

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد السادس، العدد (١) رجب ١٤٤٠هـ/آذار ٢٠١٩م

ISSN 2311-0538



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

عمّان/ المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد السادس، العدد (١) رجب ١٤٤٠هـ/آذار ٢٠١٩م



ما ورد في هذه المجلة يعبّر عن آراء الباحثين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير
أو جامعة العلوم الإسلامية العالمية أو سياسة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي





تُوجّه جميع المراسلات إلى العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي- جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (٥٦٠٠٢٣٠ ٦ ٩٦٢+) فاكس (٥٦٠٠٢٣٧ ٦ ٩٦٢+)

البريد الإلكتروني: **al_mishkat.journal@wise.edu.jo**

موقع الجامعة الإلكتروني: **www.wise.edu.jo**

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد الخامس- العدد الثاني/ محرم ١٤٤٠هـ/أيلول ٢٠١٨م

رئيس هيئة التحرير

أ. د. هناء محمد الحنيطي

هيئة تحرير المجلة

أ.د. وليد عوجان	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
أ.د. عيسى نوري قويدر	جامعة الحسين بن طلال
أ.د. سليم حتاملة	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
أ.د. ياسر عبد الكريم الحوراني	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
أ.د. محمد بني سلامه	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
د. مبارك الطراونة	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
د. عبدالرؤوف بني عيسى	جامعة العلوم الاسلامية العالمية

الهيئة الاستشارية

أ.د. سمير محمود الدروبي	جامعة مؤتة
أ.د. عبد الكريم خليفة	مجمع اللغة العربية
أ.د. عفيف عبد الرحمن	رئيس هيئة التحرير سابقا
أ.د. علي توفيق الحمد	جامعة اليرموك
أ.د. يحيى عطية عبابنة	جامعة اليرموك

المحرّر اللغوي/ اللغة العربية
د. عاطف الدويكات

المحرّر اللغوي/ اللغة الإنجليزية
د. جبريل السعودي

أمين سر مجلة المشكاة
واخراج العدد

شيماء عبدالكريم خصاونه


فإذا عزمت فتوكل على الله
١٣٥٠

مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكّمة

قواعد النشر:

- لغة المجلة هي العربية، ويمكن أن تُقبل بحوثٌ باللغة الإنجليزية أو بأي لغة أخرى، بعد موافقة هيئة التحرير.
- يُقبل للنشر في المجلة البحوث والنصوص المحقّقة والمترجمة ومراجعات الكتب المتعلقة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية.
- يُشترط فيما يُقدّم للمجلة أن يكون أصيلاً وليس مقدّماً لمجلة أو أي جهة ناشرة أو أكاديمية. ويتعهّد الباحث بذلك خطياً عند تقديم البحث للنشر.
- أن يكون البحث المقدَّم خاضعاً لأسس البحث العلمي وشرائطه.
- يُصبح البحث بعد قبوله حقاً محفوظاً للمجلة، ولا يجوز النقل منه إلا بالإشارة إلى المجلة.
- يجوز للباحث إعادة نشر بحثه في كتاب بعد مضي سنتين على نشره والحصول على موافقة هيئة التحرير الخطية على أن يُشار إلى المجلة حسب الأصول.
- يتولّى تقييم البحث محكّمان، ويمكن أن يُرسل إلى ثالث حسب تقريري هذين المحكمين.
- يقدِّم الباحث أربع نسخ مطبوعة ونسخة إلكترونية على قرص مدمج (C.D) باستخدام البرنامج الحاسوبي (MS Word) بمسافات مزدوجة بين الأسطر وهوامش (٢,٥)، وعلى وجه واحد من الورقة (A4)، بحيث لا يزيد عدد صفحات البحث على (٤٠) صفحة.
- يكون نوع الخط المستخدم في المتن Simplified Arabic بنط ١٤. أما الحواشي فتكون بالخط نفسه وبنط ١٢.
- يذكر الباحث على الصفحة الأولى من البحث اسمه ورتبته الأكاديمية والمؤسسة التي يعمل فيها.
- تحتفظ الهيئة بحقّها في عدم نشر أي بحث وتُعدُّ قراراتها نهائية.
- الأبحاث التي لا تُقبل لا تُردّ لأصحابها.
- يترتّب على الباحث، في حالة سحبه لبحثه أو إبداء رغبته في عدم متابعة إجراءات التحكيم، دفع النفقات المالية التي تحملتها الجامعة.
- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات التي يقترحها المحكمون خلال شهر من تاريخ تسلُّمه القرار.
- تقدّم المجلة للباحث نسخة من عدد المجلة المنشور بحثه فيه مع عشرين مستلة من البحث.

- يخضع ترتيب الأبحاث في المجلة لمعايير فنية تراها هيئة التحرير.
- لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلة أو اقتباسه دون الحصول على موافقة مسبقة من رئيس هيئة التحرير.
- الأبحاث المنشورة في المجلة تعبّر عن آراء أصحابها ولا تعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة.

تعليمات النشر:

- أن يُكتب ملخص للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (١٥٠) كلمة لكلٍّ منهما، وعلى ورقتين منفصلتين، بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث، واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريدي والإلكتروني) والرتبة العلمية، وتُكتب الكلمات الدالة (Keywords) في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات، بحيث تعبّر عن المحتوى الدقيق للبحث.
- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: [١]، [٢]، [٣]، ويكون ثبتها في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (٦) فإن الصفحة التالية ستبدأ بالرقم (١)، ولا يُعاد إيراد المصادر والمراجع عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم الكتاب مكتوباً بالبنط الغامق، واسم المحقِّق أو المترجم، والطبعة، والناشر، ومكان النشر، وسنته، ورقم المجلد - إن تعددت المجلدات- والصفحة. مثال:

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت ٢٥٥هـ/ ٨٦٩م): **الحيوان**. تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط٢، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٦٥م، ج٣، ص٤٠. ويُشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الجاحظ، الحيوان، ج، ص.

الكتب المخطوطة:

اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:

الكناني، شافع بن علي (ت٧٣٠هـ/ ١٣٣٠م): **الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور**. مخطوط مكتبة البودليان بأكسفورد، مجموعة مارش رقم (٤٢٤)، ورقة ٥٠.

الدوريات:

اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الدورية مكتوباً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثال: جرار، صلاح: "عناية السيوطي بالتراث الأندلسي- مدخل"، **مؤتة للبحوث والدراسات**، المجلد العاشر، العدد الثاني، سنة ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م، ص١٧٩-٢١٦.

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

- ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الكتاب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرّر أو المحرّرين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحياري، مصطفى: "توطين القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، **في محراب المعرفة: دراسات مهداة إلى إحسان عباس**، تحرير: إبراهيم السعافين، ط١، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٧م، ص٤١٧.
- تُكتب الأعلام الأجنبية حين ورودها في البحوث باللغة العربية وتكتب بعدها مباشرة بالإنجليزية محصورة بين قوسين ( ).
- يُراعى النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية عند كتابة الأسماء والمصطلحات العربية بالحروف اللاتينية.
- تُرسم الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزهرين ﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية، وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين مزدوجين « » بعد تخريجها من مظانها.
- **تكون المراسلات على النحو الآتي:**

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

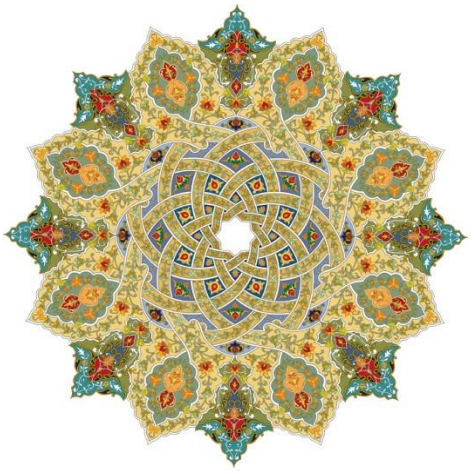
عمادة البحث العلمي/ جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (٠٦ ٥٦٠٠٢٣٠ ٩٦٢+)

البريد الالكتروني: al_mishkat.journal@wise.edu.jo

موقع الجامعة الالكتروني: www.wise.edu.jo

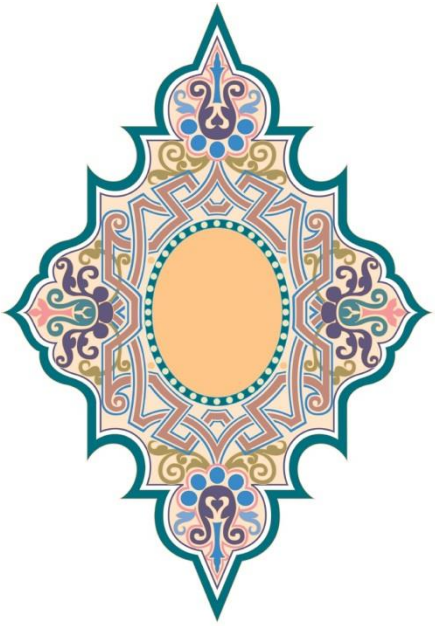


محتويات العدد

(باللغة العربية)

الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحات
د. أحمد ضياء الدين حسين تهاني أحمد جوارنة نهى صبري محمد القطاونة	**قيم النهضة في القرآن الكريم**	١-٢٣
د. أحمد عبدالكريم الملقي د. الاء غرايبة	**الاتساق النصي، إحالة وحذفاً في خطبة المأمون في عيد الفطر: دراسة تطبيقية.**	٢٥-٤٥
د.عبدالرؤوف أحمد بني عيسى م.م سعيد مصحب الركباني	**درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر المدرسين**	٤٧-٧١
د.عدنان عبدالله عبيدات د. مبارك الطراونة	**أوقاف العلماء في نسيابور خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين**	٧٣-١٠٤
د. خليل ابراهيم موسى الحجاج	**تاريخ الصراع السياسي في إمارة شرق الأردن القبيلة والدولة ١٩٢١م-١٩٤٦م**	١٠٥-١٣٢
د. عبدالحليم العدوان	**المباحث السياسية في مبادئ الشريعة الإسلامية في رسائل وأطاريح الدراسات العليا المنجزة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية (الأردن) ٢٠١٠-٢٠١٦م**	١٣٣-١٦٢
د. ياسين على المقوسي	**مدى تضمُّن أسئلة الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري لإستراتيجيات الأسئلة السابرة**	١٦٣-٢٠٤
د. رغدة علي الزّبون د. حنان إبراهيم عمايرة	**قصيدة أبي مروان الجزيري في الآداب والسنّة/ دراسة تحليليّة**	٢٠٥-٢٥٤

د. حلـــوه محمـــد حســـين صباح حسن العنيزات	**اشـتقاق معـايير للصـــورة الأردنيـة مـن مقيـاس التحصيل الشامل – الإصدار الرابع (WRAT- 4) للفئة العمرية من (٩-١٢) سنة**	٢٥٥-٢٩٥
د. حسني محمد السعود	**دور الإشراف التربوي في تنمية العمليـة التعليميـة المعاصرة (دراسة نظرية تحليلية).**	٢٩٧-٣١٦



قيم النهضة في القرآن الكريم

د. أحمد ضياء الدين حسين* تهاني أحمد جوارنة**
نهى صبري محمد القطاونة***

تاريخ الوصول:٢٠١٨/٣/٢٢م تاريخ القبول: ٢٠١٨/٨/١٤م

الملخص

هدفت الدراسة إلى بيان قيم النهضة في القران الكريم، وذلك من خلال بيان مفهوم قيم النهضة، والكشف عن أسس النهضة في القران.

وتحقيقاً لتلك الأهداف اعتمد الباحثون المنهج الاستقرائي القائم: على تتبع النصوص القرآنية المتعلقة بقيم النهضة من مضانها الأصلية، كما واعتمدت المنهج الاستنباطي القائم: على استنباط الأسس من تلك النصوص القرآنية.

وتوصل الباحثون إلى أن قيم النهضة والذي يعنى بها: مجموعة الأسس والمرتكزات التي تعتمد عليها حركة الأمة في كافة مجالات الحياة لبناء حضارتها والتقدم والارتقاء بها ما دياً ومعنوياً تنطلق من واقع الأمة وتستمد من عقيدتها وشريعتها وأخلاقها. ثم بين البحث أن القرآن الكريم ذكر الأسس والمقومات التي من شأنها أن ترقى بالأمة الاسلامية، لتصبح في مقدمة الأمم الأخرى. ثم بين البحث أن تكريم الإنسان هو العامل الأساسي الأول من عوامل النهضة ينطلق منه إلى بناء أمته.

وبناءً على استنتاجات البحث، فقد أوصى الباحثون بما يأتي: بضرورة أن يقوم المهتمون بشؤون النهضة الاسلامية بدراسة القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، لاستلهام أسس ومقومات النهضة التي يحملها القرآن الكريم في طياته.

الكلمات المفتاحية: القيم، القرآن الكريم، النهضة.

* أستاذ مشارك، أصول التربية، جامعة اليرموك.

** باحثة.

*** باحثة، مؤسسة الإذاعة والتلفزيون.

Abstract

The study aims to demonstrate the values of the Renaissance in the Holy Quran, by indicating the concept of Renaissance values, and by revealing the foundations of the Renaissance in the Koran.

To achieve those objectives, the researcher adopted the existing inductive approach: to trace the Qur'anic texts concerning the values of the Renaissance from their original content, and adopted the existing curriculum: to derive the bases from those Quranic texts.

The researchers found that the values of the Renaissance were: the set of foundations and pillars on which the nation's movement depends in all spheres of life to build its civilization and progress and to improve it materially and morally from the reality of the nation and derives from its faith, its law and its morals. The research then stated that the Holy Quran mentioned the foundations and the ingredients that would rise to the Islamic Ummah to be at the forefront of other nations. The research then indicated that human honour is the first and foremost factor of renaissance from which to build his nation.

Based on the findings of the research, the researchers recommended that: that those who are interested in the affairs of the Islamic Renaissance should study the Holy Quran and the prophetic Hadith, in order to inspire the foundations and qualities of the Renaissance carried by the Holy Quran in its fold.

Keywords: values, Holy Quran, Renaissance.

المقدمة:

فقد أنزل الله- سبحانه وتعالى- القرآن الكريم هداية مبينة خالدة تقود البشر كافة إلى سبيل السعادة في الدارين، وجعله معجزة خاصة بسيدنا محمد ﷺ عبده ونبيه ورسوله، فتلاه رسول الله حق تلاوته، وتمثله في حياته عقيدة وعبادة وأخلاقاً وسلوكاً، واتخذه منهجاً يسير

عليه في حياته، فاستطاع بذلك هو وأصحابه -رضوان الله عليهم- أن يقيموا دولة، وينشئوا حضارة ونهضة، مستمدة قيمها ومبادئها من هدي القرآن الكريم.

وظلت الأمة الاسلامية تنعم بهذه النهضة قروناً طويلة، على تفاوت في مستوى هذه النهضة قوة وضعفاً، بحسب قربها وبعدها عن منهج القرآن الكريم، إلى أن حلت النكبة بهذه الأمة وذلك بسقوط الخلافة الاسلامية في آخر عهد الدول العثمانية، وتمزق بلاد المسلمين ووقوعها تحت الغزو الاستعماري العسكري، وما رافقه من غزو فكري وحضاري، وضاعت هوية المسلمين بعد سقوط كيانهم المادي والمعنوي، وانطبق عليهم حديث رسول الله ﷺ: **(يوشك أن تداعى عليكم الأمم من كل أفق كما تداعى الأكلة على قصعتها، قلنا: يا رسول الله، أمن قلة بنا يومئذ؟ قال: أنتم يومئذ كثير، ولكن تكونون غثاء كغثاء السيل، تنتزع المهابة من قلوب عدوكم، ويجعل قلوبكم الوهن، قال: قلنا: وما الوهن؟ قال: حب الحياة وكراهية الموت)**[1].

وهكذا أصبحت هذه الأمة تعيش حالة من الانحطاط والضعف والهوان، وبدأت اطروحات النهضة والتغيير والإصلاح تشغل أذهان المفكرين والمثقفين من كل الاتجاهات، ولكن هذه الأطروحات جاءت بعيدة كل البعد عن جوهر الإسلام وروح القرآن[2].

ومن هنا كان لزاماً على المصلحين والدعاة الذين تربوا على مائدة القرآن، أن يتصدوا لهذه المهمة الخطيرة، ويقودوا زمام المبادرة في تقديم الحلول الناجحة لنهضة هذه الأمة، التي تنطلق من دراسة القرآن بتأمل وتدبر، والرجوع إلى فهم الرسول ﷺ والسلف الصالح، واستنباط القيم التي قام عليها ذلك الجيل الأول نهضته وحضارته.

والمتأمل في آيات القرآن يدرك بوضوح هذه القيم الإلهية المتعلقة بقيم النهضة والحضارة البشرية، التي تحكم الاستخلاف البشري وعمارة الكون، ومن هنا تأتي أهمية الاجتهاد في استنباط تلك القيم وتوظيفها في حياة المسلم الفردية والجماعية للنهوض بالأمة.

وفي ضوء ما سبق جاء البحث الحالي كمحاولة لاستنباط قيم النهضة من القرآن الكريم لفتح طريق نحو دراسات أوسع وأعمق.

مشكلة البحث وأسئلته:

تبرز مشكلة البحث في حاجة الأمة الاسلامية إلى نهضة تنتشلها من مستنقعات البلادة والانقياد لأمواج الحضارت، التي تؤدي بمكوناتها نحو الضياع والغياب عن غاية وجودها الإنساني، وانتشار هذا الانقياد في مختلف الاوساط والمجتمع، ونظراً لما لهذه المشكلة من آثار سلبية عطلت أو أخرت عودة النهضة الإسلامية، كما كان يعيشها الجيل القرآني الأول، كانت الحاجة ماسة للتعريف بهذه المشكلة وبيان القيم التي تقوم عليها كما تعرضها الآيات القرآنية.

ويسعى الباحثون إلى تحقيق ذلك بالإجابة عن السؤالين الاتيين:

١-ما مفهوم القيم؟

٢-ما مفهوم النهضة؟

٣-ما مفهوم قيم النهضة؟

٤-ما قيم النهضة في القرآن الكريم؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى المساهمة في دعم جهود الباحثين والمفكرين في تقديم الحلول الناجحة لنهضة هذه الأمة التي تنطلق من دراسة القرآن بتأمل وتدبر وذلك باستنباط قيم النهضة من القرآن الكريم.

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١-بيان مفهوم القيم

٢-بيان مفهوم النهضة.

٣-توضيح مفهوم قيم النهضة.

٤-بيان قيم النهضة في القران الكريم.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية دراسة قيم النهضة في القرآن الكريم بالأمور الآتية:

أ-قلة الدراسات العلمية التي تبحث في قيم النهضة في القرآن الكريم.

ب-ربط نهضة الأمة بسر نهضتها الأصيل، وهو القرآن الكريم.

ج-إفادة الباحثين والدراسين في موضوع النهضة في القرآن الكريم، في الوقوف على أهم قيم النهضة في

القرآن، التي تسهم في نهضة الأمة ورفعتها.

منهجية البحث:

اعتمد الباحثون على المنهج الاستقرائي والمنهج الاستنباطي؛ وبناء على ذلك قام الباحثون بتتبع تفاصيل الموضوع محل البحث، وجزئياته وادلته وتحليلها ودراستها، وذلك باستقراء النصوص القرآنية والاستعانة بها في تحديد معالم البحث، ثم قاموا بجمع المعلومات المتعلقة بالموضوع، ومن ثم اشتقاق المفاهيم، والأفكار من النصوص القرآنية والبناء عليها، والعمل على استنباط القيم من تلك النصوص المشار إليها.

حدود الدراسة: سوف تقتصر هذه الدراسة على القيم الاساسية في القران الكريم،والتي تعتبر الأساس لبقية القيم و المنطلق لها في الإسلام.

مصطلحات البحث:

-**القرآن الكريم:** "كلام الله المنزل على محمد ﷺ بلفظ عربي المعجز بآياته المتعبد بتلاوته المنقول إلينا بالتواتر والمكتوب بالمصاحف المبدوء بسورة الفاتحة والمختوم بسورة الناس"[٣].

-**القيم:** "مفهوم أو تصور ظاهر أو ضمني يميز الفرد، أو خاص بجماعة، لما هو مرغوب فيه وجوباً يؤثر في انتقاء أساليب لعمل ووسائله وغاياته"[٤].

-النهضة: حركة فكرية عامة حية منتشرة تتقدم باستمرار في فضاء القرن، وتطرح الجديد دون قطيعة الماضي"[٥].

-**قيم النهضة:** مجموعة الأسس والمرتكزات التي تعتمد عليها حركة الأمة في كافة المجالات الحياة لبناء حضارتها والتقدم والارتقاء بها مادياً ومعنوياً تنطلق من واقع الأمة وتستمد من عقيدتها وشريعتها وأخلاقها.

الدراسات السابقة:

١-**دراسة بعنوان: (القيم الحضارية في القرآن، مفهومها وخصائصها ومجالاتها وأثرها على الفرد والمجتمع)، (١٤٣٣هـ،٢٠١١)، حامد يعقوب الفريح.** حيث تناولت هذه الدراسة: مفهوم القيم الحضارية وخصائصها ومجالاتها، وأثرها في الفرد والمجتمع. وقد أفاد الباحثون من هذه الدراسة، مفهوم القيم، قيمة

العدل ،الحرية ،ولم تتحدث الدراسة عن قيم النهضة في القران الكريم.

٢-**دراسة بعنوان: (سنن النهضة في القران، (عوامل النهوض)،(٢٠١٤) فرحان خالد مقبل ناجي**، حيث تناولت هذه الدراسة: مفهوم السنن، مفهوم النهضة، عوامل النهوض، العبادة وأهميتها، الجهاد وأهميته، الحوار مع الاخر وأهميته. وتناولت عوامل النهوض وهي: بناء الانسان الصالح، الانطلاق من إلى العصر، تصحيح المفهوم الخطأ، مفهوم التدين، العبادة، العمل، الجهاد، الشورى، العلاقة مع الاخر.

أفد الباحثون منها، مفهوم النهضة، ولم تتحدث الدراسة عن قيم النهضة أبداً.

المبحث الأول:

مفهوم القيم وأنواعها.

المطلب الأول: مفهوم القيم.

المطلب الثاني: انواع القيم.

المبحث الأول:

مفهوم القيم وأنواعها:

يمهد هذا المبحث إلى بيان مفهوم القيم في اللغة والاصطلاح،

وكذلك بيان المراد بالنهضة من حيث اللغة والاصطلاح، ثم الوقوف على مفهوم قيم النهضة باعتبارها علماً مركباً، وتمثل عنواناً لهذا المبحث. ولذلك سوف يتضمن هذا المبحث مطلبين: المطلب الأول مفهوم القيم، المطلب الثاني مفهوم النهضة. وفيما يلي بيان ذلك:

المطلب الأول: مفهوم القيم:

يمهد هذا المطلب إلى بيان معنى القيم في اللغة والاصطلاح، إذ تقتضي معرفة أي مفهوم الوقوف على أصله اللغوي قبل تعرف معناه الاصطلاحي أو الإجرائي؛ لما بين المعنيين من علاقة وصلة وفيما يلي بيان ذلك:

أولاً: تعريف القيم لغة:

القِيم لفظ مشتق من الفعل قَوِم، يقال: "قوم السلعة تقويماً" بمعنى سعرها وبين قيمتها وثمنها، "وقوم المعوج"، عدله، وأزال عوجه وجعله مستقيماً, وتقوم الشيء" تعدل واستوى وتبينت قيمته[٦]. "وقام قياماً" إذا انتصب، ويكون "قام" بمعنى العزيمة، كما يقال: قام بهذا الأمر إذا اعتنقه، ومن الباب: هذا قوام الدين والحق، أي به يقوم[٧].

وفي القاموس المحيط: قوام الأمر: نظامه وعمادة، والرجل قوام أهل بيته قيام أهل بيته وهو الذي يقيم شأنهم، ويقال: هذا قوام الأمر وملاكه الذي يقوم به[٨].

وفي مفردات الراغب: القيام والقوام: اسم لما يقوم الشيء به، أي يثبت، كالعماد والسناد: لما يعمد ويسند به، كقوله تعالى: ﴿ وَلَا تُؤْتُواْ ٱلسُّفَهَآءَ أَمْوَٰلَكُمُ ٱلَّتِى جَعَلَ ٱللَّهُ لَكُمْ قِيَٰمًا ﴾ [النساء: ٥]، أي جعلها مما يمسككم، قوله: ﴿ جَعَلَ ٱللَّهُ ٱلْكَعْبَةَ ٱلْبَيْتَ ٱلْحَرَامَ قِيَٰمًا لِّلنَّاسِ﴾ [المائدة: ٩٧] ، أي قواماً لهم يقوم به معاشهم ومعادهم، قوله: ﴿ دِينًا قِيَمًا ﴾ [الأنعام: ١٦١]، أي ثابت مقوماً لأمور معاشهم معادهم[٩].

ومن الاستعراض السابق للمعاني اللغوية للقيم نجد أن القيم: ثمن الشيء وقيمته، والركائز والأسس التي يقوم عليها أمر ما من الأمور.

ثانياً: تعريف القيم اصطلاحاً:

يستخدم الباحثون والمفكرون لفظ القيم في الاصطلاح للدلالة على معان متعددة في كتاباتهم. وفيما يلي تستعرض الباحثة بعضاً منها:

عرفت القيم بأنها: "أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية لينتشر بها الفرد ويحكم بها سلوكه وتؤثر في تعلمه"[١٠]. وهذا التعريف ينظر إلى القيم باعتبارها تنظيمات لأحكام تتعلق بالاختيار والفعل.

كما وتعر القيم بأنها: "مستوى أو مقياس أو معيار نحكم مقتضاه ونقيس به ونحدد على أساسه لمرغوب فيه والمرغوب عنه"[١١].

وهناك من عرف القيم بأنها: " مفهوم أو تصور ظاهر أو ضمني يميز الفرد، أو خاص بجماعة، لما هو مرغوب فيه وجوباً يؤثر في انتقاء أساليب لعمل ووسائله وغاياته"[١٢].

وعموماً فإن كل باحث يختار مفهوم يوافق دراسته ومدرسته واتجاهه، ولذا نجد تعدداً واختلافاً في النظر إلى القيم وتفسيرها وفهمها. وهذا الاختلاف كما يقول محيي الدين حسين: "يكمن في المؤشرات التي تدل على القيم"[١٣]. فيرى البعض هذه المؤشرات في دائرة الاتجاهات، بينما يراها آخرون في دائرة الأنشطة السلوكية، في حين يراها بعضهم في خلال مركب من

الاتجاهات والسلوك، وأخيراً يرآها آخرون في التصريح المباشر بها[١٤].

وبناء على ما سبق، فإن الباحثين يعرفون القيم بأنها: مجموعة الركائز والأسس التي يقوم عليها أمر ما من الأمور، فهي نظامه وعماده الذي يستند إليه ويعتمد عليه.

المطلب الثاني: أنواع القيم.

تنطلق القيم في الفكر الإسلامي من منطلق الشرع الذي يربط المسلم بالله عز وجل، والتي تمكنه من ان يكون خليفة في الأرض يسعى من اجل عمارتها مادياً ومعنوياً.

وبناء على ذلك فإن المفكرين المسلمين المهتمين بدراسة القيم يردوها على ثلاث أنواع:١٦

١-**القيم العليا:** وهي القيم التي ترتقي بالإنسن وترفع مستواه على سائر المخلوقات ومنها: قيمة الحق، والعبودية، والعدل، والإحسان، والحكمة، وهي من ارقى القيم في الإسلام واعلاها وأرقاها.

٢-**القيم الحضارية:** وهي تلك القيم المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالبناء الحضاري للأمة الإسلامية متمثلة في التقدم العقلي والمادي معاً ومنها: قيمة الاستخلاف، المسؤولية، الحرية، المساواة، العمل، الأمن، السلام، والجمال.

٣-**القيم الخلقية:** وهي القيم المتعلقة بتكوين السلوك الخلقي للمسلم، ليصبح سجية وطبعا يتخلق به ويتعامل به مع الاخرين، من أجل تكوين مجتمع فاضل تسوده المحبة، والود، والاحترام، والامانة، والصدق، والأخوة، والتعاون، وغير ذلك من هذه الأخلاق.

وقيم النهضة هي مزيج من مجموعة هذه القيم، تتضمنه قيما من القيم العليا، وقيماً من القيم الحضارية، وقيما من القيم الخلقية، من أجل النهوض بالأمة ورفعتها ورقيها.

المبحث الثاني: قيم النهضة في القرآن

المطلب الاول:مفهوم النهضة.

أولا-مفهوم النهضة لغة.

ثانياً- مفهوم النهضة اصطلاحاً.

ثالثاً: مفهوم قيم النهضة.

المطلب الثاني:قيم النهضة في القران.

أولاً: قيمة التكريم.

ثانياً :قيمة الحرية.

ثالثاً: قيمة العدل.

رابعاً: قيمة إعلاء العمل الجماعي.

خامساً: قيمة الأخذ بالأسباب مع التوكل على الله.

سادساً: قيمة الوحدة بين المسلمين.

سابعاً: قيمة إعلاء قيمة الوقت.

ثامناً: قيمة إعلاء العمل المتقن.

المطلب الأول: مفهوم النهضة:

يمهد هذا المطلب إلى بيان معنى النهضة في اللغة والاصطلاح، إذ تقتضي معرفة أي مفهوم الوقوف على أصله اللغوي قبل تعرف معناه الاصطلاحي أو الإجرائي؛ لما بين المعنيين من علاقة وصلة. وفيما يلي بيان ذلك:

أولاً: تعريف النهضة لغة:

النهضة لفظ مشتق من العفل "نهض"، بمعنى قام. قال ابن فارس: "النون والهاء والضاد أصل يدل على حركة في علو، ونهض من مكانه: قام، وما له ناهضة، أي قوم ينهضون في أمره ويقومون به، ونهض النبت إذا استوى، والناهض: الطائر الذي وفر جناحاه وتهيأ للنهوض والطيران"[١٥]. وأنهضته أنا فانتهض، واستنهضته لأمر، إذا أمرته بالنهوض له، وتناهض القوم في الحرب، إذا نهض كل فريق إلى صاحبه"[١٦]. وأنهضه: حركة للنهوض واستنهضته لأمر كذا: إذا امرته بالنهوض له. النهضة: الطاقة والقوة، وناهضته أي قاومته، وانهضه بالشيء: قواه على النهوض به"[١٧]. "والنهضة: الطاقة والقوة، والوثبة في سبيل التقدم الاجتماعي أو غيره، ويقال: كان من فلان نهض إلى كذا: حركة وهو كثير النهضات، والنهاض: الدؤوب على لأن يسلك سبيل التقدم"[١٨]

ومن الاستعراض السابق للمعاني اللغوية للنهضة نجد أن اللفظ اللغوي للنهضة يدور حول معاني القوة والطاقة والاستواء والارتفاع إلى الأعلى، بعد التغلب على الموانع التي تعيق هذا الصعود والارتقاء.

ثانياً: تعريف النهضة اصطلاحاً:

هذا ولم يسبق للعرب أن استخدموا مصطلح النهضة للدلالة على واقع معين كما أطلقت عليه في العصر الحديث، على الرغم من شيوع هذا المصطلح في الأدبات الفكرية، فإننا لا نكاد نعثر على تحديد دقيق يقع عليه الاتفاق بين الباحثين والمفكرين[١٩].

عرف نور الدين حاطوم النهضة بقوله: "تفتح عجيب للحياة بأشكالها المختلفة، بلغت مظاهره الكبرى بين ١٤٩٠م و١٥٦٠م وهو بالمعنى العام الواسع: تدفق من الحيوية أثار البشرية الأوروبية، فتبدلت على أثاره حضارة أوروبا بكاملها، وهو بالمعنى الضيق نزوة حياتية في أعمال الفكر"[٢٠].

وهذا التعريف خاص بالنهضة الأوروبية التي حصلت في عصر محدد، وتنطلق من العداء بين الدين والعلم، ولا يعبر عن مفهوم الإسلام للنهضة الذي يعد العلم أساساً من أسس النهضة.

وعرف النيفير النهضة بأنها: "رفض الواقع والخروج عنه إلى سياق مغاير"[٢١]. وهنا أراد النيفر من الامة أن ترفض واقعها الذي تعيش فيه حتى يتسنى لها النهوض وأن تخرج إلى سياق مغاير ولم يبين حقيقة هذا السياق هل هو فاسد من هذا الواقع، وأما الصالح فيبنى عليه ليتم الانتقال إلى مستوى يمكن الأمة من أداء رسالتها التي كلفها الله بها في قوله تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ ﴾ [آل عمران: ١١٠].

وعرف جاسم سلطان النهضة بأنها: حركة فكرية عامة حية منتشرة تتقدم باستمرار في فضاء القرن وتطرح الجديد دون قطيعة الماضي"[٢٢]. وهذا التعريف قصر حركة النهضة عل الجانب الفكري دون الجوانب الأخرى، وأيضاً لم يحدد طبيعة الجديد لذي تطرحه هذه الحركة.

وبعد استعراض جملة التعريفات يمكن أن يصيغ الباحثون تعريفاً مناسباً للنهضة، فالنهضة هي: حركة شاملة لكافة مجالات الحياة تنطلق من واقع أمة مستثمرة كل طاقاتها وقدراتها ومواردها، لترتقي مادياً ومعنوياً، على هدي من عقيدتها وشريعتها وأخلاقها.

ثالثاً: مفهوم قيم النهضة: مجموعة الأسس والمرتكزات التي تعتمد عليها حركة الأمة، في كافة مجالات الحياة لبناء حضارتها والتقدم والاترقاء بها مادياً ومعنوياً تنطلق من واقع الظامة وتستمد من عقيدتها وشريعتها وأخلاقها والتي هي عمادها

الذي تستند إليه ونظامها الذي لا تقوم إلا به.

المطلب الثاني: قيم النهضة في القرآن:

يتضمن هذا المبحث أهم قيم النهضة في القرآن الكريم من وجهة نظر الباحثين التي يمكن استجلاؤها من خلال الاستقراء لكتاب الله، في ثمانية مطالب أساسية هم: التكريم، والحرية، والعدل، وإعلاء قيمة العمل الجماعي، والأخذ بالأسباب مع التوكل على الله، والوحدة بين المسلمين، وإعلاء قيمة العمل المتقن، وفيما يلي نبحثهم بشيء من التفصيل:

أولاً: قيمة التكريم:

يعد تكريم الإنسان من أهم القيم التي بينها القرآن الكريم، فمن الثابت يقيناً أن الله قد جعل للإنسان مكانة كبيرة في هذا الكون وميزة على سائر الكائنات والموجودات، قال الله: ﴿**ولقد كرمنا بني ءادم وحملنهم في البر والبحر ورزقنهم من الطيبت وفضلنهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا**﴾[الإسراء: ٧٠] وأمر الله الملائكة كلهم بالسجود لآدم عليه السلام أبي الإنسانية، ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ۝٣٠ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِي بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ﴾ [البقرة: ٣٠-٣١].

ومن معالم التكريم الإلهي التي أنعم الله بها على الإنسان، أن الله- تعالى- جعله خليفة على الأرض، قال الله:﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾[البقرة:٣٠].

ولما كان الإنسان هو العنصر الأول والأساسي في عملية النهضة كما يرى مالك ابن نبي[٢٣] وبما أن الله خصه بهذا التكريم، فلا يمكن أن يتصور أن تتحقق نهضة لأمة دون أن تحفظ للإنسان كرامته ويعطى مكانته التي يستحق.

ويعد تكريم الإنسان الخطوة الأولى والأساسية، التي يمس فيها الإنسان نفسه ويشعر بتأثيره

ومكانته في تحريك أمته لينطلق منها إلى بناء النهضة.

بينما ضياع تكريم الإنسان من قاموس الأمة ينعكس سلباً على سلامة الإنسان، فيصبح غير آمن على نفسه وولده وماله، وقد قص علينا القرآن الكريم قصة بني إسرائيل، عندما كانوا تحت سلطة فرعون، كيف كان يستذلهم ويستضعفهم، ففقدوا أهم عامل من عوامل النهضة وهو الاستقرار النفسي والاطمئنان القلبي، قال الله: ﴿إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي ٱلْأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضْعِفُ طَآئِفَةً مِّنْهُمْ يُذَبِّحُ أَبْنَآءَهُمْ وَيَسْتَحْيِۦ نِسَآءَهُمْ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ مِنَ ٱلْمُفْسِدِينَ﴾ [القصص: ٤] فأنقذهم الله من فرعون، وأخرجهم إلى سيناء بقيادة موسى عليه السلام ومنحهم الكرامة وأنعم عليهم بالتمكين والنصر ودخول الأرض المقدسة[٢٤] ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِۦ يَٰقَوْمِ ٱذْكُرُوا۟ نِعْمَةَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ جَعَلَ فِيكُمْ أَنۢبِيَآءَ وَجَعَلَكُم مُّلُوكًا وَءَاتَىٰكُم مَّا لَمْ يُؤْتِ أَحَدًا مِّنَ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ [المائدة: ٢٠]. ومن هذا يشكل تكريم الإنسان أول عامل من عوامل النهضة، ينطلق منه إلى بناء أمته. "فرجل النهضة الانسانية في القرآن لا يهون ولا يذل، لا يركن إلى ضعف يجعله ضحية الجبابرة والمتكبرين، كما أنه لا يطغى ولا يستكبر، ويجعل نفسه حاكماً من دون الله- عزوجل-"[٢٥].

ثانياً: قيمة الحرية:

وهي من أنفس القيم القرآنية التي وهبها الله للإنسان لاستيفاء حقه وأداء واجبه دون تعسف أو اعتداء[٢٦]. وفي هذه القيمة يتجلى تكريم الله للإنسان واحترام إرادته وفكره ومشاعره، وترك أمره لنفسه فيما يختص بالهدى والضلال في الاعتقاد، وتحميله تبعة عمله وحساب نفسه[٢٧]، قال الله- تعالى: ﴿لَآ إِكْرَاهَ فِي ٱلدِّينِ ۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشْدُ مِنَ ٱلْغَيِّ ۚ﴾ [البقرة: ٢٥٦]، "فالله- سبحانه- لا يكره أحداً على الدخول في دين الإسلام لأنه بين واضح جلي[٢٨].

ولقد مثل رسول الله ﷺ النموذج العملي، الذي أطلق للأمة الحرية لتبدي رأيها في أخطر القضايا، فما فعله رسول الله ﷺ قبل خروجه إلى معركة بدر من طلب المشورة بقوله: (**أشيروا علي أيها الناس**) وهذا الخبير

العسكري الحباب بن المنذر يتقدم بآرائه[٢٩].

ولقد تمثل المسلمون الأوائل معاني الحرية هذه في حياتهم، فكانت قولة عمر بن الخطاب ﷺ في قصته المشهورة مع عمرو بن العاص: "متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا"[٣٠].

لقد اهتم الإسلام ببناء مجتمع حر كريم، وجعل الحرية حقيقة دينية أصيلة في القرآن الكريم، وأصل من أصول المجتمع وسمة بارزة من سماته، وهذه الحرية هي التي تخلق في الأمة روح النهضة، وهي التي تعد أفرادها بطاقات خلاقة قادرة بإذن الله على بناء النهضة.

وعلى الرغم من أن لفظة "الحرية" لم ترد في القرآن الكريم، وإما وردت مرادفاتها ومشتقاتها[٣١]، إلا أن آياته تضمنت دلالات معاني الحرية في مجالات مختلفة، منها على سبيل المثال ذكر الله مثلاً يعبر عن أهمية الحرية في حياة الناس فقال الله: ﴿ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا عَبْدًا مَّمْلُوكًا لَّا يَقْدِرُ عَلَىٰ شَىْءٍ وَمَن رَّزَقْنَٰهُ مِنَّا رِزْقًا حَسَنًا فَهُوَ يُنفِقُ مِنْهُ سِرًّا وَجَهْرًا ۖ هَلْ يَسْتَوُۥنَ ۚ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ۚ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [النحل: ٧٥)] فلا يمكن بحال أن يتساوى العبد المملوك العاجز الذي سلب حريته، مع السيد المالك المتصرف في كل أموره وشؤونه، فهو لا يستطيع حتى التعبير عن أفكاره وارائه فضلاً عن أن يكون له إسهام في نهضة أمته ومجتمعه[٣٢]

ثالثاً: قيمة العدل:

تعد قيمة العدل من أبرز القيم القرآنية للنهوض بالأمة، ولقد أوجب الله العدل وجوباً مطلقاً، وامر بتحقيقه في الأقوال والأفعال والتصرفات والحكم والفطرة والتقييم والشهادة والعلاقات، وتكررت كلمة العدل ومشتقاته ثمان وعشرين مرة في القرآن الكريم من ذلك قوله تعالى: ﴿ وَمِمَّنْ خَلَقْنَآ أُمَّةٌ يَهْدُونَ بِٱلْحَقِّ وَبِهِۦ يَعْدِلُونَ ﴾ [الأعراف: ١٨١] أي ومن الأمم أمة قائمة بالحق قولاً وعملاً يهدون بالحق يقولونه ويدعون إليه "وبه يعدلون" يعملون ويقضون[٣٣].

وأيضاً قوله سبحانه: ﴿ قَالَ أَمَّا مَن ظَلَمَ فَسَوْفَ نُعَذِّبُهُۥ ثُمَّ يُرَدُّ إِلَىٰ رَبِّهِۦ فَيُعَذِّبُهُۥ عَذَابًا نُّكْرًا ﴿٨٧﴾ وَأَمَّا مَنْ ءَامَنَ

وَعَمِلَ صَٰلِحًا فَلَهُۥ جَزَآءً ٱلْحُسْنَىٰ ۖ وَسَنَقُولُ لَهُۥ مِنْ أَمْرِنَا يُسْرًا ﴾ [الكهف: ٨٧-٨٨] وبهذا يقدم القرآن الكريم منهجاً واضحاً لكل من يتصدى لأمر النهضة، هذا المنهج يقوم على سياسة العدل بين الناس، ويطبق على الجميع دون استثناء، ويعطي كل ذي حق حقه، ويعاقب السيء على إساءته، وبهذا تستقيم الأمور ويفيء الناس إلى ظلال العدل[٣٤].

فالمؤمن الصالح ينبغي أن يجد الكرامة والتيسير والجزاء الحسن عند الحاكم ،والمعتدي الظالم يجب أن يلقى العذاب والإيذاء، وحين يجد المحسن في المجتمع جزاء إحسانه، جزاء حسناً ومكاناً كريماً وعوناً، وتيسيراً، ويجد المعتدي الظالم جزاء إفساده عقوبة وإهانة، حينها يجد الناس ما يدفعهم إلى العمل ويحفزهم إلى الصلاح والإنتاج، أما إذا اختل ميزان العدل، فأصبح المعتدون الظالمون مقربين مكرمين عند الحاكم، والعاملون المخلصون مبعدين ومنبوذين، فعند ذلك يسود الظلم وتنتشر الفوضى ويعم الفساد[٣٥]. فلا يتصور في أمة يفقد فيها العدل، أن تنهض وتتقدم وأن تنتصر على أعدائها، ولهذا يروى "إن الله ينصر الدولة العادلة وإن كانت كافرة على الدولة الظالمة وإن كانت مؤمنة[٣٦].

وبهذا يتبين أن العدل قيمة أساس من قيم النهضة، فأساس بقاء الإنسان ورقيه، وأمنه الفكري والنفسي والجسدي، وعطائه وإنتاجه، لا يمكن أن يتحقق إلا بالعدل الذي قامت عليه السموات والأرض

رابعاً: قيمة إعلاء العمل الجماعي:

يتطلب النهوض بالأمة الإسلامية إلى تضافر الجهود وحشد الطاقات للقيام بهذه المهمة العظيمة؛ لأن هذه لفريضة لا يمكن أن يقوم بها الفرد وحده، لأن طاقته محدودة وعمره قصير، لذلك يتطلب العمل الجماعي من قبل أفراد الأمة الإسلامية؛ لأن القاعدة الأصولية تنص على أنه، ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب[٣٧]، وقد ضرب لنا القران الكريم مثلاً حياً على العمل الجماعي للنهوض بالأمة في سورة الكهف، من خلال قصة ذي القرنين وكيف وظف طاقات الأمة واستخدم العلم الصناعي في خدمة البشرية وأنجز عملاً عظيماً خلد الله ذكره إلى قيام الساعة فقال الله- تعالى-: ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَا

بَلَغَ بَيْنَ ٱلسَّدَّيْنِ وَجَدَ مِن دُونِهِمَا قَوْمًا لَّا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلًا ﴿٩٣﴾ قَالُواْ يَـٰذَا ٱلْقَرْنَيْنِ إِنَّ يَأْجُوجَ وَمَأْجُوجَ مُفْسِدُونَ فِى ٱلْأَرْضِ فَهَلْ نَجْعَلُ لَكَ خَرْجًا عَلَىٰٓ أَن تَجْعَلَ بَيْنَنَا وَبَيْنَهُمْ سَدًّا ﴿٩٤﴾ قَالَ مَا مَكَّنِّى فِيهِ رَبِّى خَيْرٌ فَأَعِينُونِى بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا ﴿٩٥﴾ ءَاتُونِى زُبَرَ ٱلْحَدِيدِ ۖ حَتَّىٰٓ إِذَا سَاوَىٰ بَيْنَ ٱلصَّدَفَيْنِ قَالَ ٱنفُخُوا۟ ۖ حَتَّىٰٓ إِذَا جَعَلَهُۥ نَارًا قَالَ ءَاتُونِىٓ أُفْرِغْ عَلَيْهِ قِطْرًا ﴿٩٦﴾ فَمَا ٱسْطَـٰعُوٓا۟ أَن يَظْهَرُوهُ وَمَا ٱسْتَطَـٰعُوا۟ لَهُۥ نَقْبًا ﴾[الكهف: ٩٣- ٩٧]، فهو قائد "جمع بين الإيمان، والعمل الصالح، والقوة الفائقة، وتسخير القوى والطاقات المهيأة للإنسان، واستخدم الوسائل الموجودة، فاستخدم كل ذلك في خدمة الإنسان، وفي خدمة الإنسانية"(٣٨).

ومن النصوص القرآنية التي تدلل على هذا الأمر أيضاً قوله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ۚ﴾ [المائدة: ٢]. وهذه الآية قاعدة عظيمة من قواعد المجتمع المسلم في التعاون على البر، والبر: كلمة جامعة لكل معاني الصلاح والخير(٣٩)، وأعظم ما يتحقق من الخير ما يكون في مصلحة الأمة ونهضتها، وتمكين المسلمين ورفعة شأنها، قال ابن تيمية: "وكل بني آدم لا تتم مصلحتهم لا في الدنيا ولا في الآخرة إلا بالاجتماع والتعاون والتناصر، فالتعاون والتناصر على جلب منافهم والتناصر لدفع مضارهم"(٤٠).

إن نهضة الأمة لا يمكن أن تتحقق إلا بالعمل الجماعي، الذي هو القوة الحقيقية، التي يعتمد عليها في تنظيم الجهود وتكاملها والتنسيق بينها، والاستخدام الأمثل لطاقات الأفراد وتوجيهها لخدمة الهدف المقصود.

خامسا: قيمةالأخذ بالأسباب مع التوكل على الله:

إن التوكل على الله مع الأخذ بالأسباب له علاقة قوية في نهضة الأمة وتمكينها، ولقد وجه الله عباده المؤمنين إلى وجوب الأخذ بالأسباب في كل شؤونهم الدنيوية والأخروية، وفق ما شرع الله- سبحانه-، مستمدين العون والتوفيق من الله، والنصوص في القرآن التي تحث المؤمنين على الأخذ بالأسباب كثيرة، منها قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا فَٱمْشُوا۟ فِى مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا۟ مِن

رِّزۡقِهِۦۖ وَإِلَيۡهِ ٱلنُّشُورُ﴾ [الملك: ١٥]. وقال تعالى: ﴿وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ﴾ [التوبة: ١٠٥]، بل إن النصوص تشير إلى أن الأمر قد يكون مكتوباً في الصحف التي عند الملائكة، ثم يتغير بسبب من الأسباب: كالدعاء وصلة الرحم(٤١).

قال تعالى: ﴿يَمۡحُواْ ٱللَّهُ مَا يَشَآءُ وَيُثۡبِتُۖ وَعِندَهُۥٓ أُمُّ ٱلۡكِتَٰبِ﴾ [الرعد: ٣٩]. والله- سبحانه- قادر على أن ينصر المؤمنين في قتالهم للكافرين ويلحق الهزيمة باعدائهم، ومع هذا امرهم بإعداد العدة والأخذ بالأسباب، فقال تعالى: ﴿وَأَعِدُّواْ لَهُم مَّا ٱسۡتَطَعۡتُم مِّن قُوَّةٖ وَمِن رِّبَاطِ ٱلۡخَيۡلِ﴾ [الأنفال: ٦٠]، وقال تعالى: ﴿ذَٰلِكَۖ وَلَوۡ يَشَآءُ ٱللَّهُ لَٱنتَصَرَ مِنۡهُمۡ وَلَٰكِن لِّيَبۡلُوَاْ بَعۡضَكُم بِبَعۡضٖۗ﴾ [محمد: ٤]، بل حتى الرسل المؤيدون بالوحي من المساء، مأمورون بالأخذ بالأسباب، فهذا نوح عليه السلام أمره الله- تبارك وتعالى- بإعداد سفينة عملاقة لحمل الأحياء من كل زوجين اثنين ومن آمن من البشر، ولو شاء الله أن ينجيه لنجاه ولكنه سبحانه أراد الأخذ بالأسباب قال الله: ﴿وَأُوحِيَ إِلَىٰ نُوحٍ أَنَّهُۥ لَن يُؤۡمِنَ مِن قَوۡمِكَ إِلَّا مَن قَدۡ ءَامَنَ فَلَا تَبۡتَئِسۡ بِمَا كَانُواْ يَفۡعَلُونَ ٣٦ وَٱصۡنَعِ ٱلۡفُلۡكَ بِأَعۡيُنِنَا وَوَحۡيِنَا وَلَا تُخَٰطِبۡنِي فِي ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓاْۚ إِنَّهُم مُّغۡرَقُونَ ٣٧ وَيَصۡنَعُ ٱلۡفُلۡكَ وَكُلَّمَا مَرَّ عَلَيۡهِ مَلَأٞ مِّن قَوۡمِهِۦ سَخِرُواْ مِنۡهُۚ قَالَ إِن تَسۡخَرُواْ مِنَّا فَإِنَّا نَسۡخَرُ مِنكُمۡ كَمَا تَسۡخَرُونَ ٣٨ فَسَوۡفَ تَعۡلَمُونَ مَن يَأۡتِيهِ عَذَابٞ يُخۡزِيهِ وَيَحِلُّ عَلَيۡهِ عَذَابٞ مُّقِيمٞ ٣٩ حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَ أَمۡرُنَا وَفَارَ ٱلتَّنُّورُ قُلۡنَا ٱحۡمِلۡ فِيهَا مِن كُلّٖ زَوۡجَيۡنِ ٱثۡنَيۡنِ وَأَهۡلَكَ إِلَّا مَن سَبَقَ عَلَيۡهِ ٱلۡقَوۡلُ وَمَنۡ ءَامَنَۚ وَمَآ ءَامَنَ مَعَهُۥٓ إِلَّا قَلِيلٞ ٤٠ وَقَالَ ٱرۡكَبُواْ فِيهَا بِسۡمِ ٱللَّهِ مَجۡرِىٰهَا وَمُرۡسَىٰهَآۚ إِنَّ رَبِّي لَغَفُورٞ رَّحِيمٞ﴾ [هود: ٣٦- ٤١].

سادساً: قيمة الوحدة بين المسلمين:

إن النهوض الحضاري السليم يتطلب أن تكون الأمة الإسلامية واحدة؛ لأنه لا يمكن لها أن تنهض من واقعها وتغير من حالها وهي متفرقة متنازعة، فالله- عزوجل- يأمر بالألفة وينهى عن الفرقة؛ لأن لفرقة هالكة،

والجماع نجاة[٤٢] وعلى الأمة أن تجتمع كلمتها، وتوحد صفها انطلاقاً من قوله تعالى: ﴿ وَٱعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُواْ ﴾ [آل عمران: ١٠٣]، وعليها التغلب على أسباب الفرقة كي يبقى الصف قوياً ومتماسكاً قال تعالى: ﴿ وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا تَنَٰزَعُواْ فَتَفْشَلُواْ وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ ۖ وَٱصْبِرُوٓاْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ [الأنفال: ٤٦].

وقوله: ﴿ وَلَا تَكُونُواْ كَٱلَّذِينَ تَفَرَّقُواْ وَٱخْتَلَفُواْ مِنۢ بَعْدِ مَا جَآءَهُمُ ٱلْبَيِّنَٰتُ ۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴾ [آل عمران: ١٠٥].

والمتأمل للنصوص القرآنية السابقة وغيرها من النصوص الموجودة في القرآن الكريم، يجد أنها ركزت على مفهوم الوحدة من خلال استخدام الخطاب الجماعي في معظم التوجيهات القرآنية، وهذا يدل على اهتمام القرآن بشان الاجتماع والترابط بين المسلمين، وهو سبب من أسباب النهضة للأمة الإسلامية.

وبناء على ما سبق فإن الأمة الإسلامية لا يمكن لها أن تنهض إن لم تكن أمة واحدة؛ ولكن هذه الوحدة لا بد أن تقوم على أسس واضحة ومتينة مبنية على أصول الإسلام.

سابعاً: إعلاء قيمة الوقت:

ليس هناك تعبير للوقت أدق من أنه هو مادة الحياة وحقيقتها، ووعاء الأعمال وإطارها الذي لا يخرج عنه، إنه كالنهر الذي يعبر العالم منذ الأزل، فهو يمر بأمة يغذي نشاطها بطاقته المتدفقة فيجيبها، ويمر على أخرى لا تحس به فتخلد في سباتها، إنه ثروة لا تقدر بثمن، إذ لا يمكن لأمة أن تنهض وتسابق الركب الحضاري، إلا إذا تحقق في أفرادها الوعي الحقيقي بأهمية الزمن، فوظفوه فيما ينفع أمتهم[٤٣].

لقد أشار القرآن إلى أهمية الوقت، من خلال القسم المتكرر في آيات عدة فأقسم: بالليل، والنهار، والفجر، والصبح، والشفق والضحى، والعصر. فمن قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّيْلِ إِذَا عَسْعَسَ ﴿١٧﴾ وَٱلصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ ﴾ [التكوير: ١٧-١٨]، وقوله تعالى:﴿ وَٱلْفَجْرِ ﴿١﴾ وَلَيَالٍ عَشْرٍ﴾[الفجر: ١-٢]، وهذا القسم يدل على أهمية الوقت لأن الله لا يقسم إلا بأمر عظيم[٤٤].

كما نبه القران الكريم إلى أهمية الوقت، من خلال الاستعمال المتعدد

للألفاظ الدالة عليه: منها الدهر، الحين، السنة، الشهر، اليوم، الساعة، ونحو ذلك.

ولم يقتصر القرآن الكريم على بيان أهمية الوقت من الزاوية الحسابية فحسب، بل ربط بين عمل الإنسان وبين حركة الزمن، فجعل منه قيمة حركية حية، يتفاعل معها الانسان في حياته كلها[٤٥] ﴿وَجَعَلْنَا ٱلَّيْلَ وَٱلنَّهَارَ ءَايَتَيْنِ ۖ فَمَحَوْنَآ ءَايَةَ ٱلَّيْلِ وَجَعَلْنَآ ءَايَةَ ٱلنَّهَارِ مُبْصِرَةً لِّتَبْتَغُواْ فَضْلًا مِّن رَّبِّكُمْ وَلِتَعْلَمُواْ عَدَدَ ٱلسِّنِينَ وَٱلْحِسَابَ ۚ وَكُلَّ شَىْءٍ فَصَّلْنَٰهُ تَفْصِيلًا﴾ الإسراء: ١٢]هذه الآية فيها إشارة إلى أهمية الوقت في حياة الإنسان.

فتعاقب الليل والنهار من أجل العمل في الدنيا لابتغاء الفضل والأجر من الله، ولكي يقيس الوقت بالسنين، وبذلك يستطيع أن يخطط لمشاريعه النهضوية.

إن تحقيق الريادة والتقدم والتحكم في التاريخ مرتبط بإدارك قيمة الوقت وامتلاكه، بما ينجز فيه من أعمال وإبداعات في جميع جوانب المعرفة[٤٦].

ثامناً: قيمة إعلاء العمل المتقن:

الإتقان صفة من صفات الله- عزوجل-، فهو الذي أتقن كل شيء خلقه وأحسن كل شيء أبدعه، وانزل في الأرض هذا الإنسان، وجعله خليفة فيها، وأمره بالسعي في مناكبها وإعمارها، وأوجب عليه الإحسان ونهاه عن الإفساد فيها بعد إصلاحها، قال الله- تعالى: ﴿صُنْعَ ٱللَّهِ ٱلَّذِىٓ أَتْقَنَ كُلَّ شَىْءٍ ۚ إِنَّهُۥ خَبِيرٌۢ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾[النمل: ٨٨]، وقال سبحانه:﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ وَٱلْإِحْسَٰنِ﴾ [النحل: ٩٠]. وقال تعالى:﴿وَأَحْسِنُوٓاْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ﴾[البقرة: ١٩٥] وهذا الإحسان هو الإتقان والإحكام في العمل[٤٧]، وقيمة كل فرد في هذه الحياة من خلال ما يقدم من العمل المتقن الجاد الذي هو شرط الاستخلاف في الأرض قال الله: ﴿ وَلَقَدْ كَتَبْنَا فِى ٱلزَّبُورِ مِنۢ بَعْدِ ٱلذِّكْرِ أَنَّ ٱلْأَرْضَ يَرِثُهَا عِبَادِىَ ٱلصَّٰلِحُونَ ﴾ [الأنبياء: ١٠٥]، والصالحون لفظ عام يشمل كل المجالات ومنها: أنهم صالحون لعمارة الأرض وبنائها وتسخير ما فيها من الثروات والخيرات لتحقيق النهضة المطلوبة[٤٨].

لقد ربط الرسول ﷺ بين الإحسان والإتقان كما في الحديث (**إن الله كتب الإحسان على كل شيء فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبح وليحد أحدكم شفرته فليرح ذبيحته**)[٤٩]، والإحسان والإتقان في مفهوم الاسلام لا يراد منهما أن يكونا سلوكاً للأفراد فحسب، بل يجب أن يكونا ظاهرة حضارية تشمل كل مناحي الحياة؛ كي تؤدي إلى نهضة الأمة ورقيها[٥٠].

وفي هذا العصر تسعى الأمم بمختلف أديانها وتوجهاتها الفكرية والاقتصادية إلى الوصول إلى ما يسعى بمفهوم الجودة[٥١]، ويعدونه شرطاً أساسياً من شروط النهضة[٥٢]، وهو من المطالب الشرعية التي جاء بها الإسلام لتأكيدها والحث عليها، في كثير من الآيات الأحاديث، منها: قوله تعالى: ﴿ وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ ﴾[التوبة: ١٠٥]، وقال ﷺ: (**إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه**)[٥٣].

الخاتمة:

فقد خرج البحث بالاستنتاجات والتوصيات الآتية:

استنتاجات البحث: توصل الباحثون إلى الاستنتاجات الآتية:

١-تعرف قيم النهضة: مجموعة الأسس والمرتكزات التي تعتمد عليها حركة الأمة في كافة مجالات الحياة لبناء حضارته والتقدم والارتقاء بها مادياً ومعنوياً تنطلق من واقع الأمة وتستمد من عقيدتها وشريعتها وأخلاقها.

٢-ان الانطلاق من القران الكريم إلى العصر والواقع، هو مفتاح الانطلاق نحو المستقبل ،من خلال قيم النهضة في القران الكريم.

٣-أن النهضة لن تحقق أهدافها المنشودة إلا إذا كانت شاملة ومتوازنة، تعتمد على العلم اساسا لها ،والحرية شعاراً.

٤-تبين أن القرآن الكريم ذكر الأسس والمقومات التي من شأنها أن ترقى بالأمة الإسلامية؛ لتصبح في مقدمة الأمم الأخرى.

٥-تبين أن تكريم الإنسان هو العامل الأساسي الأول من عوامل النهضة، ينطلق منه إلى بناء أمته.

٦-اتضح أن رجوع الأمة الإسلامية إلى القران الكريم تلاوة تدبراً وفهماً وتطبيقاً، هو السبيل الوحيد لإنقاذ

الأمة مما وصلت إليه من انحطاط وتخلف حضاري.

التوصيات: في ضوء استنتاجات البحث يوصي الباحثون:

١-المهتمين بشؤون النهضة الإسلامية أن يقوموا بدراسة القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، لاستلهام أسس ومقومات النهضة، التي يحملها القرآن الكريم في طياته.

٢-دعوة المنشغلين بالقرآن الكريم من أجل النهضة، أن يربطوا الأمة بالقرآن الكريم من خلال الجامعات والمؤسسات والجمعيات، ونقل الأمة من مرحلة التنظير القرآني إلى مرحلة التفعيل القرآني في مشاريع نهضوية قرآنية، ينعكس تفعيلها على أرض الواقع.

الهوامش:

(١)ينظر: الصلابي، علي محمد، **الدولة العثمانية**، دار البيارق، بيروت، ط١، ١٩٩٩م، ص ٧٠٧-٧٠٤.

(٢)ابن حنبل، أحمد بن محمد، **مسند أحمد بن حنبل**، تحقيق: السيد أبو المعاطي النوري، عالم الكتب، بيروت، ط١، ١٤١٩هـ- ١٩٩٨م، ج٥/٢٧٨، ح (٢٢٧٦٠).

(٣)ابن نبي، مالك، **شروط النهضة**، ترجمة: عبدالصبور شاهين وعمر كمل مسقاوي، دار الفكر، دمشق، د.ط، ١٤٠٦هـ- ١٩٨٦م، ص ١٢.

(٤)القطان، مناع، **مباحث في علوم القرآن**، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢٣، ١٩٩٨م، ص ٢١.

(٥)ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، دار صادر, بيروت، ط، ١٤١٠هـ- ١٩٩٠م، ج12، ص ٥٠٠.

(٦)ابن فارس، أحمد بن زكريا، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الجبل، بيروت، ط١، ١٤١١هـ ص ٤٣٥.

(٧)الفيروز آبادي، مجد الدين محمد، **القاموس المحيط**، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤١٢هـ ج٤، ص ٢٣٨.

(٨)لراغب الأصفهاني، الحسين بن محمد، **مفردات ألفاظ القرآن**، تحقيق: صفوان داوودي، دار القلم، دمشق، ط١، ١٤١٢هـ، ص ٦٩٠-٦٩١.

(٩)حنا، عزيز، **دراسات في علم النفس**، النهضة العربية، القاهرة، د.ط، ١٩٧٠م، ص ٦٥.

(١٠)كاظم، محمد ابراهيم، **التطور القيمي وتنمية المجتمعات الدينية**، منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية، القاهرة، د.ط، ١٩٧٠م، ص ١١١.

(١١)عبدالحميد، جابر والخضري، سليمان، **دراسات نفسية في الشخصية العربية**، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، ١٩٧٨م، ص ٢٨٨.

(١٢)حسين، محيي الدين أحمد، **القيم الخاصة لدى المبدعين**، دار المعارف، القاهرة، د.ط، ١٩١٨م، ص ٤٩.

(١٣)المرجع نفسه، ص ٤٩.

(١٤)ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، ص ٣٦٣.

(١٥)الفرابي، اسماعيل بن حماد، **الصحاح في اللغة**، د.ن، د.م، د.ط، د.ت، ج، ص ٢٥٥.

(١٦)ابن منظور، **لسان العرب**، ج١٤، ص ٣٠٧.

(١٧)مصطفى، ابراهيم وآخرون، **المعجم الوسيط**، دار الدعوة، استانبول، ط٢، ١٩٨٩م، ج٢، ص ٩٥٩.

(١٨)النيفر، احميدة، **لماذا اخفقت النهضة العربية**، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط٢، ٢٠٠١م، ص ٢٩.

(١٩)حاطوم، نور الدين، **تاريخ عصر النهضة الأوروبية**، دار الفكر، دمشق، د.ط، ١٩٨٥م، ص١٣.

(٢٠)النيفر، **لماذا أخفقت النهضة العربية**، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط٢، ٢٠٠١م، ص ٣٤.

(٢١)سلطان، جاسم محمد، **استراتيجية الإدارك للحراك من الصحوة إلى اليقضة**، مؤسسة أم القرى، مصر، ط٣، ١٤٢٨، ص ١٧.

(٢٢)ابن نبي، **شروط النهضة**، ص ٤٥.

(٢٣)ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر، **تفسير القرآن العظيم**، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة، د.م، ط٢، ١٤٢٠هـ- ١٩٩٩م، ج١، ص ٢٥٥.

(٢٤)السعود، علي بن نايف، **الحضارة الإسلامية بين آصالة الماضي وآمال المستقبل**، د.ن، د.م، د.ط، د.ت، ج١، ص ٦٢.

(٢٥)أبو سلمية، يوسف محمد، **مفهوم الحرية من المنظور الإسلامي**، د.ن، د.م، د.ط، د.ت، ص٢.

(٢٦)قطب، سيد، **في ظلال القرآن**، دار الشروق، القاهرة، د.ط، د.ت، ج١، ص ٢٩١.

(٢٧)ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، ج١، ص٦٨٢.

(٢٨)البيهقي، أحمد بن الحسين، **دلائل النبوة**، تحقيق: عبدالمعطي قلعجي، دار الكتب العلمية، د.م، ط١، ١٤٠٨هـ ١٩٨٨م، ج٣، ص ٣٤.

(٢٩)المبرد، يوسف بن حسين، **محض الصواب في فضائل أمير المؤمنين عمر بن الخطاب**، تحقيق: عبد العزيز بن محمد بن عبد المحيسن، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، السعودية، ط١، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م، ج١، ص ٣٥١.

(٣٠)وردت مرادفات ومشتقات للفظ الحرية في القرآن الكريم، مثل: تحرير (النساء: ٩٢)، والحر (البقرة: ١٧٨)، ومحرراً (آل عمران:٣٥).

(٣١)ينظر: القرطبي، محمد بن أحمد، **الجامع لأحكام القرآن**، تحقيق: سمير البخاري، دار علم الكتب، الرياض، د.ط، ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٣م، ج١٠، ص ١٤٦.

(٣٢)ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، ج٣، ص ٥١٦.

(٣٣)مسلم، مطفى محمد، **مباحث في التفسير الموضوعين**، دار القلم، دمشق، ط١، ١٤١٠هـ ص ٣٠٥.

(٣٤)قطب، **في ظلال القرآن**، ج، ص ٢٢٩١.

(٣٥)بن تيمية، تقي الدين أبو العباس، **مجموع الفتاوى**، تحقيق: أنور الباز وعامر الجزار، دار الوفاء، د.م، ط٣، ١٤٢٦هـ-٢٠٠٥م، ج٢٨، ص ٦٣.

(٣٦)ابن عثيمين، محمد بن صالح، **شرح نظم الورقات في أصول الفقه**، دار ابن الجوزي، الدمام، ط١، ١٤٢٥هـ ص ٨٧.

(٣٧)-ابن عثيمين، محمد بن صالح، **الحديث ومصطلحاته**، د.ن، د.م، د.ط، د.ت، ج٢٨.

(٣٨)ابن تيمية، أحمد عبدالحليم، **مجموع الفتاوى**، جمع ترتيب، عبدالرحم ابن قاسم، مكتبة ابن تيمية، د.م، ط١، ١٤٠٣هـ.

(٣٩)المرجع نفسه، ج٢٨، ص ٦٢.

(٤٠)جاء في الحديث (**لا يرد القضاء إلا بالدعاء ولا يزيد في العمر إلا البر**). (الترمذي، محمد بن عيسى، **سنن الترمذي**، د.ن، د.م، د.ط، د.ت، كتاب القدر، باب ما جاء لا يرد القدر إلا الدعاء، ج ٢٧٨/٨، ح (٢٢٨٩).

(٤١)ينظر: ابن كثير، **تفسير القرن العظيم**، ج ٢، ص ٩٨.

(٤٢)ابن نبي، مالك، **شروط النهضة**، ص ١٣٩.

(٤٣)القرضاوي، يوسف، **الوقت في حياة المسلم**، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٥، د.ت، ص١٤.

(٤٤)ينظر: رضا، محمد رشيد، **تفسير المنار**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.م، د.ط، ١٩٩٠م، ج ٢، ص ٤٨.

(٤٥)استطاعت أمانيا بعد هزيمتها في الحرب العالمية الثانية والقضاء على كل مقومات النهضة فيها، أن تبعث الحياة في شعبها، وتنشىء خلال عشر سنوات صناعات ضخمة تشارك بها في معرض ألمانيا بالقاهرة سنة ١٩٥٧م، وهذا زمن ضئيل جداً في عمر الحضارات. (بن نبي، **شروط النهضة**، ص ١٤١-١٤٢).

(٤٦)ينظر: الأزدي، مقاتل بن سليمان، **تفسير مقاتل بن سليمان**، تحقيق: عبدالله محمود شحاته، دار إحياء، التراث العربي، بيروت ط١، ١٤٢٣هـ ج ٣، ص ٤٤٩.

(٤٧)ينظر: الأزدي، مقاتل بن سليمان، **تفسير مقاتل بن سليمان**، تحقيق: عبدالله محمود شحاته، دار إحياء، التراث العربي، بيروت ط١، ١٤٢٣هـ ج ٣، ص ٤٤٩.

(٤٨)القرضاوي، يوسف، **الصلاح والصالحون في القرآن**، على شبكة الانترنت www.alijazeera,net، ٢٠١٧/٢/٢٠م، 01:42pm. ٤٨- ٤٩- ٥٠.

(٤٩)مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج، **صحيح مسلم**، دار الجيل، بيروت، د.ط، د.ت، كتاب الصيد والذبائح وما يؤكل من الحيوان، باب الأمر بإحسان الذبح والقتل وتحديد الشفرة، ج١٥٤٨/٣، ح(١٩٥٥).

(٥٠)محجوب، عباس، **إتقان العمل ثمرة الإحسان**، على شبكة الإنترنت www.islmdaor.com، ٢٠١٧/٧/٢٠م، 02:00pm.

(٥١)لم يرد مصطلح الجودة في القرآن الكريم لكن ورد في السنة النبوية يدل على الإتقان، والإحسان، والإحكام ومن ذلك حديث عبدالله بن عباس ﷺ قال: (**هاكي السيف حميداً، فإنها قد شفتني، فقال رسول الله ﷺ: لئن كنت أجدت الضرب بسيفك لقد أجاده سهل بن حنيف، وأبو دجانة، وعاصم بن ثاب الأفلح، والحراث بن الصمة**) (الحاكم، أبو عبدالله الحاكم محمد، **المستدرك على الصحيحين**، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دراً الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٧هـ كتاب المغازي والسرايا، ج٣/٢٦، ح (٤٣٠٩)، ومعنى أحدت الضرب بالسيف: أي أحسنت الضرب بالسيف وأتقنت لضرب به لما ورد في رواية أخرى عن ابن عباس- رضي الله تعالى عنهما- قال: (**دخل علي على فاطمة يوم أحد، فقال: خذي هذا السيق غير ذميم، فقال النبيﷺ: لئن كنت أحسنت القتال، لقد أحسنه سهل بن حنيف وأبو دجانة سماك بن خرشة**). (الطبراني سليمان بن أحمد، المعجم الكبير، تحقيق: حمدي بن عبدالمجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ط٢، د.ت، ج ١٠٤/٧، ح (٦٥٠٧).

(٥٢)أبو شريعة، عامر سليمان، **الجودة في مؤسسات التعليم الاسلامي**، على شبكة الانترنت، www.can.arid.my.puplications، ٢٠١٧/٧/٢٠، 03:27pm.

(٥٣) الطبراني، الحافظ أبو القاسم سليمان، **المعجم الأوسط**، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمد، دار الحرمين، القاهرة، د.ط، د.ت، باب الألف، باب ما اسمه أحمد، ج٨/٨٩٧، ح (٨٩٧).

الاتساق النصي، إحالة وحذفاً في خطبة المأمون في عيد الفطر: دراسة تطبيقية.

د. أحمد عبدالكريم الملقي* د. الاء غرايبة **

تاريخ الوصول:٢٠١٨/٣/١م تاريخ القبول: ٢٠١٨/٩/١٨م

الملخص

يهدف البحث إلى الكشف عن عناصر الاتساق النصي من خلال الإحالة الضميرية والإشارية والموصولية، والحذف للحروف والأفعال والأسماء والجمل، ودورها في التناسق النصي في أحد نصوص الخطابة العباسية المهمة التي ألقاها الخطيب العباسي المأمون عبدالله بن هارون الرشيد على الناس بمناسبة يوم الفطر، وهو نص خطابي أعطى المأمون فيه عطاء من يعرف الأدب، ويدرك مدى تأثير الكلمة قبل إخراجها، لذلك تنوعت أفكار خطبته في إطارها التعبيري، فانتظمَت في ثناياها عدد من بسط القيَم الخلقية، كشَرح مفهوم التقوى والصلاح، والحذر من الركون إلى الدنيَا، مستنداً إلى الكشف عن آليات التماسك والاتساق النصي، مثل الإحالات النصية، والحذف، وغيرها، وختم البحث بخاتمة قصيرة تلخص أهم نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: التماسك، الاتساق، النص، الإحالات، الوصل الحذف.

*.محاضر متفرغ، مركز اللغات، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
** محاضر متفرغ، مركز اللغات، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Abstract

This paper aims at exploring the elements of the textual consistency through the conscientious, indicative and commu nicative reference, the deletion of the letters, the verbs, the nouns and sentences, and their role in the textual consistency in one of the important Abbasid discourses delivered by the Abbasid caliph Al-Mammon Abdullah Bin Harun Al-Rashid. It is a discourse, where Al-Mammon gave the tender of those who know the literature and realize the effect of the word before being produced. Therefore, the ideas of his speech varied in its expressive framework, in which a number of the principles of the moral values were organized, such as explaining the concept of cultism and decency and beware of being reliant on life, based on exploring the mechanisms of text consistency and coherence, such as textual references, deletions, and others. The study reveals a short conclusion with a summary of the main results of the study.

Keywords: Coherence, Connection, Consistency, Deletions, Reference, Text.

المقدمة:

يتناول البحث عناصر الاتساق النصي، من حيث: الإحالة النصية المقامية أو القبلية أو البعدية للضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، والحذف للحروف والأفعال والأسماء والجمل تناولاً تطبيقياً، لمعرفة مدى إسهامها في تحقيق الاتساق النصي، وذلك من خلال دراسة هذه العناصر في خطبة أبي العباس المأمون عبدالله بن هارون الرشيد سابع خلفاء بني العباس*[1]، التي بعنوان "يوم الفطر"، لأن دلالة لفظ "يوم الفطر" ترتبط بالإيمان،

والفرح بعد الصيام، مما جعل عبارة يوم الفطر تحمل بعداً دلالياً يشير إلى الفرح بيوم الفطر بعد الصيام والعبادة.

ويكتسب البحث أهميته من تناوله لعناصر الاتساق النصي من حيث الإحالة للضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، والحذف للحروف والأفعال والأسماء والجمل، والكشف عن مدى توافرها في النص، بالإضافة إلى قلة البحث والدراسة في هذا المجال.

إلا أن الباحثين استطاعا الاطلاع على ما تيسر لهما من دراسات في هذا المجال، **ومن أبرزها:**

دراسة الهواوشة[٢] التي هدفت إلى الكشف عن أثر عناصر الاتساق في تماسك النص من خلال تحليل سورة يوسف، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في سورة يوسف وفقاً لعناصر الاتساق النصي، وبينت الدراسة أن القرآن الكريم نص واحد، يتكون من موضوعات متعددة مترابطة لغوياً.

دراسة عبابنة والزعبي[٣] التي حاولت الكشف عن عناصر الاتساق النصي في أغنية شعرية لشهر أيار، وذلك من خلال رصد آليات الاتساق في النص الشعري، وخلصت الدراسة إلى أن عناصر الاتساق النصي أسهمت في البنية الدلالية للنص، لما احتواه من وفرة عناصر الإحالة المقامية القبلية والبعدية.

أما دراسة القضاة (٢٠١٥)، فقد هدفت إلى الكشف عن بعض آليات التماسك النصي عند الباقلاني في كتابه "إعجاز القرآن" والذي أكدّ فيه بأن نظم القرآن وتماسكه وجه مهم وفاعل من وجوه الإعجاز القرآني، وبينت الدراسة أن الباقلاني أدرك أن البناء الكلي للنص هو الطريق لإبراز التماسك بين أجزاء النص الواحد، وأنّه حاول تطبيق نظرية النظم التي اختارها في سبيل الوصول إلى نقطة الإعجاز في القرآن الكريم، فكان التماسك شكلاً ودلالة هو شكل نظرية النظم التي اعتمدها في إثبات الإعجاز القرآني، إذ يجمع أفكار النص ومقاصده في إطار كلي واحد.

وتناولت دراسة براهيمي[٤] التماسك النصي من خلال التكرار في سورة الرحمن، إذ عمل الباحث على تحليل عناصر الاتساق النصي الواردة

في السورة من خلال دراسة قضايا التكرار المتضمنة في السورة، وبينت الدراسة أن التكرار أسهم إسهاماً كبيراً في تحقيق التناسق النصي بين آيات السورة.

وبالتالي، يهدف البحث إلى التأكيد على أن للإحالة النصية بأنواعها المتعددة دوراً بارزاً في تحقيق الاتساق النصي وانسجامه.

واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسة الاتساق النصي ومدى وجود آلياته في النص المقترح.

واشتمل على مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، واشتملت المقدمة أهمية البحث، وأبرز الدراسات السابقة، ومنهج البحث وخطته، واشتمل المبحث الأول على تعريف الاتساق النصي، والإحالة وأنواعها، والحذف وأنواعه، وتناول المبحث الثاني إحالات النص لتلمس عناصر الإحالة الضميرية والإشارية والموصولية والحذف المتضمنة فيه، ودورها في تحقيق اتساق النص.

المبحث الأول:

يجدر قبل الخوض في الاتساق أو الانسجام النصي الالتفات أولاً إلى أصول تعامل النقد العربي القديم مع النص، ومدى وجود آلياته في دراساتهم النقدية، ومفاهيمهم الخاصة بالوحدة الكلية، والنظم، وكل ما يفضي إلى مفهوم الاتساق والتماسك النصي.

لم يعرف النقاد والعرب القدامى مصطلح التماسك النصي بحرفيته كما هو في الدراسات الحديثة، لكنّ الحديث عن الوحدة الكلية للنص كان موجوداً عند عدد من النقاد القدماء، ومصطلحاتهم كانت تشي بهذا الفهم، مثل: النسج، والسبك، والحبك، والتعلق أو التعليق، والتلاؤم والتناسق، والتناسب، والتآلف والتضام، والنقش والنظم[٥].

ومن المقولات المؤثرة في مسيرة النقد العربي مقولة الجاحظ: "والمعاني مطروحة في الطريق"، إذ يقول: "والمعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والبدوي والقروي المدني، وإنّما الشأن في إقامة الوزن وتخير اللفظ، وسهولة المخرج، وكثرة الماء، وفي صحة الطبع وجودة السبك، فإنّما الشعر صناعة، وضرب من النسج وجنس من التصوير[٦].

فالصناعة الكلامية عند الجاحظ وخاصة الشعرية لا يظهر حسنها وجمالها بمادتها فقط أو بمعانيها ولا بالشكل الظاهري لها، بل بالطريقة التي يتم فيها إنتاج المعنى وتصويره، وطريقة النظم في الشعر تتم بعناصر مهمة وهي: الوزن واللفظ والتركيب بينهما مع المعنى، والهدف من وراء ذلك الابتكار والابتداع للوصول إلى غاية الصنعة الشعرية واستخدام مصطلحي النسج والتصوير للدلالة على الحالة النهائية التي يخرج فيها النص الشعري، فالشعر تصوير ما في النفس، وهي التي تصور لك المعنى حتى تعلمه وكأنك تشاهده، طبعاً، بالتوافق مع باقي الأجزاء في عمليات ربط أشار إليها بسهولة المخرج وكثرة الماء وصحة الطبع وجودة السبك وإقامة الوزن وتخير اللفظ[٧].

الاتساق النصي:

التماسك أو الاتساق من المفاهيم الجديدة التي دخلت مجال النقد الأدبي، فهو يستند إلى المبادئ التي وضعها علم اللغة، منذ أن بدأت المدارس اللغوية الحديثة بالظهور، ونضجت على يد العالم السويسري دي سوسير (De Sosair)، ثم تبلورت نظريات تحليل الخطاب بعد أفول مجد المدرسة اللغوية الإنجليزية وتسلّم المدرسة اللغوية الأمريكية ريادة علم اللغة في العالم، إلا أن هاليداي (Halidi) ظن أن الإنجليز ما زالوا يقودون الحركة اللغوية الحديثة، فجاء بنظرية لتحليل الخطاب، ليقول إن العلماء الإنجليز ما زالوا موجودين، ومن أبرز قضاياها: الاتساق والانسجام[٨]

ويعني الاتّساق الكيفية التي يحدث بها التماسك النصي بترابط عناصره، وهو مفهوم دلالي يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص، وهي عناصر تحدده وتمنحه صفة النصية، ويشمل مفهوم الاتساق عدداً من المنسقات كالإحالات إلى الضمائر والإشارة والحذف والاستبدال والوصل والتوازي[٩]. وإن من أهم ما يحدد هل كانت مجموعة من الجمل تشكل نصاً متناسقاً هو الترابط النصّي لمكونات النص المتشكّل منها، مما يسهم في خلق بنية النص الكلية عن طريق هذه العلاقات والروابط[١٠].

فالإحالة تفيد الربط بين أجزاء النص، ولتجسيد ذلك لا بد من توفر عناصر إحالية تتمثل في المبهمات

التي تكتسب معناها بالعودة إلى ما تحيل عليه[١١]، وتتمثل هذه العناصر فيما يأتي:

١.الإحالة:[١٢]

الإحالة علاقة من العلاقات الموجودة في النص تقع بين العبارات والأحداث والمواقف، فاللفظة لا تقوم مستقلة بذاتها عن سائر المكونات المشكِّلة للنص، وإنّما تتمثل في عودة بعض عناصر الملفوظ على عناصر لفظية أخرى يمكن تقديرها داخل السياق، أو في المقام، بمعنى أنها عبارة عن علاقات يمكن رصدها بين مكونات السياق، وتتفرع هذه الإحالة إلى إحالة قبلية، وإحالة بعدية، وإحالة خارجية تقع خارج النص[١٣].

فالإحالة تفيد الربط بين أجزاء النص، ولتجسيد ذلك، لا بد من توفر عناصر إحالية تتمثل في المبهمات التي تكتسب معناها بالعودة إلى ما تحيل عليه، وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:[١٤]

الضمائر: يشير مصطلح الضمير إلى كل ما دل على حضور أو غياب بما في ذلك الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة، فهناك ضمائر المتكلم والمخاطب التي لها دور في عملية التخاطب، وبالتالي، فهي ذات إحالة مقامية لا دور لها في تماسك النص، وقد تكون عرضاً ذات إحالة مقامية تساهم بشكل كبير في تحقيق الترابط والتماسك، وأما ضمائر الغائب فلا دور لها في عملية التخاطب، وهي عناصر ذات إحالة مقامية تساهم في تحقيق الترابط، وقد تكون ذات إحالة مقامية، وبالتالي، يبطل دورها في تحقيق الاتساق النصي[١٥].

ب. أسماء الإشارة: يقسمها هاليداي (Halliday) إلى تقسيمات عدة، وذلك بحسب الظرفية الزمنية أو المكانية، أو حسب الانتقاء مثل: هذا، وهؤلاء، أو باعتبار القرب أو البعد مثل: ذاك، ذلك، فأسماء الإشارة تقوم بالربط القبلي والبعدي، لأنها تكون معوضة لما يسبقها، أو ممتدة لما يلحقها، وفي الحالتين تربط بين أجزاء الكلام الواقعة فيه، وتساعد المتكلم على اختصار كلامه، وتؤمن استمراريته دون تكرار ممل لبعض الكلمات والألفاظ التي تنوب عن بعض الجمل والمفاهيم السابقة،

وبذلك تتجلى للقارئ فاعليتها في اتساق النص[١٦].

وتنقسم أسماء الإشارة إلى قسمين: الأول: باعتبار المشار إليه من حيث الإفراد والتثنية والجمع تذكيراً وتأنيثاً، فاسم الإشارة (ذا) للمذكر المفرد و(ذان) لمثناه، و(ذي) للمؤنث المفرد و(تان، وتين) لمثناها. والثاني: باعتبار قرب أو بعد أو توسط المشار إليه، فنقول: (ذا) للقريب، و(ذاك) للمتوسط، و(ذلك) للبعيد، وتلحق بأسماء الإشارة هاء التنبيه وكاف الخطاب، فنقول: هذا، وهذان، وذاك، وذالكم[١٧].

ج. الأسماء الموصولة: وتعد من أهم وسائل اتساق النص، لأنها حلقة وصل بين جملتين، ومعناها لا يتم إلا بصلة ليس اسماً بعدها، وتحيل على أكثر من مفردة، وتمنع تكرارها بلفظها، مما تشكل تماسكاً لأجزاء النص السابق باللاحق[١٨].

