المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الجوف
وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي

جامعة الجوف
Al Jouf University

مجلة جامعة الجوف

للعلوم الاجتماعية

Aljouf University Social Sciences Journal (AUSSJ)

دورية ـ علمية ـ محكمة
تصدر عن جامعة الجوف

المجلد الثاني ـ العدد الثاني
يوليو ٢٠١٦م (رمضان) ١٤٣٧هـ

متاحة على الشبكة العنكبوتية: http://vrgs.ju.edu.saWebsite:

ر.د.م.د: ١٦٥٨ ـ ٦٧٠٠

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية

أولاً: التعريف بالمجلة ومجالاتها:

مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية مجلّة دوريّة – نصف سنوية – تخصصية محكّمة تصدر عن إدارة النشر العلمي بوكالة جامعة الجوف للدراسات العليا والبحث العلمي، وتهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجّدة، في مجال العلوم الاجتماعية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

وتعنى المجلّة بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالانجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة: التطبيقية والنظرية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، وعروض الكتب المنشورة حديثاً في مجالها.

***

الرؤية والرسالة والأهداف:

قامت هيئة التحرير بإعداد وصياغة واعتماد رؤية المجلة ورسالتها وأهدافها، وذلك على النحو الآتي:

الرؤيـــة:

- الريادة والتميز في نشر الدراسات الاجتماعية والإنسانية لأجل تنمية مستدامة تحقق للجامعة والمجتمع التطور والنهوض.

الرســالة:

- النهوض بالمنظومة البحثية في مجال الدراسات الاجتماعية وفق معايير الجودة العالمية لتحقيق مجتمع المعرفة.

الأهــداف:

- ترمي المجلة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 – نشر الدراسات العلمية الأصيلة والمبتكرة في مجال الدراسات العلوم الاجتماعية.

2 – تعزيز الصلات العلمية والفكرية مع الجامعات المحلية ومراكز البحوث والمؤسسات المتخصصة في جوانب الفكر والتنمية، وتبادل الإصدارات العلمية معها.

3 – تسليط الضوء على الاتجاهات البحثية الجديدة في مجال الدراسات الاجتماعية.

4 – تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في مجالات العلوم الاجتماعية.

***

Aljouf University Social Sciences Journal (AUSSJ)

(AUSSJ) is a refereed academic periodical concerned with research in the field of social studies. It is published by Aljouf University. AUSSJ provides researchers in the field of social studies worldwide with the opportunity to have their researches published. The researches have to be original and to fulfil the demands of academic ethics and scientific methodology. AUSSJ also publishes (in Arabic and English) materials that have not been published before, such as original researches, academic reviews, research reports, book reviews and critiques, short academic contributions as well as summaries of academic conferences, forums, and activities. The materials include announcements about related forthcoming academic events, such as conferences, symposia, letters to the editor and comments and responses.

❊ ❊ ❊

Vision, Mission, and Objectives

Vision:

The journal seeks to take the lead in publishing distinguished studies in social sciences and humanities that fulfill the objectives of sustainable development and achieve improvement and upgrading of existing standards for the university and the community alike.

Mission:

Raising the level of academic research in social sciences in accordance with global quality standards to serve the interests of knowledgeable society.

Objectives:

The journal seeks to achieve the following objectives:

1. Publishing original and innovative research and studies in the field of social sciences.
2. Consolidating academic relations with local universities, research centres and specialized institutions concerned with intellectual and development issues, and the exchange of academic publications among them.
3. Shedding light and focus on new research trends in the discipline of social studies.
4. Meeting the demands of researchers at the local, regional and international levels to publish leading research in social sciences.

❊ ❊ ❊

المشرف العام على المجلة

أ. د. نجم بن مسفر الحصيني

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

* * *

الهيئة الاستشارية

معالي الأستاذ الدكتور/ علي بن إبراهيم النملة

أستاذ العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض

* * *

الأستاذ الدكتور/ حسام بن عبد المحسن العنقري

أستاذ المراجعة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة،

وعضو مجلس الشورى

* * *

الأستاذ الدكتور/ محمد بن خضر عريف

أستاذ اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة

* * *

الأستاذ الدكتور/ محمد بن قاسم القريوتي

أستاذ الإدارة العامة بجامعة الكويت

* * *

الأستاذ الدكتور/ سيف الدين بن إبراهيم تاج الدين

أستاذ الاقتصاد الإسلامي بجامعة أدنبره في بريطانيا

حالياً: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض

* * *

الأستاذ الدكتور/ صدقة بن يحي فاضل

أستاذ العلوم السياسية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة،

وعضو مجلس الشورى

* * *

الأستاذ الدكتور/ إسحاق بهاتا

أستاذ التمويل الدولي بجامعة لاتروب في استراليا

* * *

الأستاذ الدكتور/ رودني جيمس ويلسون

أستاذ الحكومة والشؤون الدولية بجامعة درم في بريطانيا

* * *

الأستاذ الدكتور/ حياة أوان سلام

أستاذ إدارة الأعمال بجامعة إير في باكستان

* * *

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ. د. أحمد بن داود عبد الله المزجاجي

أستاذ الإدارة العامة، قسم الإدارة
كلية الاقتصاد والإدارة ـ جامعة الملك عبد العزيز

* * *

مدير التحرير

د. غربي بن مرجي الشمري

أستاذ الإدارة التربوية المشارك، قسم التربية وعلم النفس
عميد كلية التربية ـ جامعة الجوف

* * *

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عمر بن عبد الله أحمد باقبص

أستاذ الأدب، قسم اللغات الأوروبية وآدابها
كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ جامعة الملك عبد العزيز

أ. د. حسن فالح حسين بكور

أستاذ الأدب العباسي، قسم اللغة العربية
كلية العلوم الإدارية والإنسانية ـ جامعة الجوف

د. حمدي أحمد سعد أحمد

أستاذ القانون الخاص المشارك، قسم القانون
كلية الشريعة والقانون ـ جامعة الجوف

د. شعبان رمضان محمود محمد مقلد

أستاذ التفسير وعلوم القرآن المشارك، قسم الدراسات الإسلامية
كلية العلوم الإدارية والإنسانية ـ جامعة الجوف

د. رضوان محمد عبد العال عبد الحميد

أستاذ الفقه المقارن المشارك، قسم الشريعة
كلية الشريعة والقانون ـ جامعة الجوف

* * *

سكرتير التحرير

أ. حمزة رزق محمد بدارنه

AJSS@ju.edu.sa

* * *

للمراسلة:

البريد الإلكتروني: AJSS@ju.edu.sa الموقع الإلكتروني: http://vrgs.ju.edu.sa

هاتف: 14-6252271 (966+) فاكس: 14-6247683 (966+)

مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية – جامعة الجوف – الجوف (سكاكا) – المملكة العربية السعودية

ص. ب: (20140)

* * *

قواعد وضوابط النشر في المجلة

1. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة.
2. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
3. في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقي أو إلكتروني، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
4. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
5. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.
6. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني الرسمي (AJSS@ju.edu.sa).
7. يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (40) صفحة، متضمنة الملخّصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع، والملاحق إن وجدت.
8. يتم إعداد ملخّصين للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، لا تتجاوز كلمات كل منهما (200) كلمة، يليهما كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
9. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) 3 سم، والمسافة بين الأسطر مفردة، ويكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
10. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (16)، والجداول بحجم (10)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (11)، والجداول بحجم (8).
11. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة (باللغتين العربية والإنجليزية). ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط، متبوعاً بالملخص العربي والملخص الإنجليزي، ثم كامل البحث.
12. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوايتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم أو الأسماء، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

13. إنّ أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس:
(American Psychological Association – APA – 6th Ed.)

14. ينظم البحث وفق التالي:

أ/ **البحوث التطبيقية:** يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته، يلي ذلك استعراض مصطلحات البحث، ومشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، فأهميته، ثم تساؤلات البحث أو فرضياته. فحدوده، فالإطار النظري والدراسات السابقة، ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها. وتوضع قائمة المصادر في نهاية البحث بإتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

ب/ **البحوث النظرية:** يورد الباحث مقدمة يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكوِّن جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم في ختام البحث يقدم خلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج والتوصيات التي خلص إليها البحث.

15. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

16. توضع قائمة بالمراجع العربية، تليها قائمة بالمراجع الإنجليزية، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

17. يحصل مؤلف (مؤلفو) كل بحث على (20) مستلة من كل بحث بدون مقابل. ويتحمل المؤلف (المؤلفون) تكاليف ما زاد على ذلك، وعلى المؤلف طلب المستلات الإضافية قبل الإحالة للطبع، ويكون السداد مقدماً.

***

Publishing Rules

1. The manuscript must be accompanied by a statement that the manuscript has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.

2. The editorial board has the right to decides if the research is valid to be sent to the scientific arbitration or not.

3. All accepted manuscripts become the property of AUSSJ, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in chief.

4. Opinions in the manuscripts do not express AUSSJ view; rather they express only the researchers' views.

5. The editorial board has the right to set priorities of publishing the research.

6. Manuscripts are submitted electronically through the e-mail address: AJSS@ju.edu.sa.

7. The research has to be written on A4 paper. The manuscript must not exceed 40 pages, including Arabic and English abstracts and references.

8. Arabic and English abstracts have to include the following: research topic, objectives and methodology; the most important results; and the most important recommendations. Each abstract must not exceed 250 words, and it has to be very well written. Each abstract is followed by not more than five Key Words -that do not exist in the title of the manuscript - for indexing.

9. Page margins of the manuscript pages (top, bottom, left and right) must be 3 cm and the line spacing should be single. Also, a manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.

10. The size and style of the Arabic font in the manuscript must be 16 (Simplified Arabic) and for the English font must be 11 (Times New Roman). Also, the size and style of the Arabic font in the tables must be 11 (Simplified Arabic) and for the English font must be 8 (Times New Roman). Moreover, Numerals in the manuscript must be (Arabic 1-2-3…).

11. Basic information about the research has to be written in both Arabic and English, and it has to include the following: research title; researcher's full name; what he/she is and place of work; and how to contact him/her. The title of the manuscript, the name of researcher/ researchers, the affiliation institution and the corresponding address must be typed on a separate page, followed by the manuscript pages where the title of the manuscript is typed at the top of the first page.

12. Name/names of the author/authors should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher/researchers) may be used instead of the name in the manuscript, citation and references list.

13. AUSSJ adopts the American Psychological Association (APA) Style- 6th ed.

14. The manuscript must be organized as follows:
    A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
    B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded.

15. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

16. The Arabic references list should be at the end of the manuscript followed by the English references list according to the APA Style.

17. The researcher(s) will be supplied with (20) free reprints. If additional reprints are wanted, they could be ordered and paid in advanced.

❋ ❋ ❋

مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية، المجلد (2)، العدد (2)، ص ص 15- 234، (1437هـ/2016م)

المحتويات

العنوان **الصفحة**

افتتاحية العدد (هيئة تحرير المجلة) 15

✸ اختيارات ابن رزين الحنبلي الفقهية (ت 656هـ) التي خالف فيها المشهور من المذهب.

عبدالله بن عايض آل عبدالهادي.....21

✸ فاعلية استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية التحصيل في مقرر المهارات اللغوية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية.

فراس بن محمد المدني.....55

✸ تصور مقترح للمهارات اللازمة لتوظيف التدوين الإلكتروني كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.0 في التدريس لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ساري بن سالم الفهيقي.....79

✸ الربط السببي بين العربية والإنجليزية: دراسة تقابلية.

صالح عياد حميد الحجوري.....121

✸ الإبداع الإداري لرؤساء ومشرفي الأقسام العلمية ودوره في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.

موسى محمد حويطي ومحمد عبد الله حسان. 153

✸ مشاهد الإنسان يوم الحشر كما يصورها القرآن الكريم: دراسة بلاغية.

حزام سعد الغامدي.....185

✸ عرض كتاب بعنوان: "دمج برنامج تريز TRIZ في التربية الخاصة ".

غربي بن مرجي الشمري.....225

✸ تقرير عن رسالة علمية بعنوان:

"An Adoption of the TAM Model to Determine Factors Affecting Students' Acceptance of E-Learning in Institutions of Higher Education In Saudi Arabia".

231..... **Abdulhameed Rakan Alenezi**

* * *

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على سيّدنا محمّد وعلى آله وصحبه أجمعين. أمّا بعد:

فإنّنا نهنّئ قراءنا الأعزاء بصدور العدد الثّاني من المجلد الثّاني لمجلة «جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية» للعام الجامعي 1436-1437هـ، والذي سعينا به لتحقيق نشر علميّ متميّز لتصبح مجلتنا فضاء علميّاً ملتزماً بأصول المنهج العلميّ في نشر البحوث والدّراسات الاجتماعية المتنوّعة، وها نحن اليوم نهديكم هذا العدد بحلّتة البهيّة، ومضامينه الرّصينة آملين أن يلقى القبول الحسن في نفوسكم الزكيّة.

وسعياً لتحقيق رؤية المجلة في تحقيق الرّيادة والتميّز والمرجعيّة العلميّة في المجالات الاجتماعية المتنوّعة، فقد اشتمل هذا العدد على ستّة بحوث متنوّعة تمسّ قضايا ومواضيع مهمّة ومعاصرة في مجالات عدّة.

فقد اهتمّ **البحث الأوّل** بتخريج وتحقيق مخطوطة فقهيّة في الحديث النبويّ الشّريف، بينما هدف **البحث الثّاني**-المتخصّص بمناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة-للتعرّف على فاعليّة استخدام استراتيجيّة (فكّر، وزاوج، وشارك) في تنمية التحصيل اللّغوي للطلاّب. كما جاء **البحث الثالث** لوضع تصوّر مقترح للمهارات التي يحتاجها مُعلّم القرآن الكريم في توظيف التّدوين الإلكترونيّ في التّدريس بمجال مناهج وطرق تدريس القرآن الكريم. بينما اختصّ **البحث الرّابع** بمجال اللّغويات المقارنة، حيث اهتم بمسألة الترابط السّببي بين عناصر التراكيب في اللغتين العربيّة والإنجليزيّة، في حين عني **البحث الخامس** بفحص دور الإبداع الإداريّ لرؤساء ومشرفيّ الأقسام العلمية في التنمية المهنيّة لأعضاء هيئة التّدريس بجامعة الجوف. وأمّا **البحث السادس** فقد وقف على شيء من أسرار النظم القرآنيّ الفريد في تصوير شامل لمشاهد الإنسان المرئيّة وحالته النفسيّة يوم الحشر، وما يعتريه من تقلّبات وأحوال وأهوال.

كما نؤكد على أنّ عجلة التّطوير والتّحسين ستستمر مع إشراقة كل عدد بمشيئة الله تعالى، وستلمس أيّها القارئ الكريم سعينا الدؤوب في اتّباع أحدث اتجاهات النشر العلميّ بما يخدم مختلف الحقول العلميّة الاجتماعية.

والله من وراء القصد، والموفّق والهادي إلى سواء السّبيل،،،

***

هيئة تحرير المجلة

البحوث والدراسات

اختيارات ابن رزين الحنبلي الفقهية (ت 656هـ) التي خالف فيها المشهور من المذهب

عبدالله بن عايض آل عبد الهادي [(1)]

جامعة الباحة

الملخص: تهدف الدراسة للوقوف على اختيارات ابن رزين الحنبلي الفقهية (ت 656هـ) التي خالف فيها المشهور من المذهب. وابن رزين هو عبد الرحمن بن رزين بن عبد الله بن نصر بن عبيد بن علي بن أَبِي الجيش الغساني، الحوراني، ثُمَّ الدمشقي، الحنبلي الذي قتل شهيداً بأيدي التتار سنة 656هـ، وكان من أكابر علماء عصره، بل لقد حاز قصب السبق في عدة علوم ومنها الفقه، ولذلك نجد أن علماء الحنابلة قد أكثروا من النقل عنه، واعتمدوا على كتبه في معرفة المذهب الحنبلي، وبيان الصحيح في المذهب من اختياراته، وكذلك بيات الروايات في المذهب على ما هو موضح في الدراسة. ومع شهرته رحمه الله إلا أن جميع كتبه مفقودة، ولم يوجد من علمه واختياراته إلا ما تناثر في بطون الكتب. فأراد الباحث أن يسهم ولو بشيء يسير بنشر الجهود الفقهية لهذا العالم، وبيات مؤلفاته، ودراسة بعض المسائل الفقهية من اختياراته التي خالف فيها المشهور من المذهب.

==

Jurisprudential Choices of Bin Razeen Alhanbali (D. 656 AH) in which he Differed from the Famous Opinion of the Doctrine

Abdullah Ayed al abdulhadi [(1)]

Baha University

Abstract: Jurisprudential Choices of Bin Razeen Alhanbali (D. 656 AH) in which he differed from the famous opinion of the doctrine. His name is Abdul Rahman Bin Razeen Bin Abdullah Bin Nasr Bin Obaid Bin Ali Bin Abi Al Jaish Al- Ghassani, Al-Hourani, Then Damascus, Hanbali. He was killed as a martyr by the Tatars year 656 AH. He was one of the greatest scholars of his time, and also he obtained the first position in many Sciences including jurisprudence, therefore, we find that the Hanbali scholars has reported a lot about him, and relied on his books to know the Hanbali doctrine, and indicating the correct of the doctrine from his choices, as well as indicating narrations in the doctrine as it is shown in the research. However, all his books is missed and non-existed, and there is nothing of his knowledge and choices, but only what scattered in the stomachs of books (Inside the Books). So, the researcher saw that he would contribute to publish the efforts of this jurisprudential scientist, indicating his writings. Then the researcher studied some issues of his choices. In which he differed from the famous opinion of the doctrine.

==

(1) أستاذ الفقه المساعد – جامعة الباحة–كلية العلوم والآداب	(1) Assistant Professor of Jurisprudence – Baha University - Faculty of Arts and Sciences
البريد الإلكتروني: Email: aauv2002@hotmail.com	

المقدمة:

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

فمن المعلوم لطالب العلم فضل الاشتغال بالعلم وطلب التفقّه في الدين، بل إن من اشتغل بطلب العلم وأخلص النية لله، وعمل بما علم، فقد فاز في الدنيا والآخرة بأنبل وأسمى المراتب، ولا أدلّ على ذلك من أولئك القوم الذين خلّفوا، نتاج فكرهم، وزُبدة فقههم الموروث، آخِراً عن أوّل، يتلقّون، ويُقيّدون، وهم أُمناء صادقون، فبارك الله في جهودهم، ولا زالت علومهم في أهل الإسلام، ولا زال الدعاء لهم، فرحمهم الله أجمعين.

ومن أولئك العلماء الأجلاء: الشيخ الإمام العلامة الفقيه سيف الدين أبُو الفرج عبد الرحمن بن رزين بن عبد العزِيز بن نصر بن عبيد بن علِي بن أبِي الجيش الغساني، الحوراني، ثُمّ الدمشقي الحنبلي، إلا أنه مع غزارة علمه، ومع قوة آرائه في المذهب الحنبلي، حتى صارت مرجعاً لمن بعده في معرفة المذهب الحنبلي، وفي تصحيحه، ومع ذلك لم يصلنا من كتبه فيما أعلم شيء، إلا ما تناثر في بطون الكتب.

لذا استخار الباحث الله أن يكتب هذا البحث ولو بشيء موجز عن حياة هذا العالم ودراسة بعض اختياراته الفقهية، التي خالف فيها المشهور من المذهب، لعلها تعطي ولو نبذة بسيطة عن جهود هذا العالم الفقهية، سائلاً المولى عز وجل أن يجمعنا به في جنات عدن مع النبي صلى الله عليه وسلم.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

1. الرغبة في خدمة علم الشيخ – رحمه الله– وإظهار فقهه ولو بشيء يسير، حيث إن جميع كتبه مفقودة، ولا يوجد منها شيء، إلا ما تناثر من كلامه في بطون الكتب.
2. مكانة الإمام ابن رزين العلمية بين علماء عصره، حيث كان من كبار العلماء، وشيخ الحنابلة في زمانه، وكان متبحراً في الفقه، وأثنى عليه غير واحد من أهل العلم

والفضل.

3. كون كثير من آرائه الفقهية قوية ومعتبرة عند أهل العلم، وله اختيارات طيّبة تخالف المشهور عند الحنابلة.

4. أن معرفة اختيارات مثل هذا العالم الفقيه، تمنح طالب العلم في الفقه ملكة فقهية وفهماً ومناقشة للمسائل.

الدراسات السابقة:

بعد البحث والتحري تبين للباحث أنه لم يكتب في هذا الموضوع، ولم يتم تناول أيّ طرف منه.

خطة البحث:

تشتمل الخطة على مقدمة، ومبحثين ومطالب وخاتمة وفهارس:

المقدمة: وتحتوي على الافتتاحية، وأسباب اختيار الموضوع والدراسات السابقة، وخطة البحث.

– المبحث الأول: ترجمة ابن رزين رحمه الله، وفيه مطالب:

- المطلب الأول: اسمه، ونسبه، وكنيته، ولقبه، ووفاته
- المطلب الثاني: نشأته وشيوخه.
- المطلب الثالث: مكانته العلمية وثناء العلماء عليه.
- المطلب الرابع: آثاره العلمية، وتصانيفه.

– المبحث الثاني: تعريف الاختيار، والفرق بينه وبين الرأي والإنفراد، وفيه ثلاثة مطالب

- المطلب الأول: تعريف الاختيار.
- المطلب الثاني: الفرق بين الاختيار، والرأي والإنفراد
- المطلب الثالث: ضابط اختيارات ابن رزين الحنبلي في هذا البحث

– المبحث الثالث: دراسة بعض اختياراته في فقه العبادات، وفيه ثلاثة مطالب.

- المطلب الأول: اراقة الماء قبل التيمم عند اشتباه الماء الطهور بالنجس ولم يستطع أن يميز بينهما.
- المطلب الثاني: الجمع بين الظهر والعصر في المطر.
- المطلب الثالث: عدد تكبيرات صلاة الجنازة.

– المبحث الرابع: دراسة بعض اختياراته في فقه المعاملات والقضاء، وفيه ثلاثة مطالب.

- المطلب الأول: إجبار الجد للبكر الصغيرة على الزواج.
- المطلب الثاني: عدة الزانية الحرة.
- المطلب الثالث: اشتراط كون القاضي ورعاً.

المبحث الأول: ترجمة ابن رزين رحمه الله، وفيه عدة مطالب

المطلب الأول: اسمه، ونسبه، وكنيته، ولقبه، ووفاته

أولاً: اسمه: (1)

من خلال المصادر التي أطلع الباحث عليها يتضح أن اسمه الصحيح: عبد الرحمن بن رزين بن عبد الله(2) بن نصر بن عبيد بن علي بن أبِي الجيش الغساني، الحوراني، ثُمّ الدمشقي، الحنبلي.

ثانياً: نسبه:

نسبه من خلال من ترجم له كالآتي:

1. الغساني:(3) بالغين المعجمة المفتوحة بعدها سين مُهملة مشدّدة– نسبةً إلى غسّان قبيلة يمنيّة من الأزْد، نزلتِ الشام، وسُمِّيتْ غسّان "بماءٍ نزلتْه"، واختُلف في مكان هذا الماء؛ فقيل: باليمن بسدٍّ مأرب وقيل: بالجحفة.
2. الدمشقي: نسبة إلى دمشق، وهي مدينة جليلة قديمة وهي مدينة الشام في الجاهلية والإسلام وليس لها نظير في جميع بلدان الشام، وكانت دمشق منازل ملوك غسان، وقد افتتحت مدينة دمشق في خلافة عمر بن الخطاب سنة (14هـ)، ثم اتخذها معاوية بن أبي سفيان عاصمة الخلافة فكانت عروس المدائن وسيدة العواصم، ومنها خرجت أعداد لا تحصى من العلماء والأدباء والشعراء، وتشتهر بجامعها الكبير الذي بناه الخليفة الوليد بن عبد الملك وبآثارها الأخرى من مساجد ومدارس. (4)
3. الحوراني: نسبة إلى حوران وهي ناحية كبيرة واسعة كثيرة الخير بنواحي دمشق،

(1) ينظر لترجمته في: ذيل طبقات الحنابلة 4/ 39، المقصد الارشد 2/ 88، معجم المؤلفين 5/ 138، تاريخ الإسلام 14/ 822، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون 2/ 1989، المدخل إلى مذهب الإمام أحمد لابن بدران (ص: 414)، المدخل المفصل لمذهب الإمام أحمد 1/ 204.

(2) في ذيل طبقات الحنابلة 4/ 39، والمقصد الارشد 2/ 88، ابن عبد العزيز بدل عبد الله.

(3) انظر: "الأنساب": (195/4)، و"معجم البلدان": (203/1 – 204)، و"التمييز والفصل": (ص190)؛ لابن باطيش، و"وفيات الأعيان": (163/1).

(4) ينظر: البلدان لليعقوبي ص (163)، وآثار البلاد وأخبار العباد للقزويني ص (189هـ)

ومنها يحصل غلات أهل دمشق وطعامهم.[5]

4. ثالثاً: كنيته، ولقبه:

يكنى بسيف الدين. [6]، ويلقب بأبي الفرج. [7]

خامساً: وفاته:

كان الإمام ابن رزين– رحمه الله– صاحباً وتلميذاً لمحي الدين ابن الجوزي– رحمه الله، وملازما له، وقد توكل لهُ فِي بناء مدرسته بدمشق المسماة بالمدرسة الجوزية[8]، ثم ذهب ابن رزين– رحمه الله– إلى بغداد لرفع حسابها إليه سنة 656هـ، فقتل شهيداً بأيدي التتار هناك رحمه اللّه تعالى. [9]

المطلب الثاني: نشأته وشيوخه

أولاً: طلبه العلم:

لم يجد الباحث عند من كَتَب عن ابن رزين رحمه الله – فيما اطلع عليه من كتب– عن بداية حياته في طلبه للعلم، ولكن الذي يتضح من خلال سيرته، وطلبه للعلم على مشايخ عصره يعلم أنه قد بدأ العلم من الصغر، وقد رحل بعد ذلك إلى بغداد وغيرها، لطلب العلم.

ثانياً: شيوخه:

أخذ ابن رزين الحنبلي العلم عن عدد كبير من علماء عصره، ومنهم:

1. أبي العباس أحمد بن سلامة بن أحمد بن سلمان النجّار الحرّاني الحنبلي، سمع منه بدمشق، وقد وصف بأنه المحدّث الزاهد الثقة القدوة، وكان من دعاة أهل السّنّة وأوليائهم، مشهورا بالزّهد والورع والصلاح، توفي بحرّان –رحمه الله– سنة

(5) الأنساب للسمعاني (4/ 303)، واللباب في تهذيب الأنساب (1/ 400)

(6) ينظر: ذيل طبقات الحنابلة 4/ 39، المقصد الارشد 2/ 88، معجم المؤلفين 5/ 138، تاريخ الإسلام 14/ 822، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون 2/ 1989، المدخل إلى مذهب الإمام أحمد لابن بدران (ص: 414)، المدخل المفصل لمذهب الإمام أحمد 1/ 204.

(7) المصادر السابقة.

(8) المدرسة الجوزية نسبة إلى صاحبها أبي الفرج عبد الرحمن بن الجوزي، وهي بسوق القمح بالقرب من الجامع بدمشق، أنشأها رحمه الله تعالى بعد سنة الثلاثين وستمائة في أيام الملك الصالح عماد الدين، واستمرت بعده عدة قرون، وقد درّس فيها وتخرج منها كبار علماء الحنابلة، وخلق كثير. ينظر: البداية والنهاية 17/ 376، الدارس في تاريخ المدارس 2/ 23.

(9) ينظر لترجمته في: ذيل طبقات الحنابلة 4/ 39، المقصد الارشد 2/ 88، معجم المؤلفين 5/ 138، تاريخ الإسلام 14/ 822، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون 2/ 1989، المدخل إلى مذهب الإمام أحمد لابن بدران (ص: 414)، المدخل المفصل لمذهب الإمام أحمد 1/ 204.

ست وأربعين وستمائة. [10]

2. ثم سافر إلى بغداد لطلب العلم فأخذ العلم عن الإمام أبي المظفّر محمد بن مقبل ابن فتيان النّهروانىّ بن المنّىّ، وكان فقيها مفتيا حسن الكلام في مسائل الخلاف، عدلاً، متميزاً، محمود السيرة، ولد سنة سبع وستين وخمسمائة، وتوفي –رحمه الله– في سابع جمادى الآخرة سنة تسع وأربعين وستمائة. [11]

3. ثم أخذ الفقه على يد محيي الدين، أبو المحاسن: يوسف بن عبد الرحمن بن علي بن الجوزي القرشي التيمي البكري البغدادي، ولد سنة [580هـ] وهو ابن العلامة أبي الفرج (ابن الجوزي) توفي والده وعمره سبع عشرة سنة، واشتغل بالفقه والخلاف والأصول، وبرع في ذلك. قتله التتار شهيداً، صابراً، هو وأولاده الثلاثة، يوم دخول هولاكو بغداد، بظاهر سور كلواذا، سنة [656 هـ] رحمهم الله تعالى.

ومن مصنفاته: معادن الإبريز في تفسير الكتاب العزيز، والمذهب الأحمد في مذهب أحمد، والإيضاح في الجدل. [12]

المطلب الثالث: مكانته العلمية وثناء العلماء عليه

إن المتتبع لسيرة ابن رزين الحنبلي – رحمه الله– يعلم أنه كان من أكابر علماء عصره، بل لقد حاز قصب السبق في عدة علوم ومن أشهرها ما يلي:

أ) في مجال الفقه: وذلك من خلال ما تقدم في طلبه للعلم وأنه قد أخذ العلم عن أكابر علماء عصره، وقد أثنى عليه العلماء وتلقوا علمه وكتبه. فقد قال عنه ابن رجب [13]في ذيل طبقات الحنابلة: (...وكان فقيهاً فاضلاً...). [14]. وقال عنه كذلك برهان

(10) ينظر لترجمته: شذرات الذهب في أخبار من ذهب (7/ 404)، العبر في خبر من غبر (3/ 253)، المقصد الارشد (1/ 112)، بغية الطلب في تاريخ حلب (2/ 777).

(11) ينظر لترجمته: المقصد الارشد (2/ 506)، تاريخ الإسلام للذهبي (47/ 431)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة (7/ 24)، والوافي بالوفيات (5/ 35)، ذيل طبقات الحنابلة (3/ 549).

(12) ينظر لترجمته: ذيل طبقات الحنابلة 2 /193، وذيل مرآة الزمان 1 /127، وفوات الوفيات4 /351، والأعلام للزركلي 236/8.

(13) هو الشيخ الإمام العلامة الحافظ زين الدين أبو الفرج: عبد الرحمن بن أحمد بن رجب، ابن الإمام المقرئ المحدث شهاب الدين أبي العباس البغدادي، ثم الدمشقي الحنبلي. وكان أحد الأئمة العلماء الزهاد العاملين مات في شهر رجب سنة (5 79هـ) بدمشق. ينظر: المنهل الصافي والمستوفى بعد الوافي 2 /95، والبدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع 1 /311، وانباء الغمر (ص 174)، وذيل تذكرة الحفاظ (ص180).

(14) ذيل طبقات الحنابلة 4/ 39.

الدين ابن مفلح[15] الحنبلي في المقصد الأرشد (وكان فقيهاً فاضلاً صنّف عدة تصانيف). [16]

موقف علماء الحنابلة من فقهه واختياراته ومكانتها عندهم:

هنا بعض الأمثلة على سبيل المثال لا الحصر لبيان مكانة ابن رزين –رحمه الله– في الفقه عموماً، وفي الفقه الحنبلي خصوصاً، ومن ذلك اعتماد علماء الفقه الحنبلي على كتبه، وبيان صحيح المذهب، والروايات من كتبه ونقلهم عنه، من أولئك العلماء من يلي:

1. ابن مفلح[17] في كتابه الفروع، وهذا الكتاب غني عن التعريف، وقد قال فيه المرادوي[18]: (واعلم أن من أعظم هذه الكتب نفعاً، وأكثرها علماً وتحريراً وتحقيقاً وتصحيحاً للمذهب: كتاب الفروع)[19] فإذا كان كتاب الفروع بهذا الأهمية فإن المتتبع لكتاب الفروع يجد فيه الكم الهائل من نقولات ابن مفلح عن ابن رزين الحنبلي وبيان المذهب من خلال نقله عنه، وبيان اختياراته. ومن ذلك على سبل المثال لا الحصر: قول ابن مفلح في كتابه الفروع: (ولا يستحب تكرار المسح، وعنه بلى، بماء جديد. نصره أبو الخطاب وابن الجوزي "وش" [20] وكذا أذنيه" و"ذكره ابن هبيرة، ولا مسح العنق، وعنه بلى، اختاره في الغنيمة، وابن الجوزي في أسباب

---

(15) هو برهان الدين: إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن محمد بن مفلح، ويعرف كأسلافه بابن مفلح. ولد سنة [815هـ] بدمشق، وكان فقيهاً أصولياً طلقاً فصيحاً ذا رياسة ووجاهة، من تصانيفه: المبدع في شرح المقنع، والمقصد الأرشد في ترجمة أصحاب الإمام أحمد، وغيرهما توفي رحمه الله سنة [884هـ]. ينظر لترجمته: الضوء اللامع 95/1، وشذرات الذهب 337/7.

(16) المقصد الأرشد 2/ 88.

(17) هو محمد بن مفلح بن محمد بن مفرح، أبو عبد الله، شمس الدين المقدسي الراميني ثم الصالحي. فقيه، أصولي، محدث، أعلم أهل عصره بمذهب الإمام أحمد بن حنبل، أخذ عن المزي والذهبي وتقي الدين السبكي وغيرهم. ولد ونشأ في بيت المقدس وتوفي بصالحية دمشق. من تصانيفه: "الآداب الشرعية والمنح المرعية" و" كتاب الفروع " و"النكت والفوائد السنية على مشكل المحرر لابن تيمية" و" شرح كتاب المقنع". توفي رحمه الله سنة (763هـ) ينظر لترجمته: الدرر الكامنة 261/4، والنجوم الزاهرة 11/ 16، ومعجم المؤلفين 44/12.

(18) هو علي بن سليمان بن أحمد بن محمد، علاء الدين المرداوي نسبتة إلى (مردا) احدى قري نابلس بفلسطين. ولدسنة[817هـ] بمردا ، وهو شيخ المذهب الحنبلي حاز رئاسة المذهب، من مصنفاته: الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. والتنقيح المشبع في تحرير أحكام المقنع، وتحرير المنقول في تهذيب علم الأصول وغيرها، توفي رحمه الله سنة [885هـ]. ينظر لترجمته: الضوء اللامع 225/5 ؛ والمنهج الأحمد في تراجم أصحاب الإمام أحمد 290/5، وشذرات الذهب 7 /339.

(19) الإنصاف للمرداوي 1/ 25

(20) هذا مصطلح لابن مفلح في الفروع حيث قال:(وللشافعي "ش" ولقوليه "ق" وعلامة وفاق أحدهم ذلك، وقبله "و".) الفروع وتصحيح الفروع 1/ 7.

الهداية، وأبو البقاء وابن الصيرفي وابن رزين).[21] وقال كذلك: (وفي مختصر ابن رزين: يكره صورة بستر، أو حائط؛ لا صورة شجر، ويكره الصليب في الثوب ونحوه، ويحتمل تحريمه، وهو ظاهر).[22]

2. المرداوي: وقد اعتمد على اختياراته وأكثر النقل من كتبه في الإنصاف وفي تصحيح الفروع، حتى أنه بلغت نقولاته واختياراته في الإنصاف فقط ما يقارب تسعمائة مرة. وقد بين في مقدمة كتابه الإنصاف طريقته في تصحيح المذهب فقال: (واعلم أنه إذا كان الخلاف في المسألة قوياً من الجانبين ذكرت كل من يقول بكل قول، ومن قدم وأطلق. وأشبع الكلام في ذلك، مهما استطعت إن شاء الله تعالى، وإن كان المذهب ظاهراً أو مشهوراً، والقول الذي يقابله ضعيفاً أو قوياً، ولكن المذهب خلافه. أكتفي بذكر المذهب وذكر ما يقابله من الخلاف، من غير استقصاء في ذكر من قدم وأخر. فإن ذكره تطويل بلا فائدة. فظن بهذا التصنيف خيراً. فربما عثرت فيه بمسائل وفوائد وغرائب ونكت كثيرة، لم تظفر بمجموعها في غيره. فإني نقلت فيه من كتب كثيرة من كتب الأصحاب من المختصرات والمطولات، من المتون والشروح. فمن ما نقلت منه من المتون: الخرقي، والتنبيه، وبعض الشافي لأبي بكر عبد العزيز، وتهذيب الأجوبة لابن حامد، والإرشاد لابن أبي موسى، والجامع الصغير، والأحكام السلطانية، والروايتين، والوجهين، ومعظم التعليقة وهي الخلاف الكبير، والخصال، وقطعة من المجرد، ومن الجامع الكبير، للقاضي أبي يعلى... والنهاية لابن رزين).[23] وقال المرداوي أيضاً: (ومن ما نقلت منه من الشروح: الشرح الكبير لشيخ الإسلام شمس الدين بن أبي عمر على المقنع.... والمغني للمصنف على الخرقي، وشرح القاضي عليه. وشرح ابن البنا عليه، وشرح ابن رزين عليه).[24] وقال كذلك في تصحيح الفروع: (اعلم أن مرجع معرفة الصحيح والترجيح في المذهب إلى أصحابه، وقد حرر ذلك الأئمة المتأخرون فالاعتماد في معرفة الصحيح من المذهب

(21) الفروع مع الفروع 183/1.

(22) الفروع وتصحيح الفروع 77/2.

(23) الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف 1/ 13.

(24) المصدر السابق.

على ما قالوه). [25] ونحن نجد أن ما نقله عن ابن رزين وصحح به المذهب يزيد عن سبعمائة مرة.

وأما باقي العلماء الذين نقلوا عنه وصححوا المذهب من كتبه، فيطول الوقت لذكرهم، ومن أولئك العلماء على سبيل المثال لا الحصر: زين الدين المنجا أبن عثمان بن أسعد بن المنجا في الممتع في شرح المقنع، وشيخ الإسلام تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية في الفتاوى الكبرى، وابن اللحام علاء الدين أبو الحسن علي بن محمد بن عباس البعلي والإمام تقي الدين أبي بكر بن زيد الجراعي الدمشقي في غاية المطلب في معرفة المذهب، وإبراهيم بن محمد بن عبد الله بن مفلح في كتابة المبدع في شرح المقنع، والشيخ علاء الدين علي بن البهاء البغدادي في فتح الملك العزيز بشرح الوجيز، وشرف الدين موسى بن أحمد بن موسى أبو النجا الحجاوي في الإقناع، والشيخ مرعي بن يوسف الكرمي الحنبلي في غاية المنتهى، ومنصور بن يونس بن إدريس البهوتي في شرح منتهى الإرادات المسمى دقائق أولي النهى لشرح المنتهى، وكذلك في كشاف القناع عن متن الإقناع، وفي الروض المربع شرح زاد المستقنع، وشمس الدين أبو العون محمد بن أحمد بن سالم السفاريني في غذاء الألباب في شرح منظومة الآداب، ومصطفى السيوطي الرحيباني في مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى. وأبو المنذر محمود بن محمد بن مصطفى بن عبد اللطيف المنياوي في تحقيق المطالب بشرح دليل الطالب. وفي التحرير شرح الدليل، وعبدالقادر بن عمر بن عبدالقادر بن عمر بن أبي تغلب بن سالم التغلبي الشّيْباني، في نيل المآرِب بشرح دليل الطّالِب، وعبد الغني بن ياسين بن محمود بن ياسين بن طه ابن أحمد اللّبدي النابلسي الحنبلي في حاشيته على نيل المآرب، وغيرهم كثير.

ومما تقدم يتضح جلياً موقف علماء الحنابلة من اختيارته ومكانتها العظيمة عندهم.

ب) علمه في الحديث:

ومما يتميز به ابن رزين الحنبلي أنه يعدّ من علماء الحديث، فقد أورد شمس الدين، محمد بن عبدالله، الشهير بابن

(25) الفروع و تصحيح الفروع 1/ 31.

ناصر الدين الدمشقي الشافعي (ت 842هـ) في كتابه "توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكناهم" ما نصه: "وعبدالرحمن بن رزين... محدث رحال سمع بدمشق من أحمد بن سلامة الحراني، وبالعراق من محمد بن مقبل بن المني، وطائفة، وكتب وطبق، وأفاد، وقتل بأيدي التتار سنة 656هـ). [26]

المطلب الرابع:

آثاره العلمية وتصانيفه

من خلال المصادر التي أطلع الباحث عليها يتبين أن ابن رزين الحنبلي- رحمه الله – قد ألف عدة كتب في الفقه قد انتفع بها من بعده من أئمة المذهب، وإن كانت قد فقدت بعد ذلك، ولم يصلنا شيء، ومن هذه المؤلفات ما يلي:

- كتاب "التهذيب"[27] وهو في اختصار "المغني لابن قدامة"[28] في مجلدين، وهو أول شرح اختُصر في المذهب الحنبلي وسمى ما اخْتصرهُ "التّهْذِيب"، ويسمى مختصر ابن رزين، ونظم هذا المختصر: يوسف بن محمد السّرّمرِّي الدمشقي.[29]

(26) توضيح المشتبه 3/ 378.

(27) ينظر: ذيل طبقات الحنابلة 4/ 39، المقصد الأرشد 2/ 88، ومعجم المؤلفين 5/ 138، وتاريخ الإسلام 14/ 822، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون 2/ 1989، المدخل إلى مذهب الإمام أحمد لابن بدران (ص: 414) ، المدخل المفصل لمذهب الإمام أحمد 1/ 204.

(28) هو الشيخ موفق الدين المقدسي أحد الأئمة الأعلام أبو محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الحنبلي صاحب التصانيف، ولد بجماعيل- من قري نابلس بفلسطين- سنة (541 هـ) ، خرج من بلده صغيراً مع عمه عندما ابتليت بالصليبين واستقر بدمشق، واشترك مع صلاح الدين في محاربه الصليبين. وانتهى إليه معرفة المذهب وأصوله، وكان مع تبحره في العلوم وتفننه ورعاً زاهدا تقيا ربانيا عليه هيبة ووقار وفيه حلم وتؤدة، وأوقاته مستغرقة للعلم والعمل. من تصانيفه: المغني في الفقه شرح مختصر الحرقي، والكافي، والمقنع والعمدة. وله في الأصول روضة الناظر، وغير ذلك من التصانيف المفيدة. توفي رحمه الله يوم السبت في عيد الفطر سنة (620هـ) وقد بلغ الثمانين وحضر جنازته خلق كثير. ينظر لترجمته: البداية والنهاية 13/ 99، ومرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة حوادث الزمان 2/ 156، والعبر في خبر من غبر 5/ 79، والنجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة 2 /200، و الوافي بالوفيات 355/5، وذيل طبقات الحنابلة لابن رجب الحنبلي 2 /81، العلو للعلي الغفار (ص 265).

(29) هو يوسف بن محمد بن مسعود بن محمد العبادي- بالتخفيف- ثم العقيلي، أبو المظفر، جمال الدين السرمري، نزيل دمشق: حافظ للحديث، من علماء الحنابلة. ولد بسرّ من را، وتفقه ببغداد، ورحل إلى دمشق فتوفي فيها. له نحو مئة مصنف، منها "إحكام الذريعة، إلى أحكام الشريعة وكتاب" الأربعين الصحيحة، و"الفوائد السرمرية و"نظم مختصر ابن رزين " في الفقه، و" نظم الغريب" في علوم الحديث، والأصل لأبيه، و"عجائب الاتفاق وغرائب ما وقع في الآفاق" و"الحمية الإسلامية في الانتصار لمذهب ابن تيمية" توفي رحمه الله سنه (ت:776هـ) ينظر لترجمته: الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة 6/ 247، والضوء اللامع لأهل القرن التاسع 1/ 182، ولحظ الألحاظ بذيل طبقات الحفاظ (ص: 106)، وبغية الوعاة 2/ 360.

وهو المراد عند قول المرادوي في الإنصاف، وتصحيح الفروع" شرح ابن رزين".

– كتاب "النهاية مختصر الهداية".[30] أو "اختصار الهداية"، و«الهداية» لأبي الخطاب الكلوذاني.[31]

– تعليق الخلاف، ويسمى: مختصر المختصر.[32]

– كتاب "الكفاية" قال الشيح بكر أبو زيد رحمه الله[33] "تجريد العناية في تحرير أحكام النهاية" لابن اللحام [34]... قال ابن عبد الهادي[35] في: "الجوهر المنضد": قلت: وله تصانيف مفيدة– أي ابن اللحام– منها: "تجريد العناية في تحرير أحكام النهاية " وهو كتاب جليل، بيض فيه كفاية ابن رزين، حين مات ولم يحررها، وقد كان بيضها قبله الشيخ عبد المؤمن... تنبيه: ولم أر في ترجمة ابن رزين: عبد الرحمن ت سنة (656هـ) كتاباً باسم "الكفاية" والذي له هو كتاب: "اختصار الهداية لأبي الخطاب" باسم: "النهاية مختصر الهداية"، فهل هو المراد فتصحف الاسم، أو يراد

(30) ينظر: ذيل طبقات الحنابلة 4/ 39، المقصد الارشد 2/ 88، معجم المؤلفين 5/ 138، تاريخ الإسلام 822/14، كشف الظنون 1989/2، المدخل إلى مذهب الإمام أحمد لابن بدران (ص: 414)، المدخل المفصل لمذهب الإمام أحمد 204/1.

(31) هو محفوظ بن أحمد بن الحسن أبو الخطاب الكلوذاني من أئمة وأعيانه: وُلد في ثاني شوال سنة(432هـ). وتفقه على القاضي أبي يعلى الفراء، من تصانيفه: الهداية في الفقه، والخلاف الكبير المسمى: بالانتصار في المسائل الكبار، والخلاف الصغير المسمى: رؤوس المسائل.وغيرها. وكانت وفاته في جمادى الآخرة سنة (510 هـ) عن ثمان وسبعين سنة. ينظر لترجمته: البداية والنهاية 12 /180 ، والكامل في التاريخ 440/4، وذيل طبقات الحنابلة 1 /102.

(32) ينظر: ذيل طبقات الحنابلة 4/ 39، المقصد الارشد 2/ 88، معجم المؤلفين 5/ 138، تاريخ الإسلام 822/14، كشف الظنون 1989/2، المدخل إلى مذهب الإمام أحمد لابن بدران (ص: 414)، المدخل المفصل لمذهب الإمام أحمد 204/1.

(33) هو الشيخ العلامة بكر بن عبدالله أبو زيد آل غيهب القضاعي المولود عام 1365 هـ له مؤلفات عظيمة النفع منها المدخل المفصل إلى فقه الإمام أحمد بن حنبل وغيرها كثير، توفي رحمه الله في يوم الثلاثاء الموافق 1429/1/27هـ.

(34) هو علاء الدين أبو الحسن: علي بن محمد بن علي بن عباس بن فتيان العلاء البعلي ثم الدمشقي الحنبلي ويعرف بابن اللحام وهي حرفة أبيه. ولد بعد سنة [750هـ] ببعلبك، وهو شيخ الحنابلة بالشام، من مؤلفاته تجريد العناية، والأخبار العلمية في اختيارات الشيخ تقي الدين، توفي رحمه الله سنة [830هـ] وقد جاز الخمسين. ينظر لترجمته: المقصد الرشد 237/2، والسحب الوابلة 765/2، وشذرات الذهب 30/7، والضوء اللامع 3 /127.

(35) هو يوسف بن حسن بن أحمد بن حسن ابن عَبْد الهادي الصالحي، جمال الدين، ابن المبرد: علامة متفنن، من فقهاء الحنابلة. من أهل الصالحية، بدمشق. له " مغني ذوي الأفهام عن الكتب الكثيرة في الأحكام في فقه الحنابلة، و"الدرر الكبير" و"النهاية في اتصال الرواية، توفي سنة (909 هـ) ينظر لترجمته: شذرات الذهب 8: 43. والضوء اللامع 10: 308، وإيضاح المكنون 1: 22.

غيره؟) [36]

وقال ابن رجب رحمه الله بعد أن ذكر الكتب السابقة: "وتصانيف غير محررة".[37]

وقد تكون له مؤلفات أخرى غيرها، لم أطلع عليها، وكل كتبه فيما أعلم مفقودة. وكما سبق فإن هذه الكتب قد فقدت، ولم يطبع منها شيء فيما يعلم الباحث، بل بعد البحث والتحري وسؤال أهل العلم والاختصاص فإنه لم يصلنا منها شيئاً ولو كان مخطوطاً، والله تعالى أعلم.

المبحث الثاني:

تعريف الاختيار، والفرق بينه وبين الرأي والإنفراد، وفيه ثلاثة مطالب

المطلب الأول: تعريف الاختيار

تعريف الاختيار في اللغة: هو اسم مصدر، مشتق من الفعل "اختار" على وزن "افتعل" وهو فعل خماسي، لا ثلاثي له من لفظه. وكل معانيه، وما تصرف عنه يدور على معنيين: أحدهما الانتقاء والميل، وتفضيل الشيء على غيره، أي طلب خير الأمرين أو الأمور، والثاني: التمييز. وأسماء المصدر له ثلاثة: الاختيار، والخيرة، والخيار.[38] والاختيار في اصطلاح الفقهاء: لا يخرج استعماله عن المعنى اللغوي، وعلى هذا يمكن تعريفه بأنه: ما يختاره المجتهد التابع لمذهب، لقول من الأقوال المعتبرة في مسألة من مسائل الفقه المختلف فيها.[39]وبقول آخر، فإن الاختيار هو اجتهاد يؤدي إلى موافقة أو مخالفة الإمام الذي ينتسب المجتهد إلى مذهبه، وقد تكون هذه المخالفة اختيار مذهب إمام آخر، أو تكون باختيار القول المخرّج في المذهب على القول المنصوص، وقد تكون بترجيح القول الذي جعله الإمام مرجوحاً من القولين في المسألة. وهذه حالات ثلاث للاختيار... وعلى هذا فالاختيار هو نوع اجتهاد؛ لأنه قبول قول، ورفض غيره بحجة شرعية).[40]

(36) المدخل المفصل لمذهب الإمام أحمد 2/ 715.

(37) ذيل طبقات الحنابلة 4/ 39.

(38) لسان العرب 4 /264 ، والقاموس المحيط، مادة خير (ص 389) ، ومختار الصحاح، مادة خير، (ص194) ، والاختيار الفقهي وإشكالية تجديد الفقه الإسلامي للدكتور محمود النيجيري (ص 17).

(39) الاختيار الفقهي للدكتور محمود النيجيري (ص 20).

(40) الاختيار الفقهي للدكتور المرجع السابق (ص 22)

المطلب الثاني: الفرق بين الاختيار، والرأي والإنفراد

قبل بيان الفرق بين الاختيار والرأي والإنفراد، لا بد أولاً من التعريف بكل منهما.

أولاً: الرأي لغةً هو الإعتقاد والعقل والتدبير والنظر والتأمل، وهو مصدر رأى، رؤية، ورأياً، فالراء، والهمز، والياء، أصل يدل على نظر وإبصار بعين، أو بصيرة. فالرأي ما يدركه الإنسان في الأمر وجمعه آراء.[41] وأما اصطلاحاً: فقد عرف بعدة تعريفات منها: (ما يراه القلب بعد فكر وتأمل وطلب لمعرفة وجه الصواب فيما تتعارض فيه الأمارات)،[42] وقيل: (هو القول الصادر عن اجتهاد ونظر في أمارة أو دلالة مستنبطة).[43]

ويمكن أن يقال إن الرأي في الاصطلاح الفقهي هو: الذي يذهب إليه الناظر، ويتوصل إليه بواسطة إعمال عقله وتفكيره بتأمل، مستخدماً الوسائل الشرعية بالنظر في أمارة،[44] أو دلالة؛[45] لاستنباط حكم واقعةٍ، فيما هو محل للنظر، سواءً كان ما توصل إليه على سبيل اليقين، أو الظن الغالبة).[46]

ثانياً: تعريف الانفراد: وهو مصدر لفعل "انفرد"، وأصل المادة "فرد"، يقال: أفرد وانفرد واستفرد، بمعنى تفرّد به. وترد كلمة الإنفراد في اللغة على عدة معان: منها التوحد، يقال: راكب منفرد وحده: أي ما معه غيره. ويراد بها أيضاً: الانقطاع عن القرناء، يقال: ظبية فاردة، إذا انقطعت عن قطيعها وانفردت ويقال: انفرد الرجل بنفسه انقطع وتنحى. ويراد بها أيضاً: الاستقلال، يقال: انفرد بالأمر، وتفرد بالشيء: أي

(41) لسان العرب 291/14 ، والقاموس المحيط (ص 1659)، والقاموس الفقهي (ص 140)، والمصباح المنير (ص 129)، المعجم الوسيط 1 /320 .

(42) إعلام الموقعين عن رب العالمين 1 /71

(43) المعتمد في أصول الفقه 2 /335

(44) الأمارة هي التي يؤدي النظر الصحيح فيها إلى الظن، والمتكلمون يسمون كل ما هذه سبيله أمارة عقلياً كان أو شرعياً، والفقهاء يسمون الأمارات الشرعية كالقياس وخبر الواحد أدلة ولا يسمون الأمارات العقلية أدلة كالأمارة على القبلة وعلى قيم المتلفات. ينظر: المعتمد 18/2، وقواطع الأدلة في الأصول للسمعاني 87/3.

(45) الدلالة: هي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشيء الأول هو الدال والثاني هو المدلول، وكيفية دلالة اللفظ على المعنى باصطلاح علماء الأصول محصورة في عبارة النص وإشارة النص ودلالة النص واقتضاء النص. ينظر: التعريفات للجرجاني (ص 139).

(46) ينظر: أراء ابن رشد الحفيد الفقهية من خلال كتابه: بداية المجتهد ونهاية المقتصد من أول كتاب النكاح إلى آخر الكتاب (رسالة ماجستير) للطالب دمبلي إبراهيم.

استقل به.[47]

وأما معناه في اصطلاح الفقهاء، فلم يجد الباحث من الفقهاء من عرف "الانفراد" غير أن استعمال الفقهاء لهذه الكلمة في كتبهم لا يخرج عن استعمال أهل اللغة لها.[48] ويراد بالانفراد في هذا البحث: هو ما انفرد به أحد العلماء في مسألة من المسائل الفقهية، ولم يوافقه فيه أحد من الأئمة المعتبرين.

ثالثاً: الفرق بين الاختيار والرأي والانفراد

مما سبق يتضح أن الفرق بين الاختيار والرأي والانفراد هو ما يلي:

أن الاختيار: هو ما يختاره المجتهد التابع لمذهب، لقول من الأقوال المعتبرة في مسألة من مسائل الفقه المختلف فيها.

وأما الرأي: فهو الذي يذهب إليه الناظر- أي المفكر المتبصر- ويتوصل إليه بواسطة إعمال عقله وتفكيره بتأمل، مستخدماً الوسائل الشرعية بالنظر في أمارة، أو دلالة؛ لاستنباط حكم واقعةٍ، فيما هو محل للنظر، سواءً كان ما توصل إليه على سبيل اليقين، أو الظن الغالب. فهو أعم من الاختيار، فالرأي لا يكون فيه اختيار بين قولين، بل يختار ما يؤدي إليه اجتهاده ولو كان في مسألة حادثة.

وأما الانفراد: فهو ما انفرد به أحد العلماء في مسألة من المسائل الفقهية، ولم يوافقه فيه أحد من الأئمة المعتبرين، فالانفراد لا يكون فيه اختيار لقول من الأقوال المعتبرة، بل هو انفراد بالقول في المسألة.

المطلب الثالث: ضابط اختيارات ابن رزين الحنبلي في هذا البحث

إن الضابط في اختيارات ابن رزين – رحمه الله– في هذا البحث هو ما خالف فيه ابن رزين رحمه الله المشهور من المذهب عند متأخري الحنابلة: وهو ما اتفق عليه كتابا "الإقناع والمنتهى" لأنهما أكثر كتب المذهب تحريراً، فإن اختلفا فينظر في "التنقيح، والإنصاف، وتصحيح الفروع، والغاية" فأيهما وافق فهو المذهب، والغالب أن المذهب ما في المنتهى، لأنه أكثر تحريراً من الإقناع. ويعني الباحث

(47) لسان العرب 3 /331، والقاموس المحيط 443/1، مادة (فرد)، مختار القاموس، (ص: 472)، مادة (ف ر د). ، والمعجم الوسيط 2 /679 ، والمصباح المنير (ص 242)، وجمهرة اللغة 335/1، وأحكام الإنفراد في الفقه الإسلامي (ص21).

(48) أحكام الإنفراد في الفقه الإسلامي (ص22)، والموسوعة الفقهية الكويتية 19/7.

بالمشهور من المذهب هنا هو: المعمول به عند متأخري الحنابلة: سواء عبروا بالمشهور، أو بالصحيح أو الأصح أو الراجح أو المذهب أو نحو ذلك.[49]

قال العلامة السفاريني[50] في وصيته لأحد تلاميذه النجديين: "عليك بما في الكتابين: الإقناع والمنتهى، فإذا اختلفا فانظر ما يرجحه صاحب الغاية).[51]

وقال العلامة ابن بدران[52] في كتابه "منتهى الإرادات في جمع المقنع مع التنقيح وزيادات": هو كتاب مشهور عمدة المتأخرين في المذهب، وعليه الفتوى فيما بينهم، وهو تأليف العلامة تقي الدين محمد بن العلامة أحمد بن عبد العزيز بن علي بن إبراهيم الفتوحي المصري الشهير بابن النجار، رحل إلى الشام فألف بها كتابه المنتهى ثم عاد إلى مصر بعد أن حرر مسائله على الراجح من المذهب واشتغل به عامة الطلبة في عصره واقتصروا عليه... وبالجملة فقد كان منفرداً في علم المذهب).[53]

وقال أحمد بن عوض،[54] قال شيخنا: أي: الشيخ عثمان بن قائد النجدي.[55] نقلاً عن بعضهم: صريح المنتهى مقدم على صريح الإقناع، وصريح الإقناع مقدم على

(49) الفروع وتصحيح الفروع 39/1، والإنصاف 18/1، وصفة الفتوى (ص 113)، والمنهج الفقهي العام لعلماء الحنابلة ومصطلحاتهم (ص 191).

(50) هو العلامة أبو العون شمس الدين محمد بن أحمد بن سالم بن سليمان السفاريني الشهرة والمولد النابلسي الحنبلي، ولد بقرية سفارين سنة (1114هـ) وقد اشتهر بالفضل والذكاء. ودرس وأفتى وأفاد وألف، وهو صاحب التآليف الكثيرة والتصانيف الشهيرة ومنها: شرح ثلاثيات مسند الامام أحمد، وغذاء الألباب في شرح منظومة الآداب، ولوامع الأنوار البهية وسواطع الأسرار الأثرية، وكشف اللثام في شرح عمدة الأحكام. كانت وفاته في شوال سنة (1188هـ) بنابلس، رحمه الله تعالى. ينظر: سلك الدرر في أعيان القرن الثاني عشر 2 /82.

(51) المدخل المفصل لبكر أبو زيد 786/2، واللآلئ البهية لمحمد السماعيل (ص 45).

(52) هو الشيخ العلامة عبدالقادر بن أحمد بن مصطفى بن عبدالرحيم بن بدران. فقيه أصولي حنبلي. له عدة كتب منها المدخل إلى مذهب الإمام أحمد، توفي رحمه الله في دمشق سنة (1346هـ) ينظر: ترجمته لنفسه في بداية المدخل (ص5).

(53) المدخل إلى مذهب الإمام أحمد (ص 237).

(54) هو العلامة الشيخ أحمد بن عوض بن محمد المرداوي النابلسي المقدسي المتوفى سنة (1105هـ) رحمه الله، ينظر: المدخل إلى مذهب الإمام أحمد (ص 238)، والمؤلفات الفقهية في نجد (ص 27) .

(55) الشيخ العلامة عثمان بن أحمد بن عثمان بن سعيد بن أحمد بن قائد النجدي ثم الدمشقي ثم المصري يوفي سنة (1097هـ) – رحمه الله– له مؤلفات منها: هداية الراغب بشرح عمدة الطالب، وحواشي على منتهى الإرادات، ينظر: كتاب علماء نجد لابن بسام 135/5، والنعت الأكمل (ص 253)، والأعلام 202/3–203، والسحب الوابلة 2/ 697، والمذهب الحنبلي (ص 299).

مفهوم المنتهى، ومفهوم المنتهى مقدم على مفهوم الإقناع وإذا اختلف قول صاحب المنتهى وقول صاحب الإقناع في حكم مسألة، فالمرجح قول صاحب الغاية). [56]

وقال الشيخ علي الهندي [57] في كتابه مقدمة في بيان المصطلحات الفقهية "ص6" المذهب عند المتأخرين: هو ما أخرجه المرداوي في كتابه التنقيح، والحجاوي في كتابه الإقناع، وابن النجار في كتابه المنتهى، واتفقوا على القول به وإن اختلفوا: فالمذهب ما اتفق على إخراجه والقول به اثنان منهم. وإذا لم يتفقوا: فالمذهب ما أخرجه صاحب المنتهى، على الراجح، لأنه أدق فقها من الاثنين. وقد يفضل بعضهم: الإقناع لكثرة مسائله، ولا مشاحة في الاصطلاح. [58]

وقال الشيخ محمد بن عثيمين[59] عند كلامه عن حكم الجلوس للتعزية: وقال في "المنتهى" و"الإقناع" وهما عمدة المتأخرين في المذهب: ويكره الجلوس لها. [60] وقال الشيخ بكر بن عبدالله أبو زيد –رحمه الله– عند كلامه عن غاية المنتهى في الجمع بين الإقناع والمنتهى: جمع فيه مؤلفه الشيخ مرعي (ت 1033هـ) بين كتابين عظيمين عليهما مدار الفتيا والقضاء عند الأصحاب، منذ تأليفهما في القرن العاشر حتى عصرنا، هما: كتاب "الإقناع" للحجاوي ت سنة (968هـ) و"المنتهى" لابن النجار الفتوحي (972هـ). لإشباعهما بالفروع الكثيرة، المنثورة في كتب المذهب

(56) ينظر: كتاب علماء نجد لابن بسام 5/ 135، في أثناء ترجمة الشيخ عثمان النجدي.

(57) هو علي بن محمد المشهور بالهندي وهو من أهل حائل، له كتاب زهر الحمائل في تراجم علماء حائل، ومقدمة في بيان المصطلحات الفقهية الحنبلية، وتصحيح وتعليق على زاد المستقنع في اختصار: "المقنع"، وكان مدرسا بالحرم المكي يدرس صحيح مسلم أمام الميزاب، وله ابنتانا احداهما تعمل في مستشفى النور بمكة، وكذلك كان يدرس الفقه ، توفي رحمه الله (1419هـ). ينظر: مشاهير علماء نجد وغيرهم 37/3، واللآلئ البهية في كيفية الاستفادة من الكتب الحنبلية (ص 10).

(58) نقلاً عن اللآلئ البهية (ص 45).

(59) هو صاحب الفضيلة الشيخ العالم المحقق، الفقيه المفسّر، الورع الزاهد، محمد بن صالح بن محمد بن سليمان بن عبد الرحمن آل عثيمين من الوهبة من بني تميم. ولد في ليلة السابع والعشرين من شهر رمضان المبارك عام 1347هـ في عنيزة ، تُوفي– رحمه الله – في مدينة جدّة قبيل مغرب يوم الأربعاء الخامس عشر من شهر شوال عام 1421هـ، وصُلِّي عليه في المسجد الحرام بعد صلاة عصر يوم الخميس. ينظر: مقدمة العقد الثمين في شرح منظومة الشيخ ابن عثيمين (ص 2) بتحقيق فضيلة الشيخ الدكتور خالد بن علي المشيقح –حفظه الله تعالى.

