مجلة جامعة الطائف

الآداب والتربية

مجلة علمية محكَّمة

المجلد الأول - العدد الأول

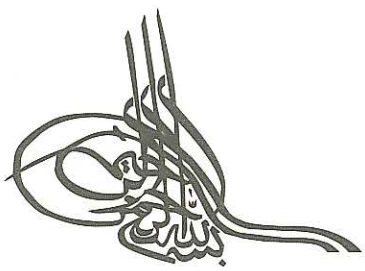
١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م

رقم الإيداع : ٤٧٤٣/ ١٤٣٠
ردمد : ١٦٥٨-٤٧٦٧

الآراء الواردة في المجلة لا تمثل بالضرورة وجهة نظر الجامعة
ولا أسرة تحرير المجلة، بل تمثل وجهة نظر الباحثين.

الطباعة:
مطابع السروات بجدة

التصميم
الأعمال الثقافية
jedoffice@gmail.com



مجلة جامعة الطائف

المجلد الأول - العدد الأول ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ. د. عالي سرحان القرشي

أمين التحرير

أ. د. سعود عبد الله الروقي

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. مصطفى يس السعدني أ. د. حسن البنا محمود

د. جابر محمد عبد الله

الإعداد الفني

عادل سعود الروقي سلمان علي السليماني

محتويات العدد

كلمة مدير الجامعة ٩

كلمة وكيل الجامعة للشؤون التعليمية ١١

كلمة هيئة التحرير ١٣

الأبحاث

● **علوم الشريعة**

السرية في الفقه الإسلامي ..... د. علي أبو البصل ١٧

فقه دعوة الأبناء في ضوء وصايا لقمان ..... د. الجوهرة بنت صالح بن حمود الطريفي ٤٥

ملامح الوسطية وأثرها في تحقيق الأمن الفكري في ضوء

القرآن الكريم ..... د. حامد محمد عثمان ٨٣

● **اللغة العربية وآدابها**

- معارضة وشاحي عصر المرابطين لموشحات عصر الطوائف د. أحمد عيضة الثقفي ١٢١

- انغلاق النص الآخر وانفتاحه في حركة النص في الشعر السعودي د. عزت محمود عليّ الدين ١٨١

● **التربية**

- الأهداف السلوكية المعرفية من خلال الخطط الدراسية

للمعلمين وعلاقتها بطرائق التدريس والوسائل التعليمية

والتقويم: دراسة تحليلية ميدانية ..... د. عائض ضيف الله الثبيتي ٢٢٩

- مدى استخدام العاملين في قطاع التعليم بالمملكة لتطبيقات

الحاسب الآلي ومدى التحسن بين عامي ١٤٢٤هـ

وعام ١٤٢٨ هـ والعوامل المؤثرة في ذلك ..... د. محمد غازي الجودي ٢٧٥

● **الرسائل العلمية**

- منهجية التغيير الاجتماعي للتربية من منظور إسلامي

وتطبيقاتها في مجال العلاقات الاجتماعية المدرسية ..... د. خلف سليم القرشي ٣٢٥

كلمة مدير الجامعة

أ. د. عبد الإله بن عبد العزيز باناجه

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد :

فالبحث العلمي في الجامعات يعطي صورة واضحة عن الحراك الفكري والثقافي في مساراتها الأكاديمية، ويكشف عن الرؤية العلمية المنهجية التي تسود بين أعضائها، وما تؤول إليه حواراتهم من رؤى منهجية تُختبر وتُقاس بمقاييس تكون حكماً على الباحث، ومسار تجربته البحثية .. ولما كنا في هذه الجامعة ندرك ذلك، ونعمل على تنمية روح المنهج العلمي، وبثه في مسارات الجامعة الاستراتيجية، وطرائقها الأكاديمية، في تنمية البيئة، والكشف عن الحلول المتوائمة مع الحراك الاجتماعي والفكري، كان منا التوجه لخدمة البحث العلمي، عبر قنوات متعددة، منها هذه المجلة التي يأتي هذا العدد منها نواة لجهود الباحثين من داخل الجامعة، وأولئك الذين استقطبتهم من الجامعات الشقيقة.

وقد حرص الأخوة في هذا الإصدار على فتح منافذ متوازنة للباحثين من التخصصات النظرية المختلفة، فكانت هناك أبحاث تتعلق بتعالق الخدمة التعليمية مع الرؤية الفلسفية، وأخرى تتعلق بالتغيرات الحادثة في مسار التعامل مع التقنية والاتصال، إلى جانب تلك الأبحاث التي تقدم الرؤية المنهجية، لقضايا تتعالق مع الحراك الفكري والثقافي الذي تشهده حياتنا المعاصرة ..

أتمنى للمجلة وهي تصافح آذانكم وعقولكم لأول مرة، أن تجد من فكركم ورؤاكم ما يقدح زناد البحث فيها ..

كلل الله أعمالنا وأعمالكم بالنجاح، ورزقنا وإياكم التوفيق والسداد.

كلمة وكيل الجامعة للشؤون التعليمية

د. فريد هاشم فلمبان

يأتي هذا الإصدار الأول من مجلة جامعة الطائف للآداب والتربية، في ظل حراك البحث العلمي الذي تضطلع به الجامعة، إيماناً من مسؤوليتها في تنمية بيئة بحثية داخل الجامعة، وفي وسطها المحيط. حيث إن البحث في حال تحركه، وتداوله يرتد إلى حوار ذاته، وامتحان أسئلته، ومن هنا جاء حرص الجامعة على أن تلتقي أبحاث أعضائها مع عقول البيئة الفكرية والثقافية، في المجتمع، وفي الجامعات الأخرى عبر هذا الإصدار، وغيره من الإصدارات البحثية التي ستتابع من هذه الجامعة .

جاءت أبحاث هذا العدد متنوعة في مساراتها، ومختلفة في اختياراتها، فمن أبحاث تعتمد التجربة البحثية، والدلالات الإحصائية، إلى أبحاث تعتمد المناهج الاستقرائية، واختبار الرؤى والأفكار الجديدة في عرضها على ما تراكم من أدبيات المعرفة والتطور الفكري في ميادينها.

ومن خلال تأملي لموضوعات العدد وجدت مواكبة للجديد المتحرك في بيئتنا الثقافية، وذلك في ملامسة قضايا فقهية وشرعية مُلحة. كما وجدت فيها تأملاً لمسار التجربة التربوية، والتعامل مع التقنية الحديثة في الميدان التربوي.

كما أنها لم تغفل التواصل مع الموروث الثقافي، وإعادة قراءته في ظل ما وصلت إليه التجربة البشرية من طرائق في القراءة والنظر .

أتمنى للمجلة وهي تحاور أفكاركم وعقولكم أن تفيد مما يرتد إلى تجربتها البحثية، ويقود مسارات البحث فيها إلى الإبداع والابتكار .. وأتمنى لكم التوفيق والسداد

كلمة هيئة التحرير

عنهم / أ. د. عالي سرحان القرشي

أرادت جامعة الطائف في سبيل تحقيق استراتيجيتها أن تنمي البيئة البحثية في أروقتها ومحيطها، وسلكت بعونه تعالى المسارات المحققة لذلك، فكانت مجلة الجامعة للآداب والتربية من تلك المسارات. وحين أسندت لنا مسؤولية الاضطلاع بهذه المهمة، كانت بيننا حوارات ومناقشات للوصول إلى الأهداف المناطة بالمجلة، فمضت دعوات الاستكتاب، وجاءت الأبحاث المتنوعة من كليات الجامعة المختلفة ومن خارجها فأعدت هيئة التحرير العدة لإصدار العدد الأول الذي يتضمن أبحاثاً متعددة، في علوم الشريعة، واللغة العربية وآدابها والعلوم التربوية، وقد جاءت الأبحاث التى تطالعونها في هذا العدد، مستجيبة -في زعمنا- لما تثيره الإشكالات، والمستجدات البحثية والعلمية، في عرض منهجي، وتأمل علمي يقوم على آليات التجربة والبحث العلمي، ففي علوم الشريعة جاء بحث السرية في الفقه الإسلامي، يحاور آلية على قدر كبير من الأهمية في أمور التعامل الإسلامي، بحيث لا يفرط في الاستيضاح، ولا تكشف عورات المتعاملين وأعراضهم. وجاء بحث ملامح الوسطية وأثرها في تحقيق الأمن الفكري في ضوء القرآن الكريم، مسلطاً الضوء على ما يهدف إليه هذا المنهج من تحجيم لحدود التطرف والإفراط، وكان بحث فقه دعوة الأبناء في ضوء وصايا لقمان مجلياً الحاجة إلى التأصيل السليم للدعوة. في تهذيب للنفس ،وسمو على حب الذات.

وأما في اللغة العربية وآدابها فجاء العدد مشتملاً على بحثين، اشتغل الأول على فن من فنون الإبداع العربي، كانت له دلالته في رقى الحضارة العربية والذوق الفني في بلاد الأندلس، وهو في فن الموشحات، حيث وقف الباحث على نمو هذا الفن الإبداعي وتجدده. وأما البحث الآخر فكان مجليا لحركة النص الآخر في النص الشعري الحديث، حيث أظهر فاعلية استثمار النص التراثي داخل النص الحديث وكشف أيضاً عن جمود هذا التوظيف في بعض النصوص .

وفي الميدان التربوي تضمن العـدد بحثين، جاء الأول منهما لدراسة الأهـداف المعرفية من خلال الخطط الدراسية قائما على عمل تجريبي، لتظهر نتائجة المؤكدة على ضرورة الصياغة الصحيحة لتلك الأهداف بعد تمثلها وفق رؤية تربوية واعية.وأما البحث الثاني، فجاء عارضاً ومقوما لاستخدام الحاسب الآلي في المجال التربوي والتعليمي، متفاعلاً مع التغيرات الطارئة على استعمالات هذه التقنية الحديثة وحرصاً من المجلة على تجلية الحراك الأكاديمي في الجامعة، جعلت هناك باباً لعرض الرسائل العلمية، عرضت فيه إحدى الرسائل التى نوقشت مؤخراً لأحد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

ولا يسعنا ونحن نقدم هذا العدد إلا أن نشكر الله عز وجل على ما منَّ به من عون وتوفيق، ثم نشكر ما لقيته المجلة من دعم ومساندة من قبل معالي مدير الجامعة، وسعادة وكيل الجامعة، ومن قبل وكيل الجامعة للشؤون التعليمية، ووكيل الجامعة للفروع، ومن قبل مختلف الإدارت والعمادات الجامعية.

١

علوم الشريعة

السِّرية في الفقه الإسلامي

د. علي أبو البصل

جامعة الطائف - قسم الشريعة والدراسات الإسلامية

الملخص

تدور الدراسة حول الأمور المهمة، والنفيسة، التي يحتفظ بها الإنسان، ويكتمها داخل نفسه، والتي قد يفضي بها إلى الآخر، وتكون متعلقة بأمر خاص في حياته، أو بطبيعة عمله في مؤسسات الدولة، أو مؤسسات المجتمع المدني، والتي تخضع لأحكام السرية والكتمان صراحة، أو دلالة .

وتبين الدراسة أن الفقه الإسلامي، تناول هذه المسألة، توصيفا، وتأصيلا، وتحليلا، وأحكاما، حيث قرر وجوب حفظ السر؛ لأنه يدخل في باب الأمانات، وحفظ الأمانة واجب شرعا، وعقلا، وواقعا .

وقيد الفقه الإسلامي السر، بالأمور المهمة، التي يترتب على إفشائها ضرر بالفرد ،أو المجتمع، أو الدولة، كما وضع الضوابط الشرعية التي تحكم حفظ الأسرار وإفشائها، وفق مقتضيات المصلحة المعتبرة شرعا، وعقلا، وواقعا .

وخلصت الدراسة، إلى أن المعنى اللغوي للسرية أعم من المعنى الاصطلاحي، ولكن المعنى الاصطلاحي هو الذي يصار إليه عند الإطلاق. بالإضافة إلى الآثار السلبية المترتبة على إفشاء الأسرار، من عداوة وبغضاء، وفساد، وتعريض أمن البلاد ومصالحها للخطر، وضمان ذلك التثبت، وإرجاع الأمر إلى المختصين في صنع القرار .

مقـــدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسوله الكريم، المعلم والهادي إلى صراط مستقيم. أما بعد:

فإن إسلامنا العظيم، قد حدد لنا طريقة التفكير المنتجة، حيث علمنا كيف نفكر، وكيف نحلل، وكيف نتخذ القرارات.

والفقه الإسلامي يقوم على منهجية علمية في التحليل، والتوصيف، ومن ثم إصدار القرارات والأحكام، بعيدا عن الهوى والتشهي، والتقليد الأعمى .

ويشمل الفقه الإسلامي الحياة الإنسانية بجميع جوانبها، بأحكام دقيقة موضوعية؛ تحقق سعادة الإنسان في زاده ومعاده .

قال الجويني: " والفقه لا بد من التبحر فيه، والاحتواء على قواعده، ومآخذه ومعانيه، ثم هذا الفن يشتمل على ما تمس الحاجة إليه من نقل مذاهب الماضين، وينطوي على وجوه الاستدلال بالنصوص، والظواهر من الكتاب، ويحتوي على الأخبار المتعلقة بأحكام التكاليف مع الاعتناء بذكر الرواة، والصفات المعتبرة في الجرح والتعديل، فإن اقتضت الحالة مزيد نظر في خبر، فالكتب الحاوية على ذكر الصحيح والسقيم عتيدة، ومراجعتها مع الارتواء من العربية يسيرة غير عسيرة، وأهم المطالب في الفقه التدرب في مآخذ الظنون في مجال الأحكام. (١)

والسِّرية من الأمور المهمة في حياة الفرد، والجماعة، والدولة، يتوقف عليها نجاح الفرد والمجتمع، والدولة على حد سواء؛ إذا تمت وفق أصول الشريعة وضوابطها .

والأصل في السِّرية الأمانة التي تقوم على الأمن والطمأنينة، والموضع الذي يطمئن فيه الإنسان، والمجالس أمانات، وشرفها بأمانة حاضريها على ما يقع فيها من قول، أو عمل؛ وليكن صاحب المجلس أمينا لما يسمعه، أو يراه .

وإذا حدث الرجل عند أحد الحديث الذي يريد إخفاءه، ثم التفت يمينا، و شمالا احتياطا، فهو أمانة عند من حدثه، أي حكمه حكم الأمانة، فيجب عليه كتمه .

وتتسع دائرة السِّرية في الفقه الإسلامي؛ لتشمل حياة الإنسان الخاصة مع نفسه وفي أسرته، وعمله، ومجتمعه، ودولته، حتى ما يراه في منامه من أحلام، عليه أن يكتمه، فلا يكلم به الناس، إذا كان بتلاعب الشيطان به في المنام؛ ولأهمية السِّرية في الفقه الإسلامي، رأيت من الأهمية بمكان إفرادها بالبحث والدراسة، وفق منهج الاستقراء، والتتبع، والتحليل، والمقارنة، والنقد العلمي الموضوعي، وصولا إلى رأي علمي يستند إلى قوة الدليل، القائم على المصلحة والعدل، وستكون الدراسة، بإذن الله تعالى وتوفيقه وفق المطالب الآتية .

المطلب الأول
السِّريَّة في اللغة والاصطلاح

الفرع الأول: السِّرية لغة:

جمع السراري بتخفيف الياء وتشديدها، وهي الشيء السِّري النفيس، والسُّرية بالضم الأمة، منسوبة إلى السِّر؛ لأن الإنسان كثيرا ما يسترها عن زوجته .

وأسرَّ الشيء: كتمه وأظهره، وهو من الأضداد، سررته كتمته، و سررته أعلنته، وأسرَّ إليه حديثا أي أفضى، وأسررت إليه المودة وبالمودة: ساره في أذنه مسارة سرارا، وتساروا أي تناجوا. و ساره مسارة سرارا، أعلمه بسره، والاسم السرر، مصدر سارت الرجل سرارا، واستسر الهلال في آخر الشهر: خفي.

والسِّر: الأرض الطيبة الكريمة، وبطن الوادي وأطيبه، وجوف كل شيء ولبه، ومحض النسب وخالصه وأفضله، يقال: فلان في سر قومه، أي في أفضلهم. [٢]

الفرع الثاني: السِّرية في الاصطلاح:

السِّر: هو الأمر النفيس المكتوم في النفس، أو ما يفضي به الإنسان إلى آخر مستكتما إياه من قبل، أومن بعد صراحة، أو دلالة.

يبين التعريف ماهية السِّر، وأركانه، وهي: الشيء النفيس، ومحله الأعيان، أو المعاني ،أو الأفعال، والنفس البشرية التي يودع فيها السِّر، والكتمان، وهو خلاف الإعلان، وقيده أن يكون الكتمان متعلقا بأمر نفيس مهم في حياة الفرد، أو الجماعة، أو الدولة؛ ويترتب على إفشائه ضرر بالفرد، أو الجماعة، أو الدولة، منفردين أو مجتمعين، ويشمل ما حفت به قرائن دالة على طلب الكتمان، إذا كان العرف يقضي بكتمانه، كما يشمل خصوصيات الإنسان وعيوبه، التي يكره أن يطلع عليها أحد. [٣]

إذا ثبت هذا: فالسِّر أعم من النجوى ؛لأن النجوى اسم يعني إسرار الحديث، والسِّر يشمل إسرار الأقوال، أو الأفعال .

الفرع الثالث: العلاقة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي:

يبدو بوضوح أن المعنى اللغوي أعم من المعنى الاصطلاحي، وعلى هذا يكون معنى السِّرية اصطلاحا، من باب تخصيص اللفظ ببعض ما وضع له لغة .

إذا ثبت هذا: فإن للسِّرية حقيقة شرعية، أصبحت لا يفهم منها عند الإطلاق إلا المعنى الشرعي على ما اصطلح عليه المسلمون وفهموه منه، اعتمادا على منطق الشرع، واللغة، والعقل، والواقع .

الفرع الرابع: من معاني السِّرية الواردة في القرآن الكريم[٤]

ورد لفظ السر في القرآن الكريم، بعدة معان، منها :

١- الكتمان، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ فَتَرَى ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ يُسَـٰرِعُونَ فِيهِمْ يَقُولُونَ نَخْشَىٰٓ أَن تُصِيبَنَا دَآئِرَةٌ ۚ فَعَسَى ٱللَّهُ أَن يَأْتِىَ بِٱلْفَتْحِ أَوْ أَمْرٍ مِّنْ عِندِهِۦ فَيُصْبِحُوا۟ عَلَىٰ مَآ أَسَرُّوا۟ فِىٓ أَنفُسِهِمْ نَـٰدِمِينَ ﴾ (المائدة:٥٢) وقوله تعالى: ﴿ وَأَسِرُّوا۟ قَوْلَكُمْ أَوِ ٱجْهَرُوا۟ بِهِۦٓ ۖ إِنَّهُۥ عَلِيمٌۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ ﴾ (الملك:١٣).

٢- الخطبة السِّريَّة، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا عَرَّضْتُم بِهِۦ مِنْ خِطْبَةِ ٱلنِّسَآءِ أَوْ أَكْنَنتُمْ فِىٓ أَنفُسِكُمْ ۚ عَلِمَ ٱللَّهُ أَنَّكُمْ سَتَذْكُرُونَهُنَّ وَلَـٰكِن لَّا تُوَاعِدُوهُنَّ سِرًّا إِلَّآ أَن تَقُولُوا۟ قَوْلًا مَّعْرُوفًا ۚ وَلَا تَعْزِمُوا۟ عُقْدَةَ ٱلنِّكَاحِ حَتَّىٰ يَبْلُغَ ٱلْكِتَـٰبُ أَجَلَهُۥ ۚ وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِىٓ أَنفُسِكُمْ فَٱحْذَرُوهُ ۚ وَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ حَلِيمٌ ﴾ (البقرة:٢٣٥)

٣- إفضاء الحديث خفية، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ أَسَرَّ ٱلنَّبِىُّ إِلَىٰ بَعْضِ أَزْوَٰجِهِۦ حَدِيثًا فَلَمَّا نَبَّأَتْ بِهِۦ وَأَظْهَرَهُ ٱللَّهُ عَلَيْهِ عَرَّفَ بَعْضَهُۥ وَأَعْرَضَ عَنۢ بَعْضٍ ۖ فَلَمَّا نَبَّأَهَا بِهِۦ قَالَتْ مَنْ أَنۢبَأَكَ هَـٰذَا ۖ قَالَ نَبَّأَنِىَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْخَبِيرُ ﴾(التحريم:٣)

٤ - الإسرار بالمودة، وهذا يقتضي إظهار ذلك لمن يفضى إليه بالسر، وإن كان يقتضي إخفاءه عن غيره، ومن ذلك قوله تعالى:﴿ تُسِرُّونَ إِلَيْهِم بِٱلْمَوَدَّةِ وَأَنَا۠ أَعْلَمُ بِمَآ أَخْفَيْتُمْ وَمَآ أَعْلَنتُمْ ۚ وَمَن يَفْعَلْهُ مِنكُمْ فَقَدْ ضَلَّ سَوَآءَ ٱلسَّبِيلِ ﴾ (الممتحنة: من الآية١)

٥ - الظهور، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّ لِكُلِّ نَفْسٍ ظَلَمَتْ مَا فِى ٱلْأَرْضِ لَٱفْتَدَتْ بِهِۦ ۗ وَأَسَرُّوا۟ ٱلنَّدَامَةَ لَمَّا رَأَوُا۟ ٱلْعَذَابَ ۖ وَقُضِىَ بَيْنَهُم بِٱلْقِسْطِ ۚ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ ﴾يونس:٥٤[٥]

المطلب الثاني

تأصيل السِّرية

تقوم السِّرية في الفقه الإسلامي على أصل الأمانة: وأصل الأمن طمأنينة النفس، وزوال الخوف، والأمن، والأمان، والأمانة، في الأصل مصادر، ويجعل الأمن تارة اسما للحالة التي يكون عليها الإنسان في الأمن، وتارة لما يؤمَّن عليه الإنسان، يقال: ائتمنه على كذا اتخذه أمينا.

وحفظ السر يعني ترك إفشائه وإظهاره؛ لأنه أمانة، وحفظ الأمانة واجب، وذلك من أخلاق المؤمنين.[٦]

والأمانة خلاف الخيانة، وهي مصدر أمن الرجل أمانة، فهو أمين إذا صار كذلك، هذا أصلها ثم سمي ما تأتمن عليه صاحبك أمانة، ومنها قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَخُونُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ وَتَخُونُوٓاْ أَمَٰنَٰتِكُمۡ وَأَنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ﴾ (الأنفال:٢٧)

و الإنسان المؤمن أمين على دينه ونفسه، وأهله، ووطنه، وضد ذلك الخيانة، والخائن لا يسند إليه أمر شرعا، وعقلا، وواقعا، يؤكد ذلك ما روي عن أبي هريرة قال: " بينما النبي ﷺ في مجلس يحدث القوم جاءه أعرابي، فقال: متى الساعة ؟ فمضى رسول الله ﷺ يحدث، فقال بعض القوم: سمع ما قال، فكره ما قال، وقال بعضهم: بل لم يسمع حتى إذا قضى حديثه، قال: أين أراه السائل عن الساعة، قال: ها أنا يا رسول الله ﷺ، قال: فإذا ضيعت الأمانة فانتظر الساعة، قال: كيف إضاعتها ؟ قال: إذا وسد الأمر إلى غير أهله فانتظر الساعة"[٧] .

وبناء على ذلك يشترط فيمن يسند إليه أمر في الفقه الإسلامي الكفاية، والأمانة، يؤكد ذلك قوله تعالى: ﴿ قَالَتۡ إِحۡدَىٰهُمَا يَٰٓأَبَتِ ٱسۡتَـٔۡجِرۡهُۖ إِنَّ خَيۡرَ مَنِ ٱسۡتَـٔۡجَرۡتَ ٱلۡقَوِيُّ ٱلۡأَمِينُ ﴾ (القصص:٢٦).

وسمي جبريل – عليه السلام – بالأمين؛ لأنه أمين على الوحي، قال تعالى:﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلۡأَمِينُ ﴾ (الشعراء:١٩٣) .

وسميت مكة بالبلد الأمين؛ لوجوب الأمن والأمان فيها، قال تعالى: ﴿ وَهَٰذَا ٱلۡبَلَدِ ٱلۡأَمِينِ ﴾ (التين:٣). قال إمام الحرمين الجو يني: " فمن لا يوثق به في باقة بقل، كيف يرى أهلا للحل والعقد؟ وكيف ينفذ نصبه على أهل الشرق والغرب ؟ ومن لم يتق الله لم تؤمن غوائله، ومن لم يصن نفسه لم تنفعه فضائله ." [٨]

المطلب الثالث

مشروعية السِّرية وضوابطها

الفرع الأول: مشروعية السِّرية

ثبتت مشروعية السِّرية بضوابطها الشرعية، بأدلة كثيرة من القرآن والسنة، منها: قوله تعالى: ﴿ وَإِذۡ أَسَرَّ ٱلنَّبِيُّ إِلَىٰ بَعۡضِ أَزۡوَٰجِهِۦ حَدِيثٗا فَلَمَّا نَبَّأَتۡ بِهِۦ وَأَظۡهَرَهُ ٱللَّهُ عَلَيۡهِ عَرَّفَ بَعۡضَهُۥ وَأَعۡرَضَ عَنۢ بَعۡضٖۖ فَلَمَّا نَبَّأَهَا بِهِۦ قَالَتۡ مَنۡ أَنۢبَأَكَ هَٰذَاۖ قَالَ نَبَّأَنِيَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡخَبِيرُ ﴾ (التحريم:٣) وليس أدل على الجواز من الوقوع، والآية الكريمة نص في الموضوع .

وقوله تعالى: ﴿ وَأَسِرُّواْ قَوۡلَكُمۡ أَوِ ٱجۡهَرُواْ بِهِۦٓۖ إِنَّهُۥ عَلِيمُۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ ﴾ (الملك:١٣)

وقوله تعالى: ﴿ وَأَوۡفُواْ بِٱلۡعَهۡدِۖ إِنَّ ٱلۡعَهۡدَ كَانَ مَسۡـُٔولٗا ﴾(الإسراء: من الآية ٣٤)

وحفظ السر يدخل في عموم العهد، ويأخذ حكمه، شرعا، وعقلا، وواقعا .

وقوله تعالى: ﴿ ثُمَّ إِنِّيٓ أَعۡلَنتُ لَهُمۡ وَأَسۡرَرۡتُ لَهُمۡ إِسۡرَارٗا ﴾(نوح: ٩)

وهذا دليل على جواز الدعوة سرا، وعلانية، وفق مقتضيات الحال .

وقال أنس بن مالك رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: " أسر إليَّ النبي ﷺ سرا فما أخبرت به أحدا بعده، ولقد سألتني أم سليم فما أخبرتها به " .(٩)

وليس أدل على الجواز من الوقوع .

وقوله ﷺ: " إن من أشر الناس عند الله منزلة يوم القيامة، الرجل يفضي إلى امرأته ،وتفضي إليه، ثم ينشر سرها " (١٠)

والحديث الشريف نص صريح في تحريم إفشاء سر المرأة .

الفرع الثاني: ضوابط السِّرية

ضبط الفقه الإسلامي السِّرية بضوابط علمية محددة؛ لأنها في نظر الشرع وسيلة لتحقيق المصالح المعتبرة شرعا، ودفع المفاسد عن الإنسان في دينه ودنياه، وهي :

أولا - درء المفسدة أولى من جلب المصلحة .

الذي عليه أهل العلم أن السِّر لا يباح به، إذا كان على صاحبه منه مضرة، إلا ما سفك فيه دم حرام، أو فرج حرام، أو اقتطع فيه مالا بغير حق (١١)، يؤكد ذلك قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيۡنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكۡتُبُوهُۚ وَلۡيَكۡتُب بَّيۡنَكُمۡ كَاتِۢبُۢ بِٱلۡعَدۡلِۚ وَلَا يَأۡبَ كَاتِۢبٌ أَن يَكۡتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ ٱللَّهُۚ فَلۡيَكۡتُبۡ وَلۡيُمۡلِلِ ٱلَّذِي عَلَيۡهِ ٱلۡحَقُّ وَلۡيَتَّقِ ٱللَّهَ رَبَّهُۥ وَلَا يَبۡخَسۡ مِنۡهُ شَيۡـٔٗاۚ فَإِن كَانَ ٱلَّذِي عَلَيۡهِ ٱلۡحَقُّ سَفِيهًا أَوۡ ضَعِيفًا أَوۡ لَا يَسۡتَطِيعُ أَن يُمِلَّ هُوَ فَلۡيُمۡلِلۡ وَلِيُّهُۥ بِٱلۡعَدۡلِۚ وَٱسۡتَشۡهِدُواْ شَهِيدَيۡنِ مِن رِّجَالِكُمۡۖ فَإِن لَّمۡ يَكُونَا رَجُلَيۡنِ فَرَجُلٞ وَٱمۡرَأَتَانِ مِمَّن تَرۡضَوۡنَ مِنَ ٱلشُّهَدَآءِ أَن تَضِلَّ إِحۡدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحۡدَىٰهُمَا ٱلۡأُخۡرَىٰۚ وَلَا يَأۡبَ ٱلشُّهَدَآءُ إِذَا مَا دُعُواْۚ وَلَا تَسۡـَٔمُوٓاْ أَن تَكۡتُبُوهُ صَغِيرًا أَوۡ كَبِيرًا إِلَىٰٓ أَجَلِهِۦۚ ذَٰلِكُمۡ أَقۡسَطُ عِندَ ٱللَّهِ وَأَقۡوَمُ لِلشَّهَٰدَةِ وَأَدۡنَىٰٓ أَلَّا تَرۡتَابُوٓاْ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً حَاضِرَةٗ تُدِيرُونَهَا بَيۡنَكُمۡ فَلَيۡسَ عَلَيۡكُمۡ جُنَاحٌ أَلَّا تَكۡتُبُوهَاۗ وَأَشۡهِدُوٓاْ إِذَا تَبَايَعۡتُمۡۖ وَلَا يُضَآرَّ كَاتِۢبٞ وَلَا شَهِيدٞۚ وَإِن تَفۡعَلُواْ فَإِنَّهُۥ فُسُوقُۢ بِكُمۡۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٞ ﴾(البقرة:٢٨٢)

وجه الاستدلال بالآية الكريمة :

الأحكام الواردة في الآية الكريمة، تؤكد وتؤصِّل مبدأ درء المفسدة أولى من جلب المصلحة.

ثانيا - أن لا يكون محل السِّرية وموضوعها محظورا شرعيا؛ لأن ما بني على باطل فهو

باطل، دليل ذلك، قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَنَٰجَيْتُمْ فَلَا تَتَنَٰجَوْاْ بِٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ وَمَعْصِيَتِ ٱلرَّسُولِ وَتَنَٰجَوْاْ بِٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِىٓ إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ ﴾ (المجادلة:٩)

ثالثا - يجب الالتزام بمقاصد الشريعة، وأولوياتها من حيث حفظ الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال .

رابعا - يجب الالتزام بآداب الصحبة، وشروطها؛ لأن الناس ثلاثة أصناف :[١٢]

أ - أصدقاء وقليل ما هم .

ب - معارف وهم أضر الناس عليك .

ج - من لا تعرفه، ولا يعرفك، فقد سلمت منه، وسلم منك .

وشروط الصديق :

١ - التقوى .

٢ - العقل، فصحبة الأحمق بلاء .

٣ - حسن الخلق؛ لأن سيء الخلق لا تؤمن عداوته .

٤ - أن يكون سليم الصدر في الحضور والغيبة، لا حقودا، ولا حسودا، ولا مريدا للشر، ولا ذا الوجهين .

٥ - أن يكون ثابت العهد، لا ملول، ولا متلون .

٦ - أن يقوم بحقوقك كما تقوم بحقوقه، فلا خير في صحبة، من لا يرى لك من الحق مثل الذي ترى له .

خامسا - لا يتخاطب شخصان دون الشخص الثالث، إلا بإذنه، لا في سفر، ولا في حضر، وكذلك لا يتناجى ثلاثة دون واحد، وكلما كثرت الجماعة اشتد حزنه، فيجب المنع؛ لأن ذلك يؤذي المؤمن، والله يكره أذى المؤمن، دليل ذلك، قوله ﷺ: " إذا كانوا ثلاثة فلا يتناجى اثنان دون الثالث .. " [١٣]

المطلب الرابع

صور السِّرية ومجالاتها

تتسع السِّرية لتشمل الحياة الخاصة، والأسرة، والمجتمع، والعمل، وشؤون الدولة، وفي كل أمر نفيس مهم يترتب على إظهاره ،وإعلانه ضرر بالفرد، أو المجتمع، أو الدولة، ومن هنا ندرك أهمية دعوة الإسلام إلى الستر، والابتعاد عن القيل والقال، والغيبة والنميمة، وتحريم

الإشاعات الكاذبة، واغتيال السمعة، والشخصية، والتثبت في القول، والعمل؛ كل ذلك من أجل حفظ المجتمع المسلم من الفساد والعبث .

الفرع الأول: السِّرية في الدعاء .

أجاز الإسلام للمسلم أن يتوجه إلى الله تعالى بقلبه ولسانه، بعيدا عن أعين الناس؛ ليبقى الدعاء خاصا بين العبد وربه سبحانه وتعالى، وسؤال العبد الله سبحانه وتعالى على وجه الابتهال، والخضوع، والتذلل، نوع من العبادة التي أمر الله تعالى بها عباده في كل الظروف والأحوال، في السِّر، والعلن؛ ليكون المؤمن دائم الصلة بالله تعالى، والأدلة على ذلك كثيرة منها :

قوله تعالى: ﴿ ٱدْعُواْ رَبَّكُمْ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُعْتَدِينَ ﴾(الأعراف:٥٥)

وقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِى عَنِّى فَإِنِّى قَرِيبٌ ۖ أُجِيبُ دَعْوَةَ ٱلدَّاعِ إِذَا دَعَانِ ۖ فَلْيَسْتَجِيبُواْ لِى وَلْيُؤْمِنُواْ بِى لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ ﴾ (البقرة:١٨٦)

وقوله تعالى: ﴿ وَقَالَ رَبُّكُمُ ٱدْعُونِىٓ أَسْتَجِبْ لَكُمْ ۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِى سَيَدْخُلُونَ جَهَنَّمَ دَاخِرِينَ ﴾ (غافر:٦٠)

وقوله ﷺ: " الدعاء هو العبادة "(١٤)

وقوله ﷺ: " ليس شيء أكرم على الله سبحانه من الدعاء "(١٥)

وقوله ﷺ: " من لم يدع الله سبحانه غضب عليه " (١٦)

والدعاء في السِّر، والعلن ينبغي ملازمته؛ لثلاثة أسباب :

أ - الأمر به في الكتاب، والسنة .

ب - سبب السعادة؛ لقوله تعالى: ﴿ قَالَ رَبِّ إِنِّى وَهَنَ ٱلْعَظْمُ مِنِّى وَٱشْتَعَلَ ٱلرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُنۢ بِدُعَآئِكَ رَبِّ شَقِيًّا ﴾ (مريم:٤)

ج - إظهار ذلة افتقار العبودية وعزة قدرة الربوبية .(١٧)

ويؤكد السِّرية في الدعاء، مشروعية الاستخارة في الأمور كلها، روي عن جابر رضي الله عنه قال: " كان النبي ﷺ يعلمنا الاستخارة في الأمور كلها، كالسورة من القرآن، إذا همَّ أحدكم بالأمر فليركع ركعتين، ثم يقول: اللهم إني أستخيرك بعلمك، وأستقدرك بقدرتك، وأسألك من فضلك العظيم، فإنك تقدر، ولا أقدر، وتعلم ولا أعلم، وأنت علام الغيوب، اللهم إن كنت تعلم أن هذا الأمر خير لي في ديني، ومعاشي وعاقبة أمري، أو قال في عاجل أمري وآجله فاقدره لي، وإن كنت تعلم أن هذا الأمر شر لي في ديني، ومعاشي، وعاقبة أمري، أو قال في عاجل أمري، وآجله فاصرفه عني واصرفني عنه، واقدر لي الخير حيث كان، ثم رضني به ويسمي حاجته (١٨)

الفرع الثاني: السِّرية في الأسرة

تتكون الأسرة من الزوجين والأولاد، وحياة الأسرة فيها كثير من الأمور التي يجب أن تستر، وتحجب عن الآخرين، كما توجد أمور خاصة بين الزوجين يجب أن لا يطلع عليها الأبناء، وقد أكد الإسلام على ذلك حفاظا على كرامة الأسرة، وهيبتها وحقوقها في المجتمع المسلم، ولا يجوز التدخل في شؤون الأسرة، وإعلان أمورها الخاصة إلا عند الحاجة، أو الضرورة، يؤكد ذلك كثير من الأدلة منها :

قوله تعالى: ﴿ أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ الصِّيَامِ الرَّفَثُ إِلَىٰ نِسَائِكُمْ هُنَّ لِبَاسٌ لَّكُمْ وَأَنتُمْ لِبَاسٌ لَّهُنَّ ﴾(البقرة:من الآية ١٨٧) ' وقوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِيَسْتَأْذِنكُمُ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا الْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ ۚ مِّن قَبْلِ صَلَاةِ الْفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ الظَّهِيرَةِ وَمِن بَعْدِ صَلَاةِ الْعِشَاءِ ۚ ثَلَاثُ عَوْرَاتٍ لَّكُمْ ۚ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ جُنَاحٌ بَعْدَهُنَّ ۚ طَوَّافُونَ عَلَيْكُم بَعْضُكُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ ۗ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴾(لنور: ٥٨)

والعلة الموجبة للإذن، وهي الخلوة في حال العورة، فتعين امتثاله، ثم رفع الجناح بعدهن في ذلك، للطوافين في الخدمة، وما لا غنى بكم عنه منهم، فسقط الحرج عن ذلك وزال المانع.[١٩]، وقوله تعالى: ﴿ وَإِذْ أَسَرَّ النَّبِيُّ إِلَىٰ بَعْضِ أَزْوَاجِهِ حَدِيثًا فَلَمَّا نَبَّأَتْ بِهِ وَأَظْهَرَهُ اللَّهُ عَلَيْهِ عَرَّفَ بَعْضَهُ وَأَعْرَضَ عَن بَعْضٍ ۖ فَلَمَّا نَبَّأَهَا بِهِ قَالَتْ مَنْ أَنبَأَكَ هَٰذَا ۖ قَالَ نَبَّأَنِيَ الْعَلِيمُ الْخَبِيرُ ﴾ (التحريم:٣)، تفسير ذلك ما روي عن عائشة – رضي الله عنها– أن النبي ﷺ كان يمكث عند زينب بنت جحش، ويشرب عندها عسلا، فتواصيت أنا وحفصة أن أيتنا دخل عليها النبي ﷺ فلتقل إني أجد منك ريح مغافير، أكلت مغافير فدخل على إحداهما، فقالت له ذلك، فقال :لا بل شربت عسلا عند زينب بنت جحش، ولن أعود له فنزلت (يا أيها النبي لم تحرم ما أحل الله لك إلى إن تتوبا إلى الله) لعائشة، وحفصة... وإذ أسر النبي إلى بعض أزواجه؛ لقوله بل شربت عسلا[٢٠]

وقد طلق ﷺ أم المؤمنين حفصة، طلاقا رجعيا عقوبة لها على إفشاء السِّر، وراجعها بناء على تكليف الله تعالى له بذلك؛ لكثرة طاعتها لله تعالى، وأخبره أنها إحدى زوجاته في الجنة. والمغافير رائحة تظهر في العسل؛ لأن النحل كان يتغذى من شجر العرفط الذي صمغه المغافير، وكان ﷺ يحب الحلوى والعسل، ويشتد عليه أن يوجد منه ريح خبيثة، والمغافير ريحها فيه شيء؛ ولهذا حرم على نفسه العسل؛ فنزلت سورة التحريم، وهنا تظهر عظمة الرسول ﷺ في تحريمه أحب الطعام لديه؛ حتى تبقى رائحته طيبة، ولا يؤذي زوجاته، وهذه قمة الإيثار .

وقوله ﷺ: " إن من أشر الناس عند الله منزلة يوم القيامة، الرجل يفضي إلى امرأته ،وتفضي إليه ثم ينشر سرها "[٢١]، و قوله ﷺ: " استعينوا على إنجاح الحوائج بالكتمان لها،

فإن كل ذي نعمة محسود "[٢٢]، ولا تعلم أهلك، وولدك، فضلا عن غيرهم، مقدار مالك، فإنهم إن رأوه قليلا، هنت عندهم، وإن كان كثيرا، لم تبلغ قط رضاهم، وخوفهم من غير عنف، ولن لهم من غير ضعف .[٢٣]

نكاح السِّر: هو النكاح الذي كتمه الزوجان، والولي، والشهود، وقد اختلف الفقهاء في جوازه إلى فريقين:

الأول - ذهب جماهير الفقهاء، ومنهم الحنفية، والشافعية، والحنابلة ،[٢٤] إلى جواز نكاح السر مع الكراهة؛ لأن السنة إعلان النكاح، واستدلوا على ذلك بما يأتي :

أ - قوله تعالى: ﴿ وَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تُقْسِطُوا فِي الْيَتَامَىٰ فَانْكِحُوا مَا طَابَ لَكُم مِّنَ النِّسَاءِ مَثْنَىٰ وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ ۖ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُوا فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ ۚ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰ أَلَّا تَعُولُوا ﴾ (النساء:٣)

وقوله تعالى: ﴿ وَأَنكِحُوا الْأَيَامَىٰ مِنكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ ۚ إِن يَكُونُوا فُقَرَاءَ يُغْنِهِمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ ۗ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ ﴾ (النور:٣٢)

وهذه الأدلة بعمومها، وإطلاقها، تشمل جواز نكاح السِّر، ما دام النكاح مستكملا لأركانه وشرائطه المعتبرة شرعا .

ب - عن سهل بن سعد رضي الله عنه أن امرأة، أتت النبي ﷺ فعرضت عليه نفسها، فقال: ما لي اليوم في النساء من حاجة، فقال رجل: يا رسول الله زوجنيها، قال: ما عندك ؟ قال: ما عندي شيء، قال: أعطها ولو خاتما من حديد، قال: ما عندي شيء، قال: فما عندك من القرآن ؟ قال: كذا وكذا، قال: فقد ملكتكها بما معك من القرآن .[٢٥]

ج - النكاح لا يكون سرا؛ لعلمه به خمسة على الأقل، الزوج، والزوجة، والولي والشاهدان، وما يتجاوز الاثنان لا يكون سرا؛ ولهذا لا يتصور أن يكون النكاح صحيحا وسرا معا .[٢٦]

والثاني - ذهب المالكية، إلى عدم جواز نكاح السر، ويفسخ بطلقة بعد ذلك، إلا أن يتطاول بعد الدخول، والتطاول مدة زمنية يترك تحديدها للعرف، ويعاقب الزوجان، والكاتب، والشهود، وإن فعل ذلك بعد العقد، ولم يكن نواه عند العقد جاز، وقيل لا يفسد إذا أضمر ذلك بنفسه، كما لو تزوج ونيته الفراق. [٢٧]

واستدلوا على ذلك، بما يأتي :

أ - قال ﷺ: " أعلنوا النكاح، واضربوا عليه بالغربال[٢٨]

وجه الاستدلال بالحديث :

الحديث يدل صراحة على وجوب إعلان النكاح؛ لأن الأمر يقتضي الوجوب، وهذا يستلزم حرمة نكاح السِّر بالبداهة .

ب - قال رسول الله ﷺ: " فصل ما بين الحلال، والحرام، الدف، والصوت "[٢٩]

وجه الاستدلال بالحديث :

يدل الحديث على أن ما يميز الزواج الحلال عن الزنا المحرم هو الإعلان، وهذا دليل على وجوب إعلان النكاح، وحرمة وفساد نكاح السِّر .

المناقشة والترجيح :

بعد النظر والتدقيق في أدلة الفريقين، يتبين ضعف رأي المالكية، من حيث السند، أو الاستدلال، ويترجح رأي الجمهور للأسباب الآتية :

١ - الجمع والتوفيق بين الأدلة، أولى من إهمال، أو تعطيل بعضها، والجمهور جمعوا بين الأدلة، وقالوا: الأمر يحمل على الاستحباب والندب، ولهذا يسن إعلان النكاح ويكره ستره وكتمانه .

٢ - تسجيل النكاح في المحاكم الشرعية في عصرنا، يحقق الهدف من إعلان النكاح؛ لأن عقد الزواج من المستندات الرسمية التي لا تقبل الطعن فيم نظمت لأجله إلا بالتزوير، وهذا يؤدي إلى توثيق الزواج، وعدم جحوده أو نكرانه .

ومن صور نكاح السِّر: العرفي، والمسيار، والمسفار .

١ - **المسفار:** عقد التزويج بدافع السفر، أي عقد بين رجل وامرأة تحل له شرعا؛ لتكوين أسرة بدافع السفر، ويتم عقد الزواج في الوطن الأصلي قبل السفر، ولولا السفر، ونية الإقامة في بلد آخر؛ لما تم هذا الزواج. والعقد يعني الرضا المعبر عنه بالإيجاب والقبول، أي ينعقد مبدئيا، بمجرد اتفاق الطرفين على مضمونه، تحت إشراف المحكمة المختصة، ويسجل في سجلاتها الخاصة وتترتب عليه آثاره، بمجرد انعقاده مستكملا لشرائط نفاذه، ويمكن أن يتراخى تنفيذه باتفاق طرفيه. [٣٠]

والأصل أن يكون هذا الزواج مشروعا، ومندوبا إليه؛ لأنه زواج عادي استكمل أركانه وشرائطه المقررة شرعا [٣١]، ولكن بعض صور هذا النكاح ،والتي منها ما يكون في السِّر اختلف الفقهاء في حكمه تبعا لاختلافهم السابق .

٢ - **زواج المسيار:** الزواج الذي تقوم فيه الزوجة بمجاراة زوجها، والتخفيف عنه في المهر، أو المسكن الشرعي، أو المبيت، أو النفقة، وقد يكون هذا الزواج في السر، وتكون الزوجة غالبا في بلد، والزوج يقيم مع زوجة أخرى في بلد آخر. [٣٢]

وهو جائز في الجملة، إلا إذا اقترن بما يؤدي إلى فساده، أو بطلانه .

يبدو لنا مما سبق ما يأتي :

أ- يشترك نكاح المسفار مع المسيار، في أن الحاجة إليه تعود للمرأة، مما يدفعها التخفيف عن الزوج، والتنازل عن بعض حقوقها .

ب - المسفار في الغالب، يكون في العلن، والمسيار في الغالب يكون في السِّر .

ج - الزوج في المسفار يقيم مع زوجته، ويقيم في المسيار في الغالب مع زوجة أخرى .

٣ - **العرفي:** زواج يتم خارج المحكمة، وبعيدا عن رقابتها، وإشرافها، وغالبا ما يكون دون ولي، وفي السِّر؛ ولهذا يكثر جحوده ونكرانه في الغالب؛ مما يؤدي إلى ضياع حقوق المرأة، وتشتت أطفالها، وأنظمة الدول لا تجيزه، وتوقع العقوبة التعزيرية على القائمين به والفقه يتفق مع ذلك؛ لأن تصرف الحاكم منوط بالمصلحة .[٣٣]

الفرع الثالث: السِّرية في المجالس

أهتم الإسلام بالمجالس، ووضع لها الأصول والقواعد والآداب التي تحكمها، واعتبرها وسيلة؛ لتحقيق مصالح الناس في زادهم أو دنياهم، ومعادهم أو آخرتهم؛ لأن المجالس أمانات، وتتعدد وتتنوع وفق أغراضها، ومن أصول المجالس، وآدابها الإسلامية ما يلي:[٣٤]

١ - أن يكون المجلس واسعا، قبالة القبلة، وأن يتسع للحضور، وتحدد أماكنهم، وفق السن، أو الأهمية، أو الدرجة، أو المكانة .

٢ - وإذا دخلت مجلسا، فالأدب فيه البداية بالتسليم، وترك التخطي لمن سبق، والجلوس حيث اتسع، وحيث يكون أقرب إلى التواضع، وأن تحيي بالسلام من قرب منك عند الجلوس، ولا تجلس على الطريق، فإن جلست فأدبه غض البصر، ونصرة المظلوم، وإغاثة الملهوف، وعون الضعيف.

٣ - المجالس أمانات، وإنما يتجالس الرجلان بأمانة الله عز وجل، فإذا افترقا فليستر كل واحد منهما حديث صاحبه .

٤ - إذا قام الرجل من مجلسه، فهو أحق به حتى ينصرف، ما لم يودع جلساءه بالسلام.

٥ - لا يقيم الرجل الرجل من مجلسه ثم يجلس فيه، وإذا قيل تفسحوا في المجالس فأفسحوا وإذا قيل انشروا فانشروا .

٦ - أن يكون المجلس هادئا، والحديث منظما، والإصغاء إلى الكلام الحسن من غير إظهار تعجب مفرط، والسكوت عن المضحك، ولا تحدث عن إعجابك بولدك، ولا

شعرك، وسائر ما يخصك، ولا تتصنع تصنع المرأة في التزين، ولا تتبذل تبذل العبد، ولا تلح في الحاجات، ولا تشجع أحدا على الظلم .

٧ - وإذا خاصمت، فتوقر وتحفظ من جهلك، وتجنب عجلتك، وتفكر في حجتك، ولا تكثر الإشارة بيدك، ولا تكثر الالتفات إلى من وراءك، وإذا هدأ غيظك فتكلم، ولا تجعل مالك أكرم من عرضك .

٨ - ويكره أن يتناجي اثنان دون ثالثهما، وأن يدخل أحد في سر قوم لم يدخلوه فيه، والجلوس والإصغاء إلى من يتحدث سرا بدون إذنه.

والمستند الشرعي، لذلك أدلة كثيرة، نذكر منها :

قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قِيلَ لَكُمۡ تَفَسَّحُواْ فِي ٱلۡمَجَٰلِسِ فَٱفۡسَحُواْ يَفۡسَحِ ٱللَّهُ لَكُمۡۖ وَإِذَا قِيلَ ٱنشُزُواْ فَٱنشُزُواْ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ ﴾(المجادلة:١١)

وقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَرۡفَعُوٓاْ أَصۡوَٰتَكُمۡ فَوۡقَ صَوۡتِ ٱلنَّبِيِّ وَلَا تَجۡهَرُواْ لَهُۥ بِٱلۡقَوۡلِ كَجَهۡرِ بَعۡضِكُمۡ لِبَعۡضٍ أَن تَحۡبَطَ أَعۡمَٰلُكُمۡ وَأَنتُمۡ لَا تَشۡعُرُونَ ﴾ (الحجرات:٢)

وقوله ﷺ: " لا يقيم الرجل الرجل من مجلسه، ثم يجلس فيه " (٣٥)

وقوله ﷺ: " المجالس ثلاثة: سالم، وغانم، وشاجب " (٣٦)

و عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: لما تزوج رسول الله ﷺ زينب بنت جحش، دعا الناس، طعموا ثم جلسوا يتحدثون، قال: فأخذ كأنه يتهيأ للقيام فلم يقوموا، فلما رأى ذلك قام، فلما قام، قام من قام معه من الناس، وبقى ثلاثة، وإن النبي ﷺ جاء ليدخل، فإذا القوم جلوس، ثم إنهم قاموا فانطلقوا، قال: فجئت فأخبرت النبي ﷺ أنهم قد انطلقوا، فجاء حتى دخل، فذهبت أدخل فأرخى الحجاب بيني وبينه، وأنزل الله تعالى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَدۡخُلُواْ بُيُوتَ ٱلنَّبِيِّ إِلَّآ أَن يُؤۡذَنَ لَكُمۡ إِلَىٰ طَعَامٍ غَيۡرَ نَٰظِرِينَ إِنَىٰهُ وَلَٰكِنۡ إِذَا دُعِيتُمۡ فَٱدۡخُلُواْ فَإِذَا طَعِمۡتُمۡ فَٱنتَشِرُواْ وَلَا مُسۡتَـٔۡنِسِينَ لِحَدِيثٍۚ إِنَّ ذَٰلِكُمۡ كَانَ يُؤۡذِي ٱلنَّبِيَّ فَيَسۡتَحۡيِۦ مِنكُمۡۖ وَٱللَّهُ لَا يَسۡتَحۡيِۦ مِنَ ٱلۡحَقِّۚ وَإِذَا سَأَلۡتُمُوهُنَّ مَتَٰعٗا فَسۡـَٔلُوهُنَّ مِن وَرَآءِ حِجَابٖۚ ذَٰلِكُمۡ أَطۡهَرُ لِقُلُوبِكُمۡ وَقُلُوبِهِنَّۚ وَمَا كَانَ لَكُمۡ أَن تُؤۡذُواْ رَسُولَ ٱللَّهِ وَلَآ أَن تَنكِحُوٓاْ أَزۡوَٰجَهُۥ مِنۢ بَعۡدِهِۦٓ أَبَدًاۚ إِنَّ ذَٰلِكُمۡ كَانَ عِندَ ٱللَّهِ عَظِيمًا ﴾ (الأحزاب:٥٣) (٣٧)

وقوله ﷺ: " إذا حدث الرجل الحديث ثم التفت فهي أمانة " (٣٨)

ومعنى ذلك إذا حدث الرجل عند أحد الحديث الذي يريد إخفاءه، ثم التفت يمينا، و شمالا احتياطا، فهو أمانة عند من حدثه، أي حكمه حكم الأمانة، فيجب عليه كتمه .

الفرع الرابع: السِّرية في العمل.

العمل: المهنة، والفعل، والجمع أعمال، يقال: عمل عملا، وأعمله غيره، و استعمله، واعتمل الرجل، عمل بنفسه، وأعمل فلان ذهنه في كذا وكذا، إذا دبره بفهمه، و أعمل رأيه، وآلته، ولسانه، و استعمله، عمل به ،وعمل فلان العمل يعمله عملا، فهو عامل. (٣٩)

والعمل في الإسلام يقوم على الإخلاص، والإتقان، وهذا يستلزم الحفاظ على أسرار العمل؛ لأن العامل أمين، فيما أسند إليه من عمل، يؤكد ذلك، قوله تعالى: ﴿ إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى الْأَرْضِ زِينَةً لَّهَا لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ﴾ (الكهف:٧)

وقوله تعالى :﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴾ (الكهف:٣٠) وقوله تعالى: ﴿ قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَاحِدٌ فَمَن كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا ﴾(الكهف:١١٠)

وقوله تعالى: ﴿ إِلَّا مَن تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ عَمَلًا صَالِحًا فَأُولَٰئِكَ يُبَدِّلُ اللَّهُ سَيِّئَاتِهِمْ حَسَنَاتٍ ۗ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴾ (الفرقان:٧٠)

وتتنوع الأعمال، إلى مادية، أو عقلية، أو فنية، أو عامة، أو خاصة. والفقه الإسلامي، ضبط العمل بضوابط، وشروط، هي: (٤٠)

١ - أن يكون العمل ممكنا؛ لأنه لا التزام بمستحيل.

٢ - أن يكون العمل مشروعا.

٣ - أن يكون العمل معينا، أو قابلا للتعيين.

٤ - ألا يكون العمل واجبا على العامل قبل العقد.

وقرر الفقه الإسلامي، أن الجزاء من جنس العمل، وفي ذلك يقول ابن القيم :" لذلك كان الجزاء مماثلا للعمل، من جنسه في الخير، والشر، فمن ستر مسلما، ستره الله، ومن يسر على معسر، يسر الله عليه في الدنيا والآخرة، ومن نفس عن مؤمن كربة من كرب الدنيا، نفس الله عنه كربة من كرب يوم القيامة، ومن أقال نادما أقال الله عثرته يوم القيامة، ومن تتبع عورة أخيه، تتبع الله عورته، ومن ضار مسلما ضار الله به، ومن شاق، شاق الله عليه، ومن خذل مسلما في موضع يجب نصرته فيه، خذله الله في موضع يجب نصرته فيه، ومن سمح، سمح الله له، والراحمون، يرحمهم الرحمن، وإنما يرحم الله من عباده الرحماء، ومن أنفق، أنفق عليه، ومن أوعى ،أوعى عليه ،ومن عفا عن حقه، عفا الله له عن حقه، ومن تجاوز، تجاوز الله عنه، ومن استقصى، استقصى الله عليه، فهذا شرع الله، وقدره ،ووحيه، وثوابه ،وعقابه، كله قائم بهذا الأصل: وهو إلحاق النظير بالنظير، واعتبار المثل بالمثل "(٤١).

الفرع الخامس: السِّرية في الأمن

الأمن، والأمان،: ضد الخوف، والأمانة، ضد الخيانة، والإيمان ضد الكفر، والإيمان، بمعنى التصديق، ضده التكذيب، يقال: آمن به قوم، وكذب به قوم. (٤٢)

وأصل المسألة، قوله تعالى: ﴿ وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُوا۟ بِهِۦ ۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُو۟لِى ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ ۗ وَلَوْلَا فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُۥ لَٱتَّبَعْتُمُ ٱلشَّيْطَٰنَ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ (النساء:٨٣)

والآية الكريمة، تقرر مبدأ السرية في الأمور المهمة التي تمس حياة الأمة، وأمنها، وتؤكد على ضعاف المسلمين الذين لم يكن فيهم خبرة الأحوال، ولا استنباط الأمور، إذا بلغهم خبر عن سرايا المسلمين من أمن، وسلامة، أو خوف وخلل عدم إذاعة الخبر؛ لأن إذاعته مفسدة، ويجب رد الأمر، إلى أولي الأمر، وهم البصراء بالأمور؛ الذين يستخرجون الأحكام بفطنتهم، وتجاربهم ومعرفتهم بأمور الحرب ومكائدها. (٤٣)

وحديث النبي ﷺ " حيث كتب لأمير السرية كتابا، وقال: لا تقرأه، حتى تبلغ مكان كذا وكذا، فلما بلغ ذلك المكان، قرأه على الناس، وأخبرهم بأمر النبي ﷺ " .(٤٤)

والأمن الحقيقي إنما يتحقق في الأمة، بعدة أمور، هي: (٤٥)

١- الإيمان بالله تعالى .

٢- العدل، والابتعاد عن ظلم عباد الله تعالى .

٣- السِّرية قولا وعملا ، فيما يخص مصالح المسلمين، وأمنهم الداخلي والخارجي .

٤- استخدام المنهج العلمي في اتخاذ القرار، وهو ما يسمى الهداية إلى الحق .

٥- عدم كفران النعمة، أو جحودها. والدليل على ذلك، قوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَلَمْ يَلْبِسُوٓا۟ إِيمَٰنَهُم بِظُلْمٍ أُو۟لَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلْأَمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ ﴾ (الأنعام:٨٢)، وقوله تعالى: ﴿ وَضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ ءَامِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ ٱللَّهِ فَأَذَٰقَهَا ٱللَّهُ لِبَاسَ ٱلْجُوعِ وَٱلْخَوْفِ بِمَا كَانُوا۟ يَصْنَعُونَ ﴾ (النحل:١١٢)، وليعلم المسلم: أن الشدة، مقدمة بين يدي الفرج، والبلاء، مقدمة بين يدي العافية، والخوف الشديد، مقدمة بين يدي الأمن، وقد جرت سنة الله سبحانه، أن هذه الأمور النافعة المحبوبة، إنما يدخل إليها من أبواب أضدادها.

المطلب الخامس

أحكام السِّرية

الحكم يطلق، ويراد به الوصف الشرعي القائم بالماهية، ويطلق ويراد به الآثار المترتبة على التصرف، وكلا الأمرين وارد في أحكام السرية، ويحتاج ذلك إلى بيان وتفصيل في الفروع الآتية:

الفرع الأول: حكم إفشاء الأسرار

إفشاء الأسرار، عمل من أعمال اللسان، والنجوى، تقوم في الفقه الإسلامي على حسن الأخلاق، وجميل الآداب، وأصل ذلك القرآن الكريم، بقوله تعالى: ﴿ لَّا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِّن نَّجْوَاهُمْ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلَاحٍ بَيْنَ النَّاسِ ۚ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا ﴾ (النساء:١١٤)، قال ابن العربي: " هذه الآية، آية بكر، لم يبلغني عن أحد فيها ذكر، والذي عندي فيها، أن الله تعالى، أمر عباده بأمرين عظيمين :

أحدهما: الإخلاص، وهو أن يستوي ظاهر المرء، وباطنه .

والثاني: النصيحة، لكتاب الله تعالى، ولرسوله ﷺ ولأئمة المسلمين وعامتهم، فالنجوى خلاف هذين الأصلين، وبعد هذا، فلم يكن بد للخلق من أمر يختصون به في أنفسهم، ويخص به بعضهم بعضا، فرخص في ذلك بصفة الأمر بالمعروف، والحث على الصدقة، والسعي في إصلاح ذات البين ." (٤٦)

والأصل حظر إفشاء السر يعني ترك إفشائه، وإظهاره؛ لأنه أمانة، وحفظ الأمانة واجب؛ وذلك من أخلاق المؤمنين؛ لقوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ (الأنفال:٢٧).

و جعل البخاري بابا في صحيحه، بعنوان " حفظ السر، أي ترك إفشائه "

والذي عليه أهل العلم، أن السر لا يباح به، إذا كان على صاحبه منه مضرة، وأكثرهم يقول: انه إذا مات لا يلزم من كتمانه، ما كان يلزم في حياته، إلا أن يكون عليه فيه غضاضة، فمنه ما يباح وقد يستحب ذكره، ولو كرهه صاحب السر، كأن يكون فيه تزكية له، من كرامة، أو منقبة أو نحو ذلك، وإلى ما يكره مطلقا، وقد يحرم، وقد يجب، كأن يكون فيه ما يجب ذكره، كحق عليه، كان يعذر بترك القيام به، فيرجى بعده إذا ذكر لمن يقوم به عنه، أن يفعل ذلك. (٤٧)

يؤكد ذلك، أدلة كثيرة، أشرنا إليها سابقا، ويضاف إليها، قوله ﷺ " آية المنافق ثلاث، إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا اؤتمن خان " (٤٨)

قال الغزالي: " أي إذا أتمنه أحد بكلمة، خانه بإفشائها للناس.....، فحفظ الأمانة

صفة الملائكة المقربين، والأنبياء والمرسلين، وشيمة الأبرار المتقين "[٤٩]

وقوله ﷺ: " لا إيمان لمن لا أمانة له، ولا دين لمن لا عهد له " [٥٠]

ويستثنى من وجوب كتمان السر حالات، يؤدي فيها كتمانه إلى ضرر يفوق ضرر إفشائه بالنسبة لصاحبه، أو يكون في إفشائه مصلحة ترجح على مضرة كتمانه، بناء على قاعدة يتحمل الضرر الخاص لدرء الضرر العام، وذلك يشمل الأمور التي تمس الأمن السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي للبلاد.

الفرع الثاني: الآثار المترتبة على إفشاء الأسرار

يترتب على إفشاء الأسرار، آثار، كثيرة، أهمها :

أولا - الإثم والمعصية؛ لأن الذي أفشى السر خان الأمانة، وخيانة الأمانة من الكبائر، التي تلحق بصاحبها الإثم، ويستلزم ذلك، ضرورة التوبة؛ لأن التوبة تطهر القلب والعقل من المعاصي.

وكل معصية، تصح التوبة عنها، سواء أكانت من الكبائر أم من الصغائر، والذي أفشى سر الآخر، أضر به، ويجب أن يزيل الضرر عنه، ثم يطلب منه العفو والاستغفار له، فإذا عفا عنه سقط الذنب عنه. ويجب المبادرة إلى التوبة، فور وقوع المعصية، فمن أخرها زمانا، صار عاصيا بتأخيرها؛ لأن المقصود منها التخلص من الإثم، والفوز بمغفرة الله تعالى في الآخرة ،[٥١]، يؤكد ذلك، قوله تعالى: ﴿ وَتُوبُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ (النور: من الآية٣١)، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلتَّوْبَةُ عَلَى ٱللَّهِ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلسُّوٓءَ بِجَهَٰلَةٍ ثُمَّ يَتُوبُونَ مِن قَرِيبٍ فَأُوْلَٰٓئِكَ يَتُوبُ ٱللَّهُ عَلَيْهِمْ ۗ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴾ (النساء:١٧) وقوله تعالى: ﴿ أَفَلَا يَتُوبُونَ إِلَى ٱللَّهِ وَيَسْتَغْفِرُونَهُۥ ۚ وَٱللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾(المائدة:٧٤) .

واشترط الفقهاء شروطا لصحة التوبة، هي: [٥٢]

١ - الإقلاع عن المعصية .

٢ - الندم على المعصية.

٣ - العزم على ألا يعود للمعصية مرة أخرى .

٤ - أن يصلح ما أفسد بإعادة الحقوق لأصحابها .

والتوبة المستكملة لشرائطها، هي التوبة النصوح، المشار إليها، في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ تُوبُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ تَوْبَةً نَّصُوحًا عَسَىٰ رَبُّكُمْ أَن يُكَفِّرَ عَنكُمْ سَيِّـَٔاتِكُمْ وَيُدْخِلَكُمْ جَنَّٰتٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ يَوْمَ لَا يُخْزِى ٱللَّهُ ٱلنَّبِىَّ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مَعَهُۥ ۖ نُورُهُمْ يَسْعَىٰ بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَبِأَيْمَٰنِهِمْ يَقُولُونَ رَبَّنَآ أَتْمِمْ لَنَا نُورَنَا وَٱغْفِرْ لَنَآ ۖ إِنَّكَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾(التحريم:٨)،

والتخلص من المعصية بالتوبة، دليل على قوة الإرادة وبعد النظر؛ للتخلص من آثار المعصية، وبدء صفحة جديدة في الحياة، قائمة على النظافة والصدق مع الله سبحانه وتعالى، وفي هذا تستقيم النفس وتطمئن، إذا توفر العزم وصدق الإرادة .

ثانيا - التعويض عن الضرر المادي، والمعنوي، الذي ترتب على إفشاء أسرار الغير؛ لقوله ﷺ: " لا ضرر ولا ضرار، من ضار ضره الله، ومن شاق شق الله عليه " (٥٣)

ثالثا - العقوبة التعزيرية .

تبين أن إفشاء أسرار عباد الله تعالى معصية، وكبيرة، وخيانة للأمانة، ومن يرتكب ذلك يعاقب ويؤدب، بعقوبة تعزيرية، يقدرها الحاكم، أو من يقوم مقامه، نوعا ومقدارا؛ وفق مقتضيات المصلحة المعتبرة شرعا وعقلا، وبما يتفق مع حجم المعصية، وأثرها على الفرد والمجتمع .

والتعزير: مصدر عزره، وهو مأخوذ من العزر، وهو الرد، والمنع، واستعمل في الدفع عن الشخص، كدفع أعدائه عنه، ومنعهم من إضراره ،ومنه عزره القاضي، أي أدبه؛ لئلا يعود إلى القبيح، ويكون بالقول، وبالفعل بحسب ما يليق به، والتعزير يكون بسبب المعصية، والتأديب أعم منه، ومنه تأديب الولد ،وتأديب المعلم .(٥٤)

والتعزيرات متعلقات بموجبات لها وأسباب: فمنها ما يكون حقا لآدمي، يسقط بإسقاطه، ويستوفى بطلبه، ومنها ما يثبت حقا لله تعالى؛ لارتباطه بسبب هو حق الله تعالى، والتعزيرات مفوضة لرأي الإمام، فإن رأى الصفح والتجاوز تكرما، فعل، ولا معترض عليه فيما عمل، وإن رأى إقامة التعزير تأديبا وتهذيبا، فرأيه المتبع. (٥٥)

رابعا - العداوة، والبغضاء، والتدابر، وانعدام الثقة بين الناس، وهذه أمور محرمة في الفقه الإسلامي، والأدلة على ذلك، كثيرة، منها :

قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا يُرِيدُ ٱلشَّيْطَٰنُ أَن يُوقِعَ بَيْنَكُمُ ٱلْعَدَٰوَةَ وَٱلْبَغْضَآءَ فِى ٱلْخَمْرِ وَٱلْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَن ذِكْرِ ٱللَّهِ وَعَنِ ٱلصَّلَوٰةِ ۖ فَهَلْ أَنتُم مُّنتَهُونَ ﴾ (المائدة:٩١)

وقوله ﷺ: " لا تباغضوا، ولا تحاسدوا، ولا تدابروا، وكونوا عباد الله إخوانا " (٥٦)

خامسا - تعريض أمن البلاد السياسي، والاقتصادي، والعسكري، والاجتماعي، للخطر، يؤكد ذلك، قوله تعالى: ﴿ وَضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ ءَامِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ ٱللَّهِ فَأَذَٰقَهَا ٱللَّهُ لِبَاسَ ٱلْجُوعِ وَٱلْخَوْفِ بِمَا كَانُوا۟ يَصْنَعُونَ ﴾(النحل:١١٢)، وقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُوا۟ بِهِۦ ۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُو۟لِى ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ ۗ وَلَوْلَا فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُۥ لَٱتَّبَعْتُمُ ٱلشَّيْطَٰنَ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ (النساء:٨٣)

وقوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمْ يَلْبِسُوٓاْ إِيمَٰنَهُم بِظُلْمٍ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلْأَمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ ﴾ (الأنعام:٨٢).

النتائج والتوصيات

توصلت من خلال هذه الدراسة، إلى النتائج والتوصيات الآتية :

أولا - ضبط الفقه الإسلامي السرية بضوابط علمية محددة؛ لأنها في نظر الشرع وسيلة لتحقيق المصالح المعتبرة شرعا، ودفع المفاسد عن الإنسان في زاده أو دنياه ومعاده أو آخرته، وهي :

١ - درء المفسدة أولى من جلب المصلحة .

٢- أن لا يكون محل السرية وموضوعها محظورا شرعيا؛ لأن ما بني على باطل فهو باطل.

٣ - حدد الإسلام آداب الصحبة، وشروطها، ومنها :

أ - التقوى .

ب - العقل، فصحبة الأحمق بلاء .

ج - حسن الخلق؛ لأن سيء الخلق لا تؤمن عداوته .

د - أن يكون سليم الصدر في الحضور والغيبة، لا حقودا، ولا حسودا، ولا مريدا للشر، ولا ذا الوجهين .

هـ - أن يكون ثابت العهد، لا ملول، ولا متلون .

و - أن يقوم بحقوقك كما تقوم بحقوقه، فلا خير في صحبة، من لا يرى لك من الحق مثل الذي ترى له .

٤ - لا يتخاطب شخصان دون الشخص الثالث، إلا بإذنه، لا في سفر، ولا في حضر، وكذلك لا يتناجى ثلاثة دون واحد، وكلما كثرت الجماعة اشتد حزنه، فيجب المنع؛ لأن ذلك يؤذي المؤمن، والله يكره أذى المؤمن، دليل ذلك، قوله ﷺ: " إذا كانوا ثلاثة فلا يتناجى اثنان دون الثالث .

ثانيا - تتسع السرية لتشمل الحياة الخاصة، والأسرة، والمجتمع، والعمل، وشؤون الدولة، وفي كل أمر نفيس مهم يترتب على إظهاره وإعلانه ضرر بالفرد والمجتمع والدولة ومن هنا ندرك أهمية دعوة الإسلام إلى الستر، والابتعاد عن القيل والقال، والغيبة والنميمة، وتحريم الإشاعات الكاذبة، واغتيال السمعة والشخصية، والتثبت في القول والعمل؛ كل ذلك من أجل حفظ المجتمع المسلم من الفساد والعبث .

ثالثا - أهتم الإسلام بالمجالس، ووضع لها الأصول والقواعد والآداب التي تحكمها،

واعتبرها وسيلة؛ لتحقيق مصالح الناس في دنياهم، وآخرتهم؛ لأن المجالس أمانات، وتتعدد وتتنوع وفق أغراضها .

رابعا- العمل في الإسلام يقوم على الإخلاص، والإتقان، وهذا يستلزم الحفاظ على أسرار العمل؛ لأن العامل أمين، فيما أسند إليه من عمل.

خامسا - قرر الفقه الإسلامي، أن الجزاء من جنس العمل، فمن ستر مسلما، ستره الله، ومن يسر على معسر، يسر الله عليه في الدنيا والآخرة، ومن نفس عن مؤمن كربة من كرب الدنيا، نفس الله عنه كربة من كرب يوم القيامة، ومن أقال نادما أقال الله عثرته يوم القيامة، ومن تتبع عورة أخيه، تتبع الله عورته، ومن ضار مسلما ضار الله به، ومن شاق، شاق الله عليه، ومن خذل مسلما في موضع يجب نصرته فيه، خذله الله في موضع يجب نصرته فيه .

سادسا - قرر الفقه الإسلامي، مبدأ السرية في الأمور المهمة التي تمس حياة الأمة، وأمنها، وتؤكد على ضعاف المسلمين الذين لم يكن فيهم خبرة الأحوال، ولا استنباط الأمور، إذا بلغهم خبر عن سرايا المسلمين من أمن، وسلامة، أو خوف وخلل عدم إذاعة الخبر؛ لأن إذاعته مفسدة، ويجب رد الأمر، إلى أولي الأمر، وهم البصراء بالأمور؛ الذين يستخرجون الأحكام بفطنتهم، وتجاربهم ومعرفتهم بأمور الحرب ومكائدها.

سابعا - الأمن لا يتحقق في الأمة، إلا بعدة أمور، هي :

١- الإيمان بالله تعالى .

٢- العدل، والابتعاد عن ظلم عباد الله تعالى .

٣- السرية قولا وعملا، فيما يخص مصالح المسلمين، وأمنهم الداخلي والخارجي .

٤- استخدام المنهج العلمي في اتخاذ القرار، وهو ما يسمى الهداية إلى الحق .

٥- عدم كفران النعمة، أو جحودها .

ثامنا - يترتب على إفشاء الأسرار، آثار، كثيرة، أهمها :

١ - الإثم والمعصية؛ لأن الذي أفشى السر خان الأمانة، وخيانة الأمانة من الكبائر، التي تلحق بصاحبها الإثم .

٢ - العقوبة التعزيرية .

٣ - تعريض أمن البلاد السياسي، والاقتصادي، والعسكري، والاجتماعي للخطر.

الهوامش

(١) غياث الأمم في التياث الظلم ص٤٠٤ .

(٢) انظر: تاج العروس ج١٢ ص٦ وما بعدها، وأساس البلاغة ج١ ص٢٩٣، ولسان العرب ج٤ ص٣٥٦ .

(٣) انظر: المفردات في غريب القرآن ص ٢٢٨، وقرار مجمع الفقه الإسلامي رقم ٨٣ لسنة ١٩٩٣م.

(٤) انظر: المفردات في غريب القرآن ص٢٢٨، والجامع لأحكام القرآن ج٨ ص٢٩٨ .

(٥) انظر: المفردات في غريب القرآن ص٢٢٨، والجامع لأحكام القرآن ج٨ ص٢٩٨ .

(٦) مكاشفة القلوب ص ٣٦، والقوانين الفقهية ص ٣٧٠، والمفردات في غريب القرآن ص ٢٥، وعمدة القاري ج٢ص٢٦٨.

(٧) صحيح البخاري ج١/ص٣٣، كتاب العلم، باب من سئل علما وهو مشتغل في حديثه، فأتم حديثه ثم أجاب السائل .

(٨) غياث الأمم في التياث الظلم ص ٨٨ .

(٩) صحيح البخاري ج٥ ص٢٣١٨، كتاب الاستئذان، باب حفظ السر .

(١٠) صحيح مسلم ج٢ ص ١٠٦٠، باب تحريم إفشاء سر المرأة .

(١١) فتح الباري ج١١ص٨٢ .

(١٢) القوانين الفقهية ص٣٨٢ .

(١٣) صحيح البخاري ج ٥ ص ٢٣١٨ .

(١٤) سنن أبي داود ج٢ ص٧٦ .

(١٥) سنن ابن ماجة ج٢ ص١٢٥٨ .

(١٦) سنن ابن ماجة ج٢ ص١٢٥٨ .

(١٧) القوانين الفقهية ص ٣٦٤ .

(١٨) صحيح البخاري ج٥ ص ٢٣٤٥.

(١٩) أحكام القرآن لابن العربي ج٣ ص٤١٦ .

(٢٠) صحيح البخاري ج٥ ص ٢٠١٦، وانظر: الدر المنثور ج٨ ص٢١٣، وتفسير النسفي ج٤ ص٢٥٨ ، وتفسير أبي السعود ج٨ ص٢٦٦، وتفسير القرآن العظيم ج٨ ص٢٠٨

(٢١) صحيح مسلم ج٢ ص ١٠٦٠، باب تحريم إفشاء سر المرأة .

(٢٢) مسند الشهاب ج١ص٤١٢ ،والحديث ضعيف في سنده ،سعيد بن سلام العطار، وهو منكر الحديث انظر: التاريخ الكبير ج٣ ص٤٨١ والجرح والتعديل ج٤ ص٣١ .

(٢٣) موعظة المؤمنين من إحياء علوم الدين ج١:ص٢١٥.

(٢٤) الهداية ج٢ ص ٢٧، والبيان شرح كتاب المهذب ج٩ ص٢٢١، وكشاف القناع ج٥ ص٦٦ .

(٢٥) صحيح البخاري ج٥ ص١٩٧٥.

(٢٦) المحلى ج٩ ص ٤٦٥ وما بعدها .

(٢٧) المدونة الكبرى ج٢ ص١٩٣، وبداية المجتهد ج٢ ص١٧، والذخيرة ج٤ ص٤٠٠، والشرح الصغير ج٢ ص٨٢ .

(٢٨) أخرجه الترمذي، وقال: حديث حسن، انظر: عارضة الأحوذي بشرح صحيح الترمذي ج٤ ص٣٠٧ .

(٢٩) عارضة الأحوذي بشرح صحيح الترمذي ج٤ ص٣٠٨، والغربال هو الدف؛ لأنه يشبه الغربال في استدارته، والدف آلة طرب، والحديث حسنه الترمذي.

(٣٠) المبسوط ج٤ ص١٩٣، والبدائع ج٢ ص٢٢٨، وبداية المجتهد ج٢ ص٢، ومغني المحتاج ج٣ ص١٢٥، والمغني ج٧ ص٣٣٤، وكشاف القناع ج٧ ص٢٣٥٦

(٣١) كشاف القناع ج ٧ ص ٢٣٥٥، وشرح منح الجليل ج٢ ص ٢، والبيان شرح كتاب المهذب ج٩ ص١٠٥ .

(٣٢) مجلة كلية الدراسات، دبي، العدد الثاني والعشرون، ٢٠٠١م، نكاح المسيار ص ٣٠٩ .

(٣٣) مجلة كلية الدراسات، دبي، العدد الثاني والعشرون، ٢٠٠١م، نكاح المسيار ص ٣١٠ .

(٣٤) أدب المجالسة ج١ص٣٠، وموعظة المؤمنين من إحياء علوم الدين ج١ص٢١٥، والآداب الشرعية ج٢ ص ٢٥٦ .

(٣٥) صحيح البخاري ج٥:ص٢٣١٣، باب لا يقيم الرجل الرجل من مجلسه .

(٣٦) صحيح ابن حبان ج ص٣٤٦.

(٣٧) صحيح البخاري ج٥:ص٢٣١٣، باب لا يقيم الرجل الرجل من مجلسه .

(٣٨) أخرجه الترمذي، وقال: حديث حسن، سنن الترمذي ج٤ص٣٤١.

(٣٩) لسان العرب ج١١ص٤٧٥.

(٤٠) انظر: المستصفى ج١ ص٨٦، والإحكام في أصول الأحكام ج١ ص١٨٠، والبدائع ج٥ ص١٤٧، والمقدمات ج٢ ص٦٣٠، والوجيز ج١ ص٢٣٢، والمهذب ج١ ص٤٠١، والكافي ج٢ ص٣٠٢ .

(٤١) إعلام الموقعين ج١ ص١٩٦.

(٤٢) لسان العرب ج١٣ص٢١.

(٤٣) عمدة القاري ج١٨ص١٨١.

(٤٤) صحيح البخاري ج١:ص٣٥.

(٤٥) مدارج السالكين ج٣ ص٢٩

(٤٦) أحكام القرآن لابن العربي ج١ص ٤٩٨، ٤٩٩.

(٤٧) فتح الباري ج١١ص٨٢، وعمدة القاري ج٢٢ ص٢٦٨.

(٤٨) شرح النووي على صحيح مسلم ج٢ص٤٦.

(٤٩) مكاشفة القلوب ص٣٨ .وانظر: القوانين الفقهية ص٣٧٠، وصيد الخاطر ص٤٨٦ .

(٥٠) مسند الشهاب ج٢ص٤٣.

(٥١) قواعد الأحكام ج١ ص ١٨٨ .

(٥٢) القوانين الفقهية ص ٣٦٢، وكشاف القناع ج٦ ص ١١٥، والمحلى ج١ص ٢٧٧ .

(٥٣) سنن البيهقي الكبرى ج٦ص٦٩. وانظر: القوانين الفقهية ص٢٨٩ .

(٥٤) فتح الباري ج١٢ص١٧٦.

(٥٥) غياث الأمم في التياث الظلم ص٢١٨ .

(٥٦) شرح النووي على صحيح مسلم ج١٦ ص١١٥.

المصادر والمراجع

١. أبو السعود، محمد بن محمد، تفسير أبي السعود، دار إحياء التراث، بيروت .

٢. أبو داود، سليمان بن الأشعث، سنن أبي داود، دار الكتاب العربي، بيروت .

٣. البخاري، محمد بن إسماعيل، التاريخ الكبير، تحقيق السيد هاشم الندوي، دار الفكر .

٤. ابن تيمية، تقي الدين أحمد، السياسة الشرعية، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت١٩٩٨م .

٥. ابن جزي، محمد بن أحمد، القوانين الفقهية، ،دار الفكر .

٦. ابن الجوزي، محمد بن أبي بكر، صيد الخاطر، المكتبة العلمية، بيروت .

٧. ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد، المحلى، تحقيق د. عبد الغفار، دار الكتب العلمية ،بيروت .

٨. ابن رشد، محمد بن أحمد، بداية المجتهد، تحقيق علي معوض وعادل أحمد، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٩٦م.

٩. ابن زكريا ، أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، ط٢، دار الجيل، بيروت ١٩٩٩م .

١٠. ابن عبد البر، الاستذكار، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ٢٠٠٠م.

١١. ابن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله، أحكام القرآن، دار الجيل، بيروت .

١٢. ابن قدامة المقدسي، عبد الله بن أحمد، المغني، ط١، دار الفكر، بيروت .

١٣. ابن قدامة المقدسي، عبد الله بن أحمد، الكافي، ط٥ ،المكتب الإسلامي ،بيروت ١٩٨٨م .

١٤. ابن كثير، إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، تحقيق مجلس التحقيق بدار الفتح، ط١، دار الفتح، الشارقة ١٩٩٩م .

١٥. ابن ماجة، محمد بن يزيد، سنن ابن ماجة، تحقيق محمد فؤاد، دار الفكر، بيروت .

١٦. ابن منظور ، محمد بن مكرم، لسان العرب، ط١، دار صادر، بيروت .

١٧. البيهقي، أحمد بن الحسين، السنن الكبرى، دار المعرفة بيروت .

١٨. ابن الهمام، كمال الدين، فتح القدير ، دار الفكر بيروت .

١٩. البهوتي، منصور بن يونس، الروض المربع، تحقيق سعيد اللحام، دار الفكر .

٢٠. البهوتي ، كشاف القناع، تحقيق إبراهيم أحمد، ط٢، مكتبة الباز، السعودية ١٩٩٧م.

٢١. الجرجاني، علي بن محمد، التعريفات، حققه إبراهيم الأبياري، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت١٩٩٢م .

٢٢. الجويني، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف، غياث الأمم في التياث الظلم، ط١، تحقيق د. عبد العظيم الديب، مطبعة نهضة مصر .

٢٣. حيدر، علي ، درر الحكام ،ط١، دار الجيل ،بيروت ١٩٩١م.

٢٤. الدردير، أحمد، الشرح الصغير، وزارت الأوقاف، دولة الإمارات ١٩٨٩م.

٢٥. الدردير، أحمد، الشرح الكبير مع حاشية الدسوقي، دار إحياء الكتب العلمية.

٢٦. الرازي، محمد، إيضاح مختار الصحاح، ط١، دار البشائر ،دمشق ١٩٩٧م.

٢٧. الرازي، عبد الرحمن، الجرح والتعديل، ط١ ،دار إحياء التراث، بيروت ١٩٥٢م .

٢٨. الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت .

٢٩. الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس، دار الهداية، مجموعة محققين.

٣٠. الزرعي، محمد، مدارج السالكين، تحقيق محمد حامد، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت ١٩٧٣م .

٣١. الزمخشري، عمر، أساس البلاغة، دار الفكر، بيروت ١٩٧٩م .
٣٢. الزيلعي، فخر الدين عثمان، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، ،ط١ .دار الكتاب الإسلامي ١٣١٣ هـ .
٣٣. الزيلعي، عبد الله بن يوسف، نصب الراية لأحاديث الهداية، دار الحديث.
٣٤. السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين، الدر المنثور، دار الفكر، بيروت ١٩٩٣م .
٣٥. الشر بيني، محمد الخطيب، مغني المحتاج ،دار إحياء التراث، بيروت .
٣٦. الشافعي، محمد بن إدريس ،الأم ،دار المعرفة.
٣٧. الصنعاني، عبد الرزاق بن همام، المصنف ،تحقيق حبيب دار عالم الكتب، السعودية ١٩٩٩م.
٣٨. العسقلاني، ابن حجر، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ،ط١ ،دار الريان للتراث ١٩٨٧م.
٣٩. الغزالي، محمد بن محمد أبو حامد، المستصفى، دار العلوم الحديثة، بيروت .
٤٠. الغزالي، محمد بن محمد أبو حامد، مكاشفة القلوب، تحقيق صلاح عويضة، دار صلاح الدين، القاهرة .
٤١. العيني، بدر الدين محمود ،عمدة القاري، دار إحياء التراث، بيروت .
٤٢. القاضي أبي يعلى، المسائل الفقهية من كتاب الروايتين والوجهين، ،ط١ ،تحقيق عبد الكريم اللاحم ،مكتبة المعارف، الرياض ١٩٨٥م.
٤٣. القرافي ،شهاب الدين، الذخيرة، ،تحقيق محمد بو خبزه ،ط١ ،دار الغرب الإسلامي ١٩٩٤م.
٤٤. القرافي ،شهاب الدين، الفروق، ،ط٢ ،دار المعرفة بيروت .
٤٥. القضاعي، محمد، مسند الشهاب، تحقيق حمدي عبد المجيد، ط٢، مؤسسة الرسالة، بيروت .
٤٦. القفال ألشاشي، أبو بكر محمد، حلية العلماء في معرفة مذاهب الفقهاء، تحقيق د.ياسين درادكه، ط١، دار الباز مكة المكرمة ١٩٨٨م.
٤٧. قليوبي وعميرة، حاشيتان على شرح جلال الدين المحلي على منهاج الطالبين للنووي، ط١، دار الفكر بيروت ١٩٩٨م.
٤٨. الكاساني، علاء الدين، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، تحقيق علي معوض وعادل أحمد، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ١٩٩٧م.
٤٩. الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت ١٩٨٩م.
٥٠. المرغيناني، علي بن أبي بكر، الهداية، تحقيق محمد ثامر وحافظ عاشور، ط١، دار السلام، مصر ٢٠٠٠م.
٥١. المقدسي، محمد، الآداب الشرعية، ط٢، مؤسسة الرسالة، بيروت ٩٩٦١م.
٥٢. المرتضى، أحمد، البحر الزخار، ط١، دار الكتب، بيروت٢٠٠١م
٥٣. النووي، يحيى بن شرف، روضة الطالبين، تحقيق عادل أحمد، وعلي معوض، عالم الكتب ،السعودية ٢٠٠٣م.
٥٤. النووي، يحيى بن شرف، صحيح مسلم بشرح النووي، ط٢، مؤسسة قرطبة ١٩٩٤م.
٥٥. النووي، يحيى بن شرف، المجموع شرح المهذب، ط١، مكتبة الإرشاد، جدة .
٥٦. النمري، يوسف، أدب المجالسة، ط١، دار الصحابة، طنطا ١٩٨٩م .

فقه دعوة الأبناء في ضوء وصايا لقمان

د. الجوهرة بنت صالح الطريفي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

كلية الدعوة والإعلام - قسم الدعوة والاحتساب

الملخص

هذا البحث يتكون من مقدمة وتمهيد وأربعة مباحث.

المقدمة: ذكرت فيها أهمية الموضوع وسبب اختياره.

تمهيد: وفيه التعريف بسورة لقمان.

المبحث الأول: حرص الآباء على هداية الأبناء في ضوء سورة لقمان. ذكرت فيه أهمية حرص الآباء على هداية الأبناء في ضوء السورة.

المبحث الثاني: سمات الآباء (المربين) في ضوء وصايا لقمان حيث استعرضت السمات التي تميز بها لقمان في ضوء وصاياه لابنه.

المبحث الثالث: مواضيع دعوة الأبناء في ضوء وصايا لقمان. استعرضت فيها المواضيع التي دعا لقمان ابنه إليها وقد صنفتها إلى أصناف حسب طبيعتها مواضيع متعلقة بالعقيدة، ومواضيع متعلقة بالعبادة، ومواضيع متعلقة بالأخلاق.

المبحث الرابع: أساليب دعوة الأبناء في ضوء وصايا لقمان وقد استنبطت الأساليب التي استخدمها لقمان في دعوته لابنه في ضوء الآيات وبينت أهميتها.

ثم ختمت البحث بخاتمة ذكرت فيها أهم النتائج والتوصيات.

المقدمة

إن الحمد لله نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله ﷺ .

أما بعد:

من فضل الله تعالى على البشرية، أن جاءها بمنهاج شامل قويم في تربية النفوس، وبناء الحضارات والأمم، فالقرآن رسالة الله إلى الناس كافة قال تعالى:﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا كَآفَّةٗ لِّلنَّاسِ بَشِيرٗا وَنَذِيرٗا وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ ﴾[1].

وقال تعالى:﴿ قُلۡ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّي رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيۡكُمۡ جَمِيعًا ﴾[2].

فجاء القرآن وافياً بجميع متطلبات الحياة الإنسانية في شتى نواحي الحياة، معالجاً مشاكلها، وواضعاً بلسماً شافياً لكل مشكلة في أطر عامة، إن ترسمت الإنسانية تلك الحلول فقد أفلحت، وإن أعرضت فقد خابت وخسرت قال تعالى:﴿ فَمَنِ ٱتَّبَعَ هُدَايَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشۡقَىٰ ﴿١٢٣﴾ وَمَنۡ أَعۡرَضَ عَن ذِكۡرِي فَإِنَّ لَهُۥ مَعِيشَةٗ ضَنكٗا وَنَحۡشُرُهُۥ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ أَعۡمَىٰ ﴾[3].

وقد أحكم الله بيان كتابه، وأتم إعجازه، فجاء مشتملاً إجمالاً وتفصيلاً على تشريعات إلهية لا غنى للبشرية عنها ومن إعجاز القرآن التشريعي أنه يبدأ بتربية الفرد، لأنه لبنة المجتمع فيقيم تربيته على تحرير وجدانه وتحمله التبعة.

وقد ضربت فيه الأمثال، وذكرت فيه القصص، وتنوعت فيه الأساليب ليسهل على الناس فهمه وتطبيقه.

وكتاب الله تعالى من أعظم ما يتنافس فيه المتنافسون، ويعنى به الدارسون والاشتغال به عناية، وحفظاً، وبحثاً، ودراسة.

وقد وقع اختياري على سورة لقمان، ودراسة وصايا لقمان الحكيم، وتأمل ما فيها من فوائد تربوية، ودروس دعوية، حيث جاءت هذه القصة في ثنايا سورة لقمان كنوع من أساليب القرآن الكريم في التربية والتعليم قصد منها التنويع حيث جاءت على شكل الحكاية والتوجيه غير المباشر.

هذا والله سبحانه وتعالى أسأل أن يبارك في الجهد والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

تمهيد

التعريف بسورة لقمان

هي سورة مكية على خلاف هل كلها مكية فالبعض استثنى ثلاث آيات وهي قوله: ﴿ وَلَوْ أَنَّمَا فِي ٱلْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَٰمٌ ﴾ إلى تمام الآيات الثلاث، وذكر بعض العلماء أنها مكية إلا آيتين[٤] واختلف السلف في لقمان هل كان نبياً أو عبداً صالحاً من غير نبوة؟ على قولين الأكثرون على الثاني[٥]. وهذه السورة تحتوي على المزايا والخصائص الأسلوبية للسور المكية، من دعوة إلى التوحيد، وعبادة الله وحده لا شريك له، وإثبات الرسالة، وإثبات البعث والجزاء، وذكر القيامة وهولها، والنار وعذابها والجنة ونعيمها، ومجادلة المشركين بالبراهين العقلية والآيات الكونية، كما أنها تعنى بوضع الأسس العامة للتشريع والفضائل الأخلاقية[٦].

فسورة لقمان تعد نموذجاً من السور المكية في مخاطبة القلب البشري وهي تعالج أهم القضايا التي من أجلها أوجد الإنسان، عبادة الله وحده لا شريك له، وتوحيده بالعبادة والدعوة إلى فضائل الأخلاق، فهي تعالج هذه القضية في نفوس المشركين الذين انحرفوا عن تلك الحقيقة بأساليب شتى، وتلمس جوانبه بشتى المؤثرات التي تخاطب الفطرة وتوقظها[٧].

وفي الآيات التي سأتناول دراستها وهي التي تتحدث عن وصايا لقمان لابنه حيث يقول الله عز وجل: ﴿وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا لُقْمَٰنَ ٱلْحِكْمَةَ أَنِ ٱشْكُرْ لِلَّهِ ۚ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِۦ ۖ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَنِىٌّ حَمِيدٌ ﴿١٢﴾ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَىَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴿١٣﴾ وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَٰلُهُۥ فِى عَامَيْنِ أَنِ ٱشْكُرْ لِى وَلِوَٰلِدَيْكَ إِلَىَّ ٱلْمَصِيرُ ﴿١٤﴾ وَإِن جَٰهَدَاكَ عَلَىٰٓ أَن تُشْرِكَ بِى مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا ۖ وَصَاحِبْهُمَا فِى ٱلدُّنْيَا مَعْرُوفًا ۖ وَٱتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَىَّ ۚ ثُمَّ إِلَىَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿١٥﴾ يَٰبُنَىَّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِى صَخْرَةٍ أَوْ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ أَوْ فِى ٱلْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا ٱللَّهُ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ ﴿١٦﴾ يَٰبُنَىَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱنْهَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَ ۖ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ ﴿١٧﴾ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِى ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴿١٨﴾ وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ ﴾.

حيث نجد أن السورة بشكل عام تقرر قضية العقيدة التي تتلخص في توحيد الخالق، وعبادته، وشكره على آلائه ونعمه، وفي اليقين بالآخرة وما فيها من حساب دقيق وجزاء عادل. وقد عرضت

هذه القضية في السورة أربع مرات في أربع جولات، كل مرة بمؤثرات جديدة، وأسلوب جديد في العرض والتناول [٨] .

وفي وصايا لقمان مع ابنه تم تناول هذه القضية ولكن من خلال أسلوب الحكاية والتوجيه غير المباشر وهذا ما سأتناوله في هذا البحث بالتفصيل.

المبحث الأول

حرص الآباء على هداية الأبناء في ضوء وصايا لقمان

جاء القرآن الكريم مخاطباً الفطرة البشرية بمنطقها، وقد أنزله خالق هذه الفطرة العليم بما يصلح لها وما يصلحها، ويعلم كيف يخاطبها، جاء يعرض على هذه الفطرة الحقيقة المكنونة من قبل، وهي حقيقة الاعتراف بوجود الخالق وتوحيده، والتوجه إليه وحده بالعبادة والإنابة إليه مع ما في الكون من مخلوقات كلها تسبح بحمد الله.

وهذه السورة المكية نموذج من نماذج الطريقة القرآنية في مخاطبة القلب البشري في معالجة العقيدة في نفوس المشركين الذين انحرفوا عن تلك الحقيقة، إنها القضية التي تعالجها السور المكية بأساليب شتى، ومن زوايا عديدة، تلامس القلب بشتى المؤثرات التي تخاطب الفطرة وتوقظها، وفي سورة لقمان تعرض قضية التوحيدة وقضية الآخرة بلسان لقمان بأسلوب الحكاية والتوجيه غير المباشر [٩] .

ويلمس من هذا التوجيه حرص الأب على هداية ابنه وهي نصيحة أب حكيم ذكره الله بأحسن الذكر، حيث وصفه بأنه أتاه الحكمة وهي نصيحة مبرأة من العيب وغير متهمة، فما يمكن أن تتهم نصيحة والد لولده لأنه أشفق الناس عليه وأحبهم إليه قال ابن كثير[١٠]: (يقول تعالى مخبراً عن وصية لقمان لولده... وقد ذكره الله تعالى بأحسن الذكر وأنه أتاه الحكمة وهو يوصي ولده الذي هو أشفق الناس عليه وأحبهم إليه فهو حقيق أن يمنحه أفضل ما يعرف) [١١] .

والحرص على هداية الأبناء مسؤولية الأباء كلفهم الله عز وجل بذلك فقال: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ ﴾[١٢] .

في الآية توجيه للذين آمنوا بأن يقوموا بواجبهم في بيوتهم من التربية والتوجيه والتذكير فيقوا أنفسهم وأهليهم من النار [١٣] .

والنبي ﷺ يقول: "كلكم راع [١٤] وكلكم مسؤول عن رعيته، الإمام راع ومسؤول عن رعيته، والرجل راعٍ في أهله وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيتها"[١٥].

وعن ابن عمر رضي الله عنهما أن النبي ﷺ قال: "لا يسترعي الله تبارك وتعالى عبداً رعيةً قَلَّتْ أو كثُرتْ، إلا سأله الله تبارك وتعالى عنها يوم القيامة، أقام فيهم أمر الله تبارك وتعالى أم أضاعه؟ حتى يسأله عن أهل بيته خاصة"(١٦).

ومن الأدلة على أن تربية الأبناء والحرص على هدايتهم مسؤولية الآباء قول النبي ﷺ: "مروا الصبي بالصلاة إذا بلغ سبع سنين وإذا بلغ عشر سنين فاضربوه عليها"(١٧).

فهنا يضرب ضرب تأديب وتمرين كما قال ابن القيم (١٨) (١٩).

وذلك من أجل أن ينشأ على تطبيق أحكام الإسلام فيكون قد تمرن عليها وسَهُل عليه أدائها، ولئلا يترك العبادة فإن تعود الترك صعب على المربي بعد ذلك إلزامه بها، والضرب هنا رحمة بالولد وليس من القسوة بل هو من تمام الرفق به إذ أن الرحمة صفة تقتضي إيصال المنافع إلى العبد وإن كرهتها نفسه، قال ابن القيم: (ومما ينبغي أن يُعلم: أن الرحمة صفة تقتضي إيصال المنافع والمصالح إلى العبد، وإن كَرِهَتها نفسُه، وشقَّتْ عليها. فهذه الرحمةُ الحقيقية. فأرحم الناسِ بك من شَقَّ عليك في إيصال مصالحك، ودَفْع المضارِّ عنكَ. فمن رحمة الأب بولده: أن يكرهه على التأدب بالعلم والعمل ويشقَّ عليه في ذلك بالضَّرْب وغيره. ويمنعه شهواته التي تعود بضَرره، ومتى أهمل ذلك من ولده كان لقلة رحمته به، وإن ظنَّ أنه يرحَمُه ويُرَفِّهُهُ ويُريحه. فهذه رحمةٌ مقرونة بجهل)(٢٠).

وقد ذكر الله سبحانه وتعالى هذه الوصايا النافعة على لسان لقمان لابنه ليكون أسوة للناس فيمتثلوها ويقتدوا بها قال ابن كثير في تفسيره: (هذه وصايا نافعة قد حكاها الله سبحانه عن لقمان الحكيم ليمتثلها الناس ويقتدوا بها)(٢١).

المبحث الثاني

سمات الآباء (المربين) في ضوء وصايا لقمان

بالتأمل في الآيات التي تتحدث عن لقمان وابنه نلتمس بعض سماته:

﴿وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا لُقْمَٰنَ ٱلْحِكْمَةَ أَنِ ٱشْكُرْ لِلَّهِ ۚ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِۦ ۖ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَنِىٌّ حَمِيدٌ﴾.

نجد أن الله سبحانه وتعالى ذكر من سماته الحكمة، والحكمة في اللغة تطلق ويراد بها معان عديدة منها:

العدل، والعلم، والحلم، وتطلق على طاعة الله، والفقه في الدين والعمل به، والفهم والخشية والوَرَع والإصابة، والتفكر في أمر الله واتباعه (٢٢).

وقال الإمام ابن كثير في معنى الحكمة: (أي الفهم والعلم والتعبير)[٢٣].

وقال الشوكاني [٢٤]: (والحكمة التي أتاه الله هي الفقه والعقل والإصابة في القول)[٢٥].

نجد من خلال هذه التعاريف أن سمة الحكمة شاملة لسمات عديدة كالعلم، الحلم، والعدل والفقه في دين الله والعمل به، والفهم، والخشية، والورع، والإصابة في القول فنجد أن سمات الأب الناصح والموجه قد اكتملت فوصفه بالحكمة دل على اكتمال السمات.

والحكمة سبق تعريفها اللغوي أما في الاصطلاح فهي: (وضع الشيء في مَوْضِعه)[٢٦].

ولأهمية الحكمة تكرر ذكرها في القرآن الكريم ووصف بها أنبياء الله ورسله عليهم السلام فقال تعالى: ﴿ فَقَدْ ءَاتَيْنَآ ءَالَ إِبْرَٰهِيمَ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَءَاتَيْنَٰهُم مُّلْكًا عَظِيمًا ﴾[٢٧].

وقال: ﴿ وَقَتَلَ دَاوُۥدُ جَالُوتَ وَءَاتَىٰهُ ٱللَّهُ ٱلْمُلْكَ وَٱلْحِكْمَةَ وَعَلَّمَهُۥ مِمَّا يَشَآءُ ﴾[٢٨].

وقال تعالى عن عيسى عليه السلام: ﴿ إِذْ قَالَ ٱللَّهُ يَٰعِيسَى ٱبْنَ مَرْيَمَ ٱذْكُرْ نِعْمَتِى عَلَيْكَ وَعَلَىٰ وَٰلِدَتِكَ إِذْ أَيَّدتُّكَ بِرُوحِ ٱلْقُدُسِ تُكَلِّمُ ٱلنَّاسَ فِى ٱلْمَهْدِ وَكَهْلًا ۖ وَإِذْ عَلَّمْتُكَ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ ﴾[٢٩].

أما رسول الله ﷺ فقد جاء في الصحيحين عن أبي ذر[٣٠] رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "فُرِجَ عن سَقْف بيتي وأنا بمكة فنزل جبريل ففرج صَدْري ثم غسله بماء زمزم ثم جاء بطسْتٍ مِنْ ذَهَبٍ مُمْتلئ حكمة وإيماناً فأفرغه في صَدْري ثمَّ أطبقهُ..."[٣١].

وهذا يثبت أن الحكمة تعد أمراً أساسياً في الدعوة إلى الله، حيث امتلأ بها صدر النبي ﷺ وهو صاحب الدعوة، مع الإيمان في قضية الدعوة لحظة واحدة [٣٢].

فمن الحكمة اتصاف الداعية بالسمات التي يجب توافرها في الدعاة من إخلاص لله عز وجل، وعلم وفقه في دين الله وعمل به وحلم وصبر إلى غير ذلك من مقتضيات الحكمة فبذلك تنبثق الحكمة ويتحقق المقصود [٣٣].

وقد دلت الآيات على اتصاف لقمان بهذه الصفات نستشف ذلك من خلال وصاياه لابنه.

فقد جاءت في الآيات: ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَىَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾.

دلت هذه الآية على عمله وفقهه حيث جاءه بأسلوب الوعظ لئلا ينفر وهي (نصح وتذكير مقترن بتخويف وترقيق)[٣٤].

ثم بدأ بأهم القضايا وهي قضية العقيدة حيث نهاه عن الشرك بالله ووصفه بأنه ظلم عظيم قال ابن كثير عن لقمان ووصيته لابنه: (وقد ذكره الله تعالى بأحسن الذكر وأنه أتاه الحكمة وهو

يوصي ولده الذي هو أشفق الناس عليه وأحبهم إليه فهو حقيق أن يمنحه أفضل ما يعرف ولهذا أوصاه أولاً بأن يعبد الله وحده ولا يشرك به شيئاً ثم قال محذراً له: ﴿إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾ أي هو أعظم الظلم)[٣٥].