٢.الحذف:

الاتساق هو ما يضمن تماسك النص ويقوم بربط أجزاء النص، وهذا التماسك يتحقق عبر وسائل لغوية منها الإحالة، والحذف، والوصل، والتوازي، وغير ذلك، حسب هاليداي (Halliday) يتأتى من خلال جمل أو مقطوعات لغوية أو عناصر تستدعي بتركيبها الخاص عبارات أو عناصر سابقة كعنصر مفترض، والحذف اصطلاحاً كما ذكره كريستال يطلق على خلو جملة لاحقة من عنصر تدل عليه قرينة في الجمل السابقة[١٩].

وتتم عملية الاتساق عبر الحذف على أساس علاقته بالتكرار اللفظي أو المعنوي أو كلاهما، وذلك لأنّ الحذف نوع من التكرار، فالتكرار قد يكون باللفظ والمعنى أو باللفظ دون المعنى أو بالمعنى فحسب، وفي الحالة الأخيرة نرى بدلاً عن تكرار اللفظ، فجوة في النص لا يمكن ملؤها إلا بالإحالة إلى عنصر ملفوظ داخل النص، فالقرينة في السياق اللغوي وسياق الموقف تدل على إحالة محذوف إلى ملفوظ ويقوم ذهن المتلقي بتقدير الفجوة التي أحدثها الحذف داخل النص مستعيناً بالعناصر السابقة عليها فلا تكتفي بذاتها من حيث التأويل إلا إذا عاد المتلقي إلى ما سبقتها من الجمل والعبارات. فالاتساق النصي ينطبق

هنا من جملة محتوية على عنصر محذوف يحيل إلى آخر سابق[٢٠].

أ. حذف الاسم: تتكون كل مجموعة اسمية من نواة رئيسة وتابع واحد أو عدة توابع، التوابع إما تسبق النواة أو تليها ويحذف الاسم في الجملة إذا جاءت عناصر أخرى موقع النواة، هل يأتي أحمد إلى المكتبة؟ {.....} لا يأتي والمحذوف في هذه الجملة إما أن يكون "أحمد" أو الضمير "هو".

ب.حذف الفعل: ينقسم هذا الحذف كما يرى هاليداي (Halliday)[٢١] إلى نوعين: حذف كلمة الفعل، حذف ما عرف في الانجليزية (Auxiliry)، وبما أن هذا الأخير من أنواع الحذف يستعمل في اللغة الانجليزية استعمالاً ملحوظاً فقد تحدث عنه اللغويون، أما اللغة العربية فلا توجد هذه الحالة وذلك لعدم استخدامها في العربية، ومن النماذج الدالة في هذا الحقل قوله تبارك وتعالى في سورة العنكبوت: (وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَنْ خَلَقَ السَّماوَاتِ وَالْأَرْضَ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ لَيَقُولُنَّ [...] اللهُ فَأَنَّى يُؤْفَكُونَ) حذف فعل "خلق" لوجود ما سبقه من القرينة اللفظية[٢٢].

ج. حذف الجملة: تحذف فيه جملة مشكلة من فعل وفاعل، فلا بد أن تتألف الجملة من الفعل والفاعل ليكون الحذف من نوع الحذف الجملي، ومن البدهي أن يحذف معهما عناصر أخرى من المفعول والقيود المختلفة: هل تأتي إلى الجامعة غداً؟ ربما....، فالعبارة المحذوفة يمكن أن تكون: (آتي إلى الجامعة غداً)[٢٣].

فالحذف من الموضوعات التي عُني بها في علمي النحو والبلاغة عناية بالغة، والحذف الذي يؤدّي إلى الربط بين العناصر المكونة للنص كعنصر اتساقي يقترب مما يبرز في العديد من البحوث البلاغية من الإيجاز أو حذف المسند والمسند إليه وغيره من العناصر اللغوية، كما يرتبط الحذف ببعض عناصر الاتساق كالسجع والجناس والتوازي ارتباطاً متواصلاً.

المبحث الثاني: إحالات النص:

قبل البدء بدراسة عناصر الإحالة في النص لا بد من إيراد نص خطبة أبي العباس التي ألقاها على العامة بمناسبة يوم الفطر[٢٤] في متن البحث؛

لأنها موضوع الدراسة أولاً، ولأنها نص ليس طويلاً.

قال أبو العباس: (الحمد لله حمداً كثيراً، فإنه أهله على نعمه التي لا نحصيها، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله: (إن يومكم هذا يوم عيد وسنّة، وابتهال ورغبة، يومٌ ختَم الله -تعالى- به صيام شهر رمضان، وافتتح به حجّ بيته الحرام، فجعله خاتمة الشهر، وأول أيام شهور الحج، وجعله معقِّبا لمفروض صيامكم، ومتنفل قيامكم، أحلَّ فيه الطعام لكم؟ وحرّم فيه الصيام عليكم، فاطلبوا إلى الله -تعالى- حوائجكم، واستغفروه لتَفريطكم؛ فإنه يُقال: لا كبيرة مع استغفَار ولا صغيرة مع إصرار، ثم التكبير والتحميد وذكر النبي ﷺ والوصية بالتقوى، ثم قال: فاتقوا الله عباد الله، وبادروا الأمر الذي اعتدل فيه يَقينُكم، ولم يَحتضر الشك فيه أحدًا منكم، وهو الموت المكتوب عليكم؛ فإنه لا تُستقال بعده عثرَة، ولا تُحظَر قبله توبة، واعلموا أنه لا شيء قبله إلا دونه، ولا شيء بعده إلا فوقه، ولا يُعين على جزعه وعلَزه[٢٥] وكربه، ولا يُعين على القبر وظلمته وضيقه ووحشته وهول مطلعه ومسألة ملائكته، إلا العمل الصالح الذي أمر الله -تعالى- به، فمَن زلَّت عند الموت قدمه فقد ظهَرت ندامته، وفاتته استقالته، ودعا من الرجعة إلى ما لا يُجاب إليه، وبذل من الفدية ما لا يُقبل منه، فاللهَ اللَهَ عباد الله، فكونوا قومًا سألوا الرجعة فأعطوها؛ إذ منعها الذين طلَبوها، فإنه ليس يتمنى المُتقدِّمون قبلَكم إلا هذا المَهَل المبسوط لكم، واحذروا ما حذركم الله -تعالى- منه، واتقوا اليوم الذي يجمعكم الله فيه لوضع موازينكم، ونشر صحفكم الحافظة لأعمالكم، فلينظر عبد ما يضع في ميزانه مما يَثقُل به، وما يُمِل في صحيفته الحافظة لما عليه وله، فقد قال الله -تعالى- لكم ما قال المُفرطون عندها؛ إذ طال إعراضهم عنها قال: سبحانه: ﴿ وَوُضِعَ الْكِتَابُ فَتَرَى الْمُجْرِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ وَيَقُولُونَ يَا وَيْلَتَنَا مَالِ هَذَا الْكِتَابِ لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا وَوَجَدُوا مَا عَمِلُوا حَاضِرًا وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا ﴾ [الكهف: ٤٩]، وقال: ﴿ وَنَضَعُ الْمَوَازِينَ الْقِسْطَ لِيَوْمِ الْقِيَامَةِ فَلَا

تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئًا وَإِنْ كَانَ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ أَتَيْنَا بِهَا وَكَفَى بِنَا حَاسِبِينَ ﴾[الأنبياء:٤٧]. ولستُ أنهاكم عنَ الدنيا بأعظم مما نهتْكُم الدنيا عن نفسها؛ فإنه كل ما بها ينهى عنها، وكل ما فيها يدعو إلى غيرها، وأعظم مما رأته أعينكم من عجائبها ذمّ كتاب الله -تعالى- لها، ونهْي الله عنها؛ فإنه يقول: ﴿ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا وَلَا يَغُرَّنَّكُمْ بِاللَّهِ الْغَرُورُ ﴾[لقمان: ٣٣]، وقال: ﴿ إِنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَإِنْ تُؤْمِنُوا وَتَتَّقُوا يُؤْتِكُمْ أُجُورَكُمْ وَلَا يَسْأَلْكُمْ أَمْوَالَكُمْ﴾[محمد ٣٦]. فانتفعوا بمعرفتكم بها، وبإخبار الله -تعالى- عنها، واعلموا أن قوماً من عباد الله أدركتهم عصمة الله -تَعالى- فحذروا مصارعها، وتجانبوا خداعها، وآثروا طاعة الله -تعالى- فيها، فأدركوا الجنة بما تركوا منها)[٢٦].

وأول إشارة يمكن الاهتداء بها في هذا البحث هي الأفكار الواردة في هذا النص من خطبة أبي العباس، من إدراك لسر الإيمان وكيف يصنع في القلوب الضمائر الحية، والنفوس الزكية، والأرواح المطمئنة، حيث تضمنت الخطبة مواعظ زاجرة، وعبراً مؤثرة، وأقوالاً تنم عن حصافة عقل ونضج عاطفة دينية، وقودها الآيات، والأحاديث، والتفكير في عظمة الخالق، على حد ما قال الإمام ابن الجوزي -رحمه الله-: تأملت على أكثر الناس عباداتهم، فإذا هي عادات، فأما أرباب اليقظة فعاداتهم عبادة حقيقية، فإن الغافل يقول: سبحان الله، والمتيقظ لا يزال فكره في عجائب المخلوقات، أو في عظمة الخالق، فيُحرِّكه الفِكر، فيقول: سبحان الله[٢٧].

فقد أعطى المأمون في خطبته هذه عطاء مَن يَعرف الأدب، ويدرك مدى تأثير الكلمة قبل إخراجها؛ ولذلك تنوعت أفكار خطبته في إطارها التعبيري، فانتظمَت في ثناياها عدداً من بسط القيَم الخلُقية؛ كشَرح مفهومَ التقوى، والحذر من الركون إلى الدنيا، وشرح معنى الصلاح.

والخطابة يمكن تعريفها بأنها: مجموعة قوانين يقتدر بها على الإقناع، في أي موضوع يراد طرحه، والإقناع هو حمل السامع على التسليم بصحة ما يقال، لأن الهدف منها هو إقناع جمهور المتلقين والتأثير فيهم بأي شكل من الأشكال فهي:

"فن مخاطبة الجمهور بطريقة القائية تشتمل على الإقناع والاستمالة"[٢٨].

دور الإحالة بأنواعها في اتساق الخطبة:

توزعت الإحالة بأنواعها في النص المقترح على النحو الآتي:

الإحالة	تكرارها	نسبها
الإحالة الضميرية المقامية	٧	%٧
الإحالة الضميرية القبلية	٤٥	%٤٤
الإحالة الضميرية البعدية	٣٨	%٣٨
الإحالة الإشارية	٤	%٤
الإحالة الموصولية	٨	%٧
المجموع	١٠٢	%١٠٠

الضمائر: أدت الضمائر دوراً بارزاً في اتساق الخطبة، حيث بلغت (١٠٢) إحالة ضميرية بين مقامية وقبلية وبعدية. ومن أمثلة هذه الإحالات التي تضمنتها خطبة أبي العباس: الإحالة الخارجية التي تتمثل في إحالات الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة. وعلى النحو الآتي:

أولاً: الإحالة بالضمائر:

حظيت الضمائر بجانب من الاهتمام من قبل اللغويين القدماء والمحدثين، لأهميتها على الاتساق النصي، فالضمائر تنوب عن الأسماء والأفعال والجمل المتتالية، فقد يحل ضمير محل كلمة أو جملة أو عدة جمل، ولا تقف أهميتها عند هذا الحد، بل تتعداه إلى كونها تربط بين أجزاء النص المختلفة، شكلاً ودلالة، داخلياً، وخارجياً، وسابقة، ولاحقة[٢٩].

ومن أمثلة الإحالات: الإحالات الخارجية التي تقع خارج النص، وقد قسمها علماء تحليل الخطاب إلى ثلاثة أقسام: الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وتقسم الإحالات إلى قسمين: الإحالة المقامية: وهي ما يمكن أن يحيل إليه خارج النص، ويشمل علاقة المفردة والتركيب بالعالم الخارجي، والإحالة النصية: التي تحيل إلى داخل النص.

ومن الأمثلة التي حققت فيها الإحالة دوراً اتساقياً في النص: فقد افتتحت الخطبة بإحالة مقامية خارجية يمثلها الضمير المقدر (نحن) في قوله: (لا نحصيها)، وهو ضمير المتكلمين، ويجوز أن يتكلم الخطيب باسم المتلقين، ومن الممكن أن يكون هذا الضمير (نحن) هو ضمير المتكلم المفرد لتعظيم النفس، وقد يقصد به

(نحن المؤمنين)، ثم يتحول الخطيب إلى ضمير المتكلم (أنا) الفاعل المستتر للفعل (أشهد) إحالة خارجية، فضميري المتكلمين (نحن وأنا) تحيلان إلى خارج النص، إلا أنهما يربطان اللغة بسياق النص، وهذه الإحالة تسهم في اتساق النص مباشرة[٣٠].

وبعد ذلك، يلاحظ أن ضمائر الإحالة النصية القبلية قد غلبت على الخطبة، لكونها تخدم النص، حيث إنّ الضمائر المتصلة تسهم إسهاماً كبيراً في اتساق النص وتماسكه، وقد توزعت بوضوح في النص ما بين (كاف الخطاب المضافة، وواو الجماعة، والهاء المتصلة بالاسم أو الفعل أو الحرف)، وعملت على تجسيد الاتساقية، وهذه الضمائر تخدم قضية النص، وهو تحشيد المتلقين لتعظيم يوم الفطر والتوجه نحو العبادة والإيمان، وكان السبيل إلى ذلك تنظيم النص على هيئة فقرات متسلسلة متسقة، غلبت عليها إحالة الضمائر المتصلة، التي جعلت لكل فقرة فكرة متصلة بما قبلها، ومؤدية لما بعدها. فحملت الفقرة الأولى التحميد والتمجيد لله تعالى، وهو تقليد ألفه الخطباء المسلمون، وهو مدخل للخطاب يفتتح به الخطيب خطبته، بقصد تهيئة الأذهان لما يريد قوله، والجدول الآتي يوضح إحالة بعض الضمائر على سبيل الذكر لا الحصر.

المحال إليه	الإحالة	العنصر المحيل	نوع الإحالة
لفظ الجلالة "الله"	فإنه	ضمير الغائب المتصل "الهاء"	نصية قبلية
الحمد	أهله	"الهاء"	نصية قبلية
لفظ الجلالة "الله"	نعمه	"الهاء"	نصية قبلية
المتكلم	أشهد	الضمير المستتر "أنا"	مقامية خارجية
لفظ الجلالة "الله"	وحده	" الهاء"	نصية قبلية
لفظ الجلالة "الله"	له	"الهاء"	نصية قبلية
محمد "ص"	عبده ورسوله	الضمير "الهاء"	نصية قبلية
يوم الفطر	يومكم هذا	"كاف المخاطب المتصلة"	نصية بعدية

ولما استشعر الخطيب تأثير الفقرة الأولى على المتلقين، توجه بقصده من الخطاب، وهو: تعظيم "يوم الفطر" وبيان بعده الدلالي الإيماني بارتباطه بشهر رمضان الفضيل، وبالفرح بيوم الفطر بعد الصيام، وبالإسراء والمعراج، وليلة القدر.

وبالتالي، كان الربط اللغوي الشكلي المتحقق عن طريق الإحالة الضميرية مقدمة لتحقيق الفائدة الدلالية وعملية التواصل والإفهام، فلولا وجود هذه الروابط الضميرية لتفككت أواصر الكلام، وساده الغموض واللبس، وساعد استخدامها على تحديد أساس النص، وهو تعظيم الدلالة الإيمانية التي يتضمنها يوم الفطر، وهو النعمة التي أنعم الله بها على المسلمين بعد الصيام والعبادة، وهذا ما تجلى بوضوح في الفقرة الأولى، وقد دارت بقية فقرات النص حول تلك النعمة، وتباينت إحالة الضمائر إلى إحالة نصية قبلية وبعدية، إلا أن أغلب الإحالات في النص إحالات نصية قبلية، لأن هذا النوع من الإحالة الضميرية هي الأكثر استخداماً في الكلام.

وقابل الخطيب بين طرفي ضمير الحضور (المتكلم والمخاطب) أنا والياء وضمير الفاعل المتصل التاء، وضمير الخطاب المتصل الكاف والواو، وقد أحالت هذه الضمائر على عناصر إشارية خارجية (المتكلم، والمتلقي) فأصبحا جزءاً من عملية الخطاب، ما يعني تأثر العناصر الداخلية والخارجية في عملية إنتاج الخطاب.

ثانياً: الإحالة الإشارية:

وتتمثل في أسماء الإشارة والظروف، وهي من الأنواع التي تقوم بوظيفتي الربط القبلي والبعدي، وتعمل على اتساق أجزاء النص وترابطه[٣١]، واسم الإشارة هو كل اسم ما وضع لمشار إليه[٣٢]، فالتلفظ بها يستوجب حضور طرفي الخطاب ذهنياً أو حسياً، حتى يتمكن من تحديد مرجعها، لذا يمكن القول: أن أسماء الإشارة مبهمة في الوضع، معرفة في الاستعمال، وما تشير إليه من ذوات حسية، أو ذكرية مقالية، هو ما يعمل على رفع الإبهام عنها[٣٣].

ولأسماء الإشارة دور واضح في اتساق أجزاء الكلام مع بعضها البعض، وقد يأتي المشار إليه في كلام سابق قبل التلفظ باسم الإشارة، فتكون الإشارة إلى شيء حاصل في الذهن، ويلاحظ أن النص قد وظف بعض عناصر الربط الإشارية، فقد استخدم اسم الإشارة (هذا) مرتين في النص، كما وردت مكونات ظرفية زمانية ومكانية في أربعة مواضع، هي (بعده، وقبله، ودونه، وفوقه).

فقد استخدم في النص اسم الإشارة (هذا) مرتين فقط: مثال ذلك: (إن يومكم هذا يوم وسنَّة) فقد أحال اسم الإشارة "هذا" في الأولى على ملفوظ تقدم ذكره (يومكم) فقد أحيل إحالة قبلية، إذ أحال على لفظة "يومكم، أي يوم الفطر" فهو إحالة قبلية، وفيه عملت "هذا" على إرجاع ذهن المتلقي لما قبله وتأمل ما جاء فيه من مناقضة لما بعده، وبالتالي، فقد أشار العنصر- الإحالي "هذا" إلى الارتباط والاتساق الكلامي من جهة، وأغنى عن تكرار الألفاظ السابقة التي من شأنها أن تجعل النص ضعيفاً غير متناسق من جهة أخرى، وفي نص آخر تكرر اسم الإشارة "هذا" مرة أخرى: (فإنه ليس يتمنى المُتقدِّمون قبلَكم إلا هذا المَهَل المبسوط لكم)، فقد أحيل إحالة بعدية، إذ أحال على لفظة "المَهَل". وأما المكونات الظرفية، فقد ورد الظرف (بعده)، في قوله: (فإنه يوم لا تستقال بعده عثرة)، وهو ظرف زمان أحيل إلى إحالة قبلية نصية إلى (الموت)، وذلك توضيحاً وتخويفاً بهول الموت الذي لا مفر منه، وترغيباً نحو التوجه للإيمان والعبادة وتقوى الله سبحانه، وأما الظرف الثاني فهو (قبله) (ولا تحضر- قبله توبة) ومعبراً عن قرب الموت ودنوه، والظرف الرابع (فوقه) وهو ظرف مكان أحيل إحالة قبلية نصية إلى الموت.

ثالثاً: الإحالة الموصولية:

وردت الأسماء الموصولة في النص (٨) مرات فقط، إلا أنها أسهمت بطريقة أو بأخرى في تحقيق الاتساق النصي، فمنها ما يحيل على مفردة واحدة، كقوله: (وبادروا الأمر "الذي" اعتدل فيه يَقينُكم)، فالذي الوارد هنا تحيل على "الأمر" والمقصود به "الموت"، على أن الموصول صفة لما سبقه، والصفة والموصوف بمثابة

الكلمة الواحدة، والذي لم تسهم في اتساق الكلام بقدر ما أسهمت في وصف الكلمة السابقة لها "الأمر، أي الموت". وقال في موضع آخر: (إلا العمل الصالح الذي أمر الله -تعالى- به)، (واحذروا ما حذركم الله -تعالى- منه، واتقوا اليوم الذي يجمعكم الله فيه لوضع موازينكم).

رابعاً: الحذف:

الحذف ظاهرة نصية كغيرها من الظواهر التي لها دور فعال في اتساق النص وترابط عناصره، فالحروف والكلمات والجمل المحذوفة تساهم في الربط بين أجزاء النص، لا سيما إذا كانت تحمل ذات المحتوى الدلالي، لأن المحذوف من الكلام لو أعيد ذكره سيحدث خللاً في النص، ويجعله مليئاً بالحشو والزيادات التي لا طائل من ورائها، واللغة العربية أجازت حذف أحد العناصر من التركيب عند استخدامها، وذلك إلا إذا كان الباقي في بناء الجملة بعد الحذف مغنياً في الدلالة، كافياً في أداء المعنى، وقد يحذف العناصر لوجود قرائن معنوية ومقالية تدل عليه، ويكون في حذفه معنى لا يوجد في ذكره[٣٤].

فالحذف هو أحد المطالب الاستعمالية التي يلجأ إليها المتكلم لتبليغ دلالة معينة، وهو نوعان: الحذف الواجب: ومثاله حذف خبر (لولا) الامتناعية في قول المتنبي: لولا المشقة ساد الناس كلهم...، حيث حذف الخبر في الشطر الأول من البيت، لأن تقدير الكلام يكون: لولا المشقة موجودة. والحذف الجائز: كالحذف الاسمي، ومثاله: أي سيارة ستشتري؟ هذه هي الأحسن، وتقدير الكلام: هذه السيارة هي الأحسن. والحذف الفعلي: ويكون المحذوف فعلاً، مثال ذلك: ماذا تقرأ؟ قصيدة شعرية، والتقدير: أقرأ قصيدة شعرية. الحذف داخل شبه الجملة: نحو قولنا: كم ثمنه؟ خمسة دنانير، والأصل: ثمنه خمسة دنانير[٣٥]. فالمتلقي له دور في تقدير المحذوف والكشف عن دوره في الاتساق النصي، فبقدر معرفته بقضية النص وسياقاته المحيطة به تتحقق قدرته على اكتشاف المحذوف وتقديره.

فقد ساهمت ظاهرة الحذف في اتساق نص الخطبة، سواء كان على مستوى الحروف أو الأفعال أو الأسماء أو الجمل، حيث تم إحصاء

حالات الحذف في النص وبلغت (٣٨) حالة، توزعت على حذف الحرف (٦)، وحذف الفعل (١٢)، وحذف الاسم (١٠)، وحذف الجمل (١٠). وعلى سبيل المثال لا الحصر، فيما يلي مناقشة وتحليل كل نوع على حدة، وذلك من أجل الكشف عن فاعليته في تحقيق الاتساق النصي.

حذف الحرف: وقد ورد في مواضع محددة، ومنه حذف الحرف "إلى" في قوله: (وبادروا الأمر الذي اعتدل فيه نعيمكم)، والأصل (وبادروا إلى الأمر)، فعلى الرغم من حذف الحرف في هذا المقطع فإن معناه قائم في ذهن القارئ، الشيء الذي عمل على تحقيق التماسك والترابط بين الجمل والألفاظ. كما نجد أيضاً حذف حرف العطف (ثم) الذي أفاد الترتيب والتعقيب، في قوله: (ثم التكبير والتحميد، ذكر النبي ﷺ، والتقدير (ثم ذكر النبي ﷺ).

حذف الفعل: يكون الاسم مسنداً أو مسنداً إليه، أما الفعل لا يكون إلا مسنداً به يتم الكلام إلا أنه في بعض الأحيان يحذف من الكلام ويبقي على قرينة تدل عليه، ومن أمثلة حذف الفعل في النص: (وجعله خاتمة الشهر، أول أيام شهور الحج)، فهذا المقطع حذف منه الفعل وفاعله ومفعوله، والتقدير (وجعله أول أيام شهور الحج)، فحذفه ساهم في تحقيق اتساق الجمل تلافياً للحشو والتكرار. وجاء في موضع آخر، قوله: (وذكر الوصية والتقوى)، والتقدير (وذكر التقوى)، فلو أعيد ذكره لكان تكراراً يفسد اتساق الجملة وترابطها.

حذف الاسم: الكلام هو اسم وفعل وحرف، والاسم يكون مسنداً أو مسنداً إليه أو فضلة، والفعل لا يكون إلا مسنداً، فالحذف يجوز للاسم في صوره الثلاث لغرض معين، لأن الأصل الذكر لا الحذف، وذلك من باب الجواز لا الوجوب. ومن أمثلة الحذف في النص، قوله: (لا كبيرة مع استغفار، ولا صغيرة مع إصرار)، حيث حذف الخبر (موجودة، أو كائنة)، والتقدير: (لا كبيرة كائنة أو موجودة مع استغفار، ولا صغيرة كائنة أو موجودة مع إصرار). وفي موضع آخر، قوله: (ولا يعين على القبر ظلمته، ولا يعين على جزعه)، والأصل (ولا يعين

شيء على القبر ظلمته، ولا يعين شيء على جزعه).

حذف الجملة: تنوع حذف الجمل بين حذف للجملة الاسمية وحذف للجملة الفعلية، ومن أمثلته، قوله: (ولا يُعين على القبر وظلمته وضيقه ووحشته وهول مطلعه ومسائلة ملائكته، إلا العمل الصالح الذي أمر الله -تعالى- به)، حيث حذفت جملة (هو المعين) من النص، والتقدير (إلا العمل الصالح هو المعين الذي أمر الله به). وفي موضع آخر، قوله: (فمن زلت عند الموت قدمه، فقد ظهرت ندامته)، حيث حذفت شبه الجملة (عند الموت) لتقدم الإشارة إليها بداية الكلام، فتم التخلي عن ذكرها لأنها أحالت إحالة بعدية حالت دون ذكرها مرة أخرى. كما وردت على نفس الصورة في مواضع أخرى، وفي موضع آخر تم حذف جملة (وأعظم مما رأته أعينكم) في قوله: (وأعظم مما رأته أعينكم من عجائبها ذمّ كتاب الله -تعالى- لها، ونهْي الله عنها)، والتقدير: (وأعظم مما رأته أعينكم نهي الله عنها) فتم التخلي عن ذكرها لأنها أحالت إحالة بعدية حالت دون ذكرها، ولا يستقيم القول بذكرها. فحذف الجملة عمل على الاقتصاد اللغوي من خلال تجنب التكرار الذي لا فائدة منه، إضافة إلى دوره في تحقيق الإيجاز واستمرار المعنى، لأن المذكور ينوب عن المحذوف ويشير إليه.

الخاتمة:

جمع النصَّ من القيَم الخلُقية في إطاره ما يثقل به الكلام في التأثير؛ لأن مجمع الخلق القويم إنما يكون في السلوك، ولذلك نلحظ في نص هذه الخطبة وفي غيرها من نصوص الخطابة العباسية الإسلامية أن النص قد سايَر هذه التعاليم الدينية الهادفة المُلتزِمة لمَحامد الأخلاق، وكثرة تلك النصوص التي سارت في هذا الاتجاه منذ عهد محمد ﷺ إلى العهد العباسي خاصة الصدر الأول منه، وما وليه من عصور الأدب، إلى عصر النهضة الحديثة، الذي لم تزل منابر الخطابة فيه تضجّ بعِبارة الوعظ والإرشاد والتوجيه، وحسْبنا في هذا خطب الدعاة والعلماء الذين لا يزالون ينافحون عن دين الله بالكلمة الطيبة، ويَنشرونه بين الناس وَفق منهج سليم فكريّا وأدبياً وعلمياً.

ويمكن القول: إن عناصر الاتساق النصي من إحالة وحذف قد تضافرت في بناء بنية الخطبة، رغم قصرها، ومحدودية قضيتها التي تمحورت حول يوم الفطر ومكانته الدينية لدى المسلمين، فما احتواه النص من عناصر الإحالة المقامية البعدية والقبلية والحذف الاسمي والفعلي أسهمت في الاتساق النصي، إلا أن افتقار النص للموصولية وأدوات الربط أسهمت في نقص الاتساق في النص، ويمكن الحكم على أن النص جاء خالياً من الزخرف القول والصنعة، وبدا متماسكاً في ألفاظه وجمله اللغوية وفق آليات تحليل الخطاب.

الأعلام:

- المأمون: هو عبدالله بن هارون الرشيد بن المهدي بن أبي جعفر سابع خلفاء بني العباس، ولد عام 170 هـ ٧٨٦م وتوفي في 19 رجب عام 218 هـ/ 10 أغسطس سنة ٨٣٣م بطرطوس، بويع المأمون بالخلافة بعد قتل أخيه الأمين سنة ١٩٨هـ/ ٨١٣م، واستمر خليفة إلى إن توفي سنة ٢١٨هـ/ ٨٣٢م، فكانت خلافته عشرين سنة وخمسة أشهر وثمانية عشر يوماً، وشهد عهده ازدهاراً بالنهضة العلمية والفكرية في العصر العباسي الأول وذلك لأنه شارك فيها بنفسه. وكان شخصية متعددة المواهب، فهو له وقفات ذات نظرات ثاقبة في كل الجوانب، ومن هذه المواهب: أنه كان شاعراً وأديباً، وخطيباً مفوهاً، وفيه يقول سهل بن هارون: "لم أر أنطق من المأمون أمير المؤمنين".

الهوامش:

*) المأمون: هو عبدالله بن هارون الرشيد بن المهدي ابن أبي جعفر سابع خلفاء بني العباس، ولد عام 170هـ ٧٨٦م وتوفي في 19 رجب عام 218 هـ/ 10 أغسطس سنة ٨٣٣م بطرطوس، بويع المأمون بالخلافة بعد قتل أخيه الأمين سنة ١٩٨هـ/ ٨١٣م، واستمر خليفة إلى إن توفي سنة ٢١٨هـ/٨٣٢م، فكانت خلافته عشرين سنة وخمسة أشهر وثمانية عشر يوماً، وشهد عهده ازدهاراً بالنهضة العلمية والفكرية في العصر العباسي الأول وذلك لأنه شارك فيها بنفسه. وكان شخصية

متعددة المواهب، فهو له وقفات ذات نظرات ثاقبة في كل الجوانب، ومن هذه المواهب: أنه كان شاعراً وأديباً، وخطيباً مفوهاً، وفيه يقول سهل بن هارون: "لم أر أنطق من المأمون أمير المؤمنين".

١) ينظر: الذهبي، **سير أعلام النبلاء، ١٠/ ٢٨٢** بيروت، ١٩٦٠م. الطبري، **تاريخ الامم والملوك، ٧ /٢١٠.** أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل بن علي، المختصر في أخبار البشر، بيروت، دار المعرفة للطباعة والنشر، ١٩٦٠م، ص ٣٢. أمين أحمد مصطفى، المأمون أديباً، مطبعة السعادة، القاهرة، ١٩٢٨م.

٢) الهواوشة، محمود، **أثر عناصر الاتساق في تماسك النص: دراسة تطبيقية في سورة يوسف،** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن، ٢٠٠٨.

٣) عبابنة، يحيى والزعبي، آمنة، **عناصر الاتساق والانسجام النصي- في أغنية لشهر أيار**، مجلة جامعة دمشق، ٢٩(١-٢)، ٢٠١٣.

٤) براهيمي، عتيقة، **التماسك النصي من خلال التكرار والإحالة: دراسة تطبيقية في سورة الرحمن،** مذكرة لنيل الماجستير في علم اللسان، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عبدالرحمن ميرة، الجزائر، ٢٠١٦.

٥) بوجراند، **النص والخطاب والإجراء،** ترجمة: تمام حسان، القاهرة- عالم الكتب، ١٩٩٨.

٦) الجاحظ، أبو عثمان بن بحر بن محبوب، **كتاب الحيوان،** (تحقيق عبدالسلام بن هارون)، ١٣١/٣، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط٢، ١٩٦٠م.

٧) عبابنة، يحيى والزعبي، آمنة، **عناصر الاتساق والانسجام النصي- في أغنية لشهر أيار،** ص٥١٢.

٨) خطابي، محمد، **لسانيات النص،** مدخل إلى انسجام الخطاب، ١٩٩١م، ص١٥.

٩) براون وَ ج، يول، **تحليل الخطاب،** ترجمة: محمد الزليطني ومنير التريكي، الرياض- جامعة الملك سعود، ١٩٩٧، ص: ٢٢٨.

١٠) براون وَ ج، يول، تحليل الخطاب، ترجمة (محمد الزليطني ومنير التريكي)، الرياض- جامعة الملك سعود، ١٩٩٧.

١١) جاهمي، آمنة، آليات الانسجام النصي في خطب مختارة من مستدرك نهج البلاغة، مذكرة لنيل الماجستير في اللغة العربية "علم اللسان، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، ٢٠١٢م.

١٢)**الإحالة**: أدوات لسانية ذات مستوى دلالي داخل النص وخارجه، وتتميز بعلاقات تطابقية غير استبدالية استبعادية، وتشير إلى أن العناصر المحيلة مهما كان نوعها لا تكفي بذاتها للتأويل وتفسير العلاقات اللغوية، إذ لا بد من العودة إلى ما تحيل إليه في سبيل التأويل، ينظر: خطابي، لسانيات النص، ص:١٧.

١٣) الشاويش، محمد، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، ط١، تونس، المؤسسة العربية، ٢٠٠١، ص:١٢٥.

١٤) الزمخشري، أبو القاسم محمود عمر، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط١، بيروت-دار الكتب العلمية، ١٩٩٧.

١٥) دايك، فان، النص والسياق استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة: عبدالقادر قنيني، الدار البيضاء- مكتبة أفريقيا الشرق، ٢٠٠٠.

١٦)عبدالقادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، ط١، عمان- دار الصفاء للطباعة والنشر، ٢٠٠٢م.

١٧) الهواوشة، محمود، أثر عناصر الاتساق في تماسك النص: دراسة تطبيقية في سورة يوسف، ص١٦.

١٨) الخوالده، فتحي رزق، تحليل الخطاب الشعري: الاتساق من الانسجام في ديوان أحد عشر كوكباً، ط١، عمان- أزمنة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦.

١٩) فرج، حسام أحمد، نظرية علم النص، القاهرة: مكتبة الآداب، ط١، ٢٠٠٧، ص٢٢.

٢٠) الفقي، صبحي إبراهيم، علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

٢١) براهيمي، عتيقة، التماسك النصي من خلال التكرار والإحالة: دراسة تطبيقية في سورة الرحمن، ص ٤٣.

٢٢) قدورة، أحمد، مبادئ اللسانيات، ط٢، بيروت-دار الفكر المعاصر، ١٩٩٦، ص: ٤٦.

٢٣) لحمادي، فطومة، التماسك النصي بين النظرية والتطبيق، مذكرة لنيل الماجستير في اللغة العربية- علم اللسان، جامعة محمد بن خيضر بسكرة، الجزائر، ٢٠٠٤.

٢٤) فضل، صلاح، بلاغة الخطاب وعلم النص، ط١، بيروت- مكتبة لبنان، ١٩٩٦.

٢٥) الجرجاني، أبو بكر عبدالقاهر بن عبدالرحمن بن محمد، دلائل الإعجاز

في علم المعاني، ط٣، تحقيق: محمود محمد شاكر، جدة- دار المدني للطباعة والنشر، ١٩٩٢.

٢٦)ابن قتيبة الدينوري، أبو محمد عبدالله بن مسلم (ت: ٢٧٦٨) عيون الأخبار، دار الكتب العلمية - بيروت ١٤١٨ هـ، ٢٧٨/٢- ٢٧٩. و ابن عبد ربه، أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، ط١، تحقيق (محمد سعيد العريان)، ط١، دار الكتب العلمية، القاهرة، ١٩٤٠م، ٤/ ١٩٣-١٩٥.

٢٧) ابن الجوزي، صيد الخاطر، تحقيق (علي الطنطاوي، وناجي الطنطاوي)، بيروت- دار الفكر،١٩٥٧، ص٣٤١.

٢٨)الراضي، محمد أحمد، نحو النص بين الأصالة والحداثة، القاهرة- دار القاهرة للطباعة والنشر، ٢٠٠٨م، ص ١١٠.

٢٩)قطب، مصطفى صلاح، علم اللغة النصي- بين النظرية والتطبيق، ط١، القاهرة- عالم الكتب، ٢٠١٤م، ١٣٧/١.

٣٠) خطابي، لسانيات النص، ص٢٦.

٣١) خطابي، لسانيات النص، ص: ٢٢.

٣٢) الفقي، صبحي، علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق، ٢٠٣/١.

٣٣) الشاويش، محمد، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، ١٠٦٩/٢.

٣٤) المشعلاوي، إيمان ورد، الاتساق النصي في خطب واقعة الجمل، مذكرة لنيل الماجستير في اللغة العربية وآدابها، جامعة المثنى، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، بغداد، العراق، ٢٠١٦.

٣٥) بحيري، سعيد حسن، دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة، ط١، القاهرة- مكتبة الزهراء، ١٩٩٧م، ص: ٩١.

درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر المدرسين

د.عبدالرؤوف احمد عايش بني عيسى *
م.م سعيد مصحب فرحان الركباني**

تاريخ الوصول:٢٠١٨/٢/٢٧م تاريخ القبول: ٢٠١٨/٨/١٣م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية في العراق، محافظة ذي قار، قضاء قلعة سكر لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر المدرسين تبعا لاختلاف متغيري (النوع الاجتماعي والخبرة). ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة وتوزيعها على أفراد عينة الدراسة باتباع طريقة الحصر الشامل، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظرهم كانت متوسطة ، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيري (النوع الاجتماعي، الخبرة).

الكلمات المفتاحية: درجة امتلاك، مدرسي التربية الإسلامية، أساليب تعزيز الأمن الفكري.

* استاذ مشارك /كلية الآداب، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
** وزارة التربية العراقية / مديرية تربية ذي قار /قسم تربية قلعة سكر

Abstract

The aim of this study is to determine the degree of possession of the Iraqi Islamic education teachers in Thee-Qar province, Qalat Sukker district, to the methods of enhancing students' intellectual security from teachers' perspectives in relation to (gender and experience). In order to achieve the objectives of the study a questionnaire was designed and distributed to the sample of the study according to the comprehensive inventory method. The results showed that the degree of possession among the teachers of Islamic education to the methods of enhancing intellectual security of students from their point of view was moderate, and there were no statistically significant differences depending on the variables (gender and experience).

Keywords: Iraqi Islamic education teachers, Students' intellectual security, Teachers' perspectives

المقدمة:

يُعد الأمن ضرورة اساسية لكل أمة، وبه يحفظ الدين والنفس والعرض والمال التي لا تقوم حياة المجتمع إلا بتحققها والحفاظ عليها والموازنة بينها في التطبيق، ولقد منَ الله على قريش بنعمتين سابقتين هما نعمة الإطعام من الجوع والأمن من الخوف لأهميتهما في حياة البشرية وتوجيه السلوك الإنساني وتحقيق الأمن الاجتماعي والغذائي والصحي والسياسي والاقتصادي، ولا شك أنَ تحقيق الأمن الفكري يؤدي إلى تحقيق الأمن في المجالآت السابقة حيث يسير الإنسان مستقيما في حياته يشعر بالسلامة والاطمئنان محصناً من أخطار الغزو الفكري التي تؤدي إلى الإنحراف في مفاهيمة وسلوكه.

ونظراً لما تواجهه الأمة الإسلامية في العقود الأخيرة من هجمات شرسة هادفة إلى إلغاء الهوية الإسلامية من خلال توجيه العقول إلى كل ما يخالف الشرع والدين بزرع الاتجاهات العنيفة والمتطرفة بين أفراد المجتمع[1] فإن مهمة الأمن الفكري توفير الحياة الآمنة المطمئنة في المجتمعات والأوطان والمحافظة على

المنظومة الفكرية والنوعية ضد الاتجاهات الفكرية التي من شأنها تشويه الأفكار والدعوة إلى الانحلال لبعض أفراد المجتمع، محولة إياهم إلى صفوف من الرعاع يساقون في مهب الريح وإدراجه بكل يسر وسهولة[٢].

وقد حدد الماوردي قواعد صلاح الدنيا وانتظام عمرانها، في ستة أشياء (دين متبع، وسلطان قاهر، ودولة قوية، وعدل شامل، وأمن عام، وخصب دائم، وأمل فسيح) فإنه قد جعل "الأمن العام" القاعدة الرابعة من قواعد صلاح الدنيا وانتظام العمران، وعن هذه القاعدة يقول: (وأما القاعدة الرابعة فهي أمن عام تطمئن إليه النفوس، وتنتشر به الهمم، ويسكن فيه البرىء، ويأنس به الضعيف، فليس لخائف راحة، ولا لحاذر طمأنينة، وقد قال بعض الحكماء: الأمن أهنأ عيش، والعدل أقوى جيش، لأن الخوف يقبض الناس عن مصالحهم، ويحجزهم عن تصرفهم، ويكفهم عن أسباب المواد التي بها قوام أوَدِهم، وانتظام جملتهم، والأمن المطلَق: ما عَمّ، والخوف قد يتنوع تارة ويعم، فتنوعه بأن يكون تارة على النفس، وتارة على الأهل، وتارة على المال، وعمومه أن يستوجب جميع الأحوال[٣].

إن المؤسسات التربوية التي تسهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة تتطلب وضع ضوابط دقيقة (علمية وشخصية) لاختيار المشرفين التربويين والمرشدين ومديري المدارس ووكلائهم، وتقويم أداء المعلمين في مجال تحقيق الأمن الفكري بصورة فعّالة ومعالجة الخلل إن وجد، كما تتطلب مراجعة الأوعية العلمية المتاحة للطلبة لتنقيتها مما يدعو إلى الغُلُو والتطرف، وتوفير المراجع العلمية المناسبة لمعالجة الانحرافات الفكرية والعقدية والسلوكية لتكون في متناول الطلبة وعناصر العملية التعليمية إضافة إلى ربط مناهج التعليم بواقع الحياة ومشكلات المجتمع الفكرية المعاصرة، وتوظيف بعض المقررات الدراسية والأنشطة التعليمية لإيضاح درجة خطورة الانحراف الفكري لتحصين الطلبة في مواجهته (Nakpodia٢٠١٠،)[٤].

لقد أصبحت المدرسة تبعاً لمفهوم الإدارة المدرسية الحديثة على أنها نظام اجتماعي مفتوح يتكون من مجموعة من العناصر المترابطة فيما بينها والتي ترتبط بشكل أو بآخر مع المجتمع، مما يتطلب من المدير القيام بأدوار رئيسية وفرعية تساعد للارتقاء بمستوى المدرسة والمجتمع الكلي الذي تنتمي إليه.[٥]

إن للانحراف الفكري والأفكار السلبية الدخيلة على المجتمع سلبيات ومخاطر، حيث إنها تفرز نفوساً ضعيفة، ومجتمعاً مفككاً ، كما أنها تهدد البنية الاقتصادية للمجتمع، فالشباب المنحرف فكرياً، إما منحل يلهث وراء شهواته، فيقع في براثن المخدرات، أو يبقى منعزلاً عن المجتمع

كارهاً له فتصيبه أمراضاً نفسية وجسمية، مما يؤدي إلى تعطيل مشاركة الشباب في العمل والإنتاج وبناء المجتمع، وفقدان الثقة عند الناشئة في مجتمعهم ورموزه، وخلخلة منظومة القيم والأخلاق، وسيادة الانحلال والفوضى، وفقدان التفاعل الاجتماعي بين أبناء المجتمع الواحد.(٦)

وتحقق الأمن الفكري لدى الفرد يساعد على تحقيق الأمن بشكل تلقائياً في الجوانب الأخرى كافة؛ إذ إن العقل يمثل القيادة العليا الواعية المميزة كما أنه الجهة القيادية لباقي أصناف الأمن ومما لا شك فيه بأنَ انحراف الفكر من أخطر أنواع الانحراف، وله أشكاله المتعددة وأخطاره المهددة لأمن واستقرار المجتمع، فالإنحراف بمعناه الواسع انتهاك للمعايير المتعارف عليها ومحاولة للخروج على قيم وضوابط الجماعة، والفكر المنحرف الذي يؤثر على الأمن هو الفكر المتطرف الذي يتخذ من الدين ستاراً له وترويجاً لمفاهيمه مصطدماً بالانساق الاجتماعية والدينية وكل عناصر الضبط الاجتماعي(٧).

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

لاحظ الباحثان من خلال عملهما في الميدان التربوي بعض الممارسات الخاطئة للعاملين في مجال التعليم؛ والتي تساهم في تعزيز بعض الأفكار غير المنسجمة مع مبادئ تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، كما أن التغير التكنولوجي السريع، أدى إلى تغير اجتماعي واقتصادي كبيرين ساهم في إتاحة نظم معلومات ذات نوعية جيدة ومناسبة للتربية الحديثة، مما يترتب عليها من آثار تربوية تحتاج للاهتمام الجوهري عند تطبيق المستحدثات التقنية المعاصرة وربطها بالبيئة التعليمية وتحديث أساليب التربية بناءَ على ما أحدثته من آثار.

مما دفع الباحثان وفي ضوء التغيرات المؤثرة إلى محاولة التعرف إلى مدى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة، فضلاً عن تقديم المساعدة للمسؤولين في مؤسسات التعليم عند التخطيط لتطوير الأساليب التربوية وتزويدهم بالمعلومات الضرورية لذلك، وإعداد البرامج التوعوية التي يمكن دمجها في البرامج التعليمية لتنمية الأفكار والاتجاهات الايجابية للطلاب، ووضع الخطط العلاجية المناسبة لحل مشكلات التطرف الفكري عند الطلاب، ومواكبة الاتجاهات الحديثة التي تؤكد على أهمية إدخال التكنولوجيا وتوظيف الوسائل التقنية في العملية التربوية، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الآتية:

١-ما درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر المدرسين؟

٢- هل هناك فروق في درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر

المدرسين تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي)؟ عند مستوى الدلالة الفا أكبر أو تساوي ٠,٥ ؟

أهداف الدِّراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر المدرسين وذلك من خلال ما يلي:

١-التعرف على الفروق في درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر المدرسين تبعاً لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي).

٢-تقديم اقتراحات لمدرسي التربية الإسلامية في توطين الأمن الفكري لدى طلاب.

٣-تقديم أدب تربوي في مجالات الأمن الفكري ومفاهيمه وجوانبه وخصوصاً في السياق التربوي.

أهمية الدِّراسة: تأتي أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١-حماية المتعلمين من التيارات المنحرفة وإبعاد السلوكيات التي تتنافى مع مبادئ الإسلام الصحيح المستمدة من القران الكريم والسنة النبوية.

٢-زيادة الاطمئنان النفسي لدى أولياء الأمور على أبنائهم من خلال امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة.

٣-الخروج بنتائج وتوصيات ملائمة تفيد أصحاب القرار والعلاقة لتطوير وتفعيل مفهوم الأمن الفكري لحماية أفكار الشباب.

مصطلحات الدراسة:

درجة امتلاك: وتعني امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة، وقيست بمجموع الدرجات التي حصل عليها المعلم من خلال الاستبيان الذي اعتمد لهذا الغرض.

الأمن الفكري: سلامة فكر الفرد ومعتقداته من الانحرافات والأفكار الخاطئة التي تؤدي إلى الانحراف الفكري المتعلق بالأمور الدينية والدنيوية لتكوين رجاحة الفكر مما ينعكس بالأمن والطمأنينة والاستقرار على الفرد والمجتمع.

مدرسي التربية الإسلامية: الأشخاص الذين يحملون مؤهلاً علمياً في الشريعة الإسلامية ويقومون بتدريس مبحث التربية الإسلامية في المدارس ومعينين بشكل رسمي من قبل وزارة التعليم.

حدود الدراسة ومحدداتها: تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

١. الحدود المكانية: تجرى هذه الدراسة في جمهورية العراق/ محافظة ذي قار/ قضاء قلعة سكر

٢. الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٧ /٢٠١٨م.

٣. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

٤. محددات الأداة: اعتمدت نتائج الدراسة على مدى الدقة في استخلاص دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة (الاستبانة).

الأدب النظري:

يُعد الأمن مرتكزاً رئيساً تسعى جميع الدول لتحقيقه، فالمجتمعات بكافة مكوناتها بحاجة لعنصر الأمن كأحد الضرورات المهمة في بقائها وتنميتها وتطويرها، وتأمين كيانها ضد الأخطار الداخلية والخارجية التي تهدد تنميتها المستدامة، فبالأمن تزهر الشعوب، وبانعدامه يتم ضرب وحدة كيان المجتمع وتفككه، ونظراً لما يشهده العصر الحالي من تغيرات وتطورات غيرت على أنماط حياة الافراد وطرق تفاعلهم التقليدية، واتساع المفاهيم التي تعنى بالأمن وتعدد مجالاته، اصبح موضوع الامن الفكري يحظى بأهمية كبيرة لحفاظه على هوية المجتمع ومنظومته الفكرية كونه يتعلق بمخزون الثقافات التي يتلقاها الفرد من مجتمعه، والحاجة إلى تعاون جميع المؤسسات الرسمية وغير الرسمية لتحقيقه ولأبعاد افراد المجتمع عن الخروج على القيم والانظمة والتعاليم الدينية الصحيحة.

كما يُعدّ الأمن من أهم المطالب الضرورية للحياة، ومطلب تسعى جميع الدول لتحقيقه، كونه من الركائز الأساسية لقيام أي مجتمع على اختلاف أطيافه ومكوناته، فعنصري الأمن والاستقرار ضروريان في تنمية المجتمع والحفاظ على هويته وفكره، حيث أن قيمة الأمن تزيد عند اقترانها بالفكر، لأن الفكر هو الذي يحفظ للأمة هويتها ويضمن بقاءها وعدم فنائها في الأمم الأخرى.

فالأمن الفكري هو: "ضمان لسلامة الفكر من الانحراف الذي يشُكل تهديداً للأمن الوطني أو أحد مقوماته الفكرية، والعقائدية، والثقافية، والأخلاقية، والأمنية"[٨]

كما يُعرف أيضاً بأنه: "حماية لعقول الناشئين من كل افكار خاطئة تتعارض مع تعاليم الإسلام، وتؤدي إلى انحراف السلوك[٩].

ويُعرف: كذلك بأنه "تأمين وحماية لأفكار وعقول أفرد المجتمع من المعتقدات الخاطئة التي قد تشكل خطراً على نظام الدولة"[١٠]، أو "مجموعة من النشاطات المشتركة بين الدول والمجتمعات

لتجنب أفرادها أي معتقدات عقدية أو فكرية خاطئة تسبب انحراف في السلوك والأخلاق بعيداً عن الصواب"[١١].

ويعرف الباحثان الأمن الفكري على أنه: حفظ وحماية أفكار المجتمع وأفراده من الإخلال بالثوابت العقدية والأخلاقية أو أخطار وتهديدات تؤثر على معتقداته وتغير أفكاره وسلوكه وتأخذه بعيداً عن تعاليم المجتمع.

كما أنّ الامن الفكري يحفظ النظام العام للمجتمع، ويحقق الطمأنينة والأستقرار في الحياة السياسية والاجتماعية وغيرها من المقومات الاساسية.[١٢] وخاصة في ظل تنوع الأديان والأعراق والتجاذب الكبير الحاصل بين مصالح الأفراد والمجتمعات؛ وتعدد أطياف المجتمع الواحد، الأمر الذي أنتج صرعات عدة، أدت بأن تبحث كل دولة عن وسائل تضمن فيها حماية هويتها الفكرية وتقاليدها وأعرافها[١٣] بأن تضع الأمن الفكري في المنزلة العليا من مراتب الأمن نظراً لأهميته التي تتمثل بتصرفات الأفراد التي تستند على معتقداتهم الفكرية ومخزونهم الثقافي، من هنا تنبع أهمية الأمن الفكري بأن يكون مطلباً أساسياً لكل الدول والمجتمعات لتحقيق التنمية المستدامة، التي تحمي المجتمعات من الوقوع في فوضى فكرية غير منضبطة بأسسٍ من العلم والحكمة.

ويلخص الباحثان أهمية الأمن الفكري بالنقاط الآتية:

١. يحفظ الأمن الفكري الهوية الشخصية والفكرية للمجتمع وتقاليده ويحدد علاقتها بالآخرين.

٢. يحقق الأمن الفكري التطور للمجتمع وحضارته وينمّي ثقافته.

٣. يُعد الأمن الفكري منظومة للأمن العام للمجتمع، والركيزة الأساسية لاستقراره.

٤. يحقق الأمن الفكري حماية للمجتمع عامّة وللشباب خاصة.

٥. يمكن أن يقضي الأمن الفكري على الانحراف الذي يهدد القناعات الفكرية المضرة بمصالح الأفراد داخل المجتمع.

٦. يربط الأمن الفكري العلاقات بين الأفراد ويحفظ ردود أفعالهم تجاه الأحداث.

إن تحقيق الأمن الفكري لدى أفراد المجتمع، يحقق بمجمله الأمن المجتمعي بجميع مجالاته للوصول إلى الأمن الشامل والاستقرار، **لذا يجب علينا أن نقف في وجه التحديات التي تهدد الأمن الفكري وأهمها:**

١- المهددات الدينية: يحتاج الانسان إلى مجموعة من القيم الفسيولوجية والعقائدية، والمعتقدات الدينية التي تضمن استقرار الأمن الفكري، ولكن ومع

وجود الاختلافات للتفاسير والتأويلات الدينية في المسائل العقدية داخل المجتمع الواحد، وتعدد الجماعات والمذاهب التي تكفّر وتعادي بعضها البعض، شكل هذا تهديداً للأمن الفكري، إضافة لوجود فجوة بين علماء الدين والشباب الذي لا يثق برأي العلماء ويتبع آراء أناس يغالون في الدين ويرى أنهم محلاً للثقة[١٤].

٢- **المهددات والمعوقات الاجتماعية:**[١٥] إن وجود الطبقية والطائفية في المجتمعات تؤدي إلى خلافات عقدية ومذهبية تهدد الأمن الفكري للمجتمع، كما[١٦] أن للأسرة دور كبير في الحفاظ على الأمن الفكري من أي تهديد كونها الحاضنة لأفراد المجتمع وتنمي لديهم قيم الأمن قولاً وفعلاً بممارستها لأدوارها ، وتحصينهم فكرياً تجاه تيارات التشدد في القيم الدينية والاجتماعية لذلك الفرد، وأي خلل في الأسرة من تفكك، وعدم مراعاة خصائص النمو يؤدي إلى تهديد الأمن الفكري في المجتمع، إضافة إلى أن المناهج غير الجيدة في محتواها، والقدوة السيئة لبعض العاملين في المؤسسات التعليمية يؤثر على أفكار افراد المجتمع وسلوكياتهم، ويهدد الأمن الفكري لديهم[١٧].

٣- **المهددات الثقافية:** إن الأمن الفكري مسؤولية تضامنية يشترك فيها جميع أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم التعليمية، فلا بد من الاهتمام بالجانب الثقافي لأفراد المجتمع، وعدم اغفال التنمية الفكرية لبعض المناطق والمراكز، حيث أن تدني مستويات التعليم في بعض المجتمعات يسمح لأفراده بالتواصل السلبي الناتج عن الفراغ الفكري والتباين بين أفراده[١٨].

٤- **المهددات السياسية:** تهدد الجماعات والحركات السياسية غير المشروعة، الناتجة عن تهميش بعض الدول لمواطنيها وانتهاك حقوقهم، وتطبيق السياسات غير العادلة ضدهم زعزعة الأمن والاستقرار، وخلق الفتن الداخلية سواء كانت بين افراد المجتمع الواحد أو بين الأفراد و سلطاتهم، نظراً لوجود نظرة سلبية تجاه الانظمة السياسية بشكل عام[١٩].

مما سبق يتبين أن مهددات الأمن الفكري تتواجد في جميع النواحي الحياتية، ومنها ايضاً النفسية، والاقتصادية، والجغرافية، وعلى الجهات المعنية أن تتعاون وتتكاثف لتسيطر على أي عامل يهدد الأمن الفكري، لضمان استقرار المجتمع وحفظ هويته.

أساليب تعزيز الأمن الفكري:

الأمن غاية الشرائع السماوية وهدفها الأسمى، ولقد قررت الشرائع الأمن ببيانها الحقوق والواجبات، وإرسائها قواعد الحدود والعقوبات، وجعلت مقاصدها حفظ الدين والنفس والنسل والمال

والعقل، وبين الرسول ﷺ أن الاستقامة تحقق الأمن، وحسن السلوك علامة الإسلام والإيمان فيقول ﷺ: "المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده، والمؤمن من أمنه الناس على دمائهم وأموالهم"[٢٠].

ومن أساليب تعزيز الأمن الفكري:

أولاً: التنشئة الإسلامية:

تشكل التنشئة الإسلامية ضابطاً لسلوك الإنسان قال تعالى: ﴿ وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي ٱلْأَرْضِ كَمَا ٱسْتَخْلَفَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ ٱلَّذِي ٱرْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّنۢ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا ۚ يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْـًٔا ۚ وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ ﴾[سورة النور:٥٥] والأمن الفكري يتعلق بالمحافظة على الدين، الذي هو إحدى الضرورات الخمس التي جاءت الشريعة الإسلامية بحمايتها والمحافظة عليها، من خلال التنشئة الإسلامية القائمة على استشعار الرقابة الذاتية التي توجه التفكير إلى ما فيه النفع والخير والبعد عن الانحراف والضلال.

ثانياً: تربية الطلاب على تقدير نعمة الأمن:

إنَ تربية الطلاب على تقدير نعم الله تعالى لا سيما نعمة الأمن ومعرفة ثمراتها ومغبات تحولها عن البلاد والعباد، وتذكيرهم بنماذج من الأمم الغابرة والحاضرة ممن فقدوا هذه النعمة وما نزل بهم لهو من أقوى السبل الوقائية لحماية الجيل من الوقوع في مزالق الفكر المنحرف.[٢١]

ثالثاً: تنمية روح المحبة عند الطلاب:

وذلك من خلال الحوار الهادف البناء ووضع الأسس والضوابط التي تضمن تأثيره في العقول السليمة حيث يتم تبادل الأفكار بين الأجيال من غير تحيز وذلك من خلال تدريب الطلبة على الحوار البناء بينهم وبين معلميهم.

رابعاً: ترسيخ منهج الوسطية والاعتدال:

إن غاية الأمن الفكري استقامة المعتقد، وسلامته من الانحراف والدعوة إلى المنهج الحق، وذلك من خلال تقديم مشاركات عبر مواقع التواصل الاجتماعي تنقل قصصا من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ومواقف من سيرة السلف الصالح توضح وتذكر بقيم الإسلامِ السمح[٢٢]، لئلا يكون عمل الإنسان هباء منثوراً لا ثقل له في ميزان الإسلام، قال تعالى: ﴿ فَٱعْبُدُواْ مَا شِئْتُم مِّن دُونِهِۦ ۗ قُلْ

إِنَّ ٱلۡخَٰسِرِينَ ٱلَّذِينَ خَسِرُوٓاْ أَنفُسَهُمۡ وَأَهۡلِيهِمۡ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِۗ أَلَا ذَٰلِكَ هُوَ ٱلۡخُسۡرَانُ ٱلۡمُبِينُ ﴾[سورة الزمر:١٥].

رابعاً: المحافظة على العقل وتعريته من الفكر المنحرف:

إن الأمن الفكري يتعلق بالعقل وهو آلة الفكر، وأداة التأمل والتفكر، الذي هو أساس استخراج المعارف، وطريق بناء الحضارات، وتحقيق الاستخلاف في الأرض، ولذلك كانت المحافظة عليه وحمايته من المفسدات مقصداً من مقاصد الشريعة الإسلامية، لأن سلامة العقل لا تتحقق إلا بالمحافظة عليه من المؤثرات الحسية والمعنوية ونشر الفكر الصحيح الذي يمنع الإنحراف والتطرف ويدعو إلى الوسطية والاعتدال لأن الإخلال بالأمن الفكري يؤدي إلى تفرق الأمة وتشرذمها شيعاً وأحزاباً، وتتنافر قلوب أبنائها، ويجعل بأسهم بينهم، فتذهب ريح الأمة، ويتشتت شملها، وتختلف كلمتها.

خامساً: تقديم القدوة الحسنة:

إن من أهم الأساليب التربوية في تحقيق الأمن الفكري الاهتمام بالقدوة الحسنة التي تهدف إلى تعليم الأخلاق وغرس الفضائل في النفوس، وهذا ما أشار اليه عقبه بن أبي سفيان لما دفع ولده إلى المؤدب وقال له: ليكن أول ما تبدأ به من إصلاح بَنِي إصلاح نفسك، فإن أعينهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما استحسنت والقبيح ما استقبحت، وعلمهم سير الحكماء وأخلاق الأدباء وتهددهم بي وأدبهم دوني، وكن لهم كالطبيب الذي لا يعجل بالدواء حتى يعرف الداء، ولا تتكلن على عذر مني، فإني قد اتكلت على كفاية منك[٢٣].

مدرس التربية الإسلامية:

يعد مدرس التربية الإسلامية العنصر الفعال في إنجاح العملية التعليمية وذلك بفضل العلم الذي يدرسه، فهو يعلم العلوم الشرعية التي هي خير العلوم وأشرفها وأعلاها منزلة ومسؤول عن تعليم كتاب الله عز وجل وسنة نبيه، كما أنه يتحمل العبء الأكبر في حل ما يواجهه طلابه من مشكلات دينية واجتماعية.

كما أنَه الذي يتولى بناء العلاقة على التفاعل والتأثير المتبادل على الطلبة وتفكيرهم، وإكسابهم المعارف والخبرات والمهارات، ويساهم في بناء القيم والاتجاهات عندهم وتطويرها، وإتاحة الفرصة للنمو الموجه الهادف[٢٤] **ومن صفات مدرس التربية الإسلامية:**

-أن يكون هدفه وسلوكه وتفكيره ربانياً بعيداً عن الزيغ والانحراف لأن الناس يأتمنونه على فلذات أكبادهم.

-أن يكون مخلصاً في عمله، يقصد به وجه الله سبحانه وتعالى لا تحقيق مكاسب أو شهرة فلا يراني ولا ينافق بل

يستحضر في ذهنه دائماً أن الدعوة إلى الله تعالى من عمل الأنبياء، وأن طالب العلم إذا أخلص كان بمنزلة المجاهد ومن علامة ذلك: الصبر على المشاق، وعدم الملل أو السأم في التوجيه والمتابعة.

-أن يكون سليم الجسم من العاهات التي تعيقه عن عمله قادراً على تحمل مشاق هذه المهنة.

-أن يكون نبيها حاضر البديهة له فراسة يتوسم بها المتعلم ليعرف مبلغ طاقته.

-أن يتصف بالأخلاق الحميدة والشيم المرضية التي ورد الشرع بها، وحث عليها كالصدق والأمانة والحلم والورع ونحو ذلك، ليكون قدوة صالحة لطلابه وغيرهم، فالمدرس يؤثر بسلوكه أكثر مما يؤثر بوعظه وإرشاده.[٢٥]

-أن يلتزم بالأمانة العلمية والدقة والموضوعية ليكون قدوة لتلاميذه مما يرفع من مكانته ويساعده في تحقيق أهدافه.[٢٦]

- أن يكون وقوراً متزناً في سلوكه ومواقفه وانفعالاته يواجه ما يعتريه بسعة صدر وطلاقة وجه، من غير خروج إلى حد الخلاعة، وليتجنب الإكثار من المزاح والضحك، وليحذر كل الحذر من أن يشين نفسه وعلمه.

-**الصدق في أقواله وأعماله** داخل المدرسة وخارجها لأن الطلاب يقلدون المدَرس بما يصدر عنه من تصرفات، بل إن الصدق المدخل الأساسي الذي اعتمد عليه الدين الإسلامي في نشر دعوته. قال تعالى: ﴿وَالَّذِي جَاءَ بِالصِّدْقِ وَصَدَّقَ بِهِ ۙ أُولَٰئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ﴾[الزمر: ٣٣].

وفسرها ابن كثير بقوله: قال -جل وعلا- ﴿والذي جاء بالصدق وصدق به﴾ قال مجاهد وقتادة والربيع بن أنس وابن زيد: الذي جاء بالصدق هو رسول الله ﷺ وقيل هو جبريل عليه السلام "وصدق به" يعني محمداً وقال علي بن أبي طلحة عن ابن عباس رضي الله عنهما "والذي جاء بالصدق "قال من جاء بلا إله إلا الله" وصدق به" يعني رسول الله ﷺ. وقال عبدالرحمن بن زيد بن أسلم "والذي جاء بالصدق" هو رسول الله ﷺ "وصدق به" قال المسلمون "أولئك هم المتقون"[٢٧]

-**العدل والموضوعية في التعامل مع المتعلمين.** قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ ۖ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا ۚ اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ۖ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۚ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ [المائدة: ٨].

-**الصبر على التعليم:** فالعملية التعلمية شاقة وبحاجة لمستوى عال من الصبر سواء بالنسبة للطلبة أو المادة العلمية من تخطيط وتنظيم ومتابعة. قال تعالى: ﴿

يَـٰٓأَيُّهَـا ٱلَّذِيـنَ ءَامَنُـواْ ٱسْـتَعِينُواْ بِٱلصَّـبْرِ وَٱلصَّلَوٰةِۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَـعَ ٱلصَّـٰبِرِينَ ﴾ [البقرة: ١٥٣].

-المهارة في تقديم الأدلة والبراهين تكون منسوبة إلى مصادر لها مصداقية لتكون أكثر اقناعاً للطلبة.[٢٨]

-مصداقية لتكون أكثر إقناعاً للجمهور.

-الرحمة واللين في التعامل مع الطلبة والتعامل معهم بمستوى يليق بإنسانيتهم من حيث الشعور بآلامهم وتقدير مشاعرهم والعمل على تقديم العون والمساعدة لهم، قال تعالى:﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ﴾[الأنبياء: ١٠٧].

-الأمانة العلمية في نقل العلوم والمعارف العلمية، قال تعالى:

﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ۚ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾[النساء: ٥٨].

الدراسات السابقة:

ومن الدراسات السابقة المتعلقة بالأمن الفكري وخصائصه ودور معلمي التربية الإسلامية بتحقيقه ما يلي:

-دراسة المعجل (٢٠١٦) وهدفت التعرف إلى دور الأسرة في الحد من التطرف الفكري والعنف لدى الأبناء وعلاقته بالسلم المجتمعي والعوامل التي تؤدى لوجود التطرّف الفكري والعنف المصاحب له داخل الأسرة والتعرف إلى أساليب التنشئة الأسرية التي تؤدي إلى التطرّف الفكري والعنف والتفاعلات داخل الأسرة الناتجة عن أساليب التنشئة الأسرية، وتكون مجتمع الدّراسة وعينتها من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض البالغ عددهن (٦١٤) طالبة، والخبراء في المجال الأسري حيث بلغ عددهم (٤١) خبيراً، وقد استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي بأسلوب المسح الاجتماعي وتوصلت الدراسة إلى أن أهم أنماط التطرّف الفكري هو ممارسة الأبناء حرياتهم دون تحكم من أحد، كما أن أفكارهم تختلف عن أفكار والديهم ، أما أهم أنماط العنف المصاحب له هو الجدال مع الأشخاص الذين يخالفونه في رأيه في داخل الأسر، كما أن أهم العوامل التي تؤدي إلى التطرّف الفكري لدى الأبناء يعود إلى شخصية الأب من ناحية وأساليب التنشئة الأسرية والتفاعلات التي تتم داخل الأسرة من ناحية أخرى، وتمثلت أوجه القصور التي تعاني منه الأسر في استخدام وسائل التواصل دون رقيب والإهمال من قبل الأسرة، وتمثل الدور الوقائي الذي تقوم به الأسرة عن طريق عقد دورات تدريبية للتعامل الإيجابي وتعزيز التفكير الناقد لدى الأبناء لتحقيق السِّلْم المجتمعي.[٢٩]

وهدفت دراسة عسيري (٢٠١٦) إلى تقييم استراتيجي لتأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري من خلال الوقوف على واقع وسائل التواصل الاجتماعي، وتكون مجتمع الدراسة من بعض الخبراء والفنيين المختصين بوزارة الإعلام، وتقنية المعلومات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمنطقة الرياض والبالغ عددهم (١٥)، واستخدمت الدراسة الطريقة التاريخية والوصفية التحليلية لفهم المراحل التاريخية للعلاقات بين الطرفين وتوصيفها وتحليلها، واعتمد الباحثان في هذه الدراسة على أسلوب المقابلة الشخصية للاستفادة من وجهة نظر المختصين المتابعين لهذا الجانب وأداة تحليل المضمون، وأظهرت النتائج عدم مساهمة وسائل التواصل الاجتماعي في تحقيق الوسطية والتسامح والاعتدال بما يعزز الأمن الفكري بل أثرت عليه بوسائل سلبية، كما أن وسائل التواصل الاجتماعي تثمر في طرح المواضيع التي تسهم في تعزيز الأمن الفكري كترسيخ القيم والمحافظة على التعامل الحسن والأخلاق الحميدة.[٣٠]

وهدفت دراسة ناكبوديا (٢٠١٠ Nakpodia 2010) البحث في أهمية تعزيز الأسس الثقافية في المنهاج كأحد سبل تطوير الأمن الفكري وتنميته لدى الطلبة، كما هدفت إلى بيان معنى الثقافة وأنواعها، وأثرها في تعلم الطلبة وتعزيز مفهوم الأمن الفكري لديهم، وأجريت الدِّراسة على المنهاج المعتمد في المدارس النيجيرية حيث بينت أن الثقافة لابد أن تكون من الأسس التربوية التي تقوم عليها عملية تحديث المناهج الخاصة بالمجتمع النيجيري وترسيخها بين أكبر عدد من الطلبة في مختلف المدارس، وخلصت الدِّراسة إلى أن الاهتمام بالأسس التربوية التي تتعلق بالثقافة يعد الطريق الأمثل إلى تعريف الطلبة بقواعد الثقافة النيجيرية وأنواعها ومزاياها وعواملها المتغيرة، كما أشارت الدِّراسة إلى أن أحد المهام الرئيسية للمعلم هو استخدام الثقافة والمنهاج المدرسي بشكل يشعر الطلاب بالرضا حول مكونات المنهاج وأسسه[٣١].

وأجرى السليمان (٢٠٠٦) دراسة هدفت التعرف إلى دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلبة دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبينت النتائج أن ما نسبته (٥٨,٢%) من أفراد العينة من مديري المدارس يرون أن الحاجة إلى تعزيز الأمن الفكري للطلبة كبيرة وتشير هذه النتيجة إلى إدراك معظم المديرين إلى أهمية تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة في المراحل الثلاث.[٣٢]

دراسة كارلسون وسونادر (Carlsson &Sounander 2006) وهدفت التعرف

إلى دور المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية في بناء الفكر وبينت الدراسة أن المؤسسات التعليمية لها نصيب كبير في بناء فكر الإنسان وإعداده لمواجهة الحياة بكافة أصنافها وضروبها وأطيافها، كما أن الوعي الأمني يُعول عليه كثيراً في صحة المعتقد، والعيش بانسجام داخل المجتمع الواحد مثمناً أهمية الولاء والوحدة والترابط بين أفراد الأمة، كما أشارت الدراسة إلى أن المدارس والجامعات تُعد الركيزة الأساسية والمنبع الرئيس الذي يكتب من خلاله الإنسان العلم والمعرفة في مراحلها المتدرجة التي تنمو فيها المهارات وتتحسن فيها السلوكيات في فروع العلم المختلفة[٣٣].

دراسة خريف (٢٠٠٦) وهدفت التعرف إلى دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلبة في المرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بخطواته وإجراءاته وتوصلت الدراسة إلى وضوح مفهوم الأمن الفكري لدى ٥٤% من أفراد العينة، أما البقية فأفادوا بأن مفهوم الأمن الفكري ليس واضح لديهم، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل عقد دورات تدريبية دورية متخصصة في الإدارة المدرسية.[٣٤]

دراسة تارديف (Tardif،2002) وهدفت التعرف إلى الحوارات الثقافية والأمن الثقافي في الولايات المتحدة"، حيث عرفت الدراسة الأمن بأنه قدرة مجتمع معين لحفظ شخصيته المعينة بالرغم من الظروف المتغيرة والتهديدات الحقيقية أو الافتراضية ويتضمن ديمومة تقليدية من اللغة والثقافة والممارسات الوطنية أو الدينية.[٣٥]

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على جميع الدراسات المذكورة لاحظ الباحثان ما يلي:

١-أن جميع الدراسات السابقة تناولت موضوعات خاصة بالأمن الفكري وطرق تعزيزه.

٢-تعددت المجالات التي تناولتها الدراسات المذكورة، وتنوعت أدوات الدراسة منها استخدمت الاستبانة، وأخرى استخدمت بطاقة الملاحظة.

٣-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة وتحديد إجراءاتها وتكوين الإطار النظري .

٤-تميزت الدراسة الحالية بأنها الدراسة الوحيدة حسب علم الباحثين التي هدفت التعرف إلى درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر الطلبة.

منهجية الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لمتغيرات الدراسة لوصف درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب

تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر المدرسين في مدراس قضاء قلعة سكر.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة وعينها من جميع مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في مدارس قضاء قلعة سكر خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ والبالغ عددهم (١٣٧) مدرساً ومدرسة لمادة التربية الإسلامية؛ حيث قام الباحثان بالحصول على أعداد المدرسين من خلال إحصائيات قسم التخطيط في المديرية التابعة لمنطقة، قضاء قلعة السكر.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	78	56.9
	انثى	59	43.1
	المجموع	137	100.0
سنوات الخبرة في التعليم	أقل من ٥ سنوات	19	13.9
	٥-١٠ سنوات	75	54.7
	١٠-١٥ سنة	9	6.6
	١٥ سنة فأكثر	34	24.8
	المجموع	137	100.0

يبين الجدول (١) ما يلي:

١-بلغ عدد الذكور في العينة (٧٨) بنسبة مئوية (٥٦,٩%)، بينما بلغ عدد الإناث (٥٩) بنسبة مئوية (٤٣,١%).

٢-بلغت أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التعليم (٥٤,٧%) لفترة الخبرة (٥-١٠ سنوات)، بينما بلغت أدنى نسبة مئوية (٦,٦%) لفترة الخبرة (١٠-١٥ سنة).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثان بتطوير الاستبانة كأداة لقياس درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر المدرسين في مدراس قضاء قلعة سكر، وقد اعتمد الباحثان في تطوير أداة الدراسة، من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي السابق حيث اطلع الباحثان على الأدوات المستخدمة في بعض الدراسات السابقة؛ لصياغة الأداة المناسبة في الدراسه، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من ملاحظات ومقترحات تم إعادة صياغة الفقرات التي أجمع عليها المحكمين، ثم عدلت بعض الفقرات بدون حذف أي فقرة أو إضافة فقرات جديدة، وبعد التعديل اعتمدت الاستبانة بصورتها النهائية (انظر الملحق الذي يبين الصورة النهائية لهذه الاستبانة المكونة من (٣٦) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٠) مدرساً

ومدرسة من خارج عينة الدراسة مرتين وبفارق زمني أسبوعين، ثم تم استخراج معامل (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي لجميع مقاييس الدراسة، الجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): معامل الثبات (كرونباخ الفا) ومعامل ارتباط بيرسون لأداة الدِّراسة

الطريقة	معامل الثبات
معامل الثبات (كرونباخ ألفا)	٠,٩٣
معامل ارتباط بيرسون	0.84*

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

يظهر من الجدول (٢) أن قيمة معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) للأداة ككل بلغت (٠,٩٣) وهي قيمة مرتفعة، ومقبولة لأغراض التطبيق أيضاً؛ إذ أشارت معظم الدراسات إلى أن نسبة قبول معامل الثبات هي(٠,٧٠)، كما قام الباحثان باستخراج معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين، حيث تبين أن معامل بيرسون بلغ (٠,٨٤) وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يؤكد ثبات تطبيق الدراسة[٣٦].

جرى اعتماد سلم ليكرت للتدرج الخماسي لقياس درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر المدرسين، حيث تم إعطاء الإجابة موافق بدرجة كبيرة جداً (٥) درجات، وموافق بدرجة كبيرة (٤) درجات، وموافق بدرجة متوسطة (٣) درجات، وموافق بدرجة قليلة (درجتان)، وبدرجة قليلة جداً (درجة واحدة).

أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها هذه الدِّراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في نموذج الدِّراسة لتحديد درجة الموافقة حدد الباحثان ثلاثة مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية:

طول الفترة = (الحد الأعلى للبديل- الحد الأدنى للبديل)/ عدد المستويات المطلوبة.

(٥-١)/٣ = ٣/٤ = ١,٣٣ وبذلك تكون المستويات كالتالي:

-درجة موافقة منخفضة من ١- أقل من ٢,٣٣.

-درجة موافقة متوسطة من ٢,٣٣-أقل من ٣,٦٧.

-درجة موافقة مرتفعة من ٣,٦٨- ٥.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة اتبعتُ الخطوات والإجراءات الآتية:

-تحديد مشكلة الدّراسة، وصياغة أسئلتها.

-تحديد مجتمع الدّراسة، وعينة الدراسة.

-الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة، وإعداد أداة الدّراسة بصورتها النهائية لغايات التطبيق بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها.

-الحصول على الموافقة لإجراء هذه الدراسة، والتي تضمنت الحصول على

تسهيل المهمة من مديرية تربية ذي قار والموجه إلى مدارس قضاء قلعة سكر.

-إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

-استخراج النتائج، وعرضها، وتفسير النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدّراسة تم تطبيق المعالجة الإحصائية التالية:

١-التكرارات والنسب المئوية للتعرف على توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر المدرسين.

٣-تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (T-test) للتعرف على الاختلافات في إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الشخصية.

-عرض نتائج التحليل الاحصائي ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تهدف التعرف إلى درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر المدرسين، وتم ذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة، **وفيما يلي عرض النتائج:**

-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر المدرسين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على عبارات أداة الدراسة والأداة ككل، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن عبارات أداة الدراسة مرتباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقييم
١	١٧	احترم عقائد الآخرين حتى لو كانت مختلفة عن عقائدي	4.07	0.52	مرتفعة
٢	٥	أحاور الطلبة في قضايا فكرية مختلفة	3.87	0.66	مرتفعة
٣	٢١	اثق بقدرتي على حل المشكلات التي تواجهني	3.82	0.83	مرتفعة
٤	١٨	لدي قدرة على التسامح.	3.80	0.64	مرتفعة
٥	٢٠	استقل بذاتي عن أهلي.	3.77	0.80	مرتفعة

الرتبة	الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقييم
٦	٢٣	لدى القدرة على التضحية في سبيل ديني	3.76	0.68	مرتفعة
٧	٦	أوجه الطلبة نحو قراءة كتب متعلقة بفقه الواقع.	3.74	0.70	مرتفعة
٨	٣٣	أفضل الاشتراك بالأعمال التطوعية.	3.73	0.72	مرتفعة
٩	٣١	افضل الاشتراك في الرحالات والمسابقات على البقاء في البيت	3.72	0.63	مرتفعة
٩	٣٦	أعي خطورة الأفكار المغرضة والمضللة	3.72	0.76	مرتفعة
١١	٢٦	احترم القانون السائد في مجتمعي.	3.69	0.66	مرتفعة
١١	٣٥	لدى قدرة على الحوار.	3.69	0.83	مرتفعة
١٣	١٩	أقبل أن تختلف معي الآخرين بالآراء.	3.68	0.70	مرتفعة
١٤	٣٠	احترم حرية التفكير.	3.66	0.79	متوسطة
١٥	٢٧	احترم قيم العدل والمساواة في مجتمعي.	3.62	0.89	متوسطة
١٦	٩	أشارك الطلبة في إيجاد حلول للمشكلة الاجتماعية	3.61	0.68	متوسطة
١٦	٣٤	اتحقق من مصادر المعلومات التي تصل إليه.	3.61	0.84	متوسطة
١٨	٧	أبرز دور العقيدة في توجيه الفكر الصحيح.	3.58	0.87	متوسطة
١٨	٢٨	احترم الدور الوطني للأجهزة الأمنية	3.58	0.73	متوسطة
٢٠	٢٤	لدى معرفة كافية بالعادات والأعراف في مجتمعي	3.57	0.86	متوسطة
٢١	٢٢	لدى القدرة على التضحية في سبيل وطني	3.55	0.85	متوسطة
٢٢	٣٢	اتدرب على سبل تخفيف حدة الغضب لديّ.	3.55	0.83	متوسطة
٢٣	٢٩	لدى القدرة على الإبداع في مجالات مختلفة.	3.53	0.88	متوسطة
٢٤	٢	أعزز ثقافة الحوار الهادف	3.51	0.75	متوسطة
٢٥	١	أبين الأدوار المطلوبة للمحافظة على أمن الوطن	3.50	0.88	متوسطة
٢٦	٢٥	أفضل أن أكون قائد.	3.49	0.84	متوسطة

الرتبة	الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقييم
٢٧	٤	أوضح سلبيات الانحراف الفكري	3.39	0.93	متوسطة
٢٨	٣	أحترم آراء الآخرين للوصول إلى الحق	3.36	1.01	متوسطة
٢٩	٨	أنمي إحساس الطلبة بمشكلات المجتمع.	3.33	0.91	متوسطة
٣٠	١٦	استبعد التعامل العنيف مع زملاء.	3.15	1.00	متوسطة
٣١	١٢	أوجه الطلبة إلى استغلال أوقات الفراغ فيما ينفع مجتمعهم	3.09	1.09	متوسطة
٣٢	١٥	أميل إلى السلوكيات المرغوبة كالصدق والمصارحة والمكاشفة.	3.01	1.03	متوسطة
٣٣	١١	أحاول تصحيح الفكر الخاطئ لدى بعض الطلبة.	2.91	1.13	متوسطة
٣٤	١٠	أعمل على إشاعة روح المحبة والإخاء والتعاون بين الطلبة	2.78	1.07	متوسطة
٣٥	١٣	أشجع الانفتاح الآمن على الثقافات الأخرى	2.73	1.04	متوسطة
٣٦	١٤	أناقش الطلبة في النتائج السلبية للانحراف الفكري للجماعات المتطرفة	2.59	1.00	متوسطة
الأداة ككل			3.49	0.41	متوسطة

يظهر من الجدول (٣) أن الأوساط الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عبارات مقياس درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر المدرسين تراوحت ما بين (٢,٥٩-٤,٠٧)، جاءت بالمرتبة الأولى العبارة رقم (١٧) ونصها: احترم عقائد الآخرين حتى لو كانت مختلفة عن عقائدي، بوسط حسابي (٤,٠٧) ودرجة تقييم مرتفعة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة العبارة رقم (١٤) ونصها: أناقش الطلبة في النتائج السلبية للانحراف الفكري للجماعات المتطرف، بوسط حسابي (٢,٥٩) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ الوسط الحسابي للأداة ككل (٣,٤٩) بدرجة تقييم متوسطة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وعي مدرسي التربية الإسلامية حول أهمية تعزيز الأمن الفكري ومكانته، كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن تعزيز الأمن الفكري بحكمة وتدرج يتوقف على أهداف التربية الحديثة؛ ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى أن مدرسي التربية الإسلامية على درجة عالية من الوعي نحو أهمية تعزيز الأمن الفكري في إعداد الطلبة إذ أنهم يراعون الجوانب الإنسانة العقلية والروحية والجسمية والغرائزية

بما ينسجم وطبيعة التربية الإسلامية التي لا تتخذ أسلوباً واحداً في التربية بل أنَّها اتخذت وسائل وأساليب كثيرة، مما يدفع المدرسين على السير نحو تعزيز الأمن الفكري بالتنويع في استخدام الأساليب لمراعاة خصائص الطلبة المختلفة، العقلية منها والنفسية والوجدانية.

-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: هل هناك فروق في درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر المدرسين تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة ككل تبعاً لمتغيري (النوع الاجتماعي، الخبرة)، كما تم تطبيق تحليل الأحادي (ANOVA) على الأداة ككل تبعاً لمتغير الخبرة، وتطبيق اختبار (Samples T-Test Independent) على الأداة ككل تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، الجداول الآتية توضح ذلك.

جدول (٤): نتائج تطبيق تحليل الأحادي (ANOVA) على الأداة ككل تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	الدلالة الإحصائية
أقل من ٥ سنوات	3.54	0.44	0.89	0.45
٥-١٠ سنوات	3.41	0.35		
١٠-١٥ سنة	3.45	0.42		
١٥ سنة فأكثر	3.54	0.41		

يظهر من الجدول رقم (٤) عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر المدرسين تبعاً لمتغير (الخبرة)، حيث بلغت قيمة (F) (٠,٨٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الخبرة التدريسية للمدرس لا تساهم في رفع قدرته على التنويع في امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة.