(60) مجموع فتاوى ورسائل العثيمين 404/17

السابقة لهما، وما لهما فيهما من الترجيح، والتنقيح والتحقيق.[61]

المبحث الثالث: دراسة بعض اختياراته في فقه العبادات، وفيه ثلاثة مطالب

المطلب الأول:

مسألة إراقة الماء قبل التيمم عند اشتباه الماء الطهور بالنجس، ولم يستطع أن يميز بينهما

وقد اختلف الفقهاء في هذه المسألة إلى قولين:

القول الأول: يشترط إراقة الطهور والنجس قبل التيمم عند اشتباههما، فلو تيمم قبل الإراقة لم يصح- وهو اختيار ابن رزين رحمه الله.[62] وبهذا قال بعض الحنفية، [63] والشافعية.[64]

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

أن معه ماء طاهر بيقين، ومن شرط صحة التيمم أن لا يجد الماء، لقوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَىٰ حَتَّىٰ تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ وَلَا جُنُبًا إِلَّا عَابِرِي سَبِيلٍ حَتَّىٰ تَغْتَسِلُوا ۚ وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَىٰ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَفُوًّا غَفُورًا) [65]

وهذا واجد للماء، فلم يجز له التيمم مع وجوده، فإن خلطهما أو أراقهما جاز له التيمم، لأنه لم يبق معه ماء طاهر.[66]

واعترض عليهم بأن الجهل بمعرفة الماء الطاهر كالعجز عن استخدامه، فجاز له الانتقال إلى التيمم من غير خلط أو إراقة.[67] وأنه لا يجوز إراقة ماء طاهر هو محتاج إليه لطهارته، أو إفساده بأن نجعله نجساً وذلك بخلط الطاهر بالنجس فيكون الجميع نجساً، وهذا محض الخطأ.[68]

القول الثاني: لا يشترط إراقة الطهور والنجس قبل التيمم، فلو تيمم قبل الإراقة صح تيممه، وهو مذهب المالكية،[69] وهو المذهب المعتمد عند متأخري الحنابلة.[70]

---

(61) المدخل المفصل لمذهب الإمام أحمد 2 /786 .

(62) الإنصاف 135/1

(63) إلا أن أبا حنيفة قال: لو لم يهرقها جاز له التيمم، وقال صاحباه: لا يجوز تيممه إلا بعد الإراقة. ينظر: الأصل (المبسوط) لمحمد بن الحسن 3 /29، والبحر الرائق 1 /305، والأشباه والنظائر لابن نجيم الحنفي (ص106).

(64) هذا هو الصحيح عندهم، قطع به الجمهور ، وقيل: لا تجب الاراقة لكن تستحب. يتظر: التنبيه (ص 14)، والمهذب 1 /9 ، والمجموع 1 /185.

(65) النساء: آية ٤٣.

(66) المغني 1 /80 ، والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف 135/1، والمهذب 1 /9 ، والمجموع 1 /186.

(67) الانتصار في المسائل الكبار 1/ 463، ومجموع الفتاوى 21 /77.

(68) الانتصار في المسائل الكبار 1/ 463.

(69) مواهب الجليل في شرح مختصر الشيخ خليل 2 /54، وحاشية الدسوقي على الشرح الكبير 264/1، ومنح الجليل شرح مختصر خليل 1 /135.

(70) التنقيح (ص 41). التوضيح في الجمع بين المقنع

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

1. أنه غير قادر على استعمال الطاهر، فأشبه ما لو كان في بئر لا يمكنه استقاءه.[71]

2. لا فائدة في الخلط والإراقة إلا محض الفساد والإتلاف للماء، فلا يشترط الإعدام أو الخلط. [72]

الراجح في المسألة:

الذي يترجح للباحث في هذه المسألة- والعلم عند الله- هو القول الثاني: وهو القول بعدم الإعدام أو الخلط، وذلك أن الجهل في معرفة الماء الطاهر هو كالعجز عن استخدامه، فهو غير قادر على استعمال الطاهر، فأشبه ما لو كان في بئر لا يمكنه استقاؤه. وعدم الفائدة من الإعدام، فلا نشترطه لصحه التيمم، بل يصح تيممه بدون الخلط أو الإراقة، والله تعالى أعلم.

المطلب الثاني:

الجمع بين الظهر والعصر في المطر

وقد اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: جواز الجمع بين الظهر والعصر في المطر، وهو ما اختاره ابن رزين رحمه الله،[73] وهو قول لبعض المالكية،[74] وهو المذهب عند الشافعية.[75]

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

1. حديث عن ابن عباس- رضي الله عنهما- قال: « صَلَّى رَسُولُ اللَّهِ ﷺ الظُّهْرَ وَالْعَصْرَ جَمِيعًا وَالْمَغْرِبَ وَالْعِشَاءَ جَمِيعًا فِى غَيْرِ خَوْفٍ وَلاَ سَفَرٍ »[76] قال مالك: أرى ذلك في المطر. [77]

وفي رواية: جابر بن زيد [78] – رحمه الله-

والتنقيح 1/ 222. الإقناع 15/1. زاد المستقنع (ص 26). منتهى الإرادت 28/1. غاية المنتهى 1/ 57. دليل الطالب (ص 5). هداية الراغب 1/ 34.

(71) المغني 1 /80 ، والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف 135/1، ومجموع الفتاوى 21 /77 ، ومنح الجليل شرح مختصر خليل 1 /135، و مواهب الجليل في شرح مختصر الشيخ خليل 2 /54

(72) المصدر السابق.

(73) الإنصاف 93/5، وفتح الملك العزيز بشرح الوجيز 366/2.

(74) جامع الأمهات لابن الحاجب (ص: 121) ، والذخيرة للقرافي 2/ 374.

(75) الحاوي الكبير 2/ 398، ونهاية المطلب في دراية المذهب 27/2، والبيان في مذهب الإمام الشافعي 489/2، وروضة الطالبين وعمدة المفتين 1/ 399، والمجموع شرح المهذب 4/ 381.

(76) أخرجه: مسلم 1/ 489 برقم [705].

(77) جامع الأمهات لابن الحاجب (ص: 121) ، والذخيرة للقرافي 2/ 374.

(78) هو جابر بن زيد الأزدي، أبو الشعثاء، من أهل البصرة. تابعي ثقة فقيه. كان عالما بالفتيا، شهد له عمرو بن

عن ابن عباس – رضي الله عنهما– «أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ صَلَّى بِالْمَدِينَةِ سَبْعًا وَثَمَانِيًا الظُّهْرَ وَالْعَصْرَ وَالْمَغْرِبَ وَالْعِشَاءَ» فقال أيوب–أي السختياني[79]– لعله في ليلة مطيرة؟ قال– أي جابر بن زيد– عسى.[80]

2. واستدلوا بحديث عن ابن عباس– رضي الله عنهما– قال: «جَمَعَ رَسُولُ اللهِ ﷺ بَيْنَ الظُّهْرِ وَالْعَصْرِ، وَالْمَغْرِبِ وَالْعِشَاءِ بِالْمَدِينَةِ، فِي غَيْرِ خَوْفٍ وَلَا مَطَرٍ" قِيلَ لِابْنِ عَبَّاسٍ وَمَا أَرَادَ إِلَى ذَلِكَ ؟ قَالَ: « أَرَادَ أَنْ لَا يُحْرِجَ أُمَّتَهُ».[81]

ووجه الاستدلال من الحديث: أن معنى قول ابن عباس: أراد أن لا يحرج أمته، أي إنما فعل ذلك لئلا يشق عليهم ويثقل، فقصد إلى التخفيف عنهم، فدل على جواز الجمع بين الظهر والعصر لأجل المطر، لما فيه من المشقة.[82]

3. وبحديث ابن عمر– رضي الله عنهما: «أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ جَمَعَ فِي الْمَدِينَةِ بَيْنَ الظُّهْرِ وَالْعَصْرِ فِي الْمَطَرِ».[83]

واعترض عليهم: أن هذا الحديث لا يعرف ولا يصح.[84]

4. العلة في جواز الجمع في العشاءين هي وجود المطر، والمطر موجود في الظهر والعصر، فهو دليل على جواز الجمع فيهما.[85]

واعترض عليهم: بأنه لا يصح القياس على المغرب والعشاء لما فيهما من المشقة لأجل الظلمة والمضرّة، وذلك غير موجود في الظهر والعصر.[86]

5. الظهر والعصر صلاتان يجوز الجمع

دينار بالفضل فقال: ما رأيت أحدا أعلم بالفتيا من جابر بن زيد. توفي رحمه الله سنة: (93 وقيل 103 هـ) ينظر لترجمته: تهذيب التهذيب 2 / 38 ؛ وحلية الأولياء 3 / 85 ؛ وتذكرة الحفاظ 1 / 67 ؛ والأعلام للزركلي 2 / 104 .

(79) هو أبو بكر أيوب بن أبي تميمة – واسم أبي تميمة كيسان– ، السختياني البصري. تابعي. سيد فقهاء عصره، من حفاظ الحديث. قال علي بن المديني: له نحو ثمانمائة حديث. وقال ابن سعد: كان ثقة ثبتا في الحديث. جامعا كثير العلم، حجة عدلا. وقال مالك: كان من العالمين العاملين الخاشعين. توفي رحمه الله سنة: (131هـ). ينظر لترجمته: تهذيب التهذيب 1 / 397، وشذرات الذهب 1 / 181، وسير أعلام النبلاء 6/ 15، وتذكرة الحفاظ 1 / 130، الأعلام للزركلي 2/ 38.

(80) أخرجه: البخاري 1/ 201 برقم [518].

(81) أخرجه: مسلم 490/1 برقم [705].

(82) تحفة الأحوذي 1/ 475.

(83) لم أجده في كتب السنن.

(84) تنقيح التحقيق لابن عبد الهادي 2/ 543، والمغني لابن قدامة 118/2.

(85) المغني لابن قدامة 2/ 117، البيان في مذهب الإمام الشافعي 2/ 492.

(86) المغني لابن قدامة 2/ 117، والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف 93/5.

بينهما في السفر، فجاز الجمع بينهما في الحضر عند المطر، كالمغرب والعشاء.[87]

واعترض عليهم: بأنه لا يصح القياس على السفر لأن مشقته لأجل السير وفوات الرفقة وهو غير موجودة هنا.[88]

القول الثاني: لا يصح الجمع بين الظهر والعصر في المطر، بل الجمع في المطر يختص بالعشاءين فقط. وعليه أكثر الأصحاب،[89] وهو المذهب المعتمد عند متأخري الحنابلة.[90] وهو المذهب عند المالكية،[91] وقول لبعض الشافعية.[92]

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

1. بما روي أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ جَمَعَ بَيْنَ الْمَغْرِبِ وَالْعَشَاءِ فِي لَيْلَةٍ مَطِيرَةٍ.[93] ووجه الدلالة منه: بأن الجمع في المطر لم يرد إلا في المغرب والعشاء.[94]

واعترض عليهم: بأن الحديث ضعيف جداً.[95]

2. وبحديث أبي سلمة بن عبد الرحمن[96] قال: إِنَّ مِنْ السُّنَّةِ إِذَا كَانَ يَوْمٌ مَطِيرٌ أَنْ يَجْمَعَ بَيْنَ الْمَغْرِبِ وَالْعِشَاءِ[97]، وهذا

(87) الحاوي الكبير 2/ 398.

(88) المغني لابن قدامة 2/ 117، والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف 5م93.

(89) الإنصاف5/93، وفتح الملك العزيز بشرح الوجيز 366/2.

(90) الإنصاف 93/5 ، والإقناع لطالب الانتفاع 281/1، زاد المستقنع (ص: 59). زاد المستقنع (ص: 59). منتهى الإرادات 335/1. غاية المنتهى 234/1. دليل الطالب (ص: 53). كافي المبتدي (ص: 43). أخصر المختصرات (ص: 126). بداية العابد وكفاية الزاهد (ص: 45).

(91) بداية المجتهد ونهاية المقتصد 1/ 184، والكافي في فقه أهل المدينة 1/ 193. والتاج والإكليل لمختصر خليل 2/ 514، وشرح مختصر خليل للخرشي 2/ 70.

(92) روضة الطالبين وعمدة المفتين 1/ 399، والمجموع شرح المهذب 4/ 381.

(93) قال الشيخ الألباني رحمه الله في إرواء الغليل 39/3: رواه النجاد بإسناده، هو ضعيف جداً.

(94) المغني لابن قدامة 2/ 117، والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف 93/5، والمبدع في شرح المقنع 126/2.

(95) سبق قول الشيخ الألباني رحمه الله في إرواء الغليل 39/3: رواه النجاد بإسناده، هو ضعيف جداً.

(96) هو أبو سلمة بن عبدالرحمن بن عوف بن عبد عوف بن عبد بن الحارث بن زهرة بن كلاب بن مرة ابن كعب القرشي الزهري، الحافظ، أحد الاعلام بالمدينة. قيل: اسمه عبد الله، وقيل: إسماعيل، ولد سنة بضع وعشرين. أمه تماضر بنت الاصبغ بن عمرو، من أهل دومة الجندل، أدركت حياة النبي صلى الله عليه وسلم، وهي أول كلبية نكحها قرشي. وأرضعته أم كلثوم، فعائشة خالته من الرضاعة، حدث عن أبيه بشئ قليل لكونه توفي وهذا صبي، وعن أسامة بن زيد، وعبد الله بن سلام، وأبي أيوب، وعائشة، وأم سلمة وأبي هريرة، وعدة من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم. كان ثقة، فقيها، كثير الحديث، قال أبو إسحاق: أبو سلمة في زمانه خير من ابن عمر في زمانه، توفي أبو سلمة رحمه الله بالمدينة سنة أربع وتسعين في خلافة الوليد وهو ابن اثنتين وسبعين سنة. ينظر: لترجمته: سير أعلام النبلاء 4/ 289، وطبقات ابن سعد 155/5، طبقات الفقهاء 61، 240، البداية والنهاية 9 / 116، تهذيب التهذيب 12 / 115.

(97) قال الشيخ الألباني رحمه الله في إرواء الغليل 41/3:

ينصرف إلى سنة رسول الله ﷺ.[98]

واعترض عليهم: بأن الحديث لا يعلم سنده.[99]

3. بما روي عن عبد الله بن عمر – رضي الله عنهما: أنه كان يجمع إذا جمع الأمراء بين المغرب والعشاء.[100]

4. وبما رُوي أن أبان بن عثمان[101] كان يجمع بين الصلاتين في الليلة المطيرة المغرب والعشاء فيصليهما معه عروة بن الزبير[102] وسعيد بن المسيب[103] وأبو بكر بن عبد الرحمن[104] لا ينكرونه.[105]

5. وبما روي موسى بن عقبة:[106] أن عمر

(لم أقف على سنده لأنظر فيه، ولا على من تكلم عليه وأبو سلمة بن عبد الرحمن تابعي، وقول التابعي من السنة كذا، في حكم الموقوف لا المرفوع، بخلاف قول الصحابي ذلك، فإنه في حكم المرفوع)

(98) المغني 117/2، والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف 92/5.

(99) سبق قول الشيخ الألباني رحمه الله في إرواء الغليل 3/ 41: (لم أقف على سنده لأنظر فيه، ولا على من تكلم عليه).

(100) أخرجه: الموطأ 145/1 برقم [331]، وعبد الرزاق في مصنفه 556/2 برقم [4438]، والبيهقي في السنن الكبرى 168/3 برقم [5766]، وصححه الشيخ الألباني في إرواء الغليل 41/3.

(101) هو أبان بن عثمان بن عفان أبو سعيد الأموي القرشي، ويقال: أبو عبد الله. تابعي من رواة الحديث الثقات، ومن فقهاء المدينة أهل الفتوى. مولده ووفاته في المدينة. شارك في وقعة الجمل مع عائشة رضي الله عنها، وتقدم عند خلفاء بني أمية فولي إمارة المدينة سنة(76 – 83 هـ).كان أول من كتب في السيرة النبوية. توفي رحمه الله (105 هـ) ينظر لترجمته: تهذيب التهذيب 1 /97، وطبقات ابن سعد 151/2، والعبر 129/1.

(102) هو عروة بن الزبير بن العوام بن خويلد، وأمه أسماء بنت أبي بكر، من كبار التابعين، فقيه محدث، أخذ عن أبيه وأمه، وخالته السيدة عائشة. وعنه خلق كثير. لم يدخل في شيء من الفتن. انتقل من المدينة إلى البصرة، ثم إلى مصر فأقام بها سبع سنين. وتوفي بالمدينة. وبها " بئر عروة " تنسب إليه، معروفة الآن. توفي رحمه الله(99 هـ) ينظر لترجمته: تهذيب التهذيب 180/7، سير أعلام النبلاء (421/4، وطبقات ابن سعد 5/ 178، والنجوم الزاهرة 1/ 228، وشذرات الذهب 1 / 103.

(103) هو سعيد بن المسيب بن حزن بن أبي وهب. قرشي، مخزومي، من كبار التابعين، وأحد الفقهاء السبعة بالمدينة المنورة. جمع بين الحديث والفقه والزهد والورع. كان لا يأخذ عطاءا، ويعيش من التجارة بالزيت. وكان أحفظ الناس لأقضية عمر بن الخطاب وأحكامه حتى سمي راوية عمر. توفي بالمدينة رحمه الله سنة (94 هـ). سير أعلام النبلاء 217/4، وطبقات الفقهاء (ص: 57)، صفة الصفوة 2 / 44 ، وطبقات ابن سعد 5 / 88.

(104) هو أبو بكر بن عبدالرحمن بن الحارث بن هشام بن المغيرة بن عبد الله بن عمر بن مخزوم، الامام، أحد الفقهاء السبعة بالمدينة النبوية، أبو عبد الرحمن. والصحيح أن اسمه أبو بكر، وهو من سادة بني مخزوم، وكان ضريرا. حدث عن عمار بن ياسر، وعائشة، وأم سلمة، وأبي هريرة، وطائفة. كان ثقة، فقيها، عالما سخيا، كثير الحديث توفي رحمه الله سنة (94 هـ وقيل: 95هـ) ينظر لترجمته: طبقات ابن سعد 207/5، طبقات الفقهاء للشيرازي 59، تهذيب الكمال ص 1588، وتاريخ الاسلام 4 / 72، وشذرات الذهب 1/ 104.

(105) أخرجه: ابن أبي شيبة في مصنفه 44/2 برقم [6269].

(106) هو موسى بن عقبة بن أبي عياش أبو محمد مولى آل الزبير، من أهل المدينة. أدرك ابن عمر ورأى سهل بن

بن عبد العزيز كان يجمع بين المغرب والعشاء الآخرة إذا كان المطر، وأن سعيد بن المسيب، وعروة بن الزبير، وأبا بكر ابن عبد الرحمن ومشيخة ذلك الزمان، كانوا يصلون معهم ولا ينكرون ذلك.[107]

ووجه الدلالة مما سبق: أن من ذكرنا من السلف كانوا يجمعون بين المغرب والعشاء، ولا يعرف لهم في عصرهم مخالف فكان إجماعا، وهذا الإجماع لم يرد إلا في المغرب والعشاء، دون الظهر والعصر.[108]

واعترض عليهم: بأنا نقول بجواز الجمع بين المغرب والعشاء، ونقيس عليه الظهر والعصر، لوجود مشقة المطر فيهما.[109]

6. المشقة في المغرب والعشاء أشد، لأجل الظلمة والمضرة بخلاف الظهر والعصر، فلا مشقة فيهما غالباً، فالجمع يختص بالعشاءين فقط.[110]

المطلب الثالث:

عدد تكبيرات صلاة الجنازة

اختلف الفقهاء في هذه المسألة على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أن عدد تكبيرات صلاة الجنازة أربع تكبيرات فقط، فلو زاد الإمام على الأربع تكبيرات فلا يتابع، وهو اختيار ابن رزين رحمه الله،[111] وهو المذهب عند الحنفية،[112] والمالكية،[113] والشافعية.[114]

سعد. كان ثقة ثبتا كثير الحديث. قال الواقدي: كان لإبراهيم وموسى ومحمد بن عقبة حلقة في مسجد رسول الله صلى الله عليه وسلم، وكانوا كلهم فقهاء ومحدثين. وكان موسى يفتي. كان مالك بن أنس يقول عليكم بمغازي موسى بن عقبة فإنه ثقة. من تصانيفه: "كتاب المغازي"، توفي رحمه الله سنة (141هـ وقيل: 142 هـ). ينظر لترجمته: تهذيب التهذيب 360/10؛ وكتاب الجرح والتعديل 4 / 154؛ والأعلام للزركلي 8/ 276.

(107) أخرجه: البيهقي في السنن الكبرى 169/3 برقم [5768]. وصححه الشيخ الألباني في إرواء الغليل 40/3.

(108) المغني 118/2، والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف 92/5.

(109) البيان في مذهب الإمام الشافعي 492/2.

(110) المغني 118/2، والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف 92/5، وشرح مختصر خليل للخرشي 70/2، والشرح الكبير للشيخ الدردير مع حاشية الدسوقي 370/1.

(111) الفروع مع تصحيح الفروع 342/3، والمبدع في شرح المقنع 257/2، والإنصاف 165/6، وفتح الملك العزيز بشرح الوجيز 602/2.

(112) النتف في الفتاوى للسغدي 127/1، و بدائع الصنائع 312/1، والبناية شرح الهداية 218/3، والبحر الرائق 197/2، والفتاوى الهندية 164/1.

(113) البيان والتحصيل 215/2، والذخيرة للقرافي 463/2، ومواهب الجليل 213/2، وشرح مختصر خليل للخرشي 118/2، والفواكه الدواني 293/1، و الثمر الداني (ص: 277)، ومنح الجليل 484/1.

(114) الحاوي الكبير 55/3، ونهاية المطلب في دراية المذهب 61/3، والمجموع شرح المهذب 230/5، والبيان في مذهب الإمام الشافعي 64/3، وأسنى المطالب في شرح روض الطالب 318/1.

وهو رواية في المذهب الحنبلي.[115]

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

1. بحديث أبي هريرة ﷺ: أن رسول الله ﷺ: نَعَى النَّجَاشِيَّ فِي الْيَوْمِ الَّذِي مَاتَ فِيهِ خَرَجَ إِلَى الْمُصَلَّى فَصَفَّ بِهِمْ وَكَبَّرَ أَرْبَعًا.[116]

2. وبحديث عبد الله بن عباس- رضي الله عنهما- قال: كَانَ آخِرُ مَا كَبَّرَ النَّبِيُّ ﷺ عَلَى الْجِنَازَةِ أَرْبَعًا، وَكَبَّرَ عُمَرُ عَلَى أَبِي بَكْرٍ أَرْبَعًا، وَكَبَّرَ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ عُمَرَ عَلَى عُمَرَ أَرْبَعًا، وَكَبَّرَ الْحَسَنُ بْنُ عَلِيٍّ عَلَى عَلِيٍّ أَرْبَعًا، وَكَبَّرَ الْحُسَيْنُ عَلَى الْحَسَنِ أَرْبَعًا، وَكَبَّرَتِ الْمَلَائِكَةُ عَلَى آدَمَ عَلَيْهِ السَّلَامُ أَرْبَعاً.[117]

ووجه الدلالة منه: أنه ﷺ لما كبر أربعاً في آخر صلاة صلاها، هذا يدل على أنها نسخت ما قبلها، فبقى الأربع التكبيرات فقط.[118]

واعترض عليهم: بأنه قد ثبت عن النبي ﷺ، وعن الصحابة، أنهم كبروا على الجنازة أربع وخمس وست وسبع تكبيرات، فدعوى النسخ غير صحيحة.[119]

3. وبما روي عن عمر ﷺ أنه جمع الصحابة حين اختلفوا في عدد التكبيرات وقال لهم: إنكم اختلفتم فمن يأتي بعدكم يكون أشد اختلافا فانظروا آخر صلاة صلاها رسول الله ﷺ على جنازة فخذوا بذلك فوجده صلى على امرأة كبر عليها أربعاً فاتفقوا على ذلك.[120]

ووجه الدلالة منه: أن الصحابة اتفقوا على كون التكبيرات في صلاة الجنازة أربعاً، وهم أجمعوا عليها، والإجماع حجة.[121]

واعترض عليهم: أنه قد ثبت عن النبي ﷺ،

---

(115) الفروع مع تصحيح الفروع 342/3، والمبدع في شرح المقنع 257/2، والإنصاف 165/6، وفتح الملك العزيز بشرح الوجيز 602/2.

(116) أخرجه: البخاري 420/1 برقم [1188]، ومسلم 656/2 برقم [951].

(117) أخرجه: الدار قطني في سننه 433/2 برقم [1818]، والحاكم في المستدرك 543/1 برقم [1424]، قال الدار قطني وفيه: (فرات بن السائب متروك الحديث)، وقد ورد الحديث بعدة روايات كلها ضعيفة. ينظر: البدر المنير لابن الملقن 263/5، ونصب الراية للزيلعي 184/2، وتحفة الأحوذي 88/4.

(118) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع 312/1 ، والبناية شرح الهداية 218/3، فتح القدير للكمال ابن الهمام 123/2.

(119) المغني 388/2، والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف 168/6.

(120) أخرجه: عبد الرزاق في مصنفه 479/3 برقم [6395]، وابن أبي شيبة في مصنفه 495/2 برقم [11445]، والطحاوي في شرح معاني الآثار 499/1 برقم [2860]، والبيهقي في السنن الكبرى 37/4 برقم [7197] ثم قال: (تفرد به النضر بن عبد الرحمن أبو عمر الخزاز عن عكرمة وهو ضعيف، وقد روى هذا اللفظ من وجوه أخر كلها ضعيفة)

(121) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع 312/1.

وعن الصحابة، أنهم كبروا على الجنازة أربع وخمس وست وسبع تكبيرات، فدعوى الإجماع غير صحيح.[122]

4. أن الزيادة على الأربع صارت من شعار الشيعة، فلا يتابع فيها.[123]

واعترض عليهم بقولهم: نحن نقول بهذا إذا صلى وراء مبتدع، أما أن كان غير مبتدع، وهو متبع للسنة، فإنه يتابع عليها، لأنه قد ثبت عن النبي ﷺ، وعن الصحابة، أنهم كبروا على الجنازة أربع وخمس وست وسبع تكبيرات. [124]

القول الثاني: يصح ويتابع الإمام إلى خمس تكبيرات فقط، وهو رواية في المذهب الحنبلي. [125]

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

- بما روي عن زيد بن أرقم ﷺ: أنه كَانَ يُكَبِّرُ عَلَى جَنَائِزِنَا أَرْبَعاً، وَأَنَّهُ كَبَّرَ عَلَى جِنَازَةٍ خَمْسًا، فَسَأَلُوهُ ؟ فَقَالَ: كَانَ رَسُولُ اللهِ ﷺ يُكَبِّرُهَا.[126]

ووجه الدلالة من الحديث: أن الثابت عن النبي ﷺ في هذا الحديث أنه كبر إلى إلى خمس تكبيرات، فنعمل بها.[127]

القول الثالث: يصح ويتابع الإمام إلى سبع تكبيرات فقط، ما لم يكن مبتدعاً، أو من أهل الرفض، فلا يتابع، وهو المشهور من المذهب عند المتأخرين من الحنابلة.[128]

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

1. بحديث ابن عباس- رضي الله عنهما- قال: أَمَرَ رَسُولُ اللهِ ﷺ يَوْمَ أُحُدٍ بِالْقَتْلَى، فَجَعَلَ يُصَلِّي عَلَيْهِمْ، فَيَضَعُ تِسْعَةً وَحَمْزَةَ، فَيُكَبِّرُ عَلَيْهِمْ سَبْعَ تَكْبِيرَاتٍ، ثُمَّ يُرْفَعُونَ، وَيُتْرَكُ حَمْزَةُ، ثُمَّ يُجَاءُ بِتِسْعَةٍ، فَيُكَبِّرُ عَلَيْهِمْ سَبْعًا حَتَّى فَرَغَ مِنْهُمْ.[129]

---

(122) المغني 388/2، والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف 168/6.

(123) الذخيرة للقرافي 463/2، والبناية شرح الهداية 221/3.

(124) المغني 388/2، والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف 168/6.

(125) الإنصاف 165/6، وفتح الملك العزيز بشرح الوجيز 602/2، والمنح الشافيات بشرح المفردات 280/1.

(126) أخرجه: مسلم 659/2 برقم [957].

(127) المغني 388/2، والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف 168/6.

(128) الإنصاف 166/6. الإقناع لطالب الانتفاع 354/1. منتهى الإرادات 414/1. غاية المنتهى 273/1.

(129) أخرجه: الطحاوي في شرح معاني الآثار 503/1 برقم [2886] ، والطبراني في المعجم الكبير 142/3 برقم [2935]، والحاكم في المستدرك 218/3 برقم [4895]، والبيهقي في السنن الكبرى 12/4 [7053] ثم قال (لا أحفظه إلا من حديث أبى بكر بن عياش عن يزيد بن أبى زياد وكانا غير حافظين)، وضعفه ابن حجر في التلخيص الحبير 274/2.

2. وبما روي أن علياً ﷺ: صلى على أبى قتادة[130] فكبر عليه سبعاً وكان بدريا.[131]

ووجه الدلالة مما سبق: أنه قد ثبت عن النبي ﷺ ، وعن الصحابة، أنهم كبروا على الجنازة أربع وخمس وست وسبع تكبيرات، ولا يزاد عليها؛ لأنه لم ينقل ذلك عن النبي ﷺ ولا عن أحد من أصحابه. [132]

الراجح في المسألة:

الذي يترجح للباحث في هذه المسألة- والعلم عند الله- هو القول الثالث: بأنه يصح ويتابع الإمام في صلاة الجنازة إلى سبع تكبيرات فقط، ما لم يكن مبتدعاً، أو من أهل الرفض، فلا يتابع، وذلك أنه قد ثبت عن النبي ﷺ وعن الصحابة أنهم كبروا على الجنازة أربع وخمس وست وسبع تكبيرات، فدل على جواز ذلك. وأما دعوى الإجماع على الأربع أو النسخ فإنه غير صحيح- والله تعالى أعلم.

المبحث الرابع: دراسة بعض اختياراته فيفقه المعاملات، وفيه ثلاثة مطالب

المطلب الأول:

إجبار الجد للبكر الصغيرة على الزواج

اتفق العلماء أن للأب إجبار ابنته البكر الصغيرة، وعدم اشتراط رضاها، إذا زوجها من كفء. قال ابن المنذر: "أجمع أهل العلم على أن نكاح الأب ابنته البكر الصغيرة جائز، إذ زوجها من كفء". [133]

فهل يلحق الجد بالأب في ولاية إجبار البكر الصغيرة، وعدم اشتراط رضاها، إذا زوجها من كفء؟

وقد اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: أن الجد يملك إجبار البكر الصغيرة على الزواج، ولا يشترط رضاها

---

(130) هو الحارث بن ربعي بن بلدهة، أنصاري خزرجي. فارس رسول الله صلى الله عليه وسلم. شهد أحدا وما بعدها، قيل: توفي أبو قتادة بالمدينة سنة أربع وخمسين، والصحيح أنه توفي بالكوفة في خلافة علي رضي الله عنه، وهو صلى عليه. ينظر لترجمته في: الاستيعاب في معرفة الأصحاب 1/ 289، وسير أعلام النبلاء 449/2، وأسد الغابة 605/1، وتهذيب التهذيب 204/12.

(131) أخرجه: ابن المنذر في الأوسط 432/5 برقم [3149]، وابن أبي شيبة في مصنفه 497/2 برقم [11459]، والبيهقي في السنن الكبرى 36/4 برقم [7193] ثم قال: (هكذا روى وهو غلط لأن أبا قتادة رضى الله عنه بقي بعد علي رضى الله عنه مدة طويلة.) وقال ابن حجر في التلخيص الحبير 284/2: (قلت: وهذه علة غير قادحة، لأنه قد قيل إن أبا قتادة قد مات في خلافة علي وهذا هو الراجح)

(132) المغني 388/2، والشرح الكبير مع المقنع والإنصاف 168/6.

(133) الإشراف على مذاهب العلماء 19/5، و الإجماع (ص: 78)

إذا زوجها من كفء، وهو اختيار ابن رزين رحمه الله. [134] وهو مذهب الحنفية[135] والشافعية[136] وهو رواية عند الحنابلة.[137]

واستدل أصحاب هذا القول بأن للجد ولاية وتعصيباً، فجاز له اجبار البكر الصغيرة كالأب.[138] واعترض عليهم: بأن الجد ليس في معنى الأب في الإجبار، وذلك لقصور شفقته بالنسبة إلى الأب. فيقتصر على مورد الاتفاق، وهو جواز اجبار الاب للبكر الصغيرة.[139]

القول الثاني: ليس للجد إجبار البكر الصغيرة على الزواج. وهو قول المالكية،[140] وهو المذهب المعتمد عند متأخري الحنابلة.[141]

واستدل أصحاب هذا القول بأن ما للأب في ولاية الإجبار غير موجود لغيره سواء الجد وغيره من الأولياء؛ وذلك أن الشرع خص الأب بذلك، ولما يوجد في الأب من الرأفة والرحمة التي لا توجد في غيره[142].

الراجح في المسألة:

الذي يترجح للباحث– والعلم عند الله– هو القول الثاني وهو: أن الجد لا يملك إجبار الصغيرة البكر على الزواج، و ذلك لما يوجد في الأب من الرأفة والرحمة والشفقة على ابنته الصغيرة، فهو لا يمكن أن يزوجها الا لمصلحتها. وهذه لا توجد في غير الأب، فتقتصر ولاية الإجبار على الأب فقط والله تعالى أعلم.

المطلب الثاني:

عدة المرأة الزانية الحرة

اختلف الفقهاء في عدة المرأة الزانية الحرة إلى ثلاثة أقوال:

القول الأول: أنها تستبرأ بحيضة واحدة، وهو اختيار ابن رزين رحمه الله،[143] وهو رواية في مذهب الحنابلة.[144]

(134) الإنصاف 8/ 57.

(135) تبيين الحقائق 121/2، المبسوط للسرخسي(4/ 213، فتح القدير للكمال ابن الهمام 3/ 274.

(136) نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج 229/6، المجموع شرح المهذب 16/ 168.

(137) الهداية على مذهب الإمام أحمد (ص: 384)، شرح الزركشي 5/ 86، الإنصاف 8/ 57.

(138) المجموع شرح المهذب 16/ 168، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج 6/ 229.

(139) فتح القدير للكمال ابن الهمام 3/ 275.

(140) بداية المجتهد 3/ 34 ، الشرح الكبير للشيخ الدردير 2/ 224.

(141) الإنصاف 57/8. المبدع 101/6، كشاف القناع 46/5، شرح منتهى الإرادات 636/2.

(142) بداية المجتهد 34/3، المبدع في شرح المقنع 101/6.

(143) الفروع مع تصحيح الفروع 254/9، والإنصاف 295/9.

واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

1. لأن النسب لا يلحق الزاني، فلا نلزمها بعدة المطلقة، وإنما تستبرأ بحيضة لأن المقصود معرفة براءة رحمها.[145]

2. ليست زوجة من نكاح، ولا شبهة نكاح، فلا نلزمها بعدة المطلقة، وإنما تستبرأ بحيضة قياساً على استبراء أم الولد إذا عتقت.[146]

القول الثاني: إن عدة الزانية عدة المطلقة وهو ثلاثة قروء، وهو مذهب المالكية،[147] وهو المذهب المعتمد عند متأخري الحنابلة.[148]

واستدل أصحاب هذا القول بأن وطء الزانية الحرة يقتضي شغل الرحم، فهو كوطء النكاح الصحيح، فتكون عدتها أشبه بعدة المطلقة، لأنه استبراء لرحمها.[149]

واعترض عليهم بأن الزنا لا يتعلق به ثبوت النسب، ولا سائر أحكام النكاح ، فلا يقاس على النكاح.[150]

كما استدل أصحاب هذا القول بأنه لو لم تجب العدة لاختلط ماء الواطئ والزوج فلم يعلم لمن الولد منهما.[151] واعترض عليهم بأن الاستبراء بالحيضة بواحدة يكفي بعدم وجود الحمل، فلا يشترط ثلاثة قروء.[152]

القول الثالث: أنه لا عدة على الزانية مطلقاً، وهو مذهب الحنفية.[153]

واستدل أصحاب هذا القول بأن الزنا لا يتعلق به ثبوت النسب، فلا عدة لها.[154] واعترض عليهم بأنه لو لم تستبرأ الزانية بحيضة لاختلط ماء الواطئ والزوج فلم يعلم لمن الولد منهما.[155]

الترجيح في المسألة:

---

(144) الهداية على مذهب الإمام أحمد (ص: 485)، الفروع مع تصحيح الفروع 254/9، والإنصاف 295/9.

(145) الكافي في فقه الإمام أحمد 3/ 201.

(146) المغني لابن قدامة 7/ 142، والشرح الكبير على متن المقنع 504/7.

(147) الكافي في فقه أهل المدينة 631/2، والتاج والإكليل لمختصر خليل 5/ 516.

(148) الإنصاف 9/ 295، وكشاف القناع 5/ 425، وشرح منتهى الإرادات 200/3.

(149) المبدع في شرح المقنع 94/7، كشاف القناع 425/5. شرح منتهى الإرادات 200/3.

(150) بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع 3/ 192.

(151) المبدع في شرح المقنع 94/7، كشاف القناع 425/5. شرح منتهى الإرادات 200/3.

(152) الكافي في فقه الإمام أحمد 201/3.

(153) الحجة على أهل المدينة 270/3، البناية شرح الهداية 61/5، بدائع الصنائع 3/ 192.

(154) البناية شرح الهداية 5/ 61 ، بدائع الصنائع 3/ 192.

(155) المبدع في شرح المقنع 94/7، كشاف القناع 425/5. شرح منتهى الإرادات 200/3.

والـراجح- والله أعلـم- هـو القـول الأول بـأن الزانيـة تسـتبرأ بحيضـة لقـوة مـا ذهبـوا إليه، ولضعف قول من خالفهم.

المطلب الثالث:

اشتراط كون القاضي ورعاً (156)

اختلف الفقهاء في اشتراط كون القاضي ورعاً على قولين:

القول الأول: يشترط كون القاضي ورعاً، وهو اختيار ابن رزين رحمه الله.(157) وهو قول لبعض الحنابلة، كالخرقي والحلواني(158) وهو اختيار شيخ الاسلام ابن تيمية.(159)

واستدل أصحاب هذا القول بأن القاضي غير الورع لا يؤمن أن يتساهل في المشتبهات فيقع في المحرمات، وقد يتجاوز حد الشرع فيصور الباطل بصورة الحق طمعا في الرشوة المحرمة.(160) ويعترض عليهم: بأن الورع أمر خفي لا يعلمه إلا الله، فكيف نقول أن هذا فيه الورع، وهذا ليس فيه.

والقول الثاني: إن الورع من الشروط المستحبة، والتي ينبغي للقاضي أن يتصف بها، وهو مذهب الحنفية،(161) والمالكية،(162) والشافعية،(163) وهو المذهب المعتمد عند متأخري الحنابلة.(164)

واستدل أصحاب هذا القول بأن الورع

(156) الورع: التأثم والتحرج والكف عن المحارم. وقيل: الخشوع والاستكانة. ينظر: تاج العروس 22/ 313. وقيل: الورع: اجتناب المشتبهات خوفا من الوقوع في المحرمات. وأيضا ملازمة الأعمال الحميدة وترك الأفعال السيئة. ينظر: دستور العلماء.3/ 312. وقيل: الورع: ملازمة الأعمال الجليلة، وقيل: ترك التسرع إلى تناول الأغراض الدنيوية، وقيل: الإحجام عن المحارم، وقيل: الوقوف عن الشبهات، وقيل: الكف عن كثير من المباحات. ينظر: معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم (ص: 206). والمراد بالورع في هذه المسألة: الصفة الزائدة عن العدالة فلا يتطلع لما في أيدي الناس بل يزهد في ذلك. ويكون تاركا للشبهات خوفا من الوقوع في المحرمات. ولا يقصد بالورع هنا هو البعد عن المعاصي فإن البعد عن المعاصي من العدالة التي هي من شروط القاضي بالاتفاق. ينظر: حاشية الصاوي على الشرح الصغير 192/4. شرح مختصر خليل للخرشي 141/7. شرح الزركشي 7/ 241. القوانين الفقهية (ص: 195)

(157) الفروع مع تصحيح الفروع 107/11، والإنصاف 180/11، والمبدع 8/ 155.

(158) المصادر السابقة.

(159) الاختيارات الفقهية(ص 332).

(160) شرح الزركشي 241/7، تحفة الفقهاء 369/3.

(161) تحفة الفقهاء 369/3. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع 4/ 43.

(162) شرح مختصر خليل للخرشي 7/ 141، القوانين الفقهية (ص: 195)، و التاج والإكليل 8/ 87.

(163) روضة الطالبين 97/11. نهاية المحتاج 252/8.

(164) كشاف القناع 310/6، وشرح منتهى الإرادات 49/3، والروض المربع شرح زاد المستقنع (ص:706)، ومطالب أولي النهى 468/6

ليس من ضرورة الحكم والفصل في القضايا، بل هو خلق وصفة زائدة كالحلم والأناة، لكن المستحب في القاضي كونه ورعاً، لأنه أكمل. (165)

الراجح في المسألة:

والراجح – والله أعلم– أن الورع شرط مستحب، وهو صفة كمال ممن اتصف بها، لعدم وجود دليل صريح على اشتراط الورع في القاضي، ولأن مقام الورع رفيع لا يبلغه إلا قلة من الناس، وهو أمر خفي لا يمكن الاطلاع عليه. فأما من ظهر فيه الورع فإن الأولى أن يقدم على غيره في القضاء.

الخاتمة:

يمكن أن تُلخص أهم نتائج هذا البحث بما يلي:

1.ظهر للباحث من خلال هذا البحث كثرة اختيارات ابن رزين الفقهية وشمولها لأبواب الفقه المختلفة، التي نقلها عنه علماء الحنابلة.

2.تبين للباحث علو منزلة ابن رزين الحنبلي– رحمه الله تعالى– وجلالة قدره، وتقدم مرتبته، وبلوغه بشهادة كبار عصره وغيرهم من فقهاء الحنابلة مرتبة الإمامة في المذهب، ولذا نجدهم قد اعتمدوا على كتبه الفقهية واختياراته في معرفة المذهب، بل في الفقه عموما، وفي الحديث وغيرها.

3.تبين من خلال هذا البحث أن ابن زرين –رحمه الله– لم يخرق إجماعاً، ولم يخالف نصاً من كتاب الله عز وجل، ولا من سنة النبي ﷺ، وما من مسألة في الغالب إلا وله فيها سلف ممن تقدمه من الصحابة أو التابعين ومن بعدهم من الأئمة.

4.أنَّ ابن رزين الحنبلي– رحمه الله تعالى– لم يكن مقلِّدًا محضاً، بل من الفقهاء المجتهدين في المذهب الحنبلي، فهو وإنْ وافق الإمام أحمد– رحمه الله تعالى– في الأصول التي بنى عليها مذهبه إلا أنه خالفه في بعض من اختياراته، وكذا خالف ما عليه المذهب عند الحنابلة في عدد من المسائل الفقهية.

المراجع:

ابن أبي موسى، الشريف محمد بن أحمد بن محمد. (د.ت). الإرشاد إلى سبيل الرشاد. ت: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي.

ابن أبي يعلى، أبو الحسين. (د. ت). طبقات

(165) شرح منتهى الإرادات 3/ 493. ومطالب أولي النهى 468/6.

الحنابلة. ت: محمد حامد الفقي. بيروت: دار المعرفة.

ابن البنا، أبو علي الحسن بن أحمد. (1414هـ). المقنع في شرح مختصر الخرقي. ت: د.عبد العزيز بن سليمان البعيمي. مكتبة الرشد.

ابن العماد، عبد الحي بن أحمد. (د.ت). شذرات الذهب في أخبار من ذهب. ت: عبد القادر الأرناؤوط. دار ابن كثير.

ابن اللحام، أبي الحسن علي بن محمد. (1425هـ) تجريد العناية في تحرير أحكام النهاية. ت: ناصر بن سعود السلامة. مكتبة الرشد.

ابن المنجا، زين الدين المنجا بن عثمان. (د. ت). الممتع في شرح المقنع. ت: د. عبد الملك بن دهيش.

ابن النجار، محمد بن أحمد الفتوحي. (د. ت). منتهى الإرادات في جمع المقنع مع التنقيح وزيادات، ومعه حاشية المنتهى، لعثمان بن أحمد بن سعيد النجدي الشهير بابن قائد. ت: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي. بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن النجار، محمد بن أحمد الفتوحي. (د. ت). معونة أولي النهى شرح المنتهى. ط5. ت: عبد الملك بن دهيش. مكتبة الأسدي.

ابن بدران، عبد القادر. (1401هـ). المدخل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل. ط2. ت: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي. بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن تيمية، شيخ الإسلام أبي العباس تقي الدين. (د.ت). الفتاوى الكبرى لشيخ الإسلام ابن تيمية. قدم له حسنين محمد مخلوف. بيروت: دار المعرفة.

ابن تيمية، عبد السلام بن عبد الله . (1429هـ). المحرر في الفقه على مذهب الإمام أحمد بن حنبل. ت: عبد العزيز الطويل، وأحمد الجماز. دار ابن حزم.

ابن تيمية، فخر الدين أبي عبد الله (1417هـ). بلغة الساغب وبغية الراغب. ت: د. بكر بن عبد الله أبو زيد. دار العاصمة.

ابن حمدان. أحمد بن حمدان بن شعيب. (1423هـ). الرعاية الصغرى في الفقه على مذهب الإمام أحمد بن محمد بن حنبل. ت: د. ناصر بن سعود السلامة. دار أشبيليا.

ابن حميد، عبد الله بن علي. (1410هـ). الدُّرُّ المنضّد في أسماء كتب مذهب الإمام أحمد. ت: جاسم بن سليمان الدوسري. بيروت: دار البشائر الإسلامية.

ابن حميد، محمد بن عبد الله. (1416هـ). السحب الوابلة على ضرائح الحنابلة. ت: د. بكر أبو زيد، ود. عبد الرحمن بن سليمان العثيمين. بيروت: دار النشر مؤسسة الرسالة.

ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد. (1425هـ). الذيل على طبقات الحنابلة. ت: د. عبد

الرحمن بن سليمان العثيمين. الرياض: مكتبة العبيكان.

ابن عقيل. أبي الوفاء علي. (1422هـ). التذكرة في الفقه على مذهب الإمام أحمد بن محمد بن حنبل. ت: د. ناصر بن سعود السلامة. دار أشبيليا.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. (1414هـ). الكافي في فقه الإمام أحمد. دار الكتب العلمية.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. (1404هـ). المغني في فقه الإمام أحمد. بيروت: دار الفكر.

ابن ماجه، محمد بن يزيد أبو عبدالله. (د. ت). سنن ابن ماجه. ت: محمد فؤاد عبد الباقي بيروت: دار الفكر.

ابن مفلح، أبي عبد الله محمد المقدسي. (1417هـ). الآداب الشرعية والمنح المرعية. ط2. ت: شعيب الأرنؤوط / عمر القيام. بيروت: مؤسسة الرسالة.

ابن مفلح، محمد بن مفلح بن محمد. (1424هـ). الفروع ومعه تصحيح الفروع لعلاء الدين علي بن سليمان المرداوي. ت: عبد الله بن عبد المحسن التركي. مؤسسة الرسالة.

أبو ادود، سليمان بن الأشعث. (د. ت). سنن أبي داود. ت: محمد محيي الدين عبد الحميد. دار الفكر.

أبو الخطاب الكلوذاني، محفوظ بن أحمد بن الحسن. (1425هـ). الهداية على مذهب الإمام ابن حنبل الشيباني. ت: عبد اللطيف هميم وماهر ياسين الفحل. مؤسسة غراس للنشر والتوزيع.

الشيباني، أحمد بن حنبل. (د. ت). مسند الإمام أحمد بن حنبل. مصر: مؤسسة قرطبة.

البغدادي، إسماعيل باشا. (1915م). هدية العارفين في أسماء المؤلفين وآثار المصنفين. استنبول: وكالة المعارف الجليلة. وبيروت: دار إحياء التراث العربي.

الألباني. محمد ناصر الدين. (1405هـ). إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل. ط2. بيروت: المكتب الإسلامي.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1407هـ). صحيح البخاري. ط3. ت: د. مصطفى ديب البغا. بيروت: دار ابن كثير.

برهان الدين ابن مفلح، إبراهيم بن محمد بن عبد الله. (1418هـ). المبدع في شرح المقنع. بيروت: دار الكتب العلمية.

البعلي، محمد بن أبي الفتح. (1401هـ). المطلع على أبواب الفقه (المطلع على أبواب المقنع). ت: محمد بشير الأدلبي. بيروت: المكتب الإسلامي.

أبو زيد، بكر بن عبد الله أبو زيد. (1417هـ). المدخل المفصَّل إلى فقه الإمام أحمد بن حنبل وتخريجات الأصحاب. ط1. الرياض: دار العاصمة.

أبو زيد، بكر بن عبد الله أبو زيد. (1420هـ).

علماء الحنابلة من الإمام أحمد إلى وفيات عام 1420هـ. ط2. السعودية: دار ابن الجوزي.

البهوتي، منصور بن يونس. (1426هـ). الروض المربع شرح زاد المستقنع. ط2. ت: د.عبد الله الطّيّار، ود. إبراهيم الغصن، ود.خالد المشيقح، د.عبد الله الغصن. دار الوطن.

البهوتي، منصور بن يونس. (1426هـ). شرح منتهى الإرادات المسمى دقائق أولي النهى لشرح المنتهى. ط2. ت: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي. بيروت: مؤسسة الرسالة.

البهوتي، منصور بن يونس. (1421هـ). كشَّافُ القناع عن الإقناع. ت: لجنة متخصِّصَة في وزارة العدل. إصدار وطبع: وزارة العدل في المملكة العربية السعودية.

البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي. (1410هـ). السنن الصغرى للبيهقي. ط1. ت: د. محمد ضياء الرحمن الأعظمي. المدينة المنورة: مكتبة الدار.

البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي. (1414هـ). سنن البيهقي الكبرى. ت: محمد عبد القادر عطا. مكة المكرمة: مكتبة دار الباز.

الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى. (د.ت). سنن الترمذي. ت: أحمد محمد شاكر وآخرون. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الجراعي، الإمام القاضي تقي الدين أبي بكر بن زيد. (1424هـ) . غاية المطلب في مفرقة المذهب في فروع الفقه الحنبلي. ت: محمد حسن إسماعيل الشافعي. دار الكتب العلمية.

الحجاوي، شرف الدين موسى بن أحمد. (1418هـ).الإقناع لطالب الانتفاع. ت: عبدالله بن عبد المحسن التركي. دار هجر.

الدارقطني، علي بن عمر أبو الحسن. (1386هـ). ت: السيد عبد الله المدني. بيروت: دار المعرفة.

الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن. (1407هـ). سنن الدارمي. ت: فواز أحمد زمرلي، وخالد السبع العلمي. بيروت: دار الكتاب العربي.

الدجيلي، سراج الدين أبي عبد الله الحسن بن يوسف.(1425هـ). الوجيز في الفقه. ت: كركز البحوث وإحياء التراث الإسلامي بمكتبة إمام الدعوة العلمية. مكتبة الرشد.

العسقلاني، الحافظ شهاب الدين أبي الفضل أحمد بن علي. (1392هـ). الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة. ت: محمد عبد المعيد ضان. مجلس دائرة المعارف العثمانية.

الحنبلي، مرعي بن يوسف. (1389هـ). دليل الطالب على مذهب الإمام المبجل أحمد بن حنبل. ط2. بيروت: دار النشر:

المكتب الإسلامي.

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد (2003م). تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير وَالأعلام. ت: د. بشار عوّاد معروف. دار الغرب الإسلام.

المحقق: الدكتور الربيعي، محمد بن عبد الله. (1410هـ). تاريخ مولد العلماء ووفياتهم. ت: د. عبد الله أحمد سليمان الحمد. الرياض: دار العاصمة.

الرحيباني، مصطفى بن سعد بن عبده السيوطي.(1415هـ). مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى. ط2. المكتب الإسلامي.

الزركشي، شمس الدين أبي عبد الله محمد بن عبد الله. (1423هـ). شرح الزركشي على مختصر الخرقي. ت: عبد المنعم خليل إبراهيم. بيروت: دار الكتب العلمية.

السامري، نصر الدين محمد بن عبد الله. (1424هـ). المستوعب. ت: عبد الملك بن عبد الله بن دهيش.

سعيد بن منصور الخراساني. (1403هـ). سنن سعيد بن منصور. ت: حبيب الرحمن الأعظمي. الهند: الدار السلفية.

الشويكي، أحمد بن محمد بن أحمد. (1418هـ). التوضيح في الجمع بين المقنع والتنقيح. ت: د. ناصر بن عبدالله الميمان. مكة المكرمة: المكتبة المكية.

الصنعاني، أبو بكر عبد الرزاق بن همام. (1403هـ). المصنف. ط2. ت: حبيب الرحمن الأعظمي. بيروت: المكتب الإسلامي.

الضرير، عبد الرحمن بن عمر بن أبي القاسم بن علي.(1428هـ). الحاوي الصغير في الفقه على مذهب الإمام أحمد. ت: د. ناصر بن سعود السلامة. مكتبة الرشد.

العثيمين، صالح بن عبد العزيز. (1422هـ). تسهيل السابلة لمريد معرفة الحنابلة. ت: د. بكر أبو زيد. بيروت: دار النشر مؤسسة الرسالة.

العسقلاني، شهاب الدين أبي الفضل أحمد بن علي بن حجر. (1410هـ). إنباء الغمر بأبناء العمر في التاريخ. ت: د. محمد عبد المعيد خان. بيروت: دار الكتب العلمية.

العليمي، مجيز الدين أبي اليمن عبد الرحمن.(1997). المنهج الأحمد في تراجم أصحاب الإمام أحمد. ت: عبد القادر الأرناؤط. ومحيي الدين نجيب. بيروت: دار صادر للطباعة.

الفراء. القاضي أبي يعلى محمد بن الحسن بن خلف.(1421هـ). الجامع الصغير في الفقه. ت: ناصر بن سعود بن عبد الله السلامة. دار أطلس.

القطيعي، صفي الدين عبد المؤمن بن عبد الحق.(1429هـ). إدراك الغاية في إختصار الهداية. ت: د. ياسر إبراهيم المزروعي. غراس للنشر والتوزيع.

الكلوذاني، محفوظ بن أحمد بن الحسن. (1413هـ). الانتصار في المسائل الكبار، على مذهب الإمام أحمد بن حنبل. ت: د. سليمان بن عبد الله العمير. مكتبة العبيكان.

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد.(1419هـ). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي- شرح مختصر المزني. ت: الشيخ علي محمد معوض- الشيخ عادل أحمد عبد الموجود. بيروت: دار الكتب العلمية.

المحبي، محمد أمين بن فضل الله بن محب الدين بن محمد. (د. ت). خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر. بيروت: دار صادر.

المرداوي، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان. (د ت). الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. ت: محمد حسن محمد حسن إسماعيل الشافعي. بيروت: دار الكتب العلمية.

المرداوي. علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان. (د ت). التنقيح المشبع في تحرير أحكام المقنع. ت: الدكتور: ناصر بن سعود السلامة. وبهامشه حاشية التنقيح للحجاوي، وبهامشه كذلك، حاشية التنقيح للمرداوي. مكتبة الرشد.

الكرمي، مرعي بن يوسف. (1428هـ)، غاية المنتهى في جمع الإقناع والمنتهى. مؤسسة غراس للنشر والتوزيع.

مسلم بن الحجاج النيسابوري (د. ت). صحيح مسلم. ت: محمد فؤاد عبد الباقي بيروت: دار إحياء التراث العربي.

النسائي، أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن. (1411هـ). السنن الكبرى للنسائي. ت: د.عبد الغفار سليمان البنداري، سيد كسروي حسن. بيروت: دار الكتب.

النسائي، أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن.(1406هـ). سنن النسائي (المجتبى). ط2. ت: عبدالفتاح أبو غدة حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية.

النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف (د.ت). المجموع شرح المهذب مع تكملة السبكي والمطيعي. دار الفكر.

فاعلية استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية التحصيل في مقرر المهارات اللغوية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية

فراس بن محمد المدني [1]
جامعة الحدود الشمالية

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية تحصيل الطلاب في مقرر المهارات اللغوية في جامعة الحدود الشمالية في السعودية. واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي الذي تضمن اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية، والضابطة؛ حيث تم تدريس المجموعة التجريبية بإستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في حين تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتم اختيار الطلبة بالطريقة العشوائية البسيطة. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً منها (30) طالباً كمجموعة تجريبية و(30) طالباً كمجموعة ضابطة، كما تم بناء أداة الدراسة المتمثلة بالاختبار التحصيلي، الخاص بوحدة القواعد الصرفية الأساسية، واستخدم الباحث المعالجات الإحصائية من متوسطات حسابية، وانحرافات معيارية، واختبار (ت) T–test لحساب الفروق بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) وبحجم أثر مرتفع وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست الوحدة باستراتيجية (فكر–زاوج–شارك). وقد أوصت الدراسة بالعمل على تطوير طرق وأساليب التدريس لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة باستخدام استراتيجيات تدريس حديثة وفعالة للطلبة كطريقة (فكر– زاوج– شارك) واعتمادها لتدريس مقرر المهارات اللغوية، والمواد الدراسية المشابه لها، وإشراكهم بدورات تدريبية متخصصة لتمكينهم منها.

الكلمات المفتاحية : التحصيل الدراسي، مقرر المهارات اللغوية، القواعد الصرفية الأساسية، المناهج وطرق التدريس.

===

The Effectiveness of (Think - Pair – Share) Strategy on Students' Achievement in Arabic Language Skills Course at Northern Border University in Saudi Arabia

Feras Mohammed AL-madani [1]

Northern Border University

Abstract: This study aimed to identify the Effectiveness of Think - Pair - Share Strategy on Students' Achievement in Language Skills at the Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia. The study was a quasi-experimental method using non simple random sampling technique to select 30 students in the experimental group who were taught using the Think-Pair-Share strategy and 30 students in the control group who were taught using the traditional method. The instrument of the study was built on achievement test specifically for the basic morphological rules. The researcher used mean, standard deviation, and T-test to calculate the differences between two groups namely; the experimental and control group. The findings of this study showed the statistically significant difference at the alpha level of (0.05) in favor of the experimental cohort. The study recommended improving the academic staff in terms of teaching method at the University using modern teaching strategies such as Think-pair-share that is found effective for the students to teach language skills and other related courses to that, and involving the students in training program to improve them.
Keywords: Academic Achievement, Language Skills, Basic Morphological Rules, Curriculum and Instruction.

===

(1) Assistant Professor of Curriculum and Instruction, Northern Border University	*(1) أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد – جامعة الحدود الشمالية*
E-mail: fmabm@hotmail.com :البريد الإلكتروني	

المقدمة:

تعد اللغة العربية مرتكزاً أساسياً لعملية الفهم والإفهام؛ ويتوقف عليها وضوح الكلام وبيان المكتوب وفهم المقروء؛ إذ تدرّس المهارات اللغوية لطلبة الجامعات من أجل تحقيق أهداف أساسية تتمثل في فهم اللغة العربية حين تسمع، وفهمها حين ترى مكتوبة، وإفهامها للآخرين وتمكينهم من تحقيق مهاراتها الأربع، وهي: الاستماع، والحديث، والقراءة والكتابة؛ إذ لا يمكن إتقان هذه المهارات اللغوية إلا بإتقان قواعد النحو والصرف؛ وذلك لأن النحو والصرف هو قانون اللغة وميزان تقويمها، وبدونه لا تؤدي اللغة أغراضها.

كما أن سلامة اللغة تؤدي إلى إدراك معنى الفكرة المراد نقلها لفظاً أو كتابة، وسلامة اللغة تأتي من قدرة الطالب على فهمها، وفهم اللغة لا يكون إلا باستيعاب سائر عناصرها من ألفاظ ومعان وتراكيب، فاللغة بقواعد تركيب الجمل نحواً، وقواعد تركيب الكلمات صرفاً، وغيرها من قواعد الإملاء، والعروض كل لا يتجزأ، ولا يتم فهم عنصر بمعزل عن العناصر الأخرى؛ لذا تأتي أهمية القواعد الصرفية الأساسية من أهمية اللغة ذاتها فنحن لا يمكن أن نقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء، ولا نكتب كتابة صحيحة إلا بمعرفة القواعد الصرفية الأساسية للغة، وأن الخطأ في الإعراب يؤثر في نقل المراد إلى المتلقي.

إن ظاهرة الضعف في القواعد الصرفية الأساسية تكاد تكون من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين بحيث أصبحت القواعد الصرفية من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة ويضيقون ذراعاً بها، ولتحديد أسباب هذا الضعف، أرجع بعض التربويين السبب إلى جفاف مادة الصرف وصعوبتها إلى جانب طرق تدريسها، التي تكاد تنحصر بين طرق الشرح والإلقاء والقياس؛ حيث امتازت هذه الطرق بتجاهل دور الطالب، واعتمادها على حفظ واستظهار تعريفات القواعد الصرفية حفظاً صاماً دون فهم، أو إدراك لها، أو تعليل، فتؤكد على حفظ الأمثلة دونما أي التفات إلى مدى فهمها لدى المتعلمين؛ مما أدى إلى شعور الطلبة بالملل من المادة الصرفية وكرهها، ظناً منهم بصعوبتها وجمودها. (الدليمي والواثلي، 2005،

ص13، عاشور والحوامدة، 2007، ص23، طاهر، 2010، ص43)

ويرى الباحث أن الضعف في القواعد الصرفية الأساسية في مادة المهارات اللغوية، يعود إلى طبيعة المادة الصرفية والطالب نفسه والأستاذ الجامعي وطرائق التدريس الشائعة عند المدرسين التي تعتمد على الحفظ والتلقين وتهمل الفهم والتطبيق العملي لهذه القواعد، وهذا يتنافى مع أسس قواعد جميع النظريات التربوية الحديثة.

والأستاذ الجامعي هو الذي يستخدم الأسلوب المناسب في نقل المعلومات إلى أذهان طلبته، هو الذي يختار الطريقة المناسبة والملائمة في تعليم طلابه؛ ولذلك يؤكد المهتمون بطرائق التدريس بوصفهم له: " بأنه يعد بذاته طريقة ناجحة توصل الدرس إلى الطالب بأيسر السبل" (زيتون، 2005، ص9).

ومن أجل تطوير تدريس القواعد الصرفية لا بد من تنويع طرائق التدريس والتركيز على الطالب الذي ينبغي أن يأخذ دوراً رئيساً فيها ليكون فاعلاً متفاعلاً لا سلبياً متلقاً؛ إذ تعددت طرائق تدريس القواعد الصرفية استجابة لمتطلبات التعليم الموجه نحو اقتصاد المعرفة الذي أوصى بإدخال استراتيجيات جديدة في مجال التدريس كالتعليم التعاوني، والتعليم القائم على النشاط والتي منها استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في التعليم. (عمار،2002، ص25)

وفي إطار التوجهات المستقبلية لجامعة الحدود الشمالية ومواصلة تحقيق أهدافها لبناء صرح علمي مميز يُعد الطالب محور العملية التعليمية؛ لذلك سخرت كافة إمكانياتها البشرية والمادية لخدمة طلبتها لتقديمهم للمجتمع مؤهلين بالمهارات العلمية في مجال تخصصهم وبالمعرفة في مختلف نواحي الحياة للمساهمة في بناء وطنهم ويحقق طموح الجامعة ويترجم رؤية قيادة المملكة العربية السعودية لتطوير التعليم الجامعي؛ لذا تسعى الجامعة إلى اتباع أحدث أساليب التدريس والبحث المتطورة والكفيلة بتنشئة متعلمين على مستوى عالٍ من المعرفة والمهارة.

مشكلة الدراسة:

يُعد التحصيل الدراسي عنصراً مهماً في العملية التعليمية؛ لذلك فإن الدول المتقدمة تسعى إلى تطوير التعليم من أجل الرقي بالتحصيل الدراسي من خلال استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس ومن ضمن هذه الاستراتيجيات استراتيجية (فكر – زاوج – شارك).

ومن الملاحظ أن مؤسساتنا التربوية والتعليمية في الوطن العربي مازالت تعتمد الطرائق التعليمية التقليدية وإن عدم استخدام الطرائق الحديثة في التعليم أدى إلى تدني أداء الطلاب وتدني تحصيلهم الدراسي، وأن التحصيل الدراسي متدنٍ وفي تراجع نسبي في مختلف المراحل الدراسية (فرج، 2004، ص 10)، ومن الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة طرائق التدريس المتبعة التي تؤدي إلى تحويل الطالب إلى متلقي؛ مما يؤدي إلى سلبية دور المتعلم في العملية التعليمية (الكناني، 2000، ص2).

واستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني، والتي يعمل الطلاب من خلالها على حل المشكلات التي يطرحها المعلم؛ أولاً بشكل فردي، ثم في أزواج، وأخيراً على مستوى طلاب الصف لمناقشتها. فهي تتيح الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم والحصول على ردود أفعال فورية عن فهمهم.