ثم تدرج بباقي القضايا: ﴿يَٰبُنَيَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱنْهَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ ﴿١٧﴾ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِى ٱلْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴿١٨﴾ وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ﴾.

وهذا دلالة على العلم والحكمة حيث تدرج بقضايا العبادة حسب أهميتها عقيدة ثم عبادة ثم أخلاق.

ويستشف من الآيات حلمه وصبره في تعليم ولده حيث أنه جعل تلك الوصايا النفيسة لابنه، والأب من أشفق الناس على ولده وأحبهم إليه، فحرص على أن يمنحه أفضل ما يعرف، وتلك الوصايا تدل على فقه في دين الله وعمل به، ولا شك أن لذلك أكبر الأثر في التأثير على المدعو عندما تصدر تلك الوصايا من أقرب الناس إليه والده ويكون عالماً بدين الله وعامل به.

المبحث الثالث

مواضيع دعوة الأبناء في ضوء وصايا لقمان

لقد مر أن سورة لقمان من السور المكية فهي تحتوي على المزايا والخصائص الأسلوبية للسور المكية من تقرير العقيدة بالدعوة إلى عبادة الله وحده لا شريك له، وإثبات الرسالة، وإثبات البعث والجزاء، وذكر القيامة وأهوالها ومجادلة المشركين بالبراهين العقلية والآيات الكونية، كما أنها تعنى بوضع الأسس العامة للتشريع والفضائل الأخلاقية وسورة لقمان تناولت عدداً من المواضيع في العقيدة والعبادة والأخلاق وسوف أتناول ذلك بشيء من التفصيل.

أولاً: المواضيع المتعلقة بالعقيدة:

لقد عالجت هذه السورة العقيدة بأساليب شتى وكل أسلوب معه من المؤثرات ما يجعله يبدو جديداً في طرقه، وفي وصايا لقمان لابنه كان أول ما بدأ به هذه القضية المهمة، وهي نهيه عن الشرك لأن البدء بتصحيح العقيدة والدعوة إلى التوحيد هي أهم القضايا التي عالجها القرآن فكانت دعوة الأنبياء جميعاً دون استثناء تبدأ بها.

توحيد الله عز وجل:

فقال تعالى على لسان لقمان: ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَىَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾.

فبدأ في وعظه بنهيه عن الشرك لأنه أهم من غيره [٣٦] .

إن الإيمان بعقيدة التوحيد هو الخطوة الأولى في إحداث تغيير كبير في الشخصية. فهو يولد في الإنسان طاقة روحية هائلة تغير مفهومه عن ذاته، وعن الناس، والحياة، والكون بأكمله، أنه يمده بمعنى جديد للحياة ولرسالته فيها، ويبعث فيه الشعور بالأمن والطمأنينة [٣٧] .

فأوصاه أن يعبد الله وحده ولا يشرك به شيئاً ثم حذره ذلك بقوله: ﴿ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾ أي هو أعظم الظلم [٣٨].

ووجه كونه ظلماً أنه يسوي الخالق بالمخلوق، ويسوي من لا يملك بمالك كل شيء وسوَّى الناقص الفقير من جميع الوجوه، بالرب الكامل الغني من جميع الوجوه [٣٩] .

ثم يؤكد على هذه القضية بمؤثر آخر عندما يعرض لعلاقة الأبوة والأمومة بأسلوب يفيض عطفاً ورحمة: ﴿ وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَٰلُهُۥ فِى عَامَيْنِ أَنِ ٱشْكُرْ لِى وَلِوَٰلِدَيْكَ إِلَىَّ ٱلْمَصِيرُ ﴾ ويقرن قضية الشكر لله بالشكر لهما ﴿ أَنِ ٱشْكُرْ لِى وَلِوَٰلِدَيْكَ إِلَىَّ ٱلْمَصِيرُ ﴾ وذلك للدلالة على أن حقهما من أعظم الحقوق وأكبرها وأشدها وجوباً [٤٠] .

ثم يقول الله سبحانه وتعالى بعد ذلك: ﴿ وَإِن جَٰهَدَاكَ عَلَىٰٓ أَن تُشْرِكَ بِى مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا ۖ وَصَاحِبْهُمَا فِى ٱلدُّنْيَا مَعْرُوفًا ۖ وَٱتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَىَّ ۚ ثُمَّ إِلَىَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾.

أي بعد كل هذا الحق وهذه الوصية من الله جل وعلا لهما إلا أن تلك العلاقة على قوتها ومتانتها تأتي في ترتيبها بعد وشيجة العقيدة، ﴿ وَإِن جَٰهَدَاكَ عَلَىٰٓ أَن تُشْرِكَ بِى مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا ۖ ﴾ هنا يسقط واجب الطاعة وتعلو وشيجة العقيدة وعلى كل وشيجة فمهما بذل الوالدان من جهد وجهاد ومغالبة لإقناعه بأن يشرك بالله وكل ما عدا الله سبحانه وتعالى لا أولوهية له، فهو مأمور بعدم الطاعة من الله صاحب الحق الأول في الطاعة.

ولكن الاختلاف في العقيدة، والأمر بعدم الطاعة في خلافها، لا يسقط حق الوالدين في المعاملة الطيبة والصحبة الكريمة [٤١] ﴿ وَصَاحِبْهُمَا فِى ٱلدُّنْيَا مَعْرُوفًا ﴾.

الإيمان باليوم الآخر:

وفي الآية ذاتها يقرر قضية من قضايا العقيدة ألا وهي الإيمان باليوم الآخر حيث يقول:﴿ ثُمَّ إِلَىَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾.

والإيمان باليوم الآخر من أركان الإيمان كما في الحديث حينما سأل جبريل رسول الله ﷺ: "قال: يارسول الله ما الإيمان؟ قال أن تؤمن بالله وملائكته وكتابه ولقائه ورسله وتؤمن بالبعث وتؤمن بالقدر كله.."[٤٢].

ويعد الإيمان باليوم الآخر من محفزات العمل إذ الموت يقطع على الإنسان آماله وشهواته وقد استخدم القرآن التذكير بالموت؛ لما له من أثر بالغ في النفوس، يحرك لفعل الخيرات وتدارك الأوقات، وكثيراً ما يرد ذكر الموت مقروناً بذكر حصيلة الإنسان العملية في الدنيا وما ينتظره من المجازاة في الآخرة [٤٣].

ففي الآية بيان أن المرجع بعد الممات إلى الله وحده لا إلى غيره فينبئكم بما كنتم تعملون من خير أو شر فيجازي كل عامل بعمله [٤٤].

ففي هذه الآية وأمثالها التي تحفل بها سور القرآن الكريم مما يجدر بالآباء والدعاة استثماره إذ تستحث به الهمم، وتستنهض به العزائم، ويراجع الإنسان نفسه ومواقفه وتوجهاته، حين يعلم أن كل عمل يعمله مثبت مدون، وموزون مستعرض والنتيجة لا محالة ربح أو خسارة [٤٥].

والله سبحانه وتعالى كرر ذلك لأهميته في إصلاح النفوس إذ يكبح جماح النفس ويجعلها تراجع نفسها وتنظر فيما قدمت قبل يوم الحساب قال الله تعالى: ﴿ وَكُلَّ إِنسَٰنٍ أَلْزَمْنَٰهُ طَٰٓئِرَهُۥ فِى عُنُقِهِۦ ۖ وَنُخْرِجُ لَهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ كِتَٰبًا يَلْقَىٰهُ مَنشُورًا ﴿١٣﴾ ٱقْرَأْ كِتَٰبَكَ كَفَىٰ بِنَفْسِكَ ٱلْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيبًا ﴾[٤٦].

ثم يؤكد على هذا المعنى بقوله: ﴿ يَٰبُنَىَّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِى صَخْرَةٍ أَوْ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ أَوْ فِى ٱلْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا ٱللَّهُ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ ﴾.

قال ابن كثير: (أي أن المظلمة أو الخطيئة لو كانت مثقال حبة خردل.. (يأت بها الله) أي أحضرها الله يوم القيامة حين يضع الموازين القسط وجازى عليها إن خيراً فخير وإن شراً فشر كما قال تعالى:﴿ وَنَضَعُ ٱلْمَوَٰزِينَ ٱلْقِسْطَ لِيَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ فَلَا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْـًٔا ﴾[٤٧]، وقال تعالى: ﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُۥ ﴿٧﴾ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُۥ ﴾[٤٨]، ولو كانت تلك الذرة محصنة محجبة في داخل صخرة صماء أو غائبة ذاهبة في أرجاء السموات والأرض فإن الله يأتي بها لأنه لا تخفى عليه خافية، ولا يعزب عنه مثقال ذرة

في السموات ولا في الأرض ولهذا قال: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ ﴾ أي لطيف العلم فلا تخفى عليه الأشياء وإن دقت ولطفت وتضاءلت)[٤٩].

ففي الآية لفت النظر إلى سعة علم الله عز وجل، وإحاطته، وشموله، بصورة يهتز لها الوجدان البشري، حيث دقة علم الله عز وجل، ولطفه يتابع الإنسان في هذا الكون الفسيح، ويراقبه، وتستوجب هذه المتابعة وهذه القدرة الإلهية إلى أن يعبد الإنسان ربه تبارك وتعالى كأنه يراه وهي مرتبة الإحسان كما ورد في الحديث الذي رواه أبوهريرة [٥٠] حينما سأل جبريل رسول الله ﷺ: (ما الإحسان؟ قال: "إن تخشى الله كأنك تراه، فإنك إن لا تكن تراه فإنه يراك"[٥١].

والإحسان الإتقان والمقصود إخلاص العبادة والخشوع فيها وفراغ البال حال التلبس بها ومراقبة المعبود. وللإحسان حالتين أرفعهما أن يغلب عليه مشاهدة الحق بقلبه حتى كأنه يراه بعينه وهو قوله "كأنك تراه" والثانية: أن يستحضر أن الحق مطلع عليه يرى كل ما يعمل وهو قوله: "فإنه يراك" وهاتان الحالتان يثمرهما معرفة الله وخشيته[٥٢].

وقد جاء هذا الحديث في سياق تعليم الصحابة، وتعليم الأمة لأمور كثيرة ومنها الإحسان وهو أعلى مراتب الدين كما جاء في آخر الحديث حيث قال رسول الله ﷺ: "هذا جبريل. جاء يعلم الناس دينهم"[٥٣].

وهذا يربي في الفرد المراقبة الذاتية، ولتثبت هذا السلوك وتأصيله في النفس هناك أساليب متعددة أهمها: إظهار ضعف المخلوق وجهله، وقلة حيلته، وكثرة زلاته، وتعدد أعدائه، وقرب أجله، وقصر عمره، وإظهار قوة الخالق، وإحاطته الشاملة، وسعة علمه واطلاعه، ومعيته لخلقه، ومحاسبته لهم [٥٤].

ثانياً: المواضيع المتعلقة بالعبادة:

قال تعالى: ﴿ يَٰبُنَيَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأۡمُرۡ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَٱنۡهَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِ وَٱصۡبِرۡ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَۖ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنۡ عَزۡمِ ٱلۡأُمُورِ ﴾.

قال الشوكاني: (ووجه تخصيص هذه الطاعات أنها أمهات العبادات وعماد الخير كله)[٥٥].

الصلاة:

وقال النبي ﷺ في فضلها: "أرأيتم لو أن نهراً بباب أحدكم يغتسل منه كُلَّ يوم خمس مرات. هل يبقى من درنه شيء؟ قالوا: لا يبقى من درنه شيء قال: فذلك مثل الصلوات الخمس. يمحو الله بهن الخطايا"[٥٦].

وقد كان فرض العبادات من الأساليب التي أتبعها القرآن في تربيته لشخصيات الناس، وفي

تغيير سلوكهم إذ أن العمل والممارسة الفعلية للأفكار والعادات السلوكية الجديدة تربي في المؤمن الطاعة لله تعالى، والامتثال لأوامره، والتوجه الدائم إليه في عبودية تامة، كما تعلمه الصبر، وتحمل المشاق، ومجاهدة النفس والتحكم في أهوائها وشهواتها، كما تعلمه حب الناس، والإحسان إليهم، وتنمي في نفسه روح التعاون والتكافل الاجتماعي فقيامه بهذه العبادات بإخلاص وانتظام يؤدي إلى اكتسابه هذه الخصال الحميدة التي توفر له مقومات الصحة النفسية السليمة [٥٧].

والله سبحانه وتعالى يقول: ﴿ اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ ﴾[٥٨].

قال ابن كثير: (يعني أن الصلاة تشتمل على شيئين على ترك الفواحش والمنكرات أي مواظبتها تحمل على ترك ذلك.. وتشتمل الصلاة أيضاً على ذكر الله تعالى وهو المطلوب الأكبر ولهذا قال تعالى: ﴿ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ ﴾ أي أعظم من الأول)[٥٩].

ويشير اسم الصلاة إلى أنها صلة بين الإنسان وربه، ففي الصلاة يقف الإنسان في خشوع وتضرع بين يدي الله سبحانه وتعالى خالقه، وخالق الكون كله، وهذا الوقوف يمد الإنسان بطاقة روحية تبعث فيه الشعور بالصفاء الروحي، والاطمئنان القلبي والأمن النفسي. كما تجدد فيه الأمل، وتقوي فيه العزم وتطلق في نفسه قدرات هائلة تمكنه من تحمل المشاق والقيام بجلائل الأعمال. كما أن لصلاة الجماعة أثراً علاجياً هاماً فتردد الفرد على المسجد لصلاة الجماعة يتيح له فرصة التعرف بجيرانه وبكثير من الأفراد الآخرين ممن يسكنون في نفس الحي مما يساعد على تفاعله مع الآخرين، وتكوين علاقات اجتماعية سليمة، وعلاقات صداقة ومودة معهم، ومثل هذه العلاقات تساعد على نمو شخصية الفرد، وتشبع حاجته إلى الانتماء الاجتماعي مما يؤدي إلى الوقاية من القلق الذي يعاني منه بعض الناس نتيجة شعورهم بالوحدة والعزلة وعدم الانتماء إلى الجماعة [٦٠].

ولأهميتها أمر النبي ﷺ بتعويد الصبيان الصغار عليها فقال ﷺ: "مروا الصبي بالصلاة إذا بلغ سبع سنين وإذا بلغ عشر سنين فاضربوه عليها"[٦١].

والضرب ضرب تأديب وتمرين كما قال ابن القيم [٦٢].

وذلك من أجل أن ينشأ على تطبيق أحكام الإسلام فيكون قد تمرن عليها وسهُل عليه أداءها، وأيضاً يؤدب لئلا يتركها فإن تعود على الترك صعب على المربي بعد ذلك إلزامه بها.

الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر:

بعد أمره بالقيام بالصلاة تلا ذلك أمره بالقيام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر:

﴿ يَٰبُنَيَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأۡمُرۡ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَٱنۡهَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِ وَٱصۡبِرۡ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَۖ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنۡ عَزۡمِ ٱلۡأُمُورِ ﴾.

وما ذاك إلا لأهمية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر قال شيخ الإسلام ابن تيمية [٦٣]: (الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر هو الذي أنزل الله به كتبه، وأرسل به رسله، وهو من الدين) [٦٤].

والله سبحانه وتعالى يقول: ﴿ لَيۡسُواْ سَوَآءٗۗ مِّنۡ أَهۡلِ ٱلۡكِتَٰبِ أُمَّةٞ قَآئِمَةٞ يَتۡلُونَ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ ءَانَآءَ ٱلَّيۡلِ وَهُمۡ يَسۡجُدُونَ ﴿١١٣﴾ يُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ وَيَأۡمُرُونَ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَيَنۡهَوۡنَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِ وَيُسَٰرِعُونَ فِي ٱلۡخَيۡرَٰتِۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ مِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١١٤﴾ وَمَا يَفۡعَلُواْ مِنۡ خَيۡرٖ فَلَن يُكۡفَرُوهُۗ وَٱللَّهُ عَلِيمُۢ بِٱلۡمُتَّقِينَ ﴾ [٦٥].

يبين الله في هذه الآيات صفات من آمن من أهل الكتاب، فهم يتلون آيات الله آناء الله وهم يسجدون. ويؤمنون بالله واليوم الآخر ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر، ويسارعون في الخيرات، فهم اتسموا بسمات المؤمنين في المجتمع المسلم، ومن هذه السمات القيام على حراسة هذا الدين، بإقامة شعيرة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، لذا شهد لهم ربهم بأنهم من الفالحين، ووعدهم وعداً صادقاً بأن جزاء هذه الأفعال الخيرة لن يبخسوه فالله يعلم بأنهم من المتقين [٦٦].

وقد جاءت الأدلة من الكتاب والسنة حاضة وموجبة لهذه الشعيرة العظيمة ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿ وَلۡتَكُن مِّنكُمۡ أُمَّةٞ يَدۡعُونَ إِلَى ٱلۡخَيۡرِ وَيَأۡمُرُونَ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَيَنۡهَوۡنَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُفۡلِحُونَ ﴾ [٦٧].

قال ابن كثير: (والمقصود من هذه الآية أن تكون فرقة من هذه الأمة متصدية لهذا الشأن، وإن كان ذلك واجباً على كل فرد من الأمة بحسبه" [٦٨].

وقال النبي ﷺ في بيان أهميته: "مثل المدهن [٦٩] في حدود الله والواقع فيها [٧٠] مثل قوم استهموا سفينة فصار بعضهم في أسفلها وصار بعضهم في أعلاها فكان الذين في أسفلها يمرون بالماء على الذين في أعلاها، فتأذوا به، فأخذ فأساً فجعل ينقر أسفل السفينة، فأتوه فقالوا: مالك؟ قال تأذيتم بي ولا بد لي من الماء فإن أخذوا على يديه أنجوه ونجوا أنفسهم وإن تركوه وأهلكوا أنفسهم" [٧١].

فأراد رسول الله ﷺ في هذا المثل أن يبين لنا أهمية الاحتساب على المنكرات وأنه سبب النجاة كما أن تركه سبب الهلاك، فكما أن أهل السفينة مشتركون فيها فإذوا أخذوا على يد المفسد أنجوه ونجوا أنفسهم وإن تركوه أهلكوه وأهلكوا أنفسهم، فكذلك الناس يشتركون في المجتمع الواحد، فإن أخذوا على يد فاعل المنكر أنجوه أولاً برد وعن منكره ونجوا أنفسهم،

وإن تركوه أهلكوه، وذلك بعدم نصحه والإنكار عليه، وأهلكوا أنفسهم، فكان أن عمت العقوبة الجميع بسبب ترك الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

وفي وصية لقمان لابنه بأمره بالقيام بهذه الشعيرة الكبيرة فوائد دينية وتربوية عظيمة، أما الدينية ففيها قيامه بهذا الواجب حتى لا يكون ممن يستحق العقاب وتحصيله للأجر العظيم من الله سبحانه وتعالى الذي وعد به عباده المتقين ممن يقومون بهذه المهمة العظيمة، والفائدة التربوية تنشئة الابن على حب الخير للناس، وحب الإيثار للمجتمع عامة، ويضعف ذلك فيه انفعالات الكراهية والبغضاء، ودوافع الظلم والعدوان، والميل إلى حب الذات والأثرة، وهذه الأعمال تقوي الشعور بالانتماء إلى الجماعة، وتقضي على مشاعر العزلة والوحدة التي يشعر بها المرضى النفسيون، فشعور الفرد بانتمائه إلى الجماعة، وبأن له دوراً فعالاً في المجتمع أهمية كبيرة في الصحة النفسية للإنسان. وقد فطن كثير من المعالجين النفسيين إلى أهمية العلاقات الإنسانية في الصحة النفسية. فانتماء الفرد إلى جماعة يحبهم ويحبونه، وارتباطه بهم بعلاقات إنسانية جيدة، إنما يعتبران من العوامل الهامة التي تساعد على تكوين شخصيته تكويناً سليماً، وعلى تحقيق الأمن والطمأنينة في نفسه[٧٢].

ثم أعقب وصيته له بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بقوله: ﴿ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَ ﴾.

وذلك لأن دعوة الناس قد يلحق الداعية بسببها أذى، وسبب ذلك أن الداعية يأمر الناس وينهاهم بما يخالف ما هم عليه، وما ألفوه، وترك المألوف ليس بالأمر الهين خاصة في بداية الترك لذا كان عليه أن يصبر أثناء دعوته بالتزامه الحكمة وترغيبه المدعو في الحق ويصبر على ما قد يصيبه من أذى بعد ذلك، قال الشيخ محمد بن صالح العثيمين [٧٣]: (من الحكمة أن لا يجابه المدعو بإنكار ما هو عليه من باطل إذا كان ذلك يزيده نفوراً عن الحق وتوغلاً في المنكر ولكن يذكر له الحق ويرغبه فيه حتى يتمكن من قلبه فيسهل عليه ترك ما ألفه من الباطل، فإن ترك المألوف صعب على النفوس وليس من السهل أن يدعه الإنسان إلا بمقاومة كبيرة)[٧٤].

وقال شيخ الإسلام ابن تيمية: (ولا بُدَّ أيضاً أن يكون حليماً صبوراً على الأذى؛ فإنَّه لا بد أن يحصل له أذى، فإن لم يحلم ويصبر، كان ما يُفسد أكثر مما يصلح، كما قال لقمان لابنه: ﴿ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱنْهَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ ﴾[٧٥].

بل يعد الصبر أمراً إلهياً للأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام والدعاة من بعدهم يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: (ولهذا أمر الله الرسل - وهم أئمة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر - بالصَّبر كقوله لخاتم الرسل عليه السلام، بل ذلك مقرون بتبليغ الرسالة، فإنه أول ما أرسل أنزلت عليه سورة (يا أيها المدثر) بعد أن أنزلت سورة (اقرأ) التي بها نُبِّي فقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا

﴿ ٱلْمُدَّثِّرُ ۝١ قُمْ فَأَنذِرْ ۝٢ وَرَبَّكَ فَكَبِّرْ ۝٣ وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ ۝٤ وَٱلرُّجْزَ فَٱهْجُرْ ۝٥ وَلَا تَمْنُن تَسْتَكْثِرُ ۝٦ وَلِرَبِّكَ فَٱصْبِرْ ﴾[٧٦].

فافتتح آيات الإرسال إلى الخلق بالأمر بالإنذار، وختمها بالأمر بالصبر، ونفس الإنذار أمر بالمعروف، ونهي عن المنكر، فعلم أنَّه يجبُ بعد ذلك الصبرُ)[٧٧].

ثالثاً: المواضيع المتعلقة بالأخلاق:

قال تعالى:﴿ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ۝١٨ وَٱقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ ﴾

﴿ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ ﴾.

الصعر في اللغة: صعر خده وصاعره: أماله من الكِبْر [٧٨].

والصعر داء يصيب الإبل في أعناقها أو رؤوسها حتى تلفت أعناقها عن رؤوسها فشبه به الرجل المتكبر [٧٩].

والمعنى لا تعرض بوجهك عن الناس إذا كلمتهم أو كلموك احتقاراً منك لهم واستكباراً عليهم بل ألن جانبك وابسط وجهك لهم [٨٠].

﴿ وَلَا تَمْشِ فِي ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ﴾ المعنى لا تمشي خيلاء متكبراً متجبراً فالمختال يفرح في مشيه[٨١].

﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴾ المعنى بعد نهيه عن المشي خيلاء متكبراً مختالاً فالله يبغض كل مختال معجب بنفسه فخور على غيره [٨٢].

﴿ وَٱقْصِدْ فِي مَشْيِكَ ﴾ أي توسط فيه، والقصد ما بين الإسراع والبطء [٨٣].

﴿ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ﴾ نهي عن المبالغة في الكلام ورفع الصوت فيما لا فائدة فيه فإن الجهر بأكثر من الحاجة يؤذي السامع [٨٤]. ولهذا قال:﴿ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ ﴾ أي غاية من رفع صوته أنه يشبه الحمير في علوه ورفعه [٨٥].

وكانت هذه الوصايا من لقمان لابنه بعد دعوته إلى تصحيح العقيدة وبيان خطورة الشرك، ثم كانت الدعوة إلى القيام بالصلاة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والصبر على ما يصيبه ثم تلاها بتوجيهه إلى دعوته إلى ترك الأخلاق السيئة والتي تتضمن دعوته إلى العمل بضدها وهي الأخلاق الحسنة الفاضلة وهذا الأسلوب بالتدرج في التعليم من أساليب القرآن في تغيير أفكار الناس واتجاهاتهم وسلوكهم ولهدايتهم وأنقاذهم مما هم فيه من ضلالة وجهل، وتوجيههم إلى ما فيه صلاحهم وخيرهم وأول شيء بدأ به هو تغيير العقيدة، فالإيمان بعقيدة التوحيد يحدث تغييراً كبيراً في الشخصية، ويولد في الإنسان طاقة روحية هائلة تغير مفهومه

عن ذاته، وعن الناس والحياة والكون بأكمله، والإيمان بالله عز وجل يجعل الإنسان يتحكم في دوافعه وانفعالاته، ويسيطر على ميوله وأهوائه، وتجعله يتوخى في أفعاله دائماً الحق والعدل، والأمانة والصدق، ومعاملة الناس بالحسنى، وتجنب الظلم والعدوان [٨٦].

فكانت هذه الآيات توجيه من لقمان لابنه بالتزام مكارم الأخلاق بنهيه عن التعالي على الناس والتكبر عليهم بأي صورة من الصور من تصعير الخدود، والإعراض عنهم أو التمايل بالمشية، أو رفع الصوت، والتربية الإيمانية التي عادة تسبق وتلازم التربية الخلقية تولد في الابن استجابة وجدانية لتقبل كل فضيلة ومكرمة، والاعتياد على كل خلق فاضل كريم، لأن المراقبة الذاتية التي ترسخت في أعماق وجدانه باتت تحول بين الطفل وبين الصفات القبيحة والعادات الآثمة المرذولة [٨٧].

في تلك الوصية توضح أدب الداعية إلى الله، فالدعوة إلى الخير لا تجيز التعالي على الناس؛ والتطاول عليهم بحجة قيادتهم إلى الخير، ومن باب أولى إذا كان التعالي والتطاول بغير دعوة إلى الخير فهو أقبح وأرذل [٨٨].

ولا شك أن تعالى الداعية على الناس يعد منكراً عظيماً ويدل على جهل من يقوم بذلك قال الغزالي [٨٩]: (وها هنا آفة عظيمة ينبغي أن يتوقاها فإنها مهلكة، وهي أن العالم يرى - عند التعريف - عز نفسه بالعلم وذل غيره بالجهل، فربما يقصد بالتعريف الإدلال وإظهار التمييز بشرف العلم وإذلال صاحبه بالنسبة إلى خسة الجهل. فإن كان الباعث هذا فهذا المنكر أقبح في نفسه من المنكر الذي يعترض عليه. ومثال هذا المحتسب مثال من يخلص غيره من النار بإحراق نفسه وهو غاية في الجهل، وهذه مذلة عظيمة وغائلة هائلة وغرور للشيطان يتدلى بحبله كل إنسان إلا من عرَّفه الله عيوب نفسه وفتح بصيرته بنور هدايته...) [٩٠].

المبحث الرابع

أساليب دعوة الأبناء في ضوء وصايا لقمان

لقد استخدمت في وصية لقمان لابنه عدداً من الأساليب الدعوية المؤثرة ومن هذه الأساليب:

١ - أسلوب إظهار الرأفة والرحمة بالأبناء:

حيث تكرر في وصايا لقمان لابنه قوله: (يا بني).

وذلك في قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾. وقوله تعالى: ﴿ يَٰبُنَيَّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ ﴾، وقوله تعالى: ﴿ يَٰبُنَيَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ ﴾.

حيث يعد هذا الأسلوب من أساليب المنهج العاطفي الذي يرتكز على القلب ويحرك الشعور والوجدان [٩١] .

حيث استخدم كلمة طيبة مؤثرة هي مناداته بيابني، ومعلوم ما لمثل هذه الكلمة من أثر في إظهار رحمة الأب بابنه، وأنه قبل أن يتوجه إليه بالنصيحة قال له يا بني إظهاراً للعلاقة الحانية التي تربطه بابنه وأنه ما أراد لولده إلا الخير وهذا الأسلوب من الأساليب التي اعتنى به علماء النفس إذ أن التفاعل التربوي الذي هو حدوث اقتناع وتجاوب نفسي بين طرفي العملية (المعلم والمتعلم) يؤدي لاستجابة الطرف الثاني المعرفية والسلوكية للطرف الأول وللتأثر به، فبقدر ما يقدم الآباء للأبناء من عناية ورعاية ونفقة ويبذلون من رحمة وشفقة، بقدر ما يعيد هؤلاء الأبناء هذا العطاء براً وطاعة ومعروفاً وخفضاً للجناح [٩٢] .

وهذا الأسلوب من الأساليب الهامة والمؤثرة في قبول الدعوة وهذه بعض أقوال العلماء في أهمية إظهار الشفقة والرحمة بالمدعو قال الغزالي: (فينبغي أن يوعظ ويخوف بالله تعالى وتورد عليه الأخبار الواردة بالوعيد في ذلك، وتحكى له سيرة السلف وعباده المتقين؛ وكل ذلك بشفقة ولطف من غير عنف وغضب، بل ينظر إليه نظر المترحم عليه ويرى إقدامه على المعصية مصيبة على نفسه إذ المسلمون كنفس واحدة) [٩٣] .

وقال في تنبيه الغافلين: (فهذا ينبغي أن يوعظ ويخوف بالأخبار الواردة في تلك المعصية، ويدرَّج الكلام معه تدريجياً بشفقة ولطف من غير تعنيف ولا غضب وازدراء، ولكن ينظر إليه بعين الرحمة) [٩٤] .

وقال في الكنز الأكبر في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، (ومما يستحب للآمر بالمعروف، والناهي عن المنكر، القائم في حدود الله، أعانه الله تعالى أن يكون قصده رحمة الخلق كلهم، والشفقة عليهم بكف الناس عن المنكرات التي هي سبب الدمار في الدنيا والعقوبات في الآخرة [٩٥].

٢- أسلوب الموعظة الحسنة:

وذلك في قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَىَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾.

والموعظة لغة: من الوَعْظ والعظةُ العَظةُ: النُّصْح والتذكير بالعواقب، وهو تذكير الإنسان بما يُلَيِّن قَلبه من ثواب وعقاب والوَعْظُ: التخويف والإنذار [٩٦] .

واصطلاحاً: (هي نصح وتذكير مقترن بتخويف وترقيق) [٩٧] .

وهذا الأسلوب من أساليب المنهج العاطفي [٩٨] إذ يقصد بالموعظة تحريك وجدان المدعو

والتأثير على قلبه. وهذا الأسلوب من الأساليب المستخدمة وبكثرة في القرآن الكريم بل إن الله سبحانه وتعالى وجه نبيه محمداً ﷺ باستخدامه حيث قال: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ﴾[٩٩] .

ففي هذه الآية الكريمة يرسي القرآن الكريم قواعد الدعوة ومبادئها، ويعين وسائلها وطرقها، ويرسم المنهج للرسول ﷺ وللدعاة من بعده [١٠٠] .

وقد استخدم النبي ز هذا الأسلوب في دعوته والشواهد من سنته كثيرة من ذلك ما رواه العرباض بن سارية [١٠١] رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قال: "وعظنا رسول الله ز يوماً بعد صلاة الغداة موعظة بليغةً ذرفتْ [١٠٢] منها العيون ووجلت [١٠٣] منها القلوب، فقال رجل: إنَّ هذه موعظةُ مودِّعٍ فماذا تعهد إلينا يارسول الله؟

قال: "أوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة، وإنْ عبدٌ حبشيٌّ فإنه من يعش منكم يرى اختلافاً كثيراً. وإياكم ومُحْدَثات الأمور فإنها ضلالة فمن أدرك ذلك منكم فعليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين، عضوا عليها بالنواجذ[١٠٤]"[١٠٥].

وقد أورد الإمام البخاري [١٠٦] باباً في كتاب العلم سماه: (باب ما كان النبي ز يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا)[١٠٧]. وكذلك بوب باباً آخر يدل على تخصيص النبي ز النساء بالموعظة سماه: (باب عظة الإمام النساء وتعليمهن)[١٠٨].

وللموعظة الحسنة آداب لا بد من مراعاتها:

(١) أنها يشترط فيها بأن تكون حسنة كما نص على ذلك القرآن الكريم، والسبب في ذلك كون الموعظة يقصد بها ردع نفس الموعوظ عن أعمال سيئة فكانت مظنة لصدور غلظة من الواعظ، وحصول انكسار في نفس الموعوظ[١٠٩]. فلذا لا بد أن تكون برفق ولين حتى تدخل إلى القلوب، وتتعمق في المشاعر بلطف، لا بالزجر والتأنيب في غير موجب، فإن الرفق في الموعظة كثيراً ما يهدي القلوب الشاردة ويؤلف القلوب النافرة ويأتي بخير من الزجر والتأنيب والتوبيخ[١١٠].

(٢) التخول بالموعظة، واغتنام الأوقات والأحوال المناسبة للناس مخافة السآمة على الناس. وقد كان هذا منهج النبي ز دل على ذلك ما أخرجه البخاري عن عبدالله بن مسعود [١١١] رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: "أنَّه كان يُذكر الناس في كلِّ خميس فقال له رجل: يا أبا عبدالرحمن لودِدْتُ أنَّك ذَكَّرتنا كُلَّ يَوْم. قال: أما إنَّه يمنعني من ذلك أني أكرهُ أن أُملكُم وإنِّي أتخوَّلكُمْ بالموعظة كما كان النبيُّ ز يتخوَّلنا بها مخافة السَّامة علينا)[١١٢].

(٣) إذا كانت الموعظة خاصة بفرد معين أو حالة معينة فيحسن أن تكون سرية بعيدة عن

التشهير كما قال تعالى عن المنافقين وهم منهم في العداء لله ورسوله ﷺ: ﴿ وَعِظْهُمْ وَقُل لَّهُمْ فِيٓ أَنفُسِهِمْ قَوْلًۢا بَلِيغًا ﴾[١١٣]. قال ابن كثير في معنى هذه الآية: (أي وأنههم عما في قلوبهم من النفاق وسرائر الشر ﴿وَقُل لَّهُمْ فِيٓ أَنفُسِهِمْ قَوْلًۢا بَلِيغًا ﴾ أي وانصحهم فيما بينك وبينهم بكلام بليغ رادع لهم)[١١٤].

٣- أسلوب التدرج:

التدرج في اللغة: من دُرَجُ البناء ودُرَّجُه: مراتبُ بعضها فوق بعض، واحدته دَرَجَة ودُرَجَةٌ. والدَّرَجَةَ واحدةٌ الدَّرجات، وهي الطبقات من المراتب. ودَرَّجَه إلى كذا واسْتَدرجه بمعنى أدناه منه على التدريج فَتَدَرَّج تَدْريجاً أي عَوَّده إيّاه كأنمَّا رَقَّاه مَنْزِلةً بعد أخرى[١١٥].

وفي الاصطلاح: (هو الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى متقدمة للبلوغ إلى الغاية المنشودة، بطرق مشروعة مخصوصة)[١١٦].

وأسلوب التدرج من الأساليب الحكيمة التي اتبعها القرآن في دعوة الناس، فما كان الناس ليسلس قيادهم للدين الجديد لولا استخدام هذا الأسلوب، ولقد كان القرآن الكريم بادئ ذي بدء يتناول أصول الإيمان بالله تعالى، وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، وما فيه من بعث، وحساب، وجنة، ونار، ويقيم على ذلك الحجج والبراهين حتى يستأصل من نفوس المشركين العقائد الوثنية، ويغرس فيها عقيدة الإسلام.

وكان يأمر بمحاسن الأخلاق التي تزكوا بها النفوس وينهى عن الفحشاء والمنكر ليقتلع جذور الفساد والشر، ويبين قواعد الحلال والحرام، ثم تدرج التشريع بالأمة في علاج ما تأصل في النفس من أمراض اجتماعية. بعد أن شرع لهم من فرائض الدين وأركان الإسلام ما يجعل قلوبهم عامرة بالإيمان[١١٧].

وتخلص الناس من عقيدة فاسدة، أو حتى عادة سيئة متأصلة في نفوسهم بحيث أصبحت ثابتة مستقرة في سلوكهم يحتاج إلى إدارة قوية، وجهد كبير وتدريب طويل لذا كان أسلوب التدرج هو أفضل أسلوب يحسن اتباعه للتخص منها[١١٨].

وفي وصايا لقمان الحكيم لابنه اتبع هذا الأسلوب حيث بدأ أول شيء بأمر العقيدة. فقال: ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَىَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾.

لأنه لا يصح الإيمان إلا بها ثم تدرج بالأهم، فالأهم فتناول الصَّلاة ثم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ثم الدعوة إلى التحلي بمحاسن الأخلاق، وذلك من قوله تعالى: ﴿ يَٰبُنَىَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱنْهَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَ ﴾الآيات.

ونلاحظ التدرج في الدعوة، لأن طريقة القرآن في تربية شخصيات الناس وتغيير سلوكهم تبدأ بتغيير الفكر أولاً ألا وهو تغيير فكرهم باعتقادهم بغير الله رباً وإلهاً سبحانه وتعالى وتناول تغيير هذا الفكر بأساليب عديدة كالترغيب والترهيب، وضرب الأمثال والقصص، والمجادلة.. إلى غيرها من ضروب الأساليب، ثم إذا استقر الإيمان، يأتي بعد ذلك تغيير السلوك عن طريق العمل والممارسة الفعلية للأفكار، والعادات السلوكية الجديدة التي يريد أن يغرسها في نفوسهم، وذلك عن طريق فرض الله سبحانه وتعالى العبادات المختلفة، كالصلاة، والصوم..

وقيام المؤمن بهذه العبادات في أوقات معينة بانتظام يعلم المؤمن الطاعة لله تعالى، وامتثال أوامره، كما يعلمه الصبر وتحمل المشاق، ومجاهدة النفس والتحكم في أهوائها وشهواتها [١١٩].

فيلاحظ أنه دعاه إلى التوحيد ونهاه عن الشرك مع تنوع الأساليب في عرضه من أجل اقناعه[١٢٠].

ثم جاء بالأمر التالي للعقيدة ألا وهي الصَّلاة ثم تدرج بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ثم الدعوة إلى التحلي بمكارم الأخلاق.

وهذا الأسلوب من الأساليب المهمة حيث لا بد من ترتيب الأولويات في عرض الدعوة فيبدأ بالأهم فالأهم، فتقدم العقائد على غيرها من العبادات والأخلاق، ويدل على هذا الواقع العملي للدعوة الإسلامية في الصدر الأول حيث بدأت الدعوة بتأسيس العقائد، ثم انتقلت إلى بيان الشريعة والأحكام [١٢١].

ويقاس على هذا غيرة أي أن لم تكن لدى الابن مخالفة في العقيدة ولكن دون ذلك فيبدأ بمعالجة المخالفات حسب أهيمتها، وخطورتها على دينه، وأخلاقه، والحكمة من هذا الأسلوب عدم نفور المدعو، لأن ترك المألوف صعب على النفس ولكن بإتباع التدرج مع الأساليب المساعدة يسهل على المدعو تقبل الأمر، والانتقال من درجة إلى أخرى بسهولة، وهذا طبق في القرآن في قضايا عديدة كالدعوة إلى التوحيد أولاً حتى إذا رسخت العقيدة تنزلت الأحكام وكذلك عندما حرم الخمر والربا لم يحرمّا مرة واحدة بل كان ذلك على مراحل [١٢٢].

وقد أخرج البخاري عن عائشة أم المؤمنين [١٢٣] رضي الله تعالى عنها في بيان الحكمة من تدرج الأحكام في القرآن حيث قالت: (إنما نزل أول ما نزل فيه سورة من المفصل فيها ذكر الجنة والنار حتى إذا ثاب الناس إلى الإسلام نزل الحلال والحرامُ، ولو نزل أول شيء: لا تشربوا الخمر لقالوا: لا ندع الخمر أبداً ولو نزل: لا تزنوا. لقالوا: لا ندع الزنا أبداً)[١٢٤].

قال ابن حجر [١٢٥] رحمه الله: (أشارت إلى الحكمة الإلهية في ترتيب التنزيل، وأن أول ما نزل من القرآن الدعاء إلى التوحيد، والتبشير للمؤمن والمطيع بالجنة، وللكافر والعاصي بالنار، فلما اطمأنت النفوس على ذلك أنزلت الأحكام ولهذا قالت: (ولو نزل أول شيء لا تشربوا الخمر

لقالوا لا ندعها) وذلك لما طبعت عليه النفوس من النفرة عن ترك المألوف)[١٢٦].

وقد قال الشيخ محمد بن صالح العثيمين في الحكمة من التدرج: (من الحكمة أن لا يجابه المدعو بإنكار ما هو عليه من باطل إذا كان ذلك يزيده نفوراً عن الحق وتوغلاً في المنكر، ولكن يذكر له الحق ويرغبه فيه حتى يتمكن من قلبه فيسهل عليه ترك ما ألفه من الباطل، فإن ترك المألوف صعب على النفوس وليس من السهل أن يدعه الإنسان إلا بمقاومة كبيرة، وانظر إلى حكمة الله في تشريع الخمر حين كان مألوفاً عند الناس فكان تحريمه على مراحل...)[١٢٧].

وقد جاءت قصة لقمان مع ابنه كأسلوب من أساليب القرآن في التنوع في عرض الدعوة، حيث تناولت القصة القضايا ذاتها التي عالجتها سورة لقمان، والتي تعالجها عادة السور المكية، وكانت قصة لقمان مع ابنه كنوع من التجديد، والتنويع اتخذ شكل الحكاية والتوجيه غير المباشر[١٢٨].

٤ - أسلوب التكرار:

التكرار لغة: كَرَّرَ الشيء وكَرْكَره: أعاده مرة بعد أخرى، ويقال: كَرَّرْتُ عليه الحديث وكَرْكَرْتُه إذا رددته عليه[١٢٩].

يعد أسلوب التكرار من الأساليب التي انتهجها القرآن الكريم حيث نجد تكراراً لبعض الحقائق المتعلقة بالعقيدة والأمور الغيبية التي يريد القرآن أن يثبتها في الأذهان، كعقيدة التوحيد، والإيمان بالبعث والجزاء، ويوم القيامة، والحساب... وذلك من أجل تثبيتها في الأذهان لأن تكرار عرض آراء وأفكار معينة على الناس يؤدي عادة إلى استقرار هذه الآراء والأفكار وتثبيتها في أذهانهم، وقد بينت دراسات علماء النفس المحدثين أهمية التكرار في عملية التعلم، وهذا ما فطنت له المؤسسات التجارية والصناعية فقاموا بإنفاق الأموال الطائلة على الإعلانات التجارية التي تقوم بتكرار عرض أفكار معينة على الناس بهدف التأثير في اتجاهاتهم لترويج سلعهم التجارية[١٣٠].

وفي تأمل وصايا لقمان لابنه نجد تكراراً للحقائق بصور مختلفة بداية يوصيه بعدم الشرك بالله عز وجل ثم يبين له أن الشرك يعد ظلماً عظيماً في حق الخالق جلا وعلا: ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾.

ثم يطرق ذات القضية ويكررها بأسلوب آخر عندما يوصيه بوالديه، ولبيان عظم هذه الوصية يقرن حق الوالدين بالبر بحق الله تعالى بالعبادة وحده لا شريك له وكثيراً ما يقرن تعالى بين ذلك بالقرآن[١٣١].

فيقول تعالى: ﴿ وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَٰلُهُۥ فِى عَامَيْنِ أَنِ ٱشْكُرْ لِى وَلِوَٰلِدَيْكَ إِلَىَّ ٱلْمَصِيرُ ﴾.

ثم بعد ذلك يقرر القضية الأولى حينما دعاه إلى عدم الإشراك بالله تعالى، فيكررها مرة أخرى بأسلوب آخر، حيث يبين له بعد هذه الوصية العظيمة بالبر والإحسان إليهما، - حتى أنه قرن الشكر له سبحانه وتعالى بالشكر لهما - أنه بعد كل هذا يقرر أن وشيجة العقيدة هي الوشيجة الأولى المقدمة على وشيجة النسب والدم، على ما في هذه الوشيجة من انعطاف وقوة إلاَّ أنها تالية للوشيجة الأولى[١٣٢]: ﴿ وَإِن جَٰهَدَاكَ عَلَىٰٓ أَن تُشْرِكَ بِى مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِى ٱلدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَٱتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَىَّ ثُمَّ إِلَىَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾.

ثم يقرر معها قضية مهمة من قضايا العقيدة هي الإيمان باليوم الآخر وذلك بقوله: ﴿ ثُمَّ إِلَىَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾.

ثم يتبعها بمؤثر هائل وهو يصور عظمة الله جل جلاله، وسعة علمه، ودقته، وشموله وإحاطته، تصويراً يرتعش له الوجدان البشري، وهو يتابعه في المجال الكوني الرحيب: ﴿ يَٰبُنَىَّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِى صَخْرَةٍ أَوْ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ أَوْ فِى ٱلْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا ٱللَّهُ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ ﴾.

فنجد تكراراً لقضية العقيدة بصور مختلفة، ومما يدل على استخدام أسلوب التكرار في القرآن الكريم وصف الله تعالى لكتابه الكريم بأنه مثاني قال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ ٱلْحَدِيثِ كِتَٰبًا مُّتَشَٰبِهًا مَّثَانِىَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ ٱلَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ ٱللَّهِ ذَٰلِكَ هُدَى ٱللَّهِ يَهْدِى بِهِۦ مَن يَشَآءُ وَمَن يُضْلِلِ ٱللَّهُ فَمَا لَهُۥ مِنْ هَادٍ ﴾[١٣٣].

قال الشيخ عبدالرحمن بن سعدي[١٣٤]: (مثاني: أي تثنى فيه القصص والأحكام، والوعد، والوعيد، وصفات أهل الخير، وصفات أهل الشر، وتثنى فيه أسماء الله وصفاته، وهذا من جلالته وحسنه، فإنه تعالى لمّا علم احتياج الخلق إلى معانيه المزكية للقلوب، المكملة للأخلاق، وأن تلك المعاني للقلوب بمنزلة الماء لسقي الأشجار، فكما أن الأشجار كلما بَعُد عهدها بسقي الماء نقصت، بل ربما تلفت، وكلما تكرر سقيها حسنت وأثمرت أنواع الثمار النافعة، فكذلك القلب يحتاج دائماً إلى تكرار معاني كلام الله تعالى عليه، وأنه لو تكرر عليه المعنى مرة واحدة في جميع القرآن لم يقع منه موقعاً ولم تحصل النتيجة منه)[١٣٥].

وأسلوب التكرار من الأساليب المهمة في تربية الأبناء فالطفل كأي كائن بشري ينسى ويغفل، وقد خصه الله تعالى من جميع الكائنات بهذه الطفولة الطويلة، وهي مرحلة غير تكليفية وإنما هي

تتهيأ للتكليف، لذا كان تكرار الأمر على الطفل أكثر من مرة حتى يؤثر في نفسه فينصاع للأمر، ويستجيب للنداء. وكان هذا الأسلوب متبعاً في القرآن والسنة وبكثرة وفي السنة دليله قول النبي ﷺ: "مروا الصبي بالصلاة إذا بلغ سبع سنين وإذا بلغ عشر سنين فاضربوه عليها"(١٣٦).

فقد خصص النبي ﷺ ثلاث سنوات متواصلة لتأصيل أمر هام في الإسلام وهو أمر الصلاة، ونظرة حسابية إلى هذه المدة نجد أنه خلال ثلاث سنوات وفي كل صلاة يأمر الوالدان ابنهما بالصلاة فيصبح لدينا رقم ضخم من أوامر التكرار وهو (٥× ٣٦٥)× ٣= ٥٤٧٥ مرة، وهو رقم إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية التكرار وأن نفس الطفل قد لا تستجيب للأمر في المرة الأولى، ولا الثانية، ولا الثالثة، فلا بد من التكرار من غير يأس ولا قنوط (١٣٧).

٥- أسلوب الترغيب والترهيب:

الترغيب في اللغة: من رَغِبَ يَرْغَبُ رَغْبَةً إذا حرص على الشيء وطمعَ فيه، والرَّغْبَةُ السؤالُ والطلبُ، وأَرْغَبَهُ في الشيء غيرُهُ ورغِبَ إليه ورغَّبَهُ تَرْغيباً أعطاه ما رَغِبَ (١٣٨).

والترغيب اصطلاحاً: (كل ما يشوق المدعو إلى الاستجابة وقبول الحق والثبات عليه)(١٣٩).

والترهيب لغة: من رَهِبَ يَرْهَبُ رَهْبَةً أي خاف وفَزع (١٤٠).

والترهيب اصطلاحاً: كل ما يخيف ويحذر المدعو من عدم الاستجابة، أو رفض الحق، أو عدم الثبات عليه بعد قبوله)(١٤١).

وهذا الأسلوب من الأساليب المهمة التي انتهجها القرآن الكريم في إثارة الدافع لقبول الحق، الذي يعتمد على تخويف الناس وترهيبهم من العذاب الأليم في نار جهنم، وعلى ترغيبهم في الاستمتاع بنعيم الجنة، وذلك لأن استخدام الترغيب وحده، أو الترهيب وحده قد يؤدي إلى ردود فعل عكسية. فاستخدم الترهيب وحده قد يؤدي إلى طغيان الرهبة على النفس فيكون اليأس والقنوط من رحمة الله، واستخدام الترغيب وحده قد يؤدي إلى استيلاء الأمل في رحمة الله على النفس مما قد يوكلها إلى الدعة والتهاون والغفلة، لذا كان أسلوب القرآن مزيجاً من الخوف والرجاء، وهذا كفيل بإثارة الدافع لدى المدعو لتعلم ما جاء به الإسلام والالتزام به(١٤٢).

وقد كان لهذين الأسلوبين الأثر الكبير والفاعل فيمن تربى على يدي الرسول ﷺ، ثم على يدي صحابته، والتابعين، ومن تلاهم، حيث يعد هذا حافزاً تربوياً، كبيراً فجانب كبير من نجاح المنهج الإسلامي التربوي يعود إليهما، ثم ضعف أثر هذين الأسلوبين خاصة فيما يتعلق بالحفز الأخروي في التربية الحديثة عنها في الأجيال الأولى رغم أن الموضوعات هي هي لم تتغير وهي بين يدي الأجيال (١٤٣).

ونجد في ثنايا قصة لقمان مع ابنه أن وصاياه اعتمدت على هذين الأسلوبين ففي قوله تعالى عن لقمان: ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾.

ففي هذه الآية استخدم أسلوب الترهيب حيث لما نهى عن الشرك قال له مرهباً إن الشرك لظلم عظيم أي هو أعظم الظلم.

وفي قوله تعالى: ﴿ وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَٰلُهُۥ فِى عَامَيْنِ أَنِ ٱشْكُرْ لِى وَلِوَٰلِدَيْكَ إِلَىَّ ٱلْمَصِيرُ ﴾.

حيث ربط هذا الأمر الإلهي ببر الوالدين والإحسان إليهما بالآخرة وما فيها من جزاء، وحساب، ونعيم، وعذاب فتحتمل عبارة (إلى المصير) كلا الأمرين الترغيب والترهيب حيث كل سيجازي حسب عمله.

وفي قوله تعالى: ﴿ وَإِن جَٰهَدَاكَ عَلَىٰٓ أَن تُشْرِكَ بِى مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا ۖ وَصَاحِبْهُمَا فِى ٱلدُّنْيَا مَعْرُوفًا ۖ وَٱتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَىَّ ۚ ثُمَّ إِلَىَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾.

في هذه الآيات أمر إلهي بعدم طاعة الوالدين في معصية الله عندما يأمرانه بالإشراك به، وأمر إلهي بمصاحبتهما في الدنيا معروفاً مع ضلالهما، ثم يأمره باتباع سبيل من رجع إلى الله من عباده الصالحين بالتوبة والإخلاص [١٤٤].

ثم يستخدم بعد كل هذه الأوامر الإلهية أسلوب الترغيب والترهيب في آن واحد بقوله: ﴿ ثُمَّ إِلَىَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ أي أخبركم عند رجوعكم بما كنتم تعملون من خير وشر فأجازي كل عامل بعمله [١٤٥].

ففيها ترغيب للمحسن الذي يتمثل تلك الأوامر بالجزاء الحسن عند الله، وترهيب للمسيء الذي يخالف تلك الأوامر حيث يجد جزاءه السيء عند الله بسبب مخالفته.

قوله تعالى: ﴿ يَٰبُنَيَّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِى صَخْرَةٍ أَوْ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ أَوْ فِى ٱلْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا ٱللَّهُ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ ﴾.

في الآية تعبير عن دقة علم الله وشموله، وقدرته سبحانه ودقة الحساب وعدالة الميزان[١٤٦].

أي إن المظلمة، أو الخطيئة، لو كانت مثقال حبة خردل يحضرها الله يوم القيامة حين يضع الموازين القسط، ويجازي عليها إن خيراً فخير، وإن شراً فشر، ولو كانت تلك الذرة محصنة محجبة في داخل صخرة صماء، أو غائبة ذاهبة في أرجاء السموات والأرض فإن الله يأتي بها لأنه لطيف العلم فلا تخفى عليه الأشياء وإن دقت ولطفت وتضاءلت [١٤٧].

والمقصود من هذا التعبير الحث على مراقبة الله، والعمل بطاعته، مهما أمكن، والترهيب من عمل القبيح، قَلَّ أو كثر [١٤٨].

ففي الآية استخدم أسلوبي الترغيب والترهيب.

قوله تعالى: ﴿ يَٰبُنَيَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأۡمُرۡ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَٱنۡهَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِ وَٱصۡبِرۡ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَۖ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنۡ عَزۡمِ ٱلۡأُمُورِ ﴾.

حكى الله سبحانه عن لقمان أنه أمر ابنه بإقامة الصلاة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والصبر على المصيبة، وسبب تخصيص هذه الطاعات أنها أمهات العبادات وعماد الخير كله.

هذه الأوامر ألحقها بأسلوب ترغيبي هو قوله:﴿ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنۡ عَزۡمِ ٱلۡأُمُورِ ﴾ أي هذه الطاعات مما جعله الله عزيمة وأوجبه على عباده، وقيل المعنى أن ذلك من مكارم الأخلاق وعزائم أهل الحزم السالكين طريق النجاة [١٤٩].

قوله تعالى: ﴿ وَلَا تُصَعِّرۡ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمۡشِ فِي ٱلۡأَرۡضِ مَرَحًاۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخۡتَالٖ فَخُورٖ ﴾.

في الآية نهي عن التكبر والتجبر على الناس ثم بعد هذا النهي عن تلك الخصال الذميمة ألحقها بأسلوب الترهيب بقوله:﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخۡتَالٖ فَخُورٖ ﴾ فالله لا يحب كل مختال معجب في نفسه فخور على غيره [١٥٠].

قوله تعالى:﴿ وَٱقۡصِدۡ فِي مَشۡيِكَ وَٱغۡضُضۡ مِن صَوۡتِكَۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلۡأَصۡوَٰتِ لَصَوۡتُ ٱلۡحَمِيرِ ﴾.

أوصى لقمان ابنه بهذه الوصايا ﴿ وَٱقۡصِدۡ فِي مَشۡيِكَ ﴾ أي امش متواضعاً مستكيناً لا مشي البطر والتكبر، ﴿ وَٱغۡضُضۡ مِن صَوۡتِكَ ﴾ أدباً مع الناس ومع الله ﴿ إِنَّ أَنكَرَ ٱلۡأَصۡوَٰتِ ﴾ أي أفظعها وأبشعها﴿ لَصَوۡتُ ٱلۡحَمِيرِ ﴾ [١٥١].

والأسلوب القرآني يرذل هذا الفعل ويقبحه بصورة منفرة محتقرة بشعة حين نهى عن رفع الصوت بقوله ﴿ إِنَّ أَنكَرَ ٱلۡأَصۡوَٰتِ لَصَوۡتُ ٱلۡحَمِيرِ ﴾.

فاستخدم أسلوب الترهيب للتنفير من فعل هذه الخصال الذميمة.

قال الشيخ عبدالرحمن بن سعدي بعد تفسيره لوصايا لقمان: (وهذه الوصايا، التي وصى بها لقمان ابنه، تجمع أمهات الحكم، وتستلزم ما لم يذكر منها، وكل وصية يقرن بها، ما يدعو إلى فعلها، إن كانت أمراً، وإلى تركها، إن كانت نهياً) [١٥٢].

٦ ـ أسلوب التشبيه:

تعريف التشبيه لغة: من الشِّبْهُ والشَّبَهُ والشَّبِيهُ: المِثْلُ، والجمع أشباهٌ، وأشبه الشيءُ الشيءَ: ماثله والتَّشْبِيهُ: التمثيل [١٥٣].

وفي الاصطلاح: (هو الدلالة على اشتراك شيئين في وصف من أوصاف الشيء في نفسه، كالشجاعة في الأسد، والنور في الشمس) [١٥٤].

والمثل يقرب المعاني ويضع صورتها مثيرة لدى المستمع ويجعلها مع القرب والإثارة في وضع ثابت بالدليل فهو أحد أقسام علم البيان الهادف إلى تأدية المعنى بصورة أوضح وأتم في تراكيب مختلفة [١٥٥].

وفي الآيات يقول الله تعالى على لسان لقمان: ﴿ يَٰبُنَيَّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ أَوْ فِي ٱلْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا ٱللَّهُ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ ﴾.

هنا شبه الخطيئة وقيل الخصلة من الإساءة والإحسان [١٥٦] بحبة الخردل.

أي أن تكن الخصلة من الإساءة والإحسان بمقدار حبة الخردل. وعبر بالخردلة لأنها أصغر الحبوب ولا يدرك بالحس ثقلها ولا ترجح ميزاناً..

ثم زاد في بيان خفاء الحبة مع خفتها فقال: ﴿ فَتَكُن فِي صَخْرَةٍ ﴾ فإن كونها في الصخرة قد صارت في أخفى مكن وأحرزه [١٥٧]؛ ﴿ أَوْ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ ﴾ ذلك الكيان الهائل الشاسع ﴿ أَوْ فِي ٱلْأَرْضِ ﴾ ضائعة في ثراها وحصاها لا تبين [١٥٨] ﴿ يَأْتِ بِهَا ٱللَّهُ ﴾

أي يحضرها ويحاسب فاعلها ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ ﴾ لا تخفى عليه خافية. بل يصل علمه إلى كل خفي ﴿ خَبِيرٌ ﴾ بكل شيء لا يغيب عنه [١٥٩].

وما يبلغ تعبير مجرد عن دقة علم الله وشموله، وعن قدرته سبحانه، وعن دقة الحساب، وعدالة الميزان ما يبلغه هذا التعبير المصور [١٦٠]، فالتشبيه في هذه الآية قَرَّب المعنى المراد وكأن العمل (خطيئة أو إحسان) مهما بلغ قدره فإنه لا يخفى على الله عز وجل بل يحضره ويحاسب عليه العبد إن خيراً فخير وإن شراً فشر.

وفي تشبيه آخر يقول الله تعالى: ﴿ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي ٱلْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴾.

فشبه الله سبحانه وتعالى من يتعالى على الناس ويتكبر عليهم، ويميل خده في تعال واستكبار، بالإبل حين يصيبها داء الصعر، فيلوي أعناقها، فاختار هذا الأسلوب في التعبير للتنفير من الحركة المشابهة [١٦١].

ويقول الله تعالى:﴿ وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ ﴾.

من ضمن وصايا لقمان لابنه أمره بالقصد في المشي بتواضع لا مشي البطر والتكبر، ولا مشي التماوت والقصد هو ما بين الإسراع والبطء [١٦٢] .

وكذلك أمره بالغض من صوته أي ينقصه ويخفضه ولا يتكلف رفعه لأن الجهر بأكثر من الحاجة يؤذي السامع [١٦٣] .

ثم علل النهي عن رفع الصوت بقوله:﴿ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ ﴾ أي أقبح الأصوات لصوت الحمير أي غاية من رفع صوته أنه يشبه بالحمير في علوه ورفعه، ومع هذا هو بغيض إلى الله [١٦٤] .

الخاتمة

بعد هذه الجولة في ثنايا سورة لقمان يتبين لكل متأمل ما فيها من الدروس والعبر، حيث اتضح أن هذه السورة تعالج القضايا التي تعالجها السور المكية من دعوة إلى التوحيد، وعبادة الله وحده لا شريك له، وإثبات الرسالة، وإثبات البعث والجزاء، وذكر القيامة وهولها، والنار وعذابها، والجنة ونعيمها، ومجادلة المشركين بالبراهين العقلية، والآيات الكونية، كما أنها تعنى بوضع الأسس العامة للتشريع، والفضائل الأخلاقية.

وقد تنوعت الأساليب في عرض ذلك في ذات السورة ومن هذه الأساليب استخدام أسلوب القصةوذلك لما للقصة من أثر على السامع حيث تنفذ إلى النفس بسهولة ويسر فلا تملها الآذان ولا تكد، فاستخدمت قصة لقمان مع ابنه في عرض القضايا التي تدعو إليها السورة ولكن بأسلوب القصة والتوجيه غير المباشر حيث إن الدروس التلقينية والإلقائية قد تورث الملل.

وقد اتضح من خلال قصة لقمان مع ابنه حرص الأب على هداية ابنه، لأن ذلك من مسؤولية الآباء حيث جاءت النصوص في القرآن والسنة تدل على ذلك.

ثم تبين من خلال تلك الوصايا المواضيع التي دعا لقمان ابنه إليها حيث كانت شاملة لما يحتاجه بدءاً من دعوته إلى عقيدة التوحيد حيث لا يصح الإيمان إلا بها، ثم دعوته إلى إقامة الصلاة، وبعد ذلك الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والصبر على ما قد يصيبه من الأذى، وسبب تخصيص هذه الطاعات أنها أمهات العبادات وعماد الخير كله ثم تلا ذلك نهية من التخلق بالأخلاق السيئة من التعالي عن الناس والتكبر عليهم من تصغير الخدود، أو الإعراض عنهم، أو التمايل بالمشية، أو رفع الصوت.

وبالتأمل في وصايا لقمان لابنه نجد أنه استخدم أساليباً متنوعة لايصال الدعوة إلى ابنه، حتى تكون مؤثرة فكان من الأساليب إظهار الرأفة والرحمة بولده حينما كرر مناداته بيابني، وكذلك أسلوب الموعظة الحسنة التي هي نصح وتذكير مقترن بتخويف وترقيق وكذلك أسلوب التدرج، حيث تدرج في دعوته بالأهم فالأهم، حتى يسهل على الابن الاستجابة، ومن ضمن الأساليب أسلوب التكرار لما لهذا الأسلوب من أثر في تثبيت الأمر في نفس الابن، وكذلك أسلوب الترغيب والترهيب، وذلك لما لهذين الأسلوبين من أثر في إثارة الدافع لدى المدعو لقبول الحق، واستخدم كذلك أسلوب التشبيه وذلك لتقريب المعنى للابن، ووضع الصورة مثيرة لديه حتى يسهل عليه قبول الحق والالتزام به.

التوصيات:

إن العناية بكتاب الله عز وجل تلاوة، ودراسة، وبحثاً من أشرف ما يتنافس فيه المتنافسون، ففيه من الفوائد والعبر، وقبل ذلك انشراح الصدر بالتمعن في هذا الكتاب العظيم الذي لن يضل ولن يخسر من استمسك به واهتدى بهديه. فدراسة القرآن وبحثه واستخلاص الفوائد وتقريبها إلى الناس من خلال الأبحاث المنشورة من أهم ما ينبغي أن يعنى به الدارسون.

كذلك اعتماد منهج القرآن وطريقته في تربية الناس وتوجيههم، فوجود الدراسات التي تعنى بهذا الجانب من تربية القرآن للفرد سواء كان ابناً، أو أباً، رجلاً أو امرأة لأن منهج القرآن يبدأ بتربية الفرد، لأنه لبنة المجتمع. وإخراج تلك الدراسات إلى المجتمع المسلم ليستفاد منها ففيها ربط الناس بالقرآن فينهلوا من معينه بدلاً من اعتماد البعض على الدراسات غير المرتبطة بالقرآن والتي تحتمل الصواب والخطأ.

وأسأله تبارك وتعالى وفي ختام هذا البحث - أن يجعل القرآن الكريم ربيع قلوبنا وشفاء صدورنا وذهاب همومنا وغمومنا، وأن يعلمنا منه ما ينفعنا وأن يزدنا به علماً، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الهوامش

(١) سورة سبأ، آية: ٢٨.

(٢) سورة الأعراف، آية: ١٥٨.

(٣) سورة طه الآيتان: ١٢٣، ١٢٤.

(٤) انظر: فتح القدير لمحمد بن علي الشوكاني، ج٤ ص٢٣٣ طبع دار الفكر ١٤٠٣هـ.

(٥) انظر: تفسير القرآن العظيم للإمام عماد الدين أبوالفداء بن كثير ج٣ ص٤٢٧. طبع مكتبة العلوم والحكم. المدينة المنورة ١٤١٣هـ.

(٦) انظر: مباحث في علوم القرآن للشيخ مناع بن خليل القطان ص٦٣- ٦٤ طبع مؤسسة الرسالة.

(٧) انظر: في ظلال القرآن لسيد قطب ج٥ ص٢٧٨٠ طبع دار الشروق ١٤١٢هـ.

(٨) انظر: المرجع السابق، ج٥ ص٢٧٨٠.

(٩) انظر في ظلال القرآن لسيد قطب ٢٧٨٠.

(١٠) الحافظ عماد الدين إسماعيل بن عمر بن كثير، البصري، ثم الدمشقي. ولد سنة سبعمائة، له تصانيف عديدة منها: البداية والنهاية، وتفسير القرآن العظيم، صحب شيخ الإسلام ابن تيمية. توفي سنة سبعمائة وأربع وسبعين هجرية. (انظر: شذرات الذهب لابن العماد ج٢ ص٢٣٠). طبع المكتب التجاري - بيروت، لبنان).

(١١) تفسير القرآن العظيم ج٣ ص ٤٢٨.

(١٢) سورة التحريم، آية: ٦.

(١٣) ينظر تفسير القرآن العظيم ج٤ ص٣٩١؛ فتح القدير للشوكاني ج٥ ص٢٥٣؛ في ظلال القرآنج٦ ص٣٦١٧.

(١٤) راع: الراعي الحافظ المؤتمن الملتزم صلاح ما أوتمن على حفظه فهو مطلوب بالعدل فيه والقيام بمصالحه. (انظر: فتح الباري ج١٣ ص١٢١) طبع دار التراث. الطبعة الثانية ١٤٠٩هـ.

(١٥) أخرجه البخاري في كتاب الجمعة، باب الجمعة في القرى والمدن ج١ ص٢١٥ طبع دار سحنون - تونس - الطبعة الثانية ١٤١٣هـ؛ وأخرجه مسلم في كتاب الإمارة باب فضيلة الإمام العادل حديث رقم (٢٠) ج٢ ص ١٤٥٩، طبع دار سحنون - تونس - الطبعة الثانية ١٤١٣هـ.

(١٦) أخرجه الإمام أحمد في مسنده، وقال الشيخ أحمد شاكر (إسناده صحيح) (انظر المسند بتحقيق الشيخ أحمد شاكر رقم الحديث (٤٦٣٧) ج٦ ص٢٩٢، طبع دار المعارف بمصر. الطبعة الرابعة ١٣٧٣هـ.

(١٧) أخرجه أبوداود في كتاب الصلاة، باب متى يؤمر الغلام بالصلاة حديث رقم (٤٩٤) ج١ ص٣٣٢ واللفظ له، طبع دار سحنون - تونس - الطبعة الثانية ١٤١٣هـ ؛ والترمذي في كتاب الصلاة، باب ما جاء متى يؤمر الصبي بالصلاة حديث رقم (٤٠٧) ج١ ص٢٥٩، طبع دار سحنون - تونس - الطبعة الثانية ١٤١٣هـ. وقال الألباني حديث (حسن صحيح). انظر: (صحيح سنن أبي داود حديث رقم (٤٦٥) . (٤٩٤) ج١ ص٩٧). الناشر مكتب التربية العربي لدول الخليج - الرياض - الطبعة الأولى ١٤٠٩هـ.

(١٨) شمس الدين أبوعبدالله محمد بن أبي بكر الدمشقي، ولد سنة إحدى وتسعين وستمائة، وتوفي سنة إحدى وخمسين وسبعمائة (انظر: شذرات الذهب لابن العماد ج٦ ص١٦٨).

(١٩) انظر: تحفة المودود بأحكام المولود لابن القيم ص٢٥٤ طبع دار ابن حزم. الأول ١٤٢١هـ.

(٢٠) إغاثة اللهفان في مصائد الشيطان لابن القيم ج٢ ص٢٥٢. طبع المكتب الإسلامي. مكتبة الخاني الطبعة الثانية ١٤٠٩هـ.

(٢١) تفسير القرآن العظيم ج٣ ص٤٢٩.

(٢٢) انظر: لسان العرب لابن منظور، ج٢ ص١٣٠، طبع دار صادر بيروت - الأولى ١٩٩٧م؛ القاموس المحيط للفيروز آبادي ١٤١٥هـ، طبع مؤسسة الرسالة - دار الريان الثانية ١٤٠٧هـ؛ تاج العروس من جواهر القاموس، مرتضى الزبيدي ج١٦ ص١٦١. طبع دار الفكر ١٩٩٤م.

(٢٣) تفسير القرآن العظيم ج٣ ص٤٢٨.

(٢٤) محمد بن علي بن محمد الشوكاني ولد سنة ١١٧٣هـ، توفي سنة ١٢٥٠هـ (انظر: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع لمحمد بن علي الشوكاني ج٢ ص٢١٤ طبع مطبعة السعادة، القاهرة - الطبعة الأولى).

(٢٥) فتح القدير للشوكاني ج٤ ص٢٣٧.

(٢٦) مدارج السالكين لابن القيم ج٢ ص٤٤٨. طبع دار الكتاب العربي - الطبعة الثانية ١٤١٤هـ.

(٢٧) سورة النساء، جزء من آية: ٥٤.

(٢٨) سورة البقرة، جزء من آية: ٢٥١

(٢٩) سورة المائدة، جزء من آية: ١١٠.

(٣٠) جندب بن جناده الغفاري، أحد السابقين إلى الإسلام، توفي سنة اثنتين وثلاثين هجرية. (انظر: الإصابة في تمييز الصحابة ج٤ ص٦٢ طبع مؤسسة إحياء التراث العربي - بيروت - لبنان - الطبعة الأولى ١٤٠٩هـ).

(٣١) أخرجه البخاري في كتاب الصلاة، باب كيف فُرضتَ الصلاة في الإسراء. ج١ ص٩١ واللفظ له؛ ومسلم في كتاب الإيمان باب الإسراء برسول الله ﷺ إلى السماوات حديث رقم (٢٦٣) - (١٦٣) ج١ ص١٤٨.

(٣٢) انظر: مقومات الداعية الناجح في ضوء الكتاب والسنة، مهفوم، ونظر، وتطبيق د. سعيد بن علي القحطاني ص٣٨. بدون ذكر الناشر - الطبعة الأولى ١٤١٥هـ.

(٣٣) انظر: مفهوم الحكمة في الدعوة للدكتور صالح بن عبدالله بن حميد ص١٥ طبع وزارة الشؤون الإسلامية الطبعة الثالثة ١٤٢٣هـ.

(٣٤) وسائل الدعوة للدكتور عبدالرحيم بن محمد المغذوي ص٦٥ طبع دار أشبليا، الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ.

(٣٥) تفسير القرآن العظيم لابن كثير ج٣ ص ٤٢٨.

(٣٦) انظر: فتح القدير للشوكاني ج٤ ص٢٣٨.

(٣٧) انظر: القرآن وعلم النفس للدكتور محمد عثمان نجاتي ص ٢٦١ طبع دار الشروق، الطبعة الثانية ١٩٨٥م.

(٣٨) انظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ج٣ ص٤٢٨.

(٣٩) انظر تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان لابن سعدي ج٦ ص١٥٤.

(٤٠) انظر: فتح القدير للشوكاني ج٤ ص٢٣٨.

(٤١) انظر: في ظلال القرآن ج٥ ص ٢٧٨٩.

(٤٢) أخرجه مسلم في كتاب الإيمان باب بيان الإيمان والإسلام والإحسان حديث رقم (٧). (٩) ج١ ص٤٠.

(٤٣) انظر: علم النفس الدعوي (دراسات نفسية تربوية للآباء والدعاة والمربين للدكتور عبدالعزيز بن محمد النفيمشي ص١٥٧. طبع دار المسلم - الطبعة الأولى ١٤١٥هـ.

(٤٤) انظر: فتح القدير للشوكاني ج٤ ص٢٣٨.

(٤٥) انظر: علم النفس الدعوي للدكتور عبدالعزيز النفيمشي ص١٥٩.

(٤٦) سورة الإسراء، الآيتان: ١٣- ١٤.

(٤٧) سورة الأنبياء، الآية: ٤٧.

(٤٨) سورة الزلزلة، الآيتان: ٧- ٨.

(٤٩) تفسير القرآن العظيم لابن كثير ج٣ ص٤٢٩.

(٥٠) أبوهريرة عبدالرحمن بن صخر الدوسي صاحب رسول الله ز توفي سنة سبع وخمسين. (انظر: سير أعلام النبلاء ج٢ ص٥٧٨). طبع مؤسسة الرسالة. الطبعة التاسعة ١٤١٣هـ.

(٥١) أخرجه مسلم في كتاب الإيمان باب بيان الإيمان والإسلام والإحسان حديث رقم (٧) . (٩) ج١ ص٣٩.

(٥٢) انظر فتح الباري لابن حجر ج١ ص١٤٦.

(٥٣) أخرجه مسلم في كتاب الإيمان باب بيان الإيمان والإسلام والإحسان حديث رقم (٧). (٩) ج١ ص٣٩.

(٥٤) انظر: علم النفس الدعوي للدكتور عبدالعزيز النغيمشي ص٢٣٨.

(٥٥) فتح القدير ج٤ ص٢٣٩.

(٥٦) أخرجه مسلم في كتاب المساجد ومواضع الصلاة؛ باب المشيء إلى الصلاة تمحى به الخطايا وترفع به الدرجات حديث رقم (٦٦٧) ج١ ص٤٦٢.

(٥٧) انظر: القرآن وعلم النفس ص٢٦٣.

(٥٨) سورة العنكبوت، آية: ٤٥.

(٥٩) تفسير القرآن العظيم ج٣ ص٤٠٠.

(٦٠) انظر: القرآن وعلم النفس، ص٢٦٩.

(٦١) تقدم تخريجه ص١٥.

(٦٢) انظر: تحفة المودود بأحكام المولود لابن القيم ص٢٥٤ طبع دار ابن حزم. الطبعة الأولى ١٤٢١هـ.

(٦٣) شيخ الإسلام ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم بن عبدالسلام بن تيمية الحراني الحنبلي ولد سنة ٦٦١هـ وتوفي سنة ٧٢٨هـ. (انظر: البدر الطالع للشوكاني ج١ ص٦٣).

(٦٤) الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لشيخ الإسلام ابن تيمية ص٣٠. طبع دار العلوم الإسلامية القاهرة ١٤٠٩هـ.

(٦٥) سورة آل عمران، الآيات: ١١٣-١١٥.

(٦٦) انظر: تفسير القرآن العظيم لابن كثير ج١ ص٣٧٥؛ في ظلال القرآن لسيد قطب ج١ ص٤٥٠.

(٦٧) سورة آل عمران، آية: ١٠٤.

(٦٨) تفسير القرآن العظيم ج١ ص٣٦٨.

(٦٩) (المدهن): المحابي والمراد بمن يرائي ويضيع الحقوق ولا يغير المنكر (انظر: فتح الباري ج٥ ص٣٤٨).

(٧٠) (الواقع فيها): أي الواقع في الحد وهو العاصي. (انظر: المرجع السابق ج٥ ص٣٤٨).

(٧١) أخرجه البخاري في كتاب الشهادات باب القرعة في المشكلات ج٣ ص١٦٤.

(٧٢) انظر: القرآن وعلم النفس د/ محمد عثمان نجاتي ص٢٥٨.

(٧٣) محمد بن صالح بن محمد بن عثيمين الوهيبي التميمي ولد سنة ١٣٤٧هـ وتوفي عام ١٤٢١هـ. (انظر: ابن عثيمين الإمام الزاهد تأليف ناصر بن مسفر الزهراني. طبع دار ابن الجوزي - الأولى - ١٤٢٢هـ).

(٧٤) رسالة إلى الدعاة للشيخ محمد بن صالح العثيمين ص٣١. طبع مؤسسة آسام. الطبعة الأولى ١٤١٢هـ.

(٧٥) الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لشيخ الإسلام ابن تيمية ص٥٦.

(٧٦) سورة المدثر، الآيات من: ١- ٧.

(٧٧) الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لشيخ الإسلام ابن تيمية ص٥٦.

(٧٨) انظر: لسان العرب ج٤ ص٤٢.

(٧٩) انظر: تفسير القرآن العظيم لابن كثير ج٣ ص٤٣٠؛ فتح القدير للشوكاني ج٤ ص٢٣٩.

(٨٠) انظر: تفسير القرآن العظيم لابن كثير ج٣ ص٤٣٠.

(٨١) انظر: تفسير القرآن العظيم ج٣ ص٤٣٠؛ فتح القدير ج٤ ص٢٣٩.

(٨٢) انظر: تفسير القرآن العظيم ج٣ ص٤٣٠؛ فتح القدير ج٤ ص٢٣٩.

(٨٣) انظر: المرجعين السابقين.

(٨٤) انظر: المرجعين السابقين.

(٨٥) انظر: المرجعين السابقين.

(٨٦) انظر: القرآن وعلم النفس. محمد عثمان نجاتي ص٢٦٢؛ وانظر: تربية الأولاد في الإسلام عبدالله ناصح علوان ج١ ص٧٨. طبع دار السلام - الطبعة الخامسة والعشرون ١٤١٤هـ.

(٨٧) انظر: تربية الأولاد في الإسلام عبدالله ناصح علوان ج١ ص١٧٨.

(٨٨) انظر: في ظلال القرآن لسيد قطب ج٥ ص٢٧٩٠.

(٨٩) زين الدين أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، ألف في الأصول، والفقه، والكلام، وأدخله سيلان ذهنه في مضايق الكلام ومزال الأقدام ولد سنة ٤٥٠هـ وتوفي سنة ٥٠٥هـ. (انظر: سير أعلام النبلاء للذهبي ج١٩ ص٣٢٢).

(٩٠) إحياء علوم الدين للغزالي ج٢ ص٣٣٠. طبع دار إحياء التراث العربي - بيروت.

(٩١) انظر المدخل إلى علم الدعوة لمحمد أبوالفتح البيانوني ص٢٠٤- ٢٠٥. طبع مؤسسة الرسالة - الطبعة الثالثة ١٤١٥هـ.

(٩٢) انظر: علم النفس الدعوي للدكتور عبدالعزيز النغيمشي ص٢٥٣.

(٩٣) إحياء علوم الدين للغزالي ج٢، ص٣٣٠.

(٩٤) تبنيه الغافلين لابن النحاس ص٣٨. طبع المكتبة العصرية لبنان ١٤٢٢هـ.

(٩٥) الكنز الأكبر في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لابن داود الصالحي ج١ ص٤١٥. طبع مكتبة نزار الباز - مكة المكرمة - الرياض ١٤١٨هـ.

(٩٦) انظر: لسان العرب لابن منظور ج٦ ص٤٦٣؛ القاموس المحيط ص٩٠٣؛ تاج العروس من جواهر القاموس ج١ ص٤٩٨.

(٩٧) وسائل الدعوة للدكتور عبدالرحيم بن محمد المغذوي ص٦٥.

(٩٨) انظر: المدخل إلى علم الدعوة للبيانوني ص٢٠٤.

(٩٩) سورة النحل، الآية: ١٢٥.

(١٠٠) انظر: في ظلال القرآن لسيد قطب ج٤ ص٢٢٠١.

(١٠١) العرباض بن سارية السلمي، صحابي مشهور، من السابقين للإسلام توفي سنة خمس وسبعين. (انظر: الإصابة في تمييز الصحابة ج٢ ص٤٧٣).

(١٠٢) (ذرفت): أي دمعت (انظر: تحفة الأحوذي شرح جامع الترمذي لمحمد عبدالرحمن المباركفوري. طبع بيت الأفكار الدولية، ص ٢٠٣٤).

(١٠٣) (وجلت): أي خافت (انظر: المرجع السابق ص٢٠٣٥).

(١٠٤) (عضوا عليها بالنواجذ): النواجذ هي أواخر الأسنان، والعض كناية عن شدة ملازمة السنة والتمسك بها (انظر: المرجع السابق ص٢٠٣٦).

(١٠٥) أخرجه الترمذي في كتاب العلم، باب ما جاء في الأخذ بالسنة واجتناب البدع حديث رقم (٢٦٧٦) وقال عنه هذا حديث حسن صحيح ج٥ ص٤٤ والحديث صححه الألباني. انظر: (صحيح سنن الترمذي حديث رقم (٢١٥٧) - (٢٨٢٨) ج ٢ ص ٣٤١).

(١٠٦) أبوعبدالله محمد بن أبي الحسن إسماعيل بن إبراهيم الجعفي البخاري الحافظ صاحب الجامع الصحيح ولد

سنة ١٩٤هـ، وتوفي ٢٥٦. (انظر: سيرة الإمام البخاري للشيخ عبدالسلام المباركفوري ص٤٤- ١٠١. طبع إدارة البحوث الإسلامية والدعوة والإفتاء بالجامعة السلفية - نارس - الهند الطبعة الثانية ١٤٠٧هـ.

(١٠٧) البخاري كاب العلم ج١ ص ٣٣.

(١٠٨) البخاري كاب العلم ج١ ص ٣٣.

(١٠٩) انظر: مفهوم الحكمة في الدعوة للدكتور صالح بن عبدالله بن حميد ص١٢.

(١١٠) انظر: في ظلال القرآن لسيد قطب ج٤ ص٢٢٠٢.

(١١١) عبدالله بن مسعود بن غافل، أبوعبدالرحمن البدري من السابقين الأولين، توفي سنة ثلاث وثلاثين. (انظر: سير أعلام النبلاء للذهبي ج١ ص٤٦١).

(١١٢) أخرجه البخاري في كتاب العلم، باب من جعل لأهل العلم أياماً معلومة ج١ ص٢٥.

(١١٣) سورة النساء، الآية: ٦٣.

(١١٤) تفسير القرآن العظيم ج١ ص٤٩٢.

(١١٥) انظر: لسان العرب ج٢ ص٣٧١؛ تاج العروس من جواهر القاموس ج٣ ص٣٦١؛ القاموس المحيط ص٢٤٠.

(١١٦) التدرج بين التشريع والدعوة للدكتور يوسف بن محي الدين أبو هلالة ص٧ طبع دار العاصمة الأولى- ١٤١٢هـ.

(١١٧) انظر: مباحث في علوم القرآن للشيخ مناع خليل القطان ص١١١.

(١١٨) انظر: القرآن وعلم النفس للدكتور محمد عثمان نجاتي ص١٧٣؛ رسالة إلى الدعاة لفضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين ص٣٠.

(١١٩) انظر: القرآن وعلم النفس محمد عثمان نجاتي ص٢٦٣.

(١٢٠) سبق تناول ذلك في قضايا العقيدة (الدعوة إلى التوحيد) ص٢٣- ٢٤.

(١٢١) انظر: مجموع فتاوى ومقالات ومتنوعة لسماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز ج٧ ص٣٠٥ جمع د/ محمد بن سعد الشويعر طبع دار المؤيد. الطبعة الأولى ١٤٢١هـ.

(١٢٢) انظر: القرآن وعلم النفس للدكتور محمد عثمان نجاتي ص١٧٦.

(١٢٣) عائشة بنت الإمام الصديق أبي بكر عبدالله بن أبي قحافة، زوج النبي ز توفيت سنة سبع وخمسين. (انظر: سير أعلام النبلاء ج٢ ص١٣٥).

(١٢٤) أخرجه البخاري في كتاب فضائل القرآن، باب تأليف القرآن ج٦ ص١٠١.

(١٢٥) أحمد بن علي بن محمد، الشهير بابن حجر، ولد سنة ثلاث وسبعين وسبعمائة، توفي سنة اثنتين وخمسين وثمانمائة. (انظر: شذرات الذهب لابن العماد ج٧ ص٢٧٠).

(١٢٦) فتح الباري ج٨ ص٦٥٧.

(١٢٧) رسالة إلى الدعاة للشيخ محمد بن صالح العثيمين ص٣١.

(١٢٨) انظر: في ظلال القرآن لسيد قطب ج٥ ص٢٧٨٧.

(١٢٩) انظر: لسان العرب لابن منظور ج٥ ص٣٩٠.

(١٣٠) انظر: القرآن وعلم النفس للدكتور محمد عثمان نجاتي ص١٦٢.

(١٣١) انظر: تفسير القرآن العظيم لابن كثير ج٣ ص٤٢٨.

(١٣٢) انظر: في ظلال القرآن لسيد قطب ج٥ ص ٢٧٨٨.

(١٣٣) سورة الزمر، آية: ٢٣.

(١٣٤) هو الشيخ عبدالرحمن بن ناصر عبدالله آل سعدي من قبيلة بني تميم، ولد سنة ١٣٠٧هـ، توفي سنة ١٣٧٦هـ.

(انظر: فتاوى المرأة المسلمة لمجموعة من العلماء. جمع أشرف بن عبدالمقصود ج١ ص١٢. طبع مكتبة أضواء السلف - الطبعة الثالثة ١٤١٧هـ).

(١٣٥) تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ج٦ ص٤٦٤- ٤٦٥.

(١٣٦) تقدم تخريجه ص ١٥.

(١٣٧) انظر: منهج التربية النبوية للطفل لمحمد نور سويد ص٣٥٤. طبع دار الوفاء الطبعة الرابعة ١٤١٣هـ.

(١٣٨) انظر: لسان العرب لابن منظور ج٣ ص٩١؛ تاج العروس من جواهر القاموس ج٢ ص٢٨؛ القاموس المحيط ص١١٦.

(١٣٩) أصول الدعوة لعبدالكريم زيدان ص٤٢١ طبع دار عمر بن الخطاب.

(١٤٠) انظر: لسان العرب ج٣ ص١٣١؛ تاج العروس من جواهر القاموس ج٢ ص٤١؛ القاموس المحيط ص١١٨.

(١٤١) أصول الدعوة لعبدالكريم زيدان ص٤٢١.

(١٤٢) انظر: القرآن وعلم النفس للدكتور محمد عثمان نجاتي ص١٥٦.

(١٤٣) انظر: علم النفس الدعوي. د. عبدالعزيز النغيمشي ص١٦٧.

(١٤٤) انظر: فتح القدير للشوكاني ج٤ ص٢٣٨.

(١٤٥) انظر: المرجع السابق ج٤ ص٢٣٨؛ تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان للشيخ عبدالرحمن بن سعدي ج٦ ص١٥٨.

(١٤٦) انظر: في ظلال القرآن لسيد قطب ج٥ ص ٢٧٨٩.

(١٤٧) انظر: تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان لابن سعدي ج٦ ص١٥٨.

(١٤٨) انظر: تفسير القرآن العظيم لابن كثير ج٣ ص٤٢٩.

(١٤٩) انظر: فتح القدير للشوكاني ج٤ ص٢٣٩.

(١٥٠) انظر: تفسير القرآن العظيم ج٣ ص٤٣٠.

(١٥١) انظر: تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان ج٦ ص١٦٠.

(١٥٢) المرجع السابق ج٦ ص١٦٠.

(١٥٣) انظر: لسان العرب لابن منظور ج٣ ص٣٩٣.

(١٥٤) التعريفات لعلي بن محمد الجرجاني ص٨١ طبع دار الريان للتراث.

(١٥٥) انظر: الدعوة الإسلامية أصولها ووسائلها د. أحمد غلوش ص٣٥٥. طبع دار الكتاب المصري - الطبعة الثانية ١٤٠٧هـ.

(١٥٦) انظر: فتح القدير للشوكاني ج٤ ص٢٣٨.

(١٥٧) انظر: المرجع السابق ج٤ ص٢٣٨.

(١٥٨) انظر: في ظلال القرآن لسيد قطب ج٥ ص٢٧٨٩.

(١٥٩) انظر: فتح القدير للشوكاني ج٤ ص٢٣٩.

(١٦٠) انظر: في ظلال القرآن لسيد قطب ج٥ ص٢٧٨٩.

(١٦١) انظر: تفسير القرآن العظيم لابن كثير ج٣ ص٤٣٠؛ في ظلال القرآن لسيد قطب ج٥ ص٢٧٩٠.

(١٦٢) انظر: تيسير الكريم الرحمن لابن سعدي ج٦ ص١٦٠، فتح القدير للشوكاني ج٤ ص٢٣٩.

(١٦٣) انظر: فتح القدير للشوكاني ج٤ ص٢٣٩.

(١٦٤) انظر: تفسير القرآن العظيم لابن كثير ج٤ ص٤٣٠.

المراجع والمصادر

١. ابن عثيمين الإمام الزاهد. ناصر بن مسفر الزهراني. طبع دار ابن الجوزي. الأولى. ١٤٢٢هـ.

٢. إحياء علوم الدين. أبو حامد الغزالي. طبع دار إحياء التراث العربي. بيروت.

٣. الإصابة في تمييز الصحابة ابن حجر العسقلاني. طبع مؤسسة إحياء التراث العربي. بيروت. لبنان. الطبعة الأولى ١٤٠٩هـ.

٤. أصول الدعوة عبدالكريم زيدان. طبع دار عمر بن الخطاب.

٥. إغاثة اللهفان في مصائد الشيطان. ابن قيم الجوزية. طبع المكتب الإسلامي. مكتبة الخاني. الثانية ١٤٠٩هـ

٦. الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. شيخ الإسلام ابن تيمية. طبع دار العلوم الإسلامية. القاهرة. ١٤٠٩هـ.

٧. البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع. محمد بن علي الشوكاني. طبع مطبعة السعادة. القاهرة. الطبعة الأولى.

٨. تاج العروس من جواهر القاموس. مرتضى الزبيدي. طبع دار الفكر. ١٩٩٤م.

٩. تحفة الأحوذي شرح جامع الترمذي. محمد بن عبدالرحمن المباركفوري. طبع بيت الأفكار الدولية.

١٠. تحفة المودود بأحكام المولود. ابن قيم الجوزية. طبع دار ابن حزم. الأولى. ١٤٢١هـ.

١١. التدرج بين التشريع والدعوة. د/ يوسف بن محي الدين أبو هلاله. طبع دار العاصمة. الأولى. ١٤١٢هـ.

١٢. تربية الأولاد في الإسلام. عبدالله ناصح علوان. طبع دار السلام. الطبعة الخامسة والعشرون. ١٤١٤هـ.

١٣. التعريفات. علي بن محمد الجرجاني. طبع دار الريان للتراث.

١٤. تفسير القرآن العظيم. عماد الدين أبو الفداء بن كثير. طبع مكتبة العلوم والحكم. المدينة المنورة. ١٤١٤هـ.

١٥. تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. عبدالرحمن بن ناصر السعدي. طبع مكتبة الخلفاء. مكتبة الهدى الإسلامية. الأولى ١٤٠٨هـ.

١٦. تنبيه الغافلين لابن النحاس. طبع المكتبة العصرية. لبنان. ١٤٢٢هـ.

١٧. الدعوة الإسلامية. أصولها ووسائلها. د/ أحمد غلوش. طبع دار الكتاب العربي. الطبعة الثانية ١٤٠٧هـ.

١٨. رسالة إلى الدعاة. الشيخ محمد بن صالح العثيمين. طبع مؤسسة آسام. الطبعة الأولى. ١٤١٢هـ.

١٩. سنن أبي داود. للحافظ أبو داود سليمان بن الأشعث. طبع دار الدعوة. دار سحنون. الثانية ١٤١٣هـ.

٢٠. سنن الترمذي. للإمام أبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة. بتحقيق وشرح الشيخ أحمد محمد شاكر. طبع دار الدعوة. دار سحنون. الثانية ١٤١٣هـ.

٢١. سير أعلام النبلاء للإمام الذهبي بتحقيق شعيب وعبدالقادر الأرناؤوط. طبع مؤسسة الرسالة. الطبعة التاسعة. ١٤١٣هـ.

٢٢. سيرة الإمام البخاري الشيخ عبدالسلام المباركفوري. طبع إدارة البحوث الإسلامية. والدعوة والإفتاء بالجامعة السلفية. نارس. الهند. الثانية. ١٤٠٧هـ.

٢٣. شذرات الذهب. لابن العماد. طبع المكتب التجاري. بيروت. لبنان.

٢٤. صحيح البخاري. للإمام محمد بن إسماعيل البخاري. طبع دار الدعوة. دار سحنون. الثانية. ١٤١٣هـ.

٢٥. صحيح مسلم. للإمام مسلم بن الحجاج بتحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. طبع دار الدعوة. دار سحنون. الثانية ١٤١٣هـ.

٢٦. صحيح سنن أبي داود. الشيخ محمد ناصر الدين الألباني. طبع مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض. الأولى ١٤٠٩هـ.

٢٧. صحيح سنن الترمذي. الشيخ محمد بن ناصر الدين الألباني. طبع مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض. الأولى ١٤٠٩.
٢٨. علم النفس الدعوي. د/ عبدالعزيز بن محمد النغيمشي. طبع دار المسلم. الأولى. ١٤١٥هـ.
٢٩. فتاوى المرأة المسلمة. مجموعة من العلماء. طبع أشرف بن عبدالمقصود. طبع مكتبة أضواء السلف. الثالثة. ١٤١٧هـ.
٣٠. فتح الباري. ابن حجر العسقلاني. طبع دار التراث. الثانية ١٤٠٩هـ.
٣١. فتح القدير. محمد علي الشوكاني. طبع دار الفكر ١٤٠٣هـ.
٣٢. في ظلال القرآن. سيد قطب. دار الشروق. ١٤١٢هـ.
٣٣. القاموس المحيط. الفيروزآبادي. طبع مؤسسة الرسالة. دار الريان. الثانية. ١٤٠٧هـ.
٣٤. القرآن وعلم النفس. د/ محمد عثمان نجاتي. طبع دار الشروق. الثانية ١٩٨٥م.
٣٥. الكنز الأكبر في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. ابن داود الصالحي. طبع مكتبة نزار الباز. مكة المكرمة. الرياض. ١٤١٨هـ.
٣٦. لسان العرب. ابن منظور الأفريقي. طبع دار صادر بيروت. الأولى. ١٩٩٧م.
٣٧. مباحث في علوم القرآن. مناع خليل القطان. طبع مؤسسة الرسالة. الثانية. ١٤٠١هـ.
٣٨. مجموع فتاوى ومقالات متنوعة. سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز. جمع د/ محمد بن سعد الشويعر. طبع دار المؤيد. الأولى ١٤٢١هـ.
٣٩. مدارج السالكين. ابن قيم الجوزية. طبع دار الكتاب العربي. الثانية. ١٤١٤هـ.
٤٠. المدخل إلى علم الدعوة. محمد أبو الفتح البيانوني. طبع مؤسسة الرسالة. الثالثة. ١٤١٥هـ.
٤١. المسند للإمام أحمد بن حنبل. تحقيق الشيخ أحمد شاكر. طبع دار المعارف. مصر. الرابعة. ١٣٧٣هـ.
٤٢. مفهوم الحكمة في الدعوة. د/ صالح بن عبدالله بن حميد. طبع وزارة الشؤون الإسلامية الثالثة. ١٤٢٣هـ.
٤٣. مقومات الداعية الناجح في ضوء الكتاب والسنة. د/ سعيد بن علي القحطاني. بدون ذكر الناشر. الأولى ١٤١٥هـ.
٤٤. منهج التربية النبوية للطفل. محمد نور سويد. طبع دار الوفاء. الرابعة. ١٤١٣هـ.
٤٥. وسائل الدعوة. د/ عبدالرحيم بن محمد المغذوي. طبع دار اشبيليا الأولى. ١٤٢٠هـ.

ملامح الوسطية وأثرها في تحقيق الأمن الفكري في ضوء القرآن الكريم

د. حامد محمد حامد عثمان

أستاذ التفسير المشارك بقسم القراءات

كلية الآداب - جامعة الطائف

الملخص

يتلخص البحث في أن الوسطية بمفهومها الشرعي لا تخرج عن معنى العدل والخيرية والبينية، وتتمثل ملامحها في الخيرية والعدل واليسر ورفع الحرج والحكمة والاستقامة والبينية. وهي خير وسيلة لتحقيق الأمن والاستقرار في الأمة كما وأن الانحراف عنها يؤدي إلى الزعزعة والاضطراب بين أفرادها.

ووسطية الإسلام عامة وشاملة لكل جوانب التشريع وهي قاعدة عظمى من قواعد الإسلام وعلى ضوئها يقوم الفكر الإسلامي الصحيح.

إن عقل الإنسان هو الحصن المانع من الغزو الفكري لذا يجب تنقية العقل المسلم من الخرافات والأوهام واتباع الظن والأهواء ليكون للإنسان منهج حياة يقوده في جميع أموره ولا شك أن دين الإسلام هو المنهج الإلهي الملائم للفطرة الإنسانية السليمة.

أما الأمن الفكري فمعناه أن يعيش المسلمون في بلادهم آمنين على مكونات أصالتهم وفكرهم وثقافتهم المستمدة من الكتاب والسنة.

إن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بصورته الشرعية كفيل بتحقيق الخيرية المنشودة و تركه انحراف عن الجادة يستوجب الطرد من رحمة الله.

ومن مظاهر الانحراف عن الوسطية الغلو والتنطع والإفراط والتفريط والطغيان العقلي وهذه كلها لها تأثيرها السلبي على الأمن الفكري للأمة الإسلامية.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على هادي البشرية إلى الخير، ومنقذهم من الظلمات إلى النور محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد

فمما لا شك فيه أن لكل مشروع أو إنجاز يراد تحقيقه، وسائل تناسبه وتحقق أهدافه. وإن من أعظم المشاريع التي اهتم بها الأنبياء، والمرسلون، وتعبد بها إلى الله العلماء المخلصون الفكر الإسلامي؛ ذلك أن من صفا فكره، وتحرر عقله، وسمت روحه، وزكت نفسه فقد صلح وأفلح وتحرر من ربقة الجهل، وأسر الضلال، وحقق الغاية والهدف من وجوده وهي عبادة الله وحده.

وإن من أجلّ الوسائل التي تحمي هذا الفكر من الزيغ والضلال وتحقق له الأمن والاستقرار هي كلية الإسلام وقاعدته العظمى "الوسطية"؛ ذلك أنها تسري في شؤون العقائد، والتشريع، والأخلاق، فضلاً عن العادات والأعراف، وهي تُعد من ثوابت الحياة كما أنها من ثوابت الإسلام. ولعلي أكون منصفاً إن قلت: إن جلَّ المسلمين خواصهم وعوامهم في هذه المسألة ضائعون بين جانبي الإفراط والتفريط إلا من عصمه الله تعالى سواء في التصور أو في السلوك أو فيهما معاً، فضاعت الرؤية الصحيحة لحقائق الأشياء. وضاعت معها الموازين والمعايير التي تزن الأمور فتضعها في نصابها.

وحيث إن الإلتزام الديني منهج وسط لا يحيد فكل من التفريط والغلو في الدين أمران مذمومان في الإسلام، لأن التفريط في الدين يكون بتقليص حدود الله، أو بمجافاة هذه الحدود، وعدم القيام بأي حق من حقوقها؛ وهذا إن لم يكن كفراً وجحوداً فهو اتباع للهوى وإيتاء للشهوات.

وأما الغلو في الدين؛ فيكون بسبب المبالغة والاندفاع القوي دون بصيرة مع رغبات دنيوية أخرى، وذلك خروج عن حدود الله بالفعل ناتجاً عن سوء التصور أو فساده[١].

وما أحسن ما قاله الشاطبي: "الوسط معظم الشريعة وأم الكتاب"[٢].

وإذا كانت الوسطية بمنظورها السابق تحقق الأمن والاستقرار في الأمة. فإنني في بحثي هذا "ملامح الوسطية وأثرها في تحقيق الأمن الفكري في ضوء القرآن الكريم" أحاول تسليط الضوء على ملامح الوسطية في القرآن الكريم، مبرزاً أثر هذا الملمح الوسطي في تحقيق الأمن بعامة والأمن الفكري خاصة.

أهمية الموضوع:

وترجع إلى أمور أهمها أولاً: أن الأمن الفكري يمثل عصب الأمة ووحدة كيانها ولا يتحقق الأمن الفكري لكل أمة إلا بحفظ هويتها وهوية أمتنا الإسلام الذي تعبدنا الله به في الأرض فكنا به خير أمة أخرجت للناس قال تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ﴾[٣]، وحفظ هذا

الدين مقصد أسمى من مقاصد الشريعة الغراء كما قرر ذلك العلماء يقول الشاطبي-رحمه الله-: " الأمور التي تتوقف عليها حياة الناس في الدنيا وبدونها لا تستقيم الحياة تنحصر في خمسة أمور: الدين والنفس والعقل والنسل والمال"[٤]. وهذه هي التي يسميها العلماء الضروريات الخمس.

ثانياً: أن الأمن الفكري إذا تحقق في الأمة يكون مصدر عزها وتطورها ونموها حضارياً وثقافياً [٥] .

ثالثاً: أن تحقيق الأمن الفكري يعد سياجاً قوياً وحصناً منيعاً لحماية المجتمع عامة والشباب خاصة من أي فكر دخيل أو هدام". [٦]

رابعاً: أن الشريعة الإسلامية جارية في التكليف بمقتضاها على الطريقة الوسط الأعدل، وأن الانحراف السائد على الساحة الإسلامية في مختلف الأوساط؛ إنما هو بسبب الميل عن الجادة إما غلواً أو تفريطاً.

الفصل الأول: مفهوم الوسطية والأمن الفكري والعلاقة بينهما

المبحث الأول: مفهوم الوسطية، وتحته مطالب

المطلب الأول: تعريف الوسطية في اللغة

الوسط لغة- كما قال ابن فارس في معجم مقاييس اللغة-: "الواو والسين والطاء بناء صحيح يدل على العدل، والنصف، وأعدل الشيء: أوسطه ووسطه... ". (٧)

وجاء في لسان العرب: "أن كلمة وسط بسكون السين ظرف بمعنى "بين".

تقول: جلست وسط القوم أي "بينهم" ووسط بفتح السين تأتي لمعان متعددة متقاربة فتكون:

١- إسماً لما بين طرفي الشيء وهو منه فتقول: جلست وسط الدار.

٢- صفة بمعنى "خيار" وأفضل وأجود فأوسط الشيء خياره وأفضله وأجوده فتقول: وسط المرعى خير من طرفيه، ورجل وسط أي حسن.

٣- وسط بمعنى "عدل" تقول: وسط الشيء أي أعدله. (٨)

وفي المصباح المنير: تأتي وسط بمعنى الشيء يكون بين الجيد والرديء (٩)، ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن هذه اللفظة مهما تصرفت تجدها لا تخرج عن معاني: العدل، والفضل، والخيرية، والنصف والبينية والمتوسط بين الطرفين وكلها معانٍ متقاربة.

المطلب الثاني: تعريف الوسطية شرعاً

وردت مادة "وسط" في القرآن الكريم في عدة مواضع بتعاريفها المتعددة. حيث وردت بلفظ "وسطا" و "الوسطى" و "أوسط" و "أوسطهم" و "وسطن".

وسأبين معنى كل كلمة على وفق ورودها في القرآن الكريم مسترشداً بأقوال المفسرين:

أولاً: كلمة "وسطاً":

وردت في قوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾ (١٠) وقد ورد تفسير هذه الكلمة في السنة النبوية فعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "يدعى نوح يوم القيامة فيقول: لبيك وسعديك يا رب فيقول: هل بلغت؟ فيقول: نعم، فيقال لأمته هل بلغكم؟ فيقولون: ما أتانا من نذير، فيقول من يشهد لك؟ فيقول: محمد وأمته فيشهدون أنه قد بلغ، "ويكون الرسول عليكم شهيدا" فذلك قوله -جل ذكره-: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا۟ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ ﴾ والوسط العدل. (١١)

وروى الطبري بإسناده عن النبي ﷺ في قوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾ قال: عدولا" [١٢]. ويشهد لذلك رواية البخاري السابقة.

وذكر صاحب المنار [١٣] في تفسيره لقوله تعالى ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾ أن ذلك تصريح بما فهم من قوله تعالى: ﴿ يَهْدِى مَن يَشَآءُ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ أي على هذا النحو من الهداية جعلناكم أمة وسطا. قالوا: إن الوسط هو العدل والخيار، وذلك إن الزيادة على المطلوب في الأجر إفراط والنقص عنه تقصير وتفريط، وكل من الإفراط والتفريط ميل عن الجادة القويمة فهو شرط مذموم فالخيار هو الوسط بين طرفي الأمر، أي التوسط بينهما" [١٤] أ.هـ.

