مجلة التأصيل جامعة دنقلا

العدد العاشر يوليو 2025م

هيئة التحرير

المشرف العام

أ.د. الوليد مصطفى إبراهيم موسى

رئيس التحرير

د. الأمين عثمان شعيب

نائب رئيس التحرير

د. صالحة سيد أحمد عبد الله

المحـــررون:

أ. د. أشرف إبراهيم عبد الله إبراهيم

د. عبد الله الطيب علي أحمد

د. محمد علي محمود الزين

د. أبو القاسم جمعة أحمد محمد

أ. أبو القاسم علي محمد عقيد

هيئة المستشارين

أ.د. عبد الحكيم حسن إبراهيم
أ.د. معاوية بابكر حسن المهدي
أ.د. كباشي حسين قسيمة إسماعيل
أ.د. النور حسن الماهل
أ.د. مهيد محمد المتوكل
أ.د. الطيب محمد المصطفى حياتي
أ.د. علي أحمد بابكر
أ.د. كمال الحاج الحسين عبد الرحمن
أ.د. كمال عبد الله المهلاوي
أ.د. قيس عبد الله إبراهيم الحاج
أ.د. أحمد محمد زين
د. أبو القاسم خليفة التهامي
د. رحاب عبد الرحمن الشريف
د. قاسم عمر أبو الخير
د. محمود محمد أحمد علي عثمان

قواعد النشر:

- تُعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدَّمة إليها وفق رؤية تأصيلية.
- تقبل البحوث من كافة الباحثين داخل وخارج السودان.
- ألاَّ يكون البحث قد نشر أو قيد الإجراء للنشر في أية دورية علمية أخرى.
- ألاَّ تكون الورقة جزءً من رسالة جامعية أو كتاب منشور.
- يرسل البحث إلكترونياً على بريد المجلة بنوع خط Simplified Arabic بنط 14 بمسافة واحدة.
- يُقدم البحث مطبوعاً على ورق A4. على ملف وورد (2007).
- ألاَّ تزيد عدد الصفحات عن 25 صفحة ولا تكون أقل من 12 صفحة، ويرفق مستخلصاً للبحث لا يزيد عن (200 كلمة) باللغة العربية فقط، حيث يشتمل المستخلص على أهداف البحث وأهميته، ومشكلة البحث، والمنهج المتبع في البحث، والنتائج المتحصل عليها.
- مراعاة الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع إحالات المراجع داخل النص على نمط جمعية علم النفس الأمريكية (APA) (ابن كثير، 2004م، 152) ومن ثم تأتي تفاصيل المراجع كالآتي:

- اسم العائلة، الاسم الأول، سنة النشر، عنوان الكتاب، دار النشر، مكان النشر.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، 2004م، تفسير القرآن العظيم، مكتبة الصفاء، القاهرة.

- في حالة التوثيق من المجلات: اسم المؤلف، سنة النشر، ويُوضع عنوان المقال بين علامتي تنصيص، ثم اسم الدورية، المجلد أو العدد، بلد النشر، ثم ترتيب صفحات المقال داخل العدد.

حسن، صالح رمضان، 2002م، "الصحابي المجاهد، النعمان بن مقرن المزني"، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية، العدد الرابع والعشرون، دبي، ص ص230- 248.

- بالنسبة للرسائل الجامعية: اسم الباحث، سنة النشر، عنوان الرسالة، نوع الرسالة (ماجستير – دكتوراه)، الجامعة المانحة للدرجة.

عبد الرازق، فائز أحمد، 2008م، فاعلية استخدام مسرح العرائس في تنمية بعض الجوانب الاجتماعية والأخلاقية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة بور سعيد.

- تعرض البحوث المقدَّمة للنشر في المجلة حال قبولها مبدئياً على محكمين من ذوي الاختصاص يتم اختيارهم بسريَّة تامة.
- للمجلة الحق في إجراء أي تعديلات شكلية تتناسب ورسالة المجلة.
- تعتذر المجلة عن النظر في البحوث المخالفة لقواعد النشر.

❖ تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى مجلة التأصيل جامعة دنقلا بعد إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.

❖ الأفكار الواردة في المجلة تعبِّر عن رأي الباحثين وليس عن رأي المجلة.

❖ البحوث التي لا تنشر لا ترد لأصحابها.

❖ ترسل البحوث إلى رئيس تحرير المجلة على العنوان التالي: مجلة التأصيل جامعة دنقلا جمهورية السودان على البريد الإلكتروني الآتي: jruofd2018@gmail.com

أو الاتصال على التلفونات التالية: 00249123323264 - 00249911080001

محتويات العدد

الموضوع	الكاتب	صفحة
هيئة التجرير		ب
مستشارية التحرير		ج
قواعد النشر		د
محتويات العدد		و
كلمة العدد		ز
المعجزة والإعجاز القرآني (دراسة تأصيلية)	فاطمة محمد أحمد الملا	1
التحديَات التي تواجه التعليم العالي الفلسطيني والحلول المقترحة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية	هبه هاشم علاونه	19
الاختلاف النحوي لأوجه القراءات في باب المرفوعات "الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد"	سيده كمال الدين محمد إسماعيل د. حربية محمد أحمد	30
التغييرات اللهجية في محافظة البصرة "دراسة مقارنة"	أ.د. مراد حميد العبد الله	39
تأثير الوسائط المتعددة على تحسين تحصيل طلاب الصف السادس في مادة الرياضيات بمحلية مروي	الفاضل مدني الطاهر مدني	54
الضرورة وأثر على المسؤولية الجنائيةِ "دراسة فقهية وقانونية مقارنة"	د. يوسف محمد البرير يوسف	74
دور رأس المال الفكري في تحقيق كفاءة التخطيط الاستراتيجي بالتطبيق على الشركة التكافلية للتأمين الطبي والتكافل 2018-2019م	د. عمر حمد عبد العاطي محمد	89
طرق التعليم بأسلوب الخطاب القرآني في ضوء سورة لقمان	منيرة خليفة إبراهيم بوعنقاء الخالدي	106
أحكام الرسل والسفراء في الفقه الإسلامي	د. محمد الحارث عثمان إسماعيل	131
أثر استراتيجية التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدرسة البسمات	م.م أصالة عطا الأعرج	148
دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي فى مجال العلوم الاجتماعية والانسانية دراسة ميدانية في جامعة السليمانية	أ.م. د. پەیمان عبدالقادر مجید	162
جهود علماء السلف وأهل الكلام في الرد على دعاوى	د. كمال عبد العال تمام عبدالعال	175

الإمامية في الإمامة		
الدلالات الأدبية في قصيدة ابن زيدون (أضحى التنائي) (النونية) دراسة تحليلية تطبيقية	د. غادة محمد أحمد أحمد نصر	199
أثر كثرة الاستعمال على تركيب المفردة في المعجم العربي	د عبد الرؤوف وليد العرفج	217
سورة الملك دراسة مقاصدية	م.د. عماد جمال احمد حسين الجبوري	229
تقويم دروس الاستماع في سلسلة العربية بين يديك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب (كتاب الطالب الرابع أنموذجًا)	د. عبد الله يوسف محمد سعيد الخليفة	242
Artificial Intelligence (AI) Concepts and Relationship with Other Science	**Dr. Tarig Abdalkarim Abdalfadil Mohammed**	259

كلمة العـــدد

بحمد الله وشكره نزف هذا العدد العاشر من مجلة التأصيل في ظل هذه الحرب المستمرة على الوطن، والتي لم تقعد بجهود الباحثين داخل وخارج السودان من معالجه قضايا علمية شائكة تدور رحاها في دوائر المهتمين كشأن الحرب الدائرة على السودان في هذا الأوان. فجاء هذا العدد العاشر ذاخراً بمواضيع كثيرة في شتى شعاب المعرفة.

ولعل إصرار هيئة التحرير على استمرار ميدان البحث العلمي عبر هذه المجلة يأتي من عميق إيماننا بالحاجة الضرورية للتفكير والبحث والعطاء العلمي عاملاً مهماً في عملية البناء الوطني التي يتطلع لها شعب السودان أثناء وبعد نهاية هذا الوضع الطارئ عليه.

لقد خاضت موضوعات هذا العدد في فروع للمعرفة متنوعة المشارب واهتمامات علمية تتشكل أهميتها من تحريكها لنوازع التفكير المستمر في الحياة والإنسان والحكمة الإلهية من الخلق والأمر.

لقد تنوعت موضوعات هذا العدد من مجالات المعرفة فلم يغيب حقل دراسات القرآن الكريم عن موضوعات هذا العدد؛ ففيه البحث في إعجاز القرآن الكريم والاختلافات النحوية وأثرها في أحكام القراءات، وفيه طرق التعليم والتعلم في القرآن الكريم، ولا شك في استدعاء القرآن لأدوات البحث الإنسانية الجبلية للنظر فيه وفي الكون. كما احتوى العدد من هذا المجال بحثاً تحت مفهوم الدراسات المقاصدية في القرآن الكريم.

أما الفقه الاسلامي فقد نال حظه من موضوعات هذا العدد، فتطالع فيه من باب الفقه المقارن "الضرورة" وأثرها في المسؤولية الجنائية. و"أحكام الرسل والسفراء" في الفقه والقانون.

كما لم تغب موضوعات الفكر الإسلامي عن هذا العدد، فنطالع فيه "الإمامة" بين أئمة منهج السنة وأئمة منهج التشيع، ومن المعلوم أن "الإمامة" في الفقه الشيعي هي ركيزة اعتقادية تتفرع عنها مسائل في الاعتقاد والفقه، بينما هي عند أئمة السنة بابٌ من أبواب الفقه والسياسة الشرعية، ولا تدخل في مسائل الاعتقاد.

وجاءت موضوعات منهجيات التعليم والعلوم التربوية في محاور، منها "التعليم الإلكتروني" ودوره في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال. ومن موضوعات العلوم التربوية كذلك "دور الذكاء الاصطناعي في العلوم الاجتماعية والإنسانية".

كما لم تغب الدراسات اللغوية والفنولوجيا عن موضوعات هذا العدد، فنطالع دراسةً في "التغييرات اللهجية" وأخرى تحت عنوان "أثر كثرة الاستعمال على تركيب المفردة". ومن الدراسات اللغوية كذلك موضوع الأدب، فمنه في هذا العدد تناولٌ لنونية ابن زيدون بالتحليل.

نأمل أن تجد موضوعات هذا العدد من قرائنا الكرام ذات الاهتمام الذي اعتدنا صداه بالنقد والتعليق والتوجيه، ونعد بأن نسير على ذات النهج بالاستجابة الممكنة لكل رأي بناء.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل

هيئة التحرير

المعجزة والإعجاز القرآني (دراسة تأصيلية)

فاطمة محمد أحمد الملا(•).

تهدف هذه الدراسة لتحديد مفهوم المعجزة، والتفريق بين المعجزة والكرامة والسحر. والوقوف على مفهوم الإعجاز القرآني. وإبراز أهميته وخصائصه. تكمن مشكلة البحث في عدم التفريق الدقيق بين هذين المصطلحين (المعجزة والإعجاز) وبين المعجزة والسحر، فعالجت الباحثة هذه المشكلة لتحقيق الأهداف من البحث باتباعها المنهج الوصفي التحليلي القائم على تقديم معلومات كافية حول هذا الموضوع، من أجل الوصول إلى نتائج علمية سليمة، وكانت أداته تحليل المعلومات ذات الصلة بالموضوع، فخرجت للنتائج التالية: المعجزة آية الله المختصة به الخارقة للعادة، التي لا يقدر الخلق على الإتيان بمثلها والمعجزة، وهي: أمر خارق للعادة غير مقرون بدعوى النبوة يجريه الله تعالى على يد بعض أوليائه. كما هناك فروق عديدة بين الآية، والسحر، أنَّ الآية تأتي خارقه للعادة، أي: مخالفة لقوانين الطبيعة وخواص المادة، بينما السحر يشبه للخارق للعادة وليس بخارق،

المقدمة

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

فإن اتهام الكفار أنبياء الله بالسحر، من أجل صرف الناس وثنيهم عن اتباعهم هو اتهام قديم إلا أنَّ كتاب الله تعالى قد جاء بإبطال هذه التهمة، وبيَّن الفرق بين ما جاء به الأنبياء من معجزات، وبين كرامات الأولياء، وسحر السحرة وشعوذتهم. وحتى تزول مثل هذه الشبه استدعى العلماء إلى إيضاح كل من المعجزة والكرامة والسحر، وبيان الفرق بينها فالكل مما جاء به القرآن الكريم. ولما كان القرآن الكريم هو أهم وأعظم وأدوم معجزات النبي -صلى الله عليه وسلم- والتي تثبت لكل عاقل منصف صدق نبوته صلى الله عليه وسلم، وصحة ما جاء به، لذلك تناولته بالتعريف وبيان أهميته وخصائصه بعد تعريف المعجزة، والكرامة، والسحر، والفرق بينها.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

أولاً: أنّ موضوع الإعجاز من أهم العلوم وأشرفها لصلته بالقرآن الكريم.

ثانياً: توجيه النظر إلى عظمة القرآن الكريم، وما فيه من أسرار وحكم.

ثالثاً: الإيمان بصدق الرسول محمد –صلى الله عليه وسلم-وصدق الرسالة المحمدية.

رابعاً: حصول هداية الخلق، وقيام الحجة على الجميع.

أسباب اختيار موضوع البحث:

أولاً: الرغبة في التمييز بين المصطلحات القرآنية.

(•) أستاذ مساعد بجامعة الملك فيصل

ثانياً: المساهمة في إبراز أهمية الإعجاز القرآني، وخصائصه.
ثالثاً: المساهمة في إقامة الحجة والدليل على المشككين في صدق الرسالة أو صحة القرآن الكريم.
رابعاً: الوقوف على نتاج العلماء في هذا الجانب، وجمعه وتقديمه للناس بطريقة علمية سهلة.

أهداف البحث:

من خلال الإجابة عن أسئلة البحث يمكن تحقيق الأهداف التالية:

1- تحديد مفهوم المعجزة، والتفريق بين المعجزة والكرامة والسحر.
2- الوقوف على مفهوم الإعجاز القرآني.
3- إبراز أهمية الإعجاز القرآني.
4- الوقوف على خصائص الإعجاز القرآني.

منهج البحث وأداته:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على تقديم معلومات كافية حول هذا الموضوع، من أجل الوصول إلى نتائج علمية سليمة، وكانت أداته تحليل المعلومات ذات الصلة بالموضوع، وما كتبه العلماء في هذا الفن بغية الوصول إلى أهداف البحث.

أسئلة البحث:

هنالك سؤال عام لهذا البحث: ما المعجزة؟ وما الإعجاز القرآني، وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

1- ما لمعجزة؟
2- ما الفرق بين المعجزة وبين الكرامة والسحر؟
3- ما الإعجاز القرآني؟
4- ما أهمية الإعجاز القرآني؟
5- ما خصائص الإعجاز القرآني؟

الدراسات السابقة:

لم أجد من تناول هذا الموضوع برمته باستقلال تام، وإنَّما كان يعرض ضمن جملة من المباحث إلا فيما يتعلق بالمعجزة، والكرامة، والسحر والفرق بينها، فقد وقفت على رسالة علمية تناولت هذا الموضوع باستقلال تام وهي:

1- (خوارق العادات في القرآن الكريم).

رسالة ماجستير، تأليف: عبد الرحمن إبراهيم الحميضي، المشرف: محمد عبد المنعم القيعي، كلية الشريعة –جامعة الملك عبد العزيز-1400هـ.

اشتملت الدراسة على تمهيد وثلاثة أبواب، تناول في التمهيد: مدخل لدراسة خوارق العادات في القرآن الكريم، وتحدَّث في الباب الأول عن معنى خوارق العادات، والفرق بين المعجزة وبين الكرامة، والسحر، والمخترعات العلمية، وأما الباب الثاني فقد تحدَّث في الفصل الأول منه عن معجزات الأنبياء السابقين، وتحدَّث الفصل الثاني منه عن معجزات نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وأما

الباب الثالث فقد تحدَّث عن كرامات الأولياء الواردة في القرآن الكريم. كما وقفت على بحث علمي منشور تناول تعريف المعجزة بشكل مفصَّل وهو:

2- (الإعجاز التأثيري في القرآن الكريم).

بحث علمي منشور، تأليف الأستاذ الدكتور: عصام العبد الزهد، الجامعة الإسلامية بغزة –كلية أصول الدين-1431هـ.

وقد اشتمل هذا البحث على تمهيد وفصلان، أمَّا التمهيد فقد ذكر فيه تعريف المعجزة لغة واصطلاحاً وأطال في ذلك، وذكر شروط المعجزة، وأنواع المعجزات، والفرق بين معجزات بني إسرائيل، ومعجزات هذه الأمة، ومناسبة المعجزة لزمانها، وأمَّا الفصل الأول فقد تحدَّث فيه عن الإعجاز التأثيري للقرآن في النَّاس والجن، وأما الفصل الثاني فقد تكلم فيه أراء العلماء حول الإعجاز التأثيري في القرآن.

أما فيما يتعلق بمفهوم الإعجاز القرآني، وخصائصه، وأهميته، فلم أقف على رسالة علمية واحدة أفردت هذا الموضوع برمته، وإنما كان تعريف الإعجاز القرآني يعرض ضمن مبحث، أو مطلب من المطالب، أما الخصائص والأهمية فلم أقف على دراسة تناولتها ولو ضمن مبحث من المباحث.

ومن الرسائل التي تعرضت لمفهوم الإعجاز القر آني وأطالت في تعريفه وشرحه:

أولاً: (معترك الأقران في إعجاز القرآن للأمام السيوطي دراسة نقدية ومقارنة).

رسالة دكتوراه، محمد بن حسن عقيل موسى، المشرف: عبد الستار فتح الله سعيد، كلية الدعوة وأصول الدين -جامعة أم القرى -1417هـ.

وقد اشتملت هذه الدراسة على أربعة أبواب، أما الباب الأول تحدث فيه عن الإعجاز القرآني، وأوجه دراسته عند العلماء قبل الإمام السيوطي، وفيه فصلان، تحدث في الفصل الأول عن مفهوم الإعجاز القرآني وتاريخه، وتحدث في الفصل الثاني عن طرائق التدوين في الإعجاز القرآني، أما الباب الثاني فقد تكلم فيه عن الإمام السيوطي، ودراسة كتابه وقسمه إلى فصلين. تحدَّث في الفصل الأول عن حياة الإمام السيوطي، وآثاره، وتحدث في الفصل الثاني عن نسبة الكتاب إليه ونسخه، وتحدث في الفصل الثالث عن محتويات الكتاب ومنزلته العلمية، وأما الباب الثالث فقد قسَّمه إلى ثلاثة فصول، تحدث في الفصل الأول عن وجوه الإعجاز التي ذكرها الإمام السيوطي، وتحدث في الفصل الثاني عن منهجه في عرض وجوه الإعجاز، وتكلم في الفصل الثالث عن أهم القضايا العلمية في معترك الأقران، وأما الباب الرابع فقد جعله فصلان، جعل الفصل الأول مقارنة بين كتاب السيوطي، وكتب المؤلفين السابقين عليه، وجعل الفصل الثاني مقارنة بين كتابه وكتب المؤلفين بعده.

ثانياً: (إعجاز القرآن الكريم عند شيخ الإسلام ابن تيمية، مع المقارنة بكتاب إعجاز القرآن للباقلاني).

د. محمد عبد العزيز العواجي، كتاب وأصله رسالة ماجستير، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية - 1414هـ.

وقد اشتمل على تمهيد وأربعة أبواب، تحدث في التمهيد عن تعريف إعجاز القرآن ونشأته والمراحل التي مر بها التأليف وتطوره، وثمرة دراسة إعجاز القرآن. وتكلم في الباب الأول عن إعجاز القرآن الشمولي عند شيخ الإسلام ابن تيمية. وتحدث في الباب الثاني عن إعجاز القرآن البياني وكلام الشيخ فيه. وتحدث في الباب الثالث عن علاقة القرآن بغيره، وكلام الشيخ عليه. وتكلم في الباب الرابع عن المقارنة بين إعجاز القرآن عند شيخ الإسلام ابن تيمية وعند الباقلاني.

وقد تميزت دراستي هذه:

أولاً: بإعطاء الموضوع دراسة متكاملة بالوقوف على تعريف المعجزة، وإظهار الفرق بينها وبين الكرامة والسحر، وتعريف الإعجاز القرآني وبيان أهميته وخصائصه، حيث أنني وجدت بأن الدراسات التي وقفت عليها لم تعطِ هذا الموضوع حقه كاملاً، من بيان أهمية وخصائص الإعجاز القرآني.

ثانياً: الاعتماد على جهود العلماء السابقين وجمع أقوالهم، ومناقشتها مناقشة علمية، ومحاولة الاستفادة من الصحيح من الآراء واستبعاد غير الصالح منها، كلُ ذلك بأسلوب سهل ميسر في معالجة الموضوع.

إجراءات البحث:

لقد كان منهجي في البحث قائماعلى النحو التالي:

1- سأكتب الآيات القرآنية برسم المصحف العثماني.

2- سأعرِّف بالكلمات الغامضة في البحث وذلك بالرجوع إلى كتب الغريب واللغة.

3- سأخرّج الأحاديث من كتب التخريج، وستكون طريقتي على النحو الآتي: إذا كان الحديث في الصحيحين

اكتفيت بأحدهما، فإن لم أجده فما تيسر من كتب السنن، فإن لم أجده فما تيسَّر من كتب السنة، مع بيان درجتها.

4- لن أترجم للأعلام الواردين في ثنايا البحث.

5- ستكون طريقتي في الاقتباس على النحو الآتي: إذا نقلت بالنص قول العالم فإني أضع علامتي تنصيص، أمَّا إذا كان الكلام بالمعنى فإني أضع في الهامش كلمة (انظر).

6- سأدون التوثيق المختصر في الحاشية، وذلك بذكر اسم الكتاب واللقب، ورقم الجزء والصفحة.

تعريف المعجزة والكرامة والسحر والفرق بينها

تعريف المعجزة

المعجزة لغة: "العين والجيم والزاي أصلان صحيحان، يدل أحدهما على الضعف، والآخر على مؤخر الشيء."(القزويني، 1399هـ، ج4، ص232).

فالعجز في اللغة يطلق على معنيين:

الأول: الضعف وعدم القدرة، يقال: أَعْجَزَنِي فلان، إذا عَجَزْتُ عن طلبه وإدراكه، وعَجَزَ يَعْجِزُ عَجْزاً فهو عَاجِزٌ ضعيف(الفارابي، 1407هـ، 884/3). ومنه قوله تعالى: {قَالَ يَٰوَيْلَتَىٰٓ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ

هَٰذَا ٱلۡغُرَابِ فَأُوَٰرِيَ سَوۡءَةَ أَخِيۖ}(المائدة، 31) أي: أضعفت. والعَجْز عدم القدرة(ابن الأثير، 1399هـ، 186/3)، ومنه في الحديث: "كل شيءٍ بقدر حتى العَجْزُ والكِيْس[1].

الثاني: الفوت والسبق، يقال: أَعْجَزَنِي فلان وعَاجَزَنِي، أي سبقني وفاتني(الأزهري، 2001م، 219/1؛ الرازي، 1420هـ، 200) ومن ذلك قول الحق تبارك وتعالى: {إِنَّ مَا تُوعَدُونَ لَأٓتٖۖ وَمَآ أَنتُم بِمُعۡجِزِينَ}(الأنعام 134) أي: بفائتين هرباً منه سبحانه وتعالى.

والمعجزة في الاصطلاح: قبل تعريف المعجزة اصطلاحاً لابد من الإشارة إلى أن لفظي الإعجاز والمعجزة بالمعنى الاصطلاحي لم يستخدما في عهد النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه، والتابعين، وأتباعهم، ولذلك نجد خلو كتاب الله والسنة من هذا المصطلحين معجزة وإعجاز. وقد شاع تسمية آيات الأنبياء بالمعجزات حتى غلب لفظ المعجزة على لفظ الآية في آيات الأنبياء[2].

ومن هذه التعريفات: تعريف الإمام السيوطي للمعجزة بقوله: "هي أمر خارق للعادة مقرون بالتحدي سالم من المعارضة"(السيوطي، 1394هـ، 3/4). قلت: وليس كل معجزات الأنبياء –عليهم السلام – وقع بها التحدي. كما عرفها الزرقاني بقوله: "المعجزة: هي الأمر الخارق للعادة، خارج عن حدود الأسباب المعروفة يُعْجِزُ البشر متفرقين ومجتمعين عن الإتيان بمثله، يخلقه الله على يد مدعي النبوة، عند دعواه إياها شاهداً على صدقه"(الزرقاني، د.ت، 28/1). قلت: في قوله: "يخلقه الله " قوله: "يخلقة " القرآن الكريم هو كلام الله عز وجل، وصفته، وليس بمخلوق.

ومن تعريفات بعض المعاصرين:

تعريف الدكتور فضل عباس: حيث عرف المعجزة بأنها: "تأييد الله عز وجل مدعي النبوة بما يؤيد دعواه ليصدقه المرسل إليه(عباس، 1412هـ، 21). قلت: وهذا التعريف عام مختصر ويحتاج إلى توضيح فيما إذا كانت مقرونة بالتحدي أم لا؟ وإثبات عجز البشر عن الإتيان بمثلها. ومنها ما ذكره الدكتور مساعد الطيار في تعريفه للمعجزة بأنها: "آية الله المختصة به الخارقة للعادة، التي لا يقدر الخلق على الإتيان بمثلها الدالة على صدق الرسول صلى الله عليه وسلم تارة، وعلى غير ذلك تارة أخرى(الطيار، 1433هـ، 16). وهذا التعريف هو الذي أميل إليه، لأن فيه رد تعريف المعجزة لكتاب الله من حيث التسمية، وسلامته من الانحراف الذي وقع فيه بعض من عرف المعجزة من اشتراط التحدي، وقد بينا بأنَّه لا يستلزم أن تكون الآية بعد تحدي، فقد تكون بتأييد من الله عزو جل دون تحدي كحال السحرة مع موسى عليه السلام.

---

(1) الكيس: ضد العجز ومعناه: النشاط والحذق في الأمور انظر: شرح النووي على صحيح مسلم، يحيى بن شرف النووي، ج 16، 205؛ أخرجه مسلم في صحيحه في كتاب القدرة، "باب كل شيء بقدر"، حديث رقم(2655)، ج16، 204.

(2) وإنما كان ظهور هذا المصطلح مع ظهور المعتزلة، أو مع بعض الزنادقة الذين يطعنون في الإسلام، وقد ينتسبون إليه. انظر: الإعجاز العلمي إلى أين؟ الطيار، 1433، ص7-8.

تعريف الكرامة والسحر لغة واصطلاحاً

تعريف الكرامة لغةً واصطلاحاً:

الكرامة لغة: مصدر (كَرُم)، أو اسم مصدر من (كَرَّم) أو (أَكْرَم)(الرازي، 1420هـ، 268).

وتطلق في اللغة على معنيين: **الأول:** الجامع لأنواع الشرف والخير والفضائل(ابن سيدة، 1421هـ،27/7) يقال: "كَرُمَ الرجل كَرَماً وكَرَامةً فهو كريم"(ابن دريد، 1987، 798/2؛ ابن الأثير، 1399هـ، 168/4). ومنه في الحديث: (إن الكريم ابن الكريم ابن الكريم ابن الكريم يوسف بن يعقوب)[1]، لأنه اجتمع له شرف النبوة والعلم والجمال، والعفة وكرم الأخلاق والعدل ورئاسة الدنيا فهو نبي ابن نبي ابن نبي ابن نبي رابع أربعة في النبوة(الزبيدي، د.ت، 350/33).

الثاني: من كرَّم نفسه عن الشائنات، ونزهها عن التدنس بشيء من مخالفة ربه(ابن منظور، 1414هـ، 512/12)، يقال: " تَكَرَّمَ عَنِ الشَّيْءِ وتَكَارَمَ أي تَنَزَّه ويقال: كرَّم فلان عما يشينه"(الزبيدي، د.ت، 350/33)، ومنه حديث: (ولا يجلس على تكرمته في بيته إلا بإذنه)[2]. والتَّكْرِمَة: "هي الموضع الخاص لجلوس الرجل من فراش أو سرير مما يعد لإكرامه."(ابن الأثير،1399هـ، 1/4).

مما سبق يتبين لنا أن الكرامة في اللغة اسم جامع لكل أنواع الفضائل والشرف والأخلاق، والترفع عن تدنيس النفس بشيء من مخالفة الله عزو جل.

والكرامة اصطلاحاً:

لم ترد الكرامة بهذا اللفظ في الكتاب، ولا السنة، ولا كلام الصحابة، وقد سماها الله عز وجل آية، فقال بعد ذكر كرامة أهل الكهف في ازورار الشمس عن كهفهم {ذَٰلِكَ مِنۡ ءَايَٰتِ ٱللَّهِۗ }(الكهف، 17) فهي آيات دالة على قدرة الله، ودالة على كرامة صاحبها، وإنّما سميت بهذا الاسم تمييزاً لها عن المعجزة، وهذا التفريق في اللفظ إنما قال به كثير من المتأخرين(ابن تيمية، د.ت، 7).

ولم أقف على تعريف للكرامة في كتب علوم القرآن إلا تعريفاً واحداً لأحد المعاصرين، وهو تعريف نور الدين عتر حيث عرفها بقوله الكرامة: "هي إكرام الله تعالى بعض أوليائه[3] من المتقين الأبرار بأمر خارق يجريه له."(الحلبي، 1414هـ، 191). وإنما وقفت على تعريف الكرامة عند علماء العقيدة، ومن هذه التعاريف:

تعريف السفاريني بقوله: " الكرامة هي أمر خارق للعادة غير مقرون بدعوى النبوة، ولا هو مقدمة يظهر على يد عبد ظاهر الصلاح علم بها ذلك العبد الصالح أم لم يعلم"(السفاريني، 1402هـ،

---

(1) أخرجه البخاري في صحيحه في كتاب المناقب، باب من انتسب إلى أبائه في الإسلام حديث رقم(3516)، ج4، 1

(2) أخرجه مسلم في صحيحه في كتاب المساجد، باب من أحق بالإمامة، حديث رقم (673) ج1، 465

(3) أوليائه: قال الإمام الشوكاني في تفسيره: (والمراد بأولياء الله خُلَّص المؤمنين كأنهم قربوا من الله سبحانه بطاعته واجتناب معصيته وقد فسر سبحانه هؤلاء الأولياء بقوله: (ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَكَانُواْ يَتَّقُونَ) [يونس، 63]. أي: يؤمنون بما يجب الإيمان به، ويتقون ما يجب عليهم اتقاؤه من معاصي الله سبحانه). انظر: الشوكاني، 1414هـ، ج2، 519.

392/2). قلتُ: فقوله: (يظهر على يد) كان ينبغي أن يقول: يجريه الله على يد أو يظهره الله على يد، فلا بد من إضافة القدرة إلى الله تعالى وإن جرت على يدي الولي.

وعرفها عبد الرحمن بن حسن التميمي بقوله: " الكرامة أمر يجريه الله على يد عبده المؤمن التقي، إما بدعاء أو أعمال صالحة لا صنع للولي فيها، ولا قدرة له عليها. "(التميمي، 1377هـ، 299). قلت: لابد من بيان هذا الأمر هل هو خارق للعادة أم على مقتضى وفق العادة من أعمال.

مما سبق يمكن تعريف الكرامة بأنها: أمر خارق للعادة غير مقرون بدعوى النبوة يجريه الله تعالى على يد بعض أوليائه. فقولنا: (أمر خارق للعادة): أخرج ما كان وفق العادة من أعمال. (غير مقرون بدعوى النبوة): أخرج بذلك معجزات الأنبياء. (يجريه الله تعالى): فيه إضافة القدرة لله تعالى لا لقدرة الولي، وإن جرت على يديه. (على يد بعض أوليائه) أخرج بذلك ما يجري على أيدي السحرة، والكهان فهو سحر وشعبذة[1].

تعريف السحر لغةً واصطلاحاً.

السحر لغة: مشتق من مادة (سَحَرَ) يُقال: سَحَرَه يَسْحَره سِحْراً وَسَحْراً وسَحَّرَ، والجمع أسْحَار وسُحُور(ابن دريد، 1987م، 511/1).

ويطلق في اللغة على ثلاثة معاني:

الأول: كل مَا لَطُفَ مَأْخَذُه ودَقَّ، فَهُوَ سِحْرٌ، مثل ما يفعله المشعوذ لصرف الأبصار عمَّا يفعله لخفة يده(ابن منظور، 1414هـ، 348/4)، ومنه قوله تعالى: {قَالَ أَلْقُوا فَلَمَّا أَلْقَوْا سَحَرُوا أَعْيُنَ النَّاسِ وَاسْتَرْهَبُوهُمْ}(الأعراف، 116) أي: خيلوا إلى أعين الناس بما أحدثوا من التخييل، والخُدَع أنها تسعى(الطبري،1420هـ، 27/13).

الثاني: صرف الشيء عن حقيقته إلى غيره، ومنه قوله تعالى: {فَأَنَّىٰ تُسْحَرُونَ)(المؤمنون، 89) معناه: فأنى تصرفون}(الأزهري، 2001م، 170/4).

الثالث: البيان في فطنة(الزبيدي، د.ت، 515/11)، ومنه حديث: عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا: أَنَّهُ قَدِمَ رَجُلَانِ مِنَ المَشْرِقِ فَخَطَبَا، فَعَجِبَ النَّاسُ لِبَيَانِهِمَا، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: "إِنَّ مِنَ البَيَانِ لَسِحْرًا،"[2]. أي ومنه: ما يصرف قلوب السامعين وإن كان على غير حق(ابن الأثير، 1399هـ، 346/2).

وأما السِّحر اصطلاحاً[3]:

---

(1) الشعبذة: هي لعبٌ يُرى الإنسان منه ما ليس له حقيقة كالسحر. انظر: الفيومي، د.ت، ج1، ص314.

(2) أخرجه البخاري في صحيحه في: كتاب الطب، باب (إنَّ من البيان لسحراً)، حديث رقم: (5767)، ج5، ص138.

(3) لا بد من الإشارة إلى ذكر أقوال العلماء في حقيقة السحر: القول الأول: وهو ما ذهب إليه جمهور العلماء وهو أنَّ السحر ثابت وله حقيقة، بمعنى أن للسحر أضرار وآثار محسوسة كالتفريق بين المرء وزوجه، وهذا الضرر والأثر لا يكون إلا مماله حقيقة، ومن ذلك قصة سحرة فرعون في قوله تعالى: (وَجَآءُو بِسِحْرٍ عَظِيمٍ). [الأعراف، 116]. انظر: القرطبي، 1384هـ، ج2، ص46.

لم أقف على تعريف للسحر في كتب علوم القرآن، وإنما وقفت على بعض التفاسير، وكتب العقيدة، وقد عرفوه بتعاريف كثيرة متباينة، وذلك لكثرة الأنواع الداخلة تحته ولاختلاف المذاهب فيه بين الحقيقة والتخييل. فمثلا البعض يعرفه بتعاريف لا تصدق إلا على ما لا حقيقة له من أنواع السحر: من ذلك ما ذكره الجصاص بأن السِّحر: "هو كل أمر خفي سببه وتخيل على غير حقيقته.

والقول الثاني: وهو ما ذهب إليه عامة المعتزلة، وبعض العلماء كأبي منصور الماتريدي، وابن حزم، وأبي بكر الجصاص، إلى أنَّ السحر لا حقيقة له، وإنما هو تمويه وتخييل فلا تأثير له ولا مرض ولا حل ولا عقد، فهم ينكرون كل أنواع السحر ويجعلونه نوعاً واحداً فقط وهو سحر التخييل. ومن ذلك ما يقوله ابن حزم: وقد نص الله عزو جل على ما قلنا فقال تعالى: (قَالَ بَلْ أَلْقُوا فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِنْ سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَى) [طه، 66]. فأخبر الله تعالى أن عمل اولئك السحرة تخيلاً لا حقيقة ". انظر: المحلى بالآثار لابن حزم، ج1، صفحة 58. والقول الراجح: قول جمهور أهل العلم بالآيات الكريمة التي تدل على أن السحر حقيقة، فللسحر أثراً في نظر المسحور حتى يتخيل الشيء على خلاف ما هو عليه وهذا يؤثر على الإحساس فالآيات حجة عليهم. ويجري مجرى التمويه والخداع(الجصاص، 1405هـ، 337/1).

وعرفه بعضهم بما له حقيقة وأثر، كابن قدامة حيث قال: هو عقد[1] ورقي[2] وكلام يتكلم به أو يكتبه، ليعمل شيئاً يؤثر في بدن المسحور أو قلبه أو عقله من غير مباشرة له وله حقيقة فمنه ما يقتل ويمرض، ويأخذ الرجل عن زوجته فيمنعه وطأها(ابن قدامة، 1388هـ، 28/9).

كما عرفه الدكتور عواد المعتق تعريفاً شاملاً جمع فيه القسمين. فقال: "هو كل ما فيه مخادعة أو تأثير في عالم العناصر نتيجة الاستعانة بغير الله من شيطان أو نحوه، يشبه الخارق للعادة وليس فيه تحد يمكن اكتسابه بالتعلم(المعتق، 2002م، 140).

وهذا التعريف هو الذي أميل إليه، لأنَّه جمع بين القسم الأول الذي ليس له حقيقة، والقسم الثاني الذي له حقيقة وأثر، كما أن فيه بيان أغفل عنه البعض بأن السحر يشبه الخارق للعادة، وليس بخارق لها على وجه الحقيقة.

---

(1) عُقَد: هي الخيوط التي يعقدها السحرة عندما يريدون انعقاد أمر مما يقصدنه من أمور السحر. انظر: عبد الوهاب، 1404هـ، 271.

(2) الرُّقِي: جمع رقية، وهذه ليست على عمومها، بل هي عام أريد به خاص، وهو الرقى بغير ما ورد به الشرع، أما ما ورد به الشرع; فليست من الشرك. انظر: العثيمين، 1424هـ، ج1، 180.

الفرق بين المعجزة والكرامة والسحر

أولاً: الفرق بين المعجزة والكرامة[1]:

وتتمثل هذه الفروق فيما يلي:

أولاً: أنّ الآية أو المعجزة أعلى مرتبة من الكرامة فليست آيات الأنبياء في المرتبة نفس كرامات الأولياء فمثلاً آيات القرآن العظيم هي أعظم دليل على نبوته صلى الله عليه وسلم ولا يمكن أن تؤتى لولي من باب الكرامة. وذلك لأن الله فضَّل الأنبياء على غيرهم وفضَّل النبيين على بعض، فلابد أن يمتاز الفاضل بما لا يقدر المفضول على مثله إذ لو أتى بمثل ما أتى لكان مثله لا دونه(ابن تيمية، 1420هـ، 866/2).

ثانياً: أن آيات الأنبياء التي يختصّون بها خارقة لعادة الصالحين أمَّا كرامات الصالحين ليست خارقة لعادة الصالحين، بل هي معتادة في الصالحين من أهل الملل؛ في أهل الكتاب، والمسلمين(ابن تيمية، 1420هـ، 558/1).

ثالثاً: أن آيات الأنبياء يفعلها الله تعالى آيةً وعلامةً لهم، بينما كرامات الصالحين تُنال بأفعالهم؛ كعبادتهم، ودعائهم، ونحو ذلك(السفاريني، 1402هـ، 392/2).

رابعاً: أنّها تخبر به الرسل من أمور الغيب الكبيرة مفصلة على وجه الصدق، وهذا أمر خاص بالرسل وحدهم، ولا يقدر عليه أحد لا بكرامة ولا بسحر(ابن تيمية، 1420هـ، 1084/2).

خامساً: أنَّ الآية النبوية أشهر وأظهر في الناس من كرامة الولي وذلك لتوفر الدواعي على نقلها بخلاف نقل الكرامة الذي قد يجهله أكثر الناس.

سادساً: أنّ الآثار المترتبة على آية النبي لا تقارن بالآثار المترتبة على كرامة الولي، فمخالفة النبي توجب عقوبة الله تعالى، قال تعالى: {وَمَا مَنَعَنَا أَنْ نُرْسِلَ بِالْآيَاتِ إِلَّا أَنْ كَذَّبَ بِهَا الْأَوَّلُونَ وَآتَيْنَا ثَمُودَ النَّاقَةَ مُبْصِرَةً فَظَلَمُوا بِهَا وَمَا نُرْسِلُ بِالْآيَاتِ إِلَّا تَخْوِيفًا}(الإسراء، 59). بخلاف طاعة الولي فهي غير واجبة كما أن مخالفته لا يترتب عليه الكفر مطلقا(العنقري، 1433هـ، 37).

ثانياً: الفرق بين المعجزة والسِّحر:

وتتمثل هذه الفروق فيما يلي:

---

(1) لا بد من الإشارة والإلمام إلى أنّ مذاهب الأئمة في إثبات الكرامة وجواز وقوعها، على ثلاثة مذاهب: المذهب الأول: مذهب أهل السنة والجماعة: وهو جواز وقوعها على أيدي الصالحين، ولكنها لا تصل إلى الخوارق التي أظهرها الله عزو جل على أيدي أنبيائه ورسله لإثبات نبوتهم، وهذا القول يشهد له الدليل من الكتاب والسنة، ويؤكده الواقع والحوادث التي ينقلها الثقات. المذهب الثاني: مذهب الأشاعرة: حيث جوزوا وقوع الخارق من الولي بدون حد، ولا يفرقون بين خوارق الأنبياء وخوارق الأولياء إلا دعوى النبوة من النبي. المذهب الثالث: وهو مذهب المعتزلة: حيث ذهبوا إلى عدم تجويز وقوع الخوارق على يد غير الأنبياء انظر: اللالكائي، 1423هـ، 13-18-20 "بتصرف"

أولاً: أن المعجزة أو الآية هي من فعل الله تعالى، وتأييده لنبيه، أمَّا السحر فإنه يقع بفعل الساحر، ومباشرة أسبابه من التقرب إلى الشياطين، وطلب المعونة منهم، قال تعالى: {وَمَا كَانَ لِرَسُولٍ أَنْ يَأْتِيَ بِآيَةٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ لِكُلِّ أَجَلٍ كِتَابٌ}(الرعد، 38).

ثانياً: أن المعجزة أو الآية تكون خارقة للعادة، حيث أنها تأتي مخالفة لقوانين الطبيعة وخواص المادة، أمَّا السحر فلا يكون خارقاً للعادة الكونية المألوفة، فهو يشبه الخارق للعادة وذلك لخفاء سببه ودقة مأخذه، وفي ذلك يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: ولما كان الذين يعارضون آيات الأنبياء من السحرة والكهان لا يأتون بمثل آياتهم، بل يكون بينهما شَبهٌ كشَبه الشعر بالقرآن(ابن تيمية، 1420هـ، 833/2).

ثالثاً: أنَّ المعجزة أو الآية لا يمكن اكتسابها وتعلمها، لأنها بتأييد رباني من الله عزو جل، أمَّا السحر فهو ينال بالكسب والتعلم(ابن حجر العسقلاني، 1379هـ، 223/10)، لأنَّه داخل في أفعال العباد وله أسباب تعرفه العقول وتدركه. فآيات الأنبياء لا يقدر أحد أن يتوصل إليها بسبب أمَّا السحر والكهانة مما يمكن التوصل إليه بسبب(ابن تيمية، 1420هـ، 663/2).

رابعاً: أنَّ المعجزة أو الآية لا يمكن أحد أن يعارضها أو يبطلها، أمَّا أفعال السحرة قد تعارض بمثلها ويمكن إبطالها.

خامساً: أنَّ المعجزة لما كانت بتأييد من الله لأنبيائه فهي قابلة للبقاء طويلاً، أمَّا السحر فإنَّه يستحيل عليه البقاء لأنَّه بتأييد القابل للفناء.

سادساً: أنَّ المعجزة تجد لها قبولاً عند النفوس المؤمنة التقية، أمَّا السحر فلا تجد له قبول إلا عند ضعاف الإيمان و الفساق والجهال(النووي، 1392هـ، 176/14).

الإعجاز القرآني مفهومه وخصائصه وأهميته

مفهوم الإعجاز القرآني

الإعجاز القرآني مركب إضافي يتكون من كلمتين "الإعجاز" و"القرآن"، والمقام يقتضي أن نعرف كل كلمة وحدها لغةً واصطلاحًا، ثم نعقب على ذلك بتعريفهما معاً مركبتين تركيباً إضافياً.

تعريف الإعجاز لغة واصطلاحاً:

الإعجاز لغةً: هو مصدر من الفعل (أَعْجَزَ)(الجوهري، 1407هـ، 65/1)، ومعاني العجز قد سبق بيانها في تعريف المعجزة لغةء أما الإعجاز اصطلاحاً: هو" زوال القدرة عن الاتيان بالشيء من فعل أو رأي أو تدبير"(الفيروزأبادي، د.ت، 65/1). كما عرّف " الإعجاز" بأنَّه: "ضعف القدرة الإنسانية في محاولة المعجزة، ومزاولته على شدة الإنسان واتصال عنايته، ثم استمرار هذا الضعف على تراخي الزمن وتقدمه"(الرافعي، 1425هـ، 98). مما سبق يتضح لنا اتفاق المعنيين اللغوي، والاصطلاحي، فكلاهما دال على الضعف، وعدم القدرة على فعل الشيء.

تعريف القرآن لغة واصطلاحاً:

القرآن لغة: مصدر مشتق من الفعل الثلاثي (قَرَأَ)، يقال: (قَرَأَ يَقرَأ قِرَاءة وقرآناً)، بمعنى "المقروء، من باب تسمية اسم المفعول بالمصدر(الأزهري، 2001م، 211/9؛ ابن منظور، 1414هـ، 128/1)، ويطلق في اللغة على معنيين:

الأول: القراءة أو التلاوة يقال: (فلان يَقْرأُ قُرآنَاً حسناً)(الأصفهاني، 1412هـ، 699)، ومنه قوله تعالى: {إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ * فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ}(القيامة، 17-18) أي: قراءته.

الثاني: الجمع والضم يقال: (قرأت الشيء قرآناً) أي: جمعته وضممت بعضه إلى بعض، ومنه قولهم: "ما قَرَأَتْ هَذِهِ الناقةُ جَنِيناً قطُّ". أي: لَمْ تَجْمع جَنِيناً(الجوهري، 1407هـ، 65/1؛ الأصفهاني، 1412هـ، 669). سمي بذلك لأنه يجمع السور ويضمها(البصري، 1381هـ، 1)، وقيل سمي بذلك لجمعه ثمرة جميع العلوم(الأصفهاني، 1412هـ، 699).

والقرآن اصطلاحاً:

للعلماء في تعريف القرآن الكريم صيغ متعددة بعضها طويل رغبة منهم في التوضيح، وذكر خصائصه، فاخترت أدقها وأعمقها وأقربها مراعيةً في ذلك الاختصار والاقتصار على ما هو جامع مانع، وهو أن القرآن "هو كلام الله المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم المتعبد بتلاوته(مناع القطان، 1421هـ، 17؛ الرومي، 1424هـ، 21).

شرح التعريف:

فقولنا: كلام الله تعالى: يُخرج كلام البشر وكلام غيرهم من المخلوقات كالجن والملائكة. والمنزل على محمد -صلى الله عليه وسلم-: يُخرج سائر الكتب التي أنزلت على الرسل من قبله كالتوراة والإنجيل وصحف إبراهيم والزبور على داود عليه السلام. والمتعبد بتلاوته: يُخرج ما لا يتعبد بتلاوته؛ كأحاديث النبي -صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم، والأحاديث القدسية، وأحاديث الآحاد.

تعريف الإعجاز القرآني كمصطلح:

من أبرز التعريفات التي وقفت عليها في تعريف الإعجاز القرآني:

تعريف الإمام الزرقاني للإعجاز القرآني بقوله: "هو إثبات القرآن عجز الخلق عن الإتيان بما تحداهم به"(الزرقاني، د.ت، 331/2). قلت: التعريف عام يحتاج إلى توضيح هل التحدي مقتصر على وجه من وجوه إعجازه؟ أم يشمل جميع وجوه الإعجاز، كما أنه يحتاج إلى بيان الغاية من هذا التحدي. كما عرَّفه مناع القطان بقوله: "إظهار صدق النبي صلى الله عليه وسلم في دعوى الرسالة بإظهار عجز العرب عن معارضته في معجزته الخالدة -وهي القرآن- وعجز الأجيال بعدهم(مناع القطاني، 1421هـ، 265)". قلت: إلَّا إنه جعل الإعجاز قاصراً على وجه واحد من وجوه إعجازه، وهو الإعجاز البياني، لأن هذا النوع هو الذي وقع به التحدي للعرب.

مما سبق يمكن تعريف الإعجاز القرآني بما يحدد المراد منه ويبين غايته بأنه: إثبات صدق الرسول ﷺ-في دعوى الرسالة، بإثبات عجز الخلق عن الإتيان بمثله في أسلوبه البياني، أو أخباره الغيبية أو تشريعاته، أو أيٍ من وجوه إعجازه الأُخرى جيلاً بعد جيل. فهذا التعريف جاء جامعاً مشتملاً على

أمرين أساسيين في تعريف الإعجاز القرآني: الأول: إثبات صدق الرسول صلى الله عليه وسلم في دعوى الرسالة. الثاني: إثبات عجز الخلق جميعاً جيلاً بعد جيل عن الإتيان بمثله، في أسلوبه البياني، وتشريعاته وغيبياته، وغيرها من وجوه الإعجاز الأُخرى، والله تعالى أعلم.

أهمية الإعجاز القرآني

إنَّ الحديث عن أهمية دراسة الإعجاز القرآني ترمي إلى أمور عدة لعل من أهمها:

أولاً: أنَّ شرف العلم إما بشرف الموضوع وإما بشرف الغرض، وموضوع علم الإعجاز من أشرف هذه العلوم وأجلها، لصلته بكتاب الله، فيرجو المسلم بدراسته الأجر والمثوبة من عند الله، وأمَّا الغرض من الإعجاز فهو إثبات صدق نبوته صلى الله عليه وسلم، وصحة ما جاء به من عند الله.

ثانياً: تشتد الحاجة لدراسة الإعجاز القرآني وذلك لما يلي:

أ- إثبات صدق نبوته–صلى الله عليه وسلم- وصحة ما جاء به من عند الله، قال تعالى: {أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوَرٍ مِثْلِهِ مُفْتَرَيَاتٍ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ}(هود: 13). فالقرآن فيه دلالة على صحة نبوّته صلى الله عليه وسلم حيث أعجز جميع الخلق عن أن يأتوا بمثله أو بعضه.

ب- إثبات الحجة على الخلق، فلما كانت رسالته صلى الله عليه وسلم هي الرسالة الخاتمة الباقية حتى قيام الساعة، آتاه الله عز وجل معجزة القرآن، لتكون حجةً على كل من جاء بعده فجاءهم محمد صلى الله عليه وسلم بالقرآن يدعوهم إلى الله عز وجل فكذبوه، فتحداهم أن يأتوا بمثله فعجزوا، فتحداهم أن يأتوا بعشر سور مثله فعجزوا، فتنزل معهم فتحداهم أن يأتوا بسورة من مثله فعجزوا، ولم يكن شيئاًأحب إليهم من أن يثبتوا كذب محمد صلى الله عليه وسلم، ولو وجدوا أي طريقٍ يستطيعون تكذيب محمد صلى الله عليه وسلم من خلاله لسلكوه، لشدة عداوتهم له، ومع ذلك كله يقول لهم: {وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِنْ مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ}(البقرة: 23)، ثم يخبرهم بأنهم لن يستطيعوا ذلك مهما طال بهم الزمن، فيقول سبحانه وتعالى: {فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ}(البقرة: 24). وبعجزهم عن الإتيان بمثل القرآن مع تحديه لهم قامت الحجة على غيرهم من الناس. قال الباقلاني: "إنما أُحتيج إلى التحدي، لإقامة الحجة وإظهار وجه البرهان(الباقلاني، 1997م، 24)".

ج- دفع الشبهات والادعاءات التي يثيرها أعداء الإسلام، لتشكيك المسلمين في صدق نبوة نبيهم -صلى الله عليه وسلم-، وما جاء به، فآيات التحدي التي تحدى الله بها الكفار أن يأتوا بمثل هذا القرآن أو بأقل سورة منه، وعجزهم عن مجاراته لهو أكبر دليل على بطلان ما يقولون ويرومون إليه.

قال الباقلاني: إذا ادعى ملحد، أو معاند أنه مثل كلام الآدميين، ومن جنس كلام المخلوقين بأنْ يُقال له: إيت بمثله إن كان له مِثل على ما تدعيه، كما قال تعالى: {قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ}(البقرة: 111). على مَذْهَب التحدي والتقريع إن كَانَ للباطل برهَان وللقديم سُبْحَانَهُ شريك

أَو كيد يكَاد بِهِ، وَإِذا كَانَ ذَلِك كَذَلِك سقط تعجبهم من ذَلِك وَثَبت أَنه لَا تعلق لأحد فِيهِ(الباقلاني، 1997م، 179).

خصائص الإعجاز القرآني

وتتمثل خصائص الإعجاز القرآني فيما يلي:

أولاً: الخلود والاستمرارية:

فالمعجزة القرآنية معجزة عقلية عامة لكل العهود والأعصر، وستظل قائمة مستمرة في تحديها وقهرها مواهب البشر إلى يوم القيامة، فهي معجزة ثابتة خالدة، لتقوم الحجة البالغة على الناس في كل زمن تلزمهم الإيمان بدين الله تعالى، والعمل بما في كتابه الكريم(السيوطي، 1394هـ، 10/4). قال تعالى: {قُلْ لَئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا}(الإسراء: 88).

ثانياً: الدقة والوضوح:

فالمعجزة القرآنية معجزة عقليه جابهت العقول زمن البعثة، وتحدَّت الملكات والمواهب ولم تزل على تحديها ما بقي الزمان، والقرآن لم يزل على توالي الأيام بارزاً بإعجابه في أسلوبه البليغ الخارق للعادة، وفي إخباره عن المغيبات فلا يمر عصر إلا ويدرك أهله قصورهم عن أسلوبه، ويظهر لهم تحقق أمر مما أخبر الله أنه سيكون(عتر، 1415هـ، 114). كما أن هذه المعجزة القرآنية واضحة لكل الناس وهي في نفس الوقت الدعوة والحجة، والإخبار بالغيب وبيان كل من العقيدة والشريعة وقد تحققت دعوى الرسول -صلى الله عليه وسلم- فكان اتباع دينه المنزل أكثر(ابن حجر العسقلاني، 1379، 7/9). قال تعالى: {أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا}(النساء: 82).

وفي هذا يقول العلامة عبد الرحمن بن خلدون: القرآن هو بنفسه الوحي الدّعي، وهو الخارق المعجز، فشاهده في عينه ولا يفتقر الى دليل مغاير له كسائر المعجزات مع الوحي، فهو أوضح دلالة، لاتّحاد الدليل والمدلول فيه. وهذا معنى قوله-صلى الله عليه وسلم- (ما مِنَ الأَنْبِيَاءِ نَبِيٌّ إِلَّا أُعْطِيَ مَا مِثْلُهُ آمَنَ عَلَيْهِ البَشَرُ، وَإِنَّمَا كَانَ الَّذِي أُوتِيتُ وَحْيًا أَوْحَاهُ اللَّهُ إِلَيَّ، فَأَرْجُو أَنْ أَكُونَ أَكْثَرَهُمْ تَابِعًا يَوْمَ القِيَامَةِ)[1]. يشير الى أن المعجزة متى كانت بهذه المثابة في الوضوح وقوّة الدلالة، وهو كونها نفس الوحي، كان الصدق لها أكثر لوضوحها، فكثر المصدّق والمؤمن وهو التابع والأُمّة(ابن خلدون، 1425هـ، 74).

ثالثاً: التنوع والتجدد:

فالإعجاز القرآني إعجاز متجدد متنوع واضح، يتمثل في عجز الإنسان في كل زمان ومكان عن الإتيان بمثل القرآن، أو بمثل آية من آياته، فإذا أتى بآية تحاكي الأسلوب القرآني لفظاً وبلاغةً، فإنَّ من المستحيل أن تحاكيه وتماثله جمالاً وتأثيراً ومعاني محكمة ومفردات دالة، وألفاظ معبرة(النبهان،

---

(1) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب فضائل القرآن، باب: (كيف نزل الوحي وأول ما نزل)، حديث رقم: (4981)، ج6، ص182.

1426هـ، 229). قال تعالى: {فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ}(البقرة: 24).

رابعاً: التدرج في التحدي:

لقد تدرج الإعجاز القرآني في تحديه للخصوم، ليثبت لهم عجزهم المطلق حيث تحداهم على ثلاثة مراحل:

أ- تحداهم بالقرآن كله في أسلوب عام يتناولهم ويتناول غيرهم من الإنس والجن تحديًا يظهر على طاقتهم مجتمعين، بقوله تعالى: {قُلْ لَئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا}(الإسراء: 88).

ب- ثم تحداهم بعشر سور منه في قوله تعالى: {أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِعَشْرِ سُوَرٍ مِثْلِهِ مُفْتَرَيَاتٍ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ}(هود: 13).

ج - ثم تحداهم بسورة واحدة منه في قوله تعالى: {وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِنْ مِثْلِه}(البقرة: 23)، وكرر هذا التحدي في قوله تعالى: {أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِثْلِهِ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ}(يونس: 38).

فالتدرج بالتحدي نراه يتنزل من مرحلة أعظم إلى مرحلة أقل، وذلك حسب العرف عند العرب، حيث يكون التحدي أولاً بالأكثر، فإنْ عجز الخصم يتنزل إلى درجة ثانية، فإن عجز فإلى دون الثانية، وهكذا حتى يصل إلى آخر درجة من التحدي، فإن عجز، فمعناه العجز المطبق.

الخاتمة

وفيها أهم نتائج البحث

وقد خلصت هذه الدراسة إلى أهم النتائج الآتية:

أولاً: من النتائج التي توصلت إليها أنء المراد بمصطلح المعجزة، بناءً على تعريف الدكتور مساعد الطيار هي: آية الله المختصة به الخارقة للعادة، التي لا يقدر الخلق على الإتيان بمثلها الدالة على صدق الرسول صلى الله عليه وسلم تارة، وعلى غير ذلك تارة أخرى. ".

ثانياً: من خلال تعاريف العلماء لمفهوم الكرامة توصلت إلى تحديد مفهوم واضح لها يميزها عن المعجزة، وهي: أمر خارق للعادة غير مقرون بدعوى النبوة يجريه الله تعالى على يد بعض أوليائه.

ثالثاً: من خلال تعاريف العلماء للسحر توصلت إلى أن المراد بمصطلح السحر، بناءً على تعريف الدكتور عواد المعتق هو: "كل ما فيه مخادعة أو تأثير في عالم العناصر نتيجة الاستعانة بغير الله من شيطان أو نحوه، يشبه الخارق للعادة وليس فيه تحد يمكن اكتسابه بالتعلم".

رابعاً: تبين لي من خلال هذا البحث وجود فروق عديدة بين كل من الآية والكرامة، ومن أبرز هذه الفروق التي توصلت إليها: أنَّ آيات الأنبياء تفوق كرامات الأولياء فالآية التي تؤتى لنبي لا يمكن أن تأتى لولي من باب الكرامة، كما أن آيات الأنبياء يفعلها الله لهم آية وعلامة، بينما كرامات الأولياء تُنال بأفعالهم كعبادتهم ودعائهم.

خامساً: تبين لي أيضاً وجود فروق عديدة بين الآية، والسحر، ومن أبرز هذه الفروق التي توصلت إليها: أنَّ الآية تأتي خارقه للعادة، أي: مخالفة لقوانين الطبيعة وخواص المادة، بينما السحر يشبه للخارق للعادة وليس بخارق، لخفاء سببه ودقة مأخذه، كما أنَّ الآية هي بتأييد رباني من الله عز وجل، بخلاف السحر فهو يُنال بالكسب والتعلم، لأنه داخل في أفعال العباد.

سادساً: من النتائج التي توصلت إليها تحديد مفهوم دقيق للإعجاز القرآني بما يحدد المراد منه ويبين غايته وهو: إثبات صدق الرسول -صلى الله عليه وسلم- في دعوى الرسالة، بإثبات عجز الخلق عن الإتيان بمثله في أسلوبه البياني، أو أخباره الغيبية أو تشريعاته، أو أيٍ من وجوه إعجازه الأُخرى جيلاً بعد جيل.

سابعاً: وقفت من خلال هذا البحث على أهمية دراسة الإعجاز القرآني ورأيت أنها تتمثل في: أنَّ هذا العلم من أشرف العلوم وأجلّها لصلته بكتاب الله عزو جل، كما أنَّ الحاجة الماسَّة لدراسة هذا العلم تشتد، لإثبات صدق نبوة الرسول صلى الله عليه وسلم وإثبات الحجَّة على الخلق جميعاً، ودفع الشبهات والادعاءات التي يثيرها أعداء الإسلام، للتشكيك في صدق نبوته وصحة هذا الدين.

ثامناً: توصلت من خلال هذا البحث إلى أن أبرز خصائص الإعجاز القرآني تتمثل في: الخلود والاستمرارية، والدقة والوضوح، والتنوع والتجدد، والتدرج في التحدي.

وختاماً: أسأل الله الكريم سبحانه أن يجعله خالصاً لوجهه، ، وأن يتقبله بمنه وكرمه، وأن يجعله لبنة نافعة في صرح الخدمة لهذا الكتاب الكريم الذي نفتديه بمهجنا وأرواحنا.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم وبارك وأنعم على سيد ولد آدم محمد بن عبد الله النبي الأمي، وعلى آله، وصحبه أجمعين.

المصادروالمراجع

1- ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري، 1399هـ، النهاية في غريب الحديث والأثر، المكتبة العلمية، بيروت.
2- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي، قاعدة في المعجزات والكرامات، مكتبة المنار، الزرقاء، ط1.
3- ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، 1379هـ، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت.
4- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري، د.ت، المحلى بالآثار: دار الفكر، بيروت.
5- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد، 1425هـ، مقدمة ابن خلدون، دار يعرب، ط1.
6- ابن دريد، محمد بن الحسن بن دريد الأزدي، 1987م، جمهرة اللغة: دار العلم للملايين، بيروت، ط1.
7- ابن سيده، علي بن إسماعيل المرسي، 1421هـ، المحكم والمحيط الأعظم، دار الكتب

العلمية، بيروت، ط1.
8- ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، 1388هـ، المغني لابن قدامة: مكتبة القاهرة.
9- ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين الأنصاري الرويفعى الأفريقي، 1414هـ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3.
10- الأزهري، محمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، 2001م، تهذيب اللغة، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1.
11- الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، 1412هـ، المفردات في غريب القرآن، دار القلم-الدار الشامية، دمشق -بيروت، ط1.
12- الباقلاني، محمد بن الطيب بن محمد بن جعفر، 1997م، إعجاز القرآن، دار المعارف، مصر، ط5.
13- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، 1422هـ، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، دار طوق النجاة، ط1.
14- البصري، أبو عبيدة معمر بن المثنى التيمى البصري، 1381هـ، مجاز القرآن، مكتبة الخانجى، القاهرة.
15- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي، 1420هـ، النبوات، أضواء السلف، الرياض، ط1.
16- الباقلاني، محمد بن الطيب بن محمد بن جعفر الباقلاني المالكي، 1407هـ تمهيد الأوائل في تلخيص الدلائل: الطبعة: الأولى، لبنان، مؤسسة الكتب الثقافية.
17- التميمي، عبد الرحمن بن حسن بن محمد بن عبد الوهاب بن سليمان، 1377هـ، فتح المجيد شرح كتاب التوحيد، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، ط7.
18- الجصاص، أحمد بن علي أبو بكر الرازي الحنفي، 1405هـ، أحكام القرآن، دار إحياء التراث، بيروت.
19- الحلبي، نور الدين محمد عتر الحلبي، 1414هـ، علوم القرآن الكريم، مطبعة الصباح، دمشق، ط1.
20- الحموي، أحمد بن محمد بن علي الفيومي، د.ت، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: أبو العباس، المكتبة العلمية، بيروت.
21- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي، 1420هـ، مختار الصحاح، المكتبة العصرية –الدار النموذجية، بيروت –صيدا، ط5.
22- الرافعي، مصطفى صادق بن عبد الرزاق بن سعيد بن أحمد بن عبد القادر، 1425هـ، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، دار الكتاب العربي، بيروت، ط8.

23- الرومي، فهد بن عبد الرحمن بن سليمان، 1424هـ، دراسات في علوم القرآن الكريم، د.ن، ط12.
24- الزَّبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، د.ت، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الهداية.
25- الزُّرْقاني، محمد عبد العظيم، د.ت، مناهل العرفان في علوم القرآن، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، مصر، ط3.
26- السفاريني، شمس الدين، أبو العون محمد بن أحمد بن سالم الحنبلي، 1402هـ، لوامع الأنوار البهية وسواطع الأسرار الأثرية لشرح الدرة المضية في عقد الفرقة المرضية، مؤسسة الخافقين ومكتبتها، دمشق، ط2.
27- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين، 1394هـ، الإتقان في علوم القرآن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1394هـ.
28- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله اليمني، 1414هـ، فتح القدير، دار ابن كثير- دار الكلم الطيب، دمشق – بيروت، ط1.
29- الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر، 1420هـ، جامع البيان في تأويل القرآن، مؤسسة الرسالة، ط1.
30- الطيار، مساعد بن سليمان، 1433هـ، الإعجاز العلمي إلى أين، دار ابن الجوزي، الرياض، ط2.
31- عباس، فضل حسن عباس وسناء فضل عباس، 1412هـ، إعجاز القرآن الكريم، جامعة القدس المفتوحة، ط1.
32- عبد الوهاب، سليمان بن عبد الله بن محمد بن عبد الوهاب، 1404هـ، التوضيح عن توحيد الخلاق في جواب أهل العراق وتذكرة أولي الألباب في طريقة الشيخ محمد بن عبد الوهاب، دار طيبة، الرياض، ط1.
33- عتر، حسن ضياء الدين،1415هـ، المعجزة الخالدة، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط3.
34- العثيمين، محمد بن صالح بن محمد، 1424هـ، القول المفيد على كتاب التوحيد، دار ابن الجوزي، الرياض، ط2.
35- العنقري، عبد الله بن عبد العزيز، 1433هـ، كرامات الأولياء (دراسة عقدية في ضوء أهل السنة والجماعة)، دار التوحيد للنشر والتوزيع، الرياض، ط1.
36- الفارابي، إسماعيل بن حماد الجوهري، 1407هـ، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، دار العلم للملايين، بيروت، ط4.
37- الفيروزآبادى، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية - لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة.
38- القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري، 1384هـ، الجامع

لأحكام القرآن = تفسير القرطبي: دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2.
39- القزويني، أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، 1399هـ، معجم مقاييس اللغة: ، دار الفكر.
40- القطان، مناع بن خليل مباحث في علوم القرآن، 1421هـ، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، بلد النشر، ط3.
41- اللالكائي، أبو القاسم هبة الله بن الحسن بن منصور الطبري الرازي، 1423هـ، كرامات الأولياء للالكائي - من كتاب شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة، تحقيق أحمد بن سعد بن حمدان الغامدي، دار طيبة، السعودية.
42- مسلم، ابن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
43- المعتق، عواد بن عبد الله المعتق، 2002م، حقيقة السحر وحكمه في الكتاب والسنة: المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية.
44- النبهان، محمد فاروق، 1426هـ، المدخل إلى علوم القرآن الكريم، دار عالم القرآن، حلب، ط1.
45- النووي، محيي الدين يحيى بن شرف النووي، 1392هـ، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2.

التحديات التي تواجه التعليم العالي الفلسطيني والحلول المقترحة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية

هبه هاشم علاونه(•)

المستخلص

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على أهم التحديات التي تواجه التعليم العالي الفلسطيني والتعرف على أهم الحلول المقترحة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، وتم استخدام المنهج النوعي، حيث تم تطوير أداة الدراسة حيث أنها تكونت من مقابلات منظمة تم عملها مع عينات قصدية، اذ أنها تكونت من مجموعة من الأسئلة وجّهت الى (10) أستاذ وأستاذة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر التحديات التي تواجه التعليم العالي الفلسطيني التحديات الإدارية والأكاديمية والاقتصادية والتكنولوجية. والتوصل إلى مجموعة من الحلول المقترحة لمواجهة التحديات. وقد خرجت هذه الدراسة بعدة توصيات أهمها تحسين إدارة الموارد والعبء الدراسي، وتعزيز التكامل التكنولوجي وتطوير البنية التحتية.

الكلمات المفتاحية: التحديات، التعليم العالي. عضو هيئة تدريسية.

المقدمة:

تواجه الجامعات حول العالم مجموعة من التحديات المتنوعة في القرن الواحد والعشرين. من أبرز هذه التحديات التحول من نموذج التعليم العالي النخبوي إلى نموذج التعليم العالي الجماهيري، إضافة إلى قضايا العولمة (روستان وكارفيلو،2015) (كريم ومعروف، 2012) إضافة إلى الاستخدام الواسع للتكنولوجيا (سكوت واخرين، 2012) تؤثر هذه التحديات ليس فقط على المؤسسات التعليمية نفسها، بل أيضًا على المجتمعات بشكل عام. إذ تقوم الروح الجامعية بتحدي النماذج والفرضيات والصور النمطية والنظريات والأطر والتحيزات، مما يؤدي إلى ظهور نماذج جديدة وأيديولوجيات وتقنيات وأوامر مدنية جديدة (صعيب وحسين، 2012).

تؤثر تحديات التعليم العالي بشكل كبير وغير عادل على جوانب مختلفة في الجامعات، بما في ذلك المدخلات، والعمليات، والوظائف، والنتائج. ولهذا السبب، أصبح تحديد القضايا والتحديات الرئيسية في التعليم العالي موضوعًا محوريًا لجذب اهتمام العلماء والممارسين في العلوم الاجتماعية والتعليم. بمعنى آخر، تركز العديد من الدراسات على استكشاف هذه التحديات وتقديم التوصيات للتغلب على العوامل المعيقة التي ظهرت في القرن الواحد والعشرين على سبيل المثال، تم فحص التغييرات في تنظيمات الجامعات وطبيعة العمل الأكاديمي المتغيرة، والتحديات البيئية التي تواجه الجامعات، والإصلاحات الإدارية الناتجة عن النيوليبرالية (شين،2015)، وقضية التحول الاستهلاكي في التعليم العالي(شانكر،2011).

يواجه التعليم العالي اليوم مجموعة متنوعة من التحديات، التي تؤثر على الطلاب والمؤسسات والمجتمع بشكل عام. على سبيل المثال، ارتفعت تكلفة التعليم العالي بشكل مطرد، مما أدى إلى تراكم ديون الطلاب بشكل كبير. وفقًا لمجلس الاحتياطي الفيدرالي، تجاوز إجمالي ديون قروض الطلاب في

الولايات المتحدة 1.7 تريليون دولار في عام 2021 (مجلس الاحتياطي الفيدرالي، 2021). تجعل الرسوم الدراسية المرتفعة ونفقات المعيشة التعليم العالي أقل قابلية للوصول بالنسبة للعديد من الطلاب، وقد تمنع الطلاب المحتملين من متابعة الدرجات العلمية. من التحديات الأخرى العدالة حيث توجد فجوات مستمرة في الوصول إلى التعليم العالي ونتائجه بناءً على العرق والوضع الاجتماعي والاقتصادي والموقع الجغرافي. تظهر بيانات المركز الوطني للإحصاءات التعليمية أن الطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض والأقليات غير الممثلة أقل احتمالاً لحضور وإكمال الجامعة (المركز الوطني للإحصاءات التعليمية، 2020)

كذلك جودة التعليم تعد من أهم التحديات التي يواجهها التعليم العالي إذ أن هناك قلق بشأن جودة وملاءمة التعليم، مع انتقادات بأن بعض البرامج لا تعد الطلاب بشكل كافٍ لسوق العمل. تسلط المنتدى الاقتصادي العالمي الضوء على الفجوة بين المهارات التي يكتسبها الطلاب وتلك التي يطلبها أصحاب العمل (المنتدى الاقتصادي العالمي، 2020). أيضا الصحة العقلية والرفاهية إذ تزداد القضايا المتعلقة بالصحة العقلية بين الطلاب، حيث يواجه العديد منهم صعوبات مع التوتر والقلق والاكتئاب. وجدت دراسة أجرتها الجمعية الأمريكية لصحة الطلاب أن ما يقرب من 40% من الطلاب يشعرون بالاكتئاب إلى درجة أنه يصعب عليهم الأداء الوظيفي (الجمعية الأمريكية لصحة الطلاب، 2021)

من الحلول المقترحة لمواجهة هذه التحديات زيادة التمويل العام حيث يقترح الداعمون زيادة التمويل العام للتعليم العالي لتقليل تكاليف الرسوم الدراسية (هوكسورث ومارتن،2020). كذلك زيادة البرامج الداعمة مثل الإرشاد والتدريس والمساعدات المالية للطلاب (بنسيمون واخرون،2020). أيضا تعزيز جهود التوعية في المجتمعات (كارب واخرون،2012). تحديث المناهج الدراسية لتشمل المزيد من المهارات العملية (كارنيفال واخرون،2019)، كذلك تقوية الشراكات بين المؤسسات التعليمية العليا والصناعات بحيث أن تلبي البرامج احتياجات سوق العمل الحالية (هاريسون وكواتس،2021)

على الرغم من وجود هذه التحديات المختلفة التي تواجه التعليم العالي حول العالم، إلا أنه يوجد تحديات مختلفة تواجه التعليم العالي في فلسطين. سيتم التعرف إلى التحديات والمشكلات التي تواجه التعليم العالي وإيجاد بعض الحلول المقترحة المناسبة والتطرق إلى توصيات ومقترحات من الممكن لوزارة التعليم العالي الاستفادة منها. تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الاتي: **ما التحديات التي تواجه التعليم العالي والحلول المقترحة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية الأمريكية؟**

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيسي: ما التحديات التي تواجه التعليم العالي والحلول المقترحة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية الأمريكية؟

وينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الاتية:

ماهي التحديات التي تواجه التعليم العالي؟

ماهي الحلول المقترحة لمواجهة هذه التحديات؟

الأهمية النظرية:

تُعد التحديات التي تواجه التعليم العالي ذات أهمية كبيرة لأنها تؤثر ليس فقط على المؤسسات والطلاب المعنيين بشكل مباشر، بل لها أيضًا تداعيات واسعة على المجتمع والاقتصاد بشكل عام. التعامل مع هذه التحديات ضروري لضمان أن التعليم العالي يمكن أن يستمر في تقديم فرص قيمة للتنمية الشخصية والمهنية، بينما يساهم بشكل إيجابي في تقدم المجتمع..

الأهمية التطبيقية:

ستستفيد إدارة الجامعة من هذه الدراسة لمعرفة التحديات التي تواجهها ومعرفة التوصيات المناسبة والعمل بها

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة التحديات التي تواجه التعليم العالي.

تهدف هذه الدراسة إلى التوصل إلى الحلول المقترحة لمواجهة هذه التحديات.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: سيتم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الصيفي في العام الدراسي 2023\2024

الحدود المكانية: ستقتصر هذه الدراسة على الجامعة العربية الأمريكية وجامعة النجاح وجامعة بيرزيت.

الحدود البشرية: ستقتصر هذه الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية الأمريكية وجامعة النجاح وجامعة بيرزيت.

الحدود الموضوعية: التحديات التي تواجه التعليم العالي والحلول المقترحة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.

مصطلحات الدراسة:

التحديات: العقبات التي تعرقل عملية التعليم ونتائج التعليم, تصف الأدبيات هذه التحديات بأنها "مشكلات معقدة تعوق النجاح والتساوي في التعليم" (بريك وشنايدر، 2002).

التعليم العالي: عنصرًا رئيسيًا في الأنظمة التعليمية الوطنية يهدف إلى تعزيز التنمية الشخصية، والنمو الاقتصادي، والتقدم الاجتماعي من خلال توفير فرص التعلم المتقدم والأنشطة البحثية**(OECD, 2019).**

عضو هيئة تدريسية: عضو في هيئة العاملين في مؤسسة تعليمية عالية يُشارك في التدريس، والأنشطة البحثية، والخدمة للمؤسسة والمجتمع" **(American Association of University Professors, 2022)**

الدراسات السابقة:

دراسة (غاسيمي وحسين واخرون، 2018) تهدف هذه الدراسة النوعية إلى تحديد القضايا الرئيسية في نظام التعليم العالي الماليزي وقطاعاته من وجهة نظر القادة الأكاديميين الماليزيين. لهذا الغرض، تم

توزيع أربعة أسئلة مفتوحة بين 2,786 قائدًا أكاديميًا في 25 جامعة. تم جمع أكثر من 235 استبيانًا مكتملًا تحتوي على ما يقرب من 4,500 سجل من الأولويات والقيم والتحديات والحلول. من خلال استخدام منهجية التحليل الكمي للمحتوى، مما أدى إلى ظهور 112 فئة. أظهرت مقارنة القضايا في التعليم العالي الماليزي وقطاعاته أن بعض القضايا كانت مشتركة بين جميع القطاعات. بالإضافة إلى ذلك، أسفرت دراسة هذه الفئات من البيانات عن تصنيفها إلى خمس فئات رئيسية، وهي الأنشطة الأكاديمية الأساسية، التغيير والقيادة، الإدارة، العلاقات، وقيم العمل.

دراسة (أبو رحمة و أبو ليلة، 2024) هدفت الدراسة إلى استكشاف دور مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، بالإضافة إلى التعرف على سُبُل تحسين هذا الدور. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك المنهج المسحي الشامل، وركزت على أربعة محاور رئيسية عبر استبانة: رأس المال الفكري، البحث العلمي، التعليم التقني، وتشجيع التعليم القائم على الابتكار. شملت عينة البحث 150 فردًا من خريجي وطلبة مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تحديد حجم العينة باستخدام معادلة ريتشارد ثومبسون, أظهرت نتائج الدراسة أن دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة كان متوسطًا، بوزن نسبي قدره 63.30%. لم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة تعزى لمتغيرات الجنس، الحالة الوظيفية، أو المؤهل العلمي عبر جميع محاور الاستبانة. أوصت الدراسة بضرورة تبني خطة استراتيجية لتعزيز التعليم التقني، بما في ذلك تشجيع الطلاب على الالتحاق به وتقديم حوافز لهم، إضافة إلى تفعيل دور خدمة المجتمع في مؤسسات التعليم العالي.

دراسة (الشنيفي، 2018) تهدف إلى تقديم بدائل مقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بناءً على تجارب بعض الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية، ألمانيا، واليابان. الهدف من ذلك هو الاستفادة قدر الإمكان من تلك التجارب لإيجاد مصادر بديلة لتمويل التعليم العالي في المملكة، بما يلبي احتياجات مؤسسات التعليم العالي ويواكب التطورات الحديثة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. خلصت الدراسة إلى أن المصادر الرئيسية لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية هي التمويل الحكومي، تليه مصادر أخرى مثل التمويل من الأفراد والقروض، بالإضافة إلى المصادر الخاصة والمحلية، وكذلك المصادر الخارجية. كما اقترحت الدراسة بدائل لتمويل التعليم العالي مع مراعاة العوامل الاجتماعية والتربوية والدينية، استناداً إلى تجارب الدول المتقدمة.

أوصت الدراسة بأهمية التخطيط السليم والشامل لاحتياجات التنمية من القوى العاملة، وربط الخريجين بسوق العمل. كما دعت إلى منح الجامعات الصلاحيات المالية والإدارية الكافية لاستثمار مواردها، وتخفيف العبء المالي عن ميزانية الدولة من خلال دعم التعليم العالي، مع السماح بخصخصة التعليم العالي بشرط أن تظل تحت إشراف ورقابة الحكومة. كذلك، أكدت على ضرورة

ترشيد الإنفاق على مؤسسات التعليم العالي وخفض الكلفة، وتحويل الجامعات إلى مراكز إنتاج واستثمار وتطوير.

دراسة **(شبيب واخرون، 2021)** تهدف إلى تحديد مدى استدامة مصادر التمويل وتحديد أهم التحديات التي تواجه تمويل الجامعات الفلسطينية العامة، وكذلك استكشاف الفرص التمويلية المحتملة التي يمكن تطويرها لتمويل هذه الجامعات استناداً إلى تجارب جامعات أخرى. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي النوعي، وأداة الدراسة هي المقابلات مع مختصين في المالية من الجامعات الفلسطينية العامة. من أبرز نتائج الدراسة أن رسوم الطلاب تشكل المصدر الرئيسي لتمويل الجامعات، حيث تمثل حوالي 80% من إيرادات الجامعات. كما تعتبر المراكز والمعاهد التابعة للجامعة مصدرًا مهمًا ومستدامًا للتمويل، لكنها لا تُستخدم بشكل أمثل. من التحديات التي تواجه التمويل هو التنافس بين الجامعات بدلاً من التكامل بينها، ومن الفرص التمويلية الأخرى، إنشاء وحدات استثمارية في الجامعات أو مراكز تطوير الأعمال بالشراكة مع القطاع الخاص. أوصت الدراسة بأهمية العمل على إيجاد مصادر تمويل أخرى للجامعات من خلال الفرص التمويلية المحتملة، مثل: إنشاء وحدات استثمارية ومراكز تطوير الأعمال، وإقامة مشاريع إنتاجية بالتعاون والشراكة مع القطاعين العام والخاص، وإعادة هيكلة وتكامل التخصصات الأكاديمية، وإيجاد تخصصات أكاديمية جديدة تتماشى مع متطلبات سوق العمل وتجذب الطلاب الجدد.

دراسة (شعيب، 2021) هدفت إلى التعرف على أهم مصادر وأنواع التمويل في مجال التعليم، واستكشاف مبررات تنويع مصادر التمويل، بالإضافة إلى دراسة بعض النماذج من الدول التي تطبق هذا التنوع. لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي, أظهرت نتائج البحث وجود عدد كبير من مصادر تمويل التعليم، مع تباين بين الدول في اختيار الأنسب لها. كما بينت النتائج أن تنويع مصادر التمويل يؤثر على السياسة التعليمية في كل دولة، حيث يساهم ممولو التعليم في تشكيل القرارات المتعلقة بالسياسة التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح استخدام هذه الدراسة المنهج النوعي للكشف عن التحديات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية والكشف عن الحلول والاستراتيجيات المناسبة لمواجهة هذه التحديات، حيث تتيح للمشاركين وصف خبراتهم وتجاربهم من خلال أداة المقابلة والتي من خلالها يمكن للباحث الحصول على أكبر قدر من المعلومات من خلال تجارب وخبرات أعضاء الهيئة التدريسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تم اتباع المنهج النوعي في هذه الدراسة للتعرف على التحديات التي تواجه التعليم العالي الفلسطيني والتعرف على الحلول المقترحة لهذه التحديات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.

المشاركون: تم اختيار عينة قصدية تكونت من (10) أستاذ وأستاذة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.

طرق جمع البيانات: تم أخذ الموافقة من إدارة الجامعة ومن أعضاء الهيئة التدريسية المشاركين لإجراء المقابلات في الجامعات. وتم الشرح والتوضيح للمشاركين الغرض والهدف من هذه الدراسة أنه لهدف علمي فقط، وتم التأكيد على أن المعلومات سريّة وأن لديهم الأحقيّة في قبول أو رفض المقابلة. حيث تم تطوير أداة الدراسة المستخدمة. واستخدمت مقابلات شبه منظّمة لجمع المعلومات من المشاركين. تم قراءة الأسئلة الواردة في المقابلة لكل مشارك لوحده، حيث استغرقت المقابلة (10 -15) دقيقة لكل مشارك، وتم تسجيل الردود باستخدام برنامج تسجيل صوتي على الهاتف النقّال، ثم تم تفريغ المعلومات المسجلة كتابيا.

تحليل البيانات: من أجل الدراسة الحالية التي تهدف للتعرف على التحديات التي تواجه التعليم العالي الفلسطيني والحلول المقترحة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، تم استخدام طريقة تحليل الموضوعات، حيث أنها من الطرق المستخدمة في تحليل البيانات النوعية. حيث يتم جمع وتنظيم البيانات الى موضوعات محددة بعد ذلك يتم شرحها وتوضيحها للإجابة عن سؤال البحث، ومن خلال جمع البيانات يستطيع الباحث تحليل المحتوى وجمع البيانات المتشابهة. حدّدت ست خطوات لتحليل الموضوعات كما ذكرها براون وكلارك (2006)Braun and Clarke.

وقد اتبعها الباحث وهي:

1 – التالف مع البيانات بقراءتها أكثر من مرة بعد تفريغها في مستند نصي.

2 – الترميز الأولي بتقسيم البيانات الى قطع نصية ثم تعريفها وتصنيفها وترتيبها وعنونتها بعنوان مناسب.

3 -البحث عن الموضوعات الرئيسة فتجمع وتفرز الرموز المكونة في المرحلة السابقة لتكوين فئات أو موضوعات أوسع.

4 -مراجعة الموضوعات الرئيسة والتأكد من العبارات والترميز الذي جرى لمزيد من الدقة والتحري.

5 – تحديد وتسمية الموضوعات بمسميات تعكس كل موضوع رئيس، وبما تحويه من عبارات تم ترميزها.

6 – كتابة التقرير النهائي الخاص بالتحليل واستعراض النتائج.

صدق أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة من قبل الباحث بما يتناسب مع أغراض هذه الدراسة الحالية، وتم عرضها على مجموعة المحكمين وموافقتهم عليها.

الاعتبارات الأخلاقية: تم جمع المعلومات بمشاركة تطوعية للأفراد المسجلين للدراسة, وتم اخبارهم بهدف الدراسة والتأكيد على سرية البيانات. لذلك تم استخدام أسماء مستعارة للمشاركين:

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

نتائج الدراسة ومناقشتها:

من خلال تحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها من المشاركين ظهرت ثلاث موضوعات للتعرف على التحديات التي تواجه التعليم العالي الفلسطيني والحلول المقترحة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وهذه الموضوعات هي: (1) التحديات التي تواجه التعليم العالي الفلسطيني. ويتفرع منها التحديات الاقتصادية والإدارية والتكنولوجية والأكاديمية. (2) الحلول المقترحة لمواجهة هذه التحديات.

الموضوع الأول: التحديات التي تواجه التعليم العالي الفلسطيني:

التحديات الإدارية: أجمع المشاركون على أن من أكثر التحديات التي تواجههم كأعضاء هيئة تدريسية هي التحديات الإدارية حيث ذكر المشارك 3 "أن غياب الحوافز المادية لأعضاء الهيئة المتميزين يقلل من دافعيتهم نحو العمل". أيضا ذكر المشارك 4 و9 "أن كثرة المهام التي يكلف بها الأساتذة بالإضافة إلى العبء الدراسي كالأبحاث والتقارير والمؤتمرات تعرقل عملية التعليم", كذلك ذكرت المشاركة 2 "أن عدم إشراك أعضاء الهيئة التدريسية بالقرارات التي تتخذها إدارة الجامعة غالبا ما يعرقل عملية التعليم", كما ذكر المشارك 3 " أن من أكبر التحديات التي تواجهنا تحديث المناهج التدريسية والبرامج الأكاديمية لمواكبة سرعة تغير سوق العمل".

التحديات الأكاديمية: تعد التحديات والمشكلات الأكاديمية من أكثر المشاكل التي يعاني منها أعضاء التدريس والطلبة أيضا كما اتفق المشاركون. فقد ذكر المشارك 4 "أن الكليات تفتقر للإرشاد الأكاديمي للطلبة مثل إرشادهم في خطتهم الدراسية" كذلك ذكر المشارك 1 "أنه لاي وجد في الكليات أنشطة ثقافية " أيضا أجمع المشاركان 5و8 " أن غياب التأهيل التربوي لدى بعض أعضاء هيئة التدريس يؤثر بشكل سلبي كبير على العملية التعليمية", كذلك ذكر المشارك 10 " أن أغلب الكليات تفتقر إلى توفير المكتبات التي توفر المراجع والمصادر الحديثة للمعلومات" و ذكر المشارك 5 " أن الجامعات تعتمد على محاضرين من خارج الكلية بدلا من توظيف كفاءات جديدة لسد الاحتياج" كذلك ذكر المشارك 7 " أن كثافة عدد الطلاب وكثرتهم داخل القاعة الدراسية يعرقل سير العملية التعليمية".

التحديات الاقتصادية: تعد المشاكل الاقتصادية من أكثر المشاكل شيوعا في جميع المؤسسات وليس الجامعات فقط. حيث ذكر المشارك 6 " أن تعاني الجامعات من نقص التمويل وذلك يؤدي إلى صعوبة توفير الموارد اللازمة لتطوير البنية التحتية والتكنولوجيا وتوفير المنح الدراسية", كما ذكر المشارك 2 " أن ارتفاع الرسوم والتكاليف الدراسية تؤثر بشكل كبير على التحاق الطلاب في الجامعات واستكمال تعليمهم فليس من مقدرة الجميع تحمل هذه التكاليف العالية" كما أجمع المشاركون " أن ارتفاع معدل البطالة يعد من أهم التحديات الاقتصادية فلا يوجد فرص عمل متوفرة عقب تخرج الطلاب" كما ذكر المشارك 5 " أن الأوضاع الاجتماعية والسياسية الغير مستقرة في بعض المناطق تؤثر اقتصاديا مما يؤثر على عملية التعليم".

التحديات التكنولوجية: في زمننا المتسارع والتغير الكبير والتطور التكنولوجي الضخم الذي نواجهه يجعل التحديات التكنولوجية من أكبر التحديات التي تواجهها المؤسسات بشكل عام. حيث ذكر المشارك 9 " نواجه صعوبة في استخدام تقنيات التعليم الحديثة خلال العملية التدريسية" كما ذكر المشارك 1 " أن تطور التكنولوجيا التعليمية والدراسة عن بعد يحتاج إلى تقنيات تكنولوجية ودعم تقني وبنية تحتية", كما ذكر المشارك 10 " يعد التحول الرقمي تحديًا كبيرًا للمؤسسات التعليمية، إذ يتطلب توفير البنية التحتية المناسبة، وتدريب الكوادر على استخدام التكنولوجيا، بالإضافة إلى تعديل المناهج التعليمية لتتناسب مع تكنولوجيا المعلومات"

الموضوع الثاني: الحلول المقترحة لمواجهة التحديات:

حلول لمواجهة التحديات الإدارية: اقترح المشاركون مجموعة من الحلول لمواجهة التحديات الإدارية، فقد ذكر المشارك 3 " يجب على الإدارة وضع نظام مكافآت وتحفيز يتماشى مع الأداء المتميز، بما في ذلك المكافآت المالية، والجوائز الأكاديمية، والتقدير العلني", وذكر المشارك 4 و 9 " يجب تنظيم عبء العمل بشكل عادل بين أعضاء الهيئة التدريسية، وتحديد حدود واضحة للمهام الأكاديمية والإدارية" كما ذكرت المشاركة 2 "يجب تأسيس لجان استشارية تضم أعضاء الهيئة التدريسية للتشاور في القرارات التي تؤثر على العملية التعليمية " وذكر المشارك 3 "يجب إجراء مراجعات دورية للمناهج الأكاديمية والبرامج الدراسية لضمان توافقها مع متطلبات سوق العمل الحالية, توفير برامج تدريبية وتطويرية لأعضاء الهيئة التدريسية لمواكبة أحدث التطورات في مجالاتهم الأكاديمية".

حلول لمواجهة التحديات الأكاديمية: اقترح المشاركون مجموعة من الحلول فقد ذكر المشارك 4 " إنشاء برامج إرشاد أكاديمي تساعد الطلاب في تخطيط مسيرتهم الدراسية واختيار المواد المناسبة، وتوفير مرشدين أكاديميين مؤهلين لدعم الطلاب في هذا المجال كذلك تنظيم ورش عمل ومحاضرات للطلاب حول كيفية وضع خطط دراسية فعالة وتحقيق الأهداف الأكاديمية " حيث ذكر المشارك 1 " إنشاء أندية وفعاليات ثقافية وفنية تشجع الطلاب على المشاركة وتطوير مهاراتهم الشخصية والإبداعية أيضا دعم المبادرات الطلابية وتنظيم فعاليات ثقافية، مثل الندوات الأدبية والمهرجانات الثقافية، لتعزيز الحياة الجامعية" كما ذكر المشارك 5 و 8 " تنظيم برامج تدريبية وورش عمل لتطوير المهارات التربوية والتدريسية لأعضاء الهيئة التدريسية" كما ذكر المشارك 10 " إنشاء قواعد بيانات إلكترونية تتيح الوصول إلى المصادر والمراجع الأكاديمية عبر الإنترنت" , أيضا ذكر المشارك 5" توظيف أعضاء هيئة تدريس أكفاء ومتخصصين في المجالات المطلوبة لتلبية احتياجات الكليات و إجراء تقييم دوري لاحتياجات الكلية من الكفاءات وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تعزيز" كما ذكر المشارك 7 " إعادة تنظيم القاعات الدراسية لتقليل كثافة الطلاب وزيادة فعالية التدريس".

حلول لمواجهة التحديات الاقتصادية: من الحلول المقترحة لمواجهة التحديات الاقتصادية فقد ذكر المشارك 6" البحث عن مصادر تمويل متنوعة مثل الشراكات مع القطاع الخاص، التبرعات، وصناديق المنح الأكاديمية. يمكن إنشاء حملات تمويل جماعي لدعم مشروعات معينة , أيضا تحسين إدارة الموارد المالية عن طريق تبني استراتيجيات فعالة في التخطيط المالي ومراقبة النفقات، لضمان

الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة". كما ذكر المشارك 2 " زيادة عدد المنح الدراسية ومساعدات مالية لتخفيف العبء المالي على الطلاب. يمكن توفير منح جزئية أو كاملة للمستحقين كذلك، وضع نظام رسوم دراسية مرن يمكن أن يشمل خيارات الدفع بالتقسيط أو خصومات للطلاب المميزين أو ذوي الحاجة المالية". اقترح المشتركون أيضا " التعاون مع الشركات والمؤسسات لتطوير برامج تدريبية وتوظيفية مخصصة للطلاب والخريجين. يمكن تنظيم معارض توظيف وورش عمل للتواصل مع أصحاب العمل" وذكر المشارك 5 " وضع استراتيجيات للتعامل مع الأزمات الاقتصادية والاجتماعية، بما في ذلك خطط طوارئ لضمان استمرار العملية التعليمية في الظروف الصعبة أيضاً التعاون مع منظمات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية لتقديم الدعم للطلاب في المناطق المتأثرة، مثل توفير منح دراسية أو مساعدات عينية".

حلول لمواجهة التحديات التكنولوجية: اقترح المشاركون عدة حلول حيث ذكر المشارك 9 " تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتعريفهم بكيفية استخدام تقنيات التعليم الحديثة وتطبيقها بفعالية في العملية التعليمية أيضاً، إنشاء فريق دعم تقني متخصص يمكنه مساعدة أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب في حل المشكلات التقنية بشكل سريع وفعّال". كما ذكر المشارك 1 "يجب تخصيص ميزانية لتحديث البنية التحتية التكنولوجية، بما في ذلك تحديث الأجهزة والبرمجيات وضمان توفير الإنترنت عالي السرعة كذلك, تحسين المنصات التعليمية الرقمية لتكون أكثر فعالية وسهولة في الاستخدام، بما في ذلك تحسين واجهات المستخدم وضمان استقرار الأنظمة" أيضا ذكر المشارك 10 " تطوير خطة استراتيجية للتحول الرقمي تشمل جميع جوانب العملية التعليمية من البنية التحتية إلى التدريب والتطوير، وتقييم فعالية التقنيات التعليمية بانتظام وجمع ملاحظات المستخدمين لتحسين الأنظمة والعمليات باستمرار".

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة الحالية بضرورة الإرشاد الأكاديمي والدعم للطلاب، وتعزيز الدعم المالي والتخفيف من الضغوط الاقتصادية، تعزيز التكامل التكنولوجي وتطوير البنية التحتية، تعزيز التأهيل التربوي والمهني لأعضاء الهيئة التدريسية، تحسين إدارة الموارد والعبء الدراسي. بتنفيذ هذه التوصيات، يمكن تعزيز جودة التعليم العالي وتحسين بيئة العمل لكل من الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية، مما يسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي والمؤسسي.

المراجع العربية:

أبو رحمة، م., أبو ليلة، ح. (2024). دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق اهداف التنمية المستدامة وسبل تطويره: دراسة تطبيقية على المحافظات الجنوبية لفلسطين. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية,5(13), 188-190.*

بنسيمون، إ.م، داود، أ.س، ويثام، ك, (2020). *الانخراط في الفئات المحرومة: نظرة عامة على برامج التعليم العالي لتحقيق العدالة.*

الجمعية الأمريكية لصحة الطلاب. (2021). *التقييم الوطني لصحة الطلاب*. تم الاسترجاع من موقع الجمعية الأمريكية لصحة الطلاب.

شبيب، م. (2021). تمويل الجامعات العامة في فلسطين: *تحديات وفرص*. 3, (6).

شعيب، ا. (2021). تنويع مصادر التمويل في التعليم وتأثيرها على السياسات التعليمية. *المجلة العربية للنشر العلمي*.

الشنيفي، ع.(2018). البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث, 10 ,(2).*

كارب،م،م، هيوز،ك،ل., أوجارا،ل.(2012). استراتيجيات تحسين الوصول والنجاح في الكلية للطلاب ذوي الدخل المنخفض. 134-119, 2(40).

كارنيفال،أ.ب. سميث,ن.,ستروهل،ج. (2019).*التعلم أثناء الكسب: الاقتصاد الجديد ومستقبل التعليم العالي*.

مجلس الاحتياطي الفيدرالي. (2021). *الائتمان الاستهلاكي*. تم الاسترجاع من موقع مجلس الاحتياطي الفيدرالي.

المركز الوطني للإحصاءات التعليمية. (2020). *ملخص إحصاءات التعليم*. تم الاسترجاع من موقع المركز الوطني للإحصاءات التعليمية.

المنتدى الاقتصادي العالمي(2020). *تقرير مستقبل الوظائف*. تم الاسترجاع من موقع المنتدى الاقتصادي العالمي.

هاريسون,ج.,كواتس,ه.(2021). *التعليم العالي والتعاون مع الصناعة: أفضل الممارسات والتحديات*.

هوكسورث,ل., مارتن,م. (2020). *تمويل المستقبل:استراتيجيات لدعم التعليم العالي*.

المراجع الأجنبية:

American Association of University Professors (AAUP). (2022).

Braun, V., and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology,3(2), 77-101.*

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. Russell Sage Foundation

Ghasemy, M. Hussin, S (2018). Issues in Malaysian Higher Education: A Quantitative Representation of the Top Five Priorities, Values, Challenges, and Solutions From the Viewpoints of Academic Leaders

Karim, F., & Maarof, N. (2012). Towards understanding the internationalization of higher education and its challenges. In T. S. Yean (Ed.), Internationalizing higher education in Malaysia: Understanding, practices, and challenges (pp. 18-40)

Naidoo, R., Shankar, A., & Veer, E. (2011). The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes. Journal of Marketing Management, 27, 1142-1162. doi:10.1080/02672 57X.2011.609135

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators. Retrieved from OECD

Rostan, M., & Ceravolo, F. A. (2015). The internationalisation of the academy: Convergence and divergence across disciplines. European Review, 23(S1), 38-54. doi:10.1017/ S1062798714000763

Scott, G., Tilbury, D., Sharp, L., & Deane, E. (2012). Turnaround leadership for sustainability in higher education. Sydney: Office of Learning and Teaching, Australian Government

Shin, J. C. (2015). The academic profession and its changing environments. In U. Teichler & W. K. Cummings (Eds.), Forming, recruiting and managing the academic profession (pp. 11-21)

Soaib, A., & Hussin, S. (2012). University governance: Trends and models. Kuala Lumpur: University of Malaya Press.

الاختلاف النحوي لأوجه القراءات في باب المرفوعات "الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد"

سيده كمال الدين محمد إسماعيل

د. حربية محمد أحمد

المُستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى نقد توجيهات النّحاة للقراءات القرآنية، ثمّ يوجّه القراءات القرآنيّة توجيهات لغويّة وجمع ما أمكن من مسائل الخلاف، واستقصاء الآراء الواردة من كتب النحو واللغة وكتب التفسير وموقف المُنتجب الهمذاني من خلال ما ذكره في كتابه(الفريد في إعراب القرآن المجيد). واتبعت في هذا البحث المنهج الوصفي الاستقرائي، فقمت بجمع المسائل الخلافية والآراء المختلفة حولها من كتب النحو واللغة، وكتب تفسير القرآن الكريم ومعانيه وإعرابه وقراءته، وكان للمنتجب رأى واضح فيها، وتوزيع هذه المسائل على أبواب خطة البحث مبتدئاً بالتعريف عن سيرة المنتجب الهمذاني وقد توجت الدراسة بنتائج أهمها: إنَّ(الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد)مصدر ثرٍ من مصادر القراءات القرآنية ، فهو يعجُّ بها ؛إذ كان يستفيض بإيرادها ولم يقتصر على القراءات المتوترة.

الكلمات المفتاح، قراءات قرآنية، توجيه لغوي، باب المرفوعات.

مُقدمه:

الحمد لله الذي عَلَّم الإنسان ما لم يعلم ...الحمد لله الذي كرَّم الإنسان بالعقل ليرقى. والصلاة والسلام على مَنْ أُرسِلَ رحمةً للعالمين، وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين...

نشأت علوم اللغة العربية منذ عصر الإسلام خادمة لعلوم القرآن؛ وذلك لتوجيه قراءاته المختلفة، والتفريق بين القراءات المتواترة صحيحها وشاذها؛ حيث جاءت دراسة النحو في أول الأمر لخدمة القرآن الكريم محافظةً عليه من أي لحن أو خطأ أو تغيير.

فإن علم القراءات القرآنية وما يتصل به من جوانب لُغوية يعد من الركائز الأساسية في علوم اللغة المختلفة.

إنّ أكثر ما يُلاحظ على الدراسة المنهجية هي تناول عدد كبير من المسائل النحوية بالدراسة، وأهم ما يُميز هذه المسائل هو كثرة الآراء وتنوع المذاهب فيها، إذ يأخذ الخلاف حولها تارة طابع الخلاف الجماعي فيكون بين عالم وآخر أو مجموعة من العلماء، وتارة يكون كما هو معهود بين المدرستين الكوفية والبصرية، لذلك وودتُ أن أُسلِّط الضوء من خلال هذه الدراسة على يسير من ذلك الخلاف لذلك فضلت أن يكون عنوان الدراسة(الاختلاف النحوي لأوجه القراءات في باب المرفوعات (دراسة في الجزء الثالث والرابع من كتاب" الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد" للمنتجب الهمذاني).

مشكلة الدراسة:

تتمثل في التساؤلات الآتية:

. ما مفهوم التوجيه النحوي؟

. ما جهود المنتجب في التوجيه النحوي في باب المرفوعات؟

.كيف وظف المنتجب القراءات القرآنية في توجيه النحو في المرفوعات؟

أهمية الدراسة:

.دراسة متصلة بكتاب الله عز وجل يتعلق بجمع القراءات القرآنية وتوضيح اوجُهها النحوية.

.استنباط الوجوه الإعرابية المختلفة للأفعال المرفوعة.

.توجيه آيات القرآن لتقعيد القواعد وتوجيه استخدامها.

أهداف الدراسة:

.بيان مفهوم التوجيه النحوي للقراءات نشأتها وفوائدها

.توضيح أثر اختلاف القراءات في الأفعال (باب المرفوعات).

.توضيح موقف المنتجب الهمذاني من القراءات القرآنية.

منهج الدراسة:

اتبعت المنهج استقرائي الوصفي.

مفهوم التوجيه اللغوي للقراءات نشأتها وفوائدها

مفهوم التوجيه اللغوي للقراءات:

مما لا شك فيه أن علم القراءات من أرفع العلوم شأناً، وأعظمها مكانةً، وأعلاها قدراً، وإن من أهم ما يهتم به علم القراءات التوجيه النحوي والصرفي واللُغوي، فتوجيه القراءات يبيّن وجوه القراءات القرآنية واتّفاقها مع قواعد اللّغة والنحوي وعليه إن علم القراءات هو علم يبحث في وجوه القراءات وحجيتها من الإعراب واللغة والمعنى، مع الاستشهاد بالأدلة، التي ترجّح قراءة على غيرها.

وبما أن موضوع الدراسة هو :(التّوجيه النّحوي للقراءات القرآنية) لذا وجب الوقوف على ما ورد في هذا العنوان من مصطلحات تحتاج إلى توضيح، وهي:

أولاً- معنى التوجيه في اللغة:

وله معاني في المعجم العربي منها:

"(وَجَهَ)فلانُ فلاناُ عند الناس(يجهه) وَجهاً صار أوجه منه. وفلاناً ضرب وجهَه ورَدَّه.

(وَجَّهَ) انقاد واتَّبع، يقال: قاد فلان فلاناً فوجَّهَ انقاد واتَّبع، والمولودُ خرجت يداه من الرِحم أولاً، وإلى الشيء توجَّه بمعنى ولىّ وجهه إليه؛ وفي المثل(أينما أُوَجِّه أَلقَ سَعدا)(الزيات، د.ت، 151)

ويقول ابن منظور في لسانه عن مادة الفعل: "الوَجْهُ معروف والجمع الوُجُوه و حكى الفراء حَيِّ الأُجُوهَ وحَيِّ الوُجُوه قال ابن السكيت ويفعلون ذلك كثيراً في الواو إذا انضمت(ابن منظور، 1414هـ، 555/13).

التوجيه في الاصطلاح:

هو "علم غايته بيان وجوه القراءات القرآنية، واتفاقها مع قواعد النحو واللغة، ومعرفة مستندها اللغوي تحقيقا للشرط المعروف(موافقة اللغة العربية ولو بوجه)كما يهدف علم التوجيه إلى ردّ الاعتراضات والانتقادات التي يوردها بعض النحاة واللغويين والمفسرين على بعض وجوه القراءات"(شكري، 2001م، 201/1).

ثانياً - معنى النحو:

لقد تناول علماء العربية تعريفات كثيرة للنحو، نكتفي بهذا التعريف، وهو: "أن تنحو معرفة كيفية التركيب فيما الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقاً، بمقاييس مستنبطه من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها ليحترز بها عن الخطأ في التركيب"(السكاكي، 1987م، 75/1).

وبناءً على ذلك فإن النحو هو معرفة أواخر الكلمة من حيث تركيبها وبنائها.

ثالثاً: مفهوم القراءات في لغة:

القراءات هي جمع قراءة، ومصدر قرأ في اللغة، وهو فعل ثلاثي من قرأ على وزن "(قرأ) الكتابَ (قراءة) و(قُرآنا). وهو (قارئ) وهم (قُراءُ وقرأة) و(اقْرَأُ) سلامي على فلانٍ وقولهم: أقرئه سلامي عاميُّ"(ابن المطرز، 1957م، 297/1). "(قرأ) الكتاب قراءة وقرآنا تتبع كلماته نظرا ونطقا بها وتتبع كلماته ولم ينطق بها وسميت (حديثا)بالقراءة الصامتة(مصطفى، د.ت، 722/2).