وقد لاحظ الباحث من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أن لاستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) فاعلية في زيادة تحصيل الطلاب للمادة العلمية، ولاحظ أيضا من خلال عمله في حقل التدريس الجامعي أن هناك ضعف لدى الطلاب في استخدام مهارات قواعد اللغة العربية الأساسية، والمتضمة في مقرر المهارات اللغوية بشكل عام ووحدة القواعد الصرفية الأساسية بشكل خاص. أدى ذلك إلى ضعف في تحصيل الطلاب لتلك المهارات، بالإضافة إلى شكوى الطلاب من صعوبة وحدة القواعد الصرفية الأساسية؛ الأمر الذي دفع الباحث للقيام بإجراء دراسة استطلاعية اتضح من خلالها وجود قصور في مستوى تحصيل طلاب كلية التربية والآداب في مقرر المهارات اللغوية بشكل عام، ووحدة القواعد الصرفية الأساسية بشكل خاص. ومن خلال ما سبق يتضح وجود قصور في مستوى

تحصيل طلاب كلية التربية والآداب في مقرر المهارات اللغوية؛ مما قد يُعزا لعدم استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة تركز على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني، مثل استراتيجية (فكر – زاوج – شارك).

ويمكن تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية التحصيل في مقرر المهارات اللغوية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجة طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لوحدة القواعد الصرفية الأساسية من مقرر المهارات اللغوية في جامعة الحدود الشمالية في السعودية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لوحدة القواعد الصرفية الأساسية من مقرر المهارات اللغوية في جامعة الحدود الشمالية في السعودية تعزى لمتغير التخصص.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الإسهام في الارتقاء وتطوير تدريس مقرر المهارات اللغوية بكلية التربية والآداب، وذلك من خلال بحث فاعلية استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية تحصيل الطلاب في مقرر المهارات اللغوية بجامعة الحدود الشمالية في السعودية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة بتزويد الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية باستراتيجية (فكر– زاوج– شارك)؛ وذلك من خلال واقع تجريبي لتدريس مقرر المهارات اللغوية لوحدة القواعد الصرفية الأساسية، كما تزود القائمين على عمليات تطوير الخطط الجامعية بالطرق والأساليب الأكثر فعالية

في تدريس القواعد الأساسية للغة العربية؛ وذلك بهدف التحسين المستمر للمواد الدراسية في الجامعات السعودية بشكل عام وجامعة الحدود الشمالية بشكل خاص.

مصطلحات الدراسة:

- **استراتيجية (فكر– زاوج– شارك):** عرف Jensen (1996, p.6) استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) بأنها: مجموعة الخطط والإجراءات والوسائل التي يتبعها المدرس والمشتقة من التعلم التعاوني وتجمع بين مميزات كل من التفكير الفردي للطالب في خطوة فكر وأسلوب تدريس الأقران في خطوة المزاوجة والتعليم التعاوني في خطوة شارك. **وتُعرف إجرائياً بأنها:** إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني التي اعتمدها الباحث في تدريس طلبة المجموعة التجريبية من عينة الدراسة لوحدة القواعد الصرفية الأساسية في جامعة الحدود الشمالية، وتمر بثلاث خطوات هي (فكر – زاوج – شارك) وتبدأ بطرح مدرس المادة سؤالاً يرتبط بالقواعد الصرفية الأساسية من مقرر المهارات اللغوية للطلبة؛ حيث يطلب المدرس منهم أن يفكروا لوقت محدد، ثم أن يعملوا ثنائياً ويناقشوا ويتحاوروا في الآراء والأفكار، ثم يشاركوا الفصل بأكمله في أفكارهم التي توصلوا إليها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على عينة من الطلبة الدارسين والمسجلين لمقرر المهارات اللغوية في جامعة الحدود الشمالية، وطبقت في الفصل الثاني للعام الدراسي (1435–1436هـ)، كما اقتصرت على وحدة القواعد الصرفية الأساسية من مقرر المهارات اللغوية.

الإطار النظري:

تُعد استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) من استراتيجيات التعلم التعاوني الحديث، وهي تركيبة صغيرة للتعلم التعاوني النشط، وقد تم اقتراح استراتيجية (فكر–زاوج–شارك) في بداية الأمر عام 1981م من قب(Frank Lyman)
(جابر،1999،ص91–92).

واستراتيجية (فكر، زاوج، شارك) من استراتيجيات نموذج مجموعة النقاش التي تتدرج من الطريقة البنيوية أو المنحنى البنيوي، وهي طريقة من الطرائق المتنوعة

للتعلم التعاوني، وهذه الاستراتيجية تُنسب إلى النظرية البنائية من حيث عمليات العقل والتفكير وبناء المعرفة، وتنسب إلى التعلم الذاتي والتعلم التعاوني من حيث كونهما (تكنيك) أو أسلوب تعلم يمكن تطبيق الاستراتيجية من خلاله (زيتون،2007، ص32).

وقد طور هذه الطريقة العالم (كيجان) Kija عام1990 ويتم فيها تزويد المعلمين بطرائق مرنة لتطبيق التعلم التعاوني، ولا سيما بعد أن قدم كيجان ذخيرة من أنشطة المحتوى الحر، إذ يقوم المدرس باختيار المحتوى المناسب، وعليه يتم إعداد درس كامل وصياغة الأهداف المعرفية، والتعاونية التي تشكل القاعدة على أساسها، ويتم اختيار تتابعات الأنشطة وترتيبها، وتندرج تحت هذه الطريقة استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) والتي بدورها تساعد المتعلمين على التفكير من خلال إعطائهم الوقت الكافي للتفكير، ثم المشاركة مع زميل آخر والاطلاع على وجهة نظر مختلفة، فقد يكونون أكثر رغبة، وأقل خشية حول المشاركة مع مجموعة أكبر، كما أن ذلك يمنحهم الوقت الكافي، لتغيير الإجابة إذا دعت الحاجة وتقليل الخوف من تقديم إجابة خاطئة وهي تشجعهم على المشاركة التعاونية، والتعلم المتبادل بين الطلبة وتضمن إسهام كل طالب في العمل. (النصر وجمل، 2005، ص12، سليمان 2005، ص41، العسيري، 2005، ص15، سعادة، وآخرون، 2008، ص51).

وكما أن استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) من استراتيجيات التعلم التعاوني الحديثة، وهي تركيبة صغيرة للتعلم التعاوني النشط، وقد تم اقتراح استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في البداية من قبل فرانك ليمان Frank Lyman عام 1981؛ إذ تتم هذه الاستراتيجية على عدة مراحل فبعد أن يتم– بشكل فردي– التأمل في صمت للمشكلة أو المعلومة لبعض الوقت (دقيقة مثلاً) يقوم كل زوج من الطلبة بمناقشة أفكارهما معاً، ثم يشاركان زوجاً آخر من الطلبة في مناقشتهما حول نفس المشكلة وتسجيل ما توصلوا إليه جميعاً من نتائج؛ ليمثل فكر المجموعة ككل.(نصر الله، 2006، ص18 وعطية، 2008، ص6 والحريري، 2009، ص26)

لذلك تعتبر استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) استراتيجية تعلم نقاش تعاوني تركز على ديناميكية وحركة وتفاعل ومشاركة الطلاب في الانشطة التعليمية، وتستخدم لتنشيط وتحسين ما لدى الطلاب من معارف وخبرات سابقة أو لإحداث رد فعل حول فكرة أو معلومة ما، وتعتبر هذه الاستراتيجية نشاطا مميزاً لإظهار المعرفة المسبقة لدى المتعلمين (Szesze,2003، ص17).

وقد اتخذت استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) اسمها من خطواتها الثلاث التي تعبر عن نشاط الطلبة أثناء تعلمهم باستخدام هذه الاستراتيجية، فهي تتكون أساساً من ثلاث خطوات هي:

– فكر بنفسك: وفيها يستثير المدرس تفكير طلابه بطرح تساؤل ما، أو تذكر أمر معين، أو ملاحظة ما ويجب أن يكون هذا السؤال متحدياً أو مفتوحاً ثم تتاح لكل طالب لحظات قليلة للتفكير في الإجابة.

– زاوج مع زميل لك: يشارك كل طالب أحد زملائه، ويحدثه عن إجابته، ويقارن كل منهما أفكاره ويحددان الإجابة التي يعتقدان أنها الأفضل والأكثر إقناعاً وإبداعاً ويتاح أيضاً عدة لحظات لتبادل الأفكار.

– شارك الفصل كله: في هذه الخطوة يدعو المدرس كل زوج من الطلبة؛ لكي يشاركا أفكارهما مع الفصل كله، ويمكن إجراء ذلك بصورة دورية، أو بدعوة كل زوج، أو من يرفع يده ويطلب (الكلمة) الإجابة، وتسجيل استجابات الطلبة. (عبد الفتاح، 2008، ص19، Jones، 2002، ص8)

وتمر خطوات تطبيق إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) وهي:

– يقسم المدرس الطلبة إلى مجموعات تتألف كل منها من أربع طلاب بحيث يجلس كل اثنين من المجموعة وجهاً لوجه ومتجاورين.

– يعطي المعلم رقماً للمجموعة ورقماً لكل طالب في المجموعة.

– التفكير: يطرح عضو هيئة التدريس سؤالاً يرتبط بالدرس، أو مشكلة ذات نهاية مفتوحة، ويطلب من الطلاب أن يقضوا وقتاً محدداً، يفكر كل منهم بمفرده (دقيقة أو اثنتين).

– المزاوجة: يطلب المدرس من الطلبة أن ينقسموا إلى أزواج يناقشون ما فكروا فيه.

– المشاركة: يطلب المدرس من جميع أفراد المجموعة المشاركة، وتدوين إجابة واحدة للمجموعة.

– يختار المدرس أحد الطلاب عشوائياً من المجموعة، باختيار الرقم ليمثلها في الإجابة عن السؤال، وبذلك يشعر كل طالب بأنه عرضة للسؤال من المدرس. ونظراً لحصول الطلاب على الوقت الكافي للتفكير في الإجابة، ثم المشاركة مع زميلن والاطلاع على وجهة نظر مختلفة، فقد يكونون أكثر رغبة، وأقل خشية حول المشاركة مع مجموعة أكبر، كما أن ذلك يمنحهم الوقت الكافي لتغيير الإجابة إذا دعت الحاجة وتقليل الخوف من تقديم إجابة (خطأ). (Szeeze، 2003، ص7، Grawley and Dunn، 2001، ص8، زيتون وكمال، 2003، ص17)

ومن أهم خصائص استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في عملية التعليم أنها:

– تتيح الفرصة للطلبة؛ لكي يكونوا نشطين فعالين في عملية تعلمهم، مما يساعد على بقاء أثر التعلم.

– تساعدهم في اختبار أفكارهم قبل المغامرة بها أمام طلبة الفصل.

– تزيد من الوعي بالتحصيل وتنمي مستويات التفكير العليا.

– تساعد الطلبة على بناء معارفهم خلال مناقشاتهم الثنائية والجماعية.

– وقت التفكير يساعد على إطلاق أكبر عدد من الأفكار والاستجابات الأصيلة.

– تساعد كلاً من الطلبة المندفعين، والمترددين في التغلب على مشكلاتهم وذلك نتيجة توفير بيئة حرة خالية من المخاطرة في عملية التعلم.

– تزيد أيضاً من دافعيتهم للتعلم، وتنمي الثقة في نفس المتعلمين، وتعطي الفرصة للجميع للمشاركة بدلاً من عدد محدود من المتطوعين في المناقشات العادية.

– تساعد على بناء المسؤولية الشخصية والقدرة على التفسير وإيجاد العلاقات في عملية التعلم، كما تدعم مهارات الاتصال، والتواصل اللفظي، وتتيح فرص التدريب على بعض المهارات الاجتماعية المرغوبة. (Gunter, 2001, pp.8-9)

صور أخرى معدلة لاستراتيجية (فكر– زاوج– شارك): (الديب، 2006، ص328)

– استراتيجية (فكر– شارك) Think–Share

- استراتيجية (فكر- اكتب- زاوج- شارك) Think-Write-Pair-Share
- استراتيجية (اكتب- زاوج- شارك) Write-Pair-Share
- استراتيجية (أسأل- فكر- زاوج- شارك)Quest- Think- Pair-Share
- استراتيجية (استمع- فكر- زاوج- شارك)Listen- Think- Pair-Share

الدراسات السابقة:

قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التالية:

أجرى عويد، وعبود (2014) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في التحصيل والاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وعددها (27) طالبة، ومجموعة ضابطة وعددها (27) طالبة، وتكونت أداة من اختبار تحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو الكيمياء، وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لاستراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في الاختبار التحصيلي، وكذلك في الاتجاه نحو تدريس الكيمياء، وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة باعتماد تدريس مادة الكيمياء لدورها المؤثر في التحصيل والاتجاه نحو تدريس الكيمياء.

كما قام (جنّه) (Jannah, 2013) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية استراتيجية (فكر- زاوج - شارك) في تعليم القراءة وفهم المقروء مقارنة بالطريقة التقليدية لتعليم القراءة، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الاول المتوسط مكونة من (57) طالباً، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: تجريبية (29) طالباً درست باستخدام استراتيجية (فكر- زاوج - شارك)، ومجموعة ضابطة (28) طالباً درست بالطريقة التقليدية، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستراتيجية (فكر- زاوج- شارك)، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين درسوا باستراتيجية (فكر- زاوج- شارك) كان مستواهم في القراءة وفهم المقروء أعلى من الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

وأجرى جعفر (2012) دراسة هدفت التعرف على أثر إستراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في تحصيل مادة قواعد اللغة

العربيّة عند طالبات معاهد إعداد المعلمات، وبلغ عدد طالبات عيّنة البحث (55) طالبة، (29) طالبة في المجموعة التجريبية التي ستدرس بإستراتيجية (فكر– زاوج– شارك)، و(26) طالبة في المجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت النتيجة تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي دُرست باستعمال إستراتيجية (فكر– زاوج – شارك)، على طالبات المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة التقليدية، وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05). وفي ضوء نتيجة البحث استنتج الباحث أهمية استعمال الاستراتيجيات الحديثة في التدريس من خلال مبادئ التعلم التعاوني والتعلم النشط، وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد استراتيجية (فكر– زاوج – شارك) في تدريس مادة قواعد اللّغة العربية.

كما قام ثاني (2010) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاه نحو حل مسائل الفيزياء لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وتكونت عينة البحث من (152) طالباً موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة الحربي (2009) هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) لتعليم العلوم في تنمية العمليات المعرفية العليا، والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (59) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: تجريبية (32) طالباً درست باستخدام استراتيجية (فكر– زاوج– شارك)، ومجموعة ضابطة (27) طالباً درست بالطريقة التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى وجود روق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة(0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي لعمليات المعرفة العلي لصالح المجموعة التجريبية عند كل من مستوى: التحليل،

والتركيب، والتقويم، وجميع المستويات السابقة.

وأجرت عبدالفتاح (2008) دراسة بعنوان: أثر استخدام استراتيجية (فكر–زواج–شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أثر استخدام استراتيجية (فكر–زواج–شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية: تكونت من (37) تلميذاً وتلميذةً تدرس باستخدام استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) ومجموعة ضابطة: تكونت من (40) تلميذاً وتلميذةً تدرس بالطريقة العادية. وتكونت أدوات الدراسة من: اختبار التواصل الرياضي (من إعداد الباحثة)، واختبار الإبداع الرياضي (من إعداد الباحثة). وتوصلت الدراسة إلى فعالية استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية مهارات التواصل والإبداع الرياضي لدي المتعلمين، حيث وجد أن هناك حجم أثر كبير لاستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) كمتغير مستقل على التواصل والإبداع الرياضي كمتغيرين تابعين.

أما دراسة (جارس) (Carss, 2007) فقد هدفت إلى بيان أثر استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في تعلم دروس القراءة للراشدين في نيوزيلندا وتمت الدراسة خلال السنة في (6) فصول دراسية وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية، وأخرى ضابطة تضم كل منها (6) طلاب، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي حيث أكدت النتائج الآثار الإيجابية لاستخدام استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) حيث أن هذه الاستراتيجية تعد أداة لتشجيع المحادثة والتي يمكن تكييفها؛ لتتناسب مع التركيز على التعليم واحتياجات فئات معينة من الطلبة.

وفي دراسة سلطان (2007) التي استهدفت تطوير استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) وأثرها في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الابتدائية وكانت من مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (35) طالباً قام الباحث بتدريسها باستخدام الاستراتيجية، والأخرى كانت ضابطة وعددها (35) طالباً، وتم التدريس معها بالطريقة العادية

التقليدية، وكانت من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والأخرى الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة (ستيوفر) (Stuever, 2006) أظهرت أن استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) تسح للطلاب الربط بين المفاهيم العلمية مما يؤدي إلى فهم أعمق للمفاهيم العلمية، وكذلك زيادة معدل المشاركة التطوعية من قبل الطلاب في مناقشات الفصل اللاحقة أثناء تعلمهم الكثافة.

وأخيراً قام (برواملي) (Bromly, 1997) بدراسة هدفت التعرف أثر استعمال استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) على تنمية المهارات اللغوية في القراءة، والكتابة عند تدريس مقرر الأدب الإنجليزي لطلاب المرحلة الثانوية، وبلغت عينة الدراسة (164) طالباً اختيرت عشوائياً من طلاب الصف الأول الثانوي، وزعت على مجموعتين الأولى التجريبية بواقع (82) طالباً، حيث درست باستعمال استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) والثانية الضابطة بواقع (82) طالباً، درست بالطريقة الاعتيادية، وكانت أداتا الدراسة عبارة عن اختبار تحريري لقياس مهارة الكتابة واختبار شفوي؛ لقياس مهارة القراءة، وأظهرت النتائج بعد تحليلها إحصائياً أنه توجد فروق ذات دالة إحصائياً بين درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحريري، والشفوي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

اشتمل محور الدراسات السابقة على (6) دراسات عربية، و(4) دراسات أجنبية وجميعها تهتم بموضوع استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) ولكن من خلال خلفيات متعددة ومتغيرات مختلفة، وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها استخدمت استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) لتنمية التحصيل في القواعد الصرفية الأساسية؛ وتم تطبيقها على عينة من طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية؛ حيث أن معظم الدراسات السابقة طبقت على مدارس التعليم العام لمواد ومناهج دراسية خاصة بالعلوم،

والنحو، والتعبير الكتابي، والمهارات اللغوية في القراءة والكتابة مثل دراسة (ثاني، 2008)، ودراسة (جعفر، 2012)، ودراسة (Carss, 2007)، ودراسة (سلطان، 2007)، ودراسة (Bromly, 1997).

وتمثل أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري، واختيار الأداة المناسبة، وشكلت الدراسات السابقة قاعدة انطلاق للدراسة الحالية.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهجية شبه التجريبية، إذ يعد الأكثر ملاءمة لموضوع الدراسة؛ وذلك باستخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. (عبيدات، 2013، ص310)

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (6) شعب دراسية لمقرر المهارات اللغوية كل شعبة تحتوي على (30) طالباً. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من الطلبة المسجلين لمقرر المهارات اللغوية في جامعة الحدود الشمالية للعام الدراسي (1435-1436هـ)؛ حيث تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من بين الشعب الدراسية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وعددها (30) طالباً، وضابطة وعددها (30) طالباً وذلك بعد التأكد من تكافؤ طلبة العينة، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (1). توزيع عينة الدراسة على المجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	حجم العينة	التخصص	
		علمي	أدبي
التجريبية	30	14	16
الضابطة	30	13	17
المجموع	60		

تكافؤ المجموعتين:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لوحدة القواعد الصرفية الأساسية لمقرر المهارات اللغوية في جامعة الحدود الشمالية تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات

الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول(2) يوضح ذلك.

جدول (2). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على درجات الطلبة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لوحدة القواعد الصرفية الأساسية لمقرر المهارات اللغوية في جامعة الحدود الشمالية

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
القبلي	تجريبية	30	12.93	4.601	.492	58	.625
	ضابطة	30	12.33	4.845			

يتبين من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

أداة الدراسة:

الاختبار التحصيلي:

قام الباحث ببناء هذا الاختبار؛ لقياس تحصيل الطلاب للمفاهيم والمهارات اللغوية الواردة في وحدة القواعد الصرفية الأساسية من مقرَّر المهارات اللغوية بكلية التربية والآداب، وقد اتَّبع الباحث الخطوات الآتية في بناء الاختبار:

1. قام الباحث بوضع قائمة بالمفاهيم والمهارات والأفكار التي يدرسها الطلبة في وحدة القواعد الصرفية الأساسية من مقرَّر المهارات اللغوية بكلية التربية والآداب.
2. تمَّت صياغة أسئلة وفقرات الاختبار؛ بحيث غطَّت جميع المفاهيم والمهارات والأفكار الواردة في محتوى المادة موضوع التجربة.
3. تمَّ التحقُّق من الصدق المنطقي للاختبار؛ من حيث الصياغة اللغوية والوضوح والشمولية، من خلال عرض الاختبار بصورته الأوَّلية على مجموعة من المحكِّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في القياس والتقويم، وفي أساليب تعليم اللغة العربية، وفي ضوء آراء المحكِّمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم، عُدِّلت بعض الأسئلة، وبَعدَ التعديل؛ عُرِضت فقرات الاختبار على بعض هؤلاء المحكِّمين؛ لإبداء ملاحظاتهم مرة أخرى، وفي ضوء ملاحظاتهم النهائية، اعتُمِد الاختبار بصورته النهائية.
4. تمَّ تطبيق الاختبار على عيِّنة استطلاعية، تكوَّنت من (30) طالبًا.

5. إعادة تطبيق الاختبار؛ للتأكُّد من الاتِّساق الداخلي للاختبار.

إجراءات الدراسة:

تمَّ اجراء تطبيق الدراسة وِفْق الخطوات الآتية:

1. إعداد أداة الدراسة "الاختبار التحصيلي في مقرَّر المهارات اللغوية "، والتحقُّق من صدقه وثباته.

2. تحديد عيِّنة الدراسة، واختيار المجموعة التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية البسيطة.

3. الاتِّفاق مع مدرس المقرر على آلية تنفيذ الدروس، والاتِّفاق على الوقت المناسب للبدء في عملية التطبيق.

4. تم تزويد مدرس المقرر (بدليل المعلم) الخاص بتدريس وحدة القواعد الصرفية الاساسية؛ ليعطي المدرس بعض الافكار الجديدة والتوجيهات والارشادات التي تساعده على تدريس موضوعات الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) لتحقيق الاهداف المرجوة من الوحدة.

5. تمَّ تطبيق الدراسة، وتدريس المجموعة التجريبية والضابطة، حسب الطرق التالية:

- تمَّ اختيار شعبة من الشعبتيْن؛ لتكون مجموعة تجريبية، والأخرى ضابطة.
- تمَّ تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي، ومن ثمَّ التصحيح، ورصد النتائج لأغراض التحليل الإحصائي.
- تمَّ تدريس الشعبة التجريبية باستراتيجية (فكر- زاوج- شارك).
- تمَّ تدريس شعبة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

6. وبعد الانتهاء من عملية التدريس للمجموعتين، تمَّ تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، ومن ثمَّ التصحيح، ورصد النتائج لأغراض التحليل الاحصائي.

7. رصد درجات المجموعتيْن التجريبية والضابطة في جداول خاصة أُعِدَّت لذلك، ثم إدخال درجات كلٍّ منهم في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).

8. إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات متعلِّمي كلِّ مجموعة واستخدام تحليل التغايُر، أو ما يُسمَّى بتحليل التبايُن المصاحب(ANCOVA)؛ لفحص صحة فروض الدراسة.

متغيِّرات الدراسة:

– المتغيِّـر المسـتقل: وهـو طريقـة التعلـيم، وله مستويان، هما:

– استراتيجية (فكر– زاوج– شارك).

- الطريقة التقليدية.

– المتغير التابع: ويتضمَّن متغيِّرَيْن، هما:

- التحصيل الدراسي.

- التخصص العلمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتـائج الفرضـية الأولـى ونصـها: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($0.05 \geq \alpha$) بـين متوسـط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجـة طلبـة المجموعـة الضـابطة فـي التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لوحدة القواعد الصرفية الأساسية لمقرر المهارات اللغوية في جامعة الحدود الشمالية.

جدول رقم (3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلبة في الاختبار التحصيلي لوحدة القواعد الصرفية الأساسية لمقرر المهارات اللغوية في جامعة الحدود الشمالية تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبية	12.93	4.601	87.73	7.311	87.83	30
ضابطة	12.33	4.845	79.73	11.064	79.64	30
المجموع	**12.63**	**4.694**	**83.73**	**10.134**	**83.73**	**60**

يبين الجدول رقم (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات الطلبة في الاختبار التحصيلي لوحدة القواعد الصرفية الأساسية من مقرر المهارات اللغوية في جامعة الحدود الشمالية بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول(4). نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لأثر طريقة المجموعة على لدرجات الطلبة في الاختبار التحصيلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائية (ح)	حجم الأثر
الاختبار القبلي (المصاحب)	124.753	1	124.753	1.429	.237	.024

المجموعة	1001.047	1	1001.047	11.469	.001	.168
الخطأ	4974.980	57	87.280			
الكلي المعدل	6059.733	59				

يتبين من الجدول رقم (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف (11.469) وبدلالة إحصائية (0.168)، وبحجم أثر مرتفع، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وعليه ترفض الفرضية الصفرية.

نتائج الفرضية الثانية ونصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لوحدة القواعد الصرفية الأساسية من مقرر المهارات اللغوية في جامعة الحدود الشمالية في السعودية تعزى لمتغير التخصص.

جدول (5). متوسط درجات الطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي حسب التخصص

التخصص	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الاحصائية (القيمة الاحتمالية)
أدبي	90.1	5.6	0.039
علمي	84.6	8.3	

يتبين من الجدول رقم (5) أن متوسط درجات طلاب التخصص الأدبي في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات طلاب التخصص العلمي (90.1) للتخصص الأدبي، مقابل (84.6) للتخصص العلمي، وبدلالة إحصائية (0.039). وتشير النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ولصالح طلاب التخصص الادبي، وهذا يقودنا إلى رفض الفرضية الصفرية.

مناقشة نتائج الدراسة:

الإجابة عن سؤال الدراسة الذي ينص على: "ما فاعلية استخدام استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية التحصيل في مقرر المهارات اللغوية لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية؟"

من خلال نتائج التحليل، تبيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف (11.469) وبدلالة إحصائية (0.168)، وبحجم أثر مرتفع، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وعليه ترفض الفرضية الصفرية وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية (فكر–زاوج–شارك)؛ إذ تتيح هذه الاستراتيجية الفرصة للطالب أن يسأل ويناقش ويتبادل الافكار وأن يتلقى المساعدة من مدرس المقرر من خلال استكشاف المواقف التعليمية والعمل بروح الفريق الواحد كون هذه الاستراتيجية تعتمد على عمل المجموعات مما يتيح للطلبة وقتاً للتفكير الفردي، والتفكير الثنائي والرجوع لخبراتهم السابقة مما ساعد على زيادة تواصل الموقف التعليمي من خلال المدرس الجامعي، والطلبة، والمادة الدراسية؛ لخلق مناخٍ تعليميٍ متكاملٍ يكتسب فيه الطلبة مهارات القواعد الصرفية الأساسية بصورة منتظمة، ومتسلسلة، ومترابطة؛ مما زاد من قدراتهم على الفهم والاستيعاب لتلك القواعد الصرفية الأساسية الخاصة بمقرر المهارات اللغوية، وهذا أدى إلى زيادة تحصيلهم. كما قد يفسر ذلك إلى زيادة فاعليتهم من خلال تشجيعهم على طرح مزيد من الأفكار وإعطاء الأمثلة المتعددة وتنمية مهاراتهم باللغة العربية وممارساتهم العملية الخاصة بالقواعد الصرفية الأساسية للقيام بعمليات التصنيف، والبحث عن أوجه التشابه والاختلاف وإجراء المقارنات في مناخ تنظيمي نفسي إيجابي وبصورة نشطة وفعالة يساعدهم على تحمل المسؤولية وإنجاز المهام التعليمية الموكلة إليهم وتوظيف مبادئ القواعد الصرفية والنحوية في مناقشاتهم وكتاباتهم توظيفاً سليماً؛ مما يزيد من قدرتهم على التحليل والمقارنة والاستنتاج؛ مما أدى إلى انعكاس ذلك على تحصيلهم في الاختبار. كما قد يعزى ذلك إلى أن استراتيجية (فكر– زاوج –شارك) شدت انتباه الطلبة وزادت من حماسهم ودافعيتهم نحو المشاركة الفعالة بوصفها استراتيجية تدريسية حديثة التطبيق لم يعهدها الطلبة من قبل في معظم الجامعات السعودية التي منها جامعة الحدود الشمالية حيث أنهم يعتمدون على الطريقة التقليدية الاعتيادية بالتدريس مما زاد من تحصيلهم.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (جعفر،2012) حيث تفوقت طالبات المجموعة التجريبية التي درست قواعد اللغة العربية باستعمال استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في معهد إعداد المعلمات، كما اتفقت مع كل من دراسة (القاضي، 2012)، (ناصر، 2008)، (سلطان، 2007)، (Bromly, 1997)؛ حيث دلت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة في التحصيل بين درجات المجموعة التجريبية والأخرى الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ومن خلال تحليل النتائج، تبين وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب التخصص الأدبي، ومن خلال ما سبق، نلاحظ أنَّ درجات طلاب التخصص الادبي أعلى من درجات الطلاب التخصص العلمي، ويعزى السبب في ذلك –من وجهة نظر الباحث– إلى أنَّ طلاب التخصص الأدبي درسوا تخصصات اللغة العربية من نحو، وصرف، وأدب، وبلاغة بكثافة أكثر من طلاب التخصص العلمي، فانعكس ذلك على مستواهم في الاختبار التحصيلي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

– العمل على تطوير طرق وأساليب التدريس في جامعة الحدود الشمالية باستخدام استراتيجيات تدريس حديثة توفر مشاركة الطلبة مثل استراتيجية (فكر– زاوج– شارك).

– توظيف استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في تدريس الطلبة مواد دراسية جامعية أخرى.

– إشراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في دورات تدريبية متخصصة على استراتيجية (فكر– زاوج– شارك).

– إجراء دراسات ميدانية أخرى لمعرفة فاعلية استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) على متغيرات ومواد دراسية تعليمية أخرى.

المراجع:

ثاني، حسين خاجي. (2010). فاعلية استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاه نحو حل مسائل الفيزياء لدى طالبات الصف الأول المتوسط. مجلة الفتح.

جابر، عبدالحميد جابر.(1999) قراءات في تعليم التفكير والمنهج، دار النهضة المصرية، القاهرة.

جعفر، محمد. (2012). أثر استراتيجية (فكر– زواج– شارك) في تحصيل مادة اللغة العربية عند طالبات معاهد إعداد المعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة بغداد. العراق.

الحربي، عبد العزيز لافي. (2009). فاعلية استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) لتعليم العلوم في تنمية العمليات المعرفية العليا والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.

الدليمي، طه، والوائلي، سعاد. (2003). الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية. عمان: دار الشروق.

الديب، محمد مصطفى. (2006). استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

ذياب، محمود عوض.(2013). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية. رؤى إستراتيجية أكاديمية العلوم. الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة.

زقوت، محمد. (1991). تدريس النحو بين طريقتي المحاضرة والمناقشة لدى طلبة قسم اللغة العربية بكليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

زيتون، حسن حسني، وكمال عبد الحميد زيتون. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال.(2005). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

سعادة، جودة أحمد. وفواز، عقل. وعادل أبو علي، سرطاوي.(2008). التعلم التعاوني (نظريات وتطبيقات ودراسات). عمان: دار وائل للنشر.

سلطان، صفاء عبد العزيز. (2007). تطوير استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) وأثرها في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. م4،ع1.

سليمان، سناء محمد. (2005). التعلم التعاوني أسسه– استراتيجياته– تطبيقاته. القاهرة: عالم الكتب.

الشاعر، محمود. (2004). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية– غزة. فلسطين.

طاهر، علوي عبدالله.(2010). تدريس اللغة العربية وفقاً لأحداث الطرائق التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو طعيمة، محمد. (2010). أثر برنامج بالعيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية. فلسطين.

عاشور، راتب. والحوامد، محمد.(2007). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، ابتسام عز الدين محمد. (2008). أثر استخدام استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق– مصر.

عبيدات، ذوقان. (2003). البحث العلمي: "مفهومه– أدواته– أساليبه". الأردن: إشراقات للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي. (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان: دار صفاء للنشر.

عويد، فالح. وعبود، سهاد. (2014). فاعلية استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في التحصيل والاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات الصف الأول المتوسط، مجلة الفتح. ع58.

فرج، عبداللطيف حسين.(2004). "طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين". عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القاضي، أحمد. (2012). أثر استراتيجية التعلم معاً في التحصيل المعرفي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي في مقرر العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة،. جامعة حلوان. مصر.

الكخن، أمين. وهنية، لينا. (2009). أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. جامعة اليرموك –الأردن.

الكناني، حميدة كامل. (2000). "أساسيات تصميم التدريس". عمان: دار الثقافة. ط1.

ناصر، محمد. (2008). أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة للتدريس النحو في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة صنعاء– اليمن.

نصر الله، عمر عبد الرحيم. (2006). مبادئ التعليم والتعلم في مجموعات تعاونية. عمان: دار وائل للنشر.

النصر، حمزة. وجمل، محمد. (2005). التعلم التعاوني الفلسفة والممارسة، اليمن: الكتاب الجامعي.

Bromly, K. (1997). *Using Cooperative Learning to Improve Reading and Writing in Language Arts*, Reading and writing Quarterly.

Carss , W. (2007). *The Eeffect of Using (Think- Paire- Share) During Guided Reading Lessons* , University of Waikato, New Zealand.

Crawley, M. Dunn. K. (1993**).** *Cooperative Learning at Dalhousie, Workshop Materials. Three Common Cooperative Learning Structures (think– pair– share*). Retrieved 18/11/2013.from: http://www.dal-noidt/toguide/three-common cooperative learning strsctivers.

Gunter, A. (2001). *Strategies for Eeading to Learn, Think, Pair, Share in Instruction: Models Approach*. 5th ed, Boston, Allyn & Bacon.

Jannah, Nikmatul. (2013). *The Effectiveness of Think Pair Share Technique in Teaching Reading.* Retrieved 16 May 2014. From: www. thesis Thinkpairshare.com.

Jones, R. C. (2002). *Strategies for Reading Comprehension, (think– pair– share)*. Retrieved on 16 May 2014. From: http://curry.edschool.virginia.edu/go/readquest./strat/tps.html.

Stuever, D.M. (2006). *The Effect of Metacognitive Strategies on Subsequent Participation in the Middle School Science Classroom*. Unpublished manuscript, Wichita State University.

Szesze, M. (2003). *Science Teaching Strategies, think– pair- share.* Retrieved on 17 May 2014 from: http://maps.k12.md.us/curriculum/science/inst/scistr
attinkprshr.htm.

تصور مقترح للمهارات اللازمة لتوظيف التدوين الإلكتروني كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.0 في التدريس لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

ساري بن سالم الفهيقي [(1)]

جامعة الجوف

الملخص: هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح للمهارات التي يحتاجها معلم القرآن الكريم في توظيف التدوين الإلكتروني كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.0 في التدريس. ولتحقيق هدف الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي من خلال جمع بيانات الدراسة باستخدام أداة الاستبانة، والتي تكونت من 37 فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسية. وتم تطبيق الأداة على عينة من معلمي القرآن الكريم بمدينة سكاكا بلغت 89 معلماً، و4 مشرفي تربية إسلامية يمثلون مجتمع المشرفين التربويين في تلك المدينة، وبعد جمع بيانات الدراسة تم معالجتها إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد المهارات، واختبار مان– وتني لحساب دلالة الفروق بين استجابات العينة وفقاً لمتغير طبيعة العمل. وقد حددت نتائج الدراسة أهم المهارات التي يحتاجها معلم القرآن الكريم في توظيفه للتدوين الإلكتروني في التدريس، والتي تمثلت في 37 مهارة. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة للمهارات التي يحتاجها معلم القرآن الكريم تُعزى لمتغير طبيعة العمل. وبناءً على النتائج خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

الكلمات مفتاحية: المهارة، معلم القرآن الكريم، التدوين الإلكتروني، تطبيقات الجيل الثاني للويب.

==========

Skills Needed by Qur'anic Teachers in Using Blog as a Web 2.0 Application for Teaching high School in Saudi Arabia

Sari bin Salim Alfahiqi [(1)]

Al-Jouf University

Abstract: This study aimed at investigating the skills needed by the Qur'anic teachers in using blog as one of the Web 2.0 applications for teaching. The data of this study was collected using survey questionnaire which consisted of 37 items distributed to 89 Qur'anic teachers and 4 Islamic educational supervisors at the City of Skaka, Kingdom of Saudi Arabia. The data collected was analysed descriptively using mean and standard deviation to explain the needed skills by the sample cohorts. Two non-parametric tests namely; Mann-Whitney test were also used to check for the statistically significant differences among the variables like, samples' nature of work. The results of the study revealed that the Qur'anic teachers needed 37 skills to use blog for teaching. The results also showed that there were no statistically significant differences in the samples' nature of work. Suggestions were given based on the obtained results.

Keywords: Skill, Qur'anic teacher, blog, Web 2.0 application.

==========

(1) Assistant professor of Curriculum and Instruction- College of Education - Al-Jouf University, Saudi Arabia	*(1) أستاذ مساعد – قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية – جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية*
E-mail: dr.sari2@hotmail.com :البريد الإلكتروني	

المقدمة:

يظل تعلم القرآن الكريم وتلاوته من أشرف الأعمال واقربها إلى الباري عز وجل، وذلك لتعلقه بأشرف كتبه التي أنزلها على خير رسله. آمراً نبيه ﷺ بتلاوته في صورة خاصة بيّنها في قوله تعالى: ﴿وَرَتِّلِ القُرءانَ تَرْتِيلاً﴾ [المزمل:4].

لا شك أن المعلم عندما يختار لنفسه أعظم مهنة، وهي تدريس القرآن الكريم، فإنه بذلك قد اختار المهنة التي ينال من خلالها الخيرية التي خصها النبي ﷺ لمعلم القرآن الكريم بقوله ﷺ: «خيركم من تعلم القرآن وعلمه» (البخاري، ج6، ص236). وذلك أن معلم القرآن الكريم يجب أن يتصف بصفات عديدة لا يتصف بها أي شخص، فالدور العظيم الذي تقلده يحتاج إلى عوامل، وصفات ينبغي أن يتحلى بها حتى تحصل له الخيرية الموعودة. يقول الإمام الغزالي (1988م،ج1، ص80): "ومن اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً، وخطراً جسيماً، فليحفظ آدابه ووظائفه". ومع التطور الذي يشهد العالم اليوم في شتى مجالات المعرفة، كان لابد على معلم القرآن الكريم أن يكون مواكباً لهذا التطور، متصفاً بالاستمرارية في طلب العلم والاستزادة منه، فلا يقتصر على ما اكتسبه في فترة إعداده، بل يجب أن يكون مطلعاً على ما يستجد من علوم ومعارف في مجال تخصصه ومهنته، حتى يواكب تطور المعرفة. ويوجه ابن جماعة (2005م، ص 103) المعلم إلى "دوام الحرص على الازدياد بملازمة الجد والاجتهاد والمواظبة على وظائف الأوراد من العبادة والاشتغال والإشغال قراءة وإقراء ومطالعة وفكراً وتعليقاً وحفظاً وتصنيفاً وبحثاً".

إن تسارع التطور التقني والمعرفي الذي يعيشه المجتمع هذه الأيام، يحتم على المعلم عامة، ومعلم القرآن الكريم خاصة، أن يتصف بمميزات عِدّة، تؤهله لمواكبة التغيير المستمر في التربية والتعليم. تلك المميزات يلخصها آل ناجي (2000) بالتالي:

1- الفهم العميق للبنى والأطر المعرفية في الموضوع الذي يدرسه واستخداماتها وطرق الاستقصاء التي تم بها توليدها أو إنتاجها، والمعايير والقواعد التي تستخدم في الحكم عليها من حيث صحتها، وتاريخها ومن حيث كيفية تطورها.

2- فهم جيد للتلاميذ الذين يدرسهم، من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم ويشمل هذا الفهم معرفة دوافعهم وأساليبهم المتصلة بالتعلم.

3- فهم للتعلم الجيد الفعّال، وفهم جيد للطرق والأساليب التي يمكن استخدامها لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم. ويقصد بذلك معرفة الوسائل التعليمية من أمثلة وصور وتشبيهات ونماذج التي يمكن استخدامها لتوضيح المفاهيم والعلاقات بينها في المحتوى الذي يراد تدريسه.

4- فهم أساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص فهم الطلبة واستعدادهم لتعلم موضوع ما ولقياس ما حققوه من تعلم فيه، والتركيز على حث الطلاب على الاستقلالية والمرونة في التفكير النقدي والتعلم الذاتي. إن أهمية معرفة المعلم للجوانب التربوية والنفسية في عملية التعليم والتعلم توازي في أهميتها معرفته بالمادة العلمية التي يدرسها.

5- التفاعل مع الطلاب وإتاحة الفرصة للمناقشة، وإقامة علاقات ديمقراطية بين المعلمين والطلاب، والتحرر من الصورة الأبوية التقليدية للمعلم.

إن ما يشهده العالم المعاصر من تطورات متسارعة وطفرة تقنية شاملة، ومستمرة، جعل تحول معلم القرآن الكريم إلى التقنية في تدريسه ضرورةً ملحةً فرضها واقع العصر، وفرضت عليه ضرورة التغيير في طبيعة بيئة التدريس، وارتباط مهارات التدريس التي يجب أن يتقنها، بشكل أو بآخر بالتقنية. فيذكر (Hamalainen, De Wever, Malin, & Cincinnato, 2015) أن معالجة تطورات بيئة العمل هي بحاجة إلى تطوير المهارات المهنية والخبرات التي تتناسب مع احتياجات المجتمع المتغيرة، وكنتيجة مباشرة لتأثير تيار التقدم التقني على المهن فإن العاملون في تلك المهن يواجهون تحديين رئيسيين هما:

1-التحدي التقني: فهم بحاجة متصاعدة لتطوير أنفسهم بصورة مستمرة تتناسب مع الطابع المتطور للتقنية.

2-تحدي حل المشكلات: ويتمثل في الإلمام بالمهارات اللازمة لحل مشكلات العمل في ضوء الإعدادات التقنية الغنية الجديدة.

إن تلك التحديات قد طالت جميع مناحي الحياة دون تمييز بما فيها مجال التعليم، وهو ما يؤكده (Kong, 2014) بأن التعليم المدرسي في هذا العصر مطالب بتزويد التلاميذ بكل مجالات المعرفة التقنية، ومحو الأمية المعلوماتية، مما يجعلهم قادرين على إتقان مهارات هذا العصر وتحقيق متطلباته المتغيرة بقوة. وقد توالت التقنية في التطور جيلاً بعد جيل، فظهرت الأجهزة التعليمية ثم ظهر الحاسب الآلي والوسائط المتعددة، وبدأت المجتمعات استخدامها في التعليم. ثم ظهرت ثورة أخرى وهي الإنترنت، والتي غيرت مفهوم التعلم فظهر الجيل الأول للويب. ومع التقدم التقني حل محله الجيل الثاني للويب Web2.0 والذي تميز بالتفاعلية والمرونة، والذي أصبح واقعاً فرض نفسه على مجالات الحياة ومنها التعليمية. وأصبح المهتمون بالتعليم ينادون بضرورة الاستفادة من تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 ودمجها في البيئة التعليمية. باعتبارها واقعاً يعيشه التلاميذ. وما من شك أن ما تتميز به تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 جعلها محط أنظار المهتمين بالتعليم. وذلك لأنها أوجدت وسائل تعلم حديثة، ودعمت طرق تعلم أخرى، جعلها تختصر تحقيق أهداف التعليم، وتحول التلميذ من متلقي سلبي إلى متفاعل إيجابي، وأتاحت له فرصة التعلم المستمر خارج المدرسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ظهر التأثير الواضح لتطبيقات الجيل الثاني للويب على المجال التربوي. والذي بدوره قد انسحب على طبيعة الأبحاث والدراسات التربوية، والتي اتخذت مساراً مواكباً لهذا الانتشار الجارف لتطبيقات الجيل الثاني للويب عموماً، والتدوين الإلكتروني خصوصاً، والمتمثل في التدوين الكتابي، والتدوين المرئي، والتدوين الصوتي. والتي أصبحت جزءاً من حياتنا اليومية، وسمةً مميزةً لمختلف المجتمعات والتي تستخدمها على اختلاف ثقافاتها. الأمر الذي دفع كثير من الدراسات والأبحاث التربوية الحديثة إلى الوقوف على مدى فاعلية التدوين الإلكتروني بأنواعه المختلفة في التعليم،

ودوره اكتساب مختلف المهارات والمعارف التي يحتاجها الفرد.

فقد أشارت دراسة (Chen, Lai, & Ho, 2015) إلى التأثير المباشر الإيجابي لاستخدام التدوين الإلكترون في التدريس، وتحقيق استمرارية التعلم لدى الطلاب، وزيادة التفاعل الإيجابي العلمي من خلالها.

كما جاءت دراسة (Chen, C, M, & Wu, C, H. ,2015) مثبتةً فاعلية التدوين المرئي في تطور أداء تعلم الطلاب بشكل ملحوظ. وتعزيز التعلم الفردي الذاتي لديهم. كما أظهرت نتائج الدراسة أن نمط المحاضرة المرئية الكاملة، ونمط المقطع المرئي المصحوب بالتعليق الصوتي، هما أكثر فاعلية وإقبالاً من الطلاب، ويثير اهتمامهم أكثر.

وهو ما أكدته دراسة (Lounek, 2015) بفاعلية الفيديو الرقمي في تطوير الإبداع لدى الطلاب، والذين أظهروا تفاعلاً كبيراً في مناقشة المعلمين حول المشكلات التي تواجههم، ومناقشتها أيضا مع أقرانهم، وإدخال أفكار جديدة. الأمر الذي أدى إلى تطوير قدراتهم الإبداعية، وإدراكهم.

وجاءت دراسة مطر (2010) هي الأخرى مؤكدةً فاعلية استخدام المدونة الإلكترونية في علاج التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية لدى التلاميذ، كما أظهرت النتائج اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو التعلم باستخدام المدونة الإلكترونية.

إن تلك الأهمية والفاعلية التي أثبتتها الدراسات السابقة للتدوين الإلكتروني بمختلف أنواعه في العملية التعليمية، وأثره الإيجابي الواضح على إدراك التلاميذ وميولهم، وحل مشاكلهم التعليمية، جعل من الضرورة بمكان الاهتمام بتلك التقنية بصورة فاعلة تدفع القائمين على العملية التعليمية عموماً، والمعلمين خصوصاً، في الاضطلاع بدورهم في توظيف تلك التقنية في عملية التعليم، وصولاً إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ولما كان تعليم القرآن الكريم جزء من منظومة التعليم في العالم الإسلامي، فإن مواكبة تعليمه للتحولات والتطورات المعاصرة القائمة على التقنية عموماً، والجيل الثاني للويب خصوصاً، أضحى ضرورة شرعية ومهنية، وذلك لمكانته المقدسة في نفوس الأمة الإسلامية،

ولوجوب تعلمه وتعليمه امتثالاً لقوله تعالى: ﴿وَرَتِّلِ القُرءانَ تَرْتِيلاً﴾ [المزمل:4]. ولقوله ﷺ: «خيركم من تعلم القرآن وعلمه» (البخاري، ج6، ص236).

فالتحول والتطور في طرائق تدريس القرآن الكريم، ووسائل تعلمه، وتعليمه، مطلب ضروري ينبغي العمل عليه، وذلك بتوظيف أدوات الجيل الثاني للويب Web2.0 عامة، والتدوين الإلكتروني خاصة في تدريس القرآن الكريم. وما من شك أن إتقان معلم القرآن الكريم لمهارات استخدام التدوين الإلكتروني كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 مطلبٌ مُلحّ لتحقيق التحول الإيجابي إلى بيئة التعلم التقني.

إلا أنه على الرغم من ذلك لازال هناك ضعف في تلاوة القرآن الكريم لدى الطلاب. وهو ما اكدته نتائج الدراسات الحديثة التي تناولت تقويم أداء تلاوة القرآن الكريم، كدراسة شاهين، وزملاؤه (2015) والتي أظهرت أن من ضمن أسباب ضعف الطلاب في إتقان تلاوة القرآن الكريم يعود إلى قلة توظيف أعضاء هيئة التدريس لوسائل التعلم التقنية الحديثة، ومصادر التعلم الحديثة في تدريس القرآن الكريم. وهو ما أكدته نتائج دراسة الزعبي (2013) أن أداء الطلاب في تطبيق أحكام التجويد جاء بدرجة متدنية. وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في أساليب تدريس التجويد الشائعة، وضرورة تطوير استراتيجيات تدريس لتزيد من إتقان الطلاب لأحكام التجويد، وخاصة الحاسب الآلي والتقنيات الحديثة.

وقد لاحظ الباحث أثناء زيارته للمدارس للأشراف على طلاب التربية الميدانية؛ ضعفاً واضحاً في إتقان الطلاب لتلاوة القرآن الكريم. كما لاحظ أن معظم معلمي القرآن الكريم لديهم قصور واضح في استخدام التدوين الإلكتروني في تدريس القرآن الكريم. الأمر الذي دفع الباحث إلى القيام بدراسة تسعى إلى الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما التصور المقترح للمهارات اللازمة لتوظيف التدوين الإلكتروني كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web 2.0 في التدريس لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

والذي يتفرع منه عدد من الأسئلة تتمثل فيما يلي:

1- ما المهارات العامة اللازمة لتوظيف التدوين الإلكتروني كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 في التدريس لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

2- ما المهارات اللازمة لتوظيف التدوين الإلكتروني الكتابي كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 في التدريس لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

3- ما المهارات العامة اللازمة لتوظيف التدوين الإلكتروني المرئي كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 في التدريس لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

4- ما المهارات العامة اللازمة لتوظيف التدوين الإلكتروني الصوتي كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 في التدريس لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

فروض الدراسة:

تتلخص فروض الدراسة في الفرض الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة للمهارات اللازمة لتوظيف التدوين الإلكتروني كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 في التدريس لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير طبيعة العمل.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح للمهارات اللازمة لتوظيف التدوين الإلكتروني كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 في التدريس لدى معلمي القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. والتي تتضمن مجالات التدوين الثلاثة: الكتابي، المرئي، والصوتي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية بما يلي:

1. مساعدة معلم القرآن الكريم في الوقوف على المهارات التي ينبغي عليه إتقانها لتوظيف التدوين الإلكتروني في التدريس.

وكيفية الاستفادة منها بما ينعكس إيجاباً على متعلم القرآن الكريم.

2. تزويد مشرفي التربية الإسلامية بالمهارات التي ينبغي على معلمي القرآن الكريم إتقانها لتوظيف التدوين الإلكتروني في التدريس. والوقوف على مدى إتقانهم لتلك المهارات، وما يحتاجونه من دعم في سبيل الوصول بهم إلى توظيف أمثل لتلك التقنية.

3. تقدم للقائمين على تطوير تعليم القرآن الكريم، ومؤسسات إعداد المعلم صورةً واضحةً للمهارات التي ينبغي على معلم القرآن الكريم إتقانها لتوظيف التدوين الإلكتروني في التدريس. وكيفية الاستفادة من ذلك بما ينعكس إيجاباً على متعلم القرآن الكريم. والوقوف على أهم طرق التدريس الحديثة التي يتطلب تزويد معلم القرآن الكريم بها، بدأً من مرحلة الإعداد وانتهاءً بالتدريب أثناء الخدمة. وذلك في سبيل توظيف أحد أدوات التقنية في تعليم القرآن الكريم.

4. تفيد الباحثين بفتح المجال أمامهم لإجراء دراسات أخرى مرتبطة بتعليم القرآن الكريم، وربطه بما يستجد من تقنيات ووسائل تعليمية حديثة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

1- الحدود الموضوعية:

أ- القرآن الكريم وتعليمه، تلاوةً، حفظاً، تجويداً، وتفسيراً، في المرحلة الثانوية.

ب-التدوين الإلكتروني كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 التي يمكن استخدامها في تعليم القرآن الكريم في المرحلة الثانوية.

2- الحدود البشرية، المكانية، والزمنية: مشرفو التربية الإسلامية، ومعلمو القرآن الكريم التابعون لمكتب تعليم مدينة سكاكا بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1435-1436هـ.

مصطلحات الدراسة:

يمكن تحديد مصطلحات الدراسة بما يلي:

1- **معلم القرآن الكريم:** هو من يتولى تدريس القرآن الكريم، والذي تم إعداده من

خلال برامج مؤسسات إعداد المعلم في تخصص التربية الإسلامية.

2- **الجيل الثاني للويب** Web2.0: يعرفه (Constantinides, & Fountain, 2008) بأنه: مجموعة المصادر الإلكترونية المفتوحة للمستخدمين، والتي تحقق التفاعل فيما بينهم من خلال تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 والتي تسمح للمستخدمين بتوسيع خبراتهم ومعارفهم كمشاركين في المعرفة.

3- **التدوين الإلكتروني:** يعرفه (Chen, Lai, & Ho, 2015) بأنه إحدى وسائل الاتصال عبر الإنترنت والتي توظف كل الموارد المتاحة في التكنولوجيا، مثل النصوص والرسومات والصوت والفيديو وغيرها، في السياق التعليمي، وفي تعزيز التواصل بين الطلاب والمعلمين.

الإطار النظري:

الجيل الثاني للويب Web2.0:

تتعدد المفاهيم حول الجيل الثاني للويب وفق إدراك التنوع الذي يتميز به هذا الجيل بتنوع أدواته، ومقدار انتشارها، ومدى تطورها. الأمر الذي أوجد تنوع في صياغة مفهوم الجيل الثاني للويب Web2.0. فيعرف الجيل الثاني للويب Web2.0 بأنه مجموعة المصادر الإلكترونية المفتوحة للمستخدمين، والتي تحقق التفاعل فيما بينهم من خلال تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 والتي تسمح للمستخدمين بتوسيع خبراتهم ومعارفهم كمشاركين في المعرفة. كما يعرفه النجار (2013) بأنه مجموعة من الخدمات التي تقدم على شبكة الإنترنت من خلال مجموعة من المواقع التي توفر قدراً أكبر من التفاعل ومشاركة المحتوى، وذلك باستخدام مجموعة من أدوات التعلم عبر الإنترنت.

ومع تنوع خدمات وتطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 أصبح يستخدم على نطاق واسع في المجتمعات عموماً، وفي البيئة التعليمية خصوصاً، وذلك لأنه يحقق للمتعلمين إشباع رغباتهم في إضافة المعلومة، والحصول عليها، من خلال التفاعل مع أقرانهم من خلال مصادر المعلومات المتاحة في أي وقت ومكان أرادوا. ولعل تلك الخصائص جعلت انتشار

استخدامه يفوق كماً وكيفاً ما سابقه من أجيال تقنية.

مميزات الجيل الثاني للويب Web2.0:

لم يكن الانتشار الواسع والسريع لاستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 إلا لما تتميز به هذه التقنية عن سابقتها. وما نراه اليوم من التعلق الشديد من أفراد المجتمع بهذه التقنية إلا دليل على تميزها، وإفرادها بخصائص لا توفرها التقنيات الأخرى وخاصة في مجال التعليم. ويذكر (Mohammadyari, & Singh, 2015) أن التعلم القائم على الجيل الثاني للويب Web2.0 ازدادت استخداماته في مؤسسات التعليم والتدريب، وذلك لأنه يقلل تكلفة التعلم والتدريب، ويزيد مرونة التعلم من حيث الزمان والمكان. ويذكر (Rahimi, Berg, & Veen, 2015) أن أهم مايميز الجيل الثاني للويب Web2.0 ما يلي:

1. توفر للمتعلم الحصول على المعلومة في أي وقت وأي مكان يريدوه المتعلم.
2. تزيد من فرص التعلم للجميع.
3. تدعم أنشطة التعلم الجماعية والإبداعية المعرفية والإنتاجية.
4. تتيح فرصة التحليل والتطوير من خلال إبداء الآراء وطرح الأفكار التطويرية.
5. تتيح إدارة وتنظيم المعرفة كالمدونات والصفحات الشخصية وغيرها من أدوات.
6. تتيح تبادل وتوزيع الملفات والوثائق.

التدوين الإلكتروني كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0:

مع ظهور تقنية الجيل الثاني للويب، ظهرت تطبيقات تقنية تفاعلية كثيرة، سمحت للمستخدمين من الاستفادة من هذه التقنية. ولعل أهم تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 والتي يمكن تفعيلها في بيئات التعلم القائمة على الجيل الثاني للويب Web2.0 ما يعرف بالتدوين الإلكتروني أو المدونات الإلكترونية، والتي يعرفها (Chen, Lai, & Ho, 2015) بأنها إحدى وسائل الاتصال عبر الإنترنت والتي توظف كل الموارد المتاحة في التكنولوجيا، مثل النصوص والرسومات والصوت والفيديو وغيرها، في السياق التعليمي، وفي تعزيز التواصل بين الطلاب والمعلمين.

وقد ظهر التدوين الإلكتروني كأحد تطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0. وتميز بجوانب عدة جعلت منه ذا فاعلية في الجانب التعليمي. فيذكر (Noel, 2015) أن أهم ما يميز التدوين الإلكتروني ما يلي:

1. دعم المشاركات المعرفية من خلال مجموعة متنوعة من الطرق.
2. تقديم الدافعية باعتبارها مسرحاً أساسياً في التعلم.
3. تحفيز الطلاب على إنتاج محتوى عالي الجودة لأن المعلومات متاحة للمستخدمين
4. تمكن الطلاب من بناء معارفهم الخاصة من خلال السجل المستقبلي، كما تمكنهم من مشاهدة أرشيف المساهمات والمشاركات التعليمية.
5. دعم التعاون بين الطلاب فيما بينهم، ومع معلميهم، من خلال تبادل المعلومات، وتقديم وجهات النظر، وعرض الأفكار، وحل المشكلات، وتقديم التغذية الراجعة.

وقد تعددت تصنيفات التدوين الإلكتروني وفق الغرض من إنشائها ومحتواها. حيث يمكن تقسيم التدوين الإلكتروني إلى الأقسام الآتية:

أولاً: التدوين الإلكتروني الكتابي: وهو عبارة عن صفحة يتم إنشاؤها، وإضافة المحتوى العلمي إليها، وتتيح للمستخدمين الدخول إليها، وإضافة التعليقات والمداخلات في جو نقاشي علمي، مما يدفع المتعلمين إلى الوصول إلى إجابات سريعة لتساؤلاتهم حول المادة العلمية المطروحة. كما أن التدوين الإلكتروني يتيح للمستخدمين وضع الروابط لصفحات أخرى أو مقاطع الصوت والفيديو، مما يجعله يتصف بالمرونة التي يفضلها المتعلمون في بيئات التعلم.

التدوين الإلكتروني المرئي: ويقصد به كما يذكر (Chorianopoulos, & Giannakos, 2013) (أنه تحميل تسجيل الفيديو لمحاضرة، أو شرائح العرض أو أي أشياء تفاعلية أخرى، ونشرها عبر الويب لتزويد التلاميذ بالوقت الإضافي لفهم الدروس في أي وقت شاءوا، وتكرار ما يريدون من الدروس، والتفاعل فيما بينهم من خلال التعليقات والمناقشات حول محتوى تدوينة الفيديو.

ويتميز التدوين الإلكتروني المرئي بمميزات عدة تجعله ذا إيجابية في مجال التعليم. من تلك المميزات ما يذكره (Blonder, Jonatan, Bar-Dov, Benny, Rap, & Sakhnini,

(2013، و Wiese, & Newton, 2013) في تعزيزها فهم محتوى المادة العلمية من خلال توضيح الموضوعات الصعبة، وتحسينها دقة الملاحظة لدا التلاميذ، وزيادة إمكانية الوصول إلى المادة العلمية في أي وقت وأي مكان، وتتيح للتلاميذ وقت إضافي لفهم الدرس من خلال تكرار ما يريد من الدروس، كما أن التدوين الإلكتروني المرئي التفاعلي يوفر إمكانيات الفصل الدراسي عن طريق التركيز على التعلم الفردي، وخلق طبيعة تربوية توفر التعلم التعاوني الجماعي بيننا الطلاب.

التدوين الإلكتروني الصوتي: ويعرفه (Siegle, 2007) بأنه التقنية التي تتيح تسجيل الصوتيات الرقمية وتحميلها ونشرها على شبكة الإنترنت، بحيث تكون متاحة بين الأقران للتحميل، والاستماع، والحفظ، والتداول عبر الأجهزة الرقمية.

وقد لاقى هذا النوع من التدوين رواجاً كبيراً في مجال التعليم. فتذكر الخثلان (2011، ص ص10-11) أنه يتميز بتطوير النشاط التعليمي وتوفير طرق تدريس بديلة، وتعزيز واستخدام التعلم الشخصي، كما أنه يتميز بسهولة الاستخدام فهو يوفر المرونة الكاملة للتعامل معه من قبل المتعلمين، ويسهل عملية التعلم ويوفر المادة العلمية في أي زمان ومكان شاءوا. كما يتيح للتلاميذ التواصل خارج المدرسة والاستماع لتقييم المعلم لمدى تعلمهم، وتقديمه تغذية راجعة عن أدائهم، وبهذه الطريقة ينظر للتدوين الصوتي بأنه أداة تقييم مريحة توفر التغذية الراجعة مبكرًا للتلاميذ.

توظيف التدوين الإكتروني في تدريس القرآن الكريم

تعد طريقة التدريس من الأركان المهمة التي تقوم عليها العملية التعليمية، فمن خلالها يستطيع معلم القرآن الكريم تطوير مهارات التلاوة لدى تلاميذه، ومعالجة ضعفهم، وتسهيل ما يواجه طريقهم إلى إتقان مهارة التلاوة من صعوبات. ونجاح معلم القرآن الكريم لا يعتمد على غزارته العلمية وإتقانه للتلاوة فقط، بل يتعداه إلى نجاحه في اختيار طريقة التدريس المناسبة للموقف التعليمي، وطبيعة التلاميذ، ومدى استعدادهم للتعلم. ولا شك أن استخدام معلم القرآن الكريم لتطبيقات الجيل الثاني للويب Web2.0 عامة والتدوين الإلكتروني خاصة يختصر

عليه الطريق للوصول بالتلاميذ إلى مرحلة التعلم والإتقان المطلوبة. فيمكن لمعلم القرآن الكريم توظيف التدوين الإلكتروني في تدريس القرآن الكريم وفق الآتي:

أولاً: التدوين الإلكتروني الكتابي: ويمكن أن يتم كالآتي:

1- إنشاء مدونة خاصة بالمقرر الدراسي سواء كان مقرر التلاوة أو الحفظ أو التجويد أو التفسير، بحيث يكون لكل مقرر دراسي وكل صف دراسي مدونة خاصة فيه تشتمل على اسم المقرر والصف الدراسي ومعلم المقرر، كما تحتوي على توصيف للمقرر يتضمن أهدافه، ومحتواه ووسائل التقويم، وأهم المراجع التي تثري التلميذ فيما يتعلق بمحتوى المقرر.

2- يقوم معلم القرآن الكريم بتعليم تلاميذه طريقة الدخول والتسجيل في المدونة، وكيفية استخدامها والاستفادة من محتوياتها، وتغذية المحتوى بالتعليق أو إضافة الروابط والصور ، وما له علاقة بالمقرر.

3- يشارك معلم القرآن الكريم تلاميذه في تحديث المدونة المستمر، وذلك بإضافة محتوى جديد للموضوع الذي تم دراسته داخل حجرة الدراسة، وبشكل منتظم، الأمر الذي يمكّن التلميذ من الاطلاع على ما درسه وما تم إضافته في المدونة دون وجود فاصل زمني كبير بين موعد الدرس وتدوينه في المدونة.

4- ينبغي على معلم القرآن الكريم أن لا ينفرد بالتدوين، بل عليه إشراك تلاميذه وحثهم على التدوين، وإضافة ما يتعلق بالدرس بصفة دورية. ويكون ذلك بصورة فردة من قبل بعض الطلاب، أو بصورة جماعية من خلال جماعات التلاميذ التي يتم تكوينها من طلاب الصف الواحد. حيث تتولى تلك الجماعات مهام إضافة المحتوى العلمي للمقرر إلى المدونة.