وقال الشيخ عبد الرحمن السعدي [١٥] في تفسيره لقوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾ أي عدولاً وخياراً، وما عدا الوسط فأطراف داخلة تحت الخطر، فجعل هذه الأمة وسطا في كل أمور الدين، ووسطا بين الأنبياء بين من غلا فيهم كالنصارى وبين من جفا عنهم كاليهود، وسطا في الشريعة لا تشديدات اليهود وأحبارهم ولا تهاون النصارى، فلذلك كانوا "أمة وسطا" كاملين معتدلين ليكونوا شهداء على الناس" بسبب عدالتهم وحكمهم بالقسط، يحكمون على الناس من سائر الأديان ولا يحكم عليهم غيرهم" [١٦] أ.هـ

وفي ظلال القرآن في تفسير هذه الآية: أنها أمة وسط بكل معاني الوسط سواء من الوساطة بمعنى الحسن والفضل، أو من الوسط بمعنى الاعتدال والقصد أو الوسط بمعناه المادي والحسي، أمة وسط في التصور والاعتقاد، أمة وسطاً في التفكير والشعور، أمة وسطاً في التنظيم والتنسيق، أمة وسطاً في الارتباطات والعلاقات، أمة وسطاً في الزمان، أمة وسطاً في المكان [١٧].

ثانياً: كلمة الوسطى:

وقد وردت هذه الكلمة في قوله تعالى: ﴿ حَٰفِظُوا۟ عَلَى ٱلصَّلَوَٰتِ وَٱلصَّلَوٰةِ ٱلْوُسْطَىٰ ﴾ [١٨].

ومن أقوال المفسرين في هذه الآية نجد أن لها علاقة وثيقة بمعنى الوسط بسكون السين وهو البين لأنها متوسطة بين الصلوات أو بمعنى الوسط بفتح السين بمعنى الأفضل لأنها أفضل الصلوات أو لكليهما معاً. [١٩]

قال ابن عاشور -رحمه الله-: ((فأما الذين تعلقوا بالاستدلال بوصف الوسطى فمنهم من حاول جعل الوصف من الوسطى بمعنى الخيار والفضل، فرجع إلى تتبع ما ورد في تفضيل بعض الصلوات على بعض، ومنهم من حاول جعل الوصف من الوسط، وهو الواقع بين حالتين متساويين من العدد فذهب يتطلب الصلاة التي هي بين صلاتين من كل جانب) [٢٠]

ثالثاً: كلمة أوسط:

وقد وردت هذه الكلمة في آيتين. الأولى: في قوله تعالى ﴿ فَكَفَّارَتُهُۥٓ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَٰكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ ﴾. (٢١)

والثانية في قوله تعالى ﴿ قَالَ أَوْسَطُهُمْ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ لَوْلَا تُسَبِّحُونَ ﴾. (٢٢)

ومما ورد في أقوال المفسرين يتضح أن كلمة ((أوسط)) في آية المائدة تفسر على عدة أوجه وبعدة معاني منها: الأفضل، وبين القليل والكثير، وبين الجيد والرديء أما في آية القلم فاتفق المفسرون على تفسيرها بمعنى الأفضل والخيار وهو الأعدل (٢٣).

قال القرطبي - رحمه الله - تقدم في سورة البقرة ((أن الوسط بمعنى الأعدل والخيار، وهو هنا بمنزلة بين المنزلتين، وتصف بين طرفين (٢٤).

وقال الزمخشري يرحمه الله - ﴿ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ ﴾من أقصده لأن منهم من يسرف في إطعام أهله، ومنهم من يقتر)) (٢٥).

وقال ابن كثير في تفسير قوله ﴿ قَالَ أَوْسَطُهُمْ ﴾: قال ابن عباس ومجاهد وسعيد بن جبير وعكرمة وقتادة: أعدلهم وخيرهم)) (٢٦).

رابعاً: كلمة (فوسطن):

وقد وردت في قوله تعالى ﴿ فَوَسَطْنَ بِهِۦ جَمْعًا ﴾ (٢٧).

وذكر المفسرون أن معناها من التوسط في المكان.

قال القاسمي (٢٨) - رحمه الله - في محاسن التأويل ﴿ فَوَسَطْنَ بِهِۦ جَمْعًا ﴾ أي فتوسطن ودخلن في وسط جمع الأعداء ففرقته وشتتته، يقال: وَسَطْتُ القوم - بالتخفيف - ووسطته بالتشديد وتوسطته بمعنى واحد) (٢٩) أ. هـ

وقال ابن الجوزي: (وقال ابن مسعود: ﴿ فَوَسَطْنَ بِهِۦ جَمْعًا ﴾ يعني مزدلفة) (٣٠). أي متوسطة بين الجموع.

وفي الظلال في تفسير الآية: (أنها تتوسط صفوف الأعداء على غرة فتوقع بينهم الفوضى والاضطراب) (٣١).

من خلال ما سبق اتضح لنا أن كلمة (وسط) في استعمال الشارع الحكيم لها عدة معان كلها تتوافق مع الاستعمال اللغوي للكلمة وأهمها ما يلي:

١) بمعنى الخيار والأفضل والعدل.

٢) قد ترد لما بين شيئين فاضلين.

٣) تستعمل لما كان بين شيئين وهو خير.

٤) تستعمل لما كان بين الجيد والرديء والخير والشر.

٥) تستعمل لما كان بين شيئين حساً كوسط الطريق، وسط العصا ونحو ذلك.

المطلب الثالث: إطلاق الوسطية. متى ؟ وكيف؟

في هذا المطلب نهدف إلى بيان متى يطلق لفظ الوسطية؟ وعلام يطلق؟ وقد ذهب الأستاذ فريد عبد القادر [٣٢] (إلى أن الوسطية تعني: مؤهل الأمة الإسلامية من العدالة والخيرية للقيام بالشهادة على العالمين، وإقامة الحجة عليهم؛ دون النظر والوقوف على أصل دلالتها اللغوي: وهو التوسط بين طرفين مهما كان موضوع هذا الوسط - الذي تم اختياره - من صراط الله المستقيم التزاماً وانحرافا. فهذا ليس بصحيح) [٣٣]

وهناك من جعل الوسطية من التوسط بين الشيئين دون النظر إلى معنى الخيرية التي دل عليها الشرع. [٣٤]

لكن الصواب من ذلك: أن الوسطية كمصطلح لا يصح إطلاقه إلا إذا توافرت فيه صفتان:

١- الخيرية أو ما يدل عليها كالأفضل والأعدل.

٢- البينية سواء أكانت حسية أو معنوية.

فإذا جاء أحد الوصفين دون الآخر فلا يكون داخلاً في مصطلح الوسطية علماً بأن كل وسطية تلازمها الخيرية وليس العكس بمعنى أن كل أمر وسط فهو خيرية ولا عكس ولابد من البينية مع الخيرية حتى تكون وسطا. وكذا البينية - أيضاً - لابد معها من الخيرية حتى تكون وسطية فليس كل شيء بين شيئين أو أشياء يعتبر وسطيا وإن كان وسطا؛ لأن التوسط يكون حسيا أو معنويا ولا يلزم بالوسطية كوسط الزمان أو المكان أو الهيئة ونحو ذلك. [٣٥]

والدليل على صحة ما نقول: أن وصف هذه الأمة بالوسطية جاء في قوله تعالى ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾. [٣٦]

وصح عنه ﷺ (أنه فسر الوسط بالعدل)). [٣٧]

وإذا نظرنا في تفسيرها بالعدل وجدناه يتضمن معنى الخيرية، والعدل كذلك يقابله الظلم، والظلم له طرفان، فإذا مال الحاكم إلى أحد الخصمين فقد ظلم، والعدل وسط بينهما، دون حيف إلى أي منهما.

المبحث الثاني: مفهوم الأمن، وتحته مطالب.

المطلب الأول: تعريف الأمن لغة.

يقال أَمِن أمناً وأمانا وأمانة وأمنة فهو آمن بمعنى اطمأن ولم يخف، والأصل: أن يستعمل الأمن في سكون القلب عن توقع الضر.

وأمن البلد: اطمأن به أهله، فهو آمن وأمين.

وأمن فلان فلاناً على كذا وثق به، واطمأن إليه.

والأمن والأمان في الأصل مصادر، ويستعمل الأمان تارة اسماً للحالة التي يكون عليها الإنسان في الأمن، وتارة إسما لما يؤمن عليه الإنسان. ويقال آمن على وجهين، أحدهما متعديا بنفسه، فيقال آمنته أي جعلت له الأمن، ومنه قوله تعالى عن نفسه "المؤمن".

والثاني: غير متعد، ومعناه صار ذا أمن [٣٨].

ونخلص من ذلك إلى أن الأمن: هو طمأنينة النفس، وسكون القلب وزوال الخوف، وتوفير الثقة، وإبعاد أسباب القلق والإضطراب.

المطلب الثاني: تعريف الأمن اصطلاحاً

يقول الجرجاني: "الأمن هو: عدم توقع مكروه في الزمان الآتي". [٣٩]

وقد جعل الجرجاني التعريف منصباً على عدم توقع مكروه.

والمكروه مقصود به معناه العام بما يشمل المكروه في النفس وفي العرض وفي المال بل في كل محبوب من الأقربين وغيرهم فكل مكروه من هذا النوع يكون مخلاً بالأمن النفسي والشخصي. أما التعبير بـ "الزمان الآتي"؛ فيعني ما يشمل المستقبل القريب والبعيد. [٤٠]

أما شرّاح القانون المعاصر فقد عرفوا الأمن: "بأنه الحالة التي تتوافر حين لا يقع في البلاد إخلال بالقانون سواء كان هذا الإخلال جريمة معاقباً عليها أو نشاطاً خطراً يدعو إلى اتخاذ تدابير الوقاية لمنع هذا النشاط من أن يتحول إلى جريمة" [٤١] ويلاحظ أن التعريف منصب على أحد أمور عدمية، وهو عدم الإخلال بالقانون، أي أن الأمن يكون بالمحافظة على القانون.

ثم هذا الإخلال يكون باقتراف جريمة بالفعل مما يعاقب عليها القانون أو ممارسة نشاطات ذات صفة خطرة قد تتحول إلى جريمة[٤٢]، وقد توسع مفهوم الأمن ومدلولاته وتعرض له علماء النفس والإجتماع وفقهاء الشريعة والقانون وغيرهم، لأن الأمن يبدأ من النفس الإنسانية ويمتد إلى الأمن الإجتماعي ثم الأمن الداخلي للدولة والأمن الخارجي للشعب والدولة ويصل أخيراً إلى الأمن العالمي الذي تسعى الدول من أجل تحقيقه والوصول إليه، وأنشئ من أجل ذلك مجلس الأمن. [٤٣]

المطلب الثالث: التعريف بالمصطلحات ذات الصلة

أولاً: السلم: ويقصد به أن يكون في البلدة أو الدولة حالة انسجام وتوافق بين طوائفها وطبقاتها ليس بينهم احتكاك أو تصارع وتنافر وعليه فإن السلم العام مظهر من مظاهر استتباب الأمن[٤٤]. قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱدۡخُلُواْ فِي ٱلسِّلۡمِ كَآفَّةٗ ﴾[٤٥].

ثانياً: النظام العام: ويقصد به ما يسود المجتمع من تنظيمات يجب مراعاتها وعدم الإخلال بها كالحريات العامة والحرية الشخصية، وتنظيم الإقامة والعمل وحرمة الأنفس والأموال والأغراض.. ومعلوم أن سيادتها والمحافظة عليها والانضباط فيها يحقق الأمن المنشود.[٤٦]

المبحث الثالث: مفهوم الفكر، وتحته مطالب:

المطلب الأول: مفهوم الفكر لغة

يقال: فكر في الأمر: أي أعمل عقله فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول والتفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها.

والفكر: جملة النشاط الذهني. والفكر بوجه خاص: أسمى صور العمل الذهني بما فيه من تحليل وتركيب وتنسيق، والفكرة: الصورة الذهنية لأمر ما[٤٧]. وفي معجم تفسير مفردات ألفاظ القرآن: "الفكرة: قوة مطرقة للعلم إلى المعلوم، والتفكر: جولان تلك القوة بحسب نظر العقل، وذلك للإنسان دون الحيوان، ولا يمكن أن يقال إلا فيما يحصل له صورة في القلب من حيث الانزعاج أو الاطمئنان.

ورجل فكّير: كثير التفكر.

وقال بعض الأدباء: الفكر مقلوب عن الفرك. لكن يستعمل الفكر في المعاني وهو فرك الأمور وبحثها طلباً للوصول إلى حقيقتها"[٤٨] أ.هـ.

المطلب الثاني: مفهوم الفكر اصطلاحاً

يقول مختار الفوث: "والفكر والتفكر والعقل: يراد بها: المنهج العلمي المنضبط بضوابط العقل في دراسة الأشياء لمعرفتها على ما هي عليه، دون تأثر بعاطفة أو معهود أو موروث: دراسة تتجاوز الظواهر كما تبدو للحس أو الخيال الساذج والظن غير المبني على مقنع كما تتجاوز الإلف والعادة". أ.هـ[٤٩]

ويقول الدكتور عبد المجيد النجار: "نعني بالفكر في هذا السياق المنهجية التي يستخدمها العقل والنظر بحثاً عن الحق، ولا نقصد به المحتوى الذي يصل إليه من الرؤى والأفكار كما يتبادر إلى أذهان الكثيرين"[٥٠]. أ.هـ

ويقول برهان غليون: "ليس المقصود بالعقل -إذن- كما هو شائع ملكة التفكير المجرد، ولا المنهج العقلاني الفلسفي أو العلمي أو إنما هو جملة من المفاهيم الراسخة والمترابطة. يحاول المجتمع من خلالها وبها .. استيعاب الواقع الموضوعي وتمثله" (٥١). أ.هـ.

ويقول الحارث المحاسبي "العقل هو: بصيرة ومعرفة تمكن الإنسان من تمييز الحق عن الباطل والصواب من الخطأ، وهذه البصيرة هي غريزة يولد العبد بها ثم يزيد فيه معنى بعد معنى بالمعرفة بالأسباب الدالة على المعقول" (٥٢) أ.هـ

والتفكير هو استعمال هذه الملكة لمعرفة المجهول والاستعانة بالمعارف والعلوم التي تسمي العقل الأول، أو العقل المكتسب، الفكر هو نتيجة التفكير". (٥٣)

إذن نخلص من كل ما سبق لغة واصطلاحاً: أن الفكر هو: تلك الفلسفة أو المنهج الذي تقيم على ضوئه كل أمة نظرتها الشاملة للأشياء؛ مثل الإنسان، والكون، والمبدأ، والمعاد، وإلى وراء الطبيعة من الغيب، وإلى قضية الألوهية، وقضايا الوحي، والنبوة وما شابه ذلك. هذه الفلسفة أو المنهج يمثل الأساس الذهني للأمة. والذي تبني عليه جوهر وجودها الإنساني والحضاري بين الأمم (٥٤). وليس في الوجود مصدر لهذه الفلسفة أعظم من وحي السماء الذي نزل على محمدٍ ﷺ بدين الإسلام الذي يمثل هوية هذه الأمة.

المبحث الرابع: التعريف بالأمن الفكري "كمركب وصفي"

عبر بعض العلماء عن الأمن الفكري عامة بأنه: (يمثل الأمن الثقافي للمجتمع وهو يعني وجود قيم وتصورات تعزز ضوابط سلوكية من شأنها أن تشيع الأمن في النفوس وتجافي الجنوح في العنف)(٥٥). أما معناه لدى المسلمين فيختلف عن ذلك المفهوم نظراً لأن الكتاب والسنة هما مصدر الفكر لديهم لذا فمفهومه لدى المسلمين هو: (أن يعيش المسلمون في بلادهم آمنين على مكونات أصالتهم وثقافتهم التوعيّة ومنظومتهم الفكرية المنبثقة من الكتاب والسنة. فمتى اطمأن المسلمون على خصائص ثقافتهم ومميزات فكرهم وأمنوا على ذلك من لوثات الفكر الدخيل وغوائل الثقافة المستوردة فقد تحقق لهم الأمن الفكري) (٥٦) .

المبحث الخامس: العلاقة بين الوسطية والأمن الفكري

وتحدد العلاقة بينهما بأن الفكر الإسلامي الممثل في مكونات الأصالة والثقافة التوعيّة والمنظومة الفكرية لدى المسلمين المنبثقة جميعها من الكتاب والسنة لا تخرج بمقتضاها عن الصراط المستقيم الذي شرعه الله لعباده قال تعالى ﴿ وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ ﴾ (٥٧) .

ومعناه يدل على الوسطية في مفهومها الشرعي، ففي قوله تعالى ﴿ يَهْدِي مَن يَشَآءُ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ [٥٨] صلة ورابط قوي بقوله تعالى ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾. [٥٩]

وذكر غير واحد من المفسرين: أن "الكاف" في قوله: (وكذلك) للربط بين جعلهم أمة وسطاً وهدايتهم للصراط المستقيم [٦٠].

ومما يزيد الأمر وضوحاً ما روي عن جابر بن عبد الله رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قال: "كنا عند النبي ﷺ فخط خطاً وخط خطين عن يمينه وخط خطين عن يساره ثم وضع يده على الخط الأوسط فقال: هذا سبيل الله ثم تلا قوله تعالى: ﴿ وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ ﴾. [٦١] وكذا قوله تعالى في فاتحة الكتاب العزيز ﴿ ٱهْدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلْمُسْتَقِيمَ ﴾ فهي صريحة في تحديد النهج الوسط؛ ذلك أنها بينت أن هذا الصراط هو صراط الذين أنعم الله عليهم. قال الطبري: (أجمعت الأمة من أهل التأويل جميعاً على أن الصراط المستقيم هو الطريق الواضح الذي لا إعوجاج فيه، وكذلك في لغة جميع العرب). [٦٢]

وقال ابن كثير في تفسير قوله تعالى﴿ غَيْرِ ٱلْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ ﴾: (غير صراط المغضوب عليهم وهم الذين فسدت إرادتهم فعلموا الحق وعدلوا عنه، ولا صراط الضالين، وهم الذين فقدوا العلم، فهم هائمون في الضلالة لا يهتدون إلى الحق). [٦٣]

وبهذا يتقرر أن طريق الاستقامة هو المنهج الوسط الذي دعا إليه الفكر الإسلامي.

ويقول الشاطبي: والشريعة جارية بمقتضاها على الطريق الوسط الأعدل، الآخذ من الطرفين بقسط لا ميل فيه الداخل تحت كسب العبد من غير مشقة عليه ولا انحلال، بل هو تكليف جار على موازنة تقتضي في جميع المكلفين غاية الاعتدال كتكاليف الصلاة، والصيام، والحج، والجهاد، والزكاة وغير ذلك. فإن كان التشريع لأجل انحراف المكلفين أو وجود مظنة انحرافهم عن الوسط إلى أحد الطرفين، كان التشريع راداً إلى الوسط الأعدل، لكن على الوجه يميل فيه إلى الجانب الآخر ليحصل الاعتدال فيه فعل الطبيب الرفيق يحمل المريض على ما فيه صلاحه بحسب حاله وعادته، وقوة مرضه، أو ضعفه، حتى إذا استقامت صحته هيأ له طريقاً في التدبير وسطاً لائقاً به في جميع أحواله". [٦٤]

ثم قال في موضع آخر في مباحث الفتيا وآدابها. "المفتي البالغ ذروة الدرجة هو الذي يحمل الناس على المعهود الوسط فيما يليق بالجمهور، فلا يذهب بهم مذهب الشدة ولا يميل بهم إلى طرف الإنحلال، والدليل على صحة هذا أنه الصراط المستقيم الذي جاءت به الشريعة، فإنه قرر أن مقصد الشارع من المكلف الحمل على التوسط من غير إفراط ولا تفريط فإذا خرج عن ذلك في المستفتين خرج عن قصد الشارع، ولذلك فإن ما خرج عن المذهب الوسط مذموماً عند العلماء الراسخين في العلم.

ثم قال في الشأن نفسه: (فعلى هذا يكون الميل إلى الرخص في الفتيا بإطلاق مضاداً للمشي على التوسط كما أن الميل إلى التشديد مضاد له أيضاً، وربما فهم بعض الناس أن ترك الترخص تشديد، فلا يجعل بينهما وسطاً وهو غلط والوسط هو معظم الشريعة وأم الكتاب ومن تأمل موارد الأحكام بالاستقراء التام عرف ذلك). ثم ختم بقوله: "إذا ثبت أن الحمل على التوسط هو الموافق لقصد الشارع وهو الذي كان عليه السلف الصالح فلينظر المقلد أي مذهب كان أجرى على هذا الطريق، فهو أخلق بالإتباع وأولى بالاعتبار، وإن كانت المذاهب كلها طرقاً إلى الله ولكن الترجيح فيها لابد منه لأنه أبعد من إتباع الهوى، وأقرب إلى تحري قصد الشارع سبحانه وتعالى. [٦٥]

الفصل الثاني: ملامح الوسطية في القرآن الكريم

ويندرج تحته مباحث:

للوسطية في الإسلام سمات وملامح تميزها وتحدد مسارها؛ فهي ضوابط تقودنا لمعرفتها معرفة صحيحة، والحكم على الشيء فرع عن تصوره لذا نكتفي بالحديث عن الملامح وصولاً وتصوراً لمعنى الوسطية. وبالاستقراء وتتبع ما كتب عن هذه الملامح تبين أنها ما يلي:

١- الخيرية .

٢- العدل .

٣- اليسر ورفع الحرج.

٤- الحكمة .

٥- الاستقامة.

٦- البينية. [٦٦]

المبحث الأول: الخيرية.

سبق وأن ذكرنا أن من معاني الوسطية (الخيرية) [٦٧] والمقصد هنا إبراز أوجه هذه الخيرية.

لقد نالت أمة الإسلام هذه المكانة العظيمة بين الأمم فكانت خير أمة أخرجت للناس بأمور ذكر الحق تعالى أهمها في قوله تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ ﴾ [٦٨]. وهذه الأمور هي:

أولاً: الإيمان بالله عز وجل.

وإيمان هذه الأمة يتميز عن إيمان سائر الأمم بأنه إيمان عام وشامل يشمل جميع الرسل التي أرسلت، والكتب التي أنزلت على جميع الأنبياء قال تعالى: ﴿ ءَامَنَ الرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن

رَبِّهِۦ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ ۚ وَقَالُوا۟ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا ۖ غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ ﴾. (٦٩) وقال ﷺ في حديث جبريل المشهور في بيان حد الإيمان الواجب على هذه الأمة: "أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه، ورسله واليوم الآخر، والقدر خيره وشره". (٧٠)

في حين أن كثيراً من الأمم قبل هذه الأمة لم تؤمن بمن كان قبلها من الرسل والكتب، بل كذبوا وكفروا بهم.

ثانياً: أنها أمة تأمر بالمعروف وتنهي عن المنكر

وهذا من أعظم ما تميزت به هذه الأمة عن سائر الأمم، حيث أمرها الله عزَّ وجل به يقول تعالى: ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى ٱلْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ۚ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴾ (٧١) واستجابت لأمره سبحانه حيث قال تعالى مادحاً لها: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ﴾ الآية. كما أوجب النبي ﷺ ذلك على أمته على حسب الاستطاعة وهي مراتب فقال: (من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه فإن لم يستطيع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان). (٧٢)

قال الإمام النووي -رحمه الله- وأما قوله ﷺ "فليغيره" فهو أمر إيجاب بإجماع الأمة وقد تطابق على وجوب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر الكتاب والسنة والإجماع، وهو فرض كفاية إذا قام به البعض سقط الحرج عن الباقين، وإذا تركه الجميع أثموا جميعاً إذا تمكنوا منه وتركوه بلا عذر، ولا خوف. (٧٣)

ثالثاً: كونها أكثر الناس استجابة للأنبياء.

وقد أشار إلى هذا الوجه الإمام ابن جرير -رحمه الله- بقوله: "وقال آخرون إنما قيل: كنتم خير أمة أخرجت للناس" لأنهم أكثر الأمم استجابة للإسلام"، ثم روى عن الربيع بن أنس بإسناده فقال حدثت عن عمار بن الحسن قال حدثنا ابن أبي جعفر عن أبيه عن الربيع بن أنس أنه قال في الآية: لم تكن أمة أكثر استجابة في الإسلام من هذه الأمة فمن ثم قال" كنتم خير أمة أخرجت للناس". (٧٤) ويشهد لذلك ما روي عن أنس رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (أنا أكثر الأنبياء تبعاً يوم القيامة وأنا أول من يقرع باب الجنة). (٧٥)

رابعاً: كونها لا تجتمع على ضلالة.

لذلك ما كان لهذه الأمة أن تضل عن مهمتها ورسالتها مهما طال عليها الأمد، لأنه إن ضلت

فلن يهتدي أحد. وقد يضل بعض أفرادها وطوائفها عن الحق لكنها لا تجتمع على ضلالة. روى أنس رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: (إن الله قد أجار أمتي أن تجتمع على ضلالة). (٧٦)

خامساً: كون الكتاب الذي أنزل عليها خير الكتب السماوية.

ذلك أن الله تعالى استحفظ اليهود التوراة، واستودعهم إياها فخانوا الأمانة، ولم يحفظوها بل ضيعوها عمداً، والقرآن الكريم لم يكل الله حفظه إلى أحد؛ بل تكفل سبحانه بحفظه قال تعالى: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾. (٧٧)

كما أن هذا الكتاب مهيمن على الكتب قبله، قال تعالى: ﴿ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ ﴾. (٧٨) هذا وهناك ميزات أخرى لهذه الأمة يضيق المقام عن ذكرها فلتراجع في مظانها. (٧٩)

المبحث الثاني: العدل

أما العدل فقد فسرت به الوسطية كما جاء في البخاري عن أبي سعيد الخدري قال: قال ﷺ: "الوسط العدل". (٨٠)

وقال القرطبي: "الوسط العدل. واصل هذا أن أحمد الأشياء أوسطها، ثم قال: وقد أولانا الله تعالى بالشهادة على جميع خلقه فجعلنا أولها مكاناً وكنا آخرها زمانا كما قال ﷺ: (نحن الآخرون والأولون) (٨١)، وهذا دليل على أنه لا يشهد إلا العدول ولا ينفذ قول الغير على الغير إلا أن يكون عدلا". (٨٢)

والعدل من الأسس والقيم التي جاءت بها جميع الشرائع السماوية، فأنزل الله به كتبه، وأرسل به رسله قال تعالى: ﴿ لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِٱلْبَيِّنَٰتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْمِيزَانَ لِيَقُومَ ٱلنَّاسُ بِٱلْقِسْطِ ﴾ (٨٣).

كما أنه من أهم ما يجب على هذه الأمة ومن أعظم ما يميزها عن سائر الأمم. وقد أراد الله تعالى من هذه الأمة أن تجعل العدل خلقاً من أخلاقها، وصفة من صفاتها فأمرها بإقامة العدل: قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُونُوا۟ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلْقِسْطِ ۖ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُوا۟ ۚ ٱعْدِلُوا۟ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ﴾ (٨٤).

وقال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا۟ ٱلْأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُوا۟ بِٱلْعَدْلِ ﴾. (٨٥) وأخرج البخاري عن عائشة -رضي الله عنها-: (أن قريشاً أهمتهم المرأة المخزومية التي سرقت فقالوا من يكلم فيها رسول الله ومن يجترئ عليها إلا أسامة، فقال: أتشفع في حد من حدود الله؟ ثم قام فخطب فقال: أيها الناس إنما ضل من كان قبلكم أنهم كانوا إذا سرق فيهم

الشريف تركوه وإذا سرق الضعيف فيهم أقاموا عليه الحد، وأيم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطع محمد يدها)[٨٦] ويستفاد من هذا الحديث أن الأمم الماضية لم تحقق صفة العدالة فيما بينها وهذا ما أكده القرآن الكريم بقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْأَحْبَارِ وَٱلرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَٰلَ ٱلنَّاسِ بِٱلْبَٰطِلِ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ﴾[٨٧].

وقوله تعالى: ﴿ فَبِظُلْمٍ مِّنَ ٱلَّذِينَ هَادُواْ حَرَّمْنَا عَلَيْهِمْ طَيِّبَٰتٍ أُحِلَّتْ لَهُمْ وَبِصَدِّهِمْ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ كَثِيرًا ﴿١٦٠﴾ وَأَخْذِهِمُ ٱلرِّبَوٰاْ وَقَدْ نُهُواْ عَنْهُ وَأَكْلِهِمْ أَمْوَٰلَ ٱلنَّاسِ بِٱلْبَٰطِلِ ۚ وَأَعْتَدْنَا لِلْكَٰفِرِينَ مِنْهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا ﴾[٨٨]. هذه الآيات وغيرها مما يؤكد تميز أمة الإسلام عن سائر الأمم بعدالتها.[٨٩]

المبحث الثالث: اليسر ورفع الحرج

يقول الدكتور صالح بن حميد: "إن رفع الحرج والسماحة والسهولة راجع إلى الاعتدال والوسط، فلا إفراط ولا تفريط، فالتنطع والتشدد حرج من جانب عسر التكليف، والإفراط والتقصير حرج فيما يؤدي إليه من تعطيل المصالح وعدم تحقيق مصالح الشرع".[٩٠]

وأدلة رفع الحرج وعدم التكليف بغير الوسع والطاقة كثيرة في القرآن والسنة وفقه الصحابة رضوان الله عليهم، منها على سبيل المثال لا الحصر:

أولاً: قال تعالى: ﴿ وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي ٱلدِّينِ مِنْ حَرَجٍ ﴾[٩١].

قال الطبري في تفسيرها: "جعل الدين واسعاً ولم يجعله ضيقاً"[٩٢]

وقال تعالى: ﴿ يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ ﴾[٩٣] قال الشعبي في تفسيرها "إذا اختلف عليك أمران فإن أيسرهما أقربهما إلى الحق لهذه الأمة".[٩٤]

وفي السنة روى البخاري أن رسول الله ﷺ قال: " إن الدين يسر ولن يشاد الدين أحد إلا غلبه، فسددوا وقاربوا وأبشروا "[٩٥]، وعن ابن مسعود رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قال: " إياكم والتنطع وإياكم والتعمق وعليكم بالعتيق "[٩٦]، وقال سفيان الثوري: " إنما العلم أن تسمع بالرخصة من ثقة فأما التشديد فيحسنه كل أحد".[٩٧]

وبهذا ندرك أن أمر اليسر ورفع الحرج من منهج الوسطية التي تميزت بها أمة الإسلام عن الأمم.

المبحث الرابع: الحكمة

الوسطية التي دعا إليها الإسلام أمر نسبي يخضع تحديده لعوامل عدة لابد من مراعاتها، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الحكمة، أو أن التوسط أمر معنوي ويتحدد بمراعاة جميع الأطراف تحقيقاً للمصالح ودرءاً للمفاسد وهذه هي الحكمة الشرعية.[٩٨]

والحكمة في اللغة لها معان عدة منها المنع والعلم، والعدل وغيرها. (٩٩)

قال ابن تيمية -رحمه الله-: "الإحكام هو: الفصل، والتمييز، والفرق، والتحديد الذي به يتحقق الشيء ويحصل إتقانه؛ لهذا دخل فيه معنى المنع، كما دخل الحد في بالمنع وهو جزء معناه لا جميع معناه". (١٠٠)

ويقول الدكتور/ زيد بن عبد الكريم الزيد: ولعل أقرب التعريفات في معنى الحكمة وأوفقها بل وأجمعها هو: الإصابة في الأقوال والأفعال ووضع الشيء في موضعه" أ.هـ. (١٠١)

ولعل أقرب ما قيل في الحكمة ويتحقق فيه معنى الوسطية ما قاله الشيخ السعدي -رحمه الله: حيث قال: "الحكمة هي: العلوم النافعة والمعارف الصائبة، والعقول المسددة، والألباب الرزينة، وإصابة الصواب في الأقوال والأفعال. ثم قال.. جميع الأمور لا تصح إلا بالحكمة التي هي وضع الأشياء في مواضعها، وتنزيل الأمور منازلها". (١٠٢)

والحكمة أنواع: ١- حكمة علمية نظرية: وهي الإطلاع على بواطن الأشياء ومعرفة ارتباط الأسباب بمسبباتها خلقاً وأمراً، و قدراً، وشرعاً.

٢- حكمة عملية: وهي وضع الشيء في موضعه. (١٠٣)

فالحكمة النظرية مرجعها إلى العلم والإدراك، والحكمة العملية مرجعها إلى فعل العدل والصواب. وقد أعطى الله تعالى أنبيائه ورسله ومن شاء من عباده الصالحين الحكمة. قال تعالى: ﴿ وَمَن يُؤْتَ ٱلْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا ﴾ (١٠٤)

وقال تعالى عن إبراهيم عليه السلام: ﴿ رَبِّ هَبْ لِي حُكْمًا ﴾ وهي الحكمة النظرية، والحقني بالصالحين" (١٠٥) وهي الحكمة العملية. وقال تعالى في شأن محمد ﷺ ﴿ فَٱعْلَمْ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ ﴾ وهي الحكمة النظرية، ﴿ وَٱسْتَغْفِرْ لِذَنۢبِكَ ﴾ (١٠٦) وهي الحكمة العملية. (١٠٧)

ومن طرق الدعوة التي رسمها الحق سبحانه، الدعوة بالحكمة والموعظة الحسنة. قال تعالى: ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ﴾(١٠٨).

والحكمة لها مجالات عديدة وتطبيقات أكيدة يضيق المقام عند ذكرها فلتراجع في مظانها. (١٠٩)

المبحث الخامس: الاستقامة

سبق وأن ذكرنا العلاقة بين الوسطية والاستقامة. (١١٠)

والاستقامة ملمح عظيم من ملامح الوسطية بل وضوابطها -قال تعالى: ﴿ فَٱسْتَقِمْ كَمَآ أُمِرْتَ وَمَن تَابَ مَعَكَ وَلَا تَطْغَوْا ﴾. (١١١) وقال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُوا۟ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ

﴿ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنْتُمْ تُوعَدُونَ ﴾. [١١٢] وفي السنة جاء رجل إلى رسول الله ﷺ فقال: "يا رسول الله قل لي في الإسلام قولاً لا أسأل عنه أحداً غيرك؟ قال: (قل آمنت بالله ثم استقم). [١١٣]

وقد تحدث العلماء عن الاستقامة طويلاً وخلاصة ما قالوه في كلام ابن القيم عنها: أن الاستقامة كلمة جامعة آخذه بمجامع الدين، وهي القيام بين يدي الله تعالى على حقيقة الصدق والوفاء، والاستقامة تتعلق بالأقوال والأفعال، والأحوال والنيات فالاستقامة فيها وقوعها لله، وبالله وعلى أمر الله، ثم قال: سمعت شيخ الإسلام -رحمه الله- يقول: أعظم الكرامة لزوم الاستقامة" [١١٤]

وقال أيضاً: "هذه درجة تتضمن ستة أمور: عملاً واجتهاداً فيه وهو بذل المجهود، واقتصاداً وهو السلوك بين طرفي الإفراط -وهو الجور على النفس - والتفريط بالإضاعة، ووقوفاً مع ما يرسمه العلم لا وقوفاً مع داعي الحال، وإفراد المعبود بالإرادة وهو الإخلاص ووقوع الأعمال على الأمر، وهو متابعة السنة، بمثل هذه الأمور الستة تتم الاستقامة. [١١٥]

المبحث السادس: البينية

والبينية من لوازم الوسطية وسبق أن ذكرنا ذلك [١١٦]. ونزيد الأمر وضوحاً بأن نقول: "إن الوسطية تعني التعادل بين طرفين متقابلين أو متفاوتين بحيث لا ينفرد أحدهما بالتأثير ويطرد المقابل، وبحيث لا يأخذ أحد الطرفين أكثر من حقه أو يطغى على مقابله، ويحيف عليه". [١١٧]

وقال عمر بهاء الدين الأميري: "وقد كان من تدبير الله الحكيم العليم في هذه الأمة أن جعل وسطيتها في كل مجال، فهي موطن الرسالة الأولى، وفي ساحتها الحضارية المشعة المترامية الأطراف -من بُعد- في مناخ محتمل، لا في مناطق بركانية زلزالية ولا حارة استوائية، ولا متجمدة قطبية وهي وسط في موقعها الجغرافي المهم من حيث كانت مهبط الوحي و أرض الإسلام فهي الوسط بين الشمال والجنوب، والشرق والغرب وهي مركز الوصل بين أفريقيا وآسيا وطرف ممتد من أوروبا وهي الرباط البري بين الطرق المائية". [١١٨]

إذن البينية ليست مجرد الظرفية المكانية وإنما تعني إعطاء الدلالة على التوازن والاستقامة والعدل، ومن ثم الخيرية وهذه هي الوسطية الحقة. [١١٩]

الفصل الثالث: تحقيق الأمن الفكري في ضوء المنهج الوسطي

وتحته مباحث

المبحث الأول: ضوابط تحقيق الوسطية للجانب الفكري

لا شك أن للعقل دور هام ورئيس في الجانب المعرفي لذا فهو محتاج لبعض الضوابط التي ترشد عمله أثناء انتزاع صور المعرفة حتى لا يتوصل إلى صور معرفية خاطئة. ومن أهمها ما يلي:

١- تنقية العقل المسلم من الخرافة، والسحر، والشعوذة، والوهم، وادعاء علم الغيب، وذلك حماية للعقل كي لا تسيطر عليه الخرافات والأوهام التي يهذى بها أهل الشعوذة والدجل ومن نحا نحوهم. [١٢٠] وتعتبر هذه الأعمال إحدى المضادات للمعرفة الصحيحة. ومن أهم الأسباب في تعطيل العقول.

وبعد تحذير الإسلام من هذه المفسدات العقلية التي تحول بين العقل والمعرفة الصحيحة تأتي الدعوة إلى استخدام العقل للوصول إلى الإيمان بالله والتمسك بمنهجه عقيدة وشريعة قال تعالى: ﴿أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَا بَنِي آدَمَ أَن لَّا تَعْبُدُوا الشَّيْطَانَ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴿٦٠﴾ وَأَنِ اعْبُدُونِي هَٰذَا صِرَاطٌ مُّسْتَقِيمٌ ﴿٦١﴾﴾. [١٢١]

ولا يرضى القرآن للمسلم أن يكون إمّعَة يأخذ برأي غيره أو ينقاد بغير تفكير ولا تبين، بل الواجب أن ينظر ويفكر ويتفقه حتى يحقق الوسطية في التفكير عملا بقوله تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ﴾. [١٢٢] وقال تعالى﴿قُلِ انظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۚ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَن قَوْمٍ لَّا يُؤْمِنُونَ﴾. [١٢٣]

٢- تنقية العقل من الأحكام المبنية على الظنون والتخمينات، فالظن في الإسلام لا يغني عن الحق شيئاً. قال تعالى: ﴿سَيَقُولُ الَّذِينَ أَشْرَكُوا لَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَشْرَكْنَا وَلَا آبَاؤُنَا وَلَا حَرَّمْنَا مِن شَيْءٍ ۚ كَذَٰلِكَ كَذَّبَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ حَتَّىٰ ذَاقُوا بَأْسَنَا ۗ قُلْ هَلْ عِندَكُم مِّنْ عِلْمٍ فَتُخْرِجُوهُ لَنَا ۖ إِن تَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنْ أَنتُمْ إِلَّا تَخْرُصُونَ﴾. [١٢٤]

٣- المرونة العقلية: فإنها إذا توفرت بضوابطها تتيح للعقل نوعا جيداً من العمل الذي يحقق له الوسطية في التفكير.

٤- التجرد والحياد: يحذر القرآن من إتباع الهوى لأنه يحول بين الشخص وبين الوصول للمعرفة الصحيحة قال تعالى: ﴿أَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَٰهَهُ هَوَاهُ أَفَأَنتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلًا﴾ [١٢٥] وقال تعالى: ﴿وَلَوِ اتَّبَعَ الْحَقُّ أَهْوَاءَهُمْ لَفَسَدَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ وَمَن فِيهِنَّ﴾. [١٢٦][١٢٧]

٥- تنظيم المعرفة وهي المنهجية العلمية التي تجعل العقل قادراً على توجيه سلوك الإنسان لذا جاءت النصوص الشرعية تؤكد فرضية العلم والتفكير. قال تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾. (١٢٨) (١٢٩)

ونلاحظ أن أيّ إخلال بهذه الضوابط ينتج عنه انحرافاً في نوعية التفكير، وقد يكون هذا الانحراف في تصور الحقيقة الإلهية وعلاقتها بالإنسان، أو انحرافاً في تصور الكون وعلاقته بالله تعالى، وعلاقة الإنسان به أو انحرافاً في تصور الحياة وأهدافها، وكذا في تصور النفس البشرية وارتباط الإنسان بالإنسان فرداً أو جماعة). (١٣٠)

المبحث الثاني: مظاهر الإنحراف عن الوسطية:

ومن مظاهر الانحراف عن الوسطية والتي لها انعكاس على الفكر الإسلامي ما يلي:

(١) الغلو: ويراد به في اللغة: مجاوزة الحد. (١٣١)

وفي لسان العرب: (وغلا في الدين والأمر يغلو غلواً: جاوز حده.(١٣٢) وفي التنزيل ﴿ لَا تَغْلُوا۟ فِى دِينِكُمْ ﴾. (١٣٣)

ونخلص من هذا أن لفظ الغلو هو مجاوزة الحد في الدين وغيره، وهو بهذا المعنى يفيد معنى التطرف الذي هو الغلو في الدين أيضا لكنه لفظ مستحدث لم يصرح به القرآن أو السنة وهو مذموم في الدين قال ﷺ: (من أحدث في أمرنا هذا ما ليس منه فهو رد) (١٣٤). ولذلك نجد القرآن ينهى عن الغلو في الدين كما قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ لَا تَغْلُوا۟ فِى دِينِكُمْ غَيْرَ ٱلْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعُوٓا۟ أَهْوَآءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا۟ مِن قَبْلُ وَأَضَلُّوا۟ كَثِيرًا وَضَلُّوا۟ عَن سَوَآءِ ٱلسَّبِيلِ ﴾. (١٣٥) يقول الطبري في تفسيرها (لا تفرطوا في القول فيما تدينون به من أمر المسيح فتجاوزوا فيه الحق إلى الباطل فتقولوا فيه هو الله، أو هو ابنه ولكن قولوا عبد الله وكلمته ألقاها إلى مريم وروح منه) (١٣٦).

ومن السنة يقول ﷺ (يا أيها الناس إياكم والغلو في الدين فإنما أهلك من كان قبلكم الغلو في الدين). (١٣٧)

وقال ﷺ: (اقرأوا القرآن ولا تأكلوا به ولا تستكثروا به ولا تجفوا عنه ولا تغلوا فيه). (١٣٨)

(٢) التنطع:

وهذه الكلمة كما يقول ابن منظور تعني (التعمق في الدين والمغالاة فيه) (١٣٩) ويقول ﷺ: (إن أبغضكم إلي وأبعدكم مني مجلساً يوم القيامة الثرثارون والمتشدقون والمتفيقهون). (١٤٠)

(٣) التفريط:

والتفريط يقابل الإفراط والغلو: ومعناه الجفاء والتضييع. (١٤١) ومنه قوله ﷺ (أما إنه ليس

في النوم تفريط). [١٤٢] إذن التفريط معناه التقصير والتضييع والترك. [١٤٣] وقد ورد هذا اللفظ في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ قَدْ خَسِرَ ٱلَّذِينَ كَذَّبُوا۟ بِلِقَآءِ ٱللَّهِ ۖ حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَتْهُمُ ٱلسَّاعَةُ بَغْتَةً قَالُوا۟ يَٰحَسْرَتَنَا عَلَىٰ مَا فَرَّطْنَا فِيهَا ﴾. [١٤٤]

ومن صور التفريط والإنحراف عن وسطية الإسلام (الحكم بغير ما أنزل الله) وقد يحصل إرضاءً لأهواء ذوي السلطان أو الجاه أو المال أو موالاة للأقربين وقد حذر الله تعالى من التفريط في أحكامه إما بالتحليل أو التحريم فقال تعالى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تُحِلُّوا۟ شَعَٰٓئِرَ ٱللَّهِ وَلَا ٱلشَّهْرَ ٱلْحَرَامَ وَلَا ٱلْهَدْىَ وَلَا ٱلْقَلَٰٓئِدَ وَلَآ ءَآمِّينَ ٱلْبَيْتَ ٱلْحَرَامَ ﴾. [١٤٥]

بين الوسطية والإرهاب الفكري:

لا شك أن غياب الوسطية والاعتدال ينتج عنه نوع من الانحراف الفكري حيث يصعب الفصل بين التطرف والتعصب الديني والفكري من ناحية وبين العنف والإرهاب من ناحية أخرى.

ذلك أن الحيد عن الوسطية التي دعى إليها الإسلام ممثلة في الصراط المستقيم الذي تعبدنا الله به يولد العنف والتطرف والتعصب وهذا بدوره يؤدي إلى التكفير والإرهاب. وأن معالجة الظاهرة الفرعية مهما كانت الوسائل المستعملة لا تستقيم ولا تكون أنجع دون معالجة الظاهرة الأصلية.

المبحث الثالث: ملامح الوسطية بين التطبيق والانحراف في الفكر الإسلامي.

ذكرنا فيما سبق أن ملامح الوسطية تتمثل في ستة جوانب هي:

١- الخيرية ٢- العدالة ٣- اليسر ورفع الحرج

٤-الحكمة ٥- الاستقامة ٦- البينية.

وهذه الملامح بمجموعها تمثل سمات وأشكال المنهج الوسطي الذي دعا إليه الإسلام.

وقد اهتم الإسلام بتهذيب وتربية الجانبين الروحي والفكري لشخصية المسلم بأسلوب متميز يدعو إلى الوسطية ويمدح ملتزميها. لأن الوسطية منهج متكامل وشامل لكل باب أو مجال من مجالات الإسلام ويجدر بنا أن نوضح منهج الوسطية التطبيقي العملي في بعض جوانب التربية الفكرية والروحية حتى يتربى عليها الأجيال فلا يقعون فريسة للإفراط والتفريط.

أولاً: الجانب العقدي.

لا يكفى المسلم مجرد إعلانه باللسان أنه مؤمن فما أكثر المنافقين الذين قالوا آمنا بأفواههم ولم تؤمن قلوبهم كما قال تعالى: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَقُولُ ءَامَنَّا بِٱللَّهِ وَبِٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَمَا هُم بِمُؤْمِنِينَ

﴿ ٨ ﴾ يُخَٰدِعُونَ ٱللَّهَ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَمَا يَخۡدَعُونَ إِلَّآ أَنفُسَهُمۡ وَمَا يَشۡعُرُونَ ﴾ [١٤٦] وليس هو مجرد معرفة ذهنية بحقائق الإيمان فكم من قوم عرفوا حقائق الإيمان ولم يؤمنوا. [١٤٧] قال تعالى: ﴿ وَجَحَدُواْ بِهَا وَٱسۡتَيۡقَنَتۡهَآ أَنفُسُهُمۡ ظُلۡمٗا وَعُلُوّٗاۚ فَٱنظُرۡ كَيۡفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلۡمُفۡسِدِينَ ﴾ [١٤٨] لكن الإيمان في حقيقته عمل يبلغ أغوار النفس ويوافق الفطرة التي فطر الله الناس عليها. قال تعالى: ﴿ فَأَقِمۡ وَجۡهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفٗاۚ فِطۡرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِي فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيۡهَا ﴾ [١٤٩] ويتسم بالوسطية فالعقيدة الإسلامية القائمة على الوسطية لا تجد فيها إفراطاً ولا تفريطا. [١٥٠]

وقد اكتسبت أمة الإسلام خيريتها بسبب إيمانها المتميز عن سائر الأمم في شكله ومضمونه:

تميزت في إيمانها شكلا حيث آمنت بكل الأنبياء والرسل وكذا كتبهم المنزلة عليهم لذا أصبحت شهيدة عليهم وعلى أممهم كما سبق ذكره، على عكس الأمم الماضية فقد آمنوا ببعض الرسل والكتب وكفروا بالبعض قال تعالى﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمۡ أَوۡلِيَآءَ تُلۡقُونَ إِلَيۡهِم بِٱلۡمَوَدَّةِ وَقَدۡ كَفَرُواْ بِمَا جَآءَكُم مِّنَ ٱلۡحَقِّ ﴾ [١٥١]. و﴿ أَفَتُؤۡمِنُونَ بِبَعۡضِ ٱلۡكِتَٰبِ وَتَكۡفُرُونَ بِبَعۡضٖ ﴾ [١٥٢] وقال تعالى ﴿ وَلَن تَرۡضَىٰ عَنكَ ٱلۡيَهُودُ وَلَا ٱلنَّصَٰرَىٰ حَتَّىٰ تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمۡ ﴾ [١٥٣]

وتميزت في إيمانها مضمونا حيث كان إيمانها خالصا من شوائب التجسيم والتثليث والشرك وإدعاء غير الله. قال تعالى على لسان يهود ﴿ فَقَالُوٓاْ أَرِنَا ٱللَّهَ جَهۡرَةٗ فَأَخَذَتۡهُمُ ٱلصَّٰعِقَةُ بِظُلۡمِهِمۡ ﴾ [١٥٤] وقال تعالى ﴿ لَّقَدۡ كَفَرَ ٱلَّذِينَ قَالُوٓاْ إِنَّ ٱللَّهَ ثَالِثُ ثَلَٰثَةٖۘ وَمَا مِنۡ إِلَٰهٍ إِلَّآ إِلَٰهٞ وَٰحِدٞ ﴾ [١٥٥] وقال تعالى ﴿ وَقَالَتِ ٱلۡيَهُودُ عُزَيۡرٌ ٱبۡنُ ٱللَّهِ وَقَالَتِ ٱلنَّصَٰرَى ٱلۡمَسِيحُ ٱبۡنُ ٱللَّهِ ﴾ [١٥٦] وقال تعالى ﴿ وَيَعۡبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ مَا لَا يَضُرُّهُمۡ وَلَا يَنفَعُهُمۡ ﴾. [١٥٧]

ومن الصور التي تظهر أثر إنحراف الفكر الوسطي، وتتعلق بعقيدة الإنسان ما يلي:

١- السحر والشعوذة:

ورد التحذير في كتاب الله الكريم وعلى رسوله الأمين محمد ﷺ من اللجوء إلى السحرة والمشعوذين بحثاً عن المعرفة لديهم لأنهم لا يملكون المصادر الصحيحة للمعرفة، فقال تعالى ﴿ وَٱتَّبَعُواْ مَا تَتۡلُواْ ٱلشَّيَٰطِينُ عَلَىٰ مُلۡكِ سُلَيۡمَٰنَۖ وَمَا كَفَرَ سُلَيۡمَٰنُ وَلَٰكِنَّ ٱلشَّيَٰطِينَ كَفَرُواْ يُعَلِّمُونَ ٱلنَّاسَ ٱلسِّحۡرَ وَمَآ أُنزِلَ عَلَى ٱلۡمَلَكَيۡنِ بِبَابِلَ هَٰرُوتَ وَمَٰرُوتَۚ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنۡ أَحَدٍ حَتَّىٰ يَقُولَآ إِنَّمَا نَحۡنُ فِتۡنَةٞ فَلَا تَكۡفُرۡۖ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنۡهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِۦ بَيۡنَ ٱلۡمَرۡءِ وَزَوۡجِهِۦۚ وَمَا هُم بِضَآرِّينَ بِهِۦ مِنۡ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذۡنِ ٱللَّهِۚ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمۡ وَلَا يَنفَعُهُمۡۚ وَلَقَدۡ عَلِمُواْ لَمَنِ

﴿ ٱشْتَرَىٰهُ مَا لَهُۥ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنْ خَلَٰقٍ ۚ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْا۟ بِهِۦٓ أَنفُسَهُمْ ۚ لَوْ كَانُوا۟ يَعْلَمُونَ ﴿١٠٢﴾ وَلَوْ أَنَّهُمْ ءَامَنُوا۟ وَٱتَّقَوْا۟ لَمَثُوبَةٌ مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ خَيْرٌ ۖ لَّوْ كَانُوا۟ يَعْلَمُونَ ﴾. (١٥٨)

٢- الأساطير والخرافات:

إن الإسلام لا يعترف بالمعرفة التي يكون مصدرها الأساطير والخرافات لأنها مصادر غير صحيحة وبالتالي فإن الرجوع إليها يؤدي إلى إنحراف العقل عن خط سيره الوسطي إلى الرؤى والأحلام والأماني، ولما بلغ النبي ﷺ أن بعض الصحابة يعتقدون أن الشمس خسفت بسبب موت ابنه إبراهيم سارع إلى تصحيح معلوماتهم من تلك الأساطير والخرافات فقال: (إن الشمس والقمر لا يخسفان لموت أحد ولا لحياته ولكنهما آيتان من آيات الله فإذا رأيتموها فصلوا). (١٥٩)

٣- الطغيان العقلي:

وهو الإعتقاد بأن العقل هو المصدر الأول والوحيد للمعرفة ولكنه ليس كذلك فقد حدد دور العقل في ميادين المعرفة حيث أن ما يتعلق بالعوالم الغيبية يجب أن يتلقاها العقل من الوحي بصفته مصدرها الوحيد أما بقية المعارف فللعقل أن يعمل فيها ولكن يبقى مسترشداً بنور الوحي الذي يعصمه من الخطأ. (١٦٠)

وصفوة القول أن الآيات القرآنية والأحاديث النبوية جاءت متوالية تقرر منهج الوسطية في الاعتقاد.

ثانياً: الوسطية في الجانب التشريعي

التشريع الإسلامي في جميع أوامره ونواهيه ييسر للناس طريقهم للسعادة ويدعوهم إلى الاستقامة والأخذ بالحكمة وينفي عنهم الضيق والحرج وهذا أمر قرره القرآن الكريم قال تعالى ﴿ وَأَلَّوِ ٱسْتَقَٰمُوا۟ عَلَى ٱلطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَٰهُم مَّآءً غَدَقًا ﴾ (١٦١) وقال تعالى ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ﴾ (١٦٢) وقال تعالى ﴿ يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ ﴾. (١٦٣)

ومن جملة ما شرعه الإسلام وتتجسد فيه روح الوسطية ما يلي:

١- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

وسبق أن ذكرنا أن أمة الإسلام اكتسبت خيريتها لتمسكها والتزامها بهذا الجانب الوسطى التشريعي. (١٦٤)

وثبت عنه ﷺ أنه كان يحرض الناس دائماً على القيام بأمر الله ويأمرهم بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ويذكر لهم عاقبة من نفذ أمر الله وعاقبة من تساهل بأمره ليتعظوا ويحذروا من العواقب الوخيمة التي وُعِد بها من عصى ربه. قال ﷺ (إنّ الناس إذا رأوا المنكر فلم يغيروه

أوشك أن يعمهم الله بعقابه).[١٦٥] وكانت لعنة الله والهلاك الشامل عاقبة اليهود حين تساهلوا بأوامر الله وتركوا هذا الأمر. قال تعالى ﴿ لُعِنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِنۢ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ عَلَىٰ لِسَانِ دَاوُۥدَ وَعِيسَى ٱبۡنِ مَرۡيَمَۚ ذَٰلِكَ بِمَا عَصَواْ وَّكَانُواْ يَعۡتَدُونَ ﴿٧٨﴾ كَانُواْ لَا يَتَنَاهَوۡنَ عَن مُّنكَرٖ فَعَلُوهُۚ لَبِئۡسَ مَا كَانُواْ يَفۡعَلُونَ ﴾.[١٦٦] وقال ﷺ (لما وقعت بنو إسرائيل في المعاصي نهتهم علماؤهم فلم ينتهوا فواكلوهم وشاربوهم وجالسوهم، فلما رأى الله ذلك منهم ضرب قلوب بعضهم على بعض، ثم لعنهم على لسان داود وعيسى بن مريم، ذلك بما عصوا وكانوا يعتدون، كانوا لا يتناهون عن منكر فعلوه لبئس ما كانوا يفعلون).[١٦٧] وهذا وعيد شديد لكل من أضاع أمر الله أو تهاون به يخشى عليه أن يصيبه ما أصاب يهود.[١٦٨]

٢- الصلاة.

ويمكن أن تتضح معالم الوسطية في جوانب تعبدية كثيرة مثل الصلاة والزكاة والصيام والحج وغيرها، ونكتفي هنا بالحديث عن الصلاة.

والصلاة تسير متدرجة مع حياة الإنسان تتغير صورتها بتغير أحوال الإنسان في السفر، والمرض، والخوف، والصحة. والتشريع يساير مصلحة الإنسان وحالته؛ يكثر التكاليف حيث الإقامة والاطمئنان والصحة، ويقللها حيث السفر والمرض والخوف. روى معاذ بن جبل رضي الله عنه قال (جمع رسول الله ﷺ في غزوة تبوك بين الظهر والعصر وبين المغرب والعشاء قال (أي أبو الطفيل وهو الراوي عن معاذ) فقلت: ما حمله على ذلك؟ فقال: أراد أن لا يُحْرِجَ أمته[١٦٩]).[١٧٠]

وبعد. فهذا غيض من فيض يمثل الوسطية الحقيقية للتشريع الإسلامي وسطية عادلة توازن بين مطالب جوانب الشخصية الإنسانية فتضمن القيام بمهامها.

بينما لو انحرف الإنسان عن هذه الوسطية فأخر الصلاة عن وقتها مثلاً، أو أهمل تربية الأولاد، أو ترك الأخذ بالأسباب، أو أخر عمل اليوم إلى الغد - دون سبب - كل هذه الأمور تعد تفريطاً لا تحمد عقباه.

ثالثاً: الوسطية في الجانب الأخلاقي

ونمثل له بخلق الحياء.

الحياء: هو امتناع النفس عن فعل ما يعاب؛ وانقباضها من فعل شيء أو تركه مخافة ما يعقبه من ذم.[١٧١] وهو خلق وفضيلة يقع بين رذيلتين فمن انحرف عن الحياء إما أن يقع في الجرأة والوقاحة، وإما أن يقع في العجز والمهانة.[١٧٢]

والحياء من تراث الأنبياء، وهو أصل الأخلاق الكريمة، وأقوى باعث على فعل الخير واجتناب الشر، ولذا لم ينسخ فيما نسخ من شرائعهم.

قال ﷺ: (إن مما أدرك الناس من كلام النبوة الأولى إذا لم تستحِ فاصنع ما شئت). [١٧٣]

والحياء إحدى شعب الإيمان؛ قال ﷺ: (الإيمان بضع وسبعون شعبة أو بضع وستون شعبة فأفضلها لا إله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان). [١٧٤]

والحياء نوعان:

الأول الحياء الفطري: وهو ما كان خلقاً وجبلة غير مكتسب يرفع من يتصف به إلى أعظم الأخلاق.

فعن أبي سعيد الخدري رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أنه قال (كان رسول الله ﷺ أشد حياء من العذراء في خدرها. فإذا رأى شيئاً يكرهه عرفناه في وجهه). [١٧٥]

الثاني: الحياء المكتسب وهو ما يكتسبه الإنسان من البيت، أو المدرسة، أو سائر مصادر المعرفة. هذا بالنسبة للحياء الممدوح.

ما يذم من الحياء:

أما ما يذم منه فعندما يكون الحياء زائداً عن حده المعقول فيصل بصاحبه إلى الاضطراب والتحير وتنقبض نفسه من فعل الشيء الذي لا ينبغي الاستحياء منه فإنه خلق يذم في الإنسان لأنه حياء في غير موضعه. وخجل يحول دون تعلم العلم وتحصيل الرزق. روى عن الحسن البصري في مراسيله عن النبي ﷺ: ((الحياء حياءان: طرف من الإيمان والآخر عجز)). قال ابن رجب الحنبلي: ولعل هذا من كلام الحسن [١٧٦] قلت: وكلام الحسن رحمه الله صائب.

والتخلي عن الحياء وقاحة وهي صفة مذمومة لأنها تحمل صاحبها على الانفماس في الشر وعدم المبالاة. قال ﷺ (كل أمتي معافى إلا المجاهرين) [١٧٧] والحياء لا يستحب في التعلم ولا في طلب الحق. قال تعالى ﴿ وَٱللَّهُ لَا يَسْتَحْيِۦ مِنَ ٱلْحَقِّ ﴾. [١٧٨]

الخاتمة

من هذا البحث نستنتج أن الوسطية قاعدة عظمى من قواعد الإسلام تسري في شئون العقائد والتشريع والأخلاق وبها نحمي الفكر الإسلامي من الزيغ والضلال وبها يتحقق الأمن والاستقرار في الأمة كما أن التنشئة الاجتماعية الصحيحة القائمة على كتاب الله وسنة رسوله ﷺ إنما هي السياج القوي الذي يحمي شبابنا من أي فكر دخيل أو هدام.

كما أن الجذور الفكرية والثقافية للأمة الإسلامية يجب أن تستمد غذاءها من منهج الشريعة الإسلامية الوسط الذي به قوام حياة الفرد والمجتمع، فالتحصن بالفكر الوسطي يقينا من خطر الغلو والتكفير والإرهاب.

إن عقل الإنسان هو الحصن المانع من الغزو الفكري لذا يجب تنقية العقل المسلم من الخرافات والأوهام واتباع الظن والأهواء ليكون للإنسان منهج حياة يقوده في جميع أموره ولا شك أن دين الإسلام هو المنهج الإلهي الملائم للفطرة الإنسانية السليمة.

إن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بصورته الشرعية كفيل بتحقيق الخيرية المنشودة كما أن تركه انحراف عن الجادة يستوجب الطرد من رحمة الله.

التوصيات:

١- تصحيح صورة الإسلام وتقديمه بصورته الوسطية الصحيحة لدى العالم الغربي حتى لا يتهموننا بالإرهاب والتطرف.

٢- التركيز على إحياء منهج الوسطية في سلوكيات وفكر المجتمع على اختلاف طبقاته من خلال تفعيل دور المساجد والمؤسسات التعليمية المختلفة.

٣- ضرورة الاستفادة من وسائل الإعلام المختلفة من خلال إلقاء المحاضرات أو كتابة المقالات أو توزيع المطويات والشرائط ونحو ذلك.

٤- اليقظة والانتباه التام لكل فكر دخيل قد يؤثر سلباً على شبابنا والتصدي له بكل السبل العلمية القائمة على المنهج الوسطى المنبثقة من ديننا الحنيف ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريقه.

٥- إنشاء جهات أمنية متخصصة ترصد ذلك على وسائل الإعلام المرئية أو المسموعة أو المقروءة أو حتى التي تلقى على المنابر أو في المنتديات.

٦- ضرورة التكاتف والتعاون بين الدول عملاً على تحقيق منهج الوسطية في الفكر حفاظاً على الأمن العام بين أفراد الأمة. وتحقيقا للأمن الفكري خاصة لأن الخطر الحقيقي على الأمة الإسلامية يبدأ من غزوها فكرياً.

الهوامش

١. ذخائر الفكر الإسلامي د. محمد عبد اللطيف الفرفور، ص ٧٢.
٢. الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق محمد عبد القادر الفاضلي، ١٥٩/٤.
٣. الآية (١١٠) من سورة آل عمران.
٤. الموافقات للشاطبي، تحقيق محمد عبد القادر الفاضلي، ٨/٢-١٠.
٥. الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية. د/عبد الله التركي ص٢٥.
٦. المرجع السابق ص٦٩.
٧. معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، كتاب الواو، باب الواو والسين: (١٠٨/٦)،.
٨. انظر لسان العرب لابن منظور، مادة وسط ٤٢٧/٧، ٤٣٠،.
٩. انظر المصباح المنير للفيومي ص٢٥٢،.
١٠. الآية (١٤٣) من سورة البقرة.
١١. صحيح البخاري كتاب التفسير باب" وكذلك جعلناكم..." ١٧٦/٥ رقم ٤٤٨٧، وانظر فتح الباري لابن حجر كتاب الجهاد والسير باب درجات المجاهدين ١٦/٦.
١٢. جامع البيان ٧/٢.
١٣. هو محمد رشيد علي رضا بن محمد شمس الدين القلموني البغدادي الأصل صاحب مجلة "المنار" وداعية الإصلاح والتجديد له تفسير يسمى تفسير القرآن الحكيم ومشهور باسم تفسير المنار وهو غير كامل انتهى مؤلفه إلى الآية ١٠١ من سورة يوسف في سنة ١٣٥٣هـ. انظر ترجمته في الأعلام للزركلي ١٢٦/٦.
١٤. تفسير المنار ٥١٤/١.
١٥. هو الشيخ عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله آل سعدي التميمي الحنبلي ولد بعنيزة في القصيم في المملكة العربية السعودية سنة ١٣٠٧هـ كان عالماً محرراً نبغ في علوم عديدة منها العقيدة والفقه توفي سنة ١٣٦٧هـ انظر ترجمته في مشاهير علماء نجد ص٣٩٢.
١٦. تيسير الكريم المنان في تفسير كلام الرحمن للسعدي ١٥٧/١.
١٧. في ظلال القرآن لسيد قطب ٦٣١/١.
١٨. الآية (٢٣٨) من سورة البقرة.
١٩. انظر في تفسير الآية: جامع البيان ٥٦٧/٢، زاد المسير لابن الجوزي ٢٨٣/١. التحرير والتنوير لابن عاشور ٩/٢-١٠.
٢٠. التحرير والتنوير ٩/٢-١٠.
٢١. الآية (٨٩) المائدة.
٢٢. الآية (٢٨) من سورة القلم.
٢٣. انظر الوسطية في القرآن الكريم، د/ علي محمد الصلابي ص ٢٥.
٢٤. الجامع لأحكام القرآن ٢٧٦/٦.
٢٥. الكشاف ٦٤٠/١.
٢٦. تفسير القرآن العظيم ٤٠٦/٤.
٢٧. الآية (٥) العاديات.
٢٨. هو محمد جمال الدين أبو الفرج بن محمد سعيد بن قاسم المعروف بالقاسمي الفقيه الأصولي المفسر المحدث الأديب المتقن من أعلام الشام ت سنة ١٣٣٢هـ انظر ترجمته في قواعد التحديث للقاسمي، ص ١١.

٢٩. محاسن التأويل للقاسمي، ١٦/٥٩٠،.

٣٠. زاد المسير، لابن الجوزي، ٦/٢٠٩.

٣١. في ظلال القرآن لسيد قطب - رحمه الله - ٦/٣٩٥٨.

٣٢. هو الأستاذ فريد عبد القادر أحد طلاب العلم في جامعة الإمام محمد بن سعود تقدم ببحث في الوسطية في الإسلام ونال به درجة الماجستير، نقلاً عن الوسطية في القرآن د. علي محمد الصلابي، ص ١٥ هامش.

٣٣. الوسطية في الإسلام ص ٢٩ نقلا عن الوسطية في القرآن ص ٣٠.

٣٤. المصدر السابق نفسه.

٣٥. انظر الوسطية في ضوء القرآن د. ناصر بن سليمان العمر، ص ٤١، ٤٢.

٣٦. آية (١٤٣) البقرة.

٣٧. الحديث سبق تخريجه، انظر ص ٨٨.

٣٨. انظر القاموس المحيط للفيروزآبادي باب النون فصل الهمزة ٤/١٩٧، المصباح المنير للفيومي ١/٣٣، المفردات للراغب الأصفهاني ص ٢٦.

٣٩. التعريفات ص ٢٠.

٤٠. انظر بحث: أثر تطبيق الشريعة الإسلامية في المملكة العربية السعودية على استتباب الأمن لمعالي الدكتور صالح بن حميد ص١٦.

٤١. انظر حالة الأمن في عهد الملك عبد العزيز -يرحمه الله- د/رابح لطفي جمعة، وانظر مبادئ علم الإجرام، رؤوف عبيد، الجرائم الواقعة على أمن الدولة د/ محمد الفاضل، الإيمان أساس الأمن د/ محمد الزحيلي ص٩٥ احد بحوث العدد الخامس لمجلة الأمن إصدار وزارة الداخلية بالسعودية.

٤٢. نقلاً عن المصدر ما قبل السابق ص١٧.

٤٣. انظر بحث الإيمان أساس الأمن د/ محمد الزحيلي ص٥٩ مصدر سابق.

٤٤. انظر أثر تطبيق الشريعة على استتباب الأمن في المملكة العربية السعودية د/ صالح بن حميد ص١٨.

٤٥. آية (٢٠٨) سورة البقرة.

٤٦. انظر الأمن في عهد الملك عبد العزيز -يرحمه الله- د/ رابح لطفي " نقلاً عن المصدر السابق نفسه.

٤٧. انظر المعجم الوجيز لنخبة من علماء مجمع اللغة العربية ص٤٧٨.

٤٨. انظر المعجم د/ سميح عاطف الزين، ص٨٠٠.

٤٩. انظر في بناء الفكر لمختار الغوث ص٥.

٥٠. انظر عوامل الشهود الحضاري د. النجار ص١٤٧

٥١. انظر اغتيال العقل لغليون ص١٦٥ وما بعدها.

٥٢. إعمال العقل لـ لؤي صافي ص٨٨.

٥٣. انظر تجديد الوعي لعبد الكريم بكار ص٢١٠.

٥٤. انظر خصائص الفكر الإسلامي د/ محمد عبد اللطيف الفرفور ص ١٤.

٥٥. انظر خطاب الأمن في الإسلام وثقافة التسامح والوئام لعبد الله الشيخ محفوظ ولد بيه ص ٣٤.

٥٦. انظر الأمن الفكري د/ عبد الله بن عبد المحسن التركي، ص ٦٦.

٥٧. آية (١٥٣) الأنعام.

٥٨. آية (١٤٢) البقرة.

٥٩. آية (١٤٣) البقرة.

٦٠. انظر التحرير والتنوير للطاهر بن عاشور (١٥/١/٢) وجامع البيان للطبري (٦/٢).

٦١. آية (١٥٣) الأنعام، والحديث أخرجه ابن ماجة في المقدمة باب إتباع رسول الله ﷺ ٦/١ رقم (١١) وله شواهد وحسنه الألباني -رحمه الله- في المشكاة رقم (١٦٦) ونقل عن الحاكم تصحيحه.

٦٢. جامع البيان ٧٣/١.

٦٣. تفسير ابن كثير ٢٩/١.

٦٤. الموافقات ١٦٣/٢.

٦٥. الموافقات ٢٥٨/٤ وما بعدها.

٦٦. انظر في ذلك الوسطية في القرآن الكريم د/ علي محمد الصلابي ص ٥٧، والوسطية في ضوء القرآن د. سليمان العمر، ص ١٢٥ وما بعدها، وواسطية أهل السنة بين الفرق، د. محمد باكريم، ص ٢٢٨ وما بعدها، ورفع الحرج في الشريعة الإسلامية د. محمد صالح بن حميد، ص ٤٥.

٦٧. انظر ص ٨٨ من هذا البحث.

٦٨. آية (١١٠) من سورة آل عمران.

٦٩. آية (٢٨٥) من سورة البقرة.

٧٠. أخرجه مسلم في كتاب الإيمان باب بيان الإيمان والإسلام ٣٦/١ رقم ١٧.

٧١. آية (١٠٤) آل عمران.

٧٢. الحديث أخرجه مسلم، كتاب الإيمان باب النهي عن المنكر ٦٩/١ رقم ٤٩.

٧٣. راجع صحيح مسلم بشرح النووي كتاب الإيمان باب وجوب الأمر بالمعروف ٢٢/٢.

٧٤. جامع البيان ١٠٣/٧ بتصرف يسير.

٧٥. الحديث أخرجه مسلم، كتاب الإيمان، باب أدنى أهل الجنة منزلة ١٨٨/١ رقم ٣٢٢".

٧٦. ابن أبي عاصم في السنة (٤١/١) وحسنه الألباني في الصحيح ٣١٩/٣ رقم (١٣٣١).

٧٧. آية (٩) من سورة الحجر.

٧٨. آية (٤٨) من سورة المائدة.

٧٩. انظر الوسطية في ضوء القرآن لسليمان العمر ص١٣١ وانظر الوسطية في القرآن. د/ الصلابي ص٦٩ وما بعدها، ووسطية أهل السنة بين الفرق ص٢٣٠ وما بعدها.

٨٠. في كتاب التفسير باب قوله تعالى: وكذلك جعلناكم أمة وسطاً (١٧٧/٥) رقم (٤٤٨٧).

٨١. رواه مسلم في كتاب الجمعة باب هداية هذه الأمة ليوم الجمعة ٥٨٥/٢ رقم ٨٥٥.

٨٢. الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ١٥٥/٢.

٨٣. آية (٢٥) من سورة الحديد.

٨٤. آية (٨) من سورة المائدة.

٨٥. آية (٥٨) من سورة النساء.

٨٦. أخرجه البخاري في كتاب الحدود باب كراهية الشفاعة إذا رفع إلى السلطان ٨٧/١٢ رقم (٦٧٨٨).

٨٧. آية (٣٤) التوبة.

٨٨. الآيتان (١٦٠، ١٦١) من سورة النساء .

٨٩. انظر وسطية أهل السنة بين الفرق ص١٧٠ .

٩٠. رفع الحرج في الشريعة الإسلامية ص١٣ .

٩١. آية (٧٨) الحج.

٩٢. جامع البيان ١٥٦/٢.
٩٣. آية (١٨٥) من سورة البقرة.
٩٤. محاسن التأويل للقاسمي ٤٢٧/٣.
٩٥. صحيح البخاري كتاب الإيمان باب يسر الدين (١١٦/١).
٩٦. ذكره صاحب جامع العلوم والحكم، ابن رجب الحنبلي ص٢٧٠ تحقيق شعيب الأرناؤوط.
٩٧. جامع بيان العلم وفضله لابن عبد البر ص٢٨٥ ط دار الفكر بيروت.
٩٨. الوسطية في القرآن الكريم د. محمد الصلابي ص١١٦.
٩٩. لسان العرب، مادة حكم، باب الميم، فصل الحاء ١٢ (١٤٣).
١٠٠. مجموعة الرسائل الكبرى لابن تيمية ٧/٢.
١٠١. انظر الحكمة في الدعوة إلى الله تعريف وتطبيق د/ زيد ص٣٠ .
١٠٢. تفسير السعدي (٣٣٢/١) .
١٠٣. مدارج السالكين لابن القيم ٤٧٨/٢ .
١٠٤. آية (٢٦٩) من سورة البقرة .
١٠٥. آية (٨٣) سورة الشعراء.
١٠٦. آية (١٩) سورة محمد .
١٠٧. انظر مفاتيح الغيب للرازي ٦٨/٧، وانظر الوسطية في القرآن صـ١٢٢ .
١٠٨. آية (١٢٥) سورة النحل .
١٠٩. راجع في ذلك الحكمة في الدعوة إلى الله د. زيد بن عبد الكريم الزيد فهو كتاب نفيس .
١١٠. انظر ص ٩٣ من هذا البحث .
١١١. آية (١١٢) من سورة هود.
١١٢. آية (٣٠) سورة فصلت .
١١٣. الرجل هو الصحابي الجليل سفيان بن عبد الله البجلي الثقفي الطائفي كان عامل عمر رضي الله عنه على الطائف راجع الإصابة في تمييز الصحابة (٥٣/٢) .
١١٤. الحديث أخرجه مسلم في كتاب الإيمان باب جامع أوصاف الإسلام ٦٥/١ .
١١٥. تهذيب مدارج السالكين (٢/ ٥٢٨)
١١٦. تهذيب مدارج السالكين ٧/١ وتأمل هذا الكلام تجد علاقته بالوسطية قوية .
١١٧. انظر الخصائص العامة للإسلام د. يوسف القرضاوي ص١٢٧ .
١١٨. انظر وسطية الإسلام وأمته في ضوء الفقه الحضاري ص٥٨.
١١٩. انظر الوسطية في القرآن ص١٤٩ .
١٢٠. انظر التربية الروحية د/ علي عبد الحليم محمود، ص ٢٦٠.
١٢١. الآيتان ٦٠، ٦١ سورة يس.
١٢٢. آية ٥٣ فصلت.
١٢٣. الآية رقم ١٠١ يونس.
١٢٤. آية ١٤٨ الأنعام.
١٢٥. آية ٤٣ الفرقان.
١٢٦. آية ٧١ المؤمنون.

١٢٧. انظر مدخل إلى التنمية المتكاملة رؤية إسلامية د/ عبد الكريم بكار، ص ٦٨.

١٢٨. آية ٩ الزمر.

١٢٩. انظر الأسس الإسلامية للعلم د/ محمد معين صدقي، ص ٢٤.

١٣٠. انظر أزمة العقل المسلم د/ عبد الحميد أبو سليمان، ص ٥٨.

١٣١. معجم مقاييس اللغة (٣٨٧/٤) باختصار.

١٣٢. لسان العرب، مادة غلا، ١٩٦/٧ .

١٣٣. آية ١٧١ النساء

١٣٤. أخرجه الترمذي في كتاب العلم، باب إتباع السنة واجتناب البدعة رقم ٢٦٧٨. وأخرجه الألباني في صحيح الجامع ١٠٣٥/٢، رقم ٥٩٧٠.

١٣٥. آية ٧٧ المائدة.

١٣٦. جامع البيان ٤٣/٦.

١٣٧. أخرجه ابن ماجه في سننه كتاب المناسك، باب الحذر من الغلو ٥٣٧/٤ رقم ٣٠٢٩، وذكره الألباني في صحيح الجامع ٥٢٢/١، رقم ٢٦٨٠.

١٣٨. رواه أحمد مسند المكيين حديث رقم (١٥٧٥٨)، وقال عنه ابن حجر إسناده قوي، انظر فتح الباري ١٠١/٩.

١٣٩. لسان العرب مادة (نطع) ٣٠٥/١١.

١٤٠. رواه الترمذي كتاب البر والصلاة حديث رقم (٢٠١٨)، وقال عنه حديث صحيح ١٩٦/٢.

١٤١. لسان العرب مادة "فرط" ٢٢٩/٧.

١٤٢. رواه مسلم كتاب المساجد حديث رقم (٦٨١).

١٤٣. معاني القرآن للزجاج (١١٤٨/٣).

١٤٤. آية ٣١ الأنعام.

١٤٥. الآيتان ٨، ٩ البقرة.

١٤٦. انظر الإيمان والحياة د/ يوسف القرضاوي، ص ١٩، ٢٠.

١٤٧. آية ١٤ النمل.

١٤٨. آية ٣٠ الروم.

١٤٩. المرجع السابق نفسه.

١٥٠. انظر ص ٩٥ من هذا البحث.

١٥١. آية ١ الممتحنة.

١٥٢. آية ٨٥ البقرة.

١٥٣. آية ١٢٠ البقرة.

١٥٤. آية ١٥٣ النساء.

١٥٥. آية ٧٣ المائدة.

١٥٦. آية ٣٠ التوبة.

١٥٧. آية ١٨ يونس.

١٥٨. البقرة آية ١٠٢، ١٠٣.

١٥٩. رواه البخاري كتاب الكسوف حديث رقم ١٠٤٢.

١٦٠. الوسطية في التربية الإسلامية مرجع سابق، ص ٢٣٩ بتصرف.

١٦١. آية ١٦ الجن.

١٦٢. آية ١٢٥ النحل.

١٦٣. آية ١٨٥ البقرة.

١٦٤. انظر ص ٩٦ من هذا البحث.

١٦٥. مسند أحمد ١٦/١ وقال أحمد شاكر عنه إسناده صحيح، والترمذي ٢١٦٨/٤ وقال هذا حديث حسن صحيح.

١٦٦. الآيتان ٧٨، ٧٩ المائدة.

١٦٧. سنن الترمذي عن ابن مسعود ٣٠٤٧/٥ وقال هذا حديث حسن غريب. ورواه أحمد ٣٧١٣/٥ وقال شاكر إسناده ضعيف لانقطاعه، وأبو داود (٤٣٣٦/٤).

١٦٨. راجع في ظل الشريعة الإسلامية يتحقق الأمن والحياة الكريمة للمسلمين سماحة الشيخ ابن باز رحمه الله، ص ٢٥، ٢٦.

١٦٩. صحيح مسلم كتاب الصلاة باب صلاة المسافرين ٢١٦/٥ رقم ٧٠٦.

١٧٠. انظر الوسطية في التربية الإسلامية د/ عبد الله الزهراني، ص ١٣٥.

١٧١. الوافي شرح الأربعين النووية د/ مصطفى البغا ومحي الدين مستو، ص ١٤٩.

١٧٢. تهذيب مدارج السالكين ٥٧٤/٢.

١٧٣. صحيح البخاري كتاب الأنبياء والأدب باب إذا لم تستح فاصنع ما شئت رقم ٥٧٦٩.

١٧٤. صحيح البخاري كتاب الإيمان باب أمور الإيمان ١٠/١ رقم ٩.

١٧٥. صحيح البخاري في كتاب الأدب باب الحياء ١٣٠/٧ رقم ٦١٩.

١٧٦. جامع العلوم والحكم لابن رجب الحنبلي ص ٢٩٧.

١٧٧. صحيح مسلم في كتاب الزهد والرقائق، باب الحياء ١٨٢/٥.

١٧٨. آية (٥٣) الأحزاب.

المصادر و المراجع

١. أثر تطبيق الشريعة الإسلامية في المملكة العربية السعودية على استتباب الأمن لمعالي الدكتور صالح بن حميد أحد بحوث العدد الخامس من مجلة الأمن إصدار وزارة الداخلية بالمملكة العربية السعودية جمادى الثانية سنة ١٤١٢هـ

٢. أزمة العقل المسلم د/ عبد الحميد أبو سليمان، ط الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، ١٤١٢هـ

٣. الأسس الإسلامية للعلم د/ محمد معين صدقي، ط الدار العالمية لكتاب الإسلامي، الرياض، ١٤١٦هـ

٤. الأعلام لخير الدين الزركلي ط، دار الشروق، بيروت، ١٣٨٥هـ.

٥. إعمال العقل لؤي صافي ط دار الفكر العربي، ط٢، ١٩٩٦م.

٦. اغتيال العقل لبرهان غليون ط لمؤسسة العربية للدراسات والنشر سنة ١٩٩٢م.

٧. الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية. د/عبد الله التركي ط رابطة العالم الإسلامي، ١٤١٢هـ.

٨. الإيمان أساس الأمن د/ محمد الزحيلي. أحد بحوث العدد الخامس لمجلة الأمن إصدار وزارة الداخلية بالسعودية ط دار الملك عبد العزيز بالرياض، ١٤١٢هـ.

٩. الإيمان والحياة د/ يوسف القرضاوي، ط الدار السعودية للنشر، ١٣٨٩هـ.

١٠. بناء الفكر لمختار الفوث ط٢ دار معهد مكة المكرمة بجدة ط مؤسسة الأمة للنشر، ٢٠٠٨م

١١. تجديد الوعي لعبد الكريم بكار ط دار المسلم – الرياض سنة ١٤٢١هـ

١٢. التحرير والتنوير لابن عاشور، ط دار السداد التونسية، ٢٠٠٠م.

١٣. التربية الروحية د/ علي عبد الحليم محمود، ط دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة، ١٩٩٧م.

١٤. تفسير القرآن العظيم لابن كثير، ط المكتبة العصرية ٢٠٠١.

١٥. جامع البيان للطبري، ط مكتبة الإيمان –مصر سنة١٩٩٢م.

١٦. الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٥م.

١٧. الجرائم الواقعة على أمن الدولة د/ محمد الفاضل ط٣ دمشق، ١٩٦٥.

١٨. حالة الأمن في عهد الملك عبد العزيز –يرحمه الله– د/رابح لطفي جمعة، ط دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، ١٤٠٢هـ.

١٩. الحكمة في الدعوة إلى الله تعريف وتطبيق د/ زيد عبد الله الزيد، الرياض، دار العاصمة، ١٤١٥هـ.

٢٠. الخصائص العامة للإسلام د. يوسف القرضاوي، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٤٠١هـ.

٢١. خصائص الفكر الإسلامي د/ محمد عبد اللطيف الفرفور ط دار الكتب، ٢٠٠٢م

٢٢. خطاب الأمن في الإسلام وثقافة التسامح والوئام لعبد الله الشيخ محفوظ ولد بيه، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، ط١، ١٤١٩هـ – ١٩٩٩م.

٢٣. ذخائر الفكر الإسلامي د. محمد عبد اللطيف الفرفور ط دار المكتبي سوريا، ٢٠٠٢.

٢٤. رفع الحرج في الشريعة الإسلامية د. محمد صالح بن حميد، طبعة دار الاستقامة للنشر والتوزيع مكة المكرمة، ١٤١٢هـ.

٢٥. زاد المسير في علم التفسير، لابن الجوزي، ط المكتب الإسلامي، بيروت، ط٣، ١٤٠٤هـ.

٢٦. سنن الترمذي، تحقيق أحمد شاكر وآخرون، طبعة دار إحياء التراث العربي والإسلامي، (د.ت).

٢٧. الشريعة الإسلامية ودورها في تعزيز الأمن الفكري للدكتور: عبد الرحمن السديس ط جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٥م.

٢٨. صحيح البخاري، تحقيق مصطفى البغا، بيروت، دار ابن كثير، اليمامة، ط٣، ١٤٠٧هـ.

٢٩. ظلال القرآن لسيد قطب، ط دار الشروق، القاهرة، ١٩٨٥م.
٣٠. عوامل الشهود الحضاري د. النجار ط دار الغرب الإسلامي بيروت سنة ١٩٩٩م
٣١. فتح الباري شرح صحيح البخاري لابن حجر العسقلاني، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي وزميله، ط دار المعرفة بيروت، ١٣٧٩هـ.
٣٢. في ظل الشريعة الإسلامية يتحقق الأمن والحياة الكريمة للمسلمين سماحة الشيخ ابن باز رحمه الله، ط دار إمام الدعوة، ١٤١٢هـ
٣٣. القاموس المحيط للفيروزآبادي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط٤، ١٤١٥هـ.
٣٤. الكشاف، لمحمود جار الله الزمخشري، تحقيق عبد الرازق مهدي، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤١٨هـ.
٣٥. لسان العرب لابن منظور، القاهرة، المؤسسة المصرية للتأليف والنشر، ١٩٩٦م.
٣٦. مبادئ علم الإجرام، رؤوف عبيد، ط دار الفكر العربي، ١٩٨٣م.
٣٧. مجموعة الرسائل الكبرى لابن تيمية، ط دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ١٩٩٠م.
٣٨. محاسن التأويل، جمال الدين القاسمي، تحقيق محمد باسل عيون السود، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٧م.
٣٩. مدخل إلى التنمية المتكاملة رؤية إسلامية د/ عبد الكريم بكار، ط دار القلم، دمشق، ١٤٢٠هـ.
٤٠. مشاهير علماء نجد ط. دار الكتاب العالمية للنشر، الرياض، ١٤١٢هـ.
٤١. المصباح المنير، لأحمد بن محمد الفيومي، ط دار الفكر، (د.ت)
٤٢. المعجم الوجيز لنخبة من علماء مجمع اللغة العربية ط وزارة التربية والتعليم بمصر ١٩٩٠م
٤٣. معجم تفسير مفردات ألفاظ القرآن، سميح عاطف الزين ط دار الكتاب المصري واللبناني سنة١٤٢٨هـ ط الخامسة.
٤٤. معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، تحقيق عبد السلام هارون، بيروت، ط دار الفكر، (د.ت).
٤٥. المفردات في تفسير غريب القرآن، للراغب الأصفهاني، ط دار المعرفة، دمشق، ط٥، ١٩٩٧م.
٤٦. الموافقات في أصول الشريعة: تحقيق محمد عبد القادر الفاضلي ط المكتبة العصرية بيروت. سنة ٢٠٠٣م
٤٧. الوافي شرح الأربعين النووية د/ مصطفى البغا ومحي الدين مستو، ط دار ابن كثير - بيروت، ١٩٩٩م.
٤٨. وسطية أهل السنة بين الفرق، د. محمد باكريم، طبعة دار الاستقامة للنشر، مكة المكرمة، ١٤١٥هـ.
٤٩. الوسطية في التربية الإسلامية د/ عبد الله محمد الزهراني، ط دار طيبة الخضراء، مكة المكرمة، ٢٠٠٣م.
٥٠. الوسطية في القرآن الكريم، د/ علي محمد الصلابي، ط مؤسسة إقرأ للنشر، ٢٠٠٧م.
٥١. الوسطية في ضوء القرآن د. ناصر بن سليمان العمر، ط دار الوطن، ١٤١٤هـ.

٢

اللغة العربية وآدابها

معارضة وشاحي عصر المرابطين لموشحات عصر الطوائف

د. أحمد بن عيضة الثقفي

جامعة الطائف - كلية المعلمين

قسم اللغة العربية

الملخص

هذا بحث عن معارضة وشاحي المرابطين لموشحات عصر ملوك الطوائف، وقد وجدت عشرة نصوص عارضها وشاحو عصر المرابطين ونسجوا على منوالها.

درستُ هذه الموشحات مقارناً بين الأصل والموشحة المعارِضة له من حيث البناء والنمط ومن حيث البحر والتراكيب والمعاني المشتركة، ثم درست نهايات الأغصان من حيث الروي، وختمت بالحديث عن الخرجة في كل نص مزوداً ذلك كلّه بالجداول الإيضاحية.

وقدمت لبحثي بمدخلٍ عن المعارضة، ثم ختمت بخاتمةٍ عرضت فيها أهمَّ النتائج التي توصلت إليها مستعرضا أهم ما في كلِّ نصَّين.

معارضة وشاحي عصر المرابطين لموشحات عصر الطوائف

مدخل:

جاء في "لسان العرب" : " عارضَهُ في السَّير: سَارَ حيالَهُ وحاذاه، وعارضَهُ بما صنَعَهُ: كافأه، وعارضَ البعيرُ الريحَ إذا لم يستقبلْها ولم يستدبرْها... وعارضتُهُ في المسيرِ أي سِرتُ حيالَهُ وحاذيتُهُ، ويُقالُ عارضَ فلانٌ فلانا إذا أخذ في طريقٍ وأخذَ في طريقٍ آخر فالتقيا، وعارضتُهُ بمثل ما صنعَ أي أتيتُ إليه بمثلِ ما أتى وفعلتُ مثلَ ما فعل ..) [١]

وجاء في المعجم الوسيط: " عارضَ الكتابَ بالكتاب: قابلَهُ به، وفلاناً بارَاهُ وأتى بمثلِ ما أتى به، يُقالُ عَارضَهُ في الشِّعرِ وعَارضَهُ في السَّيرِ، وعَارضَهُ بمثلِ صنيعِه ..) [٢]

والمعارضة Literary Lmitation في الاصطلاح [٣] :" أن يحاكيَ الأديبُ في أثرِه الأدبي أثرَ أديبٍ آخر محاكاةً دقيقةً تدلُ على براعتِه ومهارته ".

إذاً المعارضة الشعرية أن ينظمَ شاعرٌ قصيدةً يحتذى فيها قصيدةً لشاعرٍ آخر في عصرِه أو من العصورِ السَّابقةِ، فينسج قصيدةً على البحر والروي اللَّذَيْن نسج عليهما سابقُهُ، وقد يتفق الموضوع وقد يختلف.

والتعريف المعجمي للمعارضة متفق مع التعريف الاصطلاحي الفني لها، ويلتقيان في المحاذاة لبعضهم بعضا والسير في اتجاه واحد يحكمهما البحر والقافية ولكلٍ منهما طريقته وصوره ونَفَسه الشعري.

عرفت الآدابُ المختلفةُ المعارَضةَ منذ أقدم العصور سواءً كان ذلك في آدابِ الأمةِ الواحدةِ أو آدابِ الأمم المختلفة، من ذلك تقليد أحمد محرَّم لإلياذة هوميروس – مع الفارق – وتقليد المعري في رسالة الغفران لرحلة الإسراء والمعراج، ورسالة التَّوابع والزوابع لابن شهيد، وتقليد دانتي في الكوميديا الإلهية لأبي العلاء المعري في رسالة الغفران.

أما الأدب العربي فقد عرف المعارضة عبر عصوره، فلم يخل عصرٌ من وجود معارضةٍ بين الشعراء يعمدون إليها لبيان قدراتهم، ونيل شرف المتابعة.

تحدّث أحدُ الباحثين عن بدء المعارضات بدايةً حقيقيةً في الشّعر، فقال: " وإذا جاز لنا أن نحكم في بدء المعارضات بوجود القصيدة والقصيدتين أو نحوهما فإننا نستطيع أن نقول إن المعارضات بدأت حقيقةً في العصر الأموي واعتمدنا في حكمنا هذا على النصوص الآتية فمن ذلك فائية الفرزدق التي نظمها حين تحداه أحد شعراء فتيان المدينة أن يقول مثل قول حسان بن ثابت " ألم تسأل الرَّبع ... " [٤]، ويتحدث عن سببها قائلاً بعد عرضه مجموعة من النصوص الأموية: " ولعله قد ثبت لنا من عرض هذه النماذج أن المعارضات بمفهومها الفني،

قد وجدت في هذا العصر - أعني العصر الأُموي - برغم أن الشعر في ذلك العصر كان في جملته امتداداً للشعر القديم،. وبذا نستطيع أن نقول بكل ارتياح، إن نشأة المعارضات وبدايتها كان منطلقها فنياً لم يدفع إليها ضعف أو طلب للجودة عن طريق المحاكاة والتقليد، وعندي- لايزال الكلام للدكتور- أن هذا يرفع منزلتها، ويعلي مكانتها لتصبح فنا من فنون القول، تتجلى من خلاله الملكات وتبرز القدرات من خلال تنويع الصور والعبارات، وتقليبها على أكثر من وجه طلباً للإجادة والتفوق" [٥].

وينفرد ابن شهيد الأندلسي [٦]برأي يجعل المعارضة أساس التّفوق، وأنها لا تعيب الشاعر، وهذا الرأي النقدي أول رأي يُقر مبدأ المعارضة، وأنها معيار للتفوق، وهذا الرأي جاء في حديثه عن النقاد الذين يتولون ديوان الشعراء لأنهم أخروا عبدَ الرحمن بن أبي الفهد [٧] وقدموا عليه عبادة بن ماء السماء [٨] مع أن عبد الرحمن " غزير المادة واسع الصدر حتى أنه لم يكد يُبقي شعراً جاهلياً ولا إسلامياً إلا عارضه وناقضه، وفي كل ذلك تراه مثل الجواد إذا استولى على الأمد، لا يني ولا يقصر، كان مرتبته في أيام بني أبي عامر دون مرتبة عبادة في الزمام، فأعجب"[٩].

والمدقق في الشعر العربي يلحظ المعارضة مستمرةً عبر العصور الشعرية، حيث عارض الشعراء قصيدةَ البردة لكعب بن زهير، ومقصورةَ ابن دريد، ومعارضاتِ البارودي للقدماء، وأحمد شوقي للبوصيري ولابن زيدون في النونية، وغير ذلك من المعارضات التي تحتاج إلى دراسة مفصلة وخاصةً المعارضات في المدائح النبوية.

وإذا وسعنا مفهوم المعارضة فإن القارئ للمصادر الأندلسية كالنّفح للمقَّري، والذخيرة لابن بسَّام، والعقد الفريد لابن عبد ربّه يلحظ المصطلحات الآتية: المعارضة، والرَّد والمجاوبة، والمطارحة، والنقض، ، والتكفير، وتصدير الأعجاز [١٠]، وغيرها [١١].

إن وجود هذه المصطلحات دليل الكثرة لها في نتاجهم الأدبي، واهتمامهم بها سواءً كان ذلك في معارضاتهم للمشارقة أو لشعراء الأندلس في عصورها [١٢] وخاصة معارضاتهم للمدائح النبوية، وما ألحقوه بها من بديعيَّات، وما صنعوه من مخمَّسات مبنية على " صلوا عليه وسلموا تسليما"، وممحصات ومكفرات، كماعند ابن عبد ربه الأندلسي.

ولم يكن الشعر وحده مجال المعارضة، وإنما كانت الموشحات مثالاً للمعارضة - أيضاً - منذ نشأتها، فهي في بدايتها مردودة إلى مثال سابق حدث له بعض التطوير الذي نجهل بداياته سواءً كان تقليداً لأصول ونماذج مشرقية أو مغربية، وأكبر دليلٍ على ذلك ما يلجأ إليه الوشاحُ من استعارة المطلع أو الخرجة، وبناء الموشحة على ذلك.

سلك الوشاحون مسلك الشعراء في المعارضة، حيث عارض الوشاحون بعضهم بعضاً، فعارضوا العصور الأندلسية السابقة على عصرهم، كما عارض بعضهم معاصريه، وسأكتفي بالمعارضة في عهد المرابطين لموشحات العصر التوشيحي الذهبي عصرِ الطوائف، وبيان المعارضات السابقة التي عارضوها، والمقارنة بين الموشحات المتشابهة كلٌّ على حدة.

اتبعت في دراستي هذه المنهج التكاملي، بدأت من خلاله بعرضٍ للموشحتين الأصل والمعارِضة مبيناً غرضَ كلٍّ موشحةٍ، وعدد أبياتها، ونمطها التوشيحي، ثم قارنتُ بين الموشحتين من حيث المعاني والتراكيب المشتركة، وقارنت بينهما - كذلك - من حيث المطلع والخرجة وقافية الأدوار؛ لأن اختلاف الروي في الأدوار من صفات الموشح ، ودراسته من خلال بيانه في الموشحتين من الأهمية بمكان؛ لمايحدثه اختلاف الروي بين الأدوار من نغم وموسيقا وخاصةً إذا اجتمع داخل النص جناسٌ وترصيع كما سنرى في بعض النصوص، وقدٍ زودت الدراسة بجداول إيضاحية، ثم خلصت من هذا كلِّه إلى النتائج التي استنبطتها بعد المقارنة بين الموشحتين سواء كانت الموشحتان متفقتين في الغرض أو مختلفتين فيه.

معارضات وشاحي عصر المرابطين لموشحات عصر الطوائف

نالت مجموعة من موشحات وشاحي عصر ملوك الطوائف إعجاب وشاحي العصر المرابطي فعارضوها، وقد وجد البحث عشرة نصوص توشيحية ترجع إلى عصر الطوائف عارضها وشاحو المرابطين وهي كما يلي :

النص الأول:

صنع ابنُ الخبَّاز[١٣] (ت ؟) - من عصر الطوائف - موشحةً، جعل مطلعها[١٤]:

بين قلبي ولا عج الذِّكـرِ خطـراتٌ مجـالُهـا صَـدري

كان أول مَن عارضها ابنُ باجة [١٥] (ت ٥٣٣) هـ - من عصر المرابطين- بموشحة، جعل مطلعها [١٦]:

جَـررِ الذَّيــل أيَّما جَـرٍّ وصلِ السُّكر منك بالسُّكـرِ

النص الثاني:

ولابن الخبَّاز موشحةٌ أخرى، جعل مطلعها [١٧]:

يـا مَـن عدا وتعـدّى لو كنت أملك صبري

كتمتُ عنك الذي بي فأنت تـدري وتـدري

وقد عارض هذا النص من عصر المرابطين الأعمى التُطيلي[١٨] (ت ٥٢٥هـ) بموشحةٍ، جعل مطلعها [١٩]:

يا مَن رمى اللومَ رُشْدا تا لله لا تبتُ دهـري

عن حُـبِّ ظبـيٍ ربيبِ وشربِ أكـواس خـمرِ

النص الثالث:

صنع ابنُ اللبَّانة الدَّاني[٢٠] (ت ٥٠٧هـ) من عصر ملوك الطوائف موشحةً، جعل مطلعها[٢١]:

في الكأسِ والمبسمِ البرودِ أنسُ العميدِ

وعارض هذا النص وشاحٌ من عصر المرابطين هوالأميرابن نزار[٢٢] (ت؟) بموشح أقرع، جعل أول قفلٍ فيه قوله [٢٣]:

كم ذا من الحُسنِ في برودِ رُودِ

النص الرابع:

نظم الحُصري[٢٤] ت (٤٨٨هـ) موشحةً، جعل مطلعها [٢٥]:

مَن عَلّق القُرطا في أُذُن الشِّعرى
وألحف المُرطا الغصنَ النَّضرا

وعارضه من عصر المرابطين أبو بكر ابن الصَّيرفي[٢٦] ت (٥٧٠/٥٧هـ) بموشحةٍ، جعل مطلعها[٢٧]:

مدَّ الحيا بسْطا فالأرضُ لا تعرى
حدائقٌ شمطا تفترعُ الزَّهرا

النص الخامس:

صنع الكميت[٢٨] (ت ؟) موشحةً، جعل مطلعها [٢٩]:

ما ضرَّ مَنْ عاقبوا إذْ قَدَروا لو غفروا

عارضه من عصر المرابطين ابنُ بقي[٣٠] (ت ٥٤٥/٤٠هـ) بموشحةٍ، جعل مطلعها [٣١]:

حيَّتك أربعُ هُنَّ العُمُرُ
ظلٌّ وماءٌ * والمُدامُ والوترُ

النص السادس:

نظم الجزَّارالسُرقسطي[٣٢] (ت ؟) موشحةً، جعل مطلعها [٣٣]:

مقلتّي * هلِ الشئونُ * نارَ الوجيبْ
تُشعِلُ * أم من أواري * يُزجى سكيبْ

عارضه من المرابطين ابنُ بقي (ت ٥٤٥/٤٠هـ) بموشحٍ ، جعل مطلعه[٣٤]:

ما لَدىْ * صبرٌ يُعينُ * غير النحيبِ
فاسألوا * عن اصطباري * بدرَ الجيوبِ

النص السابع:

نظم الأصبحي[٣٥] (ت ؟) ـ من عصر الطوائف ـ موشحا أقرعَ، جعل أول قفل فيه قوله [٣٦]:

نطوي الضلوعَ مَمَّا نكابد أشجانا
وجوىً لازمٌ باللّه أشجانا

عارضه من المرابطين الأعمى التطيلي (ت ٢٠ /٥٢٥هـ) بموشح أقرع، جعل أول قفل فيه قوله[٣٧]:

من صورةٍ وسيمهْ للحيزوم فتَّانَهْ
شاطرٌ فرَّاجْ على غصن البانَهْ

النص الثامن:

نظم ابن اللَّبَّانة الدَّاني (ت ٥٠٧هـ) موشحا، جعل مطلعه [٣٨] :

هِمْ بالخيال * ودِنْ بالوجدِ وحُثَّ الأدمعْ
إثر الرّكابِ * فحالُ البُعدِ حالُ التّفجُّعْ

عارض هذا الموشح في عصر المرابطين ابنُ الصَّيرفي (ت ٥٧/ ٥٧٠هـ) بموشح جعل مطلعه[٣٩]:

مَن لي بقدٍّ كغُصنِ الرَّندِ نَم فأطلَعْ
بين البهارِ وروضِ الوردِ خدّا مُرصَّعْ

النص التاسع:

صنع ابن الخبَّاز(ت ؟) موشحةً، جعل مطلعها [٤٠] :

نام عن لوعة الشَّجي
طرفُ وسنانَ أدعجِ

عارض هذا النموذج في عصر المرابطين ابنُ الصَّيرفي (ت ٥٧/ ٥٧٠)هـ بموشَّحٍ ، جعل مطلعه[٤١]:

انزلوا قلبيَ الشَّجي
راكباً لم يعرِّجِ

النص العاشر:

نظم ابن لبُّون[٤٢] (ت؟) موشحةً، جعل مطلعها [٤٣] :

حبُّ الحِسانِ * ياصاحبي أضناني
لاتعذلاني * فيهم خلعت عناني

عارض هذا الموشح في عصر المرابطين الأعمى التُطيلي (ت٥٢٥هـ) بموشحتين، الموشحة الأولى أوردها ابن سناء الملك في (دار الطراز) ونقلها عنه الدكتور / سيد غازي في ديوان الموشحات، مطلعها [٤٤] :

حلو المجاني * ماضر لو أجناني
كما عناني * شغلي به وعناني

أما موشحته الثانية فأوردها صاحب عُدّة الجليس، مطلعها [٤٥] :

مالي يدانِ * بنهي مَن قد نهاني
دعني وشأني * إن كنتَ للخمر شانِ

هذه عشرة نصوص وجدتها - فيما بين يدي من مصادر - من موشحات عصر الطوائف عارضها وشاحو عصر المرابطين، وسأقوم - إن شاء الله - بدراسة هذه النصوص، ومعارضاتها دراسةً مقارنةً بين الأصل والمعارِضة له من حيث البناء الهيكلي، والنَّمطيَّة، والمطالع، والخرجات، والمعاني، والتراكيب المشتركة، والقوافي في الأدوار، مبيناً أوجه الشَّبه والاختلاف، وملحقاً ذلك بجداول إيضاحية.