القراءات في الاصطلاح:

وفي الاصطلاح عند الزرقاني: "مذهب يذهب إليه إمام من أئمة القراء مخالفا بت غيره في النطق في بالقرآن الكريم مع اتفاق الروايات والطرق عنه، سواءً كانت هذه المخالفة في نطق الحروف أم في نطق هيئاتها"(الزرقاني، د.ت، 412/3)

والقراءات في معنى آخر: "علم بكيفية أداء كلمات القرآن واختلافها بعزو الناقلة" (ابن الجزري، 1999م، 9/1) وعلى هذا يتضمن معنى القراءات الروايات المختلفة للقراءة من أئمة القرّاء.

نشأة توجيه القراءات

كانت نشأةوظهور هذا الفن(توجيه القراءات) على يد علماء العربية الذين تناولوه من نواح متعددة، وعلى شكل مسائل متفرقة في مصنفاتهم، فجاء ذكره في كتب الإعراب تارةً، وفي معاني القرآن تارة أخرى وفي غريبه تارة ثالثة.

ولقد بدأ ظهور علم توجيه القراءات مع بداية ظهور علم العربية وتدوينها، وكان اعتماد أهل العربية في تناولهم للمسائل المختلفة من نحو ولغة وإعراب وكلمات غريبة؛ على القرآن وقراءاته ورواياته، فهو المصدر لهم والمعين الواضح لقواعدهم ومسائلهم. وقد بدأ هذا العلم بالتوجيه الفرديّ أي بآراءَ فرديةٍ مشهورةٍ سواء من الصحابة، أو من بعض القراء المشهورين(الزرقاني، د.ت، 412/3)

فوائد توجيه القراءات:

إن علم القراءات ذو أهمية كبيرة، تُعين على فهم معاني القراءات فهما صحيحا، يعين القارئ على الوصول إلى القواعد النحوية وتيسير القراءات القرآنية على الأمة، فضلا عن أنه يبرز توثيق القراءات، وبه تعرف وجه ما ذهب إليه كل قارئ، ويبين معنى الآيات التي قرئت بأكثر من وجه واحد.

قال السيوطي نقلا عن الكواشي:"وفائدته أن يكون دليلاً على حسب المدلول عليه أو مرجحاً إلا أنه ينبغي التنبيه على شيء، وهو أنه قد ترجح إحدى القراءتين على الأخرى ترجيحاً يكاد يسقطها، وهذا غير مرضٍ لأن كلاً منهما متواتر"(أبو بكر، 1972م،141)

علاقة النحو بالقراءات:

فقد كانت علاقة النحو بالقراءات علاقة متينة، وتبرز هذه الصلة في موافقة القراءات بقواعد العربية، وبيان ما فيها من وجوه إعرابية، واستشهاد بها في مواضع الخلاف بين النحويين.

فإن علاقة النحو بالقراءات علاقة وثيقة ومتينة؛ نلمح ذلك في المصدر الأساسي الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهو القرآن العظيم.

والنحو له دور مهم من الناحية اللغوية، وهكذا من ناحية القراءات، ومن المعروف أن العوامل لها مؤثرات حقيقة في المعمولات، تحدث فيها النصب والرفع والجر والجزم كما أن له الأثر الواضح في تغيير أحوال الكلم لفظا وتقدير.

لقد كان للنحو دور في ضبط النص القرآني، والتعليل لهذا الضبط ومقابلته بما روى عن العرب من تراث الدواوين العرب القدامى.

والعلاقة القوية التي كانت تربط النحو بالقراءات، فلقد كان الكسائي وغيره من النّحاة ما كانوا يطعنون في القراءة ولو كانت غير متواترة، بل كانوا يجدون لها مخرجاً يجعلها مقبولة في الاستعمال النّحوي واللغوي.

كما في قوله .تعالى .(أَمْ حَسِبْتُمْ أَن تَدْخُلُواْ الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُم مَّثَلُ الَّذِينَ خَلَوْاْ مِن قَبْلِكُم مَّسَّتْهُمُ الْبَأْسَاء وَالضَّرَّاء وَزُلْزِلُواْ حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُواْ مَعَهُ مَتَى نَصْرُ اللّهِ أَلا إِنَّ نَصْرَ اللّهِ قَرِيبٌ) (البقرة: 214) (وَزُلْزِلُواْ حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ) وقد كان الكسائيّ قرأ بالرفع دهرا ثم رجع إلى النصب وهى في قراءة عبد الله: " وَزُلْزِلُواْ حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ: "وهو دليل على معنى النصب" (الفراء،1984م /1،133).

التوجيه النحوي في الأفعال

الاختلاف في مرفوعات الأفعال

أولاً: الفعل المضارع بين الرفع والنصب:

أ. قال تعالى: **(وَحَسِبُواْ أَلاَّ تَكُونَ فِتْنَةٌ فَعَمُواْ وَصَمُّواْ ثُمَّ تَابَ اللّهُ عَلَيْهِمْ ثُمَّ عَمُواْ وَصَمُّواْ كَثِيرٌ مِّنْهُمْ وَاللّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ)** (المائدة: 71).

أورد المنتجب وجهين لقراءة قوله عز وجل: **(وَحَسِبُواْ أَلاَّ تَكُونَ)**

1.(ألاّ تكُونَ) بالنصب، وهي قراءة أبي عمرو، وحمزة والكسائي ويعقوب وخلف (الفارسي، د.ت، 274.

وجه المنتجب قراءة النصب(ألاّ تكُون) على أنَّ (تكونَ) فعل مضارع منصوب ب(أنْ)المدغمة مع (لا) النافية :(ألاَّ) (الهمذاني ، 2 /475).

أما قراءة الرفع(ألا تكونُ) فوجهُ هذه القراءة مبني على جعل(أنْ) مخففةً من الثقيلة(أنَّ)،والتقدير حينئذٍ: وحسبوا أنَّهُ لا تكونُ فتنهُ، فخففت (أنَّ) وحذف اسمها وهو (ضمير الشأن)الهاء في (أنَّه)،كما قوله تعالى :(**(لَا أُقْسِمُ بِيَوْمِ الْقِيَامَةِ * وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ)** (القيامة، 1-2).

وذكر أبو علي الفارسي أن الأفعال على ثلاثة أضرب:

الأول: فعل يدل على بات الشيء واستقراره نجو: العلم، والتيقن، وتكون بعده(أنَّ) الثقيلة

الثاني: فعلّ يدلّ عل خلاف الثبات والاستقرار نحو: أطمعُ، وأخافُ، وأرجو، فتكون بعده (أنْ) الخفيفة الناصبة للفعل.

الثالث: فعل يُجذبُ مرة إلى هذا القبيل وأخرى إلى خذا القبيل نحو: حَسِبْتُ، وظَنَنْتُ، وهنا يجوز فيه الرفع والنصب. والآية التي بصددها البحثُ هي من هذا القبيل.

ب . قال تعالى: **(وَلَوْ تَرَىَ إِذْ وُقِفُواْ عَلَى النَّارِ فَقَالُواْ يَا لَيْتَنَا نُرَدُّ وَلاَ نُكَذِّبَ بِآيَاتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ)** (الأنعام: 27).

أورد المنتجب ثلاثة أوجه لقراءة قوله تعالى: **(يَا لَيْتَنَا نُرَدُّ وَلاَ نُكَذِّبَ بِآيَاتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ)**؛ إذ قرئ: برفع الفعلين:(ولا نكذبُ) (ونكونُ)، وهي قراءة: ابن عامر، كثير، نافع، أبي عمرو، الكسائي، وعاصم في رواية أبي بكر، وقرأ ابن عامر وحده برواية هشام بن عمّار بإسنادها عنه (أي ابن عامر): برفع الأول (ولا نكذبُ) ونصب الثاني(نكونَ)، وقرأ: ابن عامر وحمزة وحفص عن عاصم: بنصب الفعلين(نكذبَ)و(نكونَ) (الهمذاني، 1427هـ، 2 /568).

وجه المنتجب قراءة الرفع على وجهين، إذ ذكر أنّ من رفعهما فإنه يحتمل وجهين:

1.أن يكون الفعلان معطوفين على قوله:(نُررَدّ) على معنى: أنّهم تمنّوا ثلاثة أشياء: الرد إلى الدنيا، وعدم التكذيب، والكون من المؤمنين، فيكون قوله:(ولا نكذبُ)(ونكونُ) داخلين في التمني دخول (نُردُ) فيه، فعلى هذا يكون أنهم تمنوا هذه الأشياء الثلاثة) .(الهمذاني، 1427هـ، 2/568-569).

في حين وجّه قراءة نصب الفعلين بقوله: "ومن نصبهما فبإضمار(أنْ) على جواب التمني، على معنى: ليت ردّنا وقع وأنْ لا نكذب، وانْ نكون من المؤمنين، أي: إنْ رُددنا لم نكذّب ونَكُنْ من المؤمنين، والواو في هذه كالفاء. بمعنى: مثلما يضمر(أنْ)بعد الفاء فكذلك أضمر أنْ بعد الواو:(وأنْ لا نكون).

ثانياً: الفعل المضارع بين الرفع والجزم

قال تعالى: (وَلَقَدْ أَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى أَنْ أَسْرِ بِعِبَادِي فَاضْرِبْ لَهُمْ طَرِيقاً فِي الْبَحْرِ يَبَساً لَّا تَخَافُ دَرَكاً وَلَا تَخْشَى) (طه: 77).

أورد المنتجب وجهين لقراءة قوله تعالى:(لا تخافُ) إذْ قرئت رفعاً بالألف وهي قراءة الستة الباقين، وقرأ حمزة وحدهُ(لا تَّخفْ) جزماً بغير ألف(الهمذاني، 1427هـ، 4 /440).

وجه المنتجب قراءة الرفع ثلاثة توجيهات:

1. أن يكون حالاً من المنويّ وهو الضمير المستكن في (فاضرب)، وهو موسى .عليه السلام.

2. أن يكون مستأنفاً، كأنه قيل: وأنت لا تخاف، أي: ومِنْ شأنك أنك آمِن لا تخافُ.

3. أن تكون الجملة الفعلية(لا تَخَافُ) في محل نصب والفعل حينئذ مرفوعّ صفة لقوله تعالى:(طريقاً) والعائد منها إلى المصوف محذوف، أي :لا تخافُ فيه ،ثم حذف العائد (فيه)من الصفة كما يحذف من الصلة .

أما قراءة الجزم فقد وجهها المنتجب توجيهين:

الأول: أن يكون جواب شرط محذوف، أي: اضربْ فإنك إن تضرب لا تَخَفْ دركاً ممن خلفَك.

الثاني: أن يكون مجزوماً بـ(لا الناهية). وسبقه الزجاج في هذا التوجيه؛ إذ قال: "ومن قال: لا تخف دَرَكاً فهو عن أنْ يخاف، ومعناه: لا تَّخفْ أن يدركك فرعونُ ولا تخشَ الغرق، (الفراء، د.ت، 103/2).

والذي يبدو لي أن قراءة الرفع هي الأجود؛ لأن أكثر القرّاء عليها؛ ولأن الرفع أفصح اللغتين وأبين، وهو ما ذكره الطبري، وأبو جعفر النحاس.

ومما يعضد وجه الرفع اختيار مكي إياه؛ لأنَّ الجتعة عليه، ويرفع(**وَلَا تَخْشَى) بإجماع القرّاء**(الفراء، د.ت، 2/ 103).

ثالثاً: الفعل المضارع بين الرفع والجزم والنصب:

أ. قال: (تَبَارَكَ الَّذِي إِن شَاء جَعَلَ لَكَ خَيْراً مِّن ذَلِكَ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ وَيَجْعَل لَّكَ قُصُوراً) (الفرقان: 10)

أورد المنتجب ثلاث قراءات لقوله تعالى:(**وَيَجْعَل لَّكَ)**، فقرأ ابن كثير، وابن عامر، وأبو بكر عن عاصم بالرفع(ويجعلُ)، وقرأ نافع، وأبو عمرو، وحمزة، والكسائي، وحفص عن عاصم، يجزم اللام (ويجعلْ) وقرئت بالنصب (ويجعلَ) وهي قراءة عبدالله بن موسى، وطلحة بن سليمان، وأبي حياة (الفارسي، د.، 2/ :462).

وجّه المنتجب قراءة الجزم على أنّه مجزوم عطفاً على موضع (جعل) وموضعه الجزم؛ لأنه جواب الشرط(الهمذاني، 1427هـ، 5،/ 9.8).والمعنى :إن يشأ لم جناتِ، ويجعل لك قصوراً(الفراء، د.ت، 4/ 46). أما قراءة الرفع فقد وجهها المنتجب على وجهين:

1. الرفع على الاستئناف والقطع مما قبله، "والمعنى: وسيجعل لك قصوراً أي: سيعطيك الله في الآخرة أكثر مما قالوا"(لفراء، د.ت، 4/ 46).

2. الرفع "على العطف على (جَعَلَ)؛ لأن الشرط إذا وقع ماضياً جاز في جوابه الجزم والرفع، ويجوز على قول من أدغم أن تكون اللام أُسكنت للإدغام لا للجزم، فتكون القراءتان أيضاً بمعنى، ويعضده قول أهل العلم: إنَّ(إن شاء) بمعنى قد شاء، وهذا حسن؛ لما فيه من الحتم وليس بموقفٍ على المشيئة"(الهمذاني، 1427هـ، 5/ 9.8) .وذكر المنتجب في موضع آخر معللاً إتيان المضارع جواباً لفعل الشرط (جَعَلَ)؛ إذ قال: "وإذا كان الشرط ماضياً والجواب مضارعاً، كقولك :إن أتيتني أكرمك، جاز لك فيه الرفع والجزم.

أما قراءة النصب فقد وجهها المنتجب على "أنه جواب الجزاء الواو، كقولك: إن تأتني آتكِ وأُحسِنَ إليك(الهمذاني، 1427هـ، 9/5) وهذا التوجيه ذكره ابن جني قبله بحذافيره؛ إذ قال موجّهاً قراءة النصب في (ويجعلَ لك):"قال أبو الفتح: نصبه على أنه جواب الجزاء بالواو كقولك: إنّ تأتني آتِكَ وأُحسِنُ إليك". يسمي الكوفيون نصب الفعل بعد الواو في مثل هذه الجمل (الصرَّف)وقد جعله الفرّاء عاملاً لنصب الفعل المضارع بعد الواو والفاء وثم واو، والاسم بعد واو المعية، وقد ورد مصطلح (الصّرْفَ) عند المنتجب.

وتجدر الإشارة إلى أنّ ابن جنّي على الرغم من توجيهه النصب في (ويجعل لك) على نحو ما مضى فقد ذكر عقيبه قائلاً: "وليس قويّاً مع ذلك. ومعلومُ أنّ مراد ابن جني والمنتجب (أنّه جواب الجزاء بالواو) هو النصب على إضمار(أنْ)، أي (وأن يجعل)(أبي حيان، 444/6).

رابعاً: الفعل المضارع المرفوع بين الإسناد لضمير الغائب(الغيبة) وإسناده لضمير المخاطبين (الخطاب)

قال تعالى:(أَوَلاَ يَرَوْنَ أَنَّهُمْ يُفْتَنُونَ فِي كُلِّ عَامٍ مَّرَّةً أَوْ مَرَّتَيْنِ ثُمَّ لاَ يَتُوبُونَ وَلاَ هُمْ يَذَّكَّرُونَ) (التوبة :126).

أورد المنتجب وجهين لقراءة قوله تعالى: **(أَوَلاَ يَرَوْنَ وَلاَ يَرَوْنَ)**؛ إذ قرئ بالياء والنقط من تحته أي على الغيبة (أَوَلاَ يَرَونَ)،أي على الخطاب.

وجّه المنتجب قراءة قوله تعالى:(أوَلاَ يَرَونَ) بالياء "على وجه الإخبار عن المنافقين تقريعاً لهم بالإعراض مع ما يمتحنون به وقتاً بعد وقت". وفي الكلام معنى التوبيخ لهم(الهمذاني،1427هـ، 339/3).

أما مَنْ قرأ بالتاء فوجهها "على وجه الخطاب من الله للمؤمنين، والتنبيه لهم على إعراض المنافقين عن النظر والتدبر لما ينبغي أن ينظروا فيه ويتدبروه"(الهمذاني، 1427هـ، 339/3)

والمنتجب مسبوق بهذا التوجيه بجمع من النحاة والمفسرين منهم: ابن خالويه، وأبو علي الفارسي، ومكي القيسي، وابن الجوزي، وفخر الدين الرازي، ووافقه القرطبي، والنسفي، وأبو حيان.

وروى الفرّاء قراءة ثالثة وهي(أوَلاَ تَرى) على وجه إفراد الخطاب لا الجمع؛ إذ قال "وفي قراءة عبد الله "(أوَلا ترى أنّهم) والعرب تقول: ألا ترى للقوم وللواحد كالتعجّب، وكما قيل :ذلك أزكى لهم، وذلكم .وكذلك :ألا تَّرى وألاَ تَرون".

ويرى أبو منصور الأزهري أنّ مَنْ قرأ بالتاء والياء فالمعنيان متقاربان قائلاً: "مَنْ قرأ بالتاء فالخطاب للنبي. صل الله عليه وسلم وأصحابه، ومن قرأ بالياء فالفعل للمنافقين الذين جرى ذكرهم، والمعنيان متقاربان".

واختار ابن جرير الطبري القراءة بالياء؛ لأنه على وجه التوبيخ من الله للمنافقين؛ ولأن جمهور القرّاء عليها علاوة على صحة المعنى واستقامته؛ إذ قال "والصواب عندنا من القراءة في ذلك الياء، على وجه التوبيخ من الله لهم؛ لإجماع الحجة من قرأة الأمصار عليه وصحة معناه"؛ ولأن رؤيتهم لما يحل بهم أعظم في الحجة عليهم من رؤية غيرهم لما يحل بهم، وهو ما تميل إليه الدراسة.

خامساً: الفعل المضارع المرفوع بين البناء للمعلوم(للفاعل)وبين البناء للمجهول(للمفعول)

قال تعالى:(فِي بُيُوتٍ أَذِنَ اللَّهُ أَن تُرْفَعَ وَيُذْكَرَ فِيهَا اسْمُهُ يُسَبِّحُ لَهُ فِيهَا بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ* رِجَالٌ لَّا تُلْهِيهِمْ تِجَارَةٌ وَلَا بَيْعٌ عَن ذِكْرِ اللَّهِ وَ إِقَامِ الصَّلَاةِ وَ إِيتَاء الزَّكَاةِ يَخَافُونَ يَوْماً تَتَقَلَّبُ فِيهِ الْقُلُوبُ وَالْأَبْصَارُ)(النور، 36،37).

ذكر المنتجب أن قوله تعالى: (يُسَبِّحُ لَهُ) قرئ بكسر الباء وهي قراءة ابن كثير، ونافع، وأبي عمرو، وحمزة، والكسائي، وحفص عن عاصم، وقرئ أيضاً بفتح الباء(يُسَبِّحُ)وهي قراءة ابن عامر، وأبي بكر عن عاصم(الهمذاني، 1427هـ، 651/4).

وقد وجه المنتجب قراءة(يُسَبِّحُ)بكسر الباء على أن الفعل مرفوع مبني للمفعول على إقامة أحد الظروف الثلاثة في الآية الكريمةِ مقام الفاعل(له، فيها، بالغدوّ)(الهمذاني، 1427ه، 651/4) أي: (يُسَبِّح له فيها بالغدو والآصال). وأشار المنتجب إلى أنّ علّة رفع(رجالُ)حينئذٍ مختلف فيه على هذه القراءة على نحوٍ ممّا يأتي:

أ. فاعل لفعل مضمر دلّ عليه هذا الفعل الظاهر كأنه قيل: مَنْ يسبّح؟ قيل: يسبِّح له رجالُ، ومثله بيت الكتاب: **لِيُبْكَ يَزِيدُ ضارِعُ الخصُومةٍ.** (الهمذاني، 1427ه، 651/4). كأنه قيل: مَنْ يبكيه؟ فيقال: يبكيه ضارعُ. والفعلُ (يُسبّحُ) هنا هو فعل مرفوع بالضمة لتجرده عن الناصب والجازم.

ب. أنّه مرفوع بالظرف يقصد الجار والمجرور: (في بيوت) أو (فيها رجال)، وذكر أنَّ هذا هو مذهب أبي الحسن الأخفش.

ج. أنّه خبر لمبتدأ محذوف، أي: المسبّحون رجالٌ.

وفي ختم سرده هذه الأقوال ذكر المنتجب عقيبها أنّ المختار هو الوجه الأول وعليه المحققون من أهل الصناعة(الهمذاني، 1427ه، 651/4).

ومما تجدر الإشارة إله في هذا المضمار أنّ المنتجب ذكر أنه قرئ(تُسَبِّحُ) وهي قراءة يحي بن وثاب، وينظر في مختصر شواذ القراءات. بالتاء بدلاً من الياء وكسر الباء. ووجهها على تأنيث جماعة الرجال على نحو قوله تعالى: (قَالَتِ الأَعرابُ) أي جماعة الأعراب وقرئ أيضاً بالتاء وفتح الباء (تُسَبَّحُ) وهي قراءة أبي جعفر والسلمي. ووجه المنتجب هذه القراءة قائلاً: "ووجهها أن يُسند إلى أوقات الغدوّ والآصال على زيادة الباء، جعلت الأوقات مسبّحةً، والمراد ربُّها"(34) (الهمذاني 652/4) وترى الباحثة أنّ قراءة (يُسَبِّح) له رجال بالياء وكسر الباء، أي: بالبناء للفاعل هي الراجحة؛ لأنها قراءة الجمهور، وكون الفعل المضارع مرفوعاً مسنداً إلى فاعله (رجالُ) الذين يسبحون لله بالغدوّ والآصال وهو معنى للآية يستقيم من غير تأويل أو تقدير والله أعلم.

النتائج والتوصيات

بحمد الله تعالى وفضله يسر الله لي إتمام هذه الدراسة وقد خلصت إلى مجموعة من النتائج والتوصيات منها:

1. إنَّ (الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد) مصدر ثرٍ من مصادر القراءات القرآنية، فهو يعجُّ بها؛ إذ كان يستفيض بإيرادها ولم يقتصر على القراءات المتواترة حسب بل كان يورد في أحايين كثيرة القراءات الشاذّة (غير المشهورة) على وفق تسميته إيّاها.

2. يعد الكتاب الفريد موسوعة لا في الإعراب حسب بل في المعاني، واللغات، والقراءات، فهو مقتبس من أقوال المفسرين، ومن كتب القراءات والنحويين واللغوين، ويشتمل على الكثير من المسائل النحوية والصرفية واللغوية التي تراها مبثوثة في أثناء الكتاب، الأمر الذي جعله يرقى إلى مصاف الكتب القرآنية المهمة في الإعراب والقراءات والمعاني.

3. أوضح اهتمام المنتجب بالشواهد اللغوية، واستنباط الأحكام النحوية ووضع الأصول العامة لها بعد التقصي والاستقراء

4 أوصي بالاهتمام بمسائل الخلاف التي تنبسط منها الأحكام الشرعية وأن يجسد هذا الاهتمام بإقرار مقرر دراسي لطلاب الأقسام الشرعية في الجامعات، تجمع فيه النصوص الشرعية من الكتاب والسنة، التي تستمد منها الدلالات عن طريق النحو والتصريف واللغة، وتناقش مآخذ اللُغوية، والخلاف فيها إن كان ثمة خلاف فإن هذا مما يزيد اهتمام طالب العلم الشرعي باللغة، ويحوَّل دراستها من جانب نظري بعيد عن تخصصه، إلى جانب تطبيقي، له أوثق الصلة فيما تخصص به.

المصادروالمراجع

1. ابن الجزري، ابن يوسف شمس الدين أبو الخير (1420ه) منجدا لمقرئين ومرشد الطالبين، دار الكتب العلمية، بيروت.
2. ابن المطرز، أبو الفتح ناصر الدين بن عبد السيد بن علي (1957م)، القاهرة دار إحياء الكتب العربية.
3. ابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب(د.ت) لسان العرب دار صادر،بيروت.ط3.
4. أبوبكر، أحمد بن علي بن ثابت(1403ه) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق: محمود الطحان مكتبة المعارف، الرياض.
5. الزرقاني، محمد عبد العظيم(د.ت) مناهل العرفان في علوم القرآن، مصر: مطبعة عيسى البابي وشركاه، ط3.
6. الزيات، مصطفى إبراهيم أحمد. حامد عبد القادر. محمد النجار(د.ت) المعجم الوسيط، باب الواو البحر المحيط، ج6، مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، مصر.
7. السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر(1987) مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2
8. الفارسي، أبو علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفار، (د.ت) السبعة في القراءات، د.ن، دار الكتب العلمية.
9. الفراء، أبو زكريا يحي بن زياد، (د.ت) معاني القرآن، تحقيق: أحمد يوسف التجاني/ محمد على النجار/ عبد الفتاح إسماعيل الشلبي، دار المصرية للتأليف والترجمة، مصر.
10. محمد ابراهيم عبادة(د.ت) معجم مصطلحات النحو والصرف والعروض والقافية، دار المعارف، القاهرة.
11. منصور، محمد أحمد خالد شكري، محمد خالد(1422ه)، مقدمات في علم القراءات (عمان: دار عمار).
12. الهمذاني محمد نظام الدين الفتح المنتجب (1427ه) الكتاب الفريد في إعراب القرآن المجيد د،ن: المدينة المنورة.

التغييرات اللهجية في محافظة البصرة "دراسة مقارنة"

أ.د. مراد حميد العبد الله(•)

المستخلص:

تتناول هذه الدراسة التغيرات اللهجية التي طرأت على لهجة محافظة البصرة خلال الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، عبر تتبع مظاهر هذا التحول وأسبابه وآثاره على الهوية اللغوية لأهل المنطقة. تستند الدراسة إلى المنهج التاريخي والسوسيولغوي، حيث جمعت بيانات نوعية من خلال ملاحظة ميدانية ومقابلات مع متحدثي اللهجة واستبيانات موجهة لأفراد من مختلف الأجيال. وقد كشفت النتائج أن عوامل عدة – اقتصادية واجتماعية وتقنية وثقافية – قد أسهمت في اندثار عدد من الخصائص الصوتية والمعجمية الأصيلة للهجة البصرية، لاسيما تحت تأثير وسائل الإعلام الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي. كما أظهرت الدراسة تباين استجابات السكان المحليين تجاه هذا التحول، بين محاولات للمحافظة على الموروث اللهجي وميول للاعتماد على العربية الفصحى واللهجات الأخرى الأكثر انتشارًا. انطلاقًا من هذه النتائج، يقترح البحث مجموعة من الخطوات التوعوية والتثقيفية، يشارك فيها كبار السن وأهل البصرة، تهدف إلى إحياء ما تبقى من مكونات اللغة المحكية في المحافظة، وصياغة خطة عمل لحماية اللهجة من المزيد من الانحسار اللغوي.

مقدمة:

تعد اللهجات أحد أهم روافد اللغات، فمنها تتكون اللغة المحكية التي تضم مجموعة من اللهجات، ومن دون هذه اللهجات لا يمكن للغة ان تتطور وتنمو، لأن اللهجات هي بمثابة لغات مصغرة يتداولها مجموعة من البشر فيما بينهم لأغراض التواصل الانساني، لقضاء حاجاتهم، ناهيك عن كونها وسيلة للتعبير عن مكنوناتهم الذاتية في تصوير ما يدور حولهم من بيئة يعيشون فيها، وأشخاص يتواصلون معهم بها، فكانت اللهجات عبر الأزمان وسيلة سهله للتعرف على ثقافة الشعوب، فضلاً عن معرفة مكانهم الجغرافي. فتنوعت اللهجات وتباينت واختلفت وتشابهت وميزت استعمال عن آخر لتكون جزء من لغة محكية لمجموعة بشرية أكبر من متكلمي اللهجة نفسها، فتميزت اللغة العربية بتعدد لهجاتها التي كانت معيناً لا ينضب ونهراً لا ينقطع لغاية يومنا هذا، لذلك كانت لهجة محافظة البصرة من أكثر اللهجات التي تعرضت إلى تغييرات متعددة نتيجة لعوامل ادت إلى فقدان هويتها المعروفة.

مشكلة البحث:

تعاني لهجة محافظة البصرة الواقعة جنوب العراق خصوصاً بداية القرن الواحد والعشرين من مشاكل عدة كان من أهمها التغييرات التي طرأت عليها خلال الفترة المنصرمة، وهذا التغيير صاحبه أكبر عملية اندثار شهدتها اللهجة في العصر الحديث، كون أغلب هذه اللهجات مرتبطة بالبيئة التي

(•) مركز دراسات البصرة والخليج العربي جامعة البصرة

تعود إليها، سواء أكانت بيئة زراعية أم بيئة صحراوية أم بيئة حضرية، فكان التغيير واضحاً وجلياً لكل متكلمي اللهجات أو من أهل المحافظة نفسهم.

أسئلة البحث:

لقد حدد الباحث مجموعة من الأسئلة التي أثارتها فكرة التغييرات اللهجية في البصرة، ومن أبرز هذه الأسئلة هي:

1. ما السبب الذي أدى إلى التغييرات اللهجية في محافظة البصرة؟
2. كيف واجه أهل المدينة ومتحدثي اللهجات هذا التغيير؟
3. هل ستندثر اللهجة الاصلية مقابل هذا التغيير؟
4. كيف سيحافظ متحدثو اللهجات في البصرة على لهجاتهم من التغيير؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على التغييرات التي حدثت في الربع الاول من القرن العشرين، كونها محاولة لحث متحدثو اللغة إلى الانتباه لهذا الخطر الذي يهدد لهجاتهم، ومحاولة وضع خطة توعية عبر خطوات ناجحة من قبل كبار السن وأهل المنطقة لغرض إحياء المندثر والمحافظة على ما تبقى من الموروث اللهجي لكل منطقة.

أهمية البحث:

ان التطور المتسارع في التقنيات والاعلام المرئي أخذ شكلاً متسارعاً وقرب البعيد، وجعل من جميع اللهجات تدخل إلى أسماعنا بشكل مباشر دون رقيب، لذلك كانت من أكثر الوسائل تأثيراًعلى التغيير اللهجي هو وسائل التواصل الاجتماعي خصوصا المرئية؛ وأخص بالذكر الفيديوهات القصيرة التي يعد تأثيرها الاشد على المتلقي من ناحية التوجيه غير المباشر أو مراقبة أفكار المتلقي بمخاطبة العقل بما يفكر عبر فيديوهات تظهر مباشرة بعد الحديث عن موضوع ما، أو الحديث عن قضية معينة، عندها سيكون ظهور الفيديو مطابق لتفكير المستخدم وسيلة ضغط غير مباشرة في تغيير سلوكيات الفرد خصوصاً عن فئة الاطفال والمراهقين والشباب غير الواعيين.

منهج البحث:

يتكون البحث من مجموعة موضوعات يحاول من خلالها توضيح فكرة التغيير اللهجي، معتمداً المنهج التاريخي في سرد الاحداث والروايات، اذ سيضم البحث: مبحثين رئيسين، الاول: اللهجات في العربية، ثم اللهجات في محافظة البصرة وتوزيعها على متكلميها، خصائص اللهجات قبل التغيير. **الثاني**: التغيير اللهجي؛ ويضم عوامل التغيير اللهجي، انواع التغيير اللهجي، ووسائل الحفاظ على اللهجات من التغييرات مع مقارنة قبل وبعد التغيير.

اللهجات في اللغة العربية

تعد اللهجات في العربية من أهم المكونات الرئيسة التي امدت اللغة العربية بالكثير من المفردات والتراكيب والمعاني، فقد استطاعت اللغة العربية ان تجمع بين هذه اللهجات وتختار الاكثر شيوعاً منها، اذ تمكن متكلموها ان يفهموها بسهولة ويسر، والا يجدوا صعوبات في فهم المراد، كون اللغة

استطاعت ان تمازج بين لهجات شبه الجزيرة العربية بجنوبها وشمالها ووسطها، فعُرِّفت اللهجة بانها مجموعة من الصفات اللغوية التي تعود إلى بيئة معينة، وتكون هذه الصفات العامل المشترك بين افراد هذه البيئة، إذ تعد بيئة اللهجة جزء اساس من بيئة اوسع تضم لهجات عدة لكل منها خصائصها، وتضم البيئة الكاملة مجموعة لهجات لتكوّن اللغة، فالعلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام والخاص (انيس، 1992، 16)، فاللغة بمفهومها العام لم تُعرف الا بعد انتهاء القرن الثاني الهجري بعد ما رجع الرواة واللغويين من البوادي لمجالسة الفصحاء، أما الرواة الذين سافروا وجالسوا الاعراب لم يسموا باللغويين الا في القرن الرابع الهجري (هلال، 1993، الصفحات 26-29)، فاللغة هي نظام من الرموز تلفظ بين افراد ضمن مجموعة بشرية ينتمون إلى بيئة اجتماعية موحدة، فهي وسيلة تربط المجتمع الممثل بأفراده مع احتياجاتهم وشؤونهم العامة والخاصة ناهيك عن البرمجة الصوتية لهذه اللغة التي تعد الخط الفاصل بين الفكر المجرد والنطق المسموع عبر مجموعة رموز لها اصوات يعبر بها الفرد عن هذه الاحتياجات فهي وسيلة للتواصل ونقل الافكار من شخص لآخر، فتكونت عبر هذه اللغات مجموعة من اللهجات اختص بها مجموعات بشرية عبرت عن مكنوناتها بنطق مختلف تارة وبلفظ مختلف تارة اخرى، لكنها تدور في فهم المجتمع البشري الواحد، فقد تحتوي لهجة على صفات لغوية لا تحتويها اللهجة الاخرى، بالتالي فان التنوع اللهجي في اللغة الواحدة هو ما يميز اللغات، فاللغة العربية تضم لهجات عربية مختلفة؛ منها لهجة قريش، لهجة كنانة، لهجم تميم... الخ، فلكل لهجة ميزاتها الخاصة وأصواتها وطريقة نطقها، يتكلم فيها ويفهمها أصحاب اللهجة فقط، بينما يكون هناك عوامل مشتركة يفهمها جميع متكلمي اللغة عامة، لكن هذه الصفات الصوتية أو اللغوية التي تنفرد بها لهجة عن اخرى هي التي تكون الاشارة الواضحة لهذه اللهجة، فكانت قبيلة تميم قديما تقلب صوت الفاء دالا كما في (فزت) تنطقها (فزد)، فأغلب ما يميز اللهجات عن بعضها هو اختلافاتها الصوتية التي تثير انتباه السامع والمتكلم. هذا التنوع الصوتي ارجعه علماء اللغة إلى اختلاف البيئة، لان اللغة عندهم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالبيئة الصحراوية أو البيئة الجبلية أو البيئة الساحلية، لذلك يمكن ان يؤثر على بنية الكلمة ونسجها أيضاً فكان بني أسد يقولون (سكرانة) بدلا من (سكرى)، و(مديون) بدلا من (مدين) عند بني تميم، لكن ما يلاحظ أيضاً عند كثرة التغييرات تؤدي إلى عسر الفهم على أبناء اللهجات الاخرى في اللغة نفسها، وهذا بدوره يؤدي إلى ابتعاد اللهجة عن اللهجات الاخرى المشتركة معها في اللغة نفسها، مما سيجعل إمكانية استقلال اللهجة لتصبح لغة قائمة بذاتها، واللهجة إذا كان لها خصائص تبرزها وتجعلها تستغني عن أصلها وتسد حاجة متكلميها عند ذلك يمكن ان تكون لغة مستقلة قائمة بذاتها، لذلك نجد اللغة العبرية تحتوي على كثير من الالفاظ التي نجد لها نظير في اللغة العربية مثل: (رجل – فتى- العم- الخال- الجبل- البحر- النجم – الشجر وغيرها) وهذا من الادلة التي ساقها علماء اللغة كون اللغة العبرية استقلت بمجموعة من الكلمات فضلا عن اختلافها بالصيغ والتراكيب والافعال وغيرها من الظواهر اللغوية اليت جعلتها تكون لغة مستقلة من اللغة العربية بعدما كانت احدى لهجاتها. (انيس، 1992، 17-18).

ولعل من أكثر ما يجعل اللهجات تتميز عن أخواتها هو تلك الصفات الصوتية التي ترافق كل لهجة، وهذه الصفات تعتمد بالدرجة الاساس على متكلمي هذه اللهجات، وقدرتهم على التمييز وتطويع أعضاء النطق، فهي مجموعة من العادات الكلامية لمجموعة قليلة من البشر ضمن مجموعة أكبر تتكلم اللغة نفسها، هي عادة ما تكون صوتية كالعنعنة والكشكشة وغيرها (هلال، 1993، 33) لذلك اختصرت هذه الصفات بالآتي:

1. الاختلاف في مخارج الاصوات.
2. الاختلاف في أوضاع أعضاء النطق مع بعض الأصوات.
3. اختلاف درجات القياس لأصوات العلة.
4. التباين النغمي والموسيقي.
5. الاختلاف في قوانين التفاعل بين الاصوات المتجاورة.

فهذا هو ما يحدث وما تم رصده بين لهجات اللغة الواحدة، لكن قد تجد بعض اللهجات لا ينطبق عليها ذلك بشكل كامل لكن يلاحظ بعض منها، فبعض اللهجات قد يكون الاختلاف في الاستعمال اللغوي من جهة المعاني التي تتباعد عن بعضها واخرى قد تتقارب بحيث لا تجد بينها فوارق الا ما ندر، من جانب اخر قد تحتوي اللغة على لهجات صعبة الفهم ولا تمت لبقية اللهجات بصلة ولا يكاد يفهمها افراد البيئة المجاورة سوى متكلمها، مثال ذلك تأتي كلمة (وثب) عند حِميْر بمعنى جلس، وعند تميم بمعنى الظلمة وعند قيس الضوء.

تتميز اللهجات احيانا من خلال صفاتها الصوتية التي تؤدي دوراً مهماً في هذا الاختلاف وتنوعه، إذ تعد اللهجة انحرافاً داخل اللغة فضلاً غن كون اللغة واللهجة تشتركان بالصوت نفسه، لتكون علامة فارقة لبيئة معينة أو منطقة يعرف متحدثوها من أي منطقة هم، أو من أي بيئة ينتسبون، فضلا عن ان اللهجات قديماً كانت ضيقة الاستعمال ويقتصر استعمالها على أهلها فقط نتيجة العوامل الجغرافية المحيطة من صحراء أو جبال أو بحار، في حين اختلفت اللهجات الحديثة باتساع رقعة متكلميها وكثرتهم وامتداد المساحات المستعملة للهجة معينة، كل هذا جاء نتيجة الانفتاح والتوسع العمراني وسهولة الاختلاط بين متكلمي اللهجات مع بعض، مما ساهم في هذا الامتداد والتداخل، وقد انعكس هذا الاتساع على متكلمي اللهجات أيضاً من ناحية تأثير البيئة على أعضاء النطق وطريقة نطق الكلمات والتراكيب، كون تأثير البيئة (جبلية- ساحلية- صحراوية- زراعية) مباشراً على اللغة ولهجاتها، ناهيك عن تداخل التميز الاجتماعي في هذا التغيير سواء أكانت جماعة تنتمي إلى طبقة الاغنياء أم الوسطى أم الفقراء. (هلال، 1993، 41-42)

اللهجات في محافظة البصرة:

تقع محافظة البصرة في جنوب العراق، يقطنها حوالي 3,5 -4 مليون نسمة، تعد هذه المدينة من المدن القديمة التي تتميز بطابعها الاسلامي الاصيل، اذ تعد المعقل الاول لنشأة علوم العربية والنحو العربي وعلم العروض، منها انطلقت مدرسة النحو في التاريخ الاسلامي وسميت بمدرسة البصرة، ظهر فيها

العديد من اللغويين والنحاة والرواة وعلماء الفقه والاصول والحديث، أمثال الخليل بن احمد الفراهيدي والاصمعي وابو عمر بن العلاء وغيرهم.

تميزت مدينة البصرة بتعدد لهجاتها كونها مدينة متعددة الاقوام، يتوزع سكانها بين المناطق الساحلية على ضفتي مياه شط العرب وصولا الى الخليج العربي، والمناطق الزراعية المنتشرة من شمال البصرة الى غربها، وذات بيئة صحراوية متاخمة لحدود دولة الكويت والسعودية جنوباً، فضلاً عن مركز مدينة البصرة الذي يتميز بالتحضر وبالابتعاد عن المظاهر العشائرية والقبلية وغيرها من المظاهر الأخرى.

وتمتاز البصرة بتوع سكانها الموزع بين البيئة الصحراوية، التي أثبتت الدراسات اللغوية ان اللغة تتماشى والبيئة التي تنمو فيها، فالمناخ الصحراوي يؤدي إلى نشأة لهجة تمتاز بخشونة أصواتها وغرابة ألفاظها وأبرز الأدلة على ذلك لغة العصر الجاهلي التي مثلها الشعر الجاهلي أحسن تمثيل (مادن، 2022، 48) والبيئة الزراعية والساحلية، فكان لكل بيئة لهجة وهذه البيئة أثرت بشكل مباشر على لهجتها، فتأثرت المناطق الساحلية متمثلة بمنطقة ام قصر والفاو ومنطقة شط العرب بمصطلحات البحر والصيد ومشتقاتها تميزت لهجتها وتداخلت مع لهجات الوافدين من الصيادين والبحارة الأجانب والهنود عبر التاريخ الحديث، أما منطقة الزبير وسفوان والمناطق المحيطة فتميزت ببيئة صحراوية تأثرت لهجتها بلهجة منطقة نجد والحجاز فضلاً عن لهجة دولة الكويت والخليج بشكل عام، في حين نجد البيئة الزراعية المتمثلة في مناطق شمال البصرة من القرنة ونواحيها المجاورة لها لهجتها الخاصة بهم أيضاً، لذلك يمكن تعريف لهجة مدينة البصرة بأنها مجموعة من اللهجات يتراوح عددها بين ثلاث إلى أربع لهجات يرجع أصلها إلى اللغة العربية الفصحى في معظم الفاظها، بحكم وجاء هذا التنوع نتيجة مزاولة سكان البصرة التجارة والسفر والانفتاح على الكثير من الأقطار المجاورة بسبب موقعها الجغرافي المميز المطل على الخليج العربي وشبه الجزيرة العربية فضلاً عن اتصالها بشبه القارة الهندية من جهة والأناضول (تركيا) حالياً وبلاد فارس من جهة أخرى، حتى أن الخليفة عمر بن الخطاب خاطب عتبة بن عزوان ووجهه بالذهاب إلى أرض الهند ويقصد بها البصرة لكثرة الهنود فيها بعد أن غزا الهنود أرض البصرة، فضلاً عن أن البصرة كانت قبل الفتح الإسلامي يسكنها الفرس والزط والهنود، وقد روي أن أهل البصرة كانوا يعانون بأنهم الأقلية في المدينة أذ كانت الأقوام غير العربية تغزوها بكثرة، ثم أخذت البصرة نتيجة هذا الاختلاط إلى امتهان الزراعة والتجارة لتكون من أهم المدن التي وصفت بأن أهلها يهيلون الذهب والفضة (البازي، 1969، 10)، لذلك أصبحت اللهجات البصرية متنوعة وغنية بالألفاظ من الشمال والجنوب والشرق والغرب، وتعود هذه الألفاظ إلى أصول مختلفة ومتنوعة، وسميت اللهجة البصرية نسبة إلى لما يتكلمه أهالي البصرة، فقد قسمت اللهجة البصرية إلى نوعين: لهجة البصرة ويقصد بها لهجة حواضر البصرة ومركزها والمناطق المحيطة بها، ولهجة شمال البصرة و لهجة بدو البصرة، هذا الاختلاف بين اللهجات يجعلنا نتنبه إلى طبيعة الاختلافات في المفردات والقواعد في اللهجة الواحدة، فضلاً عن طريقة النطق، لذلك كان العامل الاجتماعي في التغيير اللهجي حاضراً بقوة في البصرة، التي تعد سبباً رئيساً في التغيير الحاصل

في لهجات البصرة، فأغلب الهجرات التي نزحت إلى البصرة كانت تعاني من حالة اجتماعية متدنية في الفقر، وبما أن العوامل الاجتماعية تؤدي دوراً جوهرياً في تعدد اللهجات ونشأتها، لأن المجتمع انقسم فيها إلى طبقات غنية ومتوسطة وفقيرة، فكانت الطبقات الغنية تستعمل لهجة تنتقي ألفاظاً تمثل رقي مكانتها، فمثلت لهجة أهل البصرة الذين يسكنون مركز المدينة، بينما تميزت الفئات الفقيرة والمتوسطة بالعفوية والبساطة وعدم اكتراثها بانتقاء الألفاظ خصوصاً الطبقات الفقيرة، التي نزحت من المناطق المعدمة الفقيرة والنائية، فشكلت هذه الطبقة جزء غير يسير في مركز المدينة الذي بدأ ينافس لهجة طبقة الاغنياء والموسورين فكان الصراع واضحاً في استخدام اللهجة الأم التي جاؤوا بها من مدنهم إلى مركز مدينة البصرة مما أثر ذلك بشكل واضح على لهجة أهل المركز بشكل واضح، لذلك فالمجتمعات الإنسانية بطبقاتها كافة تؤدي إلى الاختلاف اللهجي لأن لكل طبقة تتخذ لها لهجة تتماشى معها (مادن، 2022، الصفحات 49-50)، لذلك فالاحتكاك بين اللغات ولهجاتها الغازية باللغات ولهجاتها المغزوة قد ولد لدينا أنواعاً جديدة من اللهجات (انيس، 1992، 25)

خصائص لهجات أهل البصرة:

أولاً: ظاهرة الإبدال في الأصوات:

تميزت لهجات البصرة بعدد من الميزات التي جعلتها صفة بارزة لمعرفة انتماء الفرد الى محافظة البصرة، فيما لوكان بين عدد من أفراد المحافظات، كذلك لو كان ينتمي إلى مدينة البصرة ويرجع أصله إلى أحد الأقضية التي لها لهجة مميزة، فلو سمعته يتكلم عندها ستحدد مباشرةً إلى أي بيئة ينتمي، لذلك كانت للهجات البصرة ميزات وصفات واضحة يمكن تلخيصها على الشكل الآتي:

1.إبدال السين صاداً: وهو عبارة عن عملية تفخيم صوتية لصوت السين لينقلب صاداً، مثال ذلك: سراط- صراط، سطح-صطح، سخن- صخن، فانوس- فانوص، سبخة- صبخة.

2. الذال والضاد: وهي عملية إبدال لينتج عن هذا الإبدال تفخيماً لصوت الذال، خصوصاً في شمال البصرة، كما في قولهم: ذراع- ضراع، ذكر-ضكر، مذكور- مضكور، ذخر- ضخر.

3. الجيم والياء: وهي عملية إبدال وقلب الجيم ياء كما في قولهم:

ثلج= ثلي، نجد- نيد، جار- يار، جامع-يامع، جوعان-يوعان. (هاشم، 2010، 26-27)

4.القاف والگا: وتعد هذه الظاهرة من أهم الظواهر التي تميز لهجة أهل البصرة وجنوب العراق عامة، مثال ذلك: قفص-گفص، قال-گال، قحط-گحط، صقر-صگر، فوق-فوگ

5. القاف والجيم: وهي عملية إبدال الجيم بدل القاف كما في قولهم: قاعد- جاعد، ساقية- ساجية، عاقل- عاجل، قربة-جربة، قريب-جريب، طريق- طريج، قدر-جدر، ثقيل-ثجيل، باقلاء-باجلا، ونتيجة التغييرات اختفت استعمالات معينة لهذه الإبدال، فلم نعد نسمع إبدال الكلمات الآتية: عاقل- عاجل، قاعد- جاعد.

6.الكاف والـ(چ): وهذا التغيير يحدث نتيجة صعوبة النطق بصوت الكاف فتحولت إلى صوت (چ) للتخفيف، كما في قولهم: كان-چان، كلب-چلب، كبد-چبد، كلب-چلب، كتف-چتف، كذب-چذب، كعب- چعب، سكين- سچين.

7. القاف والغين وبالعكس: وهي عملية مركبة في إبدال الأصوات من القاف للغين وبالعكس، وهي على الشكل الآتي:

غ-ق: قصر-غصر، دقيقة-دغيغة، قرآن- غران، قنينة – غنينة، قلم- غلم.

ق-غ: غرفة- قرفة، غداء-قداء، غصن-قصن، شلغم-شلقم، غزال- قزال. (هاشم، 2010، 26-32)

8.الجيم والشين: وهي عملية ابدال نتيجة تداخل صوت (چ) مع الشين، لينتج شيناً كما في قولهم: اجتمع- اشتمع، اجتماع – اشتماع.

9. الكاف والشين: وهذه الظاهرة هي أقرب الى الكشكشة التي يقلب فيها صوت الكاف الى الشين، كما في قولهم: اكرمتك- اكرمتش، منك- منش، عليك- عليش، سمك-سمش.

10. الجيم والجيم المعطشة: التي يرمز إليها بالرمز(ژ)، كما في قولهم: جئت- جيت- ژيت

جاموس= ژاموس، جمار- ژمار، جوعان- ژوعان، جمر- ژمر، منجل-منژل، جرف- ژرف. وهذه اللهجة تستعمل عادة في مناطق جنوب العراق في محافظة ميسان:

لهجة مركز البصرة	لهجة العمارة	لهجة شط العرب	الفصحى
جئت	ژيت	ييت	اتيت
منجل	منژل	منيل	منجل
نعجة	نعژة	نعيه	نعجة

11. الغين والخاء: ويتم ابدال الغين خاء او بالعكس كما في وقولهم: غسل-خسل، صغير-زخير، صبغ-صبخ، خبز- غبز

12. الصاد والزاي: كما في قولهم: لصق- لزگ/، صغار-زغار، صقر-زقر، لصقة، لزگة.

13. العين والنون: وهذه الظاهرة تسمى بالاستنطاء، كما في قولهم: أعطى- أنطى، أعطيت- أنطيت.

أما الهمزة فلها العديد من حالات النطق التي تختلف من منطقة إلى أخرى، ومن هذه الحالات هي:

1. إبدال الهمزة عيناً: التي يمكن إبدال الهمزة عيناً، كما في قولهم: جرأة-جرعة، فجأة-فجعة، سؤال- سعوال، قرآن- قرعان.
2. ابدال الهمزة ياء: والتي يمكن التخلص من ثقل الهمزة على اللسان وإبدالها بالياء لسهولتها وخفتها، كما في قولهم: ذئب-ذيب، خطيئة-خطية، هدأت- هديت، توضأت- توضيت، ملأت- مليت، بائد-بايد، خائف- خايف.
3. إبدال الهمزة ألفاً أو واواً: مثال ذلك قولهم: قرأ- قرا، خطأ-خطا، رأس- راس.
4. حذف الهمزة: من اللهجات المستعملة أيضاً، حذف الهمزة من الكلمة، ومنها قولهم: سوء- سو، عشاء-عشا، غداء- غدا، أحمر- حمر، أخوات- خوات، أسنان- سنان، أعمى- عمى.
5. إبدال الهمزة ياء: كما في قولهم: أين- وين، أنين- ونين، إرث- ورث، أكل-وكل.

ثانياً: ظاهرة التفخيم في اللهجة البصرية:

يعد التفخيم من أهم الظواهر الصوتية التي تلحق الأصوات اللغوية، وبما أن اللهجات هي الأكثر استعمالاً بين متكلميها، وعرف التفخيم بانه التغليظ في جذر اللسان مما يسبب حركة في الحنجرة، وهذه الحركة تؤدي الى تغييرات في نطق الأصوات وتغيير في صفاتها الصوتية، بسبب ارتفاع الحنجرة وتضييق في البلعوم، وذهب المتتبعون للهجة أهل البصرة أنها تحتوي على مجموعة أصوات مفخمةً؛ منها تسعة أصوات صائتة، وبقية الأصوات هي صامتة التي وأهمها: الباء B، والباءP، الطاء، الصاد، الظاء، الزاي، الميم، الراء، اللام، الفاء، الهمزة، ع،غ،ح،هـ،و،ك) (الظالمي، 2017، 29-30).

ثالثاً: التصغير:

ومن أهم خصائص لهجة أهل البصرة استعمالهم للظاهرة الصرفية (التصغير) التي تميزت فيها بعض من لهجات البصرة ومنها لهجة أبي الخصيب، ويأتي التصغير على ثلاث صيغ رئيسة: (فُعيّل، فُعَيْعِل، فُعَيْعِيل)، فمثال ذلك ما جاء على وزن (فُعيّل) للأسماء فقالوا في: نور- نويره، سجى- سجيوه، سمير- سُميّر، وكذلك جاء التصغير لأسماء الأطعمة فقالوا: خبز- خبيزة، تمر-تميرة، لحم- لحيمة، سمكة- سميجة، ماء- أُميَّة، وجاء تصغير أسماء المناطق والقرى كما في قولهم: محلة- محيلة، نادر- نويدر، عيسى- عويسيان. (هاشم، 2010، 32-33)

رابعاً: الزيادة:

وتعد هذه الظاهرة من أكثر الظواهر ارتباطاً بلهجة أهل البصرة، خصوصا زيادة حرف المد (الألف والياء) في نهاية الكلمة، فيمط صوت المد ويمد بعد إضافته إلى نهاية الكلمة، وتعد هذه الزيادة زيادة صوتية فقط وليست زيادة صرفية يترتب عليها تغييراً في المعنى، كما في قولهم: بصرة - بصرا، ماي- مآي، حجرا.

خامساً الحذف:

يميل اللسان في اللهجات البصرية خصوصاً لهجات أبي الخصيب والفاو وشط العرب إلى الحذف في أثناء الكلام ودمج الكلام مع بعض وإدغامه، فقد يحذف من الجمل حرف أو حرفين، أو ثلاثة أحرف، وهذا ما سمعناه من السنتهم بقولهم: مساك الله بالخير-ساك الله بالخير، جزاك الله خير-زاك الله خير، كل ساعة-كساعة، كل سنة –كسنة، على الشمعة- عشمعة، على الجدر- عجدر، ابو الخصيب-بلخصيب. (هاشم، 2010، 33-35)

لذلك ذهب بعض الباحثين المحدثين في دراسات اللهجات إلى أن أغلب الألفاظ التي يتداولها عامة الناس في لهجاتهم ليست ألفاظاً عامية لا يكون لها أصول لغوية، بل أن أغلب هذه الألفاظ ترجع في جذورها اللغوية إلى ألفاظ فصيحة قليلة الاستعمال، وأخرى فصيحة مندثرة، فأخذ بعض اللغويين على عاتقهم أن يفتشوا بطون المعاجم وأمهات الكتب ودواوين الشعر الجاهلي ليجدوا أن اللغة الفصيحة ليست كما يظنوا حبيسة المعاجم اللغوية لا يتم تداولها إلا في المناسبات الرسمية أو المخاطبات والكتب الرسمية، بل وجدوا أنها متأصلة في اللهجات المتنوعة وعند البحث عن جذور هذه الألفاظ وجدوا أن لها جذوراً في العربية الفصيحة وتم التنازل عنها مقابل نسبتها إلى الفارسية أو

العثمانية أو الرومية، كون هذه اللغات أثرت في العربية نتيجة الغزوات المتكررة على البلاد العربية، لذلك على الباحثين إيلاء هذا الأمر أهمية فائقة في البحث عن الأصول والجذور اللغوية لمفردات اللهجات في العربية الفصيحة وعدم الرضوخ والاستسلام بنسبتها إلى اللغات المجاورة. (الظالمي، 2017، 7)

عوامل التغيير اللهجي

التغييرات اللهجية:

تعاني اللهجات من تغييرات مستمرة نتيجة عوامل عدة، أهمها: عامل الهجرات وعامل الغزوات، ولعل عامل الهجرات من أكثر العوامل تأثيراً على التغيير والتداخل اللهجي، سواء أكان ذلك على مستوى الاستعمال اللهجي أو على مستوى التغيير الديموغرافي، فتأثير الهجرات لا يحدث سريعاً بل يتطلب ذلك وقتاً طويلاً يتراوح ما بين 5-25 سنة، فأغلب الهجرات تحدث نتيجة الانتقال مجموعة من البشر من منطقة إلى منطقة أخرى تكون ذات اقتصاد معيشي أعلى أو نتيجة الحروب والكوارث الطبيعية، فمن الطبيعي جداً تؤدي هذه الهجرات إلى الحاجة للتعارف والاحتكاك ليتم التفاهم والتعامل مع أصحاب الأرض، فضلاً عن توثق الصلات وارتباطها بالمصاهرة، فإن العرب قديماً متجاورين ومتلاقين ومتزاورين ومتحاربين، الذي نتج عنه اتصالاً وثيقاً فيما بينهم أدى إلى اتصال لهجاتهم بعضها ببعض مراعاة للغة صاحبه (ابن جني، 1952، 2/ 15-16) لذلك يؤدي إلى عملية اخضاع لهجة الجماعة المهاجرة للهجة الجماعة الأصلية أو بالعكس، مما يولد صراعاً بينهما يؤدي إلى احتلال اللهجة الجديدة لتحل محل اللهجة القديمة ليكون لها الغلبة في الاستعمال مع استمرار مقاومة اللهجة الأصلية التي قد تندثر مع الوقت. (هلال، 1993، 42-43) وهو ما حصل عندما انتقل أقوام من الساميين إلى بلاد ما بين النهرين لتتكون مملكة الاشوريين والبابليين، وهذه الهجرة ساهمت بشكل كبير في القضاء على اللغة السومرية بعد أن سيطرت اللغات السامية على المنطقة آنذاك. (انيس، 1992، 24-25)

وقد تحدث الفروقات الصوتية التي تنشأ عنها اختلافاً في نطق الكلمات بين قوم متحدث للهجة وقوم آخر يتحدث اللهجة نفسها، فيكون الاختلاف واضحاً في نطق الأصوات الساكنة، وكذلك نطق أصوات اللين أو ما تسمى أصوات العلة(Vowels) سواء أكانت أصوات العلة الطويلة المتمثلة بأصوات المد الطويلة أم القصيرة المتمثلة بالحركات القصيرة، أما الاختلاف النطقي الثالث يكون عبر التغيير النغمي وتغيير مواضع النبر في الكلمات المنبورة، مما سيؤدي تغييراً في النبر الصوتي للكلمة من جهة، وتغييراً لمعنى الكلمة من جهة أخرى (انيس، 1992، 30-31). بيد أن الاختلاف الصوتي يؤدي دوراً رئيساً في اختلاف اللهجات وتنوعها، وهذا يرجع إلى الأسباب الآتية:

1. اختلاف مخارج بعض الأصوات كالجيم والياء والغين وغيرها.
2. اختلاف في وضع اعضاء النطق مع بعض الاصوات كالترقيق والتفخيم في بعض البيئات عن غيرها.
3. الاختلاف في النغمات الموسيقية للكلام كلاً حسب بيئته ومكانته. (مادن، 2022، 45)،

وهو ما أشار اليه ابن جني صراحة بقوله: (أعلم إن العرب تختلف أحوالها في تلقي الواحد منها لغة غيره، فمنهم من يخف ويسرع فيقول ما يسمعه، ومنهم من يستعصم فيقيم على لغته البتة، ومنهم من إذا طال تكرر لغة غيره عليه لصقت به ووجدت في كلامه) (ابن جني، 1952-1952، 1/ 383) فبناء على ما ذهب إليه ابن جني يمكن تصنيف العرب إلى ثلاث أصناف رئيسة (هلال، 1993، 48):

1. عربي يتمسك بلسانه ولهجته.
2. عربي ينتقل لسانه إلى لهجة جديدة وافدة أو مهاجر إليها.
3. اجتماع لسان لهجته مع لهجة أخرى.

وهذا ما لاحظه العرب قديماً سرعة التأثير والتأثر بين اللهجات المتولدة من اللغة العربية الأم كونها كانت تنتشر في بيئة متقاربة لا يفصلها حدود طبيعة سوى الصحاري والوديان، مما سهل اتصال الأعراب بعضهم ببعض الذي جعل ذلك بيئة خصبة للتأثير والتأثر بين لهجات اللغة الواحدة لينتقل اللسان من لهجته الأصلية إلى لهجات أخرى إذا توثق التواصل والتأثير بها مع بقاء ملامح لهجته الأم وطغيان صفات صوتية للهجة المكتسب منها، وهذا ما يمكن أن نسميه بالاتصال اللغوي الذي يعرف بأنه انتقال اللغة أو اللهجة من بيئة إلى أخرى، مما يجعلها مهيأة لفقدان بعض من خصائصها الفردية المتمثلة بالخصائص الصوتية أو الصرفية، لرضوخها تحت تأثير اللهجات أو اللغات الأخرى مما سبب لها ما يسمى بالتحلل اللغوي (فندريس، 1950، 364)، فالبيئة التي تنتشر فيها اللهجة تعد جزء من بيئة اوسع وأشمل تضم تحتها مجموعة من اللهجات لكل منها ميزاتها وخصائصها، وترتبط مع بعضها عبر الظواهر اللغوية المشتركة التي تيسر عملية التواصل والفهم بين أفراد البيئة الواحدة، لكن عند تعدد هذه اللهجات في بيئة لغوية واحدة فإنه يصعب على الباحثين والمتكلمين وضع حدود فاصلة بينها، لكن تبقى اللهجة هي من تضع حدودها بنفسها عبر رسم خطوط دقيقة لكل لهجة تميزها عن نظيرتها، كون اللهجات تتميز بمجموعة خصائص لا يمكن لها أن تتشابه مع لهجة اخرى وهي عادة ما تتوضح من خلال متكلمي اللهجة نفسهم (فندريس، 1950، 213)، لذلك كانت القبائل العربية متمسكة بلهجاتها وصفاتها الكلامية في حديثها العادي وفي المخاطبات، لكن ما أن يجتمع الأعراب من بقية القبائل استعملوا لهجة مشتركة يخطبون بها وينظمون الشعر ولا يستعملوا لهجاتهم وصفاتها في حديثهم، لكن ما ان يرجعوا إلى ديارهم رجعوا إلى لهجتهم، لذلك كانت اللغة عندهم تحمل مستويين اثنين هما: الأول: مستوى اللهجات والتي تعد وسيلة للتفاهم اليومي بين أفراد القبيلة الواحدة، الثاني: مستوى اللغة المشتركة وتستعمل في المواقف الرسمية والمحافل، والأندية والأسواق الشعرية وغيرها. (شفيع الدين، 2007، 78)، لذلك فسرت هذه الظاهرة عند علماء اللغة المحدثين بأنه ضرب من التطور اللغوي الذي يصيب اللهجات واللغات على حد سواء، إذ نلاحظ قلة وقوع لغة أو لهجة ما تحت تأثير هذا التغيير، فقد أشار فندريس لذلك بقوله إن: (تطور اللغة المستمر في معزل عن كل تأثير خارجي يعدّ أمراً مثالياً لا يكاد يتحقق في أي لغة، بل على العكس من ذلك فإنَّ الأثر الذي يقع على لغة ما من لغات مجاورة لها، كثيراً ما يلعب دوراً هاماً في التطور اللغوي) (فندريس، 1950، 348)، وهذا التطور يجرنا إلى ظهور مصطلح آخر يسمى بـ(الاختلاط اللغوي) ويعنى

به دخول اللغة بلهجاتها مرحلة صراع لإثبات الوجود اللغوي، ينتج عنه هزيمة للهجة الأولى ونصر وهيمنة للهجة الثانية، يليها استسلام وانسحاب، وأن تحقيق هذه الهيمنة يكون مرتبطاً بقوة اللغة إما دينياً أو سياسياً أو اقتصادياً أو اجتماعياً، بحيث تكون الهيمنة ممثلة بسيطرة لغة أو لهجة على أخرى وتنحيها، وربما أدَّت إلى موتها تماماً (عبد التواب، 1997، 171-177)، فاجتماع لغتين على صعيد واحد لا بد من أن يجعل كل واحدة منهما تتأثّر بالأخرى، فتتغلب إحداهما على الأخرى، أو تبقيان متجاورتين.

أسباب التغيير في لهجات البصرة:

بالنظر للموقع الجغرافي لمدينة البصرة كونها الواجهة البحرية المطلة على الخليج العربي جعلها مدينة ذات تنوع سكاني، نتيجة ازدهار التجارة الخارجية مع الهند والدول الاخرى، جعلها من أكثر المدن العراقية جذباً للسكان من باقي محافظات العراق، كونها تتمتع باقتصاد متعدد المصادر جعلها مدينة جاذبة، ولو تتبعنا تاريخ البصرة الحديث لوجدناها من أكثر مدن العراق تأثراً وعرضة للتغييرات في لهجاتها المستعملة، وكان هذا التغيير نتيجة الاختلاط المستمر مع متكلمي لهجات أخرى، ومن أهم العوامل التي أدَّت إلى تطور وتغيَّر في اللهجة البصرية، التي ساهمت بشكل مباشر على مر التاريخ بتغييرات لهجية مستمرة؛ وهو ما اقره المؤرخ البصري عبد اللطيف الدليشي بقوله: (كانت البصرة من أكثر حواضر الامة العربية الاسلامية تعرضاً للظلم، والغارات، والاحتلال خلال السنين الطويلة التي منيت بها بإباحة الزنوج وفتك القرامطة وتحكم الولاة والمتسلمين ورؤساء العشائر واستبداد الغزاة من حكام الزند وتعسف الحاكمين من آل أفر اسياب، مع انتشار المجاعات والفيضانات والطواعين، واخيرا الاحتلال البريطاني المقيت...) (الدليشي، 1966، 1- 7) فمن أهم عوامل التغييرات اللهجية كثرة عدد الوفيات عندما تفشى وباء الطاعون في مدينة البصرة عام 1831 كذلك تفشي مرض الجدري عام 1930 مما أدى بعد ذلك للزواج من خارج البصرة، ثم جاء بعد ذلك اكتشاف الثروة النفطية والانفتاح نحو الاستثمار النفطي جعل البصرة عرضة لدخول العمالة الوافدة من الإنجليز والهنود وباقي الجنسيات الاخرى من العرب فضلاً عن الهجرة الداخلية من المحافظات العراقية في ذلك الوقت، ومن أمثلة التغييرات اللهجية نتيجة للاحتكاك مع الإنكليز بعد اكتشاف النفط في الأربعينات، ظهرت العديد من الكلمات ذات الأصل الإنكليزي في لهجة ذاك الجيل مثل (فورمن- فنگر- بنسل) ومثل كلمة (Light) و قلاص (Glass) و لمبة(Lamp) وتانكي (Tank) تطلق على خزان الماء الموجود على أسطح المنازل، وتطلق أيضاً تجاوزاً على خزان الوقود في السيارات، كذلك كلمة (سيده) وتعني (المشي بخط مستقيم إلى الأمام)، كقولنا (روح سِيده) أي اذهب إلى الأمام بخط مستقيم. فقد أخذت من أصل الكلمة هو (Take this Side) أو (This Side)، أما الاحتلال الفارسي والتركي الذي ترك ايضاً اثره واضحاً ليومنا هذا على الكثير من الفاظ اللهجات، منها الكلمات التي أتت من اللغة الفارسية مثل كلمة (بس) بمعنى (كفى) التي مازالت مستعملة اليوم بكثرة بجميع اللهجات البصرية، وكلمة (بخت) بمعنى (حظ)، كما قدمت من اللغات الهندية كلمة مثل (تجوري) وكلمة (دروازة) بمعنى (خزنة – بوابة)، ثم يضاف الى ذلك التجنيد الإلزامي الذي فُرض اثناء الحروب التي مرت على العراق مع إيران

وحرب الخليج الأولى والثانية التي جمعت كل المجندين العراقيين من جميع الطوائف والأديان والمذاهب العراقيين للقتال في مدينة البصرة، فعلى مدى سنين تطورت اللهجة البصرية بعد أن تلقت العديد من التأثيرات والداخلية من اللهجات العربية الأخرى من بغداد والموصل والرمادي وغيرها فضلاً عن التأثيرات الخارجية من اللغات غير العربية، حتى جاء موسم الهجرة السكانية إلى البصرة بعد عام 2003 الذي أصبحت فيه البصرة عاصمة العراق الاقتصادية فأضحت قبلة لكل أبناء المحافظات الأخرى وهنا بدأت عمليات التغييرات تبدو واضحة لكل متتبع ومهتم، إذ أخذت لهجات البصرة المتنوعة بالانحسار في المناطق ذات الجذب السكاني مثال ذلك لهجة قضاء أبي الخصيب ولهجة قضاء شط العرب ومركز مدينة البصرة وقضاء الزبير وسفوان كونها من المناطق المزدهرة اقتصادياً.

فالتغيير اللهجي في محافظة البصرة بدأ بشكل واضح بعد عام 2003 الذي جاء نتيجة عوامل عدة معقدة ومتشابكة، وبناءً على تلك المعطيات يمكن تلخيص أهم العوامل التي نتجت عن التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية في المنطقة، أهمها:

1. **الغزو الأمريكي وسقوط النظام:** بعد عام 2003، شهد العراق تغييرات جذرية في الهيكل السياسي والاجتماعي، مما أدى إلى إعادة تشكيل العلاقات الاجتماعية والهوية الجماعية. هذه التحولات أثرت بشكل كبير على اللهجات المحلية بما في ذلك لهجة البصرة، حيث بدأت الهويات الطائفية والعرقية بالظهور بقوة أكبر مما كانت عليه قبل الغزو.
2. **الهجرة والنزوح الداخلي:** النزاعات الطائفية والعرقية بعد 2003 أدت إلى حركة نزوح واسعة النطاق داخل العراق، بما في ذلك إلى ومن محافظة البصرة؛ هذا النزوح أثر على التركيبة السكانية واللهجات المحلية نتيجة لتداخل المجموعات السكانية المختلفة.
3. **التواصل مع اللهجات الأخرى** :ازدياد التواصل بين سكان البصرة والمناطق الأخرى في العراق نتيجة للنزوح والعمل والتجارة، إذ ساهم ذلك في تغيير اللهجة المحلية، نتيجة تأثيرات لهجات الأخرى الدخيلة عليها، بما في ذلك لهجات النازحين من اهالي مناطق جنوب العراق ممن نزحوا نتيجة الفقر وقلة النشاط الاقتصادي، فضلا عن سكان الاهوار الذين نزحوا نتيجة اهمال الحكومات وانقطاع مصادر المياه الذي ادى الى جفافها مما دفعهم الى الهجرة والنزوح الى البصرة على شكل مجاميع بشرية سكنوا مناطق كاملة، وبعد انصهارهم بالمجتمع بدأت المناطق تشهد تغيراً واضحاً على انتقال بعض الألفاظ الدخيلة واندثار الألفاظ الاصلية للهجة اهل البصرة الاصليين، ناهيك عن العمال القادمين من مناطق أخرى، فكان التغيير واضحاً في نطق المفردات والأصوات .
4. **العوامل الاقتصادية:** لعل من أهم العوامل التي أدت الى التغييرات اللهجية موقع مدينة البصرة التجاري، وما رافق ذلك من تدهور في البنية التحتية والتعليم والخدمات في بقية المناطق والمحافظات الجنوبية والقريبة أثر ذلك بشكل واضح على المجتمع المحلي لبقية محافظات العراق التي صنفت فقيرة مقارنة بالبصرة، إذ ساهم ذلك في ازدياد حالات النزوح

نتيجة العوامل الاقتصادي لما تملكه البصرة مكانة اقتصادي نتيجة عمل الشركات النفطية العالمية والعربية مما أدى إلى توافد العديد من اللهجات العراقية والعربية الذي ساهم بشكل مباشر في تغيير اللهجة البصرية نتيجة لاختلاف الفئات الاجتماعية والاقتصادية.

هذه العوامل مجتمعة أدت إلى تغيير ملحوظ في اللهجة البصرية بعد عام 2003، مما يعكس التغيرات العميقة في المجتمع العراقي ككل. (Haddad، 2014)، من ضمن التغييرات اللهجية التي بدأت تدخل إلى اللجهة البصرية، التي بدأت تتراجع بسبب تغير التركيبة السكانية وعدم وجود هيئات محافظة على التراث، فقد لوحظ استعمال بعض الكلمات العراقية الأخرى بالدخول إل اللهجة البصرية مثل مفردة (آني) بدلا من كلمة (أنه)، فضلاً عن عدم استبدال الجيم بالياء وانحسار استعمالها على السكان الأصليين لبعض مناطق ابي الخصيب والزبير والفاو، كما لوحظ تغير في استعمال بعض الكلمات ذات الأصول البصرية والمتجذرة في اللهجات البصرية؛ مثل كلمة (يبا) في اللهجة البصرية، الى كلمة (يابه) أو أبويه أو كلمة بابا الفصيحة، يضاف إلى ذلك لوحظ تغير واضح في استعمال الفاظ مثل(جاي نلعب) الى (دنلعب) وهي لاحقة مستعملة بكثرة في اللهجات البصرية، واستعيظ بدلا منها من اللاحقة (دا) من اللهجة البغدادية، كما تستعمل اللهجة البصرية ايضا (خنروح) او (يلا نروح) واستعمال (دنروح) من اللهجة البغدادية ومعناها بالفصحى سوف نذهب، كما لوحظ دخول اللاحقة (كَمْ) وصار استعمالها بشكل واسع نتيجة النزوح الكبير من سكان محافظات جنوب العراق خصوصا محافظتي ذي قار وميسان التي وفدت مع الهجرة الوافدة بعد 2003 الى البصرة، مثال ذلك: شلونكَمْ – شخباركَم، كذلك يلاحظ ايضاً انحسار استعمال قلب الغين الى قاف مثال ذلك: غصب = قصب، غصن = قصن، وايضا انحسار استعمال المد مع القلب الصوتي مثل ذلك ممزووكة = ممزقة، علاوة على ذلك تم ملاحظة استعمال الفاظ جديدة دالة على الجمع لا تمت الى اللهجات السابقة، مثال ذلك: تعاليق جمع كلمة تعليق، وكلمة: ميازة جمع كلمة ميز- وكذلك كلمة: إبلوَز- وكذلك جمع كلمة: صينية تجمع على صياني وغيرها.

الخاتمة والنتائج

توصل الباحث في بحثه إلى مجموعة من النتائج نجملها في الآتي:

1. الهجرات المستمرة التي ساهمت في نقل الكثير من العادات اللغوية واللهجية مع الاقوام المهاجرة، خصوصا تلك التي سكنت في تجمعات داخل البصرة، التي لم بقيت محافظة على لهجتها.
2. تأثير الانفتاح الثقافي والتواصل المستمر بين البصرة والعاصمة بغداد، بحيث أثر ذلك واضحاً في الاجيال الجديدة التي بدأت تستبدل الكثير من الفاظ اللهجة البصرية بألفاظ مرادفة من اللهجة البغدادية، أما رفضاً لهذه اللهجة كونها تدل على مستوى أدنى بنظرهم، أو رغبة منهم في اظهار عدم الانتماء للمدينة.

3. تأثير السوشيال ميديا خصوصاً على الاجيال الجديدة لا سيما في استبدال الفاظ اجنبية عدة بدل ما كان مستعملاً في اللهجة الاصلية، مثال ذلك: هوكاية = الحضن، كياتة= الجمال والرقي، سمبل = بساطة، اوكي = موافق او ماشي.
4. اندثار الالفاظ الاصلية نتيجة وفاة الكثير من اهل البصرة الأصليين أو هجرتهم إلى خارج البصرة مما سبب عدم الاحتكاك مع الجيل السابق، وإذا أردنا البحث عن الألفاظ توجب علينا البحث عن الرعيل الأول.
5. قلة الاهتمام في تدوين اللهجات البصرية القديمة في مؤلفات أو قواميس مخصصة، التي انحصرت ببعض المؤلفات المعدودة.
6. التغيير الديموغرافي والاجتماعي للمناطق التي كانت تحتفظ بصفات لهجية معينة، واصبحت خليطا من مكونات الشعب التي تختلف لهجاتها، مما أثر سلباً على هوية اللهجة المحكية في المنطقة الواحدة، مثال ذلك أبو الخصيب والزبير وغيرها.

المصادروالمراجع:

أ.د. حامد ناصر الظالمي. (2017). *دراسات في لهجات البصرة وجنوب العراق*. (مركز تراث البصرة، المحرر) العراق - البصرة، العراق: العتبة العباسية المقدسة، قسم شؤون المعارف الاسلامية والانسانية.

ابراهيم انيس. (1992). *في اللهجات العربية*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

ابن جني, أ. ع .(1952-1952) .*كتاب الخصائص*) .ت. م. هـ (.Ed ,[القاهرة: دار الكتب المصرية.

حامد البازي. (1969). *البصرة في العصور المظلمة وما بعدها*. بغداد: دار منشورات البصرى.

رمضان عبد التواب. (1997). *المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث العلمي*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

شفيع الدين, م ,2007) .ديسمبر .(اللهجات العربية وعلاقتها باللغة العربية الفصحى : دراسة لغوية . *مجلة دراسات الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ ,المجلد الرابع*.96-75 ,

عبد الغفار حامد هلال. (1993). *اللهجات العربية نشاة وتطوراً* (الإصدار ط2). القاهرة: مكتبة وهبة.

عبد اللطيف الدليشي. (1966). *لامثال الشعبية في البصرة* (الإصدار الجزء الاول). بغداد: مطبعة دار التضامن.

فندريس. (1950). *اللغة*. (ترجمة: عبد الحميد و محمد القصاص، المترجمون) القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

مادن, س .(01 06 ,2022) .اللهجات العربية القديمة (النشأة والتطور) .*مجلة الحكمة للدراسات التاريخية*.61-42 ,(2)*10* ,

هاشم, م. ا .(2010) .لهجة أبي الخصيب .*مجلة دراسات البصرة /السنت الخامست / العدد) 10)* 26-27.*201* ,*10* ,

Haddad, F. (2014, Aug 4). *A Sectarian Awakening: Reinventing Sunni Identity in Iraq After 2003*. Retrieved from Hudson Institute: https://www.hudson.org/national-security-defense/a-sectarian-awakening-reinventing-sunni-identity-in-iraq-after-2003

تأثير الوسائط المتعددة على تحسين تحصيل طلاب الصف السادس في مادة الرياضيات بمحلية مروي

الفاضل مدني الطاهر مدني

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بمحلية مروي. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لقياس مستوى التحصيل لدى عينة الدراسة، التي شملت 80 تلميذًا من الصف السادس الابتدائي بمدرستي مروي الابتدائية بنين ومروي الابتدائية بنات، حيث تم اختيارهم عشوائيًا. قُسِّمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين: ضابطة وتجريبية، بحيث تضم كل مجموعة 40 تلميذًا (20 من الذكور و20 من الإناث). درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، بينما درست المجموعة التجريبية باستخدام الوسائط المتعددة، وذلك في دراسة وحدة "المجموعات" وهي الوحدة الأولى من كتاب الرياضيات للصف السادس. استمرت التجربة لمدة 4 أسابيع، وأُجري الاختبار القبلي. وفي ضوء النتائج تمت صياغة مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الوسائط المتعددة، محلية مروي.

المقدمة:

في ظل التطورات التي يشهدها العالم اليوم أصبحت تكنولوجيا التعليم جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي الشامل ولعل التحديات التي يواجهها العالم هذه الأيام والتغيير السريع الذي طرأ على جميع نواحي الحياة تحتم على المجتمع أن يوظف إمكانات التكنولوجيا ومستجداتها من أجل تحقيق أهدافها وفق المنظومة التعليمية ويعد الحاسوب وبرامجه التطبيقية ووسائطه التعليمية من أبرز المستحدثات التي أنتجتها التكنولوجيا الحديثة في القرن العشرين، فظهور الحاسوب فرض كثير من المتغيرات في النواحي المعرفية والعلمية، وقد اكتسبت التكنولوجيا أهمية متزايدة إذ ساهمت في تطوير العملية التعليمية وأنتجت جوانب إيجابية في العملية التعليمية، من خلال عملية التصميم والتطبيق والتقويم، وإتباع أساليب حديثة تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة لذا أصبح تطبيق التكنولوجيا المتقدمة في مجال التعليم أمراً في غاية الأهمية للعملية التعليمية، فهو يدفع نحو مستقبل زاهر لذلك على المؤسسات التعليمية من مدارس وجامعات أن تنفض عن نفسها غبار الطريقة التقليدية واستبدالها بالوسائل والأساليب الحديثة والتي تعد برامج الوسائط المتعددة من أبرزها، وترجع أهمية الوسائط المتعددة إلى كونها تسهل العملية التعليمية وعرض المادة ويمكن استخدامها في إنتاج المواد التعليمية، علاوة على أنها تُيَسِر عمل المشاريع التي يصعب عملها يدوياً وذلك باستخدام المحاكاة في الحاسوب.

وبالتالي فبرامج الوسائط المتعددة التي تقدم من خلال الحاسوب بما تشتمل عليه من مؤثرات متنوعة، يمكن أن تسهم في جذب انتباه المتعلم وتطوير مهاراته وزيادة تحصيله والتأثير في اتجاهاته وتحسين دافعيته نحو التعلم وتعليمه في بيئة افتراضية أقرب ما تكون إلى الحقيقة، وتعتمد الوسائط

المتعددة على التكنولوجيا عموماً وعلى الحاسوب خصوصاً إذ غزت التكنولوجيا مجالات عديدة ومتنوعة وأثرت التكنولوجيا في الحياة المعاصرة على الاقتصاد والإعلام والسياسة والاتصالات بأنواعها، ولعل التأثير الرئيسي للوسائط المتعددة في مجال التعليم هو العمل على تحسين التعليم والسعي لزيادة التحصيل الدراسي عند الطلبة وإتقانهم لمعظم المهارات وتحقيق الأهداف التربوية لذا فإنه من الضروري مواكبة التكنولوجيا بما تتضمنه من وسائط متعددة ودمج خصائصها في عمليتي التعليم والتعلم للحصول على أفضل نتائج ممكنة.

وتُعد الوسائط المتعددة أحد المستحدثات التكنولوجية التي ظهرت في الآونة الأخيرة، إذ تضع المتعلم في مناخ تعليمي تتوفر فيه الوسائل التعليمية المتعددة في شكل متكامل من مصادر متعددة لتكوين نسق نظامي واحد يساعد المتعلم في تحقيق أهداف واضحة سبق تحديدها ويتوقع إنجازها بدرجة عالية من الكفاءة من جراء التفاعل المباشر للمتعلم بينه وبين الوسائط المتعددة التي تؤثر على زيادة مهارات التعلم عند المتعلمين.

ويمكن الاستفادة من التعليم باستخدام الوسائط المتعددة كأحد أساليب التعليم الذاتي وتوظيفه في العملية التعليمية باستخدام نماذج مصممة في برامج الوسائط المتعددة، وتوظف التقنيات المتعددة في العملية التعليمية ويُعد نموذج التدريس المصمم من برنامج معتمد على الوسائط المتعددة نموذج تقني يتأثر بخصائص الوسائط المتعددة من الصور والنص والفيديو والصوت وهذا ما يجعل التعليم الذاتي أسهل وأكثر أثر لما يتمتع به النموذج من أمثلة ووسائل تعليمية تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية وتزيد من التحصيل الدراسي عند المتعلِم ويستخدم النموذج في الوقت الذي يحتاجه وفي المكان الذي يختاره.(محمد خليل: 2016، 2-3)

كانت الرياضيات ومازالت مناط ثقة ويقين لمعظم المفكرين، لما تمتاز به من دقة وصراحة لامثيل لها في أي فرع آخر من المعرفة، والمتتبع لتاريخ الفكر البشري يجد أن كثيراً من الفلاسفة يستخدمون الرياضيات في فهم الكون بل وكثير منهم كون فكراً رياضياً ليفسر به مناحي الحياة وليس هذا فحسب، بل لأن الرياضيات مجال يدفع الكثيرين لحل مشاكله الاجتماعية والاقتصادية، فضلاً على أنها تُمِد العلوم الأخرى بالتنظيم العقلي للظواهر الطبيعية، فهي العلم الذي يعطى باقي العلوم الجمال البراق، والذي يميز الرياضيات هي لغتها الرمزية التي وضعت لمعنى محدد دقيق. (مجدي عزيز: 2007، 113).

وفي هذا الصدد تناول رجب مصطفي رجب طاهر، دراسة بعنوان: استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة الرياضيات للصف الثالث الثانوي.

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة الرياضيات للصف الثالث الثانوي على تحسين التحصيل الدراسي مقارنة بالطريقة التقليدية وكذلك التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية نحو استخدام الوسائط المتعددة في التدريس والتعرف على المعوقات والمشكلات التي تحول دون استخدام الوسائط المتعددة والتعرف على الوسائط المتعددة على تحصيل الطلاب.

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتمثل مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مادة الرياضيات للصف الثالث الثانوي بمحلية كرري والبالغ عددهم(91) معلم ومعلمة، واختار الباحث عينة الدراسة عن طريق العينة العشوائية البسيطة حيث بلغ عدد أفراد العينة(91) معلم ومعلمة. استخدم الباحث الاستبانة في جمع المعلومات.

توصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها:

- التحصيل الدراسي باستخدام الوسائط المتعددة التعليمية أكبر من التدريس بالطريقة التقليدية لمادة الرياضيات.
- اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية إيجابية نحو استخدام الوسائط المتعددة التعليمية.
- من أهم المعوقات والمشكلات التي تحول دون استخدام الوسائط التعليمية التكلفة العالية لقيمة الأجهزة العارضة واللغات المستخدمة في البرمجة لتقنية الوسائط المتعددة.

وقد تناولت أمنة البشير هاشم عبد الله، دراسة بعنوان: استخدام وحدة دراسية محسوبة في مادة الرياضيات وأثرها على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية السودانية.

حيث هدفت الدراسة لمعرفة وحدة دراسية محسوبة في مادة الرياضيات وأثرها على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية بمدارس محلية الدويم ولاية النيل الأبيض.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي والمنهج الوصفي وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي قبلي وبعدي وكذلك الاستبانة لتحديد الصعوبات التي تعوق حوسبة الوحدة الدراسية وتكون مجتمع البحث من(1023) طالب وطالبة و(14) معلم ومعلمة من المجتمع الأصلي.

وبعد تطبيق إجراءات البحث على أفراد العينة، تم تحليل البيانات بواسطة البرنامج الإحصائي(SPSS).

واستخراج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، تحليل التباين الأحادي، اختبار(ت) ومن ثم مناقشة النتائج.

من أهم النتائج التي توصل لها البحث ما يلي:

هناك فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(0.05) في حوسبة وحدة دراسية في مادة الرياضيات في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(0.05) في حوسبة وحدة دراسية في مادة الرياضيات في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية في المجموعة التجريبية تعزى للجنس ولصالح الإناث.

وقد تناول موسى أحمد يوسف علي، دراسة بعنوان: برمجية الوسائط المتعددة في تدريس مادة الرياضيات على التحصيل العاجل والأجل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برمجية الوسائط المتعددة على التحصيل العاجل والأجل لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات لمستويات الفهم التذكر والتطبيق، استخدم الباحث المنهج التجريبي.

تكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم محلية جبل أولياء وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرستي الرشيد الثانوية بنات وحمدان بن راشد بنات وبلغ عدد العينة(50) طالبة وزعت على مجموعتين 25 طالبة ضابطة درست بالطريقة التقليدية و(25) طالبة تجريبية درست بطريقة برمجية الوسائط المتعددة التي أعدها الباحث.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) في مجمل التحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات بين المجموعة التي درست بطريقة الوسائط المتعددة(الحاسوب) والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التي درست بطريقة الحاسوب.

وقد تناول سعيد بن شعلان بن ناصر العايزى، دراسة بعنوان: أثر تدريس الرياضيات باستخدام الوسائط المتعددة على التحصيل لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي في محافظة بيشة.

حيث هدفت الدراسة عن الكشف عن مدى أثر تدريس الرياضيات باستخدام الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف اعد الباحث اختبارا تحصيليا لقياس مستوى التحصيل لدى عينة البحث.

وقد بلغ أفراد العينة (60) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني بمدرسة(ابتدائية تحفيظ العطف) بمحافظة بيشة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، قسما لمجموعتين متكافئتين ضابطة وتجريبية كل منهما(30) تلميذ لدراسة وحدة الأعداد جمع الأعداد من ثلاثة أرقام وتم التأكد من تجانس المجموعتين قبل بداية التجربة حيث درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية ودرست المجموعة التجريبية باستخدام عرض الوسائط المتعددة واستغرقت تجربة البحث(5) حصص لمدة أسبوع دراسي وقد طبق الاختبار التحصيلي قبلياً وبعدياً على المجموعتين.

وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي تعزي إلى استخدام الوسائط المتعددة وفى ضوء هذه النتائج قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات أهمها حث المعلمين على تصميم واستخدام عروض الوسائط المتعددة وضرورة إنشاء وحدات لتصميم الوسائط المتعددة داخل الإدارات التعليمية، وأهمية إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول فاعلية وأثر الوسائط المتعددة.

التعليق على الدراسات السابقة:

1. تناولت بعض الدراسات استخدام الوسائط المتعددة في عملية التدريس في الجامعات والمدارس، وقد أكدت على أهمية استخدامها بوصفها الأداة الأكثر تطوراً من باقي وسائل تقنيات التعليم بحيث

أن الوسائط تشمل عناصر الصوت والحركة والصور وهذا ما يكون له اقوى الأثر في عملية التحصيل.

2. ركزت بعض الدراسات على استخدامات الحاسوب من قبل أعضاء هيئة التدريس في عمليتي التعليم والتعلم، كما أشارت إلى مدى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الحاسب المحمول، كما وجهت إلى أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس مما يساعد في تحسين التحصيل الدراسي.

3. هنالك بعض الدراسات التي تعرضت لمادة الرياضيات وأهميتها، وذلك باستخدام طرق تدرس حديثة تساعد على تحقيق الأهداف.

4. أكدت معظم التوصيات على ضرورة التدريب والتأهيل للاستخدام الأمثل لتكنولوجيا الوسائط المتعددة في عملية التدريس.

5. أغفلت بعض الدراسات أسس تصميم البرامج التعليمية التي من خلالها يتم استخدام الحاسوب في عملية التدريس وكيفية إنتاج تلك البرامج كما أغفلت في مقترحاتها تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية عبر الوسائط المتعددة، إلا هذه الدراسة وذلك على حسب علم الباحث.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. تحديد اهم المراجع التي تهم هذه الدراسة.
2. الاستفادة من الإجراءات المنهجية.
3. كيفية ترتيب الإطار النظري ووضع الاختبار القبلي والبعدي.

أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة:

أوجه الشبه: هنالك نقاط التقاء في صياغة الأهداف وأدوات البحث والمعالجات الإحصائية وحتى في بعض النتائج.

أوجه الاختلاف: اختلفت دراسة الباحث مع الدراسات السابقة في وضع جدول مواصفات لتحديد الأوزان النسبية للدروس والأوزان النسبية لمستويات المعرفة للوحدة التي تم تدريسها وفي طريقة عرض البيانات والمجتمع واختيار العينة والأهداف وبعض التوصيات.

مشكلة الدراسة: تنبع مشكلة الدراسة من الحاجة الماسة إلى التعرف على المستجدات التقنية والحواسيب وبرمجياتها ومواكبة التطور التكنولوجي ومدى إمكانية الإفادة منها في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، كما يسعى الباحث إلى تطوير طرائق تدريس الرياضيات عبر استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة والكشف عن الوسائط المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي لمقرر الرياضيات في الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بمحلية مروي وبناءً عليه يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي لمقرر الرياضيات بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

1- هل الوسائط المتعددة تساعد على التحصيل؟

2- هل الوسائط المتعددة لها تأثير على النوع؟

3- هل الوسائط المتعددة تساعد على زيادة كفاءة الأداء في مادة الرياضيات؟

4- هل الوسائط المتعددة تساعد على فهم الأمثلة وحل التمارين؟

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في التعرف على مدى أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي لمقرر الرياضيات بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية بمحلية مروي، وأنه عند مراجعة الأدبيات السابقة في هذا المجال تبين للباحث أن غالبية الدراسات التي بحثت في هذا المجال قد أُجريت في البيئات الغربية والدول المتقدمة اقتصادياً.
- تفتح هذه الدراسة باباً لدراسات أكثر توسعاً إذ تُشكِل هذه الدراسة نافذة للتعرف على الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي لمقرر الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
- قد تُساهم هذه الدراسة في تحسين أساليب تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية من خلال عمل برامج الوسائط المتعددة التي تعتمد الإثارة والتشويق مما يزيد من رغبة التلاميذ في تعلم الرياضيات التي أصبح ينفر منها التلاميذ.
- من المتوقع أن تُسهم نتائج وتوصيات هذه الدراسة في تزويد المسئولين بنموذج مقترح بالوسائط المتعددة التي تساعد في بناء نظام تدريسي للرياضيات بالمرحلة الابتدائية، الأمر الذي سيدفع هؤلاء المسئولين إلى زيادة الاهتمام بتطبيق استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الآتي:

1/ التعرف على الفروق الفردية ذات الدلالة الإحصائية بين الوسائط المتعددة في تدريس الرياضيات بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية بين المجموعة التجريبية والضابطة.

2/ التعرف على الفروق الفردية ذات الدلالة الإحصائية في بين الوسائط المتعددة والنوع بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

3/ التعرف على الفروق الفردية ذات الدلالة الإحصائية بين الوسائط المتعددة وزيادة كفاءة الأداء في مادة الرياضيات.

4/ التعرف على الفروق الفردية ذات الدلالة الإحصائية بين الوسائط المتعددة وفهم الأمثلة وحل التمارين.

فروض الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين الوسائط المتعددة في تدريس الرياضيات بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

2- توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين الوسائط المتعددة والنوع بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.

3- توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين الوسائط المتعددة وزيادة كفاءة الأداء في مادة الرياضيات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي والبعدي.

4- توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين الوسائط المتعددة وفهم الأمثلة وحل التمارين.

حدود الدراسة: وهي على النحو الآتي:

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على المرحلة الابتدائية-محلية مروي-الولاية الشمالية-السودان.

الحدود الزمانية: تتحد من خلال تطبيق أداة الدراسة خلال العام الدراسي(2021-2024م) على تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية-محلية مروي-الولاية الشمالية.

الحدود الموضوعية: الوسائط المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي لمقرر الرياضيات بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة: تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

أولاً: الوسائط المتعددة Multi Media: هي منظومة متكاملة تشتمل على عدة مكونات(نصوص، صور، صوت، ورسوم متحركة) بحيث تعمل بطريقة منظمة ومتفاعلة كوحدة وظيفية واحدة تُمكِن المتعلم من التحكم فيها والتفاعل معها من خلال جهاز الكمبيوتر أو وسيلة إلكترونية أخرى لتحقيق أهداف وحدة مشتركة(عصام كمتور:2016، 90).

ويعرفها الباحث باستخدام برامج الحاسوب التي تُعالِج المادة التعليمية الخاصة بالرياضيات بالمرحلة الابتدائية بحيث يتم عرض المادة التعليمية بالنص والصورة والصوت والحركة ودمج هذه العناصر بهدف تحسين عملية التعلم وزيادة التحصيل في مادة الرياضيات.

ثانياً: التحصيل الدراسي:

هو درجات الاكتساب التي يحققها فرد في مستوي النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه فى مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين(علام:2002، 305)

وعرفه الباحث إجرائياً بأنه مقدار ما يكتسبه التلميذ من مهارات ومفاهيم من خلال دراسته لموضوع أو وحدة المجموعات، مقيساً بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

ثالثاً: الصف السادس: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه آخر صف في المرحلة الابتدائية ومنه يتم الانتقال إلى المرحلة المتوسطة.

رابعاً: المرحلة الابتدائية: هي التي تمتد من 6 سنوات إلى 12 سنة من الصف الأول إلى الصف السادس وتُعد المرحلة الابتدائية الخطوة الأولى في طريق الطالب للعلم والمعرفة وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادراً على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به، وتُشكِل هذه المرحلة من التعليم البيئة الثانية للطالب بعد الأسرة التي تسهم في تكوينه الشخصي(طلال وآخرون: 2018، 39).

خامساً: محلية مروي: قامت محلية مروي بموجب قانون المحافظات بالسودان سنة 1998م ثم أصبحت محلية مروي وهي امتداد لمنطقة تاريخية منذ العهد القديم، تقع بين خطي عرض 31.18 شمال وخطي طول 50.31 شرقاً، وتُحِدُها من الشمال محلية دنقلا وشرقاً ولاية نهر النيل وغرباً أجزاء من ولاية شمال كردفان وجنوباً حدودها مع ولاية الخرطوم.

موقع المحلية: واحدة من محليات الولاية الشمالية عاصمتها مروي المدينة التاريخية توجد بها ثاني أكبر مدينة بالشمالية وهي مدينة كريمة تتمتع بمناخ حار جاف صيفاً وبارد شتاءً.

الحدود الإدارية:

تقع محلية مروي في الولاية الشمالية وتمتد من الشلال الرابع عند قريتي أمري شرق وأمري غرب في الشمال عند خط 32 شرق و19.25 شمال إلى حدود محلية الدبة عند قرية أمبكول في الجنوب الغربي عند خط 30.1 شرق 17. 30 شمال وتبلغ المساحة الكلية للمحلية 19.44 كيلو متر مربع.((http://www.diu.gov.sd

الإطار النظري:

مفهوم الوسائط المتعددة: يتألف مصطلح الوسائط المتعددة من شقين(Multi) وتعنى التعددية، (Media) وتشير الى كل وسيط يحمل معلومات وهى نوع من البرمجيات التي توفر للمستخدم المتعلم أشكالاً متعددة من اليات تكنولوجيا العرض والتخزين والاسترجاع والبث والمعالجة كنسيج من المرئيات والسمعيات الرقمية والمعلومات الاتصالية الرقمية المشفرة، والتي تستخدم الكمبيوتر والقدرات الآلية التفاعلية له عن طريق برامج التأليف(Authoring software) تلك البرامج التي تصمم بشكل يتيح للمستخدم كتابة النصوص، عمل الرسوم، وإضافة التأثيرات الصوتية وإدارة مقاطع الفيديو والرسوم المتحركة.(زينب محمد: 2000، 199)

تعريف الوسائط المتعددة: عرفها عمر الشورى(2007: 35) بأنها استخدام أكثر من وسيلتين تعليميتين(النصوص– الصوت– الموسيقى– الفيديو– الرسوم المتحركة) ومزجها بشكل مترابط في إطار منظومي لعرض وتقديم محتوى تعليمي باستخدام إحدى لغات البرمجة التي تمكن المتعلم من التفاعل مع المحتوى وتقديمها من خلال جهاز الكمبيوتر.

وعُرفت الوسائط المتعددة بأنها تكامل الصور والصوت والرسوم المتحركة والنصوص من خلال برنامج حاسوبي واحد وذُكر بأنها تكامل الحاسب الآلي مع وسائط الكترونية أخرى لتقديم المعلومات على شكل الأقراص المدمجة وعرض الموسوعات الالكترونية.(عبد الرحمن بن ابراهيم الشاعر:2015، 30).

وكذلك تعريف(كالمباك)(KALMBACH) أن الوسائط المتعددة تعني التعدد في نوعية الناحية الشكلية، وتعني التكامل بين أكثر من وسيلة، كاستخدام النص المكتوب مع الصوت المسموع مع الصورة الثابتة أو المتحركة في توصيل الافكار، أو في التعليم أو الدعاية التجارية، وهي تستند في ذلك على مقولة أن أي شيء تستطيع الكلمات أن تؤديه وحدها يكون أكثر فاعلية إذا أدته الكلمات مصحوبة بالصوت المسموع والصورة.(عبد الحميد البسيونى: 2002، 10)

وعرفها(محمود الحيلة:1998، 121) بأنها استعمال شكليات متعددة بعرض المعلومات بما في ذلك النص والرسومات والصور الثابتة أو المتحركة ايهامياً ومقطوعات موسيقية وفيديو وصوت تحت سيطرة الحاسوب.

وهنالك تعريف أخر للوسائط المتعددة أورده(زيتون:2004، ص23، ط1) بأنها دمج للنصوص والرسومات والصوت والصور بروابط وأدوات تسمح للمستخدم بالاستقصاء والتفاعل والابتكار والاتصال.

وأورد(الغريب زاهر:2001، 164) أن الوسائط عبارة عن برنامج كمبيوتر يتكون من المزج بين النصوص المكتوبة والرسومات والصور ولقطات الفيديو والمؤثرات الصوتية والحركية، مما يتيح للمتعلم التفاعل والتحكم في معلومات البرنامج، وينتج عنه مساعدة الطالب على التفكير وإثراء النقاش. ويتفق رأي الباحث مع رأي الغريب في أن كل هذه العناصر مجتمعة يمكنها أن تؤدى إلى التفاعل والتحكم في معلومات البرنامج وهذا يكون أثره أقوى على المتعلم ويزيد من تحصيله الدراسي. ويعرفها الباحث إجرائياً باستخدام برامج الحاسوب التي تُعالِج المادة التعليمية الخاصة بالرياضيات بالمرحلة الابتدائية بحيث يتم عرض المادة التعليمية بالنص والصورة والصوت والحركة ودمج هذه العناصر بهدف تحسين عملية التعلم وزيادة التحصيل في مادة الرياضيات.

الأهمية التعليمية للوسائط المتعددة: أوردها عفافنة وآخرون: 2015، 165.

- تقدم أساساً مادياً للتفكير الإدراكي الحسي وتقلل من استخدام التلاميذ لألفاظ لا يفهمون لها معني.
- تثير اهتمام التلاميذ كثيراً.
- ترسخ المعلومات في أذهان التلاميذ.
- توفر خبرات واقعية وحيوية تدفع التلاميذ إلى النشاط الذاتي.
- تزيد من ترابط الأفكار في ذهن التلميذ.
- تساعد على نمو المعاني وعلى زيادة الثروة اللغوية عند التلاميذ.
- تنمي خبرات يصعب الحصول عليها بطرق أخري وتسهم في جعل ما يتعلمه التلاميذ أكثر كفاية وعمقاً وتنوعاً.

دورتكنلوجيا المعلومات في تحسين عملية التعليم والتعلم: أدركت الكثير من الدول المتقدمة أهمية استخدام المنهج القائم على تكنلوجيا المعلومات لتحسين المستويات التعليمية وخاصة في مجالات إتاحة المزيد من فرص التعلم مدى الحياة ويسود اعتقاد راسخ في كثير من الدول بأن ذلك يتضمن تغيير التدريس وعمل المدربين أنفسهم وعلى سبيل المثال فإن التدريب التقني في الولايات المتحدة الامريكية هو الآن مطلب أساسي للحصول على ترخيص المعلم في أكثر من نصف الولايات المتحدة كما أن تكنلوجيا المعلومات أصبحت جزءاً لا يتجزأ من منهج التدريب في المملكة المتحدة لكل المعلمين المؤهلين الجدد.

ومع ذلك فان الطريقة التي تفهم بها المستويات التعليمية في كل لغة تختلف اختلافاً كبيراً من بلد لآخر ففي أمريكا وبريطانيا يرتبط التأكيد على المستويات مباشرة بأساسيات الفهم العام للرياضيات أو حسابات الأرقام ومعرفة القراءة والكتابة. بينما في اليابان وسنغافورة وكوريا الجنوبية فقد تم مد فكرة المستويات التعليمية لتشمل التفكير المبدع وتعزيز إمكانية التعلم والقدرة على التعلم الذاتي والمستمر. (حسام محمد:2015، 13)

الفوائد التربوية التي يحققها استخدام الوسائط المتعددة فى العملية التربوية:

التي أوردتها فودة:2003، 324:

- عرض الرسوم والصور المختلفة يساعد على توضيح الأفكار وإيصال المعلومات.
- إمكانية التحرك بسهولة بين المواضيع المعروضة يعطى فرصة جديدة للأسئلة والنقاش.
- استخدام العروض المختلفة مثل مقاطع الفيديو مع الخرائط أو غيرها يساعد في تقريب المعلومة للواقع.
- إضافة المؤثرات الصوتية يساعد فى توضيح الفكرة إلي جانب جذب الانتباه والبعد عن الملل الذي يحيط بالعروض العادية.
- توفير عدة متكاملة ضمن الحاسب تعطي المستخدم قوة في العمل والابتكار مما جعل اقتناء الحاسب أمراً مغرياً للكثيرين.
- تحول عروض الفيديو باستخدام التقنية الرقمية مكن الشخص العادي من التقاط الأفلام الرقمية ثم تحميلها على الحاسب لتحريرها وذلك ساعد على إمكانية استعراض المقاطع وتحريك عناصر الفيلم وتخزينها أو تعديلها وهي إمكانية لم تكن متوفرة الى لمنتجي الأفلام السينمائية أو التلفزيونية.

مما سبق لاحظ الباحث الفوائد التي تحققها الوسائط المتعددة في العملية التعليمية أثناء تدريس وحدة المجموعات باستخدام عروض البوربوينت في الصف السادس وقد لخصها فى النقاط التالية:

- تقليل الجهد والوقت فى شرح العمليات الرياضية.
- ايصال المعلومة بسهولة بعكس الطريقة التقليدية.
- إزالة عامل الملل وقابلية التلاميذ لأخذ مزيد من الدروس.
- مشاركة التلاميذ فى خطوات الحل.
- تقليل الأخطاء اثناء عملية التصميم التى تخضع للمراجعة والتدقيق قبل تنفيذ الدرس.

إيجابيات وسلبيات الوسائط المتعددة:

أورد (عبد الحافظ سلامة: 2006، 523-524) عدد من الإيجابيات والسلبيات:

أولاً: الايجابيات: من فوائد استخدام برمجيات الوسائط المتعددة ما يلي:

1. تعد عناصر الوسائط المتعددة صور ثابتة ومتحركة ورسوم ثابتة ومتحركة مؤثرات صوتية... الخ، تؤدى إلى توضيح الأفكار وبث عنصر التشويق والبعد عن الملل، ويقرب المعلومات إلى الأذهان وغير ذلك من إثارة.

2. تمكن المتعلم من السير في البرمجة حسب قدرته، وهي في الوقت الذي يريد إمكانية التحرك بين الموضوعات المعروضة بسهولة مما يعطى فرصة جيدة للنقاش والتفاعل.

3. يمكن إضافة جميع مميزات استخدام الحاسوب في التعليم إلى فوائد ومميزات استخدام الوسائط المتعددة مثل توفير الوقت والجهد للمعلم والمتعلم استخدام أكثر من وسيلة داخل البرمجة الواحدة والميل الفردي والتفاعل والتشويق وتثبيت المعلومات. ويضيف الباحث ميزة أخرى وهي أن الوسائط المتعددة تستخدم أكثر من حاسة لما تحتويه من صور وأصوات ورؤية وهذا يؤكد بقاء أثر ما يتعلمه التلميذ باستخدام تلك الوسائط مما يزيد من تحصيله الدراسي.

