بالميدان التربوي في مختلف محافظات الجمهورية.

ويأتي القسم الأخير من المجلة ليتضمن موضوعين غاية في الأهمية الفكرية والمعرفية؛ بحث أحدهما في التاريخ السياسي الإسلامي ودور اليمانيين فيه في جانب الولاء أو المعارضة متقيدين بالضوابط الشرعية حينا ومنساقين مع التعصب حينا آخر، أما البحث الثاني فكان في موضوع الاستشراق البولوني؛ استعرض فيه الباحث معالم بارزة في الاستشراق. وما زال موضوع الاستشراق مجالا رحبا للدراسة والتمحيص والإثراء.

أنتهزها فرصة لدعوة الباحثين برفد المجلة بدراساتهم المنيرة للدروب لا سيما ما يتعلق بالمهرة؛ هذه المحافظة التي تتطلب جهودًا علمية وبحثية على مختلف الاتجاهات في الاستثمار والإدارة، والاقتصاد، والفنون والآداب، والتربية.

وفق الله الجميع لما فيه صلاح البلاد والعباد.

أ.م.د. عادل كرامة معيلي

المشرف العام

كلمة العدد

تكريم الله للإنسان:

إن الله سبحانه وتعالى كرم الإنسان وفضله على كثير من خلقه، ويتجلى هذا التكريم في أمور كثيرة منها أنه: خلقه بيده، ونفخ فيه من روحه، وأسجد له ملائكته، وسخر له ما في السموات، وما في الأرض جميعًا منه، وجعله خليفة عنه، وزوده بالقوى والمواهب، وأدوات العلم، والمعرفة كالسمع، والبصر والفؤاد، ليسود في الأرض، وليصل إلى أقصى ما قدر له من كمال مادي وارتقاء روحي، ليحقق المقصد من استخلافه في الأرض، وليصل إلى أسرار الكون العجيبة، ومع عظمة كل مفردة من مفردات هذه الجوانب من التكريم، نجد في التشريع الإسلامي جوانب أخرى من التكريم عظيمة أيضًا منها: حق الحياة، وحق التملك، وحق صيانة العرض، وحق الحرية، وحق المساواة، وحق التعلم، وحق العمل، وحق التعبد والاعتقاد، ....)، وجميعها لازمة للإنسان باعتباره إنسانًا بقطع النظر عن لونه، أو دينه، أو جنسه، أو وطنه، أو مركزه الاجتماعي، قال الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ (الإسراء:٧٠)، وآية التكريم هذه تبين أن التكريم لبني آدم جميعًا، أي للجنس البشري من غير تفريق بين غني أو فقير، قوي أو ضعيف، أبيض أو أسود، مسلم أو كافر، صغير أو كبير، ذكر أو أنثى، حر أو عبد، عالم أو جاهل، وصفة التكريم(ك) مشتقة من صفة الكريم التي وصف بها رب العزة نفسه في ثالث آية نزلت في القرآن الكريم ﴿اقرأ وربك الأكرم ﴾ (العلق:3)، نزلت في معرض إنعام الله على الإنسانية ببعثة محمد صلى الله عليه وسلم رسولاً للبشرية، ببدء التشريع السماوي، ونزول الهدى والنور إلى الأرض، وفي معرض أمر الله لهذه الأمة بالقراءة، والتعلم بلفظ (إقرأ) مع إشعار الله للإنسان بأنه ضعيف ﴿ خلق الإنسان من علق ﴾ (العلق:2) فتدل على كرم الخالق فوق ما تدل على

قدرته، فمن كرمه رفع هذه العلقة إلى درجة الإنسان الذي يعلم فيتعلم: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ. عَلَّمَ الْإِنْسانَ ما لَمْ يَعْلَمْ﴾ (العلق:1-3)، وإنها لنقلة بعيدة جدًّا بين المنشأ والمصير، ولكن الله قادر، ولكن الله كريم، ووصف الله نفسه بـ (الكريم) في آخر أحوال الإنسان، فقال: ﴿يا أيها الإنسان ما غرك بربك الكريم﴾ (الانفطار:6)، وهذا يدل على أنه لا نهاية لكرم الله تعالى، ولفضله وإحسانه مع الإنسان، قال ابن كثير: "يخبر تعالى عن تشريفه لبني آدم، وتكريمه إياهم، في خلقه لهم على أحسن الهيئات وأكملها، كما قال: ﴿لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم﴾ (التين:4)، أي: يمشي قائمًا منتصبًا على رجليه، ويأكل بيديه، وجعل له سمعاً وبصرًا وفؤادًا، يفقه بذلك كله، وينتفع به، ويفرق بين الأشياء، ويعرف منافعها، وخواصها، ومضارها في الأمور الدنيوية، والدينية[1]". وقد تعددت أقوال المفسرين في المراد بهذا (التكريم)، فعن ابن عباس- رضي الله تعالى عنهما- قال: كرمهم سبحانه بالعقل[2]. وعن الضحاك: بالنطق. وعن عطاء: بتعديل القامة وامتدادها. وعن زيد بن أسلم: بالمطاعم والملذات. وعن يمان:: بحُسن الصورة[3]. وعن الطبري بالتسلط على غيرهم من الخلق، وتسخيرهم لهم. وعن محمد بن كعب: بجعل محمد- صلى الله عليه وسلم- منهم[4]. قال الآلوسي: "والكل في الحقيقة على سبيل التمثيل؛ ومن ادعى الحصر في واحد.. فقد ادعى غلطًا، ورام شططًا، وخالف صريح العقل، وصحيح النقل[5]".

قال السعدي: "وهذا من كرمه عليهم وإحسانه، الذي لا يقادر قدره، حيث كرم بني آدم بجميع وجوه الإكرام؛ فكرمهم بالعلم والعقل، وإرسال الرسل، وإنزال الكتب، وجعل منهم الأولياء

---

(1) تفسير ابن كثير: 52/3.

(2) روح المعاني: 117/15.

(3) تفسير البحر المحيط لأبي حيان: 58/6.

(4) المصدر السابق؛ الصفحة نفسها.

(5) روح المعاني: 118/15.

والأصفياء، وأنعم عليهم بالنعم الظاهرة والباطنة[6]"، فهذه الآية تفيد تكريم الإنسان مطلقاً، البرُّ والفاجر، والمطيع والعاصي.

وبناء على تكريم الله للإنسان وتفضيله على من كثير ممن خلق، ومن منطلق آية التكريم في سورة الإسراء ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ ... ﴾ وصدر سورة العلق ﴿ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنْسانَ ما لَمْ يَعْلَمْ... ﴾ أشير إلى ما يأتي:

1- **إن تكريم الله للإنسان وعنايته به ليس له حدود**، وينبغي إدراك هذا التكريم، وتلك النعمة الإلهية، وأن يقابل هذا التكريم بالشكر والاستجابة، والامتثال لأوامر الله تعالى ونواهيه، ومَن لم يُدرِك تلك العظمةَ، والمكانة التي أعطاها الله للإنسان فسيقع في طريق الغواية والشقاء.

2- **إن تكريم الله للإنسان بأمره بالقراءة** مع الأخذ في الاعتبار أن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- لا يقرأ ولا يكتب، وقد تحلَّى بآلاف الفضائل والأخلاق الحميدة، وكان من الممكن أن يتحدَّث القرآن الكريم في أولى آياته عن أحد هذه الأخلاق العظيمة؛ لكن يبدو أن الإشارة واضحة أن مفتاح بناء هذه الأُمَّة، وأول الطريق الصحيح هو "العلم"، والقراءة مفتاح العلم الذي هو وسيلة فهم الدين والدنيا والآخرة، وهي إحدى أهم وسائل التعلُّم كما أشار ربُّنا عز وجل وكرَّر الأمر بالقراءة في الآيات الخمس الأولى مرتين، وذكر كلمة العلم بمشتقاتها ثلاث مرات، وذكر القلم وهو وسيلة من وسائل الكتابة مرَّة، كل ذلك في خمس آيات؛ مما يدلُّ على أهمية العلم والقراءة في حياة أُمَّة الإسلامية، ولَفْتُ الأمة إليها من أول كلمة نزلت في التشريع إنما هو تكريم عظيم للإنسان، واهتمام بالغ، وعناية فائقة به، لا لحاجة إلى الإنسان لأنه قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ أَنتُمُ ٱلْفُقَرَآءُ إِلَى ٱللَّهِۖ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلْغَنِيُّ ٱلْحَمِيدُ﴾ فاطر:١٥، ولكن ليكون الإنسان متمكناً مستعداً لتنفيذ مهمته التي أمره الله بها، من اكتشاف أسرار الكون ومكنوناته، وتحقيق الاستخلاف في الأرض وتعميرها، وتعبيد الكون كله لله وهذا ما نلحظه في اللفتة الآتية.

---

(6) تفسير السعدي: 1/463.

3- أن بدء الانطلاق في القراءة أو التعلم أو التعليم أو البناء ...إلخ، ينبغي أن يكون مرتبطاً به تعالى ضرورةً؛ ليعلم المسلمون كيف يبدؤون بناء أمتهم بعد ذلك؛ لأن العلم علم الله ونور الهدى إنما هو من الله، والتوفيق والسداد إنما هو بيد الله، وخالق البشرية ومستخلفهم إنما هو الله ؛ لهذا كله ينبغي أن يكون منهج السير من الله والاستعانة بالله، والمطلوب مراعاته هو تحقيق مراد الله لأنه الغاية التي خلق الله من أجلها الإنسان، وهذا كله يفهم من قوله تعالى: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ﴾ العلق: ١ – ٥، فبسمه تعالى تكون الانطلاقة والابتداء في جميع الأعمال فينبغي أن تكون القراءة تُرضي الله ولا تغضبه، قراءة كما أمر الله عز وجل باسمه تعالى، وعلى الطريقة التي علَّم بها الله عز وجل عباده المؤمنين، ومع هذا كله فإنّ الكثير من البشر يتعالون عن عبادة الله تعالى، وعن تأدية العبادات والفرائض التي استخلفهم من أجلها في الأرض؛ لذا فالإنسان لم يقمْ حدود الله كما أمر، وحاد عن الطريق الذي رسمه له استكبارًا وجبروتًا منه، وهو بالتالي لم يفهم ويعي الهدف والغرض الرئيسي الذي خلقه من أجله الله تعالى، ودليل ذلك ما نراه في أيامنا هذه من دمار وقتل وبطش وظلم، وانتهاك صارخ لحق الحياة الذي هو إحدى الضرورات الخمس الذي كفلته كل الأديان والشرائع، وهو جزء لا يتجزأ من كرامة الإنسان، والله تعالى عنى بحق الحياة عناية عظيمة، فهو لذلك حق مقدس لا يحل انتهاك حرمته ولا استباحة حماه، قال تعالى:﴿ وَلَا تَقۡتُلُواْ ٱلنَّفۡسَ ٱلَّتِي حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلۡحَقِّ ﴾الإسراء: **٣٣**.

- وحذر الله من قتل النفس في كثير من المواضع في كتابه العزيز: قال الله تعالى: ﴿ وَلَا تَقۡتُلُوٓاْ أَوۡلَٰدَكُمۡ خَشۡيَةَ إِمۡلَٰقٖۖ نَّحۡنُ نَرۡزُقُهُمۡ وَإِيَّاكُمۡۚ إِنَّ قَتۡلَهُمۡ كَانَ خِطۡـًٔا كَبِيرٗا ﴾الإسراء: **٣١** .

- وتوعد الله سبحانه بعذاب القاتل عذابا لم يجعله لأحد من خلقه: يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: " ليس من نفس تقتل ظلمًا إلا كان على ابن آدم كفل من دمها، لأنه كان أول من سن القتل "[7].

(7) صحيح البخاري: بَاب قَوْلِ النبي - لَتَتْبَعُنَّ سَنَنَ من كان قَبْلَكُمْ رقم(6890).

وحرص الإسلام على حماية النفوس فهدد من يستحلها بأشد عقوبة: قال الله تعالى: ﴿ وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَٰلِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا ﴾النساء: **٩٣**

4- **من تكريم الله للإنسان في آية الإسراء:** تسخير البر والبحر له، ويدخل في هذا تسخير الجو، وهذا أيضاً من مؤكدات (التكريم) المذكور أولاً؛ لأنه تعالى سخر كل هذه الأشياء للإنسان، واختصه به من سائر خلقه؛ ما يدل على أن الإنسان في هذا العالم كالرئيس المتبوع والملك المطاع، وكل ما سواه فهو رعيته وتبع له.

5- **من تكريم الله للإنسان في آية الإسراء، إكرامه بإلهامه الرزق** من الطيبات، فقد ألهم الله تعالى الإنسان أن يَطعَم ما يشاء مما يروق له، وجعل في الطعوم أمارات على النفع، وجعل ما يتناوله الإنسان من المطعومات أكثر جداً مما يتناوله غيره من الحيوان، الذي لا يأكل إلا أشياء اعتادها.

6- **من تكريم الله للإنسان أيضًا:** تفضيله على كثير من المخلوقات، والمراد بهذا: التفضيل المشاهد، الذي جماعه تمكين الإنسان من التسلط على جميع المخلوقات الأرضية برأيه وحيلته، وكفى بذلك تفضيلاً على سائر الخلق، قال ابن عاشور في هذا الصدد: "الفرق بين التفضيل والتكريم بالعموم والخصوص؛ فالتكريم منظور فيه إلى تكريمه في ذاته، والتفضيل منظور فيه إلى تشريفه فوق غيره، على أنه فضله بالعقل الذي به استصلاح شؤونه، ودفع الأضرار عنه، وبأنواع المعارف والعلوم[8]".

والخلاصة : أن الله كرم الإنسان وميزه، وفضله على كثير من الخلق، وزوده بقدرات خاصة؛ ليحقق مهمة الاستخلاف في الأرض، فينبغي استغلالها في البناء والتطوير، وتحقيق مراد الله، ولا ينزلق عن الجادة أو يعدل عن الطريق، فيسخر ما أعطاه الله من نعم القوة، والمعرفة، والعلم، والعظمة في الهدم، والقتل، والتدمير، والإفساد في الأرض، فمن فعل ذلك، فقد عرض نفسه لتهديد الله؛ فعليه

---

[8] التحرير والتنوير لابن عاشور: 166/15.

الحذر، والاستيقاظ، ويشترك في الاتجاهين حامل القلم فينبغي أن ينتبه لهذا فرسالته عظيمة، ودوره فاعل، ومصيره محتوم؛ فليراقب ذلك كله.

وفي هذا الصدد أوجه شكري للأقلام النشطة الفاعلة المساهمة مساهمة واعية يقظة بناءة مهدفة في هذا العدد مجلة المهرة للعلوم الإنسانية(العدد التاسع) بكتاباتهم الرصينة التي تسهم إسهامًا بارزًا في بناء الإنسان وتعزيز قدراته، وتحقيق عظمته وتكريمه، وأسأل الله لي ولهم التوفيق والثبات، ولا يسعني إلا أن أشيد بالجهود المباركة من قبل أسرة التحرير في إنجاز هذا العدد في وقته المحدد، وبعد تمحيص لعدد من البحوث الواردة إلى المجلة، وبفضل الله فإن هذا العدد شمل كوكتيلا مهما من البحوث المتميزة في مجال العلوم الإنسانية، وهو أمر مشجع وبشر للانطلاقة الثابتة للمجلة، ولم تستطع المجلة في عددها هذا نشر جميع البحوث المقبولة للنشر لاكتمال المقدار المطلوب للنشر.

رئيس التحرير
أ.د. محمد علي جبران

صفات المنافقين التعبدية من خلال سورة التوبة

د. علي محمد عبد الرحمن باكرمان *

الملخص:

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، أما بعد:

فهذا بحث في المنافقين مختص بالحديث عن جانب من الجوانب المتعلقة بهذه الفئة الخطرة في المجتمع المسلم، ألا وهو بيان بعض صفات المنافقين التعبدية الظاهرة وإبرازها من خلال سورة التوبة.

ولكي يتحقق هذا؛ قسمت البحث إلى مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، أما المقدمة: فبينت فيها أهمية البحث في هذا الموضوع، وسبب اختياره، وأهداف البحث، والدراسات السابقة فيه. وخُصص المبحث الأول لبيان الجانب اللغوي للنفاق، وبيان أنواعه وخطورته. وتكلم المبحث الثاني عن صفات المنافقين التعبدية الظاهرة في سورة التوبة، وهي: الكسل في إتيان الصلاة، والبخل والشح وكراهية الانفاق في سبيل الله، وترك الجهاد في سبيل الله والتثاقل عن القيام بأمره، والأمر بالمنكر والنهي عن المعروف. وختم البحث بجملة من النتائج، وفهرس المصادر والمراجع التي استفاد منها الباحث في بحثه.

الكلمات المفتاحية: صفات، المنافقون، سورة التوبة.

* أستاذ التفسير المساعد كلية التربية – المهرة.

The Devotional Attributes of Hypocrites on the Basis of Surah Al-Tawbah

Abstract:

This research is about hypocrites and has been devoted to talk about an aspect related to this perilous category among the Muslim society. It has been focused on illustrating and highlighting some of the salient devotional attributes of hypocrites on the basis of Surah Al-Tawbah.

In order to achieve this, the researcher has divided the research into an introduction, two sections, and a conclusion. The introduction has presented the significance of the research, the rationale of the selection, the objectives of the research, and the previous studies relevant to it. The first section was devoted to the manifestation of the linguistic aspect of hypocrisy, and the disclosure of its types and peril. The second section has dealt with the devotional attributes of hypocrites revealed in Surah Al-Tawbah, namely, indolence in performing prayers, parsimony, deficiency, detestation in disbursing for Allah's sake, desisting from jihad for the sake of Allah, slackening in carrying out his command, commanding the abominable and forbidding the benevolence. The research has concluded with a set of results, and a bibliography that the researcher benefited from in his research.

Key Words: Attributes, Hypocrites, Surat Al-Tawbah

المقدمة:

الحمد لله الذي نزل الفرقان على عبده؛ ليكون للعالمين نذيرًا، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، إنه كان بعباده خبيرًا بصيرًا، وأشهد أن سيدنا ونبينا محمدًا عبده ورسوله، أرسله بين يدي الساعة بشيرًا ونذيرًا، وداعيًا إلى الله بإذنه وسراجًا منيرًا، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيرًا.

أما بعد:

فقد ذكر المولى سبحانه في أوائل سورة البقرة أصناف الناس، وأنهم على ثلاثة أصناف، الصنف الأول: هم المؤمنون الصادقون، وهؤلاء هم الفائزون. والصنف الثاني: هم الكفار المعاندون، وهم الذين توعدهم الله بالعذاب الأليم. وصنف ثالث: وهم المنافقون وهم الذين توعدهم الله يوم القيامة بالدرك الأسفل من النار، وحذرنا منهم أشد التحذير حتى نأمن جانبهم ونتخلص من صفاتهم؛ لأنهم أساس كل بلاء، لذلك قال سبحانه فيهم: ﴿ هُمُ ٱلْعَدُوُّ فَٱحْذَرْهُمْ ﴾ [المنافقون: 4] لأجل هذا كله يجب علينا معرفة المنافقين للحذر منهم ومن صفاتهم كما هي في القرآن عامة وفي سورة التوبة على وجه الخصوص.

وقد كشف القرآن الكريم في عدد من سوره المباركة صفات المنافقين، وأظهرها لنا بارزة، ومن أكثر السور تجلية لصفات المنافقين سورة التوبة التي كشفت عن كثير من صفاتهم حتى قال فيها ابن عباس – رضي الله عنهما-: «هي الفاضحة ما زالت تنزل: ومنهم ومنهم، حتى ظنوا أنها لن تبقي أحدا منهم إلا ذكر فيها»[1].

ولما كانت هذه السورة بهذه المكانة في بيان صفات المنافقين المتنوعة والمتعددة من صفات عقدية، وصفات تعبدية ظاهرة، وصفات خُلقية.. فقد وقع اختياري على الصفات

التعبدية لهذا الصنف من الناس وجعلت بحثي بعنوان: (صفات المنافقين التعبدية الظاهرة من خلال سورة التوبة).

أهمية الموضوع:

تكمن أهمية الموضوع في ما تحدثت عنه هذه السورة المباركة من الحديث عن النفاق والمنافقين حتى كاد الحديث أن يكون كله عن المنافقين، كذلك بيان كيفية التعامل مع المنافق، فالمنافق فرد من أفراد المجتمع المسلم، وهو في الوقت ذاته عدو داخلي مستتر، بخلاف العدو الخارجي فهو واضح وظاهر المعالم، ولذا فالتعامل مع المنافقين يحتاج إلى مزيد عناية ودقة وأخذ الحيطة والحذر، وكذلك ومراعاة جوانب عديدة ترتبط بالمصالح العامة.

سبب الاختيار:

الرغبة والكشف عن صفات المنافقين والبحث عنها في سورة التوبة وإبرازها، وذلك لخطورة النفاق على المجتمع وعلى صاحبه، وخاصة بأن صفات المنافقين تنوعت وتعددت في هذه السورة. أضف إلى ذلك انتشار النفاق والمنافقين في زماننا لكثرة الأعداء في الداخل الإسلامي وخارجه للمؤمنين الصادقين، وكذلك كثرة توافر وسائل التواصل المادية والمعنوية والنظرية منها والعملية على السواء، ومما ساعدهم هو الانفتاح العالمي الحاصل.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى إبراز وإظهار صفات المنافقين التعبدية من خلال سورة التوبة التي تعددت وتنوعت فيها صفات المنافقين.

الدراسات السابقة:

ذكر الله صفات المنافقين في مواضع كثيرة من كتابه، وقد درس بعض الباحثين بعض هذه الصفات، ومن هذه الدراسات التي وقفت عليها:

1- صفات المنافقين في ضوء سورة التوبة، أكاديمية التفسير، نادرة أحمد رياض.

والفرق بين دراستنا ودراسة الباحثة أنها تناولت كل الصفات في سورة التوبة العقدية والتعبدية والقلبية والخلقية والاجتماعية. ولكنها تناولتها باختصار وخاصة الصفات التعبدية فلم تبرزها إبرازًا شافيًا ولم تربط الآيات التي جاءت في صفات المنافقين التعبدية مع غيرها من الآيات في نفس السورة والتي ترتبط بها ارتباطا وثيقًا والتي من خلالها تظهر وتبرز هذه الصفات. فالباحثة قد تناولت في بحثها طريقة سرد النصوص، بخلاف طريقتنا فقد تناولناها بشكل موضوعي في اطار السورة.

2- صفات المنافقين في سورة التوبة، غسان عبد السلام حمدون.

وقد تناول الباحث صفات المنافقين في هذه السورة وقد أبلغها إلى اثنين وعشرين صفة ولكنه تناولها باختصار كبير جدًا فربما إن أطال عند صفة من الصفات بلغت قدر صفحة واحدة وأحيانًا يزيد عند بعض الصفات وأحيانًا يقل عن مقدار الصفحة.

3- أسباب النفاق وأساليب المنافقين في ضوء سورة التوبة، محمد بن سريع بن عبد الله السريع، أستاذ التفسير المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة الدراسات الإسلامية.

والملاحظ من العنوان أن المؤلف خصصه في بيان أسباب النفاق وأساليب المنافقين ولم يتحدث عن صفات المنافقين التعبدية، وهذا بعيد عن دراستنا.

خطة البحث:

انتظمت خطة البحث في مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، وفهارس على النحو الآتي:

المقدمة: بينت فيها أهمية الموضوع، وسبب اختياره، وأهداف البحث، والدراسات السابقة.

المبحث الأول تعريف النفاق ، وأنواعه، وخطورته.

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف النفاق لغة واصطلاحًا.

المطلب الثاني: أنواع النفاق.

المطلب الثالث: خطورة النفاق.

المبحث الثاني: صفات المنافقين التعبدية الظاهرة. وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: الكسل عند قيامهم إلى الصلاة.

المطلب الثاني: البخل والشح وكراهية الإنفاق في سبيل الله.

المطلب الثالث: ترك الجهاد في سبيل الله والتثاقل عن القيام بأمره:

المطلب الرابع: الأمر بالمنكر والنهي عن المعروف.

الخاتمة وفيها أهم النتائج.

فهرس المراجع.

واللهَ أسأل التوفيق والسداد والإخلاص في القول والعمل، وأن ينفع به كاتبه وقارئه. وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المبحث الأول: تعريف النفاق ، وأنواعه، وخطورته

المطلب الأول: تعريف النفاق لغة واصطلاحًا

النفاق في اللغة:

اختلف أهل اللغة في أصل النفاق فقيل: إنه مأخوذ من النَّفق وهو السرب في الأرض يُستتر فيه، سُمي النفاق بذلك؛ لأن المنافق يستر كفره[2].

وقيل: إنه مأخوذ من نافقاء اليربوع وهو باب جحره، فاليربوع يحفر له جحرًا ثم يسد بابه بترابه، ويسمى هذا المدخل (القاصعاء)، ثم يحفر له مخرجًا آخر حتى إذا بقي من التراب قشرة رقيقة تركها حتى لا يُعرف مكان هذا المخرج، ويسمى (النافقاء) فإذا أُتي من قِبل القاصعاء عدا فضرب النافقاء برسه وخرج منها وهرب، فكذلك المنافق يُظهر خلاف ما يبطن[3].

وإنما أشبه النفاق نافقاء اليربوع من حيث إنَّه في ظاهره أرض مستوية وباطنه حفرة قد أعدها اليربوع للتخلص وقت الحاجة، فاستطاع بهذا أن يخدع الصائد، فكذلك المنافق أظهر الإسلام وأبطن الكفر ليخدع المؤمنين بذلك.

وقيل: إنَّه مأخوذ من نافقاء اليربوع ولكن لا من جهة أن المنافق يُظهر خلاف ما يبطن ولكن من جهة أنه يدخل في الإسلام ثم يخرج منه من غير الوجه الذي دخل فيه[4].

وأكثر علماء اللغة على إنَّه مأخوذ من نافقاء اليربوع لا من النفق[5]. وهو الراجح؛ لأن النفق ليس فيه إظهار شيء وإبطان آخر كما هو الحال في النفاق.

وكونه مأخوذًا منه باعتبار أنه يخرج من غير الوجه الذي دخل فيه؛ لأنَّ الذي يتحقق فيه الشبه الكامل بين النافقاء والنفاق وهو إظهار شيء وإخفاء شيء آخر إضافة إلى أنَّ المنافق لم يخل في الإسلام دخولًا حقيقيًا حتى يخرج منه.

النفاق في الاصطلاح:

والنفاق في الإسلام هو إظهار الإسلام وإبطان الكفر، وهو اسم إسلامي لم تعرفه العرب بهذا المعنى الخاص، وإن كان أصله الذي أُخذ منه في اللغة معروفًا[6].

المطلب الثاني: أنواع النفاق

لقد وردت النصوص بإطلاق النفاق على بعض الأعمال التي هي من جملة المعاصي، والتي لا تُخرج المسلم من دائرة الدين بإجماع المسلمين. كما جاءت بإطلاق النفاق على تلك العقيدة التي تخرج المرء عن الدين، والتي هي إظهار الإيمان وإبطان الكفر.

ومن هنا قال العلماء إنَّ النفاق ينقسم إلى نوعين:

أحدهما: النفاق الأكبر، وهو النفاق الاعتقادي، أي في أصل الدين، وهو من خرج من الإسلام، وصاحبه في الدرك الأسفل من النار، وعامة الآيات القرآنية يقصد بها هذا المعنى.

والثاني: النفاق الأصغر، وهو النفاق العملي أي النفاق في فروع الدين، وهو دون الكفر، لكنه اختلاف بين السريرة والعلانية[7]، فمن أظهر أنه صادق أو موفٍ أو أمين، وأبطن الكذب والغدر والخيانة ونحو ذلك فهذا هو النفاق الأصغر الذي يكون صاحبه فاسقًا، لا أن يبطن في قلبه كفرًا وشكًا وتكذيبًا يخفيه عن الناس، ويظهر إسلامًا لا حقيقة له وهذا النوع من النفاق أخبرت به. والأصل فيه ما ثبت في الصحيحين من حديث عبد الله بن عمرو وأبي هريرة وغيرهما من الصحابة – رضي الله عنهم – في ذكر آية المنافق. فعن أبي هريرة – رضي الله عنه – أن رسول الله ﷺ قال: « آيَةُ الْمُنَافِقِ ثَلاَثٌ: إِذَا حَدَّثَ كَذَبَ، وَإِذَا وَعَدَ أَخْلَفَ، وَإِذَا اؤْتُمِنَ خَانَ»[8].

وعن عبد الله بن عمرو، قال: قال رسول الله ﷺ: « أَرْبَعٌ مَنْ كُنَّ فِيهِ كَانَ مُنَافِقًا خَالِصًا، وَمَنْ كَانَتْ فِيهِ خَلَّةٌ مِنْهُنَّ كَانَتْ فِيهِ خَلَّةٌ مِنْ نِفَاقٍ حَتَّى يَدَعَهَا: إِذَا حَدَّثَ كَذَبَ، وَإِذَا عَاهَدَ غَدَرَ، وَإِذَا وَعَدَ أَخْلَفَ، وَإِذَا خَاصَمَ فَجَرَ»[9].

فهذه كلها أعمال إذا كان فاعلها مؤمنًا بالله وحده، قد سلم اعتقاده مما يخرجه من الدين، فنفاقه نفاق أصغر، وهذه الخصال قد توجد في المسلم الصادق الذي ليس فيه شك، قال النووي عند شرح هذا الحديث: "وقد أجمع العلماء على أن من كان مصدقًا بقلبه ولسانه وفعل هذه الخصال لا يحكم عليه بكفر ولا هو منافق يخلد في النار، فإن إخوة يوسف – عليه السلام – جمعوا هذه الخصال"[10]. وهذا النفاق الأصغر هو النفاق الذي كان يخافه السلف على نفوسهم.

قال ابن أبي مليكة: "أدركت ثلاثين من أصحاب النبي ﷺ كلهم يخاف النفاق على نفسه"[11]، قال ابن حجر: "والصحابة الذين أدركهم بن أبي مليكة من أجلهم عائشة، وأختها أسماء، وأم سلمة، والعبادلة الأربعة، وأبو هريرة، وعقبة بن الحارث، والمسور بن مخرمة. فهؤلاء ممن سمع منهم، وقد أدرك بالسن جماعة أجل من هؤلاء كعلي بن أبي طالب، وسعد بن أبي وقاص، وقد جزم بأنهم كانوا يخافون النفاق في الأعمال، ولم ينقل عن غيرهم خلاف ذلك، فكأنه إجماع وذلك؛ لأن المؤمن قد يعرض عليه في عمله ما يشوبه مما يخالف الإخلاص، ولا يلزم من خوفهم من ذلك وقوعه منهم، بل ذلك على سبيل المبالغة منهم في الورع والتقوى رضي الله عنهم"[12].

فخوفهم كان من النفاق الأصغر لا الأكبر؛ لأنه لا يعقل أن يكون النفاق الذي خافه أولئك الصحابة هو إبطان الكفر، فإنهم يعلمون من أنفسهم أنهم لا يبطنون كفرًا، وقد زكاهم الله وأثنى عليهم، فهم يعلمون براءتهم من هذا النفاق المخرج من الإسلام، فتعين أن يكون مقصودهم النفاق الأصغر.

المطلب الثالث: خطورة النفاق

إنَّ خطر المنافقين على دولة الإسلام عظيمٌ، وإنَّ بلاءهم على المؤمنين جسيم، مع خفاء حقيقتهم، حيث يستترون بالإيمان فيكيدون للمؤمنين من مأمنهم، ويغدرون بهم بعد ما يظهرون لهم الأخوة والمودة، ولذا قال الله تعالى عنهم: ﴿ هُمُ ٱلْعَدُوُّ فَٱحْذَرْهُمْ ﴾[المنافقون: 4] ، والحصر في الآية لبيان أوليتهم في العداوة، ولهذا كان مصيرهم يوم القيامة أسوأ مصير في الدرك الأسفل من النار؛ لأنهم شر من الكفار الصُّرَح، فبلية المؤمنين بهم أعظم من بليتهم بالكفار المجاهرين؛ لأنهم يتخفون ولا يظهرون ما يعتقدون، يعملون في الخفاء، ويظهرون لباس الإخوان والأصدقاء فهم مستأمنون لا يحسب لهم حساب ولا يراقبون ولا يحترز منهم إلا القليل من المؤمنين، والعدو المخالط المداخل المساكن أخطر وأشد كيدًا من العدو الظاهر البعيد، فهم أخطر من الجيوش العسكرية، والانحرافات الفكرية؛ لأن أصحابها أعداء معروفون واضحون لا يقبل كثير من الناس أقوالهم(13).

وقد جاء عن رسول الله – ﷺ – قوله: « إنَّ أخْوَفَ مَا أخافُ علَيْكُمْ بَعْدِي كُلُّ مُنافِقٍ عَلِيمِ اللِّسانِ(14)»(15).

وقد اعتبر عمر – رضي الله عنه – جدال المنافق بالكتاب من الأمور الثلاثة التي تهدم الإسلام، فعن زياد بن حُدير قال: قال لي عمر: «هل تعرف ما يهدم الإسلام؟ قال: قلت لا، قال: يَهْدِمُهُ زَلَّةُ الْعَالِمِ، وَجِدَالُ الْمُنَافِقِ بِالْكِتَابِ، وَحُكْمُ الأَئِمَّةِ الْمُضِلِّينَ»(16).

فالنفاق إفساد في الأرض؛ لأن المنافقين لا يتحلون بالإيمان الذي يمنع صاحبه من الوقوع في الكبائر والجرائم والضلالات والاستهانة بمكارم الأخلاق، فإذا شاع هذا السلوك المنحرف في المجتمع اختل نظامه وأصبح المنكر معروفًا والمعروف فيه منكرًا.

ولذا فإننا نجد أن أخطر المصائب في تاريخ الأمة الإسلامية قديمًا وحديثًا عن طريق المنافقين، ولا نكاد نرى عصرًا من عصور تاريخ الإسلام إلا ونجد للمنافقين فيه دورًا خطيرًا، فقد أفسدوا عقائد كثير من الناس، والمتتبع لجذور الانحراف العقدي في تاريخ المسلمين يجد المنافقين وراءه، ومن أبرز الأمثلة في ذلك فرقة السبئية التي وضع أسسها المنافق اليهودي عبد الله بن سبأ الذي أظهر الإسلام في عهد عثمان بن عفان – رضي الله عنه – وأخذ يطوف البلاد الإسلامية ينشر معتقده، وقد لبَّس على العامة في زمن كان فيه كثير من الصحابة، حتى إن بعض أتباعه هددهم علي – رضي الله عنه – بالموت حرقًا إن لم يرجعوا عن هذه العقيدة الضالة، فأصروا وفضلوا الموت على الرجوع عن ضلالهم، وقد كان من نتيجة فتنة عبد الله بن سبأ مقتل الخليفة الثالث عثمان بن عفان – رضي الله عنه –[17].

وكان سقوط بغداد مركز الخلافة الإسلامية العباسية سنة (656هـ) على يد المنافق الخبيث بن العلقمي الرافضي الذي تعاون مع التتار الذين قتلوا جميع من يقدرون عليه من الرجال والنساء والولدان والشيوخ والشبان حتى بلغوا مليون قتيل، وقد كان ابن العلقمي وزيرًا عند الخليفة المستعصم يُظهر الولاء والنصرة، ولكنه كان منافقًا يضمر الحقد على الإسلام وأهله، كاتب التتار وزيَّن لهم اجتياح بغداد، وكان ذلك بعد أن سرح الجند وصرف الجيوش عن بغداد حتى لم يبق منهم إلا عشرة آلاف ثم أرسل إلى التتار يسهل عليهم أمر اجتياح المدينة فقدموا وحدث ما حدث[18].

والأمثلة كثيرة جدًا، ولهذا كان الواجب التحذير من النفاق، وبيان صفات أهله، وكشف جهودهم في هدم الإسلام وخدمة أعدائه موالاتهم وتنفيذ مخططاتهم.

المبحث الثاني: صفات المنافقين التعبدية الظاهرة

المطلب الأول: الكسل عند قيامهم إلى الصلاة

الآية: قال سبحانه ﴿ وَمَا مَنَعَهُمْ أَن تُقْبَلَ مِنْهُمْ نَفَقَٰتُهُمْ إِلَّآ أَنَّهُمْ كَفَرُوا۟ بِٱللَّهِ وَبِرَسُولِهِۦ وَلَا يَأْتُونَ ٱلصَّلَوٰةَ إِلَّا وَهُمْ كُسَالَىٰ وَلَا يُنفِقُونَ إِلَّا وَهُمْ كَٰرِهُونَ ﴾ [التوبة: ٥٤].

إنّ المؤمن الذي استقر الإيمان في قلبه، وخالطته بشاشته يحرص على فعل أوامر الله وعلى فعل الطاعات، بل ويسارع ويسابق إليها، ويحزن إذا فاته شيء من الخير ويتحسر عليه. أما المنافق لشكه في دينه وإيثاره الدنيا على الآخرة، فإنه يتثاقل ويتكاسل عن فعل شيءٍ من الأوامر التي افترضها الله عليه.

فحال المنافقين أنهم لا يعملون شيئًا من الأعمال التي فرضها الله على المؤمنين على وجه التقرُّب بها إلى الله؛ لأنهم غير موقنين بمعادٍ ولا ثواب ولا عقاب، وإنما يعملون ما عملوا من الأعمال الظاهرة إبقاءً على أنفسهم، وحذارًا من المؤمنين عليها أن يُقتلوا أو يسلبوا أموالهم. فهم إذا قاموا إلى الصلاة التي هي من الفرائض الظاهرة، قاموا كسالى إليها، رياءً للمؤمنين ليحسبوهم منهم وليسوا منهم؛ لأنهم غير معتقدي فرضها ووجوبها عليهم، فهم في قيامهم إليها كسالى.

ولولا الناس ما صَلَّى المنافقون؛ لأنهم لا يصلون رغبة في مناجاة الله وعبادته بل ليراهم المؤمنون، كما أخبر تعالى في قوله: ﴿ إِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ يُخَٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَهُوَ خَٰدِعُهُمْ وَإِذَا قَامُوٓا۟ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ قَامُوا۟ كُسَالَىٰ يُرَآءُونَ ٱلنَّاسَ وَلَا يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ [النساء:142]. وهذه ليست صلاة طاعة وإنما صلاة نفاق.

فهم يقصدون بصلاتهم الرياء والسمعة وأنهم مسلمون. وهي من باب المفاعلة، يري المرائي الناس تجمله بأفعال الطاعة، وهم يرونه استحسان ذلك العمل.

فالمنافقون إذا قاموا لأداء الصلاة قاموا متثاقلين؛ لأنهم لا يتحلون بالإيمان بالله حقًا، فليس عندهم ما يدفعهم إلى التلذذ بمناجاته، ويشبههم في ذلك ضعفاء الإيمان الذين يتخذون الصلاة عادة ولا يشعرون بالارتياح لها، بل يرونها ثقيلة على نفوسهم، فالشعور بالارتياح والأنس والسرور لأداء الصلاة من علامات قوة الإيمان وصدقه، أما الشعور بالضيق والمشقة عند أداء الصلاة فهو من علامات النفاق وضعف الإيمان. قال أبو حيان الأندلسي: في قوله تعالى: ﴿ وَمَا مَنَعَهُمْ أَن تُقْبَلَ مِنْهُمْ نَفَقَٰتُهُمْ إِلَّآ أَنَّهُمْ كَفَرُوا۟ بِٱللَّهِ وَبِرَسُولِهِۦ وَلَا يَأْتُونَ ٱلصَّلَوٰةَ إِلَّا وَهُمْ كُسَالَىٰ وَلَا يُنفِقُونَ إِلَّا وَهُمْ كَٰرِهُونَ ﴾ [التوبة: ٥٤]. "ذكر السبب الذي هو بمفرده مانع من قبول نفقاتهم وهو الكفر، وأتبعه بما هو ناشئ عن الكفر ومستلزم له وهو دليل عليه. وذلك هو إتيان الصلاة وهم كسالى، وإيتاء النفقة وهم كارهون، فالكسل في الصلاة وترك النشاط إليها وأخذها بالإقبال من ثمرات الكفر، فإيقاعها عندهم لا يرجون به ثوابًا، ولا يخافون بالتفريط فيها عقابًا. وكذلك الإنفاق للأموال لا يكرهون ذلك إلا وهم لا يرجون به ثوابًا. وذكر من أعمال البر هذين العملين الجليلين وهما الصلاة والنفقة، واكتفى بهما وإن كانوا أفسد حالًا في سائر أعمال البر؛ لأن الصلاة أشرف الأعمال البدنية، والنفقة في سبيل الله أشرف الأعمال المالية، وهما وصفان المطلوب إظهارهما في الإسلام، ويستدل بهما على الإيمان، وتعداد القبائح يزيد الموصوف بها ذمًا وتقبيحًا"[19].

فالمنافقون يشهدون الصلاة مع الناس تقية من الناس ومصانعة لهم؛ ولهذا يتخلفون كثيرًا عن الصلاة التي لا يُرون غالبًا فيها كصلاة العشاء وقت العتمة، وصلاة الصبح في وقت الغلس، كما ثبت في الصحيحين أن رسول الله ﷺ قال: «إِنَّ أَثْقَلَ صَلاَةٍ عَلَى الْمُنَافِقِينَ صَلاَةُ الْعِشَاءِ، وَصَلاَةُ الْفَجْرِ، وَلَوْ يَعْلَمُونَ مَا فِيهِمَا لأَتَوْهُمَا وَلَوْ حَبْوًا، وَلَقَدْ هَمَمْتُ أَنْ آمُرَ بِالصَّلاَةِ فَتُقَامَ ثُمَّ آمُرَ رَجُلاً فَيُصَلِّىَ بِالنَّاسِ ، ثُمَّ أَنْطَلِقَ مَعِى بِرِجَالٍ مَعَهُمْ حُزَمٌ مِنْ حَطَبٍ إِلَى قَوْمٍ لاَ

يَشْهَدُونَ الصَّلاَةَ فَأُحَرِّقَ عَلَيْهِمْ بُيُوتَهُمْ بِالنَّارِ»[20]. وفي رواية أخرى لمسلم: «وَلَوْ عَلِمَ أَحَدُهُمْ أَنَّهُ يَجِدُ عَظْمًا سَمِينًا لَشَهِدَهَا » يعني صلاة العشاء»[21]. وقال ابن عمر رضي الله عنهما: « كُنَّا إِذَا فَقَدْنَا الْإِنْسَانَ فِي صَلاَةِ الصُّبْحِ وَالْعِشَاءِ أَسَأْنَا بِهِ الظن»[22].

وقال ابن مسعود رضي الله عنه: «مَنْ سَرَّهُ أَنْ يَلْقَى اللهَ غَدًا مُسْلِمًا، فَلْيُحَافِظْ عَلَى هَؤُلَاءِ الصَّلَوَاتِ حَيْثُ يُنَادَى بِهِنَّ، فَإِنَّ اللهَ شَرَعَ لِنَبِيِّكُمْ - صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - سُنَنَ الْهُدَى، وَإِنَّهُنَّ مِنْ سُنَنَ الْهُدَى، وَلَوْ أَنَّكُمْ صَلَّيْتُمْ فِي بُيُوتِكُمْ كَمَا يُصَلِّي هَذَا الْمُتَخَلِّفُ فِي بَيْتِهِ، لَتَرَكْتُمْ سُنَّةَ نَبِيِّكُمْ، وَلَوْ تَرَكْتُمْ سُنَّةَ نَبِيِّكُمْ لَضَلَلْتُمْ، وَمَا مِنْ رَجُلٍ يَتَطَهَّرُ فَيُحْسِنُ الطُّهُورَ، ثُمَّ يَعْمِدُ إِلَى مَسْجِدٍ مِنْ هَذِهِ الْمَسَاجِدِ، إِلَّا كَتَبَ اللهُ لَهُ بِكُلِّ خَطْوَةٍ يَخْطُوهَا حَسَنَةً، وَيَرْفَعُهُ بِهَا دَرَجَةً، وَيَحُطُّ عَنْهُ بِهَا سَيِّئَةً، وَلَقَدْ رَأَيْتُنَا وَمَا يَتَخَلَّفُ عَنْهَا إِلَّا مُنَافِقٌ مَعْلُومُ النِّفَاقِ، وَلَقَدْ كَانَ الرَّجُلُ يُؤْتَى بِهِ يُهَادَى بَيْنَ الرَّجُلَيْنِ حَتَّى يُقَامَ فِي الصَّفِّ»[23].

وقال الحافظ أبو يعلى: عن عبدالله قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم- « مَنْ أَحْسَنَ الصَّلاَةَ حَيْثُ يَرَاه النَّاسُ، وَأَسَاءَهَا حَيْثُ يَخْلُو، فَتِلْكَ اسْتِهَانَةٌ اسْتَهَانَ بِهَا رَبَّهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى»[24].

وقال تعالى: ﴿ فَوَيۡلٞ لِّلۡمُصَلِّينَ ٤ ٱلَّذِينَ هُمۡ عَن صَلَاتِهِمۡ سَاهُونَ ٥ ٱلَّذِينَ هُمۡ يُرَآءُونَ ٦ وَيَمۡنَعُونَ ٱلۡمَاعُونَ ٧ ﴾ [الماعون: ٤]. قال ابن عباس - رضي الله عنهما - وغيره:"هم المنافقون كانوا يراءون الناس بصلاتهم إذا حضروا، ويتركونها إذا غابوا، ويمنعونهم العارية بغضًا لهم، وهو الماعون"[25].

وقال عطاء بن دينار: "الحمد لله الذي قال ﴿ ٱلَّذِينَ هُمۡ عَن صَلَاتِهِمۡ سَاهُونَ ﴾ ولم يقل في صلاتهم ساهون"[26].

وقوله تعالى: ﴿عَن صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ﴾ يحتمل أنهم يؤخرونها إلى آخر وقتها، أو يجمعون بين الظهر والعصر بغير إذن، أو بين المغرب والعشاء بغير عذر، أو يتكاسلون عن صلاة العصر حتى قرب غياب الشمس، أو ساهون عن الخشوع فيها والتدبر لمعانيها.

قال ابن كثير: "ولعله إنما حمله على القيام إليها مراءاة الناس، لا ابتغاء وجه الله، فهو إذًا لم يصلِّ بالكلية"(27).

ويقول سيد قطب:" فهم لا يقومون إلى الصلاة بحرارة الشوق إلى لقاء الله، والوقوف بين يديه، والاتصال به، والاستمداد منه.. إنما هم يقومون يراءون الناس. ومن ثم يقومون كسالى، كالذي يؤدي عملاً ثقيلاً أو يسخر سخرة شاقة!.. فهم لا يتذكرون الله إنما يتذكرون الناس! وهم لا يتوجهون إلى الله إنما هم يراءون الناس. وهي صورة كريهة -ولا شك- في حس المؤمنين. تثير في نفوسهم الاحتقار والاشمئزاز، ومن شأن هذا الشعور أن يباعد بينهم وبين المنافقين وأن يوهن العلائق الشخصية والمصلحية.. وهي مراحل في المنهج التربوي الحكيم للبت بين المؤمنين والمنافقين"(28).

فالصلاة في الإسلام لها شأن عظيم، وهي الركن الثاني من أركان الإسلام، وهي عماد الدين وقرة عين المؤمنين، ولكن المنافقين يزهدون في كل ما فيها من خير وبر، وإذا قاموا إليها قاموا إخفاءً لنفاقهم، فهي صلاة خالية من مناجاة الرب، ولا تحمل غير صورتها الشكلية الفارغة من الصدق والخضوع والحياة.

ومما يندى له الجبين ما وقع فيه كثير من المسلمين من تفريط في الصلاة وتضييع لحقها، وتأخير لوقتها، وتهاون في أدائها جماعة مع المسلمين، ولا يلقون لذلك بالًا ولا يعدونه خصلة من خصال النفاق.

ولذا ينبغي على المؤمن أن يتحرز من هذه الخصلة التي فيها ذم للمنافقين، وأن يُقبل إلى صلاته بنشاط وفراغ قلب وتمهل في فعلها، ولا يتقاعس عنها، فعل المنافق الذي يصلي على كره لا عن طيب نفس ورغبة.

المطلب الثاني: البخل والشح وكراهية الإنفاق في سبيل الله:

من السمات القبيحة التي اتسم بها المنافقون البخل والشح وكراهية الإنفاق في سبيل الله. وهذا البخل والشح منهم يرجع أصله إلى حرصهم المعروف على دنياهم وعاجل أمرهم، ولقد تكرر في كتاب الله ذكر شح المنافقين وتقرر من خلال ذلك التكرار حقيقة بخلهم وإمساكهم عن أي خير ونفع للناس.

فالمنافق من صفاته أنه شديد البخل قابض يده ممسك عن أي بذل متقاعس عن أي خير.

قال تعالى: ﴿ وَلَا يُنفِقُونَ إِلَّا وَهُمْ كَٰرِهُونَ ﴾ [التوبة: 54]. لأنهم يرون الإنفاق في سبيل الله مغرما، وتركه مغنما، فهم إن أنفقوا فبغير انشراح صدر وفي هذا غاية الذم لمن فعل مثل فعلهم، وأنه ينبغي للعبد أن لا ينفق إلا وهو منشرح الصدر ثابت القلب، يرجو ذخرها وثوابها من الله وحده، ولا يتشبه بالمنافقين[29].

ثم بيَّن جلا جلاله في آيات أخرى من السورة حال المنافقين وأنهم غير متعاونين في ذات أنفسهم، وفي جماعتهم فلا ينفقون في خير قط، والشح يستولي على نفوسهم، ولا يجعلون أنفسهم في وقاية منه[30]، قال سبحانه وتعالى: ﴿ وَيَقْبِضُونَ أَيْدِيَهُمْ ﴾[التوبة: 67]. تعبير عن الشح والبخل، والقبض ضد البسط، وقبض اليد غلها عن الإنفاق، فعبر عن عدم الإنفاق في موضعه بقبض اليد.

والحاصل أن في قوله تعالى: ﴿ وَيَقْبِضُونَ أَيْدِيَهُمْ ﴾ أربعة أقاويل: أحدها: يقبضونها عن الإنفاق في سبيل الله تعالى، قاله الحسن ومجاهد. والثاني: يقبضونها عن كل خير، قاله قتادة. والثالث: يقبضونها عن الجهاد مع النبي - صلى الله عليه وسلم -، قاله بعض المتأخرين. والرابع: يقبضون أيديهم عن رفعها في الدعاء إلى الله تعالى(31).

فالمقصود من الآية أن المنافقين يمسكون أيديهم عن النفقة في سبيل الله ويكفونها عن الصدقة، ولا ينفقون أموالهم في سُبل الخير التي تتطلب منهم الانفاق.

فالمنافقون يَضِنُّون بالمال، فلا ينفقونه في سبيل الله، وهذا لعدم إيمانهم ولذا لا يجتمع البخل مع الإيمان في قلب العبد، قال صلى الله عليه وسلم: ﴿لَا يَجْتَمِعُ غُبَارٌ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَدُخَانُ جَهَنَّمَ فِي جَوْفِ عَبْدٍ، وَلَا يَجْتَمِعُ الشُّحُّ وَالْإِيمَانُ فِي جَوْفِ عَبْدٍ أَبَدًا﴾(32).

ثم ذكر سبحانه بعد ذلك صورة أخرى من مواقف المنافقين حيث كان بعضهم يعاهد الله وينذر على نفسه إن آتاه الله من فضله ووسع عليه الدنيا بأن يتصدق ويخلص فلما حقق الله له أمنيته بخل وأخلف وعده. قال جلا وعلا ﴿ وَمِنْهُم مَّنْ عَٰهَدَ ٱللَّهَ لَئِنْ ءَاتَىٰنَا مِن فَضْلِهِۦ لَنَصَّدَّقَنَّ وَلَنَكُونَنَّ مِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿٧٥﴾ فَلَمَّآ ءَاتَىٰهُم مِّن فَضْلِهِۦ بَخِلُوا۟ بِهِۦ وَتَوَلَّوا۟ وَّهُم مُّعْرِضُونَ ﴿٧٦﴾ ﴾ [التوبة:75-76].

فالآيات دالة على أن من عاهد الله أن يفعل شيئًا ثم أخلف عهده أنه قد تخلق بأخلاق المنافقين، وأنه على خطر عظيم من أن يعاقب بالنفاق في قلبه جزاء له على إخلافه الوعد وكذبه. وهو سبحانه يحذر عباده من أخلاق المنافقين، ويحثهم على الوفاء بالعهود، وأن لا يحملنهم بخلهم بحق الله الذي فرضه عليهم فيما آتاهم من فضله أن ينقضوا عهده في قلوبهم.

وقال سبحانه وتعالى واصفا بخلهم وكراهيتهم الجهاد بأموالهم، وأنفسهم ﴿ فَرِحَ ٱلْمُخَلَّفُونَ بِمَقْعَدِهِمْ خِلَٰفَ رَسُولِ ٱللَّهِ وَكَرِهُوٓا۟ أَن يُجَٰهِدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ﴾ [التوبة: ٨١].

فنجد في الآية أنه سبحانه قدم كراهيتهم الجهاد بأموالهم على الجهاد بأنفسهم وهذا فيه دلالة على رسوخ هذه الصفة القبيحة فيهم.

هذه الآية كانت في غزوة تبوك حين كره المنافقون أن يغزوا الكفار بأموالهم وأنفسهم في سبيل الله، ميلاً منهم للدعة والراحة، وشحًا بالمال أن ينفقوه في طاعة الله؛ لأنهم لا يرجون ثوابه يوم الحساب لعدم إيمانهم به إيمانًا جازمًا(33).

وقال سبحانه وهو يبين حال فريق آخر من منافقي الأعراب: ﴿ وَمِنَ ٱلْأَعْرَابِ مَن يَتَّخِذُ مَا يُنفِقُ مَغْرَمًا وَيَتَرَبَّصُ بِكُمُ ٱلدَّوَآئِرَ ۚ عَلَيْهِمْ دَآئِرَةُ ٱلسَّوْءِ ۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾ [التوبة: 98]. أي: ومن الأعراب قوم آخرون يعتبرون ما ينفقونه في سبيل الله غرامة وخسارة عليهم؛ لأنهم لا ينفقون ما ينفقونه طمعا في ثواب، أو خوفا من عقاب، وإنما ينفقونه تقية ورياء، ومداراة للمسلمين، لا مساعدة للغزاة، والمجاهدين، ولا حبا في انتصار المؤمنين. ففي الآية ذم للمنافقين وتهديد لهم وتحذيرهم بما ارتكسوا فيه من نفاق وكفر وشقاق(34).

فالبخل وعدم الانفاق في سبيل الله صفة متأصلة في المنافقين حذرنا منها المولى ونهانا أن نتصف بها. والواجب أن نتحلى ونتصف بصفة الكرم والسخاء والبذل في سبيل الله بالغالي والنفيس حتى نبتعد عن صفات المنافقين.

المطلب الثالث: ترك الجهاد في سبيل الله والتثاقل عن القيام بأمره

من صفات المنافقين التعبدية: عدم الخروج للجهاد، وهذا غالب أحوالهم، وقد يخرجون نفاقًا أو إرجافًا أو غير ذلك، وهذا في القليل النادر قال تعالى عن المنافقين ﴿ إِنَّمَا ٱلسَّبِيلُ عَلَى ٱلَّذِينَ يَسْتَـْٔذِنُونَكَ وَهُمْ أَغْنِيَآءُ ۚ رَضُوا۟ بِأَن يَكُونُوا۟ مَعَ ٱلْخَوَالِفِ وَطَبَعَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ [التوبة: **٩٣**].

لقد كشف الله حال المنافقين بأنهم قوم ليس لهم نصيب من الإيمان بالله ورسوله، وليس عندهم روح للجهاد ولا دافع للتضحية، ولا ثقة بالله ووعده، لذلك لم يكن لديهم إلا أن يتخلفوا عنه، ويفتعلوا ويختلقوا الأعذار الواهية.

قال تعالى: ﴿ لَوْ كَانَ عَرَضًا قَرِيبًا وَسَفَرًا قَاصِدًا لَّاتَّبَعُوكَ وَلَٰكِن بَعُدَتْ عَلَيْهِمُ الشُّقَّةُ ﴾ أي لو كان لطلب العرض القريب، أي منفعة دنيوية، سهلة التناول وكان السفر قريبا سهلا لاتبعوك ولكن طالت المسافة، وصعب عليهم السفر فلذلك تثاقلوا عليك، وليس هذا من أمارات العبودية، بل العبد حقيقة هو المتعبد لربه في كل حال، القائم بالعبادة السهلة والشاقة، فهذا العبد لله على كل حال(35).

﴿ وَسَيَحْلِفُونَ بِاللَّهِ ﴾ أن تخلفهم عن الخروج أن لهم أعذرا وأنهم لا يستطيعون ذلك. ﴿ يُهْلِكُونَ أَنفُسَهُمْ ﴾بالقعود والكذب والإخبار بغير الواقع،﴿ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ ﴾ والله يعلم أنهم كاذبون في دعواهم وفي أيمانهم هذه.

ومن أعذارهم ما قال عز وجل عنهم: ﴿ وَمِنْهُم مَّن يَقُولُ ائْذَن لِّي وَلَا تَفْتِنِّي ۚ أَلَا فِي الْفِتْنَةِ سَقَطُوا ۗ وَإِنَّ جَهَنَّمَ لَمُحِيطَةٌ بِالْكَافِرِينَ ﴾ [التوبة: ٤٩].

ذكر بعض المفسرين أن هذه الآية نزلت في الْجَدِّ بْن قَيْسٍ، وهو أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال ذات يوم وهو في جهازه، للجد بن قيس أخي بني سلمة: هل لك يا جدُّ العامَ في جلاد بني الأصفر؟ فقال: يا رسول الله، أوْ تأذن لي ولا تفتني، فوالله لقد عرف قومي ما رَجل أشدّ عُجْبًا بالنساء منِّي، وإني أخشى إن رأيت نساءَ بني الأصفر أن لا أصبر عنهن! فأعرض عنه رسول الله – صلى الله عليه وسلم – وقال: قد أذنت لك، ففي الْجَدّ بْن قَيْسٍ نزلت هذه الآية(36).

والقرآن الكريم يكشف حقيقة الذين يستأذنون من النبي – صلى الله عليه وسلم– حيث يصفهم بأنهم لا يؤمنون بالله واليوم الآخر، وهم في حالة حيرة وشك﴿ لَا يَسْتَـْٔذِنُكَ ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ أَن يُجَـٰهِدُوا۟ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌۢ بِٱلْمُتَّقِينَ ﴾[التوبة: ٤٤]. فنجد الآية ميزت المؤمن عن المنافق، فالمؤمن متى ما أمر بالجهاد بادر إليه ولم يتردد ولم يتوقف، بخلاف المنافق فإنه يتردد ولا يقدم ويختلق الأعذار الكاذبة، ولذا كان التخلف عن الجهاد بدون عذر حقيقي من علامات النفاق.

ثم قال سبحانه في الآية التي بعدها: ﴿ إِنَّمَا يَسْتَـْٔذِنُكَ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ وَٱرْتَابَتْ قُلُوبُهُمْ فَهُمْ فِى رَيْبِهِمْ يَتَرَدَّدُونَ ﴾ [التوبة: 45]. أي: إن الذين يستأذنونك في القعود والتخلف عن القتال في سبيل الله ليس لهم إيمان تام، ولا يقين صادق، فلذلك قلَّتْ رغبتهم في الخير، وجبنوا عن القتال، واحتاجوا أن يستأذنوا في ترك القتال؛ لانهم لا يزالون في الشك والحيرة(37).

فالمنافقون يختلقون الأعذار لترك الطاعات والعبادات وهذا دأبهم ومن صفاتهم، فهم لا يريدون ولا يحبون الخروج للجهاد وهو من أعظم القربات والطاعات عند الله، ودليل ذلك عدم الاستعداد والتأهب له، كما قال سبحانه:﴿ وَلَوْ أَرَادُوا۟ ٱلْخُرُوجَ لَأَعَدُّوا۟ لَهُۥ عُدَّةً ﴾[التوبة: 46]. فلعلم الله بنفاقهم كره خروجهم فثبطهم وخذلهم؛ وذلك لأنهم لو خرجوا مع المسلمين ضروهم ولم ينفعوهم، فهم إن خرجوا كانوا في صف أعداء الإسلام والمسلمين.

فخروج المنافقين مع المسلمين لا يزيدهم إلا خبالا كما أخبر سبحانه: ﴿ لَوْ خَرَجُوا۟ فِيكُم مَّا زَادُوكُمْ إِلَّا خَبَالًا وَلَأَوْضَعُوا۟ خِلَـٰلَكُمْ يَبْغُونَكُمُ ٱلْفِتْنَةَ وَفِيكُمْ سَمَّـٰعُونَ لَهُمْ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌۢ بِٱلظَّـٰلِمِينَ ﴾ [التوبة: ٤٧].

أي لا يزيدوكم بخروجهم إلا فسادًا وضرًا، واضطرابًا بإيقاع الجبن والفشل بين المؤمنين، يخوفونهم بأعدائهم ويعظمون الأمور، فيخذلونهم ويضعفون شجاعتهم، فهم حريصون على فتنتكم وإلقاء العداوة بينكم. ﴿ وَفِيكُمْ سَمَّٰعُونَ لَهُمْ ﴾ أي: مطيعون لهم ومستحسنون لحديثهم وكلامهم، يستنصحونهم وإن كانوا لا يعلمون حالهم، فيؤدي هذا إلى وقوع شر بين المؤمنين وفساد كبير(38).

قال ابن القيم: فلما تركوا الإيمان به وبلقائه، وارتابوا بما لا ريب فيه، ولم يريدوا الخروج في طاعة الله، ولم يستدعوا له، ولا أخذوا أهبة ذلك كره سبحانه انبعاث من هذا شأنه. فإن من لم يرفع به وبرسوله وكتابه رأسا ولم يقبل هديته التي أهداها إليه على يد أحب خلقه إليه وأكرمهم عليه، ولم يعرف قدر هذه النعمة ولا شكرها، بل بدلها كفرا. فإن طاعة هذا وخروجه مع رسوله يكرهه سبحانه فثبّطه لئلا يقع ما يكره من خروجه، وأوحى إلى قلبه قدرا وكونا أن يقعد مع القاعدين(39). فالآية وضحت وجلَّت لنا أن عدم خروج المنافقين وتخلفهم عن الجهاد كان خيرًا للمسلمين؛ لأنهم لو خرجوا لأفسدوا عليهم أمرهم فأوقعوا بينهم الاضطراب، ولا يريد المنافق للمسلم إلا الضرر والفساد والبلبة من أجل التخذيل والتفشيل.

ومما جعل المنافقون يتركون الجهاد ويتثاقلون عنه هو خوفهم منه – الجهاد – فالخوف من صميم صفات المنافقين قال عزَّ شأنه: ﴿ يَحْسَبُونَ كُلَّ صَيْحَةٍ عَلَيْهِمْ ۚ هُمُ ٱلْعَدُوُّ فَٱحْذَرْهُمْ ۚ قَٰتَلَهُمُ ٱللَّهُ ۖ أَنَّىٰ يُؤْفَكُونَ ﴾ [المنافقون: ٤]. فكلما وقع أمر ظنوا أنه واقع بهم؛ وذلك لجبنهم وفزعهم، وضعف قلوبهم والريب الذي في قلوبهم.

ثم إنَّ المنافقين ليتهم توقفوا عن حد تخلفهم عن الجهاد فحسب، بل أخذوا يحرِّضون الناس على التخلف عن الجهاد، ويثبطون هممهم عنه، قال سبحانه: ﴿ فَرِحَ ٱلْمُخَلَّفُونَ

بِمَقْعَدِهِمْ خِلَٰفَ رَسُولِ ٱللَّهِ وَكَرِهُوٓاْ أَن يُجَٰهِدُواْ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَقَالُواْ لَا تَنفِرُواْ فِي ٱلْحَرِّ ﴾ [التوبة: ٨١]. وقد نزلت هذه الآيات في المنافقين المتخلفين عن غزوة تبوك الذين كرهوا أن يجاهدوا في سبيل الله، وقعد بهم ضعف الهمة ومرض القلب، ومالوا إلى الدعة وآثروا الراحة، وبخلوا بأموالهم أن ينفقونها في مرضاة الله، وقد كانت هذه الغزوة وقت جدب وقحط وشدة من الحر حين طابت الثمار، فعظم على بعض الناس غزو الروم وأحبوا الراحة والدعة والتمتع بالثمار والإقامة في المساكن والمال والأهل، فشق عليهم الخروج للقتال(40).

والمراد من الآية أنَّ المنافقين فرحوا بسبب التخلف، وكرهوا الذهاب إلى الجهاد.

وقد كان هذا الفعل منهم – التخلف عن الجهاد – زهادة في الجهاد، وشكًا في الحق وإرجافًا برسول الله – صلى الله عليه وسلم – وأصحابه.

ولم يقتصر الأمر على فرحهم بأنفسهم، بل أغروا غيرهم بعدم الخروج، وقال بعضهم لبعض: لا تخرجوا للجهاد لأن غزوة تبوك في شدة الحر، وقد طابت الثمار والظلال(41).

ولهذا قال سبحانه بعد ذلك في رده عليهم:﴿ قُلْ نَارُ جَهَنَّمَ أَشَدُّ حَرًّا ۚ لَّوْ كَانُواْ يَفْقَهُونَ ﴾ أي أن نار جهنم التي تنتظر المنافقين أشد حرًا من هذا الحر الذي فروا منه لو يعلمون.

وقال سبحانه وهو يكشف خوفهم من الجهاد: ﴿ وَإِذَآ أُنزِلَتْ سُورَةٌ أَنْ ءَامِنُواْ بِٱللَّهِ وَجَٰهِدُواْ مَعَ رَسُولِهِ ٱسْتَـْٔذَنَكَ أُوْلُواْ ٱلطَّوْلِ مِنْهُمْ وَقَالُواْ ذَرْنَا نَكُن مَّعَ ٱلْقَٰعِدِينَ ﴾ [التوبة: 86] ، يقول تعالى في بيان استمرار المنافقين على التثاقل عن الطاعات، وأنها لا تؤثر فيهم السور والآيات: ﴿ وَإِذَآ أُنزِلَتْ سُورَةٌ ﴾ يؤمرون فيها بالإيمان بالله والجهاد في سبيل الله. جاء أهل الطول يعني: أولي الغنى والأموال، الذين لا عذر لهم، وقد أمدهم الله بأموال وبنين، أفلا يشكرون الله ويحمدونه، ويقومون بما أوجبه عليهم، وسهل عليهم أمره، ولكن أبوا إلا التكاسل والاستئذان

في القعود ﴿ وَقَالُواْ ذَرْنَا نَكُن مَّعَ ٱلْقَٰعِدِينَ ﴾ اتركنا نتخلف مع أصحاب الأعذار كالضعفاء والنساء والصبيان ومرضاهم وممن لا يقدر على الخروج في السفر. وسبب ذلك أنهم إذا وقعت الحرب كانوا أجبن وأخوف الناس(42).

وقوله تعالى: ﴿ وَيَحْلِفُونَ بِٱللَّهِ إِنَّهُمْ لَمِنكُمْ وَمَا هُم مِّنكُمْ وَلَٰكِنَّهُمْ قَوْمٌ يَفْرَقُونَ ﴾ [التوبة: 56].

يخبر الله تعالى نبيه، صلوات الله وسلامه عليه، عن جزعهم وفزعهم وفرقهم وهلعهم أنهم يحلفون بالله الأيمان المؤكدة إنهم لمنكم، أي: من المؤمنين ولكنهم في الحقيقة كاذبون، فهم ليسوا من المؤمنين، ولكن فرقهم وخوفهم هو الذي حملهم على الحلف(43). ولذلك قال سبحانه في الآية التي بعدها: ﴿ لَوْ يَجِدُونَ مَلْجَـًٔا أَوْ مَغَٰرَٰتٍ أَوْ مُدَّخَلًا لَّوَلَّوْاْ إِلَيْهِ وَهُمْ يَجْمَحُونَ ﴾ [التوبة: ٥٧].

والخطاب في الآية هنا موجّه للنبي - صلى الله عليه وسلم - والمسلمين يقرر به أن المنافقين يحلفون لهم بالله إنهم منهم وعلى ملتهم وهم في الحقيقة ليسوا كذلك، وإنما الذي حملهم على ذلك فزعهم وخوفهم. وأنهم لو وجدوا ملجأ يعتصمون به أو مغارات يختفون فيها أو مدخلا ما يجعلهم في أمان لسارعوا إلى ذلك تخلّصا من الموقف الثقيل عليهم. والخطر الذي يهددهم ويحملهم على النفاق والمراءاة(44).

المطلب الرابع: الأمر بالمنكر والنهي عن المعروف

ذكر المولى جل جلاله في قوله تعالى: ﴿ ٱلْمُنَٰفِقُونَ وَٱلْمُنَٰفِقَٰتُ بَعْضُهُم مِّنۢ بَعْضٍ ۘ يَأْمُرُونَ بِٱلْمُنكَرِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمَعْرُوفِ وَيَقْبِضُونَ أَيْدِيَهُمْ ۚ نَسُواْ ٱللَّهَ فَنَسِيَهُمْ ۚ إِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ هُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ ﴾ [التوبة: ٦٧]. أنواعًا وضروبًا من قبائح المنافقين، وقرنها بالوعيد الشديد، بما أعد لهم من الجزاء على ما كانوا يقترفون من الفساد والإفساد، ومن صفاتهم: أنهم يأمرون بالمنكر وينهون عن المعروف.

قال أبو زهرة وهو يحكي حال المنافقين أنهم: يشجعون كل ما هو شر، ويمنعون كل ما هو خير، معروفهم منكر، ومنكرهم هو المعروف، وهكذا يقضى الله على بعض الجماعات الإنسانية بالشر، كما نرى الآن من منافقي عصرنا، فعدلهم ظلم وحريتهم اعتداء، وشوراهم استبداد(45).

إن صفة الأمر بالمنكر والنهي عن المعروف من صفات المنافقين التي تزيدهم رجسًا على رجسهم، انسجامًا مع ما في قلوبهم من جحود لعناصر الإيمان، ولما تدعو إليه هذه العناصر من فعل للخيرات والصالحات، وترك المنكرات.

ولأن نفوسهم المريضة لم تعد ترغب في رؤية الخير يعمله الناس فهم يحبون أن يشيع الشر والمنكر بين الناس فهذا الذي تهواه نفوسهم ويشفي حقدهم وغيظهم على أهل الحق، وحتى يتساووا مع الناس في فعل القبائح ومع هذه الصفة الخبيثة لا ينفقون فيما يحبه الله فهم بخلاء في الإنفاق وفي فعل الخير وفي الأمر به والدلالة عليه.

قال ابن القيم: "فهم جنسٌ بعضه يشبه بعضًا، يأمرون بالمنكر بعد أن يفعلوه، وينهون عن المعروف بعد أن يتركوه، ويبخلون بالمال في سبيل الله ومرضاته أن ينفقوه، كم ذكَّرهم بنعمه فأعرضوا عن ذكره ونسوه؟ وكم كشف حالهم لعباده المؤمنين ليجتنبوه؟ فاسمعوا أيها المؤمنون: ﴿ ٱلْمُنَٰفِقُونَ وَٱلْمُنَٰفِقَٰتُ بَعْضُهُم مِّنۢ بَعْضٍ ۘ يَأْمُرُونَ بِٱلْمُنكَرِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمَعْرُوفِ وَيَقْبِضُونَ أَيْدِيَهُمْ ۚ نَسُوا۟ ٱللَّهَ فَنَسِيَهُمْ ۗ إِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ هُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ ﴾(46).

ويقول سيد قطب وهو يفسر هذه الآية، ويبين وجه انحراف المنافقين: "المنافقون والمنافقات من طينة واحدة، وطبيعة واحدة. المنافقون في كل زمان وفي كل مكان. تختلف أفعالهم وأقوالهم، ولكنها ترجع إلى طبع واحد، وتنبع من معين واحد. سوء الطوية ولؤم السريرة، والغمز والدس، والضعف عن المواجهة، والجبن عن المصارحة. تلك سماتهم

الأصيلة. أما سلوكهم فهو الأمر بالمنكر والنهي عن المعروف، والبخل بالمال إلا أن يبذلوه رئاء الناس. وهم حين يأمرون بالمنكر وينهون عن المعروف يستخفون بهما، ويفعلون ذلك دسًا وهمسًا، وغمزًا ولمزًا؛ لأنهم لا يجرؤون على الجهر إلا حين يأمنون"[47].

إن أهل النفاق رجالًا ونساء متشابهون في أخلاقهم وأعمالهم حتى كأنهم قد جمعهم إطار واحد.

﴿ يَأۡمُرُونَ بِٱلۡمُنكَرِ وَيَنۡهَوۡنَ عَنِ ﴾ والمنكر ما أنكره الإسلام وحذَّر منه، والمعروف ما استحسنه وأمر به، أي يأمرون الناس بالكفر بالله ورسوله وارتكاب المعاصي، وينهونهم عن الإيمان بالله ورسوله وفعل الطاعات، ومن ذلك اجتهادهم في تثبيط المؤمنين عن الجهاد في سبيل الله والتسابق في أعمال الخير، فهم أدوات تخريب وعوامل إفساد في المجتمع؛ لأن دعوتهم التي يدعون إليها تناقض دعوة الإسلام، والذي جاء لإصلاح الناس وإخراجهم من الظلمات إلى النور، والذي حملهم على هذه الدعوة الهدامة جهلهم بحقيقة ما يدعو إليه الإسلام، ونظراتهم الضيقة المحدودة التي لا تتجاوز نطاق المصالح الفردية، ولذلك قال تعالى في وصفهم بعد هذا ﴿ وَيَقۡبِضُونَ أَيۡدِيَهُمۡ ﴾ وقبض الأيدي يراد به الكف عن البذل، وضده بسط اليد، وقيل: قبض أيديهم عبارة عن ترك الجهاد، وفيما يجب عليهم من حق[48].

وقوله تعالى: ﴿ نَسُواْ ٱللَّهَ فَنَسِيَهُمۡ ﴾ أي: تركوا أوامره حتى صارت بمنزلة المنسي. ﴿ فَنَسِيَهُمۡ ﴾ فجازاهم على نسيانهم بحرمانهم من الثواب على ذلك في الآخرة.

ثم ختم سبحانه الآية بقوله: ﴿ إِنَّ ٱلۡمُنَٰفِقِينَ هُمُ ٱلۡفَٰسِقُونَ ﴾ أي: الخارجون عن طاعة الله تعالى والخضوع له، المنسلخون عن فضائل الإيمان الكاملون في الفسق فلا يستحقون الرحمة.

وقد أكد الله سبحانه وتعالى فسقهم، بالجملة الاسمية، وبـ (إِنَّ)، وقصرهم على الفسق بتعريف الطرفين، وبضمير الفصل (هم)، أي أنهم مقصورون على الفسق لَا يخرجون من دائرته فهو محيط بهم، إحاطة الدائرة بقطرها(49).

وقال السعدي: «حصر الفسق فيهم، لأن فسقهم أعظم من فسق غيرهم، بدليل أن عذابهم أشد من عذاب غيرهم، وأن المؤمنين قد ابتلوا بهم، إذ كانوا بين أظهرهم، والاحتراز منهم شديد»(50).

المتأمل في هذه الآية يجد أن الله عزَّ وجل جعل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر فرقًا بين المؤمنين والمنافقين، فدلَّ على أن أخص أوصاف المؤمن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. فالذي لا يأمر بالمعروف، ولا ينهى عن المنكر فهذا من المنافقين؛ لأنهم بالعكس في ذلك.

فها هم اليوم يأمرون بالمنكر، بل يأمرون بكل منكر، ويدعون إليه، ويدعون المسلمين إلى أن يتخلوا عن دينهم، ويسمون التمسك بالدين تشددًا وغلوًا، فيقولون لا بد أن يترك المسلمون هذا، ولا بد أن تتمرد النساء ويتركن الحجاب... إلى غير ذلك من المنكر الذي يأمرون به.

إن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من واجبات الدين ،وهو صمام أمان، وعلامة نجاة الأمة، بل هو عنوان خيرية هذه الأمة ودليل فلاحها، قال جلَّ شأنه: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ [آل عمران: ١١٠].

ففي الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر تثبيت للأمن، وإشاعة للفضيلة، ومنع للرذيلة، وفيه دفع للعقوبات العامة، وعصمة من غضب الله، قال سبحانه: ﴿ وَمَا كَانَ رَبُّكَ لِيُهْلِكَ الْقُرَىٰ بِظُلْمٍ وَأَهْلُهَا مُصْلِحُونَ ﴾ [هود: ١١٧].

إن تعطيل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر موجب لسخط الله ولعنته: ﴿ لُعِنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِنۢ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ عَلَىٰ لِسَانِ دَاوُۥدَ وَعِيسَى ٱبۡنِ مَرۡيَمَۚ ذَٰلِكَ بِمَا عَصَواْ وَّكَانُواْ يَعۡتَدُونَ ٧٨ كَانُواْ لَا يَتَنَاهَوۡنَ عَن مُّنكَرٖ فَعَلُوهُۚ لَبِئۡسَ مَا كَانُواْ يَفۡعَلُونَ ﴾ [المائدة: ٧٨ – ٧٩].

وإن تعطيل الأمر بالمعروف سبب للعذاب، جاء في الحديث عنه عليه الصلاة والسلام أنه قال: «إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ لَا يُعَذِّبُ الْعَامَّةَ بِعَمَلِ الْخَاصَّةِ حَتَّى يَرَوْا الْمُنْكَرَ بَيْنَ ظَهْرَانَيْهِمْ وَهُمْ قَادِرُونَ عَلَى أَنْ يُنْكِرُوهُ فَلاَ يُنْكِرُوهُ فَإِذَا فَعَلُوا ذَلِكَ عَذَّبَ اللَّهُ الْخَاصَّةَ وَالْعَامَّة»[51].

وقال ﷺ «مَا مِنْ قَوْمٍ يُعْمَلُ فِيهِمْ بِالْمَعَاصِي، ثُمَّ يَقْدِرُونَ عَلَى أَنْ يُغَيِّرُوا، ثُمَّ لَا يُغَيِّرُوا، إِلَّا يُوشِكُ أَنْ يَعُمَّهُمُ اللَّهُ مِنْهُ بِعِقَابٍ»[52].

وكتب عمر بن عبد العزيز إلى بعض ولاته وعماله: أما بعد فَإِنَّهُ لم يظْهر الْمُنكر فِي قوم قطّ ثمَّ لم ينههم أهل الصّلاح مِنْهُم إِلَّا أَصَابَهُم الله بِعَذَاب من عِنْده أَو بأيدي من يَشَاء من عباده وَلَا يزَال النَّاس معصومين من الْعُقُوبَات والنقمات مَا قمع فيهم أهل الْبَاطِل واستخفي فيهم بالمحارم فَلاَ يظْهر من أحد محرم إِلَّا انتقموا مِمَّن فعله فَإِذا ظَهرت فيهم الْمَحَارِم فَلم ينههم أهل الصّلاح نزلت الْعُقُوبَات من السَّمَاء إِلَى الأَرْض على أهل الْمعاصِي وعَلى المداهنين لَهُم "[53].

ولذا كان لزامًا من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر؛ لأنه لو طوي بساط الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لتعطلت الشريعة، وعمت الغفلة، وانتشرت الضلالة، وشاعت الجهالة، واستشرى الفساد في البلاد، وهلك العباد.

الخاتمة:

تناول البحث صفات المنافقين التعبدية في سورة التوبة وكشف عنها وأبرزها؛ وذلك لكي يحذر منها المؤمنون.

وقد توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

1- إنَّ المنافقين في المجتمع المسلم هم أخطر عدوّ يسعى إلى تقويض هذا المجتمع، وبثّ الفرقة بين أفراده ولذا وجب الحذر من النفاق ومن المنافقين.

2- إن مما أبرزته الدراسة خطر النفاق، ومما يدل على ذلك إكثار القرآن الكريم من الحديث عنه وبيان أسبابه، وصفات أهله وأساليبهم وكل ذلك للتحذير منه.

3- من صفات المنافقين البارزة التثاقل والتكاسل في إتيان الصلاة؛ لأنهم لا يصلون رغبة في مناجاة الله وعبادته بل ليراهم الناس فهم في قيامهم إليها كسالى.

4- كشفت الدراسة عن شح المنافقين وكراهيتهم للإنفاق في سبيل الله. وهذه الصفة ظاهره فيهم بسبب حرصهم المعروف على دنياهم وعاجل أمرهم، فهم يبخلون بالمال ولا ينفقونه في سبيل الله لعدم إيمانهم به. وإنما ينفقونه تقية ورياء.

5- كذلك أظهرت الدراسة عن تثاقل المنافقين وتركهم للجهاد وخلقهم الأعذار الكاذبة من أجل التخلف عن القتال في سبيل الله؛ وذلك لأنهم لا إيمان لهم تام ولا يقين صادق فقلت رغبتهم عن الجهاد وجبنوا عن القتال.

6- أظهرت الدراسة صفة المنافقين في الأمر بالمنكر والنهي عن المعروف. وأنهم لا يحبون الخير بل نفوسهم خبيثة ترغب في الشر ونشره، فهم يشيعون المنكر بين الناس ويعيثون في الأرض فسادًا. يأمرون الناس بالكفر والمعاصي، وينهونهم عن الإيمان والطاعات.

الهوامش:

(1) صحيح البخاري: 4/ 1852 ، كتاب: التفسير ، (4600).

(2) ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل، لسان العرب:10/ 359.

(3) مقاييس اللغة: 5/ 455؛ القاموس المحيط: 926.

(4) غريب الحديث: 13/3؛ تهذيب اللغة: 156/9؛ تاج العروس: 26/ 432.

(5) جمهرة اللغة: 2/ 967؛ المحكم والمحيط الأعظم: 6/ 448؛ لسان العرب:10/ 359.

(6) النهاية في غريب الحديث والأثر: 5/ 98؛ تاج العروس من جواهر القاموس: 26/ 431.

(7) ينظر: مجموع الفتاوى: 524/7.

(8) صحيح البخاري ،1/ 21؛ كتاب الإيمان، باب علامة المنافق (33)؛ صحيح مسلم: 1/ 78 كتاب الإيمان، باب خصال المنافق (107).

(9) صحيح البخاري:1/ 21، كتاب الإيمان، باب علامة المنافق (34)؛ وصحيح مسلم (1/ 78) كتاب الإيمان، باب خصال المنافق (106).

(10)النووي، محيي الدين يحيى بن شرف

(11) البخاري معلقًا في صحيحه كتاب الإيمان: 1/ 26.

(12)فتح الباري شرح صحيح البخاري: 1/ 110.

(13)ينظر: صفات المنافقين قبيل الحروب كما جاءت في القرآن الكريم: 22؛ التيسير بشرح الجامع الصغير: 1/ 52.

(14)أَي عَالم للْعلم منطلق اللِّسَان بِهِ لكنه جَاهِل الْقلب وَالْعَمَل فَاسد العقيدة. التيسير بشرح الجامع الصغير:1/ 52.

(15) مسند الإمام أحمد: 1/ 288 ، (143)؛ ابن حبان في صحيحه: 1/ 281 ،(80) المعجم الكبير: 18/ 237، (593)، قال الهيثمي: "رواه الطبراني في الكبير والبزار ورجاله رجال الصحيح"، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد: 1/ 445، وصححه الألباني، محمد ناصر الدين، صحيح الجامع الصغير وزياداته: 44/2، (1550).

(16)سنن الدارمي: 1/ 44.

(17)ينظر: الفرق بين الفرق وبيان الفرقة الناجية: 223؛ الفصل في الملل والأهواء والنحل: 2/ 91؛ منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية: 8/ 479.

(18)البداية والنهاية: 13/ 233.

(19)البحر المحيط في التفسير: 4/ 108.

(20)صحيح مسلم:1/ 451؛ كتاب المساجد ومواضع الصلاة ، باب فضل صلاة الجماعة، وبيان التشديد في التخلف عنها، رقم (252).

(21)صحيح مسلم:1/ 451، كتاب المساجد ومواضع الصلاة ، باب فضل صلاة الجماعة، وبيان التشديد في التخلف عنها، رقم (251).

(22) الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان: 5/ 456. وإسناده صحيح على شرط مسلم: رجاله ثقات رجال الشيخين غير عبد الجبار بن العلاء، فإنه من رجال مسلم وحده. المستدرك على الصحيحين:1/ 317؛ صحيحُ ابن خُزَيمة:1/ 719، رقم (1485)، مسند البزار المنشور باسم البحر الزخار: 12/ 188، (5847)؛ السنن الكبرى: 3/ 59، (5152) من طرق عن يحيى بن سعيد، بهذا الإسناد. وصححه الحاكم على شرط الشيخين، ووافقه الذهبي، وقال الهيثمي في مجمع الزوائد ومنبع رواه البزار ورجاله ثقات. الفوائد: 2/ 52.

(23)صحيح مسلم: 1/ 453، كتاب المساجد ومواضع الصلاة ، باب فضل صلاة الجماعة، وبيان التشديد في التخلف عنها، رقم (25).

(24)مسند أبي يعلى: 9/ 54، (5117). وضعفه الهيثمي في مجمع الزوائد ومنبع الفوائد:10/ 221.

(25)جامع البيان عن تأويل القرآن:24/ 631.

(26) تفسير القرآن العظيم: 8/ 493.

(27)المصدر نفسه.

(28)في ظلال القرآن: 2/ 784.

(29)محاسن التأويل:5/434؛ تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان:340.

(30) زهرة التفاسير:7/3363.

(31) النكت والعيون: 2/ 379.

(32) صحيح سنن النسائي: 2/ 373، رقم (3110).

(33)جامع البيان:14/ 399.

(34) التفسير الوسيط للقرآن الكريم: 6/ 388.

(35)تفسير السعدي: 338.

(36)جامع البيان:14/287.

(37)تفسير السعدي:339.

(38)تفسير ابن كثير: 4/160.

(39) تفسير القرآن الكريم:304.

(40)جامع البيان: 14/400.

(41) التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج:10/331.

(42) معالم التنزيل في تفسير القرآن: 347.

(43)تفسير ابن كثير: 4/ 163.

(44)المصدر السابق.

(45) زهرة التفاسير:7/3363.

(46) صفات المنافقين: 17.

(47)في ظلال القرآن:3/1673.

(48) الجامع لأحكام القرآن: 8/199.

(49) زهرة التفاسير:7/3364.

(50)تفسير السعدي:343.

(51)مسند الإمام أحمد: 29/ 258 ، رقم (17720). قال شعيب الأرنؤوط: والحديث حسن لغيره.

(52) صحيح سنن أبي داود: 3/35 ، (4338).

(53) سيرة عمر بن عبد العزيز على ما رواه الإمام مالك بن أنس وأصحابه:143.

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابن الأثير، أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوى، ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، 1399هـ، 1979م.
2. ابن السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط1، 1420هـ،2000م.
3. ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب، تفسير القرآن الكريم، تحقيق: مكتب الدراسات والبحوث العربية والإسلامية بإشراف الشيخ إبراهيم رمضان، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط1، 1410 هـ.
4. ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب، صفات المنافقين، الكتاب منشور على موقع وزارة الأوقاف السعودية بدون بيانات،1410هـ.
5. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/ 1995م.
6. ابن جرير الطبري ، محمد بن جرير ، جامع البيان عن تأويل القرآن ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1418 هـ، 1997م.
7. ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، ترتيب: الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي، حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1408هـ، 1988م.
8. ابن حجر، أحمد بن علي، فتح الباري شرح صحيح البخاري، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، دار المعرفة، بيروت، 1379هـ.

9. ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد، الفصل في الملل والأهواء والنحل، مكتبة الخانجي، القاهرة. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام، منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، تحقيق: محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ط1، 1406هـ، 1986م.

10. ابن حنبل، أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد، ، حققه وضبط نصه: السيد أبو المعاصي النوري وغيره، عالم الكتب للطباعة والنشر، بيروت، لبنان ط 1، 1419هـ - 1998م.

11. ابن خزيمة، أبو بكر محمد بن إسحاق، صحيحُ ابن خُزَيمة، حَققهُ وعَلّق عَلَيه وَخَرّجَ أحَاديثه وَقدَّم له: الدكتور محمد مصطفى الأعظمي، المكتب الإسلامي، ط3، 1424 هـ، 2003م.

12. ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن، جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت ط1، 1987م.

13. ابن رافع، عبد الله بن عبد الحكم، سيرة عمر بن عبد العزيز على ما رواه الإمام مالك بن أنس وأصحابه، تحقيق: أحمد عبيد، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط6، 1404هـ، 1984م.

14. ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل المرسي، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421هـ - 2000م.

15. ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ،1979م.

16. ابن كثير، إسماعيل بن عمر، البداية والنهاية، تحقيق: علي شيري، دار إحياء التراث العربي، ط1، 1408، هـ، 1988م.

17. ابن كثير، إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط2، 1420هـ، 1999م.

18. ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل، لسان العرب، تحقيق أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصادق العبيدي، دار أحياء التراث العربي بيروت، لبنان ط3، 1419هـ، 1999م.

19. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي ، البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل ، دار الفكر، بيروت، 1420هـ.

20. أبو زهرة، محمد بن أحمد، زهرة التفاسير، دار الفكر العربي.
21. أبو يعلى الموصلي، أحمد بن علي بن المثُنى، مسند أبي يعلى، تحقيق: حسين سليم أسد، دار المأمون للتراث، دمشق، ط1، 1404 ه، 1984م.
22. الأزهري، محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م.
23. الأسفراييني، عبد القاهر بن طاهر، الفرق بين الفرق وبيان الفرقة الناجية، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط2، 1977م.
24. الألباني، محمد ناصر الدين، صحيح سنن أبي داود، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1419ه، 1998م.
25. الألباني، محمد ناصر الدين، صحيح سنن النسائي، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1419هـ، 1998م.
26. البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري ، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) ، ط1، 1422هـ
27. البزار، أبو بكر أحمد بن عمرو، مسند البزار المنشور باسم البحر الزخار، تحقيق: عادل بن سعد، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، ط1.
28. البغوي، محمد الحسين بن مسعود، معالم التنزيل في تفسير القرآن، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1420هـ.
29. البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي، السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنات، ط3، 1424هـ، 2003م
30. الحاكم، محمد بن عبد الله، المستدرك على الصحيحين للحاكم، تحقيق: أبو عبد الرحمن مقبل بن هادي الوادعي، دار الحرمين، القاهرة، مصر، 1417هـ، 1997م.
31. الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن، سنن الدارمي، تحقيق: فواز أحمد زمرلي ، خالد السبع العلمي، دار الكتاب العربي، بيروت ، ط 1، 1407ه.

32. الزَّبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق، تاج العروس، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.

33. الزحيلي، وهبة بن مصطفى، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، دار الفكر المعاصر، دمشق، ط2، 1418هـ.

34. السدحان، مديحة بنت إبراهيم بن عبد الله، صفات المنافقين قبيل الحروب كما جاءت في القرآن الكريم، مجلة جامعة الإمام العدد العاشر، شهر محرم، 1430هـ.

35. الطبراني، سليمان بن أحمد، المعجم الكبير، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، دار إحياء التراث العربي، ط2، 1983م .

36. طنطاوي، محمد سيد، التفسير الوسيط للقرآن الكريم، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، الفجالة، القاهرة ، ط1، د.ت.

37. الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب الشيرازي، القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، ط6، 1419 هـ، 1998م.

38. القاسم بن سلاّم، أبو عُبيد القاسم بن سلاّم بن عبد الله، غريب الحديث، تحقيق: د. محمد عبد المعيد خان، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد- الدكن، ط1، 1384هـ،1964م.

39. القاسمي، محمد جمال الدين بن محمد ، محاسن التأويل، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418ه.

40. القرطبي، محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق عبد الرزاق المهدي دار الكتاب العربي بيروت ط1، 1418هـ، 1997م.

41. قطب، سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق، بيروت القاهرة، ط10، 1402ه.

42. الماوردي، علي بن محمد بن محمد، النكت والعيون، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د.ت. ط.

43. مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، القشيري النيسابوري، إشراف صالح بن عبد العزيز آل الشيخ، دار السلام: ط 2، 1421هـ، 2000م.

44. المناوي ، زين الدين محمد، التيسير بشرح الجامع الصغير، مكتبة الإمام الشافعي، الرياض، ط 3، 1408هـ، 1988م.

45. النووي، محيي الدين يحيى بن شرف، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2، 1392ه.

46. الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الفكر، بيروت، 1412هـ

لغة الصورة في سورة الفيل

دراسة تأسيسية

أ.م. د. علي أحمد اليزيدي الحاوري*

ملخص البحث:

القرآن الكريم يحمل معانيَ لا حدود لها، وأفكارًا عظيمة في كل مجالات العلوم، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تلمس وتأصيل أساليب لغة الصورة في القرآن الكريم، من خلال **مقاربة** الأساليب الصورية في سورة الفيل مع أساليب البناء الصوري في عصرنا الحاضر. وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي الاستنباطي.

الكلمات المفتاحية: لغة الصورة، الصورة، الفيل، الكاميرا.

Language of Image in Al-feel Surat: A Fundamental Study

Abstract:

The Noble Qur'an carries boundless meanings and great ideas in all fields of science. The present research paper aims at exploring and rooting the styles of cinema language in the Holy Qur'an through approaching the cinema language in Al-Feel Surat with the methods of cinema language in present time. The researcher has used the explorative analytical method to analyze the data.

Key Words: Language of Image, Image, Al-Feel, Camera

* أستاذ الإذاعة والتلفزيون المشارك- كلية الآداب – جامعة الحديدة.

مقدمة:

النص القرآني ليس بياناً لغويًا فقط، وإنما له آفاق لا يحكمها حد ولا عصر ولا حصر، وإن كانت أوضح ما تكون في النظم والبيان، حيث تمحور جهد علماء المسلمين حول هذا الأمر[1]، في حين أن التقدم الذي حصل في مجالات العلوم الأخرى وبخاصة العلوم التطبيقية استرعى الاهتمام بجوانب هذه العلوم[2]، فضلا عن أن هذه العلوم فيها فائدة عظيمة للبشرية.

أضحت الصورة في عصرنا الحاضر من أهم أدوات نقل العلم والمعرفة، ومن أكثر الأدوات تأثيرًا في المتلقين، وأحد أبرز وسائل التواصل الإنساني في الحاضر والمستقبل، وأكثر الوسائل قدرة على إيصال المعنى، "وإيصال العواطف والانفعالات التي تغني المعرفة، وتجعلها ذات معنى أكبر"[4]. وقد عززت الثورة الرقمية من هذه الأهمية بمزجها الفكر المكتوب بالفكر المرئي، حتى وصلت الصورة إلى موقع الهيمنة الإعلامية والاتصالية، باعتبار ما تمتلكه الصورة من خصائص تقنية وفنية وإقناعيه لا حدود لها. أضف إلى ذلك أن لغة الصورة هي اللغة المشتركة التي يفهمها جميع بني البشر، ومن ثم فمن السهل توصيلها إلى أكبر عدد من المتلقين بمختلف لغاتهم وأجناسهم وثقافاتهم.

إن قوة تأثير المشهد الصوري في المتلقين يأتي من مجموعة الأساليب المستخدمة في بنائه، وقد أدرك الإنسان منذ اختراع الكاميرا نهاية القرن التاسع عشر أهمية الصورة–وحدة بناء المشهد المصوَّر- فحرص منذ ذلك الحين –ولازال- على وضع وتطوير أساليب بنائها واستخداماتها؛ لكي تصبح هذه الأساليب لغة بصرية جديدة، شأنها شأن اللغات المنطوقة والمكتوبة، وهي في طريقها لتحقيق ذلك، لأنها بالفعل لغة؛ بل هي لغة العصر، لكن نظامها لايزال مفقودًا ويحتاج إلى جهود بحثية مضنية لدراسة أساليبها ومنطلقاتها ومداخلها.

وفي هذه الدراسة سيقف الباحث أمام أساليب البناء الصوري التي قدَّم بها السياق القرآني قصة أصحاب الفيل في سورة الفيل، بوصفها أساليب سردية بصرية خاصة في استخدامها وتوظيفها.

هذه الأساليب الصورية التي نحاول استيضاحها في هذه الدراسة لم يتطرق إليها الباحثون، ولم يكن متاحًا لمفسري القرآن الكريم اكتشافها واستنباطها؛ لأن أساليب بناء الصورة المستند إلى الآلة من اكتشافات الإنسان الجديدة التي بدأ التأسيس لها مع اختراع الإنسان للكاميرا، واستمر الإنسان في تطوير أدوات هذا العلم تقنيًا ونظريًّا منذ ذلك التاريخ حتى اليوم؛ فكانت هذه الأدوات التقنية والفكرية الإبداعية عاملا أساسيًّا ساعدت الباحث على تفسير سورة الفيل تفسيرًا بصريًا، وهو تفسير جديد يعتمد على تفهم طبيعة مقومات واستخدامات أساليب البناء الصوري في القرآن الكريم بالمقاربة مع أساليب البناء الصوري في العصر الحديث.

وتجتهد هذه الدراسة أن تتلمس بعض أساليب البناء الصوري في قصة أصحاب الفيل في سورة الفيل. تلك الأساليب التي احتواها النص القرآني نفسه. حيث نتلمس هذه الأساليب منطلقين من اعتبار النص قصة قرآنية وليس غير ذلك، لا على أنها تاريخ لحقبة زمنية، ولا على أنها تصوير لرؤية ذاتية؛ تعالى الله عن ذلك، ولهذا سينصب اهتمام الدراسة على استيضاح أساليب البناء الصوري من ناحية الاستخدام والتوظيف، كون هذه الأساليب مستخدمة في بناء الصورة في عصرنا الحاضر، وهنا تكمن خصوصية هذه الدراسة.

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس من هذه الدراسة، فهم بعض أسرار القرآن الكريم، واستنباط جديد من آياته، والاستمداد السليم في التلقي للنص القرآني، وبيان طرق تقديم المعنى، وتمكين العقل من فهم القصة القرآنية على أسس بصرية من خلال تتبع أساليب البناء الصوري في القرآن الكريم، وتأمّل الأساليب التي تجري عليها عملية القصص القرآني، بغرض إفادة البشرية بما تضمنه النص القرآني من علوم في هذا المجال المهم والواسع.

ويسعى الباحث من هذه الدراسة الصورية "التأسيسية" إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تتبع وتأصيل أساليب البناء الصوري في القرآن الكريم. وفتح آفاق جديدة أمام الباحثين في مجالات علمية عديدة لتأصيل هذا العلم.

2. إثراء الجانب النظري والتطبيقي في مجال الاتصال عامة، والاتصال الصوري خاصة؛ ووسائله؛ وتطبيقاته، وفتح مجال واسع لمناقشة المفاهيم العلمية في مجال العلوم المذكورة.

3. توظيف أساليب البناء الصوري التي تضمنها السياق القرآني للارتقاء بالأعمال المرئية بكافة أشكالها في عصرنا الحاضر.

مشكلة الدراسة:

تنقل لنا سورة الفيل واقعًا تصوريًّا لواقع حقيقي يتمثل في المشهد الأخير من قصة أصحاب الفيل، بطريقة مختزلة رسمت الواقع الحقيقي، وفق أساليب وطرق معينة، تحاول هذه الدراسة تلمس هذه الأساليب. وعليه، فإن مشكلة الدراسة الحالية يمكن صياغتها في السؤال الآتي:

ما أساليب البناء الصوري التي يمكن استنتاجها من السياق القرآني في سورة الفيل؟

وبناءً عليه؛ يحاول الباحث في هذه الدراسة تتبع بعض هذه الأساليب الصورية في سورة الفيل، من خلال التحليل الصوري وفهم بناء المشهد الأخير من قصة أصحاب الفيل، وتأمل الأساليب التي جرت عليها عملية القص القرآني، أو دل إليها السياق.

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما التطبيقات الظاهرة لأساليب التكوين الصوري في سورة الفيل؟
2. ما هي حجوم المناظر التي يوحي إليها السياق القرآني في سورة الفيل؟
3. ما أهمية العلاقات التجاورية للمناظر التي يوحي إليها السياق القرآني في السورة؟
4. ما أنماط حركة العين التي يدل عليها السياق القرآني في السورة؟ وماهي أهميتها؟
5. ما أنماط زوايا الرؤية التي يوحي بها السياق القرآني في السورة؟ وماهي أهميتها؟

منهج الدراسة:

يأتي المنطلق المنهجي لدراستنا الصورية لسورة الفيل من أن النص القرآني في السورة الكريمة له خصوصية من حيث البناء والصياغة والدلالة والتركيب؛ لذلك كان من المداخل المنهجية لدراستنا الحالية، الاستعانة بأساليب البناء الصوري في العصر الحديث، فهذه الأدوات تساعدنا على الفهم والاستنباط والمقاربة لأساليب البناء الصوري في سورة الفيل، آخذين في الاعتبار خصوصية وكمال وقدسية النص القرآني والدقة المتناهية في بنائه.

وبناءً على ما تقتضيه خصوصية الدراسات القرآنية، لم يُقيد الباحث نفسه بمنهجٍ ما، بل اشتق أدواته وخطواته الإجرائية من طبيعة النص ومن داخل النص كما هو، وهي منهجية اقتضتها طبيعة النص المدروس فهو نص إلهي وهو نص سردي وهو نص تاريخي واقعي[3]. وسيتم النظر في النص بوصفه نصًّا سرديًّا أي أنه ينتمي إلى اللغة وبآلياتها وأساليبها، وبوصفه

نصًّا إلهيًّا موجهًّا وموظفًا لحكمة تربوية وتهذيبية. ولتشعب إمكانية الدرس والتحليل في مجال بحثي محدود فإن البحث سيقتصر على التركيز على أساليب البناء الصوري.

وقد اقتضت طبيعة الدراسة اتباع المنهج التحليلي والمنهج الاستنباطي، بغرض تلمس واستنباط أساليب البناء الصوري في سورة الفيل. على أن الباحث استفاد من معطيات المناهج الأخرى.

وتكمن أهمية الدراسة في أنها:

1. تؤصل لأساليب البناء الصوري في القرآن الكريم.
2. تسهم بإثراء المعرفة الإنسانية بإطار نظري تطبيقي جديد يتعلق بأساليب البناء الصوري.
3. تمكين العقل من فهم القصة القرآنية على أسس بصرية، وبذلك تكون الدراسة محاولة أولى في طريق وضع تفسير بصري للقصص القرآني وبعض آيات القرآن الكريم، ليضاف التفسير الصوري إلى أنواع التفاسير القرآنية المتوفرة حاليًّا.
4. محاولة جدية لأفكار جديدة.

مفاهيم الدراسة:

استخدم الباحث المصطلحات/ المفاهيم الآتية وفقًا لمبادئ اللغة الصورية وبما يتناسب مع النص القرآني وبما يسمح به ترادف الترجمة مع اللغة العربية:

- أساليب البناء الصوري/ أساليب لغة الصورة/ الأسس الفنية للعمل المصور: هي الأساليب التي تتم على أساسها عملية الإعداد والتصوير والتقديم النهائي للعمل المرئي (المصور).

والعمل المصور في العصر الحديث، هي تلك الأعمال المصورة عن طريق الكاميرا، والتي تخضع لعملية الإعداد والتصوير والإخراج، ليتم تقديمها للمتلقي، بواسطة التلفزيون أو أي وسيط آخر كجهاز الهاتف المحمول أو غيره. ويندرج تحت مسمى العمل الصوري في عصرنا الحاضر أشكال مرئية عديدة، مثل: العمل الوثائقي، العمل الروائي، البرنامج التلفزيوني، التقرير الإخباري، المقطع المصور، الإعلان، الخبر المصور... إلخ.

- "المنظر": ويقابله مصطلح "اللقطة" في لغة بناء الصورة في العصر الحديث.

- المشهد: العمل القصصي أو الوثائقي المصور يتكون من عدة مَشَاهد. والمشهد، هو أي تغيير في الزمان أو المكان.

حدود الدراسة:

ستجري الدراسة على تحليل ودراسة النص القرآني في سورة الفيل، تحليلاً بصريًا بحتًا.

الإطار النظري للدراسة:

أولًا. التكوين الصوري وحجوم المناظر (حجوم اللقطات):

التكوين الصوري هو أحد أساليب البناء الصوري في عصرنا الحاضر. ومن أجل تقديم العمل الصوري للمتلقي بشكل جذَّاب ومؤثر؛ فإن أول المستلزمات المتعلقة بعملية البناء الصوري الناجح والمؤثر، تتطلب الاهتمام بعملية التكوين الصوري لما يتم عرضه أمام المتلقي.

من المعلوم لدى صُناع العمل الصوري في العصر الحديث، سواء كان هذا العمل الصوري إخباريًا أو وثائقيًا أو روائيًا أو غير ذلك، فإنه يتم تقديم مضامين هذا العمل من خلال مشهد أو عدة مشاهد. والمشهد الواحد في بنية العمل الصوري يتم تقديمه أو تركيبه بطريقتين؛ الأولى: طريقة اللقطة الواحدة. أي تقديم ما يتضمنه المشهد بواسطة لقطة واحدة من بداية المشهد إلى نهايته. وهذه الطريقة هي أقل الطرق استخدامًا؛ لأنها لا تثير المتلقي بشكل واسع،

إلا إذا تخللت اللقطة الواحدة عدة حركات للكاميرا حسب الحاجة البنائية للمشهد. أما الطريقة الثانية، فهي طريقة تجزئة الحدث إلى لقطات متعددة في إطار المشهد الواحد، وهذه الطريقة هي الأكثر جاذبية وتأثيرًا في المتلقي؛ لأن تقسيم الحدث إلى أجزاء من أهم الإجراءات الصورية في بناء العمل الصوري بشكل عام، لأنها تجذب المتلقي باستمرار، وتقدم له التفاصيل المرئية التي لها معنى في ثنايا الحدث بصورة مباشرة. وفي كلا الطريقتين المتبعتين لتركيب المَشَاهد المصورة (اللقطة الواحدة أو تجزئة الحدث) فإن الاهتمام بالتكوين الصوري هو حجر الأساس لعملية البناء والجذب والتأثير(5).

وبناءً على ما سبق فإن أي مشهد إما أن يتكون من لقطة واحدة أو مجموعة من اللقطات. فبعض المَشَاهد يمكن أن يضم لقطتين، وبعضها ثلاث لقطات، وبعضها أكثر، وهكذا. ونستدل على وجود توزيع سليم للقطات داخل المشهد الواحد من خلال سلاسة حركة المتابعة الصورية التي يفرضها السياق الصوري للمشهد، والقيمة السردية التي تضيفها كل لقطة إلى المعنى العام للمشهد.

والتكوين الصوري معناه: "وضع عناصر المنظر في علاقة متآلفة؛ بحيث يشعر من خلالها المتفرج بالراحة والاستحسان"(6). وهذه المتطلبات لابد أن تنعكس على كل لقطات العمل الصوري؛ لأن أي عمل بصري قصير كان أم طويلا يتكون من عدد محدد من اللقطات (المناظر).

والمنظر (اللقطة): هي وحدة بناء العمل الصوري. وهي الوحدة التي يجري عليها هندسة التكوين الصوري. ويتم بناء التكوين الصوري السليم وفق ترتيب وتنظيم ما يحتويه المنظر. ويُستدل على التكوين السليم من خلال استحالة نزع عنصر من العناصر التي يتضمنها المنظر (اللقطة) دون القضاء على فاعلية التكوين فيه.

ويتم إعداد وبناء اللقطة وتحديد نوعها، وإطارها، ومحتوياتها، ومدتها، وعلاقاتها بما قبلها وبما بعدها، بشكل دقيق وواضح؛ لأن كل لقطة ستقدم معنى محددًا ومقصودًا له دلالة عندما يتم ربطها بلقطة أخرى.

وربط اللقطات ذات الحجوم المختلفة مع بعضها يؤدي إلى معنى جديد غير المعنى الذي تؤديه اللقطات منفردة؛ لأن "عملية النظم لا يُحكم عليها بشكل فردي لكن عن طريق المزاوجة والتتابع بين أكثر من صورة في تسلسل مستمر"[7].

كما أنه لا يمكن صنع حيز زماني متماسك للعمل الصوري، أو وصف الفضاءات المكانية، وتوصيل المعنى للمتلقي بشكل مكتمل ومؤثر، إلا بتغيير أحجام اللقطات في المشهد الواحد أو في المَشَاهد المتتالية. "فالعمل الصوري يعيد بناء الواقع عن طريق تجزئة الواقع إلى وحدات منفصلة (لقطات)؛ لأنه لا يتم في العمل الصوري نقل الواقع بأكمله، حتى لو تم الاستغناء عن المونتاج. فالعمل الصوري يجزئ الواقع وفق قانونية بصرية قائمة على القفزات. قانونية يحكمها مبدأ التجزئة (اللا استمرارية). فالحركة –والتعاقب– في البناء الصوري هي التي تجاوزت بالعمل الصوري إلى مفهوم الاستمرارية"[8]. فالسرد القصصي المنطقي والعلاقات المرئية بين المناظر (اللقطات) تشترك فيما بينها لصنع الإحساس بالتواصل أو الاستمرارية المكانية. إن هاتين الفكرتين: التأثير وتمييز الحيز المكاني، توفران القاعدة الأساسية لتنظيم أسلوب الاستمرارية[9] للعمل الصوري.

إذن فتكوين ومحتوى المنظر (اللقطة) ليس تكوينًا ومحتوىً عشوائيًّا؛ لأن كل ما يظهر في اللقطة –سواء أكان شخصًا أم موجودات أخرى– يلزم أن ينقل للمُشاهد معنى

محددًا...فالأدوات واللوازم التي ينبغي أن تظهر في كل لقطة، يجب أن تُختار بعناية، وتوضع بطريقة تُحقق هذه الغاية[10].

ويطلق أهل الاختصاص اسم لقطة (منظر): على ذلك المقطع من شريط الفيلم المصور من لقطة واحدة، أو ضمن حركة كاميرا واحدة، من نقط إلى نقطة[11].

والمقصود بحجم اللقطة هو ما يظهر من حجم الشيء المراد تصويره، وتأسيسًا على ذلك فإن اللقطة واسمها يتحددان بفعل المسافة المتوترة بين الكاميرا والموضوع؛ لذلك فإن المسافة المتوترة بين المنظر وآلة التصوير، إنما هي نوع يشبه حالة المعادل المكافئ بين طاقة الحدث أو المنظر ومضمونه المادي ... بمعنى أن الجزء المصور يكون أقرب أو أكبر تبعًا للموجودات التي يتعين إظهارها بالشكل المناسب وطاقتها التعبيرية والجمالية .. أي أن حجوم اللقطات يتحدد في ضوء الدور المناط أو الضرورات التي توجب استخدامها. والدور الذي تؤديه ضمن البناء العام للعمل[12].

وتلعب المسافة المتوترة بين الكاميرا والموضوع دورًا بالغ التأثير على المستوى النفسي بحسب طبيعة الشخصية وهي تخترق فراغنا الشخصي مقتربة أو مبتعدة، حيث يتنوع ويتغير الحجم والشعور استنادًا إلى طبيعة الشخوص ومدى قربهم أو بعدهم عنَّا[13].

واللقطات نوعان: لقطات ثابتة، ولقطات متحركة. فاللقطة الثابتة: هي التي تؤخذ والكاميرا ثابتة. وتنقسم إلى ثلاثة تقسيمات رئيسة، هي: اللقطة العامة، واللقطة المتوسطة، واللقطة القريبة. ويتفرع من هذه التقسيمات الرئيسة تقسيمات فرعية تلبي حاجة الحدث الذي

يتم تصويره وفق رؤية القائمين على إنتاج العمل الصوري. أما اللقطة المتحركة: فهي اللقطة التي تؤخذ والكاميرا متحركة بإحدى حركاتها المعروفة: بان، تلت، تراك، دوللي، زووم...إلخ.

أي أن مفهوم حجوم اللقطات–الثابتة– المتعارف عليه عالميًا يقصد به: اللقطة العامة، واللقطة المتوسطة، واللقطة القريبة. هذه الحجوم تكونت كنتيجة لتطور نظام الاستمرارية في اللغة الصورية، وقد كانت تلك الأحجام– ولا زالت– تتداخل فيما بينها، من خلال الحصص المكانية في الحيز الواحد، وتُعَبِّر– جميعها– عن مفهوم وسياق واضح من خلال العلاقة المتبادلة فيما بينها[14].

ومن ثم فإن أولى مهام اللقطات– مهما كان نوعها– يتمثل بتحقيق استيعاب جيد ورؤية واضحة عند المتلقي، ماعدا بعض الاستثناءات التي تعالَج بمعزل عن القواعد[15]. فالاستيعاب الجيد للحدث يعني فيما يعنيه أن تقوم اللقطات بالوظائف السردية والتعبيرية والوصفية.

فاللقطة العامة (البعيدة جدًا)، هي اللقطة التي يجري تصويرها عن بعد؛ سواء كان موضوعها الإنسان أو الأشياء، فسيبدو الجميع في إطارها بأحجام صغيرة[16]. ومن إجراءات استخدام اللقطة البعيدة جدًا، أنها تقدم المكان كاملاً واضحًا فيه موقع الأشياء والشخصيات، وتعطي الشمولية لفضاء كامل المساحة، وتضع المتلقي إزاء صورة شاملة وغير مفصلة. وهي تُسْتَخْدَم في هذا الاتجاه لتعميق التأثيرات السيكولوجية[17]، حين تعمل على إبراز الأعداد الهائلة للجيوش، أو إظهار الصحراء مترامية الأطراف. كما أنها تقدم تفاصيل عديدة، وتتمتع بعمق صوري، وتوحي باستمرار التكوين خارج حدود الصورة.

أما اللقطة العامة فهي أقرب من سابقتها –أي من اللقطة البعيدة جدًا- نسبيًا بالمسافة. وتُسْتَخدَم في الغالب لمتابعة حركة الأشياء المنطلقة والمصورة من بعيد، وميزتها التقنية أنها تجعل الانتقال سلسًا وناعمًا للقطة القريبة، ومقبولًا وضروريًا للوصول إلى تفاصيل وأجزاء صغيرة من الشيء المصور في اللقطة الأولى، بشرط أن يكون الشيء المصور هو نفسه في اللقطة العامة كما يشترط أيضًا بقاء نفس الزاوية .. إنها تبقي العلاقة بين الناس وما يحيط بهم[18].

ومما يميز اللقطة العامة أنها تقوم بدور التأسيس والسرد ومتابعة الموضوع والمحافظة على جذب الانتباه إليه. ولا يُحبَّذ استخدام الحوار فيها لأنها ستكون بعيدة عن المتلقي، وسيفقد الحوار أهميته في جذب اهتمام المتلقي[19].

وتسمى اللقطة العامة–أيضًا- اللقطة الكاملة أو اللقطة الواسعة. فبالإضافة إلى وظيفتها التأسيسية لربط الشخصية بالموقع؛ فإنها تؤطر الشخصيات داخل المشهد، وتسمح للمتلقي بمتابعة تحركات الجسد[20]، أي تقدم الفعل الجسماني.