جدول (٥): نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على الأداة ككل تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
ذكر	3.49	0.40	0.24	0.81
أنثى	3.50	0.42		

يظهر من الجدول (٥) عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري من وجهة نظر المدرسين تبعاً لمتغير (النوع

الاجتماعي)، حيث بلغت قيمة (T) (٠,٢٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، ويعزو الباحثان إلى أن مدرسي التربية الإسلامية يمتلكون نفس الدرجة لأساليب تعزيز الأمن الفكري.

التوصيات:

بناءً على ما سبق من نتائج فإن الدراسة توصي معلم التربية الإسلامية بما يلي:

١-ضرورة الاهتمام باستخدام أساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة.

٢-الاستفادة من تقنيات العولمة في مقررات التربية الإسلامية لتعزيز أساليب الأمن الفكري لدى الطلبة.

٣-تأهيل معلمي التربية الإسلامية لإبراز الفكر الأمني وأهميته وتعزيزه لدى زملائهم المعلمين والطلبة.

٤-الدعوة إلى استعمال الحكمة مع الطلبة، إذ تقدر الظروف المحيطة بالمدرس حق قدرها فتدرس درساً وافياً في نال كل ما يستحقه من غير إسراف.

٥-إجراء دراسات مشابهة للتعرف على أساليب تعزيز الأمن الفكري ومحاربة التأثير السلبي لمواقع التواصل الالكتروني على الطلبة في مواد دراسية أخرى.

٦-إقامة الندوات التي تهتم ببناء الفكر الأمني القائم على مبدأ الصلاحية لكل زمان ومكان، وتعزيز الهوية للثقافة الإسلامية.

٧-التطوير الجاد في منهجية إعداد المعلم وأنشطتها، والتوظيف النوعي لتقنيات التعليم التي تكسب المعلم شتى أنواع مهارات التعلم المطلوبة للمعلم.

٨-استخدام أساليب التدريس الحديثة ووسائل التعلم التي تساهم بنشر الفكر الأمني، حتى تمتد إلى حياة المتعلم ويتم اكتساب صفة التعلم المستمر والتعاوني.

الملحق:

حضرة المعلم/حضرة المعلمة: المحترم /ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته: يقوم الباحثان بدراسة ميدانية بعنوان: "درجة امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لأساليب تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة من وجهة نظر المدرسين، وقد أعد الباحثان لهذا الغرض استبانة تكونت من(٣٦) فقرة، والمطلوب منك أن تضع إشارة (×) في خانة البديل الذي يعبر عن درجة موافقتك لكل فقرة من فقرات الاستبانة، حسب درجة توافرها في الوزارة، وقد أعطيت كل فقرة في الاستبانة خمس درجات هي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.

ويرجو الباحثان في استجاباتكم على فقرات هذه الاستبانة التعاون الصادق والموضوعي، مؤكداً لكم أن إجابتكم الملتزمة بالأمانة العلمية سيكون لها اكبر الأثر في عملية التعليم والتعلم والرفع من شأنها، هذا مع العلم أن إجابتك ستعامل بسرية، ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم مساهمتكم في هذا البحث العلمي

معلومات عامة: الرجاء وضع إشارة (×) في المربع المناسب للمعلومات الشخصية.

- **الخبرة:** ☐ أقل من ٥ سنوات ☐ ٥-١٠ سنوات ☐ ١٠-١٥ سنة ☐ ١٥ سنة فأكثر
- **النوع الاجتماعي:** ☐ذكر ☐أنثى

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أبين الأدوار المطلوبة للمحافظة على أمن الوطن					
٢	أعزز ثقافة الحوار الهادف					
٣	اح ترماراء الاخرين للوصول للحق					
٤	سلبيات الانحراف الفكري أوضح					
٥	أحاور الطلبة في قضايا فكرية مختلفة					
٦	أوجه الطلبة نحو قراءة كتب متعلقة بفقه الواقع.					
٧	أبرز دور العقيدة في توجيه الفكر الصحيح.					
٨	أنمي إحساس الطلبة بمشكلات المجتمع.					
٩	أشارك الطلبة في إيجاد حلول للمشكلة الاجتماعية					
١٠	أعمل على إشاعة روح المحبة والإخاء والتعاون بين الطلبة					
١١	أحاول تصحيح الفكر الخاطئ لدى بعض الطلبة.					
١٢	أوجه الطلبة إلى استغلال أوقات الفراغ فيما ينفع مجتمعهم					
١٣	أشجع الانفتاح الآمن على الثقافات الأخرى					
١٤	أناقش الطلبة في النتائج السلبية للانحراف الفكري للجماعات المتطرفة					
١٥	أميل إلى السلوكيات المرغوبة كالصدق والمصارحة والمكاشفة.					
١٦	استبعد التعامل العنيف مع زملاء.					

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٧	احترم عقائد الآخرين حتى لو كانت مختلفة عن عقائدي					
١٨	لدي قدرة على التسامح.					
١٩	أقبل أن تختلف معي الآخرين بالآراء.					
٢٠	استقل بذاتي عن أهلي.					
٢١	أثق بقدرتي على حل المشكلات التي تواجهني.					
٢٢	لدى القدرة على التضحية في سبيل وطني.					
٢٣	لدى القدرة على التضحية في سبيل ديني.					
٢٤	لدى معرفة كافية بالعادات والأعراف في مجتمعي.					
٢٥	أفضل أن أكون قائد.					
٢٦	احترم القانون السائد في مجتمعي.					
٢٧	احترم قيم العدل والمساواة في مجتمعي.					
٢٨	احترم الدور الوطني للأجهزة الأمنية.					
٢٩	لدى القدرة على الإبداعي في مجالات مختلفة.					
٣٠	احترم حرية التفكير.					
٣١	افضل الاشتراك في الرحالات والمسابقات على البقاء في البيت.					
٣٢	اتدرب على سبل تخفيف حدة الغضب لدي.					
٣٣	افضل الاشتراك بالأعمال التطوعية.					
٣٤	اتحقق من مصادر المعلومات التي تصل إليه.					
٣٥	لدى قدرة على الحوار.					
٣٦	أعي خطورة الأفكار المغرضة والمضللة.					

الهوامش:

١) القرني، حسن عبدالله، (١٤٢٤هـ)، **المسؤولية الأمنية للمؤسسات التعليمية**، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقد بكلية الملك فهد الأمنية، الرياض.

٢) عبدالله بن عبدالمحسن التركي، (١٤٢٣هـ)، الأمن **الفكري وعناية المملكة العربية السعودية به**، مطابع رابطة العالم الإسلامي، مكة المكرمة، ص٦٦.

٣) الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري(٤٥٠هـ)، **أدب الدنيا والدين**، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط١، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م، ص١١٩.

4) Nakpodia، E. D. 2010. **Culture and curriculum development in Nigerian Schools**، African Journal of History and Culture (AJHC)، 2 (1): 1-9.

٥) البادري، أحمد بن حميد. (٢٠١١م). دور مدير المدرسة كرئيس للوحدة التعليمية، مجلة رسالة التربية، سلطنة عمان، (٣)، ١٢-١٩.

٦) فحجان، نصر. (٢٠١٢م). **دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

٧) السمالوطي، نبيل. (١٩٩٩م). **التفسير الإسلامي للانحراف والسلوك الإجرامي**، مجلة الإمام محمد بن سعود، ٣(١): ٢٠-٧٥.

٨) زهران، حامد عبدالسلام، (٢٠١١م). التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: دار عالم الكتب.

٩) نور، أمل محمد(٢٠٠٦م). **"مفهوم الأمن الفكري في الاسلام وتطبيقاته"**، رسالة ماستر، جامعة أم القرى، مكة.

١٠) الحيدر، حيدر بن عبدالرحمن، (٢٠٠٢م)، **"الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية"**، رسالة دكتوراه، أكاديمية الشرطة، القاهرة.

١١) الجحني، علي بن فايز(٢٠٠٤م). **الأمن في ضوء الإسلام**، مكتبة المعارف، الرياض.

١٢) المالكي، عبدالحفيظ (٢٠٠٦م). **نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب**، رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

١٣) التركي، عبدالله (٢٠٠١م). **الأمن في حياة الناس وأهميته في الإسلام**، وزارة الشؤون الإسلامية، الرياض.

١٤) الباز، راشد مسعد (٢٠٠٤م). **أزمة الشباب واستراتيجيات المواجهة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

١٥) المالكي، عبدالحفيظ (٢٠٠٦م)، **نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب**، رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

١٦) المغامسي، سعيد فالح (٢٠٠٤م)، **الوسطية في الإسلام وأثرها في تحقيق الأمن**، المجلة العربية للدراسات الأمنية،ص٢٨.

١٧) الباز، راشد مسعد (٢٠٠٤م)، **أزمة الشباب واستراتيجيات المواجهة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

١٨) الباز، راشد مسعد (٢٠٠٤)، **أزمة الشباب واستراتيجيات المواجهة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

١٩) حلمي، نبيل أحمد(١٩٨٨)، **الإرهاب الدولي وفقاً للسياسة الجنائية الدولية**، دار النهضة العربية، القاهرة.

٢٠)الترمذي، سنن الترمذي، تحقيق: أحمد شاكر، ح٢٦٢٧، دار إحياء التراث العربي.

٢١) بني عيسى، عبدالرؤوف أحمد، الشهراني، معلوي، ربابعه، محمد (٢٠١٧م)، **الإعلام الديني**

واثره في الوقاية من التطرف والاهاب، مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعي، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن المجلد ٤، العدد ٢، ص٢٢٣.

٢٢) بني عيسى، عبدالرؤوف أحمد، **وسائل استثمار وسائل التواصل الاجتماعي في نشر مفاهيم الوسطية والاعتدال: دراسة تحليلية**، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية، الأردن، المجلد ٤٣، ٢٠١٦م

٢٣) الآدي، ابو سعد منصور بن حسن الرازي، تحقيق: خالد عبدالغني محفوظ، **نثر الدّر في المحاضرات**، دار الكتب العلمية، بيروت: لبنان، ١٤٢٤هـ،٢٠٠٤،ج٣، ص١١٠.

٢٤) عبدالسلام، فاروق. جميل، محمد (١٩٨٣)، **النمو من الطفولة إلى المراهقة**، تهامة للنشر والتوزيع، جدة.

٢٥) النحلاوي، (٢٠١٠م) **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع**، ط٢، دار الفكر، دمشق ، ص١٤٠-١٤١.

٢٦) الغامدي، عبدالرحمن عبدالخالق حجر، (١٤١٨هـ) **مدخل إلى التربية الإسلامي**، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض، ص٨٨.

٢٧) ابن كثير، اسماعيل (١٤١٧هـ)، **تفسير القرآن العظيم**، ط٩، دار المعرفة، بيروت.

٢٨) الخالدي إبراهيم خلف سليمان، ربابعه، محمد أحمد حسن، بني عيسى عبدالرؤوف أحمد، (٢٠١٨م) **تقييم مهارات مقدمي البرامج الدينية في التلفزيون الأردني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشريعة في الجامعات الأردنية**، مجلة دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية، الجامعة الاردنية، الأردن، المجلد ٤٥، العدد٢، ٢٠١٨م.

٢٩) المعجل، وفاء بنت عبدالعزيز (٢٠١٦). **دور الأسرة في الحد من التطرف الفكري والعنف لدى الأبناء وعلاقته بالسلم المجتمعي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣٠) عسيري، علي بن حسن (٢٠١٦). **تقييم استراتيجي لتأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

31) Nakpodia، E. D.(2010) Culture and curriculum development in Nigerian Schools، African Journal of History and Culture (AJHC)، 2 (1):1-9.

٣٢) السليمان، ابراهيم، (٢٠٠٦) **دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

33) Carlsson، Umb، o: Sounander، k. (2006). The role of the educational establishment، joural of intellectual Disability Research، v 50 (5) p326-334.

٣٤) ابن خريف، سعود بن محمد، (٢٠٠٦) **دور وكلاء المدرسة في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

35) Tardif Jean (2002)، interoultural Dialogues and Cultural security، foreign Affairs، planet Agoras scientific comity، available on internet.

٣٦) عودة، أحمد، (٢٠٠٣) القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٢، دار الأمل، الأردن.

أوقاف العلماء في نسيابور خلال القرنين الرابع والخامس الهجريين/ العاشر والحادي عشر الميلاديين

د.عدنان عبدالله عبيدات* د. مبارك الطراونة**

تاريخ الوصول:٢٠١٨/٢/٢٧م تاريخ القبول:٢٠١٨/٥/٦م

ملخص

رصدت الدراسة أوقاف العلماء الخيرية والذرية في نيسابور، تمثلت الأوقاف الخيرية ببناء المدارس العلمية والمساجد، ووقف الكتب والمصاحف وأسبلة الماء، إضافة إلى بناء الخوانق والربط، وما ألحق بها من أوقاف من أجل إدامة عملها. وقد تفاوتت مستويات العلماء المعيشية ما بين الميسورة والفقيرة، مما أسهم في تحديد نوعية هذه الأوقاف. وشكَّل وقف الجهاد جانباً مهماً من أوقاف العلماء، والذي تمثَّل بملازمة شريحة واسعة من العلماء للثغور الإسلامية في بلاد الشام والمشرق الإسلامي، وتعدَّى ذلك إلى الصرف والإنفاق على الجهاد من خلال تجهيز الغزاة والمطوِّعة وإرسالهم إلى الثغور. كما تناولت الدراسة مساهمة العلماء في الوقف على الجانب الصحي من خلال بناء دور المرضى وتوفير الأدوية. وشكَّلت الأوقاف الذرية مع الخيرية مصدراً مهماً من مصادر الإنفاق على العلم والعلماء، تمثَّل ذلك بتخصيص جرايات شهرية لطلبة العلم والدارسين، مما ساهم في إحداث نهضة علمية واسعة.

الكلمات الدالة: العلماء، الوقف الخيري، الوقف الذري، المدارس، الربط، الثغور.

*أستاذ مساعد، قسم التاريخ، كلية الاداب، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

**أستاذ مشارك، قسم التاريخ، كلية الاداب، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

Abstract

The study monitored charitable and offspring endowments of the scholars in Neyshabur. Charitable endowments included the construction of scientific schools and mosques, endowment of the books, the holy Quran, and drinking water places, in addition to building places for Sufi (Khanqah) and (Ribat) and other endowments for continuance of these works. The study showed the various levels of the scholars' living, which identified the kind of the endowment. Jihad endowment also formed an important aspect of the scholars' endowments, represented by staying of large number of Islamic intellectuals in the frontiers (Al-Thughour) in the Levant and the Islamic east world. Moreover, the endowments include spending money on jihad by processing the conquerors and volunteers and sending them to the frontiers. The study also discussed the contribution of scholars endowment on health field represented by building hospitals and supplying medicines. Charitable and offspring endowment were an important source to spend on science and scientists, represented by giving students monthly rations, which contributed to creating a large scientific evolution.

Keywords: Charitable Endowment, Offspring Endowments, Jihad, Ribat, Al-Thugour

المقدمة:

تعتبر نيسابور من أهم مدن خراسان[١] وقد ازدادت أهميتها ومكانتها في عهد الدولة السامانية[٢] التي كانت نيسابور ضمن مناطق سيطرتها[٣]، حتى أصبحت محجاً للعلماء والفقهاء وطلبة العلم[٤]. وبعد ضعف الدولة السامانية اقتسم أملاكها القرآخانيين[٥] والغزنويين[٦] وذلك سنة ٣٨٩هـ/٩٩٨م بعد سيطرتهم على خراسان[٧]، ثم آل أمر نيسابور إلى الغزنويين بعد إخضاع مناطق نفوذ الدولة القرآخانية في عهد السلطان محمود الغزنوي سنة ٤٠٣هـ/١٠١٢م[٨]، وخاصة أنه حصل سنة ٤١٧هـ/١٠٢٦م على تقليد رسمي من الخلافة العباسية بما تحت أيديه من الأراضي التي فتحها[٩].

ولكن الدولة الغزنوية لم تعمر طويلاً بسبب ظهور السلاجقة[١٠] الذين هزموا

الغزنويين في معركة داندقان[١١] سنة ٤٣١هـ/١٠٣٩م. وبالتالي أصبح السلاجقة هم سادة الموقف في خراسان، وخاصة بعد مناصرة الخليفة العباسي للسلاجقة كقوة سنية للوقوف في وجهة الدولة البويهية في بغداد[١٢]. وبقيت نيسابور تحت سيطرة السلاجقة إلى أن اجتاح الغز[١٣] خراسان سنة ٥٤٨هـ/١١٥٣م في عهد السلطان سنجر بن ملكشاه السلجوقي، وخرّبوا نيسابور وأحرقوها[١٤].

وبالرغم من التنافس السياسي الذي شهدته نيسابور خلال فترة الدراسة، فقد أولت الدويلات المتنافسة عليها عناية خاصة بالنظم الاجتماعية ومنها الأوقاف على المستوى الأهلي أو الرسمي.

تباينت مساهمة العلماء من الفقهاء والمحدِّثين وعلماء اللغة وغيرهم في الوقف بنوعيه الخيري والذري، إذ لم يقتصر دور هذه الفئة على طلب العلم والتدريس والحديث، بل تعداه إلى المساهمة في الأوقاف، بدافع الوازع الديني، لذا نرى أن أوقافهم لم تقتصر على الكتب والمصاحف، بل تعدّى ذلك إلى المساهمة في بناء دور العلم والمدارس، وتجهيز الغزاة، وبناء الرباطات. وعلى الجانب الآخر شكلت هذه الأوقاف مصدراً مهماً للإنفاق على العلماء، وطلبة العلم. ولتتضح الصورة فإنه من الضروري قبل الخوض في موضوع الدراسة، لا بدّ من تسليط الضوء على مفهوم الوقف وتطوره.

اهتم الفقهاء بالوقف اهتماماً كبيراً لما له من أهمية كبيرة بعد أن صار من أهم الموارد المالية التي أسهمت في دعم المؤسسات العلمية والدينية، لذلك تناول الفقهاء الوقف بمفهومه وأنواعه وأركانه وشروطه بالشرح والتفصيل، وأفردوا له كتباً مستقلة[١٥]. كما فتح مجال الوقف آفاقاً واسعة أمام الباحثين في العصر الحديث، فتناولوه بجوانبه المتعددة[١٦].

والوقف لغة يعني الحبس[١٧]، وهو عبادة مالية تطوعية، ويجمع الفقهاء على أن الوقف هو حبس العين على ملك الواقف والتصدق بمنفعتها على من أحب[١٨]. واستدل الفقهاء على مشروعية الوقف من حيث أنه قربة يُبتغى بها وجه الله تعالى، ويحث على البر وفعل الخير من الآيات الكريمة، كقوله تعالى:﴿ وَٱفۡعَلُواْ ٱلۡخَيۡرَ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ﴾[الحج:٧٧]، والآيات الكريمة ﴿ لَن تَنَالُواْ ٱلۡبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَۚ وَمَا تُنفِقُواْ مِن شَيۡءٖ فَإِنَّ ٱللَّهَ بِهِۦ عَلِيمٞ ﴾[آل عمران:٩٢] والتي عندما نزلت ذهب أبو طلحة أكثر الأنصار مالاً بالمدينة، وكان أحب إليه بيرحاء[١٩] إلى رسول الله، وقال له: يا رسول إن أحب أموالي بيرحاء وإنها صدقة لله[٢٠].

ولا شك أن الآراء الفقهية حول الوقف قد أثمرت في اهتمام ذوي السلطة بجوانب الوقف المتعددة عبر العصور اللاحقة، وخاصة الخلفاء[٢١] والوزراء والولاة

والأعيان والقضاة[٢٢]، إضافة إلى الميسورين من التجار وغيرهم، وتنوعت أوقافهم وشملت المجال الاجتماعي والتعليمي والديني[٢٣]. ولم تقتصر المساهمة في الوقف على هذه الفئات، بل تعداه إلى فئة العلماء التي سنعرض لها في هذه الدراسة، والتي تطلب البحث في أوقافهم جهد مضنٍ في ثنايا الكتب، وخاصة التراجم منها، في فترة شهدت أحداثاً سياسية جمّة في نيسابور.

أوقاف العلماء في نيسابور:

-الوقف الخيري:

نظراً لأهمية الأوقاف الخيرية وفضلها، وما يعود على الواقف من الخير والإحسان، لأنها تُعتبر من أنفع طرق البِر، وأعظم سُبل الخير، ونظراً لتعدد مجالات الوقف الخيري، فقد شكل هذا النوع من الوقف أهمية كبيرة للعلماء، طلباً للأجر والثواب[٢٤]، حتى أن منهم من كان معروفاً بأوقافه الكثيرة الشائعة بين الناس لكثرتها، وخاصة أن نيسابور كانت تُعدَّ مركز علماء خراسان[٢٥]، ومن أبرز هؤلاء أبو عمرو الخفاف أحمد بن نصر بن إبراهيم النيسابوري (ت٢٩٩هـ/٩١١م)، أحد أئمة الحديث بنيسابور وقد عرف بالزهد والورع، وكان معروفاً بأوقافه وصدقاته[٢٦]، وعندما قدم أبو القاسم الداركي (ت ٣٧٥هـ/٩٨٥م) أحد أئمة الشافعية، إلى نيسابور تقلَّد رعاية هذه الأوقاف وأشرف عليها[٢٧].

وبعد أن اعتزل كافي الكفاة إسماعيل بن عباد[٢٨] (ت٣٨٥هـ/ ٩٩٥م) الوزارة، وصاحب العلماء والفقهاء، كان ما يخرج له في السنة في وجوه البِر والمبرّات وأهل العلم والغرباء والزوار، ما يزيد على مائة ألف دينار[٢٩]، وقد امتدت عطاياه ما بين بغداد والحرمين، وشملت مآثره أولاد الأدباء والزهاد والفقهاء[٣٠]، فكان يبعث كل سنة إلى بغداد خمسة آلاف دينار، تُفرّق على الفقهاء وأهل الأدب، وأهدى إلى القاضي العميري بقزوين كتباً كثيرة[٣١]. وكذلك أبو العباس بن الفضل بن علي الإسفرائيني[٣٢] الذي أطال الثعالبي في وصف مكارمه في الجود والكرم، إذ يصفه بالقول "فهو من حسنات نيسابور ومفاخرها، وهو الآن الحاكم والزعيم باسفرائين، والناظر في أمورها، والمناضل عن أهلها، والمتكفل بمصالحها، وتشهد نيسابور بآثاره وأوقافه وأخباره"[٣٣].

وكان الأشجع السلمي مدحه بقوله: [المتقارب]

ولـيس بأوسـعِهِمْ في الغنـى

ولكـــنَّ معروفـــه أوســـع

ويظهر من المصادر التاريخية أن معظم أوقاف العلماء الخيرية كانت مخصصة لطلبة العلم، بعد أن وجّهوا جلَّ أوقافهم على المساجد والمؤسسات العلمية، حتى أن بعضهم وقف حياته

وداره عليهم، بتعهّدهم، وإجراء الأرزاق عليهم، مثل أبو الفتوح الحسن بن محمد بن أحمد الحَليمْي (ت٥٤٩هـ/١١٥٤م) من أهل نيسابور، جعل داره مجمعاً لأهل القرآن والخير[٣٤]. ومن أكثر أوقاف العلماء الخيرية انتشاراً في نيسابور:

أوقاف المساجد والمكتبات:

تُعد المساجد أهم المؤسسات التي حظيت بعناية العلماء من خلال تعميرها وتزويدها باحتياجات الفرش وخزائن الكتب والصرف على العاملين فيها، وهي تُعد في مقدمة المؤسسات الوقفية[٣٥]. وشكل بناء المساجد اهتمام الكثير من العلماء، وخاصة أن المسجد لم يكن مكاناً للعبادة فحسب، بل مركزاً علمياً، ساهم في نشر الوعي الثقافي والتربوي، وتنشيط الحركة العلمية[٣٦]، لما يُلحَق به من الكتب والمكتبات التيَ تُوقَف عليه، كما ساهمت المساجد في مجانية التعليم[٣٧]، فكان في كل مسجد كبير مكتبة، لأنه من عادة العلماء أن يوقفوا كتبهم على الجامع[٣٨]. فضلاً عما يُلحق به من أوقاف لترميمه، وصيانة مرافقه[٣٩]، فقد أوقف الشيخ أبو الحسن محمد بن علي المستوفي أكثر أوقافه لعمارة المسجد بقصبة سبزوار[٤٠]. ومع ذلك يمكن القول أن إنشاء الجوامع بنيسابور في فترة الدراسة، لم تكن مؤسسات دينية فقط لكثرة ما كان يُلحق بها من كتاتيب تعقد فيها مجالس لحلقات العلم، لذلك نجدها قد ساهمت وبشكل كبير في تطوير التعليم قبل إنشاء المدارس، وإن كان التعليم فيها اقتصر بداية على العلوم الدينية، لكنه وضع نواة لتأسيس المدارس الوقفية التي أخذت تدرِّس كافة العلوم.

وقد شجع انتشار المذاهب الفقهية بنيسابور على بناء المساجد والوقف عليها، لتكون ملتقى لأصحاب المذهب نفسه، وهذا ما دفع الشيخ أميرك النَّزل آباديّ سنة ٤٦٤هـ/١٠٧١م، إلى بناء المسجد الأخضر ووقفه على أصحاب الإمام أبو حنيفة. ويذكر صاحب تاريخ بيهق، أن شعار الإمام موجود في ذلك المسجد[٤١]، ولم يكن الأمر متوقفاً على أصحاب المذهب الحنفي، فقد تسابق أيضاً أصحاب المذهب الشافعي لبناء مؤسسات علمية خاصة بهم، ففي نفس الفترة تقريباً، أقدم أبو عبدالله المقرئ، محمد بن إسماعيل بن أحمد بن حسونه (ت ٤٨٦هـ/١٠٩٣م) على بناء المسجد المعروف باسمه في محلة الزِّمجار لأصحاب المذهب الشافعي، كما أوقف داره على مكتبة الصابوني[٤٢].

ويعتبر الجامع المنيعي من أشهر المساجد الموقوفة بنيسابور[٤٣]، وكان لفترة الاضطراب التي أصابت نيسابور قبل سيطرة السلاجقة الدافع لبناء هذا المسجد وجعله وقفاً على المسلمين بهدف توحيدهم، وقد أوقف هذا المسجد أبو علي المنيعي(ت٤٧٨هـ/١٠٨٥م) الذي كان

في بدايته تاجراً قدم نيسابور من مرو وصحب العلماء، وأشار على السلطان السلجوقي ألب أرسلان[٤٤] ببناء هذا المسجد"فعمد إلى خالص ماله وأنفق في بنائه الأموال الجزيلة، وكان لا يفتر آونة من ليل ولا ساعة من نهار مخافة تغير الأمور واضطراب الآراء إلى أن تمّ وأقيمت الجمعة فيه"[٤٥]. وكان الجامع المنيعي قد غرق بالجثث أثناء اجتياح الغز لنيسابور سنة٥٤٩هـ/١١٥٤م، حتى أطلق المؤرخون على تلك الحادثة المجزرة[٤٦]، لكثرة ما حل بها من الدمار، إذ لم يتوقف الأمر على تدمير المدارس والمكتبات، بل راح ضحية هذه المجزرة العديد من علماء نيسابور، وأشهرهم أبو سعيد النيسابوري، محمد بن يحيى بن أبي منصور، الذي انتهت إليه رئاسة العلماء بنيسابور[٤٧].

وتكاد تكون المدرسة والمسجد والمكتبة عناصر مكمِّلة لبعضها لا تنفصل، ففي كل مدرسة مسجد ومكتبة، وفي نيسابور كانت معظم المكتبات قد أقيمت إلى جانب المدارس والمساجد، وتبين المصادر أن الفترة الواقعة ما بين القرن الثالث والخامس الهجريين، من أخصب الفترات التي أقيمت فيها المكتبات الملحقة في الجوامع في نيسابور.

وقد وجد العلماء الذين وقفوا كتبهم في الكتاتيب وسيلة من وسائل العمل الخيري بهدف نشر العلم والتغلب على مصاعب الحصول على الكتب، مما أدى إلى انتشار هذا النوع من الوقف الذي تطور فيما بعد إلى وقف المكتبات، لذلك شكلت أوقاف الكتب مساحة واسعة من أوقاف العلماء، التي يعتبرها سبط ابن الجوزي من أفضل الصدقات[٤٨]، سواء الكتب الموقوفة على المساجد أو المكتبات، والتي أدَّت إلى انتشار واسع للكتب، بعدما كانت تجري عملية استنساخها على يد نسّاخ تخصصوا في هذا المجال، مما سهَّل الأمر أمام المهتمين وطلبة العلم الإطلاع على الكتب بكل يسر وسهولة، وجعل مجالس العلم وما أُلحق بها من مكتبات مفتوحة لأدنى شرائح المجتمع، وخاصة أن اقتناء الكتب في تلك الفترة بقي محدوداً بسبب التكاليف الباهظة لنسخها، مما يصعب على طلاب العلم من الشرائح الميسورة اقتنائها[٤٩].

وقد توسع العلماء من أهل الخير واليسار بوقف كتبهم لقاء الأجر والثواب، وللمحافظة عليها من التلف والحرق[٥٠]، أو الضياع[٥١]، فكانوا يفضلون وقفها ليستفيد منها طلبة العلم، ولم تذكر لنا المصادر التاريخية نصوصاً لتوثيق أوقاف العلماء الخاصة من الكتب، ويبدو أن وقف كتب قليلة كان من السهولة بحيث لا يحتاج إلى نصوص وقفية، وقد ذكر ياقوت الحموي عند ترجمته لمحمد بن إسحاق بن علي الزوزني (ت٤٦٣هـ /١٠٧٠ م) الذي تميز بخطه المليح، وكان ينسخ الكتب، فكتب نسخة من كتاب غريب

الحديث لأبي سليمان الخطابي"...وأقطع على الله تعالى أنه لم يبق من ذلك الكتاب نسخة أبين ولا أملح منها، وهي الآن برسم خزانة الكتب الموضوعة في الجامع القديم، موقوفة على المسلمين، ومن أراد صدقي في ادعائي فليطالعه منها" [٥٢].

ومن العلماء الذين امتلكوا المال والثروة وخصصوا جزءاً من أموالهم لشراء الكتب ووقفها[٥٣]، دون تحديد المكان الذي وقفت فيه، فهذا أبو المعالي عبدالله بن أحمد الحلواني المروزي البزّاز (ت٥٣٩هـ /١١٤٤م) أحد الفقهاء المعروفين، كان كثير المال، وعندما رحل إلى نيسابور اشترى كتباً كثيرة ووقفها[٥٤].

ولم يمنع الفقر المحدِّث والفقيه أبو عبدالله المعدل الزاهد محمد بن عبدالله ابن دينار (ت ٣٣٨هـ/٩٤٩م) الذي كان أحد العلماء البارزين والعارفين بمذهب أبي حنيفة في نيسابور، والذي وصفه ابن الجوزي بأنه ثقة فقيرٌ "يديم الصيام، وكسب الحلال، من عمل يده مع صبره على الفقر" في المشاركة في خدمة المجتمع النيسابوري من خلال وقف كتبه[٥٥].

إن عدم قدرة العلماء على بناء دور علم خاصة بهم، دفعهم إلى وقف كتبهم في المساجد الجامعة [٥٦]، وبذلك نجد أن الكتب توقف في المساجد الكبيرة بعد قيام دور العلم بوقت قصير، وغالباً ما كان يتم تعيين المكان الذي توقف فيه الكتب. ومما لا شك فيه أن مسجد عقيل[٥٧] كان له النصيب الأكبر من أوقاف الكتب التي أفاض بها كثير من العلماء، والتي تفاوت فيها عدد الكتب الموقوفة، ما بين كتاب إلى مجموعة كتب، فهذا أبو سعيد مسعود بن ناصر بن عبدالله السِجري الرّكَّاب (ت٤٧٧هـ/١٠٨٤م) الذي جمع كتباً كثيرة ونفيسة، بعد أن جاب البلدان، وتنقل بين بغداد وهراة ونيسابور وسجستان، وقد انتقل آخر عمره إلى نيسابور، فوقف كتبه في مسجد عقيل[٥٨]، الذي خربه الغز بعد أن كان ملتقى للعلماء، وكان فيه كثير من الخزائن الموقوفة[٥٩]، وكان يضم مكتبة كبيرة زاخرة بعناوين الكتب[٦٠]، والملاحظ هنا أن المكتبات الملحقة بالمساجد، لم تكن تضم المصاحف وكتب العلوم الدينية والشرعية فحسب، بل أن بعضاً منها كان يضم كتب التاريخ أيضاً، إذ يذكر ابن فندق أن من بين الكتب التي احترقت كان يتعلق بتاريخ نيسابور[٦١]، ويظهر حجم الخراب الذي حلَّ بنيسابور مما ذكره ابن الأثير "فخرِبت نيسابور بالكلية، ومن جملة ما خُرِب مسجد عقيل، وكان مجمعاً لأهل العلم، وفيه خزائن الكتب الموقوفة، وكان من أعظم منافع نيسابور"[٦٢]. "واحترقت المكتبات والجوامع والأسواق والدور، حتى سميت الفتن العمياء التي لم يبق فيها بنيسابور بيوت كتب"[٦٣]. ومما يدلل على حجم الخراب الذي أصاب نيسابور ودورها العلمية ما ذكره العمري أنه في هذه الفتنة خرب من مدارس الحنفية

ثمان مدارس، ومن مدارس الشافعية سبع عشرة مدرسة، ونهب عدد من خزائن الكتب[٦٤].

وكل فئة من العلماء كانت تتجه لنوع معين من المؤسسات لتقف كتبها، فالفقهاء يودعون وقفهم في المدارس المخصصة لنشر مذهبهم الفقهي، والمحدِّثون يوقفون كتبهم على دور الحديث، والجدير ذكره أن هذه الكتب كانت تخضع للإشراف والرقابة، بهدف حفظها، وتنظيم إعارتها، فضلاً عن تقديم الخدمة لطلبة العلم، وممن قام بهذا الدور أبو صالح أحمد بن عبدالملك بن علي النيسابوري (ت٤٧٠هـ/١٠٧٧م) الذي أذَّن على منارة المدرسة البيهقية سنين احتساباً، "كان عليه الاعتماد في الودائع من كتب الحديث المجموعة في الخزائن الموروثة عن المشايخ الموقوفة على أصحاب الحديث، وكان يصونها، ويتعهد حفظها، وكان المتولي لأوقاف مدرسة البيهقي[٦٥] وعمارتها[٦٦].

ولعلَّ وقف المصاحف لا يقل أجراً وثواباً عن وقف الكتب بمختلف عناوينها والذي احتلَّ مكانة كبيرة لدى العلماء، فهذا أبو حبيب محمد بن أحمد المصاحفي الجامعي (ت٣٥١هـ /٩٦٢م) كان يكتب المصاحف الحسنة ويوقفها[٦٧]، وسار على نهجه أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (أواخر القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي) وهو من أعيان الكتَّاب، أقام في أواخر أيّامه في نيسابور واعتكف على كتابة المصاحف[٦٨]. وكتب الحسين بن علي بن الحسين المعروف بابن الخازن[٦٩] (ت٥٠٢هـ/١١٠٨م) خمسمائة نسخة من كتاب الله ما بين جامع وَرَبْعة[٧٠].

أوقاف المدارس:

لم تقتصر أوقاف العلماء على الكتب، وخزائن المكتبات في المساجد، إنما تطورت أوقافهم إلى بناء دورٍ للعلم، وخاصة الأغنياء والميسورين[٧١] منهم ممن كانوا يمتلكون الضياع والقرى، ورغم عدم وصولها إلى مستوى بعض المدارس، من حيث استقبال الأعداد الكبيرة من طلبة العلم، أو الخدمة المقدمة لهم، ولكنها وبدون شك، فقد كرّست لحياة علمية، وكانت ملاذاً لكثير من العلماء، وخاصة أن المساجد لم تعد تفي بأغراض التعليم، لزيادة أعداد الطلبة، وتنوع طرائق التعليم وما يرافقها من أساليب مثل المناظرة والمناقشة والجدل قد تتجاوز آداب المسجد[٧٢]. وقد أحرز أهل نيسابور سبقاً في بناء المدارس، وقد ورد عند السبكي أن أبو إسحاق الإسرافيني إبراهيم بن محمد بن إبراهيم (ت٤١٨هـ/ ١٠٢٧م) هو أول من بنى مدرسة بنيسابور، بعد أن عاد من العراق"وبنى المدرسة التي لم يبن قبلها بنيسابور مثلها ودرس فيها وحدث"[٧٣]. ورغم تأكيد المقريزي أن أول من بنى مدرسة في

الإسلام، أهل نيسابور، لكنه يعتبر أن المدرسة البيهقية هي أول هذه المدارس[٧٤]، والمنسوبة إلى أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي[٧٥] الخسروجردي (ت٤٥٨هـ/ ١٠٦٥م)أحد الأئمة المعروفين بالفصاحة والبراعة والفقه والإمامة، وكان "مفتي الشافعيين ومناظرهم ومدرسهم في عصره"[٧٦]، وقد بنى المدرسة "التي في سكة نيسابور، التي تُدعى مدرسة البيهقي"[٧٧]. ومع أن المصادر لم تحدد التاريخ الذي بُنيت فيه هذه المدرسة، ولكن يبدو أنها كانت في بدايات القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي، وخاصة أنه من العلماء الذين درّسوا فيها أبو الحسن علي بن الحسين بن علي البيهقي المتوفى سنة ٤١٤هـ/ ١٠٢٣م[٧٨].

ورغبة في عمل الخير تدافع العلماء من أهل الثروة والمال لكسب الأجر والثواب بوقف المدارس ودور العلم، والتي لم تكن في بدايتها بناء مستقلاً، وإنما كانت مبان ملحقة بالدور المسكونة، مما أفقدها التنظيم الذي ينبغي أن تكون عليه، وهذا ما يبدو دفع بعض المؤرخين إلى اعتبار مدرسة البيهقي ومدرسة أبو إسحاق الإسرافيني أول المدارس التي تم إنشاؤها في نيسابور. ففي نفس الفترة تقريباً بنى أحد أئمة نيسابور، وأحد كبار المدرسين والمناظرين فيها أبو بكر البستي (ت٤٢٩هـ/١٠٣٧م) مدرسة على باب داره، ووقف عليها جملة من ماله الكثير، ولذلك يمكن القول أن المدارس الموقوفة في القرن الرابع الهجري لم تصل إلى مستوى المدرسة المكتملة البناء والمستقلة، مما يؤثر على الخدمة المقدمة فيها للطلبة، وإن أطلق عليها لفظ مدرسة، مما يجعلنا نميز بين نوعين من هذه المدارس:

أولاً: مدارس تميزت بالتخصص، وهي التي اقتصر التدريس فيها على علم معين كالحديث مثلاً، أو تخصيصها لتدريس مذهب بعينه، كالمذهب الشافعي أو الحنفي. ومن أمثلة ذلك المدرسة التي أنشأها أبو الوليد حسان بن أحمد النيسابوري (ت٣٤٩هـ/٩٦٠م)أحد كبار أئمة المذهب الشافعي، الذي بنى مدرسته في نيسابور وأوقفها على أهل العلم، الذين كانوا يجتمعون فيها لتعلم المذهب الشافعي[٧٩]. مما يرجح الرأي القائل بأن أهل نيسابور هم أول من بنى المدارس في العالم الإسلامي، ولكثرتها وروعتها قال المستشرق متز:"ويدل مجموع الأخبار التي انتهت إلينا على أن نيسابور كانت مهد هذه المعاهد، وكانت أكبر مراكز العلم في خراسان"[٨٠]، مما أغرى طلاب العلم الالتحاق بهذه المدارس، لما كانت تقدمه لهم من المستلزمات العلمية، كالأوراق والأقلام، حتى الجرايات الشهرية، هذا فضلاً عن الإقامة، وأمامنا نموذجاً قدمه القاضي أبو حاتم محمد بن حبان(ت٣٥٤هـ/٩٦٥م) الذي ولي قضاء

سمرقند ونَسَا، وكان عالماً بالطب والنجوم إلى جانب الفقه[٨١]، فقد أنشأ في مدينة نيسابور داراً للعلم وبنى خزانة كتب ومساكن للغرباء الذين يطلبون العلم، وأجرى لهم الأرزاق[٨٢]، فقد وصفها ابن عساكر قائلاً: "وفيها خزانة كتبه في يد وصي سلمها إليه ليبذلها لمن يريد نسخ شيء منها من غير أن يخرجها منها"[٨٣]، ولذلك فإن الكتب لم تكن تعار خارج الخزانة[٨٤].

وهذا يعتبر تطوراً في إنشاء دور العلم التي كانت خزانة الكتب جزءاً منها، بعدما كانت دار الكتب قديماً خزانة كتب ليس غير[٨٥]. ومهما يكن من أمر فقد أصبحت خزائن الكتب قبلة العلماء بما توفره لهم من أمهات الكتب المختلفة والالتقاء بالعلماء من شتى أنحاء العلم الإسلامي، فقد قدم إليها من بغداد وبلاد الشام والمغرب والأندلس وغيرها من البلدان الإسلامية[٨٦].

ولا شك أن كثيراً من المدارس الوقفية شُيدت زمن الغزنويين، وخاصة في عصر السلطان محمود الغزنوي (ت٤٢١هـ/١٠٣٠م) بهدف تدريس الفقه السني، سواء من العلماء أو رجال السلطة، ومن المدارس التي أوقفها العلماء في فترة الدراسة، مدرسة أبو علي الدقاق (ت ٤٠٥هـ/١٠١٤م)[٨٧]، التي كانت تدرس الفقه على المذهب الشافعي. وكان الواقف يتخير المكان المناسب لإنشاء دور العلم أو المدارس، ليضمن جلب أكبر عدد ممكن من القراء وطلبة العلم، حتى يكون وقفاً نافعاً، وليضمن نشر مذهبه الفقهي بين أكبر عدد ممكن من الطلاب، وبذلك انتشرت بنيسابور مدارس خاصة للسنة أوقفها أصحاب المذهب الشافعي، كما هو الحال أيضاً في المدرسة التي أوقفها أبو بكر محمد بن إسحاق الصبغي[٨٨]، وفوّض أمرها إلى محمد بن عبدالله بن محمد، أبو عبدالله البيع(ت٤٠٥هـ/١٠١٤م)[٨٩]، التي كانت تسمى مدرسة السنة[٩٠]، كما فوّض إليه أوقافه التي أوقفها على المدرسة وعلى طلبة العلم[٩١].

وكان يتم اختيار شيوخ مشهورين للتدريس، مثل أبو بكر محمد بن الحسن ابن فورك (ت٤٠٦هـ/١٠١٥م) الواعظ والأديب النحوي، الذي صنف في علوم القرآن والفقه، راسله أهل نيسابور للقدوم إليهم من مدينة الري، والتوجه إليهم ففعل، فبنى له بها خانقاه[٩٢]ومدرسة، وداراً للعلم[٩٣]. والتي تُعد من أقدم المدارس الموقفة بنيسابور[٩٤].

ورغم حرص العلماء على بناء دور العلم والمساجد في المدينة الرئيسة نيسابور، لكننا نجد أن بعض أوقافهم تجاوزت ذلك إلى القرى الصغيرة، بل النائية منها كما فعل الإمام الحسين بن أبي العباس محمد بن الحسن الفوران، الذي بنى بناحية بيهق أبنية كثيرة، فقد بنى مدرسة سكة سيار، ومسجد الجمعة

بقرية نامين، ومسجد الجمعة بقرية كسكن[٩٥].

كما اهتم الغزنويون ببناء المدارس من خلال بعض أمرائهم الذين كان لهم اهتمامات علمية، مثل نصر بن ناصر الدين، أبو منصور سبكتكين (ت٤١٢هـ/ ١٠٢١م) الذي قدم والياً إلى نيسابور سنة ٣٩٠هـ/ ٩٩٩م، فقد صحب المشايخ والأئمة وبنى المدرسة السّعيديّة ووقف عليها الأوقاف[٩٦]. وكذلك أحمد بن محمد بن إسماعيل بن علي، أبو الحسن الشجاعي النيسابوري (ت٤٩٠هـ/١٠٩٦م) أمين مجلس القضاء بنيسابور[٩٧]، وكان رجلاً مشهوراً بنيسابور في التدبير وسداد الرأي، وكان متعصباً للمذهب الشافعي وقد تولى الإشراف على أوقافهم، كما أوقف سقاية في الجامع المنيعي[٩٨]. والعالم الصوفي صاحب المذهب الشافعي، أبو سعد إسماعيل بن علي بن المثنى الإستراباذي (٤٤٠هـ/ ١٠٤٨م)، الذي بنى مدرسة باسمه، وأوقفها على أصحاب المذهب الشافعي[٩٩]، الذي كان واسع الانتشار في نيسابور[١٠٠].

واختص بعض المحسنين من الأثرياء أحد العلماء المشهود لهم بالصلاح وبفضلهم بناء المدارس باسمهم في نيسابور، فقد بنى الشيخ أبو القاسم علي بن الحسين بن عمرو أحد أغنياء نيسابور مدرسة بسبزوار سنة ٤١٨هـ/١٠٢٧م للإمام المفسر علي بن عبدالله بن أحمد النيسابوري المعروف بابن أبي الطيب والتي بقيت آثارها حتى زمن البيهقي[١٠١].

وفي الربع الأول من القرن الخامس الهجري/الحادي عشر الميلادي ظهرت إلى جانب دور الكتب مؤسسات علمية تزيد على دور الكتب بالتعليم، رغم اتخاذها نفس التسمية، وخاصة ما يتعلق بإجراء الأرزاق على من يلازمها، وأصبحت هذه المؤسسات أكثر تطوراً في القرن الخامس الهجري/ الحادي عشر الميلادي، فقد بنى أحمد بن محمد بن عبدالله (ت٤٢٩هـ/ ١٠٢٧م) أحد كبار أئمة نيسابور، وأحد كبار فقهاء الشافعية مدرسة لأهل العلم على باب داره، ووقف عليها الأموال[١٠٢].

وبذلك نجد أن بعض المدارس التي أنشئت بنيسابور في فترة الدراسة كانت أحادية المذهب، تفرّدت بتدريس مذهب واحد، كذلك فإن بناء مثل هذه المؤسسات العلمية كانت تعطي انطباعاً حضارياً عن الإسلام، وكانت تضمن مزيداً من الاستقرار للدولة.

ثانياً: أما النوع الثاني من المدارس فقد اختص بتدريس العلوم المختلفة، أو تدريس كل المذاهب في مجمع علمي واحد، وهذا يعتبر تطوراً كبيراً، ونقلة نوعية في التعليم، والظاهر أن ما تمتعت به نيسابور من انفتاح فكري والذي نتج عنه انتشار المذاهب الفكرية المختلفة، التي انعكست بشكل مباشر على بناء المؤسسات الوقفية التعليمية، فقد بنى أبو

القاسم علي بن محمد بن الحسين بن عمرو، الذي كان من أعيان وأغنياء ناحية بيهق، للإمام علي بن أحمد بن عبدالله النيسابوري سنة ٤١٨هـ/١٠٢٧م أربع مدارس، واحدة للحنفيين، وأخرى للشافعيين وثالثة للكراميين[١٠٣] ورابعة للسادات وأتباعهم[١٠٤]. ويبدو أن أبا القاسم كان له قبولاً لدى أهالي بيهق، فعندما تم توليته على ناحيتهم، كتب أهل الناحية سنة ٤٢١هـ/١٠٣٠م رسالة إلى دار رئاسة نيسابور، ضمنوها شكرهم، ومما جاء فيها"...وآثار هذا الشيخ بناحيتنا بيض...تشهد على محاسنه مدارس شريفة، وتنادي بفضائله مساجد منيفة، وتؤذن بمفاخره أوقاف فاخرة، وصدقات بحارها زاخرة"[١٠٥].

وتجلى هذا النوع من المدارس بما قام به عماد الدين حمزة النسوي[١٠٦] الذي أمر ببناء عظيم يحتوي على المدارس والرباطات والخانات، وقد خصص لكل من الفقهاء والصوفية والقدرية والعلويين موضعاً خاصاً به، ولم يقتصر البناء على ذلك، فقد احتوى البناء على حمامات وبساتين للسابلة ولدوابهم، وهذا يعتبر تطوراً كبيراً في إنشاء المؤسسات الوقفية، وذلك ببناء مؤسسات ملحقة بالوقف لتأمين مصدر دخل للإنفاق عليه، واستمر البناء في الخدمة إلى أن ورد التتر خراسان ودخلوا نواحيها وخربوها[١٠٧].

وبدخول السلاجقة نيسابور أخذت المدارس الصفة الرسمية، بعدما كان يسيطر عليه الطابع الأهلي الخاص، الذي افقدها التنظيم إلا أنها حققت الهدف الذي شُيدت من أجله، والذي تمثل بنشر المذهب السني. ولا شك أن سيطرة السلاجقة على نيسابور كان له الأثر الكبير في التطور الثقافي نتيجة لتشجيع السلطة على بناء المدارس والذي كان دافعاً لكثير من العلماء لنفس النهج، فعندما دخل السلطان ألب أرسلان نيسابور مع وزيره نظام الملك[١٠٨]، استأذن الوزير السلطان في بناء المدارس للعلماء لإشغالهم وكسب ودهم، ولنشر المذهب السني، ومما قاله نظام الملك: "لو أذن لي السلطان بنيت لهم موضعاً وأجريت لهم رزقاً ليشتغلوا بطلب العلم ودعاء دولة السلطان"[١٠٩].

وبذلك يتبين لنا بعد هذا العرض:

١-أن معظم دور العلم قامت على أساس نظام الوقف وخاصة من قبل العلماء، إلى أن استقلت فيما بعد، وتطورت إلى إنشاء المدارس.

٢-ساهمت المذاهب وبشكل كبير في إنشاء المؤسسات العلمية الموقوفة من قبل العلماء.

٣-ساهمت دور العلم في تنشيط الحياة الثقافية ونشر الإسلام واللغة العربية، ليس في نيسابور فحسب، بل في المشرق الإسلامي عامة[١١٠].

أوقاف الجهاد:

امتد وقف العلماء في الصرف والإنفاق على الجهاد في سبيل الله، إيماناً بقوله تعالى﴿انْفِرُوا خِفَافًا وَثِقَالًا وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾[التوبة: ٤١] تمثل ذلك بإعداد وتجهيز المقاتلين بكل ما يلزمهم من عدة وعتاد، وهذا لا شك قد خفف من الأعباء الاقتصادية التي كانت تتكلفها الدولة في تجهيز المقاتلين، فضلاً على أنها ساهمت في مساعدتها للوقوف في وجه أعدائها في فترات متفاوتة.

ومن أروع الأمثلة في هذا المجال، التي تذكره المصادر التاريخية ما قام به أبو أحمد الحسن بن علي بن محمد المعروف بِحُسَيْنَك النيسابوري (ت٣٧٥هـ/٩٨٥م) الذي كانت صدقاته دائمة في السرِ والعلن، إضافة إلى تجهيز الغزاة إلى ثغر طرسوس[١١١] وثغر فراوة[١١٢]، "فلما دخلوا ثغر طرسوس وليس في الخزائن ذهب ولا فضة، باع ضيعتين نفيستين من أجلِّ ضياعه بخمسينِ ألف درهم، وأخرج عشرة من الغزاة المُطَوِّعة[١١٣] الأجلاد بدلاً عن نفسه"[١١٤]، ويذكر السمعاني أنه لم يخلُ "رباط فراوة قط عن بديل له بها فارس شهم للنيابة عن نفسه"[١١٥]، وكان يقول: "اللهم إنك تعلم أني أدخر ما أدخره، ولا أقتني من هذه الضياع، إلا للاستغناء عن خلقك، والإحسان إلى أهل السنة والمستورين"[١١٦]. أما ابن رزق الله التاجر البغدادي فقد وقف في بلاد الروم أكسية (أغطية) لتدفئة أسارى المسلمين، فقد روى أحد الأسارى الذي وقع في أسر الروم، وما عانوه في الأسر من البرد، حتى بعث ابن زريق بهذه الأكسية التي وضعها عند راهب تلك القرية، وطلب منه أن يغطي بها من يحصل في قريته من أسارى المسلمين، "وضمن له أن ينفق على بيعة في بلد الإسلام بإزاء هذا في كل سنة شيئا ما دامت الأكسية محفوظة للأسارى"[١١٧].

هذا ما يتعلق بوقف الجهاد في سبيل الله، وقتال المشركين، ولكن إذا ما عدنا إلى مفهوم كلمة جهاد، فهي تعني أيضاً جهاد الدعوة، وهداية الخلق[١١٨]، وقول الحق في مواجهة الجور، والإساءة للدين، والذي يدخل في باب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فضلاً عما يتعلق بمجاهدة النفس والاعتكاف عليها، للتفرغ والاشتغال بالكتاب والسنة، إضافة إلى نشر العلم، وقد تصدى لهذا النوع من الجهاد أبو حامد الغزالي (ت٥٠٥هـ/١١١١م) أحد فقهاء الشافعية، فعندما قدم نيسابور" وقف الأوقاف على هداية الخلق ودعاهم إلى ما يعنيهم من أمر الآخرة، وتبغيض الدنيا والاشتغال بها على السالكين والاستعداد للرحيل"[١١٩].

كما انتشرت ظاهرة وقف العلماء للخوانق، التي كانت تقوم مقام الرباط في تقديم الخدمة، كما ذكر ابن جبير[١٢٠]. ولم يقتصر نفع الخوانق على الصوفية، بل

تعدى نفعها إلى الفقراء والمحتاجين وعابري السبيل[١٢١]. فقد بنى أبو حاتم البَستي (ت٣٥٤هـ/٩٦٥م) خانقيه في مدينة نَسا[١٢٢]. وأبو حامد أحمد بن محمد بن شعيب الفقيه الجلاباذي (ت٣٨٨هـ/٩٩٨م) الذي بنى خانقيه في جلاباذ[١٢٣].

وإلى جانب الخوانق بنى العلماء الرباطات[١٢٤]، التي كانت تُلحق بها الأوقاف التي كان يرابط العلماء فيها، وهي التي تحولت مع الوقت إلى الخوانق والزوايا والتكايا، لتصبح أماكن للمتفرغين للعبادة من الصوفية[١٢٥]، إضافة إلى تقديم الخدمة الاجتماعية[١٢٦]. وكان يجري عليها الواقفون الجرايات، من خلال الأوقاف التي تُلحق بها، فأبو الفتح مسعود بن سهل النيسابوري (ت٤٧٣هـ/١٠٨٠م) الذي كان صاحب ثروة ومال، أنفق أمواله في الرباطات والمساجد وأعمال البِر والخير[١٢٧]. وبنى أبو القاسم الميكالي في نَسَا رباطين أنفق عليهما أموالا جمّة، وحمل إليهما عُدداً وآلات كثيرة، "وحبس لهما أوقافاً جليلة، وأنبط فيهما آباراً حلوة"[١٢٨].

ومما تجدر الإشارة إليه أن الزهَّاد ورجال الصوفية هم أكثر المستفيدين من هذا النوع من الأوقاف، ويبدو أن هذا كان سبباً في انتشار الصوفية في المشرق الإسلامي[١٢٩]، ويذكر بارتولد أن رجال الصوفية ساهموا بدور كبير في نشر الإسلام في بلاد الترك، وكانوا أكثر توفيقاً من العلماء الذين درسوا في المدارس[١٣٠]، دون أن ينكر بارتولد ما قامت به المدارس في خراسان من دور كبير في نشر الإسلام في آسيا الوسطى[١٣١]. وبلغ الأمر بحسّان بن سعيد بن حسّان بن محمد المخزومي المَنيعي (ت٤٦٣هـ /١٠٧٠م) الذي كان في شبابه يجمع بين الزهد والتجارة، حتى ساد أهل زمانه، أن ترك التجارة وأقبل على العبادة والزهد والبِر "وبناء المساجد والرباطات"[١٣٢]، وقام بتربية العلماء وترتيب أمورهم، بعد أن تنقَّل بين العراق والحجاز ونيسابور وخراسان لسماع الحديث[١٣٣]. أما أبو الفتح الحاكم سهل بن أحمد بن علي الأرغْياني[١٣٤] (ت٤٩٩هـ/ ١١٠٥م) الذي سمع الحديث ودرس الفقه، بنى رباطاً، وأوقف عليه الوقوف[١٣٥]، ويضيف ابن كثير أن هذا الرباط بناه للصوفية[١٣٦].

أوقاف العلماء في المجال الاجتماعي(الصحي والمائي):

بلغت عناية المسلمين اهتماماً واضحاً بالجانب الصحي، الذي خُصصت له أوقاف خاصة لرعاية المرضى، ببناء دور المرضى والبيمارستانات، وبالرغم أن هذا النوع من الوقف كان يكاد ينحصر بأصحاب ذوي السلطة والوزراء[١٣٧]، لكن المصادر تذكر أن العلماء من أهل الخير وأصحاب الثروة، وممن عرفوا بأعمال البر والإحسان، كانت لهم مساهماتهم الفاعلة

في هذا المجال، فوقفوا أموالهم على بناء دور للمرضى، ومن أبرز الأمثلة ما قام به أبو سعيد عبدالملك بن أبي عثمان محمد ابن إبراهيم الخركوشي[١٣٨] (ت٤٠٦هـ/ ١٠١٥ م) أحد العلماء الزهَّاد، وأحد المشهورين بأعمال البِرِ والخير، ففي آخر أيامه، لزم منزله بنيسابور، "وبذل النفس والمال للمستورين من الغرباء والفقراء المنقطع بهم، وبنى داراً للمرضى بعد أن خربت الدور القديمة لهم بنيسابور، وقد وكَّل جماعة من أصحابه المستورين بتمريضهم، وحمل مياههم (بولهم) على الأطباء وشراء الأدوية"[١٣٩]. وبالرغم أن بناء دار المرضى هذه كان مبادرة فردية، لكن يتضح ما فيها من حسن التنظيم والإدارة، وكان القحط الذي أصاب نيسابور سنة ٤٠١هـ/١٠١٠م[١٤٠] أدى لموت أعداد كبيرة من الناس نتيجة لنقص الغلات دافعاً للخركوشي لوقف أمواله[١٤١]، ويضيف ابن الجوزي، أنه عندما وقع في بلدته نيسابور موت، كان الخركوشي يغسل الموتى محتسباً، فغسّل نحوا من عشرة آلاف ميت[١٤٢]، ورغم ما في هذه الرواية من مبالغة، إلا أنه فيها دلالة على مدى إقبال العلماء على عمل الخير، وأن دورهم لم يتوقف على الجانب العلمي. ويذكر الذهبي أنه بنى أيضاً مدرسة ووقف عليه الأوقاف، كما وقف فيها خزانة للكتب[١٤٣]. وفي السنة نفسها أسهم فاعلوا الخير من العلماء ممن يرجون الأجر والثواب، في الوقوف إلى جانب أهل نيسابور والتخفيف عنهم لما حلَّ بهم وأصابهم أثناء القحط، عندما أنفق أبو علي المنيعي وأوقف معظم ماله على الفقراء[١٤٤].

وحرص العلماء على توفير سبل الماء في المساجد التي كانت تشهد اكتظاظاً بالمصلين، وخاصة الكبيرة منها، بما يسد حاجة المصلين وحاجة سكان المناطق المحيطة بالمسجد، الذين كانوا يعانون من مشكلة قلة المياه الصالحة للشرب، وخاصة في فصل الصيف، مما سهل على المصلين والأهالي وأبناء السبيل الحصول على الماء بسهولة ويسر، وكان للجامع المنيعي النصيب الأكبر من هذه السقايات، فقد كان لأبي نصر أحمد بن سلام الشيرازي (ت٤٨٦هـ/١٠٩٣م) الذي سكن أخر عمره في نيسابور، "في الجامع خيرات من السقاية وغيرها"[١٤٥]. وزيادة في الخير وكسب الأجر والثواب، أوقف أبو الحسن الشجاعي النيسابوري (ت٤٩٠هـ/١٠٩٦م) سقاية في الجامع المنيعي[١٤٦]. وكذلك ما قام به الأديب أبو أحمد محمد بن علي الشيعي العَبدكي (ت٣٦٠هـ/٩٧٠م)من أهل جرجان، كان إمام أهل التشيع، ومن الأدباء الموصوفين بالعقل والكمال، استوطن نيسابور، وبنى بها الدار والحمام بباب غزة[١٤٧].

-**الوقف الذري:** وإلى جانب الوقف الخيري، تذكر المصادر مساهمات العلماء في الوقف الذري، ولكن الوقف الذري

للعلماء لم يكن شائعاً كما تظهره لنا المصادر التاريخية، ويبدو أن ذلك يعود إلى قناعة العلماء بأن أجر وثواب الوقف الخيري أعمّ وأشمل، ومع ذلك تذكر المصادر حالات من الوقف الذري، كوقف الفقيه أبو زرعة محمد بن عبدالوهاب الأنصاري الشُّسَي (ت٣٠٤هـ /٩١٦م) الذي كان فقيهاً إماماً عارفاً بالفقه والحديث، "وكانت له خانات وحوانيت وقفها على أولاده، وأولاد أولاده من الصلب، ولا يكون لأولاد بناته شيء، ثم على أقربائه إن فَقدوا ذكرهم، وجعل الولاية في ذلك لمن يكون متديناً في مذهبه"[١٤٨]. وهذا أبو الحسن التاجر عفان بن سليمان بن أيوب (ت٣٢٤هـ/ ٩٣٥م) كان تاجراً موسراً، ومن أهل الخير والصلاح، "وله وقوف معروفة على أصحاب الحديث، وعلى أولاد العَشرة من الصحابة"[١٤٩]. وأبو نعيم عبدالملك بن أحمد الإستراباذي (ت٤٠١هـ/١٠١٠م)[١٥٠]، الذي سكن جرجان، وكان له بها عقار، وقد وقف على أولاده من بعده في محلة دينار[١٥١].

ومنهم من اختص وقفه بشخص ليس من ذريته، كمحمد بن منصور بن النسوي القشيري المعروف بعميد خراسان (ت٤٩٤هـ/١١٠٠م)كان كثير البِر والخير، والذي بنى المدارس، بنى مدرسة بنيسابور، ومدرسة بمرو، ووقفها على أبي بكر بن المظفر السمعاني وأولاده[١٥٢].

أما الفقيه علي بن محمد الدّلقنديّ[١٥٣] فكان من المستفيدين من وقف أبي العباس الخير، إذ كان يعود ريع هذا الوقف على الأقرب فالأقرب سواء كان ذكراً أم أنثى، وكان إذا مات أحد من أرباب الوقف فإن الأولياء يصابون بمصيبتين، الأولى فقد عزيز، والثانية الحرمان من الوقف[١٥٤].

الوقف مصدراً للإنفاق على طلبة العلم والعلماء:

تجاوز نطاق الوقف التعليمي بناء المدارس وتوفير المدرسين لها إلى توفير احتياجات طلبة العلم، إذ تجاوز الوقف توفير المبنى والمدرس والكتب إلى توفير نفقات الطلاب المادية[١٥٥]، وقد شكّل الوقف الخيري والذري مصدراً مهماً من مصادر الإنفاق على طلبة العلم والعلماء، سواء بالإنفاق المباشر من خلال تخصيص جرايات شهرية، أو من خلال الاستفادة من المؤسسات التعليمية، كالمدارس والمساجد، أو الخيرية كالخوانق والرباطات، فعندما دخل أبو علي أحمد بن إبراهيم السِّيرافي (ت٣٢٩هـ/٩٤٠م) نسف سنة ٣١٣هـ/ جلس يُعلِّم الناس الفرائض والحساب والفقه، وتعهد أحد الموسرين بالإنفاق عليه من وقف خصصه لهذه الغاية[١٥٦]. وأوقف أبو حاتم محمد بن حِبَّان البُستي (ت٣٥٤هـ/٩٦٥م) الذي كان يُعدُّ من أوعية العلم في اللغة والفقه والحديث، داره على العلماء التي أصبحت

مدرسة لأصحابه، "ولهم جرايات يستنفقونها"[١٥٧]. وهناك إبراهيم بن محمد بن شهاب، أبو الطيب العطار (ت٣٨٥هـ/ ٩٩٥م) الذي أوقف أمواله على العلماء والمستورين الذين كانوا يحضرون مجلسه في نيسابور[١٥٨].

بل نجد أن الوقف التعليمي تجاوز حتى النفقات المادية على الطلبة إلى توفير احتياجاتهم من الحبر والكاغد والطعام والكساء، فهذا أبو صالح أحمد بن عبدالملك بن علي النيسابوري (ت٤٧٠هـ /١٠٧٧م)كان يتولى في المدرسة البيهقية أوقاف المحدِّثين من الحبر والورق[١٥٩]، ومن الخبز والكاغد"[١٦٠]، فكان يقوم بتفريقها عليهم[١٦١] وغير ذلك مما يوفر للطلبة كل سبل الراحة التي تهيء لهم التحصيل والتفرغ للعلم دون أية عوائق مادية.

وفي فترة سيطرة السلاجقة على خراسان بُنيت العديد من المدارس الوقفية، والتي كانت مأوى للعديد من العلماء، ففي سنة ٤٨٨هـ/ ١٠٩٥م بنى نظام الملك مدرسة لعبدالملك بن محمد (ت٤٨٨هـ/ ١٠٩٥م)، وكانت حلقته تضم أكثر من ثلاثمائة فقيه[١٦٢]. وكانت المدارس أيضاً مأوى لبعض العلماء، فهذا الإمام أحمد بن علي البيهقي الخسروجردي[١٦٣]، أقام في مدرسة الشيخ أميرك النَّزْل آباديّ (ت٤٦٨هـ/١٠٧٥م)[١٦٤] بسبزوار[١٦٥].

وإلى جانب الوقف الخيري فقد كان الوقف الذري مصدراً للإنفاق على العلماء، فهذا أبو الحسن علي بن إسماعيل الأشعري(ت٣٢٤هـ/٩٣٥م) الذي تنسب إليه الطائفة الأشعرية[١٦٦]، صاحب الكتب والتصانيف في الرّد على الملحدة وغيرهم من المعتزلة والرافضة والخوارج فقد "كان يأكل من غلَّة ضَيعة وقفها جده بلال بن أبي رده بن أبي موسى على عَقبه، وكانت نفقته في كل يوم سبعة عشر دَرهماً"[١٦٧].

ويعتبر بناء الخوانق والرباطات من الأعمال الخيرية التي ينطبق عليها ثواب الأجر والصدقة الجارية، والتي كانت ملاذاً ومأوى لكثير من العلماء، ومصدراً للإنفاق عليهم، وخاصة الغرباء وطلاب العلم والفقراء، الذين كانوا يتنقلون بين البلدان طلباً للعلم والحديث،

وإلى جانب الرباطات كانت الخوانق التي كانت دور عبادة ومراكز علمية[١٦٨]، فملجأً للعديد من العلماء، كأبي العباس أحمد بن عبدالله الديبلي، أحد الزهاد الفقراء الذي رحل في طلب العلم، وسكن في نيسابور خانقاه الحسن بن يعقوب الحداد[١٦٩]. أما أحمد بن محمد الميهني (ت٤٦٠هـ/١٠٦٧م) الذي كان آية في الزهد والورع، فقد أقام في الخانقاة المنسوبة إليه بسرخس خمسين سنة[١٧٠].

ويظهر أن رجال الصوفية كان لهم النصيب الأكبر من أوقاف العلماء، إذ أن شريحة واسعة من أوقافهم خصّصوها

لهذه الفئة، كمحمد بن الفَرّخاني بن روزبه الصوفي (ت٣٥٩هـ/٩٦٩م) الذي كان يتعاهد الصوفية وينفق عليهم[١٧١]. وأبو الحسن علي بن الحسن الصوفي السّلمُوني، كان صوفيا من أهل نيسابور، وكان والده من التجار المياسير، فانفق أبو الحسن ما ورثه على الصوفية[١٧٢]. أما أبو عبدالرحمن محمد بن الحسين أبو عبدالله السّلَمي الصوفي النيسابوري (ت٤١٢هـ/١٠٢١م) الذي كان ذا عناية بأخبار الصوفية، وكان له بنيسابور دويرة معروفة به يسكنها الصوفية[١٧٣]. وأبو الفتح سهل بن أحمد الأرغَياني (ت٤٦٩هـ /١٠٧٦م) الفقيه الزاهد الشافعي، الذي بنى للصوفية دُوَيْرة من ماله[١٧٤].

ولا شك أن مثل هذه النماذج في المجتمع النيسابوري تدل دلالة واضحة على الدور الإيجابي للعلماء في تطوير ورقي مجتمعهم، سواء من فئة الأغنياء أو الفقراء، فلكل دوره في المساهمة في بناء مجتمعهم والمساهمة في تنميته وتطويره بكافة مجالاته، فالعالم الذي امتلك الثروة والضياع، أوقف وشيّد المدارس والمساجد ودور المرضى، والفقير منهم أوقف ما جادت به نفسه من الكتب والمصاحف.

الخاتمة:

لعب المستوى المعيشي للعلماء دوراً واضحاً في تحديد نوع الوقف، إذ يتضح أن أوقاف العلماء من التجار والأغنياء، شملت بناء المؤسسات التعليمية، وما ألحق بها من أوقاف للإنفاق عليها وديمومتها، بينما نجد أن أوقاف العلماء من ميسوري الحال، اقتصرت على وقف إنتاجهم العلمي، وخاصة الكتب، إضافة إلى وقف المصاحف لمن امتهن نسخها، لذلك تنوعت أوقاف العلماء، ما بين بناء المدارس والخوانق والربط، ودور المرضى، والكتب، هذا فضلاً عن إعداد الغزاة والمطوعة للجهاد.

وساهمت أوقاف العلماء بشكل كبير في إحداث نهضة تعليمية في فترة الدراسة، وخاصة أن معظم أوقافهم تركزت على الجانب التعليمي والديني، من خلال توفير المناخ المناسب للدارسين وطلبة العلم، وخاصة للفقراء والأيتام، من خلال الإقامة في المدارس والمساجد، وإجراء الأرزاق عليهم، بعد أن كفلوا لهم النفقة والطعام والإقامة، مما هيأ أمامهم السبل لتحصيل العلم والتفرغ له والاشتغال به، دون أية عوائق، وخاصة المادية منها، مما يؤكد أن المؤسسات التعليمية لم تكن مؤسسات رسمية تابعة للدولة فحسب، بل كانت تنشأ بموجب أوقاف شخصية، شكلت أوقاف العلماء جانباً منها، وبذلك فإن أوقاف العلماء قد كمّلت دور الدولة في هذا المجال. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأوقاف كانت تدار من خلال أشخاص معينين، ومنهم من كان يقوم بذلك حسبة، من خلال الإشراف على المدارس

والكتب، وتقديم ما يلزم للطلبة من الحبر والورق، وتنظيم عملية الإعارة.

كما تنوعت أوقاف العلماء ما بين الوقف الخيري، الذي يشمل عامة المسلمين، والوقف الذري الذي يختص بذرية الواقف من الأولاد، أو الأقارب. ونالت بعض الفرق الإسلامية وخاصة الصوفية، جانباً مهماً من أوقاف العلماء، من خلال تخصيص بعض الربط والمساجد الخاصة بهم تحديداً.

وكان للظروف السياسية والعسكرية أثر واضح في انتشار ظاهرة الوقف على الجهاد، سواء بالذهاب للمرابطة وملازمة الثغور الإسلامية، أو في إعداد الغزاة وتجهيزهم للجهاد، لمن فاتهم ذلك، وإرسالهم إلى ثغور المشرق الإسلامي، أو ثغور بلاد الشام.

الهوامش:

(١)اليعقوبي، أحمد بن إسحاق بن جعفر (ت٢٩٢هـ/٩٠٤م)، **البلدان**. دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٢هـ، ص٩٥. وسيشار إليه فيما بعد، اليعقوبي، البلدان؛ الإصطخري، أبو إسحاق إبراهيم بن محمد الفارسي المعروف بالكرخي (٣٤٦هـ/٩٥٧م): **المسالك والممالك**. الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، د.ت. ص١٤٥. وسيشار إليه فيما بعد، الإصطخري، المسالك والممالك؛ مجهول (ت٣٧٢هـ/٩٨٢م): **حدود العالم من المشرق إلى المغرب**. حققه وترجمه من الفارسية: السيد يوسف الهادي، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، ص١١٤. وسيشار إليه فيما بعد، مجهول، حدود العالم. واعتبره ياقوت الحموي من أهم مدن خراسان، وقال: هي بوابة الشرق. انظر، الحموي، شهاب الدين أبي عبدالله ياقوت بن عبدالله (ت٦٢٦هـ/١٢٣٠م): **معجم البلدان**. دار صادر، بيروت، ١٩٧٧.ج٥، ص٣٣٠ وما بعدها. وسيشار إليه فيما بعد، ياقوت الحموي، **معجم البلدان**. وللتوسع عن نيسابور، انظر، لسترنج، كي، **بلدان الخلافة الشرقية**. ترجمة: بشير فرنسيس وكوركيس عواد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٥م. ص٤٢٤-٤٢٩. يتناول صفة العراق والجزيرة وإيران وأقاليم آسية الوسطى منذ الفتح الإسلامي حتى أيام تيمور.

(٢). سيطرت الدولة السامانية على معظم أرجاء المشرق الإسلامي، وشملت بلاد ما وراء النهر وخراسان في الفترة من ٢٦١-٣٨٩هـ/٨٧٤-٩٩٩م. وقد قال المقدسي: " **وكلّما قلنا المشرق في دولة آل سامان، فإن قلنا الشرق، أردنا أيضاً فارس وكرمان والسند**". انظر، المقدسي، شمس الدين أبو عبدالله محمد بن أحمد بن أبي بكر (٣٨١هـ/٩٩١م): **أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم**. مطبعة بريل، ليدن، ١٨٧٧. ص٧. وسيشار إليه فيما بعد، المقدسي، أحسن التقاسيم؛ وانظر، الكرديزي، أبو سعيد عبدالحي بن الضحاك بن محمود (ت٤٤٣هـ/١٠٥١م): **زين الأخبار**. ترجمة: عفاف السيد زيدان، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠٠٦م. ص٢٠٩-٢٣٧. وسيشار إليه فيما بعد، الكرديزي، زين الأخبار؛ وانظر مادة الساماني عند، ابن ماكولا، أبو النصر علي بن هبة الله بن

جعفر (ت٤٧٥هـ/ ١٠٨٢م): **الإكمال** في رفع الإرتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب، ٦ أجزاء، تصحيح وتعليق: عبدالرحمن بن يحيى المعلمي اليماني، ط٢، دائرة المعارف العثماني بحيدر آباد الدكن، الهند. ج٥، ص١٤٨-١٥٠. وانظر، بارتولد، فاسيلي فلاديميروفتش: **تاريخ الترك في آسيا الوسطى**. ترجمة: أحمد السعيد سليمان، راجعه: إبراهيم صبري، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦م. ص٥٧ وما بعدها. وسيشار إليه فيما بعد، بارتولد، تاريخ الترك؛ وانظر، النرشخي، أبو بكر محمد بن جعفر (ت٣٤٨هـ/٩٥٩م): **تاريخ بخارى**. تعريب وتحقيق: أمين عبدالمجيد بدوي ونصرالله مبشّر الطرازي، ط٢، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٧م. ص٨٥ وما بعدها، ص١٠٥ وما بعدها. وانظر ملحق رقم(١).

(٣)الروذراوري، أبو شجاع ظهير الدين محمد بن الحسين بن إبراهيم (ت٤٨٨هـ/ ١٠٩٥م): **ذيل تجارب الأمم**. باعتناء: هـ.ف. آمدروز، دار الكتاب العربي، القاهرة، د.ت. منشور كجزء ثالث لتجارب الأمم، وملحق به قطعة من تاريخ هلال الصابي الكاتب. ص٢٦. وسيشار إليه فيما بعد، الروذراوري، ذيل تجارب الأمم؛ وانظر، الكرديزي، **زين الأخبار**، ص٢١٣.

(٤)الإصطخري، أبو إسحاق إبراهيم بن محمد الفارسي المعروف بالكرخي (٣٤٦هـ /٩٥٧م): **المسالك والممالك**. الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، د.ت. ص٢٥٨. وسيشار إليه فيما بعد، الإصطخري، المسالك والممالك؛ البغدادي، محمد بن حوقل (ت٣٦٧هـ/٩٧٧م): **صورة الأرض**. جزآن، دار صادر، بيروت، ١٩٣٨. ج٢، ص٤٣٢. وسيشار إليه فيما بعد، ابن حوقل، صورة الأرض؛ وللتعرف على نماذج للعلماء الذين نزلوا نيسابور، انظر، الخطيب البغدادي، أبي بكر أحمد بن علي بن ثابت(ت٤٦٣هـ/١٢٦٤م): **تاريخ مدينة السلام** وأخبار محدّثيها وذكر قطّانها العلماء من غير أهلها وواردیها. تحقيق، بشّار عوّاد معروف، ط١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ٢٠٠١م. ج٣، ص٢٤٢،١١٩. ج٩، ص٤٩٥. ج١٠، ص١٧٠، ٤٩٠. ج١١، ص٣٣٩، ٦٦٠. وسيشار إليه فيما بعد، الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد. وانظر، السهمي، أبو القاسم حمزه بن يوسف بن إبراهيم، **تاريخ جرجان**. تحقيق: محمد بن عبدالمعيد خان، ط٤، دار الكتب، بيروت، ١٩٨٧م. ص ٤٤٨،٤٣٤،٣١٧،٢٥٩،١٥١، ٤٩٠،٤٩٥.

وسيشار إليه فيما بعد، السهمي، تاريخ جرجان. وانظر نماذج أخرى عند، أبو الحسن ابن أبي يعلى، محمد بن محمد (ت٥٢٦هـ/١١٣١م): **طبقات الحنابلة**. جزآن، دار المعرفة، بيروت، د.ت. ج١، ص١١٤، ٢٧٢، ج٢، ص٢٤٧، ٤٧٤. وسيشار إليه فيما بعد، ابن أبي يعلى، طبقات الحنابلة.

(٥). القراخانيين أتراك حكموا بلاد ما وراء النهر وتركستان وأجزاء من خراسان. عنهم انظر، الغامدي، مسفر بن سالم بن عريج: "علاقة القراخانيين بتركستان وبلاد ما وراء النهر بالدول الإسلامية المجاورة ودورهم في نشر الإسلام (٣٢٨-٤٨٢هـ/٩٩٢-١٠٨٩م)"، **جامعة أم القرى**، السنة الثالثة، العدد الخامس، ١٤١١هـ ويعتبرهم بارتولد أول مملكة تركية إسلامية. انظر، بارتولد،

تاريخ الترك، ٧١-٧٧. وعن سيطرة القراخانيين على أملاك السامانيين في بلاد ما وراء النهر. انظر المصدر السابق، ص٨١.

(٦). عنهم انظر، الكرديزي، **زين الأخبار**، ص٢٥١-٢٦٧. وانظر، بارتولد، **تاريخ الترك**، ص٨٤.

(٧). البيهقي، أبو الفضل (٤٧٠هـ/١٠٧٧ م): **تاريخ البيهقي**. ترجمة، يحيى الخشاب وصادق نشأت، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٦م. ص٣٦،٣٧. وسيشار إليه فيما بعد، البيهقي، تاريخ البيهقي. الروذراوري، **ذيل تجارب الأمم**، ص٣٣٢. الكرديزي، **زين الأخبار**، ص٢٣٢ وما بعدها.

(٨). الكرديزي، **زين الأخبار**، ص٢٥١ وما بعدها.

(٩). البيهقي، **تاريخ البيهقي**، ص٤٢،٤٥.

(١٠). هم أحفاد سلجوق بن دقاق، وهم أترك أحرزوا انتصارهم الأول في خراسان على مسعود بن محمود الغزنوي، عنهم، انظر، الكرديزي، **زين الأخبار**، ص٢٦٨-٢٨٧. وانظر، سبط ابن الجوزي، شمس الدين أبي المظفر البغدادي (٦٥٤هـ/ ١٢٥٦م): **مرآة الزمان في تاريخ الأعيان**. الحقبة من ٣٤٥-٤٤٧هـ/٩٥٦-١٠٥٥م، دراسة وتحقيق: جنان جليل محمد الهموندي، الدار الوطنية، بغداد، ١٩٩٠. ص٤٠٥. وانظر، بارتولد، **تاريخ الترك**، ص١٠٥ وما بعدها. ويسميهم البيهقي الوافدون الجدد. انظر، البيهقي، **تاريخ البيهقي**، ص٥٠٧. وانظر، فامبري، أرمينيوس، **تاريخ بخارى منذ أقدم العصور حتى العصر الحاضر**. ترجمة: أحمد محمود الساداتي، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، ص١٢٧ وما بعدها. وسيشار إليه فيما بعد، فامبري، تاريخ بخارى.

(١١). تعتبر من المعارك الحاسمة التي أنهت حكم الغزنويين في خراسان في عهد السلطان مسعود بن محمود الغزنوي. وللتوسع عن هذه المعركة، انظر، البيهقي، **تاريخ البيهقي**، ص٦٦٣ وما بعدها. وعن تفاصيل المعركة، انظر، الكرديزي، **زين الأخبار**، ص٢٨٤. وانظر، فامبري، **تاريخ بخارى**، ص١٣٣؛ وانظر، علي محمد الصّلابي: **دولة السلاجقة وبروز مشروع إسلامي لمقاومة التغلغل الباطني والغزو الصليبي**. مؤسسة إقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ٢٠٠٦. ص٢٩.

(١٢). فامبري، **تاريخ بخارى**، ص١٣٥.

(١٣). عنهم انظر، الكرديزي، **زين الأخبار**، ص٣٨١. وانظر، بارتولد، **تاريخ الترك**، ص١٠٠.

(١٤). القزويني، زكريا بن محمد بن محمود (ت٦٨٢هـ/١٢٨٣م): **آثار البلاد وأخبار العباد**. دار صادر، بيروت، د.ت.ص٣٩٦. وسيشار إليه فيما بعد، القزويني، آثار البلاد. وقد صلح أمر نيسابور بعد غزو المغول، فعندما زارها ابن بطوطة وجدها مدينة عامرة بالمدارس، ويُحمل إلى أسواقها كثير من التجارات؛ انظر، ابن بطوطة، محمد بن عبدالله بن محمد بن إبراهيم اللواتي الطنجي(ت٧٧٩هـ/١٣٧٧م): **رحلة ابن بطوطة** المسماه تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار. جزآن، مصر، المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٥٨م. ج١، ص٢٥٢. وسيشار إليه فيما بعد، ابن بطوطة، رحلة ابن بطوطة.

(١٥). انظر، الخصاف، أحمد بن عمرو الشيباني (٢٨١هـ/٨٩٤م): **أحكام الأوقاف**. مطبعة بولاق، القاهرة، ١٩٠٤م. وانظر، الطرابلسي، إبراهيم بن موسى (ت٩٢٢هـ/١٥١٦م): **الإسعاف في أحكام الأوقاف**. ط٢، مصر، طبع بمطبعة هندية بشارع المهدي بالأزبكية، ١٩٠٢. وانظر، الزرقا، مصطفى: **أحكام الأوقاف**. ط٢، دار عمّار، عمان، ١٩٩٨. وسيشار إليه فيما بعد الزرقا، أحكام الأوقاف.

(١٦). انظر أعمال المؤتمر السابع لتاريخ بلاد الشام (١٧-٢١ شعبان /١٠-١٤ أيلول ٢٠٠٦) المنعقد في الجامعة الأردنية بعنوان: (**الأوقاف في بلاد الشام منذ الفتح الإسلامي إلى نهاية القرن العشرين**). وانظر مجموعة بحوث مقدمة إلى "**مؤتمر الأوقاف الأول في المملكة العربية السعودية**" جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٢هـ. **تناول المؤتمر مجموعة من البحوث فيما يتعلق بأحكام الوقف، وأثر الوقف في التنمية الاقتصادية، وتنمية المجتمع، وأثر الوقف في التعليم، وغيرها من الموضوعات**. وانظر، أبو غدة، حسن عبد الغني: "الوقف ودوره في التنمية الثقافية والعلمية"، **مجلة الشريعة والقانون**، العدد ٢٢، ذو القعدة ١٤٢٥هـ، يناير ٢٠٠٥م، جامعة الملك سعود، الرياض. وانظر، منذر قحف، **الوقف الإسلامي، تطوره، إدارته، تنميته**، ط٢، دار الفكر المعاصر، بيروت، ٢٠٠٦م.

(١٧) ابن منظور: **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، د.ت، ج٩، ص٣٥٩. وسيشار إليه فيما بعد، ابن منظور، لسان العرب.

(١٨)الزرقا، **أحكام الأوقاف**، ص٢٢. وانظر، الزحيلي، وهبه: **الوصايا والوقف في الفقه الإسلامي**. ط١، المطبعة العلمية، دمشق، ١٩٩٨، ص١٤٠.

(١٩). على صيغة فعيل من البراح، وهي الأرض الظاهرة. انظر، ابن منظور، **لسان العرب**، ج٢، ص٤٠٩.