ثانياً: السلبيات:

1. يتطلب إنتاج برمجية الوسائط المتعددة إمكانيات مالية كبيرة لتوفير الأجهزة والبرمجيات والكادر البشري المدرب الماهر.

2. تتطلب البرمجيات ذاكرة(Ram) عالية جداً، إذ أن تسجيل مقطع فيديو مدته دقيقة واحدة يحتاج إلى مساحة من الذاكرة تصل إلى(10) ميجابايت، فما بالك بتسجيل لقطات أكثر إضافة إلى الرسوم المتحركة والثابتة، إضافة إلى الألوان التي تحتاجها هذه البرمجيات، حيث تحتاج إلى نظام ألوان لا يقل عن(265) لون.

3. نوعية الأجهزة المستخدمة يجب أن تكون عالية الجودة وذات مواصفات عالية وإلى ستزيد النفقة والجهد.

تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية:

المرحلة الابتدائية: تعد المرحلة الابتدائية الخطوة الأولى في طريق الطالب للعلم والمعرفة وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادراً على الاسهام في تقدم المجتمع والنهوض به وتشكل هذه المرحلة من التعليم البيئة الثانية للطالب بعد الأسرة التي تسهم في تكوينه الشخصي، وفي هذه المرحلة يكون المعلم والطالب معاً طرفي العملية التعليمية، وعلى قدر اهتمام كل منهما يصلان إلى النتائج المرجوة من التعليم وما يحقق تطلعات المجتمع ومتطلباته، وتعد هذه المرحلة القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها إعداد التلاميذ للمراحل التالية.(طلال وآخرون:2018، 39)

أهداف تدريس الرياضيات:

ولتحديد أهداف تدريس الرياضيات أهمية كبيرة لكل من واضع المنهج والمعلم والتلميذ ويوضحها (المليجي، 2006، ٤١):

1. توجيه القرارات التي يتم اتخاذها بشأن بناء المنهج، مثل المجالات التي يجب أن يغطيها منهج الرياضيات، وأي المجالات يجب التركيز عليها، وما محتوى الرياضيات الذي يجب اختياره، وما

الخبرات التعليمية التي يجب أن يتضمنها المنهج، ومعايير ما يجب تدريسه وكيف تتم عملية التدريس وعملية التقويم.

2. اختيار محتوى منهج الرياضيات من المجالات الواسعة لعلم الرياضيات، بما يضمن تحقيق أفضل مستوى لتحصيل التلاميذ.

3. اقتراح الطرائق المناسبة لتدريس محتوى المنهج والتقنيات والأنشطة التعليمية التي تيسر عملية تعلم التلاميذ لمادة الرياضيات.

4. تحديد المستوى المطلوب لمخرجات الموقف التعليمي.

5. وضع الأساس السليم لعملية التقويم بحيث تغطي المعلومات والمهارات والاتجاهات التي وصل إليها التلاميذ في ضوء الأهداف المحددة.

أهمية التحصيل في المرحلة الابتدائية: هنالك وجهات نظر متباينة لدى المختصين في تحديد العوامل المؤثرة التحيل للطلاب، والمؤدية بدورها للتفوق الدراسي أو عدمه مكونة بذلك عدة اتجاهات نظرية تختلف في طرحها بناءً على ما يؤثر في المجتمع من توجهات فكرية وعقائد اجتماعية يحملها أصحاب هذه النظريات ومن خلال ما سبق يمكن القول أن التحصيل يعد من أهم ما يميز الطالب عن غيره من الطلاب فمن خلاله يمكن أن يعرف مدى تقدم الطالب واكتسابه للمفاهيم والتعميمات والمهارات وبالتالي نستطيع من خلاله إصدار حكم على الطالب من حيث نجاحه أو رسوبه وانتقاله من صف لآخر ومن مرحلة لأخرى.(سعيد بن شعلان:2014، 200)

العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي: يتداخل عدد من العوامل في التأثير في تحصيل الطالب، وذكر هذه العوامل لا يعني أنها السبب الوحيد في ضعف التحصيل، فقد تعمل مجتمعة، وقد يؤثر عامل واحد دون الآخر، أو يؤثر عامل في طالب دون آخر، ويمكن تقسيم تلك العوامل كالآتي كما أوردها(سعيد بن شعلان: 2014، 200):

عوامل عقلية عامة: تشمل التأخر في القدرة على القراءة لعدم الإلمام بأساسياتها في وقت مبكر، وأيضاً عدم القدرة على التذكر بالشكل الصحيح، بالإضافة إلى القدرات الذكائية المنخفضة.

عوامل جسمية عامة: وتشمل ضعف السمع والبصر والهزال والإصابة بالأمراض التي تفقد الجسم حيويته وبالتالي لا تتيح له الفرصة لبذل الطاقة المطلوبة في عمليتي التعليم والتعلم.

عوامل بيئية: تتعلق بالبيئة المدرسية أو المنزل أو خارجهما ومن أمثلتها:

إنتقال الطالب بين مدارس مختلفة في بيئات مختلفة تبعاً لظروفه الأسرية مما يتبعه تباين بين الطرق التعليمية التي يتلقاها الطالب وعدم إلمامه لبعض أجزاء المنهج الدراسي.

ويضيف الباحث عاملاً آخر قد يؤثر على التحصيل الدراسي وهو طريقة التدريس المتبعة في المدراس ويعتقد الباحث أن التدريس باستخدام الوسائط المتعددة يمكن أن يعمل على زيادة وتحسين التحصيل الدراسي لا سيما في مادة الرياضيات.

العوامل التي تؤثر على تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات:

هنالك عدة عوامل تؤثر على تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات بشكل عام حسب ما ذكرها(الدويك:1998، 43) أهمها:

- مدى توفر المعلم الكفؤ والمؤهل الذي تتوافر فيه الشروط والصفات المطلوبة لمهنة التدريس.
- مدى ملائمة المنهج لمستوى التلاميذ وميولهم وحاجاتهم ورغباتهم.
- أساليب الثواب والعقاب المستخدمة داخل المدرسة.
- مدى توافر الجو المناسب في المدرسة ونوع المعاملة التي يتلقاها التلميذ داخل الصف وخارجه ومن معلميه ومن زملائه التلاميذ.
- مدى تهيئة الفرصة للتلاميذ لمزاولة الأنشطة المدرسية المختلفة.

ويعتقد الباحث أن من العوامل التي تؤثر على تحصيل التلاميذ طريقة التدريس المتبعة إذ أن استحداث طريقة جديدة يمكن بدورها أن تؤدى إلى تحسين التحصيل الدراسي وهذا ما يسعى إليه الباحث.

منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج التجريبي والمنهج الوصفي لأنهما يتاسبان مع طبيعة الدراسة، حيث يعتمد المنهج التجريبي بفحص أثر العامل التجريبي وهو التدريس باستخدام الوسائط المتعددة على العامل التابع وهو التحصيل الدراسي. وأجريت التجربة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتم تدريس المجموعة التجريبية بتصميم الوحدة الأولى(المجموعات) من كتاب الرياضيات للصف السادس على برنامج البوربوينت والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية.

مجتمع الدراسة: هو مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، التي يجرى عليها البحث أو التقصيّ.(انجرس: 2004، 298) ومن أجل أن تكون الدراسة ذات طابع علمي، وتتسم بالموضوعية والواقعية، لابد من تحديد المجتمع الأصلي للدراسة، من أجل تحديد نوع العينة، وجمع المعطيات المطلوبة من أفرادها عن طريق استخدام الوسائل والأدوات المناسبة ويشمل مجتمع الدراسة تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية – محلية مروى – الولاية الشمالية للعام الدراسي 2023-2024م.

عينة الدراسة: هي عبارة عن جزء من مجتمع الدراسة الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عدد من الأفراد من المجتمع الأصلي بحيث تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً(المغربى: 2009، 139) وعليه تكونت عينة الدراسة من(80) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة من مدرستي مروى الابتدائية بنين ومروى الابتدائية بنات.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة: قام الباحث بتصميم الوحدة الأولى من كتاب رياضيات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية على برنامج البوربوينت ومن ثم قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، ومن ثم قام الباحث بإجراء اختبار قبلي وبعدي للمجموعتين الضابطة

والتجريبية، حيث قام الباحث بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ودرست المجموعة التجريبية بالطريقة الحديثة ومن ثم قام الباحث بإجراء اختبار تحصيلي بعدي.

الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) والذي يمثل اختصار للجملة(Statistical Package For Social Science) فى تحليل نتائج الاختبارين القبلي والبعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

عرض تحليل وتفسير النتائج:

1. توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة والنوع بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية ولصالح الإناث.
2. توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة وزيادة كفاءة الأداء في مادة الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.
3. توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة وفهم الأمثلة وحل التمارين.

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة في تدريس الرياضيات بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

نتيجة الاختبار: جدول رقم(4-1) يوضح متوسط درجات الطلاب واختبار(ت) المستقلة لنتائج الاختبار البعدي للتحصيل الدراسي بين أفراد عينة الدراسة بالمجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة(0.05)(حجم العينة 40 تلميذ)

م	الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة(ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة	النتيجة
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
1	البعدي	52.60	23.650	37.30	20.958	3.062	78	0.003	دال

اختبار الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه:(**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الرياضيات بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة**).

تشير النتائج في الجدول(4-1) أعلاه إلى أن متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي لتلاميذ العينة التجريبية كان52.60 درجة، في حين متوسط درجات التلاميذ للاختبار البعدي لتلاميذ العينة الضابطة بلغ 37.30 درجة، كما يتضح أيضاً أن مستوى الدلالة الثنائية عند0.05 أصغر من القيمة المستخرجة من الجدول وهذه النتيجة إحصائياً تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية توضح أثر

استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الرياضيات بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية علي إجابات أفراد العينة مما يدل على أن استخدام الوسائط المتعددة يساعد في زيادة التحصيل لطلاب الصف السادس بالمرحلة الابتدائية وكان لها تأثير علي درجات التلاميذ في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية ويرجع ذلك لأهمية استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الرياضيات بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية مما يؤدي إلى زيادة دافعية التلاميذ نحو عمليتي التعليم والتعلم حتى يتحقق لهم تحصيل دراسي عالي في مادة الرياضيات ويعزو الباحث ذلك باستخدام طريقة التدريس وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آمنة البشير في تحصيل التلاميذ في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وبالتالي يتحقق هذا الفرض.

الفرض الثاني: توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة والنوع بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتيجة الاختبار: جدول رقم(4-2) يوضح متوسط درجات الطلاب والانحراف المعياري العام واختبار(ت) المستقلة لنتائج الاختبار البعدي للتحصيل الدراسي بين أفراد عينة الدراسة بالمجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة(0.05) وحسب النوع(البنين، والبنات) (حجم العينة 40 تلميذ)

م	العينة	البنين			البنات			النتيجة	درجة الحرية	مستوي الدلالة	النتيجة
		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
1	المجموعة التجريبية	20	50.45	20.37	20	54.75	26.90	-0.570	38	0.572	غير دال
2	المجموعة الضابطة	20	38.6	23.45	20	36	18.66	0.388	38	0.700	غير دال

اختبار الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه:(**توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة والنوع بين المجموعتين التجريبية**).

تشير النتائج في الجدول(4-2) أعلاه إلى أن متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي لتلاميذ العينة التجريبية البنين كان 50.45 درجة، في حين متوسط درجات التلاميذ للاختبار البعدي لتلاميذ العينة التجريبية البنات كان 54.75 في حين أن متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي للعينة الضابطة البنين بلغ 38.60 درجة، في حين متوسط درجات التلاميذ للاختبار البعدي لتلاميذ العينة الضابطة البنات كان 36 درجة، كما يتضح أيضاً أن مستوى الدلالة الثنائية عند 0.05 أكبر من القيمة المستخرجة من الجدول وهذه النتيجة إحصائياً تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسائط المتعددة والنوع بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية ولصالح الإناث، مما يدل أن استخدام الوسائط المتعددة يساعد في زيادة التحصيل للتلاميذ البنات أكثر من التلاميذ البنين بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية مما كان لها تأثير علي

درجات التلاميذ البنات في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية ويرجع ذلك لوجود دافعية ورغبة لدى الإناث، كما أن استخدام الوسائط المتعددة أدى لزيادة التشويق والإثارة مما كان له أثر كبير في زيادة التحصيل لدى التلميذات وبالتالي يتحقق هذا الفرض.

الفرض الثالث: توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة وزيادة كفاءة الأداء في مادة الرياضيات بين المجموعتين التجريبية.

نتيجة الاختبار: جدول رقم(4-3) يوضح متوسط درجات الطلاب واختبار(ت) المستقلة لنتائج الاختبار القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي بين أفراد عينة الدراسة بالمجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة(0.05)(حجم العينة 40 تلميذ)

م	العينة	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي			النتيجة	قيمة(ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة
		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
1	المجموعة التجريبية	40	18.73	11.43	40	52.6	23.65	3.062	78	0.003	دال
2	المجموعة الضابطة	40	18.7	12.39	40	37.3	20.96	0.009	78	0.993	غير دال

اختبار الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه:(**توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة وزيادة كفاءة الأداء في مادة الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة**). تشير النتائج في الجدول(4-3) اعلاه إلى أن متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي لتلاميذ العينة التجريبية كان 18.73 درجة، في حين متوسط درجات التلاميذ للاختبار البعدي لتلاميذ العينة التجريبية كان 52.6 في حين أن متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي للعينة الضابطة بلغ 18.7 درجة، في حين متوسط درجات التلاميذ للاختبار البعدي لتلاميذ العينة الضابطة كان 37.3 درجة، كما يتضح أيضا أن مستوى الدلالة الثنائية عند 0.05 أقل من القيمة المستخرجة من الجدول وهذه النتيجة إحصائياً تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسائط المتعددة وزيادة كفاءة الأداء في مادة الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل أن استخدام الوسائط المتعددة يساعد في زيادة كفاءة الأداء للتلاميذ في مادة الرياضيات بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية أكثر في الاختبار القبلي والبعدي مما كان لها تأثير علي درجات التلاميذ في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية ويرجع ذلك لاستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة التي لعبت دوراً مهماً في زيادة كفاءة الأداء وتحسين التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وبالتالي يتحقق هذا الفرض.

الفرض الر ابع: توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة وفهم الأمثلة وحل التمارين.

نتيجة الاختبار: جدول رقم(4-4) يوضح متوسط درجات الطلاب واختبار(ت) المستقلة لنتائج الوسائط المتعددة في فهم الأمثلة وحل التمارين بين أفراد عينة الدراسة بالمجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة(0.05)(حجم العينة 40 تلميذ)

م	العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	قيمة(ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة
1	المجموعة التجريبية	40	2.6	0.810	0.539	78	0.591	دال
2	المجموعة الضابطة	40	2.5	0.847				

اختبار الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه:(**توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة وفهم الأمثلة وحل التمارين**).

تشير النتائج في الجدول(4-4) اعلاه إلى أن متوسط درجات التلاميذ في العينة التجريبية كان 2.6 درجة، في حين متوسط درجات التلاميذ في العينة التجريبية كان 2.5 درجة، كما يتضح أيضا أن مستوى الدلالة الثنائية عند(0.05) أكبر من القيمة المستخرجة من الجدول وهذه النتيجة إحصائياً تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة وفهم الأمثلة وحل التمارين، مما يدل أن استخدام الوسائط المتعددة يساعد في فهم الأمثلة وحل التمارين للتلاميذ في مادة الرياضيات بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية لصالح العينة التجريبية، مما كان لها تأثير علي درجات التلاميذ بالمجموعة التجريبية ويرجع ذلك لاستخدام الوسائط المتعددة الذي أدى إلى عدم الشعور بالملل وزيادة الرغبة والمتعة أثناء مشاركة التلاميذ في حل الأمثلة وحلهم للتمارين وبالتالي يتحقق هذا الفرض.

مناقشة النتائج من خلال الفروض:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الرياضيات بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية:

أشار الفرض الأول إلى وجود فروق فردية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية وهذا يتفق مع النتيجة التي بلغت 52.60% في الجدول رقم(4-1) للمجموعة التجريبية، في حين بلغت نتيجة المجموعة الضابطة 37.30%، ويعزي الباحث ذلك لاستخدام طريقة التدريس باستخدام الوسائط المتعددة التي عملت على زيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم في مادة الرياضيات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة آمنة البشير في تحصيل التلاميذ في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وهذا ما أكد الدور الفعال لاستخدام الوسائط المتعددة.

الفرض الثاني: توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة والنوع بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية ولصالح الإناث:

أشار الفرض الثاني إلى وجود فروق فردية بين الجنسين ولصالح الإناث وهذا يتفق مع النتيجة في الجدول رقم(4-2) حيث بلغت نتيجة الإناث 54.75%، فيما بلغت نتيجة البنين 50.45%، مما يؤكد تفوق الإناث على الذكور ويرجع ذلك لوجود دافعية ورغبة لدى الإناث أكبر من الذكور، وأن استخدام الوسائط المتعددة أدى إلى التشويق والإثارة مما كان له أثر واضح في زيادة التحصيل للإناث، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جابر الطاهر التي توصلت إلى وجود فروق فردية في تحصيل الطالبات لصالح طريقة التدريس باستخدام الوسائط المتعددة.

الفرض الثالث: توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة وزيادة كفاءة الأداء في مادة الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية:

يشير الفرض الثالث إلى وجود فروق فردية بين استخدام الوسائط وزيادة كفاءة الأداء في مادة الرياضيات وقد تحقق ذلك الفرض حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ في الاختبارين للعينة التجريبية 18.73% في الاختبار القبلي، في حين بلغ 52.6% في الاختبار البعدي، وهذا يؤكد زيادة كفاءة الأداء في مادة الرياضيات عن طريق استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الغني أبو القاسم في وجود فروق فردية واضحة في الاختبار القبلي والبعدي.

الفرض الرابع: توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين الوسائط المتعددة وفهم الأمثلة وحل التمارين:

يشير الفرض الرابع إلى وجود فروق فردية بين استخدام الوسائط المتعددة وفهم الأمثلة وحل التمارين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولقد تحقق هذا الفرض حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية 2.6%، فيما بلغ متوسط درجات التلاميذ 2.5% وهذا يؤكد أن استخدام الوسائط المتعددة يعمل على عدم الشعور بالملل وزيادة الرغبة والمتعة ومشاركة التلاميذ في حل الأمثلة والتمارين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة موسى أحمد والتي أكدت على استخدام الوسائط المتعددة والذي يؤدي بدوره إلى بقاء أثر المادة مما يساعد على فهم الأمثلة وحل التمارين.

أهم النتائج: ومن أهم النتائج التي توصل لها البحث ما يلى:

1. هنالك فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين أثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس الرياضيات بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
2. توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين أثر استخدام الوسائط المتعددة والنوع بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية وللإناث.

3. توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين أثر استخدام الوسائط المتعددة وزيادة كفاءة الأداء في مادة الرياضيات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.
4. توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين أثر استخدام الوسائط المتعددة وفهم الأمثلة وحل التمارين.

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يوصي الباحث بالآتي:

1. الاهتمام باستخدام الوسائط المتعددة في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.
2. نشر الوعي بين المعلمين بماهية التدريس باستخدام الوسائط المتعددة.
3. عقد دورات تدريبية للمعلمين لتطوير مهاراتهم الحاسوبية على كيفية استخدام الحاسوب والبرامج التعليمية التفاعلية.
4. توفير البنية التحتية من أجهزة وبرامج لحوسبة المنهج بالمدارس الابتدائية.

المقترحات: يقترح الباحث في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة العناوين الآتية:

1. مدى فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في التدريس بالمرحلة المتوسطة.
2. دور استخدام الوسائط المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.
3. أثر استخدام الوسائط المتعددة في زيادة كفاءة الأداء لمادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.
4. دور كليات التربية في التدريب على استخدام الوسائط المتعددة في مجال تصميم التعليم وصياغة الأهداف.

المراجع:

1. إلفت محمد فودة، 2003م، الحاسب الآلي واستخداماته فى التعليم، مطابع هلا، الرياض، ط2.
2. آمنة البشير هاشم عبدالله، 2016م، استخدام وحدة دراسية محسوبة في مادة الرياضيات وأثرها على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية السودانية، دكتوراه.
3. تيسير الدويك، 1998م، أسس الإدارة التربوية والقياس النفسى، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن.
4. عبد الرحمن بن إبراهيم الشاعر، 2015م، مواقع التواصل الاجتماعي والسلوك الإنساني، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1.
5. عبد الحميد البسيوني، 2002م، الوسائط المتعددة، دار النشر للجامعات، القاهرة.
6. عبد الحافظ سلامة، 2006م، وسائل الاتصال، تكنولوجيا التعليم، عمان- الأردن، طبعة منظورة.
7. كمال عبد الحميد زيتون، 2004م ، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصال، عالم الكتب، القاهرة، ط1.

8. عصام ادريس كمتور الحسن، 2016، منظومة تكنلوجيا التعليم، مطبعة جامعة الخرطوم.
9. عزو إسماعيل عفافنة، حسن ربحي، نائلة نجيب الخزندار، زاهر خليل الكحلوت، 2015م، طرق تدريس الحاسوب، دار المسيرة للنشر والتزيع والطباعة، ط5
10. حسام محمد مازن، 2015م، علم تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاته التربوية، المكتبة العصرية، القاهرة، ط1.
11. سعيد بن شعلان بن ناصر العايزى، 2014م، أثر تدريس الرياضيات باستخدام الوسائط المتعددة على التحصيل لدى طلاب الصف الثانى الابتدائي في محافظة بيشة، ماجستير.
12. صلاح الدين محمود علام، 2002م، القياس والتقويم التربوي والنفسي(أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، القاهرة.
13. طلال ناظم الزهيرى، أميمة حميد العادلى، 2018م، تكنلوجيا إدارة المحتوى التعليمي، عمان الأردن، دار الوضاح للنشر، ط1.
14. رجب مصطفي رجب طاهر، 2009م، استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة الرياضيات للصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير.
15. رفعت محمد حسن المليجي، 2006م، طرق تعليم الرياضيات(النظرية والتطبيق)، مكتبة الرشد، الرياض، ط1.
16. زينب محمد أمين، 2000م، إشكاليات حول تكنولوجيا التعليم، دار الهدى للنشر والتوزيع.
17. محمد خليل محمد عودة،2016م ، أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي فى مجال الإعلان التلفزيوني لدى طلاب كلية الإعلام فى جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير.
18. محمد محمود الحيلة، 1998م، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، عمان، ط2.
19. مجدى عزيز ابراهيم2007م، تدريس الرياضيات للتلاميذ ذو صعوبات التعلم الوهبين والعاديين، عالم الكتب، القاهرة، ط1.
20. موسى أحمد يوسف علي، 2017م، برمجية الوسائط المتعددة في تدريس مادة الرياضيات على التحصيل العاجل والأجل لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دكتوراه.
21. يزن محمد، 1424هـ، أثر التغذية الراجعة في الواجبات المنزلية على التحصيل في مادة الرياضيات على التلاميذ في المرحلة الابتدائية، جامعة أم القرى، رسالة ماجستير.

الضرورة وأثر على المسؤولية الجنائية "دراسة فقهية وقانونية مقارنة"

د. يوسف محمد البرير يوسف(•)

المستخلص:

يهدف هذا البحث لإيضاح مفهوم الضرورة وشروطها والمسؤولية الجنائية ومحلها وأسسها وأثر الضرورة على المسؤولية الجنائية فقهاً وقانوناً، تكمن مشكلة البحث في الحاجة إلى التمييز بين الأفعال الجنائية التي يُقدم عليها الفرد بكامل إرادته ووعيه، التي يُجبر على ارتكابها تحت تأثير الأضرار، اعتمد الباحث على المنهج الاستقرائي المتمثل في جمع النصوص الشرعية من القرآن الكريم والسنة النبوية، والمنهج المقارن في مقارنة بين الفقه الإسلامي والقوانين الوضعية المختلفة. توصلت الدراسة لعدد من النتائج تمثلت في: الضرورة هي حالة يواجه فيها الإنسان خطراً جسيماً وشيكاً، يدفعه إلى ارتكاب فعل محرم لدفع هذا الخطر، أن الشريعة الإسلامية والقانون السوداني قد تشابها في أن الضرورة لا تُعد سبباً يبيح جرائم القتل، لأنه لا يجوز للفرد أن يعتدي على الآخرين بالقتل لكي يفتدي نفسه.

مقدمة

تعد المسؤولية الجنائية حجر الزاوية في منظومة العدالة، فهي ركيزة أساسية تقوم عليها المجتمعات المنظمة. تُعرف المسؤولية الجنائية بأنها الإلزام القانوني الذي يترتب على ارتكاب فعل محظور بقصد أو إهمال، حيث يتحمل الفاعل تبعات أفعاله نتيجة إرادته الحرة وعلمه بمحظوريتها. هذا المفهوم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمبدأ العدالة، إذ يضمن أن كل شخص يحمل مسؤولية أفعاله وأقواله(بحيري، 2014م، 165).

ومع ذلك، تختلف المسؤولية الجنائية بشكل جذري عندما يكون الفرد مكرهاً أو مضطراً عند ارتكاب الجريمة. في هذه الحالات، يتم تخفيف أو إلغاء المسؤولية الجنائية لأن الفعل لم يصدر عن إرادة حرة. هنا، يدخل الفقه والقانون في نقاشات معمقة حول الظروف التي تبرر الاضطرار وتحديد مدى تأثيره على حرية الإرادة. حيث يُعتبر الإكراه أو الاضطرار من أهم العوامل التي تؤثر على صحة المسؤولية الجنائية، وقد يكون الفعل اضطراراً يفرض على الفرد التصرف بشكل يتعارض مع إرادته الحرة(حسين، 2022م، 76).

فالاضطرار أو الإكراه في هذا السياق، يعني إجبار الشخص على فعل شيء ضد إرادته من خلال التهديد أو القوة. هذا المفهوم يشمل كافة الأساليب التي تُفقد الشخص حرية الاختيار، سواء كانت تهديداً بالقتل أو الإيذاء الجسدي أو النفسي. ويُعد الاضرار أحد أكثر المفاهيم تعقيدًا في القانون الجنائي، حيث تتداخل فيه عوامل متعددة تتعلق بالضغط النفسي والجسدي وتأثيرهما على قدرة الفرد على اتخاذ القرارات بحرية.

(•) أستاذ الفقه المقارن المشارك بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية جامعة الملك فيصل

إنَّ دراسة أثر الضرورة على المسؤولية الجنائية تُعد من الموضوعات الهامة في الفقه والقانون، لما لها من تأثير كبير على تحقيق العدالة وتطبيق القانون، لكي يتمكن القانونيون والفقهاء من فهم الحدود الدقيقة للمسؤولية الجنائية وكيفية تطبيقها بشكل عادل في الحالات التي تتضمن اضطراراً. هذا يساهم في تطوير أنظمة قانونية أكثر عدالة وإنسانية، وقادرة على التمييز بين الأفعال التي تُرتكب بحرية وإرادة، وتلك التي تُفرض تحت ضغوط لا يمكن مقاومتها وتحمل حالة الاضطرار.

مشكلة البحث:

تعد مشكلة تأثير الاضرار على المسؤولية الجنائية من القضايا المعقدة التي تتداخل فيها المفاهيم القانونية والفقهية. هذه المشكلة هل تنشأ من الحاجة إلى التمييز بين الأفعال الجنائية التي يُقدم عليها الفرد بكامل إرادته ووعيه، التي يُجبر على ارتكابها تحت تأثير الاضرار. القانون الجنائي يسعى إلى تحقيق العدالة من خلال محاسبة الأفراد على أفعالهم، ولكن الاضرار يضعف هذا المبدأ من خلال تبرير أفعال قد تكون جنائية في ظروف أخرى. فقهاء الشريعة الإسلامية والقانونيون يجدون أنفسهم أمام تحدٍ كبير يتمثل في تحديد المعايير والظروف التي يمكن اعتبارها مبررة لإلغاء أو تخفيف المسؤولية الجنائية بسبب الاضرار.

يساهم فهم تأثير الاضرار على المسؤولية الجنائية في تقديم تفسيرات أكثر دقة وتوازنًا للأحكام الشرعية، مما يضمن عدم ظلم الأفراد الذين قد يرتكبون أفعالًا جنائية تحت ضغط قسري. قانونيًا، تساهم هذه الدراسة في تطوير أنظمة قضائية أكثر إنصافًا، حيث يتم تعديل التشريعات والسياسات لضمان معاملة عادلة للأفراد الذين يتعرضون للإكراه. هذه المبررات تجعل من الضروري إجراء أبحاث معمقة وشاملة حول كيفية تأثير الاضرار على المسؤولية الجنائية، وتطوير إرشادات واضحة لتطبيق القانون والفقه في هذا المجال، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة على السؤال التالي: ما أثر الضرورة على المسؤولية الجنائية فقهاً وقانوناً؟

تساؤلات البحث:

من خلال تساؤلات البحث يمكن أن تتفرع عنه الأسئلة التالية:

1. ما هو مفهوم الضرورة وشروطها فقهاً وقانوناً؟
2. ما هو مفهوم المسؤولية الجنائية ومحلها وأسسها فقهاً وقانوناً؟
3. ما أثر الضرورة على المسؤولية الجنائية فقهاً وقانوناً؟

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق ما يلي:

1. بيان مفهوم الضرورة وشروطها فقهاً وقانوناً.
2. بيان مفهوم المسؤولية الجنائية ومحلها وأسسها فقهاً وقانوناً.
3. التعرف على أثر الضرورة على المسؤولية الجنائية فقهاً وقانوناً.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في جانبيه النظري والتطبيقي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية لهذا البحث كما يلي:

1. يعد هذا البحث إضافة قيمة إلى الأدبيات الأكاديمية في مجال القانون والفقه، مما يفتح المجال لمزيد من الأبحاث والمناقشات حول قضايا مشابهة تتعلق بالضرورة والمسؤولية الجنائية.
2. يمكن أن يساهم في تطوير السياسات القضائية وتوجيه القضاة والمحامين في كيفية التعامل مع قضايا الضرورة. هذا يمكن أن يؤدي إلى إصدار أحكام أكثر اتساقاً وتوازناً.
3. إثراء المكتبة السعودية خاصة والعربية على عامة بدراسة تتناول أثر الضرورة على المسؤولية الجنائية فقهاً وقانوناً.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

كما تبرز أهمية البحث في جانبيه النظري والتطبيقي:

1. يسهم البحث أثر الضرورة على المسؤولية الجنائية في تحقيق العدالة الجنائية من خلال ضمان أن الأفراد الذين يرتكبون أفعالاً جنائية تحت تأثير الضرورة يتم معاملتهم بإنصاف. هذا يمكن أن يؤدي إلى تخفيف العقوبات أو حتى إعفاء الجاني من العقوبة في حالات معينة، مما يعكس روح العدالة والرحمة.
2. حماية حقوق الأفراد الذين قد يتعرضون للضرورة، من خلال التأكيد على أهمية وجود إجراءات قانونية تضمن عدم ظلمهم أو تحميلهم مسؤولية جنائية غير عادلة.
3. تعزيز ثقة المجتمع في النظام القضائي، لأن الأفراد يشعرون بالأمان عندما يرون أن النظام القضائي قادر على التمييز بين الأفعال الإرادية وغير الإرادية وتطبيق العدالة بشكل مناسب.
4. بشكل عام، تعتبر دراسة أثر الضرورة على المسؤولية الجنائية ذات أهمية بالغة من الناحيتين النظرية والعملية، حيث تساهم في تطوير الفهم القانوني والفقهي، وتحقيق العدالة وحماية حقوق الأفراد في النظامين القضائي والشرعي.

منهج البحث:

وفقاً لطبيعة البحث وأهدافه، فقد اعتمدتُ كل من المنهج الاستقرائي المتمثل في جمع النصوص الشرعية من القرآن الكريم والسنة النبوية، بالإضافة إلى فتاوى واجتهادات الفقهاء في المذاهب الإسلامية المختلفة المتعلقة بالضرورة والمسؤولية الجنائية، والمنهج المقارن في مقارنة بين الفقه الإسلامي والقوانين الوضعية المختلفة فيما يتعلق بمسألة الضرورة والمسؤولية الجنائية، حيث يساهم هذا المنهج في تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الأنظمة القانونية المختلفة، مما يساعد على تقديم توصيات لإصلاحات قانونية محتملة.

الدراسات السابقة:

يعرض الباحث عدد من الدراسات السابقة مع أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية:

1- دراسة حسام الدين حسن طلب بحيرى، النظرية العامة للإكراه والضرورة في قانون العقوبات، دراسة مقارنة، رسالة دكتوراة ٢٠١٤م، جامعة القاهرة.

تتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في تناول موضوع الضرورة، إلا أن تلك الدراسة تناولت موضوع النظرية العامة للإكراه والضرورة في قانون العقوبات، دراسة مقارنة، بينما الدراسة الحالية تتناول أثر الضرورة على المسؤولية الجنائية فقهاً وقانوناً.

2- دراسة صلاح أدم البدوي عمر، الإكراه وحالة الضرورة كمانعين من موانع المسؤولية الجنائية، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير ١٤٤٠هـ/٢٠١٨م جامعة النيلين – السودان.

تتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في تناول موضوع الضرورة وعلاقتها بالمسؤولية الجنائية، إلا أن تلك الدراسة تناولت موضوع الإكراه وحالة الضرورة كمانعين من موانع المسؤولية الجنائية، دراسة مقارنة، بينما الدراسة الحالية تتناول أثر الضرورة على المسؤولية الجنائية فقهاً وقانوناً.

3- دراسة سمير سعيد محمد حسين، الإكراه وحالة الضرورة دراسة مقارنة بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي، مجلة كلية الشريعة والقانون – الدقهلية – مصر، 2022.

تتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في تناول موضوع الضرورة في الشريعة والقانون، إلا أن تلك الدراسة تناولت موضوع الإكراه وحالة الضرورة دراسة مقارنة بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي، دراسة مقارنة، بينما الدراسة الحالية تتناول أثر الضرورة على المسؤولية الجنائية فقهاً وقانوناً.

ماهية وأركان وشروط الضرورة فقهاً وقانوناً

إن جميع الأنظمة القانونية، سواء كانت دينية أو وضعية، تتفق على تجريم بعض الأفعال وتحديد عقوبات لها بهدف حفظ الأمن والاستقرار المجتمعي. ومع ذلك، قد يرتكب الأفراد بعض هذه الأفعال تحت ضغط الضرورة لحماية أنفسهم، مما يستدعي النظر في مدى مسؤوليتهم القانونية، وهذا ما سوف نتناوله في هذا المبحث من خلال المطلبين التاليين:

ماهية الضرورة فقهاً وقانوناً:

أولاً: تعريف الضرورة لغة:

لغة الضر بضم الضاد الفاقة والفقر، وبفتحها مصدر ضره من باب قتل إذا فعل به مكروهاً، والضر أيضاً خلاف النفع، يقال: ضَرَّ، يَضُرُّهُ، ضَرًّا، خلاف النفع، ويحمل هذا المعنى على كل ما يجانسه ويقاربه، فالضر من معانيه الهزال: لأنه ضد النفع، قال الله تعالى: ﴿مَسَّنِيَ الضُّر﴾ [الأنبياء: 83]، أي: المرض. وضره إلى كذا، واضطره بمعنى الجاه إليه وليس له منه بد والضرورة اسم من الاضطرار والاضطرار: الاحتياج الشديد(ابن منظور، 1996م، 429/19).

ثانياً- اصطلاحاً:

أما من التعريفات الاصطلاحية للفقهاء فقد عرفها أبو زهرة بقوله: "الضرورة الخشية على الحياة إن لم يتناول المحظور، أو يخشى ضياع ماله كله أو يكون الشخص في حال تهديد مصلحته الضرورية، ولا تدفع إلا بتناول المحظور"(أبو زهرة، د.ت، 35).

وعرفها وهبة الزحيلي بقوله: "هي أن تطرأ على الإنسان حالة من الخطر أو المشقة الشديدة، بحيث يخاف حدوث ضرر، أو أذى بالنفس؛ أو بالعضو، أو بالعرض، أو بالعقل، أو بالمال وتوابعها، يتعين أو يباح عندئذ ارتكاب الحرام، أو ترك واجب، أو تأخيره عن وقته، دفعًا للضرر عنه في غالب ظنه(الزحيلي، 1985م، 64).

كما عرفها مصطفى الزلمي بأنها: "قوة قاهرة تحل بالشخص، وتهدده بخطر حال، إذا لم يلجأ إلى ما يدفع به(الزلمي، 1998م، 206).

مما يلاحظ على هذه التعريفات أنها لا تختلف فيما بينها اختلافاً كبيراً، فهي تكاد تكون متفقة في المعنى والمضمون، وإن اختلفت في العبارة واللفظ فكلها تقريباً تصب في معنى واحد؛ وهو تعرض الإنسان إلى قوة قاهرة تهدد مصلحته الضرورية، ولا يستطيع دفعها إلا بارتكاب جريمة حرمها الشارع، أو بترك واجب، أو تأخيره عن وقته.

ثالثاً: تعريف الضرورة في القانون:

إن غالبية التشريعات الوضعية، لم تعرِّف حالة الضرورة بتعريف جامع مانع، وإنما اكتفت ببيان عناصرها وأحكامها، مما فتح المجال أمام شراح القانون الجنائي ورجال القضاء لتعريفها، ولتفصيل أركانها وشروطها، ومن هذه التعريفات:

"أنها مجموعة من الظروف تهدد شخصاً بالخطر توحي إليه بطريق الخلاص منه بارتكاب فعل إجرامي معين"(راشد، د.ت، 345-346). كما عرفها المرصفاوي بأنها: الحالة التي يوجد فيها الإنسان في مواجهة خطر يهدده شخصياً أو يهدد الغير سواء كان في النفس أو المال ولا يجد مفراً من دفع هذا الخطر إلا بارتكاب جريمة(المرصفاوي، 1972م، 254).

"وعرفها الأستاذ جارو - GARRAUD فقال: "حالة الضرورة هي مجموعة من الظروف تهدد شخصاً بخطر حتمي لا مفر منه إلا بارتكاب السلوك الإجرامي"(حباس، 2016م، ع309/20).

حين عرفها أحسن بوسقيعة فقال: "هي في حالة لا يكون فيه مرتكب الجريمة مكرها على ارتكابها، وإنما يكون أمام خيارين فإما أن يتحمل أذى معتبراً أصابه في شخصه أو أصاب غيره في شخصه، وإما أن يرتكب الجريمة(بوسقيعة، 2004م، 151).

وتلاحظ على هذه التعريفات أنها اقتصرت على الخطر الذي يهدد النفس أو نفس الغير، ولم تتطرق إلى الخطر الذي يهدد المال أو مال الغير، ويترتب على ذلك القول إنه لو نشب حريق في مال شخص كان عليه أن يترك النار تلتهمه، دون أن يستطيع أخذ صهريج ماء مملوك للغير، لأنه بفعله هذا سيعاقب بالسرقة.

والمتأمل في هذه التعريفات يلاحظ أن حالة الضرورة يكون فيها مرتكب الجريمة أمام خطر جسيم وشيك الوقوع يعرض نفسه أو ماله أو نفس الغير أو مال الغير للضرر، ولا سبيل إلى درئه إلا بارتكاب الفعل الإجرامي، ويستوي في ذلك أن يكون الدافع إلى ارتكاب الجريمة عمل الإنسان أو عمل من أعمال الطبيعة، ومثال ذلك من سرق ما يقتات به حتى لا يموت جوعاً، أو أن يقضي الطبيب على حياة الجنين في ولادة عسيرة لإنقاذ حياة الأم، أو يستولي شخص على مال الغير لاستعماله في إطفاء الحريق، وغيرها من الأمثلة.

وتجدر الإشارة هاهنا إلى أن حالة الضرورة لا يكون فيها مرتكب الجريمة مكره على ارتكابها وإنما يكون أمام خيارين، إما أن يرتكب الجريمة، وإما أن يتخلى عن ارتكاب الجريمة تاركاً الخطر المحدق يبلغ نهايته الوبيلة(بوسقيعة، 2004م، 151). ويتفق القانون والفقه على أن الضرورة تؤثر في حرية الاختيار، وتنتقص منه إلى الحد الذي يعفى فيها الفاعل من العقاب.

أركان وشروط الضرورة:

للضرورة أربعة أركان هي المضطر والخطر، ومحل الضرورة، وفعل الضرورة، ولكل ركن من هذه الأركان شروط لا بد من توافرها.

أولاً: شروط المضطر:

1- ألا يكون لإرادة الفاعل دخل في خلق حالة الضرورة:

يعني هذا الشرط أن إرادة المتهم لم يكن لها دخل في نشوء الخطر الحال الذي دفعه إلى ارتكاب جريمة الضرورة، وعليه فلا يجوز لمن ارتكب فعلاً مجرماً أن يقترف جريمة للنجاة مما ارتكبه، ثم يحتج بحالة الضرورة، فمن يضرم النار عمداً في مكان معين، وأثناء محاولته النجاة من النيران اضطر إلى إصابة شخص اعترض طريقه، لا يجوز له أن يحتج بحالة الضرورة لدفع مسئوليته عن جريمة الجرم الذي ارتكبه.

والعلة في هذا الشرط هي أن من يتسبب في إحداث الخطر عمداً سوف لن يتفاجأ بحلوله، لأن بإمكانه تدبر وسيلة أخرى غير الجريمة لدفع ذلك الخطر دون المساس بحق الغير، فإذا تعمد الفاعل إحداث الخطر ثم التجأ إلى الضرورة، يكون قد تحايل على الحكم الشرعي للوصول إلى استباحة المحرم بحجة الضرورة المفتعلة(الحسني، د.ت، 179).

1. **أن يكون المضطر غير ملزم شرعاً بتحمل الخطر أو مواجهته:**

بمعنى أن لا يكون هناك واجب قانوني يفرض على المستهدف للخطر تحمله(الصيفي، د.ت، 474)، فمن وجب عليه القصاص مثلاً لا يصح له أن يقاوم تنفيذه عليه، ولا أن يهرب منه، ولا أن يساعده أحد على الهرب منه، بحجة أنه في حالة ضرورة(الحسني، د.ت، 187)، وكذلك الأمر بالنسبة لرجال الإطفاء عن مكافحة الحريق من قبل رجال الشرطة في مواجهة الخطورة الناشئة عن مواجهة المجرمين، والطبيب الممارس أن يمتنع عن علاج المريض خوفاً من العدوى، فهؤلاء الأشخاص لا يجوز لهم الامتناع عن أداء واجباتهم تحت ستار حالة الضرورة.

ثانيا: شروط الخطر:

1. **أن يكون الخطر حالاً وقائماً لا منتظراً:**

فالمرأة التي تمكن من نفسها للحصول على الطعام والشراب لا يجوز لها الإقدام على ذلك إلا إذا بلغ منها الجوع مبلغاً تخاف معه الهلاك، وإلا حدت لانعدام حالة الاضطرار.

2. **أن يكون الخطر جسيما:**

الخطر الجسيم هو الذي يثير في نفس الفاعل خوف التلف أو الهلاك فمجرد الخوف لا يعتبر ضرورة ما لم يصل إلى تهديد المضطر بالهلاك(الدردير، د.ت، 1115/2) والمعيار الذي يقاس به جسامة الخطر هو معيار شخصي؛ حسب ما يقوم في ذهن المضطر من اعتقاد بقيام الخطر، متى كان ذلك مبنياً على أسباب معقولة.

ثالثا: شروط محل الضرورة:

يشترط في المحل الذي يتوجه إليه خطر الضرورة أن يكون من أجل الحفاظ على مصلحة من المصالح الضرورية الخمس المقدرة شرعاً(الحسني، د.ت، 178) فالضرورة التي تعتبر مانعاً من مواقع المسؤولية الجنائية ويعتد بها في إسقاط العقوبة، لابد أن تكون متوجهة لحفظ أحد الضروريات الخمس، أما إذا كان الأمر يتعلق بأمر حاجي أو تحسيني، حيث لم يبلغ حداً من الجسامة يخشى معه الهلاك، أو ضياع إحدى الضروريات الخمس، فلا تعتبر ولا تسقط الحد، يقول ابن القيم: "لابد أن تكون الضرورة داخلة ضمن المقاصد التي جاء بها الشرع وهي لتحقيق مصالح الخلق إثباتاً وإبقاءً، ويراعي في الضرورة المحافظة على مقاصد الشرع، فليس له أن يرتكب الفواحش ويدعي أنه مضطر إليها كما قد يخيل للبعض"(ابن القيم، 1961م، 241-242).

رابعاً: شروط فعل الضرورة:

1. **ألا يزيد المضطر على قدر ما تدفع به الضرورة:**

فالضرورة تدفع بالقدر اللازم لدفعها، ولا يجوز للإنسان إذا اضطر للمحظور أن يسترسل في ذلك المحرم وإنما يرخص منه ما تندفع به الضرورة فليس للجائع أن يأخذ من طعام غيره إلا ما يرد جوعه(عودة، 2003م، 495/1).

2. **أن يكون الفعل لازماً لدفع الخطر:**

أي ألا يجد المضطر بديلاً عن ارتكاب الحرام لدفع الهلاك فإذا أمكن دفع الضرورة بفعل مباح امتنع دفعها بفعل محرم، فالجائع الذي يستطيع شراء الطعام ليس له أن يحتج بحالة الضرورة

ماهية المسؤولية الجنائية وأسسها فقهاً وقانوناً

المسؤولية الجنائية هي المسؤولية التي يتحملها الفرد عن ارتكابه لجريمة جنائية وفقًا للأحكام الفقهية والقانونية. تهدف المسؤولية الجنائية إلى تحقيق العدالة وفرض الردع على المجرمين وحماية المجتمع، حيث يتم في هذا المبحث تحديد المسؤولية الجنائية وأسسها من خلال المطلبين التاليين:

ماهية المسؤولية الجنائية.

أولاً: تعريف المسؤولية الجنائية فقهاً:

عرف فقهاء الشريعة الاسلامية المسؤولية الجنائية بأنها: " صلاحية الإنسان المكلف تكمن في أن تُعتبر أقواله وأفعاله شرعًا ملزمة. فإذا قام بإصدار عقد أو تصرف، يُعتبر صحيحًا شرعًا ويُنفذ وفقًا لأحكامه. وإذا قام بالاستيلاء على مال أو حقوق شخص آخر، فإن أفعاله تُعتبر جريمة ويُعاقَب عليها جزائيًا وماليًا"(الحطاب المالكي، 1992م، 55).

وقد عرف الفقهاء المسؤولية الاجتماعية أيضاً بأنها: "تحمل الفرد عواقب أفعاله المحرمة التي قام بها عن إدراك واختيار نتائجها"(عودة، 2003م، 292/1).

أي أنه من أتى بفعل محرم وهو غير مرغوب فيه كالمكره أو المغمى عليه، فإنه لا يُعاقَب جنائيًا على فعله. ومن أتى بفعل محرم ولكنه غير مدرك معناه كالطفل أو المجنون، فإنه لا يُسأل عن فعله(خلاب، 1993م، 193).

ثانياً: تعريف المسؤولية الجنائية قانوناً:

يقصد بالأهلية الجنائية توفر الصفات الشخصية التي تجعل الشخص مسؤولًا عن جريمته بإدراك وإرادة. فارتكاب الجريمة وحده لا يكفي لتطبيق العقوبة، بل يجب إثبات المسؤولية الجنائية للفاعل.

عندما يخاطب القانون الناس، فإنه يستهدف أولئك القادرين على فهمه، الذين يتمتعون بقدرة على التمييز في أفعالهم ويدركون نتائجها، مما يجعلهم أهلًا للمسؤولية وتحمل نتائج أفعالهم. لذلك، فإن من يرتكب جريمة وهو متمتع بهذه الصفات الشخصية يتحمل تبعات عمله ويخضع للعقوبة التي يحددها القانون ويوقعها المجتمع بحكم قضائي.

المسؤولية الجزائية هي "أهلية الإنسان العاقل المدرك لتحمل العقوبة نتيجة ارتكابه لجريمة ينص عليها قانون العقوبات"(سليمان، 2002م، 255)، وبمعنى آخر هي تحمل الشخص نتيجة عمله الإجرامي، لخضوعه للجزاء المقرر لفعله في قانون العقوبات. فالمسؤولية الجنائية تتمثل في إلزام شخص بتحمل نتائج فعله الإجرامي(أبو الروس، 2001، 71).

وبالنظر إلى التعريفين الفقهي والقانوني للمسؤولية الجنائية نجد أنه بينهما تشابه فيما يتعلق بتحمل المرء مسئولية اقترافه لجريمة يعاقب عليها القانون بناءً على نص مُدرج في النظام العام للبلد، بشرط أن يكون هذا الفرد كامل الإرادة وبلا إكراه من أحد عند اقترافه لهذه الجريمة، أو بمعنى آخر كامل الأهلية.

أسس المسؤولية الجنائية.

أولاً: أسس المسؤولية الجنائية في الفقه:

تقوم المسؤولية الجنائية في الفقه الإسلامي بصفة عامة على نظرية التكليف، فهو مناط الثواب والعقاب، فالإنسان لا يثبت له التكليف إلا إذا كان متمتعاً بالعقل الكامل والإرادة الحرة المختارة؛ فالعبد مكتسب لأفعاله، على معنى أنه خلقت له قدرة مقارنة للفعل، يُدرك بها الفرق بين حرية الاختيار والإرادة بين الفعل وعدم الفعل؛ وذلك التمكن هو مناط التكليف، ولذلك أجمع فقهاء

الشريعة الإسلامية على أن العاقل الكامل العقل المريد المختار الذي يعلم النتائج ويرتضيها عليه تبعة كاملة، أي يكون مسؤولاً جنائياً، فيتحمل العقوبة سواء كانت عقوبة مالية أم جنائية، لأنه بالغ يعلم عواقب ما يقوم بفعله، ويتحمل نتائجها(أبو زهرة، 1998م، 393)، وعلى ذلك فإن أسس المسؤولية الجنائية في الفقه تتمثل فيما يلي(ابن عبد البر، 1378هـ، 129/5):

1. إتيان فعل محرم: فكل ما لم يحرم فهو مرخص ولا عقاب على إتيانه، وعليه فكل من لم يعلم بتحريم الشيء، فلا حرج عليه حتى يعلم إذا كان الشيء مما يعذر الإنسان بجهله من علم الخاصة. قال عز وجل: ﴿وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نبعث رسولا﴾ [الإسراء: 15] .

2- **أن يكون الفاعل مختاراً**: يقول ابن العربي: " ولا يقع التكليف إلا بما يدخل تحت القدرة؛ ولذلك قلنا: إنه لا حد عليه المكره؛ لأن الإكراه يسقط حكم التكليف. والله تعالى يقول: ﴿إلا مَنْ أكْرهَ وَقَلْبُهُ مُطْمَئِنٌّ بالإيمان﴾ [النحل: 106] .

3- أن يكون مدركاً: ومن ذلك الأطفال قبل البلوغ؛ لأن الأطفال غير مخاطبين ولا متعبّدين. لقوله تعالى: ﴿وإذا بلغ الأطفالُ مِنكُمُ الحُلم فلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا اسْتَأْذنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ﴾ [النور: 59]، ولذلك فلا تكليف بالواجب المحرم على الصبيان حتى يحتلم الغلام وتحيض الجارية وبالبلوغ لزمتهم أعمال الأبدان فريضة(القرطبي، 1964م، 308/12).

والمسؤولية الجنائية سببها ارتكاب المعصية، ومرتكب المعصية يحق عليه العقاب، لكن ذلك موقوف على توافر شرطين هما(عودة، 2003م 383/1):

الأول: الإدراك.

الثاني: الاختيار.

ثانياً - أساس المسؤولية الجنائية في القانون:

يقصد بأساس المسؤولية الجنائية في القانون السبب الذي من أجله يفرض الشارع العقوبة على من يرتكب الإجرام(بسيسو، 1964م، 292) ومعنى ذلك أن المسؤولية أسندت إلى معنى خاص يبرر مشروعية الجزاء تبعاً لهذه المسؤولية.

ويقضي المنطق والعقل أن يتحمل الفاعل نتائج تصرفاته الضارة، سواء كانت أضراراً مدنية أم جرائم جنائية، فالأساس المتبادر إلى الأذهان للمسؤولية الجنائية هو "حرية الاختيار"(عالية، 2002م، 8) التي تعنى مقدرة المرء على توجيه إرادته الوجهة التي يريدها، فلا يكفي أن يكون عالماً بمختلف الأمور بل يجب أن يكون بوسعه توجيه إرادته توجهاً سليماً يتفق ومرامي القانون، ولهذا فإن شرطي الإرادة المعتبرة قانوناً هما: التمييز، وحرية الاختيار(سليمان، 2002م، 256).

فالجاني إذا توفرت فيه التمييز (الإدراك)، والإرادة الكاملة؛ كانت مسؤوليته كاملة، وإذا نقص لديه الإرادة والتمييز أي كانت مسؤوليته ناقصة، أما إذا انعدم التمييز، والإرادة انعدمت المسؤولية.

وبالمقارنة بين الجانب الفقهي والقانوني لكل من أسس المسؤولية الجنائية نجد أن كلاهما اتفقا على معياري التمييز (الإدراك) والإرادة الكاملة (حرية الاختيار) كأسس رئيسة للمسؤولية الجنائية.

أثر الضرورة على المسؤولية الجنائية فقهاً وقانوناً

تتعلق قضية الضرورة بأثرها على المسؤولية الجنائية في الفقه والقانون بشكل عام. وتشير الضرورة إلى قوة قاهرة تحل بالشخص، وتهدده بخطر حال، إذا لم يلجأ إلى ما يدفع به، مما يجبره على ارتكاب جريمة لا يرغب في ارتكابها، وسوف نبين في هذا المبحث أثر الضرورة على المسؤولية الجنائية فقهاً وقانوناً من خلال عدد من صور الجرائم التي لها أثر على المسؤولية الجنائية، التي ليس لها أثر على المسؤولية الجنائية.

صور من جرائم الضرورة التي لها أثر على المسؤولية الجنائية.

الضرورة تُعفي الشخص من المسؤولية الجنائية، وهذا يعني أنه إذا تعرض نتيجة الإكراه والضرر على الكفر أو قذف المسلم بالزنا أو ممارسة الزنا مع امرأة غير متزوجة، فإنه لا يجوز له القيام بأي من هذه الأعمال إلا إذا كان مهدداً بالقتل(الدردير، د.ت، 369/2) فإذا تعرض الشخص لتهديد بالقتل، فيجوز له القيام بتلك الأعمال المحظورة، لأن الشخص المضطر لا يأتي بتلك الأفعال راضيًا عنها أو اختيارًا صحيحًا، ويجب أن يتوفر في المسؤولية الجنائية ثلاثة شروط: التكليف، والإدراك، والاختيار. إذا انعدم أحدهما أو كلاهما، يُلغى الإلزام الجنائي ولا يُعاقَب الشخص على الفعل الذي ارتكبه. ومع ذلك، يجب أن نعلم أن رفع العقاب لا يعني إباحة الفعل، بل يبقى المحظور محرمًا، حيث يكون سبب رفع العقاب مرتبطًا بالشخص المرتكب وليس بالفعل نفسه[2]، لأن المضطر بالنسبة لحق الله أو العباد لا يغير الحكم في ذاته فيحول الجريمة من كونها أمراً محرماً إلى كونها أمراً مباحاً، فلا يقال إن الزني حرام، ويكون في حال الاضطرار مباحاً، ولا أن مال الغير حرام إلا أن يؤخذ بطيب نفسه، فينقلب بالأضرار مباحاً، وأن دم المعصوم حرام، فلا ينقلب بالاضطرار مباحاً(أبو زهرة، د.ت، 591) وكمثال على ذلك أن الله عز وجل رخص بالنطق بكلمة الكفر في حالة الإكراه التام إلا أن ذلك لا يعني إباحة هذه الجريمة في حال الإكراه والاضطرار، على الرغم من أن العقاب يرفع عن المكره على النطق بها بشرط اطمئنان القلب بالإيمان وما يدل على رفع العقاب قوله تعالى: ﴿إلا من أكرهَ وَقَلْبُهُ مُطْمَئِنَّ بِالإِيمَان﴾ [النحل: 106].

إن هذه الآية الكريمة تعتبر الأصل في الإقدام على المكره عليه، فلما سمح الله عز وجل بالتلفظ بكلمة الكفر وهو من أعظم المحرمات دل على جوازه في باقي فروع الشريعة قياساً على ذلك، فإن الله جعل الفعل تحت تأثير الاضطرار محل عفو، وفي هذا يقول ابن العربي: "لما سمح الله تعالى في الكفر به، وهو أصل الشريعة، عند الإكراه، ولم يحمّل العلماء المسؤولية على من أُكره على فعل معين من فروع الشريعة، فلا يُؤاخذ عليه ولا يترتب عليه حكم"(سلمان، 2002م، 256).

أما في القانون، فنجد المشرع الجزائري على سبيل المثال قد رفع العقوبة على المضطر، وذلك بنص المادة (48) السابقة من قانون العقوبات، التي نصت على " لا عقوبة على من اضطرته إلى ارتكاب الجريمة قوة لا قبل له بدفعها"[1].

يتضح من هذا النص أن الفقه الإسلامي والقانون يتفقان على جواز تطبيق عقوبات معينة في حالات الضرورة، شريطة ألا تصل إلى مستوى الجرائم الكبرى كالقتل. وبذلك، يُعفى مرتكب هذه الأفعال من المسؤولية الجنائية الكاملة(بوسقيعة، 2004م، 256).

صور من جرائم الضرورة التي ليس لها أثر على المسؤولية الجنائية.

ذهب الفقهاء إلى أن جرائم القتل أو قطع أطراف الجسم أو ضربات مهلكة، فإن الضرورة لا ترفع العقوبة على الشخص المضطر. ويتم معاقبته بالقصاص أو العقوبة المقررة لتلك الجرائم. ويجد الفقهاء أن هذه الجرائم تتعلق بحقوق الآخرين، وبسبب خطورة وجسامة الفعل المكره عليه وتأثيره الضار على المجتمع، لا يجوز للشخص المضطر القيام بهذه الأعمال تحت أي ظرف، حتى لو كان مجبرًا على ذلك وتعرضت حياته للخطر.

يقول ابن رشد في تأثير الضرورة على الأفعال: "الضرورة على الأفعال إن كان يتعلق به حق المخلوق كالقتل والغصب فلا خلاف في أن الضرورة غير نافعة - أي لا أثر لها، أما الضرورة على الأقوال أو إن كان لا يتعلق به حق لمخلوق كالإكراه على الكفر وشرب الخمر، فيقول ابن سحنون إن الإكراه في ذلك إكراه ومن هذا يتضح أن الإكراه الملجئ على الأفعال إذا كان فيه حق لمخلوق فلا يجوز الإقدام عليه، وإذا قام به المكره فإنه يعاقب، ولا تسقط عنه المسؤولية الجنائية، عكس الإكراه على الأقوال أو الأفعال التي لاحق لمخلوق فيها(ابن العربي، د.ت، 138/3؛ القرطبي، 1964م، 138/10).

ذلك أن الفرق بين الأقوال والأفعال يعود إلى أن المفاسد لا تتحقق في الأقوال، فالقول لا يؤثر في المعاني والأشخاص، بينما الفعل له تأثير وتأثير فعلي، بناءً على ذلك، إذا كان الفعل المكره عليه هو قتل شخص بريء من الدم، أو قطع أحد أطرافه، أو ضرب الوالدين، فإن الضرورة لا تبرر الفعل ولا تبيحه، ولا يرفع العقاب عن الشخص المضطر. وهذا هو الرأي الأكثر اتباعًا لدى الفقهاء، وفقاً لقوله تعالى: ﴿ وَلا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللهُ إلا بالحقِّ ﴾ [الإنعام: 151]، وقوله أيضا: ﴿وَالَّذِينَ يُؤْذُونَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ بغير مَا اكْتَسَبُوا فَقَدِ احْتَمَلُوا بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُبِينًا﴾[الاحزاب: 58]، وقوله صلى الله عليه وسلم: "كُلُّ الْمُسْلِمِ عَلَى الْمُسْلِمِ حَرَامٌ دَمُهُ وَمَالَهُ وَعِرْضُهُ"[2]، هذه الأدلة وإن كانت تجري على الحالات العادية إلا أنها تشمل الإكراه، لأن الإكراه لا يؤثر على جرائم القتل والقطع.

---

(1) المادة (48) من قانون العقوبات الجنائية الجزائري لعام 2015.

(2) مسلم، 1986م، صحيح مسلم، ج 4، كتاب البر وصلة والآداب الباب تحريم الظلم المسلم وخذله واحتقاره ودمه و عرضه وماله رقمه 4650.

أما من الناحية القانونية، فقد نص المشرع الجزائري في المادة 48 من قانون العقوبات أنه: "لا" عقوبة على من اضطرته إلى ارتكاب الجريمة قوة لا قبل له بدفعها"[1].

فهذه المادة تشمل الإكراه بنوعيه المادي والمعنوي، ويفهم منها أنه متى توفرت الشروط القانونية للإكراه، فلا عقاب على مرتكب الجريمة جناية كانت أو جنحة أو مخالفة، غير أنه قد يبقى الجاني مسؤولاً مدنياً عن تعويض الضرر الذي سببه لغيره.

وبناءً على هذا فإن المضطر إذا ارتكب جريمة قتل أو قطع أو ضرب، فإنه يرفع عنه العقاب، فالمشرع الجزائري يبني حكمه على أساس النظرية الشخصية التي بمقتضاها لا يعاقب الفاعل، لأنه لم يكن حراً من الوجهة الأدبية بسبب الخطر الجسيم الذي كان يتهدده أو يتهدد غيره، إلا أن الإكراه المعنوي لا يبيح الفعل ويبقى غير مشروع، لكن الفاعل غير مسؤول. وهذا ما ذهب إليه أنصار النظرية الشخصية.

أما المشرع السوداني قد أقر بأنه " يجب أن لا يكون الاكراه عن طريق التهديد بالموت العاجل لارتكاب جريمة القتل العمد أو الجرائم ضد الدولة المعاقب عليها بالإعدام"[2]، ولأنه ليس للإنسان الحق في سلب حياة غيره البريء لينقذ حياة نفسه، ومع ذلك يجوز للإنسان ارتكاب القتل في حالة الدفاع الشرعي(يوسف، 2000م، 59).

ومن خلال ما سبق في كل من الشريعة الإسلامية والقانون السوداني يتضح أنهما قد تشابها في أن الاضطرار لا يُعد سبباً يبيح جرائم القتل، لأنه لا يجوز للفرد أن يعتدي على الآخرين بالقتل لكي يفتدي نفسه.

غير أن القانون الجزائري قد أخذ بالنظرية الشخصية التي بمقتضاها لا يعاقب الفرد إذا لم يكن حراً، وقد برر ذلك أن الفاعل أعدمت إرادته وحول جسده إلى مجرد آلة يستعملها من أكرهه كما يريد، فإذا قام المكره بارتكاب جريمة من الجرائم كالقتل أو الاعتداء على سلامة الغير، فلا مجال للمساءلة الجنائية، لأنه لا وجود للجريمة أصلاً، فالإكراه المادي يمحو ركني الجريمة المادي والمعنوي معاً، وهذا الحكم يشمل كل صور الإكراه المادي، سواء أعمال الإكراه العمدية التي يمارسها شخص على آخر، أم أعمال الطبيعة وأعمال الحيوان، أم كانت أعمال الإنسان غير العمدية التي تسمى بالقوة القاهرة، أم كان حادثا فجائياً(بوسقيعة، 2004م، 168).

---

(1) المادة (48) من قانون العقوبات الجنائية الجزائري لعام 2015.

(2) انظر: المادتين (62) و (63) من قانون العقوبات السوداني لعام 1974م.

الخاتمة

وتشتمل على أهم النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج:

1. الضرورة هي حالة يواجه فيها الإنسان خطرًا جسيمًا وشيكًا، يدفعه إلى ارتكاب فعل محرم لدفع هذا الخطر.
2. أركان الضرورة هي المضطر، والخطر، ومحل الضرورة، وفعل الضرورة.
3. شروط الضرورة هي الخوف من الهلاك، ألا يكون هناك بديل آخر لدفع الخطر إلا بارتكاب الفعل المحرم، أن يكون الضرر الناتج عن ارتكاب الفعل المحرم أقل من الضرر الذي كان سيحدث لو لم يرتكب.
4. المسؤولية الجنائية هي المسؤولية التي يتحملها الفرد عن ارتكابه لجريمة جنائية وفقًا للأحكام الفقهية والقانونية. تهدف المسؤولية الجنائية إلى تحقيق العدالة وفرض الردع على المجرمين وحماية المجتمع.
5. أما من حيث أسس المسؤولية الجنائية فإنها تتمثل في إتيان فعل محرم، أن يكون الفاعل مختاراً، أن يكون مدركاً.
6. كما أن الشريعة الإسلامية والقانون السوداني قد تشابها في أن الضرورة لا تُعد سبباً يبيح جرائم القتل، لأنه لا يجوز للفرد أن يعتدي على الآخرين بالقتل لكي يفتدي نفسه.

ثانياً: التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحث يوصي بما يلي:

1. مراجعة وتطوير التشريعات الحالية لتوفير تعريفات دقيقة وشاملة للضرورة وتأثيرها على المسؤولية الجنائية.
2. تدريب القضاة وأعضاء النيابة العامة والمحامين على كيفية تقييم حالات الضرورة وتأثيرها على المسؤولية الجنائية.
3. تعزيز التعاون بين الفقهاء القانونيين والشرعيين لتطوير فهم متكامل وشامل للضرورة وتأثيرها على المسؤولية الجنائية.
4. تطوير معايير واضحة ودقيقة لتقييم مدى تأثير الضرورة على الإرادة والمسؤولية الجنائية، بما يضمن العدالة والإنصاف في الأحكام القضائية.

المصادروالمراجع

1. ابن القيم الجوزية، 1961م، إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان، تحقيق: محمد سيد الكيلان، مطبعة مصطفى البابي. الحلبي، القاهرة.
2. ابن حزم الظاهري المحلي، د.ت، دار الآفاق الجديدة، تحقيق: لجنة إحياء التراث العربي، بيروت.

3. ابن رشد، ٢٠٠٤م، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ج2، دار الحديث – القاهرة.
4. ابن عبد البر، 1387هـ، التمهيد، تحقيق مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكريم، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب.
5. ابن منظور الإفريقي، 1996م، محمد بن عبد الكريم، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
6. أبو الروس، أحمد، 2001م، القصد الجنائي والمساهمة الجنائية الشروع والدفاع الشرعي وعلاقة السببية، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر.
7. أبو بكر ابن العربي، 2003م، أحكام القرآن، ج3، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3.
8. أبو زهرة، محمد أبو زهرة، 1998م، الجريمة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.
9. بحيري، حسام الدين حسن طلب بحيرى، 2014م، النظرية العامة للإكراه والضرورة في قانون العقوبات، دراسة مقارنة، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة.
10. بسيسو، سعيد بسيسو، 1964م، مبادئ قانون العقوبات، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.
11. بوسقيعة، أحسن، د.ت، الوجيز في القانون الجنائي الخاص، الوجيز في القانون الجنائي الخاص، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
12. حباس عبد القادر، د.ت، الإكراه وأثره على المسؤولية الجنائية، دراسة مقارنة بين الفقه المالكي والقانون الجنائي الجزائري، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والحضارة الإسلامية، جامعة وهران.
13. الحسني، عمار عباس الحسني، د.ت، حالة الضرورة وأثرها في المسؤولية الجنائية.
14. حسين، سمير سعيد محمد حسين، 2022م، الإكراه وحالة الضرورة دراسة مقارنة بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي، مجلة كلية الشريعة والقانون – الدقهلية – مصر.
15. الحطاب المالكي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد، 1992م، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، دار الفكر، ط3.
16. خلاب، عبد الوهاب خلاب، 1993م، أصول الفقه، الزهراء للنشر والتوزيع، الجزائر.
17. خليل بن إسحاق المالكي، مختصر العلامة خليل، حققه أحمد نصر، دار الشهاب: باتنة الجزائر..
18. الدردير، أحمد الدردير أبو البركات، د.ت، الشرح الكبير، تحقيق: محمد عليش، دار الفكر – بيروت.
19. راشد، علي راشد، د.ت، القانون الجنائي، دار الكتاب العربي، القاهرة.
20. الزيباني، عبد المجيد الزيباني، د.ت، المسؤولية في الفقه الجنائي الإسلامي الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان بنغازي.

21. سراج، عبود سراج، د.ت، التشريع الجزائي المقارن في الفقه الإسلامي والقانون السوري - المبادئ العامة.
22. سليمان، عبد الله سليمان، 2002م، شرح قانون العقوبات الجزائري، قسم عام الجريمة، ج 1، ديوان المطبوعات الجامعية.
23. الصيفي، عبد الفتاح مصطفى الصيفي، د.ت، الأحكام العامة للنظام الجنائي في الشريعة الإسلامية والقانون، دار المطبوعات الجامعية الإسكندرية، مصر.
24. عالية، سمير عالية، 2002م، قانون العقوبات الجزائري، قسم عام المسؤولية الجنائية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1.
25. عمر، صلاح أدم البدوي عمر، 2018م، الإكراه وحالة الضرورة كمانعين من موانع المسؤولية الجنائية، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، جامعة النيلين – السودان.
26. عودة، عبد القادر عودة، 2003م، التشريع الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، مكتبة دار التراث، القاهرة.
27. القرطبي، أبو عبد الله، محمد بن أحمد الأنصاري، 1964م، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، ط1.
28. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ج 10، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.
29. المرصفاوي، حسن الصادق المرصفاوي، 1972م، قواعد المسؤولية الجنائية في التشريعات العربية، معهد البحوث والدراسات، جامعة الدول العربية.
30. مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، 1955م، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، ط1.
31. يوسف، يسن عمر يوسف، 2000م، النظرية العامة للقانون الجنائي، دار النهضة العربية، القاهرة، ط1.

دور رأس المال الفكري في تحقيق كفاءة التخطيط الاستراتيجي بالتطبيق على الشركة التكافلية للتأمين الطبي والتكافل 2018ـ2019م

د. عمر حمد عبد العاطي محمد

المستخلص

تناول البحث دور رأس المال الفكري في تحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي. يكتسب البحث أهميته من تبيانه للدور الكبير لرأس المال الفكري بمكوناته الثلاثة (رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي ورأس مال العلاقات) في رفع كفاءة التخطيط الاستراتيجي، كما أن ندرة البحوث في مجال رأس المال الفكري يكسب البحث أهمية علمية كبيرة إذ أنه يضيف مرجعاً يعين الدارسين والباحثين في المجال. يهدف البحث إلى تطوير قدرات ومهارات المخططين وواضعي السياسات لتحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي. تكمن مشكلة البحث في عجز الكثير من منظمات الأعمال عن الاستفادة من مكونات رأس المال الفكري مما يؤثر سلباً على كفاءة خططها الإستراتيجية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التاريخي. من النتائج التي توصل إليها البحث: تطوير المعرفة وتنمية المهارات الفنية للمديرين وترقية قدراتهم الإبداعية والابتكارية يسهم في تحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي، كما أن امتلاك أنظمة معلومات متطورة يعتبر من مطلوبات تحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي.

مقدمة:

لا يتصور أن تتحقق نهضة أمة أو بناء حضارة أو ريادة منظمة دون التطرق إلى دور الإنسان فى تلك النهضة أو الحضارة أو الريادة. تأتي أهمية هذا الدور مما خص الله تعالى به الانسان من التميز عن سائر المخلوقات. يقول الله تعالى: (ولقد كرمنا بني آدم .... الآية) ويقول تعالى: (وعلم آدم الأسماء كلها ... الآية). إن الله سبحانه وتعالى هيأ للإنسان من المزايا المتفردة وفي مقدمتها العقل لتسخير كل موجودات الحياة وتدبير استخدام الموارد لبلوغ التكليف الرباني المتمثل في عمارة الأرض وتحقيق غاياته في العيش الرغيد والأمن الأكيد وذلك بإعمال الفكر والجهد وإتمام عملية التخطيط بأعلى درجات الكفاءة، ومن ثم بلوغ الغاية الأسمى وهي عبادة الله تعالى. من هنا تأتى أهمية دور مكونات رأس المال الفكري وفي مقدمتها رأس المال البشري في إنجاز التخطيط الاستراتيجي الكفء.

مشكلة البحث:

عدم الإلمام بأهمية رأس المال الفكري أو إغفال دوره الكبير في القيام بعملية التخطيط الاستراتيجي يمثل العقبة الكؤود التي تقعد بالمنظمات والمؤسسات باختلاف مجالات عملها وأحجامها عن تحقيق الأهداف، ويصبح ما تقوم به من محاولات لوضع الخطط الإستراتيجية كالحرث في البحر لا يخلف إلا مضيعة للجهد والوقت والمال.

في ظل هذا الواقع لا تقوى هذه المنظمات على مواجهة التغيرات المتسارعة في بيئة الأعمال، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى إضعاف قدرتها على المنافسة ومن ثم الخروج من السوق.

مما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

إلى أي مدى يؤثر رأس المال الفكري على كفاءة التخطيط الإستراتيجي؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما أثر رأس المال البشري على كفاءة التخطيط الإستراتيجي؟
2. كيف يؤدي رأس المال الهيكلي إلى كفاءة التخطيط الإستراتيجي؟
3. ما أثر رأس مال العلاقات على كفاءة التخطيط الإستراتيجي؟

أهمية البحث:

1. يتميز البحث بربطه بين رأس المال الفكري بمكوناته الثلاثة (رأس المال البشري، راس المال الهيكلي ورأس مال العلاقات) وكفاءة التخطيط الإستراتيجي، فقد أثبتت الدراسة التطبيقية من خلال النتائج التي توصلت إليها الدور الكبير لهذه المكونات في تحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي الذي يعتبر حجر الزاوية في نجاح المنظمات باختلاف مجالات عملها وأحجامها في تحقيق أهدافها.
2. ندرة البحوث في مجال رأس المال الفكري يكسب البحث أهمية علمية كبيرة إذ أنه يضيف مرجعاً يعين الدارسين والباحثين في المجال.

أهداف البحث:

1. إبراز دور رأس المال الفكري في تحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي.
2. يهدف البحث من خلال المعلومات التي وفرها الإطار النظري والنتائج والتوصيات التي توصلت اليها الدراسة التطبيقية إلى تنمية وترقية قدرات ومهارات المخططين وواضعي السياسات لتحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي.

فرضيات البحث:

الفرضية الرئيسة:

توجد علاقة موجبة بين رأس المال الفكري وكفاءة التخطيط الإستراتيجي، وتتفرع منها الفرضيات التالية:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين رأس المال البشري وتحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي.
2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين رأس المال الهيكلي وتحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي.
3. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين رأس مال العلاقات وتحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي.

حدود البحث:

الحدود المكانية: الشركة التكافلية للتأمين الطبي والتكافل المحدودة، الخرطوم

الحدود الزمانية: 2018م – 2019م

الحدود البشرية: العاملون بالشركة التكافلية للتأمين الطبي والتكافل المحدودة، الخرطوم

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التاريخي

الدراسات السابقة

دراسة أبو بكر محمد فرح ابراهيم، 2019م، أثر راس المال الفكري في اداء المنظمات، رسالة دكتوراة، جامعة افريقيا العالمية. تتمثل مشكلة الدراسة في أن الاستفادة من رأس المال الفكري في تحسين الأداء في بعض القنوات الفضائية السودانية صار دون المستوى المطلوب، وصيغت في السؤال الرئيس التالي: ما أثر رأس المال الفكري في أداء المنظمات؟ تنبع أهمية الدراسة من أنها تبين أهمية وأهداف ومكونات رأس المال الفكري وإسهامها في تحسين الأداء. هدفت الدراسة إلى التعرف على مكونات رأس المال الفكري المتمثلة في رأس المال البشري ورأس المال الهيكلي ورأس مال العلاقات وأثرها في تحسين الأداء. استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: التجديد المستمر للتقنية المستخدمة أسهم في رفع كفاءة الأداء في قناة الشروق الفضائية. تدريب وتنمية قدرات العاملين أسهم في زيادة المعرفة المتضمنة في عقول العاملين. من توصيات الدراسة: ضرورة بذل المزيد من الاهتمام بعملية الاستقطاب والاختيار والتعيين لأنها تمثل المحور الأساسي لتطوير الأداء. الحرص على مشاركة كل المستويات الإدارية في وضع الخطط والسياسات ضماناً لسلامة التنفيذ.

دراسة: زهراء أحمد إسماعيل محمد، 2013م. اتجاهات القياس والافصاح المحاسبي عن راس المال الفكري، رسالة دكتوراة، جامعة امدرمان الإسلامية. تمثلت مشكلة الدراسة في كيفية القياس والإفصاح عن رأس المال الفكري. تنبع أهمية الدراسة من أنها تصحح الممارسة العملية لمعالجة رأس المال الفكري. هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تتعلق بالقياس والإفصاح المحاسبي عن رأس المال الفكري. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. من نتائج الدراسة: توجد علاقة ارتباط بين الإفصاح المحاسبي عن مكونات رأس المال الفكري ومصداقية القوائم المالية. أوصت الدراسة لاتحاد المصارف والبنك المركزي بتشجيع البحث في نماذج مقترحة للقياس والإفصاح المحاسبي عن رأس المال الفكري في القطاع المصرفي.

دراسة سمية أمين علي، 2003م، المحاسبة عن راس المال الفكري، دراسة تطبيقية عن راس المال البشري، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة. تناولت الدراسة مشكلة قياس عناصر رأس المال الفكري مع التركيز على رأس المال البشري. تنبع أهمية الدراسة من تأثير الدور الذي يلعبه رأس المال الفكري بعناصره المختلفة في استمرارية ونجاح المنشآت. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. من نتائج الدراسة: تساعد المعلومات المرتبطة برأس المال البشري كلاً من الإدارة والمستثمرين الحاليين والمرتقبين على اتخاذ قراراتهم والمفاضلة بين البدائل الاستثمارية المتاحة.

الإطار النظري

أولاً: رأس المال الفكري:

تعريف رأس المال الفكري:

يعرف رأس المال الفكري بعدة تعريفات منها:

1. هو المعرفة التي تحول المواد الخام وتجعل لها قيمة أكبر، والمواد الخام يمكن أن تكون مادية كالتي تستخدم في الصناعات، وقد تكون معنوية وغير معنوية كالمعلومات (ستيوارت، توماس، 2004م، 33

2. هو عبارة عن المعرفة والمعلومات وحقوق الملكية الفكرية والخبرات التي يمكن توظيفها لإنتاج الثروة وتدعيم القدرات التنافسية للمنظمة(السعيد، 2008، 65)

أهمية رأس المال الفكري:

اكتسب رأس المال الفكري اهتماماً متزايداً بين المنظمات، ويعد محدداً لقيمتها الاقتصادية والعامل الذي يعطيها القدرة على الاستمرار والتميز، وتكمن أهميته في الآتي: (السعيد، اميرة حامد، 2016م، 18).

1. يعتبر العنصر الأساسي في نجاح المنشآت وتميزها عن منافسيها لأنها تركز على كمية المعرفة والمعلومات والقدرات البشرية التي تتوفر لديها أكثر من تركيزها على ما تمتلك من أصول مالية وعينية.

2. ازدياد قيمة عناصره مع مرور الوقت نتيجة تراكم الخبرات والمعلومات التي تمتلكها المنظمات على عكس معظم الأصول العينية والمالية التي تستهلك.

3. أساس إنتاج المعرفة وتنميتها من خلال التنمية المستمرة والمركزة على القدرات الذهنية والفكرية، وتطبيق الأساليب والتقنيات التي تؤدي إلى تعظيم الإنتاج الفكري.

4. أكثر الأصول قيمة لأنه يمثل قوة علمية قادرة على إدخال التعديلات الجوهرية على كل شيء في بيئة الأعمال.

5. أهمية نظم قياسه التي تعد من أهم المؤشرات التي تعكس تطور الفكر الإداري.

خصائص رأس المال الفكري:

تتمثل خصائص راس المال الفكري في الآتي: (عبد الفتاح، حازم محمد، 2016م، 26)

1. يمثل المعرفة التي يمكن أن تتحول إلى أرباح، ووجوده في المستويات الإستراتيجية كافة.

2. يحقق الهدف المنشود منه بالعمل في مناخ إداري يتسم باللامركزية في اتخاذ القرارات، وفي ظل هياكل تنظيمية مرنة.

3. ينمي الخبرة بالسعي المستمر نحو تقديم الأفكار والمقترحات الجديدة والمبتكرة.

4. يساعد في رفع كفاءة استخدام الاصول المادية.

مميزات رأس المال الفكري:

تتضمن مميزات رأس المال الفكري الآتي (العامري، صالح مهدي واخرون، 2004م).

1. رأس مال غير ملموس.

2. يتزايد بالاستعمال.

3. إمكانية الاستفادة منه في مراحل وعمليات مختلفة.

4. له تأثير كبير على قيمة المنشأة.

مكونات رأس المال الفكري:

أولاً: رأس المال البشري

تعريف رأس المال البشري:

1. هو القيمة المتحصلة من المعرفة والمهارات والقدرات التي تمكن الأفراد من انتاج السلع والخدمات، والتي تؤثر على الدخل النقدي والعوامل النفسية للأفراد بشكل تصاعدي، ويعرف بأنه إجمالي المعرفة والمهارات والخبرات سواء كانت عامة أو متميزة ومتفردة (صالح، احمد علي، 2015م، 28).

2. هو مجموعة الطاقات البشرية التي يمكن استخدامها لاستغلال مجمل الموارد الاقتصادية (العنزي، 2009م، 169).

يتألف رأس المال البشري من ثلاثة عناصر أساسية هي (الخيال، 2005م، 55-74).

1. كفاءة العاملين: ويقصد به مستوى التعليم والخبرات والمهارات وأسرار العمل التي يمتلكها العاملون في المنشأة.

2. آراء العاملين وأحاسيسهم وتوجهاتهم: ويقصد بها البواعث والحوافز التي تحكم تصرفات العاملين، وكذلك كفاءة الإدارة العليا في قيادة المنشأة.

3. المرونة والقدرة على الحركة: ويقصد بها قدرة العاملين في المنشأة على التحرك السريع استجابة للتغيرات في بيئة العمل.

ثانياً: رأس المال الهيكلي:

تعريف رأس المال الهيكلي:

1. هو عبارة عن قدرة المؤسسة على نقل ونشر وتوظيف المعرفة والمهارة والخبرة المتوفرة عن العاملين في المنظمة إلى الواقع الفعلي، أي إلى مواقع إنتاجها، ويتم ذلك من خلال هيكل تنظيمي ملائم وواضح الصلاحيات والمسؤوليات، ولديه الكفاءة في تطبيق المعرفة والمهارة والخبرة في المنظمة(عبد الواحد، 2013م، 6).

2. هو رأس المال الذي لا يمكن نقله إلى البيت أو إلى أي مكان خارج المنظمة، ويضم البيانات والمعلومات والنشرات وثقافة المنظمة والابتكارات الموثقة والإستراتيجيات والهياكل التنظيمية والعمليات (عبيدات وآخرون، 2001م، 65).

يمثل رأس المال الهيكلي الأساس الذي يرتكز عليه رأس المال البشري، كما يتضمن نوعية نظم المعلومات التقنية وإمكانية الوصول إليها، تعتمد قيمته على مدى قدرته على تمكين الشركة من تحريك استخدام رأس المال البشري.

يتكون رأس المال الهيكلي من (عبد الناصر، 2010م، 23).

1. براءات الاختراع والاكتشاف.
2. حقوق النشر والتأليف.
3. العلامة التجارية.
4. قاعدة البيانات وأنظمة المعلومات.

ثالثا: رأس مال العلاقات:

يقصد به العلاقات الاجتماعية والمهنية التي يبنيها الافراد او المؤسسات، والتي تعد موردا قيما يمكن استثماره لتحسين الاداء.

اهمية راس مال العلاقات:

1. تحسين الاداء المؤسسي
2. تعزيز الميزة التنافسية
3. دعم الابتكار والتطوير

استراتيجيات تعزيز راس مال العلاقات:

الاستثمار في المسؤولية الاجتماعية من خلال قيام المنظمة بتنفيذ مشروعات للمجتمع تعزز الثقة بينها وبينه

تشجيع التواصل والتعاون: تشجيع التعاون بين الموظفين للمساهمة في بناء علاقات قوية داخل المؤسسة

تطوير برامج تدريبية تساعد الموظفين على بناء وتطوير شبكاتهم المهنية.

ثانياً: التخطيط الإستر اتيجي

تعريف التخطيط الإستراتيجي:

يعرف التخطيط الإستراتيجي بعدة تعريفات منها:

1. هو عملية منهجية لرؤية مستقبلية مرغوب فيها، وترجمة هذه الرؤية إلى أهداف محددة وتنفيذ سلسلة من الخطوات لبلوغ هذه الأهداف(العنزي، سعد علي واخرون، 2006م، 169).

2. هو العملية التي تتم من خلالها وضع الإستراتيجية وتتضمن التحليل الإستراتيجي والاختيار الإستراتيجي وتحديد البدائل (الموسوي، عبد الرسول عبد الرزاق،2018م، 123).

مراحل التخطيط الإستراتيجي:

تمر عملية التخطيط الإستراتيجي بعدة مراحل هي (المغربي، 2019م، 39).

المرحلة الأولى: الرؤية والتصورات

هذه المرحلة تمثل الخطوة الأولى التي تبدأ بها عملية وضع الخطط الإستراتيجية، وهذه الرؤية والتصورات هي حصيلة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هو وضع المؤسسة بعد 5-15 سنة؟
2. ما هي المنتجات أو الخدمات التي تنتجها وتقدمها المؤسسة؟
3. من هم منتسبو المؤسسة؟ وما هي مؤهلاتهم؟
4. ما هي القيم المشتركة للمؤسسة ومنسوبيها؟
5. ما هي نظرة المستفيدين من المؤسسة والمجتمع من المؤسسة؟
6. ما تأثير المنتجات أو الخدمات التي تقدمها المؤسسة على المجتمع؟

المرحلة الثانية: تحليل الوضع الحالي للمؤسسة

تتضمن هذه المرحلة عمل دراسات تحليلية تشمل الآتي:

1. تحليل نقاط القوة: يشمل ذلك حصر جميع مواطن القوة لدى المؤسسة، وترتيبها حسب تفرد المؤسسة بها وبحسب إمكانية استغلالها وتوجيهها لتحقيق الاستفادة من الفرص المتاحة.
2. تحليل نقاط الضعف: التي يمكن أن تؤثر سلباً على مقدرتها على القيام بمسؤولياتها تجاه المستفيدين.
3. تحليل الفرص الخارجية: ترتب هذه الفرص حسب أهميتها
4. تحليل المهددات الخارجية: يتم تدوين كل ما يمكن أن يشكل تهديداً للمؤسسة ويتسبب في عجزها عن تحقيق أهدافها.

المرحلة الثالثة: تحديد رسالة المنظمة

توضح الرسالة المنتجات أو الخدمات التي تقدمها المنظمة، والمستفيدين منها. يجب أن تحدد الرسالة كذلك أهداف المنظمة.

المرحلة الرابعة: وضع الأهداف

يتم في هذه المرحلة وضع الأهداف التي تحقق رسالة المنظمة. لا بد من ان تتنوع الأهداف بتنوع الجهات ذات المصلحة.

المرحلة الخامسة: وضع الخطط الإستراتيجية

يتم وضع الخطة بما يعبر عن طموحات المنظمة في إطار رؤيتها ورسالتها وأهدافها.

المرحلة السادسة: تحديد العمليات ووضع الخطط التكتيكية

تتضمن هذه المرحلة تحديد المهام والعمليات المطلوب تنفيذها، وتشكل في مجملها الخطط التكتيكية.

فوائد التخطيط الإستراتيجي:

تتمثل هذه الفوائد في التالي(الجبوري ،2014م، 28-31).

1. يربط بين الخطة قصيرة المدى وطويلة المدى والخطط اليومية في سبيل إنجاز الأهداف الموضوعة.
2. يساعد المنظمة على اكتساب المزايا التنافسية وزيادة أرباحها.
3. يمكن المنظمة من تحسين أدائها وتحقيق جودة منتجاتها وخدماتها.
4. تطوير إطار منهجي لاتخاذ القرارات وتحديد الأولويات.
5. يوضح ويوحد الغرض الذي يعمل من أجله الجميع.
6. يضع معايير تساعد على الرقابة.
7. بناء العمل الجماعي والخبرة التخصصية.

الدراسة الميدانية

مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة يتكون من العاملين بالشركة التكافلية للتأمين الطبي والتكافل المحدودة وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية حيث قام الباحث بتوزيع 31 استمارة استبانة واستجاب 30 فرداً حيث أعادوا الاستبانات بعد ملئها بكل المعلومات المطلوبة.

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من عينة الدراسة واشتملت الاستبانة على أسئلة عن البيانات الشخصية لعينة الدراسة حيث يحتوي علي بيانات النوع، العمر، المؤهل العلمي، الحالة الاجتماعية، الخبرة، موقع الوظيفة في الهيكل التنظيمي، كما اشتملت على ثلاثة محاور رئيسية تتضمن (15) سؤالاً، وقد طلب من أفراد العينة أن يحددوا إجاباتهم عن كل عبارة وفقاً لمقياس ليكارت الخماسي المتدرج والذى يتكون من خمسة مستويات (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا اوافق، لا اوافق بشدة).

الأساليب الاحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، استخدم الباحث البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية (spss) وتم استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري للتحليل الوصفي ومعرفة اتجاهات اجابات الافراد كما تم استخدام الارتباط لدراسة ارتباط فرضيات الدراسة والبحث كامل واختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة.

تطبيق أداة الدراسة:

يستخدم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للحكم على دقة قياس مفاهيم الدراسة، أي بمعنى أنه عند قيام باحث آخر بالدراسة نفسها سوف يتوصل إلى النتائج نفسها، وكذلك من أجل قياس مدى توافق الإجابات مع بعضها البعض بالنسبة للمتغيرات المدروسة وموثوقية النتائج

عند حساب معامل ألفا كرونباخ من أجل مجموعة من المتغيرات يجب أن تكون قيمته أكبر من 0,6 حتى نستطيع القول بأنه يمكن الوثوق بالنتائج، فإذا لم يكن هنالك ثبات فى البيانات تأخذ قيمة المعامل صفر، ويزيد ثبات البيانات كلما اتجهت قيمة المعامل نحو الواحد الصحيح، وفيما يلى اختبار ثبات البيانات:

جدول (1) الثبات والصدق الإحصائي لإجابات افراد العينة الاستطلاعية علي الاستبانة

عدد العناصر	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
15	0.82	0.91

المصدر: اعداد الباحث (من الدراسة الميدانية – 2019)

من خلال الجدول اعلاه نجد أن معامل الثبات أكبر من 0,84 وهو مرتفع جداً كما أن معامل الصدق قريب جداً من 100% مما يدل على ثبات الاستبانة ومن ثم صلاحيتها للقياس بما يحقق أغراض البحث. قام الباحث بعد ذلك بحساب المتوسط المرجح على النحو التالي:

جدول (2) المتوسط المرجح

المتوسط المرجح	الرأي
من 1 الى 1,79	لا اوافق بشدة
من 1,80 الى 2,59	لا أوافق

من 2,60 الى 3,39	محايد
من 3,40 الى 4,19	أوافق
من 4,20 الى 5	اوافق بشدة

المصدر: إعداد الباحث (من الدراسة الميدانية– 2019)

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن طول الفترة المستخدمة 5/4، أي حوالى 0,80 ، وقد حسبت الفترة على أساس أن الارقام 1،2،3،4،5 بينها 4 مسافات.

الارتباط:

هو دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة اتجاه وشدة هذه العلاقة، بمعنى هل العلاقة بين z و y علاقة طردية أي هل يزيد z بزيادة y وإما عكسية أي يقل z بزيادة y، وكذلك هل هذه العلاقة قوية أم ضعيفة؟ مثلاً العلاقة بين درجات الحرارة وكميات الأمطار.

معامل بيرسون للارتباط:

معامل بيرسون يقيس العلاقة بالضبط وكذلك اتجاه الارتباط حيث اقترح بيرسون العلاقة التالية لقياس الارتباط البسيط:

$$r = \frac{n\sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{n\sum x^2 - (\sum x)^2}\sqrt{n\sum y^2 - (\sum y)^2}}$$

يفسر هذا المعامل:

1. إذا كانت قيمة معامل بيرسون للارتباط موجبة تكون العلاقة طردية وإذا كانت سالبة تكون العلاقة عكسية.
2. معامل بيرسون للارتباط يكون دائماً $-1 \le R \le 1$ ، ويعود السبب لأن البسط مساوياً للمقام وهو أبعد للبسط.
3. إذا كانت قيمة معامل بيرسون = صفر يقال أنه لا توجد علاقة أو ارتباط.
4. إذا كانت قيمة معامل بيرسون = الواحد الصحيح يكون الارتباط تام.
5. كلما اقتربت قيمة معامل بيرسون للارتباط من الواحد الصحيح يقال أن العلاقة قوية مثل (0,87 ، 0,89 ، 0,88) ، وكلما اقتربت من الصفر تكون العلاقة ضعيفة (0,01، 0,22 ، 0,3) .

العرض الجدولي لعبارات الاستبانة:

اولاً: البيانات الشخصية:

جدول (3) النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	**27**	**90.0**
انثى	**3**	**10.0**
حجم العينة الكلى	**30**	**100.0**

المصدر: إعداد الباحث (من الدراسة الميدانية– 2019)

من الجدول رقم (3) يلاحظ أن أكثر المبحوثين من فئة الذكور حيث بلغ عددهم 27 بنسبة مئوية 90.0% فيما بلغ عدد الاناث 3 بنسبة مئوية 10.0%ء

جدول (4) العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 30 سنة	**7**	**423.**
من 30 واقل من 40 سنة	**9**	**30.0**
من 40 واقل من 50 سنة	**13**	**43.3**
من 50 سنة فأكثر	**1**	**3.3**
حجم العينة الكلى	**30**	**100.0**

المصدر: اعداد الباحث (من الدراسة الميدانية– 2019)

يتضح من الجدول رقم (4) أن أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم بين 40 واقل من 50 سنة يبلغ عددهم 13 فرد بنسبة 43.3% هذه النسبة تشير الى أن أغلب العاملين لديهم قدرة عالية للعمل.

جدول (5) المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية %
ثانوي	**1**	**3.3**
جامعي	**17**	**56.7**
فوق الجامعي	**12**	**40.0**
حجم العينة الكلى	**30**	**100.0**

المصدر: إعداد الباحث (من الدراسة الميدانية– 2019)

من الجدول رقم (5) يتضح أن أكثر المبحوثين من أفراد العينة من حملة المؤهل الجامعي بعدد 17 من افراد العينة بنسبة مئوية 56.7% يليهم ذوي المؤهل فوق الجامعي بعدد 12 من المبحوثين بنسبة مئوية 40.0% ولعل ذلك يدل على التأهيل العالي للمبحوثين ومقدرتهم على إعطاء إجابات تفيد الدراسة.

جدول (6) الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية %
متزوج	27	90.0
غير متزوج	3	10.0
حجم العينة الكلى	30	100.0

المصدر: اعداد الباحث (من الدراسة الميدانية– 2019)

من الجدول رقم (6) يلاحظ أن اغلبية المبحوثين متزوجين وذلك بتكرار 27 ونسبة مئوية 90.0%.

جدول (7) سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية %
اقل من 5 سنوات	**3**	**10.0**
من 5 واقل من 10 سنوات	**11**	**36.7**
من 10 واقل من 15 سنة	**9**	**30.0**
من 15 سنة فاكثر	**7**	**23.3**
حجم العينة الكلى	**30**	**100.0**

المصدر: اعداد الباحث (من الدراسة الميدانية– 2019)

الملاحظ ان أكثر افراد العينة من اصحاب الخبرات من 5 واقل من 10 سنوات بعدد 11 فرداً بنسبة مئوية 36.7%ويمكن تتبع بقية الخبرات من الجدول.

جدول (8) موقع الوظيفة في الهيكل التنظيمي

موقع الوظيفة بالهيكل التنظيمي	التكرار	النسبة المئوية %
ادارة عليا	**1**	**3.3**
ادارة وسطي	**5**	**16.7**
اشراف	**5**	**16.7**
موظف	**19**	**63.3**
حجم العينة الكلى	**30**	**100.0**

المصدر: اعداد الباحث (من الدراسة الميدانية– 2019)

من الجدول رقم (8) يلاحظ بأن الموظفين هم أكثر المبحوثين من أفراد العينة بعدد 19 وبنسبة مئوية 63.3%، ويتساوى المنتمون للإدارة الوسطي والمشرفيين بعدد 5 من المبحوثين بنسبة مئوية 16.7%.

جدول (9) التحليل الوصفي لعبارات المحور الاول (رأس المال البشري وكفاءة التخطيط الإستراتيجي).

ت	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
1	امتلاك الموظفين للمعرفة والمهارة الفنية أسهم في تحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي	4.43	.728	0,000	اوافق بشدة
2	الخبرة العملية المتراكمة للمديرين أدت إلى كفاءة التخطيط الإستراتيجي	4.27	.828	0,000	اوافق بشدة
3	التدريب الكافي وتأهيل الموظفين ساعد على تحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي	4.17	.874	0,000	اوافق
4	تنمية قدرات الموظفين على الابتكار	4.20	.847	0,000	اوافق

	والإبداع حققت كفاءة التخطيط الإستراتيجي				بشدة
5	القدرة على الاستفادة من الفرص المتاحة في البيئة الداخلية والخارجية ساعدت على كفاءة التخطيط الإستراتيجي	4.03	.964	0,000	اوافق

المصدر: اعداد الباحث (من الدراسة الميدانية– 2019)

من الجدول أعلاه يلاحظ أن كل القيم الاحتمالية اقل من مستوى المعنوية (0.05) مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية في توزيع استجابات افراد العينة على خيارات الاجابة المختلفة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، أي أن اجابات العينة تتحيز لعبارة دون غيرها، وبالرجوع للأوساط الحسابية نجدها كما هو مبين فى الجدول أعلاه، العبارات (1, 2, 4) كانت أوساطها الحسابية تقع في المدى بين (4,20 إلى 5) وهو المحدد سلفاً بالرأي (اوافق بشدة)، أي أن الاتجاه العام لآراء المبحوثين عن هذه العبارات كان الموافقة بشدة. كما أن العبارات (3,5) أوساطها الحسابية تقع في المدي بين(3.40 – 4.19) وهو المحدد سلفاً بالراي (اوافق) وايضاً.

يمكن ملاحظة أن الانحراف المعياري تراوح بين (0.728 – 0.964) وهذه القيم تشير إلى تجانس إجابات المبحوثين أي اتفاقهم بدرجة كبيرة.

جدول (10) التحليل الوصفي لعبارات المحور الثاني (رأس المال الهيكلي وكفاءة التخطيط الاستراتيجي)

ت	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
1	امتلاك الشركة تكنلوجيا متقدمة وأنظمة معلومات متطورة أدى إلى كفاءة التخطيط الإستراتيجي	4.30	.596	.000	اوافق بشدة
2	التحسين والتطوير المستمر للقدرات الإدارية أسهم في كفاءة التخطيط الإستراتيجي	4.27	.583	.000	اوافق بشدة
3	بناء ثقافة تنظيمية متماسكة عزز من فرص تحقيق كفاءة التخطيط الاستراتيجي.	4.07	.785	.000	اوافق
4	وجود هيكل تنظيمي مرن يتيح تبادل المعرفة بين المستويات الإدارية أدى إلى كفاءة التخطيط الاستراتيجي.	4.20	.961	.000	اوافق بشدة

5	استخدام معايير مرتكزة على أسس علمية لتقييم الأداء أسهم في كفاءة التخطيط الاستراتيجي.	4.33	.758	.000	اوافق بشدة

المصدر: إعداد الباحث (من الدراسة الميدانية– 2019)

يتبين من الجدول رقم (10) أن كل القيم الاحتمالية اقل من مستوى المعنوية (0.05) مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة احصائية في توزيع استجابات أفراد العينة على خيارات الإجابة المختلفة (اوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) أي أن إجابات العينة تتحيز لعبارة دون غيرها، وبالرجوع للأوساط الحسابية نجدها كما هو مبين فى الجدول أعلاه، العبارات (1, 2 ,4,5) كانت اوساطها الحسابية تقع في المدى ما بين (من 4,20 الى 5) وهو المحدد سلفاً بالرأي (اوافق بشدة)، أي أن الاتجاه العام لآراء المبحوثين عن هذه العبارات كان الموافقة بشدة. كما ان العبارة (3) وسطها الحسابي يقع في المدي (من 3,40 الى 4,19) وهو المحدد سلفاً بالراي (اوافق) كما يمكن ملاحظة أن الانحراف المعياري تراوح بين (0.583 – 0.961) وهذه القيم تشير إلى تجانس إجابات المبحوثين اي اتفاقهم بدرجة كبيرة جدا عليها.

جدول (11) التحليل الوصفي لعبارات المحور الثالث (رأس مال العلاقات وكفاءة التخطيط الاستراتيجي)

ت	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
1	اهتمام الشركة بمعرفة آراء ومقترحات العملاء وحل مشاكلهم أسهم في كفاءة التخطيط الاستراتيجي	4.43	.626	.000	أوافق بشدة
2	احتفاظ الشركة بقاعدة بيانات كاملة وتحديثها باستمرار أدى إلى تحقيق كفاءة التخطيط الاستراتيجي	4.17	.699	.000	اوافق
3	اهتمام الشركة بدراسة تغيرات البيئة التنافسية أثر إيجاباً في كفاءة التخطيط الاستراتيجي	4.07	.740	.000	اوافق
4	اهتمام الشركة ببناء علاقات طيبة وتواصل مستمر مع الموردين أدى إلى كفاءة التخطيط الاستراتيجي	4.10	.548	.000	اوافق

5	التواصل والتنسيق مع الجهات الحكومية التي تنظم العمل المصرفي أسهم في كفاءة التخطيط الاستراتيجي	4.10	.662	.000	اوافق

المصدر: اعداد الباحث (من الدراسة الميدانية– 2019)

يتبين من الجدول رقم (11) أن كل القيم الاحتمالية أقل من مستوى المعنوية (0.05) مما يدل علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع استجابات أفراد العينة على خيارات الإجابة المختلفة (اوافق بشدة، أوافق، محايد، لا اوافق، لا اوافق بشدة)، أي أن إجابات أفراد العينة تتحيز لعبارة دون غيرها، وبالرجوع للأوساط الحسابية نجدها كما هو مبين فى الجدول أعلاه، العبارات (1) كان وسطها الحسابي يقع في المدى بين (4,20 إلى 5) وهو المحدد سلفا بالرأي (أوافق بشدة)، أي أن الاتجاه العام لآراء المبحوثين عن هذه العبارة كانت الموافقة بشدة. كما أن العبارات (2, 3, 4 , 5) اوساطها الحسابية تقع في المدي (من 3,40 الى 4,19) وهو المحدد سلفاً بالراي (أوافق) كما يمكن ملاحظة أن الانحراف المعياري تراوح بين (0.548 – 0.740) وهذه القيم تشير إلى تجانس إجابات المبحوثين اي اتفاقهم بدرجة كبيرة.

العلاقة ذات الدلالة الاحصائية بين رأس المال البشري و كفاءة التخطيط الاستراتيجي

جدول (12) الإرتباط بين رأس المال البشري وكفاءة التخطيط الاستراتيجي

المتغير	قيمة معامل ارتباط بيرسون	الدلالة المعنوية	نوع العلاقة
رأس المال البشري	0.775	0.000	طردية
كفاءة التخطيط الإستراتيجي			

***مستوى المعنوية 0.01**

المصدر: إعداد الباحث(من الدراسة الميدانية– 2019)

الجدول أعلاه يبين قيمة معامل ارتباط بيرسون للمتغيرين (رأس المال البشري وكفاءة التخطيط الإستراتيجي) ويلاحظ فيه بأن قيمة معامل الارتباط قد بلغت 0.775 وبالنظر لمستوى المعنوية نجد بأن القيمة (0.000) أقل من مستوى المعنوية (0.01) مما يدل على الدلالة الإحصائية لقيمة معامل الإرتباط بين المتغيرين ،وبالنظر لإشارة معامل الإرتباط الموجبة فإنها تدل على أن العلاقة طردية بين المتغيرين، وعليه يمكن اثبات الفرضية الخاصة برأس المال البشري.

العلاقة ذات الدلالة الاحصائية بين رأس المال الهيكلي و كفاءة التخطيط الإستراتيجي

جدول (13) الارتباط بين رأس المال الهيكلي و كفاءة التخطيط الإستراتيجي

المتغير	قيمة معامل ارتباط بيرسون	الدلالة المعنوية	نوع العلاقة

رأس المال الهيكلي	0.812	0.000	طردية
كفاءة التخطيط الإستراتيجي			

***مستوى المعنوية 0.01**

المصدر: إعداد الباحث (من الدراسة الميدانية– 2019)

الجدول أعلاه يبين قيمة معامل ارتباط بيرسون للمتغيرين (رأس المال الهيكلي وكفاءة التخطيط الإستراتيجي) ويلاحظ فيه بأن قيمة معامل الارتباط قد بلغت 0.812 وبالنظر لمستوى المعنوية فنجد بأن القيمة (0.000) اقل من مستوى المعنوية (0.01) مما يدل على الدلالة الإحصائية لقيمة معامل الإرتباط بين المتغيرين، وبالنظر لاشارة معامل الإرتباط الموجبة فإنها تدل على أن العلاقة طردية بين المتغيرين ، وعليه يمكن إثبات الفرضية لمتغير رأس المال الهيكلي.

العلاقة ذات الدلالة الاحصائية بين بين بين رأس مال العلاقات و كفاءة التخطيط الإستراتيجي

جدول (14) الإرتباط بين رأس مال العلاقات و كفاءة التخطيط الإستراتيجي

المتغير	قيمة معامل ارتباط بيرسون	الدلالة المعنوية	نوع العلاقة
رأس مال العلاقات	0.844	0.000	طردية
كفاءة التخطيط الإستراتيجي			

***مستوى المعنوية 0.01**

المصدر: اعداد الباحث (من الدراسة الميدانية– 2019)

الجدول اعلاه يبين قيمة معامل إرتباط بيرسون للمتغيرين (رأس مال العلاقات وكفاءة التخطيط الإستراتيجي) ويلاحظ فيه بأن قيمة معامل الإرتباط قد بلغت 0.844 وبالنظر لمستوى المعنوية فنجد بأن القيمة (0.000) أقل من مستوى المعنوية (0.01) ممايدل على الدلالة الإحصائية لقيمة معامل الإرتباط بين المتغيرين ،وبالنظر لاشارة معامل الإرتباط الموجبة فإنها تدل على أن العلاقة طردية بين المتغيرين ، وعليه يمكن اثبات الفرضية للمتغير رأس مال العلاقات.