* بين ابن الخبّاز وابن باجة:

جعل ابنُ الخبَّاز موشَّحته " بين قلبي " في الغزل، على بحر الخفيف، الدور (فاعلاتن متفع لن فعلن × ٣)، والقفل (فاعلاتن متفع لن فعلن×٢)، وجعلها مكونةً من خمسة أبياتٍ توشيحية،وزاد في الأغصان غصنا، من النَّمط المخمَّس، المشطر، المجرد، الساذج، من ذلك قوله [٤٦]:

بيـن قلبـي ولا عجِ الذّكـرِ خَطَـراتٌ مجالُهـا صـدري
إن شوقـي نـار علـى عَلَـمِ
لم أقف فيـه مـوقـف النـدّمِ
وبنفسـي - وإن أراق دمـي-
أهيف القدِّ مخطَف الخصرِ قد محا العذلَ فيه بالعُذْرِ

أمّا ابن باجة، فجعل موشحته " جرِّر الذَّيل " في مديح ابن تفلويت - من أمراء المرابطين - وجعلها مكونةً من خمسة أبياتٍ توشيحية، جاعلاً نمطها من النَّمط المسدس، المشطر، المجرد، الساذج، من ذلك قوله [٤٧]:

جـرّر الذّيـلَ إيّمـا جَـرٍّ وصلِ السُّكرَ منك بالسُّكرِ
وأخضب الزّندَ منك باللَّهـبِ
من لجينٍ قد حُـفّ بالذّهـبِ
تحت سلكٍ من جوهرِ الحَبَبِ
أودعـت كفُّـه مـن الخمـرِ جامدَ الماءِ ذائبَ الجمـرِ

وبالمقارنة بين الموشحتين هيكليا نلحظ الجدول الآتي:

الموشحة	القائل	العصر	نمط الموشحة	عدد الأغصان في الأدوار	عدد أبيات الموشحة
بين قلبي ولاعج الذكر ...	ابن الخبّاز	الطوائف	المخمس المشطر المجرد الساذج	٣ أغصان	٥ أبيات توشيحية
جرِّ الذَّيل أيّما جرِّ ...	ابن باجة	المرابطين	المسدّس المشطر المجرد الساذج	٤ أغصان	٥ أبيات في عدة الجليس وفي العذارى المائسات ٧أبيات

غيّر ابنُ باجة في نمط الموشح الأصل حيث جعل موشحته من المسدس، وجعل الأغصان في أدوار موشحته أربعة أغصان في كل دور كما أنه جعل الموشحة مكونةً من سبعة أبيات كما جاء في كتاب العذارى المائسات.

كان موشح ابن الخباز في الغزل، فحوَّل ابن باجة النموذج إلى المديح لذلك قد لا نجد كثيراً من التشابه بين الموشحتين في المعاني، والتَّشابه - عادةً - يكثر في المطالع أو الأقفال أو الخرجة؛ لأنها من الوزن نفسه والروي ذاته، وهذا قد يستدعي ألفاظاً معينةً وصوراً قد تتكرر عند الوشاحَيْن.

من ذلك التشابه في الصور والألفاظ قول ابن الخبّاز:

شائماً برق ذلك الثَّغرِ ارتجي ذوبَ جامدِ الخمرِ

ويقول ابن باجة:

أودعت كفُّه من الخمرِ جامدَ الماءِ ذائبَ الجَمْرِ

أما المطالع، فقد جعل ابن الخباز مطلع موشحته:

بين قلبي ولا عجِ الذِّكرِ خَطَراتٌ مجالُها صدري

وهذا المطلع الذي لفت انتباه المتلقي بتقديم الخبر وجعل المبتدأ نكرةً محملةً بخطرات لها شأنٌ من حيث العِظم، والتَّنوع، والشَّوق، واللهفة، والغرام، وهذا من بديع الكلام، ومفتاح لإعجاب المتلقي، وجلب انتباهه، وملائم للعزل والشوق والغرام، وفي خفاء تلك الخطرات وشفافيتها شبه بخفاء الحب وشفافية، فكان المطلع ملائماً أشد الملاءمة للمضمون، أمَّا ابن باجة فجعل موشحته

المدحيَّة مستهلة بقوله:

جرِّر الذَّيل أيَّـما جرٍّ وصلِ السُّكرَ منك بالسُّكرِ

وفي راوية " الشُّكر" كما سنرى، ثم مزج بين الخمر والطبيعة في بيتين توشيحين، ثم جعلها في المديح، وهذا بديع لا يخفى حُسنُه، فالمقام مقام مديح، والمخاطبُ حاكمٌ، والصورة الكائنة في المطلع تنقلنا إلى القصور الملكية وما يفوح منها من خيلاء، وترف، ومجالس لهو، وسمر، وخاصةً بعد نصر على الأعداء، وكأن المطلع يُلخِّص لنا الموشحة التي ذُكر فيها مجدُ الممدوح، وفروسيتُه، وبأسُه، وما لحق الأعداء من قتلٍ وتشريد، وما كان يتصف به ذلك الممدوح من شجاعةٍ وسلاح، وما أوقع في العدو حسياً ومعنوياً.

ولا يفوتنا جمال لفظة " منك" في المطلع وأن الشكر ليس من الخمر وشربها بل من فعال الممدوح الحسنة التي من حسنها سكر، والحُسن في الصورة لايخفى، مماجعل هذه الموشحة بعد ذلك مثالا يُعارض، ففاقت الأصل شهرةً وذيوعاً .

رأينا فيما سبق أن معارضة ابن باجة لابن الخباز كانت إعجاباً بالوزن والقافية في المطلع والأقفال، أما نهاية الأغصان فكانت مختلفةً كما في الجدول الآتي:

الدور	موشحة ابن الخباز" بين قلبي"	موشحة ابن باجة" جَرِّرِ الذَّيل"
١	مِ	بِ
٢	بي، بِ	حَا
٣	مَا	كا
٤	دي، دِ	آحِ
٥	مْ	آرِ
٦	/	آمِ
٧	/	مُ

اتفقت نهايات الأغصان في الدور الأول عند ابن باجة مع نهاياتِ أغصان الدور الثاني عند ابن الخبَّاز، واستخدم ابن الخباز الميم مطلقةً في الدور الثالث، ومكسورةً في الدور الأول، ومقيدةً في الدور الخامس، أمّا ابن باجة فاستخدم الميم المكسورة مردفة في الدور السادس، ومضمومةً في الدور السابع.

جاءت نهايات أدوار ابن الخباز دون ردف، أما ابن باجة فجاء الردف في ثلاثة أدوار، والردف من مثريات الغناء، والموشحة كما سبق غُنِّيت في مجلس ابن تفلويت.

فالحروف المشتركة بينهما هي: الباء، الميم مع اختلاف من حيث الحركة والتقييد والإطلاق.

أما الخرجة، فقد جعلها ابن الخبَّاز عاميّةً، ومهّد لها بقوله:

قلت والحبُ فيه لا يُكتمْ:

أنت في قلب لم دريت سري آش نقل لك حبيبي ما تدري

رأينا كيف ذكر ابنُ الخبَّاز في مطلعه ما بداخله من لوعةٍ، ولواعج ذكرٍ، وعشقٍ، وغرامٍ، وأن مجال ذلك في صدره، ثم وصف محبوبه، وما لاقاه من وجدٍ، وعدم صبر، وضياع قلب، ثم مهَّد لخرجته بأن الحُبَّ هذا لا يُكتم يا حبيبي وأنك في قلبي تعلم حالي، وتعلم سرى - في رواية ثم دريت سرى - وقد جعل هذه الخرجة عاميةً لتُفهم عنه، ونزولاً لمستوى المحبوب، وقد يكون التعبير بالعامية في الغزل أكثر صدقاً، وبعداً عن التكلف لبساطته وفهمه المباشر.

جعل ابنُ باجة خرجته فصيحةً مهَّد لها بغناء العرب والعَجم، حيث قال:

غنَّت العُربُ فيه والعَجمُ:

عقد اللهُ رايةَ النَّصرِ لأميرِ العُلا أبي بكرِ

التلازم واضحٌ بين الخرجة والمطلع، فالنَّصر على الأعداء سبب الموشحة، وسبب جر الذَّيل ووصل السُّكر بالسُّكر، وذكر لنا ابن سعيد في المقتطف حكاية سماع هذا الموشح وإعجاب أبي بكر ابن تفلويت به، وما حدث من شقٍّ الأمير لثيابه، وقوله لابن باجة: ما أحسن ما بدأت به وما ختمت.

فالمطلع فيه نشوةُ النَّصر، وشكرُ النِّعمة المتواصل، لأن في بعض روايات الموشحة كما في جيش التوشيح لابن الخطيب " واصل" وفي المقتطف والعذارى المائسات الشكر بالشكر، مما جعل ابن باجة يُمهِّد للخرجة بدعاء العرب والعجم للأمير بالنَّصر الدَّائم، وما في دعاء النَّاس للحاكم من راحةٍ، واطمئنانٍ، وسعادةٍ تعلوقلب الحاكم، وخاصةً إذا كان الدُّعاء له بالنَّصر على أعداء الداخل والخارج .

* بين ابن الخباز(ت؟) والأعمى التُطيلي (ت ٥٢٥هـ):

صنع ابنُ الخبَّاز موشحةً غزليةً، جعل مطلعها[٤٨]:

يـا مَـن عدا وتعـدَّى لو كنت أملك صبري

كتمتُ عنك الذي بي فأنت تـدري وتـدري

عارض هذا الموشح من المرابطين الأعمى التُطيلي بموشحة، جعل مطلعها [٤٩]:

يا مَنْ رمى اللومَ رُشدا تـا للهِ لاتـبـتُ دهـــري

عـن حُبِّ ظبيٍ ربيـبِ وشـربِ أكـواسِ خمـرِ

جعل ابنُ الخبَّاز موشحته في الغزل، على بحر المجتث ، الدور(مستفع لن فاعلاتن مستفع لن فاعلاتن ×٣) والقفل (مستفع لن فاعلاتن مستفع لن فاعلاتن ×٢)، ومن النَّمط المخمَّس المزدوج المجرد الساذج، وجعل الأعمى موشحته في الغزل، ومن النَّمط المربَّع المزدوج المجرد الساذج، يقول ابن الخباز في البيت الأول:

هيهـات كتمُ الـغـرامِ صعبٌ على مَنْ يُرومُـهْ
وهبْـك أن كـلامـي يُديمـه مَـنْ يُديمُـهْ
مـاذا على المُستهـامِ في الحُبِّ ممَّن يلومُـهْ
كـفـاه أنّ ذاب وجـدا وأن يهيـمَ بـذكـرِ
ففـي الجوى والشحوبِ للصَّب أوضـحُ عُـذْرِ

ويقول التُطيلي في أول بيت من موشحته:

يا عـاذلي رويدا فهـلاَّ أطلت فـي الحُبِّ عَـذْلا
أتلـوم في الحبِّ جهْـلا يكفـيك مـابيَ حـلاّ
مُـذ صَدَّ خِلّـي وسـدّا بابَ الرضا وعيلَ صبري
فطعـمُ هجرِ الحبيبِ أمَـرّ مـن كُـلِّ صَبـرِ

وبالمقارنة بين الموشحتين بنائياً نلحظ الجدول الآتي:

الموشحة	القائل	العصر	نمط الموشحة	عدد الأغصان	عدد الأبيات التوشيحية
يا مَن عدا و تعدَّى	ابن الخبّاز	الطوائف	المخمس المزدوج المجرد الساذج	٦ أغصان كل ثلاثة أغصان على روي	٥ أبيات توشيحية
يا مَن رمى اللومَ رشدا	الأعمى التطيلي	المرابطين	المربع المزدوج المجرد الساذج	٤ أغصان على شكل عمودين	٦ أبيات توشيحية

نلحظ أن التُطيلي لم يلتزم ببناء ابن الخباز، واختصر النَّمط المخمَّس إلى المربَّع، وذلك من خلال حذف غصنين من كل دور، ولم يلتزم - كذلك- التُطيلي بعدد أبيات ابن الخبَّاز بل زاد بيتاً سادساً.

جاءت الموشحتان في غرض الغزل، تحدث ابن الخباز في مضمون موشحته عن الغرام، وما يحدثه في العاشق من ذوبانٍ من شدة الوجد، وهيام بذكر المحبوب، وشحوبٍ في الوجه، وما يتمناه العاشقُ من السَّماح برؤية محبوبه، متأملاً في الظروف أن يتحسن حالُها، ويتمنى العاشقُ. كذلك . زيارة طيفِ المحبوب بعد أن تعسرت في الحقيقة زيارتُه، ويتحدث - كذلك - عن شوقه العظيم إلى محبوبه، وما لاقاه من جرّاء ذلك الهوى والغرام، وبيان أنه مقيمٌ على عشقه وهواه مهما حدث من صدٍّ، وتجاهل، وفراق، وبُعد مع عدم اليأس، فالشّمس بعد الغروب تعود لتجلوَ الدَّياجي بالفجر، ثم ذكر في نهاية موشحته أنه لم تطعم عينُه النَّومَ مُذ أعلنوا بالرحيل، وانطلاق القافلة التي تحمل أحبابَه وذكرياته الجميلة تاركةً الحزن، والشوق، ومرارة الفراق، وما كان منه إلاّ أن نذر نذراً جعله خرجةً للموشحة، متمثلاً في صيام شهرٍ وعشرٍ إذا عاد إليه حبيبُه وضمَّه إلى أقرب ما يكون القرب، بين الصدر والنحر.

أمّا الأعمى التُطيلي فجعل مضمون موشحته الغزلية في بدايتها موجهاً إلى العاذل الذي يلوم في الحُبِّ، وأن العاذل جاهلٌ بالحُبِّ لما رآه من أثار الحب على العاشق، وخاصةً عندما جفا محبوبه، وصدّ عنه، ولم يعد راضيا عنه، وما لاقاه من مرارة الهجر الذي فاق مرارة كلِّ مُرٍّ، ثم يتحدث عن حبيبه الذي بخل عليه بالزيارة حتى وهن قلبه من العشق والحزن، حتى قال المحبوب تيهاً وعمداً :إن قتل العاشق الصَّب ليس نكراً على المحبوب، ثم يسترسل الأعمى في وصف محبوبته المشبهة للظبي، والبدر، والبان حتى أصبحت ملكة الحُسن، ثم يطلب منه الرفق به، فقد ذاب من شدة العشق، ودمعه لا يتوقف جرّاء ما يلاقيه منه، وما يشعر به من نار الشَّوق التي أُضرمت بين أحشائه، ثم يتساءل هل من سبيل يصلك فيه عبدك - يعني نفسه - إلى جنا روض خدك، وضمِّ قدك، وعضِّ رمَّان نهدك، فشوقه إلى هذه الأشياء في محبوبته جعلته يتمنى أن تتحقق، وأن تتم موافقة الحبيب على ذلك، فإن تحققت فقد نذر صيام شهرٍ وعشرٍ إذا رآه بين صدره ونحره.

نلحظ أن ابن الخباز متألمٌ من الظروف التي أبعدت حبيبه عنه، من ترحال وفراق، أمَّا الأعمى فألمُه من حبيبته التي صدَّت وهجرت.

المشتركات من المعاني والتراكيب:

تحدث ابنُ الخباز عن المرارة التي يجدها من تجني محبوبه عليه بسبب الهوى، قائلا:

يا مُنية المتمنـــي شوقي إليك عظيمُ
أذقتَ مُرَّ التجني مَن في هواك يهيمُ

أما الأعمى فيجعل مرارة هجر الحبيب تعلو وتفوق كلَّ مرارة، يقول :

فطعمُ هجرِ الحبيبِ أمرّ من كُلِّ صبرِ

والعشق طاردٌ للنوم، جالبٌ للسّهد والسَّهر، ويطلب العاشقُ أن ينام ليزوره طيفُ الحبيب بعد تعذر الزيارة الحسيّة، يقول ابن الخبَّاز:

فمَن يُبيحُ الكرى لي حتى ألُاقي خيالَكْ
والسهدُ لا شك أعدى علىَّ من كلِّ هَجْرِ
فأردد منام الكئيبِ عسى خيالُك يسريَ

ويتمنى الأعمى تلك الزيارة وذلك القرب الذي حُرمه، فأصابه الوهن والحزن والعناء، يقول:

يا مَن أبى أن يمنّا على الحبيبِ المُعنَّى
حتى ثنى القلب وهنا جوى سبيليه حزنا

ويتحدث ابن الخباز عن الذوبان من شدة الوجد، والهذيان باسم المحبوب، وما يلاقيه، وما يحدثه الحُبُّ من شحوب وجوىً، يقول:

ماذا على المُستهامِ في الحُبِّ ممَّن يلومُهْ
كفاه أنّ ذاب وجدا وأن يهيم بذكرِ
ففي الجوى والشحوبِ للصَّب أوضحُ عُذر

أما الأعمى فيعيش التجربة، ويطلب الرِّفقَ من محبوبه، فقد أُغرمَ وذاب من العشق، يقول:

محيِّر الحُسن رفقا بمغرم ذابَ عشقا

لم يتحمل ابنُ الخباز فراقَ المحبوب فيلجأ إلى الدُّموع مؤملاً أن تتبدل الأحوالُ من عسرٍ إلى يسرٍ، يقول:

وانثرْ مع الدَّمع عِقدا ودعْ جفونيَ تجري
فربَّما عن قريبِ إبدالُ عُسرٍ بُيسرِ

أما الأعمى التطيلي، فيبكي من تصرفات محبوبته التي أسره حسنُها، وعذَّبه هجرُها وصدُّها، يقول:

ودمعُه ليس يرقى بطول مامنك يلقى
..... من طول بثٍّ لغرِّ
أذكت كحرِّ الوجيبِ بين الحشا نارَ جمرِ

ويتحدث ابن الخباز عن العاذل، واللائم، وأن كليهما لايؤذي، وأن الذي حل بالعاشق يكفيه من سهرٍ، وشحوبٍ، وجوىً، يقول في ذلك :

هيهات كتمُ الغـــرام صعبٌ على من يرومُهْ
وهبْـك أن كلامـــي يُديمـــه مَن يُديمـُهْ
ماذا على المُستهـــام في الحُبِّ ممَّن يلومُـهْ
كفاه أن ذاب وجدا .....

ويقول الأعمى التُطيلي في ذلك:

يا عاذلي رويداً فهلاّ أطلت في الحُبِّ عـذلا
أتلوم في الحُبِّ جهْلا يكفيـك ما بيَ حـــلاّ

هذه بعض المعاني المشتركة علماً بأن بعض الأغصان والأسماط في موشحة الأعمى غيرُ موجودة، إمَّا لبياضٍ في المخطوط أو ثقوبٍ فيه، ولو وصلت إلينا كاملةَ النص لو جدنا شيئاً مفيداً.

أما المطالع وعلاقتها بالموشحة، فقد جعل ابن الخباز مطلعه مبدوءاً بالنداء للذي عدا وتعدى عليه، ويقصد به المحبوب، وأنه لو كان يملك من الصّبر ما يكفي لكتم عنه ما يجده من حُبٍّ وغرام نحوه، ومع هذا فإنه لم يستطع الكتمان؛ لأن علاماتِ الحُبِّ ودلالاته ظاهرةٌ على ملامحه، وأنت أيّها المحبوب تدري بحبي لك، وفي تكرار " تدري" توكيدٌ على علمه بمحبته له علماً لا يقبل الشك، فالموشحة مصبوغة بصبغة الشَّوق والمعاناة من حبيب ملك قلبَه، ورحل وتركه.

ويأتي المطلع عند الأعمى التُطيلي مبيناً ما تحويه الموشحة، فقد بدأ بالنداء لمَن يلومه في الغرام ظاناً أنه بذلك قد أتى فعلاً رشدا، ثم يجيبه الأعمى بالقسم الذي صدر به عدم توبته من شيئين ما دام حياً: حبِّ محبوبته، وشربِ الخمر، ثم يسترسل في عتابه للعاذل الذي لم يذق طعم الحُبّ، بعدها يتوجه إلى غزله، ومالقيه من محبوبته من صدٍّ، وهجر مع عدم صبره على فراقها، وما تتمتع به من جمالٍ وحُسن، فالمطلعان متصلان اتصالاً وثيقاً بالمضمون كما رأينا.

جاءت الأدوار من حيث الروي ونهايات أغصانها، كما في الجدول:

الدور	موشحة ابن الخباز" يا مَنْ عَدا"		موشحة التطيلي " يا مَنْ رمى"	
١	آم، آمي	مُهْ	هلا	لا
٢	آهَا، آهي	ريحُ	نا	نا، نى
٣	آلي، ى لي	أَلَكْ	د	دِ، دي
٤	ني	يمُ	يْرَ	يْر
٥	وْمَا، وْمَى	آقِ	قا، قى	قا، قى
٦			دِكْ	دِكْ

نلحظ أن ابن الخباز قد نوَّع في نهايات أغصانه، فكلّ دور بناه على قافيتين، الجهة اليمنى على قافية وروي واحد، والجهة اليسرى على قافية وروي واحد، في كلِّ دور.

أما الأعمى التُطيلي فقد التزم القافية والروي في كلِّ غصن في الجهتين اليمنى واليسرى محدثاً بذلك نغماً مثريا للموسيقا.

اشترك الأعمى التُطيلي مع ابن الخباز في الكاف السّاكنة، فعند ابن الخباز جاءت مؤسسةً مُلتزَمةً "آلَكْ" في الدور الثالث يسار، بينما جاءت الكاف عند الأعمى التُطيلي، "دِكْ" ملتزمةً قبلها دال مكسورة دون تأسيس في الدور السادس.

جاء ت القاف عند ابن الخباز مردفةً " آقِ" مكسورةً في الدور الخامس يسار، وجاءت في الدور الخامس – كذلك – عند التُطيلي؛ لكنها جاءت مطلقةً.

جاءت اللام مقترنةً بالياء عند ابن الخباز "آلي" في الدور الثالث في الجهة اليمنى، وجاءت مطلقةً "هلا، لا" عند التُطيلي في الدور الأول.

جاءت النون "ني" عند ابن الخباز في الدور الرَّابع الجهة اليمنى، وجاءت عند الأعمى التُطيلي مطلقةً "نا، نى" في الدور الثاني.

فالحروف المشتركة هي: الكاف، القاف، اللام، النون، مع اختلافات سبق ذكرها.

رأينا كيف طوَّر الأعمى التُطيلي في معارضته لموشحة ابن الخبَّاز من حيث البنية، والقافية، وعدد الأبيات.

جعل ابن الخباز خرجته على لسانه، فبعد أن رحلت محبوبته على أمل أن يقضي الله لهما بالتلاقي، فإنّ تحقق ذلك، فقد نذر لله نذرا جاء به في الخرجة حيث يقول:

فقلتُ عليَّ يوما	يُقضى لنا بالتلاقي
نذرتُ لله عهداً	صيامَ شهرٍ وعَشْرِ
يوماً أراك حبيبي	ما بين صَدري ونَحْري

ويجعل الأعمى التطيلي خرجته مستعارةً، فقد استعار خرجة ابنِ الخباز دون تمهيد، حيث كان الحديث عن سؤال موجه للمحبوبة، قائلاً: هل من سبيل إلى جنا روض خدِّك، وضمِّ خيزور قدِّك، وعضِّ رمان نهدك؟ وكأنه يقول في نفسه إنْ تحقق ذلك ونلت موافقتك، فإن لله عليَّ نذراً، ثم جاء بذلك النذر في الخرجة، قائلاً:

هل من سبيلٍ لعبدكْ	إلى جنا روض خدِّكْ
وضمِّ خيزور قدّكْ	وعضِّ رُمَّان نَهْدكْ
نذرتُ لله عهداً	صيامَ شهرٍ وعَشْرِ
يوما نراك يا حبيبي	ما بين صدري ونحري

نلحظ أن الأعمى قد غير في السِّمط الثالث من الخرجة عما وردت عليه عند ابن الخباز،حيث جعل خرجته عاميةً مخالفا بذلك ابن الخبَّاز، وقد يكون في ذلك التغيير محاولة التقرب بالعامية للمحبوبة، والنزول إلى مستواها، كما نلحظ شدة الحُبِّ عند الأعمى في مناداة حبيبته بياء النداء، وما في ذلك من بعد المكانة وعلوها وارتفاع منزلتها عنده.

* بين ابن اللبَّانة الدَّاني (ت ٥٠٧هـ) وابن نزار (ت ؟ هـ):

نظم ابن اللبانة الدَّاني موشحةً، جعل مطلعها [٥٠] :

في الكأس والمبسم البَـرودِ أنسُ العميدِ

عارض هذا الموشح في عصر المرابطين ابن نزار بموشحةٍ من الموشح الأقرع، جعل أول قفل فيها قوله [٥١]:

كم ذا من الحسن في برودِ رُودِ

كانت موشحة ابن اللبَّانة – من الطوائف – في مديح الرَّشيد بن المعتمد ابن عَبّاد ،على بحرالبسيط، الدور(مستفعلن فاعلن فعولن × ٤) والقفل (مستفعلن فاعلن فعولن مستفعلن فا أو مستفعلاتن) أما ابن نزار فزاد فيه فجعل الدور (مستفعلن فاعلن فعولن عولن وبديله" فعلن") ×٣ والقفل (مستفعلن فعلن فعولن عولن)، وقد جعل موشحته في الغزل، وبالنظر في هيكلية الموشحتين نجدهما كما في الجدول الآتي:

الموشحة	القائل	العصر	نمط الموشحة	عدد الأغصان	عدد الأبيات
في الكأس والمبسم البرودِ ...	ابن اللبَّانة	الطوائف	المخمس مشطر مذيل القفل ساذج	٤ أغصان في كل دور	٥ أبيات توشيحية
كم ذا من الحسن في برودِ ...	ابن نزار	المرابطين	المربع مشطّر مذيل القفل ساذج	٣ أغصان مذيلة	٤ أبيات توشيحية

نلحظ من خلال الجدول السَّابق أن ابن اللبّانة جعل موشحته من النّمط المخمّس المشطر، الساذج الأغصان، أما الأقفال، فكانت مذيلةً بتفعيلة "عُولُن" أو "فَعْلُن" وجعل الموشحة مكونةً من أربعة أبياتٍ توشيحية، بدأ فيها بالدور، فكان الموشح من نوع الأقرع، من هذا نخلص إلى أن ابن نزار قد عارض ابن اللبَّانة؛ ولكنه جدد في البنية مخالفاً ابن اللبانة من حيث النَّمط، وعدد

الأغصان، وتذييلها، وعدد الأبيات.

ولمّا كانت الموشحتان مختلفتي الغرض، فإن المقارنة المضمونيَّة والتراكيب المشتركة تكاد تنعدم فيما بينهما.

تحدث ابن اللبَّانة عن ممدوحه، وأن صفتين ملازمتين له هما: البأس والجود، فيقول في أحد أقفاله:

فليس ينفكُّ عن وجودٍ بأسٍ وجودِ

أمَّا ابن نزار، فيجعل الجود شيئاً متعذراً يطلب من العين الحصول عليه،حاذفا المطلوب منها أن تجود به، أهو الدمع أم السَّهر أم غير ذلك؟ قائلاً:

يهيج وجدي إذا الأنـامُ ناموا
قومُ إذا عسعسَ الظلامُ لاموا
وما به هـامَ مُستهـامُ هاموا
فقل لعيـنٍ بلا هجـودِ: جُودي

ويتخذ ابن اللبَّانة من العيش في ظل الممدوح برود تقيه الحرَّ والعناء، يقول:

أوفى على عبدك المصيفُ
فصـار في ظلك المديـدِ تحت برودِ

أما ابن نزار، فيخبرنا أن البرود كم تغطي وتستر صاحباتِ حُسنٍ، وجمالٍ، رودٍ، قائلاً:

كم ذا من الحُسنِ في برود رودِ

ويجعل ابن اللبانة حظه وسعادته ويوم عيده يوم لحظت عينُه ممدوحَه الرشيدَ ابن المعتمد، يقول في ذلك:

طالعنـي كوكباً سعيـدا
وعاد دهـري عليَّ عيـدا
مُذ لحظتْ عيني الرشيدا
أتيتـه منشـداً قصيـدا

ويجعل ابنُ نزار عيده في رؤية وجه محبوبه، قائلاً:

رأيتُ في وجهك السّعيدِ عيدي

هذه بعض المضامين المشتركة والتراكيب الموظفة، وإذا انتقلنا إلى مطالع الموشحتين، وعلاقتهما بالموشحة، فإننا نجد ابن اللبَّانةَ يقول:

في الكأس والمبسم البرودِ أنسُ العميدِ

استهل ابن اللبّانة موشحته بتقديم المسند تشويقاً للمسند إليه، حيث ذكر الخمر، والثغر، وأنهما أنس العميد، والعميد الذي مُلك قلبُه، ثم يطلب المبادرة إلى هذين الشيئين، قائلاً:

باكرْ إلى البكـــرِ والدِّنـــانِ
وافضُضْ خِتامين في أوانِ

متخذاً من مقدمة الخمر والغزل مقدمةً لموشحة المديح، كما هو شائع في أكثر مدحيَّات أهل الأندلس، معللاً ذلك بأنَّه في عصر الأمان من كلِّ خوف في ظل زمانِ مَلكٍ من وصفه كذا وكذا، يقول:

واجنِ الأمانيَ في أمانِ
فقد وصلنا إلى زمانِ
ينظمُ فيه سنا السُّعودِ نظمَ العقودِ
مَلِكٌ .....

ثم يسترسل في وصفه بأنه يزيِّن العلا، ويعطي الشِّعرَ قيمةً، وصاحب جودٍ، وكرمٍ، وشجاعةٍ، وأملاكٍ، وحدائق، وقصورٍ، ورفعة.

فمجيء المطلع غزلياً خمرياً منهجيةٌ ملتزمَة - في الغالب - عند الشعراء والوشاحين، وهذا المزج بين الخمر والغزل في استهلال الموشحة عند ابن اللبانة هو ذات المعنى الذي استهل به ابن نزار.

أما ابن نزار فقد زهد في المطلع، وبدأ بالدور جاعلاً موشحه من الأقرع.

استهل ابن نزار موشحه بالخمر والغزل، قائلاً:

اشربْ على نغمة المثاني ثانِ
ولا تكن في هوى الغواني وانِ

ثم يتحدث عن وجده ليلاً، وهيامه، ثم يصف ما يجده من محبوبه، وما ينعكس على نفسيته، وأن رؤيته كالعيد في جلب السعادة.

أما الخرجة فقد مهَّد لها ابنُ اللبّانة بالحديث عن مكانة الممدوح بين أقرانه، فقد شاع ذكره واستبان أمره للعيان، يقول:

لمَّا علـوتَ الملوكَ شانـا
واتضح الأمـرُ واستبانا
وصحّح النـاظرُ العِيانا

لمَّا ذكر تلك الصِّفات، وتلك المعاني التي اتصف بها ممدوحه شدا بلسانٍ فصيح لا التواء فيه ولا لكنة، مخبراً بحقيقةٍ يراها، مفادُها أنه لم يمش خلقٌ على الأرض مثل الرَّشيد، قال في ذلك:

شـــدوت لا ألتـــوي لسانـــا:

لم يمشِ خلق على الصَّعيدِ مثل الرَّشيدِ

وتأتي الخرجة عند ابن نزار ممهَّداً لها بعد الحديث الغزلي، وذكر صفات المحبوبة، مهَّد بالحديث عن ليلة غزلٍ وخمر، فأعاد ما قرنه بين الغزل والخمر في المقدمة - الدور الأول - حيث يقول في تمهيده:

وليلـة قد لثمـــتُ شـــاربْ شا ربْ

سِرَّ فتىً في عُلى المـــراتبْ راتبْ

ثم يأتي بالخرجة على لسانه، قائلاً:

فقلتُ والنَّجم في المغـاربْ غاربْ :

يا ليلـــةَ الوصـلِ والسّـــعودِ عُودي

والخرجتان فصيحتان في الموشحتين.

رأينا كيف كانت أوجه الشبه والاختلاف بين موشحة ابن اللبَّانة الأصل " في الكأس" وموشحة ابن نزار المعارضة لها " كم ذا من الحُسن"، وهناك وقفة لابد منها، وهي وقفة عند أغصان الأدوار في الموشحتين التي حدث فيها تغيير بيِّنٌ بين الموشحتين من حيث الأعداد والشكل، فابن اللبَّانة جعل في كل دورٍ أربعةَ أغصانٍ مشطرة، أما ابن نزار، فجعل كلَّ دور مكوناً من ثلاثة أغصان، إلا أنه جعلها مذيلةً، كما كان التذييل عند ابن اللبَّانة المقتصر فيه على الأقفال والمطلع والخرجة، أما ابن نزار فذّيل جميع الموشحة: الأدوار والأقفال والمطلع والخرجة، والذي يلاحظ في موشحة ابن نزار أنّه ذيّل الأقفال والأدوار بطريقةٍ معينة حيث يكرر /٥/٥ من آخر تفعيلة فيجعلها ذيلاً في كل غصنٍ وقفل كما سنرى في البيت الآتي:

أفنيتُ في الرونقِ الصَّقيلِ قيلي

يـا ربّة المنـظرِ الجميـلِ ميلي

فإنّما أنـــتِ والـرســـولِ سُولي

رأيتُ في وجهكِ السّعيـدِ عِيدي

مستفعلن / فاعلن/ فعولن عولن وقد تكون " فَعَلُنْ"

/٥/٥//٥/٥/* ٥/٥// * ٥/٥/ ٥/٥/

لم يقف ابن نزار في عمله هذا بإعادة نهاية التفعيلة /٥/٥ بل أعاد الحروف الأخيرة من الكلمة الأخيرة، والتزم ذلك في جميع الموشحة، وفي هذا الصنيع ثراء للنَّص بالنغم والموسيقا، معتمداً على الجناس في ذلك، مثل " مثاني، ثانِ"، " غواني، وانِ"، " برودِ، رودِ".

أما إذا قارنّا بين نهايات الأغصان في الموشحتين، فإننا سنجدها كما في الجدول الآتي:

الدور	موشحة " في الكأس والمبسم البرودِ.." لابن اللَّبَّانة	موشحة " كم ذا من الحسن في برودِ.." لابن نزار
١	آنِ	آنِ
٢	آهُ	آهُ
٣	يفُ، وفُ	يْلِ، ولِ
٤	يْدا	آربْ، راتبْ
٥	آنا	

نلحظ أن ابن اللبَّانة قد أنهى أغصان الدور الأول بالنون المجرورة المردفة " آنِ"، وقد وافقه في ذلك ابنُ نزار في أغصانِ الدّورِ الأول، وجاء بها ابن اللبَّانة-كذلك-في دوره الخامس؛ لكنه جعلها مردفةًمطلقةً "آنا".

فالحروف المشتركة هي: النون، مع اختلافات تم ذكرها.

إن موشحة ابن اللبَّانة قد أعجبت ابن نزار دونما شك؛ ولكنه رأى أن يعارضها، وأن يُجدد في بنائها، فكانت تجديداته كما يلي:

١- جعل موشحته أربعةَ أبياتٍ توشيحية.

٢- جعل كلَّ دورٍ مكوناً من ثلاثةِ أغصان.

٣- جعل كلَّ غصنٍ في الأدوار مذيلاً بجزء من آخر تفعيلة (٥/٥/) " عولن".

٤- عدم تقيده بنهايات الأغصان ورويها إلا في الدور الأول " آنِ".

٥جعل موشحته من الموشح الأقرع، حيث حذف المطلع.

جاء الردف في الأدوار أربع مرات عند كل منهما .

* بين الحُصري ت (٤٨٨هـ) وابن الصَّيرفي ت (٥٧٠/٥٧هـ):

نظم الحصري موشحةً، جعل مطلعها [٥٢]:

مَنْ علّق القُرْطا في أُذُنِ الشِّعرى
وألحفَ المُرطا الغُصنَ النَّضرا

عارضه من عصر المرابطين أبو بكر يحيى ابن الصَّيرفي بموشحةٍ، جعل مطلعها[٥٣]:

مَدَّ الحيا بِسْطا فالأرضُ لا تعرى
حَدائقٌ شمْطا تفترعُ الزّهـرا

جعل الحصري موشحته في الغزل، على بحر البسيط، الدور (مستفعلن فعلن * مستفعلن فعلن ×٣)، والقفل (مستفعلن فعلن * مستفعلن فعلن ×٢)، أما ابنُ الصَّيرفي، فكانت موشحته في مديح أبي بكر بن إبراهيم اللمتوني (ابن تفلويت) من المرابطين، وقد ذكر ابن الأبَّار القضاعي في ترجمة ابن الصيرفي: "... كان من الأدباء المتقدمين، والشعراء المجودين، وله تاريخ في الدولة اللمتونية أفاد به، وكان من شعرائها وخدّام أمرائها .. " (٥٤)

وبالنظر في هيكل الموشحتين، وبنائها نجدها كما في الجدول الآتي:

الموشحة	القائل	العصر	نمط الموشحة	عدد الأغصان في الأدوار	عدد الأبيات
مَنْ علّق القُرطا	الحصري	الطوائف	المخمّس مشطّر مجرّد مرصّع	٣ أغصان	خمسة أبيات
مَدّ الحيا بَسْطا	ابن الصّيرفي	المرابطين	المخمس مشطر مجرد مرصّع	٣ أغصان	خمسة أبيات

حذا ابن الصَّيرفي حذو الحصري في معارضته له حيث جعل الموشحة من النّمط المخمّس، المشطر، المجرد ، المرصّع، كما جعل الموشحة مكونةً من خمسة أبياتٍ توشيحية، مكوناً كلَّ دورٍ من ثلاثة أغصان إلاّ أن ابن الصّيرفي نقل هذا الهيكل من الغزل إلى المديح.

ولنلقي نظرةً على الموشحتين لنقف على أوجه الشبه في المعاني والتراكيب، وإن كانت المقارنة بين موشحتين مختلفتي الغرض فإن التشابه قد لا يكون إلا في بعض ألفاظ الأقفال.

يتكلم الحصري عن حُسن محبوبته مشيراً إلى مجموعةٍ من الصفات الجسديَّة، والمعنويَّة، ثم يتحدث عن حسنٍ فريد من نوعه، كان الخدان مكان ذلك الحُسن، يقول في ذلك:

والحسنُ قد أبدى عُذرى بخـديكـا
بأحـرفٍ خطّـــا لم تعرفِ الحبرا
أودعهـا نقّـطَـا بالمسكِ كي تُقَرا

أما ابن الصَّيرفي، فيجعل الكتابة من خلال الإشارة خوف العدى والعذّال، والرقباء، كتابة أرسلتها المحبوبة بالإشارة، وفيها ما فيها من الشعور المتبادل، يقول:

أقدحُ مـــن زنـدِ خبلـي ووسواسـي
شـــرارةَ الوجـدِ يا حـرَّ أنفاســي
ربَّيتُهـــا سقطـــا حتّى غدتْ جَمـرا
خوف العِدى خَطّا بلحـظـهِ سطـرا

ويتحدث ابن الصَّير في عن الكتابة والخط في جعل الليل يكتب، وفي آخر كتابته يطلع الفجر، في حديثٍ عن طول الليل الذي لاينتهي، قائلاً:

أمـــا تـــرى ليلـي حيـرانَ لا يسـري
كـــأنـمـا خطّـــا مـن ذيـلِهِ فَجْـرَا
وكلّـــمـا شطّـــا جرَّ الدُّجـى جَـرَّا

وإذا نظرنا إلى الموشحتين من حيث المعاني التي تناولتها كلُّ موشحة، فإننا نجد الحُصري في موشحته الغزلية قد بدأ بالحديث عن العالم العلوي الفلكي، وعن الطبيعة، وكان هذا في المطلع، ثم جعل بقية الموشحة في الغزل، وهذا البناء - أي الذي يبدأ بالطبيعة كمقدمة لقصيدة الغزل - متّبع في بعض الموشحات الأندلسية، والقصائد الموحّدة القافية؛ لأن الغزل- في الغالب- يقترن بوصف الطبيعة والخمر لتلازمها في أحضان الطبيعة، وهذا كثير في الموشحات والأدب الأندلسي.

وبدأ ابن الصَّير في موشحته المدحيّة بالحديث عن الطبيعة في المطلع، والبيتين الأولين، ثم توجه إلى مديح أبي بكربن تفلويت اللّمتوني، ثم يعود إلى الغزل حتى نهاية الموشحة.

جعل الحُصري مطلعه في الحديث عن الطبيعة من خلال تساؤل يتساءل فيه الحصري، عن تعليق القرط في أذن كوكب الشِّعرى، ثم يتساءل عمن كسا الأشجار اليابسة بالأغصان النَّضرة، يقول في ذلك:

مَنْ علّق القُرطـا في أُذُنِ الشـعّـرى
وألحفَ المُرطـــا الغصنَ النَّضـــرا

ويستهل ابنُ الصَّير في موشحته المدحية بالحديث عن الطبيعة ووصفها، متحدثاً في مطلعها بما يتناسب والمديح، حيث تحدث عن الخضرة، والنعيم الدائم، والحيا الكاسي للأرض، والحدائق والزهر، قائلاً:

مَدَّ الحيا بَسْطَـا فـالأرضُ لا تعرى
حدائقٌ شمّـطـــا تفـتـرعُ الزّهـــرا

وقد يكون في حديث ابن الصَّير في معنى الخير، والأمن، والاستقرار لغرناطة، وأهلها منذ تولَّى أبو بكر بن تفلويت أمورَها.

أما إذا نظرنا إلى نهايات الأغصان في الأدوار في الموشحتين، فإننا نجدها كما في الجدول الآتي:

الدور	موشحة الحصري "مَنْ علّق القُرطا ..."		موشحة ابن الصيرفي "مُدَّ الحيا بَسْطا .."	
١	ومُ، يمُ	ومُ، يمُ	آبُ	يُهْ
٢	آهْ	ولُ	با	دْ
٣	آنْ	بي، بِ	لي، لِ	رِ، ري
٤	دا، دى	يكا	دي، دِ	آسِ، آسي
٥	دي، دِ	يهِ	دْ	رُ

نلحظ نهايات الأغصان عند الوشاحَين كما في الجدول السابق.

جاءت الهاء مقيدةً في الموسيقا الداخلية في نهاية عروضه الأولى من الدور الثاني، وجاء بها ابن الصيرفي مقيدةً في نهاية أغصان دوره الأول مسبوقةً بياءٍ مضمومة، بخلاف الحصري الذي جعلها مردفة في عروض الدور الثاني، ومسكورةً في نهاية الدّور الخامس ملتزمةً الياء قبلها.

جاءت اللام في نهاية الدور الثاني عند الحصري مضمومةً مردفةًبالواو قبلها، وجاء بها ابن الصيرفي مكسورةً في العروض من الدور الثالث.

أتى الحصري بالدَّال مطلقةً في عروض الدور الرابع، ومكسورةً في عروض الدور الخامس، أما ابن الصّيرفي فقد جعلها نهايةً في ثلاثة مواضع من موشحته: جعلها ساكنةً في نهاية الأغصان من الدور الثاني، ونهاية العروض من الدور الخامس، وجعلها مكسورةً في عروض الدور الرابع.

جاءت الباء مكسورةً عند الحصري في نهايات أغصان الدور الثالث، جاءت عند ابن الصيرفي مضمومةً مردفةً في عروض الدور الأول، كما جاءت مطلقةً في عروض الدور الثاني.

نلحظ أن الحروف المشتركة في نهايات وعروض الأغصان المشتركة بين الموشحتين - مع اختلاف أو توافق - هي: الهاء، اللام، الدال،الباء، وهذا التقليد والمحاكاة يقارب بين الموشحتين من حيث النغم والموسيقا الداخلية والخارجية.

أتت الخرجة في الموشحتين متفقةً، وقد مهّد الحصريُ لخرجته بتمهيد غزلي جاءت الخرجة بعد ذلك على لسان الوشاح نفسه منشداً بها، يقول:

ضَـنَّ بإسعـادي والشّمسُ تحكيـهِ
مـن بعد ميعـادِ أبدى الرِّضى فيهِ

فكـان إنشـادي خـوف تجنيـه:
حبيبي قد أبطـا مَنْ أمسك البدرا
عنّى لقد أخطـا وأشغـل السِّـرَّا

ويعيد الحصري بعض التساؤلات - كعادته في المطلع - فهنا يخبر أن حبيبه قد أبطأ عليه، وتأخرعنه، مصوراً إياه بالبدر في الجمال والرفعة المعنوية لديه، فيتساءل مَنْ أمسكه وحجبه؟ ثم بين ما ترتب عليه ذلك الفعل، وهو أن مَنْ قام بذلك فهو مخطئ، وأن التأخر قد أشغل بال الوشاح وأزعجه.

ويجعل ابن الصيرفي خرجته مقتبسةً من الحصري إلا بعض الألفاظ، وقد يكون ذلك الاختلاف من النساخ، وقد مهَّد ابن الصَّيرفي لخرجته بذكر ما يجده من لهفة ورغبة في موعد لمَّا يأت بعد، معتذراً عن حبيبه الذي تأخر، أن سبب تأخره أن عذراً قد عرض له.

فلما أطال التأخر وخانه الصَّبر، وانتشر عقد الانتظار أنشد يقول:

لهفي على موعدْ لم يقضه الدَّهرُ
علَّ الذي أرصـدْ قد عـاقه عُـذرُ
لـذاك ما أُنشـدْ إذ عزني الصّبرُ
محبوبي قد أبطا مَنْ غيّبَ البـدرا
حتـى لقد أخطـا وأشغـل الـسِّرّا

والخرجتان فصيحتان في الموشحتين.

* بين ابن بقي والكميت:

صنع الكميت (ت ؟) من الطوائف موشحاً، جعل مطلعه[٥٥]:

ما ضرَّ من عاقبوا إذا قدروا لو غفروا

وعارضه ابن بقي(ت ٥٤٥/٤٠هـ) من المرابطين بموشح، جعل مطلعه [٥٦]:

حيَّـك أربعُ هُـنَّ العُمـرُ
ظلٌ وماءٌ * والمُدامُ والوترُ

والموشحتان في الغزل،على بحر المنسرح، ولمعرفة أوجه الشبه والاختلاف في بناء الموشحتين نجدها كما في الجدول الآتي:

الموشحة	القائل	العصر	نمط الموشحة	عدد أغصان الدور	عدد الأبيات التوشيحية
ماضرّمَن عاقبوا	الكميت	الطوائف	المخمّس مشطّر مذيَّل القفل ساذج	٤ أغصان في كل دور	خمسة أبيات توشيحية
حيَّتك أربعُ	ابن بقي	المرابطين	المسدس مشطر مذيل مرصع القفل	٤ أغصان في كل دور	خمسة أبيات توشيحية

جعل الكميت موشحته في غرض الغزل، ونسجها على بحر المنسرح، ملتزماً بتفعيلة مفعلا التي تساوي فاعلن [٥٧] (والدور، مستفعلن فاعلن مفعولن ×٤)، (والقفل: مستعلن فاعلن مفتعلن مفتعلن)، وبناها على النمط المخمس المشطر المذيل القفل الساذج، مكوناً كل دور من أربعة أغصان، جاعلاً الموشحة تامةً، ومكونةً من خمسة أبيات توشيحية.

أما ابن بقي، فجعل موشحته في الغزل - كذلك - ونسجها على بحر المنسرح، الدور (مستفعلن فاعلن مفعولن × ٤)،

القفل (مستفعلن فاعلن مفتعلن

مستفعلاتن * فاعلات مفتعلن).

وبناها على النمط المسدس المشطر المجرد المرصع القفل، مكوناً كلَّ دور من أربعة أغصان، جاعلاً الموشحة تامةً ومكونةً من خمسة أبياتٍ توشيحية، وللتوضيح نأتي بمثال من الموشحتين، قال الكميت:

ما ضرَّ مَنْ عاقبوا إذ قدروا لو غَفَرُوا
قضوا على نظـراتِ العيـنِ
بطـول صـدٍ وطـولِ بَيْـنِ
يا ربّ كُنْ بـينهـم وبينـــي
فما جنـيـــتُ بغيـر العيـنِ
فـأيُّ ذنـــبٍ لقـومٍ نظـروا فاعتبروا

وقال ابن بقي:

حيَّتك أربعٌ هُنَّ العُمُرُ
ظلٌّ وماءٌ * والمُدامُ والوترُ
أجلْ جفونَك في لالاءِ
سَنا الزُّجاجةِ بالصَّهباءِ
ضدانِ من أعجبِ الأشياءِ
لهيبُ نارٍ في كأس ماءِ
من الحبابِ عليها شررُ
لها جلاءٌ * في النفوسِ مُعتبرُ

تضمنت الموشحتان ما تتضمنه قصيدة الغزل من حرقةٍ وبعاد المحبوب وذكرٍ لصفاته الحسية والمعنوية، وملكه لقلب عاشقه، وما يعتري العاشق من سهرٍ، وذهاب عقل، ولوعةٍ واشتياق، وما تحدثه عيناه في غيره، والموشحتان في الغزل بالمذكر، إلا أن ابن بقي تكلم في دورٍ عن الخمر، وهو ما ذكرناه في نموذج من الموشحة.

جاء مطلع الكميت، متحدثاً عن نهاية القصة، ذاكراً ما يجد نحو محبوبه، طالباً منه أن يغفر بعد أن قدر عليه، وألاَّ يعاقبه بالهجر والبين بسبب ذنب له لا يستطيع رده، وهو النظرات المتكررة إلى محبوبه، حيث قال:

ما ضَّر مَن عاقبوا إذ قدروا لو غفروا

أما ابن بقي فيتكلم عن أربع من مقومات السعادة - كما يرى - الظلّ والماء والخمر والغناء، وهذه الأربع متلازمة في الغزل، ثم تكلم عن الخمر منطلقاً وممهداً للغزل بغلامه، فالحديث عن الخمر يؤدي إلى الحديث عن ساقيها سواء أكان غلاماً أم جارية، يقول في مطلعه:

حيتك أربعٌ هُن العمرُ
ظلٌّ وماءٌ * والمُدام والوترُ

ومن التراكيب والمعاني المشتركة بين الموشحتين وصف الغلام في الموشحتين، يقول الكميت فيه:

إنْ هزَّ قدَّاً وأبدى خدّا
رأيتُ غصناً وبدراً سعدا

فقدُّه كالغصن، وخده كالبدر، أما ابن بقي فمحبوبه صاحب صفات حسية مماتوصف بها النساء، فثغره من شمس الضحى، ونظراته سيوف على الورى، وله خالٌ على خده كالمسك على احمرار الورد، ومبسمه عقد، ولماه كالمطر في العذوبة، فهو الشفاء، وجفونه ساحرة، أخذ من الريم الطلا

والحَوَر، وأخذ من القضيب ليونته ونحوله ومن الزهر شذاه، يقول في بعض تلك المعاني :

يروق منه بصحنِ الخدِّ
خالٌ يُخال كنقطِ النَّدِّ
والمسك فوق احمرار الوردِ
يفترُّ عن مبسم كالعقدِ
فللأقاحي لمأهُ المطرُ
هو الشفاءُ * إن ألمَّ بي ضررُ

ومن التراكيب المشتركة التمهيد للخرجة نتحدث عنه في موطنه من البحث.

حصرالبحث نهايات الأغصان في الموشحتين ليتبين لنا مدى التأثر بينهما، فكانت كما في الجدول الآتي:

الدور	موشحة الكميت (ما ضر مَن)	موشحة ابن بقي (حيتك أربعُ)
الأول	يْنِ، يني	آءِ
الثاني	دا	آهُ
الثالث	ولِ - يلِ	دِ
الرابع	آنهْ	يْنِ
الخامس	يُّ	آرِ

من خلال الجدول السابق لنهايات الأغصان رأينا أن الكميت جعل النون المكسورة روياً في الدور الأول مسبوقةً مردفةً بياء ساكنة (يْنِ، يني) وقد استعمل ابن بقي هذا في دوره الرابع.

كما استخدام الكميت الدال مطلقةً في أغصان الدور الثاني، وجاراه في هذا ابن بقي حيث استعمل الدال روياً في الدور الثالث إلا أنه جعلها مكسورةً (دِ) أما الردف فقد كان عند الكميت في الدورالأول(يْنِ) ، وفي الدور الرابع (آنهْ)؛ أما ابن بقي فمغرم به في الأدوار حيث جاء في الدور الأول (آءِ) والثاني (آهُ) والرابع (يْنِ) والخامس (آرِ)، ولا يخفى أثر الردف في إثراء النغم والموسيقا.

جاءت الخرجة عند الكميت فصيحةً، وقد مهّد لها بالحوار بنيه وبين غلامه، وجعلها على لسانه هو، قائلاً:

لما بدا وجهه البدريُّ
قلتُ له: أيّ حُسنٍ أيُّ
فقال لي: بشرٌ إنسيُّ
فقلت: ذا باطل منفيُّ
باللهِ ما أنتَ إلا القمرُ يا عُمَرُ

وتشبهُها خرجة ابن بقي، وقد مهّد لها، وجعلها على لسانه فصيحةً، قائلاً:

لمّا تطلّع للأبصارِ
كالبدر في فلك الأزرارِ
قد ملكَ الحُسنَ في مضمارِ
شدوتُ والقلبُ في أوّارِ:
كن كيف شئت فأنت القمرُ
لك اللواءُ * في الملاحِ يا عُمَرُ

والخرجتان مشتركتان كما رأينا في كثير من الألفاظ، باعد بينهما زيادة التفعيلات في المطالع والأقفال والخرجة.

* بين ابن بقي والجزَّار.

نظم الجزّار - من الطوائف - موشحةً غزليةً ،على بحرالمتئد، الدور (فاعلا* تن فاعلاتن * مستفع لنX٣) وبديله (فاعلن/مستفعلاتن/ مستفعلن)، والقفل (فاعلا* تن فاعلاتن * مستفع لان X٢)، جعل مطلعها [٥٨]:

مقلتيّ * هل الشئونُ * نارَ الوجيبْ
تُشعِلُ * أم من أواري * يُزجى سكيبْ

عارض هذا الموشح ابن بقي ت (٥٤٥/٤٠هـ) من المرابطين بموشحٍ غزلي، جعل مطلعه [٥٩]:

ما لَديّ * صبرٌ يُعينُ * غيرَ النحيبِ
فاسألوا * عن اصطباري * بدرَ الجُيوبِ

ولمعرفة بناء الموشحتين نجدهما كما في الجدول الآتي:

الموشحة	القائل	العصر	نمط الموشحة	عدد أغصان الدور	عدد الأبيات التوشيحية
مقلتيّ ..	الجزّار	الطوائف	المخمّس مشطّر مجرد مرصّع	٣ أغصان مرصّعة	خمسة أبيات توشيحية
مالديْ	ابن بقي	المرابطين	المخمس مشطر مجرد مرصّع	٣ أغصان مرصّعة	خمسة أبيات توشيحية

نجد أن الجزَّار جعل غرض موشحته الغزل، وقد بناها على النمط المخمس المشطر المجرد المرصّع، مكوناً كلَّ دورٍ من ثلاثة أغصانٍ مرصّعة، جاعلاً إياها خمسة أبيات توشيحية.

نهج ابن بقي في موشحته نهج الجزّار من حيث الغرض، والنّمط، والبحر، وعدد الأغصان في الأدوار والأبيات، وهذان نموذجان من الموشحتين، قال الجزّار في بيته الأول:

عـاذلـيّ * كـم ذا تـلـومُ * بـادي الضّني
قاتلـيّ * فيه أهيـمُ * وإنّ أنـى
ليـس ليّ * ممـا أروم * إلا الـعنـا
أي شـيّ * مثلي يكـونُ * غير وجيبْ
ينـزلُ * ومـا شعـاري * إلا شحـوبْ

يقول ابن بقي في بيته الأول:

كيف لا * يغدو لباسي * ثوب السقامْ
وطُـلا * ظبي الكناسِ * سرُّ الغـرامْ
مـا على * مثلي بباسِ * أن يُستهـامْ
غير غـيّ * حُب يزينُ * ثوبَ الشحوبِ
تجمُلُ * بـالأحـرارِ * مـن غـير حُـوبِ

يتحدث الجزّار في موشحته الغزلية عن عشقه، وهيامه، وما يخفيه من حُبٍ يظهر على حاله من شحوب، ونحيب، وشجون، وما يحدث له من نظرات المحبوبة التي تؤثر فيه تأثير الشِّفار في الحروب، ثم يضيق ذرعاً بالرقيب الذي لا يفارق المحبوبة، وأنه يتمنى دائماً أن يراها وتكتحل عيناه برؤيتها.

أما مضمون موشحة ابن بقي فلا يختلف - كثيراً - عن مضمون موشحة الجزّار من ذلك ما يحسه من حُبٍّ، وهيام، وعذلٍ من العذّال، ورقيب يمنع اللقاء، ويتمنى اللقاء والعناق والرَّشف المطفئ لحرِّ الوجيب، ثم يصفها بالبدر، والرشأ، والكثيب، والقضيب، كما هو معهود في المضامين الغزلية.

اشتركت الموشحتان في بعض المعاني، من ذلك الحديث عن العاذل، يقول الجزَّار:

عـاذليّ * كم ذا تلومُ * بـادي الضّـنى

ويخاطب ابـن بقـي العـاذل، قائـلاً:

عُـذّلُ * بـدرٌ منيـرُ * خـلّـي وهـلْ
يجهلُ * للبـدرِ نـورُ * إذا كَـمَـلْ
فاعدلوا * عنه وحـوروا * عـن العـذلْ

ويتحدث الجزّار عن نتيجة غرامه، وأنه لم يلق منه إلا العناء، والوجيب، ولباس الشحوب، قائلاً:

ليـس لـي * ممـا أرومُ * إلا العنـا
أي شـيْ * مثلي يكـونُ * غيـر وجيـبْ
ينـزلُ * ومـا شعـاري * إلا الشّحـوبْ

أما ابن بقي فيرى نتيجة الحبِّ غير ذلك، وأن الحب لا بأس فيه وهو غي يزين ثوب الشحوب، وأنه يجمل بالأحرار من غير حوب، يقول في ذلك:

مـا علـى * مثلي بباسِ * أن يُستهـامْ
غيرغـيْ * حُـبٍّ يـزيـنُ * ثـوبَ الشُّحوبِ
يجُـملُ * بـالأحـرارِ * مـن غـيرِ حُـوبِ

ويتحدث الجزار عن الرقيب منكراً ما يقوم به وملازمته لمحبوبته، قائلاً:

بئـس مـا * رام الرقـيـبُ * ومـا سعـى
كُلَّمـا * يبـدو الحبيـبُ * بـدا معـا

ونلحظ التعبير بالمضارع (يبدو) وما في ذلك من تجدد ظهور الحبيب واستحضاره في الذهن مع تجدد ظهور الرقيب وشدة ملازمته له، أمَّا رقيب ابن بقي فيغار من ابن بقي، ولا يزول ولا يتحول عن محبوبته، قائلاً في ذلك:

والرقيبْ * يغارُ منِّي * ولا يزولْ

هذه بعض المعاني المشتركة بين الموشحتين اكتفي بها مع العلم أن هناك ثقباً أو طمسا في

الدور الثالث من مخطوط موشحة الجزَّاركماذكر ذلك جامع ديوان الموشحات الأندلسية.

أما المطالع، فكان مطلع الجزّار حديثاً عن المعاناة، والحرقة، والدمع السكيب، يقول في ذلك:

مقلتيْ * هل الشئونُ * نارَ الوجيبْ

تُشعِلُ * أم من أواري * يُزجى سكيبْ

مختصراً ما أورده من المعاني والمضامين في موشحته، ومثل هذا ما نجده عند ابن بقي في مطلع موشحته، حيث بيَّن أنه لا يملك الصَّبر بل يملك النحيب محملاً محبوبته مغبة ذلك، قائلاً:

ما لدىْ * صبرٌ يُعينُ * غيرَ النحيبِ

فأسألوا * عن اصطباري * بدرَ الجيوبِ

كان الروي في أغصان الأدوار مسانداً ومثرياً للموسيقا في الموشحتين، وخاصةً عندما جاء الترصيع مُلتزَماً في الأقفال والأغصان، وقد كانت تلك النهايات والترصيعات كما في الجدول الآتي:

الدور	موشحة الجزار "مقلتي.."	موشحة ابن بقي "ما لديْ..."
الأول	لىْ * مُ * نى، نا	لا، لى * آسي، آسِ * آمْ
الثاني	شا * آهُ * را	لُ * رُ * لْ
الثالث	ني، نا * كِ * آلْ	يْنْ، ونْ * آرِ، آري * آقْ
الرابع	هي ها * رُّ * ضْ	ني، نا * آئي، آءِ * وى
الخامس	ما * يْبُ * عى، عا	يْبْ * ني * ولْ

جاءت اللام عند الجزار في الجزء الأيمن من الدور الأول مكسورةً، ومسبوقةً بألف "آلْ" مردفة مع سكونها في نهاية الدور الثالث. كما جاءت في الجزء الأيمن من الدور الأول عند ابن بقي مطلقةً، "لا" وجاءت عنده - كذلك - مضمومةً في الجزء الأيمن من الدور الثاني "لُ"، وساكنةً في الجزء الأيسر من الدور ذاته "لْ"، وفي الجزء الأيسر من الدور الخامس.

جاءت الميم مضمومةً عند الجزار "مُ" في منتصف الدور الأول، ومطلقةً في الجزء الأيمن من الدور الخامس "ما"، وجاءت عند ابن بقي ساكنةً مسبوقةً بألف "آمْ" مردفةً في نهاية الدور الأول.

جاءت النون مطلقةً عند الجزَّار في الجزء الأيسر من الدور الأول "نا"، وفي الجزء الأيمن من الدور الثالث، ومطلقةً في الجزء الأيمن من الدور الرابع "نا"، وجاءت متصلةً بالياء "ني"

في منتصف الدور الخامس.

جاءت الراء مطلقةً عند الجزَّار " را" في نهاية الدور الثاني، ومضمومةً في منتصف الدور الرابع، وجاءت عند ابن بقي مضمومةً في منتصف الدور الثاني، ومردفة في منتصف الدور الثالث "آرِ، آري".

أما الميم فجاءت عند الجزار مطلقةً في الجزء الأيمن من البيت الخامس " ما"، وجاءت عند ابن بقي مردفةًبألف " آمْ" مع سكونها في نهايات الدور الأول.

فالحروف المشتركة بينهما (اللام، الميم، والنون، والراء).

نلحظ أن هذا التّنويع الناتج عن التّرصيع والرّوي المتغير يثري النَّغم داخل النص ويزيد من موسيقاه وغنائيته.

أما الخرجة، فقد مهّد الجزَّار لخرجته الأعجمية، جاعلاً تلك الخرجة من شدوه، قائلاً:

طالما * أشدو أجيبُ * من ودَّعا
كضَمَنْ * فليُولْ ألينُ * إذلْ أميبْ
كرْذِلُ * ذِ ميبِ بطاري * شو الرقيبْ

ويجعلها ابن بقي نفس الخرجة الأعجمية مستعيراً إياها من الجزَّار، جاعلاً إياها على لسانه قائلاً:

هل يُنيبْ * جميلَ ظنّي * أني أقولْ
والرقيبْ * يغارُ منيّ * ولا يزولْ:
كضَمَنْ * فليُولْ ألينْ * إذل أميبِ
كرْذِلُ * دِميب بطارِ * شو الرقيبِ

ومعنى الخرجة: " أعشق صبياً، بالمثل يعشقني، ويسعى في منعه عني الرقيب [٦٠].

* بين الأصبحي (ت ؟) والأعمى التُطيلي (ت ٥٢٥/٢٠هـ) :

نظم الأصبحي موشحا أقرعا، استهله بقوله [٦١] :

مَن يُسعد المعنَّى بسكبِ الدّموعِ
ياصاحبَيَّ إنا أربابُ الولوعِ
كم وقفةٍ وقفنا بتلك الرُّبوعِ

عارض هذا الموشح في العصر المرابطي الأعمى التُطيليُّ بموشح أقرع، استهله بقوله [٦٢]:

مَن عذَّب الفؤادا عذابا مُهينا
وألزم السُّهادا والدَّمعَ الجفونا
لله ما أقادا مرآه العيونا

جاءت موشحة الأصبحي في الغزل الغلماني، أمّا موشحة التُطيلي، فكانت في غرض المديح، وللوقوف على هيكلية الموشحتين البنائية نجدهما كما في الجدول الآتي :

الموشحة	القائل	العصر	نمط الموشحة	عدد الأغصان	عدد الأبيات
مَن يُسعد	الأصبحي	الطوائف	المخمّس مزدوج مجرد ساذج	٣ أغصان	خمسة أبيات توشيحية
مَن عذَّب	التُطيلي	المرابطين	المخمس مزدوج مجرد ساذج	٣ أغصان	خمسة أبيات توشيحية

جاءت الموشحتان منسوجتان على بحر الرَّجز، الدور (مستفعلن فعولن مفعولن فعولن ×٣) والقفل(مستفعلن فعولن مفعولن فعولاتن تفعلن عولن مفعولن مفعولاتن) وبديله (فاعلن فعلن/ مفعولن مفاعيلن) بنى الأصبحي موشحته فكان الدور (مستفعلن فعولن مفعولن فعولن×٣) والقفل (مستفعلن فعولن مفعولن مفعولاتن تفعلن عولان مفعولن فعولاتن) وبديله مفعولن مفاعيلن وبديل السمطين الثالث والرابع (فاعلن فعلان / فعولن مفاعيلن) على النّمط المخمّس المزدوج المجرَّد الساذج، مكونا كلَّ دور من ثلاثة أغصان، جاعلا الموشحة خمسة أبياتٍ، من الموشح الأقرع، وقد حاذاه في هذه الهيكلية الأعمى التُطيلي إلاَّ أنه جعل موشحته في غرض المديح .

يقول الأصبحي في بيته الأوّل :

طرفي عليَّ جـرَّ أسبابَ الغـرامِ
فلا أُطيقُ صبرا بحملِ السِّقـامِ
ياعـاذليَّ قصّـرا عن فرط المـلامِ
فما يُطيقُ كتمـا أو يسطيع سُلوانا
مُدنـفٌ هـائمٌ به وجدُ غيـلانا

ويقول التُطيلي في بيته الأول :

يامَن لوى بديني ألا أتـقـضـاهُ
جعلت فيما بينيْ وبـيـنـك اللـهُ

مالي َ من يديـــنِ بتسويـــف تيَّـــاهْ
ولو قضى غريمة لأوسع إحســـانَـــهْ
أيُّمـــا مُحـــتـــاجْ يرى الشُّكر إعلانَهْ

تضمنت موشحة الأصبحي المعاني الغزلية: من سكبٍ للدموع، وتذكُّر، وأحزان، وأشجان، وغرام، وعدم صبر، ، وعاذل يلوم، مع عدم قدرةٍ على كتم الحب والسلوان عنه، ثم ذكر اسم محبوبه ابن عبدة، وأن المِلاح كم وددن أن يكن له عبيدا، ثم استرسل في وصف غلامه وصفا حسيا، متحدثا عن مبسمٍ، وخدٍّ، وقدٍّ، وغير ذلك. أمّا الأعمى، فيبدأ موشحته بالغزل في ثلاثة أبيات توشيحية ينتقل بعدها إلى مديح الوزير في بيتٍ، قائلا:

ولو بدا الوزيـــرُ للأُنس قليـــلا
لأبصر الســـرورُ مُحيّـــاً جميـــلا
شمائـــلا تديـــرُ علينـــا شَمـــولا
ولو ذكـا نسيمـــهْ فيا طيب ريحانهْ
جـادهـــا ثجّـــاجْ وقد عاد قينـانـهْ

من المعاني المشتركة بين الموشحتين ـ مع اختلاف الغرض ـ نجد الحديث عن عذاب العشق، وما يبعثه من سهاد، ودمع، وتذكّر، يقول الأصبحي في ذلك: مَن يُسعد المعنَّى بسكب الدُّموعِ

ياصاحـــبيَّ إنَّـــا أربابُ الولـــوعِ
كم وقفةٍ وقفنـــا بتلـــك الـــرُّبوعِ

ويقول التُطيلي في ذلك :

مَن عذَّب الفؤادا عذاباً مُهـــيـنـــا
وألزم السُّهـــادا والدمعَ الجفونـــا
لله مـــا أقـــادا مـــرآه العيونـــا

ومن المعاني المشتركة والتراكيب التمهيد للخرجة يأتي ذكره في موضعه .

جاءت نهايات الأغصان من حيث الروي في الموشحتين كما في الجدول:

الدور	موشحة الأصبحي "مَن يُسعد"		موشحة التُطيلي "مَن عذّب"	
الأول	نّى، نا	وعِ	دا	نا
الثاني	را	آمِ	نيِ، نِ	آهْ
الثالث	آحُ	دهْ	آبُ	ونِ، يْنِ
الرابع	لّي، لّ	آري ، آرِ	رُ	لا
الخامس	آهُ	آحِ	آحُ	آهْ

جاءت النون مطلقةً (نا) عند الأصبحي في الأجزاء اليمنى من الدور الأول، كما جاءت مطلقةً(نا) في الأجزاء اليسرى عند التطيلي في الدور الأول، وجاءت مكسورةً عنده (ني، ن) في الأجزاء اليمنى من الدور الثاني، وفي الأجزاء اليسرى من الدور الثالث .

جاءت الراء مطلقةً (را) عند الأصبحي في الأجزاء اليمنى من الدور الثاني، ومردفةً مكسورةً (آرِ ، آري) في الأجزاء اليسرى من الدور الرابع، وجاءت عند التطيلي مضمومةً (رُ) في الأجزاء اليمنى من الدور الرابع .

جاءت الحاء مردفةً مضمومةً (آحُ) عند الأصبحي في الأجزاء اليمنى من الدور الثالث، وجاء ت عنده مردفةً مكسورةً (آحِ) في الأجزاء اليسرى من الدور الخامس، وجاءت عند التطيلي مردفةً مضمومةً (آحُ) في الأجزاء اليمنى من الدور الخامس .

جاءت الهاء ساكنةً (هْ) عندالأصبحي في الأجزاء اليسرى من الدور الثالث، ومردفةً مضمومةً (آهُ) في الأجزاء اليمنى من الدور الخامس، وجاءت عند التطيلي مردفةً ساكنةً (آهْ) في الأجزاء اليسرى من الدور الجامس .

جاءت اللام مكسورةً (لِ ، لي) عند الأصبحي في الأجزاء اليمنى من الدور الرابع، وجاءت مطلقةً عندالأعمى (لا) في الأجزاء اليسرى من الدور الرابع .

كان الاشتراك في: النون، والراء، والحاء، والهاء، واللام .

جاء الإطلاق عن الأصبحي في موضعين، وجاء عند التُطيلي في ثلاثة مواضع، وجاء الردف عند الأصبحي في ستة مواضع، وعند التطيلي في أربعة مواضع، وهذا كله من مثريات النَّغم، وقد يكون ذلك تعويضا عن التقييد الموجود في نهايات الأقفال .

كانت الخرجة في الموشحتين أعجميَّةً، وقد مهَّد لها الأصبحي من خلال استرساله في الحديث

عن الغلام، ثم جعل لذلك الغلام عشيقةً جعل الخرجة على لسانها، يقول في ذلك :

كم أسهرت نـــواهُ مــن خـــودٍ رداحِ
غنَّت علـى هـــواهُ غنـــاءَ اقـتـراحِ
لعلَّـهـــا تـــــراهُ إقبالَ الصَّـبـــاحِ :
نُنْ دُرْمِـريّ ممّـــا أرَيُّ ذى مَنـيانـا
بُون أبو القـاســمْ لَفاجّ ذى مَطرانا

أمّا التُطيلي، فيمهِّد لخرجته الأعجميَّة التي استعارها من الأصبحي، جاعلا إيَّاها على لسان فتاةٍ تنشد مغرمةً بالممدوح، يقول في ذلك :

هل في الهوى جُناحُ لِمَـــن تتـمـنَّـــاهْ
يُذكِّرها الصَّبـــاحُ جمـيلَ مُحـــيَّـاهْ
فأنشـــدتْ تُـــراحُ بالشَّـجولِذ كـراهْ :
يامَطْرمِي الرَّحيمَهْ أرَّايُ ذى مَنـيانَـهْ
بُونْ أبـو الحـــجـَّاجْ لَفاجّ ذى مَطـرانَهْ

نلحظ أن الأقفال عند الأصبحي مطلقةً (مما، يانا، انا)، أما عند التطيلي فكانت نهايات الأقفال هاءً ساكنةً (مهْ، يانهْ ، انهْ)، ولعل قرب مخرجي الألف والهاء جعل التطيلي يختار الهاء، وخاصة مع الغناء، مع العلم أن موشحة التطيلي جاءت بالألف في "عُدَّة الجليس" .أما معنى الخرجة الأعجمية فيكون " ياأمي الرَّحيمة، ليت الصبح يطلع، ويأتي أبو الحجاج، بوجهه المشرق كالفجر".

* بين ابن اللبَّانة (ت ٥٠٧)هـ، وابن الصَّيرفي (ت ٥٧/ ٥٧٠)هـ :

نظم ابن اللبَّانة الدّاني موشحا، جعل مطلعه (٦٣):

همْ بالخيال * ودِنْ بالوجدِ وحُثَّ الأدمعْ
إثر الرّكابِ * فحالُ البُعـدِ حالُ التّفجُّعْ

عارض هذا الموشح في العصر المرابطي ابنُ الصيرفي بموشح ، جعل مطلعه (٦٤) :

مَن لي بقدٍّ كغُصنِ الرَّنـدِ نـم فأطلـعْ
بين البهـــارِ وروض الـوردِ خدّا مُرصَّعْ

جاء البناء الهيكلي للموشحتين كما في الجدول الآتي :

الموشحة	القائل	العصر	نمط الموشحة	عدد الأغصان	عدد الأبيات
هِم بالخيال	ابن اللبانة	الطوائف	المسدس مشطرمذيل القفل مرصَّع	٤ أغصان في الدور	خمسة أبيات توشيحية
مَن لي بقدٍّ	ابن الصيرفي	المرابطين	المسدس مشطرمذيل القفل مرصَّع	٤أغصان في الدور	خمسة أبيات توشيحية

جعل ابن اللبانة موشحه في غرض المديح على البحر البسيط ، الدور (مستفعلن فاعلن مفعولن ×٤) والقفل (مستفعلن فا*علن مفعولن مستفعلن فا ×٢) وبديله :مستفعلاتن/ فعولن فعلن/مستفعلاتن، من النمط المسدس المشطر المذيل القفل المرصّع، مكونا موشحه من خمسة أبيات توشيحية، جاعلا كل دورأربعة أغصان. وقد حاذاه في هذا البناء ابنُ الصّيرفي إلا أنّه تخلص من الترصيع في الأقفال، وبنى موشحه ساذجا .

جاءت الموشحتان في غرض المديح، وقد جعلها ابن اللبانة في مدح المؤيد من بني عبّاد، تحدث في مستهل موشحته عن الغزل كمقدمة للمديح ، متحدثا عن الشوق والجوى، ومايحدثان في الأحشاء من ألم يشبه ما يفعله المؤيَّد في أعدائه، ثم وصفه بالنّعم، والبذل، وصون المجد ، مع ما يمتاز به من آثار عظيمة فاقت الأقران والأنداد .

وجعل ابن الصيرفي موشحته في مديح أحد ملوك المرابطين من بني زروال، كان الحديث عن الغزل في بيتين، ثم انتقل إلى المديح متحدثا عن بني زروال، وما يمتازون به من سماحةٍ وفضل، ثم تحدث عن ممدوحه ومايتصف به من علو مكانةٍ، ومجدٍ ، وشجاعةٍ، وكرمٍ، وسلطةٍ منذ طفولته.

أما المعاني المشتركة بين الموشحتين، فإننا نجد الحديث عن صفات الممدوح، يقول ابن اللبانة في وصف ممدوحه :

بذل النوالِ * وصونُ المجـــدِ فيهِ تجمَّعْ
فكـــلُّ صابٍ * وكلُّ شُـهـــدِ منه يُجرَّعْ

ملكٌ لـه فـي العـلا آثـارُ
هـيَ الكواكـبُ والأقمـارُ
جـرت على حُكمه الأقـدارُ
أدنـى مواهبـه الأعمـارُ
فـي كلِّ حالٍ * سما عن ندٍّ وإن تطلّعْ
من السحابِ * لشمس السَّعدِ ظنته يوشعْ

نلحظ المعاني المدحيّة التي تطرق لها ابن اللبَّانة، حتى إنَّه خلع على ممدوحه من الصفات ما يتنافى مع العقيدة الإسلامية، كجعل الكواكب والأقمار من آثارممدوحه، وجريان الأقدار على حكمه، والأعمار.

ويتحدث ابن الصّيرفي عن مدوحه، قائلا :

بدرٌ على غصنٍ ميَّالِ
متوّجٌ بالمعالـي عـالِ
مقلَّدٌ بسلـوك المجـدِ أغـرُّ أروعْ
كأنَّ ذكراه عَرف النَّدِّ إذا تضوَّعْ

وصفه بالبدر جمالاورفعةً، ثم جعل المعاليَ تاجا عليه، مع طيب ذِكره في الناس، ثم يسترسل في وصفه ، قائلا :

ليثُ نزالٍ هـزبرٌ غـمـرُ
له العلا والنّدى والفخرُ
أعوامه سـتةٌ وعشـرُ
والنـهيُ في كفِّه والأمـرُ
قد حَلَّ حبوتَه في المهـدِ مازال يرضعْ
ثدي المعالي ودرَّ المجـدِ حتَّى ترعرعْ

وصفه بالعلا، والكرم، والجود، والفخر، والنهي والأمر، والحزم، والعزم منذ طفولته.

جاءت الموشحتان على بحر البسيط، مقيَّدة الأقفال، عينيةً، أما نهايات الأغصان في الأدوار، فقد اختلفت نظراً لطبيعة الموشحات، وفي الموشحتين هاتين كما يلي:

الدور	موشحة ابن اللبَّانة "هم بالخيال"	موشحة ابن الصَّيرفي "مَن لي"
الأول	يْنِ	آرِ
الثاني	آهُ	آنِ
الثالث	ئهْ	آلِ
الرابع	آرُ	رُ
الخامس	آفا	دُ

جاءت النون مكسورةً مردفةً عند ابن اللبانة (يْنِ) في الدور الأول، وجاءت عند ابن الصيرفي مردفةً مكسورةً (آنِ) في نهايات الدور الثاني .

جاءت الراءُ مضمومةً مردفةً عند ابن اللَّبَّانة (آرُ) في الدور الرابع، وجاءت عند ابن الصيرفي مردفة مكسورةً (آرِ) في الدور الأول، كما جاءت - عنده - مضمومةً (رُ) في الدور الرابع. جاء الردف أربع مرات عند ابن اللبانة وثلاث مرّات عند ابن الصيرفي.

كانت الخرجة فصيحةً في الموشحتين، وقد استعارها ابن الصيرفي من ابن اللبانة، مهَّد ابن اللبانة لخرجته، وجعلها على لسان غادة تشدو، قائلا:

وغادة أغـــرت الأشنافـا
بطيرِ حُسنٍ هوى ماعافـا
وأمنته الـذي قـد خافـا
فكان من شدوها إذ وافى
خبِّل دلالي * ومَعِّـك نهـدي طيـراً مروَّعْ
وارشف رضابي * وقبِّل خدِّي إيَّاك تجزعْ

ومثل هذا التمهيد نجده عند ابن الصّيرفي، وجعل الخرجة المستعارة من ابن اللبَّانة شدوا على لسان هيفاء جميلة، يقول في ذلك :

لولاك ياعمـــرو لم تشـدُ
هيفاءُ طرَّز منهـا الخـدُّ
حُسناً وقال بذاك النّهدُ
لما شجاها الضَّنى والبُعدُ

خبِّل دلالي ومَعِّـك نهـدي طيراً مـروَّعْ
وارشف رُضابي وقبِّل خدِّي إيَّاك تجزعْ

* بين ابن الخبَّاز (ت ؟)، وابن الصيرفي (ت ٥٧/ ٥٧٠)هـ :

نظم ابن الخبَّازموشحةً، جعل مطلعها [٦٥] :

نام عن لوعة الشَّجي
طرفُ وسنانَ أدعـجِ

عارض هذا النموذج في العصر المرابطي ابنُ الصَّيرفي بموشحٍ ، جعل مطلعه [٦٦]:

انزلوا قلبيَ الشجي
راكباً لـــم يعـــرّجِ

كان البناء الهيكلي للموشحتين كما في الجدول الآتي :

الموشحة	القائل	العصر	نمط الموشحة	عدد الأغصان	عدد الأبيات
نام عن لوعة	ابن الخبَّاز	الطوائف	المسدس مشطر مجرد ساذج	٤ أغصان في الدور	خمسة أبيات توشيحية
انزلوا قلبيَ	ابن الصيرفي	المرابطين	المسدس مشطرمجرد ساذج	٤ أغصان في الدور	خمسة أبيات توشيحية

جعل ابن الخبَّاز موشحته في غرض الغزل، وعلى بحر الخفيف، من النمط المسدَّس المشطر المجرد، الساذج، جاعلا إياها خمسة أبياتٍ في كلِّ دور أربعة أغصان، من الموشح التام، وقد احتذاه في ذلك كلِّه ابن الصيرفي في موشحته. يقول ابن الخباز في بيته الأول :

آهِ من وجدِ سامرِ
للنجـــوم الزواهـرِ
لـيلـه دون آخـــرِ
فاطلبوا ثأرَ ساهرِ
عند خـدٍّ مُـد بّـجِ
بنجيـــعٍ مُضـــرَّجِ

ويقول ابن الصَّيرفي في بيته الأوَّل :

انزلوا كـلّ معلـمِ
مـن فـؤادٍ متيَّـمِ
بغـزالٍ كضـيغـمِ
وعـذارٍ كأرقـمِ
دبَّ في شكل صولجِ
حـول خدٍّ مُضـرَّجِ

ضمّن ابنُ الخبّاز موشحته الغزليَّة كثيرا من مضامين شعر الغزل، تحدّث عن الوجد الذي يُعانيه من صاحب خدٍّ تعلوه الحمرة والجمال، ثم يشبهه بالملك المُتقى منه، والمرجو منه الخير، ثم يصف وجهه بالبدر، وقامته بالغصن، وأن طرفه الساحر قد ملك قلبه، كما شبه ثغرَه بالدُّر، وشبهه بالرشأ، وبالفتاة في الهودج .

ويُضمِّن ابن الصيرفي من المعاني الغزلية: أنّه متيّم بغزال كضيغم، صاحب عذار كأرقم، ثم تحدّث عن النّديم طالبا منه عدم البخل في الخمر والشرب من رحيقٍ مسلسل، وأن يسقيَ مَن شكا من الوجد، ثم يعود إلى الغزل شاكيا الوجيب والنَّحيب بسبب مَن يهواه، ممَّن شابه قدُّه القضيب، ومَن خصره أهيف فوق ردفٍ مرجرج .

جاءت مطالع الموشحتين موحيةً بالمضامين، فابن الخبَّاز يتكلم عن السّهر، وطول الليل، والسّمر مازجا ذلك بأوصاف غلامه، يقول :

نام من لوعة الشَّجي
طرفُ وسنانَ أدعـجِ

أمّا ابن الصّيرفي، فيبدأ مطلعه بفعل الأمر (انزلوا) ثم يتحدّث عن محبوبه، ومحاولة تخفيف وطأة الوجد والهيام بشرب الخمر، مع الحديث عن أوصاف الغلام، والموشحة تدورحول وجد يحاول الوشاح أن يخففه بالنسيان أو التناسي بشرب الخمر، يقول :

انزلوا قلبيَ الشجي
راكبـا لـم يعـرِّجِ

اشتركت الموشحتان في وصف كلٍّ وشاحٍ لغلامه، يقول ابن الخبَّاز:

مُسـتلذُّ الشّـمائلِ
جـاء مـن أرضـ بـابلِ
كـملـيكٍ مُـتـوَّجِ

ولعمري أبو الحسنْ
وجهُ بدرٍ على غصنْ
إنّ قلبي لمُرتهَنْ
أنا أفديه من محَنْ
ساحر الطَّرف أبهجِ
عارضٌ كالبنفسجِ
قد حكى الدُّرَّ ثغرُهُ
والدّماليجَ خصرُهُ
رشأٌ جَلَّ قدرُهُ
قد سبى الخلقَ سِحرُهُ
كفتاةٍ بهودجِ
ذات عقدٍ ودملجِ
مَرَّ بي في ثيابِهِ
قمرٌ في سحابِهِ
يزدري من شهابِهِ

أمّا غلام ابن الصيرفي، فيقول فيه:

من هوى شادنٍ ربيبْ
ناعم القدِّ كالقضيبْ
أهيف الخصر مدمجِ
فوق ردفٍ مُرجرجِ
ألبسوا جسمه اليفقْ
بنسيجٍ من الغسقْ
تحته حُمرةُ الشَّفقْ

هذه أوصاف الغلامَين في الموشحتين، وفيها مما يوصف به النساء الكثير، كوصفه بالقمر، والغصن، والبدر، والنعومة، والخصر النحيل، والردف الرجراج، والأسنان الدُّريّة، ودعج في العينين .

جاءت الموشحتان من بحر الخفيف، جاء الدَّور (فاعلاتن متفع لن ×٤) أمّا القفل، فجاء (فاعلاتن متفع لن×٢) . كان الروي في الأقفال الجيم المكسورة (جِ ، جي) .أمانهايات الأغصان،

فكما في الجدول الآتي :

الدور	موشحة ابن الخبّاز "نام عن .."	موشحة ابن الصَّيرفي "انزلوا.."
الأول	دِ	مِ
الثاني	لي، لِ	لِ ، لِي
الثالث	نْ	كا، كى
الرابع	رُهُ	يبْ
الخامس	بِهِ	قْ

جاءت اللام رويا في نهايات الدور الثاني عند ابن الخبّاز (لي، لِ) ومكسورةً، وكذلك اختارها ابن الصّيرفي رويا في دوره الثاني .

كانت الخرجة عاميَّةً في الموشحتين، مهَّد ابن الخباز لخرجته، قائلا :

مـــرَّ بـــي في ثـــيـابِـهِ
قـــمـرٌ في ســـحـابِـهِ
يـــزدري مـــن شهابِهِ
فـجـعـلتُ الـسُّـــرى بِـهِ
سيدِ صَـحْـبَ البنفسجِ
جـي لـعـمّـك حبيبي جي

وجعل ابن الصَّيرفي خرجته عاميةً استعارها من ابن الخبّاز، مهّد لها بقوله:

البسوا جسمَه اليفقْ
بنسيجٍ مـن الغسقْ
تحـتـه حُـمـرةُ الشفقْ
فـشـدا صـبُّـه فلقْ
سيدي صحبَ البنفسجِ
جِ لـعـمّـك حـبـيـبي جِ

* بين ابن لَبُّون (ت ؟) والأعمى التُطيلي (ت٥٢٥هـ):

نظم ابن لَبُّون موشحةً جعل مطلعها (٦٧) :

حُبُّ الحِسانِ * ياصاحبي أضناني
لاتعذلاني * فيهم خلعت عِناني

عارضة الأعمى التُطيلي بموشحتين، الموشحة الأولى أوردها ابن سناء الملك في دار الطراز وأوردها السيد غازي نقلا عنه، مطلعها (٦٨):

حلو المجاني * ماضّر لو أجناني
كما عناني * شغلي به وعناني

وموشحته الثانية وردت في عُدَّة الجليس، وقد جعل مطلعها (٦٩):

مالي يدانِ * بنهي مَن قد نهاني
دعني وشاني * إن كنت للخمر شانِ

كان الهيكل البنائي للموشحات الثلاث كما في الجدول الآتي :

الموشحة	القائل	العصر	نمط الموشحة	عدد الأغصان في الأدوار	عدد الأبيات
حُبُّ الحِسانِ	ابن لبون	الطوائف	مخمس: مشطر مجرد مرصّع	ثلاثة أغصان في كل دور	خمسة أبيات توشيحية
حلو المجاني	الأعمى التطيلي	المرابطين	مخمس: مشطر مجرد مرصّع	ثلاثة أغصان في كل دور	خمسة أبيات توشيحية
مالي يدانِ	الأعمى التطيلي	المرابطين	مخمس: مشطر مجرد مرصّع	ثلاثة أغصان في كل دور	خمسة أبيات توشيحية

بنى ابنُ لبُّون موشحته الغزلية على بحر السريع ، الدور(مستفع لن فا مستفع لن فاعلاتن ×٣) والقفل مستفع لن فا مستفع لن فاعلاتن× ٢) وبديله مستفعلاتن، وقديكون بديله المجتث الدور (مستفعلاتن* مستفعلن فاعلاتن×٣) والقفل (مستفعلاتن * مستفعلن فاعلاتن ×٢) وبناها من النمط المخمس المشطر المجرد المرصع. كوَّن ابن لبُّون موشحته من خمسة أبيات توشحية جاعلا كلّ دور مكونا من ثلاثة أغصان ،عارض هذا البناء في عصر المرابطين الأعمى

التُطيلي بنموذجين: جعل الأول في المديح، والثاني في الغزل، وقد التزم ببناء ابن لبون من حيث: النمط، وعدد الأبيات، وعدد الأغصان في الأدوار.

كانت موشحة ابن لبُّون في غرض الغزل، وعارضها الأعمى التطيلي بموشحتين: الأولى في غرض المديح، والثانية في غرض الغزل واتفاق موشحتين في الغرض قد يجعل شيئا من التشابة في المضمون بين الموشحتين.

تحدث ابن لبُّون عن الحب وأنه دِينٌ من سننه ترك الوقار، يقول في ذلك:

الحب دِينٌ * قد سنَّ ترك الوقارِ
به أدينُ * وقد خلعت عِذاري
مهما أهون* فليس فيه من عارِ

أما الأعمى، فالحب عنده فرضٌ، وخاصةً حُبُّ الجَمال، يقول في موشحة الأولى:

حُبُّ الجَمالِ * فرضٌ على كُلِّ حُرِّ
وفي الدلا لِ * عُذر لخلَّاع عُذرِ

ويتحدث ابن لبُّون عن محبوبته التى لا يفصح باسمها، وأن الذي يرد عليه روحَه الرَّاحُ والغناء، ويقول :

من لا أُسمِّي * مخافة الإفتضاحِ
رُدّ لجسمي * روحي بتحريك راحِ
وانفِ همي * بضرب ذي إفصاحِ
بلا لسانِ * إن حركته اليدانِ
على المثاني * يفضي بسرِّ الجَنانِ

أما محبوبة الأعمى فلم يخف اسمها بل اختفت هى خلف الحجاب، ثم ذكر أن تجديد أنسه بشدو محبوبته، وجدد إليه حُبَّه نقر المثاني، ويقول في موشحة الثانية :

ياظبي أُنسِ * سكناه خلف الحجابِ
جددت أنسي * بشدوك المستطابِ
لو كنت أمسِ * نزعت عنِّي التَّصابي
فقد ثناني * إليك نقرُ المثاني

ذكر ابن لبون أن الحبَّ هوانٌ وامتحانٌ وانحطاطٌ لشأن العشاق وإذعان إلى المحبوب، يقول:

ليس امتهاني * على الهوى بنقصانِ
ففي الغواني * نفاقُ سوقِ الهوانِ

ويقول في قفل آخر:

فمن رأني * على انحطاطٍ لشاني

ففي انذعاني * إليه أقوى برهانِ

أما الأعمى فقد اتخذ قرارا في الحب يقضي بأنه سيثني عنانه عن الغواني ؛لأنه لا يملك إلاَّ قلبا واحدا، يقول في موشحة الأولى :

وما أراني * إلاَّ أثني عناني

عن الغواني * فليس لي قلب ثانِ

ويجعل ابن لبون نفسه أسيرةً لدى المحبوبة طالبا أن تجود عليه ببعض الأماني ،لدنو أجله إن أطالت المحبوبة الهجر، يقول :

فجد لعانِ * ولو ببعض الأماني

فالموت دانِ * إن دمت في هجراني

ويكتفي الأعمى التطيلي بأن محبوبته تعلم أمانيه ،يقول في موشحته الثانية:

ولي أماني* علمتَها فكفاني

ومن المعاني التى تناولها ابن لبّون والأعمى في الغزليتين المزج بين الخمر والغناء .أما الموشحة المدحية، فقد انتشر مديح الأعمى التُطيلي لعلى بن يوسف أحد حُكام المرابطين في ثلاثة أبيات توشيحية، واختلاف الغرض قد يجعل التشابة قليلا في المعاني .

جاءت الموشحات الثلاث على بحر السريع ،فكان الدور (مستفعلاتن * مستفعلن فاعلاتن) ، وكانت الموشحات نونية الأقفال .أما الرّوي في نهايات الأدوار فكان كما في الجدول الآتي:

الدور	موشحة ابن لبّون "حب الحسان"		موشحة الأعمى(١) "حلو المجاني"		موشحة الأعمى (٢) "مالي يدان"	
١	نُ	آرِ،آري	آلِ	رِ	يها	آقِ أقي
٢	ما، مي	دُ	يلُ، ولُ	آقي	سِ،سي	آبِ، آبي
٣	را	آرِ	يُّ	ينا، ونا	قٍّ،قي	آكا
٤	مى	أحِ	آلا،آلى	آلا،آلى	يا	آدِ،آدي
٥	آتي،أةِ	يني، ينِ	رهُ	تكا	في	واهُ

سأبدأ بالحروف المشتركة بين الموشحات الثلاث:

استخدام ابن لبُّون النون مضمومةً (نُ) في الجهة اليمنى من الدور الأول، واستخدامها مكسورةً مردفةً (يني، ينِ) ملتزمةً الياء قبلها في نهايات الدور الخامس، أما الأعمى فقد استخدمها في نهاية الدور الثالث مطلقةً (نا)من الموشحة الأولى.

استخدام ابن لبُّون الرّاء مردفةً مكسورةً (آرِ) في نهاية الدور الأول ونهاية الدور الثالث واستخدمها مطلقةً (را) في الجهة اليمنى من الدور الثالث، أما الأعمى فاستخدمها مكسورةً (رِ) في نهاية الدور الأول .

جاءت الدال مضمومةً (دُ) عند ابن لبون في نهاية الدور الثاني، وجاء بها الأعمى مردفةً مكسورةً (آدِ، آدي) في نهاية الدور الرابع من الموشحة الثانية .

اشتركت موشحتا الأعمى في الأحرف الآتية :

جاءت القاف مكسورةً مردفةً (آقي) في نهاية الدور الثاني من الموشحة الأولى كما جاءت في نهاية الدور الأول من الموشحة الثانية (آقِ ،آقي)مكسورةً مردفةً، وجاءت مكسورةً (قِ ، قي) في الجزء الأول من الدور الثالث في الموشحة الثانية .استخدام الأعمى التُطيلي الهاء الساكنة مسبوقةً بحرف الراء (رهْ)في الجزء الأول من الدور الخامس في الموشحة الأولى، واستخدمها - كذلك - مردفةً مضمومةً (واهُ) ملتزما في ذلك الواو قبلها في نهاية الدور الخامس في الموشحة الثانية ، وجاءت الكاف مطلقةً (تكا) ملتزما حرف التاء قبلها في نهاية الدور الخامس من الموشحة الأولى، واستخدمها مردفةً (آكا) في نهاية الدور الثالث من الموشحة الثانية .

استخدام الأعمى التطيلي اللام أربع مرّات في موشحتة الأولى: مردفةً مكسورةً (آلِ) ،مضمومةً مردفةً(يلُ، ولُ)، مطلقةً مردفة (آلا،آلى)مرتين .

جاء الردف عند ابن لبُّون في موشحتة خمس مرات، أما الأعمى فقد جاء في موشحته الأولى ست مرات، وفي موشحته الثانية خمس مرّات، وهذا مما يتناسب مع الغناء، وخاصةً أن الموشحات مرصعة، مما يجعل ذلك من روافد النَّغم ومغذياته داخل المقطوعة التوشحية.

جاءت الخرجة عند ابن لبُّون عاميةً، مهَّد لها وجعلها طلبا من جاريته أن تغنيها منقولةً من قول فتاة شدت بها، يقول في ذلك :

فيا حياتي * ومنيتي أسعديني
بها وهاتي * كأسَ الطّلا وغنِّيني
قول فتاةٍ * شدت لبُعدِ الخدينِ:
ويحي جفاني * مليح أسمر الأجفانِ
عهدُه براني * بوصله وخلاَّني

أما الخرجة عند الأعمى التطيلي، فجاءت في موشحة الأولى عاميةً مهَّد لها وجعلها على لسان الإمارة، يقول :

هـات البـشـارهْ * فتلك قـد أمكنتكا
تـلـك الإشـــارهْ * أغـنـتـهـم وأغـنـتـكـا
أمـا الإمـــارهْ * فـاسـمـع لـهـا إذغنتكا
واشْ كـان دهـاني * ياقوم واشْ كـان بلاني
واشْ كـان دعـاني * نـبـدلْ حبيبي بتـانِ

وكانت الخرجة في موشحة الثانية عاميةً قريبةً في ألفاظها من خرجته الأولى، وقد مهَّدلها وجعلها على لسانه، يقول :

ظـلـمـت إلـفـي * لـمـا اتـخـذت ســواهُ
فـكـان حـتـفـي * تـشـتـتـي في هــواهُ
بـــدا لـطـريفْ * فـقـلـت قـــولاأغـــراهُ :
مَـن كـان دعـا ني * يـا قـوم وشْ كـان ادانِ
اشْ كـان دهـــاني * لـبـدلْ حبيبي بـثانِ

هذا ما تيسر جمعة ودراسته من معارضات وشاحي المرابطين لموشحات عصر الطوائف، والحمد لله وحده، وهو الموفق والمعين .

خاتمة

نستخلص مما فات أن الدراسة شملت إحدى وعشرين موشحةً لوشاحي عصرالطوائف والمرابطين حيث عارض وشاحوالمرابطين عشرة نصوص توشيحية من موشحات عصر ملوك الطوائف، ورأينا أن الموشحات الأصول كانت من الموشحات المكوَّنة من خمسة أبيات، وستة أبيات توشيحية، والملاحظ على بناء الموشحات المعارضة لموشحات الطوائف أنها قد خالفت بعض الشيء بناء الموشحات الأصل من حيث عدد الأبيات التوشيحية، وعدد الأغصان في الأدوار، ففي النص الأول جعل ابن الخباز موشحته مكونةً من خمسة أبيات، في كل دور ثلاثة أغصان، فعارضه ابن باجة بموشحة نقلها من الغزل إلى المديح، فجعل أبياتها سبعةً - كما في بعض الروايات - وأغصان الأدوار أربعة أغصان في كل دور، وفي النص الثاني كوَّن ابن الخباز موشحته من خمسة أبيات توشيحية في كل دورٍ ستة أغصان، فلما عارضه الأعمى التطيلي جعل موشحته مكونةً من ستة أبيات توشيحية في كل دورٍ منها أربعة أغصان، وفي النص الثالث جعل ابن اللبَّانة الدَّاني موشحته خمسة أبيات توشيحية في كل دور منها أربعة أغصان، وعارضه ابن نزار بموشحة

جعلها مكوَّنةً من أربعة أبيات توشيحية، في كل دور ثلاثة أغصان جاعلاً موشحه من الموشح الأقرع الذي بناه على الدور وحذف المطلع، وجعله في الغزل، وبالنظر في النص الرابع فإننا نجد الحصري قد جعل موشحته خمسة أبيات توشيحية، في كل دور منها ثلاثة أغصان، وقد عارضه ابن الصّيرفي في الوزن والقافية، وعدد الأبيات والأغصان معارضةً كاملة. وفي النص الخامس نجد أن ابن بقي (مرابطي) قد عارض الكميت (الطوائف) معارضةً كاملةً من حيث الغرض الغزلي، وعلى بحر البسيط، ومن النمط المشّطر، مذيل القفل، والأدوار فيها أربعة أغصان، والموشحة خمسة أبيات توشيحية، إلا أن ابن بقي جعله مسدسا، والقفل مرصّعا. وفي النص السادس كانت المعارضة كاملةً، حيث نسج الجزّار موشحةً غزليةً مخمسةً على بحر المتئد من المشطر، المجرد المرصع، كلّ دور فيه ثلاثة أغصان، وكانت الموشحة خمسة أبيات، عارضه من المرابطين ابنُ بقي، فكان غير مخالف في معارضته، وفي النص السابع كانت معارضة التُطيلي للأصبحي معارضةً كاملة إلاّ أن التطيلي نقل الهيكل الغزلي إلى المديح، وفي النص الثامن عارض ابنُ الصَّيرفي ابنَ اللبانة في الغرض والبناء الهيكلي إلاّ أنه خالف فترك الترصيع حيث جعل الأقفال ساذجةً ، وفي النص التاسع كانت المعارضة معارضةً كاملةً، وفي النص العاشر صنع ابن لبُّون موشحةً في الغزل عارضها التُطيلي بموشحتين الأولى في المديح والثانية في الغزل وكانت المعارضة كاملة من حيث الهيكلية.

إن تلك الزيادات أو النقص ليست من قبيل الجهل بل كانت نوعاً من التجديد، والتطوير في البنية الذي امتد حتى عصر بني الأحمر، ولما كان الموشح خروجاً على نمط القصيدة الموحدة القافية، فإن اتخاذ التجديد في بنيته وأغراضه عملاً مقبولاً.

أما الأغراض فكان الغزل غرضاً في ثمان موشحات أصول (ثلاث موشحات لابن الخباز،، وكانت معارضاتها في الغزل والمديح، وأصل في الغزل عُورض بموشحة في المديح - موشح الحُصري وابن الصيرفي-، وموشحة الجزَّار، وموشحة الكميت في الغزل عارضهما ابن بقي بموشحتين غزليتين، وموشحة الأصبحي الغزلية عارضها التُطيلي بمدحية، وموشحة ابن لبون عارضها التُطيلي بموشحتين :الأولى مدحية، والثانية غزلية. أما غرض المديح فكان في موشحتين أصليتين عند ابن اللبَّانة، وعارض الأولى ابن نزار بموشح غزلي، وعارض الثانية ابن الصيرفي بموشح مدحي.

والذي أراه أن نقل الهيكل الغزلي إلى المدحي والعكس مبرر؛لاشتراك بينهما يكمن في ما يجده المتلقي من طرب، ولذة، وسعادة، فالناس تهوى الغزل، والحديث عن النساء، فإذا كان النص الأصل غزلياً وتمت معارضته بموشح آخر غزلي، فإن الطرب يتضاعف عندما يسمع

المتلقي الأصل والمعارِض، أما إذا كان الأصل غزلياً والمعارضة مدحية، فإن ذلك يُعلي منزلةَ الوشاح عند الممدوح، فإعجابه بالأصل وطربه لمعانيه الغزلية وموسيقاه، يستحضره الممدوح مع زيادة المعاني المدحية التي ذكرها في مدحته، وأنّ هذا البناء لاينبغي إلاّ في مديح الحاكم. أما إذا كان الأصل مديحاً فإن الوشاح بلسان حاله يخبر محبوبته أن هذا النموذج قيل في مديح الحاكم، وله من المنزلة ماله فإني أنقل ذلك النموذج في صفاتك ووصف حسنك وما ألاقيه بسببك، وكأنها والحاكم في منزلةٍ واحده، هذا في الشكل؛ أما المعاني فقد تشترك خاماتها وتختلف تفاصيلها، وقد تبتعد.

كانت معارضات المرابطين لموشحات عصر الطوائف لموشحات اختلفت بحورها الشعرية، فجاء بحر البسيط بنسبة ٣٠٪ وبحر الخفيف بنسبة ٢٠٪، وبحر المجتث بنسبة ١٠٪، وبحر المتئد بنسبة ١٠٪، وبحر المنسرح بنسبة ١٠٪، وبحر الرَّجز بنسبة ١٠٪، وبحر السريع بنسبة ١٠٪.

كان النّمط المخمّس قبلةً لوشاحي المرابطين لمعارضته، فقد جاء منه في عصر الطوائف ثمانية نصوص، وقد خالف هذا النّمط وشاحو المرابطين بزيادة أو نقص كما في الجداول، ولم يتفق إلا في النصوص: الرّابع، والسّادس، والسَّابع، والتاسع، والعاشر.

كانت جميع الأصول التوشيحية تامةً ماعدا موشح الأصبحي، فكان من الموشح الأقرع، وقد عارضوها تامةً في عصر المرابطين إلاّ ابن نزارجعل موشحه أقرعَ في معارضته لموشح ابن اللبانة التام، ووافق التطيلي الأصبحي في معارضته لموشحه الأقرع.

ومن نتائج البحث الحديث عن الخرجة، حيث جاءت الخرجة عاميةً عند ابن الخبّاز؛ ولكن ابن باجة جعلها فصيحةً في معارضته لها. أما النص الثاني فجاءت الخرجة فيه فصيحةً عند ابن الخبازإلاَّ أن التُطيلي حول فيها فجعلها عاميةً، أما النصوص الرابع والخامس، والثامن، فكانت الخرجة فصيحةً، وقد استعارها المعارِض من الموشحة الأصل، كلّ نموذج له خرجة معينة، مع زيادات في النص الخامس عند ابن بقي اقتضتها التفعيلات التي زادها على الكميت. في النص الثالث جاءت الخرجة فصيحةً عند ابن اللبانة وابن نزار؛ ولكنها مختلفة ليست مستعارةً. جاءت الخرجة في النص السادس أعجميَّةً عند الجزّار، وقد استعارها ابن بقي.وجاءت أعجميةً في النص السابع حيث استعارها التُطيلي من الأصبحي ، وجاءت في النص التاسع عاميةً، وقد استعارها منه ابنُ الصّيرفي، وفي النص العاشر جاءت عاميةً عند ابن لبُّون وتبعه في ذلك التُطيلي في موشحتيه اللتين جعل خرجتيهما متشابهتين.