(٢٠). وانظر نماذج أخرى من السيرة النبوية عند البخاري، محمد بن إسماعيل(ت٢٦٠هـ/٧٨٠م): **صحيح البخاري**. تحقيق: مصطفى البغا، دار القلم، بيروت، ج٥، ص٢٢٣٨. وانظر، الكبيسي، محمد عبيد: **أحكام الوقف في الشريعة الإسلامية**. جزآن، وزارة الأوقاف وإحياء التراث الإسلامي، الجمهورية العراقية، مطبعة الإرشاد، بغداد، ١٩٧٧م. ج١، ص١٠٠-١٠٥. وسيشار إليه فيما بعد الكبيسي، أحكام الوقف. وانظر، البلاذري، أحمد بن يحيى (٢٧٩هـ/٨٩٢م): **فتوح البلدان**. تحقيق وشرح: عبدالله أنيس الصباغ، مؤسسة المعارف، بيروت، ١٩٨٧، ص٤١،٤٢. وللاطلاع على وقف الخليفة عمر بن الخطاب للأراضي المفتوحة، انظر، القاضي أبي يوسف يعقوب بن إبراهيم (١٨٣هـ/٧٩٩م): **كتاب الخراج**. دار المعرفة للطباعة والنشر، ١٩٧٩، ص٤٢ وما بعدها.

(٢١). انظر، اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب (ت٢٨٤هـ /٨٩٨م): **تاريخ اليعقوبي**. جزآن، تحقيق: عبد الأمير مهنا، شركة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ٢٠١٠م. ج٢، ص٣٨٤. وسيشار إليه فيما بعد، اليعقوبي، تاريخ. الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت٣١٠هـ /٩٢٢م): **تاريخ الرسل والملوك**. ١٠ أجزاء، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٩م.ج ٨، ص ١٣٦. وسيشار إليه فيما بعد،

الطبري، تاريخ. وانظر، ابن جبير، أبو الحسن محمد بن أحمد (ت٦١٤هـ/١٢١٧م): **رحلة ابن جبير**. دار صادر، بيروت، د. ت. ص ١٨٥. وسيشار إليه فيما بعد، رحلة ابن جبير. ابن بطوطة، **رحلة ابن بطوطة**، ص ١٢٨.

(٢٢) . انظر، الكندي، أبي عمر محمد بن يوسف (ت٣٥٢هـ /٦٦٣م): **الولاة والقضاة**، ٧أجزاء، تهذيب وتصحيح: رفن كست، مطبعة الآباء اليسوعيين، بيروت، ١٩٠٨م، ج٤، ص٣٦٣، ٣٩٥، ٣٨٣.

(٢٣). انظر، الجزيري، عبدالقادر بن محمد بن عبدالقادر بن محمد بن إبراهيم الأنصاري (ت٩٧٧هـ/١٥٦٩م): **الدرر الفرائد المنظمة في أخبار الحج وطريق مكة المعظمة**. تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٢م. ج٢، ص ١٧٢.

(٢٤). عن دوافع الوقف انظر، الكبيسي، **أحكام الوقف**، ج١، ص١٣٧-١٤١. أما دوافع الخلفاء والسلاطين وذوي السلطة من الوقف، فإلى جانب الدوافع الدينية، كانت هناك دوافع سياسية، للتأثير على مشاعر الناس وكسب ودهم، لكسب شعبيتهم للقبول بسلطتهم. انظر نماذج من هذه الأوقاف عند، الخالدي، خالد عزام حمد: **تنظيمات الحج وتأثيراته في الجزيرة العربية خلال العصر العباسي١٣٢-٦٥٦هـ/٧٥٠-١٢٥٨م**. الجمعية التاريخية السعودية، ٢٠٠٦، ص١٩٨-٢٠٤. وانظر الحربي، أبو إسحاق (ت٢٨٥هـ/٨٩٨م): **المناسك وأماكن وطرق الحج ومعالم الجزيرة**. تحقيق: حمد الجاسر، دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، الرياض، ١٩٦٩. ص٣٢٠. وانتشر الوقف الذري بشكل خاص في العصور الإسلامية المتأخرة، وخاصة المملوكية والعثمانية بهدف الحفاظ على الممتلكات التي تم مصادرتها من قبل قادة الجيش. انظر مادة وقف عند الخطيب، مصطفى عبد الكريم: **معجم المصطلحات والألقاب التاريخية**. ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٦م. ص٤٤٣. وسيشار إليه فيما بعد، الخطيب، معجم المصطلحات.

(٢٥) . متز، آدم: **الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري**. ترجمة: محمد عبدالهادي أبو ريده، دار الكتاب العربي، بيروت،١٩٦٧م. ج١، ص٣٢٩. وسيشار إليه فيما بعد، متز، الحضارة الإسلامية.

(٢٦). الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت٧٤٨هـ/١٣٧٤م): **سير أعلام النبلاء**. تحقيق: شعيب الأرناؤوط، محمد نعيم العرقسوسي، ط١، دار الرسالة، بيروت، ١٩٨٤. ج١٣، ص٥٦٠. الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت٧٤٨هـ/١٣٧٤م): **تذكرة الحفاظ**. تحقيق عبدالرحمن بن يحيى المعلمي، ط٣، حيدر أدباد، مطبعة دائرة المعارف العثمانية، الهند، ١٣٧٤هـ ج٣، ص٦٥٤. وسيشار إليه فيما بعد، الذهبي، تذكرة الحفاظ.

(٢٧). السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن علي بن عبدالكافي (ت٧٧١هـ/١٣٦٩م): **طبقات الشافعية الكبرى**. عشرة أجزاء، تحقيق: محمود محمد الطناجي، عبد الفتاح محمد الحلو، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، د.ت. ج٣، ص٣٣١. وسيشار إليه فيما بعد، السبكي، طبقات الشافعية.

(٢٨). تولى إمرة خراسان وخطب بنيسابور لفخر الدولة بعدما نافس البويهيون السامانيون للسيطرة على خراسان، ولكن محاولات فخر الدولة البويهي باءت بالفشل بعدما سلم السامانيون خراسان ونواحيها لمحمود الغزنوي. انظر، ابن فندق، أبو الحسن علي بن أبي القاسم بن زيد البيهقي (ت٥٦٥هـ/١١٦٩م): **تأريخ بيهق**. ترجمة وتحقيق: يوسف الهادي، دار اقرأ للطباعة والنشر- والتوزيع، د.ت. ص٢٦٣. وسيشار إليه فيما بعد، ابن فندق، تأريخ بيهق.

(٢٩). الحموي، شهاب الدين أبي عبدالله ياقوت بن عبدالله (ت٦٢٦هـ/١٢٣٠م): **معجم الأدباء**. ستة أجزاء، تحقيق: إحسان عباس، ط١، دار الغرب الإسلامي بيروت، ١٩٩٣م. ج٢، ص٦٩٣. وسيشار إليه فيما بعد، الحموي، معجم الأدباء. وانظر، الخطيب، **تاريخ بغداد**، ج١١، ص٣٥. وانظر، ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء (ت٧٧٤هـ/١٣٧٢م): **البداية والنهاية**. تحقيق: عبدالله بن عبد المحسن التركي، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان ١٩٩٧. ج١٥، ص٤٥٤. وسيشار إليه فيما بعد، ابن كثير، البداية والنهاية.

(٣٠).ياقوت الحموي، **معجم الأدباء**، ج٢، ص٧١٤،٧١٣.

(٣١). ابن الجوزي، أبي الفرج عبدالرحمن بن علي (ت٥٩٧هـ/١٢٠٠م): **المنتظم في تاريخ الملوك والأمم**. تحقيق: محمد عبدالقادر عطا و مصطفى عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٢م. ج١٤، ص٣٧٦. وسيشار إليه فيما بعد، ابن الجوزي، المنتظم.

(٣٢). نسبة إلى إسفرائين من كور نيسابور. وعند ياقوت، إسفرايين. انظر، **ياقوت الحموي**، معجم البلدان، ج١، ص١٧٧.

(٣٣). الثعالبي، أبي منصور عبدالملك (٤٢٩هـ/١٠٣٧م): **يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر**. ٥ أجزاء، شرح وتحقيق: مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٨٣. ج٤، ص٥٠٥. وسيشار إليه فيما بعد، الثعالبي، يتيمة الدهر. وانظر وهيبي، أديل سليمان، **الحركة العلمية في نيسابور** من القرن الثالث الهجري إلى القرن الخامس الهجري، الأردن، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر- والتوزيع، ٢٠٠٣. ص٨٠. وسيشار إليه فيما بعد، وهيبي، **الحركة العلمية**.

(٣٤). السمعاني، أبي سعد عبدالكريم بن محمد بن منصور التميمي (٥٦٢هـ /١١٦٦م): **الأنساب**. تحقيق: عبدالرحمن بن يحيى المعلمي اليماني، مكتبة ابن تيمة القاهرة،١٩٨٠ م. ج٤، ص١٩٧. وسيشار إليه فيما بعد، السمعاني، الأنساب.

(٣٥). القحطاني، سعيد، **إسهام الوقف في دعم الحركة العلمية في القرن السابع الهجري**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٣١. ص٧٨. وسيشار إليه فيما بعد القحطاني، إسهام الوقف.

(٣٦) . القحطاني، **إسهام الوقف**، ص٧٨.

(٣٧). عبدالفتاح قاسم ناصر يحيى، **أوقاف المراكز العلمية في العصر السلجوقي**(دورها في النهضة العلمية الإسلامية)، Bildiriler/Pproceeding 19-21 Ekim 2011 KONYA- ENTELEKTUEL Demerci. HAYAT. Editor Mustafa،

ص٢٥. وسيشار إليه فيما بعد عبدالفتاح قاسم، أوقاف المراكز العلمية. حسن إبراهيم محمد، **مدارس نيسابور في القرن الخامس للهجرة/ الحادي عشر الميلادي**، جامعة دهوك، العدد(٥٥)، ذي القعدة ١٤٣٧هـ/ آب٢٠١٦م. ص٦١٩.

(٣٨)متز، **الحضارة الإسلامية**، ج١، ٣٢٢.

(٣٩)عبدالفتاح قاسم ناصر، **أوقاف المراكز العلمية**، ص٩. القحطاني، **إسهام الوقف**، ٧٩.

(٤٠) النسفي، نجم الدين عمر بن محمد بن أحمد (ت٥٣٧هـ/١١٤٢م): **القند في ذكر علماء سمرقند**. تحقيق: يوسف الهادي، ط١، مرآت التراث، طهران، ١٩٩٩، ص٢٣٨. وسيشار إليه فيما بعد، النسفي، القند.

(٤١). ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص٤٨٤.

(٤٢). الصَريفيني، تقي الدين أبو إسحاق إبراهيم بن محمد (ت٦٤١هـ/١٢٤٣م): **المنتخب من كتاب السياق لتاريخ نيسابور**. تحقيق: خالد جيدر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٤هـ. ص٧٢. وسيشار إليه فيما بعد، الصَريفيني، المنتخب من السياق. ومكتبة الصابوني نسبة إلى أبي عثمان الصابوني، إسماعيل بن عبدالرحمن (ت٤٤٩هـ /١٠٥٧م) الفقيه الواعظ المشهور. انظر، السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٤، ص٢٧١.

(٤٣). وهيبي، **الحركة العلمية**، ص٩٣.

(٤٤). هو أبو شجاع محمد بن جفري بك داود بن ميكائيل بن سلجوق بن دقاق الملقب عضد الدولة ألب أرسلان، ولد سنة ٤٢٤هـ/١٠٣٢م، وقتل في بلاد ما وراء النهر بيد يوسف الخوارزمي سنة ٤٦٥هـ /١٠٧٢م. انظر، ابن العماد، شهاب الدين أبي الفلاح الحنبلي الدمشقي (ت ١٠٨٩هـ /١٦٧٨م)، **شذرات الذهب في أخبار من ذهب**. ١٠ أجزاء، تحقيق: عبدالقادر الأرناؤوط، ومحمود الأرناؤوط، ط١، دار ابن كثير، دمشق، ١٩٩٢م. ج٥، ص٢٧٤. وسيشار إليه فيما بعد، ابن العماد، **شذرات الذهب**.

(٤٥). السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٤، ٢٩٩.

(٤٦) . ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص٤١.

(٤٧). ابن الساعي، **الدر الثمين**، ص١٨٩.

(٤٨). ابن الجوزي، **صيد الخاطر**، ٢٢٧.

(٤٩) تبلغ أهمية المكتبات وخزائن الكتب بم توفره من الكتب مما جاء عند المقري عند حديثه عن أبي حيان النحوي الذي كان يعيب على من يشتري الكتب بقوله: "الله يرزقك عقلاً تعيش به، أنا أي كتاب أردته استعرته من خزائن الأوقاف". انظر، المقري، شهاب الدين أحمد بن محمد (١٠٤١هـ/ ١٦٦١م): **نفح الطيب في غصن الأندلس الرطب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب**. ستة أجزاء، تحقيق: إحسان عباس، ط١، بيروت: دار صادر، ١٩٨٦م. ج٢، ص٥٤٣.

(٥٠). انظر نماذج للكتب والمكتبات التي تعرضت للحرق والتلف عند ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١٤، ص٤٩، ص٨٦. وابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٥، ص١٧٢.

(٥١). انظر، السمعاني، **الأنساب**، ج٣، ص٦٨.

(٥٢). الحموي، **معجم الأدباء**، ج٦، ص٢٤٢٩،٢٤٢٨.

(٥٣). **لعب المستوى المعيشي للعلماء دوراً واضحاً في تحديد نوع الوقف، وخاصة أن مستويات العلماء المعيشية كانت**

متفاوتة، فمنهم من كان ذا ثروة ومال، كأبي الفتح مسعود بن سهل النيسابوري (ت٤٧٣هـ /١٠٨٠م). انظر، السمعاني، **الأنساب**، ج٤، ص٢٢٥. ومنهم من اتسم بالفقر انظر نماذج عند، ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١٤، ص٧٨. ج١٢، ص٧٤. ج٥، ص١٩٨. وانظر، الذهبي، **تذكرة الحفاظ**، ج١، ص٣١٢.ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٥، ص٢٠٩. وانظر نماذج أخرى عند، ابن أبي يعلى، **طبقات الحنابلة**، ج١، ص٩٧. الذهبي، **تذكرة الحفاظ**، ج٣، ص١٠١٤.

(٥٤). الذهبي، **سير أعلام**، ج٢٠، ص١١٤.

(٥٥). ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١٤، ص٧٨. ج١٢، ص٧٤. ج٥، ص١٩٨. وانظر، الذهبي، **تذكرة الحفاظ**، ج١، ص٣١٢. وابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٥، ص٢٠٩. وانظر نماذج أخرى عند، ابن أبي يعلى، **طبقات الحنابلة**، ج١، ص٩٧.

(٥٦)القحطاني، **إسهام الوقف**، ٨٢.

(٥٧) بني هذا المسجد من قبل محمد عقيل الخزاعي، وكان المسجد مجمعاً لأهل العلم. أنظر، السمعاني، **الأنساب**، ج٤، ص١٤٤.

(٥٨). ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١٦، ص٢٣٨،٢٣٧. وانظر نماذج أخرى عند، السمعاني، **الأنساب**، ج٤، ص٢٣٣. وعند الذهبي، سير أعلام، ج١٨، ص٥٣٢.

(٥٩).العمري، ابن فضل الله (ت٧٤٩هـ/ ١٣٤٨م): **مسالك الأبصار في ممالك الأمصار**. مج٢٧، المجمع الثقافي أبو ظبي، ١٤٢٣، ج٢٧، ص٧١. وسيشار إليه فيما بعد، العمر، مسالك الأبصار.

(٦٠). ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص١١٥.

(٦١). ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص١١٥. ومن أمثلة الكتب التي احترقت: تاريخ نيسابور لأبي القاسم الكعبي البلخي. وتاريخ نيسابور للحاكم أبي عبدالله بن محمد بن عبدالله. انظر، ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص١١٥.

(٦٢). ابن الأثير، أبو الحسن علي (ت٦٣٠هـ/١٢٣٢م): **الكامل في التاريخ**. تحقيق: أبي الفداء عبدالله القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧م، ج٩، ص٤٤٨.

(٦٣). ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص٧.

(٦٤). العمري، **مسالك الأبصار**، ج٢٧، ص٧١. ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٩، ص٤٤٨.

(٦٥) سيأتي الحديث عن مدرسة البيهقي لاحقاً.

(٦٦). الصريفيني، **المنتخب من السياق**، ص١١٣.

(٦٧). السمعاني، **الأنساب**، ج١١، ص٣٣٨.

(٦٨). ياقوت الحموي، **معجم الأدباء**، ج٢، ص٦٥٦.

(٦٩) .اصطلاح أُطلق على جماعة: منهم من كان خازن كتب، ومنهم من كان خازن أموال، وخازن الكتب هو من يقوم بحفظها، وليس له أن يُعيرها إلا برهن. وقد تولَّى أبو عمرو سهل بن هارون الهيوني خزانة الحكمة للمأمون. انظر السمعاني، **الأنساب**، ج٥، ص١٧ ،١٨. وانظر ابن الساعي، علي بن أنجب (٦٧٤هـ /١٢٧٥ م): **الدر الثمين في أسماء المصنفين**. تحقيق: أحمد شوقي بنين ومحمد سعيد حنشي، ط١، دار الغرب الإسلامي، تونس، ٢٠٠٩، ص٣٩٠. وسيشار إليه فيما بعد، ابن الساعي، الدر الثمين.

(٧٠). ياقوت الحموي، **معجم الأدباء**، ج٣، ص١١٠٥.

(٧١)حسن إبراهيم، **مدارس نيسابور**، ص٦٢١.

(٧٢)متز، **الحضارة الإسلامية**، ج١، ص٣٣٦.

(٧٣)السبكي، **طبقات الشافعية**، ج4، ص٣١٤، ٢١٦.

(٧٤)المقريزي، أحمد بن علي بن عبدالقادر (ت٨٤٥هـ/١٤٤١م): **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار**. أربعة أجزاء، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٨هـ. ج٣، ص٣٤٦. ج٤، ص١٩٩. وسيشار إليه فيما بعد، المقريزي، الخطط. الصريفيني، **المنتخب من السياق**، ص٩٢. السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٤، ص٣١١.

(٧٥)نسبة إلى بيهق التي إحدى نواحي نيسابور، تبعد عنها عشرين فرسخاً، وكانت قصبتها خسروجرد ثم صارت سبزوار، انظر ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص١٣٢. وانظر، السمعاني، **الأنساب**، ج٢، ص٣٨٠.

(٧٦)السبكي، **طبقات الشافعية**، ج4، ص8. الصريفيني، **المنتخب من السياق**، ص١٠٨. ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص٣٤٤. وانظر، السمعاني، **الأنساب**، ج٢، ص٣٨٢. ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٨، ص٣٧٨. وهيبي، الحركة العلمية، ص١٣٣.

(٧٧)ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص٣٠١.

(٧٨). الصريفيني، **المنتخب من السياق**، ص٤١٣. ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص٣٢٦.

(٧٩). السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٣، ص٢٢٦

(٨٠) . متز، **الحضارة الإسلامية**، ج١، ص٢٩٩.

(٨١) . السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٣، ص١٣١.

(٨٢). ياقوت الحموي، **معجم البلدان**، ج١، ص٤١٥، ٤١٦. وانظر، الذهبي، **سير أعلام**، ج١٦، ص٩٤. متز، **الحضارة الإسلامية**، ج١، ص٣٢٩..

(٨٣). ابن عساكر، أبو القسم علي بن الحسن بن هبة الله (ت٥٧١هـ/١١٧٥م): **تاريخ دمشق**. ٨٠ جزء، تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٥م. ج٥٢، ص٢٥٤. وسيشار إليه فيما بعد، ابن عساكر، تاريخ دمشق.

(٨٤). متز، **الحضارة الإسلامية**، ج١، ص٣٢٩.

(٨٥) . متز، **الحضارة الإسلامية**، ج١، ص٣٣٠.

(٨٦).انظر من هذه النماذج عند، الخطيب البغدادي، **تاريخ بغداد**، ج٣، ص٢٤٢، ١١٩. ج٩، ص٤٩٥. ج١٠، ص١٧٠، ٤٩٠. ج١١، ص ٣٣٩، ٦٦٠. وانظر، السهمي، **تاريخ جرجان**، ص٤٩٠، ٤٤٨، ٤٣٤، ٣١٧، ٢٥٩، ١٥١، ٤٩٥. وانظر، ابن أبي يعلى، **طبقات الحنابلة**، ج١، ص١١٤، ٢٧٢، ج٢، ص٢٤٧، ٤٧٤.

(٨٧) . الصريفيني، **المنتخب من السياق**، ص٣٩٧.

(٨٨). السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٤، ص١٥٩.

(٨٩). أحد علماء الحديث والجرح والتعديل، وعن كتابه تاريخ نيسابور، قال السبكي: "من نظره عرف تفنن الرجل في العلوم جميعها". انظر، السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٤، ص١٥٥. ابن الدبيثي، **ذيل تاريخ بغداد**. وانظر عنه، ابن الساعي، **الدر الثمين**، ص١٠١. والبَيِّع: تطلق هذه اللفظة على من يتولى البياعة والتوسط في الخانات بين البائع والمشتري من التجارة والأمتعة. انظر، السمعاني، **الأنساب**، ج٢، ص٢٧٠.

(٩٠) . السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٤، ص١٥٩.الصريفيني، **المنتخب من السياق**، ص١٦.

(٩١). السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٤، ص١٥٩.الصريفيني، **المنتخب من السياق**، ص١٦.

(٩٢). ابن الساعي، **الدر الثمين**، ص٩٥، ٩٦. **والخانقاه كلمة فارسية، أطلقت على الأماكن المعدَّة للزهاد، وأتباع الطرق الصوفية، والتي كانت تتألف من أقسام وأجنحة، خصصت بعضها للعبادة، والبعض الآخر للطعام والنوم، وقد حُبست من أجلها أموال كثيرة، من خيرات البساتين، والمحلات التجارية، لإكساء وإطعام وتعليم المقيمين بها**. انظر، الخطيب، **معجم المصطلحات**، ص١٥٨.

(٩٣). السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٤، ص١٢٧. ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر (ت١٢٨٢/٦٨١م): **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**. تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت،١٩٧٨م. ج٤، ص٢٧٢. وانظر القزويني، **آثار البلاد**، ص٢٩٧.

(٩٤). السبكي، **طبقات الشافعية**، ج١، ص٣٣٦،٣٣٧. حسن إبراهيم، **مدارس نيسابور**، ص٦٢٣.

(٩٥). ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص٤٢٩.

(٩٦). الصريفيني، **المنتخب من السياق**، ص٥٠٨.

(٩٧). السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٤، ص٧٤.

(٩٨). الصريفيني، **المنتخب من السياق**، ص١٢١.

(٩٩). السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٤، ص293. الصريفيني، **المنتخب من السياق**، ص١٣٨.

(١٠٠) . إبراهيم حسن، **مدارس نيسابور**، ص٦٢٧.

(١٠١). ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص٣٤٨.

(١٠٢). السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٤، ص٨٠.

(١٠٣) . اتباع محمد بن كرام. انظر، البغدادي، عبدالقاهر بن طاهر بن محمد بن عبدالله(ت٤٢٩هـ/١٠٣٧م):**الفرق بين الفرق وبيان الفرقة الناجية**. دار الآفاق الجديدة،بيروت، ط٢، ١٩٧٧، ص٢٠٢. ويذكر ابن الأثير أن مذهب الكرامية بقي سائداً في خراسان حتى سنة ٥٩٥هـ /١١٩٨م، حيث تحول كثير من أتباعه إلى المذهب الشافعي. انظر، ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج١٠، ص٢٦٤.

(١٠٤) . ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص٣٦٣.

(١٠٥). ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص٣٦٤.

(١٠٦). نسبة إلى نسا إحدى كور نيسابور. انظر، اليعقوبي، **البلدان**، ص٩٥.

(١٠٧). القزويني، **آثار البلاد**، ص٤٦٥.

(١٠٨) . عن جهود الوزير نظام الملك في بناء المدارس، انظر يسرى عبدالغني عبدالله، **مدارس نظام الملك**، الدور والريادة، دار العلوم/ديوبند، العدد٥، السنة٤٠، ٢٠١٦. ص ٣ وما بعدها.

(١٠٩). القزويني، **آثار البلاد**، ص٤١٢. وانظر السبكي الذي تناول ما قام به نظام الملك من بناء المدارس والبيمارستانات في نيسابور. السبكي، طبقات الشافعية، ج٤، ص٣١٤ وما بعدها.

(١١٠) . **بارتولد، تاريخ الترك**، ص٧٥.

(١١١). طرسوس مدينة بثغور الشام بين أنطاكية وحلب وبلاد الروم. انظر ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٤، ص٢٨. ويضيف

الإصطخري، هي الحاجز بين المسلمين والروم، ويقال إنه كان بها زهاء مائة ألف فارس. انظر، الإصطخري، **المسالك والممالك**، ص٤٧. وانظر، الشريف الإدريسي، محمد بن محمد بن عبدالله بن إدريس (ت٥٥٩هـ/١١٦٠)، **نزهة المشتاق في اختراق الآفاق**. مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ٢٠٠٢. ج٢، ص ٦٤٧. وسيشار إليه فيما بعد، الإدريسي، نزهة المشتاق. ويذكر ابن حزم أنه لزم ثغر طرسوس كثير من المجاهدين. انظر، ابن حزم الأندلسي، أبي محمد علي بن سعيد (ت٤٥٦هـ/١٠٦٤م)، **جمهرة أنساب العرب**. تحقيق، إليفي بروفنسال، القاهرة، دار المعارف، ١٩٤٨م. ص٣٠. وسيشار إليه فيما بعد، ابن حزم، جمهرة أنساب العرب. كما شملت هذا الثغر كثير من أوقاف العلماء على المجاهدين. انظر، ابن العديم، كمال الدين عمر بن أحمد بن هبة الله بن أبي جراده (ت٦٦٠هـ/ ١٢٦١م): **بغية الطلب في تاريخ حلب**. ١٢ جزء، تحقيق: سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، د.ت، ج٧، ص٣٥٣١. ج١٠، ص٤٣٦٩. وسيشار إليه فيما بعد، ابن العديم، **بغية الطلب**.

(١١٢). فراوة هي بُليدة مما يلي خوارزم، يقال لها رباط فراوة، بناها عبدالله بن طاهر في خلافة المأمون، عندما كان أمير خراسان. انظر، ابن خلكان، **وفيات الأعيان**، ج٤، ص٢٩١. ويذكر السمعاني، أن صاحب الرباط بفراوة هو أبو نعيم محمد بن القاسم الفراوي، أحد العلماء والمحدِّثين. انظر، السمعاني، **الأنساب**، ج٩، ص٢٥٦. وانظر، البيهقي، **تاريخ البيهقي**، ص٣٩٥. وانظر، ابن حوقل، **صورة الأرض**، ج٢، ص٤٤٥. الإدريسي، **نزهة المشتاق**، ج٢، ص٦٩٣.

(١١٣) . استخدم البيهقي الغزاة والمطوِّعة بنفس المعنى، ويذكر أنه كان للمطوِّعة في غزنة قيادة خاصة. انظر، البيهقي، **تاريخ البيهقي**. ص٣٩٥، ص٢٧٨.

(١١٤). الخطيب، **تاريخ بغداد**، ج٨، ص٦٢٨. وانظر، السمعاني، **الأنساب**، ج٣، ص٨٢. وابن الجوزي، **المنتظم**، ج١٤، ص٣١٢.ج١٤، ص٣٥٨. الذهبي، **تذكرة الحفاظ**، ج٣، ص٩٦٨. ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٥، ص٤٢٣. الصفدي، **الوافي بالوفيات**، ج١٣، ص١٨.

(١١٥). السمعاني، **الأنساب**، ج٣، ص٨٢.

(١١٦) . ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١٤، ص٣١٣،٣١٢.

(١١٧). التنوخي، القاضي أبي علي المحسّن بن علي(٣٨٤هـ/٩٩٤م): **نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة**. تحقيق: عبود الشالجي، ط٢، بيروت، دار صادر للطباعة والنشر، ١٩٩٥.ج١، ص٥٦. وسيشار إليه فيما بعد، التنوخي، نشوار المحاضرة.

(١١٨). ابن منظور، **لسان العرب**، ج٣، ص١٣٥.

(١١٩). ابن عساكر، **تاريخ دمشق**، ج٥٥، ص٢٠٤. وسيشار إليه فيما بعد، ابن عساكر، تاريخ دمشق. السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٦، ص١٩١.

(١٢٠). ابن جبير، **رحلة ابن جبير**ص٢١٨.

(١٢١) . القحطاني، **إسهام الوقف**، ص٩٧.

(١٢٢). السمعاني، **الأنساب**، ج٢، ص٢١٠. ابن العماد، **شذرات الذهب**،ج٤، ص٢٨٦.

(١٢٣). السمعاني، **الأنساب**، ج٣، ص٣٩٨. وجلاباذ محلة كبيرة بنيسابور. انظر،

ياقوت الحموي، **معجم البلدان**، ج٢، ص١٤٨.

(١٢٤) . مفردها رباط، والرباط من المرابطة، أي ملازمة ثغور العدو، ثم صار الثغر رباطاً، والرباطات هي المناطق الحدودية التي يرابط بها المسلمون للجهاد، لحماية الدولة الإسلامية، وفيما بعد تحولت هذه الكلمة عن مفهومها العسكري، وأخذت في العصور الإسلامية المتأخرة تعني ما تعنيه كلمة الزاوية أو الخانقاه. انظر، ابن منظور، **لسان العرب**، ج٧، ص٣٠١. ولأهمية المرابطة، فقد اتخذ من يذهب للمرابطة والجهاد نسبة الغازي، كأبي بكر الغازي الذي كان من المطوعة وأولاد المطوعة ومن الصالحين ومشايخ القراء. انظر قائمة بأسمائهم عند السمعاني، **الأنساب**، ج٩، ص١١٤. كذلك نسبة المرابطي، السمعاني، **الأنساب**، ج١١، ص٢٢٠. والرباطي، كأبي عبدالله أحمد بن سعيد الرباطي (ت٢٤٣هـ/٨٥٧م) من أهل مرو، وقد عرف بالرباطي لأنه تولى على الرباط، حتى لا تضيع الأوقاف التي لها انظر، السمعاني، **الأنساب**، ج٦، ص٧١. كذلك شاعت نسبة المطوعي، نسبة إلى المطوعة، وهم جماعة فرغوا أنفسهم للغزو والجهاد ورابطوا في الثغور. انظر، قائمة بأسماء من اشتهر منهم عند السمعاني، **الأنساب**، ج١١، ص٣٧٠. وانتشرت الرباطات بكثرة في المشرق الإسلامي. انظر قائمة بأماكن انتشارها عند المقدسي، **أحسن التقاسيم** ج٢، ص٢٧٣ وما بعدها، ص ٣٤٣، ٣٣٤، ٣٣٣، ٣٤٤.

(١٢٥)**رحلة ابن جبير**، ص٢٥٦.

(١٢٦)القحطاني، **إسهام الوقف**، ص١٠٢.

(١٢٧).السمعاني، **الأنساب**، ج٤، ص٢٢٥.

(١٢٨). المقدسي، **أحسن التقاسيم**، ج٢، ص٣٣٤.

(١٢٩). هذا لا يعني أن رجال الصوفية هم أول من أنشأ الخوانق والرباطات، إذ يذكر متز أنها كانت موجودة قبل ظهور الصوفية. انظر، متز، **الحضارة الإسلامية**، ج٢، ص٢٩.

(١٣٠) . بارتولد، **تاريخ الترك**، ص٨٧.

(١٣١) . بارتولد، **تاريخ الترك**، ص٧٥.

(١٣٢). ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٦ ص٣٢. وكان أبو المعالي محدود بن محمد الرشيدي، قد وقف كتبه في الجامع المنيعي، واحترقت جميع كتبه في الخزانة التي في الجامع، أثناء فتنة الغز. انظر، السمعاني، **الأنساب**، ج٦، ص١٢٧.

(١٣٣). السمعاني، **الأنساب**، ج١١، ص٥٠٩.

(١٣٤). أرغيان قرية بنواحي نيسابور. انظر، ياقوت الحموي، **معجم البلدان**، ج١، ص١٥٣.

(١٣٥). ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١٧، ص٩٦.

(١٣٦). ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٦، ص١٩٢.

(١٣٧).انظر دور البيمارستانات السلطانية في تقديم الخدمات الاجتماعية والصحية عند، السدحان، عبدالله بن ناصر بن عبدالله، "دور الوقف في الحياة الاجتماعية وتماسكها"، **مؤتمر الأوقاف الأول في المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى**، ١٤٢٢هـ، ص٢٣٢. ويصف ابن جبير ما يقدمه البيمارستانب قوله "بأنه يحتوي على أسماء المرضى، وعلى النفقات التي يحتاجون إليها في الأدوية والأغذية وغير ذلك ، والأطباء يبكرون إليه في كل يوم، ويتفقدون المرضى، ويأمرون بإعداد ما

يصلح من الأدوية والأغذية". انظر، **رحلة ابن جبير**، ص٢٥٥. وانظر، السيوطي، **تاريخ الخلفاء**، ص٣٦٢.

(١٣٨). نسبة إلى خركوش وهي سكة بنيسابور. انظر، الحموي، **معجم البلدان**، ج٢، ص٣٦٠.

(١٣٩). السمعاني، **الأنساب**، ج٥، ص٩٤. الذهبي، سير أعلام، ج١٣، ص٤٨. وعنه انظر الحموي، معجم البلدان، ج٢، ص٣٦١. وانظر، القزويني، **أثار البلاد**، ص٤٧٦.

(١٤٠). عن هذا القحط والوباء الذي أصاب نيسابور. انظر، ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، ج٨، ص٦٥. وانظر، ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص٣٣٠.

(١٤١) . ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص٣٣٠.

(١٤٢). ابن الجوزي، المنتظم، ج١٥، ص١٧٣. وانظر، ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٥، ص٦٠٨. وانظر، **القزويني، أثار البلاد**، ص٤٧٦.

(١٤٣). الذهبي، **سير أعلام**، ج١٤، ص٤٨.

(١٤٤) . السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٤، ص٣٠١.

(١٤٥).السمعاني، **الأنساب**، ج٣، ص٨٩.

(١٤٦). الصريفيني، **المنتخب من السياق**، ص١٢١. السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٤، ص٧٤.

(١٤٧). السمعاني، **الأنساب**، ج٨، ص٣٥٠.

(١٤٨). السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٧، ص٣٣٤.

(١٤٩). الخطيب، **تاريخ بغداد**، ج١٤، ص٢١٢.

(١٥٠). نسبة إلى إستراباذ، وهي من بلاد مازندران، بين ساريه وجرجان. انظر، السمعاني، **الأنساب**، ج١، ص٢١٤.

(١٥١) . المصدر نفسه، ج١، ص٢١٨.

(١٥٢). ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١٧، ص٧٢، ٧٣. ابن كثير، **البداية والنهاية**، ج١٦، ص١٧٩.

(١٥٣)نسبة إلى قرية دلقند. انظر، ابن الجوزي، **المنتظم**، ج١٧، ص٧٢.

(١٥٤)ابن فندق، **تأريخ بيهق**، ص٢٥٥.

(١٥٥) أدرك ابن خلدون دور الوقف وأهميته في الإنفاق على طالب العلم وتطور المجتمع في مشرق العالم الإسلامي، وتراجعه في المغرب حين قال: "وقد كسدت لهذا العهد أسواق العلم بالمغرب لتناقص العمران فيه، وانقطاع سند العلم والتعليم...**ولا أدري ما فعل الله بالمشرق، والظن به نفاق العلم واتصال التعليم في العلوم وفي سائر الصنائع الضرورية والكمالية، لكثرة عمرانه والحضارة ووجود الإعانة لطالب العلم بالجراية من الأوقاف التي اتسعت بها أرزاقهم**". انظر، ابن خلدون، ولي الدين عبدالرحمن بن محمد (ت٨٠٨هـ/ ١٤٠٥م): **مقدمة ابن خلدون**. جزآن، تحقيق: عبدالله محمد الرويش، ط١، دمشق: دار البلخي، ج٢، ص١٧٢.

(١٥٦)النسفي، **القند**، ص٩٢.

(١٥٧)السبكي، **طبقات الشافعية**، ج٣، ص١٣١. السمعاني، **الأنساب**، ج٢، ص٢١٠. ابن عساكر، **تاريخ دمشق**، ج٥٢، ص٢٥٤.

(١٥٨)الخطيب البغدادي، **تاريخ بغداد**، ج٧، ص١٠٥.

(١٥٩)الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (ت٧٦٤هـ/١٣٦٢م): **الوافي بالوفيات**. تحقيق: أحمد الأرناؤوط، و تركي مصطفى، ط١، دار إحياء التراث العربي بيروت، ٢٠٠٠م. وسيشار إليه فيما بعد، الصفدي، الوافي بالوفيات.ج٧، ص١٥٧.

(١٦٠). الصّـريفيني، **المنتخـب مـن السـياق،** ص١١٣. ابـن العـديم، **بغيـة الطلـب** ج٢، ١٠٠٧. وانظـر، يـاقوت الحمـوي، **معجـم الأدباء،** ج١، ص٣٥٩. ابـن عسـاكر، **تـاريخ دمشق،** ج٧١، ص٢٨٠.

(١٦١). الصـريفيني، **المنتخـب مـن السـياق،** ص١١٣.

(١٦٢). القزوينـي، **آثـار البـلاد،** ص٣٥٣. وانظـر، الإدريسـي، **نزهة المشتاق،** ج٢، ص٦٨٥.

(١٦٣). نسـبة إلى خسـروجرد مـن أعـمال نيسابور. انظر الحموي، **معجـم البلـدان،** ج٢، ص٣٧٠.

(١٦٤) . نسبة إلى نـزل آبـاد وهـي إحـدى قـرى مدينـة بيهـق. انظـر، ابـن فنـدق، تـأريخ بيهق، ص١٥٠. وقد وردت أيضاً عنـد ابـن فندق نزلاباد. ص١٣٤. ويبـدو أنهـا كانـت قرية صغيرة، لذلك لم يرد لها تعريف عنـد ياقوت الحموي في معجم البلدان.

(١٦٥). ابـن فنـدق، **تـأريخ بيهـق،** ص٣٨١. القزويني، **آثار البلاد،** ص٣٥٣.

(١٦٦). ظهر مـنهج الأشـاعرة لمواجهـة المعتزلـة، والانتصار لأهل السنة والجماعة، معتمدين عـلى العقـل في توضـيح بعـض المسـائل الفقهيـة. للتوسـع انظـر، الشهرسـتاني، أبـو الفـتح محمـد بـن عبـدالكريم (٥٤٨هـ/١١٥٣م): **الملـل والنحـل.** تحقيـق: أمير مهنا وعلي فاعور، بيروت، دار المعرفة، ١٩٩٨.ج١، ص٨١ وما بعدها.

(١٦٧). الخطيب، **تـاريخ بغـداد،** ج١٣، ص٢٦١. وانظر، ابن خلكـان، **وفيـات الأعيـان،** ج٣، ص٢٨٤.

(١٦٨) . عبـدالفتاح قاسـم، **أوقـاف المراكـز العلمية،** ص١٧.

(١٦٩). الخطيب، **تاريخ بغداد** ، ج٥، ص٣٩٤.

(١٧٠).**المصدر نفسه،** ج٩، ص٣٣٢.

(١٧١)الخطيب، **تاريخ بغداد،** ج٤، ص٢٨٢.

١٧٢)السمعاني، **الأنساب،** ج٧، ص١١٥.

(١٧٣)الخطيـب، **تـاريخ بغـداد،** ج٣، ص٤٣. وانظر، ابن العـماد، **شـذرات الـذهب،**ج٥، ص٦٧. وانظـر نمـاذج أخـرى عنـد، ابـن خلكان، **وفيات الأعيان،** ج٢، ص٤٣٣.

(١٧٤)الصفدي، **الوافي بالوفيات،** ج١٦، ص١٤.

تاريخ الصراع السياسي في إمارة شرق الأردن القبيلة والدولة ١٩٢١م-١٩٤٦م

د. خليل ابراهيم موسى الحجاج*

تاريخ الوصول:٢/١٠/ ٢٠١٧م تاريخ القبول:٣/١٢/٢٠١٧م

الملخص

تهتم هذه الدراسة في تتبعِ حالات العنف التي شهدتها الدولة الأردنية في مطلع تأسيس الكيان السياسي ابتداء من آذار ١٩٢١م، وانتهاءَ في ٢٥ آيار ١٩٤٦م، وهو الوقت الذي تحولت فيه الدولة من النظام الأميري إلى النظام الملكي، ومن إطار الانتداب إلى إطار الاستقلال.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تطل برأسها بين حين وآخر لتهدد النظام المركزي، ومحاولة إعادته إلى طبيعته التاريخية التي يقوم أساسها على التوازنات القبلية. باعتبارها وحدة اجتماعية واقتصادية بل وسياسية، وهي البنية التي ظلت مثاراً للخلاف، والنزاع والعصيان الذي تجلى بوضوح مع سريان أحكام نظام الحكم المركزي وتلاشي الكيانات المحلية التي شكلها الضباط الإنجليز بعد انتهاء حكم فيصل بن الحسين في تموز ١٩٢٠م.

وقد كانت عوامل الاختلاف تظهر بين الحين والآخر حيث تأتي مدفوعة بطموحات شيوخ وأعيان ووجهاء القبائل والعشائر الأردنية، وتحمل رغبتهم في التعبير عن شعورهم في أن يكون لهم رأي في المسائل والقرارات التي تتخذها الدولة، ولكن ما يؤسف له أن هذه الرغبة لا تأتي لخدمة النظام العام للدولة أو خدمة لسكانه، وإنما تأتي رغبة في حفظ مصالحهم وتأكيدها.

ولتتبع هذه العوامل والرغبات التي يمكن إن جاز لنا التعبير وصفها بعمليات ابتزاز الدولة، جاءت هذه الدراسة لرصدها وبيان غاياتها وآثارها لعلها تساهم في لفت نظر المهتمين في إعادة بناء الهوية الوطنية وتحديد مطالبها الملحة في دمج التكوينات الاجتماعية في إطار موحد يقوم على تغليب مصلحة الدولة على المصلحة الشخصية، بهدف الوصول إلى حالة دائمة من الاستقرار السياسي والأمني، الشرطان الأساسيان وهما اللازمان لتعميق التقدم الوطني في جميع مجالاته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

*أستاذ مشارك، قسم التاريخ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Abstract

This study is concerned with tracking of violence conditions that struck Jordanian State in the early establishment of political union, starting in March, 1921 ending in May 25, 1946, which is the time when the Emirate system was changed to Royal system. This study aims at highlighting the factors, still arising from time to time to threaten the central government system and turn it back to its historic nature, which was based on tribal balances. It also aims to examine these factors introducing their objectives and effects, so that it can attract those who are concerned with reconstructing the national identity and determining its urgent demands to integrate social configurations into a unified framework based on the primacy of the state's interest over the personal interest, with the aim of reaching a permanent state of political and security stability, the two basic conditions necessary to deepen national progress in all its cultural, social, economic and political fields.

المقدمة:

بقي شرق الأردن حتى نهاية العمليات الحربية للثورة العربية الكبرى جزءاً لا يتجزأ من الدولة العثمانية، وبعد انهيار الدولة العثمانية وانسحابها النهائي، أصبحت منطقة شرق الأردن جزءاً من الدولة الفيصلية التي شكلها فيصل بن الحسين بدمشق في آذار ١٩١٨م.[١]

ولكن هذه المنطقة وفي أعقاب انهيار الدولة السورية في ٢٤ تموز ١٩٢٠م، إثر معركة ميسلون التي خاضها العرب السوريون مع فرنسا، أصبحت تعيش فترة

فراغ سياسي وإداري، اندفعت على أثره بريطانيا بموجب اتفاقها مع حليفتها فرنسا في اتفاقية سايكس بيكو ١٩١٦، لملء الفراغ السياسي الناشئ عن خروج فيصل ومن ثم بسط سيطرتها الكاملة على المنطقة، وعلى أثر حضور المندوب السامي البريطاني من فلسطين إلى شرق الأردن تشكلت في منطقة شرق الأردن ثلاث كيانات سياسية محلية عرفت باسم الحكومات المحلية، توزعت على الأقاليم الأردنية الثلاثة الشمال والوسط والجنوب، وبفضل النزاعات العشائرية انشطرت هذه الكيانات إلى كيانات أصغر أشرف على انشطارها ضباط بريطانيون.[٢]

وفي ٢ آذار ١٩٢٠م وعلى أثر الاتفاق بين الأمير عبدالله ووزير المستعمرات البريطانية ونستون تشرشل، تلاشت الكيانات المحلية لصالح الكيان المركزي الذي أنشأته ووافقت عليه الحكومة البريطانية برئاسة الأمير عبدالله بن الحسين[٣]، **وخلال الفترة الواقعة بين ١٩٢١/٤/١١م وهو يوم تشكيل أول حكومة أردنية وحتى شباط ١٩٢٨ وهو الوقت الذي وقعت فيه معاهدة ١٩٢٨ التي نظمت طبيعة العلاقة بين حكومة الانتداب وحكومة شرق الأردن سيطرت بريطانيا من خلال معتمديها العسكريين المقيمين في عمان على أجهزة الحكم المدنية والعسكرية**[٤]، وبسبب هذه السيطرة البريطانية ظهرت معارضة شديدة من قبل السكان أنتج عنها عدة حركات عصيان بلغ تعدادها خلال الفترة الممتدة بين ١٩٢١-١٩٢٣ خمسة عصيانات اخمدت جميعها بالقوة[٥].

الدولة والمجتمع:

كان عبدالله بن الحسين قد وقع اختياره بعد عودته من القدس على رشيد طليع لسابق خبرته في شؤون الإدارة لتشكيل أول حكومة أردنية، وقبل رشيد طليع تكليف الأمير، ولكنه اشترط دستورية الحكومة ومسؤوليتها أمام مجلس نواب منتخب[٦]، ومنذ يوم ١٩٢١/٤/١١م راح رشيد طليع يعمل على إنشاء الدوائر المختلفة على أساس الاقتصاد في النفقات حيث لم يزد أكبر مرتب على أربعين جنيهاً، ولم يحدث من الوظائف إلا ما كان ضرورياً لمصلحة البلاد، مراعياً في ذلك الاستغناء عن طلب المعونة البريطانية، وقلة الموارد، وتجنب فرض ضرائب مرهقة على السكان، ورغبة في الاحتفاظ بقسم من الواردات بهدف تشكيل قوة عسكرية وطنية تساهم في حفظ حدود الإمارة وحفظ الأمن والنظام[٧].

وأعلن في ١٩٢١/٤/١١م تشكيل الحكومة في شرق الأردن، وعين المستر برامسون Mr.Bramson معتمداً لها، وفي ١٩٢١/٤/١٨م اجتمع في ديوان الأمير عبدالله عدد من رؤساء العشائر

ووجوه وأعيان شرق الأردن، وألقى هربرت صموئيل H.Samuel المندوب السامي البريطاني خطاباً رسمياً رحب فيه - باسم بريطانيا- بالتعاون مع الأمير عبدالله بن الحسين، ثم بين طبيعة مهمة الموظفين البريطانيين والمعتمد البريطاني المقيم في عمان، وأكد أن مهامهم تشمل المحافظة على النظام والأمن العام، وأعلن نية بريطانيا إنشاء قوة عسكرية احتياطية مهمتها توطيد سلطة الأمير والحكومة المركزية. وأشار أيضاً إلى استعداد بريطانيا لتلبية رغبة الأمير عند الضرورة في تزويده بكل ما يحتاج إليه من طائرات وسواها من معونات فنية يرى الأمير أنها ضرورية لكبح جماح كل من يعكر صفور الأمن، وضرب أي حركة معادية لحكمه[٨].

وبعد سفر المندوب السامي بدأ يتبين أن مسألة استقرار الكيان السياسي الناشئ لم تكن ميسرة للحكومة الأولى ولا للحكومات التي تلتها، فقد واجهت تلك الحكومات جملة من الثورات والاضطرابات زعزعت استقرارها، وكادت أن تعصف بكيانها، حيث سببت هذه الاضطرابات وحركات العصيان، تأخير اعتراف بريطانيا الرسمي بولاية الأمير عبدالله على البلاد، سيما وأن الحكومة البريطانية كانت قد اشترطت على الأمير أن تبقى هذه المنطقة هادئة آمنة لا يعكر صفو السلام والأمن فيها حادث، وتسبب استمرار هذه الاضطرابات وخاصة ما وقع منها بعد عام ١٩٢٣م كما سنرى في تأخير عقد معاهدة تنظم العلاقة بين الجانبين، كان منتظراً توقيعها بين شرق الأردن وبريطانيا في نيسان ١٩٢٣م، ولكنها تأخرت إلى شباط ١٩٢٨م.

حركات التمرد والعصيان ووسائل الدولة في القضاء عليها:

أولاً: حركة تمرد الكورة (نيسان ١٩٢١-آيار ١٩٢٣م):

شكلت منطقة الكورة في العهد العثماني جزءاً من قضاء جبل عجلون، وكان سكانها يخضعون لزعامة كليب باشا الشريدة، وعندما تقرر أن يخضعوا لحكومة اربد المركزية تماشياً مع التقسيمات الإدارية الجديدة للحكومة المركزية في عمان، لم يدرك الشريدة التطور الجديد، وطالب بإنشاء مديرية ناحية في الكورة يكون هو زعيمها، وأن ترتبط بعمان مباشرة دون غيرها، وهو طلب لم تكن الحكومة على استعداد لتنفيذه، لأنه يعد سابقة خطيرة تشجع زعماء النواحي الأخرى على الحذو حذوه[٩].

وكانت الحكومة في بادئ الأمر تعتمد القوة الأدبية التقليدية لإقناع الشريدة بالانصياع للتنظيمات الجديدة، ولم تلجأ لاتخاذ أي إجراء ضده، ولكن هذا الأسلوب

بدأ يتغير بعد تعيينها متصرفاً للواء عجلون (مركزه إربد) ورغبة الحكومة في جمع ضرائب تمكنها من الإنفاق على الدولة، فعندما حاولت الحكومة القيام بهذه المهمة امتنع كليب الشريدة عن دفع الضرائب، ثم تعقدت الأمور إثر اعتداء عشيرة الشقيرات على موظفي الضرائب، وقتل أحد أفراد القوة المرافقة لها[١٠].

وعندما حاولت الحكومة إرسال قوة أمنية لاعتقال الجناة، تعاهد أفراد عشيرة الشقيرات على عدم تمكينها من التصرف بحرية، واعتقالهم، وساندهم في ذلك كليب الشريدة ومؤيديه، وعندما طلبت الحكومة من الشريدة التوجه إلى مركز اللواء في إربد للمساعدة في إعادة الهدوء، وإنهاء حالة التوتر امتنع عن الحضور خشية الاعتقال، وبسبب هذا الامتناع أصبحت الكورة وأهلها في نظر الحكومة في حالة عصيان وتمرد على أفراد الحكومة، ومقابل ذلك استعد أهل الكورة والمناطق المحيطة فيها لصد أي هجوم محتمل للحكومة عليهم[١١].

وهكذا قررت الحكومة إرسال قوة عسكرية من نحو مائة وعشرين فارساً بقيادة فؤاد سليم لإجبار الكورة على السماح بإجراء تحقيق في حادث القتل، وقد انطلقت القوة من عمان بتاريخ ١٢ آيار ١٩٢١م، وكانت الأوامر التي صدرت تقضي بإلقاء القبض على الجناة وكليب الشريدة وجماعته، وهذا يعني أن مهمة القوة كانت تأديبية بحتة، وإشعاراً لباقي المناطق بقوة الحكومة، لكن سرعان ما تغير هذا الهدف نتيجة انهيال الرصاص على أفراد القوة الحكومية من كل صوب، وقد زاد المواجهة قوة مساندة القرى المجاورة للشريدة والشقيران كقرى زوبيا، ورحابا، وتبنة، وعنبة، ومع مرور الوقت تزايدت الحشودات المقاومة للقوة العسكرية، مما زاد في تضييق الخناق عليها وأفقدها العديد من أفرادها، لا بل وإصابة قائدها فؤاد سليم في فخذه، وهو الأمر الذي أشعره بصعوبة الموقف، خاصة أن ذخيرة أفرادها قد شارفت على النفاد، لذلك وجد نفسه أمام أمر واقع، وراح أفراد قوته يسلمون بنادقهم للقوات المقاومة، ولم يبق أمامه سوى التسليم بالهزيمة[١٢].

اخضاع الكورة واعتقال كليب الشريدة (٤ آذار ١٩٢٢م):

كان لحركة الكورة التي أدت إلى مقتل خمسة عشر جندياً، واثنين من الأهالي أثر سيء على وضع المنطقة وإدارتها الداخلية، لا سيما أن الشريدة بعد اعتدائه على القوة، رفض إطلاق سراح الأسرى الذين استسلموا لرجاله، مثلما رفض الانصياع لأوامر الحكومة، وهذا يعني أن هيبة الدولة قد ضاعت في نفوس الكثيرين من أبناء الإمارة، بل وشجع زعماء العشائر والقبائل الأخرى على

الاستخفاف برجال الدولة، لكن هذا التصرف أعطى السلطات البريطانية مبرراً تعللت به للوقوف ضد الحكم الوطني وتجاوزه بسبب الانطباع الذي استقر في أذهان الضباط الإنجليز، وهو أن السكان ليست لديهم قابلية الانتقال من القبيلة إلى الدولة المدنية، وفي الوقت نفسه، أدت هذه الحركة إلى إحراج موقف الداعين للاستقلال التام والمنادين بالاستغناء عن المساعدة الفنية البريطانية، وقد جاءت هذه الحركة في الشهر الثاني لتولي الأمير عبد الله بن الحسين إدارة البلاد، وبدلاً من أن ينهمك المسؤولون في تنظيم شؤون الدولة وتركيز قواعدها، راحوا ينشغلون في معالجة العصيانات والفتن، حتى اضطروا لتوجيه الرصاص إلى صدور أبناء البلاد.

فبعد خسارة الحكومة جنودها لجأت إلى معالجة الموقف بالحكمة والروية، فهي لا تملك قوة عسكرية تستطيع بها إرغام المتمردين وإخضاعهم لسلطة الدولة، وفي الوقت نفسه لا تريد الاستعانة بالإنجليز المتربصين، والذين تعني الاستعانة بهم كشف عجز الدولة، ولذلك، وخلال زيارة الأمير عبدالله لقرية سوف (جرش)، رتب مع بعض أعيان ووجهاء الشمال إحضار كليب الشريدة وجماعته، وإدخاله على الأمير لإعلان خضوعه، وطلب العفو.

وبعد العفو الذي أصدره الأمير عن الشريدة وجماعته، ساد شعور في منطقة الكورة بأن كليب الشريدة بطل قومي، وكادت حركته أن تنشر روح التمرد في نواحي عجلون كلها، وفي الوقت نفسه، كان سكوت الحكومة يعني استمرار سلطة الشيوخ وعجز الحكومة عن السيطرة على البلاد، مما أفقدها احترام السكان في المناطق الأخرى. ولهذا لم يكن أمامها سوى إخضاع الكورة في الوقت الذي تتوافر للحكومة الأسباب التي تمكنها من ذلك.

وقررت الحكومة في ١٤ آذار ١٩٢٢م (ذكرى مرور عام على حركة الكورة)، أن تدفع دية القتلى بمعدل (٢٥٠) ديناراً سورياً، عن كل جندي، وأن تعيد الكورة الأسلاب من الخيل والأسلحة، والمعدات العسكرية، لكن أهل الكورة لم ينفذوا من قرارات الحكومة سوى إعادة الخيل وبعض السلاح، ولم يدفعوا من الأموال المقررة شيئاً، ولذلك وجدت الحكومة فرصتها لتحقيق غاياتها، فجهزت حملة عسكرية بقيادة الضابط الإنجليزي فريدرك بيك Fredrech Beak. فيما تولى فؤاد سليم قائد الحملة الأولى رئاسة أركان الحملة، وأشرف على رضا الركابي رئيس الحكومة على عمليتها العسكرية، وقبيل بدء العمليات العسكرية لهذه الحملة، أرسل الركابي من إربد إلى كليب الشريدة ينذره بضرورة الحضور ومن معه من

مؤيدين من عشيرته وبقية أفراد العشائر الأخرى المحيطة به إذا ما أراد تجنب عقاب الحكومة، لكن كليب الشريدة لم ينصع للإنذار ولا لطلب الحكومة، وعليه زحفت قوة عسكرية باتجاه قرية المزار الشمالي، ثم إلى قرية عنبة المقابلة لسكن الشريدة، ومن هناك وجهت المدافع إلى بيته، وإلى جانب قذائف المدافع ساهمت الطائرات البريطانية في قصف تجمعات المؤيدين، مما عجل في انفضاض المؤيدين من حوله، حيث أدرك سوء موقفه، لكنه عوضاً عن تسليم نفسه إلى أفراد القوة، فرّ إلى قرية الموقر، طالباً حماية الشيخ حديثة الخريشة، أحد شيوخ بني صخر، وتوسط شيوخ بني صخر لدى الأمير عبدالله، فوعدهم بأنه لن ينفذ فيه حكم الإعدام، مما حدا به إلى تسليم نفسه ومن معه، وحوكموا أمام محكمة عسكرية بمدينة اربد، حيث قضت بإعدام كليب الشريدة وسجن عدد من أنصاره، إلى أن صدر عفو عام من قبل الأمير يوم ٢٥ آيار ١٩٢٣م بمناسبة اعتراف بريطانيا باستقلال شرق الأردن، شمل المتهمين في حركة الكورة، فأطلق سراحهم[١٣].

لقد شكل العنف الذي استخدمه الشريدة لتثبيت سلطته العشائرية خطراً حقيقياً على استمرار سلطة الحكم المركزية، وكادت حركته تعصف بها، لولا مساندة القوات البريطانية في فلسطين وتدخلها في الوقت المناسب لإنقاذ موقف الأمير خوفاً من امتداد التمرد إلى بقية المناطق نتيجة التعاطف الكبير الذي لقيته تلك الحركة لدى الأوساط الشعبية، ومع أن هذه الانتفاضات لم تمثل في حقيقتها تحركاً وطنياً منظماً يطرح مطالب شعبية محددة، إلا أن حدتها دفعت الأمير إلى استبقاء بعض السلطة التقليدية للشيوخ، أملاً في تسخيرها في صالح الدولة، غير أن التوازن والتوافق كما سنرى لن يكون أمراً سهلاً.

حادثة اغتيال الجنرال الفرنسي غورو General Goro (حزيران ١٩٢١):

عندما تولى أعضاء جمعية الفتاة العربية الحكم في دمشق بعد إعلان الحكومة الفيصلية بدمشق ٨ آذار ١٩١٨م، وجدوا أن ثمة ضرورة تدفعهم إلى إيجاد صيغة تنظيمية علنية لنشاطها بعد أن كانت تعمل كمنظمة سرية خلال الحكم التركي، وقد أنشأت في أوائل العام ١٩٢٠م حزب الاستقلال كواجهة علنية للجمعية، وجعلت له برنامجاً قومياً يستهدف الوحدة العربية والاستقلال التام والشامل. في أعقاب انتهاء الحكم الفيصلي ودخول الفرنسيين (تموز ١٩٢٠م) إلى دمشق لجأت مجموعة منهم إلى شرق الأردن، وعاودوا نشاطهم تمهيداً لشن ثورة مسلحة لتحرير سوريا، وفي أعقاب ذلك ألفوا هيئة مركزية* عملت على ضم عناصر جديدة لها من المتعلمين وساندهم عدد من رجال العشائر الأردنية مثل:

راشد الخزاعي، وسليمان السودي الروسان، وسامي الهنداوي، وتركي الكايد، وسعيد خير، ومثقال الفايز، وطاهر الجقة، وحديثة الخريشة[١٤].

وفي حزيران ١٩٢١م، قاد أحمد مريود "مجموعة من الاستقلاليين لشن هجوم مسلح على موكب الحاكم الفرنسي- الجنرال غورو قرب القنيطرة أثناء زيارته الشيخ محمد الفاعور والشيخ نوري الشعلان، وقد أصابت هذه المجموعة الجنرال غورو برصاصتين في يده، وأصيب معه حاكم دمشق حقي العظم، واللفتنانت برانيه (L.Braneeh) مترجم غورو الذي فارق الحياة إثر هذه الإصابة[١٥].

وفي ٢٨ حزيران ١٩٢١م، تلقى الشريف شاكر بن زيد، وكيل الأمير عبدالله بن الحسين في عمان، برقية من مصر وقع عليها عبدالله الخطيب وحبيب لطف الله، وتضمنت هذه البرقية ما ذكرته الوكالة الفرنسية في القاهرة والتي ادعت أن حادثة الاعتداء على الحاكم الفرنسي العام بدمشق كانت مدبرة من الأمير عبدالله، وأن المهاجمين انطلقوا من الأردن، وأنها تحتج لدى انجلترا، كما تضمنت البرقية نصيحة للديوان الأميري بأن يسارع إلى الإبراق بالتكذيب والنفي[١٦].

وعلى الرغم من أن الديوان الأميري نفى رسمياً علاقته بالحادثة، إلا أن الأردن تلقى بعد مضي عدة أسابيع مذكرة أخرى وصلت هذه المرة من المندوب السامي البريطاني في فلسطين إلى المعتمد البريطاني بعمان، تضمنت ضرورة تسليم المسؤولين عن الهجوم على الحاكم الفرنسي غورو، وصادف وصول هذه المذكرة تسلم مظهر رسلان رئاسة الحكومة الأردنية في منتصف آب ١٩٢١م، فكان أن تصرف رسلان على غرار الحكومات المستقلة فاعترض على المذكرة بحجة أن الجريمة سياسية، ولا يحق لحكومة أن تطلب المسؤولين عنها من حكومة أخرى، وأن من بين المطلوبين من ثبت وجودهم يوم الحادثة في مناسبة اجتماعية مشهورة في اربد[١٧]، وفي غمرة دفاع الحكومة عن المتهمين، انسل قائد القوة السيارة فريدرك بيك، وراح يتخذ بعض الإجراءات للبحث عن أحمد مريود وجماعته لتسليمهم للفرنسيين، وعندما تسربت أخبار القوة السيارة واتجاهها إلى عجلون لمطاردة جماعة مريود، حدث هياج شعبي عام كاد يحدث اشتباكاً مسلحاً بين الوطنيين ورجال الدرك من ناحية، وبين رجال القوة السيارة بقيادة فريدرك بيك من ناحية أخرى، مما اضطر الأخير إلى إصدار الأوامر إلى قواته بالعودة إلى عمان بعد أن كانت تنتظر عودة الثوار إلى إحدى مناطق جرش[١٨]، والحقيقة أن فشل فريديك بيك يعود إلى أن المطلوبين كانوا يتمتعون بحماية شيوخ منطقة اربد، وفي عمان تزعم سعيد باشا خير ومثقال الفايز وحديثة الخريشة، وصايل الشهوان

حركة معارضة لأي عملية من شأنها تسليم المتهمين للفرنسيين، وساهمت هذه المواقف في أن تقبل الحكومة البريطانية تشكيل لجنة تحقيق مشتركة في الحادثة، وقد اجتمعت اللجنة في تشرين ١٩٢٢م، واتفق إبراهيم هاشم ممثل الحكومة الأردنية مع نظيره البريطاني على أن الحادثة جريمة سياسية؛ نظراً لعدم وجود عداوة شخصية بين غورو والمجموعة المهاجمة، وأن الحكومة الأردنية ملتزمة بتسليم المتهمين، إلا أنه لا يوجد اتفاقية تبادل مجرمين بين الأردن وسوريا، وعندما رفع التقرير لكل من حكومة فلسطين الانتدابية والحكومة الفرنسية لم تقتنعا، لكنهما اضطرتا إلى العدول عن لهجة التهديد للحكومة الأردنية[١٩].

ومع أن الأزمة الناتجة عن عنف مسلح قادته مجموعة سياسية ناشطة على الأراضي الأردنية، خارج حدود الإمارة، إلا أن آثار ذلك بقيت تفعل فعلها، وغدت من العوامل الأساسية التي تذرع بها الإنجليز لإعفاء رشيد طليع من رئاسة الحكومة، كما استندوا عليها في تثبيت القوة السيارة تحت القيادة الإنجليزية.

قضية إبراهيم هنانو أيلول ١٩٢١م:

إبراهيم هنانو هو أحد أبرز زعماء الثورات السورية التي قامت ضد الفرنسيين في شمال سوريا، وقد وجه الفرنسيون حملات عسكرية كثيرة للقضاء عليه وعلى حركته، وبعد عدة معارك ارتد هنانو عن مركزه في جبل الزاوية واتجه في تموز ١٩٢١م ملتجئاً إلى شرق الأردن، حيث أقام بضيافة الأمير عبدالله بن الحسين، وعند محاولته التوجه لمصر- عن طريق فلسطين بمساعدة المعتمد البريطاني بعمان المستر برامسون Mr. Abramson وضح أن هناك عملاً مدبراً ضد هنانو وتواطؤاً بين السكرتير العام لحكومة فلسطين المستر ديديس Mr. Daydes والمندوب الفرنسي في القدس تم إثره اعتقال هنانو، وعندما وصل النبأ إلى عمان، قامت مظاهرات صاخبة رافقها إطلاق نار في أول أيلول ١٩٢١م، ووقعت فيها إساءة مباشرة للكابتن بيك قائد القوة السيارة، ولولا تدخل الزعيم فؤاد سليم لإنقاذ حياته لتفاقمت الأمور وتطورت إلى ما لا يمكن التنبؤ به[٢٠]، وعندما وصل الخبر للأمير عبدالله شكل لجنة تحقيق في أسباب الاعتداء المسلح على قائد القوة السيارة، وبيان بواعثها، وطلب من الأهالي الاعتذار لفريدريك بيك، وإلقاء القبض على المتهمين، وبسبب هذا التوجه اعتقل الرئيس توفيق النجداوي وشقيقه صالح بتهمة التحريض على العنف، وقيام المظاهرات، وتم التحفظ عليهما حوالي أربعين يوماً، حوكما بعدها أمام مجلس عسكري، ورغم أنه لم يثبت عليهما تهمة محددة، إلا أنهما فُصلا من الخدمة العسكرية قبل أن يطلق سراحهما، وعندما احتج عدد من الجنود على فصلهما، تم فصل المحتجين، وكان معظمهم من مدينة

السلط، والأكثر من ذلك أن العنف والإرهاب السياسي الذي مارسته الدولة في هذه الفترة لم يقف عند حد فصل هذه المجموعة من رجال الجيش، بل تعدى الأمر إلى شخصيات أخرى منها: علي خلقي الشرايري، الذي ألقي القبض عليه في السلط يوم ١٩٢١/٩/٩م بتهمة الاشتغال بالدسائس الداخلية والخارجية، ولما لم يشفع له أنه كان أحد ضباط الجيش العثماني، وقيادته لأحد أجنحة جيوش الثورة العربية الكبرى، ولم يشفع له سوى زعامته المحلية لحكومة عجلون قبل تأسيس الإمارة، وكانت تلك الزعامة العامل الوحيد وراء اطلاق سراحه، فقد واجهت الحكومة ضغطاً شعبياً هائلاً دفعها لإطلاق سراحه[٢١].

حركة عصيان الكرك والطفيلة (كانون أول ١٩٢٢م- آذار ١٩٢٣م).

لم تكد الحكومة تفرغ من مظاهرات عمان والسلط التي قامت إثر محاولة تسليم هنانو للسلطات الفرنسية في دمشق، حتى فاجأتها أخرى حيث اندلع العنف في مدينة الكرك نتيجة خلاف عشائري، مما اضطرها إلى استخدام القوة العسكرية لوقف الصدام العشائري، وذلك قبل أن تذهب تلك القوة إلى الطفيلة وتحاصرها من جميع الجوانب كما سنرى، ويتمثل العنف الجديد الذي واجهته الكرك جنوب "الأردن في أن رفيفان باشا المجالي، متصرف الكرك في عهد الأمير عبدالله، كان رئيس حكومة الكرك المحلية، وكان يدير المنطقة بأسلوب أشبه ما يكون بالأسلوب العشائري، فترسخت لديه ولدى الكثير من الزعماء المحليين في المنطقة معاني الزعيم الذي لا ينافس، وأن أياً كان لا يستطيع الدخول إلى منطقته والمس بهيبته وزعامته، ولما كانت الإدارة الجديدة التي تزعمها الأمير عبدالله بن الحسين بعد نيسان ١٩٢١م، قد أخذت على عاتقها توطيد الأمن باللين تارة وبالتلويح بالقوة تارة أخرى، استغل بعض شيوخ القبائل سياسة اللين والتهدئة، وفسروه بالضعف، حتى أعتقد بعضهم أن الفرصة متاحة لتعميق نفوذهم من جديد، غير أن الحقيقة هي أن الأمير عبدالله الذي استخدم أسلوب اللين للاستفادة من زعماء المنطقة في بث هيبة الدولة رويداً رويداً، خشية تكرار حوادث مماثلة لحركة الكورة كان يؤجل على ما يبدو مشروع زرع هيبة الدولة إلى المرحلة التي يستطيع معها الاعتماد على القوة العسكرية الجديدة. وكان أهل الكرك والأقضية التابعة لهم يعيشون منذ الفترة العثمانية في ظل انقسام عشائري متنافر، اصطلح على تسميته بحلفي: الشراقا، وهم الذين يسكنون شرق مدينة الكرك، والغرابا، وهم الذين يسكنون غرب المدينة[٢٢]. وقد وقع في كانون أول ١٩٢١م شجار في مطحنة بين رجلين بسبب اختلافهما على أولوية الطحن، ثم انضمت إليهما جموع الفريقين ورافق ذلك إطلاق

نار استمر حتى مساء اليوم نفسه، وقتل في الشجار خمسة أشخاص وجرح تسعة آخرون[٢٣]. ولتهدئة الأمور انتدب الأمير عبدالله بن الحسين الشريف علي بن الحسين الحارثي لمعالجة الموقف، وعند وصول الأخير لمدينة الكرك شكل لجنة برئاسة وعضوية رفيفان المجالي، وعطوي المجالي، وحسين الطراونة، لتحديد الخسائر، والمنهوبات، غير أن قرار اللجنة لم ينل استحسان رفيفان المجالي، ولذلك أعلن استقالته من منصب المتصرفية واللجنة، وبدلاً من ثنيه عن ذلك عينت ا لحكومة جميل المدفعي متصرفاً للواء الكرك في ١٩٢٢/١٢/٢٥م[٢٤]، وقد أدى قرار الحكومة إلى نشوء حالة من الاضطراب واضطرتها إلى دفع جميع قواتها العسكرية للسيطرة عليها، واستطاعت هذه القوات اقتحام مدينة الكرك وبسط نفوذ الحكومة، ومنعت الأهليين من حمل السلاح، وكذلك منعت تجوالهم في شوارع المدينة والأسواق بعد غروب الشمس، مثلما أودعت حوالي مائة وخمسين شخصاً في السجون[٢٥].

وتشجعت الحكومة بعد تمكنها من بسط نفوذها واستعادة هيبتها في الكرك على الزحف باتجاه مدينة الطفيلة التي تبعد نحو ٤٠ كم جنوب الكرك، ففي أواخر آذار ١٩٢٢م وصلت قوة الجيش إلى الطفيلة، وبعد مواجهة مع السكان تمكنت من إلقاء القبض على عدد من مثيري الفتن والعصاة، ولكن لصعوبة ووعورة جغرافية المدينة، وقطع جماعة من المدينة من العارفين بجغرافية المنطقة طريقي المواصلات الواصل بين شرق الأردن وفلسطين اضطرت الحكومة إلى محاصرة منطقة الطفيلة، وتركيز أعداد كبيرة من الجنود في مركز المدينة وطلبت إليهم توطيد الأمن والمساعدة في تحصيل الضرائب والقضاء على روح التمرد بين العشائر[٢٦]. وظلت قوات الحكومة متمركزة في الطفيلة، وفي منطقة غور الصافي جنوب البحر الميت إلى أن انسحبت المجموعات المسلحة التي قطعت الطريق إلى فلسطين مدة شهر كامل.

حركة العدوان (أيلول ١٩٢٣م):

ساد بين المثقفين الأردنيين في أعقاب اعتراف بريطانيا بشرق الأردن رسمياً في آيار ١٩٢٣ م شعور بأن شيئاً لم يتغير في أسلوب العمل القائم، ورأت بعض هذه العناصر المثقفة أن الأوان قد آن لكي تتولى أو تشترك إلى حد ما في إدارة البلاد، ذلك أن جماعة حزب الاستقلال هم الذين تولوا منفردين رياسات الإدارات، ومن هنا، التقت مصالح المثقفين مع مصالح شيوخ البلاد وأعيانها، وهو الأمر الذي أكسب حركة العدوان طابعاً يختلف عن ما كان عليه الوضع في حركات التمرد السابقة. أما الاختلاف الآخر بين حركة العدوان وسابقاتها فقد تمثل في أن سلطان

العدوان كان زعيماً قبلياً ليس لقبيلة العدوان فحسب، بل زعيماً تقليدياً لمنطقة البلقاء، بما فيها السلط والقرى المحيطة بها والعشائر النازلة حولها، ومنها عشائر بني حسن وبني حميدة والعجارمة والبلقاوية والدعجة، وقد جعلت هذه الزعامة الواسعة سلطان يشعر بأن مكانته تخوله حق إبداء الرأي في الأمور العامة للبلاد، وزاد في احتقانه وتغور قلبه تزايد نفوذ بني صخر، ومكافأة الأمير عبد الله بن الحسين لهم لقاء مساهمتهم في رد الغزو الوهابي الأول (آب ١٩٢٢م) على الإمارة، ثم إعفاء الأمير لهم من دفع الضرائب لعام ١٩٢٣م، وفي المقابل تم إهمال شكاوى قبيلة العدوان التي عانت من جباية الضرائب أكثر من غيرها من القبائل[٢٧]، ومع اختزان العدوان كل هذا الحنق، وقدرته على إخفاء تغاضي الحكومة عن مطالب قبيلته بالوعود، إلا أن أمراً آخر رفع من وتيرة التوتر عند العدوان تمثل في تقريب الأمير لمثقال الفايز، شيخ مشايخ بني صخر، فقد أثار هذا التصرف حفيظة العدوان وزاد من نقمته وسخطه، ودفعه للمجاهرة بمعارضة الأوضاع القائمة، وراح يتبنى مطالب أبناء البلاد المتمثلة بإشراكهم في المسؤولية، وتأسيس مجلس نيابي[٢٨].

وفي ١٩٢٣/٨/٢٧م أمر الأمير عبدالله بإرسال قوة عسكرية إلى قرية إم العمد، قرية مثقال الفايز، لمنع اشتباك محتمل بين العدوان وبني صخر، فراح العدوان يحشد أنصاره من أهالي البلقاء وبني حسن وبني حميدة، استعداداً للقيام بهجوم على عمان وبني صخر؛ لكي يحقق مطالبه التي كانت معظمها سياسية، وعلى رأسها الإطاحة برئيس مجلس الوكلاء (الحكومة)[٢٩].

وعندما علم الأمير باستعدادات سلطان العدوان، طلبه للحضور، ولما حضر إلى عمان كان على رأس عدد كبير من رجاله، لا يقل عن ألف فارس، دخلوا العاصمة عمان على شكل مظاهرة، شاهرين سيوفهم وينشدون الأناشيد الحماسية، وعند وصولهم المقر العالي للأمير اختلى الأمير بسلطان وولده ماجد، وبعد المداولة وعدهما بزيارة قبيلة العدوان في ١٩٢٣/٩/٨م، في مضاربهم بمنطقة حسبان جنوب غرب عمان، ولكن دخول العدوان في حقيقته على الشكل الذي تم فيه للعاصمة وبمظهرهم المسلح، أحدث ردود فعل شديدة بين السكان، وقامت إثر ذلك مظاهرات تزعمها سعيد خير رئيس بلدية عمان، بعدم الاستجابة لمطالب العدوان التي تستند إلى التهديد باستعمال القوة[٣٠].

وقد استجاب الأمير لطلب سلطان العدوان، حيث أقال مظهر رسلان اعتقاداً منه أن ذلك سيؤدي إلى حل الأمر بالحسنى، وعين حسن خالد أبو الهدى بديلاً لرسلان، وأدخل علي خلقي الشرايري

باعتباره من أهالي البلاد الأصليين ناظراً للمعارف، وفي كتاب تكليف أبو الهدى، أشار الأمير إلى المسائل المهمة التي كانت تشغل بال السكان، ومنها الأمور المالية والمعارف، واختيار من يتمتع باللياقة والكفاءة من أبناء البلاد وترجيحهم على سواءهم في وظائف الدولة، وتنفيذ رغبتهم بخصوص المجلس النيابي، لكن ذلك لم يؤد إلى الهدوء المطلوب، ذلك لأن سلطان العدوان لم يكن على ثقة بتحقيق مطالبه، وفي مقابل عدم الهدوء اجتمع مجلس النظار الجديد مساء الأربعاء ١٩٢٣/٩/٥م في مقر الأمير، وبعد بحث مستفيض للأمر تقرر أن يعدل الأمير عن زيارة العدوان في (حسبان) لئلا تفسر الزيارة بأنها إذعان من قبل الأمير، وتقرر أيضاً أن تبدي الحكومة مزيداً من الحزم والقوة، ولهذا بدأت باعتقال عودة القسوس عضو محكمة التمييز، وشمس الدين سامي (محامي)، ومصطفى وهبي التل مدير ناحية وادي موسى ومساعد قائد منطقة الكرك، ووجهت إليهم تهمة تشكيل جمعية سرية هدفها قلب الحكومة القائمة وتشكيل حكومة أخرى، والتعاون مع سلطان العدوان لتحقيق هذه الغاية[٣١].

ولما يلغت هذه الأنباء سلطان العدوان، في الوقت الذي كان يستعد فيه لاستقبال الأمير، قرر العمل بسرعة فسار من حسبان عصر الخميس ١٩٢٣/٩/٦م متجهاً إلى ناعور، ومنها إلى صويلح، بنية الهجوم على العاصمة من الجهة الغربية لإرغام الحكومة على تنفيذ مطالبه بالقوة، وأثناء زحف العدوان وحلفائه نهبوا مخفري: ناعور وصويلح، واستولوا على خيول الجنود ومعداتهم، قبل أن يتجهوا نحو عمان صباح الجمعة ١٩٢٣/٩/٧م.

وأرسل العدوان من صويلح إلى المعتمد البريطاني من عمان (المستر فلبي Philpy) إنذاراً طالبه فيه بعدم التدخل بينه وبين الأمير، إذ إن ذلك ليس من اختصاصه، وأنهم سيرفعون الأمر إلى المندوب السامي وإلى الحكومة البريطانية، التي لا يوجد بينها وبينهم أي نزاع، وكان رد فلبي Philpy قصيراً ولكنه حاسماً. إذ أكد لسلطان العدوان أنه يستطيع أن يقدم تقريراً بشخصه إلى من يريد، لكن عمله هو الدفاع عن حكومة الأمير ضد كل ما يعتبره مخالفاً للأوضاع القائمة، وأضاف أنه يتلقى أوامره من الحكومة البريطانية وحدها، لا منه ولا من أمثاله، وختم رسالته بقوله: "وإذا زحفت على عمان، فستجد القوات البريطانية في طريقك"[٣٢]. وفي صباح الجمعة ١٩٢٣/٩/٧م شاهدت طائرات الاستطلاع زحف رجال القبائل، وهم ينتشرون على الجبال المحيطة بعمان في طريقهم إليها، يتقدمهم الفرسان فأخذت السيارات البريطانية المدرعة تزرع الطرق المؤدية إلى عمان، بينما ذهب فلبي إلى المطار لمراقبة

العملية من الجو، وبعد شحن الطائرات بالقنابل، أصدر أوامره بعدم الضرب إلا بعد صدور الإذن منه، وفي أثناء ذلك هاجم صايل الشهوان شيخ عشيرة العجارمة وأحد أركان حركة العدوان ومعه نحو عشرين فارساً إحدى السيارات المدرعة على طريق صويلح، فأطلقت السيارة نيرانها عليهم وأبادتهم، وبينهم صايل الشهوان وماجد العدوان الابن الأكبر لسلطان العدوان. وظلت الطائرات البريطانية تحوم فوق رؤوس مجموعاتهم الأخرى، لترغمهم على الإسراع في التراجع إلى أن زال الخطر نهائياً عن العاصمة[٣٣].

وعلى الرغم من أن قوة سلاح الطيران البريطاني قد أنهت حركة العدوان إلا أنها لم تستطع قتل الروح الوطنية في البلاد، مثلما لم تستطع كسب الولاء الشعبي لسلطان الحكومة ولاء مطلقاً، بل على العكس من ذلك، ظل هناك شعور متزايد بعدم الثقة بالحكومة حتى اضطرت في النهاية إلى الاستجابة بقدر المستطاع إلى مطالب الشعب. ومن ناحية أخرى تسببت حركة العدوان في تأخير عقد الاتفاق الأردني البريطاني الذي كانت تدور المباحثات بشأنه فترة أخرى من الزمن. وبعد انتهاء حركة العدوان، فر سلطان العدوان وأولاده إلى جبل الدروز حيث ظلوا هناك إلى حين قدوم الملك الحسين بن علي إلى عمان في ١٩٢٤/٢/١٨م حيث سلموا أنفسهم له دون شروط، فأمر ولده عبدالله بالعفو عنهم، ومنع محاكمتهم على أن يتم نفيهم إلى الحجاز، فبقوا هناك مدة من الزمن، ثم عفا عنهم الملك الحسين فعاد قسم منهم إلى عمان، والقسم الآخر إلى فلسطين[٣٤].

حركة تمرد وادي موسى (شباط/ آذار ١٩٢٦م):

تشير التقارير والمصادر المتوافرة إلى أن سكان وادي موسى لا يوجد بينهم من يحسن القراءة والكتابة، ولذلك فهم يكرهون الحكومة بالسليقة، وقد شاع بين الأهالي أن الحكومة قد قررت إلحاقهم بشرق الأردن، وأن الملك حسين بن علي مضطهد في قبرص، وأن الحكومة عازمة على تحصيل الضرائب منهم، وأنها ستشرع بشق طريق للسيارات بين معان ووادي موسى، ولكنها لم تحط الأهالي علماً بذلك، بالإضافة إلى اعتزام الحكومة مد خط للهاتف يصل قرية (وادي موسى بمعان).

والحقيقة أن أهالي وادي موسى كانوا يعيشون في منطقة شديدة الوعورة، بعيدة عن العمران، وكان أكثر ما يمكنهم الحصول عليه هو الأجور التي يتقاضونها من السياح الذين يصطحبونهم من معان. ولما علموا بأن الحكومة تنوي شق طريق معبدة تسهل قدوم السيارات لمدينتهم وهو الأمر الذي سيتسبب بقطع رزقهم، هذا إضافة إلى اعتيادهم على ما كان عليه الأمر في الدولة العثمانية، حيث كان بعض شيوخ المنطقة يضربون، وتؤدي الإضرابات

إلى تسوية، يتلقون على أثرها مساعدات مالية ورواتب، فقد تمردوا على حكومة الأمير[٣٥].

موقف الحكومة من تمرد وادي موسى:

تصرفت الحكومة بحكمة مع الأحداث في بداية اندلاع الاضطرابات، فقد طلب قائد القوة الموجودة في وادي موسى، عارف سليم من جنوده عدم المقاومة، وقبلوا الخروج من وادي موسى والعودة إلى معان، والأفضل من ذلك هو تصرف رئيس الحكومة علي رضا الركابي الذي ما إن بلغ بالخبر عن طريق متصرف معان غالب الشعلان حتى بادر بالذهاب إلى موقع البسطة الواقعة في منتصف الطريق الواصل بين معان ووادي موسى، حيث اجتمع بشيوخ القبائل المتمردة، وأعلن العفو عنهم شريطة أن لا يعودوا لمقاومة رجال الحكومة، لكن هذا التصرف فسر من قبل المتمردين على أنه ضعف من الحكومة، ولذلك عاودوا القيام بأعمال عنف مرة أخرى، ففي ١٩٢٦/٢/٧م نفذوا هجوماً على مخفر وادي النقب، فقتل جندي ونهب المخفر، وفي ١٦ منه، قتل جنديان بين معان والبسطة، وفي اليوم التالي قتل جندي في وادي موسى، وفي ١٩٢٦/٣/٢٠م أتلفت أسلاك الهاتف[٣٦].

وبسبب تطور الأحداث اضطرت الحكومة إلى إرسال قوة كبيرة تولى قيادتها فريدريك بيك (Fredrek Beak)، تساندها بعض السيارات المصفحة، وعندما وصلت القوة مشارف وادي موسى، استدعى الركابي شيوخ الناحية وهددهم بضرب قواتهم بالمدافع، فأعلنوا استسلامهم وخضوعهم، وفرضت عليهم الحكومة غرامة قدرها ٦٠٠ جنيه، وطلبت إعادة جميع المسروقات، وسجنت عدداً من شيوخهم، ثم شكلت لجنة تحقيق مؤلفة من المستر ردنج (Mr. Rdeng) المعاون الأول للمعتمد البريطاني رئيساً وعضوية مدعي الاستئناف العام، وصدقي القاسم قائد منطقة معان، وسمير الرفاعي، رئيس ديوان رئاسة النظار، للتحقيق في اتخاذ أي إجراءات أخرى، ولهذا أصدر الأمير عبدالله بن الحسين إرادة بالعفو عن مرتكبي تلك الاضطرابات، ووزعت المبالغ المحصلة من الغرامة المفروضة عليهم وقيمتها (٣٠٠) جنيهاً على ورثة الجنود الأربعة الذين لاقوا حتفهم[٣٧].