الخاتمة:

أولاً: النتائج

1. ضرورة إيلاء رأس المال البشري الأهمية القصوى لدوره الأكبر في تحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي.

2. التكامل والربط بين الخبرة المتراكمة للمديرين ومخرجات التدريب المستمر يسهم في كفاءة التخطيط الإستراتيجي.

3. القدرة على الاستفادة من الفرص المتاحة في البيئة الداخلية والخارجية من عوامل نجاح التخطيط الإستراتيجي.

4. تطوير المعرفة وتنمية المهارات الفنية للمديرين وترقية قدراتهم الإبداعية والإبتكارية يسهم في تحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي.

5. امتلاك أنظمة معلومات متطورة من مطلوبات كفاءة التخطيط الإستراتيجي.

6. تمكن الهياكل التنظيمية المرنة من تبادل المعرفة بين الإدارات والأقسام مما يعزز من فرص نجاح التخطيط الإستراتيجي.

7. استخدام معايير واقعية وعلمية لتقييم الأداء يوفر معلومات حقيقية تساعد على إنجاز الخطط الإستراتيجية بكفاءة عالية.

8. الأخذ بآراء ومقترحات أصحاب المصلحة (العاملين، الملاك، العملاء، الموردين) يدعم كفاءة التخطيط الإستراتيجي.

9. دراسة تغيرات البيئة التنافسية والاستفادة من نتائجها تسهم في تحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي.

ثانياً: التوصيات

1. الحرص على الاستفادة القصوى من ذوي الخبرة والمعرفة في عملية التخطيط الإستراتيجي.

2. ضرورة دراسة تغيرات البيئة التنافسية لدعم عملية التخطيط الإستراتيجي.

3. تخصيص الميزانيات الكافية للتدريب المستمر للمديرين لتحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي.

4. ضرورة مواكبة التطورات في مجال أنظمة جمع وحفظ وتحليل البيانات.

5. بناء الهياكل التنظيمية على أساس الأهداف الموضوعة ومراجعتها دورياً لتناسب متطلبات التخطيط الإستراتيجي الكفء.

6. الحرص على تقييم الأداء باستخدام معايير واقعية علمية والاستهداء بنتائجه في وضع الخطط الإستراتيجية.

7. وضع سياسات تمكن من الاستفادة من آراء ومقترحات أصحاب المصلحة (الملاك، العاملين، العملاء، الموردين) من أجل تحقيق كفاءة التخطيط الإستراتيجي.

8. الحرص على بناء علاقات قوية مع الجهات الحكومية وغير الحكومية ذات الصلة والاستفادة منها لتدعيم عملية التخطيط الإستراتيجي.

9. ضرورة التطبيق الكامل لكل ما تحتويه مكونات رأس المال الفكري في واقع المنظمات لضمان كفاءة التخطيط الإستراتيجي ومن ثم تحقيق كل أهدافها.

المراجع:

1. صالح، احمد علي، 2015م، ادارة راس المال البشري، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان

2. العنزي، سعد علي، وأحمد علي صالح، 2009م، ادارة راس المال الفكري في منظمات الاعمال، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

3. السيد، اميرة حامد، 2007م، المحاسبة عن راس المال الفكري وأثرها على الاداء المالي للمنشاة، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة

4. السعيد، هاني محمد، 2008م، راس المال الفكري انطلاقة ادارية معاصرة، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
5. ستيوارت، توماس، 2004م، ثورة المعرفة، رأس المال الفكري ومؤسسة الحادي والعشرين، ترجمة علا احمد صالح، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة.
6. عبد الفتاح، حازم محمد، تكنلوجيا تطبيق رأس المال الفكري في منظمات الأعمال، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة
7. العامري، صالح مهدي، وطاهر محسن الغالبي، الفترة من 26 – 28 نيسان، 2004م، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع، الميزة التنافسية الجديدة لمنظمات الاعمال في ظل الاقتصاد الرقمي، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، جامعة الزيتونة.
8. الخيال، توفيق عبد المحسن، مارس 2005م،"أهمية المحاسبة عن راس المال الفكري وتحديد اثارها على جدوى المعلومات المحاسبية" مجلة كلية التجارة والبحوث العلمية، العدد الاول، جامعة الإسكندرية.
9. عبد الواحد، سالم عطية، 28 ابريل – 30 ابريل 2013م، المؤتمر العربي الاول لراس المال الفكري، رأس المال الفكري ودوره في تحقيق الميزة التنافسية لمنشآت الاعمال، مسقط
.10. عبيدات وآخرون، 2001م، البحث العلمي مفهومه وادواته وأساليبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
11.. عبد الناصر، نور وآخرون، 2010م، "رأس المال الفكري من وجهات نظر متعددة" مجلة كلية بغداد الاقتصادية، العدد الخامس والعشرين، بغداد
12. الموسوي، عبد الرسول عبد الرزاق، 2018م، التخطيط الاستراتيجي - التفكير والمنهجية، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان.
13.الجبوري، عبد السلام عواد، 2014م، التخطيط الاستراتيجي لنظم المعلومات، دار أمجد للنشر، عمان.
14. المغربي، محمد الفاتح محمود بشير، 2019، تطبيقات ادارية، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر.
١. ابو بكر محمد فرح إبراهيم، 2019م، أثر راس المال الفكري في اداء المنظمات، رسالة دكتوراة، جامعة افريقيا العالمية
٢. زهراء احمد اسماعيل محمد، 2013 اتجاهات القياس والافصاح المحاسبي، عن راس المال الفكري، رسالة دكتوراة، جامعة امدرمان الإسلامية.
٣. سمية امين علي، 2003م، المحاسبة عن راس المال الفكري ،دراسة تطبيقية على راس المال البشري، رسالة دكتوراة ، جامعة القاهرة

طرق التعليم بأسلوب الخطاب القرآني في ضوء سورة لقمان

منيرة خليفة إبراهيم بوعنقاء الخالدي(*)

المستخلص:

تناولت هذه الدراسة بحث حول آيات سورة لقمان ودلالاتها التربوية التي يمكن استخلاصها من كامل السورة متضمنة وصايا لقمان لاستخلاص طرق التعليم في أسلوب خطاب القرآن، وتهدف الدراسة إلى الكشف عن الأسلوب الجامع المستقل لسورة لقمان، وتكمن أهمية هذه الدراسة لفهم أعمق لسورة لقمان وما تحتويه من وصايا وحكم، وكيف يمكن أن تكون هذه السورة نموذجاً تربوياً يحتذى به في التعليم والتوجيه، وتكمن مشكلة البحث في توظيف الخطاب القرآني في سورة لقمان لإيصال المفاهيم والقيم، ويتكون هيكل هذا البحث على دراسة سورة لقمان بجميع آياتها المتضمنة تعريف بالسورة ولقمان و محور التعليم الرباني الذي من طريق الخالق، والتعليم البشري الذي من طريق المخلوق، والتعليم الدعوي الذي من طريق الأئمة الذين يُقتدى بهم، وأظهرت الدراسة نتائج مجملها أن أسلوب الله سبحانه وتعالى في سورة لقمان يتميز بالحكمة والموعظة البليغة، فهناك تركيز على التوجيه والإرشاد من أول السورة إلى نهايتها ومن خلال وصايا لقمان لابنه، والتي تشمل التوحيد، بر الوالدين، الإحسان، والصبر بأسلوب الترغيب، وبيان عظمة الخالق من خلال التأمل في خلقه.

الكلمات المفتاحية: طرق تعليم - أسلوب الخطاب - سورة لقمان.

المقدمة:

الحمد لله الذي علّم بالقلم وخلق الخلق وهو بهم أعلم، وصل اللهم على النبي الأميّ الذي عَلِم وعَلّم وبجوامع العربية أَلَمّ، عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم.

إن من نعم الله تعالى أن منّ علينا بالإسلام الذي هو صبغة الإنسان الصالح، والاتجاه الصائب إلى الرحمن، وإلى الاستقامة من دار المقام إلى دار القرار، و من نعم علاَم الغيوب أن اصطفى منا وأرسل إلينا معلماً بشرياً مبلغاً لكلام الله عبر رسول ملكي، يخاطبهم برسالاته الربانية متنوع الأسلوب، مناسب المقام، ملائمٌ لمختلف العقول، فيكلمهم جل جلاله ويعزو كلام أنبياءه وبعض ممن اصطفى من عباده، ويذكر القصص والأمثال، فيمثّل بما هو سائد على الأفهام غير غامضٍ في دلالته غالباً؛ لإفادة التقريب، ويستخدم الترغيب والتبشير تارة والترهيب والتخويف تارة ويطرح التساؤلات، ويجيب على تساؤلات، ويُفضّل أموراً ويثني عليها، ويكره أموراً وينهى عنها، ويعم في الأوامر بـ(ياأيها) في خطاب المؤمنين وأهل الكتاب، ولا يفرد باسم ويفضح في كل معيب لمن اتصف بذنب، يعاقب المستحق حازماً ويعاتب الولي متلطفاً كقوله تعالى:{عَفَا اللَّهُ عَنْكَ لِمَ أَذِنْتَ لَهُمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَتَعْلَمَ الْكَاذِبِينَ} [التوبة:43] فلم يشرع في الحساب دون استهلال النقد بمدح وغفران وجميل الكلام بقوله عفا الله عنك، وقوله تعالى: {فَأَيْنَ تَذْهَبُون} [التكوير:26] وهي آية مفردة تحمل معنى كبيراً في لطف الباري حتى مع الكافرين وأتباع الشياطين فأين تذهبون عن مصلحتكم التي تلقونها في كتاب الله وكلام الله، وأين تذهبون عن سلوك طريق الرشاد وسبيل الله، وكقوله تعالى: {وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا إِلَى مَا أَنزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ رَأَيْتَ الْمُنَافِقِينَ يَصُدُّونَ عَنكَ صُدُودًا} [النساء:61]، فقال تعالوا

مستعملاً العبارات اللينة لمخاطبتهم ،والخطاب في قوله تعالى: {إِنْ تَتُوبَا إِلَى اللَّهِ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا وَإِنْ تَظَاهَرَا عَلَيْهِ فَإِنَّ اللَّهَ هُوَ مَوْلَاهُ وَجِبْرِيلُ وَصَالِحُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمَلَائِكَةُ بَعْدَ ذَٰلِكَ ظَهِيرٌ"} [التحريم:4] عاتب زوجات الرسول صلى الله عليه وسلم لكن لم يُعْقِب احتمال مظاهرتهم للرسول بعقوبة أو نار أو غضب، بل قال فإن الله هو ناصره، وهو مولاه صلى الله عليه وسلم فهذا موضع رفق على النساء في مخاطبته تعالى لهن، ويدعوا سبحانه وتعالى بصيغة المتكلم جارياً مجرى أقوال العباد تعليماً، فقال: "إن تتوبا إلى الله"، فالله ذكر اسمه في الخطاب وما هذا إلا لحكمة، وهذا جارٍ في عادة القرآن الكريم، والقرآن يصف العواقب فيما نهى عنه والجزاء فيما حث عليه من أوامر، وناسب في خطابه الثقلين، وافتتح السور ببراعة الاستهلال في ذكر ثبوت المنزّل ونسبته لمن منه الكلام، وكرر الأقاصيص بمختلف التصور والاتجاه وفوائد النتاج من عِظَاتٍ وَاعِظَات، يشير ويلتفت ويُبْرِزُ الحرف والكَلِم ببلاغة النظم والسياق لِئَلّا يكون في سمعه ملل، وليكون في متابعة قراءته تشويق جلل، وغيرها من الأساليب الدعوية والبلاغية والربانية والبشرية التي تضمنتها آيات الله في كلامه، وشملت جميعها الأسلوب التعليمي والتربوي الفصل، الدقيق، المفّصّل التي تعيها القلوب اليقظة والعقولة المستيقظة. ومجمل الأساليب التعليمية والتربوية قد استحكمت في سورة لقمان منها ما كان خلال وصاياه وهي: عدم الشرك بالله والأثر السيئ لذلك، وإثبات البعث، والاهتمام بالصلاة، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتطيب بالأخلاق السليمة، وما يهدف إليه البحث الكشف عن الأسلوب الجامع المستقل لسورة لقمان بجميع آياتها المتضمنة محور التعليم الرباني الذي من طريق الله جل جلاله، والتعليم البشري الذي من طريق الأشخاص، والتعليم الدعوي الذي يهدف إلى الدعوة للإيمان بالله. وأسأل الله الرشاد والسداد.

سبب اختيار الموضوع:

إن في أهمية هذا الموضوع ما يدعو إلى الشروع فيه ولندره سالكيه من دراسة الخطاب القرآني في سور القرآن، ولأن سورة لقمان تحمل معاني ظاهرة في أسلوبها المتنوع للتعليم وخاصة في وصايا لقمان لابنه الواضح مضمونه من خلال السورة، ولموافقة الموضوع لاهتمامات الباحث حول التعليم والتربية وأساليبها وسعة الاطلاع والتأمل فيها.

الدراسات السابقة:

هناك عدة دراسات حول سورة لقمان وقفت على أبرزها وهي:

1-معالم أصول التربية الإسلامية من خلال وصايا لقمان لابنه، عبد الرحمن محمد عبد المحسن الأنصاري، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

تتناول هذه الدراسة التعريف والتفسير لوصايا لقمان من المقطع المخصص في سورة لقمان لهذا المحور، وتفصيل مضمون ما وصى به لقمان لابنه، وركائز ما وصى به في ما شرع فيه من حث على توحيد، وعرض معالم التربية من خلال الوصايا التي ينبغي لكل مربي أن يتخذها في معاملة أبناءه.

2-التفسير الموضوعي في وصايا لقمان فيما جاء به القرآن، علي حسن السيد رضوان.

تتناول هذه الدراسة تقديم تفسير موضوعي لما ورد بالقران الكريم حول لقمان الحكيم ،وذلك في إطار التعرض لعلم التفسير الموضوعي والدلالي على وجه العموم في القرآن، وبيان نسب لقمان كأحد الشخصيات القرآنية وآراء الباحثين والمستشرقين حوله وكذلك التعرض لبعض الاسرائيليات الخاصة به ،والتعرض للحكم على نبوته والقائل بها، ووصف أحواله وتعرض القرآن الكريم على وجه العموم للحكمة وما ذكره لقمان وتماشيه مع الشريعة الاسلامية، ومن أهم القضايا التي تطرقت الوصايا مع الاستشهاد بالآيات القرآنية الكريمة الواردة بذلك الخصوص.

وهذه الدراسات تختلف عن البحث (طرق التعليم من خلال أسلوب الخطاب القرآني في سورة لقمان) بأنه دراسة في أسلوب الخطاب والتعليم من خلال الوقوف على جميع الآيات في السورة من هذا الجانب، وعدم التركيز على الآيات التي تعرض وصايا لقمان فقط، وتتبع الآيات بحيث تظهر فيها أساليب متعددة جمّا من أساليب التعليم لسورة لقمان في التعليم الرباني الذي من طريق الله، والتعليم البشري، والدعوي الذي يهدف إلى الدعوة للإيمان بالله جل جلاله.

أهمية البحث:

-الكشف عن أساليب القرآن الكريم في التعليم وإبراز الأساليب المتنوعة التي اعتمدها القرآن الكريم في عملية التعليم، وكيف استخدم الخطاب القرآني كوسيلة فعالة لإيصال المفاهيم والقيم والأخلاق إلى الناس.

-فهم أعمق لسورة لقمان وما تحتويه من وصايا وحكم، وكيف يمكن أن تكون هذه السورة نموذجاً تربوياً يحتذى به في التعليم والتوجيه.

- تطوير أساليب التعليم من خلال استلهام الهدي القرآني، والاستفادة من أساليب الخطاب القرآني في إيصال المعلومة بوضوح وتأثير.

أهداف البحث:

- استخلاص الأساليب التعليمية التي استخدمت في سورة لقمان، وكيف تم توظيف هذه الأساليب في توجيه الخطاب القرآني.

-تحليل الخطاب القرآني في سورة لقمان، والتعرف على الأساليب التربوية التي استخدمت في هذا الخطاب، وكيف ساهمت هذه الأساليب في تأثير الخطاب وقوته.

- تطوير نموذج للتعليم القرآني، يستند إلى أساليب الخطاب القرآني في سورة لقمان، ويمكن أن يستفيد منه المعلمون والمربون في تطوير أساليبهم التعليمية.

أسئلة البحث:

-ما هي الأساليب التعليمية التي استخدمت في سورة لقمان؟

-كيف تم توظيف الخطاب القرآني في سورة لقمان لإيصال المفاهيم والقيم؟

-ما هي الأساليب التربوية التي استخدمت في الخطاب القرآني في سورة لقمان؟

-كيف يمكن تطوير نموذج للتعليم القرآني بالاستناد إلى أساليب الخطاب القرآني في سورة لقمان؟

منهجية البحث:

استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي من خلاله تم وصف وتحليل الآيات القرآنية في سورة لقمان، واستخلاص الأساليب التعليمية والخطابية منها. وتمت الاستعانة بكتب التفسير وعلوم القرآن، للتعمق في فهم معاني الآيات ودلالاتها.

التمهيد:

قبل الشروع في معرفة طرق التعليم في أسلوب الخطاب بسورة لقمان ينبغي تقديم تعريف موجز عن تعريف التعليم والتعريف بأساليب الخطاب القرآني العام.

أما معنى **التعليم لغة** هو: مصدر من علّم، وعلمه الشيء تعليماً أي أفهمه ودرّسه، والمَعلَم خلاف المَجهَل، ويدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، وهو الراية، أو الجبل من عَلَمْ، والتعليم اختص بما يكون بتكرير وتكثير حين، يحصل منه أثر في نفس المتعلم.

وقال بعضهم: التعليم تنبيه النفس لتصور المعاني(ابن فارس، 1399هـ، 109/4؛ الزبيدي، 1414هـ، 224/2).

والتعليم اصطلاحاً: هي العملية المنظمة التي يمارسها المعلم بهدف نقل ما بذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف(المركز القومي للبحوث، 1336هـ).

أي هو تغيير وتعديل في السلوك ثابت نسبياً وناتج عن التدريب، ونشاط يهدف إلى تحقق التعلم يمارس بالطريقة التي يتم فيها احترام النمو العقلي للمتلقي وقدرته على الحكم المستقل وهو يهدف إلى المعرفة والفهم. ونمط يعطي فرصاً تعليمية تتمثل في توفير الحد الأدنى من الاتجاهات والمهارات والمعارف والسلوكيات التي تعتبر من شروط كفاءة الفرد في مرحلة النضج.

أساليب التعليم في القرآن والسنة:

إن العناية الإلهية في القرآن والسنة من الأساليب المؤثرة التي ربت النفوس حتى غدت في حكمة ونور تحيا متمكنة في الأرض ومن الأساليب المتنوعة في الكتاب والسنة الأسلوب في الحوار، والقصص، والأمثال، والقدوة والعمل، والترغيب، والترهيب والعبرة، والموعظة(النحلاوي، 1428هـ، 166/1)، والدعوة، والإقناع، وأسلوب القرآن ومعلم البشرية ﷺ والعلماء والحكماء في التعليم لا تخرج عن كونها منثورة بين معاني وسطور القرآن الكريم التي تربي ببركتها القارئ، وتُعين في فهمها على الحكمة والحلم، واتخاذ الأسلوب الرباني والنبوي، وكان من أساليبه صلى الله عليه وسلم التشويق بالسؤال ،وترك أثر للمتلقي كي لا ينسى، واستخدام الأعداد في الحديث، وتعبيرات الوجه والثناء على سؤال السائل، وتغيير وضع الجلوس، والتطبيق العملي والإقناع(الزيد، د.ت، 35/1).

ويختلف الخطاب القرآني في أسلوبه حسب المخاطب ومن الأمثلة على أنواع الخطاب في القرآن ،خطاب القرآن للناس قال تعالى: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ} [الحجرات:13] وخطاب القرآن للأنبياء ،كقول تعالى:{ إِذْ قَالَ اللَّهُ يَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ اذْكُرْ نِعْمَتِي عَلَيْكَ وَعَلَى وَالِدَتِكَ إِذْ أَيَّدْتُكَ بِرُوحِ الْقُدُسِ تُكَلِّمُ النَّاسَ فِي الْمَهْدِ وَكَهْلًا وَإِذْ عَلَّمْتُكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالتَّوْرَاةَ وَالْإِنْجِيلَ ۖ وَإِذْ تَخْلُقُ مِنَ الطِّينِ كَهَيْئَةِ

الطَّيْرِ بِإِذْنِي فَتَنْفُخُ فِيهَا فَتَكُونُ طَيْرًا بِإِذْنِيۖ وَتُبْرِئُ الْأَكْمَهَ وَالْأَبْرَصَ بِإِذْنِيۖ وَإِذْ تُخْرِجُ الْمَوْتَى بِإِذْنِيۖ وَإِذْ كَفَفْتُ بَنِي إِسْرَائِيلَ عَنْكَ إِذْ جِئْتَهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْهُمْ إِنْ هَٰذَا إِلَّا سِحْرٌ مُبِينٌ}[المائدة:110] وخطاب القرآن للمؤمنين في قول تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ ۚ أُحِلَّتْ لَكُمْ بَهِيمَةُ الْأَنْعَامِ إِلَّا مَا يُتْلَىٰ عَلَيْكُمْ غَيْرَ مُحِلِّي الصَّيْدِ وَأَنْتُمْ حُرُمٌ ۗ إِنَّ اللَّهَ يَحْكُمُ مَا يُرِيدُ} [المائدة:1] وخطاب القرآن لليهود والنصارى ومثاله قوله تعالى: {قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تَصُدُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ مَنْ آمَنَ تَبْغُونَهَا عِوَجًا وَأَنْتُمْ شُهَدَاءُ ۗ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ} [آل عمران:99] وفي خطاب القرآن للمنافقين ،قال الله تعالى: {وَلَئِنْ سَأَلْتَهُمْ لَيَقُولُنَّ إِنَّمَا كُنَّا نَخُوضُ وَنَلْعَبُ ۚ قُلْ أَبِاللَّهِ وَآيَاتِهِ وَرَسُولِهِ كُنْتُمْ تَسْتَهْزِئُونَ} [التوبة:65] ،ومنها يظهر الأسلوب التعليمي بالتحقيق الدلالي والتاريخي للآيات فلا تقتصر هذه الخاصية على سورة واحدة بل هو عام في كل القرآن، والقرآن كله معلم في أسلوبه وطريقته وخطابه، لكونه من الله علاّم الغيوب ورب العالمين، ويعود اختيار السورة في هذا الجانب لارتكازها عليه دون بقية السور(الفيومي، 1431ه، الألوكة).

موضوعات ومواصفات سورة لقمان.

أسباب نزول آيات السورة.

سبب نزول سورة لقمان أن قريشا سألت النبي صلى الله عليه وسلم عن قصة لقمان مع ابنه وبره والديه، فنزلت(مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، 1988م، 75/8).

وعن ابن عباس في قوله تعالى: {{وَمِنَ النَّاسِ مَن يَشْتَرِي لَهْوَ الْحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَن سَبِيلِ اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَيَتَّخِذَهَا هُزُوًا أُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ مُّهِين}}{ وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَشْتَرِي لَهْوَ الْحَدِيثِ} [لقمان:6] قال: نزلت في رجل من قريش اشترى جارية مغنية وقيل: إنه ابن خطل، وقيل: نَزَلَتْ في النضر بن الحارث، وقيل غيرُ هذا(السيوطي، د.ت، 169؛ الثعالبي، 1418ه، 318/4).

و في قوله تعالى: {وَإِن جَاهَدَاكَ عَلى أَن تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلاَ تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُون}{وَإِنْ جَاهَدَاكَ عَلَىٰ أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا ۖ وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا ۖ وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ۚ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ} [لقمان:15] قال: يريد أبا بكر؛ وذلك أنه حين أسلم أتاه عبد الرحمن بن عوف، وسعد بن أبي وقاص، وسعيد بن زيد، وعثمان، وطلحة، والزبير، فقالوا لأبي بكر رضي الله عنه: آمنت وصدقت محمدا؟ فقال أبو بكر: نعم، فأتوا رسول الله صلى الله عليه وسلم فآمنوا وصدقوا، فأنزل الله تعالى يقول لسعد: واتبع سبيل من أناب إلي يعني أبا بكر رضي الله عنه.

وعن قتادة في قوله: {وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ}[لقمان:27] قال المشركون إنما هذا كلام يوشك أن ينفذ فنزلت الآية(الواحدي، 1411ه، 356).

وعن مجاهد في قوله تعالى: {إِنَّ اللَّهَ عِنْدَهُ عِلْمُ السَّاعَةِ وَيُنَزِّلُ الْغَيْثَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْأَرْحَامِ ۖ وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ مَاذَا تَكْسِبُ غَدًا ۖ وَمَا تَدْرِي نَفْسٌ بِأَيِّ أَرْضٍ تَمُوتُ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ} [لقمان:34] قال: جاء رجل

من أهل البادية فقال: إن امرأتي حبلى فأخبرني بما تلد؟ وبلدنا مجدبة فأخبرني متى ينزل الغيث وقد علمت متى ولدت فأخبرني متى أموت؟ فنزلت(السيوطي، د.ت، 169).

وقال المفسرون في قوله تعالى: {وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا}: سألت اليهود رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الروح، فأنزل الله بمكة "{ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ ۖ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا}[سورة الإسراء:85] "فلما هاجر رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى المدينة. أتاه أحبار اليهود فقالوا: يا محمد بلغنا عنك أنك تقول: وما أوتيتم من العلم إلا قليلا أفتعنينا أم قومك؟ فقال: كلا قد عنيت، قالوا: ألست تتلو فيما جاءك أنا قد أوتينا التوراة، وفيها علم كل شيء؟ فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: هي في علم الله سبحانه قليل، وقد آتاكم الله تعالى ما إن عملتم به انتفعتم به. فقالوا: يا محمد، كيف تزعم هذا وأنت تقول: ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا فكيف يجتمع هذا: علم قليل وخير كثير؟(الواحدي، 1411هـ، 356) فأنزل الله تعالى: {وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ ۖ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا}.

التفسير الإجمالي لسورة لقمان

تضمنت السورة عرضاً لخصال المؤمنين المهتدين المتمسكين بوثاق الدين المؤمنين بالله ورسوله والمنفقين في سبيل الله، وجزائهم.

وذكرت صفات الضالين وأصنافهم في إتباع لهو الحديث، والحديث بغير علم، والتقليد الضال للآباء الأولين، والإيمان بالله مع الإشراك في عبوديته، والإيمان في المصيبة والرجوع للكفر في الرخاء، وجزائهم عليه.

وبينت الحكمة وفضيلتها وبعض المواعظ على لسان لقمان الذي اختاره القرآن ليعرض به قضية التوحيد وقضية الآخرة، والبر وحدوده، وسعة علم الله، وقدرته وأهمية الصلاة والتواضع(سيد قطب، د.ت، 124/21).

وختمت بالتحذير من يوم الحساب ومن الدنيا وإغواءها، ونبهت على عظيم علم الله وسعة كلمات الله، وإحاطته بكل ما غاب عن الإنسان.

وفي مبدأ السورة بين أن القرآن كتاب حكيم بقوله: "تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْحَكِيمِ} [لقمان:2] وفي عرض قصة لقمان أبان مناسبة ذكره بأنه نال الحكمة في قوله: {وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ ۚ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ ۖ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ} [لقمان:12] فدعا سبحانه إلى ما اتّفقت عليه الحكمتان من الإيمان به. وعاب الجدال بغير علم ولا هدى ولا كتاب منير في ختام القصة بقوله: { أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُ ظَاهِرَةً وَبَاطِنَةً ۗ وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُنِيرٍ} [سورة لقمان:20]. والعلم إشارة إلى الحكمة المأثورة والكتاب إشارة إلى الحكمة(شرف الدين، 1420هـ، 34/7؛ عتر، 1414هـ، 62/1). وبهذا كانت الآيات في سورة لقمان تعرض في أسلوبها الحكيم طرق التعليم وركائزه من أمور الدين.

موضوع وأهداف السورة ومقارنتها بالسور الأخرى

كما هو ظاهر أن أبرز ما في سورة لقمان هي قصة لقمان، وهي سبب تسميتها بهذا الاسم، فهي مشتملة على قصة (لقمان الحكيم) الذي أدرك جوهر الحكمة، بمعرفة وحدانية الله وعبادته، والأمر بفضائل الأخلاق والآداب، والنهي عن القبائح والمنكرات(الزحيلي، 1418هـ، 124/21).

ووصى لقمان ابنه بوصايا يعلمه الآداب والاعتقادات المتعلقة بأركان الدين التي تورث سلامة الأفعال والأقوال ، ولما كان للوصية والنصيحة استكراه بعض القلوب كما قال تعالى: {فَتَوَلَّىٰ عَنْهُمْ وَقَالَ يَا قَوْمِ لَقَدْ أَبْلَغْتُكُمْ رِسَالَةَ رَبِّي وَنَصَحْتُ لَكُمْ وَلَٰكِن لَّا تُحِبُّونَ النَّاصِحِينَ} [الأعراف:79] كان لزاماً للموصي الناصح أن يقدم قوله بتقديمات يتبع فيها طرقاً وسبلاً للتعليم وإيصال ما هو مرغوب ومحمود تكون لصالح الموصى له، وهذا ما جاء في سورة لقمان من مبدأ آياتها التي كان الخطاب فيها من الرحمن رب العالمَين وأعلم العالِمين وأحكم الحاكمين إلى سرد قصة لقمان الحكيم إلى منتهى آيات السورة من القرآن الحكيم.

ولا يخفى أن القرآن حوى في جميع سوره من أسلوب الخطاب التعليمي التي تستقل كل منها بخصائصها ، كأسلوب التعليم في آيات الأمثال في القرآن كقوله تعالى: {قُلْ لَوْ كَانَ فِي الْأَرْضِ مَلَائِكَةٌ يَمْشُونَ مُطْمَئِنِّينَ لَنَزَّلْنَا عَلَيْهِمْ مِنَ السَّمَاءِ مَلَكًا رَسُولًا}[الإسراء:95] جاء بأسلوب في التمثيل ببيان يوضح به المفهوم لمناسبة العقول وإدراك المعنى المراد، وفي آيات العرض القصصي وفروقها مثل قصة موسى مع الخضر ومفادها التعليمي، وكذا سورة النساء في تقسيم الإرث على الورثة وطريقته في الأسلوب التفصيلي لها، وسورة الطلاق وسورة النور في بيانها أحكام النكاح والأسرة وفي جميع آيات الأحكام في القرآن الكريم التي تحمل في أسلوبها التعليمي الخاص المستقل في الآيات، وفي أسلوب فواتح السور من براعة استهلال التي توحي إلى طريقة تعليم يهدف فيها لمغزى معين ومراد دلالي يشرع به إلى مقاصد السورة.

ولكن كان لسورة لقمان مميزات في موضوعها فجاء أسلوب الخطاب وطرق التعليم في آياتها بارزاً لِما لِقصة لقمان الحكيم واستهلال الآيات بالحكمة وبيانها الأثر الكبير في إفادة هذه الوحدة الموضوعية نتاجاً للسورة.

وفي موضوع السورة وسابقتها ترابط يدل على شمولية السورة لمقصد العلم والتعليم ،فلما ختمت الروم بالحث على العلم، وهو ما تضمنه هذا الكتاب العظيم، والأمر بالصبر والتمسك بما فيه من وعد، والنهي عن الاطماع لأهل الاستخفاف في المقاربة لهم في شيء من الأوصاف، وكان ذلك هو الحكمة، أتت آيات سورة لقمان بقوله {تلك} أي الآيات التي هي من العلو والعظمة بمكان لا يناله إلا من جاهد نفسه حتى هذبها بالتخلي عن جميع الرذائل، والتحلي بسائر الفضائل ،ثم قال{آيات الكتاب} الجامع لجميع أنواع الخير، وأردفه بقول {الحكيم} بوضع الأشياء في حواق مراتبها فلا يستطاع نقض شيء من إبرامه، ولا معارضة شيء من كلامه، الدال على تمام علم منزله وخبرته، وشمول عظمته وقدرته، ودقيق صنائعه(البقاعي، د.ت، 114/15).

مكية السورة ومواصفاتها

تضمنت السورة الكلام عن موضوعات السور المكية التي تعالج موضوع العقيدة وهي إثبات أصولها من الإيمان بالله ووحدانيته، وتصديق النبوة، والإقرار بالبعث واليوم الآخر(الزحيلي، 1418هـ، 124/21).

وموصفات السورة من حيث نوعها فهي مكية إلا ثلاث آيات وهم: قوله تعالى: [وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلَامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ* مَا خَلْقُكُمْ وَلَا بَعْثُكُمْ إِلَّا كَنَفْسٍ وَاحِدَةٍ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ* أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ [لقمان:27-29] فمدنية، وذكر الماتريدي (ت: 333هـ) أنها مكية إلا آيتين(الماتريدي، 1426هـ، 296/8) وقيل: مكية إلا قوله: {الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُمْ بِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ} [لقمان:4] لأن الزكاة فرضت بالمدينة، وهو ضعيف لأن الحق تعالى يخبر بالشيء قبل وقوعه(ابن عجيبة، 1419هـ، 359/4).

وعدد السورة أربع وثلاثون آية وقيل ثلاثة وثلاثون آية، وهي من المثاني؛ كونها أقل من مئة، وترتيبها بين السور هي السورة الحادية والثلاثون، الجزء الواحد والعشرون، الحزب الثاني والأربعون، الربع الخامس والرابع، ونزلت بعد سورة الصافات، وبدأت بأحد حروف الهجاء " ألم "، ولقمان اسم رجل صالح اتصف بالحكمة(الزمخشري، 1407هـ، 489/3؛ الداني، 1414هـ، 1/ 206).

ومن فضائل السورة حديث عن البراءِ قال: كنا نصلي خلف النبي الظهر ونسمع منه الآية بعد الآية من سورة لقمان والذاريات(النسائي، 1420هـ، 503/5، حديث رقم 970).

ومن مقاصد السورة: إبراز الحكمة الموافقة للشرع، وذكر لقمان مثلًا لذلك(جماعة من علماء التفسير، 1436هـ، 411).

ترجمة لقمان

قال ابن كثير (ت: 774هـ) أن السلف اختلفوا في لقمان هل كان نبي أو عبد صالح؟ والأكثر على أنه رجل صالح، وعن ابن عباس قال: " كان لقمان عبداً حبشياً نجاراً "، وقال ابن المسيب: " كان لقمان من سودان مصر، ذا مشافر، أعطاه الله الحكمة، ومنحه النبوة"، وقد منّ الله عليه بفصاحة اللسان، فخرجت منه الكلمات المأثورة عبر التاريخ، ومما أُثر عنه: عن ابن وهب قال: وقف رجل على لقمان قال: أنت لقمان؟ عبد بني الحسحاس؟ راعي الغنم؟ الأسود؟، فأجابه في كل مسألة بنَعم، ثم أعقبه بقوله: أمذا سوادي فظاهر فما الذي يعجبك من أمري! قال: وطء الناس بساطك، وغشيهم بابك، ورضاهم بقولك. قال لقمان: يابن أخي، إن صغيت إلى ما أقول لك كنت كذلك، غضى بصري، وكفى لساني، وعفة طعمتي، وحفظي فرجي، وقولي بصدق، ووفائي بعهدي، وتكرمتي ضيفي، وحفظي جاري، وتركي ما يعنيني، فذاك الذي صيرني إلى ما ترى(ابن كثير، 1420، 5/ 115؛ أحمد علي. د.ت، 11/1)

واسم لقمان اسم عربي مشتق ويجوز أن يكون من لقمت الطعام ولقمة، وعلى هذا يكون ممنوع من الصرف للعملية وزيادة النون كعثمان.

وقيل هو ليس عربي بل اسم أعجمي ممنوع من الصرف العلمية والعجمي والعجمة، وقيل إن اسمه لقمان بن عثمان بن سعدون، وقيل إنه ابن باعوراء من أولاد أزر بن أخت أيوب عليه السلام وغيرها من الأقوال الكثيرة.

وفي جنسيته قيل: حبشي، وقيل: نوبياً، وقيل من سودان مصر لما ورد سابقاً، وروي أنه كان نجار وقيل أنه كان راعٍ للغنم وكان يفتي قبل مبعث داود عليه السلام، وفي اسم ابنه قيل (ثاران) ومنهم من قال أنه (أنعم) ومنهم أنه (ماثان) أو (أشكم)(الفيومي، د.ت، 147-149).

وأيما كان فقد قرر القرآن أنه رجل أوتي الحكمة، والعبرة دائرة في هذا المقصد ولا ينبغي الخوض في دقائق القصص التي لا يجدي في معرفتها مفاد ومعنى، ففي قصة فتية الكهف نهى الله تعالى عن الجدال في عددهم لما خاض فيه أهل الكتاب قال تعالى:{ سَيَقُولُونَ ثَلَاثَةٌ رَابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ وَيَقُولُونَ خَمْسَةٌ سَادِسُهُمْ كَلْبُهُمْ رَجْمًا بِالْغَيْبِ ۖ وَيَقُولُونَ سَبْعَةٌ وَثَامِنُهُمْ كَلْبُهُمْ ۚ قُلْ رَبِّي أَعْلَمُ بِعِدَّتِهِمْ مَا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا قَلِيلٌ ۗ فَلَا تُمَارِ فِيهِمْ إِلَّا مِرَاءً ظَاهِرًا وَلَا تَسْتَفْتِ فِيهِمْ مِنْهُمْ أَحَدًا} [الكهف:22] فالله أعلم بعددهم ولن ينتج عنه كثير فائدة من معرفتها، والعظة بالمقاصد لا ما ينثني تحتها من مكملات(الزمخشري، د.ت، 712/2).

أسلوب الخطاب في سورة لقمان:

أسلوب الخطاب الرباني في السورة

إن كلام الله يحوي منهجاً تعليمياً تربوياً كاملاً وصالح لكل عصر وجيل، وهو أكمل المناهج وأصلحها للبشرية، ولا تُوزَن تربيته بغيره من الأساليب التربوية والتعليمية، في علاج الانحراف الإنساني الذي يكمن في منهج القرآن وحده، وغيره من المناهج البشرية مهما بلغت من العمق والابداع فستظل عاجزة عن معالجة البشرية بشكل كامل، لأن الله هو الخالق وهو الأعلم بما خلق سبحانه وما يحتاجه الخلق قال تعالى: {أَفلا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ} [الملك:14] وفي أوائل سورة لقمان أشار سبحانه إلى وصف الحكمة لكلامه ،ثم وصف المؤمنين والمعرضين ،وبين عظمة قدرته بأسلوب خاص جاءت متتابعة في مقاطع الآي الأولى للسورة تتبين بمزيد تفصيل مرتبة مع توضيح الشاهد التربوي والتعليمي منها في نقاط المطلب.

الخطاب الغير المباشر ذماً ومدحاً في تعليم للمتلقي

هذه فائدة تعليمية ظاهرة في أسلوب الخطاب حينما قال سبحانه: {الم * تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْحَكِيمِ * هُدًى وَرَحْمَةً لِّلْمُحْسِنِينَ} [لقمان:3-5] فبعد ما وصف الكتاب بالحكيم بينه أنه سبيل الرشاد والهداية والفلاح التي لا تكون إلا للمحسن الذي يؤدي الصلاة والزكاة ويؤمن بالآخرة، وهذا خطاب عام ليس فيه تعيين أشخاص، وفيه من مراد التسابق للرحمن والحث والترغيب إليه وعلى المعلم اتخاذ هذا المنهج في تعليم المتلقي ليتمكن بذلك من جلب الدافعية والتحفيز إلى نيل الأفضل وعلو المقام في تحصيل الخيرات والصفات الحسنى.

والقرآن الكريم كثير ما يستخدم هذا الأسلوب لزرع الدافعية في عباده؛ لأن هذا المثير هادف وبه ينتج به فاعلية التغير التي توجه السلوك وجهة معينة تحقق اختزال حالة التوتر الناشئ عن وجود الدافع

وتستمر حالة الاستثارة وإشباع الدافع، ومنها يستجلب الهدف المتوقع الوصول إليه باندفاع المتلقي للبحث عنه، فالترغيب وحده قد لا يكون مفيدًا الفائدة المرجوة في تعديل السلوك وتوجيهه، فاستخدام الترهيب وحده قد يؤدّي إلى طغيان الرهبة في النفس فتيأس من رحمة الله، واستخدام الترغيب وحده قد يؤدي إلى استيلاء الأمل في رحمة الله على النفس مما قد يوكلها إلى الدّعة والتهاون والغفلة(محمد عثمان نجاتي، 2023).

ثم أردف تعالى بعد الترغيب آيات في الترهيب بقوله: (وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَشۡتَرِي لَهۡوَ ٱلۡحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ بِغَيۡرِ عِلۡمٖ وَيَتَّخِذَهَا هُزُوًاۚ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمۡ عَذَابٞ مُّهِينٞ * وَإِذَا تُتۡلَىٰ عَلَيۡهِ ءَايَٰتُنَا وَلَّىٰ مُسۡتَكۡبِرٗا كَأَن لَّمۡ يَسۡمَعۡهَا كَأَنَّ فِيٓ أُذُنَيۡهِ وَقۡرٗاۖ فَبَشِّرۡهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ) [لقمان:6-7]

جاء أسلوب الخطاب منفراً عن هذه الأفعال، بذم فاعلها بالعموم دون تعيين الأفراد رغم أن نزولها كان فيما تعين ذكره في سبب النزول، وهذا كفيل باستكراه المتلقي عند علمه مقام من نحى منحى أولئك، والذين أوقعوا أنفسهم في وحل الهلاك.

وراعت الآيات تنوع الأفراد حين قال: "وَمِنَ ٱلنَّاسِ" وأفادت مفادين العموم كما ذُكر مسبقاً والتنوع، أي أن الناس في معاملتهم تكون على فئات، فليس كل فرد كالآخر في الاستجابة، ومنهم من لا يحب الناصحين ويولي مستكبراً ولا يعتبر بالأقوام السابقين، ولكلٍ سبيل في العلاج والتهذيب التعليمي، وتنوع الأفراد عائد على اختلاف من جهة عدة منحنيات منها نفسية، ومنها بيئية، ومنها اجتماعية، ومنها زمنية ،فاتخاذ أسلوب مع فرد لا يؤدي إلى نفس النتيجة مع فرد آخر، ونجاح أسلوب مع بيئة وفئة في مكان معين لا ينجح في مكان وفئة أخرى، وانتهاج سلوك معين في زمان ما لا يصلح في زمان آخر، والقرآن الكريم راعى في تعليمه المكان والزمان وجعله صالح وقابل للتطبيق في كل حال بمختلف الطرق وأساليب الخطاب بين المكي والمدني ونحوه، وهي منثورة في ثنايا القرآن يعيها أولو الألباب(الفيومي، 1424هـ، 1).

الاستدلال واستخدام الشواهد العقلية للإقناع

حينما استفتح السورة ليلفت الانتباه بحروف (ألم) والتعريف بالقول بوصفه (كتاب حكيم) وذكره مآل المؤمنين ومصير المعترضين وجزائهم ووعيدهم، وعَقِبَها بجزاء الصالحين ووعدهم، في قوله: (إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَهُمۡ جَنَّٰتُ ٱلنَّعِيمِ * خَٰلِدِينَ فِيهَاۖ وَعۡدَ ٱللَّهِ حَقّٗاۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ * خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ بِغَيۡرِ عَمَدٖ تَرَوۡنَهَاۖ وَأَلۡقَىٰ فِي ٱلۡأَرۡضِ رَوَٰسِيَ أَن تَمِيدَ بِكُمۡ وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٖ * وَأَنزَلۡنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ* مَآءٗ فَأَنۢبَتۡنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوۡجٖ كَرِيمٍ *هَٰذَا خَلۡقُ ٱللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ ٱلَّذِينَ مِن دُونِهِۦۚ بَلِ ٱلظَّٰلِمُونَ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ) [لقمان:8-11] فجاء بالدليل على من ولى مستكبر معترضاً عن آياته بخلقه وقدرته في خلق السموات بغير عمد وثبت الأرض من غير أن تميد وخلق الدواب والمطر والنبات الذي لا يقدر أحد على خلق مثلها.

وتكرر في القرآن الكريم إيراد الأدلة والبراهين الحسية المشاهدة على إثبات قدرة الله تعالى ووجوده ووحدانيته، والخلق والإبداع دليل قاطع على وجود الله وقدرته، لذا تحدى الله به المعارضين لإدراك الفرق الواضح بين آلهتهم التي يعبدونها مع الله العاجزة عن إيجاد شيء، وعن جلب النفع لأحد أو دفع

الضّر عنه، وبين الله القادر على كل شيء، ومنها الخلق والإحياء، والإماتة والبعث، ويؤدي ذلك كله لإثبات الوحدانية لله تعالى، وإبطال الشرك، والدعوة لاتباع الحق الذي جاءت به الرسل(الزحيلي، 1422هـ، 2021/3).

كما أن في القرآن الكريم احترم العقل البشري وهذا ظاهر في تمام الوضوح، ذلك أن الآيات تدعو الإنسان إلى التأمل والتفكر والتدبر وآيات كثيرة تدعو دعوة صريحة لإعمال العقل فيما خلق الله للوصول من خلال ذلك إلى معرفة الخالق ووردت ألفاظ العقل والتعقل في القرآن تصريحاً أربعاً وثلاثين مرة بجميع مشتقاته منها "لقوم يعقلون" و"قلوب يعقلون بها" و"أكثرهم لا يعقلون" ونحوها.(المحاسبي، 1391هـ، 116) وهذا الأسلوب يبني للمعلم سلوكه مع المتلقي وقد حث عليه رسول الله صلى لله عليه وسلم حين قال: «أنزلوا الناس منازلهم»(أبو داؤود، د.ت، 261/4، حديث رقم 4842) أي ليس كل أسلوب خطاب يتماشى ويلائم الجميع ولكلٍ طريقة خاصة في التعامل معه للاستجابة والقبول.

الانتقال إلى الضد، واستعمال استراتيجية البدء والختم بالمدح عند النقد

بدأت الآيات في أسلوب الخطاب بذكر خصال الخير الممدوح فاعلها والمحمودة صفاتها والمقبولة سماعها من جهة المتلقي بقوله تعالى: (هُدًى وَرَحْمَةً لِّلْمُحْسِنِينَ) [لقمان:4] كي يتهيأ لما يعقبه من إعلام عن صفات مذمومة ينبغي تركها في قوله: (وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَشْتَرِي لَهْوَ ٱلْحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَيَتَّخِذَهَا هُزُوًاۚ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ مُّهِينٌ) [لقمان:6] ثم ختمها بالعودة إلى ذكر صفات الأخيار وجزائهم بعد أن أبان في خطابه ما ينقد صاحبه من أفعال الاستهزاء والاستكبار واتخاذ لهو الحديث بقوله :{إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَهُمْ جَنَّٰتُ ٱلنَّعِيمِ}[لقمان:8] وهذا أسلوب جرت عليه عادة القرآن في الشروع مبتدأً بأهل الإيمان، ثم يعقبهم أهل الكفر، فيثني على المؤمنين ثم يذم الكافرين، قال ابن عاشور في تفسيره لقوله تعالى: {إِنَّ ٱلَّذِينَ كَذَّبُواْ مِنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ وَٱلْمُشْرِكِينَ فِي نَارِ جَهَنَّمَ خَٰلِدِينَ فِيهَاۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمْ شَرُّ ٱلْبَرِيَّةِ * إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أُوْلَٰٓئِكَ هُمْ خَيْرُ ٱلْبَرِيَّةِ} [البينة:6-7] وجرياً على عادة القرآن في تعقيب نذارة المنذرين ببشارة المطمئنين وما ترتب على ذلك من الثناء عليهم، وقدم الثناء عليهم على بشارتهم على عكس نظم الكلام المتقدم في ضدهم ليكون ذكر وعدهم كالشكر لهم على إيمانهم وأعمالهم فإن الله شكور(ابن عاشور، 1984م، 485/30).

الحزم والشدة والرد بالمثل ضد قاصد التعدي

إن فرض العقوبة على من يستحقها من أساليب التعليم اللازمة التي تدفع إلى ترك الفعل الغير مرغوب، ومن رجاحة العقل مكافئة النجيب ومعاقبة الجريء، ومن السنن الكونية والشرعية جعل العقوبة وسيلة لاستمرار الحياة فالسن بالسن، وفي القصاص حياة، هذا من سياسة العدل المفروضة على الحاكم والمعلم والمربي الذي يترجح الأخذ به حين النزاع وفي قوله: ﴿وَمِنَ النّاسِ مَن يَشتَري لَهوَ الحَديثِ لِيُضِلَّ عَن سَبيلِ اللَّهِ بِغَيرِ عِلمٍ وَيَتَّخِذَها هُزُوًا أُولئِكَ لَهُم عَذابٌ مُهينٌ﴾ [لقمان: ٦] قد اتخذ المعارضين دين الله هزواً فاستهزؤا بها واحتقروها، فكان رداً من الله ومقابلة منه عليهم أن عاقبهم جزاء ما كسبت أيديهم، واستحقرهم بقوله "فبشرهم" والبشارة لا تكون إلا في الخير(الفتني،

د.ت، 176/1) ولكن استهزاءً بهم أتبع بها أسلوب الخطاب في الشر وقال "فبشرهم بعذاب أليم" في الآية: ﴿وَإِذا تُتلى عَلَيهِ آياتُنا وَلّى مُستَكبِرًا كَأَن لَم يَسمَعها كَأَنَّ في أُذُنَيهِ وَقرًا فَبَشِّرهُ بِعَذابٍ أَليمٍ﴾ [لقمان: ٧].

ومن الوسائل التربوية ما تسمى الوسائل المانعة أي التي تحول دون فاعلية الرغبة في الأخلاق السيئة وتعطل الإرادة والاستعداد لفعلها فهي طرق وقاية وعلاج لما يطرأ على الأخلاق من عوامل الانحراف والانحلال الخُلقي الذي يخل بالنفس بسبب الهوى والشيطان والنفس ولا ريب أنها من الأساليب الناجحة في التربية والتعليم الأخلاقي لما لها من سلطة على كبح الجرم الخلقي وتهذيب السلوك(الدوسري، 1425هـ، 8).

مقياس قدرات العالم تعلوا على المتعلم ومنه يكون استحقاق تأهيل التعليم

في قوله تعالى: ﴿هذا خَلقُ اللَّهِ فَأَروني ماذا خَلَقَ الَّذينَ مِن دونِهِ بَلِ الظّالِمونَ في ضَلالٍ مُبينٍ﴾ [لقمان: ١١] إثبات قدرة الخالق على ما يفوق قدرة المخلوق، وعليه فإحاطة علاّم الغيوب بما لا يحيط به المخلوق من علم دليل ألوهية وتمكن يوجب الخضوع له سبحانه، ولكل من كان له سعة علم وسعى بحثاً عنه وطالباً له فهو عند الله ذو شأن عظيم فما أكثر ما ورد من آيات اقترن بها أهل العلم مع الله جل جلالة وملائكته وأنبياه ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لا إِلهَ إِلّا هُوَ وَالمَلائِكَةُ وَأُولُو العِلمِ قائِمًا بِالقِسطِ لا إِلهَ إِلّا هُوَ العَزيزُ الحَكيمُ﴾ [آل عمران: ١٨].

وكذا من رجال الجن ورد ما يثبت أن بالعلم تحصيل لقوة الحجة والكرامة قال تعالى: ﴿قالَ الَّذي عِندَهُ عِلمٌ مِنَ الكِتابِ أَنا آتيكَ بِهِ قَبلَ أَن يَرتَدَّ إِلَيكَ طَرفُكَ فَلَمّا رَآهُ مُستَقِرًّا عِندَهُ قالَ هذا مِن فَضلِ رَبّي لِيَبلُوَني أَأَشكُرُ أَم أَكفُرُ وَمَن شَكَرَ فَإِنَّما يَشكُرُ لِنَفسِهِ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ رَبّي غَنِيٌّ كَريمٌ﴾ [النمل: ٤٠] فقال صاحب الفواتح الإلهية في تفسيرها " قالَ الَّذِي عِنْدَهُ عِلْمٌ فائض عليه مِنَ الْكِتابِ اى من حضرة العلم المحيط الإلهي المعبر عنه بالقضاء واللوح المحفوظ وعالم الأسماء والأعيان الثابتة يقدر بذلك العلم على إحضار شيء واعدامه دفعة وهو كان وزيره آصف بن برخيا قد انكشف عليه خواص الأسماء الإلهية ففعل بها ما فعل أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَنْ يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ اى قبل ان تعيد وتطبق اجفانك حين نظرك والتفاتك وهذا كناية عن كمال السرعة والعجلة فأتى به طرفة عين" ومنه ينتج أن للمعلم فضل التعليم الذي ينبغي معرفة قدره، وفي الآونة الأخيرة جاء من الأجيال من أصابهم النفور من أهل العلم والدعاة وتعود الأسباب إلى عدم اتجاه النهج القرآني في التعليم، أو مما أثرت عليه الفتن بالتشبه بالغرب والتقليد السلبي، أو أن أحدهم يشتغل بالقراءات الشاذة وتحصيلها فيفني أكثر عمره في جمعها وتصنيفها والإقراء بِهَا ويشغله ذلك عَنْ معرفة الفرائض والواجبات أو يتصدر في التعليم والإمامة من غير علم ونحو ذلك(ابن الجوزي، 1421هـ، 101).

أسلوب الخطاب البشري في السورة

عرض القرآن الكريم قصص الأولين؛ ليتعظ بها الآخرين، ومنها ما أوردها الله فيما يتعلق بحوادث النبيين ووقائع المرسلين مع أقوامهم، ومنها ما كان لرجال صالحين أو مجهولين كان في مقصدها عبرة وفائدة جليلة تقوّم به السلوك والعقائد. وفي سورة لقمان مقاطع الآي التي تتوسط السورة بوصاياه

لابنه وأسلوب الخطاب التعليمي الذي انتهجه فيها من أولويات التعليم وطرقه وذكر لمقام الوصية والتذكير بالمعروف ومراقبة الله. وهذا ما ارتكز عليه مقصد السورة الذي يعرض البحث منه طرق التعليم في أسلوب الخطاب، فالأقرب إلى الاقتداء ما كان من نفس جنسه، والإنسان يتخذ لتقويم سلوكه من إنسان بشري من نفس جنسه، ولذلك كان النبي المرسل من الأمة من أنفسهم كما قال تعالى: ﴿لَقَد مَنَّ اللَّهُ عَلَى المُؤمِنينَ إِذ بَعَثَ فيهِم رَسولًا مِن أَنفُسِهِم يَتلو عَلَيهِم آياتِهِ وَيُزَكّيهِم وَيُعَلِّمُهُمُ الكِتابَ وَالحِكمَةَ وَإِن كانوا مِن قَبلُ لَفي ضَلالٍ مُبينٍ﴾ [آل عمران: ١٦٤] وتفردت الآيات في عرض الأسلوب الحكيم في الخطاب التعليمي تظهر في دلالاتها التفسيرية عبر نقاط عدة.

إدراك طرق التعليم من فروع الحكمة المتولدة عنه، ولا يأتي إلا بتوفيق الله

إن الحكمة لا تؤتى إلا لمن اصطفاه الله لعظيم فضلها وتميز صاحبها، ولا يوجد حكيم إلا وكان أهلا للتعليم والاقتداء والافتاء، لذا كان لاختيار الله جل جلاله عرض هذه المخاطبة والتوصية بين أب وولده ونصبها بين آيات القرآن العظيم مكانة رفيعة ومنزلة عالية، وفي قوله تعالى: ﴿وَلَقَد آتَينا لُقمانَ الحِكمَةَ أَنِ اشكُر لِلَّهِ وَمَن يَشكُر فَإِنَّما يَشكُرُ لِنَفسِهِ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَميدٌ﴾ [لقمان: ١٢] إثبات بأن الحكمة من النعم الربانية التي تستحق الشكر لأجلها وأتبعها بذكر تعليم لقمان لابنه، ومنه يتحقق أهليته للتعليم لما له من الحكمة التي ينتج عنها استجابة المتلقي.

وفي معنى الحكمة مترادفات كثيرة تتبعها الطبري(ت: 310هـ) في تفسيره لقوله تعالى: ﴿يُؤتِي الحِكمَةَ مَن يَشاءُ وَمَن يُؤتَ الحِكمَةَ فَقَد أوتِيَ خَيرًا كَثيرًا وَما يَذَّكَّرُ إِلّا أُولُو الأَلبابِ﴾ [البقرة: ٢٦٩]، وهي تعني:

1- الكتاب والفهم به. لقول مجاهد في قوله: "يؤتي الحكمة من يشاء.."، قال: ليست بالنبوة، ولكنه القرآن والعلم والفقه". وقول ابن عباس: أنها الفقه في القرآن.

2- الإصابة في القول والفعل. لقول مجاهد: "ومن يؤت الحكمة"، أي: الإصابة".

3- العلم بالدين. لقول ابن زيد: "يؤتي الحكمة من يشاء" العقل في الدين. ولسؤال ابن وهب لمالك: ما الحكمة؟ قال: المعرفة بالدين، والفقه فيه، والاتباع له.

4- الفهم. لقول سفيان، عن أبي حمزة، عن إبراهيم، أن الحكمة: هي الفهم.

5- الخشية، لقول الربيع في قوله: "يؤتي الحكمة من يشاء"، قال: "الحكمة" الخشية، لأن رأس كل شيء خشية الله. وقرأ: ﴿وَمِنَ النّاسِ وَالدَّوابِّ وَالأَنعامِ مُختَلِفٌ أَلوانُهُ كَذلِكَ إِنَّما يَخشَى اللَّهَ مِن عِبادِهِ العُلَماءُ إِنَّ اللَّهَ عَزيزٌ غَفورٌ﴾ [فاطر: ٢٨].

6- النبوة. لقول السدي في قوله: "يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة"، الآية، قال: الحكمة: هي النبوة"(الطبري، 1420هـ، 3/ 577 - 579).

ثم رجح الطبري(ت: 310هـ) معنى "الإصابة"؛ لأن الإصابة في الأمور إنما تكون عن فهم بها وعلم ومعرفة. وإذا كان ذلك كذلك، كان المصيب عن فهم منه بمواضع الصواب في أموره مفهماً خاشيا لله فقيها عالما، ولأن النبوة من أقسامه، والأنبياء مسددون مفهمون، وموفقون لإصابة الصواب في بعض الأمور، "والنبوة" بعض معاني "الحكمة".

وما أراه أن الحكمة لا تُقصر على تابع واحد من المعاني فهي كلمة جامعة لكل ما يصدق لها من معنى، ومن التصانيف التي أفردت موضوع الحكمة في القرآن الكريم قد وقَفت على معاني كثيرة للحكمة فهي كلمة جامعة للعلم، والفقه، والعدل، والقضاء، ومنع الظلم، والدعوة، ورفع حكم الله، والمخاصمة في الحق، والإجازة في الأخذ، والإتقان، وبلوغ المرام المحمود، والمنزلة الرفيعة، وإدراك حقيقة الأمور، والحلم. وهذا ما وقف عليه صاحب كتاب الحكمة في الدعوة وهي حوالي ستة عشر معنى(أبو دنيا، د.ت، 13/7).

من أولويات التعليم البدء بأصول الدين بالتحذير من الشرك بالله

إن أول ما وصى لقمان به ابنه هو عدم الشرك بالله في قوله: ﴿وَإِذ قالَ لُقمانُ لِابنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يا بُنَيَّ لا تُشرِك بِاللَّهِ إِنَّ الشِّركَ لَظُلمٌ عَظيمٌ﴾ [لقمان:13]، لأن التوحيد أهم أصل من أصول الدعوة إلى الله والتعليم السديد، وهي أهم صفة يتصف بها أولياء الله، وأهم عنصر من عناصر الحكمة وعلى هذا سلك القرآن هذا المنهج في الدعوة، ويوافق ذلك ما ذكره الله تعالى عن اتصاف أهل الكهف بتوحيد الله في قوله تعالى: ﴿وَرَبَطنا عَلى قُلوبِهِم إِذ قاموا فَقالوا رَبُّنا رَبُّ السَّماواتِ وَالأَرضِ لَن نَدعُوَ مِن دونِهِ إِلهًا لَقَد قُلنا إِذًا شَطَطًا﴾ [الكهف: ١٤] كما أثنى الله تعالى على مؤمن آل فرعون لتوحيده لله، قال تعالى: ﴿وَيا قَومِ ما لي أَدعوكُم إِلَى النَّجاةِ وَتَدعونَني إِلَى النّارِ﴾ [غافر: ٤١](الرحيلي، 1424هـ، 1/ 74).

وفي سورة الإسراء بيان لأهمية التوحيد، قال الغزالي: "بدأت النصائح بتوحيد الله ﴿لا تَجعَل مَعَ اللَّهِ إِلهًا آخَرَ فَتَقعُدَ مَذمومًا مَخذولًا﴾ [الإسراء: ٢٢] وختمت كذلك بتوحيده ﴿ذلِكَ مِمّا أَوحى إِلَيكَ رَبُّكَ مِنَ الحِكمَةِ وَلا تَجعَل مَعَ اللَّهِ إِلهًا آخَرَ فَتُلقى في جَهَنَّمَ مَلومًا مَدحورًا﴾ [الإسراء: ٣٩] لأن القلب الذي يعنو لغير الله لا أمل فيه، والاستقامة الكاملة مربوطة بالتوحيد الكامل. (الغزالي، د.ت، 195/2).

ولما كان الشرك بالله من أكبر الذنوب، وجُعلت راية وعماد الدين والمبدأ العظيم هو الإيمان بالله وحده لا شريك له، وأول ما أُرسلت الرسل لأجله، وخُلق الإنسان لأجله، فكان لِزاماً على من وعى أن يُنبئ من رعى، فكل راع مسؤول عن رعيته في كافة مجالات الرئاسة من بيئة تعليمية، أو أسرية، أو نحو ذلك.

النهي المجرد عن الأسباب من مساوئ التعليم، واستحسان التوضيح والتعليل عقبه

هو أسلوب تعليمي هام والغفلة عنه يورث انتكاسات تربوية تعود على المتلقي، فأثناء التوجيه يلزم بيان أسباب الأوامر وأسباب النواهي؛ كي لا يكون المتلقي في حالة تسليم أعمى، وعلى المعلم قصد الوصول لأهداف تعليمية منها اقتناع المتلقي لا تسليمه للتبعية النازعة لشخصية المتعلم، وإن النهي أو الأمر المجرد فيه إلزام وهذا مما لا يحبذه حتى الطفل وقد تسبب له جراء كثرة ما يتلقاه من ألفاظ سيئة كقول "لا" حين طلب شيء بدون بيان الأسباب أو الحرمان من شيء ما وطلب عمل أمر ما بإلزام دون علم به بما يكون من الأمر عائد لمصلحته يسبب العدوان لدى الأطفال وفي إحصائية من خلال دراسة تربوية ظهر فيها وجود علاقة طردية بين السلوك العدواني لدى الطفل والإساءة اللفظية من طرف والديه. (بن حليلم، 2014م، 30).

ودل في قوله تعالى: (﴿وَإِذ قالَ لُقمانُ لِابنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يا بُنَيَّ لا تُشرِك بِاللَّهِ إِنَّ الشِّركَ لَظُلمٌ عَظيمٌ﴾ [لقمان: ١٣] على أن تعليل الأفعال لا بدَّ منه ،فبعد أن حذره من الشرك بين له عواقبه بقوله أنه ظلم للنفس؛ لكونها تهوي بصاحبها إلى الخسران العظيم، وفي آية: ﴿وَاقصِد في مَشيِكَ وَاغضُض مِن صَوتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الأَصواتِ لَصَوتُ الحَميرِ﴾ [لقمان: ١٩]، أتى بالنهي عن التكبر، والمشي مشية العجب بالنفس وحذّر من النظر للناس بالهوان معللاً أن هذه من الصفات التي لا يحبها الله جل جلاله، وأمر بالتوسط في المشي واعتدال الصوت واستكره ذلك بتشبيهه بصوت ما تستكرهه الآذان من نهيق الحمار.

وهناك لفتة في دقة اختيار التشبيه حيث أفاد أن من الأصوات ما يؤذي الأذن البشرية ، وهذا من التعليم الدقيق حين يضيف على الفائدة فائدة أخرى ،وهذا ما كان عليه النبي صلى الله عليه وسلم حينما يضيف للسائل بالمزيد من الفائدة عقب الإجابة كحديث "هو الطهور ماؤه الحل ميتته" (مالك، 1986م، 1/ 22، حديث رقم 12) فكان من تشبيه لقمان بعد الأمر بخفض الصوت نهيق الحمار وهو ضوضائي طبيعي، يكشف للعلماء المتخصصون في علوم الطبيعة أن للضوضاء مصادر متعددة وهي تُعد من ملوثات البيئة، وفي العصور المتأخرة ما يعادل ستون بالمائة من مسببات الضوضاء عبر الأجهزة الحديثة حول المدن المتحضرة ، ولذا كان على الأرجح الوعي بالتزام السكون بحضرة الغير وكسب سمة خُلقية حميدة(العجلوني، د.ت، 51).

الوصايا من أنبل طرق التعليم المشعرة بالقبول والرضى للمتلقي

الوصية في القرآن الكريم جاء على عدة أوجه من الخطاب، منها ما هو على سياق الخطاب الرباني كقوله في الآية ﴿وَوَصَّينَا الإِنسانَ بِوالِدَيهِ حَمَلَتهُ أُمُّهُ وَهنًا عَلى وَهنٍ وَفِصالُهُ في عامَينِ أَنِ اشكُر لي وَلِوالِدَيكَ إِلَيَّ المَصيرُ﴾ [لقمان: ١٤] وفي القرآن جاء بلفظ "يوصيكم" و "وصينا" أو "يعظكم" وهما يحملان نفس المراد، ومنها ما كان على لسان الأفراد كما جاء لفظ "وصّى"، وهذا دليلُ اهتمامْ وعنايةْ للمخاطب، والبعض يجد في استقبال النصح غلاظة فلا يحب الناصحين ويستكبر عن الأخذ بالنصيحة، وفي الوصية إشعار بالقرب والعناية والحرص على المخاطب.

وللوصية ضوابط وطرق يتبعها الموصي أو الناصح ليجذب به استجابة الطرف الآخر، بالرغبة إلى الوصول لأهداف إيجابية، الحرص على تعليم كيفية التميز بين الخطأ والصواب للمتلقي، عدم استخدام التهديد إطلاقاً كسبيل للتحفيز، التوجيه بقدر إمكانات المتلقي، التدرج الباعث للاعتزاز والثقة، والتعبير بالانفعالات وعدم الاكتفاء بالإلقاء، والصبر لتحقيق الأهداف المنشودة(بغورة، د.ت، 36)

التذكير بفضل النفس والغير وتكراره من غير غلو وتزكية مفرطة من المعلم لا عائب فيه لقصد المثوبة والصلاح العائد على المتلقي

قال تعالى في حين ذكر فضل الوالدين العائد بقول الفضائل الحقيقية إلى الله، منبهاً على أهمية الحرص على شكر الله والوالدين على ما لهم من مزيد فضل ومعروف منصب على أبنائهم: ﴿وَوَصَّينَا الإِنسانَ بِوالِدَيهِ حَمَلَتهُ أُمُّهُ وَهنًا عَلى وَهنٍ وَفِصالُهُ في عامَينِ أَنِ اشكُر لي وَلِوالِدَيكَ إِلَيَّ المَصيرُ﴾

[لقمان: ١٤] وفي حكايات لقمان شاهد على صحة ذكر الفضائل والتذكير بها، فكان لقمان يذكر بعض من محامده لقصد إصلاح المخاطب لا فخراً وبلا مبالغة تزكية أو مفاخرة، والقصة كما ذُكرت آنفاً أن لقمان كان عبداً حبشياً نجاراً"، وقال ابن المسيب: " كان لقمان من سودان مصر، ذا مشافر، أعطاه الله الحكمة، ومنحه النبوة"، وقد منّ الله عليه بفصاحة اللسان، فخرجت منه الكلمات المأثورة عبر التاريخ، ومما أُثر عنه: عن ابن وهب قال: وقف رجل على لقمان قال: أنت لقمان؟ عبد بني الحسحاس؟ راعي الغنم؟ الأسود؟، فأجابه في كل مسألة بنعم وقال: أما سوادي فظاهر فما الذي يعجبك من أمري! قال وطء الناس بساطك، وغشيهم بابك، ورضاهم بقولك. قال يابن أخي، إن صغيت إلى ما أقول لك كنت كذلك، قال لقمان: غضى بصري، وكفى لساني، وعفة طعمتي، وحفظي فرجي، وقولي بصدق، ووفائي بعهدي، وتكرمتي ضيفي، وحفظي جاري، وتركي ما يعنيني، فذاك الذي صيرني إلى ما ترى(علي، د.ت، 11).

ظهر في قوله: "غضى بصري، وكفى لساني، وعفة طعمتي، وحفظي فرجي، وقولي بصدق، ووفائي بعهدي، وتكرمتي ضيفي، وحفظي جاري، وتركي ما يعنيني" أن ذكر محاسن النفس محمودة وعلى هذا فذكر خصال الفضل للغير أصح لقصد التذكير والشكر وتقدير الأعمال.

وفي حديث النبي صلى الله عليه وسلم: "أنا سيد ولد آدم ولا فخر"، وقوله في معركة حنين: "أنا النبي لا كذب، أنا ابن عبد المطلب" قالها دون أن يريد الفخر بل الإبلاغ والبيان لنعمة الله له، فإن لم يكن هو المبلغ بهذا فمن يصح منه البلاغ غيره فلزم أن يظهر هذا الإعلام منه صلى الله عليه وسلم، وبه يتعلم المرء أن استخدام هذه الصياغة عند الحاجة لصلاح وخير عائد للنفس وللغير(المقبل، 1426هـ، موقع المسلم).

ومنهم من استشهد بالآية على تواضع لقمان في حثه على شكر الابن لوالديه معاً ولم يقصره على شكر الولد لوالده فقط وفيه دلالة على أن الوالد يعطي لأولاده صورة تقدير لأمهم والعكس، وهذا إن كان احتمال الخطاب صادر من لقمان الحكيم، فمنهم من رد هذا القول بأنه خطاب من الله وإخبار منه تعالى منقطعا من كلام لقمان متصلا به في تأكيد المعنى، للحديث المأثور أنه لما نزلت ﴿الَّذينَ آمَنوا وَلَم يَلبِسوا إيمانَهُم بِظُلمٍ أُولئِكَ لَهُمُ الأَمنُ وَهُم مُهتَدونَ﴾ [الانعام: 82] أشفق أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم وقالوا: أينا لم يظلم، فأنزل الله تعالى إن الشرك لظلم عظيم فسكن إشفاقهم، وإنما يسكن إشفاقهم بأن يكون ذلك خبرا من الله تعالى، وقد يسكن الإشفاق بأن يذكر الله ذلك عن عبد قد وصفه بالحكمة والسداد(ابن عطية، 1422هـ، 4/ 348).

ولكن أرى في قوله تعالى: "ووصينا" وقوله "أن اشكر لي ولوالديك" احتمال الخطاب من الله أرجح فلو كان من لقمان لقال "ولوالدتك" كونه أسبقه بقول "لي"، والجمع في لفظ "ووصينا" من أساليب الجموع التي تفيد السيادة والملكوت مما يناسب الملوك والعظمة التي جرت على عادة القرآن بقول "نحن" أو "خلقنا" ونحو ذلك والله أعلم.

وقد أدرجت المبحث ضمن الخطاب البشري رغم ترجيح كون الآية من الخطاب الرباني لمراعاة ترتيب الآيات ومفاد الآية لمراد آخر يتضمنه المبحث.

طاعة واحترام ذوي الفضل من علماء وولاة الأمر له حدود واستثناءات يعقلها أولي البصيرة ويقاس بها حنكة العالم المنبّه على دقيق مفهومها للمتلقي

إن القائم على التعليم سواء للفئة الأسرية أو غيرها قد يعتريه حب السلطة وهي غريزة بشرية. قال أبو نعيم:" والله ما هلك من هلك إلا بحب الرئاسة"، وقال أبو العتاهية:

حب الرئاسة أطغى من على الأرض حتى بغى بعضهم فيما على بعض

وقال: من عشق الرئاسة خفتُ أن يطغي ويحدث بدعة وضلالا (ابن عبد البر1994م، 572/1)

وقال مجاهد: من أعزّ نفسه أذل دينه، ومن أذلّ نفسه أعزّ دينه(أبو نعيم، 1394ه، 279/3)

ولذا كان من الصعب أن تعاف السلطة، ومن فطنتها أن تحذر متلقيها بدرء التبعية عنه ونبذها عن ذو معصية، وهذا ما كان عليه الحكيم لقمان في نصحه حين قال: ﴿وَإِن جاهَداكَ عَلى أَن تُشرِكَ بي ما لَيسَ لَكَ بِهِ عِلمٌ فَلا تُطِعهُما وَصاحِبهُما فِي الدُّنيا مَعروفًا وَاتَّبِع سَبيلَ مَن أَنابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرجِعُكُم فَأُنَبِّئُكُم بِما كُنتُم تَعمَلونَ﴾ [لقمان: ١٥].

﴿قُل أَفَغَيرَ اللَّهِ تَأمُرونّي أَعبُدُ أَيُّهَا الجاهِلونَ﴾ [الزمر: ٦٤] ولما نهى عن التبعية في الآية حين أمر الولي بالمعصية دل بذلك على ما يحصله من ضرر جراء هذه التبعية المطلقة ،والتي من أسبابها الجهل بالتوحيد، وكلما استحكم التوحيد عند المرء قوي ثبوته على الحق، وعنده يقف كل من يعادي ذلك ضده، وكثير ما ورد في القرآن أوامر للأنبياء يريد بهم الثبات والرد على المشركين فيه الشدة والوصف بالجهل لمن اتبع بعشواء بلا مبادئ دينية(إبراهيم، 1433ه، 21). قال تعالى: ﴿قُل أَفَغَيرَ اللَّهِ تَأمُرونّي أَعبُدُ أَيُّهَا الجاهِلونَ﴾[الزمر: ٦٤].

مناداة المعلم للمتعلم بأحب الأسماء الدالة على القرب والأبوة وسيلة لاحتواء وإذعان المتلقي وتكرار النداء بالبنوة أدعى للسماع

إن الإنسان لا يعرف حكمة الحكيم إلا بأقواله وأفعاله، ولا تصدق الحكمة إلا بمطابقته للواقع، فبعد أن طبق لقمان العدل في نفسه ثم شكر، أتى لأبنه بأسلوب تعليمي تربوي رصين يوصيه البراءة من الشرك، وبما ينفعه في نفسه من عدل، وخشية التي هي من أولويات الاصلاح والدعوة، وقيل كان ابنه وامرأته كافرين فما زال بهما حتى أسلما، ولا شك أن أسلوب التخاطب بأحب ما يوحي به إلى التراحم، والمودة، والتحصن، والشفقة يكون ذلك أدعى لقبول النصح فقال "يا بني" ﴿وَإِذ قالَ لُقمانُ لِابنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يا بُنَيَّ لا تُشرِك بِاللَّهِ إِنَّ الشِّركَ لَظُلمٌ عَظيمٌ﴾ [لقمان: ١٣] وقوله: ﴿يا بُنَيَّ إِنَّها إِن تَكُ مِثقالَ حَبَّةٍ مِن خَردَلٍ فَتَكُن في صَخرَةٍ أَو فِي السَّماواتِ أَو فِي الأَرضِ يَأتِ بِهَا اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ لَطيفٌ خَبيرٌ﴾ [لقمان: ١٦] وفي قوله: ﴿يا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلاةَ وَأمُر بِالمَعروفِ وَانهَ عَنِ المُنكَرِ وَاصبِر عَلى ما أَصابَكَ إِنَّ ذلِكَ مِن عَزمِ الأُمورِ﴾ [لقمان: ١٧] كما قال نوح لابنه ليركب معه سفينة النجاة من الطوفان: ﴿وَنادى نوحٌ رَبَّهُ فَقالَ رَبِّ إِنَّ ابني مِن أَهلي وَإِنَّ وَعدَكَ الحَقُّ وَأَنتَ أَحكَمُ الحاكِمينَ﴾ [هود: ٤٥]، وقول إبراهيم لابنه: ﴿فَلَمّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعيَ قالَ يا بُنَيَّ إِنّي أَرى فِي المَنامِ أَنّي أَذبَحُكَ فَانظُر ماذا تَرى قالَ يا أَبَتِ افعَل ما تُؤمَرُ سَتَجِدُني إِن شاءَ اللَّهُ مِنَ الصّابِرينَ﴾ [الصافات: ١٠٢]، وبهذا الأسلوب المشعر بالعطف وجه لقمان ابنه إلى التصحيح الاعتقاد بالتزام التوحيد(رضوان، 1405ه، 50–51).

التمثيل من أسنى طرق التوضيح وتقريب المفهوم

أفضل أسلوب تعليمي لإيصال المفهوم هو التمثيل عليه لتقريب المعنى، وفي قوله تعالى: ﴿وَلا تُصَعِّر خَدَّكَ لِلنّاسِ وَلا تَمشِ فِي الأَرضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ كُلَّ مُختالٍ فَخورٍ﴾ [لقمان: ١٨] وقوله تعالى: ﴿وَاقصِد في مَشيِكَ وَاغضُض مِن صَوتِكَ إِنَّ أَنكَرَ الأَصواتِ لَصَوتُ الحَميرِ﴾ [لقمان: ١٩] أراد أن يوضح إحاطة الله بكل شيء فجاء بالتوضيح الذي قرب المراد لابنه، وأراد أن يبين سوء فعل علو الصوت والصخب في حضرة الناس فشبهه بأن صوت الحمار مما لا تطيقه الآذان، وفي طرح القرآن للأمثلة حكمة.

ولذلك كذر استعماله في بيان الأغراض التي أراد التعبير عنها عن معنى مجرد، أو حالة نفسية معينة، أو صفة معنوية، أو نموذج إنساني، أو حادثة واقعة، قصة ماضية، أو مشهد من مشاهد القيامة، أو حالة من حالات النعيم والعذاب، أو نحو ذلك من ضرب الأمثال في جدل أو محاجة اعتماداً على الواقع المحسوس، والمتخيل المنظور، فالتصوير هو الأداة المفضلة في أسلوب القرآن، فليس هو حلية أسلوب ولا عشواء يقع حيثما اتفق. إنما هو مذهب مقرر، وخطة موحدة، وخصيصة شاملة، وطريقة معينة، يفتن في استخدامها بطرائق شتى، وفي أوضاع مختلة، ولكنها ترجع في النهاية إلى هذه القاعدة الكبيرة، قاعدة التصوير(الرافعي، 1425هـ، 37).

وفي قوله تعالى: ﴿يا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلاةَ وَأمُر بِالمَعروفِ وَانهَ عَنِ المُنكَرِ وَاصبِر عَلى ما أَصابَكَ إِنَّ ذلِكَ مِن عَزمِ الأُمورِ﴾ [لقمان: ١٧] وقوله: ﴿أَلَم تَرَوا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم ما فِي السَّماواتِ وَما فِي الأَرضِ وَأَسبَغَ عَلَيكُم نِعَمَهُ ظاهِرَةً وَباطِنَةً وَمِنَ النّاسِ مَن يُجادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيرِ عِلمٍ وَلا هُدًى وَلا كِتابٍ مُنيرٍ﴾ [لقمان: ٢٠] ذكّر بالصلاة ومثّل بفضيل نِعَمِه بتسخيره السماوات وما حوت الأرض من كل نعيم رغم أن هذا مُسَلّم به معلوم ولكن لا يغني هذا عن التذكير والوصية، التي تجني بها ثمرة التعليم في غرس مبادئ الدين.

ومن وسائل التحفيز على فعل المعروف مدح هذا المعروف، وتنصيب فاعله لمنزلة الشرف، ومن وسائل التنفير من فعل المنكرات ذم هذه المنكرات وتنصيب فاعلها للدرك الأسفل من السوء. وهذا ظاهر في قوله:(يا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلاةَ وَأمُر بِالمَعروفِ وَانهَ عَنِ المُنكَرِ وَاصبِر عَلى ما أَصابَكَ إِنَّ ذلِكَ مِن عَزمِ الأُمور) [لقمان:17] وقوله تعالى: ﴿وَلا تُصَعِّر خَدَّكَ لِلنّاسِ وَلا تَمشِ فِي الأَرضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ كُلَّ مُختالٍ فَخورٍ﴾ [لقمان:18] حث على الخيرات ونصبها بأنها من أفعال أولوا العزم المفلحون ونهى عن المنكرات ونصب فعلها بكراهيتها عند الله لابتغاء مرضاته سبحانه لا مرضاة غيره.

أسلوب الخطاب الدعوي في السورة

إن الخطاب الدعوي له من الأصول والضوابط التي تقنن الحوار وتهذب السامع وتهتم بقبوله وبذل أقصى السبل لاستجابته، لأن الدعوة إلى كما هو ظاهر في النصوص القرآنية والحديثية هي ركيزة التبليغ والاسلام لا يقصد به إلقاء الكلام وترك تبعاته بل السعي للفلاح وإنقاذ الناس من النار وقد

جاءت في أواخر مقاطع الآي في سورة لقمان أسلوب تعليمي وطريقة مُثلى في الخطاب الدعوي استعرضتها النقاط في محتوى المطلب.

حث المتعلم على طلب العلم قبل الخوض في أي جدل وخير علم يُنال هو الكتاب

إن القرآن الكريم هو الهادي إلى طريق الرشاد وفي عموم البلاغ بأول آية إقرأ كان دلالة على أن العلوم السليمة بتنوع فنونها هي مفاتيح للعقل يستنير به إلى طريق الاستقامة، والحجة لمن تعلّم ولا جدال مع من جهل فمحاورته تظهر العجب كما هو سار في المثل. قال تعالى: ﴿أَلَم تَرَوا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُم ما فِي السَّماواتِ وَما فِي الأَرضِ وَأَسبَغَ عَلَيكُم نِعَمَهُ ظاهِرَةً وَباطِنَةً وَمِنَ النّاسِ مَن يُجادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيرِ عِلمٍ وَلا هُدًى وَلا كِتابٍ مُنيرٍ﴾ [لقمان: ٢٠]

وفي قول الله تعالى: ﴿وَإِذا قيلَ لَهُمُ اتَّبِعوا ما أَنزَلَ اللَّهُ قالوا بَل نَتَّبِعُ ما وَجَدنا عَلَيهِ آباءَنا أَوَلَو كانَ الشَّيطانُ يَدعوهُم إِلى عَذابِ السَّعيرِ﴾ [لقمان: ٢١] حث على طلب العلم السديد باتباع الكتاب المنير وترك طريق الظلمات والفساد ولو كان على ما نحاه الآباء الأولين، وهنا دعا سبحانه إلى إتباع ما أنزل في كتابه بأسلوب تعليمي مبين من أجل ذلك كان الخطاب القرآني مطلقاً كله كأنه نظام إنساني عام لا يراد به إلا مصلحة النوع كله والموازنة بين مقدار هذه المنفعة وبين مقدار الحرية التي تنال بها (الرافعي، د.ت، 78).

من وسائل الدعوة إلى التسابق والمبادرة باستخدام صيغ الجعالة بالوعد أو تصيير الحسن إلى زمرة الموصوفين بخصال الخير، من وسائل التنفير عن المنكَر، استخدام صيغ الاسماع بحوار مخاطب وقصد إسماع غيره

قال الله تعالى: ﴿وَمَن يُسلِم وَجهَهُ إِلَى اللَّهِ وَهُوَ مُحسِنٌ فَقَدِ استَمسَكَ بِالعُروَةِ الوُثقى وَإِلَى اللَّهِ عاقِبَةُ الأُمورِ﴾ [لقمان: ٢٢]

استخدمت الآيات طرق التحفيز والدافعية إلى التمسك بزمام النجاح والفلاح واعتناق الإسلام بالاستسلام التام لله تعالى والإحسان بالأعمال ومن عمل بها جعل له جُعالة خير بإحكام الميثاق واستمساك الوثاق ولقاء الرحمن على خير حال وحصاد لصالحات الأعمال، ثم قال الله مبينا حال الكفار ومآلهم بأسلوب خطاب الرسول عنهم كأنهم على مرأى ومسمع له بقول تعالى: ﴿نُمَتِّعُهُم قَليلًا ثُمَّ نَضطَرُّهُم إِلى عَذابٍ غَليظٍ﴾ [لقمان: ٢٤]

وهذا ما يسمى بالإيحاء التربوي وهي في حقيقتها من الوسائل المباشرة لكن تقع بالإنابة فيوحى للمتلقي بوسيلة تعلمه وتبلغه الرسالة التربوية، ويمكن أن تكون استخداماتها الواقعية بطرق عدة من غير خطاب أو حوار لشخص ما فقد تكون بكتاب أو قصة أو شريط أو لوحة أو خطاب جماعي بلا مباشرة بل يكون توجيه صامت ومفاده الرفق بالمتلقي لأن النفس مجبولة على حب النفس وعدم الرضى بادعاء من يعيبها بسوء فكان لإنكار فعل أو النصح بفعل مضنة العبوس والرفض لذا فالأسلوب هام للاستجابة والقبول ولكل فرد ما يناسبه من أسلوب ملائم (أبو الحسن، 1434هـ موقع المسلم)

التعليم لا يكون بملاحظة دقائق منكتات السيئات بل بدقائق الحسنات للبدء منها لطريق الدعوة

أظهر الله في الآية خصلة حسنة رغم شركهم به وهو إيمانهم بربوبية الله وإقرارهم بأن الله هو الإله الأعظم الخالق الرازق المغاير عما يعبدون من دونه في قوله: ﴿وَلَئِن سَأَلتَهُم مَن خَلَقَ السَّماواتِ وَالأَرضَ لَيَقولُنَّ اللَّهُ قُلِ الحَمدُ لِلَّهِ بَل أَكثَرُهُم لا يَعلَمونَ﴾ [لقمان: ٢٥] ومن هذا الأسلوب جاء بسِمة مفيدة في الدعوة وهو ذكر الحسنات لجلب السامع وإقباله لله فالحمد لله أنهم آمنوا بالله. وفيه إضراب انتقال من حمد الله على وضوح الحجج إلى ذم المشركين بأن أكثرهم لا يتفطنون لنهوض تلك الحجج الواضحة، فكأنهم لا عقل لهم؛ لأن وضوح الحجج يقتضي أن يفطن لنتائجها كل ذي مسكة من عقل، فنزلوا منزلة من لا عقول لهم (ابن عاشور، د.ت. 21/ 179). وفي قوله تعالى: ﴿لِلَّهِ ما فِي السَّماواتِ وَالأَرضِ إِنَّ اللَّهَ هُوَ الغَنِيُّ الحَميد * وَلَو أَنَّما فِي الأَرضِ مِن شَجَرَةٍ أَقلامٌ وَالبَحرُ يَمُدُّهُ مِن بَعدِهِ سَبعَةُ أَبحُرٍ ما نَفِدَت كَلِماتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزيزٌ حَكيمٌ * ما خَلقُكُم وَلا بَعثُكُم إِلّا كَنَفسٍ واحِدَةٍ إِنَّ اللَّهَ سَميعٌ بَصيرٌ* أَلَم تَرَ أَنَّ اللَّهَ يولِجُ اللَّيلَ فِي النَّهارِ وَيولِجُ النَّهارَ فِي اللَّيلِ وَسَخَّرَ الشَّمسَ وَالقَمَرَ كُلٌّ يَجري إِلى أَجَلٍ مُسَمًّى وَأَنَّ اللَّهَ بِما تَعمَلونَ خَبيرٌ * ذلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ هُوَ الحَقُّ وَأَنَّ ما يَدعونَ مِن دونِهِ الباطِلُ وَأَنَّ اللَّهَ هُوَ العَلِيُّ الكَبيرُ﴾ [لقمان: ٢٦-٣٠]. ربط الصفات بالموصوف ووضحها بتنوع المثولات والضروب والتعليلات ليتسنى تعقلها، كما سبع ذكره من ذكر الأمثال لتقريب المفهوم وطرح الأسباب لتعليل الأمور.

خطاب العامة على قدر ما يستوعبه العامة، وذكر الغيبيات فيما يُدركه الناس، وتعليم الناس على قدر ما يسعهم جهله

ليبين سبحانه عماد العقيدة والإيمان بقدرة الله وضّح قدرته على حمل الأفلاك البحرية وهي آية من آياته، وليبين أن أنه المعبود في كل حال ذمّ طائفة تناجي ربها في الضراء دون الرخاء، وليحذر الله الناس من غفلة الدنيا بين هول الفرقة والحرص على النفس في يوم الفصل بعرض صورة من حال الوعد الحق، وليُعلم العبيد عن انفراد الله بعلم الغيب واستئثاره به ذكر ما تألفه العقول من أمور مغيبة ومن أعظم الغيبيات العلم بالساعة والعلم بما في الأرحام ورزقها ومماتها وما استأثره الله بعلمه لا يقتصر على هذه المغيبات بل علم الله واسع وما يخفى على العباد كثير .

قال تعالى :﴿أَلَم تَرَ أَنَّ الفُلكَ تَجري فِي البَحرِ بِنِعمَتِ اللَّهِ لِيُرِيَكُم مِن آياتِهِ إِنَّ في ذلِكَ لَآياتٍ لِكُلِّ صَبّارٍ شَكورٍ* وَإِذا غَشِيَهُم مَوجٌ كَالظُّلَلِ دَعَوُا اللَّهَ مُخلِصينَ لَهُ الدّينَ فَلَمّا نَجّاهُم إِلَى البَرِّ فَمِنهُم مُقتَصِدٌ وَما يَجحَدُ بِآياتِنا إِلّا كُلُّ خَتّارٍ كَفورٍ* يا أَيُّهَا النّاسُ اتَّقوا رَبَّكُم وَاخشَوا يَومًا لا يَجزي والِدٌ عَن وَلَدِهِ وَلا مَولودٌ هُوَ جازٍ عَن والِدِهِ شَيئًا إِنَّ وَعدَ اللَّهِ حَقٌّ فَلا تَغُرَّنَّكُمُ الحَياةُ الدُّنيا وَلا يَغُرَّنَّكُم بِاللَّهِ الغَرورُ* إِنَّ اللَّهَ عِندَهُ عِلمُ السّاعَةِ وَيُنَزِّلُ الغَيثَ وَيَعلَمُ ما فِي الأَرحامِ وَما تَدري نَفسٌ ماذا تَكسِبُ غَدًا وَما تَدري نَفسٌ بِأَيِّ أَرضٍ تَموتُ إِنَّ اللَّهَ عَليمٌ خَبيرٌ﴾ [لقمان: ٣١-٣٤]

فإن الناس فئات مختلفة وثقافات متباينة وعقليات متفاوتة وعادات وتقاليد عديدة. فلا يستطيع داعٍ أن يهمل كل هذه الاعتبارات، فقد كان صلى الله عليه وسلم وهو معلم البشرية ينوع أسلوبه ويختار ما يناسب عقول الناس، بل ويأمر أتباعه من الدعاة إلى الله بمخاطبة الناس على قدر عقولهم.

فالداعية إلى الله حكيم حليم عاقل هدفه الوصول إلى قلوب الناس قبل عقولها؛ لأنهم لو أحبوه وآمنوا بما يقول فسيعملون عقولهم في كلامه إعمال القابل الراضي لا إعمال الرافض الساخط.

والداعية إلى الله يتعامل مع العقول حسب مقدرتها لا حسب مقدرته، ولا يحملها فوق طاقتها. وقد فهم ابن عباس .رضي الله عنهما قول الله تعالى: "ولكن كونوا ربانيين" فقال: (كونوا حلماء فقهاء) وقال البخاري: (ويقال: الرباني الذي يربي الناس بصغار العلم قبل كباره) والبدء بصغار العلم مرجعه مراعاة العقول حتى لا تنفر من الدعوة. قال ابن حجر: (والمراد بصغار العلم ما وضح من مسائله، وبكباره ما دق منها) (ابن حجر، 1379، 1/ 162)، وقال علي رضي الله عنه: «حدثوا الناس، بما يعرفون أتحبون أن يكذب، الله ورسوله»(البخاري، 2001م، 1/ 37، حديث رقم 127).

فلابد من تقييم قدرة فهم السامع للعلم والدليل؛ خوفاً من الوقوع بما هو أشد لقصور فهمه عنه. (روشة، د.ت، موقع المسلم).

وفي من أصبح الناس يتكلمون بما لا يعون ومنهم من أخذه العجب بغير العربية، وصرف الناس عن الفصحى فلا يكاد منهم من يتقن غالب الفصحى، فيتكلم بلغة بحيث يؤدي مخاطبة بعض الناس بها إلى ضرر يترتب على العامة، والشرع أمر في آيات عدة بخطاب الناس بما يفهمونه فالقرآن علمنا ونهج منهجً تربوياً لا يجاوزه أي منهج قال تعالى: ﴿ادعُ إِلى سَبيلِ رَبِّكَ بِالحِكمَةِ وَالمَوعِظَةِ الحَسَنَةِ وَجادِلهُم بِالَّتي هِيَ أَحسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبيلِهِ وَهُوَ أَعلَمُ بِالمُهتَدينَ﴾ [النحل: ١٢٥].وقوله تعالى: ﴿وَإِذ أَخَذنا ميثاقَ بَني إِسرائيلَ لا تَعبُدونَ إِلَّا اللَّهَ وَبِالوالِدَينِ إِحسانًا وَذِي القُربى وَاليَتامى وَالمَساكينِ وَقولوا لِلنّاسِ حُسنًا وَأَقيمُوا الصَّلاةَ وَآتُوا الزَّكاةَ ثُمَّ تَوَلَّيتُم إِلّا قَليلًا مِنكُم وَأَنتُم مُعرِضونَ﴾ [سورة البقرة:83].وقال الله تعالى: ﴿وَقُل لِعِبادي يَقولُوا الَّتي هِيَ أَحسَنُ إِنَّ الشَّيطانَ يَنزَغُ بَينَهُم إِنَّ الشَّيطانَ كانَ لِلإِنسانِ عَدُوًّا مُبينًا﴾ [الإسراء: ٥٣].

الخاتمة:

إن سورة لقمان تتميز بأسلوبها البليغ والموعظة الحسنة ومن أهم الأساليب فيها استخدام الحكمة والموعظة، والحوار الهادف بين لقمان وابنه، وضرب الأمثال لشرح العقائد والأخلاق، وفي الخاتمة يمكن أن نخلص إلى أهم النتائج:

- ان أسلوب الله سبحانه وتعالى في سورة لقمان يتميز بالحكمة والموعظة البليغة. هناك تركيز على التوجيه والإرشاد من خلال وصايا لقمان لابنه، والتي تشمل التوحيد، بر الوالدين، الإحسان، والصبر. أيضًا، هناك أسلوب الترغيب والترهيب، وبيان عظمة الخالق من خلال التأمل في خلقه .
- أن أسلوب التعليم في سورة لقمان يعتمد على الحوار الهادئ والناصح. لقمان يقدم وصاياه بأسلوب محبب ومقنع، مستخدمًا الحكمة والموعظة الحسنة. يركز على القيم الأساسية مثل التوحيد، بر الوالدين، الصبر، والتواضع. يستخدم أيضًا أسلوب التذكير بعظمة الله وأهمية مراقبته في كل الأمور .

- أن وصايا لقمان تُسهم في بناء مجتمع قوي ومترابط. بتعزيز قيم التوحيد والإيمان، تزرع في الأفراد الشعور بالمسؤولية والرقابة الذاتية. كما أن التركيز على بر الوالدين والإحسان إلى الآخرين يعزز الروابط الاجتماعية ويقوي النسيج الاجتماعي. إضافةً إلى ذلك، فإن الحث على الصبر والتواضع يساهم في نشر التسامح والسلام بين أفراد المجتمع .
- من خلال وصايا لقمان نستخلص أسلوب تعليم والحوار الذي ينزل الناس منازلهم، والتركيز على الترغيب والإيجابية وأنه يمكن الوصول الأشخاص الذين ننصحهم إلى والصلاح و السلوك الأفضل وليس العكس، وأن يجعل لكل عمل جزاء وتذكير بالفضائل التي يحفز للطموح لها، وتكون النصيحة بمخزون من العلم لا من الجهل، ومناداة الاخرين بأحب أسمائهم وبيان الحكمة والأسباب مع البدء بأصول الأشياء وأساسيات الدين والتذكير بما يترتب من فقد تلك الاشياء ذلك أدعى لاستجابة النصيحة، ويوجب طاعه واحترام الناصح وتذكر فضائل الوالدين وتوقير الكبير، وحسن الخلق في المظهر والجوهر.

المصادر:

1. الواحدي، علي بن أحمد. (1990). أسباب نزول القرآن (ط. 1). دار الكتب العلمية.
2. النحلاوي، عبد الرحمن. (2007). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع (ط. 25). دار الفكر.
3. الرافعي، مصطفى صادق (2004) إعجاز القرآن والبلاغة النبوية (ط. 8) دار الكتاب العربي.
4. الفيومي، شحاتة حسن. (د. ت). أعلام خالدة في القرآن. دار الطباعة المحمدية، جامعة الأزهر.
5. المقبل، عبد العزيز بن محمد. (2006، 18 ديسمبر). الجمع بين افتخار النبي بنسبه ونهيه عنه [فتوى]. موقع المسلم، بإشراف ناصر سليمان العامر.
6. الزيد، حمد بن إبراهيم بن عبد الله. (د. ت). أهمية دراسة السيرة النبوية للمعلمين. مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
7. ابن عجيبة، أبو العباس أحمد بن محمد بن المهدي (1998) البحر المديد في تفسير القرآن المجيد (تحقيق، أحمد عبد الله القرشي رسلان، الناشر، حسن عباس زكي، ط1، القاهرة.
8. الداني، عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبو عمرو (1993) البيان في عد آي القرآن، تحقيق: غانم قدوري الحمد، مركز المخطوطات والتراث، الكويت.
9. الزبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض (1993) تاج العروس من جواهر القاموس (ط. 1، مج. 1-20). دار الفكر.
10. أحمد، عبد الجليل جواد. (د. ت). تبصرة القلب السليم بوصايا لقمان الحكيم. دار القمة والإيمان.

11. ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر (1984). التحرير والتنوير: تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد (مج. 1-30). الدار التونسية للنشر.
12. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. (1918). التعليم الأساسي.
13. الماتريدي، أبو منصور محمد. (2005). تأويلات أهل السنة (تفسير الماتريدي) (د. م. باسلوم، المحقق، ط. 1، مج. 1-10). دار الكتب العلمية.
14. الزحيلي، وهبة بن مصطفى (1997). التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج (مج. 1-30). دار الفكر المعاصر، دمشق.
15. رضوان، عبد الحميد حسن. (1985). التفسير الموضوعي في وصايا لقمان فيما جاء به القرآن. جامعة الأزهر، كلية أصول الدين والدعوة الإسلامية.
16. مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر. (د. ت). التفسير الوسيط للقرآن الكريم (مج. 1-10). الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
17. الزحيلي، وهبة مصطفى. (2001). التفسير الوسيط (ط. 1، مج. 1-3). دار الفكر، دمشق.
18. ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (2001). تلبيس إبليس (ط. 1). دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت.
19. الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر (1999). جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط1، مج. 1-24). مؤسسة الرسالة.
20. البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله (2001) الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري)، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط. 1، مج. 1-9). دار طوق النجاة.
21. ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد (1994). جامع بيان العلم وفضله، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، ط1، مج. 1-2). دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية.
22. الثعالبي، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف (1997). الجواهر الحسان في تفسير القرآن، تحقيق: محمد علي معوض والشيخ عادل أحمد عبد الموجود، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
23. أبو شعيشع، عبد الصبور صابر. (د. ت). الحكمة في مقام الدعوة في ضوء الكتاب والسنة. مكتبة الأزهر.
24. أبو نعيم، أحمد بن عبد الله. (1974). حلية الأولياء وطبقات الأصفياء (مج. 1-10). مطبعة السعادة.
25. بن حليلم، أحمد. (2014). السلوك العدواني لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم. مجلة الدراسات والبحوث – جامعة الوادي، (7).

26. أبو داود، سليمان بن الأشعث. (د. ت). سنن أبي داود (م. م. عبد الحميد، المحقق، مج. 1-4). المكتبة العصرية.
27. النسائي، أحمد بن شعيب. (1999). سنن النسائي بشرح السيوطي وحاشية السندي (مكتب تحقيق التراث، المحقق، ط. 5، مج. 1-8). دار المعرفة.
28. إبراهيم، جمال أحمد. (2012). ظاهرة التقليد والتبعية في القرآن الكريم [رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية].
29. المحاسبي، الحارث بن أسد. (1971). العقل فهم القرآن (ح. القوتلي، المحقق، ط. 1). دار الفكر.
30. عتر، نور الدين عتر. (1993). علوم القرآن الكريم (ط. 1). مطبعة الصباح.
31. ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. (1959). فتح الباري شرح صحيح البخاري (م. ف. عبد الباقي، مفهرس). دار المعرفة.
32. سيد قطب، سيد. (د. ت). في ظلال القرآن (ع. ن. الشحود، المحقق).
33. الزمخشري، محمود بن عمر. (1987). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل (ط. 4، مج. 1-4). دار الكتاب العربي.
34. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. (د. ت). لباب النقول في أسباب النزول. دار إحياء العلوم.
35. الدوسري، إبراهيم. (2004). لمحات عن منهج القرآن في البناء التربوي ومعالجته.
36. الصديقي الهندي، جمال الدين محمد طاهر بن عبد القادر. (1968). مجمع بحار الأنوار في غرائب التنزيل ولطائف الأخبار (مج. 1-5). مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية.
37. ابن عطية الأندلسي، عبد الحق بن غالب. (2001). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز (ع. س. ع. محمد، المحقق، ط. 1). دار الكتب العلمية.
38. جماعة من علماء التفسير. (2015). المختصر في تفسير القرآن الكريم (ط. 3). مركز تفسير للدراسات القرآنية.
39. ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا. (1979). معجم مقاييس اللغة (ع. س. م. هارون، المحقق، مج. 1-6). دار الفكر.
40. روشة، خالد. (د. ت). خاطبوا الناس على قدر عقولهم. موقع المسلم، بإشراف ناصر العمر.
41. أبو الحسن، إسلام. (2013، 22 مايو). طرق غير مباشرة لتربية الأبناء. موقع المسلم، بإشراف ناصر العمر.
42. العجلوني، عبد الله، الكردي، خالد، والبطاينة، أحمد. (د. ت). التلوث الضوضائي. مجلة أمن البيئة، (377)، 51.
43. الفيومي، عبد العزيز عبد الله. (2010، 24 مارس). الخطاب القرآني وتنوعه. موقع الألوكة.
44. بغورة، صالح. (د. ت). الطفل العدواني. مجلة الأمن والحياة، (373)، 36.

45. الرحيلي، حمود بن أحمد بن فرج. (2003). منهج القرآن الكريم في دعوة المشركين إلى الإسلام (ط. 1، مج. 1-2). عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلامية.
46. الغنيمي، عبد الله. (2003). مهارات تعديل السلوك (مراجعة خ. الرفاعي، خ. اللزام).
47. شرف الدين، جمال. (1999). الموسوعة القرآنية: خصائص السور (ع. ع. ع. التويجري، المحقق، ط. 1). دار التقريب بين المذاهب الإسلامية.
48. مالك، مالك بن أنس. (1986). موطأ الإمام مالك (م. ف. ع. الباقي، المحقق). دار إحياء التراث العربي.
49. الغزالي، محمد. (د. ت). نحو تفسير موضوعي لسور القرآن. دار الشروق.
50. البقاعي، إبراهيم بن عمر. (د. ت). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور (مج. 1-22). دار الكتاب الإسلامي.

أحكام الرسل والسفراء في الفقه الإسلامي

د. محمد الحارث عثمان إسماعيل(•)

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على دور الإسلام في إقرار قواعد العلاقات الدولية والقائمة على التعارف والتعاون والتلاقي فيما يؤسس لعلاقة بشرية صحيحة ويهدف كذلك إلى بيان الأساس الذي بنيت عليه هذه العلاقة في الفقه الإسلامي وكذلك توضيح سبق الإسلام لإنشاء هذه العلاقات وبيان ما يعانيه العالم الإسلامي من تفرق وضعف بسبب بعده عن المنهج الإسلامي وتكمن مشكلة البحث في الإجابة على تساؤلات البحث والمتمثلة في: هل عمل الرسل والسفراء أفكار عصري أم أنه قديم؟ وما هو دور الإسلام والمسلمين في تطور هذه العلاقات وهل التمثيل الدبلوماسي اليوم هو صورة مشابهه لما كان عليه الأمر في صدر الإسلام ولعل يجوز للمسلمين إقامة علاقات دائمة مع غيرهم من الأمم والشعوب. ولقد انتهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك بعرض الآراء الفقهية والمذاهب بشكل واضح جاءت النتائج مبينة لصبق الإسلام في إقرار قواعد وضوابط عمل الرسل والسفراء وكذلك بيان أن هذه القواعد ليست ابتكاراً عصرياً إنما هو عرف دولي قديم وكذلك حقوق الدول المسلمة في إقامة علاقات مع غيرها من الدول شريطة ألا تكون مضره بمصالح المسلمين.

مقدمـة:

إن تبادل الرسل والسفراء بوصفه لونا من ألوان الاتصال والتواصل بين الأمم والشعوب بغض النظر عن الصورة التي يكون عليها من حيث التوقيت أو الدوام، يعد من المسائل التي تضرب بجذور موغلة من القدم ذلك أنه منذ أن وجدت الجماعات والكيانات البشرية والتي تشعر كل واحدة منها بالتميز والذاتية في مواجهة الأخرى فهي ترى في اتصالها بعضها البعض أمرا لازما وضروريا لتنظيم وإدارة ما يقوم بينهما من علاقات وتفاعلات في السلم والحرب على السواء.

إن تبادل الرسل والسفراء على اختلاف صوره وأشكاله قد اقتضته ضرورات عدة، فإن هذه الضرورة تصبح أشد وأقوى بالنسبة لعلاقات الدول المسلمة مع غيرها من الدول الكيانات التي لا تدين بالإسلام بالنظر إلى ما تمثله الشريعة الإسلامية من دعوة عامة للناس كافة، وما يعنيه ذلك من التزام ولاة الأمر في الدولة الإسلامية من العمل بشتى السبل والوسائل على إيصال هذه الدعوة واضحة جلية إلى غير المسلمين في جميع أنحاء الأرض.