أما اللقطة المتوسطة فهي من أكثر اللقطات تعدُّدًا وتنوعًا في إجراءات استخدامها؛ فتقوم بضغط الحدود المكانية، فتضيق اللقطة بالمكان الذي يحكمها ويقيدها ويمنعها من التوسع؛ فتصبح المظهر المهيمن على السرد؛ في الأمكنة التي سيكون من السهولة بمكان ملاحظة الحركة فيها، حيث ستبدو سريعة وموجزة نوعًا ما قياسًا باللقطات العامة[21].

ومن خصائص اللقطة المتوسطة أنها تعمل على إقران الشخصية ودمجها في المحيط الذي من حولها. كما تُسْتَخدَم لتسهيل الإدراك والإيضاح، وتقرب المتلقي من الموضوع المصوَّر، مما يزيد عنده الشعور بالفضول ويمنحه حافزًا بالتقرب والمعرفة، وتقوم بتقريب بعض

العموميات ووضعها تحت النظر بقدر معين من التأثير؛ لكي تكون أكثر تحديدًا ووضوحًا، لذلك يطلق عليها اللقطة التفسيرية أو التوضيحية أو السردية[22].

كما تقوم اللقطة المتوسطة، والعامة –أحيانًا– بتطويق الفعل في المشهد دون الحاجة إلى الالتجاء إلى لقطات أخرى لإنجاز السرد القصصي، بينما اللقطة القريبة– بشكل عام– يجب أن ترافقها لقطات متوسطة أخرى أو لقطات كاملة لاستكمال المتطلبات السردية للمشهد[23]، مع الوضع في الاعتبار أن أساليب السرد الصوري جميعها نسبية ومطواعة؛ لأنها خاضعة لرؤية القائمين على العمل الصوري عن أفضل التقديمات تأثيرًا في المتفرج، وأكثرها تعبيرًا عن ما يراد التعبير عنه.

أما اللقطة الكبيرة (القريبة)، فهي اللقطة التي تقدم الشيء قريبًا ضخمًا على الشاشة، مع استبعاد البيئة المحيطة به خارج حدود الصورة[24].

إن اللقطة القريبة هي إحدى أهم الإضافات النوعية في تاريخ تطور تقنية الفيلم[25]، ومن أهم العناصر البنائية لمفردات السرد المرئي، لما لها من طاقة هائلة في التعبير عن أدق وأعمق المشاعر الإنسانية؛ لذا فمن الطبيعي أن تمتد التنظيرات في إجراءات استخداماتها الجمالية والتعبيرية ... إنها تلغي الحواجز بين المتلقي والشيء المنظور، مخترقة عالمه الشعوري.

فاللقطة القريبة للوجه البشري تعمق الاتصال بين المتلقي والشخصية؛ لأن اللقطة القريبة ذات قدرات إيحائية وتعبيرية هائلة وبالغة التأثير وتستوضح كل ما ينتاب الشخصية[26]. فالعين البشرية لها قدرة تعبير هائلة. والقطعات الأكثر طبيعية هي القطع إلى نظرة؛ لأن الإيحائية البالغة القوة لهذه الإشارة تساعد على إيضاح العلاقات، وكل الحدود اللغوية التي تقودها العيون، كالحملقة الغاضبة وغيرها؛ فالعيون هي الجزء الأكثر تعبيرًا في

الوجه الإنساني، ونظرة واحدة بإمكانها تعريفنا بأن هناك شيء خارج الكادر هو محل الاهتمام، وتخبرنا في أي اتجاه يتواجد ذلك الشيء[27].

ثانيًا. الحركة:

إن الحركة هي أبرز ما يميز الصورة الفيلمية في عصرنا الحاضر. كما تمثل الحركة أحد الاهتمامات الرئيسية التي يجب وضعها في الاعتبار جيدًا في عملية التكوين الصوري؛ فللحركة دور في تحقيق التكامل بين العناصر الصورية المستخدمة، ذلك أن هذه الحركة قد تكون مصدر قوة التكوين أو سببًا في إضعافه[28]؛ لما تتيحه الحركات المتعددة من امتداد وعمق بصري، ومن محافظة على التوتر المرئي، وتصنع الشعور بالعمق المكاني، ولما تشكله مع بقية العناصر الأخرى في اللقطة من دور رئيسي في السرد الصوري للموضوع، وبذلك تظل اللقطات محتفظة بشد الانتباه المرئي للشيء المنظور باستمرار.

إن حركة الموضوع داخل اللقطة له أهمية كبيرة؛ بسبب أن الجسم المتحرك يؤثر في العين قبل الجسم الساكن، والمعروف أن عين الإنسان لا يحدها كادر معين، فهي تحيط بالمرئيات في أفق نصف دائري تقريبًا يبدأ من يمين الشخص إلى يساره[29].

وتُسْتَخدَم الحركة من أجل تجسيد معاني متعددة لما لها من تأثيرات واضحة على الحالة الذهنية والنفسية للمتلقي. كما أنها وسيلة للتنويع الصوري، وتدفع المتلقي إلى الاندماج مع الأحداث وتثير عواطفه. كما أنها تدعم التشويق وتعزز فاعليته من خلال تنويع الحركات وتوقيتها مع أحداث العمل. أضف إلى ذلك أن الموضوعات تتحرك داخل الشاشة بصورة مستمرة، ومن ثم تتغير وتتابع اللقطات فتتقدم أحداث العمل الصوري إلى الأمام. أي أن الحركة تؤدي وظيفة سردية بالإضافة إلى وظائفها التعبيرية والموضوعية.

والحركة في العمل الصوري عامة والعمل الصوري القصصي خاصة مرتبطة "بحركة عين المُشاهد الذي يتفحص الصورة بحثًا عن المعنى[30]. إن العين لا تتحرك إلا لغرض معين، كتتبع التفاصيل، أو تتبع الشخصيات المتحركة، أو متابعة الحوار، أو الترقب، أو للبحث عن السبب أو لتعقب النتيجة. وكذلك هي حركة الكاميرا في العمل الصوري لا تتحرك إلا لغرض يتوافق مع أغراض حركة العين.

ولا تأخذ الحركة داخل اللقطة إلا أجزاء معينة من الحركة في الحياة الواقعية؛ لأنه من الصعب نقل واستيعاب المُشاهد لكمٍّ كبير من الحركة، لذلك يتم التركيز على الأجزاء المهمة التي تنقل معنىً معينًا وتلفت انتباهه[31].

والحركة في العمل الصوري تستمد من وسائل متعددة تتمثل في[32]:

1. حركة آلة التصوير (الكاميرا).
2. حركة الموضوع (شخصية أو طائرة أو أي موجودات أخرى).
3. حركة الاثنين معًا (حركة الكاميرا وحركة الموضوع).
4. الحركة النابعة من توالي اللقطات والمَشَاهد (الناتجة عن عملية التوليف). فبواسطة تحريك آلة التصوير وبومضات التوليف الخاطفة يتم إضفاء الحركة على الحالات الثابتة التي لا حركة فيها، وتجعلها تكتسب تأثيرًا بصريًا.

وحركة الكاميرا أو حركة المواضيع داخل اللقطة لابد أن يكون لها ضرورة ودافع منطقي وإلا فقدت قيمتها[33].

كما يتطلب البناء الصوري وجود تناغم تام بين حركة المواضيع داخل اللقطة وحركة الكاميرا سواء تم استخدام إحداهما منفردة، أو الاثنتين معا في نفس الوقت. فحركة الموضوع مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بحركة الكاميرا. وأحيانا تتطلب حركة الموضوع حركة مصاحبة للكاميرا من أجل تحقيق الموازنة في التكوين وتغيير خلفية المنظر.

وفي بعض الأحيان فإن حركة المواضيع أمام الكاميرا ابتعادًا أو اقترابًا يغنينا عن حركة الكاميرا، إلا أن حركة الموضوع في هذه الحالة بزاويةٍ ما اقترابًا أو ابتعادًا من الكاميرا عادة ما تقتضى وتفرض استخدام حركة البان أو التراك -أو التلت- مع الموضوع من أجل الحفاظ على موازنة التكوين في كل الأوقات، وبشكل منفرد أو الاثنين معا، وبما يضمن تغيير خلفية المنظر[34]. وهذا يؤكد قوة الارتباط بين حركة الموضوع وحركة الكاميرا داخل الإطار الصوري الذي ينبغي أن تبقى الحركة فيه مستمرة لا تتجمد، فإما أن تتحرك الشخصية أو الموضوع أو تتحرك الكاميرا أو الاثنين معًا[35].

ولآلة التصوير (الكاميرا) في العصر الحاضر أكثر من عشر حركات تستخدم لمحاكاة العين البشرية، ثم للقيام بوظائف موضوعية وتعبيرية متعددة، مثل: الربط بين الموجودات والأشياء داخل المنظر، وللكشف، وللمتابعة، وتحقيق الشعور بالعمق المكاني، وتساعد المتلقي على الفهم والوضوح، وتنقل لنا معلومات مهمة حول المكان، وتنقل للمتلقي أهمية الشخصية التي تتابعها، وتعبر عن مواقف معينة كالاستغراب أو الإنصات ... إلخ[36].

وقد شاعت عند أهل الاختصاص ثلاثة تصنيفات لحركة الكاميرا، منها[37]:

1. حركة الكاميرا وهى ثابتة على الحامل، أي تتحرك الكاميرا بدون أن يتحرك حاملها، وهى نوعان:

أ. الحركة الاستعراضية(Pan): وهى حركة أفقية تقوم بها الكاميرا وهى ثابتة على محورها فوق الحامل، في اتجاه اليمين أو اتجاه اليسار.

ب. الحركة الرأسية (Telt): حيث تكون الكاميرا ثابتة أيضًا فوق الحامل، ولكنها تقوم بحركة رأسية على محورها إلى الأعلى أو إلى الأسفل.

2. حركة الكاميرا مع حاملها: أي تنتقل فيها الكاميرا من مكانها وهى ثلاث أنواع:

أ. الحركة المقتربة أو الزاحفة إلى الأمام أو الراجعة إلى الخلف (دوللى، إن ودوللي، آوت Dolly in Dolly out): وهى عبارة عن حركة الكاميرا مع حاملها تدريجيًّا في اتجاه الشيء الذي يجرى تصويره بحيث تقل المسافة بينهما شيئًا فشيئًا. أو تراجع الكاميرا تدريجيًّا من أمام الشيء الذي يجرى تصويره بحيث تزداد المسافة بعدًا بينهما شيئًا فشيئًا.

ب. الحركة المصاحبة (ترافلنج): وتتم بواسطة وضع الكاميرا على عربة أو حامل متحرك، في محاذاة لحركة المنظور الذي يجرى تصويره. ومن أهم مميزاتها أنها تبقي المسافة بين الموضوع والكاميرا ثابتة.

3. الحركات الخاصة:

أ. حركة الزووم (Zom): وهى حركة خاصة بعدسة الكاميرا (عدسة متغيرة البعد البؤري)، وهذه الحركة نوعان: حركة الزووم إن (Zom in)، وحركة الزووم آوت (Zom out): وهى عكس السابقة حيث يتغير حجم اللقطة من لقطة قريبة إلى متوسطة ثم إلى عامة.

وما يميز حركة الزووم بأنه بالإمكان استخدامها بسرعة أثناء التصوير ولا يحدث تغيير في مكونات الخلفية. ويشعر المُشاهد بقرب الموضوع منه أو ابتعاده عنه بعكس حركة الاقتراب والابتعاد عن طريق الكاميرا (الدوليDolly) والتي يشعر المتفرج بأنه هو الذي يقترب أو يبتعد عن الموضوع.

ب. حركة الكاميرا المحمولة باليد.

ج. الحركة القوسية (ARC).

د. حركة الكرين.

وإجمالا فإن هذه الحركات تحاكي العين البشرية، وتساعد في تحقيق المعاني التي يرى من خلالها المتلقي الأحداث، أو التي يُراد للمتلقي أن يرى من خلالها الأحداث. في حين أن الوصف الصوري للأحداث السردية في العمل الصوري القصصي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال حركة الكاميرا واختيار زاوية التصوير والتنويع بين اللقطات وأحجامها. فلكل حركة من حركات الكاميرا معانيها الخاصة التي لا يمكن الاستغناء عنها إطلاقا في العمل الصوري.

ثالثًا. زوايا الرؤية (زوايا التصوير):

تعد زوايا الرؤية أحد عناصر أساليب السرد الصوري. وتتعدد التسميات لزوايا التصوير، فبعض المتخصصين/ الباحثين يسميها، زوايا الكاميرا، أو زاوية الالتقاط للكاميرا، أو زوايا الصورة أو زوايا اللقطات. ونظريًّا تسمى نقطة رؤية زاوية الكاميرا[38].

إن زاوية الالتقاط للكاميرا (shooting angle، Camera angle)، هي زاوية رؤية الكاميرا للمنظر الذى تقوم بتصويره. أي الاتجاه الذي تقوم الكاميرا بالتصوير منه، وبالتالي فهي نفس الزاوية التي يرى المتلقي منها المنظور أو الأحداث.

وتساعد الزوايا على تعدد مستويات الرؤية عند المتلقي، وتتيح امتدادًا وعمقًا بصريًّا وتشكل الزوايا مع بقية العناصر في اللقطة دورًا رئيسًا في العمل الصوري للموضوع. وتعبر زوايا الرؤية عن المعاني والأحاسيس، وتحدد العلاقات بين العناصر المرئية المختلفة، وتخفف صدمة الانتقال من لقطة إلى أخرى. فاللقطة الناتجة من وضع الكاميرا لتصوير موضوع من زاوية ما يستطيع أن يترك بين أيدينا العديد من المعاني والدلالات التي تضفي على زاوية التصوير قوة بلاغية وتأثيرية فائقة[39].

كما أن خط رؤية العين للشيء هي التي تحدد العلاقات المكانية في فضاء المشهد[40]. فوجود عنصر ما في مقدمة المنظر، وآخر في المؤخرة يظهر علاقة ذات معنى معين، وقد يتغير هذا المعنى تمامًا بوضع زاوية الكاميرا في الوضع العكسي[41].

ومن خصائص زوايا التصوير، أنها تجعلنا نرى الأشياء أوضح مما نراها لو كنا شاهدين على تلك الأحداث في الحياة العادية، فالزاوية تعطينا بعدًا تحليليًّا تجاه الشخصيات التي أمامنا.

إن تقنية وضع آلة التصوير تجعل الاندماج ممكنًا مع الأحداث التي يراها المتلقي؛ فآلة التصوير تنظر من خلال عينيّ إحدى الشخصيات إلى الأشخاص الآخرين وما يحيط بهم، إنها تنظر من خلال عينيّ شخصية مختلفة في كل لحظة. وعن طريق هذه الأوضاع نرى نحن مكان الحدث من الداخل بعيني الشخصيات التي نتابعها في القصة، وندرك ما يحسون به من خلال هذا الوضع.

وهناك أنواع متعددة من زوايا التصوير، ولكل زاوية استخدامها الخاص وتأثيرها المرئي الذي تنفرد به. وزوايا الرؤية الأساسية هي[42]:

1. زاوية مستوى النظر Eye Level: وتوضع الكاميرا في مستوى عين الشخص البالغ.
2. الزاوية العالية High Angle: ويكون مستوى هذه اللقطة فوق مستوى النظر، ولذا فإن تنفيذها يقتضى رفع الكاميرا أو خفض المنظور، وفي هذه الحالة تنظر الكاميرا إلى أسفل فيبدو المنظور عديم القيمة، ولذا فإن هذه اللقطة تقلل من أهمية المنظور وتوحي بضعفه.
3. الزاوية المنخفضة Low Angle: وتوضع آلة التصوير في موضع منخفض بالنسبة للشيء المراد تصويره، وتتجه الكاميرا إلى أعلى فيتولد الإحساس بأهمية المنظور وموقعه المسيطر.
4. زاوية عين الطائر Bird,s Eye View: ونحصل عليها عندما نضع الكاميرا عمودية فوق المنظور.
5. الزاوية المائلة (المنحرفة): وتنفذ بوضع آلة التصوير في وضع مائل مع توجيهها إلى أعلى أو أسفل. وتستخدم لتصوير حالات الإرباك الذهني لدى الشخصية وكذا الحالات المفاجئة.

رابعًا. التوليف (الربط أو المونتاج):

يُعرف أهل الاختصاص التوليف بأنه: ربط شريحة فلمية (كادر "فريم" بكادر آخر أو "فريم آخر")، ولقطة بلقطة أخرى، ومشهد بمشهد آخر. وهذا التعريف يقدم مفهوم بسيط لعملية التوليف، لذلك فالتوليف بمفهومه العميق، يعني: "البناء المادي والصوري واللغوي، وتكوين اللقطات المطلوبة، والمَشَاهد حسب تسلسلها المنطقي والرمزي والجمالي[43].

والتوليف- مرئيًّا- يعني: الترتيب التصاعدي، وهو الأساس الذي يقوم عليه العمل الصوري[44]. والتوليف يُقصد به أيضًا: تقوية معنى لقطة عن طريق ربطها بلقطة أخرى، أي ترتيب اللقطات وفق نظام معين بغرض إنتاج معنى فكري معين.

والتوليف عبارة عن : عملية ربط داخلية للسياق المصوَّر؛ حيث تقوم بتجميع المهارات الفنية والفكرية لتقديم المعنى الكلي، أي تقوم بعملية تنسيق للرموز والدلالات في إطار لغوي متكامل[45]؛ لذا فالتوليف يُعدُّ أسلوبًا من أساليب التعبير عن الفكر، وهو قاعدة التجميع بين العناصر المتفرقة (اللقطات)[46]، وأحد مقومات النظام اللغوي الصوري؛ فالكاتب هو المنسق الأول للوحدات والمفردات الفكرية، أما التوليف فهو الإطار الإبداعي الذي يقدم العمل الصوري –سواء كان روائيًا أو وثائقيًا أو إخباريًا– بشكل مرتب ومتناسق. وعن طريق التوليف يتم بناء المعطيات المتعددة في تركيب جيد وبالتالي يصبح هذا البنيان تركيبًا جديدًا له ذاتيته الخاصة[47].

والتوليف هو الذي يتحكم في طبيعة العلاقة بين الزمن الواقعي وزمن السرد الصوري. "وهو الذي يقود أفكار المتلقي ومشاعره، قيادة إجبارية محددة"[48]. والعنصر الصوري الذي لا يوجد نظير له في العمل الأدبي هو التوليف[49]؛ لأن التوليف يقدم الأحداث الواقعية التي وقعت في زمن طويل ربما استغرق مئات السنين في زمن قليل، من خلال اختيار محدد للأحداث المعروضة، التي يفهمها المتلقي ويتفاعل معها بشكل تلقائي.

لذلك فعملية التوليف تعتبر من أهم مراحل إعداد الأعمال الصورية. والضعف في عملية التوليف يفقد العمل الصوري قيمته وجاذبيته، حتى لو مرت جميع المراحل الإنتاجية للعمل بشكل ممتاز؛ فالتوليف الضعيف يصنع عملاً ضعيفًا والتوليف القوى يصنع عملاً قويًّا.

ويتكون العمل الصوري من سلسلة من المَشَاهد واللقطات المتصلة التي يتم ربطها عن طريق التوليف[50]، من خلال إحدى وسائل الانتقال المعروفة: القطع، أو الاختفاء والظهور،

أو المزج ... الخ؛ فاللقطات تظهر وتختفي في تتابع مستمر دون أن ينتبه المُتلقي إلى القطع أو أي وسيلة انتقال أخرى تفصل بين اللقطات، وبهذه الطريقة المحددة والمتقنة والمبنية وفق قواعد محددة تحكمها؛ يستطيع المتلقي فهم الأحداث وكأنها وحدة متكاملة.

ومن خلال عملية التوليف تتجاور اللقطات والمَشَاهد، ويتمكن المتلقي من بناء إدراك منطقي ومفهوم ينتقل من الدال إلى المدلول يصوغ من خلالها تجربة ذاتية مستندًا على مخزونه المعرفي والتأويلي. أي أن المتلقي من خلال الإشارات السمعية والصورية التي قام عليها العمل الصوري يتمكن من بناء علاقات وإعادة تصور الأحداث وفقاً لمفهومه وإدراكه ومستواه المعرفي[51]. يفهمها ويتفاعل معها المتلقي حتى ولو كان مستواه المعرفي بسيطًا؛ لأن ثقافة الصورة انتشرت في أوساط الناس بشكل تلقائي نتيجة انتشار البث التلفزيوني على نطاق واسع.

فالعلاقات بين اللقطات هي القوى المحركة للعمل الصوري، وهي أساس السرد الصوري والتوليف. وتعرف العلاقات بأنها: العملية المعرفية، حين تقيم علاقة بين الأشياء أو صفاتها. والعلاقة: شكل من وحدة الأشياء والظواهر وصفاتها. وثمة أنماط مختلفة من العلاقات التي تربط بين شيئين أو أكثر، فمثلاً، هناك علاقات السبب والنتيجة، والعلاقات التابعية (بين المتحول والتابع)، وعلاقة الفعل ورد الفعل ... الخ(*).

والعلاقات الرابطة بين اللقطات تخضع لثلاث قواعد أساسية[52]:

1. العلاقة المرئية، وهي علاقة المحتوى أو المضمون المرئي الذي تحمله اللقطة، بما فيها العلاقة المكانية.
2. العلاقة غير المرئية، وهي علاقة زمنية.
3. العلاقة السمعية، وهي علاقة أخرى غير مرئية، وتعني كل ما يتعلق بالصوت.

ونظرًا للأهمية اللامحدودة للتوليف في بناء العمل الصوري بكافة أشكاله ومسمياته، يضع أهل الاختصاص شرطان للتوليف الصحيح[53]:

1. يجب أن تتوالى اللقطات في نظام مفهوم ومنطقي.
2. يجب أن يتم وفق زمن "محدد" لكل لقطة، لكي يدرك المتلقي مغزى كل لقطة.

ومن القواعد الأساسية للتوليف السليم[54]:

1. تحقيق السلاسة والانسيابية، وتتحقق من خلال، توافق الحركات المتتالية، والتغيير في حجم اللقطة، أو التغيير في الزاوية إذا كانت اللقطات متشابهة، والمحافظة على الإحساس بالاتجاه، والمحافظة على حركة الشخصيات داخل اللقطة.

2. التحكم في توقيت اللقطات؛ "فزمن اللقطة (المنظر) يجب أن يأخذ حيزًا محددًا. فقد يكون زمن اللقطة ثانية واحدة أو أقل من ذلك، وقد تأخذ اللقطة عشر ثوان، وقد تأخذ دقيقة، وقد تأخذ اللقطة أكثر أو أقل من ذلك الزمن بحسب الحاجة التي يدركها قائد فريق العمل الصوري. ومن أهم الإجراءات المعمول بها في هذا الجانب، هو أن يتم القطع عندما تصل اللقطة إلى نهاية معبرة"[55]. ومن الاعتبارات التي تحدد طول اللقطة، إتاحة الوقت للمتلقي لإدراك مضمون اللقطة[56].

3. إحداث التنوع في الأحداث والمواقف.
4. ربط الأحداث التي وقعت في أماكن وأوقات مختلفة وإظهارها بوحدة معقولة.
5. إحداث التأثير المطلوب.

والتوليف بين اللقطات المتتابعة يعتمد على ثلاثة أنواع من الروابط. وهذه الأنواع من الروابط تبتكر حالة الإيهام بحقيقة العالم المادي[57]:

1. الروابط المؤقتة. مثلاً، نقطع من رَجل وهو يلقي بكأس الماء في لقطة واحدة، ثم إلى تكسر الكأس عند سقوطه على الأرض في لقطة ثانية.

2. الروابط المكانية. مثلاً، نقطع من لقطة واسعة للمسجد إلى أحد التفاصيل الواضحة للمسجد بلقطة قريبة، مثلاً، لقطة لمدخل باب المسجد.

الروابط المكانية. نقطع من لقطة واسعة للمسجد إلى لقطة لرجل يصلي داخل المسجد. لا توجد هنا ضرورة للروابط المؤقتة والمكانية في هذه التركيبة.

خامسًا. الزمان والمكان:

الواقع الحقيقي عندما يتم نقله إلى عالم الشاشة -تحويله إلى عمل صوري- يجب أن "يُقابل" برؤية مشروطة بحقل الأشياء المرئية[58]. فالعمل الصوري أسلوب اتصال مرئي له قوانين خاصة به، من حيث تقدير الزمان والمكان، ومن حيث تكرار أي لحظة في الحياة، وغيرها من الأساليب الصورية الأخرى. وهذه الأساليب لها قوتها وتأثيرها على المتلقي "فالزمن في العمل الصوري يختلف عن الزمن الواقعي من ناحية العلاقة والمدلول، ففي الحياة الواقعية، الدقيقة التي تمضي تُفقد وتنتهي إلى الأبد، ولا يكون هذا في بناء الصورة"[59]. بمعنى أن الإنسان بواسطة العمل المصور القصصي يستطيع إعادة محاكاة الواقع وتقديمه للمتلقي.

فمن الأشياء المهمة في حقل الفكر المرئي، أن البناء الصوري القصصي يتم وفق تعاقب الأفعال وردود الأفعال، وما دام تعاقب الأفعال وردود الأفعال مستمرًّا فإن المتلقي يفهم الأحداث بدون الحاجة لفهم بنائها الطبيعي؛ "فكل لحظة غير مهمة أو غير مفيدة، يستغنى عنها في العمل الصوري"[60]، لعدم قدرة الشاشة على نقل كل تفاصيل الحياة الواقعية، في حين أن نقل كل تفاصيل الأحداث سيجعل المتفرج يشعر بالملل.

ويعتمد البناء الصوري عامة والقصصي خاصة على تجاوز قواعد الزمان والمكان، وهذه الأساليب تعمل وفق نظم دقيقة للغاية. فمن المعلوم من واقع الحياة أن مساحة مكانٍ ما، هو نفس الحجم ولا يتغير، فالميل المربع هو نفس الميل المربع، ولا يمكن تقليله أو زيادته، وكذلك الزمان لا يمكن مده أو تقصيره، فالدقيقة أو الساعة أو اليوم، هو نفسه لا يمكن تغيير زمنه. كما أن الشخص لا يمكن أن يكون في مكانين مختلفين في نفس الوقت، ولا يمكن أن يكون في الدقيقة الأولى في مكان ما، وبعد دقيقة أو أقل تجده في مكان آخر يحتاج إلى ساعات أو أيام للوصول إليه .. والزمان لا يمكن أن يعود إلى الوراء، وإنما دائماً يسير إلى الأمام، إلا أن العمل الصوري في أساليبه الخاصة بالزمان والمكان يعتمد على تجاوز قواعد الزمان والمكان؛ لأن المقاييس والأبعاد العادية في الحياة الواقعية لا تتلاءم مع طبيعة العمل الصوري؛ فالعمل الصوري القصصي –مثلاً– يقوم على تكرار نفس اللحظة*، ولا يمكن عرض حدثين وقعا في وقت واحد، إلا بتكرار المحتوى الزمني المتماثل، ولذلك يمتد زمن الحدث في العمل الصوري. وهذا ليس من قبيل التحايل، أو يؤدي إلى نتيجة غير طبيعية، أو مفتعلة، لأن الانطباع الذي يتولد لدى المتلقي من هذا الامتداد الزمني يفيد أكثر من الناحية الطبيعية والواقعية، فالمتلقي يتجاوب مع هذا الإجراءات نفسيًّا ويدركها[61]. يدرك أنها لضرورات تتعلق بخصائص البناء الصوري. ومثال ذلك، أن يتم القطع من لقطة لرجل خرج من باب منزله إلى لقطة ثانية وقد وصل نفس الرجل إلى مدينة أخرى تبعد مئات وربما آلاف الكيلومترات عن مكان منزله الذي غادره. هنا المتلقي يدرك تلقائيًا أن القائمين على العمل الذي يراه قد اختزلوا الزمن بين مغادرة الرجل لمنزله ووصوله المدينة الجديدة لأسباب تتعلق بأساليب العرض المرئي. وهكذا.

وتجاوز قواعد الزمان والمكان في العمل الصوري لابد أن يُستَخدَم بحكمة ومهارة، لتعزيز وتقوية اللحظات المهمة في القصة؛ لا لمجرد الإطالة والإسهاب. كذلك الحال بالنسبة

للإيجاز وتقصير الزمن، يجب أن يتم لتحقيق نفس الهدف فيتم حذف التفاصيل لاختصار الزمن، ولتتناسب مع واقع الزمان والمكان الخاصة بالعمل المصوَّر القصصي(62).

إن جوهر أساس العمل الصوري يختلف تمامًا عن مجال القصة الأدبية في طريقة التعبير وفي طريقة البناء والشكل؛ إذ تستمد الرواية قوتها من عرض الأفكار في صورة مرئية معتمد على الفعل ورد الفعل للأحداث المختارة والمتسلسلة والمترابطة. بخلاف القصة الأدبية التي تعتمد على اختيار الكلمات، وصياغة الجمل، ومعالجة الأسلوب، بشكل يثير أفكار القارئ وعواطفه. أما العمل المصور، فيقدم المواقف المتماسكة التي تعرض بها الأحداث، وتُقدم من خلالها الشخصيات، وتنقل خصائص البيئة، وتنقل الأفكار، وذلك عن طريق سلسلة من الصور والتجسيدات المرئية، التي يتم عرضها على الشاشة(63).

التحليل الصوري لسورة الفيل:

تمهيد:

قبل البدء بالتحليل والتأويل الصوري لسورة الفيل ينبغي التأكيد على الأمور الآتية:

الأول: قصص القرآن الكريم وحي إلهي مقدس، لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه. وألَّا مجال ولا يجوز بأي وجه من الوجوه مقارنة القصة القرآنية بالقصة التي يكتبها البشر. وهنا يبرز الفرق الجوهري والأساسي بين القصة القرآنية عامة وبين القصة أو الرواية التي يكتبها الإنسان. فقصص القرآن الكريم كلها حقيقية واقعية. أما القصة أو الرواية في العصر الحديث فيعتمد الكاتب في جزء منها على ابتكار الأحداث؛ لأن الأساس الذي تعتمد عليه صناعة الحبكة في قصص الإنسان هو التخييل، وهو نسج مفردات من الخيال – سواء في الشخصيات أو الأحداث – لتحمل القصة، وتجعلها قابلة للتمثيل، وقابلة للتحرك في خيال

الناظرين كأنها تولد اللحظة مع الزمن الجديد. ولكن لا يخفى على الباحثين في القصة القرآنية أن القرآن الكريم يحفّز خيال المتلقي، وليس إعمال خيال صاحب النص كبقية نصوص البشر، – تعالى لله عن ذلك علوًا كبيرًا– فلا يدخل القرآن في آياته غير الحق، ومن هنا تحديدًا ينبغي أن ندرك أن النص القرآني القصصي لا يعتمد على توسيع المضمون القصصي؛ لأن طريقة العرض تعتمد على القصة القرآنية، وهي جزء لا يتجزأ من نسيج الوحي.

الثاني: أن التأويلات التي يقدمها الباحث في هذه الدراسة بشأن نوع المنظر أو زاوية الرؤية أو الحركة المستخدمة لتجسيد النص الإلهي؛ لا يعني أن هذه المقترحات قطعية؛ بل ينبغي البحث عن الاختيار الأمثل بما يلبي أفضل تقديم للصورة التي يوحي بها النص القرآني.

الثالث: أن الأحداث في الكون وفي المجتمعات والأفراد تمضي وفق قدر مرسوم وحكمة يعلمها الله، ومن ثم فإن قص تلك الأحداث بطريقة ما والتركيز على تفاصيل وإغفال أخرى أيضا يقع ضمن حكمة الله في تهذيب الإنسان المتلقي بعد أن كانت تلك الأحداث تربية للإنسان الذي وقعت عليه؛ عقوبة له أو مكافئة له. كما أن من حكمته أن أساليب نظمه تقع ضمن دائرة الإعجاز القرآني الذي يتضمن البناء الصوري كأداة مهمة محببه لدى الإنسان ومؤثرة فيه(64).

الرابع: نعتقد أن السياق القرآني سواء في سورة الفيل وفي مواضع أخرى بالقرآن الكريم، لا يقيد المتلقي بتخيل صورة محددة، بل يتيح له أن يتخيل صورة الموصوف حسب ما يتناسب مع ثقافته وبما لا يتعارض مع النص القرآني.

التحليل الصوري للسورة:

سورة الفيل هي السورة رقم (105) في المصحف الشريف. وهي من السور القصيرة، مكونة من خمس آيات، تقدم خلاصة ما حدث في المشهد الأخير من قصة أصحاب الفيل. قال

تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ ۝١ أَلَمْ يَجْعَلْ كَيْدَهُمْ فِي تَضْلِيلٍ ۝٢ وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ ۝٣ تَرْمِيهِمْ بِحِجَارَةٍ مِّن سِجِّيلٍ ۝٤ فَجَعَلَهُمْ كَعَصْفٍ مَّأْكُولٍ ۝٥﴾ ومما نراه في هذه الآيات المباركات أن السياق القرآني قد اعتمد على استحضار المعادل المرئي لتقديم رؤية صورية عن ما حدث في ذلك المشهد. ولا شك أن هذا التقديم له حكمة إلهية في جوانبها اللغوية والصورية والفكرية وغيرها. وفيما يلي محاولة لاستيضاح بعض الدلالات الصورية في السورة الكريمة.

تبدأ السورة بتوجيه خطاب الوحي الإلهي إلى النبي محمد -صلى الله عليه وسلم- وإلى الناس جميعًا في كل زمان ومكان. قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ ۝١﴾. سؤال تعجب له دلالاته المتعددة ومنها دلالاته الصورية العديدة، ومن هذه الدلالات، أن الآية الكريمة تقدم للمتلقي بعض المعلومات الخلفية الأولية عن القصة، مثل، عنوان القصة (أصحاب الفيل)، وموضوعها (ماذا فعل الله بهم)، وفكرة القصة وهدفها (ومنها: التأييد الإلهي، ورعاية الله للبيت الحرام ليبقى للناس مثابة وأمنًا، وقدرة الله على رد كيد أعدائه، وعجز قريش والمشركين عن حماية البيت الحرام، وعجز أهل الكتاب بجبروتهم وقوتهم على التعدي على حرمة الكعبة، وعبرة ظاهرة لكل زمان ومكان، والتأكيد على عظمة الحادث، فسؤال التعجب من الحادث في بداية الآية ينبه إلى دلالته العظيمة).

كما أوحت الآية الأولى للمتلقي بالجزء الذي سيتم تقديمه من القصة (النهاية)، وموضع الإشارة لذلك تأتي في قوله تعالى: ﴿كيف فعل ربك بأصحاب الفيل﴾، ففعل الله بأصحاب الفيل كانت نهاية قصتهم التي بدأت بانطلاق جيش "أبرهة" من اليمن كما تشير الروايات في تفسير ابن كثير وغيره.(65)

كما توحي الآية الأولى بصورة ضمنية معلومات عن مكان وزمان القصة؛ فالسورة تخبر بقصة تعرفها العرب، وهي قصة أصحاب الفيل الذين جاءوا لهدم الكعبة، وهي قصة لم يمر عليها سوى بضع وأربعين سنة؛ إذ كانت تهيئة لمبعث النبي صلى الله عليه وسلم(66). والحادث كان معروفًا للعرب ومشهورًا عندهم، حتى إنهم جعلوه تأريخًا. يقولون حدث كذا عام الفيل(67).

﴿ أَلَمۡ تَرَ كَيۡفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصۡحَٰبِ ٱلۡفِيلِ ﴾. تقودنا الآية الكريمة إلى منظر عام يهيئ ذهن المتلقي ومشاعره للإدراك بتفاصيل المكان وبما يحتويه؛ حيث إن الاقتراب من المكان وتفاصيله وأبعاده وما يجاوره وما يحيط به، فيه ما فيه من إتاحة المقدار المطلوب من التفاعل عند المتلقي واستشعار الحدث والمكان والزمان. وهو ما يتحقق من خلال مجموعة المناظر العامة الثابتة والمتحركة التي يتصورها المتلقي عن جيش "أبرهة" الكبير القادم لهدم الكعبة.

﴿أَلَمۡ يَجۡعَلۡ كَيۡدَهُمۡ فِي تَضۡلِيلٖ ۝٢﴾. استفهام تقريري*. وفيه ما فيه من تهيئة ذهن المتلقي ليتصور سيطرة جيش أصحاب الفيل على المكان. كما تقدم الآية معلومات إضافية عن خلفية الحادث مثل: سوء نية أصحاب الفيل ومكرهم. وفيها استباق بتقديم النتيجة وهي هزيمة أصحاب الفيل. ليأتي توضيح كيف حدثت الهزيمة في الآيات التاليات من السورة. وفي هذا التقديم أحد أساليب السرد الصوري التي تقدمه لنا سورة الفيل، والمتمثل في تقديم النتيجة ثم معرفة كيف تمت تلك النتيجة بعد ذلك؟

﴿ كَيۡدَهُمۡ ﴾. تعبير دقيق لما يضمرونه من جريمة تجاه الكعبة.

﴿ أَلَمۡ يَجۡعَلۡ كَيۡدَهُمۡ فِي تَضۡلِيلٖ ۝٢﴾. وكأن الآية الكريمة تقرر تصوراتنا تجاه ما يريد النص القرآني معالجته، وهو جزء من هدف القصة كما أشرنا. فلعل الآية فيها تذكير قريش

بضعفهم أمام أصحاب الفيل الجبابرة، وتذكيرهم بقدرة الله ﷻ على تحطيم الأقوياء. وهو تذكير للإنسان في كل زمان ومكان. وكأن مدلولات النص تقتضي أن يلامس المتلقي عظمة جيش أصحاب الفيل وعتادهم وعدتهم ويلامسها عن قرب. كما يؤكد النص على هدف كبير ومكيدة كبرى يريدون تنفيذها؛ لأن القرآن الكريم يستخدم الألفاظ والمعاني بدقة متناهية "كيدهم"، ويقدم الوصف المستحق للموقف حسب أهميته. حتى إن تسميتهم بأصحاب الفيل يعزز قوتهم وجبروتهم. ففي تلك الأزمنة كانت الفيلة من العتاد الذي لا تستخدمه إلا القوى العظمى، فهي تحتاج إلى تدريب ومدربين مهرة، وتحتاج إلى إمكانيات لرعايتها والحفاظ عليها. والمتلقي هنا يحتاج مناظر عامة ثابتة ومتحركة، ويحتاج أن يتنقل بنظره ليرى في مناظر قريبة أو متوسطة الفيلة التي تتقدم الجيش، ويلامس قوة العتاد والعدة، ويرى كثافة التجهيزات التي يتمتع بها جيش أبرهة. فانتقال عين المتلقي لتتبع التفاصيل المرئية، يشد الانتباه، ويبني العلاقات بين الموجودات المختلفة، ويحقق التنوع الصوري، ويدفع بالمتلقي للاندماج مع الأحداث بشكل تلقائي.

لقد أعطتنا الآيتان؛ الأولى والثانية إحساسًا بالموضوع، والفكرة، والهدف، والمكان، والزمان، والجو العام، وتقودنا نحو استطالة النظر في أصحاب الفيل لفهم قوتهم، وفهم ما جاءوا من أجله. فالموقف يتطلب التعرف على الجو العام الذي تدور فيه الأحداث، وما تتضمنه ساحة الحدث من موجودات، والعلاقة بين هذه الموجودات، من خلال مجموعة المناظر العامة والمتوسطة والقريبة التي يتصورها المتلقي عن المكان الذي يجري فيه الحدث.

وأطوال المناظر سواء كانت عامة أو متوسطة أو قريبة تختلف في مددها الزمنية حسب نوع المنظر وحسب الحالة التي يُقدم فيها الشيء المنظور؛ فلكل نوع من أنواع المناظر وظيفة

يترتب عليها بناء الحدث المعروض. في حين أن اختلاف حجوم المناظر يؤثر في إدراك المتلقي لتفاصيل المنظور ويتحكم في مشاعره، ويفيد في قوة الجذب لمتابعة الأحداث.

وفي اعتقاد الباحث فإن ثمة مناظر عامة ومتوسطة وقريبة لأصحاب الفيل يتيحها قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَٰبِ ٱلْفِيلِ ۝١ أَلَمْ يَجْعَلْ كَيْدَهُمْ فِى تَضْلِيلٍ ۝٢ ﴾؛ لأن ملامسة حالة الغرور والعظمة في وجوه أصحاب الفيل، واستعداهم البشري والمادي الكبير يقتضي اقتراب المتلقي من تفاصيل الجيش، لما لذلك كله من إحساس المتلقي بالحالة الشعورية التي كان عليها جنود جيش أصحاب الفيل، وكأننا شهدنا اللقاء، وكأننا نستشعر عن قرب حالة العنجهية والتملك التي انتابت الجنود.

بعد الآيتين التمهيديتين؛ الأولى والثانية، يبدأ السياق القرآني في استكمال ما حدث؛ حيث ستجيب الثلاث الآيات المتبقية من السورة على: كيف حدث رد كيد أصحاب الفيل؟ أي أن المشهد قائم على مبدأ السبب والنتيجة.

﴿ وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ ۝٣ ﴾. السياق يتجه بالمتلقي إلى السماء لرؤية الطير الأبابيل، ويتحقق ذلك بالمنظر العام، وبزاوية فوق مستوى النظر.

﴿ وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ ۝٣ ﴾. إن توجيه عين المتلقي إلى منظور محدد (الطير الأبابيل) فيه ما يجعل المتلقي يدرك الشيء المراد رؤيته، ويستشعر أهمية ما يرى، ويفهم عملية السرد القصصي؛ فكل منظر يقدم معلومات تضاف للمعلومات التي قدمتها المناظر السابقة. فمن خلال ترابط أجزاء المضمون الذي يحتويه كل منظر مع ما قبله وما بعده تنشأ علاقات بصرية منتظمة تساعد المتلقي على تصور ما يحدث. فالعلاقات بين المناظر، إما أن تكون علاقة سبب ونتيجة، أو علاقة سؤال وجواب، أو علاقة تسلسل انسيابي، أو علاقة فعل ولّاد فعل.

والمتلقي قد علم من خلال الآيتين رقم (1، 2) أن مؤامرة أصحاب الفيل قد تم سحقها، فكيف تم ذلك؟ هذا ما يريد المتلقي معرفته. وهذا ما ستقدمه بقية آيات السورة الكريمة. والآية رقم (3) تبدأ بالسرد المرئي لسحق مؤامرة أصحاب الفيل.

﴿ وأرسل ﴾. الإرسال يعني انطلاق الشيء ثم قدومه باتجاهنا، والرسول- هنا- هو الطير، ولسنا بحاجة لمعرفة موطن إقلاع هذه الطيور؛ لأن أساليب السرد الصوري كما تعلمنا إياها السورة –وكما هي مستخدمة في العصر الحاضر- مبنية على التكثيف والاختزال، فيكفي المتلقي أن يرى أسراب الطيور قادمة تشق عنان السماء باتجاه أصحاب الفيل ليستوفي متطلبات فهم المشهد، وهو مشهد كاف لتحقق القصة أهدافها. وهذا الاختيار الدقيق المكثف لبعض تفاصيل الأحداث هي إحدى أساليب السرد الصوري التي تزودنا بها سورة الفيل.

إن رؤية الطيور الأبابيل وهي قادمة لا يحقق الاختزال المتقن لتفاصيل القصة فحسب، بل إن الحركة الطبيعية للمنظور (الطيور) في هذا الموقف تقتضي أن تقترب الطيور باتجاهنا (باتجاه المتلقي)؛ لكي تتم متابعة التفاصيل اللاحقة، وهذا ما تم عندما جاءت الآية رقم (4) متضمنه رمي الطيور لحجارة السجيل. ومما نرى من حكمة في بعض جوانب هذا التركيب، أنه يمنحنا معطيات عملية عن حركة الشيء المنظور داخل الإطار الصوري اقترابًا عن عين المتلقي أو ابتعادًا عنه. وفي نفس الوقت يتصاعد السرد المرئي بشكل سلس نحو فهم ما جرى.

إن حركة الابتعاد والاقتراب منا أو عنا لها انعكاساتها النفسية عند المتلقي كنتيجة مباشرة للتطبيق الديناميكي الحركي الذي يتابعه المتلقي للشيء المنظور؛ فاقتراب الطيور الأبابيل يولد عند المتلقي الترقب والسعي الحثيث لمعرفة ماذا سيحدث؟ وكيف سيتم الحفاظ على بيت الله الحرام*.

أضف إلى ذلك أن حركة الاقتراب والابتعاد بين المتلقي وبين الشيء المنظور (إنسانًا أو حيوانًا أو جمادًا) تمثل أسلوبًا ممتعًا للعين وتنسجم مع التغيير المستمر للانفعالات المتباينة التي يلامسها المتلقي؛ فقد يلمس المتلقي تكبرًا وعنجهية وغرورًا في وجوه أصحاب الفيل في بداية المشهد، ثم يلمس ذلًّا وانكسارًا وهزيمة في نهاية المشهد، وهذا التناقض مهم لفهم الحدث والتفاعل مع مجرياته والتأثر به.

ومما نتصوره في قوله تعالى: ﴿ وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ ۝٣ ﴾، توجيه عين المتلقي من المنظر العام، ثم حركة العين وهي تراقب ما يجري من موقع ثابت؛ "لأن انقياد عين المتلقي لمتابعة حركة معينة داخل إطار الصورة يوحي بثباتها"[68]. وهنا ندرك بوضوح من الطريقة التي يقدم بها السياق القرآني هذا المشهد تنوع التكوين وتعدد حركات العين وتعدد حركة الشيء المنظور، وكأننا نشهد حركة تراجع العين أو تقدمها، أو تقدم الشيء المنظور أو تراجعه، وبالتالي انتقال المنظر الصوري من منظر بعيد إلى متوسط ثم قريب أو العكس مستغلين المساحة التي أوجدها السياق القرآني لتصور ما حدث. فالمتلقي يرى الطير في منظر عام (أو بعيد) ثم تبدأ الطير بالاقتراب نحو المتلقي فيتحول المنظر العام إلى منظر متوسط فقريب فأقرب منه. وهذا يحدث عندما يتحرك المنظور باتجاه المتلقي. ويحدث العكس عندما يبتعد المنظور عن المتلقي. وفي عصرنا الحاضر تستطيع الكاميرا محاكاة الاقتراب والابتعاد من خلال حركة الدوللي والزووم.

وهكذا يمكن للمتلقي تصور المعنى صوريًا لقوله تعالى:﴿ وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ ۝٣ ﴾، من خلال مناظر متنوعة عامة ومتوسطة وقريبة للسماء والطيور والأرض، على نحوٍ ما، يرى فيها المكان وأبعاده، ويتابع التفاصيل المرئية. فمثلاً، يمكن للمتلقي تصور منظر عام يرى فيه

الطيور في جو السماء تخترق الفضاء على شكل مجموعات منتظمة ومتراصة وهي قادمة نحونا. وعلى الأرض جيش جرار فيه فيلة يتقدمها فيل عظيم. وكأن السياق القرآني يقدم لنا توصيفًا دقيقًا لما يسمى "اللقطة الأمامية" في أدق تعبيراتها. وهناك فرق في استخدام اللقطات المأخوذة من أمام الشيء المنظور واللقطات المأخوذة من خلفه.

كما يتيح سياق الآية مساحة للمتلقي للتنقل إلى مناظر أكثر قربًا، يرى فيها بعض التفاصيل المرتبطة بالحدث، كأن يرى الطيور فرادى وجماعات في مجموعات منتظمة ومتراصة تشق طريقها في الفضاء بكل ثقة. ويمكن تصور حركة انقضاض جماعات الطيور جماعة تلو جماعة مع تلبد السماء نظرا لكثافتها وتتابعها، وفي لقطة الانقضاض يمكن تصور اختصاص طير أو مجموعة منها بفرد أو مجموعة منهم وهو مشهد يوحي بالرهبة.

وهكذا نلحظ أن السياق القرآني في هذا المشهد يقود عين المتلقي في حركة مستمرة وهي تتتبع قدوم الطيور الأبابيل، ثم دخولها أرض المعركة، ثم متابعة رميها لحجارة السجيل، وإصابتها لأهدافها، وردة فعل أصحاب الفيل تجاه ما تقذفه الطيور، وسقوط الجنود واحدًا تلو الآخر، ومتابعة استمرار المعركة بين الطيور الأبابيل وأصحاب الفيل حتى تحقق هلاك أصحاب الفيل.

إن استشعار المتلقي قوة جنود الله تقتضي اقتراب المتلقي من الطيور الأبابيل في مناظر متوسطة وقريبة، وفي نفس الوقت لملاحظة سلاحها الفعال الذي ستستخدمه في المعركة. إن معايشة الحدث وفهمه تتطلب التهيئة له وفهم بعض تفاصيله. كما أن إثارة المتلقي وتحفيز حالة حب الاستطلاع لديه يتطلب رؤيته للطير الأبابيل وهي تحمل كرات صغيرة، فيزداد رغبة في معرفة ماذا تحمل الطير؟ وماذا ستصنع بهذه الكرات الصغيرة؟ وهل هي قادرة على تغيير

مجريات الأحداث بهذا الحمل الصغير جدا؟! إن تحفيز حالة الترقب وإثارة التساؤلات ثم المفاجئة عند المتلقي بصدق وأمانة وواقعية في سياق السرد الصوري هي إحدى أساليب البناء الصوري التي تقدمها لنا سورة الفيل.

﴿ تَرۡمِيهِم بِحِجَارَةٖ مِّن سِجِّيلٖ ۝٤ ﴾. وكأن عين المتلقي أمام مناظر متنوعة يرى فيها المتلقي الطيور الأبابيل في منظر متوسط وهي تخترق جو السماء، ثم تنتقل عين المتلقي إلى منظر أقرب يرى فيها أحد الطيور وهي تحمل حجارة من سجيل* في أطراف مناقيرها أو ممسكة لحجرين في مخلبيها، لينتقل إلى منظر آخر عام لمكان المعركة وقد احتشد فيه جيش كبير، والطيور تقترب أكثر فأكثر.

﴿ تَرۡمِيهِم بِحِجَارَةٖ مِّن سِجِّيلٖ ۝٤ ﴾ ﴿ فَجَعَلَهُمۡ كَعَصۡفٖ مَّأۡكُولِۭ ۝٥ ﴾. إن ناتج مساحة التصور المتاح من تجاور الآيتين الكريمتين، يجعل المتلقي يتصور الطيور وهي تدنو من أفراد الجيش بشكل يجعل من استهداف الطير المحلق في السماء للفرد الموجود على الأرض يتم وفق خطة محكمة، بحيث تصيب حجارة السجيل المقذوفة من الطير الفرد بشكل دقيق.

إن حالة تبادل النظرات التي يتخيلها المتلقي بين طرفي المعركة (الطيور الأبابيل وأصحاب الفيل)، فالطيور تأخذ مواقعها في أرض المعركة، وتصوب سهامها (حجارة السجيل) من السماء بدقة متناهية صوب أصحاب الفيل، وأصحاب الفيل بعضهم ينظر إلى السماء، وبعضهم في حالة تخبط ودهشة، وبعضهم يسقط على الأرض. والمتلقي يتنقل بنظره تارة نحو السماء (نحو الطيور)، وتارة نحو الأرض (نحو أصحاب الفيل). إن تبادل النظرات العكسية بين الطيور وأصحاب الفيل هو تطبيق للمناظر العكسية بين طرفي الصراع، وهذا التركيب يبني علاقة تقابلية لها القدرة على تنويع المناظر، وتغيير مواقع أقطاب الصراع، ويجعل

كل طرف من أطراف الصراع مركز اهتمام في كل منظر بالتناوب، وهذا يمنح المتلقي إحساسًا بالتأثير المتبادل، وتتأكد حتمية التجاذب والتقابل والالتقاء بين أطراف الصراع. وقد يتطلب بين حين وآخر لقطة تشتمل الطير وتساقط الحجارة وسقوط أفراد الجيش صرعى تعبث الرياح بما عليهم من الثياب في هيئة تجعلهم كعصف مأكول وفقًا للتعبير القرآني.

وهكذا يدرك المتلقي الحدث من خلال مجموعة المناظر المتنوعة المتجاورة المترابطة في سياق متصل وموحد. وسياق المناظر ومعانيها يتضح من خلال ارتباطها بما قبلها وما بعدها أي من خلال علاقاتها التجاورية. فكل مناظر المشهد ترتبط بعلاقة عضوية في وحدة متكاملة وصلة وثيقة قدمت الحادثة كما وقعت في مساحة زمنية محدودة وبأسلوب شيق. فالمناظر المتعاقبة والمتنوعة الأحجام والمحتوى، تعبر عن المعنى المراد توصيله، وتجعل المتلقي يتفاعل تفاعلاً عميقًا مع الأحداث والشخصيات.

﴿ فَجَعَلَهُمْ كَعَصْفٍ مَّأْكُولٍ ۝٥ ﴾. كأن النص القرآني يقرِّبنا من المنظور، فعندما نحتاج لفهم الحال التي صار إليها أفراد الجيش الغازي ومجموعاته بعد رمي الحجارة عليه؛ فإما أن تتحرك عين المتلقي أفقيًا لاستجلاء المكان والتجوال فيه، فيتبين للمتلقي ما حصل لأجساد جيش أصحاب الفيل، وإما لقطة من علو مرتفع ثم تنخفض قليلا قليلا حتى تتجول بين الصرعى.

إن المعجزة العظيمة التي يقدمها السياق القرآني في سورة الفيل تكشف عن قيام طيور خاصة بحمل أحجار تحمل مواصفات خاصة للقيام بمهمة خاصة. وهذا يحتاج من المتلقي أن يتفحص بنظره المكان، والطير وما تحمله الطير من حجارة السجيل. وتفحص طريقة القذف، ويتحقق من الإصابة، ويتحقق من ردة فعل أصحاب الفيل. وهذا كله يحتاج إلى مناظر متنوعة، وحركة مزدوجة لعين المتلقي، وللشيء المنظور.

هذه الحركة نلاحظها مع الفعل "أرسل" في الآية رقم (3)، والفعل "ترميهم" في الآية رقم(4). وكأن عين المتلقي ترقب حركة الطير في جو السماء، وترقب الطير وهي ترمي. وحركة الشيء المنظور أو حركة العين لمتابعة المنظور، تعمل على نقل القصة من جزء إلى جزء آخر (تطوير الأحداث)، كما أنها تجعل المتلقي يتفاعل عقليًا وعاطفيًا مع الحدث؛ لأن "المظهر الحركي في مضامين المنظور أو من خلال حركة العين ركن رئيسي في اكتساب الصورة لمعناها الحقيقي "[69].

﴿ فَجَعَلَهُمْ كَعَصْفٍ مَّأْكُولٍ ۝٥ ﴾. الآية الكريمة تجعل المتلقي يستشعر هزيمة أصحاب الفيل بصريًا وصغرهم أمام الطيور الصغيرة. وقد يكون من جوانب الحكمة فيما نرى جعل المتلقي يحس بسطوة الطيور الأبابيل على المكان، من خلال المناظر العامة والمتوسطة الثابتة والمتحركة للفيلة وأفراد الجيش وهم يتخبطون في المكان. ففي سيطرة الطير الأبابيل على المكان تقابل مع سيطرة أصحاب الفيل على المكان الذي ربما شعر به المتلقي في بداية السورة.

﴿ فَجَعَلَهُمْ كَعَصْفٍ مَّأْكُولٍ ۝٥ ﴾. إن التركيز على النتيجة المفاجئة والمدمرة التي تلقاها أصحاب الفيل لا يظهره إلا المناظر المتوسطة والقريبة؛ فالمناظر القريبة والمتوسطة هي التي تحقق الاندماج بين المتلقي وبين ما يراه أمامه.

فالسياق القرآني في قوله تعالى:﴿ تَرْمِيهِم بِحِجَارَةٍ مِّن سِجِّيلٍ ۝٤ ﴾. ﴿فَجَعَلَهُمْ كَعَصْفٍ مَّأْكُولٍ ۝٥﴾. يحدد الفعل والنتيجة بشكل متتابع. ويتحقق التجسيد المرئي للسياق القرآني في هاتين الآيتين الكريمتين، من خلال المناظر المتوسطة والقريبة للفعل ورد الفعل. أي منظر متوسط للطير تقذف حجارة السجيل، يقابله منظر متوسط يرى فيه المتلقي أحد أصحاب الفيل يقع عليه الحجر المقذوف. ثم منظر آخر متوسط أو قريب يرى فيه طيرًا آخر يصوب نحو الهدف، ويقابله منظر متوسط أو قريب لجندي أخر يصاف بمقذوف آخر، وهكذا.

وبإمكان عين المتلقي أن تتنقل بين مناظر متوسطة وقريبة ترى فيها وجوه بعض أفراد الجيش المندهشة وهي تنظر إلى الأعلى، أو ترى بعض عيونهم الذاهلة، أو ترى بعض الجنود لحظة الإصابة. وهي كلها مناظر انتقالية من حالة إلى أخرى داخل المشهد الواحد، ويمكن أن تختلف زاوية التقاطها أو المسافة، وكذلك حجم (الكادر) أو الإطار، وباختلاف التفاصيل؛ فيمكن أن تحتشد الصورة بالأشخاص، أو بشخصين، بمقتضى الحال. وحجم المنظر يختلف بحسب الموقف والسياق وبما ينسجم مع ما يُراد ايصاله إلى المتلقي من دلائل وإشارات.

كما يتيح السياق القرآني للمتلقي أن يقترب أكثر فأكثر بمنظر قريب متحرك يلامس فيه أجسادًا مشوهة وأخرى ميتة. فكشف مثل هذه التفاصيل يجعل المتلقي يستشعر الجو النفسي المتشابه بين جنود جيش أصحاب الفيل. والمتلقي سيشعر بهذا الانفعال من خلال عدد من المناظر القريبة لبعض أجساد أصحاب الفيل. فالمناظر القريبة هي أداة مناسبة لنقل مشاعر حالة الشيء المنظور إلى المتلقي. ليتضح من الصورة ذهاب ما كانوا عليه من الأبهة والزخرف والقوة واندثار ما حملوه من المظاهر، وبلى ما لبسوه من العتاد، أصبحوا لا يُرهبون و لا يرجى منهم شيء، أي أنهم أصبحوا منعدمي النفع، وهذا يتناسب مع التشبيه بالعصف المأكول.

أضف إلى ذلك أن عين المتلقي عندما تَرقُب في منظر قريب الأجساد الذابلة أمر يهم المتلقي بالدرجة الأساسية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن رؤية المتلقي لموضع إصابة حجارة السجيل أجساد أصحاب الفيل وأثرها فيهم التأثير السريع المزلزل، من مستوى رؤية عين المتلقي فيه تحقيق الاندماج بين المتلقي والحدث ومعايشة شخصياته. وفي ذلك كله ما فيه من تأكيد قدرة المولى ﷻ على رد كيد أعدائه بصغير من جنوده (الطيور)، لا سيما بعد أن تكون الصور قد عرضت لنا حالة التأهب والاستعداد المتكامل الذي كان يتمتع به ذلكم الجيش. وهذه هي بعض الأهداف المطلوبة من هذا الموقف.

استخلاصات:

1- نلحظ أن في آيات السورة تنوعًا في مراكز الاهتمام، فأحيانًا يقود السياق القرآني عين المتلقي إلى تركيز النظر على أصحاب الفيل، كما في الآية رقم (1)، والآية رقم (2). وأحيانًا يقود السياق القرآني عين المتلقي لمتابعة الطيور الأبابيل، كما في الآية رقم (3). وأحيانًا يتيح السياق القرآني مساحة أكبر للمتلقي للتنقل بنظره بين متابعة أصحاب الفيل والطيور الأبابيل، كما في الآية رقم (4). والتنويع في مراكز الاهتمام وخاصة بين أطراف الصراع يبني علاقات تقابلية تشعر المتلقي بقوة أطراف الصراع، كما أن العلاقات التقابلية تمنح المتلقي إحساسًا بالتأثير المتبادل بين الأطراف. وهذه من الأساليب التي تزودنا بها سورة الفيل.

2- حفلت السورة بالتقابل؛ التقابل أو التباين يجده المتلقي بشكل ضمني وربما للإعراب عن التباين بين ما قدمته الآيتان رقم (1، 2) من معلومات عن أصحاب الفيل واستعدادهم القتالي البشري والمادي الكبير لهدم بيت الله الحرام، وبين ما آلت إليه النتيجة في الآيات رقم (3، 4، 5). كما يجد المتلقي التباين بين هلاك أكبر حيوان من ذوات الأربع (الفيل) بواسطة حيوان صغير (الطير). فالتناقض يصنع التوتر في منتهاه.

3- تجزئة الحدث في هذا المشهد و تنقل عين المتلقي من مركز اهتمام إلى آخر لمتابعة حركة الجيش وحركة الطيور وقذف الطيور للحجارة ومتابعة ردة فعل أفراد الجيش ثم تناثر قطاعات ذلك الجيش المتماسك الكبير، يقدم لنا ثلاثة أساليب للتركيب والبناء الصوري، هي: أسلوب تغيير مراكز الاهتمام، وأسلوب تنقل حركة العين من منظور إلى آخر، وأسلوب تجزئة الحدث.

4- المضامين الصورية التي تقدمها السورة الكريمة هي عبارة عن مجموعة من الأحداث المجزأة التي تقدمها المناظر الثابتة أو المتحركة المرتبطة والمتآصرة مع بعضها شكلت بنية المشهد، وتراقبها عين المتلقي بشكل متتابع. وانتقال عين المتلقي من منظور إلى منظور آخر هو تغيير للمنظر، وتغيير المنظر- من حيث المبدأ- هو الذي يحقق الاستمرارية السردية الصورية. وهذا أحد أساليب الوصل والتركيب التي تزودنا بها سورة الفيل.

5- جاء أسلوب العرض المتسارع للسبب والنتيجة في سورة الفيل، مع ما يتضمنه من تتابع حركي سريع للأفعال وردود الأفعال، إلى تحقيق الاستمرارية الذهنية عند المتلقي في منتهاها.

6- إبداعية اللغة الصورية عند مستوى الرؤية، فعين المتلقي وهي تتابع تفاصيل الحدث، مثل: قدوم الطير الأبابيل، ورمي الطير لحجارة السجيل، وردة فعل أصحاب الفيل أثناء رمي الحجارة عليهم، وحالهم بعد الإصابة؛ كل ذلك يقتضي من المتلقي تعديل زاوية الرؤية وهو يتصور ما يحدث على أرض المعركة، حتى يبقى الشيء المنظور ظاهرًا للعيان. وتغيير زاوية الرؤية- حتمًا- يؤدي إلى تغيير حجم المنظر.

إن تغيير الاتجاه من زاوية إلى أخرى يحقق عملية النظم والتتابع، ولا نستطيع الحكم على ما يجري إلا من خلال التتابع بين أكثر من منظر وبين أكثر من زاوية في تسلسل مستمر. ولكل مستوى رؤية سواء أكان في مستوى النظر، أو فوق مستوى النظر، أو تحت مستوى النظر وظائف ويستجيب لها المتلقي بشكل تلقائي؛ من خلال الحالة الشعورية لديه تجاه شخصيات الأحداث، وتجاه ما يتضمنه المنظور عمومًا؛ فرؤية المنظور من زاوية معينة يولّد شعورًا مختلف عن شعورنا تجاه المنظور عندما نراه من زاوية أخرى.

وفي نفس سياق تغيير زاوية الرؤية فإن الظاهر–بصريًا- من قوله تعالى: ﴿ تَرۡمِيهِم بِحِجَارَةٖ مِّن سِجِّيلٖ ۝٤ ﴾، يقتضي أن يرفع المتلقي نظره إلى السماء ليرى الطيور الأبابيل وهي ترمي الحجارة. ثم يأتي قوله تعالى: ﴿فَجَعَلَهُمۡ كَعَصۡفٖ مَّأۡكُولِۭ ۝٥﴾، وهذا يقتضي أن يدنو المتلقي بزاوية تحت مستوى النظر ليرى إصابة الطيور الأبابيل لأهدافها على الأرض من خلال الأثر المتحقق في هلاك الجيش. واختيار زاوية رؤية العين للمنظور والانتقال من مستوى رؤية إلى آخر له أثر مهم في زيادة فهم المتلقي وانجذابه للأحداث ومتابعتها.

أضف إلى ذلك أن التغيير المستمر في زاوية الرؤية وفق حاجة الموقف تحقق مقتضيات استمرارية التفاعل والتجاذب بين طرفي الصراع (أصحاب الفيل والطير الأبابيل) من جهة، وبين المتلقي وبين ما يشاهده على الأرض من جهة ثانية.

وتتجسد زوايا الرؤية في سورة الفيل–أيضًا- من خلال توجه المتلقي بنظره يمينًا أو يسارًا لملامسة تفاصيل أخرى تتعلق بالفيلة وتتعلق بالشخصيات وانفعالاتها وحركاتها ونظراتها نحو بعضها البعض بزاوية في مستوى النظر. وربما يتجه بنظره مرة ثانية إلى السماء ليتابع الطيور الأبابيل وهي تلقي مزيدًا من حجارة السجيل نحو أصحاب الفيل (زاوية فوق مستوى النظر). وقد يتجه بنظره إلى الأرض أسفل ليرى جثثًا ذابلة (زاوية تحت مستوى النظر). وهكذا يستمر رؤية تفاصيل الحدث من خلال زوايا متنوعة، تعكس شعورًا معينًا عند المتلقي تجاه المنظور. هذا الشعور قد يحمل أحيانًا معنى الهزيمة (زاوية تحت مستوى النظر)، وقد يحمل معنى الثقة (زاوية فوق مستوى النظر)، وقد يحمل معنى محايدًا (زاوية مستوى النظر).

وما نستنتجه من هذا التركيب البصري الفريد أن ثمة حركة مستمرة لعين المتلقي في اتجاهات مختلفة تتم بانتظام لمتابعة التفاصيل، تتم بزوايا رؤية تتوافق مع احتياجات الموقف.

وقد تكون حركة عين المتلقي طوعية من المتلقي، وقد تكون ناتجة عن تحرك شخصيات الحدث فيضطر المتلقي لمتابعتها.

إن التغيير المستمر للزوايا التي يتيحها السياق القرآني للمتلقي في سورة الفيل لمتابعة تفاصيل ما حدث في المشهد الأخير من قصة أصحاب الفيل، وطريقة التنقل بين المناظر، وتقابل المناظر وتنوعها، كل ذلك منح المشهد تدفقًا حركيًّا تصاعديًّا، وقدم لنا أسلوبًا من أساليب البناء الصوري يتعلق بالزوايا واستخداماتها.

7- دقة التركيب اللغوي؛ فألفاظ الجمع التي تضمنتها سورة الفيل، مثل، "أصحاب"، "كيدهم"، "عليهم"، "ترميهم"، "فجعلهم"؛ فإن ألفاظ الجمع توحي فيما نرى من الناحية الصورية إلى مناظر عامة. وعلى الأغلب تتحقق الرؤية الجماعية لجيش أصحاب الفيل، والطيور بالمناظر العامة. والمناظر العامة تتبعها مناظر تفصيلية متوسطة وقريبة تلبي حاجة المتلقي لفهم الموقف. فألفاظ الجمع تتيح مساحة أكبر للتنقل ومتابعة التفاصيل المتعلقة بأصحاب الفيل، والمتعلقة بالطير الأبابيل، ومتابعة الفعل ورد الفعل. وهذا الفهم يوحي إليه السياق القرآني في السورة بشكل ضمني وأحيانًا بشكل مباشر.

ولما كانت ألفاظ الجموع تجسدها مناظر عامة، فإن المناظر العامة تحتاج مدة زمنية أطول لمتابعة التفاصيل التي يتضمنها المنظر. وكما هو معروف أن مناظر (لقطات) الجموع تتطلب بعدها مباشرة مناظر متوسطة وقريبة لمتابعة التفاصيل التي يحتاجها المتلقي لفهم ما تتضمنه مناظر الجموع، ولفهم الموقف المعروض أمامه، وإلا صارت تلك المناظر العامة غير مفهومة التفاصيل. بمعنى أن المناظر العامة لا تمكن المتلقي من الحكم على الموقف الذي يراه، ولا تمكنه من التفاعل والتأثر بما يجري أمامه، أو بما يتصوره في ذهنه؛ لأن هذه الخاصية لا توفرها إلا المناظر التفصيلية (القريبة والمتوسطة).

ومما يعزز هذا القناعة لدينا مجيء قوله تعالى: ﴿فجعلهم كعصف مأكول﴾، في نهاية السورة (نهاية المشهد أو نهاية الموقف). فكأن الآية الكريمة تقرب المتلقي من أصحاب الفيل في مناظر أقرب ليكتشف تساقطهم. ثم مناظر أكثر قربًا تكشف كيف تحولت أجسادهم كالعصف المأكول. وبما أن أساليب البناء الصوري فيها من المرونة ما يجعل المتلقي يتخيل الموقف من خلال أكثر من تصور، فإن لفظ الجمع هنا يمكن أن يتضمن مناظر تجمع أكثر من شخصية (منظر ثنائي أو ثلاثي) لتتحقق الرؤية الجماعية لمجموعة الحاضرين في الحدث أو لجزء منهم. ومما يراه الباحث أن تحقيق التزامن بين الصوت (الذي نسمعه بلفظ الجمع) والصورة (التي يتخيلها المتلقي) يتطلب منظرًا يجمع بين أكثر من شخصية. فالسياق القرآني سواء في القصة هنا أم في قصص أخرى لا يقيد المتلقي بتخيل صورة محددة بل يتيح له أن يتخيل صورة الموصوف حسب ما يتناسب مع ثقافته وبما لا يتعارض مع النص القرآني. إطلاق القدرات التخيلية لدى المتلقي.

وألفاظ الجمع تعكس معنى القوة والبأس، وتوحي بالتعميم، نحو أصحاب الفيل والطير الأبابيل. ففي ألفاظ الجمع ما فيها من معنى ضمني بأن أصحاب الفيل يتشاركون الهدف المتمثل في هدم الكعبة، ونفس الأمر ينطبق على الطير الأبابيل.

8- قدم السياق القرآني واقعًا حقيقيًّا افتراضيًّا للمشهد الأخير من قصة أصحاب الفيل، هذا الواقع الافتراضي الذي يقدمه السياق القرآني للأحداث هو واقع حقيقي، لكننا نسميه افتراضيًّا لأنه يتيح للمتلقي تخيل ما حدث بناءً على العلاقات القائمة التي شكلتها أجزاء النص القرآني في ذهن المتلقي؛ بناءً على ما لدى المتلقي من مخزون معرفي وسعة أفق تساعده في وضع تصور للزمان والمكان والأفعال التي تضمنها ذلك الموقف.

يمكننا القول: إن الترتيب المتقن للمناظر المعروضة التي قدمها السياق القرآني في سورة الفيل، يمنح المتلقي القدرة على استنباط المعاني الكامنة والظاهرة في المناظر المتجاورة. ويمنح المشهد الحيوية والحركة، ويحقق الاستمرارية الذهنية عند المتلقي لربط الأحداث والمواقف المختلفة المعروضة أمامه، ومعرفة العلاقات السببية بينها. وهكذا تتوالى المناظر التي تعرض الأحداث المتلاحقة المطورة للمضامين السردية الصورية، مما يجعل العمل الصوري أكثر تأثيرًا في المتلقي؛ لأنه يتفاعل عقليًا وعاطفيًا إزاء ما يراه أو يتصوره. وبذلك تكون سورة الفيل قد أرست أساليب لغة الصورة في أعلى تطبيقاتها. بعض هذه الأساليب تضمنتها هذه الدراسة المحدودة، وكثيرًا من هذه الأساليب تحتاج إلى مواصلة البحث والدراسة والتأصيل.

الخاتمة والنتائج:

1- سورة الفيل–فيما هو ظاهر- تزودنا بأساسيات هامة تتعلق بالبناء الصوري (لغة الصورة)، وقد أوضحت لنا كيفية توظيف هذه الأساليب لتقديم المعاني. فقدمت لنا أساليب متنوعة للتكوين الصوري، وحجوم المناظر وأزمانها، والعلاقات التجاورية والتبادلية للمناظر، ومعطيات الحركة، وزوايا الرؤية، ومراكز الاهتمام، وتكثيف الأحداث، وكيفية التعامل مع الزمان والمكان. وأساليب بصرية أخرى تحتاج لمزيد من الدراسة والتأصيل العلمي؛ لأن الأسلوب الذي انتهجه القرآن الكريم في تقديم الاتصال الصوري يحوي عناصر ذات طاقة إيحائية يعجز الإنسان عن إدراكها بشكل مكتمل دفعة واحدة.

2- مجموع هذه الأساليب الصورية نقلت للمتلقي المشهد الأخير من قصة أصحاب الفيل بواقعه ومجرياته وكأنه شاهد عليه. وساعدت المتلقي في متابعة أحداث المشهد بشكل تصاعدي من جزء مؤثر إلى جزء أكثر تأثيرا، وأوصلت الأفكار والعواطف

والأحاسيس والانفعالات بشكل جذاب، وقربت المعنى المراد فهمه بطريقة بصرية مشوقة.

3- أساليب السرد الصوري ظاهرة واضحة في القرآن الكريم، وهذه الأساليب مهمة لتقريب المعنى للمتلقي والتأثير فيه، والسرد الصوري جاء لأهداف سامية، ومقاصد بليغة، واشتمل على أسرار ودقائق، تترك في النفس مجالًا لمحاولة قراءات علمية جديدة لا حدود لها.

4- صياغة القص للمشهد الأخير من قصة أصحاب الفيل بطريقة مرئية خاصة، والتركيز على تفاصيل وإغفال أخرى، يقع ضمن حكمة الله في تهذيب الإنسان المتلقي، ولكي يعلم الإنسان أساليب النظم الصوري كأداة مهمة محببه لدى الإنسان ومؤثرة فيه.

5- سورة الفيل تعلم الإنسان في العصر الحاضر الرؤية العلمية الخاصة بحقل الأشياء المرئية لكيفية نقل ومعالجة الواقع الحقيقي إلى عالم الشاشة بصدق وأمانة، وبدون الاعتماد على الخيال، أو تغيير الوقائع، أو المبالغة في تقديمها، وبدون الاعتماد على مدّ الزمان الذي يحطم استمرارية جريان الحدث الواقعي.

6- هناك توافق بين مع ما تضمنته سورة الفيل من أساليب بصرية وأساليب السرد الصوري في العصر الحديث (أساليب بناء الصورة في العصر الحديث)؛ وهذا لا يتعارض مع احتفاظ النص القرآني بالقدسية والإعجاز والإنجاز المتجدد، وبطريقة النظم، والتكامل التام، في تركيبه وتناسقه الشكلي واللغوي والإيقاعي واللفظي والمعنوي.

التوصيات:

1- إجراء دراسات معمقة للكشف عن ما يزودنا به القرآن الكريم عن لغة الصورة؛ للمساعدة في تطوير هذه الأساليب واستخداماتها لكي تصبح "لغة بصرية جديدة"، شأنها شأن اللغات المنطوقة والمكتوبة، وهي في طريقها لتحقيق ذلك؛ لأنها بالفعل لغة، بل هي لغة العصر، لكن نظامها الشفري لايزال مفقودا ويحتاج إلى جهود بحثية مضنية لدراسة أساليبها ومنطلقاتها ومداخلها.

2- تنظيم جهود بحثية جماعية من متخصصين في علوم شتى، فنحن نعيش عصر تكامل العلوم وتداخل التخصصات. وتفسير القرآن الكريم يحتاج لأهل كل التخصصات العلمية، ليكتشفوا بعض أسرار القرآن، لما فيها من إضافات علمية وحياتية تسهم في مواجهة متطلبات العصر وتحدياته.

3- توظيف المناهج الحديثة في عرض النص القرآني، وفقًا لضوابط لا تخرج بالبحث إلى الشطط والقول في كلام الله بما ليس فيه.

الهوامش:

(1) نحو قراءة نصية في بلاغة القرآن والحديث: 7.

(2) المؤتمر السابع للإعجاز العلمي في القرآن والسنة، دبي، 2004/3/23م، متاح على: http://aljazeera.net. تاريخ الدخول 22/ 6/ 2016م.

(3) أنماط الرواية العربية الحديثة: 19.

(4) لغة الجسد في القرآن الكريم: 1.

(5) .张会军/**著**,电影摄影画**面**创作, 中国电影出版社, 北京2001 , **第二次刷** , 260－280页.

(6) المسلسلات التلفزيونية العربية والصينية: دراسة تحليلية مقارنة للشكل والمضمون،: 167.

(7) الإخراج لقطة بلقطة: 174.

(8) عين على الشاشة،. تاريخ الدخول 21/10/ 2019م.

(9) الإخراج لقطة بلقطة: 170.

(10) دينامية الفيلم: 93.

(11) المصدر سابق: 91.

(12) قواعد أساسية في فن الإخراج التلفزيوني والسينمائي: 13- 22.

(13) المصدر السابق: 29.

(14) الإخراج لقطة بلقطة: 168.

(15) قواعد أساسية في فن الإخراج: 47.

(16) المصدر سابق: 38.

(17) اللغة السينمائية: 43.

(18) ينظر:

- فهم السينما: 24.
- قواعد أساسية في فن الإخراج: 43- 48.

(19) المصدر السابق 45.

(20) الإخراج لقطة بلقطة: 181.

(21) المصدر السابق، 181.

(22) قواعد أساسية في فن الإخراج: 52.

(23) الإخراج لقطة بلقطة: 180.

(24) الإخراج السينمائي: 96.

(25) اللغة السينمائية: 43.

(26) قواعد أساسية في فن الإخراج 72. بتصرف.

(27) الإخراج لقطة بلقطة: 172.

(28) التكوين في الصورة الفلمية: 102.

(29) الفيلم وفنون التلفزيون: 24 – 25.

(30) التكوين في الصورة الفلمية : 102.

(31) دينامية الفيلم : 101 – 102.

(32) نظرية الفيلم: 85.

(33) التكوين في الصورة الفلمية:102.

(34) قواعد أساسية في الإخراج الإذاعي والتلفزيوني: 71.

(35) كيف تتم كتابة السيناريو: 137.

(36) قراءات خاصة في مرئيات الأفلام المصرية: 19.

(37) 张会军/**著**,电影摄影画**面**创作, 中国电影出版社, 北京2001 , **第二次刷** , 260–280页.

الإبداع الصوري في تصوير الأفلام: 260 280.

(38) الإبداع الصوري في تصوير الأفلام:170.

(39) السينما فنًا: 48.

(40) الإخراج لقطة بلقطة: 172.

(41) الصورة الضوئية كوسيلة للتعبير الدرامي: خلاصة الدراسة.

(42) الإبداع الصوري في تصوير الأفلام:260.

(43) قواعد أساسية في الإخراج الإذاعي والتلفزيوني: 74.

(44) دينامية الفيلم:52.

(45) الدلالة في التلفزيون في عصر العولمة: 171.

(46) دينامية الفيلم:38.

(47) الدلالة في التلفزيون في عصر العولمة، 169-271.

(48) جاذبية الصورة: 139.

(49) دينامية الفيلم:43.

(50) المصدر السابق:36.

(51) المسلسلات التلفزيونية الصينية والعربية دراسة تحليلية مقارنة للشكل والمضمون : 210.

*المعجم الفلسفي المختصر: 309.

(52) دينامية الفيلم:52.

(53) المصدر السابق:43.

(54) قواعد أساسية في الإخراج الإذاعي والتلفزيوني: 76- 77.

(55) دينامية الفيلم: 163 - 166.

(56) جاذبية الصورة: 135- 139.

(57) الإخراج لقطة بلقطة: 204.

(58) موقع عين على الشاشة.

(59) دينامية الفيلم:61 - 66.

(60) المصدر السابق:61.

* لقطة لسيارة تصدم رجلا ما، يضطر المخرج لتكرار نفس اللحظة الزمنية لكي يراها المُتفرج، ويتعامل معها، لأنهما حدثتا في وقت واحد.

(61) دينامية الفيلم: 53 - 56.

(62) المصدر السابق: 58 - 59.

(63) ينظر: المصدر السابق : 10 – 19 (مأخوذ بتصرف).

(64) بناء الشخصية الرئيسة وأبرز ملامحها في سورة يوسف: 7.

(65) تفسير القرآن العظيم: 8/ 482

(66) المصدر السابق: 8/ 482

(67) في ظلال القرآن: 6/ 3979

* أي ألم يضل كيدهم فلم يبلغ غايته وهدفه.
* البيت الحرام غير مذكور في السورة، لكن قصة أصحاب الفيل كانت معروفة عند أهل مكة وعند العرب عامة ولم يمر عليها سوى بضعًا وأربعين سنة.

(68) قواعد أساسية في فن الإخراج:111.

*السجيل: حجارة من طين وحجر، قذفتها الطير فتركت أصحاب الفيل كأوراق الشجر الجافة.

(69) فواعد أساسية في فن الإخراج: 106.

قائمة المصادر والمراجع:

1- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط2، 1420هـ - 1999 م.

2- البطريق، نسمة ، الدلالة في التلفزيون في عصر العولمة، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2004م.

3- بلاش، بيلا، نظرية الفيلم، ترجمة: أحمد الحضري، القاهرة، منشورات المركز القومي للفيلم، وزارة الثقافة، 1991م.

4- بو درع، عبد الرحمن ، نحو قراءة نصية في بلاغة القرآن والحديث، سلسلة كتاب الأمة، السنة 33، العدد154، ربيع الأول - 1434هـ.

5- تشون، جانغ خوي ، الإبداع الصوري في تصوير الأفلام، ترجمة: د. علي أحمد الحاوري، بكين، دار الفيلم الصيني للنشر، ط2، 2001م.

6- جوزيف، هاري وفيلدمان، دينامية الفيلم، ترجمة: محمد عبد الفتاح قناوي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ت.ط.

7- جوزيف، هاري وفيلدمان، دينامية الفيلم، ترجمة: محمد عبد الفتاح قناوي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

8- الحاوري، علي أحمد، المسلسلات التلفزيونية الصينية والعربية دراسة تحليلية مقارنة للشكل والمضمون، رسالة دكتوراه، قسم التلفزيون، كلية وسائل الاتصال، جامعة بكين للمعلمين، 2007م.

9- دي جانيتي، لوي، فهم السينما ، ترجمة: جعفر علي، بغداد، دار الرشيد، 1981م.

10- ربايعة، أسامة جميل عبد الغني، لغة الجسد في القرآن الكريم، رسالة ماجستير، جامعة نابلس، كلية الدراسات العليا 2010م.

11- الرشيد، عماد الدين ، القصة في النص القرآني، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والإنسانية، المجلد 25، العدد الأول، 2009م.

12- ستفينسون رالف، و جان دوبري، السينما فنًا، ترجمة: خالد حداد، دمشق، منشورات وزارة الثقافة، 1993م.

13- عطا، محمود سامي، الفيلم وفنون التلفزيون، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1997م.

14- علي، سمير سعد الدين ، الصورة الضوئية كوسيلة للتعبير الدرامي، رسالة ماجستير، المعهد العالي للفيلم، القاهرة، 1982م.

15- غاتز، ستيفن ، الإخراج لقطة بلقطة، ترجمة: أحمد نوري، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ط1، 2005م.

16- فوزي، ناجي، قراءات خاصة في مرئيات الأفلام المصرية، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

17- قطب، سيد، في ظلال القرآن، دار الشروق - بيروت- القاهرة، ط17، 1412هـ.

18- مارسيل، مارتن اللغة السينمائية، ترجمة: سعد مكاوي، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة. 1969م.

19- مارنر، جون، وسان، تيرنس، الإخراج، ترجمة: أحمد الحضري، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، 1983م.

20- ماشيللي، جوزيف، التكوين في الصورة الفلمية، ترجمة: هاشم النحاس، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، 1983م.

21- الماضي، شكري عزيز، أنماط الرواية العربية الحديثة، المجلس الوطني للفنون والآداب، الكويت، عالم المعرفة، العدد 355، سبتمبر 2008م.

22- المعجم الفلسفي المختصر، ترجمة: توفيق سلوم، موسكو، دار التقدم، 1986م.

23- مؤنس، كاظم، قواعد أساسية في فن الإخراج التلفزيوني والسينمائي، الأردن، عالم الكتب الحديث وجدارا للكتاب العالمي، 2006م.

24- يتنيكوفا، إنجاكار، كيف تتم كتابة السيناريو، ت: أحمد الحضري، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 1999م.

25- اليزيدي، أمين عبدالله، الاستباق في قصة يوسف، بحث مقبول للنشر، مجلة الناصر، صنعاء، جامعة الناصر 2014م،.

26- يوسف، عقيل مهدي ، جاذبية الصورة، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط2000،1م.

مراجع الكترونية:

27- التركي، عبدالله بن عبد المحسن، مداخلة في المؤتمر السابع للإعجاز العلمي في القرآن والسنة، دبي، 2004/3/23م، متاح على: http://aljazeera.net. تاريخ الدخول 22/ 6/ 2016م.

28- الزبيدي، قيس، مداخلة متاحة في الموقع الإلكتروني: عين على الشاشة، 2019م. تاريخ الدخول 10/21/ 2019م.

المراجع الأجنبية:

1- 张会军/著,电影摄影画面创作，中国电影出版社，北京2001，第二次刷，260 – 280页.

الاختيارات الفقهية للقاضي العمراني في كتاب الطهارة من خلال كتابه نيل الأماني من فتوى القاضي محمد بن إسماعيل العمراني دراسة مقارنة بالمذاهب الفقهية الأربعة

د. محمد شوقي ناصر عبدالله*

ازدهار عبدالرحيم محمد أحمد الفقيه**

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث حياة علم من أعلام اليمن المعاصرين، وهو القاضي محمد بن إسماعيل العمراني-حفظه الله – يتناول شخصيته وشيوخه وتلاميذه، وحياته العلمية من مؤلفات وبحوث ورسائل، كما يتناول البحث اختياراته الفقهية في كتاب الطهارة من خلال كتابه نيل الأماني من فتوى القاضي محمد بن إسماعيل العمراني، ونتناول في هذا البحث الفتوى في الإسلام وأهميتها، وتعريف المفتي وشروطه، وتناولنا في هذا المبحث الاختيارات الفقهية لفتاوى العمراني في باب المياه و باب النجاسات، وباب الوضوء و التيمم، كما يهدف البحث إلى بيان موقف القاضي العمراني مما ذهب إليه فقهاء المذاهب الأربعة ومدى موافقته أو مخالفته لها، ويعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي، وذلك باستقراء أقوال فقهاء المذاهب الأربعة في أحكام الطهارة والنجاسة، مع تحليل ومناقشة ما ذهب إليه كل فريق منهم، وأخيرا خاتمة البحث ونبين فيها أهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وأهم التوصيات التي خرج بها.

الكلمات المفتاحية: الفتوى؛ الطهارة؛ النجاسة؛ الوضوء؛ التيمم.

* – أستاذ الفقه المشارك – كلية التربية والعلوم الإنسانية-جامعة حجة

** باحثة في الدراسات الإسلامية .

Al-Amrani's Jurisprudence Choices in Purgation Book Based on his Book Nail Elamani of the Fatwas of Mohammed Ibn Ismail Al Amrani: a Comparative Study of the Four Islamic Doctrines

Abstract:

The present study discusses the biography of a contemporary Yemeni senior scholar, Judge Mohammed Ibn Ismail Al-Amrani. It deals with his personality, his teachers and students, and his intellectual performance like books, researches, and letters. The study tackles his Jurisprudence selections in Purgation book based on his book Nail Elamani of the Fatwas of Mohammed Ibn Ismail Al-Amrani. It also casts light on the importance of fatwa in Islam, defining Mufti and determining his characteristics. Moreover, the researchers highlight Al-Amrani's selected fatwas on water, filth, ablution, and sand ablution. The study aims at clarifying Al-Amrani's standpoint from the scholars' views of the four Islamic doctrines. It follows the inductive, analytical approach that analyzes and discusses the scholars' viewpoints on purgation and filth provisions. The conclusion of the study includes findings and recommendations.

Key Words: Fatwa, Purgation, Filth, Ablution, Sand Ablution.

مقدمة:

الحمد لله في البدء و الختام، والصلاة والسلام على سيد الأنام، ومصباح الظلام سيدنا محمد سيد الأنبياء والمرسلين، ﷺ وعلى آله وصحبه الهداة الأعلام.

ثم أما بعد:

انطلاقا من قول النبي محمد ﷺ "من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين"[1] نقدم بين أيديكم هذا البحث والذي سنتحدث فيه عن القاضي العمراني، وعن بعض فتاواه في باب الطهارة من خلال كتاب نيل الأماني من فتاوى القاضي محمد بن إسماعيل العمراني، و نسأل الله أن يرزقنا الإخلاص والقبول وأن ينفعنا به جميعًا والله الموفق وهو يهدي إلى سواء السبيل.

أسباب اختيار الموضوع:

1. التعريف بالقاضي العمراني، كونه أحد أعلام الفتوى المعاصرين.
2. التعريف بكتاب نيل الأماني من فتاوى القاضي محمد بن إسماعيل العمراني.
3. دراسة الفتاوى بأسلوب فقهي معاصر، لتعلم أدب الخلاف وكيفية تتبع الدليل من مضانه.
4. الحصول على الفائدة العلمية للباحثين والدارسين والقراء.

ويمكن تحديد أهمية الدراسة بالنقاط الآتية:

1- المحافظة على كتب الفتوى المعاصرة ودراستها دراسة.

2- التعرف على آراء القاضي العمراني في كتاب الطهارة ومقارنتها، و تصور منهجه في الترجيح.

3-إبراز جهود أحد علماء هذه الأمة المعاصرين أمثال القاضي العمراني وبيان غزارة علمه.

تساؤلات البحث: البحث يجيب على عدة تساؤلات منها:

1. من هو القاضي العمراني؟
2. من هم شيوخه وتلاميذه؟
3. ماهي الاختيارات الفقهية للقاضي العمراني في كتاب الطهارة؟
4. هل الاختيارات الفقهية للقاضي العمراني موافقة لآراء الفقهاء أم مخالفة لها؟

الدراسات السابقة: الاختيارات الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن الصلاح من خلال كتاب فتاوى ابن الصلاح للباحث / عصام قاسم رشيد العلوي.

والتي كان من أهم نتائجها التوصيات التالية:

1. يوصي الباحث بتتبع الدليل ومناقشته والوقوف على مشاربه؛ لأنها من أهم سمات الاعتدال والموضوعية للخروج من الخلاف، وسلك طريق الوسطية وعدم الغلو والتخندق وراء رأي فقهي بدون البحث وإمعان النظر في رأي المخالفين، ولذلك فإن دراسة الفقه المقارن بتجرد وعدم الميل لجهة هو من أصول الدين الحنيف وأعمدته التي قام عليها وهي توحيد كلمة الأمة على المنهاج الذي أتت به السنة من خلال كل الضوابط التي وضعها العلماء.
2. أوصي نفسي وإخواني الباحثين بالمواظبة والتعمق في دراسة الموسوعات الفقهية وخاصة كتب الفتوى بتجرد وموضوعية؛ لأنها الإرث المهم الذي تركه لنا علماء هذه الأمة، والتي أوصلت لنا تجارب المفتين وعصارة أفكارهم، ودراسة سير هؤلاء العلماء، لكي يحذو حذوهم كل طالب علم محب لأمته الخير والازدهار.
3. يوصي الباحث الجامعات اليمنية بعامة وجامعة ذمار خاصة أن توجد مراكز للبحث وتكون في متناول يد الباحثين من طلاب الجامعة في التحقيق وكتابة البحوث التي تمتاز بالجدة والموضوعية.
4. يوصي الباحث أيضًا الجامعات اليمنية وجامعة ذمار أن تشكل لجنة من المتخصصين في التحقيق والبحث العلمي لعمل دورات لطلاب الدراسات العليا وأن تكون بشكل دوري.

منهج البحث: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وذلك بتتبع وجمع الاختيارات الفقهية للقاضي العمراني ومقارنتها بآراء الفقهاء في المذاهب الأربعة، ومعرفة مدى موافقتها أو مخالفتها خلال أدلتهم ومناقشتهم، مع ترجيح القول الراجح في كل مسألة على حدة.

وتشمل أوصاف المنهج المتبع في البحث في النقاط الآتية:

1. كتابة متن المسألة(سؤال وجواب)بخط غامق ثخين .
2. ذكر أقوال كل مذهب من المذاهب الأربعة (الحنفي، والمالكي، والشافعي ، والحنبلي) .
3. سرد أدلة المذاهب على حسب الاتفاق.
4. ذكر وجه الاستدلال لتلك الأدلة.
5. عندما يكون الدليل من السنة يتم التخريج كالآتي:

أ- إن ورد في البخاري ومسلم أو أحدهما، اكتفى الباحثان بذلك لصحتها، مع ذكر الكتاب والباب الذي ورد فيه الحديث، ورقم الجزء و الصفحة، ورقم الحديث.

ب- وإن لم يرد الدليل في الصحيحين انتقل الباحثان إلى الكتب والمصنفات الحديثية الأخرى ، مع ذكر الباب إن وجد، ورقم الجزء و الصفحة ، ورقم الحديث.

6. بعد سرد الأدلة يتم مناقشتها.
7. قام الباحث بكتابة الأحاديث النبوية والآثار بين التنصيص " ".
8. الحكم على الأحاديث من مصادرها.
9. التعريف بالألفاظ الغريبة والمشكلة الواردة في البحث.
10. الخاتمة: واشتملت على أهم النتائج و التوصيات .

خطة البحث: لاعتبارات شكلية وأخرى موضوعية اقتضت الضرورة تقسيم البحث إلى سبعة مباحث وهي على النحو الآتي:

مقدمة.

المبحث الأول: نبذة مختصرة عن القاضي العمراني، وكتابه نيل الأماني وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: اسمه و نشأته و حياته العلمية.

المطلب الثاني: شيوخه و تلاميذه

المطلب الثالث: كتبه ورسائله وبحوثه العلمية و نبذة مختصرة عن كتاب نيل الأماني. .

المبحث الثاني: الفتوى في الإسلام وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تعريف الفتوى وحكمها.

المطلب الثاني: تعريف المفتي وشروطه.

المطلب الثالث: أهمية الفتوى في الإسلام .

المبحث الثالث: الاختيارات الفقهية لفتاوى العمراني في باب المياه و النجاسات، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: حكم الماء المستعمل لرفع الحدث.

المطلب الثاني: حكم أبوال الحيوانات.

المطلب الثالث: حكم الشمس في الطهارة.

المبحث الرابع: الاختيارات الفقهية لفتاوى العمراني في باب الوضوء والتمم. وفيه خمسة مطالب.

المطلب الأول: حكم النية في الوضوء.

المطلب الثاني: مقدار ما يمسح من الرأس.

المطلب الثالث: حكم مسح الأذنين.

المطلب الرابع: حكم الموالاة في الوضوء.

المطلب الخامس: حكم من وجد الماء في أثناء الصلاة وبعدها.

الخاتمة

وستشتمل على أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: نبذة مختصرة عن القاضي العمراني وكتابه نيل الأماني

المطلب الأول: اسمه ونشأته و حياته العلمية

أولًا: اسمه ونشأته: هو أبو عبد الرحمن محمد بن إسماعيل بن محمد بن محمد بن علي بن حسين بن صالح بن شائع العمراني، ولد القاضي العمراني في الثاني عشر من ربيع الأول سنة 1340 هـ، ولقب بالعمراني نسبة إلى مدينة عمران لأن أصل الأسرة من عمران وانتقل جده على بن حسين بن صالح إلى صنعاء أيام الإمام المنصور(1139هـ _ 1161 هـ)، وأسرته أسرة علمية ساهمت في نشر العلم واجتهدوا في ذلك تعليمًا و إرشادًا و تأليفًا، وجده القاضي محمد بن علي العمراني وكان من أبرز تلاميذ الشيخ القاضي محمد بن علي الشوكاني، ونشأ يتيمًا وفقيرًا فقد توفي أبوه وهو في سن الرابعة، وله من الأبناء خمسة ومن البنات أربعة[2].

ثانيًا: حياته العلمية[3]: التحق القاضي العمراني بمدرسة الفليحي الابتدائية وهو في السابعة من عمره، درس فيها القرآن على يد الأستاذ محمد النعماني وغيره، وتعلم فيها الكثير من العلوم الدينية ممثلة في منهج مدرسة الفليحي الابتدائية وهي (الأخلاق – النحو – الخط – الإنشاء – الحساب – الهندسة – الجغرافيا – الصحة). ثم انتقل بعدها إلى مدرسة الإصلاح في اليوم الذي افتتحت فيه، فأخذ فيها جميع ما تقدم ذكره من المختصرات الابتدائية، لكنها كانت

أرقى وأرفع من الأولى، و عندما بلغ سن الرابعة عشر من عمره سنة 1354. هـ انتقل إلى الجامع الكبير بصنعاء ومسجد الفليحي فجودّ فيهما القرآن، وحفظ فيهما الكثير من المختصرات والشروح على يد السيد عبد الكريم بن إبراهيم الأمير وغيره ومن هذه المختصرات والشروح:

1. متن الأزهار في الفقه الهادوي.
2. متن الكافية في النحو.
3. متن الألفية في النحو.
4. قواعد الإعراب في النحو.
5. شرح قطر الندى.
6. شرح ملاحة الإعراب للأزهري.
7. شرح ابن عقيل على الألفية.

حمل حركة الإصلاح سنة 1962 م، ونشر السنة في اليمن قبل ثورة 26 سبتمبر، وهو من رواد الفكر التنويري في اليمن، فقد تأثر فكره برجال التجديد الفكري والإصلاح في اليمن منذ القرن التاسع الهجري أمثال:

1. السيد/ محمد بن إبراهيم الوزير.
2. الحسن بن أحمد الجلال.
3. الشيخ/ صالح المقبلي.
4. السيد/ محمد بن علي الشوكاني.
5. السيد/ محمد بن إسماعيل الصنعاني.

وتأثر بالإمام/ محمد عبده وتلميذه الشيخ محمد رشيد رضا[4]. وسخر حياته في التدريس في مساجد مدينة صنعاء وجامعة صنعاء وجامعة الإيمان والمعهد العالي للقضاء، تصدر للإفتاء

وهو في سن 35 من عمره عبر إذاعة صنعاء، كان يستقبل كثير من الرسائل ويجيب على أكثر من ستين ورقة في اليوم غير الأسئلة الشفهية، احتفظ العمراني بمحبة كل اليمنيين والكثير من العلماء، وذلك يعود لأنه غير متعصب لمذهب أو رأي بعينه وتميز بالوسطية والاعتدال[5].

المطلب الثاني: شيوخه و تلاميذه

أولًا: شيوخه[6]:

1) القاضي العلامة/ عبد الله بن عبدالكريم الجرافي (ت1387هـ). قرأ عليه موطأ مالك، وكتاب الاعتبار في الناسخ و المنسوخ من الآثار، وأكثر سبل السلام، وأكثر نيل الأوطار، وسنن النسائي كله[7].
2) القاضي العلامة /عبد الله بن عبد الرحمن حميد (ت1391هـ)، قرأ عليه شرح ابن عقيل، وشرح الجوهر المكنون، وفي شرح الكافل في أصول الفقه، وبعض شرح متن الأزهار، وشرح قواعد الإعراب وغير ذلك من الكتب.
3) السيد العلامة الشاعر / عبد الكريم بن إبراهيم الأمير (م 1330هـ)، حفظ عليه بعض المختصرات مثل متن الأزهار، ومتن الكافل ومتن الكافية، ومتن الألفية، وملحة الإعراب، ثم أخذ عليه شرح قطر الندى لابن هشام، وشرح ملحة الإعراب للفاكهي، وشرح قواعد الإعراب للأزهري، وشرح ابن عقيل على الألفية، وشرح كافل ابن لقمان، والجزء الأول من مغنى اللبيب، والجوهر المكنون، وشرح التفتازاني على الغزني في الصرف وغيرها من الكتب[8].
4) القاضي العلامة /حسن بن علي المغربي (ت1410هـ)، قرأ عليه بعضًا من شرح الفرائض، وبعضًا من شرح الأزهار، وبعضًا من كتاب أصول الأحكام للإمام أحمد بن سليمان، وبعض بيان بن مظفر وغيرها من الكتب.

5) القاضي العلامة/ علي بن حسن بن علي بن حسين المغربي (ت1948م)، توفي وهو شاب، قرأ عليه شرح قطر الندى لابن هشام، وكتاب نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر للحافظ ابن حجر العسقلاني .

6) القاضي/ عبد الله بن محمد السرحي(المولود 1318هـ – وتوفي قريبًا)، قرأ عليه بعض تفسير الكشاف للزمخشري[9].

7) القاضي العلامة/ عبد الوهاب الشماحي (ت1357هـ)، قرأ عليه بعض شرح الأزهار قبيل موته أي قبل حوالي 70عامًا[10].

8) السيد العلامة /أحمد بن علي الكحلاني (ت1357هـ)، قرأ عليه في شرح الأزهار، وفي شرح غاية السؤل، وفي الكشاف، وبعض سنن أبي داوود.

9) السيد/ عبد الخالق بن حسين الأمير (1313 _ 1370 هـ تقريبا)، قرأ عليه بعض الفرائض، وبعض شرح الروض النضير، وكتاب صحيح مسلم.

10) السيد/ أحمد بن علي السراجي، قرأ عليه شرح الغاية للحسين بن القاسم، وفي شرح عمدة الأحكام .

11) الشيخ العلامة/ محمد بن صالح البهلولي (1324 – 1390هـ)، قرأ عليه في شرح القطر للفاكهي، وشرح الجوهر المكنون، وفي شرح الطبري على الكافل في الأصول، وشرح التخليص في المعاني والبيان، وفي شرح عمدة الأحكام في الحديث، وأوائل الكشاف، وبعضا من سنن أبي داوود، وأوائل غاية السؤل في الأصول.

12) الشيخ العلامة/ علي بن هلال الدبب(1320 -1388هـ)، قرأ عليه الشعاع الفائض في علم الفرائض، وبعضا من الكشاف، وبعضا من شرح الغاية، ولقد كان من ذوي السمت الحسن والتواضع الجم.

13) القاضي العلامة/ يحيى بن محمد الإرياني، قرأ عليه الروض النضير، وفي سنن أبي داوود، وفي البحر الزخار، وبعضا من الكشاف، وبعضا من شرح الغاية، وبعضا من زاد المعاد لابن القيم.

14) السيد العلامة/ أحمد محمد زبارة(ت1421هـ)، قرأ عليه جزءًا يسير من شفاء الأمير الحسين، وبعض شرح الأزهار، وأكثر سبل السلام[11].

ثانيًا: تلاميذه[12]:

1) عبد الكريم عبد الله العرشي[13].
2) عبد الوهاب الديلمي[14].
3) محمد الصادق مغلس[15].
4) محمد أحمد الوزير الوقشي[16].
5) عبد الغني محمد إسماعيل العمراني[17].
6) إبراهيم أحمد عزي.
7) إبراهيم يحيى قيس.
8) أحمد الحازمي.
9) أحمد المضواحي.
10) أحمد بن علي بن يحيى زبارة[18].
11) أحمد بن محمد الشامي[19].
12) أحمد بن محمد إسماعيل المصباحي[20].
13) أحمد بن محمد بن يحيى مداعس[21] .
14) أحمد عبد الرزاق الرقيحي[22] .

15) أحمد عبد الولي الشميري.

16) أحمد محمد الأكوع[23].

17) أحمد محمد هادي الهبيط[24].

18) أسامة بن محمد بن محمد.

19) أكرم بن أحمد عبد الرزاق الرقيحي[25].

20) حسن عبد الله الشيخ.

21) حسين علي العري.

22) حمود الهتار[26].

23) حمود علوان.

24) حمود مهيوب خليل.

25) صالح بن عبد الله الضيباني[27].

26) عامر بن حسين بن عبد الله بن عبد القادر الشهير (بالكدور).

27) عباس محمد الوجيه.

28) عبد الحميد بن صالح بن قاسم بن عبد الله آل أعوج.

29) عبد الرحمن النعمي.

30) عبد الرحمن بن محمد بن صالح العيزري.

31) عبد الرحمن عبد الله سليمان الأغبري.

32) عبد الرقيب بن عبد الله بن حسين بن عباد الذماري[28] .

33) عبد السلام مقبل المجيدي.

34) عبد الغني محمد بن إسماعيل العمراني.

35) عبد الكريم بن أحمد الخميسي.

36) عبد الله أحمد يحيى الكحلاني.

37) عبد الله البردوني، الشاعر والأديب المشهور.

38) عبد الله الوريث.

39) عبد الله بن قاسم بن هادي ذيبان.

40) عبد الله بن محمد بن حميد[29] .

41) عبد الملك الحيمي.

42) عبد الواسع الإرياني.

43) عصام عبد الوهاب السماوي[30] .

44) علي أبو الرجال[31].

45) علي المحفلي.

46) علي بن أحمد الخربي[32] .

47) علي بن أحمد عمران محسن[33].

48) علي بن قاسم الشامي.

49) علي بن عبد الرحمن علي دبيس.

50) علي بن عبد المجيد بن عزيز الزنداني.

51) علي محمد حسين الفقيه.

52) عيسى الحازمي.

53) غالب بن عبد الله راجح [34]

54) فؤاد دحابة[35].

55) فضل بن عبد الله بن مراد المرادي السلفي الريمي[36].

56) فضل بن علي بن يحيى بن علي الإرياني.

57) فيصل محمد أحمد النمشة.

58) محسن السبيعي.

59) محمد بن أحمد الصرمي[37].

60) محمد بن أحمد الوزير الملقب بالوقشي.

61) محمد بن عبد القدوس بن أحمد الوزير[38].

62) محمد بن عبد المجيد بن عزيز الزنداني.

63) محمد بن عقيل بن يحيى الإيراني.

64) محمد بن لطف بن محمد الزبيري.

65) محمد بن يحيى المطهر[39].

66) محمد عبد الرحمن غنيم.

67) العزي محمد علي حميد .

68) محمد أحمد الفقيه الآنسي.

69) مسعود بن محمد العشملي.

70) موسى النعمي.

71) هزاع سعد المسوري.

72) يحيى بن لطف الفسيل[40].

73) يحيى بن محمد بن عبد الرحمن بن أحمد شرف الدين الكوكباني.

74) يحيى بن يحيى الجعذلي.

75) يحيى عاكش الضمدي.

76) يوسف حسين ناصر الرخمي.

77) أحمد علي يعقوب[41].

78) أحمد بن عطية زُبين[42].

المطلب الثالث: كتبه ورسائله وبحوثه العلمية ونبذة مختصرة عن كتاب نيل الأماني

أولًا: كتبه[43]:

1) نظام القضاء في اليمن.
2) المجموعة الحديثية والتاريخية.
3) المجموعة الأدبية.
4) الأوائل.
5) مجموع المقالات الدينية والتاريخية.
6) أبحاث فقهيه بأدلة شرعية.
7) تهذيب فقه السنة.
8) نيل الأماني من فتاوى القاضي محمد بن إسماعيل العمراني، وقد جمعها الدكتور عبد الله بن قاسم ذيبان.
9) نيل الأماني بأسئلة نعمان الوتر وأجوبة القاضي محمد بن إسماعيل العمراني.

10) ترجيحاته التي جمعتها الشيخة أمة الله الكحلاني في ثلاث كتيبات:

أ - الأول في الطهارة والصلاة.

ب - والثاني في الصوم والزكاة.

ج - والثالث في الحج والعمرة.

11) الاستدراكات.

12) الوجيز المختصر في سيرة خير البشر.

ثانيًا: رسائله(44):

1. رسالة عن الزيدية في اليمن.
2. رسالة عن الإمام السيوطي والجامع الصغير استدراك.
3. رسالة سماها: ((الصواريخ القوية على البدور المضيئة)).
4. رسالة في الرد على مقالة حول صحيح البخاري بعنوان: ((ليس كل ما في البخاري صحيح بل فيه ما هو افتراء ومنكر)).
5. رسالة في المنع من صوم يوم الشك .
6. رسالة حول بعض الأحاديث في الشفاء للأمير الحسين لا توجد في كتب الحديث من كتاب الطهارة إلى كتاب الصيام.
7. رسالة في الإسرار بالقراءة في العصرين والجهر في غيرهما.
8. رسالة في الرضاع أسماها ((كشف القناع عما يحل ويحرم من الرضاع)).
9. رسالة في زكاة الحلي.
10. رسالة في حياة الشوكاني العلمية (صغيرة).

11. رسائل تتبع فيها أخطاء الإمام الشوكاني من الناحية الحديثية.
12. رسالة في نقد المؤلفين في الفقه الزيدي لعدم اهتمامهم بصحة الأحاديث في كتبهم .
13. رسالة في أغلاط العلماء في أسماء الرواة.
14. رسالة نقد على إنكار المقبلي لبعض الأحاديث ونفيه وجودها.
15. رسالة في أحداث السيرة النبوية مرتبة حسب السنوات (على غرار كتب التاريخ).
16. رسالة في تنقيح الأحاديث الموجودة في كتاب البحر الزخار للإمام (المهدي بن أحمد المرتضى).

ثالثًا: بحوثه العلمية[45]:

1. بحث في الإجابة على السلام هل هو فرض عين .
2. بحث عن حديث المباشرة.
3. بحوث في (الرفع – الضم – التأمين – التوجه قبل أو بعد تكبيرة الإحرام).
4. بحث عن حديث الإفك.
5. بحث عن حديث اختلاف أمتي رحمة.
6. بحث عن صلاة الفائتة.
7. بحث عن صلاة الجمعة.
8. بحث في الفارق بين قبر الرجل وقبر المرأة ونعش الرجل ونعش المرأة (عدد تكبيرات صلاة الجنازة).
9. بحث عن الدعاء.
10. بحث عن الإشارة بالأصبع عند الشهادة بالتشهد والتورك.
11. بحث عن القراءة خلف الإمام.

12. بحث حول الأذان الأول في يوم الجمعة والتسابيح فيها.
13. بحث حول صلاة الشعبانية.
14. بحث حول صلاة الرغائب .
15. بحث حول حد الخمار.
16. بحث في حديث التعوذ.
17. بحث حول حديث النهي عن العمرة قبل الحج.
18. بحث حول حديث النهي عن التورك في الصلاة .
19. بحث حول حديث لا يشغل مصليكم.
20. بحث في أحكام الجن.
21. بحث في كون الأنبياء أحياء في قبورهم.
22. بحث في شروط المعجزة في القرآن.
23. بحث في تخريج بعض الأحاديث الدارجة على الألسن.
24. أبحاث عن أوقات الصلاة.
25. بحث عن ترتيب سور القرآن ومن جزءه ومن نقطه وضبطه.
26. بحث إجابة بما يشفي الصدر عن امتناع سقوط الأمطار.
27. إجابة على سؤال هل يجوز للمرأة أن تنظف جسمها أثناء حيضها.
28. بحث حول إسلام أهل اليمن.

رابعًا: نبذة مختصرة عن كتاب نيل الأماني[46]: كتاب نيل الأماني من فتاوى القاضي محمد بن إسماعيل العمراني تناول بعض المسائل الفقهية لاسيما التي لم ترد فيها نصوص صحيحة صريحة تبين حكم الشرع فيها، من غير تحيز لمذهب من المذاهب، فكانت محل قبول من جميع أبناء اليمن على اختلاف مذاهبهم، وهذا ما تميزت به فتاوى القاضي العمراني.

كانت فكرة الجمع عرضا من الشيخ/ عارف بن أحمد الصبري، الذي كان يعمل معيدا في جامعة الإيمان، قام بجمع الفتاوى عبدالله بن قاسم ذيبان، عن طريق أشرطة الفيديو المسجلة أثناء تدريس الشيخ لكتاب الدرر المضيئة لشيخ الإسلام محمد بن علي الشوكاني، ومما كان يحتفظ به من صور وتسجيلات فتاوى القاضي من إذاعة صنعاء، نالت الفكرة قبول العلامة القاضي العمراني، وساعد بتقديم ما يحتفظ به من صور وتسجيلات، وقد نالت الفكرة إعجاب العلامة الشيخ /عبدالمجيد الزنداني. تميز الكتاب بتخريج أدلته الحديثية، التي يسرت للقارئ و الباحث معرفة حكم الحديث ومصدره في كل موضع يذكر فيه، وقد تم مراجعة الفتاوى من قبل صاحب الفتاوى القاضي العمراني عدة مرات، وكان البدء بجمع الفتوى بتاريخ 1998/2/27م، والانتهاء منها بتاريخ 2007/7/15م.

المبحث الثاني:الفتوى في الإسلام

المطلب الأول: تعريف الفتوى وحكمها:

الفتوى في اللغة: الجواب عما يشكل من المسائل الشرعية أو القانونية[47].

وأفتاه في الأمر: أبانه له. وأفتى الرجل في المسألة واستفتيته فيها فأفتاني إفتاء. وفتى وفتوى: اسمان يوضعان موضع الإفتاء. ويقال: أفتيت فلانا رؤيا رآها إذا عبرتها له، وأفتيته في مسألته إذا أجبته عنها[48].

الفتوى في الشرع: تبيين الحكم الشرعي للسائل عنه والإخبار بلا إلزام[49].

وقال ابن تيمية: الإفتاء تبليغ عن الله ورسوله[50].

حكم الفتوى: لما كان حكم الفتوى مما تتطرق إليه الأحكام التكليفية الخمسة حسن توضيح ذلك فيما يأتي:

أ- حكم الإفتاء في الأصل جائز فقد ثبت عن الصحابة -رضي الله عنهم- أنهم كانوا يفتون الناس، فمنهم المكثر في ذلك والمقل، وكذلك كان في التابعين وتابعيهم ومن بعدهم، فلا بد للناس من علماء يسألونهم، ومفتين يستفتونهم قال تعالى: ﴿ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ﴾(51).

ب- وقد يكون الإفتاء واجبًا. وذلك إذا كان المفتي أهلاً للإفتاء، وكانت الحاجة قائمة، ولم يوجد مفتٍ سواه، فيلزمه والحالة كذلك فتوى من استفتاه، لقوله تعالى:﴿ إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنْزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَى مِنْ بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ أُولَئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللاعِنُونَ﴾(52)، وقوله تعالى: ﴿ وَإِذْ أَخَذَ اللهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلا تَكْتُمُونَهُ فَنَبَذُوهُ وَرَاءَ ظُهُورِهِمْ وَاشْتَرَوْا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلا فَبِئْسَ مَا يَشْتَرُونَ﴾(53) .

جـ- وقد يكون الإفتاء مستحبًا إذا كان المفتي أهلاً، وكان في البلد غيره، ولم تكن هنالك حاجة قائمة.

د- وقد يحرم على المفتي الإفتاء. وذلك إذا لم يكن عالمًا بالحكم، لئلا يدخل تحت قوله تعالى: ﴿ قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّيَ الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَالإِثْمَ وَالْبَغْيَ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَأَنْ تُشْرِكُوا بِاللهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ سُلْطَانًا وَأَنْ تَقُولُوا عَلَى اللهِ مَا لا تَعْلَمُونَ﴾(54) فجعل الله القول عليه بلا علم من المحرمات التي لا تباح بحال، ولهذا حصر التحريم فيها بصيغة الحصر، وكذلك يحرم الإفتاء فيما إذا عرف المفتي الحق؛ فلا يجوز له أن يفتي بغيره، فإن من أخبر عما يعلم خلافه فهو كاذب على الله عمدًا، وقد قال تعالى: ﴿ وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ تَرَى الَّذِينَ كَذَبُوا عَلَى اللهِ وُجُوهُهُمْ مُسْوَدَّةٌ﴾ (55).