5- يمكن لمعلم القرآن الكريم مناقشة التلاميذ حول الأخطاء التي وقعوا فيها أثناء التلاوة. بحيث يتم عرضها في المدونة، ومناقشة التلاميذ حول السبب في الوقوع في تلك الأخطاء. فيتم مناقشة كل خطأ على حده مع توضيح وجه الخطأ وطريقة الأداء الصحيحة التي يتفادى فيها التلميذ الوقوع في ذات الخطأ مجدداً. ولا يقتصر الأمر على المناقشة فقط بل يمكن إضافة مقاطع صوتية لتلاوة الآيات الدرس، مما يسهل على التلاميذ الوقوف على الطريقة

السليمة التي تؤدى فيها الكلمات القرآنية، وبالتالي تدارك تلك الأخطاء مستقبلاً.

6- يمكن لمعلم القرآن الكريم بمشاركة تلاميذه في استخدام المدونة كوسيلة لتحضير الدروس. وذلك من خلال عرض الآيات التي سيتم تلاوتها أو حفظها في الدرس القادم. الأمر الذي يتيح للتلاميذ تحديد الكلمات القرآنية أو أحكام التجويد التي يجدون صعوبة في أدائها. مما يسهل على المعلم الوقوف على نقاط الضعف التي يجب عليه التركيز عليها، وبالتالي توفير مزيد وقت وجهد.

ثانياً: التدوين الإلكتروني المرئي: وذلك عن طريق:

1- إعداد مقاطع مرئية تحوي جميع مفردات مقرر التلاوة والحفظ، فيخصص معلم القرآن الكريم لكل درس مقطع فيديو لأحد مشاهير التلاوة، يحوي تلاوة الآيات موضوع الدرس. ويستحسن أن يتيح معلم القرآن الكريم لتلاميذه اقتراح القراء والاختيار من بينهم مما يفعل الإيجابية عندهم.

2- تحديد محتوى المنهج الدراسي لكل مادة دراسية، وتوزيع ذلك المحتوى على الحصص الدراسية. وبناء عليه يقوم معلم القرآن الكريم بإعداد مقاطع مرئية متعلقة بكل مادة وكل مرحلة وفق خصائصها. ولا يلزم معلم القرآن الكريم إنتاج جميع تلك المقاطع، بل يستطيع الاستفادة من المقاطع المرئية المنتشرة والمتصلة بصورة مباشرة بمحتوى المقرر، وبالتالي توفير الوقت والجهد واستغلالهما في إنتاج مقاطع مرئية للجوانب الأخرى من محتوى المقرر.

3- تفعيل إيجابية التلاميذ، وذلك من خلال بتكليفهم بالبحث في المقاطع المرئية المنشورة والمتعلقة بمحتوى المقرر. وذلك بعد تزويدهم بالمحتوى التعليمي للمنهج. ومن الأفضل توزيع التلاميذ وفق مجموعات حتى يسهل عليهم التعاون للوصول إلى المحتوى المنشور المطلوب.

4- يقوم معلم القرآن الكريم بالتعاون مع تلاميذه بتصوير شرح بعض الدروس النظرية كالجانب النظري في مقرر التجويد أو مقرر التفسير، وذلك بطريقتين إحداهما تصوير المعلم أثناء شرحه الدرس، والأخرى بتسجيل عرض الشرائح عن طريق برنامج البوربوينت والمحتوية على المادة التعليمية بحيث يتزامن عرض الشريحة مع الشرح

الصوتي لمحتواها التعليمي، ومن ثم نشر محتوى الفيديو إلكترونياً حتى يصل إلى التلاميذ من خلال قنوات التواصل المعروفة.

5- تتيح مواقع نشر الفيديو عبر الإنترنت كموقع "يوتيوب" إمكانية إنشاء قناة خاصة لنشر تدوينات الفيديو، وهي متاحة بصورة مجانية، وبالتالي فإن تلك الميزة تتيح لمعلم القرآن الكريم إنشاء قناة خاصة لكل قرر وكل مرحلة دراسية، ونشر تدوينات الفيديو المتعلقة بالمحتوى التعليمي لكل مقرر من خلالها، الأمر الذي يتيح للتلاميذ سهولة الوصول لمحتوى المقرر والاطلاع على الفيديوهات المنشورة، وتنزيلها وحفظها لاسترجاعها في أي وقت وأي مكان شاء.

6- تكليف معلم القرآن الكريم طلابه بتصوير مقاطع مرئية لتلاوتهم، بحيث يصور التلميذ نفسه أثناء تلاوته مقطع يحدده المعلم. ثم يتم عرضه على تلاميذ الفصل ويطلب منهم التعليق على تلاوة زميلهم. ولا شك أن في ذلك مدعاة إلى إثارة دافعية التلاميذ لإتقان التلاوة، ذلك أن التلميذ سيحاول تصوير تلاوة خالية من الخطاء بنوعيها الجلي والخفي، مما يدفعه إلى تكرار تصوير التلاوة وإعادتها مراراً حتى يصل إلى تلاوة خالية من الخطأ يثق في عرضها أمام زملائه دون نقد منهم. ولا شك أن ممارسة التلميذ تلك المهارة بتلك الصورة كفيل بوصوله إلى أقصى درجات إتقان التلاوة.

7- توظيف الدبلجة في درس التلاوة باستخدام التدوين المرئي. وذلك بأن يقوم التلميذ بتصوير تلاوة صامتة له يحرك فيها شفتيه بصورة واضحة بوجود خلفية صوتية لأحد القراء المجيدين، بحيث يحاول التلميذ من خلال التلاوة الصامتة التزامن والتوافق بين حركة الشفتين واللسان مع الخلفية الصوتية، مما يمكنه من إتقان مقدار الغنة والمدود. وقبلها إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

ثالثاً: التدوين الإلكتروني الصوتي: ويتم ذلك كالآتي:

1- يقوم معلم القرآن الكريم بمساعدة التلاميذ على إعداد تدوين صوتي لكامل منهج التلاوة والحفظ. بحيث يتم إعداد التدوينات الصوتية على شكل مقاطع يتم تحديدها من قبل المعلم، ويخصص لكل حصة دراسية مقطع صوتي واحد. ويترك

المعلم للتلاميذ حرية اختيار قراء القرآن الكريم الذين سيتم اختيار تلاوتهم لتلك التدوينات الصوتية.

2- في بداية الفصل الدراسي يقوم معلم القرآن الكريم بإعداد ملف صوتي لكل تلميذ في الفصل، حيث يقوم كل طالب بتسجيل تلاوته لمقطع محدد من المنهج وإرسالها إلى المعلم، حيث يستطيع المعلم من خلال تلك الطريقة بمقارنة مستوى تلاوة التلميذ في نهاية الفصل الدراسي بمستواها في بداية الفصل، والوقوف على مدى تحسن التلاوة من عدمها.

3- تسجيل شرح المعلم لأحكام التجويد وتفسير بعض الآيات، وإرسالها للتلاميذ، مما يتيح للتلميذ الاستماع لشرح المعلم للدرس في أي وقت وأي مكان يناسبهم.

4- استخدام التدوين الصوتي كوسيلة للتقويم الشفهي للتلميذ، حيث يقوم المعلم بالاستماع لتلاوة التلميذ والتعليق عليها، وتدوين ذلك التعليق صوتياً وإرسالها إلى التلميذ، مما يتيح للتلميذ الاستماع وإعادة الاستماع له متى شاء.

5- يتيح معلم القرآن الكريم التفاعل الصوتي بين التلاميذ، وذلك بترك مجالاً لتقييم تلاوة زملائهم والتعليق عليها، والمناقشة الهادفة التي تصل بهم إلى تحقيق أقصى درجات الإتقان.

6- ضرورة تركيز معلم القرآن الكريم على تطوير مهارة الاستماع لدى تلاميذه. ذلك أن تلك المهارة هي أولى خطوات تحقيق إتقان التلاوة. فالاستماع الجيد ينبني عليه النطق الصحيح للآيات. ويتم ذلك بتكليف التلاميذ بنقد أخطاء زملائه، وتحديد سبب الخطأ، وكيفية النطق الصحيح له.

7- استغلال معلم القرآن الكريم للتدوين الصوتي في علاج بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذه، كالخجل، والرهبة، والخوف من الوقوع في الخطأ، وذلك بإتاحة الفرصة لهم في تسجيل تلاوتهم وعرضها أمام زملائهم، كما يشجعهم على التعليق على تلاوة زملائهم ونقدها مما يكسر حواجز الخجل أمام زملائهم.

8- من خلال التدوين الصوتي يستطيع معلم القرآن الكريم إثارة الدافعية لدى تلاميذه، وذلك بالتنافس بصورة فردية أو جماعية لإنتاج أفضل تدوين صوتي للتلاوة الصحيحة، مما يدفع التلميذ إلى إعادة تسجيل الآيات مرات عدة حتى يصل إلى

التدوين الصوتي الذي وصل فيه إلى أعلى درجات الإتقان.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بعمل مسح للدراسات السابقة التي تناولت تدريس القرآن الكريم، وتلك الدراسات التي تطرقت إلى توظيف التدوين الإلكتروني في التدريس. وعلى حد علم الباحث لم يجد أي دراسة تناولت استخدام التدوين الإلكتروني في تدريس القرآن الكريم، بل جميعها قد تناول مقررات مختلفة، ومراحل مختلفة. وقد تم تقسيم الدراسات السابقة وفق محورين رئيسين، هما:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بتدريس القرآن الكريم

أجرى شاهين، وزملاؤه (2015) دراسة هدفت إلى الوقوف على أسباب ضعف طلبة تخصص تعليم التربية الإسلامية في جامعة القدس المفتوحة في مهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده، من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. واستخدمت أداة الدراسة لجمع بياناتها. وأظهرت النتائج أن من ضمن أسباب الضعف يعود إلى قلة توظيف أعضاء هيئة التدريس لوسائل التعلم التقنية الحديثة، ومصادر التعلم الحديثة في تدريس القرآن الكريم.

كما قام الزعبي (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على تقييم أداء تلاوة طلاب الصف الخامس الأساسي في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم في تربية قصبة المفرق. وقد تكونت عينة الدراسة من 63 طالباً تم اختيارهم بطريقة قصدية. وقد أظهرت النتائج أن أداء الطلاب في تطبيق أحكام التجويد جاء بدرجة متدنية. وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في أساليب تدريس التجويد الشائعة، وضرورة تطوير استراتيجيات تدريس لتزيد من إتقان الطلاب لأحكام التجويد، وخاصة الحاسب الآلي والتقنيات الحديثة.

وهدفت دراسة الحساني (2012) إلى التعرف على فاعلية استخدام الوسائط المتعدد الحاسوبية في تدريس وحدة من مقرر التجويد في إجادة تلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في العاصمة المقدسة. وقد تكونت عينة

الدراسة من 60 طالبة تم تقسمهما بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. واستخدمت الباحثة الاختباري التحصيلي وبطاقة الملاحظة كأدوات لجمع بيانات الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الوسائط المتعدد الحاسوبية في تدريس وحدة من مقرر التجويد في إجادة تلاوة القرآن الكريم، وذلك من خلال تفوق المجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة بضرورة توظيف التقنيات الحديثة والاستفادة منها في تدريس القرآن الكريم.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة تحت هذا المحور؛ يلاحظ أنها دراسات حديثة أجريت خلال الخمس سنوات الماضية. إلا أنها لازالت تؤكد وجود قصور وضعف في مستوى تلاوة الطلاب، على اختلاف المراحل التي تناولتها تلك الدراسات. كما أن الدراسات المتعلقة بتدريس القرآن الكريم على حد علم الباحث لازالت دراسات تقويمية، أو دراسات شبه تجريبية قائمة على استخدام الحاسب الآلي، دون الولوج إلى تطبيقات الجيل الثاني للويب والتي هي السائدة في الوقت الحاضر. وبالتالي فإن هذه الدراسة تعمل على مواكبة ما استجد من تقنيات، وسبل توظيفها بفاعلية في تدريس القرآن الكريم.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بتوظيف التدوين الإلكتروني في التدريس:

قام (Chen, Lai, & Ho, 2015) دراسة هدفت إلى معرفة أسباب استمرار المعلمين في استخدام مدونات التدريس. وذلك من خلال أخذ آراء المعلمين في المدارس التايوانية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أسباب استمرار المعلمين في استخدام مدونات التدريس، يعود إلى التأثير المباشر الإيجابي في التدريس. كما أنها تحقق استمرارية التعلم لدى الطلاب، وزيادة التفاعل الإيجابي العلمي من خلالها.

وهدفت دراسة (Lounek, 2015) إلى مدى تطوير الإبداع لدى الطلاب من خلال دورات الفيديو الرقمية في كلية المعلومات الإدارة بجامعة أريدك كارلو في التشيك. وقد أظهر الطلاب تفاعلاً كبيراً في مناقشة المعلمين حول المشكلات التي تواجههم، ومناقشتها أيضا مع أقرانهم، وإدخال أفكار جديدة. الأمر الذي أدى إلى تطوير قدراتهم الإبداعية، وإدراكهم أن المعرفة النظرية غالباً ما تكون غير كافية

وأن التدريب العملي والممارسات ضرورية لتطبيق النهج الإبداعي.

كما قام (Chen, C, M, & Wu, C, H. (2015, بدراسة تجريبية هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير ثلاثة أنماط من التدوين المرئي (الفيديو) على تعلم طلاب قسم الأدب الصيني بجامعة تشين غشتي الوطنية في تايوان، ودافعيتهم نحو التعلم الذاتي. وقد تمثلت تلك الأنماط في نمط المحاضرة المرئية الكاملة، ونمط عرض الصور المرئي عن طريق برنامج بوربوينت المصحوب بالتعليق الصوتي، ونمط المقطع المرئي المصحوب بالتعليق الصوتي. وبعد التطبيق التجريبي لتلك الأنماط على الطلاب، أظهرت النتائج تطور أداء تعلم الطلاب بشكل ملحوظ. كما أنه عزّز لدى الطلاب التعلم الفردي الذاتي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن نمط المحاضرة المرئية الكاملة، ونمط المقطع المرئي المصحوب بالتعليق الصوتي، هما أكثر فاعلية وإقبالاً من الطلاب، ويثير اهتمامهم أكثر من نمط عرض الصور المرئي عن طريق برنامج بوربوينت المصحوب بالتعليق الصوتي.

وقامت الخثلان (2011) بدراسة هدفت إلى الوقوف على فاعلية تقنية Podcasting في تنمية مهارة المحادثة باللغة الإنجليزية. وذلك بتطبيق الدراسة بطريقة شبه تجريبية على عينة تجريبية من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، تلقت المعالجة ببث حلقات تعليمية تحتوي ملفات صوتية. وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية تقنية Podcasting على تنمية مهارة المحادثة في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وقام مطر (2010) بدراسة تجريبية هدفت إلى معرفة فعالية المدونة الإلكترونية في علاج التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحوها. وقام بتطبيق الدراسة على مجموعة تجريبية تستخدم المدونة الإلكترونية في علاج التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية. ويقابلها مجموعة ضابطة بطرق تدريس تقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة فروق إيجابية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت المدونة الإلكترونية. كما أظهرت النتائج تفوق

الاتجاهات نحو التعلم باستخدام المدونة الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية.

ويتضح من نتائج الدراسات السابقة على اختلاف مجتمعاتها، الاتفاق على فاعلية استخدام التدوين الإلكتروني بأنواعه، واختلاف مسمياته في التعليم، والتعلم الذاتي الفردي. مما يعطي طابعاً عاماً حول جدواها في بيئات التعلم المختلفة، ودورها الفاعل في تحقيق أهداف التعليم.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن الدراسات الأجنبية التي تناولت استخدام التدوين الإلكتروني هي دراسات حديثة جداً، الأمر الذي يدل على مواكبة تلك الدراسات للتطور التقني المستمر. في حين أن الدراسات العربية التي تناولت التدوين الإلكتروني على حد علم الباحث لا زالت متأخرة زمنياً عن مثيلاتها الأجنبية. الأمر الذي يدفع الباحث إلى القيام بمثل هذه الدراسة التي تعين معلم القرآن الكريم على الاستفادة مما بين يديه من تقنية في تدريس القرآن الكريم.

وقد توصل الباحث من خلال مسحٍ لأدبيات الدراسة، وما استعرضه من دراسات سابقة إلى قائمة أولية باحتياجات معلم القرآن الكريم المهارية التي تمكنه من التوظيف الأمثل للتدوين الإلكتروني في تدريس القرآن الكريم.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. والذي كما يذكر عدس (2004، ص248) يصف الظاهرة، ويجمع المعلومات والبيانات عنها، ويصنف المعلومات، وينظمها، ويعبر عنها للوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع الذي ندرسه.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي القرآن الكريم في المدارس التابعة لمكتب التعليم في مدينة سكاكا في المملكة العربية السعودية، وجميع مشرفي التربية الإسلامية العاملين في نفس المكتب. حيث تم اختيار المجتمع بناء على مقر إقامة الباحث مما يسهل عليه التواصل مع عينة الدراسة وجمع البيانات.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 89 معلم قرآن كريم، تم اختيارهم وفق الاستبانات المستردة من مجتمع الدراسة. ومن 4 مشرفي تربية إسلامية يمثلون كامل مجتمع المشرفين. ويوضح جدول (1) وصفاً دقيقاً لعينة الدراسة وفق متغيراتها:

جدول (1). وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
طبيعة العمل	معلم	89	%96
	مشرف تربوي	4	%4
	المجموع	93	%100

أداة الدراسة:

لغرض جمع بيانات الدراسة تم إعداد استبانة لهذا الغرض، والتي اشتملت على أربعة محاور رئيسة، هي:

المحور الأول: المهارات العامة لاستخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني.

المحور الثاني: مهارات استخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني الكتابي.

المحور الثالث: مهارات استخدام معلم القرآن الكريم التدوين المرئي.

المحور الرابع: مهارات استخدام معلم القرآن الكريم التدوين الصوتي.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت ذي الأربع استجابات، أُستخدمت فيها الصيغ التالية للتعبير عن درجة أهمية المهارة: مهمة، مهمة إلى حد ما، متوسطة الأهمية، غير مهمة. وتم تمثيل المقياس عددياً لتفسير البيانات وتحليلها وفق الآتي: (مهمة) مُثّل لها بالرقم 4، و(مهمة إلى حد ما) مُثّل لها الرقم 3، و(متوسطة الأهمية) مُثّل لها بالرقم 2، و (غير مهمة) ومُثّل لها بالرقم 1.

وقد تم حساب طول الفئة وفق المعادلة التالية:

طول الفئة= المدى ÷ عدد الفئات، المدى = أعلى قيمة للفئات – أدنى قيمة للفئات = 4-1= 3 ، عدد الفئات= 4

طول الفئة = 3÷4= 0.75 ويوضح جدول (2) حساب المدى الرقمي وفقاً لمتوسط الاستجابات:

جدول(2) المدى الرقمي للمتوسط الحسابي وتقدير درجته

المتوسط	الدرجة
4 – 3,26	مهمة
3,25 – 2,51	مهمة إلى حدٍ ما
2,50 – 1,76	متوسطة الأهمية
1,75 – 1	غير مهمة

صدق الأداة: تم التأكد من صدق الأداة وذلك بطريقتين، هما:

1- **الصدق الظاهري:** بعد بناء الأداة في صورتها المبدئية، تم مراجعتها من قبل بعض المختصين في المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، وبعض معلمي القرآن الكريم. وبعد الأخذ بملحوظاتهم، تم صياغة الأداة في صورة أولية قابلة للتطبيق بعد التأكد من ارتباط فقرات ومحاور الاستبانة وثباتها.

2- **صدق الاتساق الداخلي لعبارات الأداة:** وتم ذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة في الأداة والدرجة الكلية لمحورها. وبين كل محور والدرجة الكلية للأداة. ولحساب معامل ارتباط بيرسون قام الباحث بتطبيق الأداة في صورتها الأولية على عينة استطلاعية من معلمي القرآن الكريم بلغت 15 معلماً، ليسوا من ضمن عينة الدراسة. وبعد تحليل بيانات تلك العينة ظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون كما يوضحها جدول (3) و (4):

جدول(3) معامل ارتباط كل محور بالدرجة الكلية لأداة الدراسة

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الأول	1	**0,726	**0,774	**0,738
الثاني	**0,726	1	**0,701	**0,902
الثالث	**0,774	**0,701	1	**0,659
الرابع	**0,738	**0,902	**0,659	1

(**) دالة عند (0,01) ، (*) دالة عند (0,05)

جدول (4) معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمحورها

المحور	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الأول	1	*0,522	7	**0,659
	2	*0,522	8	**0,620
	3	**0,806	9	**0,521
	4	**0,822	10	**0,690
	5	**0,741	11	**0,806

المحور	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
	6	**0,709		
الثاني	12	**0,770	17	*0,571
	13	**0,682	18	**0,669
	14	*0,571	19	**0,772
	15	*0,627	20	**0,691
	16	**0,649		
الثالث	21	*0,637	25	*0,614
	22	*0,536	26	**0,664
	23	*0,595	27	*0,586
	24	**0,808	28	**0,770
الرابع	29	**0,709	34	**0,741
	30	*0,516	35	**0,803
	31	**0,860	36	**0,734
	32	**0,681	37	**0,669
	33	**0,803		

(**) دالة عند (0,01) ، (*) دالة عند (0,05)

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، تم حساب معامل ألفا كرونباخ للأداء في صورتها الأولية على عينة الدراسة الاستطلاعية. حيث تم حساب قيمة ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الأداة، وحساب القيمة الكلية لها. ويوضح جدول (5) تلك القيم.

جدول (5) قيمة معامل ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة، وقيمة الثبات الكلي

المحور	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا
الأول	11	0,913
الثاني	9	0,847
الثالث	8	0,887
الرابع	9	0,843
المجموع	37	0,902

ويتضح من خلال جدول (5) أن قيم معامل ألفا كرونباخ تتمتع بقيمة ثبات كافية لأغراض تطبيق الدراسة، وبقيمة ثبات كلية بلغت (0,902)، مما يعطيها ثقة واعتماد على نتائجها.

وبعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة؛ تم تدوين تعليمات الاستجابة على أداة الدراسة من قبل أفراد عينتها، وذلك بكتابة البيانات الأولية كاختيار كتابة الاسم، وطبيعة العمل الحالي. إضافة إلى

كتابة طريقة الإجابة على فقرات الأداة. (انظر إلى ملحق رقم1).

معالجة بيانات الدراسة إحصائياً:

وتم ذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

1. مُعامل ارتباط بيرسون، لقياس ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة.
2. مُعامل ألفا كرونباخ، لحساب ثبات محاور الاستبانة.
3. التكرارات والنسب المئوية والتي استُخدمت لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية لأداة الاستبانة.
4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لحساب القيمة التي أعطتها استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات أداة الاستبانة، ولكل محور من محاورها.
5. اختبار مان ويتني Mann-Whitney(U) ، لحساب الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لأداة الاستبانة، تبعاً لمتغير الدراسة والذي تكون من مستويين.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

يهدف السؤال الأول من أسئلة الدراسة إلى السعي للوقوف على المهارات العامة التي يحتاجها معلم القرآن الكريم في توظيف التدوين الإلكتروني كأحد أدوات الجيل الثاني للويب Web 2.0 في التدريس. والذي يمكن الإجابة عليه من خلال بيانات المحور الأول من محاور الاستبانة، والذي يبينه جدول (6).

جدول (6). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات أهمية المهارة للمحور الأول: المهارات العامة لاستخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني.

الرتبة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المهارة
1	1	يجيد معلم القرآن الكريم إنشاء المدونات الإلكترونية.	3,99	0,104	مهمة
2	2	يلم بأسس استخدام التدوين الإلكتروني.	3,99	0,104	مهمة
3	8	يجيد إرفاق الصور وملفات الصوت والفيديو في موضوعات	3,75	0,434	مهمة

		المدونة.		
4	5	يقيس مدى تقبل التلاميذ لاستخدام التدوين الإلكتروني في التعلم.	3,71	0,456	مهمة
5	6	يجيد تحميل ملفات الوسائط المتعددة من شبكة الإنترنت.	3,60	0,492	مهمة
6	4	يراعي أخلاقيات استخدام أدوات الجيل الثاني للويب.	3,59	0,494	مهمة
7	11	يعالج المشكلات الفنية البسيطة المتعلقة بالتدوين الإلكتروني.	3,55	0,500	مهمة
8	7	يجيد رفع ملفات الوسائط المتعددة على شبكة الإنترنت.	3,54	0,501	مهمة
9	3	يجيد استخدام أدوات الجيل الثاني للويب التي يمكن ربطها بالمدونات.	3,47	0,502	مهمة
10	10	يجيد إلكترونياً مشاركة الوسائط المتعددة مع الآخرين.	3,47	0,502	مهمة
11	9	يجيد إدراج روابط مواقع الويب الأخرى في موضوعات المدونة.	3,43	0,498	مهمة
المتوسط العام			**3,65**	**0,266**	**مهمة**

بين جدول رقم (6) أن المتوسط العام لدرجة الأهمية المتعلقة بالمهارات العامة التي يحتاجها معلم القرآن الكريم في توظيف التدوين الإلكتروني كأحد أدوات الجيل الثاني للويب قد بلغ 3,65 . وهو ما يدل على أن العينة ترى أن تلك المهارات تعتبر (مهمة). وبالنظر إلى متوسط آراء العينة حول أهمية المهارات المتعلقة بهذا المحور، يتضح أنها ترى أن جميع تلك المهارات تعتبر ذات درجة (مهمة). وذلك أن جميع متوسطات الاستجابة على أهمية كل مهارة واقعة بين 3,26 و4 بتفاوت بين متوسطاتها. حيث يتبين من الجدول أن أعلى متوسط بلغ 3,99 وكان لمهارتين، هما: "يجيد معلم القرآن الكريم إنشاء المدونات الإلكترونية"، و"يلم بأسس استخدام التدوين الإلكتروني". بينما يلاحظ أن أقل المهارات في هذا المحور بلغ متوسطها 3,43 وهي: " يجيد إدراج روابط مواقع الويب الأخرى في موضوعات المدونة".

ويتضح من خلال جدول رقم (6) أن التباين بين متوسطات استجابات العينة كان يسيراً بين معظم تلك الاستجابات. فقد تراوحت الاستجابات مابين متوسط 3,43 كأدنى متوسط، و 3,99 كأعلى متوسط، مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة حول أهمية المهارات المدرجة تحت محور

المهارات العامة لاستخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني. في حين أن مهارتين قد حصلتا على نفس متوسط تقديرات عينة الدراسة. وهما: "يجيد استخدام أدوات الجيل الثاني للويب التي يمكن ربطها بالمدونات"، و " يجيد إلكترونياً مشاركة الوسائط المتعددة مع الآخرين ". حيث بلغ 3,47 .

مما سبق تتضح أهمية المهارات المدرجة تحت هذا المحور والمتعلقة بالمهارات العامة لاستخدام التدوين الإلكتروني، الأمر الذي يحتّم على معلم القرآن الكريم الإلمام بتلك المهارات، ومحاولة إتقانها على الصورة التي تمكّنه من تفعيل التدوين الإلكتروني في تدريس القرآن الكريم، وما يتعلق به من مقررات كالتجويد والتفسير. ولا شك أن إتقانه تلك المهارات يمهّد له الطريق في تفعيل الجوانب الأخرى للتدوين الإلكتروني، والمتمثلة في التدوين الكتابي، والتدوين المرئي، والتدوين الصوتي. وذلك أن تلك المهارات تعتبر الأساس لما بعدها من مهارات أنواع التدوين الأخرى. فإجادة معلم القرآن الكريم مثلا لأسس إنشاء التدوين الإلكتروني وأسس استخدامها، وكذلك إلمامه بمهارات تحميل ملفات الوسائط المتعددة، ومهارات رفع المحتوى العلمي، وإلمامه بطرق ربط التدوين الإلكتروني بأدوات الجيل الثاني للويب، كلها مهارات تجعل مع معلم القرآن الكريم يتعامل مع فروع التدوين الإلكتروني بكل أريحية، وخبره ومهارة. وبالتالي يتضح إدراك أفراد العينة لأهمية إتقان تلك المهارات باعتبارها الأساس الذي يبنى عليه فروع التدوين الإلكتروني الأخرى.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

يتضمن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الوقوف على المهارات التي يحتاجها معلم القرآن الكريم في توظيف التدوين الإلكتروني الكتابي في التدريس، والذي يمكن الإجابة عليه من خلال البيانات التي يقدمها المحور الثاني: " مهارات استخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني الكتابي" من محاور الاستبانة أداة الدراسة، والتي يوضحها جدول (7)

جدول (7). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات أهمية المهارة للمحور الثاني: مهارات استخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني الكتابي.

الرتبة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المهارة
1	13	يُعلّم تلاميذه طريقة استخدام المدونة، كالدخول والتسجيل والمشاركة.	3.90	0,297	مهمة
2	15	يزوّد المدونة بروابط لمواقع أخرى لها علاقة بموضوعات المقرر.	3,87	0,337	مهمة
3	17	يعرض مَواطن القوة والضعف في تلاوة تلاميذه، ويناقشها معهم من خلال المدونة.	3,74	0,440	مهمة
4	19	يقيّم مشاركات تلاميذه في المدونة وفق معايير واضحة لهم.	3,73	0,446	مهمة
5	14	يحث تلاميذه على المشاركة في تحديث المدونة بمشاركات تتعلق بموضوعات المقرر.	3,67	0,474	مهمة
6	12	يُنشئ مدونة خاصة بالمقرر الدراسي.	3.55	0,500	مهمة
7	18	يعرض لتلاميذه من خلال المدونة موضوع الآيات القادمة ومحتواها العلمي.	3,48	0,502	مهمة
8	20	يدير النقاش داخل المدونة للوصول إلى نقاط اتفاق معينة.	3,39	0,609	مهمة
9	16	يكلّف تلاميذه بصفة فردية أو جماعية بتزويد المدونة بالمحتوى العلمي للمقرر.	2,56	0,561	مهمة إلى حدٍ ما
المتوسط العام			**3,54**	**0,243**	**مهمة**

يتضح من خلال جدول (7) أن المتوسط العام لاستجابات العينة قد بلغ 3,54 وهو ما يعطي دلالة على أن المهارات المدرجة تحت هذا المحور مهمة بشكل عام. وبالنظر إلى تفاصيل استجابات العينة حول كل مهارة من مهارات هذا المحور، يتضح جلياً أن جميع المهارات كانت في درجة (مهمة) باستثناء مهارة واحدة كانت (مهمة إلى حدٍ ما) وهي: "يكلف تلاميذه بصفة فردية أو جماعية بتزويد المدونة بالمحتوى العلمي للمقرر". حيث كان متوسطها الحسابي قد بلغ 2,56 وبانحراف معياري بلغ 0,561 . أما المهارات التي وصفت درجتها بأنها مهمة فقد حازت المهارة التي تنص على: "يعلم تلاميذه طريقة استخدام المدونة كالدخول والتسجيل والمشاركة" على أعلى متوسط حسابي في استجابات العينة، والذي

بلغ 3,90 بينما جاءت مهارة: "يدير النقاش داخل المدونة الوصول إلى نقاط اتفاق معينة" كأقل متوسط بين المهارات التي صنفت عينة الدراسة بأنها (مهمة)، حيث بلغ متوسطها 3,39. وبالنظر إلى المهارات التي قيمت بأنها (مهمة) تحت هذا المحور نجد أن التباين بين درجات متوسطاتها كان ضعيفاً ومتقارباً، مما يدل على تقارب آراء أفراد عينة الدراسة حول أهمية تلك المهارات المتعلقة بالمحور الثاني والخاص بالمهارات المتعلقة بالتدوين الإلكتروني الكتابي. ويتضح مما سبق أهمية إتقان معلم القرآن الكريم لمهارات التدوين الإلكتروني الكتابي. والذي يرى أفراد عينة الدراسة أهمية إتقان معلم القرآن الكريم لها. الأمر الذي يدفع إلى تفعيل الجانب التقني في التواصل العلمي الإيجابي مع تلاميذه داخل وخارج حجرة الدراسة. وبالتالي إعطاء صفة الاستمرارية للتعلم. وجعل التلميذ عضو ايجابي في عملية التعلم. مما ينمي لديه التعلم الفردي الذاتي. والذي تسعى مؤسسات التعليم على نشر فلسفته بين التلاميذ، وتعويدهم عليه، وجعله أسلوب حياة في حياتهم اليومية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

يتضمن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة التعرف على المهارات التي يحتاجها معلم القرآن الكريم في توظيف التدوين المرئي في التدريس، وقد قدمت أداة الدراسة من خلال محورها الثالث: "مهارات استخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني المرئي" البيانات الخاصة بالإجابة على هذا السؤال، والتي يوضحها جدول (8).

جدول (8). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات أهمية المهارة للمحور الثالث: مهارات استخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني المرئي

الرتبة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المهارة
1	25	يحث تلاميذه على تصوير تلاوتهم وعرضها على زملائهم داخل حجرة الدراسة.	3,80	0,405	مهمة
2	23	ينتج مقاطع مرئية وذلك بتصوير شرح بعض دروس التجويد والتفسير النظرية.	3,66	0,478	مهمة

3	24	يشرك التلاميذ بصفة فردية أو جماعية في إنتاج مقاطع مرئية تعليمية.	3.66	0,478	مهمة
4	22	يزود تلاميذه بالمحتوى التعليمي الذي سيتم عرضه بمقاطع مرئية.	3,54	0,501	مهمة
5	28	يوظّف الدبلجة في التدوين المرئي .	3,40	0,610	مهمة
6	27	ينشئ قناة خاصة بكل مقرر في المواقع التي تتيح تلك الميزة مثل موقع يوتيوب.	3,28	0,451	مهمة
7	21	يكلف تلاميذه بإعداد مقاطع مرئية تحوي جميع مفردات المقرر.	2,90	0,564	مهمة إلى حدٍ ما
8	26	يكلف تلاميذه بالبحث عن المقاطع المرئية الجاهزة على الويب والمتعلقة بمحتوى المقرر.	2,88	0,605	مهمة إلى حدٍ ما
المتوسط العام			**3,39**	**0,328**	**مهمة**

من خلال جدول (8) يبدو جلياً أن الدرجة العامة لاستجابة العينة حول مهارات هذا المحور قد جاءت (مهمة) وفق آراء العينة. فالمتوسط العام لتلك الاستجابات قد بلغ 3,39، بانحراف معياري بلغ 0,328. أما فيما يتعلق بتفاصيل استجابات العينة حول درجة أهمية المهارات المدرجة تحت هذا المحور، فنجد أنها قد تفاوتت بين درجتين، هما: (مهمة)، و(مهمة إلى حدٍ ما). فكانت كل الاستجابات ذات درجة (مهمة) إلا في مهارتين وصفتهما عينة الدراسة في تقديرها بأنها (مهمة إلى حدٍ ما) وهما مهارة: "يكلف تلاميذه بإعداد مقاطع مرئية تحوي جميع مفردات المقرر". ومهارة: "يكلف تلاميذه بالبحث عن مقاطع مرئية جاهزة على الويب والمتعلقة بمحتوى المقرر". حيث جاءت متوسطاتهما الحسابية 2,90 و2,88 على التوالي. ويتضح من متوسطاتهما عدم وجود تباين كبير بينهما، مما يدل على تقارب كبير في آراء العينة حول تقديرات درجة أهمية تلك المهارتين. وفيما يتعلق ببقية المهارات المدرجة تحت محور المهارات المتعلقة بالتدوين المرئي، والتي ترى عينة الدراسة بأنها ذات درجة (مهمة)، فقد كان متوسط أعلى درجة مهارة فيها قد بلغ 3,80، وهي: "يحث تلاميذه على تصوير تلاوتهم وعرضها على زملائهم داخل حجرة الدراسة". أما اقل متوسط حسابي فقد بلغ 3,28 وكان

لمهارة: "إنشاء قناة خاصة بكل مقرر في المواقع التي تتيح تلك الميزة مثل موقع يوتيوب". وقد تراوحت بقية المهارات ذات الدرجة (مهمة) بين هاذين المتوسطين. ويلاحظ أن التباين بين متوسطات درجة استجابات العينة بالمهارات ذات الدرجة (مهمة) كان ضعيفاً ومتقارباً، بل إن هناك عبارتان جاءت بنفس قيمة المتوسط الحسابي، وهما: "ينتج مقاطع مرئية وذلك بتصوير شرح بعض دروس التجويد والتفسير النظرية" و"يشرك التلاميذ بصفة فردية أو جماعية في إنتاج مقاطع مرئية تعليمية". مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة في تقديراتهم لدرجة أهمية مهارات هذا المحور.

وبالنظر إلى جدول رقم (8) وعمل مقارنة بين المهارات التي قدّرها أفراد العينة بأنها ذات درجة (مهمة)، والأخرى التي قدّروها بأنها ذات درجة (مهمة إلى حدٍ ما) نجد أن المهارات ذات الدرجة (مهمة) هي مهارات يقوم بها معلم القرآن الكريم، أو يشرك فيها تلاميذه بناءً على رغبتهم. أما المهارات الأخرى والتي قدّرها أفراد العينة بأنها (مهمة إلى حدٍ ما) فيتضح أن فيها تكليف للتلاميذ، مما يجعل الدافع لعمل التلاميذ تنفيذ أمر المعلم وليس نابع من رغبتهم في أداء العمل والمهمة. ولذلك نجد أن المهارات التي فيها تكليف قد أخذت الدرجة الأقل في الأهمية. وذلك أن استخدام التلاميذ للتقنية والتي يعد التدوين المرئي جزء منها، إنما ينبع من رغبة ودافع داخلي عند التلاميذ يدفعهم للتعلم التجريب والابتكار. وبالتالي يقبلون التقنية كجزء من التعلم غير التقليدي. أما إلزام التلاميذ وتكليفهم ببعض المهام دون رغبة منهم يجعلهم يقبلون على العمل والتعلم دون روح، ودافعية داخلية، مما يجعل نتائج التعلم دون المستوى المطلوب.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

يهدف السؤال الرابع من أسئلة الدراسة إلى محاولة الوقوف على المهارات التي يحتاجها معلم القرآن الكريم في توظيف التدوين الصوتي في التدريس، والتي يمكن الإجابة عليها من خلال بيانات المحور الرابع من محاور الاستبانة أداة الدراسة، والمتضمن مهارات استخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني الصوتي. ويوضحها جدول(9).

جدول (9). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات أهمية المهارة للمحور الرابع: مهارات استخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني الصوتي.

الرتبة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية المهارة
1	33	يستخدم التدوين الصوتي كأداة للتقويم الختامي.	3,87	0,337	مهمة
2	37	يعالج بعض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ، كالخجل والرهبة من الوقوع في الخطأ.	3,68	0,470	مهمة
3	31	يحدد مستوى تلاوة التلاميذ ومدى تحسنهم.	3,66	0,478	مهمة
4	36	يشرك التلاميذ في إعداد التدوينات الصوتية للمقرر الدراسي.	3,65	0,481	مهمة
5	32	يستخدم التدوين الصوتي كأداة للتقويم التكويني للتلميذ.	3,59	0,494	مهمة
6	35	ينمّي مهارة الاستماع لدى التلاميذ من خلال إشراك التلاميذ في تقويم تلاوة زملائهم.	3.57	0,498	مهمة
7	30	يعد ملف صوتي لكل تلميذ تدون فيه تلاوته خلال الفصل الدراسي.	3,46	0,501	مهمة
8	29	يعد تدوين صوتي يحوي جميع محتوى المقرر.	2,89	0,650	مهمة إلى حدٍ ما
9	34	يستخدم التدوين الصوتي لتأدية الواجب المنزلي من خلال تسجيل التلميذ تلاوته وعرضها على المعلم.	2,78	0,657	مهمة إلى حدٍ ما
المتوسط العام			**3,46**	**0,323**	**مهمة**

يُظهر جدول (9) درجة استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة أهمية المهارات التي ينبغي على معلم القرآن الكريم إتقانها فيما يتعلق بالتدوين الإلكتروني الصوتي. حيث يتضح أن الدرجة العامة لاستجابة العينة حول مهارات هذا المحور قد جاءت (مهمة) وفق استجابات العينة. فالمتوسط العام لتلك الاستجابات قد بلغ 3,46، وبانحراف معياري بلغ 0,323. وبالنظر إلى تفاصيل استجابات العينة حول درجة أهمية المهارات المدرجة تحت هذا المحور، يتضح تفاوتها بين درجتين، هما: (مهمة)، و(مهمة إلى حدٍ ما). فاستجابات أفراد العينة ترى أن أهمية تلك المهارات ذات درجة (مهمة) إلا في مهارتين وصفتهما عينة الدراسة في تقديرها بأن درجتهما (مهمة إلى حدٍ ما) وهما مهارة: "يكلف

تلاميذه بإعداد تدوين صوتي يحوي جميع محتوى المقرر". ومهارة : "يستخدم التدوين الصوتي لتأدية الواجب المنزلي من خلال تسجيل التلميذ تلاوته وعرضها على المعلم". فقد جاءت متوسطاتهما الحسابية 2,89 كمتوسط للمهارة الأولى و 2,78 للمهارة الثانية. ويتضح عدم وجود تباين كبير بينهما من خلال مقارنة متوسطهما الحسابي، مما يدل على تقارب كبير في آراء العينة حول تقديرات درجة أهمية تلك المهارتين. وبمقارنة بسيطة بين بقية المهارات المدرجة تحت محور المهارات المتعلقة بالتدوين المرئي، والتي ترى عينة الدراسة بأنها ذات درجة (مهمة)، فكان متوسط أعلى درجة مهارة فيها 3,87، وهي: "يستخدم التدوين الصوتي كأداة للتقويم الختامي". أما اقل متوسط حسابي فقد بلغ 3,46 وكان لمهارة: "يعد ملف صوتي لكل تلميذ تدون فيه تلاوته خلال الفصل الدراسي". وقد تراوحت بقية المهارات ذات الدرجة (مهمة) بين هاذين المتوسطين. ويلاحظ أن التباين بين متوسطات درجة استجابات العينة بالمهارات ذات الدرجة (مهمة) كان ضعيفاً ومتقارباً، الأمر الذي يدل على تقارب آراء أفراد العينة في تقديراتهم لدرجة أهمية مهارات هذا المحور.

وبالنظر إلى جدول (9) والمقارنة بين المهارات التي قدّرها أفراد العينة بأنها ذات درجة (مهمة)، والأخرى التي قدّروها بأنها ذات درجة (مهمة إلى حدٍ ما) يتضح أن المهارات ذات الدرجة (مهمة) تتصف بأنها مهارات يقوم بها معلم القرآن الكريم، أو يشرك فيها تلاميذه بناءً على رغبتهم. بينما المهارات الأخرى والتي قدّرها أفراد العينة بأنها (مهمة إلى حدٍ ما) يتضح وجود تكليف للتلاميذ فيها، مما يعني إلزام التلاميذ بأداء العمل للحصول على التعلم. وهو ما ينسحب أيضاً على المهارات التي وردت في المحور الثالث، والتي كان فيها تكليف للتلاميذ. الأمر الذي أدى إلى حصولها في هذا المحور، والمحور الثالث، والمحور الثاني إلى أقل درجة في تقديرات أفراد العينة لأهمية تلك المهارات.

خامساً: التحقق من صدق فروض الدراسة

تتضمن الدراسة فرضية واحدة تتمثل في محاولة التعرف على أبعاد تأثير متغير طبيعة العمل. وقد تم اختبار فرضية

الدراسة، والتحقق من مدى تأثير ذلك المتغير المستقلة على استجابات أفراد عينة الدراسة، من خلال مقارنة بيانات الاستبانة وفقاً للمتغير. تلك البيانات يوضحها جدول (10).

جدول (10). نتائج اختبار مان ويتني (U) Mann–Whitney حول الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير طبيعة العمل.

المحور	طبيعة العمل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	الدلالة الإحصائية	
الأول	معلم	89	46,21	4113	108	0,181	غير دالة
	مشرف تربوي	4	64,50	258			
الثاني	معلم	89	46,38	4127,50	122,5	0,286	غير دالة
	مشرف تربوي	4	60,88	243,50			
الثالث	معلم	89	46,44	4133	128	0,339	غير دالة
	مشرف تربوي	4	59,50	238			
الرابع	معلم	89	47,36	4215	146	0,539	غير دالة
	مشرف تربوي	4	39	156			

من خلال جدول (10) والمتعلق بنتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney(U) حول الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير طبيعة العمل، يتبين أن متوسط الرتب لاختبار مان– وتني Mann-Whitney(U) لمتغير طبيعة العمل والمتعلقة بالمحور الأول والمتعلق بالمهارات العامة لاستخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني قد بلغ 46,21 للمعلمين، بينما بلغ 64,50 للمشرفين التربويين، وبالتالي فإن قيمة اختبار مان– وتني Mann-Whitney(U) قد بلغت 108 . مما يعني أن دلالتها الإحصائية قد بلغت 0,181 . وتشير هذه القيمة إلى أن الفروق بين استجابات عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير طبيعة العمل والخاصة بالمحور الأول غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05≥).

وفيما يتعلق بمتوسط الرتب لاختبار مان– وتني Mann-Whitney(U) لمتغير طبيعة العمل والمتعلقة بالمحور الثاني الخاص بمهارات استخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني الكتابي، فيتضح أنه قد بلغ 46,38 للمعلمين، بينما بلغ

60,88 للمشرفين التربويين، وهو ما يشير بأن قيمة اختبار مان- وتني Mann-Whitney(U) بلغت 122,5، ويعني ذلك أن دلالتها الإحصائية قد بلغت 0,286. وهذه القيمة تعطي إشارة إلى أن الفروق بين استجابات عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير طبيعة العمل والخاصة بالمحور الثاني غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05≥).

ويشير جدول (10) أن متوسط الرتب لاختبار مان- وتني Mann-Whitney(U) لمتغير طبيعة العمل والمتعلقة بالمحور الثالث والمتعلق بمهارات استخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني المرئي، بلغ 46,44 للمعلمين، فيما بلغ للمشرفين التربويين 59,5 ، فيما بلغت قيمة اختبار مان- وتني Mann-Whitney(U 128 وبدلالة إحصائية بلغت 0,339. وتوضح هذه القيمة إلى أن الفروق بين استجابات عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير طبيعة العمل والخاصة بالمحور الثالث غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05≥).

ويبين الجدول السابق أن متوسط الرتب لاختبار مان- وتني Mann-Whitney(U) لمتغير طبيعة العمل والمتعلق بالمحور الرابع والخاص بمهارات استخدام معلم القرآن الكريم التدوين الإلكتروني الصوتي قد بلغ 47,36 للمعلمين، بينما بلغ 39 للمشرفين التربويين، وبالتالي فإن قيمة اختبار مان- وتني Mann-Whitney(U) قد بلغت 146 مما يعني أن دلالتها الإحصائية قد بلغت 0,539 . وتشير هذه القيمة إلى أن الفروق بين استجابات عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير طبيعة العمل والخاصة بالمحور الرابع غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05≥).

مما سبق يمكن القول بأن الدلالة الإحصائية تشير إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة للمهارات التي يحتاجها معلم القرآن الكريم في توظيف التدوين الإلكتروني كأحد أدوات الجيل الثاني للويب في التدريس تعزى لتأثير متغير طبيعة العمل على استجابات أفراد عينة الدراسة، وبالتالي فإن هذا المتغير ليس له أي تأثير كمتغير مستقل على استجابات أفراد العينة.

استخلاص نتائج الدراسة:

من خلال المناقشة السابقة للنتائج الدراسة وتفسيرها، يمكن استخلاص أهم النتائج ووضع تصور مقترح للمهارات التي يحتاجها معلم القرآن الكريم في توظيف التدوين الإلكتروني كأحد أدوات الجيل الثاني للويب في التدريس. والتي يراها أفراد عينة الدراسة بأنها ذات أهمية. حيث يمكن تصنيفها وفق التالي:

أولاً: المهارات العامة المتعلقة بالتدوين الإلكتروني:

وتتمثل من حيث الأهمية في:

1. إجادة معلم القرآن الكريم إنشاء المدونات الإلكترونية.
2. الإلمام بأسس استخدام التدوين الإلكتروني.
3. إجادة إرفاق الصور وملفات الصوت والفيديو في موضوعات المدونة.
4. قياس مدى تقبل التلاميذ لاستخدام التدوين الإلكتروني في التعلم.
5. إجادة تحميل ملفات الوسائط المتعددة من شبكة الإنترنت.
6. امتثال أخلاقيات استخدام أدوات الجيل الثاني للويب.
7. معالجة المشكلات الفنية البسيطة المتعلقة بالتدوين الإلكتروني.
8. إجادة رفع ملفات الوسائط المتعددة على شبكة الإنترنت.
9. إجادة استخدام أدوات الجيل الثاني للويب التي يمكن ربطها بالمدونات.
10. إجادة إلكترونياً مشاركة الوسائط المتعددة مع الآخرين.
11. إجادة إدراج روابط مواقع الويب الأخرى في موضوعات المدونة.

ثانياً: المهارات المتعلقة بالتدوين الإلكتروني الكتابي

ويمكن تحديدها وفق الأهمية بالآتي:

1. تعليم تلاميذه طريقة استخدام المدونة، كالدخول والتسجيل والمشاركة.
2. تزويد المدونة بروابط لمواقع أخرى لها علاقة بموضوعات المقرر.
3. عرض مَواطن القوة والضعف في تلاوة تلاميذه، ويناقشها معهم عبر المدونة.
4. تقييم مشاركات تلاميذه في المدونة وفق معايير واضحة لهم.
5. حث تلاميذه على المشاركة في تحديث المدونة بمشاركات تتعلق بالمقرر.
6. إنشاء مدونة خاصة بالمقرر الدراسي.

7. عرض موضوع الآيات القادمة ومحتواها العلمي لتلاميذه من خلال المدونة.
8. إدارة النقاش داخل المدونة للوصول إلى نقاط اتفاق معينة.
9. تكليف التلاميذ بتزويد المدونة بالمحتوى العلمي للمقرر.

ثالثاً: المهارات المتعلقة بالتدوين الإلكتروني المرئي

وتتمثل وفق الأهمية بالآتي:

1. حث التلاميذ على تصوير تلاوتهم وعرضها على زملائهم داخل حجرة الدراسة.
2. إنتاج مقاطع مرئية وذلك بتصوير شرح بعض دروس التجويد والتفسير النظرية.
3. إشراك التلاميذ بصفة فردية أو جماعية في إنتاج مقاطع مرئية تعليمية.
4. تزويد التلاميذ بالمحتوى التعليمي الذي سيتم عرضه بمقاطع مرئية.
5. توظيف الدبلجة في التدوين المرئي .
6. إنشاء قناة خاصة بكل مقرر في المواقع التي تتيح تلك الميزة مثل موقع يوتيوب.
7. تكليف التلاميذ بإعداد مقاطع مرئية تحوي جميع مفردات المقرر.
8. تكليف التلاميذ بالبحث عن المقاطع المرئية الجاهزة على الويب والمتعلقة بمحتوى المقرر.

رابعاً: المهارات المتعلقة بالتدوين الإلكتروني الصوتي

وتتضمن المهارات الآتية وفق أهميتها:

1. استخدام التدوين الصوتي كأداة للتقويم الختامي.
2. معالجة بعض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ، كالخجل والرهبة.
3. تحديد مستوى تلاوة التلاميذ ومدى تحسنهم.
4. إشراك التلاميذ في إعداد التدوينات الصوتية للمقرر الدراسي.
5. استخدام التدوين الصوتي كأداة للتقويم التكويني للتلميذ.
6. تنمية مهارة الاستماع لدى التلاميذ من خلال إشراك التلاميذ في تقويم زملائهم.
7. إعداد ملف صوتي لكل تلميذ تدون فيه تلاوته خلال الفصل الدراسي.
8. إعداد تدوين صوتي يحوي جميع محتوى المقرر.

9. استخدام التدوين الصوتي لتأدية الواجب المنزلي من خلال تسجيل التلميذ تلاوته وعرضها على المعلم.

توصيات الدراسة:

من خلال النتائج التي أظهرتها الدراسة، يمكن استخلاص توصياتها، وتحديدها بالآتي:

1. ضرورة اكتساب وإتقان معلم القرآن الكريم خاصة، ومعلم التعليم العام عامة، مهارات توظيف التدوين الإلكتروني في التدريس، باعتباره أحد أدوات الجيل الثاني للويب. وذلك حتى يواكب التقدم التقني الذي غزا المجتمع، وأصبح واقعاً يعيشه أفراده.

2. العمل على تفعيل التدريس باستخدام التدوين الإلكتروني على اختلاف أنواعه، وتوظيفه بما يحقق الأهداف المرجوة للتعليم، ولا يتم ذلك إلا إذا اضطلعت الجهات التعليمية المعنية بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومؤسسات إعداد المعلم بدورها في إكساب المعلم المهارات التي يحتاجها لتفعيل التدوين الإلكتروني والذي يعتبر أداة مهمة من أدوات الجيل الثاني للويب.

3. العمل على توفير البنية التقنية التي تساعد معلم التعليم عامة، ومعلم القرآن الكريم خاصة على توظيف التقنية الحديثة والمتمثلة في ذروتها وهي أدوات الجيل الثاني للويب. والذي يعتبر التدوين الإلكتروني إحداها. ومواكبة التطور التقني مادياً وعملياً، وذلك بإطلاع المعلم على ما يستجد من تقنيات يمن توظيفها بصورة فاعلة في التدريس.

4. ضرورة إجراء دراسات تتأكد من درجة اكتساب معلو القرآن الكريم لمهارات التدريس باستخدام التدوين الإلكتروني، والوقوف من خلال تلك الدراسات على أوجه القصور التي تحتاج إلى معالجة تضمن الوصول بالمعلم إلى أعلى درجات الأداء.

مقترحات الدراسة:

طرح الباحث بعض المقترحات التي بناها على نتائج الدراسة، والتي تمثلت بالآتي:

1. إجراء دراسات تتعلق بمهارات التدريس باستخدام التدوين الإلكتروني في مقررات التربية الإسلامية الأخرى، وفي بقية المقررات الدراسية في مختلف المراحل الدراسية

2. إجراء دراسات تتعلق باستخدام التطبيقات الأخرى للجيل الثاني للويب في تدريس القرآن الكريم، وذلك من جهة الوقوف على واقع الاستخدام، والاحتياجات التدريبية.

المراجع:

القرآن الكريم.

آل ناجي، محمد بن عبد الله (2000). الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين. الدوحة: ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة برامج التربية، الدوحة، 7-2000/5/10م.

البخاري، محمد ابن إسماعيل(د.ت). صحيح البخاري. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن جماعة، بدر الدين أبو عبد الله (2005). تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم. تحقيق، عبد السلام عمر علي. القاهرة: دار الآثار للنشر والتوزيع.

الحساني، شيخة بنت محمد (2012). فاعلية استخدام الوسائط المتعددة الحاسوبية في تدريس وحدة من مقرر التجويد في إجادة تلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في العاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: كلية التربية. جامعة أم القرى.

الخثلان، أريج (2011). فاعلية البودكاست في تطوير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية. الرياض: بحث منشور في المؤتمر الثاني للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد خلال الفترة من 18-1432/3/21هـ الموافق21-2/24/ 2011م.

الزعبي، إبراهيم أحمد (2013). تقييم أداء تلاوة طلاب الصف الخامس الأساسي في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم في تربية قصبة المفرق. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9 (2) 187-197.

شاهين، محمد عبدالفتاح، وزملاؤه (2015). أسباب ضعف طلبة تخصص تعليم التربية الإسلامية في جامعة القدس المفتوحة في مهارات التلاوة والتجويد واقتراح برنامج لعلاجها. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،3 (9) 13-44.

عدس، عبد الرحمن وعبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد (2004). البحث العلمي

مفهومه أدواته أساليبه. ط3. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (1988). إحياء علوم الدين. مراجعة، عبد الصبور شاهين. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

مطر، محمد إسماعيل رشيد (2010). فعالية مدونة إلكترونية في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

النجار، محمد السيد (2013)، استراتيجية مقترحة قائمة على الويب 2.0 في تنمية مهارات البرمجة لدى معلمي الكمبيوتر بالحلقة الإعدادية. جامعة القاهرة. مجلة العلوم التربوية،21 (4) 247−283.

Blonder, R., Jonatan, M., Bar-Dov, Z., Benny, N., Rap, S., & Sakhnini, S. (2013). Can You Tube it? Providing chemistry teachers with technological tools and enhancing their efficacy beliefs. *Chemistry Education Research and Practice*, 14, 269–285.

Chen, C-P, Lai, H-M, & Ho, C-Y. (2015). Why do teachers continue to use teaching blogs? The roles of perceived voluntariness and habit. *Computers & Education*, 82, 236-249.

Chorianopoulos, K., & Giannakos, M. N. (2013). Usability design for video lectures. *The 11th European Conference on interactive TV and video*, June 24-26, Como, Italy, pp. 163-164.

Constantinides, E., & Fountain, S. J. (2008). Web 2.0: Conceptual foundations and

marketing issues. *Journal of Direct Data and Digital Marketing Practice*, 9 (3), 231-244.

Hamalainen, R., De Wever, B., Malin, A., & Cincinnato, S. (2015). Education and working life: VET adults' problem-solving skills in technology-rich environments. *Computers & Education*, 88, 38-47.

Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173.

Lounek, J. (2015). Developing creativity in teaching digital video courses at the faculty of informatics and management. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 283 – 287.

Mohammadyari, S., & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The

of Educational Technology. 46(4), 780-792.

Siegle, D. (2007).Podcasts and Blogs : Learning opportunities on the Information Highway. *Gifted Child Today*,30 (3), 14-21.

Wiese, C., & Newton, G. (2013). Use of lecture capture in undergraduate biological science education. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), Article 4.

role of digital literacy. *Computers & Education*, 82, 11-25.

Noel, L. (2015). Using blogs to create a constructivist learning environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 617 – 621.

Rahimi, E., Berg, J., & Veen, W. (2015). A learning model for enhancing the student's control in educational process using Web 2.0 personal learning environments. *British Journal*

الربط السببي بين العربية والإنجليزية: دراسة تقابلية

صالح عياد حميد الحجوري [1]
جامعة الملك عبدالعزيز

الملخص: يقوم التركيب النحوي متى قامت العلاقات النحوية بين وحداته. وعلاقة الربط السببي هي إحدى أبرز العلاقات التي تؤدي وظيفة الربط بين وحدات التركيب النحوي. وهناك جملة روابط في اللغتين العربية والإنجليزية تقوم بأداء هذه العلاقة أو الدلالة على المستوى التركيبي. يناقش البحث مسألة الترابط السببي بين عناصر التراكيب في اللغتين العربية والإنجليزية ويوضح صور السبك التي تؤديها بعض الأدوات اللغوية، ليخلص إلى أن الربط السببي يقوم في اللغتين على صورتين: الربط السببي بين الكلمات داخل الجملة ذاتها، والربط السببي فيما بين الجمل، ويندرج تحت كل واحدة من هاتين الصورتين أقسام فرعية يفصل البحث الحديث عنها.

الكلمات مفتاحية: التحليل– العلاقات– الجمل– التركيب– التعليل.

=-=

Cause Binding between Arabic and English: A Contrastive Study

Saleh Ayad Hamid Alhagory [1]

King Abdulaziz University

Abstract: The syntactic structure comes from having syntactic units with syntactic relations which tie the units together. There are some connectors in both Arabic and English structurally function this relation or meaning. The research paper discusses the matter of causing cohesion between the elements of the structure in both Arabic and English. It also shows the types of cohesion functioned by linguistics particles. It concludes that causing cohesion in both Arabic and English has two types; the causing cohesion between the words within the sentence itself and the causing cohesion between the sentences. The research paper gives the details for the subdivisions for these two types of causing cohesion.

=-=

(1) Assistant professor of linguistics at the Arabic Language Institute for Speakers of Other Languages- King Abdulaziz University- Jeddah	(1) أستاذ اللغويات المساعد بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها– جامعة الملك عبدالعزيز– جدة.
E-mail: saleh6549@hotmail.com :البريد الإلكتروني	

المقدمة:

منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين ظهرت بوادر حركة قوية في ميدان تعلم اللغات الأجنبية، ومن أشهر روادها بعض أساتذة جامعة ميتشغان الأمريكية، أمثال فريز ولادو (Fries and Lado). وتؤكد ضرورة إجراء الدراسات التقابلية بين اللغات المختلفة لتُعرف المادة المناسبة لمتعلمي اللغات الأجنبية؛ بل ذهب أحد رواد هذا الاتجاه وهو روبرت لادو (Robert Lado). إلى أبعد من ذلك؛ إذ يرى ضرورة بناء الاختبارات في اللغات الأجنبية على أساس الدراسات التقابلية بين لغات الدارسين واللغة الأجنبية المدروسة.[1]

وقد أفاد علم اللغة التقابلي في حلِّ كثير من المشكلات العلمية التي تنشأ عن التقاء هذه اللغات خاصة في مجالي الترجمة وتعليم اللغات الأجنبية.

وتتجه هذه الدراسة إلى تحليل ظاهرة الربط السببي بين اللغتين العربية والإنجليزية تحليلاً لغوياً تقابلياً يهدف إلى الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بينهما في النظام والأداء، والتنبؤ بالمشكلات التي من المحتمل أن تعرض للمشتغلين في مجال الترجمة والتعليم والمناهج والتخطيط اللغوي. ويكون هذا الترابط بين عناصر التركيب بصورتي السبك[1] الذي تقوم به أدوات لغوية، والحبك[2] الذي يكون بلا أدوات لغوية. أو ما يعرف بالترابط النحوي والتماسك النصي. وبهذا تتضح أهمية البحث.

(1) أبو الرب، محمد. الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي. ط1، عمان: دار وائل، 2005م، ص 166.

(1) السبك هو: الربط اللفظي، فالنص عبارة عن وحدة تترابط أجزاؤها عن طريق أدوات ربط صريحة، فهو يتعلق بالبنية الشكلية أو السطحية للنص، ويتم عن طريق أدوات تعمل على تتابع الكلمات تتابعاً صحيحا من الوجهة النحوية والمعجمية، ينظر: فرج، حسام أحمد، نظرية علم النص، ط1، مصر: مكتبة الآداب، 2007م، 78، 79

(2) الحبك هو: المفهوم النواة في تعريف النص، أي إذا اتصلت بعض المعلومات فيها ببعض، في إطار نصي أو موقف اتصالي، اتصالا لا يشعر معه المستمعون أو القراء بثغرات أو انقطاعات في المعلومات، فهو حصيلة اعتبارات معرفية (بنائية) عند المستمعين أو القراء، إذ إنه يمثل البنية التحتية لأدوات الربط الظاهرة، ينظر:

Brinker, Klaus, Texbegriff in der Heutigen Linguistik in: Studien zur Texttheorie und zur Deutshen Grammeatik. Duesseldorf (1973) SS.9-41, S.13. and, Sowinski, Bernhard: Textlinguistik, Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart- Berlin- Koeln- Mainz (1983) S.83,

نقلا عن: العبد، محمد، النص والخطاب والاتصال، ط1، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، 2005م، 90، 91

وتتجلى الإضافة العلمية للبحث في أنه يسهم في تطوير تعليم اللغات، وذلك بتحديد الفوارق في استعمالات الروابط السببية في اللغتين، وفي حلٍّ كثير من مشكلات الترجمة التي تمثل جسر التواصل بين الشعوب، ويساعد في تيسير تعليم العربية للناطقين بغيرها من خلال الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين المدروستين.

ويتبّع البحث المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة اللغوية والمنهج التقابلي الذي يقوم على المقابلة بين اللغتين العربية المعيارية والإنجليزية المعيارية (Standard).

ولم يطلع الباحث على دراسة قبل الدراسة الحالية تعنى بالمقابلة بين العربية والإنجليزية فيما يخص الربط السببي؛ إذ إن الدراسات السابقة لم تتناول علاقة السببية أو التعليل بوصفها صورة من صور الربط، غير أن ثمة دراسات سابقة تناولت جوانب من السببية سواء في العربية أو غيرها من اللغات الهندوأوربية وتمثل أدبيات البحث، ومنها:

1. أدوات التعليل في النحو العربي جمعاً ودراسة، للباحث/ محمد مصباح أحمد، بحث منشور في حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات ببني سويف، العدد الثاني، لعام 2009م، وتناولت أدوات التعليل في اللغة العربية على حين سيتناول البحث الحالي الربط السببي في اللغتين العربية والإنجليزية وفق المنهج التقابلي.