وأخيراً، فإن موشحات عصر ملوك الطوائف كانت تمثل الموشح الأندلسي الناضج في شكله

ومضمونه، والشروطِ التي اشترطها العلماء بعد ذلك، ولم تكن مرحلةً بدائيةً من مراحل نمو الموشح، وقد رأينا كيف أثرت في وشاحي عصر المرابطين فعارضوها،حتى إن ابن بقي، عارض موشحتين من موشحات الطوائف، وابن الصَّيرفي عارض ثلاث موشحات من موشحات عصر الطوائف، والأعمى التُطيلي عارض ثلاثة نصوص أحدها مرتين، وهم من كبار الوشاحين، ولا يُعارض إلا النّموذج الأعلى، فموشحات الطوائف أثرت - دون شك - في الموشح في العصور اللاحقة، وقد امتد تأثيرها، وصداها في العصور المتأخرة، وخاصةً النماذج الثلاثة الأولى، فإننا نجد معارضاتٍ لها حتى في عهد بني الأحمر، فالموشحات في عصر ملوك الطوائف تمثل الموشح الأندلسي في أزهى عصوره.

الهوامش والإحالات

(١) ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط٢، ١٤١٨هـ، ٩/١٣٧-١٥٢، (مادة عرض).

(٢) د. إبراهيم أنيس وآخرين، المعجم الوسيط،، الطبعة الثانية، ص ٥٩٣.

(٣) مجدي وهبة، كامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، ١٩٧٩م، ص ٢٠٣.

(٤) د. محمد بن سعد بن حسين، المعارضات في الشعر العربي، النادي الأدبي بالرياض، ١٤٠٠هـ (كتاب الشهر ١٦) ص ٥٦-٦٩.

(٥) السابق: ٦٩.

(٦) ابن شهيد هو أحمد بن عبد الملك بن أحمد بن عبد الملك بن عمر بن محمد بن عيسى بن شهيد أبو عامر أشجعي النسب من العلماء بالأدب ومعاني الشعر وأقسام البلاغة ولد سنة ٣٨٢هـ، وتوفي سنة ٤٢٦هـ ولم يعقب.. (الجذوة ١٢٤- ١٢٧).

(٧) هو أبو المطرف أشجعي النسب من قيس مضر، من أهل البيرة، سكن قرطبة، له تصرف في البلاغة والشعر، وكان من شعراء الدولة العامرية .. (جذوة المقبس للحميدي، ص ٢٥٨).

(٨) عبادة بن عبد الله بن ماء السماء أبو بكر، من فحول شعراء الأندلس متقدم فيهم مع علمه، وله كتاب في (أخبار شعراء الأندلس)، وأنه كان حيًّا في صفر سنة إحدى وعشرين وأربعمائة .. (انظر الجذوة ٢٧٤).

(٩) محمد بن فتوح بن عبد الله الحميدي، جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس، تحقيق/ محمد بن تاويت الطنجي، مكتبة الخانجي، القاهرة بدون تاريخ، ص ٢٥٨، ٢٥٩. وانظر تاريخ النقد الأدبي عند العرب من القرن الثاني حتى القرون الثامن الهجري، د. إحسان عباس، دار الشروق - الأردن، ط٢، ص ٤٨٤.

(١٠) تصدير الأعجاز: أن يأخذ الشاعر أعجاز غيره ويركب عليها صدوراً من عنده كما فعل حازم القرطاجني بـ (قفا نبك). انظر نفح الطيب ٥/٥١٨، ٥٢٠.

(١١) انظر: ابن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ط٢، القاهرة، ١٣٦٧هـ - ١٩٤٨م، ٥/٣٩٦، الذخيرة ١/٤٧، ٣٩٣.

(١٢) مثل معارضة ابن عبد ربه لصريع الغواني، ومعارضة ابن دراج ت ٤٢١هـ لرائية أبي نواس وغيرها.

(١٣) هو أبوالوليد يونس بن عيسى الخبَّاز (ت؟) (جيش التوشيح، ٢٥٧).

(١٤) ديوان الموشحات الأندلسية، جمع وتحقيق د. سيد غازي، منشأة المعارف- الإسكندرية -، ط١، ١٩٧٩م،: ١/١٢٣.

(١٥) هو أبو بكر محمد بن الحسين بن باجة، فيلسوف الأندلس، وإمامها في الألحان، استوزره أبوبكر بن تِفَلْوِيت ملك سرقسطة ، توفي ٥٣٣هـ (المُغرب: ٢/١١٩رقم٤٣٥.

(١٦) نفسه: ١/٤٠٦.

(١٧) نفسه: ١/١٠٦- ١٠٨.

(١٨) هو أبوجعفرأو أبو العباس أحمد بن عبد الله بن هريرة التُطيلي ت٥٢٥هـ صاحب الموشح المشهور (ضاحك عن جمان ...) (المُغرب:٢/٤٥١) .

(١٩) المستدرك على ديوان الموشحات، د. محمد زكريا عناني: ٢٠-٢١ رقم ٢.

(٢٠) هو أبوبكر محمد بن عيسى الدَّاني ابن اللَّبَّانة شاعرالمعتمد بن عبّاد وفيٌّ له ومادحه وراثي ملكه ت٥٠٧هـ. (المُغرب: ٢/٤٠٩، ترجمة رقم ٦٠٩).

(٢١) ديوان الموشحات الأندلسية: ١/٢١٧ - ٢١٩.

(٢٢) هو الأميرأبو الحسن علي بن نزار، من وادي آش أوقع به ابن مردنيش، وأسر ثم أطلقه، عاش في النصف الأول من المائة السادسة (المُغرب :٢/١٤٧).

(٢٣) نفسه: ١/٥٤٧- ٥٤٨.

(٢٤) هو أبو الحسن علي بن عبد الغني الحُصري (ت٤٨٨هـ)، شاعرٌ أديب رخيم الشعر حديد الهجو، دخل الأندلس، وانتجع ملوكها ..(الجذوة :٢٩٦ ترجمة رقم٧١٦.

(٢٥) نفسه: ١/٢٠٢.

(٢٦) هو أبوبكر يحيى بن محمد بن يوسف بن الصيرفي (ت٥٧٠/٥٧هـ)، له تاريخ في الدولة اللمتونية، وكان من شعرائها، توفي عن تسعين سنة (التكملة :٤/١٧٣).

(٢٧) نفسه: ١/٥٤٤.

(٢٨) هو أبو بكر محمد أبو الكميت بن الحسن الكميت (ت؟) شاعر، وأديب، ينتجع ويمدح الأمراء، كان من شعراء عماد الدولة أبي جعفر بن المستعين بن هود بسرقسطة، شيخ من شيوخ الأدب، لقيته، وقرأت عليه (الجذوة، ٣١٤، والحميدي توفي ٤٨٨هـ.

(٢٩) ديوان الموشحات الأندلسية: ١/٤٥-٤٧.

(٣٠) هو أبوبكر يحيى بن أحمد أو محمد أوعبدالرحمن بن بقي، من أهل طليطلة، (ت٤٠/٥٤٥هـ)، (الذخيرة: ٢/٢٤٤).

(٣١) السابق: ١/٤١١- ٤١٣.

(٣٢) هوأبوبكر يحيى الجزار السرقسطي، مدح آل هود ووزراءهم، أديبا ترك الشعر وعمل في القصابة وبيع اللحم، (ت؟)، (المُغرب :٢/٤٤٤، ترجمة رقم ٦٣٣.

(٣٣) السابق: ١/٩٤ - ٩٦.

(٣٤) السابق :١/٤١٧ - ٤١٩.

(٣٥) هو أبومحمد عبدالله بن هارون الأصبحي، من أهل لاردة، من الثغور، فقيه، أديب، شاعر، زاهد، من أهل العلم. (الجذوة ، ص ٢٤٨، ترجمة رقم ٥٧١.

(٣٦) السابق: ١/١٩٦-١٩٨.

(٣٧) السابق :١/٣٠٦-٣٠٨.

(٣٨) السابق :١/٢٢٠-٢٢٢.

(٣٩) السابق :١/٥٣٢-٥٣٤.

(٤٠) السابق :١/١٢٠-١٢٢.

(٤١) عدّة الجليس ومؤانسة الوزير والرئيس، لعلي بن بشرى الفرناطي، صححه وقرأه / ألنْ جونز، مطبعة مركزالحسابات لجامعة أكسفورد، ١٩٩٢م، ص ٦٤-٦٥، رقم الموشحة ٤٢.

(٤٢) هو أبو عيسى لبُّون بن عبد العزيز بن لبُّن، كان وزيرا للمأمون بن ذي النون، مدحه ابن السِّيْد البطليوسي. (المُغرب :٢/ ٣٧٦، ترجمة رقم ٥٨٣ .

(٤٣) ديوان الموشحات الأندلسية :١/ ١٤١-١٢٣ ،وأوردها ابن بشرى في عدة الجليسمع اختلافات،عدة الجليس ص٣٥٠-٣٥١رقم الموشحة ٢٣٣.

(٤٤) السابق: ١/ ٢٩٤- ٢٩٦

(٤٥) عدة الجليس: ٣٤٩- ٣٥٠ موشحة رقم ٢٣٢.

(٤٦) السابق :١/١٢٣ .

(٤٧) السابق: ١/٤٠٦ .

(٤٨) السابق :١/١٠٦-١٠٨ .

(٤٩) المستدرك :٢٠-٢١، ولم ترد في ديوانه، تحقيق/إحسان عباس، دار الثقافة ، ١٩٨٩م .

(٥٠) ديوان الموشحات :١/٢١٧-٢١٩.

(٥١) السابق :١/٥٤٧-٥٤٨، وفي المُغرب لابن سعيد مشكوك في نسبتها ٢/١٤٧تحقيق د.شوقي ضيف .

(٥٢) السابق :١/٢٠٢.

(٥٣) السابق :١/٥٤٤.

(٥٤) ابن الأبار، التكملة، ، تحقيق ، د/الهراس، دار المعرفة، الدار البيضاء، المغرب، د.ت، :٤/١٧٣، ويلقب بابن تفلويت، وهو ابن عم يوسف بن تاشفين، وزوج اخته تولى غرناطة ٤٩٩هـ .

(٥٥) ديوان الموشحات الأندلسية :١/ ٤٥-٤٧.

(٥٦) السابق :١/ ٤١١-٤١٣؟

(٥٧) (مستفعلن مفعلا مستفعلن) من المنسرح تساوي (مستفعلن فاعلن مستفعلن) مجزوء البسيط، وقد التزم الكميت في موشحته بـ: (مفعلا) .

(٥٨) ديوان الموشحات الأندلسية: ١/ ٩٤-٩٦.

(٥٩) السابق :١/٤١٧-٤١٩.

(٦٠) ينظر :الخرجات الرومية ، غارثيا غومث، مدريد، ١٩٦٥ م، ص٢٧٦ .

(٦١) ديوان الموشحات الأندلسية :١/ ١٩٦-١٩٨.

(٦٢) السابق :١/ ٣٠٦ - ٣٠٨.

(٦٣) السابق :١/ ٢٢٠- ٢٢٢.

(٦٤) السابق: ١/ ٥٣٢-٥٣٤.

(٦٥) السابق :١/١٢٠-١٢٢.

(٦٦) عدّة الجليس: ٦٤-٦٥، موشحة رقم ٤٢.

(٦٧)ديوان الموشحات الأندلسية :١/ ١٤١-١٢٣،وأوردها ابن بشرى في عدة الجليس مع اختلافات ،عدة الجليس ص٣٥٠-٣٥١رقم الموشحة ٢٣٣.

(٦٨) السابق: ١/ ٢٩٤- ٢٩٦

(٦٩) عدة الجليس: ٣٤٩- ٣٥٠ موشحة رقم ٢٣٢

المصادر والمراجع

١. ابن منظور: لسان العرب،، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط٢، ١٤١٨هـ.

٢. الأندلسي (ابن عبد ربه): العقد الفريد، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط٢، ١٣٦٧هـ.

٣. الأندلسي: ابن سعيد، المُغرب في حُلى المغرب،، تحقيق د/ شوقي ضيف، دار المعارف، ط٢، ١٩٦٤م.

٤. أنيس (د. إبراهيم) وآخرين: المعجم الوسيط، الطبعة الثانية.

٥. الحميدي (محمد بن فتوح): جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس،، تحقيق، محمد بن تاويت الطنجي، مكتبة الخانجي، القاهرة، (ب، ت).

٦. حسين (د. محمد بن سعد): المعارضات في الشعر العربي، النادي الأدبي بالرياض، ١٤٠٠ الكتاب ١٦.

٧. الشنتريني (ابن بسام): الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق إحسان عباس، الدار العربية للكتاب، ليبيا ١٩٨٧م

٨. الخطيب (لسان الدين): جيش التوشيح، تحقيق الأستاذ هلال ناجي وآخر، طبعة المنار تونس، ١٩٦٧م.

٩. عباس (د. إحسان): تاريخ النقد الأدبي عند العرب من القرن الثاني حتى القرن الثامن الهجري، دار الشروق، الأردن، ط٢.

١٠. عباس (د. إحسان): ديوان الأعمى التُطيلي، دار الثقافة، ١٩٨٩م.

١١. عناني (د. محمد زكريا): المستدرك على ديوان الموشحات الأندلسية، د، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية بدون تاريخ.

١٢. الغرناطي (علي بن بشرى): عدّة الجليس ومؤانسة الوزيروالرئيس، صححه وقرأه / ألنْ جونْز، مطبعة مركز الحسَّابات لجامعة أكسفورد، ١٩٩٢م .

١٣. غازي (د. سيد): ديوان الموشحات الأندلسية، جمع وتحقيق، منشأة العارف، الإسكندرية، ط١، ١٩٧٩م.

١٤. غومث (غارثيا): الخرجات الرومية، مدريد، ١٩٦٥م.

١٥. المقّري (محمد بن أحمد): نفح الطيب من غصن الأندلس الرّطيب، تحقيق د. إحسان عباس، دار صادر.

١٦. القضاعي (ابن الأبار): التّكملة،، تحقيق د/ عبد السلام الهراس، دار المعرفة، الدار البيضاء، المغرب، د.ت.

١٧. وهبة (مجدي) وآخر: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، (مصوراً).

انغلاق النص الآخر وانفتاحه في حركة النص في الشعر السعودي المعاصر

د. عزت محمود عليّ الدين

جامعة القصيم - كلية التربية للبنات ببريدة

الملخص

يعتمد هذا البحث على تحليل النص الآخر بكل أنواعه ومصادره، وتفسيره داخل بنية القصيدة السعودية لبيان كيفية توظيف الشاعر الحديث ذلك النص في قصيدته.

ونتيجة لاتجاه كل شاعر وهدفه من لجوئه إلى استخدام النصوص الأخرى في أشعاره وطريقة توظيفه إياها يتحدد نوع النص الآخر من حيث الانفتاح والانغلاق.

وقد تنوعت مصادر النص الآخر في الشعر السعودي بين أكثر من مصدر، ولا يتميز مصدر من ذلك عن غيره بانغلاق النصوص التي أخذت منه أو انفتاحها، وكان لاستخدام النص الآخر أنماط متعددة ومتنوعة من حيث الالتزام بحرفية هذا النص من عدمها.

وانغلاق النص كان أحد مستويات ثلاثة في الشعر السعودي المعاصر، مع الأخذ في الاعتبار أن كثيرا من الشعراء الذين استخدموا نصوصا مغلقة صنعوا ما صنعوا عمدا مع سبق الإصرار والترصد.

كما كان هناك مستوى وسط بين انغلاق النص وانفتاحه، وجدناه كثيرا في النصوص الأخرى التي تجاوز فيها الشعراء حرفيتها النصية شيئا قليلا.

أما انفتاح النص الآخر؛فقد أوضحناه انطلاقا من أنواع التفاعلات النصية (التناص والمناص والميتانص) ففي (التناص) خرج النص الآخر - استجابة لأهداف الشعراء وطرائقهم- من سكونيته، وتجاوز دلالته السابقة إلى دلالات أخرى جديدة ومتعددة.

وفي(المناص)كان انفتاح النص مستجيبا أيضا لأهداف الشعراء وطرائقهم؛ فكان لا يختلف كثيراً عما كان عليه سابقه.

وفي(الميتانص)الذي يمثل انفتاحاً للنص بوصفه بنية نصية مستقلة ومتكاملة داخل نص أصلي أو غير أصلي(مناص أو تناص) أو مجاورة له..أقول: في هذا كان لجوء الشعراء إلى ذلك بهدف النقد، وقد كان نقدا تاريخيا في جانب، وأدبيا في جانب آخر.

وتبين في نهاية البحث أن الشاعر السعودي استخدم النصوص الأخرى في نصه المعاصر مرة بصورة منغلقة وأخرى بصورة منفتحة، وقد رأينا الانفتاح والانغلاق في شكلي القصيدة: الموروثة والحديثة؛ غير أن الانفتاح كان أقل في القصيدة الموروثة، وكان أكثر في القصيدة الحديثة.

تمهيد:

يعتمد هذا البحث على تحليل النص الآخر بكل أنواعه ومصادره، وتفسيره داخل بنية القصيدة السعودية لبيان كيفية توظيف الشاعر الحديث ذلك النص في قصيدته.

واللجوء إلى النصوص الأخرى عند الشعراء السعوديين بدأ في مرحلة متقدمة على مرحلة ظهور القصيدة الحديثة وانتشارها؛ فقد رأيناه عند الشعراء المحافظين، والمخضرمين، وعند رواد التجديد، وقد بلغ مبلغه عند شعراء القصيدة الحديثة.

وتختلف الغاية من اللجوء إلى تلك النصوص عند هؤلاء وأولئك، كما تختلف طريقة توظيفها عند الفريقين أيضا؛ فالغاية عند السابقين من شعراء القصيدة الموروثة كانت - فيما أظن - هي عرض ثقافتهم، وبيان مدى ما لديهم من مخزون معرفي قديم، أو ربط قدرتهم بوصفهم من الشعراء المتأخرين بقدرة الشعراء المتقدمين ليلحقوا بهم، أو حاجاتهم في كثير من الأحيان إلى تضمين أشعارهم مثلا سائرا أو حكمة بليغة، كما كانت طريقة توظيفهم إياها - في الغالب الأعم - لا تتجاوز التضمين والتسجيل المباشرين دون ربط ذلك برؤية فنية، أو جعل ذلك من لحمة بناء القصيدة وسداها.

أما شاعر القصيدة الحديثة فغايته ليست كذلك؛ فقد كانت - في الغالب الأعم أيضا - غاية فنية ترتبط برؤيته الشعرية شديدة التفرد والخصوصية، وطريقته في توظيف تلك النصوص لها ما لها كذلك من خصوصية وتفرد في تشكيل تلك الرؤية؛ لتخرج في النهاية كيانا فنيا جديدا غير مطروق.

وشاعر القصيدة الموروثة في توظيفه النص الآخر كان يتوقف أمام الدلالة الحقيقية لذلك النص دون أدنى تصرف فيه؛ أما شاعر القصيدة الحديثة؛ فكثيرا ما يتجاوز واقع النص ودلالته الحقيقية؛ ليكون أكثر حرية في الإفادة منه، والتفاعل مع الواقع المعاصر، وبالتالي يحقق رؤيته ذات التفرد والخصوصية.

ويمكن القول بأن النص الآخر في القصيدة الموروثة عند الشعراء السعوديين هو - غالبا - نص مستنسخ من بنيته ودلالته القديمتين دون تجاوز ذلك إلى التفاعل مع مستجدات الواقع المعاصر، ومن هنا يمكن أن نطلق على ذلك النص مسمى النص المنغلق أو مسمى النص الساكن.

ولتجاوز النص الآخر الموظف في القصيدة الحديثة.. أقول: لتجاوزه البنية القديمة، والدلالة الحقيقية، وتفاعله مع معطيات الواقع المعاصر، وانصهاره في رؤية الشاعر، وخروجه كيانا فنيا جديدا - في كثير من الأحيان - يمكن أن نطلق عليه مسمى النص المنفتح أو مسمى النص المتحرك؛ حيث ينفتح على ما يعج به واقعنا من قضايا ومشكلات وثقافات متعددة، ويصبح مدلول

النص الآخر جامعا بين دلالته الأولى في بنيته القديمة، ودلالته الجديدة في بنيته الحديثة، ومن هنا يخرج من انغلاقه أو سكونه المتمثل في المعنى الظاهر إلى انفتاحه أو حركته المتمثلة في المعنى الإيحائي الذي يشي به.

ومما سبق يمكن أن نعرف النص المنغلق أو الساكن بأنه النص الذي يستنسخه الشاعر من مصادر أخرى، ويستخدمه بدلالته الحقيقية ومعناه الظاهري الذي عبر عنه في بنيته الأولى دون تجاوز ذلك إلى معان إيحائية جديدة.

أما النص المنفتح أو النص المتحرك فهو ذلك النص الذي يسترفده الشاعر من مصادر أخرى ويوظفه في قصيدته توظيفا جديدا يتجاوز دلالته الظاهرة إلى دلالات إيحائية متعددة، كما يستغله استغلالا فنيا في إبراز رؤيته.

وتتباين أهداف لجوء الشعراء إلى استخدام النص الآخر في قصائدهم، وتتعدد بتباين اتجاهاتهم وتعددها؛فمنهم من يهدف إلى زيادة تأثير قصيدته في المتلقي الذي يحس بدوره أن قصيدة الشاعر المعاصر تعطيه انطباعا بالألفة، والشعور بعدم الغربة بينه وبينها؛حيث احتوت شيئا يذكره بما ألفه من قبل ممثلا في ذلك النص السابق الذي ورد في القصيدة الجديدة.

ومنهم من يقوده أحيانا " الشعور بالحاجة إلى الدليل الذي يوشي شعرهم، كما يوشي العلماء أفكارهم بالاستدلال عليها؛ فيقولون :والدليل ما ورد في الأثر" [١] وأحيانا أخرى تقوده رغبته في عرض مقدرته أمام مقدرة شاعر النص الآخر؛ ليعرف الناس فضله وقدرته التي لا تقل عن قدرة الشاعر الأسبق[٢].

وبعضهم تدفعه رغبته في بقاء قصيدته أكبر وقت في ذاكرة المتلقي، وبخاصة حين يلجأ إلى استخدام النصوص الدينية أو الشعرية انطلاقا من حرص المتلقي على مداومة التعلق بتلك النصوص [٣].

وقد يريد الشاعر المعاصر من استخدامه النص الآخر إعادة تشكيل هذا النص من خلال قصيدته الجديدة بما يتفق مع رؤيته هو[٤] أو إكسابه دلالة جديدة معاصرة [٥].

وأخيرا قد يبتغي الشاعر المعاصر إبراز المفارقة بين ما يشير إليه النص الآخر وما يحتمله النص المعاصر من دلالات تثبت رؤيته الجديدة وتؤكدها، وذلك عن طريق المزاوجة بين الرؤيتين: القديمة والحديثة [٦].

ونتيجة لاتجاه كل شاعر وهدفه من لجوئه إلى استخدام النصوص الأخرى في أشعاره وطريقة توظيفه إياها يتحدد نوع النص الآخر من حيث الانفتاح والانغلاق، وما لا يمكن تجاهله هو أن النص المنفتح أكثر ما نجده في القصيدة الحديثة التي صيغت على غير الشكل الموروث، وأكثر

ما نجد النص المنغلق في القصيدة التي التزمت هذا الشكل، ولا يعني هذا خلو القصيدة الحديثة من النص المنغلق، والعكس صحيح؛ فقد نجد نصا منفتحا في قليل من القصائد الملتزمة بالشكل القديم، وسيتضح هذا فيما بعد.

مصادر النص الآخر وأنماط استخدامه

تنوعت مصادر النص الآخر في الشعر السعودي بين أكثر من مصدر؛ فهناك الشعر القديم، ويمثل نسبة غير قليلة من هذه المصادر، وسواء في ذلك القصيدة الحديثة أو القصيدة الموروثة، ويقترب من هذه النسبة المصدر الثاني وهو القرآن الكريم، ثم يأتي المصدر الثالث وهو الأمثال السائرة والحكم، وتكاد تتفق مصادر ثلاثة أخرى في ندرة ورودها وهي الحديث النبوي الشريف، والأقوال المأثورة عن شخصيات بعينها، والشعر المعاصر.

ولا يتميز مصدر من ذلك عن غيره بانغلاق النصوص التي أخذت منه أو انفتاحها؛ فكلها أفاد منها الشعراء تضمينا أو استيحاء؛حيث وجدنا الانفتاح والانغلاق في نصوص كل مصدر، والمعول على ذلك هو طريقة إفادة الشاعر المعاصر منها، وتوظيفه إياها في قصيدته انطلاقا من هدفه الذي ألجأه إلى استخدامها.

والقول بتنوع تلك المصادر على النحو المذكور ينطلق من المزاوجة بين الاستقراء الفعلي لمجموعة الدواوين الشعرية التي أتيحت للباحث، وما توصلت إليه منذ ما يربو على عقد من الزمن دراسة سابقة قريبة من مجال هذه الدراسة.

تقول صاحبة تلك الدراسة: "تنوعت المصادر التي استمد منها الشعراء السعوديون نصوصهم التراثية، إلا أن ما شاع عندهم هو الأخذ من مصدرين رئيسين هما: القرآن الكريم، والشعر العربي القديم، ويلي ذلك مرتبة من حيث الاستخدام مصدر آخر هو الأمثال، ثم الأقوال المأثورة، والحديث النبوي "(٧).

ولاقتصار الدراسة السابقة على التراث أهملت الباحثة المصدر الأخير الذي أشرت إليه آنفا، وهو الشعر المعاصر، ولذلك أثبته هنا على الرغم من ندرة وجوده لكونه نصا آخر، ومظهرا ملموسا في الشعر السعودي المعاصر لا يمكن إغفاله.

أما أنماط استخدام النص الآخر في الشعر السعودي فمتعددة ومتنوعة؛ فمن حيث الالتزام بحرفية النص الآخر من عدمها وجدتُ أنماطا ثلاثة؛ فأحيانا يلجأ الشاعر إلى استخدام النص الآخر حرفيا مضمنا إياه في قصيدته المعاصرة كما هو في مصدره الأول دون أدنى تدخل منه فيه، وقد يكون هذا النص جزءا من آية قرآنية، وقد يكون آية قرآنية كاملة كما في كتاب الله - عز

وجل - وقد يكون بيتا شعريا أو أكثر من بيت كما في ديوان الشاعر الأول، والحال نفسه مع بقية النصوص المأخوذة من بقية المصادر الأخرى.

وفي الوقت ذاته هناك نصوص أخذها الشاعر السعودي المعاصر من تلك المصادر جميعها وقد تصرف فيها بتغيير بعض ألفاظها مستبدلا إياها بألفاظ أخرى من عنده، وهذا هو النمط الثاني.

وهناك نمط يضاف إلى ما سبق هو ما يلجأ فيه الشاعر إلى الاستغناء التام عن ألفاظ النص الآخر، ويعبر عنه بمعناه وفكرته وبألفاظ أخرى مغايرة لما كان عليه في مصدره الأول..هذا، ولكل نمط من هذه الأنماط مصطلح نقدي حديث سنقف معه لاحقا إن شاء الله.

ومن النمط الأول ما لجأ إليه الشاعر محمد العيد الخطراوي؛حيث أورد في قصيدته "الوقت ينقط ثيابي"[٨] جزءا من آية قرآنية بنصها وحروفها، ولذلك وضعها بين قوسين، يقول الشاعر:

لا ظل..والقحط يختزل الصيف [٩]

..يخنق كل الظلال..وكل الينابيع

وكل أغاني الصباح

وكل دواعي الفرح

ويغزو بعدواه باقي الأقاليم

(..ربنا أخرنا إلى أجل قريب نجب دعوتك، ونتبع الرسل أولم تكونوا أقسمتم من قبل ما لكم من زوال).

ومن ذلك ما أورده الشاعر غازي القصيبي في قصيدته "لا تهيئي كفني"[١٠] يقول:

أيها المسجد!..يا مسرى الهدى إن وعـد الله حـق لا يـصـد[١١]

فواضح أن غازي القصيبي جاء بقوله تعالى: "إن وعد الله حق" جزءا من آية قرآنية بحروفه ونصه كما هو في كتاب الله، ونلحظ أن هذا الجزء جاء متفقا مع وزن القصيدة، وهو وزن الرمل، ولذلك أورده مسبوقا بأبيات وملحقا بأبيات؛ أما جزء الآية عند الخطراوي فلم يكن متفقا مع وزن القصيدة، وهو وزن المتقارب، ولذلك أورده في نهاية القصيدة حتى لا يخترق موسيقى القصيدة، وإن كان قد فعل ذلك في مواطن أخرى في غير النصوص القرآنية.

ومن استخدام النص الآخر بحرفيته أيضا، ومضمنا في القصيدة المعاصرة كما هو في مصدره الأول ما أورده الشاعر محمد الفهد العيسى في إحدى قصائده التي جمع فيها بين الشكلين:الموروث والحديث، وهي قصيدته "صدى جبل التو باد"[١٢] حيث يقول:

على (نهنهات) الحداء[١٣]

ودندنة (التوباد) رجع الصدى..

(وأجهشت للتوباد لما رأيته وكبر للرحمن حين رآني)

هنا..كنت

وهاتيك كانت..

فالبيت المذكور بين القوسين لمجنون بني عامر أورده العيسى كما هو بنصه وحروفه دون أدنى تصرف فيه، والملاحظ أنه ورد في داخل القصيدة وليس في آخرها كما كان الحال في النص القرآني عند الخطراوي، هذا على الرغم من اختلاف الوزن بين البيت وبقية أسطر القصيدة؛ فالبيت من الطويل، والقصيدة من المتقارب؛ لكن قد يسوغ هذا الصنيع اشتراك الطويل مع المتقارب في تفعيلة (فعولن) واحتواء (مفاعيلن) في الطويل على المقاطع الصوتية لتفعيلة المتقارب، وهذا مما قد لا يجعله مخترقا إيقاع القصيدة.

أما النمط الثاني الذي حدث فيه تغيير للنص الآخر باستبدال بعض ألفاظه فمنه ما ورد عند سعد البواردي من قصيدة "استشعار بلا شعار"[١٤] يقول:

لنا في محفل الخطباء جمع بألف مقولة داروا وثاروا[١٥]

بها فكوا عن المأسور قيدا وهل للقول يا أهلي اقتدار

أجعجعة اللسان وليس طحنا؟ بها نمضي ويحكمنا المسار

فصدر البيت الأخير مأخوذ من المثل الشهير "أسمع جعجعة ولا أرى طحنا" وواضح أن الشاعر تصرف في نصه وأورده على ذلك النحو.

وأيمن عبد الحق في قصيدته "موجز بآخر الأحباب"[١٦] يأخذ بيت أبي تمام الشهير:

نقل فؤادك حيث شئت من الهوى ما الحب إلا للحبيب الأول

ويتصرف فيه على هذا النحو:

نقلت قلبي وهو يرفع صوته ما الحب إلا للحبيب الآخر[١٧]

ومن النمط الثالث الذي يأخذ الشاعر فيه النص الآخر بفكرته ومعناه ما أورده عبد الرحمن العشماوي في قصيدته عن منشد الطائف أحمد عبد الله الزهراني [١٨] وهو قوله:

وغدت تقول لكل من في نفسه كبر ومن ضل الطريق وعربدا[١٩]

موت الشهيد حياته، وحياتنا في لهونا الفتاك عنوان الردى

فقد احتوى الشطر الأول من البيت الثاني معنى قوله تعالى: "ولا تحسبن الذين قتلوا في سبيل الله أمواتا بل أحياء عند ربهم يرزقون" [٢٠].

ومن هذا أيضا ما ورد في قصيدة "بكائية على حدود الموت"[٢١] للخطراوي، يقول:

أريد نهرا باردا مطهرا [٢٢]

بأرجلي أركضه

وألقي فيه جثتي المهترئة

أغسلها بمائه

وأحسو منه غرفة تورثني الإيمان

تعيد لي الحياة من جديد..

فالشاعر يشير بالمعنى إلى قصة سيدنا أيوب عليه السلام الواردة في قوله تعالى: "واذكر عبدنا أيوب إذ نادى ربه أني مسني الشيطان بنصب وعذاب، اركض برجلك هذا مغتسل بارد وشراب"[٢٣].

وفي قصيدة "رحيل الشمس"[٢٤] يقول حسن الزهراني في مطلعها:

هل قرر البين أن ينهـــي تلاقينـا ومن زعاف النوى بالغدر يسقينا[٢٥]

ليذكرنا بنونية ابن زيدون؛فواضح أن هذا المطلع في معنى مطلع تلك النونية:

أضحى التنائي بديلا من تدانينا وناب عن طيـــب لقيانـا تجافينـا

وإلى جانب الأنماط الثلاثة السابقة هناك أنماط أخرى من حيثيات تختلف عن الحيثيات الماضية هي موقع النص الآخر في القصيدة المعاصرة، وتعدد نوعه فيها أو انفراده؛فأكثر النصوص الأخرى كانت في داخل القصيدة، ومقتصرة على نوع واحد شعرا، أو قرآنا، أو حديثا، أو مثلا؛ لكن وجدت أيضا نصوص وردت في افتتاحيات بعض القصائد، ووجدت كذلك في أواخر الأبيات في بعضها الآخر، كما وجدت قصائد معاصرة تحمل عناوين هي في ذاتها نصوص قديمة، وإلى جانب اقتصار الشاعر على نوع واحد من النصوص الأخرى وجدنا شعراء يزاوجون في قصائدهم المعاصرة بين أكثر من نوع في القصيدة الواحدة.

ومن النصوص الأخرى التي وردت في افتتاحية القصيدة ما أورده الخطراوي في قصيدته "المتنبي يحرق شعره"[٢٦] من قول المتنبي نفسه:

كفى بك داء أن ترى الموت شافيا وحسب المنايا أن يكـــن أمانيـا

وللخطراوي قصيدة أخرى نهج فيها النهج نفسه هي قصيدة "أسئلة الرحيل"[٢٧] حيث أورد في افتتاحيتها قول المتنبي:

إذا ترحلت عن قوم وقد قدروا أن لا تفارقهم فالراحلون هـــم

وسعد البواردي يصنع الصنيع ذاته حين يفتتح قصيدته "السؤال القاتل"[٢٨] بمضمون

الحديث النبوي الشريف:"توشك الأمم أن تداعى عليكم كما تداعى الأكلة على قصعتها، قيل: أمن قلة نحن يومئذ؟قال:بل أنتم كثر، ولكن كغثاء السيل.."حيث قال:

أغثاء كغثاء السيل نحن؟

والشعراء حين يفتتحون قصائدهم بتلك النصوص على ذلك النحو إنما يهدفون من وراء ذلك إلى إيقاف المتلقي على مفتاح القصيدة الذي به يتعرف على الجو الشعوري والفكري الذي سيكون محورا للقصيدة كلها، أو يهدفون إلى ما عبر عنه أحد الباحثين بإعطاء المتلقي المفتاح الذي يلج به فضاء القصيدة[٢٩]

ومن النصوص التي وردت في نهاية القصيدة نص آية إبراهيم التي ختم بها الخطراوي قصيدته"الوقت ينقط ثيابي""وسبق ذكرها في النمط الأول الذي يكر فيه الشاعر النص الآخر بنصه وحروفه.

ومن ذلك أيضا ما أورده الشاعر إبراهيم الوزان في نهاية قصيدته"من كل ضد حياة"[٣٠] حيث ختمها بمضمون جزء من آية قرآنية من سورة الرعد، وهو قوله تعالى :"قل هل يستوي الأعمى والبصير، أم هل تستوي الظلمات والنور"[٣١] حيث قال:

فهل يستوي الليل حظا مع النور والمبصرين..؟

والشاعر صالح الزهراني يصنع ذلك الصنيع حيث يختم قصيدته "من تراتيل حراس ابن قتيبة"[٣٢] بمضمون الحديث النبوي الشريف " استعينوا على الحوائج بسترها فإن كل ذي نعمة محسود"حيث قال:

أنت على مفرق التاريخ لؤلؤة "وكل ذي نعمة في الناس محسود"

ويبدو لي أن الشاعر الذي سلك هذا المسلك في قصيدته يريد أن يكون هذا النص مستوعبا الشعور العام في القصيدة، وموجزا فكرتها الأساس؛ ليترك المتلقي قصيدته ولديه هذا الانطباع الأخير الذي يريد له الشاعر أن يدوم لديه، ويبقى مؤثرا فيه.

ومن الشعراء من زاوج بين الطريقتين في القصيدة الواحدة؛حيث افتتحها بنص آخر، واختتمها بالنص نفسه كذلك، ومن هؤلاء حسن الزهراني في قصيدته"كذب ابن هانئ"[٣٣] حيث قال في افتتاحيتها:

ما شئت لا ما شاءت الأقدار فاحكم فأنت الواحد القهار

يا رب يا من لا يرد قضاءه عـــزم ولا حزم ولا إصرار

فشدوت يا ربي بعونك قائلا ما شئت لا ما شاءت الأقدار

ثم ختمها بقوله:

فشدوت يا ربي بعونك قائلا ما شئت لا ما شاءت الأقدار

والنص الأصلي - كما هو معروف - لابن هانئ الأندلسي الذي يمدح به أحد الحكام في عصره، والزهراني بدأ ببيت ابن هانئ ليعطينا مفتاح القصيدة، وهو دورانها حول استنكار ما نطق به شاعر الأندلس، كما أنهاها بما يراه صوابا من وجهة نظره، ووجهة نظر كل مؤمن مسلّم بمشيئة الله وقدره؛ فأكد ببيته الأخير على أن المشيئة لله وحده، وليست للقدر، ولا لأحد من البشر أيا كان قدره ومنزلته؛ لأن كليهما من صنع الله، هذا، ولا أستبعد على ابن هانئ أنه كان يقدح الرجل ولا يمدحه، وأخذ الناس - ومنهم الزهراني - بظاهر قوله، وغفلوا عن مرماه.

وثمة ظاهرة جديرة بالتسجيل في هذا الموضع، وهي ورود قصائد معاصرة جاءت بعناوين هي في ذاتها نصوص أخرى سابقة، ومن ذلك قصيدة للشاعر محمد الفهد العيسى هي قصيدة "جادك الغيث"[٣٤] فهذا العنوان جزء من بيت من الموشح المعروف للسان الدين بن الخطيب الذي يقول في مطلعه:

جادك الغيـــث إذا الغيث همى يا زمان الوصـل بالأندلـــس

ومن ذلك قصيدة للشاعر الخطراوي بعنوان "الموت ليس واحدا"[٣٥] فهو نفي لجزء من بيت مشهور لابن نباتة السعدي الذي يقول فيه:

ومن لم يمت بالسيف مات بغيره تعددت الأسباب والموت واحد

فالعيسى يريد أن يدخل المتلقي في جو قصيدته؛ حيث يحيلنا من أول وهلة إلى الجو الشعوري والفكري لموشح ابن الخطيب، وإن كان لقصيدته مذاق يختلف عن مذاق الموشح؛ أما الخطراوي؛ فيريد أن يبرز رؤيته المناقضة لرؤية ابن نباتة من بداية القصيدة.

وتوجد عناوين كثيرة تحمل أبعادا تراثية أخرى كأسماء شخصيات سابقة، وأسماء مواقع وأحداث قديمة، وغير ذلك؛ ولكن محور حديثنا الذي يدور حول بعد واحد من تلك الأبعاد وهو النص فقط يحتم علينا إهمال الحديث عن تلك الأبعاد، ولوجود العلاقة بين هذا وذاك لزم التنويه.

ومما هو جدير بالإشارة في هذا الموضع أيضا لجوء بعض الشعراء إلى تنوع النصوص الأخرى في القصيدة المعاصرة، ومن الشعراء الأكثر ميولا إلى ذلك الشاعر الخطراوي؛ فنجد في شعره من النصوص الأخرى في القصيدة الواحدة النص القرآني، والنص الشعري، وذلك كما في قصيدته "الريح والشجر"[٣٦] فنجد فيها مضامين آيات من سورة القمر، وسورة الشمس، كما نجد فيها أيضا آيات قرآنية بنصها من سورة الشمس، ونصا شعريا حرفيا للشريف الرضي، هو:

وما آفة الأخبار إلا رواتها.

ووجدنا كذلك عند الخطراوي أكثر من نص شعري في قصيدة واحدة، هي قصيدة "المتنبي يحرق شعره"[٣٧] حيث وجدنا نصوصا لعنترة، وابن كلثوم، والمتنبي، وأحمد شوقي.

انغلاق النص

من المفاهيم المتداولة للنص المغلق عند بعض النقاد ما يعني غموضه الشديد ودورانه حول معنى مبهم لا يمكن وصول المتلقي إلى فحواه الحقيقية، وهذا ما ليس داخلا في حديثي هنا، ولا أعنيه من قريب أو بعيد؛ فالذي أعنيه هنا - كما أشرت من قبل - هو ذلك النص الذي يستنسخه الشاعر من مصادره الأولى ويضمنه قصيدته بدلالته القديمة التي ورد عليها في تلك المصادر؛ أو بمعنى آخر هو ذلك الوجه الشفاف للوح الزجاج الوارد في تشبيه أعجبني للنصين: المنغلق والمنفتح وهو أنهما كلوحي زجاج: أحدهما شفاف، وآخرهما مصقول؛ الأول يريك ما خلفه، والآخر يعكس لك كالمرآة صورة نفسك بما تحمله من ملامح شخصية.

والتشبيه السابق يفهم منه أن النص المنغلق هو الذي يشف لنا عما وراءه من معنى؛ أما النص المنفتح فهو ما يحجب عنا رؤية ما خلفه؛ لكنه في الوقت ذاته يعكس لنا صورتنا بملامحها، وهذا يعني أن المعنى الكامن خلف النص المنفتح هو الذي يصنعه المتلقي نفسه بما لديه من مرجعيات وخلفيات أسهمت في تكوينه الفكري والنفسي، ومن ثم تسهم في قدرته على التأويل والتفسير، وتحديد أو تعدد ماهية ما أوله أو فسره.

وأكثر النصوص المنغلقة بالمفهوم الذي أشرت إليه نعثر عليها في القصيدة التي صيغت على الشكل الموروث - المقفى ذي الشطرين - والأكثرية هذه لا تعني أن القصيدة التي صيغت على الشكل الحديث - غير الملتزم بالشطرين سواء المقفى أم غير المقفى - أقول: لا تعني أنها لا تخلو هي الأخرى من النص المنغلق، وإن كان ذلك قليلا، وتعني تلك الأكثرية أيضا أن هناك أقلية من القصائد المقفاة ذات الشطرين وردت فيها نصوص منفتحة، كما تعني كذلك وجود أكثرية مقابلة في القصائد الحديثة توجد فيها نصوص منفتحة.

وأكثر النصوص المنغلقة ورودا هي النصوص التي جاءت بحروفها في قصيدة الشاعر المعاصر كما كانت في مصادرها الأولى، ومن ذلك أكثر النماذج التي ذكرناها في الحديث السابق عن مصادر النص الآخر وأنماط استخدامه، وأضيف إلى ذلك ما ورد في قصيدة حديثة للشاعر سعد البواردي التي يقول فيها مخاطبا بنيته الصغيرة:

بنيتي ..[٣٨]

يا من ولجت عالما مشوه الصور

وأنت تعبرين الدرب..

في مسيرة القدر
تمهلي..لا تعجلي..
فالدرب يا بنيتي ينوء بالحفر
ترفقي..ترفقي
فليس في نهاية الطريق من ممر
ستقطعين الدرب شئت أم أبيت..
يا بنيتي..
ستنكفي الأقدام..
ينطفي الأثر
"لابد من صنعا وإن طال السفر"

فالسطر الأخير هو نص مثل عربي قديم أورده الشاعر في نهاية القصيدة بدلالته الحقيقية دون أدنى تجاوز لتلك الدلالة؛ فقد عمد إلى ذكرها تأكيدا لرؤيته في القصيدة كلها ؛ فهو يخاطب بها ابنته التي جاءت في ذلك الزمن المثقل بكل المعوقات التي تصد الراغبين في مواصلة العيش في ظل حياة كريمة ، والطامحين في الوصول إلى غاياتهم النبيلة؛ فالزمان ضاق والمكان، والليل انسدلت أستاره، والجوع استطالت أظفاره، والري ممتنع على الظامئين، والآهات تملأ الطريق، والناس أكثرهم حيارى وسكارى؛ فاليوم - هكذا - مثقل بالمثبطات، والغدر ريح وطوفان وبركان، حتى الأماني خداع وسراب لا تشرق شمسها إلا تسارعت نحو الغروب؛ لكن الشاعر يأبى أن تستسلم ابنته لهذا الواقع المرير؛ فيرجوها أن تكف عن الدموع، وينصحها أن تقوى على تلك المعوقات، وأن تفتح عينيها حتى تبصر الطريق، وترى ما خلف الضباب الخانق العنيد؛ لأنها ليست الوحيدة التي جاءت في هذا الزمان ؛ فمعها الكثير الكثير من الذين يعانون ما تعاني؛ فلا بد لها ولهم إذن أن يعبروا الدرب ولو كانوا زاحفين مرهقين، أو راكضين لاهثين؛ إذ لا بد من العبور إلى مرافئ الأمان؛ لكن شريطة التأني في المسير؛لأن الدرب مملوء بالحفر؛ فلا بد أن تسير، ولا تستبطئ الزمان، ولا بد يوما من الوصول إلى الغاية وإن طال زمن السفر.

هذا ما أراد الشاعر أن يوجهه إلى ابنته في هذه القصيدة، ومن هنا استدعى ذلك المثل الذي يؤدي المعنى نفسه، ويؤكد رؤيته كلها، ويصور حالته الشعورية، ولرغبته في بقاء هذا الأثر طويلا لدى المتلقي جعله ختاما لقصيدته.

وذلك المثل إذا حاولنا أن نقرأه قراءة أخرى على غير ما ذكرنا لم نعثر له على دلالة أخرى سوى تلك الدلالة المباشرة التي ذكرناها، ومن هنا كان نص المثل في قصيدة البواردي تلك نصا

مغلقا على دلالته الأولى التي استخدمها العربي القديم.

وأود قبل أن أنتقل إلى مثال آخر أن أؤكد على أن لجوء نفر من الشعراء إلى تلك النصوص واستخدامها في قصائدهم بشكل مغلق على هذا النحو لا يعني تصنيف صنيع هؤلاء الشعراء في مستوى أدنى من مستوى مستخدمي النصوص الأخرى بطريقة منفتحة، وذلك لأن هؤلاء الشعراء لجأوا إلى استخدام تلك النصوص على هذا النحو قصدا؛ إذ يرون أن استخدامها بدلالتها الحقيقية في نصوصهم الجديدة هو أمثل استخدام؛ لأنهم يريدون تأكيد رؤيتهم برؤية ثابتة يعرفها الناس على مر الأزمان، وليس أدعى لتأكيد ذلك من التركيز بأمر أثبت تعاقب الدهور صحته وصيرورته، ولذا صنعوا ما صنعوا مع سبق الإصرار والترصد.

ومن الشعراء الذين أسهموا بقسط وفير في كتابة القصيدة الحديثة، واستخدموا فيها النصوص الأخرى بصورة مغلقة عن عمد في مواضع متعددة إلى جانب استخدامهم هذه النصوص بصورة منفتحة في مواضع أخرى الشاعر محمد العيد الخطراوي؛ فمن النصوص الأخرى المغلقة ما ورد في قصيدته التي يرثي فيها أمه "قمرة" يقول في موضع منها:

كانت..[٣٩]

وكانت قمرة

كالبسملة

بها تبارك الأشياء

وفي يديها..بين راحتيها

تزهر الأصباح والأمساء

كم رقصتنا قمرة..!

(أنت تكون ماجد نبيل إذا تهب شمأل بَليل)

و(مدرهتنا) قمرة..!

(كما تنزي شهلة صبيا):

(دوها..يا دوها الكعبة بنوها)

(سيدي سافر مكة جابلي صندوق كعكة)

كم أمطرتنا بالحنان.

وفي موضع آخر من القصيدة نفسها يقول:

وختمت حديثها بقول شاعر حكيم:[٤٠]

(تأبى الرياح إذا اجتمعن تكسرا وإذا افترقن تكسرت آحادا)

كذاك كانت قمرة

مثيرة مضيئة كالقمرة.

ففي الموضع الأول احتوى النص المعاصر نصوصا أخرى قديمة هي بعض ما وضعه الشاعر بين معقوفين، الأول منها هو قول أم العقيل -رضي الله عنها- تمدح صغيرها، وتأمل أن ينتظره مستقبل طيب يكون فيه ماجدا نبيلا، وقد قالت ما قالت وهي ترقصه، والشاعر حين ذكر ذلك النص القديم إنما ذكره لإحدى غايتين؛ أما أولاهما فهي إثبات المشابهة بين ما كانت تقوم به أمه معه ومع إخوته من ترقيص وإنشاد، وما كانت تقوم به أم العقيل -رضي الله عنها- وهي ترقص صغيرها، ووارد هنا احتمال أن يكون لفظ أم الشاعر الخطراوي غير لفظ أم العقيل، وعلى هذا لم يقدم لنا النص دلالة جديدة تضاف إلى دلالته الأولى؛ أما أخراهما فهي الحكاية أي حكاية ما كانت تنشده أمه بالفعل؛ فقد كانت تردد هذا البيت كما ورد على لسان أم العقيل، وعلى هذه الغاية أيضا يكون النص مغلقا على معناه الأصلي الذي ورد قديما.

أما النص الثاني في الموضع الأول(كما تنزي شهلة صبيا) فهو عجز بيت مشهور لم ينسب لقائل، وصدره(باتت تنزي دلوها تنزيا) وقد اكتفى الشاعر بالعجز لا اعتمادا على شهرة البيت، ولا ثقافة المتلقي؛ وإنما لإرادة هذا الشطر فقط دون صدره ليكون الطرف الثاني من طرفي التشبيه(المشبه به) مثلما كان تماما في نصه القديم؛أما الطرف الأول (المشبه) فمختلف في القصيدة المعاصرة في القصيدة عنه في النص الأول، وسيأتي الحديث عن هذا الطرف لاحقا، وإيراد الشاعر ذلك العجز ليكون المشبه به تماما مثلما كان قديما يعني أنه لم يضف أدنى دلالة للصياغة الحديثة، ومن هنا كان هذا النص أيضا مغلقا على نفسه غير متجاوز دلالته القديمة.

أما النص الثالث في الموضع الأول فهو ما يمثل الطرف الأول من طرفي التشبيه المشار إليه سابقا، وهو النص الشعبي:

(دوهـــا..يا دوهـــا الكعبـة بنـــوهـــا)

(سيدي سافر مكة جابلي صندوق كعكة)

والملاحظ أن الخطراوي أحدث في صياغته الجديدة تقديما وتأخيرا في النص الفصيح، وتعديلا عليه، وعلى الرغم من هذا لا نعد صنيعه هذا من قبيل حرصه على انفتاح النص؛ لأن هذا التعديل الطارئ على النص القديم هو استبدال النص الشعبي بصدر البيت في النص القديم، وكلاهما يمثل المشبه؛ غير أن النص الشعبي هو نص حر في آخر استقاه الشاعر من الذاكرة الجماعية للمجتمع الذي يعيش فيه؛ فهو على هذا قد استبدل بنص حر في نصا حرفيا آخر بدلالته الأولى دون أدنى تجاوز لتلك الدلالة، ومن هنا كان نصا مغلقا.

أما التقديم والتأخير فيتمثل في جعل النص الشعبي مقول القول الذي رددته أمه، ودل عليه النقطتان الرأسيتان قبله.. أقول: يتمثل التقديم والتأخير في جعل هذا النص المقول مشبها متأخرا عن المشبه به (كما تنزي شهلة صبيا) وهو على عكس الصياغة القديمة، والشاعر يريد أن يقول: إن إنشاد أمه: (دوها..دوها..إلخ) كان يخرج من فيها موقعا منغما في هيئة تشبه هيئة حركة صبي ترقصه امرأة عجوز.

ولا يخفى علينا أثر الثقافة اللغوية للشاعر في استخدام النصين الأول والثاني؛ فهما من الشواهد الواردة في موضوعات نحوية وصرفية، وقد يعني هذا رغبة الشاعر في عرض مخزونه الثقافي في هذا الجانب.

أما ما ورد في الموضع الآخر من نصوص أخرى فهو نص بيت للشاعر الطغرائي جاء ختاما لحديث قمرة مع أولادها، وهو وصية لهم بأن يكونوا دائما مجتمعين لا متفرقين؛ لأن القوة في التجمع، والضعف في التفرق، وأظن أن بيت الطغرائي لم يكن ليتجاوز هذه الدلالة في قصيدة الخطراوي، ولا يمكن قراءته قراءة أخرى تعطينا غير هذا المعنى؛ لذلك أقول:إن نص بيت الطغرائي في قصيدة الخطراوي نص مغلق، ولا ثاني لدلالته الأحادية.

وتوجد كثرة من النصوص الأخرى المغلقة الواردة في القصيدة الموروثة (المقفاة ذات الشطرين) ومن ذلك شطر للمتنبي ورد في قصيدة الشاعر محمد عبد القادر فقيه "لهفي على النيل"[٤١] التي يقول في مطلعها:

لهفي على أمة تبكي الطغاة وقد صارت مصارعهم درسا لمعتبر

وفيها يقول:

لهفي عليها وقد باتت منومة في كف طاغية تهوي لمنحدر[٤٢]

(ألا فتى يورد الهندي هامته) فتستفيق من التنويم والخدر

فصدر البيت الأخير للمتنبي أورده فقيه بنصه وحروفه في هذه القصيدة التي قالها عقب هزيمة يونيو ١٩٦٧م وبعد أن خرجت الجماهير مطالبة ببقاء رئيس الدولة في ذلك الزمان في منصبه حين أراد أن يتنحى عنه، وفي القصيدة - كما نرى - يبدي الشاعر أسفه وأساه على موقف هؤلاء الجماهير الذين يبكون زعيمهم الذي لا يراه إلا طاغية لا يستحق هذا الذي يفعلون؛ لأنه -كما يرى- هو سبب تلك الهزيمة النكراء، ولأنه قائدهم إلى الهاوية، ومن هنا أنكر عليهم صنيعهم؛بل نادى بقتله، وحثهم على ذلك حثا، كما نادى المتنبي من قبل وحث على قتل كافور الإخشيدي، وحين علل المتنبي حثه على قتل كافور بزوال الشكوك والتهم من نفوس الأمة التي سببها لها، وجدنا عبد القادر فقيه يعلل حثه على ما حث عليه بإفاقة الأمة من نومها وخدرها

الذي تسبب فيه ذلك الزعيم بشعاراته وادعاءاته التي أوردها في بقية أبيات القصيدة.

والذي يعنينا من هذا كله أن عبد القادر فقيه استنسخ في قصيدته نص المتنبي دون أدنى تصرف فيه، ومن ثم لم تتغير دلالته؛ إذ بقيت على ما هي عليه كما كانت عند المتنبي، ولذا كان النص مغلقا، ولا يمكن قراءته قراءة أخرى.

ومن تلك النصوص أيضا شطر للإمام علي بن أبي طالب -كرم الله وجهه- ورد في قصيدة "شقائق الورق"[٤٣] للشاعر إبراهيم الوزان التي يقول في مطلعها:

فجر من الورد في سحر من العبق نور من الشمس أم شمس من الألق

ففي هذه القصيدة يصف لنا حالته الشعورية عقب هذا المطلع مباشرة، وهو مطلع -فيما أرى - غير موفق فيه؛ لأن بينه وبين موضوع القصيدة انفصاما تاما يدركه المتلقي العادي من أول وهلة؛ فالمطلع -كما نرى- يوحي بالسعادة والإشراق والتفاؤل؛ حيث احتوى مفردات تعطينا تلك الانطباعات؛ فمن فجر إلى ورد، وسحر، وعبق، وشمس، وألق، وبينا نحن نعايش هذه الحالة إذ راح الوزان يصدمنا بنقلة مفاجئة لمناخ آخر مناقض لما كنا فيه، واستمر هكذا حتى نهاية القصيدة ؛ فغدا يصف حالته الشعورية الكابية الحزينة؛ فرأيناه يعيش على واهٍ من الرمق يقتات سحب الأحلام، ويفترش شطآن الحزن، ويؤاخي رعشة الفرق حتى صار ليله شجى؛ فتمنى من النهار أن يكون قدرا يخرجه من أسره ذاك، واستمر على هذا النحو حتى تذكر أمله الموءود، ومرحه المفقود، وفي أثناء ذلك راح يلقي باللائمة على نفسه؛ لأنه توانى في تحقيق مراده، ولم يأخذ بأسباب النجاة مما هو فيه؛ فلم يجد سوى قول علي بن أبي طالب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ ليعبر به عن هذا المعنى الجوهري في قصيدته، وهو:

ترجو النجاة ولم تسلك مسالكها إن السفينة لا تجري على اليبس

لكنه اكتفى بالشطرة الأولى منه، وأضاف إليها شطرة من عنده على النحو الآتي:-

ترجو النجاة ولم تسلك مسالكها بين الفؤاد وطرف الواثق الومق[٤٤]

ومن هنا لم يتجاوز نص علي- كرم الله وجهه- دلالته الأصلية إلى دلالة أخرى جديدة في نص الوزان، ولذلك لا يمكن أن نقول بانفتاحه.

والشيء نفسه نجده في نصين آخرين استنسخهما الشاعر صالح الزهراني؛ أما أولهما فهو نص مثل عربي قديم أورده في قصيدته "ما تبقى من أحزان الرجال"[٤٥] وأما آخرهما فهو شطر من بيت لشاعر عثماني هو منجك باشا، والنص في الأصل مأخوذ من حديث نبوي شريف -سيأتي بيانه - وقد أورده الزهراني في قصيدته "من تراتيل حراس ابن قتيبة"[٤٦].

والنص الأول هو نص المثل القائل: "إن كنت ريحا فقد لاقيت إعصارا" فقد استنسخه الشاعر

من مصدره القديم ليضمنه قصيدته المعاصرة التي يبدي فيها أسفه وحزنه الشديدين على ماضي أمته المجيد، وما صار إليه حالها في هذا الزمان من ضعف وانكسار وتخاذل، وراح يذكر بعض مظاهر هذا الحال ؛ولكنه سرعان ما فاء إلى نفسه معدا ذلك سحابة صيف ستنجلي، وغمة عارضة ستنقشع عما قريب، والدليل على ذلك موقف وطنه الذي لم تزعزعه هوج الرياح:

يشتد عصف الرياح الهوج يا وطني وعود خيمتك البيضاء ما دارا[٤٧]

ما دار يعصمه سيف ومئذنة كانا له في ليالي الرجف أنصارا

كانا يقولان والعصف البهيم شجى: "إن كنت ريحا فقد لاقيت إعصارا"

فوطنه العربي الكبير لم تثن قناته تلك الأحداث العاصفة؛ لأنه يمتلك ما يمتلك من العدة والعتاد المادي، والروحي المتمثلين في وسائل المقاومة، والتمسك بمبادئ الدين الحنيف؛ اللذين عبر عنهما بالسيف والمئذنة؛ فقد كانا السلاح الواقي له على مر الأزمان، والناصر المجير له بعد الله في كل الأحداث؛ فكم تحديا تلك العواصف والرياح؛ لاتصافها بما يتصف به الإعصار من قوة ساحقة وماحقة تبيد ما يعترضها في طريقها؛ فمهما كانت قوة تلك الرياح التي تهب على الأمة من آن لآخر فهي -كما يرى- أوهى وأضعف من أن تثبت أمام ذلك الإعصار الذي يدمر كل شيء يأتي عليه، وهذا هو معنى المثل الذي أراد أن يعبر عنه الشاعر بلجوئه إليه وتضمينه إياه في قصيدته الجديدة، ومن هنا كان المعنى مكررا فيها مثلما كان في مصدره القديم، ومن ثم وسم بنية النص الذي ورد فيه بالانغلاق، وقطع الرجاء في تلمس معنى جديد له.

أما النص الآخر فهو شطر من بيت منجك باشا -كما سبقت الإشارة- وهو قوله: "وكل ذي نعمة في الناس محسود" وأصله من الحديث النبوي الشريف "استعينوا على الحوائج بسترها؛ فإن كل ذي نعمة محسود" وقد أورده الشاعر الزهراني بلفظ الشاعر العثماني لا بلفظ الحديث النبوي؛ فبيت الشاعر العثماني هو:

إني عرفت به فالشام تحسدني وكل ذي نعمة في الناس محسود

والقصيدة المعاصرة التي ورد فيها هذا الشطر جمع الزهراني فيها بين الشكلين: الموروث والحديث، وقد بدأها بالشكل الحديث (شعر التفعيلة) ثم أنهاها بالشكل المقفى ذي الشطرين، وجاء شطر البيت المعني في نهاية القصيدة التي دار موضوعها حول انطباع الشاعر عن البيد قديما وحديثا؛ فكانت في نظره موطن القوافي، ومهد الهوى والتصابي، وموئل المطايا، ومسرح العيس، والحصن الحصين الذي يحمي عروش الولاة والملوك، وكانت ميدان الفروسية وساحة الوغى، وغير ذلك من المزايا التي يفتخر بها كل عربي، ثم تحول الزمان، وتحولت هي الأخرى؛فما عادت مثلما كانت؛فلا عشق، ولا شعر، ولا بطولة، ولامزيه تذكر لها في هذا الزمان.

هكذا يبدي الشاعر رؤيته في الصحراء حديثا، وليس ذلك إلا تسليما آنيا لبعض الحاقدين

الذين يرموننا نحن العرب بأننا أبناء الصحراء؛ لكن الشاعر لم يصمت عند حد هذه الرؤية الجدلية الآنية؛ فقد أعقبها -كما فعل في النموذج السابق -بثورة شعورية في نهاية القصيدة التي اتخذت الشكل الموروث، وراح يثبت عكس ما سلم به جدلا؛ فلأناشيد ما ذابت، والأفواه ما كلت من التغني بهذه البيد؛ فالبطولات والأمجاد لم نعدمها، وهذه البيد فيها ما فيها من مظاهر العزة والكرامة والسؤدد ما يجعلها لؤلؤة على مفرق التاريخ، وإن ما قال به هؤلاء الحاقدون في حقها، إنما هو باطل لا أساس له، ودعاهم إلى ذلك حسدهم وبغضهم لما يتمتع به شعوب هذه البيئة من نعم كثيرة منذ فجر الزمان حتى عصرنا الحديث، وآخر تلك النعم هو ما أودعه الله تلك الصحراء من ثروات لا تعد ولا تحصى هم أنفسهم في أمس الحاجة إليها، ولذلك كان شطر البيت الذي استنسخه الشاعر مؤكدا هذا المعنى، وهو أنه لا حسد إلا لكل ذي نعمة، وهو معنى أحادي لا ثاني ولا ثالث له، ولا طائل من إعادة النظر فيه لإيجاد مثل ذلك، ومن هنا كان نصا غير منفتح، ومنغلقا على دلالته الأولى.

ومما سبق يتبين أن النصوص الأخرى التي لجأ الشعراء إلى توظيفها في قصائدهم كانت نصوصا مغلقة ساكنة عند معانيها القديمة السابقة دون أدنى تجاوز لتلك المعاني، ودون تفاعلها مع معطيات الواقع المعاصر؛فلم نر لها دلالة جديدة فجرها الشاعر المعاصر، أو وظفها لأبعاد أخرى في نصه الجديد، وبالنظر في جميع النصوص السابقة تبدو لنا الحقائق الآتية:

أولا: لجأ بعض الشعراء إلى النصوص الأخرى ليعبروا بها عن معان جوهرية في النسيج الشعري لقصائدهم، أو ليصوروا بها حالاتهم الشعورية، وهي على الحالة نفسها بدلالتها الأصلية القديمة، وهذا يعني أنهم استعاضوا بها عن صياغة أصلية كان ينبغي أن يعبروا بها عن تلك المعاني، أو يصفوا بها تلك الحالات الشعورية.

ثانيا: لجأ بعضهم الآخر إلى جعلها معاني إضافية في النسيج الشعري؛ حيث أكدوا بها -وهي على الدلالة الأصلية القديمة نفسها- رؤاهم الشعرية التي عبروا عنها بصياغتهم، أو جعلوها وسيلة إيضاح وتفسير لما يريدون.

ثالثا: رأينا صنفا منهم يلجأ إلى تلك النصوص ليمجد بها الماضي العريق لأمتنا العربية، وبذلك يُحدث تواؤما بين اعتقاده ومثاله؛حيث لجأ إلى أقوال القدماء بوصفها أمثلة

ليعزز اعتقاده فيهم؛ فليس أدل على صدق الادعاء بتمجيد أحد ما من الاعتزاز بأقواله وأفعاله، والاستشهاد بأقواله نوع من هذا الاعتزاز.

رابعا: رأينا قلة منهم يلجؤون إلى تلك النصوص لعرض ما لديهم من مخزون ثقافي، ولبيان مقدرتهم في تملك ناصية اللغة.

النص بين الانغلاق والانفتاح

يوجد مستوى وسط بين انغلاق النص وانفتاحه، أو ما يمكن تسميته بمستوى بين بين، ونجده كثيرا في النصوص الأخرى التي تجاوز فيها الشعراء حرفيتها النصية شيئا قليلا؛ فأحدثوا في صياغتها تعديلا يسيرا؛ إما بتغيير لفظ، وإما بتقديم آخر، أو تأخيره، وقد يكون هذا التعديل بالإضافة إلى الصياغة الأولى، أو الحذف منها، والأمثلة على ذلك كثيرة جدا، وهي في مجملها، وبكل أنواع مصادرها[٤٨] شعرية كانت أو نثرية لا تبعد كثيرا عن نماذج النصوص المغلقة السابقة من حيث طريقة توظيفها، وأهداف استخدامها، ولا ترقى من هاتين الحيثيتين إلى تصنيفها في النصوص المنفتحة؛فالفارق الوحيد بينها وبين النصوص المنغلقة هو ذلك التعديل اليسير المشار إليه آنفا، ومن ثم تبع ذلك التعديلَ إضفاءُ شيء يسير أيضا على دلالتها الأصلية القديمة؛ ولذلك لم أرَ داعيا لإفرادها بحديث مفصل في هذه الدراسة، والتثبت من ذلك يتحقق بالنظرة الأولى إلى بعضٍ من تلك النماذج المذكورة في هامش الإحالة السابقة، ويكفينا لبيان ذلك النموذج الأخير منها، وهو للشاعر إبراهيم صعابي، يقول:

ألا..

ما أطول الليل الذي لا ينجلي

ما أسوأ القيد الذي

لا ينكسر

فهذه الأسطر الشعرية مصدرها الأصل هو بيت أبي القاسم الشابي:

ولا بد لليل أن ينجلي ولا بد للقيد أن ينكسر

وقد أوردها الشاعر السعودي على هذا النحو جامعا فيها بين ما يجعلها من النصوص المغلقة في قدر منها، وما يجعلها من النصوص المفتوحة في قدرها الآخر؛فمما يجعلها من النصوص المغلقة هو ورودها متضمنة الدلالة الأصلية العامة لبيت الشاعر التونسي، وهي الرغبة في زوال المعاناة ليعيش الإنسان الحياة الحق، وتتمثل مظاهر تلك المعاناة ذلك الليل الجاثم في الآفاق، وذلك القيد المدمي معصم الراغب في الحياة، وبانجلاء الليل، وانكسار القيد تتحقق تلك الرغبة الحلم.

أما ما يجعلها من النصوص المنفتحة فهو إضافة دلالات جديدة على الدلالة الأصلية، والانطلاق من موقف شعوري مباين -من حيثية ما- عن الموقف الشعوري للشاعر الأسبق؛ أما الدلالات الجديدة التي أضافها الشاعر السعودي فهي التعبير المباشر عن طول ذلك الليل، وكذلك التعبير المباشر عن سوء ذلك القيد، وهو ما لم نجده صريحا عند الشابي؛ هذا، ولا

تخفى علينا شبهة دمج الشاعر السعودي دلالة الشطر الأول في بيت الشابي مع دلالة بيت معلقة امرئ القيس الشهير في حثه وحضه الليل الطويل أن ينجلي.

أما الانطلاق من الموقف الشعوري المتباين؛ فعلى الرغم من أن الموقف عند الشاعرين هو الشعور بالمعاناة أقول: إن موقف الشاعر التونسي موقف جماعي؛ حيث علق استجابة رب القدر، ثم انجلاء الليل، وانكسار القيد على إرادة الشعب زوال تلك المعاناة من أجل الحياة الحق(إذا الشعب يوما أراد الحياة..) ومما لاشك فيه أن رغبة الشاعر داخلة ضمن رغبة ذلك الشعب؛أما موقف الشاعر السعودي فهي معاناة أحادية على حسب ما صرحت به القصيدة بدءا من عنوانها: (وحدي في الغبار) ومرورا بكثير من تعبيراتها: (وحدي أسير ولا أحد، وحدي أفقت، وحدي أجيء ممزقا) وانتهاء بختام القصيدة: (وحدي أحب ففي عيوني نخلة نشوى وفي قلبي ولد) ولا ننكر على القصيدة تضمنها الإيحاء بتلك المعاناة الجماعية التي عبر عنها الشاعر بصوته المفرد؛لكن حسبنا ما ورد صريحا في تعبيراتها للحكم بتباين الموقفين الشعوريين من حيث الجماعية والفردية التي انطلق منها كل من الشاعرين.

وثمة ما يضاف إلى ذلك التباين أيضا، وهو وضوح الرمز في قصيدة الشابي؛ حيث يفهم منه دلالة كل من الليل والقيد، وهما - كما نعرف - ليل الاحتلال وقيده؛ أما الرمز عند إبراهيم صعابي فليس كذلك، وقد تعمد الشاعر أن يأتي الرمز على هذه الصفة - غير الوضوح - لتذهب فيه النفس كل مذه.

انفتاح النص

يرى فريق من النقاد الأوروبيين المعاصرين أن ليس ثمة انفتاح لنص أدبي ما، ويقولون بانغلاق النصوص الأدبية، ويرى بعضهم أن القول بانفتاح النص يحمل مغالطة وقع فيها صاحب هذه النظرية نفسه، ويخطِّئ أحدهم من يقول بانغلاق النص، أو انفتاحه على نحو معين، يقول: "يستوي في الخطأ القول إن العمل الأدبي كوني وإنه ثابت المعنى أبدا، وإنه مفتوح لكل القراء في أي عصر من العصور"[٤٩] وأحسبه يعني خطأ من يقول بالانفتاح حين ينسحب على تشابه القراءات المتعددة للنص الواحد في العصور المختلفة؛حيث أضاف بعد هذا أن لكل عصر خلفياته الفكرية والجمالية والتاريخية التي تؤثر في قراءة أي نص[٥٠]؛غير أنهم في النهاية يعترفون أن الخوض في حديث انفتاح النص أو انغلاقه من الأمور الشائكة والبالغة التعقيد[٥١].

وأيا كان الموقف فلكاتب هذه السطور رؤيته التي انطلق منها لدراسة انغلاق النص وانفتاحه،ومعرفة مدى تحققهما في الشعر السعودي المعاصر، وهي قناعة راسخة بتحقق الأمرين فعلا في هذا الشعر، والمؤيدون لحقيقة انفتاح النص أو انغلاقه كثر من المنظرين الأوربيين

والعرب الذين أسهموا بقدر غير قليل من الدراسات التي كان موضوع انغلاق النص أو انفتاحه محورا أساسا لها، والفيصل في هذا كله قناعة المتلقي بما قدمه كاتب هذه السطور في الشق الأول من هذه الدراسة، وما سيقدمه الآن في هذا الموضع الذي يمثل الشق الآخر منها.

ومن المؤيدين الكثر من المنظرين الذين درسوا انفتاح النص بعناية وتركيز فائقين من خصص له كتابا مستقلا يحمل العنوان نفسه، وفي موضع من دراسته تلك أطلق عليه مصطلح "التفاعل النصي" وفصل فيه -مع التركيز- حديثا عن أنواع ذلك التفاعل؛ فقسمها أنواعا ثلاثة هي: (المناصة، والتناص، والميتانصية)[٥٢]، واشتق من التعبير الأول (المناصة) مصطلح (المناص)، ويعني به البنية المستقلة والمتكاملة بذاتها التي تجاور نصا أصليا أو تدخل فيه، وهو ما عبرت عنه بالنصوص الحرفية المستنسخة من مصدر سابق، والنصوص المحورة بالتعديل عن أصلها المضمنة في القصيدة الحديثة، وتجاور البنية لنص أصلي يكون في النصوص السردية، وذلك لتعدد النصوص في العمل الروائي؛ حيث يعد حديث كل شخصية من شخصياته نصا على حدة؛ أما دخول البنية في نص أصلي فغالبا ما يكون في النصوص الشعرية؛ لأن النص الشعري يمثل صوتا واحدا هو صوت الشاعر نفسه؛ فتدخل فيه هذه البنية المستقلة، أو تتقاطع معه.

وقد اشتق من التعبير الثاني (التناص) مصطلح(المتناص)، ويعني به البنية النصية المدمجة في إطار بنية نصية أخرى هي أصل، وتحيل إلى نصوص أخرى سابقة، ويختلف القراء في تحديدها، وهذا ما أعبر عنه هنا بالنص المأخوذ من مصدره الأول بفكرته ومعناه، أو ما عبر عنه بعضهم بالإشارة التراثية التي تتميز بالتركيز والكثافة والاكتناز دون فقدها طاقة البوح والإثارة، وذلك في معرض حديثه عن أمثل الطرق لاستغلال الموروث استغلالا عصريا؛ حيث جعل الإشارة (التناص) أمثل طريقة لذلك مفضلا إياها على الاقتباس المباشر أو المحوّر[٥٣].

ويشتق صاحب "انفتاح النص" من التعبير الثالث (الميتانصية) مصطلح (الميتانص)، ويعني به البنية النصية المستقلة والمتكاملة داخل نص أصلي،أو غير أصلي؛ أي بنية متفاعلة نصيا(مناص أو متناص) والميتانص في كلتا الحالتين يقوم على أساس نقدي وبيان موقف المبدع منه، وهذا يشبه المناص؛ غير أنه قائم على أساس نقدي.

ومن ذلك يمكن القول بأن كلا من المناصة، والتناص، والميتانصية تعني عملية تفاعل بين النص والمناص، أو بين النص والمتناص، أو بين النص والميتانص؛غير أن المناصة، والتناص تقومان على أساس تركيبي دلالي؛ أما الميتانصية فتقوم على نقد الميتانص ذاته[٥٤].

والتقسيم السابق لأنواع التفاعلات النصية،أو انفتاح النص من أدق التقسيمات، وأشدها تخصيصا وبعدا عن التعميم، وبذلك يتميز كل منها عن الآخر بخصوصية ما؛ ففي المقابل نجد

مفاهيم تتسم بالشمولية أحيانا، والدمج لجميع الأنواع السابقة في مصطلح واحد؛ فالشمولية نراها عند من جعل معنى التناصية مطلقا يشمل ثمانية مفاهيم هي: تبادل التأثير بدون قصد أو بقصد غير قائم على السرقة الأدبية، وتشرب مبدع بأفكار مبدع آخر أو بأسلوبه، وتأثير هذا الأديب في ذاك، وتضادٌ باختلاف واحد مع آخر، وتشابه كتابة بكتابة، ومعارضةٌ، وتلاقي أفكار، واقتباسٌ[٥٥] أو عند من عبر عنه بالدخول في علاقة، وأطلق عليه مصطلح التعالق النصي[٥٦] أو عند من عرفه بقوله: "علاقة تجمع بين نصين فأكثر، وهي تؤثر في طريقة قراءة النص [٥٧].

أما دمج الأنواع فيفهم من التعبير عن انفتاح النص بمصطلح "مطارحات النصوص" إلا أن صاحب هذا المصطلح يضيف بعدا جديدا هو اعتماد المؤلف على إمكانية توظيف الاستعداد المتوفر لدى المتلقي لتنمية قدراته في كشف البيانات الجمالية الجديدة وفك شفرات النص [٥٨].

وعلى ذكر إضافة بعد جديد في تعريف التناص يلفت نظرنا قولٌ أخير فيه كذلك بعد جديد يضاف إلى ما سبق عن تعريف التناص، يقول صاحبه: "التناص يعني أن النص الجديد قيد الدراسة أو التفسير ليس نصا نقيا خالصا؛لكنه يحمل آثار كل النصوص التي قرأها المؤلف، والتي لم يقرأها"[٥٩] فالجمع بين النصوص التي لم يقرأها المؤلف، والتي قرأها من الأبعاد الجديدة التي تلفت النظر حقا، وقد علل صاحب هذا الرأي ما سبق بتحقق ذلك عن طريق اللغة التي استخدمت مفرداتها آلاف المرات، واستخدام المفردات ذاتها بعد ذلك.

وإذا أردنا أن نتعرف على انفتاح النص الآخر في الشعر السعودي المعاصر انطلاقا من أنواع التفاعلات النصية الثلاثة السابقة فسنبدأ ذلك من خلال العنصر الثاني، وهو(التناص) لكونه أشد التصاقا بموضوعنا؛ فهو "يقدم بطريقة غير مباشرة بديلا معقولا له وجاهته لفكرة انغلاق النص ونهائيته..وهذا يعني استحالة الفصل بين النص والتاريخ الثقافي الذي يمثل حضورا مستمرا وقويا داخل النص، وبين النص وأفق توقعات القارئ "[٦٠] فالحضور المستمر للتاريخ الثقافي، وأفق توقعات القارئ هما بعض مرتكزات انفتاح النص الذي أعنيه في هذه الدراسة؛ فالحضور المستمر للتاريخ الثقافي في فهمي المتواضع هو الآثار الموجودة في النص المعاصر من الآثار الأدبية السابقة عليه أو المعاصرة له نتيجة ما قرأه واستوعبه منها صاحب النص المعاصر، وأفق توقعات القارىء هو مرتكز من مرتكزات النص المنفتح، ويعني تعدد تأويلات القارىء وتفسيراته للنص الجديد نتيجة خروج النص القديم من سكونيته وتجاوزه دلالته القديمة إلى دلالات أخرى جديدة ومتعددة.

ومن الأمثلة التي احسبها منفتحة بتجاوزها دلالتها القديمة إلى دلالة جديدة ما ورد متناصاً في قول الشاعر إبراهيم عمر صعابي:

وحدي أجيء ممزقاً [٦١]
للصمت نافذة
وللأحزان قامتها المطلة خلفها
قالت حذام :"إذا الموانى أبحرت
لا تفرحوا
فالبحر يغرق
أنفسا وموانى "
قالت وكذبها الهوى
"للصمت حنجرة تبوح بلوعتي
والبحر يعشق شاطئي وبياني "

فالمتناص في النموذج السابق هو المثل الشهير الذي قاله لُجيم بن صعب زوج حذام: "إذا قالت حذام فصدقوها فإن القول ما قالت حذام" فهذا المتناص من النوع العائم أو المذاب كما عبر عنه بعضهم [٦٢] ويعني المأخوذ بالفكرة والمعنى، وهو كما نرى خرج من دلالته القديمة وهي التصديق بلا نقاش بكل ما تقوله حذام قديماً، وأشباهها حديثاً إلى دلالة جديدة هي التضاد بالمعنى الخاص [٦٣] أو التحويل بالمعنى العام [٦٤] أي فقدان الدلالة الأولى، وتحويلها إلى الدلالة الجديدة التي أنبحها الشاعر الحديث؛ فالشاعر إبراهيم صعابي حول الدلالة القديمة وهي التصديق بما يقال من أشباه حذام إلى دلالة جديدة مضادة للقديمة، وهي التكذيب بما قيل، والتضاد هنا كما ينسحب على المقول ينسحب أيضاً على القائل؛ فشخصية حذام مصدقة قديما وأشباهها كذلك حديثاً يصدقون؛ أما حذام الشاعر المعاصر فليست كذلك إنها لا أقول كاذبة؛ ولكن أقول غير صادقة فيما زعمت؛ انطلاقاً من قلة تجاربها وعدم بعد رؤيتها للأشياء، أو انطلاقاً من يأسها واستسلامها لمعطيات الواقع المؤلم الذي يعيش فيه الشاعر؛ فهي ترى أنه لا داعي من الأخذ بأسباب التغلب على هذا الواقع لأنه في النهاية سيؤدي بمن يفعل إلى الهلاك، ولا بد من الالتزام بالصمت والسكون؛ لكن الشاعر يرى غير ما رأت؛ فللصمت صوته الذي يبوح بالشوق واللوعة، والبحر الأمل الموعود يستحث الشاعر على الإبحار؛ لأنه يهفو إلى ما يهفو إليه من غاية وبيان، وما الإبحار إلا التغلب على ما هو فيه من أجل الحياة الحق .

ولقد أكد الشاعر رؤيته هذه في نهاية قصيدته التي اجتزأنا منها هذا النموذج؛حيث بادله حباً قاتلاً يحب مثله، وضم موجه الذي أبحر على جسده هو؛ مشيراً بذلك إلى أن ما تحقق من مجد أضاء توجه ذلك البحر الوطن، والعزة التي ترفرف رايتها خفاقة على الدنيا، ولم تنحن

يوماً ما، إنما تحقق ذلك كله بتضحياته وتضحيات الراغبين في الحياة الحق في هذا الوطن "ما أبحرت إلا على جسدي" .

وهكذا تحولت دلالة النص القديم إلى دلالة معاكسة أنتجها الشاعر الحديث، وبهذا تتحقق انفتاحية النص، ويتضح من نموذج الشاعر اتكاؤه على الحوار والصراع بين شخصية حذام، وشخصية الهوى الجدلية "قالت وكذبها الهوى" ويؤكد ذلك بقية مقاطع القصيدة، وهذا كله يعني اعتماده تكنيك البناء الدرامي الذي هو من تقنيات بناء القصيدة الحديثة .

ومن ذلك أيضاً قول الشاعر السابق نفسه :

تقولين [٦٥] :

"بي مثل ما بك " من حرقة وهوان

أقول: ستجري الرياح كما تشتهي الخيل

والخيل نائمة

تحتسي خطوات الظلام الأخير

تقولين: قف

قلت: كيف تذوب الصخور ؟ وكيف .. وكيف ؟

تقولين: نم

قلت: كيف ينام الصباح بأفياء طيف ؟

تقولين: نم

قلت: كيف ينام الشتاء بأحداق صيف

فالسطر الثالث من هذا النموذج فيه آثار من قول المتنبي:

ما كل ما يتمنى المرء يدركه تجري الرياح بما لا تشتهي السفن

لكن الشاعر المعاصر جعله منفتحاً؛ حيث تجاوز دلالته الأولى إلى دلالة جديدة، وأضاف إليه دلالات أخرى، وزعها على بقية النموذج في رباط وثيق بينها وبين الدلالة الجديدة، هذا بالإضافة إلى الصياغة الجمالية الجديدة .

أما الدلالة الجديدة فهي تحويل الدلالة القديمة إلى دلالة مُضادة لها؛ فدلالة بيت المتنبي هي عدم إدراك المرء جميع أمانيه، والدليل أن الرياح تأتي أحياناً بما لا تشتهي السفن؛ أما دلالة سطر الشاعر السعودي فهي أن المرء سيحقق جميع أمانيه مؤكداً ذلك بأن إرادة الرياح ستكون من إرادة الخيل فستجري بما تشتهي، والخيل هنا رمز لكل راغب في الحياة الحق، ولم يقف الشاعر عند تحول الدلالة على هذا النحو؛ فقد أضاف إلى ذلك دلالات أخرى، وهي أن حالة

الخيل في الوقت الراهن وإن كانت تبدو في نوم عميق إلا أنها تودع آخر جحافل الظلام الذي تحتسي خطواته الأخيرة وهو يرحل إلى غير رجعة؛ لكن الشاعر يشترط لتحقق تلك الأماني ثلاثة أشياء: محفزين وأداة، أما المحفزان فهما الأمل، وتوفر الرغبة، وقد مثل للأمل بأفياء الطيف الذي استنكر على من ترجوه النوم أن ينام الصباح بها، ومثل لتوقد الرغبة العزم بأحداق الصيف الذي أنكر على مخاطبته أن ينام الشتاء بها.

أما الأداة فهي العمل والإقدام، وقد مثل لذلك باستنكاره على محاورته رجاء الوقوف وإلا فكيف تذوب الصخور والعوائق من الطريق الموصلة لمرافئ تلك الأماني، وهكذا أضاف الشاعر دلالات جديدة في رباط وثيق هو التداعي بينها وبين الدلالة الجديدة الأصلية، وذكر محفزات الوصول وأداته.

أما ما يخص الصياغة الجمالية، فهو استبدال لفظ الخيل بلفظ السفن، وواضح ما في اللفظ الجديد من مجاز مبدع، وهو ما لم يتوفر في اللفظ القديم (السفن)، وقد يقال: إن هذا المثال ليس من النوع المتناص الذي يؤخذ بالفكرة والمعنى، وأولى به أن يكون في المناص من النوع المحور بالتعديل، وأقول: هذا صحيح لو أن الشاعر المعاصر كان يقصد التناص من الشطر الثاني فقط من بيت المتنبي ؛ ولكنه قصد التناص من البيت كله؛ غير أن الشطرة الأولى اختزلها الشاعر وضمنها سطره الشعري المذكور والموهم تناصه من الشطرة الثانية فقط للمتنبي، ويمكن القول بأن الشطر الثاني عند المتنبي مؤكِّد للشطر الأول؛ أما سطر الشاعر السعودي فهو مؤكَّد ومؤكِّد في آن، والمعنى المؤكَّد لا يؤخذ إلا بالإيحاء، وهذا أبلغ في التأثير .

ولا يخفى علينا اتكاء الشاعر هنا كما كان في النموذج الأسبق على تكنيك البناء الدرامي في بناء القصيدة الذي كان الحوار هنا مظهره الوحيد .

وكما كان التحويل بطريقة التضاد أحد سمات النص المنفتح كان إضافة أبعاد جديدة لوجود تماثل بين الماضي والحاضر [٦٦] أو التشابه بينهما من سماته أيضاً [٦٧] ونرى ذلك واضحاً في النموذج الآتي :

هنا .. كنت .. [٦٨]

وهاتيك كانت ..

والبهم بعدُ ..

تراكض حول الغدير عطاشاً ..

وتشدو لليلى ..

أغاني صغيرين ..

كان يغزلان الأمنيات ..

على (نول) حب ..

ليوم التداني ..

فالتشابه بين حالة محمد الفهد العيسى ومحبوبته في هذا النموذج من ناحية، وحالة قيس بن الملوح ومحبوبته التي أثبتها في النموذج الآتي يعد من ناحية أخرى واضحة جداً، يقول قيس :

تعلقت ليلـى وهـي غـر صغيـرة ولم يبد للأتراب من ثديها حجم

صغيرين نرعى البهم يا ليت أننا إلى اليوم لم نكبر ولم تكبر البهم

فالحب مشترك بين الشاعرين القديم والحديث، وصغر السن يجمع كذلك بينهما وبين محبوبتيهما، ورعي الماعز أو الغنم كذلك مما اشتركت فيه الشخصيات الأربع ، وهذا التشابه هو ما دعى العيسى لاستدعاء بيتي المجنون ليجعلهما متناصاً ذائباً أو عائماً في نموذجه؛ غير أن النص الجديد يحتوي أبعاداً جديدة لم نرها في النص القديم، ويتضح ذلك من النظر إلى محتواهما الدلالي؛ فدلالة بيتي المجنون هي الإخبار بأنه أحب ليلاه وهي غرة صغيرة، وكانا يرعيان البهم في زمن الصغر الذي مضى، وتمنى توقفه وعدم مضيه؛ أما دلالة نموذج العيسى فهي الدلالة نفسها المفهوم بعضها عن طريق التصريح وبعضها الآخر عن طريق الإيحاء؛ غير أن النموذج الحديث فيه أبعاد دلالية وجمالية جديدة لم تكن في النموذج القديم، وأول هذه الأبعاد هو الإشارة إلى عنصر المكان في قوله: (هنا) ويشير إلى جبل التوباد الذي صرح به في عنوان القصيدة "صدى جبل التوباد" وفي ذكر بيت للمجنون سابق على هذا النموذج ، وهذا البعد الجديد لم نره في بيتي المجنون السابقين، وإن كان قد ذكر في غير موضع من شعره .

والبعد الدلالي الثاني الذي أضافه العيسى هو التجاوب الوجداني بين الشاعر ومحبوبته من ناحية والبهم التي يقومان على رعيها من ناحية أخرى؛ فتلك البهم على الرغم من ظمئها الشديد وهي تجري هنا وهناك حول الغدير بجوار الجبل تحملت ما تحملت من الأسى والحزن نتيجة المشاركة الوجدانية للحبيبين؛ بحيث انصرفت عن الري والغدير أمام أعينها لتسرِّي بالشدو والغناء عن الشاعر ومحبوبته اللذين يحلمان بيوم التداني، وهذا ما لم نجده في بيتي المجنون .

وفي حين يخلو النموذج القديم من أثر للخيال الشعري نرى الصورة الخيالية في النموذج الحديث المتمثلة في التجسيد الذي يجعل من الأمنيات ثوباً ينسج على نول الحب ليرتديه الحبيبان في يوم التداني، وهذا مما يجعل الصورة تفيض بالحركة والحيوية التي من شأنها أن تؤثر في المتلقي، وبهذا يضاف بعد جمالي للنموذج الحديث .

ولا يخفى على المتلقى في النموذج الحديث توافر بعض عناصر القص المتمثلة في المكان وهو جبل التوباد، والزمان وهو زمن الطفولة أو الصبا، والشخصيات وهي الحبيبان والبهم التي

استحالت أناسيّ تركض وتغني وتشارك الشاعر ومحبوبته، وصحيح قد توافر من ذلك عنصرا الزمن والشخصيات في بيتي المجنون، والزمن لا قول فيه؛ إذ هو واحد في النموذجين بالنظر لطفولة المحبين أو صباهم؛ لا بالنظر إلى الحقبة الحقيقية التي وقعت فيها قصتهما؛ أما الشخصيات ففيها تباين؛ فشخصيات المجنون هي الحبيبان اللذان يحبان ويرعيان البهم فقط، والبهم التي لا شأن لها إلا رعي ما ترعاه؛ لكن شخصيات العيسى شخصيات مختلفة؛ ففضلاً على تبادل الحب بين الحبيبين وقيامهما بالرعي؛ فهما يغزلان أمانيهما ليوم التداني، والبهم فضلاً على ما ترعاه فهي تغني وتجري هنا وهناك وتشارك الحبيبين مشاعرهما، ومن أجل تلك الإضافات الجديدة على النموذج الحديث كان نموذجاً منفتحاً متجاوزاً سكونيته القديمة .

ويبقى أمر أخير لا بد من التنويه إليه في النموذج الحديث وهو الخلل الموسيقي في بعض أسطره، وهو يصدم الأذن من أول وهلة؛ فالقصيدة التي ورد فيها هذا النموذج اعتمدت تفعيلة المتقارب (فعولن) إلا أن ذلك الاعتماد لا يطرد في جميع الأسطر،وأحيل إلى الأسطر: الثالث، والرابع، والسابع من النموذج نفسه، وفي أسطر أخرى في بقية القصيدة ذاتها.

وتأتي المفارقة سمة من سمات النص المنفتح أيضاً، وتتمثل في قول الشاعر أحمد اللهيب:

حين تغفو الشوارع تبسم أضواؤها للغريب [٦٩]

وترسم واجهة الحزن ...

تغتالك الأمنيات ...

فتنـزاح ذاكرة من حنين:

قل: الحزن من أمر قلبي

وما أملك اليوم إلا قليلاً من الصبر

وبعضاً من الذكريات التي لم تزل

فأنى لقلبي ما تأفكون

واضح أن بنية النص السابق تحتوي بنيتين نصيبتين أخريين مدمجتين فيها، وهذا ما سبق التعبير عنه بالمتناص، ومصدر البنية الأولى هو قوله تعالى من سورة (الاسراء آية ٨٥): ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ ۖ قُلِ ٱلرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّى وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ ومصدر البنية الثانية هو قوله تعالى من سورة (الشعراء آية ٤٥): ﴿ فَأَلْقَىٰ مُوسَىٰ عَصَاهُ فَإِذَا هِىَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ ﴾.

وقد ارتكز الشاعر على هذا المتناص لإبراز المفارقة بين دلالة النص القرآني ودلالة نصه الجديد، والمفارقة هنا تعني أن يجري الشاعر نوعا من التصرف في النص الأول ليولد دلالة

معاصرة تختلف مع دلالة النص الأول التي علقت بالأذهان، ومن خلال المقابلة بين الدلالتين الأولى والجديدة تتولد المفارقة [٧٠] فدلالة النص القرآني الذي أفاد منه الشاعر في بنيته النصية الأولى تعني انشغال الناس بالبحث عن حقيقة شيء هو أكبر من قدراتهم العقلية والفكرية وهو الروح؛ حيث استأثر الله به في علم الغيب عنده، ولذلك ينبغي عليهم أن ينصرفوا إلى شيء أنفع لهم في حياتهم، أما دلالة النص الجديد الأول المدمج والقائم على النص القرآني فتعني: انشغال الناس والشاعر معهم بحقيقة شيء يرونه أكبر من قدراتهم العقلية والفكرية؛ لكنه هنا ليس الروح كما كان هناك؛ بل هو الحزن، الذي استأثر القلب بحقيقته هذه المرة لما له من تأثير شديد فيه وعليه؛ الأمر الذي أفقده التسلح بأسلحة المجاهدة والمغالبة، اللهم إلا القليل القليل من الصبر؛ ولذلك شُغل الناس ومعهم الشاعر بهذا الحزن وبأسباب وجوده وبوسائل التغلب عليه عما كان ينبغي أن ينشغلوا به مما ينفعهم في حياتهم .

أما دلالة النص القرآني الثاني؛ فتعني انتصار الحق المتمثل في صدق فعل عصا موسى عليه السلام وبمدد من الله سبحانه على الباطل المتمثل في سحر قوم فرعون .

أما دلالة النص الجديد الثاني المدمج والقائم على النص القرآني الثاني فتعني هزيمة الباطل المتمثل في انشغال الناس بالحزن وأسبابه على الحق المتمثل في رغبة الشاعر بزوال أسباب هذا الحزن والانشغال بما هو أجدى وأنفع في هذه الحياة؛إذ استبعد أن يكون له عصا موسى تلقف ما يأفكون (فأنى لقلبي ما تأفكون) .

وبمقابلة الدلالات القرآنية الأولى في كلا النصين مع دلالات النصين المدمجين الجديدين تبرز المفارقة الأليمة التي يعانيها الشاعر؛ فلقد أمسى الانشغال بأمر مهم هو الروح انشغالاً بأمر غير مهم أو أقل أهمية هو الحزن، كما أمسى الانشغال بالله العالم بحقيقة الروح انشغالاً بالقلب مستودع ذلك الحزن والمتأثر الأول به، ولقد غدا الاهتمام بمزيد من العلم نتيجة قلة ما أوتي الناس من العلم اهتماماً بمزيد من الصبر انطلاقاً من قلة ما أوتوا من الصبر، كما صار انتصار الحق على الباطل بعون من الله انتصاراً للباطل على الحق بافتراء الناس وأضاليلهم، ومن المقابلة هذه تتحقق المفارقة بين النصين القرآنيين، ونصي الشاعر الجديدين، ومبعث حرص الشاعر على إبراز هذه المفارقة هو إحساسه بالغربة المؤلمة وهو في وطنه واغتيال أمنياته كما أوضح في مفتتح نصه، وبإبراز تلك المفارقة وُسم نص الشاعر بالانفتاح.

والشاعر محمد العيد الخطراوي من الشعراء الذين اعتمدوا على المفارقة في اتكائهم على النصوص الأخرى القديمة والمعاصرة حيث ضمنوها قصائدهم، وجدير بالذكر أن هذا الشاعر كثرت في شعره النصوص الأخرى؛ بحيث لا تكاد قصيدة من شعره تخلو من هذا، وبخاصة في

دواوينه الأخيرة، وهذا الأمر يشكل ظاهرة واضحة عنده؛ فالاتكاء على الموروث في شعره يتجاوز النصوص إلى الشخصيات والأحداث؛ الأمر الذي يحتاج إلى تخصيص دراسة عن شعره في هذا الموضوع .

أما ما أذكره فيما يتعلق باعتماد الخطراوي على المفارقة فهو قوله :

تموتين قبل الأوان [٧١]

وقد كنت أوثر موتي قبلك

فأين الغراب يعلمني كيف أنبش قبري ؟

فقد أثقلت جثتي كتفي

ملني الحزن

أنكرت نفسي

وأنكرت ضوء المصابيح

ضقت من الصحو والنوم

ومشهد موتك يخنقني

ويحاصرني ..

ففي بنية النص السابق بنيتان نصيتان أخريان مدمجتان فيهما؛ أما أولهما فقد أخذها الشاعر من نص لشاعر معاصر هو أحمد شوقي في رثاء حافظ إبراهيم، وبخاصة مطلع هذا النص الذي يقول :

قد كنت أوثر أن تقول رثائي يا منصف الموتى من الأحياء

ويمثلها السطر الثاني في نص الخطراوي، وأما أخراهما فقد أخذها من قصة ابني آدم عليه السلام قابيل وهابيل الواردة في قوله تعالى من سورة (المائدة آية ٣١): ﴿ فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِى ٱلْأَرْضِ لِيُرِيَهُۥ كَيْفَ يُوَٰرِى سَوْءَةَ أَخِيهِ ﴾

ويمثل ذلك السطر الثالث في نموذج الخطراوي؛ والمفارقة واضحة في كل منها؛ فبينما يعبر شوقي عن رغبته في الموت قبل موت حافظ بطريق غير مباشر؛ حيث قال: (أوثر أن تقول رثائي) نرى الخطراوي يعبر عن هذه الرغبة بطريق مباشر، وقد يحسب ذلك فنياً لشوقي، ويحسب عاطفياً للخطراوي؛ لأن قوة تأثره بموت من ماتت لم يدع له فرصة للتعبير المجازي (أوثر موتي) وهذا بُعد أول من أبعاد المفارقة بين التعبيرين؛ أما البعد الثاني منها فهو تصريح شوقي بسبب رغبته في موته قبل حافظ، وهو أنه يجيد فن الرثاء حيث ينصف الموتى من الأحياء، وكان شوقي يرغب في أن ينصفه حافظ برثائه إياه؛ أما الخطراوي فلم يصرح بسبب رغبته في الموت قبل من

ماتت وإن كان مفهوماً عن طريق الإيحاء، وهو بلا شك تعلقه الشديد بمن ماتت، والأمر يحسب هذه المرة لكلا الشاعرين؛ فيحسب معنوياً لشوقي،ويحسب فنياً للخطراوي،ولهذه المفارقة بين التعبيرين القديم والجديد كان نص الخطراوي منفتحاً.

أما البنية النصية الأخرى ففيها كذلك تلك المفارقة وقد تعددت أبعادها هنا؛ فالنص القرآني دار حول حدث قتل قابيل لهابيل؛ أما نص الخطراوي فدار حول موت من يرثيها، وقد يكون موتاً طبعياً بدون قتل، وقد يكون موتا بقتل؛ لكن الشاعر لم يبين ذلك، وهذا بعد من أبعاد المفارقة، والبعد الثاني هو أن علاقة القاتل بالمقتول علاقة دم ونسب ؛إذ هما أخوان؛ أما علاقة الشاعر بمن ماتت فهي علاقة عاطفية، وهي حبه إياها، والبعد الثالث هو اختلاف النتيجة المترتبة على الحدثين؛ فالنتيجة المترتبة على القتل هي ندم قابيل على فعله "فأصبح من النادمين" أما النتيجة المترتبة على الموت فهي رغبة الشاعر في الموت، ومن تلك الأبعاد أيضاً هو وضوح الدافع إلى القتل وهو غيرة قابيل من هابيل؛ لأن الأخير قرب قرباناً فتقبل منه في حين قابيل لم يتقبل منه قربانه الذي قربه؛ أما الدافع لموت من ماتت في نص الخطراوي، فلم يذكره الشاعر،وهو أمر بدهي في حالة الموت الطبعي، وهذا ما يرجح أن موتها كان كذلك؛ ولكن الشاعر قابل ذكر دوافع حدث القتل في القصة القرآنية بذكر دوافع رغبته هو في الموت، وهي - كما قال - إثقال كتفه بجثته، وملل الحزن إيّاه، وإنكاره نفسه، وإنكاره ضوء المصابيح، وضيقه من الصحو والنوم، ومحاصرته بمشهد موتها وخنقه إياه، وبعض هذه التعبيرات بلا شك تعني دلالتها الحقيقية، وبعضها الآخر يعني دلالات مجازية لا تخفى على فطنة القارىء .

ويضاف إلى ما سبق من أبعاد المفارقة أن الغراب في القصة القرآنية كان موجوداً بالفعل؛في حين أنه في نص الخطراوي غير موجود، ولذلك يسأل عنه: (أين الغراب ...؟).

هذا بالإضافة إلى أن الغراب الموجود في حدث القتل كان يعلم قابيل بالفعل كيفية مواراة سوأة أخيه المقتول نتيجة لجهل القاتل بهذه الكيفية؛ ولكن الغراب الذي يسأل عنه الشاعر يطلبه ليعلمه كيف ينبش قبره معلناً بذلك عن طريق غير مباشر عن رغبته في الموت، ويريد الشاعر أن ينبش الغراب قبره لا لجهله بهذا الأمر؛ بل لعجزه هو عن القيام بهذا الفعل، وبمقابلة كل هذه الأبعاد بين النصين تتضح المفارقة بينهما؛ الأمر الذي يسم نص الخطراوي هنا بالانفتاح .

هذا، وفي الوقت ذاته لا يمكن أن نسم النص القرآني بالانغلاق، ولا حتى بالانفتاح، وتكفيه قداسته وإعجازه وخلوده، وأنه لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، تنـزه تنزيلاً من لدن حكيم حميد .

سبق فيما مضى أن أشرت إلى أن القصيدة الموروثة قد وظفت النصوص الأخرى - على قلة - بصورة منفتحة، ويؤيد تلك الإشارة قصيدة للشاعر حمزة شحاته التي تحمل عنوان "أبيس"(٧٢) ففيها يقول :

يا زمان العجول أسرفت في الوعـ ـد فمرحـا للهـادم البنـاء (٧٣)
كذب السامري ما كنـت يـا عـجـ ـل سوى فتنـة بغيـر كسـاء
ضل فيهـا لاه وصـدق أعمـى وتسـلّـى بهـا ذوو الآراء
وتصدى لهـا بسخـرية الهـا زىء ذو العلم والحجا والذكاء
كيف لا تعبد العجـول ومـا تـخـ ـلق إلا للـذبـح والاقتنـاء
الخـوار الطـويل آيتك الكـبـ ـرى تناجي بها هوى الدهمـاء

هذا النموذج من قصيدة طويلة بلغت أبياتها أحد عشر ومائتي بيت، وهي حول شجون الشاعر التي لا تنتهي عن واقع بلد عربي عاش الشاعر فيه، والعجل أبيس رمز لحاكم ذلك البلد في زمن ما، وقد استغرق الحديث عن ذلك العجل ثمانين بيتاً إلا بيتاً واحداً سكب الشاعر فيها رؤيته حول مسلك ذلك الحاكم ومنهجه في قيادة شعبه، والنموذج السابق فيه استيحاء لنصين قرآنيّين وردا في سورة (طه الآية ٨٥، والآية ٨٨)، وهما قوله تعالى: ﴿ قَالَ فَإِنَّا قَدْ فَتَنَّا قَوْمَكَ مِنۢ بَعْدِكَ وَأَضَلَّهُمُ ٱلسَّامِرِيُّ ﴾، وقوله تعالى: ﴿ فَأَخْرَجَ لَهُمْ عِجْلًا جَسَدًا لَّهُۥ خُوَارٌ فَقَالُوا۟ هَٰذَآ إِلَٰهُكُمْ وَإِلَٰهُ مُوسَىٰ فَنَسِىَ ﴾، والأول منهما وظفه الشاعر في البيتين: الثاني والثالث، والآخر وظفه في البيتين الأخيرين؛ وفي هذا التوظيف لم يتوقف الشاعر عند الدلالة النهائية للقصة التي ورد فيها النصان القرآنيان، وهي إخبار الله عز وجل نبيه من أنباء ما قد سبق ليتخذ من ذلك العبرة كل من يخشى الله من أمته؛ فقد اتكأ الشاعر على المماثلة بين القصتين: القصة القرآنية، والقصة المعاصرة؛ قصة تأليه الشعوب بعض حكامها، وتجاوز بنصيه مغزاهما الأصل إلى مغزى جديد هو السخرية والاستهزاء من ذلك الحاكم المؤله من قبل شعبه، هذا ويرى أحد الباحثين(٧٤) أن حمزة شحاتة وقف عند عتبات التوظيف الخارجي، ولم يدخل في صراع مع ما وظفه كأداة فنية تلين وتصبح جزءاً من بنية القصيدة، وهذا صحيح من وجهة نظر هذا الباحث التي تنصب على توظيف الشاعر أسطورة "أبيس" في القصيدة كلها؛ لكن أرى أن الشاعر على عكس ما رأى ذلك الباحث، وبخاصة في توظيفه للنصين المذكورين آنفاً في النموذج السابق حيث تجاوز الدلالة الأصلية إلى الدلالة الجديدة على النحو سالف الذكر، ومن هنا كان منفتحين لا منغلقين .