هـ- ويكره للمفتي أن يفتي في حال غضب شديد، أو جوعٍ مفرطٍ، أو هم مقلق، أو خوفٍ مزعج، أو نعاسٍ غالبٍ، أو شغلِ قلبٍ مستولٍ عليه، أو حالِ مدافعةِ الأخبثين، وعلى كل،

فالضابط لحكم الإفتاء النظر إلى المصالح والمفاسد. قال ابن القيم: «.....هذا إذا أمن المفتي غائلة الفتوى، فإن لم يأمن غائلتها وخاف من ترتب شر أكثر من الإمساك عنها أمسك عنها، ترجيحًا لدفع أعلى المفسدتين باحتمال أدناهما. وقد أمسك النبي ﷺ عن نقض الكعبة وإعادتها على قواعد إبراهيم لأجل حدثان عهد قريش بالإسلام وأن ذلك ربما نفرهم عنه بعد الدخول فيه، وكذلك إن كان عقل السائل لا يحتمل الجواب عما سأل عنه، وخاف المسئول أن يكون فتنة له، أمسك عن جوابه»[56].

المطلب الثاني: تعريف المفتي وشروطه

تعريف المفتي في اللغة والاصطلاح:

تعريف المفتي في اللغة: من يتصدى للفتوى بين الناس، وفقيه تعينه الدولة ليجيب عما يشكل من المسائل الشرعية ، والجمع مفتون[57].

تعريف المفتي في الاصطلاح: هو المتمكن من معرفة أحكام الوقائع شرعًا بالدليل مع حفظه لأكثر الفقه[58]. أو هو المخبر بحكم شرعي عملي مكتسب من أدلته التفصيلية لمن سأل عنه في أمر نازل[59].

شروط المفتي: اتفق العلماء على مجموع من الشروط التي يجب توفرها في المفتي وهي:

1- أن يكون مسلمًا مكلفًا[60].

2- أن يكون عدلًا ثقة متصفًا بالصدق والأمانة[61].

3- أن يكون عالمًا بأدلة الأحكام الشرعية من الكتاب والسنة والإجماع والقياس[62].

4- المعرفة الجيدة باللغة العربية وقواعدها[63].

5- أن يكون مجتهدًا يقظًا صحيح الذهن والفكر و الاستنباط[64].

قَالَ القَاضِي الإِمَام أَبُو يعلى بن الْفراء الْحَنْبَلِيّ – رحمه الله تعالى –: «من لم يكن من أهل الاجتهاد لم يجز لَهُ أَن يفتي ولا يقضي»[65]. وقال ابن القيم– رحمه الله تعالى –: «ولما كان التبليغ عن الله سبحانه يعتمد العلم بما يبلغ، والصدق فيه، لم تصلح مرتبة التبليغ بالرواية والفتيا إلا لمن اتصف بالعلم والصدق؛ فيكون عالمًا بما يبلغ صادقًا فيه، ويكون مع ذلك حسن الطريقة، مرضي السيرة، عدلًا في أقواله وأفعاله، متشابه السر والعلانية في مدخله ومخرجه وأحواله؛ وإذا كان منصب التوقيع عن الملوك بالمحل الذي لا ينكر فضله، ولا يجهل قدره، وهو من أعلى المراتب السنيات، فكيف بمنصب التوقيع عن رب الأرض والسموات؟ فحقيق بمن أقيم في الذي أقيم فيه، ولا يكون في صدره حرج من قول الحق والصدع به؛ فإن الله ناصره وهاديه، وكيف هو المنصب الذي تولاه بنفسه رب الأرباب فقال تعالى: ﴿ ويستفتونك في النساء قل الله يفتيكم فيهن وما يتلى عليكم في الكتاب﴾[66] وكفى بما تولاه الله تعالى بنفسه شرفا وجلالة؛ إذ يقول في كتابه: {يستفتونك قل الله يفتيكم في الكلالة}[67] ، وليعلم المفتي عمن ينوب في فتواه، وليوقن أنه مسئول غدا وموقوف بين يدي الله»[68].

وقال الإمام الشافعي– رحمه الله تعالى –: «لا يحل لأحد يفتي في دين الله إلا رجلاً عارفًا بكتاب الله: بناسخه ومنسوخه، وبمحكمه ومتشابهه، وتأويله وتنزيله، ومكيه ومدنيه، وما أريد به، وفيما أنزل، ثم يكون بعد ذلك بصيرا بحديث رسول الله ﷺ، وبالناسخ والمنسوخ، ويعرف من الحديث مثل ما عرف من القرآن، ويكون بصيرا باللغة، بصيرا بالشعر، وما يحتاج إليه للعلم والقرآن، ويستعمل مع هذا الإنصاف، وقلة الكلام، ويكون بعد هذا مشرفا على اختلاف أهل الأمصار، ويكون له قريحة بعد هذا، فإذا كان هذا هكذا فله أن يتكلم ويفتي في الحلال والحرام، وإذا لم يكن هكذا فله أن يتكلم في العلم ولا يفتي»[69].

المطلب الثالث: أهمية الفتوى

تكمن أهمية الفتوى في الوقت الحاضر في الآتي:

1. أن الفتوى قد تولاها الله سبحانه وتعالى بنفسه[70]. قال تعالى: ﴿ يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي الْكَلاَلَةِ﴾[71]. وقال تعالى: ﴿ وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي النِّسَاءِ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ﴾[72].
2. ولعظم شأن الفتوى فقد جعلها الله وظيفة النبي محمد ﷺ فقال تعالى: ﴿ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾[73].
3. ولرفعة مكانة الفتوى فقد حرم الله تعالى التساهل في أمرها، فلا يجوز أن يتولاها إلا عالم بكتاب الله وسنة رسوله، قال تعالى مخاطبا المستفتين: ﴿ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾[74].
4. أَن المفتي وارث الأنبياء صلوات الله وسلامه عليهم[75] ، قال رسول الله ﷺ: «إن العلماء هم ورثة الأنبياء»[76] .
5. وخلاصة الأمر أن منزلة الإفتاء في دين الإسلام منزلة عظيمة ولخصها الإمام الشاطبي بقوله:« المفتي قائم في الأمة مقام النبي ﷺ» [77].

المبحث الثالث: الاختيارات الفقهية لفتاوى العمراني في باب المياه والنجاسات

المطلب الأول: حكم الماء المستعمل لرفع الحدث

سؤال: ما حكم الماء المستعمل لرفع حدث مرة ثانية؟

جواب: نعم يجوز استعماله لرفع الحدث على القول الصحيح.

الماء المستعمل: هو الماء الذي استعمل في طهارة حدث أكبر أو أصغر[78].

اختلف الفقهاء في الماء المستعمل لرفع الحدث لثلاثة أقول:

القول الاول: أن الماء المستعمل طاهر غير مطهر، وهو قول الشافعية والحنابلة[79].

واستدلوا على قولهم بأنه غير مطهر بحديث: (لا يغتسل أحدكم في الماء الدائم وهو جنب)[80].

وجه الاستدلال من الحديث: أن نهي النبي ﷺ دل على أن الاغتسال يؤثر في الماء، ولو كان لا يؤثر لما نهى عنه، فالمراد من نهيه حتى لا يصير الماء مستعملاً[81].

ويجاب عنه:

أولًا: أن الرسول ﷺ لم يعلل بأن الماء يكون مستعملاً، ولم يذكر الرسول ﷺ قط بأن الماء يكون مستعملاً، فهذا الكلام زيادة على حديث الرسول ﷺ .

ثانيًا: أن الحديث نص في الماء الدائم، وهو يشمل ما فوق القلتين[82]، وما دون القلتين، وأنتم قلتم بأنه لا يكون مستعملاً إلا إذا كان دون القلتين. فهذه مخالفة ثانية للحديث.

ثالثًا: أن الحديث نهى عن الاغتسال، وذلك يعني غسل البدن كله، وأنتم أدخلتم حتى الوضوء، بل أدخلتم ما دون ذلك، وذلك كما لو أدخل بعض أعضائه ناويًا رفع الحدث، فإن الماء يكون مستعملاً عندكم أي طاهرًا غير مطهر، فالحديث نص في الحدث الأكبر، فخالفتم الحديث فأدخلتم الحدث الأصغر، بل حتى ولو غمس بعض أعضاء الحدث الأصغر. وهذه مخالفة ثالثة للحديث.

رابعًا: الحديث نهى الجنب أن يغتسل في الماء ما دام جنبًا سواء نوى رفع الحدث أو لم ينو؛ لأن معنى: " لا يغتسل أحدكم في الماء الدائم وهو جنب " أي لا يغتسل حالة كونه جنبًا، ولم يتطرق الحديث إلى اشتراط النية، وأنتم قلتم لو انغمس وهو جنب، ولم ينو رفع الحدث لا

يكون الماء مستعملاً بل يبقى طهورًا، وهذه مخالفة رابعة، فتبين أن هذا الدليل لا يصلح أن يكون دليلاً لهم(83).

القول الثاني: أن الماء المستعمل طاهر مكروه في رفع الحدث، و هو قول المالكية(84).

واستدلوا على قولهم بالكراهة: قال الخرشي: «وعللت الكراهة بعلل كلها لا تخلو من ضعف، والراجح في التعليل مراعاة الخلاف، كما قال ابن الحاجب»(85).

وأجيب على دليلهم: أن تعليل الكراهة بوجود الخلاف أنه قول ضعيف جدًا؛ لأن الكراهة حكم شرعي لا يقوم إلا على دليل شرعي، ووجود الخلاف ليس من أدلة الشرع(86).

القول الثالث: طهور بلا كراهة، وهو قول الظاهرية(87)، وما رجحه ابن تيمية(88)، والعمراني. **واستدلوا على قولهم بطهوريته بعموم أدلة طهارة المياه.**

كما اتفق أصحاب القول الأول والثاني والثالث على أن الماء المستعمل طاهر، و اختلفوا في حكمه في رفع الحدث.

واستدلوا على أنه طاهر بما يلي:

1- عن محمد بن المنكدر، قال: سمعت جابرًا يقول: «جاء رسول الله ﷺ يعودني، وأنا مريض لا أعقل، فتوضأ وصب علي من وضوئه، فعقلت، فقلت: يا رسول الله لمن الميراث إنما يرثني كلالة؟ فنزلت آية الفرائض»(89).

وجه الاستدلال: أن الماء المستعمل لو كان نجسًا لم يكن النبي ﷺ ليصبه، فدل ذلك على طهوريته.

2- عن عائشة -رضي الله عنها- قالت: (كنت أغتسل أنا والنبي ﷺ من إناء واحد تختلف أيدينا فيه)(90). **وجه الاستدلال:** أن هذا الإناء لا يسلم من رشاش يقع فيه، ولو كان المستعمل نجسًا لنجس الماء(91).

القول الثالث: أن الماء المستعمل نجس، وهو قول الحنفية[92]. **واستدلوا على أنه نجس بحديث:** (لا يبولن أحدكم في الماء الدائم، ولا يغتسلن فيه من جنابة)[93]. **وجه الاستدلال من الحديث:** التسوية بين البول و الاغتسال تدل على أن الاغتسال يفسد الماء[94].

المناقشة: رد الحنفية على الجمهور:

1- ردوا على حديث جابر أن هذه من خصائص النبي ﷺ [95].

2- ردوا على حديث عائشة، أن هذا مما عفي عنه[96].

رد الجمهور على الحنفية: لا يلزم من الاشتراك في النهي الاشتراك في الحكم. فكون النهي عن البول اقترن في النهى عن الاغتسال، لا يلزم منه الاشتراك في الحكم، فقد ورد قوله تَعَالَى: ﴿كُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ ﴾[97]. فالأكل غير واجب والإيتاء واجب[98].

القول الراجح: هو القول الثالث القائل بأن الماء المستعمل طاهر في نفسه مطهر لغيره؛ وذلك لأن الماء باقي على صفته فلم تتغير أحد أوصافه الثلاثة (الشم، واللون، والرائحة) ولعموم الأدلة على طهارة الماء، ولقوة ما استدلوا به

المطلب الثاني: حكم أبوال الحيوانات

سؤال: ما هو القول الراجح في نجاسة أبوال الحيوانات؟

جواب: الظاهر ما قاله علماء الظاهرية بطهارتها.

اختلف الفقهاء في حكم أبوال الحيوانات على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أن أبوال الحيوانات وأرواثها تابعة للحومها، فإن كانت من مأكولة اللحم فهي طاهرة، وإن كانت من غير المأكولة اللحم فهي نجسة، وهو قول المالكية والحنابلة.[99]

واستدلوا بحديث: النبي ﷺ (أنه أمر العرنيين أن يلحقوا بإبل الصدقة فيشربوا من أبوالها وألبانها)[100].

وجه الاستدلال: دل على طهارة أبوال ما يأكل لحمه؛ لأن النجس لا يباح شربه، ولو أبيح للضرورة لأمرهم بغسل أثره إذا أرادوا الصلاة[101].

القول الثاني:أن بول كل حيوان ورجيعه نجس مطلقًا، وهو قول الحنفية والشافعية.[102]

واستدلوا بحديث: عبد الله بن مسعود ﷺ أنه قال: (أتى النبي ﷺ الغائط فأمرني أن آتيه بثلاثة أحجار . . . فأخذت روثة فأتيته بها، فأخذ الحجرين وألقى الروثة وقال: هذا ركس)[103].

وجه الاستدلال من الحديث: أن روث وأبوال الحيوانات نجسه؛ لقوله ﷺ إنها ركس، والركس النجس[104].

القول الثالث: أن بول وروث كل حيوان طاهر، وهو قول الظاهرية[105]. **واستدلوا على قولهم بمجموع من الأدلة منها:**

1- الأصل في الأشياء الطهارة، حتى يأتي نص من كتاب أو سنة أو إجماع، ولا نص ولا إجماع في تنجيس غير بول الآدمي[106].

2- حديث ابن عمر ﷺ قال: (كانت الكلاب تبول، وتقبل وتدبر في المسجد، فلم يكونوا يرشون شيئًا من ذلك)[107].

وجه الاستدلال من الحديث: أنها لو كانت نجسة لأمرهم النبي ﷺ أن يرشوا عليه الماء، فدل ذلك على طهارتها.

المناقشة: رد أصحاب القول الثاني على دليل أصحاب القول الاول: أن حديث الْعُرَنِيِّينَ كان للتداوي، والتداوي بالنجس جائز عند فقد الطاهر الذي يقوم مقامه[108].

رد أصحاب القول الأول على دليل أصحاب القول الثاني: قولهم إنها ركس: إنما كان لكونها روثة آدمي ونحوه على أنها قضية عين، فيحتمل أن تكون روثة ما يؤكل لحمه وروثة ما لا يؤكل لحمه فلا يعم الصنفين، ولا يجوز القطع بأنها مما يؤكل لحمه، مع أن لفظ الركس لا يدل على النجاسة؛ لأن الركس هو المركوس أي المردود وهو معنى الرجيع، ومعلوم أن الاستنجاء بالرجيع لا يجوز بحال إما لنجاسته وإما لكونه علف دواب إخواننا من الجن[109].

الرد على أدلة الظاهرية:

1- أما الأصل فصحيح، وأما دعوى أنه لا يوجد دليل على نجاسة بعض الأبوال فغير مسلم، بل هناك أدلة كثيرة تدل على نجاسة بول ما لا يؤكل لحمه، منها ما ذكرنا في قوله عن الروث: إنها ركس[110].

2- ردوا على حديث ابن عمر أن بوله - الكلب- لن يكون أطهر من ريقه، وقد حكمنا على ريقه بالنجاسة كما في الحديث المتفق على صحته في غسل الإناء من ولوغ الكلب، ولكن عدم تطهير المكان من بول الكلب إما لكون الشمس حارة في بلاد الحجاز، فكانت تطهر الأرض بالاستحالة، فإذا أذهبت الشمس النجاسة لونًا وطعمًا وريحًا فقد طهر المكان، وربما كان مرور الكلاب ليس في موضع مصلى المسلمين، بل في مؤخرة المسجد، فكان الأمر لا يتطلب المبادرة إلى تطهيره بالماء، بل يترك حتى تطهره الشمس[111].

القول الراجح: هو القول الأول القائل بأن أبوال وأرواث الحيوانات تابعة للحومها، فإن كانت من المأكول لحمه فهي طاهرة ، وإن كانت من الغير مأكول لحمه فهي نجسه ؛ لرفع المشقة والحرج فهي دائما مع الإنسان.

المطلب الثالث:حكم الشمس في إزالة النجاسة على الأرض

سؤال: إذا كان الغائط على الأرض فغيرته الشمس، فهل قد صار طاهرًا؟

جواب: الشمس ليست مطهرة، المطهر هو الماء أو الاستحالة، أما الشمس بمفردها فليست بمطهرة.

تحرير محل النزاع: أن النجاسة التي لا تكون على أرض كالنجاسة على الثوب فالمذهب القطع بأنه لا يطهر بالشمس وبه قطع العراقيون[112].

اختلف الفقهاء في حكم الشمس في إزالة النجاسة على الأرض هل تطهر على قولين:

القول الأول: أن الأرض تطهر، وهو قول الحنفية، و القول القديم للشافعي.[113]

واستدلوا على ما ذهبوا إليه بما يلي:

1- قوله ﷺ : (زكاة الأرض يُبسها).[114] **وجه الاستدلال في الحديث:** أن الأرض إذا يبست تكون طاهرة ويكون ذلك بالشمس والريح.

2- حديث ابن عمر ﷺ قال: (كانت الكلاب تبول وتقبل وتدبر في المسجد فلم يكونوا يرشون شيئًا من ذلك)[115]. **وجه الاستدلال:** دل على طهارتها بالجفاف فلو كانت نجسة لأمرهم ﷺ بصب الماء عليها[116].

القول الثاني: أنها لا تطهر، وهو قول الجمهور من المالكية والشافعية والحنابلة.[117]

واستدلوا على قولهم بما يلي:

1- قوله تعالى: ﴿ وينزل عليكم من السماء ماء ليطهركم به ﴾[118] .

2- قوله تعالى: ﴿ وأنزلنا من السماء ماء طهورا ﴾[119]. **وجه الاستدلال من الآيتين:** أن غير الماء لا يكون طهورًا[120].

3- أن النبي ﷺ قال: (صبوا على بول الأعرابي ذنوبًا (121)من ماء) (122). **وجه الاستدلال:** لا تطهر الأرض النجسة بشمس، ولا ريح؛ لأن النبي ﷺ أمر بغسل بول الأعرابي، ولأنه محل نجس، أشبه الثوب(123).

المناقشة: رد الجمهور على أدلة الحنفية:

1. حديث: (زكاة الأرض يبسها) لا أصل له في المرفوع(124).
2. حديث ابن عمر ﷺ يحتمل أنه أراد أنها كانت تبول ثم تقبل وتدبر، ثم تقبل وتدبر في المسجد، فيكون إقبالها وإدبارها فيه بعد بولها(125).

رد الحنفية على الجمهور:

1- ردوا على حديث: (صبوا على بول الأعرابي ذنوبًا من ماء) أنه كان نهارًا والصلاة فيه تتتابع نهارًا، وقد لا يجف قبل وقت الصلاة فأمر بتطهيرها بالماء بخلاف مدة الليل(126).

2- قولهم: إن حديث: (زكاة الأرض يبسها) لا يعرف له إسناد أصلاً نقول لهم: إن حديث ابن عمر صحيح(127).

القول الراجح: هو قول الجمهور القائل بأن الشمس لا تطهر؛ وذلك لقوة ما استدلوا به ولأن الشمس في الغالب لا تطهر النجاسات على الأرض.

المبحث الرابع: الاختيارات الفقهية لفتاوى العمراني في باب الوضوء والتيمم

المطلب الأول: حكم النية في الوضوء

سؤال: ما حكم النية في الوضوء؟

جواب: النية شرط لصحة الوضوء، ولا يشترط التلفظ بها؛ لأن النية هي العزم على الفعل، ومحلها القلب لحديث: «إنما الأعمال بالنيات» . قال العلماء هذا الحديث ربع العلم،

وقالوا: معناه إنما صحة الأعمال بالنيات. أو إنما الأعمال الشرعية، فالنية لا بد منها في الوضوء أو الغسل أو التيمم أو الصلاة أو الزكاة أو الصيام أو الحج أو غيره من العبادات، فمن لم ينو فلا يصح وضوؤه ولا غسله ولا تيممه ولا صلاته ولا زكاته ولا صومه ولا حجه ولا سائر عبادته التي لم ينو فيها.

اختلف الفقهاء في حكم النية في الوضوء على قولين:

القول الأول: يقولون بأن النية من فروض الوضوء، وهو قول الجمهور من المالكية والشافعية والحنابلة.[128]

واستدلوا على قولهم بالآتي:

1- قول النبي ﷺ: (إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى)[129].

وجه الاستدلال من الحديث: حصر قبول العمل بالنية[130].

2- وقول النبي ﷺ: (الطهور شطر[131] الإيمان)[132]. **وجه الاستدلال من الحديث:** أن الوضوء عبادة، فلم يصح من غير نية، كالصلاة[133].

القول الثاني: يقولون بأن النية من مستحبات الوضوء، وهو قول الحنفية.[134] **ودليلهم:** أن الوضوء عبادة معقولة المعنى فلا تحتاج إلى نية، فلا يلزم في الوضوء القربة والعبادة [135].

المناقشة: رد الحنفية على ما استدل به الجمهور:

1-ردوا على حديث: (إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى) أن اشتراط النية لا تثبت بخبر الواحد[136].

2-وردوا على قول حديث: (الطهور شطر الإيمان) أنه شطر الصلاة لإجماعنا على أنه ليس شرطا للإيمان؛ لصحة الإيمان بدونه، ولا شطره لأن الإيمان هو التصديق، والوضوء ليس من

التصديق في شيء، فكان المراد منه أنه شطر الصلاة؛ لأن الإيمان يذكر على إرادة الصلاة؛ لأن قبولها من لوازم الإيمان، قَالَ الله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ﴾[137]، أي صلاتكم إلى بيت المقدس[138].

ورد الجمهور على الحنفية: أن الوضوء شرط لصحة الصلاة فهو بذلك مفتقر إلى نية، فمن فعله تبردا أو تنظفا فلم يفعله على الشرط الذي شرطه الله في فعلة[139].

القول الراجح: هو قول الجمهور القائل بأن النية من فروض الوضوء؛ لأن الدليل صريح في ذلك.

المطلب الثاني: مقدار ما يمسح من الرأس

سؤال: هل يشترط مسح الرأس كله ؟

جواب: لا يشترط مسح الرأس كله، الأفضل مسح الرأس كله، وليس بواجب. وإنما الواجب هو مسح بعض الرأس؛ لأن مسح الرأس واجب قطعي بالكتاب والسنة والإجماع، ولكن يصدق المسح ولو على بعض الرأس؛ لأنك تقول مسحت الجدار ولو لم تستوعبه مسحًا، وتقول: ضربت الولد، ولا يشترط لصدق لفظ الضرب أن يضرب الولد من رأسه إلى أطراف قدميه، فيصدق عليه الضرب حتى ولو لم يضربه إلا في جزء من جسمه.

اتفق الفقهاء على أن مسح الرأس من فروض الوضوء، قال تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلاَةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ**﴾[140] .

واختلفوا في المقدار المجزئ من مسح الرأس على قولين:

القول الأول: وجوب مسح الرأس كله، وهو قول المالكية والحنابلة.[141] **واستدلوا على قولهم بما يلي:**

1-أن الباء في قوله تعالى: ﴿ **وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ**﴾ للإلصاق[142].

2- وما روى البخاري في صحيحه أن رجلا، قال لعبد الله بن زيد، وهو جد عمرو بن يحيى أتستطيع أن تريني كيف كان رسول الله ﷺ يتوضأ؟ فقال عبد الله بن زيد:(نعم، فدعا بماء، فأفرغ على يديه فغسل مرتين، ثم مضمض واستنثر ثلاثا، ثم غسل وجهه ثلاثا، ثم غسل يديه مرتين مرتين إلى المرفقين، ثم مسح رأسه بيديه، فأقبل بهما وأدبر، بدأ بمقدم رأسه حتى ذهب بهما إلى قفاه، ثم ردهما إلى المكان الذي بدأ منه، ثم غسل رجليه)[143].

وجه الاستدلال: أنه مسح رأسه كله مقبلا ومدبرا كما فعل النبي ﷺ، فدل على وجوب مسح الرأس كله.

القول الثاني: أن مسح بعض الرأس هو الفرض، وهو قول الشافعية والحنفية وما رجحه القاضي العمراني، ولكن الحنفية يقدرونها بربع الرأس ويكون بثلاثة أصابع، وأما الشافعية فلم يحدوا في الماسح ولا في الممسوح شيئًا.[144] **واستدلوا على قولهم بما يأتي:**

1- أن الباء في قوله تعالى: ﴿ **وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ**﴾ للتبعيض[145].

2- عن ابن المغيرة بن شعبة، عن أبيه، قال: بكر، وقد سمعت من ابن المغيرة، أن النبيﷺ: (توضأ فمسح بناصيته[146]، وعلى العمامة وعلى الخفين)[147] **وجه الاستدلال من الحديث:** أنه ﷺ مسح بناصيته وهي مقدمة الشعر، فدل ذلك على أن المقدار المفروض هو بعض الرأس.

المناقشة: رد أصحاب القول الأول على أدلة أصحاب القول الثاني بما يأتي:

1-أن الباء ليس للتبعيض، وإنما هي للإلصاق، وهي لا تدخل إلا لفائدة، فإذا دخلت على فعل يتعدى بنفسه أفادت قدرًا زائدًا[148].

2-ورد على حديث المغيرة بن شعبة أَنَّ النبي ﷺ كان إذا مسح بناصيته كمل على العمامة[149].

رد أصحاب القول الثاني على أدلة أصحاب القول الأول:

1- أن الباء إذا دخلت على متعدد - كما في الآية - تكون للتبعيض أو على غير متعدد كما في قوله تعالى: ﴿ **وليطوفوا بالبيت العتيق**﴾[150] تكون للإلصاق[151].

2-أن حديث عبد الله بن زيد وغيرها من الأحاديث إنما دلت على المقدار المسنون وهو مسح الرأس كله، وليس المقدار المفروض وهو بعض الرأس[152].

القول الراجح: هو القول الثاني القائل بأن مسح بعض الرأس هو الفرض؛ وذلك لقوة ما استدلوا به وهو المعمول به اليوم .

المطلب الثالث: حكم مسح الأذنين

سؤال: ما حكم مسح الأذنين في الوضوء؟

جواب: اختلف العلماء في مسح الأذنين، هل هو سنة أو فريضة. والراجح هو مذهب الإمام أحمد، وهو وجوب مسحهما، وأنهما يمسحان مع الرأس، قال الشيخ الألباني: وهو أسعد الناس بين الأئمة الأربعة في العمل بحديث: (الأذنان من الرأس).

اختلف الفقهاء في مسح الأذنين هل هي من السنة أو فريضة على قولين:

القول الاول: وجوب مسح الأذنين، وهو قول الحنفية والمالكية والحنابلة[153].

واستدلوا بحديث: (الأذنان من الرأس)[154].

وجه الاستدلال من الحديث: وجوب مسح الأذنين؛لأنهما تابعتان للرأس.

القول الثاني: استحباب مسح الأذنين، وهو قول الشافعية[155] **واستدلوا بحديث:** عن عبد الله بن زيد الأنصاري ﷺ، قال: (رأيت رسول الله ﷺ، يتوضأ فأخذ ماء لأذنيه خلاف الماء الذي مسح به رأسه)[156].

وجه الاستدلال: أنها لو كانت واجبة لمسحها بالماء الذي أخذه لرأسه، فدل ذلك على أنها ليست واجبة.

المناقشة: رد الشافعية على الجمهور: الجواب عن استدلالهم بحديث أمامة ﷺ أن النبي ﷺ قال: " الأذنان من الرأس ". فمن ثلاثة أوجه:

أحدها: أن راويه عن أبي أمامة شهر بن حوشب، وشهر ضعيف عند أصحاب الحديث؛ لأنه خرف في آخر أيامه فخلط في حديثه.

والجواب الثاني: وهو أن حماد بن زيد وهو راوي الحديث قال: «لا أدري هو من قول النبي ﷺ أو أبي أمامة». والجواب الثالث: أنه إن صح فمعناه أنهما يمسحان كمسح الرأس(157).

رد الجمهور على الشافعية: أن حديث عبد الله بن زيد محمول على أنه لم يبق في كفه بلل فلهذا أخذ ماءً جديدا(158).

القول الراجح: قول الجمهور القائل بوجوب مسح الأذنين؛ لأن الحديث صريح في ذلك، أما قول الشافعية بأن حديث: «الأذنان من الرأس» ضعيف، لا يصح؛ لأنه قد ثبتت صحة الحديث.

المطلب الرابع: الموالاة في الوضوء

سؤال: ماهي الموالاة بين أعضاء الوضوء؟

جواب: الموالاة بمعنى أن يغسل المتوضئ العضو الثاني ولا يزال الأول مبتلاً بالماء، وهي مندوبة وليست بواجبة.

اختلف الفقهاء في حكم الموالاة في الوضوء على قولين:

القول الأول: أن الموالاة في الوضوء سنة، وهو قول الحنفية والشافعية في القول الصحيح الجديد وهو ما رجحه القاضي العمراني(159).

واستدلوا على قولهم بالأثر الصحيح: الذي رواه مالك عن نافع أن ابن عمر ﷺ «توضأ في السوق، فغسل وجهه ويديه، ومسح برأسه. ثم دعي إلى جنازة فدخل المسجد، ثم مسح على خفيه بعد ما جف وضوؤه وصلى»[160] .

وجه استدلال من الحديث: أن ابن عمر ﷺ فرق بين أفعال الوضوء ولم ينكر عليه أحد[161].

القول الثاني: أن الموالاة في الوضوء واجبة وهو قول المالكية والحنابلة[162]. **واستدلوا على قولهم بحديث:** خالد بن معدان عن بعض أصحاب النبي ﷺ : «أن النبي ﷺ رأى رجلا يصلي وفي ظهر قدمه لمعة قدر الدرهم لم يصبها الماء، فأمره أن يعيد الوضوء والصلاة»[163] .

وجه الاستدلال من الحديث: أنه ﷺ لم يكتف بأمره أن يغسل هذه البقعة التي لم يصبها الماء أمره أن يعيد الوضوء كله، فلو لم تكن الموالاة واجبة لاكتفى ﷺ أن يأمره بغسل البقعة التي لم يصبها الماء[164].

المناقشة: رد من قال بسنية الموالاة على من قال بوجوبها: ردوا على حديث خالد أنه ضعيف الإسناد[165].

رد من قال بالوجوب على من قال بالسنية: لم يثبت عنه ﷺ في وضوئه ولا عمن حكى وضوءه من الصحابة أنهم فرقوا بين أفعال الوضوء وترك الموالاة بينها....وأن فعل الصحابي لا تقوم به الحجة في أقل حكم من أحكام الشرع، فكيف بمثل هذا[166].

القول الراجح: هو القول الأول القائل بأن الموالاة ليست واجبة ؛ لأنه لم يرد النص الصريح بوجوب الموالاة.

المطلب الخامس: حكم من وجد الماء أثناء الصلاة وبعدها

سؤال: إذا تيمم العادم للماء وصلى، وفي أثناء صلاته وجد الماء. فما الحكم أيتم صلاته ولا يقضي أم يقطع الصلاة ويتوضأ ويصلي ويستأنف الصلاة ؟

جواب: أنا عندي أنه يقطع الصلاة ويتوضأ ويصلي ، أما إذا وجد الماء وقد سلم فلا يعيد الصلاة.

في هذه الفتوى ثلاث مسائل:

المسألة الأولى: حكم المتيمم إذا وجد الماء بعد خروج الوقت .

أجمع الفقهاء على أن من تيمم وصلى ثم وجد الماء بعد خروج الوقت لا إعادة عليه [167].

المسألة الثانية: حكم المتيمم إذا وجد الماء في أثناء الصلاة: اختلف الفقهاء في حكم من وجد الماء في أثناء الصلاة على قولين:

القول الأول: ينقض تيممه، ويترتب على ذلك أن يقطع صلاته ويتوضأ ويصلي. وهو قول الحنفية والحنابلة، وهو ما رجحه القاضي العمراني[168].

واستدلوا بحديث: (فإذا وجد الماء فليتق الله وليمسه بشرته)[169] .

وجه الاستدلال من الحديث: أنه أوجب استعمال الماء إذا وجده، وهو يشمل ما إذا كان قبل الصلاة، أو في أثناء الصلاة، أو بعد الصلاة، فإذا عاد إليه حدثه السابق أثناء الصلاة بطلت صلاته[170].

القول الثاني: لا ينتقض تيممه ويتم الصلاة هو قول المالكية والشافعية[171] **واستدلوا بقوله تعالى: ﴿ ولا تبطلوا أعمالكم ﴾**[172] أي صلاتكم.

وجه الاستدلال: لا يجوز إبطال الصلاة للمتيمم إذا وجد الماء أثناء الصلاة؛ لأنه دخل في الصلاة بوجه جائز [173].

المناقشة: رد أصحاب القول الأول على ما استدل به أصحاب القول الثاني: قولهم: أنه منهي عن إبطال الصلاة . قلنا: لا يحتاج إلى إبطال الصلاة، بل هي تبطل بزوال الطهارة[174].

رد أصحاب القول الثاني على ما استدل به أصحاب القول الأول: أن حديث: (فإذا وجد الماء فليتق الله وليمسه بشرته) محمول عل وجوب استعمال الماء قبل الصلاة لاستقبالها [175].

الراجح: القول الأول القائل بأن المتيمم اذا وجد الماء في أثناء صلاته ينقض تيممه، ويترتب على ذلك أن يقطع صلاته ويتوضأ ويصلي؛ وذلك لأنه رجع الى حدثه وزال عذره.

المسألة الثالثة: حكم المتيمم إذا وجد الماء بعد أداء الصلاة و قبل خروج الوقت: لا يعيد الصلاة فإنها تجزئه باتفاق المذاهب الأربعة[176]. عن سعيد الخدري ﷺ قال: «خرج رجلان في سفر، فحضرت الصلاة وليس معهما ماء، فتيمما صعيدًا طيبًا، فصليا، ثم وجدا الماء في الوقت، فأعاد أحدهما الصلاة والوضوء، ولم يعد الآخر، ثم أتيا رسول الله ﷺ فذكرا ذلك له، فقال للذي لم يعد: أصبت السنة وأجزأتك صلاتك، وقال للذي توضأ وأعاد: لك الأجر مرتين»[177].

الخاتمة: وتشمل على أهم النتائج، وأبرز التوصيات على النحو الآتي:

أولًا: أهم النتائج:

1. أظهر البحث أن القاضي العمراني – حفظه الله- نشأ في مدينة صنعاء، التي كانت تعرف بالعلم والعلماء من مر الأزمنة والعصور؛ إذ فيها ترعرع كوكبة من العلماء أمثال الصنعاني والشوكاني، فكان لذلك أثره في بناء شخصيته العلمية.
2. أثبت البحث أن الماء المستعمل طاهر في نفسه مطهر لغيره مالم تتغير أوصافه الثلاثة(الرائحة. الطعم. اللون)، وهو قول الظاهرية وما رجحه ابن تيمية والقاضي العمراني.
3. توصل البحث إلى أن أبوال الحيوانات تابعة للحومها، فإن كانت من مأكولة اللحم فهي طاهرة، وإن كانت من غير مأكولة اللحم فهي نجسة، وهو قول المالكية والحنابلة.

4. بين البحث أن الشمس ليست مطهرة، وهو ما اتفق عليه الجمهور وما رجحه القاضي العمراني.
5. أكد البحث أن النية من فروض الوضوء، وهو مذهب الجمهور؛ لأن الأدلة صريحة في ذلك.
6. بيَّن البحث أن المقدار المفروض في مسح الرأس هو مسح بعضه، وهو قول الشافعية والحنفية وما رجحه القاضي العمراني.
7. توصل البحث إلى أن مسح الأذنين من واجبات الوضوء، وهو ما ذهب اليه جمهور الفقهاء وأفتى به القاضي العمراني.
8. أظهر البحث أن الموالاة في الوضوء ليست واجبة، وهو قول الحنفية والشافعية وما رجحه القاضي العمراني.
9. بين البحث أنه إذا وجد المتيمم الماء في أثناء الصلاة يبطل تيممه ويقطع الصلاة ويتوضأ ويصلي، وهو قول الحنفية والحنابلة وهو ما رجحه القاضي العمراني.
10. أثبت البحث أنه إذا وجد المتيمم الماء بعد الصلاة سواءً قبل خروج الوقت أو بعده لا يعيد الصلاة، و إذا وجد الماء قبل الصلاة فيجب عليه الوضوء.

ثانيًا: التوصيات:

1. يوصي الباحثان بإجراء بحث في الاختيارات الفقهية للقاضي العمراني من خلال كتاب نيل الأماني ويكون في الكتب الآتية:(كتاب العقيدة . كتاب الصلاة . كتاب الجنائز . كتاب الزكاة . كتاب الصوم . كتاب الحج . كتاب النكاح . كتاب الطلاق . كتاب المعاملات الشرعية . كتاب الأيمان . كتاب النذور . كتاب الأطعمة . كتاب الأشربة . كتاب الأضحية . كتاب اللباس . كتاب الطب . كتاب المفلس . كتاب

اللقطة . كتاب الوكالة . كتاب الضمانة . كتاب الصلح . كتاب الخصومات . كتاب القضاء . كتاب الحدود و القصاص . كتاب الوصايا والمواريث . كتاب الجهاد . كتاب فتاوى عامة).

2. يوصي الباحثان بتتبع الدليل وعدم التعصب لمذهب من المذاهب والاتسام بالوسطية والاعتدال.

الهوامش:

(1) صحيح البخاري _كتاب العلم_ باب من يرد الله به خيرا يفقه في الدين29برقم71 ، صحيح مسلم _كتاب الزكاة_ باب النهي عن المسألة330برقم1038

(2) ينظر: نيل الأماني من فتاوى القاضي محمد بن إسماعيل العمراني: 1/23.

(3) ينظر: المصدر السابق: 1/23. أبحاث فقهية: 11،12.

(4) أبحاث فقهية: 11،12

(5) المصدر السابق: 12

(6) نيل الأماني من فتاوى القاضي محمد بن إسماعيل العمراني، 1/27،28.

(7) أحد أعضاء لجنة كتابة تاريخ اليمن.

(8) رئيس تحرير صحيفة الإيمان ومستشار لوزارة الإعلام.

(9) عضو المحكمة الاستئنافية العليا.

(10) كان عضوا في محكمة الاستئناف بصنعاء وعين عضوا للهيئة الشرعية في تعز وتولى وكيلا لوزارة العدل ثم مستشارا لها وكان عضوا في مجلس الشورى والمجلس الوطني.

(11) مفتي الجمهورية الأسبق.

(12) ينظر: نيل الأماني: 1/28،29،30،31،32،33، أبحاث فقهية:11.

(13) تولى عددًا من المناصب العليا في الدولة منها نائب رئيس الجمهورية، ورئيس الجمهورية، ورئيس مجلس الشورى لعدة فترات، وكان آخرها مستشار رئيس الجمهورية.

(14) وزير عدل سابق، ومدير جامعة الإيمان سابقا، ومدرس في جامعتي الإيمان وصنعاء.

(15) عضو مجلس النواب، و أعد وقدم في التلفزيون اليمني البرنامج اليومي في رحاب الإيمان عام 1980.

(16) أستاذ الفقه وأصوله بجامعة القران الكريم والعلوم الإسلامية صنعاء.

(17) ابن القاضي محمد بن اسماعيل العمراني.

(18) سفير المملكة المتوكلية سابقا في الولايات المتحدة الأمريكية.

(19) وزير الأوقاف سابقا، ورئيس حزب الحق.

(20) يعمل حاليا أستاذ أصول الفقه المشارك – جامعة نجران.

(21) عضو المحكمة العليا.

(22) خطيب الجامع الكبير بصنعاء.

(23) محافظ حجة سابقا ووكيل لوزارة الأوقاف سابقا ومستشار لها حاليا.

(24) يعمل حاليا أستاذ أصول الفقه المشارك – جامعة نجران.

(25) خطيب الجامع الكبير بصنعاء .

(26) عضو المجلس الأعلى للقضاء سابقا، رئيس محكمة استئناف أمانة العاصمة سابقا، ورئيس محكمة استئناف محافظة ذمار سابقا، ورئيس لجنة حقوق الإنسان اليمنية سابقا وزير العدل حاليا.

(27) أمين عام جامعة الإيمان، وعضو هيئة التدريس –كلية الشريعة والقانون –بجامعة صنعاء.

(28) رئيس جمعية العقاق الخيرية.

(29) مستشار في مكتب رئاسة الجمهورية.

(30) رئيس مجلس القضاء الأعلى ورئيس المحكمة العليا.

(31) محافظ الحديدة سابقا ومحافظ صنعاء سابقا مدير مكتب وثائق الدولة .

(32) عضو المحكمة العليا.

(33) يعمل حاليا بجامعة نجران.

(34) رئيس محكمة أمن الدولة سابقا.

(35) عضو مجلس النواب.

(36) عضو الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، وأستاذ الشريعة والقضايا الفقهية المعاصرة في جامعة قطر.

(37) مدير عام مكتب المعاهد العلمية سابقا بمحافظة المحويت.

(38) سفير الجمهورية اليمنية في اليابان.

(39) تولى عدد من المناصب قبل وفاته وهي: عضو مجلس النواب حاليا وعضو الهيئة العليا للتجمع اليمني للإصلاح.

(40) مؤسس المعاهد العلمية في اليمن ورئيس الهيئة العامة للمعاهد العلمية.

(41) أستاذ الفقه المشارك – قسم علوم القرآن – كلية التربية والعلوم الإنسانية – جامعة حجة.

(42) وزير الأوقاف والإرشاد حالياً.

(43) نظر: نيل الاماني: 37/1؛ أبحاث فقهية: 13.

(44) نيل الاماني: 37/1

(45) نيل الاماني: 38/1،39

(46) ينظر: نيل الاماني: 9/1،10،11،12،13.

(47) المعجم الوسيط: 2/ 673.

(48) لسان العرب: 15/ 147.

(49) مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى: 6/ 437.

(50) الحسبة: 13 .

(51) النحل: 43، الأنبياء: 7.

(52) البقرة: 159

(53) آل عمران: 187

(54) الأعراف: 33

(55) الزمر: 60.

(56) ينظر: معالم أصول الفقه عند أهل السنة والجماعة: 505، 506، 507.

(57) المعجم الوسيط: 2/ 674.

(58) أدب المفتي والمستفتي: 24.

(59) التمهيد، شرح مختصر الأصول من علم الأصول: 117.

(60) ينظر: أدب المفتي والمستفتي: 86؛ صفة الفتوى: 13.

(61) ينظر: صفة الفتوى: 13؛ أدب المفتي والمستفتي: 86؛ معالم أصول الفقه عند أهل السنة والجماعة: 509؛ إعلام الموقعين عن رب العالمين: 1/ 9.

(62) أدب المفتي والمستفتي: 86؛ وإعلام الموقعين: 1/ 44، 45، 46، ومعالم أصول الفقه: 509.

(63) ينظر: إعلام الموقعين: 1/ 45، وأدب المفتي والمستفتي: 87.

(64) ينظر: صفة الفتوى: 13، وأدب المفتي والمستفتي: 86.

(65) صفة الفتوى: 5.

(66) النساء: 127.

(67) النساء: 176.

(68) إعلام الموقعين: 1/ 9,8.

(69) الفقيه والمتفقه للخطيب البغدادي: 2/ 331، 332.

(70) فتاوى يسألونك: 13/ 279.

(71) النساء آية 176.

(72) النساء آية 127.

(73) النحل 44.

(74) النحل: 43.

(75) آداب الفتوى والمفتي والمستفتي : 71،72 .

(76) ينظر: سنن أبي داود _كتاب العلم_ باب الحث على طلب العلم:317/3 برقم 3641 ؛ مسند أحمد مخرجا: 36/ 46، سنن ابن ماجه _كتاب في الإيمان وفضائل الصحابة والعلم _ باب فضل العلماء والحث على طلب العلم: 1/ 81برقم: 223

(77) فتاوى يسألونك: 13/ 283.

(78) فقه العبادات: 1/12.

(79) ينظر: نهاية المطلب في دراية المذهب: 1/ 231 وينظر: المغني: 1/ 17.

(80) صحيح مسلم – كتاب الطهارة _باب النهي عن البول في الماء الراكد : 108 برقم 79.

(81) ينظر: موسوعة أحكام الطهارة: 1/ 206 ،.

(82) القلة: الجرة الكبيرة من الفخار ينظر: تاج العروس: 30/ 275.

(83) موسوعة أحكام الطهارة: 1/ 207.

(84) ينظر: إرشاد السالك إلى أشرف المسالك في فقه الإمام مالك: 3.

(85) شرح مختصر خليل للخرشي: 1/ 75.

(86) موسوعة أحكام الطهارة: 1/ 223.

(87) المحلى: 1/ 184.

(88) مجموع الفتاوى: 20/ 519.

(89) صحيح البخاري: – كتاب الوضوء_ باب صب النبي صلى الله عليه وسلم وضوءه على المغمى عليه: 1/ 82 برقم 194.

(90) صحيح البخاري: – كتاب الغسل_ باب: هل يدخل الجنب يده في الإناء قبل أن يغسلها، إذا لم يكن على يده قذر غير الجنابة: 1/ 78برقم 261.

(91) موسوعة أحكام الطهارة: 1/ 205.

(92) ينظر: المبسوط: 1/ 46 .

(93) رواه أحمد وأبو داود ينظر: مسند أحمد مخرجا: 15/ 365 برقم 9596؛ سنن أبي داود: _كتاب الطهارة_ باب البول في الماء الراكد: 1/ 18 برقم 70؛
حكم الألباني: صحيح، ينظر: صحيح أبي داود 1/ 122 ؛ وورد في مسلم بهذا اللفظ:لا تبل في الماء الدائم الذي لا يجري ثم تغتسل منه صحيح مسلم: 1/ 235برقم282.

(94) ينظر: المبسوط للسرخسي: 1/ 46.

(95) ينظر: السعاية في كشف ما في شرح الوقاية: 403؛ ينظر: موسوعة أحكام الطهارة: 1/ 205

(96) ينظر: موسوعة أحكام الطهارة: 1/ 206

(97) الأنعام: 141 والمقصود بحقه: حق الزرع وهو الزكاة ينظر: تفسير السعدي : 276 .
قال الشوكاني: «قد اختلف أهل العلم هل هذه محكمة أو منسوخة أو محمولة على الندب؟ فذهب ابن عمر وعطاء ومجاهد وسعيد بن جبير إلى أن الآية محكمة، وأنه يجب على المالك يوم الحصاد أن يعطي من حضر من المساكين القبضة والضغث ونحوهما. وذهب ابن عباس ومحمد ابن الحنفية والحسن والنخعي وطاوس وأبو الشعثاء وقتادة والضحاك وابن جريج أن هذه الآية منسوخة بالزكاة. واختاره ابن جرير، ويؤيده أن هذه الآية مكية وآية الزكاة مدنية في السنة الثانية بعد الهجرة، وإلى هذا ذهب جمهور أهل العلم من السلف والخلف. وقالت طائفة من العلماء: إن الآية محمولة على الندب لا على الوجوب﴾. فتح القدير : 2/ 192.

(98) ينظر: المجموع شرح المهذب: 1/ 152 ؛ ينظر: موسوعة أحكام الطهارة: 1/ 201.

(99) ينظر: أسهل المدارك «شرح إرشاد السالك في مذهب إمام الأئمة مالك: 1/ 61، ؛ ينظر: حاشية الروض المربع: 1/ 361 ؛ ينظر: المغني لابن قدامة: 2/ 65.

(100) صحيح البخاري: كتاب الوضوء، باب أبوال الإبل والدواب والغنم ومرابضها: 70برقم233؛ صحيح مسلم: كتاب القسامة والمحاربين والقصاص والديات، باب حكم المحاربين والمرتدين: 590برقم1671.

(101) ينظر: المغني لابن قدامة: 2/ 66، وحاشية الروض المربع: 1/ 362.

(102) ينظر: تحفة الفقهاء: 1/ 50؛ وينظر: المجموع شرح المهذب: 2/ 549.

(103) البخاري: كتاب الوضوء، باب: لا يستنجى بروث: 1/ 53 برقم:156 والركس بالكسر: الرجس . وهو أيضا الرجيع وذلك لرجوعه من حال الطهارة إلى حالة النجاسة ينظر: لسان العرب: 6/ 100، وتاج العروس: 16/ 131.

(104) موسوعة أحكام الطهارة: 13/ 153.

(105) ينظر: المحلى لابن حزم الأندلسي: 1/ 169.

(106) المرجع السابق.

(107) صحيح البخاري: كتاب الوضوء، باب الماء الذي يغسل به شعر الإنسان: 1/ 57 برقم 174.

(108) ينظر: تحفة المحتاج في شرح المنهاج وحواشي الشرواني والعبادي: 1/ 296.

(109)مجموع الفتاوى لابن تيمية: 21/ 578.

(110) موسوعة أحكام الطهارة: 13/ 160.

(111)المرجع السابق: 13/ 167.

(112)ينظر: المجموع شرح المهذب: 2/ 596

(113)ينظر: المجموع شرح المهذب: 2/ 596، والمبسوط للسرخسي:1/ 205

(114)ينظر: مصنف ابن أبي شيبة، كتاب الطهارات، في الرجل يطأ الموضع القذر يطأ بعده ما هو أنظف: 1/ 59برقم624. حكم الحديث: غريب ينظر: نصب الراية، كتاب الطهارات، باب الأنجاس: 1/ 211برقم5 .

(115)سبق تخريجه ص49.

(116)ينظر: تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشلبي: 1/ 72.

(117)مواهب الجليل في شرح مختصر خليل: 1/ 162؛ ينظر: المهذب في فقه الإمام الشافعي للشيرازي: 1/ 97؛ ينظر: الروض المربع شرح زاد المستقنع : 51.

(118)الأنفال: 11 أي: ليطهركم به من الأحداث والجنابة. ينظر: تفسير البغوي: 2/ 274.

(119)الفرقان: 48

(120)عيون الأدلة في مسائل الخلاف بين فقهاء الأمصار: 2/ 118.

(121)الذنوب: الدلو فيها ماء ينظر: لسان العرب: 1/ 392.

(122)صحيح البخاري: كتاب الوضوء، باب: صب الماء على البول في المسجد:1/ 369 برقم213.

(123)الكافي في فقه الإمام أحمد: 1/ 163.

(124)ينظر: نيل الأوطار: 1/ 61.

(125)المغني لابن قدامة: 2/ 72.

(126)تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشلبي: 1/ 72.

(127)ينظر: التنبيه على مشكلات الهداية: 1/ 437.

(128)ينظر: الكافي في فقه أهل المدينة: 1/ 164؛ ينظر: الأم 1/44؛ ينظر: نيل المآرب بشرح دليل الطالب: 1/60 .

(129)صحيح البخاري: كتاب الإيمان، باب ما جاء أن الأعمال بالنية والحسبة ولكل امرئ ما نوى: 23برقم54؛ صحيح مسلم: كتاب الإمارة ، باب قوله صلى الله عليه وسلم: إنما الأعمال بالنيات وأنه يدخل فيه الغزو وغيره من الأعمال: 681برقم1907.

(130)ينظر: موسوعة أحكام الطهارة: 6/ 337، وينظر: المقدمات الممهدات 1/ 75.

(131)شطر: نصف ينظر: المعجم الوسيط: 2/ 927.

(132)صحيح مسلم: كتاب الطهارة، باب فضل الوضوء: 93برقم: 223.

(133)الغرر البهية في شرح البهجة الوردية: 1/ 88 .

(134)ينظر: النتف في الفتاوى للسغدي: 1/ 23؛ و ينظر: المبسوط للسرخسي: 1/ 72

(135)ينظر: بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع: 1/ 19؛ وينظر: فقه العبادات: 1/40.

(136)ينظر: المبسوط للسرخسي: 1/ 72.

(137)البقرة: 1].

(138)بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع للإمام الكاساني: 1/ 20.

(139)ينظر: المقدمات الممهدات: 1/ 75.

(140) [سورة المائدة: 6].

(141)ينظر: عيون الأدلة في مسائل الخلاف بين فقهاء الأمصار: 1/ 162؛ الكافي في فقه الإمام أحمد: 1/ 64.

(142)الكافي في فقه الإمام أحمد: 1/ 64.

(143)صحيح البخاري: كتاب الوضوء، باب مسح الرأس كله: 1/ 60برقم185.

(144)ينظر: المبسوط للسرخسي: 1/ 10، الأم للشافعي: 1/ 41.

(145)نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج: 1/ 174.

(146)الناصية: منبت الشعر في مقدم الرأس، لا الشعر الذي تسميه العامة الناصية، وسمي الشعر ناصية لنباته من ذلك الموضع. ينظر: لسان العرب: 15/ 327.

(147)صحيح مسلم: كتاب الطهارة، باب المسح على الناصية والعمامة: 105 برقم: 81.

(148)مجموع الفتاوى لابن تيمية : 21/ 123.

(149)زاد المعاد في هدي خير العباد: 1/ 186.

(150)الحج: 29 العتيق: القديم كما يفيده قوله سبحانه: ﴿إن أول بيت وضع للناس﴾ ينظر: فتح القدير للشوكاني: 3/ 531 .

(151)إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين: 1/ 52.

(152) ينظر: البناية شرح الهداية: 1/ 176.

(153)ينظر: المبسوط للسرخسي: 1/ 65، ينظر: المدونة 1/ 124؛ ينظر: عمدة الطالب لنيل المآرب: 1/ 50.

(154)سنن ابن ماجه: أبواب الطهارة وسننها، باب الأذنان من الرأس:1/ 282برقم443؛ سنن الدارقطني: كتاب الطهارة باب ما روي من قول النبي صلى الله عليه وسلم: «الأذنان من الرأس»: 1/ 169برقم321؛ سنن أبي داود: كتاب الطهارة، باب صفة وضوء النبي صلى الله عليه وسلم :1/ 26برقم134.

(155)ينظر: المجموع شرح المهذب: 1/ 414؛ نهاية المطلب في دراية المذهب: 1/ 83.

(156)المستدرك على الصحيحين: كتاب الطهارة:1/ 252برقم 538.

(157)الحاوي الكبير: 1/ 122.

(158)البناية شرح الهداية: 1/ 219.

(159)ينظر: المبسوط للسرخسي: 1/ 56؛ وينظر: التهذيب في فقه الإمام الشافعي: 1/ 275.

(160)الموطأ: كتاب الطهارة، باب: ما جاء في المسح على الخفين: 44 برقم: 50.

(161)المجموع شرح المهذب: 1/ 455.

(162)أشرف المسالك: 14، والشرح الممتع على زاد المستقنع: 1/ 192.

(163)سنن أبي داود: كتاب الطهارة، باب تفريق الوضوء: 1/ 45برقم175.

(164)ينظر: المغني لابن قدامة: 1/ 102.

(165)المجموع شرح المهذب: 1/ 455.

(166)السيل الجرار على حدائق الازهار: 1/92.

(167)موسوعة أحكام الطهارة: 12/ 393.

(168)ينظر: البناية شرح الهداية: 2/ 391؛ المغني لابن قدامة: 1/ 198.

(169)مسند البزار: مسند أبي ذر الغفاري رضي الله عنه : 2/ 92برقم3973.

(170)موسوعة أحكام الطهارة: 12/ 401.

(171)ينظر: شرح التلقين: 1/ 302؛ ينظر: العزيز شرح الوجيز المعروف بالشرح الكبير: 1/ 247؛ ينظر: الحاوي الكبير 1/ 252 ، 254.

(172)محمد: 33.

(173)ينظر: روضة المستبين في شرح كتاب التلقين: 1/ 270.

(174)المغني لابن قدامة: 1/ 198.

(175)ينظر: الحاوي الكبير: 1/ 254.

(176)ينظر: المبسوط للسرخسي: 1/ 110؛ روضة المستبين في شرح كتاب التلقين: 1/ 270 الحاوي الكبير: 1/ 257؛ ينظر: مسائل الإمام أحمد وإسحاق بن راهويه: 2/ 375.

(177)سنن أبي داود: كتاب الطهارة، باب في المتيمم يجد الماء بعد ما يصل في الوقت:1/93برقم 338.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً : القرآن الكريم

ثانياً : كتب التفسير :

- البغوي ، محيي السنة ، أبو محمد الحسين بن مسعود، معالم التنزيل، حققه وخرج أحاديثه محمد عبد الله النمر – عثمان جمعة ضميرية – سليمان مسلم الحرش، دار طيبة للنشر والتوزيع ط4، 1417هـ 1997م .
- السعدي ، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ،تحقيق عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، ط1، 1420هـ -2000 م .
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله، فتح القدير ، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب، دمشق، بيروت ،ط1 ،1414 ه.

ثالثاً : كتب الحديث :

- الألباني، أبو عبد الرحمن محمد ناصرالدين، بن الحاج نوح بن نجاتي بن آدم، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها ، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، (لمكتبة المعارف).
- الألباني ، أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين، بن الحاج نوح بن نجاتي بن آدم، صحيح أبي داود للألباني ، مؤسسة غراس للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1423هـ، 2002 م.
- البخاري، الإمام ابو عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري ، ط2، 1434ه، 2013م ،دار الفجر للتراث، القاهرة.
- الحاكم، أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه، المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت ط1، 1411هـ، 1990 م.
- ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط- عادل مرشد، مؤسسة الرسالة، ط1، 1421 هـ ، 2001 م .
- الدار قطني ، أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار البغدادي، سنن الدار قطني، حققه وضبط نصه وعلق عليه: شعيب الارنؤوط، حسن عبد المنعم شلبي، عبد اللطيف حرز الله، أحمد برهوم، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1424 هـ ، 2004م.
- أبو داود ، أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت .
- الزيلعي، جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف بن محمد، نصب الراية لأحاديث الهداية، مع حاشيته بغية الألمعي في تخريج الزيلعي تحقيق: محمد عوامة، مؤسسة الريان للطباعة والنشر، بيروت، لبنان؛ دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة، السعودية، ط1، 1418ه، 1997م.
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله، نيل الأوطار، تحقيق: عصام الدين الصبابطي، دار الحديث، مصر، ط1، 1413هـ، 1993م.

- ابن أبي شيبة ، أبو بكر بن أبي شيبة، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي، الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، تحقيق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1409ه.
- صهيب ، صهيب عبد الجبار ، الجامع الصحيح للسنن والمسانيد، 2014م .
- ابن ماجة ،أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي.
- مالك بن أنس ، الموطأ، دار الفجر للتراث، القاهرة، ط2 1434هـ 2013م.
- مسلم ، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، صحيح مسلم ترقيم وترتيب : محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفجر للتراث، القاهرة، ط2 1434هـ، 2013م.

رابعاً : الفقه الحنفي:

- ابن أبي العز ، صدر الدين عليّ بن عليّ، التنبيه على مشكلات الهداية، تحقيق ودراسة: عبد الحكيم بن محمد شاكر (جـ 1، 2، 3) - أنور صالح أبو زيد (جـ 4، 5) أصل الكتاب رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، ط1، 1424 هـ، 2003 م .
- الزيلعي، عثمان بن علي بن محجن البارعي، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشِّلْبِيِّ، الحاشية: شهاب الدين أحمد بن محمد بن أحمد بن يونس بن إسماعيل بن يونس الشِّلْبِيُّ، المطبعة الكبرى الأميرية، بولاق، القاهرة، ط1، 1313 هـ.
- السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل، المبسوط ، دار المعرفة، بيروت، 1414هـ، 1993م .
- السمرقندي،محمد بن أحمد بن أبي أحمد، أبو بكر علاء الدين، تحفة الفقهاء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1414هـ، 1994 م.
- العينى، بدر الدين، أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابى الحنفى، البناية شرح الهداية ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1420 هـ، 2000 م.
- الكاساني، علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الكتب العلمية، ط2، 1406هـ، 1986م.

- اللكنوي ، الإمام محمد عبد الحي، السعاية في كشف ما في شرح الوقاية، اعتنى به: الدكتور صلاح محمد أبو الحاج ، مركز العلماء العالمي للدراسات وتقنية المعلومات، ط1.

خامساً : الفقه المالكي :

- الأصبحي ، مالك بن أنس بن مالك بن عامر ، المدونة الكبرى، دار الكتب العلمية ط1، 1415هـ، 1994م.
- الحطاب الرُّعيني المالكي ،شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي المغربي، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، دار الفكر ط3، 1412هـ، 1992م .
- ابن بزيزة، أبو محمد، وأبو فارس، عبد العزيز بن إبراهيم بن أحمد القرشي التميمي التونسي، روضة المستبين في شرح كتاب التلقين، تحقيق: عبد اللطيف زكاه، دار ابن حزم، ط1، 1431 هـ، 2010 م .
- الخرشي المالكي ،محمد بن عبد الله، شرح مختصر خليل للخرشي ،دار الفكر للطباعة، بيروت، د. ت. ط .
- ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، المقدمات الممهدات، تحقيق: الدكتور محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1408 هـ ، 1988 م
- شهاب الدين المالكي، عبد الرحمن بن محمد بن عسكر البغدادي، إرْشَادُ السَّالِك إلىَ أَشرَفِ المَسَالِكِ فِي فقهِ الإمَامِ مَالِك، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط3 .
- القرطبي ، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري، الكافي في فقه أهل المدينة، تحقيق : محمد محمد أحيد ولد ماديك الموريتاني، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض، المملكة العربية السعودية ط2، 1400هـ،1980م.
- ابن القصار، أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد البغدادي المالكي، عيون الأدلة في مسائل الخلاف بين فقهاء الأمصار ، تحقيق: د . عبد الحميد بن سعد بن ناصر السعودي، وزارة التعليم العالي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية ، 2006م.
- الكشناوي، أبو بكر بن حسن بن عبد الله، أسهل المدارك «شرح إرشاد السالك في مذهب إمام الأئمة مالك» ، دار الفكر، بيروت، لبنان ط2.

- المازري المالكي، أبو عبد الله محمد بن علي بن عمر التَّمِيمي، شرح التلقين تحقيق: سماحة الشيخ محمَّد المختار السّلامي ، دار الغرب الإِسلامي ، ط1، 2008 م .

سادساً : الفقه الشافعي :

- البغوي الشافعي، محيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء، التهذيب في فقه الإمام الشافعي، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض : دار الكتب العلمية، ط1، 1418 ه، 1997 م .
- الجويني ، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد، نهاية المطلب في دراية المذهب، حققه وصنع فهارسه: عبد العظيم محمود الدّيب، دار المنهاج ، ط1، 1428هـ،2007م.
- الدمياطي الشافعي ، أبو بكر (المشهور بالبكري) عثمان بن محمد شطا الدمياطي الشافعي، إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين (هو حاشية على فتح المعين بشرح قرة العين بمهمات الدين) ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوريع ،ط1، 1418 هـ، 1997 م.
- الرملي، شمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة شهاب الدين، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج ، دار الفكر، بيروت.
- أبو يحيى السنيكي ، زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا الأنصاري، زين الدين أبو يحيى، الغرر البهية في شرح البهجة الوردية، المطبعة الميمنية.
- الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف، كتاب الأم ، دار المعرفة، بيروت 1410هـ، 1990م.
- الشيرازي، أبو اسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف، المهذب في فقه الإمام الشافعي، دار الكتب العلمية .
- القزويني ، عبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم، أبو القاسم الرافعي، العزيز شرح الوجيز المعروف بالشرح الكبير، تحقيق: علي محمد عوض – عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1417 هـ، 1997 م .

- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني، تحقيق: الشيخ علي محمد معوض - الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1419هـ،1999 م .
- النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي، المجموع شرح المهذب ((مع تكملة السبكي والمطيعي)) دار الفكر.
- الهيتمي ، أحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي، تحفة المحتاج في شرح المنهاج، روجعت وصححت: على عدة نسخ بمعرفة لجنة من العلماء، المكتبة التجارية الكبرى بمصر لصاحبها مصطفى محمد، 1357 هـ، 1983م.

سابعاً : الفقه الحنبلي :

- البهوتى ، منصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس، الروض المربع شرح زاد المستقنع ، دار المؤيد، مؤسسة الرسالة .
- الزركشي، شمس الدين محمد بن عبد الله، شرح الزركشي ،دار العبيكان ط1، 1413 هـ ، 1993 م .
- السيوطي ، مصطفى بن سعد بن عبده، مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى ، المكتب الإسلامي، ط2، 1415هـ، 1994م .
- الشَّيْبَاني، عبد القادر بن عمر بن عبد القادر، نَيْلُ المَآرِب بشَرح دَلِيلُ الطَّالِب، تحقيق: الدكتور محمد سُليمان عبد الله الأشقر، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1403 هـ، 1983 م .
- ابن عثيمين، محمد بن صالح بن محمد، الشرح الممتع على زاد المستقنع ، دار ابن الجوزي ط1، 1422، 1428هـ .
- ابن قدامة المقدسي، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة، الكافي في فقه الإمام أحمد ، دار الكتب العلمية ط1، 1414 هـ، 1994 م .
- ابن قدامة المقدسي ،أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة، المغني لابن قدامة، مكتبة القاهرة، 1388هـ - 1968م.

- المروزي ، إسحاق بن منصور بن بهرام، أبو يعقوب، مسائل الإمام أحمد بن حنبل وإسحاق بن راهويه ، عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية ط1، 1425هـ - 2002م.
- النجدي ، عبد الرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي الحنبلي، حاشية الروض المربع شرح زاد المستقنع، ط1، 1397 هـ.

ثامناً : كتب القاضي العمراني:

- العمراني ، القاضي محمد بن إسماعيل، أبحاث فقهية ، دار النشر للجامعات، ط1، 2011م
- العمراني ، نيل الأماني من فتاوى القاضي محمد بن اسماعيل العمراني، جمع وترتيب وتخريج: عبد الله بن قاسم ذيبان، ، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان، ط1.

تاسعاً : الفقه العام :

- ابن تيمية ، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي الحسبة لشيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله، حققه وعلق عليه: علي بن نايف الشحود، ط2، 1425 هـ .
- ابن تيمية ، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم ، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، 1416هـ.
- ابن حزم ، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي، المحلى ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- الجيزاني ، محمد حسين ، معالم أصول الفقه عند أهل السنة والجماعة، دار ابن الجوزي، ط5، 1427 هـ.
- الحرّاني ، أبو عبد الله أحمد بن حمدان بن شبيب بن حمدان النميري، صفة الفتوى والمفتي والمستفتي، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني ، المكتب الإسلامي، بيروت، ط3، 1397هـ.
- الدُّبْيَانِ ، أبو عمر دُبْيَانِ بن محمد، موسوعة أحكام الطهارة ، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط2، 1426 هـ، 2005 م .

- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني السيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار ،دار ابن حزم، ط1.
- عفانة، حسام الدين بن موسى، فتاوى يسألونك، مكتبة دنديس، الضفة الغربية – فلسطين، المكتبة العلمية ودار الطيب للطباعة والنشر، القدس، أبو ديس، 1427، 1430 هـ .
- القليصي ، الدكتور علي أحمد القليصي ، فقه العبادات مكتبة الإرشاد ، ط5 .
- ابن قيم الجوزية ، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية، زاد المعاد في هدي خير العباد ، مؤسسة الرسالة، بيروت – مكتبة المنار الإسلامية، الكويت، ط27، 1415هـ،1994م .
- ابن قيم الجوزية ابن قيم الجوزية ، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية زاد المعاد، تحقيق : طه عبد الرؤوف سعد – : مكتبة الكليات الأزهرية، 1388هـ،1968م .
- المنياوي ، أبو المنذر محمود بن محمد بن مصطفى بن عبد اللطيف، التمهيد؛ شرح مختصر الأصول من علم الأصول ، مصر، ط1، 1432 هـ ، 2011 م .
- النجدي، عبد الرحمن بن محمد بن قاسم العاصمي القحطاني الحنبلي، الإحكام شرح أصول الأحكام، ط2، 1406 هـ .

عاشراً : كتب اللغة :

- الزَّبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية .
- الزيات، إبراهيم مصطفى . أحمد الزيات . حامد عبد القادر . محمد النجار ، المعجم الوسيط، دار الدعوة تحقيق: مجمع اللغة العربية .
- ابن منظور ، محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت، ط3، 1414 هـ .

أحكام الغازات السامة في الفقه الإسلامي

د . فهمي رمضان مبارك مسيعد *
أ.م.د. حمود أحمد محمد عبده الفقيه*

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى دراسة أحكام الغازات السامة في الفقه الإسلامي، وبيان أحكامها، ومآلها، وأثرها. وهي: كل غاز مؤذ أو ضار بالكائنات، أو البيئة، وقد تعلقت به جملة أحكام بين الحل، والحرمة، والكراهة، وذلك باختلاف ذاتها، وكينونتها. وقد يسرت الشريعة الإسلامية للناس سبل الحياة الكريمة لكى تكون أجواء المحبة سائدة بين الأفراد، ولكى تبقى الحياة سعيدة نقية، لا يعكر صفوها كدر ولا اعتداء .

منهج البحث: اتبع المنهج الوصفي معتمدًا على المصادر الأصلية والمراجع ذات الصلة بموضوع البحث، مع ذكر الأدلة في المسألة و بيان الشاهد منها.

وقد خلص البحث إلى أهم النتائج والتوصيات من أهمها:

استخدام الغازات السامة منذ القدم، ويتنوع استخدامها حسب تنوع الزمان. الاستفادة من الغازات السامة في الجانب الطبي لتخفيف الآلام عن المرضى، إذا لم يوجد علاج غيرها. حرمة استخدام الغازات المسيلة للدموع في تفريق المظاهرات التي لها مسوغ قانوني وشرعي.

نوصي: بتدعيم منظومة القانون الدولي بنصوص الشريعة التي سبقت القوانين الوضعية في حفظ النفس البشرية بما فيها حفظها من السموم.

---

* أستاذ الفقه المساعد – جامعة سيئون

* أستاذ الفقه المقارن المشارك – جامعة حضرموت

كما نوصي العلماء والدعاة بإبراز منظومة الشريعة الإسلامية التي تحقق العدل وتحفظ الحقوق وتسعى للحياة لا للموت.

الكلمات المفتاحية: الغازات السامة؛ أحكام فقهية.

The Provisions of Toxic Gases in Islamic jurisprudence (Fiqh)

ABSTRACT:

The research aimed to study the provisions on toxic gases in Islamic jurisprudence (Fiqh) and explaining its rulings, consequences, and impact, which are every harmful gas to beings, the environment, and a number of provisions are related to between permissibility, inviolability, and hatred, according to the difference and their nature

Where Sharia Islamic has facilitated the ways for people to live a decent life, in order for an atmosphere of love to prevail among individuals, and for life to remain happy and pure, not disturbed by chaos or aggression

Research methodology: follow the inductive approach, relying on the original sources and references related to the subject of the research, with the evidence mentioned in the issue and the witness statement from it.

The research has ended with the most important results and recommendations of which are;

The use of toxic gases since ancient times, and their use vary according to the diversity of time.

Taking advantage of toxic gases in the medical side to relieve patients' pain is permissible in case of no other treatment. The prohibition of using tear gas to disperse demonstrations that have a legal and legitimate justification

We recommend to support the international law system with the texts of Sharia law that precede man-made laws in protecting the human soul, including preserving it from toxins

We also recommend scholars and preachers to highlight the Sharia Islamic system that achieves justice, preserves rights, and seeks life, not death

Key Words: Toxic gases, Juristic Provisions

مقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

مما لاشك فيه من أن الفقه يحتل أهمية كبيرة؛ كونه يتجاوب مع مستجدات الزمان وحوادث الدهر بما يحقق التناغم بين الشريعة والواقع. ومن مسائل الفقه التي ينبغي على الأمة أن تنبري له بالمعالجة والتناول والاجتهاد في إلحاقها بأصولها في الحكم الشرعي نوازل الدهر التي لا يجوز أن يظن أحد أو يعتقد أن ما يقع من مستجدات لا دخل للشريعة بها، أو لا يوجد لها حكم في الشريعة، وهذا اعتقاد يفسده عموم شريعة الإسلام للعالمين وصلاحها لهم في كل زمان ومكان. والمعلوم أن هذه الحوادث والنوازل المستجدة مستمرة إلى قيام الساعة وقد قال عمر بن عبدالعزيز:«تحدث للناس أقضية بقدر ما أحدثوا من فجور»[1].

ومن هذه النوازل الحادثة مسألة الغازات السامة.

أهمية البحث:

1- التطور التكنولوجي والذي نتج عنه الكثير من المواد المفيدة منها والضارة، وضرورة معرفة الحكم الفقهي في كل نوع منها.

2- التطور في الغازات السامة حتى أصبحت جزءًا من رفاهية الإنسان.

3- كون الغازات السامة وسيلة من وسائل العلاج في الوقت الحاضر. كما يمكن أن تكون وسيلة دمار.

أسباب اختيار الموضوع:

1- كونه من المواضيع المستجدة وهو الأمر الذي يجعله من الأهمية بمكان.

2- اظهار سعة الشريعة الإسلامية وقدرتها على التجاوب مع مستجدات العصر وإلمامها بجميع الحوادث والنوازل وصلاحيتها لكل زمان ومكان.

3 ـ الإسهام في نشر العلم وإثراء المكتبة العلمية .

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في إدراك أحكام الغازات السامة والقدرة على بيان أحكامها مع تنوع موجبها، ومآلها، وأثرها.

الدراسات السابقة:

بعد التتبع والاستقراء لم نقف بحسب علمنا وسؤالنا لأهل الاختصاص على من كتب في مسألة **أحكام الغازات السامة في الفقه الاسلامي** فأحببنا أن نسهم بهذا البحث في إثراء المكتبة العلمية.

خطة البحث:

اقتضت طبيعة البحث أن ينتظم في مقدمة، وأربعة مباحث، وخاتمة.

المقدمة: وفيها أهمية الموضوع، والأهداف، وأسباب الاختيار.

التمهيد وفيه: التعريف بالغازات السامة، وحكم بيعها.

المبحث الأول: أحكام الغازات السامة العلاجية. وفيه مطلبان:

المطلب الأول: استخدام الغازات السامة للتخدير في العمليات الجراحية.

المطلب الثاني: استخدام الغازات السامة في التجارب الطبية.

المبحث الثاني: أحكام الغازات السامة للإفادة الأمنية. وفيه مطلبان:

المطلب الأول: استخدام الغازات السامة في التحقيق وتحصيل المعلومات.

المطلب الثاني: الغازات السامة في الاختطافات وفض الاعتصامات.

المبحث الثالث: أحكام الغازات السامة الحربية. وفيه مطلبان:

المطلب الأول: القتل بالغازات السامة في الحروب.

المطلب الثاني: الإتلاف بالغازات السامة (الممتلكات، الأرض الزراعية، الحيوان).

المبحث الرابع: استخدام الغازات السامة في الحدود والجنايات. وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: استخدام الغازات السامة في التخدير إذا كان الحد جلدًا.

المطلب الثاني: استعمال الغازات السامة في التخدير إذا كان الحد قطعًا.

المطلب الثالث: استخدام الغازات السامة للقتل في القصاص.

الخاتمة وفيها : النتائج والتوصيات.

التمهيد وفيه الآتي:

أول: تعريف الغاز السام:

كلمة (غاز) مفردة، وجمعها غازات، وهي: حالة من حالات المادّة الثلاث تكون في العادة شفّافة، تتميَّز بأنّها تشغل كلّ حيِّز تُوضع فيه وتشكَّل بشكله، كالهواء، والأكسجين، وثاني أكسيد الكربون في درجات الحرارة والضغط العاديَّين، ويمكن عادة إسالة أيّ غاز بزيادة الضَّغط عليه مع خفض درجة حرارته[2].

السام: (س م م) : السَّمُّ مَا يَقْتُلُ فِي الْأَكْثَرِ وَجَمْعُهُ سُمُومٌ مِثْلُ: فَلْسٍ وَفُلُوسٍ وَسِمَامٌ أَيْضًا مِثْلُ: سَهْمٍ وَسِهَامٍ، وَالضَّمُّ لُغَةٌ لِأَهْلِ الْعَالِيَةِ، وَالْكَسْرُ لُغَةٌ لِبَنِي تَمِيمٍ وَسَمَمْتُ الطَّعَامَ سَمًّا مِنْ بَابِ قَتَلَ جَعَلْتُ فِيهِ السُّمَّ[3].

الغازات السامة: هي التي تؤثر على الجسم بعد امتصاصها ويكون تأثيرها نتيجة لتفاعلات تحدث في الأنسجة والأعضاء التي تصل اليها عن طريق الدم. فتؤدي الى حدوث اضطرابات وظيفية في الدم وخلايا الجسم.

ويمكن أن نقول في تعريف الغازات السامة: هي كل غاز مؤذ أو ضار بالكائنات الحية، أو البيئة[4].

ثانيًا: بيع الغاز السام:

تحدث الفقهاء رحمهم الله تعالى عن حكم بيع السم. والسم مادة قاتلة، وهي مادة جامدة كما يمكن أن تكون غازًا، وعليه فقد استوعب الفقه الإسلامي مع قدمه الغازات السامة من خلال العموم، والقائل بحرمة بيع كل ما يعد سمًا إذا لم ينتفع به. والغازات السامة تندرج تحت حكم الشرع.

لا خلاف بين الفقهاء في أن السم القاتل إذا خلا من نفع يباح أو خالطته نجاسة كلحوم الحيات وغيرها من النجاسات لا يجوز بيعه؛ لأن جواز الانتفاع في المبيع انتفاعًا مشروعًا، وطهارته. شرطان في صحة عقد البيع(5).

واختلفوا فيما إذا كان السم من الحشائش أو الحيات على قولين:

القول الأول: مذهب الشافعية، جواز بيعه سواء كان السم من الحشائش أم من الحيات إذا كان فيه نفع مباح شرعًا ولم تخالطه نجاسة(6).

القول الثاني: مذهب الحنابلة، وقالوا بالتفصيل بين ما كان من النباتات والحشائش من السم وبين ما كان من الأفاعي، وقالوا بتحريم بيع سموم الأفاعي؛ لخلوها من نفع مباح، فأما السم من الحشائش والنباتات، فإن كان لا ينتفع به أو كان يقتل قليله غالبًا لم يجز بيعه؛ لعدم النفع وخوف الضرر منه. وإن كان فيه نفع كالتداوي به جاز بيعه(7).

قال العمراني في البيان: «فأمَّا السُّم: فإن كان من لحوم الحيات.. فهو نجس، ولا يجوز بيعه. وإن كان من نبات الأرض، فإن كان يقتل قليله وكثيره.. لم يجز بيعه؛ لأنه لا منفعة فيه. وإن كان يقتل كثيره، ويتداوى بيسيره.. جاز بيعه، والسَّلم فيه»(8).

وذكر الإمام الخرقي أن الترياق(9) لا يؤكل؛ لأن فيه لحوم الحيات. فعلى هذا لا يجوز بيعه؛ لأن نفعه إنما يحصل بالأكل وهو محرم فخلا من نفع مباح ولا يجوز التداوي به ولا بسم

الأفاعي. فأما السم من الحشائش والنبات فإن كان لا ينتفع به أو كان يقتل قليله لم يجز بيعه لعدم نفعه وإن انتفع به وأمكن التداوي بيسيره كالسقمونيا[10] ونحوها جاز بيعه[11].

المبحث الأول: أحكام الغازات السامة العلاجية:

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: استخدام الغازات السامة للتخدير في العمليات الجراحية:

المواد المخدرة تعتبر موادًا سامةً؛ ولذلك يقول الاختصاصيون في التخدير الجراحي: «إن كل المخدرات مواد سامة، وعلى الطبيب المخدر عندما يقوم بعملية التخدير فإنه يقرر تسميم شخص، لا أن يقتله لذلك أعط أقل كمية ممكنة من الغاز»[12].

يرى جمهور الفقهاء من الحنفية، والمالكية، والشافعية، والحنابلة، إلى أنه يحرم تعاطي القدر المسكر من المادة المخدرة، ويعزر بالسكر منه بغير عذر ويجوز عندهم التداوي به واستعماله لإزالة العقل لقطع عضو متآكل.

قال الإمام ابن عابدين الحنفي -رحمه الله- : «قدمنا في الحظر والإباحة أنه لا بأس بشرب ما يذهب بالعقل لقطع نَحْو أَكْلَةٍ[13]، أقول: ينبغي تقييده بغير الخمر، وظاهره أنه لا يتقيد، بنحو بنج من غير المائع ..»[14] اهـ.

وجاء في حاشية الدسوقي قوله: «قال ابن فرحون: والظاهر جواز أكل المرقد لأجل قطع عضو ونحوه؛ لأن ضرر المرقد مأمون وضرر العضو غير مأمون»[15].

وقال الإمام أبو زكريا يحيى النووي الشافعي: «ولو احتيج في قطع اليد المتآكلة إلى زوال عقله هل يجوز ذلك؟ يُخَرَّج على الخلاف في التداوي بالخمر. قلت: الأصح الجواز .. » [16].

فبين أنه يجوز للإنسان تعاطي المزيل للعقل لحاجة قطع اليد المتآكلة، وجزم بكونه أصح الوجهين في المذهب.

وقال الإمام المرداوي: «قال: في الجامع الكبير: إن زال عقله بالبنج نظرت فإن تداوى به فهو معذور، ويكون الحكم فيه كالمجنون. وإن تناول ما يزيل عقله لغير حاجة كان حكمه كالسكران والتداوي حاجة»[17].

وبناء على ذلك نقول بجواز استخدام الغاز المخدر للعمليات الجراحية؛ والسبب في ذلك الآتي:

1- الطبيب الجراح عند قيامه بالعملية الجراحية فإنه يحتاج إلى سكون المريض وعدم حركته حتى يستطيع القيام بعمله على أكمل وجه. وأن لا يُعّرضَ حياة المريض إلى الخطر. فعند ذلك يكون التخدير في العمليات الجراحية من الضروريات والشريعة الإسلامية تبيح المحظورات عند وجود الضرورات، والقاعدة الفقهية تقول: الضرورات تبيح المحظورات. وهي مستنبطة من قوله تعالى: ﴿**إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ بِهِ لِغَيْرِ اللَّهِ فَمَنِ اضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ**﴾[18].

2- ولما كان الأمر في زوال العقل مقتضاه حفظ نفس فإنه يؤدي إلى الجواز؛ بناءً على قاعدة دفع الضرر الأعم بالضرر الأخف. فإذا تعارض ضرر العقل وضرر النفس يقدم ضرر العقل على ضرر النفس. كما أن الضرر الأعلى يدفع بالضرر الأخف.

المطلب الثاني: استخدام الغازات السامة في التجارب الطبية:

الإنسان مخلوق مكرم كرمه الله عز وجل على سائر المخلوقات. وفضله على كثير من مخلوقاته. والآيات القرآنية كثيرة في ذلك. وأحاديث النبي صلى الله عليه في ذلك معروفة. وعمل التجارب على الإنسان يتناقض مع تكريم الله له. لكن يشترط في التجارب تيقن عدم إلحاق الضرر به، وإلا فإن الأولى أن يجري الاختبار على حيوان يتوافق في تركيبه الفسيلوجي مع

الإنسان، ثم بعد ذلك عند تيقن عدم وجود أضرار حقيقية على الحيوان جاز استخدامها على الإنسان. أما أن يُعمل بها في الإنسان ليكون حقل تجربة فلا. وعليه فإن الأمة بحاجة إلى أن تظن النجاعة فيما يستخدم من علاج. وهذا الأمر لا يمكن أن يتحقق إلا بمبادرة أشخاص يرون أنفسهم أهلين لها قادرين على عمل ذلك. كما هو من فروض الكفاية، بل إن فعلهم ذلك يعد من أفضل الأعمال والقربات؛ إذ إن فروض الكفايات منها ما يفوق فرض العين كما يقول الإمام الجويني. وذلك لما يحققه من عائد عظيم؛ إذ إن الفعل المتعدي أفضل من الفعل القاصر على الشخص نفسه. والقيام بفرض الكفاية أولى من القيام بفرض العين؛ لأنه يسقط فيها الفرض عن نفسه وعن غيره، وفي فرض العين يسقط الفرض عن نفسه فقط(19).

وقال الشيخ كمال الدين الزملكاني: «ما ذكر من تفضيل فرض الكفاية على فرض العين محمول على ما إذا تعارضا في حق شخص واحد، ولا يكون ذلك إلا عند تعينها وحينئذ هما فرضا عين وما يسقط الحرج عنه وعن غيره أولى، وأما إذا لم يتعارضا وكان فرض العين متعلقًا بشخص وفرض الكفاية له من يقوم به ففرض العين أولى»(20).

وبالنظر إلى حكم استخدام الغازات السامة للتجارب الطبية على الإنسان فهذا يحتم علينا معرفة أقسام هذه التجارب لكي نعطي كل قسم حكمه على حده.

القسم الأول: تجارب بالغاز السام الذي لا يضر بالإنسان. أو أن ضرره على الإنسان خفيف ويمكن السيطرة عليه. وحكم هذا نقول بجوازه للآتي:

1- الشريعة الإسلامية طلبت من المسلم أن ينظر في الكون من حوله والنظر في نفسه لكي يجد حلاً لما يعانيه من مشكلات وتفسيرًا لكثير من الظواهر الكونية وإيجاد حلول لما يعانيه من مشكلات صحية.

2- الآثار الصريحة الواردة عن النبي صلى الله عليه وسلم التي تحث الإنسان على العلاج منها حديث أسامة بن شريك، قال: أتيت النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه كأنما على رءوسهم الطير، فسلمت ثم قعدت، فجاء الأعراب من ههنا وههنا، فقالوا: يا رسول الله، أنتداوى؟ فقال: (تداووا فإن الله عز وجل لم يضع داء إلا وضع له دواء، غير داء واحد الهرم)[21].

والشاهد من الحديث أن عملية العلاج والتداوي تمر بمرحلة التجربة ولا يمكن أن نعرف نجاعة الدواء إلا بالتجربة لهذا العلاج مطلوب كذلك التجربة مطلوبة لكي نتوصل للمقصود وهو الدواء.

3- القواعد الفقهية التي قعدها الفقهاء رحمهم الله والتي تبين حكم هذا الفعل، ومن هذه القواعد قاعدة (الوسائل لها حكم المقاصد). إن ما يقع تبعًا لغيره هو في حكم الوسيلة له؛ لأنه لا يتحقق المقصود إلا ويتحقق تابعه وما في ضمنه. فإذا كان المقصود الأصلي مباحًا كانت وسيلته وما يحصل تبعًا له مباحًا كذلك و يجب أن تقيد هذه القاعدة بعدم مخالفة النص أو الإجماع[22].

القسم الثاني: تجارب تضر بالإنسان:

وهذه التجارب لا تجوز؛ والسبب في ذلك أنها تتناقض مع مقاصد الشريعة، وتضر بالكليات الخمس التي من أجلها جاءت الشريعة لحمايتها. ولما في ذلك من اعتدى على الإنسان، وانتهاك حقه في الوجود والتنعم بالحياة ودليلنا على ذلك الآتي:

1- قال تعالى ﴿مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا﴾[23].

2- القاعدة الفقهية المستنبطة من حديث النبي صلى الله عليه وسلم: (لا ضرر ولا ضرار)[24]. والضرر: إلحاق مفسدة بالغير، والضرار مقابلة الضرر بالضرر، فلا يجوز لأحد أن يلحق ضررًا ولا ضرارًا بآخر، وسبق ذلك بأسلوب نفي الجنس ليكون أبلغ في النهي والزجر. واستغراق النفي في الحديث الشريف يفيد تحريم سائر أنواع الضرر في الشرع؛ لأنه نوع من الظلم، ونفي الضرر يفيد دفعه قبل وقوعه بطريق الوقاية الممكنة، ورفعه بعد وقوعه بما يمكن من التدابير التي تزيله، وتمنع تكراره، كما يفيد الحديث اختيار أهون الشرين لدفع أعظمهما؛ لأن في ذلك تخفيفًا للضرر عندما لا يمكن منعه منعًا باتًا[25].

وهذه التجارب إذا كان يقين الضرر فيها واقع بدليل جزم الاختصاصين أنها ضارة بالإنسان فليس لهم ذلك، فلهم أن يعمدوا إلى عمل تجاربهم على الحيوانات وغير ذلك.

المبحث الثاني: أحكام الغازات السامة للإفادة الأمنية:

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: استخدام الغازات السامة في التحقيق وتحصيل المعلومات:

الأصل في الإثباتات الشرعية أنها لا تقوم إلا على أمرين: إمَّا إقرار، أو شهود. ولا يجوز استخراج الإقرار بأساليب ملتوية تؤدي إلى الإجبار أو الاستنطاق الذي لا يعتمد كمال الأهلية؛ لأن ما بني على غير كمال أهلية لا يعد معتبرًا في الشريعة، ومن ذلك استخدام الغازات التي تؤدي إلى أن يقول الإنسان كلامًا لا يعيه.

والاعتراف إذا صدر في ظرف لا يمكن اعتباره اختياريًا كحال التهديد أو إغلاظ المحقق للقول على المتهم أو التلويح باستعمال العنف، لا يعتبر اعترافًا ملزمًا.

قال ابن قدامة في المغني: «ومن زال عقله بسبب مباح أو معذور فيه، فهو كالمجنون، لا يسمع إقراره بلا خلاف. وإن كان بمعصية، كالسكران، ومن شرب ما يزيل عقله عامدًا لغير

حاجة، لم يصح إقراره. ويتخرج أن يصح بناء على وقوع طلاقه. وهو منصوص الشافعي؛ لأن أفعاله تجري مجرى الصاحي. ولنا أنه غير عاقل، فلم يصح إقراره، كالمجنون الذي سبب جنونه فعل محرم؛ ولأن السكران لا يوثق بصحة ما يقول، ولا تنتفي عنه التهمة فيما يخبر به، فلم يوجد معنى الإقرار الموجب لقبول قوله»[26].

ويؤكد ذلك حديث ما عز لما أقر بالزنا. جاء فيه أن ابن الأمير الصنعاني علق على قوله: (أشربت خمرًا؟). «إنه دليل على عدم صحة إقرار السكران»[27].

وقد ورد في مجلة مجمع الفقه الإسلامي:«....أن الالتجاء عند التحقيق في جناية ما إلى إجراء عملية جراحية، يترتب عنها فقد المتهم لكل قدرة على كتمان ما في نفسه، أو إلى التخدير، أو إلى استعمال التنويم المغناطيسي قد لا يمكن القبول به إلا عند التحقيق مع كبار المجرمين ذوي السوابق التي لا ريب فيها، وإن كانت النتائج التي ينتهي إليها التحقيق بهذه الوسائل، يتعذر إن لم يكن يستحيل اعتبارها من البينات، بل لا تعدو أن تكون قرائن..»[28].

المطلب الثاني: استخدام الغازات السامة في الاختطافات وفض الاعتصامات:

يعد الغاز المسيل للدموع من الوسائل القديمة المستخدمة للسيطرة على الإنسان من أجل القيام باختطافه أو السيطرة على الاحتجاجات وفض التجمعات البشرية والسيطرة على أعمال الشغب.

والغاز المسيل للدموع عند إطلاقه في الجو فإنه يسبب لمستنشقيه كثيرًا من الأعراض تختلف من شخص لآخر. وتأثيراتها متفاوتة بحسب نوعها وكمية المادة المستنشقة. تتراوح هذه الأعراض بين السعال والتهاب الرئتين والعينين وتؤدي أحيانًا للإصابة بحروق أو بالعمى المؤقت[29]، وفي حالة نادرة تؤدي إلى الوفاة[30].

ومن خلال هذه التأثيرات يمكن أن نصنف الغازات المسيلة للدموع إلى أنواع وعلى النحو الآتي:

النوع الأول: غازات مسيلة للدموع الأقل تأثيرًا. وهو الذي يتلاشى تأثيره سريعًا وهذا النوع من الغازات يمكن استخدامه إذا وجدت الدواعي والمصلحة من خلال ما يعود على الأمة بالنفع وهو الذي يستخدم للسيطرة على أعمال الشغب التي لا موجب لها قانوني، ولا يَكفله القانون للدولة ولا قانون الأمم المتحدة. أما ماله موجب فلا يجوز أن يلحق به أدنى ضرر بالشعب؛ لأن الحاكم وكيل عن الأمة . فليس للوكيل مخالفة الموكل.

النوع الثاني: غازات مسيلة للدموع متوسطة التأثير وهي أكثر سمية من الأولى وضررها على البيئة.

النوع الثالث: غازات مسيلة للدموع وهي الأقوى تأثيرًا وتسبب التقيؤ المتواصل والذي ربما يصل الى الوفاة.

أما بالنسبة للنوع الثاني والثالث فلا يجوز استخدامهما ولو مع وجود الداعي؛ والسبب في ذلك لما يحققه من ضرر بالبيئة، كما أنه يؤدي إلى إتلاف الأعضاء ، والأنفس، وهو أمر محرم، ولا يجوز قتل النفس التي حرم الله إلا بالحق، وهي أقوى تأثيرًا فإذا كان الأمر الأول الذي فيه أدنى درجات الضرر قد منعه الشارع فكيف بالضرر الأغلب والأعم! فإنه يزاد ظلمًا وإثمًا. بل قد يوجب إسقاط حاكم.

المبحث الثالث: أحكام الغازات السامة الحربية:

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: القتل بالغازات السامة في الحروب:

اختلف الفقهاء في حكم استخدام السم لمقاتلة العدو على ثلاثة أقوال:

القول الأول: يجوز استخدام السم لمقاتلة العدو. ومال إمام الحرمين ووالده إلى الجواز؛ إذ قالا: «يجوز أن يدس في طعام الكافر»[31].

القول الثاني: يكره استخدام السم لمقاتلة العدو، وهو مذهب الإمام مالك- رحمه الله. قال ابن رشد: «كان مالك يكره أن يقاتل العدو بالنبل المسموم، والسلاح المسموم، وقال: لم يبلغني أن رسول الله قاتل أحدًا بشيء من السم[32]. وكره سحنون جعل السم في قلال خمر ليشربها العدو»[33].

القول الثالث: يحرم رمي الكفار بنبل أو برمح مسموم. وقيدها بعضهم بما إذا لم يكن عند العدو نبل مسموم وإلا فيجوز حينئذ[34]. قال الدرديري: «يحرم علينا رميهم بنبل أو رمح أو نحوهما مسموم خوفًا من أن يعاد منهم إلينا كذا عللوا»[35].

وحكم استعمال الغازات السامة ممكن أن ينظر إليه من خلال المصلحة والمفسدة والضرورة والحاجة. و المعلوم أن الأسلحة النووية والكيميائية تصنف تحت مسمى أسلحة الدمار الشامل. ومنها الغازات السامة التي تقضي على كل كائن حي من إنسان وحيوان ونبات. ونجد أن الفقهاء القدماء تكلموا عن حكم السم في صورته السائلة والجامدة ولم يذكروا صورته الغازية. والحكم الشرعي ينطبق على جميع صوره ولكن هناك أسلحة استخدمها الناس منذ القدم ولها آثار مشابهة ومنها:(المنجنيق، والنار، والتغريق، والسموم التي تلقى في الماء)[36]. وحكم استعمال هذه الأسلحة عند الضرورة أنه لا خلاف بين الفقهاء في جواز استعمالها. ويقاس على ذلك استعمال الغاز السام عند الضرورة.

وأما بالنسبة لاستخدام الغازات السامة في قتال العدو فالذي يميل إليه الباحثان أنه متعلق بالمصلحة والمفسدة ووفق الضوابط الشرعية ومنها:

الأول: أن يكون نفعها أكثر من ضررها. فإذا كان العكس فلا يجوز. بأن تلحق ضررًا بالمسلمين أما إن أدت إلى ازهاق وقتل الكفار المحاربين فإنهم هدر.

الثاني: لا يجوز استخدامها إذا كان سيتضرر بها من لم يكن من أهل القتل مثل النساء والأطفال والعجائز والرهبان. والنبي صلى الله عليه وسلم قبل أن يرسل الجيش يوصيهم بهذه الوصايا وهي: عدم قتل الصبيان، والنساء، والرهبان، والمرأة.

فعن ابن عباس أن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- كان إذا بعث جيوشه ، قال: (لا تقتلوا أصحاب الصوامع)[37]، فلما جرت سنة رسول الله- صلى الله عليه وسلم-على ترك قتل أصحاب الصوامع الذين حبسوا أنفسهم عن الناس، وانقطعوا عنهم، وأمن المسلمون من ناحيتهم، دل ذلك أيضًا على أن كل من أمن المسلمون من ناحيته ، من امرأة أو شيخ فان، أو صبي كذلك أيضًا، لا يقتلون[38].

أمَّا من كان مقاتلاً فإنه يقتل حتى لو كان ممن نهى النبي صلى الله عليه وسلم عن قتله، من امرأة، وصبي، وشيخ؛ لأن الوصف الذي علق الشارع به الحكم ليس كونه امرأة، أو شيخ، أو صبي. وإنما كونه ليس أهلاً للقتال.

الثالث: أن لا يظهر آثاره في الجيل الذي سيأتي ويسبب تشوهات في الأجنة بل وتعاني البشرية منه لقرون وهذا ما هو حاصل في الغازات السامة حتى إن بعض المنظمات قد نصت على تجريم من يستخدم مثل هذه الغازات حتى أن معاهدتي بروكسل عام1874، ولاهاي عام 1899 حظرتا استخدام الأسلحة المسممة والقذائف المحملة بالغازات السامة.

المطلب الثاني: الإتلاف بالغازات السامة(الممتلكات، الأرض الزراعية، الحيوان)

قبل الحديث عن حكم الإتلاف بالغازات السامة فإننا بحاجة لمعرفة الحكم الشرعي للإتلاف بشكل عام وقد تكلم الفقهاء عن الحكم الشرعي في ذلك.

اتفق الفقهاء على جواز إتلاف أشجار العدو، وذبح مواشيهم، وإتلاف سائر أموالهم إن كان في ذلك مصلحة للمسلمين، كإتلاف ما يتقوون به من الآليات والحصون والسلاح

والخيل، وإتلاف الشجر الذي يستترون به، أو يعوق العمليات الحربية، أو يحتاج المسلمون لقطعه لتوسيع طريق، أو تمكن من سد ثغرة، أو احتاجوا إليه للأكل، أو يكون الكفار يفعلون بنا ذلك، فنفعل بهم مثله لينتهوا . إلا إذا غلب على الظن الظفر بهم من غير إتلاف لأموالهم فيكره فعل ذلك؛ لأنه إفساد في غير محل الحاجة، وما أبيح إلا لها؛ لأن المقصود كسر شوكتهم، وإلحاق الغيظ بهم، فإذا غلب على الظن حصول ذلك بدون إتلاف، وأنه يصير لنا لا نتلفه(39).

أما إذا كان الإتلاف من أجل إغاظة العدو مما لا ضرر فيه بالمسلمين وذلك بإفساد أرضه وزرعه ومواشيه فقد اختلف الفقهاء رحمهم الله تعالى عن حكم ذلك.

القول الأول: يجوز إتلافها وهو مذهب أبي حنيفة، مالك، والشافعي، ورواية في مذهب أحمد، واسحاق، وابن المنذر(40).

واستدلوا على ذلك بالآتي:

قوله تعالى ﴿مَا قَطَعْتُمْ مِنْ لِينَةٍ أَوْ تَرَكْتُمُوهَا قَائِمَةً عَلَى أُصُولِهَا فَبِإِذْنِ اللَّهِ وَلِيُخْزِيَ الْفَاسِقِينَ﴾ (41).

ولا شك في أن هذه الآية نزلت فيما عاب المشركون على رسول الله. صلى الله عليه وسلم . من قطع نخيل بني النضير، فبين فيها: أن الله تعالى أباحه لنبيه . صلى الله عليه وسلم . خزيًا للمشركين، ونكاية لهم. والآية نصّ في تعليل ذلك.

وقد أذن سبحانه وتعالى بقطع النخيل في صدر الآية الشريفة ونبه في آخرها أن ذلك يكون كبتًا وغيظًا للعدو.

وقد أحرق رسول الله- صلى الله عليه وسلم- نخل بنى النضير وهى في طرف دور المدينة.

وقوله تعالى:﴿وَلَا يَطَئُونَ مَوْطِئًا يَغِيظُ الْكُفَّارَ وَلَا يَنَالُونَ مِنْ عَدُوٍّ نَيْلاً إِلَّا كُتِبَ لَهُمْ بِهِ عَمَلٌ صَالِحٌ إِنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ﴾(42).

القول الثاني: لا يجوز إتلافها وهو مذهب الأوزاعي، ورواية عن أحمد، والليث، ودليلهم في ذلك أن أبا بكر الصديق- رضي الله عنه- قال في وصيته ليزيد حين بعثه أميرًا: «يا يزيد، لا تقتل صبيًا، ولا امرأة، ولا هرمًا، ولا تخربن عامرًا، ولا تعقرن شجرًا مثمرًا، ولا دابة عجماء، ولا شاة، إلا لمأكلة، ولا تحرقن نحلاً، ولا تغرقنه، ولا تغلل، ولا تجبن»(43)، ولأن النبي- صلى الله عليه وسلم – (نهى عن قتل شيء من الدواب صبرًا)(44)، ولأنه حيوان ذو حرمة، فأشبه النساء والصبيان(45).

والقول المختار هو ما ذهب إليه الجمهور من جواز الإتلاف لما ورد في ذلك من الأدلة السابقة والتي بينت فعل النبي صلى الله عليه وسلم. وكون أدلة الفريق الثاني لم تنتهض أن تكون معارضة للقول الأول.

أما بالنسبة لاستخدام الغازات السامة كوسيلة لإتلاف الممتلكات والزروع والثمار والدواب فإنه لا يجوز ذلك إلا إذا كان العدو فعل بنا ذلك فيكون من قبيل المماثلة حيث يقول الله تعالى في كتابه:﴿وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ﴾(46).

وأدلة المنع الآتي:

الأول: لقد أمرنا الإسلام بالإحسان حتى في القتل، ولقد نهانا عن المثلة. والقتل بالغاز السام فيه مثلة بالحيوانات.

الثاني: القتل بالغازات السامة فيه إسراف في القتل وقد نهينا عن الإسراف في ذلك حتى في المقابلة مع الأعداء في الجهاد والقتال.

الثالث: الغازات السامة تصنف ضمن أسلحة الدمار الشامل؛ وبناء على ذلك فإنها سوف تتلف الأخضر واليابس، وضررها لا يقتصر على الجيل الحاضر، بل إن ضررها يشمل من سيولد، ويؤثر في الأرض الزراعية وربما لن تنبت بعد. وهذا من الإفساد في الأرض الذي نهينا عنه.

المبحث الرابع: استخدام الغازات السامة في الحدود والجنايات:

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: استعمال الغاز السام في التخدير إذا كان الحد جلدًا:

والمعلوم في الشريعة الاسلامية أن عقوبة الجلد تكون في حق الزاني غير المحصن، وعقوبة القذف، وشارب الخمر. قال تعالى: **﴿الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ وَلَا تَأْخُذْكُمْ بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلْيَشْهَدْ عَذَابَهُمَا طَائِفَةٌ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾**(47).

وقال تعالى:**﴿وَالَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً وَلَا تَقْبَلُوا لَهُمْ شَهَادَةً أَبَدًا وَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ﴾**(48).

وشارب الخمر جاء فيه حديث أنس بن مالك رضي الله عنه: (أن النبي صلى الله عليه و سلم ضرب في الخمر بالجريد، والنعال. وجلد أبو بكر أربعين)(49).

وهذه المسألة من المسائل الحديثة وهي استخدام الغازات لتخدير المحدود في حد الجلد لكي يخف عليه الألم. ونريد أن نذكر أقوال العلماء في مسألة شبيهة بذلك حتى نقيس عليها الحكم. هذه المسألة في إقامة الحد على السكران حال سكره.

القول الأول: مذهب الجمهور من الفقهاء منهم عمر بن عبد العزيز، والشعبي، والثوري، وأبو حنيفة، والشافعي على أنه لا يمكن إقامة الحد على السكران حال سكره حتى

يصحو من سكره؛ لأن المقصود هو الزجر، وذلك لا يتم بالإقامة عليه في حال سكره، فإنه لاختلاط عقله ربما يتوهم أن الضارب يمازحه بما يضربه، والمقصود إيصال الألم إليه، ولا يتم ذلك ما لم يصحُ[50]. قال ابن قدامة في المغني: «ولا يقام الحد على السكران حتى يصحوَ، رُوي هذا عن عمر بن عبد العزيز، والشعبي. وبه قال الثوري، وأبو حنيفة، والشافعي. وعللوا ذلك بأن المقصود الزجر والتنكيل، وحصوله بإقامة الحد عليه في صحوه أتم فينبغي أن يؤخر إليه»[51].

القول الثاني: وقالت طائفة يجلد حين يؤخذ ولا يؤخر حتى يصحو. واحتج من رأى أن الحد حين يؤخذ بالخبر الثابت عن رسول الله صلى الله عليه وسلم من طريق عتبة بن الحارث، وأنس بن مالك، وغيرهم: (أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أتي بالشارب فأقر، فضربه ولم ينتظر أن يصحو)[52]. والنظر لا يدخل على الخبر الثابت، فالواجب أن يحد حين يؤتى به، إلا أن يكون لا يحس أصلاً، ولا يفهم شيئًا، فيؤخر حتى يحس[53].

والظاهر من هذه الرواية أنها دليل على من يقول بتأخيره حتى يصحو لورود الوصف أن الرجل أقر بالشرب فلو كان فاقد الوعي لا يصح إقراره.

وقد اختلف العلماء في الشخص الذي أقيم عليه الحد حال سكره هل يجزيه ذلك أم يجب أن يعاد له الحد مرة ثانية.

القول الأول: قالوا إن من أقيم عليه الحد حال سكره يجب أن يعاد له الحد مرة ثانية.

قال الامام القرافي في الذخيرة: «لا يحد السكران حتى يصحو من السكر. قال اللخمي: ولا يجلد في حد. فإن أخطأ الإمام فضربه وهو طافح لم يجزه لعدم النكاية عند الغفلة أو خفيف السكر أجزأه»[54].

القول الثاني: قالوا إن من أقيم عليه الحد حال سكره أجزأه ذلك، واشترطوا أن يشعر بألم الجلد.

قال صاحب الاقناع:« ويؤخر سكران حتى يصحو. فلو خالف وحده سقط»[55].

وقال ابن مفلح في المبدع: «ويؤخر سكران حتى يصحو، نص عليه، فلو خالف وفعل احتمل السقوط، وهو أولى، واحتمل عدمه»[56].

وبعد سرد أقوال الفقهاء نقول لا يجوز استعمال غاز التخدير لتخفيف ألم الحد إذا كان الحد جلدا للآتي:

الأول: أن الحدود حينما شرعت إنما أريد منها أن تكون زواجر للإنسان بحيث لا يقع في مثل هذا الفعل مرة ثانية، والمحدود بالجلد حالة التخدير لا ينزجر.

الثاني: أن الله عز وجل حينما ذكر الحد في الزنى قال في آخرها: ﴿وَلَا تَأْخُذْكُمْ بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ﴾. ووجه الدلالة أن الإنسان المحدود إذا تم تخديره فإن هذا الفعل يدل على الرأفة به وقد نهينا عن ذلك.

الثالث: لقد ورد في الشريعة الإسلامية في كيفية تنفيذ حد الجلد فقالوا ينزع عن المحدود ما عليه من فرو. والعلة في ذلك حتى يحس بألم الضرب فعلم من هذا الفعل أن الإيلام في الحد مقصد للشارع. ولذلك لما كان الإيلام مقصودًا شرعًا جرد الإنسان عن ثيابه ليحصل له مقصد الإيلام. و قال صاحب الاختيار: «ويجرد عن ثيابه إلا الإزار. هكذا نقل عن علي- رضي الله عنه- ولأنه أبلغ في إيصال الألم إليه، وحد الزنا مبناه على شدة الضرب فيقع أبلغ في الزجر، ونزع الإزار يؤدي إلى كشف العورة فلا ينزع. قال: (ولا تجرد المرأة إلا عن الفرو والحشو)؛ لأن مبنى حالهن على الستر، وفي نزع ثيابها كشف عورتها، والستر يحصل بدون الحشو والفرو، وفيهما منع من وصول الألم فينزعان»[57].

المطلب الثاني: استعمال الغاز السام في التخدير إذا كان الحد قطعًا:

وحد القطع يكون في فعلين.

الأول: حد السرقة قال تعالى: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾(58).

الثاني حد الحرابة: قال الله تعالى: ﴿إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ (33) إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ قَبْلِ أَنْ تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾(59).

قال الإمام القرافي رحمه الله تعالى: «ولو قيل بقطعه حال سكره اتجه؛ لأن ألم القطع يبقى بعد زوال السكر بخلاف الضرب»(60).

وقد جاء في الموسوعة الجنائية قولهم: «ويجوز تنفيذ عقوبة القطع تحت تأثير البنج المخدر، وقد صدر بهذا الخصوص قرار مجلس القضاء الأعلى بهيئته الدائمة رقم 20/5/145 في 1406/6/7 هـ المتضمن أنه لم يظهر للمجلس ما يمنع من استعمال البنج عند قطع اليد أو الرجل في الحدود»(61).

وقد ذكر الفقهاء في كيفية القطع فقالوا ينبغي أن يتخير الحاكم الوقت الملائم للقطع، بحيث يجتنب الحر والبرد الشديدين، إن كان ذلك يؤدي إلى الإضرار بالسارق، ولا يقيم الحد أثناء مرض يرجى زواله، ولا يقيم الحد على الحامل أو النفساء، ولا على العائد في السرقة قبل أن يندمل الجرح السابق. كما ينبغي أن يساق السارق إلى مكان القطع سوقًا رفيقًا، فلا يعنف به، ولا يعير، ولا يسب. فإذا وصل إلى مكان القطع «يجلس، ويضبط لئلا يتحرك فيجني على

نفسه، وتشد يده بحبل ويجر حتى يبين مفصل الذراع، ثم توضع بينهما سكين حادة، ويدق فوقها بقوة ليقطع في مرة واحدة، أو توضع على المفصل وتمد مدة واحدة، وإن علم قطع أوحى من ذلك أي أسرع قطع به» (62).

وبناءً على ما سبق فممكن أن نقول بجواز تخدير المحدود في حالة القطع في السرقة، والحرابة والسبب في ذلك الآتي:

الأول: أن الألم في القطع سيستمر وسيشعر به المحدود بعد ذهاب التخدير.

الثاني: أن عملية التخدير سوف تفيدنا جانبًا مهمًا فبدلًا من أن يربط المحدود ويمسك حتى لا يجني على نفسه أو يحصل حيف في القطع فأفضل طريقة في ذلك التخدير.

المطلب الثالث: استخدام الغاز السام في القتل في القصاص:

اختلف العلماء في كيفية استيفاء القود فذهب المالكية، والشافعية، وهو رواية للحنابلة، إلى أن القاتل يقتص منه بمثل الطريقة والآلة التي قتل بها إلا أن تكون الطريقة محرمة، كأن يثبت القتل بخمر، أو بلواط أو بسحر فيقتص بالسيف عند المالكية والحنابلة، وكذا عند الشافعية. إلا أنهم قالوا إذا آجره خمرًا بإيجاره مائعًا كخل أو ماء، وفي اللواط بدس خشبة قريبة من آلته ويقتل بها(63).

وأدلتهم في ذلك الآتي:

دليلهم من القرآن. قال تعالى: ﴿فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ﴾(64).

ويقول تعالى:﴿وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ﴾(65).

قال ابن كثير رحمه الله: «يأمر تعالى بالعدل والاقتصاد والمماثلة في استيفاء الحق». (66)

وأما دليلهم من السنة: فعن أنس بن مالك -رضي الله عنه- (أن يهوديًا رضّ رأس جارية بين حجرين، فقيل لها: مَن فعل بكِ هذا؛ أفلان أفلان حتى سُمي اليهودي فأومأت برأسها، فجيء باليهودي فاعترف، فأمَر النبي به فَرُضّ رأسُه بالحجارة)[67]. فقد رضّ رسول الله – صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – اليهودي بحجر لمّا رضّ هو رأس المرأة بحجر.

ودليلهم من المعقول أن المقصود من القصاص التشفي، وإنما يكمل إذا قُتِلَ القَاتِلُ بمثل ما قَتَلَ.

وذهب الحنفية وهو المذهب عند الحنابلة إلى أن القصاص لا يكون إلا بالسيف. ونص الحنابلة على أن يكون في العنق مهما كانت الآلة والطريقة التي قَتَل بها[68].

واستدلوا على ذلك بالآتي :

حديث النعمان بن بشير، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (لا قود إلا بالسيف)[69].

والمراد بالسيف هنا السلاح مطلقًا، فيدخل السكين والخنجر وغير ذلك .

وبعد ذكر أقوال العلماء في المسألة فالذي يظهر لنا جواز استخدام الغاز السام للقود، ولا يشترط أن يكون القود بالسيف فقط.

والدليل على ذلك مستنبط من الحديث السابق وهو قوله عليه الصلاة والسلام: (إن الله كتب الإحسان على كل شيء فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبح، وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته)[70]، فالشريعة الإسلامية لم تعين آلة خاصة لاستيفاء القصاص، وإنما طلبت (إحسان القتلة) وإحسانها يكون بكل ما لا يحدث مثلة ولا مضاعفة ألم، وعلى ذلك يجب التنفيذ بكل آلة تحقق الإحسان على هذا الوجه، وكلما تقدمت الحياة في ابتكار وسائل حسان في القتلة على هذا الوجه وجب شرعًا المصير إلى التنفيذ به.

نتائج البحث:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبعد فقد خلصنا في هذه الدراسة إلى جملة من النتائج جاءت على النحو الآتي:

1. استخدام الغازات السامة منذ القدم، ويتنوع استخدامها حسب تنوع الزمان.
2. الاستفادة من الغازات السامة في الجانب الطبي لتخفيف الآلام عن المرضى.
3. جواز محاربة العدو بالغازات السامة كونه هدر الدم.
4. حرمة استخدام الغازات المسيلة للدموع في تفريق المظاهرات التي لها مسوغ قانوني وشرعي.
5. جواز التداوي بالغازات السامة إذا لم يوجد علاج غيرها.

التوصيات:

1. تدعيم منظومة القانون الدولي بنصوص الشريعة التي سبقت القوانين الوضعية في حفظ النفس البشرية بما فيها حفظها من السموم.
2. نوصي العلماء والدعاة بإبراز منظومة الشريعة الإسلامية التي تحقق العدل وتحفظ الحقوق وتسعى للحياة لا للموت.

الهوامش والإحالات:

(1) ينظر: المجموع في ترجمة العلامة المحدث الشيخ حماد بن محمد الأنصاري:576/2؛ شجرة النور الزكية في طبقات المالكية: 13/2.

(2) ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة: 1589/2؛ المعجم الوسيط، لمجمع اللغة العربية بالقاهرة: 2 / 642.

(3) ينظر: المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: 289/1؛ المحكم والمحيط الأعظم: 428/8.

(4) https:ll www.googe.comlserch

(5) ينظر: مواهب الجليل في شرح مختصر خليل: 265/4؛ المجموع شرح المهذب: 256/9. وكشاف القناع عن متن الإقناع: 3 / 155.

(6) ينظر: الأم : 117/3. و نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج : 396/3.