ظهور المعارضة الوطنية:

اعترفت بريطانيا في نيسان ١٩٢٣م بوجود حكومة مستقلة في شرق الأردن، لكنها اشترطت لمضي القرار موافقة عصبة الأمم، وعقد اتفاق إطار ينظم العلاقة بين الطرفين، وكان من المفروض بعد اتخاذ هذه الخطوة، أن تقوم الحكومة البريطانية من جانبها بمفاوضة الحكومة الأردنية بشأن ذلك الاتفاق، ولكن الظروف لم تكن تسمح بذلك من وجهة النظر البريطانية، بحجة أن قرار عصبة

الأمم الصادر بتاريخ: ١٦ أيلول ١٩٢٢م والمتضمن انتداب بريطانيا رسمياً على شرق الأردن لم يصبح نافذ المفعول إلا في ٢٩ أيلول ١٩٢٣م[٣٨]. والصلح مع تركيا لم يتم إلا بعد التوقيع على (معاهدة لوزان) في ١٩٢٣/٥/٢٤م، يضاف إلى ذلك رغبة بريطانيا في إنهاء خلافاتها مع الملك الحسين بن علي أولاً، إلا أنها لم تنجح في ذلك بسبب موقف الحسين المتشدد من السياسة البريطانية المؤيدة للصهيونية في فلسطين، ولم تخضع القوات العسكرية في شرق الأردن خضوعاً تاماً للسيطرة البريطانية، إلا في تشرين الأول ١٩٢٣م عندما أصبح بيك قائداً عاماً للجيش العربي.

ووجهت بريطانيا في ٢١ شباط ١٩٢٤م الدعوى للحكومة الأردنية لبدء المفاوضات بشأن عقد معاهدة بين الطرفين، فاختار الأمير عبد الله مظهر رسلان وحسن خالد أبو الهدى، لينوبا عن الحكومة الأردنية في تلك المفاوضات، ووصلا إلى القدس فعلاً في ٢٨ شباط ١٩٢٤م. وقد استمرت المفاوضات مع المندوب السامي (١٠) أيام، ثم توقفت بسبب تولي الحسين بن علي منصب الخلافة الإسلامية[٣٩].

وطبقت السلطات البريطانية في ١٩ آب ١٩٢٤م مبدأ الرقابة المالية والإدارية العامة في شرق الأردن، ووجهت إنذاراً للأمير عبد الله بن الحسين تضمن إنهاء أي اتفاق معه إن لم يتخلص من أعضاء حزب الاستقلال، وإنهاء سيطرتهم على البلاد، وإثر خضوع الأمير للإنذار، راحت بريطانيا تعمل بكل حرية على تصفية العناصر الوطنية، حتى أصبحت البلاد تدار بالطريقة نفسها التي كانت تدير فيها بريطانيا مستعمراتها. وفي تموز ١٩٢٦م قدم وزير المستعمرات البريطاني تقريراً لمجلس اللوردات تناول فيه الإدارة في شرق الأردن، وذكر فيه "أن الحالة في شرق الأردن تدعو إلى الارتياح العظيم، فقد تحسنت الحالة كثيراً والأمور تسير نحو النهضة سيراً حثيثاً، فقد أصبح الأمن شاملاً، وأخذت مدينة عمان في النهوض ونشطت حركة السياحة في البلاد"[٤٠].

وقدمت الحكومة البريطانية في تموز ١٩٢٧م مشروع الاتفاق ومشروع القانون الأساسي للحكومة الأردنية، وتم تبادل المذكرات بين الجانبين إلى أن وضع بصورته النهائية في ٢٨ شباط ١٩٢٨م، وقد وقع عليه في القدس حسن خالد أبو الهدى عن الجانب الأردني واللورد بلومر (L.Blumer)، المندوب السامي في فلسطين عن الجانب البريطاني، وفي ٣/٢٦ نشر نص الاتفاق رسمياً[٤١].

موقف الحركة الوطنية من الاتفاق:

لم تقبل الحركة الوطنية في شرق الأردن اتفاق شباط (١٩٢٨م)، ولكنها لم تسع إلى إلغائه تماماً، بل حاولت جهد طاقتها أن تخفف قيوده على البلاد، وإزالة

بعض آثاره، ولتحقيق ذلك قامت في البلاد موجة من السخط العام استمرت من نيسان وحتى حزيران ١٩٢٨م، وشاركت في هذه الموجة من السخط والهياج العام جميع فئات الشعب رجالاً ونساءً من مختلف الأعمار، إلى جانب حركة اضطرابات نظمها طلبة المدارس، حتى أن مدير المعارف أصدر بلاغاً هدد فيه بأن "كل تلميذ يشترك في الأعمال السياسية أو في المظاهرات، ويضرب عن الدوام، يكون عقابه الطرد"[٤٢]، وتنادى الوطنيون إلى "مؤتمر وطني" عام عقد في عمان في ٢٥ تموز ١٩٢٨م، ووضعوا (الميثاق الوطني الأردني) الذي طالبوا فيه بأن تكون شرق الأردن (دولة عربية مستقلة ذات سيادة، وأن تدير البلاد حكومة دستورية مستقلة)، ورفضوا مبدأ الانتداب والمساعدة المالية البريطانية[٤٣]. وقدمت (اللجنة التنفيذية للمؤتمر الوطني) نسخة من الميثاق للأمير عبدالله ليرفعه للحكومة البريطانية عن طريق المعتمد الذي رفض بدوره الميثاق بموجب مذكرة أرسلها بتاريخ: ١٢ آب ١٩٢٨م أشار فيها إلى أن "التقدم نحو الحكم النيابي لا يتم إلا بعد أن يبرهن الشعب الأردني على قدرته لتحمل مسؤوليات أكبر"[٤٤].

وأذاعت الحكومة الأردنية نص خطاب المعتمد، وعلى إثر ذلك جرى اجتماع بين رئيس المؤتمر الوطني (حسين الطراونة) وبين المعتمد البريطاني حدد فيه الطراونة مطالب البلاد وعلى رأسها عزل السلطة التنفيذية عن المجلس التشريعي عملاً بالقواعد الدستورية في العالم، وتشكيل حكومة وطنية تحوز ثقة الشعب، وطالب أيضاً بضرورة التزام بريطانيا بمخصصات دار الاعتماد وقوة الحدود، وتقليص رواتب الموظفين البريطانيين وتخفيف نفقات الجيش[٤٥]، وفي ٢٢ آب ١٩٢٨م رد المعتمد البريطاني على الطراونة بكتاب أكد فيه على نص المادة (٢٥) من صك الانتداب، وأشار إلى تصريح نيسان ١٩٢٣م، وأضاف أن التأخير في عقد الاتفاق الأردني البريطاني يرجع إلى أن الحكومة الأردنية "ابتعدت في الأيام الأولى من تأسيس الدولة عن مبادئ الحكم الدستوري في طرق شتى"، وأن أهل البلاد لم يبرهنوا على جدارتهم في تعلم إدارة زمام الأمور، ثم دعا في نهاية كتابه إلى اتباع خطة التقدم مع الحذر من أخطار التسرع، وقد ردت لجنة المؤتمر على كتاب المعتمد البريطاني، ففندت أقواله، وأعادت سرد المآخذ التي يأخذها الوطنيون على الحكومة ودار الاعتماد، وكررت الاحتجاج على إخضاع البلاد للقوانين الاستثنائية، وخنق الحريات العامة، ومنع حرية الرأي والاجتماع والصحافة، وطالبت بحكم دستوري وقيام حكومة مستقلة مسؤولة، وأن تقوم العلاقات بين شرق الأردن وبريطانيا على أساس الصداقة الصحيحة والحقوق المتقابلة[٤٦].

قام المندوب السامي السيرجون تشانسلور (Joh.Tshalaslor) بزيارة عمان في كانون أول ١٩٢٨م، فأبرق إليه أعضاء اللجنة التنفيذية يطلبون مقابلته لبيان مطالبهم، لكن المندوب السامي رفض المقابلة، فاضطرت اللجنة إلى تقديم مذكرة احتجاج على الاتفاق الأردني البريطاني لسنة ١٩٢٨م، وعلى تدخل المعتمد البريطاني في شؤون الحكومة، وعلى قانون الانتخاب، واستنكرت أعمال الحكومة الأردنية[٤٧].

وقد واجهت الحكومة البريطانية بالتعاون مع الحكومة الأردنية الحركة الوطنية بأساليب متنوعة هدفت جميعها إلى قمع المعارضة الوطنية، وتراوحت هذه الأساليب بين الملاحقة بالسجن تارة، والفصل من العمل في أخرى، ولتسهيل عملية القمع هذه أصدر العديد من القوانين الاستثنائية أهمها:

١- قانون منع الجرائم الذي يخول الحكام الإداريين اعتقال الأشخاص بتهمة الإخلال بالأمن وتعكير صفو الجمهور، أو بتهمة إثارة العداء للدولة المنتدبة، كما تضمن هذا القانون الذي صدر في ٧ أيلول ١٩٢٧ م إجراءات أخرى كان من شأنها الحد من حريات الأشخاص أهمها وضع المتهمين قيد المراقبة والإقامة الجبرية، أو ربطه بكفالة لمنعه من التنقل[٤٨].

٢- قانون العقوبات المشتركة في ١٩٢٨/٨/١٥م المتضمن فرض عقوبات وغرامات واعتقالات جماعية بحق الأشخاص والمناطق التي يشتبه أن بعض سكانها المجهولين ارتكبوا أفعالاً مخلة بالأمن العام.

٣- قانون النفي والإبعاد في ١٩٢٨/١٠/١٥م والمتضمن تخويل المجلس التنفيذي (مجلس الوزراء) نفي أي شخص وإبعاده من شرق الأردن إذا حكم عليه بتهمة الإخلال بالأمن، أو إذا اقتنع المجلس بأنه يشكل خطراً على الأمن العام، أو يثير العداء بين الأهالي والحكومة أو بين الأهالي والدولة المنتدبة[٤٩].

ولإحكام سيطرة الحكومة وحكومة الانتداب على حركة المعارضة وإسكاتها لجأت إلى إجراءات أخرى هدفت إلى منع اتصال المعارضة مع فئات الشعب، ومن هذه الإجراءات: تعطيل الصحف والمجلات المطبوعة، فقد عطلت جريدة (الشريعة) لصاحبها محمد الكرمي، وجريدة صدى العرب لصاحبها (صالح الصمادي)، وجريدة الأردن لصاحبها (خليل نصر)، وصادرت العدد الأول من جريدة (الأنباء) لصاحبها (مصطفى وهبي التل)، وزيادة على ذلك سعت الحكومة إلى إذلال رموز الحركة الوطنية الأردنية حيث لجأت إلى نزع الألقاب الباشوية عن حسين باشا الطراونة زعيم ورئيس المؤتمر الوطني الأردني، والشيخ راشد باشا الخزاعي، مثلما قطعت الإكراميات والمنح

المالية الشهرية عن العديد منهم وعلى رأسهم حسين باشا الطراونة[٥٠].

ولم تؤد الإجراءات الحكومية إلى وقف حركة المعارضة بل زادت من وتائرها، ودفعت بالمعارضة إلى تصعيد حركة مطالبها، فقد تزعم بعض أعضاء المؤتمر الوطني حركة مقاطعة انتخابات المجلس التشريعي، ودعوا الأهالي إلى عدم التسجيل أو الاشتراك فيها، ثم عقد (المؤتمر الوطني الثاني) في عمان في ١١ آذار ١٩٢٩م[٥١]، ورفعوا قراراتهم إلى هيئة الأمم بدلاً من الحكومة البريطانية.

ومقابل حركة التصعيد هذه لجأت الحكومة إلى شق الصف الوطني واستمالة بعض الشيوخ المنضوين تحت لواء المعارضة، حيث استمالت اثنين من مشايخ البدو، هما حمد بن جازي ومثقال الفايز، وجرى تعيينهما ممثلين عن بدو الشمال وبدو الجنوب في المجلس التشريعي الأول؛ الأمر الذي دفع إلى حدوث انشقاق داخل اللجنة التنفيذية، وهو الفعل الذي نتج عنه تأسيس حزب سياسي جديد عرف باسم (حزب اللجنة التنفيذية للمؤتمر الوطني) الذي استقطب بعض أعضاء حزب الشعب الأردني، وأعضاء المؤتمر الوطني[٥٢].

وتم في ١٠ نيسان ١٩٢٩م تأسيس حزب اللجنة التنفيذية، واعتبره أعضاؤه "جمعية سياسية" هدفها تنفيذ الميثاق الوطني الأردني الصادر في حزيران ١٩٢٨م، وتألفت هيئته الإدارية من خمسة أعضاء يرأسها حسين باشا الطراونة[٥٣].

وكان هذا الحزب أكثر الأحزاب الأردنية تطرفاً في مطالبه الوطنية ومعارضة لسلطات الانتداب، وقد تعرض أقطابه أمثال حسين الطراونة وطاهر الجقة، وعادل العظمة، وصبحي أبو غنيمة لكثير من العسف والإرهاب والاضطهاد من جانب الحكومة الأردنية والسلطات البريطانية، وأشرف هذا الحزب على عقد المؤتمر الوطني الثالث في (١ آيار ١٩٣٠م) و(الرابع من آذار ١٩٣٢م)، و(الخامس من حزيران ١٩٣٣م)، وهو نفسه الذي تصدى لعملية بيع الأراضي لليهود في عام ١٩٣٤م، وعندما حاول الحزب إصدار العدد الأول من جريدته (الميثاق) بشكل أسبوعي لتنطق باسمه حاولت الحكومة منع صدورها، وقام أحد زعماء شرق الأردن غير المعارضين بشراء جميع نسخ العدد الأول من الجريدة وأحرقها[٥٤].

ووقفت بعض العناصر الانتهازية من طبقة ملاك الأراضي ممن كانوا يعتبرون أنفسهم أكثر ولاءً للديوان الأميري في وجه المطالب الشعبية، فعمدت إلى تأسيس حزب مناوئ أطلقت عليه اسم (الحزب الحر المعتدل)، لكنهم لم ينجحوا في الوقوف أمام حزب اللجنة التنفيذية، ولذلك لم يعمر حزبهم طويلاً[٥٥]، فيما استمر حزب اللجنة التنفيذية بتولي زعامة

حركة المعارضة الوطنية، وظل يبشر بحركة سياسية منظمة، وراح يعمل على توسيع قاعدته الجماهيرية، وتأييد حزب اللجنة التنفيذية لحقوق الشعب العربي الفلسطيني، وبيان خطر الصهيونية ومحاولة شرائها أراضي في شرق الأردن.

وتنادت مجموعة أخرى من ملاك الأراضي إلى تأسيس حزب التضامن الأردني في آذار ١٩٣٣م، ولفضح عمل الحكومة وبيان موقفها من مطالب الحزب، والرد على أهداف حزب التضامن دعا حزب اللجنة التنفيذية إلى عقد المؤتمر الوطني الأردني الخامس في حزيران ١٩٣٣م، وهو المؤتمر الذي يعد أخطر المؤتمرات الوطنية الأردنية على الإطلاق لمناقشة قضايا مهمة تعلقت بالأوضاع الداخلية في البلاد، وقضية الوحدة العربية[٥٦].

ولما تقاطعت دعوات حزب اللجنة التنفيذية مع مطالب الطبقة الإقطاعية سعت هذه الطبقة مرة أخرى لتأسيس (حزب اللجنة التنفيذية لمؤتمر الشعب الأردني العام) بهدف الوقوف في وجه حركة المعارضة الوطنية، وتم تأسيس هذا الحزب في العاصمة عمان بتاريخ ٦ آب ١٩٣٣م، ومع أن هذا الحزب حاول التشكيك والوقوف في وجه حزب اللجنة التنفيذية إلا أنه لم يعمر طويلاً فقد أعلن عن حل نفسه في ١٩٣٤/١٠/١٨م، فيما استمر حزب اللجنة التنفيذية للمؤتمر الوطني بقيادة المعارضة الوطنية، وظل يقاوم حكومة إبراهيم باشا التي حاولت خنق الحريات وتعطيل حركة المعارضة، عن طريق الإبعاد والنفي، وتقييد حرية الفكر والرأي ومنع الاجتماعات العامة، حيث رفع الحزب في ٢٧ شباط ١٩٣٤م مذكرة للأمير احتج فيها على أعمال الحكومة القائمة على بث روح التفرقة بين المواطنين، وسعيها إلى ضرب الوحدة الوطنية، وبث الإرهاب في نفوس الناس لمنعهم من العمل الوطني[٥٧].

وشهد شرق الأردن في ٢٨ أيلول ١٩٣٧م مفارقة سياسية عجيبة، إذ تعدى العمل مستوى الحكومة إلى القصر الأميري نفسه، فقد تحدى الأمير عبدالله حركة المعارضة حيث طلب الأمير من بعض الزعماء والمشايخ وملاك الأرضي في البلاد، وذوي المصالح تأسيس حزب سياسي، وبالفعل تم الإعلان عن تأسيس حزب الإخاء الأردني في ٢٨ أيلول ١٩٣٧م، وأعلن عن أهدافه وغاياته التي تمثلت في مناهضة كل من يتخذ من المصلحة العامة وسيلة لتحقيق الأغراض الشخصية، والتفرقة بين أفراد الشعب الأردني[٥٨]، وقد أيد هذا الحزب مشروع تقسيم فلسطين، واحتفظ بعلاقات صداقة مع حزب الدفاع الوطني الفلسطيني، الموالي والمؤيد للأمير، وكان أعضاؤه في طليعة المستقبلين لحاييم وايزمان، رئيس الوكالة اليهودية أثناء زيارته لعمان في ١٩ نيسان ١٩٣٨م، والتي

كان هدفها التفاهم على سياسة موحدة خاصة بفلسطين[٥٩].

وإثر اندلاع الثورة الفلسطينية في نيسان ١٩٣٦م وتأييد الشعب الأردني لنضال الشعب الفلسطيني ضد الصهيونية، وإعلان مؤتمر أم العمد الذي انعقد بدعوة من حزب اللجنة التنفيذية لتأييد الثورة الفلسطينية وتزويدها بالمتطوعين والسلاح، وقفت الحكومة في وجه المستدعين ومنعتهم من السفر إلى فلسطين[٦٠]، وخشية منها على حدوث ردود أفعال على إجراءاتها لجأت إلى تفعيل قانون منع الاجتماعات السياسية العامة، وهددت رجال المؤتمر بالاعتقال إن اجتمعوا ثانية، وإثر مشاركة مجموعة من الأردنيين في مؤتمر بلودان الذي انعقد بشأن قضية فلسطين خلال الفترة ما بين ٨-١٠ أيلول ١٩٣٧م سجنت الحكومة كل الذين حضروا المؤتمر بعد عودتهم إلى شرق الأردن[٦١]. لكن كل هذه الإجراءات الحكومية لم تمنع أحرار الأردن من الاستمرار في دعم الثورة الفلسطينية والارتباط بها، فكلما ازدادت الثورة في فلسطين اشتعالاً، ازداد التأييد الشعبي الأردني لها، حتى إن الثوار الفلسطينيين اعتبروا شرق الأردن معسكر نقاهة لهم، حيث كانوا يحضرون للمعالجة على يد أطباء متطوعين من شرق الأردن[٦٢]، ومنذ قيام الثورة في نيسان ١٩٣٦م، راحت المظاهرات تنطلق من عمان تأييداً للثورة، وفجرت عدة قنابل، وقطعت خطوط الهاتف، وخربت خطوط أنابيب النفط بين كركوك وحيفا عدة مرات، وأخذت جماعات الثوار في فلسطين تنفذ عملياتها ضد معسكرات الإنجليز والمستعمرات الصهيونية[٦٣] الواقعة بالقرب من الحدود الأردنية انطلاقاً من الأردن[٦٤].

وفي أواخر عام ١٩٣٧م، وتخفيفاً للضغط البريطاني على الثورة الفلسطينية هاجمت جماعات أردنية من المؤيدين للثورة الفلسطينية مراكز ودور للحكومة الأردنية في اربد وعجلون ومأدبا والسلط والطفيلة، ومخافر كفرنجة وأم الرمان وكريمه، وإلى جانب كل ذلك أضرب طلاب المدارس عن الدراسة، ونفذوا مظاهرات في عمان والسلط واربد، ووزعت منشورات تحرض الشعب على الثورة والانتفاض على الوجود البريطاني في الأردن باعتباره حكماً استعمارياً[٦٥].

وفي عام ١٩٣٨م، أحصت الحكومة ثلاثاً وثلاثين حادثة تخريب خطوط للهاتف، وتدمير خط أنابيب شركة بترول العراق مرتين في وادي الأردن، وتم إحراق كمية كبيرة من الإسفلت الخاص بتعبيد الطرق، وفي آيار ١٩٣٨م هاجمت مجموعات مسلحة مراكز شرطة كريمة، وأم الرمان، وشونة نمرين، وفي تشرين أول ١٩٣٨م استولت مجموعة من ثوار الأردن المساندين للثورة الفلسطينية على مجموعة خيول للشرطة[٦٦]، واضطرت

قيادة الجيش إثر ذلك للإعلان عن أنه إذا ما استمرت هذه الأفعال فإنها ستطلب المساعدة من حكومة فلسطين لإخماد الحركات المسلحة في شرق الأردن، ولإحكام السيطرة على حركة التأييد الأردنية المساندة للفلسطينيين، ووضعت قيادة الجيش العربي الإنجليزية مجموعة عسكرية في منطقة المفرق، مثلما أنشأت معسكراً في خربة الفحل بين اربد ونهر الأردن، قبل أن ترفع عدد القوة الاحتياطية للجيش العربي من ١١٥ إلى ١٦٠ جندياً؛ منهم ٨٠ لقوة البادية و٨٠ آخرون لشرطة الأقاليم، وبالإضافة لذلك منعت الحكومة استيراد الأسلحة أو حملها أو اقتنائها[٦٧].

ومع تصاعد التأييد للثورة الفلسطينية ومهاجمة المؤيدين الأردنيين لمراكز الشرطة في شرق الأردن لتخفيف الضغط عن ثوار فلسطين، وبعد نجاح مجموعة منهم في خطف المستر هيد (Mr.Heed) مدير الأحراش في ١٩٣٩/٣/٩م، ونجاح مجموعات أخرى في زرع الألغام في طريق عربات الجيش الإنجليزي، اشترك سلاح الطيران الملكي البريطاني إلى جانب قوات البادية وقوة حدود شرق الأردن في ضرب قواعد الثوار في ع جلون واربد والطفيلة [٦٨].

وتمخضت هذه الحركة عن ظهور (جماعة الشباب الأحرار) الذين طلبوا من الحكومة السماح لهم بتشكيل حزب سياسي، إلا أنها رفضت فاتجهوا للعمل السري، وإثر متابعة الحكومة لانتقاداتهم وعدم تحملها حتى سماع وجهات نظرهم وانتقاداتهم، قامت بحركة اعتقال لهم وزجهم في السجون؛ فيما نجح بعضهم في الهرب إلى دمشق خشية وقوعه بيد السلطة، ومن هناك راحوا يصدرون منشوراتهم المطالبة بإصلاح الأوضاع في البلاد وبتعديل معاهدة ١٩٤٦م[٦٩].

واستمر أعضاء الجماعة الذين ظلوا في عمان في توجيه النقد إلى الحكومة، فأصدروا منشورات سرية تصف نظام الحكم في البلاد بأنه "نظام نهض على أساس من الظلم" وحثت الشعب على مقاومته والتخلص منه وإنهاء كل حكومة تعاهدت مع الاستعمار[٧٠].

وقدم صبحي أبو غنيمة في ٧ آيار ١٩٤٦ م طلباً للحكومة لتأسيس "الحزب العربي الأردني"، وذكر في طلب التأسيس أنه يتقدم بطلبه بعد أن بلغت البلاد في عهدها الجديد مظهراً كبيراً من الحرية الشاملة والاستقلال الكامل، لكن الحكومة رفضت طلبه، غير أنه ورفاقه لم يعترفوا برفض الحكومة، واعتبروا حزبهم قائماً، وانتخبوا أبو غنيمة رئيساً لهم[٧١].

وقد حاول الملك عبدالله احتواء أبو غنيمة وحزبه، فكان أن دعاه إلى عمان، وخلال الدعوة اختلى الملك به، وأخذ رأيه في جملة مسائل كان من بينها رأيه في تحقيق مشروع الهلال الخصيب ابتداء

بتوحيد سوريا والأردن، ولما وافقه أبو غنيمة الرأي وعده برئاسة وزراء الأردن، فوافق أبو غنيمة، لكن الملك عاد وعرض عليه نائب رئيس الوزراء، فلم يقبل، فعاد ومن معه إلى صفوف المعارضة، وخلال زيارة الملك إلى تركيا مروراً بدمشق، وجّه إليه عدد من الشباب الأردني في دمشق عدداً من البرقيات الاحتجاجية، وفي عمان فجرت مفرقعات هزت أعصاب المسؤولين، ووزعت منشورات تحرض الشعب على الثورة المسلحة، إلا أن الملك عبد الله امتص المعارضة بإشراكه بعض زعمائها من أمثال (سليمان النابلسي) [٧٢] وبعض مثقفي دمشق من أمثال (بشارة نجيب، وعباس ميرزا) في وزارة سمير الرفاعي التي تم تشكيلها في ٤ شباط ١٩٤٧م[٧٣].

الخلاصة:

يتبين من خلال دراسة تاريخ منطقة شرق الأردن في فترة حكم الدولة العثمانية، وقبيل تأسيس الكيان السياسي الأردني، أن المنطقة لم تحظ باهتمام سياسي كبير، فقد كانت منطقة فقيرة ضعيفة الموارد يغلب على سكانها طابع البداوة، وتحكمها علاقات عشائرية غير مستقرة عانت من اضطراب سياسي بين شريحتين اجتماعيتين من السكان: الفلاحون، والبدو، وعند وقوع هذه المنطقة في القسم البريطاني بعد توقيع اتفاقية سايكس بيكو ١٩١٦م، انصرفت الحكومة البريطانية مع نهاية الحرب العالمية الأولى ١٩١٨م إلى بسط سلطانها المباشر على شرق الأردن وإلحاقها بحكومة فلسطين، وقام المندوب السامي البريطاني هربرت صموئيل Herbert Samuel بزيارة إلى السلط أكد فيها لوجهاء وأعيان المنطقة رغبة الحكومة البريطانية في فرض سيطرتها على منطقة شرق الأردن، وأكد على قيام حكومات محلية تتولى إدارة البلاد ذاتياً بمساعدة معتمدين بريطانيين، وتمشياً مع هذه السياسة وقعت في ٢٣ كانون أول ١٩٢٠ مع حليفتها فرنسا اتفاقية لتحديد الحدود بين سوريا وشرق الأردن، وشكلت ثلاث حكومات محلية في الكرك، والسلط، وعجلون، إلا أن هذه الحكومات كانت عرضة للتفتت عند ظهور أي خلاف أساسه الانقسام والمنازعات العشائرية، إلا أن هذه السياسة لم تلبث أن تبدلت بعد مؤتمر القاهرة الذي عقده وزير المستعمرات البريطانية في مطلع آذار ١٩٢٠م، وفيه تبنت بريطانيا خلق كيانات سياسية جديدة تتحكم هي في تطورها، واعتبرت هذا الإجراء الذي يسمح بمرور مصالحها دون أن يورطها في احتلال مباشر لهذه المناطق أساساً لسياستها المقبلة في المنطقة، ولهذا قرر المؤتمرون في القاهرة وضع المسائل التي سبق وأن اتفق عليها فيصل بن الحسين وتشرشل في محادثات لندن (١٩٢٠م) موضع التنفيذ، والعمل على ترشيح فيصل لحكم العراق، وعبدالله لعرش الأردن.

لقد هدفت بريطانيا من تأسيس الكيان الأردني إلى ضمان الاستقرار السياسي، ووضع حد للقلاقل والاضطرابات العشائرية، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف الأولية، كان لا بد من وجود قوة عسكرية كافية تضمن استمرارية الكيان أولاً، واضطلاعه بالمهام المذكورة آنفاً ثانياً، ولما كان بعض السياسيين يشككون في قدرة هذا الكيان على تحقيق أهدافه، تم إخضاعه لفترة تجربة مدتها ستة شهور، وقد واجه هذا الكيان في مطلع الإعلان عنه تحركات شعبية سببها السلطة العشائرية التي لم تعترف أو تتنازل بسهولة عن سلطتها، وكانت حسابات إيجاد التوازن والتوفيق بين مصالحها ومصالح الكيان الجديد أمراً صعباً ويتطلب وقتاً أطول.

لقد كان على الأمير عبدالله بن الحسين في مطلع ولايته أن يترك شيئاً من السلطة في أيدي شيوخ وأعيان البلاد، وإقامة علاقات شخصية قوية مع العديدين منهم، لكن توفيق مصالح هؤلاء لم يكن بالأمر اليسير، فقد أدت هذه العلاقة أحياناً إلى ظروف نتجت عنها أعمال عنف كبيرة أفقدت الدولة هيبتها، وكادت تهدد بقاءها وخير دليل على ذلك ثورتا الكورة ١٩٢١م والعدوان ١٩٢٢م، غير أن أهم ما نريد إثباته في هذه الخلاصة جملة من العوامل التي أدت إلى تصاعد العنف.

١-ابتعاد الحكم عن السلطة التقليدية للعشيرة والسماح بمنافستها من قبل موظفين غير محسوبين على البلاد، وينطبق هذا على رجال حزب الاستقلال الذين انفردوا برئاسة الإدارات الأردنية.

٢- سيطرة قوى أجنبية على إرادة القوات المسلحة، وينطبق هذا على السيطرة الإنجليزية على قيادة الجيش، وفتح أبواب الجيش لأفراد غير أردنيين سهلوا في مطلع حكم الدولة ضرب الحركات الوطنية الأردنية، وعدم تلبية رغباتها وتحقيق مطالبها.

٣- عدم شعور المواطنين الأردنيين بأي تقدم في ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية دفعهم للاتجاه نحو القبيلة وتأييدها في طرح مطالبها، وقد أدى عدم الالتفات لمطالب القبائل والعدل فيها إلى تأييد الطبقات المثقفة والوقوف إلى جانب وتبني برامجها.

٤- عدم التوزيع العادل والتقدم في تغير البنى التعليمية والاقتصادية هما المسؤولان عن الثورات العنيفة التي ضربت مناطق الكرك والطفيلة ووادي موسى.

٥- تبني الدولة أهدافاً خارجية على حساب التنمية الداخلية.

٦- عدم نجاح الدولة في الاستفادة من السلطة التقليدية العشائرية الحقيقة في

تشكيل مرجعية أساسية مساندة لمؤسسات الدولة.

٧- اعتماد الدولة في السيطرة على العنف والإرهاب السياسي على القوة المسلحة، وهذا إن نجح في مرحلة ما لا يمكن الاعتماد عليه اليوم في حل المسائل الملحة والتي تعتبر قضايا أساسية ومطلبية للشعب.

وبعد إثبات هذه العوامل كمسببات للعنف السياسي الذي ساد إمارة شرق الأردن من النشأة وحتى الاستقلال وما زالت ماثلة حتى هذا اليوم، لا بد من القول إنه لا يكفي رصد هذه الأحداث واطلاع الباحثين وأصحاب القرار عليها كتوصيات، بل لا بد من تنفيذها كحلول للعنف الذي ما زال يهدد الاستقرار ويصعب التكهن بنتائجه، وإذا لم يتم تبني مطالبه بكل أمانة كبوابة عبور لعمل مؤسسي أساسه المواطنة الصادقة، وعمق الولاء والإخلاص للأرض، والإنسان، والقيادة، فإن الأمور ستذهب إلى حد يصعب التكهن بأبعاده ومراميه، سيما وأننا نقف على أعتاب مرحلة يشهد فيها العالم تبدلات سريعة.

الهوامش:

(١) أمين سعيد، الثورة العربية الكبرى، ج٣، القاهرة، ١٩٣٤م، ص٦ وسيشار له عند وروده لاحقاً هكذا: أمين سعيد، **الثورة العربية**. وانظر أيضاً: سليمان موسى، **إمارة شرق الأردن**، نشأتها وتطورها في ربع قرن ١٩٢١-١٩٤٦م، ط١، منشورات لجنة تاريخ الأردن، الأردن، عمان، ١٩٩٠م، ص٥٠-٦٣ وسيشار له عند وروده لاحقاً هكذا: سليمان موسى، الإمارة.

(2) Jarvis Majar C.c. The Arab comm-and the Biography UfG-pers Hth Edition Hatchinson, co. p. 35.

(٣) د.علي محافظة، تاريخ الأردن المعاصر، عهد الإمارة ١٩٢١-١٩٤٦م، ط٢، منشورات دار الكتاب الأردني، عمان، ١٩٨٩م، ص١٧، ص١٩ . وسيشار له عند وروده لاحقاً: د.علي محافظة، عهد الإمارة.

(٤) خير الدين الزركلي، عامان في عمان، المطبعة العربية، القاهرة، ١٩٢٥م، ص٤٥. وسيشار له عند وروده لاحقاً: الزركلي، عامان في عمان.

(٥) د. علي محافظة، العلاقات الأردنية البريطانية ١٩٢١-١٩٥٧م، منشورات دار النهار، بيروت، ١٩٧٣م، ص٣٢. وسيشار له عند وروده لاحقاً: د. علي محافظة، العلاقات.

(٦) منيب الماضي وسليمان موسى، تاريخ الأردن في القرن العشرين، ط١، عمان، ١٩٥٩م، ص١٦، ص٤٩. وسيشار له عند وروده لاحقاً: منيب الماضي وسليمان موسى، تاريخ.

(٧) رشيد طليع (١٨٧٧-١٩٢٦م) مثل حوران في مجلس المبعوث العثماني، وعين حاكماً لمدينة حماة من الحكومة الفيصلية، ثم مديراً للداخلية، ووالياً لحلب، ولما استولى الفرنسيون على سوريا حكم عليه بالإعدام، فاختفى إلى أن دعاه الملك عبدالله بن الحسين ليتولى رئاسة الحكومة الأولى لشرق الأردن. انظر: الزركلي، **الإعلام**، ط١،

القاهرة، ١٩٥٤م، ج٣، ص٥٠. وسيشار له عند وروده لاحقاً: الزركلي، الإعلام.

(٨) عبدالله بن الحسين، مذكرات الملك عبدالله، ط٤، عمان ١٩٦٥م، ص١٦٥. وسيشار له عند وروده لاحقاً: عبدالله بن الحسين، مذكرات. وانظر أيضاً: أمين سعيد، الثورة العربية الكبرى، ج٣، ص١٣، ص١٤. وانظر: مرآة الشرق، العدد (٩٣)، تاريخ: ١٩٢١/٤/٢٢م، ص٣٥١.

(٩) الزركلي، **عامان في عمان**، ص١١٩.

(١٠) المرجع السابق، ص١٢٠.

(١١) فؤاد سليم (١٨٩٣-١٩٢٥م)، سوري الأصل، التحق بجيش الثورة العربية الكبرى في الحجاز عام ١٩١٦م، ودخل دمشق مع فيصل بن الحسين، وقاتل الفرنسيين في يوم ميسلون (٧ تموز ١٩٢٠م)، غادر دمشق بعد سقوط حكومة فيصل إلى الأردن، واشترك في تنظيم قوة الجيش العربي، لكنه أبعد بضغط من حكومة الانتداب البريطاني مع مجموعة كبيرة من أعضاء حزب الاستقلال فاتجه عام ١٩٢٧م إلى مصر واستقر هناك. انظر: الزركلي، **الإعلام**، ج٥، ص٣٦٨.

(١٢) انظر: تقرير فؤاد سليم محفوظ في كتاب الزركلي، **عامان في عمان**، ص١٢٣-١٢٤.

(١٣) عبدالله بن الحسين، **مذكرات**، مرجع سابق، ص١٦٦.

* تشكلت الهيئة المركزية من رشيد طليع، أحمد مريود، عادل أرسلان، أحمد صليبي، عادل العظمة، إبراهيم هاشم، عوض القضماني، فؤاد سليم، أحمد أبو راس، محمد العجلوني، صبحي العمر، سعيد عمون، محمود الهنداوي، نبيه العظمة، سامي السراج، مسلم العطار، عثمان قاسم. انظر: عباس مراد، الدور السياسي للجيش الأردني ١٩٢١-١٩٧٣م، منشورات منظمة التحرير الفلسطينية، مركز الأبحاث، بيروت، كانون أول ١٩٧٣م، ص٢٤.

(١٤) سليمان الموسى، الإمارة، ص٨٢.

(١٥) مرآة الشرق، العدد (١١٠)، تاريخ: ١٩٢٥/٦/٢٨م، ص١. وانظر أيضاً: محمد كرد علي، خطط الشام، منشورات دمشق، ١٩٢٥م، ج٣، ص١٨٩. وسيشار لهذا المرجع عند وروده لاحقاً: محمد كرد علي، خطط الشام.

(١٦) خير الدين الزركلي، **عامان في عمان**، ص١٨٧.

(17) Philby, S.J: Arabian Days, p. 213-214.

(١٨) أمين سعيد، الثورة العربية الكبرى، ج٣، ص٦١٠، ص٦١١.

(19) Jarvis. C.S., pp. 91-22.

(٢٠) جريدة لسان العرب، العدد (٥٩)، تاريخ: ١٩٢١/٩/٦م، تحت عنوان بيان حكومة شرق الأردن، ص١.

(٢١) عودة القوس، **مذكرات**، مخطوطة: محفوظة في مكتبة الجامعة الأردنية. وانظر أيضاً: بيتر جوسبر، **السياسة والتغيير في الكرك**، دراسة لبلدة عربية صغيرة ومنطقتها، ترجمة: د.خالد الكركي، مراجعة: د. محمد عدنان البخيت، عمان، ١٩٨٨، ص٤٨.

(٢٢) منيب الماضي وسليمان موسى، **تاريخ**، ص١٧٧، ص١٧٨.

(٢٣) **المرجع السابق نفسه**، ص١٧٧.

(24) Philby, S.J., Arabian Days, p. 218.

(٢٥) فريدرك بيك، تاريخ شرق الأردن وقبائلها، ترجمة بهاء الدين طوقان، القدس ١٩٣٥م، ص٢٠٤ . وسيشار له عند وروده لاحقاً: فريدريك بيك، تاريخ شرق الأردن. وانظر

أيضاً: جريدة القبلة، العدد (٥٨٣) تاريخ: ١٩٢٢/٥/٤م، ص١، ص٣ والعدد (٧٨٥)، تاريخ: ١٩٢٢/٥/١٨م، ص١.

(26) Jarvis, C.S., pp. 106-107.

(٢٧) منيب الماضي وسليمان موسى، تاريخ، ص٢١٠. وانظر أيضاً: محمد دروزة، حول الحركة العربية الحديثة، ج٢، ص٢٩، وانظر أيضاً: الشرق العربي، العدد (١٤)، تاريخ: ١٩٢٣/٨/٢٧م، ص١.

(٢٨) Philby, S.J., Arabian Jubiles, p. 142. ، وانظر أيضاً: جريدة القبلة، العدد (٧٢٣)، تاريخ: ١٩٢٣/٩/٢١م.

(29)Philby, Ibid, p. 143.

(٣٠) عبدالله بن الحسين، المذكرات، ص١٨٤. وانظر أيضاً: الماضي وموسى، تاريخ (مرجع سابق)، ص٢١٤.

(31)Philby, S.J, Arabian Days, pp. 226-7.

(32) Glubb, J.B., The Story of the Arab legion, London 1948: Britain and the Arabs, A Study of Fifty years, P. 60.

(٣٣) ألف باء، العدد (١٠٤٣)، تاريخ: ١٩٢٤/٢/٣م. وانظر: المصدر نفسه، العدد (١٠٧٦)، تاريخ: ١٩٢٤/٣/٢٣م، ص١، ص٣. وانظر أيضاً: جريدة القبلة، العدد (٧٢٠)، تاريخ: ١٩٢٣/٩/١٧م، ص١.

(٣٤) جريدة القبلة، العدد (٦٨٩)، تاريخ: ١٩٢٣/٥/٢٤م، ص١.

(٣٥) فريدريك بيك، تاريخ شرق الأردن وقبائلها، تعريف بهاء الدين طوقان، القدس، ١٩٣٥م، ص٢٠٥، ص٢٠٦.

(٣٦) فريدريك بيك، تاريخ شرق الأردن وقبائلها (المرجع السابق)، ص٢٠٦. وانظر أيضاً: الماضي وموسى، تاريخ الأردن، ص٢٥٥.

(37) Peret 2. D., The Middle East to–days, New York, 1963, p. 302.

(٣٨) ألف باء، العدد (١٠٥٥)، تاريخ: ١٩٢٤/٢/٢٨م، ص١. وانظر: League of Nations officially (L.O.N) وانظر: Jornal, Special Supplement Nol. 107, p. 176.

(٣٩) جريدة فلسطين (العدد) تاريخ: ١٩٢٥/٧/٥م، ص٢. وانظر: ألف باء، العدد (١٢٠٩)، تاريخ: ١٩٢٤/٩/٣م، ص١، ص٣.

(٤٠) عبدالله بن الحسين، **مذكرات**، ص١٨٠.

(٤١) الماضي وموسى، تاريخ، ص٢٧٧.

(٤٢) المرجع السابق نفسه، ص٢٧٨.

(٤٣) انظر الميثاق في كتاب أمين سعيد، **الثورة العربية الكبرى**، ج٣، ص٣٢، ٣٤.

(٤٤) أمين سعيد، الثورة العربية الكبرى، ج٣، ص٣٤، ص٣٥.

(٤٥) الماضي وموسى، تاريخ، ص٩٢٣.

(٤٦) أمين سعيد، الثورة العربية الكبرى، ج٣، ص٣٥.

(٤٧) محمد عزت دروزة، الوحدة العربية، ص٢٦٩.

(٤٨) الماضي وموسى، تاريخ، ص٣٠١-٣٠٣.

(٤٩) الجريدة الرسمية لحكومة شرق الأردن، الأعداد الصادرة بتاريخ: ١٧-١٩/٧/١٩٢٧م، والعدد الصادر بتاريخ: ١٩٢٨/٨/١٥م. وانظر أيضاً: محمد عزة دروزة، الوحدة العربية، بيروت، ١٩٥٨. وانظر: علي محافظة، الفكر السياسي، ج١، ص٨٦.

(٥٠) الماضي وموسى، تاريخ، ص٣٠٧.

(٥١) أمين سعيد، الحركة العربية الحديثة، ج٣، ص٣٦، ص٣٧.

(٥٢) الماضي وموسى، تاريخ، ص٣٠٨.

(٥٣) المرجع السابق، ص٣٢٥.

(٥٤) نفس المرجع السابق، ص٣٢٦.

(٥٥) المرجع السابق، ص٣٢٧.
(٥٦) أمين سعيد، الثورة العربية الكبرى، ج٢، ص٣٩.
(٥٧) الماضي وموسى، تاريخ، ص٣٥٠، ص٣٥١، ص٣٥٢.
(٥٨) الماضي وموسى، تاريخ، ص٣٦١.
(٥٩) جريدة الشباب، القاهرة، العدد (٣٩٥)، تاريخ: ١٩٣٨/٤/٢٦م، ص١.
(60) Jarvis, C.C. the Arab Command, p. 144.
وانظر أيضاً: Clubb. J.B., Ibid, p. 235.
(٦١) Jarvis, Ibid, p.146. وانظر أيضاً: الشباب، العدد (٣٦٨)، تاريخ: ١٩٧٣/١٠/١٣م، ص١، والعدد (٣٩٦)، تاريخ: ١٩٨٣/٥/٤م، ص١، ٣.
(62) Jarvis, C.C., p.146.
(63) Dearden, A., Jorddans, London 1958, p.55.
(٦٤) الشباب، العدد (٣٧٢)، تاريخ: ١٩٣٧/١١/١٠م، ص١. والعدد (٣٧٣)، تاريخ: ١١/١٧/ ١٩٣٧م، ص١، ص٣.
(65) Glubb. J.B., Arab Comand, Ibid, p. 234-235.
(66) Glubb. J.B., p.235.
(67) Jarvis, C.S., p.143-149.
(٦٨) هزاع المجالي، مذكراتي، عمان ١٩٦٠، ص١٦.
وانظر: Glubb, J.B., The Story of The Arab Legion, Ibid, pp.234-235.
وانظر أيضاً: جريدة الشباب، القاهرة، العدد (٤٣٣)، تاريخ: ١٩٣٩/٣/١٥م، ص١.
والعدد (٤٣٥)، تاريخ: ١٩٣٩/٤/٥م، ص١.
(٦٩) منيب الماضي وسليمان موسى، تاريخ، ص٤٣٠.
(٧٠) المرجع السابق، ص٤٣١.
(٧١) المقطم، تاريخ: ١٩٤٧/١/٢٧م، ص١.
(٧٢) هزاع المجالي، مذكراتي، مرجع سابق، ص٤٥.
(٧٣) المرجع السابق نفسه، ص٤٦. وانظر: منيب الماضي وسليمان موسى، تاريخ، ص٤٣٥، ص٤٣٦. وانظر أيضاً: جريدة الأردن، عمان، العدد (١١٦٩)، تاريخ: ١٩٤٧/٥/٢٤م، ص١. والعدد (١١٧٥)، تاريخ: ١٩٤٧/٧/١٢م، ص١.

المباحث السياسية في مبادئ الشريعة الإسلامية في رسائل وأطاريح الدراسات العليا المنجزة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية (الأردن) ٢٠١٠-٢٠١٦م

د. عبدالحليم العدوان*

تاريخ الوصول: ١٢/٦/ ٢٠١م تاريخ القبول:٢٠١٨/٧/٤م

الملخص

استهدفت الدراسة بيان مبادئ الشريعة الإسلامية في الرسائل والاطاريح السياسية المنجزة في الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية كجزء من منهجيتها وتطورها بما يتلاءم مع حاجة العصر ومقارنتها بشيء من الإيجاز مع وجهة النظر الغربية، وقامت الدراسة على فرضية مفادها أن "هناك علاقة ارتباطية بين المباحث السياسية المنجزة في رسائل واطاريح الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية ومبادئ الشريعة الإسلامية" وأما إشكالية الدراسة فقد قامت على السؤال المحوري "ما المبادئ المتعلقة بالشريعة الإسلامية التي تكتنزها المباحث السياسية في رسائل واطاريح الدراسات العليا المنجزة في جامعة العلوم الإسلامية، وللإجابة على فرضية الدراسة وتساؤلاتها تم الاعتماد على منهج تحليل المضمون كونه الأكثر ارتباطاً بأهداف الدراسة.

لقد توصلت الدراسة في نهاية المطاف إلى صحة الفرضية والإجابة على سؤالها المحوري، ووصلت الدراسة إلى عدة استنتاجات أهمها، أن جامعة العلوم الإسلامية العالمية وكلياتها عنيت في تنويع مباحثها الأكاديمية وخاصة الدراسات السياسية في الشريعة الإسلامية كونها تعبر عن رؤية الجامعة واستراتيجيتها، وأن المقارنة بين الدراسات السياسية في الشريعة الإسلامية والدراسات الغربية لا وجه لها كون الحاكمية لله في الإسلام في حين أن الحاكمية في الغرب للحاكم.

الكلمات الدالة: المباحث السياسية، مبادئ الشريعة الإسلامية، الرسائل والاطاريح، الدراسات العليا.

*أستاذ مشارك، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Abstract

This study aimed at highlighting the principles of Islamic law in the political dissertations conducted at the World Islamic Sciences and Education University. The study was based on the hypothesis that "There is a correlation between the topics included in the dissertations and the principles of Islamic law. The problem of the study was based on the following question: "What are the Islamic law principles included in topics of dissertations conducted at the World Islamic Sciences and Education University?"

To achieve the purpose of the study, the content analysis design was followed by the researcher.

The results proved the validity of the hypothesis and showed that the university was keen on addressing different topics including the political studies in Islamic Shari'a, as part of the philosophy of the university. As for comparison with the studies conducted in the western countries, the results showed no similarity and common ground between the two sides.

Keywords: Political topics, principles of Islamic law, dissertations, graduate studies.

المقدمة:

لم يترك القرآن الكريم أي مجال من مجالات الحياة إلا واهدى إليه للحق فقد قال تعالى:﴿ إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ﴾ [الاسراء:٩] وقال تعالى: ﴿ وَكُلَّ شَىْءٍ فَصَّلْنَٰهُ تَفْصِيلًا ﴾ [الاسراء:١٢]،

ومن هذا المجال القرآني سننطلق في دراستنا هذه فقد تكاد جامعة العلوم الإسلامية العالمية تكون أكثر الجامعات الأردنية عناية بالدراسات القرآنية، إذ تكو ن هذه الدراسات متطلباً جامعياً إجبارياً واختيارياً في البرامج الأكاديمية والعلمية والثقافية الأولية والعليا، لا سيما وإن حفظ القرآن الكريم: كله أو بعضه هو ميزة تفضيلية لقبول الدارسين بشكل مدعوم، وفضيلة دينية وعلمية وأخلاقية يتمتع بها هؤلاء الدارسون في التخصصات والبرامج والأقسام والمعاهد والكليات الدينية على ما سواهم من الدارسين في التخصصات والبرامج والأقسام والمعاهد والكليات الأخرى في جامعة العلوم الإسلامية العالمية على الأقل.

ويمكن القول بان جامعة العلوم الإسلامية العالمية صارت أكثر الجامعات الأردنية تعاطياً وخبرة في الدراسات الأكاديمية والعلمية الأولية والعليا المتعلقة بالقرآن الكريم، إذ تتوزع الدراسات القرآنية ومبادئ الشريعة الإسلامية الأولية والعليا على جميع التخصصات والبرامج والأقسام والمعاهد والكليات الدينية المحض، وغير الدينية المتمثلة في تخصصات الهندسة والبرمجيات والفنون والعمارة والإدارة والسياسة والاقتصاد وغيرها من التخصصات والبرامج والأقسام والمعاهد والكليات التي غالباً ما تكون الدراسات القرآنية فيها ليست هي الدراسات الأولى والأساسية، كما هو الحال في كليات: الدعوة وأصول الدين، والشريعة والقانون، والآداب والعلوم.

ومن هنا؛ فإن هذه الدراسة معنية بتحليل المباحث السياسية في الدراسات العليا المنجزة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية بعامة، وفي كلياتها المختلفة خاصة في كلية الآداب/ قسم العلوم الإنسانية، وفي كلية الدعوة وأصول الدين، وكلية الشيخ نوح للشريعة والقانون، وكلية الفنون والعمارة الإسلامية، ومقارنتها بشيء من الايجاز مع وجهات نظر الدول الغربية وبدون التطرق للاستشهاد بالآيات القرآنية.

ولغايات هذه الدراسة؛ جاء التركيز على استعراض المباحث السياسية التي عالجتها بعض هذه الرسائل والاطاريح في ضوء القرآن الكريم ومبادئ الشريعة الإسلامية بشكل خاص مباشر.

وقد تم حصر هذه المباحث السياسية تحت عناوين عامة ورئيسية؛ أبرزها: الدولة، ونظام الحكم، والتحولات السياسية، والعلاقات السياسية، والحركات السياسية التي منها: السياسة في الإسلام.

<u>أهمية الدراسة</u>: هناك أهميتان تنبع منهما الدراسة هي:

أ- الأهمية العلمية: تتمثل هذه الأهمية في تتبع المباحث السياسية ذات البعد الديني في الرسائل والاطاريح المنجزة في

الدراسات العليا في الجامعة كونها دليل واثبات أن الإسلام سياسة ودين، فمنهما يتشكل الخطاب السياسي في الإسلام، وهذا بحد ذاته يفتح الآفاق لطلبة العلم، وتشكل منفذاً للبحوث العلمية لكي ترى النور وبأساليب علمية كبقية البحوث العلمية التي تنجز على يد الباحثين.

ب- الأهمية العملية: وتتمثل هذه الأهمية في إعطاء القائمين على الهيئات التربوية من وضع برامج تؤدي إلى تأصيل مبادئ الشريعة الإسلامية في نفوس المتعلمين، بالإضافة إلى وضع برامج من شأنها مد الجسور الفكرية بين السياسة والدينية، ليتذوق المتعلمين مدى امتداد الشريعة الإسلامية وتشعبها، وعدم اقتفاء المعلومة القائلة أن لا سياسة في الدين ولا دين في السياسة.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

١- تحليل الدراسات السياسية في الدراسات العليا التي انجزت في جامعة العلوم الإسلامية في مجال الدراسات الإسلامية.

٢- التعرف على الدراسات السياسية في الدراسات العليا التي تدرس سماحة الإسلام وبعده عن التطرف والتعصب في الدراسات الإسلامية.

٣- مقارنة الدراسات السياسية في الدراسات الإسلامية ومدى تأثرها أو تطابقها مع الدراسات الغربية.

٤- افساح المجال العلمي أمام الباحثين بشكل عام للبحث في الدراسات السياسية في مبادئ الشريعة الإسلامية.

٥- بيان مدى استيعاب أو اهتمام العلوم الشرعية والدراسات الإسلامية للجوانب السياسية.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في مدى ما تكتنزه المباحث السياسية في رسائل واطاريح الدراسات العليا المنجزة في جامعة العلوم الإسلامية من مبادئ الشريعة الإسلامية الغراء، والتي يظن غير الدارس لمثل هذه المباحث أنها منقطعة عن الشريعة الإسلامية ولا تمت لها بصلة، ان مشكلة الدراسة والحالة هذه تمحورت في سؤال رئيس مفاده: "ما المبادئ المتعلقة بالشريعة الإسلامية التي تكتنزها المباحث السياسة في رسائل واطاريح الدراسات العليا المنجزة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية؟".

فرضية الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على فرضية رئيسية مفادها:

"هناك علاقة ارتباطية بين المباحث السياسية المنجزة في رسائل واطاريح الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ومبادئ الشريعة الإسلامية".

أسئلة الدراسة: للإجابة على فرضية الدراسة هناك بعض الأسئلة هي:

١- هل تهتم كليات جامعة العلوم الإسلامية العالمية بالمباحث السياسية في الدراسات الإسلامية؟

٢- هل اهتمت المباحث السياسية في الدراسات الإسلامية بالجوانب الشرعية للمباحث السياسية؟

٣- هل غطت المباحث السياسية في الدراسات الإسلامية الجوانب المتعلقة بالعلوم السياسية؟

٤- هل تتفق الدراسات السياسية في مجال الدراسات الإسلامية مع الدراسات الدولية؟

٥- ما هي أهم الجوانب السياسية في الدراسات الإسلامية التي غطتها الاطاريح السياسية في الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية؟

حدود الدراسة:

المكانية: كلية الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية/ الأردن.

الزمانية: الاطاريح السياسية المنجزة في الدراسات الإسلامية من ٢٠١٠-٢٠١٦.

منهجية البحث:

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة بشكل رئيسي على منهج تحليل المضمون[١] كون الهدف من الدراسة تحليل مضمون الدراسات والاطاريح السياسية في الدراسات العليا المنجزة في جامعة العلوم الإسلامية .وقد عرف (برنسون)[٢] منهج تحليل المضمون بأنه أسلوب البحث الذي يهدف التحليل الموضوعي والمنهجي للمحتوى الظاهر في العملية المراد دراستها. ويمكن الوقوف عند أربعة عناصر أو أسس يعتمد عليها هذا المنهج ذكرها (ستمبل)[٣] وهي الموضوعية، والتنظيم، والاستخدام الكمي، والمحتوى الظاهر.

لذلك فإن هذا المنهج يتجاوز القوالب الفكرية الجاهزة، الأمر الذي جعلنا نأخذ بالظاهر والبين في الرسائل والاطاريح، كما أنا أخذنا لهذا المنهج يحتم علينا ان نأخذ بمراحله وهي: تحديد الهدف حيث هو قائم على بيان مبادئ الشريعة الإسلامية في الرسائل والأطاريح المنجزة، وتشكيل المدونة أو المد، فقد اعتمدنا على ستة رسائل واطاريح، وتقطيع المدونة بشكل وحدات، فقد تناولنا كل رسالة على حدى حيث أن هذه المراحل من أساسيات تحليل المضمون وقد راعيناها عند اعدادنا لهذا البحث.

عينة الدراسة:

تم حصر الدراسات السياسية في مجال الدراسات الإسلامية في كليات جامعة العلوم الإسلامية العالمية، وتم تبويبها في عناوين رئيسية مثل (الدولة، نظام الحكم، التحولات السياسية، العلاقات السياسية، الحركات الإسلامية،

السياسة في الإسلام) وتم اختيار اطروحة واحدة كعينة حصرية من كل محور من المحاور السياسية الستة من أجل دراستها وتحليل هذه الاطاريح لعدم امكانية دراسة كل الاطاريح التي يتضمنها كل محور.

لماذا تم اختيار هذه الرسائل؟

تم انجاز عدد كبير من الرسائل الجامعية في كافة التخصصات العلمية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، وبعد حصر الرسائل التي تتعلق بموضوع المباحث السياسية في الدراسات الإسلامية التي قدمت خلال فترة الدراسة تم تصنيفها حسب تخصصاتها إلى ستة محاور (حسب ما هو مبين في مقدمة البحث) وتحت كل محور عدد من الرسائل التي تتعلق في موضوع المحور وتم اختيار رسالة واحدة كعينة قصدية من كل محور للدراسة والتحليل وحسب اعتقادي بأن هذا العدد كاف وممثل لكل المحاور التي احتوت عليها الاطاريح السياسية العلمية في الدراسات الإسلامية.

مصطلحات الدراسة: تتضمن الدراسة مصطلحين هما:

١- المباحث السياسية: تعرف المباحث السياسية بأنها: طلب الحقائق والمعلومات العلمية والأدبية حول موضوع مطروح بهدف الوصول إلى حقيقة الاشكال الذي استدعى تناول ذلك الموضوع بالدراسة[٤].

وأما إذا اضفنا مصطلح السياسة إلى المباحث فيمكن تعريف المصطلحين معاً وفي سياق مصطلح واحد فإنه: طلب الحقائق والمعلومات السياسية لظاهرة ما ذات بعد سياسي للكشف عن حقيقة الاشكالية في الظاهرة التي استدعت البحث وصولاً إلى فهم واضح وصريح عنها، وذلك من خلال منهج علمي متبع في الأبحاث العلمية[٥].

وبدورنا نعرف المباحث العلمية بأنها: بذل الجهد في البحث عن معرفة الحقيقة وتحريها حول موضوع ذا بعد سياسي معروض للمناقشة والتفكير من خلال أحد المناهج العلمية المتبعة.

٢- مبادئ الشريعة الإسلامية: هي القواعد الأساسية التي ينبغي على الجميع اتباعها، وبمعنى آخر هي الأساسيات في الشريعة الإسلامية التي ينطلق منها تفكير الإنسان، وعلى أساسها يتم تحديد ما هو صواب وما هو خطأ، وعندها يأخذ الإنسان قراره في أي مواضيع يجابهها، وهذا يعتمد على مدى تمسكه وإيمانه بضرورة تنفيذ ما لا يتعارض مع تلك القواعد أو الأساسيات[٦] ونحن بدورنا نرى بمبادئ الشريعة الإسلامية بأنها: (القواعد الأساسية التي بني عليها الإسلام-والتي لا يجوز التغاضي عن أي واحدة منها كالعدل والمساواة والطاعة وغيرها).

الدراسات الإسلامية في عصر العولمة:

ينظر إلى العولمة من خلال النصوص القرآنية على أنها من مستجدات الحياة وتطورها، وما يصلح لهذا الزمان والمكان قد لا يصلح لمكان وزمان آخر، فالدراسات القرآنية بكافة أشكالها ومواضيعها غلب عليها صفة الاستمرارية، فمن حيث الزمان استمرت زمنيا منذ عهد الرسول ﷺ حتى الآن، ومن حيث المكان بدأت من الأرض المباركة وانتشرت في كافة أنحاء العالم، لكنها تختلف في المنهج والاهتمام فتختلف في الدول العربية عنها في الدول الأخرى وخاصة الغربية.

أما الدراسات الإسلامية في عصر العولمة[٧] فقد تناولت العديد من هذه الدراسات المواضيع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمعلوماتية وما يتفرع عنها من اختصاصات تناولتها الأبحاث الأكاديمية والرسائل الجامعية، والدراسات والمؤتمرات، وما يميز هذه الدراسات أنها في التصور القرآني عالمية تنضبط بالدين الحق، في حين أن العولمة لا تتقيد بالأديان باعتبارها وجه للعلمانية، مما يعني أن الدراسات الإسلامية كان لها نصيب من اهتمامات العولمة وأنها تفاعلت مع المستجدات الزمانية والمكانية، وأنها موجودة على الساحة العلمية والمعرفية، وأنها مستمرة حتى النهاية البشرية.

أما في المجال السياسي في عصر العولمة[٨] فقد نصت الدراسات الإسلامية بكل تفصيل على كل ما جاء في العولمة من علوم ونظام ومسائل، سياسية وحكومية في العديد من الآيات القرآنية تحت عنوان: (الإمامة والخلافة والولاية والحكم) وبهذا يكون الإمام الحاكم مكلفا بها، وطريقا لهداية وإصلاح البشرية، وتحقيق العدل والمساواة، والابتعاد عن التطرف والتعصب، وتطبيق القانون والنظام اللذان يحققان الأمن والأمان والاستقرار وكل ما يحقق الرفاهية والطمأنينة للمجتمعات البشرية، وبالتالي فلا ضرر بأن نأخذ من العولمة ما يتماشى مع التعاليم القرآنية والسنة النبوية وترك غير ذلك، كون التشريع الإسلامي يمتاز بسمو الأهداف ونبل الغايات[٩].

كما أن الدراسات الإسلامية والقرآنية التي تأثرت بالعولمة هي امتداد لما قام به المستشرقين في عصر النهضة في القرن التاسع عشر والقرن العشرين التي قد تكون تأثرت بالتاريخ[١٠] ولها دوافع تبشيرية او استعمارية سياسية او علمية، وبالتالي جاءت بعض النصوص مجافية للحقيقة بالنسبة للنصوص الدينية ومنها القرآن الكريم خاصة في مرحلة فصل الدين عن الدولة، ومرحلة النظام الشيوعي المعادي للدين الذي أدى انهياره إلى تصاعد تيارات فكرية تحاول إعادة الاعتبار للأبعاد الدينية والقيمية في دراسة

العلاقات الدولية[11] لذلك يجب ايجاد ضوابط تحمي النصوص القرآنية في عصر العولمة. كما أن الإشارة للدراسات الإسلامية السياسية في هذا العصر يدعونا لرصد هذه الدراسات وتقويمها، والتأكيد على الدراسات ذات القيمة.

الحداثة وما بعد الحداثة في الدراسات الإسلامية:

الحداثة تختلف عن الحديث، حيث أن الحديث هو الجديد، والحداثة هي المستجدات التي تحدث في العصر ـ نتيجة تطور العلوم بشكل عام والانسانية بشكل خاص بناءً على تعددية فكرية عبر التاريخ خاصة في مجال الدراسات الإسلامية التي تفرض على الباحث نقل المعلومات بكافة جوانبها واجزائها بشكل أمين. والالتزام بالتفكير المنضبط علميا واخلاقيا كونه أحد نتائج العناية بالقرآن الكريم التي تظهر من خلال التأمل بآياته ونصوصه فالانضباط العلمي في المعرفة لابد أن يكمله انضباط "أخلاقي أي لابد من ضوابط أخلاقية وعلمية تسري على قواعد المعرفة جميعها" فالضوابط المعرفية[12] تتمثل في عدم قبول القول الـلًا بدليله، وعدم خوض الإنسان فيما لا يعلم، والعناية بالمصطلحات وفهم لغة العلوم، والتناسب بين المجال المعرفي والمنهج العلمي المستخدم. وتلقي المعرفة من مصادرها الصحيحة مع الانفتاح على خبرات الآخرين. أما الضوابط الأخلاقية للمعرفة في القرآن الكريم فتتمثل في النهي عن التنازع، والموضوعية والتحذير من الكتمان، وعدم الانتقائية في المعارف، واجتناب الظن وحظر التزييف والافتراء.

لذلك ركز كثير من الفلاسفة والمفكرين على الحداثة كأسلوب فكري[13] يهدف للتحريض ووضع الأسس التي قد تبعد البشر عن ثوابتهم، ويظهر بصورة المنهج الذي لا يمكن الرجوع عنه او ايجاد بديل له. كما أن ما بعد الحداثة ايضا ركزوا على الواقع المتغير "وعلى تعددية الأنظمة والاستعداد للانفتاح على المجهول والتأويلات المتعددة" وهذا بدوره يصب في مصلحة العولمة التي تجعل من الحداثة وما بعد الحداثة كفكر منهجا مقبولا ومنطقيا ومتوافقا مع ما تنتجه المذاهب الوضعية في الغرب.

من هنا يأتي عدم قبول الحداثة من كون بعضها يخالف أصول الدين مخالفة واضحة وبعضها آراء شخصية لا يمكن الاعتماد عليها دينياً، حيث أن الحداثة التي ظهرت في الدول الإسلامية على مستوى النظام والتعليم والفكر والقيم والسياسات العامة أبرزت النظام كأنه معاديا للنظام الإسلامي[14].

لذلك يجب الاهتمام من قبل المؤسسات العلمية والباحثين والمفكرين بالمشكلة المعرفية في عصر الحداثة، لأن عدم الاهتمام بها يؤدي إلى تراجع الدراسات القرآنية، وتعظيم الحالات

المعرفية التي لا يمكن الاعتراف بها، مما يتيح المجال للحداثة تعزيز خطاب الكراهية والإرهاب في المؤسسات العلمية خاصة مع ما يسمى الربيع العربي، وانتشار بعض الدراسات الإسلامية التي قد يؤخذ بها كمسلمات خارج المؤسسات العلمية تؤثر على أصول الدين.

الدراسات الإسلامية المعاصرة:

بالرغم من أن الدراسات الاستشراقية التي عكفت على الدراسات الإسلامية كانت أهدافها خدمة الدول الاستعمارية إلا أنها كانت مفيدة في جانب جلب مناهج جديدة في الدراسات القرآنية وخدمة الباحثين، ومن جانب آخر كان لها آثار واشكالات سلبية من خلال تفسير الدول الغربية للقرآن الكريم، ورغم كل هذه الجوانب إلا أنه كان لها فوائد لتحفيز الدراسات القرآنية[١٥] ولكون الدراسات القرآنية تهتم بجميع جوانب الحياة فقد تصدى المفكرين والباحثين المسلمين في العصر السابق وفي عصرنا الحالي لكثير من الدراسات التي تهدف لزعزعة ثقة المسلمين في القرآن كنوع من الإرهاب الفكري، فقد تصدى هؤلاء لما يبدو كصراع فكري أيديولوجي مع الاتجاهات العلمانية والماركسية الحديثة بعد أن فشلت هذه الأيديولوجيات في التأثير على العالم العربي والإسلامي، وتحوير الدراسات القرآنية بما يخدم أهدافهم لأن من يحاول التوفيق بين الإسلام وبين الفلسفات المادية واللادينية لإحداث تجديد في العالم الإسلامي والعربي يجهلوا أن الإسلام وحي إلهي مستقل عن الزمان والمكان، وعن فكر الإنسان وإن علماء المسلمين ومفكريه فرقوا بين الوحي الإلهي والفكر الإسلامي الذي يمكن إخضاع أي جزئية في الفكر للمناقشة[١٦].

كذلك ظهر في العصر الحديث وما بعده مستجدات عصرية[١٧] نتيجة للتطور الحاصل في مجالات العلوم الإنسانية والطبيعية لا تبتعد عن المنهج العلمي وما تحمله هذه الدراسات من أفكار متعددة تناقلها المفكرون وغيرهم من المهتمين في الدراسات الإسلامية القرآنية منذ فجر الإسلام، لا تلتزم في منهج أو تيار فكري محدد. ومع تجدد وتطور وتنوع علوم الحياة فإن الجامعات والمراكز العلمية اولى من يقوم بالتجديد للدراسات القرآنية بما يتفق مع مفردات ونصوص القرآن الكريم لتتواكب مع التطورات الحياتية.

ولما كانت جامعة العلوم الإسلامية العالمية والجامعات والمؤسسات التعليمية والعلمية أحد المراكز الهامة في العلم والمعرفة ومناهجها تتناسب مع متطلبات وحاجات عصرنا الحالي فإنها احتلت مرتبة متقدمة في المعرفة والإنتاج العلمي في مجال الدراسات الإسلامية بشكل عام والدراسات القرآنية بشكل خاص، مع اهتمام بعض الكليات في الدراسات

والأطاريح التي تهتم بالجانب السياسي، لذلك فإن الإشارة للدراسات القرآنية السياسية في هذه العصور يدعونا لرصد هذه الدراسات وتقويمها، والتأكيد على الدراسات ذات القيمة.

الجامعات والدراسات الإسلامية:

ظهر في الجامعات الأردنية تخصصات دقيقة لكافة العلوم الشرعية في معظم كلياتها وتخصصاتها في كليات الشريعة وخارجها رغم افتقار بعض الكليات لمثل هذه التخصصات خاصة في جانب الدراسات القرآنية فقد تم تأسيس قسم للدراسات القرآنية في جامعة العلوم الإسلامية، واهتمت الجامعات العربية بشكل عام بالدراسات الإسلامية والقرآنية بشكل متفاوت حسب اهتمام كل جامعة اكثر من غيرها من الجامعات العربية التي قد تهتم بالدراسات القرآنية.

ولكون الجامعات مراكز علمية بحثية تتماشى مع متطلبات العصر، ونتاجها العلمي يحتل الصدارة بين المعارف، وكليات الشريعة والدعوة وأصول الدين والكليات المهتمة بالدراسات الإسلامية والقرآنية جزء من هذه المسيرة العلمية العصرية، فإن مهمتها وقدرتها تكون أكبر في قيادة التحولات المعرفية وفق منهجية علمية ومراجعات نقدية تجري بشكل طبيعي خاصة أن بعض الجهات العلمية أو الأكاديمية تجاوزت المنهج العلمي بعد اهتمام الحداثيين بالدراسات القرآنية وبالدين الذي أملته الظروف الواقعية، والصراعات الفكرية والسياسية ضد التيار الديني المتنام[١٨] وهذا يتعارض مع بداهيات العقيدة الإسلامية، وبالتالي لا يمكن اعتبارها بديل عن فهم القرآن أو الدراسات الإسلامية والقرآنية.

كذلك فإن الجامعات والكليات الجامعية والمؤسسات العلمية هي الجهة التي يمكن أن يكون لديها القدرة والأولوية على تطوير صناعة مناهج علمية تلبي التطورات العلمية التي يشهدها العالم وتكون هذه الكليات لها الريادة في الحداثة والتجديد في وقت أصبحت الحضارة الإسلامية بحاجة لمنابر وبناءات علمية كمرجع يتحقق من خلاله البحث العلمي وضبطه، وتلبية حاجة الأمة بعيداً عن خلق التضادآت التي أساسها الصراع وعلى خطى المفسرون الأوائل الذين أعتنوا بتوجيه القراءات، وبذلوا جهوداً "لخدمة القرآن بمختلف قراءاته...وكشفوا عن ألفاظها من غموض وأزالوا ما فيها من أشكال"[١٩]، لذلك يجب الاهتمام بالجامعات حتى تقوم بدورها وحل كافة المشكلات والمعوقات التي قد تؤثر على دورها في البحث العلمي والتأكيد على استقلاليتها وإيجاد وسائل التعاون المشترك فيما بينها وفتح كافة قنوات الاتصال والتنسيق مع مراكز الأبحاث العالمية كي

تـؤدي رسـالتها في دورهـا في درأ الأخطـار التي تواجه الإسلام وتشويه صورته[٢٠].

يعرض الجدول الإحصائي التـالي عـدد الرسـائل والأطـاريح في مبـادئ الشـريعة الإسـلامية المنجـزة في جامعـة العلـوم

العدد الكلي للرسائل والأطاريح المنجزة في كليات						عـدد الرسـائل والأطـاريح التـي تناولـت المباحـث السياسية					
الـدعوة وأصـول الدين		الشـريعة والقانون		الآداب قسـم العلوم السياسية		الدعوة وأصول الدين		الشـريعة والقانون		الآداب قسـم العلـوم السياسية	
ماجسـتير	دكتورا ه	ماجسـتير	دكتورا ه	ماجستير	دكتوراه	م	د	م	د	م	د
٥٥	٣٩٨	٢٥	٣٦٠	-	١١	١	٤٠	٥	٢٥	-	١١

المباحث السياسية في الدراسات القرآنية العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية (قراءة وتحليل):

***مصدرالبيانات للجدول: من اعداد الباحث بناء على احصائية من كلية الدراسات العليا في الجامعة.**

ومـما يلفـت النظـر في هـذا السـياق هـو كـثرة المباحـث السياسـية وتنوعهـا في هذه الدراسات القرآنية العليـا (الماجسـتير والدكتوراه) المنجزة في مختلف تخصصـات جامعة العلوم الإسلامية العالمية وبرامجهـا وأقسامها ومعاهدها وكلياتها بعامة، حيث تناولـت هـذه الاطـاريح في عناوينهـا ومضـامينها المباحـث السياسـية في الدراسات الإسلامية الآتية:

١ . الدولـة - أركانهـا ووظائفهـا، الدولـة المدنية، الدولة المدنية الإسلامية، والمواطنة والشورى.

الإسـلامية العالميـة، والتـي مـن ضـمنها الرسـائل والأطـاريح والمباحـث السياسـية القرآنيـة في الدراسـات العليـا في الجامعـة.

٢ . الحكـم السـياسي - فلسـفته، نظامـه، تحولاته، فكره، إصلاحه.

٣ . العلاقـات والمواثيـق الدوليـة – الأمـم المتحدة.

٤ . السياسة الشرعية - الحقوق السياسـية، الحقوق السياسية لغير المسلمين في الدولة الإسلامية.

٥ . الحركات السياسية - الإسـلام السـياسي، الأحزاب، الجماعات الإسلامية.

٦ . القضايا السياسية - الاعتدال والتطرف، الحرب النفسية، الحقوق الاجتماعية.

وغـير ذلـك مـن المباحـث السياسـية التـي سـنتناولها هـذه الدراسـة بـالقراءة

والتحليل من خلال عينة قصدية من العناوين السابقة من هذه الرسائل والأطاريح الواردة في الجدول التي لا يتسع البحث لسردها وتوثيقها جميعها.

ويمكن أن نتناول بالقراءة والتحليل مثالاً واحداً من هذه الرسائل والأطاريح المنجزة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية من كل محور من المحاور التي تناولت المباحث السياسية الستة في الدراسات الإسلامية الآتية:

١ . النظام السياسي:

صدر في جامعة العلوم الإسلامية العالمية خلال الفترة ما بين ٢٠١٢ و ٢٠١٦ ثمانية أطاريح للدكتوراه تناولت المباحث السياسية القرآنية العليا المتعلقة بالدولة وأنواعها المدنية والدينية، ونظامها السياسي.

واخترنا من هذه الأطاريح: أطروحة الباحث رامي ناصر العياصرة التي هي بعنوان: أركان الدولة في النظام السياسي الإسلامي كدراسة اهتمت ببحث وتحليل والمقارنة مع النظام الوضعي السياسي المعاصر، فقد أوضحت هذه الأطروحة أن الدولة ورد ذكرها في القرآن الكريم مرتين، مرة للدلالة على السيطرة في المال، ومرة للدلالة على الهيمنة العسكرية والسياسية، و"لم يرد في الأحاديث النبوية ومن بعدها الخلفاء الراشدين أي حديث يأمر المسلمين بإقامة دولة أو المحافظة عليها، ولم يطلقوا على حكم الإسلام اسم دولة"[٢١].

وأوضحت الدراسة أن مفهوم الدولة استقر في الأدبيات السياسية الإسلامية بعد مضي عدة قرون على قيام النظام الإسلامي، وان ما يميز الدولة الإسلامية عن الدولة الوضعية هو ما تستمده السلطة السياسية من أحكام من الشريعة الإسلامية.

من هنا نلاحظ أن مضمون مصطلح الدولة حسب ما جاءت به الأطروحة يتناقض مع مبادئ النظام السياسي الإسلامي لأن اهم قاعدتين في النظام السياسي الإسلامي هما: قاعدة الحاكمية (الحكم لله بلا منازع)، وقاعدة البيعة والشورى التي تعتبر المشاركة الشعبية في الحكم، والبيعة قاعدة لاختيار خليفة يقوم بتنفيذ شرع الله، إذ أن الشورى قاعدة للمشاركة الشعبية حتى لا ينفرد الخليفة بالحكم ويتحول للاستبداد، لذلك يبدو هنا تناقض بين "الاستيلاء على السلطة والغلبة والحكم، والتداول على الحكم دون إرادة ورضا المحكومين لأهم قواعد النظام السياسي في الإسلام وهي ما تحمله كلمة دولة".

وبناءً على ذلك، تفصل هذه الدراسة بين مفهوم الدولة السياسي المعاصر وبين أركانها ووجودها من جهة، وبين النظام السياسي الإسلامي من جهة أخرى، فهي تنفي وجود "الدولة" في النظام السياسي

الإسلامي، وتؤكد على وجود "الأمة" وسلطتها السياسية هي: الخلافة التي يقوم عليها حاكم يسمى: "خليفة".

وحسب هذا المفهوم تتكون الأمة في النظام السياسي الإسلامي من كل المخاطبين بالأحكام الشرعية حكاماً ومحكومين، كما ظهر ذلك واضحاً في البعد السياسي من خلال الوثيقة التي آخت بين المهاجرين والأنصار وغيرهم في المدينة المنورة التي عززت مفهوم الأمة في المعنى السياسي، وفرقت بين الأمة والشعب باعتبار الأمة تحمل مدلولاً سياسياً واجتماعياً تنظيمياً يتعلق بإقامة الخلافة على الجماعة البشرية التي يحكمها الإسلام. أما مصطلح الشعب فإنه مدلول اجتماعي (جماعة بشرية) وليس له مدلول سياسي، وان عناصر النظام الدستوري الإسلامي تتمثل في العقيدة (الإيمان) والتوازن الدستوري بين العقيدة والأمة.

أما عن الولاية (السلطات) في النظام السياسي الإسلامي، فقد أوضحت الدراسة بأن مشروعية هذا النظام تقوم على التوحيد بين الدين والسياسة، والعقيدة والشريعة، والحاكم والمحكوم فيما يخضعون فيه لأحكام الشريعة ويطبقونها بشكل طوعي ذاتي، واختيار الحاكم (سلطان الأمة يقوم بناء على البيعة والشورى)، ومراقبة تصرفاته بأمور الدولة ومساءلته، لا سيما وإن النظام السياسي الإسلامي يرفض مبدأ توريث الحكم .

ومن هنا؛ يتبن بأن مفهوم الخلافة لا يتعايش مع النظم السياسية والحكومات التي يوكل أو يقوم حق التشريع فيها للإنسان كمثل السلطة التشريعية، ولا يتعايش مع رئيس الدولة التي تتبع النظم الشرقية أو الغربية.

وبينت الدراسة أن "الأرض (الإقليم) لا تعد ركناً بالمفهوم الشرعي من أركان النظام السياسي الإسلامي، لأن الشيء المادي كالإقليم لا يمكن ان يكون ركناً في الشيء المعنوي كالنظام السياسي " ورغم أهمية هذا الركن لقيام النظام السياسي الإسلامي الذي يمكن ان تبذل الأرواح للدفاع عنه فإنه يبدو أن هذا الطرح يعود إلى أن الأرض في النظام الإسلامي لله تعالى يورثها لعباده المؤمنين.

لذلك وفق هذا الطرح يظهر مدى الرؤية في إخراج النظام السياسي الإسلامي من وجود الحدود المصطنعة، لأن الإسلام لا يقف عند حد، وان كل الأرض هي موطن للعقيدة الإسلامية طالما هناك دعوى للإسلام، وكان الرسول ﷺ أقام أول نظام سياسي إسلامي على أرض المدينة المنورة لإقامة كيان يخدم الأمة والرسالة، حيث كان المسجد أول قاعدة للسلطة على الأرض، والمؤمنين القاطنين على أرضها قوة عسكرية واقتصادية، واطلق على هذه

الأرض دار السلام حدودها العقيدة والدين".

أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة في مجال أركان الدولة، أن المعنى الشرعي للركن لا يتوافق مع أركان الدولة التي يتبناها النظام السياسي الوضعي. أما في مجال الأمة كأحد أركان النظام السياسي، فإن الحكم الإسلامي وسلطته السياسية هي عنصر هام وأساس من عناصر النظام الدستوري الإسلامي الذي يقوم على قاعدتي السيادة للشرع والسلطات للأمة.

٢ . علاقة السياسة بالأخلاق في ضوء الإسلام:

تبدو علاقة السياسة بالأخلاق ناتجة عن تضارب مصالح المجتمع وحاجاته العامة مع مصالح السلطة السياسية وحاجاتها الخاصة. وبما أن أنظمة الحكم في الحضارات والدول والشعوب قديماً وحديثاً تقوم معظمها على أساس التعاقد بين السلطة السياسية وأفراد المجتمعات، فإنه يطلب منها أن تشرع قوانين تقوم على أساس العدل والمسؤولية في تنظيم هذه العلاقة بين الطرفين.

ولتوضيح نظام الحكم وشرعيته ومسؤوليته في المباحث السياسية في الدراسات الإسلامية، أوضحت أطروحة الباحث رضوان سليمان عبيدات عن **علاقة السياسة بالأخلاق في ضوء الإسلام**[٢٢] بأن القرآن الكريم جاء شاملا ومفسرا لما قبله وبعده، وتناول الأخلاق بشكل مفصل كونها من الثوابت في الدين الإسلامي، والسياسة كقواعد وتطبيق عملي للاسترشاد بها كمتغيرات تخضع للتغيير والتطور في كل زمان ومكان، فنصت الآيات الكريمة على السياسة من حيث أسسها ومصادرها واثرها في بناء العلاقات السياسية والأخلاق، ومسؤولية الحاكم وإقامة الحكم، وتحقيق العدل كأفضل السياسات في إدارة الدولة، والأخذ بالشورى كأحد القواعد الهامة في الحكم في الإسلام، ورعاية الحقوق للحاكم التي يجب أن يؤديها، ورعاية المحكومين أزاء الحاكم.

وركزت الدراسة على ما نص عليه من أخلاق القرآن الكريم ومسؤولية المحكوم الذي يمنح الشرعية للحاكم، وضرورة إطاعة السلطة السياسية، وواجباته السياسية في حماية المجتمع، كما أوضحت الدراسة اهتمام القرآن الكريم في الأمن الاجتماعي ودور السياسة والسلطة السياسية في حماية أمن المجتمع والأخلاق بما يسهم في توفير الأمن الشامل، كالأمن الديني والاقتصادي والاجتماعي من أجل استقرار المجتمع، وتحقيق الإصلاح ودرء المفاسد، واستقلال السلطة السياسية وعدم حاجتها اقتصاديا لأي جهة قد تفقدها سيادتها، وتحقيق الأسس الرئيسية التي وضعها القرآن الكريم

بممارسة الحرية الدينية والتي على السلطة السياسية واجب تنفيذها.

وفي مجال السياسة والأخلاق التي جاءت بها وحرصت عليها السنة النبوية المطهرة، فقد أوضحت الدراسة أنها تطبيق فعلي لتعاليم الإسلام وما جاء به القرآن الكريم، كون السيرة النبوية معصومة من الخطأ والخلل لشمولية تطبيق ما جاء به الوحي من هداية. وتعتبر السياسة هي الواسطة التي تتحقق من خلالها تطبيق التعاليم الإسلامية.

لذلك تطورت علاقة الأخلاق بالسياسة منذ القدم بشكل متفاوت حتى العصر ـ الإسلامي بسبب غياب النظام الديني، وجاء العصر ـ الإسلامي بنظامه الإيماني الذي يفرض على السياسي الالتزام بالأخلاق في العمل السياسي الذي ينظم المجتمع قانونياً ومستمداً من الشرع.

من هنا؛ أصبحت السنة والسيرة النبوية أساساً للأخلاق في السياسة والتطبيق الفعلي لها، وإعداد الأمة الإسلامية أو خطواتها في العمل السياسي، كون الأمة في الدين الإسلامي هي الوحدة السياسية الفاعلة، فقد تشكلت الدولة الإسلامية بعناصرها الرئيسية الثلاث، فالرسول ﷺ رئيس السلطة، والأمة الإسلامية (الجماعة) هي التي أجمعت على إظهار الدين، والأرض التي هاجر لها الرسول ﷺ (المدينة المنورة) تعززها العناصر الأخرى المكملة كالسيادة، والاستقلال، والدستور المتمثل بالوثيقة التي حددت الواجبات والحقوق السياسية، وحددت مظاهر الدولة كدولة دينية ومدنية مستندة بكل ذلك إلى القرآن الكريم.

وبينت الدراسة بشكل مفصل أن عصر الخلفاء الراشدين في السياسة والأخلاق على المستوى الديني والسياسي لم يخرج عن عصر النبوة، فالقيادة والسياسة لم تخرج عما سار عليه الرسول ﷺ في أمور الدولة، فاتبعوا الشرع في القانون، والأخلاق محكمة القانون، مما ساهم في تثبيت دعائم الإسلام كدين ودولة رغم ما تعرضت له من مشاكل دينية وسياسية، وكانت مدار فكر وتحليل المفكرين الإسلاميين، خاصة في مجال السياسة والأخلاق واثرها في تحقيق الواجبات وتنظيم علاقات الدولة الخارجية والداخلية.