إن تبادل الرسل والسفراء والمصطلح على تسميته في العلاقات الدولية المعاصرة (بالتمثيل الدبلوماسي) يشكل واحدة من أهم الوسائل والأدوات التي تستعين بها الدولة الإسلامية على تحقيق الأهداف والمقاصد المنشودة لعلاقاتها الخارجية، فإن ذلك يقتضي الوقوف على الأساس الشرعي لهذا

(•) الأستاذ المساعد بجامعة دنقلا كلية التربية رومي البكري

التبادل، وكذلك استعراض الصفات البدنية والخلقية والعملية الواجب توفرها فيمن يتم اختيارهم وكذلك تفصيل الوظائف والمهام التي تضطلع بها السفارة الإسلامية وكذلك الحصانات والامتيازات التي يتمتع بها أعضاء السفارة الإسلامية أثناء مباشرتهم لهذه الوظائف وتلك المهام وتحديد الأساس الشرعي الذي تبنى عليه هذه الحصانات.(**ابن الفراء، 1967م، 5) .**

أسباب اختيار الدراسة:

1- بيان الأساس الذي بنيِت عليه هذه العلاقة في الفقه الإسلامي.

2- توضيح سبق الإسلام لإنشاء هذه العلاقات والوقوف على تطبيقها وحمايتها.

3- بيان ما يعانيه العالم الإسلامي من تفرق وضعف بسبب البعد عن المنهج الإسلامي القويم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على دور الإسلام في إقرار وإرساء قواعد للعلاقات الدولية مبنية على التعاون والتعارف والتلاقي.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن هذه التساؤلات:

1- هل عمل الرسل والسفراء ابتكار عصري أم أنه قديم قدم العلاقات الإنسانية؟

2- ما هو دور الإسلام والمسلمين في تطور هذه العلاقات؟

3- هل التمثيل الدبلوماسي اليوم هو صورة مشابهة لما كان عليه الأمر في صدر الإسلام؟

4- هل يحق للمسلمين إقامة علاقات دائمة مع غيرهم من الأمم الأخرى والشعوب؟

منهج الدراسة:

منهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي وذلك بعرض الآراء والمذاهب الفقهية بشكل واضح وشرح الظواهر المختلفة وتوضيح العلاقات بين هذه الظواهر.

دلالات الرسل والسفراء

إن حقيقة الرسل والسفراء ومعرفة معني ذلك من الأهمية وكذلك استعراض أحوال الرسل والسفراء في تطوره التاريخي وتسلسل ذلك التطور.

أتحدث في هذا المبحث عن معني الرسل والسفير لغة واصطلاحا، ثم أقدم استعراضا تاريخيا موجزا.

الرسل والسفير لغة واصطلاحاً:

فالرسول لغة: من الإرسال وهو التسليط والتوجيه، جاء في البحر المحيط " الإرسال: التسليط والإطلاق والأحمال والتوجيه.(الفيروزأبادي، ج4 ، 384) وكان الرسول يسلط ويوجه إلى من أرسل إليه لأداء مهمته وعمله والسفير بالكسر : الرجل الظريف والعبقري الحاذق.

وفي لسان العرب: الرسول: الرسالة والمرسل، والرسول معناه في اللغة: الذي يتابع أخبار من بعثه، أخذ من قولهم جاءت الإبل رسلا أي متتابعة، وقال أبو إسحاق النحوي في قوله عز وجل حكاية

موسي وأخيه: (فَأْتِيَا فِرْعَوْنَ فَقُولَا إِنَّا رَسُولُ رَبِّ الْعَالَمِينَ) (الشعراء: 16) معناه إنا رسالة رب العالمين، أي ذوا رسالة رب العالمين. (ابن منظور، 1410هـ، 370).

أما السفير لغة : فهو الرسول المصلح بين القوم، والجمع سفراء وقد سفر بينهم يسفر سفراً وسفارة . أصلح، وفي حديث لعثمان: إن الناس استفسروني بينك وبينهم"، أي جعلوني سفيرا وهو الرسول المصلح أي الرسول المصلح بين القوم، يقال: سفرتُ بين القوم أي سعيت بينهم في الإصلاح (الفيروزأبادي، 4/ 370).

أما السفير في الاصطلاح الحديث فقد عرفه كثير من رجال العلم السياسي وعلماء القانون الدولي تعريفات تدور على أن السفير: " هو أعلى مراتب السلك الدبلوماسي، وهو رئيس بعثة ثقافية تعرف بالسفارة(عطية الله، 1980، 644).

والسفير هو الشخص صاحب المرتبة الأعلى في التمثيل الدبلوماسي يقوم بتمثيل رئيس الدولة ذات السيادة لدى بلاط دولة أخرى أو في عاصمتها ويخضع لسلطان سائر أفراد البعثة الدبلوماسية وموظفون في السفارة (الكيالي وآخرون،ج3، 206-207).

والسفير بهذا المعني هو الرسول الذي تبعثه إحدى الدول لتحقيق أي غرض دبلوماسي، فيسعى لإنجازه عن طريق قيامه بإجراء المباحثات والمفاوضات، وغيرها من الأساليب الدبلوماسية مع ممثلي الدول الموفد إليها(البدوي، 1993م، 210).

فالسفير إذن هو الشخص الذي يقوم بمهمة دولة إلى دولة أخرى ممثلا الدولة المُرسلة ومعتمداً لدى الدولة المستقبلة.

أما الرسول اصطلاحاً: فتختلف معاني الرسول بحسب العمل الذي يقوم به فربما كان صاحب رسالة سماوية كالأنبياء والرسل عليهم أفضل الصلاة وأتم التسليم، ولربما رسولا لعقد صفقة تجارية، وهو الوسيط التجاري، وربما كان في مهمة خاصة بين دولتين أو ملكين.

ومرادي من لفظ الرسول هنا: هو ذلك الشخص الذي يقوم بمهمة من دولة إلى أخرى، أو من ملك لملك آخر، وهو المعني نفسه الذي تحمله كلمة سفير.

قال القلقشندي: السفير هو الرسول المصلح بين القوم (القلقشندي، ج6، 15) فلا فرق اصطلاحا بين الرسول والسفير فهما مصطلحان يحملان نفس الدلالة.

نبذة تاريخية:

إن دراسة التاريخ المتعلق بإرسال الرسل والسفراء تبين أنه قديم قدم الشعوب ذاتها، فالإنسان لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن أبناء جنسه إن اختلفت أقطاره وتباعدت نرى ذلك جليا لتطور حاجات الجماعات الإنسانية في سعيها الدائم لتنظيم العلاقات فيما بينها.

1, العصر القديم: إن الناظر في النقوش المصرية القديمة يجد إشارات تدل على جيران مصر علي حدودها الشرقية، الجنوبية والغربية وأن ثمة علاقات بين مصر وجيرانها من الليبيين والنوبيين والآسيويين (النبراوي، 1984م، 6). وقد امتدت العلاقات الدولية بين الغرب والشرق منذ العصور القديمة فقد قامت علاقات سياسية بين مصر وبلاد اليونان وبين اليونان وبلاد فارس.

2. العصر الروماني حين أفلت القوة اليونانية وورثتها روما حرصت هي الأخرى على أن تقيم علاقات مع جيرانها إما عن طريق الغلبة والقهر السياسي أو عن طريق السلم والتعاون. وقد كانت روما وهي ترث الأراضي التي انتشرت فيها الحضارة المتأغرقة حاولت أن تقيم علاقات متنوعة، وهي على كل حال تتخذ شكلا من أشكال العلاقات الدولية، تبادلت فيها الدول المبعوثين والسفراء، وتبادل الملوك الهدايا، كما كانت تقوم أنواع من المصاهرات بين تلك الدول مما كان يوثق العلاقات فيما بينها.(النبراوي، 1984، 23).

3. عصر المسيحية: كانت القارة الأوربية عندما انتشرت المسيحية فيها منقسمة على نفسها تتكون من إمارات وممالك وإقطاعيات متناحرة، ومع أن المسيحية جاءت بالسلام على الأرض وبالدعوة إلى المحبة والمساواة بين جميع الناس دون تفريق أو تميز، فإن الدول الأوربية التي اعتنقت المسيحية لم تتوقف عن الحروب الدموية، ولعل فترة الوئام الوحيدة التي سادة العلاقات بين هذه الدول هي تلك التي أعقبت ظهور الإسلام الذي هدد المسيحية بانتزاع سيادة العالم القديم منها. (النبراوي، 1984، 28) وعلى أي حال كان للكنيسة دور في تنمية العلاقات الدولية.

4. الرسل والسفراء في الإسلام: وعند ظهور الإسلام اكتسب العلاقات الدولية عامة وأعمال الرسل والسفراء خاصة بعداً جديداً حين أراد الرسل أن ينشروا الإسلام إلى خارج الجزيرة العربية ومن ثم كانت المراسلة القائمة بين الدول الإسلامية بزعامة النبي عليه الصلاة والسلام والملوك والأمراء وشيوخ القبائل من خلال هذه الرسائل تتضح المعالم والمبادئ الأساسية للعلاقات الدولية الإسلامية.((النبراوي، 1984، 28).

إن المد الإسلامي الجديد قد غير شكل الخريطة السياسية للشرق مما كان له تأثير كبير في إعادة تشكيل صورة العلاقات الدولية التي عرفها العالم القديم.

إن ظهور الإسلام لم يكن مجرد حلقة من حلقات تطور العلاقات الدولية بل كان عاملا أساسيا في تحديد مفهوم العلاقات الدولية في العصور الوسطي وذلك أن العالم القديم قد تبددت معالمه وزالت الإمبراطوريات القديمة التي تحكمت في سير العلاقات الدولية سلما وحربا.(النبراوي، 1984، 28).

5. الرسل والسفراء في العصر الحديث : إن أعمال الرسل والسفراء أو ما اصطلح على تسميته حديثا بالتمثيل الدبلوماسي قد بدأ منذ القرن السابع عشر فمعاهدة وستفاليا 1678م التي أبرمت عقب حرب الثلاثين سنة بين دول أوربا جميعا هي التي حلت السفارات المستديمة محل نظام السفارات المؤقتة الذي كان متبعا قبل ذلك الحين فهو إذن من مستحدثات العصور الحديثة وقد أصبح له اليوم كامل الأهمية وقد اعتبر من الحقوق الطبيعية لكل دولة ذات سيادة وبلغ من أهمية التمثيل الدبلوماسي أن اتجهت هيئة الأمم إلى تجميع قواعده لأن تبادل المبعوثين السياسيين بين دولتين أصبح دليل على حسن العلاقات بينهما وضمانا للسلم واستدعاؤهم معناه سوء هذه العلاقات ونزير للحرب.(أبو هيف، 407).

الأدلة الشرعية للرسل والسفراء:

إن الأحكام العامة للشريعة الإسلامية بشأن تبادل الرسل والسفراء بين الدولة الإسلامية وغيرها من الدول والجماعات التي لا تدين بالإسلام تنطوي على دلالة قوية وواضحة على مشروعية اللجوء إلى هذا اللون من ألوان الاتصال في علاقات الدول بعضها البعض، وأنه يعد ضرورة تحتمها طبيعة الدعوة الإسلامية وواجبا يتعين إنفاذه والنزول على مقتضاه في إدارة وتنظيم علاقات الدولة الإسلامية بالدول والجماعات الأخرى.

القرآن الكريم:

وما يدل من آيات القرآن الكريم على مشروعية تبادل الرسل والسفراء قول الله عز وجل: (**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**)(**الحجرات: 13**) بالآية بيان لما ينبغي أن تكون عليه العلاقات بين مختلف القبائل والجماعات والشعوب من التعارف والتآخي والتناصر، وأن إرسال الرسل وتبادل السفراء يأتي في مقدمة الوسائل والأدوات التي يستعان بها لتحقيق المقاصد والغايات المتضمنة في الآية الكريمة .

وكذلك من الأدلة ما جاء في سورة النمل بتبادل العلاقات بين سيدنا سليمان وبلقيس في إطار دعوة الأخيرة هي وقومها للإسلام، تنطوي هذه السورة على العديد من الأحكام ذات الدلالة على شرعية إرسال الرسل وتبادل السفراء بين الدولة الإسلامية وغيرها من الدول والكيانات التي لا تدين بالإسلام قال الله عز وجل: (**فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَإٍ يَقِينٍ**) **(النمل: 22).**

إن الآيات المتقدمة من سورة النمل تدل في نظر المفسرين على مشروعية تبادل الرسل والسفراء في إطار دعوة غير المسلمين للدخول في دين الإسلام. كذلك إن الآيات المتعلقة بنزول الرسالة والتبليغ تدل على شرعية تبادل الرسل والسفراء للدول والجماعات التي لا تدين بدين الإسلام من أجل اطلاعهم على حقيقة الإسلام مثال ذلك قول الله عز وجل: (**اذْهَبْ بِكِتَابِي هَذَا فَأَلْقِهِ إِلَيْهِمْ ثُمَّ تَوَلَّ عَنْهُمْ فَانْظُرْ مَاذَا يَرْجِعُونَ**) (**النمل: 27-28**). وقوله تعالى (**وَإِنِّي مُرْسِلَةٌ إِلَيْهِمْ بِهَدِيَّةٍ فَنَاظِرَةٌ بِمَ يَرْجِعُ الْمُرْسَلُونَ**).(**النمل: الآية 35**) هذه الآيات وغيرها تدل دلالة واضحة وقوية على لزوم دعوة غير المسلمين وعلى تبادل الرسل والسفراء و أن ذلك يأتي في مقدمة الوسائل التي يستعان بها في تحقيق هذه الغاية ، كذلك أن الدعوة والإنذار والتبشير كلها معان سلمية تفترض بالضرورة وسائل سلمية. (الزمخشري، ج4، 374-375؛ ابن كثير، ج3، 362).

السنة النبوية:

وقد حوت السنة النبوية الكثير من الأحكام ذات الصلة بإرسال الرسل وتبادل السفراء وبيان كيفية استقبالهم وتأمينهم في أداء المهام الموفدين من أجلها، مما يدل بطريقة واضحة على شرعية تبادل هذا الشكل السلمي من أشكال الاتصال وإقامة العلاقات بين الدول والجماعات.

فما تم في عام الحديبية من تبادل للرسل والمسلمين وقريش حتى وقعت الهدنة فقد أرسلت قريش ابن ورقاء الخزاعي في رجال من خزاعة ومن بعده مكرز بن حفص ثم حليس بن علقمة ثم عروة بن مسعود ثم سهيل بن عمرو، من جانبه أرسل النبي صلى الله عليه وسلم خراش بن أمية الخزاعي ثم عثمان بن عفان إلى أن تم الاتفاق بما هو معروف بصلح الحديبية، فقد تم بعد ذلك إرسال الرسل والسفراء بالكتب إلى ملوك وأمراء القبائل والدول المجاورة يدعوهم فيها للإسلام واتباع الهدى يشهد بذلك كتبه إلى هرقل وكسرى ومقوقس والنجاشي. (**الزمخشري، ج1، 255-256 وج2، 702**). وقد قال صلى الله عليه وسلم لرسولي مسيلمة الكذاب: (لولا أن الرسل لا تقتل لضربت أعناقكم) كما قال صلى الله عليه وسلم :(إني لا أخيس العهد ولا احبس البرد).**(أخرجه الحاكم النيسابوري في المستدرك على الصحيحين ، 1411 هـ– 1990م، ج2 ، 54، حديث رقم 4277).**

إن تبادل الرسل والسفراء بين المسلمين وغير المسلمين يجد له سندا شرعيا في المصادر الأصلية للشريعة الإسلامية فإنه يصبح لازما وواجبا ضروريا لإدارة وتنظيم العلاقات الخارجية للدولة الإسلامية.

وتحفل ممارسات الدولة الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين بالعديد من الوقائع والأحداث التي تدل على تبادل الرسل والسفراء، من ذلك ما كان يتم بين أبي بكر وعمر من جانب وبين الدول والإمارات المجاورة للدولة الإسلامية لاسيما دوله الروم والفرس**(القلقشندي، ج6، 3).**

أحكام الرسل والسفراء:

لقد أوجدت الشريعة الإسلامية وفقهاء المسلمين أحكاما تعلقت بالرسل والسفراء منها ما تري في صفاتها وما يجب أن يكون عليه الدولة خير تمثيل ومنها ما يتعلق بالواجبات التي تقع على عاتق الرسول أو السفير. بدأ تتمثل الدولة الإسلامية والدعوة إلي الله عز وجل والتفاوض بمعرفة أحوال البلد وحماية مصالحها ورعاياها ومنها ما تتعلق بالامتيازات التي تمنح للرسول أو السفير وكذلك الحصانات التي ينبغي أن يتمتع بها.

شروط الرسل وصفاتهم:

لقد اهتم الإسلام بالصفات الواجب توفرها في الرسول أو السفير اهتماما كبيرا وذلك باعتبار ما يمثله الرسول أو السفير من أهميه وهو يمثل دولته وهو المرآة لها، لذلك كان لابد من التدقيق في الاختيار وتوخي مجموعه من الصفات والقدرات التي تمكنه من حسن تمثيل الدولة مع الغير وتتعدد الصفات والمعايير التي رآها المسلمون داله على أهليها لمبعوث وصلاحيته في تمثيل الدولة الإسلامية وحماية مصالحها ، تشمل الصفات البدنية والمظهرية والخلقية والاجتماعية ما يكفل للمبعوث حسن القيام بهذه المهمة، فلا بد أن يتوافر فيه حسن الوجه والمظهر والاسم وأن يكون معروفا عنه الصدق والأمانة والوفاء والعفة وحسن المناقب والمآثر وان يكون صحيح الفطرة والمزاج، ذا بيان وعبارة بصيرا بمخارج الأمور وحسن تقديرها حافظا لما يحمل عالما بأحكام الدين . **(القلقشندي، ج6، 374).**

وقد دل ذلك ما كان في قصه سيدنا سليمان والهدهد، وكذلك ما كان من مفاوضات في صلح الحديبية وابتعاث عثمان بن عفان، ولقد وضع رسول الله صلى الله عليه وسلم قاعدة أصولية محكمه بصدد اختيار من يناط بهم أي أمر من أمور الولاية العامة بما في ذلك تمثيل الدولة الإسلامية خارجيا فقد ثبت عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال: (من ولى من أمر المسلمين شيئا، فولى رجلا وهو يجد من هو أصلح للمسلمين منه فقد خان الله ورسوله).**(أخرجه أحمد في مسنده، 6 ، حديث رقم 21).**

وقد قال صلى الله عليه وسلم :(إذا أضيعت الأمانة فانتظروا الساعة قالوا وما أضاعتها يا رسول الله؟ قال : إذا توسد الأمر إلى غير أهله) .ويقول عمر رضي الله عنه : (إذا بعثتم رسولا فاطلبوا حسن الوجه حسن الاسم). **(أخرجه البخاري في صحيحه، باب رفع الأمانة، ج5، 2383، حديث رقم 6131).**

(فإذا عملت على إرسال رسول تستنصحه، فأختبر فهمه وفطنته واستبرأ دينه وأمانته والذمة والوفاء والعفة وجنبه الإكثار والخفة، وحذره أن يزيله عن جميل الصدق أو سبيل الحق عاجل بر وإكرام، وتبجيل وإعظام، فإن كذب الرسول يفوت المراد ويولد الفساد ويبطل الحزم وينقص العزم، واعلم أنه موسوم بعقله وموزون بفعله، وإن معايب الرسل ومعاييرهم أفحش من معايبك ومعايرك، ومناقبهم ومآثرك أحسن من مناقبك ومآثرك، لأن بهم يستدل على مقدار معرفتك بمقادير الرجال، ويقف على كيفية تصرفك بمصاريف الأعمال، فأحسن الاختيار لهم والاستظهار عليهم، واعلم أنهم أساس الملك وحراسه، فلا تغفل مراعاة أحوالهم، ولا تهمل مكافأة أعمالهم، وأول المحسن ما يستحق بحسن الوفاء، والمسيء ما يستوجبه من سوء الجزاء ليتصرفوا على الأمانة ويتعففوا عن الخيانة). **(الفراء، 47).**

ولا شك أن هذه الصفات إن توافرت في شخص الرسول او السفير فإنه سيكون أقدر على انجاز مهمته والوفاء بوظيفته على أكمل وجه.

واجبات الرسل والسفراء:

إن ما جرت عليه الدولة الإسلامية منذ عهد الرسول صلى الله عليه وسلم من تبادر الرسل والسفراء مع الدول الأخرى لم يكن غاية في ذاته بقدر ما هو وسيلة أو أداة مهمة لتحقيق مقاصد وأغراض متعددة إن مهام ووظائف الرسل والسفراء العارضة والدائمة تتمثل في الآتي:

1/ تمثيل الدولة الإسلامية:

ومقتضى هذه الوظيفة التي تعد بحق جوهر التمثيل الدبلوماسي من الوجهة الرسمية إن المبعوث أو السفير الملم يعد ممثلا رسميا للدولة الإسلامية ومعبرا عن إرادتها وسياستها الرسمية إزاء الدولة الموفد إليها أو المعتمد لديها، ولهذا فإن دولته تسأل عن كافة التصرفات والأفعال التي يأتيها في نطاق مباشرته للمهمة الرسمية التي ابتعث من أجلها ولهذا حرصت الدولة على التدقيق في اختيار السفير أو المبعوث ليكون على مستوى المهمة التمثيلية التي يعبر عنها.(**المنجد، 1983م، 103).**

2/ الدعوة إلى الإسلام:

تمثل هذه المهمة جوهر المهام المنوطة بالسفير أو المبعوث المسلم ولاسيما في حالة البعثات العارضة أو المؤقتة، إذا كان الغرض من إرسال البعثات وتبادلها مع الدول غير الإسلامية يتحصل أساسا في

حمل لواء الدعوة إلى الجهة الموفد إليها، واطلاعها على أحكام الدين وتبني هذه الوظيفة في العمل على نشر الإسلام على تلك السمات العامة والخصائص الكلية للشريعة الإسلامية باعتبارها شريعة عامة وشاملة تخاطب العاملين، مما يلقى على عاتق أولي الأمر في الدولة الإسلامية مهمة إيصال الدعوة إلي غير المسلمين في أنحاء الأرض عبر وسائل و أدوات متعددة أهمها إرسال الرسل وتبادل السفراء، يدل على ذلك ممارسات الدولة الإسلامية خاصة في عهدها الأول من الكتب والرسائل التي حملها الرسل والسفراء إلى جهات غير إسلامية ومن ذلك الرسائل التي بعثها النبي صلى الله عليه وسلم إلى هرقل الروم وكسرى فارس وأسقف إيليا ومقوقس مصر ، كذلك تحكي كتب السيرة والتاريخ أن مصعب بن عمير كان أول سفير إذ بعثه الرسول صلى الله عليه وسلم بعد بيعة العقبة الثانية إلي المدينة وذلك بغرض أن يفقههم في الدين ويعلمهم حفظ القرآن وقراءته.

وحري بالرسول أو السفير المكلف بدعوة غير المسلمين إلى الإسلام أن يكون على مستوى عظم الدولة المنوط بتبليغها ونقلها إلى الغير واضحة جلية عبر أسلوب يجمع بين التمكن من مخاطبة الغير بلغته واللباقة في الحديث والمرونة في التعامل . **(ابن هشام، ج2، 58؛ عفيفي، 47)**.

3/ **التفاوض**:

عادة ما ويوكل إلى مبعوث الدولة الإسلامية بغض النظر عما إذا كان رئيس البعثة دائمة أو مؤقتة، مهمة التفاوض مع السلطات المسئولة في الدولة الموفد إليها بشأن التوصل إلى اتفاق بين الدولتين إبرام معاهدة هدنة أو معاهدة للتبادل التجاري والاقتصادي أو معاهدة خاصة بأوضاع رعايا كل من الدولتين في الدولة الأخرى إلى غير ذلك من مختلف جوانب العلاقات الثنائية بين البلدين ويتعين في كل الحالات تزويد السفير أو المبعوث المسلم بالوثائق أو الكتب الدالة على تفويضه في إجراء المباحثات والتفاوض مع الدولة الموفد إليها .**(ابن الفراء، 152؛ القلقشندي، ج6، 453)**.

4/ تتبع الأوضاع والاستعلام عن كافة الأحوال:

إن اطلاع سفير الدولة الإسلامية أو مبعوثها إلى الغير بهذه الوظيفة يعد أمرا بالغ الأهمية بالنسبة لتحديد موقف الدولة الإسلامية إزاء الدولة الموفد إليها الرسول أو المبعوث، ولاسيما إذا كانت علاقات الجانبين مشوبة بنوع من التوتر أو كان يغلب عليها طابع العداء والصراع.

وحقيقة أن اطلاع الرسول السفير المبتعث على جميع الأحوال والأوضاع في الدولة المرسل إليها يؤكد ويدل على أهمية هذه الوظيفة، إذ تتعدد وتتنوع الأغراض المقصودة من وراء ابتعاث الرسل وتبادل السفراء، فهم يريدون أن يعلموا حالة الطرق ويلموا إذا كانت الطرق معبدة تستطيع الجيوش أن تمر بها والأمكنة التي توجد فيها، كيف يعيش الأمير، وبمن يجتمع، حتى إذا رغبوا في مهاجمة مملكته يوما أو أرادوا نقض خططته أو نقد عيوبه كانوا مطلعين مدركين يضعون المحاسن والمساوئ نصب عيونهم وينهجون بحسبها. وقد دل قول الله عز وجل في معرض على الهدهد الذي أتاه بأخبار عن بلقيس : **(اذْهَبْ بِكِتَابِي هَذَا فَأَلْقِهِ إِلَيْهِمْ ثُمَّ تَوَلَّ عَنْهُمْ فَانْظُرْ مَاذَا يَرْجِعُونَ) (النمل: 28)**.على بيان السند الشرعي لقيام الرسول أو السفير المسلم بمهمة الاستعلام في الدولة الموفد إليها واطلاع دولته على حقيقة الأوضاع فيها، فقد طلب سيدنا سليمان من الهدهد أن يتنحى إلي مكان قريب وأن يتأمل

ويتعرف ماذا يرجع بعضهم إلى بعض من القول خاصة وأن الكتاب المرسل به يتضمن دعوة الكل إلى الإسلام وتؤكد أن السنة النبوية كذلك هذا الدور فقد كان لابتعاث النبي صلى الله عليه وسلم لمصعب بن عمي والي المدينة دورا مهما لقراءة واقع المدينة والمراقبة عن كثب ومعرفة الأحوال وقد كان لهذا الدور أثرا في هجرة النبي صلى الله عليه وسلم للمدينة. **(الزمخشري، ج3، 366؛ ابن كثير، ج3، 66؛ ابن هشام، ج2، 58).**

5/ حماية مصالح الدولة الإسلامية ورعاياها لدى الدول الموفد لديها:

تمثل فكرة المصلحة العامة للدولة الإسلامية وحماية مصالح رعاياها في الداخل والخارج هدفا أساسيا لتبادل الرسل والسفراء بين المسلمين وغيرهم ، وتبني وظيفة حماية المصالح التي يضطلع بها سفراء الدولة الإسلامية لدى الدول الموفودين إليها على الواجب الأساس للدولة الإسلامية في ضرورة حماية رعاياها المقيمين خارج إقليمها مسلمين كانوا أو ذميين، وهو ما اصطلح على تسميته في القانون الدولي المعاصر بالحماية الدبلوماسية، ودليل التزام الدولة الإسلامية بواجب الحماية هذا قول اله عز وجل: **(وَمَا لَكُمْ لَا تُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ وَالْوِلْدَانِ الَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَخْرِجْنَا مِنْ هَذِهِ الْقَرْيَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا وَاجْعَل لَنَا مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا وَاجْعَل لَنَا مِنْ لَدُنْكَ نَصِيرًا)** (**النساء: 75**). وقد ثبت في السنة النبوية قول النبي صلى الله عليه وسلم (المسلمون تتكافأ دماؤهم وهم يد على من سواهم) **(أخرجه أبو داود في سننه، ج2، 89، حديث رقم 2751)**. (والمسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يسلمه).**(أخرجه البخاري في صحيحه ، باب لا يظلم المسلم المسلم، ج2، 862، حديث رقم 2310).**

إن اضطلاع المبعوث المسلم بواجب حماية رعايا الدولة الإسلامية في الخارج ينبغي أن يتم في الحدود المقررة شرعا، وفي صف القواعد و الأحكام المتفق عليها في الدولة الإسلامية والدولة الموجودة بها هؤلاء الرعايا، فضلا عن ضرورة الأخذ بعين الاعتبار مدى ملائمة الأوضاع في الدولة الإسلامية ونعني بذلك ما تكون عليه الدولة من ضعف أو قوة بالنسبة لعلاقتها بالدولة المراد مباشرة واجب الحماية في مواجهتها ، يتعين ألا يكون الفرد المراد حمايته قد خالف القوانين الداخلية للدولة الموجود فيها، بما يشكل تهديدا لأمنها الوطني أو إخلالا بحسن النظام والاستقرار فيها.

وإذا كانت وظيفة السفير المسلم في حماية المصالح تتسع لتشمل حماية مصالح الدولة الإسلامية ومصالح مواطنيها على السواء، فمن الحالات الدالة على اضطلاع السفير المسلم بحماية مصالح دولته لدى الدولة الموفد إليها، ما يقوم به من التفاوض مع سلطات هذه الدولة بشان العديد من المسائل، وهو يباشر هذه المهمة وفقا لما تقضى به الأحكام العامة للشريعة الإسلامية وإن من مهام الرسل كذلك تقوية العلاقات التجارية وتنميتها بما يخدم مصالح الأطراف كافة وبما يخدم الدعوة الإسلامية.**(القرطبي، ج5، 279-280؛ ابن الفراء، 152؛ القلقشندي، ج6، 453).**

امتيازات الرسل وحصاناتهم:

إن ما يتمتع به الرسل والسفراء من مزايا وحصانات يجد مصدره الأساس من حرص الإسلام على ترسيخ هذه المعاني لغرض حماية الرسول أو السفير وعدم التعرض له في شخصه أو في ماله ومتاعه

وتمكينه من أداء الرسالة أو المهمة الموكولة إليه في جو من الأمان والاطمئنان، وقد تواترت أفعال الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين من بعده على تأكيد حصانات الرسل والسفراء ومنحهم الامتيازات والإعفاءات التي تيسر عليهم أداء مهامهم، وإذا كان تبادل الرسل والسفراء قد أخذ الشكل المؤقت أو العارض في العهود الأولى للدولة الإسلامية، فإن ما تدل عليه الآيات والأحاديث النبوية من أحكام، وما تنطوي عليه ممارسات الدولة الإسلامية من دلالات حول تبادل هذا التمثيل المؤقت والعارض، كل ذلك ليتسع في نطاقه ومضمونه ليشمل حالات تبادل السفراء الدائمة بين الدولة الإسلامية والدول الأخرى غير الإسلامية، لذلك يجب معرفة وبيان الأساس الشرعي الذي تبنى عليه الحصانات والامتيازات، والاختلافات الموجودة بشأنها وكذلك أهم الحصانات والامتيازات التي يتمتع بها الرسل والسفراء في الشريعة الإسلامية .**(أبو يوسف الخراج، 187).**

1/ الأساس الشرعي للحصانات والامتيازات:

اختلف آراء المفسرين والفقهاء وتعددت اتجاهاتهم بصدد تحديد ماهية الأساس الشرعي الذي تبنى عليه حصانات الرسل والسفراء الأجانب في الدولة الإسلامية فالاتجاه الغالب لدى المفسرين والفقهاء يذهب إلى أن هذه الأسس يمكن في قوله تعالى: **(وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَا يَعْلَمُونَ) (التوبة الآية)** وقول النبي صلى الله عليه وسلم لرسولي مسيلمة الكذاب: (لولا أن الرسل لا تقتل لضربت أعناقكما).

(المسلمون تتكافأ دماؤهم وجير عليهم أدناهم وهم يد على من سواهم)**(أخرجه أبو داود في سننه، باب في السرية، ج2، 89 ، حديث رقم 2751)** وأهل هذا الاتجاه يقولون إن الرسول المستأمن يتمتع بالأمان والحصانة طوال فترة بقائه في أراضي الدولة الإسلامية وحتى يفرغ من أداء المهمة التي أرسل من أجلها، ويقرر أصحاب الاتجاه: (أن من قدم من دار الحرب إلى دار الإسلام في أداء رسالة أو طلب صلح نحو ذلك من الأسباب وطلب من الإمام أو نائبه أمانا أعطى أمانا ما دام مترددا في دار الإسلام وحتى يرجع إلي داره ومأمنه ووطنه). **(ابن قدامة، ج10، 436؛ ابن كثير، ج2، 337).**

(ويجوز عقد الأمان للرسول والمستأمن لأن الحاجة تدعو إلى ذلك، فإننا لو قتلنا رسلهم لقتلوا رسلنا فتفوت مصلحة المراسلة). **(ابن كثير، ج2، 337).**

(إن الرسل لم تزل آمنه في الجاهلية والإسلام، وذلك لأن أمر القتال والصلح لا يتم إلا بالرسل فلا بد من أمان الرسل ليتوصل إلى ما هو المقصود). **(السرخسي، ج10، 92).**

ويذهب اتجاه ثان إلى تأسيس حصانة المبعوث أو السفير الأجنبي في دار الإسلام على فكرة الأمان إذا كان في بعثة مؤقتة وهو عندئذ مستأمن وعلى فكرة الجوار إذا كان مقيما ويستدل على ذلك بالآية والحديث النبوي سآلف الذكر، فالجوار كما يجوز أن يكون جوارا لمستجير، فإنه يصلح أن يكون جوارا للجار(ويحرم قتل الرسل الواصلين من الكفار وأن تكلموا بكلمة الكفر في حضرة الإمام أو سائر المسلمين) كما أنه يجب الوفاء بالعهد للكفار كما يجب للمسلمين، لأن للرسالة تقتضي جوابا يصل على يد الرسول فكان ذلك بمنزلة عقد العهد.**(الشوكاني، ج8، 29).**

ويذهب اتجاه ثالث إلى أن تأسيس حصانات الرسل والسفراء تبنى على وجود فروق أساسية بين الرسول والمستأمن، تتحصل في أن الرسول يكون معتمدا لدى سلطات الدولة الموفد إليها وهو أمر غير متحقق في المستأمن وأن الأول يمثل دولته في حين أن الآخر يمثل نفسه ولا ينوب عن غيره إلا في حالات استثنائية، وان الرسول بخلاف المستأمن مقيد بالمهمة التي أرسل من اجلها وان وضع الرسول من حيث الحصانة والمنعة أقوى من وضع المستأمن، وانطلاقا من أوجه الخلاف فإن حصانة الرسول أو السفير تقدم على فكرة (الصفة التمثيلية ومقتضيات الوظيفة). على معنى أنه يتمتع بالحصانات باعتباره ممثلا رسميا لدولة ذات سيادة، ولا يجوز أن يؤمن الرسول والمستأمن إلا بقدر ما يبلغان حاجتهما ولا يجوز أن يقيم بها سنة بغير جزية، إن فقهاء المسلمين استدلوا منذ البداية إلي فكرتي صفة المبعوث الدبلوماسي وضرورة الحصانات والامتيازات لقيامه بوظائفه كأساس لمنحة هذه الحصانات والامتيازات. (**الشافعي، ج5، 201؛ القلقشندي، ج13، 322).**

2/ الحصانات والامتيازات:

إن تبادل الرسل والسفراء في العهود الأولى للدولة الإسلامية، كان يتم في الشكل المؤقت أو العارض، وبالنظر إلى ما جرت عليه العادة آنذاك من استقبال الرسل والمبعوثين في دور الضيافة أو المساكن التي تعدها الدولة لهم دون وجود دور خاصة أو مستقلة تخصص لهذا الغرض، ذهب البعض بأن ليس لدور البعثات الدائمة حرمة مثل الأماكن المقدسة لأن تقرير هذه الحرمة من شأنه أن ينال من استقلال الدولة الإسلامية وسيادتها ودوافع الأمر أن الآيات القرآنية وأحاديث النبي صلى الله عليه وسلم وممارسات الدولة الإسلامية والطبيعة الرائية لتبادل البعثات الدائمة كل ذلك يكشف عن وجود العديد من الأسانيد والأدلة على تمتع دار البعثة الدائمة وملحقاتها بكامل الحصانة المستقر عليها في نطاق العلاقات الدولية، وخاصة فيما يتصل بحماية دار البعثة وعدم دخولها إلا بعد استئذان رئيسها، وعدم التعرض للوثائق والمحفوظات الموجودة بداخلها وبيان ذلك قول الله عز وجل: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّى تَسْتَأْنِسُوا وَتُسَلِّمُوا عَلَى أَهْلِهَا ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ) (النور: 27) هذه الآية من العموم والشمول بحيث تنطبق على جميع الدور الموجودة في أرض الدولة الإسلامية، سواء أكانت هذه الدور لأفراد أم كانت دور تابعة لهيئات أو كانت تخص دولا أجنبية في ذلك أيضا أو كان صاحب الدار مسلما أم كان ذميا أو كان من الحربيين المستأمنين. (**ابن كثير، 278؛ الزمخشري، ج3، 226).**

وكذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم: (إن الله لم يأذن لكم أن تدخلوا بيوت أهل الكتاب إلا بإذن ولا ضرب أبشارهم ولا أكل ثمارهم إذا أعطوهم الذي عليهم). (**أخرجه أبو داود في سننه، ج2، 186، رقم الحديث 3050).**

إن الأدلة الشرعية في القرآن الكريم والسنة النبوية تواترت على تقدير الحرمة والحصانة لدور الأفراد العاديين العامة، فإن انسحاب هذه الحصانة على دور البعثات الأجنبية في الدولة الإسلامية يغدو أوجب وألزم بالنظر إلى ما تقتضيه طبيعة الدعوة الإسلامية، وما تتطلبه المصالح المرسلة لعموم المسلمين والدولة الإسلامية من تبادل البعثات الدائمة مع الدول غير الإسلامية، وإذا كان

الإسلام يقر بالحصانات اللازمة للمبعوث أو السفير الأجنبي بوصفه رسولا لتمكينه من أداء رسالته على الوجه المطلوب فإن من المنطق أن تتمتع الدار التي يباشر فيها الرسول أو السفير بذات الحصانة والحرمة.**(الطبري، ج3، 54؛ الغنيمي، 598).**

حصانات الرسل والسفراء:

يتمتع المبعوث أو السفير بمجموعة من الحصانات التي أقرتها الشريعة الإسلامية سواء ما يختص بحماية الشخص المبعوث أو السفير أو فيما يتصل بتقدير موقفه إزاء انطباق أحكام الشريعة الإسلامية على ما يرتكبه من جرائم ومخالفة في الدولة الإسلامية.

1/ الحصانة الشخصية:

تعد من أهم الأعراف التي أقرتها الشريعة الإسلامية وهي تتسع لتشمل حماية شخص المبعوث ضد أي اذي او اعتداء قد يهدده أو يتعرض له، وحفظ كرامته ويلحق بذلك عدم جواز تفتيش المبعوث أو الرسل وأمتعته الشخصي إلا في الأحوال التي تقتضي إجراء ذلك كما لو ثارت شكوك قوية إن هذه الأمتعة تحتوي على أشياء تحظر الشريعة الإسلامية دخولها إلى أرض الإسلام.

ويتمتع المبعوث أو الرسول الأجنبي بالحصانة الشخصية حتى في الأحوال التي يثبت فيها خروجه على مقتضيات الوظيفة التمثيلية، ففي كل هذه الحالات وغيرها تبقى شخصية المبعوث أو السفير مصونة ولا يجوز الاعتداء على سلامته الجسدية أو اتخاذ أي إجراء ضده يكون من شأنه تقيد حركته أو سلب حريته دون أن يعني ذلك إفلاته من السؤال والعقاب طبقا لقانون دولته وبما لا يلغي حق الدولة الإسلامية بإعلانه شخص غير مرغوب فيه وطرده خارج أراضيها **(المنجد، 75).** ودليل ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم: (لولا أن الرسل لا تقتل لضربت أعناقكما)**(سبق تخريجه)** وقوله صلى الله عليه وسلم: (اللهم أكفني عامر بن الطفيل) **(أخرجه الطبراني في المعجم الكبير، 1983، ج6، 125، حديث رقم 5724)** وذلك وقت أن جاء مبعوثا لقومه وعارضاً عليه الخيار بين أن يكون له أهل السهل ولعامر أهل المدر وإلا تعرض المسلمون لغزو غطفان وحربها . وعليه في وسع الرسول أو المبعوث أن يدخل دار الإسلام من غير أمان لأن ذلك حق ملازم للحصانة التي يتمتع بها خلال قيامه بمهمته شريطة أن يراعي واجباته وأن يمتنع عن الأفعال المحرمة كالتجسس وشراء السلاح بقصد نقله إلى دار الحرب ، وأن الولاة إذا ما لقوا رسولا يسألونه عن اسمه فإن قال أنا رسول الملك بعثني إلى ملك المسلمين وهذا كتابي معه فإنه يصدق ولا سبيل عليه ولا يتعرض له ولو أن المسلمين أسروا مركبا في البحر فقال نفر من ركابها نحن رسل بعثنا ملكنا فإن أثبتوا صفتهم فلا يتعرض لهم وإذا وجد حربي في دار الإسلام فقال أنا رسول فإن أخرج كتابا عرف أنه كتاب ملكهم كان آمنا حتى يبلغ رسالته ويرجع ، وكل الشواهد والوقائع تؤكد على مراعاة واحترام الحصانة الشخصية للسفير أو المبعوث الأجنبي في الإسلام. **(أبو يوسف، 188-223، السرخسي، ج10، 92).**

2/ الحصانة الجنائية:

إن الحصانة الجنائية للرسل والسفراء تعني تحديد ما إذا كان بعض من الخضوع لأحكام الشريعة الإسلامية إذا ما هو أتى تصرفا مخالفا لمقتضى هذه الأحكام سواء كان ذلك التصرف متعلقا بأفعال

محرمة في نطاق الشريعة الإسلامية أن كان ذا طبيعة مدنية أو إدارية وسواء كان التصرف واقعا في نطاق العمل الرسمي أو كان بصفته الشخصية والحق أن ما استقر عليه في العلاقات الدبلوماسية المعاصرة هو أن الممثل الدبلوماسي يتمتع بالحصانة القضائية مطلقا باستثناء الحالات التي يكون فيها بصفته الشخصية لا ممثلا لدولة إلا أن المفسرين والفقهاء ذهبوا إلى اتجاهات عدة وهي كالآتي:

أ/ الاتجاه الأول:

ومن المعلوم أن (الجرائم محظورات شرعية ثبوتها وصحتها حال استيفاء توجيه الأحكام الشرعية)**(الماوردي، 248)**. ويذهب هذا الاتجاه بمنع ذلك ولا يقر للمبعوث أو السفير الأجنبي المعتمد لدى الدولة الإسلامية بأية حصانة ضد القضاء الداخلي لهذه الدولة، مما يعني أنه إذا ارتكب أي جريمة تعين شأنه فيما ذلك شأن الأفراد العاديين الموجودين في دار الإسلام محاكمته وتوقيع العقوبة المحددة شرعا أو تعزيزا عليه ويبرر أنصار هذا الاتجاه أن السفير أو المبعوث في حقيقة الأمر مستأمن أو جار في الدولة الإسلامية ومن ثم أنه يلتزم شأنه في ذلك شأن المستأمنين العاديين بضرورة احترام أحكام الشريعة الإسلامية. إن المخاوف التي يمكن أن تساور البعض من جراء القول بخضوع الممثل الأجنبي لقضاء الدولة الإسلامية لا أساس لها ، لأن الله قد أمر بالعدل قال تعالى : (**إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا**) (**النساء: 58**) إن إعفاء المبعوث أو السفير من المساءلة ينطوي على إخلال بالأمر العام الوارد في الآيات القرآنية التي تأمر بالحكم بما انزل الله . (**عودة، 1960م، ج1، 286**).

ب/ الاتجاه الثاني:

يذهب هذا الاتجاه إلى أن حصانة السفير أو الرسول رهن بنوع الجريمة التي أرتكبها في أرض الدولة الإسلامية وبيان ذلك أنه إذا ما ارتكب السفير الأجنبي جريمة من الجرائم المتعلقة بحق من حقوق الله تعالى كشرب الخمر فإنه لا يعاقب على هذه الجريمة ويتمتع بكامل الحصانة ضد الخضوع للقضاء الإسلامي أما إذا ارتكب جريمة من الجرائم بحق من حقوق العباد كالقتل والقذف فإنه لا يتمتع بالحصان إلا بمقتضي عفو من صاحب الحق المضار، علة ذلك تكمن في ان المستأمن لم يلتزم بالأمان ما يتعلق بحقوق الله عز وجل بل التزم بالغرض الذي من اجله دخل دار الإسلام مما يتعلق بحق العباد فيحد للقذف لأنه من حقوق العباد ولا يحد للزنا والسرقة لنهما من حقوق الله تعالى، وهكذا فقد حصل خلاف بين أبي حنيفة والأوزاعي. (**الأوزاعي، ج6، 87**).

بخصوص قوم من أهل الحرب خرجوا مستأمنين للتجارة فزنى بعضهم في دار الإسلام أو سرق هل يحد قال أبو حنيفة لا حد عليه ويضمن السرقة لأنه لم يصالح ولم تكن له ذمة وقال الأوزاعي تقام عليه الحدود وقد رد على ذلك أبو يوسف بقوله القول ما قال أبو حنيفة ليست تقام عليه الحدود لأنهم ليسوا بأهل ذمة لأن الحكم لا يجري عليهم. (**الشيرازي، ج2، 209؛ أبو يوسف، 189**).

ج/ الاتجاه الثالث:

يذهب أنصار هذا الاتجاه فيما يتعلق بالحصانة القضائية للمبعوث إلى التمييز بين ما يتعلق من أفعال السفير أو الرسول بالمهمة الرسمية أو الغرض الأساس من وراء ابتعاثه وبين ما يعد خارجا عن مقتضى الوظيفة ففي الحالة الأولى يتمتع السفير الأجنبي بالحصانة بينما في الحالة الثانية يخضع للقضاء الداخلي للدولة الإسلامية ويسأل عن الجريمة التي اقترفها وتلزمه عقوبتها إذا أنهم يقررون أنه بإمكان الدولة الإسلامية توقيع العقوبة المقدرة للجريمة على المبعوث وبإمكانها أن تعفيه. معني ذلك أن حصانة الرسل تقتصر على ما يقع منهم من أفعال بخصوص الرسالة التي أرسلوا من أجلها أما إذا وقع من الرسول ما يخالف مقصود الرسالة كارتكابه جرائم التجسس والقذف فإن هذه الأفعال لا تسري عليها الحصانة المقررة لأنها ليست من مقتضيات وظيفة الرسول. وأن توقيع العقوبة على الرسول أو السفير في نظرهم هو أمر جوازي وليس وجوبيا. **(الماوردي، 250).**

د/ الاتجاه الرابع:

ويذهب أنصاره إلى القول يتمتع المبعوث الأجنبي في الدولة الإسلامية بكامل الحصانة القضائية أيا كان الجرم الذي ارتكبه ويستندون في ذلك إلي ما قاله الرسول صلى الله عليه وسلم لرسولي مسيلمة الكذاب: (لولا أن الرسل لا تقتل لضربت أعناقكم). **(سبق تخريجه).**

ويمضي أنصار هذا الاتجاه إلي تأسيس الحصانة الجنائية للمبعوث الأجنبي على مبدأ المعاملة بالمثل انطلاقاً من أن الأخذ بمنطق الاتجاه المعارض لمبدأ الحصانة يعني في المقابل حرمان الرسول أو السفير المسلم في الدولة غير الإسلامية من الحصانة القضائية وهو أمر يتعارض ومقتضى الوظيفة التمثيلية التي يضطلع بها السفير أو المبعوث في الدولة المعتمد لديها، فضلاً عما ينطوي عليه ذلك من القضاء على وسيلة مهمة في شان توطيد علاقات السلم والوئام بين الدول بعضها البعض.

ويتوسع أنصار الاتجاه المذكور في تحديدهم للوسائل التي يمكن من خلالها مواجهة المر في حالة ارتكاب المبعوث الأجنبي المتمتع بالحصانة الجنائية أية جريمة في الدولة الإسلامية ، فهم يرون ان تمتع المبعوث الأجنبي المتمتع بالحصانة الجنائية ضد القضاء المحلي للدولة الإسلامية لا يترتب عليه إعفاء المبعوث من الالتزام المدني بإزالة كافة الأضرار المادية أو المعنوية التي قد تنجم عن جريمة وإلي جانب ذلك فإن بإمكان الدولة الإسلامية مطالبة دولة المبعوث برفع الحصانة عنه تمهيدا لمحاكمته أمام محاكم الدولة الإسلامية ولها كذلك أن تعد ملفا متكاملا عن الجريمة التي ارتكبها لمحاكمته أمام قضاء دولته وللدولة الإسلامية أن تشترط في اتخاذ الإجراءات الكفيلة بضمان جدية المحاكمة كأن تطالب بحضور مندوبها إجراءات المحاكمة. **(الغنيمي، 615؛ ومصطفى وآخرون، 157).**

3/ الحصانة المدنية والإدارية:

إن الرسول أو المبعوث ملزم بأحكام الشريعة الإسلامية فيما يتعلق بحقوق الأفراد ، فهو يسأل عن أي فعل يتعلق بحقوق الأفراد ، فهو يسال عن أي فعل يتعلق بحقوق الأفراد ويكون ضامنا لأي ضرر يحدث لهم من جراء ذلك، إلا أنه يوجد اتجاه يذهب بتمتع المبعوث الأجنبي بالحصانة المدنية والإدارية بالنسبة لكل ما يتعلق بمهامه الرسمية ، على أن تقوم الدولة الإسلامية بضمان حقوق الغير

الذي أضير من أفعال المبعوث في حين يخضع للقضاء المحلي للدولة الإسلامية في كل ما يتعلق بشئونه الخاصة أو في حالة ارتضائه الخضوع لقضاء الدولة الإسلامية .**(ابن الفراء، 141).**

4/ حصانة الأهل والمال:

اتفقت آراء المفسرين والفقهاء حول حقوق المستأمنين والضمانات المتعلقة باحترام هذه الحقوق وعدم المساس بها من قبل الدولة الإسلامية أو رعاياها على أن الأمان الممنوح لغير المسلم يتعدى إلى ما معه من الأهل والمال انطلاقا من إن الأهل والأموال التي تكون للمستأمن في الدولة الإسلامية تعتبر من توابعه وبالتالي فإن حصانتهم تدخل تحت باب (ترك ما يؤذيه) واستنادا إلى ما استقر عليه الأمر لدى المفسرين والفقهاء من النظر إلى الرسول أو السفير على أنه مستأمن إلى جانب الأخذ بعين الاعتبار للمقتضيات الوظيفة أو المهمة الرسمية المنوطة بالرسل والسفراء لدى الدولة الموفدين إليها، أنعقد الاجتماع على تمتع الرسول أو السفير التي يصطحبها معه في الدولة الإسلامية وكذلك أمواله بالحصانة وعلى ذلك فإن الرسل والمبعوثين ومن في صحبته متمتعون بالحصانة الكاملة ، فلا يحل قتلهم أو الإساءة إليهم (وإذا دخل كافر دار الإسلام بأمان أو ذمة كان ما معه من المال والأولاد في أمان ، حتى لو أنه اشترط الأمان في المال والأهل فهو تأكيد. وكذلك يتمتع بامتيازات أخرى كإعفائه من الضرائب والعشور حسب ما تقتضيه المصلحة العامة للدولة الإسلامية على سبيل المعاملة بالمثل أو المجاملة أما إذا باشر نشاطا تجاريا لغرض التكسب الشخصي فإنه يخضع للقواعد المنظمة لممارسة الأعمال التجارية (**أبو يوسف، 188-204؛ الشوكاني، ج2، 101).**

3/ انتهاء حصانات الرسل والسفراء:

توجد ثمة أسباب عدة لانتهاء الحصانات والامتيازات التي يتمتع بها الرسول أو السفير الأجنبي في دار الإسلام منها انتهاء المهمة التي أوفد الرسول من أجلها وتنتهي أيضا بوفاته أو إقالته أو استقالته أو استدعائه إلى دولته أو بإعلانه شخصا غير مرغوب فيه أو عند انقطاع العلاقات بين الدولة الإسلامية ودولة المبعوث، على أن انتهاء هذه المهمة للرسول لا يعني انتهاء تمتعه بالحصانة غنما تكون هناك فترة معقولة إلي حين يتم نقل البعثة إلي دولتها ، (وإذا كره الإمام مقام الرسول أو السفير في دار الإسلام فإنه يتقدم إليه بالخروج ويجعل له من المهملة ما يمكن فيه من الخروج بغير ضرر). **(السرخسي، ج2، 100؛ أبو الوفاء، 529).**

الخاتمة:

وفي الختام يظل موضوع تبادل الرسل والسفراء بين الدول من المواضيع المهمة في العلاقات بين الدول ولونا من ألوان التواصل الإنساني ومع اختلاف صور وأشكال هذا التبادل فإن الضرورة اقتضت أن تظل هذه العلاقات قائمة بين الشعوب قوة وضعفا دون انقطاع وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- للإسلام اليد العليا والسبق في إقرار قواعد وضوابط عمل الرسل والسفراء معطيا ذلك بعدا أخلاقيا إنسانيا.

2- إن وجود هذه العلاقة ليس ابتكارا عصريا إنما هو عرف دولي قديم قدم الجماعة البشرية.

3- لا بد من توفر شروط فيمن يتولى مهمة السفير والرسول حتى يمثل دولته أحسن تمثيل.
4- لا بد من المحافظة على حقوق الرسول والسفير وعدم التعدي عليها بل يجب احترامها وحمايتها.
5- يجب على الرسول أو السفير أداء المهمة الموكل بها بأمانة بعيدا عن كل استغلال.
6- من حق الدولة المسلمة إقامة علاقات مع غيرها من الدول شريطة ألا تكون مضرة بمصالح المسلمين.
7- إن احترام الرسول والسفير وإعطاؤه الحصانة بصورة عامة يعد احتراما للدولة التي أرسلته.

التوصيات:

1- يجب على الباحثين الاهتمام بعلم العلاقات الدولية ولاسيما ما يتصل بتبادل الرسل والسفراء لحاجة المسلمين إليه وحاجة العالم لقيم وقواعد هذه العلاقات.
2- لا بد للدولة المسلمة من تطبيق أحكام الرسل والسفراء من حيث الاختيار.
3- يجب توحيد الخطاب الدبلوماسي للدولة المسلمة وجعله أكثر حضورا وتأثيرا في المحفل الدولي.
4- يجب أن يطلع الرسل والسفراء على الأحكام الشرعية المتعلقة بتفاصيل عملهم وتطبيقها حتى يتمكنوا من أداء مهمتهم على أكمل وجه.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

1- ابن إبراهيم: أبو يوسف يعقوب (د. ت) الخراج، دار المعرفة.
2- أحمد: عطية الله (1980م) القاموس السياسي، دار النهضة: القاهرة.
3- إسماعيل: البدوي (1993م) اختصاصات السلطة التنفيذية في الدولة الإسلامية، دار النهضة: القاهرة.
4- ابن خزامة: (1367ه) المغني، دار المنارة.
5- الزمخشري (1966م) الكشاف، مطبعة البابي: مصر.
6- أبو زهرة: محمد (د. ت) الجريمة والعقوبة في الفقه الإسلامي.
7- السرخسي (1335ه) السير الكبير، الشركة الشرقية للإعلانات.
8- السرخسي (1986م) المبسوط، دار المعرفة: بيروت.
9- الشافعي (1398ه) الأم، المطبعة الأميرية.
10- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله (د. ت) السيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار، دار ابن حزم، ط1.
11- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله (1993م) نيل الأوطار، تحقيق: عصام الدين الصبابطي، دار الحديث، مصر.
12- الطبري (د. ت) تاريخ الأمم والملوك، دار سويدان: بيروت.
13- عبد الوهاب، الكيالي (د. ت) الموسوعة السياسية، مؤسسة الرسالة: بيروت.
14- عفيفي: محمد صادق (1986م) تطور التبادل الدبلوماسي في الإسلام، الأنجلو المصرية: القاهرة.

15- الغنيمي: محمد طلعت (1970م) قانون السلام في الإسلام، الإسكندرية.
16- عودة، عبد القادر (1960م) التشريع الجنائي في الإسلام.
17- فتحية: النيراوي (1984م) تطور العلاقات السياسية الدولية، القاهرة.
18- ابن الفراء (1947م) رسل الملوك، دار الكتب: القاهرة.
19- الفيروزأبادي: مجد الدين محمد بن يعقوب (2003م) القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة: بيروت.
20- القلقشندي: أبو العباس أحمد بن علي (د. ت) صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، وزارة الثقافة: مصر.
21- ابن كثير: إسماعيل بن كثير (1981م) تفسير القرآن الكريم، دار المعرفة: بيروت.
22- الماوردي (1402ه) الأحكام السلطانية، دار الكتب العلمية: بيروت.
23- المنجد: صلاح الدين (1983م) النظم الدبلوماسية في الإسلام، دار الكتاب الجديد: بيروت.
24- ابن منظور: أبو الفضل جمال الدين (1968م) لسان العرب، دار صادر: بيروت.
25- أبو هيف: علي صادق (1967م) القانون الدبلوماسي، الإسكندرية.
26- أبو الوفاء: أحمد (د. ت) الإعلام بقواعد القانون الدولي.
27- يعقوب: أبو يوسف (د. ت) الخراج، دار المعرفة.

أثر استراتيجية التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدرسة البسمات

م.م أصالة عطا الأعرج(•)

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدرسة البسمات. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة قبلي _ بعدي. حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدرسة البسمات وعددهم (105) أطفال. وقد طبقت مقاييس الدراسة على عينة مكونة من (7) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث شخصت حالاتهم بالبسيطة والمتوسطة في مدرسة البسمات تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، حيث تتراوح أعمارهم من 7-12 سنة، قسموا إلى فئتين عمريتين من 7-9 ، ومن 10-12 سنة من الجنسين ذكور وعددهم (5)، أما الإناث عددهن (2). شملت مقاييس الدراسة على مقياس مهارات التواصل الذي أعدته الباحثة بعد الاطلاع على عدة مقاييس لدراسات سابقة، كما اختير نظام الجلسات التدريبية التي بُنيت استناد إلى استراتيجيات التعلم الإلكتروني للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياسين من خلال عرضهما على محكمين مختصين، حيث تم التحقق احصائيا من صدق وثبات الاختبار القبلي والبعدي باستخدام برنامج **SPSS**. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التواصل (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدرسة البسمات لصالح الاختبار البعدي. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس والعمر، بينما وجدت فروق إحصائية تعزى لمتغير شدة الاضطراب بالإضافة إلى أنه أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوعين من الانتهاء من التطبيق، وحصلت الدراسة على النتائج نفسها.

الكلمات المفتاحية: مهارات التواصل، التعلم الإلكتروني، طيف التوحد.

مشكلة الدراسة وخلفيتها

المقدمة

يحتاج ذوو الإعاقة إلى برامج تربوية واستراتيجيات متنوعة لمساعدتهم على تطوير قدراتهم إلى أقصى درجة تسمح بها إمكاناتهم، والعمل على تنمية استقلاليتهم حتى يصبحوا منتجين في مجتمعهم عن طريق توفير فرص لتدريبهم وتشغيلهم، وحماية حقوقهم من خلال إصدار التشريعات التي تكفل لهم حقوقهم، وتضعهم على قدم المساواة مع الأفراد من غير ذوي الإعاقة في المجتمع. وقد صنفت فئات

(•) جامعة القدس المفتوحة فلسطين

ذوي الإعاقة إلى عدة إعاقات، وهي الإعاقة العقلية، واللغوية، وصعوبات التعلم، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والاضطرابات الانفعالية، واضطراب طيف التوحد. وقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماما ملحوظا باضطراب طيف التوحد، وذلك بسبب انتشاره المستمر والسريع.

وقد أشار كلٌّ من (علي محمود، البحيري، و شاهين، 2022) إلى سمات الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، والتي تمثلت في الانسحاب الاجتماعي، والانطواء على النفس، وعدم القدرة على إقامة علاقات سوية مع الآخرين، كما أنهم يعانون من ضعف الانتباه، وعدم القدرة على فهم التعليمات اللفظية، فضلا عن وجود نشاط حركي يتسم بالنمطية، كما يصفهم آباؤهم بأنهم ينغلقون على أنفسهم وكأنهم في قوقعة، ويتصرفون وكأن الآخرين ليس لهم وجود في حياتهم.

إضافة لما تعانيه هذه الفئة من مشكلات وصعوبات تؤثر سلبا على المعالم الأساسية لأداء الطفل ونموه. ويعد قصور التفاعل الاجتماعي والتواصل اللغوي من الأبعاد الرئيسة التي وضعتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية والعقلية. (DSM5, 2013)

ومن أهم هذه التقنيات التعلُّم الإلكتروني، حيث تحدثت العديد من الجهات عنه ونادت بضرورته، والاعتماد على الوسائل التكنولوجية، وبرمجة التعليم بما يناسب ذوي الإعاقة عامة وأطفال اضطراب طيف التوحد خاصة، خصوصا أن الطفل ذا اضطراب طيف التوحد يستجيب للمثيرات البصرية متل الصور أو الكلمات المطبوعة مقارنة بالكلام والشاشات والوسائل، لذا يجب الاستثمار في هذه النقطة، وتحويلها إلى نقطة قوة بعدما اعتبرت أنها تعزل الطفل، وتقلل من التواصل عنده. (الحديثي، حسكي، و اخرون، 2022).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات المهتمة بمهارات التواصل لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كدراسة خروبي وبوضياف (2021)، ودراسة أماتو وفرناندیز (2010)؛ لم تجد ما يشير إلى استخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التواصل. حيث لاحظت الباحثة وجود ضعف في مهارات التواصل سواء في اللغة التعبيرية أو اللغة الاستقبالية، كما لاحظت الباحثة أنه من خلال استخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني، قد يكون هناك تأثير إيجابي على تحسين مهارات التواصل لديهم، لم تجد الباحثة دراسة سابقة ربطت بين استراتيجيات التعلم الإلكتروني ومهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. لذلك تعتبر هذه الدراسة الأولى في فلسطين على حسب علم الباحثة. ومن هنا جاءت الدراسة لتجيب عن سؤالها الرئيس: ما أثر استخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدرسة البسمات؟

ويندرج منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل تطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني وبعده؟

2- ما مدى اختلاف مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس؟

3- ما مدى اختلاف مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير العمر؟

4- ما مدى اختلاف مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني تبعاً لمتغير شدة الاضطراب؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، أثناء إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين من الحصول على النتائج لأثر استراتيجية التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر وشدة الاضطراب؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية التعرف على:

1. أثر استراتيجية التعلم الإلكتروني على تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدرسة البسمات.

2. أثر استراتيجية التعلم الإلكتروني بتحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدرسة البسمات تبعاً لمتغير الجنس.

3. أثر استراتيجية التعلم الإلكتروني بتحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدرسة البسمات تبعاً لمتغير العمر.

4. أثر استراتيجية التعلم الإلكتروني بتحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدرسة البسمات تبعاً لمتغير شدة الاضطراب

5. أثر استراتيجية التعليم الإلكتروني بتحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدرسة البسمات من حيث متغيرات الجنس والعمر وشدة الاضطراب بعد إعادة التقييم مدة أسبوعين.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

- تتميز الدراسة بأهمية نظرية كبيرة، حيث تساهم في إثراء المعرفة العلمية في عدة مجالات:
- تحديث المعرفة: تقدم الدراسة نظرة معاصرة حول تفاعل متغيرات متعددة، مثل التعلم الإلكتروني، ومهارات التواصل، واضطراب طيف التوحد.
- بناء قاعدة معرفية: تشكل الدراسة مرجعًا قيماً للباحثين الآخرين، مما يساهم في بناء قاعدة معرفية متينة في هذا المجال.
- توسيع آفاق البحث: تفتح الدراسة آفاقًا جديدة للبحث العلمي، وتشجع على إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بمتغيراتها.

- رفع الوعي المجتمعي: تساهم في رفع مستوى وعي المعلمين والمجتمع بشكل عام بأهمية التعلم الإلكتروني في تطوير مهارات التواصل لدى أطفال طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية

تتميز الدراسة أيضًا بأهمية تطبيقية كبيرة، حيث يمكن الاستفادة من نتائجها في العديد من المجالات:

- تم تطوير أداة قياس ملائمة للبيئة الفلسطينية، مما يسهل تقييم مهارات التواصل لدى أطفال طيف التوحد.
- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة لتطوير برامج تدريبية مخصصة لمعلمي التربية الخاصة، وتعزيز قدراتهم على استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني الفعال.
- تساهم الدراسة في تحسين جودة حياة أطفال طيف التوحد من خلال تطوير مهاراتهم التواصلية، مما يسهل اندماجهم في المجتمع.
- يمكن استخدام نتائج الدراسة لتوجيه السياسات التعليمية في مجال التربية الخاصة، وتطوير المناهج والبرامج التعليمية.
- تغطي الدراسة جوانب نظرية وتطبيقية متعددة
- تطوير أداة قياس ملائمة للبيئة المحلية.
- التركيز على أهمية رفع الوعي المجتمعي.

يمكن القول إن هذه الدراسة تمثل إضافة قيمة للمعرفة العلمية في مجال التربية الخاصة والتعلم الإلكتروني، وهي تشكل نقطة انطلاق لبحوث مستقبلية تساهم في تطوير فهمنا لاحتياجات أطفال طيف التوحد وتقديم الدعم اللازم لهم.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتمثل حدود الدراسة ومحدداتها الحالية فيما يلي:

1. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على أطفال اضطراب طيف التوحد الموجودين في مدرسة البسمات والمشخَّصين باضطراب طيف التوحد.
2. الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدرسة البسمات للتربية الخاصة في القدس.
3. الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام 2022-2023.
4. الحدود المفاهيمية: اقتصرت هذه الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة، وهي: اضطراب طيف التوحد، مهارات التواصل، استراتيجية التعلم الإلكتروني، والتربية الخاصة.
5. الحدود الإجرائية: اقتصرت هذه الدراسة على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة، وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة.

6.1 محددات الدراسة:

تتمثل محددات هذه الدراسة في محدد واحد ألا وهو استجابة أفراد العينة للجلسات التدريبية.

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

عرف (عرفان، محمد، و عطية، 2019) استراتيجية التعلم الإلكتروني: هي عملية تهيئة بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي، وشبكاته، ووسائطه المتعددة التي تمكن المتدرب من بلوغ أهداف العملية التدريبية من خلال تفاعله مع مصادرها بأعلى مستويات الجودة، دون التقيد بحدود الزمان والمكان.

وقد عرفتها الباحثة إجرائياً: بأنها عبارة عن تهيئة بيئة تعليمية تفاعلية بالاعتماد على أجهزة إلكترونية مستخدمة في مدرسة البسمات تعتمد على التكنولوجيا والتفاعل الرقمي، جرى فيها جلسات تدريبية قدمتها الباحثة لأطفال اضطراب طيف التوحد.

عرفها **((Pesquita, (2022** مهارات التواصل: عي عملية إرسال واستقبال رسائل بين شخصين أو أكثر، والقدرة على التعبير الاجتماعي والانفعالي، واستقبال انفعالات الآخرين وفهمها وضبط المشاعر والذات في المواقف المختلفة، ومشاركة الآخرين والإحساس بهم، وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد بشتى الوسائل، مثل: الإشارات، والإيماءات، وتعبيرات الوجه، وحركات اليدين، والتعبيرات الانفعالية، ويتضمن التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي.

وتعرفها الباحثة إجرائيا: القدرة على استخدام وظائف اللغة بصورة لفظية أو غير لفظية للتواصل مع الأخرين بفعالية، وتتضمن وظائف اللغة مجموعة من المهارات: التواصل البصري التقليدي، الإشارة، الطلب، التعبير عن المشاعر، التحية، تبادل الحوار مع الأخرين، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس مهارات التواصل المستخدم في الدراسة.

أطفال طيف التوحد: يعرف الدليل التشخيصي الإحصائي الأمريكي الخامس **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)** الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية **Psychiatric Association American (DSM5, 2013)** بأنهم الأطفال الذين يعانون من اضطراب نمائي شامل يؤدي إلى انحراف في النمو العادي لدى الطفل، حيث يظهر عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي، ويقتصر على سلوكيات وأنشطة متكررة.

وقد عرفتهم الباحثة إجرائيا: هم الطلبة المتواجدون في مدرسة البسمات والمشخصون باضطراب طيف التوحد.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تتناول الباحثة في هذا الفصل الإطار النظري الذي يتعلق بالتربية الخاصة بشكل عام واضطراب طيف التوحد بشكل خاص، وذلك من حيث محكات تشخيص اضطراب طيف التوحد، والنظريات المستخدمة، وخصائص ذوي اضطراب طيف التوحد، كما يتضمن الفصل الثاني من الإطار النظري التحدث عن استراتيجية التعلم الإلكتروني، وبالإضافة إلى وجود دراسات عربية وأجنبية مرتبطة بمتغيرات الدراسة والتعقيب عليها.

اضطراب طيف التوحد:

يشير (محمود و يوسف، 2010) إلى أن التوحد هو أحد الاضطرابات النمائية المعقدة التي تظهر خلال السنوات الأولى من حياة الطفل، ويؤثر تأثيرا شاملا على كافة جوانب نموه العقلية والانفعالية والاجتماعية مع قصور واضح في التواصل اللفظي مع مصاحبته بسلوكيات محلية شديدة، ومتواترة، ويظهر عادة بنسبة كبيرة في الذكور دون الإناث.

كما عرفت الجمعية الأمريكية للتوحد (Autisim Society of America, 2016) اضطراب طيف التوحد بأنه نوع من الاضطرابات النمائية التطورية التي لها دلالاتها ومؤشراتها في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل، حيث تظهر نتيجة خلل ما في كيميائية الدم أو إصابة الدماغ، والتي تؤثر على مختلف نواحي النمو، ويضطرب فيه السلوك، والتواصل، والتفكير.

الخصائص الاجتماعية لذوي طيف التوحد:

يعاني الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد من صعوبات في بدء العلاقات الاجتماعية، والمحافظة عليها مع أقرانهم، حيث إنهم لا يعرفون في كثير من الأحيان كيف ينشِئون علاقات اجتماعية. وتتجلى مظاهر القصور الاجتماعي في مختلف مراحل العمر، وخاصة في المراحل الأولى من عمر الطفل، ويواجه ذوو اضطراب طيف التوحد عددا من المشكلات في التفاعل الاجتماعي تحد من قدرتهم على التعلم الفعال (عرب، 2013)

كما ذكر هالهان، وكوفمان وبولن.(Hallahan, 2019) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قد يواجهون صعوبة في تكوين العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها. إذ إن معظم مشاكل التفاعل الاجتماعي التي يعاني منها الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد تعود إلى القصور في الاستجابة الاجتماعية، وغالباً ما يلاحظها الوالدان في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث لا يستجيب الأطفال لحملهم أو احتضانهم. ويلاحظ أن هؤلاء الأطفال أيضاً لا يظهرون أي استجابة فارقة بين الوالدين والأخوة أو الأشخاص المقربين مقارنة باستجابتهم مع الأشخاص الغرباء، ولا يبادلونهم الابتسام في المواقف الاجتماعية، ولا يتواصلون بصرياً مع الآخرين، ولا يعيرون الاهتمام لمن حولهم، مما يؤدي إلى مشاكل في الارتباط بالآخرين كالوالدين أو الإخوة أو تكوين صداقات مع الآخرين.

حيث ان استنتاجي كباحثة تشير إلى أن اضطراب طيف التوحد يرتبط بصعوبات كبيرة في التواصل الاجتماعي، مما يؤكد الحاجة الملحة إلى تطوير برامج تدخلية مخصصة لتعزيز اندماجهم في المجتمع، هذه الصعوبات لها آثار بعيدة المدى على حياة الفرد وتتطلب مزيدًا من البحث لتحديد العوامل المؤثرة فيها.

الخصائص في المجال التواصلي لذوي طيف التوحد:

تعد المشكلات المتعلقة بالتواصل لدى الأفراد ذوي اضطراب التوحد من الدلائل المهمة التي تميز الأفراد ذوي اضطراب التوحد. والتي تتمثل في: عدم تطور الكلام بشكل كلي، أو تطور اللغة بشكل غير طبيعي. واقتصارها على بعض الكلمات النمطية، أو تطور اللغة بشكل طبيعي مع حدوث مشكلات تتعلق بالاستخدامات العملية للغة سواء أكانت لفظية (اللغة التعبيرية) أم غير لفظية (اللغة

الاستقبالية). وتعد اللغة أو الكلام بشكل خاص من أهم عوامل التشخيص في مجال التوحد.(Fernandes, 2013)

ويواجه الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد عجزا واضحا بالتواصل اللفظي (اللغة التعبيرية) مع الآخرين، فهم غير قادرين على تطوير الكلام بشكل كلي، فهم يستخدمون اللغة بشكل غير طبيعي وغير وظيفي، حيث يقتصر كلامهم على الترديد النمطي لبعض العبارات والكلمات، وإصدار كلام غير مفهوم في ظروف زمانية ومكانية غير مناسبة. إذ يتصف نطقهم بالترديد والتكرار العشوائي للكلمات التي يسمعونها فيظهر ما يسمى (المصاداة الكلامية)، حيث يتعلمون الكلمات بمعدل بطيء، وتتكون لديه اضطرابات اللغة العميقة، كما أنهم يتصفون بعكس الضمائر، وعدم استخدامها بشكل صحيح(**hilton, 2011**).

وفيما يتعلق بالتواصل غير اللفظي (اللغة الاستقبالية) فيظهر لديهم قصور في توظيف بعض الأساليب اللغوية في التواصل اليومي مع الآخرين، مثل: لغة الوجه والجسم كالتعبيرات الوجهية والتواصل البصري، والإيماءات والإشارات والأوضاع الجسمية، بالإضافة إلى غياب اللغة الرمزية بشكل كلي، ويظهر ذلك في عدم القدرة على تسمية الأشياء، كما تظهر لديهم صعوبات في مهارات الانتباه، والفهم، والتعبير، والتقليد والتسمية، مما ينعكس سلبا على تواصلهم اللغوي مع المحيطين بهم. (نصر، 2002).

من خلال استنتاجي كباحثة أرى أن الأدلة تؤكد على أن اضطرابات اللغة والتواصل تعد من السمات المميزة لاضطراب طيف التوحد، حيث يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات كبيرة في تطوير مهارات لغوية وظيفية، مما يؤثر بشكل كبير على قدرتهم على التواصل والتفاعل الاجتماعي، ويحد من فرصهم في التعلم والنمو.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

هدفت دراسة **(مرسي و علي، 2023)** إل التحقق من فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي في عينة تكونت من(5) أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد والذين تراوحت أعمارهم بين(4 -7)سنوات بدائرة عين البيضاء ولاية البواقي, قامت الباحثة ببناء قائمة تقييم لمهارات التواصل غير اللفظي موزعة على أبعاد: التواصل البصري، الانتباه المشترك، التقليد، فهم الإيماءات والتعبيرات الوجهية والجسدية، وجرى استخدام الإشارة بالإضافة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي باستخدام المنهج التجريبي, وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى رتب أفراد عينة الدارسة بالنسبة لمهارة التواصل البصري، والتقليد، وفهم الإيماءات والتعبيرات الوجهية والجسدية، في حين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى رتب أفراد عينة الدراسة بالنسبة لمهارة الانتباه المشترك، واستخدام الإشارة للأوامر، وتنفيذها على القياس القبلي والبعدي. لقائمة تقييم مهارات التواصل غير اللفظي.

هدفت دراسة **خروبي وبوضياف (2019)** إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التقليد والانتباه المشترك لتحسين مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة غرداية(الجزائر)، وتم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة بقياس قبلي وبعدي لتحقيق أهداف الدراسة، كما تكونت عينة الدراسة من (16) طفلاً توحديا اختيروا بالطريقة القصدية، وللتأكد من فاعلية البرنامج، تم تطبيق مقياس مهارات التواصل غير اللفظي على عينة الدراسة التجريبية، وعلى عينة المجموعة الضابطة، قبل وبعد تطبيق البرنامج على العينة التجريبية، لمعرفة التغير الذي طرأ على مجموعة البحث، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا، توصلت النتائج الى أنه يوجد فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح لتحسين مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة الدراسة التجريبية.

الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة **(Polišenská, S, & Novotková, 2018)** إلى وصف مهارات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والمساهمة في النقاش الدائر حول تطور اللغة غير الطبيعي مقابل التأخر في اللغة، وتعد هي الدراسة الأولى للمهارات الاستقبالية لدى الأطفال الذين يحملون بطاقة هوية، والذين يتحدثون اللغة السلافية، وتقدم نظرة ثاقبة حول كيفية تأثر تطور اللغة بالإعاقة وأيضًا تصنيف اللغة. حيث شارك (28) طفلاً ناطقا باللغة السلوفاكية في الدراسة، منهم (14) طفلاً يحملون بطاقات هوية و(14) طفلاً نامياً يقابلون عادة قدرات التفكير (غير اللفظي). وجرى تقييم الأطفال من خلال مهمات اللغة الاستقبالية التي تستهدف الكلمات والجمل والقصص، وتمت مقارنة المجموعات من الناحية الكمية والنوعية. وأظهرت النتائج أن المجموعتين أظهرتا خصائص لغوية مماثلة من حيث فهم أفضل للكلمات، تليها جمل، مع فهم للقصص، إذ كان فهم الأسماء أفضل من الأفعال. كما أظهرت النتائج أن المجموعتين أظهرتا صورة مماثلة لعملية بناء الجملة، على الرغم من ظهور بعض الاختلافات، وكان فهم الفعل مرتبطا ارتباطا وثيقا بفهم الجملة في كلتا المجموعتين، ومتعلقا بفهم القصة في مجموعة فقط.

أما دراسة (van Gastel et al., 2019) فقد هدفت إلى التعرف على مدى ارتباط معالجة اللغة العرضية بقدرات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد مع مجموعة من المهارات اللغوية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي. وقد أظهرت الدراسة أن الأطفال يستجيبون للتواصل ويختلفون فيما بينهم في حال تم التواصل معهم بأفعال مقيدة بشكل شبيه (مثل اقرأ الكتاب) مقارنة بالأفعال المحايدة (على سبيل المثال البحث عن الكتاب). كما أظهرت الدراسة أن الأطفال يعانون من ضعف في اللغة العرضية عندما تكون اللغة الاستقبالية ضعيفة لدى الأطفال ذوي المهارات اللغوية الاستقبالية الأقوى.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة قبلي _ بعدي ذلك لملاءمته لأغراض الدراسة، والإجابة عن أسئلتها. وكذلك لمعرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التواصل لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدرسة البسمات وارتباطها ببعض المتغيرات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال اضطراب طيف التوحد في مدرسة البسمات، وعددهم (105) من الطلاب والطالبات.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (7) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، منهم البسيط والمتوسط في مدرسة البسمات، وجرى اختيارهم بطريقة العينة القصدية، حيث تتراوح أعمارهم من 7-12 سنة، وقسِّموا إلى فئتين عمريتين من 7-9، ومن 10-12 سنة، كما شملت عينة الدراسة أطفالاً من الجنسين وعددهم (5) من ذكور و(2) من الإناث.

حيث كانت أبرز الخصائص التعليمية للطفل (إ.ط) الذي يبلغ من العمر 8 سنوات: النشاط الزائد، وضعف الانتباه، وإيذاء ذاته، ونوبات ضحك أو بكاء، وسلوك نمطي، وقد جرى تشخيص شدة الاضطراب بأنها متوسطة. وكانت أبرز الخصائص التعليمية للطفلة (أ.ص) التي تبلغ من العمر 7 سنوات: تتمثل في ضعف الانتباه، وضعف في العضلات الدقيقة، وإيذاء ذاتها، وسلوك نمطي، ونوبات ضحك أو بكاء، وقد جرى تشخيص حالتها بأنها متوسطة من حيث شدة الاضطراب.

أما الطفل (م.ج) والذي يبلغ من العمر 9 سنوات، فقد كانت خصائصه التعليمية تتضمن النشاط الزائد، وضعف الانتباه، وإيذاء ذاته، وإيذاء الآخرين، والقدرة على القيام بالمهارات الاستقلالية والاعتماد على نفسه. وشخصت شدة الاضطراب لديه بأنها بسيطة.

وتشمل الخصائص التعليمية للطفل (م.ع) الذي يبلغ من العمر 11سنة، ضعف الانتباه، ومشكلات في العضلات الدقيقة، ولديه القدرة على القيام بالمهارات الاستقلالية، والاعتماد على النفس، وقد شخصت حالته بأنه يعاني من شدة اضطراب بسيطة. علاوة على ذلك.

فقد شملت الخصائص التعليمية للطفل (ج.أ) الذي يبلغ من العمر 12 سنة، على ضعف الانتباه، وإيذاء ذاته، ولديه القدرة على القيام بالمهارات الاستقلالية والاعتماد على النفس، ولديه سلوك نمطي. أما من حيث شدة الاضطراب فشخص بأنه من ذوي اضطراب بسيط. إضافة إلى ذلك.

فقد تضمنت الخصائص التعليمية للطفل (أ.ز) الذي يبلغ من العمر 9 سنوات، إيذاء الآخرين، ولديه القدرة على القيام بالمهارات الاستقلالية، والاعتماد على النفس، ويعاني من شدة اضطراب بسيط. بينما تضمنت الخصائص التعليمية للطفلة (ن.خ) التي تبلغ من العمر 10 سنوات، ضعف الانتباه، وضعف في العضلات العامة، ولديها القدرة على القيام بالمهارات الاستقلالية والاعتماد على النفس، ولديها نوبات ضحك أو بكاء. وتعاني من شدة اضطراب متوسط.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة جرى استخدام الأدوات الآتية:

1. قامت الباحثة بإعداد مقياس مهارات التواصل بعد الاطلاع على عده مقاييس منها (خروبي وبوضياف، 2019؛ مكناسي، 2018، تكون المقياس من قسمين:

- القسم الأول: المعلومات الشخصية عن الطفل (الجنس، العمر، شدة الاضطراب).

القسم الثاني: مقياس لمهارات التواصل (اللغة التعبيرية، واللغة الاستقبالية)، لقياس مستوى الأداء القبلي _ البعدي.

2. الجلسات التدريبية: وتكونت من جلسات خاصة جرى تصميمها استناداً إلى استراتيجيات التعلم الإلكتروني للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

صدق أدوات الدراسة وثباتها:

وللتحقق من صدق مقاييس الدراسة، اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

أولاً: صدق الأداة:

صدق المحكمين

- استخدمت الباحثة صدق المحكمين أو ما يسمى بصدق المحتوى، وذلك بعرض المقاييس على (10) محكمين من ذوي الاختصاص، بهدف التأكد من مناسبة المقاييس لما أعدت لقياسه، والتأكد من سلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوحها، وملاءمتها للبعد الذي وضعت فيه، حيث أخذت الملاحظات التي كان عليها إجماع من المحكمين، وعُدِّلت بنسبة 80 %.
- أما بالنسبة للجلسات التدريبية، فقد جرى التأكد من صدقها من خلال عرضها على بعض معلمات المركز وعددهن (7) معلمات.

صدق البناء

جرى قياس صدق الأداة من خلال إجراء اختبار معامل الارتباط بيرسون للصدق، وحُسِب الصدق باستخراج معامل الارتباط بيرسون، وذلك باستخراج صدق البناء لكل مقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وتكونت من 3 أطفال من ذوي الإعاقة العقلية، وحُسِب معامل ارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الخاص بها، وقد ارتبطت جميع فقرات البعد الأول إحصائياً بالدرجة الكلية للبعد (a) (اللغة الاستقبالية)، أما بالنسبة لبعد اللغة التعبيرية (b) فقد ارتبطت أيضا جميع فقرات البعد إحصائياً بالدرجة الكلية للبعد, نلاحظ أيضا ارتباط البعدين (m1,m2) بالمجال الكلي للأداة، وهذا الأمر يشير إلى صلاحية الأداة ، وتمتعها بصدق البناء المناسب.

يتضح من التحليل أن معظم فقرات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية تتمتع بارتباط داخلي مرتفع وذات دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية، فقيمة M1 هي (0.997)، وقيمة M2 هي (0.996)، وهذا يدل على أن الأداة صادقة من حيث البناء والاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وبذلك فالمقياس يقيس ما وضع لأجله.

ثبات الأداة:

الطريقة الأولى، حُسِب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، تشير المعطيات إلى أن مقياس الدراسة يتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث بلغت قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا (0.987) للدرجة الكلية، كما أن بعد اللغة الاستقبالية حصل على قيمة عالية لمعامل كرونباخ ألفا تمثلت في (0.977)، كما بلغت قيمة ألفا لبعد اللغة التعبيرية (0.969)، الأمر الذي يشير إلى نسبة ثبات عالية للمقياس بمعنى يمكن استخدامه من قبل الدراسات المستقبلية ويمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية.

أما الطريقة الثانية للتأكد من ثبات المقياس، فقد جرى استخدام طريقة إعادة المقاييس من خلال إعادة الاختبار على الطلبة بعد أسبوعين من الاختبار الأول، وكانت النتائج مماثلة.

مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول: هل يختلف مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل تطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني وبعده؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن هنالك فروقاً ملحوظة بين مستوى الاختبار القبلي والاختبار البعدي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فيما يتعلق باستخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني، لصالح الاختبار البعدي. حيث إن جميع الأطفال المشاركين في الدراسة وعددهم 7، كان لديهم تحسن في معظم المهارات باختلاف مستوياتها. مما يدل على أن هنالك فاعلية وأثراً إيجابياً لاستراتيجية التعلم الإلكتروني المستخدمة من قبل الباحثة على تطوير وتنمية مهارات التواصل "اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية" للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل يختلف مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس؟

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال اللغة الاستقلالية واللغة التعبيرية تعزى لمتغير الجنس، في كلا المقياسين القبلي والبعدي. وهذا يدل على أن التحسن الذي حدث لدى الأطفال من خلال استخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني المستخدمة من قبل الباحثة لا يتعلق بجنس الطفل، وبالتالي فإن الذكور والإناث هم على المستوى نفسه من التحسن في مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. فأطفال التوحد تنطبق عليهم أعراض اضطراب طيف التوحد بغض النظر عن جنس الطفل، حيث إن العزلة وصعوبات التعبير والنطق لدى أطفال التوحد لا تختلف بين جنس وآخر، وإنما تتعلق بشدة الاضطراب الذي يعاني من الطفل أو الطفلة.

حيث أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال اللغة الاستقلالية واللغة التعبيرية تعزى لمتغير الجنس، في كلا المقياسين القبلي والبعدي، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائياً.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل يختلف مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير العمر؟

تشير الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال اللغة الاستقلالية واللغة التعبيرية تعزى لمتغير العمر في كلا المقياسين القبلي والبعدي. حيث تعزو الباحثة ذلك إلى أن فئتي الأطفال التي جرى قياسها، وإجراء التدخل لهم، هم تقريباً بنفس الفئة العمرية التي تتراوح من 7-12 سنة، وعليه فإن الفروقات بينهم تكون قليلة جداً نظراً للتقارب في الأعمار. ويعود ذلك إلى مرحلة التطبيق للدراسة التي أجرتها الباحثة، حيث تبين من خلالها أن أعمار الأطفال تعتبر كبيرة بشكل عام، وبالتالي يكون إدراكهم واستفادتهم وتقبلهم للأجهزة الإلكترونية أكبر، وقد يكون الأطفال مستخدمين للهواتف والأجهزة الذكية، مما يتيح لهم الفرصة للتعلم الإلكتروني. كما أن جميع الأطفال المشاركين في الدراسة يعتبرون فئة عمرية واحدة ومتقاربة، مما أدى إلى عدم ظهور فروق تعزى لعمر الطفل. وأثناء التطبيق لاحظت الباحثة أن معظم الأطفال كان لديهم تحسن في اللغتين الاستقبالية والتعبيرية، بغض النظر عن أعمارهم، وإنما التحسن من عدمه يعود لشدة الاضطراب، والبيئة المحيطة بالطفل أثناء التعلم، والتي قد تشتت انتباهه وتفقده التركيز.

حيث أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال اللغة الاستقلالية واللغة التعبيرية تعزى لمتغير العمر، في كلا المقياسين القبلي والبعدي، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائيا.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل يختلف مستوى مهارات التواصل لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير شدة الاضطراب؟

تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال اللغة الاستقبالية تعزى لمتغير شدة الاضطراب، في المقياس البعدي، فقد كانت الفروق لصالح ذوي الاضطراب البسيط، والذين كانت درجة اللغة الاستقبالية لديهم أعلى شيء بمتوسط حسابي (3.58)، مقابل (3.02) لذوي الاضطراب المتوسط.

التوصيات:

بناءً على ما سبق، ووفقا لما خلصت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. ضرورة تبني مدارس التربية الخاصة العاملة في محافظات الضفة الغربية والقدس لاستراتيجية التعلم الإلكتروني لتحسين مهارات التواصل اللغوية اللفظية وغير اللفظية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

1- تصميم برامج إلكترونية مماثلة للأطفال ذوي الإعاقة لتنمية مهاراتهم المختلفة وخصوصاً الأطفال ذوي اضطراب التوحد، تستفيد من استراتيجيات التعلم الإلكتروني.

2- ضرورة الاهتمام بمهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كونها واحدة من أهم المهارات التي تبنى عليها عدة مهارات.

3- ضرورة العمل من قبل إدارات مدارس التربية الخاصة على توفير البنية التكنولوجية الأساسية التي تستخدم لتنمية مهارات الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام، والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص.

4- ضرورة الاستمرار في إجراء الدراسات المستقبلية، والتي تأخذ بعين الاعتبار اقتراح وتطبيق استراتيجيات وبرامج تدريبية قائمة على استراتيجيات التعلم الإلكتروني للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ضرورة إجراء أبحاث ودراسات مستقبلية لقياس مدى فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في هذه الدراسة، مع الأخذ بعين الاعتبار زيادة حجم العينة من الأطفال ذوي الإعاقات المتنوعة.

المراجع

المراجع العربية:

حسكي، همام حسن عمر، أحمد زارع، الحديثي، و عبد المحسن مصطفى. (2022). *مهارات التواصل البصري لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.*

حمدي، مرسي و علي عبد المحسن. (2023). فعالية برنامج تدريبي قائم على اللعب في تنمية التواصل غير اللفظي لدى اطفال التوحد. *دراسات في الارشاد النفسي والتربوي*، 88-130.

عرب ، خالد عبد الرحمن. (2013). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال التوحديين في مدينة الرياض.* الرياض: دراسات عربية في التربية وعلم النفس.

نصر، سهى. (2002). *مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الاطفال التوحديين.* مصر: جامعة عين شمس.

عرفان، زينب محمد، و عطية ، جمال. (2019). فعالية برنامج تدريبي قائم على الوسائط المتعددة لتحسين مهارات التواصل لدى أطفال التوحد. *المجلة العلمية لكلية رياض الاطفال* ، 212-244.

شاهين، محمود علي ، و البحيري، هيام . (2022). الانتباه المشترك وعلاقته بالتواصللدى الاطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*، 33-55.

محمود، محمد يوسف، ابراهيم يوسف، و حماده محمد. (2010). فاعلية بعض استراتيجيات التدريب الالكتروني في تنمية المهارات اللغوية واثر ذلك على مفهوم الذات لدى الاطفال ذوي الاعاقة العقلية القابلين للتعلم. *مجلة كلية التربية جامعة الازهر*، 2-112.

المراجع الأجنبية:

, & hilton, C. L. (2011). Sensory processing and motor issues in autism spectrum disorders. In Hilton, *In International handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 175-193). New York, NY: Springer New York.

DSM5. (2013). washington: American Psychiatric Association.

Fernandes, F. D.-A. (2013). *Language Assessment in Autism.* Book on Autism Spectrum Disorders.
Hallahan, D. K. (2019). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education.* 14.
Pesquita, A. &. ((2022)). *Isolating Action prediction from Action interation in the perception of social Interactions, Brain Sciences.*
Polišenská, k., S, K., & Novotková, M. (2018). Receptive language skills in Slovak-speaking children with intellectual disability: understanding words, sentences, and stories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1731-1742**.**

دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية دراسة ميدانية في جامعة السليمانية

أ .م. د. پەیمان عبدالقادر مجید(•)

المستخلص:

يهدف البحث إلى استكشاف دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي فى مجال العلوم الاجتماعية من وجهة نظر طلاب دراسات العليا / دكتوراه فى كلية العلوم الانسانية / جامعة السليمانية، لسنة الدراسية 2023-2024)، تكمن أهمية البحث فى اهمية موضوع الذكاء الاجتماعي كما تكمن فى تعليم مجالات العلوم الاجتماعية ودور الذكاء الاصطناعي في تعزيز طرائق التعلم وتطوير المهارات فى هذا المجال. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والتجريبي، باعتماد على الأساليب النوعية، وأظهرت النتائج دور هام لتطبيقات الذكاء الاصطناعي فى مجال العلوم الاجتماعية من وجهة نظر عينة الدراسة. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات، منها: إدخال مادة التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي الى المنهج الدراسي لجميع المراحل الدراسية الجامعية، بما يتناسب مع خصوصية تخصصات الطبيعية والانسانية. قيام المؤسسات التعليمية والمراكز البحثية لإعداد الدراسات اللازمة بشأن آثار التوسع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على كل من سوق العمل، والمناهج الدراسية في مرحلة التعليم الجامعي.

مقدمة:

في عصرنا الحالي، يعتبر التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي عنصرين أساسيين في تطور المجتمعات والاقتصادات على مستوى العالم. حيث يؤثران بشكل مباشر على مختلف جوانب الحياة، بدءًا من التعليم والصحة وصولًا إلى البيئة والأمن والمجالات الاجتماعية. لذلك، يجتمع الخبراء والباحثون والمتخصصون في مجالات متنوعة لمناقشة وتبادل الخبرات حول هذه القضايا الحيوية. تعتبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي ذات أهمية كبيرة في مجال العلوم الاجتماعية، الذي يركز على فهم السلوك البشري والمجتمع والثقافة. يمكن للذكاء الاصطناعي أن يلعب دورًا حيويًا في تحليل وتصوير الظواهر الاجتماعية من خلال معالجة البيانات الكبيرة. ومن الواضح أن تأثير الذكاء الاصطناعي على حياتنا سيكون كبيرًا في المدى المتوسط والطويل.

مشكلة البحث:

تعتبر العلوم الإنسانية والاجتماعية أساسية لمواجهة تحديات الذكاء الاصطناعي في العصر الحالي. من خلال تحليل المفاهيم وفهم العوامل الثقافية والاجتماعية، يمكن لهذه العلوم تعزيز التفكير النقدي وتطوير ذكاء اصطناعي مسؤول. يهدف الذكاء الاصطناعي إلى تحسين قدرات الحواسيب لتقليد العمليات الذهنية البشرية، مما يساعد في حل المشكلات واتخاذ القرارات. تعزيز العلوم

(•) كلية العلوم الانسانية /جامعة السليمانية

الاجتماعية والإنسانية من خلال الذكاء الاصطناعي سيوسع آفاق المعرفة ويساهم في فهم أعمق لسلوك البشر والمجتمعات، مما يحسن النتائج في مختلف المجالات. ومن هذا المنطلق، نطرح السؤال التالي: ما دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية؟

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف ما يلي:

1- استكشاف التعاريف المختلفة للذكاء الاصطناعي من منظور طلاب الدراسات العليا (الدكتوراه).

2- تطبيق الذكاء الاصطناعي في جامعة السليمانية والتحديات التي تواجهه وفقاً لآراء عينة الدراسة.

3- توضيح العلاقة التبادلية بين الذكاء الاصطناعي والعلوم الاجتماعية والإنسانية.

4-عرض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العلوم الاجتماعية والإنسانية.

5-التعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي فى مجال العلوم الاجتماعية.

6- تحديد الاتجاهات المستقبلية للذكاء الاصطناعي في هذه مجال العلوم الانسانية والاجتماعية.

أهمية الدراسة:

تعتبر الجامعة مؤسسة اجتماعية مهمة تنتج باحثين وعلماء، وتلعب دوراً كبيراً في تخزين ونشر المعرفة. تأثرت الجامعات بالتغيرات العالمية، مما استدعى تعديل مهامها وأدوارها، خاصة في أسلوب التعليم الذي شهد تحولاً نحو التعليم عبر الإنترنت واستخدام التكنولوجيا. تبرز أهمية الدراسة في دور الذكاء الاصطناعي في العلوم الإنسانية، حيث يعزز القدرات البشرية ويعتبر عنصراً داعماً، مع ضرورة استمرار العنصر البشري في نقل الخبرات إلى الآلات الذكية.

تحديد المفاهيم:

الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence -AI):

في العصر الحديث، يتجلى الذكاء الاصطناعي كعنصر أساسي في دفع الابتكار والنمو. إذا كنت تبحث عن مصطلح يعكس التكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين، فإن "الذكاء الاصطناعي" يعد الخيار الأنسب. هو واحد من أكثر التقنيات التحويلية في العصر الحديث. كما أنها واحدة من أكثر اضطرابات التكنولوجيا سرعة على الإطلاق. (Rassel s. 2.)

مصطلح الذكاء الاصطناعي يرجع إلى العالم مارفن منكسي عندما كتب مقالة عام 1961 تحت عنوان "Artificial Intelligence " towards step الذكاء الاصطناعي) هو قدرة الآلة على محاكاة العقل البشري وطريقة عمله، هو ذكاء قام الانسان بصناعته. كما تم تصنيع الذكاء الاصطناعي على شاكلة الآلات معقدة تستخدم خصائص الكمبيوتر وتنفذ العديد من المهام مثلنا نحن البشر. وعموما، تملك هذه الآلات حواسا مماثلة للإنسان، ولكن إذا اعتبرنا أنها ترد الفعل وتتمتع بقدرة حسية أعمق من الإنسان، فإن ذلك يعّد أمرا صائبا. باختصار، لقد تم دمج الذكاء البشري داخل آلات، فحصلنا على الذكاء الاصطناعي. (سليم، 2023) إن قدرة الآلات على العمل والتفكير مثل الدماغ البشري تسمى الذكاء الاصطناعي.

الذكاء الاصطناعي هو تقنية تتيح للآلات إظهار منطق وقدرات تشبه تلك التي يمتلكها الإنسان، مثل اتخاذ القرارات بشكل مستقل. من خلال معالجة كميات ضخمة من بيانات التدريب، يتعلم الذكاء الاصطناعي كيفية التعرف على الكلام، واكتشاف الأنماط، وتحليل الاتجاهات الفورية، وحل المشكلات بشكل استباقي، بالإضافة إلى التنبؤ بالظروف والحوادث المستقبلية(بونيه، 2013) .

بمعنى آخر ويمكنك القول إنه كمبيوتر يشغل جهازا معينا على غرار الدماغ البشري. وتطورت أنظمته الحديثة لتظهر قدرات متقدمة في حل المشكلات، حيث تتعامل مع مهام مثل الإدراك البصري، التعرف على الكلام، التخطيط، اتخاذ القرار، والترجمة. تستطيع هذه الأنظمة معالجة كميات ضخمة من البيانات في الوقت الفعلي، مما يجعلها تقنيات مرنة وسريعة الاستجابة، تعزز من قدرات المستخدمين وتساهم في زيادة الكفاءة والإنتاجية في بيئة العمل (وحسب دراستنا البيئة الجامعية).

تطبيقات الذكاء الاصطناعيArtificial Intelligence applications

يعبر الذكاء الاصطناعي عن القدرة على إنشاء نماذج حاسوبية تمثل مجالات متنوعة من الحياة، مع تحليل العلاقات الأساسية بين عناصرها. كما يتيح استحداث ردود فعل تتناسب مع الأحداث والمواقف المرتبطة بتلك المجالات. يتم ذلك من خلال مجموعة من العمليات التي تشمل: التعلم، أي القدرة على اكتساب المعلومات والقواعد؛ التعليل، الذي يتضمن استخدام القواعد السابقة للوصول إلى استنتاجات تقريبية أو ثابتة؛ والتصحيح، الذي يمكن أن يكون تلقائيًا أو ذاتيًا. وبالتالي، يحتاج الحاسوب الذكي إلى نظام معالجة بيانات لتمثيل المعلومات والمعرفة، وخوارزميات لتحديد كيفية استخدام هذه المعلومات، ولغة برمجة لتمثيل كل من المعلومات والخوارزميات في البرامج. (عبدالله، 2019)

تعرفه الباحثة بشكل إجرائي على أنها تقنيات تعتمد على خوارزميات الذكاء الاصطناعي، وتهدف إلى تعزيز تجربة تعلم طلاب الدراسات العليا /الدكتوراه في مجالات العلوم الإنسانية. تمتد تطبيقات هذه الأدوات إلى مجموعة متنوعة من المجالات والصناعات، بما في ذلك التعلم الآلي، وتحليل البيانات، والتعلم العميق، والتعرف على الصوت والصورة، والروبوتات الذكية، وغيرها الكثير. تسهم هذه التطبيقات في تحسين العمليات وتمكين اتخاذ قرارات ذكية، مما يؤدي إلى زيادة الكفاءة وتحقيق التفوق في مختلف المجالات.

الأستاذ الجامعي:University professor

الأستاذ هو لقب يُمنح للأستاذ الجامعي المتخصص في مجال معين، ويعتبر أعلى درجة علمية في الجامعة. وفقًا لقانون تنظيم الجامعات المصري، تبدأ الدرجات العلمية لأعضاء هيئة التدريس بلقب "مدرس"، والذي يُكتسب من خلال الحصول على درجة الدكتوراه. يُعتبر الأستاذ العنصر الأهم في العملية التعليمية، حيث يلعب دور الميسر والمنظم والمطور لعملية التعليم والتعلم. وهو المسؤول بشكل مباشر عن تدريس المواد والمقررات الدراسية بهدف تحقيق التغيير المطلوب في سلوك المتعلمين (عويسي، 2021).

الدراسات العليا: post graduate

تعتبر هذه المرحلة بداية التخصص، حيث ينتقل الطالب من مرحلة الدراسات السطحية إلى مرحلة التدريب على البحث والتحليل والاستنتاج، بالإضافة إلى تطوير مهارات التعامل مع مصادر المعلومات. في هذا المستوى التعليمي، يتم التركيز على أسلوب الحوار والنقاش بين المعلم وطلابه(الجهلاني، معوقات تحد من تطور التعليم العالي والبحث العلمي، 2016)

التعليم الجامعي (التعليم العالي) : Higher education

هو المرحلة العليا من التعليم والتي تدرس علومها في المعاهد والجامعات أو الجامعات الحرفية مثل الكليات التقنية والكليات الأهلية وغيرها، وتدرس هذه العلوم في أي مؤسسة تتبع للتعليم العالي تمنح شهادة جامعية، وبطبيعة الحال فإن التعليم الجامعي يختلف كلياً عن التعليم المدرسي وذلك لأن الطالب والملتحق بالتعليم الجامعي يتخصص في دراسة تخصص معين مما يؤهله للعمل في سوق العمل بعد حصوله على الشهادة التي تثبت تخصصه. (امجد، 2021)

يقوم التعليم العالي على أسس التعليم الثانوي، ويقدم أنشطة تعلم في مجالات متخصصة. وهو يهدف إلى التعليم على مستوى أعلى من التعقيد والتخصص. ويشمل التعليم العالي ما يعرف عادة بأنه تعليم أكاديمي، ولكنه يشمل أيضا التعليم المهني أو الفني المتقدم. ويشمل مستويات إسكد 5 و6 و7 و8، التي تسمى برامج التعليم العالي القصيرة الأمد، ومستوى البكالوريوس أو ما يعادلها، ومستوى الماجستير أو ما يعادلها على التوالي. (الجامعي، 2023)

العلوم الانسانية: Human sciences

تعد العلوم الإنسانية أحد فروع المعرفة التي تركز على دراسة الإنسان وثقافاته بأسلوب علمي، من خلال استخدام مناهج نقدية وتحليلية للإجابة على الأسئلة المتعلقة بالقيم الإنسانية وقدرة الفرد على التعبير عن ذاته. وتتميز العلوم الإنسانية عن غيرها من التخصصات الأكاديمية بمحتواها ومنهجها الفريد. (السيد، ما المقصود بالعلوم الانسانية، 2020)

الإطار النظري

لقد أعاد ظهور الذكاء الاصطناعي تشكيل فهمنا للتقدم التكنولوجي وتأثيراته على المجتمع. ورغم أن الذكاء الاصطناعي يُعتبر غالبًا مجالًا مخصصًا لما يُعرف بـ"العلوم الصلبة"، إلا أنه في الحقيقة يستند إلى أساس قوي من العلوم الإنسانية والاجتماعية. لذا، نقترح في مساهمتنا استكشاف الديناميات المعقدة بين الذكاء الاصطناعي والعلوم الإنسانية والاجتماعية، مع التركيز بشكل خاص على تفاعلاتها مع هذه الظاهرة التكنولوجية الجديدة في جامعة السليمانية، وبالتحديد في كلية العلوم الإنسانية التي تُعتبر الأقل تقدمًا في المجال الرقمي.

في الفصل الأول، نستعرض الفكرة السائدة التي تشير إلى أن الذكاء الاصطناعي يقتصر فقط على العلوم الدقيقة. هذا المفهوم، الذي يتسم غالبًا بالضيق، يتجاهل في الواقع الدور الأساسي الذي تلعبه العلوم الإنسانية والاجتماعية في تطور الذكاء الاصطناعي. من خلال استعراض تاريخ الذكاء الاصطناعي، سنسلط الضوء على المساهمات القيمة التي تقدمها العلوم الإنسانية والاجتماعية،

والتي غالبًا ما تُغفل، مع طرح تساؤلات حول طبيعة إسهامهما وعلاقتهما بهذه الثورة التكنولوجية. يرتكز الفصل الثاني من تحليلنا على خلفية العلوم الإنسانية والاجتماعية وأهمية هذا النوع من التفكير. ستبرز الحاجة إلى اتباع نهج شامل، حيث لا تُعتبر العلوم الإنسانية والاجتماعية مجرد عناصر ثانوية، بل تُعتبر ركائز أساسية في بناء ذكاء اصطناعي وطني يتماشى مع المصالح والخصوصيات المحلية. أما في الفصل الثالث، فسنتناول العلاقة بين الذكاء الاصطناعي ومجال العلوم الإنسانية والاجتماعية في الكليات الأقل تقدماً رقمياً. كيف تتفاعل هذه العلوم مع هذه القوة التحويلية في سياقاتها الخاصة؟ وما هي التحديات التي تنشأ نتيجة الانتشار السريع للذكاء الاصطناعي في هذه الكليات؟ سنعمل على الإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها من خلال استكشاف الديناميات التي تميز التفاعل بين الذكاء الاصطناعي والواقع الاجتماعي والثقافي في كليات العلوم الإنسانية.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي فى مجال العلوم الإنسانية:

يشهد مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية تحولًا رقميا نتيجة لتقدم التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، مما يؤثر على أساليب البحث والتحليل. يتيح الذكاء الاصطناعي للباحثين استكشاف وفهم العالم بطرق جديدة، مع مراعاة تعقيدات السلوك البشري والمجتمعي. يعتبر الذكاء الاصطناعي من التقنيات الحديثة التي تعزز الابتكار والنمو في مختلف المجالات، حيث يسهم في تحسين الجودة وزيادة الكفاءة والإنتاجية. (سيرين زعابيطة، عمر سباغ، 2023)

انتقل الذكاء الاصطناعي من كونه مجرد فكرة في الخيال العلمي إلى جزء أساسي من حياتنا اليومية، حيث يساعد في التنقل وتقديم المساعدات الافتراضية. له تأثيرات إيجابية على التعليم والبحوث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، حيث يسهل الوصول إلى المعلومات والموارد الرقمية. يعزز الذكاء الاصطناعي تجربة الطلاب الجامعيين من خلال توفير بيانات سابقة وبيانات اجتماعية ضخمة، مما يحفز تفاعلهم ومشاركتهم في البحث والتحليل عبر منصات التعلم والتطبيقات الذكية. علاوة على ذلك، يمكن أن تسهم التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في تحسين التواصل والتفاعل بين الطلاب والمعلمين وزملائهم. بفضل التطبيقات والمنصات التي تتيح التواصل الفوري، يمكن للطلاب تبادل البيانات والنتائج بشكل فعال والتعاون في مشاريع بحثية مشتركة. هذا يعزز من التفاعل والتعاون بينهم ويساعد في تسين الفهم المشترك لموضوعات علم الاجتماع. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام التحليل البياني والتنبؤات الاجتماعية المدعومة بالذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات الاجتماعية الضخمة. يمكن أن يسهم هذا في مساعدة الباحثين على اكتشاف أنماط واتجاهات اجتماعية هامة، مما يعزز تطوير استراتيجيات أكثر فعالية للتفاعل في المجتمع وفهم الديناميات الاجتماعية. ومع ذلك، يجب أن نأخذ في الاعتبار التحديات والمخاوف المرتبطة بالاستخدام المكثف للتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في هذا المجال. يتعين على الطلاب الجامعيين مواجهة قضايا الخصوصية والأمان، مما يستدعي منهم تعلم كيفية حماية بياناتهم والبيانات الاجتماعية التي يتعاملون معها.