أما انفتاح النص الآخر في الشعر السعودي المعاصر من خلال العنصر الأول من عناصر التفاعلات النصية الذي أجلنا الحديث عنه إلى هذا الموضع وهو (المناص) فعنه أقول: يتضح

هذا الانفتاح من خلال هذا العنصر في نماذج كثيرة كان هدف شعرائها وطرائقهم فيها لا تختلف كثيراً عما سبق في نماذج (التناص)، ولذلك سأكتفي هنا بنموذجين منها يؤكدان ما أقول، أولهما للشاعر أحمد الصالح، ونجد في هذا النموذج أن التحول إلى دلالة أو دلالات مغايرة تماماً لدلالة النص الأصلي من سمات انفتاح النص، ويبدو هذا في قوله من قصيدة "في ضيافة أبي الطيب"[٧٥]:

بُحّ صوت الشعر
والحراس باقون على الأفواه
كافور
سخين العين
يسقي ربه الخمر
وخيل الله
تبكيها عيونٌ بَعدُ ما زالت صبية
بعدُ ما زالت عيونٌ عربية

يخاطب الشاعر في هذه المطلع أبا الطيب المتنبي مخبراً إياه في حسرة وألم ما صار إليه حال الأمة العربية من انتكاسة وتدهور، وبخاصة في ظل قلة من حكامها الذين يتحالفون مع الشياطين رغَباً أو رهباً؛ رغباً من أجل مصالحهم الذاتية - لا من أجل مصالح شعوبهم كما يعلنون - فهذا كافور العصر يتحالف مع أعداء الأمة في سبيل كسب مجد شخصي كما أوهموه، أو رهباً من أجل الظروف المحيطة بالأمة آنذاك؛ حيث افتقدت الأمة السلاح المعنوي المتمثل في الأقوال المبحوحة، والأصوات الموءودة في صدور قائليها رهبة من فتك حراس الأعداء ومن وراءهم في الداخل والخارج، كما افتقدت الأمة السلاح المادي المتمثل في الخيل التي تبكي افتقادها عيون الواعين المدركين أبعاد هذه المأساة، إنها عيون الغيورين على كرامة هذه الأمة .

ولم يجد الشاعر لوصف حالة ذلك المتحالف مع أعداء الأمة إلا النص القرآني الوارد في سورة (يوسف آية ٤١) ليتكئ عليه فيستدعيه موظفاً إياه في هذا النص ومغيرا دلالته تغييراً تاماً؛ فبينا يعني في أصله الأصيل نهاية الواقع المؤلم والعودة إلى الواقع السعيد برجوع أحد صاحبي يوسف عليه السلام في السجن إلى عمله السّابق وهو سقاية سيده الملك خمراً نجده في نص الصالح هنا يعني التبعية والذلة والانكسار بدافع الرغبة أو الرهبة، وقد يعني أيضاً - كما أشارت صاحبة توظيف التراث في الشعر السعودي - دوام الغني وبث الفيبوية واستمراريتها [٧٦] ومما يقوي دلالة التبعية والذلة والانكسار عبارة "سخين العين" فهي تشي بالرغب أو الرهب؛ فالعين لا

تسخن إلا من مرض يؤدي إلى الرهب، أو من طمع في شيء هو عينه الرغب فيه، وكلاهما يقود صاحبه إلى التبعية والذلة والانكسار، وبخاصة إذا كان مآل ذلك بيد عدو أو سيد يملك أمر الراهب أو الراغب، وهو ما كان يظنه ذلك المتحالف مع أعداء الأمة، ولتغير دلالة النص القرآني في نموذج الصالح إلى هذه الدلالات المغايرة تماماً كان نصه منفتحاً .

أما النموذج الثاني فللشاعر أيمن عبد الحق، وهو من قصيدته "وا.. ملياراه " [٧٧] يقول فيها :

أحد أحد
هي صخرة في صدر أمي
تستغيث فلا مغيث ولا مجيب
ولا أحد
أحد أحد
ما من أحد
آلى بأن يحمي يديها
من براكين البدد
من يشترينا
لو سبايا .. لو مرايا
علَّنا أن نلتقي
جسداً يتوق إلى جسد

واضح أن الشاعر استدعى مقولة بلال بن رباح حين كان يعذبه المشركون لاعتناقه الدين الحق دين الإسلام، وقد استدعاها كما هي بحرفيتها دون تحوير، وذلك لوجود تماثل بين الماضي الذي قيلت فيه، والحاضر الذي يريد أن يعبر عنه؛ فكما كان بلال يعذب من قبل المشركين لاعتناقه الدين الإسلامي الذي آمن به، يرى الشاعر أن الأمة الإسلامية في الزمن الحاضر تعذب كذلك بسبب سيطرة قوى غير مسلمة على مقدرات هذه الأمة، لا لشيء إلا لكونها تعتقد غير ما تعتقد تلك القوى، وكما كان بلال يستمد تجلده وصبره على العذاب بتكرار كلمة التوحيد وهي غاية الغايات من ذلك الدين الذي اعتنقه وآمن به؛ صارت الأمة تستمد صبرها وتجلدها من تكرار تلك الكلمة أيضاً؛ غير أنها لم تكتف بهذا، حيث جعلت منها صرخة استغاثة، وفي حين أعتق الصديق أبو بكر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ بلالاً لم تجد الأمة من يحميها أو يعتقها من بعض أسباب هذا العذاب، وفي حين كان اختلاف الاعتقاد بين بلال ومعذبيه سبباً في هذا التعذيب، كان هذا

الاختلاف سبباً في تعذيب الأمة، ثم أضاف الشاعر سبباً آخر وهو تلك الفرقة، وذلك البدد الذي تتسم به في هذا الزمان، ومن ثم راح الشاعر يحث من يحثهم على من يعتقها بشرائها على أي وجه من الوجوه أو أي غاية من الغايات؛ المهم أن تنتهي فرقة الأمة بلم شتاتها، واجتماعها على كلمة واحدة حتى ولو كان هذا الاجتماع ظاهرياً "جسداً يتوق إلى جسد" والأولى بطبيعة الحال أن يكون اجتماعاً ظاهرياً وباطنياً بالجسد والروح معاً، ولا بأس من أن يكون ظاهرياً لتتحقق الغاية الأدنى التي يطمح إليها الشاعر في بداية الأمر، وليكن ذلك الخطوة الأولى في طريق الوحدة الأمثل التي ينبغي أن تكون .

ولوجود التماثل بين الواقعين الذين قيل فيهما النصان القديم والمعاصر، ولإضافة دلالات جديدة تمثلت في تحول النص من الصبر والتجلد إلى الاستغاثة وذكر سبب جديد لتعذيب الأمة وهو الفرقة؛ أقول: لذلك كان النص الآخر في هذا النموذج نصاً منفتحاً .

يبقى لنا أن نتوقف مع العنصر الثالث من عناصر التفاعلات النصية وهو (الميتانص) الذي يمثل انفتاحاً للنص ، وهو كما سبقت الإشارة بنية نصية مستقلة ومتكاملة داخل نص أصلي أو غير أصلي (مناص أو تناص) أو مجاورة له، وكل ذلك بهدف النقد، وقد يكون هذا النقد "أدبياً أو أيديولوجياً أو تاريخياً .. أو ما شابه " [٧٨].

ولم أقع على نصوص فيما توافر لدي من دواوين إلا على نموذجين اثنين يمثلان (الميتانص)؛ أحدهما غايته النقد الأدبي، والآخر غايته النقد التاريخي؛ أما الأول فللخطراوي، يقول فيه:

وذات مساء [٧٩]

رأيت البقالات بالحي مقفلة جاثمة
والقصائد تعرج معلنة
فقرها للمعاني .. !
وعنترة، وابن كلثوم، والمتنبي
وأحمد شوقي، وأحفادهم
يهزؤون بأشعارهم
يحرقون دواوينهم بالعراء
يولون للصمت والعافية .. !
ماء الحياة بذلة كجهنم ...
- ونشرب إن وردنا الماء صفواً ...
- تمر بك الأبطال كلمى هزيمة ...
- وللحرية الحمراء باب ...

فأشفقت ..

ثم صفقت .. أسررت ..

ما أجمل الشعر إذ يحترق .. !

يتضح من النموذج السابق أن (الميتانص) يتمثل في الأشطر الأولى من أبيات عنترة، وعمرو بن كلثوم، والمتنبي، وشوقي على التوالي المذكور، وقد أورد الشاعر تلك الأشطر بهدف نقد محتواها في هذا الزمن؛ حيث يرى خلوها جميعاً من المعاني الصادقة حتى وإن كانت صادقة في زمانها فهي ليست كذلك في زماننا، وقد انطلق في تلك الرؤية من الواقع المعاصر للأمة التي تفتقد ماء الحياة الحق، وتحيى في ذلة ما بعدها ذلة، وتصلى ما تصلى من سعير تلك الذلة، كما أن مشاربها لم تعرف الصفو؛ فليس إلا الطين والكدر، ولكم أنهكتها جراح الهزائم النفسية والعسكرية أمام قوى الشر والغطرسة من قبل أعدائها، وإزاء كل هذا فليس للحرية الحمراء ولا حتى الخضراء، أو أي حرية مهما كان لونها أي محل في هذا الزمن، وقد صرح الشاعر بعد ذلك في مقطع تالٍ لهذا المقطع أن تلك كلها أكاذيب، وهي المتصدرة في كل مجالسنا، وبها تكتب الأشعار والأنثار، وتوجه الأسماع والأنظار، حتى غدت أحلام الأمة مكشوطة، وأحوالها محسومة، وأدوارها محسوبة منذ غابر الأزمان .

وذاك هو واقع الأمة المذري الذي عبر عنه الشاعر ورفضه رفضاً عن طريق استدعاء تلك الأشطر القديمة والحديثة، ويتآخى موقف الخطراوي مع موقف قائلي تلك الأشعار أنفسهم مما قالوه؛ فقد راحوا هم الآخرون يحرقون تلك الأشعار تكذيباً لما رأوه، وسخرية بها فأولموها بالصمت والعافية؛ كل ذلك تجاوباً مع رؤية الشاعر المعاصر، وتجاوباً مع الواقع المؤلم للأمة .

ولم يتوقف الشاعر عن حد الرفض لهذا الواقع؛ فقد طرح البديل في نهاية القصيدة، وهو في رأيه تقوية آصرة الحب بين أفراد الأمة؛ "فقد يصنع الحب ما عجزت عنه كل الجهات" والحب الذي يقصد – بلا شك – هو الحب الإنساني الأشمل الذي ينبغي أن يكون بين الناس جميعاً؛ إنه حب الخير للآخرين كحبه للذات، وإذا حدث هذا تكاتفت الأمة وخرجت من جميع مآزقها.

وبهذه القراءة لنقد الشاعر أقوال الشعراء السابقين يتبين أن هذه الأقوال كانت نصًوصا منفتحة وظفها الشاعر المعاصر في نصه توظيفاً جديداً؛ حيث جاءت مغايرة لدلالتها الأصلية في مصادرها الأولى .

أما النموذج الآخر فللشاعر غازي القصيبي، وهو من القصائد الموروثة، يقول فيه :

لا ترهب الذكرى وغص في نارها واقذف بروحك في قرارة عارها [٨٠]

"هجمت علينا الطائرات "..." جيوشنا زحفت تهز الأفق بغية ثارها "

"جبل المكبر قد هوى" .. "أسرابنا في تل أبيب تحوم فوق مطارها"
"الله أكبر يا عروبة طاردي فئران صهيون إلى أحجارها"
"الحرب ضارية" .. "فقدنا موقعاً باقي مواقعنا على إصرارها"
"الحرب حامية اللظى" .. "غدرت بنا واشنطن .." "الجيش يعلن كارها"
"وقف القتال" .. "لقد طوتنا نكسة وغداً ننقي الأرض من آثارها"
لا ترهب الذكرى ..وغص في نارها واستخلص المجهول من أسرارها
واسكب دموعك في جنازة أمة ماتت ممزقة بنصل شعارها
واضحك إذا نضب البكاء فربما ضحكت لك الأموات خلف قفارها
اضحك من الألفاظ نطلقها على أعدائنا بدخانها وشرارها
واضحك من الأفذاذ صفوة يعرب قنعوا من الأزمات باستكارها
واضحك من التاريخ يسلب أمتي حتى البقية من قديم إزارها

كان من الصعوبة بمكان اجتزاء بعض هذه الأبيات؛ إذ لا بد من ذكرها كما هي لبيان النصوص التي مثلت الميتانص وتعليق الشاعر عليها بنقدها في سخرية واستهزاء؛ فالميتانص في تلك الأبيات يتمثل في جميع النصوص الواقعة بين علامتي التنصيص فيها، ويمثلها سبعة أبيات بدءاً من البيت الثاني وانتهاء بالبيت الثامن، ويبدأ نقد الشاعر لها بدءاً من البيت التاسع وانتهاء بآخر بيت، والقصيدة قالها الشاعر بعد مرور عامين على هزيمة يونيو ١٩٦٧م، وقد بدأها بالمقولات التي كانت تتردد في أثناء الحرب؛ سواء أكانت مقولات تبث بوساطة المذياع أم كانت تنشر في الصحف، أم غير ذلك من وسائل النشر، وكلها مقولات كاذبة مجانبة للحقيقة؛ ففحواها جميعها يؤكد بتقدم جيوشنا وطائراتنا وسيطرتنا على الموقف سيطرة تامة؛ الأمر الذي من المفروض أن يتحقق معه النصر المؤزر لنا، والحقيقة عكس ذلك تماماً؛ فلم يتحقق سوى الهزيمة المنكرة، ولذا غدا الشاعر يتذكر تلك الأقوال في الذكرى الثانية لتلك النكسة، وراح يصب جام سخريته عليها، وعلى موقف الأمة المتخاذل التي لا تملك إلا الشعارات البراقة الخادعة، والأقوال الجوفاء المضللة، وقد اتخذت من تلك الشعارات والأقوال تكأة وأداة للنصر؛ ولكن هيهات هيهات لنصرة أمة سلاحها القول دون الفعل؛ ولذا استحقت أن يبكي عليها لأنها بموقفها هذا، وبما أضحت فيه من هزيمة وتخاذل .. أقول: صارت في إعداد الموتى؛ بل استحقت هذه الأمة من الأحياء ومن الأموات الضحك المبكي والسخرية المرة، وبخاصة الضحك والسخرية من أفذاذها وصفوتها الذين لا يعرفون سوى الشجب والاستنكار لكل ما ينال الأمة في صميم كرامتها، ومن تاريخها المجيد الذين هم لا غيرهم سلبوها إياه بتقاعسهم عن الأفعال، وتنافسهم في الشعارات .

وهكذا استدعى الشاعر تلك النصوص الأخرى بوصفها (ميتانصاً) ليقيم بينها وبين نصه الأصلي علاقة نقدية، وكان النقد كما رأينا موجهاً لتلك الأقوال المرتبطة بإحدى حوادث تاريخ الأمة المعاصر، ولذلك كانت نصوصاً منفتحة لا منغلقة؛ لأن استدعاء الشاعر إياها في نصه الجديد لم يكن للتوقف عند دلالتها الأصلية؛ بل لنقدها على النحو الذي رأيناه .

ومن الواضح أن النصوص الأخرى في النموذج السابق كانت من النصوص المعاصرة للشاعر؛ فلم يفصل بينه وبينها سوى عامين فقط، واستدعاء النصوص الأخرى المعاصرة للشاعر هو مستوى من مستويات ثلاثة للتفاعل النصي، ويسمى بالمستوى الداخلي، أما المستويان الآخران؛ فهما المستوى الذاتي، وهو استدعاء الشاعر نصوصاً أخرى سابقة من شعره نفسه، وسواء في ذلك أكانت (مناصاً أوتناصاً أو ميتانصاً)؛ أما المستوى الثالث فهو المستوى الخارجي ويكون باستدعاء الشاعر نصوصاً أخرى قديمة من عصور سابقة على عصره، وسواء في ذلك أيضاً استدعاؤه إياه على أي شكل من أشكال الأنواع الثلاثة للتفاعلات النصية .

وبعد: فيتبين لنا مما سبق كله أن الشاعر السعودي استخدم النصوص الأخرى في نصه المعاصر مرة بصورة منغلقة وأخرى بصورة منفتحة، وقد رأينا الانفتاح والانغلاق في شكلي القصيدة: الموروثة والحديثة ؛غير أن الانفتاح كان أقل في القصيدة الموروثة، وكان أكثر في القصيدة الحديثة .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

الهوامش والتعليقات

(١) في الشعر المعاصر في المملكة العربية السعودية - د. عبد الله الحامد - مطبعة حنيفة - الرياض - ١٤٠٢هـ - ص ٣٩.

(٢) ينظر:المرجع السابق - ص ٤٣.

(٣) ينظر: التراث الإسلامي في شعر أمل دنقل . د. جابر قميحة . دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان . القاهرة. ١٩٨٧ . ص٤٩.

(٤) يراجع: في البحث عن لؤلؤة المستحيل . د. سيد البحراوي . دار الفكر الجديد . بيروت ١٩٨٨ . ص١٤٠.

(٥) يراجع: العناصر التراثية في الرواية العربية في مصر . د. مراد عبد الرحمن مبروك . دار المعارف . القاهرة . ١٩٩١. ص ١٤٥.

(٦) يراجع: الشعر العربي المعا صر . قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية . د. عز الدين إسماعيل . بيروت . د.ت . ص ٣١١.

(٧) توظيف التراث في الشعر السعودي المعاصر . أشجان محمد الهندي . النادي الأدبي بالرياض . ١٤١٧. ص ٩٩.

(٨) ثرثرة على ضفاف العقيق . محمد العيد الخطراوي . دار الكنوز الأدبية . بيروت . لبنان . ٢٠٠٣. ص ١٢٥.

(٩) المصدر السابق . ص ١٣٠، ١٣١، والجزء المذكور من الآية من سورة إبراهيم آية٤٤، هذا ويوجد خطأ في النقل حيث التبس على الشاعر هذه الآية بآية أخرى؛فقد وردت في الديوان على هذا النحو:"ربنا لولا أخرتنا إلى أجل قريب نجب دعوتك.."والصواب"ربنا أخرنا.."كما ذكرت في المتن.

(١٠) ديوان غازي عبد الرحمن القصيبي . المجموعة الشعرية الكاملة . مطبوعات تهامة ١٤٠٨ . ص ٦١٩.

(١١) المصدر السابق . ص ٦٢١، و"إن وعد الله حق" جزء من آيات كثيرة منها آية رقم٣٣ من سورة لقمان.

(١٢) ندوب . محمد الفهد العيسى . ١٤١٤ . بدون بيانات نشر . ص٤٢.

(١٣) المصدر السابق . ص ٤٣، والبيت الوارد بين القوسين للمجنون.

(١٤) تتوكأ على عكاز . سعد البواردي . نادي الطائف الأدبي . ١٤٠٨ . ص ٣٧.

(١٥) المصدر السابق . ص ٣٨.

(١٦) حمى الأحلام . أيمن عبد الحق . نادي جازان الأدبي . ١٤٢٢. ص ٦٤.

(١٧) المصدر السابق . ص٦٦.

(١٨) عندما يعزف الرصاص . عبد الرحمن صالح العشماوي . مكتبة الأديب . دار عالم الكتب للنشر والتوزيع . ١٤٠٨ . ص ٢٧.

(١٩) المصدر السابق . ٣٢.

(٢٠) سورة آل عمران . آية١٦٩. وتراجع:سورة البقرة . آية ١٥٤.

(٢٢) المصدر السابق . ص٢٩، وينظر: نموذج آخر في القصيدة نفسها . ص٣٠.

(٢٣) سورة ص . آية ٤١.

(٢٤) صدى الأشجان . حسن الزهراني . النادي الأدبي بالباحة . ١٤١٧ . ص١٧.

(٢٥) المصدر السابق . الصفحة نفسها.

(٢٦) ثرثرة على ضفاف العقيق . محمد العيد الخطراوي . ص١١٠.

(٢٧) المصدر السابق . ص ١٥١.

(٢٨) أغنيات لبلادي . سعد البواردي . دار الإشعاع . المطابع الأهلية للأوفست . الرياض١٤٠١. ص١٠٥.

(٢٩) ينظر: الشعر العربي المعاصر. د.عز الدين إسماعيل . ص٣٣.

(٣٠) وأنك أصل الجهات . إبراهيم بن دخيل الوزان . نادي الطائف الأدبي ١٤١٩. ص ١٣٠.

(٣١) سورة الرعد - آية ١٦و تكرر معناها أيضا في آيتي :٢٠، ١٩من سورة فاطر.

(٣٢) فصول من سيرة الرماد - صالح سعيد الزهراني - نادي القصيم الأدبي - ١٤١٩ - ص٣١.

(٣٣) صدى الأشجان - حسن الزهراني - ص ٨٧ .

(٣٤) ندوب - محمد الفهد العيسى - ص ١١.

(٣٥) تأويل ما حدث - د. محمد العيد الخطراوي - ص ٩٩.

(٣٦) المصدر السابق - ص٤٥.

(٣٧) ثرثرة على ضفاف العقيق - محمد العيد الخطراوي - ص ١١٠.

(٣٨) أغنيات لبلادي - سعد البواردي - ص ١١٤، ١١٥.

(٣٩) ثرثرة على ضفاف العقيق - محمد العيد الخطراوي - ص ١٤٦.

(٤٠) المصدر السابق - ص ١٤٨.

(٤١) ديوان محمد عبد القادر فقيه - المجموعة الشعرية الكاملة - مطبعة سحر - جدة - ١٤١٤ - ص ٢١٦.

(٤٢) المصدر السابق - الصفحة نفسها.

(٤٣) وأنك أصل الجهات - إبراهيم بن دخيل الوزان - نادي الطائف الأدبي - ١٤١٩ - ص ٦٠.

(٤٤) المصدر السابق - الصفحة نفسها.

(٤٥) فصول من سيرة الرماد - صالح سعيد الزهراني - ص ٢١.

(٤٦) المصدر السابق - ص ٣١.

(٤٧) نفسه - ص ٢٣.

(٤٨) لبعض النصوص نثرية المصدر قرآنية وغير قرآنية يراجع الآتي:-

أولا: النصوص قرآنية المصدر:

١- ديوان حمزة شحاتة - دار الأصفهاني - جدة طبعة أولى ١٤٠٨هـ، ينظر الشطر الثاني الذي يشير إلى آية ١١٨ من سورة (طه) في قوله (ص ١٦١):

وحي من الأحياء غاية قصده

على عيشه ألا يجوع ولا يعرى

والشطر الثاني الذي يشير إلى آية٣٨ من سورة (الرعد) في قوله (ص ٣١٨):

فحسبي منك معيرة وذم فإن لكل ذي أجل كتابا

٢- ديوان محمد عبد القادر فقيه، ينظر الشطر الثاني الذي يشير إلى آية ٢٤من سورة (الجن) في قوله(ص٢٢٧):

مرحى لفتيان العروبة برهنوا من كان أضعف ناصرا وقبيلا

٣- ديوان حديقة النار والورد - عبد الله محمد جبر - نادي الطائف الأدبي ١٤١٧هـ ، ينظر الشطر الثاني الذي يشير إلى آية٣٨من سورة (عبس) في قوله (ص ١٠):

وتبسمت غرف الجنا ن على الوجوه المسفرة

٤- ديوان الثرى والثريا - عبد الله محمد جبر - نادي الطائف الأدبي ١٤١٠هـ ، ينظر الشطر الأول الذي يشير إلى آية ٤٣ من سورة (الفرقان) وآية٢٣ من سورة (الجاثية) في قوله (ص ٤٩):

جعل الهوى ربا فغودر مفردا يختال في ليل بغير نجوم

والشطر الثاني الذي يشير إلى آية٤ من سورة (المنافقون) في قوله(ص١١٠):

خوف العواقب أرداهم وصيرهم كأنهم خشب ملقى على جدر

٥ ـ ديوان أريد عمرا رائعا ـ عبد الله محمد جبر ـ نادي جدة الأدبي الثقافي ١٤٠٤هـ ، ينظر الشطر الأول من البيت الآتي الذي يشير إلى آية١٤٤ من سورة(آل عمران)في قوله (ص ٨٩):

وما محمد إلا مرسل بشر فالزم أوامره واحذر نواهيه

٦ـ ديوان نظم من الأحزان ـ محمد عمر توفيق ـ جامعة أم القرى ١٤٢٢هـ، ينظر الشطر الثاني الذي يشير إلى آية٤ من سورة(مريم)في قوله(ص٢٧):

قالت وقد لمست براحتها نذير الشيب في رأسي توهج واشتعل

٧ـ ديوان فجر أنت لا تغب ـ إبراهيم محمد العواجي ـ نادي الطائف الأدبي ١٤٢١هـ، ينظر الشطر الثاني الذي يشير إلى آية١٧ من سورة(الانشقاق) في قوله(ص ٤٢):

وإيمانا إلهيا يضيء الليل ما وسقا

ثانيا: النصوص غير قرآنية المصدر:

١ ـ ديوان أغنية للشمس ـ إبراهيم الزيد ـ نادي الطائف الأدبي ١٣٩٩هـ، ينظر الشطر الثاني الذي يشير إلى مقولة مأثورة عن عبد المطلب جد النبي ﷺ عندما هُدد بهدم الكعبة، وهي"...أما البيت فله رب يحميه"وذلك في قول الشاعر(ص١٧):

وهب (تفاوا بليو) ذاق مصرعه للدين رب كما للبيت يحميه

٢ـ ديوان للحضارة ثمن ـ عبد الله محمد جبر ـ نادي مكة الثقافي ١٤٠٤هـ، ينظر الشطر الثاني الذي يشير إلى المثل الشعبي القائل:"طفح الكيل"وذلك في قوله(ص ٤٦):

قولي لقومي عن السر الذي اصطرعت فيه العقول فإن الكيل قد طفحا

أما النصوص شعرية المصدر فلبعضها يراجع الآتي:

١ ـ ديوان فصول من سيرة الرماد صالح الزهراني، ينظر فيه إلى الشطر الأول الذي يشير إلى قول أحمد شوقي في قصيدته (نهج البردة):

جحدتها وكتمت السهم في كبدي جرح الأحبة عندي غير ذي ألم

وذلك في قول الزهراني(ص ١٩):

كتمتها ودفنت الهم في كبـــدي حجرا تسعر من نيرانها حدقي

٢ ـ ديوان ثرثرة على ضفاف العقيق ـ محمد العيد الخطراوي، ينظر فيه إلى السطر الشعري الآتي بعُدُّ الذي يشير إلى قول شوقي في رثائه لحافظ إبراهيم :

قد كنت أوثر أن تقول رثائي

يا منصف الموتى من الأحياء

وذلك في قول الخطراوي(ص ١١٨):

وقد كنت أوثر موتي قبلك..

٣ ـ ديوان نـدوب ـ محمد الفهد العيسى، ينظر فيه إلى الشطر الأول من الذي يشير إلى بيت لسان الدين الخطيب في موشحه:

جادك الغيث إذا الغيث همى

يا زمان الوصل بالأندلس

وذلك في قول العيسى (ص ١١):

جادك الغيث بوسمي همى وسقى الجدب بويل مرسل

٤ ـ ديوان من شظايا الماء ـ إبراهيم صعابي ـ نادي جازان الأدبي ١٤٢٢هـ، ينظر فيه الأسطر الشعرية الآتية بعُدُّ التي تشير

إلى بيت أبي القاسم الشابي:

ولا بد لليل أن ينجلي ولا بد للقيد أن ينكسر

وذلك في قول إبراهيم صعابي (ص ٣١):

ألا..

ما أطول الليل الذي لا ينجلي

ما أسوأ القيد الذي

لا ينكسر

هذا، وتوجد أمثلة أخرى كثيرة جدا مصدرها نثري وشعري عند الشعراء المذكورين هنا، وعند غيرهم، ومنعني من ذكرها خشية الإسراف في التمثيل.

(٤٩) النظرية الأدبية المعاصرة - رامان سلدن - ترجمة:د. جابر عصفور - دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة ١٩٩٨م - ص ١٧٥.

(٥٠) المرجع السابق - الصفحة نفسها.

(٥١) يراجع: الكتابة من موقع العدم (مساءلات حول نظرية الكتابة) د. عبد الملك مرتاض - سلسلة كتاب الرياض - عدد ٦٢/٦١ يناير/فبراير ١٩٩٩م - ص ٣٣١.

(٥٢) يراجع:انفتاح النص الروائي (النص والسياق) سعيد يقطين - المركز الثقافي العربي - الدار البيضاء، وبيروت - ٢٠٠١/ - ص ٩٩.

(٥٣) يراجع: واقع القصيدة العربية - د. محمد فتوح أحمد - دار المعارف - مصر - ١٩٨٤م - ص ١٥٠.

(٥٤) يراجع:انفتاح النص ... سعيد يقطين - ص ١١١: ص ١٢٢ .

(٥٥) يراجع:الكتابة من موقع العدم ... د. عبد الملك مرتاض - ص ٤٠١: ٤٠٣ .

(٥٦) ينظر:ظاهرة التعالق النصي في الشعر السعودي الحديث - د. علوي الهاشمي - كتاب الرياض - العدد ٥٢. ٥٣ إبريل - مايو ١٩٩٨ - ص٢١ .

(٥٧) نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي - عبد الناصر حسن محمد - المكتب المصري لتوزيع المطبوعات - القاهرة - ١٩٩٩ - ص ٥٧ .

(٥٨) ينظر:نبرات الخطاب الشعري - د. صلاح فضل - مكتبة الأسرة - القاهرة ٢٠٠٤ - ص ٢٣ .

(٥٩) الخروج من التيه (دراسة في سلطة النص) د. عبد العزيز حمودة - عالم المعرفة - الكويت - عدد٢٩٨ - نوفمبر ٢٠٠٥م - ص ٢٠٠.

(٦٠) المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك - د. عبد العزيز حمودة - عالم المعرفة - الكويت - عدد ٢٣٢ - إبريل ١٩٩٨م - ص ٣٧٣ .

(٦١) المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك - د. عبد العزيز حمودة - عالم المعرفة - عدد ٢٣٢. إبريل ١٩٩٨. الكويت ص ٣٧٣.

(٦٢) يراجع: الكتابة من موقع العدم - د. عبد الملك مرتاض - ص ٤١٢.

(٦٣) المرجع السابق - ص ٤٠ .

(٦٤) انفتاح النص - سعيد يقطين ص ١٢٥ .

(٦٥) من شظايا الماء - إبراهيم صعابي - ص ٢٠ .

(٦٦) يراجع: انفتاح النص..- سعيد يقطين - ص ١٢٧.

(٦٧) يراجع: الكتابة من موقع العدم .. - د. عبد الملك مرتاض - ص ٤١٠ .

(٦٨) ندوب - محمد الفهد العيسى - ص ٤٤ .

(٦٩) حين النوافذ امرأة - أحمد سليمان اللهيب - دار المفردات للنشر والتوزيع - الرياض ١٤٢٦هـ - ص ٢٧.

(٧٠) يراجع: عن بناء القصيدة العربية الحديثة - د. علي عشري زايد - مكتبة الشباب بالقاهرة - ١٩٩٧م- ص ١٧٠ = .

(٧١) ثرثرة على ضفاف العقيق - محمد العيد الخطراوي . ص ١١٨.

(٧٢) ديوان حمزة شحاتة - ص ١٨٦ .

(٧٣) المصدر السابق - ص ١٩٤ .

(٧٤) يراجع: نقاد الحداثة وموت القارئ - د. عبد الحميد إبراهيم - مطبوعات نادي القصيم الأدبي - ١٤١٥هـ - ص ١١٢.

(٧٥) انتفضي أيتها المليحة - أحمد الصالح - دار العلوم للطباعة والنشر - الرياض - ١٤٠٣هـ - ص ٤٥.

(٧٦) يراجع: توظيف التراث في الشعر السعودي المعاصر - أشجان الهندي - ص ١٢٠ .

(٧٧) حمى الأحلام - أيمن عبد الحق - ص ٧٤ .

(٧٨) انفتاح النص - سعيد يقطين - ص ١١٨ .

(٧٩) ثرثرة على ضفاف العقيق - محمد العيد الخطراوي - ص ١١٤ .

(٨٠) ديوان: غازي القصيبي - ص ٣٣٨ وما بعدها .

المصادر والمراجع

١. انفتاح النص الروائي (النص والسياق) سعيد يقطين. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء، وبيروت. ٢٠٠١م.

٢. التراث الإسلامي في شعر أمل دنقل. د. جابر قميحة. دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان. القاهرة. ١٩٨٧م.

٣. توظيف التراث في الشعر السعودي المعاصر. أشجان محمد الهندي. النادي الأدبي بالرياض. ١٤١٧هـ.

٤. الخروج من التيه (دراسة في سلطة النص) د. عبد العزيز حمودة. عالم المعرفة. الكويت. عدد٢٩٨. نوفمبر ٢٠٠٥م.

٥. ديوان أريد عمرا رائعا. عبد الله محمد جبر. نادي جدة الأدبي الثقافي ١٤٠٤هـ.

٦. ديوان أغنيات لبلادي. سعد البواردي. دار الإشعاع. المطابع الأهلية للأوفست. الرياض. ١٤٠١هـ.

٧. ديوان أغنية للشمس. إبراهيم الزيد. نادي الطائف الأدبي. ١٣٩٩هـ.

٨. ديوان الثرى والثريا. عبد الله محمد جبر. نادي الطائف الأدبي ١٤١٠هـ.

٩. ديوان انتفضي أيتها المليحة. أحمد الصالح. دار العلوم للطباعة والنشر. الرياض. ١٤٠٣م.

١٠. ديوان تأويل ما حدث. د. محمد العيد الخطراوي. نادي المدينة المنورة الأدبي. ١٤١٨هـ.

١١. ديوان تتوكأ على عكاز. سعد البواردي. نادي الطائف الأدبي. ١٤٠٨هـ.

١٢. ديوان ثرثرة على ضفاف العقيق. محمد العيد الخطراوي. دار الكنوز الأدبية. بيروت. لبنان. ٢٠٠٣م.

١٣. ديوان حديقة النار والورد. عبد الله محمد جبر. نادي الطائف الأدبي. ١٤١٧هـ.

١٤. ديوان حمى الأحلام. أيمن عبد الحق. نادي جازان الأدبي. ١٤٢٢هـ.

١٥. ديوان حمزة شحاتة. دار الأصفهاني. جدة. ١٤٠٨هـ.

١٦. ديوان حين النوافذ امرأة - أحمد سليمان اللهيب - دار المفردات للنشر والتوزيع - الرياض. ١٤٢٦هـ.

١٧. ديوان صدى الأشجان. حسن الزهراني. النادي الأدبي بالباحة. ١٤١٧هـ.

١٨. ديوان عندما يعزف الرصاص. عبد الرحمن صالح العشماوي. مكتبة الأديب. دار عالم الكتب للنشر والتوزيع. ١٤٠٨هـ.

١٩. ديوان غازي عبد الرحمن القصيبي. المجموعة الشعرية الكاملة. مطبوعات تهامة. ١٤٠٨هـ.

٢٠. ديوان فجر أنت لا تغب. إبراهيم محمد العواجي. نادي الطائف الأدبي. ١٤٢١هـ.

٢١. ديوان فصول من سيرة الرماد. صالح سعيد الزهراني. نادي القصيم الأدبي. ١٤١٩هـ.

٢٢. ديوان للحضارة ثمن. عبد الله محمد جبر. نادي مكة الثقافي. ١٤٠٤هـ.

٢٣. ديوان محمد عبد القادر فقيه. المجموعة الشعرية الكاملة. مطبعة سحر. جدة. ١٤١٤هـ.

٢٤. ديوان من شظايا الماء. إبراهيم صعابي. نادي جازان الأدبي. ١٤٢٢هـ.

٢٥. ديوان ندوب. محمد الفهد العيسى. بدون بيانات نشر. ١٤١٤هـ.

٢٦. ديوان نظم من الأحزان. محمد عمر توفيق. جامعة أم القرى. ١٤٢٢هـ.

٢٧. ديوان وأنك أصل الجهات. إبراهيم بن دخيل الوزان. نادي الطائف الأدبي. ١٤١٩هـ.

٢٨. الشعر العربي المعاصر. قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية. د. عز الدين إسماعيل. بيروت. د.ت.

٢٩. ظاهرة التعالق النصي في الشعر السعودي الحديث. د. علوي الهاشمي. كتاب الرياض. العدد ٥٢، ٥٣. إبريل، مايو ١٩٩٨م.

٣٠. عن بناء القصيدة العربية الحديثة. د. علي عشري زايد - مكتبة الشباب بالقاهرة. ١٩٩٧م.

٣١. العناصر التراثية في الرواية العربية في مصر. د. مراد عبد الرحمن مبروك. دار المعارف. القاهرة. ١٩٩١م.
٣٢. في البحث عن لؤلؤة المستحيل. د. سيد البحراوي. دار الفكر الجديد. بيروت. ١٩٨٨م.
٣٣. في الشعر المعاصر في المملكة العربية السعودية - د. عبد الله الحامد - مطبعة حنيفة - الرياض - ١٤٠٢هـ.
٣٤. الكتابة من موقع العدم (مساءلات حول نظرية الكتابة) د. عبد الملك مرتاض. سلسلة كتاب الرياض. عدد ٦١/٦٢ يناير/فبراير. ١٩٩٩م.
٣٥. المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك. د. عبد العزيز حمودة. عالم المعرفة. الكويت. عدد ٢٣٢. إبريل ١٩٩٨م.
٣٦. نبرات الخطاب الشعري. د. صلاح فضل. مكتبة الأسرة. القاهرة ٢٠٠٤م.
٣٧. النظرية الأدبية المعاصرة. رامان سلدن. ترجمة:د. جابر عصفور. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. ١٩٨٨م.
٣٨. نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي. عبد الناصر حسن محمد. المكتب المصري لتوزيع المطبوعات. القاهرة. ١٩٩٩م.
٣٩. نقاد الحداثة وموت القارئ. د. عبد الحميد إبراهيم - مطبوعات نادي القصيم الأدبي. ١٤١٥هـ.
٤٠. واقع القصيدة العربية. د. محمد فتوح أحمد. دار المعارف. مصر. ١٩٨٤م.

٣

التربية

الأهداف السلوكية المعرفية من خلال الخطط الدراسية للمعلمين وعلاقتها بطرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم: دراسة تحليلية ميدانية

د. عايض ضيف الله الثبيتي

جامعة الطائف

الملخص

قامت الدراسة بتحليل (٥٠٤) هدفاً من خلال خطط (٢٨) معلماً توزعت الأهداف على (٢٥٢) هدفاً في الفصل الأول، و(٢٥٢) هدفاً في الفصل الثاني ؛ وذلك بهدف الوقوف على مدى تمكن المعلمين من صياغة الأهداف السلوكية، ومعرفة مستواها وعلاقتها بطرائق التدريس، والوسائل التعليمية وأدوات التقويم. وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتوظيف البرنامج التدريبي لمعرفة الأثر المتوقع على المعلمين. كما استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى. وكشفت الدراسة عن تدني مستوى المعلمين (قبل البرنامج التدريبي) في صياغة الأهداف حيث اقتصرت صياغتهم على مستوى مهارات التفكير الدنيا. كما تركزت طرق التدريس على الطرق التقليدية والوسائل التعليمية السمعية والبصرية التقليدية. كما اخفق المعلمون في وضع الأسئلة المتطابقة مع الأهداف ؛ مما دفع الباحث لتصميم برنامج تدريبي للمعلمين من مختلف التخصصات. وكشفت الدراسة عن ظهور تحسن في الأداء لدى جميع المعلمين (عدا معلمي الدراسات الإسلامية) وذلك بعد البرنامج التدريبي حيث كانت صياغة الأهداف الصحيحة قد تجاوزت ٧٢٪ وظهر تحسن لديهم في معرفة مستويات الأهداف الستة، وعلاقة الأهداف بطرائق التدريس والوسائل التعليمية المختلفة. كما كانت نسبة التطابق بين الهدف ونوع السؤال بشكل صحيح قد تجاوزت ٧٨٪. وأوصت الدراسة بإقامة برامج تدريبية للمعلمين على صياغة الأهداف وعلاقتها بمكونات العملية التعليمية الأخرى.

مقدمة:

تشكل الأهداف التربوية القيمة القابلة للتداخل مع عناصر ومكونات المادة العلمية، وكذلك القيمة المرجوة في مسيرة العمل التعليمي، والمشمول برعاية البيئة المدرسية والمكونات العامة للمنهج، وتأخذ الأهداف السلوكية دورها الحيوي عن طريق التفعيل المدروس، بدءاً من خطط المعلم المبدئية في التعامل مع مادته العلمية .

وبالنظر إلى معطيات أدبيات الاهتمام بالأهداف التربوية بشكل عام، والأهداف السلوكية بشكل خاص، نجد أن للأهداف التربوية مستويات منها الأهداف العامة، وهي تلك الأهداف التي تمثل الأساس الذي ينبني عليه المنهج التعليمي، ويهتم بمخرجات التعليم البعيد، ومنها الأهداف الخاصة، وهي تلك الأهداف التي تمثل مخرجات التعلم على المدى القصير، ومتى ما تم صياغة الأهداف الخاصة بطريقة محددة أصبحت أهدافاً سلوكية (عبد الرحمن الشعوان،١٤١٠، ٦٣٨).

وتهدف العملية التعليمية - في محصلتها النهائية - إلى تعديل سلوك المتعلم، وتوجيهه إلى ما هو مرغوب فيه معرفياً ووجدانياً وحركياً، وهذا ما يدعو إلى التوجه نحو صياغة الأهداف صياغة سلوكية .مرتبطة بخبرات المتعلم، واهتماماته ومستقبله، وميوله ومتطلباته الأساسية حتى يكون التعلم ذا معنى (جودت عبد الهادي، ٢٠٠٧، ١٥)

وفي عام ١٩٤٩م أكد تايلور على أهمية تحديد الأهداف بقوله: "يجب أن يحدد كل هدف في مصطلحات توضح أنواع السلوك المراد تنميتها لدى التلاميذ، كما أشار إلى أن الصياغة الواضحة للأهداف، والتي تساعد في اختيار خبرات التعليم، وتخطيط التدريس يجب أن تبين نوع السلوك المراد تنميته لدى التلاميذ (رالف تايلور،١٩٧٩، ٦٤).

وتأثراً بأفكار تايلور قرر بلوم وزملاؤه عام ١٩٥٦م أن يضعوا إطاراً عملياً نظرياً يأتي من خلال نظام تصنيف الأهداف العملية التربوية؛ لأن الأهداف التربوية تشكل القاعدة الأساسية لبناء المناهج وأساليب التدريس والتقييم. وألفوا أول كتاب لهم في تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي (بنجامين بلوم وآخرون،١٤٠٥).

مشكلة الدراسة

تعد صياغة الأهداف (المعرفية والوجدانية، والنفسحركية) هي حجر الزاوية في العملية التعليمية، بصفة عامة، وفي عملية التدريس بصفة خاصة. وتعد كراسة تحضير الدروس لكل معلم بمثابة الوثيقة، التي تبين مدى قدرة المعلم على التعامل مع الأهداف، وتوظيفها من خلال عملية التدريس.

وبشكل أكثر تحديداً تعد الأهداف السلوكية المعرفية من حيث صياغتها وتحقيقها بالفصل

المدرسي بالطرق الملائمة، والوسائل التعليمية والفنيات التدريسية وكيفية تقويمها، والتأكد من تحقيقها في الفصل المدرسي، بمثابة القاعدة الرئيسة للأداء في العملية التنفيذية والأساس الذي تقوم عليه العملية التعليمية برمتها؛ ولهذا قامت الدراسة الحالية بإعداد ورش عمل وحلقات تدريبية لتدريب المعلمين على كيفية صياغة الأهداف، وكيفية تقديمها من خلال طرق التدريس الحديثة، والوسائل التعليمية المبتكرة، وكيفية تقويم الأهداف والتأكد من تحقيقها وتتمثل مشكلة الدراسة في:

السؤال الرئيس:

ما مدى قدرة المعلمين على استخدام الأهداف السلوكية المعرفية من حيث الصياغة، ومستويات الأهداف، وعلاقتها بالطرائق والوسائل المستخدمة، وآليات التقويم من خلال ما تضمنته خطط الدروس والأداء وذلك قبل البرنامج التدريبي وبعده ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس لهذه الدراسة الأسئلة البحثية التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صياغة معلمي التخصصات المختلفة للأهداف السلوكية، من حيث مكوناتها قبل البرنامج التدريبي وبعده؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صياغة معلمي التخصصات المختلفة للأهداف السلوكية، من حيث ملائمتها لمستويات الأهداف قبل البرنامج التدريبي وبعده؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمعرفة ما حققه معلمو التخصصات المختلفة من أهداف سلوكية؛ باستخدام طرق التدريس المختلفة قبل البرنامج التدريبي وبعده؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة في نوعية الوسيلة التعليمية التي يحقق بها معلمو التخصصات المختلفة الأهداف السلوكية قبل البرنامج التدريبي وبعده؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع المعلمين للأسئلة التقويمية، بما يتناسب مع مستويات الأهداف السلوكية قبل البرنامج التدريبي وبعده ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- الوقوف على مستوى المعلم في صياغة الأهداف السلوكية المعرفية من حيث المحتوى والمستوى وكيفية تقويمها بالفصل، من خلال الممارسة العملية للدرس.

٢- القيام بملاحظة أداء المعلم داخل الفصل، انطلاقا من ربط الأهداف السلوكية المعرفية بطريقة التدريس، والوسيلة التعليمية المستخدمة، والمساعدة في تحقيق الهدف.

٣- رفع كفاءة المعلمين في صياغة الأهداف وكيفية تنفيذها وتحقيقها وتقويمها، من خلال برنامج تدريبي، وورش تدريبية على الأهداف السلوكية المعرفية، يقوم على كيفية صياغة الأهداف وتوزيعها على المستويات المختلفة وطرق تحقيقها والوسائل التعليمية المساندة في ذلك وآليات تقويم تلك الأهداف.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من موضوعها، وهو تدريب المعلمين على كيفية صياغة الأهداف السلوكية وتنفيذها وتقويمها، حيث إن الأهداف السلوكية حظيت باهتمام متزايد من المتحمسين لها، واعتبرها البعض نهضة تربوية، سيكون لها عائدها في طرائق وأساليب التعليم والتعلم والتقويم، كما أنها تجعل المتعلمين أكثر فهماً لما يهدفون إلى تحقيقه.

البرنامج التدريبي:

الأهداف العامة للبرنامج:

- تزويد المعلمين المتدربين بالمعلومات المرتبطة بالأهداف السلوكية .
- تمكين المعلمين المتدربين من صياغة الأهداف السلوكية .
- تعريف المعلمين المتدربين بالعلاقة ما بين الأهداف السلوكية وطرائق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية وآليات التقويم .

الأهداف التفصيلية للبرنامج:

بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي من المتوقع أن يصبح المتدرب قادراً على أن:

١- يتعرف مكونات الهدف السلوكي .

٢- يتعرف مستويات الأهداف والتمييز بينها .

٣- يصوغ الهدف السلوكي .

٤- يستخدم طرق التدريس المختلفة المرتبطة بالأهداف المعرفية .

٥- يتعرف أنشطة التدريس والتقنيات التعليمية المناسبة لكل هدف وموضوع دراسي .

٦- يصنف الأسئلة حسب مستويات الأهداف .

الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج

مدة البرنامج (٤) أسابيع على مدى (٤) أيام في الأسبوع بواقع (٤) ساعات يومياً .

موضوعات البرنامج			
١- الأهداف السلوكية المعرفية :	المدة: أسبوع واحد الساعات: ١٦ ساعة		
	عدد الساعات	نظري	عملي
١ - ١ - صياغة الأهداف السلوكية	٨	٢	٦
١ - ٢ - مستويات الأهداف السلوكية	٨	٢	٦
٢- علاقة الأهداف بطرائق التدريس	المدة: أسبوع واحد الساعات: ١٦ ساعة		
	عدد الساعات	نظري	عملي
٢- ١ - الإلقائية	١٦	١	١
٢ - ٢ - الاستجوابية		٢	٢
٢ - ٣ - الاستقرائية		١	٣
٢ -٤ - حل المشكلات		١	١
٢ - ٥ - التعليم التعاوني		١	٣
٣- علاقة الأهداف بالوسائل التعليمية	المدة: أسبوع واحد الساعات: ١٦ ساعة		
	عدد الساعات	نظري	عملي
٣ - ١ - السمعية	١٦	١	١
٣ - ٢ - البصرية		١	١
٣ - ٣ - السمعية البصرية		٢	٤
٣ - ٤ - عروض إلكترونية		٢	٤

٤- علاقة الأهداف بالوسائل التقويمية	المدة: أسبوع واحد الساعات: ١٦ ساعة		
	عدد الساعات	نظري	عملي
٤ - ١ - التذكر	١٦	١	١
٤ - ٢ - الفهم		١	١
٤ - ٣ - التطبيق		١	١
٤ - ٤ - التحليل		١	٢
٤ - ٥ - التركيب		١	٢
٤ - ٦ - التقويم		١	٣

أدوات الدراسة :

١) البرنامج التدريبي .

٢) خطط المعلمين الدراسية .

٣) بطاقات التحليل والملاحظة .

إجراءات الدراسة :

أولاً : قبل البرنامج التدريبي:

١- تم استعراض خطط المعلمين الدراسية وتحليل (٢٥٢) هدفاً سلوكياً مما احتوت عليه خطط المعلمين، موزعة على الأسبوع الثالث والسادس والتاسع من الفصل الدراسي الأول بواقع (٩) أهداف لكل معلم .

٢- إعداد (٣) بطاقات تحليل (لمكونات الهدف، ومستوى الهدف، وعلاقة الأهداف بآليات التقويم) وإعداد بطاقتي ملاحظة (لطرائق التدريس، والوسائل التعليمية المستخدمة) .

ثانياً : بعد البرنامج التدريبي:

١- تم التعامل مع خطط المعلمين بالطريقة التي أجريت قبل البرنامج التدريبي.

٢- تم استخدام البطاقات في الملاحظة والتحليل أثناء الأداء وبنفس الطريقة المستخدمة قبل البرنامج .

المستهدفون من البرنامج:

يستهدف البرنامج تدريب (٢٨) معلماً من معلمي التخصصات الآتية (اللغة العربية - الرياضيات - الدراسات الإسلامية - العلوم) للمرحلتين المتوسطة والثانوية .

وسائل التدريب:

تم استخدام الوسائل التدريبية الآتية في البرنامج:

١- الحقيبة التدريبية .

٢- Data show .

٣- السبورة .

٤- Power Point .

أساليب التدريب:

١- العمل في مجموعات .

٢- حلقات النقاش .

٣- تقديم العروض ومناقشتها .

٤- التطبيقات العملية .

٥- المحاضرة .

تقويم البرنامج:

تم تقويم البرنامج على المرتكزات التالية:

أولاً: المقارنة بين الأداء القبلي للمعلمين والأداء البعدي للبرنامج التدريبي من خلال بطاقات التقويم والملاحظة فيما يتعلق بالفعاليات التالية:

١- احتواء الخطط الدراسية على الأهداف المعرفية السلوكية بالطريقة الصحيحة .

٢- توظيف الأهداف في طرائق التدريس المستخدمة .

٣- توظيف الأهداف في استخدام الوسائل التعليمية .

٤- توظيف الأهداف في صياغة الأسئلة .

وقد أظهرت الدراسة الحالية وضوح الأثر الإيجابي للتدريب على أداء المعلمين في الفعاليات السابقة .

ثانياً: تطبيق استبانه لأخذ رأي المتدربين في البرنامج من حيث:

(الأهداف، المحتوى، المكان، الزمن، الوسائل والأساليب المستخدمة في تنفيذ البرنامج) .

وقد جاءت الإجابات إيجابية ومشجعة .

ثالثاً : استخدام بطاقات تحليل وملاحظة ؛ لمعرفة ما حدث من تغير في أداء المعلمين وفي خططهم الدراسية .

وقد تم عرض هذه البطاقات قبل تطبيقها على مجموعة من المحكمين المتخصصين وتم تعديلها وفقاً لما ورد منهم .

الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدم الباحث أسلوبين إحصائيين مناسبين للدراسة الحالية وهما: -

- حساب التكرارات والنسب المئوية
- حساب الفروق بين تكرارات النسب أسلوب "كا٢"

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة على ثلاثة مناهج أساسية تكاملت مع بعضها البعض وهي:

أ) المنهج الوصفي: وتم ذلك من خلال ملاحظة المعلمين داخل الفصول الدراسية ؛ لملاحظة الوسيلة التعليمية وطريقة التدريس المستخدمة.

ب) المنهج التجريبي: وتم ذلك خلال تدريب المعلمين في برنامج تدريبي وقياس أثر التدريب بالفروق قبل وبعد التدريب في الورش التعليمية والتدريس المصغر.

ج) منهج تحليل المحتوى: حيث تم تصنيف فئات التحليل إلى مواضيع رئيسة ومواضيع فرعية وفق الخطوات التالية:

أولاً : الموضوعات الرئيسة :

١- معايير صياغة الهدف السلوكي المعرفي .

٢- مستوى الهدف السلوكي المعرفي.

٣- علاقة الهدف السلوكي المعرفي بطريقة التدريس المستخدمة.

٤- علاقة الهدف السلوكي المعرفي بالوسيلة التعليمية المستخدمة.

٥- علاقة الهدف السلوكي المعرفي بالأسئلة التقويمية في الدرس.

ثانياً : فئات التحليل الفرعية :

١- معايير صياغة الهدف: تم تحديد فئات تحليل هذا الموضوع على شكل (ست) فئات وهي:

(أن + الفعل السلوكي+ المتعلم+ المحتوى العلمي+ الحد الأدنى للأداء+ شروط الأداء)

٢- مستويات الأهداف السلوكية المعرفية: وتمثلت في (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم)

٣- طرق التدريس تحقيق الهدف السلوكي المعرفي (الإلقائية - الاستجوابية - الاستقرائية - حل المشكلات - التعلم التعاوني)

٤- الهدف والوسيلة المستخدمة في تحقيقه: (سمعية- بصرية- سمعية بصرية - عروض إلكترونية)

٥- علاقة مستوى الهدف السلوكي المعرفي بالأسئلة التقويمية في الدرس: (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم)

الإطار النظري للدراسة

أولاً: الأهداف السلوكية المعرفية:

-تعريف الأهداف السلوكية:

بدا لدى بعض الباحثين أن الأهداف السلوكية تعنى التغير المطلوب في سلوك المتعلم ضمن منظومة من التفاعلات المعرفية، وآليات التنفيذ وأدوات القياس، كما أشار إلى ذلك تايلور Tylor (١٩٨١). واستمرارا لمسيرة العمل التربوي ازداد الاهتمام بموضوع البحث في الأهداف السلوكية وكانت رؤية، محبات أبو عميرة (١٩٩٦) تبين أن التغيير المرغوب في مستوى السلوك والخبرة لدى المتعلم (الطالب) هو صورة واقعية للأهداف السلوكية التي لا تتنافى مع أدوات الملاحظة والقياس، وظهرت الأهداف السلوكية على أنها ناتج تعليمي متوقع من المتعلم ضمن زمن محدود ومرتبط بأدوات القياس والملاحظة (محمد رزق وإبراهيم الحكمي) (٢٠٠٤) ومهدي سالم (١٩٩٨). ويرى عبد الموجود وآخرون (١٩٨١، ٢٠) أن الأهداف السلوكية هي القدر الذي يتم قياسه في ما يحدث للمتعلم من تغيرات عن قصد، أوضحته العبارات التي يصاغ بها الهدف. ويمكن للباحث أن يسهم في إيجاد تصور للأهداف السلوكية التي تعني الخطاب المقنن بجزئيات لفظية محدده ترمى إلى إحداث ناتج سلوكي تولد عن تفاعلات الخبرة والمعرفة لدى الطالب يرتبط وجودها الفاعل بجزئيات عملية التدريس.

أهمية الأهداف السلوكية:

من الواضح أن استصحاب الهدف وتفعيله في العمل التربوي اليومي قد جعل الأعمال البحثية تنشط في التركيز على أهمية الأهداف السلوكية، ويتضح ذلك مما ذكره جرونلند (د. ت) حول

أهمية الهدف للمعلم؛ إذ يمكنه من معرفة الأسس والمرتكزات للتدريس، كما أن الهدف يعينه على انتقاء المحتوى والطريقة والوسيلة المناسبة، وكذلك يمكن المعلم من إعداد الاختبارات وأدوات التقويم المناسبة ؛ لملامسة الصورة التحصيلية للطلاب.

ولعل هذه الدراسة تسعى للربط ما بين الهدف ومكوناته ومستوياته وطرائق التدريس والوسائل المستخدمة وأدوات التقويم، وتكشف عن العلاقة بين الأجزاء المكونة لعملية التدريس بشكلها التطبيقي.

لقد أشار كل من (جرونلند، د. ت ،٢٢) و (عدنان يوسف العتوم، ٢٠٠٥، ٤٣)، (وجودت سعادة، ١٩٩١، ٧٩) إلى أن الأهداف السلوكية تشكل المرشد والموجه لعملية الأداء التعليمي وتظهر أهميتها على أنها تجعل المعلم والمتعلم يسيران على طريق واضح من بلوغ الأهداف كما تمكن المعلم من القدرة على تحليل المحتوى وصياغة الاختبارات وآليات التقويم، كما تمنح المعلم القدرة على استخدام الطرائق المناسبة والوسائل الملائمة.

صياغة الأهداف السلوكية :

إن التمكن من أحكام الخطاب اللفظي لمكونات الهدف يقود إلى تفعيل الهدف بالشكل المحدد والواضح ؛ ولهذا فإن العلاقة بين الفكرة التي تعنى الهدف واللفظ الذي يعني العبارة من الأمور الهامة في إبراز الأهداف بشكل واضح وقابل للقياس والتطبيق .

وقبل أن نبرز لغة كتابة الهدف لا بد من معرفة مكونات الهدف التي أشار إليها عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٥، ٤٣) في أن " روبرت ميجر " يرى أن الهدف القابل للاستخدام يجب أن يتضمن ثلاثة مكونات أساسية تركزت في تحديد السلوك النهائي للمتعلم، وتحديد شروط الأداء ومعاييره .

ومن أجل أن يكون الهدف السلوكي متسمًا بالوضوح قابلا للتفعيل وموائمًا للمستهدف، كان من اللازم أن تشمله لغة واضحة، وعبارات مباشرة وقبل هذا فقد تحددت معالم كل هدف سلوكي بل وقد ظهرت ماهيته جلية واضحة، حسب ما اتفق على ذلك معظم الباحثين ؛ إذ إن الصور المحددة للأهداف السلوكية لم تخرج عن أبعادها المتعارف عليها ؛ كونها تأخذ سمة سلوكية ضمن الخطاب الذي يدونه المعلم، وتكون ناتجا تعليميا، وتتمركز حول الطالب وفعله السلوكي المرتقب ، وتبعد عن الغموض ؛ لتصبح في دائرة القياس والاختبار والملاحظة مكتسبة زمنًا محددًا وظرفًا معينًا. كما أنه ليس من صفتها التعدد من خلال العبارات التي تصفها. (الوكيل والمفتي، ١٩٨٠، الخطيب ١٩٨٨ ،عبد الرحمن عدس، ٢٠٠٥، مهدي سالم، ١٩٩٨) .

تصنيف الأهداف السلوكية :

ظهرت ثلاثة أنواع من التصنيفات للأهداف السلوكية جاءت على النحو التالي:

١) تصنيف بلوم Bloom وزملائه الذي تناول المجال المعرفي Cognitive Domain ويعنى بالأهداف المتعلقة بالعمليات المعرفية .

٢) تصنيف كراثول Krathwahl للأهداف الوجدانية .

٣) تصنيف سمبسون Simpson للأهداف النفسحركية .

وتقوم الدراسة الحالية بالاقتصار على المجال المعرفي وعلاقته بعملية الأداء بدءًا من صياغة الهدف وخطط المعلمين ومستويات الهدف، وعلاقة الأهداف بطرائق التدريس والوسائل التعليمية وأدوات التقويم وللأهداف السلوكية المعرفية مجالاتها الستة التي ركزت عليها الدراسة الحالية و تتضمن المستويات الدنيا (المعرفه والاستيعاب و التطبيق) والمستويات العليا (التحليل و التركيب والتقويم)

ثانيًا: الأهداف السلوكية المعرفية وعلاقتها بطرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم:

إن للأهداف دوراً مهماً في تيسير عملية التدريس بشكل خاص، والخطة العامة للأعمال التعليمية، ولقد أشار إلى ذلك كل من: مقداد يالجن (١٩٨٥) وعبد المجيد النشواني (١٩٩١) إلى أن الأهداف ومستوياتها تسهل طريقة التدريس بل وتقود إلى الطريقة المناسبة والملائمة لتحقيق الهدف كما أن لها علاقة وثيقة بأدوات التقويم المناسب، وكذلك إن الأهداف تساعد على وضع خطط بعيدة المدى لواضعي المناهج والمخططين إضافة إلى ذلك فإن الأهداف توفر للمعلم القدر الكبير من مجالات الاختيار للوسائل التعليمية المناسبة، واختيار الوحدات والمواد الدراسية المناسبة .

ويوضح مهدى سالم (١٩٩٨) الارتباط الوثيق ما بين تحديد الأهداف السلوكية بشكل دقيق، واختيار طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة المؤدية إلى تحقيق نتائج التعلم المرغوبة، كما أن تحديد الأهداف السلوكية يؤدى إلى النجاح في الاختبار المناسب للوسائل التعليمية، والأنشطة الصفية واللاصفية، والمواقف التعليمية المناسبة؛ لتحقيق هذه السلوكيات. كما أن الأهداف السلوكية المنتقاة والمناسبة، تسهم في عملية تصميم وإعداد أساليب ووسائل التقويم المناسب لنتائج التعليم المرغوبة ومن خلال استعراض ما عرضه (آمال صادق وفؤاد أبو حطب ١٩٩٤) من إيضاح لمنظومة التحكم الذاتي cybernetics نجد أن هذه المنظومة تتكون من:

١) الأهداف التربوية: التغيرات المتوقعة في سلوك الطلاب بعد نهاية العملية التعليمية .

٢) التنفيذ: التفاعل الحادث بين المواد الدراسية والوسائل وطرق التدريس .

٣) التقييم: الحكم على الطلاب بالنجاح أو الفشل من خلال أدائهم بالاختبارات.

٤) التحقق من الناتج التعليمي.

الدراسات السابقة

١- بغدادي، فادية (١٩٩٠):

سعت الدراسة للتعرف على العناصر الأساسية لدفتر التحضير اليومي، ومدى تعامل معلمات المرحلة الابتدائية مع مفرداته، ومعرفة الأخطاء التي تقع عند استخدام دفتر التحضير، وعلاقة ذلك بالمؤهل التربوي وعدمه وسنوات الخبرة، ومن أجل غرض الدراسة قامت الباحثة بتصميم بطاقة لتقييم دفتر التحضير اليومي تكونت من (٥٧) مفردة تم تطبيقها على عينه البحث المكونة من (٦٠) معلمة. وكان من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى أداء المعلمات المؤهلات تربوياً وغير المؤهلات وذلك لصالح الفئة الأولى، كما أنه توجد فروق لصالح المعلمات ذوات الخبرة .

٢) دراسة آل الشيخ (١٤١٢ هـ):

أجريت الدراسة بمدينة الرياض؛ لمعرفة المستوى الذي تمثله معلمات اللغة العربية في معرفتهن بالأهداف السلوكية، واستخدامهن لها وذلك من خلال استعراض (٤٠) كراسة تحضير. وتم اختيار ثلاثة أهداف من كل ثلاثة دروس من كل كراسة وأظهرت الدراسة أن مستوى معرفة المعلمات بالأهداف السلوكية بلغت (٤٦,٧ ٪) ، أي دون المستوى المقبول، وأن قدرة المعلمات على استخدام الأهداف السلوكية في عملية التدريس أتت ضعيفة جداً، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة حول متغير المؤهل، أو الالتحاق بالدورات التدريبية أو سنوات الخبرة.

٣) دراسة الشايع (١٤١٧ هـ):

سعت الدراسة إلى الوقوف على مدى معرفة معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية للأهداف السلوكية، ومدى قدرتهم على استخدامها حيث أجريت الدراسة على (٨٢) معلماً كما جرى تحليل (٤٠) كراسة تحضير باختيار درسين من كل كراسة. وتم استخدام اختبار بطريقة الاختيار من متعدد للمعلمين واستخدام بطاقة تحليل للدروس المختارة من كراسات التحضير وكان من نتائج الدراسة أنه قد تبين تدني مستوى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية دون المقبول (٥٦ ٪) .

٥) دراسة السميري (١٩٩٨):

شملت الدراسة (٥٤٠) معلمة موزعة على المراحل الثلاث (٣٢٠ ابتدائي، ١١٨ متوسط، ١٠٢ ثانوي) ؛ بهدف تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس تعليم البنات الابتدائية

والإعدادية والثانوية في مدينة مكة المكرمة. ولتحقيق الهدف من الدراسة قامت الباحثة بإعداد وبناء استبيان يتكون من (٥٢) فقرة حيث تم التحقق من صدقه وثباته. وبعد ذلك تم تطبيقه على العينة المختارة. وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا حول وضوح الهدف واستخدامه في المادة وتقويم الهدف وفقاً لمتغير المؤهل لدى معلمات المراحل الثلاث، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا حول تقويم الهدف لمتغير المرحلة والمؤهل .

٦) دراسة الحربي (١٤٢٠ هـ):

قامت الدراسة باختيار عينة من معلمي مادة الرياضيات (١٥٠) معلماً للمرحلة الابتدائية؛ بهدف تحديد مدى معرفتهم بالأهداف السلوكية ومدى قدرتهم على استخدامها من خلال اختيار وتحليل (٤٥) كراسة تحضير. وقد استخدمت الدراسة أداة الاختبار للمعلمين، وبطاقة تحليل لكراسات التحضير. ومما توصلت إليه الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية كان مقبولاً بنسبة (٦٠,٦٤ ٪). وأن مستوى تضمين المعلمين للأهداف السلوكية كان ضعيفاً أيضاً إذ بلغت النسبة (٣٩,٦ ٪) كما أشارت الدراسة إلى أن سنوات الخبرة، و الالتحاق بالدورات لا يشكلان أي فروق دالة إحصائياً .

٧) دراسة الملا (١٩٩٩):

تسعى الدراسة للتعرف على أثر تزويد طلبة الصف الأول الإعدادي بالأهداف السلوكية قبل بدء الدرس على تحصيلهم في مقرر القراءة وأثرها في استيفاء المادة العلمية المتعلمة، وأجريت على مجموعتين من الطلاب الأولى تجريبية والأخرى ضابطة واستخدمت الباحثة اختبار "ت" واختبار تحليل التباين الأحادي والمتوسطات الحسابية وتوصلت إلى النتائج التالية:

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى التذكر والفهم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي(البعدي الثاني) في مستوى الفهم. ولم تظهر فروقاً بين المجموعتين في مستوى التذكر .

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات الذكاء الثلاثة (الأدنى والمتوسط والعالي) في عامل الفهم في الاختبار التحصيلي البعدي الأول، والبعدي الثاني ،ووجود فروق دالة إحصائياً بين المستويين الأدنى والعالي في عامل التذكر لصالح مجموعة الذكاء العالي .

٨) دراسة البقمي (١٤٢١ هـ):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى معرفة معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة

الطائف بالأهداف السلوكية ، ومجالاتها، ومستوياتها، والقدرة على استخدامها .وقد أجريت الدراسة على عينة من معلمات الأحياء (٤٠) معلمة وظهر من نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمات بالأهداف السلوكية كان " جيد " بنسبة (٧٠,١٥ ٪) وكذلك كانت مستوى المعلمات بمعرفة مجالات الأهداف السلوكية " جيد " (٧٨,١٨ ٪). وكذلك كان معرفة المعلمات بمستويات الأهداف بدرجة " ضعيف " بنسبة (٥,٧٥ ٪) .

٩) دراسة المعيقل (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤م):

أجرى الباحث دراسة تحليلية للأهداف السلوكية التي تضمنتها مئة خطة دراسية لمعلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المرحلة الثانوية واشتملت على ٣٥٩ هدفاً سلوكياً، واستهدفت الدراسة التعرف على عدد الأهداف ومجالاتها ومستويات التفكير التي تناولتها وأخطاء صياغتها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معدل الأهداف كان (٣,٥٩) لكل خطة، وأنه لا يوجد فرقٌ دالٌ بين نوعي الخطط. وكذلك أوضحت الدراسة من خلال ما توصلت إليه أن تركز الأهداف كان في المجال المعرفي وقد كان التركيز في مهارات التفكير الدنيا مع عدم وجود فرق دال إحصائياً بين التخصصين ووجود فرق دال إحصائياً بين نوعي الخطط. وكذلك أظهرت الدراسة أن نسبة كبيرة من الأهداف تضمنت أخطاء في صياغتها مع وجود فروق بين التخصصين وبين نوعي الخطط في بعض منها .

١٠) دراسة الكندري (١٤٢٧ هـ):

سعت الدراسة إلى الكشف عن مدى تمثيل أهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس اليومية لمعلمي العلوم بدولة الكويت وما اشتملت عليه من مجالات ومستويات مختلفة من الأهداف، وكشفت الدراسة عن مدى تأثر تلك الأهداف بمتغير الجنس والمراحل التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

وقد قامت الدراسة بتحليل (٣٤٨٩) هدفاً سلوكياً اشتملت عليها (٥٠٦) خطة لدروس مادة العلوم بجميع المراحل التعليمية .

وكان من نتائج الدراسة اكتشاف المساحة الكبيرة التي احتلتها الأهداف المعرفية، كما ظهرت في دفاتر تحضير الدروس اليومية إذ بلغت (٩١,٢٢ ٪) من جملة الأهداف السلوكية، وبينت الدراسة أن هذه النسبة قد تكررت تقريباً في جميع المراحل التعليمية عند المعلمين والمعلمات ، وأن الأهداف المعرفية انحصرت بنسبة تكرارات (٩٥,١٩ ٪) في مستويات التفكير الدنيا

١١) - دراسة قباض (٢٠٠٧):

تناولت الدراسة الخطط الدراسية لمعلمي المرحلة الابتدائية بالتحليل؛ بهدف تحليل الأهداف

السلوكية التي تضمنتها الخطط الدراسية؛ وذلك لمعرفة نوع الأهداف ومجالاتها ومستوياتها المعرفية وأخطاء الصياغة، ولبلوغ الهدف استخدمت الدراسة استمارة تحليل لفحص ١٣٠ خطة دراسية كما استخدمت الدراسة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات واختبار (ت) للوصول إلى نتائج علمية، تبلورت في اهتمام المعلمين بتضمين خططهم الدراسية اليومية بالأهداف كما اتضح أن ٢٩,٥ ٪ من العينة لا تعرف الأهداف الخاصة والعامة، ويرتكبون أخطاء متفاوتة عند صياغة الأهداف .

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: إجابة السؤال الرئيس:

وقد نص السؤال الرئيس على: ما مدى قدرة المعلمين على استخدام الأهداف السلوكية المعرفية من حيث الصياغة ومستويات الأهداف وعلاقتها بالطرائق والوسائل المستخدمة وآليات التقويم من خلال ما تضمنته خطط الدروس والأداء وذلك قبل البرنامج التدريبي وبعده ؟

وللإجابة عن السؤال أمكن الباحث أن يقوم بالخطوات التالية:

١- اختيار ثلاثة أهداف تضمنتها خطة كل معلم من معلمي التخصصات الأربعة (لغة عربية، رياضيات، دراسات إسلامية - علوم) بواقع (٢٥٢) هدفاً للمعلمين قبل البرنامج التدريبي و(٢٥٢)هدفاً بعد البرنامج التدريبي ومجموع (٥٠٤) أهداف .

٢- ملاحظة أداء كل معلم ؛ بزيارته أثناء الأداء ؛ ومتابعته وفق بطاقات تقويم، وذلك قبل البرنامج التدريبي وبعده.

٣- تدريب المعلمين على موضوعات، وما تضمنته الأسئلة الفرعية من هذه الدراسة .

ثانياً: مناقشة نتائج ما تضمنته الأسئلة الفرعية:

١- السؤال الفرعي الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صياغة معلمي التخصصات المختلفة للأهداف السلوكية من حيث مكوناتها قبل البرنامج التدريبي وبعده ؟

وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول تم تحليل مكونات الأهداف السلوكية للمعلمين ،ورُصِدت نتيجة التحليل بالجداول التالية جدول (١)، (٢)، (٣) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده ثم تم حساب الفروق بين تكرارات النسب الصحيحة لصياغة الأهداف قبل التدريب وبعده، و أسفر ذلك التحليل عن بيانات الجداول التالية:

جدول (١)
صياغة مكونات الهدف "التطبيق القبلي"

الشعبة	الأسبوع	أن	الفعل السلوكي	المتعلم	المحتوى	معيار الأداء	شرط الأداء	صحيحة	خاطئة	المجموع
لغة عربية (٧)	٣	٢١	١٥	١٧	٢١	١٩	٥	٥	١٦	٢١
	٦	٢١	١٤	١٨	٢١	١٨	٤	٤	١٧	٢١
	٩	٢١	١٣	١٩	٢١	١٨	٦	٦	١٥	٢١
	المجموع							١٥	٤٨	٦٣
	النسبة							٪٢٣,٨٠	٪٧٦,١٩	٪١٠٠
رياضيات (٧)	٣	٢١	١٣	١٨	٢١	١٧	٥	٥	١٦	٢١
	٦	٢١	١٧	١٩	٢١	١٦	٣	٣	١٨	٢١
	٩	٢١	١٥	١٧	٢١	١٩	٤	٤	١٧	٢١
	المجموع							١٢	٥١	٦٣
	النسبة							٪١٩,٠٤	٪٨٠,٩٥	٪١٠٠
دراسات (٧)	٣	٢١	١٤	١٤	٢١	١٤	٤	٤	١٧	٢١
	٦	٢١	١٥	١٦	٢١	١٥	٣	٣	١٨	٢١
	٩	٢١	١٤	١٤	٢١	١٥	٣	٣	١٨	٢١
	المجموع							١٠	٥٣	٦٣
	النسبة							٪١٥,٨٧	٪٨٤,١٢	٪١٠٠
علوم (٧)	٣	٢١	١٢	١٨	٢١	١٧	٦	٦	١٥	٢١
	٦	٢١	١٤	١٩	٢١	١٩	٥	٥	١٦	٢١
	٩	٢١	١٤	١٧	٢١	١٦	٦	٦	١٥	٢١
	المجموع							١٧	٤٦	٦٣
	النسبة							٪٢٦,٩٨	٪٧٣,٠١	٪١٠٠
المجموع الكلي								٥٤	١٩٨	٢٥٢
النسبة المئوية								٪٢١,٤٢	٪٧٨,٥٧	٪١٠٠

احتوى الجدول (١) على (٢٥٢)هدفاً تمت صياغة (٥٤) هدفاً بطريقة صحيحة وصياغة (١٩٨) هدفاً بطريقة خاطئة من قبل جميع المعلمين في جميع التخصصات وكانت نسبة الخطأ في المجموع الكلي للصياغة ٨٧,٥٧ ٪ ونسبة الصياغة الصحيحة ٢١,٤٢ ٪

وبلغت أعلى نسبة خطأ في الصياغة لدى معلمي الدراسات الإسلامية بواقع ١٢ , ٨٤٪ ونسبة الصياغة الصحيحة ٨٧, ١٥ ٪ .ويأتي معلمو الرياضيات في المرتبة الثانية حيث بلغت نسبة الخطأ لديهم ٩٥, ٨٠ ٪ ونسبة الصياغة الصحيحة ٠٤, ١٩ ٪ .تلاهم في ذلك معلمو اللغة العربية إذ بلغت نسبة الخطأ ١٩ , ٧٦٪ ونسبة الصياغة الصحيحة ٨٠, ٢٣٪. وفي المرتبة الرابعة يأتي معلمو العلوم حيث بلغت نسبة الصياغة الخاطئة ٠١ , ٧٣٪ والنسبة الصحيحة ٩٨, ٢٦٪ .

جدول (٢)
صياغة مكونات الهدف "التطبيق البعدي"

الشعبة	الأسبوع	أن	الفعل السلوكي	المتعلم	المحتوى	معيار الأداء	شرط الأداء	صحيح	خطأ	المجموع
لغة عربية (٧)	٣	٢١	١٩	٢١	٢١	٢١	١٨	١٨	٣	٢١
	٦	٢١	٢٠	٢١	٢١	٢١	٢٠	٢٠	١	٢١
	٩	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢٠	٢٠	١	٢١
	المجموع							٥٨	٥	٦٣
	النسبة							٪٩٢,٠٦	٪٧,٩٤	٪١٠٠
رياضيات (٧)	٣	٢١	١٨	٢١	٢١	٢١	١٨	١٨	٣	٢١
	٦	٢١	١٩	٢١	٢١	٢١	١٩	١٩	٢	٢١
	٩	٢١	٢٠	٢١	٢١	٢١	١٩	١٩	٢	٢١
	المجموع							٥٦	٧	٦٣
	النسبة							٪٨٨,٨٩	٪١١,١١	٪١٠٠
دراسات (٧)	٣	٢١	١٦	١٧	٢١	١٦	٥	٥	١٦	٢١
	٦	٢١	١٧	١٧	٢١	١٧	٣	٣	١٨	٢١
	٩	٢١	١٥	١٦	٢١	١٦	٣	٣	١٨	٢١
	المجموع							١١	٥٣	٦٣
	النسبة							٪١٧,٤٦	٪٨٢,٥٤	٪١٠٠
علوم (٧)	٣	٢١	٢٠	٢١	٢١	٢١	١٨	١٨	٣	٢١
	٦	٢١	٢٠	٢١	٢١	٢١	٢٠	٢٠	١	٢١
	٩	٢١	٢١	٢١	٢١	٢١	٢٠	٢٠	١	٢١
	المجموع							٥٨	٥	٦٣
	النسبة							٪٩٢,٠٦	٪٧,٩٤	٪١٠٠
المجموع الكلي								١٨٣	٦٩	٢٥٢
النسبة المئوية								٪٧٢,٦٢	٪٢٧,٣٨	٪١٠٠

وبالنظر إلى الجدول (٢) نجد أن صياغة المعلم للأهداف بعد البرنامج التدريبي قد اختلف عما كان عليه قبل البرنامج حيث نجد أن المعلمين جميعاً قد قاموا بصياغة(٢٥٢) هدفاً منها (١٨٣) هدفاً بطريقة صحيحة و(٦٩)هدفاً بطريقة خاطئة بنسبة خطأ تعادل ٢٧,٣٨٪ بنسبة صواب تعادل ٧٢,٦٢ ٪ .

ولمعرفة صياغة كل شعبة من التخصصات نجد أن معلمي اللغة العربية ومعلمي العلوم كانوا في الدرجة الأولى من حيث نسبة الصياغة الصحيحة، حيث تمت صياغة (٥٨)هدفاً بطريقة صحيحة و (٥)أهداف بطريقة خاطئة لكل تخصص وذلك بنسبة ٩٢,٠٦ ٪ صحيحة و ٧,٩٤٪ خاطئة وذلك لكل تخصص .

وجاء في المرتبة الثانية معلمو الرياضيات إذ صاغوا (٥٦) هدفاً بطريقة صحيحة و (٧) أهداف بطريقة خاطئة وبلغت نسبة الصياغة الصحيحة ٨٨,٨٩٪ والخاطئة ١١,١١٪ .

أما معلمو الدراسات الإسلامية فقد ظهرت الصياغة الخاطئة واضحة لديهم حيث صاغوا (٥٢) هدفاً بطريقة خاطئة بنسبة ٨٢,٥٤ ٪ و (١١) هدفاً بطريقة صحيحة بنسبة ١٧,٤٦٪. وقد تبين أن نسبة غياب معلمي الدراسات الإسلامية عن الورش التدريبية كانت عالية، ولعل هذا ما يفسر عدم استفادتهم من التدريب .

جدول(٣)

الفروق بين تكرارات ونسب الأهداف الصحيحة من حيث المكونات قبل البرنامج التدريبي وبعده

التخصص	قبل البرنامج		بعد البرنامج		كا٢	مستوى الدلالة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
لغة عربية	١٥	٪٢٣,٨٠	٥٨	٪٩٢,٠٦	٢٥,٣٢	٠,٠١
رياضيات	١٢	٪١٩,٠٤	٥٦	٪٨٨,٨٩	٢٨,٤٧	٠,٠١
دراسات إسلامية	١٠	٪١٥,٨٧	١١	٪١٧,٤٦	٠,٠٤٨	غير دالة
علوم	١٧	٪٢٦,٩٨	٥٨	٪٩٢,٠٦	٢٢,٤١	٠,٠١
المجموع الكلي	٥٤	٪٢١,٤٢	١٨٣	٪٧٢,٦٢	٧٠,٢٥	٠,٠١

يشير الجدول (٣) إلى ما يلي:

- توجد دلالة إحصائية في صياغة الأهداف بطريقة صحيحة لدى جميع المعلمين عدا معلمي الدراسات الإسلامية .

٢- السؤال الفرعي الثاني:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صياغة معلمي التخصصات المختلفة للأهداف السلوكية من حيث ملائمتها للمستويات المختلفة للأهداف قبل البرنامج التدريبي وبعده ؟ "

وتتضمن الجداول (٤) و (٥) و (٦) الإجابة عن السؤال.

جدول (٤)
مستوى الهدف "التطبيق القبلي"

مستوى الهدف		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	مجموع
الشعبة	الأسبوع							
لغة عربية	٣	١٢	٨	١	-	-	-	٢١
(٧)	٦	١١	٩	١	-	-	-	٢١
	٩	١٣	٧	١	-	-	-	٢١
	المجموع	٣٦	٢٤	٣	-	-	-	٦٣
	النسبة	٥٧,١٪	٣٨,١٪	٤,٨٪	-	-	-	١٠٠٪
رياضيات	٣	١١	٧	٣	-	-	-	٢١
(٧)	٦	١٠	٨	٣	-	-	-	٢١
	٩	٨	٨	٥	-	-	-	٢١
	المجموع	٢٩	٢٣	١١	-	-	-	٦٣
	النسبة	٤٦,٠٪	٣٦,٥٪	١٧,٥٪	-	-	-	١٠٠٪
دراسات	٣	١٤	٥	٢	-	-	-	٢١
(٧)	٦	١٣	٦	٢	-	-	-	٢١
	٩	١٢	٦	٣	-	-	-	٢١
	المجموع	٣٩	١٧	٧	-	-	-	٦٣
	النسبة	٦١,٩٪	٢٦,٩٪	١١,٢٪	-	-	-	١٠٠٪
	٣	١٣	٥	٣	-	-	-	٢١
علوم	٦	١٢	٦	٣	-	-	-	٢١
(٧)	٩	١٠	٦	٥	-	-	-	٢١
	المجموع	٣٥	١٧	١١	-	-	-	٦٣
	النسبة	٥٥,٥٪	٢٦,٩٪	١٧,٦٪	-	-	-	١٠٠٪
المجموع الكلي		١٣٩	٨١	٣٢	-	-	-	٢٥٢
النسبة المئوية		٥٥,٢٪	٣٢,٢٪	١٢,٦٪	-	-	-	

يشير الجدول (٤) إلى أن نسبة مطابقة صياغة الأهداف للمستويات جاءت لصالح مستوى التذكر حيث تم صياغة (١٣٩) هدفاً تذكرياً بنسبة ٥٥,٥٪ و (٨١) هدفاً من مستوى الفهم بنسبة ٢٦,٩٪ و(٣٢) هدفاً من مستوى التطبيق بنسبة ١٢,٦٪ وذلك من مجموع (٢٥٢) هدفاً.

وكانت أعلى نسبة تعامل مع مستوى الهدف التذكري قد اتضحت لدى معلمي الدراسات الإسلامية حيث اشتملت خططهم الدراسية على (٣٩) هدفاً تذكرياً بنسبة ٦١,٩٪ و (١٧)

هدفاً من مستوى الفهم بنسبة ٢٦,٩٪ و(٧) أهداف من مستوى التطبيق بنسبة ١١,٢٪، ونلاحظ أن الأهداف اقتصرت على مستويات التفكير الدنيا .

جدول (٥)
مستوى الهدف "التطبيق البعدي"

مستوى الهدف		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	مجموع
الشعبة	الأسبوع							
لغة عربية	٣	٢	٢	٤	٥	٦	٢	٢١
(٧)	٦	٢	٣	٥	٤	٥	٢	٢١
	٩	١	٢	٥	٦	٥	٢	٢١
	المجموع	٥	٧	١٤	١٥	١٦	٦	٦٣
	النسبة	٧,٩٪	١١,١١٪	٢٢,٢٢٪	٢٣,٨٪	٢٥,٤٪	٩,٥٪	١٠٠٪
رياضيات	٣	١	٢	٦	٥	٥	٢	٢١
(٧)	٦	٢	٢	٤	٥	٦	٢	٢١
	٩	٢	٢	٣	٧	٥	٢	٢١
	المجموع	٥	٦	١٣	١٧	١٦	٦	٦٣
	النسبة	٧,٩٪	٩,٥٪	٢٠,٦٪	٢٧٪	٢٥,٤٪	٩,٥٪	١٠٠٪
دراسات	٣	١٢	٤	٥	-	-	-	٢١
(٧)	٦	١٠	٦	٥	-	-	-	٢١
	٩	١١	٥	٥	-	-	-	٢١
	المجموع	٣٣	١٥	١٥	-	-	-	٦٣
	النسبة	٥٢,٤٪	٢٣,٨٪	٢٣,٨٪	-	-	-	١٠٠٪
علوم	٣	١	٣	٤	٧	٥	١	٢١
(٧)	٦	٢	٣	٣	٥	٧	١	٢١
	٩	٢	٢	٤	٥	٦	٢	٢١
	المجموع	٥	٨	١١	١٧	١٨	٤	٦٣
	النسبة	٧,٩٪	١٢,٧٪	١٧,٥٪	٢٧٪	٢٨,٦٪	٦,٣٪	١٠٠٪
المجموع الكلي		٤٨	٣٦	٥٣	٤٩	٥٠	١٦	٢٥٢
النسبة المئوية		١٩,٠٥٪	١٤,٢٩٪	٢١,٠٣٪	١٩,٤٤٪	١٩,٨٤٪	٦,٣٤٪	١٠٠٪

من الجدول (٥) يتضح أن:

- جميع معلمي التخصصات كانت صياغتهم للأهداف السلوكية موزعة على المستويات الستة لصياغة الأهداف (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) فيما

عدا معلمي الدراسات الإسلامية حيث بقى توزيعهم للأهداف على المستويات الثلاثة الدنيا (تذكر – فهم – تطبيق) .

– صياغة الأهداف قد توزعت على مستويات الأهداف الستة بشكل متباين يمكن ترتيبها على النحو التالي: التطبيق بنسبة ٢١,٠٣ ٪ ولمجموع (٥٣) هدفاً، ثم التذكر بنسبة ١٩,٠٥ ٪ ولمجموع (٤٨) هدفاً ثم التركيب بنسبة ١٩,٨٤٪ ولمجموع (٥٠) هدفاً ثم التحليل بنسبة ١٩,٤٤٪ ولمجموع (٤٩) هدفاً، ثم الفهم بنسبة ١٤,٢٩٪ ولمجموع (٣٦) هدفاً وأخيراً التقويم بنسبة ٦,٣٤٪ ولمجموع (١٦) هدفاً .

جدول(٦)

تكرارات ونسب الأهداف الصحيحة من حيث المكونات قبل البرنامج التدريبي وبعده

التخصص	مستوى الأهداف	قبل البرنامج		بعد البرنامج		كا٢	مستوى الدلالة
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
لغة عربية	تذكر	٣٦	٥٧,١٪	٥	٧,٩٪	٢٣,٤٤	٠,٠١
	فهم	٢٤	٣٨,١٪	٧	١١,١١٪	٩,٣٢	٠,٠١
	تطبيق	٣	٤,٨٪	١٤	٢٢,٢٢٪	٧,١٢	٠,٠١
	تحليل	-	-	١٥	٢٣,٨٪	١٥	٠,٠١
	تركيب	-	-	١٦	٢٥,٤٪	١٦	٠,٠١
	تقويم	-	-	٦	٩,٥٪	٦	٠,٠١
رياضيات	تذكر	٢٩	٤٦,٠٪	٢	٧,٩٪	٢٣,٥٢	٠,٠١
	فهم	٢٣	٣٦,٥٪	٢	٩,٥٪	١٧,٦٤	٠,٠١
	تطبيق	١١	١٧,٥٪	٣	٢٠,٦٪	٤,٥٧	غير دالة
	تحليل	-	-	١٧	٢٧٪	١٧	٠,٠١
	تركيب	-	-	١٦	٢٥,٤٪	١٦	٠,٠١
	تقويم	-	-	٦	٩,٥٪	٦	٠,٠١
دراسات	تذكر	٣٩	٦١,٩٪	٣٣	٥٢,٤٪	٠,٥٠	غير دالة
	فهم	١٧	٢٦,٩٪	١٥	٢٣,٨٪	٠,١٢٥	غير دالة
	تطبيق	٧	١١,٢٪	١٥	٢٣,٨٪	٢,٩٠	غير دالة
	تحليل	-	-	-	-	صفر	غير دالة
	تركيب	-	-	-	-	صفر	غير دالة
	تقويم	-	-	-	-	صفر	غير دالة
علوم	تذكر	٣٥	٥٥,٥٪	٥	٧,٩٪	٢٢,٥	٠,٠٠١
	فهم	١٧	٢٦,٩٪	٨	١٢,٧٪	٣,٢٤	غير دالة
	تطبيق	١١	١٧,٦٪	١١	١٧,٥٪	صفر	غير دالة
	تحليل	-	-	١٧	٢٧٪	١٧	٠,٠٠١
	تركيب	-	-	١٨	٢٨,٦٪	١٨	٠,٠٠١
	تقويم	-	-	٤	٦,٣٪	٤	غير دالة
المجموع الكلي	تذكر	١٣٩	٥٥,٢٪	٤٨	١٩,٠٥٪	٤٤,٢٨	٠,٠١
	فهم	٨١	٣٢,٢٪	٣٦	١٤,٢٩٪	١٧,٣٠	٠,٠١
	تطبيق	٣٢	١٢,٦٪	٥٣	٢١,٠٣٪	٥,١٨	٠,٠٤
	تحليل	-	-	٤٩	١٩,٤٤٪	٤٩	٠,٠١
	تركيب	-	-	٥٠	١٩,٨٤٪	٥٠	٠,٠١
	تقويم	-	-	١٦	٦,٣٤٪	١٦	٠,٠١

وبالنظر إلى جدول (٦) يتضح لنا أنه:

١- توجد دلالة إحصائية في صياغة الأهداف، من حيث مستويات الأهداف الستة لدى المجموع الكلي للمعلمين .

٢- توجد دلالة إحصائية في صياغة الأهداف، من حيث المستويات الستة لدى معلمي اللغة العربية، ومعلمي الرياضيات باستثناء التطبيق لدى معلمي الرياضيات .

٣- توجد دلالة إحصائية في صياغة الأهداف عند مستوى التذكر والتحليل والتركيب لدى معلمي العلوم .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صياغة الأهداف عند مستوى الفهم والتطبيق والتقويم لدى مدرسي العلوم .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صياغة الأهداف من حيث المستويات الستة لدى معلمي الدراسات الإسلامية .

٢- السؤال الفرعي الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمعرفة ما حققه معلمو التخصصات المختلفة من أهداف سلوكية باستخدام طرق التدريس المختلفة قبل البرنامج التدريبي وبعده ؟

وللإجابة عن السؤال الحالي يوضح جدول (٧) ما يلي:

جدول (٧)

ملاحظة ما تحقق من أهداف باستخدام طرق التدريس المختلفة "التطبيق القبلي"

التخصص	الطريقة	الإلقائية	الاستجوابية	الاستقرائية	حل المشكلات	التعلم التعاوني	المجموع
لغة عربية	٣	١٥	٦	-	-	-	٢١
	٦	١٥	٣	٣	-	-	٢١
	٩	١٨	٣	-	-	-	٢١
	العدد	٤٨	١٢	٣	-	-	٦٣
	النسبة	٧٦,١٩٪	١٩,٠٥٪	٠,٥٪	-	-	١٠٠٪
رياضيات	٣	٦	٩	-	٦	-	٢١
	٦	٩	٩	-	٣	-	٢١
	٩	١٢	٦	-	٣	-	٢١
	العدد	٢٧	٢٤	-	١٢	-	٦٣
	النسبة	٤٢,٨٦٪	٣٨,١٠٪	-	١٩,٠٥٪	-	١٠٠٪
دراسات	٣	١٨	٣	-	-	-	٢١
	٦	١٨	٣	-	-	-	٢١
	٩	٢١	-	-	-	-	٢١
	العدد	٥٧	٦	-	-	-	٦٣
	النسبة	٩٠,٤٨٪	٩,٥٢٪	-	-	-	١٠٠٪
علوم	٣	١٥	٦	-	-	-	٢١
	٦	١٨	٣	-	-	-	٢١
	٩	١٥	٦	-	-	-	٢١
	العدد	٤٨	١٥	-	-	-	٦٣
	النسبة	٧٦,١٩٪	٢٣,٨١٪	-	-	-	١٠٠٪
المجموع الكلي	العدد	١٨٠	٥٧	٣	١٢		٢٥٢
	النسبة	٧١,٤٢٪	٢٢,٦٢٪	١,١٩٪	٥,٠٠٪	-	١٠٠٪

- تركزت طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين في التطبيق القبلي للبرنامج التدريبي على الطريقة الإلقائية، حيث بلغت نسب الأهداف التي حققها المعلمون بهذه الطريقة " ٧٦,١٩٪، ٤٢,٨٦٪، ٤٨، ٩٠٪، ٧٦,١٩٪، ٤٢، ٧١٪" بالنسبة لمعلمي اللغة العربية والرياضيات والدراسات الإسلامية والعلوم وبمجموع الأهداف ٤٨، ٢٧، ٥٧، ٤٨ هدفاً للمعلمين والتخصصات على الترتيب.

- كانت الطريقة الاستجوابية في المرتبة الثانية حيث بلغ عدد ونسب الأهداف التي تحققت بها على النحو التالي ١٢، ٥٠, ١٩ ٪، ٢٤، ١٠, ٣٨ ٪، ٦، ٥٢, ٩٪، ١٥، ٨١, ٢٣ ٪، بالنسبة لمعلمي اللغة العربية والرياضيات والدراسات الإسلامية والعلوم .

- استخدمت الطريقة الاستقرائية لتحقيق الأهداف المصاغة لدى معلمي اللغة العربية فقط بنسبة ٥, ٠٪ بينما كانت طريقة حل المشكلات من تصنيف بعض الأهداف لدى معلمي الرياضيات بنسبة ٠٥, ١٩٪ من الأهداف التي بلغ عددها (١٢) هدفا .

جدول (٨)

ملاحظة ما تحقق من أهداف باستخدام طرق التدريس المختلفة "التطبيق البعدي"

التخصص	الطريقة	الإلقائية	الاستجوابية	الاستقرائية	حل المشكلات	التعلم التعاوني	المجموع
لغة عربية	٣	٣	٦	٦	-	٦	٢١
	٦	٣	٣	٣	٣	٩	٢١
	٩	٣	٦	٣	-	٩	٢١
	العدد	٩	١٥	١٢	٣	٢٤	٦٣
	النسبة	١٤,٢٩٪	٢٣,٨١٪	١٩,٠٥٪	٤,٧٦٪	٣٨,١٠٪	١٠٠٪
رياضيات	٣	٣	٣	٦	٣	٦	٢١
	٦	-	٦	٣	٦	٦	٢١
	٩	-	٦	-	٩	٦	٢١
	العدد	٣	١٥	٩	١٨	١٨	٦٣
	النسبة	٤,٧٦٪	٢٣,٨١٪	١٤,٢٩٪	٢٨,٥٧٪	٢٨,٥٧٪	١٠٠٪
دراسات	٣	١٨	٣	-	-	-	٢١
	٦	١٨	٣	-	-	-	٢١
	٩	٢١	-	-	-	-	٢١
	العدد	٥٧	٦	-	-	-	٦٣
	النسبة	٩٠,٤٨٪	٩,٥٢٪	-	-	-	١٠٠٪
علوم	٣	٣	٩	-	٣	٦	٢١
	٦	٣	٩	-	٣	٦	٢١
	٩	٣	٣	٣	٦	٦	٢١
	العدد	٩	٢١	٣	١٢	١٨	٦٣
	النسبة	١٤,٢٩٪	٣٣,٣٣٪	٩,٥٢٪	١٩,٠٥٪	٢٨,٥٧٪	١٠٠٪
المجموع الكلي	العدد	٧٨	٥٧	٢٤	٣٣	٦٠	٢٥٢
	النسبة	٣٠,٩٥٪	٢٢,٦٢٪	٩,٥٢٪	١٣,١٠٪	٢٣,٨٠٪	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٨) التنوع في استخدام طرق التدريس ونسبها بين معلمي التخصصات المختلفة فيما تحقق من أهداف سلوكية ويرجع ذلك لطبيعة المادة الدراسية وللتدريب الذي تلقاه المعلمون أثناء البرنامج التدريبي حيث:

- تنوعت الطرق التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تحقيق الأهداف السلوكية بين الطريقة الإلقائية بعدد ٩ أهداف بنسبة ٢٩ , ١٤ ٪ والطريقة الاستجوابية بعدد (١٥) هدفا بنسبة ٨١ , ٢٣٪ والطريقة الاستقرائية بعدد (١٢) هدفا بنسبة ٠٥ , ١٩ ٪ وطريقة حل المشكلات بعدد ٣ أهداف بنسبة ٧٦ , ٤٪ وأخيرًا طريقة التعلم التعاوني بعدد (٢٤) هدفا بنسبة ١٠ , ٣٨ ٪ .

كما يشير الجدول إلى أنه قد:

- تنوعت الطرق التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في تحقيق الأهداف السلوكية بين الطريقة الإلقائية بنسبة ٢٩ , ١٤٪، والطريقة الاستجوابية بنسبة ٨١ , ٢٣٪، والطريقة الاستقرائية بنسبة ٠٥ , ١٩٪ وطريقة حل المشكلات بنسبة ٧٦ , ٤٪ وأخيراً طريقة التعلم التعاوني بنسبة ١٠ , ٣٨٪.

- تنوعت الطرق التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تحقيق الأهداف السلوكية بين الطريقة الإلقائية بنسبة٧٦ , ٤٪، والطريقة الاستجوابية بنسبة ٨١ , ٢٣٪، والطريقة الاستقرائية بنسبة ٢٩ , ١٤٪ وطريقة حل المشكلات بنسبة ٥٧ , ٢٨٪ وأخيراً طريقة التعلم التعاوني بنسبة ٥٧ , ٢٨٪.

- تنوعت الطرق التي يستخدمها معلمو العلوم في تحقيق الأهداف السلوكية بين الطريقة الإلقائية بنسبة٢٩ , ١٤٪، والطريقة الاستجوابية بنسبة ٣٣ , ٣٣٪، والطريقة الاستقرائية بنسبة ٥٢ , ٩٪ وطريقة حل المشكلات بنسبة ٠٥ , ١٩٪ وأخيراً طريقة التعلم التعاوني بنسبة ٥٧ , ٢٨٪.

جدول(٩)

تكرارات و نسب الأهداف التي تم تحقيقها بطرق التدريس المختلفة قبل البرنامج التدريبي وبعده

التخصص	مستوى الأهداف	قبل البرنامج		بعد البرنامج		كا٢	مستوى الدلالة
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
لغة عربية	الإلقائية	٤٨	٧٦,١٩٪	٩	١٤,٢٩٪	٢٦,٦٨	٠,٠١
	الاستجوابية	١٢	١٩,٠٥٪	١٥	٢٣,٨١٪	٠,٣٣٣	غير دالة
	الاستقرائية	٣	٠,٥٪	١٢	١٩,٠٥٪	٥,٤	٠,٠٥
	حل المشكلات	-	-	٣	٤,٧٦٪	٣	غير دالة
	التعلم التعاوني	-	-	٢٤	٣٨,١٠٪	٢٤	٠,٠١
رياضيات	الإلقائية	٢٧	٤٢,٨٦٪	٣	٤,٧٦٪	١٩,٢	٠,٠١
	الاستجوابية	٢٤	٣٨,١٠٪	١٥	٢٣,٨١٪	٢,٠٨	غير دالة
	الاستقرائية	-	-	٩	١٤,٢٩٪	٩	٠,٠١
	حل المشكلات	١٢	١٩,٠٥٪	١٨	٢٨,٥٧٪	١,٢	غير دالة
	التعلم التعاوني	-	-	١٨	٢٨,٥٧٪	١٨	٠,٠١
دراسات	الإلقائية	٥٧	٩٠,٤٨٪	٥٧	٩٠,٤٨٪	صفر	غير دالة
	الاستجوابية	٦	٩,٥٢٪	٦	٩,٥٢٪	صفر	غير دالة
	الاستقرائية	-	-	-	-	صفر	غير دالة
	حل المشكلات	-	-	-	-	صفر	غير دالة
	التعلم التعاوني	-	-	-	-	صفر	غير دالة
علوم	الإلقائية	٤٨	٧٦,١٩٪	٩	١٤,٢٩٪	٢٦,٦٨	٠,٠١
	الاستجوابية	١٥	٢٣,٨١٪	٢١	٣٣,٣٣٪	١,٠٠	غير دالة
	الاستقرائية	-	-	٣	٩,٥٢٪	٣	غير دالة
	حل المشكلات	-	-	١٢	١٩,٠٥٪	١٢	٠,٠١
	التعلم التعاوني	-	-	١٨	٢٨,٥٧	١٨	٠,٠١
المجموع الكلي	الإلقائية	١٨٠	٧١,٤٢٪	٧٨	٣٠,٩٥٪	٤٠,٣٣	٠,٠١
	الاستجوابية	٥٧	٢٢,٦٢٪	٥٧	٢٢,٦٢٪	صفر	غير دالة
	الاستقرائية	٣	١,١٩٪	٢٤	٩,٥٢٪	١٦,٣٣	٠,٠١
	حل المشكلات	١٢	٥,٠٠٪	٣٣	١٣,١٠٪	٩,٨٠	٠,٠١
	التعلم التعاوني	-	-	٦٠	٢٣,٨٠	٦٠	٠,٠١

يوضح جدول (٩) ما يلي:

- توجد دلالة إحصائية في استخدام الطريقة (الإلقائية و الاستقرائية والتعلم التعاوني)

لدى جميع المعلمين عدا الطريقة الاستقرائية لدى معلمي العلوم .

- توجد دلالة إحصائية في استخدام طريقة حل المشكلات لدى معلمي العلوم وفي المجموع الكلي لدى المعلمين .
- لا توجد دلالة إحصائية في استخدام الطريقة الاستجوابية لدى جميع معلمي التخصصات المختلفة .
- لا توجد دلالة إحصائية في استخدام جميع الطرق التدريسية لدى معلمي الدراسات الإسلامية .
- لا توجد دلالة إحصائية في استخدام طريقة حل المشكلات لدى معلمي اللغة العربية والرياضيات .

٤- السؤال الفرعي الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية الوسيلة التعليمية التي يحقق بها معلم التخصصات المختلفة الأهداف السلوكية قبل البرنامج التدريبي وبعده؟ .

للإجابة عن السؤال نستعرض الجداول (١٠) و (١١) و (١٢).