من هنا نجد ان الدراسات الإسلامية والقرآن الكريم جاء بالعديد من النصوص والآيات التي تدعو للالتزام بالأخلاق والفضيلة في العمل السياسي، وجاءت السنة النبوية المطهرة لتؤكد علاقة السياسة بالأخلاق من خلال أقوال وأفعال الرسول صلى الله عليه وسلم كلها، وعززها الخلفاء الراشدين الذين لم يخرجوا عما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية، ولم يبخل العلماء المسلمون في تدريس

وتتناول العلاقة بين الدين والسياسة من خلال تحليلهم ونظرياتهم حتى أصبحت جزءاً من التشريع والفكر الإسلامي.

أما في العصر الحاضر فقد أوضحت الدراسة الفرق الشاسع بين الدراسات السياسية القرآنية وبين الدراسات والفلسفات الحالية حيث حدث اختلاف بين السياسة والأخلاق بسبب ما جاءت به بعض من المذاهب والفلسفات يبدو وبشكل مقصود، مثلما ابتعدت الأخلاق عن السياسة في عصور فائتة بسبب عدم التزام القائمين عليها بالفضيلة، واتباعهم للمصالح غير الشرعية والابتعاد عن الشرع، فالداعين لفصل السياسة عن الأخلاق يسعون لتحقيق أهدافهم بوسائل خطيرة وأهمها، فصل الدين عن السياسة والحياة العامة، ولكون الدين مصدر الأخلاق، فإن تجنيبه عن السياسة يعني انسلاخ العمل السياسي عن الفضيلة، وليس أدل على ذلك ما حدث في أوروبا بعد فصل الدين عن الدولة خاصة فساد الأخلاق واستشراء الصراع بين مكونات الشعب السياسية والاقتصادية والدينية والاجتماعية، وابتعاد السياسة عن الأخلاق، وقيامها على الغش والخداع، وظهور كثير من الدعوات التي تدعو للتحرر من الدين والأخلاق، وما ظهر من مذاهب اقتصادية تخلو من الأخلاق.

أما في مجال تعامل المسلمين مع غيرهم من غير المسلمين فقد شرحت الدراسة ما ورد في القرآن الكريم من تركيز على العامل الأخلاقي في كيفية التعامل الذي يتبعه المسلم مع غير المسلم، فقد جمعت السياسة الرعية في التعامل مع هؤلاء ما بين أحكام الدين وفضائل الأخلاق بعضها مباح من قبل الشرع وحسن من جهة الأخلاق، وبعضها يحرمه الشرع وغير حسن من ناحية الأخلاق.

٣ . التحولات السياسية:

لا غرابة في أن تقوم كلية الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية بتشجيع البحث العلمي في مجال الدراسات الإسلامية القرآنية في مختلف كليات الجامعة سواء تلك التي تهتم بالدراسات الدينية، أو الأدبية، أو السياسية، أو القانونية، أو تلك التي تجمع ما بين كل هذه الدراسات وخاصة الدراسات السياسية القرآنية، ومنها الدراسة التي عنيت في الشورى والديموقراطية في الفكر السياسي العربي الإسلامي المعاصر[٢٣].

فالشورى والديموقراطية مصطلحان ينتميان إلى حضارتين مختلفتين من حيث الثقافة والدين والسياسة، فالديموقراطية ظهرت في الفكر الغربي على المستوى السياسي في بداياتها الأولى بعد الثورة الصناعية والاستقلال الأمريكي والثورة الفرنسية، وانتشرت بعدها في كافة أنحاء العالم. أما الشورى فقد ظهرت كمصطلح ديموقراطي إسلامي يدل على المشاركة في

الحضارة العربية الإسلامية، ولأهمية الشورى لنظام الحكم والمحكومين فقد جاء التوجيه بآيات قرآنية كريمة صريحة وغير صريحة تخاطب الرسول صلى الله عليه وسلم وأولي الأمر وجماعة المسلمين من بعده في ممارسة الشورى كأساس لاختيار الحكام، ومشاورة المسلمين في أمور الدولة الإسلامية، حيث طبق الرسول ﷺ مبدأ الشورى في دولة المدينة وبالرغم من الاختلاف بين العلماء والفقهاء والمفكرين حول الشورى يبقى مفهوم ديني سياسي إسلامي يعكس شكل من أشكال أنظمة الحكم، يقوم على أساس استشارة اهل الحل والعقد في أمور الرعية الإسلامية بما لا يتجاوز حدود الشرع الإسلامي ومقاصد الشريعة.

لذلك نجد أن هذه الدراسة ناقشت الشورى والديموقراطية من حيث مفهومهما، وأهميتهما، ومشروعيتهما، وأهم المبادئ التي يقوم عليها كل مفهوم، فقد أوضحت أن مفهوم الشورى مفهوم إسلامي أصيل، يحض على المشاورة والأخذ بالرأي، وورد على مشروعيته العديد من الأدلة في الدين الإسلامي سواء من القرآن الكريم أو من السنة النبوية، ومن ما جاء بعدهم من خلفاء راشدين وصحابة ومفكرين، حيث اعتبرت أصل من أصول الحكم في الإسلام سواء على مستوى الحاكم أو المحكوم أو شؤون الدولة، وان الحاكم هو المسؤول أمام الله وأمام الجماعات الإسلامية. لذلك فإن الشورى أمر يشترك فيه الجميع من أفراد المجتمع الإسلامي لأن مصدره إلهي، أي أنه مبدأ من مبادئ المشاركة في اتخاذ القرار في إدارة الدولة الإسلامية من قبل المجتمع الإسلامي، ومنهج من مناهج الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية.

من هنا كان تركيز الدراسة على أن الشورى كونها توجيه إلهي مهمة في حياة الأمة الإسلامية، استشهدت بآيات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وتم تطبيقها عملياً في حياة الأمة الإسلامية في عهد الرسول ﷺ ومن بعده الخلفاء الراشدين، وما تبعهم من دول حتى الخلافة العثمانية، من حيث مشاورة أهل الحل والعقد، والكفاءات وذوي الخبرات في كافة المجالات الحياتية. ورغم التقارب في بعض المجالات مع الديموقراطية الغربية إلا أنها تختلف معها في المصدر، فالشورى مصدرها التشريع الإلهي وليس الوضعي وتفتح المجال للاجتهاد في بعض الأمور الشورية وبذلك تختلف معها منهجاً وأصلاً وتشريعاً.

وناقشت الأطروحة اتجاهات الفكر السياسي العربي الإسلامي المعاصر اتجاه الشورى، ورغم الاختلاف في آراء المفكرين حول الشورى من حيث الإلزام وعدم الإلزام، فقد ميز الفقهاء والمفكرين بين الشورى الملزمة لولي الأمر والتي لا يجوز

الخروج عليها كونها رأي الجماعة المسلمة من اهل الحل والعقد، وتم إقرارها من قبل جماعة المسلمين، مستشهدة بعدد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تلزم الحاكم بالشورى خاصة بالقضايا العامة التي تمس حياة الأمة الإسلامية مباشرة، وبين الشورى غير الملزمة للحاكم والتي تقوم بناء على تفضيل رأي الحاكم على الآراء الأخرى ضمن شروط معينة، منها عدم الاستبداد بالرأي، وأخذ رأي الأغلبية دون اختيار بعضهم، وبذلك توضح الدراسة أن آراء المفكرين المعاصرين من المسلمين لا تختلف عن آراء المفكرين الفلاسفة المسلمين السياسيين في ضرورة الأخذ بالشورى في مجال الحريات الفكرية والإعلامية والرأي من أجل القضاء على احتكار الدولة، أي أن تخصص الدولة مؤسسات للشورى تأخذ برأي الأغلبية الملزم.

أما من حيث آراء المفكرين والسياسيين العرب والمسلمين المعاصرين، واتجاهات الفكر السياسي الإسلامي المعاصر نحو الديموقراطية فقد تأثرت آراء واتجاهات هؤلاء بالمرحلة الاستعمارية التي فرضت بعض الأفكار والمعاهدات على أنظمة الحكم في عدد من الدول العربية والإسلامية، فمنهم من استحسن الديموقراطية الغربية وحاول التوفيق بينهما وبين الشريعة الإسلامية والأخذ بالعلوم الحديثة، ومنهم من أدخل مفاهيم وأفكار غربية على الدساتير وطالب (بتقييد سلطات الحكام بالشريعة الإلهية أو الطبيعية والشورى الصادر عن أهل العلم والاختصاص) ومنهم من وصف الفكر الغربي بأنه معاديا للإسلام، وأن الإسلام لا يتعارض مع التقدم والعلم، ومنهم من نادى بالأخذ من الأفكار والقوانين الغربية ما يلائم العرب والإسلام.

أما أخذ المسلمين الديموقراطية كنظام حكم، فقد ظهرت آراء لتيارين من المفكرين العرب والمسلمين، التيار الأول يدعو للأخذ بالديموقراطية كونها لا تتعارض مع الشورى ومبادئها التي تشمل، العدل، والمساواة والحرية، وحقوق الإنسان، والانتخاب، كون هذه الحريات حث عليها الإسلام، ولا مانع من الاستفادة من الديموقراطية في قيام نظام سياسي إسلامي وفق ما تتطلبه الدولة الإسلامية، ويحقق مصالح الأمة في اطار الشريعة الإسلامية.

أما التيار الثاني ينادي برفض الديموقراطية كعنصر دخيل على المجتمع الإسلامي، هدفه تدمير القيم الاجتماعية والدينية، وأن الأخذ بالديموقراطية يعني تفضيل المفاهيم التي صنعها البشر على المفاهيم السماوية التي صنعها النظام الإلهي، وهذا يعني نفي قيام نظام الحكم الإسلامي على الشورى، وأننا نقبل بمقارنة نظام رباني مع نظام جاهلي يهدف إلى

تدمير الإسلام. ومن يفضل الديموقراطية على الشورى يكون قد وقع في شرك الديموقراطية ومفاسدها، لأن النظام الديموقراطي يعتبر الشعب مصدر السلطات، وهذا يخالف الدين الإسلامي الذي يعتبر مصدر السلطات إلهي (الله سبحانه وتعالى) وبما أنه توجيه رباني فإن نظام الحكم يطبق الشرع الإلهي الذي يحقق مقاصد الشريعة. وبالتالي فإن المفكرين العرب والمسلمين الرافض والمؤيد حاولوا تقديم نموذج يمكن الاستفادة منه في التجربة العربية والإسلامية، دون رفض بعض الأفكار الغربية التي تتلاءم مع الواقع العربي والإسلامي، وثبتت الاستفادة منها في الفكر الإسلامي.

وعلى الرغم من المعارضة أو الاتفاق حول الأخذ بالديموقراطية والشورى فقد حاولت الدراسة الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بينهما، فالشورى توجيه قرآني عربي، ارسى دعائم الدولة الإسلامية، وهو نظام إلهي مصدره القرآن والسنة وإجماع علماء الأمة الإسلامية، وهي أعم واشمل من الديموقراطية كونها من الأمور الشرعية، ويقررها الإسلام في السلوك الفردي، والجماعي، ونظم الحكم، وتختلف عن الديموقراطية في مجال التشريع وسيادة الأمة والتعددية الفكرية والسياسية، كما أن الشورى ترتبط بتطبيق الشريعة الإسلامية في الدولة عكس الديموقراطية التي تقوم على الفصل بين الدين والدولة .

كما تطرقت الدراسة إلى عدد من أوجه الاتفاق بين الشورى والديموقراطية تمثلت في، مبدأ اختيار الحاكم وعزله ومراقبته كون الأمة هي صاحبة السلطة في ذلك، وتتفق في اختيار الأمة لممثليها مع تميز الشورى بوضع شروط وضوابط أخلاقية تتمثل بالعدالة والنزاهة وحسن الخلق، في حين أن هناك ثلاث عناصر تمثل أوجه للتشابه والتشابك بين نظام الشورى والديموقراطية في الفكر الإسلامي وهي (التمثيل، والتكليف، والحق في المعارضة) كما أن هناك أوجه تجانس وتكافل بين الشورى والديموقراطية، في مجالات آلية الانتخاب والفصل بين السلطات، ومبدأ تداول السلطة.

كما تطرقت الدراسة في نهايتها بالتحليل لتطبيقات الشورى المعاصرة وتأثرها في الفهم الديموقراطي في الفكر السياسي العربي الإسلامي. حيث يتطلب تطبيق الشورى في النظم السياسية فهم مقومات الدولة والسلطة في الإسلام، حيث لم يكن للدولة مفهوم محدد في الإسلام ولكن هناك مفهوم محدد للسلطة الذي ظهر بشكل واضح بعد وفاة الرسول ﷺ حيث كانت الإشكالية بين المسلمين على السلطة وليس على الدولة . فالمفكرين الإسلاميين المعاصرين يركزون على ضرورة وجود الدولة كونها ضرورة للمجتمع من

ناحية أمنية، وتأمين حاجات الإنسان لضروراته، وتحقيق العدالة، بالإضافة لأنها ضرورة دينية كونها أداة لتنفيذ الأحكام الإسلامية المجتمعية، والدولة لها وظائف في الإسلام تنطلق من العقيدة الإسلامية (الإسلام دين ودولة) ميزتها عن غيرها من الحضارات والديانات. وترى الدراسة أن أهمية تطبيق الشورى تبرز من خلال أهمية بناء نظام إسلامي يقوم على أساس الدين الإسلامي في ضوء ما ظهر من تجارب عربية في إقامة نظام سياسي عربي، فقد تعددت توجهات النظم السياسية العربية بعد نهاية الحكم العثماني السياسية والاجتماعية، وظهر تجاذب بين التيارات العلمانية والتيارات الإسلامية في أغلبية البلاد العربية، منها ما يطالب بتطبيق الشريعة الإسلامية، ومنها من يطالب بالفصل بين الدين والدولة، في حين أن أغلب الدول تعتبر في دساتيرها أن مصدر التشريع الرئيسي هو الإسلام، وهذا ما تنفيه التيارات الدينية والإسلامية التي تعتبر أن الشريعة الإسلامية غير مطبقة في الدول العربية أو أنها مطبقة بشكل جزئي.

لذلك تقترح الدراسة بعض الخطوات لنجاح تطبيق الشورى رغم ما يعترض العودة إليها من مصاعب وعقد في ظل الظروف الراهنة، ومن هذه الاقتراحات، جعل الشورى الطريقة الوحيدة الشرعية، أي نظام حكم، ورفض كل أنواع فرض القوة الفكرية والسياسية او الشرعية، والاهتمام بتربية المجتمع على الشورى كونها مبدأ أنساني وأخلاقي واجتماعي وقاعدة تربوية، والعمل على إصلاح المجتمع الإنساني ليكون قابلا ومهيأ لقبول الشورى لأن أي تراجع بالقيم الإسلامية في المجتمعات العربية الإسلامية لا يحقق العودة للشورى، والعمل على تطبيق الشريعة الإسلامية والبناء السياسي للأمة، وعدم جعل الأمور السياسية بيد نخبة قليلة كون الأمة الإسلامية تتحمل مسؤولية الحكم والسياسة حسب الشريعة الإسلامية، وضرورة البناء الفقهي والشرعي للعالم الإسلامي للابتعاد به عما شهده من تخلف مجال الفقه والاجتهاد الشرعي.

٤. العلاقات السياسية:

خصت الأطروحات العلمية في الدراسات القرآنية موضوع العلاقات السياسية والتي تضم العلاقات الدولية، والمواثيق الدولية، والأمم المتحدة، والحقوق السياسية لغير المسلمين في الدولة الإسلامية اهتماما في جامعة العلوم الإسلامية، فقد أوضحت الدراسة أهمية الظروف السياسية الدولية التي مرت بها المجتمعات الإنسانية التي تعتبر مبرراً قوياً لقيام مؤسسات دولية تضم دول ذات سيادة تساهم وتهتم بالأمن والسلم الدوليين.

فقد ناقشت أطروحة الطالب رياض زهير القرالة أهداف عصبة الأمم المتحدة

التي أنشئت بعد الحرب العالمية الأولى، وتم استبدالها في هيئة الأمم المتحدة عام ١٩٤٦ بعد الحرب العالمية الثانية والتي ستكون مجال بحثنا وتحليلنا في أهدافها الرئيسية كحفظ السلم والأمن الدوليين، وحل المنازعات الدولية، وتعزيز العلاقات بين الدول، واحترام مبدأ الحقوق بين الشعوب، وتقرير المصير، والعمل على تحقيق التعاون الدولي في كافة المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والإنسانية والاجتماعية واحترام حقوق الإنسان، والعمل على تحقيق الغايات المشتركة للدول وتنسيق أعمال الأمم.

فقد ناقشت الأطروحة موضوع السلم والأمن الدوليين في ضوء أهداف ميثاق الأمم المتحدة ومبادئها التي تم الاتفاق عليها عام ١٩٤٦، ودرست هذه الأهداف في ضوء الشريعة الإسلامية، فأوضحت أنه برغم الاختلاف بين الفقهاء واهل العلم حول العلاقة بين المسلمين وغيرهم، هل هي علاقة الحرب أم السلم من خلال تفسير الآيات القرآنية، فخرجت الدراسة بأن السلم في هيئة الأمم المتحدة لا يخرج عن "معنى الصلح بين الدول ونبذ القتال والنزاع ذي المخاطر على المجتمع الدولي والإنسانية "في حين ان السلم من منظور إسلامي يعني" المصالحة بين الدول الإسلامية وغيرها من دول العالم" وان المفهومين لا تعارض بينهما في بادئ الأمر حول السلم، ولكن هناك اختلاف وتعارض بينهما في مجال الغايات والأهداف، فأهداف الأمم المتحدة وخاصة في مجلس الأمن لا عدالة بين الدول أنما تحكمها المصلحة، في حين السلم في المنظور الإسلامي هناك ضوابط من القرآن والسنة أهمها التعاون على البر والتقوى بين المسلمين، والمسالمة والمصالحة مع دول العالم، والمساواة بين الدول، والعدل وعدم إلحاق الضرر بالمسلمين وسيادتهم.

كما بينت الدراسة في مجال إنماء العلاقات الودية بين الأمم في ميثاق الأمم المتحدة كأحد أهدافها التي تسعى لتحقيقها لحفظ الأمن والسلم الدوليين، وما نص عليه القرآن الكريم فقد وردت عدة آيات كريمة تنظم العلاقة بين المسلمين وبين دول العالم، سواء من هم مسالمين او غير مسالمين للإسلام، سواء بالتحريم أو القبول، فأوضحت المباحث والدراسة السياسية القرآنية ان الأصل في التحريم هو تحريم موالاة الكافر المحارب الذي كفر بدين الله، ومنع مودتهم ومحبتهم، والأصل في الموالاة للكافر غير المحارب ولا يحاد الله ورسوله، والتعاون معهم لخير البشرية حسب ما توصلت له الدراسة لذلك "فإن معاملة الدولة غير المسلمة المسالمة لنا والمحايدة بالبر والإحسان، وإقامة علاقات دولية سياسية واقتصادية وغيرها واستغلال هذه العلاقات في نشر الإسلام وتحسين صورته".

أما في مجال التعاون الدولي فقد نص ميثاق الأمم المتحدة على "تحقيق التعاون الدولي على حل المشاكل الدولية ذات الصبغة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإنسانية" واحترام كافة الحريات الخاصة والعامة، والمساواة من أجل استقرار الأمن والسلم الدوليين، في حين جاءت النصوص في القرآن الكريم واضحة، ومبادئ أصلية في مجال النص على التعاون، لما تحتاجه قضاء وحاجة الأفراد والجماعات، وتحقيق مصالح العباد، واحد أركان الهداية الاجتماعية للقيام بأعمال البر والتقوى، ودفع المفاسد والمضار، والشريعة الإسلامية تجيز التعاون مع غير المسلمين في مجال التطوير الحضاري وفي إطار البر والتقوى، فإن الاختلاف بين الشريعة الإسلامية في تطبيقها للتعاون الدولي وغيرها من مفاهيم هو، أن الإسلام يعتبرها وسيلة للتقرب من الله، وأن الجوانب الإنسانية والأخلاقية لها الأولوية في التعاون الإسلامي، وتأتي في المرتبة الثانية المصالح المادية على خلاف النظرة الغربية للتعاون، ووضعت هذه النصوص ضوابط للتعاون الدولي على مستوى الدول والأفراد وأهمها أن لا تخالف الحكم الشرعي، وعدم الضرر للمسلمين، والأولوية للتعاون تكون مع المسلمين، وأن لا يخضع المسلمين لأحكام الكافرين أو إذلالهم.

أما في مجال جعل هيئة الأمم المتحدة أداة ومرجعا للتنسيق بين الأمم المتحدة، فقد نص ميثاقها على ذلك بهدف تحقيق التشارك والتعاون بين دول العالم، وعدم تضارب المصالح لتحقيق الأمن والسلم الدوليين، ولكون هذا النص يحقق هدف التعاون والتنسيق بين الدول في كل الأعمال والتصرفات لتفادي التضارب بين هذه الدول ولأن التنسيق يحقق الخير ويدرأ المفاسد التي تسببها تضارب المصالح ، فإن الإسلام يحض على التعاون والتنسيق وإقامة علاقات جيدة مع غير المسلمين لتحقيق الأمن والعدل وغيرها من الأمور التي تحمي حرمات المسلمين، على أن لا يكون في هذا التنسيق إذلال للدول الإسلامية، وأن لا تحمل معنى للموالاة، وان يكون التنسيق ضمن ضوابط أهمها: ان تكون أعمال مباحة، وان لا يكون للمشركين وصاية أو سلطة أو ولاية على المسلمين، وأن تعود على المسلمين لتحقيق مصالحهم ودرء المفاسد عنهم، ولا مانع ان يكون هناك دور لهيئة الأمم بالتنسيق بين دول العالم الإسلامي بما لا يخالف الشرع.

أما المساواة فقد نص ميثاق الأمم المتحدة على السيادة بين الدول، ولكن هذه المساواة في السيادة هي شكلية وليست حقيقية، الهدف منها انضمام الدول الضعيفة للأمم المتحدة، واكبر دليل على نقص السيادة تدخل مجلس الأمن الدولي السافر في العديد من الدول بحجة حفظ الأمن والسلم الدوليين ويعطي أمثلة التدخل السافر في أفغانستان

والعراق وغيرها العديد من الدول في العالم الثالث، أما في مجال السيادة في الدول الإسلامية لم يكن لهذا وجود في المصطلح السياسي الإسلامي فالدولة الإسلامية منذ حكومة المدينة المنورة وما بعدها تتمتع بالسيادة الداخلية والخارجية، فالسيادة لله وحده، والسلطات للأمة، والحاكم وكيلا عن الأمة راعيا لمصالحها، والدولة الإسلامية منذ تاريخها طبقت واحترمت السلم الدولي وسيادة الأمم، وامتنعت عن شن أي حرب على الدول غير الإسلامية الغربية عكس الحروب الصليبية، ولم تدخل في حروب على أساس مبدأ توازن القوى، أو لاستغلال الدول والشعوب الأخرى أو استعمارها.

وهناك أوجه عديدة نص عليها ميثاق الأمم المتحدة مثل عدم استخدام القوة والتهديد بها، وتقديم العون للأمم المتحدة، ومبدأ عدم التدخل في الشؤون الداخلية للدول الأخرى، كان للشريعة الإسلامية آراء فيها تحتكم إلى الآيات القرآنية، والسنة النبوية الشريفة بما لا يتعارض مع هذه النصوص وفي إطار التعاون الدولي والاحترام المتبادل.

٥ . الإسلام السياسي:

صدر في جامعة العلوم الإسلامية مجموعة من المباحث القرآنية في الدراسات العليا في محور الإسلام السياسي الذي يتضمن، الحركات السياسية، والاعتدال والتطرف، والحرب النفسية.

ونظراً لأهمية الموضوعات التي يتضمنها هذا العنوان كونها حديث الساعة بين الدول، وما تعاني منه الدول الإسلامية بشكل عام والعربية بشكل خاص من إشكاليات، فسوف نركز على دراستين اثنتين، واحدة في الدعاية والحرب النفسية، والثانية في الاعتدال والتطرف عند الجماعات الإسلامية.

وجاء اختيارنا لدراسة وتحليل موضوع أطروحة الدعاية والحرب النفسية في الدراسات الإسلامية والقرآن الكريم[1] لما له من أهمية خاصة في الظروف الحالية التي تمر بها أمتنا الإسلامية، وضرورة التمسك بهدي وتعاميم القرآن الكريم، وما جاء به من آيات وتعاليم للمجتمع المسلم لمواجهة الحرب النفسية التي توجه ضد الإسلام والمسلمين وكسر آثارها، وكيفية التعامل معها هجوما ودفاعا، ووسائل مواجهتها، وما يبينه القرآن الكريم من طرق تساعد المسلم على تجنب خطرها فقد ناقشت الأطروحة الحرب النفسية والدعاية والفرق بينهما في ضوء الآيات القرآنية، وما هي الآثار التي تتركها على المجتمع المسلم، وبيان أهمية مواجهتها والحد من تأثير أساليبها وأسبابها في الجانب النفسي والفكري والسياسي، كما أبرزت الدراسة من خلال الآيات القرآنية أهمية مواجهة حرب المشركين والمنافقين النفسية والدعائية.

كما أظهرت الدراسة أن الدراسات الإسلامية والقرآن الكريم اشتمل على عدد من الأسس والقواعد التي يمكن ان يتبعها المسلم في الدعاية والحرب النفسية وجاءت الآية الكريمة ﴿ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة﴾ [النحل: ١٢٥] في حين لم يغفل القرآن الكريم كيفية مواجهة الدعاية والحرب النفسية الموجهة ضد المسلم فأورد عدد من المواقف الدعوية التي يمكن أن يستخدم فيها المسلم الأسلوب المناسب في هذه الحرب .

أما في مجال التفاعل مع الدعاية والحرب النفسية فقد أوضحت الدراسة مجموعة من التوجيهات التي جاءت في القرآن الكريم والتي تعد أساليب مهمة في هذا المجال. كما أوضحت المباحث القرآنية كيفية استخدام المسلم للأساليب التي يتبعها لمواجهة الدعاية المضادة بهدف تحصين المسلم من خطرها، كما أظهرت المناهج التي تتبع في الدعاية في القرآن الكريم مثل المنهج القرآني الذي اتبعه الأنبياء والمرسلين، والمنهج الشيطاني الذي اتبعه شياطين الأنس والجن، وبين الأساليب التي يتبعها هذا المنهج مثل، التضليل والخداع وإثارة الفتن والشهوات والغرائز.

وبينت الدراسة كيف أن الدعاية القرآنية توحد المجتمع في مواجهة هذا المنهج الشيطاني، كما أن القرآن الكريم أوضح الطرق والوسائل التي يتبعها المسلم للتفاعل مع الدعاية والحرب النفسية سواء الموجهة ضده أو الدفاعية من خلال الوسائل الشرعية الأخلاقية. وبالتالي على المسلم اتباع المنهج القرآني وعدم الأخذ بما يطرح من قبل بعض الساسة للأخذ بأساليب غير المسلمين بالدعاية والحرب النفسية المتحررة من الأخلاق والشرع.

وفي المقابل ركزت الدراسة على ما جاء في القرآن الكريم من أساليب لمواجهة الحرب النفسية والدعائية التي تتمثل في عدم السماع لكلام المنافقين، وعدم إذاعة ما يضر المسلمين، ورده إلى أولي الأمر والتثبيت والتصدي لدعاية الأعداء والحث على اليقظة، وتحصين المسلمين من الدعاية المضاءة.

وأوضحت أساليب الدفاع والهجوم والبناء من اجل تحطيم معنويات العدو والكشف عن جبنهم وضعفهم، وبيان كيف واجه القرآن الكريم وسائل الحرب النفسية الموجهة للمسلمين مثل شراء الذمم، وترهيب الإعلاميين والسياسيين، وصناعة رموز إعلامية منحرفة، وكذلك بين القرآن الكريم المناهج الدعائية، وفرق بين المنهج القرآني، والمنهج الشيطاني، كما تطرقت الأطروحة لبيان الدعاية والحرب النفسية في قصص بعض الأنبياء في القرآن الكريم مثل قصة نوح، وشعيب، وموسى وسليمان، وما أتبع فرعون من أساليب الدعاية والحرب النفسية.

وخلصت إليها الدراسة إلى أن القرآن الكريم اشتمل على قواعد وأسس واسعة تفيد في الدعاية والحرب النفسية حيث تمثل الدعوة مفهوم الدعاية الوارد في القرآن الكريم، كما أن القرآن الكريم ورد فيه كثير من الأساليب في الحرب النفسية والدعاية والإعلام بوصفها جميعاً أسلحة فكرية وسياسية وحرباً عاطفية، وحرباً بلا سلاح من أخطر أنواع الحروب تستخدم في الحرب والسلم، وتستهدف المدنيين والعسكريين للقضاء على الروح المعنوية والمادية والمواجهة مع العدو وتعزيز الروح المعنوية والمادية للصديق.

٦- الاعتدال والتطرف:

يعاني العرب والمسلمين في عصرنا الحالي من الصاق ما يمكن تسميته التطرف والإرهاب من قبل الدول الغربية بشكل عام والولايات المتحدة بشكل خاص، لذلك حظيت قضية الإرهاب بالعديد من الدراسات العربية والإسلامية والدولية، ولأهمية الموضوع اخترنا أطروحة الاعتدال والتطرف للأهمية التي توليها حاليا دول العالم الموضوع بعد أن اصبح التطرف واقعا مفروضا وليس حالة طارئة بسبب ما تواجهه الدول الإسلامية والعربية من الصاق تهمة التطرف والإرهاب بهم أما لتعزيز تدخلها ونفوذها، أو لضرب أي تقدم لهذه الدول وإبقائها في دائرة العنف والتبعية غير ناظره لسلوك الاعتدال للدين الإسلامي بالرغم من أنه يبدو أن معظم الجماعات الإسلامية المتطرفة حاليا ضعيفة .

تناولت أطروحة الباحث ضيف الله أحمد العنانزة[٢٤] في التحليل والتفسير أحد من أهم المواضيع خطورة وانتشار على الساحة الدولية وهو موضوع التطرف والاعتدال عند الجماعات الإسلامية والتي حددتها بـ ٦ جماعات[٢٥] ودرستها من خلال اثني عشر موضوعاً[٢٦] تعددت هذه الجماعات على مستوى العالم العربي الإسلامي، وأصبحت تمثل في معظمها واجهة للعالم الإسلامي في فكر وسلوك دول العالم الآخر، وفي فكر وسلوك بعض الدول الإسلامية، فهناك الجماعات الإسلامية التي تمثل واجهة الاعتدال في طرحها وسلوكها الديني والإصلاحي دون جمود، وهناك جماعات إسلامية تحاول من خلال سلوكها التغيير والإصلاح دون تعصب وتمثل واجهة الإسلام وصورته الناصعة في نظر العالم. وهناك مجموعات إسلامية تمثل واجهة التطرف والغلو في تفسيرها للواقع والشرع وتعتبر في نظر الأقوام الأخرى واجهة سلبية للإسلام وعبء على المسلمين، متناسية هذه الجماعات أن العدل والاعتدال والوسطية من أهم سمات المنهج الإسلامي.

كما ناقشت الأطروحة في مجال الاعتدال والتطرف (مسألة التكفير) عند الجماعات الإسلامية، ونظرة هذه الجماعات إلى التكفير، وما يتصل بها من

ترك الحكم بما أنزل الله سواء من تكفير الحكومات، أو تكفير المجتمعات أو التكفير المطلق والمعين، وإبراز أهم مظاهر التكفير والغلو مثل، الاستبداد الفكري، والتعصب المذهبي، أو التخويف من الدين وبه، وغير ذلك، مسترشدا بالآيات القرآنية الكريمة الدالة على ذلك وآراء الجماعات الإسلامية والمفكرين الإسلاميين.

كما ناقشت الأطروحة مسألة الاعتدال والتطرف في الولاء والبراء عند هذه الجماعات مع المسلمين، ومع غير المسلمين ووسطية الإسلام في هذه المسألة مع الكفار، ودرجات الولاء والبراء المباحة أو المنهي عنها، وأوضحت الأطروحة مسألة الاعتدال والتطرف في الثبات والتجدد عند الجماعات الإسلامية، ثبات المصادر التي تأخذ منها الحكم وهي القرآن الكريم والسنة النبوية، والتجديد هو الحفاظ على كتاب الله من التحريف الذي جاء في الروايات الإسرائيلية وهجمة الحداثيين الذين يفسرون القرآن الكريم.

كما ناقشت الأطروحة الاعتدال والتطرف في مسألة التغيير والإصلاح التربوي والاجتماعي والسياسي عند الجماعات الإسلامية في ظل غياب الخلافة الإسلامية التي تحمي الإسلام والمسلمين، ومناهج هذه الجماعات في جوانب عملية الإصلاح وأولياتها سواء بالجانب العقدي ونشر العقيدة الإسلامية وعلومها، أو المشاركة السياسية من أجل الإصلاح، أو إصلاح ثقافة المسلمين وإدراكهم لما يدور حولهم من قضايا دولية تمسهم، أو الإصلاح التربوي من خلال ربط الفرد المسلم بالخالق العظيم.

لذلك نجد أن نظرة الجماعات الإسلامية حول أولويات الإصلاح مختلفة فمنهم من لم يحدد منهجه في أولوية الإصلاح والتغيير، ومنهم من قدم منهج متكامل في مسألة الإصلاح والتغيير كما طرحت الدراسة موضوع الاعتدال والتطرف مع الآخر مثل، علاقة المسلم مع غيره من أهل الكتاب وغير أهل الكتاب، حيث بينت أن أهل الكتاب لهم في الشريعة الإسلامية أحكام تختلف عن غيرهم من غير أهل الكتاب، وحدد القرآن الكريم قواعد محددة للتعامل معهم رغم أن هناك بعض الأحكام الشرعية تساوي غير أهل الكتاب وأهل الكتاب. بعد وضع القرآن الكريم قواعد عامة للتعامل مع الكافرين، فلا إكراه في الدين، ولكل شخص حرية اختيار دينه، ونص على التسامح والرحمة الإنسانية، وشرع بر المسالم من الكفار، والرفق بأهل الذمة المعاهدون من أهل الديانات السماوية، والعدل مع جميع الناس، في حين حدد العلاقة مع الحربيين (العدو المحارب) فلا تجوز العلاقة معهم، والتعامل معهم بالشدة والقوة ومحاربتهم بكل الوسائل وعدم مصادقتهم.

كذلك حددت الدراسة العلاقة بين المسلمين والمحاربين الذي يتم عقد الصلح معهم بعدم المساس بهم وحمايتهم، أما العلاقة مع أهل الذمة من اليهود والنصارى طالبي الأمان فهناك آراء مختلفة فمنهم من رأى استخدام القوة والشدة والمقاطعة وليس على المسلم إلا الوفاء بالعهد، ومنهم من رأى معاملتهم كما يعامل المسلم لا فرق بينهم، ومنهم من رأى أن العلاقة قائمة على الاحترام والتعاون مع أخذ الحيطة والحذر منهم.

أما علاقة المسلم بأهل الكتاب، فبالإضافة إلى نهي الجماعات الإسلامية عن تعامل مع الكافرين، فقد أضافوا استثناء هو أن يجوز الزواج من النساء من أهل الكتاب في حين لا يجوز أن تتزوج المسلمة غير المسلم، كما يجوز أكل طعام النصارى واليهود. كما بحثت الدراسة مسألة ولاية غير المسلم من وجهة نظر الجماعات الإسلامية، فقد أوضحت الدراسة أن العصر الحالي اختلف لما كان عليه الإسلام ما قبل السلطة العثمانية فترى الجماعات الإسلامية أنه لا بد أن يكون رئيس الدولة أو الخليفة مسلماً في حال الحكم الإسلامي، وفي حال تغلب الكفار على المسلمين فعلى المسلمين إعداد العدة لخلعه ، لذلك لا يجوز تولي غير المسلم الولاية العامة، أما ولاية المرأة فقد أجمعت الجماعات الإسلامية على عدم جواز توليها رئاسة الدولة.

أما بشأن العلاقات الدولية، فترى معظم الجماعات الإسلامية أن دول العالم ليست دار كفر أو حرب وخاصة دول العالم الإسلامي كون الدول الإسلامية الحالية لا تقيم حكم الله بل دول مدنية، وهذا الرأي يخالف آراء بعض الجماعات الإسلامية التي تعتبر أن العلاقة مع غير المسلمين الحرب، أما بشأن الشورى والديموقراطية فاختلفت آراء الحركات الإسلامية نحوها، فمنهم من رأى أنه لا مانع من الأخذ بما لا يخالف الإسلام، ومنهم من رأى وجوب رفضها رفضاً قاطعاً، ومنهم من رأى أن الأخذ بها يعتبر كفراً.

وتطرقت الدراسة إلى التطرف والاعتدال في التعددية الحزبية وكان لهم آراء مختلفة فمنهم من قبلها، ومنهم من رفضها وكفرها، ومنهم من لا يؤمن بها.

وفي مسألة الخروج على الحاكم فقد اختلفت أيضاً آراء الجماعات الإسلامية في الخروج على الحاكم الفاسق والحاكم الكافر، واجمعوا على عدم الخروج على الحاكم المسلم، في حين اختلفت الجماعات الإسلامية حول هوية الدولة، فالجماعات الإسلامية لا تختلف حول هوية الدولة الدينية وان اختلفوا على شكلها، في حين أنهم اختلفوا حول هوية الدولة العلمانية كونها نفسها الدولة المدنية، واتفقوا حول رفض الدولة العلمانية التي تفصل بين الدين والدولة.

وعلى الرغم من أن هناك من يؤيد مفهوم الدولة المدنية ولكن بصوره معدله كمفهوم للدولة المدنية بأخذ ما لا يتعارض مع التعاليم التي أقرها الإسلام خاصة في مجال الحقوق والحريات والمواطنة.

الخاتمة:

بعد أن اكتملت دراسة المباحث السياسية في مبادئ الشريعة الإسلامية والتي قامت على الفرضية الدراسية "هناك علاقة ارتباطية بين المباحث السياسية المنجزة في رسائل واطاريح الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية وبين مبادئ الشريعة الإسلامية والإجابة على السؤال المحوري والذي مفاده" ما المبادئ المتعلقة بالشريعة الإسلامية التي تكتنزها المباحث السياسية في رسائل واطاريح الدراسات العليا المنجزة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

تبين لنا من خلال الدراسة صحة الفرضية التي ذهبت إليها حيث تحققت من خلال الرسائل التي تم تناولها، هذا وقد جاءت الدراسة أيضاً مستوفية لإجابات السؤال المحوري.

إن هذه الدراسة تضمنت الكثير من الأفكار والمعلومات التي قد لا يرتقي إليها الفكر المعاصر في المجال المتعلق بمبادئ الشريعة الإسلامية لكون الأخيرة جاءت بها الأدلة الشرعية قطعية الثبوت وإن جامعة العلوم الإسلامية العالمية وهي تتناول في الرسائل والاطاريح الخاصة بالدراسات العلمية توائم بين ما يذهب إليه الفكر الإنساني والأصول المستوحاة من الشريعة الإسلامية، وهذا باعتقادي يلبي الطموحات الإنسانية ويثري حقل المعرفة في هذا المجال.

إن هذه الدراسة حملت في ثناياها بعض من الردود الواهية التي تتهمها به الدراسات الغربية وتصفها بالقصور وهذا يتجلى في أول وهلة للمقاربة بين مبادئ الدراسات الإسلامية والدراسات الوضعية وهذا واضح كون الحاكمة في الشريعة الإسلامية لله والحاكمة في الغرب للحاكم.

الاستنتاجات:

توصلت الدراسة إلى عدد من الاستنتاجات أهمها:

١- أن جامعة العلوم الإسلامية العالمية وكلياتها عنيت في تنويع مباحثها الأكاديمية وخاصة الدراسات الإسلامية بشكل عام والدراسات السياسية في الدراسات الإسلامية بشكل خاص وبالتالي فهي تعبر عن رؤية الجامعة واستراتيجياتها، حتى تصبح معيناً للفكر الإسلامي الذي نعثر في الأوقات الراهنة في بلوغ الأهداف والغايات التي يجب أن يصل إليها في عصر يتطور بشكل سريع وفقاً لمعطيات التكنولوجيا الحديثة، وبالتالي فالجامعة الإسلامية والحالة هذه تشكل بؤرة لإيقاظ

الوعي الفكري الإسلامي ليواكب مقتضيات العصر واحداثه.

٢- إن جميع الاطاريح السياسية الإسلامية مدار البحث أظهرت وسطية الإسلام وسماحته والعدل والمساواة والبعد عن التعصب والتطرف وتتفق مع روح العصر، وهذا يفسره أن الأدلة التي اعتمد عليها الباحثون جاءت من صميم الأدلة الشرعية قطعية الثبوت، إما من القرآن الكريم أو من السنة النبوية، وهذه الأدلة لا تحمل التطرف في حد ذاته ولا تحمل الدنو، بل تحمل الوسطية كقوله تعالى: ﴿ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط﴾ وهذا خير دليل على تلك الوسطية.

٣- إن المقارنة بين التشريعات والدراسات الإسلامية والدراسات الغربية لا وجه لها، كون الحاكمية لله في الإسلام في حين الحاكمية في الغرب للحاكم، وإن الدراسات السياسية الإسلامية في عصر العولمة والحداثة وما بعد الحداثة تهدف معظمها لتشويه الدين وتحريف الأهداف الإسلامية، وهذا يفسره أن الكثير من أهل الفكر قد استهواهم بريق الحضارة الغربية والتقدم الذي وصلت إليه، مما جعلهم ينبهرون بإنجازاتها، فعادوا متنكرين لحضارتهم الإسلامية والمرتكزات التي قامت عليها والتي في حد ذاتها مرتكزات المبادئ الإسلامية المستوحاة من أصولها العقائدية من القرآن.

٤- إن المباحث والمواضيع السياسية التي يتناولها أهل الفكر السياسي اليوم ليست بجديدة في الدراسات الإسلامية، بل هي موجودة منذ اكتمال الرسالة الإسلامية بنزول آخر آية قرآنية، وآخر ما صدر من قول أو فعل أو تقرير عن النبي ﷺ كيف لا والقرآن الكريم ينص على قوله تعالى: ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ﴾ [النحل:٨٩] فكلمة لكل شيء جامعة لكل ما يتحدث عنه أهل الفكر السياسي اليوم ويعتبرونه جديد، فالفكر بهذه الحالة قاصر عن بلوغ ما جاء به الإسلام.

٥- إن الدراسات الدينية الإسلامية اهتمت واستوعبت الكثير من الأفكار والآراء والدراسات السياسية التي تتماشى مع متطلبات العصر وأثبتت قدرتها على قيادة التحولات المعرفية وفق منهجية علمية تلبي التطورات العلمية التي يشهدها العالم.

الهوامش:

١) العنانزة، ضيف الله احمد (٢٠١٥)، الاعتدال والتطرف عند الجماعات الإسلامية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن

(2)Berelson,Bernard(1952)/ Content in Communication,New York: The Free Press.

٢٠) رامي ناصر العياصرة (٢٠١٤)، أركان الدولة في النظام السياسي الإسلامي (دراسة مقارنة) رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن .

٢١) رضوان سليمان عبيدات (٢٠١٤)، علاقة السياسة بالأخلاق في ضوء الإسلام، دراسة تحليلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

٢٢) ابو عنزة، محمد عمر احمد (٢٠١٤)، الشورى والديموقراطية في الفكر السياسي العربي والإسلامي المعاصر (١٩٠٨-٢٠١٣)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن

٢٣) رياض زهير القرالة (٢٠١٤)، أهداف ميثاق الأمم المتحدة ومبادئه العلمية في ضوء الشريعة الإسلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

٢٤) عبدالرحمن غازي محمد إبراهيم (٢٠١٥)، الدعاية والحرب النفسية في القرآن الكريم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدين، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن .

٢٥) هذه الجماعات هي: السلفية، الإخوان المسلمين، حزب التحرير، جماعة التكفير والهجرة، تنظيم القاعدة، جماعة المقدسي.

٢٦) المواضيع التي درستها الأطروحة وهي: التكفير، والولاء والبراء، والثبات والتجديد في الشريعة الإسلامية، والتغيير الاجتماعي السياسي وأولوياته، والعلاقة بغير المسلمين، والعلاقات الدولية، والديموقراطية، والتعددية الحزبية، وفي فهم دور المرأة، والجهاد، والخروج مع الحاكم، وهوية الدولة.

مدى تضمُن أسئلة الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري لإستراتيجيات الأسئلة السابرة

د. ياسين على المقوسي*

تاريخ الوصول:٤/١٧/ ٢٠١٧م تاريخ القبول:٢٠١٧/٨/١٧م

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمّن الأحاديث النبوية لثلاث إستراتيجيات للأسئلة السابرة: (التركيزية، التوضيحية، والتبريرية)، وأبرز أشكالها التربوية في الحديث النبوي. واستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى من خلال بناء أداة لتحليل الأحاديث النبوية. وتكون مجتمع الدراسة من الأحاديث النبوية في صحيح البخاري.

وقد أظهرت النتائج أنَّ عدد الأحاديث النبوية المتضمنة لإستراتيجية الأسئلة السابرة الثلاث بلغ (٥١) حديثاً نبوياً. وجاءت الأسئلة السابرة التوضيحية المتضمنة في الأحاديث النبوية في المرتبة الأولى وبعدد أحاديث بلغ (٢٣) حديثاً نبوياً، ثم الترابطية في المرتبة الثانية ب (٢٠) حديثاً نبوياً، وفي المرتبة الثالثة جاءت الأسئلة السابرة التبريرية وب (٨) أحاديث نبوية.

ومن توصيات الدراسة ضرورة اهتمام مُعلِّمي ومشرفي التربية الإسلامية بتطبيق الطرائق النبوية أثناء التدريس، وخاصة إستراتيجيات الأسئلة السابرة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، الأسئلة السابرة، الحديث النبوي، البخاري.

* أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Abstract

The study aimed at exploring the extent to which Hadiths contain the three strategies of probing strategy (focusing, illustrative, defensive), and its most significant educational forms in Hadith. The researcher used content analysis method by building an instrument for analyzing Hadiths. The study context consisted of all Hadiths in *Sahihul-Bukhari*. The results showed that the number of Hadiths which contained the three probing questions strategies reached 51 Hadiths. The category that came first was the Clarification with 23 Hadiths, then the focusing with 20 Hadiths, and the defensive category was the third with 8 Hadiths. The study recommended that the teachers and supervisors of Islamic education apply the methods of the Prophet during teaching, especially probing questions strategies.

Keywords: Al-Bukhari, Hadith, Probing questions, Strategy.

مقدمة:

كرّم الله سبحانه وتعالى الإنسان، وفضَّله على سائر المخلوقات، قال تعالى:﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [الإسراء: ٧٠]، واستخلفه في الأرض لعمارتها وإصلاحها والانتفاع بثرواتها، قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾[البقرة: ٣٠]. وقد اختص الله تعالى الإنسان بالعقل المُؤيّد بالوحي، لتحقيق رسالة الاستخلاف في الأرض، وحمل الأمانة الإلهية، وعمارة الأرض، والإيمان بالله تعالى؛ ولذلك جعل الإسلام العقل مناطاً للتكليف، وأحد الضرورات الخمس التي أمر بحفظها ورعايتها.

وقد دعا القران الكريم الإنسان إلى استخدام عقله، وحثه على التدبر والتفكير والتساؤل في آيات الله ومخلوقاته، وفي كل ما يُدركه العقل، قال تعالى ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ۝١٧ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ۝١٨ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ۝١٩ وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾ [الغاشية: ١٧-٢٠].

وقد تعددت صيغ السؤال في القرآن الكريم؛ كون السؤال أسلوباً تربوياً مهماً لإثارة العقل وتنمية التفكير، فالقرآن الكريم في كثير من آياته لا يُقرر الحقائق مباشرة، بل يعمد إلى السؤال المُثير للتفكير الذي يقود إلى الاستنتاجات والبراهين، وهذا الأسلوب يُعلي من مكانة العقل ويرفع من دوره في البحث والنظر المبني على الدليل، ليقود بذلك الإنسان إلى الإيمان القائم على الحجة والدليل والبرهان[١]. ومن هنا كان للأسئلة أهمية بالغة في التربية الإسلامية؛ فهي من أفضل الأساليب وأكثرها استخداماً وشيوعاً، وأحسنها نفعاً وأعظمها أثراً، كما أنَّها قوام عملية التدريس وهي عامل مشترك لكافة أساليب التدريس المختلفة. وهذا ما أشارت إليه كثير من الدراسات كدراسة الجلاد (١٩٩٩)[٢].

وقد حرص النبي ﷺ على توظيف أسلوب السؤال بشكل موسع لإثارة تفكير الصحابة، ولجذب انتباههم، وتعليمهم أمور دينهم ودنياهم؛ وذلك لإدراكه العميق ﷺ بأثره الكبير في التعليم والتربية والتوجيه، وبناء العقلية الإسلامية الواعية المتميزة، وكان ﷺ يُشجع الصحابة ويُثير دافعيتهم نحو توجيه الأسئلة[٣]. ومن ناحية أخرى فإنَّ التدريس الفعّال يكمن في مهارة الأسئلة، ومن خلالها نجد مَنفذاً للفكر الحي، فهي الأداة التي تشحذ الخيال وتُثير التفكير، فالأسئلة الجيدة تعني التدريس الجيد[٤]. وتتطلب الأسئلة عمليات عقلية وتعبيرية؛ لما تؤديه من وظائف في العملية التعليمية، وإثارة لتساؤلات الباحثين، وإنَّ طرحها من الأساليب المهمة في إنجاح العملية التعليمية، فهي أسلوب تربوي ثابت للمُعلِّمين. فقد أشار أندر (Anders, 1980) إلى أنَّ التدريس يجب إنْ يُعزز التفكير، وإنَّ طرح أسئلة مثيرة

للتفكير هي إحدى الأساليب المهمة للوصول إلى الغاية من التدريس[٥].

وقد أشارت الكثير من الدراسات كدراسة المقوسي (٢٠١٤) إلى أنَّ النبي ﷺ أولى أسلوب السؤال الأهمية الكبيرة كأسلوب تربوي في التعليم وغرس القيم والاتجاهات، وتوظيف المعرفة في مواقف حياة الصحابة، وأنَّ الحديث النبوي الشريف يُشكل منبعاً مهمّاً من منابع الفكر التربوي الإسلامي، فقد تضمنت الأحاديث النبوية مجموعة إفادات تربوية كونت موجهات في أساليب التدريس المعاصرة، والتي من أهمها أسلوب السؤال والأسئلة السابرة[٦]. وفي اهتمام السنة المطهرة بالأسئلة السابرة كأسلوب تربوي دلالة واضحة على أهميتها الكبيرة في العملية التعليمية التعلمية، وهي من الإستراتيجيات التعليمية التي أظهرت الدراسات أهميتها باعتبارها أداة فاعلة في تحقيق الأهداف التربوية.

ولذلك فقد اهتم العلماء المسلمون بأسلوب السؤال في التربية، وأخذ مكانة رائدة في الأدب التربوي الإسلامي. يقول ابن حجر العسقلاني عن السؤال: "هو دعوة إلى امتحان لأذهان الطلبة لما يخفى مع بيانه لهم أن يفهموه"[٧]. وقد نصح ابن جماعة المُعلِّم عقب انتهائه من درسه طرح مجموعة من الأسئلة للكشف عن مدى فهم طلابه للدرس شريطة أن تنطلق هذه الأسئلة من منطلق ثابت وواضح ومحدد[٨].

ويُعتبر كتاب "الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله ﷺ وسننه وأيامه"، والمشهور بين الناس باسم "صحيح البخاري" من أهم كتب الحديث النبوي الشريف، ومن أصح مصنفاته بعد القرآن الكريم، وقد سار الإمام البخاري وفق منهج علمي رائد في تصنيف وتوثيق الأحاديث النبوية الصحيحة في كتابه. وقد "اتفق العلماء أنَّ أصحّ الكتب المصنفة صحيحاً البخاري ومسلم، واتفق الجمهور على أنَّ صحيح البخاري أصحهما صحيحاً، وأكثرهما فوائد"[٩]. وقد اشترط الإمام البخاري -رحمه الله- في كتابه أن لا يتضمن إلا الصحيح من أحاديث رسول الله ﷺ. يقول الحافظ ابن حجر "وقد تقرر أنه التزم فيه الصحة وأنه لا يورد فيه إلا حديثاً صحيحاً، هذا أصل موضوعه، وهو مستفاد من تسميته

إياه (الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله ﷺ وسننه وأيامه"، وكان البخاري -رحمه الله- لا يعمل في كتابه الجامع بجمع الأحاديث الصحيحة فقط، بل كان "لا يخليه من الفوائد الفقهية، والنكت الحكمية، فاستخرج بفهمه من المتون معاني كثيرة فرقها في أبواب الكتاب بحسب تناسبها، واعتنى فيه بآيات الأحكام فانتزع منها الدلالات البديعة، وسلك في الإشارة إلى تفسيرها السبل الوسيعة[١٠]. أي أنَّ الإمام البخاري كان منهجه يقوم على تكرار الأحاديث حسب الأبواب بروايات مختلفة، تامة ومقتصرة، لفائدة في الإسناد أو المتن.

أهمية الدراسة: تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:

- استفادة معلمي ومشرفي وواضعي مناهج التربية الإسلامية من الدلالات التربوية لأسلوب الأسئلة السابرة في السنة النبوية.

-تلبية حاجة الأمة المعاصرة لإبراز طرائق التعليم التي ربّى عليها الرسول ﷺ الجيل الأول من الصحابة.

-تعريف الدارسين في المجالات التربوية بعناية النبي ﷺ بطرق التدريس وأساليبه ومهارته المتنوعة، وخاصة الأسئلة السابرة، ودعوتهم إلى العناية بهذا الجانب في بحوثهم ودراساتهم.

أهداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة الحالية بما يأتي:

-الكشف عن مدى تضمّن الأحاديث النبوية في صحيح البخاري لإستراتيجيات الأسئلة السابرة.

-ابراز أهم إستراتيجيات وأنواع الأسئلة السابرة من خلال الأحاديث النبوية الصحيحة.

-ابراز أصالة الأساليب التعليمية والتربوية الإسلامية، وخاصة استراتيجيات الأسئلة السابرة في الحديث النبوي.

مشكلة الدراسة:

إنَّ أسلوب التساؤل أحد أساليب التعليم المهمة والمؤثرة في المجال التعليمي والتربوي؛ لما يُثمر من التفاعل الإيجابي بين السائل والمُجيب، والمتتبع لسيرة النبي ﷺ يجد استعمالاً تربوياً راقياً لهذا الأسلوب،

والذي مارسه ﷺ في أثناء تعليمه لأصحابه، فقد ذكر البخاري عدة تراجم تدل على أهمية أسلوب التساؤل في التعليم والتعلّم، وفي عدة أبواب من صحيحه، منها: "باب من سأل وهو قائم عالماً جالساً"، "باب من أجاب السائل بأكثر مما سأله"...[١١] والمُربِّي المسلم يسعى إلى بناء الشخصية الإسلامية المنتجة، وذلك من خلال الأساليب التربوية النبوية المختلفة؛ ولذلك يرى الباحث أنَّ هناك حاجة ماسة لإبراز الطرائق والأساليب التعليمية التي كان النبي ﷺ يُربّي من خلالها المُتعلِّمين من الصحابة وغيرهم، وخاصة أسلوب الأسئلة السابرة، ولذلك جاءت هذه الدراسة محاولة لاستنباط استراتيجيات الأسئلة السابرة التي تضمنتها الأحاديث النبوية الشريفة في صحيح البخاري.

ومن ناحية أخرى فإنَّ إستراتيجيات الأسئلة السابرة من الإستراتيجيات التربوية الحديثة، والقائمة على النظرية البنائية، ولذا سعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى بيان مدى تضمن أسئلة الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري لإستراتيجيات الأسئلة السابرة (التركيزية، التوضيحية، التبريرية) تأصيلاً علمياً لأسبقية السنة النبوية في تناول أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة، وخاصة إستراتيجيات الأسئلة السابرة. وكذلك استجابة لتوصيات العديد من الدراسات الداعية إلى الاهتمام بالأساليب النبوية التربوية، وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية المعاصرة كدراسة (دخان، ٢٠١٠)[١٢].

وقد لاحظ الباحث من خلال تتبعه للدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجيات الأسئلة السابرة عدم وجود دراسات تناولت بحث ودراسة هذه الإستراتيجيات في السنة النبوية، وأنَّ أغلب الدراسات في هذا المجال انحصرت في بيان أسلوب السؤال في السنة النبوية كدراسة دخان (٢٠١٠)[١٣]، أول تناولت أسلوب السؤال في السنة النبوية تحليلاً بلاغياً ونحوياً كدراسة عيدة (٢٠١٢)[١٤]. ولهذا فقد جاءت هذه الدراسة لبيان مدى تضمّن أسئلة الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري لاستراتيجيات الأسئلة السابرة.

أسئلة الدراسة:حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتين:

السؤال الأول: ما مدى تضمّن أسئلة الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري لاستراتيجيات الأسئلة السابرة التركيزية/ الترابطية، والأسئلة السابرة التوضيحية والأسئلة السابرة التبريرية/ الناقدة؟

السؤال الثاني: ما أبرز تصنيفات الأسئلة السابرة وأشكالها التربوية المتضمنة في الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري؟

منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على التحليل. حيث أحد أساليب البحث العلمي المنظم، وهو يصف المادة موضوع التحليل وصفاً كمياً، كما أنه أسلوب كمي وعلمي، يتناول الشكل والمضمون، ويتعلق بظاهر النص، ومن مجالاته المهمة العلوم الاجتماعية[١٥].

وقد استخدم هذا الأسلوب للكشف عن الأحاديث النبوية المتضمنة لاستراتيجيات الأسئلة السابرة في كتاب (صحيح البخاري)، حيث قام الباحث بتتبع هذه الأحاديث والتي وظّفها النبي ﷺ في تعليمه للصحابة الكرام وغيرهم، ومن ثمّ تصنيفها وفق المعايير المحددة مسبقاً لتصنيفات الأسئلة السابرة الثلاث.

التعريفات الإجرائية:

فيما يلي تعريف إجرائي لكل مصطلح من مصطلحات الدراسة، وعلى النحو الآتي:

استراتيجيات: الأساليب والخطوات التي كان النبي ﷺ يتبعها في تعليمه للصحابة وغيرهم من المتعلمين، للوصول إلى الأهداف التربوية النبوية من خلال الأحاديث النبوية في صحيح البخاري.

الأسئلة السابرة: سلسلة من الأسئلة التي تعقب الإجابة الأولية الواردة في متن الحديث الشريف، بأنواعها الثلاثة: (الأسئلة السابرة التركيزية، والأسئلة السابرة التوضيحية، والأسئلة السابرة التبريرية).

الأسئلة السابرة التركيزية: هي سلسلة الأسئلة المتتابعة المتضمنة في

الأحاديث النبوية في صحيح البخاري والتي يطرحها السائل (المُعلِّم) على المستجيب (المتعلِّم) نفسه عندما تكون إجابته صحيحة ولكنه لا يبدوا متأكداً منها، بغرض تأكيدها، من خلال ربطها بموضوع آخر، للوصول إلى تعميم مُشترك.

الأسئلة السابرة التوضيحية: هي سلسلة الأسئلة المتتابعة المتضمنة في الأحاديث النبوية في صحيح البخاري والتي يُوجهها السائل (المُعلِّم) للمستجيب (المتعلِّم) بعد إجابته الأولية غير التامة؛ لتوضيح الجزء الصحيح من الإجابة عبر إضافة معلومات توضيحية جديدة للمعلومات الأولية.

الأسئلة السابرة التبريرية: هي سلسلة الأسئلة المتتابعة المتضمنة في الأحاديث النبوية في صحيح البخاري والتي يطرحها السائل (المُعلِّم) عندما تكون إجابة المستجيب (المتعلِّم) الأولية صحيحة كانت أم خطأ، ليصل إلى تصحيح ذلك الفهم الخطأ، أو تعزيز الجزء الصحيح من الإجابة؛ بالأدلة والبراهين.

الأحاديث النبوية: الأحاديث النبوية المتضمنة لأنماط الأسئلة التعليمية واستراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث الواردة في صحيح البخاري.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري. وتكونت عينة الدراسة التي تمّ تحليلها من جميع الأحاديث النبوية المتضمنة لاستراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث والواردة في صحيح البخاري، حيث "اتفق العلماء على أنَّ أصح الكتب المصنفة صحيحاً: البخاري ومسلم، واتفق الجمهور على أنَّ صحيح البخاري أصحهما صحيحاً، وأكثرهما فوائد"، "وأجمعت الأمة على صحة هذين الكتابين ووجوب العمل بأحاديثهما"[١٦].

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة وفق الحدود الآتية:

١-تحليل الأحاديث النبوية المتضمنة في صحيح البخاري وفق معايير ثلاث استراتيجيات للأسئلة السابرة وهي: (الأسئلة السابرة

التركيزية/ الترابطية، الأسئلة السابرة التوضيحية، الأسئلة السابرة التبريرية/ الناقدة أو التأملية).

٢-وقد استثنى الباحث من دراسته كل حديث تضمَّن: سؤالاً واحداً وجواباً واحداً أعقبه سؤال دون جواب، الأسئلة المتعددة التي ترتب عليها جواب واحد مُكرر من الرسول ﷺ وانتهى الحديث بتلك الإجابة، الأسئلة المتعددة التي كان الهدف من تعددها تأكيد أمر واحد فقط لم تتضمن قضايا تعليمية، الأسئلة والإجابات المتعددة التي كان مصدرها شخص واحد بعينه، الأسئلة المتعددة التي لا تتضمن المعايير المحددة لاستراتيجيات الأسئلة السابرة.

الإطار النظري: إنَّ التحاور بالأسئلة أسلوب تربوي عني به القرآن الكريم والسنة النبوية؛ لما له من دور في بناء الإنسان وضبط حركته وتطوير معرفته، كونه أحد طرق التفاعل اللفظي مع المخاطبين، ومحفزات مباشرة لتعلّمهم، وتكوين الاتجاهات والميول نحو موضوعاتهما، قال تعالى: ﴿وَيَسْـَٔلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلِ ٱلْعَفْوَ ۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْـَٔايَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾[البقرة: ٢١٩]. وقد احتل السؤال في القرآن الكريم مكانة عالية، حتى إنَّ القارئ في كتاب الله لا يكاد يمرّ على بعض الصفحات إلاّ ويجِد نوعاً من أنواع الأسئلة القرآنية؛ فالسؤال في القرآن الكريم من أهمّ وسائل التعلّم، ورفع الجهل، وجذب الانتباه.(١٧)

ومن أنواع الأسئلة السؤال السابر، والسبر لغة بمعنى: سَبَرَ بمعنى خَبَرَ أو حَزَرَ، يقال سبر الجرح أي قاس غوره بالمسبار، وسبر فلان أي خبره ليعرف ما عنده. وسَبَرَ الجرح نظر ما غوره وبابه نصر، و(المسبار) بالكسر ما يسبر به الجرح، وكل أمر رزته فقد سبرته(١٨). ونخلص مما سبق أن كلمة السبر تعني استخراج واكتشاف ماهية الأمر، والنظر فيه بعمق واختبار.

أمّا في الاصطلاح التربوي فقد تعددت تعريفات مفهوم الأسئلة السابرة، منها أنَّها "التغلغل في العمق بهدف الحصول على استجابات محددة سلفاً من خلال أسئلة متتالية لها علاقة ببعضها، فهي كالأسئلة التي

يسألها المحقق العدلي للمتهم بحيث يحصل على المعلومات المطلوبة"[١٩]. وبعضهم قال: هي "الأسئلة التتابعية التي يقدمها المُعلِّم بعد أن يُجيب الطالب على سؤال ما، وقد تتضمن صياغة جديدة أو تلميحات يقصد بها توجيه الطالب إلى التوصل للإجابة الصحيحة أو تحسين مستوى إجابته"[٢٠].

فالسؤال السابر "طلب متعمق يُوجهه المُعلِّم إلى الطالب ليميز عمق فهمه وتفكيره وخبراته، وهو مبني على استجابة الطالب ولا يسبقها، فالأسئلة السابرة تعقب الإجابة الأولية للطالب لكون هذه الإجابة سطحية أو غير صحيحة، أو تحتاج إلى توضيح أو تأكيد، أو تبرير، أو تركيز"[٢١]. وبالتالي هي سلسلة من الأسئلة التي تعقب الإجابة الأولية للمتعلِّم المستجيب التي تكون إجابته سطحية، أو جزئية، أو غير صحيحة، بهدف توضيحها، أو تبريرها، أو تركيزها، أو تشجيعها، أو تحويلها إلى متعلِّم أخرى للوصول إلى الإجابة الصحيحة الكاملة، الأكثر صحة، ودقة، واتقاناً للمفاهيم المحددة ضمن المحتوى قيد الدرس.

ويظهر مما سبق أنَّ الأسئلة السابرة تعتمد على الإجابة الأولية للمتعلِّم ليتم استخدامها كنقطة بدء للتساؤل التالي، والتركيز على إثارة تفكيره، وأنَّها بأنواعها المختلفة تُستخدم من أجل توضيح، وتوسيع مستوى الإجابات، ونقدها، وتفسيرها، أو إعادة التركيز على إجابة محددة وصياغتها بعدد أقل من الكلمات، والتركيز على تدعيم الإجابات بالأدلة لتبريرها.

وتكمن أهمية التفكير السابر باعتماده على مفاهيم البَنية والتمثيلات المعرفية لدى المُتعلِّمين، حيث افترض الاتجاه المعرفي أنَّ البَنية المعرفية هي البَنية التي تتطور بفعل التفاعل بين المُتعلِّم وما يُواجهه، وليس ما يُلقَّن له، وحتى يتمكن المُعلِّم من الكشف عن التفكير السابر والبحث عن طرائق تفعيله وتطويره لدى المُتعلِّمين؛ وجب عليه تحديد الخبرة المناسبة التي تمكن الطلبة من التفاعل معها بكفاءة عالية، للوصول إلى حالة الاتزان المعرفي التي تُشكِّل دافعاً للتعلّم[٢٢].

وبالتالي فإنَّ الأسئلة السابرة تُمثِّل أداة معينة للمُعلِّم كونها تحقق له

عدداً من القيم، فهي تعمل على سبر غور المتعلِّم، وتكسبه التأني والتأمل، وتجنبه الاندفاعية والتسرع في إعطاء الإجابة بربط وتوظيف المعلومات والخبرات السابقة مع الجديدة للخروج بتعميمات، كما تغرس أسلوب المحادثة والمحاورة الهادئة المبنية على التفكير السليم بين المُعلِّم والمتعلِّم[٢٣].

أنواع الأسئلة السابرة وتصنيفاتها:

من خلال مراجعة الأدب التربوي فقد وُجِد عدة أنماط للسؤال السابر اختلف المربون في تصنيفها، فمنهم من صنّفها إلى نوعين: (التشجيعي، والتوضيحي)، وآخرون قسموها إلى ثلاثة: (المباشر، والمحول، والترابطي). بينما صنّفها آخرون إلى أربعة أنواع: (التشجيعي، والتوضيحي، والمحول، والترابطي). فيما قسّمها بعضهم أكثر من ذلك (السبر التشجيعي، والتركيزي، والتوضيحي، والتبريري، والمحول)[٢٤].

أولاً: الأسئلة السابرة التشجيعية (التذكيرية): هي "سؤال أو مجموعة أسئلة يقدمها المُعلِّم بعد إجابة الطالب الخطأ بقصد تشجيعه للوصول إلى الإجابة الصحيحة"[٢٥]، حيث تتكون من "سلسلة من الأسئلة التي يطرحها المُعلِّم على الطالب نفسه، عندما يُعطي إجابة خطأ عن سؤال أو لا يتمكن من الإجابة، وذلك من أجل تشجيعه وقيادته نحو الإجابة الصحيحة خلال السلسلة المتتابعة والمتدرجة من الأسئلة، وتكون هذه الأسئلة بمثابة تلميحات أو إشارات تقود الطالب نحو الجواب الصحيح للسؤال الأول"[٢٦]. ويستعمل المُعلِّم هذا النوع مع أحد طلبته عندما تكون اجابته عن السؤال المطروح غير مرضية، ويظهر الخلل في إجابات المتعلِّمين على وفق أحد الأشكال الخمسة الآتية: إمّا أن تكون غامضة، أو تفتقر للدقة، أو تفتقر للتخصيص، أو تفتقر للتبرير، أو تُعبّر عن العجز، واستعمال المُعلِّم لهذا النوع من السبر يُساعد المتعلِّم على إعادة النظر في تفكيره وعلى تطوير عباراته[٢٧].

وفي الأسئلة السابرة التشجيعية يستخدم المُعلِّم مجموعة من الأسئلة بصيغة تلميحات، أو مؤشرات حينما يخفق المتعلِّم في تقديم الإجابة الصحيحة لاستدراجه وتشجيعه على إعطاء إجابة أكثر نضجاً ودقة[٢٨].

ثانياً: الأسئلة السابرة التركيزية (الترابطية): هي "سلسلة الأسئلة المتتابعة التي يطرحها المُعلِّم على الطالب نفسه عندما تكون إجابته صحيحة ولكنه لا يبدوا متأكداً منها، بغرض تأكيدها، أو ربطها بموضوع آخر، أو بدرس آخر، أو لربط جزيئات مختلفة للخروج بتعميم مُشترك"[٢٩].

وتُحقق أسئلة السبر الترابطي العديد من الأهداف التربوية، فهي تُشجّع المتعلِّمين على الوصول إلى التعميمات اعتماداً على الجزئيات المترابطة، وتحثهم على تصوّر تطبيقات لما يتعلمون من تعميمات، وتوجههم إلى تحقيق الترابط بين التعلّم السابق واللاحق[٣٠].

وفي هذا النوع من الأسئلة السابرة يدعو المُعلِّم فيه المُتعلِّم إلى سبر عبارات أدلى بها سابقاً، وهذه العبارات تكون صحيحة وكاملة إلا أنَّه يُريد تقويتها بربطها مع بعضها للوصول إلى نتيجة معينة أو فكرة عامة، أو ربطها مع المعلومات المكتسبة سابقاً[٣١].

ثالثاً: الأسئلة السابرة التوضيحية: تُعرف بأسئلة السبر المباشر، فهي: "سؤال أو مجموعة من الأسئلة التي يُوجهها المُعلِّم للطالب بعد إجابته الأولية التي تكون غير تامة؛ لتوضيح الجزء الصحيح من الإجابة، وتوجيه الطالب إلى الوصول إلى الإجابة التامة وتوضيحها بإعطاء مزيد من المعلومات مما يجعلها أكثر عمقاً ووضوحاً[٣٢]. وفي هذا النوع من السبر، يطرح المُعلِّم سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة على المتعلِّم نفسه وذلك بناءً على إجابة أولية غير تامة لسؤال سابق لتوضيح الجزء الصحيح من الإجابة، وتوجيه المتعلِّم نحو الإجابة التامة عبر إضافة معلومات توضيحية جديدة للمعلومات الأولية[٣٣].

رابعاً: الأسئلة السابرة التبريرية/الناقدة أو التأملية: هي أسئلة يلجأ المُعلِّم إلى طرحها عندما تكون إجابة المتعلِّم الأولية صحيحة كانت أم خطأ لغرض تقديم مسوغات من المتعلِّم لتبرير إجابته، ويكتشف المُعلِّم بذلك ما لدى المتعلِّم من فهم خطأ أو ناقص، ليقوم بعدها بتصحيح ذلك الفهم الخطأ، وتعزيز الجزء الصحيح من الإجابة؛ واستكمال الجزء الناقص منها[٣٤].

وبالتالي تهدف إلى جعل المتعلّمين يناقشون السبب الأكثر منطقية، أو تحديد السبب الأكثر فاعلية، وزيادة الوعي الناقد لديهم لتبرير الإجابة، وإبراز أفضل الحلول أو البدائل المطروحة للإجابة أو المناقشة"[٣٥]. فالغرض من الأسئلة السابرة التبريرية تدعيم الإجابة بالأدلة، أو البراهين، أو نقد موضوع المناقشة.

خامساً: الأسئلة السابرة المحوّلة:

ويقصد بها الأسئلة التي يحولها المُعلِّم من متعلِّم عجز عن إعطاء الإجابة النهائية الصحيحة إلى متعلِّم آخر، دون تكرار السؤال بصيغته العادية فيقول مثلاً، ما رأيك يا أحمد في إجابة زميلك؟[٣٦].

وفي هذا النوع من الأسئلة يقوم المُعلِّم بتحويل أي نوع من الأسئلة السابرة من متعلِّم عجز عن تقديم الإجابة إلى متعلِّم آخر يستطيع تقديم إجابة صحيحة للسؤال، وهنا لا تكون هناك حاجة لأنْ يطرح المُعلِّم السؤال بصيغته الأولى فقد يقول: ما رأيك يا فلان بإجابة زميلك؟[٣٧].

وسوف يكتفي الباحث بتحليل الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري وفق معايير استراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث، وهي: (الأسئلة السابرة التركيزية، التوضيحية، التبريرية). واستثنى (الأسئلة السابرة التشجيعية والمحولة) لعدم مُلاءمة معايرهما مع أهداف الأحاديث النبوية، والصياغة اللغوية والبلاغية لتلك الأحاديث، ومن ناحية أخرى فقد أشار أكثر من مُحكِّم عند إجراء صدق أداة التحليل إلى استثنائهما من أداة الدراسة للتعليلين السابقين.

الدراسات السابقة:

يُشير تقصي الباحث للأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة إلى محدودية الدراسات السابقة التي تناولت أسلوب السؤال في السنة النبوية، وعلى وجه الخصوص ما تعلّق بالأسئلة السابرة في السنة النبوية، وفيما يأتي عرض موجز لها، مرتبة حسب تسلسلها الزمني، وموازنتها بالدراسة الحالية:

هدفت دراسة عبدالله وشواهنة (٢٠١٦)[٣٨] إلى تحليل الأسئلة التي

طُرحت على رسولنا محمد ﷺ في القرآن الكريم من الناحية البلاغية والنحوية. واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي. وقد تبين من الدراسة أنّ مادة السؤال للرسول ﷺ في القرآن الكريم بلغت على اختلاف اشتقاقاتها (٢٠) مرة، أمّا صيغها فقد بلغت (٥) صيغ، وأكثر صيغها وروداً هي: ﴿يَسْأَلُونَكَ﴾، حيث وردت (١٥) مرة، وأنَّ من خصائص سؤال النبي ﷺ في القرآن: شمولية الموضوعات، والأهمية، وسؤال أهل التخصص، وتنوّع السائلين، والإيجاز، وإتباعه بالجواب، وعدم الإكثار منه.

أما دراسة (المقوسي، ٢٠١٤)[٣٩] فقد هدفت إلى الكشف عن مدى تضمّن أسئلة الأحاديث النبوية للمستويات العقلية حسب تصنيف بلوم للعمليات العقلية، حيث تمّ استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي لأحاديث صحيح مسلم. وقد أظهرت النتائج أنَّ عدد الأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة بلغ (١٤٩٩) حديثاً، وبنسبة ٢٠،٢٨%، وجاء مستوى التحليل في المرتبة الأولى، ومستوى التقويم في المرتبة الثانية، وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاء مستوى المعرفة.

بينما هدفت دراسة الجعفري (٢٠١٤)[٤٠] إلى بيان الأسئلة النبوية في الصحيحين (صحيح البخاري وصحيح مسلم) وتطبيقاتها التربوية، وبيان فوائدها التعليمية والتربوية، وسارت الدراسة وفق المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ السؤال له مكانه كبيرة في المنهج النبوي التعليمي، وأنَّ أغلب أسئلته ﷺ من صنف الأسئلة المفتوحة، التي عملت على تشجيع عمليات التفكير لدى المتعلمين وانتقالهم إلى مستويات أعلى من مجرد تذكر الحقائق.

أما دراسة عيدة (٢٠١٢)[٤١] فقد هدفت إلى التعرّف على أسلوب الاستفهام في الأحاديث النبوية الواردة في كتاب رياض الصالحين من خلال ثلاثة أبعاد (النحو، البلاغة، التداولية). وسارت الدراسة وفق المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت الدراسة إلى تنوع أسلوب الاستفهام في الخطاب النبوي، وأنَّ أسلوب

الاستفهام تميّز في ضوء المنهج النبوي بمزايا تربوية عدة كالشمول، والتنوع.

وبهدف إظهار الدلالات التربوية لأسلوب السؤال والجواب وتقنياتهما ومقاصدهما في السنة النبوية؛ جاءت دراسة دخان (٢٠١٠)[٤٢]. حيث استخدم دخان المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ المقاصد التربوية للسؤال والجواب انحصرت في أربعة مجالات: (الإيمان، العبادات، المعاملات، الأخلاق)، وكذلك ضرورة الاستفادة من أسلوب السؤال والجواب في السنة النبوية في وضع الاختبارات.

وأجرى العطار (٢٠٠٦)[٤٣] دراسة هدفت إلى التعرّف على طرائق النبي ﷺ التعليمية، ومميزات هذه الطرائق وأهميتها وعلاقتها بالطرائق المعاصرة. واستخدم العطار المنهج التحليلي للطرائق النبوية دون الأساليب والوسائط التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ النبي ﷺ أرسى القواعد الأساسية لطرائق التعليم المعاصرة.

وفي دراسة أجراها مكاوي (٢٠٠٥)[٤٤] هدفت إلى دراسة تراكيب الاستفهام في صحيح البخاري، وحصر الأشكال التي وردت عليها تراكيب الاستفهام في روايات صحيح البخاري من الناحية البلاغية والنحوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. ومن توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أنَّ للاستفهام دوراً في تحول الجملة من الخبر إلى الانشاء، وأنَّ أداة الاستفهام الواحدة تؤدي وظائف دلالية متعددة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح للباحث أنَّ الدراسات التي تناولت أسلوب السؤال في السنة النبوية كانت قليلة جداً وانحصرت في خمس دراسات فقط، وتوزعت على النحو الآتي: دراسة المقوسي (٢٠١٤) ودراسة الجعفري (٢٠١٤) ودراسة دخان (٢٠١٠) فقد هدفت إلى التعرّف على أسلوب السؤال في الأحاديث النبوية، ودلالاته ومضامينه التربوية. بينما هدفت دراسة عيدة (٢٠١٢) ودراسة مكاوي (٢٠٠٥) إلى التعرّف على أسلوب الاستفهام في الأحاديث النبوية الواردة من الناحية النحوية والبلاغية. أما دراسة العطار (٢٠٠٦) فقد اهتمت بالكشف عن الطرائق التربوية من الأحاديث

والسيرة النبوية. بينما هدفت دراسة عبدالله وشواهنة (٢٠١٦) إلى تحليل الأسئلة التي طُرحت على رسولنا محمد ﷺ في القرآن الكريم. واتفقت جميع الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي التحليلي الاستنباطي. ويتضح مما سبق عدم وجود دراسات سابقة تناولت استراتيجيات الأسئلة السابرة في السنة النبوية. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة ذات الصلة في دراسته الحالية في الأدب النظري، ومنهجية الدراسة، ومناقشة النتائج. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التركيز على استراتيجيات الأسئلة السابرة في الأحاديث النبوية في صحيح البخاري، واستنباط مميزات أسلوب الأسئلة السابرة في الأحاديث النبوية، وأهمية هذا الأسلوب في العملية التعليمية التعلّمية المعاصرة، ربطاً لأصالة هذا الأسلوب مع التربية المعاصرة وإستراتيجياتها الحديثة.

الطريقة والإجراءات: أداة الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة فقد استخدم الباحث أداة تحليل المحتوى من إعداده، وفيما يلي وصف للأداة وإجراءات بنائها:

أداة تحليل المحتوى: وتّم بناء هذه الأداة وفق الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد مجالات التحليل لأصناف الأسئلة السابرة، من خلال الاطّلاع على الدراسات السابقة، والأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة، فقد انحصرت مجالات التحليل لثلاث إستراتيجيات للأسئلة السابرة، وهي (الأسئلة السابرة التركيزية، الأسئلة السابرة التوضيحية، الأسئلة السابرة التبريرية).

الخطوة الثانية: تحديد معايير مجالات التحليل

١-تحديد معيار اختيار الأحاديث المتضمنة للأسئلة المتعددة في أحاديث البخاري بكل حديث تضَّمن "جملة تبدأ باستفهام تُوجّه إلى شخص معيّن؛ للاستفسار عن معلومة معينة، ثّم يتبع الجواب سؤالاً أو أكثر". حيث تّم استقراء هذه الأحاديث وتفريغها في جداول خاصة، حيث بلغت (٢٠٦) حديثاً نبوياً.

٢-تحديد معايير استراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث، والتي سيتمّ

تطبيقها على الأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة المتعددة، وكانت على النحو التالي:

معايير إستراتيجية الأسئلة السابرة التركيزية/ الترابطية:

- سؤال يطرحه المُعلِّم على المتعلِّم.

- يحصل المُعلِّم على إجابات صحيحة وكاملة، ولكنَّ المتعلِّم لا يبدو متأكداً منها.

- ثم يقوم المُعلِّم بطرح أسئلة أخرى على المتعلِّم نفسه.

- يكون الهدف من تعدد الأسئلة والأجوبة تأكيد الإجابة الصحيحة وترسيخها في الأذهان، أو ربط الأفكار والإجابات بأدلة منطقية، أو مع بعضها البعض (ربط جزيئات مختلفة)، أو ربطها مع معلومات وخبرات سابقة؛ للوصول والخروج بتعميم مُشترك، أي نتيجة معينة أو فكرة عامة.

معاييرإستراتيجية الأسئلة السابرة التوضيحية:

-يسأل المُعلِّم المتعلِّم سؤالاً.

-يُجيب المتعلِّم إجابة صحيحة أولية غير تامة (إجابة عامة أو غامضة، أو ناقصة غير مكتملة).

-يُعطي المُعلِّم للمتعلِّم نفسه سؤالاً أو أكثر لإعادة النظر في الإجابة، وتكوين إجابة أكثر تحديداً وضوحاً، أو عمقاً لإكمال النقص الموجود في إجابته.

- توجيه المتعلِّم نحو الإجابة التامة عبر إضافة معلومات توضيحية جديدة للمعلومات الأولية.

معايير إستراتيجية الأسئلة السابرة التبريرية/ الناقدة، التأملية:

-المُعلِّم يطرح سؤالاً على المتعلِّم.

-يُعطي المتعلِّم إجابة قد تكون صحيحة، أو خطأ. وبعد ذلك وفي ضوء إجابة المتعلِّم؛ يكتشف المُعلِّم ما لدى المتعلِّم من فهم خطأ أو ناقص.

-فيعقبه المُعلِّم بسؤال للمتعلِّم المُجيب بهدف: تصحيح ذلك الفهم الخطأ، أو تعزيز الجزء الصحيح من الإجابة؛ واستكمال الجزء الناقص منها؛ من خلال تقديم مسوغات من المتعلِّم لتبرير إجابته، وتدعيم الإجابة

بالأدلة والبراهين لإزالة الغموض الذي يسود إجابته، ومناقشة السبب الأكثر منطقية أو فاعلية، وزيادة الوعي الناقد لدى المتعلِّم من خلال إبراز أفضل الحلول أو البدائل المطروحة للإجابة.

١-تحديد وحدة التحليل: اعتمد الباحث الفقرة وحدة للتحليل، والعد، والتسجيل. والفقرة المفيدة تتضمن مجموعة من الجمل التامة، التي تطوّر فكرة رئيسة، وتتميز بالوحدة والتجانس، والفقرة تتضمن حديثاً نبوياً. أما فئات التحليل فقد انحصرت في استراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث، وهي: (التركيزية، والتوضيحية، والتبريرية).

٢-قراءة الأحاديث النبوية ال (٢٠٦) التي التي تعددت الأسئلة في متونها، أي ترتب على جواب سؤال أول سؤال جديد، سواء أكان تكرار الأسئلة من الرسول ﷺ أم من غيره؛ وبعد قراءة تلك الأحاديث قراءة واعية وناقدة ومعمقة لكل حديث، وبناء على حدود الدراسة، والاستثناءات الواردة في حدود الدراسة، انحصرت تلك الأحاديث في (٦٧) حديثاً نبوياً. وبعد حصر كافة الروايات لكل حديث من الأحاديث (٦٧)، وبعد القراءة الواعية الناقدة، وحذف المكرر منها، وبناءَ على ملاحظات المحللين على تحليل الأحاديث (ثبات التحليل)، انحصرت الأحاديث ب (٥١) حديثاً نبوياً.

٣-بعد ذلك قام الباحث بتقسيم متون الأحاديث النبوية ال (٥١) حسب نمط الأسئلة السابرة (سائل ومُجيب) لتحديد المدلول لكل حديث، تمّ تحديد نوع إستراتيجية السؤال السابر الذي ينتمي له الحديث، استناداً على المعايير التي وضعها الباحث، بكتابة نوع الإستراتيجية بجانب كل حديث نبوي.

٤-وبعد أنْ تمّ حصر الأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة السابرة، قام الباحث بتفريغ هذه الأحاديث في جداول خاصة، ورصد التكرارات، وتفريغ نتائج التحليل في الجداول التكرارية، كما في جدول (٢).