2. طرق التعبير عن العلاقات السببية في اللغة الألمانية واللغة العربية، للباحثة/ ناصرة محمود محمد عبدالفتاح، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية– جامعة عين شمس، قسم اللغة الألمانية، 2003م، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الباحث هنا في إجراء دراسة تقابلية بين لغتين مختلفتين، وتفترق عنها في أن الدراسة السابقة قابلت بين اللغتين العربية والألمانية بينما تناول هذا البحث اللغتين العربية والإنجليزية مع الاختلاف بين الدراستين في المنهج وطريقة التناول والتحليل.

3. Causativity in English and Arabic: A contrastive study: للباحث/ وليد محمد عامر، والبحث متاح على الشبكة العنكبوتية من خلال الموقع الإلكتروني: (http://www.iugaza.edu.ps)،

تاريخ الدخول1436/9/23هـ، وتناول هذا البحث وصفاً للخصائص التركيبية والدلالية للأفعال السببية في اللغة الإنجليزية والعربية بطريقة تقابلية، بينما تناول البحث الحالي دراسة الروابط السببية في اللغتين.

ويقوم هيكل البحث على مقدمة وثلاث نقاط وخاتمة. اختصت المقدمة ببيان ظهور الدراسات التقابلية وأهميتها، والدراسات السابقة، وفي النقطة الأولى يعرض الباحث مفهوم السببية في اللغتين العربية والإنجليزية، ويبيّن في النقطة الثانية الربط السببي للكلمات في العربية والإنجليزية، وفي النقطة الثالثة الربط السببي للجمل في العربية والإنجليزية. وتضمنت الخاتمة أهم النتائج التي توصل إليها البحث والتوصيات.

1. **مفهوم السببية في العربية والإنجليزية:**

يُعرّف السبب في اللغة العربية بأنه: كل شيء يتوصل به إلى غيره.[1] والسببية والتعليل معنيان مترادفان، حيث ذكر ابن منظور أن من معاني العلة: السبب، يقال: هذا علة لهذا: أي سبب.[2]، وعرّفه الكفوي بقوله: "الحبل، وما يتوصل به إلى غيره، واعتلاق قرابة، والجمع أسباب، وقيل: هو ما يكون طريقاً ومفضياً إلى الشيء مطلقاً، وهذا المعنى يشمل العلة والسبب".[3]

وقد فرّق بعض العلماء بيْن السبب والعلة، ومنهم ابن مالك عند حديثه عن معاني (الباء) فذكر من معانيها: السببية والتعليل، حيث يقول عن السببية: "وأما السببية فهي الداخلة على صالح للاستغناء به عن فاعل معداها مجازاً، نحو: ﴿فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ﴾ (البقرة: 22) وقوله تعالى:﴿تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ﴾ (الأنفال: 60)..."[4] وعن التعليل يقول: "وباء التعليل هي التي يحسن غالباً في موضعها اللام، كقوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنَّكُمْ ظَلَمْتُمْ أَنْفُسَكُمْ بِاتِّخَاذِكُمُ الْعِجْلَ﴾ (البقرة: 54) وقوله تعالى: ﴿فَبِظُلْمٍ مِنَ الَّذِينَ هَادُوا حَرَّمْنَا عَلَيْهِمْ طَيِّبَاتٍ أُحِلَّتْ لَهُمْ﴾ (النساء: 160)".[5]

---

(1) ينظر: ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط4، بيروت: دار صادر، د. ت (سبب) (علل).

(2) المرجع السابق.

(3) الكفوي، أبو البقاء أيوب، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ط2، بيروت: مؤسسة الرسالة، 1419هـ-1998م، 503.

(4) ابن مالك، جمال الدين محمد، شرح التسهيل، تحقيق: عبدالرحمن السيد، ومحمد المختون، ط1، دار هجر، 1410هـ-1990م، 3/ 149-150.

(5) المرجع السابق: 150/3.

ويظهر من كلام ابن مالك أن من معاني الباء السببية والتعليل، وكل معنى مختلف عن الآخر، وسار على نهجه علاء الدين الأربلي، فجعل كلاً من التعليل والسببية معنى تفيده الباء[1]، ولكنه جمع بينهما عند حديثه عن معاني (من) فذكر من معانيها، السببية ثم قال: "ويقولون فيها: المعللة وهي التي يحسن مكانها لفظ سبب".[2]

والذي يترجح أن السببية والتعليل معنيان مترادفان يعبران عن معنى واحد وإن كان بعض اللغويين يستعمل مصطلح السببية وبعضهم مصطلح التعليل وشواهدهم للمعنيين واحدة. ويؤيد هذا أن أصحاب كتب حروف المعاني، منهم من ذكر السببية ومنهم من ذكر التعليل، واتفقت شواهدهم التي أوردوها لكلا المعنيين.[3]

فقد ذكر المرادي من معاني (الباء): التعليل ونقل عن ابن مالك قوله: هي التي تصلح غالباً في موضعها اللام... ثم قال: "ولم يذكر الأكثرون (باء) التعليل، استغناء بـ (باء) السببية؛ لأن التعليل والسببية عندهم واحد، ولذلك مثلوا (باء) السببية بهذه المثل التي مثل بها ابن مالك للتعليل"[4].

وكذلك استشهد ابن هشام لإفادة (الفاء) معنى السببية بما استشهد به ابن مالك لإفادتها معنى التعليل.[5] ويشير الكفوي إلى أن النحاة لا يفرقون بين السبب والعلة؛ إذ ذكروا أن اللام للتعليل، ولم يقولوا للسببية، وقال أكثرهم: الباء للسببية ولم يقولوا للتعليل.[6]

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الأدوات قد تفيد مع السببية، معنى آخر مثل: التعدية والعطف والمصاحبة والصيرورة والحالية

---

(1) ينظر: الأربلي، علاء الدين، جواهر الأدب في معرفة كلام العرب، شرح وتحقيق: حامد أحمد نيل، القاهرة: مكتبة النهضة، 1404هـ - 1984م، 338

(2) المرجع السابق، 339، وينظر: أحمد، محمد مصباح، أدوات التعليل في النحو العربي جمعاً ودراسة بحث منشور في حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات ببني سويف، العدد الثاني، 2009م، 3.

(3) ينظر: المالقي، أحمد عبدالنور، رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق: أحمد الخراط، ط2، دمشق: دار القلم، 1405هـ - 1985، 222، والمرادي، الحسن بن قاسم، الجني الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، ط1، بيروت: دار الآفاق الجديدة، 1403هـ - 1983م، 39 وابن هشام الأنصاري، عبدالله بن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي، ط1، بيروت: دار الفكر: 1412هـ 1992م، 139.

(4) المرادي، مرجع سابق، 39-40.

(5) ينظر: ابن هشام الأنصاري، المغني، 139، وابن مالك، شرح التسهيل: 150/3.

(6) ينظر: الكفوي، مرجع سابق، 504.

والترتيب والتعقيب إلى غير ذلك من المعاني المتعددة، والمعوّل عليه في هذا البحث معنى السببية على وجه الخصوص دون غيره.

ويقابل مصطلح السبب في الإنجليزية (Reason) ويعرّفه معجم أكسفورد Oxford بأنه":[1]

"A cause or an explanation for something has happened or that somebody has done".

ويعني ذلك أن مصطلح (Reason) هو سبب أو تفسير لشيءٍ ما حدث أو أن شخصاً ما قام به، ومن المصطلحات التي تعطي دلالة السبب في الإنجليزية[2](cause) ويأتي اسماً وفعلاً، وكلاهما بمعنى جعل شيئاً ما يحدث، وقد يختصّ الفعل بالدلالة على السيء أو غير السار مثل:

- Do they know what caused the fire?

أي: هل يعرفون ما الذي تسبب في الحريق؟

وفي معجم كامبردج cambridge يعرف السبب أنه[3]:

Casuse is ..."Reason" : cause" also reason for doing or feeling something.

وهذا يعني أن السبب هو أيضا المسبب للقيام أو الشعور بالشيء.

والصفة من (cause) (causative) بمعنى (السببي) ويعرّف السببي نحوياً بأنه "فعل يعبر عن السبب A causative verb expresses a cause.[3]

وسوف يقف البحث فيما يلي مع الربط السببي للكلمات، والربط السببي للجمل في العربية والإنجليزية.

2 . الربط السببي للكلمات بين العربية والإنجليزية:

2-1. الربط السببي للكلمات في العربية:

يُدلّ على السببية في اللغة العربية عن طريق إفادة بعض الروابط بين الكلمات سواء أكانت أدوات (حروفاً) أم عن طريق إفادة الاسم من خلال موقعه النحوي لمعنى السبب والعلة. ومن هذه الأدوات ما هو أحادي وما هو ثنائي وثلاثي ورباعي.

وسيعرض البحث الروابط الدالة على السببية بين الكلمات سواء المتفق بين اللغويين على إفادتها معنى السببية أولاً

(1) Allen, R.E, The Concise Oxford Dictionary of Current English, 8th Edition, United States of America: Oxford University press, 1990, p. 999.
(2) Ibid.
(3) Cambridge Dictionary American English, , 2nd Edition, Cambridge University pres, 2008, p127.
(4) Allen, R.E, Ibid, 999.

وهي ظاهرة فيها، أو الروابط المختلف في إفادتها السببية أو التي تكون دلالة السببية غير ظاهرة فيها، وتفصيل ذلك على النحو التالي:

- **الباء:** تفيد (الباء) الدلالة على السبب، وهي التي تدخل على سبب الفعل وعلته التي من أجلها حصل الفعل[1]، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ﴾ (البقرة: 22) فالباء في (به) للسببية وهي متعلقة بالفعل (أخرج) والضمير المجرور بها محلاً يعود على الماء؛ لأنه سبب لخروج الثمرات وهي سببية مجازية لا حقيقية؛ لأن الله تعالى قادر على أن ينشئ من غير سبب.[2]

ومن أمثلة ذلك أيضاً قولنا: مات بالجوع، أي أن الذي سبب الموت هو الجوع.

وصورتها التركيبية: ... + الباء + الاسم.

- **حتى:** تفيد السببية أو التعليل، تأتي بمعنى (كي) فيكون ما بعدها مسبباً عما قبلها نحو: أسلمت حتى أدخل الجنة، أي: كي أدخلها، وإفادتها السببية أو التعليل أحد معنيين لها، إذ جاء المضارع بعدها منصوباً[1]، والمعنى الآخر أنها تكون للغاية بمعنى (إلى أن) وذلك إذا كان ما قبلها غاية لما بعدها، نحو: وقفت حتى تطلع الشمس، أي : إلى أن تطلع.[1]

وقد أفادت هذين المعنيين في قوله تعالى: ﴿وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ﴾ (البقرة: 193) وإن كانت بمعنى (كي) أظهر، لإفادتها التعليل.[2]

وصورتها التركيبية: ...+ حتى + الاسم

- **على:** حرف جر قد يأتي للدلالة على السببية أو التعليل، ومن أمثلة ذلك قوله

(1) ينظر: العزة، محمد حسين، الحروف والأدوات تأثيرها على الأسماء والأفعال، ط1، عمان: دار عالم الثقافة، 1428هـ-2009م ، 55

(2) ينظر: أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، البحر المحيط، ط2، القاهرة: دار الفكر، 1403هـ- 1983م، 98/1.

(3) ينظر: أحمد، مرجع سابق، 44

(1) ينظر: سيبويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون، ط3، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1408هـ - 1988م، 17/3 وابن يعيش، موفق الدين، شرح المفصل، القاهرة، مكتبة المتنبي، د. ت ، 21/7

(2) ينظر: أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط ، 2: 68، والحلبي، أبو العباس شهاب الدين أحمد، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد الخراط، ط2، دمشق، دار القلم، 1424هـ -2003م، 481/1، والعجيلي، سليمان، حاشية الجمل الفتوحات الإلهية على تفسير الجلالين، القاهرة: إحياء الكتب العربية د.ت، 153/1

تعالى: ﴿وَلِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَى مَا هَدَاكُمْ﴾ (البقرة: 185)، أي: لهدايته إياكم، أو من أجل هدايته إياكم، وهي متعلقة بـ (تكبروا).[3]

وقد تخرج (على) عن معنى الحرفية إلى الاسمية بمعنى (فوق) وتفيد الاستعلاء، وذلك إذا سبقت بـ(من) كقولنا: سقطت من على الفرس، أي: من فوق الفرس[4].

ويأتي حرف الجر (على) بمعنى السببية أو التعليل، إذا كان الفعل المتعلق به من مجال الحزن أو الفرح أو ما في معنييهما تصريحاً أو تضميناً، كما في الأفعال: حزن، خاف، أسى، ندم، تحسّر، أسف (من مجال الحزن) أو كبر، بشر (من مجال الفرح) كما في الأمثلة التالية:

- حزن في قوله تعالى: ﴿لِكَيْلَا تَحْزَنُوا عَلَى مَا فَاتَكُمْ﴾ (آل عمران: 153)
- أسى في قوله تعالى: ﴿فَلَا تَأْسَ عَلَى الْقَوْمِ الْفَاسِقِينَ﴾ (المائدة:26)
- بشّر في قوله تعالى: ﴿قَالَ أَبَشَّرْتُمُونِي عَلَى أَنْ مَسَّنِيَ الْكِبَرُ﴾ (الحجر:54)

فالمجرور في الآيات الكريمات: (ما فاتكم، القوم الفاسقين، أن مسني الكبر) سبب في شعور الفاعل بحدوث الفعل المتعلق به (حزن، أسى، بشّر) وجاء حرف الجر (على) للدلالة على تلك العلاقة وهي السببية.[1]

وصورتها التركيبية: ...+ على + الاسم

- **عن:** حرف جر له عدة معانٍ منها دلالته على السببية أو التعليل، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿وَمَا نَحْنُ بِتَارِكِي آلِهَتِنَا عَنْ قَوْلِكَ﴾ (هود: 53) (عن) هنا متعلقة (بتاركي) أي: من أجل قولك، أو بسبب قولك المجرد عن البينة.[2]

وقد ذكر الدسوقي أنه يكون حرف الجر بمعنى لام التعليل، ويأتي حرف الجر للدلالة على هذا المعنى إذ كان الفعل المتعلق به، من مجال الحزن أو الفرح. أو ما في معناه تصريحاً أو تضميناً كما في الأمثلة التالية:[3]

(1) ينظر: الدسوقي، إبراهيم، المجال الدلالي للفعل ومعنى حرف الجر المصاحب له: دراسة تطبيقية على القرآن الكريم، ط1، القاهرة: دار غريب، 2008م، 127-128

(2) ينظر: ابن مالك، مرجع سابق، 160/3، والمرادي، مرجع سابق، 247.

(3) ينظر: الدسوقي، مرجع سابق، 140.

(3) ينظر: الأربلي، مرجع سابق، 463، والمرادي ، مرجع سابق ، 477

(4) ينظر: العزة ، مرجع سابق، 70

– أحب في قوله تعالى: ﴿فَقَالَ إِنِّي أَحْبَبْتُ حُبَّ الْخَيْرِ عَنْ ذِكْرِ رَبِّي﴾ (ص:32)

– أهلك في قوله تعالى: ﴿لِيَهْلِكَ مَنْ هَلَكَ عَنْ بَيِّنَةٍ﴾ (الأنفال: 42)

– استغفار في قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ اسْتِغْفَارُ إِبْرَاهِيمَ لِأَبِيهِ إِلَّا عَنْ مَوْعِدَةٍ﴾(التوبة:114)

– ترك إلهه في قوله تعالى: ﴿وَمَا نَحْنُ بِتَارِكِي آلِهَتِنَا عَنْ قَوْلِكَ﴾ (هود :53)

وعقَّبَ الدسوقي بعد أن أورد الأمثلة السابقة بقوله: "فالمجرور (أمر ربي، وبيّنه، وموعده) سبب لقيام الفاعل بإنجاز الحدث الموجود في المتعلق به (أحببت، وأهلك، واستغفار) فأحب من مجال الفرح، وأهلك من مجال الغضب، واستغفر من مجال الإشفاق، وترك الآلهة من مجال الحزن، وجاء حرف (عن) للدلالة على تلك العلاقة وهي السببية".[4]

وصورتها التركيبية: ...+ عن + الاسم

- **في:** من حروف الجر التي ترد لها عدة دلالات منها: الدلالة على السببية أو التعليل ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى﴾ (البقرة: 178). أفادت (في) معنى السببية، أي وجب عليكم أيها المؤمنون استيفاء القصاص من القاتل، بسبب قتل القتلى بغير موجب.[1]

وكذلك قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "دخلت امرأة النار في هرة حبستها.."[2] أي أن سبب دخولها النار هو حبس الهرة.

وصورتها التركيبية: ...+ في + الاسم

- **من:** حرف جر يدلّ على السببية أو التعليل، فتكون بمعنى (من أجل) وهي التي يحسن في مكانها لفظة (سبب)[3]، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ﴾ (البقرة: 19) فـ (من) سببية وهي متعلقة بقوله تعالى {يجعلون} أي: يجعلون أصابعهم في آذانهم من أجل الصواعق أو بسبب الصواعق. كما تقول مثلاً: خرجت من أجل زيد، ومن أجل ابتغاء الخير، فهي تفيد ما تفيده (لام) التعليل من المعنى.[4]

---

(4) ينظر: الدسوقي، مرجع سابق، 140.

(1) ينظر: أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط، 143/2، والحلبي، مرجع سابق، 450/1.

(2) البخاري، أبو عبدالله محمد، صحيح البخاري، بيروت: دار بن حزم، 1424هـ –2003م، حديث رقم (745).

(3) ينظر: أحمد، مرجع سابق، 42.

(4) ينظر: ابن يعيش، مرجع سابق، 2: 53، والمرادي، مرجع سابق، 310، وأحمد، مرجع سابق، 42.

وصورتها التركيبية: ...+ من + الاسم

- **اللام:** تفيد اللام السببية أو التعليل وتسمى لام التعليل لأنها يؤتى بها للتعليل، فيكون ما بعدها سبباً وعلة لما قبلها[5].

ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: (إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ) (الإنسان: 9) إذ إن سبب الإطعام من أجل وجه الله تعالى.[6]

وقد تدخل لام السببية أو التعليل على الفعل المضارع كثيراً ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: (فَوَسْوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَاوُرِيَ عَنْهُمَا مِنَ سَوْآتِهِمَا) (الأعراف: 20)

فالسبب في وسوسة الشيطان لهما، ليبدي لهما ماوري عنهما.

وصورتها التركيبية: ...+ اللام + فعل مضارع

- **كي:** تدلّ على السببية أو التعليل، وتسمى (كي) التعليلية، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: (وَاجْعَلْ لِي وَزِيرًا مِنْ أَهْلِي * هَارُونَ أَخِي * اشْدُدْ بِهِ أَزْرِي * وَأَشْرِكْهُ فِي أَمْرِي *كَيْ نُسَبِّحَكَ كَثِيرًا) (طه: 29-33) فـ(كي) سببية أو تعليله للأفعال الثلاثة (اجعل، واشدد، وأشرك)، وهي مصدرية ناصبة للفعل (نسبحك).[1]

وقد تدخل اللام الجارة على (كي)[2] في مثل قولنا: جئت لكي تكرمني، أي: لإكرامك إياي، ولا تخلو من معنى السببية أو التعليل، يقول ابن مالك: "وهي حرف لا يستعمل إلا في مقام التعليل... وإنما نصبت المضارع، لشبهها بـ (أنْ) في كونها مصدرية مختصة بالمستقبل، وهي على حرفين أولهما مفتوح، وثانيهما ساكن".[3]

وصورتها التركيبية: ... + كي + مؤول (أن مقدرة+ مضارع)

- **أو:** السببية من المعاني التي ذكرها بعض النحاة لـ (أو) التي تنصب المضارع بعدها بـ (أن) مضمرة وجوباً، كابن عصفور؛ إذ يرى أنها تكون بمعنى (كي) فتفيد التعليل، ويكون ما بعدها علة لما قبلها[4]، ومن أمثلة ذلك، قولك: لأطيعن الله أو يغفر لي ذنبي، أي: كي يغفر لي ذنبي، ولا يصلح أن تكون في هذا المثال

(1) ينظر: العجيلي، مرجع سابق، 89/3.

(2) ينظر: أحمد، مرجع سابق، 41.

(3) ابن مالك، مرجع سابق، 16/4.

(4) ينظر: ابن عصفور، أبو الحسن علي، المقرب، تحقيق: أحمد الجواري، وعبدالله الجبوري، ط1، (د.ط) 1391-1971م، 262/1.

(5) ينظر: أحمد، مرجع سابق، 17.

(6) ابن الشجري، هبة الله بن علي، أمالي ابن الشجري، تحقيق: محمود الطناحي، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1413هـ-1992م، 272/2.

لغير التعليل، فلا تكون بمعنى (إلى) فتفيد الغاية، ولا بمعنى (إلا) فتفيد الاستثناء، وذلك لفساد المعنى على كل منهما.[1]

وصورتها التركيبية: ...+ أو + مؤول (أن مضمرة+ الفعل المضارع)

- **الواو:** أثبت الخارزنجي لها معنى السببية أو التعليل، وحمل عليه الواوات الداخلة على الأفعال المنصوبة[2]، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: (يَا لَيْتَنَا نُرَدُّ وَلَا نُكَذِّبَ بِآيَاتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ) (الأنعام: 27) ويرى بعض الباحثين أن الصواب أن الواو في الآية الكريمة للمعية[3] ونصب المضارع بعدها بـ(أن) مضمرة، وهذه الواو تسمى واو الصرف، أي: الصرف عن جهة الأول؛ لأنها صرفت المضارع من الرفع الذي كان يستحقه إلى النصب؛ ليكون الصرف عن سَنَن الكلام المتقدم مرشداً من أول الأمر إلى أنها ليست للعطف.[4]

وصورتها التركيبية: طلب/ نفي+ الواو + مؤول (أن مضمرة+ الفعل المضارع)

- **الفاء:** تفيد السببية أو التعليل إذا عطفت صفة أو جملة [5]، فيكون ما قبلها سبباً لما بعدها، وتعرف بـ (فاء السببية). وهي من الروابط المشتركة التي تدلّ على السببية بين الكلمات إذا كانت عاطفة لصفة على أخرى، وبين الجمل إذا كانت عاطفة لجملة على أخرى.

ومن صور دلالتها على السببية بين الكلمات قوله تعالى: (لَآكِلُونَ مِنْ شَجَرٍ مِنْ زَقُّومٍ * فَمَالِئُونَ مِنْهَا الْبُطُونَ * فَشَارِبُونَ عَلَيْهِ مِنَ الْحَمِيمِ) (الواقعة: 52-54) قال الزمخشري: "والمعنى: أنه يسلط عليهم من الجوع ما يضطرهم إلى أكل الزقوم الذي هو كالمهل، فإذا ملؤا منه البطون يسلط عليهم من العطش ما يضطرهم إلى شرب الحميم الذي يقطع أمعاؤهم فيشربون شرب الهيم".[1]

(1) ينظر: الصبان، محمد بن علي، حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت، 3/ 295، وأحمد ، مرجع سابق، 34.

(2) ينظر: أحمد، مرجع سابق، 27

(3) ينظر: المرجع السابق، 28

(4) ينظر: الهروي، علي بن محمد، كتاب الأزهية في علم الحروف، تحقيق: عبدالمعين الملوحي، ط1، دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية،1401هـ-1988م، 233، وابن يعيش، مرجع سابق، 24/7، وابن هشام الأنصاري، المغني، 469-472

(5) ينظر: الراجحي، شرف الدين، الفاءات في النحو العربي والقرآن الكريم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995م28

(1) الزمخشري، جار الله محمود، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ترتيب: مصطفى حسين أحمد، ط3، القاهرة: دار الريان، 1407هـ - 1987م، 464/4

ومن صور دلالتها على السببية بين الجمل قوله تعالى: (فَتَلَقَّى آَدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ) (البقرة: 37) الفاء في (فتاب) للسببية وعطفت الجملة بعدها على الجملة قبلها.[2]

ومن الأمثلة الدالة على السببية عند استعمال الفاء قولنا: أعطيته فشكر، وضربته فبكى، فالإعطاء سبب الشكر، والضرب سبب البكاء.[3]

وذكر الرضي أن (فاء) السببية تكون بمعنى لام السببية كثيراً، وذلك إذا كان ما بعدها سبباً لما قبلها.[4]

ولا تَنافِيّ بين إفادة الفاء السببية، وإفادتها العطف، كما لا تلازم بين المعنيين، فقد تكون سببية وهي مع ذلك عطفت جملة على جملة، نحو: يقوم زيد فيغضب عمرو، وقد تكون سببية وغير عاطفة، نحو إن لقيته فأكرمه[5]، وقد أشرنا سابقا إلى أن هذه الحروف قد تفيد مع السببية معنى آخر، وقد يكون هذا المعنى مستقلاً تماماً ومجردا عن السببية.

ولها صورتان تركيبيتان هما: ...+صفة + الفاء+ صفة

جملة+ الفاء+ جملة

- **المفعول لأجله:** يدلّ المفعول لأجله على السببية أو التعليل، وقد سماه سيبويه المفعول له وسماه– أيضاً– الموقوع له[1]، وسمي المفعول لأجله أو من أجله[2]؛ لأنه من أجله فُعِلَ الفعل[3]، وهو يفيد التعليل؛ لأنه علة الإقدام على الفعل وسبب حدوثه، وتفسير له لِمَ كان أو لماذا كان[4]. ولذلك عرفه ابن مالك بأنه: المصدر المعلّل به

(2) ينظر: ابن هشام الأنصاري ، المغني، 215، وعضيمة، محمد عبدالخالق، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، القسم الأول، ط1، القاهرة: دار الحديث، 236/2.

(3) ينظر: ابن يعيش، مرجع سابق، 8/ 95 والمرادي، مرجع سابق، 64، وأحمد، مرجع سابق، 11.

(4) ينظر: الأستراباذي، رضي الدين محمد، شرح كافية ابن الحاجب، تحقيق: يوسف حسن عمر، بيروت: مطابع الشروق، (د.ت) 4: 388.

(5) ينظر: الأستراباذي، مرجع سابق، 4: 388، وأحمد، مرجع سابق، 11.

(1) ينظر: سيبويه ، مرجع سابق، 1: 367، 369.

(2) ينظر: المرجع السابق، 369/1، وابن هشام الأنصاري، ابن هشام، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، بيروت: المكتبة العصرية، 1429هـ - 2008م، 225/2، والأزهري، الشيخ خالد بن عبدالله، التصريح بمضمون التوضيح، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت، 334/1.

(3) ينظر: الأستراباذي، مرجع سابق، 507/1.

(4) ينظر: سيبويه، مرجع سابق، 367/1، وابن يعيش، مرجع سابق، 52/2.

حدث شاركه في الوقت والفاعل تحقيقاً وتقديراً.[5] "وإنما وجب أن يكون مصدراً، لأنه علة وسبب لوقوع الفعل وداع له والداعي إنما يكون حدثاً لا عيناً".[6]

وشرط النحاة لنصب المفعول له– فضلاً عن كونه مصدراً– شروطاً منها: أن يكون المصدر معللاً لحدث، مشارك له في الوقت والفاعل، وذكر ابن الخباز شرطاً آخراً، وهو أن يكون المصدر قلبياً، أي من أفعال النفس الباطنة مثل: الإجلال والتقدير والخوف وغيرها لا من أفعال الجوارح الظاهرة، مثل: القراءة والكتابة والقيام وغيرها.

ومن أمثلة ذلك قولنا: جاء زيد خوفاً أو رغبةً؛ لأن العلة هي الحاملة على إيجاد الفعل، والحامل على الشيء متقدّم عليه، وأفعال الجوارح ليست كذلك، فلا يجوز: جاء زيد قراءة للعلم، ولا: قتالاً للكفار، ولم يشترط الفارسي هذا الشرط، وأجاز أن يكون المصدر غير قلبي، نحو: جئتك ضرب زيد، أي: لتضرب زيداً والضرب من أفعال الجوارح، وهو مما يدعم رد الرضي لهذا الشرط.[7]

ويجوز جر المفعول لأجله المستوفي للشروط بـ (اللام) و(من)، فنقول مثلا: ابتعدت عن المعاصي خشيةً لله، أو لخشيةِ الله، أو من خشيةِ الله.

يتضح من هذا المثال أن سبب الابتعاد عن المعاصي هو خشية الله، فهذا جواب للسؤال لماذا ابتعدت عن المعاصي؟ فالجواب خشيةً لله، أو لخشية الله، أو من خشية الله ففي كل الثلاثة ما يفيد معنى السببية وأن اختلاف موقعها النحوي وإعرابها، كما يفيد أن المفعول لأجله على معنى "اللام".

ويكون المفعول له إما مصدراً صريحاً، كقوله تعالى: (يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ) (البقرة: 19) فقوله: (حذر) مصدر صريح، وهو مفعول

(5) ابن مالك، مرجع سابق، 196/2، وأحمد، مرجع سابق،52.

(6) ابن يعيش، مرجع سابق، 52/2.

(7) ينظر: الأستراباذي، مرجع سابق، 512/1–513، وابن مالك، أوضح المسالك، 225/2، والأزهري، مرجع سابق، 334/1، والسيوطي، جلال الدين، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: أحمد شمس الدين، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية، 1418هـ –1998م، 98/2.

لأجله لأنه ذكر علة وسبب لجعل الأصابع في الآذان.[1]

وقوله تعالى: {من الصواعق} (من) سببية، أي يجعلون أصابعهم في آذانهم من أجل الصواعق "ولا يضير تعدد المفعول من أجله؛ لأن الفعل يُعّلل بعلل".[2]

أو مصدراً مؤولاً، كقوله تعالى: (فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى) (البقرة: 282) المصدر المؤول من (أنْ) وما دخلت عليه في موضع نصب، مفعول لأجله، أي: من أجل أن تضل إحداهما، أو لأن تضل إحداهما، أي: تنسى إحداهما فتذكر إحداهما الأخرى.[3]

وصورته التركيبية هي: ... + اسم على معنى اللام (مفعول لأجله)

(1) ينظر: ابن هشام الأنصاري، جمال الدين ابن هشام، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، بيروت: المكتبة العصرية، 1416هـ- 1995م، 227، والأزهري، مرجع سابق، 335/1.

(2) العجيلي، مرجع سابق، 23/1.

(3) ينظر: سيبويه، مرجع سابق، 154/3، وأبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبدالتواب، ط1، القاهرة: مطبعة المدني، 1418هـ - 1998م، 1638/4.

2-2. الربط السببي للكلمات في الإنجليزية:

يدلّ على السببية في اللغة الإنجليزية عن طريق إفادة بعض الروابط (الأدوات) بين الكلمات لمعنى السبب أو العلة سواء أكانت هذه الأدوات حروف جر أم حروف ربط (عطف)، وقد تدلّ هذه الأدوات على معنى آخر غير السببية، أي إنه قد يكون لها مدلول آخر.

يقول روبرت دي بوجراند Robert De Bojerand: "إذا كان إعادة اللفظ "reccurrance" والإحالة المشتركة co- "reference" والحذف "ellipsis" تحافظ على بقاء مساحات المعلومات فإن الربط يشير إلى العلاقات التي بين المساحات أو بين الأشياء التي في هذه المساحات... ويشير الربط- أيضا- إلى إمكان اجتماع العناصر والصور وتعلق بعضها ببعض في علم النص"[1].

ونرى أن تعلق العناصر والصور بعضها ببعض عن طريق الربط بينها، صورة من صور الربط السببي عن طريق

(1) بوجراند، روبرت دي، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، ط1، القاهرة: عالم الكتب، 1418هـ- 1998م، 346، 349

الأدوات، وقد ذكر روبرت دي بوجراندRobert De Bojerand أنه من المقبول استعمال مصطلح الربط حيث تكون هناك روابط ملفوظة فقط، مثل: " because, but, or, and" إذ إن اللحمات الدالة على العلة والتمكين والسبب تتراكب إلى حدٍ ما، مثل: لأن "because"، ومادام "since"، ومن حيث "as"، ولهذا "so"... إلى آخره"[2].

ويعبّر عن نمط معروف من العلاقات المعلنة بأدوات نحوية تربط بين ما يقال الآن بما يقال آنفا، مثل: "الواو"، و"لكن" و "بالتالي" و"ثم" التي تكون للعطف وقد تأتي للسببية، مثل: "هكذا"، "وكنتيجة لذلك"، "ولهذا السبب"، "ويترتب على هذا"[3].

ويعترف هالداي وحسن Halliday& Has أن "التي تملك قوة الترابط في الواقع هي العلاقة المعنوية الضمنية..."[1]. وأضاف براون ويول Brown and Yule بعد كلام هالداي وحسنHalliday& Has السابق قولهما: "قبل أن تكون الأداة النحوية الخاصة بالربط. ومع ذلك فهما يصرّان على أن الشيء الذي يشكل دعامة النص هو وجود أدوات الربط فيه"[2]. ويشير هذا الكلام إلى أن العلاقة المعنوية التي يتضمنها النص هي الأظهر في الربط ثم تأتي الأداة النحوية مكملة لهذا الربط.

ويقول كارتر ومكارتي Carter and McCarthy عن بنية حروف الجر التي تتدرج فيها الحروف الدالة على السببية: "على الرغم من أن حروف الجر أحادية اللفظ، إلا أن بعض الألفاظ الزوجية أو مجموعات الألفاظ تعمل مثل حروف الجر الأحادية اللفظ ... ومن الألفاظ الزوجية التي تعمل حرف جر دالا على السببية "because of"؛ فهي حرف جر مركب من كلمتين".[3]

- Because of the cold weather, we stayed home.
- Due to the cold weather, we stayed home.

وتفصيل الروابط الدالة على السببية بين الكلمات على النحو التالي:

(2) المرجع السابق، 347

(3) براون، جيليان ويول، جورج، تحليل الخطاب، ترجمة وتعليق: محمد الزليطني ومنير التريكي، الرياض: جامعة الملك سعود، 1418هـ- 1997م، 228- 229

(1) Halliday, M. A.& Hasan, R, Cohesion in English, London: Longman, 1976,p. 229.

(2) براون، جيليان ويول، جورج، تحليل الخطاب، مرجع سابق، 229.

(3) See: Carter, Ronald and McCarthy, Michael, Cambridge Grammar of English, First.

Published, New York: Cambridge University Press, 2006, P.57, 252

– **Due to /Because of**: [4]

تأتي (due to) بمعنى (بسبب) ويؤدي نفس المعنى (because of)

تقول أزار Azar:

"Because of and due to are prepositions, they are followed by a noun object".[5]

وهذا يعني أن (due to & because of) حرفا جر، ويكونان متبوعين بالاسم. ومن أمثلة ذلك:

ويقابل ذلك في العربية: بسبب الطقس البارد، بقينا في المنزل.

فنرى أن المعنى واحد في كلتا الجملتين مع تغيّر الرابط. يقول سوان

Swan:

"Due to and owing to are similar to "because of" Due to is more common than owing to ... some people believe it is incorrect to use due to at the beginning of clause in this way, but the structure is common in educated usage "[1].

وترجمة هذا: (due to) و(owing to) يشبهان (because of) و(due to) أكثر شيوعاً من (owing to) ويعتقد بعض الناس أن استعمال (due to) في بداية الجملة غير صحيح، ولكن التركيب شائع في استعمال المتعلمين.

ومن أمثلة ذلك:

- Due/ owing to the bad weather, the match was cancelled.

ويقابل ذلك في العربية: بسبب سوء الأحوال الجوية، ألغيت المباراه.

والصورة التركيبية لهما:

Due to + noun + …
…. +due to + noun
Because of+ noun,+…
… + because of + non

– **OF:**

حرف جر بمعنى (مِنْ) تأتي لتدلّ على السببية[2]، وذلك مثل قولنا:

- She died of thirst.

ومقابلها في العربية:

1. ماتت من العطش.
2. ماتت بسبب العطش.

وتعني الجملة أن السبب في موتها العطش، فجاءت (of) هنا للدلالة على السبب. **وصورتها التركيبية**:

+ noun … + of

(4) A. Robert Roget's, Thesaurus of English word and phrases Longmans, Green and Co. Ltd. 1962, P.96.

(5) See: Azar, Betty, Understanding and using English Grammar, Library of Congress, Captaining, 1981, P.290.

(1) See:Swan, Michael, Practical English Usage, 3rd Edition, Oxford University Press, 2005, P. 151.

(2) Redwan, Mohamed, Encyclopedia of Teaching English Language Grammar, 2nd Edition, United Arab Company : Cairo , 2008, p. 383.

– **For:**

حرف جر بمعنى (اللام/ من أجل) ويدلّ على السببية أو التعليل، ويعني (لأن) ويتقاطع في المعنى مع كلمة (because) التي تأتي بمعنى (لأن) أيضاً، أو بمعنى (بسبب) ويأتي في وسط الجملة ... والفرق بين (for) و(because) هو أن (because) تبيّن السبب غير أن (for) تعطي معلومات إضافية تفيد تفسير ما جاء قبل[1].

وصورتها التركيبية تتمثل في ورودها مع مدخولها في وسط الجملة، أو في بدايتها، على النحو التالي:

… + for + noun
For+ noun, + main sentence

– **To:**

حرف جر للغاية، أي بمعنى (إلى) أو (حتى) ومن دلالاتها الأخرى الدلالة على السببية أو التعليل؛ إذ إنها تعبّر عن الغرض وتكون بمعنى اللام، ومن أمثلة ذلك[2].

-The ship hurried to their rescue.

ومقابلها في العربية: أسرعت السفينة لإنقاذهم/ إلى إنقاذهم.

وهذا يكون جوابا للسؤال لماذا أسرعت السفينة؟؛ إذ إن السبب في السرعة للإنقاذ.

وترد مع الفعل في نحو:

I came to see you.

ويقابلها في العربية: أتيت لأراك.

ويثبت مورفي Murphy دلالة التعليل لحرف الجر (to)، بقوله: "تستخدم (to) لتفيد ما يمكن أن يعمل، أو ما يجب أن يعمل مع شيء ما"[3].

وذلك كقولنا:

Would you like something to eat?

ومقابلها في العربية: أي شيء تريد لتأكله؟

والصورة التركيبية لها:

… + to + noun
… + to + verb

So as to:[1]

يدلّ هذه الرابط على السببية أو التعليل، وهو بمعنى (لكي)، ومن أمثلة ذلك:

– I shall go on working late today so as to be free tomorrow.[2]

(1) Khraisat, Hasan, English Grammar for All, Copyright the World of Books Al Hadith – Irbid, 2009, P. 159, 203.
(2) Redwan, Ibid, P. 288.

(3) Murphy, Raymond, English Grammar in Use, 3rd Edition, Cambridge University Press, 2007, p. 128.
(1) See: Swan, Ibid, p. 535 and beyond.

ومقابلها في العربية: سأستمر في العمل اليوم حتى ساعة متأخرة لكي أكون خاليا غداً.

وبالنسبة لورود النفي في التعبير السببي، وإلى تركيبه، يقول يول Yule:"نصوغ أحيانا جمل الغرض بواسطة الحرف (so as to)، و(so as not to)".[3] وذلك مثل:

- It's designed that way so as to let in more light.
- I'll put it near the door so as not to forget it.

ويقابلها في العربية:

- أنها مُصممة بهذه الطريقة لكي تسمح بمزيد من الضوء.
- سوف أضعها بالقرب من الباب لكي لا أنساها.

وصورتها التركيبية:

... + so as to + verb

- **In order to:**

تدلّ على السببية وتأتي بمعنى (لكي) أو (من أجل) وتستعمل من للتعبير عن الغرض، وقد يؤدي المعنى نفسه الرابط (so that).

تقول أزار Azar:

"So that has the same meaning as in order to. However so that is often used, rather than in order to, when the idea of "ability" is being expressed".[4]

وهذا يعني أن: (so that) لها نفس معنى (in order to) ومع ذلك غالباً ما تستعمل (so that) بدلاً من (in order to) عندما يتم التعبير عن القدرة.

كما ذكرت أزار Azar أن (in order that) بمعنى (لكي/ من أجل) تؤدي نفس معنى (so that) ولكنها تستعمل بصورة أقل شيوعاً منها.[1]

ومن أمثلة استعمال الرابط (in order to) قولنا:

- He came here in order to study English.

ويقابلها في العربية: قَدِمَ هنا لكي يدرس اللغة الإنجليزية. أو من أجل أن يدرس...

وفي بيان دلالة السببية مع الأداة (in order to) ذكرت أزار Azar أنها تجيب

(2) ينظر: عطار، طلال، المدخل إلى اللغة الإنجليزية، الجزء الأول، ط1، المملكة العربية السعودية : دار الوراق، 1424هـ - 2003م، 146.

(3) Yule, George. Oxford Practice Grammar, Oxford University Press, 2006, P. 202.

(4) Azar, Ibid, P.288

(1) Azar, Ibid, P.288.

على الأسئلة التي تبدأ بالأداة (لماذا why).[2]

وعندما نريد أن يشتمل التركيب على المسند إليه قبل المصدر، فإنه يمكننا أن نبدأ جمل الغرض بالحرف (in order for)؛ إذ لا يمكن ورود المسند إليه بعد المصدر مع (in order to)، وإنما يرد المسند إليه قبل المصدر مع استخدام (for) وليس (to)، وذلك كما يبينه المثال التالي:[3]

- In order for the team to succeed, they must work together.

وليس:

-In order to succeed the team…

وصورتها التركيبية:

…+ in order to+ verb

(2) Ibid, P. 287
(3) See: Yule, Ibid , P. 202

جدول(1). الربط السببي للكلمات بين العربية والإنجليزية

الرابط		المثال	الصورة التركيبية	
الباء		(وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ)	...+ **الباء** + اسم	(... + جار ومجرور)
عن		(وَمَا نَحْنُ بِتَارِكِي آلِهَتِنَا عَنْ قَوْلِكَ)	...+ **عن** + اسم	
في		(كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى)	...+ **في** + اسم	
على		(وَلِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَى مَا هَدَاكُمْ)	...+ **على** + اسم	
حتى		(وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّى لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ)	...+ **حتى** + اسم	
من		(يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ)	...+ **من** + اسم	
اللام	لفظاً	(إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ)	...+ **اللام** + اسم	
		ذاكرت لأنجح.	...+ (**اللام** + مؤول (أن) مضمرة + مضارع)	
	معنى	**درس زيد رغبةً في طلب العلم**	...+ اسم على معنى اللام (مفعول لأجله)	
كي		(وَاجْعَلْ لِي وَزِيرًا مِنْ أَهْلِي * هَارُونَ أَخِي * اشْدُدْ بِهِ أَزْرِي * وَأَشْرِكْهُ فِي أَمْرِي *كَيْ نُسَبِّحَكَ كَثِيرًا)	...+ **كي** + مؤول (أن مقدرة + المضارع).	
الواو		(يَا لَيْتَنَا نُرَدُّ وَلَا نُكَذِّبَ بِآيَاتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ)	...+ **الواو** + اسم مؤول (أن مقدرة +المضارع	(... + عاطف + مؤول)
أو		**لأطعين الله أو يغفر لي ذنبي**	...+ **أو** + اسم مؤول (أن مقدرة + المضارع)	
الفاء		(لَآكِلُونَ مِنْ شَجَرٍ مِنْ زَقُّومٍ * فَمَالِئُونَ مِنْهَا الْبُطُونَ * فَشَارِبُونَ عَلَيْهِ مِنَ الْحَمِيمِ)	صفة + **الفاء**+ صفة	(... صفة + عاطف + صفة)

الرابط	المثال	الصور التركيبية	
because of	Because of the cold weather, we stayed home.	**Because of**+ noun, …	**Prep**. + N, + …
	He survived the event because of luck.	**… because of + noun**	… + **Prep**.+ N
due to	Due to the cold weather, we stayed home.	**Due to**+ noun, …	**Prep**. + N, + …
	His survival was due to luck.	**… + due to + noun**	… + **Prep**.+ N
for	Shakespeare is famous for his excellent writing.	… + **for** + noun	… + **Prep**.+ N
	For his excellent writing,	For+ noun, + …	**Prep**. + N, +

…		Shakespeare is famous.	
… + **Prep**.+ N	… + **of** + noun	She died of thirst.	of
	… + **to** + noun	The ship hurried to their rescue.	to
	… + **to** + verb	I came to see you.	
	… +**so as to** + verb	I shall go on working late today so as to be free tomorrow.	so as to
	… +i**n order to** + verb	He came here in order to study English.	in order to

3.الربط السببي للجمل بين العربية والإنجليزية

3-1. الربط السببي للجمل في العربية:

يُدلّ على السببية في اللغة العربية عن طريق إفادة بعض الروابط بين الجمل لمعنى السبب والعلة.

ويعرض البحث الروابط الدالة على السببية بين الجمل سواء المتفق على إفادتها معنى السببية والتعليل أو المختلف في إفادتها، ومن هذه الروابط الفاء فهي مشتركة في الربط بين الكلمات والجمل، وسبقت الإشارة إليها.

ونورد الروابط السببية بين الجمل على النحو التالي:

- **إذ:** تفيد السببية أو التعليل، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: (وَلَنْ يَنْفَعَكُمُ الْيَوْمَ إِذْ ظَلَمْتُمْ أَنَّكُمْ فِي الْعَذَابِ مُشْتَرِكُونَ) (الزخرف: 39)، يقول أبو حيان: "وقيل (إذ) للتعليل، حرفاً بمعنى (أن)"[1] أي: لأن ظلمتم، والتعليل مستفاد من اللام المقدرة قبلها[2]، وجعلها ابن هشام حرفاً بمعنى اللام، فقال: "ولن ينفعكم اليوم اشتراككم في العذاب ولأجل ظلمكم في الدنيا".[3]

ومن الأمثلة الدالة على إفادة (إذ) السببية قولك: أعطيتك إذ سألتني، وزدتك إذ شكرتني وجئتك إذ أنت كريم؛ أي لأنك.[4]

فالعطاء في المثال الأول سببه السؤال، والزيادة في المثال الثاني سببها الشكر، والمجيء في المثال الثالث سببه كونه كريماً.

وصورتها التركيبية: جملة+ إذ+جملة

- **الكاف:** أثبت لها الأخفش وبعض النحاة معنى السببية أو التعليل ونفاه الأكثرون.[1]

(1) أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب، 17/8

(2) ينظر: أحمد، مرجع سابق، 30

(3) ابن هشام الأنصاري، المغني، 113

(4) ينظر: ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق: محمد النجار، ط3، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1406هـ - 1986م، 174/2 والأستراباذي، مرجع سابق، 201/3

(1) ينظر: الأنباري، كمال الدين أبي البركات، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد،

ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: (وَقِيلَ الْيَوْمَ نَنْسَاكُمْ كَمَا نَسِيتُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا) (الجاثية: 34) أي نشرككم في النار لأجل تركككم العمل، وهو الطاعة ونسيانكم لقاء الله وجزاءه في يومكم هذا.[2]

وصورتها التركيبية: جملة+الكاف+جملة

- **لعل:** أثبت لها معنى السببية جماعة من النحاة، منهم: الكسائي، والأخفش، وقطرب، والفارسي، والهروي، وابن مالك، وابن هشام، فذكر الأخفش أنها في قوله تعالى: (لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى) (طه:44) تفيد التعليل" نحو قول الرجل لصاحبه: أفرغ لعلنا نتغدى، والمعنى: لنتغدى وحتى تتغدى، وتقول للرجل: اعمل عملك لعلك تأخذ أجرك: أي: لتأخذه".[3]

وذكر الهروي أنها تكون بمعنى (كي) نحو: زرني لعلي أنفعك، أي: كي أنفعك، قال تعالى: (وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَا الْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) (النور: 31) معناه: كي تفلحوا.[4]

وصورتها التركيبية:...+لعل+جملة اسمية

- **لما:** أثبت ابن عصفور لها معنى التعليل في قوله تعالى: (وَتِلْكَ الْقُرَى أَهْلَكْنَاهُمْ لَمَّا ظَلَمُوا) (الكهف: 59) فالظلم علة إهلاكهم؛ لأنهم أهلكوا بسبب ظلمهم، وبهذا استدلّ على أنها حرف.[5]

وصورتها التركيبية: جملة + لما +جملة

وهذه الأدوات الثلاث (الكاف، ولعل، ولما) من الأدوات (الحروف) التي ذكر بعض اللغويين أنها تفيد السببية وهي ليست محل اتفاق عندهم كما ذكر سابقاً.

ونخلص مما سبق إلى أن هذه جملة الروابط التي تدلّ على السببية أو التعليل، وقد ذكر بعض الباحثين أن السببية "معنى يؤديه حرف الجر إذا كان الفعل المتعلق به من مجال الفرح أو الحزن المادي أو المعنوي، حقيقة أو مجازاً، تصريحاً، أو تقديراً، ويكون ذلك في مجال من المجالات الدلالية التالية: (التبريز والتوضيح، والإعجاب، والانبهار، والاشمئزاز، والاحتفال، والاهتمام، والاتهام والمؤاخذة،

بيروت: المكتبة العصرية، 1419هـ - 1998م، 559/2، وابن يعيش، مرجع سابق، 21/7.

(2) ينظر: العجيلي، مرجع سابق، 122/4

(3) ابن مالك، شرح التسهيل، 2/ 8، والمرادي، مرجع سابق، 580

(4) ينظر: الهروي، مرجع سابق، 218

(5) ينظر: الهروي، مرجع سابق، 594-595، والمالقي، مرجع سابق، 354، وابن هشام، المغني، 369

والتوبيخ، والاشتهار، والجودة، والرداءة، والتظلم، والتعزية، والاعتزال، والتمايل").[1]

3-2.الربط السببي للجمل في الإنجليزية:

يُدلّ على السببية في اللغة الإنجليزية بين الجمل عن طريق إفادة بعض الروابط لمعنى السبب والعلة سواء أكانت هذه الروابط حروف جر أم حروف عطف، وقد تدلّ هذه الأدوات على معنى آخر غير السببية، أي إنه قد يكون لها مدلول آخر.

وقد جمعت أزار Azar حروف الجر التي ترد للسببية في الإنجليزية تحت قائمة السبب والأثر "cause and effect"، وهي:

"because, since, now that, as, as/ so long as, inasmuch as, so (that), in order that."[2]

وعن الترتيب في التعبير السببي، يشير كارتر ومكارتي Carter and McCarthy إلى موقع حرف الجر الدال على السببية ومدخوله من الجملة الأساسية بقولهما: "جمل السبب تأتي قبل الجملة الأساسية، أو بعدها...."[3].

فقد يستخدم بعد بعض الأداوات التي تفيد السببية الجمل، كما يستخدم بعد بعض آخر منها المصدر، ويبيّن يول Yuleحروف الجر التي تستخدم معها الجمل لبيان السبب، يقول: "نستخدم الجمل الدالة على الغرض (purpose clause) لوصف الأغراض والمخرجات المتوقعة من الأحداث. يمكن أن نستخدم (so that) و(in order that) لتقديم جمل تعبّر عن الغرض، غالباً مع أفعال مساعدة، مثل: (can) بعد جملة زمنها مضارع، أو (could) بعد جملة زمنها ماض. نستخدم عادة (so) بدون (that) في المواقف الرسمية".[1]

وتفصيل الروابط الدالة على السببية بين الجمل على النحو التالي:

– So / in order that:[2]

يدلّ هذان الرابطان على السببية والتعليل، وهما بمعنى (لذا) أو (لكي) وقد قابل طلال عطار(so) بـ (فاء) السببية في اللغة العربية، ومن أمثلة ذلك[3]:

(1) الدسوقي، مرجع سابق، 30.

(2) Azar, Ibid, p. 278.

(3) Carter and McCarthy, Ibid, P.563.

(1)Jespersen, Otto, Essentinals of English Grammar, Lowe& Brydone Printers
Limited, Thetford, Norfolk, 1976, p. 370, 371 and Yule, Ibid, P. 202.

(2) See: Swan, Ibid, p. 535 and beyond

(3) ينظر: عطار، طلال، مرجع سابق، 143

ومقابلها في العربية: لأنها كانت تمطر بغزارة اضطررت إلى أخذ سيارة أجرة.

وصورتها التركيبية:

Sentence + owing to + sentence

– **Because**: [1]

هذه الكلمة حرف ربط يدلّ على السببية بمعنى (لأن) أو (سبب) ومن أمثلة ذلك:

- We were late because it rained

ومقابلها في العربية: كنا متأخرين لأنها أمطرت/ أو بسبب أنها أمطرت.

وقد تأتي (because) في بداية الجملة وذلك في مثل:[2]

- Because he was tired, he went to bed.

ومقابلها في العربية:

– لأنه كان متعباً ذهب للفراش، أو بسبب أنه كان متعباً ذهب للفراش.

وصورتها التركيبية:

Sentence + because + sentence.
Because + sentence, + sentence.

– **so that:**

تدلّ على السببية وتأتي بمعنى (لكي) وتستعمل من أجل التعبير عن الغرض،

- I meant no harm, so don't make a mountain out of a mole – hill.

ويقابلها في العربية:

لم أقصد سوءاً؛ فلا تبالغ في الأمر/ أو لذا لا تبالغ في الأمر. وهو يشبه قولنا: لا تجعل من الحبة قبة.

وصورتها التركيبية:

Sentence + so + sentence

ومن أمثلة دلالة الرابط (in order that) على السببية قولنا:

- Her father had worked hard for many years in order that they could have a better life.[4]

ومقابلها في العربية: عمل والدها بجد لسنوات عديدة لكي تكون حياتهم أفضل.

وصورتها التركيبية:

… +in order that+ sentence

– **Owing to**: [5]

تدلّ على السببية وهي بمعنى (بسبب) أو (لأجل) وتؤدي (on account of) نفس المعنى فتأتي بمعنى (بسبب) أو (لأجل).

ومن أمثلة دلالة (owing to) على السببية والتعليل:

- I had to take a taxi owing to it was raining heavily.

(1) See: P. Klamer, Thomas etal, Analyzing English Grammar, 7th Edition, New York: Pearson, 2013, P. 136, 144, 145 and Swan, Ibid, p. 82

(2) See: Al Khuli, Muhammad, Comparative Linguistics English and Arabic, Amman: Al - Falah House, 2007. P.175

(4) See: Yule, Ibid, P. 202

(5) See: Carter and McCarthy, Ibid, P. 464

وقد يؤدي المعنى نفسه الرابط (because) والرابط (in order to)، ومن أمثلة ذلك:

- I'm going to cash a check so that I can buy my textbooks.

ويقابل ذلك في العربية: ذاهب لصرف الشيك لكي اشتري الكتب المدرسية.

وصورتها التركيبية:

Sentence + so that+ sentence

وقد أشار مورفي Raymond [3] إلى أن دلالة (So that) تساوي دلالة (because) فجعل المثال:

- I hurried so that I wouldn't be late

مساويا في الدلالة:

- I hurried because I didn't want to be late.

كما بيّن الفروق التركيبية بين بعض الأدوات التي تفيد السببية؛ إذ يفرق بين ما يستخدم معه(So that) ولا يستخدم معه(to) بالمثال التالي:[4]

-I hurried so that I wouldn't be late.

فقد ذكر عدم صلاحية (to) بدلا من (So that)، أما جانب الحذف في تعبيرات السببية؛ فيظهر في حذف (that) مع بعض الأدوات دون بعض، كما يشير جورج يول George Yule بخصوص صيغة (so that)، التي يرد فيها الحذف، وصيغة (in order that) التي لا يرد فيها الحذف، كما يبينه المثالان اللذان ذكرهما:[1]

-I'm going early so I don't have to stand in a queue.

وليس:

- I'm going early in order I don't have to stand *

نود الإشارة إلى أن هناك أدواتٍ أخرى قد تُعبّر عن السببية في سياق ما، وتستعمل بمعنى (because) أي (لأن) أو (بسبب) غير الأدوات التي سبق ذكرها، ومن أمثلتها الروابط التالية:

– As long as, so long as, now that, since, seeing that and inasmuch as. [2]

ونورد تفصيلهاعلى النحو التالي:

– **Since:**

ومن أمثلة ذلك:

- Since he's not interested in classical music, he decided not to go to the concert.

ومقابلها في العربية: لأنه لا يرغب في الموسيقى الكلاسيكية قرر ألا يذهب إلى الحفل.

ونرى أنه استعمل (since) في هذه الجملة للدلالة على السببية بمعنى (لأن).

(1)See: Yule, Ibid , P. 202

(2) See: Azar, Ibid, P282, Redwan, Ibid, P. 383, وعطار، مرجع سابق، 159

(3)See: Murphy, Ibid, P. 128

(4) Ibid

وصورتها التركيبية:

Since+ sentence,+ sentence
Sentence + since+ sentence

– **As long as/ so long as:**

ومن أمثلتها:

- As long as (so long as) you're not busy, could you help me.

ويقابلها في العربية: هلاّ ساعدتني مادمت غير مشغول.

ونرى أنه استعمل (as long) أو (so long as) في هذه الجملة للتعبير عن السببية؛ بمعنى: هل من الممكن أن تساعدني لأنك غير مشغول؟.

وتأتي (as long as/ so long as) في وسط الجملة، كما في:

- You can borrow my car as long as/ so long as you promise not to drive too fast.

ومقابلها في العربية: بإمكانك أن تستعير سيارتي بشرط أن تعدني ألا تسرع.

وصورتها التركيبية:

As long as (So long as) + sentence, + sentence

– **Now that :**

رابط يدلّ على السببية بمعنى (لأن)

ومن أمثلتها:

- Now that the semester is finished, I'm going to rest a few days and then take a trip.

ومقابلها في العربية:

لأن الفصل الدراسي انتهى، سأذهب للراحة لبضعة أيام ثم أقوم برحلة.

نرى أنه استعمل (now that) للدلالة على السببية بدلاً من (because) التي بمعنى (لأن).

ويمكن أن نستخدم (now that) كما نستخدم (since) للتعبير عن (من ذلك الوقت وبسبب) لتقديم جملة شارحة للموقف الحالي. يمكن أن نستخدم المضارع البسيط أو التام بعد "now (that)".[1] ومن أمثلة ذلك:

- Now (that) we're married, we never go out.
- I enjoy opera now (that) I've learned more about it.

وصورتها التركيبية:

Now that+ Sentence, + sentence

– **Inasmuch as :**

يمكن أن نستخدم (**Inasmuch as**) للدلالة على السببية بمعنى (لأن) أو (نظراً لأن)، ومن أمثلة ذلك:

- Inasmuch as the two government leaders could not reach an agreement, the possibilities for peace are still remote.

ويقابلها في العربية:

(1) Azar, Ibid, P282.

لأن قائدي الحكومتين لم يتوصلا إلى اتفاق؛ لذا الاحتمالات من أجل السلام لا تزال بعيدة.

وصورتها التركيبية:

sentence, + sentence + Inasmuch as

ويرجع تعدد الأدوات التي تفيد السببية في الإنجليزية إلى الفروق الدلالية والتركيبية بينها إذ تثبت فروق دلالية بين (because) وكل من: (since) و(as) و(now that).

تؤكد أزار Azar على وجود اشتراك دلالي جزئي بين الأدوات التي تدل على السببية، وهي(because) مع كل من: (since & as, as long as، inasmuch as). وتشير إلى اجتماع السببية والزمن الحال بإفادتها أن (now that) على معنى (because now) وأنها تستخدم مع الحال والمستقبل.[1]

كما يبيّن يول Yule الفرق بين سببية "because" وسببية "since"، و"as"، حيث يرى أن الفرق بينهما يتمثل في أن سببية "since"، و"as" تكون مصحوبة بالزمن، أما سببية "because" فسببية بلا زمن. يقول: "نستخدم أحيانا "as"، أو "since" بدلاً من because في جملة السبب. يمكننا أن نستخدم "as"، أو "while" للتعبير عن الزمن والسبب معاً. ويمكن أن نستخدم "since" مع نقطة البداية والسبب معا"[2]. ومن أمثلة ذلك:

- As it was late, we decided to stop working.
- Since she knew Latin, I asked her to translate it.
- As/While we're on the subject of money, I'd like to ask about next year's budget.
- Since his wife left him, he's been depressed.
- Since it's been snowing, we've stayed indoors.

ويقابلها في العربية:

- لأنا كنا في وقت متأخر قررنا التوقف عن العمل.
- لأنها تعرف اللاتينية سألتها عن ترجمتها.
- (لأننا/ بينما نحن) في موضوع المال أود أن أسأل عن ميزانية العام القادم.
- لأن زوجته تركته أصبح مكتئباً.
- لأن الثلج كان يتساقط بقينا في الداخل.

- **Seeing that:**

وهي من الروابط التي قد تفيد السببية والتعليل، وتأتي بمعنى (نظرا لـ...)، ومن أمثلتها:

(1) Azar, Ibid, P282.

(2)See: Yule, Ibid, P.201

- Seeing that he was soft hearted, he could not specialize in surgery.

ويقابلها في العربية: نظراً لأن قلبه رقيق لم يستطع أن يتخصص في الجراحة.

وصورتها التركيبية:

Seeing that+ sentence, + sentence

جدول(2). الربط السببي للجمل بين العربية والإنجليزية

الرابط	المثال	الصورة التركيبية
الفاء	(فَتَلَقَّى آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ)	جملة+ **الفاء**+ جملة
إذ	(وَلَنْ يَنْفَعَكُمُ الْيَوْمَ إِذْ ظَلَمْتُمْ أَنَّكُمْ فِي الْعَذَابِ مُشْتَرِكُونَ)	جملة+ **إذ** + جملة
الكاف	(وَقِيلَ الْيَوْمَ نَنْسَاكُمْ كَمَا نَسِيتُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا)	جملة+ **الكاف** + جملة
لعل	(وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَا الْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ)	جملة+ **لعل** + جملة اسمية
لمّا	(وَتِلْكَ الْقُرَى أَهْلَكْنَاهُمْ لَمَّا ظَلَمُوا)	جملة+ **لما** + جملة

الرابط	المثال	الصورة التركيبية	
in order that	Her father had worked hard for many years in order that they could have a better life.	Sentence + **in order that** + sentence	S + **conj**.+ S
so	I meant no harm, so don't make a mountain out of a mole – hill.	Sentence + **so** + sentence	
owing to	I had to take a taxi owing to it was raining heavily.	Sentence + **owing to** + sentence	
So that	I'm going to cash a check so that I can buy my textbooks.	Sentence + **so that**+ sentence	
because	We were late because it rained**.**	Sentence **+ because** + sentence	
	Because he was tired, he went to bed.	Because + **sentence,** + sentence	Conj. + S, + S
since	Since he's not interested in classical music, he decide not to go to the concert.	**Since** + sentence, + sentence	
as long as (so long as)	As long as (so long as) you're not busy, could you help me.	**As long as (So long as)** + sentence, + sentence	
now that	Now that the semester is finished, I'm going to rest a few days and then take a trip.	**Now that**+ Sentence, + sentence	
seeing that	Seeing that he was soft hearted, he could not specialize in surgery.	**Seeing that**+ sentence, + sentence	
Inasmuch as	Inasmuch as the two government leaders could not reach an agreement, the possibilities for peace are still remote.	**Inasmuch as**+ sentence, + sentence	

النتائج:

في ختام هذه الدراسة تتضح النتائج التالية:

1. ثراء كل من اللغة العربية واللغة الإنجليزية في روابط السببية ووجود طرق متشابهة للتعبير عن هذه العلاقة سواء بين الكلمات أو الجمل.

2. تنفرد اللغة العربية مقابل اللغة الإنجليزية بدلالة الاسم على السببية عن طريق الموقع النحوي، ويتمثل ذلك في المفعول لأجله، وهو المصدر الذي يدلّ على سبب أو علة حدوث الفعل قبله.

3. التعبير عن السببية عن طريق الموقع النحوي (المفعول لأجله) لا يوجد له نظير في اللغة الإنجليزية، ويستلزم ذلك أن يركز المعلم على تدريب المتعلم للعربية من الناطقين بالإنجليزية على استعمال المفعول لأجله في بيان السببية.

4. أن دلالة الروابط السببية بين الكلمات في اللغة العربية يفوق عدد الروابط السببية بين الكلمات في اللغة الإنجليزية؛ إذ بلغت في العربية أحد عشر رابطا على حين تتمثل في سبعة روابط في الإنجليزية.

5. أن دلالة الروابط السببية بين الجمل في اللغة الإنجليزية يفوق عدد الروابط السببية بين الجمل في اللغة العربية؛ إذ بلغت في الإنجليزية عشرة روابط، وتمثلت في خمسة روابط في العربية.

6. حرية الرتبة في موقع الروابط الدالة على السببية في اللغة الإنجليزية؛ إذ تأتي في بداية الجملة وفي وسطها على خلاف طبيعة التركيب الإنجليزي المقيد.

7. ترجع حرية تقدم أدوات الربط السببي في العربية إلى ورودها ضمن حروف الجر التي يتاح لها أن تتقدم على عاملها وفق قاعدة الترخص "يتوسع مع الجار والمجرور ما لا يتوسع مع غيره".