(7) ينظر: المغني لابن قدامة: 329/4.

(8) ينظر: البيان في مذهب الإمام الشافعي: 407/5؛ الحاوي الكبير: 846/6.

(9) الترياق بالكسرة: دواء مركب من أجزاء كثيرة، ويطلق على ماله زهرية ونفع عظيم سريع. وهو الآن يطلق على العادي الذي اخترعه ماغنيس الحكيم، وتممه أندروماخس القديم بعد ألف ومائة وخمسين سنة بزيادة لحوم الأفاعي فيه وبها كمل الغرض وهو مسميه بهذا الاسم؛ لأنه نافع من لدغ الهوام السبعية، وهي باليونانية ترياء بالكسر، ونافع أيضًا من الأدوية المشروبة السمية. ينظر: تاج العروس:113/25.

(10) لبن شجرة يسيل منها. ينظر: مفاتيح العلوم:195.

(11) ينظر: الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل: 272/4.

(12) أحكام الجراحة الطبية والآثار المترتبة عليها:290.

(13) والأَكِلَةُ، كفرِحةٍ: داءٌ في العُضْوِ يَأْتَكِلُ منه. القاموس المحيط: :961/1؛ تاج العروس من جواهر القاموس: 12/28.

(14) رد المحتار على الدر المختار:461/6.

(15) حاشية الدسوقي على الشرح الكبير: 50/1.

(16) روضة الطالبين وعمدة المفتين :171/10.

(17) الإنصاف:4 /438.

(18) البقرة : 173 .

(19) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه: 332/1.

(20) المصدر السابق: 202/1.

(21) سنن أبي داود: كتاب الطب. باب في الرجل يتداوى: 4/3.

(22) القواعد والضوابط الفقهية المتضمنة للتيسير: 2/598.

(23) سورة المائدة آية(32).

(24) سنن ابن ماجه: باب من بنى في حقه ما يضر بجاره 2/784. قال فيه محمد فؤاد عبد الباقي: وفي الزوائد في حديث عبادة بن الصامت: «إسناد رجاله ثقات إلا أنه منقطع؛ لأن إسحاق بن الوليد قال الترمذي وابن عدي: لم يدرك عبادة بن الصامت. وقال البخاري لم يلق عبادة.

(25) ينظر: القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة: 1 /199.

(26) المغني لابن قدامة: 5/110.

(27) سبل السلام: 2/411.

(28) مجلة مجمع الفقه الإسلامي:2/23341.

(29) ينظر: / https:ll www.googe.comlserch

(30) ينظر: الموسوعة العربية العالمية عمل موسوعي ضخم اعتمد في بعض أجزائه على النسخة الدولية من دائرة المعارف العالمية World Book International .شارك في إنجازه أكثر من ألف عالم، ومؤلف، ومترجم، ومحرر، ومراجع علمي ولغوي، ومخرج فني، ومستشار، ومؤسسة من جميع البلاد العربية: 2.

(31) المجموع شرح المهذب مع تكملة السبكي والمطيعي: 9/256

(32) ينظر: البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة: 3/44.

(33) ينظر: التاج والإكليل لمختصر خليل: 4/545.

(34) ينظر: منح الجليل شرح على مختصر سيد خليل: 3/ 151.

(35) حاشية الدسوقي على الشرح الكبير: 1/178.

(36) ينظر: بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع: 7/100؛ الأم للشافعي:4/306؛ القوانين الفقهية: ا55.

(37) المعجم الكبير:11/224.

(38) ينظر: السنن الكبرى: 9/154؛ شرح معاني الآثار: 3/225.

(39) ينظر: الرد على سير الأوزاعي: 85؛ النَّوادر والزِّيادات على مَا في المدَوَّنة من غيرها من الأُمهاتِ: 63/3؛ الأم: 376/7؛ شرح منتهى الإرادات المسمى دقائق أولي النهى لشرح المنتهى: 623/1.

(40) ينظر: السير للشيباني النَّوادر والزِّيادات على مَا في المدَوَّنة من غيرها من الأُمهاتِ: 63/3؛ المجموع: 297/19؛ المغني لابن قدامة: 92/9.

(41) الحشر: 5.

(42) التوبة: 120 .

(43) الدراية في تخريج أحاديث الهداية باب الغنائم وقسمتها: 120/2.

(44) صحيح مسلم باب النهى عن صبر البهائم:6/ 73؛ وسنن ابن ماجه. باب النهي عن صبر البهائم، وعن المثلة:1064/2.

(45) ينظر: المغني لابن قدامة: 290/9.

(46) النحل: 126.

(47) سورة النور: 2.

(48) سورة النور:4.

(49) صحيح البخاري، باب ما جاء في ضرب شارب الخمر: 2487/6.

(50) ينظر: المبسوط للسرخسي11/24؛ الذخيرة للقرافي: 191/12؛ الغرر البهية في شرح البهجة الوردية: 107/5.

(51) المغني لابن قدامة: 165/9.

(52) المحلى: 375/12.

(53) ينظر: المصدر السابق: 375/12.

(54) الذخيرة للقرافي:191/12.

(55) الإقناع في فقه الإمام أحمد: 247/4.

(56) المبدع في شرح المقنع: 370/7.

(57) الاختيار لتعليل المختار: 86/4.

(58) المائدة: 38.

(59) المائدة: 33.

(60) الذخيرة للقرافي:12/191.

(61) الموسوعة الجنائية : 1/477.

(62) المغني: 10/263.

(63) ينظر: مغني المحتاج: 4/56، والكافي في فقه الإمام أحمد:3/274.

(64) البقرة: 194.

(65) النحل: 126 .

(66) تفسير القرآن العظيم: 2/720.

(67) صحيح البخاري. باب ما يذكر في الأشخاص والملازمة:2/850.

(68) ينظر: رد المحتار:28/28، وشرح منتهى الإرادات: 3/276.

(69) سنن ابن ماجة باب لا قود إلا بالسيف: 2/889. والتلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير : باب ما يجب به القصاص. قال ابن حجر: «والحديث منكر: 4/62

(70) صحيح مسلم، باب الأمر بإحسان الذبح والقتل وتحديد الشفرة: 6/72.

المصادر والمراجع

1. الأنصاري، حماد بن محمد، المجموع في ترجمة العلامة المحدث الشيخ حماد بن محمد الأنصاري، ط1.
2. الأنصاري، يعقوب بن إبراهيم، الرد على سير الأوزاعي، تحقيق: أبو الوفا الأفغاني، دار الكتب العلمية، بيروت.
3. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله الجعفي، الجامع الصحيح المختصر، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة، بيروت، ط3، 1407، 1987.
4. البهوتى، منصور بن يونس، كشاف القناع عن متن الإقناع. دار الكتب العلمية.
5. ابن جزي، محمد بن أحمد، القوانين الفقهية.

6. الحجاوي، شرف الدين موسى بن أحمد بن موسى أبو النجا، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل تحقيق: عبد اللطيف محمد موسى السبكي، دار المعرفة بيروت، لبنان.

7. ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد، التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير، دار الكتب العلمية، ط1، 1419هـ، 1989م.

8. ابن حجر، أحمد بن علي بن محمد بن أحمد العسقلاني. الدراية في تخريج أحاديث الهداية، تحقيق: السيد عبد الله هاشم اليماني المدني، دار المعرفة، بيروت.

9. ابن حزم، علي بن أحمد الظاهري، المحلى بالآثار، دار الفكر، بيروت، د. ت. ط.

10. الحطاب الرُّعيني، محمد بن محمد بن عبد الرحمن ، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل دار الفكر ط 3، 1412هـ - 1992م.

11. الخوارزمي، محمد بن أحمد بن يوسف، مفاتيح العلوم، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، ط2.

12. أبو داود، سليمان بن الأشعث، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.

13. الدسوقي، محمد عرفه، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، تحقيق محمد عليش، دار الفكر، بيروت.

14. ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد القرطبي، البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة، .حققه: د. محمد حجي وآخرون، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان . ط 2، 1408هـ - 1988 م.

15. الرملي، محمد بن أبي العباس، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، دار الفكر، بيروت، 1984م.

16. الزَّبيدي ، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق، تاج العروس من جواهر القاموس تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.

17. الزحيلي، محمد مصطفى، القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة، دار الفكر، دمشق ط1، 1427هـ، 2006 م.

18. الزركشي، بدر الدين محمد بن بهادر بن عبد الله، البحر المحيط في أصول الفقه، تحقيق وضبط نصوصه وخرج أحاديثه وعلق عليه: د. محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية، لبنان- بيروت، 1421هـ، 2000م.

19. السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل ، المبسوط، دار المعرفة، بيروت، 1414هـ،1993م.

20. السنيكي، زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا الأنصاري، الغرر البهية في شرح البهجة الوردية، المطبعة الميمنية، د. ت. ط.

21. ابن سيده، علي بن إسماعيل المرسي، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق، عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421هـ، 2000م.

22. الشربيني، محمد بن أحمد الخطيب الشافعي، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية، ط1، 1415هـ ، 1994م.

23. الشنقيطي، محمد بن محمد المختار، أحكام الجراحة الطبية والآثار المترتبة عليها، مكتبة الصحابة، جدة ط 2، 1415 هـ، 1994 م.

24. الصنعاني، محمد بن إسماعيل الأمير، سبل السلام، دار الحديث، د.ت. ط.

25. الطبراني، سليمان بن أحمد، المعجم الكبير، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ط2.

26. الطحاوي، أحمد بن محمد بن سلامة، شرح معاني الآثار، حققه وقدم له: محمد زهري النجار – محمد سيد جاد الحق، راجعه ورقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: د يوسف عبد الرحمن المرعشلي، عالم الكتب، ط1، 1414 هـ، 1994 م.

27. ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي، رد المحتار على الدر المختار، دار الفكر، بيروتط2، 1412هـ، 1992م.

28. العتيبي، سعود بن عبد العالي البارودي، الموسوعة الجنائية الإسلامية المقارنة بالأنظمة المعمول بها في المملكة العربية السعودية، ط2، 1427هـ.

29. ابن عثيمين، محمد بن صالح بن محمد العثيمين، الشرح الممتع على زاد المستقنع، دار ابن الجوزي ط1، 1422 – 1428.

30. عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، 1429 هـ، 2008م.
31. العمراني ، يحيى بن أبي الخير بن سالم اليمني الشافعي، البيان في مذهب الإمام الشافعي، تحقيق: قاسم محمد النوري. دار المنهاج، جدة ط 1، 1421 هـ، 2000م.
32. الغرناطي، محمد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدري، التاج والإكليل لمختصر خليل، دار الكتب العلمية، ط 1، 1416هـ،1994م.
33. الفيروز أبادى، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ط8، 1426 هـ، 2005 م.
34. الفيومي، أحمد بن محمد بن علي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية، بيروت.
35. ابن قدامة، عبد الله بن أحمد المقدسي، المغني في فقه الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، دار الفكر، بيروت، ط1، 1405ه.
36. القرافي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الذخيرة ، دار الغرب الإسلامي، بيروت ط 1، 1994م.
37. القيرواني، محمد عبد الله بن عبد الرحمن النفزي، النَّوادر والزِّيادات على مَا في المدَوَّنة من غيرها من الأُمهاتِ، تحقيق مجموعة من المحققين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1999م.
38. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الكتب العلمية، ط 2، 1406هـ، 1986م.
39. ابن ماجة، محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية – فيصل عيسى البابي الحلبي .
40. مخلوف، محمد بن محمد، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، علق عليه: عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1424 هـ، 2003م.
41. المرداوي، علي بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: محمد حامد الفقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

42. مصطفى، إبراهيم، وآخرون، المعجم الوسيط، لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة.

43. ابن مفلح، إبراهيم بن محمد، المبدع في شرح المقنع دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط 1، 1418هـ - 1997 م.

44. الموسوعة العربية العالمية عمل موسوعي ضخم اعتمد في بعض أجزائه على النسخة الدولية من دائرة المعارف العالمية World Book International .

45. الموصلي، عبد الله بن محمود بن مودود الاختيار لتعليل المختار البلدحي، مجد الدين أبو الفضل الحنفي، عليها تعليقات: الشيخ محمود أبو دقيقة مطبعة الحلبي، القاهرة (وصورتها دار الكتب العلمية - بيروت، وغيرها) 1356هـ، 1937 م.

46. النووي، محيي الدين يحيى بن شرف، المجموع شرح المهذب ((مع تكملة السبكي والمطيعي). دار الفكر.

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

48. النيسابوري، مسلم بن الحجاج، الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، دار الجيل، بيروت، دار الأفاق الجديدة، بيروت، د. ت. ط.

البنية الإيقاعية
في القصائد المغناة للشاعر حاج دعكون

أ.د. أمين عبد الله محمد اليزيدي *

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى استكناه طبيعة البنية الإيقاعية للنصوص المُعدَّة للغناء في الشعر المهري المنتج بالعربية الملحونة؛ وذلك لما رأى الباحث من عزوف الدَّارسين عن سَبْر أغوار مثل هذه النصوص بالدراسة والتحليل، وقد انحصرت في القصائد المغناة للشاعر حاج دعكون من خلال نماذج مختارة منها.

واقتضت طبيعة الدراسة أن تكون في محورين؛ فالأول منهما؛ للحديث عن الشاعر وحياته الاجتماعية والأدبية، في حين كان المحور الثاني مخصصًا لصلب الموضوع من خلال تحليل النصوص موضع الدراسة، ممهدًا له بالعلاقة بين الشعر والغناء، وعناصر النص الشعري المُغَنَّى.

الكلمات المفتاحية: البنية الإيقاعية، التفعيلة، جرس الحروف، جرس الألفاظ.

* أستاذ الأدب والنقد– كلية التربية المهرة – جامعة حضرموت –الجمهورية اليمنية.

Rhythmical Structure in the Poet Haaj Da'koon's Odes

Abstract

The current study aims at investigating the nature of the rhythmical structure of texts intended to be sung in Mehri poetry produced in melody Arabic. This comes as the researcher's observation of scholars' refrainment in investigating such kind of texts through studying and analyzing, confining to selected samples of Haaj Da'koon's lyrical poems.

The nature of the study has necessitated it to be divided into two focal points. The first narrates about the poet, and his social and literary life. While the second part was devoted to the core of the topic through analyzing the texts specified for the study, facilitating the relationship between poetry and singing, as well as the elements of the poetic verse text.

Key Words: Rhythmical Structure, Foot, Tone of the Alphabets, Tone of the Lexis.

مقدمة:

ارتبط الغناء بظهور الإنسان منذ نشأة الخليقة متمثلاً في هدهدة الأم لطفلها، وفي ترنم الآباء بأبنائهم، وترقيص الأطفال في جميع مراحل حياتهم، وكذلك في أغلب الأمور التي ظل يمارسها الإنسان في حياته اليومية، "فالغناء غذاء السمع كما أن الطعام غذاء البدن فقد نرى أهل الصناعات الذين يكدّون برًّا وبحرًا إذا خافوا الملالة والفتور ترنموا وأشغلوا أنفسهم بذلك عن ألم التعب، وقد كان الشجعان وأبناء الحروب يحتالون بنفخ الأبواق، وقرع الطبول؛ لتهون عليهم الشدائد، ونرى بالمد أهل العبادة والرهبانية يبكون على خطاياهم بالألحان الشجية فيستريحون إلى ذلك...، والطفل يرتاح للغناء وسيتبدل ببكائه ضحكاً، وكان العرب أثناء

سيرهم بالإبل، والحادي يحدوا بها فتمعن في سيرها، والراعي حين يرفع يراعه بالغناء والشدو فتنظر الشاةَ مطمئنة هانئة في رعيها، وتصفر الفرسان في المشارع فتجد الدوابّ في شربها"[1].

والغناء ينبني أصلا على الإيقاع. والإيقاع قائمٌ على التكرار المنظَّم المنتظم في صورة من صور الأداء الشفوي أو المقترن بالموسيقى وآلاتها، أو الموسيقا القائمة بذاتها بوصفها فنًّا مستقلا. وهذه الدراسة تنظر في الإيقاع الناتج عن طبيعة بنية النصوص اللغوية، وليس عن طبيعة الآلات المصاحبة، ولا الأداء البشري لها. وللإيقاع في النصوص الأدبية صورٌ منها: تكرار الحروف المتوازي كالسجع، وتكرار غير متوازٍ ينتشر في مجمل النص. وتكرار الألفاظ المتوازي كالجناس، وتكرار غير متواز يتمثل في تكرار ألفاظ بعينها. وتكرار متوازٍ منتظم يعتمد على التقسيم الزمني للوحدات الكلامية وتكرارها يقوم به العروض والقافية. كما أنَّ ثمة تكرار يعتمد على تناسب بنية العبارة؛ أي أن تكون العبارات (بعضها أو كلها) متركبة من لفظين، أو من أكثر بحسب ما يظهره التناسب الظاهر في النص.

سؤال الدراسة:

ما أبرز سمات البنية الإيقاعية للنص المعد للغناء عند حاج دعكون؟

أسباب اختيار:

وقع اختيار الباحث على هذا الموضوع؛ لأسباب عديدة، لعل أبرزها:

1- اعتقاد الباحث أن هذا اللون من النصوص لا يُنْظَر إليها أكاديميًّا بما يستحقه من الدراسة، ومن ثمَّ فلعل هذه الدراسة تُشجع على دراسة شعر الغناء؛ في المهرة وفي غيرها.

2- أنه لم يدرس حسب علم الباحث.

وتهدف الدراسة إلى:

استكناه طبيعة البنية الإيقاعية للنصوص المعدة للغناء في الشعر المهري المنتج بالعربية الملحونة.

منهجية الدراسة وحدودها:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، فإنها ستعتمد المنهج الوصفي التحليلي، مقتصرة على تحليل نماذج من قصائد الشاعر حاج دعكون المغناة، المنظومة بالعربية الملحونة. وسننظر إلى التفعيلة بوصفها عملا يقوم به المبدع؛ لينتج نصًّا إبداعيًّا وفقًا لتلحينه في ذهنه؛ إذ إن الشاعر لا ينظر بالضرورة إلى موافقة أوزانه وفقا لما ورد في التقسيم الخليلي للبحور؛ لأنه لا علم له بالأوزان الخليلية وتفعيلاتها وقوانينها، وإنما هي الفطرة والسليقة والموهبة، ومن ثم فإنه يُنشئ النص وفقا للذوق؛ لا القانون العروضي. وهذا ما يجعلنا غير مقيدين مؤقتًا، لاستكشاف التفعيلات كما يمكن أن نراها، في ميزان العروض الخليلي، إذ إن منها ما قد يوافق الوزن الخليلي وينسجم معه، ومنها ما قد يكون فيه ابتكارٌ وإبداع وتنوع.

المحور الأول: حياة الشاعر الاجتماعية والأدبية.

اسمه ومولده:

حاج علي محمد دعكون، من مواليد مديرية قشن، عام 1962م.

تعليمه:

التحق بالتعليم في تلك الفترة، لكنه لم يواصل؛ إذ ترك التعليم وهو ما يزال في الصف الثاني الثانوي، واتجه إلى الوظيفة والعمل.

وقد مثّل الشاعرُ حاج دعكون محافظة المهرة في فعاليات عديدة، منها: فعاليات صنعاء عاصمة الثقافة العربية 2004م. وفعاليات منتدى الشعر الأول لشعراء اليمن في صنعاء، بقصيدة عن المهرة واللغة المهرية وهي بعنوان (جيت من المهرة)، وغيرها.

علاقته بالشعر:

يعد حاج دعكون من الشعراء المعدودين في المهرة، وهو من أسرة شاعرة، فأبوه شاعرٌ، وولده مختار حاج دعكون شاعر. أما أبوه فكان يجيد قول الشعر باللغة المهرية. وهذا ولَّد لديه حُبَّ الشعر، فكان يُحبُّ الشعرَ والاستماع له، وساعده في ذلك موهبة الحفظ؛ فحفظ أشعارًا كثيرة لكثير من الشعراء المهريين، وقد ولّد حب الشعر وحفظه موهبة الشعر لديه، وولّد موهبة الغناء؛ فحفظ نصوصًا من الشعر الغنائي المهري، وحفظ ألحانه، حتى أن الشاعر قبل أن يقول الشعر كان يغني ألوان الغناء المهري؛ كريم- كريم، وداني، لولى، كف وباهن. فضلا عن أنه أجاد ألحان الغناء الخاص بالأعراس والمناسبات المتعارف عليها كافة. ومن ثمَّ فقد جاءت البدايات الشعرية تُعزِّزُهَا هاتان الموهبتان: موهبة الحفظ، وموهبة الغناء.

البدايات الشعرية:

الشاعر؛ يقول الشعر باللغة المهرية وباللغة العربية الملحونة، وأول قصيدة كتبها بالعربية هي على شكل أغنية رباعية، ولها ترديد بعد كل بيت، وهو ما يُسمى ب(الكولار)، أو الكورس. وكان يتغنى بها لنفسه، ويغنيها لأهله وجيرانه وقت السمر.

وهذه القصيدة هي[2]:

بلغوها سلام قبل شمس الغروب

****

يا طيور الحمام احملين السلام وارفعين التحية

لشرق الجنوب

أسرعين بالمسير من أصول الضمير واحفظين الخطاب

من صميم القلوب

قل له في سرور وحده والحضور عاشقك في متاعب
إذا له تثوب
كم علاجا عطا له ولا اشتفى لا بضرب الإبر
أو بشرب الحبوب
وانت يا خل أنقذ عشيق الغرام مُنْ بفضلك عليه
قبل أمره يذوب.

وله قصائد في مناسبات مختلفة، منها ما هو في اللوعة والحنين، ومنها ما هو في الوصف، ومنها ما قاله في الوطن.

يقول في قصيدة بعنوان: أعياد اليمن وعملاق الزمن، قالها في المهرجان الثاني للشعر اليمني خلال الفترة من: (11- 13- سبتمبر 1999م)[3]:

افرحي يا وحدتي فالخير أقبل وأقبلت أعياد ثورتنا المجيدة
تطبع الفرحة بكل معبر ومدخل في ربوعك آية اليمن السعيدة
من روابي حوف إلى صعدة وأطول قد تهيأ كل شبرٍ لك بعيده
والفرح من كل منهل ألف منهل دافق وسكّاب لا ينضب وريده
والمشاعل قد أضاءت كل محفل من ضياها حلكة الظلمة بديده
يا بلادي ما بقي في الكون يجهل أن وحدتنا لعظمتنا وليده
ما أتت من ريح أو من غيث أسبل بل أتت من دم واحد والعقيده
عاشها والقلب لم ينسى ويغفل أن تشطير اليمن كانت مكيده
ورغم طول التفرقة قد ظل يعمل جاهدا يحلم بميلاد الوليده

ويصف اليمن من خلال وصفه لأنثى فاتنة فيقول[4]:

قال بن علي حاج حبك يا وطن غالي ... تنبض به الروح والإحساس والوجدان
يا تاج فخري ويا نبراس آمالي ... يا موطن الخير يا نعمه من الرحمن
يا مسقط الراس يا أول ويا تالي ... يا صدر دافي حنون الضم للبردَان
انت المهد والوسد والحصن والشالي ... شبيت فيهم بكل غبطه وإطمئنان
وجيت ومشيت حتى شب محمالي ... وها أنا بعزمي وقوة الشبان
أداعبك بالقوافي بين أقوالي ... واكتب لك الشعر وأنشد أروع الألحان
علمتني كل علم يحفظه بالي ... علمتني الحب والإخلاص والإيمان
علمتني كيف أترقى إلى العالي ... علمتني مهرة الشجعان والفرسان
وغرست في نفسيَ العفة وإجلالي ... والبستني الكبريا والزهو الإتقان
إذا ما تطاول عليَّ اليوم عذّالي ... أعرف أنا كيف أتعامل مع العدوان
بدرجة الأم أنتِ في تئمّالي ... ومحبتك ما يعادلها على الميزان
لو حاول الروم والإغريق إبدالي ... بالرطل من تربتك يا غالية اطنان
من خامهم والحلي ما انا ببدالي ... لو فوقها يصنعوا لي من ذهب تيجان
يا جنة القلب يا مكفى تسوالي ... فيك المنى فيك كل ما يشتهي الإنسان
والجو لي فيك أحلى جو طوالي ... جوك وبس وحده ولا ثاني
لا جو فرنسا ولا لندن وسنغالي ... ولا استنبول أو دلهي ولا لبنان
أنتِ الأصالة وكل في كل أمثالي ... مهما وصفتك فلن أجمع وصوف الشان
كل من أسائل عن جمالك بالتفصالِ ... وقال من أي أنساب من العربان

أنت اليمن يا أحلا من كل شيء حالي ... يا منبع الحسن يا حورية الأعيان
لك خد بالنور مثل البدر طلاّلي ... يسبح الليل من نوره على الأغصان
ممشوقة القد يتمايل بموالي ... إذا تغنيت فيها غنّ أهل الدان
عدنية الطبع صنعانية السالي ... إبِّية الصدر محويتية الأعيان
لحجية الخصر شبوانية القالي ... صعدية الرمش من مارب لها الأوجان
والجعد من حجه الناعم وسلسالي ... والمبسم أحمر شفايف حضرمي جردان
حديدية المزح بيضاوية القالي ... وإن أقسمت أبينية ترهب الرهبان
وفية الوعد بنت الجوف أوصالي ... والعنق ريمي ذماري سيد الغزلان
تمزج صفاها تعز في شهد جبالي ... وإذا حكت ضالعية تطرب الولهان
قلائد الحسن ماسٍ ربعك الخالي ... والتبر والجوهر المكنون من عمران
أما التزين وأما اللبس والالي ... مهري فريد اللبوس والنقش والالوان
عشرين مليون يحموها بإجمالي ... يهابها الفرس والأتراك والأسبان
مرفوعة الراس فيهم طهر وإقبالي ... والشرق والغرب يعرفها من الأزمان
أنا فداها وأفديها بأموالي ... قدسية القلب يا معشوقة المرجان
واليوم في كنف قائد رمز الإبطالي ... يرفض يصاهر بها الإفرنج والألمان
تنعم بكل ما اشتهت في روضة الوالي ... وحولها قد أحاط السور والبستان
في كل خطوة ونظرة وعد وادلالي ... تمشي ويمشي معاها الحب والسلوان
ما تقبل الزج والتزويج بالصالي ... ولا تغازل عشيقاً متقلب الأديان
ولا تحب الملوك من عهدها البالي ... ولا تخالط سوى الأبرار في الجيران

هَنّــوا لهــا ســيدة قلبــي وأحــوالي ... في عيــدها العــاشر المعبــوق بالريحــان
إن أظلــم الليــل كانــت نــور شــعّالي ... أُنــير منــه ربــوع البيــت والأركــان
وأنشــد بهــا ســمرتي مــا بــين أطفــالي ... واشرب عــلى ذكرهــا المختــوم في الفنجــان
وآنــس بهــا حــين مــيرادي وترحــالي ... الظــل والــزاد والمــأوى إلى الأحضــان

ويقول متشوقا لدياره[5]:

مــع المزمــار والتصــفيق والدانــه ... ونغــم العــود وســط الليــل وألحانــه
ذكــرت الكعــب حيــث النــاس حلانــه ... وشــوقي زاد نحــو الــلي يحلونــه
وصــدري ضــاق والأعيــان ســهرانه ... ونــار الشــوق كوّايــه ومرشــونه
فقــدت الصــبر كالفاقــد لســكانه ... وعقــلي طــار والأعصــاب مجنونــه
أعــدَّ الوقــت وأتحــف لفقدانــه ... وأتــألم عــلى مــن فــاتني دونــه
فهــذا الشــوق كــم حاولــت كتمانــه ... ولكــن أدمعــي صــاروا يكشــفونه
لحتــى النــاس عرفــوا وانجــلى شــانه ... واصــبحوا في المقايــل جهــر يحكونــه
وفــك القلــب بعــد الصــمت يبســانه ... وبالأشــعار أظهــر كــل مدفونــه
ولا شي يختلــف مــن غــير صــنفانه ... ومــا قــد مــات كيــف النــاس يحيونــه
أعــز النــاس عنــدي بــين إخوانــه ... يكــذبني ويصــبح ســيف مســنونه
يصــدق كــل مــا قــالوه عدوانــه ... ويبنيهــا عــلى أوهــام مصــبونه
ودار الحــب لي شــيدت بنيانــه ... تناســاها وهــي لــه دار مكنونــه
فــلا فكــر ولا حاســب لهدمانــه ... كــسر بالفــاس ســقف الــدار وركونــه

وهو اللي كان يهوى بين جدرانه ... ويعرف كل من يبغوا يخربونه
فيا الله إنْ بي شكّ وجدانه ... وانا في الحب لا والله ما اخونه
وبا دَوِّر سبل عوده ورضوانه ... إذا ما الروح والأرواح يرضونه
فإن بالمال عندي الألف كالعانه ... وفوق المال كل ما با يطلبونه
وتلك الأرض من كعبه لسدفانه ... فرشناها ومن طاقات مزيونه
وباقي القول عاد الشوق في خانه ... إلى من خيموا الأوقات مضنونه
ومن حلوا ليقضوا فصل جنيانه ... لهم في الذاكره خانات مشحونه
لهم أجراس قلبي دوب ونانه ... تذكرني بهم في ليل وسكونه

ويقول مبينًا لوعة وشوقًا:

سائر على جسرين من ناره ... جسر النوى والثاني الحيرة

والبيت غاية في الروعة والجمال وبيان اللوعة.

وله صورة عجيبة شديدة التكثيف رائعة التصوير يقول فيها مرحبًا بضيوف قدموا[6]:

مرحب ملوك الأرض وحماة الثغور ... سيف العرب، ولسانها، وسنامها
دنيا إذا قالوا لها دوري تدور ... وإلا يقلبوها على حكامها

ولعل القارئ يلاحظ في الشطر الثاني من البيت الأول، كيف أن الشاعر استطاع أن يجمع فيه كل هذه الصفات والمناقب.

ومما يُؤثر عنه، ويسير سير الأقوال المتمثل بها، قوله[7]:

نصيحة قال أبو مختار: لا تعشق بُنَيَّة، ... وإن حبَّيْتَها من صدق، اعشق أُمَّها
وبادلها الوفا والحب من خاطر ونية ... وقل: يا ليت أنتِ البنت، وأنا ابن عمَّهَا

وسـمَّعْهَا مـن الآهـات والونّـة الخفيـة وطيـــع الأُم إذا حبَّيـــتْ تتحـــرَّك بِنْتَهَـــا
وفي هـــذا تفاديـــت المســـائل والأذيـــة ودقَّيـــت الحـــنش ولا عـــاد تخشـــى سُـــمَّها

علاقة الشاعر بالنصوص المُعَدَّة للغناء:

توطدت علاقة الشاعر بالفنانين، لا سيما الفنان عسكري حجيران، الذي شكَّل معه ثنائيًّا فنيًّا متكاملا، وهو أول من غنّى له. ومن أجمل النصوص المُغناة والتي يراها الشاعر من أجود إبداعاته: أشجيتني، زيارتكم، بو جناحين، ينام الذي قلبه من الحب خالي. فضلا عن أغنية يردِّدُها هو كثيرا، بعنوان: (عيني من الشوق باتت ساكبة في كاسي). ولعل العنوان يمثل لفتة جميلة فنيًّا، فهو معنى مكتمل قائم بذاته.

كما غنَّى للشاعر عدد من فنَّاني المحافظة؛ منهم: الفنان محمد مشعجل، ومما غنَّاه من القصائد: (أول لقانا، وقولوا للقمر، ويوم الثلوث، ووينك وين. والفنان عبدالله حبريش، وقد غنَّى للشاعر: قصيدة إلى صلالة، وقصيدة (عودتنا الليالي)، و(صابر على الحب)، و(الخطأ لو وقع ما يرد)، وغيرها..

فضلا عن أن فنانين من عمان تغنَّوا بكلمات الشاعر، خصوصًا فناني محافظة ظفار، ومنهم: عامر ريكان، وسالم محاد، ومحمد بركات.

المحور الثاني: البنية الإيقاعية في نماذج من النصوص المغناة للشاعر حاج دعكون:

تمهيد:

الشعر والغناء:

للشعر ميزة تجعله نافعًا لفن الغناء، وتتمثل هذه الميزة في قيامه على الوزن الشعري؛ القائم على التقسيم الزمني للوحدات الكلامية؛ أي أنه كلام" يستغرق التلفظ به مُدَدًا من الزمن

متساوية الكمية"[8] وارتكازه على فنون البديع والقافية، لذلك فقد كان للعرب" فن الشعر يؤلفون فيه الكلام أجزاءً متساوية على تناسب بينها في عدّة حروفها المتحركة والساكنة، ويفصلون الكلام في تلك الأجزاء تفصيلاً يكون كل جزء منها مستقلاً بالإفادة لا ينعطف على الآخر، ويسمونه البيت، فيلائم الطبع بالتجزئة أولًا، ثم بتناسب الأجزاء في المقاطع والمبادئ، ثم بتأدية المعنى المقصود وتطبيق الكلام عليها".[9]

والغناء له ميزة هي إبراز الشعر بهيًّا، فالشعر في أساسه صنع شفويا يؤدى شفويا، ولذا كان الشعراء ينشدون أشعارهم، ولفظ (ينشدون) يحمل دلالة الأداء الخاص، وقد لا يكون مجرد الأداء المتعلق بفن إلقاء الشعر فحسب؛ بل لعله ارتبط بشيء من الترنم؛ " فالكلمات وما تثيره من معاني عقلية تأخذ طريقها إلى النفس بتوسط الذهن أو العقل"[10]، ونحن لا نستطيع أن نناقش هنا موضوع الموسيقى الناجمة عن الآلات، ولا الأداء اللحني المُنتج من الملحن والمؤدِّى أو الفنان/ المغني؛ لأن "الأداء المُدَرَّب يختلف كل الاختلاف عن أصوات الكلام، أو عن الصياح المعتاد"[11] ومن ثم لم يتبق لنا إلا عناصر اللغة الموسيقية القارَّة في النص، وهنا لا أقصد بالموسيقا ولغتها في المفهوم العلمي المنطلق من التأليف الموسيقي، بل ما يتعلق باللغة وموسيقاها الخاصة في أدائها الزمني في البحور وإيقاعاتها، يقول المظفر العلوي:" ينبغي للشاعر أنه إذا نظم شعرا يردده برفيع من صوته، فإنَّ الغناء به يكشف عيوبه، ويبين متكلَّف ألفاظه"[12]، ومن ثم فإنَّ الأداء الغنائي للشعر أمرٌ جوهري فيه، وليس عارضًا كما قد يُتَوَهم، وقد فطن العرب إلى ذلك، ففي الحكاية التي أوردها المرزباني[13]: أن النابغة كان يقول: "إنَّ في شعرى لعاهة ما أقف عليها، فلما قَدِمَ المدينة تغنّى في شعره بقوله: **(فتناولته واتقتنا باليد)**. فمدَّت المُغنية الدَّال مخفوضة، وامتدّ بها الصوت منخفضًا، ثم قالت: **(يكاد من اللطافة يُعقدُ)**.

فمدت الدال مضمومة، وامتدّ بها الصوت مضموما؛ فتبيّن له عيب شعره، فكان يقول: وردت يثرب وفى شعرى بعض العهدة، فصدرت وأنا أشعر العرب".

ولا يعني هذا أن الشاعر بالضرورة عليه أن يكون متقنا لعلم العروض وأوزانه محيطا بفنونه، بل قد لا يكون له أدنى اطلاع عليه وتجده متقنًا متفننًا، "ولا يكون الشاعر شاعرًا إلا وله من الحس الموسيقي ما يغنيه عن العروض"[14]؛ لما للشاعر من حساسية تجاه نظم الكلمات، "فالشاعر الفذُّ هو الذي يمتلك حساسية قوية لأصوات الكلمات مع قدرة فائقة على الملاءمة بين الصوت والمعنى. وهذا يعني أن مستوى العلاقة بين الوزن الحالات الشعرية الذي يخضع بشكل أساسي لموهبة الشاعر وتمكنه من أدواته التعبيرية هو الذي يشكل ما يسمى بالموسيقى الشعرية"[15]؛ .

والموسيقا تُعد من المرتكزات الأساسية للنص الشعري؛ إذ هي الوسيلة الرئيسة التي يمكن من خلالها التمييز بين الشعر والنثر. َوالشعر في صياغته الفنية يتكون من تفعيلات تكسب القصيدة نغمًا مؤثرًا يشد المتلقي للإصغاء. فالعلاقة بين الموسيقا والشعر علاقة عضوية تفرضها أحاسيس الشاعر وأفكاره وتبّررها عاطفته"[16].

عناصر الشعر المغنى:

الغناء لون من ألوان التعبير العاطفي يتميز بدخول عناصر متعددة لإنتاجه:

1- الشاعر/ وما يؤثر عنه من الكلمات المغناة. وما يتعلق به من الأبيات المتداولة بين الناس، وهو ما يجعل لوجوده أثرًا متفاوتًا بحسب شهرته، وهناك علاقة تبادلية بين الشاعر والفنان، فأيوب – مثلا- أشهر النعمان، والعكس صحيح، والمحضار أبرز بلفقيه، والعكس صحيح.

2- القصيدة/ الكلمات، وهذا يتعلق باللغة من حيث هي وسيلة تعبير، وبالأداء اللغوي المعتمد على الوزن من حيث هو صورة للأداء المتوقع. كما تحضر الصورة التعبيرية، ولكننا حتمًا لن نتذوق الصورة بوصفها كلمات فقط بل وصفها أغنية، أي كلمات في نمط من الأداء يؤديه الفنان. وللاستشهاد يمكن للمتذوق قراءة قصائد عبد الله عبد الوهاب نعمان، من غير أن يستمع لها مغناة، أو أن يستمع لها من غير أن يقرأها، وسيرى أثر الأداء.

3- الفنان، وأداؤه وخصوصيات نغمته وحباله الصوتية، وما يؤثر عنه من أداء تنغيمي قد يكون الحدة أو البحة أو غير ذلك.

4- الآلات، ولها تأثيرها في إحداث الفرح أو الشجن، كما أنها تثير النفس فتدفعها للحماس أو تشعرها بالحزن والأسى.

هذه العناصر الأربعة تندمج لتنتج لنا أغنية. ومن المستحيل دراستها جميعًا في موضع واحد.

تحليل البنية الإيقاعية في نماذج من النصوص المغناة للشاعر حاج دعكون:

ستتناول الدراسة البنية الإيقاعية في النصوص من خلال الآتي:

1- **التفعيلة**، وقد جعلها الباحث مرتكزًا للدراسة عوضًا عن البحر العروضي؛ لأنَّ البحر نظام متكامل يشمل التفعيلة وعددها، والقوافي وتراكيبها، أما في النصوص (موضع الدراسة) فإنه لم يكن ثمَّة التزام بالبحر العروضي وفقًا لآلية بناء البحور العروضية. وتكرار التفعيلة؛ وإن لم يكن ممثلا لبحر عروضي إلا أنه يكون متوافقًا مع طبيعة الإيقاع في التقسيم الزمني للوحدات الكلامية بوصفه يتكرر في انتظام.

كما أن اعتماد نظام التفعيلة يتوافق مع بنية الموشحات؛ إذ إن نصوص الأغاني التي بين أيدينا أقرب إلى عمل الموشحات، كما يرى صلاح فضل؛ إذ يرى أن للموشحة مبادئ انحرفت بها عن الوزن الخليلي، منها[17]:

أ- الاعتماد على التفعيلة بوصفها وحدة الوزن بدلا من البحر.

ب- مزج البحور في الموشحة.

جـ- ارتكاز الإيقاع المصاحب على الوزن العروضي.

2- **الإيقاع الداخلي**، ويتكون من:

- الروي داخل البيت/ النص
- جرس الحروف ومذاقتها.
- تناغم الكلمات.

3- سيكون الحديث عن سمة جرس الحروف متوزعًا على أكثر من موضع تفاديًا لتكرار القول وحشو الكلام.

وسيكون عرض النصوص وتحليل إيقاعها كل نص على حدة، على النحو الآتي:

النص الأول(18):

بلغوها سلام قبل شمس الغروب

****

يا طيور الحمام احملين السلام وارفعين التحية
لشرق الجنوب
أسرعين بالمسير من أصول الضمير واحفظين الخطاب
من صميم القلوب
قل له في سرور وحده والحضور عاشقك في متاعب
إذا له تثوب
كم علاجا عطا له ولا اشتفى لا بضرب الإبر
أو بشرب الحبوب
وانت يا خل أنقذ عشيق الغرام مُن بفضلك عليه
قبل أمره يذوب.

التفعيلات:

بنيت تفعيلات النص على (فاعلاتن، فعولْ) في معظم النص. وعلى اتحاد روي القفل المكون من صوت المد (و)، وصوت (ب)؛ وهو تكرارٌ التزمه الشاعر في النص، أما الروي داخل النص باعتبار أن الأجزاء تمثل ما يمكن اعتباره أشطارًا فإنها كانت مختلفة، وتعدُّد روي الأجزاء الأخرى، ففي البيت التالي للمطلع يأتي الميم ثم الهاء، وفي الذي يليه يأتي الراء ثم الباء ويتكرر في التالي لهذا الجزء من النص، أما في البيت الرابع فقد كان الروي صوت الألف في الجزئين الأولين منه لينتهي جزء الثالث بصوت الراء، وفي البيت الخامس يبدو أن الشاعر قد فقد القدرة على تدقيق الإيقاع لصالح اختتام النص ولصالح الدفقة الشعورية التي تنتابه، إذ يكون البيت مبنيا على ثلاثة حروف: (ذ) (م) (هـ)، وهو ما جعل الخلل بينًا، لم يرأب من صدعه إلا الانتقال إلى القفل المتوحد نغميًّا في الروي في جميع أجزاء النص.

ويعد النص شبه خالٍ من التكرار المتوازي رأسيا أو أفقيا، فلم يلتزم الشاعر ما التزمه في نصوص أخرى من التزام صوتين أو أكثر في روي الأجزاء.

الإيقاع الداخلي: (جرس الحروف):

الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار
ا	23	ج	2	ر	15	ض	4	ف	6	ن	10
أ	6	ح	7	ز	-	ط	3	ق	8	هـ	7
ب	19	خ	2	س	6	ظ	1	ك	3	و	18
ت	5	د	1	ش	6	ع	8	ل	29	ي	16
ث	1	ذ	3	ص	2	غ	3	م	17		

تكرَّر صوت اللام (29) مرة، وتكرر صوت الباء (19) مرة، على مستوى النص، وكان متصلا بصوت المد (و) في ست منها، وبالألف في موضعين، وهو ما يجعل الحضور الأقوى لصوت (ب)؛ وهو الصوت الممثل للروي المتوحد في القفل. في حين تكرر صوت الميم (17) مرة، وهو من الأصوات التي تبعث على التنغيم، وتكرر صوت الراء (15) مرة، رغم أنه من الأصوات الجهرية القلقة إلا أن له عذوبة في النصوص إذا استغل حضوره الصوتي والتنغيمي استغلالا موفقًا.

جرس الألفاظ:

بُنيت عبارات النص بأسلوب سلس يلحظ فيه القارئ سهولة الانتقال بين أجزائه، وتناسبًا في ألفاظه، إلا في البيت الرابع، فالظاهر أن العبارات بُنيت بطريقة جعلتها كزة بالمقارنة مع العبارات السابقة لها، ولننظر قوله:

أسرعين بالمسير، من أصول الضمير واحفظين الخطاب.

لنجد سلاسة وعذوبة وتلاؤما، لننتقل إلى التالي لذلك في قوله:

قل له في سرور وحده والحضور عاشقك في متاعب

ولعله، لو قال: (بلِّغَه في سرور، مُفرَدَه والحضور)؛ لكان أكثر سلاسة.

ويبدو لي أنَّ النص يمثل بدايات الشاعر الغنائية، ولعل ضغط العاطفة عند إنشاء النص، كان أقوى من أن يتأمَّل الشاعر كلماته فيعيد تهذيبها إيقاعيًّا. ولعلنا ندرك -هنا- أن توافُقَ بنية التفعيلات لا يكفي وحده لإنجاز بنية إيقاعية متلاحمة متناسبة؛ إذ يبدو جرس الحروف وتوزيع الألفاظ وتلاؤمها أكثر تأثيرًا من التوزيع الزمني للوحدات الكلامية المتمثل في بنية التفعيلة.

النص الثاني[19]:

يا ليل غلس	**ويا بدر الدجى اقبس**	**ونس مونس**
	وكحل بالسهر منعاسي	
ودي بمجلس	**وفيه اللي أحب يجلس**	**نضحك ونرمس**
	ونستنشق عليل نسناسي	
في جو أطلس	**على الفنجان والترمس**	**من كف أملس**
	مزين بالذهب والماسي	
حالي وأسلس	**يرد الكيف لك والحس**	**صدرك ينفس**
	ومنه أسترد أنفاسي	
الطرف أنعس	**وحاجب كالهلال أقوس**	**والقد مغرس**
	على خصرٍ رشا مياسي	
زاهي ملبس	**من البلور والسندس**	**وإذا تجلس**
	على جسمه يطبع اللآسي	

التفعيلات:

بُني النص على في تفعيلاته في البيت على النحو الآتي:

مستفعلاتن	مفاعيلن مفاعيلن	مستفعلاتن
	مفاعيلن مفاعيلن	

وكأنَّ الإيقاع الزمني يعتمد على جناحين وقلب، والجناحان هنا قد اعتمدا على تفعيلة كثيرة التدفق؛ إذ تتكون من توالي الحركة والسكون، ولا يشدُّ من أسرها سوى تتابع حركتين

ليتكوَّن المقطع على تراتب منتظم يشي بالإيقاعات الطويلة الصالحة للغناء. أما القلب/ الوسط فهو يعتمد على تفعيلة الوافر المعصوب؛ الذي يتحول تلقائيا إلى بحر الهزج، (مفاعيلن)، وهي تفعيلة سهلة الأداء تتكون من مقطعين صوتيين: الأول (مفا) وهو مكون من متحرك يليه متحرك وساكن، وهو ما يجعل منه مقطعًا صوتيًّا طويلا، والثاني: (عيلن)، ويتكون من متوالي الحركة والسكون، بحيث يغدو أيضًا مقطعًا صوتيًّا طويلا، ولعل المقاطع الصوتية الطويلة هي مما تروق للحن والغناء.

الإيقاع الداخلي:

للنص روي واحد في جميع أجزائه وأقفاله، اتحدت جميعها ليكون صوت الروي (**س**) في جميع أجزاء النص. في حين أن جرس الحروف يتكرر في النص على النحو الموضح في الجدول الآتي:

الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار
ا	18	ج	8	ر	12	ض	1	ف	8	ن	19
أ	8	ح	6	ز	2	ط	3	ق	4	هـ	7
ب	11	خ	1	س	32	ظ	ـ	ك	7	و	20
ت	4	د	8	ش	2	ع	7	ل	34	ي	23
ث	ـ	ذ	2	ص	2	غ	2	م	15		

تميز النص عن النصوص موضع الدراسة بتكرار صوت (س) في كل أجزاء النص وأقفاله، في توازٍ أفقي وعمودي؛ مما جعل نغم صوت السين غالبًا وقويًّا، ويعتقد الباحث أن لهذا دلالة تنفيسية عند الشاعر، كما أنَّ فيه دلالة استدعاء السعادة، فالسين صوت تنفيس، وصوته صوت الصفير، والصفير فيه التنبيه للاهتمام وللتحذير، وهو -هنا- كما يظهر للاهتمام والعناية، وقد تكرر صوت السين (32) مرة، في نص لا تزيد عدد ألفاظه عن (68) لفظًا، بما في

ذلك حروف المعاني الواردة في النص، وهو ما يجعل حضور صوت السين وتكراره فاعلا مؤثرًا في النغم الإيقاعي. ويليه من حيث التكرار صوت (اللام)، إذ تكرر (34) مرة، ومما يزيد تلاؤم حضور تكرار الصوتين (اللام والسين)؛ أن ثمان عبارات من النص انتهت بتلاحم السين واللام في تكرار متوازٍ لصوت (لس)، في حين تلاءَم صوت السين المكسور مع ألف المد في ست عبارات في تكرار متوازٍ مكونًا الصوت (اسي)، وهو صورة لتنويع النغم الإيقاعي لهذا الصوت المتكرر. ونلحظ فرقا لطيفا في الانتهاء بـ(اسي) أو ب(لس) فإن امتداد صوت السين إلى الياء خفف من قوت جرس السين، أما القطع بالسين فقد جعل جرس السين أكثر وضوحا وأقوى. وهذا في كل صوت يكون محلا للوقف سواء في آخر الكلمة أو في آخر الجزء الشعري، فإن الوقف على الصوت يجعله أتم صوتا وأقوى[20].

جرس العبارات:

غلبت على النص العبارات المكوَّنَة من لفظين في معظم عبارات الجناحين، ولم نجد خارجًا عن هذا إلا عبارتين فقط، من أصل اثني عشر عبارة. وهذا يحقق التلاؤم اللفظي؛ بوصفه مظهرا لبروز إيقاع الجناحين.

في حين تركب القلب من عبارات مكونة من ثلاثة ألفاظ، ولم يشذّ عنها إلا أربع عبارات من أصل اثني عشر عبارة، وهو توزيع يراه الباحث موفقًا ومتلائمًا لبنية نص غنائي.

أما جرس الألفاظ، فإن القارئ لا يكاد يجد نبوا أو كزازة في حاسة السمع، أو أثناء قراءته، بل إن الألفاظ تكاد تكون متناسبة مع بعضها، بحيث تنساب مع اللحن بسلاسة بديعة لاسيما حينما يعطيها الفنان المؤدِّي لحنًا شجيًّا مناسبًا.

النص الثالث[21]:

فاح ريحك يا خزامي

هب من خير الحدايق

نسنست كوس المراسي... طيّرت منّي نعاسي.. وامزجت بالشوق كاسي

وزيدت فيني حرايق

اكتوى قلبي بحبك.....ناح من لحظة مهبك.....وأنت ما ترحم محبك

دوب تتجاهل حقايق

يا رشا ميال عودك.....عنبري يسري بنودك.....والعواذق في خدودك

زاهيه واللبس لايق

يا حلا فيك المواصف.... حائره في عين واصف.....ما تعطفك العواصف

فاتنه بين الخلايق

سيد الواحات انته..... مالك الراحات شته.....من يغامر فيك سقته

سوق مهارٍ وسايق

التفعيلات:

الملاحظ، أن النص مبنيٌّ على تفعيلة الرمل (**فاعلاتن**)، على النحو الآتي:

فاعلاتن فاعلاتن

فاعلاتن فاعلاتن

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

فاعلاتن فاعلاتن

وتفعيلة (الرمل) كما هو شائع عنها تفعيلة غنائية، وتصلح مع أعذب الألحان، ومن يتتبع هذه التفعيلة سيجد فاعليتها مع الغناء والألحان الأندلسية، كـ(جادك الغيث)، وغيرها.

ولئن كانت البنية الشكلية للنص من حيث الأداء تتركب من الجناحين والقلب (الوسط)، وهو ما يجعل النغم متراتبًا على نسق موحد، بحيث يأتي متدفقًا ذا تنوع في الأداء، لاسيما وأنَّ التوزيع الزمني للوحدات الكلامية متكرر من بداية النص إلى نهايته. فضلا عن أن النص مبنيٌّ على تفعيلة واحدة متكررة لم يعتورها الزحاف بكثرة، وهو ما قد يجعل النغم- زمنيًّا- رتيبًا، وربما لن يتجدَّد النغم إلا من خلال:

1- أداء الفنان وتلوينات صوته وتقاسيم موسيقاه المصنوعة.

2- إعادة توزيع التفعيلات.

3- تعدد القوافي (صوت الروي).

4- جرس الحروف في تضامها والكلمات في تواليها.

وهذه أمور تجعل النص المُؤدَّى غنائيًّا متسلسلا متدفقًا يُجَدِّدُ تدفقه تنويع الشاعر/ الفنان لتوزيع التفعيلات.

الإيقاع الداخلي:

صوت الروي:

يسهم تعدد صوت الروي وتنوعه إسهامًا جليًّا في تطوير النغم داخل النص؛ فإن المتلقي ما إنْ يتلقَّى مطلع الأغنية إلا وتتكون لديه صورة عن الروي ونهاية الجزء، لكنه لا يلبث أن يجد نغمًا آخر لصوت رويٍّ آخر في الدور التالي للمطلع، ثم لا يلبث أن يعود مرة أخرى لصوت روي المطلع، ثم تغيير الصوت في الدور التالي للقفل، وهكذا، وهذا يجعل النغم متنوعًا في حال

نجح الشاعر/ الفنان في تحقيق الانسجام والتناسب، وإلا كان ذلك عيبًا قادحًا يقضي على جمالية النغم ويُؤذي السمع فلا تستمتع الحاسة، ولا يبتهج القلب.

وقد توزع صوت الروي في هذا النص، على النحو الآتي:

- (**القاف**) المسبوقة بالتأسيس (ألف المد)، ثم (الياء) في الجزء الثاني من جميع الأبيات، وهو ما يجعل هذا الجزء ممثلا للقفل.

- في حين أن أجزاء النص الأخرى يتعدد فيها الروي في كل بيت، فهو في الأول (السين) المكسورة المسبوقة بالردف (الألف)؛ ليكون الصوت (اسي)، وفي الثاني التزم الشاعر الباء والكاف (بك)، أما في الثالث فقد التزم الواو والدال والكاف (ودك). وفي الرابع التزم الواو وألف التأسيس والصاد والفاء (واصف)، وفي الخامس التزم التاء والهاء (ته).

جرس الحروف:

تكرر صوت التاء تكررًا ملحوظًا في النص بواقع (16) مرة، والتاء من الحروف المهموسة. وكان لصوتي الكاف والقاف، حضورٌ مميزٌ في هذا النص، فقد تكرر صوت الكاف (14) مرة، منها (4) مواضع في صوت الروي، وهو صوت مهموس[22] وتكرر صوت القاف (12) مرة، منها(ست) في الروي؛ ولأن الصوتين يتقاربان في بعض الخصائص فإنها أقرب إلى عمل الترادف الصوتي، وهو ما يعطي إيقاعا جميلا بوجود تكرار لصوتين متقاربين يكادان يتماهيان في أدائهما وفقا للهجة الدارجة، والقاف مجهور وهو من أنصع حروف العربية ومن ألذها سماعا ودخوله في البناء يزيد القول بهاء لمتانته وحسن جرسه[23]. ولصوت الحاء حضور مكثف بتكرار بلغ (14) مرة. والحاء صوت يتميز ببحة الصوت، ويميزه كثيرًا البعد الثقافي فهو أول صوت في كلمة (حب) وتكرر صوت (س) أحد عشرة مرة، وهو حضورٌ قوي، وكان

ضمن الروي في ثلاثة مواضع. ومع أن صوتي: (القاف، والسين) متباعدان في المخرج إلا أن التباعد جعل لهما أداء مميزًا.

ولعل في ذلك تناسبا في توزيع الحروف الأكثر حضورا. ولنتأمل الجدول الآتي:

الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار
ا	37	ج	2	ر	13	ض	ـ	ف	11	ن	8
أ	1	ح	14	ز	4	ط	2	ق	12	هـ	10
ب	12	خ	4	س	12	ظ	1	ك	14	و	13
ت	16	د	8	ش	3	ع	7	ل	17	ي	20
ث	ـ	ذ	1	ص	3	غ	1	م	17		

جرس الألفاظ:

يلاحظ أن القفل في النص مبنيٌّ على جزئيِّ المطلع في التشطير والروي. أما الدور، فقد بني كل واحد منها على تفعيلتين، غير أنها تتفق في الروي في السطر، ولا تتفق مع روي الدور في بقية النص، فكل دور له روي مستقل. وينتهي النص ببنية تشبه بنية المطلع من حيث التشطير المكون من تفعيلتين، ويتفق مع المطلع في القافية، وكأنه أراد أن يكون المطلع والقفل والخرجة متوافقة في البناء. وقد استخدمت مصطلحات الموشح لأن التوزيع الكتابي للنص يبدو متوافقًا مع الموشحات.

ونلحظ في النص التكرار المتوازي أفقيًّا في كل بيت (ثلاثة أجزاء) في نهاية الأجزاء على النحو الآتي:

المراسي، نعاسي، كاسي

بحبك، مهبك، محبك

عودك، بنودك، خدودك

المواصف، واصف، العواصف

انته، شته، سقته

كما يوجد التكرار المتوازي عموديًّا في روي القفل:

الحدايق،

الحرايق،

لايق،

الخلايق.

النص الرابع[24]:

يا خيرها طله طلت من الشرفه

خلت سواد الليل مطوي على طرفه

والكوكب السامر غيب تلاويحه

لولا القمر عالي قلت القمر هذا

حوري من الجنة بالنور يتلالا

لما تجلى في محلي شذا ريحه

ساجي المقل قري وايات يا قاري

واللول مكنونه في الفم محاري

والحسن من راسه حتى صراميحه

التفعيلات:

انبنت تفعيلات النص على تفعيلتين: (**مستفعلن - فاعلْ**) في جميع أجزاء النص، ولم تختلف الأقفال إلا في كونها تتوافق في صوت الروي مع القفل الأول. أما الأجزاء بين الأقفال فلكل منها قافيته. وهذا التنويع والتعدد القافوي يبعث على تجديد النغم إن جاء منسبكًا منسجمًا

مع بنية النص بأكمله حتى لا يظهر منها أنها شاذة نابية عن سلكها. فقافية البيت الأول تؤسس إيقاعًا لا تلبث أن تركه إلى غيره تعلن عنه في البيت التالي للسابق، ثم لا تترك المتلقي إلا وقد أعادت عليه الإيقاع المؤسِس[25] وهذا التنوع بين إيقاعين يتواليان تباعًا؛ فيه تخفيف من الصرامة العروضية التي قد تكون رتيبة نوعًا ما. على أن الصرامة العروضية متميزة بالانسجام من خلال التوالي المنتظم للإيقاع الزمني، وتنوع جرس الحروف..

الإيقاع الداخلي:

الروي:

بني صوت الروي في القفل على صوت الحاء منتهيًا بالهاء، وهو ما جعل لبحة الحاء خروجًا سلسًا بسبب وجود الهاء، رغم تقارب مخرج الصوتين إلا أن صوت الهاء ليس إلا خروج هواء فقط لا يلزمه اهتزاز وجهر كالحاء أو غيره من الحروف. ولم يخرج عن هذا إلا مطلع النص إذ جعل رويه الفاء منتهية بالهاء. والمعلوم أن روي القفل يناظر روي البيت في النص العمودي ومن ثم فإنه إيذان بانتهاء مقطع من مقاطع النص وابتداء غيره؛ وصولا إلى النهاية.

أما في الأجزاء الأخرى فإن الروي قد تعدد بين صوت الفاء منتهية بالهاء، والألف، والراء المكسور مسبوقا بالردف. ورغم التنوع في الروي إلا أن السلاسة ظاهرة في النص.

جرس الحروف:

الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار
ا	24	ج	3	ر	14	ض	-	ف	5	ن	8
أ	-	ح	8	ز	-	ط	4	ق	6	ه	10
ب	3	خ	2	س	5	ظ	-	ك	3	و	13
ت	8	د	1	ش	2	ع	2	ل	32	ي	20
ث	-	ذ	2	ص	1	غ	1	م	14		

يلاحظ أن صوت اللام(23) مرة، واللام من الحروف المتميزة بصوت لطيف شائع في بنية الألفاظ العربية، ومن الجميل أن يكون صوت الراء يشاركه في عدد التكرار صوت الميم، وبين الراء واللام تقارب حتى إن الألثغ ينطق الراء لاما، وهي من حروف الذلق ويكثر ورودها في أبينة الكلام[26]. وتبدو توزيع تكرار الحروف متناسبة جدًّا مع صفات الحروف في العربية ودرجة تكرارها وهو أمر ملاحظ بصفة عامة في النصوص موضع الدراسة.

جرس الألفاظ:

نلحظ في النص وجود دمج بين التكرار المتوازي أفقيًّا وعموديًّا في الأجزاء:

طله شرفه
طرفه
هذا
يتلالا
قري قاري
محاري

النص الخامس[27]:

كلما سمرنا طاب
يا ليل حساد هذيوبه
القلب والله ذاب من فرقة الأحباب ما حيلة المصتاب
من بعد محبوبه.
يا لوعتي ونيت ومنّهم عانيت أشكي لمن يا ليت
للشوق مطبوبه.
سهران طول الليل بين الأسى والويل والدمع يجري سيل

من عين مصبوبه.

عاد شي بصر للحال أوحد للعذال كلما سليت البال

يتعمدوا صوبه.

التفعيلات:

تكونت البنية الإيقاعية للتفعيلات من: (**مستفعلن مستفعلن فاعلن فاعلْ**)، إلا في بعض العبارات فإنها خرجت عن ذلك، كما في المقطع الأول، وقبل الأخير. وفي حشو التفعيلات، حيث يوجد تغيير في موضعين.

الإيقاع الداخلي:

جرس الروي والألفاظ:

كان التركيب القافوي متنوعا فهو في الأقفال: يتكون من (و؛ ب؛ ه)، وقد اتصل هذا التركيب بكلمات ذات جرس لطيف غالبا من خلال التكرار المتوازي عموديا:

محبوبه؛

مطبوبه؛

صوبه؛

وكان له أداء جافٍ في القفل الأول في قوله: (**هذيو به**). أما الأدوار ففي كل بيت (ثلاثة أجزاء) روي متكررا التزم فيه الشاعر توازيًا أفقيًّا في كل مقطع على حدة، على النحو الآتي:

ذاب، أحباب، مصتاب

ونيت، عانيت، ليت

الليل، الويل، سيل

للحال، للعذال، البال

جرس الحروف:

لعل جرس الحروف يظهر من خلال تكرار الأصوات/ الحروف، والجدول الآتي يبين مدى التكرار الحاصل، ودوره في تنمية الإيقاع الموسيقي في النص:

الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار
ا	19	ج	1	ر	5	ض	ـ	ف	1	ن	16
أ	4	ح	6	ز	ـ	ط	3	ق	3	هـ	10
ب	18	خ	ـ	س	6	ظ	ـ	ك	2	و	19
ت	10	د	6	ش	3	ع	10	ل	32	ي	25
ث	ـ	ذ	3	ص	4	غ	ـ	م	18		

حيث يلاحظ من الجدول، بقاء صوت اللام في موضع الصدارة في درجة التكرار. ويليه- في هذا النص- صوتا الميم والباء وهما صوتان موسيقيان جهوريان، بواقع (18) تكرارا. والباء صوت انفجاري قوي القرع للسمع، إلا أن اقترانه بالهاء في روي القفل جعله يخرج سهلا مطواعًا، ثم صوت النون الباعث على النغم والترنم بواقع (16) تكرارًا، وهي جميعها(ل، م، ب، ن) من حروف الذلق. في حين تكررت الحروف: التاء، العين، الهاء بواقع (10) لكل منها وهو تكرار يتناسب مع صفاتها وإيقاعاتها من حيث النغم والترنم.

النص السادس [28]:

إلى صلالة شلني يا محمل الشوق

وأنا كفيلك بالخساير والتكاليف.

نلحظ أن المقطع الأخير يمكن فصله صوتيا أثناء التقطيع العروضي فيكون يا محملش/ شوق. وفي الجزء الآخر: يروتكا/ ليف. وكأنها استراحة أو توصيلة صوتية تعمل تكملة للأداء. وهي صورة ستستمر في نهاية المقاطع كما سنلحظ:

سافر وتصحبك السلامة والبراده،،،

واقصد صلالة واتجه حي السعادة،،

بلغ فؤادي غايته بعد البعاده،،،

هيا توكل في مسيرك من محيفيف.

وتتوالى المقاطع وفقا للتقسيم الزمني العروضي في المقطع الموضح أعلاه. وهذا يعني أن الشاعر في إبداعه للنص بين أمرين في اعتقاد الباحث: إما أنه يبدع القصيدة وفي ذهنه اللحن العروضي، أو أنه يبدأ بالدندنة اللحنية ليبني القصيدة عليه.

الشوق قد زاد المواجع والنكاده،،،

والرأس ماعاد انحنا لي عالوساده،،،

من كثر شوقي ما تهنيت الرقاده،،،

صبحي وليلي ساهر بين التصانيف.

ياصاحب المحمل منائي والمراده،،،

نظرة ولو هي خاطفة قبل الشهاده،،،

بدفع تكاليفك ونولك والزياده،،

مهما تكلفنا الخساير والتكاليف.

باشوف من قلبي تعلق في عواده،،،

قرة عيوني نورها كل الوداده،،

مشتاق له مشتاق يا حر الوقاده،،،

نار اشتياقي في الحشا كالنار في الليف.

الحب بلوه لو تحول للعناده،،،

الله يعينه من وقع مثلي وصاده،،،

ماينفعونه الأطباء والعياده،،،

وأنا مجرب كل نوعه والمواصيف.

التفعيلات:

بنيت التفعيلات على:

(مستفعلن مستفعلن مستفعلاتن)؛ لتنتهي التفعيلة الأخيرة من كل جزء بسبب (متحرك ساكن)

ثم تتوالى لتتبدل في نهاية المقطع / القفل لتكون:

(مستفعلن مستفعلن مستفعلاتان)؛ لتكون التفعيلة منتهية بزيادة متحرك وساكنان بعده.

ولعلنا نلحظ أن الانتقال من تفعيلة إلى تفعيلة مُغايرة بزيادة (التذييل، والتسبيع) وهما زحافان يطرآن على التفعيلة، هو مما يجعل اللحن يتوافق مع الأداء موسيقيًّا وشعوريًّا؛ أي أننا أمام اندماج لغوي، موسيقي شعوري، وكأنَّ هذا التلوين موافقٌ لحاجة موضوعية أو نفسية، ونقصد بالنفسية هنا حركة الشعور[29]، وهذا هو الحاصل في بنية النص، فإن الكلمة الأخيرة من كل قُفل تكاد تكون خاتمة مقطعية موفقة للمقطع.

الإيقاع الداخلي:

الروي:

للنص رويَّان: **الأول** للدور وقد التزم الشاعر ثلاثة أصوات (ا؛ د؛ هـ)، وقد التزمها الشاعر في صورة التكرار المتوازي رأسيًّا- وفقا لكتابته النص- وهي أصوات تتكون من أداء

لطيف، إذ ليست إلا فتح الفم وإطباقه ثم إخراج الهواء إخراجًا لا جهد فيه، وتوسط صوت (د) المتمتع بالقوة والإطباق والجرس المجلجل فهو من حروف الاستعلاء، بين ألف المد التي ليست إلا وصلا بين الحروف ومرحلة تنفيسية داخل الكلمات، ثم يأتي بعده صوت الهاء وهو صوت لا مخرج له ظاهر رغم خروجه من أعلى تجويف الصدر إلا أنه هنا في القافية لا يتمتع بكونه يخرج كالآهات المنبعثة من الجوف؛ بل ليس إلا مساوقة للانحباس الناتج عن الصوت الاستعلائي (د) وكأنه انفراجة رائعة للأداء. كما أن في إلحاق صوت (د) هاء السكت جعل الدال مخلصا من كزازته ومما قد يتطلبه من القلقة التي لا تتلاءم مع الغناء، كما أن اتصال الدال بالكست جعل صوت الدال جليا واضحا من غير حاجة إلى قلقلته.

والثاني؛ روي القفل وقد التزم فيه الشاعر صوتيّ (ي؛ ف) في تكرار متوازٍ رأسيًّا، ولم يلتزم نمطًا واحدا قبل صوت المد؛ فقد يؤسس الكلمة على صوت المد(ا) قبل القافية مثل: (التكاليف، التصانيف، المواصيف) أو من غير وجود صوت المد(ا) ويكتفي بالردف بالياء (محيفيف، الليف)، وهو أقرب إلى عملية توزيع بنية الكلمة المشتملة على الروي في القفل، فقد جاء على نمط (تفاعيل) ثلاث مرات، وعلى نمط (مفاعيل) مرة واحدة، وجاء على نمط (تفعيل) مرتين، وهذا التعدُّد والتنوع يؤدي إلى إعادة النشاط بعد أن يظنَّ المتلقِّي أنَّ بُنية الكلمة المشتملة القافية في القفل ستكون على نمط ما، فإذا به يُغيرها ثم يعود إليها، مع الاحتفاظ بالروي، ولعلنا نلحظ أن الأداء المصحوب بالمدود في أواخر الكلمات ينتج إيقاعًا لطيفًا ووقعًا حسنًا على السمع، وأنه في هذا النص يناسب المشاعر الجياشة بالعاطفة شوقًا أو فراقًا.

وإذا كانت التفعيلات بوصفها تقسيمًا زمنيًّا للوحدات الكلامية لا تكفي وحدها لبناء الإيقاع، بل يتطلب ذلك تلاؤم الحروف والكلمات، فإننا في هذا النص وفي نصوص أخرى نجد

أن تأثيرًا ملحوظًا لنمط بنية الكلمة من حيث التصريف وموافقتها لنمط ما من أنماط البناء الصرفي.

جرس الحروف:

الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار
ا	59	ج	3	ر	17	ض	ـ	ف	20	ن	26
أ	7	ح	12	ز	2	ط	2	ق	15	ه	29
ب	17	خ	3	س	9	ظ	1	ك	16	و	39
ت	16	د	23	ش	10	ع	16	ل	54	ي	44
ث	2	ذ	ـ	ص	9	غ	2	م	24		

تربعت حروف الذلاقة: اللام، النون، الميم على التوالي نسبة التكرار في النص، يليها صوت الدال بواقع (23) مرة، وهو الحضور الأقوى لهذا الصوت في النصوص موضع الدراسة. وتكرر صوت الفاء(20) مرة وهو حضور مميز لهذا الصوت، وأن يكون في موضع الروي في مواضع متعددة يجعله أكثر بروزًا؛ كون الروي منتهى ما يصل إلى السامع في كل جزء من أجزاء النص. وتكرر صوتا الباء والراء(17) مرة لكل منهما، وهما من حروف الذلاقة ويتقارب مخرجهما مع اختلاف صفاتهما ففي الباء قوة وقطع، في حين أن الراء فيه انسيابية تكرره في اللسان حين النطق به. وتكرر صوتا الكاف والعين(16) مرة لكل منهما، وحضور صوت العين في هذا النص هو الأكثر له من بين النصوص موضع الدراسة، وهو صوت لذيذ على السمع، ومن ألذ الحروف وقعا على السمع وأنصعها جرسا[30]،وتكرر صوت الشين (10) مرات وهو الحضور الأكثر لهذا الصوت في النصوص موضع الدراسة، وهو حضور ملفت لهذا الصوت ذي الصوت المتفشي. وتكرر صوت الصاد(9) مرات، وتكرر صوت الهاء (29) مرة وهو الحضور الأقوى لهذا الصوت في مجمل النصوص موضع الدراسة. وهو توزيع يتناسب جدا مع تكرار الحروف في العربية.

والملاحظ أن حضور صوت الصاد قد تناسب مع (صلالة) الموضع المطلوب الوصول إليه، وصوت الشين تناسب مع (الشوق)، حتى إنه جعل الشوق قمينًا بالشهادة في سبيله.

جرس الألفاظ وتكرارها:

تكوَّن جرس مميز للألفاظ من خلال تكرار عدد منها في النص؛ منها: الشوق ومشتقاته (الشوق، الشوق، اشتياقي، مشتاق، مشتاق) كلف ومشتقاته (تكلفنا، التكاليف، تكلفنا، التكاليف) (التصانيف، التصانيف) (الرقاده، الرقاده)، (الخساير، الخساير) ورغم حضور ألفاظ ذات بعد دلالي فيه استيحاش إلا أن الألفاظ في موضعها كان لها وقع مناسب ومتساوق مع نغم النص.

والتكرار للألفاظ قد يكون له دلالة أكثر من البعد الإيقاعي، فتكرار الشوق ومشتقاته والكلف ومشتقاته يؤدي إلى وجود ارتباط عضوي بين الأمرين، على أنه ليس بالضرورة أن يكون ذلك فحسب، بل قد يكون تلذذا صوفيًّا، وارتياحًا لدفع ضريبة الشوق وتحقق الوصال.

النص السابع (31):

عودتنا الليالي ذكركم يالمحبين
كل ماحان وقت الـــــملتقى ياصحابي
هزني الشوق جنحه حرك القلب والعين
صوب خضر المراعي والسيوح والروابي
تحت ظل الظليلة بين ذيك البساتين
حيث يرعي حبيبي حيث يحلو مطابي

والنسايم حواليـنا وغيم المساخين

والخويدر مشبع بالحليب الشعابي

يفتح النفس ريحه قبل دير الفناجين

يعبر الوقت يمضي مثل لفح الضبابي

بين بسمة وكلمة بين نظرة وتكنين

تنسي الكون عنده لو مدين بالرقابي

ما تفكر بغيره وين أنته، وهم فين

يا لذيك المناظر يالحسن الخضابي

طابعه في كفوفه تسحرك بالتلاوين.

والحلا والمفاتن والغرام الشبابي

في عيونه وصدره والخدود المزايين.

التفعيلات:

بُنِيَ الإيقاعُ الزَّمني للنص على تفعيلتين: (**فاعلاتن فعولن**)، مع وجود امتداد صوتي للسكون في نهاية كل مقطع لتكون فعولان. وهذه الزيادة بالساكنين في نهاية كل قفل لها تأثيرها النغمي، فضلا عن أثرها المعنوي، أما النغمي فقد أضفت انزياحًا من جهة أنها مُغايرة لنظائرها، وأكسبت النص انسجامًا وتناسبًا نغميًّا بتكررها في موضع القفل. أما أثرها المعنوي فهي تساعد على ارتفاع امتداد الصوت أو انقطاعه، وكأن ذلك القول هو غاية القصد في موضعه، فضلا عمَّا تتيحه من فرصة للفنان أن يأخذ نَفَسَهُ أثناء الأداء.

الإيقاع الداخلي:

جرس الروي والألفاظ:

تمثلت عناصر النغم اللغوية في التكرار المنتظم المتناوب للروي المتمثل في التزام الشاعر (ا؛ ب؛ ي) في: (صحابي، الروابي، مطابي، الشعابي، الضبابي، بالرقابي، الخضابي، الشبابي)، وهو التزام تناوب مع التزام روي القفل (ي؛ ن) في: (المحبين، العين، تكنين، فين)، إلا أنه اعتمد التنويع قبل روي القفل المردوف بالياء، باستخدام وزن (مفاعيل) في تكرار متوازٍ منتظم في: (البساتين، المساخين، الفناجين، المزايين، التلاوين)، وهو تناوب متقارب العدد، ويمكن أن يؤدي إلى تنويع إيقاعي مريح للحاسة، ويزيل دواعي المَلَل، ويقضي- على التوقع المُسبق المكشوف للكلمة الأخيرة في كل شطر.

جرس الحروف:

تكرر صوت اللام (41) مرة، وتكرر صوت النون (32) مرة، والنون صوت تنغيمي يرتبط أداؤه بالغنة، والغنة خروج الصوت منغمًا من الخيشوم، وهذا التنغيم الخاص للنون ليس على إطلاقه بل يتلون بموقعه وحركته وما يكون بعده من الحروف، وهو ما يجعل أداءه التنغيمي متنوعًا، إلا أنه في النص لم يكن متمتعًا بهذه الميزة كثيرا فقد كان حضوره الغالب في آخر الكلمة، أو متحركًا، والحركة في النون لا تجعله مؤثرًا فيما بعده من الحروف. ومن الجدول يظهر تناسب درجة حضور أصوات الحروف وفقا لدرجة حضورها في العربية.

الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار
ا	32	ج	2	ر	18	ض	4	ف	11	ن	32
أ	1	ح	19	ز	2	ط	2	ق	7	هـ	11
ب	29	خ	5	س	9	ظ	4	ك	12	و	31
ت	15	د	8	ش	4	ع	10	ل	41	ي	58
ث	3	ذ	3	ص	3	غ	3	م	21		

النص الثامن[32]:

لا تسلني حبيبي وأنته غاية سؤالي

ليش تسأل وعندك عن حياتي دراية

ليش طبعك تغير وأنته بالأمس حبوب

****

كلما جيت بشكي لك جديدي وحالي

رحت مني كأنه ما بدينا البداية

يا حسافه حبيبي وجهك الحلو مقلوب

****

غرّك المال غرّك ليش يا راس مالي

ليتني ما عرفتك قبل هذي النهاية

ليتني ما عشقتك ليت من حبك أتوب

****

ما ألومك ولكن عاد ذكرك ببالي

أطلب الله يردك لي ومنه الهداية

بالمقسم رضينا والمقدر مكتوب

حد منعم وآخر فاقد الأنس متعوب.

يبدو أن الشاعر لديه رغبة في أن تكون نهاية المقطع ساكنة، في حبوب، مقلوب،.. الخ. ويستمر أداء المقاطع بالطريقة نفسها.

التفعيلات:

بني النص على الجمع بين التفعيلات المختلفة:

مستفعلن فعولن فاعلاتن فعولن

ويحدث انزياح في التفعيلة الأخيرة من القفل لتنتهي بزيادة ساكن فتكون **(فعولان)**.

أما المقاطع فقد بنيت على ثلاثة أجزاء، الثالث منها قُفلٌ له روي واحد في جميع مقاطع النص، إلا أن الخاتمة فإنها جاءت على جزأين مبنيَّان على طريقة القُفل في النص من حيث الروي، ومن حيث انتهاء التفعيلة الأخيرة بساكنين، وكأنَّ منشئ النص جمع خلاصة التجربة في هذين الجزأين؛ موظفًا في ذلك هذه الظاهرة التي يجب على الشاعر الغنائي أن يُتقن توظيفها وإلا خرج بالنص إلى قدرٍ من الزَّلل الموسيقي، فنجاح توظيف تعدد القوافي يُضفي على موسيقى النص جمالا، ولعله يسهم في إنتاج دلالته، فضلا عن التفاعل مع عناصر مكوناته الأخرى(33).

الإيقاع الداخلي:

الروي:

للنص رويَّان؛ رويُّ القفل، ويتركب من (الباء) المسبوقة بالواو (ردف)، في: (حبوب، مقلوب، أتوب، مكتوب، متعوب). أما الأجزاء الأخرى فقد كان رويُّها في الجزء الأول: (ا؛ ل؛ ي)، في الألفاظ: (سؤالي، حالي، مالي، ببالي)، وفي الثاني: (ا؛ ي؛ ه) في الألفاظ: (دراية، البداية، نهاية، هداية)، وهو ما يُؤدي إلى نوع من التناسب الإيقاعي بحضور صوت (الألف) الممدودة في المكان نفسه من المقطع الصوتي على امتداد النص في روي الأجزاء.

جرس الحروف:

ويبدو من تكرار الحروف وإيقاعها في النص، وهو ما نلحظه في الجدول الآتي:

الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار
ا	32	ج	3	ر	12	ض	1	ف	3	ن	17
أ	10	ح	10	ز	ـــ	ط	2	ق	6	هـ	10
ب	21	خ	1	س	8	ظ	ـ	ك	18	و	16
ت	16	د	12	ش	5	ع	8	ل	33	ي	37
ث	ـ	ذ	2	ص	ـ	غ	4	م	20		

والجدول يوضح درجة تكرار الأصوات، ولعل تكرار الحروف في النص يأتي متناسبا مع الذائقة الفنية العربية على هذا النحو من التكرار؛ إذ لا يبدو أن هناك أصواتا شواذ تتكرر بشكل طاغ.

جرس الألفاظ:

للتكرار المتناسب أثره في تجويد إيقاع النص، وقد تكررت كلمات كثيرة في مواضع متناسبة في تتاليها من خلال التكرار المتوازي رأسيًّا:

سؤالي، دراية، حبوب،
حالي، البداية، مقلوب،
مالي، نهاية، أتوب،
ببالي. هداية. مكتوب،
متعوب

والتكرار حين يكون منسجمًا فإن النغم الإيقاعي يكون لطيفًا بديعًا.

النص التاسع[34]:

أول لقانا تم من بعد الفراق،،،
في الثانية والنصف من يوم الخميس
يا خيرها ساعة ويا خير الصدف،،
لما تلاقينا وضم الكف كف،،
والساعد الأيمن عل الأيسر التف،،،
أنا ومحبوبي ولا ثالث جليس
من شدة الفرحة تعانقنا شغف،،
والدمع من عيني ومن عينه ذرف،،،
وقفة تأمل من فراقه تلتهف،،
في خافقي دقت هلاوي بالونيس.
حسيت بالراحة وكل شاغل وقف،،
من بسمته والقلب من نظره عزف،،
لحن المحبة وبالنغم حرك وصف،،،
جيش المسرة وانطلق قلبي الحبيس.
غنت لنا كل النوافذ في الغرف،،
حتى الوسايد شاركتنا في الترف،،،
والفرش يرقق تحت أقدامه وخف،،
كل ما حبيبي دغدغ الثغر اللميس.

يا شمس غيبي ذا قمر بعدك خلف،،،

ويا حسودي موت في غيضك وشف،،،

نحن تعاهدنا وكلن قد حلف ،،،

أن يفدي الثاني بروحه والنفيس.

التفعيلات:

بني النص على تفعيلة (الرجز)؛ والبيت الأول ينتهي بزيادة ساكن في آخر التفعيلة من القفل. وهذه الزيادة ستلازم النص في نهاية كل مقطع. وتفعيلة الرجز تفعيلة غنائية في المقام الأول، فالرجز بحر الحداء؛ الذي هو بحر الغناء الأول عند الإنسان العربي.

وقد بُنيت عبارات النص على اتفاق الأقفال في الروي والتفعيلة المزيدة بساكن، واتفاق الأدوار أيضًا في الروي والتفعيلة. أما في الحشو فيوجد مواضع يسيرة حدث فيها انزياحات من خلال الزحاف. تعمل الانزياحات الوزنية على زيادة الأنساق الوزنية بالنص ما يولِّد إيقاعًا جديدًا[35]، قد يظهر وقد لا يظهر، إذ أنَّ الزحافات لا تُغيِّرُ النَّغم كثيرًا لكنها تطوره. ولعل الزحافات والعلل تُعدُّ ملاذًا للشعراء في تغيير الوحدات الزمنية داخل الوحدة البنائية، وفي تطوير النغم، وتمنع الرتابة التي تحبس الجمال وتقتل الفن.[36]

الإيقاع الداخلي:

الروي:

يكون روي الأجزاء من الفاء في النص إلا في المطلع فقد كان القاف، ونلحظ أن صوت الفاء في النص يختلف عن صوته في نص سابق؛ إذ كان هناك مسبوقا بالردف (محيفيف، تصانيف أو بما يشبه التأسيس: (عواصف، واصف)، أما هنا فهو ساكن ولا تسبقه استراحة

الردف. وكان الروي في الأقفال صوت السين المردوفة بالياء، ولعله وجود الردف في خاتمة المقاطع/ القوافي يجعل الصوت أكثر انسيابية لأمرين:

1- لوجود استراحة؛ فإن الردف ليس إلا حركة مشبعة للفتحة أو للضمة أو للياء بطريقة أكثر سلاسة من شدة الحركة ذاتها حين تكون على الصوت فالمقطع حينها يكون مكوَّنًا من صوت الصوت وصوت الحركة، أما هنا فلا يوجد إلا صوتًا ناقلا بين صوتين، فكان لذلك أثره في السلاسة.

2- التزام الردف في جميع المواضع من النص، والتكرار أساس عملية الإيقاع.

وقد يكون الروي مقيدًا بانتهائه بساكنين وهو الحال في هذا النص وفي كثير من النصوص موضع الدراسة، وفيه لذة إيقاعية.

جرس الحروف:

يمكن النظر إلى الجدول الآتي لبيان مدى تكرار الحروف وصخبها في أجزاء النص:

الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار
ا	35	ج	2	ر	19	ض	2	ف	31	ن	34
أ	7	ح	15	ز	1	ط	1	ق	17	هـ	11
ب	16	خ	6	س	15	ظ	1	ك	10	و	31
ت	18	د	15	ش	8	ع	11	ل	43	ي	42
ث	5	ذ	3	ص	3	غ	10	م	27		

لعلنا نلحظ أن صوت اللام هو الأكثر حضورا في جميع النصوص موضع الدراسة، وقد تكرر في هذا النص (43) مرة، ويتكرر معه في معظم النصوص الأصوات العذبة: النون، الميم، ثم الحروف الأخرى. وقد تكرر صوت (ن) (34) وهو حضور قوي ومؤثر، وكان أداء صوته متنوعا، فهو في (من بعد)، يختلف عن (من يوم)، وهكذا في كل صوت نون ساكنة نجد

الصوت يتأثر بما بعده من الأصوات مندمجًا أو ملغيًا حضور الصوت التالي له. وتكرر صوت الفاء (31) مرة وهو تكرار مؤثر وقوي، سيما أنه كان في موضع الروي في الأجزاء وفي مواضع أخرى من النص، ووجوده في الروي يجعله خاتمة لمقطع من مقاطع أداء النص أي أنه آخر ما يقرع السمع من تلك العبارة. والفاء صوت ناتج عن انفراجة بين الشفتين لا يحبسه هواء قوي، ولا هو يمنع من مرور الهواء، ويتسم بالهمس ولعله يتناسب موضعه مع همساته مع همسات الشاعر وحميمية اللقاء المصورة في النص. في هذا النص كان للصوت التكراري (ر) حضور قويٌّ، فقد تكرر (19) مرة وهو الحضور الأقوى في النصوص موضع الدراسة.

جرس الألفاظ:

تكونت الكلمات في نهاية الأجزاء والأقفال بطريقة فيها قدر كبير من التلاؤم والتناسب فهي متكررة في توازٍ عمودي ولم يخرج عنها إلا كلمة تلتهف:

الأجزاء	الأقفال
صدف،	الخميس،
كف،	
التف	
شغف،	جليس،
ذرف،	
تلتهف	
التف،	الونيس،
وقف،	
عزف	
وصف،	

غرف، ترف، وَخَفْ،	الحبيس،
خَلَفْ، وَشَف، حلف.	اللميس، النفيس

وفي القفل نلحظ التزام الشاعر صوت (يس) في آخر القفل، وهذا النمط من بناء الكلمات يكون بسبب التزام الشاعر بالردف. وصوت السين صوت مهموس وكأن الشاعر قد ناغم بين صوتي (ف) (س) المهموسين ليكونا خاتمةً لأجزاء النص وأقفاله، بما يتناسب مع طبيعة الهمس بين الحبيبين.

النص العاشر[37]:

ريم الحصيلة فاق ريم الحراسيس ... اللي تربى بين خضر المراعي
أهيف مكمّل من جميع المقاييس ... ومشيته مشي الجسور الشجاعي
خلا الخلايق في مسيره محابيس ... كلما نظر للناس خروا ركاعي
وإذا ضحك تطفي شموع الفوانيس ... وينطفي نور السراج الصناعي
الصدر بستان البلس والأنانيس ... محوطات بمخبرات المناعي
وخْدود تتحدى قبيص المشابيص ... وشفايفه ورد الغصون الرفاعي
حواجبه مثل النبال المقاويس ... ورموش ملداغ السميم الأفاعي
سلام لك يا بو العيون النواعيس ... سلام من قلبٍ كوته اللواعي
أنا بِشَوفَك قد فقدتُ الأحاسيس ... وأصبحتُ مقيودا بقيد انصياعي

التفعيلات:

بني النص على تفعيلة: (مستفعلن مستفعلن فاعلاتان) في الشطر الأول، مع زحاف في (مستفعلن)؛ لتكون (متفْعلن). وعلى (مستفعلن مستفعلن فاعلاتن) في الشطر الثاني، وتكررت في جميع أجزاء النص، و(مستفعلن- فاعلاتن) تفعيلتان تتميزان بالسلاسة حتى إن اجتماعهما يُكوِّنُ بحر الخفيف، والمجتث، وهما بحران راقصان. وتكونان مستقلتين في الرجز والرمل، وهما بحران عذبان لذيذان على السمع.

الإيقاع الداخلي:

الروي: للنص رويان:

- روي الجزء الأول التزم السين المسبوق بالردف(الياء) إلا في موضع واحد نقله إلى صوت الصاد، والصاد والسين صوتان من حروف الصفير.
- روي القفل، الجزء الثاني: والتزم فيه الشاعر روي العين المكسورة المسبوقة بالردف(ا؛ ع؛ ي)

جرس الحروف:

يمكن النظر في الجدول الآتي الموضح لتوزيع خريطة الحروف وتكراراها:

الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار	الصوت	التكرار
ا	38	ج	5	ر	18	ض	2	ف	12	ن	19
أ	7	ح	9	ز	ـ	ط	3	ق	10	هـ	6
ب	16	خ	6	س	19	ظ	1	ك	7	و	27
ت	11	د	10	ش	8	ع	13	ل	38	ي	42
ث	1	ذ	1	ص	8	غ	2	م	28		

من الجدول نجد أن أكثر الصوائت حضورًا صوت الألف، وله حضور مؤثر في خاتمتي الجزئين كونه ردفًا في الجزء الثاني، والتزمه الشاعر في الجزء الأول ليكون (ا، صوت، صوت؛ ي؛ س) وأن أكثر الصوامت حضورا اللام بتكرار بلغ (38) ثم الميم بتكرار بلغ (28) ثم النون والسين بتكرار بلغ (19) لكل منهما، وهي أصوات محببة إلى النفس لها جرس موسيقي لطيف، لا سيما أن السين قد تكرر حضوره في نهاية الجزء الأول من أبيات النص في الروي وأحيانًا يتكرر مرتين في الكلمة الأخيرة من الجزء الأول. وبالتزام الردف، التأسيس، ما يشبه التأسيس كما في هذا النص(وزن مفاعيل) فإن عملية التطريب تكون قوية وواضحة، ولعل حرص الشاعر على تكثيف حضور الصوائت أو التزامها في مغنياته كان بسبب التطريب، أو بسبب الميل إلى التسكين وفقًا لطريقة أبناء المهرة في نطق الكلمات إذ لحظت ميلا إلى التسكين فمثلا في قولهم: كلما، قد تنطق كلْ ما.

جرس الألفاظ:

في النص تكرار متوازٍ رأسيًّا ملحوظ في نهاية الأجزاء فهو في الجزء الأول: (الحراسيس، المقاييس، محابيس، الفنوانيس، الأنانيس، المشابيص، المقاويس، النواعيس، الأحاسيس) وتوالي صوت ألف المد، وياء المد، والسين، أضفى إيقاعًا مميزًا.

وفي الجزء الثاني تكرار متوازٍ رأسيًّا في: (المراعي، الشجاعي، ركاعي، الصناعي، المناعي، الرفاعي، الأفاعي، اللواعي، انصياعي). وكان لحضور العين المسبوقة بالردف والملحقة بإشباع صوت الكسرة ترنيمًا مميزًا في النص.

ويوجد تكرار في (ريم – ريم) (مشيته – مشي-) (خلا الخلا ..) (تطفي – ينطفي) (سلام- سلام) (مقيودًا- بقيد) وهو تكرار يسهم في بنية إيقاع النص بشكل ملحوظ.

أبرز السمات الإيقاعية للنصوص المعدة للغناء:

لاحظ الباحث جملة من السمات في النصوص موضع الدراسة يمكن إجمالها في الآتي:

1- في الأغاني المبنية على بحر واحد كالرمل؛ وجدنا أن الشاعر/ المغني قد بنيا النص وقسماه على أساس الأداء بطريقتهما، ومن ثم لم يكن التوزيع العروضي التقليدي معمولا به، وإن كان النص قد التزم التفعيلة، وهذا التوزيع الخاص للتفعيلات في السطر الشعري يجعل للأداء خصوصية من ناحية، وتجديدًا من ناحية أخرى. وهذا أيضًا يضمن الانسجام والتنويع والتجديد. ونلحظ أن الإيقاع المذيَّل يأتي في نهاية المقطع أو القفل باعتبارنا النص موشحة.

2- اعتمدت كتابة بعض نصوص الأغاني موضع الدراسة تقسيمًا يُدْرَك بصريًّا بطريقة متمايزة عن نمط الشعر العمودي وعن نمط الشعر الحر، وهذه ميزة ينبغي ملاحظتها، فهي ليست مجرد صورة للكتابة؛ بل هي مقصودة من الشاعر ومن المؤدي غنائيًّا؛ فهما يكتبان انسجامًا مع رؤية ذوقية يدركانها سمعيًّا ويترجمانها بصريًّا في الكتابة. وهذا الأداء البصري قد يكون فيه نوع من التعويض عن النسق الوزني ذي التفعيلة حين لا يلتزم به المبدع.

3- اعتمدت النصوص المغناة موضع الدراسة على تنوع الروي. ولعل انتفاء النمطية العروضية عن النص المُغَنَّى يضمن التدفق الإيقاعي المتنوع المنسجم بما يتناسب مع غرض الأداء الغنائي.

4- اتسمت كثير من النصوص موضع الدارسة بالتكرار المتوازي في نهاية الأجزاء من خلال التزام الروي والردف وحركة إشباع الروي.

5- اتسمت كثير من النصوص موضع الدراسة بتكرار متوازي في التفعيلات المنتهية بساكنين.

6- فاعلية الصوائت لا سيما حين تكون ردفا أو تأسيسا أو ما يشبه التأسيس، و"موضع المد إنما هو قبيل الطرف مجاورًا له (...) إنما جيء بالمد في هذه المواضع لنغمته وللين الصوت به. وذلك أن آخر الكلمة موضع الوقف، ومكان الاستراحة والأون(الدعة والسكون)؛ فقدموا أمام الصوت الموقوف عليه ما يؤذن بسكونه، وما يخفض من غلواء الناطق واستمراره على سنن جريه، وتتابع نطقه. ولذلك كثرت حروف المد قبل صوت الرويّ -كالتأسيس والردف- ليكون ذلك مؤذنًا بالوقوف ومؤديًا إلى الراحة والسكون. وكلما جاور صوت المد الروي كان آنس به وأشد إنعامًا لمستمعه. (...) بل المد فيها- أين وقعت- شيء يرجع إليها في ذوقها وحسن النطق بها "[38]. "وذلك من شأن المدات. ولذلك استعملن في الأرداف والوصول والتأسيس والخروج، وفيهن يجري الصوت للغناء والحداء والترنم والتطويح "[39].

7- قصر الجمل وتوزيعها بما يتلاءم مع أداء الغناء.

النتائج والتوصيات:

أولا. تكونت البنية الإيقاعية في النصوص موضع الدراسة من:

1- عوامل موسيقية غير لفظية تتشمل في التفعيلات، وكانت هذه التفعيلات غير خاضعة بالضرورة في عددها وتكرارها لنظام البحر العروضي.

2- عوامل موسيقية لفظية، تمثلت في التكرار المتوازي في الألفاظ، والروي، والتكرار غير المتوازي تمثل في تكرار الحروف والألفاظ بعينها.

3- جرس الحروف:

حيث كان للصوامت الآتية الحضور الأبرز على مستوى النص وهي على الترتيب بحسب درجة حضورها: ل، م، ن، ب، ر، س، ت، ه، ف، ح، ع، ك، د، ق، أ، ش، ص، ج، خ، غ، ط، ذ، ض، ث، ز، ظ. وهو حضور يتناسب مع طبيعة جرس الحروف في العربية ودرجة حضورها في النصوص.

أما الصوائت فقد كان لصوت المد(الألف) الحضور الأكثر بروزا بتكرار بلغ (317) مرة على مستوى النصوص موضع الدراسة التي تكونت من (3192) حرفًا.

ثانيا. نصوص الأغاني موضع الدراسة تتوافق مع خصائص الموشحة.

ثالثًا. الوعي النغمي لدى الشاعر ولدى الفنان، ويظهر ذلك من الآتي:

أ- انسجام التفعيلات وتناسب مواضع تكرارها، وكذا انسجام القوافي، مع علمنا أن الشاعر لا علم له بقواعد العروض العربية بوصفها قوانين ومصطلحات؛ إنما هو الذوق والفن.

ب- كتابة النص كتابة تختلف في توزيعها للتفعيلات والعبارات عن النص الشعري الشعبي النبطي يدل على وعي بالنغم في أثناء الأداء وليس في أثناء بناء النص فقط.

ج- استغلال طبيعة الصوائت وأثرها في التطريب.

رابعًا. التزم الشاعر النظام النغمي (التطريب) وطوَّع في سبيله توزيع التفعيلات (التقسيم الزمني للوحدات الكلامية).

خامسًا. استغل الشاعر التنوع القافوي؛ ليكون أكثر حرية، وليسبغ مشاعره على النص وإيقاعه.

سادسًا. تناسب توزيع التفعيلات وانسجامها مع تنوع الروي أضفى على النصوص حركة تنغيمية منسجمة.

التوصيات:

يوصي الباحث بالآتي:

1- حصر ما يمكن حصره من الأغاني المؤداة في محافظة المهرة وتوثيقها لتكون مصدرًا ومرجعًا للباحثين.

2- إفراد الأغاني، أو الشعراء ببحوث مستفيضة تكشف عن الخصائص الفنية للشاعر وللأغاني.

3- دراسة تأثير الأداء وإيقاع الآلات على النص المغنَّى.

ملحق

جدول يوضح تكرار الحروف في النصوص موضع الدراسة:

الصوت	الصفة	الشدة والرخاوة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	إجمالي
ل	مجهور		29	34	17	32	32	54	41	32	43	38	352
ي			16	23	34	20	25	44	58	37	42	42	341
ا			23	18	37	24	19	59	32	32	35	38	317
و			18	20	19	13	19	39	31	16	31	27	233
م	مجهور		17	15	17	14	18	24	21	20	27	28	201
ن	مجهور		10	19	16	8	16	26	32	17	34	19	197
ب	مجهور	شدة	19	11	12	3	18	17	29	21	16	16	162
ر	مجهور		15	12	13	14	5	17	18	12	19	18	143
س	مهموس	رخو	6	32	12	5	6	9	9	8	15	19	121
ت	مهموس	شدة	5	4	16	8	10	16	15	16	18	11	119
ه	مهموس	رخو	7	7	11	10	10	29	11	10	11	6	112
ف	مهموس		6	8	11	5	1	20	11	3	31	12	108
ح	مهموس	رخو	7	6	14	8	6	12	19	10	15	9	106
ع	مجهور		8	7	7	2	10	16	10	8	11	13	92
ك	مهموس	شدة	3	7	14	3	2	16	12	18	10	7	92
د	مجهور	شدة	1	8	8	1	6	23	8	12	15	10	91

ق	مهموس	شدة	8	4	12	6	3	15	7	6	17	10	88
أ			6	8	1	-	4	7	1	10	7	7	51
ش	مهموس	رخو	6	2	3	2	3	10	4	5	8	8	51
ص	مهموس	رخو	2	2	3	1	4	9	3	—	3	8	35
ج	مجهور		2	8	2	3	1	3	2	3	2	5	31
خ	مهموس	رخو	2	1	4	2	-	3	5	1	6	6	30
غ	مجهور		3	2	1	1	-	2	3	4	10	2	28
ط	مهموس	شدة	3	3	2	4	3	2	2	2	1	3	25
ذ	مجهور	رخو	3	2	1	2	3	—	3	2	3	1	20
ض	مجهور		4	1	-	-	-	-	4	1	2	2	14
ث	مهموس	رخو	1	-	-	-	-	2	3	—	5	1	12
ز	مجهور		-	2	4	-	-	2	2	—	1	-	11
ظ	مجهور	رخو	1	-	1	-	-	1	4	-	1	1	9
			241	267	523	191	365	470	429	309	466	382	3192

الهوامش:

(1) المختار من كتاب اللهو والملاهي:3.

(2) المهرة ذكريات وخواطر وأشجان:235.

(3) المصدر السابق:237.

(4) المصدر السابق:239.

(5) المصدر السابق:242.

(6) المصدر السابق:243.

(7) المصدر السابق:199.

(8) الإيقاع في الشعر العربي من البيت إلى التفعيلة: 10.

(9) السابق: 244.

(10)التعبير الموسيقي: 43.

(11)المصدر السابق: 12

(12)نضرة الإغريض في نصرة الغريض، نقلا عن: الموشحات الأندلسية دراسة فنية عروضية: 315

(13)الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء:40

(14)الإيقاع في الشعر العربي من البيت إلى التفعيلة: 1

(15) انزياح موسيقى الموشحات وإيقاعاتها: 149

(16)انزياح موسيقى الموشحات: 134

(17)طراز التوشيح، نقلا عن انزياح موسيقى الموشحات: 139

(18)المهرة ذكريات خواطر وأشجان: 166

(19)المصدر السابق: 167

(20)الخصائص: 1/ 64

(21)المهرة ذكريات خواطر وأشجان: 168

(22)لسان العرب مادة ك: 388/10

(23)لسان العرب، مادة ق: 10/ 3

(24)المهرة ذكريات خواطر وأشجان: 273

(25)ينظر: انزياح الموشحات: 147

(26)لسان العرب: 1/ 204

(27)المهرة ذكريات وخواطر وأشجان: 270

(28)من خلال تواصل الباحث بالشاعر بالواتس آب، 3، يونيو، 2020م، والنص موجود في: المهرة، ذكريات وخواطر وأشجان: 270

(29)ينظر: انزياح موسيقى الموشحات: 151

(30)لسان العرب: 10/ 3

(31)من خلال تواصل الباحث بالشاعر بالواتس آب، 3، يونيو، 2020م. والنص في: المهرة، ذكريات وخواطر وأشجان: 271

(32)المهرة ذكريات وخواطر وأشجان: 274.

(33)ينظر: انزياح موسيقى الموشحات: 151.

(34)من خلال تواصل الباحث بالشاعر بالواتس آب، 3، يونيو، 2020م. والنص موجود في: المهرة ذكريات خواطر وأشجان: 284.

(35)ينظر: انزياح موسيقى الموشحات: 137

(36)ينظر: الصورة الفنية في شعر أبي تمام: 29

(37) المهرة ذكريات وخواطر وأشجان:

(38)الخصائص: 1/ 234- 235

(39)الخصائص: 2/ 235

قائمة المصادر والمراجع:

1. جمال الدين، مصطفى، الإيقاع في الشعر العربي من البيت إلى التفعيلة، مطبعة النعمان، 1970م.
2. ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط4، د.ت.
3. ابن خرداذبه، عبيد الله بن عبد الله، المختار من كتاب اللهو والملاهي، د.ت.ط.
4. الرباعي، عبد القادر، الصورة الفنية في شعر أبي تمام، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الأردن، ط2، 1999م.
5. زكريا، فؤاد، التعبير الموسيقي، مكتبة مصر، القاهرة، د.ت.
6. عبد الرحمن، عبد الله محمد أحمد، الموشحات الأندلسية دراسة فنية عروضية، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، المجلد21، العدد الأول، يناير 2013م.
7. عبد الوهاب، خليل إبراهيم، وفواز، لؤي صيهود، انزياح موسيقى الموشحات وإيقاعاتها، مجلة ديالى، العدد69، 2016م.
8. المرزباني، محمد بن عبدالله، الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط5، 1995م.
9. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1414هـ.
10. اليزيدي، أمين عبد الله محمد، المهرة ذكريات وخواطر وأشجان، مركز اللغة المهرية للدراسات والبحوث، المهرة، الإصدار الثاني، ط1، 2020م.

تقييم الأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني للمعلم وفقًا للتوجهات المعاصرة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بمحافظة المهرة

د. هلال محمد علي السفياني *

ملخص:

هدف البحث إلى التعرُّف على واقع الأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني للمعلم وفقًا للتوجهات المعاصرة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بمحافظة المهرة، واستخام المنهج الوصفي، من خلال القيام ببناء استبانة تكونت من (54) فقرة، توزعت على ست مجالات هي: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم والمحتوى، والاتصال والتواصل، والسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس)، حيث تمَّ تطبيقها على عينة عشوائية بلغت (96) طالبًا وطالبة، وتوصل البحث إلى: أن متوسط الأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني للمعلم وفقًا للتوجُّهات المعاصرة من وجهة نظر الطلبة بلغ (3.30)، من أصل (5)، وهي درجة توافر متوسطة، وأن مجال السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس جاء في الترتيب الأول، بمتوسط بلغ (4.13) وهي درجة توافر مرتفعة، بينما أظهرت نتائج البحث أن الأداء التدريسي يتوافر بدرجة متوسطة لباقي المجالات، بمتوسطات تراوحت بين (3.39- 2.95)، لكلٍ من مجال: الاتصال والتواصل، والتخطيط، المحتوى، التقويم، وأخيرًا التنفيذ، كما دلَّت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة العينة على الاستبانة تُعزى لمتغيري: الجنس، والمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: التقييم، الأداء التدريسي، المقررات المهنية للمعلم، التوجهات المعاصرة.

* أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد- كلية التربية- المهرة- جامعة حضرموت.

Evaluating the teaching performance of the professional preparation curriculum for the teacher according to contemporary trends from the viewpoint of the students of the College of Education in Al-Mahra Governorate

Abstract:

The current research tends to identify the reality of the teaching performance of the professional preparation curriculum for the teacher according to contemporary trends from the viewpoint of the students of the College of Education in Al-Mahara Governorate. The study has adopted the descriptive approach through preparing a questionnaire of (54) clauses, which were divided into six areas; (planning, implementation, Evaluation and content, connection and communication, and the personal characteristics of the faculty member). They were applied to a random sample of (96) male and female students. The research has concluded that the teaching performance average for the teacher's professional preparation curriculum according to contemporary trends from the students' point of view reached (3.30) out of (5). This is a moderate degree of availability, and the field of personal characteristics of the faculty member came in the first order, with an average (4.13), which is a high degree of availability. However, the results of the research has shown that the teaching performance is available at a moderate degree to the rest of the fields, with averages ranging between (3.39 – 2.95), for the areas of connection and communication, planning, content, evaluation, and finally implementation. It has indicated the absence of statistically significant differences in the sample's response to the questionnaire attributed to the two variables: gender and academic level.

Key Words: evaluation, teaching performance, teacher professional curriculum, contemporary trends.

مقدمة:

تميز العالم المعاصر بسمة التغيير والتطور المتسارع في مختلف مجالات الحياة، دون استثناء؛ مما فرض متطلبات متجددة لمواكبة تلك التطورات والتغيرات المتلاحقة.

وبقدر ما يزداد تسارع التغيير يزداد الاهتمام بالمستقبل؛ فالتغيير ثمرة من ثمار الثورة العلمية والتقنية، وقوة دافعة لها، وشهدت البشرية منذ بداية القرن العشرين تفجُّرًا في المعرفة والنشر العلميين (بصفر وآخرون، 2010، 124)؛ لذا أصبحت قضية التجديد والتحديث في مجال التربية والتعليم موضوعًا حيويًا ومطلبًا ملحًا وضروريًا (الخالدي، 2008، 149)؛ لتحقيق التطور المنشود وفقًا للمتطلبات والتوجهات المعاصرة.

ولما كان المعلم يمثل اللبنة الأولى في عملية إصلاح التعليم وتطويره نحو الأفضل، فإن من المهم إعداده الإعداد المهني الجيد؛ ليكون قادرًا على تحقيق الأهداف؛ حيث لم تعد قضية إعداده وتنميته مهنيًا قضية ثانوية، بل قضية مصيرية تُمليها تطورات الحياة، لا سيما في عصر التحديات والتحولات المهمة (حمادة، 2015، 9)؛ لذا فقد نالت عملية إعداد المعلم العصري مساحةً كبيرةً من الاهتمام من قبل أهل التربية وعلم النفس؛ وذلك انطلاقًا من دوره المهم والحيوي في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية الحديثة، فأصبح إعداد المعلم في جميع دول العالم وتنميته مهنيًا من أساسيات تحسين التعليم والتعلم (عبدالعظيم وعبدالفتاح، 2017، 10)، كما أن المقاييس والمعايير العالمية ومتطلباتها في إعداد وتأهيل المعلم ذاتها قد تطورت وأصبح التعليم مهنة تقتضي حدًّا أدنى من الكفايات الخاصة بالمهنة، بل واقتضت مهنية المعلم مقاييس تكاد تكون دولية ترتبط بالمهارات الأساسية التي يجب توافرها فيه، والأنشطة التي ينبغي أن يمارسها، والقدرات التي يجب أن يمتلكها، وهي جميعًا متطورة على نحوٍ مطردٍ (الضبع، 2006، 138).

وتشكل العملية التربوية لبرامج إعداد وتأهيل المعلمين في كليات التربية عنصرًا أساسيًّا في إحداث هذا التطوير، باعتبار أن التدريس عملية لها معاييرها ومبادئها وأسسها، فالإعداد العلمي والمهني للمعلم مترابطان ومتكاملان؛ لضمان إتقان مادته واستراتيجيات تدريسها، بما يمكنه من توصيل رسالته العلمية بفاعلية في الميدان التربوي.

وتُعد كليات التربية رائدة التطوير والتحديث والمشاركة لاسيما في تحديد الاحتياجات والكفايات للمعلمين (الفادني، 2016، 56)، من خلال العمل الدؤوب في تحديث برامجها لتواكب متغيرات العصر ومتطلباته المتجددة والمتغيرة باستمرار، ومع ذلك فقد يحدث خلل في الأداء التدريسي لتلك البرامج، سواء كان ذلك في: التخطيط، أو التنفيذ، أو التقويم، أو في المحتوى، أو حتى في عملية الاتصال والتواصل أو السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس؛ مما يسبب فشلا في تحقيق مخرجات تلك البرامج كما هو مخطط لها؛ وهو ما يستدعي التقويم المستمر للأداء التدريسي لمقررات برامج إعداد المعلم.

مشكلة البحث:

إن إعداد المعلم في كليات التربية يتطلب تحقيق التكامل بين الجوانب الأكاديمية والتربوية، فكثير من المعلمين لا يستطيعون ترجمة ما تعلموه نظريًّا في دراستهم خلال أربع سنوات في كليات التربية الى الواقع العملي، كما يواجهون فرقًا كبيرًا بين ما درسوه في الكليات وبين متطلبات الواقع الميداني، وبرغم ما تبذله وزارة التربية والتعليم اليمنية من جهود؛ لردم الهوة؛ من خلال إقامة العديد من الدورات التدريبية للمعلمين والورش العلمية؛ لتطوير المعلم في المجال المهني، إلا أن المشكلات لازالت قائمة، وتمثل معضلة لكثيرٍ من المعلمين. ويرى كثير من التربويين أن من أبرز الأسباب التي تقف وراء ذلك تعود إلى تدني أداء أعضاء الهيئة

التدريسية القائمين على برامج إعداد المعلم بكليات التربية، وهذا ما أكدته كلٌّ من دراسة: البشير (2015) ودراسة: العمايرة (2006)، ودراسة: المعمري (2015).

فإسناد التدريس إلى غير مُلِمِّين بمبادئ التدريس الفعال، والأساليب التربوية والثقافة المهنية يمثل أحد أسباب فشل تحقيق أهداف البرامج الأكاديمية (الهاشمي وعيسى، 2010، 70). ومن خلال عمل الباحث في المجال التربوي رأى أن هناك قصورًا ملحوظًا في الأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة في كليات التربية؛ الأمر الذي يتطلب التقييم المستمر للأداء التدريسي، وإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين، مع التركيز على تقويم وتطوير المقررات المهنية للمعلم وفقًا للمتطلبات المعاصرة؛ لذا يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع الأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني للمعلم وفقًا للتوجهات المعاصرة من وجهة نظر طلبة كلية التربية– بمحافظة المهرة؟

أسئلة البحث: يتفرع عن السؤال الرئيس لمشكلة البحث أسئلة فرعية، كما يأتي:

1- ما مدى توافر المتطلبات المعاصرة في مجال التخطيط لمقررات الإعداد المهني للمعلم من وجهة نظر الطلبة؟
2- ما مدى توافر المتطلبات المعاصرة في تنفيذ مقررات الإعداد المهني للمعلم من وجهة نظر الطلبة؟
3- ما مدى توافر المتطلبات المعاصرة في أداء الهيئة التدريسية لمجال الاتصال والتواصل من وجهة نظر الطلبة؟
4- ما مدى توافر المتطلبات المعاصرة في تقويم مقررات الإعداد المهني للمعلم من وجهة نظر الطلبة؟

5- ما مدى توافر المتطلبات المعاصرة في محتوى مقررات الإعداد المهني للمعلم من وجهة نظر الطلبة؟

6- ما مدى توافر سمات الشخصية الجيدة لأعضاء هيئة تدريس مقررات الإعداد المهني من وجهة نظر الطلبة؟

أهداف البحث: يمكن تقسيم أهداف البحث إلى:

1- التعرف على مدى توافر المتطلبات المعاصرة في التخطيط لمقررات الإعداد المهني للمعلم من وجهة نظر الطلبة.

2- توضيح مدى توافر المتطلبات المعاصرة في تنفيذ مقررات الإعداد المهني للمعلم من وجهة نظر الطلبة.

3- الكشف عن مدى توافر المتطلبات المعاصرة في مجال الاتصال والتواصل لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة.

4- معرفة مدى توافر المتطلبات المعاصرة في تقويم مقررات الإعداد المهني للمعلم من وجهة نظر الطلبة.

5- توضيح مدى توافر المتطلبات المعاصرة في تصميم محتوى مقررات الإعداد المهني للمعلم من وجهة نظر الطلبة.

6- الكشف عن مدى توافر سمات الشخصية الجيدة لأعضاء هيئة تدريس مقررات الإعداد المهني من وجهة نظر الطلبة.

7- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابة أفراد العينة على مجالات الأداة والتي تعزى للمتغيرات الديمغرافية (النوع الاجتماعي، المستوى).

أهمية البحث:

1- تأتي أهمية البحث من أهمية موضوعه: "تقييم الأداء التدريسي للمقررات المهنية للمعلم وفقًا للمتطلبات المعاصرة من وجهة نظر طلبة كلية التربية- بمحافظة المهرة"، وهو موضوع لم يلق عناية كبيرة من قبل الباحثين والدارسين بحسب علم الباحث، وهو ما يفيد في إعطاء تغذية راجعة عن واقع أداء الهيئة التدريسية في مجالات الأداء المختلفة لمقررات الإعداد المهني للمعلم.

2- يأمل أن يرفد البحث الحالي المكتبة بمزيدٍ من الأفكار عن متطلبات التوجهات المعاصرة لإعداد وتأهيل المعلم المهني، ومتطلبات الأداء التدريسي للمقررات المهنية للمعلم وفقًا لذلك.

3- يأمل أن تفيد نتائج هذا البحث في حل الكثير من المشكلات التربوية التي يُواجها المعلم في الميدان التربوي ويسهل له أداء مهمته بسلالةٍ وإتقانٍ، كما قد يُسهم في تطوير عملية تنفيذ مقررات الإعداد المهني بشكل يتناسب مع المتطلبات المعاصرة لإعداد وتأهيل المعلم المهني.

4- يأتي هذا البحث وفقًا للتوجهات العالمية والإقليمية والمحلية، التي تُنادي بضرورة التقييم والتغيير والتطوير في المقررات التربوية وطرق تنفيذها، ويأمل أن تُفيد نتائجه وتوصياته ومقترحاته كلاً من: صناع القرار، والتربويين، وأن يعكسها في قراراتهم المستقبلية؛ لتطوير مقررات الإعداد المهني للمعلم، والأداء التدريسي لها وفقًا للتوجهات المعاصرة.