(جدول ١٠) بطاقة ملاحظة تقييم الوسيلة في علاقتها بمستويات الأهداف في التطبيق القبلي

الوسيلة الأسبوع		لغة عربية (٧)		رياضيات (٧)		دراسات (٧)		علوم (٧)		المجموع	
		عدد الأهداف	النسبة	عدد الأهداف	النسبة	عدد الأهداف	النسبة	عدد الأهداف	النسبة	عدد الأهداف	النسبة
سمعية (١)	تذكر	١٤	٢٢,٢٢٪	١٧	٢٦,٩٨٪	٢٩	٦١,٩٠٪	٢٤	٣٨,١٠٪	٩٤	٢٧,٣٠٪
	فهم	١٠	١٥,٨٧٪	١٥	٢٣,٨١٪	١١	١٧,٤٦٪	١٠	١٥,٨٧٪	٤٦	١٨,٢٥٪
	تطبيق	-	-	-	-	٧	١١,١١٪	٨	١٢,٦٩٪	١٥	٥,٩٥٪
	تحليل	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	تركيب	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	تقويم	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	المجموع	٢٤	٣٨,١٠٪	٣٢	٥٠,٧٩٪	٥٧	٩٠,٤٧٪	٤٢	٦٦,٧٦٪	١٥٥	٦١,٥١٪
بصرية (٢)	تذكر	٢٢	٣٤,٩٢٪	١٢	١٩,٠٥٪	١	١	١١	١٧,٤٦٪	٤٥	١٧,٨٥٪
	فهم	١٤	٢٢,٢٢٪	٨	١٢,٦٩٪	٦	٩,٥٢٪	٧	١١,١١٪	٣٥	١٣,٨٩٪
	تطبيق	١	١	١	١	١	١	٢	٤,٧٦٪	٣	١,١٩٪
	تحليل	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	تركيب	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	تقويم	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	المجموع	١٦	٥٧,١٤٪	٢٠	٣١,٧٥٪	٦	٩,٥٢٪	٢١	٣٣,٣٣٪	٨٢	٣٢,٩٣٪
سمعية بصرية (٣)	تذكر	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	فهم	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	تطبيق	٣	٤,٧٦٪	١١	١٧,٤٦٪	١	١	-	-	١٤	٥,٥٦٪
	تحليل	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	تركيب	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	تقويم	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	المجموع	٣	٤,٧٦٪	١١	١٧,٤٦٪	١	١	-	-	١٤	٥,٥٦٪
عروض إلكترونية (٤)	تذكر	-	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	فهم	-	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	تطبيق	-	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	تحليل	-	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	تركيب	-	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	تقويم	-	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	المجموع	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع		٦٣	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪	٢٥٢	١٠٠٪

ويوضح الجدول(١٠) ما يلي:

- تركيز المعلمين على استخدام الوسائل السمعية في تحقيق (١٥٥) هدفا حيث بلغت نسبة الأهداف المتحققة لهذا النوع من الوسائل ٥١ , ٦١ ٪ في حين بلغ عدد الأهداف التي تم تحقيقها بالوسائل البصرية(٨٣) هدفا بنسبة ٩٣ , ٣٢ ٪ وكانت أقل نسبة للأهداف من نصيب الوسائل السمعية البصرية

- حقق معلمو الدراسات الإسلامية أعلى نسبة في استخدام الوسائل السمعية في تحقيق الأهداف حيث بلغت نسبة الأهداف المحققة بالوسائل السمعية لديهم ٤٧ , ٩٠٪، في حين كانت أقل نسبة لدى معلمي اللغة العربية ١٠ , ٣٨٪ لهذا النوع من الوسائل.

حقق معلمو اللغة العربية أعلى نسبة في استخدام الوسائل البصرية حيث حقق المعلمون نسبة ١٤ , ٥٧٪ من أهدافهم عن طريق الوسائل البصرية، في حين حقق معلمو الدراسات الإسلامية أقل نسبة من أهدافهم بالوسائل البصرية حيث بلغت نسبة أهدافهم المحققة بهذا النوع من الوسائل ٥٢ , ٩٪ .

(جدول ١١)

بطاقة ملاحظة تقييم الوسيلة في علاقتها بمستويات الأهداف في التطبيق البعدي

الوسيلة الأسبوع		لغة عربية (٧)		رياضيات (٧)		دراسات (٧)		علوم (٧)		المجموع	
		عدد الأهداف	النسبة	عدد الأهداف	النسبة	عدد الأهداف	النسبة	عدد الأهداف	النسبة	عدد الأهداف	النسبة
سمعية (١)	تذكر	١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	٢٠	٣١,٧٥	١	١,٥٩٪	٢٢	٩,١٣٪
	فهم	٢	٣,١٧٪	١	١,٥٩٪	٧	١٢,٧٠٪	١	١,٥٩٪	١٢	٤,٧٦٪
	تطبيق	١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	١٠	١٥,٨٧٪	٢	٣,١٧٪	١٥	٥,٩٥٪
	تحليل	٢	٣,١٧٪	١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	٢	٣,١٧٪	٥	١,٩٨٪
	تركيب	١	١,٥٩٪	٢	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	٢	٣,١٧٪	٥	١,٩٨٪
	تقويم	١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	٣	١,١٩٪
	المجموع	٨	١٢,٧٠٪	٨	١١,١١٪	٣١	٦٠,٣٢٪	١٠	١٥,٨٧٪	٦٢	٢٥٪
بصرية (٢)	تذكر	١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	٣	١,١٩٪
	فهم	٢	٣,١٧٪	١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	٥	١,٩٨٪
	تطبيق	٧	١١,١١٪	٣	٤,٧٦٪	١	١,٥٩٪	٢	٣,١٧٪	١٣	٥,١٥٪
	تحليل	٤	٦,٣٥٪	٢	٣,١٧٪	١	١,٥٩٪	٢	٣,١٧٪	٨	٣,١٧٪
	تركيب	٣	٤,٧٦٪	١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	٦	٢,٣٨٪
	تقويم	١		١		١	١,٥٩٪	١	١,٥٩٪	٣	١,١٩٪
	المجموع	١٨	٢٨,٥٧٪	٨	١٢,٧٠٪	١	١,٥٩٪	١٠	١٥,٨٧٪	٣٦	١٤,٨٦٪
سمعية بصرية (٣)	تذكر	١		٢	٣,١٧٪	١٢	٢٠,٦٣٪	٢	٤,٧٦٪	١٧	٧,١٤٪
	فهم	٢	٣,١٧٪	٣	٤,٧٦٪	٧	١١,١١٪	٢	٤,٧٦٪	١٤	٥,٩٥٪
	تطبيق	٢	٣,١٧٪	٦	٩,٥٢٪	٥	٧,٩٤٪	٤	٦,٣٥٪	١٧	٦,٧٥٪
	تحليل	٢	٤,٧٦٪	٧	١٢,٧٠٪	١	–	٦	٩,٥٢٪	١٧	٦,٧٥٪
	تركيب	٢	٤,٧٦٪	٥	٧,٩٤٪	١	–	٢	٣,١٧٪	١٠	٣,٩٧٪
	تقويم	٢	٣,١٧٪	٢	٤,٧٦٪	١	–	١	١,٥٩٪	٦	٢,٣٨٪
	المجموع	١٢	١٩,٠٥٪	١٨	٤٢,٨٦٪	٢٥	٣٩,٦٨٪	١٩	٣٠,١٦٪	٧٤	٢٣,٩٤٪
عروض إلكترونية (٤)	تذكر	٢	٤,٧٦٪	١	١,٥٩٪	١	–	١		٤	١,٥٨٪
	فهم	٤	٦,٣٥٪	١	١,٥٩٪	١	–	٢	٣,١٧٪	٧	٢,٧٨٪
	تطبيق	١		٢	٤,٧٦٪	١	–	١	١,٥٩٪	٤	١,٥٨٪
	تحليل	٤	٩,٥٢٪	٤	٩,٥٢٪	١	–	٧	١١,١١٪	١٩	٧,٥٣٪
	تركيب	٦	١٤,٢٩٪	٧	١٢,٧٠٪	١	–	١٢	٢٠,٦٣٪	٣٠	١١,٩٠٪
	تقويم	٢	٤,٧٦٪	٢	٣,١٧٪	١	–	١	١,٥٩٪	٦	٢,٣٨٪
	المجموع	٢٥	٣٩,٦٨٪	٢١	٣٣,٣٣٪	١	–	٢٤	٣٨,١٠٪	٧٠	٢٧,٧٨٪
المجموع		٦٣	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪	٢٥٢	١٠٠٪

يشير الجدول(١١) إلى أن المعلمين قد استخدموا جميع أنواع الوسائل السمعية والبصرية والسمعية البصرية والعروض الإلكترونية ما عدا معلمي الدراسات الإسلامية الذين تغيبوا عن حضور الورش التدريبية ٠

كما يشير الجدول إلى أن الوسائل السمعية البصرية قد حققت المرتبة الأولى في استخدام المجموع الكلي للأهداف من قبل المعلمين حيث تحقق (٨٣) هدفا بنسبة ٣٢,٩٤ ٪ وجاءت وسائل العروض الإلكترونية في المرتبة الثانية إذ حقق المعلمون (٧٠) هدفا بنسبة ٢٧,٨٧ ٪ أما الوسائل السمعية فكان نصيبها من الأهداف الكلية (٦٣) هدفا بنسبة ٢٥ ٪ من الاستخدام .

أخيرًا جاءت الوسائل البصرية في المرتبة الرابعة حيث تحقق (٣٦) هدفاً بنسبة ١٤,٨٦٪.

جدول (١٢)

الفروق بين تكرارات نسب الأهداف من حيث تقييم الوسيلة قبل البرنامج التدريبي وبعده

التخصص	مستوى	قبل البرنامج		بعد البرنامج		χ^2	مستوى الدلالة
		عدد الأهداف	النسبة	عدد الأهداف	النسبة		
لغة عربية	سمعية (١)	٢٤	٣٨,١٪	٨	١٢,٧٪	٨	غير داله
	بصرية (٢)	٣٦	٥٧,١٤٪	١٨	٢٨,٥٧٪	٦	غير داله
	سمعية بصرية (٣)	٣	٤,٧٦٪	١٢	١٩,٠٥٪	٥,٤	غير داله
	عروض إلكترونية (٤)	-	-	٢٥	٣٩,٦٨٪	٢٥	٠,٠١
	المجموع	٦٣	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪		
رياضيات	سمعية (١)	٣٢	٥٠,٧٩٪	٧	١١,١١	١٦,٠٣	٠,٠١
	بصرية (٢)	٢٠	٣١,٧٥٪	٨	١٢,٧	٥,١٤	غير داله
	سمعية بصرية (٣)	١١	١٧,٤٦٪	٢٧	٤٢,٨٦	٦,٧٤	غير داله
	عروض إلكترونية (٤)	-	-	٢١	٣٣,٣٣	٢١	٠,٠١
	المجموع	٦٣	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪		
دراسات	سمعية (١)	٥٧	٩٠,٤٨٪	٣٨	٦٠,٣٢٪	٣,٨	غير داله
	بصرية (٢)	٦	٩,٥٢٪	-	-	٦	غير داله
	سمعية بصرية (٣)	-	-	٢٥	٣٩,٦٨٪	٢٥	٠,٠١
	عروض إلكترونية (٤)	-	- -		-	-	غير داله
	المجموع	٦٣	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪		
علوم	سمعية (١)	٤٢	٦٦,٧٧٪	١٠	١٥,٨٧٪	١٩,٦٩	٠,٠١
	بصرية (٢)	٢١	٣٣,٣٣٪	١٠	١٥,٨٧٪	٣,٩	غير داله
	سمعية بصرية (٣)	-	-	١٩	٣٠,١٥٪	١٩	٠,٠١
	عروض إلكترونية (٤)	-	-	٢٤	٣٨,١٪	٢٤	٠,٠١
	المجموع	٦٣	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪		
المجموع الكلي		٢٥٢	١٠٠٪	٢٥٢	١٠٠٪		

يشير جدول (١٢) إلى ما يلي:

- توجد فروق دالة بين تكرارات نسب الأهداف التي تتحقق بأنواع الوسائل التي يستخدمها المعلمون في التطبيق القبلي عن التطبيق البعدي من حيث تنوع الوسائل بين السمعية والبصرية والسمعية البصرية .

- توجد فروق دالة لصالح التطبيق البعدي في استخدام وسيلة العروض الإلكترونية في

التخصصات (اللغة العربية - الرياضيات - العلوم) حيث كانت نسب استخدامها (٦٨ , ٣٩٪، ٣٣ , ٣٣٪، ١٠ , ٣٨٪) على الترتيب في التطبيق البعدي في حين لم تستخدم على الإطلاق في التطبيق القبلي .

- وسيلة العروض الالكترونية هي الوسيلة الأساسية لدى معظم المعلمين، ولكن الفروق دالة لصياغة التطبيق البعدي .

٥- السؤال الفرعي الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع المعلمين للأسئلة التقويمية بما يتناسب مع مستويات الأهداف السلوكية قبل البرنامج التدريبي وبعده ؟

توضح الجداول (١٣) و (١٤) و (١٥) ما توصل إليه الباحث من الإجابة عن السؤال السابق حيث يشير الجدول (١٣) إلى:

جدول (١٣)

بطاقة تحليل علاقة مستويات الأهداف السلوكية بأسئلة التقييم لعلمي التخصصات المختلفة في التطبيق القبلي

المعلمين	التقييم/	التذكر				الفهم				التطبيق		الإجمالي	مجموع الخطأ	مجموع الصحيح
		تذكر	فهم	تطبيق	تذكر		تذكر	تطبيق	فهم	تطبيق				
		صحيح	خطأ	خطأ	خطأ	صحيح	خطأ	خطأ	خطأ	صحيح		إجمالي	نسبة الخطأ	نسبة الصحيح
لغة عربية	عدد	١٨	١٤	١	١٣	٢٦			٢	٥	–	٦٣	٣٧	٢٦
	النسبة	٪٢٨,٥٧	٪٢٢,٢٢	٪١,٥٩	٪٢٠,٦٤	٪٤١,٢٧			٪٣,١٧	٪٧,٩٤	–	٪١٠٠	٪٥٨,٧٣	٪٤١,٢٧
رياضيات	عدد	١٥	٨	٢	١٠	٢٢			٥	٤	٧	٦٣	٣١	٣٢
	النسبة	٪٢٣,٨١	٪١٢,٧٠	٪٤,٧٦	٪١٥,٨٧	٪٥٠,٧٩			٪٧,٩٤	٪٦,٣٥	٪١١,١١	٪١٠٠	٪٤٩,٢١	٪٥٠,٧٩
دراسات	عدد	٢٥	١١	٢	٥	٢			٤	٩	٢	٦٣	٣٣	٣٠
	النسبة	٪٢٩,٦٨	٪١٧,٤٦	٪٣,١٧	٪٧,٩٤	٪٣,١٧			٪٦,٣٦	٪١٤,٢٩	٪٤,٧٦	٪١٠٠	٪٥٢,٣٨	٪٤٧,٦٢
علوم	عدد	١٥	٣	٢	١٠	١٠			٤	١٠	٦	٦٣	٣٢	٣١
	النسبة	٪٢٣,٨١	٪٤,٧٦	٪٣,١٧	٪١٥,٨٧	٪١٥,٨٧			٪٦,٣٦	٪١٥,٨٧	٪٩,٥٣	٪١٠٠	٪٥٠,٧٩	٪٤٩,٢١
المجموع	عدد	٧٣	٣٦	٨	٣٨	٢٠			١٥	٢٨	١٦	٢٥٢	١٣٣	١١٩
	النسبة	٪٢٨,٩٧	٪١٤,٢٩	٪٣,١٧	٪١٥,٠٨	٪١١,٩١			٪٥,٩٥	٪١١,١١	٪٦,٣٥	٪١٠٠	٪٥٢,٧٨	٪٤٧,٢٢
الصحيح والخطأ														

- نسبة الأهداف التي تطابقت بشكل صحيح مع الأسئلة التقويمية من حيث المستوى لدى جميع المعلمين قد بلغت ٤٧,٢٢٪ ونسبة الأسئلة التي لم تكن متطابقة مع مستوى الهدف قد وصلت إلى ٥٢,٧٨٪. وكانت أعلى نسب التطابق في الأسئلة ذات مستوى التذكر مع أهداف نفس المستوى حيث وصلت إلى ٢٨,٩٧٪. وأقل نسبة تطابق كانت لمستوى أسئلة التطبيق مع نفس المستوى للأهداف، حيث بلغت ٦,٣٥٪، أما أعلى نسبة عدم تطابق كانت أيضاً في مستوى التذكر للأسئلة وأقلها كانت لمستوى الفهم.

- أعلى نسبة تطابق بين مستوى التذكر للأهداف مع مستوى التذكر للأسئلة التقويمية كانت لدى معلمي الدراسات الإسلامية وأقلها كانت لدى معلمي الرياضيات والعلوم.

- أعلى نسبة عدم تطابق كانت لدى معلمي اللغة العربية في مستوى التذكر للهدف مع مستوى التذكر للسؤال، وأقل نسبة عدم تطابق كانت لدى معلمي اللغة العربية لمستوى التذكر للهدف مع مستوى التذكر لنوعية السؤال.

جدول (١٤)

بطاقة تحليل علاقة مستويات الأهداف السلوكية بأسئلة التقييم لعلمي التخصصات المختلفة في التطبيق البعدي

الملمين		لغة عربية		رياضيات		دراسات		علوم		المجموع		الصحيح/ الخطأ	
التقييم		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
التذكر	تذكر	٥	٧,٩٤٪	٨	١٢,٧٠٪	٣٠	٤٧,٦٢٪	٧	١١,١١٪	٥٠	١٩,٨٤٪	صحيح	
	فهم	-	-	-	-	٣	٤,٧٦٪	-	-	٣	١,١٩٪	خطأ	
	تطبيق	-	-	-	-	-	-	١	١,٥٩٪	١	٠,٤٠٪	خطأ	
	تحليل	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	تركيب	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
الفهم	تذكر	١	١,٥٩٪	-	-	٣	٤,٧٦٪	-	-	٤	١,٥٩٪	خطأ	
	فهم	٨	١٢,٧٠٪	٨	١٢,٧٠٪	١٢	١٩,٠٥٪	٨	١٢,٧٠٪	٣٦	١٤,٢٩٪	صحيح	
	تطبيق	١	١,٥٩٪	-	-	٣	٤,٧٦٪	-	-	٤	١,٥٩٪	خطأ	
	تحليل	-	-	٢	٣,١٧٪	-	-	-	-	٢	٠,٧٩٪	خطأ	
	تركيب	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
التطبيق	تذكر	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	فهم	١٤	٢٢,٢٢٪	١٤	٢٢,٢٢٪	١٢	١٩,٠٥٪	١٢	١٩,٠٥٪	٥٢	٢٠,٦٣٪	صحيح	
	تطبيق	١	١,٥٩٪	-	-	-	-	-	-	١	٠,٤٠٪	خطأ	
	تحليل	٤	٦,٣٥٪	١	١,٥٩٪	-	-	-	-	٥	١,٩٨٪	خطأ	
	تركيب	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
التحليل	تذكر	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	فهم	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	تطبيق	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	تحليل	١٥	٢٣,٨١٪	١٥	٢٣,٨١٪	-	-	١٧	٢٦,٩٨٪	٤٧	١٨,٦٥٪	صحيح	
	تركيب	-	-	-	-	-	-	١	١,٥٩٪	١	٠,٤٠٪	خطأ	
التركيب	تذكر	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	فهم	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	تطبيق	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	تحليل	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
	تركيب	١٤	٢٢,٢٢٪	١٥	٢٣,٨١٪	-	-	١٧	٢٦,٩٨٪	٤٦	١٨,٢٥٪	صحيح	
الإجمالي		٦٣	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪	٢٥٢	١٠٠٪	الإجمالي	
مجموع الخطأ		٧	١١,١١٪	٣	٤,٧٦٪	٩	١٤,٢٩٪	٢	٣,١٧٪	٢١	٨,٣٣٪	نسبة الخطأ	
مجموع الصحيح		٥٦	٨٨,٨٩٪	٦٠	٩٥,٢٤٪	٥٤	٨٥,٧١٪	٦١	٩٦,٨٣٪	٢٣١	٩١,٦٧٪	نسبة الصحيح	

بالنظر إلى الجدول (١٤) يتضح لنا أن

- نسبة الأهداف التي تطابقت بشكل صحيح مع الأسئلة التقويمية من حيث المستوى لدى جميع المعلمين قد بلغت ٦٧ , ٩١٪ ونسبة الأسئلة التي لم تكن متطابقة مع مستوى الهدف وصلت إلى ٣٣ , ٨٪. وكانت أعلى نسب التطابق في الأسئلة ذات مستوى التطبيق مع أهداف نفس المستوى حيث وصلت إلى ٦٣ , ٢٠٪ وأقل نسبة تطابق كانت لمستوى أسئلة الفهم مع نفس المستوى للأهداف، حيث بلغت ٢٩ , ١٤٪ .

- أعلى نسبة تطابق بين مستوى التذكر للأهداف مع مستوى التذكر للأسئلة التقويمية كانت لدى معلمي الدراسات الإسلامية حيث بلغت النسبة ٦٢ , ٤٧٪، وأقلها كانت لدى معلمي اللغة العربية حيث بلغت النسبة ٩٤ , ٧٪.

جدول (١٥)

تكرارات و نسب التطابق للأهداف مع الأسئلة التقويمية من حيث لمستوى قبل البرنامج التدريبي وبعده

النوع	تطابق		عدم تطابق		كا٢	مستوى الدلالة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
قبل البرنامج	١١٩	٪٤٧,٢٢	١٣٣	٪٥٢,٧٨	٠,٧٧٨	غير دالة
بعد البرنامج	٢٣١	٪٩١,٦٧	٢١	٪٣٣ ،٨	١٧٥,٠	٠,٠١

يتضح من الجدول (١٥)

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في تطابق الأسئلة التقويمية مع الأهداف حيث كان مستوى الدلالة ٠,٠١ .

ملخص نتائج الدراسة

ظهر من الدراسة النتائج التالية:

أولاً: صياغة مكونات الهدف: صاغ المعلمون (١٩٨) هدفاً بطريقة خاطئة و(٥٤) هدفاً بطريقة صحيحة قبل البرنامج التدريبي، فيما صاغوا ما بعد البرنامج التدريبي (١٨٣) هدفاً بطريقة صحيحة و (٦٩) هدفاً بطريقة خاطئة، وتوجد دلالة إحصائية في صياغة الأهداف لصالح التطبيق البعدي لدى جميع المعلمين عدا معلمي الدراسات الإسلامية .

ثانياً: مستوى الهدف: صاغ المعلمون جميع الأهداف (٢٥٢) هدفاً في المستويات الدنيا (تذكر - فهم - تطبيق) ما قبل البرنامج التدريبي. أما بعد البرنامج التدريبي فقد صاغ المعلمون

أهدافهم موزعه على المستويات الستة، وكانت للمستويات العليا (١١٥) هدفاً باستثناء معلمي الدراسات الإسلامية و أشارت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية في صياغة الأهداف حسب المستويات لصالح التطبيق البعدي لدى المجموع الكلي للمعلمين .

ثالثاً: علاقة الهدف السلوكي بطرائق التدريس: حقق المعلمون (٢٣٧) هدفاً في تدريسهم بالطريقة الإلقائية والاستجوابية ما قبل البرنامج التدريبي. فيما توزعت الأهداف باستخدام الطرق التدريسية الست بشكل واضح باستثناء معلمي الدراسات الإسلامية الذين ظل تركيزهم على الطريقة الإلقائية بنسبة ٥٢ , ٠٩٪ وذلك أثناء التطبيق البعدي وكانت هناك فروق دالة لصالح التطبيق البعدي من حيث استخدام التعلم التعاوني والطريقة الاستقرائية وحل المشكلات

رابعاً: علاقة الهدف السلوكي بالوسائل المستخدمة: استخدم المعلمون الوسائل السمعية لتحقيق (١٥٥) و (٨٣) هدفاً للوسائل البصرية و(١٤) هدفاً للعروض الإلكترونية قبل البرنامج التدريبي. أما أثناء التصنيف البعدي فقد توزعت الأهداف باستخدام أنواع الوسائل التعليمية لدى جميع المعلمين باستثناء معلمي الدراسات الإسلامية. وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة لصالح التطبيق البعدي في استخدام وسيلة العروض الالكترونية لدى جميع المعلمين عدا معلمي الدراسات الإسلامية .

خامساً: تطابق الهدف السلوكي مع الأسئلة التقويمية: صاغ المعلمون جميع الأهداف لقياس مستوى (التذكر – الفهم – التطبيق) أثناء التطبيق القبلي وأظهرت الدراسة أن المعلمين ما بعد التدريب قد صاغوا الأسئلة التقويمية التي تقيس مستويات التفكير العليا باستثناء معلمي الدراسات الإسلامية .

كما أنه قد وجدت دلالة إحصائية لصالح نسبة الأسئلة المتطابقة مع الهدف والمستوى لصالح التطبيق البعدي

سادساً: تغيب معلمو الدراسات الإسلامية عن حضور البرنامج التدريبي بشكل مستمر، ولم يتضح من الدراسة وجود أثر للتدريب على مستواهم .

توصيات الدراسة

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج من خلال ما تم عرضه ومناقشته وتحليله، فإن توصيات الدراسة ذات ارتباط بما تم التوصل إليه من نتائج وتتبلور في النقاط التالية:

١- ضرورة تفعيل التدريب المستمر للمعلمين وذلك على شكل تنظيم دورات تدريبية أثناء العمل وورش عمل للمعلمين حول الأهداف السلوكية وتفعيل دورها في العملية التعليمية بمختلف جوانبها .

٢- المتابعة العلمية لخطط المعلمين الدراسية من جانب مدراء المدارس والمشرفين والتوجيه العلمي السليم .

٣- إقامة دورات متقدمة وتدريب منظم للمدراء والمشرفين خاصة فيما يتعلق بالأهداف السلوكية، وتفعيلها في العملية التعليمية وجوانبها المختلفة لدورهم الفاعل في تطوير أداء المعلمين الميداني .

٤- إجراء دراسات مماثلة حول موضوع الأهداف السلوكية الوجدانية والنفسحركية في مراحل التعليم الثلاث.

المراجع

١) أبو عميره، محبات (١٩٩٦م). واقع تعليم الرياضيات التربوية (دراسات وبحوث). القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

٢) آل الشيخ ، حصة (١٤١٢هـ) . معرفة الأهداف السلوكية ومدى استخدامها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

٣) بغدادي ، فاديه (١٩٩٠م) دراسة تحليلة تقويمية لدفتر التحضير اليومي بالمملكة العربية السعودية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ١٤ الجزء ٢ .

٤) البقمي ، هيا (١٤٢١هـ) . الأهداف السلوكية ومدى معرفتها واستخدامها من قبل معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف . رسالة ماجستير (غير منشورة) . كلية التربية ، جامعة أم القرى .

٥) بلوم ، بنجامين وآخرون (١٤٠٥هـ) . نظام تصنيف الأهداف التربوية . الكتاب (١) ، تصنيف الغايات التربوية في المجال المعرفي ، ترجمة : محمد الخوالده وصادق عوده . الكتاب (١) ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، جدة .

٦) تايلور، رالف (١٩٨١م). أساسيات المناهج ، ترجمة : أحمد خيري وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، القاهرة.

٧) جروتلند ، نورمان (د.ت) . الأهداف التعليمة : تحديدها السلوكي وتطبيقاته ، دار النهضة العربية . القاهرة .

٨) الحربي ، محمد (١٤٢٠هـ) . مدى معرفة معملي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا الأهداف السلوكية ومدى تضمينها خطة الدرس . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

٩) حريري ، أمين (١٤٠٨ هـ) . أثر معرفة الطلاب بالأهداف السلوكية المعرفية في مادة الكيمياء على تحصيلهم الدراسي في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، والدراسات الإسلامية .

١٠) الخطيب ، علم الدين (١٩٨٨ م) . الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي ، مكتبة الفلاح ، الكويت .

١١) دمياطي ، فوزية (١٤١٣هـ) فعالية وضوح الأهداف السلوكية والأفكار الرئيسة للدرس لدى المتعلم على تحصيله الدراسي في مقرر التاريخ ، مجلة جامعة الملك سعود ، ٥ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية .

١٢) رزق ، محمد ، والحكمي ، إبراهيم (٢٠٠٤م) علم النفس التربوي النظرية والتصنيف . الطائف : مكتبة البيان للنشر والتوزيع .

١٣) سالم ، مهدي (١٩٩٨م) . الأهداف السلوكية : تحديدها ومصادرها ، صياغتها وتطبيقاتها ، مكتبة العبيكان ، الرياض .

١٤) سعادة ، جودت (١٩٩١م) . استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية . القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

١٥) السميري ، لطيفه (١٩٩٨م) . تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس تعليم البنات في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات . المجلة التربوية . العدد ٤٨ ، الجلد ١٢ .

١٦) الشايع، عبد العزيز (١٤١٧هـ). مدى معرفة العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية. الأهداف السلوكية ومدى استخدامهم لها . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

١٧) الشعوان ، عبد الرحمن (١٤١٠هـ) نحو صياغة سلوكية لأهداف الدراسات الاجتماعية ، مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية ، ٢.

١٨) صادق، آمال ،أبو حطب، فؤاد ، (١٩٩٤) ، علم النفس التربوي ، الأنجلو المصرية ، القاهرة .

١٩) عبد الموجود ، محمد ، وآخرون (١٩٨١م) . أساسيات المنهج وتنظيماته ، دار الثقافة ، القاهرة .

٢٠) عبد الهادي ، جودت (٢٠٠٧م) : نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية . عمان . الأردن ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢١) العتوم : عدنان ، وآخرون (٢٠٠٥م) . علم النفس التربوي : النظرية والتطبيق . عمان : الأردن ، دار المسرة للنشر والتوزيع .
٢٢) عدس ، عبد الرحمن (٢٠٠٥م) . علم النفس التربوي : نظرة معاصرة . عمان : الأردن ، دار الفكر العربي .
٢٣) قباض ، عبد الله (٢٠٠٧م) تحليل الأهداف السلوكية المتضمنة في الخطط الدراسية للمعلمين بمدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة . المجلة التربوية العدد ٨٤ . المجلد ٢١ .
٢٤) الكندري ، على (٢٠٠٦م) مدى تمثيل أهداف العلوم في دفاتير تحضير الدروس لمعلمي العلوم بدولة الكويت . مجلد ٢٠ العدد ٨٠ .
٢٥) المعيقل ، عبد الله (١٤٢٤هـ) ، دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية لمعلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض . مجلة جامعو أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، مجلد ١٦ ، العدد .
٢٦) الملا ، بدرية (١٩٩٩م) . أثر تزويد الطلاب بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي واستيفائهم المادة العلمية في مقرر للصف الأول الإعدادي بدولة قطر . مجلد ١٣ العدد ٥١ .
٢٧) النشواني ، عبد المجيد (١٩٩١م) علم النفس التربوي ، القاهرة : الانجلو المصرية .
٢٨) الوكيل ، حلمي ، والمفتي ، محمد (١٩٨٠م) أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، دار الكتاب الجامعي ، القاهرة .
٢٩) يالجين ، مقداد (١٩٨٥م) . أهداف التربية الإسلامية وغاياتها . الرياض : دار الهدى للنشر والتوزيع .

مدى استخدام العاملين في قطاع التعليم في المملكة لتطبيقات الحاسب الآلي ومدى التحسن بين عامي ١٤٢٤هـ وعام ١٤٢٨هـ والعوامل المؤثرة في ذلك

د. محمد غازي الجودي

جامعة الطائف - كلية المعلمين

قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام العاملين في قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية من مدراء ووكلاء ومدرسين ومرشدين طلابيين لتطبيقات الحاسب الآلي ومدى التحسن بين عامي ١٤٢٤هـ وعام ١٤٢٨هـ والعوامل المؤثرة في ذلك. وقد بلغت عينة الدراسة ٣١٠ بين مدير ووكيل ومدرس ومرشد طلابي، ينتمون إلى عدد من التخصصات العلمية، ويعملون في عدد من المناطق التعليمية، ويدرّسون في جميع مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي). منهم ١٨٤قاموا بتعبئة الاستمارة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٤هـ، و١٢٦ قاموا بتعبئتها في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٨هـ. وقد اشتملت استمارة الاستبيان على أربعة محاور رئيسية تضمنت البيانات الأولية عن عينة الدراسة، ومدى استخدامهم لتطبيقات الحاسب الآلي، ومتوسط استخدامهم لمجموعة من الأعمال المحددة، والمحور الرابع والأخير عن مدى ممارستهم لتطبيقات محددة تم عرضها عليهم. كما تضمنت الدراسة أيضاً التعرف على مدى التحسن في الاستخدام على مدى أربعة أعوام هي المدة الزمنية الفاصلة بين عينتي الدراسة، وأثر مجموعة من المتغيرات المستقلة (ملكية جهاز الحاسب، توفر البريد الإلكتروني، المؤهل الدراسي، المرحلة الدراسية التي يعملون بها، المرحلة) على درجة الممارسة ومتوسط الاستخدام، ونوع التطبيقات التي يمارسونها.

وقد أظهرت النتائج أن هناك فوارق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين عينة الدراسة في درجة الممارسة، وفي مستوى الاستخدام، وفي مستوى التطبيق بين الدفعتين ١٤٢٤هـ و١٤٢٨هـ، لصالح دفعة ١٤٢٨هـ، كما أظهرت الدراسة علاقات ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة أعلاه وبين مستوى الاستخدام، ومدى الممارسة لاستخدام تطبيقات الحاسب، ومتوسط الاستخدام. بناء على هذه النتائج تم وضع مجموعة من التوصيات، كما تمت التوصية بمزيد من الدراسات في هذا المجال.

المقدمة

لعل من أهم ما يميز العصر الحاضر هو انتشار المعلومات وسهولة تداولها بين أبناء البشر في أطراف المعمورة، والانفجار المعرفي والمعلوماتي المرتبط بشكل أو بآخر بتوسع وتنوع استخدام الحاسب الآلي. فالوظيفة الأساسية للحاسب الآلي عند بداية ظهوره لم تكن تتعدى حفظ المعلومات واسترجاعها، مع إمكانية التعامل مع تحليل هذه المعلومات وتصنيفها، وتبويبها، وإخراجها من خلال الطباعة، أو عرضاً على الشاشة، أو حفظها على وسائط الحفظ المتعددة. ولكن هذه الوظيفة ما لبثت أن توسعت فأصبح الحاسب الآلي هو وسيط معتمد وميسر للاتصال بين الأفراد مهما تباعدت المسافات، ووسيط عرض يمكن من خلاله التوسع في تقديم العروض بشكل مشوق ومنظم، كما يمكن الاعتماد عليه كمعين في اتخاذ القرارات في الكثير من شؤون الحياة سواء منها البسيط، أو المعقد، كما أنه أصبح معيناً متميزاً للمعلم الجاد وفي كل المستويات ليسهل له عملية التعلم، ويزيدها تشويقاً، ويجعلها أكثر فاعلية، وخصوصاً مع ظهور ما يسمى بالوسائط المتعددة Multimedia.

كل هذه الوظائف وسواها، توجت ظهور الشبكة العنكبوتية للمعلومات WWW وجعلت الأنظمة التعليمية في جميع دول العالم تتسابق على توظيف تقنية الحاسب الآلي، واستخداماته المتنوعة في التعليم، وتؤكد على تطوير أساليب استخدام الحاسب، والعمل على الاستفادة منها في دعم أهداف المناهج الدراسية، وفي تفعيل عمليتي التعلم والتعليم والتفاعل بين المدرس والطالب والمنهج، وفي عرض المادة الدراسية بطريقة مشوقة وجذابة وميسرة، غير مرتبطة بزمن محدد، أو قاعة ثابتة (الفار، ١٤١٥هـ، الموسى، ٢٠٠٠م، العمري، ٢٠٠١م).

ومع زيادة إقبال الناس على اقتناء أجهزة الحاسب الآلي واستخدامها، لم يكن من اللائق أن يقف القائمون على التعليم موقف المتفرج، بل لقد تسابقت المؤسسات التعليمية على الاستحواذ على أكبر قدر ممكن من هذه الأجهزة، ومحاولة توظيفها لخدمة المتعلم. ففي سنة واحدة فقط زادت نسبة استخدام الحاسب الآلي في المدارس الأمريكية ٥٦٪، كما سجلت مثل هذه النسبة في كل من بريطانيا و فرنسا و استرا ليا، و غيرها، (Cachapuz، et al، 1991). و قد ترافق مع زيادة استخدام الحاسب الآلي في مدارس الدول المتقدمة تقنيا توسع في نطاق استخدامها. فبعد أن كان استخدامها مقتصرا على مقررات خاصة بالحاسب الآلي، أصبح معمما ضمن سائر المناهج الدراسية. وهكذا أصبح استخدام الحاسب الآلي إلزاميا على جميع العاملين في حقل التعليم، من مدراء وكلاء ومدرسين ومرشدين طلابيين، سواء في الأعمال الإدارية أو في العملية التعليمية بشكل عام، وأصبح تبعا لذلك تدريب جميع المعلمين على استخدام الحاسب

الآلي في التدريس جزءا رئيسا من برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وبعدها، (McDonald، 1993).

وقد ركزت الكثير من الدراسات على أهمية تدريب المعلمين والعاملين في السلك التعليمي من مدراء ووكلاء ومدرسين ومرشدين طلابيين على استخدام التقنية الحديثة في مجال الاتصال التعليمي، وتطوير كفاياتهم في مجال تقنية المعلومات والاتصالات وتزويدهم بالخبرات والمهارات لتوظيفها في مجال عملهم، وتنمية قدراتهم التدريسية والقيادية في ضوء مفهوم الكفايات والمهارات والتعامل مع المتغيرات وتنمية السمات الإيجابية وتعزيز الانتماء للوطن ومهنة التدريس ومهمة التربية (التويجري 2007، Riel & Becker 2006، Kopcha & Others 2000). ولهذا فقد ورد في مشروع خادم الحرمين الشريفين لتطوير التعليم، التركيز على هذا الجانب باعتباره أهم المحاور التي ينبغي التركيز عليها لتطوير العملية التربوية في المملكة، وتم تخصيص سبعة برامج تدريبية تتناول برامج تخصصية في المواد الدراسية، والإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، والحاسب الآلي، ومهارات البناء الذاتي، وصقل المواهب والمهارات، وتعزيز الولاء المهني والوطني والقياس، ليتم من خلالها تأهيل جميع العاملين في العملية التعليمية (التويجري، ٢٠٠٧م، جريدة الشرق الأوسط، العدد١٠٤٢٠، السبت ٢٣ جمادى الأولى ١٤٢٨هـ ٢٠٠٧/٦/٩م).

مشكلة الدراسة

نظراً للتطور الهائل في مجال وسائل تكنولوجيا التعليم وتقنياتها المختلفة، ومن أبرزها الحاسوب وماله من دور هام في الحياة التعليمية والتربوية، وما يمكن أن يكون للعاملين في قطاع التعليم من دعم مباشر وغير مباشر في تفعيل عملية استخدام التقنيات الحديثة في عملية التعلم والتعليم، وضرورة أن يكونوا منتجين ومستفيدين من هذه التقنية فإن هذه الدراسة تحاول تقديم استعراض سريع لمدى استخدام القائمين على التعليم في المدرسة السعودية (المدراء، الوكلاء، المدرسين والمرشدين الطلابيين) لتقنية الحاسب الآلي، ومدى تآلفهم مع تطبيقات هذه التقنية، خلال فترتين زمنيتين متقاربة يفصل بينهما أربعة أعوام. فمن خلال استمارة استقصاء عن مدى استخدام هذه الفئات الأربع لتطبيقات الحاسب الآلي خلال عامي ١٤٢٤هـ، و١٤٢٨هـ، تم استطلاع آراء مجموعة من مديري المدارس والوكلاء المنتظمين في الدورة التدريبية لمدراء المدارس ووكلائها، المنعقدة في كلية المعلمين بالطائف في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٤-١٤٢٥هـ، وفي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٨-١٤٢٩هـ. كما تم الاستعانة بهؤلاء المدراء والوكلاء في توزيع هذه الاستمارات على عدد من منسوبي مدارسهم، من المدرسين

والمرشدين الطلابيين. وقد تم من خلال هذه الاستمارة عرض مجموعة من الأسئلة التي سيتم استعراضها في الفقرة التالية من هذا البحث.

أسئلة الدراسة

تم صياغة مجموعة من الأسئلة لهذا البحث وهي:

١) ما مدى استخدام عينة الدراسة للحاسب الآلي ؟ وما مدى التحسن بين المتدربين في عام ١٤٢٤هـ وبين نظرائهم المتدربين في العام الدراسي ١٤٢٨هـ؟

٢) هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام الحاسب الآلي للمتدربين من المدراء والوكلاء ومن يتبعهم من المدرسين والمرشدين الطلابيين، وبين مجموعة من المتغيرات مثل (المؤهل الدراسي، المرحلة الدراسية التي يعمل فيها، نوع العمل الذي يقوم به، تخصصه، ملكيته للحاسب الآلي، استخدامه للبريد الإلكتروني)؟

٣) ما مدى اقتناء عينة الدراسة لأجهزة الحاسب الآلي؟ وما مدى التحسن بين المتدربين في عام ١٤٢٤هـ وبين نظرائهم المتدربين في العام الدراسي ١٤٢٨هـ؟

٤) هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين اقتناء أجهزة الحاسب الآلي لدى المتدربين ومن يتبعهم من المدرسين والمرشدين الطلابيين وبين مجموعة من المتغيرات مثل (المؤهل الدراسي، المرحلة الدراسية التي يعمل فيها، نوع العمل الذي يقوم به، تخصصه، متوسط استخدامه للحاسب الآلي، استخدامه للبريد الإلكتروني)؟

٥) ما مدى توفر البريد الإلكتروني كجزء من خدمات الإنترنت لدى عينة الدراسة؟ وما مدى التحسن بين المتدربين في عام ١٤٢٤هـ وبين نظرائهم المتدربين في العام الدراسي ١٤٢٨هـ؟

٦) هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام البريد الإلكتروني لدى المتدربين ومن يتبعهم من المدرسين والمرشدين الطلابيين وبين مجموعة من المتغيرات (ملكية جهاز الحاسب الآلي، متوسط استخدام للحاسب الآلي، المؤهل الدراسي، المرحلة الدراسية التي يعمل فيها، نوع العمل الذي يقوم به، تخصصه،)؟

٧) ما متوسط استخدام عينة الدراسة للحاسب الآلي؟ وما مدى التحسن بين المتدربين في عام ١٤٢٤هـ وبين نظرائهم المتدربين في العام الدراسي ١٤٢٨هـ؟

٨) هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط استخدام الحاسب الآلي للمتدربين من المدراء، والوكلاء، ومن يتبعهم من المدرسين والمرشدين الطلابيين، وبين مجموعة من المتغيرات مثل (ملكية جهاز الحاسب الآلي، استخدام البريد الإلكتروني، المؤهل الدراسي، المرحلة الدراسية التي يعمل فيها، نوع العمل الذي يقوم به، تخصصه)؟

٩) ما مدى ممارسة عينة الدراسة لتطبيقات الحاسب الآلي؟ وما مدى التحسن بين المتدربين في عام ١٤٢٤هـ وبين نظرائهم المتدربين في العام الدراسي ١٤٢٨هـ؟

١٠) هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين رضا المتدربين من المدراء والوكلاء ومن يتبعهم من المدرسين والمرشدين الطلابيين عن استخدامهم لتطبيقات الحاسب الآلي وبين مجموعة من المتغيرات (ملكية جهاز الحاسب الآلي، استخدام البريد الإلكتروني، المؤهل الدراسي، المرحلة الدراسية التي يعمل فيها، نوع العمل الذي يقوم به،)؟

١١) ما مدى قيام عينة الدراسة بممارسة تطبيقات الحاسب الآلي؟ وما مدى التحسن بين المتدربين في عام ١٤٢٤هـ وبين نظرائهم المتدربين في العام الدراسي ١٤٢٨هـ؟

١٢) هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المتدربين ومن يتبعهم من المدرسين والمرشدين الطلابيين لبعض تطبيقات الحاسب الآلي وبين مجموعة من المتغيرات مثل (ملكية جهاز الحاسب الآلي، استخدام البريد الإلكتروني، المؤهل الدراسي، المرحلة الدراسية التي يعمل فيها، نوع العمل الذي يقوم به، تخصصه،)؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يمكن أن تقدمه للجهات المشرفة على التعليم في المملكة العربية السعودية وتعريفهم بمستوى تعامل القائمين على التعليم من مدراء ووكلاء ومرشدين طلابيين ومدرسين مع الحاسب بالآلي بجميع تطبيقاته. فالمملكة العربية السعودية، كباقي الدول تسعى لتفعيل استخدام أحدث مستجدات تكنولوجيا التعليم لتساير بذلك الاتجاه العالمي، وتعمل على توجيه التعليم بشكل ملائم، وأكبر دليل على ذلك هو رصد المبالغ الضخمة والميزانيات العالية لتطوير التعليم في هذا المجال (التويجري، ٢٠٠٧). وقد أكدت الكثير من الدراسات على ضرورة تدريب العناصر البشرية في العملية التعليمية بمراحل التعليم المختلفة، والتخصصات المتنوعة، على استخدام الحاسب الآلي بجميع تطبيقاته، وخاصة ما يتصل منها بالجانب التربوي التعليمي وما يتعلق باستخدام شبكة الانترنت ليستطيع مواجهة مطالب العصر، وتحديات المستقبل، والتغيرات السريعة في مجال الاتصال، والتواصل مع الآخر، ولتتمكن هذه العناصر من ملاحقة كل جديد في ميدان العمل التربوي والتعليمي (Green & et al 2007 Large; ;& et al 2007Susser & ; Ariga 2006 Hemard 2006; Papastergiou. 2005 رضوان 2004، عزة جاد 2002). لذا فإن هذه الدراسة تكشف للقائمين على التعليم مستوى تعامل عناصر القيادات التربوية في الميدان التعليمي مع الحاسب الآلي بجميع تطبيقاته، وبالتالي يمكن على ضوئها تحديد الاحتياجات التدريبية، والبرامج التطبيقية التي يحتاجونها للارتقاء

بمستواهم في مجال استخدام الحاسب الآلي، وتفعيل تطبيقه في الميدان التربوي بشكل عام، والبيئة المدرسية بشكل خاص باعتباره من أهم المجالات التي يسعى إليها المخططون للتعليم للارتقاء به والتهيئة له بما يتناسب معه ومع التطور الحاصل في مجاله.

أداة الدراسة

تم استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات وقد تم تطويرها خصيصا لأغراض الدراسة بعد الرجوع إلى الكتب المنهجية المتخصصة في ذلك، و الأخذ بالشروط العلمية اللازمة لتصميم الاستبانة، كما تم عرضها للتحكيم لدى أساتذة متخصصين في التربية والبحث العلمي، والحاسب الآلي. تتضمن الاستبانة أربعة محاور أساسية موزعة على النحو التالي:

المحور الأول: يتضمن البيانات الأولية عن الدارسين، والتي اشتملت على المرحلة الدراسية التي يعمل فيها المتدرب، ونوع العمل الأكاديمي الذي يقوم به (مدير، وكيل، مدرس، مرشد طلابي)، وتخصصه، والمنطقة التعليمية التابع لها، ومؤهله الدراسي، ومدى ملكية الحاسب الآلي، ومدى توفر البريد الإلكتروني لديه، ومستوى استخدامه للحاسب الآلي (يومياً، أسبوعياً، شهرياً، عدم الاستخدام).

المحور الثاني: ويتعلق بمدى رضا الدارس عن استخدامه للحاسب الآلي في (كتابة التقارير، والبحث عن معلومات في شبكة الإنترنت، وتحرير صفحات على شبكة المعلومات، وفي بناء قوائم المعلومات واستخدامها، وفي إرسال البريد الالكتروني واستقباله، وفي تصميم البرامج باستخدام لغات الحاسب الآلي، وفي تصميم الرسوم والأشكال البيانية). وقد تم وضع خمسة معايير متدرجة بين مرتاح جداً، ومرتاح، ومرتاح إلى حد ما، وغير مرتاح، ولم استخدمه.

المحور الثالث: ويتعلق بمدى متوسط استخدام الدارس للحاسب الآلي، لتنفيذ مجموعة من الأعمال المحددة بما يلي:

(استخدامه لأي هدف، استخدامه للبحث في الشبكة العنكبوتية، استخدامه في بناء صفحات في الشبكة العنكبوتية، استخدامه في إرسال واستقبال البريد الإلكتروني، استخدامه في الكتابة، استخدامه في التسلية، استخدامه في تنفيذ الجداول الرياضية، استخدامه في إخراج الرسوم والأشكال البيانية، استخدامه في المحادثات الإلكترونية، استخدامه في استعراض البرامج التعليمية). وقد تم تحديد أربعة معايير متدرجة (يوميا، أسبوعياً، شهرياً، لا استخدمه).

المحور الرابع: ويتضمن الاستفسار عن مدى قيام الدارس بأي عمل من الأعمال المحددة التالية:

(تغيير أي من الأجزاء الصلبة لجهاز الحاسب، تركيب برنامج تطبيقي أو تحديثه، شبك

جهاز حاسب على الشبكة العالمية للمعلومات، بناء صفحات على الشبكة العنكبوتية، تصميم برنامج نظم يحتوي على بيانات متعددة، استخدام الكاميرا الرقمية، استخدام الحاسب في المنزل، استخدام الحاسب في المدرسة، استخدام الحاسب في رصد درجات الطلاب، تلقي دروس في مجال الحاسب الآلي، المشاركة في محادثة إلكترونية، استخدام الحاسب في البريد الإلكتروني). وقد تم الاكتفاء بالإجابة بنعم أو لا على هذه الفقرات.

حدود الدراسة

انحصرت هذه الدراسة في المدراء والوكلاء الملتحقين بدورة مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية المنعقدة في كلية المعلمين بجامعة الطائف، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٤هـ، وفي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٨هـ، ومجموعة من المدرسين والمرشدين الطلابيين العاملين معهم في المدارس. وقد تم الطلب بأن يقوم كل مدير أو وكيل ملتحق بالدورة بتعبئة الاستمارة الخاصة بالدراسة، مع تكليف اثنين من المدرسين في مدرسته، يتم اختيارهما عشوائياً، والمرشد الطلابي (أو المرشدين الطلابيين في حالة وجود أكثر من واحد) بتعبئة استمارات مماثلة.

الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الباحث للأدبيات التي تعرضت لموضوع هذه الدراسه تبين أن هناك ندرة كبيره خاصة في الدراسات العربية. ولعل من أهم الدراسات ما يلي:

دراسة Blankenship (١٩٩٨م) بعنوان (العوامل المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي في الفصل الدراسي)، وقد وجد بأن حوالي ٧٧٪ من عينة دراسته أفادوا بأنهم يستخدمون تقنية الحاسب الآلي في تدريسهم أسبوعيا، مقابل ٢٣٪ لا يستخدمونه نهائياً، في حين أفاد حوالي ٣٢٪ من العينة بأنهم يستخدمونه أربع مرات أو أكثر في الأسبوع، مقابل ٤٤٪ يستخدمونه مرة على الأقل أسبوعياً. كما أشار بوجود اختلاف في عملية الاستخدام بناء على اختلاف التخصص.

دراسة Thomas (١٩٩٩م) بعنوان (مدى جاهزية مديري المدارس والموجهين التربويين لتقنية الحاسب)، والتي تم إجراؤها في قطاع جنوب الولايات المتحدة لمعرفة المهارات المتوفرة لدى الموجهين التربويين ومديري المدارس في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والإنترنت، وما هي الاحتياجات التدريبية لهم في هذا المجال. وقد استطلع الاستبيان الأول آراء عينة الدراسة، وعن مقدار التدريب الذي تلقوه في برامج الإدارة التربوية، في حين ركز الاستبيان الثاني على مدى توظيفهم لما تعلموه في مجال عملهم في إدارة مؤسسات التعليم. النتائج أظهرت علاقة محدودة

بين متطلبات التقنية الحديثة في المدارس، ومقدرة القادة التربويين في الميدان على توظيفها. فالقائمون على اتخاذ القرارات في مؤسسات التعليم تلقوا تدريبات محدودة أو لم يتلقوا تدريب نهائياً على استخدام التقنية لكي تساعدهم على اتخاذ القرارات التربوية الفعالة. مديرو المدارس كذلك أظهروا عدم دراية بتوظيف تقنية التعليم في مدارسهم، كما أشاروا بأن عدم الوعي بأهمية التقنية ونقصها قد يصبح معيقاً لإحداث التطوير المطلوب في المدارس فيما يتصل بتفعيل التقنية. لمعالجة هذه المشكلة قام قطاع التعليم بجهود كبيرة في سبيل تحديد ما يجب أن يستوعبه القائمون على الإدارة التربوية في المدارس ويعرفوه في هذا المجال وطورت برنامج خاص أطلقت عليه (المعايير التكنولوجية لمديري المدارس، نموذج مقترح). وهذا النموذج تم تصميمه لتحديد متطلبات توظيف التقنية في مجال في التربية.

دراسة جوزيف سلوينسكي (٢٠٠٠م)، عن (استخدام التقنية شرط لأساس التدريس) أشار إلى أن مكتب التربية في البيت الأبيض الأمريكي غير راض عن النمو التقني لأعضاء هيئة التدريس بالمدارس الأمريكية بالرغم من أن أغلب المدرسين في حوالي ٥٤٪ من المدارس الأمريكية يستخدمون الشبكة العالمية لأغراض تعليمية في عام ١٩٩٩م، علماً بأنه قد تم تخصيص حوالي ٤ بلايين دولار لتقنية التعليم بين عام ١٩٩٥-١٩٩٩م لجميع الولايات. لذا فقد أقر المجلس الوطني لإجازة المعلمين للتدريس «NCATE» في ٣١ مايو عام ٢٠٠٠م، كما تذكر الدراسة، معايير جديدة لإجازة المعلمين جعلت ٩٠٪ من المعلمين في ولاية «أيداهو» يظهرون براعة في استخدام التقنية تتماشى مع المعايير الوطنية لتقنية التعليم التي انبثقت عن المجتمع التقني الدولي، والتي تركز على البيئة الحاسوبية(تشغيل وصيانة الحاسب)، معالج الكلمات، تصميم البرامج التعليمية، عمليات الاتصال عن بعد (البريد الإلكتروني، الإنترنت، استخدام الفيديو والتلفزيون التعليمي والدوائر التلفزيونية)، تقديم البرامج التعليمية، النشرات، قواعد البيانات، إدارة الصف. كما قامت معاهد تدريب المعلمين بتوفير اتصال للمتدربين بأجهزة الحاسب الآلي وبالتقنيات الأخرى يتوقع منهما جعل المعلمين وبالتالي الطلاب قادرين على استخدامها بنجاح وفاعلية. وأعتقد سلوينسكي أنه بإدخال تقنية التعليم كأحد شروط إجازة المعلم لمهنة التدريس، سيجعل القائمين على التربية يرون تغييرًا واضحًا في المستقبل نحو الاستخدام الأفضل للتقنية داخل المدارس.

دراسة Vaile (٢٠٠٠م) بعنوان (استخدام مدرسي العلوم في غرب استراليا لتكنولوجيا المعلومات)، وتهدف إلى التعرف على مدى استخدام مدرسي العلوم المستجدين (الذين يملكون خبرة في التدريس لأقل من ثلاث سنوات) لتكنولوجيا المعلومات. أشارت النتائج إلى أنه بالرغم

من أن النظام المدرسي في استراليا يسعى لتزويد المدرسين بأجهزة الحاسب الآلي إلا أن المدرسين المستجدين يتوقع منهم استخدام أكثر للحاسب الآلي. وبالرغم من التوقع بأن عينة الدراسة تملك إمكانية عاليه في استخدام التطبيقات العامة للحاسب الآلي كمعالج النصوص ومعالج البيانات، إلا أنه ينبغي أن يكون لديهم أيضاً خبرة جيدة في التعامل مع تقنية المعلومات بشكل أوسع. أظهرت النتائج أن الاستخدام بشكل كبير محصور فقط في معالج النصوص، البحث على الإنترنت، البريد الإلكتروني، برنامج العرض PowerPoint، في حين أن استخدامه للبرامج الأخرى أقل بكثير مثل تصميم صفحات على الإنترنت، المحادثات الجماعية، التعليم التخيلي. الدراسة أظهرت أيضاً أن أكثر العوامل تأثيراً في استخدام الحاسب هي توفر أجهزة الحاسب الآلي وشبكة الاتصال، ثقة المدرس بذاته في استخدام التقنية وتوفر مهارات الاستخدام لديه، تعامل المدراء مع التقنية وثقتهم بها، الدراسة أوصت أيضاً بأهمية التركيز على برامج إعداد معلمي العلوم وضرورة احتوائها على برامج إعداد في مجال استخدام تقنيات المعلومات بشكل عام.

دراسة Glenn &Others (٢٠٠٠م) بعنوان (مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات للمعلمين في استراليا)، والتي قامت باستطلاع آراء المدرسين في ٤٠٠ مدرسة استرالية لتحديد خبراتهم ومهاراتهم في تكنولوجيا التعليم. بالرغم من موافقة أغلبهم على أن تكنولوجيا المعلومات مهمة لطلابهم ولتطوير ذاتهم مهنياً إلا أنهم أظهروا بعض العجز في الاستخدام. لقد أظهرت عينة الدراسة احترافاً في استخدام البرامج الأساسية في مجال الحاسب الآلي، إلا أنهم أبدوا بعض القصور في استخدام البرامج المتقدمة، واعتبروا هذا القصور من المعوقات الأساسية لاستخدام تقنيات متطورة في داخل الفصل الدراسي. وأكد القائمون على الدراسة أن الواقع الحالي لإعداد المعلمين في مجال استخدام تقنية المعلومات يشير لاستخدام المهارات الأساسية للحاسب الآلي فقط، في حين أن تعقيدات الحياة في القرن الواحد والعشرين ومتطلبات كفايات التدريس في تعلم التقنية تجعل من استخدام مهارات الحاسب الآلي المتقدمة ضرورة للتعامل مع جميع أوجه المنهج الدراسي.

دراسة Riel & Becker (٢٠٠٠) بعنوان (تطبيقات المدرسين القادة لاستخدام الحاسب الآلي)، استقصت آراء أكثر من ٤٠٠٠ مدرس في الولايات المتحدة للتعرف على خلفياتهم التربوية وفلسفتهم التدريسية وتطبيقاتهم التعليمية في استخدام الحاسب الآلي. وقد أظهرت ألنتائج أن المدرسين القادة والخبراء قادرين على توظيف، واستخدام التقنية بشكل عام وتقنية الحاسب الآلي بشكل خاص في قاعة التدريس بما يدعم التعلم بالتفكير، والتعلم التعاوني.

دراسة Al-Joudi (٢٠٠٠م) عن (تحديد احتياجات أعضاء هيئة التدريس والطلاب

بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية لاستخدام الحاسب الآلي) وجد بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ملكية الحاسب الآلي وبين استخدامه لدى عينة الدراسة، وبين التخصص والاستخدام لصالح الأقسام العلمية، وبين عدد سنوات الخدمة والاستخدام لصالح حديثي التخرج.

دراسة الصبحي (٢٠٠١)، على حوالي ٢٦٥ من طلاب الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس لمعرفة مدى استخدامهم لشبكة الإنترنت تشير إلى أن جميع عينة الدراسة تستخدم الإنترنت وأن نصف العينة تقريباً يوجد لديها اشتراك منزلي للإنترنت، ولديهم بريد إلكتروني، كما أوصى الباحث المسئولين في جامعة السلطان قابوس بمزيد من الاهتمام بمجال الإنترنت في الجامعة، والعمل علي توفير أجهزة الحواسيب، وتوفير التسهيلات الفنية اللازمة، وكذلك عمل الدورات التدريبية في مجال استخدام الإنترنت، وإجراء دراسات وبحوث عن أهمية الإنترنت في العملية التعليمية وأثر استخدام الإنترنت على تنمية مهارات استخدام الحاسوب وقدرات التفكير الإبتكاري لدي طلبة جامعة السلطان قابوس

دراسة Michael & Others (٢٠٠٣م) بعنوان اختبار مدى استخدام التقنية من قبل المدرسين. تم استطلاع آراء ٢٨٩٤ مدرس في ٢٢ منطقة تعليمية في ولاية مساشوستس لمعرفة مدى استخدامهم للتقنية في داخل وخارج الفصل الدراسي لغرض التعليم. النتائج أظهرت أن استخدام المدرسين في العموم للتقنية في إعداد الدروس أو الاتصال أكثر من استخدامها في التدريس، وأظهرت فوارق واضحة بين المدرسين في درجة استخدام التقنية لصالح المدرسين الجدد، في حين أن المدرسين ذوي الخبرات العالية أظهروا استخداماً أكثر للتقنية داخل القاعة الدراسية في تقديم الدروس وفي تفعيل التقنية بين الطلاب.

دراسة الكعكي (١٤٢٣هـ)، بعنوان (مدرسة المستقبل في المملكة العربية السعودية) ترى بضرورة أهمية تشجيع مديري المدارس والعاملين فيها على اقتناء واستخدام التكنولوجيا المتقدمة، واستخدام الحاسب الآلي في إعداد برامج تربوية، تهدف إلى تصميم أنشطة علمية متنوعة تمكن الطالب من تقويم حصيلته العلمية، وتحتوي على أنشطة ذات درجات متفاوتة في الصعوبة وتعمل على تدريبه على استخدام الوسائط المتعددة (Multimedia) في التعليم، والاستفادة من خدمات الإنترنت كوسيط للاتصال وكأداة للتواصل مع جوانب المعرفة المختلفة، واستثمارها في تحقيق التواصل مع الآخر سواء في مجال الاتصال العام أو في التدرب عن بعد.

دراسة المقبل (١٤٢٤هـ) بعنوان (التقنية ضرورة لا ترف) يرى أن مدير المدرسة الذي يمنع استخدام الإنترنت في مؤسسات التعليم يعلن إفلاسه. لذا فإنه يؤكد على أهمية تدريب

القائمين على العملية التعليمية بجميع مستوياتهم على تفعيل التقنية، وضرورة التدرب لا فقط على الاستخدام بل حتى على إنتاج البرامج التفاعلية، وتوجيه الطلاب للاستفادة من كل ما هو نافع في شبكة الإنترنت كونها أصبحت تمثل ضرورة في حياتنا اليومية وليست ترفا.

دراسة العتيبي (١٤٢٦)، بعنوان (معوقات التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية)، وجد بأن هناك فوارق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تعود للمؤهل الدراسي ولصالح ذوي المؤهلات العليا (الماجستير والدكتوراه)، وكذلك فوارق تعود إلى الخبرة لصالح الدين لديهم خبرة في التدريس لأقل من عشر سنوات.

في تقرير صدر في جريدة الرياض في العدد رقم ١٣٦٩٢ الاثنين ١٧ من ذي القعدة ١٤٢٦هـ الموافق ١٩ ديسمبر ٢٠٠٥م - بمناسبة انعقاد مؤتمر الندوة الوطنية الأولى للمعلومات تحت عنوان (وصل الفجوة الرقمية بين التحديات والحلول)، وردت مجموعة من الحقائق عن استخدام الإنترنت على مستوى العالم أجمع وعلى مستوى العالم الغربي، وعلى مستوى العالم العربي. فقد ورد أن مستخدمي الإنترنت على مستوى العالم العربي لا يتجاوز ١٤٪، في حين أن المستخدمين من العالم الغربي والولايات المتحدة يبلغ ٦٢٪. كما أن محتوى الإنترنت من المواد باللغة الإنجليزية يبلغ ٦٩٪ تقريباً في حين ما مدون باللغة العربية لا يتجاوز ١٪، بالرغم من أن سكان العالم العربي يبلغون ٥٪ تقريباً من سكان العالم. وتشير الإحصائية إلى أن مستخدمي الإنترنت من العالم العربي عام ٢٠٠٣م بلغ ٩ مليون مستخدم، أي ما يعادل ٣٪ من مستخدمي العالم أجمع. وبالرغم من تحسن نسبة المستخدمين في عام ٢٠٠٥م حيث تضاعف العدد (٦٪)، إلا أن الفجوة لا زالت، كما يذكرها التقرير، كبيرة، وعدد المستخدمين العرب مقارنة بعدد المستخدمين من العالم الغربي تعتبر ضئيلة.

دراسة Wabuyele، (٢٠٠٦م) بعنوان (استخدام الحاسب الآلي في المدرسة الثانوية في كينيا)، والتي هدفت إلى دراسة مدى إعداد المدرسين والإداريين لاستخدام الحاسب الآلي في فصول المدرسة الكينية. النتائج التي تم الحصول عليها من المقابلة والملاحظة والوثائق أثبتت أن المدرسين والإداريين المستخدمين للحاسب الآلي متحمسين لهذه التقنية، ويشعرون بأن استخدام الحاسب الآلي في الفصل الدراسي مثمر بدرجة عالية، في حين يشعر المدرسون الذين لا يملكون خبرة في استخدام الحاسب الآلي أن تأخرهم كثير في مجال التقنية، ويظهرون حاجة شديدة إلى التدرب على استخدام الحاسب الآلي. الدراسة أظهرت أيضاً أن إدراك وخبرة المدرسين والإداريين في مجال الحاسب الآلي يلعب دوراً رئيسياً في استخدامه في التدريس. لذا أكدت الدراسة على أهمية تزويد المدرسين سواء أثناء ألإعداد أو على رأس العمل ببرامج تدريبية في

هذا المجال لتعينهم على استخدامه بشكل فعال داخل الصف الدراسي.

دراسة (Chen & Chang 2006) بعنوان (استخدام الحاسب الآلي في صفوف رياض الأطفال، اتجاهات المدرسين ومهاراتهم وتطبيقاتهم)، والتي تم استطلاع آراء ٢٩٧ مدرساً برياض الأطفال في الولايات المتحدة للتعرف على اتجاهاتهم ومهاراتهم في استخدام الحاسب الآلي في تدريسهم. أشارت النتائج إلى أن هناك اختلافات بين عينة الدراسة في استخدام الحاسب في التدريس مبنية على أساس مهاراتهم في التعامل مع الحاسب، واستخدامهم لتطبيقاته، ومدى توفر الحاسب في المنزل، ومدى خبرتهم في مجال التدريس، ونوع الوظيفة التي يقوم بها المدرس، ومدى حجم التدريب الذي تلقاه.

دراسة أبوعراد، وفصيل (١٤٢٧هـ) بعنوان (استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية الواقع والاتجاهات والمعوقات)، والتي هدفت إلى التعرف على واقع واتجاهات ومعوقات استخدام الحاسوب في كليات المعلمين. نتائج الدراسة أظهرت أن ٣٧٪ من عينة الدراسة خبرتهم في مجال استخدام الحاسب ضعيفة، و٤٣٪ خبرتهم متوسطة، والبقية بين غير مستخدمين للحاسب أو قليلي الخبرة. كما أظهرت الدراسة أن ٦٣٪ من عينة الدراسة يمتلكون حاسباً آلياً شخصياً، في حين أن ٣٧٪ لا يمتلكون، وأن ٣٧٪ من العينة قد تحصلت على دورات تدريبية في مجال الحاسب تتراوح بين أسبوع وسنة دراسية، في حين أغلب هذه الدورات ستة أشهر، في حين أن ٦٣٪ لم يتلقوا أي تدريب نهائياً على استخدام الحاسب. فيما يتعلق باستخدام الحاسب في الأعمال الشخصية كانت نسبة الاستخدام قريبة من المتوسطة حسب ما أشارت الدراسة، وفي حين كان الاستخدام في الأعمال التعليمية، خاصة ما يتعلق بتنظيم أسماء الطلاب وإعداد التقارير أعلى من المتوسط قليلاً، وفي مجال الاستخدام في برامج التدريس منخفض جدا.

تضمنت الدراسة التعرف على مدى العلاقة بين مجموعة من المتغيرات (الجنسية، توفر شبكة الإنترنت في موقع العمل، الالتحاق بدورات تدريبية في مجال الحاسب الآلي، امتلاك جهاز حاسب آلي، توفر جهاز حاسب في مقر العمل، الاشتراك في شبكة الإنترنت) وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية فيما يتصل بالعناصر الثلاثة الأولى، في حين ظهرت مثل هذه الدلالة عند مستوى ٠,٠٥ و٠,٠١ للمتغيرات الثلاثة الأخيرة لصالح من توفر لديه جهاز حاسب سواء شخصي أو في مقر العمل، ولمن توفر لديه شبكة إنترنت منزلية. كم تمت دراسة أثر متغيرات الخبرة في التدريس، التخصص، مستوى الخبرة في استخدام الحاسوب، ومجالات الاستخدام، بواسطة اختبار تحليل التباين، وأظهرت النتائج وجود دلالات إحصائية

عند مستوى ٠,٠٥ ومستوى ٠,٠١ لصالح التخصصات العلمية في مجال التخصص، ولصالح ذوي الخبرة القليلة (من ١-٥ سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة الأعلى في استخدام الحاسوب، ولصالح المستخدمين في المجال البحثي والأكاديمي دون المستخدمين للحاسب في مجال الترفيه.

دراسة Wong (٢٠٠٧) بعنوان (التحقق من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المدرسة الابتدائية في هونغ كونغ، التوافق والاختلاف بين المدراء والمدرسين في الاتجاهات). ٥٧٤ استمارة استبيان تم توزيعها وتحليلها لمعرفة مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المدرسة الابتدائية. النتائج أظهرت أن المدرسين أقل في رؤيتهم التفاؤلية من المدراء في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. مخططو المناهج، كما يشير الباحث، يجب أن يتنبهوا لهذه الاختلافات، كما ينبغي أن يبحثوا عن الأسباب المؤدية إلى ضعف توظيف التقنية في التدريس

دراسة Adeyinka & Others (٢٠٠٧) بعنوان (تقويم استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في المدرسة الثانوية النيجيرية). تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام مدرسي المرحلة الثانوية في مجموعة من ولايات نيجيريا لتقنية المعلومات والاتصالات. عينة الدراسة تكونت من ٤٣٠ مدرساً من الذكور و٢٧٠ من المدرسات وأعمارهم تتراوح بين ٣٥ و٤٥ سنة. لجمع بيانات الدراسة تم استخدام أداة مطورة ومقتبسة من استبيان معد من قبل هيئة اليونسكو عام ٢٠٠٤م واستبيان مشابه معد من قبل وزارة التعليم في نيوزيلندا عام ١٩٩٩م عن مدى استخدام مدرسي المرحلة الثانوية لتقنية المعلومات والاتصالات، مع استبعاد استخدام البريد الإلكتروني والإنترنت من الأداة نظراً لعدم توفرهما. النتائج أظهرت أن المدرسين لديهم القدرة على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في جميع المدارس التي خضعت للدراسة، ما عدا الوصول للبريد الإلكتروني وشبكة الإنترنت نظراً لعدم توفرها في المدارس النيجيرية. نقص توفر الدعم الفني في المدارس ونقص الخبراء في تفعيل التقنية ظهرت كعوامل أساسية مؤدية إلى ضعف ثقة المدرسين وعدم قدرتهم على تفعيل تقنية المعلومات والاتصال في التدريس. كما أظهرت النتائج أن المدرسين يدركون فائدة وسهولة استخدام تقنية المعلومات والاتصال في التدريس داخل الفصل الدراسي. لاستمرار استخدام المدرسين لتقنية المعلومات والاتصال توصي الدراسة بأن تقوم برامج إعداد المعلمين بتشجيع المدرسين والطلاب على استخدام تقنية المعلومات والاتصال في مجال التعلم والتعليم، وأن تعد لذلك برامج تدريبية خاصة. هذا التحفيز ينبغي أن يكون جزءاً من مقررات طرق التدريس.

دراسة Franklin (٢٠٠٧م) بعنوان (العوامل التي تؤثر في استخدام الحاسب الآلي لدى مدرس المرحلة الابتدائية)، وقد هدفت الدراسة إلى تتبع استخدامات مدرس المرحلة الابتدائية

للحاسب الآلي في التدريس واستقصاء العوامل المؤثرة في هذا الاستخدام. النتائج أثبتت أن ٨٤٪ من عينة الدراسة يشعرون بأنهم معدون بشكل جيد أو أكثر من جيد في تفعيل التقنية في المناهج التي يقومون بتدريسها. إعداد المدرس، فلسفته عن التدريس ومستوى المرحلة التي يقوم بالتدريس فيها تعتبر في هذه الدراسة من أهم العوامل الداعمة لاستخدام المدرس للحاسب الآلي في تدريسه.

يؤكد شوملي (٢٠٠٧) في دراسته (الأنماط الحديثة في التعليم العالي، التعليم الالكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج) على أهمية تزويد المعلم والمتعلم بالمهارات الضرورية لاستخدام الحاسب الآلي وما يتصل به من تقنيات حديثة كالوسائط المتعددة، والبرامج التفاعلية، وذلك من خلال توفير الدورات التدريبية اللازمة على استخدام التقنيات الحديثة في عمليتي التعلم والتعليم، لكي يتسنى لهم التعامل معها، ومتابعة الطلاب سواء داخل الصفوف أثناء الحصص النظرية، أو خلال التطبيقات العملية لتي يمكن أن تجري خارج غرفة الصف. وتشمل هذه التقنيات نظم تشغيل الحاسب الآلي، واستخدام الوسائط المتعددة بكفاءة وفاعلية، ومعالجة مشاهد الفيديو، والتعامل مع العروض التفاعلية. وأن يكون مدربا على تصميم ونشر المواد التعليمية على الإنترنت. وأن يكون قادرا على تصفح الموضوعات ذات الصلة بتخصصه من خلال شبكات المعلومات، وأن يكون قادرا على إدارة العملية التعليمية الفعالة والمتفاعلة مع البيئة التكنولوجية.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في وصف واقع عينة الدراسة حول مدى رضاها عن استخدام الحاسب الآلي، ومتوسط الاستخدام، ونوعية هذا الاستخدام من خلال استمارة استبيان تم بناؤها لهذا الغرض، بعد استعراض مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال. وقد اشتملت الاستمارة على أربعة جوانب رئيسية. تم تخصيص الجزء الأول منها للبيانات الديموجرافية لعينة الدراسة، والتي اشتملت على نوع العمل الذي يقوم به، والمرحلة الدراسية التي يعمل بها، ومؤهله الدراسي، والمنطقة التعليمية التي يعمل فيها، وتخصصه الأكاديمي، ومتوسط استخدامه لجهاز الحاسب الآلي، وملكيته من عدمها، وكذلك مدى توفر البريد الإلكتروني من عدمه. كما تم تخصيص الجزء الثاني من الاستمارة لمستوى استخدام تطبيقات الحاسب الآلي لمجموعة من التطبيقات التي تم تحديدها، في حين تم تخصيص الجزء الثالث لمتوسط استخدامه لهذه التطبيقات، والجزء الرابع لمدى قيامه ببعض الأعمال المتعلقة بالحاسب الآلي. وللتحقق من الصدق الظاهري لهذه الاستمارة فقد قام الباحث بعرضها على

مجموعة من الزملاء المتخصصين في مجال البحث العلمي، وفي مجال تخصص تكنولوجيا المعلومات وتقنية التعليم. وقد أشار البعض منهم إلى الرغبة في تعديل صياغة بعض العبارات، كما أشار البعض الآخر إلى إضافة بعض التطبيقات. وقد تم الأخذ بجميع هذه الملاحظات.

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من العاملين في سلك التعليم العام من المدراء والوكلاء والمدرسين والمرشدين الطلابيين، باعتبارهم أهم العناصر المنفذة للعملية التربوية بجميع جوانبها الإدارية، والأكاديمية. ونظراً لما تمثله التقنية الحديثة من وسيلة داعمة لكل هذه الفئات، وخاصة فيما يتعلق باستخدام الحاسب الآلي كوسيط للاتصال، أو كداعم للتخطيط واتخاذ القرار، أو كمعين في التدريس، أو كأداة لحفظ البيانات والمساهمة في تحليلها، واستخلاص النتائج والحيثيات المعينة على تسهيل العمل التربوي وتبسيطه وضبطه، أو كوسيط لعرض المعلومات وتقديمها في صورة جذابة وسهلة، يمثل حلقة مهمة لا يمكن تجاوزها. ونظراً لما تقوم به مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية، شأنها في ذلك شأن جميع الأنظمة التعليمية في العالم أجمع من اهتمام بهذا الجانب وتقديم الخطط المناسبة والداعمة لتدريب جميع العاملين في حقل التعليم وتحفيزهم على استخدام تقنية الحاسب الآلي في التواصل مع جميع المستفيدين من العملية التربوية والتعليمية، سواء في داخل المؤسسات التربوية والتعليمية أو خارجها، فإنه من الضروري تشخيص الواقع الحالي في هذا المجال لجميع العاملين في قطاع التعليم من مدراء، ووكلاء، ومدرسين، ومرشدين طلابيين لتتمكن من بناء خطط تتناسب مع واقعهم الفعلي، وطبيعة معرفتهم ومقدرتهم على التفاعل مع تقنية الحاسب الآلي. وهذه الحاجة في الوقت الحاضر، مع طرح مبادرة الملك عبدالله لتطوير التعليم والتي يحتل تدريب القائمين على العملية التربوية فيها أحد أهم جوانبها، حسب ما أكد معالي نائب وزير التربية والتعليم لتعليم البنات، والمشرف على المشروع (جريدة اليوم، العدد ١٢٣٠٠)، والذي أشار بأن التدريب سيشمل أكثر من ٤٣٠ ألف معلم ومعلمة. ونظراً لإمكانية الباحث المحدودة وعدم مقدرته على استطلاع هذا العدد الكبير فقد اكتفى بالتعامل مع عينة محددة قد تمثل شريحة من هذا المجتمع الكبير.

عينة الدراسة

تتألف عينة الدراسة من مجموعة من مديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية، ووكلائها ومجموعة من المدرسين والمرشدين الطلابيين. وقد تم استطلاع آراء المدراء والوكلاء المشاركين في دورة مدراء المدارس الابتدائية وما فوقها المنعقدة في الفصل الدراسي الأول

من العام الدراسي ١٤٢٤هـ، والمنعقدة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٨هـ، باعتبارها عينة ممثلة للعاملين في مجال الإدارة المدرسية في الميدان التربوي. كما تم تكليف كل مدير مدرسة أو وكيل مشارك في الدورة باختيار اثنين من المدرسين العاملين في مدرسته بشكل عشوائي من كشف المدرسين، وكذلك اختيار المرشد الطلابي الذب بعمل في مدرسته أو المرشدين الطلابيين إذا كانوا أكثر من واحد. وقد بلغت عينة الدراسة ٣١٠ بين مدير ووكيل ومدرس ومرشد طلابي، منهم ١٨٤ فرداً قاموا بتعبئة الاستمارة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٤هـ، و١٢٦ فرداً قاموا بتعبئة الاستمارة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٨هـ،

عرض وتحليل وتفسير النتائج:

تم استخدام برنامج SPSS لتحليل نتائج الدراسة والإجابة على جميع الأسئلة التي كانت مرتبة على النحو التالي:

أولاً: البيانات الأولية لعينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة التي قامت بتعبئة الاستبيانات بما يتفق مع منهج الدراسة ٣١٠ حالة، بعد استبعاد الاستبيانات الغير مكتملة والتي أظهرت عدم المصداقية في الاستجابة، باختيار أحد الاستجابات في جميع فقرات الاستبيان.

جدول رقم (١): توزيع عينة الدراسة وفق لبياناتهم الأولية

الوصف		دفعة ١٤٢٤ المجموع= ١٨٤		دفعة ١٤٢٨ المجموع=١٢٦		المجموع المجموع= ٣١٠	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نوع العمل	مدير	٩٦	٥٢,٢	١٩	١٥,١	١١٥	٣٧,١
	وكيل	٤٦	٢٥,٠	٢٧	٢١,٤	٧٣	٢٣,٥
	مرشد	١٤	٧,٦	٢٠	١٥,٩	٣٤	١١,٠
	مدرس	٢٨	١٥,٢	٦٠	٤٧,٦	٨٨	٢٨,٤
المرحلة الدراسية	ابتدائي	٨٧	٤٧,٣	٤٧	٣٧,٣	١٣٤	٤٣,٢
	متوسط	٦١	٣٣,٢	٣٤	٢٧,٠	٩٥	٣٠,٦
	ثانوي	٣٦	١٩,٦	٤٥	٣٥,٧	٨١	٢٦,١
المؤهل الدراسي	ماجستير	٧	٣,٨	٣	٢,٤	١٠	٣,٢
	بكالوريوس	١٣٠	٧٠,٧	١٠٧	٨٤,٩	٢٣٧	٧٦,٥
	دبلوم	٣٨	٢٠,٧	١٣	١٠,٣	٥١	١٦,٥
	معهد	٩	٤,٩	١	٨.	١٠	٣,٢
المنطقة التعليمية	الوسطى	١٨	١٠	١٢	٩,٥	٣٠	٩,٧
	الغربية	١٢٧	٦٩	٧٢	٥٧,٣	١٩٩	٦٤,٤
	الشرقية	١٢	٧	٢	١,٥	١٤	٤,٥
	الجنوبية	٢٧	١٤	٤٠	٣١,٧	٦٧	٢١,٤
التخصص	دراسات قرآنية وشرعية	٣٩	٢١,٢	٣٣	٢٦,٤	٧٢	٢٣,٢
	لغة عربية	٢٦	١٤,١	٢٩	٢٣,٢	٥٥	١٧,٧
	رياضيات	٣٥	١٩,٠	١٩	١٥,٢	٥٤	١٧,٤
	علوم	٥١	٢٧,٧	٢٩	٢٣,٢	٨٠	٢٥,٨
	اجتماعيات	٢٣	١٢,٥	١٠	٧,٩	٣٣	١٠,٦
	أخرى	١٠	٥,٤	٥	٤,٠	١٥	٤,٨

وكما يتضح من الجدول رقم (١) أن هناك ١٨٤ حالة قامت بتعبئة الاستبيان في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٤هـ، و١٢٦ حالة قامت بتعبئته في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٨هـ. وقد كان توزيع مجمل العينة وفق نوع العمل الذي يقومون به (مدير ٣٧٪، وكيل ٢٤٪، مرشد ١١٪، مدرس ٢٨٪، ووفق المرحلة الدراسية (٤٣٪ يعملون في المرحلة الابتدائية، و٣١٪ يعملون في المرحلة المتوسطة، و٢٦٪ يعملون في المرحلة الثانوية)، كما أن منهم فقط ٣٪ يحملون درجة الماجستير، والغالبية، كما هو متوقع، تحمل درجة البكالوريوس (٧٧٪)، في حين أقل من ٢٠٪ تحمل مؤهلات أقل من البكالوريوس (دبلوم كلية متوسطة، أو دبلوم معهد معلمين ثانوي). هذه العينة تمثل أربعة مناطق تعليمية بنسب متفاوتة، غالبيتها كما هو متوقع من المنطقة الغربية (٦٤٪)، تليها المنطقة الجنوبية (٢١٪)، ثم المنطقة الوسطى (١٠٪) ثم المنطقة الشرقية (٥٪). كما أن هؤلاء الدارسين ينتمون إلى عدد من التخصصات (٢٣٪ دراسات شرعية، ١٨٪ لغة عربية، ١٧٪ رياضيات، ٢٦٪ علوم، ١١٪ اجتماعيات وتاريخ وجغرافيا، ٥٪ تخصصات أخرى). لذا فتوزيع العينة كما يتضح من البيانات أعلاه متناسب مع عينة الدراسة، كما أنه ممثل لجميع الفئات تقريباً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:

١) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والثاني عن مستوى استخدام الحاسب من وجهة نظر عينة الدراسة، ومدى التحسن في الاستخدام بين دفعتي عام ١٤٢٤هـ وعام ١٤٢٨هـ، تضمن الاستبيان فقرة خاصة عن مستوى استخدام المتدربين من مديري المدارس ووكلائها ومن يتبعهم من المدرسين والمرشدين الطلابيين للحاسب الآلي متدرجة بأربعة مستويات (يومياً، أسبوعياً، شهرياً، لا استخدم).

جدول رقم (٢): توزيع عينة الدراسة بناء على مستوى استخدامهم للحاسب الآلي

العبارات	المعيار	دفعة ١٤٢٤هـ= ١٨٤		دفعة ١٤٢٨هـ= ١٢٦		المجموع ٣١٠	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
مستوى استخدام الحاسب الآلي	يومياً	٣	١,٦	٦٤	٥٠,٨	٦٧	٢١,٦
	أسبوعياً	٣١	١٦,٨	٤٧	٣٧,٣	٧٨	٢٥,٢
	شهرياً	٤٧	٢٥,٥	١١	٨,٧	٥٨	١٨,٧
	لا استخدمه	١٠٣	٥٦,٠	٤	٣,٢	١٠٧	٣٤,٥

وقد ظهرت النتيجة، كما يتضح من الجدول رقم (٢)، أن هناك حوالي ٢٢٪ من مجموع الدفعتين يذكرون بأنهم يستخدمون الحاسب يومياً، وحوالي ٢٥٪ أسبوعياً، وحوالي ١٩٪ شهرياً، وحوالي ٣٤٪ لا يستخدمونه نهائيا. وهذا القصور في الاستخدام يتفق مع ما ورد في التقرير الصادر في جريدة الرياض في العدد ١٣٦٩٢، ومع ما ورد في دراسة Glen & Others (٢٠٠٠)، ومع النتيجة الواردة في دراسة جوزيف سلوينسكي (٢٠٠٠) والتي تشير إلى عدم رضا مكتب التربية في البيت الأبيض الأمريكي عن النمو التقني لأعضاء هيئة التدريس بالمدارس الأمريكية.

جدول رقم (٣): نتيجة اختبار مربع Chi بين حجم استخدام الحاسب بين الدفعتين (١٤٢٤هـ، ١٤٢٨هـ)

	العدد	مجموع العينة	قيمة Chi	درجة الحرية	درجة الدلالة
دفعة ١٤٢٤هـ	١٨٣	٣٠٦	٧٩,٨١	٣	٠,٠٠٠
دفعة ١٤٢٨هـ	١٢٣				

وللتحقق من صدق الفرضية حول عدم وجود فوارق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المتدربين من مديري المدارس ووكلائها ومن يتبعهم من المرشدين الطلابيين والمدرسين في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٢٤هـ ونظرائهم المتدربين في الفصل الأول من عام ١٤٢٨هـ تم استخدام اختبار مربع كاي Chi Square. وقد أظهرت النتيجة وجود فوارق ذات دلالة إحصائية لصالح المتدربين في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٢٨هـ، كما يتضح من الجدول رقم (٢) أعلاه، وكما يتضح من الجدول رقم (٣) أعلاه. فكما يظهر من الجدول رقم (٢) نلاحظ أن نسبة الاستخدام أكثر انخفاضاً في دفعة ١٤٢٤هـ، ففي حين لم يتجاوز نسبة من يستخدم الحاسب يومياً ٢٪، أشار ٥٦٪ بأنهم لا يستخدمونه إطلاقاً، و ٢٦٪ يستخدمونه مرة شهرياً. وقد تضاعف مرات عديدة عدد المستخدمين يومياً في عام ١٤٢٨هـ ووصل إلى ٥١٪، وأسبوعياً إلى ٣٧٪، وشهرياً إلى ٩٪، وعدد الغير مستخدمين لم يتجاوز ٣٪، كما أن نتيجة اختبار مربع كاي (جدول رقم ٣) دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠٠. ومن هذا يستدل بأن عدد مرات الاستخدام تضاعفت مرات عديدة في ظل الأربع سنوات الماضية، وهو ما بشير إليه التقرير الصادر في جريدة الرياض (٢٠٠٥) بأن هناك نمو في عدد المستخدمين في العالم العربي بحيث بلغ في عام ٢٠٠٣م حوالي ٩ مليون مستخدم، بما يعادل ٣٪ من مستخدمي العالم أجمع، وتضاعف عام ٢٠٠٥م إلى ٦٪.

كما تم دراسة العلاقة بين حجم استخدام الحاسب وبين المؤهل الدراسي لعينة الدراسة، ونوع العمل الذي يقومون به (مدير، وكيل، مرشد طلابي، مدرس)، والمرحلة الدراسية التي يعملون بها (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ولم توجد أية علاقات ذات دلالة إحصائية، ولهذا دلالة على أن الاهتمام بتقنية الحاسب لدى جميع القائمين على العملية التعليمية من مدراء ووكلاء ومدرسين ومرشدين طلابيين متقاربة.

٢) النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والرابع المتعلقة بملكية الحاسب الآلي: حول ملكية عينة الدراسة لجهاز الحاسب الآلي، تم صياغة فقرة خاصة (أمتلك جهاز حاسب آلي) وتم تحديد خيارين فقط نعم أو لا، وقد كانت نسبة الاستجابة لهذه الفقرة، كما يتضح من الجدول رقم (٤) مرتفعة فيما يتصل بالمجموع (٥٩٪ يمتلك جهاز حاسب مقابل ٤١٪ لا يمتلك)، وأكثر ارتفاعاً في دفعة ١٤٢٨هـ (٩١٪ مقابل ٩٪ فقط)، في حين كانت نسبة امتلاك الحاسب أقل في دفعة ١٤٢٤هـ (٣٧٪ يمتلك مقابل ٦٣٪ لا يمتلك) وهذه النسبة قريبة من النسبة التي تحصل عليها أبوعراد وفصيل (١٤٢٧هـ).

جدول رقم (٤): توزيع عينة الدراسة بناء على ملكيتهم لجهاز الحاسب

العبارات	المعيار	دفعة ١٤٢٤هـ= ١٨٤		دفعة ١٤٢٨هـ= ١٢٦		المجموع ٣١٠	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
امتلك حاسب آلي	نعم	٦٨	٣٧,٠	١١٤	٩٠,٥	١٨٢	٥٨,٧
	لا	١١٦	٦٣,٠	١٢	٩,٥	١٢٨	٤١,٣

وللتحقق من عدم وجود فوارق ذات دلالة إحصائية بين ملكية جهاز الحاسب الآلي، وبين المتغيرات المستقلة الأخرى، تم إجراء اختبار مربع كاي Chi Square. وقد أظهرت النتائج وجود فوارق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة فيما يتصل باستخدام الحاسب الآلي، وملكية جهاز الحاسب، لصالح من يمتلكون أجهزة حاسب آلي (جدول رقم٤)، في حين لم توجد فوارق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من ناحية المؤهل الدراسي، أو المرحلة الدراسية التي يعملون بها، أو التخصص، أو المنطقة التعليمية القادمين منها.

وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة السابقة نظراً لما سبق ذكره حول كون الاهتمام بالحاسب الآلي موزع بين جميع العاملين في قطاع التعليم بصرف النظر عن مؤهلاتهم الدراسية و مناطقهم التعليمية، أو المراحل الدراسية التي يعملون بها، بالرغم من عدم توافقها مع دراسة Wong (٢٠٠٧).

جدول رقم (٥): توزيع نتيجة اختبار مربع Chi بين حجم استخدام الحاسب وملكية الحاسب للدفعتين ١٤٢٤هـ، ١٤٢٨هـ

	الدفعة	مجموع العينة	درجة الحرية	قيمة Chi	درجة الدلالة
حجم الاستخدام ملكية الحاسب	مجمع الدفعتين	٣١٠	١	٨٨,٣٨	٠,٠٠٠
حجم الاستخدام ملكية الحاسب	١٤٢٤هـ	١٨١	٢	١٨,٢٠	٠,٠٠٠
حجم الاستخدام ملكية الحاسب	١٤٢٨هـ	١٢٢	٢	١٦,٧٨	٠,٠٠٠

أما فيما يختص بوجود فوارق ذات دلالة إحصائية حول حجم الاستخدام وملكية جهاز الحاسب الآلي، فقد أظهرت نتيجة اختبار كاي وجود فوارق واضحة كما يشير إلى ذلك الجدول رقم (٥)، سواء على مستوى مجموع الدفعتين، أو على مستوى كل دفعة مستقلة. وهذه النتيجة تتفق مع توصل إليه Al-Joudi (٢٠٠٠)، وأبو عراد وفصيل (١٤٢٧هـ)، و (Vaile 2000).

٣) النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والسادس حول مدى توفر البريد الإلكتروني لدى عينة الدراسة، ومدى التحسن بين الدفعتين عام ١٤٢٤هـ وعام ١٤٢٨هـ. وقد كانت الاستجابة أكثر انخفاضاً من الاستجابة للفقرة السابقة حول ملكية الحاسب الآلي (٢٨٪ من مجموع الدفعتين يتوفر لديهم البريد الإلكتروني مقابل ٧٢٪ لا يتوفر لديهم). وفي المقابل فإن دفعة ١٤٢٤هـ سجلت انخفاضاً عالياً في نسبة توفر البريد الإلكتروني، مقابل دفعة ١٤٢٨هـ، ففي حين أشار حوالي ٦٤٪ من مجموع عينة دفعة ١٤٢٨هـ بتوفر البريد الإلكتروني لديهم، لم يتوفر إلا لدى ٤٪ فقط من دفعة ١٤٢٤هـ، (جدول رقم ٦). والنتيجة الأخيرة حول ضعف استخدام البريد الإلكتروني مرتبطة بما أشار إليه المقبل (١٤٢٤هـ)، حول إفلاس مدير المدرسة الذي يمنع استخدام الإنترنت في مؤسسات التعليم، والتي توحي بأنه كان هناك مقاومة عالية للإنترنت واستخدامها في مؤسسات التعليم في تلك الحقبة من الزمن، ولكون البريد الإلكتروني جزء من خدمات الإنترنت فإنه أيضاً هو الآخر كان يعاني من مقاومة، أو قد يكون لقلة التدريب الذي أشار إليه Thomas (١٩٩٩) دور في انخفاض توفر البريد الإلكتروني في تلك الحقبة من الزمن.

جدول رقم (٦): توزيع عينة الدراسة بناء على توفر البريد الإلكتروني لديهم

العبارات	المعيار	دفعة ١٤٢٤هـ= ١٨٤		دفعة ١٤٢٨هـ= ١٢٦		المجموع ٣١٠	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
لدي بريد الكتروني	نعم	٨	٤,٣	٨٠	٦٣,٥	٨٨	٢٨,٤
	لا	١٧٦	٩٥,٧	٤٦	٣٦,٥	٢٢٢	٧١,٦

لاختبار مدى صدق استجابة عينة الدراسة، تم اختبار العلاقة بين توفر البريد الإلكتروني لدى عينة الدراسة وبين حجم استخدامها للحاسب الآلي وبين ملكيتها لجهاز الحاسب، على مستوى كل دفعة من هاتين الدفعتين، باستخدام اختبار مربع كاي (Chi Square)، وقد وجد بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين هذه المتغيرات الثلاثة عند مستوى ٠,٠٠١ أو أقل (جدول رقم ٧)، ما عدا بين ملكية الحاسب الآلي، وتوفر البريد الإلكتروني لدى دفعة ١٤٢٤هـ، نظراً لكون الغالبية لا يتوفر لديها البريد الإلكتروني (٩٦٪)، كما يتضح من جدول رقم (٦).

جدول رقم (٧): نتيجة اختبار مربع Chi بين حجم استخدام الحاسب وتوفر البريد الإلكتروني، وبين ملكية جهاز الحاسب الآلي وتوفر البريد الإلكتروني للدفعتين ١٤٢٤هـ، ١٤٢٨هـ

	الدفعة	مجموع العينة	درجة الحرية	قيمة Chi	درجة الدلالة
حجم الاستخدام	مجموع الدفعتين	٣١٠	١٣٨,٤	٣	٠,٠٠٠
توفر البريد الإلكتروني					
حجم الاستخدام	١٤٢٤هـ	١٨٤	٧,٧٦	٣	٠,٠٥١
توفر البريد الإلكتروني					
حجم الاستخدام	١٤٢٨هـ	١٢٦	٣١,٨٧	٣	٠,٠٠٠
توفر البريد الإلكتروني					
ملكية الحاسب الآلي	مجموع الدفعتين	٣١٠	٥٢,٥٥	١	٠,٠٠٠
توفر البريد الإلكتروني					
ملكية الحاسب الآلي	١٤٢٤هـ	١٨٤	٠٥١٣	١	٠,٣٧٨
توفر البريد الإلكتروني					
ملكية الحاسب الآلي	١٤٢٨هـ	١٢٦	١٢,٥٤	١	٠,٠٠١
توفر البريد الإلكتروني					

كما تم دراسة العلاقة بين توفر البريد الإلكتروني وبين المؤهل الدراسي لعينة الدراسة، ونوع العمل الذي يقومون به (مدير، وكيل، مرشد طلابي، مدرس)، والمرحلة الدراسية التي يعملون بها (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، والمنطقة التعليمية ولم توجد أية علاقات ذات دلالة إحصائية.

وهذه النتيجة أيضاً متوافقة مع النتيجة السابقة التي تم الحصول عليها في دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات وحجم الاستخدام.

٤) النتائج المتعلقة بالسؤال السابع والثامن حول متوسط استخدام مديري المدارس ووكلائها والمدرسين والمرشدين الطلابيين في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في عدد من مدارس المملكة العربية السعودية للحاسب الآلي بشكل عام وعلى مستوى البرامج التطبيقية التي تم تحديدها (لاستطلاع الشبكة العنكبوتية، لبناء صفحات الإنترنت، للبريد الإلكتروني، في الكتابة، في التسلية، في الجداول الرياضة، وفي رسم الأشكال البيانية، في المحادثات الإلكترونية، كآلة حاسبة، وفي استعراض البرامج التعليمية)، وما مدى التحسن خلال الأعوام الأربعة، بين عامي ١٤٢٤هـ و١٤٢٨هـ؟

جدول رقم (٨): توزيع عينة الدراسة بناء على متوسط استخدامهم للحاسب الآلي

العبارات	متوسط الاستخدام	دفعة ١٤٢٤هـ= ١٨٤		دفعة ١٤٢٨هـ= ١٢٦		المجموع ٣١٠	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ما هو مدى متوسط استخدامك للحاسب لأي هدف	يومياً	٤١	٢٢,٣	٦٩	٥٤,٨	١١٠	٣٥,٥
	أسبوعياً	٤٥	٢٤,٥	٣٥	٢٧,٨	٨٠	٢٥,٨
	شهرياً	٢٣	١٢,٥	١٠	٧,٩	٣٣	١٠,٦
	لا استخدم	٧٥	٤٠,٨	١٠	٧,٩	٨٥	٢٧,٤
ما هو مدى متوسط استخدامك للحاسب لاستطلاع الشبكة العنكبوتية	يومياً	١١	٦,٠	٥٢	٤١,٣	٦٣	٢٠,٣
	أسبوعياً	١١	٦,٠	٣٣	٢٦,٢	٤٤	١٤,٢
	شهرياً	٧	٣,٨	١٠	٧,٩	١٧	٥,٥
	لا استخدم	١٥٥	٨٤,٢	٢٩	٢٣,٠	١٨٤	٥٩,٤
ما هو مدى متوسط استخدامك للحاسب في بناء صفحات الشبكة العنكبوتية	يومياً	٣	١,٦	١٤	١١,١	١٧	٥,٥
	أسبوعياً	٢	١,١	٢٥	١٩,٨	٢٧	٨,٧
	شهرياً	٣	١,٦	١٣	١٠,٣	١٦	٥,٢
	لا استخدم	١٧٥	٩٥,١	٧١	٥٦,٣	٢٤٦	٧٩,٤
ما هو مدى متوسط استخدامك للحاسب في البريد الإلكتروني	يومياً	٩	٤,٩	٣٥	٢٧,٨	٤٤	١٤,٢
	أسبوعياً	٩	٤,٩	٢٧	٢١,٤	٣٦	١١,٦
	شهرياً	٨	٤,٣	١٨	١٤,٣	٢٦	٨,٤
	لا استخدم	١٥٨	٨٥,٩	٤٤	٣٤,٩	٢٠٢	٦٥,٢
ما هو مدى متوسط استخدامك للحاسب في الكتابة	يومياً	٣٨	٢٠,٧	٥٠	٣٩,٧	٨٨	٢٨,٤
	أسبوعياً	٢٩	١٥,٨	٤٠	٣١,٧	٦٩	٢٢,٣
	شهرياً	١٩	١٠,٣	٢٠	١٥,٩	٣٩	١٢,٦
	لا استخدم	٩٨	٥٣,٣	١٤	١١,١	١١٢	٣٦,١
ما هو مدى متوسط استخدامك للحاسب في التسلية	يومياً	١٦	٨,٧	١٦	١٢,٧	٣٢	١٠,٣
	أسبوعياً	٥٠	٢٧,٢	٣٩	٣١,٠	٨٩	٢٨,٧
	شهرياً	٢٨	١٥,٢	٢٩	٢٣,٠	٥٧	١٨,٤
	لا استخدم	٩٠	٤٨,٩	٤٠	٣١,٧	١٣٠	٤١,٩
ما هو مدى متوسط استخدامك للحاسب في الجداول الرياضية	يومياً	٨	٤,٣	١٤	١١,١	٢٢	٧,١
	أسبوعياً	١٧	٩,٢	٢٢	١٧,٥	٣٩	١٢,٦
	شهرياً	١٥	٨,٢	٣٠	٢٣,٨	٤٥	١٤,٥
	لا استخدم	١٤٤	٧٨,٣	٥٨	٤٦,٠	٢٠٢	٦٥,٢
ما هو مدى متوسط استخدامك للحاسب في الأشكال البيانية	يومياً	١١	٦,٠	٢١	١٦,٧	٣٢	١٠,٣
	أسبوعياً	١٨	٩,٨	٢٤	١٩,٠	٤٢	١٣,٥
	شهرياً	٣٠	١٦,٣	٢٨	٢٢,٢	٥٨	١٨,٧
	لا استخدم	١٢٥	٦٧,٩	٥١	٤٠,٥	١٧٦	٥٦,٨
ما هو مدى متوسط استخدامك للحاسب في المحادثات الإلكترونية	يومياً	٦	٣,٣	١٤	١١,١	٢٠	٦,٥
	أسبوعياً	٦	٣,٣	٢٢	١٧,٥	٢٨	٩,٠
	شهرياً	٤	٢,٢	١٤	١١,١	١٨	٥,٨
	لا استخدم	١٦٨	٩١,٣	٧٤	٥٨,٧	٢٤٢	٧٨,١
ما هو مدى متوسط استخدامك للحاسب كآلة حاسبة	يومياً	٦	٣,٣	١٥	١١,٩	٢١	٦,٨
	أسبوعياً	١٣	٧,١	١٣	١٠,٣	٢٦	٨,٤
	شهرياً	٢٣	١٢,٥	٣٤	٢٧,٠	٥٧	١٨,٤
	لا استخدم	١٤٢	٧٧,٢	٦٢	٤٩,٢	٢٠٤	٦٥,٨
ما هو مدى متوسط استخدامك للحاسب في استعراض البرامج التعليمية	يومياً	١٨	٩,٨	٣٢	٢٥,٤	٥٠	١٦,١
	أسبوعياً	٣٠	١٦,٣	٣٨	٣٠,٢	٦٨	٢١,٩
	شهرياً	٣٢	١٧,٤	٤٣	٣٤,١	٧٥	٢٤,٢
	لا استخدم	١٠٤	٥٦,٥	١١	٨,٧	١١٥	٣٧,١

بالنظر إلى الجدول رقم (٨)، يتضح أن متوسط استخدام عينة الدراسة للحاسب الآلي في المجمل على مستوى الدفعتين، كما هو واضح من الفقرة الأولى في الجدول (ما هو مدى متوسط استخدامك للحاسب لأي هدف) معتدل بحيث أشار حوالي ٣٥٪ إلى الاستخدام اليومي، وحوالي ٢٦٪ إلى الاستخدام الأسبوعي، والبقية (٣٩٪) إلى الاستخدام الشهري أو عدم الاستخدام. كما كان هناك تعادل في متوسط الاستخدام لدى دفعة ١٤٢٤هـ بين الاستخدام اليومي، والأسبوعي والشهري، وعدم الاستخدام، ولو أن نسبة عدم الاستخدام أكثر (٤٠٪)، في حين يظهر التحسن بشكل واضح في دفعة ١٤٢٨هـ، والتي أشار فيها حوالي فقط ٨٪ إلى عدم الاستخدام لأي هدف، ومثلها أيضاً للاستخدام الشهري، والغالبية تستخدمه يومياً (٥٥٪)، أو أسبوعياً (٢٨٪)، جدول رقم(٨).