8. تتفق اللغتان في الدلالة على السببية عن طريق بعض حروف الجر التي يكون لها أكثر من معنى، ومن ضمن هذه المعاني السببية، وذلك مثل: الباء، واللام، وعن، وفي، وكي، ومن، وعلى، وحتى، والكاف، ولعل في اللغة العربية و for, to, of, owing to and since في اللغة الإنجليزية.

9. تتفق اللغتان في الدلالة على السببية عن طريق بعض حروف العطف (الروابط) التي يكون لها أكثر من معنى، ومن ضمن

معانيها الدلالة على السببية في سياق معيّن، ومن أمثلة ذلك في اللغة العربية: الفاء، الواو، أو وفي اللغة الإنجليزية:

So, so that, in order to, because, on account of and seeing that.

10.تتفق اللغتان في دلالة بعض حروف الجر على السببية في كلتيهما، مثل (من) حرف جر يدلّ على السببية في سياق معيّن في اللغة العربية ومثله (of) حرف جر بمعنى (من) ويعبّر عن السببية في سياق معيّن في اللغة الإنجليزية.

11.تتفق اللغتان في تناوب بعض الأدوات (الحروف) على دلالة السببية دون تغيّر في المعنى ومن أمثلة ذلك في اللغة العربية (اللام) و(كي)؛ إذ من الممكن وضع أحدهما مكان الآخر والمعنى واحد.

ويظهر ذلك في قولنا: أمارس الرياضة لأحافظ على صحتي أو أمارس الرياضة لكي/ كي أحافظ على صحتي.

وتتناوب (اللام) و (من) والمفعول لأجله في الدلالة على السببية، كما في قولنا:

ابتعدت عن المعاصي خشيةً لله، ولخشيةِ الله، ومن خشيةِ الله.

ومن أمثلته في اللغة الإنجليزية (due to) و (because of) وذلك مثل:

-Because of the cold weather, we stayed home.

-Due to the cold weather, we stayed home.

كلتا الجملتين بمعنى واحد مع تغير الرابط، وتعني: بسبب الطقس البارد، بقينا في المنزل.

التوصيات:

- أهمية توجيه الباحثين والمهتمين في تعليم اللغات إلى إجراء مزيد من الدراسات التقابلية بين العربية واللغات الأخرى لتذليل الصعوبات التي تواجه متعلمي العربية من غير الناطقين بها.

- ضرورة اهتمام أقسام اللغة العربية بالدراسات التقابلية بين العربية وغيرها من اللغات وعدم الاقتصار على ما تجريه أقسام اللغات الأخرى كقسم اللغات الأوربية مثلاً من دراسات تقابلية بين العربية وغيرها؛ وذلك لما يمكن أن يضيفه متخصصو العربية من إثراء لهذه الدراسات.

- أهمية الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بين العربية والإنجليزية؛ لأن معرفة ذلك يسهم كثيراً في تسهيل تعلّم أي من اللغتين، كما يساعد في حلّ كثير من

مشكلات الترجمة التي هي جسر التواصل بين الشعوب.

- ضرورة توخي الدقة في النقل والترجمة بين العربية والإنجليزية، ومراعاة خصوصية كل واحدة منهما، وعدم تطويع بعض النصوص لتتوافق مع ما يقابلها في اللغة الأخرى. مع تأكيد ضرورة الرجوع إلى النص الأصلي من مصدره وعدم اعتماد النصوص المترجمة لتفادي الفهم الخاص للمترجم ومشكلات صياغته.

المراجع:

أحمد، محمد مصباح. (2009). أدوات التعليل في النحو العربي جمعاً ودراسة، بحث منشور في حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للنبات ببني سويف، العدد الثاني.

الأربلي، علاء الدين. (1404هـ). جواهر الأدب في معرفة كلام العرب، شرح وتحقيق: حامد أحمد نيل، القاهرة: مكتبة النهضة.

الأزهري، الشيخ خالد بن عبدالله. (د.ت). التصريح بمضمون التوضيح، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

الأستراباذي، رضي الدين محمد. (د.ت). شرح كافية ابن الحاجب، تحقيق: يوسف حسن عمر، بيروت: مطابع الشروق.

الأنباري، كمال الدين أبي البركات. (1998). الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق: محمد محيى الدين عبدالحميد، بيروت: المكتبة العصرية.

الأندلسي، أبو حيان محمد.(1403هـ). البحر المحيط. ط2، القاهرة: دار الفكر.

----------. (1418هـ). ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، مراجعة رمضان عبدالتواب، ط1، القاهرة: مطبعة المدني.

الأنصاري، ابن هشام. (1412هـ). مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي، ط1، بيروت: دار الفكر.

----------..(1416هـ). شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تحقيق: محمد محيى الدين عبدالحميد، بيروت: المكتبة العصرية.

----------.(1429هـ). أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، تحقيق: محمد محيى الدين عبدالحميد، بيروت: المكتبة العصرية.

البخاري، أبو عبدالله محمد. (2003م). صحيح البخاري، بيروت: دار بن حزم.

براون، جيليان ويول، جورج. (1997م) تحليل الخطاب، ترجمة وتعليق: محمد الزليطني ومنير التريكي، الرياض: جامعة الملك سعود.

بوجراند، روبرت دي. (1998م) النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. (1406هـ). الخصائص، تحقيق: محمد النجار، ط3، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الحلبي، أبو العباس شهاب الدين أحمد.(2003). الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد الخراط، ط2، دمشق، دار القلم.

الدسوقي، إبراهيم. (2008). المجال الدلالي للفعل ومعنى حرف الجر المصاحب له: دراسة تطبيقية على القرآن الكريم، ط1، القاهرة: دار غريب.

الراجحي، شرف الدين.(1995). الفاءات في النحو العربي والقرآن الكريم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

الزمخشري، جار الله محمود.(1987). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ترتيب: مصطفى حسين أحمد، ط3، القاهرة: دار الريان.

سيبويه، عمرو بن عثمان.(1988). الكتاب، تحقيق:عبدالسلام هارون، ط3، القاهرة: مكتبة الخانجي.

السيوطي، جلال الدين.(1998). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: أحمد شمس الدين، ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن الشجري، هبة الله بن علي.(1992). أمالي ابن الشجري، تحقيق: محمود الطناحي، القاهرة: مكتبة الخانجي.

الصبان، محمد بن علي.(ت. د). حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

العبد، محمد(2005م). النص والخطاب والاتصال، ط1، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

عبدالفتاح، ناصرة محمود.(2003م). طرق التعبير عن العلاقات السببية في اللغة الألمانية واللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية– جامعة عين شمس، قسم اللغة الألمانية.

العجيلي، سليمان.(د. ت). حاشية الجمل الفتوحات الإلهية على تفسير الجلالين، القاهرة: إحياء الكتب العربية.

العزة، محمد حسين.(2009). الحروف والأدوات تأثيرها على الأسماء والأفعال، ط1، عمان: دار عالم الثقافة.

ابن عصفور، أبو الحسن علي.(1971). المقرب، تحقيق: أحمد الجواري، وعبدالله الجبوري.

عطار، طلال.(2003). المدخل إلى اللغة الإنجليزية، ط1، المملكة العربية السعودية: دار الوراق.

فرج، حسام أحمد.(2007). نظرية علم النص، ط1، مصر: مكتبة الآداب.

الكفوي، أبو البقاء أيوب.(1998). الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ط2، بيروت: مؤسسة الرسالة.

المالقي، أحمد عبدالنور.(1985). رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق: أحمد الخراط، ط2، دمشق: دار القلم.

ابن مالك، جمال الدين محمد.(1990). شرح التسهيل، تحقيق، عبدالرحمن السيد، ومحمد المختون، ط1، هجر.

المرادي، الحسن بن قاسم.(1983). الجني الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، ط1، بيروت: دار الآفاق الجديدة.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم.(د. ت). لسان العرب، ط4، بيروت: دار صادر.

الهروي، علي بن محمد.(1988). كتاب الأزهية في علم الحروف، تحقيق: عبدالمعين الملوحي، ط1، دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية.

ابن يعيش، موفق الدين.(د. ت). شرح المفصل، القاهرة: مكتبة المتنبي.

Allen, R.E. (1990).*The Concise Oxford Dictionary of Current English.* 8th Edition, United States of America: Oxford University press.

Allen, W. (1959). *Living English Structure: Practice Book for Foreign Students*. London: Longman.

Amer, Walid. (2013). *Causativity in English and Arabic: A contrastive study*. Retrieved from: http:// www. iugaza.edu.ps/.

A. Robert. (1962). *Roget's Thesaurus of English Word and Phrases Longmans*. Green and Co. Ltd.

Azar, Betty. (1981). *Understanding and using English Grammar*. library of Congress, Captaining.

Brinker, Klaus. (1973). Texbegriff in der Heutigen Linguistik in: Studien zur Texttheorie und zur Deutshen Grammeatik. Duesseldorf.

Carter, Ronald and McCarthy, Michael. (2006). *Cambridge Grammar of English*. First Published, New York: Cambridge University Press.

Coates, Richard. (1999). *Word Structure.* New York: library of Congress Cataloguing in Publication Data.

Eckersley, Charles. (1973). *Comprehensive English Grammar.* London: Longman.

Halliday, M. A.& Hasan, R. (1976). Cohesion in English, London: Longman.

Jespersen, Otto. (1976). *Essentinals of English Grammar*. Lowe & Brydone Printers Limited, Thetford, Norfolk.

Khraisat, Hasan. (2009). *English Grammar for All*. Copyright the World of Books Al Hadith – Irbid.

Al Khuli, Muhammad. (2007). *Comparative linguistics English and Arabi*c. Amman: Al Falah house.

P. Klamer, Thomas et al. (2013). *Analyzing English Grammar.* 7th Edition New York : Pearson.

Redwan, Mohamed. (2005). Encyclopedia *of Teaching English Language Grammar*. 2nd Edition, United Arab Company Cairo.

Sowinski, Bernhard. (1983). Textlinguistik, Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart- Berlin- Koeln- Mainz.

Swan, Michael. (2006). *Practical English usage.* 3 th Edition Oxford University Press 2005.

Yule, George. (2006). *Oxford Practice Grammar*. Oxford University Press.

الإبداع الإداري لرؤساء ومشرفي الأقسام العلمية ودوره في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف

موسى محمد حويطي [1] ، محمد عبد الله حسان [2]

جامعة الجوف

الملخص: هدفت الدراسة للوقوف على دور الإبداع الإداري لرؤساء ومشرفي الأقسام العلمية في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات الميدانية من عينة الدراسة التي بلغت (221) عضو هيئة تدريس من جميع كليات جامعة الجوف. وأبرزت نتائج الدراسة أن مظاهر الإبداع الإداري الكلي لدى رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية بالجامعة في مستوى جيد، وأن المرونة الإبداعية لديهم في مستوى مرتفع، وأنهم يستحوذون على القدرات والمهارات الإبداعية، وأن دورهم في التنمية المهنية للأعضاء جاء بمستوى متوسط، حيث توفير الشفافية والمعلومات الدقيقة عن طبيعة سير الأعمال بالقسم. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس حيال محاور الدراسة وفقاً للكلية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهم وفقاً لسنوات الخبرة لصالح فئة (10) سنوات فأكثر على حساب فئة أقل من (5) سنوات.

الكلمات المفتاحية: الإبداع الإداري، رؤساء ومشرفو الأقسام العلمية، المهارات الإبداعية، التنمية المهنية، جامعة الجوف.

=-=

The Administrative Innovation of Heads and Supervisors of Academic Departments at Al Jouf University and its Role in the Professional Development of Faculty Members: A Field Study

Mousa Mohammed Hewety [1] , Mohammad Abullah Hassan [2]

Al-Jouf University

Abstract: The study aimed to determine the administrative innovation role of heads and supervisors of the academic departments in the professional development of faculty staff at Al- Jouf University through using a descriptive analytical approach by a using a questionnaire as a tool to collect data from a sample study reached 221 faculty members from all Al Jouf University faculties. Moreover, the results highlight that the overall administrative innovation aspects among the heads and supervisors of the departments at the university are at a good level. The study also shows that innovative flexibility that the heads and supervisors have was in a high level, and they take over the capacity and creative skills, and their role in the professional development of the members came at the average level in terms of providing transparency and accurate information about the nature of the conduct of the business department. In addition, the study shows absence of significant statistical differences in the responses of faculty members about the study axes according to the college, while there are significant differences in their responses according to years of experience in favor of a class (10) years and more on the category of the expense of less than (5) years.

Keywords: administrative innovation, heads and supervisors of academic departments, innovation skills, professional development, Al Jouf University.

=-=

(1) associate professor- Business Management- Al-Jouf University	(1) الباحث الرئيس- أستاذ إدارة الأعمال المشارك- جامعة الجوف
E-mail: mhewety@hotmail.com - mhassan244@hotmail.com.:البريد الإلكتروني	
(2) Assistant professor- Business Management- Al-Jouf University	(1) الباحث المشارك- أستاذ إدارة الأعمال المساعد- جامعة الجوف

مقدمة:

ساهمت مؤسسات التعليم العالي في تطوير مجتمعاتها عبر تقديم خدماتها الأكاديمية

والبحثية والخدمية، إلاّ أنها تبقى عاجزة عن القيام بالدور الأمثل ما لم تقم الأقسام العلمية فيها– ممثّلة بأهم العناصر والموارد البشرية من رؤساء ومشرفين بالتعاون مع بقية الكوادر العلمية من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم– في تنفيذ سياساتها للوصول إلى تميزها واعتماد جودة مخرجاتها بحكم خبرتهم واختصاصاتهم وقدرتهم على حل المشكلات، إضافة إلى قيامهم بالتدريس الجامعي.

ويتولى مهام إدارة تلك الاقسام رؤساء تقع على عاتقهم مسؤولية الاهتمام بها على كافة المستويات الإدارية والتنظيمية، اذ تُعدّ الأقسام العلمية أحد العناصر الأساسية في العملية التّعليميّة، وقد زاد الاهتمام بها وتطويرها وتحسين نتاجها في السنوات الأخيرة بصفتها العمود الفقري، وحجر الزاوية في المؤسسة الجامعية كونها أصغر وحدات تنظيمية تربط بين قياداتها وأعضاء هيئة التدريس فيها(كساب، 2007م، ص76)، فالجامعة ما وضعت رسالتها ورؤيتها وأهدافها إلا لتحقيق أهداف إستراتيجية تشمل النتاج التعليمي المتمثّل في تخريج أفواج من الطلاب المتميزين في الحقول العلمية المتنوعة، وتقديم الخدمات البحثية سواء النظرية أو التطبيقية في فروع المعرفة المتنوعة لتساهم بشكل فعال في تقديم خدمات عديدة للمجتمعات المحيطة بها (Gapar & Mabic, 2014, p.305).

كما يقوم القسم العلمي بواجبات ومسؤوليات هامة تتمثل بترشيح وتعيين أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم من محاضرين ومعيدين، واستحداث البرامج الدراسية وبناء خططها، ووصف البرامج والمقررات ووضع معايير القبول والتحويل والتخرج (الكندري، 2006م، ص165)، وغيرها من القرارات الهامة التي تكفل سير العملية التعليمية على المدى الطويل، فالعلاقة بين القسم العلمي والجامعة علاقة تكافلية واعتمادية طويلة الأمد يكفل كل واحد منهم للآخر وجوده وقيمته. (مقابلة، 2014م، ص691)

إنّ كفاءة القسم العلمي وقدرته على تحقيق أهدافه المنبثقة عن أهداف المؤسسة

الجامعية تعتمد إلى حد كبير على الكفاءة الإدارية والأكاديمية لرئيسه (Baron, 2003,p.78)، فنوعية وكفاءة القسم تتحدد بقدرات واستعدادات رئيسه، فهو القائد، والمدير الذي يتولى توجيه الآخرين نحو تحقيق الأهداف، وهو المشرف المباشر على فعالياته وأنشطته المخطط لها، والمتابع والمقيّم لمستويات الأداء، سواء بالنسبة للطلاب أو الباحثين أو أعضاء هيئة التدريس والإداريين، وهو الراعي لهم، والموضح لمسؤولياتهم، وبصفة عامة فهو المسئول المباشر عن إدارة شؤون القسم. (السيد ومصطفى، 2002م)

كما حاول (Maerten, 2001) تحديد الدور الواقعي والمتوقع من رؤساء الأقسام من وجهة نظر عمداء كليات التربية في ألاباما (Alabama) بأمريكا، وتوصّل إلى أنّ أقل مهام رؤساء الأقسام أداءً هي: دوره كموصل ومتّصل بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة، ودوره في مجال العلاقات الإنسانية في القسم، ودوره كمحفز لأعضاء القسم نحو العمل الإيجابي، أمّا أكثر أدوار رؤساء الأقسام أهمية من وجهة نظر عمداء الكليات فيتمثل في الاهتمام والتواصل بفاعلية، وأن يكون أميناً وجديراً بالثقة، وإبداعياً ولديه أفكار جديدة.

وعليه يرى الباحثان أن الإبداع الإداري لرؤساء ومشرفي الأقسام العلمية له دور فعال في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، لما يترتب عليه من قرارات فعالة، وعلاقات عمل إيجابية، وتوفير بيئة علمية مستقرة، مما يجعل هذا الموضوع جديراً بالدراسة في مؤسسات التعليم العالي بوجه عام وفي جامعة الجوف بوجه خاص.

وينوه الباحثان هنا أنه بدعم مشكور من وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة الجوف، تم انجاز هذا البحث وتحكيمه وإجرائه على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

مشكلة الدراسة:

يمثّل الإبداع مسألة حيوية في المؤسسة التعليمية، لأنه الطريق إلى التميز والابتكار والتجديد والتفرد والقدرة على التصرف، واتخاذ القرارات، وإكساب الأفراد العديد من الخبرات والمهارات التي تساعد في تحقيق الأهداف، والتفاعل مع الآخرين والبيئة المحيطة بالعمل (Dewett, 2003, p.176)،

وعلى الرغم من أهمية عمل رئيس القسم، وأهمية دوره في تحقيق أهداف القسم والجامعة، إلاّ أنّ كثيراً ممن يتولى هذا العمل يبدؤون عملهم دون رؤية واضحة لمجال الإدارة، ودون سبق إعداد أو خبرة إدارية، فهم يأتون إلى هذا المنصب من صفوف الباحثين وأعضاء هيئة التدريس، فاختيار رئيس القسم وتعيينه في منصبه يعتمد في الغالب على مهاراته في البحث والتدريس، وليس من الضروري أنّ من يتفوق في البحث والتدريس له القدرة على تصريف شؤون القسم وإدارته. (الدهشان والسيسي، 2005م، ص4)

ونظراً لأهمية موقع رؤساء الأقسام العلمية في الهرم الأكاديمي بالجامعة فقد أكّد (William, 2011) على أنّ اختيارهم وتعيينهم في الجامعات الحديثة يعتمد على كفاءتهم الأكاديمية أكثر من اعتماده على مهاراتهم الإدارية، فقد يعيّنهم عمداء الكليات بعد أخذ رأي الأساتذة في القسم، وقد يتم تعيينهم بالانتخاب، حيث تقوم على اختياره لجنة معينة، وقد يقوم الأساتذة بترشيحهم أو اختيارهم، وقد يرشح القسم أكثر من شخص، ويحتفظ العميد بحقه في قبول أو رفض المرشح، كما عنيت دراسة (Hellawell, & Hancock, 2001) بالتعرف على كفاءة رؤساء الأقسام في تحديد أهداف أقسامهم وأهداف الجامعة كالإنتاجية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، والروح المعنوية لهم في إحدى الجامعات الجديدة بالمملكة المتحدة للتعرف على إدراكهم لأدوارهم، وعن العلاقة بين الروح المعنوية للهيئة التدريسية، واتخاذ القرار الداخلي في الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن ثمة علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الروح المعنوية واتخاذ القرارات في التعليم الجامعي. واعتبروا أنّ إشراك أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات الجامعية أمر مهم لأن كسب قلوبهم وعقولهم بالغ الأهمية لصالح التغيرات الضرورية إذا أرادت الجامعة أن تزدهر.

وقد حدد القرني (1424هـ) العديد من مهام رئيس القسم أهمها: الإسهام في وضع الخطط الدراسية للبرامج وتقييم تنفيذها، واتخاذ ما يلزم لإجراء التعديلات عليها وفقاً للمتغيرات والأهداف المتجددة، والإشراف على اختيار المراجع والكتب المنهجية الرئيسة، والسعي لضمان استخدام الطرائق

التدريسية المناسبة لأهداف المقررات ومحتواها، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة، والاهتمام بإشاعة أجواء الحوار الإيجابي مع الطلبة، إلى جانب الإشراف على مهام الإرشاد الأكاديمي في اختيار المقررات وتسجيلها.

ولعل جامعة الجوف تمثل أنموذجاً للجامعات السعودية التي تحرص على توفر الإبداع الإداري لرؤساء ومشرفي الأقسام العلمية لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بها، شأنها شأن الجامعات السعودية، وعليه، يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: "ما دور الإبداع الإداري لرؤساء ومشرفي الأقسام العلمية في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف؟"

وتتفرع منه التساؤلات التالية:

1. ما مظاهر الإبداع الإداري لدى رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية بجامعة الجوف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما دور رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية بجامعة الجوف في تشجيع الإبداع الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3. ما دور رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية بجامعة الجوف في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a=0.05$) في استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف حيال محاور الدراسة وفقاً للكلية، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تبلورت أهداف الدراسة بما يلي:

1. التعرف على مظاهر الإبداع الإداري لدى رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية بجامعة الجوف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. الوقوف على دور رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية بجامعة الجوف في تشجيع الإبداع الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

3. إبراز الدور الإبداعي لرؤساء ومشرفي الأقسام العلمية في تنمية الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس.

4. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(a=0.05) في استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف حيال محاور الدراسة وفقاً للكلية، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الدور الذي يقوم به رئيس القسم، على مستويين الأول: الأهمية النظرية للدراسة: باعتباره العنصر البشري المسئول عن إدارة القسم، وتنظيم أعماله، وتحسين أدائه بطرق إبداعية حديثة. كما تمتد تلك الأهمية إلى محاولة التعرف على دوره في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في أدائهم لمهامهم العلمية والوظيفية، والمستوى الثاني: الأهمية العملية: وتتمثل بتحقيق رؤية ورسالة وأهداف أقسامهم العلمية، ومن ثم رؤية ورسالة كلياتهم وجامعاتهم، وتعد هذه الدراسة الأولى في هذا المجال عن رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية في جامعة الجوف.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

1. **الحد الموضوعي:** يتمثل في التعرف على مظاهر الإبداع الإداري لرؤساء ومشرفي الأقسام العلمية ودورهم في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في أدائهم لمهامهم العلمية والوظيفية بجامعة الجوف دون غيرها من الأدوار الأخرى.

2. **الحد البشري:** يقتصر على أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في الأقسام العلمية بجامعة الجوف.

3. **الحد الزمني:** تغطي الدراسة الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1436/1435هـ.

مصطلحات الدراسة:

رئيس القسم العلمي: هو عضو هيئة التدريس (من السعوديين) الذي يشغل منصب رئيس القسم العلمي في الجامعة، وتتمثل مهامه الأساسية في التخطيط، واتخاذ القرارات، والتنسيق والتوجيه والرقابة لتسيير الأعمال بالقسم العلمي بالكلية.

- **والتعريف الإجرائي** لرئيس/مشرف القسم: هو عضو هيئة التدريس المكلف بإدارة وتصريف أعمال القسم العلمي الذي ينتمي له.

- **الإبداع:** يعدّ الإبداع وحدة متكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل ذي قيمة من الفرد والجماعة، والإبداع بمعناه الواسع يعني إيجاد الحلول الجديدة للأفكار والمشكلات والمناهج. (السويدان والعدلوني، 2002م) **ويعرّف إجرائياً** بأنه أفكار وممارسات يقدمها رؤساء الأقسام العلمية، لإيجاد عمليات إدارية وطرق وأساليب عمل أكثر كفاءة وفعالية لإنجاز الأهداف التعليمية، وخدمة للمجتمع، ويُعرَّف **اصطلاحاً** بأنه السلوكيات والتطبيقات والأساليب والقرارات الإدارية التي يطبقها رؤساء ومشرفو الأقسام العلمية لتسيير أعمال القسم وحل مشكلاته وتحقيق الرضا الوظيفي لأعضائه.

- **الإبداع الإداري:** يمثل الطاقة الكامنة لدى مجموعة من القائمين على العمل في المنظمات المختلفة، ويضمن تحقيقاً لأهدافها بفاعلية وكفاءة. (علي،2011م، ص108)

- **التنمية المهنية:** هي "مجموعة متنوعة من الأنشطة الرسمية وغير الرسمية المصممة لدعم الكفايات المهنية والأكاديمية والتربوية لأعضاء هيئة التدريس لمواجهة التحديات المهنية والتعليمية أثناء التدريس" (الشبيلي، 2010م، ص 46). **وتعرّف إجرائياً** أنها تمثل: توظيف ذكي لجميع المعارف والوسائل والتقنيات الحديثة الداعمة لتمكينه مهنياً، وإكسابه لمهارات تخصصية وفنية، وفقاً لمعايير الجودة المحققة للأداء الفعال.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

لقد شهد العالم خلال السنوات الماضية في ظل التطورات الاقتصادية والسياسة ثورة تكنولوجية، وتقدماً هائلاً في جميع المجالات، إضافة إلى ظهور عالم العولمة،

وكان لهذه التحولات تأثيراً واضحاً على الممارسات الإدارية، وتشجيع الإبداع الفردي والجماعي على حد سواء. ويعد الإبداع الإداري (Administrative Innovation) نظاما إداريا يهتم بالتطوير والتحسين والتجديد والتجويد، كما يعد أحد الموضوعات المهمة في علم الإدارة بشكل خاص، ومن أكثرها إثارة للجدل، بسبب تعدد الأشكال والمخرجات التي يظهر بها، وتنوع طرق وأساليب تحقيقه وإنجازه، وتعدد العوامل التي يتأثر بها (خصاونة، 2011م، ص17). ويعرفه أبو جامع والطويل (2011م، ص607) بأنه المقدرة على إيجاد أشياء جديدة، قد تكون أفكاراً، أو حلولاً، أو منتجات، أو خدمات، أو طرقاً وأساليب عمل مفيدة.

كما نوّه مشهور (2010م) إلى اختلاف النظرة إلى الإبداع، فتارة ينظر إليه على أنه استعداد أو مقدرة على إنتاج شيء جديد ذي قيمة، وتارة أخرى ينظر إليه على أنه عملية تتحقق النتائج من خلالها، ومرة أخرى يُرى في الإبداع حل جديد لمشكلة ما، وأحياناً يُنظر إليه على أنه مجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل ذي قيمة للفرد والجماعة.

وإذا كان التجديد جوهر الإبداع الإداري لأية منظمة، مما يجعلها في حاجة ملحّة إليه، فهو يسهم في تحسين القدرات وتوليد الأفكار، ومواكبة التطورات التقنية الحديثة، وحل المشكلات، والمشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب. (شقورة، 2012م، ص117) ويشتمل الإبداع الإداري على مجموعة من المصادر المُرْتكزة على العنصر البشري ومعارفه، يتم ترتيبها وتنظيمها في خطوات ومراحل من الأنشطة التي يتم اعتمادها لتحقيق إبداعات في شكل منتج أو خدمة أو نظام... الخ. (Gapar & Mabic, 2014, p.311)

وقد اتفق كل من العجلة (2009م)، ونصير والعتيبي (2010م) على أن عناصر الإبداع الإداري تتمثل في القدرات الإبداعية، والاستعدادات العقلية التي يلزم توافرها للأشخاص حتى يقوموا بأنواع من السلوك الإبداعي، والتي تميز الشخص المبدع القادر على التفكير الإبداعي من خلال عناصر متعددة، أهمها ما يلي:

الأصالة: وهي المقدرة على الإتيان بالأفكار الجديدة والمفيدة وغير المرتبطة بتكرار أفكار سابقة، وهي إنتاج غير المألوف وبعيد المدى.

الطلاقة: وتعني قدرة الشخص على إنتاج كمية كبيرة من الأفكار التي تفوق المتوسط العام في غضون فترة زمنية محددة، ويقال إن الطلاقة بنك القدرة الإبداعية.

المرونة: وهي المقدرة على التفكير بطرق مختلفة أو بتصنيف مختلف عن التصنيف العادي، والنظر للمشكلة من أبعاد وزواياها المختلفة، وهي درجة السهولة التي يغير بها الشخص موقفاً أو وجهة نظر معينة، وتصنف إلى: المرونة التلقائية والمرونة التكيفية.

الحساسية للمشكلات: ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف.

تركيز الانتباه: تعني إمكانية الفرد التركيز لفترة من الزمن في مشكلة معينة دون أن تحول المشتتات بينه وبينها.

قبول المخاطرة: هي مدى شجاعة الفرد في تعريض نفسه للفشل أو النقد، والعمل تحت ظروف غامضة والدفاع عن أفكاره الخاصة.

التحليل والربط: ويعني القدرة على تفتيت المركبات إلى عناصرها الأولية، وتفسر ذلك أن أي موضوع لا يسمى مشكلة إلا إذا كان معقداً. أما الربط: فهو القدرة على تكوين عناصر الخبرة، وتشكيلها في بناء وترابط جديد. (الفاعوري، 2005م، ص147).

وكشفت دراسة جمعة ونوري (2012م) عن العلاقة بين القيادة الإدارية وتحقيق الإبداع الإداري في جامعة ديالي، وتوصلت لوجود علاقة ارتباط وتأثير بين القيادة الإدارية الناجحة وتحقيق الإبداع الإداري بكافة مكوناته وأشكاله، فالإبداع الإداري "يتضمن في الغالب إيجاد تطوير وتحسين للتنمية المهنية والإدارية أو خطط وبرامج وإجراءات وقواعد العمل الإداري والأكاديمي، بحيث تكون مختلفة عما كانت علية، وتؤثر بشكل إيجابي مباشر أو غير مباشر على العمل الإداري والخدمات التي تقدم للجمهور" (القاسمي، 2002م، ص55).

ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الإبداع الإداري في المنظمات، وهي: الإبداع الإداري على مستوى الفرد، ومستوى الجماعة، ومستوى المنظمة، تتكامل فيما بينها، وجميعها ضرورية للمنظمات المعاصرة. (أبو زيد، 2010م، ص37)، أما السلوك الإبداعي فهو " التصرف المميز الذي يمارسه الفرد أو المجموعة في موقع العمل، وأنه سلوك يسبق الإبداع في صيغته النهائية " (السكارنه، 2011م، ص52)

ويعد رؤساء الأقسام العلمية في الكليات من عناصر نجاح عملية التطوير الإداري والتنظيمي وقيادة الإبداع والابتكار في الجامعة، وعليهم تقع مسؤولية توجيه السلوكيات الفردية والاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس وللطلبة نحو قدرات تزيد من كفاءتهم في تحقيق الأهداف التربوية (صالح، وحسن، 2010م، ص794). وتنصّ المادة الرابعة والأربعون من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات (1436هـ، ص15) على أنه: "يعين رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية بقرار من مدير الجامعة بناء على ترشيح عميد الكلية أو المعهد ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد، وهو المسئول عن تسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية فيه، ويقدم للعميد تقريراً عن أعمال القسم في نهاية كل سنة دراسية".

الدراسات السابقة:

اطلع الباحثان على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة، مرتبة من الأحدث للأقدم، كما يلي:

- دراسة عبدالرحمن (2014م) وهدفت للكشف عن واقع ممارسة الإبداع الإداري في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية، وتوصلت إلى أن الدرجة الكلية لممارسة الإبداع الإداري في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية جاءت بدرجة مرتفعة، وأنه يحقق التنمية الإدارية والمهنية والأكاديمية في الأجل الطويل، وأن الإبداع يلعب دوراً مهماً في إيجاد وتطبيق الأفكار الجديدة من أجل إنتاج شيء جديد أو إدخال تحسين على شيء موجود في ميادين الحياة المختلفة.

- دراسة مقابلة (2014م) وهدفت إلى التعرف على درجة الإبداع الإداري لدى رئيس أو منسق القسم العلمي بكلية العلوم والآداب بشروره بجامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وابرزت أن درجة الإبداع الإداري لدى رئيس أو منسق القسم الأكاديمي كانت متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في الإبداع الإداري لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص في الإبداع الإداري ككل.

- دراسة جاسبار ومابك (Gaspar and Mabic, 2014) حول نتائج البحوث المتعلقة بالإبداع في التعليم العالي التي هدفت للوصول لتصور حول الإبداع في الجامعة، وتوصلت إلى أن التعليم العالي له دور رئيسي في تطوير مجتمع المعرفة والاقتصاد من خلال عمليات معقدة للتغيير لجميع مجالات الحياة، ويتم الاهتمام بالإبداع باعتباره عاملاً أساسياً لمعالجة كافة التحديات الناجمة عن التغيرات، ويمثل قوة دافعة رئيسة نحو خلق المعرفة، والتقدم الاجتماعي والاقتصادي، وتعزيز الإبداع في العملية التعليمية والتنمية المهنية داخل الأوساط الأكاديمية.

- دراسة جمعة ونوري (2012م) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة الإدارية وتحقيق الإبداع الإداري في جامعة ديالي، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباط بين القيادة الإدارية الناجحة وتحقيق الإبداع الإداري في مجالات التدريب والنمو المهني، كما أشارت إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء رؤساء الأقسام لمهامهم تُعزى إلى تأثير متغير نوع الكلية لصالح رؤساء الأقسام في الكليات العلمية.

- دراسة كانديكو (Kandiko, 2012) حول القيادة والإبداع في التعليم العالي، ودور تعددية التخصصات في توظيف واستبقاء المبدعين في العديد من المنظمات باعتبارهم أصلاً أساسياً في اقتصاد المعرفة

الناشئ في الجامعات، وتوصلت إلى أن المبدعين غالباً من الأكاديميين الذين يركزون على تأثير البحوث المبتكرة والمتعددة في جميع التخصصات، وأن الجوانب المحفزة للإبداع وتحديات متابعة العمل الإبداعي تصنع القيادة الإبداعية الهادفة، وتنميها مهنياً.

- دراسة المشوط (2011م) هدفت إلى توضيح أثر بيئة العمل على الإبداع الإداري بالتطبيق على أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية بدولة الكويت، وتوصلت إلى وجود تأثير معنوي للهيكل التنظيمي على الإبداع الإداري بالنسبة للسلوك الإبداعي والقدرات الإبداعية، وعدم وجود تأثير معنوي للأنظمة على الإبداع الإداري بالنسبة للسلوك الإبداعي والقدرات الإبداعية، ووجود تأثير معنوي للتدريب على الإبداع الإداري والتنمية المهنية والانضباط السلوكي، وكذلك الحوافز والمكافآت والتكنولوجيا وظروف العمل، وللمشاركة على الإبداع الإداري.

- دراسة اليحيوي (2011م) حول معايير أداء الجودة الشخصية والتنمية المهنية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية، وتوصلت إلى أنّ معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام بالجامعات السعودية بلغت درجة متوسطة، وأن معيار أداء العمل الفائق للجودة الشخصية بلغ لدى رؤساء الأقسام درجة عالية، وأن أبعاد الجودة الشخصية والعلاقات الإنسانية.

- دراسة عربيات (2011م) وهدفت إلى التعرف على مدى تطبيق الإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية، وتوصلت إلى أن مستوى تطبيق الإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس كان متوسطاً، وأن مستوى الأداء الإداري لديهم كان مرتفعاً، كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإبداع الإداري وأدائهم الوظيفي.

- دراسة علي (2007م) حول دور القيادات الجامعية في تنمية الإبداع الإداري لدى

أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج حول جوانب القوة والضعف في أدوار الإدارة الجامعية في تنمية الإبداع الإداري، وأنهم يدركون المهمات الإدارية الفرعية الهامة في تحقيق أهداف أقسامهم؛ ومنها الاتصالات وتنمية العلاقات المتبادلة، والتنظيم والتخطيط والقيادة والتوجيه والمتابعة التقويم والمناهج والتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع والتدريب والنمو المهني.

- دراسة الخطيب ومعايعة (2006م) حول الإدارة الإبداعية للجامعات، وتوصلت إلى أن أهم أقسام الإبداع هو الإبداع الإداري (Administrative Innovation) الذي يؤدي إلى إحداث تغييرات في الهياكل والنظم أو في العمليات، ويرتبط بشكل غير مباشر بطبيعة النشاط والعمل الأساسي للمنظمة، كما يرتبط بإدارة المنظمة واستخدام الأفراد وتوزيع الموارد وهيكلة المهام والسلطة والمكافآت.

- دراسة الدهشان والسيسي (2005م) حول أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية لمسؤولياتهم المهنية وعلاقته برضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم، وتوصلت إلى أن النزعات المهنية والتخصصية أدت إلى تزايد أهمية الأقسام العلمية على اعتبار أنها الوحدات الأساسية للتنظيم الجامعي المنوط بها إدارة وتنظيم أنشطة البحث، والتدريس، وخدمة المجتمع، وتشخيص واقع المهام التي يزاولها رؤساء الأقسام العلمية في الكليات.

- دراسة محجوب (2004م) حول الدور الإبداعي لرؤساء الأقسام في الجامعات العربية، وتوصلت إلى وجود أدوار إبداعية لرئيس القسم، حيث يجب أن يتصف رئيس/ مشرف القسم بالقيادة الحكيمة ليتمكن من التأثير في أعضاء القسم، وتهيئة مناخ عمل إيجابي يؤدى إلى تقليل الصراعات بينهم، وتصميم البرامج التدريبية المتخصصة لنقل التجارب والتطبيقات المتطورة إلى ميدان العمل، والدور الفعّال

لرئيس أو مشرف القسم في مجال تخطيط برامج خدمة المجتمع، وتوزيعها على أعضاء القسم.

- ودراسة (Hare & Hare, 2002) حول تطور دور رئيس القسم في جامعات المملكة المتحدة، وتوصلت إلى أنّ مسؤوليات رئيس القسم يمكن حصرها في القيادة الأكاديمية، وإدارة برامج التعليم والتخطيط، وتمثيل القسم في إدارة المؤسسة الأكاديمية، ودراسة مشكلات الطلاب الأكاديمية والعمل على حلها، ووضع خطة للإرشاد الأكاديمي ومتابعة تنفيذها، وهذا يتطلب خبرة كبيرة لرئيس القسم ودراية واسعة على التخطيط، وقدرة عالية على التجديد والإبداع، ويحتاج للدعم والتعاون من أعضاء القسم، ومساندة قوية من الإدارة المركزية للمؤسسة الأكاديمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة سواء العربية أو الأجنبية مستوى الاهتمام بالإبداع الإداري بصفة عامة، ولدى رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية بصفة خاصة كسلوك إداري حديث في إدارة المنظمات والمؤسسات العلمية، وأثره على تحسين الأداء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس، وقد استفاد الباحثان من تلك الدراسات في تصميم أداة الدراسة وإطارها النظري، وتختلف الدراسة الحالية عما ورد في تلك الدراسات من حيث البيئة التي طبقت فيها، وأفراد الدراسة، والمنهجية والأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

في ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة واقع الظاهرة؛ ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفيّاً وكميّاً، يتعدى ذلك إلى التفسير والتحليل للوصول إلى حقائق من أجل تطويرها وتحسينها. (عبيدات وآخرون 2005م، ص63) كما أنه المنهج الذي يناسب الدراسات الميدانية التي تقوم على استخدام جميع مفردات الظاهرة. (العساف، 1431هـ، ص208)

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع البحث جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف في العام الجامعي 1436/1435هـ، والبالغ عددهم (1383)، موزعين على (15) كلية هي: كلية التربية، وكلية الشريعة والقانون، وكلية الصيدلة، وكلية الطب، وكلية العلوم، وكلية العلوم الإدارية والإنسانية، وكلية العلوم الطبيعية التطبيقية، وكلية الهندسة، وكلية طب الأسنان، وكلية علوم الحاسب والمعلومات، وكلية المجتمع بسكاكا، وكلية العلوم والآداب بالقريات، وكلية المجتمع بالقريات، وكلية العلوم والآداب بطبرجل، وكلية العلوم الطبيعية التطبيقية بالقريات.

عينة الدراسة:

نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة، تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالأقسام العلمية بجامعة الجوف، وقد تم تحديد حجم هذه العينة طبقاً للمعادلة التالية: (إدريس، 2005) ب(300) عضو هيئة تدريس، من ثم توزيع (300) استبانة على الكليات المختلفة طبقاً لعدد أعضاء هيئة التدريس في كل كلية كما يتضح من الجدول (1):

جدول (1). مفردات العينة موزعة على كليات الجامعة المختلفة

الكلية	عدد الأعضاء	النسبة إلى إجمالي الأعضاء	الحصة في العينة
التربية	145	10	30
الشريعة والقانون	49	3	9
الصيدلة	32	2	6
الطب	80	6	18
العلوم	202	15	45
العلوم الإدارية والإنسانية	275	20	60
العلوم الطبيعية التطبيقية	90	7	21
الهندسة	71	5	15
طب الأسنان	34	2	6
علوم الحاسب والمعلومات	114	8	24
المجتمع بسكاكا	7	1	3
العلوم والآداب بالقريات	170	12	36
المجتمع بالقريات	19	2	6
العلوم والآداب بطبرجل	76	5	15

العلوم الطبيعية التطبيقية بالقريات	19	2	6
الإجمالي	1383	100	300

وتم استرداد (221) استبانة بنسبة استجابة (74%) تقريباً، وبعد فحص الاستبيانات لم يتم استبعاد أي منها نظراً لتحقق الشروط المطلوبة للإجابة على الاستبيان، وبذلك يكون عدد الاستبيانات الخاضعة للدراسة (221) استبانة.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بمراجعة الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة والإطلاع على عدد من الأدوات المستخدمة في الدراسات والبحوث ذات العلاقة بدور الإبداع الإداري لرؤساء ومشرفي الأقسام العلمية في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، وقاما بتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات الميدانية للدراسة بغرض التعرف على هذا الدور من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ثم قاما بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين)، بعرضها في صورتها المبدئية التي تكونت من (40) عبارة على (10) من المحكمين في مجالات الإدارة والبحث العلمي في جامعة الملك سعود والجوف والملك عبد العزيز ومعهد الإدارة العامة للتأكد من مدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله، وبيان مدى شموليتها، وصحة فقراتها، ودقة ألفاظها، وتحقيقها لأهدافها، وقد تم الأخذ ببعض التعديلات على تلك الأداة وفقاً للملاحظات الواردة من بعض المحكمين وأخذت صورتها النهائية، حيث تكونت من (37) عبارة. أما صدق المحتوى Content Validity، فقد تم توزيع الاستبانة على عينة من مجتمع الدراسة وكانت عباراته مفهومه وواضحة بالنسبة لهم. وقد تم حساب معامل صدق المحك كما يتضح من الجدول(2) وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

ثبات أداة الدراسة:

تم تحديد معامل ثبات عناصر قائمة الاستبيان من خلال تحديد معامل ألفا كرونباخ، الذي يعكس الاتساق الداخلي للاستبانة، حيث بلغ معامل الاتساق الكلي (92%)، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي لكل بعد، كما يتضح من الجدول (2).

جدول (2). معاملات ثبات أداة الدراسة

المحور	تعريفه	عدد	معامل	الصدق%
الطلاقة	القدرة على	5	85	92
المرونة	القدرة على	5	78	88
الأصالة	عمق وحداثة	5	57	75
تشجيع	تحفيز السلوك	10	80	89
التنمية	إتقان فنيات	12	82	91
الأداة	-	37	91	95

وتم تحديد واقع الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام بأربع مستويات هي: (ضعيف، ومتوسط، وجيد، وممتاز) من خلال تقييم المتوسط الحسابي لكل فقرة، ويتضح أن الحد الأعلى لدرجة كل فقرة من فقرات الاستبانة هو (5)، والحد الأدنى هو (1)، والفارق بينهما هو (4)، وبالقسمة على (4) "عدد مستويات التقييم" نجد أن طول الفترة بين كل مستوى وآخر هو (1)، وعليه فإن: حصول الفقرة على متوسط أقل من (2) يعكس واقع إبداع ضعيف، وحصول الفقرة على متوسط (2) لأقل من (3) يعكس واقع إبداع متوسط، وحصول الفقرة على متوسط (3) لأقل من (4) يعكس واقع إبداع جيد، وحصول الفقرة على متوسط (4 فأكثر) يعكس واقع إبداع ممتاز.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثان البرنامج الإحصائي SPSS VER.20 في تحليل البيانات، وتم تطبيق أساليب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار كرونباخ، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واختبار "ت" (T-Test).

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم ربط النتائج بتساؤلات الدراسة، وعليه فقد توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة:

والذي نص على: "ما مظاهر الإبداع الإداري لدى رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية بجامعة الجوف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟" للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات كل بُعد من أبعاد المحور الأول، وكذلك المتوسط العام لكل بُعد، ويوضح الجدول(3) النسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على البُعد الأول: "الطلاقة الإبداعية".

جدول (3). النسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على البعد الأول: الطلاقة الإبداعية

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		%	%	%	%	%			
1	يستطيع رئيس/ مشرف القسم توصيل أفكاره للأعضاء	11.	47.	12.	15.	12.	3.67	1.15	2
2	يعرض رئيس/ مشرف القسم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية قصيرة.	15.8	56.7	10.7	15.6	1.2	4.1	1.45	1
3	يوظف رئيس/ مشرف القسم أكبر قدر ممكن من الألفاظ للدلالة على أفكاره.	3.7	35.9	5.8	45.6	9	2.65	1.12	3
4	يطرح رئيس/ مشرف القسم بدائل متنوعة لحل المشكلة	9	48	11.	25.	6.2	3.35	1.14	4
5	يقترح رئيس/ مشرف القسم حلول منطقية لمواجهة المواقف الصعبة.	13.1	30.1	22.7	16.3	17.8	3.26	1.80	5
	المتوسط العام للبعد ككل						3.41	1.27	

يتبين من الجدول (3) أن بعد الطلاقة الإبداعية لدى رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية بالجامعة عند مستوى "جيد" وفق معيار التوزيع المعتمد لتفسير نتائج الدراسة، حيث متوسطه العام (3.41)، وقد حصلت الفقرة الثانية على أعلى متوسط (4.1)، تليها الفقرة الأولى، بينما حصلت الفقرة الثالثة على أدنى متوسط (2.65)، وهذا يعكس واقع وجود مشرفي للأقسام العلمية من جنسيات لا تجيد التعامل باللغة العربية أو أن لغتهم العربية ضعيفة.

ويوضح الجدول (4) النسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على البعد الثاني: "المرونة

جدول (4). النسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على البعد الثاني: المرونة الإبداعية

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		%	%	%	%	%			
.1	يمتلك رئيس/ مشرف القسم القدرة على	19.7	60.7	8.4	8.6	2.6	4.27	0.88	2
.2	يتبنى رئيس/ مشرف القسم الأفكار	17.8	57.7	5.7	10.6	8.1	3.91	1.25	4

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		%	%	%	%	%			
.3	يتكيف رئيس/ مشرف القسم مع الظروف	21.7	65.9	1.8	4.6	6	4.30	0.77	1
.4	يشجع رئيس/ مشرف القسم الآخرين	11	48	10.7	23.1	7.2	3.65	1.04	5
.5	يتصرف رئيس/ مشرف القسم بحكمة في	25	58.7	3.7	10.3	2.3	4.25	1.01	3
	المتوسط العام للبعد ككل						4.08	0.99	

يتضح من الجدول (4) أن بعد المرونة الإبداعية لدى رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية بالجامعة عند مستوى "ممتاز" وفق معيار التوزيع المعتمد لتفسير نتائج البحث، حيث أن متوسطه العام (4.08)، وقد حصلت الفقرة الثالثة على أعلى متوسط (4.3)، بينما حصلت الفقرة الرابعة على أدنى متوسط (3.65)، وبالرغم من هذا فإنها في مستوى "جيد"، وهذا يعكس قدرة رؤساء أو مشرفي الأقسام العلمية على التكييف مع ظروف الجامعة.

ويوضح الجدول (5) النسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على البعد الثالث: "الأصالة الإبداعية".

جدول (5) النسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على البعد الثالث: الأصالة الإبداعية

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		%	%	%	%	%			
.1	ينمي رئيس/ مشرف القسم أفكار جديدة	10.3	13.2	52.4	15.4	8.7	3.15	1.45	2
.2	يمتلك رئيس/ مشرف القسم مهارة النقاش	8.7	30.7	2.4	33.3	24.9	2.27	2.88	5
.3	يبحث رئيس/ مشرف القسم عن الأفكار	9.4	47.9	11.8	22.1	8.8	3.25	1.77	1
.4	يطور رئيس/ مشرف القسم أفكار	15	38	13.8	20.5	12.7	3.05	1.24	3
.5	يمتلك رئيس/ مشرف القسم القدرة على	8.3	18.6	33.7	30.6	8.8	3.01	1.31	4
	المتوسط العام للبعد ككل						2.9	0.99	

يتضح من الجدول (5) أن بعد الأصالة الإبداعية لدى رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية بالجامعة عند مستوى "متوسط" وفق معيار التوزيع المعتمد لتفسير نتائج

الدراسة، حيث أن متوسطه العام (2.9)، وقد حصلت الفقرة الثالثة على أعلى متوسط (3.25)، بينما حصلت الفقرة الثانية على أدنى متوسط (2.27)، وهذا يعكس اهتمام رؤساء أو مشرفي الأقسام العلمية بتطوير العمل بأقسامهم العملية، ولكن يعوق هذا عدم القدرة على الحوار والنقاش، يمكن التوصل للمتوسط العام للمحور، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع أبعاد المحور الأول

م	البعد	المتوسط	الانحراف	واقع	الترتيب
1.	الطلاقة	3.41	1.27	جيد	2
2.	المرونة	4.08	1.18	ممتاز	1
3.	الأصالة	2.9	2.04	متوسط	3
4.	المتوسط	3.3	1.7	-	-

يتضح من الجدول (6) أن مظاهر الإبداع الإداري لدى رؤساء أو مشرفي الأقسام العلمية بجامعة الجوف في مستوى جيد طبقاً للتفسير المعتمد لنتائج الدراسة، حيث حصل المحور ككل على متوسط عام (3.3)، وقد احتل بعد المرونة الإبداعية المرتبة الأولى بمتوسط (4.08)، يليه بعد الطلاقة الإبداعية بمتوسط (3.41)، ثم بعد الأصالة الإبداعية بمتوسط (2.9). وتعزى هذه النتيجة إلى قدرة رؤساء أو مشرفي الأقسام العلمية بالجامعة على التكييف مع الظروف المحيطة، ومحاولة التغلب على أية مشكلات للنهوض بالعملية التعليمية والبحثية بالجامعة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات التي أجراها كلٌّ من: جمعه ونوري (2012م)، والقاسمي (2002م)، وأبو زيد (2010م)، والمطيري (2005م)، ومقابلة (2014م)، والحجيلي (2010م)، والعتيبي (2010م) بشأن وجود علاقة بين القيادة الإدارية الناجحة والتفكير والسلوك الإبداعي، وخصائص ومظاهر الإبداع لدى رؤساء ومنسقي الأقسام العلمية.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني للدراسة:

والذي نص على: "ما دور رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية بجامعة الجوف في تشجيع الإبداع الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة على هذا التساؤل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المحور الثاني، وكذلك المتوسط العام للمحور، كما هو موضح بالجدول (7).

جدول (7). النسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثاني: "تشجيع الإبداع الإداري

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		%	%	%	%	%			
.1	يكافئ رئيس/ مشرف القسم أصحاب الأفكار	10	13.2	42.4	15.4	18.7	3	1.45	5
.2	يزود رئيس/ مشرف القسم الأعضاء بالأفكار والتطورات العلمية الجديدة.	8.7	30.7	2.4	33.3	24.9	2.27	2.88	6
.3	يحفز رئيس/ مشرف القسم الأعضاء على تقديم الأفكار والرؤى الجديدة.	9.4	47.9	11.8	22.1	8.8	3.25	1.77	2
.4	يتيح رئيس/ مشرف القسم الفرص لتجريب أساليب	15	38	13.8	20.5	12.7	3.05	1.24	3
.5	يطبق رئيس/ مشرف القسم الأفكار والتجارب	8.3	18.6	33.7	30.6	8.8	3.01	1.31	4
.6	يتبنى رئيس/ مشرف القسم الأعضاء والطلاب المبتكرين والمبدعين.	3.7	11.8	29.3	20.9	33.8	2.07	1.12	7
.7	يتحمل رئيس/ مشرف القسم مسؤولية القرارات والأفكار التي يتبناها.	33.9	25.7	12.8	18.5	9.1	4.2	1.65	1
.8	يقنع رئيس/ مشرف القسم قياداته الجامعية بالانجازات والأفكار الإبداعية.	3.4	5.7	33.7	25.4	31.8	2.06	1.11	8
.9	يتقبل رئيس/ مشرف القسم انتقادات الآخرين ويرد	22.6	23.8	21.5	16.3	39.3	1.98	1.87	9
.10	يعد رئيس/ مشرف القسم قدوة حسنة في نشر	18.9	12.8	19.9	36.5	11.9	1.56	1.01	10
	المتوسط العام للمحور ككل						2.65	1.54	

يتضح من الجدول (7) أن دور رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية في تشجيع الإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة عند مستوى "متوسط" وفق معيار التوزيع المعتمد لتفسير نتائج الدراسة، حيث متوسطه العام (2.65)، حيث حصلت الفقرات على أعلى متوسط بالترتيب، بينما حصلت الفقرة العاشرة على أدنى متوسط (1.56)، وهذا يعكس تحمل رؤساء الأقسام للمسؤولية، ولكن هناك عدم تشجيع للأفكار الإبداعية وعدم تقبل النقد، ويعتقد الباحثان أن هذا يرجع إلى طبيعة شخصية رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عبد الرحمن (2014م)، والمقابلة (2014م)، والمشوط (2011م)، وعلي (2007م)،

ومحجوب (2004م)، ودراسة كل من: (Gasbar & Mabic, 2014)، (William, 2011)، (Kandiko, 2012)، التي تؤكد أهمية تشجيع رؤساء ومنسقي الأقسام العلمية أعضاء هيئة التدريس على الإبداع الإداري، وأنه من أبرز مسؤولياتهم الوظيفية والأكاديمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة: والذي نص على:"ما دور رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية بجامعة الجوف في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المحور الثالث، وكذلك المتوسط العام للمحور ككل، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8). النسب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثالث"التنمية المهنية للأعضاء

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		%	%	%	%	%			
.1	يضع خطة شاملة لتحديد الاحتياجات العملية والتعليمية للأعضاء.	24.3	33.2	19.9	13.4	9.2	4.1	1.45	2
.2	اختيار وتوفير الكوادر البشرية المؤهلة للعمل بالقسم.	8.7	30.7	2.4	33.3	24.9	2.27	2.88	6
.3	وضع خطة لتحسين أداء وسلوك الأعضاء بالقسم.	9.4	47.9	11.8	22.1	8.8	3.25	1.77	3
.4	تصميم برامج تدريبية لتطوير القدرات والإمكانات العلمية والمهنية للأعضاء. وتنفيذها	15	38	13.8	20.5	12.7	3.05	1.24	4
.5	توفير مناخ تنظيمي وأكاديمي محفز للأعضاء للتنمية المهنية بالقسم.	8.3	18.6	33.7	30.6	8.8	3.01	1.31	5
.6	تبني نمط قيادي يحث الأعضاء على التنمية المهنية بالقسم.	3.7	11.8	29.3	20.9	33.8	2.07	1.12	7
.7	توفير الشفافية والمعلومات دقيقة عن طبيعة سير الأعمال بالقسم.	33.9	25.7	12.8	18.5	9.1	4.2	1.65	1
.8	دعم مبادرات وأفكار وأساليب التنمية المهنية بالقسم.	3.4	5.7	33.7	25.4	31.8	2.06	1.11	8
	المتوسط العام للمحور ككل						2.11	1.42	

يتبين من الجدول(8) أن دور رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة عند مستوى "متوسط" وفق معيار التوزيع المعتمد لتفسير نتائج الدراسة، حيث متوسطه العام (2.11)، وقد حصلت الفقرة السابعة على أعلى متوسط (4.2)، بينما حصلت الفقرة العاشرة على أدنى متوسط (1.44)، وهذا يعكس مدي شفافية رؤساء الأقسام ودقة المعلومات، ولكن هناك حاجة لزيادة دور رؤساء الأقسام في عملية تمكين الأعضاء من مواكبة الأبحاث المعاصرة،.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلٍّ من: (شقورة، 2012م)، وجمعه ونوري (2012م)، وعبد الرحمن (2014م)، والمقابلة (2014م)، و Gasbar & Mabic, (2014)، و(Kandiko, 2012)، والمشوط (2011م)، و(William, 2011)، واليجيوي (2011م)، والحجيلي (2010م)، وعلي (2007م)، ومحجوب (2004م) حول دور رؤساء مجالس الأقسام العلمية في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، التي تشمل كافة المسئوليات والواجبات والممارسات الأكاديمية داخل القسم العلمي، وتحسين النمو المهني لهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة: والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(a=0.05) في استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف حيال محاور الدراسة وفقاً (للكلية، وسنوات الخبرة)؟"

1. الفروق وفقاً للكلية:

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتحقق من وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) كما يوضحه الجدول (9)

جدول (9). اختبار التباين الأحادي للفروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف حيال محاور الدراسة وفقاً للكلية.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مظاهر الإبداع الإداري لدى رؤساء ومشرفي الأقسام	بين المجموعات	0.900	2	0.450	0.578	0.470
	داخل المجموعات	129.531	218	0.594		
	الإجمالي	130.431	220			

دور رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية في تشجيع الإبداع	بين المجموعات	1.447	2	0.724	2.043	1.049
	داخل المجموعات	150.414	218	0.690		
	الإجمالي	151.862	220			
دور رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية في التنمية المهنية للأعضاء	بين المجموعات	3.916	2	1.958	2.509	0.09
	داخل المجموعات	171.081	218	0.780		
	الإجمالي	173.997	220			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف حيال محاور الدراسة وفقاً للكلية، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وهذا يعزى إلى موضوعية وواقعية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتجانس آرائهم عند التقييم. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحجيلي (2010م) التي توصلت لوجود فروق في آراء رؤساء الأقسام العلمية تعزى لتأثير متغير الكلية، لصالح رؤساء الأقسام في الكليات العملية.

2. الفروق وفقاً لسنوات الخبرة:

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتحقق من وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) كما يوضحه الجدول (10).

جدول (10). اختبار التباين الأحادي للفروق في استجابات افراد الدراسة حيال محاورها وفقاً لسنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مظاهر الإبداع الإداري لدى رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية	بين المجموعات	1.822	2	0.916	3.626	0.024*
	داخل المجموعات	55.063	218	0.253		
	الإجمالي	56.895	220			
دور رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية في تشجيع الإبداع الإداري	بين المجموعات	3.209	2	1.604	2.043	0.122
	داخل المجموعات	171.211	218	0.785		
	الإجمالي	174.420	220	0.369		
دور رؤساء ومشرفي الأقسام	بين المجموعات	0.737	2	0.369		

العلمية في التنمية المهنية للأعضاء	داخل المجموعات	137.815	218	0.632	0.583	0.519
	الإجمالي	138.552	220			

* دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05).

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء الأقسام العلمية هيئة التدريس بجامعة الجوف حيال محور دور رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية في تشجيع الإبداع الإداري، ومحور دور رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية في التنمية المهنية للأعضاء، حيث أن مستوى الدلالة لكل منهما أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في محور مظاهر الإبداع الإداري لدى رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية، لذلك تم استخدام اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنة البعدية بين متوسطات فئات سنوات الخبرة حيال محور مظاهر الإبداع الإداري لدى رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية كما يتضح من الجدول (11).

جدول (11). اختبار شيفية للمقارنات البعدية بين متوسطات فئات سنوات الخبرة حيال محور مظاهر الإبداع لدى رؤساء ومشرفي الأقسام

سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	5- أقل من (10) سنوات	(10) سنوات فأكثر
أقل من (5) سنوات	-	0.1989-	*0.2006-
5- أقل من (10) سنوات	-	-	0.0111-
(10) سنوات فأكثر	-	-	-

* دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05).

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حيال محور مظاهر الإبداع الإداري لدى رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت لصالح الفئة (10) سنوات فأكثر على حساب الفئة أقل من (5) سنوات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المقابلة (2014م)، من وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة بين فئتي الخبرة (1-5)، وأكثر من (10) لصالح فئة الخبرة

(1-5)، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحجيلي (2010م) التي توصلت لعدم وجود فروق في آراء رؤساء الأقسام العلمية تعزى لتأثير سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة وتوصياتها:

أولاً: النتائج

1. كشفت الدراسة أن مظاهر الإبداع الإداري الكلي لدى رؤساء/ مشرفي الأقسام العلمية بالجامعة في مستوى جيد، وأن المرونة الإبداعية لديهم في مستوى ممتاز، وهذا يعكس قدرتهم على التكييف مع ظروف الجامعة، والقيام بواجباتهم الإدارية بكفاءة، والاستفادة من مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس بأقسامهم العلمية المختلفة.

2. استحواذ رؤساء/ مشرفي الأقسام العلمية بالجامعة على القدرات والمهارات الإبداعية، واهتمامهم بالسعي لتطوير العمل بأقسامهم العلمية، وتحقيق أهدافها ورُآها ورسالتها بمشاركة أعضاء هيئة التدريس.

3. ينقل رؤساء/ مشرفي الأقسام العلمية بالجامعة القدرات والمهارات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس بأقسامهم العلمية من خلال المواقف والسلوك الإبداعي الذي يمارسونه، ومن ثم يتحقق تدريبهم وتنميتهم مهنياً بأسلوب عملي.

4. يشجع رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية الإبداع الإداري لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وهذا يعكس تقبل رؤساء الأقسام النقد، وتحفيز الأعضاء لتقديم أفكار ورؤى، وتجريب أساليب عمل جديدة، وتطبيق الأفكار والتجارب العلمية الجديدة بالقسم.

5. يسعى رؤساء ومشرفي الأقسام العلمية لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة من خلال توفير الشفافية والمعلومات الدقيقة عن طبيعة سير الأعمال بالقسم، وتحسين أدائهم وسلوكهم بالقسم.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حيال محاور الدراسة وفقاً للكلية، بينما

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية حيال محاور الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة، وكانت لصالح الفئة (10) سنوات فأكثر على حساب الفئة أقل من (5) سنوات.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1. التأكيد على الكليات والأقسام العلمية بإبراز وتشجيع المبدعين والأفكار الإبداعية ضمن رسالتها ورؤيتها.

2. أن تعتمد جامعة الجوف معايير الإبداع والابتكار عند اختيار وتعيين رئيس أو مشرف القسم الأكاديمي، بحيث يكون من القيادات التي تؤمن بأهمية الإبداع ، وربط الترقيات بالإنجازات المميزة والإبداعية.

3. أن يتبنى رؤساء ومشرفو الأقسام العلمية مهام عقد دورات تدريبية مستمرة لنقل تجاربهم الإبداعية ونجاحاتهم الإدارية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم، بما يحقق رؤية ورسالة القسم لتنميتهم مهنيّاً وعلمياً.

4. تأسيس مركزاً لتنمية ورعاية الأفكار والمشاريع الإبداعية في مجالات التدريس واستخدام وتطبيق تقنيات التعليم والتعلم وتطوير البرامج والمناهج لصقل قدرات ومهارات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

المراجع:

أبو جامع، إبراهيم. والطويل، هاني.(2011م). الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في وزارة التعليم والتعليم الأردنية. دراسات العلوم التربوية. م38. ع2.

أبو زيد، خالد.(2010م).أثر القوة التنظيمية على الإبداع الوظيفي. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، كلية الأعمال، قسم إدارة الأعمال.

جمعة، محمود. ونوري، حيدر.(2012م). تأثير القيادة الإدارية الناجحة في تحقيق الإبداع الإداري دراسة تطبيقية لآراء القيادات العليا في جامعة ديالي. مجلة الإدارة والاقتصاد، 60(34). ص ص 300-319.

الحجيلي، محمد نصر.(2010م). آراء رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ذمار نحو مهامهم الإدارية والأكاديمية. مجلة جامعة دمشق. م26. ص ص59-92.

خصاونة، عاكف لطيف.(2011م). إدارة الإبداع والابتكار في منظمات الأعمال. عمان: الحامد للنشر والتوزيع.

الخطيب، أحمد، ومعايعة، عادل.(2006م). الإدارة الإبداعية للجامعات نماذج حديثة، ط1، عمان: دار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

إدريس، ثابت محمد.(2005م).طرق البحث العلمي في بحوث التسويق: مكتبة الكرامة، شبين الكوم، مصر.