فرضيات البحث: يمكن تقسيم فرضيات البحث إلى:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين استجابة أفراد العينة على الأداة ومجالاتها تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين استجابة أفراد العينة على الأداة ومجالاتها تُعزى لمتغير المستوى (الرابع، خريج من الكلية).

حدود البحث: يتحدد هذا البحث بما يأتي:

1- الحد الموضوعي: يقتصر هذا البحث على موضوع: "واقع الأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني للمعلم وفقًا للتوجهات المعاصرة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بمحافظة المهرة.

2- الحد المكاني: يقتصر على كلية التربية –المهرة – الجمهورية اليمنية.

3- الحد الزماني: يتحدد بالعام الجامعي 2018- 2019م، والعامين السابقين له.

4- الحد البشري: يقتصر على طلبة المستوى الرابع وحديثي التخرج من كلية التربية بمحافظة المهرة.

مصطلحات الدراسة:

التقييم: "إصدار حكم، لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد ...الخ، وأنه يتضمن استخدام المحكات (criteria)، والمستويات (standards)، والمعايير (norms)؛ لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقييم كمياً أو كيفياً" (علي، 2011، 371)، أو هو: "عملية تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة، ويتم فيها التوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي، سواء كان تدريسًا أم غيره، استنادًا إلى معايير الفاعلية،

ويترتب على هذه الأحكام قرارات ذات أهمية خاصة تتعلق بالطلبة أو الأساليب أو البرامج" (الكيلاني والروسان، 2014، 19).

الأداء التدريسي: يعرف بأنه: كلُّ ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة، وعمليات، وإجراءات، وسلوكيَّات تعليمية، تتعلق بعملية التدريس داخلَ قاعة التدريس أو خارجها (البشر، 2019، 54)، (جرادات، 2015، 92).

ويعرف الباحث الأداء التدريسي إجرائيًّا بأنه: كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من سلوكيات وأنشطة وعمليات، وإجراءات تتعلق بمقررات الإعداد المهني والمتمثلة بـ: (التخطيط والإعداد، والتنفيذ، والاتصال والتواصل، والتقويم، والمحتوى، وسماته الشخصية).

الإعداد المهني للمعلم: هي عملية منظمة ومدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤولية اليومية، أو ترميم ما يتوافر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين (حمادة، 2015، 11).

مقررات الإعداد المهني للمعلم: هي "عملية تقديم مقررات خاصة، لتنمية مهارات، ومعلومات، واتجاهات ضرورية للمعلم، لمساعدته على أداء مهام عمله" (قنديل، 2001، 224).

التعريف الإجرائي للمقررات المهنية للمعلم: هي مقررات يدرسها قسم التربية وعلم النفس لطلبة كلية التربية بمحافظة المهرة من أجل مساعدتهم على النمو المهني الذي يجعلهم

قادرين على تخطيط وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية في مدارس التعليم العام، مثل مقرر: (مدخل في التربية، وطرق التدريس، وعلم النفس بكل فروعه، والقياس والتقويم، وتكنولوجيا التعليم...).

متطلبات الاتجاهات المعاصرة: يقصد بها الأساليب والطرق والأنشطة والخبرات التي يتلقاها المعلمون في أثناء إعدادهم في الدول المتقدمة لمواجهة الانفجار الثقافي والمعرفي والتكنولوجي (الفقيه وآخرون: 2009، 4).

ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: تلك الاتجاهات المعاصرة التي حددت مجالات الأداء المختلفة التي يجب على المعلم أن يمتلكها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري للبحث:

الإعداد المهني للمعلم: تُعد العملية التربوية من أهم العمليات الاستثمارية في أي مجتمع سواء كان متقدمًا أو ناميًا؛ لأن هذه العملية ترتبط أساسًا باستثمار القوى البشرية التي هي عماد التقدم بصفة عامة (بصفر وآخرون، 2011، 78)، وبرامج إعداد المعلمين من أهم تلك البرامج على الإطلاق.

ويمكن تعريف برنامج إعداد المعلمين بأنه: برنامج مخطط ومنظم وفق النظريات التربوية والنفسية، تقوم به مؤسسات تربوية متخصصة لتزويد الطلاب بالخبرات التعليمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة انتاجاتهم العلمية (الفادني، 2016، 57)؛ فالتدريس ليس مجرد استعراض عضو

هيئة التدريس لمعارفه ومهاراته أمام الطلبة، ولكنه يتخطى ذلك إلى القدرة على القيام بإجراءات متنوعة، ولا شك أن فهم التدريس بهذا الشكل يعني ضرورة توافر مهارات معينة لدى المعلم الذي يقوم بالتدريس، وترتبط هذه المهارات بالإجراءات التي يقوم بها من أجل تحقيق أهداف درسه (الفقى، 2010، 65)، وهو ما يعرف بالإعداد المهني للمعلم الذي من أهدافه: إكساب الطالب المعلم للمهارات العلمية والفنية التي تمكنه من مزاولة مهنة التدريس بكفاءة وفاعلية.

فالإعداد المهني هو إكساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التعليم وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم، ويحقق أهدافها المنشودة، ويشمل هذا الإعداد جانبا نظريا متعلقا بالدراسات المهنية النظرية، في علوم التربية وعلم النفس، وأيضا جانبًا عمليًا متعلقًا بالتدريب العملي الميداني (التربية العملية) الذي يضع الطالب المعلم في مواجهة الواقع التعليمي، ويضع قدراته ومهارته على محك التجربة. (الصافتلي، 2017، 39).

أي أن الإعداد المهني للمعلم يتضمن الحقائق والمعلومات المتعلقة بالتعليم وأهدافه وطرق التدريس، والتقويم، وأساسيات العمل داخل الفصل، من خلال ممارسات عملية، أما مقررات الإعداد المهني للمعلم فتشمل: الأصول الفلسفية، والتاريخية، والثقافية، والاجتماعية للتربية، والإدارة التعليمية، والتربية المقارنة، بالإضافة إلى علم النفس بفروعه المختلفة، والمناهج وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية والتربية العملية (عبدالعظيم وعبدالفتاح، 2017، 57).

الاتجاهات المعاصرة للإعداد المهني للمعلم: اتسمت البرامج التقليدية لإعداد المعلمين بتركيزها على المعرفة وإتقان عدد من المقررات كمعيار للنجاح في ممارسة عملية التعليم، وكان من الواضح وجود الانفصال بين المواقف التي يتعرض لها المعلم في فترة دراسته والمواقف التي سيعمل فيها بعد تخرجه؛ مما سبب له نقصًا واضحًا في الأداء التدريسي، وفي ظل التغيرات المتسارعة في شتى المجالات أصبحت البرامج التقليدية لإعداد المعلمين لا تستطيع مواكبة هذا التطور؛ لذلك ارتفعت الأصوات مطالبة بضرورة تعديل برامج إعداد المعلمين (الخالدي، 2008، 267-268)؛ ولذلك ظهرت مداخل مختلفة لإعداد وتأهيل المعلمين، منها:

1- مدخل المهارات: اهتم اهتمامًا خاصًّا بإكساب مهارات التدريس للطلبة المعلمين في كلية التربية، على اعتبار أن التدريس الناجح ما هو إلا سلسلة من المهارات يستطيع أن يؤديها المعلم الجيد وغير الجيد، ولكي ينجح هذا البرنامج ينبغي إقامة شراكة بين كلية التربية والمدارس، والرابط بين برامج الإعداد قبل الخدمة وأثنائها، وبين الجانب النظري والتطبيقي، وتحديد معايير لتقويم مدى فاعلية ما أحرزه الطالب المعلم من تقدم (حمادة، 2015، 24-25).

2- مدخل الكفايات: ركز على ثلاث قدرات، هي: القدرة المعرفية، والقدرة المهارية، والاتجاه الاجتماعي الوجداني. وتنظم هذه القدرات في كفايات محورية تم تحديدها في كفايات: استراتيجية تتعلق بتكيف الانسان، تواصلية تتعلق باكتسابه اللغة والتواصل بمختلف أنواعه، منهجية تتعلق بتعلم منهجية التفكير والعمل والتنظيم، ثقافية، وكفايات تكنولوجيا تتعلق بالتقنية استهلاكًا وإنتاجًا (الضبع، 2006، 92). وهذه الكفايات تجعل المعلم قادرًا على مواجهة مسؤولياته التعليمية بصورة فعالة، وجعلت معيار تقويمه هو ما يستطيع أداءه فعلا لا ما يعرفه أو يعتقده (الخالدي، 2008، 278).

3- مدخل الجودة الشاملة: أحدثت فلسفة الجودة الشاملة نقلة نوعية في تطوير العملية التعليمية، فظهرت حركة نواتج التعلم القابلة للقياس، وتم وضع معايير محددة لجودة التعليم يصحبها تقييم وفقًا لمؤشرات دقيقة تدل على تحقق المعايير وتحقق نواتج التعلم. (الهاشمي والعزاوي، 2009، 132).

4- مدخل المعايير: يُعد من أحدث المداخل التي يمكن اعتمادها في التعامل مع التعليم والعناصر المكونة له، فالمعايير هي: محددات وضوابط تهدف للوصول إلى رؤية واضحة للمدخلات، والمخرجات، وتحقيق الأهداف المنشودة، للوصول إلى الجودة الشاملة في التعليم (الضبع، 2006، 93-94).

وقد وضعت منظمة علماء النفس الأمريكية مجموعة من المعايير لجودة الممارسة التدريسية للمعلم منها: أن يتمكن من المفاهيم الأساسية وبنية العلوم التي يتخصص في تدريسها، ويتقن مهاراتها، وتقديم فرصٍ تدعم النمو العقلي والاجتماعي والشخصي للمتعلم، ويبتكر مواقف وفرصًا تعليمية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتباياتهم، ويمتلك مدى واسعًا ومتنوعًا من طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم ويستخدمها في تشجيع وتنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد وحل المشكلات وأداء المهارات، ويوفر بيئة تعلم تحفز التفاعل الاجتماعي الإيجابي، والاندماج النشط في التعلم، ويعزز البحث الإيجابي والاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل الصفي الداعم من خلال إلمامه بأساليب التواصل اللفظية وغير اللفظية وتوظيفها بفاعلية في تحقيق ذلك، ويخطط للتعليم معتمدًا على معرفته بمحتوى المادة، والطلبة والمجتمع وأهداف المنهج، ويستخدم بفاعلية الأساليب والاستراتيجيات التقويمية المناسبة، ويمارس التفكير والتأمل ويتحرى الفرص التي تدعم نموه المهني المستمر (عبدالعظيم وعبدالفتاح، 2017، 63-64) و(باتريك وماري، 2004، 124-125).

5- مدخل مخرجات التعلم: مع بداية الألفية الثانية اتجهت غالبية الجامعات العالمية، ووكالات الجودة في التعليم للأخذ بمدخل مخرجات التعلم الذي نظر للطالب على أنه محور تخطيط البرامج، وجعلت الأهداف والمخرجات بؤرة النشاط التعليمي، فلا يتم تصميم البرنامج كهدف بحد ذاته، وإنما ما الذي ينبغي أن يفعله من أجل من تحقيق مخرجات التعلم؟، وكيف يمكن التحقق من تحققوها؟(كويران، 2014، 12).

ولئن كانت مخرجات التعلم الحديثة قد أحدثت ثورة في التعليم؛ بحيث سهلت عملية التقويم والمقارنة وساعدت على جودة التعلم؛ فإن الصياغة الموفقة لمخرجات تعلم مقرر دراسي ينبغي أن تعتمد على استخدام مصطلحات دقيقة مستقاة إلى حد كبير من تصنيف (بلوم وزملائه) لمستويات التعلم المعرفي والوجداني والنفس حركي (كنيدي، 1434هـ، 9)، وهو ما يساعد على تحقق النمو الشامل للمتعلم، وفقًا للتوجهات المعاصرة التي سعت إلى المواءمة بين مخرجات التعلم واستراتيجيات التدريس والتقويم (السفياني، 2020، 2).

أهمية الاتجاهات المعاصرة في الإعداد المهني للمعلم:

إن التنمية المهنية للمعلم ليست مجرد برامج تدريبية تتضمن أنشطة تفرضها المؤسسة، وإنما هي برامج فردية ومؤسسية تساعد عضو هيئة التدريس على (بصفر وآخرون، 2011، 109-110):

1- إعداده لتعلم مستمر مدى الحياة.

2- التجريب والانفتاح على الأفكار والرؤى الجديدة.

3- استخدام استراتيجيات تدريس تتمحور حول المتعلم.

4- زيادة إحساس عضو هيئة التدريس بالمسؤولية والاستقلالية.

5- بناء ثقافة العمل الجامعي والعمل في فرق والعمل التعاوني.

6- اكتساب مهارة تحليل الأداء الذاتي والتفكير فيه والتقويم الذاتي ووضع أهداف جديدة للتحسين.

7- تحسين نوعية مناخ العمل في الجامعة.

8- التوصل إلى نسبة ميسرة للتحسين والتطوير.

9- بناء فلسفة جديدة لعضو هيئة التدريس تجعل التنمية المهنية المستدامة أساسا للتغيير وتطوير الأداء.

وفي ضوء متطلبات التوجهات المعاصرة يجب على كليات التربية إعداد وتصميم البرامج المتطورة لإعداد وتأهيل المعلمين في كافة المجالات، مع ضرورة تطوير التعليم وتحسين وتطوير المناهج والأساليب والطرق المستخدمة في عملية التدريس (الفادني، 2016، 58). وقد طرحت الكثير من الدراسات والمؤتمرات توصيات واقتراحات لإصلاح وتطوير نظم إعداد المعلم بكليات التربية، حيث شملت مجالات التطوير والتجديد ما يأتي (حمادة، 2015، 23-24):

1-تنمية المعلمين مهنيًّا على أساس المهارات، وفي ضوء أسلوب النظم.

2-تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه وتوظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية.

3-الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم.

4-تفريد التعليم والأخذ بأسلوب التعلم الذاتي.

5-المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم.

6-مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع.

7-الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة، والاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني.

8-الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم.

ولعل نجاح عملية الإعداد يتوقف على عدد من العوامل، التي من أهما:

1- اختيار المقررات المناسبة وتطويرها (بصفر وآخرون، 2011، 78)، حيث تُعد المقررات الدراسية بمنزلة العمود الفقري في كليات التربية؛ لأنها تمكن الطلبة من اكتساب نوعية المعارف والمعلومات التي تؤهلهم للتعامل مع المتغيرات المعاصرة (أبو سلطاش وآخرون، 157).

2- استخدام أفضل الكتب والمراجع والوسائل التعليمية التي تعين على تنفيذ عملية التدريس (بصفر وآخرون ، 2011، 78).

3- التنوع في أساليب التقويم للطلاب، مع التركيز على التقويم الشامل (أبو سلطاش وآخرون، 2018، 160).

4- ضرورة توافر العامل البشري الذي يقوم على تربية الأجيال، ألا وهو عضو هيئة التدريس القادر على القيام بوظائفه الأساسية بصورة مجدية؛ حيث يُعد أهم العناصر لنجاح العملية التعليمية (بصفر وآخرون، 2011، 78).

الأداء التدريسي: يحظى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مختلِّف المؤسَّسات التربوية باهتمام كبير من قِبل واضعي السياسات التربوية، والأنظمة السياسية في معظم بلدان العالم في العصر الحديث؛ ومن هنا تحرص الجامعات على أن تتوافر في أساتذتها المهارات والكفاءات والقدرات المتميزّة أكاديميًّا ومهنيًّا (البشر، 2019، 53).

أهمية تقييم الطالب للأداء التدريسي:

يُمثل عضو هيئة التدريس حجر الزاوية والعمود الفقري لأي نظام تعليمي، ومهما استحدثت في إعداده من طرق وأساليب ومهما أضيف إلى ذلك من موضوعات جديدة، أو طورت مناهجه أو زودت بأحدث الأجهزة والتكنولوجيا، فإن كل ذلك لن يؤتي أكله إلا في وجود التقييم المستمر، والوقوف على ذلك الإعداد أولًا بأول وتعديل مساره وفق الاتجاهات الحديثة والمعايير الدولية والعالمية والتعرف على مدى توافرها في جميع مجالات الإعداد العلمية والمهنية، وبما يتناسب مع حاجات المجتمع ومتطلباته (العلي والمسهلي، 2015، 9).

فالتقويم للأداء التدريسي يسهم في تحسين مستوى التعليم ويعزز عملية التطوير الجامعي، كما يساعد أعضاء هيئة التدريس على معرفة وضعهم التدريسي، وضبط أساليب التدريس الخاصة بهم (yang, *et, all*, 2014, 61)؛ كما أن التوجهات المعاصرة للتربية الحديثة ترى ضرورة تنوع أساليب تقويم الأداء التدريسي وتعدد مصادره، فلا يقتصر على تقييم رؤساء الأقسام العلمية، أو الزملاء، أو تقييم عضو الهيئة التدريسية لنفسه، بل يجب أن يشمل تقييم الطلبة، بوصفهم المستفيدين من الأداء التدريسي بشكل رئيس، والمعنيين بجودته، وقد أشار عياصرة (2017) إلى أن قضية تقييم الطالب للأداء التدريسي تمثل إحدى القضايا المحورية التي تندرج تحت أهم مكون في المنظومة التعليمية، وهو مكون التقويم، وهي على أهميتها واستقطابها للتوجهات الحديثة في قياس وتقويم كفاءة وفاعلية العملية التعليمية في الدول المتقدمة فإنَّها لا تجد القدر الكافي من الاهتمام في الدول العربية، بالرغم من أن رأي الطلبة في الأداء التدريسي يسهم في:

1- تقديم تغذية راجعة عن الجوانب الايجابية والسلبية في الأداء التدريسي.

2- إعطاء مؤشرات واضحة عن أداء الأستاذ الجامعي في جوانب متنوعة مثل القيام بمسؤولياته التعليمية، وقدراته المعرفية ومستوى تشجيعه ودعمه العلمي للطلبة، ومساعدته لهم على تأكيد ذواتهم عبر ممارسة التأمل في التعليم.

3- تطوير جودة التعليم الجامعي: حيث أن جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس تتمثل في:

- أهداف ومهام تعليمية واضحة.
- خصائص الأستاذ الجامعي.
- استخدام طرائق تدريس مناسبة.
- تقديم المعلومات بطريقة علمية ومقنعة ومؤثرة (ص 416-417).

ومن أجل أن تواكب الجامعة تلك الاتجاهات التربوية الحديثة في التعليم، كان لا بد لعضو هيئة التدريس فيها أن يمتلك الكفايات الأدائية التي تُؤهله للقيام بعمله بكفاءة واقتدار؛ كالتخطيط، والتدريس، والتقويم، والإدارة الصفية، إضافة إلى السمات الشخصية الايجابية (الجعافرة، 2015، 140)، فضلا عن المقدرة على تصميم وتطوير محتوى المقررات الدراسية بما يتواكب مع متغيرات العصر ومستحدثاته.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة المرتبطة بالأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني للمعلم والتي يمكن الاستفادة منها في هذا البحث، ومنها:

1- **دراسة: البشر** (2019). هدفت إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفيَّ التحليلي والوثائقي،

حيث اعتمدت على جمع الدراسات والأدب النظري المتعلقة بموضوع الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود قصور في الأداء التدريسي لبعض أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، وعدم وجود جهة مختصة في تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وضعف الثقافة التنظيمية فيما يخصُّ أهمية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

2- **دراسة: باوادي** (2018). هدفت إلى تقويمية برامج إعداد المعلمين والخدمات المقدمة بالمعهد العالي للمعلمين بالمكلا في ضوء معايير الاعتماد (NCATE) من وجهة نظر الخريجين، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبيان لجمع البيانات، وتكونت العينة من (187) خريج، وأظهرت النتائج ضعف توافر معايير الاعتماد في جميع المعايير عدا ثلاثة معايير من وجهة نظر الطلبة الخريجين وهم: الاطار المفاهيمي، والبرامج الدراسية، والتربية العملية التي حصلت على درجة موافق بمتوسط حسابي للأول (3.66)، وللثاني (3.89)، وللثالث (3.68)، أما ما يخص معيار: أساليب تقويم الطلبة، ومعيار التنوع، ومعيار الهيئة التدريسية، ومعيار الإدارة والموارد والخدمات المساندة، فقد حصلت على درجة تقويم محايد ولا أوافق بمتوسطات حسب الترتيب: (3.33)، (3.35)، (3.33)، (2.42).

3- **دراسة: الصفار** (2016): هدفت إلى تقويم محتوى مقررات الإعداد التربوي في كليات التربية على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت العينة الدراسة من (25) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية للعلوم الإنسانية والصرفة جامعة ديالى، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى: أن محتوى مقررات الإعداد المهني كانت ملبية للمعايير بمستوى متوسط؛ اذ حازت على وسط مرجح (3.19) بنسبة (63.8٪)، وأن محتوى مقررات الاعداد المهني في كلية التربية للعلوم الانسانية

والصرفة جامعة ديالى يتميز بأنه مواكب بنحو متوسط مع مقررات الكليات التي حصلت على الاعتماد الأكاديمي من قبل الهيئات العالمية للاعتماد.

4- دراسة: جرادات (2015). هدفت إلى التعرف على آراء الطلاب في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات في كلية الآداب والعلوم التابعة لجامعة سلمان بن عبدالعزيز، والعوامل المؤثرة في التقييم، وتكونت العينة من (148) طالبًا في الفصل الدراسي الثاني للعام 2013-2014م، وتوصلت إلى أن مجالات الدراسة تؤثر جميعها بدرجة عالية في تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس في القسم، حيث جاء مجال عمليات التقويم بالمرتبة الأولى، في حين جاء مجال عمليات الأداء التدريسي في المرتبة الثانية، وبالمرتبة الأخيرة جاء مجال عمليات التواصل والسمات الشخصية، كما أشارت النتائج إلى تأثر تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بمتغيرات الدراسة، من حيث جنسية العضو، والرتبة الأكاديمية للعضو، المقرر الدراسي، المستوى الدراسي للطالب.

5- **دراسة: العليي والمسهلي**. (2015): هدفت إلى التعرف على معايير الجودة اللازمة لبرامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية في كلية التربية- جامعة حجة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (42) من أعضاء الهيئة التدريسية، و(186) من طلبة المستوى الرابع، ومن النتائج التي توصلت إليها: أن درجة تحقق معايير الجودة في برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية كانت بدرجة قليلة من وجهة نظر الطلبة بمتوسط (2.45) وبنسبة (50.8٪) وبدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بمتوسط (2.71) وبنسبة (54.2٪)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابة العينة على مجالي: (المحتوى، والمخرجات المتوقعة) لصالح أعضاء الهيئة التدريسية، بينما لا توجد فروق على باقي المجالات.

6- دراسة: المعمري. (2015): هدفت الدراسة إلى تقييم الأداء الأكاديمي بكلية التربية والألسن- عمران بالجمهورية اليمنية وفقا لبعض متطلبات الجودة الشاملة، من وجهة نظر أساتذة الكلية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (76) من أعضاء الهيئة التدريسية، ومن النتائج التي توصلت إليها: حصل عموم الأداء على متوسط (2.18) من (5) بتقييم ضعيف، وجدت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مجال الأبحاث والأنشطة لصالح الإناث، وللخبرة لصالح (5 سنوات فأقل)، وبمجالات: نظام تقويم الطلبة، هيئة التدريس، والمعامل والمختبرات على التوالي، وللمؤهل في مجال جودة المعامل والمختبرات لصالح حملة الدكتوراه، بينما لا توجد فروق في بقية المجالات.

7- دراسة: القحفة. (2014). هدفت الدراسة إلى قياس مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة تتضمن ثمانية محاور تمثل الأداء التدريسي، تم توزيعها على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن مستوى الأداء التدريسي العام لأعضاء هيئة التدريس بالكلية متوسط في جميع المحاور، ولم يحقق مستوى الأداء المقبول المحدد بنسبة (66٪) إلا محوري أداء عضو هيئة التدريس في أول محاضرة يدرسها وأداءه أثناء تفاعله واتصاله بالطلبة وبنسبة (68٪) و (66٪).

8- دراسة: الهسي (2012): هدفت إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي،

وتكونت العينة من (546) طالبا في المستوى الرابع، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة الطلبة هي (64.6٪)، كما أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من وجهة أعضاء هيئة التدريس (66.6٪)، ولا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس.

9- دراسة: Hendricks (2010): هدفت إلى استقصى تأثير تطبيق معايير نكاتا (NCATE) على ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة كابيلا الأمريكية من وجهة نظرهم، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استخدام أداة المقابلة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغت (8) من أعضاء هيئة التدريس الجامعي، تم اختيارها بطريقة قصدية، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي لتطبيق معايير نكاتا على الأداء التدريسي، وأكثر المعايير إيجابية هو التقييم، وتحسين الاتصالات بين أعضاء الهيئة التدريسية، ورأى البعض أن هذه المعايير ليست المعايير الصحيحة التي تساعد على إحداث التغيير المطلوب، ومن المرجح أن المعلمين والمربين لن يغيروا من أساليبهم أو ممارستهم التدريسية استجابة لمعايير نكاتا.

10- دراسة: Stankeviciene (2007): هدفت إلى تقييم جودة الأداء التدريسي من وجهة نظر خريجي كلية العلوم الاجتماعية في جامعة سياوليلاي، استخدمت المنهج الوصفي، من خلال جمع البيانات بأداة الاستبانة، وتكونت العينة من (305) من الطلبة الخريجين، وتوصلت إلى: أن الطلبة الخريجين يعتقدون أن أهم ما يجعل التعليم الجامعي ذا فاعلية كبيرة هو ضرورة توفر المهارات العملية لدى أعضاء هيئة التدريس، مثل المقدرة على حل المشكلات التي تواجه الطلبة، وتحقيق التفاعل العالي مع الطلبة، والاستماع إلى حاجات الطلبة العلمية.

11- دراسة: العمايرة (2006): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، واستخدمت المنهج الوصفي، وتم توزيع استبانة على عينة مكونة من (59) عضو هيئة تدريس و(271) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن: تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم على مجالات الدراسة الأربعة مرتفعًا، بينما تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم التعليمية قريبًا من درجة الحياد، هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم وتقييم الطلبة لصالح أعضاء هيئة التدريس، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس لمهامهم من وجهة نظر الطلبة تبعًا لمتغير الجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

- يتفق هذا البحث مع أغلب الدراسات السابقة في تناوله لموضوع تقييم الأداء التدريسي بشكل عام، أو برامج إعداد المعلم.
- ويختلف عن الدراسات السابقة في مكان وزمان إجراء البحث.
- ويتميز هذا البحث عن الدراسات السابقة في تناوله لموضوع تقييم الأداء التدريسي لمقررات الإعداد المهني للمعلم وفقا للتوجهات المعاصرة من وجهة نظر طلبة كلية التربية- بحافظة المهرة.
- استفاد الباحث منها في بناء أداة الدراسة، والاستشهاد بها في مناقشته للنتائج.

إجراءات البحث الميدانية

منهج البحث: اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته هدف وطبيعة الدراسة، حيث ذكر (عباس وآخرون، 2014، 74)، أن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، من خلال التعبير النوعي

الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة.

مجتمع البحث: تكوَّن مجتمع البحث من جميع طلبة المستوى الرابع وحديثي التخرج من كلية التربية- المهرة- بجامعة حضرموت، للعام الجامعي 2018-2019م، والعامين السابقين له.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (96) طالبًا وطالبة من طلبة المستوى الرابع وحديثي التخرج من كلية التربية بمحافظة المهرة خلال العام الجامعي 2018-2019م والعامين السابقين له، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، من خلال إرسال رابط أداة البحث إلى جروبات طلبة المستوى الرابع، والطلبة حديثي التخرج من كلية التربية- المهرة.

خصائص عينة البحث:

أولاً. متغير النوع:

جدول رقم (1) يوضح عينة البحث حسب متغير النوع

متغير الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	24	25٪
إناث	72	75٪
المجموع	96	100٪

يبين الجدول رقم (1) أن متغير الذكور بلغت نسبته المئوية (25٪)، بينما متغير الإناث بلغت نسبته المئوية (75٪) وهذا يمثل واقع توزيع العينة في مجتمع البحث.

ثانياً. متغير المستوى الدراسي:

جدول رقم (2) يوضح عينة البحث حسب متغير المستوى الدراسي

متغير المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الرابع	24	25٪
خريج من الكلية	72	75٪
المجموع	96	100٪

يبين الجدول رقم (2) أن فئة المستوى الرابع بلغت نسبته المئوية(٪25)، بينما فئة مستوى خريج من الكلية بلغت نسبته المئوية (٪75).

أداة البحث: بعد اطلاع الباحث على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، قام بتصميم الاستبانة المغلقة بوصفها أداةً لجمع البيانات من مصادرها الأولية؛ والتي تكونت من ستة مجالات، هي: (التخطيط والإعداد لمقررات الإعداد المهني، تنفيذ مقررات الإعداد المهني، الاتصال والتواصل، تقويم مقررات الإعداد المهني، محتوى مقررات الإعداد المهني، السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس)، بحيث تضمن كل مجال العديد من الفقرات.

صدق الأداة وثباتها: للتحقق من صدق محتوى أداة الاستبانة والتأكد من أنها تخدم أهداف البحث، تمَّ عرضها في صورتها الأولية على (8) من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس؛ لمعرفة آرائهم حول مدى دقة وسلامة الأداة، وتم تعديل الفقرات التي ارتأت لجنة التحكيم تعديلها، وحذف الفقرات التي اتفق على حذفها المحكمون، والجدول التالي يوضح الفقرات قبل وبعد التحكيم:

جدول رقم (3) يبين عدد فقرات مجالات الاستبانة قبل وبعد التحكيم:

م	مجال	قبل التحكيم	بعد التحكيم
1	التخطيط والإعداد لمقررات الإعداد المهني	10	8
2	تنفيذ مقررات الإعداد المهني للمعلم	13	10
3	الاتصال والتواصل	10	10
4	تقويم مقررات الإعداد المهني للمعلم	10	10
5	محتوى مقررات الإعداد المهني للمعلم	10	8
6	السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس	10	8
	المجمـــوع	**63**	**54**

حيث كان عدد فقرات الاستبانة قبل التحكيم (63) فقرة، وأصبح عدد الفقرات بعد التحكيم (54) فقرة، موزعة على ستة مجالات، بحيث يتم الاستجابة من المشارك على فقرات الاستبانة وفقا لسُلَّم (ليكرت) الخماسي (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسط، ضعيفة، ضعيفة جداً)، وأعطيت لها الدرجات الآتية على التوالي: (5، 4، 3، 2، 1).

الاتساق الداخلي للفقرات: تم حساب مدى الاتساق الداخلي للفقرات من خلال ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للأداة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (4) يوضح ارتباط المجال بالدرجة الكلية للأداة

م	مجال:	عدد الفقرات	الارتباط	مستوى الدلالة
1	التخطيط والإعداد لمقررات الإعداد المهني	8	.865**	.000
2	تنفيذ مقررات الإعداد المهني للمعلم	10	.934**	.000
3	الاتصال والتواصل	10	.879**	.000

4	تقويم مقررات الإعداد المهني للمعلم	10	.941**	.000
5	محتوى مقررات الإعداد المهني للمعلم	8	.881**	.000
6	السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس	8	.743**	.000

يلاحظ من الجدول أن هناك اتساقًا داخليًّا بين جميع مجالات الاستبانة، حيث يلاحظ أن درجة الارتباط عالية بين درجة المجال والدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى دلالة (.001)، وهذا يدل على أن جميع المجالات تتمتع بصدق يجعلها صالحة للدراسة الحالية.

جدول رقم (5) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للأداء:

م	ارتباط فقرات التخطيط بالدرجة الكلية:			م	ارتباط فقرات المحتوى بالدرجة الكلية:			م	ارتباط فقرات السمات الشخصية بالدرجة الكلية:		
	للمجال	للأداة	الدلالة		للمجال	للأداة	الدلالة		للمجال	للأداة	الدلالة
1	.488**	.380**	.000	1	.713**	.557**	.000	1	.802**	.694**	.000
2	.742**	.714**	.000	2	.849**	.694**	.000	2	.751**	.676**	.000
3	.726**	.633**	.000	3	.626**	.557**	.000	3	.605**	.407**	.000
4	.582**	.552**	.000	4	.733**	.715**	.000	4	.531**	.417**	.000
5	.652**	.489**	.000	5	.731**	.725**	.000	5	.766**	.493**	.000
6	.552**	.420**	.000	6	.732**	.615**	.000	6	.680**	.411**	.000
7	.527**	.328**	.000	7	.820**	.641**	.000	7	.822**	.566**	.000
8	.730**	.767**	.000	8	.742**	.753**	.000	8	.838**	.578**	.000
م	ارتباط فقرات التنفيذ بالدرجة الكلية:			م	ارتباط فقرات الاتصال والتواصل بالدرجة الكلية:			م	ارتباط فقرات التقويم بالدرجة الكلية:		
	للمجال	للأداة	الدلالة		للمجال	للأداة	الدلالة		للمجال	للأداة	الدلالة
1	.831**	.742**	.000	1	.758**	.735**	.000	1	.794**	.758**	.000
2	.828**	.808**	.000	2	.803**	.664**	.000	2	.728**	.695**	.000

3	.755**	.634**	.000	3	.827**	.712**	.000	3	.695**	.682**	.000
4	.789**	.760**	.000	4	.786**	.682**	.000	4	.761**	.725**	.000
5	.819**	.817**	.000	5	.623**	.574**	.000	5	.806**	.730**	.000
6	.827**	.792**	.000	6	.785**	.632**	.000	6	.677**	.641**	.000
7	.700**	.596**	.000	7	.793**	.725**	.000	7	.851**	.764**	.000
8	.717**	.687**	.000	8	.848**	.693**	.000	8	.791**	.731**	.000
9	.876**	.821**	.000	9	.765**	.701**	.000	9	.593**	.629**	.000
10	.810**	.761**	.000	10	.783**	.698**	.000	10	.730**	.657**	.000

يلاحظ من الجدول أن هناك اتساقًا داخليًّا لجميع الفقرات عند مستوى دلالة (0.001)، وذلك بمقارنة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة ككل، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للأداة.

ثبات الأداة: قام الباحث بحساب ثبات الأداة من خلال التجزئة النصفية للأداة ككل ولمجالاتها الستة، وقد جاء معامل الثبات كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (6) يوضح ثبات الاستبانة بالتجزئة النصفية

م	فقرات مجال:	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	التخطيط والإعداد لمقررات الإعداد المهني	8	.778
2	تنفيذ مقررات الإعداد المهني للمعلم	10	.931
3	الاتصال والتواصل	10	.909
4	تقويم مقررات الإعداد المهني للمعلم	10	.861
5	محتوى مقررات الإعداد المهني للمعلم	8	.817
6	السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس	8	.866
	الاستبانة ككل	**54**	.954

من الجدول السابق يلاحظ أن هناك معامل ثبات عاليًا في جميع مجالات الاستبانة، حيث بلغ أكثر من (.77)، كما يلاحظ أن درجة ثبات الاستبانة ككل بلغت (.954)، وهي درجة ثبات عالية.

كما قام الباحث بحساب معامل الثبات للاستبانة من خلال حساب معامل الفا كرنباخ، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (7) يوضح ثبات محاور الاستبانة باستخدام الفا كرنباخ:

م	فقرات مجال:	عدد الفقرات	معامل ألفا كرنباخ
1	التخطيط والإعداد لمقررات الإعداد المهني	8	.777
2	تنفيذ مقررات الإعداد المهني للمعلم	10	.936
3	الاتصال والتواصل	10	.926
4	تقويم مقررات الإعداد المهني للمعلم	10	.909
5	محتوى مقررات الإعداد المهني للمعلم	8	.884
6	السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس	8	.868
	الاستبانة ككل	**54**	.975

من الجدول السابق يلاحظ أن معامل الثبات للأداة ككل بلغ (.975)، وهو معامل ثبات عال، كما أن معامل الثبات للمجالات الستة كانت عالية، حيث بلغت أكثر من (.77)، كما يلاحظ في كل المجالات، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية يجعلها صالحة للدراسة الحالية، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة لتطبيقها على عينة البحث.

تحديد المحك أو درجة القطع:

المحك أو درجة القطع؛ وهي النقطة التي إذا وصل إليها المستجيبون فإنه يجتاز المقياس الذي استجاب عليه (منسي، 2000، 196). والجدول الآتي يوضح المحك أو درجة القطع:

جدول رقم (8) يوضح المحك أو درجة القطع:

م	المتوسط	درجة توافر المواصفات المعاصرة
1	1 – أقل 1.8	ضعيفة جداً
2	1.8 – أقل 2.6	ضعيفة
3	2.6 – أقل 3.4	متوسطة
4	3.4 – أقل 4.2	مرتفعة
5	4.2 – 5	مرتفعة جداً

تطبيق أداة البحث:

قام الباحث ببرمجة الاستبانة إلكترونيا وارسال الرابط إلى (جروبات) مجموعات طلبة المستوى الرابع بكلية التربية-المهرة- و(جروبات) الطلبة الخريجين للعامين السابقين من الكلية، وقد استجاب (96) طالبًا وطالبة للإجابة على الأداة، وبعد تفريغ الاستبانات وتبويب نتائجها قام بمعالجتها إحصائيًّا، وتوصل إلى مجموعة من النتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: قام الباحث بإدخال البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الاستبانة إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) الصيغة (23)، وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة للدراسة الحالية، وهي: النسبة المئوية والتكرارات، والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، واختبار (T) للعينتين المستقلتين، وتحليل التباين الأحادي للكشف عن

متغيرات الدراسة، واستخدم معامل (ألفا كرنباخ) ومعامل بيرسون براون والتجزئة النصفية لقياس الاتساق الداخلي وثبات الأداة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولًا. الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما مدى توافر المتطلبات المعاصرة في مجال التخطيط والإعداد لمقررات الإعداد المهني للمعلم؟

للإجابة عن السؤال السابق قام الباحث بتحليل استجابة العينة على فقرات المجال الأول وكانت كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (9) يوضح درجة توافر المتطلبات المعاصرة في مجال التخطيط لمقررات الإعداد المهني للمعلم:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	تتوافر بدرجة
6	تنظيم وحدات المقرر بتسلسل منطقي.	3.67	0.99	73.33	1	مرتفعة
5	تعريف الطلبة بطبيعة المقرر.	3.56	0.92	71.25	2	مرتفعة
7	تحديد التكاليف المطلوبة من كل طالب.	3.42	0.94	68.33	3	مرتفعة
4	توزيع العلامات على التكاليف بشكل عادل.	3.40	1.06	67.92	4	مرتفعة
2	تحديد مخرجات تعلم المقرر بدقة.	3.31	0.97	66.25	5	متوسطة
1	توزيع خطة المقرر على الطلبة بداية الفصل الدراسي.	3.17	1.09	63.33	6	متوسطة
3	تحديد المراجع الرئيسة للمقرر.	3.08	1.14	61.67	7	متوسطة
8	توفير الإمكانات اللازمة لحدوث التعلم الجيد.	3.04	1.20	60.83	8	متوسطة
	مجال التخطيط والإعداد ككل	**3.33**	**0.65**	**66.61**		متوسطة

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتطلبات المعاصرة في مجال التخطيط والإعداد لمقررات الإعداد المهني للمعلم في كلية التربية- المهرة تتوافر بدرجة متوسطة بحسب رأي عينة الدراسة، حيث بلغ متوسط استجابة العينة على المجال ككل (3.33)، بانحراف معياري (0.65)، وبنسبة مئوية بلغت (66.61٪)، كما يلاحظ أن هناك تفاوتًا في استجابة العينة على فقرات هذا المجال، فقد حصلت أربع فقرات على درجة توافر مرتفعة، وهي الفقرة: (تنظيم وحدات المقرر بتسلسل منطقي)، تليها فقرة: (تعريف الطلبة بطبيعة المقرر)، ثم الفقرة: (تحديد التكاليف المطلوبة من كل طالب)، وتليها الفقرة: (توزيع العلامات على التكاليف بشكل عادل)، بينما بقية فقرات هذا المجال حصلت على درجة توافر متوسطة بحسب المحك الذي اعتمده الباحث.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة تخصص أعضاء هيئة التدريس وارتباطهم بمجال الإعداد المهني، فضلا عن استفادتهم من الدورات التدريبية التي أقامها مركز التطوير الجامعي خلال الفترة السابقة، وإن كانت الجوانب التطبيقية للمهارات التي تضمَّنتها تلك الدورات قليلة، وهو ما عكسته إجابة عينة الدراسة على بعض الفقرات التي توافرت بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: البشر (2019). بينما تختلف عما توصلت إليه دراسة: الجعافرة (2015)؛ التي دلَّت نتائجها على توافر الأداء لمجال التخطيط بدرجة مرتفعة، كما حصل مجال التخطيط في دراسة العمايرة (2006)، على الترتيب الأول بمتوسط بلغ (4.07)، وهي درجة أداء مرتفعة.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: ما مدى توافر المتطلبات المعاصرة في مجال تنفيذ مقررات الإعداد المهني للمعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل استجابة العينة على فقرات المجال الثاني وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (10) يوضح درجة توافر المتطلبات المعاصرة في مجال تنفيذ مقررات الإعداد المهني للمعلم:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	تتوافر بدرجة
4	إشراك الطلبة في التدريس بشكل فعال.	3.17	1.07	63.33	1	متوسطة
3	إتاحة فرص التعلم الذاتي للطلبة (أي استمرارية التعلم).	3.13	1.14	62.50	2	متوسطة
5	الربط بين الجانبين النظري والعملي.	3.02	1.27	60.42	3	متوسطة
1	توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة.	2.98	1.22	59.58	4	متوسطة
7	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس.	2.96	1.12	59.17	5	متوسطة
10	استخدام أساليب تدريس تنمي القدرة على اتخاذ القرار.	2.94	1.24	58.75	6	متوسطة
6	إثراء المحاضرات بالأنشطة المتنوعة.	2.92	1.26	58.33	7	متوسطة
8	التركيز على تنمية مهارات التفكير العليا.	2.85	1.09	57.08	8	متوسطة
2	تعريف الطلبة بكيفية مذاكرة المقرر.	2.79	1.34	55.83	9	متوسطة
9	استخدام أساليب تدريس متجددة ومتطورة.	2.73	1.23	54.58	10	متوسطة
	مجال التنفيذ ككل	2.95	0.96	58.96		متوسطة

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتطلبات المعاصرة في مجال تنفيذ مقررات الإعداد المهني للمعلم في كلية التربية- المهرة تتوافر بدرجة متوسطة بحسب رأي عينة الدراسة، حيث بلغ متوسط استجابة العينة على المجال ككل (2.95)، بانحراف معياري (0.96)، وبنسبة مئوية

بلغت (58.96٪)، كما يلاحظ أن هناك تفاوت في استجابة العينة على فقرات هذا المجال، حيث جاء في الترتيب الأول الفقرة: (إشراك الطلبة في التدريس بشكل فعال)، وتلتها في الترتيب الثاني الفقرة: (إتاحة فرص التعلم الذاتي للطلبة (أي استمرارية التعلم)، وفي الترتيب الثالث جاءت الفقرة: (الربط بين الجانبين النظري والعملي)، ثم الفقرة: (توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة)، تليها الفقرة: (استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس)، ثم الفقرة: (استخدام أساليب تدريس تنمي القدرة على اتخاذ القرار)، تليها الفقرة: (إثراء المحاضرات بالأنشطة المتنوعة)، ثم الفقرة: (التركيز على تنمية مهارات التفكير العليا)، تليها الفقرة: (تعريف الطلبة بكيفية مذاكرة المقرر)، وفي الترتيب الأخير جاءت الفقرة: (استخدام أساليب تدريس متجددة ومتطورة).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تركيز أعضاء الهيئة التدريسية بقسم التربية وعلم النفس على المهارات والمتطلبات التي تُنادي بها التربية الحديثة، حيث توضح النتائج أن الفقرة: (إشراك الطلبة في التدريس بشكل فعال)، جاءت في الترتيب الأول، تليها التركيز على التعليم الذاتي، ثم الرابط بين الجانبين النظري والعملي، وهذا يدل على متابعة الهيئة التدريسية لما يستجد من نظريات وتوجهات معاصرة، وإن كان هناك بعض القصور في بعض الجوانب. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: البشر (2019)، ودراسة: المعمري. (2015)، ودراسة العمايرة (2006). بينما تختلف عن دراسة: الجعافرة (2015)، ودراسة جرادات، (2015)، التي أظهرت نتائجها توافر مجال تنفيذ التدريس بدرجة عالية.

عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: ما مدى توافر المتطلبات المعاصرة في مجال الاتصال والتواصل؟

للإجابة عن السؤال السابق قام الباحث بتحليل استجابة العينة على فقرات المجال الثالث وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (11) يوضح درجة توافر المتطلبات المعاصرة في مجال الاتصال والتواصل:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	تتوافر بدرجة
6	تشجيع الطلبة على المشاركة في المناقشة.	3.65	0.93	72.92	1	مرتفعة
9	تعزيز القيم الإنسانية والعلمية.	3.63	1.14	72.50	2	مرتفعة
4	تنمية العلاقات الايجابية بين الطلبة.	3.48	0.96	69.58	3	مرتفعة
2	تعزيز إجابة الطلبة ومبادراتهم.	3.44	1.10	68.75	4	مرتفعة
5	التركيز على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية.	3.40	1.08	67.92	5	مرتفعة
1	تشجيع الطلبة على رفع مستواهم المهني.	3.38	1.14	67.50	6	متوسط
10	تنمية حب المهنة لدى الطلبة.	3.38	1.15	67.50	6	متوسط
8	تنمية مهارة التواصل مع الآخرين من خلال العمل الجماعي	3.27	1.19	65.42	7	متوسط
3	إثارة دافعية الطلبة للاهتمام بالمقرر.	3.25	1.24	65.00	8	متوسط
7	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	3.04	1.31	60.83	9	متوسط
	مجال الاتصال والتواصل ككل	3.39	0.88	67.79		متوسط

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتطلبات المعاصرة في مجال الاتصال والتواصل لتنفيذ مقررات الإعداد المهني للمعلم في كلية التربية- المهرة تتوافر بدرجة متوسطة بحسب رأي عينة الدراسة، حيث بلغ متوسط استجابة العينة على المجال ككل (3.39)، بانحراف معياري (0.88)، وبنسبة مئوية بلغت (67.79٪)، كما يلاحظ أن هناك تفاوت في استجابة العينة على فقرات هذا المجال، حيث حصلت خمس فقرات على درجة توافر مرتفعة، وهي الفقرة: (تشجيع الطلبة على المشاركة في المناقشة، وتعزيز القيم الإنسانية والعلمية، وتنمية العلاقات الايجابية بين الطلبة، وتعزيز إجابة الطلبة ومبادراتهم، والتركيز على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية)، بينما حصلت باقي فقرات هذا المجال على درجة توافر متوسطة بحسب المحك الذي اعتمده الباحث.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن عملية الاتصال والتواصل من أهم المهارات التربوية والمهنية، والتي يجب أن يتقنها كل من يمتهن التدريس؛ حتى يستطيع إيصال رسالته العلمية بكل يسر، وتتحقق الفاعلية في الأداء التدريسي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: العمايرة (2006)، ودراسة: جردات (2015)، بينما دلت نتائج دراسة الجعافرة (2015)، ودراسة البشير (2019) على توافرها بدرجة عالية.

عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: ما مدى توافر المتطلبات المعاصرة في مجال تقويم مقررات الإعداد المهني للمعلم؟

للإجابة عن السؤال السابق قام الباحث بتحليل استجابة العينة على فقرات المجال الرابع وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (12) يوضح درجة توافر المتطلبات المعاصرة في مجال تقويم مقررات الإعداد المهني للمعلم:

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	تتوافر بدرجة
6	استخدام أساليب تقويم تتميز بالموضوعية.	3.29	0.92	65.83	1	متوسط
4	تنفيذ التقويم الشامل لجوانب العملية التعليمية.	3.27	1.02	65.42	2	متوسط
1	استخدام أساليب تقويم متنوعة.	3.23	1.03	64.58	3	متوسط
5	توظيف جميع أنواع التقويم (القبلي- التكويني - النهائي).	3.10	1.24	62.08	4	متوسط
8	استخدام أساليب تقويم تميز بين قدرات الطلبة المتباينة.	3.08	1.04	61.67	5	متوسط
7	الاستفادة من نتائج التقويم لتعديل أساليب التدريس.	3.06	1.32	61.25	6	متوسط
3	اعتماد مبدأ التقويم المستمر مع الطلبة.	2.92	1.02	58.33	7	متوسط
2	تشجيع الطلاب على تقويم أنفسهم (التقويم الذاتي).	2.75	1.32	55.00	8	متوسط
9	استخدام أساليب تقويم تقيس المهارات العقلية العليا.	2.75	0.99	55.00	8	متوسط
10	مناقشة نتائج التقويم مع الطلبة.	2.73	1.14	54.58	9	متوسط
11	مجال التقويم ككل	3.02	0.83	60.38		متوسط

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتطلبات المعاصرة في مجال تقويم مقررات الإعداد المهني للمعلم في كلية التربية بمحافظة المهرة تتوافر بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط استجابة العينة على المجال ككل (3.02)، بانحراف معياري (0.83)، وبنسبة مئوية بلغت

(60.38٪). كما يلاحظ أن هناك تفاوت في استجابة العينة على فقرات هذا المجال، حيث جاء في الترتيب الأول الفقرة: استخدام أساليب تقويم تتميز بالموضوعية. وفي الترتيب الثاني جاءت الفقرة: تنفيذ التقويم الشامل لجوانب العملية التعليمية، ثم تلتها الفقرة: استخدام أساليب تقويم متنوعة، وفي الترتيب الرابع جاءت الفقرة: توظيف جميع أنواع التقويم (القبلي- التكويني- النهائي)، تلتها الفقرة: استخدام أساليب تقويم تميز بين قدرات الطلبة المتباينة، وفي الترتيب السادس جاءت الفقرة: الاستفادة من نتائج التقويم لتعديل أساليب التدريس، ثم الترتيب السابع جاءت الفقرة: اعتماد مبدأ التقويم المستمر مع الطلبة، واشتركت في الترتيب الثامن الفقرتين: تشجيع الطلاب على تقويم أنفسهم (التقويم الذاتي)، واستخدام أساليب تقويم تقيس المهارات العقلية العليا، وفي الترتيب التاسع والأخير جاءت الفقرة: مناقشة نتائج التقويم مع الطلبة.

ويرى الباحث أن نتيجة استجابة العينة على مجال التقويم جاء بدرجة توافر متوسطة، رغم أهمية عملية التقويم، وبالرغم من عقد العديد من الدورات التدريبية في هذا المجال، إلا أن غياب وضعف عملية التقييم للأدوات والأساليب التقويمية من قبل الأقسام العلمية، ولجان التقويم تعد السبب الرئيس في ذلك، بالإضافة إلى غياب معايير واضحة ومتفقة عليها في عملية التقويم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: الجعافرة (2015)، ودراسة: البشر (2019)، ودراسة: الهسي (2012)، بينما أشارت دراسة المعمري (2015)، إلى حصول مجال التقويم على درجة ضعيفة.

عرض نتائج السؤال الخامس ومناقشتها: ما مدى توافر المتطلبات المعاصرة في مجال محتوى مقررات الإعداد المهني للمعلم؟

للإجابة عن السؤال السابق قام الباحث بتحليل استجابة العينة على فقرات المجال الخامس وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (13) يوضح درجة توافر المتطلبات المعاصرة في محتوى مقررات الإعداد المهني للمعلم:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	تتوافر بدرجة
1	يحقق محتوى المقررات المهنية الأهداف بشكل واضح.	3.25	1.08	65.00	1	متوسط
3	يعكس محتوى المقررات المهنية تكاملية المعرفة.	3.23	0.90	64.58	2	متوسط
4	ينمي محتوى المقررات المهنية مهارة البحث العلمي.	3.23	0.85	64.58	2	متوسط
5	ينمي محتوى المقررات المهنية مهارة حل المشكلات.	3.13	0.91	62.50	3	متوسط
6	يعمق محتوى المقررات أخلاقيات البحث العلمي وقيمه.	3.10	0.92	62.08	4	متوسط
2	يواكب المحتوى المعرفة المعاصرة في المجال التربوي.	3.04	1.05	60.83	5	متوسط
8	يحفز المحتوى اكتشاف القدرات والمهارات.	3.04	1.12	60.83	5	متوسط
7	يشجع محتوى المقررات المهنية على التجديد والابتكار.	3.02	1.06	60.42	6	متوسط
	مجال المحتوى ككل	3.13	0.74	62.60		متوسط

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتطلبات المعاصرة في مجال محتوى مقررات الإعداد المهني للمعلم في كلية التربية بمحافظة المهرة تتوافر بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط استجابة العينة على المجال ككل (3.13)، بانحراف معياري (0.74)، وبنسبة مئوية بلغت (62.60٪)، كما يلاحظ أن هناك تفاوت في استجابة العينة على فقرات هذا المجال، حيث جاء في الترتيب الأول الفقرة: يحقق محتوى المقررات المهنية الأهداف بشكل واضح، وفي الترتيب

الثاني اشتركت الفقرتين: (يعكس محتوى المقررات المهنية تكاملية المعرفة)، و(ينمي محتوى المقررات المهنية مهارة البحث العلمي)، وفي الترتيب الثالث حلت الفقرة: (ينمي محتوى المقررات المهنية مهارة حل المشكلات)، تلتها في الترتيب الرابع الفقرة: (يعمق محتوى المقررات أخلاقيات البحث العلمي وقيمه)، واشتركت في الترتيب الخامس الفقرتان: (يواكب المحتوى المعرفة المعاصرة في المجال التربوي)، و(يحفز المحتوى اكتشاف القدرات والمهارات)، وفي الترتيب الأخير جاءت الفقرة: (يشجع محتوى المقررات المهنية على التجديد والابتكار).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن توصيف المقررات التربوية بكلية التربية المهرة غير ثابت، ولا توجد صيغة نهائية متفق عليها للمقررات الدراسية، بل وقد تتغير أكثر من مرة، مما يسبب تباينات في تقدير أعضاء هيئة التدريس لذلك. وبالرغم من قيام مركز التطوير الأكاديمي بعقد العديد من الورش بهدف تطوير وتحسين الخطط التدريسية، بما يواكب التوجهات والتطلعات المعاصرة، إلا أنَّ برامج التطوير توقفت معظمها ولم تكتمل بسبب أوضاع البلاد وما تعانيه من اضطرابات وشح الإمكانيات المادية، وهذا انعكس بدوره على عملية التحديث والتطوير في الجامعة. ولعل هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة: الصفار (2016)، ودراسة: الهسي (2012)، بينما توصلت دراسة: العليي والمسهلي (2015)، إلى أن مجال المحتوى حصل على درجة ضعيفة.

عرض نتائج السؤال السادس ومناقشتها: ما مدى توافر سمات الشخصية الجيدة لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن السؤال السابق قام الباحث بتحليل استجابة العينة على فقرات المجال السادس وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (14) يوضح درجة توافر سمات الشخصية الجيدة للهيئة التدريسية:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	توافر بدرجة
6	الاتسام بقوة الشخصية والثقة بالنفس.	4.46	0.68	89.17	1	مرتفعة جدا
3	الاهتمام بمظهره.	4.38	0.84	87.50	2	مرتفعة جدا
5	يبذل جهدًا كبيرًا في التدريس.	4.21	0.89	84.17	3	مرتفعة جدا
7	استخدام لغة سليمة للتواصل مع الطلبة.	4.21	0.92	84.17	3	مرتفعة جدا
8	يمتلك المهارة الكافية للتعليم.	4.08	0.82	81.67	4	مرتفعة
2	يظهر الاعتزاز بمهنته (عمله).	4.06	0.93	81.25	5	مرتفعة
1	يحترم قيمة الوقت مثل (الالتزام بالمواعيد...).	3.83	1.17	76.67	6	مرتفعة
4	التحلي بروح الدعابة (المرح).	3.77	0.90	75.42	7	مرتفعة
	مجال سمات الشخصية ككل	4.13	0.65	82.50		مرتفعة

يُلاحظ من الجدول السابق أن السمات الشخصية الجيدة لأعضاء هيئة التدريس تتوافر بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسط استجابة العينة على المجال ككل (4.13)، بانحراف معياري (0.65)، وبنسبة مئوية بلغت (82.50٪)، كما يلاحظ أن هناك تفاوت في استجابة العينة على فقرات هذا المجال، حيث جاءت في الترتيب:

1- الأول فقرة: الاتسام بقوة الشخصية والثقة بالنفس، بمتوسط (4.46)، وبنسبة مئوية (89.17)، وهي درجة توافر مرتفعة جدًّا بحسب المحك الذي اعتمده الباحث.

2- الثاني فقرة: الاهتمام بمظهره، بمتوسط (4.38)، وبنسبة مئوية (87.50)، وهي درجة مرتفعة جدًّا.

3- الثالث الفقرتين: يبذل جهدًا كبيرًا في التدريس، واستخدام لغة سليمة للتواصل مع الطلبة، بمتوسط بلغ (4.21)، وبنسبة مئوية (84.17٪)، وهي درجة توافر مرتفعة جدًّا.

4- الرابع الفقرة: يمتلك المهارة الكافية للتعليم، بمتوسط (4.08)، وبنسبة مئوية (81.67٪)، وهي درجة توافر مرتفعة.

5- الخامس الفقرة: يظهر الاعتزاز بمهنته (عمله)، بمتوسط (4.06)، وبنسبة مئوية (81.25٪)، وهي درجة توافر مرتفعة.

6- السادس الفقرة: يحترم قيمة الوقت مثل (الالتزام بالمواعيد...)، بمتوسط (3.83)، وبنسبة مئوية (76.67٪)، وهي درجة توافر مرتفعة.

7- السابع الفقرة: التحلي بروح الدعابة (المرح)، بمتوسط (3.77)، وبنسبة مئوية (75.42٪)، وهي درجة توافر مرتفعة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: الجعافرة (2015)، ودراسة: البشر (2019)، ودراسة: جردات (2015)، وتختلف مع دراسة: العمايرة (2006) التي دلت نتائجها على حصول مجال السمات الشخصية على درجة متوسطة.

ثانيًا: معالجة فرضيات البحث ومناقشتها:

نتيجة معالجة الفرضية الأولى ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة العينة على أداة الدراسة تعزى لمتغير النوع.

ولمعالجة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (T)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (15) يوضح قيمة (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقًا لمتغير النوع:

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التخطيط	ذكور	24	3.43	0.66	94	.836	.405	غير دالة
	إناث	72	3.30	0.65	39.021			
التنفيذ	ذكور	24	3.17	1.04	94	1.299	.197	غير دالة
	إناث	72	2.88	0.92	35.837			
الاتصال والتواصل	ذكور	24	3.94	0.66	94	3.813	.000	دالة
	إناث	72	3.21	0.86	51.244			
التقويم	ذكور	24	3.14	0.72	94	.841	.402	غير دالة
	إناث	72	2.98	0.86	46.334			
المحتوى	ذكور	24	3.51	0.74	94	3.050	.003	دالة
	إناث	72	3.00	0.69	37.408			
السمات الشخصية	ذكور	24	4.21	0.73	94	.724	.471	غير دالة
	إناث	72	4.10	0.62	34.787			
الاستبانة ككل	ذكور	24	3.55	0.71	94	2.033	.045	دالة
	إناث	72	3.22	0.68	38.010			

من النتائج الواردة في الجدول السابق يُلاحظ أن قيمة (t) للأداة ككل بلغت (2.033)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (.045)؛ لأنها أقل من القيمة الحرجة (α=0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة العينة على الأداة

ككل تعزى لمتغير النوع لصالح فئة الذكور على الإناث؛ لأن متوسط استجابة الذكور على الأداة ككل بلغ (3.55)، بينما متوسط استجابة الإناث (3.22)، كما يُلاحظ أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة العينة على مجال الاتصال والتواصل ومجال المحتوى لصالح الذكور على الإناث، بينما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على باقي المجالات تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن عينة الدراسة بوصفهم طلبة درسوا في كلية واحدة، قد لاحظوا مدى توافر مهارات الأداء بالكيفية نفسها، بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي، وإن اختلفت تقديراتهم لمجال الاتصال والتواصل والتي يمكن إرجاع أسبابها إلى اختلافهم من حيث الأنماط التعليمية المحببة لديهم. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة: المعمري (2015)، ودراسة: العمايرة (2006)، بالنسبة للأداء ككل، وتختلف عن نتائج دراسة: جردات (2015) التي دلت على وجود فروق لصالح الذكور على الإناث. وفي ضوء النتائج السابقة يرفض الفرض الأول الذي نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة العينة على أداة الدراسة تُعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث)، ويقبل الفرض البديل بعد تجزئته.

نتيجة معالجة الفرضية الثانية ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة العينة على أداة الدراسة تُعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ولمعالجة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (T)، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (16) يوضح قيمة (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات وفقًا لمتغير المستوى:

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التخطيط	الرابع	24	3.47	0.67	94	1.203	.232	غير دالة
	خريج	72	3.28	0.64	38.356			
التنفيذ	الرابع	24	2.69	0.94	94	-1.527	.130	غير دالة
	خريج	72	3.03	0.95	39.861			
الاتصال والتواصل	الرابع	24	3.24	0.97	94	-.955	.342	غير دالة
	خريج	72	3.44	0.84	35.135			
التقويم	الرابع	24	3.13	0.86	94	.726	.469	غير دالة
	خريج	72	2.98	0.82	37.849			
المحتوى	الرابع	24	3.17	0.72	94	.279	.781	غير دالة
	خريج	72	3.12	0.75	40.848			
السمات الشخصية	الرابع	24	4.09	0.83	94	-.229	.821	غير دالة
	خريج	72	4.14	0.59	31.086			
الاستبانة ككل	الرابع	24	3.27	0.76	94	-.272-	.786	غير دالة
	خريج	72	3.31	0.69	36.352			

يُلاحظ من النتائج الواردة في الجدول السابق أن قيمة (t) للأداة ككل بلغت (-.272-)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (.786)؛ لأنها أكبر من القيمة الحرجة (α=0.05)، كما يُلاحظ أن قيمة (t) للمجالات الستة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة قرين كل مجال، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة العينة على الأداة ككل تُعزى لمتغير المستوى الدراسي (الرابع، خريج من الكلية).

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن عينة الدراسة متقاربة من حيث البعد الزَّمني، فجميعهم إما طلبة في المستوى الرابع، أو أنه لم يمض على تخرجهم أكثر من عامين، مما جعل نتائجهم متقاربة على فقرات المجالات التي تضمنتها الاستبانة، وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة: جردات (2015).

وفي ضوء النتائج السابقة يقبل الفرض الثاني الذي نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابة العينة على أداة الدراسة تعزى لمتغير المستوى (الرابع، خريج).

ثالثًا. الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث ومناقشته:

من خلال النتائج السابقة يمكن الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث، فيما يأتي:

جدول رقم (17) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لاستجابة العينة على مجالات الاستبانة

م	مجال:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	تتوافر بدرجة
1	التخطيط والإعداد	3.33	0.65	66.61	3	متوسط
2	تنفيذ مقررات الإعداد المهني	2.95	0.96	58.96	6	متوسط
3	الاتصال والتواصل	3.39	0.88	67.79	2	متوسط
4	تقويم تنفيذ مقررات الإعداد المهني	3.02	0.83	60.38	5	متوسط
5	محتوى مقررات الإعداد المهني	3.13	0.74	62.60	4	متوسط
6	السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس	4.13	0.65	82.50	1	مرتفعة
	الأداة ككل	**3.30**	**0.70**	**66.02**		متوسط

يُلاحظ من الجدول السابق أن أداء الهيئة التدريسية لمقررات الإعداد المهني للمعلم وفقًا للتوجهات المعاصرة من وجهة نظر طلبة كلية التربية– المهرة- تتوافر بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط استجابة العينة على الأداة ككل (3.30)، بانحراف معياري (0.70)، وبنسبة مئوية (٪66.02)، وقد تفاوتت استجابة العينة على مجالات الأداة على النحو الآتي:

1-في الترتيب الأول حصل مجال السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس بمتوسط (4.13)، بانحراف معياري (0.65)، وبنسبة مئوية (٪82.50)، وهي درجة توافر كبيرة.

2-جاء في الترتيب الثاني مجال الاتصال والتواصل بمتوسط (3.39)، بانحراف معياري (0.88)، وبنسبة مئوية (٪67.79)، وهي درجة توافر متوسطة.

3-في الترتيب الثالث جاء مجال التخطيط والإعداد، بمتوسط (3.33)، بانحراف معياري (0.65)، وبنسبة مئوية (٪66.61)، وهي درجة توافر متوسطة.

4-وجاء في الترتيب الرابع مجال محتوى مقررات الإعداد المهني، بمتوسط (3.13)، بانحراف معياري (0.74)، وبنسبة مئوية (٪62.60)، وهي درجة توافر متوسطة.

5-في الترتيب الخامس جاء مجال تقويم تنفيذ مقررات الإعداد المهني، بمتوسط (3.02)، بانحراف معياري (0.83)، وبنسبة مئوية (٪60.38)، وهي درجة توافر متوسطة.

6-وفي الترتيب السادس والأخير جاء مجال تنفيذ مقررات الإعداد المهني، بمتوسط (2.95)، بانحراف معياري (0.96)، وبنسبة مئوية (٪58.96)، وهي درجة توافر متوسطة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة: العمايرة (2006)، ودراسة: الهسي (2012)، ودراسة: القحفة (2014)، بينما دلت دراسة: المعمري (2015)، على توافر الأداء بدرجة ضعيفة، وهي النتيجة نفسها التي توصلت إليها ودراسة: العليي والمسهلي (2015).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بما يأتي:

1- عقد دورات تدريبية لتنمية وتطوير أداء اعضاء الهيئة التدريسية بكليات التربية في مجالات: التخطيط والإعداد للمقررات التربوية وفقًا للتوجهات والمتطلبات المعاصرة، وفي مجال تنفيذها وتقويمها، وتحقيق الاتصال والتواصل مع الطلبة بشكل فاعل.

2- الاستفادة من التجارب والخبرات السابقة المحلية والإقليمية والعالمية في عملية تطوير وتحديث برامج إعداد المعلم وأساليب تنفيذ مقرراتها بما يتوافق مع المتطلبات والاتجاهات المعاصرة.

3- قيام مركز التطوير الأكاديمي في الجامعة واللجان المتصلة به، بالتنظيم والإعداد لعقد ندوات، وورش عمل، ولقاءات علمية، للكوادر الأكاديمية؛ لتبادل الخبرات، وتنمية المهارات في مختلف مجالات الأداء، ومنها عملية التنفيذ والتقويم للمقررات التربوية، مع ضرورة إجراء تقييم دوري للأداء، والاستفادة من التغذية الراجعة في عملية التطوير والتحديث المستمر.

4- إجراء دراسة لتقييم أداء أعضاء هيئة لتدريس لمقررات الإعداد الأكاديمي للمعلم في كليات التربية، وغيرها من الكليات.

5- إجراء دراسة لتقييم مقررات إعداد المعلم بكليات التربية وفقا للتوجهات المعاصرة من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية.

6- إجراء دراسة تقييمية لمدى امتلاك مخرجات كليات التربية لكفايات الأداء التدريسي الفاعل من وجهة نظر الإدارات المدرسية والمشرفين التربويين.

قائمة المصادر والمراجع

1- أبو سلطاش، حواء بشير والدراقي، صالحة التومي والعكاش، أمنة محمد. (2018)، كفاية برنامج إعداد معلم التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس والمعلمين والمشرفين التربويين بمدينة الخمس، مجلة المنتدى الأكاديمي، العدد (3)، ص ص 137-162.

2- باتريك وماري (2004). ملف الإنجاز المهني، دليل المعلم المتميز. ترجمة: محمد طالب السيد سليمان، مراجعة: عبدالله علي وأبو لبدة، ط1، غزة: دار الكتاب الجامعي.

3- باوادي، سالم أحمد. (2018). دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلمين والخدمات المقدمة بالمعهد العالي للمعلمين بالمكلا في ضوء معايير الاعتماد (NCATE) من وجهة نظر الخريجين. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (14)، المجلد (15)، ص ص 107-149.

4- البشر، فاطمة عبدالله.(2019). دراسة تحليلية لواقع تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجلد (8)، العدد (7)، ص ص 52-62.

5- بصفر، حسان بن عمر وعامر، طارق عبد الرؤوف ومحمد، ربيع عبد الرؤوف. (2011). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي. ط1، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

6- جرادات، هاني محمود. (2015). تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب قسم الرياضيات بجامعة سلمان بن عبدالعزيز، أمارابك: مجلة علمية تصدر عن الأكاديمية الأمريكية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد (18)، ص ص 87-110.

7- الجعافرة، عبدالسلام يوسف. (2015). فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم، دراسات، العلوم التربوية، المجلد (42)، العدد (1)، ص ص 139-155.

8- حمادة، سوسن سامي. (2015). الاتجاهات الحديثة للتدريس والتطوير المهني للمعلم، عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع

9- الخالدي، مريم. (2008). نظام التربية والتعليم. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

10- السفياني، هلال محمد علي. (2020). تقييم أوراق امتحانات المقررات التربوية بكلية التربية- محفظة المهرة- وفقا لمواصفات إعدادها ومعايير صياغة فقراتها، مجلة مركز جزيرة العرب، المجلد (1)، العدد (5)، ص ص 1-32.

11- الصافتلي، بسام محمود. (2017). درجة جودة برامج إعداد المعلم في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، مجلة طوطوس للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (1)، العدد (1)، ص ص 29-51.

12- الصفار، علي عبدالكريم. (2016). تقويم محتوى مقررات الاعداد التربوي في كليات التربية على وفق معايير الاعتماد الأكاديمي. دراسة منشورة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (28)، ص ص 505-517.

13- الضبع، محمود. (2006). المناهج التعليمية، صناعتها وتقويمها. ط1، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

14- عباس، محمد خليل نوفل، محمد بكر العبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد. (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

15- عبدالعظيم، صبري عبدالعظيم وعبدالفتاح، رضا توفيق. (2017). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، ط1، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

16- علي، محمد السيد. (2011). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17- العليبي، يحي يحي مظفر والمسهلي، أمة الله دحان حسين. (2015). تقييم برامج إعداد معلمي المرحلة الثانوية في كلية التربية- جامعة حجة وفق معايير الجودة، مجلة جامعة الناصر، العدد (6)، المجلد (2)، ص ص 7-62.

18- العمايرة، محمد حسن. (2006). تقدير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام المناطة بهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (7)، العدد (3)، ص ص 95- 122.

19- عياصرة، عطاف منصور. (2017). تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 3، ص ص 413-429.

20- الفادني، أبو الحسن محمد أحمد الشيخ. (2016). استراتيجية المناهج والتدريس. ط1، الخرطوم: مركز المعلومات والبحوث الاستراتيجية والأمنية(3).

21- الفقى، شمس الدين فرحات. (2010). كيف تكون معلما ناجحا: أسس ومهارات المعلم الناجح. ط1، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

22- الفقيه، هادي علي والقرني، حسن عبدالله بارشيد، عبدالله محمد. (2009). إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، كلية التربية، جامعة نجران.

23- القحفة، أحمد عبدالله أحمد. (2014). مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية. مجلة الناصر، العدد (4)، ص ص 238-277.

24- قنديل، يس عبدالرحيم. (2001). التدريس وإعداد المعلم، ط3، الرياض: دار النشر الدولي.

25- كنيدي، دكلان. (1434هـ). صياغة مخرجات التعلم واستخدامها، دليل تطبيقي. ترجمة: سعيد بن محمد الزهراني وعبدالحميد بن محمد أجبار، الرياض، المملكة العربية السعودية: مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي.

26- كويران، عبدالوهاب عوض. (2014). مواصفات البرنامج الأكاديمي والمساق الدراسي. ط1، عدن: دار جامعة عدن للطباعة والنشر.

27- الكيلاني، عبدالله زيد والروسان، فاروق فارع. (2014). التقويم في التربية الخاصة. ط4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

28- المعمري، فهد صالح مغربة. (2015). تقييم الأداء الأكاديمي بكلية التربية والألسن- عمران بالجمهورية اليمنية وفقا لبعض متطلبات الجودة الشاملة. مجلة جامعة الناصر، العدد (5)، المجلد (2)، ص ص 4-50.

29- منسي، محمود عبد الحليم.(2000). التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

30- الهاشمي، عبدالرحمن عبده والعزاوي، فائزة محمد فخر.(2009). الاقتصاد المعرفي وتكوين المعلم. ط1، العين: دار الكتاب الجامعي.

31- الهاشمي، عبدالله بن مسلم بن علي وعيسى، عبدالرحمن الصغير محمد. (2010). تقويم المكون التربوي لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ص 67-98.

32- الهسي، جمال حمدان إسماعيل. (2012). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر – غزة.

33- Hendricks, E. D. (2010). Teaching teachers: A study of teacher educators' perceptions of the effect of meeting mandated NCATE standards. Capella University.

34- Stankeviciene, j. (2007). Assessment of Teaching Quality: Survey of University Graduates, Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Ghent, 19-21 September 2007.

35- Yang, p, & Tian, y, & Zhang, n. (2014). Teaching Quality Evaluation of University Teachers Based on Factor Analysis-an Empirical Research, 3rd International Conference on Science and Social Research (ICSSR 2014).

درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهم

د.عمر صالح بامرحول *

عبدالقادر عوض باجبير* **عبدالرحيم حميد الحمدي***

الملخص

هدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهم، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (57) مديرًا ومديرة اختيروا بالطريقة العشوائية من مختلف مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمديريتي تريم وسيئون في محافظة حضرموت الوادي بالجمهورية اليمنية، واستخدمت الاستبانة لقياس درجة ممارسة أبعاد القيادة التحويلية. وقد تم التأكد من صدقها وثباتها حيث بلغت قيمة الثبات (0.85)، وبُعد المعالجات الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (spss)، كانت نتائج الدراسة كما يأتي:

1. أن المتوسط العام لدرجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية (4.2328) وهي درجة ممارسة كبيرة جدًّا، حيث جاء في المرتبة الأولى بُعد التأثير المثالي، ثم تلاه بُعد الدافعية الإلهامية، ورعاية الأفراد، وآخر الأبعاد هو بُعد التحفيز العقلي.

* جامعة عدن/ كلية التربية.

* جامعة سيؤن / كلية التربية.

* جامعة سيؤن / كلية التربية.

2. ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية في بُعد التأثير المثالي فقط، تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة سنوات الخبرة (6 – 10)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغيرات: (النوع، التخصص، المؤهل العلمي).

وفي نهاية الدراسة أوصت بتصميم دورات تدريبة وتأهيلية لتنمية قدرات ومهارات مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي في الأساليب الإدارية الحديثة، والأسلوب العلمي في حل المشكلات، وتحديد ضوابط ومعايير للتعامل والانفتاح بين الإدارات المدرسية ومؤسسات المجتمع المختلفة. واقترحت إجراء دراسة مماثلة على مدارس مرحلة التعليم الثانوي والجامعي.

الكلمات المفتاحية: مدير المدرسة؛ مرحلة التعليم الأساسي؛ القيادة التحويلية.

Degree of primary school principals' practices of dimensions of transformational leadership from the point of view of the principals.

Abstract:

This study aims to identify the degree of primary school principals' practices of dimensions of transformational leadership from the point of view of the principals. The researchers have used descriptive analytical method to achieve the objectives of the study. The sample has consisted of (57) school principals chosen randomly from different primary schools in Tarim and Seiyun Districts in Wadi

Hadramout, Republic of Yemen. A questionnaire was used to measure the degree of practice dimensions of transformational leadership. The validity and reliability of the questionnaire have been checked to be found as (0.85). To analyze the data statistically, the researchers have used averages and standard deviations, t-test, mono-variance analysis, and Chevy test.

The results of the study were as follows:

1- The average of the degree of primary school principals practices of dimensions of transformational leadership was (4.2328) which is a very high degree of practice where it comes first followed by ideal effect, inspirational motivation, care of individuals, and the last dimension is mental stimulation.

2- There had been statistically significant differences at the significance level (0.05) in the sample estimates of the degree of basic school principal practices of dimensions of transformational leadership in (ideal effect) in terms of the variable of years of experience for the benefit of the age category of years of experience (6-10). On the other hand, there had been no statistically significant differences at the significance level (0.05) in terms of the variables of gender, specialization, educational qualification.

The researchers have come up with a number of recommendations:

1. Designing training and qualifying courses to develop the abilities and skills of school principals of primary education stage using modern administrative methods and scientific methods of solving problems.
2. Determining regulations and standards for interaction and openness between school administrations and various community institutions.
3. Conducting a similar study on secondary and tertiary education stages

Key Words: School principal, Primary School, Transformational Leadership

المقدمة:

إن السمة البارزة لهذا العصر الذي نعيشه اليوم هي التغيير المستمر، والتطور اللامتناهي لكل المناحي الحياتية المختلفة، فإن القيادة المعاصرة لا تستطيع الركون إلى أساليب جامدة وسياسات تربوية ثابتة؛ لذا وجب عليها أن تنتقل من المفاهيم السلوكية التقليدية إلى الأنماط التنظيمية المعرفية المرنة والمتطورة والمتفاعلة، وهذه الطبيعة الجديدة للقيادة المعاصرة، قيادة التغيير، والتي تؤكد حقيقة واضحة وهي أن مهمة قيادة اليوم أصبحت في المقام الأول: إدارة لإحداث التغيير (الجوارنة وصوص، 2007).

وتعد القيادة من الموضوعات التي شغلت العالم منذ القدم وعلى الرغم من اتفاق العديد من الباحثين والتربويين على استراتيجيات القيادة الفعالة والمتميزة إلا أن ما كان صالحًا في الماضي قد لا يكون صالحًا في الحاضر أو المستقبل، وذلك نتيجة للتطورات والتغيرات المستمرة في ميدان القيادة والإدارة بشكل عام؛ فمدارسنا لم تعد بحاجة إلى مديرين فقط، بل بحاجة إلى مديرين قادة؛ يجيدون التأثير والإقناع لمن حولهم برؤى مدارسهم ورسالتها التربوية؛ لإحداث عمليات التغيير المطلوبة.

ويعد مفهوم القيادة التحويلية من المفاهيم الإدارية الحديثة نسبيًّا؛ حيث ظهر في أواخر السبعينات من القرن الماضي على يد برنز (Burns, 1978) في كتابه (القيادة) المشار إليه في مصطفى (2002: 166) والذي أكد فيه أن أحد الرغبات العالمية الملحة في العصر الحالي تتمثل في الحاجة الشديدة إلى قيادة ابتكارية مؤثرة تحل محل القيادة التقليدية والتي تعتمد على تبادل المنفعة، ومن ثم فهي علاقة غير ثابتة وغالبًا لا تستمر طويلاً، وتسمى بالقيادة التحويلية

وهي نوع من أنوع القيادة التي تحتاجه منظمات اليوم؛ ذات التغيير المتسارع، فهي تقوم على إحداث تغييرات جذرية عن طريق إقناع المرؤوسين للنظر إلى ما هو أبعد من مصالحهم الذاتية من أجل الصالح العام للمنظمة، وتوسيع اهتمامهم وتعميق مستوى إدراكهم وقبولهم لرؤية أهداف المنظمة عن طريق التأثير الكارزماتيكي والاهتمام الفردي والتشجيع الإبداعي.

مشكلة الدراسة:

نال موضوع القيادة التحويلية اهتمامًا متزايدًا من قبل العديد من الكتاب والباحثين التربويين لما لها من أدوار فعالة ومتميزة في حل العديد من المشكلات التربوية وتأثيرها في سلوك العاملين من أجل تحسين العملية التربوية كمًّا وكيفًا، ولتجاوزها عيوب الأساليب القيادية الأخرى.

ونظرًا للتغيرات التربوية والأنفجار المعرفي الهائل الذي يتسم به العصر الراهن، فقد تم التأكيد على تحديث وتطوير الدور الذي يؤديه مدير المدرسة، بوصفه قائدًا تربويًّا يقوم بأدوار إدارية وفنية واجتماعية، وعلى ضوء ذلك حرصت الدراسة على قياس درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية وتأثيرها في إدارة المدارس وقيادتها، وقدرتهم في اكتشاف وتنمية ما لدى المعلمين والمتعلمين من قدرات وإبداعات في مجالاتهم.

وعليه فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي أبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهم؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1) ما درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بُعد التأثير المثالي (الكاريزما)، ضمن أبعاد القيادة التحويلية ؟
2) ما درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بُعد رعاية الأفراد ضمن أبعاد القيادة التحويلية؟
3) ما درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بُعد التحفيز والاستثارة العقلية ضمن أبعاد القيادة التحويلية؟
4) ما درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بُعد الدافعية الإلهامية ضمن أبعاد القيادة التحويلية؟
5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي أبعاد القيادة التحويلية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) ؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تصدت له، وهو: القيادة التحويلية وأبعادها، وكذلك من أهمية عينة الدراسة وما يقومون به من أدوار في تطوير العملية التعليمية بالمدارس، والكشف عن درجة ممارستهم القيادة التحويلية وأبعادها، وأيضاً تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال ما أضافته إلى الأدب التربوي المحلي من نشر ثقافة القيادة التحويلية وكيفية قياسها.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن:

1) درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمدارس وادي حضرموت القيادة التحويلية.

2) ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي أبعاد القيادة التحويلية (التأثير المثالي الكاريزما، رعاية الأفراد، التحفيز والاستثارة العقلية، الدافعية الإلهامية).

2) الفروق في استجابات مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لممارسة القيادة التحويلية والتي تعزى للمتغيرات التالية: (النوع، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على قياس درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي القيادة التحويلية وأبعادها.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمديرتي سيئون وتريم من مديريات وادي حضرموت.

الحدود البشرية: مديرو مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمديرتي سيئون وتريم من مديريات وادي حضرموت.

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي2018 / 2019م.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: (النوع، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).
- المتغير التابع: تقديرات المديرين لدرجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي القيادة التحويلية وأبعادها (التأثير المثالي الكاريزما، رعاية الأفراد، التحفيز والاستثارة العقلية، الدافعية الإلهامية).

مصطلحات الدراسة:

1) مديري مدارس التعليم الأساسي:

مدير المدرسة:

"المسؤول الأول عن مدرسته وقيادة العمل بها من النواحي: التربوية، التعليمية، الفنية، الإدارية، المالية، الاجتماعية، والثقافية، وهو مرجع الإدارة المدرسية والعاملين فيها، لذا يجب أن يكون واعيًا بأساسيات عمله، ومتطلباته مقدراً لمسؤوليته، مخلصًا في أداء مهامه وواجباته التي تستهدف تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم، والأهداف الخاصة للمرحلة التعليمية التي يعمل بها" (وزارة التربية والتعليم، 1997: 45). وهذا ما يقصد به في هذه الدراسة.

مرحلة التعليم الأساسي:

عرفتها وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية (2002: 7) بأنها: "تعليم عام موحد لجميع التلاميذ، ومدته (9) سنوات إلزامية، ويقبل فيها التلاميذ من سن السادسة، ويتم فيها اكتشاف الاتجاهات والميول لديهم وتطوير قدراتهم الذاتية. وهذا ما يقصد به في هذه الدراسة.

2) القيادة التحويلية:

القيادة:

"هي قدرة تأثير شخص ما على الآخرين، بحيث يجعلهم يقبلون قيادته طواعية دونما إلزام قانوي، وذلك لاعترافهم التلقائي بقيمة القائد في تحقيق أهدافهم، وكونه معبرًا عن آمالهم وطموحاتهم، مما يتيح له القدرة على قيادة الجماعة، وكسب تعاون العاملين معه وتحقيق التجانس فيما بينهم، وإقناعهم بأن تحقيقهم لأهداف المؤسسة يعد نجاحًا شخصيًّا لهم وتحقيقًا لأهدافهم" (الخطيب وآخرون، 1998: 12).

القيادة التحويلية:

عُرفت القيادة التحويلية على أنها " عملية يسعى من خلالها القائد والمرؤوسون إلى أن ينهض كلٌّ منهما بالآخر للوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق " (مصطفى، 2002: 166) نقلاً عن برونز (Burns, 1978).

وتعرفها الدراسة إجرائياً بأنها:

الممارسات القيادية لمديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة حضرموت التي تؤثر في سلوك الإدارة المدرسية والعاملين فيها وتعزز ولاءهم التنظيمي، وتحفزهم على العمل المنتج، وتحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية وتقاس باستجابات المديرين لفقرات استبانة القيادة التحويلية وأبعادها التي تم إعدادها في هذه الدراسة.

الأدب النظري:

تعريف القيادة التحويلية:

تناول الأدب النظري مفهوم القيادة التحويلية من قبل الباحثين، والمهتمين بالجوانب الإدارية، واتضح بأنه ليس هناك تعريف محدد تم الاتفاق عليه، ويعود السبب في ذلك لاختلاف الفلسفات ووجهات النظر حول القيادة التحويلية حيث تعتبر من المفاهيم الحديثة، الأمر الذي نتج عنه تعدد التعريفات وفيما يلي عرض موجز لبعض تلك التعريفات ومن أهمها:

عرفها الهواري (1996: 31) بأنها: "مدى سعي القائد الإداري إلى الارتقاء بمستوى مرؤوسيه من أجل الإنجاز والتطوير الذاتي والعمل على تنمية وتطوير الجماعات والمنظمة ككل". بينما عرفها الغامدي (2001: 72) بأنها: القدرة على مواءمة الوسائل مع الغايات وإعادة تشكيل المؤسسات لتحقيق أغراض إنسانية عظيمة وتطلعات أخلاقية من خلال إدراك الحاجات الظاهرة والكامنة للمرؤوسين والعمل على إشباعها. وعرفها Burns المشار إليه في (العتيبي، 2006: 6) بأنها: "نمط من القيادة يسعى القائد من خلاله إلى الوصول للدوافع الكامنة والظاهرة لدى الأفراد التابعين له، ثم يعمل على إشباع حاجاتهم، واستثمار أقصى طاقاتهم، بهدف تحقيق تغيير مقصود".كما ينظر كركلاند (Kirkland ، 2011: 55) للقيادة التحويلية على أنها تلك القيادة التي تتجاوز تقديم الحوافز مقابل الأداء المرغوب، إلى تطوير وتشجيع المرؤوسين فكرياً وإبداعياً، وتحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءاً أساسياً من الرسالة العليا للمنظمة. ويمكنا أن نستخلص تعريف للقيادة التحويلية بأنها: عملية مستمرة يقوم من خلالها القائد بالتغيير في قيم ودوافع المرؤوسين الحالية، وتحويلها للصالح العام للمنظمة، من خلال صياغة رؤية مستقبلية تدعم وضع المنظمة المستقبلي.

خصائص القائد التحويلي:

لكي يقوم القائد التحويلي بدوره داخل المدرسة وتحويلها نحو الأفضل بكل فاعلية ممكنة ينبغي أن يتمتع بعدد من الخصائص، وهي كما أشار إليها مصطفى (2002: 442):

1) **صاحب رؤية مستقبلية:** يقدم رؤية مشوقة ومثيرة للمدى المثالي الذي يجب أن تبلغه الإدارة المدرسية مستقبلاً، وكيف تبلغه.
2) **متمكن في الاتصال:** قدرته على مخاطبة المرؤوسين والعاملين وأولياء الأمور على قدر عقولهم ووفقًا لخصائص كل فرد وخلفيته الثقافية.
3) **ذو مصداقية:** إيمان التابعين بنزاهته واستقامته.
4) **ذو طاقة كبيرة:** فهو مصدر للطاقة والتفاعلات الطيبة مع تابعيه، والاستجابة لحاجاتهم.

وذكر الغامدي (2001: 76) خصائص أخرى من أهمها:

1) القادة التحويليون موجهون بالقيم ويعملون بموجبها ولديهم القدرة على إظهار مجموعة من القيم الجوهرية التي تتلاءم مع قيمهم ووظائفهم.
2) القادة التحويليون يثقون بأنفسهم ويثقون في قدرات الآخرين وليسوا تسلطيين.

ومن خلال تلك الخصائص يمكن القول: إن للقادة التحويليين خصائص تميزهم عن غيرهم من القادة التقليديين، فأهم ما يميز القائد التحويلي: سعيه نحو التغيير والتطوير المستمر، ولديه الحكمة في التعامل مع المواقف المعقدة والظروف الطارئة والتكيف مع تلك الظروف، ومعالجة المشكلات الناتجة عنها، ولديه آمال وأحلام مستقبلية يسعى لتحقيقها وترجمتها إلى خطط تنفيذية يشترك العاملون في وضعها والعمل على تحقيقها، كما يتمتع القائد التحويلي أيضا بحب الاطلاع والتعلم المستمر لكل ما يخدم العملية التربوية داخل المدرسة.

وظائف القائد التحويلي:

أشار الهواري (1996: 79) بأن القائد التحويلي يجب أن يقوم بإدراك الحاجة للتغيير، وتقديم رؤية مستقبلية، واختيار نموذج التغيير المطلوب، وإعادة تشكيل ثقافة المنظمة، مع إدارة الفترة الانتقالية للمنظمة.

أبعاد القيادة التحويلية:

للقيادة التحويلية أربعة أبعاد وضعها باس (Bass) المشار إليه في كركلاند (Kirkland ، 2011: 171 – 173) وهذه الأبعاد هي:

1) التأثير المثالي (الكاريزما):

التأثير المثالي هو ذلك السلوك الذي يشجع المرؤوسين على النظر إلى القيادة كنماذج للدور، ويتمثل جوهر التأثير في إيجاد القيم التي تلهم وتوافر معاني العمل للمرؤوسين، ومفهوم التأثير المثالي شديد الارتباط بمفهوم الكاريزما والقيادة الكاريزمية، فالكاريزما هي: مجموعة الصفات وأنماط السلوك التي يصبح القادة بمقتضاها مُثُلاً عليا يحتذى بهم من قبل المرؤوسين، إلى جانب أنهم يكونون محل إعجاب الآخرين وتقديرهم وثقتهم.

ويتميز القائد المثالي بأنه يتحدث عن قيمه ومعتقداته، وبتحديد أهمية وجود حس قوي للهدف، وبزرع الاعتزاز في الآخرين لارتباطهم به، إضافة إلى أنه يذهب إلى أبعد من مصالحه الذاتية من أجل مصلحة الجماعة، ويتصرف بطرق تؤدي إلى احترام الآخرين له، ويأخذ بالحسبان النتائج الأخلاقية والمهنية للقرارات التي يصدرها، ويظهر حسًّا بالقوّة والثقة بالنفس، فالقائد يضع المعنى أو المغزى من خلال الفهم والتواصل المستمرين مع العاملين، كما أنه يمتلك مقدرة عالية على الإقناع ويطرح رؤى وأفكارًا عن مستقبل المنظمة، فالقادة

الكارزماتيون يمكن تمييزهم عن غيرهم من القادة من حيث استخدامهم لممارسات إدارية مهنية مصقولة تُحدث تأثيرًا وتترك انطباعًا واضحًا لدى العاملين.

ويتضح مما سبق أن الرؤية والثقة والاحترام والصدق ومشاركة المخاطر والتعاون والتكامل وقوة الشخصية؛ كل تلك الصفات والخصائص تعد من سمات بُعد التأثير المثالي أو الكاريزمي.

2) رعاية الأفراد:

هي مجموعة من أنماط السلوك التي يستطيع القائد من خلالها أن يعطي اهتمامًا شخصيًّا لكل مرؤوس، وذلك من خلال التعرف على مستوى الاحتياجات والرغبات الخاصة بكل مرؤوس ومراعاة الفروق الفردية بين المرؤوسين عند إشباع هذه الاحتياجات (الرقب، 2010: 18).

ويؤكد كركلاند على أن القائد يُعامل الآخرين أفرادًا أكثر من كونهم مجرد أعضاء في جماعة، ويهتم بالفرد لأن لديه احتياجات وقدرات وطموحات مختلفة عن الآخرين، ويُساعد الآخرين على دعم نقاط القوة لديهم، ويقضي وقتًا في تدريس الآخرين وتدريبهم. كما أكد باس (Bass) المشار إليه في الرقب (2010: 18) " أن الاهتمام بالأفراد يعدّ خدمة وتضحية وإيثارًا من القائد التحويلي كي لا يكون مجرد سلطة رقابية على هؤلاء الأفراد، وأن هذه القيادة تعمل على إثارتهم والاتصال معهم على نحو دائم، وأنها مسؤولة عن تقديم التدريب والتعليم المستمريْن لهم، ومنحهم الفرص المختلفة، فالقادة التحويليون يركزون الانتباه حول تطوير مرؤوسيهم باتجاههم ليكونوا تحويليين أيضًا، ومؤكدين على الأهداف المشتركة الممكن تحقيقها". ولهذا يمكن القول بأن القائد لا يؤثر في المرؤوسين بهدف تغيير سلوكهم فقط؛ بل بهدف دفعهم للقيام بالأدوار والمهام المنوطة بهم بشكل أفضل وفعَّال.

3) التحفيز والاستثارة العقلية:

وتعني إثارة العاملين للتفكير بطرق جديدة في حل المشكلات، واستخدام التفكير المنطقي قبل الإقدام على أي تطبيق أو تصرّف، فالقائد التحويلي يجب أن يعمل على إيجاد مبرارت قوية تدعو العاملين إلى إعادة النظر في طرق تفكيرهم تجاه مشكلات العمل: التقنية، والإنسانية، وقيمهم الشخصيّة، وأن يساعدهم على حل مشكلاتهم بطرق جديدة من خلال الحوار وتقديم الأدلة والبراهين الداعمة للحلول الإبداعيّة (الرقب، 2010: 17 – 18).

ويعمل القائد الذي يحفز الاستثارة العقليّة بين المرؤوسين على إعادة فحص الافتراضات الناقدة لتحديد فيما إذا كانت ملائمة أم لا، ويبحث عن تصوّرات مختلفة عند حل المشكلات، ويقترح طرقًا جديدة للنظر في كيفية إتمام المهمات، ويحث الآخرين إلى النظر للمشكلات من جوانب مختلفة (Kirkland ، 2011: 171 – 173).

4) الدافعية الإلهامية:

يعتمد القادة التحويلون على الدافعية الإلهاميّة، ولديهم المقدرة على تحفيز المرؤوسين إلى مستوى الأداء الأعلى، ويميلون للتحدّث بحماسة عما يجب إنجازه، ويتحدثون بتفاؤل عن المستقبل، ويوضّحون الرؤية المستقبليّة للمنظمة، ويُؤكّدون على أهمية وجود حس جماعي برسالتها ويعبرون بثقة بأن الأهداف ستتحقق (Kirkland ، 2011: 171 – 173). ويعملون على إلهام المرؤوسين وتحفيزهم من خلال توفير روح التحدي في العمل إلى جانب بناء العلاقات القوية مع المرؤوسين، وذلك من خلال الاتصالات المتفاعلة التي تكوّن الروابط الثقافية بين المشاركين، وتؤدي إلى تحويل قيم الطرفين إلى قيم مشتركة (الرقب، 2010: 17).

مقومات القيادة التحويلية:

ذكر الهلالي (2006: 15) أربع مقومات تدل على أهمية القيادة التحويلية ومدى ارتباطها بمناخ التغيير السائد في المجال التربوي والتعليمي وهي:

1) أن نظرية القيادة التحويلية تتضمن تعزيز الدافعية ونشرها بين جميع أعضاء المنظمة التعليمية بما يؤدى إلى بذل الجهد الإضافي المطلوب لإحداث تغيير هادف .

2) أن التركيز في الوقت الحاضر على تميز المؤسسات التعليمية يتطلب تغييرات منتظمة؛ إذ إن مثل هذه التغييرات تسمح لهذه المؤسسات بعمل الأشياء– التي عادة ما تقوم بها– بكفاءة وفعالية أعلى دون تغيير.

3) أن التغييرات المنتظمة التي تتضمن دعم القيم، والثقافة الراسخة، وتنميتها للمؤسسات التعليمية يمكن أن تتحقق بشكل جيد من خلال نظرية القيادة التحويلية.

4) أن الإعداد المهني المستمر للإدارة المدرسية والمعلمين يتطلب تنفيذًا على درجة عالية من المهارة لعمليات القيادة التحويلية.

المهارات والقدرات الأساسية للقيادة التحويلية:

للقادة التحويليين دورٌ أساسيٌّ وفعالٌ في إحداث عملية التغيير والتحديث داخل مدارسهم، ولكي يقومون بهذا الدور بكفاءة عالية يتعين عليهم امتلاك جملة من المهارات والقدرات حتى يحققوا درجة عالية من التأثير في المرؤوسين، وقد ذكر القحطاني (2001: 135) عددًا من هذه المهارات؛ منها:

1) يجب أن يتمتع القائد التحويلي بالمقدرة على تحديد الأهداف المهمة ثم حفز وتمكين الآخرين أن يهيئوا أنفسهم وكل الموارد الضرورية لإنجاز هذه الأهداف.

2) القدرة على وضع الرؤية والرسالة والاستراتيجيات اللازمة للمدرسة والالتزام بها.

3) يجب أن يتمتع القائد التحويلي بالثقة بالنفس والقدرة على إدارة الذات.

4) القدرة على تدريب وتطوير وتحفيز العاملين للمساهمة في تحقيق النمو والتقدم للمدرسة.

5) القدرة على التعلم عند المنظمة، والتطوير الذاتي عند الموظفين.

6) القدرة على استيعاب متطلبات العولمة و التأقلم معها بشكل لا يؤثر على المبادئ والقيم.

7) توافر مهارات التسهيلات، وتطوير أساليب الاتصال بما يخدم المنظمة.

8) القدرة على اتخاذ القرارات الموضوعية في بيئة متغيرة والقدرة على تنفيذها.

9) القدرة على المتابعة والتقييم الذاتي للفرد والفريق.

10) القدرة على مواجهة المواقف المتغير وإحداث التطوير الإداري.

11) القدرة على المبادرة والابتكار والإبداع.

الدراسات السابقة:

أجرى النعمان (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (324) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية الطبقية العشوائية، من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية العامة في أمانة العاصمة صنعاء والبالغ عددهم

(1620) معلمًا ومعلمة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، حيث تكونت من (36) فقرة وزعت على أربعة مجالات تمثل أبعاد القيادة التحويلية، وأظهرت النتائج: أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بصفة عامة متوسطة، وجاءت أبعاد الأداة- جميعها- في المستوى المتوسط، وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات على مستوى الاستبانة بشكل عام، وعلى مستوى جميع مجالاتها تعزى إلى متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

وأجرى كلٌّ من برقعان وحسن وسعيد (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة القيادة التحويلية ومفهومها، وأنماطها، وأبعادها، والتعرف على أهم سمات وأدوار رؤساء الأقسام كقادة تحويليين، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة المجمعة، وقد اختيرت عينة الدراسة بصورة عشوائية منتظمة وتكونت من (93) عضو هيئة تدريس من درجات علمية مختلفة، منهم (44) عضو هيئة تدريس من جامعة الملك محمد بن سعود و(49) عضو هيئة تدريس من جامعة المجمعة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وتكونت من (54) فقرة وزعت على (7) أبعاد وأظهرت النتائج: وجود اتفاق بين أفراد العينة ككل على استخدام رؤساء الأقسام لمهارات القيادة التحويلية بدرجة كبيرة، ووجود اتفاق بين أفراد العينة ككل في توافر متطلبات بناء رؤية عامة وثقافة مشتركة للقسم لدى رؤساء الأقسام بالجامعتين، وإجماعًا على توافر متطلبات تطبيق رئيس القسم لأدواره القيادية التحويلية فيما يرتبط بمراعاة الاحتياجات الفردية للعاملين معه والعمل على تلبيتها.

وقام حسين والدوش (2012) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري مدارس التعليم الأهلي بمحافظة عدن من خلال معرفة واقع ممارسة القيادة التحويلية في المدارس الأهلية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومعلمي مدارس التعليم العام الأهلي بمحافظة عدن البالغ عددهم (70) مديرًا و(1683) معلمًا ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (35) مديرًا ومديرة، و(118) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًّا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة لجمع البيانات، حيث تكونت من ستة محاور هي: (بناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة، الرؤية المشتركة للمدرسة، تحديد أهداف المدرسة، هيكلة التغيير، تقديم نموذج سلوكي، الاستثارة الفكرية)، وخلصت الدراسة إلى أنه توجد ممارسة للقيادة التحويلية في تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الأهلي بدرجة كبيرة من وجهة نظر المديرين والمعلمين، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المديرين والمعلمين لواقع ممارسة القيادة التحويلية في محور بناء ثقافة مشتركة داخل المدرسة، ومحور هيكلة التغيير، ومحور تقديم نموذج سلوكي من قبل المدير، تعزى لمتغير الوظيفة.

وأجرى ناصر الدين وشقوارة والحيلة (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء أبعاد القيادة التحويلية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر القادة الإداريين فيها، وقد تكون مجتمع الدراسة من رؤساء الجامعات والعمداء ومديري الدوائر في الجامعات الأردنية الخاصة والبالغ عددها (18) جامعة، وعدد القادة الإداريين (195) قائدًا، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع المكون من (18) رئيس جامعة، و(117) عميدًا، و(60) مدير دائرة، استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، حيث تكونت من أربعة محاور هي: (التأثير المثالي، رعاية الأفراد، الاستثارة العقلية، الدافعية الإلهامية)، وأظهرت

النتائج: أن الجامعات الأردنية الخاصة تطبق القيادة التحويلية بصورة عامة بدرجة مرتفعة جدًّا، بينما على مستوى أبعاد القيادة التحويلية كانت بدرجة مرتفعة جدًّا في ثلاثة أبعاد (التأثير المثالي، والاستثارة العقلية، والدافعية الإلهامية)، بينما كانت درجة تطبيق بُعد رعاية الأفراد مرتفعة فقط من وجهة نظر القادة الإداريين فيها.

وأجرت كنعان (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين، وقد تكون مجتمع البحث من جميع المعلمين والمعلمات في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية والبالغ عددهم (12575) معلمًا ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (565) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات وتكونت من محورين رئيسين هما: (القيادة التحويلية، الانتماء المهني) ويتفرع كل منهما الى عدد من المجالات، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى أن درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية بدرجة عالية، ويوجد ارتباط إيجابي دال إحصائيًّا بين درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس والانتماء المهني للمعلم، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدرجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وقام الرقب (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة: (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الحفز الفكري، الاعتبارات الفردية) والتمكين للعاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وكانت عينة الدراسة تكونت من (78) أكاديميًّا،

و(338) إداريًّا تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة .أداة لجمع المعلومات، التي تكونت من أربعة مجالات للقيادة التحويلية هي (التأثير المثالي، الحفز الإلهامي، الحفز الفكري، الاعتبارات الفردية)، وأظهرت النتائج: توفر بعض عناصر التمكين بدرجة كبيرة وأخرى بدرجة متوسطة في عينة الدراسة، وأن سلوكيات المجالات الأربعة للقيادة التحويلية كانت متوفرة في الجامعات الفلسطينية، وهناك علاقة إيجابية بين القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة، وتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة تعزى لمتغير (طبيعة العمل، الجنس، اسم الجامعة، سنوات الخدمة).

وأجرى الشريفي والتنح (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم، وتكونت عينة الدراسة من (690) معلمًا ومعلمة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية من جميع المناطق التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) لقياس درجة ممارسة القيادة التحويلية بعد ترجمتها إلى اللغة العربية وتكييفها للبيئة الإمارتية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية بشكل عام كانت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وهناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير وما فوق، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرت عيسى (2008) دراسة هدفت إلى التعرف عن دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري

المدارس الثانوية للعام 2009/2008م والبالغ عددهم (117) مديرًا ومديرة، وكانت عينة الدراسة هي نفس المجتمع. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي تكونت من (71) فقرة وزعت على (6) مجالات. وأظهرت النتائج: وجود ممارسة للقيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بنسبة أقل من (60٪)، واحتل المجال الخامس (الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين) المرتبة الأولى، بينما احتل المجال الرابع (تقديم نموذج سلوكي يحتذى به) المرتبة السادسة.

كما قام أبو تينة وعبيدات وخصاونة (2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس محافظة البلقاء ومديراتها لنموذج ليثوود وجانتزي في القيادة التحويلية من وجهة نظر معلمي تلك المحافظة ومعلماتها، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس محافظة البلقاء الأساسية والثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (500) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، والاستبانة لقيادة المدير التحويلية لليثوود وجانتزي كوسيلة لجمع البيانات والتي تتكون من (24) فقرة موزعة على (6) مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في تحديدهم لدرجة ممارسة مديريهم للقيادة التحويلية لصالح المعلمات، أما أثر المرحلة الدراسية فقد كان دالاً إحصائيًّا لصالح المدارس الأساسية، وأن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرات القليلة والمتوسطة حددوا درجة ممارسة أعلى للقيادة التحويلية لمديريهم في مجالات القيادة التحويلية الستة من زملائهم من ذوي الخبرات الطويلة.

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح الآتي:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات.

- أجريت الدراسات السابقة في بلدان عربية كالأردن، والإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية، وفلسطين، ودراستين في اليمن في محافظة صنعاء، وعدن، بينما نفذت الدراسة الحالية في الجمهورية اليمنية محافظة حضرموت.
- تعددت أهداف الدراسات السابقة واختلفت تبعًا لتعدد الموضوعات التي تناولتها: فمنها ما تناول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التحويلية (الشريفي والتنح، 2010؛ حسين 2012)، ومنها ما استقصى توفر أبعاد القيادة التحويلية في القيادات التربوية ودورها في التمكين الإداري (ناصر الدين وشقوارة والحيلة، 2012؛ الرقب، 2010؛ عيسى، 2008)، بينما هدفت الدراسة الحالية إلى: التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهم.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي لملائمته لأهداف الدراسة؛ حيث يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا أو كميًّا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة وخصائصها كما هي، والتعبير الكمي يصف الظاهرة وصفًا رقميًّا ويوضح مقدار الظاهرة وحجمها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بوادي حضرموت وعددهم (250) مديرًا ومديرة، موزعين على (16) مديرية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (75) مديرًا ومديرة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتشكل هذه العينة ما نسبته (30٪) من مجتمع الدراسة، وهي نسبة كافية نظراً لتباعد مدارس وادي حضرموت المترامي الأطراف ومتعدد المديريات، والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة على المتغيرات

الجنس		المؤهل الدراسي			التخصص		الخبرة		
ذكور	إناث	ثانوية	دبلوم	بكالوريوس	علمي	أدبي	1-5	6-10	أكثر 10
43	14	15	5	37	30	27	5	15	37
57		57			57		57		

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة أداة للبحث وتضمنت (48) فقرة في أربعة أبعاد هي: التأثير المثالي (الكاريزما)، رعاية الأفراد، التحفيز والاستثارة العقلية، الحفز الإلهامي (الدافعية الإلهامية).

تم توزيع (75) استبانة واسترجعت (64) استبانة، وبعد مراجعتها تبين أن هناك (7) استبانات غير صالحة للتحليل وتم استبعادها، وتم اعتماد (57) استبانة للتحليل الإحصائي وشكلت ما نسبته (23٪) من مجتمع الدراسة.

صدق المحتوى (الظاهري)::

تم عرض الاستبانة المكونة من (48) فقرة على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة الجامعات اليمنية ومن المختصين في الإدارة التربوية وطرق التدريس وعلم النفس، وكان الغرض من التحكيم التحقق من درجة مُناسَبة صياغة الفقرات لغويًّا، ومدى إنتماء الفقرة إلى المجال الذي وردت فيه، ومدى قياسها لذلك المجال الذي تنتمي إليه، وإدخال تعديلات تصحيحية للصياغة، أو إضافة فقرات جديدة بما يخدم أهداف الدراسة ويزيد من قيمتها، وقد تم الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، فتم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر، وقد اعتمدت الدراسة على نسبة اتفاق المحكمين (80 ٪) فأكثر لإبقاء الفقرة.

وتم تقسيم درجات التقدير إلى خمسة مستويات هي: (الممارسة ضعيفة جدًّا، الممارسة ضعيفة، الممارسة متوسطة، الممارسة كبيرة، الممارسة كبيرة جدًّا)، وقد أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي، فقد أعطي البديل نسبة كبيرة جدًّا (5) درجات، والبديل كبيرة (4) درجات، والبديل متوسطة (3) درجات، والبديل ضعيفة درجتين، والبديل ضعيفة جدًّا درجة واحدة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (2) يوضح الفئات وحدودها والتقدير اللفظي

الفئات	الحد الأدنى للفئة	الحد الأعلى للفئة	درجة الممارسة
الفئة الأولى	1	1,80	ضعيفة جدًّا
الفئة الثانية	1,81	2,6	ضعيفة
الفئة الثالثة	2,61	3,4	متوسطة
الفئة الرابعة	3,41	4,2	كبيرة
الفئة الخامسة	4,21	5	كبيرة جدًّا

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (3) يبين معامل الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه:

البُعد الأول		البُعد الثاني		البُعد الثالث		البُعد الرابع	
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.511**	14	0.436**	25	0.743**	38	0.675**
2	0.691**	15	0.515**	26	0.720**	39	0.605**
3	0.496**	16	0.426**	27	0.775**	40	0.633**
4	0.629**	17	0.501**	28	0.567**	41	0.605**
5	0.386**	18	0.466**	29	0.728**	42	0.732**
6	0.634**	19	0.216	30	0.614**	43	0.719**
7	0.599**	20	.0363**	31	0.741**	44	0.553**
8	0.760**	21	.0473**	32	0.763**	45	0.692**
9	0.402**	22	.0457**	33	0.734**	46	0.717**
10	0.674**	23	.0437**	34	0.698**	47	0.706**
11	0.573**	24	0.133	35	0.687**	48	0.624**
12	0.650**			36	0.702**		
13	0.552**			37	0.513**		

** معامل الارتباط ذو دلالة احصائية عند مستوى 0.01

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن معاملات ارتباط كل فقرة من الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه قوية جدًّا، وقوة معامل الارتباط يدل على صدق الاتساق الداخلي لفقرات المجال،

ويلاحظ وجود فقرتين أقل وفيهما ضعف وهما الفقرة (24) وهي ضعيفة والفقرة (19) وتم الإبقاء على هاتين الفقرتين رغم ضعفهما حفاظًا على توازن الاستبانة.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة عن طريق الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات بمعادلة ألفا كرونباخ وجد أن قيمة الثبات فيها يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (4) ثبات الأبعاد حسب معامل ألفا كرونباخ:

الرقم	البُعد	عدد الفقرات	معامل الثبات (ألفاكرنباخ)
1	التأثير المثالي (الكاريزما)	13	0.83
2	رعاية الأفراد	11	0.81
3	التحفيز العقلي (الاستثارة العقلية)	13	0.91
4	الحفز الإلهامي (الدافعية الإلهامية).	11	0.84
الكلي		48	0.85

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الدراسة عالية، وتراوحت بين (0.81 – 0.91) مما يدل على أن عبارات أبعاد أداة الدراسة اتسمت بقدر عالٍ من الثبات يمكن الاعتماد عليه في تحليل النتائج حيث بلغت قيمة الأداة كاملة (0.85).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الرئيس: ما درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظرهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد الاستبانة ودرجة الممارسة لكل بُعد من أبعاد القيادة التحويلية، وكانت كما يلي في الجدول الآتي:

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة ودرجة الممارسة لكل بُعد من أبعاد القيادة التحويلية

البُعد	رقم البُعد	ترتيبه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
(التأثير المثالي)	1	1	4.3779	0.41124	كبيرة جدًّا
(الدافعية الإلهامية)	4	2	4.2233	0.54113	كبيرة جدًّا
(رعاية الأفراد)	2	3	4.1818	0.46387	كبيرة
(التحفيز العقلي)	3	4	4.1390	0.55440	كبيرة
الكل			4.2328	0.43126	كبيرة جدًّا

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي للقيادة التحويلية في بُعد (التأثير المثالي) كانت كبيرة جدًّا حيث إن المتوسط الحسابي له (4.3779) وقد يكون السبب هو اهتمام مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بالعلاقات الإنسانية والتأثير في سلوكيات المرؤوسين وهو أهم ما تتميز به القيادة عن الإدارة، ثم بُعد (الدافعية الإلهامية) بمتوسط حسابي (4.2233) ودرجة ممارسة كبيرة جدًّا، ثم بُعد (رعاية الأفراد) بمتوسط حسابي (4.1818) ومدى ممارسة كبيرة، وآخر الأبعاد كان بُعد (التحفيز العقلي) بمتوسط حسابي (4.1390) ودرجة ممارسة كبيرة، وكان المتوسط العام لدرجة الممارسة على جميع الأبعاد (4.2328) وهي تدل على درجة ممارسة كبيرة جدًّا، و هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسة ناصر الدين وآخرين (2012)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة كنعان (2014) حيث جاء بُعد التأثير المثالي في المرتبة الرابعة.

الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لبُعد التأثير المثالي (الكاريزما) ضمن أبعاد القيادة التحويلية ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بُعد التأثير المثالي (الكاريزما) ضمن أبعاد القيادة التحويلية، وكانت كما يلي في الجدول الآتي:

جدول رقم (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة في البُعد الأول: (التأثير المثالي الكاريزما):

الفقرة	رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
أراعي الجوانب والقواعد الأخلاقية في تعاملي.	1	1	4.7368	0.48279	كبيرة جدًّا
أحث الآخرين على أهمية الالتزام بالقيم والمعتقدات	5	2	4.6842	0.50561	كبيرة جدًّا
أتصرف بطرق تؤدي إلى احترام الآخرين.	2	3	4.5088	0.68460	كبيرة جدًّا
أتجنب في حديثي الكلام الجارح.	9	4	4.4912	0.86855	كبيرة جدًّا
أتجاوز المصلحة الشخصية من أجل المصلحة العامة.	7	5	4.4035	0.94226	كبيرة جدًّا
أستثير الدوافع الداخلية النبيلة مثل (الإخلاص، التفاني..) لدى المعلمين.	6	6	4.3509	0.69414	كبيرة جدًّا
أعطي انتباهًا خاصًا لكل فرد يعمل معي.	8	7	4.3509	0.71941	كبيرة جدًّا
أزرع الاعتزاز في نفوس الآخرين.	1	8	4.3333	0.69007	كبيرة جدًّا
أعتمد على الاتصال المفتوح المباشر مع المعلمين.	13	9	4.3158	0.71108	كبيرة جدًّا
أعترف بالأخطاء عند اكتشافها دون خجل.	10	10	4.2807	0.70088	كبيرة جدًّا
أوفق بين السلوك القيادي والمبادئ التي أنادي بها.	4	11	4.2281	0.70755	كبيرة جدًّا
أعالج الأزمات بحلول واقعية سريعة.	12	12	4.1404	0.71810	كبيرة
أتميز بقوة الشخصية واللباقة.	11	13	4.0877	0.71416	كبيرة
البُعد كامل (التأثير المثالي الكاريزما)			4.3779	0.41124	كبيرة جدًّا

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي للقيادة التحويلية في البُعد الأول (التأثير المثالي الكاريزما) على متوسط الفقرات كان كبيرًا جدًّا حيث بلغ المتوسط الحسابي له (4.3779)، وأن أعلى فقرتين هي: (1 و 5) حيث المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (4.7368) وبانحراف معياري (0.48279) وتشير إلى (أراعي الجوانب والقواعد الأخلاقية في تعاملي)، والفقرة الثانية متوسطها الحسابي (4.6842) وبانحراف معياري (0.50561) وتشير إلى (أحث الآخرين على أهمية الألتزام بالقيم والمعتقدات)، وهذا قد يدل على اهتمام المديرين ببُعد التأثير المثالي في جانب الأخلاق وإرساء القواعد الأخلاقية في التعامل مع المرؤوسين، وقد يكون سبب ذلك أهمية الاهتمام بالجانب الاخلاقي ودوره في التأثير في سلوك المرؤوسين، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة ناصر الدين وآخرين (2012)، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة "يتصرف بطرق تؤدي إلى احترام الآخرين له، وأدنى الفقرات هي (11و 12)، حيث المتوسط الحسابي للفقرة (11) (4.0877) وبانحراف معياري (0.71416) وتشير إلى (أتميز بقوة الشخصية واللباقة) والمتوسط الحسابي للفقرة (12) (4.1404) وبانحراف معياري (0.71810) وتشير إلى (أعالج الأزمات بحلول واقعية سريعة)، وكانت أدنى فقرتين في بُعد (التأثير المثالي الكاريزما)، وقد يكون سبب ذلك أن المديرين يرون أن الاهتمام بقوة الشخصية واللباقة في الحديث والتعامل مع المرؤوسين داخل ضمن الجانب الأخلاقي وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت له دراسة ناصر الدين وآخرين (2012) حيث جاءت في المرتبة الأخيرة فقرة (يتحدّث عن قيمه ومعتقداته).

الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لبُعد رعاية الأفراد ضمن أبعاد القيادة التحويلية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بُعد رعاية الأفراد ضمن أبعاد القيادة التحويلية، وكانت كما يلي في الجدول الآتي:

جدول (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة في البُعد الثاني: (رعاية الأفراد)

الفقرة	رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
أحترم المعلمين كأشخاص لهم مكانتهم.	19	1	4.7018	0.49875	كبيرة جدًّا
أعبر عن تقديري للمعلمين عند أدائهم الجيد للعمل.	20	2	4.6667	0.47559	كبيرة جدًّا
أولي اهتمامًا بكل المرؤوسين دون تحيز.	23	3	4.3509	0.69414	كبيرة جدًّا
أبث الحماس في نفوس المعلمين.	22	4	4.2982	0.65370	كبيرة جدًّا
أعامل الآخرين أفرادًا أكثر من كونهم مجرّد أعضاء في جماعة.	14	5	4.2456	0.76253	كبيرة جدًّا
أساعد الآخرين على دعم نقاط القوة لديهم.	16	6	4.2105	0.72548	كبيرة جدًّا
أشجع المعلمين على التعبير عن أفكارهم حتى عند تعارضها مع أفكاري.	21	7	4.1404	0.78918	كبيرة
أهتم بالفرد لأن لديه قدرات وطموحات مختلفة عن الآخرين.	15	8	4.0702	0.82071	كبيرة
أراعي الفروق الفردية بين المعلمين.	18	9	4.0351	0.86530	كبيرة
أعمل على دمج المعلمين الانطوائيين في العمل.	24	10	3.9474	0.81111	كبيرة
أقضي وقتاً في تدريس الآخرين وتدريبهم.	14	11	3.3333	1.05785	متوسطة
			4.1818	0.46387	كبيرة

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي للقيادة التحويلية في البُعد الثاني (رعاية الأفراد) على متوسط الفقرات كان كبيرًا حيث بلغ المتوسط الحسابي له (4.1818)، وأن أعلى فقرتين هي: (19 و 20) حيث المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (4.7018) وبانحراف معياري (0.49875) وتشير إلى (أحترم المعلمين كأشخاص لهم مكانتهم)، والفقرة الثانية متوسطها الحسابي (4.6667) وبانحراف معياري (0.47559) وتشير إلى (أعبر عن تقديري للمعلمين عند أدائهم الجيد للعمل)، وهذا قد يدل على اهتمام المديرين في بُعد رعاية الأفراد ببناء علاقات قائمة على الاحترام والتقدير المتبادل بينهم، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة ناصر الدين (2012) حيث جاءت في المرتبة الأولى فقرة (يُساعد الآخرين على دعم نقاط القوة لديهم)، وأدنى الفقرات هي (14 و 24)، حيث المتوسط الحسابي للفقرة (14) (3.333) وبانحراف معياري (1.05785) وتشير إلى (أقضي وقتًا في تدريس الآخرين وتدريبهم)، والمتوسط الحسابي للفقرة (24) (3.9474) وبانحراف معياري (0.8111) وتشير إلى (أعمل على دمج المعلمين الانطوائيين في العمل)، وكانت هذه أدنى فقرتين في بُعد (رعاية الأفراد)، وقد يكون سبب ذلك أن المديرين يرون أن تدريس وتدريب بعض المهارات للمعلمين، ودمج المعلمين الانطوائيين في العمل يأتي بنسبة وأهمية قليلة مقارنة للأبعاد الأخرى، لذلك كان تقديرهم لهذه الفقرتين جاء في الأخير، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسة ناصر الدين وأخرين (2012) حيث جاءت في المرتبة الأخيرة فقرة (أقضي وقتًا في تدريس الآخرين وتدريبهم).

الإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لبُعد التحفيز والاستثارة العقلية ضمن أبعاد القيادة التحويلية ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بُعد التحفيز والاستثارة العقلية ضمن أبعاد القيادة التحويلية، وكانت كما يلي في الجدول الآتي:

جدول (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة في البُعد الثالث: (التحفيز والاستثارة العقلية):

الفقرة	رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
أتيح للمعلمين تبادل وجهات النظر والخبرات البناءة.	25	1	4.3684	0.64453	كبيرة جدًّا
أشجع المعلمين على طرح أفكار وأساليب جديدة.	30	2	4.3333	0.80917	كبيرة جدًّا
أقدم العون والمساعدة للمعلمين لتطبيق أفكارهم.	36	3	4.3333	0.76376	كبيرة جدًّا
أعمل على تشجيع الابداع عند المعلمين.	37	4	4.2982	0.82299	كبيرة جدًّا
أحث المعلمين على تقييم ممارساتهم وتطويرها.	29	5	4.2807	0.72591	كبيرة جدًّا
أعزز الأنشطة التي تثير الحماس بين المعلمين داخل المدرسة.	33	6	4.1754	0.84775	كبيرة
أتعاون مع المعلمين في وضع معايير لتقويم إنجازاتهم.	34	7	4.1053	0.69909	كبيرة
أشجع المعلمين على التجريب والتقويم والتأمل.	28	8	4.0526	0.87466	كبيرة
أحرص على إيصال المعلومات الجديدة للمعلمين.	35	9	4.0526	0.83283	كبيرة
أحث المعلمين على الاطلاع على الجديد في علم التربية.	27	10	4.0175	0.81265	كبيرة
أطلب من المعلمين تبرير مقترحاتهم.	31	11	4.0000	0.82375	كبيرة
أتابع تحقيق الأهداف الخاصة بالنمو المهني للمعلمين.	32	12	3.9298	0.96102	كبيرة
أسعى إلى تنمية أسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات.	26	13	3.8596	0.71810	كبيرة
			4.1390	0.55440	كبيرة

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي للقيادة التحويلية في البُعد الثالث (التحفيز والاستثارة العقلية) على متوسط الفقرات كان كبيرًا حيث بلغ المتوسط الحسابي له (4.1390)، وأن أعلى ثلاث فقرات هي: (25 و 30 و36) حيث المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (4.3684) وبانحراف معياري (0.64453) وتشير إلى (أتيح للمعلمين تبادل وجهات النظر والخبرات البناءة)، والفقرة الثانية متوسطها الحسابي (4.3333) وبانحراف معياري (0.80917) وتشير إلى (أشجع المعلمين على طرح أفكار وأساليب جديدة)، والفقرة الثالثة متوسطها الحسابي (4.3333) وبانحراف معياري (0.76376) وتشير إلى (أقدم العون والمساعدة للمعلمين لتطبيق أفكارهم)، وهذا قد يدل على اهتمام المديرين في بُعد التحفيز العقلي الاستثارة العقلية تشجيعهم للمناقشة والحوار وتبادل وجهات النظر وطرح الأفكار والأساليب الحديثة للوصول إلى أفضل النتائج، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت له دراسة ناصر الدين وآخرين (2012) حيث جاءت فقرة (يحث الآخرين إلى النظر إلى المشكلات من جوانب مختلفة) في المرتبة الأولى، وأدنى الفقرات هي (26 و 32)، حيث المتوسط الحسابي للفقرة (26) (3.8596) وبانحراف معياري (0.71810) وتشير إلى (أسعى إلى تنمية أسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات)، والمتوسط الحسابي للفقرة (32) (3.9298) وبانحراف معياري (0.96102) وتشير إلى (أتابع تحقيق الأهداف الخاصة بالنمو المهني للمعلمين)، وكانت هذه أدنى فقرتين في بُعد التحفيز والاستثارة العقلية، وقد يكون سبب ذلك أن المديرين يرون أن تنمية أسلوب التفكير العلمي والنمو المهني عند المعلمين يحدث غالبًا مع تعمق المعلم في مهنة التعليم، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة ناصر الدين وآخرين (2012) حيث كانت أدنى الفقرات هي (يعيد فحص الافتراضات الناقدة لتحديد فيما إذا كانت ملائمة أولاً).

الإجابة عن السؤال الرابع: ما درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لبُعد الدافعية الإلهامية ضمن أبعاد القيادة التحويلية ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بُعد التحفيز والاستثارة العقلية ضمن أبعاد القيادة التحويلية، وكانت كما يلي في الجدول الآتي:

جدول (9)يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة في البُعد الرابع: (الدافعية الإلهامية):

الفقرة	رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
أشجع المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد.	44	1	4.4912	0.78200	كبيرة جدًّا
أتحدّث بتفاؤل عن المستقبل.	39	2	4.4211	0.56529	كبيرة جدًّا
أتحدّث بحماس عما يجب إنجازه.	38	3	4.3333	0.87287	كبيرة جدًّا
أوضّح الرؤية المستقبليّة لتطوير العمل في المدرسة.	40	4	4.2982	0.73107	كبيرة جدًّا
أؤكّد على أهمية وجود حس جماعي برسالة المدرسة.	41	5	4.2807	0.79629	كبيرة جدًّا
أقدم أمثلة لمساعدة المعلمين في القيام بأعمالهم.	47	6	4.2281	0.84552	كبيرة جدًّا
أعمل على تطوير قدرات المعلمين ليكونوا قادة في المستقبل.	45	8	4.1754	0.86855	كبيرة
أعبّر عن ثقتي بأن الأهداف ستتحقق.	42	9	4.1404	0.89520	كبيرة
أعمل على استثارة روح التحدي بين المعلمين.	43	10	4.0877	0.89204	كبيرة
أتبنى المبادئ الإدارية الحديثة.	46	11	4.0526	0.78878	كبيرة
أقدم مثالاً ونموذجيًّا للانفتاح مع الآخرين.	48	12	3.9474	0.93391	كبيرة
			4.2233	0.54113	كبيرة جدًّا

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي للقيادة التحويلية في البُعد الرابع (الدافعية الإلهامية) على متوسط الفقرات كان كبيرًا جدًّا حيث بلغ المتوسط الحسابي له (4.2233)، وأن أعلى فقرتين هي: (44 و 39) حيث المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (4.4912) وبانحراف معياري (0.78200) حيث تشير إلى (أشجع المعلمين على العمل بروح الفريق الواحد)، والفقرة الثانية متوسطها الحسابي (4.4211) وبانحراف معياري (0.56529) وتشير إلى (أتحدّث بتفاؤل عن المستقبل)، وقد يدل هذا على اهتمام المديرين في بُعد الدافعية الإلهامية بالتشجيع على العمل الجماعي وكذلك التفاؤل بالمستقبل وذلك لأهمية العمل الجماعي وما يؤدي إليه من ثمار ونتائج إيجابية على المعلمين والمدرسة والمجتمع ككل، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة ناصر الدين وآخرين (2012) إذ جاءت في المرتبة الأولى فقرة (يتحدّث بحماسة عما يجب إنجازه)، وأدنى الفقرات هي (48 و 46)، حيث المتوسط الحسابي للفقرة (48) (3.9474) وبانحراف معياري (0.93391) وتشير إلى (أقدم مثالاً نموذجياً للانفتاح مع الآخرين)، والمتوسط الحسابي للفقرة (46) (4.0526) وبانحراف معياري (0.78878) وتشير إلى (أتبنى المبادئ الإدارية الحديثة)، وكانت هذه أدنى فقرتين في بُعد (الدافعية الإلهامية) وقد يكون سبب ذلك أن المديرين يرون أن الانفتاح على الآخرين له مخاطر وسلبيات ويرون ضرورة وضع قيود وشروط لذلك الانفتاح، أما تبني المبادئ الإدارية الحديثة فقد لا يعلم بعض المديرين عن تلك الأساليب والمبادئ شيئًا، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة ناصر الدين وآخرين (2012) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة فقرة (يعبر عن ثقته بأن الأهداف ستتحقق).

الإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أولاً: وفقًا لمتغير النوع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري مرحلة مدارس التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية تعزى لمتغير النوع؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد القيادة التحويلية تعزى لمتغير النوع ضمن أبعاد القيادة التحويلية، ثم تم حساب الفروق المتوسطة ومستوى دلالتها باستخدام اختبار (ت)، وكانت النتائج كما يلي في الجدول لآتي:

جدول رقم (10)يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى دلالة لكل بُعد من أبعاد الاستبانة في الدرجة الكلية للفقرات وفقًا ومتغير النوع:

البُعد	الجنس	العدد ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	النتيجة
التأثير المثالي	ذكر	43	4.3614	0.41067	55	0.528	0.600	غير دالة
	انثى	14	4.4286	0.42425				
رعاية الأفراد	ذكر	43	4.1395	0.47169	55	1.211	0.231	غير دالة
	انثى	14	4.3117	0.42895				
التحفيز والاستثارة العقلية	ذكر	43	4.1091	0.57251	55	0.710	0.481	غير دالة
	انثى	14	4.2308	0.50306				
الدافعية الإلهامية	ذكر	43	4.1839	0.55208	55	0.962	0.340	غير دالة
	انثى	14	4.3442	0.50576				
الكل	ذكر	43	4.2016	0.44060	55	0.959	0.342	غير دالة
	انثى	14	4.3289	0.40100				

* فرق المتوسط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) .

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المتوسط الحسابي لكل بُعد من أبعاد الدراسة وفقًا لمتغير النوع وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عيسى (2008)، وتختلف مع دراسة (كنعان، 2014؛ الشريفي والتنح، 2010)، وقد يكون سبب ذلك اختلاف مجتمع وعينة ومتغيرات هذه الدراسة عن الدراسة الحالية. وربما الثقافة والتأهيل أثناء الخدمة التي تقيمها التربية لجميع المدراء بغض النظر عن النوع.

حيث نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير النوع بالنسبة للذكور (4.2016) وبانحراف معياري (0.44060) والقيمة التائية (0.959) والمتوسط الحسابي لمتغير الجنس بالنسبة للإناث (4.3289) وبانحراف معياري (0.40100)، وقيمة "ت" (0.959)، وكان مستوى دلالة للكل (0.342)، و قد يكون سبب ذلك هو اتباع المديرين والمديرات نفس الأسلوب الإداري والقيادي من غير تمييز مما أدى إلى عدم ظهور الفروق بينهم.

ثانيًا. وفقًا لمتغير التخصص: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في درجة ممارسة مديري مرحلة مدارس التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية تعزى لمتغير التخصص؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد القيادة التحويلية تعزى لمتغير التخصص ضمن أبعاد القيادة التحويلية، ثم تم حساب الفروق المتوسطة ومستوى دلالتها باستخدام اختبار (ت)، وكانت النتائج كما يلي في الجدول الآتي:

جدول رقم (11) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بُعد من أبعاد الاستبيان على حدة، وفي الدرجة الكلية للفقرات وفقًا لمتغير التخصص:

البُعد	الجنس	العدد ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	النتيجة
التأثير المثالي	علمي	30	4.4077	0.39439	55	0.574	0.569	غير دالة
	أدبي	27	4.3447	0.43429				
رعاية الأفراد	ذكر	30	4.2303	0.40356	55	0.830	0.410	غير دالة
	علمي	27	4.1279	0.52542				
التحفيز والاستثارة العقلية	أدبي	30	4.1769	0.53681	55	0.541	0.591	غير دالة
	علمي	27	4.0969	0.58060				
الدافعية الإلهامية	علمي	30	4.2576	0.50593	55	0.501	0.618	غير دالة
	أدبي	27	4.1852	0.58509				
الكل	علمي	30	4.2701	0.42182	55	0.685	0.496	غير دالة
	أدبي	27	4.1914	0.44578				

* فرق المتوسط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05).

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المتوسط الحسابي لكل بُعد من أبعاد الدراسة وفقًا ومتغير التخصص، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة عيسى (2008) حيث توصلت إلى أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير التخصص.

وبالنسبة لكل الأبعاد للقيادة التحويلية نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير التخصص بالنسبة للعلمي (4.2701) وبانحراف معياري (0.42182) والقيمة التائية (0.685)

والمتوسط الحسابي لمتغير التخصص بالنسبة للأدبي (4.1914) وبانحراف معياري (0.44578)، و قيمة "ت" المحسوبة (0.685)، وكان مستوى للدلالة للكل (0.496)، وقد يكون سبب ذلك هو اتباع المديرين نفس الأسلوب الإداري والقيادي دون النظر إلى تخصصهم مما أدى إلى عدم ظهور الفروق بينهم، وهذا يعني أن القيادة عبارة عن مهارات يمكن أن يتقنها الفرد بغض النظر عن تخصصه إذا تلقى نفس التدريب.

ثالثًا. وفقًا لمتغير (سنوات الخبرة): هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في درجة ممارسة مديري مرحلة مدارس التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد القيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ضمن أبعاد القيادة التحويلية، وكانت النتائج كما يلي في الجدول الآتي:

جدول رقم (12) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بُعد من أبعاد الاستبيان على حدة، وفي الدرجة الكلية للفقرات وفقًا لمتغير سنوات الخبرة:

الأبعاد	متغير سنوات الخبرة	العدد (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير المثالي	5 – 1	5	4.5949	0.24057
	10 – 6	15	4.5846	0.38307
	أكثر من 10	37	4.2620	0.43000
رعاية الأفراد	5 – 1	5	4.4000	0.66990
	10 – 6	15	4.2545	0.41970

	أكثر من 10	37	4.1229	0.45161
التحفيز العقلي	5 – 1	5	4.4308	0.54826
	10 – 6	15	4.2667	0.51427
	أكثر من 10	37	4.0478	0.56099
الدافعية الإلهامية	5 – 1	5	4.4364	0.75624
	10 – 6	15	4.2727	0.51883
	أكثر من 10	37	4.1744	0.52678
الكل	5 – 1	5	4.4667	0.57180
	10 – 6	15	4.3542	0.35320
	أكثر من 10	37	4.1520	0.42898

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن هناك فروقًا في المتوسط الحسابي لكل بُعد من الأبعاد، واختلاف تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي للقيادة التحويلية في كل بعد من أبعاد الدراسة والكل وفقًا لمتغير سنوات الخبرة وفي الكل، ففي الكل كان تقدير ذوي الخبرة (1 – 5) بمتوسط حسابي (4.4667)، ثم جاء تقدير ذوي الخبرة (6 – 10) بمتوسط حسابي (4.3542)، ثم تقدير ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) بمتوسط حسابي (4.1520)، وقد يكون سبب ذلك هو أن ذوي سنوات الخبرة (1 – 5) أكثر نشاطاً ومعرفة لتطبيق القيادة التحويلية وذلك لأنهم في بداية مشوارهم الإداري. ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (13) يبين تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) لكل بُعد من أبعاد وفي الدرجة الكلية للفقرات وفقًا ومتغير سنوات الخبرة:

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المجموعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	النتيجة
التأثير المثالي	بين المجموعات	1.417	2	0.709	4.751	0.013	دالة
	داخل المجموعات	8.054	54	0.149			
رعاية الأفراد	بين المجموعات	0.446	2	0.223	1.038	0.361	غير دالة
	داخل المجموعات	11.604	54	0.215			
التحفيز العقلي	بين المجموعات	0.978	2	0.489	1.626	0.206	غير دالة
	داخل المجموعات	16.235	54	0.301			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	0.352	2	0.176	0.592	0.557	غير دالة
	داخل المجموعات	16.046	54	0.297			
الكل	بين المجموعات	0.736	2	0.368	2.053	0.138	غير دالة
	داخل المجموعات	9.679	54	0.179			

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن هناك فروقًا ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في تقديرات أفراد عينة الدراسة في بُعد التأثير المثالي بقيمة احتمالية مقدارها (0.013) وهي أصغر من (0.05) وهذا يدل أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في كل بُعد التأثير المثالي وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، وعند العودة إلى جدول (12) نلاحظ أنها لصالح أصحاب الخبرة (1-5)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كنعان (2014)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (عيسى، 2008؛ حسين والدوش، 2012) حيث توصلتا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المديرين والمعلمين لواقع الممارسة للقيادة التحويلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولمعرفة لصالح من هذه الفروق استخدم الباحث اختبار (شيفيه) والذي يبين الفروق بين كل متغيرين من متغيرات سنوات الخبرة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (14) يبين اختبار شيفيه لبُعد التأثير المثالي وفقًا لمتغير سنوات الخبرة:

الوظيفة	1 – 5	6 – 10	أكثر من 10
1 – 5		0.01026	0.32266
6 – 10	0.01026		0.33292*
أكثر من 10	0.32266	0.33292*	

* فرق المتوسط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) .

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بالنسبة لسنوات الخبرة بين المجموعة التي سنوات خبرتها من (6 – 10) والتي متوسطها الحسابي (4.5949) والمجموعة التي سنوات خبرتها (أكثر من 10) والتي متوسطها الحسابي (4.2620) وكانت لصالح (6 – 10) لأن متوسطها الحسابي أكثر، وذلك لسنوات الخبرة ولوجود التنافس أكثر في السنوات؛ لكي تتم لهم الترقية.

رابعًا. وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي): هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في درجة ممارسة مديري مرحلة مدارس التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي)؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد القيادة التحويلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ضمن أبعاد القيادة التحويلية، وكانت النتائج كما يلي في الجدول الآتي:

جدول رقم (15) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بُعد من أبعاد الاستبيان على حدة وفي الدرجة الكلية لفقرات وفقًا ومتغير المؤهل العلمي:

الأبعاد	المتغير	العدد (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأثير المثالي	بكالوريوس	37	4.4256	0.37453
	ثانوية	15	4.3529	0.44941
	دبلوم	5	4.2769	0.47029
رعاية الأفراد	دبلوم	5	4.2273	0.50389
	بكالوريوس	37	4.1727	0.50720
	ثانوية	15	4.1711	0.37741
التحفيز العقلي	بكالوريوس	37	4.1718	0.53320
	دبلوم	5	4.1154	0.49088
	ثانوية	15	4.0950	0.64847
الدافعية الإلهامية	ثانوية	15	4.2727	0.50514
	دبلوم	5	4.2364	0.60485
	بكالوريوس	37	4.1909	0.55547
الكل	بكالوريوس	37	4.2451	0.43300
	ثانوية	15	4.2230	0.45755
	دبلوم	5	4.2125	0.42399

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن هناك فروقًا في المتوسط الحسابي لكل بُعد من الأبعاد، واختلاف تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي للقيادة التحويلية في كل بعد من أبعاد الدراسة والكل وفقًا لمتغير المؤهل العلمي وفي الكل، ففي الكل كان تقدير مؤهل البكالوريوس بمتوسط حسابي (4.2451)، ثم جاء تقدير مؤهل ثانوية

بمتوسط حسابي (4.2230)، ثم تقدير مؤهل الدبلوم بمتوسط حسابي (4.2125)، وقد يكون سبب ذلك هو أن ذوي مؤهل البكالوريوس أكثر معرفة ومهارة من زملائهم الآخرين. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحثون تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (16) يبين تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) لكل بُعد من أبعاد وفي الدرجة الكلية للفقرات وفقًا ومتغير المؤهل العلمي:

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المجموعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	النتيجة
التأثير المثالي	بين المجموعات	0.181	2	0.090	0.526	0.594	غير دالة
	داخل المجموعات	9.290	54	0.172			
رعاية الأفراد	بين المجموعات	0.025	2	0.013	0.056	0.945	غير دالة
	داخل المجموعات	12.025	54	0.223			
التحفيز العقلي	بين المجموعات	0.071	2	0.035	0.111	0.895	غير دالة
	داخل المجموعات	17.142	54	0.317			
الدافعية الإلهامية	بين المجموعات	0.075	2	0.037	0.124	0.884	غير دالة
	داخل المجموعات	16.323	54	0.302			
الكل	بين المجموعات	0.010	2	0.005	0.027	0.974	غير دالة
	داخل المجموعات	10.405	54	0.193			

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المتوسط الحسابي لكل بُعد من أبعاد الدراسة وفقًا ومتغير المؤهل العلمي، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (حسين والدوش، 2012؛ عيسى 2008)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (كنعان، 2014؛ الشريفي والتنح، 2010)، حيث توصلت

إلى أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي) وقد يكون سبب ذلك هو اختلاف مجتمع وعينة ومتغيرات هذه الدراسة عن الدراسة الحالية.

الخاتمة والنتائج:

من خلال الدراسة الحالية يمكن أن نستنتج مايلي:

1) أن المتوسط العام لدرجة ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي لأبعاد القيادة التحويلية (4.2328) وهي تدل على درجة ممارسة كبيرة جدًّا.
2) جاء في المرتبة الأولى بُعد (التأثير المثالي) بمتوسط حسابي (4.3779)، وهي تدل على درجة ممارسة كبيرة جدًّا، ثم بُعد (الدافعية الإلهامية) بمتوسط حسابي (4.2233)، وهي تدل على درجة ممارسة كبيرة جدًّا، ثم بُعد (رعاية الأفراد) بمتوسط حسابي (4.1818)، وهي تدل على درجة ممارسة كبيرة، وآخر الأبعاد هو بُعد (التحفيز العقلي) بمتوسط حسابي (4.1390)، وهي تدل على درجة ممارسة كبيرة.
3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات أفراد العينة في كل بُعد من أبعاد الاستبانة وفي الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة تُعزى لمتغير النوع (ذكر و أنثى).
4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات أفراد العينة في بُعد التأثير المثالي فقط تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (6 – 10).
5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات أفراد العينة في كل بُعد من أبعاد الاستبانة وفي الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة تُعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

6) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات أفراد العينة في كل بُعد من أبعاد الاستبانة وفي الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

توصيات الدراسة:

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة توصي الدراسة بالآتي:

1) الاستمرار في تشجيع مديري مرحلة التعليم الأساسي على ممارسة القيادة التحويلية بأبعادها المختلفة، كأسلوب من الأساليب الإدارية الحديثة، والأسلوب العلمي في حل المشكلات وإدارة الأزمات من خلال تنفيذ الدورات التدريبة والتأهيلية لتنمية قدراتهم ومهاراتهم في ذلك.
2) إقناع القيادات العليا التربوية، ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة في نشر ثقافة ممارسة القيادة التحويلية.
3) إعطاء مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي صلاحيات أكثر في الجوانب الإدارية والفنية والمالية تمكنهم من تطبيق الأساليب القيادية الحديثة.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات في هذا الجانب مثل:

1) إجراء دراسة مماثلة على مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي، والجامعي.
2) إجراء دراسة ارتباطيّة بين ممارسة القيادة التحويليّة وأثرها في الرضا الوظيفي للمعلمين.
3) إجراء دراسات تتعلق بالقيادة التحويلية وتأثيرها على فاعلية العمليات الإدارية المختلفة في المؤسسات التربوية.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

1. أبو تينة، عبدالله محمد، و عبيدات، أسامة محمد، و خصاونة، سامر عبدالكريم. درجة ممارسة مديري مدارس محافظة البلقاء ومديراتها لنموذج ليثوود وجانتزي في القيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم، مجلة العلوم التربوية، عمان، الأردن، المجلد 35، العدد1، 2008م.
2. برقعان، أحمد محمد، وحسين، صلاح عبدالله محمد، وسعيد، عبدالحكيم رضوان. (2013). القيادة التحويلية لدى رؤساء الأقسام في بعض الجامعات السعودية: دراسة ميدانية. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، صنعاء، اليمن، العدد (10) نوفمبر 2013م.
3. الجوارنة، المعتصم بالله، وصوص، ديمة. درجة ممارسة إدارة التغيير لدى متنسبي دورة مديري المدارس في كلية المعلمين أبها. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، 2007م.
4. حسين، عبده أحمد محمد، و الدوش، علي عبده محمد. القيادة التحويلية ودورها في تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الأهلي بمحافظة عدن، مجلة التواصل، عدن، اليمن، العدد (28) 2012م.
5. الخطيب، أحمد وآخرون. تقويم مدى فعالية برنامج الإدارة العليا للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، عمان، الأردن، 1998م.
6. الرقب، أحمد صادق محمد. علاقة القيادة التحويلية بتمكين العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2010م.
7. الشريفي، عباس عبد مهدي، و التنح، منال محمود محمد. درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم. مجلة العلوم الانسانية، الإمارات العربية المتحدة العدد (45) 2010م.
8. العتيبي، سعد بن مرزوق. دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير، ورقة عمل للملتقى الإداري الثالث إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، جدة، السعودية، 2006م.

9. عيسى، سناء محمد عيسى. دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة.. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين، 2008م.

10. الغامدي، سعيد.. القيادة التحويلية في الجامعات السعودية مدى ممارستها وامتلاك خصائصها من قبل القيادات الأكاديمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المدينة المنورة، السعودية، 2001م.

11. القحطاني، سالم. القيادة الإدارية التحول نحو النموذج القيادي العالمي. الرياض، السعودية، 2001م.

12. كنعان، رؤيا محمود محمد.. درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2014م.

13. مصطفى ، يوسف عبد المعطي. أسلوب القيادة التحويلية لتحسين أداء مدير المدرسة في مصر ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد السابع ، السنة الخامسة ، يوليو 2002م.

14. ناصر الدين، يعقوب عادل، و شقوارة، سناء علي، و الحيلة، محمد محمود. درجة تطبيق أبعاد القيادة التحويلية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر القادة الإداريين فيها. جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن،2012م.

15. النعمان، محمد حمود علي. درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات . مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، صنعاء، اليمن. العدد (13) يوليو 2016م.

16. الهلالي، الهلالي الشربيني. إدارة المؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين. القاهرة، المكتبة العصرية، مصر، 2006م.

17. الهواري، سيد. ملامح مدير المستقبل من القيادة التبادلية إلى القيادة التحويلية. مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر،1996م.

18. وزارة التربية والتعليم. اللائحة المدرسية: التشريعات التعليمية. صنعاء، اليمن، 1997.

19. وزارة التربية والتعليم. دليل الإدارة المدرسية. صنعاء، اليمن،2002م.

المراجع الأجنبية:

20. Burns, J. (1978). Leadership, New York: Happer & Row.

21. .26Kenneth A. lethwood (1990) :Transformational Leadership, where dose it stand: Education Digest, Vol. 58, Issue3, No v.92, pp19-19

22. Kirkland, K. (2011). The effect of emotional intelligence on emotional competence and transformational leadership. ProQuest UMI Dissertation Publishing No. 3443941 .

معوقات ممارسة الأنشطة المدرسية بثانويات وادي حضرموت والحلول المقترحة لها من وجهة نظر المعلمين

د. عبد القادر صالح ابوبكر الحبشي*

د. محمد حسن علي مقبيل**

ملخص:

استهدف البحث التعرف على معوقات ممارسة الأنشطة المدرسية بثانويات وادي حضرموت والحلول المقترحة لحلها، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة البحث استبانة مكونة من (37) فقرة موزعة على خمسة مجالات تم التحقق من صدقها وثباتها، وشملت العينة(35) معلمًا من المدارس الثانوية للذكور والإناث، بنسبة بلغت 43٪من إجمالي المجتمع، ولتحليل البيانات استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتوصل الباحثان إلى نتائج أهمها: أن المعوقات الاقتصادية احتلت المرتبة الأولى من بين المعوقات التي تقف دون ممارسة الأنشطة التعليمية، تليها في المرتبة الثانية المعوقات التعليمية. ودلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة العينة تعزى لمتغير(ثانويات الذكور والإناث) .

وأوصى الباحثان بالآتي: وضع الخطط الخاصة بالأنشطة المدرسية، توفير الأماكن والأدوات لتنفيذ الأنشطة، وضع حصص خاصة بالأنشطة في الجدول المدرسي الأسبوعي، تأهيل الكوادر لإدارة الأنشطة وتنفيذها، التوعية بأهداف وأهمية الأنشطة، توفير الحوافز والمخصصات المالية لتنفيذ الأنشطة المدرسية.

الكلمات المفتاحية:المعوقات؛ الأنشطة المدرسية؛ ثانويات وادي حضرموت؛ الحلول المقترحة.

* أستاذ أصول التربية المشارك – جامعة سيئون/حضرموت/ اليمن.

** رئيس قسم المناهج وطرائق التدريس –أستاذ مناهج وطرائق التدريس المشارك –جامعة سيئون/حضرموت / اليمن.

Obstacles to the practice of school activities in Wadi Hadramout High schools and the porposed solutions for them from the teachers point of view

Abstract

The research objective is to identify the obstacles that stand in the way of implementing school activities at Al-Wadi and Sahara secondary schools in Hadramout governorate, as well as to recognize the proposed solutions for them. To solve the problem, the researchers have used the descriptive and analytical approach depending on a questionnaire as a tool of study. The questionnaire consisted of 37 articles which were distributed into five areas whose validity and consistency were verified. The sample that was chosen has included (35) teachers; males and females secondary schools at a rate of 43٪ from the total number of teachers. The researchers have used arithmetic averages and standard deviants to analyze the data. As a result, the research study has reached these outcomes of which were:

Economic barriers ranked as the first among the obstacles that prevent the implementation of educational activities, followed by the second place that refers to the educational barriers.

One of the most recommendations of the research was:

Drawing up plans, specially related to school activities, providing the appropriate places and tools to implement activities, arranging classes specialized for such activities on school schedules, working on qualifying teachers to implement and manage school activities, raising awareness of the goals and importance of school activities, and providing incentives and allocations in order to implement the activities.

Keywords: Obstacles, School Activities, Wadi Hadramout Secondary Schools, Suggested Solutions.

مقدمة:

تعد الأنشطة المدرسية ركيزة أساسية من ركائز المنهج المدرسي، بل تعتبر العمود الفقري في بناء شخصية الطلاب حيث إن وظيفة المدرسة تغيرت عبر المسيرة التربوية والتعليمية فهي لم تعد مكانًا لحشو أذهان الطلاب بالمعلومات، بل أصبحت تهدف إلى تنمية الفرد عقليًا ووجدانياً وجسميًا وانفعاليًا واجتماعيًا وإعداده للحياة ويتحقق ذلك من خلال الممارسة الفعلية لألوان الأنشطة المدرسية المختلفة، ومن هذا المنطلق فإن الأنشطة المدرسية هي الخيار الملائم للبدء في استيعاب التقنية الحديثة والعمل على توليد وابتكار النماذج الجديدة وفق متطلبات الحياة في المجتمع.

وتشكل الأنشطة المدرسية الرافد المهم لرسالة المدرسة التربوية وهدفها مساعدة الطالب كفرد وكعضو في جماعة، وكمواطن في المجتمع، كما تعمل على تهيئته سيكولوجيًا وفسيولوجيًا، وتزوده بالجوانب المعرفية والتعليمية إلى أقصى حد ممكن لتحقيق نموه المتكامل في شخصيته، وإعداده لحياة أفضل بتوجيه سلوكه نحو السلوك الإيجابي الأمثل، فالأنشطة المدرسية الناجحة تدرب الطلاب على التفكير الواقعي واحترام النظم وأداء الواجبات وتحمل المسؤولية، وهي تخدم النشاط الحر بحيث يكون فاعلاً ومؤثرًا في الميدان التعليمي والمجتمع على حد سواء.(القطيش،2011م، 65) .

وتمثل الأنشطة المدرسية أحد عناصر المنهج التربوي وهي أنشطة يقوم بها الطالب خارج الفصل الدراسي. وتتميز الأنشطة المدرسية بخصائص عدة منها، إتاحة الفرصة للطلبة لممارسة حريتهم والإحساس بالحرية أثناء النشاط كما أنها تزودهم بمهارات اجتماعية وعلمية وعملية وأخلاقية يشق عليهم اكتسابها داخل الفصل الدراسي (أمل، رهان، 2019م، 3) .

وتظهر أهمية الأنشطة المدرسية في أنها تسهم في استغلال طاقات الطلاب وتسخيرها في جوانب عدة مثل الإذاعة المدرسية وكتابة اللوحات الحائطية ورسمها والإشراف على المجلات والنشرات في المدرسة الأمر الذي يسهم في تقوية العاطفة بين الطلاب ويزيد من فرص استغلال أوقاتهم بما يعود عليهم بالنفع(المنيف،1995م) .

وللنشاط المدرسي أهمية خاصة في المرحلة الثانوية حيث تتطور لدى الطلبة في هذه المرحلة القدرة على الانتظام في جماعات والتعاون معها بطريقة إيجابية منتجة؛ ولذا فإن هذا الأمر يتطلب تهيئة بيئة مناسبة لتمكين الطلبة من إظهار التعاون الجماعي وإظهار الأخوة الصادقة إضافة إلى العمل على إعداد الطلاب للتكيف مع المجتمع وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن الذات والابتكار.(سالم،2001م) .

فالأنشطة المدرسية تجعل المدرسة خلية اجتماعية مليئة بالتفاعل والنشاط، فيها حيوية ونشاط وعمل وتجارب ولاسيما إذا طبقت هذه الأنشطة وفقاً لأهداف وأساليب سليمة تطبيقًا علميًا وعمليًا مبنيًا على اقتناع القائمين عليها بأهميتها في حياة النشء وحياة المجتمع، كما أنها تساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير ضرورية لمواصلة التعليم والمشاركة في التنمية الشاملة (قهوجي،2010م) .

ومن خلال ما سبق يرى الباحثان أنه من الضروري على المؤسسة التربوية بكافة عناصرها: الوزارة، ومكاتب التعليم والإدارة العامة للنشاطات الطلابية، وإدارات المدارس، والمعلمين، والطلاب أنفسهم الاهتمام بالأنشطة المدرسية في المرحلة الثانوية، لما لهذه المرحلة من أهمية وخصوصية في حياة الطلاب.

ومن أجل أن تحقق الأنشطة المدرسية أهدافها بما يراعي احتياجات ورغبات وميول واتجاهات الطلاب فإن ذلك يتطلب دراسة ميدانية لواقع هذه الأنشطة وتحديد المعوقات التي قد تعترض تنفيذها والوصول إلى أهم المقترحات المناسبة من أجل التغلب على تلك المعوقات التي تحول دون ممارسة الأنشطة المدرسية وهذا ما يسعى البحث الحالي إلى دراسته .

مشكلة البحث:

بالرغم من الأهمية التي تحتلها الأنشطة المدرسية في الجانب التربوي فإنه قد يواجهها العديد من المعوقات التي تطفئ بريقها وتعيق إشهارها وتطبيقها؛ ولذا فإن الباحثين يقومان بهذا البحث لمعرفة معوقات ممارسة الأنشطة التربوية في ثانويات وادي حضرموت والحلول المقترحة لحلها.

ويمكن تحديد أسئلة الدراسة في الآتي:

1. ما معوقات ممارسة الأنشطة المدرسية بثانويات وادي حضرموت ؟
2. ما الحلول المقترحة لحل المعوقات لممارسة الأنشطة المدرسية بثانويات وادي حضرموت ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الثانويات بوادي حضرموت تبعًا لمتغير ثانويات الذكور والإناث؟

أهداف البحث :

1. معرفة المعوقات التي تواجه المعلمين بالمدارس الثانوية بمناطق وادي حضرموت في ممارسة الأنشطة المدرسية بثانويات وادي حضرموت من وجهة نظرهم.

2. توضيح أهم الحلول المقترحة للتغلب على المعوقات التي تواجه ممارسة الأنشطة المدرسية بثانويات وادي حضرموت.

3. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تواجه المعلمين في ممارسة الأنشطة المدرسية بالمدارس الثانوية بوادي حضرموت تبعًا لمتغير ثانويات الذكور والاناث.

أهمية البحث:

1- يعالج جانبًا مهمًا في العملية التربوية، وعاملاً من العوامل الرئيسة في نجاح عملية التعليم، حيث من المتوقع أن يظهر هذا البحث رؤية بالمعوقات (التعليمية والتنظيمية والاجتماعية والاقتصادية، التي تحول دون تنفيذ الأنشطة المدرسية.

2- يظهر أهم الحلول التي قد تسهم في التغلب على المعوقات التي تقف دون ممارسة الأنشطة المدرسية بالمدارس الثانوية بوادي حضرموت والتي تشكل رافدًا للعملية التعليمية، وما ينتج عن ذلك من تحسين في العملية التربوية.

3- الفائدة التي تعود على المدرسة وعلى المجتمع وعلى الطلاب أنفسهم من خلال تطوير إبداعا تهم وابتكاراتهم وإشباع رغباتهم وميولهم واتجاهاتهم وقضاء أوقات فراغهم وربطهم بالمعلمين والمدرسة وبالمجتمع.

حدود البحث :

الحدود الموضوعية: تقتصر على معرفة معوقات ممارسة الانشطة المدرسية بثانويات الوادي بمحافظة حضرموت والحلول المقترحة لحلها.

الحدود المكانية: مدارس التعليم الثانوي بمديرية شبام والحوطة بوادي حضرموت.

الحدود الزمانية: العام 2019- 2020م .

الحدود البشرية: جميع المعلمين بثانويات مناطق شبام، الحوطة، وادي حضرموت.

مصطلحات البحث:

المعوقات: وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية، ويمكن النظر إليه أنه السبب للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي أو على أنها الانحراف في الأداء عن معيار محدد مسبقًا(مجلة العلوم الإنسانية 2114، ص7) .

يعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: " هي كل ما يحول بين النشاط الطلابي غير الصفي في المرحلة الثانوية وتحقيق أهدافه، فيما يتعلق بمحاور البحث، وتحددت تلك المعوقات في البحث الحالي بمعوقات متعلقة بالجانب الاقتصادي، ومعوقات متعلقة بالجانب التعليمي، ومعوقات متعلقة بالجانب التنظيمي، ومعوقات متعلقة بالجانب الاجتماعي .

الأنشطة المدرسية: هي البرامج التي تنظمها المدارس متكاملة مع البرامج التعليمي والتي يقبل عليها الدارس برغبته ويزاولها بشوق وميل تلقائي، بحيث تحقق الأهداف التربوية التي تؤدي إلى نمو في خبرة الدارس (Darweesh, A.(2005) .

التعريف الإجرائي:

يعرف الباحثان الأنشطة المدرسية بأنها: مجموعة من الأنشطة الحرة التي يمارسها ويشارك فيها المتعلم خارج الصف بأشكال مختلفة من خلال جماعات النشاط مثل(الرحلات والتمثيل، والموسيقى، والرياضة، وبعض الهوايات المختلفة في المدرسة) .

الإطار النظري:

الأنشطة التربوية المدرسية:

تتمثل متعة التعلم وفاعليته في أنه يقترن بنشاط تربوي يمارس داخل وخارج الصف الدراسي، وهذا بدوره يضيف إلى التعلم حيوية وحركة وحرية وواقعية، ويكسب المتعلم خبرات وفوائد وآداب وأخلاق تشبع رغباته وتلبي احتياجاته وتنمي اهتماماته، إضافة إلى تأثير ذلك المباشر أو غير المباشر في التحصيل الدراسي للمتعلمين(أحمد ،صالح 2014) .

ولقد احتلت الأنشطة المدرسية منذ مطلع القرن العشرين مكانة مهمة في المنهج الدراسي التربوي، ولقد كانت هذه البدايات من خلال جهود الرواد الذين مهدوا الطريق لمفاهيم جديدة في عالم التربية والتعليم، بأخذهم زمام المبادرة وتلبيتهم لاهتمامات الناشئة التي تحقق رغباتهم الصفية واللاصفية من نشاطات تصبغ شخصياتهم العلمية والتربوية على نحو متكامل، وتجعل من المدرسة مكان جاذب لا طارد لهم (مقبل 2012: 7) .

ولقد أجمعت العديد من الدراسات على أن الأنشطة المدرسية هي ملازمة للمنهج المدرسي، ولا تقل أهمية عن النشاط المصاحب للمنهج، وإذا كان المنهج المدرسي يهتم بتنمية الجانب العقلي والمعرفي للطلاب، فإن الأنشطة هي المسؤولة عن تنمية باقي جوانب الشخصية، وبقدر تفاعل الطلاب مع ما يقدم لهم من مناهج دراسية وأنشطة بقدر ما يكتسبون من مهارات(حيزية، 2016) .

وكان التوجه لهذه الأنشطة يواجه بعض الانتقادات لكونها ذات شأن أكبر من البرامج الأكاديمية المدرسية، حيث كان الإدراك موجه إلى أن مثل هذه البرامج تمنح العديد من الطلاب والطالبات قدر كبير من المشاركة والاندماج في المدرسة بقدر لا توفره البرامج الأكاديمية البحتة، مما يقلل من تعلق الطلاب بالبرامج الأكاديمية (العجمي وآخرون، 2016 : 2).

إلا أن المؤسسات التربوية أدركت أهمية هذه الأنشطة، ومن ثم بدأت في الاهتمام على اختلاف مراحلها وتوجهاتها بالنشاط الطلابي إلى جانب اهتمامها بالمنهج الدراسي في تربية الطالب، ومن ثم فإن النشاط والمنهج أصبحا أمرين متلازمين لا غنى لأحدهما عن الآخر، فهما جناحا التربية التي لا تحلق إلا بهما، فالأنشطة تعد من العناصر التي تدعم العملية التعليمية التربوية داخل وخارج حدود المؤسسات التربوية(البركاني 2009 ،2) .

وحتى تكون الأنشطة الطلابية محققة لأهدافها فلابد من ربطها بعنصرين الأول: توجيهها نحو فعاليات المنهاج وتحقيق متطلباته والثاني توجيهها نحو الحياة بشكل عام فتكون مرتبطة بالبيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيشها الطالب (المطيري،2012، 2) .

ومن ثم فإن الأنشطة المدرسية يجب أن تهتم بتنمية جميع المهارات الطلابية لتعويض أي نقص أو قصور في المناهج الدراسية، حيث إن اكتساب الطالب لمهارات الأنشطة المدرسية تعطي للمعلم الفرصة في تهيئة المناخ المحيط بالطالب، بحيث تساعده على النمو وفقًا لمطالب نموه وحاجاته النفسية والجسمية (البركاني،2009، 3) .

مفهوم الأنشطة المدرسية:

لقد أهتم العديد من علماء التربية بتحديد مفاهيم للأنشطة المدرسية نظرا لأهميتها في العملية التربوية وفيما يأتي أهم بعض المفاهيم لها:

فقد عرفت دائرة المعارف الأمريكية النشاط المدرسي بأنه "ا لبرامج التي تنفذ بإشراف وتوجيه المدرسة والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية أو البيئية أو الأندية (الجماعات أو الجمعيات أو الفرق)

ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العملية أو العلمية أو الرياضية أو الموسيقية أو المسرحية أو المطبوعات المدرسية (Taylor, 1970) .

ويري البسيوني أن الأنشطة المدرسية هي وسيلة وحافز لإثراء المنهج وإضفاء الحيوية عليه، وذلك عن طريق تعامل المعلمين مع البيئة وإدراكهم لمكوناتها المختلفة من مصادر طبيعية إلى مصادر إنسانية ومادية، بهدف إكسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم وقيمهم واتجاهاتهم بطريقة مباشرة (البسيوني1962) .

بينما ينظر شحاته إلى النشاط المدرسي على أنه" الأعمال التي تنظمها المدرسة لتلاميذها في غير حصص الدراسة كالرحلات والحفلات والألعاب الرياضية والهوايات، وما إلى ذلك، أوانه الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم في سبيل إنجاز أهدافا بعينها.(شحاته1989) .

والنشاط المدرسي هو "نشاط موجه خارج الفصل يعبر فيه التلاميذ عن ميولهم ويشبعون من خلاله حاجاتهم كما يتعلمون فيه مهارات وصفات يصعب تعلمها في الفصل العادي مثل التعاون مع الغير وتحمل المسؤولية وضبط النفس واحترام العمل اليدوي واتقان مهاراته (سليم2010) .

وتعرف الأنشطة المدرسية بأنها: الأعمال التي تنظمها المدرسة للطلاب في غير حصص الدراسة كالرحلات والحفلات والألعاب الرياضية والهوايات(أمر الله طه2009، ص23) .

كما تعرف الأنشطة المدرسية بأنها الأنشطة التي لا يتناول فيها المعلم أي نشاط تعليمي مقرر في المناهج فهي أنشطة تزاول خارج الصف وهي أنشطة اختيارية بالنسبة للمتعلم فهي مفتوحة لمن يرغب من التلاميذ (منشور وزارى،2011) .

ومما سبق يتضح أن المفاهيم بعضها يتعلق بالنشاطات الصفية، والبعض الآخر يتعلق بالنشاطات غير الصفية فيما يدمج بعضها بين النشاطات الصفية وغير الصفية، إلا أنها جميعا تؤكد على أن النشاط المدرسي يشير إلى تلك النشاطات التي تمارس من قبل الطالب ويكون هدفها صقل شخصيته وتحسين تحصيله الدراسي.

فلسفة الأنشطة المدرسية:

تعد الأنشطة المدرسية من الأهمية بمكان فيما يتعلق بالعملية التربوية، ولا تمارس هذه الأنشطة بشكل ارتجالي بغرض الترفيه فقط، ولكنها تقوم على فلسفة وأسس علمية يضعها الخبراء في التخصصات الدراسية المختلفة.

والفلسفة التي تقوم عليها الأنشطة المدرسية تتمثل في الرغبة في تعميق المفاهيم لدى الطلاب، وتدعيم القيم لبناء الشخصية المتكاملة، مع تشجيع الطلاب على ممارسة التعلم الذاتي وإكسابهم القدرة على الإبداع والابتكار، وكذلك اكتشاف القدرات والمهارات والمواهب وتنميتها وتوجيهها التوجيه السليم، وتعويدهم على الجد وحسن استثمار الوقت وتنظيمه، مع إكسابهم القدرة على التخطيط والتنسيق وتحمل المسؤولية، وكذلك فتح مجال المنافسة الشريفة بينهم، وإيجاد فرص وبرامج ترويحية هادفة ومناسبة تحقق وظائف تشخيصية ووقائية وعلاجية لبعض المشكلات التي يعانون منها، كمشكلات سوء التكيف والخجل والانطوائية والأنانية.

مجال النشاط المدرسي:

للأنشطة المدرسية مجالات متنوعة، لغرض إيجاد بدائل يستطيع الطلاب المشاركة فيها، ومن أهم الأنشطة المدرسية الأنشطة الآتية:

مجالات الأنشطة البدنية والرياضية: وتشمل جميع الرياضات والأنشطة الحركية التي تتناسب مع قدرات واستعدادات التلاميذ، وكذلك الجوانب العلمية والنظرية للحركة والنشاط البدني والرياضي.

مجال الأنشطة الثقافية: ويشمل الإذاعة وصحف الحائط والإعلام واستخدامات المكتبة المدرسية والمعارض والكتابة والقراءة والندوات وكل ما يرتبط بالتنمية الثقافية.

مجال الأنشطة الفنية:

ويشمل الجوانب الفنية في مجملها كالرسم والتمثيل المسرحي والأشغال والتصوير والنحت والأعمال اليدوية.

مجال الأنشطة الاجتماعية:

ويشمل جميع الأنشطة التي يكون الهدف منها التنمية الاجتماعية ويشترك بها أكثر من تلميذ، كالحفلات والزيارات والأعمال التطوعية وجميع المجالات الأخرى كالنشاط الصحي والغذائي والنشاطات اللاصفية.

مجال الأنشطة البيئية:

ويشمل الأنشطة ذات العلاقة المباشرة بالبيئة، كالرحلات الخلوية وتربية الطيور والحيوانات وحملات التوعية بالنظافة والمحافظة على البيئة.

مجال الأنشطة العلمية:

ويشمل التجارب في جميع المجالات العلمية وزيارة المصانع والمسابقات ا لعلمية.

مجال أنشطة الحاسب الآلي:

ويشمل جميع استخدامات الحاسب الآلي المتعددة وبرامجه(عبد الكريم2013، 51) .

أهمية الأنشطة المدرسية: لاشك أن الأنشطة المدرسية والتنظيمات الطلابية تجعل من المدرسة مجتمعا متكاملاً يموج بالأنشطة الحيوية، وتجعل المدرسة خلية متفاعلة نشطة توجه الجيل الصاعد إلى خدمة المجتمع الذي يعيش فيه، ويبث فيهم روح الجماعة ويدربهم على القيادة الجماعية والتشاور والتعاون الجماعي والتفاهم المتبادل.

وتتمثل أهمية الأنشطة المدرسية في كونها تتيح للمتعلم فرصة التعرف على ميوله، وتنمية مواهبه التي يتمتع بها، وإشباع احتياجاته حيث يعيش في مناخ يساعده على تبادل الخبرات مع الآخرين طلابا ومعلمين، ويطلع من خلالها على امكانات المدرسة لينمي مواهبه ويصقلها، فيشعر بالرضاء النفسي وينمي لديه الحس الاجتماعي نموًا سليما(أبو نصر2009) .

ويرى المطيري (2012) أن أهمية الأنشطة المدرسية الطلابية تتمثل في فوائدها للطلبة حيث تنبع أهميتها من كون الطلبة اللذين يشاركون فيها تكون لديهم القدرة على التحصيل والإنجاز الاكاديمي، ويتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة كما يتسمون بالإيجابية ويتمتعون بروح قيادية، ويعدون أكثر ثقة بأنفسهم، ويمتازون بالإصرار والمثابرة عند القيام بأعمالهم، كما أن النشاط الطلابي ليس منفصلاً عن المواد الدراسية الأخرى، بل إنه يتخلل كل المواد الدراسية، فهو جزء مهم من المنهاج بمعناه الواسع، وهو عنصر مهم في بناء شخصية المتعلم وصقلها.

ويمكن تلخيص أهمية النشاط الطلابي فيما يأتي:

- يسهم النشاط الطلابي في الكشف عن ميول وقدرات ومواهب المتعلمين، ويعمل على تنميتها، مما يكون له أبرز الأثر في توجيه المتعلم التوجيه التعليمي والمهني الصحيحين .
- يهيئ للمتعلمين مواقف تعليمية شبيهه بمواقف الحياة، إن لم تكن مماثلة لها، مما يترتب عليه سهولة استفادة المتعلم مما اكتسبه من معلومات ومعارف، وانتقال أثر ما تعلمه إلى حياته المستقبلية.

- يلبي احتياجات المتعلمين الاجتماعية والنفسية كالحاجة إلى الانتماء الاجتماعي والصداقة والتقدير وتحقيق الذات.
- يحفز المتعلمين على التعلم ويجعلهم أكثر قابلية لموا جهة المواقف التعليمية والتفاعل مع ما تقدمه المدرسة لهم.
- يساهم على الارتقاء بالمستوى الصحي للمتعلم.
- يساهم في بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم وزملاؤه من جهة وبينه وبين معلميه وإدارة المدرسة والمجتمع من جهة أخرى.
- يعزز لدى المتعلم الاستقلال والثقة بالنفس والرغبة في تحمل المسؤولية من خلال إشراكه في انتقاء الأنشطة وتنفيذها.(المطيري، 2012، 13، 14- 15) .

وظائف النشاط المدرسي:

لاشك أن النشاط المدرسي يشكل أهمية كبيرة للطلاب، فهو يتيح لهم الفرصة لمواجهة خبرات متنوعة، مما يمكنهم من التعامل بمهارة مع ما يواجهونه من مواقف حياتية متنوعة، فضلاً عن أن النشاط المدرسي له وظائف متعددة تتلخص فيما يأتي:

الوظيفة النفسية:

تتيح تلك الأنشطة للتلاميذ الفرص الطبيعية الملائمة التي تنمي الثقة بالنفس والتخفيف من حدة القلق والاضطرابات النفسية المختلفة، مما يؤدي إلى الصحة النفسية وتحمل المسؤولية والتسامح والعمل التعامل التعاوني.

الوظيفة التربوية:

حيث تتيح تلك الأنشطة فرصًا للتعلم لأنها جزء من البرنامج التعليمي، فمن خلالها يتم توسيع مدارك الطلاب وتعديل سلوكهم وتوجيهه نحو الاتجاه المرغوب، كما أنها تساعد

الطلاب للتعرف على قدراتهم وميولهم ورغباتهم ومن ثم تنميتها ليتم توسيع مجالات تلك الخبرات.

الوظيفة الاجتماعية:

تتيح تلك الانشطة الفرص الخصبة للمشاركة والتعاون والتعامل مع الآخرين مما يؤدي إلى مساعدة الطلاب على التكيف مع الحياة فهي جزء من الإعداد للحياة بشكل عام إضافة إلى أهميتها في تكوين العلاقات الاجتماعية والابتعاد عن التفرقة العنصرية أو العرقية والأنانية وذلك من خلال العمل الجماعي والتفاعل مع الجماعة(عبد الكريم، 2013 ، 54- 47) .

أهداف الأنشطة المدرسية:

للأنشطة المدرسة أهداف متعددة، إلا أن الأهداف العامة للأنشطة المدرسية تتمثل في غرس مبادئ وقيم ديننا الإسلامي الحنيف وترجمتها إلى واقع عملي وتعميقها في نفوس الطلاب، وكذلك ترسيخ القيم الاجتماعية، كالتعاون والمنافسة الشريفة والحوار البناء وتقبل الرأي الآخر بالإضافة إلى توثيق العلاقات الإيجابية بين الأسرة والمجتمع باعتبارها بيئات مؤثرة في سلوك الطلاب كما أنها تهدف إلى اكتشاف المهارات والمواهب الطلابية والعمل على تنميتها وتوجيهها التوجيه السليم لخدمة الفرد والمجتمع إضافة إلى خدمة المادة العلمية والعمل على تسهيل فهمها واستيعابها من خلال الممارسة الفعلية، كما أنها تهدف إلى تدريب الطلاب على التفكير الإيجابي لحل المشكلات والصعوبات التي تواجههم في حياتهم.(البركاني، 2009، 20 - 27) .

ومن أهداف الأنشطة المدرسية نشاط التوعية والإرشاد في تنمية المواطنة الصالحة لدى الطلاب تجاه دينهم وأمتهم ووطنهم، وتدريب الطلاب على الطلاقة في الكلام والجرأة، إضافة إلى توجيه النصائح والتوجيهات لعموم الطلاب (الفهيدي،2009) .

معايير الأنشطة الطلابية في ضوء الغرض منها:

يشير سليم(2010) إلى أن الفرق عظيم بين النشاط الذي نقصده ويحقق الغرض منه، وبين النشاط الذي لا يعدو مجرد لهو أوعبت، فالنشاط الهادف هو المشروط بشروط معينة والقائم على أسس محددة وهي:

_ يجب أن يكون النشاط موجهًا نحو هدف مرغوب فيه ويكون هذا الهدف واضحًا.

_ يجب أن يخضع هذا النشاط لعملية ملاحظة دقيقة لتقييم ميول الطلاب.

_ يجب أن يكون لهذا النشاط اتصال بالدراسة في الفصل، فقد تنشأ مشكلة في الفصل وتجد مجالا لبحثها ودراستها خارج الفصل الدراسي .

_ يجب أن يكون تقدير هذا النشاط على أساس قيمته التربوية.

_ يجب أن يكون هذا النشاط متنوع الجوانب بحيث يجد الطالب أكثر من فرصة للتعبير عن نفسه من خلال هذه الأنشطة.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت الأنشطة المدرسية، وذلك لتعدد الجوانب المتعلقة بهذه الأنشطة إضافة إلى تعدد هذه الأنشطة فضلاً عن أهمية هذه الأنشطة فيما يتعلق بالعملية التربوية، وفيما يأتي نتناول بعض هذه الدراسات.

-دراسة الثبيتي(2001) استهدفت هذه الدراسة التعرف على العوامل التي تسهم في تشجيع طالب المرحلة المتوسطة للمشاركة في الأنشطة المدرسية، وأهم المشكلات التي تحد من إسهام الطالب في تلك الأنشطة، وقد شملت عينة الدراسة (327) من مشرفي الأنشطة المدرسية ومديري المدارس المتوسطة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث

وزعت على العينة استبانة خصصت لهذا الشأن، ولتحليل البيانات تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-إن أفراد العينة يرون أن أهم ثلاثة عوامل تسهم بدرجة عالية في تشجيع طالب المرحلة المتوسطة على المشاركة في الأنشطة المدرسية هي: وجود أصدقاء في النشاط، وشخصية رائد النشاط وقدرته على جذب الطلاب، وحسن تعامل مشرف النشاط مع الطالب.

_ كما بينت الدراسة أن هناك عشرين مشكلة تحد من إسهام الطالب في المشاركة في الأنشطة المدرسية وأهمها: عدم توفر الامكانات المادية والخامات، وعدم توفر المكان المناسب والورش، وقلة وعي الطلاب بأهداف النشاط.

دراسة العاصمي(2001) استهدفت معرفة أسباب عزوف الطلبة عن المشاركة في الأنشطة المدرسية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي تم صياغة استبانة تحتوي على مجموعة من الأسئلة وقد تم تحكيمها لمعرفة معامل الثبات والصدق وتم تطبيق الاستبانة على طلاب وطالبات من مراحل دراسية مختلفة سواء كانوا منضمَون لجماعات الأنشطة التربوية أو غير منضمَون بهدف أخذ آرائهم.

وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز الأسباب التي أسهمت في وجود هذه المشكلة وهي:

عدم تقديم الحوافز التشجيعية من إدارة المدرسة للمشرفين على الأنشطة والبرامج داخل المدرسة وخارجها، وعدم قيامها بالتقويم المستمر للأنشطة من أجل تقديم تغذية راجعة للرفع من مستواها، ووضع الحلول المناسبة لما يعترض جماعات النشاط في المدرسة من مشاكل .

_ ضعف الإعداد التربوي للمعلمين المكلفين بالنشاط ونظرة البعض إلى أن النشاط يشكل عبئًا إضافيًا عليهم وعدم التزامهم بحصص النشاط والتخطيط في تنفيذ برامجها وعدم وجود دليل مستقل للأنشطة وطرائق تنفيذها يساعد المعلم على الاسترشاد .

بينما هدفت دراسة المالكي (2003) إلى التعرف على أهمية استراتيجية توظيف النشاط المدرسي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية من مديري مدارس المرحلة الابتدائية ومعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بالمدارس التابعة لإدارة التعليم بلغت 185 (28مديرًا، 157 معلمًا) ، وتم إعداد استبانة لجمع معلومات البحث والوصول إلى أهدافه، وأظهرت النتائج قيمًا عالية في المتوسط الحسابي تجاه جميع المجالات (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، وأساليبه ووسائله، والتقويم) ما يدل على أهمية استراتيجية توظيف النشاط المدرسي في العملية التربوية.

وهدفت دراسة تالزما Talsma (2004) إلى تقويم واقع الأنشطة التربوية بمراحل التعليم العام ومردودها على الطلاب المشاركين فيها، وتكونت عينة الدراسة من (131) فردا من فئة القيادات التربوية و(760) طالبا مشاركا، وتم استخدام استبيان للتعرف على آراء عينة الدراسة، وتم التوصل إلى تزايد مشاركة الطلاب في النشاط من عام إلى آخر، كما أكدت النتائج على أن الطلاب يفضَلون الأنشطة الرياضية والثقافية مقارنة بالأنشطة الأخرى.

في حين كان الهدف من دراسة الدبسي (2009) التعرف على واقع الأنشطة التربوية والصعوبات التي تعترض تنفيذ هذه الأنشطة وأثرها على التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من(25) معلمة من معلمات الحلقة الأولى في مدينة دمشق و(20) طالبا وطالبة، (10) منهم يمارسون الأنشطة التربوية و(10) آخرون غير ممارسين للأنشطة التربوية، وتم استخدام استبانة من تصميم الباحث وتم التوصل إلى النتائج الآتية :

- أكد 92٪من أفراد العينة على عدم وجود حصص خاصة للأنشطة المدرسية.
- أكد 80٪من أفراد العينة على عدم وجود أماكن مخصصة للأنشطة التربوية .
- أكد 25 ٪ من أفراد العينة على عدم وجود مراعاة المناهج للأنشطة المدرسية .

وهدفت دراسة الجلاد(2009) التعرف على أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في دولة الإمارات، وتكونت عينة الدراسة من 28 طالبًا من طلاب الصف الخامس تم اختيارهم من مدرسة الابتكار النموذجية في دولة الإمارات، وأظهرت النتائج فروقًا بين مجموعتي الدراسة في درجة تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية وفي درجة مهارات التفكير الإبداعي على درجة الاختبار الكلي وعلى المهارات الثلاث (الطلاقة والمرونة والأصالة) لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام العصف الذهني.

أما دراسة البركاني (2009) فهدفت إلى التعرف على مدى إسهام الأنشطة غير الصفية في تحقيق أهداف التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي النشاط بالمرحلة الثانوية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (150) مشرفًا بمنطقة مكة المكرمة، وتم تصميم استبانة من قبل الباحث شملت (7) محاور وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

تسهم الأنشطة اللاصفية في تحقيق أهداف التربية الإسلامية بدرجة عالية ومتوسطة ولم تسجل درجة ضعيفة في المحاور السبعة، وأكدت النتائج على وجود قصور في ممارسة الأنشطة اللاصفية ويعود ذلك إلى غياب مفهوم النشاط لدى عدد كبير من المعلمين والمسؤولين .

وهدفت دراسة الحراحشة(2011) إلى التعرف غلى أثر تدريس التربية الإسلامية باستخدام المدخل الدرامي على تنمية بعض القيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي

بالأردن، وقد أظهرت نتائج هذا البحث الأثر الإيجابي لاستخدام المدخل الدرامي على تنمية القيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالأردن، وقد أكدت النتائج على أن المدخل التدريسي المستخدم والمتمثل في المدخل الدرامي (لعب الدور) أدى إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في تنمية القيم الدينية مقارنة بالأسلوب المعتاد المستخدم في تدريس نفس القيم لتلاميذ المجموعة الضابطة.

أما دراسة العقيل (2011) فقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات التعلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في الصف السادس الابتدائي، واستخدم المنهج التجريبي، وشملت العينة (50) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس ابتدائي، الملتحقين ببرامج الرعاية المسائية في مركز الرياض لرعاية الموهوبين وتضمنت الأدوات أنشطة علمية إثرائية مقترحة من إعداد الباحث تم تصميمها وبناؤها وفق برنامج رعاية الموهوبين المدرسين المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، كما تضمنت الأدوات اختبار لقياس عمليات العلم التكاملية وبطاقة مقابلة للتلاميذ الموهوبين من إعداد الباحث، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق على كافة الأدوات لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يؤكد على فاعلية استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين. بيمنا **هدفت دراسة القطيش(2011)** التعرف على مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنشاط المدرسي في مدارس مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية بالأردن من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (153) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، واستخدم الباحث أداتين الأولى مكونة من(34) فقرة موزعة على خمسة مجالات،

والثانية من (11) نشاطًا وتم التأكد من صدق الأداتين وثباتهما، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الأساسية يمارسون النشاط المدرسي بدرجة متوسطة، والمجال الأكثر ممارسة التخطيط والأقل مجال التنفيذ، والنشاط الأكثر ممارسة للطلبة النشاط الثقافي كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء تعزى للجنس.

بينما هدفت دراسة المطيري(2012) إلى التعرف على درجة ممارسة الأنشطة الطلابية المرافقة للمنهاج في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في دولة الكويت، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغ عددهم(355) معلمًا في مختلف التخصصات في المدارس المتوسطة التابعة لمنطقة الأحمدي في دولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من(43) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وكشفت النتائج عن أن الدرجة الكلية لمستوى ممارسة الأنشطة الطلابية المرافقة للمنهاج في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين مرتفعة ولقد جاء مجال النشاط الرياضي في المرتبة الأولى، بينما جاء مجال النشاط الديني في المرتبة الأخيرة، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي ووجود فروق في التخصص لصالح التخصصات الإنسانية، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة الأنشطة الطلابية من وجهة نظر المعلمين وتحصيل طلبتهم في المرحلة المتوسطة.

وهدفت دراسة عبدالكريم (2013) إلى الكشف عن فاعلية النشاط الاجتماعي المدرسي في رفع مستوى الأداء بين المؤسسات التربوية، ومدى مساهمة هذا النشاط في الاستقرار النفسي والاجتماعي للتلميذ بالوسط المدرسي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة مكونة من (30) فقرة موزعة على خمسة أبعاد محاور، وطبقت الاستبانة على مجتمع يتكون من(120) مدير

مدرسة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية النشاط الاجتماعي المدرسي تساهم في رفع مستوى الأداء بين مؤسسات التربية، وجاءت الفروق لصالح المؤسسات ذات الأداء الاجتماعي المرتفع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق يتضح أن هناك تباينًا فيما يتعلق بأهداف الدراسات السابقة والتي تناولت الأنشطة المدرسية من جوانب مختلفة، حيث كان الهدف من بعض هذه الدراسات التعرف على العلاقة بين النشاط المدرسي والإنجاز مثل دراسة عبد الكريم(2013) والبركاني (2009) والعقيل(2011)، وكان الهدف من بعض الدراسات الأخرى تقويم واقع الانشطة المدرسية كدراسة المطيري(2012) وتالزما(2004)، بينما هدفت بعض الدراسات لمعرفة الصعوبات التي تواجه ممارسة الأنشطة كدراسة العجلان(2009) ودراسة الثبيتي(2001) ودراسة العاصمي(2001) ، وكان هدف بعض الدراسات التعرف على إسهام الأنشطة المدرسية في تحقيق الأهداف المرسومة مثل دراسة البركاني (2009)، بينما هدفت بعض الدراسات مثل دراسة الحراشة (2001) والجلاد(2009) إلى التعرف على فاعلية الأنشطة التدريسية الحديثة مقارنة بالأنشطة التدريسية التقليدية، بينما هدفت دراسة العاصمي(2001) لمعرفة أسباب عزوف الطلاب عن المشاركة في الأنشطة المدرسية.

وتوصلت النتائج المتعلقة بالدراسات السابقة إلى نتائج متباينة في ضوء أهدافها المختلفة، حيث أكدت بعض هذه النتائج على وجود علاقة إيجابية بين ممارسة النشاط المدرسي والتحصيل الأكاديمي، وكذلك رفع كفاءة المؤسسات التربوية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة عبدالكريم (2013)، كما أكدت النتائج على أن ممارسة الأنشطة المدرسية تعد مرتفعة وتزداد

من عام لآخر وهذا ما أكدته دراسة تالزما (2004) والمطيري (2012)، بينما أكدت نتائج بعض الدراسات على وجود صعوبات متعددة متعلقة بممارسة النشاط المدرسي سواء متعلقة بالحصص أو الأماكن المتاحة أو المناهج وهذا ما أكدته نتائج دراسة الدبسي (2009) وأكدت نتائج بعض الدراسات على إسهام الأنشطة المدرسية في تحقيق الأهداف المرسومة للمناهج، وهذا ما أكدته دراسة البركاني (2009) بينما أكدت دراسات أخرى مثل دراسة الحراشة (2011) والجلاد (2009) على فاعلية الأنشطة التدريسية المدرسية الحديثة مقارنة بالأنشطة التدريسية التقليدية، وأوضحت بعض الدراسات أن هناك أسبابًا تؤدي إلى عزوف بعض الطلاب عن ممارسة الأنشطة المدرسية وهذاما أكدته دراسة العاصمي(2001).

مما سبق يتضح أن النشاط المدرسي يعد بعدًا مهمًا لتحقيق أهداف المناهج التربوية، وذلك لآنه يسهم في تحقيق الأهداف التي يصعب تحقيقها داخل الصفوف الدراسية، كما أنه يكسب الطلاب من المهارات التي تسهم في توجيه هذه الأنشطة في نضجهم النفسي والاجتماعي والجسماني، إلا أنه من الأهمية بمكان توجيه هذه الأنشطة نحو أهداف محددة، بدلا من كونها أنشطة تمارس بغرض الترفيه وقضاء وقت الفراغ، وهذا يتطلب نشر التوعية لكافة أطراف العملية التربوية بأهمية النشاطات الصفية وغير الصفية، وربط ممارسة هذه الأنشطة بالتقديرات التي يحصل عليها الطالب، كما أنه من الأهمية بمكان الاهتمام بالأنشطة التربوية الحديثة والتي تؤكد نتائج الدراسات المختلفة على فاعليتها مقارنة بالأساليب التقليدية.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في مجالات عديدة نوجزها في الآتي:

- تحديد بعض الأدوات المستخدمة في البحث الحالي.
- الاستفادة في بعض جوانب الإطار النظري.

- الاستفادة من نتائج هذه الدراسات لأجل تفسير النتائج.
- التعرف على بعض الأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

1. اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع البيانات من الميدان ومن ثم معالجتها إحصائيًا، لمحاولة الإجابة على أسئلة الدراسة وفيما يأتي أهم إجراءات الدراسة الميدانية .
2. حصر الدراسات التربوية السابقة في هذا المجال للاستفادة من طريقة البحث وإلقاء الضوء على ما تم إنجازه سابقًا.
3. إعداد أداة قياس (استبانة) لمعالجة المجالات المطروحة للبحث.
4. تطبيق الاستبانة على معلمي المدارس الثانوية في مناطق شبام وحوطة أحمد بن زين بوادي حضرموت.
5. تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا.
6. استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من معلمي المدارس الثانوية للبنين والبنات بمناطق شبام وحوطة أحمد بن زين بوادي حضرموت للعام الدراسي 2019 - 2020. والجدول رقم (1) يوضح المجتمع.

جدول رقم (1) يوضح مجتمع البحث حسب متغير مدارس الذكور والإناث

	المدرسة	العدد	النسبة
1	ثانوية الحوطة للبنين	23 معلمًا	٪28.4
2	ثانوية الحوطة للبنات	13 معلمًا	% 16
3	ثانوية شبام للبنين	32 معلمًا	٪39.5
4	ثانوية شبام للبنات	13 معلمًا	٪16
5	الإجمالي	81 معلمًا	% 100

المصدر: الكتاب الإحصائي للتربية والتعليم بالوادي والصحراء م/حضرموت 2019- 2020م.إعداد إدارة الإحصاء والتخطيط بمكتب التربية والتعليم بالوادي والصحراء م/حضرموت.

يتضح من الجدول رقم (1) أن إجمالي عدد المجتمع بلغ (81) معلما بثانويات البنين والبنات بمناطق شبام والحوطة، منهم (55) معلمًا بثانويات البنين ويشكلون نسبة (٪67.90) من إجمالي عدد أفراد المجتمع، أما عدد المعلمين بثانويات البنات فهم (26) معلمًا بنسبة بلغت (٪32.10) وهذا يدل على (يعكس لنا) كثرة عدد الطلاب بالمدارس الثانوية للبنين بمنطقة الدراسة مقارنة بالمدارس الثانوية للبنات.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (35) معلمًا. ويشكلون (43%) من إجمالي المجتمع الأصلي البالغ (81 معلمًا) ممن يعملون بالتدريس في المدارس الثانوية في شبام والحوطة الخاصة بالذكور والإناث بمناطق وادي محافظة حضرموت للعام الدراسي 2019 - 2020م.

أداة البحث:

استخدم الباحثان الاستبانة أداة لجمع البيانات الهادفة لمعرفة معوقات ممارسة الأنشطة المدرسية، والحلول المقترحة لحلها ، ومعرفة الفروق الفردية وذلك حسب الخطوات الآتية:

- في ضوء الدراسات والبحوث التي تم استعراضها في البحث الحالي، تم إعداد الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والتي تكونت من خمسة مجالات اشتملت على (37) فقرة موزعة على المجالات: (المعوقات التنظيمية، المعوقات التعليمية، المعوقات الاجتماعية المعوقات الاقتصادية، الحلول المقترحة لحلها) بحيث تضمن كل مجال عددًا من الفقرات ، والمقياس المعتمد للاستبانة هو المقياس الرباعي والإجابة عنه يكون بتحديد أحد الخيارات(درجة كبيرة وتأخذ أربع درجات، درجة متوسطة وتأخذ ثلاث درجات، مقبولة وتأخذ درجتين، درجة ضعيفة وتأخذ درجة، كما هو موضح في الجدول رقم (2) . وقد روعي توافر مواصفات الأداة العلمية من حيث الصدق والثبات الآتي:

1 – الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة في مجال البحث.

2 - تحليل مضمون الدراسات السابقة لبناء أداة مناسبة يمكن استخدامها لتوفير بيانات تساعد في الإجابة على البحث.

3 - عرض الأداة على محكمين متخصصين لتحقيق الصدق.

صدق الأداة وثباتها:

صدق الأداة

تم التحقق من صدق المحتوى للأداة بعرضها على محكمين من ذوي الخبرة التربوية في مجال التدريس والإدارة والتوجيه واللغة وعلم النفس، وقد طلب بعضهم إجراء بعض

التعديلات على صياغة بعض الفقرات وتم الحذف والتعديل بناء على مقترحاتهم لتكون الاستبانة صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

معامل الثبات :

تم قياس معامل الثبات للأداة باستخدام معامل ألفا كرنباخ لمعرفة مدى ثبات أداة الدراسة، وبلغ معامل الثبات 925،0. وهي نسبة عالية يعتمد عليها بالتحليلات والمعالجات الإحصائية كما أنها تعطي مؤشرا لمدى ثبات أداة البحث.

إجراءات التطبيق:

بعد الحصول على موافقة من مدير عام مكتب التربية والتعليم بالمديرية بزيارة المدارس الخاصة بالبحث، وتوزيع الاستمارات على أفراد العينة وطلب الإجابة عليها، بعد فترة كافية أعطيت لهم للإجابة عليها بعد ذلك تم جمعها منهم لتحليلها إحصائيا.

أساليب التحليل والمعالجة الإحصائية:

بدأت هذه المرحلة بعد الانتهاء من التطبيق الميداني للاستبانات وتجميعها وهي من المراحل المهمة في البحث حيث تم من خلالها تجهيز البيانات ومعالجتها وتحليلها تحليلاً إحصائيًا، وذلك بإدخال البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الاستبانة وذلك باستخدام برنامج (. SPSS) لمعالجة البيانات المجمعة من عينة الدراسة وقد استخرجت النتائج بالأساليب الإحصائية الآتية :

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.

2. اختبار(Mann- Whitney U) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين بالمدارس الثانوية للذكور والإناث.

تم تحديد قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة البحث وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة الموافقة، حيث تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الرباعي المستخدم في هذه الأداة من (1:4)، وتم حساب المدى(4-1= 3)

والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة أي) 4/3= 0.75) ، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي(1)، وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات، كما هو مبين بالجدول(2)

جدول رقم (2) يوضح المتوسطات الحسابية ودرجة التواجد لاستجابات أفراد العينة للمعوقات والحلول المقترحة

م	الفترة	المتوسط الحسابي	درجة التواجد
1	1 وأقل من 1.75	1 – 1.74	ضعيفة
2	1.75 وأقل من 2.50	1.75 – 2.49	مقبولة
3	2.50 وأقل من 3.25	2.50 -3.24	متوسطة
4	3.25 وأقل أو تساوي 4	3.25 -4	كبيرة

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

تمهيد:

هدف البحث هو التعرف على معوقات ممارسة الأنشطة المدرسية في ثانويات وادي حضرموت من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة لحلها.

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ما معوقات ممارسة الأنشطة المدرسية في ثانويات وادي حضرموت ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، و الانحراف المعياري، وترتيب الفقرات، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي :

الجدول رقم (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي مجالات الاستبيان:

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1	المعوقات التنظيمية	3,02	0,802	3	متوسطة
2	المعوقات التعليمية	3,20	0,903	2	متوسطة
3	المعوقات الاجتماعية	2,97	0,934	4	متوسطة
4	المعوقات الاقتصادية	3 ،38	0,757	1	كبيرة
	الإجمالي	3,04	0,917		متوسطة

من الجدول (3) يتضح أن إجمالي معوقات تنفيذ الأنشطة المدرسية في ثانويات وادي حضرموت لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي(3,04) وبانحراف معياري بلغ(0,917) كما يتضح أن درجة تواجد مجال (المعوقات الاقتصادية) في المرتبة الأولى لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة "كبيرة" وبمتوسط حسابي (3,38)، وبانحراف معياري (757 ،.) وفي المرتبة الثانية مجال (المعوقات التعليمية) بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (3,20) وبانحراف معياري لهذا البعد قدره (0,903) وفي المرتبة الثالثة مجال: (المعوقات التنظيمية) : بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (3,02) وبانحراف معياري لهذا البعد قدره (0,802) ، وفي المرتبة الرابعة مجال (المعوقات الاجتماعية) بدرجة "متوسطة" وبأقل متوسط حسابي (2,97) وبانحراف معياري قدره(0,934) وهذا يعكس مدى الاتفاق بين أفراد العينة حول تواجد المعوقات في فقرات مجالات الاستبانة.

ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى فهم وإدراك المعلمين بالمدارس الثانوية في مدينة شبام والحوطة بالصعوبات والمعوقات التي تحول دون تنفيذ الأنشطة المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الثبيتي (2001) ودراسة العاصمي (2001) ودراسة الدبسي (2009).

* **عرض نتائج المجال الأول ومناقشتها**: ما المعوقات التنظيمية التي تعيق تنفيذ الأنشطة المدرسية في ثانويات وادي حضرموت ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وترتيب الفقرات، ودرجة التواجد لكل عبارة في هذا المجال، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول(4).

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: للمجال الأول: المعوقات التنظيمية

م	المجال / المعوقات التنظيمية	الأول	درجة وجود المعوقات				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			كبيرة	متوسطة	مقبولة	ضعيفة				
1	لا توجد خطط مرسومة للأنشطة .	ت	17	11	6	1	3,26	0,852	2	كبيرة
		٪	48,6	31,4	17,1	2,9				
2	ندرة الأدوات والأماكن المخصصة للأنشطة .	ت	11	15	8	1	3,03	0,822	7	متوسطة
		٪	31,4	42,5	22,9	2,9				
3	تكليف الطلاب ببعض الأنشطة التي لا تتناسب مع ميولهم ورغباتهم.	ت	3	15	13	4	2,49	0,818	9	مقبولة
		٪	8,6	42,9	37,1	11,4				
4	غياب تشكيل الجمعيات الخاصة بالأنشطة .	ت	15	12	7	1	3,17	0,857	3	متوسطة
		٪	42,9	34,3	20,0	2,9				
5	قلة إجراء المسابقات التنافسية بين الطلاب .	ت	12	15	7	1	3,09	0,818	5	متوسطة
		٪	34,3	42,9	20,0	2,9				

6	عدم وجود حصص للأنشطة ضمن الجدول المدرسي الأسبوعي	ت	15	8	12	0	3,09	0,886	4	متوسطة
		٪	42,9	22,9	34,3	0				
7	ضيق الوقت لإتمام الأنشطة إن وجدت ..	ت	14	17	4	0	3,29	0,667	1	كبيرة
		٪	40,0	48,6	11,4	0				
8	غياب التنظيم للطلاب في الأنشطة التي تقام أحيانا	ت	11	16	7	0	3,06	0,802	6	متوسطة
		٪	31,4	45,7	20,0	0				
9	محدودية الأنشطة وحصرها في الفصل الثاني	ت	9	12	8	6	2,69	1,0502	8	متوسطة
		٪	25,9	34,3	22,9	17,1				
إجمالي عبارات المجال الأول							3,02	0,80		متوسطة

من الجدول (4) يتضح أن إجمالي درجة تواجد المعيقات التنظيمية لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (3,02) وبانحراف معياري يبلغ(0,841)، و يتضح أن فقرة (ضيق الوقت لإتمام الأنشطة إن وجدت) هي أعلى فقرات هذا المجال بدرجة "كبيرة: بمتوسط حسابي (3,29) وبانحراف معياري قدر(0,667) تليها فقرة (لا توجد خطط مرسومة للأنشطة.) بدرجة "كبيرة" بمتوسط حسابي (3,26) وبانحراف معياري قدره (0,852) أما بقية فقرات هذا المجال كانت بدرجة " متوسطة" ماعدا فقرة (تكليف الطلاب ببعض الأنشطة التي لا تتناسب مع ميولهم ورغباتهم.) بدرجة " مقبولة " و بمتوسط (2,49) وبانحراف معياري قدره (0,818).

يعزي الباحثان هذه النتيجة إلى عدم الاهتمام بالترتيب والتنسيق من قبل الإدارة العامة بمكتب التربية والتعليم بمناطق وادي وصحراء محافظة حضرموت لرسم الخطط الخاصة بالأنشطة المدرسية، وتحديد أماكن تنفيذها وعدم التوجيه بإدراج حصص خاصة بالأنشطة ضمن الجدول الدراسي الأسبوعي.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة تالزما (2004) .

***عرض نتائج المجال الثاني ومناقشتها:** ما المعوقات التعليمية التي تعيق تنفيذ الأنشطة المدرسية في ثانويات وادي حضرموت ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وترتيب الفقرات، ودرجة التواجد لك فقرة في هذا المجال، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم(5)

جدول رقم(5) يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ودرجة التواجد للمجال الثاني المعوقات التعليمية

م	المجال الثاني : (المعوقات التعليمية)		درجة التواجد				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			كبيرة	متوسطة	متقبولة	ضعيفة				
1	عدم اعتماد النشاط المدرسي كمادة أساسية ضمن المقرر المدرسي.	ت	19	10	4	2	3,31	0,900	2	كبيرة
		٪	54,3	28,6	11,4	5,7				
2	كثافة أعداد الطلاب.	ت	20	8	4	3	3,29	0,987	3	كبيرة
		٪	57,1	22,9	11,4	8,6				
3	انعدام وجود خطط للنشاط من قبل الوزارة .	ت	21	6	7	1	3,34	0,906	1	كبيرة
		٪	60,0	17,1	20,0	2,9				
4	غياب الكادر المؤهل المختص بالأنشطة .	ت	15	15	4	1	3,26	0,780	5	كبيرة
		٪	42,9	42,9	11,4	2,9				
5	إلزام المعلمين بأنشطة غير مؤهلين للقيام بها	ت	15	14	5	1	3,23	0,808	6	متوسطة
		٪	42,9	40,0	14,3	2,9				
6	كثافة المنهج الدراسي.	ت	18	8	5	4	3,14	1,061	7	متوسطة
		٪	51,4	22,9	14,3	11,4				
7	اقتصار بعض المعلمين على الجانب النظري	ت	11	15	7	2	3,00	0,874	8	متوسطة
		٪	31,4	42,9	20,0	5,7				

8	عدم اهتمام بعض الإدارات المدرسية بالأنشطة	ت	12	14	5	4	2,97	0,985	9	متوسطة
		٪	34,3	40,0	14,3	11,4				
9	قصور الاهتمام بالأنشطة من قبل وزارة التربية والتعليم	ت	18	9	8	0	3,29	0,825	4	كبيرة
		٪	51,4	25,7	22,9	0				
إجمالي عبارات المُجال الثاني							3,20	0,903		متوسطة

من الجدول (5) يتضح أن إجمالي درجة تواجد المعوقات التعليمية لدى أفراد عينة الدراسة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (3,20) وبانحراف معياري يبلغ(0,903) وقد تحصلت خمس فقرات في هذا المجال على درجة كبيرة، و كانت أعلى فقرات هذا المجال (انعدام وجود خطط للنشاط من قبل الوزارة .) بدرجة " كبيرة " وبمتوسط حسابي (3,34) وبانحراف معياري قدره (0,906) ، ثم تليها فقرة(عدم اعتماد النشاط المدرسي كمادة أساسية ضمن المقرر المدرسي..) بدرجة " كبيرة " وبمتوسط حسابي (3,31) وبانحراف معياري قدره (0,900) .ثم فقرتي(كثافة أعداد الطلاب، قصور الاهتمام بالأنشطة من قبل وزارة التربية والتعليم) بدرجة " كبيرة " وبمتوسط حسابي(3,29).

ويعزي الباحثان هذه النتيجة لطبيعة ارتباط المعلمين بالمدارس الثانوية بمناطق وادي حضرموت بمجال عملهم ومواجهتهم للكثير من المعيقات التي تعيق تنفيذ الأنشطة خاصة التعليمية منها. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الدبسي (2009).

***عرض نتائج المجال الثالث ومناقشتها:** ما المعوقات الاجتماعية التي تعيق تنفيذ الأنشطة المدرسية في ثانويات وادي حضرموت ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وترتيب الفقرات، ودرجة التواجد. وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول(6)

جدول رقم (6) يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ،والترتيب ودرجة التواجد للمجال الثالث المعوقات الاجتماعية.

م	المجال الثالث : المعوقات الاجتماعية		درجة التواجد				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			كبيرة	متوسطة	مقبولة	ضعيفة				
1	غياب الوعي بأهمية الأنشطة المدرسية.	ت	18	12	2	3	3,29	0,926	1	كبيرة
		٪	51,4	34,3	5,7	8,6				
2	تخوف بعض الأسر من تدني مستوى أبنائها.	ت	12	17	2	4	3,06	0,938	2	متوسطة
		٪	34,3	48,6	5,7	11,4				
3	عدم تشجيع الأسر لأبنائها للانخراط في الأنشطة	ت	9	19	6	1	3,03	0,747	3	متوسطة
		٪	25,7	54,3	17,1	2,9				
4	ضعف التشجيع للأنشطة من قبل المجتمع المحلي.	ت	10	17	5	3	2,97	0,890	5	متوسطة
		٪	28,6	48,6	14,3	8,6				
5	انتشار بعض الثقافات الخاطئة عن مفهوم الأنشطة .	ت	10	14	8	3	2,89	0,932	6	متوسطة
		٪	28,6	40,0	22,9	8,6				
6	ظهور بعض التيارات الدينية التي تقف ضد ممارسة بعض الأنشطة .	ت	8	11	8	8	2,54	1,094	7	متوسطة
		٪	22,9	31,4	22,9	22,9				
7	قلة التعاون بين المعلمين مما يؤدي إلى الضغط على البعض منهم.	ت	14	12	5	4	3,03	1,014	4	متوسطة
		٪	40,0	34,3	14,3	11,4				
إجمالي عبارات المُجال الثالث							2,97	0,934		متوسطة

من الجدول (6) يتضح أن إجمالي درجة عبارات مجال (المشكلات الاجتماعية): لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (2,97) وبانحراف معياري يبلغ(0,934) مما يدل على تواجد المعيقات الاجتماعية بين أوساط المعلمين بمدارس التعليم الثانوي الخاص بالذكور والإناث بمناطق الوادي بمحافظة حضرموت، كما يتضح أن فقرات هذا المجال كانت ذات درجة " متوسطة" واحتلت المرتبة ألأولى في هذا المجال فقرة (غياب الوعي بأهمية الأنشطة المدرسية.) بدرجة " كبيرة" و بمتوسط (3,29) وبانحراف معياري قدره (0926) تليها فقرة (تخوف بعض الأسر من تدني مستوى أبنائها.) بدرجة " متوسطة " وبمتوسط حسابي (3,06) وبانحراف معياري قدره (0,938).

و يعزي الباحثان هذه النتيجة إلى قلة الوعي والفهم والإدراك لدى المختصين بإدارات مكاتب التربية والتعليم بالأنشطة المدرسية وانعكاساتها الإيجابية على الطلاب بشكل عام في جوانب خدمة المجتمع والإسهام الفعال والمشاركة في بنائه .

عرض نتائج المجال الرابع ومناقشتها: ما المعوقات الاقتصادية التي تعيق تنفيذ الأنشطة المدرسية في ثانويات وادي حضرموت ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيبًا تنازليًا لتحديد الفقرات الأعلى، وكذلك المتوسط الإجمالي لكل عبارة في المجال الرابع المعوقات الاقتصادية، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول(6)

جدول رقم (7) يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والترتيب. ودرجة التواجد للمجال الرابع المعوقات الاقتصادية

م	المجال الرابع المعوقات الاقتصادية		درجة التواجد				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التواجد
			كبيرة	متوسطة	مقبولة	ضعيفة				
1	لا توجد المخصصات والحوافز المادية الخاصة للأنشطة.	ت	22	10	2	1	3,51	0,742	1	كبيرة
		٪	62,9	28,6	5,7	2,9				
2	شحة الإمكانيات اللازمة لممارسة الأنشطة ..	ت	19	11	4	1	3,37	0,808	3	كبيرة
		٪	54,3	31,4	11,4	2,9				
3	ضعف تقديم الحوافز المادية للطلاب المبدعين .	ت	17	12	3	3	3,23	0,942	5	متوسطة
		٪	48,6	34,3	8,6	8,6				
4	قلة القاعات المخصصة لممارسة الأنشطة.	ت	20	11	4	0	3,46	0,701	2	كبيرة
		٪	57,1	31,4	11,4	0				
5	غياب الساحات والملاعب للممارسة الأنشطة .	ت	14	19	2	0	3,34	0,591	4	كبيرة
		٪	40,0	54,3	5,7	0				
	إجمالي عبارات المُجال الرابع						3,38	0,757		كبيرة

من الجدول (7) يتضح أن إجمالي درجة فقرات مجال المعوقات الاقتصادية لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "كبيرة" بمتوسط حسابي (3,38) وبانحراف معياري يبلغ(0,757) ويتضح ايضا أن فقرات هذا المجال حصلت على درجة كبيرة ماعدا فقرة واحدة حصلت فقرة واحدة بدرجة متوسطة . و كانت أعلى فقرات هذا المجال (لا توجد المخصصات والحوافز المادية الخاصة للأنشطة.) بدرجة " كبيرة " وبمتوسط حسابي (3,51) وبانحراف معياري

قدره (0,742) ، تليها فقرة (قلة القاعات المخصصة لممارسة الأنشطة..) بدرجة " كبيرة " وبمتوسط حسابي (3,46) وبانحراف معياري قدره (0,701) ، يعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن العديد من المعلمين بمدارس التعليم الثانوي للذكور والإناث تعترضهم بعض المعوقات في تنفيذ الأنشطة المدرسية خاصة منها قلة الحوافز والمخصصات وشحة الأدوات والإمكانات وندرة الساحات والملاعب والقاعات المجهزة لمزاولة الأنشطة المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الثبيتي (2001) ودراسة العاصمي (2001 (ودراسة الدبسي (2009).

عرض نتائج المجال الخامس ومناقشتها: ما الحلول المقترحة للتغلب على معوقات ممارسة الأنشطة المدرسية في ثانويات وادي حضرموت ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وترتيب الفقرات ودرجة التواجد، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول(8).

جدول رقم(8) يوضح التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والترتيب ودرجة التواجد للمجال الخامس

م	المجال الخامس الحلول المقترحة للتغلب على المعوقات		درجة التواجد				المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الموافقة
			كبيرة	متوسطة	مقبولة	ضعيفة				
1	صياغة دليل مستقل بالأنشطة وطرق تنفيذها.	ت	21	9	5	0	3,46	0,741	3	كبيرة
		٪	60,0	25,7	14,3	0				
2	إدراج حصص الأنشطة ضمن الجدول المدرسي الأسبوعي.	ت	20	8	5	2	3,31	0,932	7	كبيرة
		٪	57,1	22,9	14,3	5,7				

3	تأهيل الكوادر المتخصصة في تنفيذ الأنشطة المدرسية .	ت	22	9	3	1	3,49	0,781	2	كبيرة
		٪	62,9	25,9	8,6	2,9				
4	زيادة التوعية بأهمية الأنشطة .	ت	16	15	4	0	3,34	0,684	6	كبيرة
		٪	45,7	42,9	11,4	0				
5	تهيئة الساحات والقاعات والميادين المخصصة لمزاولة الأنشطة.	ت	20	11	3	1	3,43	0,778	5	كبيرة
		٪	57,1	31,4	8,6	2,9				
6	وضع خطط للأنشطة المدرسية من قبل الوزارة.	ت	19	13	3	0	3,46	0,657	4	كبيرة
		٪	54,3	37,1	8,6	0				
7	توفير المخصصات والحوافز المادية الخاصة بالأنشطة.	ت	26	6	3	0	3,66	0,639	1	كبيرة
		٪	74,3	17,1	8,6	0				
إجمالي عبارات المُجال الخامس							3,45	0,74		كبيرة

من جدول (8) يتضح أن إجمالي درجة تواجد فقرات مجال الحلول المقترحة لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "كبيرة" بمتوسط حسابي (3,45) وبانحراف معياري يبلغ (0,745)، و يتضح أن جميع فقرات هذا المجال حصلت على درجة كبيرة، وأعلى فقرات هذا المجال (توفير المخصصات والحوافز المادية الخاصة بالأنشطة) بدرجة "كبيرة" بمتوسط حسابي (3,66) وبانحراف معياري يبلغ(0,639) تليها فقرة (تأهيل الكوادر المتخصصة في تنفيذ الأنشطة المدرسية.) بدرجة " متوسطة " وبمتوسط حسابي (3,49) وبانحراف معياري قدره (0,781)، يعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن العديد من المعلمين بمدارس التعليم الثانوي للذكور والإناث بوادي وصحراء حضرموت لديهم الرغبة في ممارسة الأنشطة المدرسية ولكن تعترضهم بعض المعوقات، أهمها قلة الحوافز وضعف التأهيل للكوادر المتخصصة المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الثبيتي (2001) ودراسة العاصمي (2001).

عرض نتائج الفروق الفردية ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الثانويات بوادي حضرموت تبعًا لمتغير ثانويات الذكور والاناث؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار (Mann- Whitney U) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق في وجهة نظر المعلمين بثانويات لوادي حضرموت، لدرجة وجود معوقات ممارسة الأنشطة، والتي تعزى إلى متغير (ثانويات الذكور والاناث).

جدول (9) يوضح نتائج اختبار (Mann- Whitney U) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين في تقديرهم لدرجة وجود معوقات ممارسة الأنشطة والتي تعزى إلى متغير (ثانويات الذكور والاناث).

م	مجالات الاستبيان	نوع ثانويات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Whitney U Mann -	مستوى الدلالة
1	المشكلات التنظيمية	ذكر	18	17,59	475,00	97,000	0,193
		أنثى	17	22,80	228,00		
2	(المشكلات التعليمية)	ذكر	18	17,74	479,00	101,000	0,244
		أنثى	17	22,40	224,00		
3	(المشكلات الاجتماعية) :	ذكر	18	17,91	438,50	105,500	0,312
		أنثى	17	21,95	219,50		
4	(المشكلات الاقتصادية)	ذكر	18	18,80	507,50	129,500	0,850
		أنثى	17	19,55	195,50		
إجمالي مجالات الاستبيان		ذكر	18	18,01	475	108.25	0,400
		أنثى	17	21,68	216.75		

يتبين من جدول (9) السابق أن إجمالي أبعاد الاستبيان كان بمستوى دلالة (0,400) وهي قيمة أكبر من (0,05) ، مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05 -=) بين متوسطات استجابات المعلمين في تقديرهم لدرجة وجود معوقات تنفيذ الأنشطة والتي تعزى إلى متغير (ثانويات الذكور/ والإناث). كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05 (-= بين متوسطات استجابات المعلمين في تقديرهم لدرجة وجود معوقات تنفيذ الأنشطة والتي تعزى إلى متغير (ثانويات الذكور/ والإناث) في جميع مجالات الاستبانة، حيث كانت جميع قيم المتوسطات أكبر من (0,05)، فجاء المجال الأول: المعوقات التنظيمية بمستوى دلالة (0,193)، وكان المجال الثاني: (المشكلات التعليمية) بمستوى دلالة(0,244)، والمجال الثالث: (المشكلات الاجتماعية): بمستوى دلالة (0,312) ، و المجال الرابع: (المشكلات الاقتصادية) بمستوى دلالة (0,850) .ويعزي الباحثان تلك النتيجة إلى أن اختلاف النوع (الثانوية) لم يؤثر لكونهم يعيشون نفس الظروف البيئية والتدريسية.

النتائج والتوصيات:

النتائج:

في حدود أهداف وتساؤلات وعينة البحث ومن خلال المعالجات الإحصائية للبيانات توصل الباحثان إلى ما يأتي:

1- أن درجة تواجد معوقات تنفيذ الأنشطة المدرسية في ثانويات وادي حضرموت لدى أفراد عينة البحث، كانت بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي(3,04) وبانحراف معياري يبلغ(0,917) كما يتضح أن درجة تواجد مجال (المعوقات الاقتصادية) أحتل المرتبة الأولى

لدى أفراد عينة الدراسة بدرجة "كبيرة" وبمتوسط حسابي (3,38)، وبانحراف معياري لهذا المجال قدره (0,757)، وأحتل المرتبة الثانية مجال (المعوقات التعليمية) بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (3,20) وبانحراف معياري (903،) وفي المرتبة الثالثة مجال(المعوقات التنظيمية) بدرجة: متوسطة" بمتوسط حسابي (.2 ، 3) وبانحراف معياري (2. 8 ، .) وفي المرتبة الرابعة مجال (المعوقات الاجتماعية) بدرجة" متوسط "بمتوسط حسابي(2,97) وبانحراف معياري لهذا البعد قدره (4 39 ،.).

2- أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05 =) بين متوسطات استجابات المعلمين في تقديرهم لدرجة ممارسة الأنشطة والتي تعزى إلى متغير (ثانويات الذكور/ والإناث) كما أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05=) بين متوسطات استجابات المعلمين في تقديرهم لدرجة وجود معوقات تنفيذ الأنشطة والتي تعزى إلى متغير (ثانويات الذكور/ والإناث) في جميع مجالات الاستبانة، حيث كانت جميع قيم المتوسطات أكبر من (0,05)، فجاء المجال الأول: المعوقات التنظيمية بمستوى دلالة (0,193)، وكان المجال الثاني: (المعوقات التعليمية) بمستوى دلالة(0,244) والمجال الثالث: (المعوقات الاجتماعية): بمستوى دلالة (0,312) ، و المجال الرابع: (المعوقات الاقتصادية) بمستوى دلالة (0,850) .

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحثان بالتوصيات الآتية:

1. توفير الحوافز والمخصصات لتنفيذ الأنشطة المدرسية.
2. وضع الخطط الخاصة بالأنشطة المدرسية.

3. تأهيل الكوادر لإدارة الأنشطة وتنفيذها، التوعية بأهداف وأهمية الأنشطة.
4. توفير الأماكن والأدوات لتنفيذ الأنشطة.
5. وضع حصص خاصة بالأنشطة في الجدول المدرسي الأسبوعي .

المراجع:

1. أبو نصر، مدحت محمد (2009)، إدارة الأنشطة والخدمات الطلابية في المؤسسات التعليمية، ط1، حلوان، مصر.
2. البركاني، نواف بن عبدالعزيز(2009)، مدى اسهام الأنشطة غير الصفية في تحقيق أهداف التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي النشاط بالمرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
3. البسيوني، محمود(1962)، النشاط المدرسي واتجاهاته الفنية، صحيفة التربية، العدد الثاني القاهرة، مصر.
4. الجلاد، ماجد(2009)، أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية على تحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في دولة الإمارات، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد السابع عشر العدد الثاني يونيو.
5. أحمد، صالح 2014، المعوقات التي تواجه مؤسسات المجتمع المدني في تعزيز ثقافة حقوق الإنسان من وجهة نظر المديرين في محافظة غزة، رسالة منشورة،، جامعة القدس المفتوحة، غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، المجلد 24(10)، فلسطين.
6. الحراحشة عادل عبود موسى (2011)، أثر تدريس التربية الإسلامية باستخدام المدخل الدرامي على تنمية بعض القيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالأردن، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد الثاني عشر،لسنة2011،الاردن.
7. الدبسي، أحمد(2009)، واقع الأنشطة التربوية وأثرها على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 31(3) :180 – ،188، سوريا.

8. سليم صلاح فؤاد(2010)، النشاطات المدرسية، عمّان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيعية، الأردن.
9. سالم، محمد محمد(2001)، علاقة النشاط المدرسي اللاصفي للتربية الإسلامية بالإنجاز الأكاديمي في المدرسة المتوسطة، الرياض رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية جامعة الملك سعود .المملكة العربية السعودية.
10. شحاته، حسن (1989)، النشاط المدرسي، مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، مصر.
11. العجمي، مهدي سعود وآخرون(2016)، تقويم الأنشطة التعليمية لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، بحث منشور مجلة كلية التربية الأساسية، قسم المناهج وطرائق التدريس، العدد الخامس، الجزء الأول. الكويت.
12. عبدالكريم، ملياني(2013)، فاعلية النشاط الاجتماعي المدرسي في رفع مستوى أداء المؤسسة التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، الجمهورية الجزائرية.
13. علي، أمل محمود، محمود ،رهان راضي (2019م)، صعوبات ممارسة الأنشطة اللاصفية في مادة العلوم الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس السعودية في كوالالمبور، بحث منشور مجلة الراسخون، 2ديسمبر. ماليزيا.
14. العقيل محمد بن عبدالعزيز محمد(2011)، أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
15. الفهيدي، رشيد(2009)، دليل الأنشطة الطلابية، مكتبة وائل، عمان، الأردن.
16. قهوجي سناء فاروق (2010م)، أثر الانشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء، رسالة ماجستير، منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية. الجمهورية السورية.
17. القطيش حسين (2011م)، مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنشاط المدرسي في مدارس مديرية البادية الشمالية الشرقية، رسالة ماجستير، منشورة، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد الخامس عشر، العدد الأول 64-92، يونيو. الأردن.

18. الكتاب الإحصائي للتربية والتعليم بالوادي والصحراء، محافظة حضرموت (2019- 2020م) .إعداد إدارة الإحصاء والتخطيط بمكتب التربية والتعليم بالوادي والصحراء، محافظة /حضرموت.

19. مقبل، فهمي توفيق محمد (2012) النشاط المدرسي، مفهومه وتنظيمه وعلاقته بالمنهج، عمان، دار كنوز المعرفة، الأردن.

20. المنيف محمد صالح(1995)، النشاط غير الصفي في التربية الإسلامية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة الرياض التعليمية رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

21. المطيري عبد اللطيف ناجي (2012)، درجة ممارسة الأنشطة الطلابية المرافقة للمنهاج في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في مدارس الكويت، رسالة غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.

22. المالكي، عبد الرحمن بن عبدالله(2003)، استراتيجية توظيف النشاط المدرسي في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، مجلة رسالة الخليج العربي، كلية المعلمين، مكة المكرمة، العدد(94) المملكة العربية السعودية.

23. Darweesh, A.(2005) the applications of the electronic governments vield study on the nationalityand accommodation administration in dupi master research, naïf arap university for security sciences; ALriad .

24. Talsma (2004) A study of high school student academic achievement and participation in extra curricula activities, dissertation abstract international, vol. 43 , 4 , October. P 11-43.

أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع- سنحان في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين

ناصر سعيد على محسن الدحياني *

محمد سعيد أحمد ناصر *　　**أمير عبدالولي حيدر الصنوي** *

الملخص:

هدف البحث إلى معرفة أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع بسنحان في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين، ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي، وقاموا ببناء استبانة من (44) فقرة موزعة على (3) مجالات، وتم التأكد من صدقها بطريقة الصدق الظاهري، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من ثباتها باستخدام طريقة (الفا كرونباخ)، حيث بلغ (0.88)، وميدانيا تم توزيع الاستبانة على جميع الأكاديميين والإداريين العاملين في أقسام مختلفة في كلية المجتمع بسنحان، بلغ ما تم توزيعه (56) استبانة، وتم إسترجاع (50) استبانة، وقد تم استبعاد (10) نظرًا لعدم صلاحيتها، وتم إجراء التحليل الإحصائي على (40) استبانة.

وقد أظهرت نتائج البحث: أن أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع بسنحان في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين(عالية) للمجالات وللأداة ككل، وبنسبة قدرها(3.56)، وعدم وجود تأثيرات لكل متغيرات البحث المشتملة على (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة بالعمل)، ولا توجد فروق ذات دلالات إحصائية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الداخلية الكمية، كلية المجتمع – سنحان.

* أستاذ مساعد – رئيس قسم الجودة الشاملة – كلية المجتمع سنحان – صنعاء– اليمن

* باحث أول (أستاذ مساعد) – مركز البحوث والتطوير التربوي – صنعاء – اليمن

* أستاذ مساعد — كلية المجتمع المعافر – تعز – اليمن

Reasons of Quantity Internal Efficiency Weakness in Sanhan Community College in the Republic of Yemen from the Point of View of the Academics and Administrators

Abstract

The aim of the research is to identify the causes of quantity internal efficiency weakness in Sanahn Community College in the Republic of Yemen from the point of view of the academics and administrators. To achieve the aim of the research, the researchers have relied on the analytical descriptive approach. The researchers have designed a (44) paragraphs questionnaire distributed to (3) fields. The questionnaire was confirmed by the virtual validity through referring it to a group of referees, and reliability was confirmed by using the approach of (alpha kronbach) that reached (0.88. in the field, the questionnaire was distributed to academics and administrators in the various departments of the Sanhan Community College. The distributed questionnaires were (56), out of which (10) questionnaires were excluded for their invalidity and (40) questionnaires were statistically analyzed.

The results of the search have shown that the causes of internal efficiency weakness in Sanahn Community College will be in the Republic of Yemen from the point of view of the academics and administrators (high) for areas and the tool as a whole, with 3.56 percent, and there are no effects for each search variable including (gender, job title, qualification, and experience), and there are no statistical differences.

Key Words: Quantity Internal Efficiency, Sanhan community college.

المقدمة:

يعد التعليم استثمارًا بشريًا يعود بالنفع على الفرد والمجتمع، فيسهم إسهامًا واضحًا في تحقيق التنمية الشاملة، ورفع المستوى الاجتماعي والاقتصادي فيه، لهذا رُصدت له إمكانيات مادية وبشرية ضخمة، وعقدت الآمال على النظم التعليمية لتحقيق أعلى العوائد في الكم والكيف بأقل تكلفة ممكنة، حتى يسهم النظام التعليمي في تنمية الإنسان محور عملية التنمية بالمجتمع، وذلك بشكل فعال وبكفاءة عالية(الناصر، 2014، 10).

كما يعد التعليم عملية استثمارية قابلة للكسب والخسارة، فبمقدار ما يبذل من جهد مقصود منظم لتحقيق أهداف واضحة ترتفع احتمالات الكسب، وبمقدار ما يظهر فيه من ضعف – نتيجة عدم وضوح الأهداف أو عدم اتباع الوسائل السليمة واستغلال الامكانيات المتاحة على نحو سليم– تكون احتمالات الخسارة، وقد تتمثل هذه الخسارة في ضعف مستوى الخريجين، أو بصورة أكبر خسارة متمثلة في أعداد المنقطعين من الطلبة في أي مرحلة من مراحل التعليم، وهؤلاء هم المتسربون الذين يترتب على تسربهم خسارة في الأموال والجهد المبذول فيه (شلبي،1987 : 5).

وتعد مشكلة الهدر التربوي عقبة أمام تحقيق الأهداف والغايات التي تسعى إلى تحقيقها الأنظمة التعليمية جميعها، وحاضنة للمشكلات والتحديات التعليمية التي أثقلت كاهل الجهود التعليمية الهادفة إلى توفير التعليم للجميع، وضمان استمرار الطلبة جميعهم به(الناصر ،2014، 2).

فالتسرب والرسوب تعدان ظاهرة من أهم الظواهر الاجتماعية، ومشكلة واجهت نظام التعليم في أغلب بلدان العالم إن لم يكن فيها كلها، وتمثل هذه الظاهرة صورة من صور الهدر

التربوي، ويمكن القول للوهلة الأولى: أنها مشكلة خاصة بالطالب المتسرب دراسيا لا تخرج عن نطاقه، بينما هي في الواقع مشكلة ذات جوانب متعددة سواء بالنسبة للفرد نفسه من حيث قلقه على مستقبله أم تكيفه وقدرته على التعايش والانسجام مع باقي أفراد المجتمع (ابو جادو، 2007: 217).

وقد حظي موضوع الكفاءة التعليمية باهتمام متزايد في الآونة الأخيرة مع تزايد النظرة الاقتصادية للتعليم، حيث دخل الاهتمام بالتربية طورا جديدا لدى الاقتصاديين، وأصبح التخطيط للتعليم عملية اقتصادية تتضح أثارها في زيادة الاهتمام بكفاءة النظم التعليمية وزيادة إنتاجيتها من خلال: ترشيد الإنفاق على التعليم، وحسن استخدام مصادره، وتفادي الفاقد في العملية التعليمية المترتب على الرسوب والتسرب(خليفة،2004 :400).

وبما أن التعليم في كليات المجتمع بمنطق الاقتصاديين مشروع استثماري له مدخلات مادية وبشرية، وله مخرجات وعوائد يمكن قياسها، بوصفها مسلمة ترسخت بين الاقتصاديين والتربويين؛ إذ من خلال ربط العائدات بمقدار النفقات والتحكم في توظيفها واستخدامها الاستخدام الأمثل يمكن الحصول على أعلى العوائد وتحقيق الأهداف المرسومة كمًا وكيفًا، وهذا بدوره يؤدي إلى رفع الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، أما إذا لم تستخدم تلك المدخلات بالأساليب والطرق المحددة والمناسبة، ولم تتحقق معظم تلك الأهداف، فإنه يؤدي إلى ضعف الكفاءة الداخلية والخارجية لهذه المؤسسات(السعدي، والدعيس، 2017، 2).

مشكلة البحث وأسئلته:

في ظل الظروف الحالية التي يمر بها المجتمع اليمني، وما يواجهه من تحديات على مختلف الأصعدة محليًا وإقليميًا ودوليًا، برز إلى الواجهة أهمية تقييم أداء المؤسسات الحكومية من أجل التعرف على نقاط الضعف في أداء هذه المؤسسات، وإذا كانت المؤسسات التعليمية

هي المعول عليها في النهوض بهذا المجتمع، فإنه يتوجب علينا دراسة واقعها الحالي، لمعرفة درجة كفاءة أدائها(السعدي والدعيس، 2017، 4).

وقد أظهرت نتائج بحث قاما به كل من (السعدي، والدحياني،2018، 2) أن نظام التعليم في كلية المجتمع –سنحان لم يرقَ إلى المستوى المطلوب لتحقيق أهدافه الكمية، مما أثر على كفاءته الداخلية الكمية، وكذلك وجدوا أن نسبة الفقد الكمي الناتج عن الرسوب والتسرب لدى الطلبة بلغ(50٪).