٥-تمّ الرجوع إلى كتاب (فتح الباري شرح صحيح البخاري) لابن حجر العسقلاني، لتحديد أسماء الصحابة والتابعين، ليتمّ التحديد

الدقيق للسائل والمُجيب في الأحاديث الشريفة.

الخطوة الثالثة: استخراج صدق أداة التحليل: حيث تمّ عرض أداة تحليل المحتوى على ثمانية مُحَكِّمين من اختصاصات مختلفة: ثلاثة مُحَكِّمين يحملون شهادة الدكتوراه في مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية، وثلاثة مُحَكِّمين يحملون شهادة الدكتوراة في الحديث النبوي، ومُحَكِّم يحمل شهادة الدكتوراة في اللغة العربية، ومُحَكِّم واحد يحمل شهادة الدكتوراة في القياس والتقويم. وطُلب منهم الحكم على أداة تحليل المحتوى من حيث الشمول والكفاية، وأية اقتراحات وملاحظات علمية على أداة التحليل، حيث أشار البعض إلى ضرورة استثناء الأسئلة السابرة التشجيعية والمحولة من أداة التحليل، وطلب البعض ذكر أرقام روايات الحديث في أداة التحليل، وبهذا تكون الأداة صالحة لقياس ما صُمّمت لقياسه، مما يعني أنها تتمتع بصدق المحتوى.

الخطوة الرابعة: استخراج صدق أداة التحليل

١- أخذ عينة طبقية منتظمة وعشوائية من أسئلة الأحاديث المتكررة في الحديث الواحد بواقع (١٥%) من إجمالي الأحاديث النبوية الواردة في كتب صحيح البخاري والبالغة (٢٠٦) من الأحاديث النبوية.

٢- تحليل هذه الأحاديث وفق معايير إستراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث.

٣- ضُمِّن التحليل بتعليمات واضحة لعملية الترميز وإجراءات التحليل.

٤-عُرض التحليل والتصنيف على أربعة من المُحَكِّمين المختصين، وطُلب منهم إبداء الرأي في التحليل والتصنيف من حيث الدقة من الناحية العلمية واللغوية والفنية، في ضوء معايير التحليل وفي الخانة المخصصة لذلك، حيث راجع المُحَكِّمون التحليل بعناية، وأكدوا دقة التحليل.

الخطوة الخامسة: استخراج ثبات التحليل

١-اختيار ثلاثة محللين متخصصين (أستاذين جامعيين تخصص مناهج التربية الإسلامية، أستاذ جامعي

تخصص الحديث)، وبُيّن لهم أهداف الدارسة وأهميتها، وتمّ تدريبهم بشكل جيد على كيفية القيام بعملية التحليل، وبعد أنْ تمّ الاطمئنان إلى فهمهم للخطوات، وكيفية تنفيذها بدقة طُلب منهم القيام بتحليل نفس الأحاديث التي قام الباحث بتحليلها بشكل مستقل.

٢-بعد الانتهاء من عملية التحليل تمّ القيام بحساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل كل واحد من المُحَكِّمين، وقد تمّ حساب ذلك بناءً على المعادلة الآتية: نسبة الاتفاق

$$\frac{2\,M}{N_1 + N_2} =$$

حيث إنَّ M تعني عدد الفئات التي يتفق عليها الباحث، و N1, N2 يعنيانِ مجموع الفئات التي حُللت. وبناءً على ذلك فقد كان معامل الثبات بين كل مُحَكِّمين كما في جدول (١).

جدول (١): نسبة الاتفاق بين المُحَكِّمين والباحث

المُحَكِّمين	الباحث	الأول	الثاني
الأول	٠,٩٦		
الثاني	٠,٩٤	٠,٩٥	
الثالث	٠,٩٢	٠,٩٤	٠,٩٣

بعد الانتهاء من عملية التحليل تمّ القيام بحساب نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثَيْنِ وتحليل كل واحد من المُحَكِّمين، بناءً على معادلة (أوزارف ومايرَ ١٩٧٧) التي تُسمى نسبة الاتفاق بين المُحَللين الآتية:

نسبة الاتفاق= عدد الإجابات المتفق عليها x١٠٠%

عدد الإجابات المتفق عليها+ عدد الإجابات المختلف فيها ، فكانت نسبة الاتفاق الكلية مع المُحللين (٩٤،٦٦%)، وهي قيمة مرتفعة جداً، تؤكد سلامة التحليل وثباته.

وفي ضوء دلالات الصدق والثبات يمكن القول: إنَّ أداة التحليل تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة وموثوقة، مما يدعم الثقة باستخدام الأداة

لتحليل الأحاديث النبوية في صحيح البخاري ومدى تضمنها لاستراتيجيات الأسئلة السابرة. وبعد ذلك قام الباحث بتحليل أحاديث صحيح البخاري حسب أداة التحليل، حيث تمّ استخراج التكرارات، ووضعها في جداول خاصة، للوصول إلى نتائج التحليل.

إجراءات الدراسة:

شملت إجراءات الدراسة الخطوات الآتية:

١-صياغة مشكلة الدراسة، وتحديد مجتمعها وعينتها بالأحاديث المتضمنة للأسئلة كما وردت في صحيح البخاري.

٢-بناء أداة تصنيف الأسئلة السابرة حسب تصنيفاتها (الثلاثية)، واستخراج الخصائص السيكومترية لها (الصدق والثبات).

٣-تحليل عينة الدراسة الأولى، واستخراج الخصائص السيكومترية للتحليل.

٤-جمع الأحاديث الواردة في (صحيح البخاري) والمتضمنة لاستراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث.

٥-تحليل متون الأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة السابرة من خلال الفقرة كوحدة تحليل، والنظر فيها لاستنباط مدى ملاءمتها لتصنيفات الأسئلة السابرة جامعاً بين المنهجين الاستقرائي والاستنباطي.

٦-تصنيف الأحاديث النبوية المتضمنة للأسئلة السابرة حسب معايير تصنيف الأسئلة السابرة الثلاث.

٧-للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ إدخال بيانات الدراسة إلى الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية عليها.

٨-استخراج النتائج ومناقشتها، والإشارة إلى التوصيات.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ استخراج تكرارات كل استراتيجية من استراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث حسب معايير التحليل والنسب المئوية لها والرتبة، بعد إجراء عمليات الجمع وإجراء المعالجات الإحصائية على الأحاديث المتضمنة لتلك الاستراتيجيات الثلاث، وأشكالها التربوية.

السؤال الأول: ما مدى تضمّن أسئلة الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري لإستراتيجيات الأسئلة السابرة التركيزية/الترابطية، والأسئلة السابرة التوضيحية والأسئلة السابرة التبريرية/ الناقدة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ تفريغ تكرارات الأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة لاستراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث، حيث قام الباحث باستخراج تكرارات كل استراتيجية من استراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث، والنسب المئوية لها والرتب للأحاديث النبوية المتضمنة لاستراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث.

جدول (٢): تكرارات استراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث والنسب المئوية ورتبها

الأحاديث النبوية الشريفة			استراتيجيات الأسئلة السابرة		
روايات الحديث	رقم الحديث	رقم الصفحة	ترابطية	توضيحية	تبريرية
٥١، ٢٦٨١، ٢٨٠٤، ٢٩٤١، ٢٩٧٨، ٣١٧٤، ٤٥٥٣، ٥٩٨٠، ٦٢٦٠، ٧١٩٦، ٧٥٤١	٧	٢	X		
٧٤٦، ٧٦٠، ٧٧٧	٧٦١	١٢٣		X	
١٠٥، ١٧٤١، ٣١٩٧، ٤٤٠٧، ٤٦٦٢، ٥٥٥٠، ٧٠٧٨، ٧٤٤٧	٦٧	١٦	X		
١٨٧٠، ٣٠٤٧، ٣١٧٢، ٣١٧٩، ٦٧٥٥، ٦٩٠٣، ٦٩١٥، ٧٣٠٠	١١١	٢٤		X	
١٧٤٢، ٤٤٠٣، ٤٤٠٦، ٦٠٤٣، ٦١٦٦، ٦٧٨٥، ٦٨٦٨، ٧٠٧٧، ٧٧٠٩	١٧٣٩	٢٨٠	X		
٢٥٥، ٢٥٦	٢٥٢	٤٦		X	
٣٣٨	٣٤٦	٦١			X
٣٥٢	٣٦١	٦٤	X		

٦٥٧٣ ، ٧٤٣٧	٨٠٦	١٣١-١٣٠		X		
١٠٠٣، ١٣٠٠، ٢٨٠١، ٢٨١٤، ٣٠٦٤، ٣١٧٠، ٤٠٨٨، ٤٠٨٩، ٤٠٩٠، ٤٠٩٢، ٤٠٩٤، ٤٠٩٦، ٦٣٩٤، ٧٣٤١	١٠٠١	١٦٠			X	
١٠٠١	١٠٠٢	١٦١			X	
٦٤٦١، ٦٤٦٢	١١٣٢	١٨١			X	
٤٥٨	١٣٣٧	٢١٣			X	
١٦٠٦	١٦١١	٢٦١			X	
-	١٦١٨	٢٦٢			X	
١٦٥٤، ١٧٦٣	١٦٥٣	٢٦٨			X	
١٥٥٩، ١٥٦٥،١٧٢٤، ١٧٩٥، ٤٣٤٦، ٤٣٩٧	١٧٢٤	٢٧٨			X	
١٩٣٦ ، ١٩٣٧ ، ٢٦٠٠، ٥٣٦٨، ٦٠٨٧، ٦١٦٤، ٦٧٠٩، ٦٧١٠، ٦٧١١، ٦٨٢٦	٢٦٠٠	٤٢١-٤٢٠				X
٣٧٨٠	٢٠٤٨	٣٢٩-٣٢٨			X	
٤٤٣، ٢٠٩٧، ٢٩٦٧، ٤٠٥٢، ٦٣٨٧	٥٣٦٧	٩٥٩				X
٢٢٩٥	٢٢٨٩	٣٦٥		X		
١٤٥٢، ٢٦٣٣، ٣٩٢٣، ٦١٦٥	٢٦٣٣	٥٢٦-٤٢٥		X		
٤٢٤٩، ٥٧٧٧	٣١٦٩	٥٢٧		X		
٥٢٥، ١٤٣٥، ١٨٩٥، ٧٠٩٦	٣٥٨٦	٦٠٢			X	
٣٢٨٧، ٢٧٤٢، ٣٧٦١، ٤٩٤٣، ٤٩٤٤، ٦٢٧٨	٣٧٤٣	٦٣٠			X	
-	٣٨٣٤	٦٤٣			X	

٣١٣٠	٤٠٦٦	٦٨٨		X		
-	٤٥١٣	٧٦٧				X
-	٤٥١٤	٧٦٧				X
١٣٢٩	٤٥٥٦	٧٧٦				X
١١٣١	٥٠٥٢	٩٠٤		X		
٥٣٠٥، ٦٨٤٧	٧٣١٤	١٢٥٩		X		
٥٠	٤٧٧٧	٨٣٩			X	
٢٦، ٥٢٧، ١٥١٩، ٢٧٨٢، ٥٩٧٠، ٧٥٣٤	٢٧٨٢	٤٦١			X	
-	٢٥١٨	٤٠٧		X		
٦٤٩٤	٢٧٨٦	٤٦١-٤٦٢			X	
٩٥١	٩٥٥	١٥٤		X		
٢٨٢، ٣٣٢٨، ٦٠٩١، ٦١٢١	١٣٠	٢٨		X		
٩٥٦، ١٤٦٢، ١٩٥١، ٢٦٥٨	٣٠٤	٥٣				X
١٢٩٥ ، ٢٧٤٤ ، ٤٤٠٩ ، ٥٦٦٨ ، ٦٣٧٣ ، ٦٧٣٣	٢٧٤٢	٤٥٢		X		
-	٢٧٤٤	٤٥٢		X		
٦٠٢٢	١٤٤٥	٢٣٣			X	
١٧٢٨	١٧٢٧	٢٧٩			X	
٤٦، ١٨٩١، ٢٦٧٨، ٦٩٥٦	١٨٩١	٣٠٤			X	
٣٣٦٦	٣٤٢٥	٥٧٦		X		
٣٦٠٧، ٧٠٨٤	٣٦٠٦	٦٠٥		X		
٤٤٧٧، ٤٧٦١، ٦٠٠١، ٧٨١١، ٦٨٦١، ٦٨١١، ٧٥٢٠ ، ٧٥٣٢	٤٧٦١	٨٣٥			X	

٢٧٣٢، ٤٨٤٤	٢٧٣١	٤٤٧-٤٥٠			X
-	٥٩٧١	١٠٤٥		X	
٢٤٦٥	٦٢٢٩	١٠٨٤		X	
٦٦٧٥	٦٩٢٠	١١٩٢		X	
المجموع: (٥١) حديثاً			٢٠	٢٣	٨
النسبة المئوية			٣٩،٢ %	٤٥،١ %	١٥ %،٧
الرتبة			٢	١	٣

يظهر من جدول (٢) ما يأتي:

١-عدد الأحاديث النبوية المتضمنة لاستراتيجية الأسئلة السابرة (الترابطية، التوضيحية، التبريرية) بلغت (٥١) حديثاً، وبنسبة (٢٤،٧%) من مجمل الأحاديث النبوية الشريفة المتضمنة لأسئلة وإجابات متعددة في صحيح البخاري، والبالغة (٢٠٦) حديثاً.

٢-جاءت استراتيجية الأسئلة السابرة التوضيحية المتضمنة في الأحاديث النبوية الشريفة في المرتبة الأولى، وبعدد أحاديث بلغ (٢٣) حديثاً، وبنسبة (٤٥،١%).

٣-جاءت استراتيجية الأسئلة السابرة الترابطية المتضمنة في الأحاديث النبوية الشريفة في المرتبة الثانية، وبعدد أحاديث بلغ (٢٠) حديثاً، وبنسبة (٣٩،٢%).

٤-جاءت استراتيجية الأسئلة السابرة التبريرية المتضمنة في الأحاديث النبوية الشريفة في المرتبة الثالثة والأخيرة، وبعدد أحاديث بلغ (٨) أحاديث نبوية، وبنسبة (١٥،٧%).

السؤال الثاني: ما أبرز تصنيفات الأسئلة السابرة وأشكالها التربوية المتضمنة في الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ تفريغ تكرارات الأحاديث النبوية المتضمنة لاستراتيجيات الأسئلة السابرة، حيث تمّ استخراج تكرارات كل من السائل والمُجيب، وارتباطها باستراتيجيات

الأسئلة السابرة الثلاث، والنسب المئوية لها والرتب للأحاديث النبوية المتضمنة لتلك التكرارات.

جدول (٣): تكرارات أشكال الأسئلة السابرة وأشكالها التربوية في أحاديث صحيح البخاري

أحاديث الأسئلة السابرة في صحيح البخاري				تصنيفات الأسئلة السابرة وأشكالها التربوية		
اسم الكتاب	رقم الباب	رقم الصفحة	رقم الحديث	السائل	المُستجيب	إستراتيجية السؤال السابر
الجنائز	٦٦	٢١٣	١٣٣٧	ﷺ	صحابي	توضيحي
الحج	١٢٥	٢٧٨	١٧٢٤	ﷺ	صحابي	توضيحي
البيوع	١	٣٢٨-٣٢٩	٢٠٤٨	ﷺ	صحابي	توضيحي
العلم	٩	١٦	٦٧	ﷺ	صحابي	ترابطي/ تركيزي
الحج	١٣٢	٢٨٠	١٧٣٩	ﷺ	صحابي	ترابطي/ تركيزي
الصلاة	٦	٦٤	٣٦١	ﷺ	صحابي	ترابطي/ تركيزي
الآذان	١٢٩	١٣٠-١٣١	٨٠٦	ﷺ	صحابي	ترابطي/ تركيزي
الحوالة	٣	٣٦٥	٢٢٨٩	ﷺ	صحابي	ترابطي/ تركيزي
فضائل القرآن		٩٠٤	٥٠٥٢	ﷺ	صحابي	ترابطي/ تركيزي
الاعتصام بالكتاب والسنة	١٢	١٢٥٩	٧٣١٤	ﷺ	صحابي	ترابطي/ تركيزي
الهبة	٢٠	٤٢٠-٤٢١	٢٦٠٠	ﷺ	صحابي	تبريري/ ناقد
النفقات	١٢	٩٥٩	٥٣٦٧	ﷺ	صحابي	تبريري/ ناقد
الهبة	٣٥	٤٢٥-٥٢٦	٢٦٣٣	ﷺ	أعرابي	ترابطي/ تركيزي
الجزية والموادعة	٧	٥٢٧	٣١٦٩	ﷺ	يهودية	ترابطي/ تركيزي
التفسير/ سورة ٣	٦	٧٧٦	٤٥٥٦	ﷺ	اليهود	تبريري/ ناقد

٣١	التفسير/ سورة	٢	٨٣٩	٤٧٧٧	جبريل	ﷺ	توضيحي
	الجهاد والسير	١	٤٦١	٢٧٨٢	صحابي	ﷺ	توضيحي
	الجهاد والسير	٢	٤٦١-٤٦٢	٢٧٨٦	صحابي	ﷺ	توضيحي
	الزكاة	٣٠	٢٣٣	١٤٤٥	صحابي	ﷺ	توضيحي
	الحج	١٢٧	٢٧٩	١٧٢٧	صحابي	ﷺ	توضيحي
٢٥	التفسير/ سورة	٢	٨٣٥	٤٧٦١	صحابي	ﷺ	توضيحي
	العتق	٢	٤٠٧	٢٥١٨	صحابي	ﷺ	ترابطي/ تركيزي
	العيدين	٥	١٥٤	٩٥٥	صحابي	ﷺ	ترابطي/ تركيزي
	العلم	٥٠	٢٨	١٣٠	صحابي	ﷺ	ترابطي/ تركيزي
	الوصايا	٢	٤٥٢	٢٧٤٢	صحابي	ﷺ	ترابطي/ تركيزي
	الوصايا	٣	٤٥٢	٢٧٤٤	صحابي	ﷺ	ترابطي/ تركيزي
	أحاديث الأنبياء	٤٠	٥٧٦	٣٤٢٥	صحابي	ﷺ	ترابطي/ تركيزي
	المناقب	٢٥	٦٠٥	٣٦٠٦	صحابي	ﷺ	ترابطي/ تركيزي
	الآداب	٢	١٠٤٥	٥٩٧١	صحابي	ﷺ	ترابطي/ تركيزي
	الاستئذان	٢	١٠٨٤	٦٢٢٩	صحابي	ﷺ	ترابطي/ تركيزي
	الحيض	٦	٥٣	٣٠٤	صحابيات	ﷺ	تبريري/ ناقد
	الشروط	٢	٤٤٧-٤٥٠	٢٧٣١،	صحابي	ﷺ	تبريري/ ناقد
	الصوم	١	٣٠٤	١٨٩١	رجل	ﷺ	توضيحي
	استتابة المرتد والمعاندين وقتالهم	١	١١٩٢	٦٩٢٠	أعرابي	ﷺ	توضيحي
	العلم	٣٩	٢٤	١١١	صحابي	صحابي	توضيحي

الغُسل	٣	٤٦	٢٥٢	صحابي	صحابي	توضيحي
المناقب	٢٥	٦٠٢	٣٥٨٦	صحابي	صحابي	توضيحي
فضائل أصحاب النبي ﷺ	٢٠	٦٣٠	٣٧٤٣	صحابي	صحابي	توضيحي
مناقب الأنصار	٢٦	٦٤٣	٣٨٣٤	صحابية	صحابي	توضيحي
التهجد	٧	١٨١	١١٣٢	صحابي	صحابي	توضيحي
التيمم	٧	٦١	٣٤٦	صحابي	صحابي	تبريري/ ناقد
الآذان	٩٧	١٢٣	٧٦١	تابعي	صحابي	توضيحي
الوتر	٧	١٦٠	١٠٠١	تابعي	صحابي	توضيحي
الوتر	٧	١٦١	١٠٠٢	تابعي	صحابي	توضيحي
الحج	٦٠	٢٦١	١٦١١	تابعي	صحابي	توضيحي
الحج	٦٤	٢٦٢	١٦١٨	تابعي	صحابي	توضيحي
الحج	٨٣	٢٦٨	١٦٥٣	تابعي	صحابي	توضيحي
المغازي	١٩	٦٨٨	٤٠٦٦	رجل	صحابي	ترابطي/ تركيزي
التفسير/ سورة ٢	٣٠	٧٦٧	٤٥١٣	رجلان	صحابي	تبريري/ ناقد
التفسير/ سورة ٢	٣٠	٧٦٧	٤٥١٤	رجل	صحابي	تبريري/ ناقد
الوحي	٦	٢	٧	هرقل	أبو سفيان	ترابطي/ تركيزي

يظهر من جدول (٣) ما يأتي:

١-تعدد السائل والمستجيب في الأحاديث النبوية المتضمنة لاستراتيجية الأسئلة السابرة، فقد كان السائل بأسئلة متعددة (النبي ﷺ)، والمستجيب بإجابات متعددة (صحابي بعدد ١٢، وأعرابي بعدد ١، ويهودي بعدد ٢) وبعدد إجمالي (١٥) حديثاً نبوياً، وبنسبة مئوية بلغت (٢٩،٤%) وفي المرتبة الثانية.

٢-بلغت الأحاديث التي كان السائل فيها بأسئلة متعددة (صحابياً أو صحابية) والمستجيب بإجابات متعددة (النبي ﷺ بعدد ١٦، أو صحابي بعدد ٧) وبعدد إجمالي (٢٣) حديثاً نبوياً، وبنسبة مئوية بلغت

(٤٥،١%) وفي المرتبة الأولى. وحديث واحد كان السائل (جبريل عليه السلام) والمستجيب بإجابات متعددة (النبي ﷺ)، وبنسبة مئوية بلغت (١،٩%) وفي المرتبة الأخيرة.

٣-بلغت الأحاديث التي كان السائل فيها بأسئلة متعددة آخر (تابعي أو أعرابي وغيرهما) والمستجيب بإجابات متعددة (النبي ﷺ بعدد٢، صحابي بعدد١٠) وبعدد إجمالي (١٢) حديثاً نبوياً، وبنسبة مئوية بلغت (٢٣،٦%) وفي المرتبة الثالثة.

مناقشة نتائج الدراسة:

فقد أشارت نتائج السؤال الأول الذي نصّه "ما مدى تضمّن أسئلة الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري لإستراتيجيات الأسئلة السابرة التركيزية/ الترابطية، والأسئلة السابرة التوضيحية والأسئلة السابرة التبريرية/الناقدة؟" إلى أنَّ عدد الأحاديث النبوية المتضمنة لاستراتيجية الأسئلة السابرة (الترابطية، التوضيحية، التبريرية) بلغت (٥١) حديثاً. وهذا يؤكد حرص النبي ﷺ على استخدام الأساليب التربوية والتعليمية في تعليم الصحابة وغيرهم من المتعلِّمين، وإثارة انتباههم وإعمال عقولهم، وتشويقهم من خلال استخدام أسلوب الأسئلة السابرة، باعتبارها "أسئلة متعمقة لا تقف عند الطرح السطحي أو البسيط للأسئلة بل تتطلب تفكيراً أعمق من المتعلِّم وإجابة أشمل، وأكثر صعوبة"[٤٥].

وقد تعدد استخدام النبي ﷺ لإستراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث، ولم يكتف بنوع واحد؛ لأنَّ لأنواع الأسئلة التي يطرحها المُعلِّمون علاقة بنوع وطريقة التفكير لدى المتعلِّمين؛ فإنَّ الأسئلة السابرة النبوية عملت على إثارة حب الاستطلاع لدى المتعلِّمين، وتوضيح أفكارهم، وعززت مقدرتهم على حل المشكلات، وتشجيعهم على التفكير المعرفي بمستويات عليا، وممارسة مهارات التفكير المختلفة.

وكذلك يُلاحظ من الاستخدام النبوي لإستراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث أنَّ النبي ﷺ كان يعمل على تغير دور المُعلِّم ليَصبح مُوجِهاً ومُنشطاً للعملية التعليمية. ومن

ناحية فقد حرص النبي ﷺ أثناء استخدامه لأسلوب الأسئلة السابرة على مراعاة الخبرة والمعرفة السابقة للمتعلِّم؛ وهذا ما ذهب إليه التربويون المعاصرون. حيث إنَّ الفرد لا يمكن أن يُدرك ويكوِّن فهماً للأشياء وللمعرفة الجديدة إلا عندما تكون المعرفة السابقة ملائمة للمعرفة الجديدة، كون المعرفة تفسير ذا معنى لخبرات الشخص الفردية[٤٦].

وتنبثق أهمية التفكير السابر في الحديث النبوي الشريف، من تأكيد آيات القران الكريم على التفكير والتأمل، وهذا النوع يطلق عليه التفكير السابر وتأكيداً على ذلك قال تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ يَذۡكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمٗا وَقُعُودٗا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمۡ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلۡقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ رَبَّنَا مَا خَلَقۡتَ هَٰذَا بَٰطِلٗا سُبۡحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ﴾[آل عمران١٩١]، وقوله تعالى: ﴿ فَٱقۡصُصِ ٱلۡقَصَصَ لَعَلَّهُمۡ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الأعراف١٧٦]. "إذْ نلاحظ من الآيات الكريمة دعوة للتأمل والتفكير السابر في الخلق وهذا ليس بالشيء البسيط، ولكنه بحاجة إلى تفكير عميق يوضح علاقة الخالق في ذلك"[٤٧].

ويُلاحظ الباحث أنَّ الاستخدام النبوي لإستراتيجيات الأسئلة السابرة الثلاث، كانت أداة معينة للنبي ﷺلتوضيح الأفكار الغامضة التي يُقدمها المتعلِّم من الصحابة وغيرهم، واكتشاف موطن خطئه أو موضع ضعفه وقوته، وتوسيع أفكاره.

وقد أشارت نتائج السؤال الأول كذلك إلى أنَّ عدد الأحاديث المتضمنة لاستراتيجية الأسئلة السابرة التوضيحية المتضمنة في الأحاديث النبوية بلغ (٢٣) حديثاً في المرتبة الأولى. فالأسئلة السابرة التوضيحية هي الأسئلة التي كان يطرحها النبي ﷺ عندما كان يعطي المتعلِّم (صحابي أم غيره) إجابة أولية غير تامة لسؤال سابق، لدعم الجزء الصحيح منها، وتوجيهه نحو الإجابة التامة، أو إزالة الغموض الذي يسود إجابته، للوصول إلى إجابة أعمق من خلال تشجيع المتعلِّمين على الوصول إلى أبعد نقطة صحيحة في استجاباتهم. وهذا ما تضمنه تعريف الأسئلة السابرة

التوضيحية بأنَّها "مجموعة الأسئلة التي يطرحها المُعلِّم على المتعلِّم نفسه عندما تكون الإجابة عامة أو غامضة, أو ناقصة، أو يطلب المُعلِّم من المتعلِّم أن تكون الإجابة أكثر تحديداً أو أكثر وضوحاً, أو يُكمل النقص الموجود في إجابته"[٤٨].

ولتقريب هذا النمط من إستراتيجيات الأسئلة السابرة من الأذهان فإنَّ خير مثال على ذلك هو الحديث الذي رواه أبو موسى الأشعري ﷺ[٤٩]: قَالَ: قَدِمْتُ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ وَهُوَ بِالْبَطْحَاءِ فَقَالَ ﷺ: أَحَجَجْتَ؟ قُلْتُ (أَبُو مُوسَى): نَعَمْ. قَالَ ﷺ: بِمَا أَهْلَلْتَ؟ قُلْتُ (أَبُو مُوسَى): لَبَّيْكَ بِإِهْلَالٍ كَإِهْلَالِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ ﷺ: أَحْسَنْتَ، انْطَلِقْ فَطُفْ بِالْبَيْتِ وَبِالصَّفَا وَالْمَرْوَةِ،...حيث كان الهدف النبوي من استخدام إستراتيجية الأسئلة السابرة التوضيحية في الحديث السابق؛ توضيح معنى الإهلال في الحج، حيث كان النبي ﷺ يحرص على تحسين مستوى إجابات الصحابي (أبو موسى الأشعري) من خلال الإدلاء بتفصيلات أشمل عن موضوع الإهلال في الحج للتوضيح، وإضافة معلومات أخرى عليه، وهذا كله أعطى فرصة أكثر للتفاعل والإيجابية بين النبي ﷺ (المُعلِّم) والصحابي (المُتعلِّم).

ومن ناحية أخرى يُلاحظ أنَّ النبي ﷺ ختم الحديث بأسلوب التعزيز بقوله: أحسنت. حيث أشار التربويون إلى أنّه يجب على المُعلِّم لتحقيق نتاجات الأسئلة السابرة أنْ يلجأ إلى الثناء على المتعلِّم إذا أحسن الإجابة ليَشجعه على الانتباه والجدّ والإجابات الصائبة، فمثل هذا التقدير يُشعر المتعلِّم بمقدار نجاحه[٥٠]، وتقديم التشجيع والثناء على المشاركة التي يبذلها كل متعلِّم لكي يتعلم ويتقدم في تعلّمه، وهذا التفاعل المُعزز وجهاً لوجه يؤدي إلى تحفيز ذوي المستويات المنخفضة، وبطبيعة الحال فإنَّ هذا التفاعل المُعزز يُعدّ بمثابة صورة من صور التغذية الراجعة[٥١].

وكذلك الحديث الذي رواه عاصم ﷺ[٥٢]، حيث كان الهدف من استخدام الأسئلة السابرة التوضيحية هو توضيح معنى القنوت، وهو الدعاء، حيث إنَّ "القنوت للحاجة

بعد الركوع لا خلاف عنه في ذلك، وأمّا لغير حاجة فالصحيح عنه أنَّه قبل الركوع، وقد اختلف عمل الصحابة في ذلك، وللظاهر أنَّه من الاختلاف المُباح"[٥٣].

وقد أشارت نتائج السؤال الأول إلى أنَّ عدد الأحاديث المتضمنة لاستراتيجية الأسئلة السابرة الترابطية المتضمنة في الأحاديث النبوية الشريفة بلغ (٢٠) حديثاً في المرتبة الثانية. حيث هدف النبي ﷺ من استخدام هذا النوع من الأسئلة السابرة الوصول إلى تعميم مشترك، فهي "سؤال أو مجموعة من الأسئلة يطرحها المُعلّم على المتعلّمين فيحصل على إجابات صحيحة, ثم يقوم بطرح أسئلة أخرى على المتعلّم نفسه أو بقية المتعلّمين، ولكن من أجل الوصول إلى التعميم"[٥٤].

ولتقريب إستراتيجية الأسئلة السابرة الترابطية من الأذهان فإنَّ خير مثال على ذلك هو الحديث الذي رواه أبو هريرة ﷺ- أَنَّ أَعْرَابِيًّا أَتَى رَسُولَ اللَّهِ ﷺ، فَقَالَ (الأَعْرَابِي): إِنَّ امْرَأَتِي وَلَدَتْ غُلَامًا أَسْوَدَ وَإِنِّي أَنْكَرْتُهُ.

فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: هَلْ لَكَ مِنْ إِبِلٍ؟ قَالَ (الأَعْرَابِي): نَعَمْ.

قَالَ ﷺ: فَمَا أَلْوَانُهَا؟ قَالَ (الأَعْرَابِي): حُمْرٌ.

قَالَ ﷺ: هَلْ فِيهَا مِنْ أَوْرَقَ[٥٥]؟ قَالَ (الأَعْرَابِي): إِنَّ فِيهَا لَوُرْقًا.

قَالَ ﷺ: فَأَنَّى تُرَى ذَلِكَ جَاءَهَا؟ قَالَ (الأَعْرَابِي): يَا رَسُولَ اللَّهِ عِرْقٌ[٥٦] نَزَعَهَا.

قَالَ ﷺ: وَلَعَلَّ هَذَا عِرْقٌ نَزَعَهُ وَلَمْ يُرَخِّصْ لَهُ فِي الِانْتِفَاءِ مِنْهُ.[٥٧]

وهكذا أوصل النبي ﷺ ذلك الرجل إلى أن يجد حلاً لإشكاليته المطروحة من خلال سلسلة من الأسئلة السابرة، بهدف تأكيد الإجابة وتعميقها من خلال ربطها بمعارفه السابقة (ألوان الإبل)، للخروج بتعميم مشترك، ليسهل توظيفها والاستفادة منها. حيث شَبّه ﷺ أصلاً معلوماً (اختلاف ألوان الإبل عن لون آبائها) بأصل مبين (إنَّ الغلام أسود والرجل أبيض، فكيف يكون منه)، وبيّن حكمها ليفهم السائل، وفائدة التشبيه هنا التقريب لفهم السائل، بقوله ﷺ، (لعلّ نزعة عرق: لعل عرقاً

نزعه)، يحتمل أن يكون في أصولها – الأم- ما هو باللون المذكور فاجتذب به إليه فجاء على لونه[٥٨].

والأسئلة السابقة التي طرحها ﷺ هدفت إلى تنمية قدرة المُتعلِّم على تحليل المعلومات وتقويمها، والربط بين الأسباب والنتائج، وتنمية القدرة على التمثيل، والتعليل، والاستشهاد والاستنتاج، وفحص ما لديه من حقائق، للوصول إلى نتائج السؤال، كما أنَّ الأسئلة النبوية السابقة تدخل في مستوى التقويم، أي إصدار حكم على قضية الابن الذي اختلف لون بشرته عن أبويه في ضوء معايير منطقية وعلمية. ويلاحظ الباحث كذلك أنَّ الهدف النبوي من استخدام استراتيجية الأسئلة السابرة الترابطية في الحديث السابق؛ راعت أعلى مستويات التفكير، من خلال صياغة أسئلة ذات مستوى مرتفع، حيث شجّع ﷺ المتعلِّم على الارتقاء بتفكيره، وتنظيم إجابته، حتى وصل إلى تعميم مشترك.

وأخيراً فقد أشارت نتائج السؤال الأول إلى أنَّ عدد الأحاديث المتضمنة لاستراتيجية الأسئلة السابرة التبريرية المتضمنة في الأحاديث النبوية الشريفة بلغ (٨) أحاديث نبوية في المرتبة الثالثة والأخيرة. وفي هذا النوع من الأسئلة السابرة يطرح المُعلِّم سؤالاً، ويُعطي المتعلِّم إجابة صحيحة كانت أو خطأ, فيعقبه المُعلِّم بسؤال للمتعلِّم المُجيب ليقدم مبررات لهذه الإجابة, وبعد ذلك وفي ضوء إجابة المتعلِّم إمّا أنْ يقوم المُعلِّم بتعديل الإجابة الخطأ، أو تعزيز الإجابة إذا كانت صحيحة[٥٩].

واستراتيجية الأسئلة السابرة التبريرية تظهر بوضوح في حديث جابر بن عبدالله ﷺ قَالَ: هَلَكَ أَبِي وَتَرَكَ سَبْعَ بَنَاتٍ أَوْ تِسْعَ بَنَاتٍ فَتَزَوَّجْتُ امْرَأَةً ثَيِّبًا

فَقَالَ لِي رَسُولُ اللَّه ﷺ: تَزَوَّجْتَ يَا جَابِرُ؟ فَقُلْتُ (جَابِرُ): نَعَمْ.

فَقَالَ ﷺ: بِكْرًا أَمْ ثَيِّبًا؟ قُلْتُ (جَابِرُ): بَلْ ثَيِّبًا.

قَالَ ﷺ: فَهَلا جَارِيَةً تُلاعِبُهَا وَتُلاعِبُكَ؟ وَتُضَاحِكُهَا وَتُضَاحِكُكَ؟

قَالَ فَقُلْتُ لَهُ (جَابِرُ): إِنَّ عَبْدَاللَّه هَلَكَ وَتَرَكَ بَنَاتٍ وَإِنِّي كَرِهْتُ أَنْ

أَجِيئُهُنَّ بِمِثْلِهِنَّ فَتَزَوَّجْتُ امْرَأَةً تَقُومُ عَلَيْهِنَّ وَتُصْلِحُهُنَّ.

فَقَالَ ﷺ: بَارَكَ اللَّهُ لَكَ أَوْ قَالَ خَيْرًا.(٦٠)

من خلال استقراء الحديث السابق، يرى الباحث أنَّ الأسئلة السابرة التبريرية المتضمنة في الحديث هدفت إلى جعل المتعلِّم (الصحابي) يُناقش السبب الأكثر منطقية، أو تحديد السبب الأكثر فاعلية, من خلال تدعيم الإجابة بأدلة وبراهين منطقية، ففد تمّ تدعيم الإجابة بقول ﷺ (فَهَلا جَارِيَةً تُلاعِبُهَا وَتُلاعِبُكَ؟ وَتُضَاحِكُهَا وَتُضَاحِكُكَ؟)، وكل ذلك كان بهدف زيادةَ الوعي الناقد لدى المُتعلِّم لتبرير الإجابة, وإبراز أفضل الحلول أو البدائل المطروحة للإجابة أو المناقشة، بعد تصحيح الفهم الخطأ، واستكمال الجزء الناقص من الإجابات.

أما نتائج السؤال الثاني والذي نصّه "ما أبرز تصنيفات الأسئلة السابرة وأشكالها التربوية المتضمنة في الأحاديث النبوية الواردة في صحيح البخاري؟"، فقد أشارت إلى تعدد السائل والمستجيب في الأحاديث النبوية المتضمنة لاستراتيجية الأسئلة السابرة، فقد كان السائل بأسئلة متعددة (النبي ﷺ) في (١٥) حديثاً نبوياً، والصحابي أو الصحابية في (٢٣) حديثاً نبوياً، و(جبريل عليه السلام) في حديث واحد، وأخيراً (تابعي أو أعرابي أو يهودي أو يهودية) في (١٢) حديثاً نبوياً. ومثال تعدد السائل بأن يكون تابعياً والمستجيب صحابياً حديث أَبِي مَعْمَرٍ:

قَالَ (أَبُو مَعْمَر): أَكَانَ النَّبِيُّ ﷺ يَقْرَأُ فِي الظُّهْرِ وَالْعَصْرِ؟

قَالَ (خَبَّابِ بْنِ الأَرَت): نَعَمْ.

قَالَ (أَبُو مَعْمَر): بِأَيِّ شَيْءٍ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ قِراءَتَهُ؟

قَالَ (خَبَّابِ بْنِ الأَرَت): بِاضْطِرَابِ لِحْيَتِهِ.(٦١)

ومثال السائل يهودي والمستجيب (النبي ﷺ) حديث عَبْدِاللَّه بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا أَنَّ الْيَهُودَ جَاءُوا إِلَى النَّبِيِّ ﷺ بِرَجُلٍ مِنْهُمْ وَامْرَأَةٍ قَدْ زَنَيَا

فَقَالَ لَهُمْ ﷺ: كَيْفَ تَفْعَلُونَ بِمَنْ زَنَى مِنْكُمْ؟

قَالُوا: نُحَمِّمُهُمَا وَنَضْرِبُهُمَا.

فَقَالَ ﷺ: لا تَجِدُونَ فِي التَّوْرَاةِ الرَّجْمَ؟

فَقَالُوا: لا نَجِدُ فِيهَا شَيْئاً.

فَقَالَ لَهُمْ عَبْدُاللَّهِ بْنُ سَلامٍ: كَذَبْتُمْ، فَأْتُوا بِالتَّوْرَاةِ فَاتْلُوهَا إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ فَوَضَعَ مِدْرَاسُهَا الَّذِي يُدَرِّسُهَا مِنْهُمْ كَفَّهُ عَلَى آيَةِ الرَّجْمِ فَطَفِقَ يَقْرَأُ مَا دُونَ يَدِهِ وَمَا وَرَاءَهَا وَلا يَقْرَأُ آيَةَ الرَّجْمِ، فَنَزَعَ يَدَهُ عَنْ آيَةِ الرَّجْمِ، فَقَالَ (عَبْدُاللَّهِ بْنُ سَلامٍ): مَا هَذِهِ؟

فَلَمَّا رَأَوْا ذَلِكَ قَالُوا: هِيَ آيَةُ الرَّجْمِ.

فَأَمَرَ بِهِمَا فَرُجِمَا قَرِيبًا مِنْ حَيْثُ مَوْضِعُ الْجَنَائِزِ عِنْدَ الْمَسْجِدِ فَرَأَيْتُ صَاحِبَهَا يَحْنِي عَلَيْهَا يَقِيهَا الْحِجَارَةَ.(٦٢)

مما سبق يتبين للباحث أن النبي ﷺ استخدم أسلوب تبادل الأدوار بين المُعلِّم والمُتعلّم أثناء تطبيق استراتيجيات الأسئلة السابرة، ففي كثير من الأسئلة وقد بلغت (٣٦) حديثاً نبوياً كان السائل فيها هو الصحابي وغيره (المُعلِّم)، والمُجيب على تعدد الأسئلة السابرة هو النبي ﷺ (المُتعلِّم) أو غيره. ويرى الباحث أن النبي ﷺ قد استخدم أسلوب لعب الأدوار (التعليم التبادلي) بين المعلِّم والمتعلِّم في الأحاديث النبوية، فكان السائل -سواء أكان صحابياً أم غيره- يقوم بدور المعلِّم، والرسول ﷺ يقوم بدور المتعلِّم، والسائل يستخدم أسلوب الأسئلة السابرة باستراتيجياته الثلاث، والموجّهة إليه ﷺ والذي بدوره يُجيب على أسئلة السائل بكل راحة وطمأنينة، حتى مع المخالفين في العقيدة كاليهود مثلاً.

وأسلوب لعب الأدوار المستخدم في الأحاديث النبوية هو أسلوب تدريس معاصر للتعلّم، يناسب اكتساب سلوك اجتماعي أو تعديله أو تنمية القيم، والفكرة الأساسية لهذا الأسلوب هي أن يتخلى المُتعلِّم للحظات عن شخصيته أو دوره الاجتماعي الفعلي، ويقوم بتمثيل دور شخصية أخرى يتبنى أفكارها ويدافع عنها، أو أن يتبادل مع شخص آخر الأدوار...(٦٣)

ومثال التعلّيم التبادلي الحديث الذي رواه أبو ذر رضي الله عنه (٦٤):

قَالَ (أَبُو ذَرّ): أَيُّ الْعَمَلِ أَفْضَلُ؟ قَالَ ﷺ: إِيمَانٌ بِاللَّهِ وَجِهَادٌ فِي سَبِيلِهِ.

قُلْتُ (أَبُو ذَرّ): فَأَيُّ الرِّقَابِ أَفْضَلُ؟ قَالَ ﷺ: أَعْلاهَا ثَمَنًا وَأَنْفَسُهَا عِنْدَ أَهْلِهَا.

قُلْتُ (أَبُو ذَرّ): فَإِنْ لَمْ أَفْعَلْ؟ قَالَ ﷺ: تُعِينُ ضَايِعاً أَوْ تَصْنَعُ لأَخْرَقَ.

قَالَ (أَبُو ذَرّ): فَإِنْ لَمْ أَفْعَلْ؟ قَالَ ﷺ: تَدَعُ النَّاسَ مِنْ الشَّرِ فَإِنَّهَا صَدَقَةٌ تَصَدَّقُ بِهَا عَلَى نَفْسِكَ.

والتّعليم التّبادلي سهل التّطبيق، يمكن أنْ يتقنه المتعلِّمون والمعلمون بسهولة، ويتضمن التّعليم التّبادلي تعلماً تعاونياً مبنياً على الحوار، والنّقاش بين المتعلِّمين أنفسهم، وبين المتعلِّمين والمعلم، كما يمكن تبادل الأدوار بين المعلم والمتعلِّمين، حيث يشعر المتعلِّمون بدورهم في العملية التّعليمية، ويجعل تعلمهم ذا معنى، وتمكّنهم من مراقبة استيعابهم، وتعينهم على تحقيق الأهداف التعليمية[٦٥].

فلعب الأدوار يعمل على الربط بين النظرية والتطبيق، بتقريب المفاهيم المنهجية النظرية إلى واقع الحياة الاجتماعية التي يعيشها المتعلِّم، وتوظيف المهارات اللغوية والحركية والفكرية، وتشجيع التلاميذ وزيادة دافعتيهم نحو التعلم، ومساعدة المتعلِّمين على اكتساب الثقة بالنفس فيعززها[٦٦].

إنّ استراتيجية التّعليم التّبادلي استراتيجية تجعل المتعلِّمين محور العملية التعليمية التعلمية، تعمل على تدريبهم التّفكير التأملي العميق، واكتساب قيم الحوار والمناقشة، وتبادل الخبرات والمعرفة السابقة، وتوظيفها في المواقف التعليمية. لذلك يرى الباحث أنَّ استخدام النبي ﷺ لأسلوب لعب الأدوار (التعليم التبادلي) بين المعلِّم والمتعلِّم في الأحاديث النبوية؛ يؤكد على أسبقية المنهج التربوي النبوي في ممارسة الأساليب والطرائق التعليمية، وتفوقه على جميع المناهج التربوية والتعليمية التي يوصي بها المتخصصون في مجال التربية والتعليم اليوم، وما قررته نتائج البحوث والدراسات المعاصرة. ومن ناحية أخرى هو رسالة إلى معلمي ومشرفي التربية الإسلامية وغيرهم من معلمي المواد الدراسية الأخرى لتطبيقه في

المواقف الصفية. فقد أكد تاتر (Tatar, 2002) أنَّ الطلبة من خلال لعب الأدوار يكتشفون الأساليب الملائمة لكلامهم اليومي، ويستفيدون من تجاربهم في تحسين قدرتهم على إصدار الأحكام، وتفعيل الاتصالات الشفهية، وغير الشفهية التي يمارسونها مع بعضهم بعضاً[٦٧].

ويرى الباحث أنَّ أسلوب لعب الدور المتضمن في الأحاديث النبوية صورة من صور الإبداع التربوي النبوي، ومراعاة للجانب الانفعالي عند المتعلّم، باعتباره أحد أهم استراتيجيات التعلم النشط المعاصرة، والمعتمدة على مشاركة المُتعلِّم الفاعلة والايجابية في المواقف التعليمية التعلّمية، للوصول إلى الإبداع والتقييم المستمر للسلوك الذاتي. ومن ناحية أخرى يُلاحظ من خلال استقراء الأحاديث النبوية المتضمنة لأسلوب الأسئلة السابرة أنَّ النبي ﷺ لم يكن يُرهق الصحابة (المُتعلِّمين) بكثرة الأسئلة السابرة، بل كان يكتفي بالإجابات الشاملة في معناها ومبناها، وعمل على توفير جوٍ من الحرية لهم عند طرح الأسئلة، فيستجيب لأسئلتهم وإن تعددت.

إنَّ تضمن الأحاديث النبوية لأسلوب لعب الأدوار، يدل على المنهج التربوي النبوي بتوفير حرية التعلّم أمام المُتعلِّم، ويستجيب ﷺ لأي إشكال يطرأ في تفكير المُتعلِّم أثناء المواقف التعليمية.

التوصيات:

-ضرورة اهتمام مُعلِّمي ومشرفي التربية الإسلامية بتطبيق الطرائق النبوية أثناء التدريس، وخاصة استراتيجيات الأسئلة السابرة.

-اجراء الدراسات والبحوث العلمية لاستنباط النظريات التربوية وطرائق التدريس المتضمنة في السنة النبوية.

-ضرورة المبادرة إلى تأصيل العلوم التربوية التي اشتمل عليها كل من القرآن الكريم والسنة النبوية، وصياغتها وفق منظور المنهج التربوي الإسلامي.

-توجيه اهتمام المعلّمين إلى ضرورة ممارسة استراتيجية تبادل الأدوار في تدريس التربية الإسلامية.

الهوامش:

١- الجلاد، ماجد زكي (١٩٩٩). السؤال وأغراضه في القرآن الكريم، **مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك/ الأردن، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مجلد (١٥)، عدد (٣)، ص١٥٩-١٨٢.
٢- المرجع السابق.
٣- المقوسي، ياسين (٢٠١٤). أسئلة الأحاديث النبوية الشريفة وتصنيف بلوم للعمليات العقلية"، **مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية**، مجلد (١)، عدد (٢)، ص ٢٨٥-٣٤٠.
٤- الطراونة، محمد عبدالكريم، وأبو سليم، علي (٢٠٠٧). أثر استخدام السؤال السابر في تحصيل طلبة الأول الثانوي - الأدبي والشرعي- في مادة تاريخ الأدب والنصوص, **مجلة الدراسات التربوية والنفسية, جامعة السلطان قابوس**, مجلد (١)، عدد (١)، يوليو، ص ص ٦٩-١١٧.
5- Anders, T. (1980). Adjunet Applications Facilitaie later Application or Dothey?. **Journal of educational Psychology**, Vol. 72, No. 4, pp.533-543.
٦- المقوسي (٢٠١٤م)، **مرجع سابق**.
٧- ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (٧٧٣-٨٥٢هـ). **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٠م، ج٣ ص١٤٠٦، ١/١٧٦-١٧٧.
٨- ابن جماعة، بدر الدين (٢٠١٣). **تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلِّم**، تحقيق: محمد هاشم السيد، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان.
٩- النووي، يحيى الدين بن شرف (١٤١٦هـ). **تهذيب الأسماء واللغات**، دار الفكر، بيروت. ج ١، ص ٩١.
١٠- ابن حجر، الحافظ أحمد بن علي (١٤٠٩هـ). **هدي الساري مقدمة فتح الباري**، ط٢، دار الريان، القاهرة. ص ١٠.
١١- البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل (١٩٤-٢٥٦هـ). **صحيح البخاري "الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه**، ط٢، ١٩٩٩، دار السلام للنشر، الرياض، السعودية.
١٢- دخان، خليل محمد (٢٠١٠). **الدلالات التربوية لأسلوب السؤال والجواب في السنة النبوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة، فلسطين.
١٣- المرجع السابق.
١٤- عيدة، ناغش (٢٠١٢م). **أسلوب الاستفهام في الأحاديث النبوية في رياض الصالحين – دراسة نحوية بلاغية تداولية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، الجزائر.
١٥- طعيمة، رشدي (١٩٨٧م). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص ص ٣٤-٣٧.

١٦- النووي، يحيى بن شرف (١٩٩٦م). **تهذيب الأسماء واللغات**، دار الفكر للنشر، بيروت، لبنان، ٧٣/١-٧٤.
١٧- عبدالله، عودة، وشواهنة، حمزة (٢٠١٦م). السؤالات الموجّهة إلى النبي محمد ﷺ في القرآن الكريم، **المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية**، مجلد (١٢)، عدد (٢)، ص ٩٧-١١٩. ص ٩٨.
١٨- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (١٩٩٤م). **لسان العرب**، ط٣، دار صادر، بيروت، لبنان، ص ٣٤٠ – ٣٤١.
١٩- التميمي، عواد جاسم محمد (٢٠٠٩م). **المنهج وتحليل الكتاب**، دار الحوراء، بغداد، العراق، ص١٤.
٢٠- الحارثي، حصة حسن (٢٠١١م). **أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ص١١.
٢١- عزيز، إيمان مجيد (٢٠٠٢م). **أثر استخدام الأسئلة السابرة في تحصيل المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول معهد إعداد المُعلِّمات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، كلية المُعلِّمين، ديالى، العراق، ص١٦.
٢٢- قطامي، نايفه (٢٠٠٤م)، **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، ط٢، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن، ص٣٧٦.
٢٣- العمر, أحمد علي (١٩٨٦م). **تدريب معلمي الجغرافيا على استخدام السؤال السابر عن طريق مجمع تعليمي ومقالة مكتوبة تصفه، وأثر ذلك في تحصيل طلابهم في الصف الأول الثانوي الأكاديمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، ص١٤٠.
٢٤- نبهان، يحيى محمد (٢٠٠٨م). **الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة**، دار اليازوري للنشر، عمان، الأردن، ص٩٠-٩١. انظر: سعادة، جودت أحمد؛ وعقل، فواز؛ وزامل، مجدي؛ واشتيه، جميل؛ وأبو عرقوب، هدى، (٢٠٠٦م)، **التعلّم النشط بين النظرية والتطبيق**، ط١، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ص٢٦٠-٢٦٩.
٢٥- التميمي (٢٠٠٩)، **مرجع سابق**، ص١٥.
٢٦- الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠٠٨). **طرق تدريس الرياضيات (أساليبه: أمثلة ومناقشات)**، ط١، مكتبة المجتمع العربية للنشر، عمان، الأردن، ص٢٢٦.
٢٧- الحصري، علي منير؛ والعنيزي، يوسف (٢٠٠٤م). **طرق التدريس العامة**، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت، ص١٣٤-١٣٧.
٢٨- نصيف، عادل عبد الرحمن (٢٠٠٥). أثر أسلوبي السبر التوضيحي والتشجيعي في اكتساب المفاهيم النحوية لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة القواعد، **مجلة الفتح**، عدد (٢٢)، ص ٩٥-١١٥.
٢٩- الخليلي، خليل؛ وحيدر، عبد اللطيف؛ ويونس، محمد (١٩٩٦). **تدريس العلوم**

في مراحل التعليم العام، ط١، دار القلم للنشر، دبي، الإمارات العربية، ص٢٥٨.
٣٠- الحصري والعنزي (٢٠٠٤)، **مرجع سابق**، ص١٣٤-١٣٧.
٣١- ساري، سعدة قاسم (١٩٩٩). **فاعلية توظيف التعليم المصغر في تدريب الطلبة المعلمين على كفاية طرح الأسئلة الصفية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا، ص١٢٣.
٣٢- الجلاد، ماجد زكي (٢٠١١). **مهارات تدريس القرآن الكريم**، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، ص١٥٩.
٣٣- يونس، وفاء محمود (٢٠٠٧). أثر استخدام الاستجواب بالأسئلة السابرة في مادة الأحياء في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طالبات الصف الرابع العام، **مجلة التربية والعلم**، مجلد (١٤)، عدد (٢)، ص ٢٥٣-٢٧٧.
٣٤- عطيو، محمد نجيب (٢٠٠٦). **طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية. انظر: كريم، وفاء قيس (٢٠٠٨). **أثر استراتيجية الأسئلة الفعالة في تنمية التفكير السابر لدى أطفال الروضة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.
٣٥- سعادة، جودت أحمد (٢٠١١). **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**، ط٥، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ص٣٨٩.
٣٦- أبو لبدة، عبد الله؛ والخليلي، خليل؛ وأبو زينة، فريد (١٩٩٦). **المرشد في التدريس**، دار القلم للنشر، دبي، الإمارات العربية، ص١٢٩.
٣٧- السامرائي, هاشم؛ والقاعود, إبراهيم؛ وعزيز, صبحي خليل؛ والمومني, محمد عقله، (٢٠٠٠). **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**، ط٢، دار الأمل، إربد، الأردن، ص٤٣.
٣٨- عبدالله وشواهنة (٢٠١٦)، **مرجع سابق**.
٣٩- المقوسي (٢٠١٤)، **مرجع سابق**.
٤٠- الجعفري، نعمات محمد (٢٠١٤). **أسئلة الرسول ﷺ في الصحيحين وتطبيقاتها التربوية "دراسة حديثية موضوعية"**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.
٤١- عيدة (٢٠١٢)، **مرجع سابق**.
٤٢- دخان (٢٠١٠)، **مرجع سابق**.
٤٣- العطار، نايف سالم، (٢٠٠٦). طرائق النبي ﷺ التعليمية ومميزاتها وأهميتها وعلاقة الطرائق المعاصرة بها، **مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية**، غزة، فلسطين، مجلد (١١)، عدد (٢)، ص ص ١١٠-١٤٢
٤٤- مكاوي، رمضان أحمد عبد (٢٠٠٥). **الاستفهام في الحديث النبوي الشريف**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، مصر.

٤٥- سعادة وآخرون (٢٠٠٦)، **مرجع سابق**، ص٢٦٠.

٤٦- القرارعة, أحمد عودة (٢٠٠٩). **تصميم التدريس رؤية تطبيقية**, ط١، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ص٦٥-٧٠.

٤٧- عبد الهادي, نبيل؛ ومصطفى, ناديه (٢٠٠١). **التفكير عند الأطفال**، ط١، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، ص٢٢٠.

٤٨- سعادة وآخرون (٢٠٠٦)، **مرجع سابق**، ص٢٦١.

٤٩- البخاري، **صحيح البخاري، مرجع سابق.** حديث رقم (١٧٢٤)، ص ٢٧٨.

٥٠- أحمد، محمد عبد القادر (١٩٨٦). **طرق تعليم اللغة العربية**، ط٥، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ص١١.

٥١- رسلان، مصطفى (٢٠٠٥). **تعليم اللغة العربية**، دار الثقافة للنشر، القاهرة، مصر، ص٩٤.

٥٢- البخاري، **صحيح البخاري، مرجع سابق**، حديث رقم (١٠٠٢)، ص ١٦١.

٥٣- ابن حجر (٢٠٠٠)، **مرجع سابق**، ج٣ ص١٤٠٦.

٥٤- الهويدي، زيد (٢٠٠٢). **مهارات التدريس الفعال**، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية، ص١١٤.

٥٥- الأورق: الذي فيه سواد ليس بحالك، بل يميل إلى الغبرة . أنظر: ابن حجر (٢٠٠٠)، **مرجع سابق**، ج١٠ ص٦٣٧٩.

٥٦- أصل النزع الجذب، والعرق: النسب. أنظر: ابن حجر (٢٠٠٠)، **مرجع سابق**، ج١٠ ص٦٣٧٩.

٥٧- البخاري، **صحيح البخاري، مرجع سابق**، حديث رقم (٧٣١٤)، ص ١٢٥٩.

٥٨- ابن حجر (٢٠٠٠)، **مرجع سابق**، ج١٠ ص٦٣٧٩.

٥٩- نبهان (٢٠٠٨)، **مرجع سابق**، ص٧١-٧٢

٦٠- البخاري، **صحيح البخاري، مرجع سابق**، حديث رقم (٥٣٦٧)، ص ٩٥٩.

٦١- البخاري، **صحيح البخاري، مرجع سابق**، حديث رقم (٧٦١)، ص ١٢٣.

٦٢- البخاري، **صحيح البخاري، مرجع سابق**، حديث رقم (٤٥٥٦)، ص ٧٧٦.

٦٣- الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبدالله (١٩٩٧). **التربية العملية وطرق التدريس**، ط٤، مطبعة منصور، غزة، فلسطين، ص٢٢٦.

٦٤- البخاري، **صحيح البخاري، مرجع سابق**، حديث رقم (٢٥١٨)، ص ٤٠٧.

65 -Gruenbaum, E. (2012). "Common Literacy Struggle with College Students: Using the Reciprocal Teaching Technique", **Journal of Reading and Learning**, (42),2, PP: 110-126.

٦٦- جرجس، نادي عزيز (١٩٩٩).**الإنترنت والمشروعات المتكاملة... منظومة وتنظيم التكامل المنهج وتطويره**، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت، ص٢٤٠.

67 -Tatar, S., (2002). **Dramatic Activities in Language Arts Classrooms**: Resource Summary. Eric Digest, 174: EDO-CS-02-05. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED469926.pdf>. Accessed August 13, 2010 EDO-CS-02-05 November 2002.

قصيدة أبي مروان الجزيري في الآداب والسّنة/دراسة تحليليّة

د. رغدة علي الزّبون* د. حنان إبراهيم عمايرة **

تاريخ الوصول:١/١٢/ ٢٠١٧م تاريخ القبول:٢٠١٨/٥/٢٥م

الملخص

سعى هذا البحث إلى دراسة قصيدة الآداب والسّنة لعبد الملك بن إدريس الجزيري دراسة موضوعيّة تحليليّة. فبدأت هذه الدّراسة بالتّعريف بالجزيري وكشفت عن الأسباب التي دفعته لنظم هذه القصيدة، ثم انتقلت الدراسة للكشف عن المضامين والأساليب التي تمثلت في قصيدته، **وقد اتجهت في ذلك إلى بعدين:**

أولاً: النّاحية الموضوعيّة فقد تبيّنت الدّراسة أنّ هذه القصيدة دارت حول مجموعة من المحاور الرئيسة التي تتناسب والحال النّفسيّة السّيئة التي عاشها الشّاعر في السّجن، ابتدأها بالتّعبير عن الحنين والشّوق لأهله والشّكوى من البعد عنهم، ثمّ شرع بنصح أبنائه وإرشادهم إلى القيم والأخلاق الحميدة، وحضّهم على تجنّب مساوئها، ووجّه خطابه في هذا الجانب إلى ابنه عبدالرّحمن مشيراً إلى أنه خطاب له ولإخوته، ورسالة منه لهم جميعا، وختم الجزيري هذه القصيدة بالاستعطاف، مبتدئا بالتّوجّه إلى الله -عزّوجل- وتفويض أمره وبنيه إليه، ثمّ استعطف المنصور بن أبي عامر ملتمساً منه العفو وأن يمنن عليه وعلى بنيه باللقاء بعد طول غياب. وقد كشف البعد التّحليلي لهذه القصيدة عن انتظام المضامين في الجانب الدلالي والنفسي في قالب متناغم يؤكّد رؤية الشاعر ورسالته.

وأما من النّاحية الأسلوبيّة فقد وقفت هذه الدّراسة عندالمستويات البنائية للجملة الشعرية؛ فبدأت بالمستوى البلاغي وأظهرت تقنيات بناء الصورة الشعرية في هذه القصيدة، وانتقلت بعد ذلك للمستوى الموسيقي وكشفت عن جماليات الإيقاع والوزن، وانتهت الدراسة بالوقوف على المستوى التركيبي وكشفت عن التناغم بين المستويات التحليلية ودورها في إيصال رسالة الشاعر.

*أستاذ مشارك، قسم اللغة العربيّة وآدابها، جامعة العلوم الإسلاميّة العالميّة.

**، قسم اللغة العربيّة وآدابها، جامعة البلقاء التّطبيقيّة.

Abstract

The present paper aims at studying the poem of good manners and the Sunnah of Abdel-Melik Bin Idris Al-Jaziri- an analytical study. The researchers started to introduce Al-Jaziri's biography, his poem, and the reasons behind composing this poem. The study aims at revealing the contents and methods represented in the poem, where two proportions were addressed. The first proportion is the thematic aspect, in which the study discusses the themes of this poem, which indicated the existence of a set of major aspects associated with the unsound psychological state experienced by the poet in prison. The poet started his poem by expressing nostalgia and longing for his family, complaining about being far from them. Then, he proceeded to advise his children and guide them to have good manners and morals, urging them to avoid failings. In this regard, the poet particularly addressed his son Abdul-Rahman, pointing out that the speech was to him and to his brothers, as a message from him to all of them. Al-Jaziri concluded his poem by begging and praying to Allah and attributed himself and his sons to Allah. In addition, the poet appealed Al-Mansoor Bin Abi-Amer for amnesty, so that he could meet his sons after a long period of absence. The analytical dimension of this poem revealed the regularity of the contents in the semantic and psychological aspects in a harmonious frame that confirms the poet's vision and message. The second proportion is the stylistic aspect which the study examines the structural levels of the poetic sentence. It started with the level of rhetoric, showing the techniques of building simile, figure of speech, in this poem. The study also presented the level of music and revealed the aesthetics of rhythm and rhyme. Finally, the study concluded the structural level and revealed the harmony between analytical levels and their role in communicating the poet's message.

الجزيري:

أبو مروان، عبدالملك بن إدريس الجَزيري الكاتب، وزير من وزراء الدّولة العامريّة، وكاتب من كتّابها، عالم أديب، شاعر كثير الشّعر، غزير المادّة، معدود في أكابر البلغاء، ومن ذوي البديهة في ذلك، وله رسائل وأشعار كثيرة مدوّنة[1]، قال عنه

الحميدي: "علم من أعلام الزمان وعين من أعيان البيان[٢]، وكان يشبه بمحمّد بن عبدالملك الزّيّات في البلاغة والعبقريّة[٣]وقيل إنه: "لم يخلف مثله كتابة وخطابة وبلاغة وشعراً، وفهما ومعرفة وبه تم بلغاء الأندلس"[٤].

تولّى الكتابة للمنصور بن أبي عامر ثمّ لولده المظفّر[٥] وحظي عنده بمكانة طيبة وصفها المقّري فقال: "تولى التّحبير أيّام المنصور والإنشاء، وأشعر بدولته الأفراح والانتشاء، ولبس العزّة ضافية البرود، وورد بها النّعمة صافية الورود...وتمادى طَلَقه، ولا أحد يلحقه[٦]، ومع تلك المكانة الرفيعة التي حظي بها الجزيري عند المنصور إلا أنه عتب عليه "فصرفه عن الكتابة، وأخرجه من قرطبة، واعتقله بإحدى القلاع المنيعة بشرق الأندلس"[٧]، ويورد ابن حيان سبب اعتقال المنصور بن أبي عامر للجزيري وقد" ذكر قصّة ابن حزم مع ابن أبي عامر في إدلاله المفضي إلى إذلاله: وفي مثل هذا السّبيل كان غضبه على كاتبه عبدالملك بن إدريس المعروف بالجزيري وإقصاؤه له مرة بعد مرة وتسييره له إلى طرطوشة وكان أكثر من يشركه أعطالا من الآداب العربيّة لتوفّرهم على علم العدد، وانهماكهم في التّعاليم التي استدروا بها الجباية وحصّلوا بها المراتب العالية، فكان الجزيري يزري بهم ويحب الاشتمال على ابن أبي عامر، ويتصوّر فرط حاجته له في الإنشاء، ولم يكن من شأنهم، فسخط عليه المنصور، وأقصاه عن حضرته على فرط حاجته إلى خدمته"[٨]

وجاء في الذّخيرة أنّه استعطف" المنصور برسائل وأشعار عدّة، فلم يسمع منه، ثم صفح بعد عنه، فكتب إليه الجزيري:

عَجبت من عفو أبي عامر
لا بدّ أن تتبعه منّهْ
كذلك الله إذا ما عفا
عن عبده أدخله الجنّهْ

فسرّ المنصور بذلك، وصرفه إلى حاله، وردّ عليه ما كان اعتقل من ماله[٩].

وبعد وفاة المنصور بن أبي عامر استوزره ابنه المظفّر عبدالملك بن محمّد بن أبي عامر[١٠] وعاش الجزيري مدّة في كنفه ينعم بالخير حيث "مشى على سننه، وتمادى السّعد

يـترنّم عـلى فننـه"[١١]، غـير أن هـذه المكانة لم تدم طويلا؛ إذ "قتل المظفّـر صـهره عيسـى بـن القطّاع، صـاحب دولته وأميره المطاع، وكان أبـو مـروان قديم الاصطناع له والانقطاع، فـاتّهم معه، وكاد أن يذوق حمامه ومصرعه، إلى أن إحسـانه شـفع، وبيانـه دفـع، فحـطّ عـن تلـك المراتـب وحمـل إلى طرطوشة عـلى القتـب، فبقـي هنـاك معـتقلا في بـرج مـن أبراجهـا نـائي المنتهـى ..فبقـي فيـه دهـرا لا يرتقـي إليه راق، ولا يرجـى لبثّه راق، إلى أن أخرج منه إلى ثراه"[١٢]. وكانت وفاتـه كـما جـاء في الصّـلة" في المطبـق في سخْطه المظفر عبدالملك بن أبي عـامر في ذي القعـدة سـنة أربـع وتسـعين وثلثمائـة وهـو يومئـذ في إحـدى غزواتـه، ولم يخلـف مثلـه كتابـة وخطابـة وبلاغـة وشـعراً، وفهـما ومعرفة وبه تم بلغاء الأندلس"[١٣].

وأمّا فـيما يتّصـل بحيـاة الجزيـري الأسرية: زوجه وأولاده وما يتّصل بها من جوانب فلم يرد في المصـادر التـي ترجمت له حديث عنها سـوى إشـارة عـابرة إلى بنيـه وردت في جـذوة المقتـبس في معـرض الحـديث عـن قصيدته محور هـذه الدّراسـة، حيـث ذكر الحميدي أنـه كتبهـا إلى بنيـه[١٤]، وذكر هذا أيضاً ابن سعيد المغـربي[١٥]، وذكر الثّعـالبي في اليتيمـة اسـم أحـد أبنائـه في معـرض تعريفـه بـالجزيري فقال: "له مـن قصـيدة كتـب بهـا إلى ابنه عبدالرحمن من محبسه"[١٦].

قصـــيدة الجزيـــري في الآداب والسّنّة:

ورد ذكرها في أغلب المصـادر التـي ترجمـــت للجزيـــري، فقـــال عنهـــا الحميدي: ومـن مستحسـن مطوّلاتـه قصـيدة لـه في الآداب والسّـنّة، كتـب بها إلى بنيـه، لا أعلـم لأحـد مثلهـا في معناها، أنشدناها أبو محمّد عبدالله بـن عـثمان بـن مـروان القـرشي، عـن الكاتـب أبي أحمـد عبـدالعزيز بـن عبـدالملك بـن إدريـس عـن أبيـه"[١٧] وأشار إليها الفـتح ابـن خاقـان وأورد جـزءاً منهـا صـدّره بقوله"ولـه مـدّة اعتقاله وتـردده في قيـده وعقالـه"[١٨] واكتفـى بـإيراد خمسـة أبيـات منهـا فقط ومطلعها:

شَـحَطَ المـزارُ فـلا مـزارَ ونـافرت

عيني الهجوع فلا خيالٌ يعتري

وذكرها ابن سعيد في المغرب وقال: وله في اعتقاله القصيدة المشهورة الطّويلة التي يوصي بها ولده، منها:[١٩]

وبضمّر الأقلام يبلغ أهْلُها
ما ليس يُبْلَغ بالجيادِ الضمّرِ

وذكرها ابن الأبّار في كتابه إعتاب الكتّاب فقال: "وكتب من معتقله قصيدته المشهورة في النّاس وأوّلها[٢٠]:

ألوى بعزم تجلّدي وتصبري
نأي الأحبّة واعتياد تذكّري

ولم يكتف ابن الأبّار بهذا المطلع وإنّما أورد مقاطع أخرى منها، يصف في أحدها الحبس، ويخاطب بآخر أبناءه، وأشار إليها أيضا الضّبي في بغية الملتمس وقال عنها: "ومن مستحسن مطولاته قصيدة له في الآداب والسّنّة كتب بها إلى بنيه"[٢١] وأورد منها مجموعة من الأبيات التي اختصّت بالنّصح والآداب، وافتتحها بقوله:

واعلم بأنّ العلم أرفعُ رتبة
وأجلُّ مكتَسَب وأسنى مفخرِ

وورد ذكرها في كتاب صفة جزيرة الأندلس في معرض التّعريف بطُرّطُوشة، وقصبة طرطوشة في المنعة والسّمو إلى حد لم يستوفه بالصّفة إلا عبدالملك بن إدريس الكاتب المعروف بالجزيري، حين سجنه بها المنصور بن أبي عامر"[٢٢] وأورد الحميري من أبيات هذه القصيدة ما اتّصل منها بوصف السّجن وحاله فيه إذ يقول:

في رأسِ أجردَ شاهقٍ عالي الذّرى
ما بعده لمؤمّل من ممصر

وأورد منها أيضا أوّل أبياتها ومنها:

ألوى بعزمِ تجلّدي وتصبري
نأيُ الأحبّةِ واعتماد تذكّرِ[٢٣]

وذكرها المقري فقال: "وله في مدّة اعتقاله وتردّده في قيله وقاله[٢٤]، وأورد منها عدداً من الأبيات افتتحها بقوله:

شحط المزار فلا مزار ونافرت

عبني الهجوع فلا خيالٌ يعْتري

ولم ترد هذه القصيدة في هذه المصادر فحسب وإنما ذكرها آخرون أيضاً، ولكنها لم تكن كاملة في أي مصدر من هذه المصادر كما تبيّن سابقا، غير أنّ هلال ناجي قام بتحقيق مخطوط وردت فيه أبيات هذه القصيدة كاملة وعددها مئتان وتسعة عشر بيتاً[٢٥]. ومن الجدير بالذّكر أنّ هذه القصيدة لم تحظ -في حدود اطّلاعنا- بدراسة مستقلّة لمضامينها وأسلوبها، وإنّما جاءت دراستها من بعض الجوانب المتّصلة بموضوع السّجن -مثلاً- كدراسة رشا الخطيب المعنونة"تجربة السّجن في الشّعر الأندلسي"[٢٦] حيث اكتفت بالإشارة إلى بعض أبياتها المتصلة بهذا الموضوع، وتناولها أيضاً ياسر سلامة في كتابيه: "خاتم بلغاء الأندلس أبو مروان الجزيري"، و"أبو عبدالملك الجزيري كاتباً وشاعراً" وكانت دراسته لها في الكتابين واحدة دون أي تغيير فيها، وكانت هذه الدّراسة على وجه العموم سطحية اكتفى فيها الدّارس بشرح معاني الكلمات في الهامش، ورصد الآيات القرآنية والأحاديث النّبوية التي تأثر بها الجزيري في قصيدته في الهامش، ثم عرض رأيه الخاص بهذه القصيدة من وجهة نظره شاعراً كما أشار إلى هذا[٢٧]. ونظرا لعدم وجود دراسة مستقلة تناولت قصيدة الاداب والسّنة بتحليل مضامينها وأسلوبها ارتأينا نظرا لقيمتها الأدبية بإفرادها بهذه الدّراسة[٢٨] والله ولي التّوفيق.

بناء القصيدة:

دارت هذه القصيدة حول مجموعة من المحاور الرئيسة التي تتناسب والحال النّفسيّة التي عاشها الشّاعر في المعتقل، حيث نظمها -كما تبيناً سابقاً- بعد أن سجنه المنصور بن أبي عامر، ولا غرو أنّ للسجن أثراً نفسياً سلبياً في نفسية السّجين؛ ذلك لأنّ "الإيداع في السجن يمثّل عبئا نفسياً باهظاً على السّجين، ويؤدي ذلك إلى العديد من الضّغوط النّفسيّة"[٢٩]؛ فالحياة داخل السّجن ليست كخارجه من الجوانب كافّة: النّفسيّة، والاجتماعية، والاقتصادية...فمن الطّبيعي أن يعاني السّجين من مشاعر متنوعة؛ فهو بعيد عن أهله وأحبته من جهة، ومن

جهة ثانية فهو في مكان عقوبة فرضت عليه مذنباً كان أم بريئاً مظلوماً، وهما أمران أحلاهما مر، لا يحسد عليهما، فما أقسى البعد عن الأهل والأحبّة، لا سيّما إن كان له زوجة وأولاد كحال الجزيري، وما أقسى أن يحرم الإنسان حريته، فيضحي حبيس جدران لا يدري ما وراءها، هذا من جهة ومن جهة ثانية فهو في مكان عقوبة يدفع ثمنها ذلا وهوانا وبعدا عن الخلق أجمعين، ولهذا كلّه نجد من يقبع بين جنبات السّجن يعيش مشاعر وانفعالات خاصّة نابعة من معاناته النّفسيّة داخل السجن، كما تتولّد عنده رغبات وغايات تدور في مجملها حول الخلاص من العقوبة والخروج من السّجن بتوجيه رسائل استعطافية لمن بيدهم أمر تخليصه من هذه المعاناة، ناهيك عن الأثر الإيجابي للعقوبة المتمثّل في الناحية الإصلاحية والرّجوع إلى الفضائل وإدراك أهمية تحلّي الإنسان بالأخلاق الحميدة والسّير على الطريق الصّحيح المنجي في الدنيا والآخرة، وقد تجلّت هذه المحاور واضحة في قصيدة الجزيري هذه حيث يمكننا إجمالها بما هو آت:

-الشّوق والحنين للأهل والأحبة والشّكوى والألم لبعده عنهم

-النّصح والإرشاد

-الاستعطاف.

أوّلاً: الشّوق والحنين للأهل والأحبّة والشّكوى من البعد عنهم وافتقادهم:

كانت الصّرخة الأولى التي نفث بها صدر الجزيري في هذه القصيدة تعبيره عن نفاد صبره وإعلان عدم قدرته على احتمال البعد عن الأهل والأحبّة، واشتعال نار الشّوق والحنين لهم، الأمر الذي أذهب قدرته على الصّبر والتّجلّد، فاشتكى ذلك قائلاً:[٣٠]

ألوى بِعَزمِ تَجـــلّدي وَتصَبّـري

نـأيُ الأحبّـةِ واعتيـادُ تـذكّري

شَحَطَ المزارُ فلا مَزار ، ونافرتْ

عيني الهجود فلا خيالٌ يعتري

وَ قَصرتُ عنهم فاقتصرتُ على جَوىً

لم يـدعُ بـالواني ولا بالمُقْـصِرِ

فمن هم الأحبة الذين بلغ الجزيري من فرط تعلّقه بهم وحنينه

إليهم هذا المبلغ من الألم والوجد على بعدهم؟ إنّهم حتما أقرب النّاس منه: الزّوجة والأولاد، وهذا أمر مألوف في أشعار السّجناء[٣١]، وليس أدل عليه من أن يصدّر به الجزيري هذه القصيدة، مبتدئاً بالحنين إلى الزّوجة وخاطبها بالحبيبة، فكان شوقه إليها وإدامة التذكر لها من الأمور التي أعيت صبره وأفقدته القدرة على الاحتمال فصوّر ذلك قائلاً:[٣٢]

أزرى بصبري وَهُوَ مَشدودُ القُوى
وألان عودي وهو صُلْبُ المَكْسَرِ
وَطَوى سُـــــروري كُلّه وتلذّذي
بالعـــيشِ طيّ صحيفةٍ لمْ تُنْشَرِ
ها إنّما أَلْقَى الحبيب تَوَهّـــماً
بضـــميرِ تَذكاري وَعَيْنِ تَفَكّري
سُدّت سبيل الوصل وانْحَلّتْ عُرا
أســـــــبابه بحلــولِ يــومِ أزْوَرِ

ويضاعف شوق الشّاعر الكبير لمحبوبته إحساسه بألم البعد عنها وفراقها حتّى غدا وكأنّه قد تجرع السّم وذاق طعم الرّدى، فاشتكى من ذلك الألم بقوله:[٣٣]

تركَ القلوبَ صواديا يحدو بها
حادي الرّدى بينَ اللها والحَنجر
فكأنَّ بغتةَ بينه مَزَجـــتْ له
في كَـــأسِهِ سُـمَّ الشّجاع الأبْـتَرِ
صَفِرَتْ يداهُ كم شَجَا من طفلةٍ
صفراء تَنْسَـبُ في بنـاتِ الأَصْفَرِ

ويستدعي الشّاعر لحظات الفراق التي أوجعتهما، وكيف آلمه بكاؤها حدّا أذاقته لحظات النّوى الموجعة طعم الموت الزّؤام[٣٤]:

قد قسّم التّوديعُ لحظَ جُفُونِها
قسمينِ بينَ مُعَرَضٍ ومُعَبِّرِ
وَتَرَقْرَقتْ عَبَراتها فَشَغَلْنَه
عن شُغْله بِسَنا الوجوهِ الحُشّرِ
وأراهُ عرفانُ النّوى من حُسْنِها
مرأى من المَوْتِ الزّؤامِ الأحمرِ

ويتحسّر الشّاعر من تعذّر الوصل بينهما لا على وجه التّحقيق فحسب وإنّما تعذّره حتّى في المنام، الأمر الذي جعله يرسل أمانيه وتحياته إليها مستعينا بريح الصّبا وسنا البروق، فتحمل إليه الدّبور(الريح التي تهب من المغرب) جوابها الذي يجده أعطر

من ريح البخور في المجمر، وتتجلّى هذه الشّكرى في قوله[٣٥]:

أنّى لنا بالوصْلِ إلا في الكَرى
لو أنّ وصلَ النّومِ لم يَتَعَذّر
فوصالنا لمّا تعذّرَ بالمُنى
أو بالتّحيّةِ في مثاني أسْطرِ
ولربّما حمّلتُها ريحَ الصّبا
وسنا البروقِ المنجداتِ الغُوّرِ
فإذا الدّبور سَرَتْ برجعِ جوابها
جاءتْ بأعطر من دخانِ المجمرِ

ولا يملك الشّاعر إزاء هذا الشّوق الكبير لها وحنينه إليها إلا أن يختم حديثه عنها بالدّعاء لمثواها ومن به – وهي المعنية بهذا- بالسّقيا علّ أيّامه معها تعود كما كانت قبل سجنه فيقول:[٣٦]

سقياً لمثواهم ومن يثوي بهِ
ولعهدهم إن كان لم يتغيّرِ

وأمّا المحور الآخر من محاور الحنين والشّوق التي صوّرها الجزيري في هذه القصيدة فيتبدّى من التّعبير عن الألم والأسى الذي عاشه لبعده عن أبنائه وهو قابع في السّجن بعيداً عنهم، الأمر الذي عمّق إحساسه بافتقادهم وهيج شوقه إليهم، وقد كان لطبيعة السجن الذي حبس فيه دور كبير في هذا الجانب، حيث كان كما صوّره الجزيري مكاناً منيعاً معزولاً عن النّاس موحشا كأنّه محاط بالمقابر، وتزيد من وحشته ريح صرصر[٣٧] تهب فيه، الأمر الذي يجعل يجعل من سكنه ولو مرّة يشارف على الهلاك لانقطاع الأبهر[٣٨]، وقد وصف الجزيري السّجن ووحشته واشتكى منها بقوله[٣٩]:

في رأسِ أجردَ شاهقٍ عالي الذُّرى
ما بَعْده لُموحّدٍ من مَعْمَر
يأوي إليه كُلُّ أعورَ ناعبٍ
وتهبّ فيه كُلُّ ريحٍ صَرْصَرِ
ويكادُ من يرقى إليهِ مرّة
في عمره يشكو انقطاع الأبْهَرِ
فكأنّ معمورَ المنازلِ حَوْله
ضِيقاً وإظلاما مَلاحد مَقْبَرِ

ولعلّه من الطّبيعي جدّا أن يشعر الجزيري في هذا المكان الموحش

المرعب بأنّه اسْتُبْدل بالجنة النّار، ومن الطّبيعي أنَ يحنّ لأهله ويفتقدهم، ويصوّر عظم مأساته بالبعد عنهم، ويتحسّر على ذلك ويشتكي وجعه قائلا[٤٠]:

كُنتم لنفسي جنّة فارقتُها
إذ راقَ منها كلُّ غَرسْ مُثمِرِ
أسفي على فَقْدِ المتاعِ بِحُسْنِها
وظلالها ونسيمها المتعطّرِ
الله يعلم أنّني مذ غُيّبَت
عن ناظريّ هَجَرْتُ حُسْنَ المنظرِ
وجنيتُ صبراً بعدها مرّ الجنى
ومزجتُ سَمّا دِرة العيش المري

ويشتكي الجزيري عجزه عن سلوانهم، وكيف له ذلك وفكره لا يبارح تذكرهم والحنين إليهم، حتى أثر هذا في عافيته وأسقمه، فيقول[٤١]:

يا قرّة العينينِ إنّي كلّما
رُمْتُ السّلوّ أباه شوقي المُعْتري
وطوارقُ الفكر التي عوّضنني
من صحّتي حالَ السّقيمِ المُحْضَر

ولم يكتف الجزيري في هذا الجانب(الشّكوى) بالتّعبير عن مشاعر الأسى والألم التي عاشها في السّجن وحيدا مفارقا أهله وأبناءه، بل نجده يصوّر حنينه وشوقه لهم (الأبناء) واحدا واحدا كلا باسمه، مبتدئا بابنه عبدالرحمن، الذي على ما يبدو من هذه القصيدة أنّه كان أكبر أبنائه الذين خلّفهم وراءه بعد حبسه[٤٢]، و يبدو أيضا تميزه عن بقية أخوته من جوانب عدّة أشار إليها الجزيري في مخاطبته له في هذه القصيدة، فهم جميعا عنده الدّراري المنيرة وكان عبدالرحمن المشتري:[٤٣]

بأبي الدّراري المنيرةُ في الدّجى
للنّاظرين وأنتَ منها المشتري

وكان أيضاً خطابه (الجزيري) موجّهاً إليه على وجه مخصوص وبه افتتح مخاطبة أبنائه لمّا ضاق صدره حنيناً إليهم، فصوّر له ما وجده من أسى في جوانحه قطّع أنفاسه من شدّته، فقال[٤٤]:

يا عابدَ الرّحمان جُنّبْتَ الأسى
كَمْ من أسى لكَ في الجوانحِ مُضمَرِ
تتقطّعُ الصّعداء أنفاسي بهِ
وبفيضِ أجفاني وإنْ لم أشعُرِ

وإلى عبدالرّحمن أوكل الجزيري مهمّة إيصال مشاعره لأبنائه، وتصوير المعاناة التي عاشها في بعده عنهم، فطلب منه أن يوصل لهم رسائل حنين وشوق والتياع، ضمّنها التّعبير عن عمق شوقه لهم، وحنينه لرؤيتهم، ومكانتهم العظيمة في نفسه، وكانت أوّل رسالة منه موجّهة ل"عبيدالله" حيث طلب منه أن يبلغه ما وجده من ألم ووجع لفراقه، ووصفه بالعلق النّفيس الذي يفتديه من الخطوب بكل علق نفيس، فيقول[٤٥]:

أبْلِغْ "عبيدالله" صنوكَ أنّني
لفراقه كالسادرِ المُتَحَيّرِ
علقي النّفيسُ الخطرُ أفديهِ من ال
خَطْبِ المُلِمِ بِكُلِّ عِلْقٍ مُخطرِ

وكانت الرّسالة الثّانية لولد آخر له اسمه "محمّد" ويبدو من وصفه له أنّه كان في مقتبل شبابه، إذ صوّره بالزّهر الذي تفتّح عقب نزول المطر عليه، وفيه يقول[٤٦]:

و"محمّداً" للهِ درَّ محمّدٍ
زَهْرٌ تفتّحَ غِبَّ مُزْنٍ مُمطرِ

وفي الرّسالة الأخيرة لأبنائه التي كانت موجهة لأصغرهم واسمه "عبدالعزيز" يبلغ إحساس الشّاعر بالأسى ذروته، حيث نجد إحساسه بألم البعد والفراق يتضاعف ولا يصغر، ونجده يصرّح لأبنائه بتقديمه لهذا الصّغير عليهم عاطفياً، ويصوّر هذا بقوله لهم[٤٧]:

وصغيركم "عبدالعزيز" فإنّني
أطوي لفرقته جوى لم يصغرِ
ذاك المقدّمُ في الفؤاد وإن غدا
كفؤا لكمْ في المنتمى والعُنصرِ
إنّ البنانَ الخمسَ أكفاء معا
والحَلي دون جميعها للخنْصرِ
وإذا الفتى فقد الشّباب سما له
حبّ البنينَ ولا كحبَ الأصفر[٤٨]

ولعل ميل الشّاعر -كما تجلّى في هذه الأبيات- عاطفيا لولده الأصغر وتقديمه في هذا على بقية أخوته يأتي رأفة بهذا الصّغير، فهو بحاجة أبيه أكثر من بقية أخوته، وليس الجزيري بدعا في هذا الجانب؛ فهو أمر فطري في نفوس الآباء، حيث تتعلق قلوبهم وتزداد رأفتها بالضّعفاء من أبنائهم إما لصغر سنهم أو لمرضهم أو لغيابهم عنهم، وقد عبّرت إحداهن عن هذا الأمر عندما سئلت" من أحب بنيك إليك؟قالت: الصّغير حتّى يكبر، والمريض حتّى يُفيق والغائب حتّى يرجع"[٤٩].