الدهشان، جمال، والسيسي، جمال.(2005م). أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية لمسئولياتهم المهنية وعلاقته برضا أعضاء هيئة التدريس عن عملهم. المؤتمر السنوي (12) (العربي،4) بحث مقدم لمركز تطوير التعليم الجامعي "تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد". جامعة عين شمس.

السكارنة، بلال خلف.(2011م) .الإبداع الإداري. ط1.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السويدان، طارق محمد. والعدلوني، محمد أكرم. (2002م). مبادئ الإبداع، ط8. شركة الإبداع الخليجي للاستثمارات والتدريب، الكويت.

السيد، هدى سعد. ومصطفى، أميمة حلمى. (2002م). الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، التربية، السنة (5)، ع7، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ص ص 204 – 205.

–الشلبي، إلهام. (2010م) أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين: تجربة وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة دمشق. م 26، ع4. ص ص437–484.

شقورة، منير. (2012م). إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر: غزة.

صالح، أحمد. وحسن، رياض. (2010م). الحاجات الإنسانية لرؤساء الأقسام في جامعة الأنبار وعلاقتها بالمناخ التنظيمي لهذه الأقسام. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية–العراق، ع 3، ص ص 789–840.

عبد الرحمن، إيمان جميل عبد الفتاح. (2014م). واقع ممارسة الإبداع الإداري في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية: دراسة استطلاعية. مجلة الطفولة والتربية– كلية رياض الأطفال– جامعة الإسكندرية. م6، ع18.

عبيدات، ذوقان وآخرون (2005). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

العتيبي، عالية بنت محمد دبيل. (2010م)0 مقومات الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية في منطقة جدة في ضوء مواكبة متطلبات التقدم التكنولوجي من وجهة نظر المعلمات، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس– السعودية، م 4، ع4، ص ص 211–253.

العجلة، توفيق. (2009م). الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام: دراسة تطبيقية على وزارات قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

عربيات، بشير .(2011م) ، الإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية وعلاقته بالأداء الوظيفي لديهم. مجلة كلية التربية لجامعة عين شمس – مصر، م3، ع 35، ص ص359–380.

العساف، صالح حمد. (1431هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط1، الرياض: دار الزهراء.

علي، أسامة عبد السلام. (2007م). دور القيادات الجامعية في تنمية الإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

علي، لطيف محمد. (2011م) .التفكير الإبداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشاكل الإدارية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الفاعوري رفعت. (2005م). إدارة الإبداع الإداري. المنظمة العربية للتنمية الإدارية– بحوث ودراسات. مصر.

القاسمي، أميمة عبد العزيز. (2002م). مفهوم الإبداع الإداري وتنميته. المؤتمر العربي الثالث في الإدارة: " القيادة الإبداعية والتجديد في ظل النزاهة والشفافية" المنعقد بالمنظمة العربية للتنمية الإدارية.

القرني، علي. (1424هـ). مهام وواجبات رئيس القسم الأكاديمية. ورقة عمل قدمت في اللقاء العلمي الأول لرؤساء الأقسام بجامعة الملك سعود. ص ص 21–36.

كساب ، زينب محمد.. (2007م). إدارة الوقت لدى رؤساء الأقسام العلميين بجامعة الجزيرة بالسودان، مجلة دراسات تربوية، ع19، كلية التربية جامعة الجزيرة.

الكندري، نبيلة (2006م). درا سة تحليلية لرؤساء الأقسام العلمية في مؤسسات التعليم العالي، مجلة كلية التربية، جامعة

المنصورة، ع60. ص ص 178-219.

مجلس التعليم العالي ـ الأمانة العامة. (1436هـ). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع بتاريخ 2015/2/15م من الموقع الالكتروني: http://hec.mohe.gov.sa/ar/default.aspx

محجوب، بسمان فيصل. (2004م). الدور القيادي لرؤساء الأقسام في الجامعات العربية، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية.

مشهور، ثروت. (2010م) .استراتيجيات التطوير الإداري. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

المشوط، محمد سعد فهمي. (2011م). أثر بيئة العمل على الإبداع الإداري." رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة الشرق الأوسط، دراسة تطبيقية على أكاديمية سعد العبد الله للعلوم الأمنية بدولة الكويت.

المطيري، نواف بن بجاد الجبرين. (2005م). التعليم التنظيمي وتنمية مهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر ضباط الجوازات بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

مقابلة، محمد قاسم. (2014م) درجة الإبداع الإداري لدى رئيس/ منسق القسم الأكاديمي بكلية العلوم والآداب بشروره- جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة كلية التربية -جامعة الأزهر.ع157،ج2. ص ص683-715.

نصير طلال. والعزاوي، نجم. (2011م). أثر الإبداع الإداري على تحسين مستوى أداء إدارة الموارد البشرية في البنوك التجارية الأردنية. الملتقى الدولي للإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة: دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية. من 18-2011/5/19م. جامعة سعد دحلب. الجزائر.

اليحيوي، صبرية. (2011م). معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. م7. ع1. ص ص 35-58.

Baron, D. (2003). Learning to be Department Head. Chronicle of Higher Education, V.50, I.5. pp. C5.

Dewett, T. (2003). Understanding the Relationship between Information Technology and Creativity in Organizations. Creativity Research Journal. V.15. N.2. pp.167-182.

Gaspar, Drazena and Mabic, Mirela. (2014). Creativity in Higher Education. Economic and Social Development: Book of Proceedings.

Varazdin Development and Entrepreneurship Agency (VADEA).

Hare, P. & Hare, L. (2002). The Evolving Role of Head of Department in UK Universities, Journal of Perspective, 62. pp.33-37.

Hellawell, D & Hancock, N. (2001). A Case Study of the Changing Role of the Academic Middle Manager in Higher Education: Between Hierarchical Control and Collegiality, Research Papers in Education, V.16, N.2. pp.138-197.

Kandiko, Camille B. (2012). Leadership and Creativity in Higher Education: the Role of Interdisciplinary. London Review of Education, V.10, N.2, pp.191-200.

Maerten, N. (2001). The Roles and Responsibilities of Departmental Heads and Chairpersons in Schools of Education as Perceived by Deans, Journal of Education, V.112, N.2. p.168.

William, J. (20011). Academic Department Head as Key University Administrator, Journal of Education, V.112, N.2. p.164.

مشاهد الإنسان يوم الحشر كما يصورها القرآن الكريم: دراسة بلاغية

حزام سعد الغامدي (1)

جامعة الباحة

الملخّص: تأتي هذه الدراسة إسهاماً متواضعاً في دراسة بلاغة القرآن الكريم، والوقوف على شيء من أسرار نظمه، وقد جاءت معنونه بـ "مشاهد الإنسان يوم الحشر كما يصّورها القرآن الكريم: دراسة بلاغية"، محاولة رسم صورة دقيقة لمشاهد الإنسان المرئية وحالته النفسية، من خروجه من قبره حتى دخوله جنات النعيم أو سقوطه في الجحيم، وما يعتري ذلك الإنسان في موقف الحشر من تقلّبات وأحوال. واقتضت الدراسة أن تكون في مقدمة وستة مباحث يشمل كل مبحث عدة مشاهد، وانتهت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها أن مشاهد الحشر موضع الدراسة لا يوجد مشهد منها يتطابق مع المشهد الآخر، وأنه يوجد قدر من التميز والاختلاف، يميّز هذا المشهد عن ذاك، ويجعل له مزيه يتفرّد بها عن غيره.

الكلمات مفتاحية: بلاغة، يوم الحشر، مواقف، تصور، مشاهد.

=-=

Qur'anic Imagery of Doomsday Human Scenes: a Rhetorical Study

Hizam Saed al-Ghamdi (1)

Baha University

Abstract :This study is a modest contribution to the study of eloquence Holy Quran, and stand on something of the secrets of organized, came entitled: "Human Doomsday scenes are depicted in the Holy Quran."Trying to draw an accurate picture of the scenes of the human visual and mental condition, of his release from his grave until he entered paradise or fall in the hell and what will happens to the human in the position of Doomsday fluctuations and conditions. And require the study to be at the forefront of the six investigations includes all the study of several scenes, and the study concluded several results, most notably the scenes Doomsday under study does not have a scene which match with the other scene, and that there is a degree of distinction and difference, distinguishes this scene from that, and it makes him an advantage unique out from the other.

Keywords: eloquence, doomsday, situation, Imagery, scenes.

=-=

(1) أستاذ مشارك– قسم اللغة العربية – جامعة الباحة	*(1) Associate Professor - Department of Arabic Language - Baha University*
البريد الإلكتروني: *E-mail: drhizam.s.ghamdi@gmail.com*	

المقدمة:

الحمد لله خلق الإنسان، علمه البيان، والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على نبينا محمد وعلى آله وصحبه الكرام وسلم تسليماً كثيراً، وبعد فإن القرآن الكريم حبل الله المتين، وصراطه المستقيم، لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد، وهو الكتاب الذي لا تفنى عجاييه، ولا تنضب درره، يزداد الغائص في أسراره فرائد وفوائد، وحكماً وعوائد.

وقد جاءت الدراسات التي تناولت القرآن الكريم في غالبها مركّزه على بيان الدلالات، واستنباط المعاني، مهتمّة بالتفسير واستخراج الأحكام، أما الدراسات التطبيقية في بلاغة القرآن ونظمه، فقد جاءت قليلة، مقارنة مع ما يحتويه من أفنان البلاغة، والحاجة ماسة جداً إلى بَذْل الكثير من تلك الدراسات التي تثري الدرس البلاغي في القرآن الكريم، الذي هو نموذج لأعلى أمثلة البيان وأجود صور البلاغة.

وتأتي هذه الدراسة إسهاماً متواضعاً في دراسة بلاغة القرآن والوقوف على شيء من أسرار نظمه، وقد جاءت معنونة بـ "مشاهد الإنسان يوم الحشر كما يصّورها القرآن الكريم: دراسة بلاغية".

ولعل من أبرز الدراسات السابقة كتاب سيد قطب، "مشاهد القيامة في القرآن الكريم" وقد استعرض مئة وخمسين مشهداً، وهو يعني بالمشاهد ما توفرت فيه الصورة والحركة والإيقاع، أما المواضع التي ورد ذكر اليوم الآخر فيها مجرَّداً، دون أن يرتسم منها مشهد شاخص أو متحرك فلم يتعرض لها.[1]

ويعرض سيد قطب للمشهد، مرة تكون الشخوص البارزة فيه هي أفراد الطبيعة جميعاً، ومرة تكون هي النفوس الآدمية، ومرة يكون المسرح مشتركاً بين هؤلاء وهؤلاء. وبينما يأتي تصوير مشهد الإنسان في موقف الحشر مقتضباً عند سيّد قطب، بإشارات عابرة هنا وهناك، دون رسم صورة متكاملة الأبعاد، مستوفية لتلك الأحوال، فإن دراستي هذه تنفرَد بإبراز المشهد الإنساني يوم الحشر، وتقتصر عليه، ولا تتجاوزه إلى ما يحدث للجبال والسماء والأرض يوم الحشر من أهوال وأحوال، محاولة رسم صورة دقيقة لمشاهد هذا

(1) مشاهد القيامة، ص10

الكائن المرئية وحالته النفسية، وما يعتريه في ذلك الموقف من تقلبات وأحوال، وهي بذلك تنفرد عن سائر الدراسات السابقة لها؛ من خلال استقصاء تلك المشاهد القرآنية، وإفرادها بالبحث؛ دراسة وتحليلاً تصل من خلاله إلى نتائج غير مسبوقة بإذن الله تعالى.

وبينما نجد مشاهد القيامة عند سيد قطب تتجاوز موقف الحشر إلى وصف حال أهل الجنة في الجنة وأهل النار في النار، فإن هذه الدراسة تقف عند أبواب الدارين ولا تصف ما يقع في الجنة من نعيم، وما يقع في النار من عذاب، إذ الحشر يبدأ من القبر إلى المثوى والمصير، وما بعده لا يطلق عليه حشر، ولا يُعدُّ من مواقف الحشر ومشاهده.

ويرتّب سيّد قطب مباحثه حسب ترتيب السور التي وردت فيها تلك المشاهد، أما ترتيبي للمباحث فقد جاء مبتدئاً برسم صورة الخروج من القبر، حتى انتهى برسم مشهد السير إلى الدارين لدخول أهل الجنة الجنة، وأهل النار النار، وهذا الترتيب هو الذي أَعتقدُ أنه يشكّل صورة متّسقه، واضحة المعالم، يتخيلها المتلقي فيجدها مرتبة متتابعة، يأتي المشهد يعقبه المشهد، فترتسم صورة متكاملة مترابطة الأجزاء لمشاهد الإنسان في ذلك اليْوم، وتأتي الآيات داخل المبحث الواحد مرتبة حسب ترتيب السور، وذلك لمراعاة السياق العام والالتزام بالترتيب التوقيفي لسور القرآن – على الأصح– وتتم المقارنة بين المشهد والآخر، وملاحظة دقائق الفروق وأوجه التشابه بين المشهدين في المبحث الواحد.

ومن أبرز الدراسات السابقة –أيضاً – الحوار في مشاهد القيامة في القرآن الكريم "دراسة دلالية بيانية" للباحثة هالا سعيد محمد مقبل إلا أن الباحثة اقتصرت على دراسة الحوار من جهة، ومشاهد القيامة عامة من جهة أخرى، ولم تقتصر على مشهد الإنسان في ذلك اليوم؛ مما جعل تلك الدراسة تعرض لمشاهد الإنسان عرضاً يختزل كثيرا من أحواله، وتتجاوز العديد من مشاهد حشره يوم القيامة ، وهذا وما يتفرد به هذا البحث عن الدراسات السابقة له.

وحيث إنه لا يوجد مشهد من مشاهد الإنسان في موقف الحشر يتفق مع مشهد آخر، فلا بد من وجود قدر من التميز والاختلاف يميّز هذا المشهد عن ذاك،

ويجعل له مزّية ينفرد بها عن غيره، ولذلك ستقوم هذه الدراسة بالمقارنة بين تلك المشاهد مع ربطها بسياقاتها، وقد اتخذت المنهج الوصفي التحليلي لدراسة تلك المشاهد، والوصول إلى النتائج المتوخاة، وأعني بالمشاهد في هذه الدراسة، المشاهد المرئية تارة، والصورة التعبيرية تارة آخرى، لأصل في النهاية إلى رسم صورة متكاملة لتلك المشاهد تجمع بين الحركة والصوت واللون.

وقد اقتضت طبيعة هذه الدراسة أن تكون على النحو الآتي بيانه:

المبحث الأول:

مشاهد الخروج من القبور إلى موقف الحشر

جاء تصوير خروج الناس من قبورهم إلى موقف الحشر والحساب في عدة آيات مصّورة سرعة خروجهم، وخشوع أبصارهم، مقرونة أحياناً بالصورة البيانية التي تقرِّب ذلك المشهد للقارئ والمستمع، وسنقف في هذا المبحث مع عدة آيات رسمت هذا المشهد وصوّرته.

المشهد الأول: قال تعالى: ((وَنُفِخَ فِي الصُّورِ فَإِذَا هُمْ مِنَ الْأَجْدَاثِ إِلَى رَبِّهِمْ يَنْسِلُونَ)) (يس:51)

لما كان المقصود السورة هو إثبات الرسالة التي هي روح الوجود، وقلب جميع الحقائق، وبها قوامها وصلاحها، وكان البعث والحشر من أجل مقاصدها، ناسب ذلك أن تأتي الآية موضع الدراسة لتصف طرفاً مما يقع في ذلك اليوم، ولما دلت الآيات السابقة للآية موضع الدراسة على الموت قطعاً، عقّبه بالبعث؛ ولذلك عبَّر فيه بالنفخ فإنه معروف في إضافة الروح، فقال تعالى: ((ونفخ في الصور...)) [1] ولما كان هذا النفخ سبباً لقيامهم عنده سواء، من غير تخلّفَ؛ عبّر سبحانه بما يدلّ على التعقّب والفجاءة، فقال تعالى: ((فإذا هم ...)) أي في حين النفخ[2]، فإذا الفجائية تفيد هنا حصول مضمون في الجملة التي بعدها بدون تهيؤ[3] ، فإذا جاءت الفاء معها تعاونتا على وصل الجزاء بالشرط فيتأكد[4]، وقوله "من الأجداث إلى ربهم

(1) ينظر: نظم الدرر، ج 6،ص239 ، ص 268.
(2) ينظر: السابق نفسه .
(3) التحرير والتنوير، ابن عاشور، ج9/، ص 36.
(4) ينظر: مفاتيح الغيب ، ج26 ، ص290 .

ينسبون" أي: يسرعون المشي مع تقارب الخطى بقوة ونشاط[1] وقيل يعدون[2] والمصدر "النسلان على وزن الغليان لما في معنى الفعل من التقليب والاضطراب[3]، وعبّر هنا بالنسلان الدال على الإسراع في المشي بالرغم أن المجرم إذا توجّه إلى المحسن يقدّم رجلا ويؤخر أخرى؛ مما يدل على أنهم ينسلون بغير اختيارهم.[4] فيا لها من قدرة شاملة، وحكمة كاملة حيث كان صوت واحد يحيي تارة ويميت تارة أخرى.

ويجوز أن تكون الواو في قوله "ونفخ في الصور" واو الحال، والجملة موضع الحال، أي ما ينظرون إلا صيحة واحدة وقد نفخ في الصور، ويجوز أن تكون الواو اعتراضية، وهذا الاعتراض واقع بين جملة "ما ينظرون إلا صيحة واحدة" وجملة "لو نشاء لطمسنا" وجاء الفعل "نفخ" بالماضي مستعمل في تحقق الوقوع، كقوله تعالى: "أتى أمر الله" وهذه النفخة الثانية، وسائر ما في القرآن الكريم من لفظة "نفخ" من التركيب فهو من نفخ الروح، أو النفخ في الصور.[5]

وجاء الفعل "نُفخ" بصيغة البناء للمفعول دون ذكر الفاعل، لاهتمام السياق بالحدَث دون صاحب الحدث، وتركيز المشهد على الأحداث التي تقع دون الاهتمام بمن أوكلت إليه أبلغ في التأثير على المتلقي، ونقل صورة المشهد إليه في أقصر عبارة وأسرع مشهد. وجاء التعبير بالأجداث دون القبور، إذ الجدث هو محرّكه القبر، والمعنى المحوري هو: نَبْثُ التراب وإخراجه بقوة من قطعة عريضة من الأرض[6]، وفي ذلك اليوم يكون خروج أهل القبور مع الفتحة العريضة للقبر عن طريق انشقاق القبر، ففي لفظة الجدث دلالة الحركة والانشقاق مما لا نجده في دلالة لفظة القبر.

وقد تقدم الجار والمجرور "من الأجداث" لأنه موضع إهتمام السياق، إذ المراد في الآية بيان بدء خروج هؤلاء المقبورين من قبورهم حين تنشق عنهم ليأتي بعد ذلك وصف كيفية هذا الخروج

(1) ينظر: نظم الدرر، ج 6، ص 268.
(2) ينظر: الكشاف، ج 4، ص 19.
(3) ينظر: التحرير والتنوير، ج 9، ص 36.
(4) ينظر: مفاتيح الغيب ، ج26 ،ص 191 .
(5) ينظر: المعجم الاشتقاقي المؤصّل لألفاظ القرآن الكريم، أ.د. محمد حسن جبل، ص.1287
(6) ينظر: ص.2194

وصورة هذا المشهد؛ ولما كان لسائل أن يسأل فيقول أين سيحشر هؤلاء؟ لذلك حسن تقديم الجار والمجرور "إلى ربهم" قبل أن يوصف كنه لذلك الحشر.

وقد جاء مشهد الخروج من الأجداث إلى المحشر في الآية موضع الدراسة خاطفاً اتسقت ألفاظ التركيب، وتناغمت في رسم سرعة المشهد الذي تراه العين عند قراءة الآية ماثلاً مشاهداً، ففي سرعة كلمح البصر تقوم الساعة وينفخ في الصور، وفجأة وبدون تمهيد أو تهيؤ سابق فإذا بالناس يخرجون من أجداثهم إلى الحساب والمحشر مسرعين من كل حدب وصوب، وجهتهم جميعاً إلى مكان الفصل، وموضع الحشر.

والآية ترسم مشهد السير من القبور إلى المحشر دون أن ترسم كيفية خروجهم من القبور، وإنما تجد نفسك فجأة أمام حشود من الناس يحثون الخطى في سباق رهيب إلى المحشر، كما أن الآية تصوّر مشهد الإسراع، وكأنه جاء باختيار هؤلاء، وإن كان الأمر على خلاف ذلك؛ فإسراع المجرم إلى موطن المجازاة إنما يكون بغير اختياره، ولم يذكر هنا الداعي الذي يدعوهم، ولا السائق الذي يسوقهم، فالآية مشهد خاطف للمحشورين، وهم يتسابقون ويحثون الخطى إلى أرض المحشر.

وجاء التعبير بـ "ينسلون" وهو الإسراع والانسلال بلطف وخفة[1]، وكأن هؤلاء يقصدون مع الإسراع الاختفاء وعدم الظهور، ليصلوا موقف الحشر، دون أن يحول بينهم وبين ذلك حائل.

ومشهد الحشر كما دل على الإسراع واللطف والخفّة، يدل على ما أصابهم من ذعر ودهشة جعلهم يتساءلون "من بعثنا من مرقدنا"، ثم يفركون أعينهم، فيتحقّقون، فيقولون: "هذا ما وعد الرحمن وصدق المرسلون"[2]. وقد جاء مشهد الآية في قِصره، وسرعة إيقاعاته متسقاً مع الطابع العام للسورة، التي اتّسَمت بالإيقاعات السريعة والفواصل القصيرة.

المشهد الثاني: قال تعالى: ((وَنُفِخَ فِي الصُّورِ ذَلِكَ يَوْمُ الْوَعِيدِ (20) وَجَاءَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَعَهَا سَائِقٌ وَشَهِيدٌ)) (ق: 20 – 21).

(1) ينظر: المعجم الاشتقاقي المؤصّل لألفاظ القرآن الكريم، أ.د. محمد حسن جبل، 2194.

(2) ينظر: التصوير الفني، سيد قطب، ص61.

لما كان مقصود السورة تصديق النبي صلى الله عليه وسلم في الرسالة التي معظمها الإنذار؛ وأعظمه الإعلام بيوم الخروج؛ ناسب ذلك أنْ يأتي المشهد موضع الدراسة مصوِّراً الخروج من القبر ذلك المقصود الذي ركّزت عليه السورة؛ ولما كان التقدير: فأخذ ذلك الإنسان بالقهر من بين الأهل والإخوان، والعشائر والجيران، وضم إلى عسكر الموتى، وهم بالبرزخ نزول، ولانتظار بقيتهم حلول، ولم يزالوا كذلك حتى تكامل القادمون عليهم والواصلون إليهم؛ لذا عطف عليه بقوله ((ونفخ في الصور)).[1]

وجاء اسم الإشارة "ذلك "للدلالة على تعظيم ذلك اليوم، وجلالة قدره وعظيم منزلته. ((يوم الوعيد)) من إضافة الشيء إلى ما يقع فيه، أي: يوم حصول الوعيد، وقد أضيف اليوم إلى "الوعيد"؛ لتغليب التحذيرمن عذاب ذلك اليوم وعقابه، وكأن ذلك اليوم إنما هو الوعيد نفسه والتهديد ذاته، إذ يتحقق فيه من الوعيد ما لا طاقة لأحد به، ولا قدرة لإنسان عليه؛ ولذا حسنت إضافة اليوم إلى الوعيد دون أن يقال (يوم حصول الوعيد) على أصل وضع الكلام[2]. وقد غُلّب جانب الوعيد على الوعد؛ إذ السياق العام للسورة قد بُني على إثبات البعث الذي أنكره الكفار وزعموا أنه رجع بعيد[3]، وعُبِّر ب"جاءت "دون "أتت"؛ إذ التعبير بالمجيء في القرآن الكريم يكون فيما فيه صعوبة ومشقة، أو لما هو أصعب وأشق مما تستعمل له "أتى"[4]. وقوله تعالى: "كلّ نفس" المتحدَّث عنهم هم المشركون وذلك بدلالة السياق وبدلالة لفظة "معها سائق"؛ لأن السائق يناسب إزْجاء أهل الجرائم، وأما المهديون إلى الكرامة فإنما يهديهم قائد يسير أمامهم[5]، وبدلالة قوله تعالى: "لقد كنت في غفلة من هذا"، ولفظة (كلّ) حَسن موقعها دون أن يقال "وجاء المشركون مع كلٍّ منهم سائر وشهيد"، وذلك الاستقصاء كل نفس مشركة بالله، فلا يطيق الهرب، ولا يُمكن مِن الفرار في ذلك اليوم أحد.

وبينما جاءت الآية السابقة في المشهد الأول من هذا المبحث مركزِّة على وصف

(1) ينظر: نظم الدرر، ج7، ص243، ص257.

(2) ينظر: الكشاف، ج4، ص376.

(3) السابق نفسه.

(4) ينظر: لمسات بيانية، ص97 .

(5) ينظر: التحرير والتنوير، ج26 ، ص308 .

سرعة المحشورين إلى مقام الحشر، ولم تتجاوز ذلك إلى وصف ما يحيط به، فقد جاءت الآيات هنا لوصف بعض ما يحيط بالمحشور؛ مما يؤثّر عليه في سيره إلى مقام الحشر، إذ وجود السائق الذي يزجر المحشور ويعنّفه، ويحثّه على إسراع المشي إلى الموقف، له أثره على سرعة المحشورين في انطلاقهم وسيرهم إلى أرض الحشر، وإنما جاء المشهد في هذه الآية بهذه الصورة التي تدل على التعنيف والزجر لكونه في وصف حشر المشركين والظالمين دون غيرهم.

ووجود ((الشهيد)) مع السائق له أثره في رسم المشهد إذ يقع المحشور بين وطأتي السائق الذي يزجره، والشاهد الذي يفضحه ويقرّره بمنكره وجريمته، وقيل السائق والشهيد اجتمعا في ملك واحد، وكأنه قيل معها ملك يسوقها ويشهد عليها[1]. والمشهد هنا لا يعرض كسابقه لمشهد الخروج من القبر، وإنما يرسم مجيء كل مشرك ومعاند إلى أرض المحشر، في صورة تركز على ما يؤثر في حشره وسيره من السائق والشهيد، دون أن ترسم سرعة مجيئه من بطئه، إلا أن المشهد يدل على الإسراع لتواصل الزجر والتعنيف مع دلالته على تردد المحشور، ومحاولته الفرار والخلاص من هذا الذي يوصله إلى أرض الفصل والقضاء؛ لعلمه بسوء ما أسلفه، وقبح ما عمله، وأن الذي ينتظره فيه من المهانة والشدة مما لا يُحتمل، ولذا جاءت تسميته هنا بالوعيد، فغلّب جانب الوعيد على الوعد، والتهديد والترهيب على الترغيب، إذن المشهد دالّ على سرعة المحشورين، ولكن بقوة خارجة عن إرادتهم واختيارهم، وهذا هو الجانب الذي يختص به هذا المشهد عن المشهد السابق الذي نجد فيه المحشورين ينسلون من قبورهم، في تسابق وتسارع خطى حثيث، دون وجود لقوّةٍ مؤثرة عليهم من زاجر أو معنّف، أو نحو ذلك.

المشهد الثالث: قال تعالى: ((يَوْمَ تَشَقَّقُ الْأَرْضُ عَنْهُمْ سِرَاعًا ذَلِكَ حَشْرٌ عَلَيْنَا يَسِيرٌ)) (ق: 44). والآية كسابقتها تتسق مع مقصود السورة من إثبات خروج الناس للبعث والحشر بعد الموت؛ ولذا جاءت واصفة مشهد الخروج من القبور، حينما يخرج كل مقبور إلى موطن الحشر

(1) ينظر: التصوير الفني، سيّد قطب، ص61.

والنّشور. لمّا بنيت دعائم القوة، ودقَّت بشائر النصرة، وخُتم بما يصدق على البعث الذي هو الإحياء الأعظم، دالاً عليه بما هو مشاهد من أفعاله، وأكدّه لإنكارهم البعث، فقال تعالى: ((إِنَّا نَحْنُ نُحْيِي وَنُمِيتُ وَإِلَيْنَا الْمَصِيرُ)) (ق: 43) ولما تحقق بذلك أمْر البعث، صوَّر خروجهم فيه، فقال تعالى ((يَوْمَ تَشَقَّقُ الْأَرْضُ عَنْهُمْ سِرَاعًا)) الآية موضع الدراسة[1].

وقد بدأ المشهد بانشقاق الأرض عن المحشورين، فالأرض بنفسها هي التي تنشق استجابة لأمر ربّها، وانشقاقها إنما يكون "عنهم" لأنها هي التي حجبت أجسادهم ووارت أبدانهم، وهي الآن تنشق وتنفتح ليجد الناس طريقهم إلى ظاهرها. وقوله تعالى: "سراعاً" حال من ضمير "عنهم" وهو جمع سريع، وقد أفاد سرعة الخروج وسرعة المشي الذي يعقبه إلى الحساب.[2] وقوله تعالى: "علينا يسير" جاء تقديم الظرف يدل على الاختصاص؛ أي :هو علينا هيّن لا على غيرنا[3]، وقوله "يسير" يعني فهو حشر على عظمته هيِّن وسهل على الله جل وعلا.[4] وقد تميز هذا المشهد عن المشهدين السابقين بتركيزه على الخروج من القبور، واتسام ذلك الخروج بالسرعة، والخروج من القبر هو أول السير إلى أرض الموقف، وبدء الحشر إليها.

ويختص هذا المشهد عن سابقيه بنسبة ذلك الحشر السريع للناس إلى الله جل في علاه، وبيان يسره على الله وسهولته، وقد تقدَّم الجار والمجرور "علينا" على لفظة "يسير" ليفيد الاختصاص، إذ لا يقدر على هذا الحشر إلا الله، وهو عليه يسير، فهو مَنْ إذا أراد شيئاً، إنما يقول له كن فيكون.

المشهد الرابع: قال تعالى: ((فَتَوَلَّ عَنْهُمْ يَوْمَ يَدْعُ الدَّاعِ إِلَى شَيْءٍ نُكُرٍ (6) خُشَّعًا أَبْصَارُهُمْ يَخْرُجُونَ مِنَ الْأَجْدَاثِ كَأَنَّهُمْ جَرَادٌ مُنْتَشِرٌ (7) مُهْطِعِينَ إِلَى الدَّاعِ يَقُولُ الْكَافِرُونَ هَذَا يَوْمٌ عَسِرٌ)) (القمر: 6 – 8).

ومقصود سورة القمر بيان آخر ما خُتمت به في أمر الساعة، من تحققّها وشدة قوتها؛ فجاءت الآيات موضع الدرّاسة متسقة مع هذا المقصود راسمة طرفاً من

(1) ينظر: نظم الدرر، ج7، ص267.
(2) ينظر: الكشاف، الزمخشري، ج4،ص384.
(3) ينظر: مفاتيح الغيب، ج28 ، ص156.
(4) ينظر: حاشية الشهاب، ج8 ،ص588.

مشهد الحشر، لمّا كان النبي صلى الله عليه وسلم شديد التعلق بطلب نجاة أهل مكة، فهو لذلك لربما اشتهى إجابتهم إلى مقترحاتهم؛ ولذا جاء قوله تعالى: ((فتولّ عنهم)) أي: كلِّف نفسك الإعراض عن ذلك فما عليك إلا البلاغ، وأما الهداية فمن الله وحده، وكما بيّن سبحانه اقتراب الساعة تطلعت النفوس الكاملة إلى وصف الساعة فأجاب عن ذلك على سبيل الاستئناف بذكر ظرفها، وذكر ما يقع من الأهوال، فقوله تعالى: ((فتول عنهم)) تمهيد وتوطئة لمشهد وتوبيخ المشركين وتسلية للنبي صلى الله عليه وسلم بها.[1] وقُدّم "اليوم "للاهتمام به وتعظيمه وتهويله، وأي يوم أعظم هيبة من ذلك اليوم. وقوله ((إلى شيء نكر)) أي: شيء منكر وهو القيامة، وإنما نُكَّر إعظاماً له، إذ هو أمر فظيع لا عهد لهم به[2]، وإنما تنكره النفوس؛ لأنها لم تعهد مثل ذلك الهول[3]، ونكّرت كلمة "شيء "للدلالة على تعظيم ذلك الهول.[4]

وقد جاء ذكر الداعي الذي يدعو الناس إلى أرض المحشر، فيلبّون الداعي ويأتون الموقف، وهذا من خصائص هذا المشهد الذي تميّزه عن سابقه. وينتقل المشهد إلى تصوير حال هؤلاء، وهم يُدْعَون إلى مشهد رهيب وموقف مخيف ((خشعاً أبصارهم)) وقد خُصّ الخشوع بالأبصار؛ لأن الذلة تظهر في العينين، وقَدَّم اللفظ (خشعاً) على (أبصارهم) لاهتمام السياق بإبراز صفة الذل والضعف الذي يظهر على هؤلاء حينما يحشرون إلى موقف الحشر، فالتركيز هنا على ما أصاب القلوب من خور وهلع وضعف.

وقد جاءت صيغة" خُشَّعا" بجرسها وما فيها من التشديد، دالّة على عظيم ذلّتهم، مع تصوير لفظة "يخرجون" لتلك الذلة بالحركة والإيحاء.[5] وفي حين جاءت لفظة "خاشعة "بالإفراد في سورتي القلم والمعارج، فقال تعالى:" خاشعة أبصارهم"، فقد جاءت في آية سورة القمر – موضع الدراسة – بالتكسير؛ وذلك لكون سياق سورة القمر أشد وأعظم هولا؛ ولذلك جاء بالحال

(1) ينظر: نظم الدرر، ج7، ص339، ص 347 .
(2) ينظر: زاد المسير، ص1221
(3) ينظر: الكشاف، الزمخشري، ج4، ص422
(4) ينظر: التحرير والتنوير، ج27، ص177

(5) بلاغة الحال في القرآن الكريم، د. عويّص العطوي، النادي الأدبي في تبوك، 1427هـ ، ص445.

"خشّعا" جمع تكسير دالّا على المبالغة والتكثير.[1] وتقدَّم قول (خشعاً أبصارهم) على قوله (يخرجون من الأجداث) إذ المراد صفة الخروج إلى أرض المحشر، وليس الخروج لذاته، وإنما كيف يقع هذا الخروج، وما هي الصفة التي يحشر عليها هؤلاء من قبورهم.

وتجلّى هذا المشهد بصورة مرئية أوضح من خلال هذه الصورة البيانية المتمثلة في قوله تعالى: ((كأنهم جراد منتشر))، وإنما شبّههم بالجراد المنتشر؛ لأن الجراد لا جهة له يقصدها فهو دائماً مختلف بعضه مع بعض، فهم يخرجون فزعين ليس لأحد منهم جهة يقصدها[2]، والجراد مَثَل في الكثرة والتموج.[3]

وقوله تعالى: ((مهطعين إلى الداع)) والمهطع من الإهطاع، وهو الإسراع، وجاءت لفظة (مهطعين) دون (مسرعين) أو (سراعاً) لما تتضمنه لفظة (مهطعين) من دلالة الذلة من معانيها ألا يرفع المهطع رأسه، ومن دلالاتها أيضاً النظر من غير أن يطرف الناظر[4]، وهذا المشهد المرئي المخيف الذي تصوره الآيات هنا يعبر عن صعوبته وشدته الكفار بقولهم ((هذا يوم عسر)).[5]

وبهذه تكتمل الصورة ويرتسم المشهد الذي جمع بين صورة الذلة والخوف المتمثل في خشوع أبصارهم، وبين الانتشار على غير وجهة بكثرة كاثرة، وتموج واضطراب ترسمه صورة الجراد المنتشر في الصورة البيانية آنفة الذكر، وجاءت صورة الإسراع مع الذل لتصل بالمشهد إلى نهايته في الشدة والصعوبة، لينطق هؤلاء الكافرون فيقولون ((هذا يوم عسر)).

المشهد الخامس: قال تعالى:((يَوْمَ يَخْرُجُونَ مِنَ الْأَجْدَاثِ سِرَاعًا كَأَنَّهُمْ إِلَى نُصُبٍ يُوفِضُونَ(43)خَاشِعَةً أَبْصَارُهُمْ تَرْهَقُهُمْ ذِلَّةٌ ذَلِكَ الْيَوْمُ الَّذِي كَانُوا يُوعَدُونَ)) (المعارج: 43 – 44). لما كان مقصود سورة المعارج هو إثبات القيامة، وإنذار مَن كفَر بها، وتصوير عظمتها؛ جاءت آيات المشهد – موضع الدراسة– تصوِّر جزءاً من هذا المشهد

(1) ينظر: من أسرار البيان القرآني، د فاضل السامرائي، ص248– 249

(2) ينظر: زاد المسير، ص1221

(3) ينظر: التحرير والتنوير، ج12، ص68

(4) ينظر: حاشية الشهاب، ج9، ص29.

(5) ينظر: الكشاف، الزمخشري، ج4،ص422.

المهيب وهذا اليوم الرهيب؛ ولمّا كان ما توعد الله من أحوال الآخرة لابد من وقوعه، كان كأنه قادم على الإنسان أو الإنسان يسعى بجهده إليه؛ فلذلك عبَّر بالمفاعلة، فقال: ((حتى يلاقوا يومهم الذي كانوا يوعدون))[1]، ولما كان ما بعد النفخة الثانية أعظمه وأهوله، أُبدل منه قوله: يوم يخرج هؤلاء الذين يسألون عنه سؤال الاستهزاء ويستبعدونه.

وقد جاء المشهد راسماً سرعة هؤلاء المشركين، وهم يأتون إلى الموقف (كأنهم إلى نصب يوفضون) فقد شبَّه إسراعهم يوم القيامة إلى الحشر بإسراعهم في الدنيا إلى الأصنام لزيارتها؛ لأن لهذا الإسراع اختصاصاً بهم، وهذا التشبيه إدماج لفظيع حالهم في عبادة الأصنام، وإيماء إلى أن إسراعهم يوم القيامة إسراع دعّ ودفع، جزاء على إسراعهم للأصنام. وقوله: (يوفضون) أي: يسرعون، لأن أوفض بمعنى أسرع، وقيل: بمعنى انطلق، وقيل: استبق، وكلها معان تدل على السرعة[2].

ولمّا كان إيفاضهم – أي إسراعهم وعجلتهم – إلى الأنصاب على حال السرور، أخبر أن هذا على خلاف ذلك، وأنّ ذكر النَّصب وتصوير حالة الإتيان إليه ما كان إلا تهكماً بها، وقال (خاشعة) أي منكسرة متواضعة لما حلّ بها من الذل والصغار، وألحقها علامة التأنيث زيادة في هذا المعنى ومبالغة فيه بقوله: ((أبصارهم))[3]، و((وترهقهم)) تغشاهم فتعمُّهم وتُحْمَلَ عليهم فتكلفهم كل عسر وضيق على وجه الإسراع إليهم، وقوله ((ذلة)) ضد ما كانوا عليه في الدنيا؛ لأن من تعزَّز في الدنيا على الحق ذل في الآخرة، ومن ذل للحق في الدنيا عزّ في الآخرة.[4]

وهذا المشهد يختلف عن نظائره بالتهكم الذي يتناسق مع حالهم في الدنيا، فقد كانوا يسرعون إلى الأنصاب يعبدونها، وهاهم كذلك اليوم يسرعون، ولكن شتان بين الإسراعين.[5] وقد جاء مشهد إسراع هؤلاء المحشورين إلى الموقف مع خشوعهم وذلتهم وهذا ما نجده في المشهد السابق إلا

(1) نظم الدرر،ج8، ص 159، ص160.
(2) ينظر: حاشية الشهاب، ج9، ص 275.
(3) ينظر: نظم الدرر، ج8، ص160.
(4) السابق نفسه.
(1) ينظر: مشاهد القيامة في القرآن، سيد قطب، ص219.

أن التهكم الذي انفرد به هذا المشهد عن سائر المشاهد جعل له تفرداً ومزية على غيره.

المشهد السادس: قال تعالى: "ونُفِخ في الصُّور فصعق من في السموات ومن في الأرض ثُمّ نُفخ فيه أخرى فإذا هم قيامٌ ينظرون".

لما دلّت الآيات السابقة على عظيم قدرته سبحانه ببعض ما يكون يوم القيامة؛ أتبعه ما لا يحتمله القوي من أحوال ذلك اليوم؛ دليلا آخر، فقال تعالى دالا عظيم قدرته وعزّته وعظمته "ونفخ في الصور ..." الآية.[1]

والآية موضع الدراسة تأتي انتقالا من إجمال عظمة القدرة يوم القيامة إلى تفصيلها؛ لما فيه من تهويل وتمثيل مجموع الأحوال يومئذ.[2] ولما كان حديث الآية وموضع اهتمامها، هو وصف النفخ الذي يكون في الصور يوم القيامة، وما ينتج عنه ويترتب عليه؛ لذا قُدّم فعل النفخ "ونُفِخ في الصو". وقد جاءت الفاء ف "فصعق" معبّرة عن سرعة الصعق الذي يعقب تلك النفخة، وجاء التعبير عن عموم أثر تلك النفخة بقوله ك "من في السموات ومن في الأرض"؛ لتشمل كل حي في أرض أو في سماء؛ فإذا بالاستثناء "إلا ما شاء الله" يخرج طائفة من الصعق الذي هو الموت، وهذه الطائفة المستثاة هم جبريل وميكائيل وإسرافيل، وقيل هم حملة العرش.[3]

وجاءت "ثم" لتؤذن بتراخي الرتبة، ويجوز أن تفيد مع ذلك المهلة المناسبة لما بين النفختين.[4] ولفظة "إذا" في قوله تعالى: "فإذا هم قيام ينظرون" للمفاجأة تنبيه على سرعة حلول الحياة فيهم وقيامهم أثر النفخة.[5] ووصفهم بالقيام مع كونهم "ينظرون "إما أن يكون المراد وصف دهشتهم وفزعهم؛ فهم يقلّبون أبصارهم في الجهات؛ نظر المبهوت إذا فاجأه خطب، وإما أن يكون المراد بقيامهم الوقوف والجمود في مكانهم لتحيّرهم.[6]

ويرى ابن عاشور أن التعبير عن حياتهم بعد النفخة الثانية بقوله "قيام ينظرون" إفادة الحياة الكاملة لا غشاوة

(1) ينظر: نظم الدرر، ج6 ، ص470 .
(2) ينظر: التحرير والتنوير، ج24، ص64.
(3) ينظر: حاشية الشهاب، ج8، ص64.
(4) ينظر: التحرير والتنوير، ج24، ص 64.
(5) ينظر: التحرير والتنوير، ج24، ص65.
(6) ينظر: الكشاف، ج4، ص140.

معها على أبصارهم، فكما استطاعوا القيام؛ استطاعوا النظر؛ والقيام والنظر من أمارات الحياة الكاملة للإنسان.[1] ويتبادر إلى الذهن سؤال: لماذا ذكرت النفخة الثانية في هذه الآية، ولم تذكر في قوله تعالى: "ويوم ينفخ في الصور ففزع من في السموات ومن في الأرض إلا من شاء الله وكل أتوه داخرين" (النمل:87). يجيب ابن عاشور على هذا التساؤل؛ بأن تلك الآية في سورة النمل في غرض الموعظة بفناء الدنيا، وهذه الآية في غرض عظمة شأن الله يوم القيامة.[2] ويتميّز هذا المشهد عن سائر مشاهد الخروج من القبر بتصوير وقوف المحشورين ينظرون في دهشة وحيرة، ولا يتجاوز ذلك لتصوير سيرهم للحشر كما في المشاهد الأخرى، فإذا كانت المشاهد الأخرى صوّرت الإسراع إلى الحشر؛ فإن هذا المشهد يصوّر سرعة عودة الحياة إلى الأجساد، واستواء الحياة الكاملة بها.

يمكن القول في ختام هذا المبحث بأن مشاهد الخروج من القبر إلى الحشر صوّرت سرعة الخروج من القبور، وسرعة السير إلى الموقف، وهذا الوصف تتفق فيه جميع مشاهد هذا المبحث، وقد تميز كل مشهد عن الآخر بمزية، فلا نجد مشهدين متماثلين من جميع الوجوه، **فالمشهد الأول** مشهد خاطف لسرعة المحشورين وهم ينسلون، وكأنهم مع إسراعهم يقصدون الاختفاء وعدم الظهور، وقد ذُهلوا من فزع اليوم وشدته. **أما المشهد الثاني** فلا يعرض كسابقه لمشهد الخروج من القبر، وإنما يرسم مجيء كل مشرك ومعاند على أرض المحشر، مركِّزاً على ما يؤثر على طريقة حشرهم وسيرهم، وذلك بذكر السائق والشهيد، فالمشهد يدل على سرعة المحشورين، ولكن بقوة خارجة عن إرادتهم، تتمثل في السائق الذي يسوقهم ويزجرهم ويعنفهم؛ ليسرعوا إلى موقف الحشر. **أما المشهد الثالث** فيتميز عن غيره بتركيزه على وصف الخروج من القبر، واتسام ذلك الخروج بالسرعة، كما اتسم السير إلى الحشر بالسرعة في المشاهد الأخرى، ويختص هذا المشهد عما سبق بنسبة الحشر إلى الله، وبيان يسره وسهولته عليه سبحانه، وأنه حشر لا يقدر عليه إلا الله. **أما المشهد الرابع** فيجمع بين صورة

(1) ينظر: التحرير والتنوير، ج24 ، ص65.
(2) ينظر: السابق نفسه.

الذلة والهوان المتمثلة في خشوع الأبصار وبين انتشارهم من قبورهم على غير وجهة، في كثرة كاثرة، وتموج واضطراب ترسمه صورة الجراد المنتشر في الصورة البيانية في الآية. **أما المشهد الخامس،** فقد أضاف على صورة إسراع هؤلاء للموقف مع خشوعهم، أمراً آخراً وهو التهكم الذي انفرد به من بين سائر المشاهد المتمثل في قوله تعالى: "كأنهم إلى نصب يوفضون". **أما المشهد السادس،** فإنه يأتي مغايراً لسائر المشاهد بتصويره سرعة حياة الأجساد بعد النفخة الثانية، وهي أولى لحظات القيامة، يعقبها السير إلى أرض المحشر، متضمنا ذكر النفختين التي تميت إحداهما بإذن الله وتحيي الأخرى بقدرة الله.

المبحث الثاني:

مشاهد الفرار والإدبار يوم الحشر

الفرار والإدبار مشهدان يصوّرهما القرآن دالّان على انشغال كل نفس بذاتها في تلك الأهوال، وفرارها من ألصق الناس بها، وإدبارها في كل جهة بحثاً عن ملجأ أو ملاذ لها، وهاهي مشاهد هذا المبحث تصوِّر ذلك وترسمه في أدقّ صوره.

المشهد الأول قال تعالى: ((يَوْمَ تُوَلُّونَ مُدْبِرِينَ مَا لَكُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ عَاصِمٍ وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ)) (غافر: 33).

مقصود سورة غافر الاستدلال على أخر الزمر المتضمنة تصنيف الناس في الآخرة إلى صنفين وتوفية كلٍّ ما يستحقّة على سبيل العدل؛ بأنَّ فاعل ذلك له القدرة المطلقة والعز الكامل والعلم الشامل؛ فجاء المشهد موضع الدراسة لبيان افتقار الخلق إلى الله وعدم وجود عاصم يعصمهم من الله، فهو سبحانه قائم بذاته قيّوم على خلْقه، وهم مفتقرون الله اضطراراً؛ ولمّا أشرق من آفاق هذا الوعظ شمس البعث ونور الحشر؛ لأنه لا يسوغ أصلاً أن ملكاً يدع عبيده يبغي بعضهم على بعض من غير إنصاف بعضهم من بعض، فعلم أن الموت الذي لا يقدر أحد أن يسلم منه، إنما هو سوق إلى دار العرض وساحة الجزاء، فجاء قول مؤمن آل فرعون "ويا قوم إني أخاف عليكم يوم التَّناد"، أيْ: أهواله وما يقع فيه، ولما كانت عادة المتنادين الإقبال؛ وصف ذلك اليوم بضدّ ذلك لشدة الأهوال، فقال: ((يوم تولون مدبرين)).[1] و((تولّون))

(1) ينظر: نظم الدرر، ج6، ص482، ص511.

أي ترجعون، و((مدبرين)) من الإدبار، وهو أن يرجع من الطريق التي وراءه، أي من حيث أتى هرباً من الجهة التي ورد إليها؛ لأنه وجد فيها ما يكره و((مدبرين)) حال مؤكدة لعاملها وهو ((تولّون))،[1] وقال مجاهد: فارّين عن النار غير مُعْجزين.[2]

ونلحظ في مجيء "مدبرين" عقب لفظة "تولون" دلالة شدّة الفزع الذي نتج عنه النكوص المفاجئ، والتولي إلى الإدبار؛ فمن حيث جاؤوا وقدموا فرّوا وهربوا. وجملة ((ما لكم من الله من عاصم)) في موضع الحال، والمعنى حالة لا ينفعكم التولي والعاصم المانع والحافظ، وضُمِّن فعل (عَصَم) معنى أنقذ وانتزع، ومعنى "من الله" أي من عذابه وعقابه، وجملة: "ومن يُضلل الله فما له من هاد" العطف على جملة "إني أخاف عليكم يوم التناد".[3]

وقد جاء الجار والمجرور "لكم" عقب النفي مباشرة؛ لإفادة نفي المنقذ والعاصم لهم من دون الله، وكأن المعنى: أنتم دون غيركم من لا يجد النصير له من الله ولا العاصم له من عذابه. وتقديم "من الله"؛ لأنه موضع اهتمام السياق، فالمراد التخويف من عقاب الله وانتقامه؛ فالآية جاءت للتهديد والوعيد؛ فقدّم ما يستحق التقديم. وقد دخلت "من" على لفظة "عاصم" للتأكيد والنفي التام للمانع والناصر، الذي من شأنه أن ينقذهم من عذاب الله، وينجيهم من سخطه. ويأتي التذييل "ومن يضلل الله فما له من هاد" ولم يقل: "ومن يهد الله فما له من مضل"؛ ليتناسب مع ما جاء في الآية من التولي والإدبار، وعدم وجود النصير؛ فجاء التذييل متسقاً متناسباً مع ما سبق في الآية من وصف رهبة الموقف وشدته؛ فهؤلاء الذين تُوعِّدوا في الآية من الذين أضلهم الله فلم يجدوا من يهديهم، وليسوا من الذين هداهم الله فلم يضلوا.

وجوّ السورة كأنه جوّ معركة على حد تعبير سيّد قطب[4]، وهي معركة بين الحق والباطل، وبين الإيمان والطغيان، ذلك الجو يتمثّل في عرض مشاهد القيامة، وما فيها من الرهبة لأولئك المتكبرين الذين يرفضون الحق، ويتعالون عن قبوله، فتأتي الآية موضع الدراسة في خِضمّ معركه مؤمن آل

(1) ينظر: التحرير والتنوير،ج24، ص137.
(2) ينظر: الكشاف، الزمخشري، ج4، ص161.
(3) ينظر: التحرير والتنوير، ج24، ص137.
(4) ينظر: في ظلال القرآن، سيد قطب، ج5، ص3065.

فرعون وجداله مع مستكبري قومه وعتاتهم؛ تخويفاً لهم وتصويراً لطرق من مشاهد القيامة لمزيد زجرهم. والمشهد في الآية يرسم لحظة فرار وإدبار تلك الجموع، وقد جاء التعبير عن ذلك بالفعل تارة "تولّون"، وبالاسم المتمثّل في الحاليّة تارة أخرى في قوله "مدبرين" لرسم سرعة الإدبار والتولي، ولكنه لا ينجي أولئك من موقف الحساب، إذ لا عاصم في ذلك الموقف منه سواه.

المشهد الثاني: قال تعالى: ((يَوْمَ يَفِرُّ الْمَرْءُ مِنْ أَخِيهِ (34) وَأُمِّهِ وَأَبِيهِ (35) وَصَاحِبَتِهِ وَبَنِيهِ (36) لِكُلِّ امْرِئٍ مِنْهُمْ يَوْمَئِذٍ شَأْنٌ يُغْنِيهِ)) (عبس: 34 – 37).

لما كان مقصود سورة عبس بيان أن المراد الأَعظم هو تزكية القابل للخشية بالتخويف بالقيامة التي قام الدليل على القدرة عليها بابتداء خلق الإنسان، جاء هذا المشهد المصوِّر لقرار المرء من أقرب الأقربين، مما يبعث الخوف من ذلك اليوم والاستعداد له.[1] وجاء التمهيد بذكر مجيء الصاخّة ذات اللفظ والجرس العنيف النافذ، الذي يكاد يخرق صماخ الأذن، وهو يشق الهواء شقاً حتى يصل إلى الأذن صاخاً ملحَّاً، وهو يمهِّد بهذا الجرس العنيف للمشهد الذي يليه، مشهد المرء، وهو يفر وينسلخ من ألصق الناس به، وذلك لأن هذه الصاخة تشرخ الروابط شرخاً وتشقُّها شقاً.[2]

وهناك تناسب بين آيات الدراسة وما سبقها من ذكر عجائب الصنع في الطعام، وقد كان ذلك الطعام يُقطف فيعود، ولاسيما المرعى، فإنه يأتي عليه الخريف فينشف، ثم يتحطم من الرياح، ويتفرق في الأرض، ثم يصير تراباً، ثم يبعث الله المطر فيجمعه من الأرض بعد أن صار تراباً، ثم ينبته كما كان، وكان ذلك مثل إحياء الموتى سواء، فتحقق لذلك ما تقدم من أمر الانتشار بعد الإقبار، فجاءت آيات هذا المشهد وصفاً لطرف من هذا البعث وما يقع فيه من أهوال عظيمة، وأمور جسيمة[3].

وقوله تعالى: ((يوم يفر المرء من أخيه...)) بدل من قوله (إذا جاءت الصاخة)) بدلاً مطابقاً، وكون أقرب الناس

(1) ينظر: نظم الدرر، ج8، ص 323.

(2) ينظر: مشاهد القيامة في القرآن، سيد قطب، ص37، التصوير الفني والقرآن/ سيد قطب ص61

(3) ينظر: نظم الدرر ،ج8 ، ص332 .

للإنسان يفرّ منهم، يقتضي هول ذلك اليوم.[1]

وجاء ترتيب أصناف القرابة في الآية حسب الصعود من الصنف إلى ما هو أقوى منه تدرجاً في تهويل ذلك اليوم، فابتدأ بالأخ لشدة اتصاله بأخيه من زمن الصّبا، ثم ارتقى من الأخ إلى الأبوين، وهما أشد قرباً لابنهما، وقُدِّمت الأم لأن إلف ابنها منها أقوى منه بأبيه، ولمراعاة الفاصلة[2].

وسياق الآيات هنا سياق الفرار من المعارف، وأصحاب العلائق أجمعين، للخلو إلى النفس، فإن لكل امرئ شأناً يشغله، وهماً يغنيه، أما آيات المعارج، وهي قوله تعالى: ((يُبَصَّرُونَهُمْ يَوَدُّ الْمُجْرِمُ لَوْ يَفْتَدِي مِنْ عَذَابِ يَوْمِئِذٍ بِبَنِيهِ وَصَاحِبَتِهِ وَأَخِيهِ وَفَصِيلَتِهِ الَّتِي تُؤْوِيهِ)) (المعارج 11-13)، فالسياق في المعارج سياق تعذيب، ومشهد عذاب لا يُطاق، فيودّ المجرم لو نجا بكل سبيل ولو أدى ذلك إلى أنه يبدأ بابنه، فيضعه في دركات لظى، فجاء ترتيب آخر غير ترتيب آيات عبس السابقة.[3]

وانتقل إلى الزوجة والبنين، وهم مجتمع عائلة الإنسان وأشد الناس قرباً به وملازمة له[4]؛ فكأنه قال يفر من أخيه، بل من أبويه، بل من صاحبته وبنيه[5] وجاء الإطناب هنا دون الإيجاز على نحو قول القائل "يوم يفر المرءُ من أقرب أقاربه" وذلك لإحضار صور الهول في نفس السامع، حينما يستحضر هؤلاء الأقارب واحداً تلو الآخر، وما يربطه بكلٍّ منهم، من أواصر متينة، وذكريات جميلة، ومشاعر عميقة، وأحاسيس مرهفة، وهل كان يتصور مع ذلك كله أن يأتي عليه يوم يفر منهم، ويتولى عنهم، وقد رآهم بعد فرقة طال أمدها، واستطال زمنها؟ وقوله: ((لكل امرىء منهم يومئذ شأن يغنيه)) مستأنفة استئنافاً ابتدائياً لزيادة تهويل اليوم، وتنكير ((شأن)) للتعظيم.[6]

وتقدم الخبر – شبه الجملة – لكل امرئ– على المبتدأ، ليأتي تنكير ((شأن)) الدال على التعظيم؛ إذ هو من مسوغات

(1) ينظر : التحرير والتنوير ،ج30، ص 135 .
(2) ينظر: التحرير والتنوير، ج30، ص135.
(3) السابق نفسه.
(4) ينظر: التحرير والتنوير، ج12، 136.
(5) ينظر: السابق، ص 136.
(6) السابق نفسه.

الابتداء بالنكرة[1]، والسر البلاغي في تقديم الخبر هنا هو بيان شدة انشغال كل فرد بما أهمه من شأن على حدة، وعدم التفاته إلى شيء مما يهم غيره، إذ هو شأن يغني المرء ويكفيه ويذهله عن تذكّر شأن سواه.[2] ولا يوجد أخصّ من هذا التعبير، ولا أدقّ في تصوير اشتغال القلب، والفكر بالهمّ الحاضر، حتى لا موضع لسواه، ولا تلفت ولا انتباه.[3]

والمشهد في الآية موضع الدراسة صورة للفرار والحركة، لا الصمت والذهول؛ ومع اتفاق هذه الصورة مع مطلع سورة الحج في الكناية عن رهبة يوم القيامة؛ إلا أن آية الحج صورة لما أصابهم من الذهول من هول المفاجأة؛ وذلك أن آية سورة الحج تصوّر مفاجأة الساعة حتى أذهلت وأدهشت، وفقد الناس معها الوعي والإدراك، أما آية عبس فتصوّر مشهد الفرار من الآخرين، وانشغال كل إنسان بشأنه.[4]

وقد جاءت مشاهد الفرار والإدبار في هذا المبحث، ترسم طرفاً حياً من مشهد الحشر وهروب بعض المحشورين وإدبارهم عن الموقف، ظناً منهم أنهم سيجدون سبيلاً للنجاة من أهواله، وبحبوحة آمنة منه، فإذا بهم قد أعجزتهم الحيل، وأصبحوا أمام موقف مهيب، وقصاص رهيب، وهذا ما نجده في المشهد الأول.

أما المشهد الثاني فيصف طرفاً آخر من أهوال الحشر، لا نجد له مثيلاً في أي موقف آخر، إذ عادة الإنسان في أي موقف أن يستعين بأقاربه أو يلوذ بمعارفه، ويعتصم بمحبّيه، لعلهم يكونون عوناً له في محنته، وفكاكاً له مما يلاقيه، أما مشهد الحشر فالفرار لم يكن فيه من الأعداء والخصوم، وإنما هو من الأقارب والأرحام، وبذلك ترتسم الصورة بين الهروب من الموقف والفرار من الأخلاء والأقرباء، لتصوّر مشهداً رهيباً مخيفاً، قد امتلأ بالرعب مع الإحساس بالوحدة والغربة، لليأس الذي أصاب المحشور من نفع أقاربه ومعارفه.

---

(1) ينظر: لمسات بيانية في نصوص التأويل، فاضل السامرائي، ص181

(2) ينظر: السابق نفسه.

(3) ينظر: السابق نفسه.

(4) ينظر: من بلاغة القرآن الكريم، د بسيوني عبدالفتاح، ص305.

المبحث الثالث:

مشاهد التحسر والتمني في موقف الحشر

يأتي التحسر على التفريط والندم على الغفلة وعدم الاستعداد، وتمني إدراك ما فات، مشهداً يهز الوجدان ويحزن الجنان، محاولة بائسة في عودة الزمان، لاستغلال فرصة العمر الغابر، وهذا المشهد من المشاهد التي صورّها القرآن الكريم تصويراً دقيقاً يصف فيها مشاعر المتحسرين، وندامة المفرطين بنفوس منكسرة حزينة، وأفئدة خائفة وجلة، وهاهي المشاهد الآتية، تصوِّر ذلك أدقّ تصوير:-

المشهد الأول: قال تعالى: ((وَلَوْ تَرَى إِذْ وُقِفُوا عَلَى النَّارِ فَقَالُوا يَا لَيْتَنَا نُرَدُّ وَلَا نُكَذِّبَ بِآيَاتِ رَبِّنَا وَنَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ)) (الأنعام: 27)

لمّا جعل عدم إيمانهم في هذه الدنيا بشيء من الآيات موصلاً لهم إلى غاية من الجهل عظيمة، مؤيسة من ادعائهم في هذه الدار، وهي مجادلتهم له صلى الله عليه وسلم، وختم الآية بعظيم التهديد؛ استشرفت النفس إلى معرفة حالهم عند ردّهم إلى الله تعالى، والكشف لهم عما هددوا به، وما الذي تمنوه في وقت لا ينفع الندم ولا تتحقق لهم الأمنية.[1] و((لو)) هنا شرطية، أي لو ترى الآن، و((إذ)) ظرفية، مفعول ترى محذوف، دل عليه ضمير ((وقفوا))، وتقديره رأيت أمراً شنيعاً.[2] و"وقفوا" ماضٍ لفظاً، ويعنى به الاستقبال وجيء فيه بصيغة الماضي للتنبيه على تحقيق وقوعه.[3] ومعنى "وقفوا على النار" أُبلغوا إليها بعد سير إليها، وقوله: ((يا ليتنا)) مستعمل في التحسر؛ لأن النداء يقتضي بُعد المنادى، فاستعمل التحسر، إذ المُتمَنَّى صار بعيداً عنهم.[4]

ولما كان وصف ما رأى هؤلاء عند وقوفهم على النار، أكبر من أن تعبِّر عنه لغة، أو تحويه جملة؛ فقد حَسُن حذف جواب أداة الشرط "لو" وكأنه قيل: لرأوا ما لا يوصف، فحسن السكوت عنه ليتصوّر القارئ أفظع ما يمكن أن يراه الموقوف على نار جهنم. ولما كان تكذيبهم وعدم إيمانهم بآيات الله سبباً في بوار سعيهم ووجوب جهنم لهم، قالوا "ولا نكذّب بآيات

(1) ينظر: نظم الدرر، ج2، ص622 – 623.
(2) ينظر: الكشاف، الزمخشري، ج2، ص14
(3) ينظر: التحرير والتنوير، ج7، ص184.
(4) ينظر: السابق نفسه.

ربنا ونكون من المؤمنين" وقد أضافوا الآيات إلى إلى الربّ، ولم يقولوا "بآيات الله" لما استشعروا تفريطهم في حق من ربّاهم بالنعم ودفع عنهم النقم، فهو الربّ الذي استحق أن يُعبد ولا يُكفر. وقولهم "ونكون من المؤمنين" ولم يقولوا "ونؤمن"؛ لما توحي به تلك الأمنية من تحسرهم على حالهم؛ أنهم وجدوا بيئة الإيمان والصحبة الصالحة؛ فلم يلحقوا بركبهم، ولم ينظمّوا إلى فيئتهم، ولما رأوه من مصير المؤمنين وعاقبة المكذبين، وعاينوه عين اليقين.

والمشهد في هذه الآية يجلّي شدة بوار هؤلاء واستشعارهم الهلاك حينما أُخذوا من موقف الحشر، وسيقوا إلى النار، فشاهدوا عذابها وعاينوا أهوالها، فلم ينطقوا في تلك اللحظة إلا بتمني العودة إلى ميدان العمل، متعهدين على أنفسهم بعدم التكذيب، ضامنين انضمامهم إلى ركب المؤمنين الصالحين، وأنى لهم ذلك.

وقد جمع المشهد بين تصوير فظاعة ما رأوا، وشناعة ما شاهدوا ،وبين الحسرة والندامة على التفريط، وإنما جاء تصوير بشاعة المشهد توطئة لبيان عظيم الحسرات.

المشهد الثاني: قال تعالى: ((قَدْ خَسِرَ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِلِقَاءِ اللَّهِ حَتَّى إِذَا جَاءَتْهُمُ السَّاعَةُ بَغْتَةً قَالُوا يَا حَسْرَتَنَا عَلَى مَا فَرَّطْنَا فِيهَا وَهُمْ يَحْمِلُونَ أَوْزَارَهُمْ عَلَى ظُهُورِهِمْ أَلَا سَاءَ مَا يَزِرُونَ)) (الأنعام: 31).