ولقد تفاوت متوسط استخدام عينة الدراسة للحاسب الآلي على مستوى الدفعتين، بناء على تطبيقاته، كما يتضح من الجدول رقم (٨) أيضا، ففي حين كانت نسبة متوسط عدم الاستخدام للحاسب في الكتابة إلى ٣٦٪ وصل متوسطهم في عدم استخدامه لبناء صفحات الشبكة العنكبوتية إلى ٧٩٪، وفيما بين هاتين النسبتين تراوح متوسط عدم استخدام البرامج الأخرى مثل المحادثات الإلكترونية (٧٨٪)، البريد الإلكتروني (٦٥٪)، برامج الجداول الرياضية (٦٥٪)، كآلة حاسبة (٦٥٪)، استطلاع الشبكة العنكبوتية (٥٩٪)، تنفيذ الرسوم والأشكال البيانية (٥٧٪)، التسلية (٤٢٪)، في استعراض البرامج التعليمية (٣٧٪). كما تفاوت متوسط الاستخدام بين الدفعتين (دفعة ١٤٢٤هـ، ودفعة ١٤٢٨هـ) بشكل ملحوظ ففي حين لم يتجاوز متوسط الاستخدام لبرامج الكتابة اليومي والأسبوعي والشهري في دفعة ١٤٢٤هـ ٤٧٪، بلغ في دفعة ١٤٢٨هـ ٩٠٪، وكذلك الحال بالنسبة لاستخدام التطبيقات الأخرى (استطلاع الشبكة العنكبوتية ١٦٪/٧٧٪: بناء صفحات على الشبكة العنكبوتية ٥٪/٤٤٪: البريد الإلكتروني ١٤٪/٦٥٪: في التسلية ٥١٪/٦٢٪: الجداول الرياضية ٢٢٪/٥٤٪: الأشكال والرسوم البيانية ٣٢٪/٦٠٪: المحادثات الإلكترونية ٩٪/٤١٪: كآلة حاسبة ٢٣٪/٥١٪: في استعراض البرامج التعليمية ٤٣٪/٨٩٪). وهذه النتيجة تتفق في مضمونها مع النتيجة التي أشار إليها (Vaile 2000) أبوعراد وفصيل ١٤٢٧هـ.

جدول رقم (٩): نتيجة اختبار مربع كاي لتحديد العلاقة بين متوسط استخدام الحاسب في البرامج التطبيقية بين عينة الدراسة وفق الدفعتين (دفعة ١٤٢٤هـ ودفعة ١٤٢٨هـ)

تطبيقات الحاسب	الدفع	متوسط الاستخدام				نتيجة اختبار Chi		
		يومياً	أسبوعياً	شهرياً	لا استخدم	القيمة	درجة الحرية	درجة الدلالة
لأي هدف	دفعة ١٤٢٤هـ	٢٢,٣٪	٢٤,٥٪	١٢,٥٪	٤٠,٨٪	٥٣,٥٤	٣	٠,٠٠٠
	دفعة ١٤٢٨هـ	٥٥,٦٪	٢٨,٢٪	٨,١٪	٨,١٪			
استطلاع الشبكة العنكبوتية	دفعة ١٤٢٤هـ	٦,٠٪	٦,٠٪	٣,٨٪	٨٤,٢٪	١١٧,٢٥	٣	٠,٠٠٠
	دفعة ١٤٢٨هـ	٤١,٩٪	٢٦,٦٪	٨,١٪	٢٣,٤٪			
بناء صفحات على الشبكة العنكبوتية	دفعة ١٤٢٤هـ	١,٦٪	١,١٪	١,٦٪	٩٥,٦٪	٦٧,٧٦	٣	٠,٠٠٠
	دفعة ١٤٢٨هـ	١١,٤٪	٢٠,٣٪	١٠,٦٪	٥٧,٧٪			
البريد الإلكتروني	دفعة ١٤٢٤هـ	٤,٩٪	٤,٩٪	٤,٣٪	٨٥,٩٪	٨٤,٠٤	٣	٠,٠٠٠
	دفعة ١٤٢٨هـ	٢٨,٢٪	٢١,٨٪	١٤,٥٪	٣٥,٥٪			
في الكتابة	دفعة ١٤٢٤هـ	٢٠,٧٪	١٥,٨٪	١٠,٣٪	٥٣,٣٪	٥٦,٨٨	٣	٠,٠٠٠
	دفعة ١٤٢٨هـ	٤٠,٣٪	٣٢,٣٪	١٦,١٪	١١,٣٪			
في التسلية	دفعة ١٤٢٤هـ	٨,٧٪	٢٧,٢٪	١٥,٢٪	٤٨,٩٪	٩,٢٧	٣	٠,٠٢٦
	دفعة ١٤٢٨هـ	١٢,٩٪	٣١,٥٪	٢٣,٤٪	٣٢,٣٪			
الجداول الرياضية	دفعة ١٤٢٤هـ	٤,٣٪	٩,٢٪	٨,٢٪	٧٨,٣٪	٣٣,٤٧	٣	٠,٠٠٠
	دفعة ١٤٢٨هـ	١١,٣٪	١٧,٧٪	٢٤,٢٪	٤٦,٨٪			
الأشكال والرسوم البيانية	دفعة ١٤٢٤هـ	٦,٠٪	٩,٨٪	١٦,٣٪	٦٧,٩٪	٢٤,٤٠	٣	٠,٠٠٠
	دفعة ١٤٢٨هـ	١٦,٩٪	١٩,٤٪	٢٢,٦٪	٤١,١٪			
المحادثات الإلكترونية	دفعة ١٤٢٤هـ	٣,٣٪	٣,٣٪	٢,٢٪	٩١,٣٪	٤٤,٤٠	٣	٠,٠٠٠
	دفعة ١٤٢٨هـ	١١,٣٪	١٧,٧٪	١١,٣٪	٥٩,٧٪			
كآلة حاسبة	دفعة ١٤٢٤هـ	٣,٣٪	٧,١٪	١٢,٥٪	٧٧,٢٪	٢٦,٦٧٧	٣	٠,٠٠٠
	دفعة ١٤٢٨هـ	١٢,١٪	١٠,٥٪	٢٧,٤٪	٥٠,٠٪			
في استعراض البرامج التعليمية	دفعة ١٤٢٤هـ	٩,٨٪	١٦,٣٪	١٧,٤٪	٥٦,٥٪	٧٢,٧٥٦	٣	٠,٠٠٠
	دفعة ١٤٢٨هـ	٢٥,٨٪	٣٠,٦٪	٣٤,٧٪	٨,٩٪			

وبدراسة العلاقة في متوسط الاستخدام لجميع التطبيقات المذكورة أعلاه بين الدفعتين، دفعة ١٤٢٤هـ ودفعة ١٤٢٨هـ تم إجراء اختبار مربع كاي Chi Square، وقد أظهرت النتائج أن هناك فوارق ذات دلالات إحصائية عالية عند مستوى (٠,٠٠٠) في متوسط الاستخدام

لصالح الأخيرة (جدول رقم ٩). وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي ظهرت في دراسة (Vaile 2000).

٥) النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع والعاشر حول مدرجة استخدام عينة الدراسة لتطبيقات الحاسب الآلي (في كتابة التقارير، في البحث عن معلومات في شبكة الإنترنت، في تحرير صفحات على شبكة الإنترنت، في بناء واستخدام قوائم المعلومات، في إرسال أو استقبال البريد الإلكتروني، في تصميم البرامج باستخدام لغات الحاسوب، في تصميم الرسوم أو الأشكال البيانية)، وما مدى التحسن بين دفعتي عام ١٤٢٤هـ و عام ١٤٢٨هـ.

جدول رقم (١٠): توزيع عينة الدراسة بناء على درجة استخدامهم لتطبيقات الحاسب الآلي

العبارات	درجة الاستخدام	دفعة ١٤٢٤هـ= ١٨٤		دفعة ١٤٢٨هـ= ١٢٦		المجموع ٣١٠	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
درجة الاستخدام بشكل عام	عاليه جدا	٣	١,٦	١٨	١٤,٣	٢١	٦,٨
	عاليه	٨	٤,٣	٢٥	١٩,٨	٣٣	١٠,٦
	متوسطه	٢٤	١٣,٠	٣٢	٢٥,٤	٥٦	١٨,١
	منخفضة	٢٧	١٤,٧	٢٥	١٩,٨	٥٢	١٦,٨
	منعدمة	١١٧	٦٣,٦	١٦	١٢,٧	١٣٣	٤٢,٦
درجة الاستخدام في كتابة التقارير	عاليه جدا	٥٢	٢٨,٣	٧٣	٥٧,٩	١٢٥	٤٠,٣
	عاليه	٢٢	١٢,٠	٣٤	٢٧,٠	٥٦	١٨,١
	متوسطه	١٩	١٠,٣	٩	٧,١	٢٨	٩,٠
	منخفضة	١	٥.	١	٨.	٢	٦.
	منعدمة	٩٠	٤٨,٩	٩	٧,١	٩٩	٣١,٩
درجة الاستخدام في البحث عن معلومات في شبكة المعلومات	عاليه جدا	٣٦	١٩,٦	٧٣	٥٧,٩	١٠٩	٣٥,٢
	عاليه	١٢	٦,٥	٣١	٢٤,٦	٤٣	١٣,٩
	متوسطه	١٣	٧,١	١٠	٧,٩	٢٣	٧,٤
	منخفضة	٤	٢,٢	٢	١,٦	٦	١,٩
	منعدمة	١١٩	٦٤,٧	١٠	٧,٩	١٢٩	٤١,٦
درجة الاستخدام في تحرير صفحات في شبكة المعلومات	عاليه جدا	١٩	١٠,٣	٣٥	٢٧,٨	٥٤	١٧,٤
	عاليه	١١	٦,٠	٢٧	٢١,٤	٣٨	١٢,٣
	متوسطه	١١	٦,٠	٢٥	١٩,٨	٣٦	١١,٦
	منخفضة	٧	٣,٨	٩	٧,١	١٦	٥,٢
	منعدمة	١٣٤	٧٢,٨	٢٧	٢١,٤	١٦١	٥١,٩
درجة الاستخدام في بناء واستخدام قوائم المعلومات	عاليه جدا	٢٠	١٠,٩	٣٠	٢٣,٨	٥٠	١٦,١
	عاليه	٢١	١١,٤	٣٢	٢٥,٤	٥٣	١٧,١
	متوسطه	١٣	٧,١	٢١	١٦,٧	٣٤	١١,٠
	منخفضة	٥	٢,٧	١٠	٧,٩	١٥	٤,٨
	منعدمة	١٢٣	٦٦,٨	٢٨	٢٢,٢	١٥١	٤٨,٧
درجة الاستخدام في إرسال واستقبال البريد الإلكتروني	عاليه جدا	١٧	٩,٢	٣٠	٢٣,٨	٥٠	١٦,١
	عاليه	٦	٣,٣	٣٢	٢٥,٤	٥٣	١٧,١
	متوسطه	٦	٣,٣	٢١	١٦,٧	٣٤	١١,٠
	منخفضة	١١	٦,٠	١٠	٧,٩	١٥	٤,٨
	منعدمة	١٤٣	٧٧,٧	٢٨	٢٢,٢	١٥١	٤٨,٧
درجة الاستخدام في تصميم البرامج باستخدام لغات الحاسوب	عاليه جدا	٩	٤,٩	٢٥	١٩,٨	٣٤	١١,٠
	عاليه	٦	٣,٣	١٣	١٠,٣	١٩	٦,١
	متوسطه	٩	٤,٩	١٦	١٢,٧	٢٥	٨,١
	منخفضة	٨	٤,٣	١٠	٧,٩	١٨	٥,٨
	منعدمة	١٥١	٨٢,١	٦٠	٤٧,٦	٢١١	٦٨,١
درجة الاستخدام في تصميم الرسوم أو الأشكال البيانية.	عاليه جدا	٢٤	١٣,٠	٣٧	٢٩,٤	٦١	١٩,٧
	عاليه	١٤	٧,٦	٢٠	١٥,٩	٣٤	١١,٠
	متوسطه	١٩	١٠,٣	٢٠	١٥,٩	٣٩	١٢,٦
	منخفضة	٥	٢,٧	١٠	٧,٩	١٥	٤,٨
	منعدمة	١٢٢	٦٦,٣	٣٨	٣٠,٢	١٦٠	٥١,٦

وقد كانت النتائج، كما هو واضح من الجدول رقم (١٠)، أن نسبة استخدام الحاسب الآلي بين مجموع الحالات بشكل عام منخفضة، حيث تصل إلى ٦٠٪ تقريباً، بين منعدمي أو منخفضي الاستخدام على مستوى الدفعتين. إلا أنه يلاحظ أن هذه النسبة تطورت بين عامي ١٤٢٤هـ، وعام ١٤٢٨هـ. ففي حين كانت نسبة استخدام الحاسب منخفضة جداً في عام ١٤٢٤هـ (٧٨٪ تقريباً)، نجد أن نسبة الاستخدام ارتفعت في عام ١٤٢٨هـ لتصل إلى (٦٠٪ عاليه جداً،عاليه، متوسطه). وهذه النتيجة قريبة في توافقها مع ما توصلت إليه دراسة (Vaile 2000)، ودراسة(Glen & Others 2000)، ودراسة (Michael & Others 2003)، ودراسة Adeyinka & Others (٢٠٠٧)، ودراسة Franklin (٢٠٠٧).

كما يلاحظ أن هناك فوارق كذلك في الاستخدام فيما يتصل بنوعية تطبيقات الحاسب، ففي حين نلاحظ أن هناك درجة عالية على مستوى المجموع وبين الدفعتين في استخدام الحاسب في كتابة التقارير (٦٧٪ للدفعتين، ٥٠٪ لدفعة ١٤٢٤هـ، و٩٢٪ لدفعة ١٤٢٨هـ، عاليه جداً،عاليه، متوسطه)، نجد أن نسبة عدم الاستخدام للبرامج الأخرى منخفضة وتتراوح بين ٤٣٪ في استخدام الحاسب للبحث في شبكة المعلومات منعدمة ومنخفضة، و٧٤٪ في استخدام اللغات لتصميم برامج الحاسب منعدمة ومنخفضة على مستوى الدفعتين. كما يتفاوت الاستخدام بشكل ملحوظ بين الدفعتين ففي حين تصل النسبة ذاتها إلى ٦٧٪ لدى دفعة ١٤٢٤ في البحث في شبكة المعلومات، وإلى ٨٦٪ في استخدام اللغات لتصميم برامج الحاسب، نجد بأنها تنخفض إلى أقل من ١٠٪ وإلى حوالي ٥٥٪ في هاذين التطبيقين لدى دفعة ١٤٢٨هـ، (جدول رقم ١٠). وهذه النتيجة أيضاً تؤكد التحسن في الاستخدام بين عامي ١٤٢٤ و ١٤٢٨، كما يتضح من الجدول التالي (جدول رقم ١١) من خلال تطبيق اختبار كاي لتحديد العلاقة بين متوسط الاستخدام حسب نوع التطبيقات لكل دفعة بشكل مستقل، والتي أظهرت دلالة إحصائية واضحة على مستوى جميع التطبيقات.

جدول رقم (١١): نتيجة اختبار مربع كاي لتحديد العلاقة بين متوسط الاستخدام في بعض تطبيقات الحاسب وفق الدفعتين (دفعة ١٤٢٤هـ ودفعة ١٤٢٨هـ)

نوع الاستخدام	الدفعة	متوسط الاستخدام					نتيجة اختبار Chi		
		عالي جدا ٪	عالي ٪	متوسط ٪	منخفض ٪	منعدم ٪	القيمة	درجة الحرية	درجة الدلالة
في كتابة التقارير	١٤٢٤هـ	٢٨,٣٪	١٢,٠٪	١٠,٣٪	٥.٪	٤٨,٩٪	٦٧,٤٥	٤	٠,٠٠٠
	١٤٢٨هـ	٥٧,٩٪	٢٧,٠٪	٧,١٪	٨.٪	٧,١٪			
في البحث في شبكة المعلومات	١٤٢٤هـ	١٩,٦٪	٦,٥٪	٧,١٪	٢,٣٪	٦٤,٧٪	١٠٧,٠٠٨	٤	٠,٠٠٠
	١٤٢٨هـ	٥٧,٩٪	٢٤,٦٪	٧,٩٪	١,٦٪	٧,٩٪			
في تحرير صفحات شبكة المعلومات	١٤٢٤هـ	١٠,٤٪	٦,٠٪	٦,٠٪	٣,٨٪	٧٣,٦٪	٧٩,٨٥٩	٤	٠,٠٠٠
	١٤٢٨هـ	٢٨,٥٪	٢٢,٠٪	٢٠,٣٪	٧,٣٪	٢٢,٠٪			
في بناء واستخدام قوائم المعلومات	١٤٢٤هـ	١١,٠٪	١١,٥٪	٧,١٪	٢,٧٪	٦٧,٦٪	٥٧,٦٥٧	٤	٠,٠٠٠
	١٤٢٨هـ	٢٤,٨٪	٢٦,٤٪	١٧,٤٪	٨,٣٪	٢٣,١٪			
في إرسال واستقبال البريد الإلكتروني	١٤٢٤هـ	٩,٣٪	٣,٣٪	٣,٣٪	٦,٠٪	٧٨,١٪	٩٠,٤٨٩	٤	٠,٠٠٠
	١٤٢٨هـ	٤٤,٤٪	١٦,١٪	٦,٥٪	٧,٣٪	٢٥,٨٪			
في تصميم برامج باستخدام لغات الحاسب	١٤٢٤هـ	٤,٩٪	٣,٣٪	٤,٩٪	٤,٤٪	٨٢,٥٪	٤١,٧٤	٤	٠,٠٢٦
	١٤٢٨هـ	٢٠,٢٪	١٠,٥٪	١٢,٩٪	٨,١٪	٤٨,٤٪			
	١٤٢٤هـ	١٣,٠٪	٧,٦٪	١٠,٣٪	٢,٧٪	٦٦,٣٪			
في تصميم الرسوم والأشكال البيانية	١٤٢٨هـ	٢٩,٦٪	١٦,٠٪	١٦,٠٪	٨,٠٪	٣٠,٤٪	٣٩,٨٠	٤	٠,٠٠٠

فالفارق واضح بين الدفعتين، كما يتضح من الجدول رقم (١١) (دفعة ١٤٢٤هـ، ودفعة ١٤٢٨هـ) وذا دلالة إحصائية عالية عند مستوى (٠,٠٠) لصالح دفعة ١٤٢٨هـ في استخدام الحاسب في كتابة التقارير، وفي البحث عن المعلومات في شبكة الإنترنت، وفي تحرير صفحات على شبكة الإنترنت، وفي استخدام قوائم المعلومات، وفي استخدام البريد الإلكتروني، وفي تصميم البرامج باستخدام لغات الحاسب، وفي تصميم الرسوم أو الأشكال البيانية بدرجة عاليه جداً،عاليه، ومتوسطه، على التوالي (٩٢٪:٥٠٪/ ٩١٪: ٢٢٪/٧٩٪: ٢٩٪/٦٩٪: ١٦٪/٦٦٪: ١٢٪/٤٣٪: ٣١٪/٦٠٪:٣٠٪). وهذه النتيجة توحي بأنه بالرغم من كون المدة الزمنية بين الدفعتين ليست بطويلة إلا أن هناك فارق واضح في مستوى التفاعل مع التقنية، نظراً للحماس الموجود لدى العاملين في قطاع التعليم لتفعيل التقنية كما أشار إلى ذلك (Riel & Becker 2000)، الصبحي (٢٠٠١م)، المقبل (١٤٢٤هـ)، (Wabuyele 2006) أبوعراد وفصيل (١٤٢٧هـ)، شوملي (٢٠٠٧م).

جدول رقم (١٢): نتيجة اختبار مربع كاي لتحديد العلاقة بين درجة الاستخدام في بعض تطبيقات الحاسب وملكية جهاز الحاسب الآلي

نوع الاستخدام	ملكية الحاسب	متوسط الاستخدام					نتيجة اختبار Chi		
		عالي جدا ٪	عالي ٪	متوسط ٪	منخفض ٪	منعدم ٪	القيمة	درجة الحرية	درجة الدلالة
في كتابة التقارير	نعم	٤٩,٥٪	٢٣,١٪	٨,٨٪	٥٠٪	١٨,١٪	٤١,٦٢	٤	٠,٠٠٠
	لا	٢٧,٣٪	١٠,٩٪	٩,٤٪	٨٠٪	٥١,٦٪			
في البحث في شبكة المعلومات	نعم	٤٥,٦٪	١٨,١٪	٧,٧٪	٢,٧٪	٢٥,٨٪	٤٧,٣٩	٤	٠,٠٠٠
	لا	٢٠,٣٪	٧,٨٪	٧,٠٪	٨٠٪	٦٤,١٪			

تابع جدول رقم (١٢): نتيجة اختبار مربع كاي لتحديد العلاقة بين درجة الاستخدام في بعض تطبيقات الحاسب وملكية جهاز الحاسب الآلي

نوع الاستخدام	ملكية الحاسب	متوسط الاستخدام					نتيجة اختبار Chi		
		عالي جدا ٪	عالي ٪	متوسط ٪	منخفض ٪	منعدم ٪	القيمة	درجة الحرية	درجة الدلالة
في تحرير صفحات شبكة المعلومات	نعم	٢٢,٥٪	١٨,٠٪	١٦,٩٪	٥,٦٪	٣٧,١٪	٤٥,٢٦	٤	٠,٠٠٠
	لا	١١,٠٪	٤,٧٪	٤,٧٪	٤,٧٪	٧٤,٨٪			
في بناء واستخدام قوائم المعلومات	نعم	٢٠,٥٪	٢١,٦٪	١٥,٣٪	٦,٣٪	٣٦,٤٪	٣١,٠٨	٤	٠,٠٠٠
	لا	١١,٠٪	١١,٨٪	٥,٥٪	٣,١٪	٦٨,٥٪			
في إرسال واستقبال البريد الإلكتروني	نعم	٣٢,٨٪	١٠,٦٪	٤,٤٪	٨,٣٪	٤٣,٩٪	٣٣,٧٢	٤	٠,٠٠٠
	لا	١٠,٢٪	٥,٥٪	٤,٧٪	٣,٩٪	٧٥,٦٪			
في تصميم برامج باستخدام لغات الحاسب	نعم	١٦,١٪	٧,٢٪	١١,١٪	٧,٢٪	٥٨,٣٪	٢٣,٦٣	٤	٠,٠٠٠
	لا	٣,٩٪	٤,٧٪	٣,٩٪	٣,٩٪	٨٣,٥٪			
في تصميم الرسوم والأشكال البيانية	نعم	٢٥,٤٪	١١,٦٪	١٤,٩٪	٥,٠٪	٤٣,١٪	١٥,٤٧	٤	٠,٠٠٤
	لا	١١,٧٪	١٠,٢٪	٩,٤٪	٤,٧٪	٦٤,١٪			

وبدراسة العلاقة بين درجة استخدام الحاسب بشكل عام في جميع التطبيقات المذكورة أعلاه وملكية جهاز الحاسب، اتضح أن هناك علاقات ذات دلالة إحصائية عالية لصالح من يمتلكون جهاز حاسب آلي. وهذه النتيجة بلا شك تؤكد على أهمية توفير أجهزة الحاسب الآلي لدى العاملين في قطاع التعليم لدعم تفعيله والرفع من مستوى استخدامه، كما تشير إلى ذلك الكثير من الدراسات Al-Joudi 2000، Vaile 2000، Chen & Chang 2006.

جدول رقم (١٣): نتيجة اختبار مربع كاي لتحديد العلاقة بين متوسط الاستخدام في بعض تطبيقات الحاسب وتوفر البريد الإلكتروني لدى عينة الدراسة

نوع الاستخدام		درجة الاستخدام					نتيجة اختبار Chi		
		عالي جداً٪	عالي ٪	متوسط٪	منخفض٪	متعدم٪	القيمة	درجة الحرية	درجة الدلالة
في كتابة التقارير	نعم	٧٠,٥٪	٢١,٦٪	٣,٤٪	١,١٪	٣,٤٪	٦٤,٥٨	٤	٠,٠٠٠
	لا	٢٨,٤٪	١٦,٧٪	١١,٣٪	٥٠٪	٤٣,٢٪			
في البحث في شبكة المعلومات	نعم	٧٦,١٪	١٤,٨٪	٣,٤٪	١,١٪	٤,٥٪	١٠٢,٣٩	٤	٠,٠٠٠
	لا	١٨,٩٪	١٣,٥٪	٩,٠٪	٢,٣٪	٥٦,٣٪			
في تحرير صفحات شبكة المعلومات	نعم	٣٦,٥٪	٢٣,٥٪	٢٠,٠٪	٤,٧٪	١٥,٣٪	٧٣,١٨	٤	٠,٠٠٠
	لا	١٠,٥٪	٨,٢٪	٨,٦٪	٥,٥٪	٦٧,٣٪			
في بناء واستخدام قوائم المعلومات	نعم	٣٦,٩٪	٢٦,٢٪	١٥,٥٪	٣,٦٪	١٧,٩٪	٦٠,٥١	٤	٠,٠٠٠
	لا	٨,٧٪	١٤,٢٪	٩,٦٪	٥,٥٪	٦٢,١٪			
في إرسال واستقبال البريد الإلكتروني	نعم	٦٤,٠٪	١٧,٤٪	٧,٠٪	٣,٥٪	٨,١٪	١٤٨,١٦	٤	٠,٠٠٠
	لا	٧,٧٪	٥,٠٪	٣,٦٪	٧,٧٪	٧٦,٠٪			
في تصميم برامج باستخدام لغات الحاسب	نعم	٢٩,٤٪	١٠,٦٪	١٠,٦٪	٨,٢٪	٤١,٢٪	٥٤,٣٣	٤	٠,٠٠٠
	لا	٤,١٪	٤,٥٪	٧,٢٪	٥,٠٪	٧٩,٣٪			
في تصميم الرسوم والأشكال البيانية	نعم	٤٣,٧٪	١١,٥٪	١٧,٢٪	٦,٩٪	٢٠,٧٪	٦٠,٨٦	٤	٠,٠٠٤
	لا	١٠,٤٪	١٠,٨٪	١٠,٨٪	٤,١٪	٦٤,٠٪			

كما أن هناك علاقة إيجابية أيضاً بين توفر البريد الإلكتروني، ودرجة استخدام جهاز الحاسب الآلي، لصالح من يتوفر لديهم البريد الإلكتروني، وخاصة على مستوى مجموع الدفعتين، وعلى مستوى دفعة ١٤٢٨هـ، في حين لم تظهر مثل هذه العلاقة على مستوى دفعة ١٤٢٤هـ نظراً لقلة توفر البريد الإلكتروني (٣٧٪ و٤٪ على التوالي)،وهو ما يدل عليه أيضاً حجم الاستخدام (١٨٪ فقط يستخدمون جهاز الحاسب الآلي يومياً أو أسبوعياً، مقابل ٧٤٪ لا يستخدمون نهائياً أو يستخدمون شهرياً). وقد يعزى هذا الانخفاض أيضا إلى ضعف التدريب كما أشار Thomas (١٩٩٩)، Wabuyele (٢٠٠٦)، أبوعراد وفصيل (١٤٢٧هـ).

كما تم النظر في العلاقة بين درجة الممارسة في استخدام الحاسب الآلي وبين المتغيرات الأخرى كالمرحلة الدراسية، والمنطقة التعليمية، والمؤهل الدراسي لعينة الدراسة، ولكن النتيجة غالباً كانت سلبية ولم تظهر علاقات تذكر، أو ظهرت بعض العلاقات الضعيفة.

٦) النتائج المتعلقة بالسؤال الحادي عشر والثاني عشر حول قيام المتدربين ببعض الأعمال المتعلقة بالحاسب الآلي مثل (تغيير أي من الأجزاء الصلبة في جهاز حاسب، تركيب أو تحديث برنامج تطبيقي، شبك جهاز حاسب في الشبكة العالمية للمعلومات، بناء صفحة

في الشبكة العالمية للمعلومات، تصميم برنامج نظم معلومات يحتوي على بيانات متعددة، استخدام الكاميرا الرقمية مع الحاسب، استخدام الحاسب في المنزل، استخدام الحاسب في المدرسة، استخدام الحاسب في رصد درجات الطلاب، تلقي دروس في الحاسب، المشاركة في محادثة أو مناظرة إلكترونية، استخدام البريد الإلكتروني)، وما مدى التحسن بين الدفعتين (دفعة ١٤٢٤هـ ودفعة ١٤٢٨هـ) في القيام بهذه الأعمال. وقد تم صياغة جميع هذه الأعمال في جمل إخبارية إجابتها بنعم أو لا فقط. كما تمت دراسة، تبعاً لهذا السؤال، مدى العلاقة بين استجابة عينة الدراسة لهذه الفقرة والمتغيرات المستقلة الأخرى (نوع العمل، المؤهل الدراسي، المرحلة الدراسية، ملكية الحاسب الآلي، توفر البريد الإلكتروني، مدى استخدامه للحاسب الآلي).

جدول رقم (١٤): توزيع عينة الدراسة بناء على قيامهم ببعض الأعمال المتعلقة بالحاسب الآلي

المتغيرات	المعيار	دفعة ١٤٢٤هـ=١٨٤		دفعة ١٤٢٨هـ=١٢٦		المجموع=٣١٠	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
على مستوى جمع المتغيرات	نعم	٤	٢,٢٪	٧	٥,٨٪	١١	٣,٧٪
	لا	١٧٤	٩٧,٨٪	١١٣	٩٤,٢٪	٢٨٧	٩٦,٣٪
تغيير أي من الأجزاء الصلبة في جهاز حاسب	نعم	١٦	٨,٧٪	٣٣	٢٦,٢	٤٩	١٥,٨
	لا	١٦٦	٩٠,٢٪	٩٢	٧٣,٠	٢٥٨	٨٣,٢
تركيب أو تحديث برنامج تطبيقي كمعالج الكلمات مثلا	نعم	٢٢	١٢,٠٪	٣٨	٣٠,٢	٦٠	١٩,٤
	لا	١٥٩	٨٦,٤٪	٨٧	٦٩,٠	٢٤٦	٧٩,٤
شبك جهاز حاسب في الشبكة العالمية للمعلومات	نعم	٢٧	١٤,٧٪	٤١	٣٢,٥	٦٨	٢١,٩
	لا	١٥٣	٨٣,٢٪	٨٣	٦٥,٩	٢٣٦	٧٦,١
بناء صفحة في الشبكة العالمية للمعلومات	نعم	١٠	٥,٤٪	١٨	١٤,٣	٢٨	٩,٠
	لا	١٧١	٩٢,٩	١٠٧	٨٤,٩	٢٧٨	٨٩,٧
تصميم برنامج نظم معلومات يحتوي على بيانات متعددة	نعم	٧	٣,٨	٢٥	١٩,٨	٣٢	١٠,٣
	لا	١٧٣	٩٤,٠	٩٩	٧٨,٦	٢٧٢	٨٧,٧
استخدام الكاميرا الرقمية مع الحاسوب	نعم	٥	٢,٧	٣٠	٢٣,٨	٣٥	١١,٣
	لا	١٧٦	٩٥,٧	٩٤	٧٤,٦	٢٧٠	٨٧,١
استخدام الحاسوب في المنزل	نعم	٩٩	٥٣,٨	١١٤	٩٠,٥	٢١٣	٦٨,٧
	لا	٨٣	٤٥,١	١٠	٧,٩	٩٣	٣٠,٠
استخدام الحاسوب في المدرسة	نعم	١٠٨	٥٨,٧	١٠٦	٨٤,١	١٤٩	٤٨,١
	لا	٧٣	٣٩,٧	١٨	١٤,٣	١٥٧	٥٠,٦
استخدام الحاسوب في رصد درجات الطلاب	نعم	١٠١	٥٤,٩	٩٤	٧٤,٦	١٩٥	٦٢,٩
	لا	٨٠	٤٣,٥	٣١	٢٤,٦	١١١	٣٥,٨
تلقيت دروس في الحاسوب	نعم	٥٥	٢٩,٩	٩٤	٧٤,٦	١٤٩	٤٨,١
	لا	١٢٦	٦٨,٥	٣١	٢٤,٦	١٥٧	٥٠,٦
المشاركة في محادثة إلكترونية	نعم	١٤	٧,٦	٣٥	٢٧,٨	٤٩	١٥,٨
	لا	١٦٧	٩٠,٨	٩٠	٧١,٤	٢٥٧	٨٢,٩
استخدام البريد الإلكتروني	نعم	٢٣	١٢,٥	٧٩	٦٢,٧	١٠٢	٣٢,٩
	لا	١٥٩	٨٦,٤	٤٥	٣٥,٧	٢٠٤	٦٥,٨

تشير النتائج، حسب ما يتضح من الجدول رقم (١٤)، إلى أن عدد كبير من مجموع عينة الدراسة (٩٦٪) لم تقم بأي أعمال تتعلق بالحاسب الآلي من الأعمال المذكورة أعلاه، ولو أن هناك تفاوت كبير بالقيام بهذه الأعمال، فمن ٣٠٪ لا يستخدمون الحاسب في المنزل إلى ٩٠٪ تقريباً لا يستخدمونه في بناء صفحات على شبكة الإنترنت، علماً بأن ٥١٪ منهم تقريباً قد تلقى دروس عن الحاسب الآلي، وحوالي ٥٠٪ يستخدمونه في المدرسة، وأكثر من ٦٢٪ يستخدمونه في رصد الدرجات، و٣٣٪ قاموا بتطبيقات على البريد الإلكتروني، و ٢٢٪ قاموا بتهيئة شبكة الإنترنت على جهاز الحاسب، و١٩٪ قاموا بتركيب أو تحديث برامج تطبيقية على الحاسب، و١٦٪ قاموا باستخدام الحاسب في مجال المحادثة الإلكترونية، وبقية الأعمال قام بها فقط ١٠٪ أو أقل من العينة. وعند النظر في تحديد الفرق بين هذه التطبيقات على مستوى الدفعتين(دفعة ١٤٢٤هـ ودفعة ١٤٢٨هـ) نجد بأن هناك تحسن ملحوظ، وانخفاض مقبول في درجة التطبيق لا على مستوى مجموع المتغيرات، ولكن على مستوى كل متغير بشكل مستقل. فعلى مستوى جميع المتغيرات نلاحظ أن الفوارق بسيطة في القيام بالتطبيق، ففي حين لم يتجاوز نسبة التطبيق على مستوى جميع البرامج ٢٪ فقط في دفعة ١٤٢٤هـ لم تتجاوز النسبة ٦٪ في دفعة ١٤٢٨هـ. أما على مستوى كل متغير على حدة، نلاحظ أن هناك تحسن كبير بشكل عام، فنسبة التطبيق لكل متغير كانت على التوالي (تغيير أي من الأجزاء الصلبة في جهاز حاسب ٩٪/ ٢٦٪؛ تركيب أو تحديث برنامج تطبيقي ١٢٪/ ٣٠٪؛ شبك جهاز حاسب في الشبكة العالمية للمعلومات ١٥٪/ ٣٣٪؛ بناء صفحة في الشبكة العالمية للمعلومات ٥٪/ ١٤٪؛ ٤٪/ ٢٠٪ ؛ ٣٪/ ٢٤٪؛ استخدام الحاسوب في المنزل ٥٤٪/ ٩١٪؛ استخدام الحاسوب في المدرسة ٥٩٪/٨٤٪؛ استخدام الحاسوب في رصد درجات الطلاب ٥٥٪/ ٧٥٪؛ تلقي دروس عن الحاسب الآلي ٣٠٪/ ٧٥٪؛ المشاركة في محادثة إلكترونية ٨٪/ ٢٨٪؛ استخدام البريد الإلكتروني ١٣٪/ ٦٣٪). وهذه النتيجة توحي بلا أدنى شك بأن هناك تحسن في التطبيق قد يتجاوز الضعف، أو في بعض الحالات أكثر من الثلاثة أضعاف، كما أن هناك تفاوت ملحوظ في التطبيق بين الدفعتين لصالح دفعة ١٤٢٨هـ، ومرد هذا التفاوت إلى نسبة ارتفاع استخدام الحاسب سواء في المنزل أو في المدرسة، وإلى الحصول على دروس في الحاسب، وبالتالي بكل ما يتعلق بذلك، مثل استخدام البريد الإلكتروني، أو المشاركة في المحادثات الإلكترونية، أو بناء صفحات على الشبكة العنكبوتية.

جدول رقم (١٥): نتيجة مربع كاي لتحديد العلاقة بين عينة الدراسة واستخدام تطبيقات الحاسب الآلي وفق الدفع

العبارات	التطبيق	دفعة١٤٢٤	دفعة ١٤٢٨	القيمة	درجة الحرية	درجة الدلالة
تغيير أي من الأجزاء الصلبة في جهاز حاسب	نعم	٪٣٢,٧	٪٦٧,٣	١٧,١٣	١	٠,٠٠٠
	لا	٪٦٤,٣	٪٣٥,٧			
تركيب أو تحديث برنامج تطبيقي كمعالج الكلمات مثلا	نعم	٪٣٦,٧	٪٦٣,٣	١٥,٦١	١	٠,٠٠٠
	لا	٪٦٤,٦	٪٣٥,٤			
شبك جهاز حاسب في الشبكة العالمية للمعلومات	نعم	٪٣٩,٧	٪٦٠,٣	١٣,٧٩	١	٠,٠٠٠
	لا	٪٦٤,٨	٪٣٥,٢			

تابع جدول رقم (١٥): نتيجة مربع كاي لتحديد العلاقة بين عينة الدراسة واستخدام تطبيقات الحاسب الآلي وفق الدفع

العبارات	التطبيق	دفعة١٤٢٤	دفعة ١٤٢٨	القيمة	درجة الحرية	درجة الدلالة
بناء صفحة في الشبكة العالمية للمعلومات	نعم	٪٣٥,٧	٪٦٤,٣	٧,٠٠	١	٠,٠٠٨
	لا	٪٦١,٥	٪٣٨,٥			
تصميم برنامج نظم معلومات يحتوي على بيانات متعددة	نعم	٪٢١,٩	٪٧٨,١	٢٠,٦٤	١	٠,٠٠٠
	لا	٪٦٣,٦	٪٣٦,٤			
استخدام الكاميرا الرقمية مع الحاسوب	نعم	٪١٤,٣	٪٨٥,٧	٣٣,٢٧	١	٠,٠٠٠
	لا	٪٦٥,٢	٪٣٤,٨			
استخدام الحاسوب في المنزل	نعم	٪٤٦,٥	٪٥٣,٥	٤٩,١٢	١	٠,٠٠٠
	لا	٪٨٩,٢	٪١٠,٨			
استخدام الحاسوب في المدرسة	نعم	٪٥٠,٥	٪٤٩,٥	٢٣,٤٢	١	٠,٠٠٠
	لا	٪٨٠,٢	٪١٩,٨			
استخدام الحاسوب في رصد درجات الطلاب	نعم	٪٥١,٨	٪٤٨,٢	١٢,٠٣	١	٠,٠٠١
	لا	٪٧٢,١	٪٢٧,٩			
تلقيت دروس في الحاسوب	نعم	٪٣٦,٩	٪٦٣,١	٥٩,٤٣	١	٠,٠٠٠
	لا	٪٨٠,٣	٪١٩,٧			
المشاركة في محادثة إلكترونية	نعم	٪٢٨,٦	٪٧١,٤	٢٢,٥٧	١	٠,٠٠٠
	لا	٪٦٥,٠	٪٣٥,٠			
استخدام البريد الإلكتروني	نعم	٪٢٢,٥	٪٧٧,٥	٨٦,٥٦	١	٠,٠٠٠
	لا	٪٧٧,٩	٪٢٢,١			

كما أن نتيجة اختبار مربع كاي Chi Square تشير إلى فروق ذات دلالة إحصائية واضحة على مستوى جميع المتغيرات، كما يتضح من العمود الأخير في الجدول رقم (١٥).

وبدراسة العلاقة بين قيام عينة الدراسة بهذه التطبيقات والمتغيرات المستقلة أعلاه (نوع العمل، المؤهل الدراسي، المرحلة الدراسية، ملكية الحاسب الآلي، توفر البريد الإلكتروني، مدى استخدامه للحاسب الآلي)، اتضح أن هناك علاقات ذات دلالة إحصائية عاليه تصل في أغلبها إلى مستوى ٠,٠٠٠.

جدول رقم (١٦): نتيجة اختبار Chi Square لدراسة العلاقات بين المرحلة الدراسية وقيام عينة الدراسة ببعض التطبيقات على الحاسب الآلي

المتغيرات	المعيار	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	القيمة	درجة الحرية	درجة الدلالة
تغيير أي من الأجزاء الصلبة في جهاز حاسب	نعم	٤٤,٩٪	١٤,٣٪	٤٠,٨	٩,٩٨	٢	٠,٠٠٧
	لا	٤٣,٠٪	٣٣,٧٪	٢٣,٣			
شبك جهاز حاسب في الشبكة العالمية للمعلومات	نعم	٣٥,٣٪	٢٦,٥٪	٣٨,٢	٧,٣١	٢	٠,٠٢٦
	لا	٤٦,٢٪	٣١,٨٪	٢٢,٠			
استخدام البريد الإلكتروني	نعم	٤٣,١٪	٢٠,٦٪	٣٦,٣	١١,١١	٢	٠,٠٠٤
	لا	٤٣,١٪	٣٥,٨٪	٢١,١			

فمثلاً في دراسة العلاقة بين المرحلة التي تعمل بها عينة الدراسة والتطبيقات المذكورة أعلاه، يتضح أن هناك فوارق ذات دلالة إحصائية بين المرحلة التي تعمل بها العينة وبين قيامهم بتغيير الأجزاء الصلبة للحاسب بدرجة (٠,٠٠٧، وبين قيامهم بشبك جهاز الحاسب على الشبكة العالمية (٠,٠٢٦)، وبين قيامهم بتطبيقات على البريد الإلكتروني (٠,٠٠٤) لصالح العاملين في المرحلتين الابتدائية والثانوية، في حين لم تظهر فوارق ذات دلالات إحصائية في بقية المتغيرات (تركيب أو تحديث برنامج تطبيقي كمعالج الكلمات مثلا، بناء صفحة على الشبكة العالمية للمعلومات، تصميم برنامج نظم معلومات يحتوي على بيانات متعددة، استخدام الكاميرا الرقمية مع الحاسوب، استخدام الحاسوب في المنزل، استخدام الحاسوب في المدرسة، استخدام الحاسوب في رصد درجات الطلاب، تلقي دروس في الحاسب، المشاركة في محادثة إلكترونية) كما يتضح من الجدول رقم (١٦). وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة السابقة بشأن متوسط استخدام عينة الدراسة للبرامج التطبيقية. وهذا التوافق يمثل مؤشراً رئيسياً على صدق استجابة العينة لأداة الدراسة.

وبدراسة العلاقة بين نوع العمل الذي تقوم به عينة الدراسة (مدير، وكيل، مرشد طلابي، مدرس) وقيامهم بتطبيقات على أعمال الحاسب، اتضح أيضاً أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية أقل من مستوى ٠,٠٥ مع كل هذه التطبيقات، ما عدا في استخدام الحاسب في المدرسة، واستخدام الحاسب في رصد الدرجات، فقد كان هناك تقارب في الاستجابة كما يظهر من الجدول رقم (١٧).

جدول رقم (١٧): نتيجة اختبار Chi Square لدراسة العلاقات بين نوع العمل وقيام عينة الدراسة ببعض التطبيقات على الحاسب الآلي

المتغيرات	المعيار	مدير	وكيل	مرشد طلابي	مدرس	القيمة	درجة الحرية	درجة الحرية
تغيير أي من الأجزاء الصلبة في جهاز حاسب	نعم	٣٠,٦٪	٨,٢٪	١٤,٣٪	٤٦,٩	١٤,١٤	٣	٠,٠٠٣
	لا	٣٨,٤٪	٢٦,٤٪	١٠,٥٪	٢٤,٨			
تحديث برنامج تطبيقي كمعالج الكلمات مثلا	نعم	٢٦,٧٪	١٥,٠٪	١٣,٣٪	٤٥,٠٪	١١,٩٧	٣	٠,٠٠٧
	لا	٣٩,٤٪	٢٥,٦٪	١٠,٦٪	٢٤,٤٪			
شبك جهاز حاسب في الشبكة العالمية للمعلومات	نعم	٢٣,٥٪	٢٢,١٪	١٦,٢٪	٣٨,٢٪	٩,٢٠	٣	٠,٠٢٧
	لا	٤١,١٪	٢٣,٣٪	٩,٧٪	٢٥,٨٪			
بناء صفحة في الشبكة العالمية للمعلومات	نعم	١٤,٣٪	١٤,٣٪	٢٥,٠٪	٤٦,٤٪	١٤,٢٦	٣	٠,٠٠٣
	لا	٣٩,٢٪	٢٤,٥٪	٩,٧٪	٢٦,٦٪			
تصميم برنامج نظم معلومات يحتوي على بيانات متعددة	نعم	١٢,٥٪	٢١,٩٪	١٥,٦٪	٥٠,٠٪	١٢,٣٩	٣	٠,٠٠٦
	لا	٣٩,٧٪	٢٣,٩٪	١٠,٧٪	٢٥,٧٪			
استخدام الكاميرا الرقمية مع الحاسوب	نعم	١٧,١٪	٢٠,٠٪	١٧,١٪	٤٥,٧٪	١٠,٠٢	٣	٠,٠١٨
	لا	٣٩,٦٪	٢٤,١٪	١٠,٤٪	٢٥,٩٪			
استخدام الحاسوب في المنزل	نعم	٣١,٠٪	٢٣,٠٪	١٢,٢٪	٣٣,٨٪	١٦,٣٢	٣	٠,٠٠١
	لا	٥١,٦٪	٢٤,٧٪	٨,٦٪	١٥,١٪			
استخدام الحاسوب في المدرسة	نعم	٣٥,٥٪	٢٥,٢٪	١٢,١٪	٢٧,١٪	٢,٢١	٣	٠,٥٣
	لا	٤٠,٧٪	١٩,٨٪	٨,٨٪	٣٠,٨٪			
استخدام الحاسوب في رصد درجات الطلاب	نعم	٣٤,٩٪	٢٦,٧٪	١٢,٨٪	٢٥,٦٪	٥,٧٥	٣	٠,١٢
	لا	٤٠,٥٪	١٨,٠٪	٨,١٪	٣٣,٣٪			
تلقيت دروس في الحاسوب	نعم	٣٠,٩٪	٢٤,٢٪	١٥,٤٪	٢٩,٥٪	٧,٩٤	٣	٠,٠٤٧
	لا	٤٢,٧٪	٢٢,٩٪	٧,٠٪	٢٧,٤٪			
المشاركة في محادثة إلكترونية	نعم	١٢,٢٪	٢٢,٤٪	١٦,٣٪	٤٩,٠٪	١٩,٧٤	٣	٠,٠٠٠
	لا	٤١,٦٪	٢٣,٧٪	١٠,١٪	٢٤,٥٪			
استخدام البريد الإلكتروني	نعم	١٧,٦٪	٢٣,٥٪	١٧,٦٪	٤١,٢٪	٣٠,٩٧	٣	٠,٠٠٠
	لا	٤٧,١٪	٢٣,٥٪	٧,٨٪	٢١,٦٪			

وقد كانت جميع هذه العلاقات تميل لصالح المدرسين والمرشدين الطلابيين، بما يشير إلى أن تعامل المدرسين والمرشدين الطلابيين مع التطبيقات المذكورة أعلاه أعلى درجة من تعامل المدراء والوكلاء، ولو أن تعامل الجميع مع الحاسب في داخل المدرسة، وفي رصد درجات الطلاب متقارب، بدليل أنه لم يظهر فوارق ذات دلالة إحصائية بين الجميع (جدول رقم ١٧). وهذه النتيجة في مجملها تتفق مع النتيجة التي ظهرت في دراسة Thomas (١٩٩٩) بعدم دراية القادة التربويين في مدارس جنوب الولايات المتحدة بتوظيف تقنية التعليم في مدارسهم.

جدول رقم (١٨): نتيجة اختبار Chi Square لدراسة العلاقات بين ملكية جهاز حاسب آلي وقيام عينة الدراسة ببعض التطبيقات على الحاسب الآلي

المتغيرات	المعيار	أمتلك حاسب	لا أملك جهاز حاسب	القيمة	درجة الحرية	درجة الدلالة
تغيير أي من الأجزاء الصلبة في جهاز حاسب	نعم	٧٣,٥٪	٢٦,٥٪	٥,٠٧	١	٠,٠١٧
	لا	٥٦,٢٪	٤٣,٨٪			
تركيب أو تحديث برنامج تطبيقي كمعالج الكلمات مثلا	نعم	٦٥,٠٪	٣٥,٠٪	١,١٧	١	٠,١٧٤
	لا	٥٧,٣٪	٤٢,٧٪			
شبك جهاز حاسب في الشبكة العالمية للمعلومات	نعم	٦٩,١٪	٣٠,٩٪	٣,٧٩	١	٠,٠٣٤
	لا	٥٥,٩٪	٤٤,١٪			
بناء صفحة في الشبكة العالمية للمعلومات	نعم	٧٥,٠٪	٢٥,٠٪	٣,٣٣	١	٠,٠٥٠
	لا	٥٧,٢٪	٤٢,٨٪			
تصميم برنامج نظم معلومات يحتوي على بيانات متعددة	نعم	٨٤,٤٪	١٥,٦٪	٩,٦٠	١	٠,٠٠١
	لا	٥٥,٩٪	٤٤,١٪			
استخدام الكاميرا الرقمية مع الحاسوب	نعم	٨٢,٩٪	١٧,١٪	٩,٥٢	١	٠,٠٠٠
	لا	٥٥,٦٪	٤٤,٤٪			
استخدام الحاسوب في المنزل	نعم	٦٨,١٪	٣١,٩٪	٢٤,٧٦	١	٠,٠٠٠
	لا	٣٧,٦٪	٦٢,٤٪			
استخدام الحاسوب في المدرسة	نعم	٦٧,٣٪	٣٢,٧٪	٢١,٨٨	١	٠,٠٠٠
	لا	٣٨,٥٪	٦١,٥٪			
استخدام الحاسوب في رصد درجات الطلاب	نعم	٦٥,٦٪	٣٤,٤٪	٢١,٨٨	١	٠,٠٠١
	لا	٤٦,٨٪	٥٣,٢٪			
تلقيت دروس في الحاسوب	نعم	٧٣,٨٪	٢٦,٢٪	٢٦,٩٨	١	٠,٠٠٠
	لا	٤٤,٦٪	٥٥,٤٪			
المشاركة في محادثة إلكترونية	نعم	٧٥,٥٪	٢٤,٥٪	٦,٤٦	١	٠,٠٠٨
	لا	٥٦,٠٪	٤٤,٠٪			
استخدام البريد الإلكتروني	نعم	٨٠,٤٪	١٩,٦٪	٢٩,٣٨	١	٠,٠٠٠
	لا	٤٨,٠٪	٥٢,٠٪			

وبدراسة العلاقة بين ملكية جهاز الحاسب الآلي، واستخدام عينة الدراسة لتطبيقات الحاسب المذكورة أعلاه، اتضح أيضاً أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع التطبيقات المشار إليها وملكية الحاسب، ما عد في قيام المستخدم بتحديث برنامج تطبيقي كمعالج النصوص، حيث تتقارب نسب المستخدمين بين المالكين لجهاز الحاسب الآلي مع غير المالكين، كما يتضح من الجدول رقم (١٨). وهذه العلاقة الوثيقة تؤكد على أهمية ملكية جهاز الحاسب الآلي في حالة

الرغبة في تدعيم استخدام تطبيقات الحاسب الآلي كما أشار إلى ذلك Al-Joudi (٢٠٠٠)، الصبحي (٢٠٠١)، أبوعراد وفصيل (١٤٢٧هـ).

جدول رقم (١٩): نتيجة اختبار Chi Square لدراسة العلاقات بين توفر البريد الإلكتروني وعدم توفره وقيام عينة الدراسة ببعض التطبيقات على الحاسب الآلي

المتغيرات	المعيار	لدي بريد إلكتروني	لا أملك بريد إلكتروني	القيمة	درجة الحرية	درجة الدلالة
تغيير أي من الأجزاء الصلبة في جهاز حاسب	نعم	٦٥,٣٪	٣٤,٧	٣٨,٢٨	١	٠,٠٠٠
	لا	٢١,٧٪	٧٨,٣			
تركيب أو تحديث برنامج تطبيقي كمعالج الكلمات مثلا	نعم	٥٨,٣٪	٤١,٧	٣١,٨٦	١	٠,٠٠٠
	لا	٢١,٥٪	٧٨,٥			
شبك جهاز حاسب في الشبكة العالمية للمعلومات	نعم	٥٧,٤٪	٤٢,٦	٣٦,٤٧	١	٠,٠٠٠
	لا	١٩,٩٪	٨٠,١			
بناء صفحة في الشبكة العالمية للمعلومات	نعم	٧٥,٠٪	٢٥,٠	٣٢,١٦	١	٠,٠٠٠
	لا	٢٤,١٪	٧٥,٩			
تصميم برنامج نظم معلومات يحتوي على بيانات متعددة	نعم	٦٥,٦٪	٣٤,٤	٢٤,٥٧	١	٠,٠٠٠
	لا	٢٣,٩٪	٧٦,١			
استخدام الكاميرا الرقمية مع الحاسوب	نعم	٧٤,٣٪	٢٥,٧	٤٠,٦٠	١	٠,٠٠٠
	لا	٢٢,٦٪	٧٧,٤			
استخدام الحاسوب في المنزل	نعم	٣٩,٤٪	٦٠,٦	٣٩,٠٠	١	٠,٠٠٠
	لا	٤,٣٪	٩٥,٧			
استخدام الحاسوب في المدرسة	نعم	٣٧,٩٪	٦٢,١	٣٠,٥٩	١	٠,٠٠٠
	لا	٦,٦٪	٩٣,٤			
استخدام الحاسوب في رصد درجات الطلاب	نعم	٣٧,٤٪	٦٢,٦	١٩,٧٥	١	٠,٠٠٠
	لا	١٣,٥٪	٨٦,٥			
تلقيت دروس في الحاسوب	نعم	٤٥,٦٪	٥٤,٤	٤٠,٣٨	١	٠,٠٠٠
	لا	١٢,٧٪	٨٧,٣			
المشاركة في محادثة إلكترونية	نعم	٦٣,٣٪	٣٦,٧	٣٣,٩٠	١	٠,٠٠٠
	لا	٢٢,٢٪	٧٧,٨			
استخدام البريد الإلكتروني	نعم	٧٤,٥٪	٢٥,٥	١٥٩,٦٤	١	٠,٠٠٠
	لا	٥,٤٪	٩٤,٦			

كما تم التوصل إلى نتيجة مماثلة أيضاً عند دراسة العلاقة بين استخدام عينة الدراسة لذات التطبيقات (تغيير أي من الأجزاء الصلبة في جهاز حاسب، تركيب أو تحديث برنامج تطبيقي كمعالج الكلمات مثلا، شبك جهاز حاسب في الشبكة العالمية للمعلومات، بناء صفحة في الشبكة العالمية للمعلومات، تصميم برنامج نظم معلومات يحتوي على بيانات متعددة، استخدام الكاميرا الرقمية مع الحاسوب، استخدام الحاسوب في المنزل، استخدام الحاسوب في المدرسة، استخدام الحاسوب في رصد درجات الطلاب، تلقيت دروس في الحاسوب، المشاركة في محادثة إلكترونية، استخدام البريد الإلكتروني) وبين توفر البريد الإلكتروني لدى المستخدمين وبدلالة إحصائية

عالية (٠,٠٠٠) لصالح من يتوفر لديهم البريد الإلكتروني (جدول رقم ١٩). وهذه النتيجة أيضاً تؤكد أهمية تقديم تدريب مباشر على استخدام البريد الإلكتروني ليحفز العاملين في قطاع التعليم من مدراء ووكلاء ومرشدين طلابيين ومدرسين للاستفادة من هذه التقنية للتواصل بين بعضهم البعض ومع الآخرين، خاصة أن حوالي ٨٧٪ ممن لا يتوفر لديهم بريد إلكتروني أفادوا بأنهم لم يتلقوا أي تدريب. وقد أشار كل من جوزيف سلوينسكي 2000م، Adeyinka & Others 2007، و شوملي 2007) إلى أهمية مثل هذا التدريب.

٦) توصيات الدراسة:

بعد استخلاص كل هذه النتائج فإن الباحث يوصي بما يلي:

١) يؤكد الباحث على أهمية القيام بمزيد من الدراسات، حول موضوع مدى تمكن العاملين في قطاع التعليم بشكل عام والتعليم العام بشكل خاص من استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته، سواء العامة أو المتعلقة بتفعيله داخل القاعة الدراسية كوسيط للتعلم والتعليم، وكوسيط للاتصال بين المدرسين والهيئة الإدارية، وأولياء الأمور، والعالم الخارجي، وكأداة للبحث عن المعلومات والمعارف، وذلك لمواكبة النهضة المتسارعة في عصر المعلومات، ولمسايرة الخطة الطموحة التي تتبناها مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية في تفعيل تقنية المعلومات، والتفاعل معها بشكل إيجابي.

٢) نظراً لتخصيص هذه الدراسة لمجال العاملين في تعليم البنين فقط، فإن الباحث يرى ضرورة أن تقوم دراسات مماثلة لمعرفة مدى تمكن العاملات في قطاع التعليم من الهيئة الإدارية والمدرسين والمرشدات الطلابيات في المملكة العربية السعودية من استخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته بشكل عام وفي مجال التعلم والتعليم وداخل القاعة الدراسية بشكل خاص، نظراً لكون تعليم البنات في المملكة يعمل بشكل مستقل عن تعليم البنين وخاصة على مستوى التعليم العام، بالرغم من كون الجهة الإشرافية على التعليم بشقيه (البنين والبنات) هو جهاز واحد (وزارة التربية والتعليم) إلا أن هناك قطاع مستقل للبنين وقطاع مستقل للبنات.

٣) يرى الباحث ضرورة تهيئة برامج تدريبية على استخدام الحاسب الآلي ليس فقط في مجال الاستخدام العام، من خلال البرامج التطبيقية الأولية كمعالج النصوص، وبرامج العرض، وبرامج الجداول الإلكترونية، بل يتعدى ذلك في بناء صفحات على الشبكة العنكبوتية، وتصميم برامج نظم المعلومات، واستخدام الكاميرا الرقمية، واستخدام

برامج التواصل الفعال بين العاملين في قطاع التعليم بشكل عام، وبين نظرائهم في جميع دول العالم من خلال برامج المحادثات الإلكترونية، والبريد الإلكتروني، (المقبل ١٤٢٤هـ، Wabuyele 2006، أبوعراد وفصيل ١٤٢٧هـ، شوملي ٢٠٠٧)

٤) يؤكد الباحث على أهمية توفير الدعم الفني المستمر للعاملين في قطاع التعليم، كونهم يمثلون شريحة كبيرة وتملك دوراً بارزاً في تفعيل التقنية في حالة إتقانها، سواء من خلال القاعة الدراسية، أو من خلال استطلاع الجديد وتزويد الطلاب والمجتمع المحيط بالمدرسة به من حين لآخر. وهذا الدعم يمكن أن يتوفر من خلال المراكز المتخصصة في مجال تقنية المعلومات سواء في الإدارات التعليمية أو من خلال جهاز الوزارة، أو بإتاحة الفرصة للتدريب الخارجي. فضعف الدعم الفني، كما أشار إلى ذلك Adeyinka & Others (٢٠٠٧)، يؤدي إلى ضعف ثقة العاملين في قطاع التعليم في قدرتهم على تفعيل التقنية.

٥) يرى الباحث ضرورة تشجيع القائمين على قطاع التعليم، من المدراء ووكلائهم والمدرسين والمرشدين الطلابيين، على امتلاك أدوات التقنية بدءاً من امتلاك أجهزة الحاسب الآلي المتطورة، وشبكات الإنترنت، والاشتراك في قواعد البيانات المحلية والعالمية ليتمكنوا من الاستفادة منها (Thomas 1999. جوزيف 2000، Wong 2007).

المراجع العربية

1. أبوعراد، صالح و فصيل عبدالرحمن (1427هـ). استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية «الواقع، الاتجاهات، المعوقات. رسالة التربية وعلم النفس، العدد (26)، سنة: 1427هـ. URL
2. التويجري عبدالعزيز بن عبدالرحمن (2007). مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم: هل يكون آخر الفرص ؟!. مجلة المعلوماتية الإلكترونية، العدد 19، سبتمبر 2007م. URL
http://informatics.gov.sa/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=198
3. جاد، عزة محمد (2002): برنامج مقترح لتنمية الثقافة الأسرية لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي يبث من خلال موقع على شبكة الإنترنت، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (77).
4. جريدة الشرق الأوسط (2007). 39 خطوة لتطبيق مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام في السعودية. السبت 23 جمادى الأولى 1428 هـ 9 يونيو 2007 العدد 10420.
5. جريدة الرياض الاثنين 17 من ذي القعدة 1426هـ - 19 ديسمبر 2005م - العدد 13692URL http://
www.alriyadh.com/2005/12/19/article116494.html
6. جريدة اليوم (1428هـ). ربط 30 ألف مدرسة بخطوط رقمية فائقة السرعة وتدريب 430 ألف معلم ومعلمة بمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم. السبت 29/01/1428هـ، العدد 12300.
7. جوزيف سلوينسكي (2000م). استخدام التقنية شرط لإجازة المعلم للتدريس. ترجمة: عبدالله عبدالمحسن الحربي، مجلة المعرفة العدد 153 - ذو الحجة 1428هـ ديسمبر 2007م. http://www.almarefah.com/article.
php?id=672
8. الدجاني، دعاء جبر؛ ووهبة، نادر عطاالله (2000). الصعوبات التي تعيق استخدام الإنترنت كأداة تربوية في المدارس الفلسطينية. ورقة مقدمة لمؤتمر جامعة النجاح بعنوان العملية التعليمية في عصر الإنترنت. URL. http://www.
najah.edu/arabic/articles/26.htm
9. شوملي، قسطندي (2007). الأنماط الحديثة في التعليم العالي التعليم الالكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج. المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جامعة الجنان جامعة بيت لحم. نيسان 2007م.
10. رضوان، مصطفى أمين محمد (2004): تصميم موقع تعليمي على الإنترنت في مادة العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي وقياس فاعليته على التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو المعلوماتية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس .
11. الصبحي (2001م)، عبدالعزيز عباس. واقع استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس لشبكة الإنترنت واتجاهاتهم نحوها.
12. العتيبي، نايف بن عبد الرحمن (1426هـ). معوّقات التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية. بحث لدرجة الماجستير بجامعة مؤتة.
13. العمري، عبدالله سعد، (2001م). تكنولوجيا الحاسوب في العملية التعليمية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ،العدد الثالث والسبعون، مصر- القاهرة،سبتمبر
14. الفار، ابراهيم (1415هـ). التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب -الرؤية والمستقبل، وقائع ندوة الحاسوب في جامعات دول الخليج العربي،

15. المقبل، عبدالله (1424هـ). التقنية مطلب لا ترف. نشرة التطوير التربوي لشهر ذي الحجة 1424هـ. URL http://www.almekbel.net/Article2003-1.htm

16. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز(2000م). استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي بالدول الأعضاء (المرحلة الابتدائية)،الرياض.

المراجع الأجنبية

1. Adeyinka, & Others (2007). An Assessment of Secondary School Teachers Uses of ICTs: Implications for Further Development of ICT's Use in Nigerian Secondary Schools. Online Submission. Turkish Online Journal of Educational Technology--TOJET v6 n3 Jul 2007 Journal Articles; Reports - Evaluative

2. Al-Joudi. Mohamed (2000). An Investigation of the computer training needs of the teachers and students at teacher colleges in Saudi Arabia. Thesis being submitted for the degree of doctor of philosophy in the University of Hull

3. Blankenship. Strader K. (1998). Factors Related to Teacher Use of Computers in the Classroom. (Doctoral Dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State Uni versity). Networked Digital Library of Theses and Dissertations. (VT 1998-04-27).

4. Cachapuz. A.. and others (1991). Needs for New Information Technology in the Teaching of Physics and Chemistry in Portugal. In: Teacher Education in the Nine ties Towards a New Coherence (ATEE). (Ed. By Coolahn. J.). Ireland. The Leinster Leader. Naas. Co. Kildare. 2 417-426.

5. Chen. Jie-Qi & Chang. Charles (2006). Using computers in early childhood class rooms. Teachers attitudes. skills and practices. Journal of Early Childhood Research. Vol. 4. No. 2. 169-188 (2006).

6. Crawford et al. (Eds.). Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006 (pp. 2084-2090).

7. Franklin. C. (2007). Factors That Influence Elementary Teachers Use of Comput ers. Journal of Technology and Teacher Education. 15 (2). pp. 267-293. Chesapeake. VA: AACE.

8. Glenn R. & Others (2000). Information technology skills of Australian teachers: implications for teacher education. Technology. Pedagogy and Education. Volume9 Issue2 July 2000. pages 149 - 166

9-Green. S.; Eppler. A.; Ironsmith. M.; Wuensch. L.(2007): Review Question Formats and Web Design Usability in Computer-Assisted Instruction. ERIC (EJ765881).

10- Large, A.; Bowler, L.; Beheshti, J.; Nesset, V.(2007): Creating Web Portals with Children as Designers: Bonded Design and the Zone of Proximal Development. ERIC (EJ768627).

11. McDonald, S. (1993). Information Technology: Building Structure in Initial Teacher Training to Develop Effective Practitioners. Journal of Computer Assisted Learning, 9, 141-148.

12. Hemard, D. (2006): Design Issues Related to the Evaluation of Learner--Compu ter Interaction in a Web-Based Environment: Activities v. Tasks. ERIC (EJ741891).

13. Kopcha, T & others (2006). Self-Presentation Bias in Surveys of Teachers' Educa tional Technology Practice. URL http://www.redorbit.com/news/ education/1171357/selfpresentation__bias__in__surveys__of__teachers__educa tional__technology__practices/index.html

14- Papastergiou, M. (2005): Learning to Design and Implement Educational Web Sites within Pre-Service Training: a Project-Based Learning Environment and its Impact on Student Teachers. ERIC (EJ724733).

15-Riel M. Becker H (2000). The Beliefs, Practices, and Computer Use of Teacher Leaders. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, April 26, 2000. URL http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/aera/startpage. html

16- Susser, B.& Ariga, T.(2006): Teaching E-Commerce Web Page Evaluation and Design: A Pilot Study Using Tourism Destination Sites. ERIC (EJ739003).

17. Thomas, William (1999). Educational Technology: Are School Administrators Ready for It. Report- Descriptive. ERIC (ED459690).

18. Vaile, Dawson (2000). Use of Information Communication Technology by Early Career Science Teachers in Western Australia. International Journal of Science Education, v30 n2 p203-219 Feb 2008

19. Wabuyele, L. (2006). Computer Use in Kenyan Secondary Schools: Implications for Teacher Professional Development. In C. Chesapeake, VA: AACE.

20- Wong, Kit-pui (2007). Implementation of ICT in Primary Schools in Hong Kong: Consistency and Discrepancy of Attitudes Between School Heads and Teachers. Online Submission, Paper presented at the International Educational Technology (IETC) Conference (7th, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, May 3-5, 2007). ERIC (ED500176

٤

رسائل علمية

منهجية التغيير الاجتماعي للتربية من منظور إسلامي وتطبيقاتها في مجال العلاقات الاجتماعية المدرسية

عرض :

د. خلف سليم القرشي

جامعة الطائف - كلية المعلمين

قدمت هذه الرسالة لقسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية بجامعة أم القرى

وقد كانت لجنة المناقشة مكونة من:

١ - د. حسن عمر البيتي - أستاذ مشارك بالجامعة الإسلامية (مناقشاً خارجياً)

٢ - د. عبد الناصر سعيد عطايا - أستاذ مشارك بجامعة أم القرى (مناقشاً داخلياً)

٣ - أ. د. محمود محمد كسناوي - أستاذ بجامعة أم القرى (مشرفاً على الرسالة)

ونوقشت مساء الأربعاء ٢ / ٥ / ١٤٢٩هـ ومُنح الطالب درجة الدكتوراه بتقدير ممتاز

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام الأتمّان الأكملان على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .. أما بعد:

فإنّ الأمّة الإسلامية تعيش اليوم واقعًا يستدعي التأمل والوقوف عن كثب في أسباب هذا الواقع المؤلم والذي يعود بلا ريب إلى أسباب عدّة ولعل في مقدمتها بُعد الأمة عن التطبيق الحقيقي للدين الإسلامي في جميع شؤون الحياة إضافة إلى التأثيرات السلبيّة للعولمة والغزو الفكري والثقافي وكذلك حركة العالم الفكري والمادي الذي له آثاره السلبيّة.

إنّ الأزمة التي تعاني منها الأمّة الإسلامية في جانبها الحضاري لا تعود إلى الفقر أو الوسائل المتاحة أو القيم الإسلامية التي تضمّنها الكتاب والسنّة، وإنما العلة في التعامل مع هذه القيم وفي الإنتاج الفكري الذي يجسد العلاقة بين هذه القيم بمنطلقاتها وأهدافها وبين العصر.

فلا ريب أنّ إعادة بناء الإنسان هو الطريق الصحيح للتغيير الحضاري المنشود، فمجتمعنا الإسلامي في أمس الحاجة إلى إعادة النظر في أساليب التربية والخطط والبرامج لمواكبة التغيير الحضاري والاجتماعي، فالإنسان هو صانع الحضارة .

فالمجتمع الإسلامي اليوم تشتد حاجته إلى التربية كأساس لعملية التغيير الاجتماعي باعتبار أن الإنسان الفاقد للروح المغيّرة ولقيم الفعالية ولإرادة التغيير تتبع مشكلته من داخل نفسه التي تحتاج إلى إعادة في التشكيل، وتقوية للإرادة، وتوظيف للقيم، وبث لروح التغيير وما مشكلة المجتمع الإسلامي اليوم إلا مشكلة تربوية بالدرجة الأولى تتعلق بالفرد الذي يحتاج إلى إعادة الروح والدفع السلوكي الفعال الذي يهيئه للإصلاح وإحداث التغيير

فالإنسان في حياته الدنيوية مطالب بإعمال عقله فقد أناط الله به التغيير وجعله في الوقت نفسه محور التغيير ووسيلته وهدفه، ويقوم المسلم بهذا الدور من خلال مؤهلاته في ضوء الوحي وهدايته ومكتسبات عقله المدرك، وتوظيف هذه الطاقة في الحدود التي منحها الله إياه .

وآيات القرآن صريحة في إعطاء الدور التغييري والمبدع للإنسان، إذ رتبت على هذا الاختيار مسؤولية الثواب والعقاب في الدنيا والآخرة، ووضحت أن من سنة التغيير أن يبتدئ من داخل الإنسان ويرتبط بإرادته وذلك مصداقاً لقوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ (الرعد، ١١) .

ولقد قام الرسول ﷺ بالدعوة والإصلاح والتغيير نحو الأفضل معتمداً على سنن الله في التغيير وتحمل ومعه أصحابه أنواعاً من العذاب والجراحات، وحقق التغيير المطلوب من خلال عزيمة الإنسان وإرادته واختياره لا من خلال الخوارق والمعجزات .

فإن التغيير الاجتماعي في حياتنا الحديثة من أجدر الوسائل والطرق للتطوير والتحديث حيث يمثل جزءاً مهماً وضرورياً من التغيير الشامل والمستمر والمتسارع فالإنسان في مراحل نموه المختلفة تتعدد وتتغير أدواره الاجتماعية ويحتاج إلى التوافق مع ظروف الحياة الاجتماعية المستمرة والسريعة التغير ومن ثم فهو في حاجة إلى مناهج تربوية تواكب هذا التغير السريع.

وإذا كان العصر الحديث يتسم بظهور عدد من التغيرات في النواحي الاجتماعية والإنتاجية والتكنولوجية فإن ذلك يحتم إتباع الأسلوب العلمي في التحكم في مسيرة هذا التغير بحيث يكون تغيراً متوازناً متكاملاً يفضي إلى التطور والنمو والتقدم.

وديننا الإسلامي يقبل التغيير ولا يرفضه باعتباره سنة الحياة فأجاز ما يُسمّى بفقه الواقع شريطة ألاّ يخالف نصا في الكتاب أو السنة وأن يتوازن مع الضبط الاجتماعي القائم على القيم والمعايير الإسلامية. ومن جهة أخرى يرفض التعصب والغلو الذي يعتبر عائقا للتفاعل الاجتماعي وحاجزاً يصد كل فكر جديد ويعزل أصحابه عن الجماعة ويجعلهم بمنأى عن التطورات المتلاحقة في العالم من حولهم .

إن المجتمع المسلم عامة والمجتمع السعودي خاصة يمر بتغيرات سريعة وجذرية في جميع مجالات الحياة ،السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية، نتيجة الانفتاح العالمي وثورة الاتصالات والانفجار المعلوماتي وكان لهذا التغير السريع والمذهل آثاره السلبية والإيجابية على كافة مؤسسات المجتمع المسلم وعلى المدرسة بصفة خاصة، مما استدعى التأمل والوقوف عن كثب والنظر في آثار التغير المتسارع لمعرفة ما نتج عنه من سلبيات ومشكلات تربوية، وذلك لدراستها وتقديم الحلول المناسبة لها من وجهة النظر الإسلامية، لكي تواكب المدرسة هذه التغيرات ولا تكون بمعزل عن واقع المجتمع المتغير. وما حدث داخل المدرسة من مشكلات تربوية هو نتيجة لهذه التغيرات السريعة، فكان لزاماً من إعادة النظر في أسلوب بنائها وتطوير وظائفها وعلاقة العاملين بها وأساليب التربية فيها لكي تواكب هذا التغير المتسارع الذي يدور خارجها، والذي كان له انعكاساته على واقع المدرسة اليوم، فدراسة هذا الواقع وفق منهجية إسلامية واضحة ضرورة قصوى حتى لا تكون المدرسة بمعزل عن الحياة في المجتمع، ولكي يكون هناك نوع من التوافق والتكيف، وجعل المناخ المدرسي ملائماً للواقع الجديد، وليتحقق التوازن والاستقرار والنجاح المنشود.

إنّ علاقة المدير بالمعلمين إذا بنيت بناء سليماً كان لها أكبر الأثر في تهيئة الجو التعليمي والتربوي المناسب، والمناخ الملائم لتوفير بيئة علمية تربوية ناجحة. كما أن علاقة المعلمين بطلابهم إذا بنيت على المحبة والأخوة والاحترام والتقدير تجعل الطلاب أكثر تقبلاً وتفاعلاً

واستجابة لتوجيهات معلميهم. كما أن علاقة الطلاب مع بعضهم البعض إذا ساد فيها روح التعاون والإخاء والألفة هيأت جواً تعليمياً وتربوياً ناجحاً .

ولا ريب أن التغيرات الاجتماعية قد ساهمت إلى حد كبير في بروز الكثير من المشكلات الاجتماعية والمدرسية، فمكوث الطالب الساعات الطويلة أمام الشبكة العنكبوتية (الانترنت) جعلته يبحث في موضوعات لا تليق بطالب علم في مجتمع مسلم، وكذلك معايشته لرفاق السوء أفرز مشكلات تربوية انعكست على حياته في المدرسة. فظاهرة الاعتداء على المعلمين قد تزايدت في السنوات الأخيرة والتي من أسبابها توتر العلاقات الاجتماعية، وضعف المناهج التعليمية، فهي لا تفي بالغرض ولا تلبي حاجات المجتمع، وطرق التدريس التي أصبحت تركز على جانب التلقين أكثر من غيره، كما أن سوء إعداد الاختبارات وعدم الجدية في بنائها كان له الأثر في سوء سلوك المتعلم .كما أن ضعف العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة كان له الأثر الأكبر في سوء سلوكيات بعض الطلاب، فقد أصبحت جسور الود والاحترام بين المعلم والمتعلم شبه مقطوعة والتواصل بينهم درجته ضعيفة مما جعل الطالب أكثر تمرداً على معلميه فالهوة متسعة والفجوة كبيرة. كما أن المعلم إذا شعر أنه في جو مليء بالمشاحنات والبغضاء والكراهية والحقد خلاف لو أنه شعر بانتمائه إلى جماعة تسودها العلاقات الاجتماعية من محبة وود وإخاء فإن ذلك ينعكس على أدائه في العمل مع طلابه فيحقق الثمار المرجوة فتنشط حركة التفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلم.

والمتتبع للتغيرات الاجتماعية والتربوية من حولنا يدرك أن هذه التغيرات قد أسرفت وغالت في الماديات، وافتُتنت بالوسائل العلمية الحديثة، واتجهت إلى الشطط الفكري ،وابتعدت كثيراً عن الضوابط السلوكية التي تحكم السلوك بجميع مستوياته الفردية والاجتماعية .

ولم تسلم الأمّة الإسلامية من هذا الإسراف وذاك الغلو فابتعدت بأساليبها التربوية عن منهجية الإسلام وسارت في ركاب الحضارة الغربية.

إن منهجيّة الإسلام في التغيير اعتمدت على أساليب كثيرة من أبرزها الإقناع واحترام العقل البشري ومن ثم ختمت آيات كثيرة من القرآن الكريم بقوله تعالى (لعلكم تفكرون)، (أفلا تعقلون)، (لعلكم تذكرون) ، ، ، ، إلخ كما ذكر القرآن الكريم العديد من التساؤلات بحيث تكون الإجابة عنها حتمية بناء على المقدمات التي تخاطب العقل قال تعالى ﴿ أَلَيْسَ ذَٰلِكَ بِقَٰدِرٍ عَلَىٰٓ أَن يُحْۦِۦَ ٱلْمَوْتَىٰ ﴾ (القيامة، ٤٠). فتكون الإجابة الحتمية " بلى".

كما أفرد القرآن الكريم للعقل مساحة للمقارنة بين صورتين للفروق الشاسعة بينهما قال تعالى ﴿ أَوَمَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَٰهُ وَجَعَلْنَا لَهُۥ نُورًا يَمْشِى بِهِۦ فِى ٱلنَّاسِ كَمَن مَّثَلُهُۥ فِى ٱلظُّلُمَٰتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِّنْهَا ۚ كَذَٰلِكَ زُيِّنَ لِلْكَٰفِرِينَ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾ (الأنعام، ٢٢)

وأيضا اعتمدت منهجيّة الإسلام في التغيير التربوي على مبدأ آخر هو مبدأ الثواب والعقاب وهو مبدأ تربوي هام بل إنها غلّبت مبدأ الثواب للحضّ على الطاعة والبعد عن المعصية .

قال تعالى :- ﴿ مَن جَآءَ بِٱلْحَسَنَةِ فَلَهُۥ عَشْرُ أَمْثَالِهَا ۖ وَمَن جَآءَ بِٱلسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَىٰٓ إِلَّا مِثْلَهَا وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ ﴾ (الأنعام، ١٦٠)

إن دراسة الواقع المدرسي اليوم وفق منهجية إسلامية أمر لابدّ منه، فقد حصل الباحث على إحصائية عن العنف المدرسي للعام ١٤٢٨هـ من إدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف وكان عدد الاعتداءات على المعلمين ١٤ حالة وعدد اعتداءات الطلاب على بعضهم ٤٧ حالة٠

فالحالات السابقة الذكر هي التي فقط تم رصدها ومعالجتها من قبل لجنة قضايا الطلاب بإدارة التربية والتعليم بالطائف ولم يدخل ضمن هذه الإحصائية حالات الاعتداء التي تمّت معالجتها بمراكز إدارة التربية والتعليم أو بالإدارة المدرسية بالطائف، فكيف ببقية المناطق والمحافظات .

ويرى الباحث أنّ هذه الاعتداءات تعود إلى توتر في العلاقات الاجتماعية المدرسية مما يجعل الحاجة قائمة لتقديم مقترح للعلاقات الاجتماعية وفق منهجية التغيير المستقاة من الكتاب والسنة لعلّها تسهم في التقليل والحد من هذه الاعتداءات على المعلمين والطلاب فيما بينهم مستقبلا ٠

ولذا فقد ظهرت الحاجة إلى المراجعة المستمرة للخطط والاستراتجيات والبرامج التربوية المدرسية وفق منهجية إسلامية واضحة بهدف إصلاح المعوجّ وتعديل المسار، وتحقيق التغيير الإيجابي في المجال التربوي

موضوع الدراسة :

إن الكثير من البرامج والاستراتيجيّات وخطط التغيير لم يحالفها النجاح المأمول في بناء الجيل المسلم الذي كان بالإمكان لو بني بناء سليما لاستطاع أن يساهم في بناء مجتمعه الذي تسوده العلاقات الاجتماعية المأمولة ويحقق التنشئة الاجتماعية السليمة لأفراده. ولكن الطموحات لم تتحقق بصورة مكتملة لأن هذه البرامج والخطط والاستراتجيّات لم تقم ولم تنطلق من منهجيّة إسلامية واضحة ،لذا لم تصل إلى نتيجة إيجابية تستحق الإشادة وأخفقت إلى درجة غير متوقعة .

ومما لا ريب فيه أن معرفة السنن الاجتماعية للتغيير في القرآن الكريم والسنة المطهرة ضرورة ماسة فالذي يدرك ويعلم سنن التغيير الاجتماعي يكون على بصيرة عندما يضع منهجية التغيير الاجتماعي للتربية خلاف من يجهل هذه السنن.

ومن الناحية الاجتماعية فإن الاستفادة من السنن وملاحظة الأمثلة والأحداث تقدم للناس بصرا ومعرفة نظرية وعملية حتى لا يقعوا فيما وقع فيه من قبلهم من المحاذير أو تنقذهم إذا وقعوا فيها أو على الأقل تكسبهم صلابة موقف من يدرك السنة، لأن موقف من يرى السنن يختلف عن نظر وموقف من يجهل مصدر الأحداث، فإن حيرة وخوف من يجهل غير بصيرة وطمأنينة من يعلم بل مثل من يعرف سنن الاجتماع والتاريخ ومن يجهلها كمن يعيش في مفازة على خريطة وبوصلة لا كمن يضرب في تيه الأرض دون معرفة أو دليل

لذا جعل الباحث أول معلم من معالم المنهجيّة الإسلامية للتغيير الاجتماعي هو معرفة السنن الاجتماعية للتغيير في القرآن والسنة، ثم جاء معلم آخر وهو معرفة أهداف التغيير الاجتماعي في الإسلام، لأن معرفة الأهداف ووضوحها في الأذهان يجعل رسم السبل والطرق السليمة للوصول إليها أمر سهل ميسر، ولعل من أجل الأهداف للتغيير الاجتماعي هو بناء المجتمع المؤمن العابد وهي الغاية التي من أجلها خلقنا، وكذلك بناء المجتمع العالم والعامل والمتكافل والفاضل. فأي منهجية لا تسعى لتحقيق هذه الأهداف فهي منهجية لا يمكن أن يسعد أهلها أو يحققوا ما يصبون إليه في حياتهم الدنيوية والأخروية.

لذا فالإسلام يهدف ويخطط لبناء المجتمع والأمة المتماسكة والقوية حيث يخطط الإسلام في اتجاهه نحو تغيير المجتمع لتقوية الصلة بين أفراد المجتمع وبين خالقه لبناء حياتهم كلهم على أساس العبودية الخالصة له سبحانه وتعالى وحده لا شريك له .

وقد تناول الباحث المعلم الآخر وهو أسس التغيير الاجتماعي، العقدية والتشريعية والفكرية، والتعبدية، والأخلاقية. فهي المنطلقات والقواعد والأسس التي يقوم عليها التغيير الاجتماعي والتي تحكم عملية التغيير وتوجهه بحيث يكون تغيرا ايجابيا ومفيدا ٠

وقد تناول الباحث معلماً مهما للتغيير وهو ضوابط التغيير في الإسلام، فهي التي تحكم عملية التغيير وتجعله يصير إلى الأفضل وإلى تحقيق الأهداف المنشودة، وكيف أن التغيير يجب أن يرتبط بمقاصد الشريعة وأهدافها الكبرى، وبمنظومة القيم الإسلامية، وبالسنن الاجتماعية. حتى لا يكون تغيرا سلبيا يلبي الهوى ويسير بلا ضوابط تحكمه وتجعله يسير في الاتجاه الصحيح، كما تناول الباحث مبحثاً خامساً عن مبادئ التغيير في الإسلام والتي لاينفك عنها التغيير.

كما أن لخبرة الباحث ومعايشته للواقع واطلاعه ومتابعته للصحف اليومية وما ينشر فيها من أخبار التربية والتعليم ومن مشكلات تربوية، كاعتداء الطلاب على معلميهم فقد نشر في صحيفة المدينة خبر عن إطلاق نار على ثلاثة معلمين وسياراتهم بحائل حيث " تعرض ثلاثة معلمين في حائل بإطلاق النار عليهم أثناء تواجدهم في منزل مستأجر في مدينة الحائط، التي يعملون بها،

كما تفاجأ المعلمون الثلاثة بأن سياراتهم قد أطلق عليها الرصاص وتشوهت، ولم يصب أحد من المعلمين بسوء ... جريدة المدينة، السعودية،ربيع الأول، ١٤٢٨هـ،عدد ١٦٠٥٩ وكذلك من خلال بعض الكتابات والمقالات والدعوات التي تنادي بالتغيير على إطلاقه دون مراعاة للضوابط والقيم و المعايير الأخلاقية.

فالدعوات التي تنادي بتغيير المناهج وتقليص المواد الإسلامية وإغلاق المدارس الشرعية قد تزايدت بعد أحداث (١١) سبتمبر بصورة ملفتة للنظر، مما أدّى بالباحث إلى القيام بهذه الدراسة لتوضيح ما ينبغي أن تقوم به المؤسسات التربوية والاجتماعية في عملية التغيير المنشود وفقاً للمنهجية المستقاة من الكتاب والسنة، وخاصة التغيير المتعلق بالعلاقات الاجتماعية المدرسية، فمن منطلق تفشي ظاهرة اعتداء الطلاب على المعلمين والناجمة عن تردي العلاقات الاجتماعية المدرسية وضحّ الباحث العلاقات الاجتماعية المقترحة للمجتمع المدرسي في ضوء منهجية التغيير المستقاة من الكتاب والسنة ٠

فهذا الواقع يؤكد على الضرورة إلى توضيح منهجية إسلامية للتغيير الاجتماعي بصورة عامة والمجتمع المدرسي بصورة خاصة، وهذه المنهجية لا غنى عنها اليوم ففي ضوئها يتم تقويم السلوك على مستوييه الفردي والاجتماعي ووفقها تتم مراجعة وتقويم الخطط والبرامج المدرسية٠

فانطلاقاً من قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ ﴾ (الرعد،١١).

وقوله تعالى ﴿ ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِّعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَىٰ قَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ ﴾ (الأنفال،٥٣).

وانطلاقاً كذلك من واقع العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة فقد حاول الباحث في هذا الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة .

تساؤلات الدراسة :

ومن منطلق ما سبق في موضوع الدراسة يكمن السؤال الرئيس في الآتي:

ما منهجية التغيير في المجال الاجتماعي للتربية داخل المدرسة من منظور إسلامي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تستلزم الأسئلة الفرعية الآتية: -

س١/ ما مفهوم منهجية التغيير الاجتماعي للتربية في الاسلام؟

س٢/ ما معالم منهجية التغيير الاجتماعي للتربية في الإسلام ؟

س٣ / ما العلاقات الاجتماعية المقترحة بين المدير والمعلمين وفقاً لمنهجية التغيير في الإسلام؟

س٤ / ما العلاقات الاجتماعية المقترحة بين المعلمين والطلاب في ضوء منهجية التغيير في الإسلام؟

س٥/ ما العلاقات الاجتماعية المقترحة للطلاب مع بعضهم البعض وفقاً لمنهجية التغيير في الإسلام ؟

أهداف الدراسة :

١- توضيح مفهوم منهجية التغيير الاجتماعي للتربية في الإسلام ٠

٢- بيان معالم منهجية التغيير الاجتماعي للتربية في الإسلام .

٣- بيان العلاقات الاجتماعية المقترحة بين مدير المدرسة والمعلمين في ضوء المنهجية.

٤- توضيح العلاقات الاجتماعية المقترحة بين المعلمين والطلاب وفقا للمنهجية.

٥- بيان العلاقات الاجتماعية المقترحة للطلاب فيما بينهم في ضوء المنهجية ٠

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله فموضوع التغيير الاجتماعي للتربية يعد من المواضيع بالغة الأهمية فهو قضية كل المجتمعات وتزداد أهمية هذا الموضوع عندما يكون المجتمع في أمس الحاجة إلى تغيير واقعه ومواجهة مشكلاته بغية التغلب عليها وتقديم الحلول الناجعة لها .

فواقع الأمة الإسلامية مليء بالمشكلات الاجتماعية التي تحتاج إلى برامج وخطط واستراتجيات جديدة للنهوض بهذه الأمة والخروج من واقعها المتأزم واللحاق بركب الأمم المتقدمة بل والتفوق عليها في جميع المجالات. فالتغيير المنشود يسمح بظهور المواهب، ويجدد دماء المجتمع بالأفكار النيرة والإصلاحية والتطويرية، ويعطي الأمة طاقات للمراجعة والتقييم عكس لو ما بقيت الأوضاع على ما هي عليه، كما يعطي التغيير الايجابي التأقلم مع العصر ومستجداته والإفادة من كل جديد لا يصطدم مع عقيدتنا الإسلامية .

وهذه الدراسة تعد محاولة جادة من الباحث في منهجية التغيير للمجال الاجتماعي للتربية من منظور إسلامي، كما أن هناك عدة جهات مستفيدة منها وهي :

١- أن هذا البحث حاول أن يحدد ضوابط لمنهجية التغيير في المجال الاجتماعي للتربية من منظور إسلامي يستفيد منها القائمون على العملية التربوية في إحداث تغييرات تربوية جذرية تحقق التوازن والتطور المنشود .

٢- يكتسب هذا البحث أهميته من أنه حاول أن يضع بين يدي الباحثين كيفية البعد عن

الوقوع في التغيير السلبي ويعدّ مرجعية لطلاب العلم والباحثين في قضية التغيير ومدى مواكبة المنهجية الإسلامية للتغيرات الاجتماعية والتربوية السريعة والمتلاحقة .

٣- كما أن هذا البحث يفيد في مواجهة التحديات والمشكلات التربوية وتجنب معوقات التغيير.

٤- واضعو المناهج والمقررات يستفيدون من هذه الدراسة لأنها توضح لهم المنهجية الإسلامية للتغيير والتطوير عند مراجعة المقررات والمناهج بغرض تغييرها أو تطويرها .

٥- القائمون على العملية التربوية في الأسرة، والمدرسة، والإعلام، فعند قيامهم بعملية التربية والتعليم فهم بلا شك سيستفيدون من هذه الدراسة لأنها مرشدة وموجهة لهم أثناء قيامهم بعملية التوجيه والإرشاد، والتربية لجيل المستقبل فهي ترسم الأهداف وتوضح الأسس وتبين الأساليب التربوية ووفقها تتم مراجعة الخطط والبرامج المدرسية.

٦- إن واضعي البرامج الإعلامية والعاملين في حقل الإعلام سيفيدون من هذه الدراسة إذا وضعوها نصب أعينهم فهي معينة وموجهة لهم أثناء وضع البرامج الإعلامية، علما بأن هذه البرامج الإعلامية إذا لم تضبط بمبادئ الإسلام وقيمه ستكون وسيلة دمار وفساد لا إصلاح وبناء.

فصول الدراسة :

وقد اقتضت طبيعة الدراسة أن تكون على النحو الآتي :

الفصل التمهيدي: واشتمل على خطة الدراسة

الفصل الأول: مفهوم المنهجية والتغيير في الإسلام .

الفصل الثاني: معالم منهجية التغيير الاجتماعي للتربية من منظور إسلامي .

واشتمل على خمسة مباحث :

١- سنن التغيير في الإسلام .

٢- أسس التغيير في الإسلام .

٣- أهداف التغيير الاجتماعي في الإسلام .

٤- ضوابط التغيير في الإسلام .

٥- مبادئ التغيير في الإسلام .

الفصل الثالث: مبادئ العلاقات الاجتماعية المقترحة بين مدير المدرسة والمعلمين .

الفصل الرابع: مبادئ العلاقات الاجتماعية المقترحة بين المعلمين والطلاب .

الفصل الخامس: مبادئ العلاقات الاجتماعية المقترحة للطلاب فيما بينهم البين .

منهج الدراسة :

يمكن للباحث في مجال التربية الإسلامية أن يستخدم عدداً من مناهج البحث العلمي وبما أن طبيعة الموضوع الذي يقوم الباحث بدراسته هي التي تفرض عليه المنهج المناسب فإنه بالإمكان استخدام الباحث للمنهج الوصفي. وهذا المنهج له جوانب مهمة ومتعددة منها الوصف والتفسير والتحليل والتنبؤ والاستنباط.

أهم النتائج والتوصيات للدراسة :

إن رسالة الإسلام الخالدة الباقية إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها هي التي ما شرعت إلا لتنظم حياة الناس وتنقلهم من حياة الغاب والظلم والشقاء والاستبداد والاستعباد والذل والفوضى إلى حياة الحضارة والعدل والحق والنظام والعزة والكرامة والجدّية والفكر المستنير. فالإسلام جاء ليغير حياة الناس إلى الأفضل وإلى حياة ملؤها السعادة والاستقرار والتطور إلى الأحسن دائماً فهو لم يقف حجر عثرة في سبيل الفكر والعلم بل دعا الإنسان إلى التفكير والعلم والأخذ بأسباب الحضارة والمدنية والرقي البشري .

فعليه صار لزاماً على فقهاء وعلماء الأمة الإسلامية ومفكريها أن يغرسوا في الأمة المسلمة الاستفادة من كنوز الشريعة الإسلامية في شتى مجالات الحياة وأن يبينوا سلبيات الثقافات الوافدة والأفكار الغربية التي فيها تضليل لأبناء الأمة الإسلامية، وخاصة التي لها صلة بحياة الناس وواقعهم فنحن المسلمين أغنياء بفكرتنا الإسلامية ولكن لكي لا نتهم بالتعصب، فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها أخذ بها. فأي فكرة لا تخالف قيم الإسلام وتعاليمه لا حرج من قبولها، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي :

١ - إن مفهوم المنهجية يتسع لتشمل المعيارية التي تتعدى الوصف إلى الحكم بالحسن أو القبح وهذا يتفق مع التصور الإسلامي الذي لا يكتفي بالوصف بل يتعداه إلى الحكم وأنّ المنهجية علم يدرس الكيفية .

٢ - إنّ هناك ترابطاً وثيقاً بين المنهجية والتغيير في الإسلام فهما يشتركان في توضيح الطريق للسالكين، فتوضيح علماء المنهجية للمنهجية يكون بتحديد معالمها فتكون واضحة في ذاتها، أما توضيح علماء التغيير للتغيير فيكون بقيادة سالكي تلك الطرق والسبل وتعريفهم بمخاطرها ومزالقها وكيفية التعامل معها وبيان مالها من إيجابيات وما عليها من سلبيات وإعطاء الضوابط للتغيير الايجابي الذي يقود لتحقيق الغايات المنشودة في الإسلام .

٣ - إن التغيير في الإسلام هو تغيير الإنسان لنفسه وواقعه عن طريق عاملي الدين والعقل

فهما يتفاعلان باستمرار، فالدين يمثل المحور الثابت وهو المرشد والموجه والضابط للعقل. فبدونه العقل يضل ويهوي في مكان سحيق .

٤ - إن تحوّل المجتمع من حال إلى حال لا يكون عشوائياً بل يحدث وفق سنن ربانية تتحكم في مساره وتضبط وجهته كما أخبر بذلك القرآن الكريم، لذا فالحاجة ماسة لدراسة تاريخ المجتمعات ومعرفة أسباب البناء والانهيار والنظر إلى سنن الذين خلوا من قبل والاستفادة من تجاربهم وتمحيصها، وتشخيص الواقع في ضوء التجارب والسنن الإلهية

٥ - إن التغيير في حياة الأفراد والمجتمعات لا يمكن أن ينطلق من فراغ، أو يدعو إلى قيم جديدة كل الجدة، بل هو عملية توجيه واعٍ للمتغيرات في محاولة مستمرة للتحكم فيها وضبطها في ضوء الثوابت وما تمدنا به من أهداف وقيم ومنهجيات واضحة، وليس التغيير مجرد استجابة غير واعية للمتغيرات دون أن تثير لدينا تساؤل في مدى موافقتها لثوابتنا أو ملاءمتها لأوضاعنا ومدى مساهمتها في تحقيق أهدافنا، فالدين الإسلامي هو المرشد والموجه

٦ - إن التغيير يبدأ من ذات الإنسان وداخله وشعوره بالقناعة النفسية بالتغيير، ولابد أن تصاحبه العزيمة والإرادة ليحقق التغيير، وأن التغيير الفردي إذا لم يسرِ على الجماعة والقوم لا قيمة له فتغير الله لما بالقوم شرط أن يغيروا ما بأنفسهم. فالمسلم يبدأ بإصلاح نفسه ثم يقوم بعد ذلك بإصلاح غيره، فالإنسان هو محور التغيير ووسيلته وهدفه .

التوصيات:

من خلال النتائج التي انتهت إليها الدراسة، يقدم الباحث عدداً من التوصيات التي يأُمل أنْ تسهم في التطوير والتغيير الاجتماعي للتربية من منظور إسلامي :

١ - أهمية عودة الأمة الإسلامية إلى القرآن الكريم والسنة النبوية ليكون لها منهج حياة فتجمع بين هدايات الوحي ونور العقل .

٢ - إقامة المعاهد ومراكز البحث التي تهتم برسم الخطط والبرامج التغييرية التي تسهم في تحقيق المجتمع الإسلامي المأمول وفي ظل منهجية إسلامية واضحة المعالم .

٣ - تكوين فريق من العلماء والفقهاء والتربويين يقومون بمهمة الإشراف على المناهج التعليمية والتربوية وإعادة صياغتها بما يتلاءم مع المتغيرات المتسارعة، والاستفادة من جهود المفكرين المسلمين في كثير من القضايا الاجتماعية والتربوية .

٤ - عدم الانبهار بالفكر الغربي والحضارة الغربية وتجاهل الفكر الإسلامي الذي في ظله قامت أرقى الحضارات على المستوى العالمي وعاش الإنسان في ظلال هذا الفكر في أمن وسعادة واستقرار وعدل لا حد له .

evaluates computer uses in education emphasizing mobile developments of this technology in this field. Because our Journal is keen to promote academic mobility, it has preserved a spot for a newly written dissertation by one of our university staff members.

In our presentation of this volume one cannot but provide our thanks to Allah for all His help, and for the assistance and encouragement from the University Rector, his deputies and other deanships and administrations.

Editorial Opening

Prof Aali S Al-Qurashi

In order to implement its strategy, Taif University aspires to promote a research environment inside and outside its auditoriums. It seems to have achieved success in this direction and through some feasible channels one of which is, naturally, this Journal. Having been assigned this mission, we had discussions to try to achieve the potential goals. This is why we had invited Taif and non-Taif University staff members to furnish papers to generate a variety of topics in Sharia, Arabic, Arts and education. The volume you are about to see fulfills the condition of diversity stemming from novelties in research and its methodology. In Sharia, the first paper investigates "secrecy" in Islamic jurisprudence, emphasizing privacy of personal information in all Islamic transactions. The second paper presents features of Islamic moderation in the Glorious Qur'an and arguing that they help not only maintain intellectual stability but also reduce the possibilities of fanaticism. The third paper is simply an invitation to contemplate Luqman's Commandments in our attempt to cultivate our children's conduct and train them to give up their own self-interests. In Arabic and its literature, the first paper traces the development and innovations of a creative aspect of Arabic culture, namely the art of Muwashihat in Arab Andalusia. The second paper delves into aspects of a traditional in-text in enriching another poetic modern one; it also reveals cases where the in-text freezes the host-text. In education, the volume has two papers. The first one is an experimental study that tackles some cogno-behavioral objectives of teachers' plans, methods of teaching, educational aids and evaluation. The second paper

Vice Rector: Forward

Dr Farid Felimban

This first issue of TUJAE, which reflects the distinctive mobility of our university research, stems from its responsibility to develop research atmosphere both inside and outside our institution. Because research is denamic and its circulation is self-testing and -enriching, the university has been particularly keen to have TUJAE mirror not only its staff research which is characteristic of their cultural and intellectual environment in the surrounding society but also of its sister-universities.

The topics in this issue are diverse in their selections: while some papers endorse research experimentation and statistical significance, others pursue the inductive methodology which tests new ideas and visions against accumulating literature and knowledge in a variety of disciplines.

Going through the foci in this issue, I found them in line with novel and mobile themes in our cultural environment, therein touching upon imperative religious matters, as well as educational investigations on recent educational technologies. Furthermore, this issue of TUJAE has not neglected our cultural heritage linking its interpretation with newly-attained channels and methodologies of human knowledge.

I hope that, in its endeavor to stimulate your minds and invigorate your thoughts, TUJAE become a nourishing well for your creative and inventive research. I also wish everybody the best of success.

University Rector: Preface

Prof Abul-Ilah Abdul-Aziz Ba-Naja

Thanks to Allah and blessings Be to the noblest of His prophets and messengers, our Prophet Mohammad, peace be upon him

University scientific research reflects a clear image of intellectual and cultural mobility in different academic paths, reveals the type of methodological and scientific vision common among staff members, and conveys diversity of research interests that serve as criteria to judge the quality of these research investigations. With this in mind, we have been working hard to promote the spirit of scientific research, pouring its support into different directions, academic methods and environmental concerns. The first issue of this journal, with its assortment of papers, simply represents one of a number of instruments that enhance research.

My colleagues in charge of this issue of TUJAE have succeeded in creating a balanced collection of papers representing different research venues: some handle the parallel between educational interests and certain philosophical views while others highlight issues relevant to cultural and intellectual mobilization dominant in our contemporary life.

As you reflect upon the material in this issue, I wish you find the topics stimulating and compatible with your scientific vision and thought. I also pray that Allah grant us success, your efforts accomplishment and our deeds appreciation.

"Closed" Text in Saudi Contemporary Poetry" Dr Izzat M Alyidin 181
The paper attempts an "intertextuality" approach to analyzing Saudi modern poetry, seeking better analysis and more illustrative comprehension of the effect(s) of including an external text on the overall appreciation of the original text.

● Education

"Cogno-Behavioral Objectives of Teacher's Plans, Methods of Teaching, Educational Aids & Evaluation: An Experimental Study" Dr Ayid D Al-Thubaiti 229
The paper investigates teacher competence in forming the behavioral objective(s) and its association with teaching methods, aids and evaluation tools; it reveals improvements in developing objectives after going through a training program for teachers in different departments.

"Using Computer Applications, and the Degree of Improvement and its Factors in Saudi Education between 2004 – 2008" Dr Mohamed Gh Al-judi 275
The paper presents an experimental study on a sample of educationalists with the sole objective of assessing the use of computers in school administration, evaluation and improvements of student and teacher performance. Recommendations capture such variables as acceptance and frequency of using computers in school and school-related interests.

● Dissertations

"Islamic Strategy of Social Change in Education and its Applications in School Social Relations" Dr Khalaf S Al-Qurashi 325
After surveying a number of social problems considered to be the result of lack of understanding Islamic strategies in education, this doctoral dissertation provides major suggestions to improving education in the kingdom.

CONTENTS

English Publication Policy 0
University Rector: Preface 9
University Vice Rector: Foreword 11
Editorial Opening 13

● Shari'a 'Islamic Law'

"Secrecy in Islamic Jurisprudence" Dr Ali Abu Al-Bassal 17

The paper handles issues of secrecy: description, roots, analysis, restrictions, and logic. It highlights differences between linguistics implication and jurisprudence application of secrecy in Islamic Sharia.

"Children's Nurture in Light of Luqman's Commandments" Dr Al-Jawhara S Al-Terifi 45

The paper deals with instruction as pursued in Luqman's Chapter of the Glorious Qur'an: his advice to his son with regard to tawihid, prayers, obedience to Allah, renouncing vice, and conforming to patience. It sketches a cultivation strategy to advance our children>s conduct and train them to give up their self-centered interests.

"Features of Moderation in the Glorious Qur'an and Maintaining Intellectual Stability" Dr Hamid M Othman 83

The paper argues that religious moderation can be traced in stability, charity distribution, just behavior, wise conduct, non-embarrassing act, and social peace. Moderation is a methodology of life that generates peace in the life of a Moslem.

● Arabic Literature

"Objections of Murabeteen Washahi Against *Muwashihat* of the Sectarian Era" Dr Ahmed E Al-Thagafi 121

The paper uses a comparative and contrastive methodology in handling a historically significant form of Arabic poetry, the so-called *Muwashihat* in a significant epoch in Arabic history. The analysis handles features of rhyme, calligraphy, structure and meanings, and brings to the reader a better presentation via considerable tables and patterns.

Taif University Journal

First Edition - Volume 1:1430-2009

Editorial Board

Prof Aali S Al-Qurashi, Chair

Prof Saud A. Al-Rawqi, Secretary

Prof Mostafa Y AL-Sa'dani, Member

Prof Hassan El-Banna Gaballa, Member

Dr Jaber M Abdullah, Member

Technical Assistants

Adel S Al-Rawqi

Salman A Al-Sulaimani

Taif University Journal

Arts & Education

First Edition

Volume 1: 1430-2009