تلعب التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي دورا مهما في تعزيز التواصل بين الطلاب والمعلمين فى الدراسات العليا، حيث تتيح التطبيقات والمنصات تبادل المعلومات والتعاون في المشاريع، هذا يعزز من تفاعل الطلاب وفهمهم لموضوعات علوم الانسانية. كما يمكن استخدام التحليل البياني المدعوم بالذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات الاجتماعية واكتشاف الأنماط المهمة. ومع ذلك، يجب مراعاة التحديات المتعلقة بالخصوصية والأمان، مما يستدعي من الطلاب (دكتورا) تعلم كيفية حماية بياناتهم.

الإطار الميداني

منهجية الدراسة:

تستند هذه الدراسة إلى منهج وصفي تحليلي استكشافي يهدف إلى فهم تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال العلوم الاجتماعية وتقييم تفاعل الطلاب معها. يتيح هذا الأسلوب للباحثين دراسة تأثيرات هذه التقنيات بدقة وتحليل، مما يمكنهم من استكشاف طبيعة التفاعل وتأثيره بشكل عميق.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تتضمن مجموعة معينة من طلاب الدراسات العليا (دكتوراه) في كلية العلوم الإنسانية مختلف التخصصات والألقاب الأكاديمية.

الحدود المكانية: كلية العلوم الإنسانية، جامعة السليمانية، العراق.

الحدود الزمنية: السنة الدراسية 2023 - 2024.

مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع طلاب الدراسات العليا (دكتوراه) في كلية العلوم الإنسانية بجامعة السليمانية للعام الدراسي 2023-2024. تم اختيار عينة الدراسة بشكل شامل بنسبة 100% من مجتمع الدراسة، حيث تتكون من 29 طالبًا (حسب احصائيات قسم بانك المعلومات /كلية العلوم الانسانية2024) كما هو موضح في الجدول التالي.:

جدول (1) عينة الدراسة

ت	المرحلة الدراسية	العدد	القسم	سنة	الكلية
1	دكتورا	11	الاعلام	2024-2023	كلية العلوم الانسانية
2	دكتورا	6	جغرافية	2024-2023	كلية العلوم الانسانية
3	دكتورا	7	تاريخ	2024-2023	كلية العلوم الانسانية
4	دكتورا	5	علم الاجتماع	2024-2023	كلية العلوم الانسانية
العدد الكلي		29			

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد استمارة تتضمن أسئلة المقابلة بعد الاطلاع على الأدبيات والاستفادة من الدراسات السابقة المتعلقة بدور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال العلوم الإنسانية. وتم جمع المعلومات من عينة الدراسة باستخدام أداة المقابلة المنظمة. والمقصود بالمقابلة المنظمة هو إجراء رسمي يتم فيه طرح مجموعة محددة من الأسئلة بترتيب ثابت خلال فترة زمنية محددة، حيث لا يتم التوسع في الاستفسار عن كل إجابة، ويكون الوقت المخصص للإجابة عن كل سؤال محدود .(سارانتاكوس، 2022)

بناء على ذلك، شملت استمارة المقابلة مجموعة من الجوانب، منها:

جدول (2) اسئلة المقابلة

ت	اسئلة المقابلة
-1	هل تستفيد من الذكاء الاصطناعي في مجال الأبحاث وجمع المعلومات ؟
2	هل تعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في تعزيز التواصل وتبادل المعرفة بين الباحثين والمتخصصين في مجالات العلوم الاجتماعية و الانسانية ؟
3	هل تعتقد أن نجاح تطبيق أساليب الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين دقة التشخيص وتعزيز فهم التنمية البشرية؟
4	كيف يمكن للعلوم الإنسانية والاجتماعية أن تساهم في فهم ومعالجة الأبعاد الأخلاقية والثقافية للذكاء الاصطناعي، وما هو الدور الذي يمكن أن يلعبه تخصصات مثل علم الاجتماع و علم النفس والفلسفة والاقتصاد والألسنية في تصور وتطوير الذكاء الاصطناعي؟
5	ما هي الصعوبات والعوائق التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية؟
6	ما هي التوجهات المستقبلية للذكاء الاصطناعي في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية؟

-المعالجة الاحصائية في الدراسة:

بعد جمع البيانات، تقوم الباحثة بإدخالها إلى الحاسوب، ثم تقوم بتحليلها باستخدام برنامج (SPSS).

النتائج والاستنتاجات:

تطبيقات الذكاء الاصطناعي تلعب دورا متزايد الأهمية في تطوير العلوم الاجتماعية والإنسانية، وتساهم في تحسين الأداء، تعزيز التواصل، وتبادل المعرفة، بناءً على اجابة المبحوثين نستنتج ما يلي:

س1/ هل تستفيد من الذكاء الاصطناعي في مجال الأبحاث وجمع المعلومات؟

استنادًا إلى إجابات المبحوثين، توصلت الباحثة إلى ثلاث إجابات رئيسية:

- أشار 72% من المشاركين بأنهم يعتمدون على تقنيات معالجة اللغة الطبيعية لتحليل النصوص واستخراج المعلومات الأساسية من مصادر متنوعة، مثل المقالات العلمية والأخبار والتقارير. كما يستفيدون من نماذج تعلم الآلة لاكتشاف الأنماط والعلاقات في البيانات الكبيرة، مما يعينهم على

فهم المواضيع المعقدة وتقديم رؤى جديدة. بينما أشار 21% إلى أنهم يستخدمون الذكاء الاصطناعي أحيانًا للتحقق من صحة المعلومات ومصداقيتها، مع الحرص على تقييم النتائج بشكل نقدي، خاصة في المجالات التي تتطلب خبرة بشرية. في المقابل، أشار 7% إلى أنهم لا يستفيدون من الذكاء الاصطناعي في الأبحاث وجمع المعلومات.

س2 كيف يمكن للعلوم الإنسانية والاجتماعية أن تساهم في فهم ومعالجة الأبعاد الأخلاقية والثقافية والمجتمعية للذكاء الاصطناعي، وما هو الدور الذي يمكن أن يلعبه تخصصات مثل الفلسفة والاقتصاد وعلم النفس والألسنية في تصور وتطوير الذكاء الاصطناعي؟

تساهم العلوم الإنسانية والاجتماعية في فهم ومعالجة الأبعاد الأخلاقية والثقافية والمجتمعية للذكاء الاصطناعي من خلال التحليل الدقيق للمفاهيم، وفهم العوامل الثقافية والاجتماعية المؤثرة على الأفراد والمجتمعات، والتعبير عن القيم ووجهات النظر المختلفة، وإثراء التفكير النقدي. هذه التخصصات تلعب دوراً أساسياً في بناء ذكاء اصطناعي مسؤول. دور التخصصات المختلفة في مساهمة فهم ومعالجة الأبعاد الأخلاقية والثقافية للذكاء الاصطناعي حسب آراء عينة الدراسة:

-علم النفس وعلم الاجتماع: يقدم مساهمات هامة في تصور الذكاء الاصطناعي وتطويره، حيث اعتمد علماء النفس فكرة أن البشر والحيوانات يمكن اعتبارهم آلات معالجة معلومات، وهذا ما أكدته أغلبية العينة وبنسبة 78%. الفلسفة: تساهم بشكل كبير في إدراك العالم وتجسيده، وتعتبر ضرورية لفهم الأبعاد الأخلاقية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي، حيث أيدت هذه الفكرة 68 % من المشاركين في الدراسة الألسنية: تلعب دورًا مهمًا في تصميم الذكاء الاصطناعي ووظيفته، بالإضافة إلى فهم اللغة بمختلف أشكالها (مثل الحروف، والأرقام، والرموز، والصور). وقد أشار إلى ذلك غالبية العينة بنسبة 58%. -الاقتصاد: لم يرد ذكر صريح لدور الاقتصاد في تصور وتطوير الذكاء الاصطناعي في النصوص، لكن يمكن افتراض مساهمته في تحليل الآثار الاقتصادية للذكاء الاصطناعي على المجتمعات. فالذكاء الاصطناعي هو مجال معقد يتطلب فهما متعدد التخصصات، مما يستدعي الإشارة إلى "علوم الذكاء الاصطناعي". تعتمد الشركات الكبرى ومجالس الأخلاقيات على خبراء من العلوم الإنسانية والاجتماعية لتطوير حلول الذكاء الاصطناعي، حيث تلعب هذه العلوم دورا مهما في معالجة التحديات الثقافية والاجتماعية المرتبطة بالذكاء الاصطناعي. كما تسهم في فهم التحولات الناتجة عن ثورة الذكاء الاصطناعي والروبوتات، مما يعزز الفهم العميق لسلوك البشر والمجتمعات.

س3/ هل تعتقد أن نجاح تطبيق أساليب الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين دقة التشخيص وتعزيز فهم التنمية البشرية؟

-أظهرت نتائج البحث، استنادًا إلى إجابات العينة وبنسبة 85%، أن استخدام الذكاء الاصطناعي قد حقق نجاحًا في تعزيز فعالية التشخيص والتنبؤ وفهم التنمية البشرية، فضلاً عن دوره في مجال التعليم. حيث يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقدم تجربة تعليمية مخصصة لكل طالب من خلال تحليل أنماط أدائهم وقدراتهم. وهذا يساعد المعلمين على تحسين استراتيجياتهم واقتراح أساليب

تدريس متنوعة، مما يعزز من مشاركة الطلاب واستمرارهم في التعلم حتى في حالات الإحباط والملل. يمكن للذكاء الاصطناعي أن يسهم في فهم العوامل التي تؤثر على النمو البدني والمعرفي والعاطفي للأفراد على مدار حياتهم، بدءًا من الطفولة وصولًا إلى الشيخوخة، حيث أظهرت 58% من العينة اهتمامها بفهم هذه العوامل. كما يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقدم رؤى جديدة حول أساليب التعلم الفعالة، ويساعد في تصميم برامج تعليمية مخصصة تلبي احتياجات كل فرد، وهو ما أكدت عليه 62% من العينة. بالإضافة إلى ذلك، أشارت نسبة كبيرة من العينة، تصل إلى 88%، إلى قدرة الذكاء الاصطناعي على تقييم وتطوير المهارات الشخصية والاجتماعية، مثل مهارات التواصل والقيادة وحل المشكلات، مما يعكس التركيز على تطوير هذه المهارات.

س4/ هل تعتقد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في تعزيز التواصل وتبادل المعرفة بين المفكرين والباحثين والمتخصصين في مجالات العلوم الاجتماعية؟

يمكننا استنتاج من آراء المبحوثين إجابات متنوعة حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز التواصل وتبادل المعرفة بين المفكرين والمختصين في مجال العلوم الاجتماعية:

أ. الإجابة ب (نعم): حصلت على نسبة 56%، حيث أشار المشاركون إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تعمل كمحفز قوي للتواصل وتبادل المعرفة. فهي قادرة على تحليل كميات ضخمة من البيانات النصية (مثل المنشورات والمقالات والأبحاث) لتحديد الاتجاهات والمواضيع الرئيسية، كما تسهم في ربط الباحثين والخبراء المهتمين بمجالات مشابهة. علاوة على ذلك، تساعد أدوات الترجمة الآلية في كسر حواجز اللغة وتعزيز التعاون الدولي.

ب. الإجابة (إلى حد ما): حصلت على نسبة 72%، مع الإشارة إلى وجود تحديات. على الرغم من الإمكانيات الكبيرة التي تقدمها تطبيقات الذكاء الاصطناعي، إلا أنها ليست حلاً سحرياً. تعتمد جودة التواصل وتبادل المعرفة بشكل كبير على جودة البيانات المستخدمة في التدريب، وكذلك على القدرة على تفسير النتائج بشكل صحيح. يمكن أن تؤدي التحيزات في البيانات إلى رؤى مشوهة وتعرقل التعاون الفعال، مما يستدعي استخدام هذه الأدوات بحذر وتفكير نقدي.

ج- تشير نسبة 33% من المبحوثين إلى أن (الإمكانات متاحة، لكن التطبيق العملي لا يزال محدودا حتى الآن). في الوقت الراهن، لا يزال استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال العلوم الاجتماعية في مراحله الأولية. تركز العديد من التطبيقات على مهام معينة مثل تحليل المشاعر أو تصنيف النصوص. لتحقيق الإمكانات الكاملة لهذه التطبيقات، يجب أن تكون قادرة على فهم السياق الاجتماعي والثقافي المعقد، وتعزيز التفكير النقدي والإبداعي، بدلاً من الاكتفاء بتقديم ملخصات أو توصيات آلية.

س5/ ما هي الصعوبات والعوائق التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية؟

تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية العديد من التحديات والعقبات وفقًا لآراء المشاركين في الدراسة، ومن أبرز هذه التحديات:

أ. المخاوف الأخلاقية: يرى 58% من المبحوثين أن استخدام الذكاء الاصطناعي في هذه المجالات يثير قلقًا بشأن الخصوصية والتحيز في الخوارزميات، مما يستدعي ضرورة التعامل بحذر مع المعلومات الحساسة. من المهم تحقيق توازن بين التقدم التكنولوجي والاعتبارات الأخلاقية.

ب. صعوبة فهم وتفسير القرارات: تتميز بعض خوارزميات الذكاء الاصطناعي بالتعقيد، مما يجعل من الصعب فهم وتفسير القرارات التي تتخذها. وقد اتفق 44% من المبحوثين على هذه الفكرة.

ج. جودة البيانات: يرى 42% من المبحوثين أن البيانات المستخدمة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد تتعرض للتحيز والتلاعب، مما يؤدي إلى نتائج غير دقيقة. بالإضافة إلى ذلك، قد تعكس البيانات الشخصية المستمدة من منصات التواصل الاجتماعي تمثيلًا غير دقيق أو ضعيف.

د- محدودية الكفاءات التكنولوجية: هناك نقص في عدد الأفراد القادرين على تطوير وتكييف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بما يتناسب مع البيانات المحددة، مما يعيق الاستفادة الكاملة من هذه التطبيقات، وقد اتفق على هذه الفكرة 34% من المبحوثين.

س6/ ما هي التوجهات المستقبلية للذكاء الاصطناعي في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية؟

تشمل الاتجاهات المستقبلية للذكاء الاصطناعي في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية حسب اراء المبحوثين ما يلي:

أ. تحليل البيانات الاجتماعية: يُتوقع أن يتجه الذكاء الاصطناعي نحو معالجة كميات هائلة من البيانات الاجتماعية، مما سيساعد في اكتشاف الأنماط والاتجاهات في سلوك الأفراد، وبالتالي تعزيز الفهم العميق للديناميكيات والتفاعلات الاجتماعية. وقد أيدت هذه الفكرة نسبة 62%.

ب. تكامل وتحليل البيانات: يُنتظر أن يسهم الذكاء الاصطناعي في دمج وتحليل البيانات بشكل أكثر تفصيلاً، مما سيفتح آفاقاً جديدة لفهم التفاعلات داخل المجتمعات. وقد أشار إلى هذه الحقيقة نسبة 47%.

ج. توصيات ذكية لدعم اتخاذ القرارات: من المحتمل أن يتطور الذكاء الاصطناعي لتقديم توصيات ذكية كحلول للمشكلات الاجتماعية والسلوكية، استناداً إلى تحليلات دقيقة للسلوك والاتجاهات الاجتماعية. وقد اتفق على هذه الفكرة نسبة 35%.

استنادًا إلى ما تم ذكره سابقًا، يمكننا أن نستخلص ما يلي:

- تعتبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي أدوات مهمة لتحسين الأداء والتواصل في مجال العلوم الاجتماعية، حيث توفر فرصًا للطلاب والباحثين لتعزيز تواصلهم وزيادة إنتاجيتهم. كما تساهم في تحسين جودة المنشورات العلمية، مما يعزز من بناء مجتمع علمي أكثر استدامة وتفاعلية.

-يساعد الذكاء الاصطناعي العلماء والمفكرين والباحثين في إنشاء نماذج تنبؤية تعتمد على البيانات التاريخية، مما يؤثر بشكل كبير على اتخاذ القرارات. يتيح ذلك للجامعات والمنظمات اتخاذ قرارات مستندة إلى معلومات دقيقة لمواجهة التحديات الاجتماعية. كما يُعتبر الذكاء الاصطناعي وسيلة فعالة لتعزيز البحث العلمي وتحسين الأداء وتسهيل التواصل وتبادل المعرفة.

-الذكاء الاصطناعي قادر على معالجة كميات كبيرة من البيانات والنصوص بفعالية، مما يساعد الباحثين في فهم الأفكار والمفاهيم في العلوم الاجتماعية والإنسانية. كما يساهم في تحليل الصور والفيديوهات لفهم تعابير الوجه والمشاعر والسلوك، مما يعزز من فهم السلوك البشري والتفاعلات الاجتماعية.

-تعتقد الغالبية العظمى من المشاركين في الدراسة أن الذكاء الاصطناعي يمكنه توجيه البحث نحو القضايا الاجتماعية الهامة. يشهد مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية تحولًا رقميًا كبيرًا بفضل التكنولوجيا، مما يؤثر على أساليب البحث والتحليل. يلعب الذكاء الاصطناعي دورًا محوريًا في تمكين الباحثين من فهم السلوك البشري والمجتمعي بطرق مبتكرة، ويهدف البحث إلى دراسة مساهمته في مواجهة التحديات المتعلقة بالتحليل والتفسير في هذه المجالات.

-تساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز التواصل وتبادل المعرفة بين الباحثين في العلوم الاجتماعية، من خلال تحسين التعاون وتفاعلهم عبر الروبوتات والأنظمة الذكية. هذا يسهل تبادل الأفكار والخبرات، مما يعزز الإنتاج العلمي. كما يساعد الذكاء الاصطناعي في تحسين عمليات البحث العلمي، بتقليل الوقت والجهد اللازمين لإجراء التجارب، مما يؤدي إلى نتائج أكثر دقة. مع تقدم تقنيات الذكاء الاصطناعي، من المتوقع أن تلعب دورًا أكبر في الاكتشافات العلمية وتطوير المعرفة مستقبلًا.

- يواجه أساتذة الجامعات صعوبات في فهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مما يستدعي الحاجة إلى مهارات تقنية متخصصة. نقص الخبرة قد يعيق التدريب ويستلزم إعادة تشغيل المشاريع. كما يواجه الأساتذة تحديات في التكيف مع هذه التطبيقات، مع وجود اعتراضات على استخدامها. لذا، من الضروري تطوير منهج تربوي حديث في المؤسسات التعليمية العراقية، خاصة في جامعات إقليم كردستان، يركز على تعزيز المهارات البشرية مثل التفكير النقدي والتواصل والتعاون والإبداع، بالإضافة إلى القدرة على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.

التوصيات والمقترحات:

استنادًا إلى النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، توصي الباحثة بما يلي:

- تضمين مادة التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية لجميع المراحل الجامعية، مع مراعاة خصوصيات التخصصات العلمية والإنسانية.

- ينبغي على الجهات المعنية، مثل وسائل الإعلام ومنظمات المجتمع المدني، تنظيم حملات توعوية لتعريف المجتمع بمزايا الذكاء الاصطناعي ومخاطره، وتعزيز ثقافة احترام حقوق الملكية الفكرية بين مستخدمي هذه التطبيقات.

- للتغلب على هذه التحديات التي تم الإشارة إليها في نتائج البحث، يتطلب الأمر تخطيطا مثاليا في جامعات إقليم كردستان، بالإضافة إلى الاستخدام الذكي للموارد. ومن الأهمية بمكان أيضًا التواصل المستمر والشامل بين جميع الأطراف المعنية.

استنادًا إلى نتائج البحث، تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء دراسة مقارنة بين الجامعات الحكومية والأهلية بهدف التعرف على مستوى الوعي التكنولوجي واستخدام الذكاء الاصطناعي في كلا النوعين.
- على المؤسسات التعليمية والمراكز البحثية إعداد الدراسات حول تأثيرات زيادة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي على سوق العمل والمناهج الدراسية في مرحلة التعليم الجامعي.
- اجراء دراسة حول تأثير الذكاء الاصطناعي على التعليم من منظور الشباب الجامعي.
- إجراء دراسة حول دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال العلوم الطبيعية.

الخاتمة:

أظهر هذا البحث أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد أحدثت تحولًا جذريًا في مجال العلوم الإنسانية، حيث وفرت فرصًا جديدة لتحليل البيانات النصية والمرئية والصوتية على نطاق واسع. بفضل تقنيات مثل التعلم الآلي ومعالجة اللغات الطبيعية، أصبح بإمكان الباحثين في هذا المجال اكتشاف أنماط ومعلومات جديدة في النصوص الأدبية والتاريخية، بالإضافة إلى تحليل البيانات الاجتماعية بشكل أعمق وأسرع. ومع ذلك، يطرح دمج الذكاء الاصطناعي في العلوم الإنسانية تحديات تتعلق بالحفاظ على السياق الثقافي والإنساني في التحليلات، فضلاً عن ضرورة ضمان الشفافية والعدالة في استخدام هذه التقنيات. في المستقبل، يمكننا أن نتوقع أن يصبح الذكاء الاصطناعي أداة أساسية في أدوات الباحثين في العلوم الإنسانية، مما يسهم في تعزيز فهمنا للتاريخ والثقافة.

فالذكاء الاصطناعي ليس مجرد فكرة نظرية، بل أصبح جزءًا أساسيًا من حياتنا اليومية. نحن نؤمن بأن له دورًا محوريًا في المستقبل، فهو ليس مجرد ظاهرة تقنية، بل هو ثورة تغير أسلوب عملنا وتفكيرنا وحتى نمط حياتنا. يوفر الذكاء الاصطناعي فرصًا لا حصر لها، ولكنه يأتي أيضًا مع تحديات ومخاطر. من خلال فهم الجوانب المختلفة للذكاء الاصطناعي، يمكننا الاستفادة القصوى من مزاياه وتفادي المخاطر المرتبطة به. نرى في الذكاء الاصطناعي أداة لبناء مستقبل أفضل. انضم إلينا في رحلتنا نحو مستقبل يتشكل بواسطة الذكاء الاصطناعي، حيث يتم تمكين الإنسانية من خلال التكنولوجيا، وليس العكس. لتحقيق توازن فعّال بين الفوائد والمخاطر، من الضروري دراسة التجارب الناجحة في الدول التي وضعت أطرًا قانونية محكمة للذكاء الاصطناعي، مثل كندا واليابان، وكيف يمكن للدول الأخرى الاستفادة من هذه التجارب. كما لا يمكن تجاهل دور الشركات التكنولوجية الكبرى، التي تتحمل مسؤولية ضمان توافق تقنياتها مع المعايير الأخلاقية العالمية. بالإضافة إلى الجهود التنظيمية، يبقى التعليم والتوعية عنصرين أساسيين لضمان فهم أعمق للتحديات والفرص المرتبطة بالذكاء الاصطناعي. ومن أجمل ما قيل في هذا المجال: "يحلم الإنسان بالتغيير، بينما الذكاء الاصطناعي يغير العالم كما يشاء. يقتحم الذكاء الاصطناعي أركان الحياة، يحول الخيال إلى واقع، بينما يحلم الإنسان بالأمل ويواصل الذكاء الاصطناعي تقدمه بخطوات ثابتة نحو مستقبل مشرق. يصمت الإنسان، ويتحدث الذكاء الاصطناعي بلغة الأرقام والحساب والمنطق والإبداع."

في الختام، نأمل في تأسيس منظمة أو هيئة عالمية قريبا، تكون مسؤولة عن تطوير آليات لدراسة والتصويت على جميع أدوات الذكاء الاصطناعي التي قد تثير قلقًا كبيرًا. كما نؤكد على ضرورة التعاون الدولي لضمان مستقبل آمن ومستدام للجميع.

قائمة المراجع

.

Rassel, s. (2012). *Human Compatible : Artificial Intelligence and the Problem of Contro.* UK.E.E: middle Est journa.

الجامعي, ا. (2023). Retrieved from https://www.UN. escwa.org/ar/sd.

امجد ، محم ، (2021). *لماذا ندرس فى الجامعة*. Retrieved from https://www.uomus.edu.iq.

انيس الجهلاني. (2006). *معوقات تحد من تطور التعليم العالي و البحث العلمي* . جمهورية العربية اليمنية : الوسط اليمني.

انيس الجهلاني. (2016). *معوقات تحد من تطور التعليم العالي و البحث العلمي*. جمهورية العربية اليمنية: دارالوسط اليمني.

انيس الجهلاني. (2016). *معوقات تحد من تطور التعليم العالي و البحث العلمي*. جمهوريةالعربية اليمنية: دارالوسط اليمني.

بسيوني عبدالحميد. (1994). *مقدمة الذكاء الاصطناعي* . مصر: ، دار النشر للجامعات المصرية .

بونيه ,ا .(2013) .*الذكاء الاصطناعي* .الكويت :مجلي الوطني للثقافة و النشر.

جلال النعيمي. (2006). *اصلاح التعليم العالي فى العراق*. السويد: الجامعة المفتوحة للشؤون الادارية

سارانتاكوس ,س .(2022) .*البحث الاجتماعي*) .ش .فارغ (.Trans, القاهرة :مركز العربي للابحاث.

سعيد التل. (1997). *قواعد الدراسة فى الجامعة* . عمان : دار الفكر .

سيرين زعابيطة ، عمر سباغ .(2023) .ستخدام-تطبيقات-الذكاء-الاصطناعي-في-البحوث-العلمية-في-ميدان-العلوم.

عبدالحميد بسيوني. (1994). *مقدمة الذكاء الاصطناعي*. مصر: ، دار النشر للجامعات المصرية.

عبدالله ,موسى ;بلال احمد .(2019) .*الذكاء الاصطناعي ثورة فى تقنيات العصر* .القاهرة :المجموعة العربية للتدريب.

عمر سليم. (2023). *الذكاء الاصطناعي*. جامعة قطر: دار النشر.

كمال عويسي. (2021). خصائص و ادوار الاستاذ الجامعي فى ظل معايير الجودة. *مجلة العلوم القانونية و الاجتماعية ، جامعة زيان ، الجزائر ،المجلد السادس ، العدد الاول*، 88-102.

محمد السيد. (2020). *ما المقصود بالعلوم الانسانية ، https://mawdoo3.com/.*

موسى عبدالله. (2019). *الذكاء الاصطناعي ثورة فى تقنيات العصر*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب و النشر.

جهود علماء السلف وأهل الكلام في الرد على دعاوى الإمامية في الإمامة

د. كمال عبد العال تمام عبدالعال(•)

المستخلص

لقد أطلق الإمامية دعاوى عدة في الإمامة؛ انتصاراً لمذهبهم وتأكيداً للرؤى الفكرية التي دانوا بها في مسألة الإمامة. ومن ثم فقد غالى الإمامية في هذه الدعاوى، وسلكوا سبل الكذب والافتراء في ذيوعها ونشرها، وحشوا مؤلفاتهم أباطيل وافتراءات. ولهذا فقد وقف جهود علماء السلف وأهل الكلام لهذه الدعاوى يفندونها، ويبطلونها مبينين الصواب في مثل هذه الأفكار حتى لا يلتبس على عوام المسلمين دينهم. ويهدف البحث إلى: الكشف بالدليل والحجة الحق من الباطل فيما يتعلق بالإمامة من شروط وأحكام. والكشف عن عقائد الإمامية الباطلة . الخاصة بالإمامة . التي نسبوها إلى أئمة آل البيت زوراً وبهتاناً. والمساهمة في تصحيح الأفكار، ورد الشبهات، ومواجهة كل فكر دخيل وغريب، وبيان الحق بالحجة والبرهان الذي يقنع العقل ويشبع العاطفة. وبيان إسهامات العلماء في كشف عوار الإمامية، وفضح باطلهم وتحذير الأمة من شرورهم. وبيان أن الله تعالى قيَّض لهذه الأمة، ولدينها عبر عصورها وفي مختلف أمصارها علماء أجلاء، ينفون عن هذا الدين كل دخيل، ويردون على المخالفين. وتكمن مشكلة البحث في موقف علماء المسلمين من دعاوى الإمامية في الإمامة، اتبع الباحث المنهج الاستقرائي والتحليلي، وذلك بتتبع النصوص والأدلة ذات العلاقة بأهداف الدراسة من أقوال علماء الإمامية، وحجج وبراهين من نقد دعاويهم، خرجت الدراسة بعدد من النتائج:

الكلمات المفتاحية: الإمامية، إمامة المفضول، الإمامة بالنص، دعاوى.

المقدمة

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

تعد الإمامة عند الإمامية أصلاً من أصول الدين، بل هي القاعدة الأساسية التي قام عليها مذهبهم، والمحور الأساس الذي تدور عليه كل العقائد سواء العبادة العملية منها، أو العبادة العلمية، فالدين عندهم لا يستقيم أمره إلا بها، ولا يصح وجوده إلا بوجودها.

فقد أولى الإمامية قضية الإمامة اهتماما كبيرا؛ فكانت جل تفكيرهم وهمهم؛ بل هي مشكلتهم الكبرى. فهم لم ينشغلوا ببقية مسائل الاعتقاد انشغالهم بالإمامة وما يتعلق بها من مسائل.

لقد أطلق الإمامية دعاوى عدة في الإمامة؛ انتصاراً لمذهبهم وتأكيداً للرؤى الفكرية التي دانوا بها في مسألة الإمامة؛ فزعموا أن إمامة المفضول تعارض نص الكتاب، وتخالف مقتضى العقل؛ بل إن العقل يقبح تقديم المفضول.

(•) أستاذ مشارك ـ قسم أصول الدين ـ كلية الشريعة والدراسات الإسلامية ـ جامعة الملك فيصل

وافتروا بهتاناً في دعواهم أن الخليفة بعد النبي ـ ﷺ ـ علي ـ ﷺ ـ ورووا أحاديث مناكير كلها منحولة تأكيداً لما ادعوه من بهتان وافتراء.

وأذاع الإمامية في مصنفاتهم دعوى ثبوت الإمامة بالنص؛ لأنه ليس في الدين أمر أهم من تعيين الإمام.

لقد غالى الإمامية في هذه الدعاوى، وسلكوا سبل الكذب والافتراء في ذيوعها ونشرها، وحشوا مؤلفاتهم أباطيل وافتراءات.

ولهذا فقد وقف علماء السلف وأهل الكلام لهذه الدعاوى يفندونها، ويبطلونها مبينين الصواب في مثل هذه الأفكار، حتى لا يلتبس على عوام المسلمين دينهم، وبخاصة أن الإمامية كانوا يرتكزون في دعواهم على محبة آل البيت، ويتخذونها سبيلاً للتأثير على عوام المسلمين.

ولخطورة هذه الدعاوى التي دان بها الإمامية، وترويجهم لها في كتبهم ومنتدياتهم قصدت عرض هذه الدعاوى وأدلتها ثم دراستها دراسة نقدية موضوعية فجاء موضوع بحثي: " جهود علماء السلف وأهل الكلام في الرد على دعاوى الإمامية في الإمامة.

مشكلة البحث:

وتكمن مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما موقف علماء المسلمين من دعاوى الإمامية في الإمامة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

لماذا لم يجوّز الإمامية إمامة المفضول؟ وما موقف علماء السلف وأهل الكلام منها؟

وما أهم أدلة الإمامية على أن الخليفة بعد النبي ﷺ علي ﷺ . وبم رد عليها علماء ا علماء السلف وأهل الكلام؟

بم حكم علماء السلف وأهل الكلام على دعوى الإمامية ثبوت الإمامة بالنص؟

وما أهم دعاوى الإمامية التي تعقبوها بالإبطال والنقد والتفنيد؟

أسباب اختيار الموضوع:

إن من أهم ما دفعني للخوض في خضم هذا البحث ما يلي:

1. ضرورة دراسة الأفكار، والعقائد الغالية، والوقوف على آرائها وتصوراتها، ومعرفة أساليبها في نشر ضلالها؛ حتى يتسنى إبطال كل ما تدعو إليه، وبيان زيف ما يعتقدونه من آراء، وأفكار.

2. عناية علماء السلف وأهل الكلام بالدفاع عن العقيدة، وكشف الأفكار المنحرفة وإبطالها، وبيان زيغها، وبعدها عن المنهج القويم.

3. أن علماء السلف وأهل الكلام قد أولوا مناقشة الإمامية اهتماماً كبيراً؛ فأفردوا لها حيزاً في مؤلفاتهم ومناظراتهم، وفي دروسهم وتعليمهم.

4 . لأن ضرر طائفة الإمامية على الأمة واضح، ولا يقل عن ضرر من يقاتل المسلمين من المشركين، وأهل الكتاب، بل وضررهم في الدين على كثير من الناس أشد من ضرر المحاربين من المشركين، وأهل الكتاب.

أهداف البحث:

وتتحدد أهداف البحث في:

1. يهدف البحث إلى الكشف بالدليل والحجة الحق من الباطل فيما يتعلق بالإمامة من شروط وأحكام.

2 . الكشف عن عقائد الإمامية الباطلة . الخاصة بالإمامة . التي نسبوها إلى أئمة آل البيت زوراً وبهتاناً.

3. يهدف البحث إلى المساهمة في تصحيح الأفكار، ورد الشبهات، ومواجهة كل فكر دخيل وغريب، وبيان الحق بالحجة والبرهان الذي يقنع العقل ويشبع العاطفة.

4 . بيان إسهامات علماء السلف وأهل الكلام في كشف عوار الإمامية، وفضح باطلهم وتحذير الأمة من شرورهم.

5. بيان أن الله تعالى قيَّض لهذه الأمة، ولدينها عبر عصورها وفي مختلف أمصارها علماء أجلاء، ينفون عن هذا الدين كل دخيل، ويردون على المخالفين.

الدراسات السابقة:

هناك بعض الدراسات تدور حول تقرير مسألة الإمامة والرد على المخالفين بصفة عامة دون تحديد طائفة بعينها، ويلاحظ على هذه الدراسات ما يلي:

1. أن هذه الدراسات اهتمت بالحديث عن الإمامة بصورة عامة من أجل تقريرها دون تقيدها؛ بينما بحثي اهتم باستعراض جهود علماء المسلمين . على اختلاف انتمائهم العقدي . في إبطال دعاوى الإمامية في الإمامة، فأوردت جهود بعض علماء أهل السنة والجماعة، وبعض الأشاعرة، والماتريدية.

2. أن بحثي ركز على الجانب النقدي فقط؛ من أجل إبراز جهود علماء المسلمين في التصدي للأفكار الضالة المخالفة لما عليه أهل السنة والجماعة. ومن هذه الدراسات:

أ. الإمامة عند أهل السنة والرد على المخالفين، خالد أحمد عبد المجيد، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود، 1403هـ.

ب . الإمامة العظمى عند أهل السنة والجماعة، عبد الله الدميجي، رسالة ماجستير جامعة أم القرى، 1403هـ

ج . جهود شيخ الإسلام في تقرير مسألة الإمامة والرد على المخالفين، شرف الدين حامد البدوي، رسالة ماجستير: الجامعة الإسلامية.

منهج البحث:

انتظمت منهجية البحث على الأساسيين: الاستقرائي والتحليلي، وذلك بتتبع النصوص والأدلة ذات العلاقة بأهداف الدراسة من أقوال علماء الإمامية، وحجج وبراهين من نقد دعاويهم، ليتم عرض

الحقائق أولاً عرضاً صحيحاً في مدلولاتها، وفي تأليفها، وحتى يتم التوصل حينئذ إلى استنتاج مجموعة من النتائج ذات البراهين العلمية الواضحة.

إجراءات البحث:

- عزو الآيات إلى مواضعها من القرآن الكريم.
- تخريج الأحاديث النبوية تخريجاً حسب القواعد والأصول المتبعة.
- جمع مادة البحث من مصادرها الأصلية، مع توثيق نسبة كل قول لقائله.
- اخترت أشهر الدعاوى في الإمامة التي روَّج لها الإمامية حتى صارت من لوازمهم، أو مما اشتهروا به.
- راعيت في اختيار دعاوى الإمامية في الإمامة الدعاوى التي تعقبها علماء المسلمين بالنقد والتفنيد.
- راعيت في ترتيب مباحث البحث الاتزان في الكم، وما خرج عن هذه السمة إنما فرضته طبيعة المادة العلمية.
- ذكرت تاريخ الوفاة للأعلام المذكورين في صلب البحث.

جهود علماء السلف وأهل الكلام في الرد على دعوى الإمامية عدم جواز إمامة المفضول

إمامة المفضول عند الإمامية

نص الإمامية على أنه لا تنعقد إمامة المفضول مع قيام الفاضل، واشترطوا أن يكون الإمام أفضل أهل زمانه.

فقد عقد ابن المطهر الحلي في كتابه "نهج الحق" مبحثاً في أن الإمام يجب أن يكون أفضل من رعيته. فقال: " اتفقت الإمامية على ذلك.. وخالف فيه الجمهور، فجوزوا تقديم المفضول على الفاضل. وخالفوا مقتضى العقل، ونص الكتاب، فإن العقل يقبح تقديم المفضول، وإهانة الفاضل، ورفع مرتبة المفضول، وخفض مرتبة الفاضل، والقرآن نص على إنكار ذلك، فقال تعالى: (أَفَمَنْ يَهْدِي إِلَى الْحَقِّ أَحَقُّ أَنْ يُتَّبَعَ أَمَّنْ لَا يَهِدِّي إِلَّا أَنْ يُهْدَى فَمَا لَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ) (يونس، 35) وقال تعالى: (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ) (الزمر، 9) كيف ينقاد الأعلم، الأزهد، الأشرف، حسباً، ونسباً، للأدون في ذلك كله؟(الحلي، 1414هـ، 168)

ويبرر نصير الدين الطوسي ما ذهب إليه الإمامية في عدم جواز إمامة المفضول، فيقول: " وقبح تقديم المفضول معلوم ولا ترجّح في التساوي."(الطوسي، 1996م، 135) ويؤكد ابن المطهر الحلي في شرحه لكلام الطوسي - "بأن الإمام يجب أن يكون أفضل من رعيته؛ لأنه إما أن يكون مساوياً لهم، أو أنقص منهم، أو أفضل. والثالث هو المطلوب والأول محال؛ لأنه مع التساوي يستحيل ترجيحه على غيره بالإمامة. والثاني أيضاً محال؛ لأن المفضول يقبح عقلاً تقديمه على الفاضل."(ابن المطهر، د.ت، 342).

وقد نص الإمامية على أن إمامة المفضول على الفاضل فاسدة، قال المفيد: " السؤال عن الدليل على فساد إمامة المفضول على الفاضل بحسب ما ذكرناه " ثم قال: "والجواب ما قدمناه في فساد نبوة المفضول على الفاضل، ومشاركة الإمامة للنبوة في معنى التقدم والرفعة والرئاسة وفرض الطاعة،

وبما يفسد به علو المفضول على الفاضل في الثواب، ودلالة التعظيم الديني على منزلة المعظم في استحقاق الجزاء

بالأعمال، وثبوت علو تعظيم الإمام على الرعية في شرعية الإسلام، وفي كل ملة، وعند أهل كل نحلة وكتاب(المفيد، 1413هـ، 37).

فالإمامية ذهبت إلى أن عليّاً أفضل أهل زمانه فيكون هو الإمام قال المفيد: "السؤال عن الدلالة على أن أمير المؤمنين . عليه السلام . الأفضل عند الله تعالى من الجميع، وإن كان أفضل منهم في ظاهر الحال." ثم قال: " فثبت أن الفضل الذي بان به أمير المؤمنين . عليه السلام . في الظاهر من الجماعة بأفعال الرسول . صلى الله عليه وسلم . وأقواله، أدل دليل على فضله في الحقيقة، وعند الله سبحانه على ما ذكرناه." (المفيد، 1413هـ، 36-37).

تعقيب:

وفي ختام حديثنا عن رأي الإمامية في إمامة المفضول نسجل بعض الملاحظات:

الأولى: أن جميع الإمامية من الشيعة قد ذهبوا إلى عدم جواز إمامة المفضول. قال ابن حزم (ت: 456هـ): "ذهبت طوائف من الخوارج، وطوائف من المعتزلة، وطوائف من المرجئة، وجميع الرافضة من الشيعة إلى أنه لا يجوز إمامة من يوجد في الناس أفضل منه."(ابن حزم، د.ت، 126/4) **الثانية:** أن الزيدية فقد اختلفت في إمامة المفضول، بين مجوز لها مع وجود الفاضل، ومنهم من منع ذلك ولم يعتقد هذا الاعتقاد.

فقد كان من مذهب زيد بن علي جواز إمامة المفضول مع قيام الأفضل. حيث قال: كان علي بن أبي طالب . رضي الله عنه . أفضل الصحابة، إلا أن الخلافة فوضت إلى أبي بكر لمصلحة رأوها، وقاعدة دينية راعوها، من تسكين ثائرة الفتنة، وتطييب قلوب العامة. فإن عهد الحروب التي جرت في أيام النبوة كان قريبا، وسيف أمير المؤمنين علي رضي الله عنه . عن دماء المشركين من قريش وغيرهم لم يجف بعد، والضغائن في صدور القوم من طلب الثأر كما هي. فما كانت القلوب تميل إليه كل الميل، ولا تنقاد له الرقاب كل الانقياد. فكانت المصلحة أن يكون القائم بهذا الشأن من عرفوه باللين، والتؤدة، والتقدم بالسن، والسبق في الإسلام، والقرب من رسول الله صلى الله عليه وسلم."(الشهرستاني، د.ت، 155/1).

قال الشهرستاني: "ولما سمعت شيعة الكوفة هذه المقالة منه، وعرفوا أنه لا يتبرأ من الشيخين رفضوه حتى أتى قدره عليه، فسميت رافضة." (الشهرستاني، د.ت، 155/1).

وذكر الأشعري أن الزيدية السليمانية اتفقت مع ما ذهب إليه زيد بن علي في جواز إمامة المفضول فقالت: "وأنها. أي الإمامة ـ قد تصلح في المفضول، وإن كان الفاضل أفضل في كل حال، ويثبتون إمامة الشيخين أبي بكر وعمر."(الأشعري، 2005م، 71/1).

إلا أن الجارودية خالفوا زيد بن علي في جواز إمامة المفضول مع وجود الفاضل قال الشهرستاني: "وقد خالف أبو الجارود في هذه المقالة إمامة زيد بن علي، فإنه لم يعتقد هذا الاعتقاد." (الشهرستاني، د.ت، 157/1).

بل زعمت الجارودية " أن النبي ﷺ نص على علي ﷺ بالوصف دون التسمية، وهو الإمام بعده، والناس قصروا حيث لم يتعرفوا الوصف، ولم يطلبوا الموصوف، وإنما نصبوا أبا بكر باختيارهم فكفروا بذلك." (الشهرستاني، د.ت، 156/1-157).

نقد دعوى عدم جواز إمامة المفضول:

وقد تصدت المدارس العقدية ـ رغم اختلافها ـ لهذه الدعوى منكرين ما روجت له الإمامية من زعم باطل، وتعصب ممقوت لآرائها وأفكارها؛ حملهم على اعتقاد فساد إمامة المفضول مع وجود الفاضل. فقد قرر علماء المسلمين أنه يجوز نصب المفضول مع وجود من هو أفضل منه؛ لإجماع العلماء بعد الخلفاء الراشدين على إمامة بعض من قريش مع وجود أفضل منهم، ولأن عمر رضي الله عنه جعل الخلافة بين ستة من العشرة منهم عثمان وعلي ـ رضي الله تعالى عنهما ـ وهما أفضل أهل زمانهما بعد عمر. فلو تعين الأفضل لعين عمر عثمان؛ فدل عدم تعيينه أنه يجوز نصب غير عثمان، وعلي مع وجودهما. والمعنى في ذلك أن غير الأفضل قد يكون أقدر منه على القيام بمصالح الدين وأعرف بتدبير الملك وأوفق لانتظام حال الرعية وأوثق في اندفاع الفتنة(ابن حجر، 1997م، 27/1).

وقد ناقش علماء الإسلام ـ على اختلاف مدارسهم العقدية ـ هذه الدعوى وأبطلوها بعدة وجوه:

الأول: لا يسلم علماء المسلمين بأن علياً ـ رضي الله عنه ـ أفضل أهل زمانه؛ فإنه قال على منبر الكوفة: خير هذه الأمة بعد نبيها أبو بكر، ثم عمر(الذهبي، 1413هـ، 418).

الثاني: قرر ابن حزم (ت: 456هـ) أن من أبطل إمامة المفضول مع وجود الأفضل منه لم يستند على دليل قطعي، ولا برهان يقيني، ومن ثم لا يعتد بقوله، ولا يلتفت إليه. فيقول: "وما نعلم لمن قال إن الإمامة لا تجوز إلا لأفضل من يوجد حجة أصلا لا من قرآن، ولا من سنة، ولا من إجماع، ولا من صحة عقل، ولا من قياس، ولا قول صاحب، وما كان هكذا فهو أحق قول بالاطراح."(ابن حزم، د.ت، 126/4)

الثالث: ويرى الرازي أن المفضول إذا كان موصوفا بالصفات المعتبرة في الإمامة، لكنه كان أقل درجة في تلك الفضائل من غيره. ونعلم أن الإمامة لو فوضت إلى ذلك الأفضل لحصل التشويش والاضطراب، ولو فوضت إلى هذا المفضول، لاستقامت الأمور وانتظمت المصالح، فالعقل يقتضي تفويض الإمامة إلى ذلك المفضول. لأن المقصود من نصب الإمام رعاية المصالح. وإذا كانت رعاية المصالح لا تحصل إلا بتفويض الإمامة إلى هذا المفضول، لكان ذلك واجبا.(الرازي، د.ت، 296/2).

الرابع: أن الذي كلفوا به من معرفة الأفضل ممتنع حال أن قريشا متفرقون في البلاد من أقصى السند إلى أقصى الأندلس إلى أقصى اليمن، وصحاري البربر إلى أقصى أرمينية، وأذربيجان، وخراسان فما بين ذلك من البلاد. فمعرفة أسمائهم ممتنع؛ فكيف معرفة أحوالهم، فكيف معرفة أفضلهم(ابن حزم، د.ت، 128/4).

الخامس: أنه لا وجه لمعرفة فضيلة أحد على طريق الحقيقة عند الله ـ تعالى ـ بل هو أمر يثبت بالاجتهاد، وغالب الظن فيه. فتعليق الحكم به تعليق بما لا يمكن القيام به، والحاجة إلى معرفة ذلك

بالناس ماسة، إذ الخلافة تثبت بعقدهم واختيارهم، فإذا كان لا يمكنهم الوقوف على ذلك حقيقة لم يكن لتعليق الحكم به فائدة(القمي، د.ت، 1114/2).

السادس: وبين "ابن حزم" أن الناس يتباينون في الفضائل فيكون الواحد أزهد، ويكون الواحد أورع، ويكون الآخر أسوس، ويكون الرابع أشجع، ويكون الخامس أعلم وقد يكونون متقاربين في التفاضل لا يبين التفاوت بينهم؛ فبطل معرفة الأفضل، وصح أن هذا القول فاسد، وتكليف ما لا يطاق، وإلزام ما لا يستطاع. وهذا باطل لا يحل(ابن حزم، د.ت، 128/4).

السابع: أوضح "ابن حزم" أن رسول الله ﷺ قد قلد النواحي وصرف تنفيذ جميع الأحكام التي تنفذها الأئمة إلى قوم كان غيرهم بلا شك أفضل منهم؛ فاستعمل على أعمال اليمن "معاذ بن جبل"، و"أبا موسى"، وخالد بن الوليد"، وعلى عمان "عمرو بن العاص"، وعلى نجران "أبا سفيان"، وعلى مكة "عتاب بن أسيد"، وعلى الطائف "عثمان بن أبي العاص"، وعلى البحرين" العلاء بن الحضرمي". ولا خلاف في أن "أبا بكر"، و"عمر"، و"عثمان"، و"علي"، و"طلحة"، و"الزبير"، و"عمار بن ياسر"، و"سعد بن أبي وقاص"، و"عبد الرحمن بن عوف"، و"أبا عبيدة"، و"ابن مسعود"، و" بلال"، و"أبا ذر" أفضل ممن ذكرنا؛ فصح يقيناً أن الصفات التي يستحق بها الإمامة والخلافة ليس منها التقدم في الفضل(ابن حزم، د.ت، 128/4).

والذي انتهى إليه علماء المسلمين أنه لا يجب كون الإمام أتم من غيره في الخصال؛ فإن نصب المفضول مع وجود الفاضل جائز بعد أن يكون المفضول صالحاً للإمامة في الجملة؛ لأن الشرط نفس الخصال لا أتميتها عند عامة أهل السنة والجماعة. ولذا يتساءل ابن حزم أي الفضائل تراعى في الإمام؟ فإن الفضائل كثيرة جداً منها الورع، والزهد، والعلم، والشجاعة، والسخاء، والحلم، والعفة، والصبر، والصرامة، وغير ذلك. ولا يوجد أحد يبين في جميعها؛ بل يكون بائناً في بعضها، ومتأخراً في بعضها. ففي أيها يراعي الفضل من لا يجيز إمامة المفضول؟ فإن اقتصر على بعضها كان مدعيا بلا دليل، وإن عم جميعها كلف من لا سبيل إلى وجوده أبدا في أحد بعد رسول الله . صلى الله عليه وسلم. فإذ لا شك في ذلك؛ فقد صح القول في إمامة المفضول وبطل قول من قال غير ذلك(ابن حزم، د.ت، 128/4).

تعقيب:

ويظهر من مناقشة العلماء لدعوى الإمامية ما يلي:

أولاً: اتفاق المدارس العقدية على اختلاف أرائها وأفكارها على مجابهة هذه الدعوى يدل على خطورة فكر الإمامية على الأمة، وسعيها الحثيث على بث هذه الدعاوى في نفوس عوام المسلمين لكسب ودهم وحماسهم في الدفاع عن أفكار الإمامية تحت مسمى حب آل البيت.

ثانياً: حرص العلماء على كشف قناع الإمامية الذي تستروا خلفه بهذه الدعوى . عدم جواز إمامة المفضول مع وجود الفاضل . وهو الطعن في خلافة أبي بكر، وعمر، وعثمان . رضي الله عنهم . وإعلانهم بطلانها. ومن ثم تصدى لهم العلماء بالحجة والدليل لإظهار كذبهم وافتراءاتهم.

جهود علماء السلف وأهل الكلام في الرد على دعوى الخليفة بعد النبي ﷺ علي ﷺ.

نص الدعوى:

ذهب الإمامية بأجمعهم: إلى إن الخليفة بعد النبي ﷺ علي ﷺ . قال الطوسي:" قول من ذهب إلى أن الإمام بعده . أي بعد النبي ﷺ . أمير المؤمنين علي بنصه عليه بالإمامة، وهو قول الشيعة ـ على اختلافها(الطوسي، 1963م، 6/2).

ونقل محمد رضا الظفر اعتقاد الإمامية في أن الإمام بعد النبي ﷺ ـ علي ـ ﷺ ـ فقال: "ونعتقد أن النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ نص على خليفته، والإمام في البرية من بعده، فعين ابن عمه علي بن أبي طالب أميراً للمؤمنين، وأميناً للوحي، وإماماً للخلق في عدة مواطن، ونصبه، وأخذ البيعة له بإمرة المؤمنين يوم الغدير."(الظفر، د.ت، 64).

ويصرح المفيد. "بأن الخليفة بعد النبي ﷺ علي ﷺ فقال:" فإن قال: فخبروني الآن من كان الإمام بعد الرسول ـ ﷺ ـ، والقائم في رئاسة الدين مقامه، لأعرفه فأودي بمعرفته ما افترض له علي من الولاء؟

قيل له: من أجمع المسلمون على اختلافهم في الآراء والأهواء على إمامته بعد النبي ـ ﷺ ـ، ولم يختلفوا من بعد وفاته فيما أوجب له ذلك من اجتماع خصال الفضل له، والأقوال فيه، والأفعال: أمير المؤمنين علي بن أبي طالب ـ ﷺ (المفيد، 1413هـ، 29).

ويؤكد الطوسي هذه الدعوى بقوله: " فقد ثبت بهذا الترتيب: أن الإمام بعد الرسول ـ ﷺ ـ أمير المؤمنين علي . . ﷺ ـ بنصه عليه بالإمامة؛ لأن كل من قال: إنه الإمام بعد الرسول . ﷺ . بلا فصل لم يثبت الإمامة له إلا بالنص(الطوسي، 1996م، 5/2).

وشرع الإمامية في ذكر طرق الاستدلال على أن الخليفة بعد النبي ﷺ علي ﷺ . فقال: الطوسي: " لنا في الاستدلال على أنه منصوص عليه طريقتان: **إحداهما**: أن ندل على أنه إمام بعد النبي . ﷺ . بلا فصل بطرق عقلية مبنية على القسمة. فإذا ثبت أنه إمام . بعده . بلا فصل، قطع أنه منصوص عليه. **والطريقة الثانية**: نستدل على أنه منصوص عليه من القرآن، والأخبار المتواترة عن النبي . ﷺ (الطوسي، 1996م، 7/2).

أدلة الإمامية من القرآن ومناقشتها:

لقد بالغ الإمامية في ذكرهم الأدلة المأخوذة من القرآن والبراهين الدالة على إمامة علي ـ ﷺ ـ بعد النبي ـ ﷺ ـ، حتى نصوا على أنها أربعين دليلاً، قال ابن المطهر الحلي (ت: 726 هـ): "وهي أربعون برهانا."(الحلي، د.ت، 115).

يرى علماء الإمامية أن أقوى ما يدل على إمامة علي ـ ﷺ ـ بعد النبي ـ ﷺ ـ من القرآن الكريم قوله تعالى: (إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَالَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُمْ رَاكِعُونَ) (سورة المائدة، الآية :55) وقال الطبرسي: "وهذه الآية من أوضح الدلائل على صحة إمامة علي بعد النبي بلا فصل"(الطبرسي، 1415هـ، 128/2).

ويؤكد ابن المطهر الحلي أن هذا أقوى دليل عندهم؛ لذا جعل له الصدارة في مقام الاستدلال في كتابه. فقال: " المنهج الثاني في الأدلة المأخوذة من القرآن والبراهين الدالة على إمامة علي عليه السلام من الكتاب العزيز، .....، الأول: قوله تعالى: (إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَالَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُمْ رَاكِعُونَ) وقد أجمعوا على أنها نزلت في علي عليه السلام."(الحلي، د.ت، 115).

وأوضح الطوسي أن وجه الدلالة من الآية:" هو أنه ثبت أن المراد بلفظة (وليكم) المذكورة في الآية: من كان متحققاً بتدبيركم، والقيام بأموركم، وتجب طاعته عليكم، وثبت أن المعني بـ (الذين آمنوا) أمير المؤمنين علي .رضي الله عنه ، وفي ثبوت هذين الوصفين دلالة كونه إماماً لنا(الطوسي، 1996م، 6/2).

ثم ذكر الطوسي وجه استدلالهم بهذه الآية من وجوه، منها: **الأول:** ورد الخبر بنقل طائفتين مختلفتين: الخاصة، والعامة بنزول الآية في أمير المؤمنين علي .رضي الله عنه .عند تصدقه بخاتمه في حال ركوعه. والقصة بذلك مشهورة. ومثل الخبر الذي ذكرناه وإطباق أهل النقل عليه ما يقطع به. **الثاني**: أن المراد بلفظة (ولي) في الآية ما يرجع إلى معنى الإمامة من التصرف والتدبير. **الثالث**: يجب أن يكون المراد بلفظة (ولي) في الآية ما يرجع إلى معنى الإمامة والاختصاص بالتدبير؛ لأن ما تحتمله هذه اللفظة من الوجه الآخر الذي هو الموالاة في الدين والمحبة لا تخصيص فيه(الطوسي، 1996م، 2/17-19).

ويرى ابن المطهر الحلي أن الاستدلال بهذه الآية يتوقف على مقدمات: **أحداها**: أن لفظة إنما للحصر(شبر، 1997م، 193؛ الموسوي، 1982م، 82). **الثانية**: أن الولي يفيد الأولى بالتصرف. **الثالثة**: أن المراد بذلك بعض المؤمنين؛ لأنه تعالى وصفهم بوصف مختص ببعضهم، ولأنه لولا ذلك لزم اتحاد الولي والمولى عليه. ثم قال ابن المطهر الحلي: "وإذا تمهدت هذه المقدمات فنقول المراد بهذه الآيات هو علي .عليه السلام .للإجماع الحاصل على أن من خصص بها بعض المؤمنين قال: إنه علي .عليه السلام .فصرفها إلى غيره خرق للإجماع."(الحلي، 1413هـ، 343).

مناقشة دليل الإمامية:

وقد تصدى علماء المسلمين لدعوى الإمامية، وناقشوا أدلتهم، وما احتجوا به، وفندوها دليلاً، بعدة وجوه: **الأول**: أن قولهم: أجمعوا أنها نزلت في علي من أعظم الدعاوي الكاذبة؛ بل أجمعوا على أنها لم تنزل في علي بخصوصه، وإن الخبر كاذب، وفي تفسير الثعلبي من الموضوعات ما لا يخفى(الذهبي، 1413هـ، 419). **والثاني**: هب أنها دالة على إمامة علي .ﷺ ، لكنا توافقنا على أنها عند نزولها ما دلت على حصول الإمامة في الحال، لأن علياً .ﷺ . ما كان نافذ التصرف في الأمة حال حياة الرسول .ﷺ . فلم يبق إلا أن تحمل الآية على أنها تدل على أن علياً سيصير إماما بعد ذلك، ومتى قالوا ذلك فنحن نقول بموجبه ونحمله على إمامته بعد أبي بكر وعمر وعثمان، إذ ليس في الآية ما يدل على تعيين الوقت(الرازي، 1420هـ، 385/12).

الثالث: قد أجاب أهل السنة عن ذلك بالنقض بأن هذا الدليل كما يدل بزعمهم على نفي إمامة الأئمة المتقدمين كذلك يدل على سلب الإمامة عن الأئمة المتأخرين، وباقي الاثني عشر بعين ذلك

التقرير، فالدليل يضر الإمامية أكثر مما يضر أهل السنة كما لا يخفى. وإن أجابوا عن النقض بأن المراد حصر الولاية في بعض الأوقات أعني وقت إمامته لا وقت إمامة من بعده وافقوا أهل السنة في أن الولاية العامة كانت له وقت كونه إماما لا قبله وهو زمان خلافة الثلاثة(الألوسي، 1415هـ، 334/3). **الرابع**: ذهب فخر الدين الرازي إلى أن هذه الآية من أدل الدلائل على فساد مذهب الإمامية من الروافض؛ لأن الولاية في قوله (إنما وليكم الله) يجب أن تكون بمعنى النصرة. وكل من أنصف وترك التعصب وتأمل في مقدمة الآية وفي مؤخرها قطع بأن الولي في قوله (إنما وليكم الله) ليس إلا بمعنى الناصر والمحب، ولا يمكن أن يكون بمعنى الإمام؛ لأن ذلك يكون إلقاء كلام أجنبي فيما بين كلامين مسوقين لغرض واحد، وذلك يكون في غاية الركاكة والسقوط، ويجب تنزيه كلام الله تعالى عنه(الألوسي، 1415هـ، 384).

الخامس: قولهم: إن المراد بلفظة (ولي) في الآية ما يرجع إلى معنى الإمامة من التصرف والتدبير لا يصح؛ إذ إننا لو حملنا الولاية على التصرف والإمامة لما كان المؤمنون المذكورون في الآية موصوفين بالولاية حال نزول الآية؛ لأن علي بن أبي طالب ﷺ ما كان نافذ التصرف حال حياة الرسول، والآية تقتضي كون هؤلاء المؤمنين موصوفين بالولاية في الحال، أما لو حملنا الولاية على المحبة والنصرة كانت الولاية حاصلة في الحال، فثبت أن حمل الولاية على المحبة أولى من حملها على التصرف. والذي يؤكد هذا أنه تعالى منع المؤمنين من اتخاذ اليهود والنصارى أولياء، ثم أمرهم بموالاة هؤلاء المؤمنين، فلا بد وأن تكون موالاة هؤلاء المؤمنين حاصلة في الحال حتى يكون النفي والإثبات متواردين على شيء واحد، ولما كانت الولاية بمعنى التصرف غير حاصلة في الحال امتنع حمل الآية عليها(الرازي، 1420هـ، 384/12). **السادس**: أن علي بن أبي طالب ﷺ كان أعرف بتفسير القرآن من هؤلاء الروافض، فلو كانت هذه الآية دالة على إمامته لاحتج بها في محفل من المحافل، وليس للقوم أن يقولوا: إنه تركه للتقية فإنهم ينقلون عنه أنه تمسك يوم الشورى بخبر الغدير، وخبر المباهلة، وجميع فضائله ومناقبه، ولم يتمسك البتة بهذه الآية في إثبات إمامته، وذلك يوجب القطع بسقوط قول هؤلاء الروافض(الرازي، 1420هـ، 385/12).

تعقيب:

وفي ختام حديثنا عن أدلة الإمامية من القرآن الكريم نسجل بعض الملاحظات:

الأولى: يلاحظ أن الإمامية استدلوا بما روي في سبب نزول الآية لا بالآية نفسها؛ إذ إنه ليس في نص الآية ما يدل على مبتغاهم ومرادهم.

فضلاً على أن زعمهم بأن أهل النقل أجمعوا أنها نزلت في علي ﷺ من أعظم الدعاوى الكاذبة، بل أجمع أهل العلم بالنقل على أنها لم تنزل في علي ﷺ بخصوصه، وأن عليا لم يتصدق بخاتمه في الصلاة، وأجمع أهل العلم بالحديث على أن القصة المروية في ذلك من الكذب الموضوع(ابن تيمية، 1986م، 11/7). قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "جمهور الأمة لم تسمع هذا الخبر، ولا هو في شيء من كتب المسلمين المعتمدة: لا الصحاح، ولا السنن، ولا الجوامع، ولا المعجمات، ولا شيء من

الأمهات"(ابن تيمية، 1986م، 17/7) . **الثانية**: أن الإمامية يصرفون معنى الآيات إلى ما يرومونه من أهداف وغايات بمقتضى روايات موضوعه، وتأويلات باطلة(القفاري، 1994م، 684).

أدلة الإمامية من السنة ومناقشتها:

وقد احتج الإمامية في دعواهم أن الخليفة بعد النبي ﷺ علي ﷺ بأدلة من السنة النبوية. قال ابن المطهر الحلي: "المنهج الثالث في الأدلة المستندة إلى السنة المنقولة عن النبيﷺ"(الحلي، د.ت، 147).

قسم الإمامية النصوص الواردة من النبيﷺ الدالة على إمامة علي ﷺ إلى ضربين: **أحدهما:** من جهة الفعل، ويدخل فيه القول. وهو كل ما دل من أفعاله وأقواله .ﷺ. المبينة لأمير المؤمنين علي .ﷺ. من جميع الأمة، الدالة على تعظيمه، وتبجيله على وجه يقتضي بينونته من غيره. **الثاني:** من جهة القول دون الفعل. وهو على ضربين:

أحدهما: ما علم سامعوه من الرسول .ﷺ. مراده باضطرار. أي بالضرورة والبداهة . ويسميه الإمامية (الجلي) كقوله: (هذا خليفتي فيكم من بعدي فاسمعوا له وأطيعوا). والقسم الآخر: لا يقطع على أن سامعيه من الرسول . ﷺ . علموا المراد منه اضطراراً، ويجوز أن يكونوا علموا استدلالا. ويسميه الإمامية (النص الخفي) مثل قوله: (من كنت مولاه فعلي مولاه) و(أنت مني بمنزلة هارون من موسى)(الطوسي، 1963م، 2/45-46).

ومن الأحاديث التي احتج بها الإمامية على أن الخليفة بعد النبي ﷺ علي ﷺ ما يلي:

الدليل الأول: احتجوا بحديث مصعب بن سعد، عن أبيه، أنّ رسول الله ﷺ خرج إلى تبوك، واستخلف عليًا، فقال: أتخلفني في الصّبيان والنّساء؟ فقال: ألا ترضى أن تكون منّي بمنزلة هارون من موسى إلا أنّه ليس نبيّ بعدي" [1] وذهب الطوسي (ت: 460هـ): إلى أن هذا الخبر يدل على النص من وجهين: **الأول:** "أن قوله .ﷺ .: " أنت مني بمنزلة هارون من موسى إلا أنه لا نبي بعدي " يقتضي حصول جميع منازل هارون . عليه السلام . لأمير المؤمنين علي إلا ما خصه الاستثناء المنطوق به في الخبر، وما جرى مجرى الاستثناء من العرف. وقد علمنا: أن منازل هارون من موسى: هي الشركة في النبوة، وأخوة النسب، والتقدم عنده في الفضل، والمحبة، والاختصاص على جميع قومه، والخلافة له في حال غيبته على أمته، وأنه لو بقي بعده لخلفه فيهم."(الطوسي، 1963م، 206/2).

الوجه الثاني: "وهو أنه إذا ثبت كون هارون . عليه السلام . خليفة لموسى . عليه السلام . على أمته في حياته . ومفترض الطاعة عليهم، وأن هذه المنزلة من جملة منازل منه، ووجدنا النبي .ﷺ . استثنى ما لم يرده من المنازل بعده بقوله:" إلا أنه لا نبي بعدي " . دل هذا الاستثناء على أن ما لم يستثنه حاصل

---

(1) صحيح البخاري كتاب المغازي، باب غزوة تبوك: 12/8 (ح4416)، ورواه مسلم في فضائل الصّحابة، باب من فضائل علي بن أبي طالب: 1870/2، (ح2404)، والتّرمذي: كتاب المناقب: 5/ 640-641 (ح3730، 3731)، وابن ماجه، المقدّمة: 1/42-43 (ح115)، وأحمد: 170/1.

لأمير المؤمنين علي بعده. وإذا كان من جملة المنازل الخلافة في الحياة .وثبتت بعده ـ فقد وضح وجه النص بالإمامة." (الطوسي، 1963م، 2/221-222).

مناقشة هذا الدليل:

فقد أبطل علماء المسلمين استدلالهم بما روي عن النبي ﷺ أنه قال لعلي: " أما ترضى أن تكون مني بمنزلة هارون من موسى"؛ لأنه لا حجة للإمامية في هذا الحديث، ولا توجد فيه دلالة على ما يرومون إثباته. وقد اعتمد علماء المسلمين في إبطال تعلق الإمامية الروافض بهذا الدليل على عدة دلائل:

الأول: أن هذا ليس بنص على إمامته، لأن النص ما لا يحتمل التأويل، وإنما الخبر ورد على سبب، وذلك أن النبي ﷺ لما خرج في غزوة تبوك خلفه على المدينة فقال المنافقون: إنه أبغض عليا، وقلاه حين لم يخرجه معه، فتبعه علي - رضي الله عنه - وقال: يا رسول الله أتتركني مع الذرية والعيال. فقال ﷺ: "أما ترضى أن تكون مني بمنزلة هارون من موسى"، وأراد بذلك حين خلفه على قومه يوم توجه لكلام ربه، ولم أخلفك بغضا ولا قلا، ولم يرد أنك تخلفني بعد موتى(العمراني، 1999م، 2/865). وهذا لا يدل على أنه خليفته بعده كما في حق هارون؛ بل على رضاه باستخلافه على المدينة مدة غيبته عنها. فإذن ليس في إثبات خلافته نصاً، ولا دلالة أيضاً.

قال ابن الهمام: " وهو لا يستلزم كونه أولى بالخلافة بعده من كل معاصريه، افتراضاً ولا ندباً، بل كونه أهلاً لها في الجملة."(ابن الهمام، 162).

الثاني: ويرى علماء المسلمين أن قول القائل: إنه جعله بمنزلة هارون من موسى في كل شيء إلا النبوة باطل؛ فإن قوله "أما ترضى أن تكون مني بمنزلة هارون من موسى" دليل على أنه يسترضيه بذلك، ويطيب قلبه. أي: مثل منزلة هارون، ولو كان مثل هارون مطلقا؛ لما أمَّر عليه أبا بكر في حجة سنة تسع، فكان يصلي خلف أبي بكر، ويطيع أمره. وخصه بنبذ العهود إلى العرب فقط؛ فإنه كان من عادتهم ألا يعقد العقود، ولا ينبذها إلا السيد المطاع، أو رجل من أهل بيته(الذهبي، 1413هـ، 492-493).

الثالث: ولم يكن الاستخلاف كاستخلاف هارون؛ لأن ذلك كان على كل قوم موسى وذهب هو للمناجاة، واستخلاف علي كان على من ذكرنا، وسائر المسلمين كانوا مع نبيهم(الذهبي، 1413هـ، 492).

الرابع: ومما يدل على أن هذا المعنى هو الذي قصده بقوله ﷺعلمنا أنه كان لهارون من موسى منازل منها: أنه كان أخاه، ومنها أنه كان شريكا له في النبوة، ومنها أنه خلفه في قومه لما توجه لكلام ربه، وليس منها أنه خلفه بعد موته؛ لأن هارون مات قبل موسى بسنين كثيرة، وإنما خلف موسى بعد موته يوشع بن نون. فلا يجوز أن يكون النبي ﷺ إنما عنى بقوله (أنت مني بمنزلة هارون من موسى) أي: إنك أخي لأبي وأمي، ولا أنك تخلفني بعد موتي؛ لأن هذه منزلة لم تكن لهارون من موسى. فثبت أنه إنما أراد خليفتي على أهلي، وعلى المدينة عند توجهي إلى هذه الغزوة كما خلف موسى أخوه هارون في قومه عند توجهه لكلام ربه" قال أبو المعين النسفي: "إن علياً ـ ﷺ ـ لم تثبت له أخوة النبي .عليه السلام .

لأبيه وأمه، ولا شركته في النبوة والرسالة، وإن كان ذلك ثابتاً لهارون من موسى فكيف تثبت له الخلافة بعده، ولم يكن ذلك ثابتاً لهارون من موسى ـ عليهما السلام ـ فدل أن الاستدلال به في غاية البطلان(النسفي، 1990م، 1134/2)".

الخامس: ثم إن النبي ﷺ استخلف قبل تبوك وبعد تبوك على المدينة في أسفاره رجالا سوى علي رضي الله عنه فصح أن هذا الاستخلاف لا يوجب لعلي فضلا على غيره، ولا ولاية الأمر بعده. كما لم يوجب ذلك لغيره من المستخلفين(ابن حزم، د.ت، 78/4).

السادس: فإن قال الطاعن: لم يرد استخلافه على المدينة. قيل له: هل شاركه في النبوة كما شارك هارون موسى. فإن قال: نعم، كفر وإن قال: لا، قيل له فهل كان أخاه في النسب. فإن قال: نعم فقد كذب. فإذا بطلت أخوة النسب، ومشاركة النبوة فقد صح وجه الاستخلاف، وإن جعل استخلافه في حياته على المدينة أصلا فقد كان - ﷺ- يستخلف في كل غزاة غزاها غيره من أصحابه كابن أم مكتوم، وخفاف بن إيماء بن روضة الغفاري، وغيرهما من خلفائه(الأصبهاني، 1994م، 222).

السابع: ويقطع ابن حزم استدلالهم فيحمل قوله "أنت مني بمنزلة هارون من موسى على القرابة فيقول: "وهذا لا يوجب له فضلاً على من سواه، ولا استحقاق الإمامة بعده؛ لأنّ هارون لم يل أمر بني إسرائيل بعد موسى عليه السّلام، وإنّما ولي الأمر بعد موسى ـ عليه السّلام يوشع بن نون، كما ولي الأمر بعد رسول الله ـ ﷺ ـ صاحبه في الغار الذي سافر معه إلى المدينة. وإذا لم يكن علي رضي الله عنه نبيًا كما كان هارون نبيًا، ولا كان هارون خليفة، بعد موت موسى على بني إسرائيل، فصح أن كونه – رضي الله عنه – من رسول الله ـ ﷺ ـ بمنزلة هارون من موسى إنما هو في القرابة فقط(ابن حزم، 78/4). وبناء على هذا يثبت بطلان ما زعمه الإمامية من أن الحديث دليل على خلافة "علي" رضي الله عنه.

الدليل الثاني: واحتجوا بقوله صلى الله عليه وسلم: "من كنت مولاه فعلي مولاه اللهم وال من والاه، وعاد من عاداه، وانصر من نصره، واخذل من خذله"[1].

ووجه استدلال الإمامية بالخبر من وجوه:

الأول: هو أنه ـ ﷺ ـ استخرج من أمته ـ في ذلك المقام ـ الإقرار بفرض طاعته، ووجوب التصرف بين أمره ونهيه بقوله: " ألست أولى بكم منكم بأنفسكم". وهذا القول وإن كان مخرجه الاستفهام ـ المراد به التقرير ـ فلما أجابوه بالاعتراف والاقرار، رفع بيد أمير المؤمنين علي ـ رضي الله عنه ـ ، وقال ـ عاطفاً على ما تقدم ـ " فمن كنت مولاه فهذا مولاه ـ وفي رواية أخرى فعلي مولاه ـ اللهم وال من والاه، وعاد من عاداه، وانصر من نصره، واخذل من خذله.

الثاني: قالوا: أتى عليه السلام بجملة يحتمل لفظها معنى الجملة الأولى التي قدمها. وان كان محتملاً لغيره، لوجب أن يريد به المعنى المتقدم الذي قررهم به على مقتضى استعمال أهل اللغة، وعرفهم في

---

(1) راوه الترمذي (5/ 633) كتاب المناقب، باب مناقب علي بن أبي طالب رضي الله عنه ، حديث رقم(3713) عن زيد بن أرقم ،وراوه ابن ماجه 45/1 المقدمة باب " في فضائل أصحاب رسول الله ﷺ حديث رقم 121

خطابهم. **الثالث**: قالوا: وإذا ثبت أنه ـ ﷺ ـ أراد ما ذكرناه من إيجابه كون أمير المؤمنين علي ـ ﷺ ـ أولى بالأمة من أنفسهم، فقد أوجب له الإمامة؛ لأنه لا يكون أولى بهم من أنفسهم إلا فيما يقتضي فرض طاعته عليهم، ونفوذ أمره ونهيه فيهم، ولن يكون كذلك إلا من كان إماما(الطوسي، 1963م، 167/2-168).

مناقشة هذا الدليل:

رد علماء المسلمين تعلق الإمامية بهذا الدليل بوجوه:

الأول: ذهب ابن حجر إلى عدم التسليم بأن المراد أنه الأولى بالإمامة؛ بل بالاتباع والقرب منه فهو كقوله تعالى {إن أولى الناس بإبراهيم للذين اتبعوه}، ولا قاطع؛ بل ولا ظاهر على نفي هذا الاحتمال؛ بل هو الواقع إذ هو الذي فهمه أبو بكر، وعمر. فإنهما لما سمعاه قالا له: أمسيت يا ابن أبي طالب مولى كل مؤمن ومؤمنة(ابن حجر، 1997م، 110).

الثاني: لو كان في الحديث دليل ذلك لما انعقد الإجماع على خلافة غيره(النسفي، 1990م، 1137/2).

الثالث: ويرى الباقلاني أن ما قصد به النبي ـ ﷺ ـ بقوله (من كنت مولاه فعلي مولاه) يحتمل أمرين:

أحدهما: من كنت ناصره على دينه، وحاميا عنه بظاهري، وباطني، وسري، وعلانيتي فعلي ناصره على هذا السبيل. فتكون فائدة ذلك الإخبار عن أن باطن علي وظاهره في نصرة الدين، والمؤمنين سواء، والقطع على سريرته وعلو رتبته. **ثانيهما**: ويحتمل أيضا أن يكون المراد بقوله:" فمن كنت مولاه فعلي مولاه" أي من كنت محبوبا عنده، ووليا له على ظاهري، وباطني؛ فعلي مولاه. أي إن ولاءه، ومحبته من ظاهره، وباطنه واجب، كما أن ولائي، ومحبتي على هذا السبيل واجب؛ فيكون قد أوجب مولاته على ظاهره، وباطنه(الباقلاني، 456).

الرابع: أن هذا الحديث لا حجة لهم فيه، لأن "المولى" له عدة إطلاقات: فقد يطلق بمعنى المحب، وقد يطلق بمعنى المعتق، وبمعنى الظهر، والخلف، وبمعنى المكان والمقر، وبمعنى الناصر. ومنه قوله تعالى {فإن الله هو مولاه وجبريل وصالح المؤمنين} أي ناصره، ومنه قول الأخطل:

فأصبحت مولاه من الناس كلهم ... وأحرى قريش أن يهاب ويحمدا.

أي ناصرها. فيحتمل أن يكون كلام النبي ـ ﷺ ـ منزلا على هذا المعنى وهو أظهر في لفظ المولى، ولا يمكن حمل لفظ المولى على الأولى؛ فإن ذلك مما لا يرد في اللغة أصلا(الآمدي، د.ت، 378).

الخامس: كيف يكون ذلك نصاً على إمامته، ولم يحتج به هو، ولا العباس ـ رضي الله تعالى عنهما ـ، ولا غيرهما وقت الحاجة إليه، وإنما احتج به علي في خلافته؛ فسكوته عن الاحتجاج به إلى أيام خلافته قاض على من عنده أدنى فهم، وعقل بأنه علم منه أنه لا نص فيه على خلافته عقب وفاة النبي صلى الله عليه وسلم. على أن عليا نفسه صرح بأنه صلى الله عليه وسلم لم ينص عليه ولا على غيره. وكل عاقل يجزم بأن حديث من كنت مولاه فعلي مولاه ليس نصا في إمامة علي(ابن حجر العسقلاني، 1997م، 110/1).

الدليل الثالث: واحتجوا بقوله صلى الله عليه وسلم: "لأعطين الراية غدًا رجلاً يحب الله ورسوله، ويحبه الله ورسوله" [1]

وقد استدل الإمامية بهذا الحديث على أفضلية علي .ﷺ. من غيره من الصحابة؛ لأن النبي .ﷺ. قد وصفه بأوصاف خاصة به ومنتفية عن غيره، فهو من الأدلة الواضحة على أفضليته، فيكون هو الإمام بعد النبي صلى الله عليه وسلم. [2]

قال ابن المطهر الحلي (ت: 726 هـ):" ووصفه .ﷺ. بهذا الوصف يدل على انتفائه عن غيره، وهو يدل على أفضليته، فيكون هو الإمام."(ابن المطهر الحلي، د.ت، 153).

قال المجلسي:" فهذه الأخبار وجميع ما روي في هذه القصة، وكيفية ما جرت عليه يدل على غاية التفضيل والتقديم؛ لأنه لو لم يفد القول إلا المحبة التي هي حاصلة في الجماعة، وموجودة فيهم لما قصدوا لدفع الراية، وتشوقوا إلى دعائهم إليها، ولا غبط أمير المؤمنين بها، ولا مدحته الشعراء ولا افتخرت له بذلك المقام، وفي مجموع القصة، وتفصيلها إذا تأملت ما يكاد يضطر إلى غاية التفضيل ونهاية التقديم(المجلسي، 1403هـ، 39/16).

مناقشة هذا الدليل:

أجاب العلماء على دليل الإمامية بوجوه:

الأول: يرى شيخ الإسلام ابن تيمية إن لم يكن النبي صلى الله عليه وسلم قاله فلا كلام، وإن كان قاله فلم يرد به قطعا الخلافة بعده؛ إذ ليس في اللفظ ما يدل عليه، ومثل هذا الأمر العظيم يجب أن يبلغ بلاغا مبينا(ابن تيمية، 1986م، 321/7).

الثاني: أجاب ابن حزم بأن قوله عليه السلام "لأعطين الراية غدا رجلا يحب الله ورسوله ويحبه الله ورسوله" وهذه صفة واجبة لكل مؤمن وفاضل(ابن حزم، د.ت، 116).

تعقيب:

ويظهر من احتجاج الإمامية بأدلة من السنة على أن الخليفة بعد النبي ﷺ علي ﷺ ما يلي:

أولاً: أن الإمامية قد توسعوا في هذا الباب، واختلقوا الروايات، وزادوا على النصوص الصحيحة نصوصاً موضوعة كاذبة(القفاري، 1994م، 688).

قال "ابن حجر" عن الإمامية: "وإذا أرادوا أن يستدلوا على ما زعموه من النص على خلافة علي أتوا بأخبار باطلة كاذبة متيقنة البطلان واضحة الوضع والبهتان لا تصل إلى درجة الأحاديث الضعيفة التي هي أدنى مراتب الآحاد فتأمل هذا التناقض الصريح والجهل القبيح لكنهم لفرط جهلهم وعنادهم وميلهم عن الحق يزعمون التواتر فيما يوافق مذهبهم الفاسد وإن أجمع أهل الحديث والأثر على أنه

---

(1) أخرجه البخاري، كتاب فضائل الصحابة، باب مناقب علي بن أبي طالب: 70/7 (البخاري مع الفتح)، ومسلم، كتاب فضائل الصحابة، باب من فضائل علي بن أبي طالب: 1871/2-1873.

(2) حديث الراية 155/ السيد علي حسين الميلاني/ مركز الحقائق الإسلامية / الطبعة الأولى / 1429هـ

كذب موضوع مختلق ويزعمون فيما يخالف مذهبهم أنه آحاد وإن اتفق أولئك على صحته وتواتر رواته تحكما وعنادا وزيغا عن الحق(ابن حجر، 1997م، 125/1).

ثانياً: يلاحظ أن الروايات التي يعزوها الإمامية إلى المسند، والصحيحين وغيرهما من كتب السنن لا حقيقة لها؛ بل روايات باطلة، الهدف منها الكذب والخداع والتدليس(ابن تيمية، 1984م، 96/7).

جهود علماء السلف وأهل الكلام في الرد على دعوى ثبوت الإمامة بالنص.

نص الدعوى وموقف الإمامية منها

ذكر ابن المطهر الحلي نص الدعوى فقال: "ذهبت الإمامية خاصة إلى أن الإمام يجب أن يكون منصوصاً عليه"(ابن المطهر الحلي، د.ت، 343).

وبوَّب المجلسي في كتابه " بحار الأنوار باباً بعنوان (أن الامامة لا تكون إلا بالنص، ويجب على الامام النص على من بعده) ثم قال: " إن اختيار الامام الذي له الرياسة في الدين والدنيا لا يكون برأي الناس"(المجلسي، 1403هـ، 60/23) وقال المفيد: "مذهب جمهور الإمامية يوجبون النص على أعيان ولاة الأئمة كما يوجبونه في الأئمة - عليهم السلام"(المفيد، 1413هـ، 65) ويقرر الحسن بن يوسف الحلي أن كون الإمامة لشخص إنساني فيه إشارة إلى أمرين:

أحدهما: أن مستحقها يكون شخصا معيناً معهوداً من الله تعالى، ورسوله لا أي شخص اتفق(الحسن بن يوسف الحلي، 1996م، 94).

ومن فرط غلو الإمامية في دعواهم اعتقادهم أن الإمامة كالنبوة لا تكون إلا بالنص من الله عز وجل على لسان رسوله .ﷺ، قال محمد رضا المظفر: "ونعتقد أن الإمامة كالنبوة لا تكون إلا بالنص من الله تعالى على لسان رسوله، أو لسان الإمام المنصوب بالنص إذا أراد أن ينص على الإمام من بعده، وحكمها في ذلك حكم النبوة بلا فرق، فليس للناس أن يتحكموا فيمن يعينه الله هادياً ومرشداً لعامة البشر، كما ليس لهم حق تعيينه أو ترشيحه أو انتخابه؛ لأن الشخص الذي له من نفسه القدسية استعداد لتحمل أعباء الإمامة العامة وهداية البشر قاطبة يجب ألا يعرف إلا بتعريف الله ولا يعين إلا بتعيينه(المظفر، د.ت، 74).

ويرى المجلسي أن الرزق والمراتب الدنيوية لما كانت بقسمته، وتقديره سبحانه؛ فالمراتب الاخروية، والدرجات المعنوية كالنبوة، وما هو تاليها ـ في أنه رفعة معنوية، وخلافة دينية .وهي الامامة أولى وأحرى بأن تكون بتعيينه تعالى، ولا يكلها إلى العباد. وأيضا إذا قصرت عقول العباد عن قسمة الدرجات الدنيوية فهي أحرى بأن تكون قاصرة عن تعيين منزلة هي تشتمل على الرياسة الدينية، والدنيوية معا"(المجلسي، 1403هـ، 67/23).

ويؤكد محمد رضا المظفر أن دعوى ثبوت الإمامة بالنص تمثل عقيدة رئيسة من عقائد الإمامية في مسألة الإمامة، فيقول: " إن الإمامة لا تكون إلا بالنص من الله تعالى على لسان النبي، أو لسان الإمام الذي قبله. وليست هي بالاختيار والانتخاب من الناس، فليس لهم إذا شاءوا أن ينصبوا أحدا نصبوه، وإذا شاءوا أن يعينوا إماما لهم عينوه، ومتى شاءوا أن يتركوا تعيينه تركوه.....، وعليه لا يجوز أن يخلو

عصر من العصور من إمام مفروض الطاعة منصوب من الله تعالى، سواء أبى البشر أم لم يأبوا، وسواء ناصروه أم لم يناصروه"(المظفر، د.ت، 66).

وعقد الطوسي فصلاً في كتابه "تلخيص الشافي" بعنوان "في إيجاب النص على الإمام أو ما يقوم مقامه من المعجز الدال على إمامته"، ثم ذكر الدلائل على ثبوت الإمامة بالنص، ومنها:

الأول: أن الإمام إذا وجبت عصمته، وكانت العصمة غير مدركة بالحواس، فيستفاد العلم بها من جهتها، ولم يكن أيضاً عليها دليل يوصل إلى العلم بحال من كان عليها، فيتوصل إليها بالنظر في الأدلة فلابد . مع صحة هذه الجملة . من وجوب النص على الإمام بعينه، أو إظهار المعجز . القائم مقامه . عليه. وأي الأمرين صح بطل الاختيار.

الثاني: ومما يدل على وجوب النص أو ما يقوم مقامه من المعجز: أنا قد دللنا على أن الإمام لا بد لأن يكون أفضل الخلق عند الله . تعالى ، وأعلاهم منزلة في الثواب، وفي حال ثبوت إمامته. وإذا ثبت كونه كذلك، ولم يمكن التوصل إليه بالأدلة ولا بالمشاهدة، وجب النص أو المعجز.

الثالث: ومما يدل . أيضاً . على وجوب النص: أنا قد دللنا على أن الإمام لا بد أن يكون عالماً بجميع أحكام الشرع: دقيقه وجليله حتى لا يفوته شيء منها. وإذا ثبت ذلك فلا يمكن الوصول إليه إلا بالنص، لأن طريق الامتحان لا يتأتى فيه، لأن الممتحن لا بد أن يكون أعلم منه(الطوسي، 1963م، 276/2-278).

وقد وضعت الإمامية . تأكيداً لهذه الدعوى . عشرات الروايات، منها ما نسبوه إلى "أبي عبدالله جعفر الصادق" أنه قال: أترون الموصي منا يوصي إلى من يريد؟ لا والله، ولكن عهد من الله، ورسوله . ﷺ . لرجل فرجل حتى ينتهي الأمر إلى صاحبه"(الكليني، د.ت، 693/1). وفي رواية أخرى أنه قال: "إن الإمامة عهد من الله . عز وجل . معهود لرجالٍ مُسمين ليس للإمام أن يزويها عن الذي يكون من بعده(القمي، 2010، 515).

وقد استدلت الإمامية بما يسمونه "حديث الغدير" على ثبوت الإمامة بالنص، قال المجلسي: اعلم أن نص النبي على مولانا علي بن أبي طالب عليه السلام يوم الغدير بالإمامة لا يحتاج إلى كشف وبيان لأهل العلم والأمانة والدراية"(المجلسي، 1403هـ، 126/37).

وذهب الإمامية أنهم قد رووا عن النبي . صلى الله عليه وسلم . أنه قام يوم غدير خم[1]، وقد جمع المسلمين فقال: أيها الناس ألست أولى بالمؤمنين من أنفسهم؟ فقالوا: اللهم بلى، قال صلى الله عليه وآله: فمن كنت مولاه فعلي مولاه، فقال: اللهم وال من والاه وعاد من عاداه وانصر من نصره واخذل

(1) خُمٌّ: بئر كلاب بن مرة، من خممت البيت إذا كنسته، ويقال: فلان مخموم القلب أي نقيه، فكأنها سميت بذلك لنقائها، قال الزمخشري: خم اسم رجل صباغ أضيف إليه الغدير الذي هو بين مكة والمدينة بالجحفة، وقيل: هو على ثلاثة أميال من الجحفة، وذكر صاحب المشارق أن خما اسم غيضة هناك وبها غدير نسب إليه. وقال الحازمي: "خم واد بين مكة والمدينة عند الجحفة به غدير." معجم البلدان: 389/2

من خذله"(المجلسي، 1403هـ، 225/37). غير أنهم زعموا أن هذا النص كتم للعداوة(شبر، 1352هـ، 253).

وقد غالى الإمامية في هذه الدعوى حتى افتروا كذباً، وروجوا بهتاناً بأن الرسول ﷺ قد نصَّ على الأئمة من بعده، وعينهم بأسمائهم، قال ابن مطهر الحلي: "وأنه تعالى لما بعث رسوله محمداً ـ صلى الله عليه وآله ـ ، قام بنقل الرسالة، ونص على أن الخليفة بعده علي بن أبي طالب، ثم من بعده ولده الحسن الزكي، ثم على الحسين الشهيد، ثم على علي بن الحسين زين العابدين، ثم على محمد بن علي الباقر، ثم على جعفر بن محمد الصادق، ثم على موسى بن جعفر الكاظم، ثم على علي بن موسى الرضا، ثم على محمد بن علي الجواد، ثم على علي بن محمد الهادي، ثم على الحسن بن علي العسكري، ثم على الخلف الحجة محمد بن الحسن، وأن النبي صلى الله عليه وآله وسلم لم يمت إلا عن وصية بالإمامة."(ابن المطهر الحلي، د.ت، 31؛ الصدوق، 1993م، 93).

ومازالت دعوى ثبوت الإمامة بالنص عقيدة ثابتة عند الإمامية في عصرنا هذا، يروجون لها، ويثبتونها في مصنفاتهم، قال محمد حسين آل كاشف الغطاء " الإمامة منصب إلهي كالنبوة، فكما أن الله سبحانه يختار من يشاء من عباده للنبوة والرسالة، ويؤيده بالمعجزة التي هي كنص من الله عليه، فكذلك يختار للإمامة من يشاء، ويأمر نبيه بالنص عليه، وأن ينصبه إماما للناس من بعده"(العطاء، 1990م، 134).

ثم يبين ـ أحد مراجع الإمامية في العصر الحديث ـ أن مراد الإمامية من الإمامة كونها منصباً إلهياً يختاره الله بسابق علمه بعباده كما يختار النبي، ويأمر النبي بأن يدل الأمة عليه، ويأمرهم باتباعه. ويعتقدون أن الله ـ سبحانه ـ أمر نبيه بأن ينص على علي، وينصبه علماً للناس من بعده(العطاء، 1990م، 145).

تعقيب:

ويظهر من حديث الإمامية عن النص ما يلي:

أولاً: أن روايات الإمامية في النص على الأئمة قد استحوذت على حيز كبير من كتبهم المعتمدة، فقد أفرد كتَّاب الإمامية أبواباً في مؤلفاتهم لهذه الدعوى، وذكروا فيها عشرات الروايات التي يحتجون بها على أن الإمامة ثابتة بالنص[1].

---

(1) ومن أهم المؤلفات التي أفردت أبواباً لمسألة النص:

1. الإمامة والتبصرة لابن بابويه القمي: ص ٣٧، باب: إن الإمامة عهد من الله، وفيه (4) روايات.
2. الكافي للكليني: (692/1)، باب: إن الإمامة عهد من الله معهود من واحد إلى واحد، وفيه (4) روايات.
3. بصائر الدرجات للقمي: ص513 باب في الأئمة انهم يعلمون العهد من رسول الله ص في الوصية إلى الذين من بعده، وفيه (14) رواية.
4. بحار الأنوار للمجلسي: (66/23)، باب: إن الإمامة لا تكون إلا بالنص، وفيه (25) رواية.

ثانياً: اهتمام الإمامية بمسالة النص لاعتقادهم أنه لا يوجد في الدين والإسلام أمر أهم من تعيين الإمام، حتى تكون مفارقة النبي الدنيا على فراغ قلب من أمر الأمة، فإنه إنما بعث لرفع الخلاف وتقرير الوفاق، فلا يجوز أن يفارق الأمة، ويتركهم هملا يرى كل واحد منهم رأيا، ويسلك كل واحد منهم طريقا لا يوافقه في ذلك غيره، بل يجب أن يعين شخصاً هو المرجوع إليه، وينص على واحد هو الموثوق به، والمعول عليه(ابن حزم، د.ت، 162/1).

ثالثاً: زعم ا الإمامية بأن عدم النص على الإمام يترتب عليه ضياع أعظم أمور الأمة، ويوقعها في أفحش فتنة جعلهم يسهبون في وضع العديد من الروايات التي تنص على أئمتهم، وينسبونها إلى الله . عز وجل ،، وإلى نبيه ـ ﷺ ـ، وإلى صحابته ـ ﷺ ـ، وإلى أئمتهم.

نقد علماء المسلمين دعوى ثبوت الإمامة بالنص.

تعقب علماء المسلمين دعوى الإمامية الروافض ـ ثبوت الإمامة بالنص ـ بالنقد والتفنيد، وردوها بما يلي:

أولاً: أن النص على هذه الخلافة واقعة عظيمة، والوقائع العظيمة يجب اشتهارها جداً. فلو حصلت هذه الشهرة لعرفها المخالف، والموافق. وحيث لم يصل خبر هذا النص إلى أحد من الفقهاء، والمحدثين علمنا أنه موضع شك(الرازي، د.ت، 144).

ثانياً: أن السبيل إلى دفع دعوى الامامية بأن يقال لهم: أتعلمون أن النص ثابت، أم تجوزونه؟ فإن علمتموه فما الطريق إليه؟ فان قالوا: بطريق الآحاد، لزمهم بطلان قولهم، لأن من مذهبهم أن الخبر الواحد لا يوجب العمل فضلا عن العلم. فثبت أنهم اعترفوا ببطلانه في زعمهم. وإن تعسف متعسف، وادعى التواتر، والعلم الضروري بالنص على علي . رضي الله عنه ـ؛ فذلك بهت، الطريق فيجب أن يقابلوا على الفور بنقيض دعواهم في النص على أبي بكر . ﷺ(الجويني، 1950م، 419).

ثالثاً: لو حصل هذا النص؛ لكان إما أن يقال: إن النبي صلى الله عليه وسلم أوصله إلى أهل التواتر، أو ما أوصله إليهم. والأول باطل؛ لأن طالبي الإمامة لأنفسهم كانوا في غاية القلة. أما الباقون فما كانوا طالبين للإمامة لأنفسهم، وكانوا في غاية التعظيم لرسول الله صلى الله عليه وسلم وكانوا يعتقدون أن مخالفته توجب العذاب الأليم. والإنسان لا يلتزم العقاب العظيم من غير غرض(الرازي، د.ت، 146).

رابعاً: ما الذي حمل الصحابة كلهم أولهم عن آخرهم على أن يتفقوا على جحد نص النبي صلى الله عليه وسلم على إمامة علي. ومن المحال أن تتفق آرائهم كلهم على معونة من ظلمهم وغصبهم حقهم إلا أن تدعي الإمامية أنهم كلهم اتفق لهم نيسان ذلك العهد؛ فهذه أعجوبة من المحال غير ممكنة ثم لو أمكنت لجاز لكل أحد أن يدعي فيما شاء من المحال إنه قد كان وإن الناس كفهم نسوه وفي هذا ابطال الحقائق كلها(ابن حزم، د.ت، 116/4).

وهذا يدل على أنهم لما لم يجدوا نصاً من رسول الله . ﷺ . على أحد أجمعوا على إمامة الصديق ﷺ . فيهم، وكان علي . ﷺ . فيهم، فثبت أن ادعاءهم النص الجلي باطل(الأندكاني، د.ت، 559/2).

خامساً: أن علياً رضي الله عنه ذكر جملة النصوص الخفية، ولم ينقل عنه أنه ذكر هذا النص الجلي في محفل من المحافل. ولو كان موجوداً؛ لكان ذكره أولى من ذكر النصوص الخفية(الرازي، د.ت، 146).

سادساً: إن سأل سائل فقال: ما الدليل على ما تذهبون إليه من الاختيار للأمة وإبطال النص على إمام بعينه؟ قيل له: الدليل على هذا أنه إذا فسد النص صح الاختيار؛ لأن الأمة متفقة على أنه ليس طريق إثبات الإمامة إلا هذين الطريقين. ومتى فسد أحدهما صح الآخر. والذي يدل على إبطال النص: أنه لو نص النبي ﷺ على إمام بعينه، وفرض طاعته على الأمة دون غيره، وقال لهم: هذا خليفتي، والإمام من بعدي، فاسمعوا له، وأطيعوا؛ لكان لا يخلو أن يكون قال ذلك، وفرضه بمحضر من الصحابة، أو الجمهور منهم، أو بحضرة الواحد، والاثنين، ومن لا يوجب خبره العلم؛ فإن كان قد أعلن ذلك، وأظهره، وقاله قولاً ذائعا فيهم، وجب أن ينقل ذلك نقل مثله مما شاع، وذاع من نحو الصلوات وفرض الحج والصيام وغيرهما من العبادات التي لا اختلاف بين الأمة في أنها مشروعة مفروضة في دين النبي ﷺ . ولا سيما إن كان فرض الإمامة من الفرائض العامة اللازمة لكل أحد في عينه، وكان النص من النبي صلى الله عليه وسلم أمرا عظيما وخطرا جسيما لا ينكتم مثله ولا يستتر عن الناس علمه(الباقلاني، 1997م، 442).

سابعاً: وفي العلم ببطلان ما تدعيه الإمامية، ووجود أنفسنا غير مضطرة به، ولا عالمة به، وعلمنا بأن جمهور الأمة، والسواد الأعظم منها ينكر ذلك، ويجحده، ويبرأ من الدائن به، ورأينا أكثر القائلين بفضل علي ﷺ من الزيدية، ومعتزلة البغداديين وغيرهم ينكر النص عليه، ويجحده مع تفضيله علياً على غيره، وزوال التهمة عنه في بابه؛ أوضح دليل على سقوط ما ذهبوا إليه وبطلانه(الباقلاني، 1997م، 444).

تعقيب:

وفي ختام حديثنا عن نقد دعوى الإمامية ـ ثبوت الإمامة بالنص ـ نسجل بعض الملاحظات:

أولاً: لا يخفى أن هذه الردود أبطلت دعوى الإمامية الروافض ـ ثبوت الإمامة بالنص -، وأظهرت أنهم جحدوا أمراً قصرت عقولهم عن الوقوف على وجه الحكمة فيه. لذلك طعنوا في الصحابة ﷺ وفيمن أرادوا إثبات الحق له.

ثانياً: وهذه دعوى باطلة، وجسارة على الافتراء، ووقاحة في مكابرة الحس، وذلك لأن الصحابة رضي الله عنهم أجمعوا على اختيار أبي بكر. ﷺ . وعلى تنفيذ عهده إلى عمر . ﷺ . وعلى تنفيذ عهد عمر بالشورى، ولم يخالف في شيء من هذا أحد، ولم يدع علي، ولا العباس، ولا أبو بكر وصية في وقت من الأوقات. وقد اتفق علي والعباس على جميع هذا من غير ضرورة مانعة من ذكر وصية لو كانت. فمن زعم أنه كان لأحد منهم وصية فقد نسب الأمة إلى اجتماعها على الخطأ، واستمرارها عليه. وكيف يحل

لأحد من أهل القبلة أن ينسب الصحابة إلى المواطأة على الباطل في كل هذه الأحوال؟ ولو كان شيء لنقل فإنه من الأمور المهمة. [1]

ويظهر من خلال نقد علماء المسلمين دعاوى الإمامية ما يلي:

أولاً: أن الإمامية لم يقصدوا من إثارة هذه الدعاوى في مسألة الإمامة إلا الطعن في الصحابة، والقدح فيهم، ونشر الفتن بالأكاذيب والافتراءات التي ملئت كتبهم.

ثانياً: أن علماء المسلمين أثروا الفكر العقدي بآرائهم النقدية في مسألة الإمامة، وتتبعهم لآراء الإمامية بالنقد والتفنيد.

الخاتمة

يمكن إبراز أهم ما توصل إليه البحث من نتائج فيما يلي:

1. أن نقد علماء المسلمين دعاوى الإمامية في الإمامة يمثل حلقة من حلقات محاربة الانحراف التي أنكرت غلو الإمامية فيما يتعلق بمسائل الإمامة.

2. اتفاق المدارس العقدية على اختلاف أرائها وأفكارها على مجابهة هذه الدعاوى يدل على خطورة فكر الإمامية على الأمة.

3. حرص علماء السلف وأهل الكلام على كشف قناع الإمامية الذي تستروا خلفه، وهو الطعن في خلافة أبي بكر، وعمر، وعثمان .رضي الله عنهم .وإعلانهم بطلانها.

4. أن الإمامية صرفوا معنى الآيات إلى ما يرومونه من أهداف وغايات بمقتضى روايات موضوعه.

5. أن الإمامية قد توسعوا في هذا الباب، واختلقوا الروايات، وزادوا على النصوص الصحيحة نصوصاً موضوعة كاذبة.

6. أن الروايات التي يعزوها الإمامية إلى المسند، والصحيحين وغيرهما من كتب السنن لا حقيقة لها؛ بل روايات باطلة الهدف منها الكذب والخداع والتدليس.

7. أن روايات الإمامية في النص على الأئمة قد استحوذت على حيز كبير من كتبهم المعتمدة.

8. اهتمام الإمامية بمسالة النص لاعتقادهم أنه لا يوجد في الدين أمر أهم من تعيين الإمام.

9. زعم الإمامية بأن عدم النص على الإمام يترتب عليه ضياع أعظم أمور الأمة، ويوقعها في الفتنة.

10. أن الإمامية قد استندت على قواعد في هذه الدعاوى يتمسكون بها عند الاستدلال على مطلوبهم، ويتخلصون بها عند عدم مجاراة خصومهم في الاحتجاج

11. أن ردود علماء السلف وأهل الكلام أبطلت دعاوى الإمامية، وأظهرت أنهم جحدوا أمراً قصرت عقولهم عن الوقوف على وجه الحكمة فيه. لذلك طعنوا في الصحابة ﷺ وفيمن أرادوا إثبات الحق له.

---

(1) ينظر: شرح صحيح مسلم/ 12/ 206/ / النووي / طبعة دار إحياء التراث العربي / ط2/ 1392هـ

التوصيات:

1 . الاهتمام بقراءة التراث وإحيائه عن طريق عقد الندوات، ومراكز البحث المتنوعة؛ لأن النهضة الحقيقية لأي مجتمع لا تؤتي ثمارها إلا إذا ارتكزت على قواعد الماضي ومبادئه.

2 . إتاحة الفرصة للمناقشات والحوارات بين الأفكار المطروحة على ساحة عالمنا العربي لتصحيح مسارها، وإظهار ما فيها من حق وباطل في ضوء منهج علمي أصيل مع التحلي بآدابه.

المصادروالمراجع

1. ابن المطهر الحلي، الحسن بن يوسف بن علي، 1996م، النافع يوم الحشر، دار الأضواء للطباعة والنشر بيروت، ط2.
2. ابن المطهر الحلي، الحسن بن يوسف بن علي، 1993م، كشف الفوائد، تحقيق حسن مكي العاملي، دار الصفا، بيروت، ط1.
3. ابن المطهر الحلي، الحسن بن يوسف بن علي، د.ت، كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، د.ط.
4. ابن المطهر الحلي، الحسن بن يوسف بن علي، د.ت، منهاج الكرامة في معرفة الإمامة، مؤسسة البلاغ المبين، بيروت، د.ط.
5. ابن المطهر الحلي، الحسن بن يوسف بن علي، د.ت، نهج الحق وكشف الصدق، تحقيق عين الله الحسني الأرموي، مطبعة دار المجرة .قم، د.ط.
6. ابن تيمية، أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام، 1986م، منهاج السنة النبوية في نقض كلام الشيعة القدرية، تحقيق محمد رشاد سالم، طبعة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط1.
7. ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، 1997م، الصواعق المحرقة على أهل الرفض والضلال والزندقة، تحقيق عبد الرحمن التركي - كامل الخراط، مؤسسة الرسالة – لبنان، ط1.
8. ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، 1379هـ، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت، ط1.
9. ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد، د.ت، الفصل في الملل والأهواء والنحل، مكتبة الخانجي، القاهرة، د.ط.
10. أبو المعين النسفي، ميمون بن محمد النّسفي، 1990م، تبصرة الأدلة، تحقيق: كلود سلامة، المعهد العلمي الفرنسي للدراسات العربية، دمشق، ط1
11. أبو اليسر البزدوي، محمد بن محمد بن الحسين بن عبد الكريم، أصول الدين، 2003م، تحقيق هانز بيتر لنس، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة، ط1.