كما أظهرت نتائج دراسة بعنوان واقع الكفاءة الداخلية الكمية في كليات المجتمع اليمنية قام بها الباحثان (السعدي، والدعيس،2017، 1) أن نظام التعليم في كليات المجتمع اليمنية لم يرق إلى الوصول لتحقيق أهدافه الكمية بالمستوى المطلوب، الأمر الذي أثر على كفاءته الداخلية الكمية، وأن نسبة الفقد الكمي الناتج عن الرسوب والتسرب لدى الطلبة بلغ (55.7٪)، وأن مستوى الكفاءة الداخلية الكمية من خلال المعطيات والمؤشرات التي تم تحليلها في جميع كليات المجتمع اليمنية التي تناولتها الدراسة متفاوتة، ولكنها منخفضة بشكل كبير، ولا تحقق المأمول منها والأهداف المرسومة والمرجوة منها بأقل تكلفة وجهد ووقت، كما أنها لم تستثمر الموارد المتاحة لها الإستثمار الأمثل، فأعلى معامل الكفاءة الداخلية الكمية يأتي في كليات المجتمع بنسبة (53.3٪)، وأقل معامل الكفاءة الداخلية في هذه الكليات كان بنسبة (38.8٪)، وبمتوسط عام لمعامل الكفاءة الداخلية الكمية للكليات مجتمعة بلغ (44.3٪)، أي أن معامل الهدر التربوي يصل إلى (55.7٪)، كما أن متوسط معامل المدخلات إلى المخرجات (2.29)، على مستوى جميع الكليات، مما يدل على المستوى المتواضع للكفاءة الداخلية الكمية في هذه الكليات، ومما سبق يتبين أن نظام التعليم بكليات المجتمع يعاني من هدر مادي وبشري كبير، لهذا جاء أهمية دراسة هذا البحث لمعرفة أسباب هذا الضعف للكفاءة الداخلية الكمية.

وتأسيسًا على ما سبق تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

" ما أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع –سنحان في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين؟

ويمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما الأسباب (الاقتصادية – الإجتماعية– التعليمية) لضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع –سنحان في الجمهورية اليمنية ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة بالعمل)؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

1. تعريف المسؤولين والقائمين على كلية المجتمع (سنحان) بأسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في هذه الكلية.
2. توجيه الأنظار نحو الأسباب الخفية لظاهرة الهدر التعليمي حيث يوفر البحث معلومات دقيقة عنها.
3. الإسهام في وضع الحلول لمشكلة ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في الكلية عن طريق التوصيات والمقترحات التي تضمنها البحث.
4. من المؤمل أن تسهم النتائج في مساعدة القائمين على إدارة الكلية والجهات المسؤولة على كليات المجتمع اليمنية في تحديد أهم أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في هذه الكليات.

5. من المتوقع أن يستفيد المجتمع المحلي وأولياء الأمور في معرفة وتحديد أهم العوامل الإجتماعية الإقتصادية والأسرية التي لها دور في تسرب ورسوب الطلبة، والمساهمة في مواجهتها، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى معرفة أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع – سنحان من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين، من خلال:

1- التعرف على الأسباب (الإقتصادية– الإجتماعية– التعليمية) لضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع –سنحان في الجمهورية اليمنية؟

2- التعرف على ما إذا كان هناك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة)؟

حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع –سنحان بالجمهورية اليمنية.
2. الحدود الزمنية: لقد طبق هذا البحث في العام 2020م.
3. الحدود المكانية: كلية المجتمع – سنحان، الجمهورية اليمنية.
4. الحدود البشرية: جميع الأكاديميين والإداريين في الكلية.

مصطلحات البحث:

1. **تعريف الهدر التعليمي:**

لغويًا: كلمة الهدر مشتقة من هدر هدرًا أي بطل. ويقال: هدر الشيء أبطله (مجمع اللغة العربية،1985، 1016) .

اصطلاحًا: يعتبر مفهوم الهدر التربوي من أكثر المفاهيم التربوية التي شاع استخدامها في الآونة الأخيرة، ولعل ما يفسر ذلك هو تزايد النظرة الإقتصادية إلى التعليم، وبروز الإهتمام بضرورة ترشيد الأموال التي تنفق على التعليم (مرسي، 1989).

كما عرفه فيسك (Fiske, 1998 , 47) بأنه " المصادر البشرية والمادية التي أنفقت على الطلاب الراسبين أو المتسربين قبل أن يكملوا السنوات الدراسية الملتحقين بها ".

التعريف الإجرائي للهدر التعليمي: هو عبارة عن " رسوب أو تسرب الطلبة في أي سنة من السنوات الثلاث التي يجب أن يقضيها الطالب حتى يتخرج من الكلية، ولأي سبب من الأسباب".

2. تعريف الرسوب:

لغويًا: الرسوب مشتق من رسب رسبًا، أو رسوبًا أي: غاص إلى أسفل، ورسب التلميذ أي أخفق في الامتحان (مجمع اللغة العربية ،1985، 355) .

اصطلاحًا: يقصد به بقاء الطالب في السنة الدراسية نفسها لعام آخر أو أكثر (Miller , 2000 , p.3).

كما عرفه (سليمان، 1998، 25) بأنه " فشل الطالب في وصوله إلى المستوى المطلوب لنقله إلى فرقة أعلى، مما يترتب عليه بقائه للإعادة في نفس الفرقة لمراجعة المنهج بأمل الوصول إلى المستوى المطلوب في السنة الدراسية الآتية".

التعريف الإجرائي للرسوب: يعرف الرسوب بأنه بقاء الطالب في السنة التي درسها لعام آخر أو أكثر، وعدم انتقاله إلى السنة الآتية من البرنامج الدراسي التي يدرسه في كلية المجتمع بسنحان.

3. تعريف التسرب :

لغويًا: التسرب كلمة مشتقة من الفعل سرب سروبًا أي خرج (مجمع اللغة العربية، 1985، 440).

اصطلاحًا: يقصد به ترك الطالب للمدرسة قبل إتمامه للصف الدراسي الملتحق به (Kallus , 2001 ,P. 39).

التعريف الإجرائي للتسرب: هو"انقطاع الطالب عن الدراسة بسنة من سنوات البرنامج التي يدرس به في الكلية، وذلك بسبب الفصل الإجباري من الكلية، أو الخروج التلقائي لأي سبب من الأسباب".

4. **الهدر (الفاقد الكمي):** هو الفرق بين عدد الطلبة الذين يلتحقون بكلية المجتمع – سنحان، والذين ينهونها بنجاح في نهاية الفترة المحددة لها، ويتمثل في أعداد المتسربين والراسبين والآثار الهادية الناتجة عن ذلك.
5. **الرسوب:** هو فشل الطالب في تحقيق الحد الأدنى للمستوى المطلوب منه في سنة دراسية في ضوء أهداف كليات المجتمع اليمنية.
6. **التسرب:** هو ترك الطالب للكلية قبل إتمام سنوات الدراسة كاملة، وعدم العودة إليها(السعدي، والدعيس،9،2017)

الإطار النظري:

مفهوم الكفاءة:

يعتبر مفهوم الكفاءة التعليمية من أكثر المفاهيم التربوية التي شاع استخدامها نتيجة لتزايد النظرة الاقتصادية للتعليم، وتزايد الاهتمام بضرورة ترشيد الأموال التي تنفق عليه (مرسي،1998: 134).

ويقصد بالكفاءة التعليمية: القدرة على إنتاج الخدمة التعليمية، أو تحقيق الأهداف بأقل تكلفة وجهد، وفي أسرع وقت (البياتي،1996: 2).

أنواع الكفاءة التعليمية:

يرى مرسي أن للكفاءة التعليمية جوانب أربعة هي: الكفاءة الداخلية، والكفاءة الخارجية، والكفاءة الكمية، والكفاءة النوعية (مرسي، 1998: 133)، ويرى حجي أنه من الضروري التمييز بين الكفاءة الداخلية، والإنتاجية الخارجية، وأن الكفاءة الداخلية تشير إلى العلاقة بين نواتج النظام التعليمي ومدخلاته، وتتضمن ثلاثة محاور أساسية هي: الكفاءة الكمية، والكفاءة النوعية، والكفاءة المرتبطة بالتكاليف، أما الإنتاجية الخارجية فتتعلق بمخرجات النظام التعليمي كيفًا، وتتمثل في قدرة النظام التعليمي على الوفاء باحتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة بالكم والكيف المناسبين، وفي الوقت المناسب (حجي، 2002: 210).

1. **الكفاءة الخارجية ومستوياتها:** يرتبط مفهوم الكفاءة الخارجية ارتباطًا وثيقًا مع مفهوم الكفاءة الداخلية، فإذا كان من أهم أهداف النظام التعليمي هو تلبية متطلبات سوق العمل من الخريجين بالكمية المناسبة والنوعية الجيدة ،الأمر الذي يعد مؤشرًا من مؤشرات الكفاءة الخارجية، فإن تحقيق هذا الهدف مرهون بارتفاع الكفاءة الداخلية (مركز البحوث والتطوير التربوي،2003: 19).

ويعرفها (المصري،1994: 18) بأنها مدى تأهيل الخريجين وقدرتهم على أداء الأعمال التي أعدوا لها مقارنةً بما أنفق عليهم، وتهدف إلى تحقيق النوعية الأفضل لمخرجات التعليم سواءً على مستوى الخريج أو البحث العلمي أو الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمة للمجتمع.

مستويات الكفاءة الخارجية: يتضمن مفهوم الكفاءة الخارجية مستويين (كمي ونوعي) ولكل منهما محدداته ومؤشراته، وفيما يلي توضيح ذلك:.

أ. **الكفاءة الخارجية الكمية:** تعني قدرة النظام على إعداد كم من الخريجين مناسب للاحتياج(الحمدان،2002: 49). ومن بين تعريفات هذا المفهوم ما ذكره (الحاج،2001: 118)، من أن الكفاءة الخارجية الكمية تعني مدى قدرة النظام التعليمي على إنتاج أو تخريج العدد الكافي من القوة البشرية المتخصصة، وانطباق كمية مخرجات النظام التعليمي على متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، أي أن يتمكن التعليم من إعداد القوى العاملة والمواكبة لاحتياجات سوق العمل من المهارات والمهن والتخصصات المختلفة على جميع المستويات، وفي كل التخصصات دون عجز أو زيادة.

ب. **الكفاءة الخارجية الكيفية:** وتعني قدرة النظام على إعداد نوعية من المخرجات ذات مستوى أداء يتناسب مع المستويات المطلوبة لما يكلفون به من أعمال، أخذًا في الاعتبار قدرة النظام على تطوير وتحديث عناصره، بحيث يواكب التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية ... (الحمدان،2002: 56)، ويعرفها (الحاج،2001: 119)، بأنها تعني مدى انطباق مواصفات الخريجين على مناشط الحياة التنموية، ومهارات المواطنة الاجتماعية والثقافية والسلوكية، ومدى مساهماتهم في الحياة العامة، وممارسة الحقوق والواجبات الاجتماعية، ومشاركتهم الفاعلة في تسيير عجلة الاقتصاد، وتحقيق التنمية بجميع جوانبها.

2. **الكفاءة الداخلية ومستوياتها:** ويقصد بالكفاءة الداخلية: العلاقة بين مخرجات ومدخلات النظام التعليمي، ويمكن أن تتحدد الكفاءة الداخلية من خلال أمرين: أولهما،

نسبة من يكملون المرحلة التعليمية ممن بدؤوها، والثاني الفترة المنقضية لإكمال الحلقة التعليمية، أي عدد السنوات التي يستغرقها إكمال صفوف المرحلة المعينة، وتقل الكفاءة كلما طالت مدة الإكمال، وتتزايد الكفاءة عندما يدخل أي تغيير في العملية التعليمية بحيث يحقق تحسنًا في هذه النسبة (Trondheim,2000;27).

مستويات الكفاءة الداخلية: تشمل الكفاءة الداخلية ثلاثة مستويات هي:

أ. **الكفاءة الداخلية الكمية:** وهي مرتبطة بقدرة النظام التعليمي على استيعاب المتقدمين إليه، واجتذابهم إلى برامجه، فضلاً عن استيعاب تدفق الأفواج داخله، وأن تؤكد معدلات هذا التدفق نسب نجاح مرتفعة، ونسب رسوب وتسرب منخفضة (سليمان، 1998: 23). وللتعرف على الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم، يمكن متابعة تدفق الطلاب في مختلف المستويات، منذ دخولهم بداية المرحلة التعليمية وحتى التخرج منها، عن طريق تحليل تدفق الأفواج الدراسية، لكلٍ من: النجاح، الرسوب، التسرب.

ب. **الكفاءة الداخلية الكيفية:** ويتمثل في قدرة النظام على تحديد أهدف تربوية لمدخلاته، وكفايته في استثمار الإمكانات المتاحة له من مادية وبشرية، والقدرة على الانتفاع بكفاءة العملية التعليمية من خلال ما يحدده من أدوار لبرامجه الدراسية (البوهي،1999: 89). كما تعرف بـ: قدرة النظام التعليمي على تقديم تعليم جيد، والوصول بالطلبة إلى مستوى النضج المطلوب نتيجة لدراستهم، وقدرة المرحلة التعليمية على تحويل المدخلات (الطلبة) إلى مخرجات بالمواصفات التي حددت طبقًا لأهدافها (رشاد،1992: 104). كما تركز الكفاءة الداخلية النوعية على نوعية الطلبة الذين

يخرجهم النظام التعليمي، والمقياس الوحيد لمعرفة ذلك هو الاختبار، ولكن هناك مؤشرات أخرى منها: نوعية البرامج، والمناهج، والكتب، والمعلمين (الحجام،1980: 105).

ج. **الكفاءة الداخلية المرتبطة بالكلفة:** تعرف الكفاءة المرتبطة بالكلفة بأنها قياس مقدار الإنفاق النقدي الذي يتم في سبيل تحقيق منفعة محددة، شريطة أن تبقى كلفة الخريج في أدنى مستوى ممكن، دون أن يؤثر ذلك في كفاءته النوعية(الحاج،2001: 117). وتعتبر التكلفة إحدى العناصر المهمة للإنفاق؛ لأنها تمثل قيمة الكمية التي يتأكد من استخدامها من أحد العناصر في عملية إنتاجية ما، أو مشروع معين، أو خدمة محددة، طبقًا للقرارات أو المعايير المعتمدة لذلك.

طرق قياس الكفاءة الداخلية:

توجد أساليب عدة لقياس الكفاءة الداخلية الكمية والكيفية للنظم التعليمية، ولعل من أهمها:

1. **طريقة الفوج الظاهري:** تعتمد على دراسة مجموعة من الطلبة في مستوى واحد لسنة واحدة، دون النظر إليهم إذا كانوا من الراسبين أو المستجدين على أنهم فوج، وبذلك فلا يتم تتبع هؤلاء الطلبة أنفسهم خلال تدفقاتهم من عام إلى آخر، وتستخدم هذه الطريقة في حالة عدم وجود بيانات عن الطلبة في كل سنة من السنوات الدراسية أو عدم وجود بيانات عن الراسبين والمتسربين في كل صف دراسي(الحاج،2001: 114). وتستخرج مؤشرات الكفاءة الداخلية بواسطة هذه الطريقة عن طريق نسب التدفق الظاهري من صف إلى الصف الذي يليه حتى التخرج، فكلما كان عدد الخريجين يساوي عدد المسجلين أو قريبًا منه كلما كانت الكفاءة الداخلية الكمية

مرتفعة، ولكون هذه الطريقة سهلة الحساب وتقريبية، فهي تستخدم في الأبحاث الموسعة التي لا تتطلب دقة عالية.

2. **طريقة الفوج الحقيقي:** وتعمل على متابعة تدفق أفراد الفوج أنفسهم منذ أن سجلوا معًا لأول مرة كمستجدين من الصف الأول لأي مرحلة تعليمية، وبالتالي لا يعد الراسبون من السنوات السابقة من ضمن هذا الفوج، بل من الفوج السابق، ثم تحسب نسب النجاح والرسوب والتسرب لأفراد الفوج، وقد تأخذ لصف واحد فقط ، فتدل على الكفاية الداخلية لهذا الصف أو لجميع صفوف المرحلة لمعرفة كفاية النظام التعليمي في المرحلة بأكملها. وعند تتبع الفوج يؤخذ في الاعتبار المعيدون في كل صف من الصفوف، والمحولون، فهي طريقة تعتمد المتابعة الحقيقة لمجموعة من الطلبة سنة بسنة من دخولهم حتى تخرجهم من المرحلة التعليمية(الحمدان،2002: 59). وبهذه الطريقة – يتم متابعة الفوج حتى انتهاء جميع طلبة الفوج، إما بالتخرج أو التسرب، وحساب نسب الهدر المتمثلة بالرسوب والتسرب، ودراسة أثره على الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي في المدة المقررة ضمن المدة المسموحة(مكتب التربية العربي لدول الخليج،1983: 33).

3. **الطريقة الشاملة:** تستخدم هذه الطريقة في دراسة الأفواج الظاهرية أو الحقيقية وتعد تطويرًا لها، أي دراسة جميع الأفواج للمرحلة التعليمية خلال مدة معينة، وتفيد هذه الطريقة بإظهار الكفاءة الكلية للنظام التعليمي، وإمكانية استخدامها في المقارنات الدولية، وتفضل هذه الطريقة في حال دراسة الأنظمة التعليمية الصغيرة العدد، أو عندما يكون عدد السنوات الدراسية في المرحلة صغيرًا، كسنتين مثلاً.

4. **طريقة العينات:** وتعتمد هذه الطريقة على اختيار عينات من المرحلة التعليمية المراد قياس كفاءتها الداخلية الكمية بشرط خضوع العينات للشروط العملية سواء كانت عشوائية أو غيرها(مرسي،1998: 144). وتعتبر طريقة العينات من أنسب الطرق لدراسة الكفاءة الداخلية الكمية خاصة إذا ما اعتمدت على الفوج الحقيقي، وتم اختيار العينة اختياراً مناسبًا.

5. **طريقة الفوج الصناعي (الافتراضي):** تقوم هذه الطريقة على افتراض فوج افتراضي من الطلبة مكون من (1000) من الطلبة في مرحلة تعليمية معينة ثم تطبق عليهم المعدلات الحقيقية للرسوب والنجاح، مع افتراض أن هذه المعدلات لا تعتمد فوارق السن لهؤلاء الطلبة، ثم تكوين استمارة تدفق فوج صناعي، يسمح بحصر عدد الراسبين والناجحين لكل (1000) طالب خلال سنوات الدراسة(الحاج،2001 : 114). وتمتاز هذه الطريقة بأنها تسهل عقد المقارنات بين العديد من الأفواج من حيث معدلات النجاح والرسوب والتسرب، إلا أنها تتطلب وقتًا وجهدًا كبيرين، وخاصة عند إعداد استمارات التدفق الطلابي مما جعل استخدامها ضئيلاً.

6. **طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج:** وهي أداة قياس الكفاءة الداخلية، وتعد من أكثر الطرق الإحصائية ملائمة لقياس الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم بشكل عام والتعليم الجامعي أو الكليات التطبيقية بشكل خاص، باعتبارها تقدم مؤشرات واضحة يمكن بواسطتها تشخيص الواقع الكمي للنظام التعليمي، وتحديد مستوى كفاءته، تمهيدًا لتقدير كلفته وتحديد عائده المادي على الفرد والمجتمع. وتعتمد هذه الطريقة على عدة افتراضات، أهمها أن تحرك أفراد الفوج من صف إلى صف أو من

صف إلى خارج المرحلة التعليمية مرتبط بما يسمى بمعدلات التدفق الخاص لكل صف، ولمعرفة التدفق الطلابي يوزع المسجلون في كل صف دراسي وعام دراسي حتى التخرج بين (ناجحون، راسبون، متسربون)، ومن خلال هذا التوزيع يتم حساب معدلات التدفق(الحاج،2001 : 115)، (الحمدان،2002 : 65). ووفقًا لهذه الطريقة لابد من القيام بعدد من الإجراءات من خلالها يتم حساب العديد من المؤشرات للحكم على ارتفاع أو انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية للنظام التعليمي: ولعل من أهم هذه الإجراءات الآتي:

- تحديد فوج طلابي خلال فترة دراسية محددة، وتتبع تدفق هذا الفوج من بداية التحاقه حتى تخرجه من الكلية والذي يسمح لنا هذا التوزيع بحساب معدلات التدفق (نجاح – رسوب – تسرب) لكل صف، ولكل سنة دراسية.
- رسم مخطط بياني يصف التقدم الدراسي للفوج المعاد تركيبه، ومن خلال هذا المخطط يتم حساب عدد من المؤشرات التي تحدد مستوى الكفاءة الداخلية الكمية.

الدراسات السابقة:

1. دراسة(حسن، 2008) ، هدفت إلى تقويم الكفاية الداخلية لكليات التربية بجامعة صنعاء، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث من هذا المنهج طريقة تحليل المحتوى للسجلات والإحصاءات الخاصة بالطلبة في كليات التربية لغرض قياس مؤشرات الكفاية الداخلية الكمية. ولتحقيق أهداف البحث، قام الباحث باستخدام أداة من أدوات قياس الكفاية الداخلية ومن أكثر الطرق الإحصائية

ملائمة لقياس الكفاية الداخلية الكمية، ولتحقيق هدف البحث الميداني قام الباحث باستخدام أداة من أدوات المنهج الوصفي وهي (الاستبانة) لمعرفة وتحديد العوامل المؤثرة في الكفاية الداخلية لكليات التربية بجامعة صنعاء، وقد تكونت عينة البحث من (103) عضو هيئة تدريس ممن يحملون شهادة (دكتوراه)، وقد أسفر البحث إلى النتائج الآتية: بلغ متوسط معامل الكفاية الداخلية الكمية لجميع كليات التربية بجامعة صنعاء (42.1٪) وبمتوسط معامل هدر (57.9٪)، وأن أعلى معامل الكفاية الداخلية يقع في كلية التربية حجة (56.6٪) وبمعامل هدر (43.4٪)، ثم كلية التربية صنعاء بمعامل كفاية (51٪) وبمعامل هدر (49٪)، ثم في كلية التربية خولان بمعامل كفاية (48٪) وبمعامل هدر (52٪)، كما أظهرت النتائج : عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمدى تأثير العوامل الأكاديمية في الكفاية الداخلية وفقًا لدرجاتهم العلمية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد).

2. **دراسة (الشاطبي،2002)**، هدفت إلى التعرف على حجم الهدر التربوي الناجم عن الرسوب والتسرب للطلبة اليمنيين الدارسين في الجامعات العراقية، وقد توصلت الدراسة إلى أن متوسط معامل الكفاءة لفوج الدراسات الأولية ضمن الأربع السنوات يقدر بـ (0.75)، وأن معامل الإهدار تقدر بـ (0.25)، كما أشارت النتائج إلى أن متوسط معامل الكفاءة لطلاب نظام الخمس السنوات تقدر بـ (0.76)، وأن معامل الهدر يقدر بـ (0.24)، كما توصلت إلى أن معامل الكفاءة لجميع الطلبة الدارسين في نظام الأربع السنوات في جميع الجامعات العراقية عدا بغداد والموصل والمستنصرية تقدر بـ(0.69) فقط، وأن هناك نسبة هدر تقدر بـ(0.31)، وتشير النتائج إلى أن أقل

متوسط لمعامل الكفاءة يقع في الجامعة المستنصرية بمتوسط يقدر بـ(0.68)، ومعامل هدر تقدر بـ(0.32)، بينما يكون المتوسط لباقي الجامعات (0.75)، وتشير نتائج الدراسة أيضا إلى وجود هدر تربوي كبير في طلبة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) يقدر بمتوسط معامل هدر (0.39) وبمعامل كفاءة (0.61) لمرحلة الماجستير، وبمتوسط معامل هدر تقدر بـ(0.26)، ومعامل كفاءة (0.74) لمرحلة الدكتوراه.

3. **دراسة(Loxley,1985)**، توصلت إلى وجود اختلاف في نسبة الفقد التعليمي بين الدول، بل بين المناطق داخل الدولة الواحدة، وأن هذا الفقد قد يصل إلى (25٪) في المدارس الإعدادية في الدول النامية، واختلاف نسب الرسوب والتسرب على أساس الجنس حيث إن البنات تفوقن على البنين، وأن الرسوب أكثر في الصفوف النهائية للحلقة الابتدائية في أفريقيا، بينما توجد أقل نسب من الرسوب والتسرب في العالم في كل من شرق وغرب أوروبا وأمريكا الشمالية، بينما توجد أعلى نسب الرسوب والفقد التعليمي في المناطق الريفية في العالم، وأوضحت الدراسة أن هذا الفقد التعليمي يحدث خسارة كبيرة، ويساعد في الارتداد إلى الأمية نتيجة لانخفاض جودة النظام التعليمي، وهذا ما أكده التقرير الذي قامت بنشره اليونسكو عام 1980عن الفقد التعليمي، واستعان بنتائجه لوكسلي في دراسته.

4. **دراسة(أبو حورية، 2015)** هدفت إلى التعرف على ظاهرة تسرب الفتاة الريفية، وذلك من خلال الدراسة لكافة الجوانب المتعلقة والمحيطة بظاهرة التسرب، ولتحقيق هذا الهدف العام قام الباحث بالتعرف على مفهوم التسرب وعلى العوامل التي تسبب

التسرب، بالإضافة إلى التعرف على أهم المقترحات للحد من تسرب الفتاة الريفية من مدارس التعليم الأساسي والثانوي. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي، ويتكون مجتمع الدراسة من ثلاث فئات من محافظه صنعاء هي مديرية بني حشيش، ومديرية جحانة، ومديرية بلاد الروس، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية قدرت بـ(300) شخص تضمنت: معلمين، وأولياء أمور، وطالبات، وتوصل الباحث إلى أهم النتائج والتوصيات هي أن هناك عوامل اجتماعية واقتصادية وتربوية ترتبط بهذه الظاهرة، ومن التوصيات فصل مدارس البنات عن مدارس البنين في المراحل المتقدمة، وتوفير معلمات متخصصات ومؤهلات.

5. **دراسة(خليفة، 2004)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الكفاءة الداخلية الكمية لنظام التعليم الأساسي في فلسطين ودرجة اختلافها باختلاف جنس الطالب، واستخدمت الدراسة طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية لحساب المؤشرات الدالة على هذه الكفاءة، وحساب الهدر التعليمي في هذه المرحلة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة عينة ممثلة من طلبة المدارس الفلسطينية بمرحلة التعليم الأساسي المراد التعرف على واقع كفاءتها الداخلية الكمية، وهي عينه تتكون من ثلاثة أفواج دراسية، وكانت أهم نتائج الدراسة أن نظام التعليم الأساسي في فلسطين لم يرقَ إلى الوصول لتحقيق أهدافه الكمية بالمستوى المطلوب، الأمر الذي أثر على كفاءته الداخلية الكمية، وأن نسبة الفقد الكمي الناتج عن الرسوب والتسرب لدى الطلبة الذكور أعلى منها لدى الإناث، وقدمت الدراسة بعض المقترحات لرفع مستوى هذه الكفاءة، وزيادة فعاليتها لتصل إلى المستوى المأمول.

6. **دراسة(باجرش، 2006)** هدفت إلى تحديد درجة ممارسة أساليب التدريس الأكثر استخداما في التدريس لمادة الرياضيات في المراحل الثانوية، وتحديد أساليب التدريس ذات العلاقة الإيجابية مع تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، والكشف عن جوانب القصور في التدريس لدى المعلمين في تحديد أساليب التدريس ذات العلاقة الإيجابية باتجاهات الطلبة نحو الطلبة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، ويتكون مجتمع الدراسة من المعلمين، وقد تم اختيار عينة عشوائية تتكوم من 87 شخصا.

7. **دراسة (أبوعسكر، 2012)** هدفت إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله، والوقوف على واقع التسرب في هذه المدارس، ومعرفة درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في الحد من هذه الظاهرة، ومعرفة أثر كل من سنوات الخدمة والمؤهل العلمي ومكان السكن على درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في الحد من هذه الظاهرة من وجهة نظر عينة الدراسة البالغ عددهم(68) مديرة، أي ما نسبته(100٪) من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي موظفًا إستبانة واحدة كأداة للدراسة مكونة من (39) فقرة موزعة على مجالين هما المجال التربوي والمجال الاجتماعي، إضافة إلى سؤال مفتوح حول سبل مقترحة لتفعيل دور الإدارة المدرسية للحد من ظاهرة التسرب. وكانت أهم النتائج: حصل المجال التربوي على المرتبة الأولى بوزن نسبي (80.94 ٪)، والذي يبين قيام مديرات المدارس بواجبهن في كثير من الجوانب التربوية، وهي مقبولة بالنسبة لأداء مديرات المدارس من أجل الحد من ظاهرة التسرب في المدارس الثانوية للبنات، وحصل المجال الاجتماعي على المرتبة

الثانية بوزن نسبي (80.17 ٪) والذي يبين العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي من أجل الحد من ظاهرة التسرب المدرسي، وهو بحاجة إلى تفعيل، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكل من متغير سنوات الخدمة والمؤهل العلمي والمديرية التي تتبع لها المدرسة.

8. **دراسة(عبدالعال، 2010)** وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى انخفاض الكفاءة الداخلية فى السنة التحضيرية لطلاب وطالبات جامعة حائل، وذلك من أجل وضع تصور لعلاج تلك الأسباب بقدر الإمكان لرفع الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية. ولتحقيق أهداف تلك الدراسة استخدمت المنهج الوصفي باعتباره المنهج العلمي الذي يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة، وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي: أظهر تحليل البيانات إلى أن طلاب السنة التحضيرية بجامعة حائل قد حددوا الكثير من العوامل التي تكمن وراء انخفاض الكفاءة الداخلية، ومن بين هذه العوامل: الاقتصادية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل الدراسية، والعوامل الشخصية، والعوامل الأسرية.

9. **دراسة(الهميم، 2010)** وقد هدفت إلى التعرف على الهدف العام، وهو التحقق من صحة الفرضيات، والإجابة عن تساؤلات الدراسة، واقتراح بعض التوصيات للحيلولة دون استفحال الظاهرة. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي بطريقة المسح الاجتماعي الشامل للمتسربين وبالعينة للمنتظمين؛ لأنه المنهج المناسب الذي يحقق أهداف الدراسة وقد شملت عينة الدراسة على جميع الطلاب المتسربين من المدارس الثانوية في مراحلها الثلاث لعام 1429-1430ه، ومن أهم النتائج سؤال الدراسة

الاول: الخصائص الذاتية للمتسربين دراسيا ليس هناك علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين الوضع الدراسي والعمر (قيمة معامل التوافق أقل من 0.3 ومستوى الدلالة الاحصائية اكبر من 0.05) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تقارب عمل الطلبة. كذلك ليس هناك علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين الوضع الدراسي والمرحلة (قيمة توافق مساوية للصفر مما يعني عدم وجود علاقة أو توافق بين المتغيرين ومستوى الدلالة الاحصائية أكبر من0.05).

10. **دراسة(السعدي، والدحياني، 2018)** هدفت إلى معرفة واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع –سنحان، من خلال قياس مؤشرات الكفاءة الداخلية، وتحديد الكلفة السنوية للطالب بالكلية، وتحديد الهدر المادي الناتج عن الرسوب والتسرب. واعتمد البحث بصفة أساسية على أسلوب إعادة تركيب الحياة الدراسية لحساب المؤشرات الدالة على الكفاءة الداخلية الكمية لكلية المجتمع سنحان، وذلك من خلال بناء الهيكل البياني للتدفق الطلابي الذي يسمح بحساب (معدل النجاح، ومعدل الرسوب، ومعدل التسرب) للفوج الدراسي، ومن ثم حساب مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية ومستوى هذه الكفاءة.

أظهرت نتائج البحث أن نظام التعليم في كلية المجتمع سنحان لم يرق إلى الوصول لتحقيق أهدافه الكمية بالمستوى المطلوب، الأمر الذي أثر على كفاءته الداخلية الكمية، وأن نسبة الفقد الكمي الناتج عن الرسوب والتسرب لدى الطلبة بلغ (48٪). وقدم البحث بعض التوصيات لرفع مستوى هذه الكفاءة وزيادة فعاليتها لتصل إلى المستوى المأمول.

وباستعراض الدراسات السابقة تتضح أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين البحث الحالي، ويمكن إجمالها على النحو الآتي:

أولًا: أوجه التشابه: يتفق البحث الحالي مع أغلب الدراسات السابقة من حيث منهج الدراسة، وهو المنهج الوصفي المسحي، كما يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث اعتماد الدراسة على الاستبانة أداة لجمع البيانات، واتفق أيضًا البحث الحالي مع أغلب الدراسات السابقة من حيث تناول موضوع الكفاءة الداخلية الكمية في المؤسسات التعليمية.

ثانيًا: أوجه الاختلاف: اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث الهدف، فقد سعى البحث الحالي إلى التعرف على أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع سنحان بالجمهورية اليمنية، كما اختلف أيضًا مع الدراسات السابقة بتحديد مجتمع الدراسة، والذي اقتصر على الأكاديميين والإداريين.

ثالثًا: أوجه الاستفادة: استفاد البحث الحالي بشكل كبير من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث وتساؤلاته، وبناء الإطار النظري والمنهجي، بالإضافة إلى تطوير أداة البحث.

منهج البحث وإجراءاته:

أولا: منهجية البحث: في ضوء طبيعة البحث وأهدافه، فقد تم اعتماد أحد أساليب المنهج الوصفي (التحليلي)، لمعرفة رؤية الأكاديميين والإداريين لأسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع سنحان في الجمهورية اليمنية.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته: هم جميع الأكاديميين والإداريين في الكلية، والبالغ عددهم (53) أكاديميا وإداريا حسب إحصائيات العام 2019م ، موزعين بين أقسام الكلية المختلفة.

ونظرًا لصغر حجم مجتمع البحث الحالي، فقد حرص الباحثون على إتاحة الفرصة لجميع أفراد المجتمع على الإجابة على أداة البحث لمعرفة أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع بسنحان من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين، ولكن وبسبب عدم تجاوب بعض العاملين في الكلية للإجابة عن الاستبيان، فقد تم توزيع (56) استبانة، ولم يسترجع منها إلا (50) استبانة، وعند إجراء التحليل الإحصائي تم استبعاد (10) استبانات لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، بسبب نقص البيانات. والجدول الآتي يوضح عدد الاستبانات الموزعة والمسترجعة، وتم التحليل على (40) استبانة.

جدول (1) يوضح عدد الاستبانات الموزعة والمسترجعة

الاستبانات	العدد
إجمالي الاستبانات الموزعة	56
إجمالي الاستبانات المسترجعة	50
إجمالي الاستبانات المستبعدة	10
إجمالي الاستبانات المستخدمة في التحليل .	40

ثالثا : توصيف مجتمع البحث :

يمكن توصيف مجتمع البحث وفق متغيرات البحث كما يأتي:

جدول رقم (2) يوضح وصف متغيرات البحث

	المتغير	الفئة	العدد	النسبة
	الجنس	ذكر	28	٪70
		أنثى	12	٪30
المجموع			40	٪100

	المسمى الوظيفي	أكاديمي	19	٪47.5
		إداري	21	٪52.5
المجموع			40	٪100
	سنوات الخبرة في العمل	أقل من 5 سنوات	10	٪25
		من 5 إلى 10 سنوات	20	٪50
		أكثر من 10 سنوات	10	٪25
المجموع			40	٪100
	المؤهل العلمي	دبلوم بعد الثانوية فأقل	13	٪23.5
		بكالوريوس	16	٪40.0
		ماجستير	7	٪17.5
		دكتوراه	4	٪10.0
المجموع			40	٪100

رابعا: أداة البحث

أداة البحث وخطوات بنائها: اعتمد هذا البحث على الاستبانة كأداة لجمع البيانات الأولية، حيث تم تصميم الاستبانة مكونة من ثلاثة مجالات لأسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع بسنحان، وتحت كل مجال مجموعة من الفقرات، موزعة على النحو الآتي:

المجال الأول : (**الأسباب الإقتصادية**) وبلغ عدد فقراته (11) فقرة.

المجال الثاني: (**الأسباب الإجتماعية**) وبلغ عدد فقراته (9) فقرة.

المجال الثالث:(**الأسباب التعليمية**) وبلغ عدد فقراته (20) فقرة.

وللتأكد من صدق أداة البحث (الاستبانة)، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة ومناهج البحث والإحصاء وطرقه بهدف تقييمها، والذين قدموا بعض الملحوظات البسيطة، وكذلك تم اختبار الصدق التكويني لفقرات الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تبين أن جميع الفقرات دالة إحصائيًا، مما يدل على قوة كل فقرة من فقرات الاستبانة في بناء الدرجة الكلية للمقياس، أي أن هذه الطريقة تقيس مدى تماسك العبارات بالمقياس، بحيث تعتبر درجة المقياس هي محك للصدق مع كل مجال من المجالات.

الجدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات المجالات والمتوسط الكلي للأداة

الرقم	المجالات	معامل الارتباط
1	الأسباب الاقتصادية	0.567**
2	الأسباب الاجتماعية	0.845**
3	الأسباب التعليمية	0.811**

(**) معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (P.≤.01).

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين مجالات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للأداة دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ، حيث بلغت أعلى قيمة (0.845)، وبلغت أدنى قيمة (0.567)، وهذا المعامل المرتفع يدل على وجود علاقة بين مجالات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للأداة، ويؤكد وجود صدق اتساق بنائي للاستبانة.

سابعا: ثبات الأداة: وللتأكد من ثبات أداة البحث فقد تم استخدام اختبار كرونباخ ألفا للثبات للعينة النهائية، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة البحث بشكل عام (87.5٪)، وكون القيمة تزيد عن (80٪)، فإن ذلك يدل على قوة ثبات فقرات الاستبانة، وأن المقياس صالح لقياس ما وضع من أجله، كما هو موضح في الجدول (4):

الجدول رقم (4) نتائج اختبار (ألفا كرو نباخ) لقياس ثبات الأداة

م	المجالات	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
1	الأسباب الاقتصادية	11	0.652
2	الأسباب الإجتماعية	9	0.738
3	الأسباب التعليمية	20	0.884
	الثبات الكلي للأداة	40	0.875

يتضح من الجدول(4) أن معامل الثبات العام للاستبانة عالٍ جدًا؛ حيث بلغ (0.875)، وبلغ معامل الثبات لمجال الأسباب الاقتصادية (0.652)، وبلغ معامل الثبات لمجال الأسباب الاجتماعية (0738)، وبلغ معامل الثبات لمجال الأسباب التعليمية (0.884)، وهذا يدل على أن الاستبانة بجميع مجالاتها تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

إجراءات تطبيق البحث: تم توزيع الاستبيان عدد (56) استبانة، في بداية شهر يناير (2020)، وتم استرجاعها في نهاية شهر يناير بالعام نفسه، حيث تم استرجاع (50) استبانة، والفاقد (6) استبانات.

المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

1- تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسوب، ولتحديد خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، المستخدم في محاور البحث تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه

على عدد الخلايا للحصول على طول الخلية الصحيح أي (0,80=5/4)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس(أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كالآتي:

- من 1 إلى 1,80 يمثل (منخفضة جدًا) نحو كل فقرة من فقرات المجال.
- من 1.81 إلى 2,60 يمثل (منخفضة) نحو كل فقرة من فقرات المجال.
- من 2.61 إلى 3,40 يمثل (متوسطة) نحو كل فقرة من فقرات المجال.
- من 3.41 إلى 4,20 يمثل (عالية) نحو كل فقرة من فقرات المجال .
- من 4.21 إلى 5.00 يمثل (عالية جدًا) نحو كل فقرة من فقرات المجال.

2- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أفراد عينة البحث حول المجالات.

3- اختبار (T-Test): لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابة أفراد عينة البحث للمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي).

4- تحليل التباين الأحادي: لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابة أفراد عينة البحث للمتغير(الخبرة في العمل، المؤهل العلمي).

عرض نتائج البحث: تم عرض النتائج وفقا لأسئلة البحث على النحو الآتي:

أولًا: عرض النتائج على مستوى الأداة ككل:

وللإجابة عن السؤال الأول الذي نصه (ما أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع -سنحان من وجهة نظر الإداريين والأكاديميين في المجالات الآتية: (الأسباب الاجتماعية، والأسباب الاقتصادية، والأسباب التعليمية)؟

قام الباحثون باستخراج النتائج على مستوى الأداة ككل، وعلى مستوى كل مجال، ثم لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقا لمتغيرات البحث؛ وفيما يأتي توضيح ذلك:

أولًا:عرض نتائج البحث على مستوى الأداة ككل:

وذلك بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات كل مجالات الاستبانة، وترتيبها تنازليًا حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ويتضح من خلال العرض لنتائج البحث أن الأداة الكلية قد حظيت بموافقة مجتمع البحث بدرجة عالية، حيث بلغ متوسط الموافقة في الفقرات المدرجة على مستوى الأداة ككل (3,56) ، وهو يقابل الموافقة بدرجة عالية.

وقد تم تقسيم أداة البحث الكلية إلى ثلاثة مجالات، حصلت جميعها على موافقة مجتمع البحث بدرجة عالية، وكما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع البحث عن أسباب ضعف الكفاءة الداخلية في كلية المجتمع سنحان

ترتيب قوة المجال	رقم المجال في الاستبانة	نص المجال	درجة الموافقة		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	الأسباب التعليمية	3.67	0.530	عالية
2	1	الأسباب الاقتصادية	3.56	0.574	عالية
3	2	الأسباب الاجتماعية	3.45	0.608	عالية
المتوسط الكلي أو العام للأداة الكلية			3.56	0.442	عالية

ويتضح من خلال الجدول(5) أن الأداة الكلية قد حظيت بموافقة مجتمع البحث بدرجة(عالية)، حيث بلغ متوسط استجابة مجتمع البحث في الفقرات المدرجة على مستوى الأداة ككل (3.56)، وهو يقابل درجة موافقة (عالية)، وتكونت الأداة من(3) مجالات، تم ترتيبها تنازليًا بحسب المتوسط والانحراف المعياري، فحصل المجال الأول، والمتعلق بمجال(الأسباب التعليمية) على المرتبة الأولى بمتوسط (3.67)، وانحراف معياري (0.530)، وحصل مجال (الأسباب الاقتصادية) على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي(3.56)، وانحراف معياري (0.574)، وحصل مجال(الأسباب الاجتماعية) على الترتيب الثالث بمتوسط حسابي(3.45)، وانحراف معياري (0.608)، وقد حظيت جميع المجالات، وعددها(3)على موافقة مجتمع البحث بدرجة(عالية).

ثانيًا:عرض نتائج البحث على مستوى المجالات:

المجال الأول| الأسباب الإقتصادية

يشتمل هذا المجال على (11) فقرة، تتعلق بمجال الأسباب الاقتصادية، حيث تشير النتائج الموضحة في الجدول (6) إلى أن متوسط استجابة مجتمع البحث تتراوح ما بين(3.00) إلى (4.00) وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال ككل(3.56) ، وانحراف معياري (0.574)، وهو يقابل تقدير الاتجاه "بدرجة عالية".

جدول رقم (6)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع البحث تجاه مجال الأسباب الاقتصادية

ترتيب قوة الفقرة	رقم الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	درجة التطبيق		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	ضعف توفر الامكانيات المادية في الكلية	4.00	0.987	عالية
2	6	ضعف الدعم للكلية من رجال المال والأعمال	3.98	1.025	عالية

3	3	تحمل المسئولية المبكرة لبعض الطلاب كونهم كبار إخوانهم	3.95	1.108	عالية
4	11	تدني مستوى الدخل للعائلة.	3.90	1.081	عالية
5	1	ضعف الكلية في تقديم خدمات ميسرة للطلبة بتكلفة اقتصادية مناسبة	3.83	1.010	عالية
6	9	الهروب والغياب المستمر عن الكلية	3.78	1.050	عالية
7	5	ضعف رصد موازنات للكلية من قبل الجهات الرسمية	3.75	1.127	عالية
8	4	ضعف علاقة الكلية بالمجتمع المحلي	3.65	1.231	عالية
9	8	عدم توفر وسائل المواصلات وارتفاع أسعارها	3.28	1.261	متوسطة
10	7	بعد الكلية عن سكن الطلبة	3.03	1.143	متوسطة
11	10	ارتفاع الرسوم الدراسية وعدم قدرة الأسرة على دفعها	3.00	1.248	متوسطة
المتوسط العام			**3.56**	**0.574**	**عالية**

يوضح الجدول (6) أن استجابة مجتمع البحث في كلية مجتمع سنحان نحو أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في مجال الأسباب الاقتصادية موافقة بدرجة عالية؛ حيث حصلت ثمان فقرات على متوسط اتجاه (عالية)، وحصلت ثلاث فقرات على متوسط استجابة (متوسطة)، وقد تراوحت المتوسطات للفقرات من(3.00) إلى (4.00)، وبلغ اتجاه المتوسط العام لمجال الأسباب الاقتصادية (**3.56**)، أي موافقة بدرجة(عالية).

المجال الثاني| الأسباب الاجتماعية:

يشتمل هذا المجال على (9) فقرات تتعلق بمجال الأسباب الاجتماعية، حيث تشير النتائج الموضحة في الجدول (7) إلى أن متوسط استجابة مجتمع البحث تراوح ما بين(4.23) إلى (3.15). وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال ككل(3.45)، وانحراف معياري (0.608)، وهو يقابل تقدير الاتجاه "بدرجة عالية".

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع البحث تجاه مجال الأسباب الاجتماعية

ترتيب قوة الفقرة	رقم الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	درجة الموافقة		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	عدم وجود قناة تواصل بين الكلية وأسرة الطالب	4.23	0.832	عالية جدًا
2	8	مصاحبة أصدقاء السوء	4.03	1.000	عالية
3	3	الضغوطات الأسرية بسبب الأوضاع الاجتماعية	3.98	1.050	عالية
4	9	لا تتدخل إدارة الكلية في حل بعض المشاكل الأسرية للطلاب	3.58	1.130	عالية
5	1	الزواج المبكر	3.53	1.109	عالية
6	2	لا يجد الطالب التشجيع المناسب من أسرته	3.35	1.075	متوسطة
7	5	النظرة الدونية من المجتمع والأهل لخريجي كلية المجتمع	3.35	1.388	متوسطة
8	7	عدم استقرار الأسرة في مكان واحد	3.15	1.075	متوسطة
9	6	العناية بأفراد الأسرة والمساعدة في أعمال المنزل	3.15	1.051	متوسطة
المتوسط العام			3.45	0.608	عالية

يوضح الجدول (7) أن استجابة مجتمع البحث في كلية المجتمع سنحان نحو أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في مجال الأسباب الاجتماعية موافقة بدرجة عالية؛ حيث حصلت أربع فقرات على متوسط اتجاه (عالية)، وحصلت أربع فقرات على متوسط استجابة (متوسطة)، وقد حصلت فقرة واحدة على درجة موافقة عالية جدًا، وقد تراوحت المتوسطات

للفقرات من(3.13) إلى (4.23)، وبلغ اتجاه المتوسط العام لمجال الأسباب الاجتماعية (3.45)، أي موافقة بدرجة(عالية).

المجال الثالث| الأسباب التعليمية:

يشتمل هذا المجال على (20) فقرة تتعلق بمجال الأسباب التعلمية، حيث تشير النتائج الموضحة في الجدول (8) إلى أن متوسط استجابة مجتمع البحث تراوح ما بين(4.05) إلى(3.83). وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال ككل(3.67)، وانحراف معياري(0.530)، وهو يقابل تقدير الاتجاه "بدرجة عالية".

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع البحث عن الأسباب المتعلقة بالعملية التعليمية

ترتيب قوة الفقرة	رقم الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	درجة التطبيق		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	20	عدم التطبيق العملي لبعض المقررات الدراسية بسبب انقطاع الكهرباء	4.05	1.197	عالية
2	2	عدم إدخال وسائل تعليمية حديثة لبعض الأقسام	4.00	0.934	عالية
3	5	عدم إنشاء برنامج البكالوريوس لجذب الطلبة	3.93	1.071	عالية
4	10	قلة عدد المعامل التطبيقية	3.93	0.888	عالية
5	6	التهاون في متابعة غياب الطلبة	3.93	0.764	عالية
6	12	ضعف الكفاءة العلمية لدى بعض أعضاء هيئه التدريس	3.90	0.955	عالية
7	9	عدم توفر مكتبة الكترونية ومواقع أبحاث	3.90	1.057	عالية
8	15	قلة توفر بعض الدكاترة في التخصصات العلمية والنوعية	3.80	0.939	عالية

9	7	عدم مناسبة مبنى الكلية للعملية التعليمية	3.80	1.137	عالية
10	19	عدم توفر أجهزة حاسوب كافية للطلبة	3.78	1.097	عالية
11	4	الغياب المستمر لبعض أعضاء هيئه التدريس	3.78	1.097	عالية
12	13	عدم استخدام أساليب مناسبة في التدريس	3.73	0.905	عالية
13	18	اعتماد أغلب المقررات الدراسية على الجانب النظري	3.63	1.005	عالية
14	3	عدم إثارة التنافس بين الطلبة من قبل أعضاء هيئه التدريس	3.58	1.010	عالية
15	1	ضعف العلاقة بين أعضاء هيئه التدريس والطالب والخلافات فيما بينهم	3.58	1.259	عالية
16	8	عدم وجود بيئة تعليمية مشجعة للفتاة	3.48	1.132	عالية
17	14	قلة الساعات المكتبية لأعضاء هيئة التدريس في الكلية لمتابعة الطلبة	3.43	1.152	عالية
18	11	الخوف والقلق من الامتحانات	3.30	1.018	متوسطة
19	16	اعتماد اللغة الانجليزية لغة أم في بعض المقررات	3.00	1.177	متوسطة
20	17	صعوبة بعض المقررات الدراسية	3.83	1.152	متوسطة
		المتوسط العام	3.67	0.530	عالية

يوضح الجدول رقم (8) أن استجابة مجتمع البحث في كلية المجتمع سنحان نحو أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في مجال الأسباب التعليمية موافقة بدرجة مرتفعة؛ حيث حصلت سبع عشر من الفقرات على متوسط اتجاه(عالية)، وحصلت ثلاث فقرات على متوسط استجابة (متوسطة)، وقد تراوحت المتوسطات للفقرات من (4.05) إلى (3.83)،وبلغ اتجاه المتوسط العام لمجال الأسباب التعليمية (3.67)، أي موافقة بدرجة(عالية).

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني نص السؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات أفراد مجتمع البحث وفقا للمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم اتباع الخطوات الآتية:

أولًا: الفروق تبعًا لمتغير الجنس :

فيما يتعلق بأسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع سنحان من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين حسب متغير الجنس(ذكر– أنثى) تم تطبيق اختبار T-test، والجدول الآتي يوضح المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وقيمة(T)، ومستوى دلالة الفروق لاستجابات أفراد مجتمع البحث حسب هذا المتغير.

جدول رقم (9) نتائج (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث التي تعزى إلى متغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمةT	مستوى الدلالة
الأسباب الاقتصادية	ذكر	28	3.67	0.521	38	1.875	0.069
	أنثى	12	3.31	0.636			
الأسباب الاجتماعية	ذكر	28	3.53	0.507	38	1.346	0.186
	أنثى	12	3.25	0.787			
الأسباب المتعلقة بالعملية التعليمية	ذكر	28	3.67	0.571	38	0.084	0.934
	أنثى	12	3.65	0.442			
الدرجة الكلية	ذكر	28	3.62	0.421	38	1.451	0.155
	أنثى	12	3.41	0.471			

ويتضح من الجدول(9) أنه: لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد مجتمع البحث وفق متغير الجنس (ذكر، أنثى) وفقا لمجالات البحث.

ثانيا: الفروق تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي:

فيما يتعلق بأسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع سنحان من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين حسب المسمى الوظيفي، فقد تم استخدام اختبار(T – test) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين حسب المسمى الوظيفي (أكاديمي– إداري)، لمعرفة ما إذا كانت استجابات مجتمع البحث تختلف باختلاف المسمى الوظيفي.

جدول (10) نتائج (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث التي تعزى إلى المسمى الوظيفي

المجالات	الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمةT	مستوى الدلالة
الأسباب الإقتصادية	أكاديمي	19	3.58	0.502	38	0.194	0.847
	إداري	21	3.55	0.645			
الأسباب الإجتماعية	أكاديمي	19	3.31	0.582	38	-1.345	0.187
	إداري	21	3.57	0.619			
الأسباب المتعلقة بالعملية التعليمية	أكاديمي	19	3.72	0.490	38	0.601	0.551
	إداري	21	3.62	0.571			
الدرجة الكلية	أكاديمي	19	3.54	0.421	38	-0.279	0.782
	إداري	21	3.58	0.470			

من الجدول السابق نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات مجتمع البحث تعزى لمتغير الموسمي الوظيفي

ثالثًا : الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي:

فيما يتعلق باستجابات عينة البحث نحو أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع سنحان حسب المؤهل العلمي: فقد تم استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA ONE WAY) لدلالة الفروق حسب المؤهل العلمي (ثانوية، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه....).

جدول(10) يبين تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدلالة الفروق حسب المؤهل العلمي

المجالات	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	(F)	مستوى الدلالة
الأسباب الإقتصادية	بين المجموعات	3.641	3	1.214	4.735	0.007
	داخل المجموعات	9.227	36	0.256		
	المجموع	12.868	39			
الأسباب الإجتماعية	بين المجموعات	3.514	3	1.171	3.875	0.017
	داخل المجموعات	10.880	36	0.302		
	المجموع	14.393	39			
الأسباب التعليمية	بين المجموعات	1.370	3	0.457	1.714	0.182
	داخل المجموعات	9.591	36	0.266		
	المجموع	10.961	39			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.506	3	0.835	5.881	0.002
	داخل المجموعات	5.113	36	0.142		
	المجموع	7.618	39			

تشير نتائج الجدول (10) إلى أن قيمة(F) غير دالة إحصائيًا لجميع مجالات البحث، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد مجتمع البحث نحو أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في جميع المجالات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، مما يدل على تطابق وجهات نظرهم على اختلاف مؤهلاتهم، وقد يكون السبب في تطابق وجهات النظر أن الجميع يتقاربون في الإدراك والوعي بأسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية.

رابعا: الفروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة:

فيما يتعلق باستجابات مجتمع البحث نحو أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية حسب سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات من 5 إلى 10 سنوات- أكثر من 10 سنوات) فقد تم استخدام إختبار تحليل التباين الأحادي(ONE WAY ANOVA) لمعرفة الفروق في استجابات مجتمع البحث وفقا لمجالاته المختلفة، والجدول(11) يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة(F) ومستوى دلالة الفروق في استجابات العينة نحو أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية حسب المتغير السابق.

جدول(11) نتائج تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع البحث التي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

المجالات	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	(F)	مستوى الدلالة
الأسباب الإقتصادية	بين المجموعات	0.877	2	0.438	1.352	0.271
	داخل المجموعات	11.991	37	0.324		
	المجموع	12.868	39			

الأسباب الإجتماعية	بين المجموعات	0.547	2	0.273	0.730	0.489
	داخل المجموعات	13.847	37	0.374		
	المجموع	14.393	39			
الأسباب المتعلقة بالعملية التعليمية	بين المجموعات	0.108	2	0.054	0.184	0.833
	داخل المجموعات	10.853	37	0.293		
	المجموع	10.961	39			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.296	2	0.148	0.749	0.480
	داخل المجموعات	7.322	37	0.198		
	المجموع	7.618	39			

تشير النتائج الموضحة في الجدول (11) أن قيمة (F)غير دالة إحصائيًا للمجالات(الأول والثاني والثالث) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(0.05) فأقل كما يبينه الجدول السابق.

خلاصة نتائج البحث

يتضمن هذا المحور عرضًا لأهم نتائج البحث، وأبرز التوصيات، والمقترحات المقدمة من الباحثين بهدف التعرف على أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع سنحان من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين.

1- أهم نتائج البحث:

أولًا: النتائج الخاصة باستجابات أفراد عينة البحث حول مجالات الاستبانة:

أ-المجال الأول (الأسباب الاقتصادية)

أظهرت النتائج موافقة عينة البحث على الفقرات التي تقيس أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع سنحان المتعلقة بمجال(الأسباب الاقتصادية)، وتكون

المجال من(11) فقرة، ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث، لوحظ وجود (8) فقرات بدرجة موافقة (عالية)، و(3) فقرات بدرجة موافقة (متوسطة)، لذلك كانت قيمة المتوسط الحسابي للمجال الأول(الأسباب الاقتصادية) تساوي(3.56)، وانحراف معياري(0.574)، وقد حصل هذا المجال على الترتيب الثاني على مستوى الأداة ككل..

ب- المجال الثاني(الأسباب الإجتماعية)

أظهرت النتائج موافقة عينة البحث على الفقرات التي تقيس أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع سنحان المتعلقة بمجال(الأسباب الإجتماعية)، وتكون المجال من(9) فقرات، ومن خلال استجابات أفراد مجتمع البحث لوحظ وجود (1) فقرة بدرجة(عالية جدًا)، و(4) فقرات بدرجة(عالية)، و(4) فقرات بدرجة(متوسطة)، لذلك كانت قيمة المتوسط الحسابي لمجال (الأسباب إجتماعية) تساوي (3.45)، وانحراف معياري(0.608)، أي أن أفراد العينة يوافقون على أسباب هذا المجال في الكلية بدرجة (عالية).

ج- المجال الثالث (الأسباب المتعلقة بالعملية التعليمية):

أظهرت النتائج موافقة مجتمع البحث على الفقرات التي تقيس أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع –سنحان المتعلقة بمجال(الأسباب التعليمية)، وتكون المجال من(20) فقرة، ومن خلال استجاباتهم لوحظ وجود(17) فقرة بدرجة(عالية)، و(3) فقرات بدرجة(متوسطة)، لذلك كانت قيمة المتوسط الحسابي لمجال (الأسباب الإجتماعية) تساوي(3,67)، وانحراف معياري(0.530)، أي أن أفراد العينة يوافقون على أسباب هذا المجال في الكلية بدرجة(عالية).

2- **النتائج الخاصة بالفروق بين متوسطات استجابات مجتمع البحث تجاه أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع -سنحان وفقًا لمتغيرات البحث :**(الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في العمل).

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع البحث نحو أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كل مجالات البحث (الاقتصادية، والاجتماعية، والتعليمية) تبعًا لمتغيرات البحث المحددة.

كما لوحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم نحو أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في المقياس الكلى تبعا لهذه المتغيرات.

المبحث الثالث: توصيات ومقترحات البحث:

أولا :التوصيات:

في ضوء نتائج البحث، وتفسيراته، ومحدداته يوصي الباحثون بما يأتي:

1- وضع إستراتيجيات تعمل على تبني وتطبيق معايير أكاديمية، وإدارية، ومالية في كليات المجتمع؛ كونها ستحد من الفساد الأكاديمي والمالي والإداري المنتشر في هذه الكليات، وتعمل على سد ثغرات إدارية كبيرة يتم من خلالها التقليل من الهدر الحاصل في هذه الكليات.

2- الاستفادة من تجارب وخبرات بعض الدول الناجحة في مجال اقتصاديات التعليم والحد من الهدر الناتج بسبب الرسوب والتسرب.

3- تفعيل دور المشاركة المجتمعية الهادفة إلى توعية أولياء الطلبة بالخسارة المالية والبشرية الناتجة من تسرب ورسوب الطلبة، وذلك من خلال الندوات، والمؤتمرات، وورش العمل المتخصصة الهادفة لتحقيق الهدف.

4- قيام قيادات الكليات بعمل اتفاقات مع الشركات والمصانع والمؤسسات المختلفة من أجل استيعاب مخرجات كليات المجتمع، بما يرفع من دافعية الطلبة نحو الاستمرار في التعليم والتفوق والحرص على عدم الرسوب والتسرب بما يؤدي إلى التقليل من الهدر.

5- الحرص على فتح برامج دراسية وأقسام علمية نوعية مطلوبة تستوعبها أسواق العمل المحلية والإقليمية.

6- الحرص على تقليل الهدر المتزايد في الموازنات المرصودة لكليات المجتمع من خلال اتباع أساليب رقابية حديثة مثل الحوكمة، والإدارة الإلكترونية.

7- العمل على تفعيل وتطبيق القوانين واللوائح المنظمة لسير العملية التعليمية في كليات المجتمع التي ستؤدي إلى رفع مستوى الكفاءة والتقليل من الهدر.

8- السعي إلى العمل الجاد والوثيق بين كليات المجتمع ووزارة التعليم الفني والتدريب المهني لتشخيص مشكلة الرسوب والتسرب وإيجاد الحلول العلمية المناسبة لها.

9- العمل على زيادة مصادر تمويل التعليم في هذه الكليات وذلك من خلال: التعليم الموازي، ودعم القطاع الخاص، وقيام الكليات بتقديم خدمات للمجتمع المحلي من خلال مراكز خدمة المجتمع.

10- تمكين الطالب من الالتحاق بالتخصص الذي يلبي ميوله واحتياجاته، ليتمكن من تحقيق التفوق والنجاح المطلوبين.

ثانيًا: المقترحات

توصل الباحثون من خلال البحث الحالي إلى أن هناك حاجة ماسة إلى إجراء دراسات وبحوث مشابهة لهذا البحث ومنها:

1. إجراء دراسات مماثلة في جامعات أخرى خاصة وحكومية لمقارنة أسباب التعثر الأكاديمي.
2. كفاءة النظام المالي والإداري لكليات المجتمع اليمنية.
3. أسباب ضعف الكفاءة الداخلية للتعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية.
4. معرفة الأسباب الإجتماعية والإقتصادية والسياسية المؤثرة في الكفاءة الداخلية لكليات المجتمع اليمنية.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

1. أبو جادو، صالح محمد علي (2007). سكيلوجية التنشئة الاجتماعية، ط3.
2. أبو حورية ،محمد احمد حسين(2015). عوامل تسرب الفتاة الريفية من مدارس التعليم الأساسي والثانوي في اليمن، رسالة ماجستير غير منشورة.
3. أبو عسكر، محمد فؤاد سعيد(2012). تسرب البنات من المدارس الابتدائية والثانوية ووجهة نظر أولياء أمورهن، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير.
4. باجرش، منى علوي السقاف(2006). أثر الأساليب التدريسية على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في المرحلة الثانوية بمحافظة لحج، رسالة ماجستير.
5. البوهي، فاروق(1999). التخطيط التربوي، عملياته ومداخله وارتباطه بالتنمية والدور المتغير للمعلم. القاهرة: النهضة المصرية.
6. البياتي، عبدا لله سليم(1996). الإهدار التربوي الكمي في الأقسام الدراسية بكلية التربية في الجامعة المستنصرية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العدد(10).
7. الحاج، أحمد علي(2001). اقتصاديات التعليم. صنعاء: دار الشوكاني.
8. الحجام، ناجي عبيد ملاغي(1980). بناء نموذج لتقويم الكفاءة الداخلية لكلية التربية في العراق، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد(17).

9. حجي، أحمد إسماعيل(2002). اقتصاديات التربية والتعليم والتخطيط التربوي، الطبعة الأولى. مصر: دار الفكر العربي.

10. حسن، حاتم سعد محمد(2008). تقويم الكفاية الداخلية لكليات التربية بجامعة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

11. الحمدان، سهيل(2002). اقتصاديات التعليم: تكلفة التعليم وعائداته. دمشق: الدار السورية الجديدة.

12. خليفة، علي عبدربه (2004). واقع الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم الأساسي في فلسطين، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول بعنوان:"التربية في فلسطين ومتغيرات العصر "للفترة من 23-24/ نوفمبر/ **2004**م، الجامعة الإسلامية، غزة.

13. رشاد، هادية محمد (1992). الكفاءة الداخلية للتعليم بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة المنورة، العدد(18).

14. سليمان، سعيد جميل(1998). الرسوب والتسرب في التعليم الأساسي. مجلة تعليم الجماهير، المنظمة العربية للتدريب والثقافة والعلوم، العدد(45).

15. السعدي، محمد زين، الدعيس، عبدالكريم(2017). واقع الكفاءة الداخلية الكمية لكليات المجتمع اليمنية. بحث منشور مجلة الدراسات الإجتماعية، الجزائر.

16. السعدي، محمد زين، والدحياني، ناصر سعيد(2018). واقع الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع سنحان، بحث منشور، مجلة ضمان الجودة ،جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.

17. الشاطبي، أحمد يحيى(2002). الهدر التربوي والمالي للطلبة اليمنيين الدراسيين في الجامعات العراقية، (حجمه، أسبابه)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.

18. شلبي، علي محمد(1687). تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية. عهد مديرية المعارف العامة، ط الأولى، الكويت.

19. عبدالعال، عنتر محمد أحمد(2010). الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد(5).

20. مجمع اللغة العربية (1985)، المعجم الوسيط، الجزء الأول، ط3، القاهرة: مطابع الأوفست بشركة الإعلانات الشرقية.

21. مرسي، محمد منير(1998). تخطيط التعليم واقتصادياته. القاهرة: عالم الكتب.

22. مركز البحوث والتطوير التربوي اليمني(2003). وزارة التربية والتعليم. صنعاء، اليمن.

23. المصري، منذر واصف(1994). نوعية وكفاءة التعليم التقني والمهني، دراسات وبحوث، المجلة العربية للتعليم التقني، الأمانة العامة للإتحاد العربي للتعليم التقني، أبريل، العدد (3).

24. مكتب التربية العربي لدول الخليج(1983). دليل قياس كفاءة النظام التعليمي والرياضي، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.

25. الناصر، عبدالله سهو (2014). التسرب من التعليم الطريق المفتوح نحو عمل الأطفال. المملكة الأردنية الهاشمية.

26. الهميم، سعد بن محمد علي(2010). الخصائص الاجتماعية للمتسربين دراسيا وعلاقتها بالتسرب الدراسي. رسالة ماجستير، الرياض.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Fiske , Edward B. (1998) , Wasted Opportunities : When School Fail . Repetition and Drop-out in Primary School . Education for all :Status and Trends , UNESCO , Paris , Secretariat of the EFA Forum , 1998.

2. Kallus , Richard ,Ed.(2001) , Secondary School Completion and Dropouts in Texas Public Schools , 1998-99 , Texas Education Agency , Austin , Texas.(Document No.GE0102) .

3. Loxley, w .(1985). wastage in Education, The international Encyclopedia of Education Research and studies vol.1.

4. Miller, Shazia Rafiullah (2000) , Falling Off Track: How Teacher – Student Relationships Predict early high school failure rates ,American educational research association ,New Orleans ,Louisiana .

5. Trondheim, N.(2000). Strategic Planning for It And Performance net working in American universities, Indiana University Press.

المعارضة اليمانية السياسية في عصر الدولة الأموية
(41هـ -132هـ/662م- 750م)

أ.م. د. علي مسعد الهويدي*

ملخص:

جاءت هذه الدراسة تحت عنوان " **المعارضة اليمانية السياسية في عصر الدولة الأموية (41هـ -132هـ/662م -750م)**"، حيث اتسمت بتشتت وقائعها الزمنية ومواقعها الجغرافية، وانعدم انتظامها في سياق زمني، وتنظيمي متواصل.

نشأت المعارضة السياسية كردة فعل لسلوك الولاة والخلفاء التي لا تتسق مع النهج المألوف في عهد الرسالة والخلافة الراشدة. مما حدا ببعض اليمانيين من العلماء وذوي الرأي للقيام بالمعارضة وتكوين حركات سياسية، هدفها تصحيح ما تراه من اختلال، ولا تحمل في ثناياها التمرد والعصيان.

انتظمت هذه الدراسة في مبحثين وخاتمة: **تناول المبحث الأول:** المعارضة السياسية الفردية، وتطرقت الدراسة للمعارضة الفردية التي عبر فيها العلماء، وذوي الرأي عن مواقفهم المعارضة أمام الخلفاء.

فيما **تناول المبحث الثاني:** الحركات السياسية المعارضة، والتي انحصرت في حركة حجر بن عدي، وحركة خالد بن عبد الله القسري، فتم رصد زمن قيام كل واحدة منها، وسبب نشأتها، واستطرد في ذكر تفاعلات أحداثها، و مصيرها. ومن ثم ختمت الدراسة بأهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث.

المفاتيح: المعارضة؛ اليمانية؛ السياسية؛ الحركة؛ الدولة الأموية.

---

* .كلية الآداب جامعة ذمار.

The Yemeni political opposition in the era of the Umayyad state

(41 – 132 AH / AD 662 – AD 750)

Abstract

This study entitled "The Yemeni Political Opposition in the Era of the Umayyad State (41 AH –132 AH / 662 AD–750 AD) ", as it was characterized by the dispersion of its temporal facts and geographical locations, and its lack of regularity in a continuous chronological and organizational context.

Political opposition arose as a reaction to the behavior of the rulers that was inconsistent with the familiar approach of the message and the righteous caliphate era. This prompted some Yemeni opinion leaders to form political movements that aimed at correcting what they see as imbalances that do not carry within them rebellion and disobedience.

The study is divided into two sections and a conclusion: The first section has dealt with individual political opposition, in which it has dealt with opposition in which opinion leaders expressed their opposition to the caliphs.

The second topic deals with the opposition political movements confined to the movement of Hajar bin Adi, and the movement of Khalid bin Abdullah al–Qasri. So the time for each of them was monitored, and the reason for their origin, and went on to mention the interactions of their events and their fate. The study was concluded with the most important results that were reached through the research.

Key Words: Opposition, Yemeni, Politics, Movement, Umayyad State

المقدمة:

تثير قضية المعارضة في عصر الدولة الأموية إشكالية اجتماعية، وفكرية مازالت بحاجة إلى الدراسة والبحث، خصوصًا أن المعارضة في ذلك الوقت لم تكن بعرفها السياسي كما هو الحال في وقتنا الحاضر؛ إذ كانت تتبدل المواقف بين المعارضة والموالاة للشخص الواحد، ولربما أمام الخليفة نفسه. ومما لاشك فيه أن دراسة أوجه المعارضة يقتضي دراسة المنطلقات الفكرية والدوافع الحقيقية المحركة لتلك المعارضة.

من الطبيعي أن تكون الدولة هي القوة المنظمة للمجتمع، فطبيعة السلطة تفرض على القائمين عليها مسألة الحفاظ على الدولة والدفاع عنها، وفي المقابل فإن السلطة السياسية هي من أفرزت مسألة معارضتها، حيث نشأت المعارضة مع بروز الظواهر الاجتماعية المخالفة للسلوك السياسي القويم في عصر النبوة والخلافة الراشدة، وكانت تنمو ضمن سياقات الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، حتى ضمن هيئات السلطة الحاكمة، فتعارض سياسة السلطة، وتنتقد أسلوب إدارتها لمقاليد الحكم.

ولهذا كان من الدوافع لدراسة المعارضة هو الوقوف على مظاهر المعارضة السياسية لليمانيين في العصر الأموي ومدى تأثيره على الاستقرار السياسي والاجتماعي في ذلك العصر.

ويهدف هذا الجهد إلى التعريف بأنواع المعارضات اليمانية السياسية التي ظهرت على مستويين، الأول: معارضة اقتصرت على حالات فردية، تنبع من الشعور بالاعتبارية الدينية، ودارت حول الوعظ والنصح، ورفض الظلم، متبنية المطالب الحقوقية للعامة، والثاني: المعارضة السياسية الجماهيرية، وقد تجلت على نحو واضح وبائن في تأسيس الحركات السياسية المناهضة للدولة الأموية، أو لبعض مشاريع الخلفاء السياسية.

إذ انبعثت من أفراد في صورتها الفردية، ومن مجموعات أو تجمعات لا يجمع بينهما فكر أو فقه يجعل منها حزباً يظل قائماً له كيانه، ويولد أفكاره للأجيال المتعاقبة.

وتبرز أهمية الدراسة في أن المعارضة السياسية تنمو في ظل الحرية وتستمر في أداء مهامها، وعند انعدام ضمانات عملها لتقوم بدورها، فإنها قد تغير أهدافها، وتهجر وسائل عملها السلمي، وتلجأ إلى العنف لتحقيق التغيير المطلوب.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التاريخي، والمنهج التحليلي الذي يتطلب تناول النصوص ومن ثم مقاربة وجود المعارضة في تلك النصوص.

ولا يهمنا في هذا البحث الموجز أن نقف طويلا عند جميع الأحداث التي تدل على معارضة اليمانيين السياسية، وما قصدنا بإيراد بعض الشواهد، إلا إلقاء الضوء على الجو الاجتماعي والسياسي الذي تولدت فيه هذه المعارضة اليمانية السياسية، وتمثل مواقف اليمانيين بمعارضتهم الفردية والحركية، مواقف عدد محدود من اليمانيين، وليس مجموعهم أو غالبيتهم، لكنها معارضة كانت تمثل وجهة نظر قامت على أسس عقدية وفكرية وسياسية محاولة الاستناد إلى أدلة شرعية تعتقد بصحتها.

وحينما نبحث عن المعارضة في عصر الدولة الأموية يجب أن نزيل من أذهاننا المعايير والمقاييس والضوابط التي تحكم المعارضة في المجتمعات السياسية المعاصرة، بل ننظر إليها بمقاييس العصر الذي وجدت فيه على قدر إمكاناته وقدراته واعتباراته.

دوافع المعارضة اليمانية السياسية:

مما لاريب فيه أن الدولة الأموية شهدت ولادة عسيرة، إذ جاءت بعد صراع مرير[1]، وإثر مفاوضات جرت بين معاوية بن أبي سفيان، وبين الحسن بن علي، بموجبها تنازل الحسن لمعاوية، فبويع معاوية على إثرها خليفةً للمسلمين، وسُمِّي العام عام الجماعة[2].

ومن ثم تعرضت الدولة الأموية لهزات عنيفة بعد موت معاوية، ولكنها بسطت سيطرتها على الشام عقب معركة مرج راهط[3] سنة (65هـ/685م)[4]، ثم مدت نفوذها إلى مصر[5]، وتوجهت نحو العراق لتقود معارك مع سلطاته المتعددة، فخاضت معركة عين الوردة[6]مع جيش التوابين[7] سنة (65هـ/685م)، وانتصرت عليهم[8]، وخاضت معركة الخازر[9]مع المختار الثقفي سنة (69هـ/689م)، لكنها منيت بهزيمة منكرة، ولم يفت في عضدها ما حل بها من هزيمة في معركة الخازر[10]، فما لبثت أن قادت معركتها ضد الزبيريين بقيادة مصعب بن الزبير، فانتصرت في معركة مسكن[11] سنة(72هـ/692م)، فدان لها العراق بكامله[12]، ومن ثم عملت على اجتثاث ما تبقى من قوى مناوئة لها، فأرسلت حملة عسكرية بقيادة الحجاج للقضاء على آخر معاقل الحركات المناوئة في مكة المكرمة للقضاء على ابن الزبير، فانتصرت عليه واجتثت خلافته بالكلية سنة(73هـ/692م) بعد سنوات من الصراع المرير[13]، على إثر ذلك أعلنت اليمن، ولاءها للدولة الأموية، والانضواء تحت لوائها.

تجدر الإشارة إلى أن اليمانيين شكلوا القوة الرئيسة في بسط الأمويين سيطرتهم على الخلافة والدولة، ولكن هذا لا يعني أن كل اليمانيين كانوا راضين عن أداء الدولة الأموية أو مؤيدين لها، لاسيما وأن البعض منهم أظهر فاعلية سياسية في معارضته للأمويين وفي أوج قوة دولتهم.

تميزت الدولة الأموية بأدائها في نشر الاسلام، وإدارة الدولة وتطوير أنشطتها الاقتصادية والاجتماعية والعلمية، ومع كل نصر كانت تحققه الدولة الأموية ينعكس إيجابيا عليها، فيزرع لها في قلوب المسلمين حبًّا وتعاطفًا، إلا أن مجيئها بعد خلافة راشدة، وصراع دموي خاضته مع الخليفة الراشد علي بن أبي طالب- رضي الله عنه- وكذلك صراعها مع ابن الزبير، والحسين بن

علي، قد أثر ذلك في نظرة بعض القوى الاجتماعية، مما دفعها لمعارضة أسلوب نهج الحكم دون المطالبة بنزعه[14].

ولم يعني عام الجماعة سنة(41هـ/622م) فناء المعارضة. ومما لاشك أن السلطة عادت واحدة، ومركز القرار في يد معاوية على حساب تعددية كانت قائمة، لاسيما في الأقاليم[15]. غير أن العديد ممن ألقى السلاح ظل ثابتا على مواقفه، دون أن يبدل قناعاته في طبيعة الحكم الأموي الذي صار أمرا واقعا، ولا يجدون السبيل للانقضاض عليه، فكانت المعارضة السياسية تعبيرا عن تلك القناعات[16]. وشكل تحفظ البعض على مشروعية الحكم الأموي، وموالاة بعضهم للطالبيين عنوانا للمعارضة السياسية[17].

وكان للعصبية القبلية دورها في دفع اليمانيين للمعارضة [18]، أضف إلى ذلك سلوك بعض حكام بني أمية المخالف للشرع [19]، وكان للتحكم في مال بيت مال المسلمين، وتأخر الحقوق أو العطاء من الأسباب الرئيسة للمعارضة، حيث تظهر المعارضة تحت شعار المطالبة بالأرزاق والأعطيات[20].

كما كان للطابع الروحي الزاهد الذي لم يتمكن من الاتساق نفسيا وذهنيا مع المتغيرات التي طرأت على المجتمع الإسلامي بعد عصر النبوة والخلافة الراشدة دوره في قيادة بعض تلك المعارضات[21].

كما أن المعارضة انطلقت من التعبير العميق عن الانتماء في مناخ إيجابي محكوم بآليات من التسامح والسلام، تشارك فيها قوانين السلطة والظروف الاجتماعية، حيث أخذت بالنمو بشكل ظاهر لتتحول إلى حيوية اجتماعية سائدة لا تحتاج إلى تدخل، لتعبّر- في النهاية. عن جو سلمي مستقر، ولذا لم يتأسس مفهوم معارضة أهل اليمن السياسية للدولة على قاعدة الشعور بالأفضلية العلمية أو الدينية، أو العصبية القبلية[22].

وكان لرفع الإسلام مكانة الكلمة الحقة أمام السلطان عند بلوغه حد الجور، وتسميته لها بالجهاد، دافعًا دينيًّا لتبني المعارضة بالكلمة الفاعلة الهادئة التي تحمل العلم والحق، وتهدف إلى الوصول بتلك المعارضة إلى الحكم الرشيد [23].

فالمسلم مطالب على – سبيل الإلزام – أن يواجه الانحراف السياسي، وفي هذا الإطار كانت المعارضة ذات الأصول الاجتماعية والفكرية والسياسية والقبلية تجاهر بمواقفها في حضرة الخلفاء دون مواربة، وحتى في مواجهة الأمويين أنفسهم [24].

دأب الخلفاء على استقطاب المعارضين، وكل من كان له علاقة بذوي التأثير والنفوذ في القوى المناوئة[25]، وعلى الرغم من سيطرتها على كل بلاد الإسلام وقوة نفوذها، فضلا عن ازدهارها وعنفوان حضارتها، إلا أنها عجزت عن استمالة بعض أهل اليمن الذين كانت لهم مواقف مسبقة من دولتها، أو لهم انتماءات دفعتهم لمقاومتها، أو كانت لهم مشاعر دينية حركتهم للوقوف ضد ما يرونه مغايرًا لنهج النبوة والخلافة الراشدة، ومن ثم قادوا ضدها معارضة سياسية لتحقيق تلك الرغبات.

وبناء على ما سبق فقد انطلقت المعارضة اليمانية من مرتكزات الشعور بالواجب الديني والمسؤولية الاجتماعية، والحرص على صالح الإسلام والمسلمين؛ بعيدة عن المطامع الشخصية والمنافع الذاتية التي تسلكها غالبية المعارضات[26].

وعلى ما سبق فإن المعارضة عبرت عن آراء، ومصالح فئات وشرائح من المجتمع، وهي تعني حصول قناعات لدى فئات وشرائح من المجتمع بأهداف وقيم وممارسات المعارضة السياسية لدى صراعها أو حوارها مع السلطة، بغض النظر عن حجمها صغر أو كبر[27].

كل هذه الأسباب أو آحادها شكلت القوة الدافعة، والمحرك الأساس للمعارضة اليمانية السياسية بشقيها الفردي والحركي، وهو ما سيتناوله هذا البحث.

المبحث الأول: المعارضة السياسية الفردية :

أثبت الإسلام ـ بفعالية ـ إبان العصر الأموي مبادئه في الاندماج الاجتماعي، وأتاح لأفراد المجتمع وللعلماء خاصة آفاقًا جديدة يجولون فيها، متناولين القضايا العامة المشتركة للمجتمع، معبرين عن مواقفهم تعبيرًا انفعاليًّا حينًا، ومنطقيًّا أحيانًا، ساعين جهدهم في تكييف سير المجتمع بالتأثير على القوى الفاعلة فيه، والمطورة لمؤسساته[28].

وإن كان هناك معارضة ، فإنما تدل على أن الإختلاف السياسي لا يجب أن يعدوا غاياته من كون صاحبه يرى رأيه أفضل، وأصلح لقوام الأمة ومصلحة المجموع.

وما إن يتعدى الاختلاف السياسي غايته، فيتحول إلى حقد مقصود، وكره ليس له ما يبرره، فإنه يكون دليلا على ضعف النضج السياسي في الأمة، وبرهانا على أنها لاتزال مائعة لا تصلح للحكم والسلطان[29].

إن ظهور الإسلام يعتبر نقطة تحول في حياة الأمة، فالرسالة التي جاء بها محمد صلى الله عليه وسلم – لم تؤدِ إلى تقويض صرح الوثنية فحسب، وإنما نقلت العرب من الوحدات السياسية المحدودة في إطار العصبية، إلى طور الوحدة السياسية المبنية على نظام الدولة، والتي عمادها العقيدة الجديدة ودستورها القرآن الكريم، فأفسحت المجال لتفتح براعم الشعور بالواجب نحو الأمة والمجتمع، ليجد المرء المجال أمامه في معارضة ما لم يوافق دستور الدولة ومصالح الأمة[30].

قاد العلماء من أهل اليمن هذا النموذج من المعارضة، لكننا لا نستطيع الحكم بشكل عام على أي عالم بأنه ظل مؤيدًا طوال عقود الدولة الأموية، أو معارضًا لها على مر حكمها؛ لأن

انتقاد السلطة ومعارضتها كان يظهر من العلماء حسب الأداء السلطوي، فكلما كان أداء الحاكم مرضيًا لدى العامة كان مواقف العلماء مؤيدًا، وإذا سخطت العامة كان أداؤهم معارضًا. وكلما غيرت الدولة موقفها وموقعها من الشريعة وممثليها، تغيرت مواقف العلماء نحوها[31]، ولاشك أن ذلك كان حرصًا منهم على هوية الدولة باعتبارها حارسة الدين وسائسة الدنيا[32].

ولم يكن لتلك المواقف المعارضة أية أهداف سياسية، أو آمال سلطوية لدى اليمانيين، مع علم الدولة واعتقادها كل الاعتقاد واقتناعها كل الاقتناع أنه لا يدور بخلد القبائل العربية منازعة قريش في ذلك.

اتخذت المعارضة الفردية أشكالا متنوعة، حيث مثَّل العزوف عن تولي مناصب الدولة مظهرًا من مظاهر المعارضة، إذ شكَّل تولى مناصب الدولة في عصر بني أمية في نظر بعض علماء اليمن مثلمة له، ومنقصة فيه؛ ومن المعروف أن رفض الفقهاء والمحدثين، وأئمة العلم لوظيفة الدولة في العصور الإسلامية المختلفة كان شائعًا لما تنطوي عليه هذه الوظيفة من مخاطر الانزلاق في الظلم عن قصد أو غير قصد [33]، إذ يعدون ذلك من التعاون مع السلطة الحاكمة وقبولها[34]، ويبدو ذلك في قول كلثوم بن هانئ الكندي[35]: "إذا الأخ من إخوانك استعمل فقل له: عليك السلام"[36]. وعند تولي عبد الرحمن بن حجيرة الخولاني[37] القضاء بلغ أباه الخبر فقال: "هَلَك ابني وأهلك"[38].وفي هذا المضمار قيل لعابس بن سعيد المرادي [39]عند مبايعته ليزيد:" بعت آخرتك بدنياك"[40].وعنف عبدالله بن عمرو بن العاص سليم بن عتر التجيبي[41] حينما تولى القضاء، وانتقده على ذلك[42]. ويذكر أن عبد الملك بن مروان حينما عزل أبا إدريس الخولاني[43] عن القصص، وأقره على القضاء قال أبو إدريس: " عزلتموني عن رغبتي، وتركتموني في رهبتي "[44].

كما أخذت معارضة بعض العلماء في عصر بني أمية طابع الترفع عما في أيدي الحكام هادفين من ذلك إلى محاولة الأخذ على أيديهم إلى جادة الصواب، مما انعكس على سلوكياتهم في التعامل مع الخلفاء بالعزوف عن الدخول إليهم، وكراهية أمرَاء بني أمية والتحذير من صحبتهم، بل وصل بهم الحد إلى عدمِ إجازة الصَّلاَة خَلفهم، وقبول أعطياتهم[45]، وموقف طاووس بن كيسان[46]، يدل دلالة واضحة على ذلك، حيث كان من أكابر علماء التابعين جرأة على وعظ الخلفاء والملوك... وكان يأبى القرب من الملوك والأمراء[47]، وموقفه مع هشام يوضح مدى شدته في تعامله مع خلفاء بني أمية رغم هيبتهم [48]. وكذلك عدم اكتراثه بأيّوب بن سليمان بن عبد الْملك- وَأبوه حينذاك خليفَة- وعدم احتفائه به والتفاته إليه قَائلا: "أردت أَن أعلمه أن لله عبادًا يزهدون به وبأبيه وَبما فِي أيديهم"[49]. وعند دخوله على محمد بن يوسف ابن أخي الحجاج- أمير اليمن ووالياها- أجَلَّه وبجله وَأَقْعَدَهُ على كرسِي. ورغم إجلال الوالي له، إلا أنه لم يقبل هديته وأغضبه، وظل يتكلم فِي حَق الوالي كلاَمًا غير مرضِي [50]. وبلغ به الحد أن لا يشرب من المياه التي أحدثتها الملوك بمكة، وطرقاتها حَتَّى أَن بغلته هوت للشُّرب من بَعْضهَا، فَمنعهَا وكبحها باللجام[51]. ومن جهة أخرى رفض مقابلة أمير من أمراء بني أمية أراد مقابلته في مكة المكرمة غير معلل تلك التصرفات، ولعل السبب يرجع إلى انقباضهم عنهم ومعارضتهم لهم، كونهم ابتعدوا عن الحكم الرشيد [52].

ودخل عطاء بن أبي رباح[53]على هشام بن عبد الملك، ولم يعر للخليفة أي اهتمام رغم احتفاء الخليفة به[54]، وخرج من عنده، ولم يقبل منه أي عطاء، ولا شرب عنده حسوة من ماء فما فوقها[55]. وجاء سليمان بن عبد الملك إليه هو وابناه، فجلسوا إليه يسألونه عن مناسك الحج، وقد حول قفاه إليهم، فغضب سليمان لهذا التصرف دون أن يمسه بأذى[56]. وإبراهِيم بن يزيد بن قيس النَّخَعِيُّ [57] مات وهو مختفٍ من الحجاج[58]، لمعارضته حكمه وحكم بني أمية[59].

وإذا أضفنا إلى ذلك ما نعرفه من وجود معارضة على بعض التعيينات الإدارية من قبل اليمانيين، لازددنا يقيناً أن أهل اليمن لم يكونوا يقبلون ما يرونه باطلا، وإن كانوا من أكبر أعوان الدولة، وعلى ذات السبيل نراهم لا يقبلون بحال أن يتولى عليهم غير كفء[60].

ولهذا أرجع معاوية بن خديج السكوني[61] ابن أخت معاوية . عبد الرحمن بن أم الحكم[62] . الذي ولاه معاوية مصر سنة(58هـ/678م)، قبل أن يدخلها، ورفض أن يتولى إمارتهم ورده إلى الشام على نحو غير كريم، فما استطاع معاوية أن يغضب ابن خديج[63].

كما كان الاعتزال للحياة السياسية تعبيرًا صادحًا عن معارضة الواقع السياسي وأسلوب إدارة الدولة في هذا العصر، وقد جاءت إشارة إلى اعتزال السياسة من قبل رجاء بن حيوة[64]، بعد أن بلغ فيها كل مبلغ، فقد كان وزير صدق لبني أمية[65]، ومن خواصهم، وذو مكانة لديهم[66]. استكتبه سليمان بن عبد الملك، وهو الّذي أشار عليه باستخلاف عمر، و كان ملازما لعمر بن عبد العزيز في عهدي الإمارة والخلافة[67]. وبعد موت عمر بن عبدالعزيز استقال رجاء من مهامه الرسمية واعتزل العمل السياسي؛ رغم حرص الخلفاء بعد عمر على تقريبه إليهم للاستفادة من خبراته واستشارته، وقد طلب يزيد بن عبد الملك من رجاء بن حيوة أن يصحبه، فأبى واستعفاه[68]، وظل معتزلا للسياسة أيام هشام، وظل بعيدًا عن هشام كما كان بعيدًا عن يزيد [69]، و تفرغ للعلم والتعليم، حيث كان بحرًا في العلم، فأجرى عليه يزيد بن عبد الملك ثلاثين دينارًا في كل شهر[70].

ظهرت معارضة سياسية بشكل آخر حملت على عاتقها تبني الحقوق، وعدم الطموح في السلطة، إذ تمثلت فيما قام به معاوية بن حديج فيما يخص العطاء. عندما قال معاوية ذات يوم:" ما أدرى في أي كتاب الله تجدون هذا الرزق والعطاء؟ فلو أنّا حبسناه؛ فضرب معاوية بن

حديج بين كتفيه مرارًا حتى ظننّا أنه يجد ألم ذلك، ثم قال: كلاّ والذي نفسى بيده يا ابن أبى سفيان، أو لنأخذنّ بنصولها، ثم لتقفنّ على أنادرها، ثم لا تخلص منها إلى دينار ولا درهم، فسكت معاوية"[71].

وواضح أن أسلوب معاوية بن حديج ينطق بالحدة التي لا تعرف السياسة، أما أسلوب معاوية، فهو السياسة التي لا تعرف الحدة إليها سبيلا، ولا عجب فهو الداهية الذي يعطي للمقام ما يناسبه من أقوال وفعال[72].

وموقف أبو بحرية السكوني من معاوية عندما صعد المنبر في يوم جمعة[73]، فقال في خطبته: "أيها الناس! إن المال مالنا، والفيء فيئنا، من شئنا أعطيناه، ومن شئنا منعناه. فلم يجبه أحد". واستمر يرد ذلك جمعة بعد جمعة فلم يجبه أحد. فلما كانت الجمعة الثالثة، قام إليه أبو بحرية السكوني وقال:" يا معاوية! كلا، إنما المال مالنا، والفيء فيئنا، من حال بيننا وبينه حاكمناه إلى الله بأسيافنا"[74] فأعطاه معاوية وأجازه[75].

ومنها ما قام به شيخ المعافر عبد الرحمن بن حُيويل بن ناشرة المعافريّ[76] عند اعتراضه على تلك المكاييل التي بعث بها الخليفة هِشام إلى مِصر، وأَمرهم أن يتعاملوا بها، فطيف بها على القبائل، فكلّ الناس سلّم لذلك حتى أتي بِهِ إلى المَعافر، فعُرِض عليهم، فرفضها شيخ المعافر، وضرب بها الحجَر فكسرها، ثمّ قَال: إن لنا وَيبةً وَإِرْدَبًّا قد عرفناهما ولسنا نحتاج إلى هذا، فقِيل لَهُ: كاسر المُدْي[77].

لم تزعج هذه المعارضة خلفاء بني أمية مهما كانت حدتها، إذ حبس معاوية ذات مرة العطاء شهرين أو ثلاثة، فقال له أبو مسلم: يا معاوية! إن هذا المال ليس بمالك ولا مال أبيك ولا مال أمك. فأشار معاوية إلى الناس أن امكثوا؛ فنزل واغتسل، ثم رجع فقال: أيها الناس!

إن أبا مسلم ذكر أن هذا المال ليس بمالي ولا مال أبي ولا مال أمي، وصدق أبو مسلم، إني سمعت رسول الله صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يقول: الغضب من الشيطان والشيطان من النار، والماء يطفئ النار، فإذا غضب أحدكم فليغتسل. اغدوا على عطائكم على بركة الله عز وجل[78].

وكان تصويب الموقف السياسي للدولة أحد مقومات المعارضة السياسية اليمانية ويأتي في هذا الإطار موقف أبي مسلم الخولانيّ، إذ تصدى لمعاوية عندما أراد قتال علي، فقال له: لم تقاتل عليّا، وأنت تعلم سابقته وفضله؟ فقال له معاوية: كف، ليدفع إلينا قتلة عثمان، ولا قتال بيننا وبينه، فإنّ عثمان قتل مظلومًا محرمًا، فقال له: اكتب له كتابًا![79].

هذه الأسماء تمثل جانبًا هامًّا من الثقافة الإسلامية، والنخبة في ذلك الوقت، إذ تشمل رواة وفقهاء ومحدثين وساسة وقضاة وقراء[80].

وما ينبغي قوله: إن معظم حالات المعارضة الفردية لم تكن ذات خطر في وقتها، وإنما تمت دراستها باعتبارها شكلت قناعات لدى الرأي العام اليمني في الفترات اللاحقة بعدم أحقية بني أمية للخلافة، وفي الوقت نفسه كانت تلك القناعات هي خميرة للحركات المسلحة التي تلاحقت على مدى تسعين عامًا.

المبحث الثاني: ظهور الحركات السياسية المعارضة:

1- حركة حجر بن عدي الكندي في الكوفة (41هـ- 51هـ/662م- 672م):

بدأ الانتقال من المعارضة الفردية الى المعارضة المنظمة التي تضم أتباعًا- بغض النظر عن حجمها- بحركة حجر بن عدي الكندي [81] المعروف بـ " ابن الأدبر"[82]، التي اعتمدت على تكوين قاعدة اجتماعية منظمة دون أن تمارس أيَّ عمل مسلح، لا في وقت تشكلها، ولافي زمن استهدافها رغم قوتها العددية في الكوفة التي بلغت نحو ثلاثة آلاف[83]، حيث أقام حجر

بالكوفة وهو واحد من أبرز الشخصيات التي تجتمع عليها الكلمة، وتنقاد إليها أزمَة الزعامة والرئاسة وسط أنصار الخليفة علي بن أبي طالب[84]، فقد عرف عنه حبه وإخلاصه له، وشهد معه الجمل وصفين[85]، ويوم النهروان[86] كان على ميمنته [87].

عارض حجر الصلح بين الحسن بن علي ومعاوية، وظل يلوم الحسن ويعنفه على تنازله بالخلافة لمعاوية، لكن الحسن بمهارته السياسية استوعب تلك الانفعالات العاطفية، وأوضح له أن هدف الصلح إنقاذ حياة المسلمين، وإبقائه وأمثاله على قيد الحياة[88]، لكن القناعة بخلافة الأمويين لم تترسخ في ذهنه مع تسليم الحسن وتنازله، إذ ظل يعمل ضد خلافة معاوية ويجمع حوله الأنصار، ويتوقع نجاح حركته في الاعتراض على ولاة بني أمية في الكوفة، وتأليب الناس ضدهم، معتبرًا ذلك أمرًا بمعروف ونهيًا عَن منكر[89]، وكان أول معارضته للدولة الأموية احتجاجه على المغيرة لسبِّه عليًّا أيام ولايته على الكوفة[90]، ثم تبنت حركته المطالبة بالعطاء[91] وكان المغيرة يستوعب الموقف، ولم يتخذ ضده أي إجراءات عقابية [92]. ثم حصل سنة(51هـ /672م) تدهور مفاجئ في علاقة حجر بن عدي مع زياد بن أبيه والي العراق[93]، بينما كان زيادا صديقا لحجر أيام علي عندما كانا رفاق درب واحد[94]، لكن زيادًا أصبح نصيرًا لمعاوية، ومناضلا لترسيخ دعائم دولته، بينما بقي حجر على إخلاصه لعلي[95]، ورغم تعدد الروايات وتباينها حول سبب توتر العلاقة بين حجر وزياد إلا أنها تجمع على أن حجرًا قاد معارضة متواصلة لحكم زياد من أول وهلة، كما قادها أيام المغيرة، وكان يؤلب الناس ضد بني أمية، ولهذا السبب فإن زياد قرر القبض عليه وإرساله إلى معاوية[96].

شعر زياد باستحالة ممارسة السلطة في ظل معارضة حجر وأصحابه؛ إذ استطاع حجر من خلال حركته اختراق البنية القبلية، حيث كان أتباعه من قبائل شتي[97]. وتنامت مع طول

مدتها التي بلغت نحوًّا من عشر سنوات من (41هـ- 51هـ/622- 672م)[98]، ومع ما قام به من حركة معارضة، إلا أنه كان يمارس عملا سياسيًّا متورعًا فيه عن الخروج[99]، و كان يؤكد ذلك على مسمع الجميع أنه على البيعة[100].

اتبع زياد أساليب إدارية حكيمة في القبض على حجر، وهو بين أهله وأنصاره حيث يقدر أنصاره بثلاثة آلاف رجل في الكوفة[101]؛ إذ استعان بالشرطة، فلم يوفقوا في اعتقاله، حيث منعهم أصحاب حجر من بلوغ صاحبهم[102]. بدا موقف زياد صعبًا في هذه الحالة، فعمد إلى أشراف القبائل فهددهم وتوعدهم من مناصرة حجر وقال:" يا أهل الكوفة أتشجون بيد وتأسون بأخرى! أبدانكم معي وأهواؤكم مع حجر!... أنتم معي وإخوانكم وأبناؤكم وعشائركم مع حجر! هَذَا وَاللَّهِ من دحسكم وغشكم! وَاللَّهِ لتظهرن لي براءتكم، أو لآتينكم بقوم أقيم بهم أودكم وصعركم!"[103]، ويبدو أن زيادًا أفلح في تهديده للأشراف والزعماء، فقاموا بتخذيل أبناء قبائلهم عن حجر، فلم يثبت معه من أفراد حركته سوى قرابته من بني جبلة من كندة[104].

تخفى حجر متنقلا في بيوت مناصريه من دار إلى دار، ومن محلة إلى محله، فاستعان زياد بالقبائل اليمانية وندبهم لمهمة ملاحقته، فتوجهت القبائل اليمانية لتنفيذ طلبه، لكنهم لم يظفروا به [105]. حصر زياد تهديده للقبائل في شخص رئيس قبيلة كنده محمد بن الأشعث والضغط عليه قائلا له:" وَاللَّهِ لتأتيني بحجر أو لا أدع لك نخلة إلا قطعتها، وَلا دارًا إلا هدمتها، ثُمَّ لا تسلم مني حَتَّى أقطعك إربًا إربًا" [106]. سمع حجرا بالتهديد، فخشي أن يظل على موقفه، فيعرضهم للخطر، لذلك قرر أن يسلم نفسه، بعد عقد اتفاق مع زياد قضى بإعطائه الأمان، وإرساله إلى معاوية في الشام لينظر في أمره، فأودع السجن[107]عشر ليال، وزياد ليس له عمل

إلا تعقب رؤساء حركته[108]. أخرج زياد حجرًا وأصحابه– رؤساء الحركة- من السجن، ووجههم مكبلين إلى الشام، فلم تغنِ عنه قبيلته[109]، ولم يجد من يناصره أو يؤازره من أتباعه سوى دعوة فردية من عبيد الله بن الحر الجعفي لم تجد لها أي استجابة[110].

وصل حجر إلى الشام مع أصحابه وعددهم أربعة عشر رجلا [111]، ويبدو أنه لم يلتق معاوية، بل سار إلى مرج عذراء[112]، حيث أمر معاوية بحبسه مع أصحابه هناك[113]. وجهت إلى حجر تهمة جمع الجموع، وإظهار شتم الخليفة، ودعوته إلى حرب أَمِير الْمُؤْمِنِينَ، وزعمه أن هذا الأمر لا يصلح إلا فِي آل أبي طالب[114]. رفع مالك بن هبيرة السكوني أمر التماس العفو عن حجر إلى معاوية، لكنها باءت بالفشل، فرفض معاوية شفاعته بالعفو عن حجر وأصحابه رغم مكانته عنده؛ لأن زيادًا أمعن في تحريض معاوية ضده، فما لبث أن يبعث برسالة تلو رسالة إلى معاوية يحذره من حجر ويحرضه عليه[115]، رغم توقف معاوية في أمرهم بعد وصولهم إليه[116].

استقر رأي معاوية على عدم استشارة اليمانيين من قبيلة حجر في أمره، لما للعصبية القبلية من تأثير ملحوظ في مثل هذه الظروف، ولذلك سارع إلى استشارة وجهاء أهل اليمن من غير قبيلته، ولا شك أن معاوية كان يستقرئ مشورة أولئك الوجهاء، حيث أشاروا عليه بضرورة اتخاذ إجراءات رادعة ضد حجر، لإخماد أي تمردات جديدة قد تنشأ ضده من القبائل الموالية لهم، أو من غيرهم. وتورد المصادر أقوال المشيرين، ولا تخفي ذكر إشارتهم لمعاوية بقتل حجر بن عدي وأصحابه، وقد أشاروا عليه جميعا بقتلهم، إلا يزيد بن أسد البجلي، فإنه قال:" يا أمير المؤمنين أنت راعينا، ونحن رعيتك، وأنت ركننا ونحن عمادك، إن عاقبت قلنا: أصبت، وإن عفوت قلنا: أحسنت، والعفو أقرب للتقوى، وكل راعٍ مسؤول عن رعيته"[117]، ثم أبدى رأيه بأن يفرقهم في قرى الشام[118]، لكن موقفه لم يجد أي قبول[119].

قدَّر معاوية خطورة حركة حجر ليس لقوتها، ولكن لزمنها، فهي أول حركة معارضة منظمة، فقرر قتل حجر بن عدي مع سبعة من قادة الحركة رغم مكانتهم ووجاهتهم[120]، ويؤكد ذلك ما ذكره معاوية لمالك بن هبيرة السكوني عندما كلمه فِي حجر فلم يجبه، وقال: "هذا رأس القوم، وهو أنغل المصر وأفسده، ولئن وهبته لك اليوم لتحتاجنّ أن تقاتله غدًا"[121]. أثار مقتل حجر العديد من الصحابة واعتبروه عملا خارجًا عن السياق الديني والإنساني[122]، وحزنت عليه عائشة- رضي الله عنها- حزنًا عظيمًا[123]، وأخذت في نفسها على معاوية بسبب قتله[124]، ولَمَّا بلغ عبد اللَّهِ بن عمر قتلُ حُجْر قَامَ من مجلسه موليًّا يبكي، وقد غلب عليه النحيب[125].

استطاع معاوية بدهاء السياسي المتمرس استيعاب ردود الأفعال الغاضبة من قبل اليمانيين وغيرهم، وتجلى ذلك في موقفه من مالك بن هبيرة حينما استشاط غضبًا على مقتل حجر، فأخبروا معاوية بما هو عليه فقال: تلك حرارة يجدها في نفسه، وكأني بها قد طفئت. ثم أرسل إليه بمائة ألف، وقال له: خفت أن يعيد القوم حربًا، فيكون على المسلمين أعظم من قتل حجر فطابت نفسه[126]. وأبان ذلك لعائشة- رضي الله عنها- حينما عاتبته على قتل حجر! فَقَالَ:" خشيت فتنة، فكان قتله خيرًا من حرب تهراق فيها الدماء وتستحل المحارم" [127]. وكذلك برر فعلته لعبدالرحمن بن الحارث بن هشام عندما قال له : أقتلت حجر بن الْأَدْبَرِ؟ فَقَال معاوية: "قتله أحب الي من أقتل معه مائة ألف "[128].

واصل زياد فِي متابعة أصحاب حجر، بل جدَّ في طلبهم أشد الطلب، وأخذ من قدر عليه[129]، وكان قتل حجر ذلًّا دخل على أهل الكوفة، فلا تذكر المصادر شيئًا معتبرًا عن أي نشاط معارض لمعاوية في الكوفة بعد مقتل حجر بن عدي[130].

ولم يحدث بعد ذلك أن شقت عصا الطاعة عبر المعارضة السلمية كالتي تبناها حجر، وإنما سلكت الحركات سبيل الثورات المسلحة.

2- حركة الربيع بن زياد الحارثي في خراسان(51هـ/ 672م):

أحدثت عملية مقتل حجر وأصحابه سنة (51هـ/672م) هزة عنيفة في الأوساط اليمانية؛ إذ إنه" أول من قتل صبرًا في الإسلام "[131]، وامتدت آثار هذه الهزة من الكوفة وقبائل الشام اليمانية إلى المدينة، ومكة المكرمة[132]، وأثار مقتل حجر اليمانيين في المشرق[133]، والمغرب[134].

حاول الربيع بن زياد الحارثي[135] –عامل خراسان– أن يشكل حركة معارضة، وينظم انتفاضة ضد الحكم الأموي، احتجاجًا على مقتل حجر[136]، مستندًا إلى حسن سياسته الإدارية، وبساطتها؛ إذ جعلته قريبًا من الناس منذ عهد عمر، حيث قال عمر: " دلَوني علَى رجل أستعمله، فذكروا لَه جماعة، فلم يُردهم، قالْوَا: من تريد؟ قَالَ: من إذا كان أميرهم كَانَ كأَنَّهُ رجل منهم، وإذا لَمْ يكن أميرهم كَانَ كأَنَّهُ أميرهم، قالْوَا: مَا نعلمه إِلَّا الربيع بن زياد الحارثي، قال: صدقتم" [137]، كما اعتمد على رصيده الجهادي في بلاد المشرق كونه أحد الفاتحين للبلاد منذ سنة 30هـ [138] وكونه أحد ولاتها المشهورين، حيث تولى مناطق عدة فيها منذ (سنة33هـ إلى51هـ/ 672م)[139]، أضف إلى ذلك ركونه إلى تأييد اليمانية الذين أخرجهم زياد من الكوفة إلى خراسان وعددهم خمس وعشرون ألفا [140]، وبناء على هذه الفرضيات الواقعية لقيام أي حركة انطلق في تأسيسه حركته المعارضة، فخاطب الناس وقال: "ألا إن الفتنة قد كانت تكون ولم يكن قتل الصبر، وقد قتل حجر وأصحابه صبرًا، فهل من ثائر، هل من معين، هل من منكر؟! قَالَ ذلك: مرارًا، فلم يجبه أحد، فَقَالَ: "أما إذ أبيتم فستبتلون بالقتل صبرًا على الظلم"[141].

ومع كل المعطيات السالفة الذكر التي توحي بإمكانية تأسيس حركة معارضة لمن يملك هذه المقومات، فإن الربيع لم يجد أي استجابة لدعوته، فمات كمدًا جراء ما أصاب حجر وأصحابه[142].

ورغم تعاطف القبائل مع حجر وتضامنها معه؛ كونه لسان حالهم في معارضة سياسة معاوية التي حرمتهم من عطائهم، واستعملت فيأها في فرض سلطته عليهم دون مشاورتهم، إلا أن موضوع الإعدام للمعارضة السياسية للمرة الأولى في تاريخ المجتمع الإسلامي، شكل صدمة حقيقية للمجتمع، الأمر الذي دفع بالناس إلى الإحجام عن الانضمام إلى حركة الربيع بن زياد الحارثي [143]، رغم صلاحه وتقواه وقربه منهم[144].

ولابد أن نشير إلى أن معاوية حقق مبتغاه من قتل حجر وقادة حركته، بالحيلولة دون نشوء أي حركة معارضة جديدة، فلم يبق أحد من أهل اليمن بالكوفة وغيرها إلا ارتاع من تلك الإجراءات[145].

وعلى إثر تلك السياسة لمعاوية فشلت حركة الربيع بن زياد الحارثي في مهدها، مما جعله يفضل الموت على ما رآه من تغير في الواقع السياسي، ومعاناته من غياب الوعي المجتمعي، الذي أصاب الناس، ووصل إلى مجتمعه الذي يديره[146].

3- حركة خالد بن عبدالله القسري في الشام(120هـ - 126هـ/738م- 744م):

ممن يظهر اسمه في أمر تشكل الحركات السياسية غير المسلحة بعد الربيع بن زياد الحارثي، خالد بن عبد الله القسري، حيث لعب دورًا كبيرًا في المعارضة السياسية، في أواخر أيام هشام بن عبد الملك، وكانت حركته جماهيرية بحتة[147]، ابتعد فيها عن التنظيم، والعمل المسلح ضد الدولة رغم استعداد الناس للثورة معه [148].

قاد معارضته رغم عمله إلى جانب بني أمية لعقود؛ إذ عمل واليًا لمكة المكرمة أيام الوليد بن عبد الملك ثم أيام سليمان [149].

واستفاد هشام من خبراته الإدارية والسياسية، فولاه العراقين سنة(106هـ/724م)، وظل واليًا عليها أربعة عشر عامًا، وبتوليته كسب ولاء اليمانيين وثقتهم[150].

انصرف إلى المحافظة على الأمن والاستقرار، وأنفق كثيرًا من جهوده لمجابهة حركات المعارضة من ثورات، وحركات سرية وغيرها داخل ولايته، وقد نجح في تخفيف حدة المعارضة[151].

لا ريب أن خالد قد أمسك العراق بدهائه وحكمته، فمنع الثورات والقلاقل [152]،فقد ألقى القبض على الجعد بن درهم مولى بني الحكم، فقتله في يوم عيد أمام الناس لابتداعه القول بخلق القران[153].

أنجز خلال ولايته أعمالاً جديرة بالتقدير في المجالين المالي والحربي؛ حيث أقام خالد القسري السدود على نهر دجلة لمنعها من الفيضان وبنى القناطر، وحفر العديد من الأنهار، إلا أنه كان يمتلك الأراضي الواقعة على ضفاف تلك الأنهار[154].

لقد كون خالد ملكية زراعية كبيرة بالأخص في منطقة العراق، حيث بلغ دخله من غلاتها ثلاثة عشر مليون دينار، وقيل درهم، وكذا بلغ دخل ابنه عشرة ملايين[155].

عزله هشام سنة(120هـ/738م) بيوسف بن عمر الثقفي بوشاية من أهل الكوفة[156]، رغم أن هشام لم يكن يتقبل الوشاية عنه [157]، وكان يعزه حتى بعد عزله، حيث كتب إلى يوسف بن عمر: لئن شاكت خالداً شوكة لأقتلنك، فأتى خالد الشام، ولم يتأثر بقرار العزل،

فإذا به يغزو الصوائف، ويقف بجانب الدولة وخليفتها في كل المواقف، غير مبدل ولا مناهض[158].

- **تحول خالد من الموالاة إلى المعارضة :**

حدثت أعمال شغب ولصوصية في دمشق من قبل بعض اللصوصية، فقام- أمير دمشق- كلثوم بن عياض القشيرى[159] بتوظيفها وكان معاديًا لخالد بن عبد الله، فكتب لهشام أن هذه الأعمال من عمل محمد بن خالد بن عبد الله القسرى وغلمانه[160]. فأمر هشام بحبس آل خالد، الصغير منهم والكبير، ومواليهم؛ وحتى النساء[161].

اكتشف هشام الوشاية، فكتب إلى كلثوم يشتمه ويعنفه، ويأمره بتخلية سبيل جميع من حبس منهم، فأرسلهم جميعًا [162].

بلغت الأخبار خالدًا، وهو بطرسوس في الصائفة، فسار حتى وافى دمشق، فنزل في داره بها، وغدا عليه الناس مسلمين عليه[163].

ولم يبلغه خبر إطلاق سراحهم، فأخذ الوضع يتأزم بينه وبين الخليفة، فقام بتكوين معارضة جماهيرية كبيرة لكنها غير منظمة، حيث توجه ابنه- يزيد بن خالد- إلى حمص، يستحث الناس ضد هشام، ليستنكروا ما فعل بهم[164].

وفي الوقت نفسه أعلن خالد معارضته أمام جماهير الناس عامتهم وخاصتهم فقال: خرجت غازيًا في سبيل الله، سامعًا مطيعاً، فخلفت في عقبي وأخذ حرمي وحرم أهل بيتي، فحبسوا مع أهل الجرائم كما يفعل بأهل الشرك! فما منع عصابة منكم أن تقوم فتقول: علامَ حبس حرم هذا السامع المطيع! أخفتم أن تقتلوا جميعًا! أخافكم الله! ثم قَالَ: ما لي ولهشام!

ليكفن عني هشام أو لأدعون إلى عراقي الهوى شامي الدار حجازي الأصل- يعني محمد بن على بن عبد الله بن عباس[165].

بلغ هشامًا ذلك فقال: خرف أبو الهيثم، وأنا حري باحتماله، لقديم حرمته، وعظيم حقه؛ واحتمل هشام ذلك كله، وحلم عنه[166].

نوع خالد أسلوب معارضته، فأقام بمدينة دمشق عاتبًا لهشام، مصارمًا له، لا يركب إليه، ولا يعبأ به[167].

ظل خالد يقود معارضته الجماهيرية أمام الملأ، وفي كل يوم تأتيه الوفود، فيظهرون له التأييد والمدح، وأخبار حركته تبلغ هشامًا أولا بأول[168].

دأب خالد على إيصال رسائله السياسية المعارضة عبر الوجاهات الشامية المترددة عليه[169]

فكتب إليه هشام: " إنك هُذَأَةٌ، هُذَرَةٌ، أببجيلةٌ القليلةُ الذليلة تتهددنا؟ "[170]

لم يتوقف خالد عن معارضته، حيث كتب لهشام كتابًا قاسيًّا، ورغم قساوة كلماته على هشام ، فقد عامله بما يليق به[171]، وعلى الرغم من استمراره في مخاطبة الجماهير، وتحريضهم عليه، إلا أن هشام لم يحفل به، حين تبلغه أقوال خالد ونشاطه الجماهيري المعارض، فلم يؤاخذه بشيء من مقالته، وظل مراعيًا لمكانته حتى توفي هشام سنة(125هـ/ 743م)[172]. وقد انطوت خلافة هشام علي مرحلة هامة في تاريخ اليمانيين، إذ بموته طوت عصر الوجود اليماني، وافتتحت عصر القيسيين، وأدت الى دفع اليمانيين الى موقع المعارضة في السلطة[173].

وعلى أية حال فقد تولى الوليد بن يزيد مقاليد الخلافة، فبايعه خالد ولم يتمرد عليه، رغم إشارة ثقاته عليه بالامتناع، إلا أنه قال: "إني لأكره أن تكون الفرقة والاختلاف على يدي "[174].

وكان خالد معدودًا من أكابر الرجال علمًا وسياسة ودراية بالحروب ومعرفة بحيلها ومكائدها؛ وقد اتهمه الوليد بإنشاء حركة مسلحة للإطاحة بنظام حكمه، لكنه أجابه بقوله:" قد علم أمير المؤمنين أنَّا أهل طاعة أنا وأبي وجدي "(175).