قوله: ((قد خسر الذين كذبوا بلقاء الله)) إنما وُصفوا بالخسران، لأنهم باعوا الإيمان بالكفر؛ فعظم خسرانهم، والمراد بلقاء الله البعث والحشر والجزاء.[1] وتتمثل خسارتهم في فوات النعيم ووجوب العذاب المقيم، وهذا أعظم الخسران، وأشد البوار، وقد جاء هذا الاستئناف في الآية للتعجيب من حالهم حين يقعون يوم القيامة في العذاب على ما استداموه من الكفر؛ الذي جرّأهم على استدامته اعتقادهم نفي البعث فذاقوا العذاب لذلك، فتلك حالة يستحقون بها أن يقال فيهم خسروا وخابوا.[2] و((حتى)) ابتدائية، وهي عند بعضهم لا تفيد الغاية، وإنما تفيد السببية، أي: فإذا جاءتهم الساعة بغتة.[3]

---

(1) ينظر: التحرير والتنوير، ج7، ص184.

(2) ينظر: السابق، ج7ى، ص 188 ..

(1) ينظر: التحرير والتنوير، ج 6،ص 189.

ويرى الزمخشري أن "حتى" تفيد الغاية لكذَّبوا لا لخِسَر؛ لأن خسرانهم لا غاية له.[1] والأقرب والله أعلم ما ذهب إليه الزمخشري، وذلك أن تكذيبهم بالساعة لم يزل مستمراً حتى جاءتهم الساعة بغتة، ليجدوا أنفسهم أمام حقيقة طالماً كذّبوا بها وأنكروها، لتعظم حسراتهم على إنكارهم لها، وعلى تفريطهم في الاستعداد لها. وقد جاء تنزيل الحسرة هنا منزلة شخص يسمع ويُنادى ليحضر، كأنه يقول يا حسرة احضري، فهذا أوان حضورك، تأتي مع يا حسرتنا ((على)) داخلة على الأمر الذي كان سبباً في التحسر، وهو التفريط وإضاعة فرصة الحياة الدنيا[2]. وقد جاء قوله: ((وهم يحملون أوزارهم)) تمثيل لهيئة عَنَتهم من جرّاء ذنوبهم، مجال من يحمل حملاً ثقيلاً، وقوله: ((على ظهورهم)) مبالغة في تمثيل الحالة.[3]

ومشهد الآية يرسم صورة مسموعة في موقف الحشر تتمثل في إطلاق ألفاظ التحسر والندم، ويختلف عن المشهد الأول في كون المشهد الأول يصوِّر تمني المفرّط للرجعة والعودة إلى الدنيا، وتعهده بالتوبة والرجوع إلى مصاف الصالحين، وكأنه لا يزال عنده بريق أمل في ذلك المشهد.

وأما المشهد هنا فقد صوّر التحسر دون تمني العودة، ولم يتجاوزه لتعهد هؤلاء بالإصلاح والإيمان كما جاء في المشهد الأول، فهو موقف من مواقف الحسرة والندامة والتلهف التي يعيشها أهل المحشر في ذلك اليوم العظيم لما يرون من عظيم الأهوال قبل أن يؤخذ بهم إلى النار، فالمشهد يختلف عن سابقه بكونه مشهد حسرة عند رؤيه القيامة بعلاماتها وأماراتها، بخلاف المشهد السابق الذي تأتي فيه الحسرة عند رؤية النار ومطالعة عذابها. وقد رسم المشهد صورة مرئية مشاهدة يتخيّلها الإنسان حينما يتلو قوله تعالى: ((وهُمْ يَحملون أَوزارَهم على ظُهُورهم)) فكأنك بهؤلاء وقد تحولت ذنوبهم المستورة التي لم يكن لها في الدنيا مرأى، ولم تكن تشاهد على ظهر العاصي، وليس لها رائحة تُشمّ حين الاقتراب من صاحبها، فإذا بها قد أصبحت أحمالاً ثقيلة تميد بهم في موقف الحشر، وقد أثقلت ظهورهم، ومع

(2) ينظر: الكشاف، ج2، ص16.

(3) ينظر: التحرير والتنوير، ج6، 190.

(4) السابق نفسه ص192.

ثقلها فقد ساءت حملاً منتناً، يعانون من شدة آلامه وثقله.

المشهد الثالث: قال تعالى: ((وَاقْتَرَبَ الْوَعْدُ الْحَقُّ فَإِذَا هِيَ شَاخِصَةٌ أَبْصَارُ الَّذِينَ كَفَرُوا يَا وَيْلَنَا قَدْ كُنَّا فِي غَفْلَةٍ مِنْ هَذَا بَلْ كُنَّا ظَالِمِينَ)) (الأنبياء: 97).

ومقصود سورة الأنبياء الاستدلال على تحقّق الساعة وقربها ووقوع الحساب فيها على الجليل والحقير، وقد جاءت الآية موضع الدراسة لتصوِّر مشهداً من مشاهد الساعة التي جاءت السورة للاستدلال على قربها.[1] جاء تصوير المشهد بـ "إذا" حرف المفاجأة والمجازاة الذي يفيد الحصول دفعة بلا تدرّج ولا مهلة[2]، فإذا جاءت الفاء مع (إذا) تعاونتا على وصل الجزاء بالشرط وتأكيده.[3] ومشهد شخوص الأبصار، وإحداد البصر دون تحرك مما يقع عادة للمبهوت، كل ذلك دلّ على مباغتة الحشر وسرعة البعث، فالمشهد ينتقل في سرعة عجيبة من اقتراب الوعد إلى شخوص الأبصار، في يوم البعث والحشر.

وقد جاء التعبير عن شخوص الأبصار بالجملة الاسمية لدلالة دوام واستمرار شخوص الأبصار لاستمرار الأهوال. وقدّمت لفظة "شاخصة" دون أن يقال: "فإذا أبصارهم شاخصة"؛ لأن الشحوص هو الأثر الظاهر لرهبة الموقف وشدّته؛ فحسُن تقديمه؛ لكونه موضع اهتمام السياق. ويأتي إيجاز الحذف في قوله تعالى: "يا ويلنا"؛ إذ تقديره: قالوا يا ويلنا؛ لما في حذف القول من الانتقال المفاجئ من منظر الشخوص، إلى التلفظ بالحسرة والنطق بالويل؛ وهذا الانتقال المفاجئ يتناسب مع سياق المباغته والمفاجأة الذي اتسمت به الآية ورسمته. ومع رسم الآية لمشهد شخوص الأبصار، وتسمرّها، وعدم ارتداد الطرف، يأتي صوت الدعاء بالويل والثبور ((يا ويلنا))، فإذا بهم يدعون على أنفسهم بالويل والثبور، حينما علموا عظيم تفريطهم، وشديد إهمالهم، وحقيقة ما وُعدوا به، فكذّبوا به وغفلوا عنه.

والمشهد هنا يتسم بعنصر المفاجأة ما لا نجد له نظيراً في المشاهد الأخرى، وبجمعه بين مشهد شخوص الأبصار، ومشهد الدعاء بالويل والثبور على النفوس،

(1) ينظر: نظم الدرر، ج5، ص63.
(2) ينظر: التحرير والتنوير، ج17، ص151.
(3) ينظر: الكشاف، الزمخشري، ج3، ص132.

وهذا ما تميز به هذا المشهد عن غيره من المشاهد.

المشهد الرابع: قال تعالى: ((قَالُواْ يَاوَيْلَنَا مَن بَعَثَنَا مِن مَّرْقَدِنَا هَذَا مَا وَعَدَ الرَّحْمَنُ وَصَدَقَ الْمُرْسَلُونَ)) (يس: 52).

لما تشوّقت النفس إلى سماع ما يقول هؤلاء الذين يستبعدون قيام الساعة، إذا عاينوا ما كانوا ينكرون، قال تعالى: ((قالوا يا ويلنا من بعثنا ...)).[1] وقوله: ((يا ويلنا)) تلك الكلمة التي يقولها الواقع في المصيبة، وحكي قولهم بالماضي اتباعاً لحكاية ما قبله بصيغة الماضي لتحقيق الواقع.[2]

وجاء الاستفهام ((من بعثنا من مرقدنا)) متسائلاً عن فاعل البعث، مستعملاً للتعجب والتحسر من حصول البعث، وقد عدّوا ما كانوا فيه من عذاب البرزخ مرقداً هيّناً بالنسبة إلى ما انكشف لهم من العذاب الأكبر[3]، وإنما يقولون: مَنْ بعثنا من مرقدنا؟ لاختلاط عقولهم من هول الموقف، يظنون أنهم كانوا نياماً.[4]

وجاء قوله: ((هذا ما وعد الرحمن وصدق المرسلون)) فقد تذكروا ما كانوا يحذرونه من أن الله سيبلغهم للجزاء الذي هو رحمة الملك بأهل مملكته، فمن رحمته أن يبعث الناس لينصف المظلوم من ظالمه، ويجازي كلاً بعمله من غير حيف، وهو مستعمل في لازم الفائدة، وهو أنهم علموا سبب ما تعجبوا منه، فبَطُل العجب.

والمشهد في الآية السابقة يجمع بين نداء الويل والدعوة بالثبور، وبين سؤال التعجب والتحسر، ويختتم بالإجابة التي ترسم مزيد حسرة وألم، ولا تجد مشهداً قصيراً يجمع بين نداء الويل، واستظهار التحسر، وإجابة تبعث أيضاً على الحسرة في غير هذا المشهد.

المشهد الخامس: قال تعالى: ((فَإِنَّمَا هِيَ زَجْرَةٌ وَاحِدَةٌ فَإِذَا هُمْ يَنْظُرُونَ وَقَالُوا يَا وَيْلَنَا هَذَا يَوْمُ الدِّينِ(20) هَذَا يَوْمُ الْفَصْلِ الَّذِي كُنتُم بِهِ تُكَذِّبُونَ)) (الصافات: 19 – 20).

"في ومضة خاطفة بمقدار ما تتبعث صيحة واحدة تسمى (زجرة) للدلالة على لوم من الشدة، فيها العنف في توجهها والاستعلاء في مصدرها، فإذا هم ينظرون

(1) ينظر: التحرير والتنوير، ج17، ص151.
(2) ينظر: الكشاف، الزمخشري، ج3، ص132.
(3) ينظر: حاشية الشهاب، ج8، ص31.
(4) ينظر: التحرير والتنوير، ج23، ص38.

فجأة بلا تمهيد وتحضير، وإذا هم يصيحون مبهورين ((يا ويلنا هذا يوم الدين)).[1] وقد دّلَّ الفاء في قوله ((فإذا هم ينظرون) على تعقيب المفاجأة، ودلَّ حرف المفاجأة على سرعة حصول ذلك، وكني عن الحياة الكاملة التي لا دهش يخالطها بالنظر في قوله:((ينظرون))؛ لأن النظر لا يكون إلا مع تمام الحياة.

وأوثر النظر من بين بقية الحواس لمزيد اختصاصه بالمقام، وهو التعريض بما اعتراهم من البهت لشدة الحشر.[2] وهنا جاء وصف حالهم وما اعتراهم من الحيرة والحسرة بإنطاقهم قائلين ((يا ويلنا))، والآية تصوّر الويل جماعياً؛ كأنّ هؤلاء ينطقون بصوت واحد في لحظة واحدة، وإنما يدعو كل واحد على حدة مشغولاً بنفسه منفرداً بذاته باكياً حزيناً على ما أصابه، ويحتمل أن يكون المراد أن كل واحد يقول "يا ويلنا" عنه وعن أصحابه لما أصابهم جميعاً من الهول والبلاء[3]، وسبب الدعاء بالويل والثبور لهؤلاء هو وقوع ((يوم الدين)) يوم الفصل والقضاء الذي تناسوا الإعداد له وتجاهلوه.

ويأتي قوله تعالى: ((هذا يوم الفصل الذي كنتم به تكذبون)) ليصف مزيد حسرتهم ولوعتهم، فهاهم يقبلون على بعض، فيقول بعضهم لبعض ((هذا يوم الفصل الذي كنتم به تكذبون)) أي هذا يوم يقضى عليكم بما استحققتموه من العقاب، ويحتمل أن يكون هذا كلاماً موجّهاً إليهم من جانب الله تعالى جواباً على قولهم ((يا ويلنا)) هذا يوم الدين، وفي كلتا الحالتين الخبر مستعمل في التعريض بالوعيد.[4]

وقد تميز هذا المشهد بأسلوب القصر ((فإنما هي زجرة واحدة)) الذي أفاد أن البعث والحشر لا يتجاوز زجرة واحدة إلى اثنتين، فإذا بالقيامة قد قامت، والخلائق قد حُشرت، والأصل في وضع "إنما" أن تكون لما لا يجهله المخاطب، أو ما ينزّل منزلته[5]، إذ ليس من العقل الذي يدلّ صاحبه ،والفطرة التي جبل الإنسان عليها؛ أن يظن ظان أن الله يخلق الخلق ولا يجعل لهم يوما ينصف فيه المظلوم

(1) مشاهد القيامة في القرآن الكريم، ص154 – 155.
(2) ينظر: التحرير والتنوير، ج23، ص100.
(3) ينظر: التحرير والتنوير، ج23،ص100.
(4) ينظر: السابق، ج23، ص101.
(5) ينظر: الطراز، العلوي، ص107.

ممن ظلمه، ويكافئ فيه من أطاعه ويعاقب من عصاه.

وتأتي جملة المفاجأة ((فإذا هم ينظرون)) تؤكد سرعة حصول ذلك، و تأتي الجملة الحالية مصورّة بواو الحال لتفيد حال هؤلاء في هذا اليوم، وبماذا ينطقون، وماذا يقولون، إذا بهم يقولون ((يا ويلنا)) ودعوتهم على أنفسهم بالويل تأتي من علمهم في ذلك اليوم أن هذا اليوم الذي هم فيه هو يوم الدّين، الذي جاء وصفه ب"الدّين"؛ إذ المراد به الجزاء والحساب؛ وكون يوم القيامة يوم حساب وجزاء هو الذي جعل المفرّطين يدعون على أنفسهم بالويل والثبور؛ إذ قدموا إليه مفلسين، فباؤوا بالخسران المبين، ويختتم المشهد بذكر تكذيبهم لهذا اليوم وعدم إيمانهم به، فتزيد هذه الجملة المشهد ظلالاً من الحزن والكآبة والحسرة والندم.

وهذا المشهد هو أَقرب المشاهد إلى سابقه إلا أنه ابتدأ بوصف الحشر، وأنه يقع بعد نفخة واحدة، يقوم الخلائق بعدها للوقوف بين يدي رب العالمين، تمهيداً وتوطئة لذكر مشهد الحسرة والمباغتة، أما المشهد السابق فقد ابتدأ المشهد بالويل والتحسر، وتضمن المشهد الحالي اعترافهم بيوم الفصل والقضاء الذي أنكروه في حياتهم الدّنيا، أما المشهد السابق فقد جاء فيه سؤال الدهشة والمباغتة هكذا "من بعْثنا من مرقدنا" إضافة إلى أن المشهد الحالي قد خلا من الاستفهام الذي جاء في المشهد السابق، وقد اتفق المشهدان في بيان مشهد حديث هؤلاء مع أنفسهم وإجابتهم لذواتهم، مظهرين أليم الحسرة وعظيم اللهفة.

المشهد السادس: قال تعالى: ((وَجِيءَ يَوْمَئِذٍ بِجَهَنَّمَ يَوْمَئِذٍ يَتَذَكَّرُ الْإِنْسَانُ وَأَنَّى لَهُ الذِّكْرَى (23) يَقُولُ يَا لَيْتَنِي قَدَّمْتُ لِحَيَاتِي)) (الفجر، 23 – 24).

لما كان مقصود سورة الفجر الاستدلال على آخر الغاشية من الإياب والحساب، وأدل ما فيها على ذلك المقصود ؛هو الفجر بانفجار الصبح عن النهار الماضي، وكذا ابتعاث النيّام من الموت الأصغر وهو النوم؛ لذا حَسُن ختم السورة بعد الاستدلال على الحشر بوصف بعض مشاهد الحشر، وهذا ما نجده في الآية موضوع الدراسة.[1]

لما كانت جهنم لا تأتي بنفسها، بل تقودها الملائكة، فلما عالجوها ذهاباً وإياباً

(1) ينظر: نظم الدرر، ج8، ص413.

حصل للناس من ذلك من الهول ما لا يعلمه إلا الله تعالى، وكان المهول نفس المجيء لا تعيين الفاعلين؛ لذلك بُني للمفعول قوله ((وجيء)) أي بأسهل أمر ((يومئذ)).[1]

واقتصر المشهد على صورة مجيء جهنم دون إحضار الجنة مع أن الجنة يؤتى بها أيضاً، كما قال تعالى: ((وَأُزْلِفَتِ الْجَنَّةُ لِلْمُتَّقِينَ غَيْرَ بَعِيدٍ)) (ق: 31)، وذلك لأن المشهد هنا هو مشهد تصوير طرف من الوعيد المتحقق للذين لم يتذكروا.[2] وقد قدّم بهذا المشهد الفظيع والمنظر المخيف ليأتي قوله ((يومئذ يتذكر الإنسان وأنى له الذكرى)) إذ لا ينفع في ذلك اليوم تذكر ولا إنابة ولا رجوع إلى الله، إذ فاتت الفرصة وذهب محل الاستدراك، وقد تذكّر معاصيه في الدنيا، فاتعظ لما علم قبحها في ذلك اليوم وندم عليها[3]، ويقول من باب التحسر والندم ((يا ليتني قدمت لحياتي)) أي من الأعمال الصالحة التي تنفعني في هذا اليوم.

والمشهد هنا يستهل بصورة جهنم وهي تُقاد بسبعين ألف زمام مع كل زمام سبعون ألف ملك ولها تغيظ وزفير، وهنا في مشهد مخيف يتعظ الإنسان ويعتبر، ولكن فاتته الفرصة، فلا يملك إلا الأماني التي يعلم علم اليقين أنها لن تتحقق له مما يزيده حسرة ولوعة. والمشهد هنا ينفرد عن جميع مشاهد هذا المبحث بصورة جهنم حينما تُقاد في الموقف، والناس يخشون مجيئها عليهم في أرض المحشر.

ويمكن القول في خلاصة هذا المبحث بأن مشاهده قد تضافرت في رسم صورة الحسرة والندامة التي وصل إليها هؤلاء المحشورون، وهم ينادون تارة ((يا حسرتنا))، وأخرى ((يا ويلنا))، وثالثة ((يا ليتنا))، وكلها تعابير تدل على انكشاف الحق لهم الذي طالما أنكروا، وظهور الحقائق التي غفلوا عنها وتناسوها؛ وتتمايز المشاهد عن بعضها على النحو الآتي:

المشهد الأول يتمنى فيه الإنسان العودة لإصلاح العمل، ويأتي هذا التمني المقترن بالوعد بعدم العودة إلى تكذيب آيات الله عند وقوفهم على النار ومعاينتهم لأهوالها، إذن فهو مشهد التحسر عند رؤية النار

(1) ينظر: السابق نفسه.
(2) ينظر: التحرير والتنوير، ج30، ص339.
(3) ينظر: حاشية الشهاب، ج9، ص490.

والعذاب. **أما المشهد الثاني** فيركز على التحسر من التفريط دون تمني العودة، مع رسم صورة مرئية مشاهدة لهؤلاء، وهم يحملون أوزارهم على ظهورهم، قد أثقلت كواهلهم، وهو مشهد للتحسر عند قيام الساعه بغته، وليس عند رؤية النار كسابقه. **أما المشهد الثالث** فيتسم بعنصر المفاجأة بما لا نجد له نظيراً في المشاهد الأخرى، وقد تميز هذا المشهد عن بقية المشاهد بالجمع بين مشهد شخوص الأبصار، والدعاء بالويل والثبور، وجَمَع بين الصورة المرئية المسموعة في آن واحد، ولولا ما جاء فيه من الدعوة بالويل وما يتضمنه من الحسرة لكان موضعه المبحث الاتي بيانه. **أما المشهد الرابع** فيجمع بين نداء الويل والثبور، وبين سؤال التعجب والتحسر، ويختتم بالإجابة التي ترسم مزيد حسرة وألم، وهو بذلك ينفرد من بين المشاهد الأخرى. **أما المشهد الخامس** فقد جاء التحسر فيه من البعث نفسه وليس من التفريط فحسب كما في المشهد الثاني، ويخلو هذا المشهد من الاستفهام الذي جاء في المشهد السابق. **أما المشهد السادس** فينفرد عن مشاهد المبحث جميعاً برسمه صورة جهنم حينما تُقاد في الموقف، والناس يخشون مجيئها عليهم في أرض المحشر، وهنا يتذكر الإنسان فيعتبر ويتعظ، ولكن لا ينفعه ذلك، وهنا يتمنى فيقول ((يا ليتني قدمت لحياتي)) ولات حين مندم.

المبحث الرابع:

مشاهد سير الفريقين يوم الحشر إلى الدارين

جاءت مشاهد هذا المبحث في صورتين متضادتين إحداهما مؤلمة محزنة، تحكي أهوالاً تتقطع منها نياط القلوب، والصورة الأخرى مبهجة مفرحة. مضيئة تتطلع لها النفوس وتشتاق لها الأفئدة والقلوب، وجميع مشاهد هذا المبحث تركّز على الصورة المرئية التي تُرى بالعين، وهذه المشاهد تدور جميعاً بين صورتي العذاب والنعيم، إلا أنها تبدو جديدة في كل عرض، فما يعرض من مناظر العذاب ومناظر النعيم يختلف من مشهد إلى آخر، كما أن أساليب العرض – كما يقول أحمد أبو زيد – تختلف من موضع إلى آخر.[1]

(1) ينظر: التناسب البياني في القرآن "دراسة في النظم المعنوي والصوتي"، ص157.

المشهد الأول: قال تعالى: ((وَمَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَنْ يُضْلِلْ فَلَنْ تَجِدَ لَهُمْ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِهِ وَنَحْشُرُهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ عَلَى وُجُوهِهِمْ عُمْيًا وَبُكْمًا وَصُمًّا مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ كُلَّمَا خَبَتْ زِدْنَاهُمْ سَعِيرًا)) (الإسراء: 97). لما كان المقصود بالسورة الإقبال على الله وحده، وخلع كل ما سواه؛ جاءت الآية موضع الدراسة لبيان أن الهداية والضّلال بيد الله فليس للعبد إلا الإقبال على الله بقلبة وقالبه، لعله يهتدي و ينجو من عذاب جهنم؛ التي يُحشر إليها الضلاّل على وجوههم صماً وعمياً وبكما.[1] لمّا تقدم أنه سبحانه أعلم بالمهتدي والضال، وكان ختم هذه الآية مرشداً إلى أن المعنى: فمن علم منه بجوابه قابلية للخير، وفَّقَه للعمل على تلك الشاكلة، ومن علم منه قابلية للشر أضله؛ عطف عليه قوله ((ومن يهد الله ...)) الآية. [2]

وجملة "من يهد الله فهو المهتد ومن يضلل فلن تجد لهم أولياء من دونه "معطوفة على جملة "وما منع الناس أن يؤمنوا إذ جاءهم الهدى" جمعاً بين المانع الظاهر المعتاد من الهدى، وبين المانع الحقيقي، وهو حرمان التوفيق من الله فمن أصّر على الكفر مع وضوح الدليل لذوي العقول؛ فذلك لأن الله لم يوفّقه[3]، أو تكون الجملة معطوفة على جملة "قل كفى بالله شهيداً بيني وبينكم" ارتقاء في التسلية، أي: لا يحزنك عدم اهتدائهم، فإن الله حرمهم الاهتداء لما أخذوا بالعناد قبل التدبّر في حقيقة الرسالة.[4]

وقوله: "ومن يضلل الله فلن تجد لهم أولياء من دونه" ولم تأت على نسق " ومن يهد الله فهو المهتد" ليكون الجواب: "فهو الضال"؛ وذلك لإبراز ضعف كل ما اتخذ من دون الله من الشفعاء والشركاء؛ فأفاد قوله تعالى: "فلن تجد لهم أولياء من دونه "نفي الهداية عنهم لما أضلهم الله، وإظهار عجز من سواهم عن نفعهم أو الشفاعة لهم. ولما روّجوا الضلالة في صورة الحق؛ وسموا الحق بسمات الضلال؛ كان جزاؤهم أن حُوّلت وجوهم أعضاء مشي عوضاً عن الأرجل، ثم كانوا عمياً وبكماً؛ جزاء أقوالهم الباطلة على الرسول صلى الله عليه وسلم

(2) ينظر: نظم الدرر، ج11، ص286 "موقع الكتب المصورة".

(3) ينظر: نظم الدرر، ج4، ص428.

(4) ينظر: التحرير والتنوير، ج15، ص214.

(5) ينظر: السابق، ص215.

والقرآن الكريم، وصماً جزاء امتناعهم عن سماع الحق. وقيل: لا يبصرون ما يقر أعينهم، ولايسمعون ما يلذ مسامعهم، ولا ينطقون بما يقبل منهم، ولعل هذا هو الأقرب لاتساقه مع الآيات الواردة في رؤيتهم بتخشع تارة وبطرف خفي تارة أخرى.[1] وخبوّ النار بالنسبة لأجسادهم، وليس الخبو في أصل نار جهنم[2]، فكلما أكلت جلودهم ولحومهم وأفنتها فسكن لهبها، بُدّلوا غيرها، فرجعت ملتهبة مستعرة.[3]

وهذا المشهد يرسم صورة أهل النار وهم يسيرون على وجوههم، قد جُمع لهم بين الإهانة في صورة المشي؛ إذ المشي على الوجوه مما تقشعر منه الأبدان، ولا تكاد تتصوره الأذهان، ومع هذه الصورة البشعة تأتي صورة العمى والبكم والصمم؛ لتضفي على المشهد صورة مكتملة تتعطل فيها جوارح التعبير والاستماع والإبصار؛ فتبلغ الصورة مبلغها، وتصل ذروتها في تصوير ما يؤول إليه العصاة بسبب عصيانهم، والمتمردون على الله بسبب تمردهم.

المشهد الثاني: قال تعالى: ((يَوْمَ نَحْشُرُ الْمُتَّقِينَ إِلَى الرَّحْمَنِ وَفْدًا، وَنَسُوقُ الْمُجْرِمِينَ إِلَى جَهَنَّمَ وِرْدًا)) (مريم: 85 – 86). لما كان مقصود السورة هو بيان اتصافه سبحانه بشمول الرحمة بإفاضته النعم على جميع خلقه، المستلزم للدلاله على اتصافه بجميع صفات الكمال؛ فقد جاءت الآية موضع الدراسة لبيان رحمته بالمؤمنين بحشرهم وفداً مكرمين، وعدله مع المجرمين بسوقهم إلى جهنم ورداً.[4]

والمشهد هنا يصوّر حالين متضادين، وهما حشر الوفود مكرمين إلى دار الكرامة في غاية الحفاوة والإكرام، وذلك بقوله تعالى: ((يوم نحشر المتقين إلى الرحمن وفداً)) فقد استحق هؤلاء الأتقياء القدوم في إسراع ورفعة، قدوم الوفود على الملوك، فيكونون في الضيافة والكرامة.[5] وركوبهم وفداً إلى الرحمن؛ إنما يكون من المحشر إلى الجنة، أما من القبر فالظاهر أنهم يحشرون مشاة.[6] وثانيها صورة سوق المجرمين كما تساق الأنعام أمام رعاتها،

(1) ينظر: حاشية الشهاب، ج6، ص111.
(2) ينظر: التحرير والتنوير، ج15، ص217-218.
(3) ينظر: الكشاف، ج2، ص68.
(4) ينظر: نظم الدرر، ج12، ص156 "موقع الكتب المصورة".
(5) ينظر: نظم الدرر، ج4، ص428.
(1) ينظر: أضواء البيان، الشنقيطي، ج4، ص297.

يجعلونها أمامهم لرهب زجرهم وسياطهم، فلا تنفلت عليهم، فالسوق سير خوف وحذر، وتأتي لفظة "ورداً" لترسم حالة العطش الذي فتَّتَ كبود هؤلاء وأحرق أجوافهم، فتجتمع صورة السوق العنيف بما فيه من إهانة وإذلال، مع صورة العطش الذي بلغ مبلغه ووصل نهايته[1]؛ إذ الورود: للعطاش، لأن الماء لا يرده إلا العطشى.[2]

وبهاتين الصورتين يرتسم مشهد المتقين في صورة مبهجة يتمناها القارئ والمستمع، وتحث النفس على التقوى التي يتحقق بها هذا المشهد الجميل الرائع المبهج، مع صورة سوق المجرمين إلى النار عطاشاً يبعث على الخوف والحذر من الجريمة والمعصية والمنكر، الذي يوصل إلى هذا المصير البائس، والمشهد المخيف.

المشهد الثالث: قال تعالى: ((وَسِيقَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِلَى جَهَنَّمَ زُمَرًا حَتَّى إِذَا جَاءُوهَا فُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِنْكُمْ يَتْلُونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِ رَبِّكُمْ وَيُنْذِرُونَكُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا قَالُوا بَلَى وَلَكِنْ حَقَّتْ كَلِمَةُ الْعَذَابِ عَلَى الْكَافِرِينَ (71) قِيلَ ادْخُلُوا أَبْوَابَ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا فَبِئْسَ مَثْوَى الْمُتَكَبِّرِينَ (72))) (الزمر: 71 – 72).

لما كان مقصود سورة الزمر الدلالة على أنه سبحانه صادق الوعد، وأنه غالب لكل شيء، وأنه يضع الأشياء في مواضعها، لذا اقتضى السياق إبراز ما أعد الله للكافرين مما يستحقونه جزاء كفرهم، وما أعدّه للمؤمنين جزاء إيمانهم فجاء المشهد موضع الدراسة والمشهد الذي يليه متّسقين مع مقصود السورة.[3]

جاء التعبير هنا لـ "سيق"، والسوق هنا مُشعر بالإزعاج والإهانة كما تقدم ذكره في المشهد السابق، وصيغة المضي هنا تعبير عن المستقبل يتجاوز بنا الزمن، ويطوي الأيام والسنين، وتدور بنا الأحداث فإذا بنا قد وقفنا مع الواقفين، نشاهد هذا الحدث الرهيب؛ إذ ألقت صيغة الماضي على الأحداث طابع الحكاية المرويّة، وكأنّ كلّ ذلك قد وقع[4]، وجاء وصف حال هؤلاء "زمراً" أفواجاً متفرقة بعضها في أثر بعض،

(2) ينظر: التحرير والتنوير، ج16، ص166.
(3) ينظر: الكشاف، ج3، ص41.
(4) ينظر: نظم الدرر، ج6، ص412 .
(1) ينظر: خصائص التراكيب، د محمد محمد أبو موسى، ص267.

على تفاوت إقدامهم في الضلالة؛ واشتقاق الزُّمر من الزَّمْر، وهو الصوت، إذ الجماعة لا تخلو عنه، أو من قولهم: مشاة زَمْرة قليلة الشَّعْر، ورَجُل زَمْر، أي: قليل المروءة.[1]

وجاءت "إذا" الدالة على الفجائية؛ مما يدل على سرعة فتح أبواب جهنم عند وصول أهلها إليها لتتحقق فجائية العذاب.[2]

وجملة "فُتحت" جواب "إذا"؛ لأنها ضَمَّت معنى الشرط، وأغنى ذكر "إذا" عن الإتيان بـ "لما" التوقيتية، والتقدير: فلما جاءوها فتحت أبوابها، أي: كانت مغلقة لتفتح في وجوههم حين مجيئهم تهويلاً ورعباً.[3]

والاستفهام الموجه إلى أهل النار استفهام تقريري مستعمل في التوبيخ والزجر، كما دلّ عليه قولهم بعده "ادخلوا أبواب جهنم خالدين فيها فبئس مثوى المتكبرين".[4] والمخصوص بالذم محذوف تقديره: فبئس مثوى المتكبرين جهنم.[5] ويأتي جواب هؤلاء عند توبيخهم جواب المتحسر المتندم باقترافه؛ مستذكرين وعيد الرسل وتحذيرهم لهم، وأنّ ذلك قد وقع حقاً، ولحق بهم ما حذرتهم الرسل منه، وهنا قد يتصور هؤلاء أن يُرحموا أو يتجاوز عنهم، ولكن سرعان ما قيل "ادخلوا أبواب جهنم خالدين فيها" فيبلغ بهم اليأس مبلغه، والإحباط غايته.

والمشهد هنا يأتي في صورة مرئية مبصرة متمثلة في سوق هؤلاء إلى جهنم كما تُساق البهائم زجراً وتعنيفاً، وصورة سوقهم مع فجائية العذاب والتوبيخ والتقريع، المتمثل في الاستفهام ((ألم يأتكم رسل منكم يتلون عليكم آيات ربكم)) مع قول الملائكة لهم "ادخلوا أبواب جهنم" أنتج ذلك كلُّه؛ صورة نفسية يتخيلها المستمع والقارئ، فيخالها معتمة منقبضة بائسة حزينة، تأتيها أسباب التعاسة من كل مكان، وأضرب الإهانة من كل صوب.

المشهد الرابع: قال تعالى: ((وَسِيقَ الَّذِينَ اتَّقَوْا رَبَّهُمْ إِلَى الْجَنَّةِ زُمَرًا حَتَّى إِذَا جَاءُوهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا سَلَامٌ

(2) ينظر: حاشية الشهاب، ج8، ص228 .
(3) ينظر: نظم الدرر، ج9، ص477 .
(4) ينظر: التحرير والتنوير، ج24، ص70 .
(5) السابق نفسه.
(6) ينظر: الكشاف، ج4، ص141.

عَلَيْكُمْ طِبْتُمْ فَادْخُلُوهَا خَالِدِينَ وَقَالُوا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي صَدَقَنَا وَعْدَهُ وَأَوْرَثَنَا الْأَرْضَ نَتَبَوَّأُ مِنَ الْجَنَّةِ حَيْثُ نَشَاءُ فَنِعْمَ أَجْرُ الْعَامِلِينَ)) (الزمر: 73 – 74).

لمّا ذكر سبحانه أحوال الكافر أتبعه أحوال أضدادهم، فقال تعالى: "وسيق" وسوقهم إلى المكان الطيب، يدل على أن موقفهم كان طيباً؛ لأنَّ من كان في أدنى نكد فهي له مكان هنيء، لا يحتاج في الذهاب إليه إلى سوق، فشتّان ما بين السوقين: هذا سوق إكرام، وذاك سوق إهانة وانتقام، وهذا من بدائع أنواع البديع، إذ هو من المشاكلة التي هي من المحسنات البديعية إذ تأتي كلمة في حق الكفار، فتدل على هوانهم بعقابهم، وتأتي تلك الكلمة بعينها، وعلى هيئتها في حق الأبرار، فتدل على إكرامهم بحسن ثوابهم[1]؛ فإن قيل: كيف عُبِّر عن الذهاب بالفريقين جميعاً بلفظ السوق؛ فالجواب: أن المراد بسوق أهل النار: طردهم إليها بالهوان والعنف، والمراد بسوق أهل الجنة سوق مراكبهم، لأنهم يذهبون إليها راكبين ، وفي سوقها تعجيل بهم إلى الكرامة.[2]

وجاء قوله "وفتحت أبوابها" بواو الحال، أي حين جاءوها وقد فتحت أبوابها فوجدوا الأبواب مفتوحة، على ما هو الشأن في استقبال أهل الكرامة، وحذف جواب "إذا" للدلالة على أنّ لهم حينئذ من الكرامة والتعظيم ما لا يحيط به الوصف.[3] وقوله "طبتم" دعاء بالطيب لهم، أي التزكية وطيب الحالة، والجملة إنشاء وتكريم ودعاء.[4]

ولفظة "الأرض" جاءت على مراعاة التركيب التمثيلي؛ لأن الأرض قد اضمحلت أو بُدِّلت، ويجوز أن يكون لفظ الأرض مستعاراً للجنة؛ لأنها قرارهم كما أن الأرض قرار الناس في الحياة الأولى، وإطلاق الإيراث استعارة: تشبيهاً للإعطاء بالتوريث في سلامته من تعب الاكتساب.[5]

والمشهد هنا يرسم صورة جميلة مشرقة لهيئة وفود المتقين، وهم يأتون في إعزاز

(1) ينظر: نظم الدرر، ج6، ص478.

(2) ينظر: الكشاف، الزمخشري، ج4، ص142.

(3) ينظر: حاشية الشهاب، ج8، ص231.

(4) ينظر: التحرير والتنوير، ج24، ص71

(5) ينظر: السابق، ج24، ص73.

وإكرام إلى دارهم التي فيها يُكرمون ويُنعَّمون، فيجدونها مفتوحة أبوابها، مزّينة لأهلها، وتتلقاهم الملائكة بالترحاب والسلام، والتهنئة بالخلود، وامتداح من هم فيه من الأجر العظيم والثواب الجزيل، وبهذا يكتمل مشهد إكرام هؤلاء باعثاً على السعادة النفسية، والراحة القلبية، التي لا يوجد لها مثيل؛ إذ لا يوجد لهذا الإكرام مثيل أيضاً.

المشهد الخامس: قال تعالى: ((وَيَوْمَ يُحْشَرُ أَعْدَاءُ اللَّهِ إِلَى النَّارِ فَهُمْ يُوزَعُونَ (19) حَتَّى إِذَا مَا جَاءُوهَا شَهِدَ عَلَيْهِمْ سَمْعُهُمْ وَأَبْصَارُهُمْ وَجُلُودُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ (20) وَقَالُوا لِجُلُودِهِمْ لِمَ شَهِدْتُمْ عَلَيْنَا قَالُوا أَنْطَقَنَا اللَّهُ الَّذِي أَنْطَقَ كُلَّ شَيْءٍ وَهُوَ خَلَقَكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ)) (فصلت: 19 – 21).

لما كان مقصود سورة فصلت هو الإعلام بأن العلم إنما هو ما اختاره المحيط بكلّ شيء قدرة وعلماً، وذلك العلم هو الحامل على طاعته، لذا جاء المشهد موضع الدراسة لبيان أن من خالف ذلك فعصى ربه آل حاله إلى هذا النكال والعذاب.[1]

جاء المشهد هنا "مشهد الحشر" على طريقة حشر الحيوان والبهيمة، وتجميع أولها إلى آخرها كتجميع القطيع، ودلت كلمة "يوزعون" على هذا النوع من السوق[2]،إذ تعني حبس أولهم على آخرهم، وفيها دلالة كثرة أهل النار أيضاً، وهنا المشهد يثير العجب والانتباه، من حيث لم يكونوا يتوقعون.[3] وإضافة "يوم" إلى المضارع قد اكسبت الظرف أمرين: أحدهما الاستقبال، والآخر العنوان المفهوم من حدث الفعل.[4] وقد جاءت "ما" في قوله "حتى إذا ما جاءوها" مؤكّدة اتصال الشهادة بالحضور.[5]

وقد شابه هذا المشهد المشهد الثالث من هذا المبحث في عنصر المفاجأة الذي دلت عليه "إذا" ولكن المفاجأة هنا لم تكن برؤية العذاب كما في المشهد آنف الذكر،

(1) ينظر: نظم الدرر، ج6، ص547.
(2) ينظر: الكشاف، ج4، ص190.
(3) مشاهد القيامة في القرآن الكريم، ص172 – 173.
(4) ينظر : بلاغة القرآن الكريم " دراسة في أسرار العدول في استعمال صيغ الفعل" ص309.
(5) ينظر: حاشية الشهاب، ج8، ص306.

وإنما المفاجأة بشهادة أعضائهم التي طالما احتموا بها وانتفعوا بها، وعصوا الله بها، فانقلبت أعداء وخصوماً وشهوداً عليهم، وهذا أعجب ما يتصوره الإنسان أو يتخيّله البشر، فهي شهادة تفضحهم وتكذبهم، وجاءت شهادة جوارحهم عليهم زيادة خزي لهم وتحسيراً وتنديماً؛ وتخصيص السمع والأبصار والأفئدة؛ لأن لهذه اختصاصاً بتلقّي دعوة الحق والانتفاع منها.[1]

ويتحول المشهد إلى حوار ساخن بين هؤلاء وجوارحهم التي شهدت عليهم تبدأ بلوم هؤلاء لجوارحهم وعقابهم لها، فيأتي جواب الجوارح واعتذارهم "أنطقنا الله الذي أنطق كل شيء" فإن شهادة الجوارح قد جرت منها بغير اختيار، وجاء هذا النطق من خوارق العادات.

والمشهد هنا يتحول من مشهد مرئي مبصر بالعين، يتمثل في صورتهم وهم يوزعون ويدفعون؛ ليتحول إلى مشهد حواري مسموع بين هؤلاء المعذبين وبين جوارحهم، يمثل شدة غضب هؤلاء على تلك الجوارح التي فضحتهم وكذبتهم، ليأتي الجواب المشّعر بعظمة الله وقدرته على إنطاق تلك الجوارح مما يُعدُّ من خوارق العادات.

المشهد السادس: قال تعالى: ((يَوْمَ يُدَعُّونَ إِلَى نَارِ جَهَنَّمَ دَعًّا (13) هَذِهِ النَّارُ الَّتِي كُنْتُمْ بِهَا تُكَذِّبُونَ)) (الطور: 13 – 14). لما كان مقصود سورة الطور هو تحقيق وقوع العذاب الذي هو مضمون الوعيد المقْسَم على وقوعه في الذاريات؛ لذا جاء المشهد موضع دراسة لرسم جزء من هذا الوعيد الواقع على من استحقه.[2]

يصوّر لنا هذا المشهد المكذبين وهم يُدفعون إلى النار حتى يردوها، فالسّوق هنا إلى نار جهنم سوقاً بعنف، وذلك بأن تُغَلّ أيديهم إلى أعناقهم، وتجمع نواصيهم إلى أقدامهم فيدفعون في النار[3]؛ وهذا الدفع يجعل المدفوع في كثير من الأحيان يحدث صوتاً غير إرادي، ولكن الصوت يشبه لفظ "أعْ"، وهو أقرب ما يكون إلى جرس الدَّع[4]، والإشارة بـ "هذه" الذي هو للمشار

(1) ينظر: التحرير والتنوير، ج24، ص267.

(2) ينظر: نظم الدرر، ج7، ص291.

(3) ينظر: حاشية الشهاب، ج8، ص607.

(4) ينظر: التعبير البياني في القرآن الكريم والحديث الشريف، د. آمال يوسف، ص105.

إليه القريب المؤنّث تومئ إلى أنهم بلغوها، وهم على شفاها.[1]

وقد تكرر مشهد سوق أهل النار، ودفعهم إلى النار دفعاً بعنف وزجر وإهانة؛ إلا أن هذا المشهد قد جاء التصريح فيه (بالدَّعّ) الذي يعيد معنى الدفع تصريحاً لا تلميحاً، ثم جاء تأكيده بقوله "دعًّا" مما زاده تعظيماً وتنكيراً وتهويلاً، ولأول مرة نجد في مشهد السوق إلى النار الإشارة بـ "هذه" في قوله "هذه النار التي كنتم بها تكذبون" بأسلوب خبري يُشار فيه إلى العذاب، يُخاطبُ فيه هؤلاء المكذبون، بينما جاء المشهد الثالث بأسلوب الاستفهام الذي يفيد هو أيضاً التوبيخ والتقريع، ولكنه ينصرف إلى الزمن الماضي بتوبيخهم على تفريطهم.

وأما المشهد هنا فيأتي قوله "هذه النار" لإفادة تحقق ما وُعدوا به من عذاب جهنم، وأنهم قد كذّبوا بحقيقة أصبحوا يشاهدونها أمامهم في ذلك اليوم، والجملة هنا تعطي صورة مخيفة، وتصوّر لحظة عصيبة، إذ الإشارة هنا إلى النار التي مّثُل هؤلاء أمامها، وأبصروا أهوالها، يستحضر منه السامع والقارئ تلك الصورة النفسية لهؤلاء حين صُعِقوا بهذا الخبر فقرع أسماعهم، ورأوه ماثلاً أمام أعينهم فأفزع قلوبهم، فالمشهد هنا يختلف عن سائر المشاهد بهذه الصورة التركيبية التي أنتجت المعاني والدلالات آنفة الذكر.

وقد اشترك الجرس والظل في لفظة "الدّعَ" يصوّر مدلوله بَجرْسه وظله معاً.[2]

ويمكن القول بأن مشاهد هذا المبحث ترسم صورتين متقابلتين لفريقين أحدهما مكرّم، والآخر مُهانُ معذّب، وجاءت صورة كل مشهد من هذه المشاهد متمايزة عن المشهد الآخر، وقد جاءت مرتّبة في هذا المبحث على ترتيب سور القرآن، ولم تفصل المشاهد المبهجة للمنعّمين عن مشاهد المعذّبين. وقد رسم **المشهد الأول** صورة أهل النار وهم يسيرون على وجوههم إلى جهنم في صورة هي غاية في البشاعة والإهانة والذلة. أما **المشهد الثاني** فقد رسم صورتين متقابلتين، إحداهما صورة مبهجة لأهل التقوى وهم يفدون إلى رحمة ربهم مكرّمين، والصورة الأخرى للمجرمين وهم

(1) ينظر: التحرير والتنوير، ج27، ص43.

(2) ينظر: التعبير الفني في القرآن الكريم، د بكري شيخ أمين، ص 186 -187

يساقون عطاشاَ، فيردون جهنم بسعيرها وحميمها وأغلالها. أما **المشهد الثالث** فتمثّل في سوق أهل جهنم إلى جهنم، كما تساق البهائم زجراً وتعنيفاً، مع توبيخهم وتقريعهم. أما **المشهد الرابع** فيرسم صورة جميلة مشرقة لوفود المتقين، وهم يأتون في إعزاز وإكرام إلى جنات النعيم، وقد جاءت جزئيات الصورة راسمة مشهداً متكاملاً لهذا الإكرام، تمثل في مجيئهم إلى أبواب الجنات وهي مفتحة، مع تلقي الملائكة لهم بالترحيب وتهنئتهم بالخلود فيها، وامتداح ما صاروا إليه من جزاء أعمالهم الصالحة التي أسلفوها في حياتهم الدنيا. أما **المشهد الخامس** فقد تميز بتحوّله من مشهد مرئي يبصر بالعين، إلى مشهد حواري مسموع بين هؤلاء المعذّبين وجوارحهم. ويأتي **المشهد السادس** ليرسم صورة سوق أهل النار ودفعهم إلى مأواهم، إلا أن هذا المشهد قد جاء التصريح فيه بالدّع الذي يفيد دلالة الدفع تصريحاً لا تلميحاً، ثم جاء تأكيده بقوله "دعًّا" وهذا ما يميز هذا المشهد عن سائر المشاهد.

الخاتمة:

يمكن إجمال ما وصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، فيما يلي:

1. مشاهد الدراسة تأتي في الآيات المكية دون المدنية، والبيان القرآني المكي يتَّسم بالإيقاع القصير، والجرس الصوتي المؤثر، الذي يأخذ بالّلب، ويؤثر على النفس، ويهز الفوائد؛ بغية تغيير السلوك، وتحديد المسار الصحيح.
2. تتكرر مشاهد الحدث الواحد بصياغات وتراكيب متشابهة من جهة، ومتباينة من جهة أخرى، وتنتج دلالات ومشاهد عدة مما يسهم في تشكيل صورة شاملة متكاملة، يمثل كلّ مشهد جزءاً من بنائها وعنصرا من عناصرها.
3. تميّز مشاهد الخروج من القبر بـ السرعة، والذل، والهوان المتمثل في خشوع الأبصار.
4. جاءت مشاهد الفرار والإدبار ترسم هروب وإدبار المحشورين عن أرض المحشر من جهة ، ومن جهة أخرى تصوِّر الفرار من الأقربين مما لا نجد له مثيلاً ، دلالة على شدة الأهوال وعظيم الأحداث.

5. تأتي مشاهد التحسر والتمني في موقف الحشر لرسم صورة شاملة من الحسرة والندامة التي وصل إليها أولئك تمثّلت في نداءاتهم "يا حسرتنا، يا ويلنا، يا ليتنا" ومع تكرار تلك المشاهد فإننا لا نجد مشهدين متطابقين، وإنما يتميز كل مشهد ويتفرّد عن الآخر بميزة في خصائص تركيبيه، تثمر صورة متفرّدة.

6. تأتي مشاهد الرهبة والفزع مشكّلة لوحة تملأ القلب رهبه، والنفس خوفاً وفزعاً، وكّل مشهد يركِّز على إظهار الرهبة والخوف من جهة غير الجهة الأخرى، فتارة تركّز الصورة على شخوص الأبصار، وتارة على نوع الحركة، وأخرى على الإقناع، وتارة على اللون، وتنتهي المشاهد بصورة القلب وهو هواء؛ وكأنه قد خرج من الجوف ولم يَعُدْ له صدر يحتضنه، ولا جوف يقطنه.

7. العدول في الأفعال التي تعبّر عن مشاهد حشر الإنسان يوم القيامة ؛ ظاهرة تكرّرت في الآيات موضع الدراسة، لا سيما العدول من الأفعال المضارعة إلى الأفعال الماضية؛ الدالة على تحقّق الوقوع.

8. جاءت المفردة القرآنية في الآيات في موطنها الذي تستحقّه، وقدّم في النظم ما يستحق التقديم، وأخّر ما يستحق التأخير؛ على ضوء ما سبق في تحليل آيات المشاهد موضع الدراسة.

المراجع:

أمين، بكري شيخ. (2004م). التعبير الفني في القرآن الكريم. ط1. بيروت: دار العلم للملايين.

البقاعي، برهان الدّين. (2003م). نظم الدرر في تناسب الآيات والسُّور. ط2. دار الكتب العلمية.

بلاغة القرآن الكريم: "دراسة في أسرار العدول في استعمال صيغ الفعل". (1429هـ). ط.1 القاهرة: مكتبة وهبة.

جبل، محمد حسن. (2010م). المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم. القاهرة: مكتبة الآداب.

الخفاجي، شهاب الدين. (1417هـ). حاشية الشهاب على تفسير البيضاوي. ت. عبدالرزاق. بيروت: دار الكتب العلمية.

الرازي، الفخر. (1420هـ). مفاتيح الغيب. ط3. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الزمخشري، جار الله. (1415هـ). الكشاف عن حقائق غرامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل. بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو زيد، أحمد. (1992م). التناسب البياني في القرآن: "دراسة في النظم المعنوي والصوتي". الدرا البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

السامرائي، فاضل. (1430هـ). من أسرار البيان القرآني. عمان: دار الفكر.

السامرائي، فاضل. (ب ت). لمسات بيانية في نصوص التنزيل. عمان: دار عمار.

السبكي، بهاء الدين. (2009م). عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح. ت. عبدالحميد هنداوي. بيروت: المكتبة العصرية.

الشنقيطي، محمد الأمين. (2003م). أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن. ط2. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن عاشور. الطاهر. (ب ت).التحرير والتنوير. تونس: دار سحنون.

عبد الفتاح، بسيوني. (1431هـ). من بلاغة النظم القرآني. القاهرة: مؤسسة المختار.

العطوي، عويض بن حمود. (1427هـ). بلاغة الحال في النظم القرآني. النادي الأدبي في تبوك.

قطب، سيد. (1423هـ). التصوير الفني في القرآن. ط16. القاهرة: دار الشروق.

مشاهد القيامة في القرآن الكريم. (1423هـ). ط14. القاهرة: دار الشروق.

أبو موسى، محمد محمد. (1416هـ). خصائص التراكيب. ط16 القاهرة: مكتبة وهبة.

أبو موسى، محمد محمد. (1431هـ). آل حميم الشورى – الزخرف – الدُّخان: " دراسة في أسرار البيان. القاهرة: مكتبة وهبة.

اليمني، يحيى بن يحيى العلوي. (1423هـ). الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز. ت. عبدالحميد هنداوي. بيروت: المكتبة العصرية.

يوسف، آمال. (ب ت). التعبير البياني في القرآن الكريم والحديث الشريف. الدمام: مكتبة المتنبي.

عرض کتاب

عرض كتاب

عرض
د. غربي بن مرجي الشمري
عميد كلية التربية– مدير التحرير

عنوان الكتاب: دمج برنامج تريز TRIZ في التربية الخاصة.

اسم المؤلف: د. أحمد محمد جاد المولى محمد، أستاذ التربية الخاصة المساعد– قسم التربية الخاصة– كلية التربية– جامعة الجوف.

لغة الكتاب: اللغة العربية.

سنة الإصدار: 1437هـ– 2016م

التعريف بالكتاب:

هذا الكتاب موجَّه إلى المهتمين بالتفكير العلمي والابتكاري ومتخصصي التربية الخاصة؛ حيث يتناول نظرية "الحلول الابتكارية للمشكلات" المعروفة اختصارًا بنظرية TRIZ، ويقع في 269 صفحة، موزعة على خمسة فصول، للإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما هي نظرية "الحلول الابتكارية للمشكلات" TRIZ؟ وما هي سبل الاستفادة منها؟
- ما أهم تطبيقات نظرية "الحلول الابتكارية للمشكلات" TRIZ في ميدان التربية الخاصة؟

وتأسيساً على ذلك بيَّن الكاتب في الفصل الأول ماهية نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات "تريز" TRIZ، من حيث تسمية النظرية؛ ومميزاتها؛ واستخداماتها؛ ومبادئها؛ وتطبيقات على مبادئ النظرية في حياتنا اليومية. أما الفصل الثاني فقد قدِّم فيه جملة من المعلومات عن التربية الخاصة، حيث تَضَمَّن مفهوم التربية الخاصة؛ وفئات التربية الخاصة؛ ونسب انتشار هذه الفئات؛ وأهداف برامج التربية الخاصة.

وذلك عقب مقدمة أوضح فيها أن المقصود بدمج "تريز" TRIZ في التربية الخاصة هو: تطبيق مبادئ نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات المعروفة باسم "نظرية تريز" في ميدان التربية الخاصة، والاستفادة من تلك المبادئ في تيسير عمليات التعلم لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتضمن الفصل الثالث توظيف نظرية "تريز" في العلوم التربوية؛ وتكامل التربية الخاصة مع علوم أخرى، ودراسة تحليلية لتطبيقات نظرية "تريز" في التربية الخاصة. كما تناول الفصل الرابع علاج بعض صعوبات تعلم اللغة العربية باستخدام الحاسب الالي في ضوء نظرية "تريز". فيما اهتم الفصل الخامس بموضوع دمج الاستراتيجيات التعليمية الابتكارية وحوسبتها لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات، وتوظيف نظرية "تريز" في مجال صعوبات تعلم الرياضيات؛ كما تضمنت نهاية فصول الكتاب خلاصة، توضح بصورة موجزة ما تناوله الفصل من معلومات.

وجدير بالذكر أن الباحثين والمؤلفين والدارسين في مجال الدراسات العربية قد استخدموا مصطلحات مختلفة تشير إلى نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات "تريز" TRIZ، ويعود ذلك لاختلاف الترجمات التي اعتمد عليها كل منهم للأصل الأجنبي للنظرية، حيث أطلق عليها البعض "نظرية الحل الابتكاري للمشكلات"، وأطلق عليها آخرون "استراتيجيات التفكير الإبداعي والابتكاري في حل المشكلات- نظرية TRIZ"؛ وآثر عديد من الباحثين استخدام اسم "نظرية تريز"، حيث أنها تشير لمضمون النظرية المتعارف عليه وإن اختلفت المصطلحات المستخدمة للدلالة عليها.

كما تُعتبر نظرية "تريز" من النظريات التي لاقت قبولاً في عديد من دول العالم، وبرغم أن لها استخدامات متعددة في مجالات الفيزياء والكيمياء والهندسة والتكنولوجيا، ومجالات العلوم التجريبية بوجه عام، إلا أنها ولجت في المجالات التعليمية والتربوية والنفسية. وقد تضمنت مجموعة من المبادئ التي يمكن استخدامها في إيجاد بعض الحلول غير المعتادة للمشكلات التعليمية، و فاعليتها في حل مشكلات حياتية عديدة، وأدت كذلك لظهور عدد كبير من الاختراعات، ومن المفترض أن تطبيق مثل هذه المبادئ في ميدان تعليم وتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قد يساعد على حل مشكلاتهم بطرق ملائمة، ويؤدي إلى تنمية وتحسين واكتساب العديد من القدرات والمهارات ونقاط القوة لديهم، علمًا بأن هذه المبادئ يمكن استخدام بعضها مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما يكون بعضها الآخر غير ملائم لهم، كما يمكن تحقيق الاستفادة من نظرية "تريز" للمعلمين الذين

يهتمون بتطوير أساليب تدريس ابتكارية، تتناسب مع طبيعة الفروق الفردية الواسعة بين الطلبة، في المراحل الدراسية المتعددة، ويمكن أيضاً استخدامها مع طلاب المرحلة الجامعية ومع المتعلمين الراشدين، وفي فصول محو الأمية وفصول تعليم الكبار.

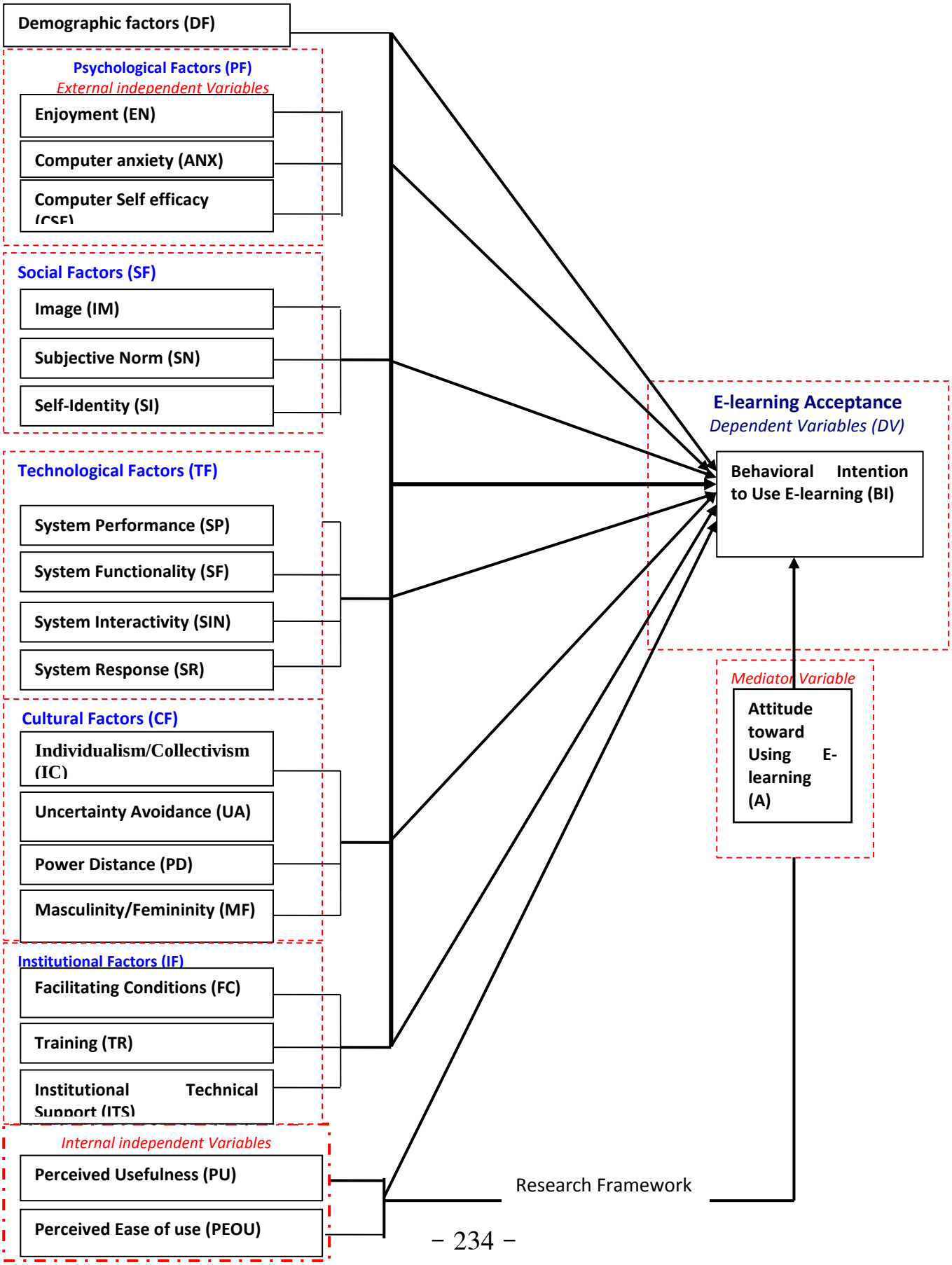
وتَضَمَّن الكتاب عدداً من **التوصيات والمقترحات**، ومنها:

- إعداد برامج لتوعية المعلمين بكيفية الاستفادة من الكمبيوتر في تطبيق مبادئ نظرية "تريز" مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المواد الدراسية المختلفة.
- التوسع في استخدام مبادئ نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات "تريز" TRIZ في مواجهة بعض صعوبات تعلم اللغة العربية، مع الاستعانة بالحاسب والتقنيات الحديثة كالسبورة الذكية؛ حيث يمكن من خلال الجمع بين هذه المبادئ وتلك التقنيات تدريب الطلبة على زيادة الانتباه، وعلى زيادة تمييز الحروف والمقاطع والكلمات التي تتضمنها النصوص المقروءة والمكتوبة في اللغة العربية، وذلك عن طريق تغيير ألوان وأحجام بعض الحروف في الكلمة أو الجملة، وتوضيح علامات الترقيم، وإضافة بعض الخطوط أو الإطارات أو المثيرات البصرية على النص، مما يجذب انتباه الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والذين يعانون غالباً من قصور في الانتباه.
- الابتكار هو لب نظرية "تريز"، وهذا يدفع الباحثين والمعلمين إلى التنوع في استخدامات مبادئ النظرية، وعدم التقيد بنمط واحد جامد، وعدم الثبات على شكل واحد وتكراره مع جميع الطلاب والطالبات؛ فالفروق الواسعة بين الطلبة، والتطورات السريعة التي يشهدها العصر، تدعونا إلى تنويع أساليب التعلم، وتطويرها بما يتناسب مع كل موقف تعليمي على حده.
- استخدام الحاسب الآلي كميسِّر لعمليات تعلم الرياضيات في جميع المراحل التعليمية، وكعنصر مهم في علاج صعوبات تعلم الرياضيات؛ ومراعاة مبادئ نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات "تريز" عند إعداد مقررات الرياضيات.

***

تقرير عن رسالة علمية

Thesis Title	**An Adoption of the TAM Model to Determine Factors Affecting Students' Acceptance of E-Learning in Institutions of Higher Education In Saudi Arabia**
Researcher	ABDULHAMEED RAKAN ALENEZI
Degree	Doctor of Philosophy (Ph. D)
Faculty	College Of Arts and Sciences (CAS)
University	Utara University
Year	2011
Specialization	Instructional Technology (E-learning)
Research Supervisor	Prof. Abdulmalek Abdulkarim Prof. Arsay Thamby Veloo
Abstract	The purpose of this study was to investigate the influence of psychological, social, technical, cultural and institutional factors on the students' acceptance of E-learning in institutions of higher education in Saudi Arabia. Data was collected from 480 students at five universities in Saudi Arabia by using multi stage stratified random sampling. Several statistical techniques were used including t-tests, one-way ANOVA, bivariate correlation, and multiple regression analyses. The t-test results showed statistically significant differences in students' E-learning acceptance based on their major and internet experience while students' gender, computer and E-learning experience did not indicate any significant differences. The correlation analysis indicated that the relationships between the psychological, social, technological, cultural and institutional factors were significant. The simple linear regression revealed that, technological, social and psychological factors significantly contributed to the students' acceptance of E-learning while the cultural factor did not. The results of the stepwise regression showed that the variables related to the psychological factor all significantly contributed to the students' E-learning acceptance. As for the social factors, only image and self-identity significantly contributed to students' E-learning acceptance. With regards to the technological factor, three variables namely system response, system functionality and system interactivity significantly contributed to students' E-learning acceptance while system performance did not. Finally, all the institutional factor variables significantly contributed to students' E-learning acceptance. Hierarchical regression results indicated that attitude significantly mediated the relationship between the TAM main constructs and the students' E-learning acceptance. Based on the findings, it is suggested that, among others, higher educational institutions should take into consideration the influence of technological, institutional, social and psychological factors in the process of implementing E-learning. **Keywords:** E-learning Acceptance, Technology Acceptance Model (TAM), Higher Education, Saudi Arabia.



Research Framework