12. أبو نعيم الأصبهاني، أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق، 1994م، الإمامة والرد على الرافضة، تحقيق علي الفقيهي، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، السعودية، ط3.
13. الأشعري، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن إسحاق، 2005م، مقالات الإسلاميين، تحقيق نعيم زرزور، المكتبة العصرية، ط1.
14. الألوسي، أبو الفضل شهاب الدين السيد محمود، 1415هـ، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1.
15. الآمدي، علي بن أبي علي بن محمد بن سالم، د.ت، غاية المرام في علم الكلام، تحقيق حسن الشافعي، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية – القاهرة، د.ط.
16. الجويني، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف، 1950م، الإرشاد، تحقيق محمد يوسف موسى، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1.
17. الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي، 1413هـ، المنتقى من منهاج الاعتدال في نقض كلام أهل الرفض والاعتزال، تحقيق محب الدين الخطيب، الإدارة العامة لإدارة البحوث العلمية والإرشاد، الرياض، ط3.
18. الرازي، محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين الرازي، 1986م، الأربعين في أصول الدين، تحقيق أحمد حجازي السقا، مكتبة الكليات الأزهرية، ط1.
19. الرازي، محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين الرازي، د.ت، معالم أصول الدين، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، دار الكتاب العربي، لبنان.
20. الرازي، محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين الرازي، 1420هـ، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط3.
21. شبر، السيد عبد الله شبر،1997م، حق اليقين في معرفة أصول الدين، ط 1، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط1.
22. الشهرستاني، محمد بن عبد الكريم بن أبى بكر، د.ت، الملل والنحل، تحقيق عبد العزيز الوكيل، مؤسسة الحلبي، د.ط
23. الصدوق، محمد بن علي بن الحسين بن بابويه، 1993م، الاعتقادات في دين الإمامية، دار المفيد للطباعة والنشر والتوزيع – بيروت، ط2.
24. الصفار، محمد بن الحسن بن فروخ الصفار القمي ،2010م، بصائر الدرجات، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، د.ط
25. الطبرسي، الفضل بن الحسن الطبرسي، 1415هـ، مجمع البيان، مؤسسة الأعلمي، بيروت، ط1.
26. الطوسي، محمد بن الحسن الطوسي، 1400هـ، الاقتصاد، مطبعة الخيام، د.ط.

27. الطوسي، محمد بن الحسن الطوسي، 1963م، تلخيص الشافي، مطبعة الآداب، النجف، ط2.
28. الطوسي، نصير الدين محمد بن حسن الطوسي ،1996م، تجريد الاعتقاد، تحقيق عباس محمد سليمان، دار المعرفة الجامعية .الإسكندرية، ط1.
29. الكليني ، محمد بن يعقوب الكليني ، د.ت، الكافي، دار الحديث للطباعة والنشر، قم، ط3.
30. النوبختي، الحسن بن موسى النوبختي، والقمي سعد بن عبد الله القمي، 1992م، فرق الشيعة، تحقيق د. عبد المنعم حفني، دار الرشاد، القاهرة، ط1.
31. المجلسي، محمد باقر المجلسي، 1403هـ، بحار الأنوار، طبعة مؤسسة الوفاء، مؤسسة الوفاء، بيروت، ط2.
32. علي حسين الميلاني، 1429هـ، حديث الراية، مركز الحقائق الإسلامية، إيران، ط1.
33. كمال الدين الأندكاني، د.ت، صدق الكلام في علم الكلام، دراسة وتحقيق: حافظ عاشور، رسالة ماجستير مخطوط بكلية دار العلوم، رقم 1582.
34. محمد حسين آل كاشف الغطاء، 1990م، أصل الشيعة وأصولها، دار الأضواء، بيروت، ط1.
35. محمد رضا الظفر، د.ت، عقائد الإمامية، مطبعة دار الفكر، النجف، ط 1.
36. المفيد، محمّد بن محمّد بن النعمان، 1413هـ، الإفصاح في الإمامة، طبعة المؤتمر العالمي لألفية المفيد، ط2.
37. المفيد، محمّد بن محمّد بن النعمان، 1413هـ، أوائل المقالات، المؤتمر العالمي لألفية المفيد، ط1.
38. الموسوي، إبراهيم الموسوي الزنجاني، 1982م، الإمامية الاثني عشرية، طبعة انتشارات حضرت مهدي، ط5.
39. الموسوي، إبراهيم الموسوي الزنجاني، 1973م، عقائد الإمامية الاثني عشرية، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط2.
40. ناصر بن عبد الله القفاري، 1994م، أصول مذهب الشيعة الإمامية، دار الحرمين للطباعة، الكويت ط2.
41. النووي، محيي الدين يحيى بن شرف النووي، 1392هـ، شرح صحيح مسلم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط2.
42. يحيى بن أبي الخير العمراني، 1999م، الانتصار في الرد على المعتزلة القدرية، تحقيق: سعود بن عبد العزيز الخلف، أضواء السلف، الرياض، ط1.

الدلالات الأدبية في قصيدة ابن زيدون (أضحى التنائي) (النونية) دراسة تحليلية تطبيقية

د. غادة محمد أحمد أحمد نصر (•)

المستخلص:

من أهداف هذا البحث إلى دراسة قصيدة ابن زيدون (أضحى التنائي) وبيان مدى التأثير والتأثر في الأدب الأندلسي ، وما لأدب ابن زيدون وخصوصًا شعره ونونيته من أهمية كبيرة في الوسط الأدبي، وتكمن أهمية البحث في قيمة القصيدة الفنية والدلالية، وفي الاسهام في الأغراض الشعرية من غزل ووصف الطبيعة في العصر الأندلسي، وفي مشكلة البحث اعتمدت الدراسة على مصادر معرفية في التحليل وتوثيق المعلومة، والطرح للأبيات واستكشاف ومعرفة تلك الدلالات، مستخدماً المنهج الوصفي التاريخي التحليلي، قامت الدراسة بتناول الدلالات اللفظية والرمزية والنحوية والفنية في عدة محاور بالقصيدة، مع ذكر الشواهد الشعرية التي توضح جمالياتها ودلالاتها ومعتمدة على المصادر التي تناولت القصيدة، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : تعكس القصيدة الحالة التي عاشها الشاعر ، وماهي إلا رمز للصبر والفقد والفراق والألم وتحمل المشقة التي عانى منها الشاعر. وأن عاطفته الصادقة في القصيدة، انعكست انفعالات الشاعر على لغته الشعرية بشكل واضح، فأكثر من الدلالات الفنية ليخفي هذا الحزن، وأنّ التناسق الفني قد برز بين الصور المختلفة بصورة واضحة.

الكلمات الافتتاحية: الدلالات - ابن زيدون- النونية- الرمز- الصورة

المقدمة:

نشأ الأدب الأندلسي في طبيعة وخيال واسع، فأتحف الأدب العربي بسحر البيان، ومجامع القلوب، وتعد قصيدة ابن زيدون النونية إحدى نتاج هذه الطبيعة، وهذا الأدب الرفيع؛ حيث استطاع الشاعر أن يرسم حبه ولهوه بأبيات متفردة بديعة تنسجم فيها المعاني، وتتماسك الألفاظ؛ لتشكل لوحة فنية رائعة بمعان مختلفة ومتعددة من عشق ووصل وفقد وهجر ولهو وشجن وغيره.

يعنى هذا البحث بدراسة الدلالات الأدبية في نونية ابن زيدون (أضحى التنائي) تلك الدلالات التي تشكل عناصر جمالية تؤثر في المتلقي وتدفعه للاقتناع بوجهة نظر الشاعر، وفكرته وما يتبناه من مواقف وأحداث وقضايا وجماليات في قصيدته هذه.

اقتضت الدراسة نبذة عن الشاعر: ابن زيدون هو: أبو الوليد أحمد بن عبد الله المخزومي المشهور بابن زيدون، ولد بقرطبة سنة/394هـ/1003م (إحسان عباس ، 1948م، 189) في خلافة هشام بن الحكم ،نشأ في بيئة مثقفة، "وفي بيت تهزه أنواع المعرفة ، وتفوح من جنباته أريج الأدب"(الزركلي، د:ت ، 151) حيث كان والده فقيهاً من سلالة بني مخزوم القرشيين، وهو من وجهاء قرطبة، فأحضر

(•) أستاذ الأدب والنقد المساعد قسم اللغة العربية وآدابها - كلية اللغات والعلوم الإنسانية جامعة القصيم

له الأدباء والمربين، فتثقف ثقافة عالية، ونظم الشعر في مرحلة مبكرة من العمر، فبزغ بدره في سماء قرطبة ، امتلأت حياة ابن زيدون بالمفارقات والأحداث، حتى وافته المنية في أشبيلية ودفن فيها 463هـ/ ١٠٧٠م(شوقي ضيف ، 1990م، 275 -277)

أهمية البحث: تكمن أهمية هذا البحث في كون القصيدة موضوع البحث زاخرة بالعناصر والدلالات الأسلوبية الفنية ، بل إنها تعد نموذجا للنص الأدبي في العصر الأندلسي ووصف الطبيعة الذي تضمن كل جماليات الشعر المستحدث مع حفاظه على كل القيم الفكرية الشعورية والفكرية والفنية التي من خصائص الشعر، فالقصيدة عامرة بالخيال والتصوير والموسيقى العروضية الجميلة، وأن القصيدة بناؤها محكم غاية الإحكام والوحدة الموضوعية تتوفر فيها في أبهى صورها، والشاعر من أول القصيدة يتحدث عن محبوبته والبعد عنها وعن حبها ووضح ذلك في مقدمة القصيدة، ثم مفصلا كل الأسباب والمقومات في سائر أبياتها في تناسق وإحكام يتناسب مع كل جماليات عصره .

أهداف البحث: يهدف البحث إلى الوقوف على الدلالات الأدبية في القصيدة بغية إبرازها وتسليط الضوء على كل مكوناتها، وبيان دورها المهم في بناء القصيدة، التركيز على دراسة الظواهر الدلالية الأدبية في قصيدة شهيرة في الأدب العربي، فالجماليات هذه قيم فنية يعبر بها الشاعر عن مشاعره وخواطره ورؤيته وفكره وبعده عن محبوبته من خلال القصيدة. بالإضافة إلى تحليل الصور الفنية والبلاغية في نونيته، واكتشاف المواطن الجمالية والصور الرمزية وانعكاس هذه الصور والطبيعة على شعره وتشكل المشاعر والأحاسيس في القصيدة.

أسباب واشكاليات البحث: أن الأدب الأندلسي بطبيعته أدب يملئه الكثير من متذوقي الأدب ونقده وتميزه عن غيره من العصور الأدبية والشاعر ابن زيدون من الشعراء المبرزين والمولعين بحب الطبيعة وقد ضمن هذا موضوع قصيدته في هذا البحث خلاصة صافية لمعالم شخصيته وسماتها وعكس الفنون المستحدثة، عن طريق عرضه الجمالي الذي يمتاز به الإنسان عموما والشاعر على وجه الخصوص.

الدراسات السابقة: هذه الفن والقصيدة محمل اهتمام عدد من الباحثين المعاصرين. فمنهم من أفردها بالدراسة ومنهم تطرق إليها بلاغيا، مثل انتصار محمود (بلاغة الصورة البيانية في شعر بن زيدون) البلاغة العربية في الشعر الأندلسي د. سارة يوسف م2020, ودراسة الشعر الأندلسي في القرن الخامس الهجري د. ناصر محمد 2018م، دراسة ابن زيدون وأدب الحب د. أحمد عبدالله 2015م ومقارنة لوعة البين ونونية ابن زيدون صفاء الزرقان ، ومنهم من درسها ضمن كتاب مثل كتاب (ابن زيدون ورسائله شرح وتحقيق علي عبد العظيم نهضة مصر، وكتاب ابن زيدون، شرح الدكتور يوسف عرفات 1415هـ. مقاربة أسلوبية لنونية ابن زيدون، مجلة اللغة العربية وآدابها، سمية حسن عليان منصورة زركوب، السنة الثامنة، العدد الرابع عشر، ربيع وصيف ١٤٣٣هـ

وسيحاول البحث الإجابة عن سؤالين رئيسين هما:

- ما الدلالات الأدبية التي وظفها ابن زيدون في قصيدته؟
- إلى أي مدى كانت تلك الدلالات ناجحة في التأثير على المطلع والمتلقي؟

وقد استعنت في البحث بالمنهج التحليلي الوصفي التاريخي التحليلي، الذي يقوم على الرصد والمتابعة والتوثيق، حتى الوصول إلى النتائج التي يتوصل إليها.

مدخل:

القصيدة التي تناولتها تتكون بيتا وسأضعها في هذا المدخل كاملة وأكتفي بتخريجها في هذا الموضع عن تكرار الأبيات في البحث.

الأبيات:

أضْحَى التّنائي بَديلاً عنْ تَدانِينَا ... وَنَابَ عَنْ طيبِ لُقْيانَا تجافينا

ألاّ وَقَد حانَ صُبحُ البَينِ، صَبّحَنا ... حَيْنٌ، فَقَامَ بِنَا للحَيْنِ نَاعِينَا

مَنْ مبلغُ الملبسِينا، بانتزاحِهِمُ ... حُزْناً، معَ الدهرِ لا يبلى ويُبْلينَا

أَنَّ الزَمانَ الَّذي مازالَ يُضحِكُنا ... أُنساً بِقُربِهِمُ قَد عادَ يُبكينا

غِيظ العِدى مِنْ تساقِينا الهَوىَ ... فدعوا بأنْ نَغص، فقالَ الدّهرُ آمِينَا

كُنّا نرَى اليَأسَ تُسْلِينا عَوَارِضُه ... وَقَدْ يَئِسْنَا فَمَا لليأسِ يُغْرِينَا

بِنْتُم وَبِنّا، فَما ابتَلّتْ جَوَانِحُنَا ... شَوْقاً إلَيكُمْ، وَلا جَفّتْ مآقِينَا

نَكادُ، حِينَ تُنَاجِيكُمْ ضَمائرُنا ... يَقضي علَينا الأسَى لَوْلا تأسّينَا

حَالَتْ لِفقدِكُمُ أيّامُنا، فغَدَتْ ... سُوداً، وكانتْ بكُمْ بِيضاً لَيَالِينَا

إذْ جانِبُ العَيشِ طَلْقٌ من تألُّفِنا ... وَمَرْبَعُ اللّهْوِ صَافٍ مِنْ تَصَافِينَا

وَإذْ هَصَرْنَا فُنُونَ الوَصْلِ دانية ... قِطَافُها، فَجَنَيْنَا مِنْهُ ما شِينَا

ليُسقَ عَهدُكُمُ عَهدُ السّرُورِ ... فَما كُنْتُمْ لأرْوَاحِنَا إلاّ رَياحينَا

ولا تَحْسَبُوا نَأيَكُمْ عَنّا يغيّرُنا ... أنْ طالَما غَيّرَ النّأيُ المُحِبّينَا

واللهِ ما طلبت أرواحُنا بدلا منكمْ ... ولا انصرفتْ عنكمْ أمانينَا

يا سارِيَ البَرْقِ غادِ القصرَ وَاسقِ به ... مَن كانَ صِرْف الهَوى والوُدَّ يَسقينَا

وَيَا نسيمَ الصَّبَا بلّغْ تحيّتَنَا ... مَنْ لو على البُعْدِ حَيذا كان يحيِينا

وَأسأل هُنالِكَ: هَلْ عَنَى تَذكُّرُنا ... إلفاً، تذكُرُهُ أمسَى يعنّينَا

فَهَلْ أَرى الدهر يَقْضِينا مُساعَفَةً ... مِنْه، وَإن لم يكن غبا تَقَاضِينَا

رَبِيبُ مُلكٍ، كَأَنَّ اللَّهُ أَنْشَاهُ ... مسكا،وَقَدْر إنشاء الوَرَى طِينَا

أوْ صَاغَهُ وَرِقاً مَحْضا،وَتَوَجَهُ ... مِنْ نَاصِع النبر إبداعاً وتحسينا

إذا تَأَوْدَ اَدَتُه،رَفَاهِيَةً ... توم العقود، وأدمتُهُ الْبُرَى لِينَا

كَانَتْ لَهُ الشَّمْسُ ظراً في أكلته ... بل ما تجلى لها إلَّا أَحَايينَا

كأنما أثبتت، في صَحَنِ وَجَنَتِه ... زُهْرُ الكَوَاكِبِ تَعويذاً وَتَؤْبِينَا

مَا ضَرّ أَنْ لَمْ نَكُنْ أكفاءهُ شَرَفاً ... وفي المَوَدَّةِ كَافٍ مِنْ تَكَافِينَا؟

يا رَوْضَةً طالما أَجْنَتْ لَوَاحِظَنَا ... وَرْدا،جَلَاهُ الصَّبَا غَضَا،وَنَسْرِينَا

وَيَا حَيَاةٌ تَمَلّيْنَا بِزَهْرَتِهَا ... منى ضُرُوبا،وَلَذَاتٍ أَفَانِينَا

وَيَا نَعِيماً خَطَرْنَا، مِنْ غَضَارَتِه في وَشْي نُعْمَى، سَحَبْنَا ذِيلَهِ حِينَا
يا ليتَ شِعري ولم نُعتِبْ أعاديَكم هَلْ نَالَ حَظاً من العُتبى أعادينَا
السنا نُسَميكِ إجلالاً وَتَكْرِمَةً وَقَدْرُكِ المُعْتَلِي عَنْ ذَاكَ يُغْنِينَا
إذا انفَرَدَتِ وَمَا شُورِكتِ فِي صِفَة فَحَبُنَا الوَصْفُ إيضاحاً وتبيينا
يا جَنَّةَ الخَلْدِ أَبْدِلْنَا، بِسِدْرَتِها وَالكَوثَرِ العَذْبِ، زَقُوماً وغسلينا
كأننا لم نبت، وَالوَصْلُ ثَالِثُنَا والسعدُ قَدْ غَضَ من أجفانِ وَاشِينا
إن كان قد عز في الدنيا اللقاء بكم في مَوْقِفِ الحَشْرِ نَلْقَاكُمْ وَتَلْقُونَا
سران في خاطر الظلماءِ يَكْتُمنا حتى يكاد لسان الصبح يُفْشِينَا
لا غَرْوَ فِي أن ذكرنا الحزن حين نهت عنه النهى، وَتَرَكْنا الصبر ناسيننا
قَرَأَنَا الأسى، يَوْمَ النَّوَى، سُوراً مكتوبة، وأحدنا الصَّرَ تَلْقِينَا
أمّا هَوَاكِ، فَلَمْ نَعدِلْ بِمَنْهَلِهِ شُرْباً وَإِنْ كَانَ يُرْوِينَا فِيُظْمِينَا
لَمْ نَجْفُ أَفْقَ جَمَالَ أَنتِ كَو كَبُهُ سالِينَ عَنْه،وَلَم نَهْجُرْهُ قَالِينا
وَلَا اخْتِياراً تَجَنَّبْنَاهُ عَنْ كَثب لكن عدتنا، على كُرْه، عَوَادِينَا
تأسَى عَلَيْكِ إِذَا حُثْت،مُشَعشعة فينا الشَّمُولُ، وَغَنَّانَا مُغَنِّيْنَا
لا أكوس الراح تبدي من شمائلنا سيما ارتياح، ولا الأَوْتَارُ تُلْهِينَا
دومي على العهد، ما دمنا، محافظة فالحرُ مَنْ دان إنصافاً كما دينا
فما استعضنا خليلا مِنكِ يَحْبِسُنا وَلَا استفدنا حبيباً عنكِ يَثْنِينَا
وَلَوْ صَبَا نَحْوَنَا، من علو مطلعه بدر الدجى لم يكن حاشاكِ يُصْبِينَا
أوْلِي وَفاء، وَإِنْ لَم تَبْذُلِي صِلَةً فالطيف يُقْنعنا، وَالذِّكرُ يَكْفِينَا
وَفِي الجَوَابِ مَتَاعٌ، إِنْ شَفَعَتِ بِهِ بيض الأيادي، التي ما زلت تولينا
عَلَيكِ مَا سَلامُ الله ما بَقِيَتْ صَبَابَةٌ بِكِ نُخْفِيهَا، فَتَخْفِينَا

يلعب الأدب دورا مهما في التاريخ، حيث يلعب دورا مهما في حياة الإنسان وكل شاعر حياة المجتمع الذي يعيش فيه والبيئة التي حوله , وهو انعكاس للتقاليد التي بناها كل شاعر في عصره متمثلة في الأدب الذي يقدمه، ومن المتفق على تعريف الأدب هو: فن لتعبير الجميل وكونه وصف الخبرة والأفكار الإبداعية للشاعر والمؤلف، وتميز الشعر والنثر بالألفاظ الجميلة الموزونة للشعر والغير موزونة للنثر وغير المقفى، باعتبار ذلك من الأعمال الأدبية في عصر الأندلس، أثبت أن الأندلس يقدم تاريخا قيما للغاية، ويعترف به كجزء من ثروة الأدب العربي، نتيجة انعكاس الأحداث التي حدثت في الأندلس مثل الأحداث الاجتماعية والسياسية التي أثرت في إبداع الشعراء في الشعر واللغة، فكان من بين هؤلاء ابن زيدون الشاعر البديع، الذي اشتهر بكونه أديبا، ومن خلال ذكائه شارك في مجال السياسة الأندلسية، مما جعله شخصية فكرية في الأندلس، وكان مجال اهتمام الأمراء والحكام ،مما أدى في نهاية الأمر إلى سجنه ونفيه وبعده عن محبوبته، كما استطاع من خلال لغة أصيلة أن ينفذ

إلى معان حساسة وجميلة تترجم ماضيه وحاضره، مستندا إلى الرموز والإيحاءات التي تتيح له التعبير وتمنح المتلقي الغوص في جماليات نصه وكل أشعاره.

يكاد الشاعر في هذه الأبيات يذوب أسا على فراق محبوبته ولادة بنت المستكفي، ويتحرق شوقا إليها وإلى الأيام الجميلة التي جمعت بينهما، وإلى الأوقات الماتعة التي جمعت بينهما، وفي ظلا ل هذه العاطفة الجياشة أنشأ هذه القصيدة، ليعبر عما بصدره من حب ولهفة وشوق اللقاء والوفاء فكانت الفكرة وصف للحاضر المؤلم، وحسرة وجزن على الماضي الجميل السعيد، من خلال أبيات تحمل في ثناياها الوفاء والحب والحزن والشوق.

الدلالة اللفظية:

الألفاظ تشاكل المعاني وهي قالب لها، وهي وسيلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر، ولا يتقنها إلا من امتلك ثقافة لغوية وفكرية حتى ينتقي لكل لفظ المعنى المناسب له ويضعه موضعه الصحيح، مما يكسب شعره رونقا وجمالا.

ابن زيدون أحد أولئك الذين امتلكوا ناصية البيان واللغة والفكر والثقافة والفلسفة، فتعمق في المعاني واختار الألفاظ، فابن زيدون كان متأثرا بالفلسفة، وقد استخدم أفكارا فلسفية في شعره، مما أضاف عمقا لمفرداته ومعانيه. كان يعبّر عن تأملاته في الحياة والوجود من خلال شعره، مما ساعد في إغناء الشعر الأندلسي بالتفكير العميق.(محمود ريا، 2018، 45) واجتهد ابن زيدون في تحسين الألفاظ وحلاوة معانيها وتحبيبها إلى السامع والمتلقي، وقد أشار حازم القرطاجني إلى ضرورة تضافر هذين العنصرين بقوله: "ولا يخلو الإبداع في المبادئ من أن يكون راجعا إلى ما يقع في الألفاظ من حسن مادة واستواء نسج ولطف انتقال وتشاكل اقتران وإيجاز عبارة وما جرى مجرى ذلك مما يستحسن في الألفاظ أو إلى ما يرجع إلى المعاني من حسن المحاكاة ونفاسة مفهوم وتطبيق مفصل بالنسبة إلى الغرض وما جرى من ذلك مما يستحسن في المعاني"(حازم القرطاجني،1996م، 101).

وهذا ما وقفت عليه الباحثة من خلال ألفاظ ومعاني ابن زيدون في نونيته، فكان لابد من شرح وتحليل لهذه الألفاظ والوصول إلى معانيها الثرة وذلك في الأسطر التالية:

الشرح والتحليل:

أَضحى التَنائي بَديلًا مِن تَدانينا وَنابَ عَن طيبِ لُقيانا تَجافينا

أَلّا وَقَد حانَ صُبحُ البَينِ صَبَّحَنا حَيٌّ فَقامَ بِنا لِلحَينِ ناعينا

المفردات: التنائي: التباعد - تدانينا تقاربنا ناب: حل مكان البين البعد - حين: هلاك - ناعين من النعي وهو الذي يعلن خبر الموت.

المعنى: أمسي التباعد بديلاً من التقارب، وحل الجفاء مكان اللقاء الطيب وأطل صباح البعد والفراق فكان شبيها بقدوم الناعي (ديوانه، 298).

مَن مُبلِغُ المُلبِسينا بِانتِزاحِهِمُ حُزنًا مَعَ الدَهرِ لا يَبلى وَيُبلينا

أَنَّ الزَمانَ الَّذي مازالَ يُضحِكُنا أُنسًا بِقُربِهِمُ قَد عادَ يُبكينا

المفردات: من: الناعي - الملبسين : ألبس أي ستر وغطى باللباس - بانتزاحهم بابتعادهم

المعنى: يبلغ الناعي الذين البسونا حزنا باقياً بسبب بعاد الأحباء، أن الزمان الذي كان يضحك، ويُشعر بالإرتياح قرب الحبيب، قد تسبب بعد ذلك بالبكاء.. (ديوانه ، 298)

يرثي الشاعر الفراق ويعبر عن شوقه المستمر لأحبائه، مؤكدا أن الفراق لم يبلل جوانحه ولا جف دموعه. هذا يعكس عمق مشاعره وحزنه الشديد لفراقهم، وأنه لايزال يشعر بالحنين والشوق الدائم لهم(محمود ريا ، 2018 م، 75)

غيظَ العِدا مِن تَساقينا الهَوى فَدَعَوا بِأَن نَغَصَّ فَقالَ الدَهرُ آمينا

فَانحَلَّ ما كانَ مَعقوداً بِأَنفُسِنا وَانبَتَّ ما كانَ مَوصولاً بِأَيدينا

(ابن زيدون المخزومي، 2001م ، 11)

المعنى: اغتاظ الأعداء من رؤيتنا نتساقي الحب فدعوا بأن نخص بهذا الشراب، واستجاب الدهر، وانحلت الروابط التي كانت تعقد روحينا، وانقطع ما كان يصل بين أيدينا (ابن زيدون، 1992م، 298)

تحدّث الشاعر في البيتين السابقين عن المُعادين لهم ودعواتهم لهما أن ينغص الدهر عليهما فاستُجيب لدُعائهم، حتى حلت عقدة حبهما وصار الهجران بديلًا للوصال(عبد الله سندة، 2005م، 11).

وَقَد نَكونُ وَما يُخشى تَفَرُّقُنا فَاليَومَ نَحنُ وَما يُرجى تَلاقينا

يا لَيتَ شِعري وَلَم نُعتِب أَعادِيَكُم هَل نالَ حَظّاً مِنَ العُتبى أَعادينا

المفردات : نعتب: نرضي - من العتبي : من الرضى المعنى : لم نكن بالأمس نخشى الفراق، أما اليوم فلا رجاء باللقاء، ولم نحاول يوماً إرضاء الأعداء، فهل نالوا حظهم من الرضي والإرتياح؟. (ابن زيدون، 1992م، 298).

تحدث الشاعر في البيتين السابقين عن أيام ما كانا معًا ولا يُخشى من فراقهما، وكيف هما الآن ليس هناك أمل في تلاقيهما، وكيف أنّ الأعادي والحاسدين شمتوا فيهما ودخل السرور قلوبهم مما جرى بينهما من فراق(عبد الله سندة ، 2005م، 12).

لَم نَعتَقِد بَعدَكُم إِلّا الوَفاءَ لَكُم رَأيًا وَلَم نَتَقَلَّد غَيرَهُ دينا

ما حَقَّنا أَن تُقِرّوا عَينَ ذي حَسَدٍ بِنا وَلا أَن تَسُرّوا كاشِحًا فينا

المفردات: لم نعتقد: لم نأخذ عقيدة - لم نتقلد: لم نتسلم، تقروا قرت عينه أي فرحت ورأت ما كانت متشوقة إليه - الكاشح: المبغض. المعنى: لم نأخذ إلا الوفاء لكم عقيدة، بعد بعدكم، وهذا الوفاء جعلناه لنا دي ولا نستحق أن يفرح الحسود بما حل بنا، ولا أن يُسر مبغض بما وصلنا إليه (ديوانه، 299) .

كُنّا نَرى اليَأسَ تُسلينا عَوارِضُهُ وَقَد يَئِسنا فَما لِليَأسِ يُغرينا

بِنتُم وَبِنّا فَما اِبتَلَّت جَوانِحُنا شَوقًا إِلَيكُم وَلا جَفَّت مَآقينا

يتحدث الشاعر في البيتين السابقين عن أحزانه التي كان ينساها الشاعر، ولكنه الآن وقد بات اليأس أملًا له، وصار يشجّع الشاعر على تجديد الأمل، ويتحدث الشاعر عن بعدها عنه وبعده عنها، حيثُ

لم ينعم بها ولم ينسَ عهدها، وحتى إن دموعه لم تجف من البكاء حزنًا على أيامهما الفائتة ولم تجف مآقيه.

نَكادُ حينَ تُناجيكُم ضَمائِرُنا يَقضي عَلَينا الأَسى لَولا تَأَسّينا
حالَت لِفَقدِكُمُ أَيّامُنا فَغَدَت سودًا وَكانَت بِكُم بيضًا لَياليا

المفردات نرى نظن تسلينا: تنسينا - عوارضه مظاهره وعلاماته - يغرينا يغافلنا، بنتم ابتعدتم - الجوانح: الصدر والأحشاء - المآقي: مجرى الدمع، المعنى ابتعدتم وابتعدنا فجفت أحشاؤنا ويبس قلبنا من شدة الشوق إليكم، ولم تجف بعد دموعنا، المعنى: حين تدعوكم قلوبنا وتطلبكم، يكاد الحزن أن يقضي علينا لولا الأمل باللقاء، وهذا الأمل(ديوانه، 299) ويشير الشاعر إلى الرفاهية والهناء في الحياة كانت مرتبطة بوجود من يحب، مما يعكس كيف تأثرت حياته بفقدهم(عدنان صالح مصطفى، 1987م ، 102)

إِذ جانِبُ العَيشِ طَلقٌ مِن تَأَلُّفِنا وَمَربَعُ اللَهوِ صافٍ مِن تَصافينا
وَإِذ هَصَرنا فُنونَ الوَصلِ دانِيَةً قِطافُها فَجَنَينا مِنهُ ما شينا

المفردات طلق بشوش وباسم - تألفنا مؤانستنا من الألفة أي الصداقة والمؤانسة - مربع اللهو: مكان اللهو وأجواؤه.

المعنى: تغيرت أيامنا بعد فقدكم فأمست سوداء، بعدما كانت معكم لياليا بيضاء وكانت جوانب عيشنا باسمة أيام التآلف، وأجواء لهونا صافية ليس فيها ما يكدر صفاء محبتنا (ديوانه، 299).

لِيُسقَ عَهدُكُمُ عَهدُ السُرورِ فَما كُنتُم لِأَرواحِنا إِلّا رَياحينا
لا تَحسَبوا نَأيَكُم عَنّا يُغَيِّرُنا أَن طالَما غَيَّرَ النَأيُ المُحِبّينا

المعنى: جذبنا غصون العلاقة الطيبة، وكانت ثمارها قريبة، فجنينا منها ما شئنا و فلينزل الخير على أيام الألفة معكم، إذ كانت أيام فرح وسرور، وكنتم كالرياحين المنعشة لأرواحنا(ديوانه، 299)

وَاللَهِ ما طَلَبَت أَهواؤُنا بَدَلًا مِنكُم وَلا اِنصَرَفَت عَنكُم أَمانينا
يا سارِيَ البَرقِ غادِ القَصرَ وَاسقِ بِهِ مَن كانَ صِرفَ الهَوى وَالوُدُّ يَسقينا

المفردات أهواؤنا: ميولنا - أمانينا: ما نتمناه ونطلبه، الساري السحاب - غاد قم غدوة وباكرا.

المعنى: والله لم تتوجه ميولنا إلى سواكم ولا ابتعدت عنكم امنياتنا، أيها السحاب البارق أمطر قصر الحبيبة صباحاً بالخير والبركة، واسق من كان يسقينا الحب الصافي(ابن زيدون، 1992م، 300)

وَاِسأَل هُنالِكَ هَل عَنّى تَذَكُّرُنا إِلفاً تَذَكُّرُهُ أَمسى يُعَنّينا
وَيا نَسيمَ الصَبا بَلِّغ تَحِيَّتَنا مَن لَو عَلى البُعدِ حَيّا كانَ يُحَيّينا

المفردات: عنى اهتم وتألم وتعب، الصبا الرياح الشرقية الناعمة.

المعنى: اسأل هناك يا ساري البرق (هل يتألم الحبيب لتذكري؟ فتذكره أمسى بعذبنا، أيتها الرياح الشرقية الناعمة، بلغي تحيتنا من لو حيانا عن بعد يبعث فينا الأمل والحياة(ابن زيدون، 1992م، 300)

يطلب الشاعر هنا من البرق أن يسأل عن محبوبته، وإن كانت تذكره وتذكر حبه من باب الألفة، وهل ما زالت تذكره، ويطلب من نسيم الصبا أن يبلغ تحيته لمن لولا البعد لحيته(عبد الله سندة، 2005م، 14).

فَهَل أَرى الدَهرَ يَقضينا مُساعَفَةً مِنهُ وَإِن لَم يَكُن غِبّاً تَقاضينا
رَبيبُ مُلكٍ كَأَنَّ اللَهَ أَنشَأَهُ مِسكًا وَقَدَّرَ إِنشاءَ الوَرى طينا

المفردات يقضينا مساعفة : يقدر لنا ويسمح بالوصال - غباً قليلاً.

المعنى : تربى الحبيب تربية الملوك، كأن الله كونه من مسك، وكون سائر الناس من طين. (ابن زيدون ، 1992م ص300)

أَو صاغَهُ وَرِقًا مَحضًا وَتَوَّجَهُ مِن ناصِعِ التِبرِ إِبداعًا وَتَحسينا
إِذا تَأَوَّدَ آدَتهُ رَفاهِيَةً تومُ العُقودِ وَأَدمَتهُ البُرى لينا

المفردات ورقاً من الورق أي الفضة - التبر : الذهب الخام : تأود تثنى تمايلو - آدته ساعدته - توم العقود حباته - البرى الخلاخيل.

المعنى : أو أن الله صاغه من الفضة الخالصة، وتوجه بالذهب زيادة في الإبداع والتجميل.، إذا تثنى بمشيته ساعدت حبات العقود على إبراز رفاهيته ودلاله، والخلاخيل قد تدميه لما فيه من الرقة واللين. (ابن زيدون ، 1992م ، ص 300)

ويصف الشاعر محبوبته أنه يتحرك برفاهية ونعومة ، حتى أن العقود التي يرتديها تتحرك مع انسجام . هذا الوصف يعكس مدى الأناقة والنعومة التي يتمتع بها المحبوب ، وكأن كل شيء حوله يتأثر برفاهيته وجماله. (عبد الله العروي ، ، 2019م، ص 113)

كانَت لَهُ الشَمسُ ظِئرًا في أَكِلَّتِه بَل ما تَجَلّى لَها إِلّا أَحاييِنا
كَأَنَّما أُثبِتَت في صَحنِ وَجنَتِهِ زُهرُ الكَواكِبِ تَعويذًا وَتَزيينا

المفردات: الظئر: المرضعة - الأكلة واحدتها الكلة وهي الستر الرقيق الذي يقي من البعوض وبه يغطى الرضيع. .

المعنى: أرضعته الشمس نورها وجمالها عندما كان بعد طفلاً مع أنه لم يظهر أمامها إلا أوقاتاً قليلة .(ابن زيدون ، 1992م ، ص 300).

كأنما أثبتت، في صَحَنِ وَجَنَتِه زُهْرُ الكَوَاكِبِ تَعويذاً وَتَؤْبِينَا
ما ضَرَّ أَن لَم نَكُن أَكفاءَهُ شَرَفًا وَفي المَوَدَّةِ كافٍ مِن تَكافينا
يا رَوضَةً طالَما أَجنَت لَواحِظَنا وَرداً جَلاهُ الصِبا غَضّاً وَنَسرينا

المفردات : صحن وجنته : خده .تعويذاً من عوذه أي علق عليه العودة وهي رقعة تعلق في الرقبة، أكفاءه مثله ومن مقامه - تكافينا اكتفاؤنا واقتناعنا به لواحظنا جعلت أنظارنا تجني ،الروضة الأرض المخضرة والمزهرة – أجنت .

المعنى : يبدو الحبيب بجماله كأن الكواكب المزهرة قد أثبتت في خديه، فتزيده جمالاً وتقيه أعين ، فالمودة تكفينا وتقنعنا ،ما من ضرر إن لم نكن من مقامه وسمو شر نضرة من نضارة شبابك ، أيتها

الروضة التي طالما جنت لواحظنا منك ورود نضرة من نضارة شبابك (ابن زيدون ، 1992م، ص 301)

وَيا حَياةً تَمَلَّينا بِزَهرَتِها مُنىً ضُروباً وَلَذّاتٍ أَفانينا
وَيا نَعيماً خَطَرنا مِن غَضارَتِهِ في وَشيِ نُعمى سَحَبنا ذَيلَهُ حينا

المفردات : تملينا تمتعنا - منى ضروباً : أمنيات متنوعة - أفانين : أنواع 0خطرنا : مشينا - غضارته نضارته - نعمى : رفاهية.

المعنى : أيتها الحياة التي تمتعنا بشبابها وبالأمنيات واللذات المتنوعة. نسحب ذيل الوشي، أيها النعيم الذي لبسنا من نضارته وشياً مزخرفاً مرفها، ومشينا بزهون وراءناسحب زيل الوشي ورانا.(ابن زيدون ، 1992م ص، 301)

لَسنا نُسَمّيكِ إِجلالًا وَتَكرِمَةً وَقَدرُكِ المُعتَلي عَن ذاكَ يُغنينا
إِذا اِنفَرَدتِ وَما شورِكتِ في صِفَةٍ فَحَسبُنا الوَصفُ إيضاحاً وَتَبيينا

المعنى : لا تسميك الحبيبة إكباراً لقدرك واحتراماً لشأنك وإكراماً لشخصك، فقدرك العالي يغني عن التسمية. إذا كنت فريدة ولا يشاركك أحد في صفاتك، فإن توضيح الصفات يكفي للتعريف بك.

يا جَنَّةَ الخُلدِ أُبدِلنا بِسِدرَتِها وَالكَوثَرِ العَذبِ زَقّوماً وَغِسلينا
كَأَنَّنا لَم نَبِت وَالوَصلُ ثالِثُنا وَالسَعدُ قَد غَضَّ مِن أَجفانِ واشينا

المفردات : سدرتها، أي سدرة المنتهى وهي شجرة عظيمة في الجنة - الكوثر نهر من جلود أهل النار. الجنة - الزقوم : شجرة في جهنم منها طعام أهل النار - الغسلين : ما يسيل من جلود أهل النا، النمام الحسود، الوصل الحب - السعد اليمن، نقيض النحس - الواشي ،

المعنى أنت لنا جنة الخلد التي حرمنا من سدرتها وكوثرها العذب، لنتذوق بعيداً (ابن زيدون ، 1992م ص، 301) وأصبحنا الآن كأننا لم نكن معاً والحب ثالثنا، والسعد لا يكترث النظرات الوشاة الحاسدين(ابن زيدون ، 1992، ص302).

إِن كانَ قَد عَزَّ في الدُنيا اللِقاءُ بِكُم في مَوقِفِ الحَشرِ نَلقاكُم وَتَلقونا
سِرّانِ في خاطِرِ الظَلماءِ يَكتُمُنا حَتّى يَكادَ لِسانُ الصُبحِ يُفشينا

المفردات : عز صعب - الحشر البعث ، خاطر الظلماء : قلب الظلمة - يفشينا : يبوح بنا

المعنى : إن كان قد صعب اللقاء بكم في هذه الدنيا، فلا بد من أن نلتقي يوم الحشر. كنا لدى إجتماعنا ليلا تسرين يخفينا وجدان الظلمة، إلى أن ينبلج الصباح مهدداً بإفشاء أمرنا.

لا غَروَ في أَن ذَكَرنا الحُزنَ حينَ نَهَت عَنهُ النُهى وَتَرَكنا الصَبرَ ناسينا
إِنّا قَرَأنا الأَسى يَومَ النَوى سُوَرًا مَكتوبَةً وَأَخَذنا الصَبرَ تَلقينا

المفردات : لا غرو: لا عجب - النهي : العقل ، الأسى الحزن - النوى البعد - سوراً : قطعاً مكتوبة.

المعنى: لا عجب من أن نترك الصبر وننساه، وأن نذكر الحزن بالرغم من أن التعقل ينهى عنه، عندما حل يوم الفراق بدا الحزن قطعاً مكتوبة قرآناها وتعلمنا الصبر.

أَمّا هَواكِ فَلَم نَعدِل بِمَنهَلِهِ شُرباً وَإِن كانَ يُروينا فَيُظمينا

لَم نَجفُ أُفقَ جَمالٍ أَنتِ كَوكَبُهُ سالينَ عَنهُ وَلَم نَهجُرهُ قالينا

المفردات: عدل نبحث عن بديل - المنهل : المورد، موضع الشراب، نجف : من جفا أي أعرض وابتعد - سالين من سلا أي نسي الشيء وهجره - قالين. : من قلاه أي أبغضه .

المعنى : أما حبك فلم نبحث عن بديل المورده، وإن كان فيه من الارتواء ما يجعلنا نزداد ظماً إليه لم نبتعد عن أفق جمال أنت كوكبه المنير، ولا تركناه ونسيناه، ولم نهجره عن بغض.(ابن زيدون ، 1992م، ص 302)

يقول الشاعر: إنّ حبه للحبيبة يزداد كالمنهل، الذي كلما شرب منه ازداد عطشًا، ويخبر الشاعر حبيبته بأنه لم يجفُ أفق جمال هي فيه الكوكب، ولم ينساه ولم يهجره.

وَلا اِختِيارًا تَجَنَّبناهُ عَن كَثَبٍ لَكِن عَدَتنا عَلى كُرهٍ عَوادينا

نَأسى عَلَيكِ إِذا حُثَّت مُشَعشَعَةً فينا الشَمولُ وَغَنّانا مُغَنّينا

المفردات: تجنبناه ابتعدنا عنه - عن كتب عن قرب - عدتنا صرفتنا وأبعدتنا - عن كره، تأسى: نحزن - منت : حث الخمرة أي شربها - مشعشعة : ممزوجة بالماء - الشمول : الخمرة. المعنى : لم نجنب جمالك ولا كان بعدنا اختيارا، ولكن الظروف والأقدار صرفتنا عنك مكرهين قسراً - عوادينا العوادي هي ما يلهي الإنسان ويصرفه عن أموره ، نتذكرك ونحزن لفراقك كلما شربنا خمرة ممزوجة بالماء، وكلما أطربنا المغنون بأصواتهم (ابن زيدون ، 1992م ،ص 302

يقول الشاعر: هنا إنّ الفراق لم يكن من اختياره، ولكن الفواجع والدواهي أتت عليه، فهو يشعر بالأسى كلما هبت نسائم الصفاء العليلة وسمع تلك الأغاني.

لا أَكؤُسُ الراحِ تُبدي مِن شَمائِلِنا سِيَما اِرتِياحٍ وَلا الأَوتارُ تُلهينا

دومي عَلى العَهدِ ما دُمنا مُحافِظَةً فَالحُرُّ مَن دانَ إِنصافاً كَما دينا

المفردات الراح الخمرة - شمائلنا طباعنا - سيما ارتياح علامات ارتياح، دان: اتخذ له ديناً وهو هنا الوفاء.(ابن زيدون ، 1992م،ص 303)

المعنى : لا تستطيع كؤوس الخمر أن تريح طباعنا، ولا تلهينا عنك الأوتار الشجية، أبقي على العهد وحافظي عليه كما نحافظ نحن، فالحر من كان وفياً منصفاً كما نحن أوفياء .

فَما اِستَعَضنا خَليلًا مِنكِ يَحبِسُنا وَلا اِستَفَدنا حَبيبًا عَنكِ يَثنينا

وَلَو صَبا نَحوَنا مِن عُلوِ مَطلَعِهِ بَدرُ الدُجى لَم يَكُن حاشاكِ يُصبينا

المفردات خليلاً حبيباً - يحبسنا يمنعنا ويبعدنا - يثنينا : يغيرنا ، صبا مال - حاشا للاستثناء بمعنى التنزيه والسمو - يصبينا يستهوينا.

المعنى: لم نأخذ بدلاً منك حبيباً يبعدنا عنك، ولا خليلا يغير وفاءنا لك ، ولو مال نحونا البدر ليلاً من مطلعه العالي فإنه لا يستهوينا، لبهاء طلعتك وسمو جمالك.(ابن زيدون 1992م ، ص 303)

أَبكي وَفاءً وَإِن لَم تَبذُلي صِلَةً فَالطَيفُ يُقنِعُنا وَالذِكرُ يَكفينا

وَفي الجَوابِ مَتاعٌ إِن شَفَعتِ بِهِ بيضَ الأَيادي الَّتي ما زِلتِ تولينا

عَلَيكِ مِنّا سَلامُ اللَهِ ما بَقِيَت صَبابَةٌ بِكِ نُخفيها فَتَخفينا

المفردات: أولي وفاء: اظهري الوفاء وحافظي عليه - صلة علاقة - الطيف الخيال، متاع لذة عابرة ونفع زائل - بيض الأيادي واحدتها اليد البيضاء أي النعمة والإحسان وهي هنا الرضي، الصبابة: الشوق والولع الشديد - نخفيها : نسترها - تخفينا : تظهرنا وتفضحنا.

المعنى : أظهري الوفاء وإن لم ترضي بالعلاقة، أما نحن فيقنعنا وجود خيالك ويكفينا ذكرك ، الجواب الذي ننتظر فيه متعة ولو عابرة، ورضى نترقبه منك. عليك منا سلام الله يدوم دوام شوقنا إليك، وهذا الشوق نحاول ستره وإخفاءه فيظهر. .ويفضحنا(ابن زيدون ، 1992م ، 303).

بعد الشرح والتحليل ، وضح جلياً براعة ابن زيدون في تخير ألفاظه وكيف توجها بالمعاني التي تشاكلها وتعبر عن حالته النفس ومن ثم يبوثر في السامع والمتلقي .

الدلالة الأسلوبية:

المنهج الأسلوبي هو: "استكشاف العلاقات اللغوية القائمة في النص، والظواهر المميزة التي تشكل سمات خاصة فيه، ثمّ محاولة التعرف على العلاقات القائمة بينها وبين شخصية الكاتب، الذي يشكل مادته اللغوية وفق أحاسيسه ومشاعره التي تجعله يلح على أساليب معينة، ويستخدم صيغاً لغوية تشكل في مجملها ظواهر أسلوبية لها دلالتها في النص الأدبي" (عودة ،١٩٩٤، ٩٩).

يختلف الأسلوب وفقا للفن وللأديب والشاعر، ويعتمد على شخصية كل شاعر وكاتب وما يؤثر فيه، وهذا ما جعل النقاد يقولون: " الأسلوب هو الأديب" (أحمد الشايب ، 1990م ، 121). ويمكننا القول: إنّ التحليل الأسلوبي للنص يتميز بطابع مقارن، إذ إنه كثيراً ما يعمد إلى مقارنة أسلوب كاتب ما بكاتب آخر، ومدى الاختلاف والاقتران بين الأسلوبين. وهكذا فإنّ عملية الربط بين العلاقات الخارجية والداخلية للنص تساعدنا كثيراً في تحليل بعض الظواهر الأسلوبية للنص، فكثيراً ما نشعر بحاجتنا إلى اللجوء إليها في تفسير بعض تلك الظواهر، فالكثير من الظواهر الأسلوبية الملحة في ديوان ابن زيدون لا نستطيع أن نجد لها تفسيراً مقنعاً إلّا من خلال إدراكنا لمدى انعكاس ظروف الشاعر على تشكيل تلك الظواهر، فمثلاً ظاهرة أسلوبية ككثرة الغزل في ديوانه لا نجد له تفسيراً إلا من خلال معرفتنا لظروف الشاعر وحالته في عشق ولادة التي أحبها حباً جماً."(سمية حسنعليان١ * منصورة زركوب، 1433هـ، 36).

وابن زيدون ساهم في تجديد الشعر العربي، حيث دمج بين البساطة والبلاغة. استخدم الصور الشعرية الجديدة وابتكر أساليب تميزت بالتنوع والغنى (عبد الله العروي، 2019م، 112). ويمتاز أسلوب ابن زيدون بالعمق في التعبير، واستخدم اللغة العربية الفصحى ببراعة وتمكن من نقل المشاعر المعقدة بأسلوب سهل ومؤثر. وقدرة ابن زيدون على التوازن بين العاطفة والعقل في شعره كانت علامة فارقة، حيث كان يعبر عن مشاعر قوية، ولكن بأسلوب مدروس يعكس عمق تفكيره(محمود ريا ، 2018م، 45).

ويظهر من يقرأ شعر ابن زيدون ونثره مدى ارتفاع شأنه في البلاغة العربية (شوق ضيف، 1953م، 50) ونرى من خلال هذه البوتقة الجمالية في أسلوب ابن زيدون كان لابد أن نستشهد بدلالات أسلوبه في النونية فيما يلي :

الدلالة التركيبية في أسلوبه تكون عنصراً هاماً في مجال البحث الأسلوبي، إذ يعتبر من أهم الملامح التي تميز أسلوب مبدع ما عن غيره من المبدعين، ويتوجه علم الأسلوب على التراكيب إلى بحث العناصر المتصلة به مثل: أسلوب الاستفهام وتكرار الألفاظ والعبارات، والمعاني التي تشاكلها من الصور البلاغية والبيانية، وذلك في قوله:

مَنْ مبلغُ الملبسِينا، بانتزاحِهمُ حُزْناً، معَ الدهرِ لا يبلى ويُبْلينَا

يأتي تنوع الأساليب في القصيدة تنوعا يفيض حسا على معانيه، ولعل أسلوب الاستفهام في البيت السابق يوضح أنه يستفهم ويقول من يبلغ الناعي الذين البسونا حزنا باقيا، بسبب بعاد الأحباء والفراق فابن زيدون يسأل وهو يعلم الرد من يبلغهم، لكنه يسأل للتأكيد بالعلم.

كُنا نرى اليأس تسلينا عوارِضه وقَد يئسنا فَما لليأسِ يغرينا

وفي هذا البيت تظهر ظاهرة الصوت المتكرر في قصيدة ابن زيدون بصورة ملحوظة، حيث يكثر الشاعر من حروف هي: (السين) وهو من أصوات الصفير وأسناني رخو مهموس.

وقد وجد هذا التكرار الصوتي في الأبيات المتفرقة مثل تكراره لحرف (الراء) حيث ارتبط بحالة النجوى الحزينة:

لا غَرو في أن ذَكَرنا الحُزنَ حين نهت عنه النهى وتركنا الصبر ناسينا

وقوله:

نكاد حين تناجيكُم ضمائرنا يقضي علَينا الأسى لَولا تأسينا

وبما أنّ الروي هو النون، كثرة النون في الألفاظ في القصيدة بها جمالاً خاصاً، وصوت موسيقي.

ومطلع القصيدة التي كثرت فيه أحرف المد الذي يعبر بها عن شوقه وألمه في قوله:

أضحى التنائي بديلاً من تدانينا وناب عن طيبِ لُقيانا تجافينا

ونلاحظ أن الشاعر لجأ لتكرار اللفظ أكثر من مرة، يدل ذلك على براعة الشاعر في عكس مشاعره وعاطفته بالقصيدة وذلك في قوله:

يا لَيت شعري ولَم نعتب أعاديكُم هل نالَ حظّاً من العتبى أعادينا

التكرار في لفظ الأعادي وقوله:

كُنا نرى اليأس تسلينا عوارِضه وقَد يئسنا فَما لليأسِ يغرينا

فتكرار كلمة (اليأس) يدلّ على حالة الألم والحزن واليأس في لقاء محبوبته.

ومن الألفاظ التي تكررت لفظ (الصب) في أبيات مختلفة، يوضح ذلك براعته في تكرار الألفاظ بمواطن ومعاني تناسبها وذلك فيقوله:

لا غَروفي أن ذَكَرنا الحُزنَ حين نهت عنه النهى وتركنا الصبر ناسينا

وقوله:

إنا قَرأنا الأسى يوم النوى سوراً مكتوبةً وأخذنا الصبر تلقينا

فأسلوب التكرار له دلالة ودور في ابراز الحالة النفسية التي يعيشها الشاعر، من خلال موسيقى الألفاظ وانسجام المعاني.

الدلالة الفنية والبيانية:

تعبّر نونية ابن زيدون عن عاطفة نبيلة يحملها الشاعر لولّادة ويبكي فيها حبه لها، ويسألها أن تدوم على العهد، ويتحسر على أيامهما،" والقصيدة من أشهر البكائيات في الشعر العربي وهي التي جعلته أشهر شعراء الغزل في عصره ، وفيها يذوب أسا وألما على فراق ولادة وحبل الوصال الذي قطع بينه وبينها" (فوزي خضر ، 2004م ، 16) ، ولقد حوت القصيدة دراً من النظم الفني والبلاغي فانتقى الصور الفنية والبيانية التي تعبر عن الحالة النفسية، أما محسنات اللفظ والمعنى فقد جاءت ملائمة لتلك العاطفة فكثرة المقابلات والطباق وعدد من الصور البديعية من بداية مطلع القصيدة وفيما يلي توضيح لبعض الصور البلاغية في نونية ابن زيدون:

الصور البديعية:

الصور هي العنصر الذي يعتمد عليه الشاعر لتحقيق وظيفة الشعر، ولا يمكن للشاعر بلوغ أهدافه من دونها(محفوض رامية، 1998م، 18) الصور البديعية عند الشاعر ابن زيدون تسهم في تفكيك شعره وفهم تفاصيله، مما يساعدنا في اكتشاف الجوانب الالتعبيرية الجمالية بالقصيدة والتعرف على براعة اختيار الألفاظ وتتابع المفردات والمعاني ومن بين أنواع البديع التي استعملها ابن زيدون في قصيدته المقابلة والطباق والجناس.

1.**المطابقة أو الطباق هو:**

"الجمع بين لفظين متقابلين في المعنى وقد يكونان اسمين، أو فعلين، أو حرفين، أو مختلفين، فيكون تقابل المعنيين مما يزيد الكلام حسناً وطرافة" (الهاشمي، 2019م، ٣٦٦) المطابقة كما وصفها أبو الهلال العسكري (أبوهلال العسكري، د.ت، 316) هي الجمع بين الشيء ونقيضه وتنقسم إلى نوعين طباق الإيجاب، وطباق السلب.

ظهر في البيت الأول التي عبرت عن مشاعر ابن زيدون، ودخلت محسنات اللفظ في المطابقة بين التداني والتنائي وطيب اللقيا والتجافي وفي البيت الثالث والرابع استخدم محسنات اللفظ "لا يبلى ويبلينا"، وقد استخدم الطباق بين عجزي الشطرين إذ قابل بين حال مضت وأخرى حلت(عطا، احمد محمد ،2005م، 30).

أضْحَى التّنائي بَديلاً عنْ تَدانينَا وَنَابَ عَنْ طيبِ لُقْيانَا تجافينا

أَنَّ الزَمانَ الَّذي مازالَ يُضحكُنا أُنسًا بِقُربِهِمُ قَد عادَ يُبكينا

هناك طباق بين (يضحكنا) و(يبكينا)؛ وكأنّ الشاعر أراد الإشارة إلى جفاء الزمان الذي يبدل الضحكات إلى البكاء والوصال إلى الفراق. والمقابلة بين (التنائي والتلاقي)، و(التجافي والتداني) فعبرت المقابلة عن معاناة الشاعر، وتبدل حاله، وأيضا طابق في البيت التالي:

وَقَد نَكونُ وَما يُخشى تَفَرُّقُنا فَاليَومَ نَحنُ وَما يُرجى تَلاقينا

طابق بين (تفرقنا) و(تلاقينا) وبين (وما يخشى) و (وما يرجى) وفي البيت مقابلة بين الأربعة ألفاظ.

وفي البيت التالي:

فَإنحَلَّ ما كانَ مَعقوداً بِأَنفُسِنا وَانبَتَّ ما كانَ مَوصولاً بِأَيدينا

فطابق بين (فانحل وانبت) وبين (معقودا وموصولا) في صورة جميلة توضح حالته وألمه. وطابق بين (لا يبلى ويبلينا) طباق السلب.

الجناس: الجناس هو: تشابه لفظين في الكتابة واختلافهما في المعنى، ما يخلق تلاعباً لفظياً جميلاً يزيد من جاذبية النص، ويعد وسيلة لإبراز معاني متعددة في صورة مختصرة (يوسف غازي، 2015م، 27). ومثال لذلك قوله:

أضْحَى التّنائي بَديلاً عنْ تَدانِينَا وَنَابَ عَنْ طيبِ لُقْيانَا تجافينَا

في هذا البيت ، الجناس بين كلمتي (التنائي ، والتداني) ، تختلف الكلمتان في المعنىبينما تتشابه في اللفظ وأيضا جاء الجناس الناقص بين (أرواحنا) و (ورياحينا)، وبين(صبا) و(يصيبنا) ، وبين (اليأس) و(اليأس) .

كما في البيت التالي:

أيضا جانس بين " صبح وصبحنا" و"بين حان وحين" في قوله :

ألاّ وَقَد حانَ صُبحُ البَينِ، صَبّحَنا حَيْنٌ، فَقَامَ بِنَا للحَيْنِ نَاعِينَا

ونموذج آ خر : الجناس بين أعاديكم وأعادينا وفيهارد إعجاز على الصدور وذلك في قوله :

ياليتَ شِعري ولم نُعتِبْ أعاديَكم هَلْ نَالَ حَظاً من العُتبى أعادينَا

الصور البيانية :

أسهمت الصور البلاغية مثل : التشبيه والاستعارة والكناية في تجسيد مشاعر الشوق لمحبوبته ولادة بنت المستكفي، وأصبحت وسيلة للتعبير عن الانفعالات الداخلية للشاعر، وعكس ذلك مدى التأثير والإحساس ليحس القارئ بإحساسه ويشعر بما يشعر به من ألم وحرقة وفراق، في هذا المبحث أسلط الضوء على هذه الصور واستشهد ببعض النماذج من القصيدة . **التشبيه**:

التشبيه يقوم على الربط بين شيئين أو أكثر في صفة مشتركة ويتكون من أربعة عناصر: المشبه، والمشبه به، وأداة التشبيه، ووجه الشبه. من المعروف أن الشيء لا يمكن أن يشبه ذاته بل يشبه شيئا آخر في بعض الجوانب. فإذا كان الشيئان متشابهين تماما دون اختلاف يكونا قد اتحدا وأصبحا شيئا واحدا لذا يحدث التشبيه عندما يشترك شيئين في معان معينة بينما يختلفان في صفات أخرى تميز كل واحد منهما (نقد الشعر، 1978م، 124).

ومثال التشبيه في القصيدة: تشبيهه لولادة بالمسك في "ربيب ملك" المشبه به المسك وجمع وجه الشبه بينهما في الرائحة الطيبة مثل رائحة المسك. ونعرض مثال آ خر في قوله:

أوْ صَاغَهُ وَرِقاً مَحْضا، وَتَوَجَهُ مِنْ نَاصِع النبر إبداعاً وتحسينا

وأيضا وصفه وتشبيهها بالذهب والفضة ولمعانها دلالة عي الرفاهية ونعومة محبوبته وارتدائها الخلاخيل.

كأنما أثبتت، في صَحَنِ وَجَنَتِه زُهْرُ الكَوَاكِبِ تَعويذاً وَتَبِيينَا

يشبه الحبيب بجماله كأن الكواكب المزهرة قد أثبتت في خديه، فتزيده جمالاً، في صورة وتشبيه جمالي يوضح جمال المحبوبة وحبه لها.

فنماذج التشبيه السابقة، تجعل التشبيه من صور الحب والشوق أكثر وضوحاً، مما يثري النص ويعزز تأثيره العاطفي والجمالي.

الاستعارة:

الاستعارة: هي تشبيه حذف أحد طرفيه، وتعدُ من المجاز اللغوي وعلاقتها المشابهة دائما. فالتشبيه لابد فيه من ذكر الطرفين (المشبه والمشبه به) فإذا حذف أحد الطرفين لا يُعدُ تشبيها بل يصبح استعارة وفي نونية ابن زيدون أثر منها وسأكتفي ببعض النماذج منها:

وَ يَا نسيمَ الصَّبَا بلّغْ تحيْتَنَا مَنْ لو على البُعْدِ حَيذا كان يحيِينا

ففي قوله: (بلغ تحيتنا) شبه الشاعر النسيم بالإنسان ورمز إليه بشيء من لوازمه وهو لفظ (بلغ) علي سبيل الاستعارة المكنية ، ونلمح التشبيه الضمني وكأنه يشبه اللقاء بالحياة والفراق بالموت.

ومثال آخر: وذلك في قوله: (حتى يكاد لسان الصبح يفشينا)

شبه الصبح بالإنسان وحذف المشبه به ورمز إليه بشيء من لوازمه وهو (يفشينا) على سبيل الاستعارة، وجعل للصبح لسانا يفشي السر الذي بينهما، وفي قوله: (بأن نغص فقال الدهر آمينا) حيث شبه الدهر بالإنسان وحذف المشبه به ورمز إليه بشيء من لوازمه على سبيل الاستعارة المكنية، فجعل للدهر لسان يتكلم ويقول آمينا.

الكناية: الكناية أسلوب بلاغي آخر يوظفه ابن زيدون بمهارة لإيصال شوقه ورغبته في لقاء محبوبته، بدلا من التعبير المباشر، يختار الشاعر استخدام العبارات التي تشير إلى معاني أعمق والأمثلة كثيرة أذكر منها: كما في قوله:

حَالَتْ لِفقدِكُمُ أيّامُنا، فغَدَتْ سُوداً، وكانتْ بكُمْ بِيضاً لَيَالِينَا

وتمثل الكناية بالتعبير بالألوان في (سوداً وبيضاً) توضح تغير حالته ووصفها بالسواد وكناية عن الألم والحزن. ووضحت الكناية في قوله (ربيب ملك) اللفظ الذي اختصر كثير من الصفات والمعاني في صورة فنية رائعة توضح الكناية عن العز والملك، وحياة الحاضرة التي كان يعيشها ونلمح نبرة الفخر في سياق اللفظ، وفي قوله: (بنتم وبنا فما ابتلت جوانحنا) كناية عن الشوق والحنين أي إننا نشعر بالعذاب والاشتياق، وفي موضع آ خر يقول: "خطرنا من غضارته " كناية والإشارة إلى النعيم الذي تمتعوا به في السابق وأثر الفراق، كما تعني الكناية هنا الجمال والرفاهية. فمن خلال هذه النماذج نلاحظ أن ابن زيدون رسم لوحة جمالية من الصور الفنية متمثلة في الاستعارة والتشبيه والكناية والامثلة البديعية من جناس وطباق ومقابلة وغيرها، وقد اكتفت الباحثة بنماذج لكل منها على سبيل الاستشهاد.

الدلالة النحوية:

هي ظاهرة تبحث عن اتصال نطقي بين الشطرين اتصالاً معنوياً ونحوياً. ولا يمكن أن ندرس الكلمات بعيدا عن دلالتها إذ تخضع لنظام الجمل وتراكيبها، فالنحو الذي يفهم به الكلام ويوضح المفيد من غيره، وكلما نجح الشاعر في ضبط جمله وعبارته، ووفق في اختياراته المناسبة، كان العمل الأدبي قويا بليغا متماسكا ذا دلالات عميقة وصور فنية جميلة في قالب نحوي متقن، فابن زيدون غاص في

مكنونات اللغة والنحو، وبرع في نظم شعره وضبطه بألفاظ نحوية متناسقة مع صورها ومواقعها، ولعلي أحاول أن أذكر نماذج لهذه الدلالات النحوية التي عمد إليها ابن زيدون مما أضاف لنصه قوة وجمالا، تستعرض الباحثة بعض النماذج بالقصيدة:

لَم نَعتَقِد بَعدَكُم إِلّا الوَفاءَ لَكُم رَأيًا وَلَم نَتَقَلَّد غَيرَهُ دينا

حيث جاء المفعول به للفعل (نعتقد) في الشطر الأول من البيت في الشطر الثاني. وأيضا في قوله:

حالَت لِفَقدِكُمُ أَيّامُنا فَغَدَت سودًا وَكانَت بِكُم بيضًا لَياليا

إذ جاء خبر فعل (غدت) في الشطر الثاني(سودا ، بيضا) وفي قوله:

لِيُسقَ عَهدُكُمُ عَهدُ السُرورِ فَما كُنتُم لِأَرواحِنا إِلّا رَياحينا

والفعل المنفي بـ(ما) ورد في الشطر الثاني. وفي قوله:

يا سارِيَ البَرْقِ غادِ القصرَ وَاسقِ به مَن كانَ صِرْف الهَوى والوُدَّ يَسقينَا

وفي هذا البيت، المفعول به لفعل (اسق) في الشطر الأول ورد في الشطر الثاني.

سيطر أسلوب الخبر بدرجته الابتدائية في قوله: (أن نغص) في أسلوب الخبر والترشيح

ومن خلال الجناس الاشتقاقي أو الصوتي بين اسم الفاعل والمصدر يتذكر الشاعر الماضي في (صاف من تصافينا)، حيث أوجد الجناس الاشتقاقي بين اسم الفاعل (كاف) والمصدر(تكافينا) ، هذه مقتطفات ونماذج من الدلالة النحوية في قصيدته .

الدلالة الرمزية:

الرمز والإشارة للدلالة على الشيء، يتطلبان حنكة وذكاء وقدرة على دراسة الرمز المناسب، والإشارة الملائمة، لما يراد التعبير عنه، لذا جعل النقاد الرمز والإشارة من البلاغة، وعُدَّ الشاعر الذي يحسنهما شاعراً مبرزاً، لأن الشاعر في في إشارته ورمزه استطاع أن يأتي باللفظ القليل المشتمل على المعاني الكثيرة، بإيماء إليها أو لمحة تدل عليها(قدامة ابن جعفر، **1978م** ، 152؛ ابن رشيق، 1988م، 513).

إن نص النونية يقوم على شيء من الرمزية، ويظهر عند الابتعاد عن الوضوح والوصف المباشر، فيظهر تقلب الموضوع إلى جوانب مختلفة ودلالات خفية، وكلما ما كان النص المفتوح متعدد الدلالات كان كثير التجدد دائم المدارسة من النقاد والأدباء وأصحاب الشأن، وكما يقول الجرجاني: "تفرد فيها الكتب المصنفة، وتشغل باستخراجها الأفكار الفارغة" (الجرجاني، د.ت، 417) ولا بد للشاعر حينئذ أن يتكئ على أدوات تعبيرية متنوعة المدلول، كالوجه الثقافي والنواحي النفسية كل الألوان.

وقد وضح الرمز في نونيته ومثال ذلك في قوله: (أضحى التنائي) والبيت التالي: (وقد حان صبح البين) يعبران عن رمزية الحب والفراق والألم بسبب الفراق عن حبيبته ولادة، واجتمع الفراق الجسدي والروحي. وأيضا رمزية الليل والنهار للتعبير عن حالته فالليل الحزن والفراق والألم، والنهار يمثل الفرح والفرج، بالإضافة لرمزية الطبيعة، من أشجار وحدائق وازهار تعبر مشاعره. ورمزية الأمل مع الصبر ويواسي نفسه بالدهر وتقلبات الحياة، فالقصيدة مليئة بالرمزيات التي تعكس طبيعة الحياة البشرية.

الخاتمة:

الحمد لله على التمام، والشكر لله وحده، قد انهيت هذه الدراسة التي تناولت فيها الدلالات الأدبية لنونية ابن زيدون (أضحى التنائي) وخلصت من هذه الدراسة إلى نتائج:

- إن هذه القصيدة تميزت بالوحدة العضوية والوحدة الموضوعية والدلالية من العرض الكامل لمفرداتها.
- اهتمام الشاعر بالأسلوب في اختياراته وتعبيراته وتوظيف مباني ومعاني القرآن في شعره.
- -إنّ معظم أشكال الطباق في القصيدة جاءت من العلاقة بين الوصال والفراق.
- برع الشاعر في توظيف أبنية البديع توظيفًا يتناسب مع تجربته، مما أكسب قصيدته

بعض الخصوصية والتفرد بداية من موضوع العنوان، ثم موضع الغزل الذي استهل به قصيدته.

- الاهتمام بالصور والدلالات البديعية من مقابلة وطباق وجناس وغيرها، وأيضا الصور الفنية والبيانية متمثلة في: الاستعارة والتشبيه والكناية، مما يؤكد تمكن ابن زيدون ناصية البيان، ودور تلك الدلالات في تماسك النص وانسجامه والبوح عن أحاسيسه الخفية في قلبه، فنقل الأفكار والمعاني بصورة حسية، وهناك التصوير البلاغي بصفة كبيرة.
- كان الجانب الاجتماعي له أثر كبير في تطور شعر ابن زيدون، وذلك بحسن التخلص من الغزل والوصف والبداية التقليدية.
- كان للطبيعة الأثر في خياله الواسع وعاطفته المتقدة، فألبس المعاني ألفاظ ذات جودة وتراكيب قوية ومؤثرة.
- في القصيدة عامة تجربة شعرية فريدة، باعتباره بحراً طويلاً، فشكل تجربة شعرية معقدة، تتنوع فيها الأغراض الشعرية من غزل ووصف، مديح واعتذار مما أكسبها رونقاً وجمالاً. بالإضافة أن الفاظها مفصلة ومعانيها بينة وتراكيبها منسجمة، وذلك بالتأمل في مبناها وفي سياقها.

المصادروالمراجع:

1. جعفر، قدامة، 1398ه/1978م، نقد الشعر، مكتبة الخفاجي.
2. خضر، فوزي، 2004م، عناصر الإبداع الفني في شعر ابن زيدون، الكويت.
3. رامية، مخفوض، 1998م، الصورة الفنية في شعر ذي الرمة، الأردن.
4. الزركلي، خير الدين، د.ت، الأعلام، دار صادر، بيروت.
5. سندة، عبد الله، 2005م، ديوان ابن زيدون، دار المعارف، بيروت.
6. الشايب، أحمد، 1990م، الأسلوب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
7. ضيف، شوقي، 1990م، ابن زيدون، دار المعارف، القاهرة.
8. ضيف، شوقي، د: ت، تاريخ الأدب العربي، العصر الأندلسي، دار المعارف.
9. عباس، إحسان،1948م، نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب للمقرين، دار صادر، بيروت.

10. العروي، عبد الله، 2019م، تاريخ الأدب العربي في الأندلس، دار الطليعة، العراق.
11. العسكري، أبو هلال، د: ت، الصناعتين، دار الفكر العربي.
12. عطا، أحمد محمد، 2005م، نونية ابن زيدون، مكتبة الأدب مصر.
13. عودة، خليل، 1994م، "المنهج الأسلوبي في دراسة النص الأدبي"، مجلة النجاح للأبحاث، المجلد 2، العدد8.
14. غازي، يوسف، 2015م، الدهر في شعر ابن زيدون، دار الجيل الأردن.
15. القيرواني، ابن رشيق ،1988م، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، د.ن.
16. فرحات، يوسف، 1415-1994م، شعرائنا ديوان ابن زيدون، دار الكتاب العربي، بيروت.
17. القرطاجني، حازم، 1996م، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، مؤسسة الثقافة الجامعية، مصر.
18. محمود ريا، شعراء الأندلس 2018 م، دار الفارابي.
19. المخزومي، ابن زيدون، 2001م، ديوان ابن زيدون، المكتبة العصرية، لبنان
20. مصطفى، عدنان ،1987م، في الشعر الأندلسي، دار الثقافة، الدوحة.
21. الهاشمي، أحمد، م2019، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، مؤسسة هنداوي.

أثر كثرة الاستعمال على تركيب المفردة في المعجم العربي

د عبد الرؤوف وليد العرفج(*)

المستخلص:

يُعتبر هذا البحث مساهمةً علميةً في حقل اللسانيات العربية، إذ يسلط الضوء على أثر العامل الاستعمالي في تشكيل البنية التركيبية للمفردات داخل النظام المعجمي العربي. وتكمن أهميته في كشفه عن التفاعل الديناميكي بين الاستخدام المتكرر للكلمات وتحولاتها الصرفية والدلالية، مما يُثري فهم آليات تطور اللغة العربية ويُقدم أدلةً عمليةً لدارسي المعاجم وقواعد اللغة، بالإضافة إلى دعم جهود تحديث المناهج اللغوية وتعليم العربية بوصفها لغة حية متطورة. فتنبثق مشكلة البحث من التساؤل الرئيس: كيف تؤثر كثرة استعمال المفردة العربية على تركيبها الصرفي والدلالي؟ إذ لوحظ أن بعض المفردات تتعرّض لتحوّلات في بنيتها أو دلالتها مع تزايد استخدامها، بينما تظل أخرى مستقرةً رغم شيوعها. إلا أن الدراسات السابقة لم تُوفّق في رصد هذه الظاهرة بشكل منهجي، ولا في تحديد العوامل المباشرة التي تربط بين التكرار الاستعمالي والتحول البنيوي. اعتمد البحث على منهج وصفي تحليلي، يجمع بين الأدوات الكمية والكيفية. فمن ناحية، تم تحليل عيّنة واسعة من المفردات العربية الشائعة وغير الشائعة من خلال معاجم تاريخية ومعاصرة، مع تتبّع تطورها عبر المراحل الزمنية. ومن ناحية أخرى، استخدمت أدوات إحصائية لقياس تكرار المفردات في نصوص متنوعة (أدبية، إعلامية، يومية)، وربط ذلك بالتغيرات الصرفية (كالاختصار، أو الإبدال الصوتي، أو التصريف) والدلالية (كالتعميم أو التخصيص). كشفت الدراسة عن عدة نتائج جوهرية، أهمها: وجود علاقة طردية بين كثرة استعمال المفردة وتبسيط بنيتها الصرفية، كاختصار الجذور أو حذف بعض الحروف في الاستخدام اليومي. وتزايد الانزياح الدلالي للمفردات الشائعة، حيث تميل إلى توسيع دلالاتها أو ابتلاع معانٍ جديدة تتناسب مع سياقات متعددة. وظهور أنماط صرفية جديدة في المفردات عالية التكرار، كاشتقاق أفعال مجردة من أسماء شائعة بخلاف القياس النحوي التقليدي. تفاوت تأثير التكرار بحسب نوع المفردة (فعل، اسم، حرف) والسياق الثقافي والجغرافي.

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله صحبه أجمعين ومن اهتدى بهديهم وسار على سيرتهم إلى يوم الدين, وبعد:

فاللغة العربية لغة محفوظة على مر العصور؛ وذلك لأن القرآن الكريم نزل بها, قال تعالى: {إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ} [يوسف:2] وقد تكفل الله بحفظ القرآن الكريم كما قال: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ } [سورة الحجر:9] وحفظ القرآن حفظ للغة التي نزل بها, ولكي تبقى اللغة كذلك لا بد لها من خصائص تجعلها مقاومة للهرم ومن ثم الموت الذي يلحق كثيرا من اللغات,

---

(*) أستاذ مشارك قسم اللغة العربية جامعة الملك فيصل

خصائص تنحو بها إلى مرونة تساير مرور الحقب وانتشار الناطقين بها على مناطق مكانية كثيرة, وإن من أهم الظواهر التي بيّنت لنا مرونة العربية ظاهرة كثرة الاستعمال, وقد كتب عن هذه الظاهرة غيرُ واحد إلا أني لم أر من بحثها من الناحية المعجمية, فأحببت في هذا البحث أن أبين أثر هذه الظاهرة على تركيب المفردة في المعجم العربي[1], وقد جعلت هذه الدراسة مقتصرة على تاج العروس من جواهر القاموس للزبيدي –رحمه الله- وذلك لأمرين:

1. أنه متأخر مما جعله يجمع ما في الكتب السابقة ويستدرك عليها.
2. أنه من أوسع المعاجم العربية إن لم يكن أوسعها.

التمهيد: كثرة الاستعمال.

الاستعمال استفعال مِن (عَمِلَ), قال في العين: " والبنّاء يستعمل اللّبِنَ إذا بنَى"(الفراهيدي، د.ت، 154/2), وقال الأزهري في تهذيب اللغة: "وَاسْتعْمل فلَان غَيره إِذا سَأَلَهُ أَن يعْمل لَهُ. وأعمل فلَان رَأْيه. وَيُقَال: اسْتعْمل فلَان اللبِن إِذا مَا بنى بِهِ بِنَاء"(الفراهيدي، د.ت، 256/2) وجاء في المحكم: "العَمَلُ: المهنة وَالْفِعْل. وَالْجمع أَعمال. عَمِلَ عَمَلاً وأعْمَلَه واسْتَعْمَلَه"((الفراهيدي، د.ت، 178/2).

وقد جاء لصيغة الاستفعال عدة معانٍ(الحملاوي، 2008م، 34) غير أن المقصود هنا -فيما يظهر لي – معنى الفعل المجرّد, وقد نصّ على ذلك الجوهري في الصحاح فقال: "عَمِلَ عَمَلاً. وأعْمَلَهُ غيره واسْتَعْمَلهُ بمعنًى"(الفراهيدي، د.ت، 1775/5).

وعليه فاستعمال المتكلم للمفردة يراد به عملها لديه, وأداؤها لما يريد أن يوصله المتكّلم ويعبّر به من الكلام.

وكثرة الاستعمال: هو تكرار جريان اللفظة على ألسن المتكلمين.

وقد انتبه لهذه الظاهرة متقدمو العلماء ومتأخروهم, وبينوا ما أنتجته هذه الظاهرة وما تنتجه على اللغة, قال سيبويه رحمه الله: "...ولكنهم قد يُضمِرونه ويحذفونه فيما كثر من كلامهم، لأنهم إلى تخفيف ما أكثروا استعمالَه أحوج"(سيبويه، 1408هـ، 163/2) وقال في موضع آخر: "وما حُذف في الكلام لكثرة استعمالهم كثير"(سيبويه، 1408هـ، 130/2) بل ذهب بعض العلماء إلى وجوب الإذعان لهذه الظاهرة, قال ابن درستويه: " والشيء إذا كثر استعماله وجب تخفيفه"(ابن درستويه، 1419هـ، 493) وممن استوقفتهم هذه الظاهرة عبقري العربية ابن جني فقال : "... وعلة مجيء هذه الأعلام مخالفة للأجناس هو ما هي عليه من كثرة استعمالها، وهم لما كثر استعماله أشد تغييرا"(ابن جني، 2008م، 36/3) بل ذهب إلى أبعد من ذلك فقرّر أن كثرة الاستعمال مقدّمة على القياس الصحيح, فالكلمة إذا شذّ استعمالها –وإن قوي قياسها- لا تجاري الكلمة التي كثر استعمالها وإن كان قياسها ضعيفا, قال في الخصائص: "وإن شذ الشيء في الاستعمال وقوي في القياس كان استعمال ما كثر

---

1 وبهذا يخرج من البحث ما له علاقة بالتراكيب (النحو) كحذف فعل القسم، وما له علاقة بالصرف كتخفيف كبد ونحوه.

استعماله أولى وإن لم ينته قياسه إلى ما انتهى إليه استعماله"(ابن جني، 2006م، 125/1) وهذا ما حدا بالسيوطي أن يجعل هذه الظاهرة قاعدة من القواعد وأصلا من الأصول, فقال: "كثرة الاستعمال اعتمدت في كثير من أبواب العربية"(السيوطي، 1407هـ، 573/1).

مما سبق يتبين أن هذه الظاهرة قد لفتت انتباه العلماء من القديم، مما جعلها تدخل في كثير من تحليلاتهم اللغوية للنصوص العربية, وسنبين في هذا البحث –بعون الله- مظاهر تأثّر تركيب المفردة في المعجم بهذه الظاهرة.

الكلمات التي حذف منها لكثرة الاستعمال.

من أشهر آثار كثرة الاستعمال الحذف؛ وذلك لأن ما يكثر استعماله يكون معلوما لدى المخاطب والمتكلم, فيكتفي المتكلم حينئذٍ بأقلّ ما يمكن أن يوصل به مراده للسامع, سواء كان على مستوى الجمل, أو الكلمات أو الحروف, بل قد يكتفي بالرمز والإشارة, وما يعنينا في هذا الفصل هو مظاهر هذا الحذف في المعجم, وقد جاء الحذف في المفردة العربية كأثر من آثار هذه الظاهرة في المعجم على قسين؛ قسم حذف منه بتخفيف المشدد, وقسم حذف منه حرف برأسه غير مشدد.

ما حذف منه بتخفيف المشدّد.

مثّل في تاج العروس على ذلك بتخفيف أجدابيّة, فأصل الكلمة كان بتشديد الياء, ولكنهم لكثرة دورانه على ألسنتهم اكتفوا بياء واحدة من إحدى الياءين(الزبيدي، د.ت، 140/2).

هكذا ذكر الزبيدي, وقد اختلف العلماء في هذه الكلمة , أهي بالتخفيف أصالة أم كانت مشددة ثم خففت, فذهب الفيروزآبادي في القاموس(الفيروزآبادي، 2005م، 66) والزبيدي في التاج(الزبيدي، د.ت، 140/2) وأحمد رضا في متن اللغة(أحمد رضا، 1960م، 483/1) إلى أن الأصل هو التشديد ثم خففت؛ وذلك لأن الياء هنا ياء النسبة, وياء النسبة مشدّدة.

وذهب محمد بن الطيب الفاسي إلى تخفيفها أصالة(الفاسي، 1403هـ، 39)؛ ذاهبا إلى أن الياء ليست ياء النِّسبة.

ولتحرير القول في ذلك لا بد من مراجعة كتب البلدان؛ وذلك لأن أجدابية؛ بلدة قرب بَرْقة, واقعة الآن في الحدود الليبية[1], وبالنظر لكتب المعاجم البلدانية يتبين لنا أنها مخففة أصالة, قال في مراصد الاطلاع: " أَجْدَابيَة: بالفتح، ثم السكون، والدّال مهملة، وبعد الألف باء موحدة، وياء خفيفة، وهى مدينة بالمغرب كبيرة في صحراء..."(البغدادي، 1412هـ، 30/1).

وبمثله قال ياقوت في معجم البلدان, فقال: " أَجْدَابيَةُ: بالفتح، ثم السكون، ودال مهملة، وبعد الألف باء موحدة، وياء خفيفة، وهاء، ..."(ياقوت الحموي، 1996م، 100/1), بل استظهر أنها أعجمية فليست الياء ياء النسبة(ياقوت الحموي، 1996م، 100/1).

---

1 وهي منطقة معروفة مشهورة بهذا الاسم حتة الآن في الشمال الليبي على البحر الأبيض المتوسط، الزاوي، 1399هـ، 20.

وبهذا يظهر لنا أن مدينة أجدابية, بالتخفيف أصالة كما ذهب إليه ابن الطيب الفاسي في شرحه على كفاية المتحفظ للأجدابيّ –منسوبا إلى هذه البلدة أجدابية- وكما ذهب إليه أهل جغرافية الأرض – علماء البلدان- وهم أعرف بأسماء المواضع والمدن والقرى من غيرهم, فهم أهل التخصص في هذا الميدان.

ما حذف منه بغير تخفيف المشدّد.

ذكر الزبيدي مثالا على ذلك كلمة: (زينب) , و (ملك), و (هلمّ) .

فجوز في التاج أن يكون أصل زينب: زَيْنُ أَبٍ, ثمّ حذفت الهمزة لكثرة استعمالهم هذه التسمية(الزبيدي، د.ت، 26/3) ولم أرا أحدا قبل الفيرزأبادي في القاموس(الفيروزآبادي، 2005م، 95) وهو وإن كان رأيا محتملا للصحة لكون العرب تقول فلان زين أبيه , قال المتنبي(المتنبي، 1403ه، 559):

وَمَنْ بَنُوهُ زَينُ آبائِهِ كَأَنَّها النَّورُ على قُضبِهِ

غير أنه لا دليل لدينا قاطع بصحة ذلك, بل لو كان مأخوذا من ذلك لما اختصّ بالمرأة دون الرجل, وهذا ما يؤيد –فيما يظهر- أن كلمة : زينب غير مأخوذة من زين أب وهو ما يؤيده جمهور اللغويين بعدم ذكرهم لهذا الأصل.

وبالنظر في أصل كلمة (هَلُمّ) نجد أن العلماء اختلفوا في أصلها, فذهب الخليل إلى أن أصلها: لُمّ, ثم زيدة هاء التنبيه في أولها(سيبوبيه، 1988م، 529/3), وذهب الفراء إلى أن أصلها هلْ ثم زيدت أُمّ(الأزهري، 2001م، 169/6؛ الصحاري، 1420ه، 570/4).

وعلى كلا الرأيين لا بدّ من الحذف؛ ففي رأي الخليل حذف حرف المدّ, وفي رأي الفراء حذفت الهمزة, وكل هذا من كثرة استعمالهم لهذه الكلمة(الزبيدي، د.ت، 113/34).

وأما كلمة: (ملك) فقد اختلف اللغويون في أصلها, فذهب صاحب العين والكسائي إلى أن أصلها مَأْلَك, ثمّ قلبت فقدمت اللام على الهمزة فأصبحت مَلْأَك, ثم خفّفت بحذف الهمزة فأصبحت مَلَك(الفراهيدي، د.ت، 380/5؛ الزبيدي، د.ت، 354/27) وحجتهم في ذلك أنها مأخوذة من الألوكة(الأنباري، 1412ه، 245/2؛ الصحاري، 1420ه، 278/4) أو المأْكلة(ابن دريد، 1987م، 982/2) وهي الرّسَالة.

وذهب بعضُهم إلى أن المَلَكَ مأخوذٌ من المُلْكِ(الراغب الأصفهاني، 1412ه، 776).

والذي يظهر لي والله أعلم رجحان ما ذهب إليه الفريق الأول؛ لأن العرب قد نطقت بها في بعض أشعارها على الأصل, قال علقمة بن عبدة(المفضل الضبي، د.ت، 394):

فلست لإنسيّ ولكن لِمَلْأَكٍ تنزّل من جوّ السّماء يصوبُ

وعليه فقد تصرفت العرب في هذه الكلمة بأمرين:

الأول: بالقلب والتقديم والتأخير؛ إذ أصلها من الألوكة أو المألكة، بتقديم الهمزة على اللام, ثم قلب الترتيب فقدمتْ اللام على الهمزة فأصبحت ملْأَك.

الثاني: بالحذف، بعد أن صارت الكلمة مألَك, جرى عليها تغيير آخر وذلك بحذف الهمزة, فأصبحت مَلَك.

الكلمات التي زيد فيها لكثرة الاستعمال

الحذف لكثرة الاستعمال أمر سائغ منتشر في اللغة، وقد بحثناه في الفصل السابق, وهو ما ذكره الأقدمون ومنهم سيبويه بقوله:" ... لأنهم إلى تخفيف ما أكثروا استعمالَه أحوج"(سيبويه، 1988م، 163/2) غير أنه يلحظنا في المعجم العربي ظاهرة الزيادة لأجل كثرة الاستعمال؛ وهي ظاهرة جديرة بالدراسة؛ إذ هي مخالفة للقاعدة التي توجب الحذف والتخفيف لكثرة الاستعمال(ابن درستويه، 1419هـ، 493), ومن أجل ذلك كانت هذه الزيادة نادرة، بل لم يذكر في تاج العروس عليها إلا مثالا واحدا, وهي كلمة: الأفندي.

فقد ذهب الزبيدي إلى أن الأفندي مشتقة من الفِنْدِ, تقول جاؤوا من كلِّ فِنْدٍ أي من كلِّ فنٍّ, ومنه اشتقاق الأفندي لصاحب الفنون, ثم زادوا الألف لكثرة الاستعمال(الزبيدي، د.ت، 509/8) هذا ما ذهب إليه, ولكنه جوز أيضا أن تكون غير عربية(الزبيدي، د.ت، 509/8).

وبالنظر في أصول هذه الكلمة يتبين لنا –والله أعلم- أن ما ذهب إليه صاحب التاج من كونها عربية غير صحيح؛ لأمور:

الأول: لم يذكر أحد من علماء اللغة المتقدمين هذه الكلمة في المعاجم التي بين يدينا, منذ الخليل بن أحمد –رحمه الله-.

الثاني: نصّت المعاجم المتأخرة على أن هذه الكلمة من الكلمات غير العربية, كما ذكره أحمد رضا في متن اللغة(أحمد رضا، 1960م، 189/1), وكما جاء في المعجم الوسيط(إبراهيم وآخرون، د.ت، 22/1) ومعجم اللغة العربية المعاصر لأحمد مختار عمر(إبراهيم وآخرون، د.ت، 104/1).

الثالث: ذكر هذه الكلمة في المعاجم الخاصة بالكلمات الدخيلة على اللغة العربية؛ فقد ذكره د/ ف. عبد الرحيم في معجمه الحافل معجم الدخيل في اللغة العربية ولهجاتها، وقال هي لفظة تركية مأخوذة من لفظة يونانية(ف عبد الرحيم، 1432هـ، 31).

الرابع: إن محاولة اشتقاقها من كلمة عربية, يخالف القاعدة المطردة لدى اللغويين من أن كثرة الاستعمال موجبة للتخفيف لا الزيادة.

ينتج عندنا مما سبق أن ما ذهب إليه الزبيدي في التاج من كونها عربية أمر غير مقبول, بل مخالف لتاريخ هذه الكلمة, وقواعد العربية, وعليه فلا توجد –فيما يظهر- كلمة في اللغة العربية كثر استعمالها فزيد في حروفها لذلك.

ما تصرف فيه –بغير الحذف والزيادة- لكثرة الاستعمال.

كما أن العرب تحذف من الكلمة إذا كثر استعمالها –وهذا هو الأشهر والأكثر كما نص عليه سيبويه(سيبويه، 1988م، 130/2) كذلك تصرفت في الكلمة بغير الحذف من إبدال حرف بآخر, والتصرف في ترتيب الحروف داخل الكلمة بالتقديم والتأخير, وقلب همزة الوصل قطعا,

الإبدال.

تبدل الفاء من الثاء لكثرة الاستعمال في لفظة: ثُمّ, فقد جاء في تاج العروس -بعد أن ذكر معاني ثُمّ وما يدخل عليها- أن الفاء تجيء في ذلك بدلا من الثاء لكثرة الاستعمال(الزبيدي، د.ت، 361/31).

ومن المعلوم لدارسي العربية أن إبدال الفاء من الثاء شائع في كلام العرب(الفراء، د.ت، 41/1) وقد جاء في مواطن كثيرة, منها قوله تعالى: {فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنبِتُ الْأَرْضُ مِن بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا} [سورة:61] فالفاء في قوله: (فومها) بدل من الثاء(الزمخشري، 1407هـ، 522/1؛ ابن عاشور، 1984م، 522/1) ومنه قولهم: وقعوا في عاثور شر, وعافور شرّ(أبي الطيب، 1380هـ، 188/1), وقولهم: الأثافيّ, والأثاثيّ(أبي الطيب، 1380هـ، 190/1) وغير ذلك, وعلة الإبدال أنهما يشتركان في صفةٍ واحدة وهي صفة الهمس(ابن الجزري، 1405هـ، 86).

وقول الزبيدي أن الفاء في ثمّ قد تأتي بدلا من الثاء لكثرة الاستعمال هو ما ذهب إليه ابن منظور قبله(ابن منظور، 1414هـ، 81/12), وابن سيده في المحكم.

ومما جاء فيه الإبدال لكثرة الاستعمال أيضا قولهم: تُخمة. فالأصل فيها بالواو: وُخْمة؛ ولكنهم لكثرة استعمالهم أبدلوا الواو تاءً(الزبيدي، د.ت، 35/24).

وهذا الإبدال جارٍ على سنن العرب في كلامهم؛ إذ إبدال الواو تاء وارد عنهم في عدة ألفاظ, وعِلّة ذلك كما قال الفراء في تعليقه على قول الله تعالى: {وَتَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُم بَعْدَ أَن تُوَلُّواْ مُدْبِرِينَ} [الأنبياء:57] قال: " العربُ لا تَقُولُ تالرحمنِ ولا يَجْعلونَ مكانَ الواو تَاء إِلَّا فِي الله عَزَّ وَجَلَّ, وَذَلِكَ أَنَّها أكثرُ الأيْمَانِ مُجْرى فِي الكلام فتوهّموا أنّ الواو منها لكثرتها فِي الكلام، وأبدلوها تاء كما قالوا: التّراث، وهو من ورث، وكما قَالَ: { ثُمَّ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا تَتْرَىٰ كُلَّ مَا جَاءَ أُمَّةً رَّسُولُهَا كَذَّبُوهُ فَأَتْبَعْنَا بَعْضَهُم بَعْضًا وَجَعَلْنَاهُمْ أَحَادِيثَ فَبُعْدًا لِّقَوْمٍ لَّا يُؤْمِنُونَ} [المؤمنون:44] وهي من المواترة، وكما قالوا: التُّخْمَة وهي من الْوَخَامة، والتُّجَاه وهي من واجهك"(الفراء، د.ت، 51/2).

فالفراء في هذا النص علّل الإبدال، وذكر ألفاظا من كلام العرب أبدلت فيها الواو –وهي الأصل- فجعلتها تاء. وهذا يؤكد ما أشرنا إليه سابقا من كون هذا الإبدال متّبعًا عندهم في غير ما كلمة.

ومن الألفاظ التي لم يذكرها الفراء مما أبدلت فيه الواو تاء قولهم: رجلة تُكَلة إذا كان يكِل أمره إلى غيره، وهو من الوكالة، وكذلك قولهم: رجُلٌ تُكَأَة, وهو من توَكَّأتُ على فلان, وغير ذلك من الألفاظ(أبي الطيب، 1380هـ، 149/1).

التقديم والتأخير.

من مظاهر تغيير تركيب المفردة لكثرة الاستعمال تغيير ترتيب الحروف فيها، وذلك مثل كلمة: (كائن) وذلك أن أصلها : (كأيّن[1]) ثم قدّمت الياء المشددة فأصبحت (كيّأن) ثم حذفت إحدى الياءين

---

1 بكتابة التنوين في هذه الكلمة نونا.

للتخفيف فصارت الكلمة: (كَيْأن) ثم قلبت الياء ألفا لسكونها وانفتاح ما قبلها فأصبحت: (كائن)(الزبيدي، د.ت، 37/ 130).

هذه التغييرات المتوالية في هذه الكلمة ما كانت لتوجد لولا كثرة استعمال العرب لها في مجاري كلامهم, وقد نص على ذلك ابن جني في سر صناعة الإعراب حيث قال: "إن العرب تصرفت في هذه اللفظة، لكثرة استعمالها إياها، فقدمت الياء المشددة، وأخرت الهمزة ...."(ابن جني، 1421هـ، 316/1) ثم سرد التغييرات الأخرى التي حدثت في هذه المفردة, وممن ذكر ذلك أيضا الزمخشريّ(الزمخشري، د.ت، 219/3) وابن منظور(ابن منظور، 1414هـ، 58/14).

ويستوقفني في هذه الكلمة أنها في أصل تركيبها مركبة من كلمتين, الكاف وأيّ , ومع هذا حدث التغيير والقلب فيها وكأنها كلمة واحدة, وقد تنبّه لذلك أبو عليّ الفارسي وأجاب عنه بأن هذا التركيب حين كثر الكلام به صار كالكلمة الواحدة(الفارسي، 1413هـ، 298/6).

وما ذكر من وجود القلب في هذه الكلمة: (كائن) هو رأي الجمهور(الفارسي، 1413هـ، 298/6؛ ابن جني، 1421هـ، 316/1؛ الواحدي، 1430هـ، 47/6؛ الزمخشري، د.ت، 219/3؛ ابن منظور، 1414هـ، 58/14), وقد نقل عن المبرّد أنه لا قلب فيها, وأنها اسم فاعلٍ من : كانَ(العكبري، د.ت، 298/1).

والذي يظهر –والله أعلم- أن الراجح في هذه المسألة هو القول بالقلب فيها؛ إذ لو كانت اسم فاعل من الكَونِ لكانت معربة لا مبنية, وهي مبنيّة دائما(القيسي، 1405هـ، 175/1) ومما يؤيد أنها منقلبة ومتصرفة من كأيّن ورود القراءات بذلك, فقد قرأ ابن كثير –رحمه الله- لفظة {ﮭ} حيث وقعت في القرآن: (كائن)(الداني، 1404هـ، 98؛ ابن الجزري، 1380هـ، 242/2) فدل على أنها منها, والله أعلم.

جعل همزة القطع همزة وصل.

من مظاهر كثرة الاستعمال قلب همزة القطع إلى همزة وصل، ومن أمثلة ذلك لفظة: ايمن؛ فإنها في أصلها همزة قطع ثمّ لمّا كثر جريانها على الألسنة جُعِلت همزة وصل(الزبيدي، د.ت، 386/36).

وقد تعددت صور هذه الكلمة عند العرب؛ وما ذاك إلا لكثرة تصرفهم فيها حين كثر استعمالهم إياها, فقد بلغت التغييرات الواقعة عليها نحوا من ثمانية عشر, بين ذلك أبو حيان النحوي مفصّلا في التذييل والتكميل(أبو حيان، د.ت، 254/11-264) واختلف العلماء في نوعها على ثلاثة مذاهب:

1. المذهب البصري وهو يرى أنّ كلمة: (ايمن) اسم موضوع للقسم وهمزته همزة وصل(سيبويه، 1988م، 148/4).
2. المذهب الكوفي ويرى أن (أيمن) جمع: (يمين) وهمزتها همزة قطع ثم لما كثرت في كلامهم جعلوها همزة وصل تخفيفا(الأنباري، 1420هـ، 275؛ الزمخشري، د.ت، 86/1؛ الحسن، 1986م، 55؛ أبو حيان، 1418هـ، 1770/4).
3. مذهب الزجاج والرماني أنها حرف جر(أبو حيان، 1418هـ، 1770/4).

والذي يعنيني في هذا المبحث هو ما يتعلق بهمزة الوصل، وهم فيه على رأيين: من يقول بأنها همزة وصل ابتداء, وعليه فلا أثر لكثرة الاستعمال في الهمزة, ومنهم من يرى أن كثرة الاستعمال أباحت للعرب جعل همزة القطع وصلا.

قال سيبويه: " ... ومثلها من ألفات الوصل الألف التي في ايم وايمن، لما كانت في اسم لا يتمكن تمكن الأسماء التي فيها ألف الوصل نحو ابنٍ واسم وامرئٍ، وإنما هي في اسم لا يستعمل إلا في موضع واحد، شبهتها هنا بالتي في ال فيما ليس باسم، إذ كانت فيما لا يتمكن تمكن ما ذكرنا، وضارع ما ليس باسم ولا فعلٍ, والدليل على أنها موصولة قولهم: ليمن الله، وليم الله"(سيبويه، 1988م، 148/4).

يدافع سيبويه هنا عن رأيه القائل بأن همزة ايمن همزة وصل ابتداءً رادّا بذلك على ما يَرِد عليه بأن همزتها لو كانت وصلا لكُسِرت كما في اضرب ونحوه, والهمزة فيها مفتوحة؟ فأجاب بأنها مثل همزة ال فهمزة ال وإن كانت وصلا إلا أنها مفتوحة فقصة أيمن كقصّة ال(السيرافي، 2008م، 5- 17-18), واستدل على كونها همزة وصل بسقوطها في درج الكلام ومثّل لذلك بـ ليم الله, فالهمزة فيها سقطت لذلك, وعند النظر يتبين أن هذا ليس دليلا على الكوفيين؛ إذ كلاهما يقول بسقوطها في درج الكلام, ولكن الاختلاف في أصلها.

وما ردّ به البصريون على الكوفيين أنها لو كانت (أيمن) جمع يمين لبقيت همزة القطع بحالها, ولتصرفت تصرفا تامّا, وأيمن ملازمة للقسم والرفع(الفارسي، 1410هـ، 12/4).

غير أن الذي يظهر لي –والله أعلم- قوّة المذْهب الكوفي، وهذا الردّ –الذي ردّ به البصريون على الكوفيين- يمكن أن يجاب عليه بأن العرب لما استخفّت هذه الكلمة فغيّرتها بحذف الياء تارة فقالوا: مُنُ الله(الحسن، 1986م، 2222/6), وحذف النون تارة أخرى فقالوا وايم الله, لم يستصعبوا أن يجعلوا همزة القطع همزة وصل بل هو أولى.

ويؤيّد ما ذهب إليه الكوفيون من أنّ أيمن جمع يمين أن العرب تحلف باليمين كما قال امرؤ القيس:

فَقُلْتُ: يَمِينُ اللهِ أبْرَحُ قَاعِداً وَلَوْ قطّعوا رأسِي لدَيكِ وأوْصَالِي

فلما جاز لهم الحلف بالمفرد جاز كذلك بجمعه، ويدلّ أيضا على ما ذهبوا إليه كونهم أبدلوا منها الهاء، فقالوا: هيم الله، لو كانت في الأصل همزة وصل لم تبدل منها الهاء(أبو حيان، د.ت، 363/11) وممّا يقوّي المذهب الكوفي ويكاد يقطع بصحته ما حكاه أبو الحسن الأخفش من القطع في همزة أيمن(أبو حيان، د.ت، 362/11) إذ لو كانت همزتها همزة وصل ابتداء لما سمع فيها القطع.

فهذا كلّه مما يبين لنا أنّ ما ذهب إليه الكوفيون مذهب قويّ يمكن الاعتماد عليه والأخذ به, وعليه فوصل همزة القطع ما كان إلا نتاجا لظاهرة كثرة الاستعمال.

الخاتمة

في الختام توصل البحث لعدد من النتائج، هي:

1- ظاهرة كثرة الاستعمال أثّرت في تركيب المفردة العربيّة تأثيرا بيّنا.

2- انتبه الأقدمون لما تحدثه هذه الظاهرة في الكلام, ولكنهم قصروها على مظهر واحد وهو التخفيف.

3- التخفيف لأجل كثرة الاستعمال من أبرز آثار هذه لظاهرة ولكنه ليس الوحيد، فقد مرّ معنا أن العرب تصرفت في الكلمة الواحدة بالتقديم والتأخير والقلب كأثر من آثار هذه الظاهرة.

4- ليس من نتاج هذه الظاهرة زيادة أحرف خارجة عن الكلمة عليها خلافا لما ذهب إليه الزبيدي –رحمه الله- ولم أر من وافقه عليه.

5- دخلت في اللغة العربية كلمات من لغات أخرى, حريٌّ بالباحثين الرجوع إليها من مصادرها ؛ لكيلا يكونوا عرضة لإدخال كلمة في اللغة العربية ليست منها , وما ينتج عن ذلك من محاولة إرجاعها لأصل عربي وتمحّل القول بزيادة بعض الأحرف أو حذفها.

6- وجوب الرجوع في كلّ فنّ إلى مصادره الخاصة, فيرجع في أسماء البلاد إلى كتب الجغرافيا ومعاجم البلدان؛ لكي تسلم المفردة من اللحن ويسلم هو من تحليل المفردة تحليلا مجانبا للصواب.

7- كان أثر هذه الظاهرة شموليا؛ فقد أثرت على الكلمات المعربة والمبنية, والكلمات المفردة والمركبة.

المصادروالمراجع

القرآن الكريم.

1. إبراهيم مصطفى، وأحمد الزيات وحامد عبد القادر ومحمد النجار، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة.
2. ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري، 1399هـ، النهاية في غريب الحديث، تحقيق: طاهر الزاوي ومحمود الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت.
3. ابن الجزري، شمس الدين ابن الجزري، 1405هـ، التمهيد في علم التجويد، تحقيق: علي البواب، مكتبة المعارف، ط1.
4. ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير، 1380هـ، النشر في القراءات العشر، تحقيق: علي محمد الضباع، المطبعة التجارية الكبرى.
5. ابن جني، عثمان أبو الفتح، 1421هـ، سر صناعة الإعراب، دار الكتب العلمية، ط1.
6. ابن جني، عثمان أبو الفتح، 2006م، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
7. ابن درستويه، 1419هـ، تصحيح الفصيح وشرحه، تحقيق: محمد بدوي مختون، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
8. ابن دريد، 1987م، جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي البعلبكي، دار العلم للملايين، ط1.
9. ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر، 1984م، التحرير والتنوير للطاهر، الدار التونسية للنشر، تونس.

10. ابن منظور، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، 1414هـ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3.
11. أبو الطيب اللغوي، 1380هـ، الإبدال، تحقيق: عز الدين التنوخي، مجمع اللغة العربية بدمشق، 1380هـ.
12. أبو حيان الأندلسي النحوي، 1418هـ، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان، مكتبة الخانجي، ط1.
13. أبو حيان النحوي الأندلسي، د.ت، التذييل والتكميل شرح كتاب التسهيل، تحقيق: حسن هنداوي، دار القلم، ط1.
14. أحمد رضا، 1960م، متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت.
15. الأزهري، أبي منصور الأزهري، 2001م، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، ط1.
16. الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني، 1412هـ، المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان داودي، دار القلم، الدار الشامية، لبنان، بيروت، ط1.
17. الأنباري، أبي بكر الأنباري، 1412هـ، الزاهر في معاني كلام الناس، تحقيق: حاتم الضامن، مؤسسة الرسالة، ط1.
18. الأنباري، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، كمال الدين أبي البركات، 1420هـ، أسرار العربية، دار الأرقم، ط1.
19. البغدادي، عبد المؤمن بن عبد الحق، ابن شمائل القطيعي، 1412هـ، مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، دار الجيل، بيروت، ط1.
20. الجوهري، أبي نصر إسماعيل بن حماد، 1407هـ، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، ط4.
21. الحسن، محمد بن الحسن، 1986م، الراموز على الصحاح، تحقيق: محمد الرديني، دار أسامة، ط2.
22. الحملاوي، أحمد الحملاوي، 2008م، شذا العرف في فن الصرف، تحقيق: نصر الله عبد الرحمن، مكتبة الرشد.
23. الداني، أبي عمرو الداني، 1404هـ، التيسير في القراءات السبع، تحقيق: اوتو تريزل، دار الكتاب العربي، ط2.
24. الزاوي، طاهر أحمد الزاوي، 1388هـ، معجم البلدان الليبية، مكتبة النور طرابلس ليبيا، ط1.
25. الزبيدي، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، مرتضى الزبيدي، د.ت، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين.

26. الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، 1407هـ، الكشاف، دار الكتاب العربي، ط3.
27. الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، د.ت، الفائق في غريب الحديث، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، ط2.
28. سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، 1988م، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3.
29. السيرافي، أبي سعيد السيرافي، 2008م، شرح كتاب سيبويه، تحقيق: أحمد مهدلي وعلي سيد، دار الكتب العلمية، ط1.
30. السيوطي، جلال الدين، 1407هـ، الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق: عبد الإله نبهان وغازي طليمات، وإبراهيم محمد عبد الله وأحمد مختار الشريف، طبع مجمع اللغة العربية بدمشق.
31. الصحاري، سلمة بن مسلم العوتبي، 1420هـ، الإبانة في اللغة العربية، تحقيق: عبد الكريم خليفة ومجموعة من المحققين، وزارة التراث القومي والثقافة بسلطنة عمان، ط1.
32. الضبي، المفضل بن محمد بن يعلى بن سالم، د.ت، المفضليات، تحقيق وشرح: أحمد شاكر وعبد السلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط6.
33. العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله، د.ت، التبيان في إعراب القرآن، تحقيق: علي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي.
34. ف عبد الرحيم، 1432هـ، معجم الدخيل في اللغة العربية الحديثة ولهجاتها، دار القلم، دمشق، ط1.
35. الفارسي، أبي علي الفارسي، 1410هـ، التعليقة على كتاب سيبويه، تحقيق: عوض القوزي، ط1.
36. الفارسي، أبي علي الفارسي، 1413هـ، الحجة للقراء السبعة، تحقيق: بدر الدين قهوجي وبشير جويجاتي، دار المأمون للتراث، ط2.
37. الفاسي، محمد بن الطيب الفاسي، 1403هـ، شرح كفاية المتحفظ، تحقيق: علي البواب، دار العلوم للطباعة، ط1.
38. الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي، د.ت، معاني القرآن، تحقيق: أحمد نجاتي ومحمد علي النجار وعبد الفتاح إسماعيل الشلبي، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ط1.
39. الفراهيدي، الخليل بن أحمد الفراهيدي، د.ت، العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
40. الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، 2005م، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8.

41. القيسي، أبو محمد مكي بن أبي طالب حَمّوش بن محمد بن مختار، 1405هـ، مشكل إعراب القرآن، تحقيق: حاتم الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2.
42. المتنبي، 1403هـ، ديوان المتنبي، دار بيروت للطباعة والنشر.
43. الواحدي، 1430هـ، البسيط، تحقيق: مجموعة محققين من جامعة الإمام محمد بن سعود، عمادة البحث العلمي، ط1.
44. ياقوت الحموي، 1995م، معجم البلدان، دار صادر، بيروت، ط2.

سورة الملك دراسة مقاصدية

م.د. عماد جمال احمد حسين الجبوري

المستخلص:

لقد تناولت في هذا البحث دراسة مقاصدية لسورة الملك، من خلال استقراء معانيها الكلية ومقاصدها الأساسية، وربطها بالمقاصد العامة للقرآن الكريم. وتهدف الدراسة إلى بيان كيف تعكس السورة أبعادًا تربوية وعقدية، وتهدف إلى ترسيخ معاني التوحيد، والتذكير بقدرة الله وعظمته، والتنبيه إلى عاقبة المكذبين. كما تسلط الضوء على أسلوب السورة في تربية الضمير الإنساني، وتنمية الشعور بالمسؤولية أمام الخالق، من خلال عرض مشاهد الكون والموت والحياة والجزاء الأخروي. اعتمد البحث على المنهج الاستنباطي والتحليلي لفهم مقاصد السورة الكبرى والجزئية، وبيان أثرها في تهذيب النفس وإصلاح السلوك. وتكمن مشكلة البحث في أن هذا البحث في سياق الحاجة المتزايدة لفهم القرآن الكريم من خلال مقاصده العليا، لا من خلال المعاني الجزئية فقط، وذلك لأن إدراك المقاصد يساعد المسلم على التفاعل العميق مع النص القرآني، ويفتح أمامه آفاقًا لفهم الرسالة الإلهية في ضوء حاجات الواقع ومشكلات الإنسان. وقد اعتمدت في البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي المقاصدي، ويتضمن الخطوات التالية: الاستقراء :جمع ما ورد من مضامين وتفسيرات حول سورة الملك من كتب التفسير، خاصة ما ارتبط بمقاصد السورة. والتحليل: وهو تفكيك السورة إلى وحدات موضوعية، والاستنباط: في استخلاص المقاصد الكبرى والجزئية بناءً على العلاقة بين الألفاظ والمعاني والغايات

المقدمة

إن علم تفسير المقاصد هو أحد أقسام تفسير القرآن الكريم الذي يبين معاني القرآن الكريم، والغاية التي نزل من أجل تحقيقها، ويبحث في معاني ألفاظ القرآن، وتوسع دائرة دلالاته الفقهية واللغوية. فتفسير مقاصد القران يسعى أساسا لبيان الغايات والحكم والأهداف، التي أنزل لأجلها كلام الله المنزّل، وشرعت الأحكام لأجلها، سواء على وجه العموم او الخصوص. وقد ظهر هذا اللون من التفسير في عهد اصحاب النبي صلى الله عليه وسلم ورضي الله عنهم اجمعين، وذلك للحاجة التي تدعوا الى بيان وتفصيل القرآن الكريم وفهمه مقاصدياً.

مفهوم تفسير مقاصد القرآن

التفسير في مفهوم اللغة والاصطلاح:

التفسير في مفهوم اللغة: وهو البيان والتفصيل، وكشْفُ المُغَطَّى، "وفَسَره يفسِره فسرا، وفسره تفسيرا"(الفراهيدي، 2005، 456) ومنه قوله تعالى: "وَلَا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلَّا جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا" (الفرقان: 33)

التفسير في مفهوم الاصطلاح: هناك العديد من التعاريف الاصطلاحية للتفسير نذكر منها ما يأتي:

عرف صاحب مناهل العرفان علم تفسير القران بأنه: المجال المعرفي الذي يُعنَى بفهم كتاب الله تعالى، المنزل على النبي محمد ﷺ ، وتوضيح المعاني واستنباط الأحكام الشرعية والتوجيهات الحكم الواردة فيه. (الزرقاني، 1431 ه، 2/ 3) ويعتمد هذا العلم في استقصاء معارفه على مجموعة من العلوم الأساسية، من بينها علم اللغة لفهم الألفاظ ودلالاتها، وعلم النحو لضبط التراكيب اللغوية، وعلم الصرف لتحليل بنية الكلمات، بالإضافة إلى علم البلاغة لفهم الأساليب البيانية، وأصول الفقه لاستخلاص القواعد التشريعية، وعلوم القراءات لدراسة اختلاف الألفاظ وتنوع الأداء، فضلاً عن الإلمام بأسباب النزول التي تفسر سياقات الآيات، ومعرفة أحكام الناسخ والمنسوخ التي تبين تطور التشريع الإلهي. ويهدف هذا العلم إلى كشف المراد الإلهي من النصوص القرآنية، بما يسهم في بناء فهم شامل ومتوازن لأحكام الدين ومقاصده العليا. (الاندلسي، 1422 ه، 4)

وعرفه ابو حيان فقال: بأنه دراسة تُعنَى بكيفية نطق ألفاظ القرآن الكريم، ودلالاتها اللغوية والشرعية، وأحكامها سواء على مستوى الألفاظ المفردة أو التراكيب، مع بيان المعاني المستنبطة من سياقها والتركيب اللغوي، وما يتصل بذلك من مسائل مكملة للفهم الصحيح(الثعالبي، 1418ه، 1/ 41)

وعرفه السيوطي: هو العلم بنزول الآيات، وشؤونها، وأقاصيصها، وسبب نزولها ومعرفة ترتيب الآيات المكية والمدنية، والمحكم والمتشابه، والناسخ والمنسوخ، والخاص والعام والمطلق والمقيد والمجمل، والمفسر، وحلالها، وحرامها، وما تضمنته من وعد ووعيد، وأوامر ونواهٍ، وعِبر وحِكم، وأمثال وتشبيها . (حمد، 2017، 1/ 116)

المقاصد في اللغة والاصطلاح

أولاً- المقاصد في اللغة: جمع مقصد على وزن مفاعل، قال صاحب مقاييس اللغة: "القاف والصاد والدال أصول ثلاثة، يدل أحدها على إتيان شيء وأمه، والآخر على اكتناز في الشيء، فالأصل: قصدته قصدا ومقصدا. ومن الباب: أقصده السهم، إذا أصابه فقتل مكانه، وكأنه قيل ذلك لأنه لم يحد عنه"(القزويني، 1979، 5/ 95) وقال الأعشى: فأقصدها سهمي وقد كان قبلها ... لأمثالها من نسوة الحي قانصا (يعقوب و ابن منظور، 1996 ، 4/ 119)

قَالَ ابْنُ جِنِّي: أصل الكلمة (ق ص د) في اللغة العربية إلى الاعتزام والتوجه نحو الشيء، سواء كان ذلك باعتدال أو انحراف، وتُستخدم في الأصل للدلالة على هذا المعنى العام، إلا أنها قد تُخصص أحيانًا للإشارة إلى الاستقامة دون الميل(ابن سيدة، 2000، 6/ 187).

ثانياً- المقاصد في الاصطلاح: فهو الوقوف على الحكم، والمعاني للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظَمِها (ابو زيد، 2019، 113)، وقد يعبر بالمقاصد عن نفس الحكم المنصب على جلب المصلحة ودرأ المفسدة(يسري، 2013، 1/ 300)، وقد تُستعمل المقاصد باصطلاح شرعي يتعلق بنوايا المكلفين وغاياتهم من أفعالهم، ومن ذلك: القاعدة الفقهية الكلية "الأمور بمقاصدها" وهي إحدى القواعد الفقهية الكبرى التي بني عليها الفقه الإسلامي (يسري، 2013، 1/ 300).

ثالثاً: تفسير مقاصد القرآن: هو أحد أنواع التفاسير، ويُعد هذا النوع من التفسير أحد الاتجاهات التي تهدف إلى استكشاف معاني القرآن الكريم وغاياته، سواء بشكل كلي أو جزئي، مع توضيح سبل توظيفها لتحقيق مصالح العباد(ابو زيد، 2019م، 13)

أنواع تفسير مقاصد القران ونشأته وما أهم ضو ابطه

أنواع تفسير مقاصد القرآن:

ينقسم تفسير مقاصد القرآن إلى نوعين:

النوع الأول: تفسير مقاصد القرآن الخاص

ويقصد بتفسير مقاصد القران الخاص: هو العلم الذي يتحرى عن مقصد خاص في بعض المجالات، كمجال العبادات، والحدود والعقوبات والبيوع وغيرها، أو مقاصد خاصة بسورة من السور، كجمع سور، وآيات القرآن الكريم في أحد من المجالات، أو موضوع من الموضوعات، أو بمقصد تفصيلي لألفاظ القرآن الكريم. (الريسوني، 2013، 10)

فمثلا جمع آيات القرآن الكريم في مجال من المجالات، كالزواج مثلاً، فهو ركن من أركان أحكام الأسرة. فقد تحدث الأصوليين عن النكاح، بأنه تغلب عليه لغة القانون، لغة حقوق، وواجبات, ولغة أحكام الشريعة الإسلامية، فقد تناول القرآن الكريم هذا المجال بآيات كثيرة وبين مقاصدها (ابو زيد، نحو تفسير مقاصدي، 2019، 12) منها قوله تعالى: "وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ" (الروم : 21)، ومنه قوله عز وجل: "وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ قَدْ فَصَّلْنَا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ (الأنعام: 98) ومنه قوله جل وعلا: "هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا" (الأعراف: 189)، فدلالات الآيات الخاصة بالزواج، والعلاقة الزوجة تبين مدى أهمية وجمالية هذا الرابط الوثيق، والميثاق الغليظ ، فالله سبحانه وتعالى يدعوا في الآية الكريمة، ويطلب من الخلق أن يتدبر هذا الكلام العجيب، وهو أنه خلق من أنفسكم أزواجاً لتسكنوا اليها. وقوله تعالى: "وهو الذي أنشأكم من نفس واحدة " فالآية توحي بأن الزوجة جزء من الزوج، والزوج جزء من الزوجة، فالله تعالى أنشأهم من نفس واحدة، وجعل كلا الطرفين سكناً، وامناً، ومستقراً، للآخر كما قال تعالى: "واحدة وجعل منها زوجها ليسكن إليها"(ابو زيد، 2019، 12).

النوع الثاني: تفسير مقاصد القران العام:

هذا النوع من التفسير يستكشف الغايات، والمرادات الكلية الشاملة لكتاب الله، وقد ورد في كلام الله تعالى عن هذه الغايات في مواضع متعددة، كما يأتي:

1. مقصد التوحيد: (ابو زيد، 2019، 8) كما جاء في قوله تعالى: "الر كِتَابٌ أُحْكِمَتْ آيَاتُهُ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِنْ لَدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ (1) أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا اللَّهَ إِنَّنِي لَكُمْ مِنْهُ نَذِيرٌ وَبَشِيرٌ (2) وَأَنِ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ يُمَتِّعْكُمْ مَتَاعًا حَسَنًا إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى وَيُؤْتِ كُلَّ ذِي فَضْلٍ فَضْلَهُ " (هود:1-3).

2ـ مقصد هداية العباد الدينية والدنيوية: (ابو زيد، نحو تفسير مقاصدي، 2019، 8) كما جاء في قوله تعالى: "الم * ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِي"(البقرة، 1-2).

3ـ مقصد تزكية النفس وتعليم الحكمة: (الريسوني، 2013، 12) قال تعالى: "كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ" (البقرة: 151).

4ـ مقصد اقامة الحق والعدل: (الريسوني، 2013، 13) قال تعالى: "إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا" (النساء: 58)

5ـ مقصد الرحمة والسعادة: (ابو زيد، نحو تفسير مقاصدي، 2019، 10) قال تعالى: "وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ"(الأنبياء: 107).

نشأته

ترجع نشأة تفسير مقاصد القران إلى تفسير الصحابة رضي الله عنهم، الذين استنبطوا من النصوص القرآنية، المصالح الكلية التي جاء التشريع الإلهي لتحقيقها، فقد فسر ابن عباس رضي الله عنهما الحكمة في قوله تعالى: "يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤتى الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا وما يتذكر إلا أولوا الألباب" سورة البقرة قال أي الكتاب والفهم به. (الطبري، 2001، 5/ 577)، لقد أسهم تطور الفقه وأصوله بشكل واضح في نشوء مفهوم المقاصد الشرعية، ووضوح فكرته، حيث تناول علماء الأصول، المقاصد، باعتبارها جزءًا من مقاصد القرآن الكريم، يظهر ذلك بوضوح في المؤلفات، فمثلا مؤلف البرهان للجويني و المستصفى للشيخ الغزالي رحمهما الله، (المصري، 1682)، وكذلك العز بن عبد السلام، الذي أشار الى مقاصد القرآن، في كتاب(قواعد الأحكام) يركّز القرآن الكريم على توجيه الإنسان نحو تحقيق المصالح، واجتناب المفاسد، مع التأكيد على التفاضل بين الدنيا والآخرة، فمصالح الآخرة تتمثل في الخلود في الجنة، ورضا الله ورؤية وجهه الكريم، بينما تتجلى مفاسدها في الخلود في النار، وسخط الله، والحجب عن رؤيته، مما يجعل السعي للآخرة أولى وأسمى من التعلق بمصالح الدنيا الزائلة (الدمشقي، 1991، 1/ 8 .9)، وقد ذكرت المقاصد في كتاب الله بصورة واضحة عند العلامة ابن جزي في(باب المعاني والعلوم التي تضمنها القرآن) في تفسيره، حيث قال: "وأما في الجملة، فإنّ غاية قصد القرآن دعوة الخلق إلى عبادة الله تعالى، واعتناق الديانة الإسلامية، وإن تحقيق هذا المقصد يستلزم أمرين أساسيين، وإليهما ترجع معاني القرآن الكريم كله: فالأول: هو تبيين العبادة التي دعى الخلق إليها، والثاني: ذكر البواعث التي تبعثهم على الدخول اليها وتردّدهم عليها". (الغرناطي، 1416هـ، 1/ 14)

ضوابط التفسير المقاصدي

لا بد من ضوابط وشروط يجب توفرها لمن يتصدى لتفسير لقرآن الكريم مقاصدياً منها:

1ـ فهم اللغة العربية وآدابها

نزل القرآن الكريم بلسان عربي مبين، وجعل الله سبحانه وتعالى اللغة العربية هي الوسيلة لفهم كلامه قال تعالى: "فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لِتُبَشِّرَ بِهِ الْمُتَّقِينَ وَتُنْذِرَ بِهِ قَوْمًا لُدًّا" (مريم: 97) أي: بلسان النبي العربي، الذي هو نبينا محمد ﷺ , قال تعالى: "إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ"(الزخرف: 3)، فمن لا يتقن اللغة العربية اتقاناً جيداً، لا يستطع أن يفهم القرآن بنفسه، ويفوته معرفة أحكامه، وفهم الحلال والحرام، ونظرًا؛ لأن فهم اللغة العربية يُعد شرطًا أساسيًا لفهم كلام الله تعالى، فقد اعتبر العلماء، أن إتقان اللغة العربية من الشروط الضرورية لتفسير القرآن الكريم، بشكل صحيح، (المصري، 1696) قال الإمام الشافعي رحمه الله تعالى: "بدأت بالحديث عن أن القرآن نزل بلغة العرب دون غيرها، لأن من لا يعرف سعة لغة العرب، وتعدد معانيها وأوجهها لا يمكنه فهم القرآن على وجهه الصحيح. ومن يحيط بلغة العرب يتجنب الشبهات التي قد يلتبس فيها من يجهل هذه اللغة (الشافعي، 1983 م، 50)".

وبين الإمام الشاطبي أهمية اللغة العربية، في فهم مقاصد القرآن الكريم، وأنها عماد الشريعة، حيث قال: (أن" القرآن الكريم جاء بأصفى ألفاظ اللغة العربية، وأعذبها، وأفصحها، مما لا يمكن أن يخدش عربية لغة القرآن؛ بحيث لا تجد لفظا واحدا فيه إلا وله أصالة في العربية)، فمن يبدأ في تعلم العربية، يبدأ أيضاً في فهم الشريعة، ومن هو متوسط في اللغة العربية، يكون كذلك في فهم الشريعة، لكنه لم يصل بعد إلى أعلى درجات الفهم، وعندما يصل الشخص إلى أعلى مستوى في فهم لغة العرب، يكون كذلك في فهم الشرع ، فيصبح حجة في فهمه كفهم فقهاء الصحابة، والفصحاء الذين فهموا القرآن، أما من لم يصل إلى هذا المستوى، فقد نقص فهمه للشريعة بمقدار تقصيره في اللغة، وبالتالي لا يكون قوله حجة ولا مقبولاً، فيجب أن يبلغ في علمه باللغة العربية مبلغ أولئك الأئمة، كالفراهيدي، وسيبويه، والأخفش، والجرمي، والمازني وغيرهم من العلماء. (الشاطبي، 1997، 5/ 53)

2ـ تدبر كلام الله والعمل به

يجب على من يسعى للتفسير المقاصدي للقرآن الكريم أن يكون حاضراً بوعيه ومشاعره أثناء تلاوة القرآن، وتدبر آياته، وأن يتفاعل معه بكل حواسه، يجب أن يتلقى القرآن بقلبه وعقله، وأن يكون مرشداً عملياً في حياته اليومية، فقد حدد القرآن الكريم الغاية من التدبر للمؤمن المتفكر، (المصري، 1698) قال تعالى: "أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِنْ رَبِّهِ فَوَيْلٌ لِلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُمْ مِنْ ذِكْرِ اللَّهِ أُولَئِكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ * اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ ذَلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ" (الزمر:22. 23)، والمؤمن العامل بالقرآن، المجاهد، والمتدبر، تتبدى له مساحات، ورؤى، وأفكار، لا تتبدى لغيره من القابعين بين الكتب والاوراق فقط(ابو زيد، ، 2019، 22)، وعن جندب ﷺ قال: "كنا مع النبي ﷺ ونحن فتيان حزاورة، فيعلمنا الإيمان قبل أن نتعلم القرآن، ثم يعلمنا القرآن، فازددنا به إيمانا". (ابن ماجة، 2014، 62، ح رقم 61) يقول ابن تيمية رحمه الله تعالى فإن هؤلاء أي الذين يتدبرون القرآن_ هم الذين تلقوا عن النبي ﷺ القرآن والسنة، وكانوا يتلقون عنه ما في ذلك من العلم والعمل، كما قال

السلمي: [عبد الله بن حبيب مقرئ الكوفة، الإمام، العلم، من أولاد الصحابة، مولده في حياة النبي صلى الله عليه وسلم. قرأ القرآن، وجوده، ومهر فيه، وعرض على عثمان توفي في زمن الحجاج] (الذهبي، 1985م، 268/4) لقد حدثنا من كانوا يقرؤننا القرآن، كالصحابي الجليل عثمان بن عفانﷺ وعبد الله بن مسعودﷺ، وغيرهما أنهم كانوا إذا تعلموا من النبي ﷺ عشر آيات لم يجاوزوها حتى يتعلموا ما فيها من العلم والعمل، قالوا: فتعلمنا القرآن والعلم والعمل جميعًا. (الطيار، 1428 هـ، 306)، وقد قام بن عمرﷺ بتعلم البقرة ثماني سنين، وذلك من أجل الفهم والمعرفة، (البيهقي، 2022، 1/ 71) لن تنكشف أسرار القرآن الكريم، ولا آفاقه، ومعانيه، ومقاصده، إلا لمن تناوله بجدية، وتفاعل معه بصدق، وعمل بتعاليمه بشكل مستمر، فمن يتبع هدايات القرآن، في حياته العملية، يكتسب نوراً في قلبه، وانشراحاً في صدره، ووضوحاً في رؤيته، ويعمل على خير نفسه والآخرين. (ابو زيد، ، 2019، 73) لذلك قال الله تعالى: "أَوَمَنْ كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَنْ مَثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنْهَا كَذَلِكَ زُيِّنَ لِلْكَافِرِينَ مَا كَانُوا يَعْمَلُون" (الانعام: 122) وقوله تعالى: "أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا" (محمد: 24) فالغاية من نزول القرآن، هو التدبر، والفهم. "كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ" (ص: 29) قال القرطبي: "واجب لكل من خصه الله تعالى بحفظ القرآن، أن يتلوه حق التلاوة، وأن يتدبر حقائق عبارته، ويتفهم عجائبه، ويتبين فيه غريبه، قال الله تعالى: (تَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ) وقال الله تعالى (أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا) (القرطبي، 1964، 1/ 2).

مقاصد القران في سورة الملك والآثار التربوية المستنبطة

سبب النزول ومكانه وسبب التسمية

وهي ثلاثون آية مكية سورة الملك وتسمى المنجية: لأنها تنجي قارئها من عذاب القبر، وعن ابن عباس أنه كان يسميها المجادلة لأنها تجادل عن قارئها في القبر، وهي ثلاثون آية مكية (الرازي، 1420هـ، 30/ 577).

1ـ سبب النزول: قال ابن عباس رضي الله عنه: أنها نزلت في المشركين اللذين كانوا نالوا من رسول الله صلى الله عليه وسلم، فأخبره جبريل عليه السلام بما قالوا فيه، ونالوا منه، فيقول بعضهم لبعض: أسروا قولكم لئلا يسمع إله محمد. (الواحدي، 1992، 442) وكان نزولها في مكة، نزلت مباشرة بعد الطور (الخطيب، 1390 هـ، 15/ 1043). ونزلت الطور بعد سورة الإسراء وقبيل الهجرة، وبذلك يكون نزولها في نفس ذلك التاريخ أيضا (شرف الدين، 1420، 10 / 79). عدد آياتها: ثلاثون آية. عدد كلماتها: ثلاثمائة وثلاثون كلمة، عدد حروفها: ألف وثلاثمائة وثلاثة عشر حرفا (البلخي، 1423 هـ، 4/ 389).

3ـ سبب التسمية: وقد سميت هذه السورة بهذا الاسم، لقوله تعالى في أولها: "تبارك الذي بيده الملك وهو على كل شيء قدير" (شرف الدين، 1420، 10/ 79). وان الغرض من هذه السورة الدعوة إلى الإيمان بالله تعالى، وقد جمع فيها بين دعوتهم بالدليل ودعوتهم بالترهيب والترغيب، وتقديم الدليل

القاطع، فاتّصل سياق السورة بما ختمت به سورة التحريم من ترهيب المخالفين وترغيبهم. (شرف الدين، 1420، 10/ 79)

مناسبة السورة لما قبلها

لما ختمت سورة التحريم بما فيه أعظم عبرة لمن تذكر، وأعلى آية لمن استبصر، من ذكر امرأتين كانتا تحت عبدين من عبادنا صالحين قد بعثهما الله تعالى رحمة لعباده واجتهدا في دعاء الخلق، فحرم الاستنارة بنورهما والعياذ بهداهما من لم يكن أحد من جنسهما أقرب إليهما منه ولا أكثر مشاهدة لما مدا به من الآيات وعظيم المعجزات، ومع ذلك فلم يغنيا عنهما من الله شيئاً، ثم أعقبت هذه العظة بما جعل في طرف منها ونقيض من حالها، وهو ذكر امرأة فرعون التي لم يغرها مرتكب صاحبها وعظيم جرأته مع شدة الوصلة، واستمرار الألفة لما سبق لها في العلم القديم من السعادة وعظيم الرحمة، وحصل في هاتين القصتين تقديم سبب رحمة حرم التمسك به أولى الناس في ظاهر الأمر وتقديم سبب امتحان عصم منه أقرب الناس إلى التورط فيه، ثم أعقب ذلك بقصة عريت عن مثل هذين السببين وانفصلت في مقدماتها عن تينك القصتين، وهو ذكر مريم ابنة عمران ليعلم العاقل حيث يضع الأسباب، وأن القلوب بيد العزيز الوهاب، أعقب تعالى ذلك بقوله الحق "تبارك الذي بيده الملك وهو على كل شيء قدير" (البقاعي، 1984 م، 20/ 218). ومن وجه آخر: وهو أن هذه السورة تؤكد مضمون السورة السابقة في جملتها، فالسورة المتقدمة تبيّن مدى قدرة الله وهيمنته وتأييده لرسوله محمد صلى الله عليه وسلم في مواجهة احتمال ظهور تآمر امرأتين ضعيفتين من نسائه عليه، وهذه السورة توضح بصيغة عامة أن بيد الله ملك السماوات والأرض ومن فيهن، وأنه القدير على كل شيء (الزحيلي، 1991، 29/ 6).

المقاصد العامة لسورة الملك

إن ما يلفت الانتباه في هذه السورة، هو كثرة الأسئلة، ففيها أكثر من عشرة أسئلة، وكل الأسئلة في هذه السورة تدور حول العقيدة، كخلق الله والعلم والقدرة والأمن في الرزق والإهلاك والإنجاء، وقد ابتدأت السورة بـ(تبارك) تفاعل من البركة، والمعنى أن جميع البركات منه تبارك وتعالى وتبارك أي تعظم وتقدس، وبعد هذا تبين الآية قدرة الله تعالى من قدرته وخلقه للموت والحياة. (السمعاني، 1997، 66)

1ـ المقصد الأول: توحيد الله تعالى وإظهار قدرته في الخلق

سورة الملك من السور التي تركز بشكل كبير على توحيد الله سبحانه وتعالى وإظهار قدرته العظيمة في الخلق حيث تبدأ بتعظيم الله، وتبيان أنه هو الملك الحقيقي، الذي بيده الملك كله، كما في قوله تعالى: (تبارك الذي بيده الملك وهو على كل شيء قدير)، هذا يؤكد أن الله وحده هو المالك والمتصرف في الكون، وهو القادر على كل شيء. (الزحيلي، 1991، 29/ 6).

وتعرض السورة الكريمة بركات الله في هذه الدنيا، وقدرته العالية، وحكمته السامية، فهو الخالق الرزاق المهيمن، المدبّر والحكيم والمبدع الذي أبدع كل شيء خلقه. فتبين السورة وتلفت نظر الإنسان

الى خلق الله للأرض، وخلق السماء والطير والرزق، والسمع والأبصار، والموت والحياة، والزرع والثمار، والماء والهواء والفضاء.

وتحثّ القلب على التفكير والتأمّل، والنظر في ملكوت السماوات والأرض، وتهيج فيه البحث والاستنباط ليصل بنفسه الى التعرف على قدرة الله وجلاله، وسابغ فضله على الناس أجمعين. (شرف الدين، 1420، 10/ 71).

2ـ المقصد الثاني: التذكير بالموت والتأكيد على البعث والجزاء وحال أهل النار:

المقصد الثاني في سورة الملك يتمحور حول التذكير بالموت والتأكيد على البعث والجزاء. الله سبحانه وتعالى يلفت انتباه الإنسان إلى حقيقة الموت وأنه مصير محتوم لكل مخلوق. كما يؤكد على أن الحياة الدنيا ما هي إلا اختبار، وسوف يُحاسب الإنسان على أعماله في الآخرة، حيث يكون هناك ثواب للمحسن وعقاب للمسيء.

(وخلق الموت والحياة أي: قدر لعباده أن يحييهم ثم يميتهم؛ (ليبلوكم أيكم أحسن عملا أي: أخلصه وأصوبه، فإن الله خلق عباده، وأخرجهم لهذه الدار، وأخبرهم أنهم سينقلون منها، وأمرهم ونهاهم، وابتلاهم بالشهوات المعارضة لأمره، فمن انقاد لأمر الله وأحسن العمل، أحسن الله له الجزاء في الدارين، ومن مال مع شهوات النفس، ونبذ أمر الله، فله شر الجزاء) (السعدي، 2000 م، 875). وبعد أن بيّن الله تعالى ما أعد للشياطين من عذاب السعير في الآخرة بعد الإحراق بالشهب في الدنيا، عمم الوعيد، وأوضح أن هذا العذاب معدّ أيضا لكل كافر جاحد بربه، ثم ذكر أوصاف النار وأهوالها الشديدة (الزحيلي، 1991، 29/ 15) {إذا ألقوا فيها سمعوا لها شهيقا، وهي تفور} أي: إذا طرح الكفار في نار جهنم، كما يطرح الحطب في النار العظيمة، سمعوا لها صوتا منكرا كصوت الحمير أول نهيقها، أو كصوت المتغيظ من شدة الغضب، وهي تغلي بهم غليان المرجل (الرازي، 1420هـ، 30/ 586). وللنار أوصاف أربعة مرعبة رهيبة: هي سماع شهيق أي صوت منكر لها، والفوران فهي تغلي بالكفار غليان المرجل، والغضب فهي تكاد تتقطع وينفصل بعضها من بعض من شدة الغيظ على أعداء الله تعالى، وتعنيف الزبانية فكلما ألقي فيها جماعات منهم يسألهم خزنتها، وهم مالك وأعوانه من الزبانية سؤال توبيخ وتقريع زيادة لهم في العذاب: ألم يأتكم رسول نذير في الدنيا ينذركم هذا اليوم، حتى تحذروا (الزحيلي، 1991، 29/ 15).

المقصد الثالث: التحذير من عذاب الله في الدنيا لمن عصاه وخالف أمره

حيث يقول تعالى: (أَأَمِنْتُمْ مَنْ فِي السَّمَاءِ أَنْ يَخْسِفَ بِكُمُ الْأَرْضَ فَإِذَا هِيَ تَمُورُ * أَمْ أَمِنْتُمْ مَنْ فِي السَّمَاءِ أَنْ يُرْسِلَ عَلَيْكُمْ حَاصِبًا فَسَتَعْلَمُونَ كَيْفَ نَذِيرِ) (الملك: 17.16) أأمنتم عقوبة من في السماء يعني الله تعالى عندما تدور بكم إلى الأرض السفلى. (البلخي، 1423هـ، 391) أم أمنتم من في السماء وهو الله تبارك وتعالى أن يرسل عليكم حاصبا، والحاصب هو التراب فيه الحصباء الصغار(فَسَتَعْلَمُونَ كَيْفَ نَذِيرِ) يقول: فستعلمون أيها الكفرة كيف عاقبة نذيري لكم، إذ كذبتم به، ورددتموه على رسولي. (الطبري، 2001، 23/ 513)

ففي هاتين الآيتين من سورة الملك، يوجه الله سبحانه وتعالى تحذيرًا للبشر من عذابه وعقابه، ويذكّرهم بقدرته المطلقة، وتحذيره من عواقب الكفر والمعاصي: فالله يذكر في السورة العقوبات التي أنزلها على الأمم السابقة عندما كذبوا الرسل، مثل الخسف وإرسال الرياح العاصفة، مما يدل على أن العذاب قد يقع في الدنيا قبل الآخرة.

وكذلك الله سبحانه وتعالى يسأل الكافرين والمشركين: هل تظنون أنكم في مأمن من قدرته، بحيث يمكن أن يأمر الأرض فتبتلعكم وتتحرك بكم اضطرابًا وزلزلة وفي هذه الآية تحذيرا من عذاب الله الذي قد يأتي فجأة بسبب كفرهم وعصيانهم، كذلك يحذر الله من إرسال "حاصب"، وهو ريح قوية تحمل الحجارة أو العذاب المهلك، كما فعل مع قوم لوط وغيرهم من الأقوام الذين كذبوا الرسل. أمن هذا الذي هو جند لكم من دون الرحمن ينصركم من عذاب الله ان حل بكم ويدفع عنكم عذابه؟ (الماتريدي، 2005، 143/10)، من الذي يرزقكم إن حبس الله رزقه؟ بل تمادوا في الذنب وتمادوا في الكفر. أفمن يمشي مكبا على وجهه، أي: الكافر الذي يمشي ضالا في الظلمة أعمى القلب، أهدى: يعني: هو أصوب في الدين، أمن يمشي سويا على الصراط المستقيم، هو المؤمن يعمل بطاعة الله تعالى، وبدين الإسلام. (السمرقندي، 1431 هـ، 3/ 478)، إذا فهاتان الآيتان تؤكدان أن الإنسان لا يمكنه أن يهرب من قدرة الله وعذابه، سواء كان ذلك بالخسف أو بإرسال العذاب من السماء، وهو دعوة للتوبة والإيمان بالله (الزمخشري، 1987 م، 4/ 581)، وقوله تعالى: "قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِين" (الملك: 30) يقول الله تعالى لنبيه محمد صلى الله عليه وسلم: قل لهم يا محمد، أي: لهؤلاء لمشركين من قومك، أرأيتم يا أيها الناس إن أهلكني الله فأماتني أنا ومن معي أو رحمنا فأخر في آجالنا فمن يجير الكافرين بالله من عذاب موجع مؤلم وشديد وذلك عذاب النار. (الطبري، 2001، 23/ 519).

المقصد الرابع: رحمة الله تعالى بعباده وتوفير فرص التوبة لهم

المقصود برحمة الله تعالى بعباده وتوفير فرص التوبة لهم، تتمثل في:

فتح باب التوبة والرجوع إلى الله، فالله سبحانه وتعالى يمنح الإنسان الفرصة للتوبة والعودة إليه في كل وقت، دون أن يغلق باب المغفرة، كما في معنى قوله تعالى: إن الذين يخافون ربهم بالغيب. يقول: وهم لم يروه، لهم مغفرة يقول: لهم عفو من الله عن ذنوبهم، وأجر كبير، يقول: وثواب من الله لهم على خشيتهم إياه بالغيب جزيل (الطبري، 2001، 23/ 127) فالله عز وجل لا يعجّل بعقاب العاصين، بل يعطيهم الفرصة للتوبة والإصلاح، كما في قوله: "أولم يروا إلى الطير فوقهم صافات ويقبضن ما يمسكهن إلا الرحمن"، وهو تذكير بقدرة الله ورحمته في الحفاظ على خلقه. إن الذين يخشون أي يخافون خوفاً أرق قلوبهم من توقعهم العقوبة، فكلما ازدادوا طاعة ازدادوا خشية، فقادهم ذلك إلى الشكر وإذا كانوا يخشونه مع نظرهم إلى صفة إحسانه فما ظنك بهم عند النظر إلى صفات انتقامه، بالغيب، أي: حال كونهم غائبين عنه سبحانه (البقاعي، 1984 م، 20/ 240).

الآثار التربوية المستنبطة من مقاصد السورة:

الأثر التربوي الأول: تعزيز عقيدة التوحيد عند الإنسان

من خلال اظهار قدرة الله تعالى على خلق الكون وما فيه من مخلوقات، حيث ابتدأت بتعريف المؤمنين معاني من العلم بعظمة الله تعالى، وتفرده بالملك الحق، والنظر في إتقان صنعه الدال على تفرده بالإلوهية، فبذلك يكون في تلك الآيات حظ لعظة المشركين، ومن ذلك التذكير، بأنه أقام نظام الموت، والحياة، لتظهر في الحالين مجاري أعمال العباد في ميادين السبق إلى أحسن الأعمال، وأنه الذي يجازي عليها، وانفراده بخلق العوالم العليا خلقا في غاية الإتقان، وتلك دلائل على انفراده بالإلهية، متخلصا من ذلك إلى تحذير الناس من كيد الشياطين (ابن عاشور، 1984 م، 29/ 7).

الأثر التربوي الثاني: التذكير بآيات الله وقدرته في التدبير والتحكم في الكون

السورة تحث على التفكر في خلق السماوات والأرض والنجوم، وهو وسيلة لتذكير الإنسان بعظمة الله وقدرته، مما يدفعه إلى التوبة والتواضع أمام الله، فالأرض وما فيها من خيرات ومنافع وكنوز مسخرة للإنسان هي من نعمة الله وفضله، وهي حقل التجارب، ومرصد السلوك الإنساني، والله الذي ذللها ويسر لعباده الأرزاق فيها قادر أيضا على أن يخسفها بأهلها وسكانها، ويكون المصير والمرجع إليه بعد البعث من القبور للحساب والجزاء، فما على الناس إلا استعمال الأرض في الخير، والبعد عن الشر والمنكرات والكفر والمعاصي (الزحيلي، 1991، 29/ 24) .

الأثر التربوي الثالث: التذكير بالمسؤولية وان الانسان مسؤول عن أفعالة في الدنيا والاخرة

حيث أن كل انسان مسؤول عن افعاله، ومحاسب عليها، وهذا واضح في الآية الكريمة في قوله تعالى: (وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ) هذا هو الكلام الثاني، مما حكاه الله تعالى عن الكفار جوابا للخزنة حين قالوا: ألم يأتكم نذير، والمعنى لو كنا نسمع الإنذار سماع من كان طالبا للحق، أو نعقله عقل من كان متأملا متفكرا، لما كنا من أصحاب السعير، فدلت الآية على أنه ما كان لهم سمع ولا عقل، لكن لا شك أنهم كانوا ذوي أسماع وعقول صحيحة، وأنهم ما كانوا صم الأسماع ولا مجانين (الرازي، 1420هـ، 30/ 588).

الأثر التربوي الرابع: تهذيب النفس بالطاعات وتجنب المعاصي

وهنا يوجد بشارة لأهل الخير والصلاح، الذين يخافون عذاب الله، ويرجون رحمته ورضوانه، ولم يروا ما اعده من النعيم للمؤمنين، ومن الجحيم للكافرين، حيث قال سبحانه: {إِنَّ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ بِالْغَيْبِ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ} أي يخافون خوفاً أرق قلوبهم، إذ لا يقر لهم قرار من توقعهم العقوبة، كلما ازدادوا طاعة ازدادوا خشية، فقادهم إلى الشكر، {بالغيب} أي حال كونهم غائبين عنه سبحانه ووعيده غائباً عنهم وهو غائبون عن أعين الناس وقد ملأ الخوف ما غاب عنهم عن الناس وهي قلوبهم فهم مع الناس يتكلمون وقلوبهم تتلظى بنيران الخوف وتكلم بسيوف الهيبة، فيتركون المعصية حيث لا يراهم أحد من الناس (البقاعي، 1984 م، 20/ 240).

الأثر التربوي الخامس: العلم اليقيني والاعتقاد المطلق بأن الغيب لا يعلمه إلا الله تعالى

إن من عقائد المسلم الأساسية هو اعتقاده بأن الغيب بيد الله تعالى، وهو من لوازم كمال ايمان العبد، حيث ورد في الآية الكريمة {وَأَسِرُّوا قَوْلَكُمْ أَوِ اجْهَرُوا بِهِ إِنَّهُ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ} أي: سواء أخفيتم كلامكم أو جهرتم به، فالله عليم به، يعلم بما يخطر في القلوب وما تكنه الضمائر، لا يخفى عليه منه خافية، والمراد أن قولكم وعملكم على أي سبيل وجد، فالله عليم به، فاحذروا من المعاصي سرا كما تحترزون عنها جهرا، فإن ذلك لا يتفاوت بالنسبة إلى علم الله تعالى. وقدم السر على الجهر؛ لأنه مقدم عليه عادة، فما من أمر إلا وهو يبدأ أولا في النفس ثم يجهر به، وللتحذير من التكتم والسر الذي قد يظن عدم العلم به (الزحيلي، 1991، 29/ 24).

الأثر التربوي السادس: الحث على العمل لاكتساب المعيشة ولكسب المال وأن الرزق بيد الله تعالى وحده لا غير

فالعمل شرف الانسان، ومن أساسيات العيش، منذ بداية الخليقة، فالله تعالى يحثنا على العمل كي نسد حاجاتنا، ولا نتكل على الاخرين، ثم ذكر نعمته على خلقه في تسخيره لهم الأرض وتذليله إياها لهم، بأن جعلها قارة ساكنة لا تمتد ولا تضطرب بما جعل فيها من الجبال، وسلك فيها من السبل، وهيأها فيها من المنافع ومواضع الزروع والثمار، فقال: (هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا) أي: فسافروا حيث شئتم من أقطارها، واعلموا أن سعيكم لا يجدي عليكم شيئا، إلا أن ييسره الله لكم؛ ولهذا قال: (وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ) فالسعي في السبب لا ينافي التوكل، (وَإِلَيْهِ النُّشُورُ) أي: المرجع يوم القيامة (ابن كثير، 1999 م، 8/ 179).

الخاتمة

تطرقت في بحثي هذا الى مصطلح التفسير في اللغة والاصطلاح والمقاصدي أيضا في اللغة والاصطلاح، ومفهوم تفسير مقاصد القران كمصطلح تركيبي وهو نوع من انواع التفسير واتجاه من اتجاهاته حيث أنه يَبحث في الكشف عن معاني وغايات القرآن المتنوعة التي يدور حولها كليًّا أو جزئيًّا مع بيان كيف نستفيد منها في تحقيق مصلحة العباد.

ومن أبرز المقاصد التي يمكن استخراجها من السورة:

1. التأكيد على عظمة الله وقدرته: مما يبرز سيطرة الله المطلقة على الكون، ويشمل ذلك الخلق والتدبير والإحياء والإماتة.
2. التذكير بعاقبة الكافرين في الآخرة، بما في ذلك العذاب الشديد الذي ينتظرهم بسبب تكذيبهم وكفرهم بالله ورسله.
3. الإيمان بالآخرة والجزاء الذي ينتظر كل إنسان بناء على أعماله في الدنيا.
4. الاختبار والتحدي في الحياة الدنيا فالحياة الدنيا اختبار للعباد ليروا مدى صدق إيمانهم وتقواهم.
5. النعمة الإلهية في خلق الكون في خلق السماء والأرض، وكذلك في تسخير الطبيعة لصالح البشر.

6. الدعوة للتفكر والتأمل في ملكوت السماوات والأرض، في السحاب والنجوم، وفي عظمة الخلق لكي يدركوا عظمة الله وقدرته.
7. التحذير من الغرور فالإنسان قد يغتر بقوته أو ماله أو ملكه، لكن هذا الاغترار لا يعني استمرارية السيطرة أو البقاء.

المصادروالمراجع

ابو اسحاق ابراهيم الشاطبي. (1997). *الموافقات*. دار ابن عفان.

ابو الحسن علي ابن سيدة. (2000). *المحكم والمحيط الاعظم*. بيروت : دار الكتب العلمية.

ابو الحسن علي الواحدي. (1992). *أسباب نزول القران*. الدمام: دار الاصلاح.

ابو الفداء اسماعيل ابن كثير. (1999 م). *تفسير القران العظيم*. الرياض: دار طيبة للنشر.

ابو الليث نصر محمد السمرقندي. (1431 ه). *بحر العلوم*.

ابو بكر احمد البيهقي. (2022). *ري الظمآن بمجالس شعب الايمان*. الشارقة / الامارات: مكتبة روس الدار.

ابو زيد عبد الرحمن بن محمد الثعالبي. (1418ه). *الجواهر الحسان في تفسير القران* . بيروت: دار احياء التراث .

ابو عبد الله محمد ابن ماجة. (2014). *جامع السنن*. الجبيل / السعودية: دار الصديق للنشر.

ابو عبد الله محمد القرطبي. (1964). *الجامع لاحكام القران*. القاهرة: دار الكتب المصرية.

ابو محمد عز الدين عبد السلام الدمشقي. (1991). *قواعد الاحكام في مصالح الانام*. القاهرة: مكتبة الكليات الازهرية.

ابي القاسم محمد الغرناطي. (1416ه). *التسهيل لعلوم التنزيل*. بيروت: دار الارقم.

احمد ابن فارس القزويني. (1979). *مقاييس اللغة*. بيروت: دار الفكر.

احمد الريسوني. (2013). *مقاصد المقاصد*. بيروت: الشبكة العربية للابحاث.

احمد محمد المصري. (بلا تاريخ). التفسير المثاصدي للقران الكريم.

الخليل بن احمد الفراهيدي. (2005). *العين*. بيروت: مؤسسة الرسالة.

القران الكريم. (1989). المدينة المنورة: مجمع الملك فهد.

إميل بديع يعقوب، و محمد مكرم ابن منظور. (1996). *المعجم المفصل في شواهد العربية*. بيروت: دار الكتب العلمية.

برهان الدين ابراهيم البقاعي. (1984 م). *نظم الدرر في التناسب بين الايات والسور*. حيدر اباد /الهند: دار المعارف العثمانية.

جار الله محمود الزمخشري. (1987 م). *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. القاهرة: دار الريان للتراث.

جعفر شرف الدين. (1420). *الموسوعة القرانية*. بيروت: دار التقريب بين المذاهب الاسلامية.

شمس الدين محمد الذهبي . (1985 م). *سير أعلام النبلاء*. مؤسسة الرسالة.

عبد الحق بن غالب الاندلسي. (1422 ه). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*. بيروت: دار الكتب العلمية .

عبد الرحمن ناصر السعدي. (2000 م). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. مؤسسة الرسالة.

عبد الكريم يونس الخطيب. (1390 ه). *التفسير القراني للقران*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الله خضر حمد. (2017). *الكفاية في التفسير بالمأثور والدراية* . بيروت: دار القلم .

لسان العرب. (2015).

محمد ابراهيم يسري. (2013). *فقه النوازل للأقليات المسلمة*. القاهرة: دار اليسر.

محمد ابو منصور الماتريدي. (2005). *تفسير الماتريدي*. بيروت: دار الكتب العلمية.

محمد ادريس الشافعي. (1983 م). *الرسالة*. مصر: مصطفى البابي الحلبي.

محمد الطاهر ابن عاشور. (1984 م). *التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية للنشر.

محمد جرير الطبري. (2001). *جامع البيان عن تأويل آي القران*. القاهرة: دار هجر.

محمد عبد العظيم الزرقاني. (1431 ه). *مناهل العرفان في علوم القران* . مصر: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

محمد عمر الرازي. (1420ه). *مفاتيح الغيب = التفسير الكبير*. بيروت: دار احياء التراث العربي.

مساعد سليمان الطيار. (1428 ه). *شرح مقدمة في اصول التفسير*. دار ابن الجوزي.

مقاتل سليمان البلخي. (1423 ه). *تفسير مقاتل بن سليمان*. بيروت: دار احياء التراث العربي.

منصور محمد السمعاني. (1997). *تفسير القران*. الرياض / السعودية: دار الوطن.

نجم الدين عمر الحنفي. (2019). *التيسير في التفسير*. اسطنبول: دار اللباب للدراسات والتحقيق.

وصفي عاشور ابو زيد. (2019). *نحو تفسير مقاصدي*. المغرب: ابو برهوم الدولية.

وصفي عاشور ابو زيد. (2019). *نحو تفسير مقاصدي*. المغرب: دار برهوم الدولية.

وهبة الزحيلي. (1991). *التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج*. بيروت: الفكر المعاصر.

تقويم دروس الاستماع في سلسلة العربية بين يديك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب (كتاب الطالب الرابع أنموذجًا)

د. عبد الله يوسف محمد سعيد الخليفة(•)

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة لتقويم دروس الاستماع في الكتاب الرابع من سلسلة "كتب العربية بين يديك" المقرر على طلاب المستوى الرابع بقسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة القصيم، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. ولتحقيق ذلك؛ صمم الباحث استطلاعا، اشتمل على أهم المعايير التي يجب توافرها في محتوي دروس الاستماع في هذا الكتاب، وتمثلت مشكلة الدراسة في مدى ملاءمة دروس الاستماع لطلاب المستوى الرابع، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد أظهرت الدراسة جملة من النتائج، منها: محتوى دروس الاستماع في كتاب الطالب الرابع، لا يرتبط بحاجات الطلاب واهتماماتهم، ولا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وكذلك لا يشتمل على قدر كاف من الأنشطة التقويمية.

الكلمات المفتاحية: التقويم- المحتوى- الاستماع- الكتاب الرابع.

مقدمة:

تعد مهارة الاستماع المهارة الأولى أو الأساسية في تعلم أي لغة من اللغات، من بين المهارات الأخرى: الكلام والقراءة والكتابة. وفي الآونة الأخيرة ازداد الإقبال على تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، ومن الجامعات الرائدة في هذا المجال، جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية، في قسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وقد أسهم هذا القسم في تعليم الطلاب من جميع دول العالم.

والمنهج الأساسي المتبع للتعلم في هذا القسم سلسلة العربية بين يديك. وعلى الرغم من الجهد المبذول فهذه السلسلة، وكتب تعليم اللغة العربية بصورة عامة؛ إلا أن هناك بعض الانتقادات حولها من بعض الأساتذة والطلاب، وقد ذكر أحد الباحثين (يونس، 1978، 140) أن الصعوبة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية؛ يعود إلى النقص في الكتب الدراسية المؤلفة في هذا المجال، فمحتوى هذا الكتب اعتمد على آراء المؤلفين وأذواقهم دون الرجوع للأساتذة والطلاب. (يونس، 1983، 10)

وقد أوصت دراسات كثيرة، منها: (داود، 1970)، (وفهمي، 1971)، (والعقاد، 1982)، (ونوح، 1999)، بإعادة النظر في كتب تعليم اللغات بما يتلاءم مع أهداف تعلمها، ومدى مناسبتها للطلاب، مع أخذ وجهة نظر المتعلم في المحتوى الذي يناسبه في حياته (عبد الحافظ، 1995، 137).

(•) أستاذ علم اللغة المساعد بقسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة القصيم كلية اللغات والعلوم الإنسانية

ما تقدم دفع الباحث إلى ضرورة التعرف على وجهة نظر الطلاب والأساتذة، في مقرر الاستماع في كتاب المستوى الرابع في سلسلة العربية بين يديك؛ حتى يتم دعم جوانب القوة فيه، وتلافي جوانب القصور.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في مدى ملاءمة دروس الاستماع لطلاب المستوى الرابع في الكتاب الرابع من سلسلة العربية بين يديك، من وجهة نظر الطلاب والأساتذة.

سؤالا الدراسة:

1- ما المعاير الواجب توافرها في محتوى دروس الاستماع في كتاب المستوى الرابع في سلسلة العربية بين يديك.

2- ما ملاءمة تلك المعايير لطلاب المستوى الرابع الذين يدرسون هذا المحتوى.

أهمية الدراسة وأهدافها:

تكمن أهمية الدراسة في التعرف على دروس الاستماع وتقويمها، ومدي ملاءمتها للطلاب، والكشف عن وجهة نظر الطلاب والأساتذة لهذه الدروس؛ مما يؤدي إلى معرفة جوانب القوة والضعف في هذه الدروس. كما تساعد الدراسة مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تحديد المستوى المناسب للطلاب، كما توجه القائمين على أمر تعليم هذا اللغة بوضع معايير محددة لبناء الكتب التعليمية.

حدود الدراسة المكانية والزمانية:

قسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بكلية اللغات والدراسات الإنسانية في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية. في الفصل الدراسي الأول 1446هـ.

الحدود البشرية:

تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية كلغة ثانية، وقد أخذت هذه العينة من طلاب المستوى الرابع. وكذلك عينة من الأساتذة الذين يدرسون هذه الدروس في جامعة القصيم وجامعات أخرى تدرس المنهج نفسه. عن طريق إعداد استبانتين: أحداهما للطلاب، والأخرى للأساتذة.

الحدود الموضوعية:

دروس الاستماع في كتاب المستوى الرابع في سلسلة كتب العربية بين يديك.

خطوات الدراسة:

- بناء الإطار النظري للدراسة: وقد تضمن:

* مفهوم التقويم وأهداف تعليم اللغة العربية لغير النطقين بها.

* محتوى كتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- مراجعة الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة.

- تصميم استفتاء يحتوي على أهم البنود التي يجب توافرها في محتوى دروس الاستماع في كتاب العربية بين يديك- الكتاب الرابع.
- عرض الاستفتاء على مجموعة من المتخصصين لتحكيمه.
- توزيع الاستفتاء على الفئتين المستهدفتين: الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- حصر نتائج الدراسة ومناقشتها، بعد تحليلها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات الدراسة:

التقويم: مجموعة الإجراءات التي يتم عن طريقها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو مادة علمية معينة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة مسبقا؛ من أجل اتخاذ قرارات معينة. (طعيمة، 1406، 228). ويقصد بالتقويم في هذه الدراسة، عملية الكشف عن مواطن القوة والضعف في دروس الاستماع في الكتاب الرابع من سلسلة العربية بين يديك.

المحتوى: المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، المراد تعلمها. (نيكولز، 1981، 69)، وفي هذه الدراسة محتوى دروس الاستماع في كتاب الطالب الرابع من سلسلة كتب اللغة العربية بين يديك.

الأساتذة: الذين يدرسون هذه الدروس للطلاب الناطقين بغير العربية في جامعة القصيم، وفي جامعات أخرى.

الطلاب: طلاب المستوى الرابع في قسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة القصيم، للفصل الدراسي الأول 1446هـ. وهؤلاء الطلاب وافدون من دول لا تتحدث اللغة العربية لدراستها في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري للدراسة

مفهوم التقويم:

يعد التقويم الركن الأساسي للعملية التعليمية، فهو الذي يحدد جوانب القوة والضعف في جوانبها المختلفة، والتقويم في اللغة: التعديل والاستقامة (الرازي، 1993، 232).

والتقويم في الاصطلاح: هو عملية جمع البيانات بطريقة منتظمة وتحليلها؛ لاتخاذ قرارات في ضوء نتائج هذا التحليل (جابر، 1403، "1982" 3).

ويعرف أيضا: بأنه عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير البيانات أو المعلومات عن ظاهرة أو سلوك بغرض استخدامها في إصدار الحكم أو القرار. (عبد الموجود وآخرون 1981. 159)

عملية جمع بيانات ومعلومات عن بعض جوانب المنهج وبعض نتائجه التعليمية ثم تبويب هذه البيانات ومعالجتها بأساليب إحصائية ووصفية لاتخاذ قرار بشأن المنهج ومحصلته (علي، 1988. 196).

ويستخدم التقويم وسائل متنوعة في قياس الجوانب المتعلقة بالعملية التربوية منها الملاحظة والمقابلة والاستفتاءات والاختبارات وتحليل المحتوى. (الطائي 1403 ،1982، 75).

أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تحديد الأهداف من أهم عناصر المنهج الدراسي؛ وذلك لأن عناصر المنهج الأخرى ترتبط به ارتباطا وثيقا؛ فلذلك تخطيط المناهج وتصميمها يبنى على اختيار الأهداف.

وتعرف الأهداف بأنها المعايير والمقاييس التي في ضوئها تختار المواد وتنظم محتوياتها، وتعد أساليب التدريس والاختبارات والامتحانات، وغيرها من وسائل التقويم. (تايلور، 1982، 13). والأهداف الواضحة والمحددة، تساعد على تنفيذ خطة الدراسة ومحتوى المنهج، ويساعد تحديد الأهداف تنظيم العمل وتوحيد وسائله.

ويرى عميرة والديب (1997، 105) أن تحديد الأهداف في العملية التعليمية ضروري لاختيار الخبرات والنشاطات التعليمية المناسبة؛ التي تؤدي إلي تقويم سليم. وليكون كتاب تعليم اللغة العربية مساعدا على تعليم الطلاب، فلابد من أن تحدد أهدافه بدقة، وأن تشتق من مصادرها؛ ثم يبنى المحتوى على الأهداف، وتشتق الأهداف من عدة مصادر، منها:

الثقافة العربية الإسلامية: لا بد ان تتفق الأهداف مع مفاهيم الثقافة الإسلامية، وأن يحدد ما يجب أن يعلمه الطلاب بدقة.

- الطالب المتعلم: يجب معرفة الجوانب النفسية للطلاب، ودوافعهم من تعلم اللغة العربية، وميولهم وقدراتهم واحتياجاتهم وبيئاتهم، ومستوياتهم في اللغة العربية؛ لنعرف ما يحتاجون إليه (طعيمة، 1406، 176).
- طبيعة المادة المقدمة للطالب: من المؤكد كل مادة دراسية لها اهداف محددة، فأهداف الاستماع تختلف عن أهداف القراءة، فارتباط المادة بالأهداف وعلاقتها باهتمامات الطلاب، وقابلية محتواها للتعلم واهميته في الحياة يجعلها مجالا لاشتقاق الأهداف (سعادة وإبراهيم، 1997، 280).
- اقتراحات متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية: تعد آراء المتخصصين، من: أساتذة ومعلمين وتربويين وعلماء لغة، من المصادر المهمة لاشتقاق أهداف منهج اللغة العربية، وإن كان هذا المصدر له أنصاره ومنتقدوه (تايلور، 1982، 48).
- الفلسفة التربوية: قد تظهر بعض المشكلات عند اشتقاق بعض الأهداف من مصادرها، فقد تكون الأهداف كثيرة، أو يصعب تنفيذها في برنامج معين؛ وهنا يأتي دور الفلسفة التربوية في اختيار الأهداف العامة التي يمكن أن تتحقق (تايلور، 1982، 3).
- سيكولوجية التعلم: تساعد سيكولوجية التعلم في معرفة الأهداف القابلة للتنفيذ، والأخرى التي لا يمكن تحقيقها، وكذلك الأهداف التي تستغرق وقتا طويلا، كما تساعد على توزيع الأهداف على المستويات المختلفة (تايلور، 1982، 4).

اختيار المحتوى:

يعد اختيار المحتوى لكتاب تعلم اللغة العربية لغير الناطقين، الخطوة الأولى؛ لتحقيق أهداف المنهج، فالمحتوى جوهر العملية التعليمية. ويعرف ريان (1407، 165) المحتوى "بأنه المعرفة والمهارات والقيم التي تعلم". ويعرفه هندي وآخرون (1409، 206) بأنه المعرفة التي يقدمها المنهج بأشكالها المتنوعة، أو هو الموضوعات التي يحتويها مقرر دراسي معين.

ويشير المفتي والوكيل (2015، 170) إلى أن اختيار المحتوى لا يعتبر عملية سهلة، فالمادة تشمل عدة مجالات، وكل مجال يتضمن موضوعات، ولكل موضوع محاور رئيسة وأخرى فرعية، ويواجه واضع المنهج مشكلة اختيار أنسب محتوى للأهداف الموضوعة من بين كم هائل ومتنوع من المعرفة؛ لذلك ينبغي أن يكون محتوى المنهج ميسرا للتعليم، وملائما لخبرات الطلاب؛ لذلك لابد أن يختار المنهج وفق معايير محددة، منها:

- صدق المحتوى: يكون المحتوى صادقا إذا تطابق مع الأهداف التي وضع من أجلها، واتفق مع طبيعة المادة العلمية، واشتمل على معلومات ومعارف ونظريات مناسبة للحياة المعاصرة (سعادة وإبراهيم، 1997، 281).
- أهمية المحتوى: يكون المحتوى ذا أهمية؛ إذا غطى الجوانب المتعددة من ميادين المعرفة والمهارات والقيم، مع العناية بتنمية المهارات العقلية، وطرق تنظيم المعرفة، وجعلها مفيدة للطلاب، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم.
- الميول والاهتمامات: لابد من دراسة اهتمامات الطلاب وميولهم، لتعطى الأولوية عند اختيار المحتوى، فالمحتوى الجيد يكون مشوقا للطلاب ومرتبطا باهتماماتهم.
- القابلية للتعلم: ينبغي أن يكون المحتوى مراعيا للفروق الفردية للطلاب، وقدراتهم العقلية، وان يتدرج في عرض المادة التعليمية.
- العالمية: يجب أن يعكس المحتوى المجتمع المحلي، متضمنا معلومات تربط الطلاب بالعالم المعاصر (طعيمة، 1406، 204). وقد ذكر في ذلك، ثلاثة معايير لاختيار منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها:
  1- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطلاب على حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى.
  2- أن يكون في المحتوى ما يساعد الطلاب على أن يبدعوا اللغة وليس إنتاجها فقط.
  3- أن يكون في المحتوى ما يعرف الطلاب بخصائص اللغة العربية.

طرق اختيار محتوى كتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها:

توجد طرق متعدد لاختيار محتوى كتاب اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن أهم تلك الطرق: (طعيمة، 1406، 205)

- المناهج الأخرى: يمكن دراسة منهج اللغة في مجتمعات مختلفة؛ للاستفادة منها، مثل مناهج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، مع الأخذ في الاعتبار طبيعة اللغتين وظروف المناهج.

- آراء المتخصصين: يمكن الاسترشاد بآراء المتخصصين في اللغة، وفي تعليم اللغة لغير الناطقين بها، وفي المناهج والتربية وعلم النفس، وأخذ آراء الأساتذة والمعلمين ومن لهم صلة بالطلاب.
- المسح: القصد من ذلك إجراء دراسة ميدانية حول خصائص الطلاب، ومعرفة ما يناسبهم من محتوى لغوي.
- التحليل: يعني ذلك تحديد المواقف التي يحتاجها الطلاب للاتصال باللغة العربية.
- التجريب: وذلك باختيار محتوى معين بناء على معايير محددة، ويجرب على مجموعة، ثم مقارنة النتائج بنتائج المجموعة الضابطة حتى نصل إلى نتيجة مطمئنة باعتماد المحتوى أو تعديله.

تنظيم المحتوى:

تعتبر عملية تنظيم المحتوى من العمليات الضرورية في بناء النهج؛ لأثره في التغييرات التربوية في الطلاب وفي كفاية التعليم.

وقد اقترح تايلور (1982) ثلاثة معايير لتنظيم المحتوى:

1. الاستمرارية: ويقصد بذلك العلاقة الرأسية بين خبرات المنهج، بحيث تؤدي كل خبرة إلى إحداث أثر معين عند الطلاب تدعمه الخبرة التالية.
2. التتابع: ويعني بذلك أن كل خبرة جديدة تبنى على خبرات سابقة؛ مما يؤدي إلى اتساع المسائل وعمقها التي تتضمنها الخبرات، فالتتابع لا يعني مجرد الإعادة والتكرار، بل يعني مستويات أعلى من المعالجة. (عميرة، 1991، 153).
3. التكامل: يبحث التكامل في العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج، بحيث يكمل كل منهما الآخر، فتدريس قواعد اللغة لا ينفصل عن تدريس التعبير الشفوي.

ويذكر طعيمة (1406، 210) تصورين لتنظيم محتوى منهج اللغة الثانية:

الأول- التنظيم المنطقي: وهو تقديم المحتوى مرتبا في ضوء طبيعة المادة نفسها، أي مراعاة الترتيب المنطقي دون النظر في إلى قابلية الطلاب، ويراعي هذا التنظيم مبادئ التدرج من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب.

الثاني- التنظيم النفسي: وهو تقديم المحتوى وفق حاجات الطلاب وليس في ضوء طبيعة المادة لحالها، فالمهم مراعاة نفسية الطلاب، ونتائج الدراسات الميدانية التي تجرى عليهم.

الدراسات السابقة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم دروس الاستماع في محتوى الكتاب الرابع من سلسلة كتب العربية بين يديك؛ ولتحقيق هذا الهدف، اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة، تناولت تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومن هذه الدراسات:

دراسة صلهبي: (1993)

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أهداف دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها، التي تساعدهم على تعلمها وتقويم مقررات المستوى الرابع لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة

العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أهداف الدارسين، وقد اتبعت الدراسي المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحث استطلاع رأي لمعرفة أهداف الدارسين من تعلم اللغة العربية، طبق على طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وطلاب معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك سعود، كما أعد الباحث أداة لتقويم مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وخلصت النتائج إلى أن أهداف الدارسين، قد تحققت بشكل جزئي في مقررات المستوى الرابع لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية، وأن بعض هذه الأهداف لم يتحقق، وقدمت بعض التوصيات لتحسين هذه المقررات.

دراسة عثمان: (2005)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الكتاب الأساسي- الجزء الأول المستخدم للمستوى الأول المبتدئ، في مركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، من حيث محتواه اللغوي والثقافي والتعليمي، مع وضع مقترحات لإكمال جوانب النقص فيه، وقد استخدمت الباحثة أداة تقويم الكتب التعليمية التي اقترحها رشدي طعيمة بعض إدراج تعديل في بعض عناصرها، وقد شارك في التقويم عينة من المدرسين والمدرسات بقسم لغة القرآن بالمركز الإعدادي، ومركز اللغات في الجامعة الإسلامية بماليزيا وعددهم عشرون. ورأى (75%) من المقومين أن الكتاب مناسب إلى حد ما للمستوى المستهدف، وذهب (19%) من المقومين إلى أن الكتاب مناسب بشكل عام للمستوى، وأما (6%) منهم فرأوا أن الكتاب لا يصلح للمستوى المبتدئ في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

دراسة العواجي: (2010)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء مجالات الثقافة الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لاستخراج مجالات الثقافة الإسلامية المبثوثة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفقا للقائمة التصنيفية التي تم بناؤها لأغراض الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن أكثر مجالات الثقافة الإسلامية في هذه الكتب، هي مجال السنة النبوية والقرآن الكريم، وأقلها شيوعا هما مجال قضايا الفكر الإسلامي ومجال السير والتراجم، وكشفت الدراسة أن هذه المجالات موجودة وغير متوازنة، مع اختلاف نسبة التركيز بين المجالات الثقافية الإسلامية، وأكدت الدراسة تناول المجالات الثقافية الإسلامية ضمن منظومة لغوية ثقافية، ولم تراع أغراض دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها عند تأليف الكتب التعليمية، وأن طريقة تناول المجالات الثقافية غير واضحة، والتباين في إعداد كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها كان واضحا.

دراسة إبراهيم: (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الجزء الأول من كتاب "مفتاح العربية" لمجموعة من المؤلفين؛ للوقوف على ما يكتنفه من جوانب إيجابية، وما قد يشوبه من سلبيات، وذلك من خلال تحليل المضمون الذي روعي فيه ما ورد من أدبيات تعليم العربية لغير الناطقين بها، وقد حاول الباحث الإجابة عن

عدة أسئلة، منها: كيف بنى المؤلفون كتابهم؟ وما إيجابيات الكتاب وما سلبياته؟ وكيف يمكن الارتقاء بمستوى الكتاب؟ وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج، من أهمها: تنوع تدريبات الكتاب- إلى حد كبير- على نحو يلبي حاجات الدارسين، غير أن الكتاب يفتقر إلى ضبط عدد الكلمات الجديدة الوارد في كل درس.

دراسة العليمات: (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المقرر لطلاب المستوى الثاني في العهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر مدرسي هذا الكتاب والطلبة الذي يدرسونه، وذلك للوقوف على مستوى إعداد هذا الكتاب وإبراز جوانب القوة والضعف في إعداده، في ضوء مجموعة من المعايير العالمية لتأليف الكتب التعليمية، وقد أعد الباحث استبانة مكونة من (57) فقرة موزعة على (8) مجالات، وذلك بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، وتم تطبيقها على (30) مدرسا وطالبا، وتوصلت الدراسة إلى أن: فقرات الأداة قد روعيت في كتاب المستوى الثاني بدرجة مرتفعة حسب درجة المعيار التي اعتمدتها الدراسة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والطلاب في تقييمه.

دراسة الصبيحي: (2013)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم جميع سلسلة كتب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في ضوء معايير الجودة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي التقويمي، وأعد الباحث قائمة من المعايير اللغوية والتربوية لجودة مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبطاقة تحليل سلسلة كتب دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها، التي ضمت (16) معيارا و(78) مؤشرا، وتكونت من قسمين: أولا: المعايير التربوية، وتضم: 1- معايير جودة الأهداف التعليمية ومؤشراتها. 2- معايير جودة المحتوى ومؤشراتها. 3- معايير جودة تقويم المحتوي ومؤشراتها. 4- معايير جودة الإخراج الفني للكتاب ومؤشراتها. ثانيا: المعايير اللغوية لجودة المحتوى ومؤشراتها. وقد توصلت النتائج إلى أن درجة توافر جميع مجالات معايير الجودة اللغوية والتربوية في جميع كتب السلسلة الأربعة.

دراسة الهرساني (2013)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم تدريبات كتب القراءة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف بيانات الدراسة وتحليل نتائجها الميدانية، وصمم الباحث استبانة اشتملت على (35) عبارة، توضح مستويات بلوم الستة في المجال المعرفي، وطبقت أداة الدراسة على (8) من أعضاء هيئة التدريس. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستويات المجال المعرفي في كتاب القراءة بالمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، على النحو التالي: مستوى الفهم في المرتبة الأولى بنسبة توافر بلغت (31.2%)، يليه مستوى التذكر بنسبة توافر بلغت (29%)، يليه مستوى التركيب في المرتبة الثالثة بنسبة توافر بلغت (19.8%)، يليه مستوى التطبيق في المرتبة الرابعة بنسبة

توافر بلغت (18.5%)، يليه مستوى التحليل في المرتبة الخامسة بنسبة توافر بلغت (7.9%)، ثم يأتي أخيرا في المرتبة السادسة مستوى التقويم بنسبة توافر بلغت (0.8%).

دراسة منورة: (2014)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على قيمة الكتاب المدرسي لدرس اللغة العربية للفصل الأول للمدرسة المتوسطة الإسلامية، للأستاذين: أحمد شيخ الدين وحسن سيف الله، من منظور هيئة معايير الوطنية للتعليم، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات من الكتب ودفاتر اليومية والمقالات والكتابات، ثم فرغت محتويات الكتاب المدرسي والتعليمات المقدمة فيه، ثم قارنت البيانات التي تم جمعها بالنظم التي قررتها هيئة معايير الوطنية للتعليم. وقد أسفرت النتائج إلى أن قيمة الكتاب المدرسي لدرس اللغة العربية للفصل الأول للمدرسة المتوسطة الإسلامية جيدة وحسنة ومناسبة للنظم التي قررتها هيئة معايير الوطنية للتعليم، وذلك من ناحية: المحتويات والتقديم واللغة والبيانات، في حين هناك نقص في تقديم التراكيب في البابين الأول والثاني، بالإضافة إلى أن الصور المقدمة بدون ألوان.

دراسة صادق: (2015)

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم كتب سلسلة تعليم اللغة العربية لبرنامج الإعداد اللغوي (مرحلة ما قبل الجامعة) في جاكرتا بإندونيسيا، في ضوء الأسس والمعايير العلمية لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك لتشخيص جوانب القوة والضعف الوارد في هذه الكتب بغرض تحسينها وتطويرها مستقبلا، واعتمد الباحث التحليل الوصفي وفقا لمجموعة من المعايير والأسس، منها: إعداد الكتاب، والمحتوى المعرفي والثقافي، والمهارات اللغوية، والمفردات والتراكيب، والتدريبات والتقويم، وطريقة التدريس، والإخراج الفني للكتاب، والمواد المصاحبة. وقد استعان الباحث بأدوات تحليلية لمحتوى وتقويم كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما صمم الباحث استبانة طبقها على بعض المعلمين. وقد توصل إلى نتائج، أهمها: أن كتب السلسلة بالمحتوى اللغوي والثقافي والمعرفي، وموضوعات السلسلة تدور حول: الحياة اليومية والاجتماعية، والثقافية والطبيعة، والسير والتاريخ، والقصة القصيرة، والنصوص القرآنية، والأحاديث الشريفة، وبعض الموضوعات الأدبية، وقد استخدمت كتب السلسلة الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، والأسس والنظريات العلمية المصاحبة لذلك، وكان إخراج السلسلة بصورة جيدة وممتازة وجاذبة للطلاب.

دراسة الفوزان: (2016)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الكتاب الثالث من سلسلة "كتب العربية بين يديك" المقرر على طلاب المستوى الثالث من متعلمي اللغة العربية النطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود، وذلك من وجهة نظر المدرسين والطلاب. وقد صمم الباحث استفتاء اشتمل على أهم المعايير الواجب توافرها في محتوى هذا الكتاب، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (10) مدرسين للغة العربية لغير الناطقين بها و(20) طالباً من متعلمي اللغة العربية من الطلاب الأجانب. وقد أظهرت نتائج البحث نظرة المدرسين السلبية إلى محتوى الكتاب بصورة أكبر من

الطلاب، كما أظهرت النتائج عن وجود اتفاق في وجهة نظر الطلاب والمدرسين حول درجة توافر بعض المعايير المحددة في الاستفتاء. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في محتوى كتاب العربية بين يديك "الكتاب الثالث" ليلائم الحاجات اللغوية والفروق الفردية لطلاب معهد اللغويات العربية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات أعلاه، ما يأتي:

- اعتمدت جميع الدراسات لسابقة المنهج الوصفي التحليلي في تقويم الكتب والمقررات، وهو النهج الملائم لمثل هذه الدراسات.
- أن معظم الباحثين استخدموا الاستبانة كأداة للتحليل والتقويم، كدراسة: صلهي، والعواجي، والعليمات، والهرساني، وصادق، والفوزان.
- أن بعض هذه الدراسات اعتمد على أدوات أعدها باحثون سابقون، كدراسة عثمان.
- بعض هذه الدراسات اعتمد على المقابلات الشخصية، وبعضها اعتمد على التحليل المكتبي فقط دون التطبيق على عينة من المقومين، كدراسة: إبراهيم، ومنورة.
- وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة، في: المنهج المتبع (المنهج الوصفي التحليلي) ونوع الأداة المستخدمة (الاستبانة).
- وتختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة، في: تناولها تقويم دروس الاستماع في كتاب المستوى الرابع من سلسلة كتب العربية بين يديك، وهو ما لم تتناوله أي دراسة سابقة.
- وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة، في: في بناء الإطار النظري للدراسة، وفي تطبيق أداة الدراسة وتحليلها ومناقشة نتائجها.

الإطار التطبيقي للدراسة

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

طبقا لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافه، فقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على رصد وتحليل المشكلة، مستخدما استفتاء؛ لمعرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في قسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة القصيم، في محتوى دروس الاستماع في الكتاب الرابع من سلسلة كتب العربية بين يديك، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وهذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع (عبيدات وآخرون، 1988، 187).

أداة الدراسة:

أعد الباحث استفتاء بعد الرجوع إلى دراسات سابقة، وأيضا من خلال اللقاءات والمناقشات مع أعضاء هيئة التدريس، وكذلك المناقشة مع الطلاب المستهدفين؛ لمعرفة أهم المعايير التي يجب أن تتوافر في محتوى دروس الاستماع في الكتاب الرابع من كتب العربية بين يديك، ولقد صيغت المعايير

في عبارات واضحة محددة المعاني على هيئة استفتاء؛ لمعرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول مدى توافرها في محتوى دروس الاستماع في الكتاب. وهذه العبارات مغلقة الإجابة؛ بحيث يتم الإجابة عنها بأحد اختيارين فقط (متوافر وغير متوافر).

ولحساب صدق الاستطلاع، عرضت المعايير على عدد من أعضاء هيئة تدريس تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعدد من طلاب القسم من غير أفراد الدراسة؛ بهدف التأكد من وضوح العبارات وتحققها للهدف المقصود من الاستطلاع، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات تم تعديلها، ومن ضمنها بعض الاختلافات في العبارات بما يتناسب مع كل فئة وبذلك أصبح الاستفتاء في صورته النهائية يشتمل على خمسة عشرة إجابة مغلقة، للفئتين المستهدفتين مع إضافة مساحة لفئة أعضاء هيئة التدريس؛ لإبداء أي ملاحظات أخرى.

مجتمع الدراسة:

أعضاء هيئة تدريس في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة القصيم وجامعات أخرى تدرس المنهج نفسه، وعددهم عشرة.

طلاب قسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة القصيم وعددهم (52) طالبا.

الأساليب الإحصائية:

التكرارات والنسب المئوية.

نتائج البحث ومناقشتها

- إجابة السؤال الأول، ونصه:

ما المعايير الواجب توافرها في محتوى دروس الاستماع في كتاب المستوى الرابع من سلسلة العربية بين يديك؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم الرجوع إلى عدد من الدراسات العلمية واللقاءات مع أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون المحتوى للطلاب الناطقين بغير العربية في جامعة القصيم وجامعات أخرى، وطلاب قسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة القصيم.

- إجابة السؤال الثاني، ونصه:

ما ملاءمة تلك المعايير لطلاب المستوى الرابع بجامعة القصيم الذين يدرسون هذا المحتوى؟

تم ذلك عن طريق التحليل الإحصائي بآلية حساب التكرارات والنسب المئوية؛ لاستجابات أعضاء هيئة التدريس والطلاب على الاستطلاع حسب نتائج برنامج التحليل spss،

الجدولان: الأول والثاني، يوضحان ملخص النتائج:

الجدول الأول، التكرارات والنسب المئوية لأعضاء هيئة التدريس على الاستفتاء:

بند	المعيار	متوافر		غير متوافر	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1	يقدم المحتوى مهارة الاستماع بشكل مناسب	10	%100	صفر	%0

2	يستخدم المحتوى المعينات السمعية بشكل مناسب	10	%100	صفر	%0
3	تتنوع نصوص المحتوى بين الثقافية والدينية والاجتماعية والعلمية	10	%100	صفر	%0
4	يرتبط المحتوى بحاجات الطلاب واهتماماتهم	6	%60	4	%40
5	يهتم المحتوى بالوظائف والمواقف اللغوية، ك (الاعتذار، والتحايا)	10	%100	صفر	%0
6	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلاب	7	%70	3	%30
7	يقدم المحتوى المفردات الأساسية	10	%100	صفر	%0
8	مفردات المحتوى شائعة	10	%100	صفر	%0
9	مفردات المحتوى لها أهمية اتصالية	9	%90	1	%10
10	مفردات المحتوى مناسبة لمستوى الطلاب	10	%100	صفر	%0
11	تراكيب المحتوى مناسبة لمستوى الطلاب	10	%100	صفر	%0
12	يشتمل المحتوى على قدر كاف من الأنشطة التقويمية	5	%50	5	%50
13	المادة السمعية متاحة للطالب ويمكنه الرجوع إليها متى ما أراد	9	%90	1	%10
14	نصوص الاستماع تمكن الطالب من ترقية مهارات اللغة الأخرى	10	%100	صفر	%0
15	مستوى نصوص المحتوى مناسب لمستوى الطلاب اللغوي	10	%100	صفر	%0

وبالنظر للمعايير في الجدول السابق نجد البنود رقم: (1، و2، و3، و5، و6، و7، و8، و9، و10، و11، و13، و14، و15) حققت المستوى المطلوب بامتياز، وهو 90% فأكثر. وفي البندين (4، و12) فقد كانت نسبهما (60%، و50%) فإذا قارنا ذلك بالنسبة السابقة فأنهما لم يحققا المستوى المطلوب، ويرى الباحث من خلال تدريسه أن المحتوي يرتبط إلى حد ما بحاجات الطلاب واهتماماتهم؛ لأن هؤلاء الطلاب يختلفون في ثقافاتهم، وكذلك البيئة التي نشأوا فيها. أما عن الأنشطة التقويمية المضمنة في المحتوى، فيرى الباحث أنها غير كافية وأقل من مستويات طلاب المستوى المتقدم وقدراتهم، لذا لابد من إضافة أنشطة أخرى (أسئلة إضافية، تكليف الطالب بتلخيص النص). الاستماع إلى نصوص أخرى خارج المحتوى، وتلخيصها وعرضها أمام الطلاب بعضهم بعضا.

أما في معيار البند (8) كانت النسبة (70%) وتعتبر هذه النسبة جيدة، في رأي بعض الباحثين (عبد العزيز، 1992، 42)، ويرى الباحث، أن هذه النسبة لم تحقق المطلوب إذا قارناها بالنسب الذي حققت المطلوب بامتياز. ويرى الباحث هنا من خلال الخبرة التدريسية أن المحتوى لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب كما ينبغي.

الجدول الثاني، التكرارات والنسب المئوية للطلاب على الاستفتاء:

بند	المعيار	متوافر		غير متوافر	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
1	يقدم المحتوى مهارة الاستماع بشكل مناسب	50	%96.2	2	%3.8
2	يستخدم المحتوى المعينات السمعية بشكل مناسب	48	%92.3	4	%7.7
3	تتنوع نصوص المحتوى بين الثقافية والدينية والاجتماعية والعلمية	49	%94.2	3	%5.8
4	يرتبط المحتوى بحاجات الطلاب واهتماماتهم	46	%88.5	6	%11.5
5	يهتم المحتوى بالوظائف والمواقف اللغوية، ك (الاعتذار، والتحايا)	42	%80.8	10	%19.2
6	يراعي المحتوى الفروق الفردية بين الطلاب	37	%71.2	15	%28.8
7	يقدم المحتوى المفردات الأساسية	46	%88.5	6	%11.5
8	مفردات المحتوى شائعة	43	%82.7	9	%17.3
9	مفردات المحتوى لها أهمية اتصالية	43	%82.7	9	%17.3
10	مفردات المحتوى مناسبة لمستوى الطلاب	42	%80.8	10	%19.2
11	تراكيب المحتوى مناسبة لمستوى الطلاب	43	%82.7	9	%17.3
12	يشتمل المحتوى على قدر كاف من الأنشطة التقويمية	46	%88.5	6	%11.5
13	الأنشطة المنزلية مناسبة للطلاب	39	%75.0	13	%25.0
14	أجد قبل الاستماع إلى النص تهيئة تمكنني من الاستماع الجيد	41	%78.8	11	%21.2
15	تعدد مرات الاستماع يعين على الفهم العام للنص	45	%86.5	7	13.5

وبالنظر للجدول السابق، نجد أن المعايير في البنود السابقة مع تفاوتها في النسب، فقد حققت المستوى المطلوب؛ إذ كل النسب فاقت ال (70%).

المقارنة بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في المعايير أعلاه:

يلاحظ في البنود المشتركة بينهما، أن هناك أتفاقا بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في البنود: (1، و2، و3، و5، و6، و7، و8، و9، و10، و11)، واختلف أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب في البندين (4، و12)، فقد رأى أعضاء هيئة التدريس أنهما لم يحققا المستوى المطلوب، في حين رأى الطلاب أنهما يحققا المستوى المطلوب.

الخاتمة:

قد توصلت الدراسة بعد التحليل والتفسير إلى نتائج:

1. نصوص محتوى دروس الاستماع، تتنوع بين الثقافية والدينية والاجتماعية والعلمية.
2. تمكن نصوص الاستماع في الكتاب محل الدراسة الطالب من ترقية مهارات اللغة الأخرى.
3. محتوى دروس الاستماع في كتاب الطالب الرابع، لا يرتبط بحاجات الطلاب واهتماماتهم.
4. المحتوى المقرر لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
5. المحتوى المقدم لطلاب المستوى الرابع (المتقدم)، لا يشتمل على قدر كاف من الأنشطة التقويمية.

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة، يتقدم الباحث ببعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها تطوير وتقوية مستوى طلاب قسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة القصيم، وكذلك الطلاب الذين يدرسون المحتوى نفسه في الجامعات أو المعاهد اللغوية الأخرى.

توصيات الدراسة: من أهم هذه التوصيات:

1. لا بد من الاهتمام بآراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب عند تأليف كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
2. ضرورة أعادة النظر في دروس الاستماع في الكتاب الرابع من سلسلة كتب العربية بين يديك، ليلائم حاجات الطلاب واهتماماتهم.
3. مراجعة الأنشطة التقويمية في محتوي دروس الأسماع في الكتاب الرابع من سلسلة العربية بين يديك وتكثيرها، بما يتناسب مع مستوى الطلاب.
4. ضرورة تقديم محتوي دروس الاستماع بما يتناسب مع الطلاب وفروقهم الفردية.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء دراسات مشابهة لموضوع الدراسة في كتب سلسلة العربية بين يديك، لكل مهارة من مهارات اللغة على حدا، (من الكتاب لأول حتى الرابع).
2. إجراء دراسة لتقويم سلسلة كتب العربية بين يديك في ضوء حاجات الطلاب.
3. إجراء دراسات لتقويم الأنشطة التقويمية لكل محتوى مقرر في سلسلة العربية بين يديك.
4. ‘جراء دراسة لتقويم سلسلة كتب العربية بين يديك في ضوء أبعاد الذاتية الثقافية.

المصادروالمراجع:

1. إبراهيم، محمد عبد الرحمن، 2011م، "الجزء الأول من كتاب مفتاح العربية دراسة تقويمية"، مجلة الإسلام في آسيا، العدد الرابع، ماليزيا، ص ص303-323.
2. تايلور، رالف، 1982م، أساسيات المناهج، ترجمة: أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، القاهرة.
3. جابر، جابر عبد الحميد، 1403هـ، التقويم التربوي والقياس النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة.

4. خاطر، محمود ويوسف الحمادي ومحمد عبد الموجود ورشدي طعيمة وحسن شحاته، 1983م، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، المكتبة الأموية، بيروت.
5. داود، عبد المسيح، 1970م، تقويم الكتاب المدرسي في اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
6. الرازي، محمد بن أبي بكر، 1993م، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت.
7. ريان، فكري حسن، 1407هـ، تخطيط المناهج وتطويرها، مكتبة الفلاح، الكويت، ط2.
8. سعادة، جودت أحمد وعبد الله محمد إبراهيم، 1997م، المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين، مكتبة الفلاح، الكويت، ط3.
9. سليم، خيري، 1955م، "رؤية مقترحة لتقويم محتويات مناهج اللغة الفرنسية بجمهورية مصر العربية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثاني والثلاثون، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص28-45.
10. 10- صادق، عبد الرحمن فؤاد، 2015م، تقويم كتب سلسلة تعليم اللغة العربية لبرنامج الإعداد اللغوي في إندونيسيا، معهد العلوم الإسلامية والعربية بجاكرتا نموذجا، رسالة دكتوراه، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، الخرطوم.
11. الصبيحي، أحمد بن صالح، 2013م، تقويم سلسلة كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على ضوء معايير الجودة، رسالة دكتوراه، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
12. صلهبي، يحيى بن ناصر، 1993م، تقويم بعض مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أهداف الدارسين، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
13. الطائي، نزار مهدي، 1403هـ، القياس وعلاقته بالتقويم التربوي، محاضرات في التقويم التربوي، مكتبة التربية لدول الخليج العربي، الكويت.
14. طعيمة، رشدي أحمد، 1406هـ، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغويات العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
15. عبد الحافظ، فؤاد، 1995م، اتجاهات تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية نحو قواعد اللغة العربية وعلاقتها بالتحصيل، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثاني والثلاثون، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص125-138.
16. عبد الحليم، أحمد، 1406هـ، البحث التربوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج3، مكتبة التربية لدول الخليج العربي، الرياض.

17. عبد العزيز، فهيمة، 1992م، "تقويم كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي العام"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد السادس عشر، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص34-55.
18. عبد الموجود، محمد وأحمد اللقاني وفتحي يونس ومحمود الناقة، 1981م، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
19. عبيدات، ذوقان وعبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق، 1988م، البحث العلمي مفهومه- أدواته- أساليبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
20. عثمان، نور الهدى، 2005م، تعليم اللغة للناطقين بغيرها، الكتاب الأساسي الجزء الأول، دراسة تقويمية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، ماليزيا.
21. العقاد، ناهد، 1982م، تقويم الكتاب المدرسي للغة الفرنسية بالمدرسة الثانوية التجارية، رسالة ماجستير، جامعة الإسكندرية.
22. علي، محمد، 1998م، علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء المووديولات، عامر للطباعة والنشر، المنصورة.
23. العليمات، فاطمة محمد، 2011م، "تقويم الكتاب الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي في المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة"، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثامن والثلاثون، العدد الثالث، الأردن، ص ص939-951.
24. عميرة، إبراهيم، 1991م، المنهج وعناصره، دار المعارف، القاهرة.
25. عميرة، إبراهيم وفتحي الديب، 1991م، تدريس العلوم والتربية العلمية، دار المعارف، القاهرة، ط14.
26. العواجي، حسن يحيى، 2010م، تقويم محتوى كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء مجالات الثقافة الإسلامية، رسالة ماجستير، جامعة طيبة.
27. فهمي، أحمد، 1971م، تقويم الكتاب المدرسي للغة الفرنسية في المرحلة الثانوية الأزهرية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.
28. الفوزان، محمد إبراهيم، 2016م، "تقويم كتاب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- العربية بين يديك- من وجهة نظر المدرسين والطلاب بجامعة الملك سعود"، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد الرابع، الجزائر، ص ص159-183.
29. المفتي، محمد أمين وحلمي الوكيل، 2015م، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
30. منورة، إيلا إثناني، 2014م، تحليل الكتاب المدرسي لدرس اللغة العربية للفصل الأول للأستاذ أحمد شيخ الدين وحسن سيف الله، دراسة تحليلية من منظور هيئة معايير الوطنية للتعليم، رسالة ماجستير، جامعة سونانكاليجاكا الإسلامية الحكومية.

31. الناقة، محمود، 1405هـ، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه- مداخله- طرق تدريسه، معهد اللغة العربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
32. نوح، أحمد، 1419هـ، تعليم اللغة العربية في الصومال، دراسة وصفية تقويمية، رسالة ماجستير، جامعة محمد بن سعود الإسلامية.
33. نيكولز، أودري وهوارد، 1981م، تطوير المنهج: مرشد عملي، ترجمة سعيد جميل سليمان، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
34. الهرساني، عبد الرحمن بن ضيف الله، 2013م، تقويم تدريبات كتب القراءة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
35. 35- هندام، يحيى حامد وجابر عبد الحميد جابر، 1980م، المناهج: أسسها- تخطيطها- تقويمها، دار النهضة العربية، القاهرة، ط4.
36. هندي، صالح ذياب وهشام عامر عليان وعدنان عارف مصلح، 1409هـ، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للنشر، عمان.
37. يونس، فتحي علي، 1978م، تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
38. يونس، فتحي علي، 1983م، دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة العربية للثقافة والفنون، تونس.

Artificial Intelligence (AI) Concepts and Relationship with Other Science

Dr. Tarig Abdalkarim Abdalfadil Mohammed(*).

Abstract

Artificial Intelligence (AI) has emerged as a transformative force across numerous scientific disciplines, reshaping the landscape of research, development, and application. This paper explores the foundational concepts of AI, its historical evolution, and its intricate relationship with other sciences. By examining the benefits, challenges, and future prospects of AI integration in various fields, this study aims to provide a comprehensive understanding of how AI enhances scientific inquiry and innovation. Additionally, we explore scientific domains where AI is not essential and traditional methods remain sufficient. This paper provides an overview of AI's role in advancing scientific research and its implications across various fields. By understanding AI's capabilities and challenges, scientists can better leverage this powerful tool to drive innovation and address global issues. Simultaneously, recognizing the domains where traditional methods suffice ensures a balanced approach to scientific inquiry.

المستخلص

ظهر الذكاء الاصطناعي (AI) كقوة تحويلية عبر العديد من التخصصات العلمية، مما أعاد تشكيل مشهد البحث والتطوير والتطبيق. تستكشف هذه الورقة المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي، وتطوره التاريخي، وعلاقته المعقدة بالعلوم الأخرى. من خلال دراسة الفوائد والتحديات والآفاق المستقبلية لدمج الذكاء الاصطناعي في مختلف المجالات، تهدف هذه الدراسة إلى تقديم فهم شامل لكيفية تعزيز الذكاء الاصطناعي للبحث العلمي والابتكار. بالإضافة إلى ذلك، نستكشف المجالات العلمية التي لا يكون فيها الذكاء الاصطناعي ضروريًا وتظل فيها الأساليب التقليدية كافية .تقدم هذه الورقة نظرة عامة عن دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز البحث العلمي وتأثيراته عبر مختلف المجالات. من خلال فهم إمكانيات الذكاء الاصطناعي والتحديات التي يواجهها، يمكن للعلماء الاستفادة بشكل أفضل من هذه الأداة القوية لدفع الابتكار ومعالجة القضايا العالمية. في الوقت نفسه، فإن تحديد المجالات التي تكون فيها الأساليب التقليدية كافية يضمن اتباع نهج متوازن في البحث العلمي.

1. Introduction

Artificial Intelligence (AI), defined as the simulation of human intelligence processes by machines, particularly computer systems, is a multidisciplinary field that seeks to create machines capable of mimicking human intelligence [1]. While AI has revolutionized many areas of science, it is important to recognize that not all scientific endeavors require AI [2]. This paper delves into the core concepts of AI, its

(*) **Neelain University Faculty of Computer Science and Information Technology**

historical milestones, and its symbiotic relationship with other scientific domains, while also highlighting fields where traditional scientific methods remain effective.

2. Historical Evolution of AI

The roots of AI trace back to ancient civilizations, where myths explored the idea of artificial beings. Philosophers like Aristotle laid the groundwork for logical reasoning, influencing early AI development [4]. The 20th century marked significant milestones, including Warren McCulloch and Walter Pitts' mathematical model of neural networks in 1943 and Alan Turing's proposal of the Turing Test in 1950 [1]. The term "Artificial Intelligence" was officially coined at the Dartmouth Conference in 1956, marking the birth of AI as a formal field of study [3].

Despite periods of stagnation, known as "AI Winters," the resurgence of machine learning and deep learning in the 1990s and 2010s propelled AI to new heights [2]. Breakthroughs such as Google's AlphaGo defeating the world champion in Go exemplify AI's potential in strategic decision-making[5].

3. Core Concepts and Fundamentals of AI

3.1 Key Concepts

AI encompasses several key capabilities:

- **Intelligence** : The ability to learn, reason, solve problems, perceive, and adapt [1].
- **Learning** : Improving performance over time through experience or data [2].
- **Reasoning** : Drawing conclusions based on available information [1].
- **Perception** : Interpreting sensory data to understand the environment.
- **Autonomy** : Operating independently without human intervention [2].

3.2 Fundamental Approaches

AI employs various approaches to mimic human intelligence:

- **Symbolic AI**

Uses symbolic representations and logical reasoning [1].

- **Connectionist AI**

Focuses on neural networks and learning from data [2].

- **Evolutionary Computation**

Inspired by biological evolution, using techniques like genetic algorithms [2].

- **Bayesian Methods**

Probabilistic models updating beliefs based on evidence [6].

4. Types of AI

4.1 Types of AI According Capabilities

4.1.1. Narrow AI (Weak AI)

Narrow AI refers to systems designed to perform specific tasks, such as image recognition or language translation. Examples include virtual assistants like Siri and Alexa, self-driving cars, and recommendation systems [7].

4.1 .2 General AI (Strong AI)

General AI aims to possess human-like intelligence, capable of performing any intellectual task that a human can do. It remains theoretical but includes advancements in cognitive architectures and neuro-symbolic AI [8].

4.1.3 Superintelligence

Superintelligence refers to AI systems that surpass human intelligence in all aspects, including creativity and problem-solving. This remains speculative but raises significant ethical and safety concerns [9].

4.2 Types of AI According Functionality

4.2.1 Reactive Machines

Reactive machines operate based on current inputs without memory or learning capabilities. Examples include IBM's Deep Blue and Roomba vacuum cleaners [10].

4.2.2 Limited Memory

Limited memory AI retains some past information to inform future decisions. Examples include autonomous vehicles and advanced chatbots [11].

4.2.3 Theory of Mind

Theory of Mind AI understands and interprets human emotions, beliefs, and intentions. This type of AI is still in theoretical stages but has potential applications in social robotics and mental health therapy [8].

4.2.4. Self-Aware AI

Self-aware AI represents the pinnacle of AI development, possessing consciousness and self-awareness. This remains purely speculative and raises profound philosophical and ethical questions[9].

5.1 Expert Systems

Are a branch of Artificial Intelligence (AI) designed to mimic the decision-making abilities of human experts in specific domains. These systems use rule-based reasoning and knowledge bases to solve complex problems by applying a set of predefined rules and logical inferences. Expert systems are particularly useful in fields where specialized knowledge is required, such as medicine, finance, and engineering. For example, in healthcare, expert systems like MYCIN have been used to diagnose bacterial infections and recommend treatments[12]. While they excel in well-defined, narrow domains, expert systems struggle with ambiguity and lack the adaptability of more modern AI approaches like machine learning. Despite these limitations, they remain a foundational concept in AI, demonstrating the potential of rule-based reasoning in automating decision-making processes.

5.2. Machine Learning

Machine Learning (ML) is a subset of AI that focuses on algorithms that allow computers to learn from data[13]. ML can be divided into supervised learning, unsupervised learning, and reinforcement learning. Supervised learning involves training models on labeled data, while unsupervised learning finds patterns in unlabeled data. Reinforcement learning trains agents to make decisions by rewarding desired behaviors.

5.2 Neural Networks

Neural networks are computational models inspired by the human brain's structure and function[2]. They consist of interconnected nodes (or "neurons") organized in layers, which process input data and learn patterns to perform tasks such as classification, prediction, and decision-making.

5.3 Deep Learning

Deep Learning is a subfield of ML that uses multi-layered neural networks to model complex patterns in data[14]. Common architectures include Convolutional Neural Networks (CNNs) for image recognition, Recurrent Neural Networks (RNNs) for sequential data, and Transformers for natural language processing (NLP).

5.4 Fuzzy Logic

Fuzzy Logic is a mathematical approach to handling uncertainty and imprecision in decision-making processes[2]. Unlike traditional binary logic, fuzzy logic allows for degrees of truth, enabling systems to reason with partial truths. It is particularly useful in AI for modeling human-like reasoning.

5.5 Pattern Recognition is a fundamental aspect of Artificial Intelligence (AI) that involves identifying and classifying patterns in data. It is widely used in applications such as image and speech recognition, where the goal is to detect meaningful patterns from complex datasets. Techniques like machine learning, neural networks, and statistical methods are employed to analyze and interpret patterns, enabling systems to make predictions or decisions. For example, pattern recognition is crucial in facial recognition systems, where AI identifies unique facial features to match individuals.

5.6 Computer Vision, a closely related field, focuses on enabling machines to interpret and understand visual information from the world, such as images and videos. It leverages pattern recognition to perform tasks like object detection, image classification, and scene reconstruction. Applications of computer vision range from autonomous vehicles, which use it to detect pedestrians and road signs, to medical imaging, where it aids in diagnosing diseases by analyzing X-rays or MRIs. Together, pattern recognition and computer vision are driving advancements in AI, enabling machines to perceive and interact with the world in increasingly sophisticated ways[6, 14].

5.7 Natural Language Processing (NLP)

Natural Language Processing (NLP) is a subfield of artificial intelligence that focuses on the interaction between computers and human language[14]. It enables machines to understand, interpret, and generate human language in a way that is both meaningful and contextually relevant. NLP combines computational linguistics with machine learning and deep learning techniques to process and analyze large amounts of natural language data. Applications of NLP include language translation, sentiment analysis, speech recognition, chatbots, and text summarization. For instance, virtual assistants like Siri and Alexa use NLP to understand and respond to user queries, while platforms like Google Translate leverage NLP to provide real-time language translation. NLP is also used in healthcare for analyzing medical records, in finance for sentiment analysis of market trends, and in customer service for automating responses. By bridging the gap between human communication and machine understanding, NLP is transforming how we interact with technology and making it more intuitive and accessible.

5.8 Robotics and autonomous systems

Robotics and autonomous systems represent cutting-edge advancements in technology, where machines are designed to perform tasks with varying degrees of independence from human intervention. Robotics involves the design, construction, and operation of robots, which are programmable machines capable of carrying out complex tasks, often in environments that are hazardous or inaccessible to humans. These tasks can range from industrial automation, such as assembly line work in manufacturing, to more sophisticated applications like robotic surgery and space exploration. Autonomous systems, on the other hand, refer to machines or software that can perform tasks without continuous human guidance[11]. These systems rely on AI, machine learning, and sensor technologies to perceive their environment, make decisions, and execute actions. Examples include self-driving cars, drones, and autonomous robots used in agriculture or logistics. Together, robotics and autonomous systems are revolutionizing industries by enhancing efficiency, reducing human error, and enabling new capabilities that were previously unimaginable.

6. AI's Relationship with Other Sciences

AI's integration with other scientific disciplines has led to groundbreaking advancements:

6.1 Healthcare

AI accelerates drug discovery, enhances diagnostic accuracy, and enables personalized medicine. For instance, IBM Watson Health uses AI to analyze patient data and recommend tailored treatments[5].

6.2 Environmental Science

AI aids in climate modeling, biodiversity monitoring, and disaster prediction. Machine learning algorithms process vast datasets to predict natural disasters and optimize resource use[13].

6.3 Physics and Astronomy

AI analyzes data from particle colliders and telescopes, identifying new particles and celestial objects. Deep learning models enhance astrophysical simulations and exoplanet discovery[3].

6.4 Chemistry and Materials Science

AI predicts material properties, optimizes chemical reactions, and designs advanced materials. Tools like AlphaFold revolutionize protein structure prediction, aiding drug design[4].

6.5 Social Sciences

AI analyzes social media trends, predicts human behavior, and uncovers historical patterns. Natural Language Processing (NLP) facilitates sentiment analysis and policy design[14].

7. Benefits and Challenges of AI Integration

7.1 Common Benefits Across All Sciences

AI provides universal advantages applicable across all scientific disciplines. Below is a diagram illustrating these theses benefits:

Common AI Benefits for All Science

1- Accelerated Research and Discovery
2- Enhanced Data Analysis
3- Automation of Repetitive Tasks
4- Improved Accuracy and Precision
5- Predictive Modeling and Simulation
6- Cost and Resource Efficiency and Optimization
7- Interdisciplinary Collaboration
8- Knowledge Sharing
9- Cutting-Edge Research Directions
10- Risk Reduction
11- Decision-Making
12- Efficiency
13- Scalability
14- Availability
15- Data Security
16- Innovation
17- Pattern Recognition

AI Benefits for Specific Sectors

1- Healthcare
2- Finance
3- Retail
4- Manufacturing

5- Transportation
6- Education
7- Agriculture
8- Energy
9- Entertainment

Figure 1-1 illustrating common and Specific benefits

7.1.1 Automation of Repetitive Tasks

AI automates data collection, analysis, and reporting in experiments, significantly reducing manual effort and increasing efficiency.

7.1.2 Enhanced Data Analysis

AI algorithms process large datasets to identify patterns and trends, offering high precision and scalability compared to traditional methods.

7.1.3 Predictive Modeling

AI predicts outcomes in various fields, from climate science to economics, enabling proactive measures and informed decision-making.

7.1.4 Accelerated Research and Development

AI speeds up processes such as drug discovery by simulating molecular interactions, drastically cutting down R&D time.

7.1.5 Cost Reduction

AI reduces operational costs in manufacturing, logistics, and other sectors by optimizing processes and resource allocation.

7.2 Sector-Specific Advantages

Each scientific domain leverages AI uniquely:

- **Medicine** : Early disease detection and robotic surgery.
- **Environmental Science** : Renewable energy optimization and disaster management.
- **Physics** : Particle physics data analysis and cosmology simulations.
- **Chemistry** : Material discovery and catalyst design.
- **Biology** : Genome sequencing and protein folding predictions.

7.3 Ethical and Social Challenges

AI raises concerns about bias, privacy, transparency, and job displacement. Ensuring ethical AI development requires robust regulatory frameworks and interdisciplinary collaboration.

8. Fields Where AI Is Not Essential

While AI has become a powerful tool in many fields, there are scientific domains where traditional methods remain sufficient and AI is not essential:

8.1 Pure Mathematics

Pure mathematics often relies on abstract reasoning and proof-based methodologies. While AI can assist in computational mathematics, pure mathematicians typically rely on traditional methods such as logical deduction, axiomatic systems, and rigorous proofs.

8.2 Theoretical Physics

In theoretical physics, especially in areas like quantum mechanics and relativity, scientists primarily use mathematical models and theoretical frameworks. While AI can assist in data analysis, the core work involves deriving equations and theoretical insights that do not necessarily require AI.

8.3 Philosophy

Philosophy is rooted in critical thinking, argumentation, and conceptual analysis. While AI can assist in analyzing large corpora of philosophical texts, the essence of philosophical inquiry lies in human reasoning and debate, which does not inherently require AI.

8.4 Classical Literature and Humanities

In fields like classical literature, history, and art history, scholars rely on qualitative analysis, interpretation, and contextual understanding. While AI can assist in digitizing texts and analyzing large datasets, the interpretive and creative aspects of these fields remain largely human-driven.

8.5 Small-Scale Laboratory Experiments

In small-scale laboratory experiments, especially in chemistry and biology, traditional methods such as manual experimentation and observation remain effective. While AI can enhance large-scale data analysis, many experiments do not require AI for their execution or interpretation.

9. Future Prospects

The future of AI lies in achieving General AI and Superintelligence, though significant technical and ethical hurdles remain. Advances in neuro-symbolic AI, cognitive architectures, and quantum computing hold promise for overcoming current limitations [8, 9].

10. Conclusion

AI stands as a pivotal element in the advancement of science, offering unparalleled opportunities for innovation and discovery. Its integration with other scientific disciplines not only accelerates research but also addresses complex global challenges. However, it is crucial to recognize that not all scientific endeavors require AI, and traditional methods remain effective in many domains. As AI continues to evolve, fostering responsible development and equitable use will be crucial to harnessing its full potential.

References

1. Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* . Pearson.
2. Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep Learning* . MIT Press.
3. Silver, D., et al. (2018). *A general reinforcement learning algorithm that masters chess, shogi, and Go through self-play* . Science.
4. Jumper, J., et al. (2021). *Highly accurate protein structure prediction with AlphaFold* . Nature.
5. IBM Watson Health. (2023). AI in Healthcare: Transforming Diagnosis and Treatment.
6. Amazon. (2023). Amazon Go: Just Walk Out Technology.
7. Tesla. (2023). Autopilot and Full Self-Driving Capability.
8. John Deere. (2023). Precision Farming with AI.
9. Netflix Research. (2023). Machine Learning for Personalized Recommendations.
10. World Economic Forum. (2021). How AI is Transforming Government.
11. McKinsey & Company. (2023). AI in Manufacturing: Unlocking Value.
12. Google AI. (2023). Advances in AI and Machine Learning.
13. MIT Technology Review. (2023). AI in Energy: Smart Grids and Beyond.
14. Forbes. (2023). How AI is Revolutionizing Retail.