لجأ اليمانيون في الشام إلى التخطيط السري المنظم للثورة ضد الوليد بن يزيد، فجعلوا يبحثون عن زعيم يثقون به، ويشاركهم آلامهم وآمالهم، فأتوا إلى خالد فاستنكف عن قيادتهم(176)، وفي الوقت نفسه تشكلت حركة سياسية يمنية من رؤساء اليمانية، و تردَّدُوا على خالد بن عبد الله القسري واتصلوا به، وشجعوه على الثورة، واستنفروه، وعرضوا عليه أن ينضم إليهم ويتزعمهم للإطاحة بالوليد، ولكنه لم يستجب لتلك الدعوات (177).

لا ريب أن رفضه لقيادة الحركة المسلحة، لا تعني تخليه عن المعارضة السلمية ؛ فقد ظل قائدًا للواء المعارضة السلمية، فعندما أراد الوليد بن يزيد البيعة لابنيه الحكم وعثمان عرض أمر البيعة لابنيه على خالد بن عبد الله القسري- وكان رأس ولاة الأمويين وشيخ وزرائهم- وأعظم قائد لجند اليمانيةّ (178). فرفض البيعة وقال: كيف أبايع من لا أصلّي خلفه ولا أقبل شهادته؟. فقال له قوم من أهله: كيف نقبل شهادة الوليد مع مجونه وفسقه؟ قال: أمره غائب عنَّي ولا أعلمه يقينًا، وإنما هي أخبار الناس(179).

دفع خالد ثمن معارضته غاليًا، حيث غضب الوليد على خالد لمناهضته سياسته، ورفضه مبايعة ابنيه لولاية العهد(180).

والجدير بالذكر أن خالد عمل على إنقاذ حياة الوليد من فتية من وجوه أهل اليمن أرادوا أن يفتكوا به في طريقه للحج، فأنقذه ثم تكتم على اليمانية الذين كانون يخططون لاغتيال الوليد، ولم يُدله عليهم، وأبى أن يكاشفه بأسمائهم اتّقاء للفتنة، لكن الوليد أمر بحبسه لرفضه الإفصاح عن أسمائهم(181).

لم يحسن الوليد التعامل مع خالد رغم نصيحته له ورفضه القيام بحركة مسلحة ضده، فأظهر جهلاً واضحًا في تعامله مع خالد؛ إذ سلمه لعدوه يوسف بن عمر، فعذبه حتى قتله[182].

وقبل قتله مورس معه أبشع أصناف التعذيب والإهانة [183]، بما لا يليق مع رجل رفض الخروج المسلح وبايع على الطاعة، وأنقذ حياة الوليد من الاغتيال[184].

كان لموقف الوليد من خالد بن عبد الله القسري، وإساءة معاملته وتسليمه إلى يوسف بن عمر –والي العراق– ليعذبه حتى الموت؛ سبب كاف لأن تظهر القبائل اليمانية استياءها على أحد أشرافها، لاسيما وهي أكثر جند الشام، لأن مغزى هذا الإجراء إغراء قبائل قيس بقبائل اليمن حيث صارت الحكومة حزبًا قيسياً، وأصبحت قبائل اليمن مهيأة لأن تستخدم العنف كأداة للتغيير[185].

أخذ الوضع يتأزم ويضطرب بعد مقتل خالد، فاشتعلت نار الثورة في نفوس اليمانيين، وإذا بأبناء خالد واليمانية يعملون ليل نهار من أجل الأخذ بثأرهم، فلم يقبلوا بديلا لخالد غير الخليفة نفسه، فقتلوه سنة(126هـ /744م) [186].

تنامى حقد اليمانية في آخر أيام هشام حين أقصى خالدًا عن العراق. وكان قتل يوسف بن عمر الثقفي لخالد خاتمة النكبات التي حاقت باليمانية، وبعثتهم على التدبير المتُقن لخلع الوليد واغتياله، ثأرًا لدماء زعمائهم المراقة، وكرامتهم المهدرة وسلطتهم الضائعة[187].

- **تعامل الأمويين مع المعارضة السياسية:**

ساد في العصر الأموي التوفيق بين مصلحة الإسلام العليا، ومصلحة الأمة من حيث مجموعها السياسي، ومن حيث ظروفها الزمنية، ومن حيث اتجاهات العصر[188].

ولذلك عمد معاوية على امتصاص الأجواء المشحونة وتطبيع الأوضاع[189]، فاختار ولاة من ذوي الخبرة مثل المغيرة بن شعبة فولاه الكوفة، وكان لهذا التعيين دلالته على الاتجاه الذي سار فيه معاوية حينذاك، وهو مهادنة المعارضة الكوفية المتشنجة، وقد ساهم المغيرة بمرونته في تهدئة الموقف في ولايته[190]، واستمر على هذا النحو حتى وفاته سنة(50هـ/ 671هـ)[191].

انعدم في عصر الدولة الأموية مبدأ الشورى على ما عرف عليه عند الراشدين، لكن عوضت بشي آخر، فالناس يتكلمون بحرية، فيعرضون آراءهم، ويهتم الخليفة بها كل الاهتمام، ويناقشهم فيها، ويحقق ما يمكن تحقيقه منها[192].

وفي هذا الإطار استطاع معاوية تهدئة المعارضين خلال حكمه رغم أن الدماء كانت تغلي في نفوس الجيل الذي حكمه، إلا أنه كان يطفئ غليانها بحلمه وصبره [193].

فنراه يستوعب معارضة معاوية بن حديج، فيما يخص العطاء[194]، ويشيد بمعارضة أبي بحرية السكوني[195]، رغم شدتها، وكافأه عليها[196].

ويستجيب لأبي مسلم الخولانيّ، في معارضته له بشأن قتال عليّ، حتى استماله إلى صفه[197].

ويحقق له مطالبه في معارضته له عند تأخيره العطاء، فيسارع إلى صرف أعطيات الناس، ملبيًا رغبة أبي مسلم الذي عارض تأخير ذلك [198].

وكان هشام يرفض الوشاية بخالد القسري [199]، ولم يسقط مكانته عنده حتى بعد عزله من منصبه كوالي للعراق سنة (120هـ/ 738م)،حيث كتب إلى يوسف بن عمر: " لئن شاكت خالدا شوكة لأقتلنك "[200].

ورغم معارضة خالد القسري القاسية إلا أن هشام كان يقول: " أنا حري باحتماله، لقديم حرمته، وعظيم حقه "[201]، واحتمل هشام ذلك كله، وحلم عنه[202].

كما كان يجري تجاهل الرد المباشر على الداعين إلى إعادة الأمر شورى واستخدم الأمويون سلاح " وحدة الجماعة " و" شق عصا الأمة " للرد عليهم[203].

وحرص الأمويون على تشجيع مختلف النشاطات غير السياسية في الحجاز، من أدب وثقافة وعلوم دينية، الأمر الذي جعل المدينتين المقدستين، أهم مراكز النشاط الثقافي والاجتماعي في ذلك الوقت[204].

لكن التعامل مع قادة الحركات السياسية اختلف اختلافًا جذريًّا، إذ اتسم بالشدة التي وصلت إلى حالة العنف، إن لم يكن قد بلغته فعلا، فقد ذكرت المصادر أن معاوية رغم حلمه قتل حجر بن عدي وستة من معاونيه في تأسيس حركته دون قبول لأي شفاعة[205].

وكذلك فعل الوليد بن يزيد بخالد بن عبد الله القسري سنة(126هـ /744م)[206]، وحول مستوى العنف فقد ذكر البلاذري أنه تم دفن أحد قادة حركة حجر بن عدي في الكوفة حيا [207]، فيما وصف الطبري تعذيب خالد القسري بأنه دعي بعود فوضع على قدميه، ثم قامت عليه الرجال حتى كسرت قدماه، ثم على ساقيه حتى كسرتا، ثم على فخذيه ثم على حقويه ثم على صدره حتى مات، ومع ذلك ما تكلم ولا عبس[208]. إذ واجه هذا العنف بتصلب وإباء، حيث مكث خالد في ذلك العذاب يوما، ثم وضع على صدره المضرسة[209]، فقتل ليلا بعد تعذيب مرير[210].

ورغم المبررات التي زعمت أن قتل حجر كان رسالة لأهل الكوفة كونهم لا يقبلون بالحاكم ويثورون عليه، ويخشون الحاكم الشديد ويمالئونه [211]، فإن تلك المبررات غير مقنعة في حق رجل قاد حركة سلمية، وظل على بيعته غير مفارق للجماعة[212].

والحال نفسه ينطبق على قتل القسري، إذ قتل في سياق انتقامي منه؛ لمعارضته بيعة أبناء الوليد بن يزيد؛ رغم ملازمته للطاعه[213]

الخاتمة وأهم النتائج:

- أسهمت المعارضة اليمانية السلمية في تعزيز أواصر العلاقة بين الخلفاء الأمويين وبين قاعدتهم اليمانية التي لعبت دورًا أساسيًّا في قيام الدولة نظرًا لما كان للخلفاء من مكانة عندهم، ودفعت نحو استيعابهم في إدارة الدولة سواء بالاستشارة أو بالمواقع الإدارية.
- من الطبيعي أن يكون للعلماء من أهل اليمن وذوي التأثير منهم مواقف من الدولة الأموية، وبما أن العلماء والساسة هم النخب المؤثرة، فقد كان لمواقفهم تأثير في مجريات السياسة العامة، ومن ثم سعوا في معارضتهم لتحويرها فيما يخدم الصالح العام.
- مارس اليمانيون معارضتهم الفردية باعتباره واجب ديني وباب من أبواب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر؛ شعورًا منهم بالمسؤولية تجاه الدين والأمة.
- وجود معارضة سياسية متوازنة في أية دولة تكون ضمانه مهمة لاستقرارها السياسي والاجتماعي، وتكون ضمن دعائم الدولة تلك والوحدة السياسية فيها.
- سارت المعارضة اليمانية السياسية في العصر الأموي في طريق إيجابي، فلم تتحول الكلمة المعبرة إلى سهم قاتل، وحرصت على أن لا يتحول الرأي إلى سيف يسفك الدماء، رغم العنت الذي لاقوه في معارضتهم الحركية.

- عنف الدولة مع المعارضات السياسية يؤدي الى اللجوء لأساليب العنف في التعبير عن مطالبها، فيكون ذلك سببًا في تعريض الاستقرار السياسي والاجتماعي في البلد إلى التصدع، وحدوث خلافات وانشقاقات سياسية حادة، مما يعرض الوحدة الوطنية للتصدع والانفراط، وإلى حدوث نزاعات مسلحة قد تؤدي إلى هدم الدولة بالكلية.

- كان لإعدام حجر بن عدي من قبل معاوية تداعياته على اليمانيين حتى المؤيدين لبني أمية إذ شعروا بالإهانة، وتنادوا بذلك من أقصى المشرق إلى أقصى المغرب لكنهم ابتعدوا عن الثورات المسلحة حتى لا يحدثوا شرخًا جديدًا في جسد الدولة حرصًا منهم على صيانة الدماء، والمصلحة العامة.

- أدى تولي الوليد بن يزيد للخلافة، وقيامه بقتل خالد القسري، وإقصائه لليمانيين بشكل عام إلى غياب المعارضة السياسية، وتحولها نحو العنف، وتبني العمل العسكري الجاد، الأمر الذي أدى إلى مقتل الوليد بن يزيد سنة(126هـ/744م)، ومبايعة يزيد بن الوليد بالخلافة الذي استوعب اليمانيين ومكنهم من غالبية مفاصل الدولة.

الهوامش:

(1) التاريخ:164؛ تاريخ دمشق: 1/380- 381.

(2) الأخبار الطوال: 220؛ ينظر: الدولة الأموية والأحداث التي سبقتها ومهدت لها ابتداء من فتنة عثمان: 166- 172- 134.

(3) مرج راهط: بغوطة دمشق من الشام: وفيه جرت الموقعة بين الضحاك بن قيس، ومروان بن الحكم سنة(65هـ/685م)هـ، وانتهت بمقتل الضحاك، ومبايعة مروان بالخلافة. معجم البلدان:3/21.

(4) تاريخ الرسل والملوك: 534/5؛ الكامل في التاريخ: 241/3.

(5) الولاة القضاة،: 33.

(6) عينُ الوردة، مدينة مشهورة من مدن الجزيرة قرب نصيبين، فيها عيون ماء، وبها كانت الوقعة بين جيش التوابين بقيادة سُليمان بن صرد أمير التوابين، حيث أرادوا الثأر لمقتل الحسين، ندما منهم على تقصيرهم في نصرته فلقيهم عبيد الله بن زياد في سنة (65هـ/685م) فدارت الدائرة عليهم وقتل ابن صرد ومعظم جيشه، ينظر: الروض المعطار في خبر الأقطار: 265- 423.

(7) هم قوم من أهل الكوفة كانوا سببًا في قدوم الحسين، ثم خذلوه حتى قتل، فندموا، على ما فعلوا معه، فاجتمعوا و قالوا: ما لنا توبة مما فعلنا إلا أن نقتل أنفسنا في الطلب بدمه، فسموا جيشهم جيش التوابين وسموا أميرهم سليمان بن صرد، أمير التوابين، وخرجوا إلى الشام في الطلب بدم الحسين، وكانوا أربعة آلاف، فقتل سليمان بن صرد وكان عمره ثلاثا وتسعين عاما، فهزموا مع مقتله: المنتظم في تاريخ الأمم:46/6؛ الكامل في التاريخ،248/3؛ البداية والنهاية،: 280/8.

(8) المنتظم في تاريخ الأمم: 47/6.

(9) نهر بين أربيل والموصل شمالي نهر الزاب الكبير، يصب في دجلة، وقد جرت عنده وقعة بين عبيد الله بن زياد، والأشتر النخعي أيام المختار الثقفي سنة (67هـ/ 686م)، وقتل فيها ابن زياد وهزمت قواته شر هزيمة. معجم البلدان: 337/2.

(10) مختصر تاريخ دمشق: 192/7؛ تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام: 56/5- 57.

(11) موضع عند نهر دجيل، عند دير الجاثليق، كانت فيه الوقعة بين عبد الملك بن مروان، ومصعب بن الزبير سنة(72هـ/691م: فقتل مصعب وقبره هناك معروف، وقتل معه إبراهيم بن الأشتر النخعي، وفيها التقى الحسن بن علي ومعاوية بن أبي سفيان، واصطلحا وتنازل الحسن عن الخلافة لمعاوية. معجم البلدان: 127/5.

(12) تاريخ الأمم والملوك: 158/6، 159.

(13) المنتظم في تاريخ الأمم: 124/6.

(14) بتصرف ينظر:الدولة الأموية والأحداث التي سبقتها: 133

(15) السلطة والمعارضة في الإسلام: بحث في الإشكالية الفكرية والاجتماعية (11هـ - 132هـ/ 612م - 750م: 261.

(16) ينظر: السلطة والمعارضة في الإسلام: 262.

(17) الأخبار الطوال: 220.

(18) ينظر: الدولة الأموية والأحداث التي سبقتها: 152- 192

(19) سير أعلام النبلاء: 4/183.

(20) تاريخ الأمم والملوك، 5/254؛ السلطة والمعارضة في الإسلام: 273.

(21) ينظر: المعارضة في الإسلام بين النظرية والتطبيق: 173.

(22) ينظر:الدولة الأموية والأحداث التي سبقتها: 138- 139

(23) ينظر: المعارضة في الإسلام بين النظرية والتطبيق 34

(24) ينظر: السلطة والمعارضة في الإسلام: 261- 262.

(25) أنساب الأشراف: 5/ 261.

(26) المعارضة في الإسلام بين النظرية والتطبيق: 173.

(27) ينظر: المعارضة السياسية، والضمانات الدستورية لعملها، دراسة قانونية- سياسية- تحليلية- مقارنة: 34.

(28) أثر الإسلام في شعر النصارى في العصر العباسي: 25 .

(29) ينظر: وصف جديد للخصومة السياسية وأثرها وخطرها في تاريخ الإسلام: 5- 6.

(30) ينظر: بعض مظاهر التنظيم القبلي في صدر الإسلام: 6.

(31) الجماعة والمجتمع والدولة سلطة الأيديولوجيا في الفكر العربي الإسلامي: 47

(32) المرجع نفسه: 48

(33) الخروج على السلطان عند أبي حنيفة: 48.

(34) موقف أهل السنة من السلطة السياسية في العصر العباسي الأول (132هـ/750م- 247هـ/861م): 3.

(35) محدث قيل له: يا أبا سهل حدثنا. قال: فأشفق من العجب حين نصبوه. فقال: إن قلبي لا خير فيه. ما أكثر ما سمع ونسي. ولو شاء أن يحدثهم لفعل، ينظر: الطبقات الكبرى: 7/451.

(36) المصدر نفسه: 7/451.

(37) عبدالرحمن بن حُجيرة الخولاني، وكان من أفقه الناس ولاه عبد العزيز بن مروان وبقي فيها إلى وفاته سنة(83هـ/702م: فكانت مدة ولايته القضاء ثلاث عشرة سنة، ابن عبد الحكم: عبد الرحمن بن عبد الله، أبو القاسم المصري، فتوح مصر والمغرب، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، 1415هـ/1995م: 263؛ رفع الإصر عن قضاة مصر: 214-216.

(38) المصدر السابق: 215.

(39) عابس بن سعيد المرادي: قاض، من الولاة القادة. ولاه مسلمة بن مخلد شرطة مصر سنة(49 هـ/669م) ثم صرفه عن الشرطة وولاه البحر، فغزا الثغور. ثم رده إلى الشرطة سنة (57 هـ/677م)، واستخلفه على الفسطاط سنة(60 هـ/680م) ثم ولي القضاء والشرطة معا واستمر إلى أن توفي سنة (68هـ/688م). تاريخ خليفة بن خياط: 265، 264،فتوح مصر: 262 ؛ الأعلام: 3/ 242.

(40) فتوح مصر: 262.

(41) سليم بن عتر بن سلمة بن مالك: التجيبى هاجر في خلافة عمر بن الخطاب، وحضر خطبته بالجابية. وروى عنه، وشهد فتح مصر، وجمع له بها القضاء والقصص. وولي القضاء في أيام معاوية، وكان يسمى الناسك لشدة عبادته، توفي بدمياط سنة(75هـ/ 694م). فتوح مصر، 259؛ المنتظم في تاريخ الأمم:6/ 169.

(42) المصدر نفسه: 262.

(43) أَبُو إِدْرِيس الخَوْلاني: عائذ الله بن عبد الله بن عمرو الخولانيّ العوذي الدمشقيّ: تابعي، فقيه. كان واعظ أهل دمشق، وقاصهم: في خلافة عبد الملك. وولاه عبد الملك القضاء في دمشق، توفي سنة (80 هـ / 700 م)، مشاهير علماء الأمصار وأعلام فقهاء الأقطار: 3/239.

(44) التاريخ، رواية أبي الميمون بن راشد: 200.

(45) السلوك في طبقات العلماء والملوك: 96/1.

(46) طاووس بن كيسان الخولانيّ الهمدانيّ، بالولاء، أبو عبد الرحمن، من أكابر التابعين، تفقها في الدين ورواية للحديث، وتقشفا في العيش،. أصله من الفرس، ومولده ومنشأه في اليمن. توفي حاجا بالمزدلفة أو بمنى، وكان هشام بن عبد الملك حاجّا تلك السنة، فصلى عليه سنة(106هـ/725م). الطبقات الكبرى: 537/5،

(47) الأعلام: 224/3.

(48) قصة طاووس مع هشام: ينظر: إحياء علوم الدين: **146/2.**

(49) السلوك: 96/1.

(50) المصدر نفسه: 97/1.

(51) نفسه: 96/1-97.

(52) المنتظم في تاريخ الأمم: 115/7.

(53) عطاء بن أسلم بن صفوان، تابعيّ، من أجلاء الفقهاء. كان عبدا أسود. ولد في جند باليمن. ونشأ بمكة فكان مفتي أهلها ومحدثهم: وتوفي فيها سنة (114هـ/732م). الطبقات الكبرى: 467/5 ؛ الأعلام: 235/4.

(54) المنتظم في تاريخ الأمم: 166/7، 167؛ المغني عن حمل الأسفار في الأسفار، في تخريج ما في الإحياء من الأخبار: 23/1.

(55) المنتظم في تاريخ الأمم: 168/7.

(56) المنتظم في تاريخ الأمم: 166/7- 167؛ المغني عن حمل الأسفار: 23/1.

(57) إبراهيم بن يزيد بن قيس بن الأسود، أبو عمران النخعي، من مذحج، من أكابر التابعين صلاحا وصدق رواية وحفظا للحديث من أهل الكوفة. فقيه العراق، كان إماما مجتهدا له مذهب، توفي سنة(96هـ/715م). سير أعلام النبلاء: 521/4؛ الأعلام: 80/1.

(58) سير أعلام النبلاء: 521/4.

(59) المستخرج من كتب الناس للتذكرة والمستطرف من أحوال الرجال للمعرفة: 3/139.

(60) الدولَة الأمويَّة عَواملُ الازدهار وَتَداعيات الانهيار: 1/277.

(61) معاوية بن حديج بن جفنة بن قنبر، أبو نعيم الكندي ثم السكونيّ: الأمير الصحابي. كان ممن شهد حرب صفين. في جيش معاوية، وولي غزو المغرب مرارا، آخرها سنة (50هـ/ 670م)على صقلّيّة، وفتح بنزرت، وأعيد إلى ولاية مصر. وعزل عنها سنة (51هـ/671م)، وتوفي بها سنة(52 هـ/672م). سير أعلام النبلاء: 3/ 37؛ الأعلام: 7/ 260.

(62) عبد الرحمن بن عبد الله بن أبي عقيل الثقفي: أحد الأمراء في العصر الأموي. أمه (أم الحكم. أخت معاوية بن أبي سفيان. ولد في عهد النبي صلى الله عليه وسلم وغزا الروم سنة(53 هـ/673م)، وولاه خاله معاوية الكوفة. بعد موت زياد سنة(57 هـ/677م)، فلم تحمد سيرته، فأخرجه أهل الكوفة. وعاد إلى الشام: فولاه معاوية مصر، فقصدها، فمنعه ابن حديج من دخولها. فعاد، فولاه خاله الجزيرة. فاستمر فيها إلى أن مات معاوية. وتوفي بعد ذلك في أول خلافة عبد الملك سنة(66 هـ/685م). أسد الغابة في معرفة الصحابة: 3/ 433؛ الأعلام: 3/ 312.

(63) المنتظم في تاريخ الأمم: 5/ 254.، 292؛ مختصر تاريخ دمشق: 289- 290.

(64) رجاء بن حيوة بن جرول الكندي، أبو المقدام: شيخ أهل الشام في عصره. من الوعاظ الفصحاء العلماء. توفي سنة(112هـ/730م)، مشاهير علماء الأمصار: 189؛ الأعلام: 3/17.

(65) البداية والنهاية: 9/205.

(66) سير أعلام النبلاء: 4/561؛ الدولة الأموية عوامل الازدهار: 2/89.

(67) مشاهير علماء الأمصار: 189؛ الأعلام: 3/17.

(68) مختصر تاريخ دمشق، 8/314.

(69) المصدر نفسه: 8/315.

(70) نفسه: 8/314.

(71) فتوح مصر: 127.

(72) المعارضة في الإسلام بين النظرية والتطبيق: 175.

(73) مختصر تاريخ دمشق: 25/51.

(74) ينظر: المعجم الكبير: 19/393، رقم (925).

(75) مختصر تاريخ دمشق: 25/51.

(76) عَبْد الرَّحْمَنِ بن حيويل بن ناشرة ابن عبد بن عامر بن المعافري من أهل مصر، شهد أبوه فتح مصر، و ذهبت عينه يوم دمقلة مع عبد الله بن سعد بن أبي سرح سنة(31هـ/652م) وكان من أشراف أهل مصر الذين شهدوا صفين مع معاوية، وروى عبدالرحمن عن أبيه أحاديث. تاريخ دمشق: 15/383؛ تهذيب الكمال في أسماء الرجال: 27/357- 23/ 581.

(77) الولاة والقضاة، 60؛ القبائل اليمنية في مصر منذ الفتح العربي حتى نهاية العصر الأموي (من 20-132هـ/640م-750م): 113.

(78) مختصر تاريخ دمشق: 25/51.

(79) كنز الدرر وجامع الغرر: 3/353.

(80) ينظر: السلطة والمعارضة في الإسلام: 258

(81) حجر بن عدي بن جبلة بن عدي بن ربيعة بن معاوية الأكرمين الكندي، وكان جاهليا ثم إسلاميا، وكان من أبرز رجال كندة ورؤساء الكوفة وأحد القراء وكان يعرف بحجر الخير وفد إلى النبي صلى الله عليه وسلم مع أخيه هانئ بن عدي، فله صُحْبة ووفادة، وشهد حجر القادسية، وهو الذي افتتح مرج عذراء في بلاد الشام: وبها قتل سنة(51هـ/671م). الطبقات الكبرى، 6/217؛ تاريخ الإسلام: 4/193؛ البداية والنهاية: 8/54 .

(82) سمي أبوه الأدبر، لأَنَّهُ طُعن موليًا، تاريخ الإسلام: 4/193؛ البداية والنهاية: 8/54.

(83) تاريخ الإسلام: 4/193.

(84) زياد بن أبيه ودوره في الحياة العامة في صدر الإسلام: 213.

(85) صفين: موقع على نهر الفرات قريب من مدينة مسكنة على الطريق بين حلب والجزيرة وفيه وقعت المعارك بين علي بن أبي طالب ومعاوية بن أبي سفيان وانتهت بالتحكيم: معجم البلدان: 3/414.

(86) النهروان، منطقة، بين بغداد وواسط، يجري فيها نهر يدعى باسمها ويصب في نهر دجلة. كانت بها وقعة النهروان بين الإمام علي وبين الخوارج سنة 38هـ، وقتل فيها الخوارج. الروض المعطار:582.

(87) الطبقات الكبرى، 6/218؛ أسد الغابة في معرفة الصحابة: 1/461.

(88) الأخبار الطوال: 220.

(89) تاريخ الإسلام: 4/193.

(90) المنتظم في تاريخ الأمم: 5/241.

(91) مختصر تاريخ دمشق: 6/ 236.

(92) البداية والنهاية: 8/55.

(93) الدولة الأموية عوامل الازدهار: 1/212.

(94) مختصر تاريخ دمشق: 6/236.

(95) زياد بن أبيه ودوره: 214، 215.

(96) الأخبار الطوال: 224؛ تاريخ الأمم والملوك: 5/257؛ تاريخ الإسلام: 4/193؛البداية والنهاية: 8/55.

(97) السلطة والمعارضة في الإسلام: 273.

(98) تاريخ الأمم والملوك: 5/255.

(99) تاريخ الإسلام: 4/193.

(100) أنساب الأشراف: 5/ 251.

(101) تاريخ الإسلام: 4/193؛ البداية والنهاية: 8/55.

(102) البداية والنهاية: 8/55.

(103) ينظر: الكامل في التاريخ: 3/70

(104) ينظر: تاريخ الأمم والملوك: 5/261؛ زياد بن أبيه ودوره: 217.

(105) الكامل في التاريخ: 3/ 72؛ زياد بن أبيه ودوره: 217.

(106) تاريخ الأمم والملوك: 5/263 -264.

(107) أنساب الأشراف: 5/ 251؛ زياد بن أبيه ودوره: 217- 218.

(108) تاريخ الأمم والملوك: 5/265.

(109) ينظر: أنساب الأشراف: 5/ 255، 256؛ زياد بن أبيه ودوره: 217- 218.

(110) تاريخ الأمم والملوك: 5/271؛ زياد بن أبيه ودوره: 218.

(111) أنساب الأشراف: 5/ 253.

(112) مرج يقع في شمالي دمشق وفي غوطتها، وفيه قرية تنسب إليه، معجم البلدان: 4/91.

(113) أنساب الأشراف: 5/ 256؛ المنتظم في تاريخ الأمم: 5/242- 243.

(114) تاريخ الأمم والملوك: 5/268؛ زياد بن أبيه ودوره: 218.

(115) مختصر تاريخ دمشق: 6/238.

(116) أنساب الأشراف: 5/ 256.

(117) بغية الطلب في تاريخ حلب: 14/132.

(118) تاريخ دمشق: 8/22.

(119) مختصر تاريخ دمشق: 14/132.

(120) ينظر: أنساب الأشراف: 5/262.

(121) المصدر نفسه، 5/256: 257.

(122) تاريخ الأمم والملوك: 5/257؛ المنتظم في تاريخ الأمم: 5/243؛ الكامل في التاريخ: 3/83.

(123) مختصر تاريخ دمشق: 14/223.

(124) أنساب الأشراف: 5/264.

(125) الاستيعاب في معرفة الأصحاب: 1/330؛ تاريخ الإسلام: 4/194.

(126) ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر: 3/16.

(127) أنساب الأشراف: 5/264.

(128) البداية والنهاية: 59/8.

(129) أنساب الأشراف: 251/5.

(130) مختصر تاريخ دمشق: 240/6.

(131) تاريخ الإسلام: 4/ 241.

(132) أنساب الأشراف: 264/5؛البداية والنهاية: 59/8؛السلطة والمعارضة في الإسلام:276.

(133) أنساب الأشراف: 267/5.

(134) بلغ معاوية بن حديج الخبر وهو بإفريقية، قام في أصحابه فَقَال،" يَا أشقائي في الرحِم: وأصحابي وجيرتي، أنقاتل لقريش في المُلْك، حَتَّى إذا استقام لهم دفعوا يقتلَوْننا؟ أما واللَّه لئن أدركتها ثانيًا، لأقولنّ لمن أطاعني من أهل اليمن، اعتزلَوْا بنا، ودعوا قريشًا يقتل بعضُها بعضًا، فأيهم غَلب اتبعناه" تاريخ الإسلام: 305/4.

(135) الربيع بن زياد بن أنس الحارثي، من بني الديان من بني الحارث بن كعب من مذحج: أمير فاتح، أدرك عصر النبوة، وولي البحرين، وقدم المدينة في أيام عمر، وولاه عبد الله بن عامر سجستان سنة 29هـ ففتحت على يديه. له مع عمر بن الخطاب أخبار. وكان شجاعا تقيا، ووَلِيَ خُراسان لمعاوية، وَكَانَ الحسن البصري كاتبا له توفي سنة (51هـ). أسد الغابة، 2/ 255؛ تاريخ الإسلام: 4/ 205.

(136) السلطة والمعارضة في الإسلام:276.

(137) تاريخ الإسلام: 4/ 206.

(138) تاريخ خليفة بن خياط:164؛ فتوح البلدان: 379- 281.

(139) تاريخ خليفة بن خياط:180- 208.

(140) الكامل في التاريخ: 3/ 88؛ السلطة والمعارضة في الإسلام:276

(141) أنساب الأشراف: 267/5.

(142) الكامل في التاريخ، 3/ 89؛ السلطة والمعارضة في الإسلام: 276.

(143) السلطة والمعارضة في الإسلام:278

(144) تاريخ الإسلام: 4/206.

(145) أنساب الأشراف: 5/ 252.

(146) أسد الغابة: 2/ 255.

(147) الأخبار الطوال: 346.

(148) بغية الطلب في تاريخ حلب: 7/ 3087.

(149) تاريخ خليفة بن خياط: 317.

(150) المصدر نفسه: 337.

(151) الدولة الأموية عوامل الازدهار: 2/ 444.

(152) الدولة الأموية والأحداث التي سبقتها: 289.

(153) الكامل في التاريخ: 3/ 393؛ الدولة الأموية عوامل الازدهار: 2/ 414.

(154) الدولة الأموية عوامل الازدهار: 2/ 445، نقلا عن: التطور الاقتصادي في العصر الأموي: 203.

(155) الدولة الأموية عوامل الازدهار: 2/ 445.

(156) سير أعلام النبلاء: 5/ 429.

(157) تاريخ الأمم والملوك: 7/ 255.

(158) سير أعلام النبلاء: 5/ 431.

(159) كلثوم بن عياض القشيري: أحد الأشراف الشجعان القادة. ولي دمشق لهشام بن عبد الملك، ثم ولاه المغرب بعد عزل عبيد الله بن الحبحاب، وسيره إلى إفريقية بجيش عظيم سنة(123هـ /741م). فقتل في معركة مع البربر، في وادي"سبو" من أعمال طنجة، واستباح عسكره أبو يوسف الأزدي رأس الصفرية، وكان مقتله في السنة نفسها(123هـ /741م)، التاريخ للصفدي: 2/181؛ مختصر تاريخ دمشق: 21/ 206؛ الأعلام: 5/ 231.

(160) الأخبار الطوال: 345؛ أنساب الأشراف: 9/ 103- 104.

(161) تاريخ الأمم والملوك: 7/ 255.

(162) أنساب الأشراف: 9/104؛ تاريخ الأمم والملوك: 7/ 256.

(163) الأخبار الطوال: 345.

(164) تاريخ الأمم والملوك: 7/ 256.

(165) أنساب الأشراف:9/ 104؛ تاريخ الأمم والملوك: 7/ 256.

(166) الأخبار الطوال: 345؛ الكامل في التاريخ: 4/ 297.

(167) الأخبار الطوال: 345.

(168) الأخبار الطوال: 346.

(169) تاريخ الأمم والملوك: 7/ 256.

(170) أنساب الأشراف: 9/ 105.

(171) أنساب الأشراف: 9/ 105، 106؛ الكامل في التاريخ: 4/ 297.

(172) الأخبار الطوال: 346.

(173) أنساب الأشراف: 9/ 106، 109.

(174) أنساب الأشراف: 9/ 106؛ تاريخ الأمم والملوك: 7/ 258.

(175) أنساب الأشراف: 9/ 107؛ تاريخ الأمم والملوك: 7/ 259.

(176) بغية الطلب في تاريخ حلب: 7/ 3087؛ الدولة الأموية عوامل الازدهار: 2/ 495.

(177) بغية الطلب في تاريخ حلب: 7/ 3087؛ الدولة الأموية عوامل الازدهار: 2/ 497.

(178) الدولة الأموية عوامل الازدهار، 2/ 490.

(179) أنساب الأشراف: 9/ 167؛ تاريخ الأمم والملوك، 7/ 232؛ الدولة الأموية عوامل الازدهار: 2/ 491.

(180) تاريخ الأمم والملوك: 7/ 232؛ الدولة الأموية عوامل الازدهار: 2/ 491.

(181) بغية الطلب في تاريخ حلب: 7/ 3087.

(182) سير أعلام النبلاء: 5/ 430.

(183) ينظر: تاريخ الأمم والملوك: 7/ 259- 260؛ الكامل في التاريخ: 4/ 298.

(184) بغية الطلب في تاريخ حلب: 7/ 3087؛ الدولة الأموية عوامل الازدهار: 2/ 497.

(185) الدولة الأموية عوامل الازدهار، 2/ 584.

(186) المنتظم في تاريخ الأمم: 7/248؛ الدولة الأموية عوامل الازدهار: 2/ 491.

(187) الدولة الأموية عوامل الازدهار: 2/ 495.

(188) ينظر: الدولة الأموية والأحداث التي سبقتها: 140

(189) السلطة والمعارضة في الإسلام:272.

(190) ملامح التيارات السياسية في القرن الأول الهجري: 153.

(191) السلطة والمعارضة في الإسلام:272.

(192) الدولة الأموية والأحداث التي سبقتها: 138- 139

(193) ينظر:الدولة الأموية والأحداث التي سبقتها: 300

(194) ينظر: فتوح مصر: 127.

(195) ينظر:المعجم الكبير : 19/ 393، رقم(925).

(196) مختصر تاريخ دمشق: 25/51.

(197) ينظر: كنز الدرر : 3/353.

(198) ينظر: مختصر تاريخ دمشق: 25/51.

(199) ينظر: تاريخ الأمم والملوك: 7/ 255.

(200) سير أعلام النبلاء: 5/ 431.

(201) الأخبار الطوال: 345.

(202) الكامل في التاريخ: 4/ 297.

(203) ينظر: السلطة والمعارضة في الإسلام: 254- 255.

(204) ينظر: ملامح التيارات السياسية في القرن الأول الهجري: 156

(205) ينظر: أنساب الأشراف: 5/257- 262- 264.

(206) تاريخ خليفة بن خياط: 362.

(207) عبد الرحمن بْن حيان العنزي من بني هميم حاجج معاوية في تبنيه رؤية حجر بعد وصوله معه، فبعث به إلى زياد وكتب إليه أن اقتله شرّ قتلة، فدفنه حيا، ينظر: أنساب الأشراف:5/ 257- 258- 259

(208) تاريخ الأمم والملوك: 7/ 260.

(209) وضع يوسف بن عمر- والي العراق- على خالد (المضرسة) وهي حجر غليظ جدا خشن الوطيء، البداية والنهاية: 10/ 20.

(210) تاريخ الأمم والملوك: 7/ 260؛ الكامل في التاريخ: 4/ 298.

(211) ينظر : الدولة الأموية والأحداث التي سبقتها:144.

(212) ينظر: أنساب الأشراف، 5/251؛ تاريخ الإسلام: 4/193.

(213) أنساب الأشراف: 9/ 167؛ تاريخ الأمم والملوك: 7/ 232؛ الدولة الأموية عوامل الازدهار: 2/ 491.

المصادر والمراجع

أولا المصادر:

1. ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني:
- أسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415هـ،1994م.
- الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1417هـ، 1997م.

2. البَلاَذُري، أحمد بن يحيى بن جابر بن داود:
- أنساب الأشراف، تحقيق: سهيل زكار ورياض الزركلي ، دار الفكر، بيروت، ط1، 1417 هـ 1996، م.
- فتوح البلدان، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1988 م.

3. ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، ت. محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1412 هـ، 1992 م.

4. الجندي، محمد بن يوسف بن يعقوب، السلوك في طبقات العلماء والملوك، تحقيق: محمد بن علي بن الحسين الأكوع الحوالي ،مكتبة الإرشاد، صنعاء، ط2، 1415هـ، 1995م.

5. ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان، التميمي، البُستي، مشاهير علماء الأمصار وأعلام فقهاء الأقطار، تحقيق: مرزوق على إبراهيم، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع – المنصورة،ط1، 1411 هـ، 1991 م .

6. العسقلاني ، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر، رفع الإصر عن قضاة مصر، تحقيق: علي محمد عمر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1418 هـ ، 1998م.

7. الحموي، ياقوت بن عبد الله الرومي، شهاب الدين أبو عبد الله، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، ط2، 1995م.

8. الحميري، محمد بن عبد الله بن عبد المنعم ، الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق: إحسان عباس، مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، ط2، 1980م

9. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد، الحضرمي الإشبيلي، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، ط2، 1408 هـ ، 1988 م.

10. العصفري، خليفة بن خياط بن خليفة الشيباني البصري:

- التاريخ، تحقيق: أكرم ضياء العمري، دار القلم، مؤسسة الرسالة – دمشق ، بيروت، ط2، 1397هـ.

- الطبقات، تحقيق: د سهيل زكار، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1414 هـ، 1993م.

11. الدواداري، أبو بكر بن عبد الله بن أيبك، كنز الدرر وجامع الغرر، تحقيق: محمد السعيد جمال الدين، مكتبة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، 1402هـ،1981م.

12. الدينوري، أبو حنيفة أحمد بن داود، الأخبار الطوال، تحقيق: عبد المنعم عامر، مراجعة، الدكتور جمال الدين الشيال، ، دار إحياء الكتب العربي - عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، ط1، 1960م

13. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان:

- تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق: عمر عبد السلام التدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1413 هـ، 1993م.
- سير أعلام النبلاء، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1405 هـ، 1985م.

14. أبو زرعة، عبد الرحمن بن عمرو بن عبد الله بن صفوان النصري، التاريخ، رواية أبي الميمون بن راشد، دراسة وتحقيق: شكر الله نعمة الله القوجاني، مجمع اللغة العربية، دمشق، د.ت.ط.

15. ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع الهاشمي، البصري، الطبقات الكبرى، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط1، 1968م.

16. الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير الشامي، أبو القاسم، المعجم الكبير، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ط2، د.ت.

17. الطبري، محمد بن جرير بن يزيد ، أبو جعفر، تاريخ الرسل والملوك، دار التراث، بيروت، ط2، 1387هـ.

18. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد النمري القرطبي، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت، ط1، 1412 هـ، 1992م.

19. ابن عبد الحكم، عبد الرحمن بن عبد الله، أبو القاسم المصري، فتوح مصر والمغرب، مكتبة الثقافة الدينية، 1415 هـ.

20. العراقي، عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الرحمن بن إبراهيم، المغني عن حمل الأسفار في الأسفار، في تخريج ما في الإحياء من الأخبار، مطبوع بهامش إحياء علوم الدين، بيروت، دار ابن حزم، ط1، 1426 هـ،2005 م.

21. ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله، تاريخ دمشق، تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،بيروت، 1415هـ،1995م.
22. العقيلي، عمر بن أحمد بن هبة الله بن أبي جرادة، كمال الدين ابن العديم، بغية الطلب في تاريخ حلب، تحقيق: سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، د.ط.ت.
23. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت.
24. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي، البداية والنهاية، تحقيق: علي شيري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 1408هـ/ 1988 م.
25. الكندي، محمد بن يوسف بن يعقوب الكندي المصري، الولاة القضاة، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، وأحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط1، 1424 هـ، 2003 م.
26. المزي، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف، أبو الحجاج، جمال الدين، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق: بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1400هـ،1980م.
27. ابن مندة، عبد الرحمن بن محمد بن إسحاق، المستخرج من كتب الناس للتذكرة والمستطرف من أحوال الرجال للمعرفة، تحقيق: عامر حسن صبري التَّميميُّ، وزارة العدل والشئون الإسلامية – إدارة الشئون الدينية، البحرين.
28. ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، مختصر تاريخ دمشق، تحقيق: روحية النحاس، رياض عبد الحميد مراد، محمد مطيع، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق،ط1، 1402 هـ، 1984م.
29. ابن يونس، عبد الرحمن بن أحمد بن يونس الصدفي، أبو سعيد، التاريخ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421هـ.

المراجع:

1. أبو سديرة، السيد طه ، لقبائل اليمنية في مصر منذ الفتح العربي حتى نهاية العصر الأموي(من 20هـ إلى 132هـ /640م ـ 750م)،مكتبة الشعب بالفجالة، القاهرة ،1408هـ/1988م.
2. السامرائي، عبدالحميد حسين أحمد، بعض مظاهر التنظيم القبلي في صدر الإسلام، مجلة سر من رأى، مجلد 5، عدد14، السنة الخامسة، 2009م.

3. سربست، مصطفى رشيد أميدي، المعارضة السياسية، والضمانات الدستورية لعملها دراسة قانونية- سياسية- تحليلية- مقارنة، أربيل- مؤسسة موكريانى للبحوث والنشر، ط1، 2011م.
4. بيضون، إبراهيم، ملامح التيارات السياسية في القرن الأول الهجري، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، 1979م
5. الرواضية، صالح محمد، زياد بن أبيه ودوره في الحياة العامة في صدر الإسلام، الأردن، منشورات جامعة مؤته، ط1، 1414هـ،1994م.
6. السيد، رضوان، الجماعة والمجتمع والدولة سلطة الأيديولوجيا في الفكر العربي الإسلامي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1428هـ، 2007م.
7. الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الدمشقي، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت ، ط15، 2002م.
8. الصَّلاَّبي، عَلي محمد محمد، الدولَة الأمويَّة عَواملُ الازدهارِ وَتَداعيات الانهيار، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ،ط2، 1429 هـ ،2008م.
9. العريني، عبدالله بن عبدالرحمن، أثر الإسلام في شعر النصارى في العصر العباسي. أين المعلومات
10. العش، يوسف، الدولة الأموية والأحداث التي سبقتها ومهدت لها ابتداء من فتنة عثمان، دار الفكر، دمشق، ط2، 1985م.
11. قميحة، جابر، المعارضة في الإسلام بين النظرية والتطبيق، دار الجلاء، القاهرة، ط1، 1988م،
12. أبو النصر، عمر، علي وعائشة، وصف جديد للخصومة السياسية وأثرها وخطرها في تاريخ الإسلام، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1366هـ،1947م.
13. هواري، زهير، السلطة والمعارضة في الإسلام، بحث في الإشكالية الفكرية والاجتماعية، 11هـ - 132هـ/612م - 750م، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،ط1، 2003م.

الرسائل والدوريات:

1. الإبراهيم، يسري صالح، مظاهر القوة والضعف، في العصر الأموي(41هـ- 132هـ/ 661-750م)أطروحة دكتوراه في التاريخ الإسلامي، جامعة دمشق – كلية الآداب –قسم التاريخ 1434-1435هـ،2013 -2014م.

2. العبيدي، محمد بشار عواد العبيدي، موقف أهل السنة من السلطة السياسية في العصر العباسي الأول (132هـ/750م-247هـ/861م)، رسالة دكتوراه في التاريخ، الأردن، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2015م .
3. علاوي، طيب صالح، الخروج على السلطان عند أبي حنيفة، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد (19) العدد (10) تشرين الأول، 2012م.

الاستشراق البولندي (البولوني)

دراسة تحليلية

د. صالح بن عبدالله بن مسفر الغامدي*

ملخص البحث

تناول هذا البحث الاستشراق البولندي (البولوني) من حيث نشأته التي تعود إلى القرن السابع عشر الميلادي، ومراحله التاريخية، التي ارتبطت بالتقلبات التاريخية التي حدثت لبولندا، حيث وقعت بولندا ما بين 1795م إلى 1918م تحت احتلال ثلاث دول أوروبية، الأمر الذي انعكس على الاستشراق البولندي قبل وأثناء وبعد ذلك الاحتلال، في خصائصه وسماته. ولأن بولندا ليست دولة استعمارية فقد غاب استشراقها إلى حد كبير عن عناية المهتمين بدراسة الاستشراق. وقد تناول الباحث أيضًا طبيعة الاستشراق البولندي المعاصر، وأبرز رواده ومؤسساته التي ترعاه، ثم ذيَّل البحث بخاتمة اشتملت على أهم النتائج والتوصيات.

كلمات مفتاحية: الاستشراق، الاستشراق البولندي، بولندا، المستشرقون.

* أستاذ الثقافة الإسلامية المساعد بقسم الدعوة والثقافة الإسلامية -كلية الدعوة وأصول الدين- جامعة أم القرى.

Polish Orientalism– Analytic Study

Abstract:

This research deals with Polish Orientalism in terms of its origins dating back to the seventeenth century AD, and its historical stages related to the historical fluctuations that occurred in Poland. As Poland was occupied by three European countries between 1795 AD to 1918 AD which was reflected in Polish Orientalism before, during and after such colonization in its characteristics and specialties. Because Poland was not a colonial country, its Orientalism was largely absent from the attention of those interested in writing about Orientalism. The researcher has also explored the nature of the contemporary Polish Orientalism, and has highlighted its pioneers and institutions that sponsor it. Then the research has concluded with the most important findings and recommendations.

Key Words: Orientalism, Polish Orientalism, Poland, Orientalists

المقدمة:

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على من لا نبي بعده، وبعد:

فكلما جاء الحديث عن الاستشراق انصرف الذهن إلى دول أوروبا الغربية وأمريكا، وأدى ذلك إلى ضعف العناية باستشراق دول أوروبا الشرقية، ومنها بولندا (بولونيا). ومن هنا

وقع الاختيار على استشراق هذا البلد ليكون موضوع هذا البحث، تحت عنوان "الاستشراق البولندي (البولوني)- دراسة تحليلية.

أهمية البحث وأسباب اختياره:

تكمن أهمية البحث في أنه يتناول مدرسة استشراقية أوروبية لم تنل العناية البحثية التي توازي أهميتها، وهي مدرسة الاستشراق البولندي.

أما عن أسباب اختيار هذا الموضوع للدراسة، فيمكن إجمال أبرزها في الآتي:

1. الإسهام في دراسة استشراق دول أوروبا الشرقية.
2. الحاجة إلى معرفة خصائص الاستشراق البولندي.
3. قلة المصادر التي تناولت الاستشراق البولندي.
4. الحاجة العلمية والفكرية لمثل هذه الأبحاث التي تخدم بمجموعها الحفاظ على الثقافة الإسلامية.

وأرجو أن يكون هذا البحث إضافة علمية جديدة في موضوع دراسات الاستشراق.

أهداف البحث:

تتلخص أهداف البحث في الآتي:

1. التعرف على الاستشراق البولندي من حيث التاريخ والنشأة.
2. التعرف على أبرز رواد الاستشراق البولندي ومؤسساته.
3. دراسة خصائص الاستشراق البولندي وتحليلها تحليلاً علميًّا موضوعيًّا.

4. الوقوف على مستجدات الاستشراق البولندي المعاصر، ومؤسساته.

الدراسات السابقة:

لم يقف الباحث فيما بين يديه من المراجع والمصادر على دراسة علمية سابقة تناولت بشكل مستقل الاستشراق البولندي.

منهج البحث:

المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج التحليلي، الذي يقوم على: التفسير، والنقد، والاستنباط.

خطة البحث:

اشتمل البحث على مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة، على النحو الآتي:

المقدمة: وبها أهمية الموضوع وأسباب اختياره، وأهدافه، والدراسات السابقة، ثم منهج البحث وخطته.

التمهيد: ويشتمل على نبذة موجزة عن بولندا (بولونيا)، وعن المسلمين فيها.

المبحث الأول: نشأة الاستشراق البولندي ومراحله.

المبحث الثاني: الاستشراق البولندي المعاصر.

المبحث الثالث: خصائص الاستشراق البولندي المعاصر.

الخاتمة: وبها النتائج والتوصيات.

التمهيد:

أولاً: نبذة موجزة عن بولندا (بولونيا):

بولندا أو بولونيا[1] هي إحدى دول أوروبا الشرقية، وتعرف رسميًّا الآن بجمهورية بولندا Republic of Poland. ويحدها شمالاً ليتوانيا ومقاطعة كالينغراد الروسية وبحر البلطيق، وجنوبًا جمهورية التشيك وجمهورية سلوفاكيا، وشرقًا روسيا البيضاء وأوكرانيا، وغربًا ألمانيا. وعاصمتها وراسو (فرصوفا أو فرسوفيا)، ومساحتها 312679 كيلومترًا مربعًا، مما يجعلها تحتل المرتبة التاسعة في أوروبا من حيث المساحة. وعدد سكانها 39 مليون نسمة، وأهم مدنها الرئيسة: كراكوف، لودز(وودج)، روكلو، بوزنان، غدانسك، كاتوايس، لوبلين. ولغتها: البولندية. وبولندا نصرانية ذات أغلبية كاثوليكية، وبها أقلية مسلمة بولندية، سيأتي الحديث عنها في الفقرة التالية[2].

وأما عن تاريخ بولندا، فيعود تأسيسها، كمملكة، إلى القرن العاشر الميلادي، وحفل تاريخها بالحروب والاضطرابات السياسية العديدة، ولكن أكبر نكسة مُنيت بها مملكة بولندا، وأودت بها، هي استيلاء كل من: روسيا وبروسيا[3] والنمسا على أراضيها، في ثلاثة تَدَخُّلاتٍ عسكرية، الأول كان في عام 1772م، والثاني في عام 1793م، وأما الثالث فقد كان في عام 1795م، وفيه تم احتلال كامل أراضي بولندا وعزل آخر ملوكها. وهكذا اختفت بولندا تحت هذا الاحتلال الثلاثي على مدى 123 عامًا، إلى أن قامت الحرب العالمية الأولى عام 1914م، حيث كانت بولندا ساحة حرب بين القوى المتصارعة في شرقي أوروبا، ومما أسفرت عنه تلك الحرب إعلان بولندا جمهورية ديمقراطية مستقلة عام 1918م. واستمرت بولندا مستقلة إلى أن قامت الحرب العالمية الثانية عام 1939م، فاستولى الاتحاد السوفييتي على شرقي بولندا وألمانيا

النازية على غربي ووسط بولندا. ولكن تلك الحرب أسفرت، بعد طرد السوفييت والألمانَ من بولندا، عن تشكيل حكومة بولندية وطنية عام 1945م، ولكنها بقيت تدور في فلك الاتحاد السوفييتي حتى سقوطه عام 1991م. ومنذ عام 2004م انضمت بولندا إلى دول الاتحاد الأوروبي[4].

ثانيًا: المسلمون في بولندا:

تُعد بولندا من الدول الأوروبية التي بها أقلية مسلمة بولندية تعود جذورها إلى القرن الرابع عشر الميلادي، وتنحدر أصول هذه الأقلية إلى الأصول التركية والقفقاسية والتتارية[5].

وقد نزل التتار بحدود بولندا الشرقية في القرن الرابع عشر الميلادي، وكانوا يدعون إلى الإسلام، وأحسنَ ملوك بولندا وفادتهم، وساووا زعماءهم بأشراف البلاد، وأعطوهم حرية تشييد المساجد والمقابر وإقامة الشعائر والرجوع إلى الشريعة في دينهم ودنياهم، وأصبح بعضهم نواباً في المجلس الحكومي البولندي، وبعضهم الآخر ضمن فرقٍ عسكرية بولوندية مسلمة، وقُتل بعضهم في معارك استقلال بولندا. وحينما وقع الاحتلال الثلاثي على بولندا شارك مسلموها نصاراها المحنةَ سواءً بسواء، حتى استعادت بولندا استقلالها عام 1918م[6]. يقول أستاذ العلوم السياسية بوغدان سزاجكوسكي: «في عام 1795، بعد تقسيم بولندا وانتهاء الدولة البولندية، انظم التتار إلى جانب البولنديين للنضال من أجل الحصول على الاستقلال، وأقسم التتار بالقرآن الكريم على الولاء لبولندا في حضور إمامهم، وكان إمام التتار حينئذ هو "ستيفان موكورسكي" الذي حثهم على القتال لاستقلال بولندا، وأكد لهم أن التتار يتساوون في الحقوق مع البولنديين وأن من واجبهم الدفاع عن بلادهم، وفي عام 1807م،

ألغيت القيود المفروضة على التتار في دوقية وارسو (1807-1815م)، وكان هذا الإلغاء بمثابة اعتراف بوطنية التتار للدفاع عن الدولة البولندية، كما قاموا بدور هام خلال حملة نابليون بونابرت إلى روسيا عام 1812م، والانتفاضات الوطنية التي قامت ضد الروس في عام 1830م، وعام 1863م، ولهذا كان التتر مضطهدين إبان فترة الحكم القيصري لبولندا»[7].

ويقول المستشرق البولندي كورفن بافلوفسكي وهو يتحدث عن هجرة التتر المسلمين إلى بولندا في القرن الرابع عشر الميلادي: « وكان للتتر الحرية المطلقة والحقوق الكاملة التي للبولونيين. وكان لهم جيشهم الخاص وأراضيهم الخاصة. وخوَّلهم القانون التزوَّج بالبولونيات»[8].

وفي عام 1616م كتب البولندي لوبيانسكي في كتابه "عهد الرخاء في مملكة بولونيا"، وهو في معرض الحديث عن العصر الذهبي لبولونيا، قال: «لا أعتقد أنه وُجِد منذ بدء الخليقة بلد كبلادنا حشدت في زاوية صغيرة من القارة جموعًا من الطوائف لا نجدها في مكان آخر، وهي مجموعة من الروم والكاثوليك والبروتستان والأرمن واليهود والكاراييت[9] والمحمديين، حتى من الوثنيين أيضًا»[10]. ويَقصِد بالمحمديين: المسلمين.

والتاريخ يُثبت لنا أيضًا بأن المسلمين البولنديين كانوا يعيشون بسلام في بولندا لا يوجد له مثيل في أوروبا، كُفِلت لهم فيها حريتهم الدينية والمدنية، وعوملوا معاملة أبناء بولندا الأصليين. وبقي الحال هكذا إلى أن وقعت بولندا تحت الاحتلال الثلاثي عام 1795م- كما مرَّ آنفًا-، وعظم بلاء المسلمين؛ لأن شرقي بولندا، حيث يعيش أغلبهم، وقع تحت الاحتلال الروسي المشهور بعدائه للمسلمين، فنالهم من الاضطهاد الروسي الشيء العظيم. وكان الاستقلال البولندي عام 1918م عهدًا جديدًا للمسلمين البولنديين، عادت معه الطمأنينة إلى

النفوس، وتحسنت أحوالهم وصلاتهم بإخوانهم المسلمين في أنحاء العالم[11].

وقد عاد التضييق على المسلميين البولنديين بعد الحرب العالمية الثانية بعد أن أصبحت الحكومة البولندية شيوعية تدور في فلك الاتحاد السوفييتي[12]، وبقي الأمر كذلك حتى انقشعت عنهم تلك الغمامة الشيوعية بعد سقوط الاتحاد السوفيتي في أواخر القرن العشرين الميلادي.

واليوم يعيش في بولندا قرابة الثلاثين ألف مسلم بولندي من العرقيات التي ذُكرت آنفًا، وفي مقدتها التترية[13]، وكذلك من العرب الذين استوطنوا بولندا في العقود القريبة. وهناك العديد من المراكز الإسلامية في بولندا، مثل رابطة المسلمين في بولندا ومقرها وارسو، وجمعية الثقافة الإسلامية- المجلس الإسلامي البولندي ومقره مدينة بياوتسونك، حيث أكبر تجمع إسلامي في بولندا. وتوجد مساجد للمسلمين في وارسو وغدانسك ولوبلين وغيرها من مدن بولندا، ويُصدِر المسلمون في وارسو "المجلة الإسلامية" باللغة البولندية[14].

المبحث الأول: نشأة الاستشراق البولندي ومراحله:

أولاً: نشأة الاستشراق البولندي:

عناية بولندا بالشرق واهتمامها به تمتد إلى عهود بعيدة تصل إلى القرن السادس عشر الميلادي، وذلك بسبب قربها من الشرق عمومًا ومن الدولة العثمانية آنذاك على وجه الخصوص، ولعل أقدم رحلة قام بها بولندي إلى العالم الإسلامي تعود إلى القرن السادس عشر، وأشهرها الرحلة التي قام بها البولندي نيقولا رادزفيل N. Radziwill، عام 1583م، إلى سورية ولبنان وفلسطين ومصر، ودَوَّن فيها الكثير من عادات وأخلاق وحالة البلدان التي زارها. وكذلك الرحلة التي قام بها في الربع الأول من القرن التاسع عشر البولندي جوزيف

زيكوفسكي J. Sekowski إلى الشام، وسكن مدة في لبنان وتعلم اللغة العربية واستبحر في نحوها وآدابها(15).

وأما على صعيد الدراسات الاستشراقية، فإن عناية المستشرقين البولنديين بعلوم الشرق تمتد إلى القرن السابع عشر الميلادي. وقد تأثر الاستشراق البولندي عمومًا، عبر تاريخه، بالتقلُّبات الكبيرة التي مرّت بها بولندا، وأبرزها الاستعمار الذي تعرضت له، وامتد على مدى 123عامًا، وقد بيَّنت هذا الأمر بإيجازٍ في التمهيد.

وبناءً عليه يمكن القول بأن مسيرة الاستشراق البولندي مرّت بثلاث مراحل تاريخية، قبل الاستعمار وخلاله وبعده، وتفصيل هذه المراحل هو موضوع الفقرة الآتية.

ثانياً: مراحل الاستشراق البولندي:

مرَّ الاستشراق البولندي عبر تاريخيه بثلاث مراحل، ويعود ذلك إلى تعرض بولندا للاستعمار، وما تخلله من ثورات، ثم استقلال أعقبته حقبة شيوعية وحرب عالمية كانت بولندا في وسط معمعتها، الأمر الذي عاد بالتأثير على المستشرقين البولنديين وطبيعة استشراقهم ومضامينه.

وبيان تلك المراحل بالتفصيل على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: من القرن السابع عشر حتى أواخر القرن الثامن عشر (1600-1795م):

بدأت الدراسات الاستشراقية البولندية منذ القرن السابع عشر الميلادي، ويُعد المستشرق البولندي مينسكي Meninski المولود في القرن السابع عشر، من أوائل المستشرقين البولنديين ومن أشهرهم، ويأتي أيضاً في عداد كبار المستشرقين في العالم، وقد تضلَّع من اللغات التركية والفارسية والعربية أثناء عمله في سفارة بولندا في إسطنبول العثمانية آنذاك.

ومن أبرز آثاره معجمٌ ضخم باللغات التركية والعربية والفارسية سماه "كنز اللغات الشرقية والتركية والعربية والفارسية"[16].

وحول تلك البدايات الاستشراقية البولندية يقول المستشرق البولندي كورين باولوفسكي، مدير معهد الاشتشراق بجامعة وارسو في ثلاثينات القرن العشرين: «أخذت بولونيا تتعرف على الشرق منذ القرون الوسطى، وشرعت بعض المدارس العليا هناك تدرس اللغات الشرقية كالعربية والتركية والفارسية والإيرانية وغيرها. واشتهر نفرٌ من العلماء والمستشرقين بترجمة الشعر الشرقي إلى اللغة البولونية. وقد أعجب الشعراء البولونيين بالأدب الشرقي، فجاءوا إلى الشرق لأجل ذلك، ووصفوا المعيشة الشرقية، وتغنوا بالمحاسن الشرقية. واشتهر بذلك بنوع خاص "ميتسكيفتش" و"سلوفاتسكي"، وهما أعظم شعراء البولونيين على الإطلاق، فقد نظما القصائد المشهورة عن حياة العرب. ووضع "بيتراشيفسكي" القاموس العربي التركي»[17].

ومن أبرز المستشرقين في هذه المرحلة بيار كيرستنيوس Kirstenius Pierr (1577-1640م)، من مدينة برسلاو البولندية، وقد عُني بالعربية والسريانية والعبرية وترجم مصنفات ابن سينا، ومن آثاره أيضاً: كتاب "قواعد اللغة العربية" في ثلاثة أجزاء[18].

ومنهم أيضًا: المستشرق جان فابريس Fabrice J (1608-1653م)، المولود في مدينة غدانسك، ومن آثاره: كتاب "نموذج من الأدب العربي". والمستشرق علي بك بوبوسكي Bobowski Ali bey (1610-1675م)، الذي تعلم اللغات الشرقية، وأتقن التركية، وعُيِّن مترجمًا في البلاط العثماني، ومن آثاره: كتاب "قواعد اللغة التركية"، ومعجمٌ تركي، وغيرها[19].

ومنذ مطلع القرن الثامن عشر عُنيت كليات الأديان في الجامعات الكاثوليكية في مدينتي كراكوف وفيلنا[20] بتعليم اللغات الشرقية، وبُذلت مساعٍ حثيثة لإنشاء مدرسة شرقية في العاصمة وارسو(فرسوفيا)، وماريامبوله[21] ولكن تلك المساعي لم تؤت ثمارها، فأنشأت بولندا مدرسة للغات الشرقية في أسطنبول في ما بين عام 1766م إلى عام 1793م[22].

ويذكر نجيب العقيقي أن الثقافة العربية «عرفتها بولونيا بترجمة مصنفات أعلامها إلى اللاتينية، من أمثال: ابن سينا، وابن رشد، والخازني، وغيرهم. فأرست نهضتها على أساس تدريسها في جامعاتها. ثم تأثرت بالاستشراق في أوربا الغربية، فاقتنى الملك ستانيسلاس أوجيست[23] جميع المعاجم وكتب قواعد اللغات الشرقية التي نشرت في عهده. وعني العلماء بالمخطوطات والمجموعات والآثار الشرقية»[24].

وأما عن ترجمة القرآن الكريم إلى اللغة البولندية في هذه المرحلة فقد كانت له عام 1721م، وقد قام بها المستشرق البولندي ميشيل روتيخ Ruttich M المتوفى عام 1729م، ولكن هذه الترجمة فُقدت. وكانت هناك محاولة أخرى لترجمة القرآن قام بها المستشرق أندراي اكولوتوس Acoluthus A (1654-1704م) وهو من أهالي سيليزيا ببولندا، ولكنه لم يوفق في نشرها، واكتفى بنشر نماذج منها بعنوان: "نصوص من القرآن"[25].

المرحلة الثانية: أثناء احتلال بولندا (1795-1918م):

بدأت هذه المرحلة من مراحل الاستشراق البولندي بعد أن تم احتلال جميع أراضي بولندا في عام 1795م، وكانت الحكومة البولندية قُبيل احتلالها قد بعثت العديد من المستشرقين إلى تركيا وسوريا ومصر وإلى جامعات روسيا وبرلين وباريس، إلا أن الاحتلال حال دون رجوعهم فاستقروا في مواطنهم الجديدة، حيث اشتغلوا فيها بالتعليم والتحقيق والترجمة والتصنيف.

وقد أشار المستشرق البولندي يانوش دانيسكي إلى أن الدراسات الإسلامية ازدهرت في أوائل القرن التاسع عشر في المناطق الشرقية من بولندا التي كانت آنذاك تحت الاحتلال الروسي، وكان توق البولنديين إلى الاستقلال سبباً من أسباب ازدهار تلك الدراسات عن العرب الذين يتمتعون بالحرية التي ينشدونها(26).

ويقول المستشرق البولندي مارك جيكان: «يرجع تاريخ الاستشراق البولوني بمعناه العلمي إلى القرن التاسع عشر، وبولونيا لم تكن موجودة في خريطة العالم لأنها كانت مقسمة بين القوى السياسية الأوروبية العظمى وهي روسيا وبروسيا والنمسا. رغم ذلك كانت هناك مجموعة من الناس الذين اهتموا بالشرق العربي الإسلامي. وأهم المراكز العلمية في مجال الاستشراق كانت آنذاك جامعة فيلنيوس (حاليا في لتوانيا). هناك اشتغل المؤرخ يواخيم ليليفيل الذي شجع بعض طلابه على التعمق في الثقافات الشرقية، ومنها العربية. بسبب عدم وجود بولونيا كدولة مستقلة آنذاك فإن عدداً من المستشرقين البولونيين في ذلك القرن اشتغلوا في الجامعات الأوروبية المختلفة منها الروسية والألمانية والفرنسية والنمساوية، وهم ساهموا في بناء الاستشراق في هذه البلدان»(27).

ومن أبرز أمثلة المستشرقين في هذه المرحلة: الرحالة البولندي فاتسواف سفرين جيفوسكي Rzewuski، الذي قام بين عامي 1817-1819م بسلسلة رحلات إلى تركيا وشمال شبه الجزيرة العربية ونجد، وكان مهتماً بالعادات والتقاليد والخيول العربية، وفي عام 1831م استولت الشرطة الروسية على مكتبته، ولكنه كان قد أودع مخطوطة كتاب رحلاته عند أحد أصدقائه. وقد صدر كتابه هذا في عام 2013م مترجماً باللغة العربية بعنوان: "انطباعات عن الشرق وشبه الجزيرة العربية.. خيّال بولنديّ عند البدو 1817-1819". وكان

جيفوسكي أول من أنشأ دورية أوروبية عن الدراسات الشرقية، وكانت يصدرها في فيينا بعنوان مزدوج باللغتين الفرنسية الألمانية: Mines de l'Orient/ Fundgruben de Orient، وساعده في ذلك المستشرق النمساوي فون همر[28].

وفي أوائل العشرينيات من القرن التاسع عشر قررت مجموعة من الطلاب البولنديين في جامعة فيلنا (البولندية آنذاك) دراسة التاريخ العربي والإسلامي، اقتداء بزملائهم في أوروبا الغربية، وكان من بينهم أشهر شاعر بولندي وهو آدم ميكيويسز Adam Mickiewicz (1798-1756م)، الذي ترجم القصائد الشعرية العربية، كلامية الشنفري وبعض قصائد المتنبي إلى اللغة البولندية، وبعضها لا يزال يُدرَّس اليوم في مناهج المدارس البولندية. ومنهم أيضاً المستشرق جوزف سيكووسكي Joseph Sekowski (1858-1800م) الذي سافر إلى إيران وبعض البلدان العربية فيما بين 1819-1821م، قاصداً تعلُّم اللغات والثقافات الشرقية، ولمَّا رجع إلى بولندا رفض رئيس جامعة فيلنا ترشيحه لكرسي الدراسات العربية، فترك بولندا وتوجه إلى سانت بترسبورغ الروسية، وأسس بها كرسي الدراسات الإسلامية والعالم العربي[29].

ومن أمثلة المستشرقين البولنديين أيضاً في هذه المرحلة: أوغست زابا August Zaba (1891-1801م) رائد الدراسات الكردية في الغرب، والمستشرق الإكزندر تشودزكو (1891-1804م) الذي دَرَس الأدب الفارسي والكردي، ثم أصبح أستاذاً في الكلية الفرنسية بباريس College de France. والمستشرق إجنسي بييتراسيزيوسكي Ignacy Pietraszawski (1860-1799م) الذي تخصّص في الدراسات الإيرانية والتركية. وجوزيف كواليوسكي Joseph Kowalewski (1878-1801م)[30].

ومن أبرز المستشرقين أيضاً في هذه المرحلة بيبرستين كزيمرسكي B. Kazimirski الذي ولد في بولندا عام 1808م ثم انتقل إلى فرنسا عام 1831م واستقر بها، وتتلمذ فيها على يد المستشرقين الفرنسيين، وتعمق في اللغة العربية، وعُيِّن ترجماناً في وزارة الخارجية الفرنسية، ومن أبرز آثاره ترجة القرآن إلى اللغة الفرنسية، ومعجمٌ كبير من اللغة العربية إلى الفرنسية، وكانت وفاته عام 1870م(31).

وكذلك المستشرق أوسيب سنكوفسكي Osab Senkovski المشهور باسم مستعار وهو البارون برمبيوس Baron Bzabius، وقد استقر أوسيب في روسيا ورحل منها إلى البلاد العربية، وأصدر في ذلك كتابه: "مذكرات حول الرحلة إلى مصر وبلاد النوبة والحبشة"، وقد عمل مترجماً في وزارة الخارجية الروسية،وفيما بين عام 1822م حتى 1747م تولى رئاسة كرسي اللغة العربية بجامعة لينجراد(32).

ومن المستشرقين البولنديين في هذه المرحلة الذين جمعوا بين الاستشراق والتنصير: مكسيمليان ريلّو Rillo المولود في بولندا عام 1802م، والذي كان له جهوده الاستشراقية والتنصيرية الكبيرة، ومنها تأسيس جامعة القديس يوسف في بيروت، وتوليه رئاسة الكلية الأوربانية في روما، وعنايته بالمخطوطاتها الشرقية فيها، ومات في الخرطوم عام 1848م وهو في مهامه التنصيرية هناك(33).

وفي هذه المرحلة عاش المسلمون البولنديون مع بيقية البولنديين تحت الاحتلال الروسي، ولم تكن هناك أيّةُ ترجمة للقرآن الكريم باللغة البولندية. وفي ظروف غير معلومة بدأت بشكل سري ترجمة القرآن إلى البولندية تحت إشراف المستشرق دوميكو Domeko، ولكن الانتفاضة البولندية ضد المحتل الروسي التي بدأت في عام 1831م حالت دون طباعتها؛ حيث

فرَّ دوميكو إلى دولة تشيلي، ثم طُبعت هذه الترجمة فيما بعد في مدينة بوزنان البولندية. وفي عام 1858م أصدر التتري البولندي جان تاراك بوكزاسكي Jan Tarak Buczacki ترجمة للقرآن الكريم، وقيل إنه اعتمد على نسخة بوزنان. وبقيت هذه الترجمة الكاملة الوحيدة للقرآن الكريم حتى أواخر القرن العشرين(34).

وبعد، فيلاحظ من خلال ما مضى كثرة المستشرقين البولنديين في هذه المرحلة، ولكن كثيراً منهم، بسبب الاحتلال الروسي، عاشوا خارج حدود بولندا، وذلك ما بين روسيا أو بلدان أوروبا الأخرى، وبعضهم الآخر بقي في داخل حدود بولندا، ولكنهم تحت نظر الاحتلال وبطشه.

المرحلة الثالثة: ما بعد استقلال بولندا عام 1918م حتى اليوم:

لقد كان لاستقلال بولندا عام 1918م تأثيره الكبير على ازدهار بولندا التي عانت طيلة 123 عامًا من ويلات الاستعمار. ومن أهم الحقول التي ازدهرت في بولندا بعد استقلالها حقل الدراسات الشرقية. يقول نجيب العقيقي: «ولما استعادت بولونيا استقلالها بعد (الحرب الكبرى) عادت إلى تدريس اللغات الشرقية، ومن أساتيذها كوفلسكي Kowalski عضو المجمع العلمي العربي بدمشق وناشر ديوان قيس بن الحطيم»(35)، ويُعد تاديوش كوفالسكي (1889-1948م) إمام المستشرقين البولنديين(36). وقد أسَّس تاديوش في عام 1919م قسم الاستشراق في جامعة جاغيلونيان بمدينة كراكوف(37).

هذا، وسوف أُفرد الحديث عن هذه المرحلة بالتفصيل في المبحث الآتي، تحت عنوان "الاستشراق البولندي المعاصر".

المبحث الثاني: الاستشراق البولندي المعاصر:

لقد كان استقلال بولندا عام 1918م إيذاناً بنقلة جديدة في مسيرة الاستشراق البولندي، وهو ما يمكن معها أن نسميه بـ: الاستشراق البولندي المعاصر. وسوف يكون الحديث عنه في هذا المبحث عبر ثلاث نقاط رئيسة: الأولى عن بدايته ومجالاته. والثانية عن أبرز مؤسساته. والثالثة عن نماذج من المستشرقين البولنديين المعاصرين وأعمالهم. وتفصيل هذه النقاط على النحو الآتي:

أولاً: بداية الاستشراق البولندي المعاصر ومجالاته:

حفلت بدايات القرن العشرين الميلادي بمحاولاتٍ لتطوير مسيرة الاستشراق البولندي، وكان من أبرزها تأسيس مركزٍ لتعلُّم اللغات الشرقية في وارسو على يد المستشرق جان جرزيجوريفسكي Grzegorzewski J (1846-1922م)، إلَّا أن وفاة ممول ذلك المركز حالت دون استمراره(38).

وأما البداية الفعلية للاستشراق البولندي المعاصر فقد كانت بعد استقلال بولندا عام 1918م، وهي التي سماها المستشرق البولندي يانوش دانيسكي بالمرحلة المؤسسية، حيث أشار إلى أن المرحلة المؤسسية في تاريخ الدراسات العربية والإسلامية بدأت مع استقلال بولندا عام 1918م، وذلك بعد أن افتتح المستشرق تاديوش كوفالسكي في عام 1919م أول كرسي للدراسات العربية في جامعة جاغيلونيان Jagiellonian بمدينة كراكوف Cracow، وقد تنوعت مجالات الدراسات في ذلك الكرسي مابين الشعر العربي القديم، والإسلام، والمصادر العربية لتاريخ بولندا. وبعد وفاة كوفالسكي خَلَفه تلميذه تاديوش ليوسكي (1906-

1992)، وفي عهده زاد اهتمام الكرسي بشمال أفريقيا وثقافتها، وتابع أيضًا الكرسي طباعة المصادر العربية عن تاريخ بولندا(39).

وتؤكد أيضاً المستشرقة البولندية الجبيتا غروسكا هذا الأمر، مشيرة إلى أن الدراسات العلمية بخصوص البلدان العربية قد بدأت عملياً في عام 1919م بتأسيس شعبة اللغات الشرقية على يد كوفالسكي، وقد توقفت هذه الشعبة فقط أثناء الاحتلال الالماني لبولندا خلال الحرب العالمية الثانية (1939-1945م)، ومن عام 1972م تحولت هذه الشعبة إلى معهد(40).

وفي عام 1928م شاركت بولندا بعشرة مستشرقين في أول مؤتمر للمستشرقين بعد الحرب العالمية الأولى، الذي أقيم في أكسفورد، وكان هذا المؤتمر هو السابع عشر في سلسلة مؤتمرات المستشرقين، وكان الذي قبله قد عُقد في أثينا عام 1912م(41)، وبالتالي فإن هذه المشاركة هي الأولى للمستشرقين البولنديين، في هذه المؤتمرات بعد استقلال بولندا.

وأما عن الجوانب التي اهتم بها المستشرقون البولنديون في العالم الإسلامي، فيقول المستشرق البولندي المعاصر مارك جيكان: «تشمل البحوث العربية في بولونيا كل مظاهر الحضارة العربية، منها اللغة العربية والتاريخ والإسلام والأدب والفن. وإلى جانب وارسو وكركوف هناك عدد من المراكز الصغيرة في مجال الدراسات العربية في كل من بوزنان، ووج، تورون وبيدغوش».

ويضيف أيضاً يانوش دانيسكي بأن الدراسات العربية والإسلامية في بولندا شملت اللغة والأدب والتاريخ والجغرافيا والدراما العربية. وأن عددًا من المستشرقين البولنديين المعاصرين تنوعت اهتماماتهم ما بين اللغة العربية ولهجاتها، وبالأدب العربي، وبتاريخ المنطقة العربية(42).

وكذلك أيضاً ترى المستشرقة هانايا يانكوفسكا بأن النَسَق الذي اشتغل عليه الاستشراق البولندي منذ الاستقلال هو الاهتمام بتراجم الأدب العربي المعاصر، التي يمكن أن تؤدي دورًا مهمًّا في تعريف المجتمع البولندي بقضايا العرب المعاصرة، لأن العمل الفني الأدبي يستطيع أن يخاطب القارئ بطريقة أكثر فاعلية من المقال السياسي[43].

ويشير الدكتور هاتف جنابي، الأستاذ بقسم الدراسات العربية والإسلامية بجامعة وارسو، إلى أنه في ثمانينات القرن الماضي بلغت حركة الاستشراق البولنديه مرحلة متقدمة، وكان بعض كبارها آنذاك على قيد الحياة، ومنهم تاديوش ليفتسكي (1906-1992م)، ويوزف بيلافسكي (1910-1997م)، وبرز حينها أيضًا دور تلاميذهم الكبار شيئاً فشيئاً، وكان كل واحد منهم يحرص على وضع لبنةٍ ذات بصمة خاصة في بناءٍ يقوم على دراسة ثقافات الآخرين[44].

ثانياً: أبرز مؤسسات الاستشراق البولندي المعاصر:

تتنوع مؤسسات الاستشراق البولندي ما بين كليات ومعاهد وأقسام ومراكز وجمعيات أهلية، وفيما يلي بيان أبرزها:

1. قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة جاغيلونيان بمدينة كراكوف، وتأسس عام 1919م. وترأسه منذ عام 2016م المستشرقة بربارا ميخالاك[45].
2. معهد الدراسات الشرقية بجامعة جاغيلونيان بمدينة كراكوف، وعميدته أيضًا منذ عام 2016م المستشرقة بربارا ميخالاك[46].
3. كلية الدراسات الشرقية بجامعة وارسو، التي تأسست في عام 1932م تحت مسمى:

المعهد الشرقي. وبها اليوم العديد من أقسام الدراسات الشرقية، منها: قسم الدرسات العربية والإسلامية، وقسم اللغات والثقافات الإفريقية، وقسم الإسلام الأوروبي، وغيرها من الأقسام(47).

4. جمعية الاستشراق البولندية، تأسست في عام 1922م على يد المستشرق اندريه جافرونسكي (1885-1927م)، وهي جمعية تطوعية ينتسب إليها جميع المستشرقين البولنديين، وتنشط في تنظيم المؤتمرات للمستشرقين البولنديين، وكان آخرها: المؤتمر (36) للمستشرقين البولنديين في وارسو، الذي أُقيم عام 2018م، وتنشط الجمعية أيضًا في نشر النتاج العلمي للمستشرقين البولنديين، وتُصدِر أيضًا مجلة بعنوان: مجلة الاستشراق(48).
5. قسم اللغة والثقافة العربية بجامعة نيقولاس كوبيرنيكوس بمدينة تورون، وقد تأسس عام 1999م.
6. مركز اللغة العربية بجامعة آدم ميتسكيفتش في بوزان.
7. قسم للبلدان غير الأوروبية بمعهد التاريخ في الأكاديمية البولندية للعلوم، ويهتم هذا القسم بالعالم العربي الحديث.
8. معهد الدراسات الشرقية في مدينة بوزنان Poznan.
9. قسم متخصص التاريخ الحديث للعالم العربي بجامعة وودج.

هذه نماذج من أبرز المؤسسات الاستشراقية المعاصرة في بولندا، وثمة العديد غيرها، ولكني اكتفيت فقط بذكر ما مضى.

ثالثاً: نماذج من المستشرقين البولنديين المعاصرين وأبرز أعمالهم:

حفلت بولندا منذ استقلالها حتى يومنا هذا بالكثير من المستشرقين، الذين تنوعت اهتماماتهم وتخصصاتهم في الشأن العربي والإسلامي. ومن خلال تتبع الباحث لمرحلة الاستشراق البولندي المعاصر تبيَّن له أن هناك أربعة مستشرقين يمكن اعتبارهم بأنهم أعمدة الاستشراق البولندي المعاصر؛ لإسهاماتهم العلمية والعملية البارزة، ولتتلمذ العديد من المستشرقين البولنديين على أيديهم، وهم:

أولاً: تاديوش كوفالسكي .Kowalski T (1889-1948م): وقد حصل على الدكتوراه من جامعة جاغيلونيان بمدينة كراكوف، وهو مؤسس كرسي اللغات الشرقية فيها - كما مرَّ آنفًا-، وانصبت عنايته بثقافة الشرق والإسلام، وفقه اللغات العربية والفارسية والتركية، وكان عضواً في العديد من الجمعيات والمجامع البولندية والدولية، ومنها المجمع العلمي العربي بدمشق. ومن آثاره: ترجمة ديوان قيس بن الحطيم، و "عناصر الثقافة الإسلامية"، و "الإسلام والنصرانية"، و" اللهجات التركية، " و"العلوم الشرقية في بولونيا"، و" أثر اللغات الشرقية في اللغة البولونية"، وغيرها من آثاره الكثيرة التي يُقارب عددها المائتين(49).

ثانياً: تاديوش ليفتسكي Lewicki Tadeusz (1906-1992م)، وقد تخرج من كرسي اللغات الشرقية بجامعة جاغيلونيان، وهو تلميذ تاديوش كوفالسكي، وقد خَلَفه في رئاسة هذا كرسي، وعمل أيضًا مديرًا للجنة المستشرقين المتفرعة من مجمع العلوم البولندي، ورئيسًا لتحرير مجلة الاستشراق، وله آثار كثيرة، منها: "طلائع التجار العرب في الصين"،

و"المجريون ومسلمو المجر"، و"بولونيا والبلاد المجاورة لها"، و"تاريخ النقود العربية في أوروبا الشرقية"، و"المصادر العربية في تاريخ السلافيين"[50].

ثالثاً: يوزف بيلافسكي Bielawski Jozef (1910-1997م)، مؤسس قسم الدراسات العربية في معهد الاستشراق بجامعة وارسو، وأسس أيضًا جمعية الصداقة البولندية العربية، وكان عضواً في مجمع اللغة العربية ببغداد، وكانت تربطه صداقات بالعقاد وطه حسين وغيرهما من الشخصيات في العالم العربي، ومن آثاره الكثيرة: "حياة ابن سينا وآثاره"، و"فهرس مصنفات ابن سينا"، و"حياة ابن خلدون ونشاطه السياسي والعلمي"، وترجمة القرآن الكريم، والاعتبار لابن منقذ، وحي بن يقظان[61].

رابعاً: يانوش دانتسكي Janusz Danecki (1946م- لا يزال على قيد الحياة) ، وهو متخصص في علم الألسن، بما في ذلك اللهجات العربية، ومهتم بالأدب العربي بشقيه القديم والحديث، والدراسات الإسلامية، وحقل الترجمة. وقد رأس قسم الدراسات العربية والإسلامية في جامعة وارسو (1982-2006م)، وأسس من خلال هذا القسم الدورية الأكاديمية "الدراسات العربية والإسلامية" عام 1992م، وأسس كذلك في عام 2002م المجلة الحولية "الشرق الأوسط، المجتمعات، السياسة والتقاليد". ومن أمثلة مؤلفاته وترجماته الكثيرة: "النحو العربي" في جزأين (1994م)، و "معجم عربي بولوني" بالاشتراك مع المستشرقة يولا كوزووفسكا (1996م)، وترجمة "طوق الحمامة" لابن حزم الأندلسي (1976م) و"المعلقات السبع" (1980م)، "تاريخ العرب" في 432 صفحة (2001م)[52].

يقول الدكتور هاتف جنابي: «يمكننا اعتبار يانوش دانتسكي من بين أكبر المستعربين اليوم، ليس في بولندا فحسب، بل في أوروبا، نظرًا لاكتمال عُدّته البحثية وأدواته ومعرفته

الواسعة في مجال الثقافة والحضارة العربية والإسلامية، وغزارة إنتاجه من جانب، ولأنه من بين أكثر الأصوات إنصافًا ووفاء للثقافة العربية، وهو مبدأٌ آمن به دانتسكي منذ بداياته ولم يَحِدْ عنه»[53].

ومن أمثلة المستشرقين البولنديين المعاصرين البارزين:

- المستشرقة بربارا ميخالاك Barbara Michalak- Pikuska، رئيسة قسم اللغة العربية في جامعة ياغيلونسكي وعميدة معهد الاستشراق في الجامعة نفسها، وهي متخصصة في الأدب الحديث لدول الخليج وشبه الجزيرة العربية، من أبرز مؤلفاتها: "القصة الكويتية القصيرة المعاصرة في زمن السلم والحرب 1929-1995" (1998م)، و"الشعر والنثر في عمان" (2002م)، و"الشعر المعاصر في دولة الإمارات العربية المتحدة" (2010م)[54].

- المستشرق مارك جيكان، ومن مؤلفاته: كتاب "عواصم العرب الذهبية"، صدر في وارسو عام 2011م، وكتاب "المغرب في القرن التاسع عشر من خلال كتاب الاستقصاء" ونشرته جامعة وودج، ويعُد ترجمةً جزئيةً لكتاب الاستقصا مع مقدمة وشروحات لجيكان، و"تاريخ الثقافة العربية"، نشر في وارسو عام 2008م، في 543 صفحة[55]، و"الموسوعة العربية"، نشرت في وارسو عام 2001م في 376 صفحة، ويقول جيكان في مقدمتها :«هذه الموسوعة ستؤدي إلى تعميق معرفة الحضارة العربية الإسلامية الرائعة التي ولدتْ في مساحات صحراوية في شبه جزيرة العرب لتشمل مساحات واسعة من آسيا وأفريقيا بحيث صارت وسيطاً في نقل المعرفة من الشرق إلى الغرب وبالعكس»[56].

- المستشرق يزي زدانوفسكي، وهو مهتم بالتاريخ الحديث والمعاصر لمنطقة الشرق الأوسط ودول الخليج العربي على وجه الخصوص، وعمل في عدة مؤسسات استشراقية بولندية

منها: معهد البلدان غير الأوروبية وكان مديراً له من 1993-2010م، ومعهد ثقافات حوض المتوسط والشرق من201-2016م، ورئيساً لمعهد الحضارة الإسلامية في أكاديمية العلوم البولندية. من أبرز مؤلفاته: "تاريخ شرق الجزيرة العربية من العهود القديمة حتى القرن 13"، وقد مُنح على هذا العمل الجائزة العلمية في حقل الاستشراق من أكاديمة العلوم البلولندية في عام 2003م. ومن مؤلفاته أيضًا "تاريخ المجتمعات المسلمة في الشرق الأوسط في القرن العشرين" (2013م)، و"المملكة العربية السعودية" (2004)، و "تاريخ الشرق الأوسط وشمال أفريقيا 1798-2019" (2019م)، وغيرها من الأعمال(57).

وبعد، فهذه نماذج فقط من أعلام الاستشراق البولندي المعاصر، وهناك الكثير غيرهم، حال دون ذكرهم أو الإشارة إليهم رغبة الباحث في عدم الإطالة.

المبحث الثالث: خصائص الاستشراق البولندي المعاصر:

من خلال النظر في نشأة الاستشراق البولندي منذ القرن السادس عشر الميلادي ومراحله التاريخية المتغيرة بتغير أحوال بولندا، والنظر كذلك في اهتمامات المستشرقين البولنديين المعاصرين ونتاجهم الاستشراقي، سواء فيما يتعلق بالتأليف أو الترجمة، يمكن أن نستنبط الخصائص الآتية للاستشراق البولندي المعاصر، وهي:

أولاً: البعد عن الدافع السياسي، وهو الدافع الذي لازم -في الغالب- الاستشراق الغربي، وارتبط معه الاستشراق الغربي بالهيمنة الغربية قديماً وحديثاً. ويشير المستشرق البولندي كورين باولوفسكي إلى أن جذور هذا الفرق بين الاستشراق البولندي وغيره تعود إلى انقسام الدول الأوروبية إلى فريقين، أحدهما اتبع "سياسة الاستعمار" كفرنسا وإنجلترا وإيطاليا

والمانيا، والفريق الآخر اتبع السياسة الأهلية المحضة (المسالِمة)، كبولندا والسويد ورومانيا وأمثالها[58].

وعن أسباب غياب البعد السياسي في الاستشراق البولندي يقول المستشرق مارك جيكان بأن: «الدراسات الشرقية في بولونيا تختلف عن الدراسات في هذا المجال في البلاد الغربية بعدم وجود خلفيات سياسية. فبولونيا بلد صغير وليس له تاريخ استعماري، ويأتي الاهتمام بالشرق عندنا من الرغبة العلمية البحته، ولا نقصد بدراساتنا التأثيرات السياسية على الشرق عربيًّا كان أو هنديًّا أو غيره»[59].

ويضيف مارك جيكان أيضاً: «بولندا ليست لديها مطامع استعمارية في الوطن العربي والإسلامي، لهذا السبب دراستنا الشرقية ليس لها علاقة مع إدوارد سعيد وكتابه "الاستشراق"، والهدف الوحيد هو الاعتراف "بالآخر"، وفي الماضي، أيضًا كنا نعترف "بالآخر"؛ لأنه كانت لنا علاقات وثيقة مع العثمانيين، ويمثل وجود المسلمين البولنديين، ونشاطهم الثقافي عاملاً مهمًّا أيضًا في تطوير الدراسات الإسلامية والقرآنية في بولندا، وفي الآونة الأخيرة، وبطبيعة الحال يتم النظر في أعمالنا من خلال الأحداث الجارية في العالم، نحاول أن نشرح للقرَّاء ما هو الإسلام، ما هو القرآن الكريم، نريد أن نصف إنجازات الثقافة العربية الإسلامية في الماضي، ولكن نريد أن نُظهر أن العالم العربي له قِيَمُه الخاصة، والناس الذين يتكلمون مؤخراً "باسم الإسلام" لا يمثلون إلا أنفسهم، ولا يمثلون العالم الإسلامي كله»[60].

ثانياً: الاهتمام الكبير باللغة العربية وآدابها؛ إذ نجد أن عناية الاستشراق البولندي المعاصر تنصب بالدرجة الأولى على اللغة العربية، والآداب العربية شعرًا ونثرًا، وذلك عبر أقسام اللغة

العربية في جامعات كراكوف ووارسو وبوزنان ووج وتورون وغيرها من جامعات بولندا، بالإضافة إلى حركة الترجمة الأدبية الكبيرة التي يتبناها معهد الاستشراق في جامعتي وارسو وكراكوف وغيرهما من الجامعات البولندية.

ثالثاً: الاهتمام الخاص بالأدب الفلسطيني، ويعود ذلك إلى التشابه الكبير بين تاريخ الشعبين الفلسطيني والبولندي، وذلك في تعرضهما للاحتلال والتهجير والمعاناة. ومن نماذج هذا الاهتمام: المستشرقة البولندية هانايا يانكوفسكا، التي عُنيت بترجمة الانتاج الأدبي الفلسطيني، وتقول عن سبب هذه العناية: «أما بالنسبة للشعبين الفلسطيني والبولندي فهناك تشابه في تاريخ الشعبين لا مثيل له في تاريخ الشعوب الأخرى، وتشابه التجارب التاريخية. أنا أقصد مرحلة تقسيم بولندا واحتلالها من قبل الدول المجاورة الثلاث في الفترة من 1772 حتى 1918، محوها من الخارطة السياسية، محاولات طمس الشخصية الوطنية، خاصة في المناطق الغربية التي وقعت تحت الاحتلال الألماني، وشهدت عمليات الاستيطان والجرْمَنة، وقصة الصمود، ومحاولات إنشاء المؤسسات الاقتصادية الوطنية، كلّه تاريخ فلسطين اليوم»[61].

رابعاً: ضعف الاهتمام بالدراسات القرآنية ودراسات السنة النبوية، إذ لا تكاد تجد في هذا الجانب أبعد من العناية بترجمة القرآن الكريم، ولعل هذا يرجع إلى تأثر المستشرقين البولنديين بطبيعة الاستشراق الروسي، لا سيما إبان فترة الاحتلال الروسي لبولندا، ومرَّ آنفًا إشارة المستشرق البولندي يانوش دانيسكي إلى أن الدراسات الاستشراقية ازدهرت في أوائل القرن التاسع عشر في المناطق الشرقية من بولندا التي كانت آنذاك تحت الاحتلال الروسي[62].

والاستشراق الروسي عموماً يتميز بعنايته باللغة العربية وآدابها، بينما تضعف فيه العناية بالدراسات القرآنية والسنة النبوية. ويؤكد هذا عبدالقاهر العاني بقوله: «يظهر لنا من دراستنا

لكثير من المستشرقين الروس أنهم لم يكن لهم ذلك الاهتمام بالدراسات القرآنية والسنة النبوية على وجه الخصوص والإسلام على وجه العموم؛ ولهذا نجد معظم الدراسات عندهم إنما كانت في أغلبها عن اللغة العربية وآدابها»[63].

خامساً: العناية بالترجمة، ويظهر هذا جليًّا في نتاج المستشرقين البولنديين المعاصرين، وفي مقدمتهم المستشرق يانوش دانتسكي، الذي ترجم عشرات الكتب والأشعار إلى اللغة البولندية. ويبدو أن لقناعة يانوش وغيره من المستشرقين البولنديين بالثقافة الإسلامية تأثيرها في ازدهار حركة الترجمة هذه. يقول يانوش: «ليس لثقافة الإسلام تأثير كبير على تشكل العلوم الأوروبية فحسب، بل لها أيضًا دور في الحفاظ على المعرفة الإغريقية ونقلها لأوروبا... ولا يوجد حقل معرفة لا نلحظ فيه تأثير الإسلام الكلاسيكي»[64].

سادسًا: عدم التحرج من استعمال مصطلح الاستشراق. وهو المصطلح الذي تخلّى المستشرقون عنه بقرار اتخذوه في مؤتمرهم السنوي الذي أقيم في باريس عام 1973م.

ولكننا نجد أن المستشرقين البولنديين لا يتحرجون من استخدام هذا المصطلح، سواء في تسمية مؤسساتهم الاستشراقية أو في التعريف بأنفسهم، أو في تسمية بعض نتاجهم، كمجلة الاستشراق وغيرها، بل حتى في تسمية مؤتمراتهم وبعض الفعاليات الاستشراقية، ومن أمثلتها: "يوم الاستشراق 2019" الذي أقامته كلية الدراسات الاستشراقية بجامعة وارسو في عام 2019م[65]. ويبدو أن غياب الأبعاد السياسية عن الاستشراق البولندي كان لها انعكاسه أيضًا على استمرار استخدامهم لمصطلح "الاستشراق". وهو المصطلح الذي يكاد أن يغيب استخدامه اليوم عند استشراق باقي البلدان الغربية، ويرجع ذلك إلى حذرهم منه، لارتباطه في ذهنية العرب والمسلمين بالاستعمار والهمينة الغربية.

وبعد، فهذه الخصائص لا تحمل في طياتها مدحاً للاستشراق البولندي المعاصر ولا قدحًا فيه، وإنما هي استنباطات موضوعية لما رأى الباحث أنه واقع الاستشراق البولندي المعاصر. ولكنها بمجموعها على كل حال تعطي مؤشرًا قويًّا على حيادية الاستشراق البولندي المعاصر وبُعده عن خدمة الأغراض والأطماع السياسية. ولعل هذه الاستنباطات تُسهم في فتح نافذة بحثية جديدة، لدراسة مضامين النتاج العلمي للمستشرقين البولنديين، وتقييمها تقييمًا علميًّا بموضوعية وإنصاف.

ولا يفوت هنا التذكير بأن الاستشراق البولندي لا يزال بحاجة إلى التفاتة بحثية نقدية من الباحثين المسلمين المهتمين بالدراسات الاستشراقية، لفهمه بشكل علمي وتقييمه. ويُرجع المستشرق يانوش دانتسكي بُعد العرب عن معرفة الاستشراق البولندي مقارنة بمعرفتهم بالاستشراق في بلدان أوروبا الأخرى إلى أن: «ظروف بولندا معقدة وكذلك وضعها الاقتصادي، ولغتها ليست عالمية، وهي ليست دولة مستعْمِرة كفرنسا وبريطانيا اللتين احتكتا مباشرة بالبلدان التي خضعت لاستعمارها، فكان لزامًا عليهما أن تدرسا مجتمعات وثقافة وتاريخ تلك البلدان»(66).

الخاتمة:

أولاً: النتائج:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والشكر له على تمام هذا البحث الذي من أبرز نتائجه الآتي:

1. أن عناية بولندا بالعالم الإسلامي تمتد إلى القرن السادس عشر الميلادي، ومن أبرز صور تلك العناية الرحلات التي قام بها البولنديون إلى الأقطار الإسلامية، ومن

أمثلتهم الرحالة نيقولا رادزفيل **N. Radziwill** الذي كانت رحلته في عام عام 1583م.

2. وأما على صعيد الدراسات الاستشراقية فإن عناية بولندا بها تمتد إلى القرن السابع عشر الميلادي، ومن أبرز وأشهر مستشرقي بولندا في ذلك القرن: ميننسكي **.Meninski**

3. أن الاستشراق البولندي مرَّ بثلاث مراحل عبر تاريخه، وذلك تبعاً لثلاث حقبٍ تاريخية رئيسة مرَّت بها بولندا، وهي: مرحلة ما قبل استعمار بولندا عام 1795م، ومرحلة الاستعمار الثلاثي (روسيا والنمسا وبروسيا) لبولندا من 1795-1918م، ومرحلة ما بعد استقلال بولندا عام 1918م.

4. أن الاستشراق البولندي المؤسسي بدأ بعد استقلال بولندا عام 1918م، هو ما يمكن أن يسمى بالاستشراق البولندي المعاصر.

5. أن مؤسسات الاستشراق البولندي المعاصر تتنوع ما بين كليات ومعاهد وأقسام وجمعيات، ككلية الدراسات الشرقية في جامعة وارسو، ومعهد الاستشراق في جامعتي وارسوا وكراكوف، وأقسام اللغة العربية في هاتين الجامعتين وعدة جامعات بولندية أخرى، بالإضافة إلى جمعية المستشرقين البولنديين، التي تنشط في تنظيم المؤتمرات وطبع نتاج المستشرقين وإصدار "مجلة الاستشراق" الدورية.

6. أن الاستشراق البولندي المعاصر يتسم بالبعد عن الأغراض السياسية التي يتسم بها غالب الاستشراق الأوروبي، ويعود ذلك أن بولندا لم تكن دولة استعمارية، بل على العكس من ذلك، كانت دولة مُستَعمرة.

7. أن الاستشراق البولندي المعاصر يتوجه بالدرجة الأولى إلى الاهتمام باللغة العربية وآدابها وقضايا التاريخ العربي.
8. أن الاهتمام بالدراسات القرآنية ودراسات السنة النبوية ضعيف في الاستشراق البولندي المعاصر، وهو متأثر في هذا بالاستشراق الروسي.
9. ضعف اهتمام الباحثين المسلمين بدراسة الاستشراق البولندي، بالرغم من نشاطه الكبير على المستوى المؤسسي، وعلى مستوى غزارة نتاجه، تأليفاً وترجمةً.

ثانياً: التوصيات:

من خلال ما مضى من نتائج أرى التوصية بالآتي:

1. إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات العلمية الموضوعية حول الاستشراق البولندي المعاصر.
2. أن يعمل علماء المسلمين وباحثوهم ومؤسساتهم على مد جسور التواصل مع الاستشراق البولندي، بمؤسساته ومستشرقيه، وذلك سعياً إلى تعزيز الصورة الحقيقية للإسلام والمسلمين في بولندا، لاسيما وأن الاستشراق البولندي لا يزال عموماً في إطار الاستشراق المحايد البعيد عن الأغراض والأطماع السياسية.
3. العناية البحثية بشكل عام باستشراق دول أوروبا الشرقية، التى تختلف في تاريخها وحاضرها عن دول غرب أوروبا، فيما يتعلق بالعلاقة مع العالم الإسلامي.

الهوامش:

1) هناك أيضًا مدينة إيطالية اسمها بولونيا Bologna ، لها تاريخها العريق في العلم والثقافة الغربية. ويأتي ذكرها دائمًا عند الحديث عن نشأة الاستشراق، وذلك حينما صدر قرار مجمع فينا

الكنسي- عام (1311-1312م) بإنشاء كراسي لتعليم اللغة العربية وغيرها من اللغات في جامعات أوروبا، ومنها جامعة بولونيا بمدينة بولونيا الإيطالية.

2) يُنظر: الخطوات الأولى في بولندا: 3-5. و: الملحقية الثقافية السعودية في ألمانيا، دليل المبتعث إلى جمهورية بولندا: 6-10.

3) بروسيا Prussia دولة قديمة. كانت تقع في شمال ألمانيا على ساحل بحر البلطيق، وتعُرف بمقاطعة بروسيا الشرقية. بعد الحرب العالمية الثانية قُسِّمت بروسيا بين الاتحاد السوفيتي وبولندا وجمهورية ألمانيا الديمقراطية، وأعلن الحلفاء نهاية وجودها الدستوري عام 1948م. يُنظر: الموسوعة السياسية: 1/529.

4) يُنظر: الموسوعة السياسية: 1/610-616. و: الخطوات الأولى في بولندا، 3-5. ويُنظر: الملحقية الثقافية السعودية في ألمانيا، دليل المبتعث إلى جمهورية بولندا: 6-10

5) يُنظر: المسلمون في بولونيا: 13-17.

6) يُنظر: الدراسات الشرقية في بولونيا: 52-57.

7) الأقلية المسلمة في بولندا: 13-14.

8) بولونيا والشرق: 1.

9) الكاراييت: إحدى العرقيات التركية.

10) نقلاًعن: المسلمون في بولونيا: 13.

11) يُنظر: الإسلام في بولونيا: 4-7.

12) يُنظر: مع المسلمين البولنديين- رحلة وحديث عن الإسلام: 16-17.

13) يُستخدم في بولندا حاليًّا مصطلح: "تتري بولندي"، لوصف كل بولندي مسلم.

14) يُنظر: الملحقية الثقافية السعودية في ألمانيا، دليل المبتعث إلى جمهورية بولندا: 10.

15) يُنظر: بولونيا بين الماضي والحاضر: 154. بولونيات: 29.

16) يُنظر: بولونيات: 31.

17) بولونيا والشرق: 34-35.

18) يُنظر: المستشرقون: 2/820.

19) يُنظر: المصدر السابق: 2/ 820.

20) كانت مدينة فيلنا (فيلنيوس) ضمن حدود بولندا آنذاك، وهي اليوم عاصمة جمهورية ليتوانيا، التي تقع شمال شرق بولندا.

21) كانت مدينة ماريامبوله آنذاك إحدى مدن بولندا، وهي اليوم تقع في جنوب جمهورية ليتوانيا.

22) يُنظر: المستشرقون : 2/815.

23) بونياتوفسكي، ستانيسلاس أوغسطس Stanislas Augustus Poniatowski آخر ملوك بولندا قبل احتلالها من روسيا وبروسيا والنمسا، حيث حكمها من عام 1764م حتى نفي من بولندا عام 1795م. يُنظر: الموسوعة العربية، النسخة الإليكترونية، مادة "ستانيسلاس الثاني": http://arab-ency.com.sy/detail/6444

24) المستشرقون، "الطبعة الثالثة": 2/814.

25) يُنظر: المسلمون في بولندا:101. ويُنظر: المستشرقون، "الطبعة الثالثة": 2/821.

26) يُنظر: العلاقات التاريخية بين بولندا والبلدان العربية والإسلامية، ندوة العلاقات السعودية البولندية:31.

27) استعراب بولوني الرابط: https://2u.pw/7c8PN

28) يُنظر: المصدر السابق: 31-32. ويُنظر: رحالة سلافيون يرسمون صورة الشرق العربي: 74.

29) يُنظر: العلاقات التاريخية بين بولندا والبلدان العربية والإسلامية: 23-33.

30) يُنظر: المصدر السابق:33.

31) يُنظر: الآداب العربية في القرن التاسع: 29-30.

32) يُنظر: الرحالة والمستشرقون الروس:38-39. ؛ موسوعة المستشرقين:471.

33) يُنظر: المستشرقون:191-192.

34) يُنظر: المصدر السابق:34.

35) المستشرقون، "الطبعة الثانية":191.

36) يُنظر: الدراسات الشرقية في بولونيا:55.

37) يُنظر: استعراب بولوني، الرابط: https://2u.pw/7c8PN

38) يُنظر: المستشرقون، "الطبعة الثالثة": 2/826.

39) يُنظر: العلاقات التاريخية بين بولندا والبلدان العربية والإسلامية:34-36.

40) ينظر: تراث اللغة العربية وآدابها في الجامعات البولونية:187-192.

41) يُنظر: المؤتمر الدولي السابع عشر للمستشرقين:555-556.

42) يُنظر: العلاقات التاريخية بين بولندا والبلدان العربية والإسلامية: 3-36.

43) يُنظر: كتابات المستشرقين عن نتاجهم محاولة في الأنساق العامة:149.

44) يُنظر: بربارا ميخلاك بيكولسكا.. رحلة عميقة في أدب الخليج العربي:79.

45) للمزيد يُنظر: قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة جاغيلونيان: /http://www.arabistyka.io.filg.uj.edu.pl

46) للمزيد يُنظر: موقع معهد الدراسات الشرقية بجامعة جاغيلونيان: https://io.filg.uj.edu.pl/en_GB/start

47) للمزيد يُنظر: موقع كلية الدراسات الشرقية بجامعة وارسو: /http://orient.uw.edu.pl

48) للمزيد يُنظر: موقع جمعية الاستشراق البولندية: /http://pto.orient.uw.edu.pl

49) يُنظر: أمهات الكتب العربية القديمة وعلماء المشرقيات في المغرب:62. ويُنظر: المستشرقون، "الطبعة الثالثة": 2/827-828.

50) يُنظر: المستشرقون، "الطبعة الثالثة": 2/831.

51) يُنظر: المصدر السابق:2 /330. ويُنظر: المستشرقون البولنديون والأدب العربي: 161-163.

ويُنظر: موقع ويكيبديا: الرابط:ttps://pl.wikipedia.org/wiki/J%C3%B3zef_Bielawski_%28arabista%29

52) يُنظر: يانوش دانتسكي.. مستعرب بولندي يعشق الثقافة العربية: 67.

53) المصدر السابق: 70.

54) يُنظر: رحلة عميقة في أدب الخليج العربي: 79-83.

55) يُنظر: المعلقات السبع تلهم مارك جيكان عاشق الثقافة العربية: 51

56) نقلاً عن: المصدر السابق:51.

57) يُنظر: الإمارات مركز ثقافي عالمي:68-71.

58) يُنظر: بولونيا والشرق: 34-35.

59) استعراب بولوني، الرابط: https://2u.pw/7c8PN

60) الدراسات القرآنية في الأبحاث الأكاديمية البولندية،
الرابط:https://www.alukah.net/culture/0/120716/

61) لقاء مع المستشرقة البولونية حنة يانكوفسكا: 4.

62) يُنظر: المرحلة الثانية من نشأة الاستشراق البولندي في المبحث الأول من هذا البحث.

63) الاستشراق والدراسات الإسلامية: 105.

64) نقلاً عن: مستعرب بولندي يعشق الثقافة العربية:70.

65) يُنظر: دعوة عامة لحضور فعاليات "يوم الاستشراق 2019م" في جامعة وارسو، موقع بولندا بالعربي: polandinarabic.com/archives/19595

66) نقلاً عن: مستعرب بولندي يعشق الثقافة العربية: 67-70.

قائمة المصادر والمراجع:

1. باسوفيتش، سمعان ، المسلمون في بولونيا، ترجمة: محمد صالح البنداق، بيروت، منشورات الأرزة والنسر، د.ط، 1374ه- 1955م.

2. باولوفسكي، كورين، بولونيا والشرق، مجلة روضة المعارف، القدس، ع2، س5، فبراير 1933م.

3. بدوي، عبدالرحمن ، موسوعة المستشرقين، بيروت، دار العالم للملايين، ط2، 1993م.

4. بولونيا بين الماضي والحاضر، اللجنة العالمية للاتحاد البولوني، ترجمة: يوسف أسعد داغر بيروت، د.ط، 1947م.

5. بولونيا والشرق- محاضرة الدكتور كورفن بافلوفسكي، جريدة الجامعة العربية، القدس، الأحد 1351/9/20ه-1932/12/18م

6. جنابي، هاتف ، المعلقات السبع تلهم مارك جيكان عاشق الثقافة العربية، مجلة الناشر الأسبوعي، ع19، س2، مايو2020م،

7. جنابي، هاتف ، بربارا ميخلاك بيكولسكا.. رحلة عميقة في أدب الخليج العربي، مجلة الناشر الأسبوعي، الشارقة، ع7، س1، مايو 2019م.

8. جنابي، هاتف ، رحالة سلافيون يرسمون صورة الشرق العربي، مجلة الناشر الأسبوعي، الشارقة، ع18، س2، إبريل 2020م.

9. جنابي، هاتف ، زدانوفسكي، الإمارات مركز ثقافي عالمي، مجلة الناشر الأسبوعي، الشارقة، ع9-10، س1، يوليو- أغسطس 2019م.

10. جنابي، هاتف ، يانوش دانتسكي.. مستعرب بولندي يعشق الثقافة العربية، مجلة الناشر الأسبوعي، الشارقة، ع5، س1، مارس 2019م.

11. خان، ظفر الإسلام ، المسلمون في بولندا، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط1، 1417ه-1997م.

12. الخطوات الأولى في بولندا، نشر الحكومة البولندية، 2015م.

13. الخوري، مهاة فرح ، تراث اللغة العربية وآدابها في الجامعات البولونية، مجلة التراث العربي، ع102، إبريل 2006.

14. داغر، يوسف أسعد ، بولونيات، مجلة الأديب، ع12، 1 ديسمبر 1946م.

15. دانيسكي، يانوش ، العلاقات التاريخية بين بولندا والبلدان العربية والإسلامية، (ندوة العلاقات السعودية البولندية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، 2002م).

16. الربيعي، عبدالرحمن مجيد ، المستشرقون البولنديون والأدب العربي، مجلة أسفار، العراق، ع5، يوليو 1986م.

17. سزاجكوسكس، بوغدان ، الأقلية المسلمة في بولندا، مجلة الوعي الإسلامي، ع345، جمادى الأولى 1415ه- أكتوبر 1994م.

18. شيخو، لويس ، الآداب العربية في القرن التاسع، (بيروت، مطبعة الآباء اليسوعيين، د.ط، 1908م).

19. الظالمي، حامد ، كتابات المستشرقين عن نتاجهم محاولة في الأنساق العامة، مجلة دراسات استشراقية، بيروت، ع2، خريف 2014م.

20. العاني، عبد القاهر، الاستشراق والدراسات الإسلامية، عمّان: دار الفرقان، ط1، 1421ه-2001م.

21. العقيقي، نجيب ، الدراسات الشرقية في بولونيا، مجلة المجلة، القاهرة، ع38، س4، فبراير 1960م

22. العقيقي، نجيب ، المستشرقون "الطبعة الثالثة"، (القاهرة: دار المعارف، ط3، 1964م).

23. العقيقي، نجيب ، المستشرقون، "الطبعة الثانية"، (القاهرة: دار المعارف، ط2، 1947م).

24. فوروفوفتش، علي إسماعيل، والحموي محمد سيد ، الإسلام في بولونيا، القاهرة: مطبعة الاعتماد، د.ط، 1354ه- 1936م.

25. كرد علي، محمد، أمهات الكتب العربية القديمة وعلماء المشرقيات في المغرب، مجلة المقتطف، ع1، يوليو 1927م.

26. الكيالي، عبدالوهاب ، الموسوعة السياسية، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنسر، د.ط، د.ت.

27. لقاء مع المستشرقة البولونية حنة يانكوفسكا، جريدة الاتحاد، فلسطين، الجمعة 12/4/1983م.

28. الملحقية الثقافية السعودية في ألمانيا، دليل المبتعث إلى جمهورية بولندا، د.ط، 1434ه-2013م

29. المؤتمر الدولي السابع عشر للمستشرقين، مجلة لغة العرب، بغداد، ج6، س6 يوليو 1928م.

30. مؤنس، أشرف محمد ، الرحالة والمستشرقون الروس، القاهرة: مكتبة الآداب، ط1، 5015م.

المواقع الالكترونية:

1. أبو المجد، عبدالرحمن ، الدراسات القرآنية في الأبحاث الأكاديمية البولندية- حوار ماريك جيكان، موقع الألوكة، 1438/12/28ه، الرابط: https://www.alukah.net/culture/0/120716/
2. دعوة عامة لحضور فعاليات "يوم الاستشراق 2019م" في جامعة وارسو، موقع بولندا بالعربي: polandinarabic.com/archives/19595
3. شرف، خلود ، مارك. إم. جيكان استعراب بولوني، مجلة الجديد الإليكترونية، 2019/10/1م، الرابط: https://2u.pw/7c8PN
4. مارك. إم. جيكان استعراب بولوني، مجلة الجديد الإليكترونية، 2019/10/1م، الرابط: https://2u.pw/7c8PN
5. الموسوعة العربية، النسخة الإليكترونية، مادة "ستانيسلاس الثاني": http://arab-ency.com.sy/detail/6444
6. موقع جمعية الاستشراق البولندية: http://pto.orient.uw.edu.pl/
7. موقع قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة جاغيلونيان: http://www.arabistyka.io.filg.uj.edu.pl/
8. موقع كلية الدراسات الشرقية بجامعة وارسو: http://orient.uw.edu.pl/
9. موقع معهد الدراسات الشرقية بجامعة جاغيلونيان: https://io.filg.uj.edu.pl/en_GB/start

ISSN:2707-8655
EISSN: 2707-8663

AL-Mahrah

Journal of Humanities

Biannual Peer- reviewed Scientific Scholarly Journal issued by the Faculty of Education, Al- Maharh

Hadhramout University

- The Devotional Attributes of Hypocrites on the Basis of Surah Al-Tawbah
- Language of Image in Al-feel Surat: A Fundamental Study
- Al-Amrani's Jurisprudence Choices in Purgation Book Based on his Book Nail Elamani of the Fatwas of Mohammed Ibn Ismail Al Amrani: a Comparative Study of the Four Islamic Doctrines
- The Provisions of Toxic Gases in Islamic jurisprudence (Fiqh)
- Rhythmical Structure in the Poet Haaj Da'koon's Odes
- Evaluating the teaching performance of the professional preparation curriculum for the teacher according to contemporary trends from the viewpoint of the students of the College of Education in
- Degree of primary school principals' practices of dimensions of transformational leadership from the point of view of the principals.
- Obstacles to the practice of school activities in Wadi Hadramout High schools and the porposed solutions for them from the teachers point of view
- Reasons of Quantity Internal Efficiency Weakness in Sanhan Community College in the Republic of Yemen from the Point of View of the Academics and Administrators
- The Yemeni political opposition in the era of the Umayyad state(41 - 132 AH / AD 662 - AD 750)
- Polish Orientalism- Analytic Study

Issue (No.9) December 2020

AL-Mahrah