ومّما يؤكّد مكانة عبدالرّحمن الكبيرة في نفس أبيه أنّه صوّر له حضوره الدّائم في فكره وشوقه إليه وتوجعه لبعده عنه، حتّى كأنّه من شدّة تعلّقه به كان يجد ريحه على البعد، فيهيج وجده من ذلك ومن تمعّنه برقعة من كتابته، وفي ذلك يقول[٥٠]:

بَرَحَ الخفاءَ فما لنفسي حيلةٌ
في الصّبرِ عنك ولو دنا لم أصْبِرِ
يلتاحُ من تلقاء أفْقِكَ لي سنا
وأريح من ذكراكَ ريحَ العنبرِ
وإن استحالت عندها نفسي دَماً
تهمي به عيني فَخَضّبَ مَحْجري
ويشي بوجدي أن أرى لك رقعة
لبستْ بخطّك بُرْدَ وَشْي عبقري

ويتجلّى شوق الجزيري الكبير لعبدالرّحمن وافتقاده إياه وهو في سجنه من تمنّيه زوال هذه المحنة، ووصاله ورؤيته قريباً منه، والاستمتاع بسماع تلاوته للقرآن، وشمّ رائحته العذبة، فيعبّر عن هذا بحرقة وأسى قائلاً[٥١]:

ياليتَ شعري هل ليشعبَ وصلنا
من شاعبٍ وليومه من مُبشر
بل ليت شعري هل تلبى دعوتي
بإجابة في مجلس أو محضرِ
أو هل أُقلّبُ ناظري فأراك في
قُربي توقّدُ كالشّهاب الأزهرِ
أو هل ألذّذ مسمعي بتلاوة
مِنْ فيك تُفْصح عن لقيط الجَوْهرِ
أو هل أجلي خاطري بخواطرٍ
لك تقتضي وهج السّراج النّيّرِ

أو هل أُروِّحُ عن فؤادي ساعةً
لمشمّك العذبِ النّسيمِ الأذْفّرِ

ويستشعر الجزيري صعوبة تحقّق هذه الأمنيات، فيردّه هذا إلى تصوير معاناته يوم مفارقته وما وجده من ألم، متعجباص من نفسه كيف استطاع قلبه احتمالها(٥٢):

عَجبا لقلبي يوم راعتنا النّوى
ودنا وداعك كيف لم يتفطّرِ

ما خلتني أبقى خلافك ساعةً
لولا السّكون إلى أخيكَ الأكبرِ

ومن هذين البيتين ينطلق لسان الجزيري بالتّعبير عن وجه آخر من وجوه معاناته التي عاشها في السّجن حيث يبثّ ولده عبدالرحمن ألمه الكبير على أخيه الأكبر، الذي على ما يظهر من كلام الجزيري أنّه تعرّض هو الآخر لمحنة السّجن وذاق منه أضعاف ما ذاقه الجزيري، فمع أنّ وجوده معه هوّن عليه بعد عبدالرحمن وإخوته وكان أنيسه في السجن وكان كما صوّره بقوله(٥٣):

إنسانُ عيني إن نظرتُ وساعدي
مهما بطشتُ وصاحبي المستَوْزَرِ

لكنّه كان متألما من رؤيته له حبيساً يعاني من السّجن أضعاف ما يعانيه هو، فيتحدّث عن عمق مأساة ولده ويصورها بألم قائلاً(٥٤):

وإذا شكوتُ إليه شكوى راحةٍ
ذكّرْتُه فشكا إليّ بأكثرِ

أربى عليّ فحظّه ممّا بنا
حَظٌّ المُعلّى من قداحِ الميسرِ

قد شابَ همّاً في اقتبال شبابه
إنْ كنتُ شِبْتُ مع الشباب المُدْبِرِ

أنحى الزّمان عليه في حال الصّبا
ورماه من مكروهه في أبحرِ

ويشارك الجزيري ولده عبدالرحمن مشاعره المؤلمة إزاء فقده لأبيه وأخيه وغيابهما معاً، ويعبّر عن عظم مصيبته فيهما مخاطباً إيّاه بقوله(٥٥):

قَدَرٌ أتيحَ لنا بلغناهُ معاً
ومن العسيرِ بلوغٌ ما لم يُقْدَرِ

قدْ ذُقْتَ يُتْمَ أبيكَ قبلَ وفاتهِ
إلا تعلّةَ مُرْتَجٍ مُتَنظِّرِ

ورُزِئتَ عمرَ أخيكَ فهو لحالهِ
كالغابرِ الودي وإن لم يُقْبَرِ

وتتأزّم نفسية الجزيري ويزداد إحساسه بالأسى على نفسه وعلى ولده الذي رافقه في محنته، حتّى بدا وكأن صبره قد نفد ولم تعد لديه قدرة على الاحتمال، و ضاق صدره بما يعانيه من ألم البعد، الأمر الذي جعله يطلب من عبدالرحمن بكاءهما وندبهما معاً، بصورة مريرة يعرض من خلالها سوء الحال الذي وصلا إليها في السجن، فيصوّر ذلك قائلاً[٥٦]:

فانْدُبْهما حينِ وابكِ عليهما
فكلاهما مَيّتٌ وإن لم يُقْبَرِ

ابكِ الغريبينِ اللذينِ تَبَدّلا
بالدّارِ والأهلين أقصى الأدُورِ

وابكِ الفقيدين اللذينِ تواريا
عن مخبرٍ خُبْراً وعن مُسْتخْبِرِ

وابكِ الشّجيينِ اللذينِ طَوتْهُما
حالُ الفراق على الجحيم المُسْعِرِ

الواردين لها مواردَ كُلما
دعوا إلى إصدارها لم تَصْدُرِ

ويختم الجزيري شكواه بِنَفَسٍ يائس، يبدو منه تمكّن الأسى والعناء من نفسه وجسده حتى صار يشعر وكأنّ الموت أقرب منه إلى انفراج محنته، فيوصي ولده عبدالرحمن بالعزاء والصّبر إن بلغه خبر موته فيقول[٥٧]:

طالَ العناءُ وَجَدَّ بالنّفسِ الأسى
مُذْ جدَّ بي سقمي وطَالَ تنظُّري

وأخافُ فاجئةَ المنونِ فإنْ تكن
فاقنِ العزاءَ -فَدَتْكَ نفسي- واصْبِرِ

وبعد الوقوف على المحور الأول الذي افتتح به الجزيري قصيدته والذي تمثّل في التّعبير عن الشّوق والحنين للأهل والأحبة والشّكوى من البعد عنهم وافتقادهم، تبيّن لنا عمق مأساته التي عاشها مدّة سجنه، وعظم المعاناة النفسية الكبيرة التي وجدها في السّجن، وذلك لابتعاده

عن زوجه وأولاده وما كان يقاسيه في البعد عنهم من شوق وحنين وافتقاد لهم من جهة، وعزلته وابنه الذي سجن معه من جهة ثانية، الأمر الذي ضاعف إحساسه بالألم والمعاناة، فحاول من خلال هذه القصيدة التي خاطب بها -لا سيّما في هذا المحور منها- ولده عبدالرحمن، حيث عبّر له عما يجده من ألم وأوكل إليه مهمة إيصال هذه المعاناة لأخوته، كما جعله مشاركا له في التّعبير عن مأساته حيث طلب منه البكاء عليه وعلى أخيه وندبهما معا، معلنا في نهاية القصيدة كما ابتدأها عن نفاد صبره وعدم قدرته على الاحتمال، وبأنه أضحى إلى الموت أقرب منه إلى الحياة.

-ثانياً: النّصح والإرشاد:

ركز الجزيري في هذه القصيدة بصورة واضحة على جانب الوصايا والوعظ والإرشاد، حيث ضمّنها مجموعة من الوصايا والمواعظ التي وجّهها لأبنائه جميعا، وليس لعبدالرحمن وحده، مع أنه المخاطب الرئيس في هذه القصيدة، وقد صرح الجزيري بهذا قائلاً[٥٨]:

أنت المُخاطَب والمرادُ جميعهم

بمقالتي الحسنى ومحضُ تَخيّري

ويأتي تركيز الجزيري على هذا الجانب نابعا من تجربته القاسية التي عاشها في السّجن؛ فهو في مكان عقوبة معزولاً عن النّاس، ذاق طعم الذلّ والهوان، حيث تعدّ تجربة السّجن من التّجارب المؤلمة في حياة من ذاقها؛ فهي "تجربة رهيبة في حياة الإنسان، تقلب كيانه وتجعله بعيد النّظر في أمور كثيرة ويحاسب نفسه عليها، ويجعل السّجن منه – لوحدته ووحشته وظلامه- متأملا في الكون وما حوله، ويختصر بهذه التّجربة تجارب سنوات طويلة وتجعله ذا خبرة ودربة في شؤون الحياة"[٥٩]. ويأتي تركيزه على هذا الجانب أيضاً حرصاً منه على أبنائه؛ حيث أراد أن يضع لهم دستوراً أخلاقياً، يضمّ بين دفتيه أوامر ونواهي تتّصل بجوانب حياتهم كافّة: الدّينية، والرّوحية، والأخلاقية، والاجتماعية...، قدّم من خلاله خلاصة تجربته التي اكتسبها بنفسه في هذه الحياة ممّا تعرّض له من مواقف وأحداث وممّا تعلّمه من بطون الكتب، فنظمها شعرا لأبنائه حتى تكون هاديا لهم

إلى الطّريق القويم، ويجنّبهم كلّ ما فيه من أذى، فلا يتعرضون لما تعرض له من عثرات مرّ بها في حياته، وهذا ما صرح به الجزيري حيث قال:(٦٠)

إنّي نصحت بنظمه جُهدي لكم
وهديتكم سنن الطّريقِ الأخْضَرِ
لمّا أحطتُ بعلمه فرأيته
رَأيَ العيان وليسَ رأيَ المُخْبِرِ
ضمنت أسطره نتيجة ما حوى
للعلم فضل عنايتي من أسطر

ومع أنّ دوافع الجزيري التي جعلته ينظم هذه الوصايا والحكم مختلفة عن بقية الشعراء، إلا أنّها جاءت متفقة في مضامينها مع مضامينهم؛ إذ ضمّن الشّاعر الأندلسي قصيدته التي نظمها في هذا السّياق: "أفكاره ونظراته في القضايا الإنسانية وفي الحياة والكون والموت والدّنيا والدّهر والزّمان والأيام وغيرها من القيم الروحية والقضايا والمشكلات الاجتماعية"(٦١).

وقد شغلت أبيات الحكمة والوصايا حيّزا كبيرا من هذه القصيدة، حيث بلغت ما يقارب ١٢٧ بيتاً دارت في مضامينها حول جوانب تتصل بالنّاحية الدّينية والروحية، والنّاحية الأخلاقية والسّلوكية، وجاءت في مجملها مستقاة من الكتاب والسنّة.

فأمّا الوصايا الدّينية فركّز فيها الجزيري على طاعة الله ورضاه - سبحانه وتعالى- وكلّ ما يؤدّي إليهما من قول وعمل، فحثّ على التّقوى واتّباع طريق الهداية وما جاء في الذّكر الحكيم، فقال(٦٢):

فعليكَ تقوى الله فالزمها تفزْ
وحدودهُ حافظ عليها تُؤْجَرِ
وصراطه فاتبع مناهجَ سُبله
وستوره فاشدد عُراها تستترِ
واعمل بطاعته تَنَلْ منه الرّضا
والقرب في دار السّلام وتُحْبرِ
واجعل إمامك وَحْيَهُ الهادي
وَخُذْ من علم محكمه بحَظٍّ أوْفَر
فهو الشّفاء لما تكنّ صدورنا
وهو الهدى والذّكر للمتذكّرِ

وحض على اتّباع السّنن الصّحيحة ورفض محدثات الأمور والتّمسك بالجماعة وفي ذك قال[٦٣]:

واستنّ بالسّنن التي ثبتت بها
صحف الرّواة عن البشير المُنْذرِ
صلّى الأله عليه ما صدع الدّجى
فجرٌ وعرّفنا به في المَحْشَرِ
وارفضْ حديثاتِ الأمورِ فإنّها
بِدَعٌ تُضَلّلُ كلَّ قَلْبٍ مُبْصِرِ
لا تخرجنّ عن الجماعةِ إنّها
تأتمّ بالحَقِ الجليَ الأنورِ

ويحث على الجهاد والصّلاة مع الأئمة كلهم ويوصي بالتزام أوامرهم وأوامر من يتولّى أمرهم، ويحضّ أيضاً على الصّبر على أوامرهم (أولي الأمر) حتّى ولو كان فيها جور، مشيراً في هذا إلى التماس العذر لهم، ولعله في هذا يوجّه رسالة للمنصور بن أبي عامر يبيّن فيها أنّه كان وما يزال معه حتّى وهو في السّجن، رغبة منه بتصحيح ما نقل عنه إن كان افتراء، أو لربّما محاولة منه لاسترضائه علّه يخرجه من هذه المعاناة، فيقول[٦٤]:

جاهدْ وصلِّ مع الأئمةِ كلّهم
واسمعْ لهم ولأمرِ كلِّ مُؤَمّرِ
واصْبِرْ وإن جاروا فَرُبّةَ فتنةٍ
تهتاجُها أنصارُ جورِ الجوّرِ

ويركز الجزيري في توجيهاته الدّينية على فكرة إخلاص النية لله وحده في الأعمال كلّها سواء كانت فرضا أم نافلة، ويبيّن فضل هذا الإخلاص بقوله[٦٥]:

واجعلْ لوجه لله سعيكَ خالصاً
يُذخَرْ لك الحظُّ الجزيلُ ويثمرِ
من كان يجعل في نوافلِ برّه
وفروضه لله شركاً يَخْسَرِ
وحقيقةُ الإيمانِ قولٌ يقتضي
عملا ونيّة خائفٍ مُسْتَشْعِرِ

ومن النّصائح الدّينية التي وجهها الجزيري ما يتّصل بأصحاب النّبي ﷺ وآله، لا سيما الخلفاء الراشدين منهم ومن كان معهم من الأعلام، حيث بيّن مكانتهم الكبيرة وما قدّموه في سبيل دين الهدى، وأوصى بنشر فضائلهم فقال[٦٦]:

وتــولَّ أصــحاب النّــبي وآلــه
وأذع محاسـنهم جميعـا وانْــشرِ
وامنحهمُ مَحْضَ الوداد وقدِّم ال
عمـرينِ في كـلِّ الفضـائل وابـدرِ
ويلـيهما عثــمانُ ثـمّ عـليّ ال
بطل المسوّم في الحروب الشّمّري
خلفاء صدقٍ وطّدوا دين الهدى
وأروا معالمَــهُ عيــونَ النَّظَّــرِ
والسّــــتةُ الأعلامُ من شركائهم
بِحـراء في اليـومِ الأغـرَ الأشـهرِ
واذكرهمُ بالسّـبقِ واشـهد فـيهمُ
ولهـم بمـا شـهدَ الرّسـولُ واخـبرِ

ولا يكتفي الجزيـري بـالحض عـلى التّقوى و الأعمال الصالحة وإنّما أشـار إلى الجـزاء المترتّـب عـلى هـذا وبـيّن العاقبـة لمـن اتّبـع الهـدى وسـار في طريقه، وفي هذا يقول[٦٧]:

واللــه يبــدو في الجنــان لأهلهــا
فَيَرونــــه رَأيَ العيــــانِ المظهــــرِ
من غيرِ أن يحصوا حقيقةَ كنهه
أو يــدركوا حــدّا لــراءِ مُبْصــرِ
والحوضُ حــقٌّ والشّـفاعةُ مثلـه
لا يشـكلا عـلى امـرئٍ لا يمـتري
وكــذلك الميــزانُ يوضــع قائمــاً
بالقسطِ والزّلفى لمن لم يَخْسَـرِ
ويـثبـّت اللـه التــقاةُ إذا هــمُ
وردوا السّؤال بقولِ حقٍ مُصدرِ

وأمّا الوصايا والحكم الأخرى التـي تضمّنها هذا الجزء من القصيدة فقـد حـثّ فيهـا الجزيـري عـلى الاتّصـاف بالفضـائل والأخـلاق الحميـدة نحـو: الصّـدق والتسّـامح والصّـبر والعفـو والتّواضع...، وتضمّنت أيضاً توجيهات سلوكيّة تبيّن طريقـة تعامـل الإنسـان مع والديـه وأصـدقائه ومـع كـلّ مـن هم حوله سواء أكانوا من المقـربين أو غـيرهم، وقـد جـاءت هـذه النّصـائح والتّوجيهـات جميعهـا متداخلـة مـع النّصــائح والتّوجيهــات الدّينيــة إذ جاءت كلها -كما أسلفنا- مستقاة مـن الكتــب والسّــنة، وإذ بــدا تــأثره في القرآن الكريم والسّنّة النّبويّـة واضـحاً لفظاً ومعنى[٦٨].

فمـن الأمثلـة عـلى الوصـايا التـي حضّ فيها الجزيري على بـر الوالـدين قوله[٦٩]:

ثمّ اقضِ حقَّ الوالدين وَقُمْ بما
فَرَضَ الكتابُ عليكَ منهم وابدرِ
أوسعهما برّاً ولا تنهرهما
وامنحهما قولاً كريماً واشكرِ
واخفض جناحك رحمةً لكليهما
تمهد لنفسك لو فعلتَ وتذخرِ

ويبيّن الجزيري لأبنائه الصفات التي ينبغي أن يتّصف بها الأصدقاء والمقربون منهم، ويختطّ لهم منهجا واضحا يسيرون عليه في انتقائهم وطريقة التّعامل معهم فيقول[٧٠]:

وارغب بنفسك أن تعاشر غير من
كرمت مذاهب نفسه في المعشرِ
إن التّعاشر في الأنامِ تشاكل
ولذاك يلقى الحبر بالنطف البري
واستصحب الورع النّزيه وجانب الـ
طّبع السّفيه بكلّ حال واهجرِ
وإذا دفعتَ إلى قرينٍ فابْلهُ
قبل التّفاوضِ والتّشاركِ واخبرِ

ويسدي الجزيري لأبنائه نصائح عامّة يوجههم فيها إلى اتّباع خلال حميدة كحفظ اللسان، والصّفح عن الإساءة، والحلم، والتّواضع، والصدق، وصفات كثيرة نورد منها قوله[٧١]:

واخزن لسانكَ واحترسْ من لفظه
واحذر بوادرَ غَيّه ثمّ احذرِ
واصفح عن العوراء إن قيلت وعُذ
بالحلم منك على السّفيهِ المُعْورِ
وكلِ المسيء إلى إساءته ولا
تتعقّب الباغي ببغي تُنصر...
وادفع بكظمِ الغيظِ آفة غيِّهِ
فإن استخفّكَ مرّة فاستغفرِ
واغضض كلامك وامشِ هوناً والقَ
مَنْ لاقيتَ طَلْقا لا بخدٍّ أصعرِ

ولم يكتف الجزيري بالحضّ على مكارم الأخلاق وإنما وظّف في نصحه أسلوب النّهي، فدعا أيضا إلى تجنّب مساوئ الأخلاق وكلّ ما فيه أذى للنّفس وللآخرين، ومن ذلك نهيه عن التّجسس والظّلم وشتم الآخرين وغيرها من الخلال المذمومة التي نورد منها قوله[٧٢]:

لا ترضينَّ لمسلمٍ غير الذي ترضى
لنفسكَ إنْ يَغبْ أو يحضرِ
لا تُلْفين متجسّساً ذا غيبةٍ
مُتَظَنِّنا يفضي بما لم يَخبرِ
لا تظلمن أحدا ولا تضمر له
حَسداً فتحشر في الفريق الأخسرِ
لا تشتمنّ بمن رأيت بجسمه
أو حاله بلوى ولا تتسخّرِ

لقد توسّع الجزيري في نصحه لأبنائه بحضّهم -كما أسلفا- على اتّباع الخلال الحميدة ومكارم الأخلاق، ونهيهم عن الخلال المذمومة ومساوئ الأخلاق، حتى غدت هذه النّصائح والحكم وكأنّها جمهرة في الأخلاق والقيم، جمع فيها الجزيري أصول الدين وآدابه وسير الصّالحين من السّلف، وقد أشار الجزيري إلى منهله العذب الذي استقى منه هذه الجمهرة فامتدحه في هذه القصيدة قائلاً[٧٣]:

جَمَعَتْ أصول الدّينِ واشتملتْ
على آدابه واستَأثَرتْ بالأثَرِ
وتوشّحتْ من سيرة السّلفِ الأُلى
علموا الحقائقَ بالأعمِّ الأشهرِ
فيها بيانٌ للمريدِ وعدّةٌ
للمستفيدِ ومُتعةٌ للسمّرِ

إنّ التّأمّل في أبيات النّصح والإرشاد التي تضمّنتها قصيدة الآداب والسّنة يكشف لنا عن الأثر النفسي الكبير الذي أحدثته تجربة السّجن في نفسية الجزيري، فهو مقام عقوبة وتأديب، يعاني وحشة السّجن وغربته عن أبنائه -كما تبيّنا سابقاً-، فتولّد في نفسه الحرص الكبير على أبنائه، فأراد أن يجنّبهم ما عاناه من مرارة العقوبة، فتوجّه إليهم بلسان ناصح كان همّه إيصال ما خلص إليه من حكم ونصائح تشّكل لهم طريق السّلامة والأمن في هذه الحياة، فألح عليهم أن يأخذوا بها، وأشار إلى هذا في غير موضع من هذه القصيدة، لا سيما في خاتمة نصحه وإرشاده لهم حيث قال[٧٤]:

فخذوا بأحسنها تكونوا أسوةً
للصّالحينَ وكلّ برَ خيّرِ

وتقبّلوا نُصحي وكونوا أسوةً
فيه بصدقِ تأمّلٍ وتدبّرِ

ثالثاً: الاستعطاف

لقد أمضى الجزيري في سجنه مدة لا يستهان بها تجاوزت الثلاث سنوات، ممّا جعله يشتكي من طولها وما اعتراه خلالها من ألم البعد عن أبنائه، وتمنّي لقاءهم فقال(٧٥):

أشكو إلى الرّحمن فرقةَ شَمْلنا
حِقَباً ثلاثاً قدْ وُصِلْنَ بأشْهُرِ
يا ليتَ شعري هل ليشعب وصلنا
من شاعبٍ وليومه من مبشرِ

ولكي يتوصّل الجزيري إلى مبتغاه ويتخلّص من السّجن ومرارته التي نال منها حظاً وافراً نجده يتّخذ من الاستعطاف وسيلة يرجو من خلالها الخلاص، فيختم أبيات هذه القصيدة بهذا المحور، متوجّها في بداية الأمر إلى الله -سبحانه وتعالى-، مسنداً إليه أمره وأمر بنيه وما نالهم من متاعب السّجن، فيقول(٧٦):

والله حسبكُمُ وحسبي أنّه
حسب المنيب القانتِ المستغفرِ
وإليه أسندُ أمركم وكفى به
سَنَداً لكُلِّ مفوّض مستقدر
وعليه أقصِرُ حالكم فهو الذي
ما دونه لعباده من معصر

وكأننا بالجزيري هنا يستحضر توسّل الحطيئة بأبنائه لمّا طلب العفو من عمر بن الخطاب فخاطبه قائلا(٧٧):

ماذا تقول لأفراخ بذي مرخٍ
حُمْرِ الحواصل لا ماءَ ولا شجرَ
غيّبتَ كاسبهم في عرِ مظلمةٍ
فاغفِرْ عليكَ سلامُ اللهِ يا عمرَ

فيلجأ الجزيري إلى الله طالباً منه أن يدني لقاء أبنائه ويعجّل به فيقول(٧٨):

ولعلّه في بعضِ ما يقضي به
ممّا يشاءَ بلا وزير مُوزرِ
يدني لقاءَكُمُ بأوبٍ عاجلٍ
ترضاه نفسُ الآملِ المُتَجَبِّرِ

لا تســأموا إحضــارهُ رغبــاتكمْ

فهباتــه مبســوطةٌ لم تُحْظَــرِ

وآخر ما يختم بـه الجزيـري هـذه القصيدة هو اسـتعطاف المنصـور بـن أبي عـامر وطلـب رضـاه، متـأملاً منـه يـرأف بحالـه بعـد أن اشـتكى فرقـة أبنائه وغيابه عـنهم، فيجمـع شـملهم بعد طول غياب، فيقول[٧٩]:

وعسـى رضا "المنصورِ" يُسْفِرُ وجهُهُ

فَيُـديلَ مِـنْ وَجْـهِ الفـراقِ الأغْـبَرِ

وبالفعــل تجــد هــذه الكلــمات صـداها عنـد المنصـور فيصـفح عـن الجزيري[٨٠].

وبعد الانتهاء مـن عـرض مضـامين هـذه القصـيدة وتحليـل موضـوعاتها نتبيّن أنّها جاءت مترابطة فـيما بينهـا، كتبها الجزيري من وحي السّجن ومـا وجده فيه من معاناة مريـرة ابتـدأها بـالتّعبير عـن الحنـين والشّـوق لأهلـه والشّكوى من البعد عنهم، ومما عاناه في السّجن من مرارة الوحشة والعزلة فيـه وحيـداً، ثـمّ شرع بنصـح أبنائـه وإرشــادهم إلى القــيم والأخــلاق الحميــدة، وحضّــهم عــلى تجنّــب مسـاوئها، ووجّـه خطابـه في هـذا الجانـب إلى ابنـه عبـدالرحمن مشـيراً إلى أنه خطـاب لـه ولإخوتـه، ورسـالة منه لهم جميعاً؛ تهـديهم إلى الطّريـق القويم، وقد شملت نصائحه جوانـب متعـدّدة مـن الأخـلاق والقـيم، حتـى وكأنّـه لم يـترك جانبـا منهـا إلا وأشـار إليه، ولعله في هذا تجاوز كثـيرا ممـن طرقوا باب النّصح والإرشاد في أشعاره كما ذكرنا في التقديم للقصيدة- حيث أفرد لها الجزء الكبر مـن أبيـات هـذه القصيدة، وصدر فيها عـن خـبرة كـان للسـجن أثـره البـارز فيهـا، إذ حـرص على تجنيب أبنائه كل ما من شأنه أن يؤذيهم، وعلى أن يسلحهم بالفضـائل والقـيم التـي ترتقـي بهـم. وخـتم الجزيري هذه الرسـالة بالاسـتعطاف، مبتـدئا بالتّوجّـه إلى اللـه -عزّوجـل- وتفـويض أمـره وبنيـه إليـه، علّـه يخلّصــهم مــن ألم البعــد ويجمــع شملهم، ثمّ استعطف المنصور بـن أبي عــامر وخــتم القصــيدة بمخاطبتــه ملتمسـا منـه العفـو وأن يمـنن عليـه وعلى بنيه باللقاء بعد طول غياب.

لقــد ارتبطــت مضــامين هــذه القصيدة بخيط نفسي جمعها معاً من أولها حتى آخرها، فلم تأت مضامينها

بصورة اعتباطية غير قصدية، وإنما ابتدأ الجزيري بموضوع الشّكوى وتصوير المعاناة التي عاشها في سجنه؛ علّه بهذا الجانب يستدرّ عطف المنصور بن أبي عامر عليه وعلى أبنائه، ثم جاء موضوع النّصح والإرشاد لغير غاية في نفسه، فهو علاوة على أنّه حرص من خلاله على تأديب أبنائه وتوجيههم، أراد من خلال التّركيز على هذا الجانب أن يبيّن للمنصور بن أبي عامر صفاته وخلاله الحميدة التي يتحلّى بها ويدعو أبناءه إليها،فيصحّح صورته في نظر المنصور بن أبي عامر وما طالها من تشويه أو افتراء جعله يقضي بحبسه وبعده عن أبنائه، فكأنّ المحورين الأولين من هذه القصيدة جاءا تمهيدا للحاجة الأساسيّة في نفس الجزيري وهي استعطاف المنصور بن أبي عامر وطلب العفو منه ليعود إلى أبنائه ويجمع الشّمل بعد أن تفرّق.

ثانياً: القراءة التحليليّة الأسلوبيّة:

شكل القراءة الأسلوبية التحليلية مدخلاً لإدراك الأبعاد الدلالية والجمالية في النص الشعري، فالوقوف على جماليات التشكيل البلاغي في الصورة الشعرية يعكس البنية الحسّية التي سيطرت على الشاعر وهو يعاني من ألم الاغتراب؛ وتكتمل الصورة الجمالية وضوحا بالوقوف على اختيارات الشاعر المعجمية والصوتية والتركيبية وما تعكسه من حسٍ موسيقي وإيحاء نفسيٍ ودلالي، لتعطي القارئ صورة عن دلالات اختيار الشاعر لمعجمه اللغوي في هذه القصيدة، فتصبح السمة اللغوية للشاعر مدخلاً لانسجام القارئ مع النص، ونستطيع أن نصل إلى هذه السمة عن طريق الوحدات اللغوية المشكلة للبنية النصّية الشعرية؛ فالسمة اللغوية هي: "أية وحدة من وحدات نظام اللغة ككل، المعجمية منها والدلالية والقواعدية والصوتية والشكلية...فالتحليل اللغوي يتناول وصف السمات اللغوية وصفا دقيقاً"[٨١].

وفي هذه الدراسة سنقف عند جماليات البناء الأسلوبي في المستويات الآتية:

أولا: "المستوى البلاغي التصويري: "تقنيات بناء الصورة الشعرية":

تعد الصورة "الجوهر الثابت والدائم للشعر[٨٢]"، وهي ركن من

أركان القصيدة،وقد أكد نصرت عبدالرحمن أهمية الصورة فيما نقله عن روبرت أندروز ، إذ يرى أنه "ليس صواباً أن الصورة إحدى دعائم الشعر، وإنما الصواب أن الصورة جوهر الشعر، وهي روحه وجسده(٨٣)".

رسم الجزيري قصيدته وهو يعاني من آلام الوحدة والاغتراب المكاني والنفسي، فالسجن الذي أفقده حريته، انعكس على منظومته الشعرية التي تشكّلت من محاور متعدّدة، وقد اتكأ الشاعر على الصورة الشعرية ليوصل رسالته للمتلقّي؛ فالصورة "تجربة نفسية يعيشها المرء وتكشف عن باطنه الخبيئ(٨٤)" وقد ساهمت الصورة بشكل واضح في إظهار الانفعالات النفسية التي غلّفت العالم الدّاخلي للشاعر، إضافة إلى أن "ذوق الشاعر وتجربته الذاتية كانا وراء النفسية التي غلّفت العالم الدّاخلي للشاعر، إضافة إلى أن "ذوق الشاعر وتجربته الذاتية كانا وراء في اختياره لموضوعات صوره وتشكيلها في أوضاع مختلفة تساق جميعا نحو المواءمة والاتساق(٨٥)"،ومن هذا قول الشاعر:

ترك القلوب صواديا يحدو بها
حادي الردى بين اللها والحنجر
قد قسم التوديع لحظ جفونها
قسمين بين معرّض ومعبر
وترقرت عبراتها فشغلنه عن
شُغله بسنا الوجوه الحسّرِ.

فإذا كانت صناعة العمل الشعري ضرباً من النسيج، وجنساً من التصوير(٨٦)، فقد أحسن الجزيري هذا الجنس التصويري، ذلك لأنه انتقى مفردات صورته الشعرية من عناصر متضافرة معاً في علاقة تناغمية، فالصورة كما يرى ابن طباطبا نتاج تركيبي من عدّة عناصر تتضافر معاً لتعطي شكلاً أخاذا حاصراً صفتها ضمن التشبيه "فمنها تشبيه الشيء بالشيء صورة وهيئة(٨٧)".

فالصورة الشعرية عند الجزيري تمتدّ لتشمل عناصر مألوفة تارة، وأخرى حاول فيها أن يتجاوز حدود الوصف المألوف، ليشكّل صوراً غير اعتيادية بتقنيات بنائية متعدّدة، ومع ذلك فقد بقيت محصورة في إطار المقارنة بين مركبين أو عنصرين، و قد أشار نعيم اليافي إلى أن الصّور

مهما تعدّدت أركانها وأساليبها إلا أنّها تبقى محصورة بين عنصرين هما المشبه والمشبه به المأخوذين من البيئة المحيطة، وهذا ما نجده في صور الجزيري(٨٨).

أمّا الصور المألوفة، فنجدها تتضّح في بداية القصيدة حين لجأ للتعبير عن تغيّر حاله بعد السجن، فجسمه أصبح كالعود اللين والسعادة طويت من حياته كطي صحيفة لم تنشر؛ يقول(٨٩):

أزرى بصبري وهو مشدود القوى

وألان عودي وهو صلب المكسر

وطوى سروري كله وتلذّذي

بالعيش طيَ صحيفة لم تُنشرِ.

لايخفي الشاعر ضعفه من الفراق، وإنما يتكئ على المقارنة لإظهار الانفعالات النفسية، فالعود الصلب أصبح ليّناً، أما السرور فقد طوي وتبدّل إلى ألم وأسى من الاغتراب المكاني، والحنين للأبناء.

وقد رسم لأبنائه صورة حسّية جسدية تكشف عن مدى اعتزازه بأولاده، وكأنها رسالة للمتلقي الذي يستهدفه في قصيدته ـ أي المنصور بن أبي عامر- ليبيّن له اعتزازه بأولاده؛ وألمه من فراقهم، يقول(٩٠):

إن البنان الخمس أكفاء معا

والحلي دون جميعها للخنصر.

وإذا الفتى فقد الشباب سما له

حبّ البنين ولا كحب الأصفر.

الشاعر أن يعبّر عن حبّه لأبنائه، فأظهر أسباب هذا الحب في تركيب البناء الوصفي للصورة، فالأبناء كاليد التي يُتّكأ عليها، لا سيما أنه بلغ من العمر مرحلة جعلته متعلّقا بأبنائه، ففي هذه الصورة إشارة إلى تقدّمه في العمر وضعفه الذي سوّغ له أن يطيل في وصف الأبناء، فالمدركات الحسّية عند الجزيري وصلت إلينا عن طريق خيال الشاعر الذي ربط بين صورة البنان والأبناء، ووصف أصغر الأبناء بميزةٍ عن غيره حين أشار إلى الحلي الذي يميز الخنصر، ومن ثم ينتقل إلى سبب التعلّق وهو فقد الشباب، فالشعر كما أشار حازم القرطاجنّي: "تشكيل للمدركات في صورة حسّية ترتسم في الخيال الذهني. وأنه لا مجال في الشعر

للتجريد أو للمعاني المتعلقة بإدراك العقل الخالص[٩١]"، فالمعاني المتعلّقة بالعقل الخالص لن تصل للمتلقي إلا في إطار وصفي تقدّمه الصورة الشعرية التي تتناغم مع الفكرة العقلية فتصبح أكثر وضوحاً من خلال التمثيل، وحول هذا المعنى يرى عزالدين اسماعيل أن الصورة تركيبة وجدانية عقلية تنتمي في جوهرها إلى عالم الفكر أكثر من انتمائها إلى عالم الواقع[٩٢].

وتظهر فاعلية الصورة في النّص الشعري للجزيري من خلال التقنيات التي يوظّفها في بنية الوصف التصويري، فتارة نجده يوظّف عنصريّ الحركة واللّون ليتضافرا بإيحائية دلالية توحي بمدى الألم المتحقق من فراقه لأهله؛ يقول[٩٣]:

وترقرقت عبراتها فشغلنه

عن شغله بسنا الوجوه الحسّرِ

وأراهُ عرفان النوى من حسنها

مرأى من الموت الزؤام الأحمر

عبّر الشاعر عن ألم الاغتراب عن الأهل بصورة حركية لونيّة حسّية، تتداخل فيها العبرات المترقرقة من الوجوه المتحسّرة التي غاب سناها ليأتي النوى فيجعل الألم يعتصر القلوب كما لو أنه الموت الزؤام الأحمر يمرّ على قلوب المتفرّقة.

فإذا كان إيقاع الألم يتحقق من تكرار الأصوات بين الراء والقاف في كلمة "ترقرقت" وتكرار الكلمات في المتواليات الآتية: "فشغلنه / شغله" و" أراه/مرأى".

فإن هذه المتواليات تؤكد عمق الألم من السجن والبعد عن الأهل ولذا فإننا نجد الموت الزؤام حاضراً في تفاصيل الوصف في هذه الصورة؛ فالصورة كما يرى محمد غنيمي هلال: "إنّ الصورة تجربة نفسية يعيشها المرء وتكشف عن باطنه الخبيء[٩٤]".

فالشاعر عبّر عن بواطن أحاسيسه ليكشف عن ألم السجن، وقد برع في رسم الصور المؤلمة، وحرِص على انتقاء ألفاظ معجمه الوصفي للصورة من عناصر مختلفة، فها هو ينتقي من عالم صورة تنقل للمتلقي عمق ألمه قائلاً[٩٥]:

تـرك القلـوب صـواديا يحـدو بهـا ... فوصـــالنا لمّـــا تعـــذّر بـــالمنى

حـادي الـردى بـين اللهـا والحنجـر ... أو بالتحيّـــة في مثـــاني أســـطر.

فكـأن بغـــتة بينهـا مـــزجت لـه ... ولربّمـــا حملتهـــا ريـــح الصّـــبا

في كـأسه سَـمّ الشـــجاع الأبـتر. ... وســـنا الـــبروق المنجـــدات الغـــوّر.

ئإن حـادي الـردى يبلـغ مـن الألم مبلغا يفوق ذلـك الألم الـذي يتجرعـه شارب السـم، ولعـلّ انتقـاء المفـردات الدالة على المعانـاة تتعمّـق في صـورة الحيـوان، فمشـهد الحيـوان إنمـا هـو "صورة من تأملات الإنسان ومشاعره، يعـبّر فيهـا الشـاعر عـن مقاصـده وأفكـاره، كلـما دعتـه الحاجـة إلى ذلك[٩٦]".

أما الريح فقـد تجلّـت في مشـاهد متعـدّدة مـن الصـور الشـعرية عنـد الجزيري، ذلك لأنها تتمتّـع بالصـفات التـي يتكـئ عليهـا الشـاعر في نقـل مشـاعره، فنجـده يحمّلهـا رغبتـه في وصـال الأحبّـة لتنقـل حجـم الشـوق لأهله، فتأتي ريـح الصّـبا لتلبـي رغبـة الشاعر متجاوزة المتناقضـات المكانيـة بين المرتفعات والأغوار من أجـل تلـك الرغبة الجامحة؛ يقول[٩٧]:

إنّ الوصال الـذي تعـذّر بـالمنى أو بالتحية، تجمّل بالبنـاء اللغـوي الـذي "ربما" حملته ريح الصبا اللينة الرقيقة كرقة الشـوق للأحبّـة والأهـل، ليصـل إلى سـنا الـبروق في كـل مكـان يقطـن فيـه أحبّـة الجزيـري، ولعـلّ توظيـف الشـاعر لصـيغ الجمـع في "الـبروق، المنجـدات، الغـوّر" يـبرز حجـم هـذا الشـوق الـذي يرغـب في تنقلـه هـذه الرياح، وليؤكد استجابة هـذه الريـاح لأشـواقه؛ نجـده يتـابع الوصـف في صـورة الريـاح التـي تنقـل مشـاعره للأهل؛ يقول[٩٨]:

فإذا الـدبورة سرت برجـع جوابهـا

جـاءت بـأعطر مـن دخـان المجمـر.

تتضـافر العنـاصر الحركيـة مـع الحـواس التـي تنقـل العطـر مـن استجابة الأحبة لحركة رياح "الـدبور" وهي ريح خفيفة تصـل لأولاده فتـأتي الإجابـة بـأعطر مـن الـدخان، فبـين

سريان الريح ورجع جوابها نجد الاستجابة تؤكد حجم أمنياته التي تمثّلت بأنه يتمنّى أن يصل إليه "خبر" من أحبته وإن كان من دخان المجمر، فالريح ساهمت نقل المشاعر وتوظيف حاسة الشوق، لأنها تحرك ذكرياته؛ وفي ذلك يقول[٩٩]:

يلتاح من تلقاء أفقك لي سنا

وأريح من ذكراك ريح العنبر.

فالريح حرّكت الذكريات وأصبحت مدخلاً يفعّل الخيال، وساهمت في توظيف الحواس في الصورة الشعرية، فنجده يستنشق ريح العنبر من حديث ذكرياته التي جرتها له الرياح المتحرّكة، ومن هنا فإننا نجد أن الصورة هي "الوسيلة التي يحاول بها الأديب نقل فكرته وعاطفته معاً إلى قرائه وسامعيه[١٠٠]"، ولذا فإننا نجد أن الريح ساهمت في رسم آماله، وآلامه أيضاً؛ فالريح لم تتوان عن نقل مشاعر وحدة الشوق للأهل والأحبة، وكذلك ساهمت في التعبير عن ألمه من الوحدة في السجن؛ وفي ذلك يقول[١٠١]:

في رأس أجرد شاهق عالي الذرى

ما بعده لموحّد من معمر

يأوي إليه كل أعور ناعب

وتهبّ فيه كل ريح صرصر.

فالريح الصرصر نذير شؤم وهلاك، فكيف إذا هبّت عليه وهو في السجن وحيداً، ويبدو أن الحقول الوصفيّة المعجميّة تتناغم مع رغبات الشاعر، فالجبل الشاهق عالي الذرى الذي ما بعده معمر يزيد من شعور الإنسان بالوحدة والألم، فحركة الريح هنا حركة مؤلمة لأنها لا تصل إلا إليه وحده في سجنه، "فالبنية المكانية في العمل الفني لها شاعريتها التي تتجلى في النص، وتعد بمثابة المظهر الحسّي- الذي يتجلى على نحوه الموضوع الجمالي، ويتشرب الجانب الانفعالي عند الشاعر[١٠٢]"، وهذا ما ظهر في تجليات السجن بوصفه مكانا يحرك البنية الوصفية في النص الشعري، ويعكس الانفعالات النفسية نتيجة التعايش في هذا المكان المنبوذ المكروه في نفسه وفكره، ومن هنا تخرج الرسالة الشعرية الرافضة

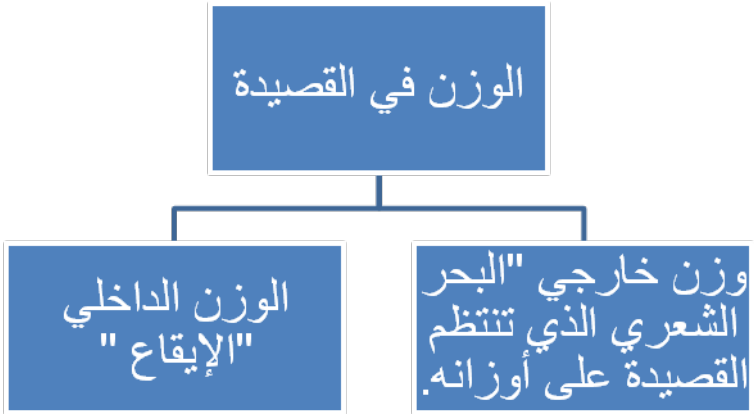
للسجن، والمستجدية للعفو من المنصور بن أبي عامر.

ثانياً: "المستوى الصوتي" الإيقاع والوزن:

يعكس الإيقاع الشعري اختيارات الشاعر على مستوى الكلمة والإحساس، فالأفكار التي يسعى الشاعر إلى التعبير عنها لا بدّ أن تنتظم في إطار الوزن القائم على قيود وشروط، وهنا تأتي قدرة الشاعر على استغلال إمكانات اللغة الصوتية والصرفية والتركيبة ليعبّر عن أحاسيسه وانفعالاته ضمن قيود الوزن والقافية.

فالشعر إذا كان محكوماً بالوزن تحقق له: "الإيقاع الذي يطرب الفهم لصوابه، ويرد عليه من حسن تركيبه واعتدال أجزائه، فإذا اجتمع الفهم مع صحة وزن الشعر وصحّة المعنى وعذوبة اللفظ تمّ قبوله له، واشتماله عليه، وإن نقص جزء من أجزائه التي يعمل بها، وهي اعتدال الوزن، وصواب المعنى، وحسن اللفظ، كان إنكار الفهم إياه على قدر نقصان أجزائه[١٠٣]".

وهكذا نجد أن بناء القصيدة يقوم على نمطين من الأوزان؛ والمخطط الآتي يوضّح ذلك:



ويشير علوي الهاشميّ إلى العلاقة بين "الوزن والإيقاع" من خلال حديثه عن شمولية الإيقاع، إذ يعدّ خطّاً عمودياً، بينما الوزن واحد من الخطوط الأفقية، إلى جانب من خطوط اللغة والأصوات والأفكار وغيرها من الخطوط الأفقية، وتظهر أفقية الوزن في كونه يمتدّ من أول

السطر أو البيت لينتهي بنهايته المتمثّلة عادة بالقافية ثم يبدأ من جديد، ويقوم الإيقاع باختراق تلك الخطوط بما فيها من الوزن ليحوّلها عند تقاطعه معها، من مجرّد تراكمات كميّة إلى مظاهر أسلوبية مميزة[١٠٤]".

فالقصيدة التي بثّ فيها الجزيري هموم اغترابه في سجنه انتظمت في إيقاعات متتعددة؛ لتعبّر عن انفعالات الحزن والأسى الذي اعتصر قلبه وهو يصارع الذكريات بعيداً عن أهله، فالوزن الشعري كما قال النويهي ما يتردد على اللسان بين إسراع وإبطاء وضغط وارتخاء، وحدّة ولين، ويتردد فيه الصوت -إن أحسنا قراءة الشعر- بين انطلاق وانحباس ورقّة واكتظاظ وعلوّ وهبوط، وهذه التموّجات تحكي حكاية قرينة ارتعاد الجسم وتراوح الصوت في الأزمة العاطفية الشديدة[١٠٥]".

وفي حال شاعرنا هذا نجد أن أزمة "السجن" انعكست على انفعالاته، وتترجمت بمنظومة صوتية تبوح بحجم الحزن الذي غلّف قلبه، وتظهر شدّة شوقه وحنينه عبر سلسلة صوتية تنبعث منها المعاني والانفعالات الفكرية والنفسية والعاطفية ومن هنا تحقق أهمية الوزن الشعري في القصيدة القائمة على النظام العمودي ذي الشطرين المنظومة على بحر الكامل.

لقد اختار الجزيري أن ينظم أبياته على بحر الكامل، وهو أحد الأبحر الصافية، وفيه جزالة وحسن اطّراد[١٠٦]، وقد سمّي الكامل بهذا الاسم لأن أضربه أكثر أضرب سائر البحور، فلا بحر له تسعة أضرب سواه، وقيل أيضاً: "سمّي كاملا المطابقة تفعيلاته كما هي في الأصول مع استعمال الشعراء[١٠٧]".

ولهذا البحر إطار موسيقي محدد ضمن أوزان تنقسم في أبعاد زمنية متماثلة، فالمدة الزمنية الكبرى للبيت الشعري تنقسم إلى أبعاد زمنية صغرى تتمثّل في الجمل الموسيقية الإيقاعية، ويمكننا أن نميز الأبعاد الزمنية حسب إيقاعها؛ وقد أشار صلاح يوسف عبدالقادر أنّ الإيقاع ينقسم إلى نوعين:

-الإيقاع الموصل: وهو الذي تتكرر فيه تفعيلة واحدة، مثل "البحر الكامل".

-الإيقاع المفصل: وهو الذي يتناول فيه تفعيلتان.[١٠٨]

فالشاعر في افتتاح قصيدته الرائية، نجده افتتح القصيدة بزحاف "الإضمار" وهو تسكين الثاني المتحرك فتصبح (مُتَفاعلُن) بتحريك التاء، تصبح (مُتْفاعِلُن) بتسكين التاء، يقول:

ألـــــــــــــــ/ وى/ بِ / عـــــــــــــــز/ مِ / تَ / جـــــــــــــل/ لُ / دي / وَ/ تـ / صبـــــــــــ/بـ / ري.

ـــــــ ـــــــــــــ /
ـــــــــــــ / ب/ ـــــــ/ ب/
ب/ ـــــــ/ ب / ـــــ / ب / ب /
ـــــــ/ ب / ـــــــــ

مـــــــــــــــتـــــــــــــــ
فـــــــــــاعِـــــــــــلـــــــــــ
ـــــــــــــــــــــــــن /
مُـــــــــتَـــــــــــفـــــــــ
ـــــاعِـــــــــلُـــــــــن /
مُـــــــــتَـــــــــــفـــــــــ
ـــــــــــاعِـــــــــلُـــــــــ
ن .

- نـــــــأ/ يـــــــــــل / أ / حبـــــــ/ بـــــــــَ / تِ / وعْـــــــــــــــ/ تـــــــــ/ يـــــــــــــا / دُ / تَـــــــــَ / ذكـــــــ/ كـــــــــُ / ري

مـــــــــــــــتـــــــــــــــ
فـــــــــــاعِـــــــــــلـــــــــــ
ـــــــــــــــــــــــــن /
مُـــــــــتَـــــــــــفـــــــــ
ـــــاعِـــــــــلُـــــــــن /
مُـــــــــتَـــــــــــفـــــــــ
ـــــــــــاعِـــــــــلُـــــــــ
ن .

وهكذا نجد أن تفعيلات هذا البحر المنتظمة في ترتيبها تتناسب مع أحاسيس الشجن التي سيطرت على الشاعر، فقد أوصلت إلينا مشاعر الشوق التي سيطرت عليه عند ذكره لأبنائه، ولعل التكرار الموسيقي لزحاف الإضمار الذي لا يكاد يخلو منه بيت من أبيات القصيدة، يوحي برتابة البناء الموسيقي الذي قامت عليه هذه القصيدة، والرتابة بمعنى الانتظام في خطِ بنائي موسيقي ونفسيـ وعاطفي واحد، فالنفس الموسيقي يدور في فلك واحد وهو

الشجن والحزن، لذا نجده اتكأ على القافية الرائية، هذا الصوت التكراري الذي يمتد ارتداداه مع أحزان قلب الشاعر المأسور في أرض الاغتراب، بعيداً عن أحبّته، فقد أشار إبراهيم أنيس إلى أن القوانين الصوتية الحديثة ترى أن هناك مجموعة من الحروف شبيه بأحرف المد وهذه الحروف هي: "اللام والنون والميم والواو والياء والراء[١٠٩]".

فالراء صوت احتكاكي يمتدّ ليعبّر عن الانفعالات النفسيّة، ووما زاد من فعاليّة الامتداد الصوتي، حركة الإشباع "الياء" التي أطالت النفس الشعري، فالأصوات المدّية خرجت من حنجرة الشاعرلتبوح بهمومه، ووظّف الشّاعر إلى جانب الأصوات المديّة صوت التّنبيه الهاء، ليوصل للمتلقّي كثافة الشّوق الذي يحمله الشّاعر لأولاده، يقول[١١٠]:

ها إنما ألقى الحبيب توهماً

بضمير تذكاري وعين تفكّري.

ففي البيت السابق نجد أن صوت الألف تكرر "خمس مرات" أما صوت الياء فقد تكرر "أربع مرات"، وصوت الراء تكرر " ثلاث مرات " وصوت الواو تكرر "مرتين".

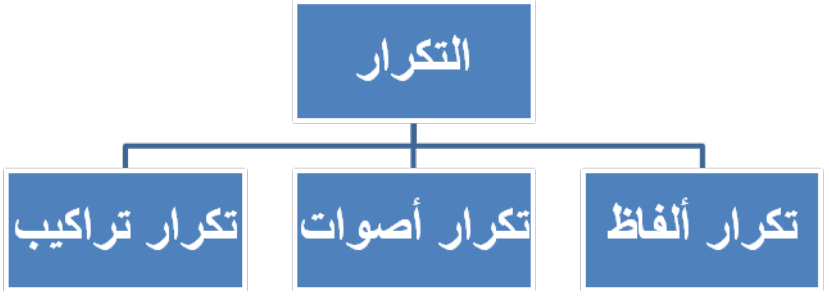
فنبض القلب وثيق الصلة بين ما يقوم به جهاز النطق الصوتي وقدرته على النطق بعدد من المقاطع[١١١]". ولا شكّ أن حجم الحضور المكثّف للأصوات المدّية، والتكرارية نقلت للمتلقي حجم المعاناة التي أراد الشاعر أن يوصلها إليه، لذا فإن المستوى الصوتي أوصل الإحساس الذي غلّف قلب الشاعر وفكره، فانعكس على المنظومة الصوتية في هذه القصيدة، فالنغمة الإنشادية لا بدّ "أن تتغير تبعاً للحالة النفسية، فهي عند الفرح والسرور سريعة متلهفة ومرتفعة، وهي في اليأس والحزن بطيئة حاسمة[١١٢]".

الإيقاع الداخلي:

يتمثّل الإيقاع الداخلي في القصيدة من إيقاعية تزيّن النص، ويتكون الإيقاع الداخلي من تكرار صوتي، والتكرار ظاهرة موسيقية لها دورها في الإيقاع الشعري، وقد عرفها العرب منذ القدم وحفل بها شعرهم، وقد يكون التكرار "في اللفظ والمعنى" وقد يكون في اللفظ دون المعنى

"وتعددت صور التكرار عند القدماء إلا أن دلالة التكرار واحدة، ويظهر هذا في تعريف السجلماسي بأنه اسم محمول يشابه به شيء شيئاً في جوهره المشترك لهما، فلذلك هو جنس عال تحته نوعان، التكرير اللفظي ونسمّيه مشاكلة، والثاني التكرير المعنوي ونسمية "مناسبة". وهو إما أن يعيد اللفظ وإما أن يعيد المعنى، فإعادة اللفظ هو التكرير اللفظي وهو المشاكلة، وإعادة المعنى هو التكرير المعنوي وهو المناسبة[١١٣]".

ولا شك أن التكرار أبرز ملمح أسلوبي يتوقف عنده الدارس، فلا يكاد يخلو بيت من أبيات القصيدة من صورة من صور التكرار، إذ تمثّل التكرار في هذه القصيدة في خطّين؛ أفقي وعمودي، أما صور التكرار فيمكننا أن نجملها في المخطط الآتي:



فالقصيدة حافلة بالتكرار على المستويين؛ الأفقي "البيت الشعري" والعمودي "في الأبيات المتوالية في القصيدة"؛ لنجد أننا أمام أصوات تتردد لتعبّر عن إيحاءات الشاعر النفسية والعاطفية؛ فإذا بدأنا بالتكرار الصوتي سنجد أن في الأبيات الثمانية الأولى التي افتتح الشاعر فيها قصيدته سنجد أن صوتي "الواو" و "الألف" هما الأكثر حضوراً؛ "فصوت الواو تكرر في أربع وعشرين موضعاً، وكذلك الألف فقد تكررت في عدد متقارب أي تكررت في ثلاث وعشرين موضعاً. مما يعني أن هذه الأصوات المدّية تعبّر عن حالة الأسى المسيطرة على الشاعر، ولنلحظ تكرار صوتي "الواو والألف" في الأبيات من(١-٨):

" ألوى / جوى/ أزرى/ قوى/ طوى/ ألقى/ الردى / اللها / لا / ها / إنما / ألان / ونافرت / واني /عودي/ تذكاري/ صوادي/ حادي".

والتكرار الصوتي يتناغم مع حلقة التكرار في الألفاظ والتراكيب، ويمكننا الوقوف على النوع الثاني من التكرار وهو الأكثر وضوحاً للقارئ، والأبلغ جرساً على الأذن، ولعل الجدول الآتي يكشف عن كثافة التكرار في الألفاظ على المستوى الأفقي:

رقم البيت	التكرار	نوعه
٢	المزار، مزار	تكرار/ اسم
٣	قصرت، فقصرت، المقتصر	فعل/ فعل فعل/ اسم فاعل (تكرار اشتقاقي)
٧	انحلت، بحلول	تكرار/ اشتقاقي "فعل/ اسم
٨	يحدو، حادي	تكرار/ اشتقاقي فعل، اسم فاعل
١٠	صفرت، صفراء، الأصفر	تكرار اشتقاقي
١١	قسم، تقسيم	تكرار اشتقاقي/ فعل، اسم
١٢	فشغلنه، شغله	تكرار اشتقاقي /فعل، اسم
١٣	أراه، مرأى	فعل مصدر ميمي
٢٢	علقي الخطر/ علق مخطر	تكرار اسم
٢٣	محمّدا/ محمّد	تكرار اسم
٢٤	صغيركم/لم يصغر	تكرار اشتقاقي
٢٨	لم / لم	تكرار حرف
٢٩	أود/ يود	تكرار الفعل
٣١	رعيي/رعيي	تكرار اسم

٣٢	بحال/حال	تكرار اسم
٣٩	ناظري،المنظر	تكرار اسم
٤٠	جنيت، الجنى	تكرار اشتقاقي/فعل، مصدر
٤٣	الصبر، أصبر	تكرار اشتقاقي/مصدر، فعل
٤٤	أريح، ريح	تكرار اشتقاقي /فعل، اسم
٤٦	يشي،وشي	تكرار اشتقاقي /فعل، مصدر
٤٧	يمر، مرور	تكرار اشتقاقي /فعل ،صدر
٤٨	أضحى،أضحي،فطر، مفطر	تكرار اشتقاقي :اسم/فعل
٥٠	مستنطقي،مستنطق	تكرار اسم
٥١	عذر، عاذري،مُعذر،لم يسمني، سيما	تكرار اشتقاقي :اسم / فعل
٥٣	ليشعب،شاعب	تكرار اشتقاقي :فعل/اسم فاعل
٥٥، ٥٦،٥٧،٥٨	أو هل، أو هل، أو هل، أو هل	تكرار الحروف
٥٧	خاطري،بخواطر	تكرار اسم
٦٢	شكوت،شكوى،فشكا	تكرار اشتقاقي اسم /فعل
٦٣	حظه/حظ	تكرار اسم
٦٤	شاب،شبابه،شبت،الشباب	تكرار اشتقاقي/ فعل،اسم

٦٩	قدر/لم يقدر بلغناه/بلوغ،	تكرار اشتقاق اسم/فعل
٧١	كالغابر/لم يغبر	تكرار اشتقاقي اسم فاعل/فعل
٧٣	الدار/الأدور	تكرار اسم
٧٣،٧٤،٧٥	ابك تكررت ٣ مرات	تكرار الفعل
٧٤	مخبر،خبرا،مستخبر	تكرار الاسم
٧٦	الواردين/موارد إصدارها /لم يصدر	تكرار اشتقاقي :اسم /فعل
٧٧	جدّ، جدّ	تكرار الاسم
٨١	ستوره،تستر	تكرار اشتقاقي/ اسم :فعل
٨٤	فهو/وهو الذكر/المتذكر	تكرار ضمير. تكرار الاسم
٨٥	اعلم/العلم	تكرار اشتقاقي :فعل/مصدر
٨٦	المقتنين/تقتنى تسد/السيادة	تكرار اشتقاقي :اسم /فعل
٨٧	حبرا/الحبر/المحبر	تكرار الاسم
٨٩	ضمّر/ الضمّر	تكرار اشتقاقي
٩٣	استن/بالسنن	تكرار اشتقاقي :فعل/اسم
٩٩	أمر/مؤمر	تكرار اسم
١٠٨	يرونه/رأي	تكرار اشتقاقي: فعل/مصدر

١١٥	لا تقنطهم /لا توجب	تكرار حرف
١٤٢	احذر/احذر	تكرار فعل
١٤٣	العوراء /المعور	تكرار الاسم
١٤٤	المسيء/إساءته الباغي/ببغي	تكرار اشتقاقي
١٤٥	فكفاك/وكفاك خبره/المخبر	تكرار الفعل . تكرار اشتقاقي
١٤٨	الخيلاء/المخيلة	تكرار اسم
١٤٩	حديثك/حدثته	تكرار اشتقاقي /اسم ،فعل
١٥١	سرك/ سر	تكرار اسم
١٥٣	لعيب/لعيب لا تشعرن/فاشعر	تكرار اسم تكرار فعل
١٥٤	ظاهر/لم تظهر	تكرار اشتقاقي :سم فاعل/فعل
١٥٦	القرى/القرى	تكرار اسم
١٥٧	فجد/الجدى	تكرار اشتقاقي امر/مصدر
١٦٣/١٦٢	لا الناهية	مع الفعل المضارع
١٧١	لم /لم فلأي/بأيهم/أيهم	تكرار حروف
١٨٣	التكون/ مكون التقدير / مقدر	تكرار اسم

١٨٦/١٨٥	لو/ فلو	تكرار أدوات
١٨٦	يؤتيكه/آتاكه/إتيان	تكرار اشتقاقي فعل/اسم
١٨٧	تدبير،بمدبر مقتدر/قدره	تكرار اسم
١٨٩	خلق/الخلائق	فعل/اسم
١٩١	إيثار/ تؤثر	تكرار اشتقاقي :مصدر/ فعل مجهول
١٩٢	بعرضك/ العريض	تكرار الاسم
١٩٣	عرضه/العرض يسار/الموسر	تكرار اسم
١٩٤	فاستبق /واستبق عرضك/عرضك	تكرار الفعل تكرار الاسم
١٩٦	فافزع/فزع	تكرار اشتقاقي :فعل /مصدر
٢٠٠	رأي / رأي	تكرار اسم
٢٠١	أوترتها/ والوتر/وتره	ا تكرار اشتقاقي
٢٠٤	عيب/ عائب	تكرار اسم
٢٠٥	أعذرت/عذر/ لم يعذر	تكرار اشتقاقي
٢١٤	الوصل، وصل	تكرار اسم
٢١٨	مثواهم/يثوي	ا تكرار اشتقاقي
٢١٩	الأسى،أسى	تكرار اسم

التكرار في التركيب

يعدّ البناء التركيبي ملمحاً دالاً على أسلوب الشاعر؛ لما يتضمنه من متوالية لغوية تحمل الرسالة الدلالية التي يسعى الشاعر لتحقيقها، فالتكرار التركيبي "يضع بين أيدينا مفتاحاً للفكرة المتسلطة على الشاعر[١١٤]"، فالجزيري لجأ إلى تكرار التراكيب في عدة مواضع من القصيدة، ليعبّر عن شدّة شوقه وحنينه لأبنائه وحريّته وأهله، فينظم التراكيب اللغوية في سياقها الشعري الموزون ويحرص على تكرار التركيب فتتلاحم الجملة في بنائها النحوي والصرفي والصوتي لتتلاءم مع البعد النفسي الذي سيطر على الجزيري في غربته فأرسل منظومة من الجمل الاستفهامية، ولنلحظ التكرار التركيبي في الأبيات (من ٥٥- ٥٨)، يقول:

- حرف العطف+ أداة استفهام +فعل مضارع+ مفعول به/+ ضمير المتكلم

- أو + هل + أقلّب + ناظر + ي

- أو + هل + ألذذ + مسمع + ي

_ أو + هل + أجلي + خاطر + ي

في البيت الأخير من التكرار التركيبي / استخدم الجار والمجرور بدلا من المفعول به

_ أو + هل + أروّح + عن فؤاد +ي

لا شك أن التناغم في بناء المتوالية التركيبية يحقق إيقاعاً موسيقيّا وذلك نتيجة تكرار الحروف ذاتها، وأما تكرار الصيغة الصرفية فتكشف إلى جانب البعد الموسيقي جانباً إيحائياً ودلالياً إذ إن الشاعر حريص على توظيف حواسه ليبقى متصلا بأبنائه، فنجد الحقل الدلالي للحواس يظهر في "ناظره/ ومسمعه/ وخاطره/ وفؤاده" ليبقى متصلا بغاية نبيلة وهي التلذذ بذكر أبنائه وأهله.

وفي موضع آخر من القصيدة نجده يتكئ على الأسلوب ذاته ليحثّ نفسه على التعبير عن أحاسيسه في قوله:

- فعل الأمر + المفعول به + مسند إلى ياء المثنى + الاسم الموصول + الفعل الماضي
- ابك + الغريبـــــــ + ين + اللذين + تبدّلا
- ابك + الفقيد + ين + اللذين + تواريا
- ابك + الشَّجيـّ + ين + اللذين + طوتهما .

إن الابتداء بفعل الأمر "إبك " يكشف عن عمق الألم النفسي الذي دفع الشاعر لحثّ نفسه على البكاء على "الغريبين الفقيدين الشّجيين" اللذين تواريا وتبدلا وطوتهما أرض الاغتراب، تتناغم الحقول البنائية في الدلالة والأصوات والصياغة؛ لتشكّل لوحة تعبيرية عن البعد النفسي المسيطر على الشاعر فتستحثّ المتلقي للتعاطف معه في أحزانه وأحاسيسه.

وقد يكون التماثل في التركيب بين شطري البيت الواحد، مما يزيد من فاعلية الإيقاع الموسيقي ومن الأمثلة على ذلك[١١٥]:

وإذا عراك الخير فاشكر وانشر

وإذا عراك الشرّ فاصبر وانشر.

إن التكرار القائم بين "صدر البيت وعجزه" يحقق بعداً إيقاعياً جمالياً، فالتشاكل الصوتي والنحوي يؤدي وظيفتين مهمّتين "بتكرار التراكيب وانتظامه من جانب ويهدف من جانب آخر إلى تبليغ رسالة ما لأن هذه التراكيب ذات طابع جمالي تأثيري فضلاً عن طبيعتها المعنوية والعلائقية[١١٦]"، مما يعني أن الشاعر كان حريصا على أن يجمع في تكرارته التركيبية أبعاداً دلاليّة بالإضافة إلى الجانب الإيقاعي الموسيقي، فهو حريص أن يبقى ابنه عبدالرحمن في حالة شكر لله على كل حال يصيبه، فبين تضاديّة الخير والشر تبقى وصيته بالشكر لله على كل حال.

ثانياً: المستوى التركيبي:

يعد المستوى التركيبي أبرز الأبعاد التي يقف عندها الدارس ليستقرئ دلالات النّص الأدبي، فالنظام التركيبي أحد المستويات التي تتألف منها اللغة، ففيه يتم نظم الكلام وترتيبه لتشكيل النص الشعري، فتشكّل البنية التركيبية التي يختارها الشاعر

بعداً دلالياً ذا أبعاد بلاغية إذ إن "كل تركيب أسلوبي يتضمن أبعادا دلالية تخصه، وأن أي تغيير في بنية التركيب...يكون بهدف ويتقصده المنشئ عن وعي وإدراك، ولا يمكن أن تظهر خاصية أسلوبية في التركيب دون قصد، فمهما كان التغيير طفيفا في التركيب فإنه يأتي استجابة لنسق، ويتطلبه السياق"[١١٧].

ويمكننا الوقوف على البنية التركيبية في هذه القصيدة من بعدين؛ بلاغي ونحوي. والجملة في العربية في جانبها "البلاغي" تنقسم إلى جملة خبرية وأخرى إنشائية، وما يلحظه الدارس أن الشاعر بدأ بناء الجملة بالأسلوب الخبري، فمن بداية القصيدة حتى البيت السابع عشر لم يستخدم الشاعر إلا الأسلوب الخبري، لأنه كان حريصاً أن ينقل للمتلقي "خبر ابتعاده عن أهله ووقوعه في الأسر وأثر هذا في نفسيته" ومن بعد ذلك، يبدأ في البيت الثامن عشر بتوظيف الأسلوب الإنشائي ليضمن تعاطف المتلقي وتفاعله مع نصّه؛ وأحياناً نجده يكثّف من الجمل الإنشائية؛ لينقل لنا دلالات خوفه وحرصه على أبنائه؛ فأوّل الأساليب الإنشائية في القصيدة "الدعاء"؛ فقد كان الجزيري حريصا على الدعاء لأبنائه "سقيا لمثواهم" ويخصّ ابنه عبدالرحمن بالدعاء "ياعابدالرحمن جنّبت الأسى" ثم يراوح بين أسلوبي الخبر والإنشاء؛ لنجد أن أسلوب الأمر هو الأسلوب الأكثر توظيفاً بين الأساليب الإنشائية.

وفي حالات الشوق والحنين نجده يرسل أشواقه منادياً ابنه عبدالرحمن: "يا عابدالرحمن/ يا قرّة العينين" وقد يجتمع النداء والتمني والاستفهام في سياق إنشائي واحد: "يا ليت شعري هل ليشعب". فالجزيري حريص على استثارة عواطف المتلقي بالتراوح بين الخبر والإنشاء في نصّه الشعري.

ويبدو البناء التركيبي لهذه القصيدة يقوم على الجملة الفعلية البسيطة، المكونة من الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر؛ ليضمن لجملته التصديق عند المتلقي، وبالتالي يضمن للسامع أن يتفاعل مع نصّه لا سيما أن هذه الجمل مغلّفة بالبناء العاطفيّ الجيّاش، يقول الشاعر مطلع قصيدته:

ألوى بعزم تجلدي وتصبري

نأي الأحبة واعتياد تذكري.

وعلى سياق هذا البناء للجملة الفعلية البسيطة نجد المتواليات التركيبية للجملة الفعلية تتابع في قوله: "شحط المزار/ وقصرت عنهم/ فاقتصرت على الجوى/ أزرى بصبري/ وطوى سروري" وغيرها من الجمل المعبّرة عن بنية الجملة الفعلية البسيطة.

أما بنية الجملة الاسمية فتتمثل في عدة أبيات، يقول: "وهو مشدود/ وهو صلب المكسر/ فكأن بغتة بينها/ وصغيركم عبدالعزيز فإنني أطوي بفرقته، إن البنان الخمس أكفاء معاً "ويمكننا أن نلاحظ أن الجملة الاسمية توظيفها أقل من الجملة الفعلية، أما الجملة الفعلية فيمكننا أن نلحظ أن فعل الأمر أكثر توظيفا من باقي الأفعال، وهذا يتناسب من بنية الجملة الإنشائية، إذ تقوم على طلبات ووصايا يرسلها الجزيري لأبنائه، ومن هذه الوصايا قوله: "واصفح، واغضض، وتجنّب، وادفع، واصدق، واحفل، واخزن، واشكر". ولم يكتف في وصاياه بصيغة فعل الأمر فقط، وإنما نجد أيضاً أسلوب النهي كما في قوله:

ولا ترضَيَنَ لمسلم غير الذي

ترضى لنفسك إن يغب أو يحضر..

وعلى هذا النمط نجده ينظم مجموعة من الأفعال المسبوقة بحرف النهي، ليحقق الإنشاء الطلبي إيقاعا صوتيا وتناغميا فكريا في وصايا الأب لابنه الذي يحذره بأسلوب النهي، فيقول: "لا تلفين متجسساً، لا تظلمن أحداً، لا تشمتنّ بمن رأيت، لا ترضين لمسلم. لا شكّ أن هذه الأبنية تزيد من التواصلية بين المرسل والمتلقي، فهذه الجمل "لا تحمل خبراً يراد إبلاغه أو إيصاله أو نقله وإنما تحمل استفسارا أو توجيها وأمرا أو نهيا خصوصا منها ما ينتمي إلى الإنشاء الطلبي[١١٨]، وعند الجزيري نجد أن جملة الإنشاء الطلبي تخرج إلى معان مجازية بلاغية ولا تحتفظ بدلالة وضعها الأساسية أو الحقيقية بل تكتسبمعاني جديدة، فيستنهض همم الأبناء ويعمّق الشعور بالألم والأسى الذي يحسه وهو في الأسر بعيد عن أهله وأرضه.

وهكذا نجد أن القراءة التحليلية للأبيات السابقة تكشف عن تناغم المستويات البلاغية والصوتية والتركيبة في التعبير عن معاناة الشاعر في أسره وبعده عن أهله، وعكست صورة الأب المتألم في بعده عن أبنائه، وأظهرت دور الأب الحريص على نصح أبنائه ووعظهم بالالتزام وفق أحكام الشريعة، ليصل في نهاية القصيدة إلى الخليفة الذي يرتجي منه أن يفك أسره ويعود لأبنائه وأهله.

ولعل أبرز الملامح التي كشفت عنها الدراسة هو ارتكاز الشاعر في المستوى البلاغي على الصور الشعرية المستمدّة من بيئته، فجمع بين عناصر الصوت والحركة والشعري اللون في المعجم الوصفي للصورة الشعرية.

أما المستوى الصوتي فيلحظ فيه الاتكاء على تناغمية الوزن الشعري في البحر الكامل لإبراز جماليات الوزن الخارجي لهذه القصيدة، وأما الإيقاع الداخلي فيظهر أثره بالتكرار في صوره المختلفة على مستوى الحرف والمفردة والتركيب؛ مما عكس اتكاء الشاعر الواضح على تقنية التكرار لتظهر أبعاداً دلالية ألحّ الجزيري على إيصالها للمتلقي بقالب موسيقي موزون داخلياً وخارجياً.

وفي المستوى التركيبي أبرزت الدراسة اعتماد الشاعر على الأساليب الإنشائية وعلى وجه الخصوص أسلوب الأمر، أما الجملة الخبرية فلا تقلّ أهمية عن الإنشائية؛ إذ صدّر بها أبياته، وراوح بينها وبين الأسلوب الإنشائي بجمل نحوية اعتمدت على بساطة التركيب؛ إذ جمع بين الجملة الفعلية والاسمية في قالب موزون ليحقق تناغمية دلالية وموسيقية في المستويات اللغوية المتعدّدة.

الخاتمة:

فقد تناولت الدّراسة قصيدة الآداب والسّنة لأبي مروان الجزيري، تلك القصيدة التي كتبها وهو في السّجن وأرسلها إلى أبنائه، وضمّنها خطابا للمنصور بن أبي عامر يلتمس فيه العفو عنه.

وقد تناولت الدّراسة تحليل هذه القصيدة من ناحيتين: موضوعيّة وأسلوبيّة، وابتدأت بالتّعريف بالجزيري: ثقافته، ومكانته العلمية، والمناصب التي تولّاها، وسجنه،

وقصيدته في الآداب والسّنّة وأهم المصادر التي وردت فيها، ومكانتها الأدبيّة، وبنائها.

أمّا من النّاحية الموضوعيّة فقد كشفت الدّراسة عن أهم المضامين التي دارت حولها هذه القصيدة، وهي:الشّوق والحنين للأهل والأحبة والشّكوى والألم لبعده عنهم، والنّصح والإرشاد والاستعطاف، وقد تبيّنت الدّراسة أنّ هذه المضامين جاءت مترابطة فيما بينها، من أوّلها حتّى آخرها، إذ مهّد الجزيري لاستعطاف المنصور بن أبي عامر بموضوع الشّكوى وتصوير ألم البعد عن أبنائه ومرارة السّجن ووحشته، ثمّ انتقل إلى موضوع النّصح والإرشاد، تأديباً لأولاده من جهة، وتصحيحاً لصورته وما طالها من تشويه أمام المنصور بن أبي عامر من جهة ثانية، ليصرّح بعد هذا عن غايته الأساسية المتمثّلة بطلب العفو، والخلاص من السّجن وما وجده فيه من معاناة مريرة.

وأمّا من النّاحية الأسلوبيّة فقدكشفت القراءة التّحليلة لأسلوب الجزيري عن تناغمية الجملة الشعرية في المستويات: الصوتية والتركيبية، وأظهرت جماليات الصورة الفنية في المستوى البلاغي، مما ساهم في إعلاء صوته لنقل صورة المعاناة في السجن والاغتراب، ولعل أبرز الملامح التي كشفت عنها الدراسة في هذا الجانب هو ارتكاز الشاعر على عناصر الطبيعة في رسم صورته الشعرية التي طوّع فيها الحواس والألوان والحركة لتعبّر عن حجم معاناته في السجن.

وتبيّن من دراسة المستوى الصوتي أنّ الشّاعر ارتكز بشكل واضح على التكرار سواء أكان على مستوى الأصوات أم المفردات أم التراكيب، فضلاً عن الإيقاعية المتحققة من تفعيلات البحر الكامل.

وأظهرت دراسة المستوى التركيبي مراوحة الشاعر بين الأساليب الإنشائية والخبرية، إذ بدأ الشّاعر بالأسلوب الخبري،ليوصل رسالته إلى المتلقّي، ثم شرع بعدهابالتّنويع بين الإنشاء والخبر، ليبثّ الإيقاعية والتفاعل في نصّه، فنجده يخصّ أبناءه بالنداء، والاستفهام ، والتمني، والدعاء الذي ساد على غيره من الأساليب الإنشائية، وبهذا نجد أنّ الشاعر طوّع المستويات اللغوية لإيصال رسالته الشعرية والتعبير عن

حاجته الشديدة للحرية والعودة لأرضه وأهله وأبنائه.

الهوامش:

١.الحميدي، أبو عبدالله محمّد بن أبي نصر بن فتوح الأزدي، جذوة المقتبس في تاريخ علماء الأندلس، تحقيق: بشار عواد معروف ومحمّد بشار، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط١، ٢٠٠٨، ص ٤٠٤-٤٠٦.

٢. ابن خاقان، الفتح بن محمد بن عبيدالله، مطمح الأنفس ومسرح التأنّس، تحقيق محمّد علي شوابكة، دار عمّار، ط١، ١٩٨٣م، ص١٧٧.

٣. المغربي، ابن سعيد، **المغرب في حلى المغرب**، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف، ط٤، ج١، ص ٣٢١

٤. ابن بشكوال، الصلة، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٨٩، ص ٥٢٢

٥. المغربي، ابن سعيد، المغرب ص٣٢١.

٦. المقّري،أحمد بن المقّري التّلمساني، نفح الطّيب من غصن الأندلس الرّطيب ج١، ٥٨٦تحقيق إحسان عبّاس، دار صادر، بيروت، طبعة جديدة ١٩٩٧، ص-٥٨٧.

٧.ابن الأبّار، محمد بن عبدالله بن بكر القضاعي، إعتاب الكتاب،تحقيق صالح الأشتر، دمشق، ١٩٦١، ص ١٩٣.

٨. إعتاب الكتاب ، ص ١٩٦/١٩٥

٩. الشنتريي، ابن بسّام، الذّخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت،ط١، ٢٠٠٠، ج٤، ص٣٧.

١٠. ابن الأبّار، **إعتاب الكتّاب**، ص١٩٦.

١١.المقّري التّلمساني، نفح الطّيب من غصن الأندلس الرّطيب، تحقيق إحسان عبّاس، دار صادر، بيروت، ١٩٩٧م، ج١، ص ٥٨٧.

١٢. المقّري، أحمد بن المقّري التّلمساني، نفح الطّيب من غصن الأندلس الرّطيب ج١، ٥٨٦-٥٨٧، وينظر هذا الخبر في كتاب المغرب ، ج١ ص ٣٢٢.

١٣. ابن بشكوال، الصلة،تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الكتاب المصري، القاهرة، دار الكتاب اللبناني ،بيروت،ط١، ١٩٨٩، ص ٥٢٢، وجاء في بغية الملتمس أنه توفي قبل الأربع مئة بمدة، ينظربغية الملتمس في تاريخ أهل الأندلس، تحقيق إبراهيم الأبياري دار الكتاب المصري القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٨٩ ، ص ٤٨٩.

١٤. الحميدي، **جذوة المقتبس**، ص ٤٠٥.

١٥. ابن سعيد المغرب، ص ٣٢٢.

١٦. الثّعالبي، أبو منصور عبدالملك، **يتيمة الدّهر**، تحقيق مفيد محمّد قميحة، دار الكتب العلميّة، بيروت، ١٩٨٣، ط١،ج٢،ص١١٧.

١٧. جذوة المقتبس، ص٤٠٥.

١٨.مطمح الأنفس، ص ١٨٠.

١٩.ابن سعيد المغربي، المغرب، ج١، ص ٣٢٢.
٢٠. ابن الأبار، **إعتاب الكتّاب**، ص١٩٤.
٢١. الضّبي، **بغية الملتمس**، ص٤٨٨.
٢٢. الحميري، أبو عبدالله محمّد بن عب الله بن عبد المنعم، صفة جزيرة الأندلس منتخبة من كتاب الرّوض المعطار، دار الجيل، بيروت، عني بنشرها لافي بروفنصال، ط٢، ١٩٨٨، ص١٢٤/١٢٥.
٢٣. رواية هذا البيت في صفة جزيرة الأندلس اختلفت عن روايته في نص القصيدة التي حققها هلال ناجي في النسخة التي نقوم بدراستها، وهي: ألوى بعزم تجلّدي وتصبري نأي الأحبة واعتياد تذكري. وقد أشار هلال ناجي إلى هذا ص ٤٥ في الهامش.
٢٤. المقّري، نفح الطّيب، ج١، ص ٥٨٨.
٢٥. يُنظر، ناجي، هلال، مقدّمة كتاب :قصيدة أبي مروان عبدالملك بن إدريس الجزيري في الآداب والسنّة، دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٩٤، ص ٣٦.
٢٦. الخطيب، رشا، تجربة السّجن في الشّعر الأندلسي، المجمّع الثّقافي،أبو ظبي.
٢٧. أبو طعمة، ياسر سلامة، أبو مروان عبدالملك الجزيري كاتبا وشاعرا، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، ٢٠١٥م، ط١، ص٢٢٨.
٢٨. والشّكر في هذا السّياق للدكتور عبدالحليم الهروط الذي لت أنظارنا إليها وزودنا بنسخة منها.
٢٩.الصّحة النّفسيّة لدى النّزلاء وعلاقاتها ببعض المتغيرات، رانيا محمد الحسن عثمان، جامعة الرّباط الوطني، ٢٠١٦م، ص ٢.
٣٠. الجزيري، عبدالملك بن إدريس، قصيدة أبي مروان الجزيري في الآداب والسّنة، تحقيق هلال ناجي، دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٩٤، ص ٤٥.
٣١. يُنظر نماذج من أشعر السّجناء في أهلهم المقربين زوجاتهم وأولادهم على سبيل التّمثيل لا الحصر في: الخطيب، رشا،تجربة السّجن في الشّعر الأندلسي، المجمّع الثّقافي، أبو ظبي، ص ١٠١-١٠٧.
٣٢. الجزيري، عبدالملك بن إدريس، قصيدة أبي مروان الجزيري في الآداب والسّنة، ص ٤٦.
٣٣. المصدر نفسه، ص ٤٦.
٣٤. المصدر نفسه، ص٤٦.
٣٥. المصدر نفسه، ص ٤٧.
٣٦. المصدر نفسه، ٤٧.
٣٧.كلمة الرّيح معروفة بأنّها مقترنة بالعذاب،يقول الطوسي في التبيان: «وفي الرحمة تجمع الرياح؛ لأنها جمع الجنوب و الشمال والصبا. وفي العذاب (ريح)؛ لأنّها هي الدّبور وحدها و هي عقيم، لا تلقح، فكل الرياح لواقح غيرها" ينظر الطوسي: أبو جعفر محمّد بن الحسن، التبيان في تفسير القرآن، تحقيق أحمد حبيب قصير العاملي، دار إحياء التّراث العربي، ج٧، ص ٤٩٦.

٣٨. الأبهر: عرق مستبطن في الصّلب والقلب متصل به فإذا انقطع لم تكن معه حياة. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط١، ١٩٩٠: مادة بهر.
٣٩. قصيدة الأدب والسّنّة، ص ٤٨/٤٩.
٤٠. نفسه، ص٤٩.
٤١. قصيدة الآداب والسّنة، ص ٤٩.
٤٢. أشار الجزيري في ثنايا هذه القصيدة أن هناك أخا أكبر منه لكنه كما يظهر في تعبيره حبس معه حيث أشار إلى هذا في قوله:

قد ذقت يتم أبيك قبل وفاته
إلا تعلّة مرتج متنظّر

ورزئت عمر أخيك فهو لحاله
كالغابر المودي وإن لم يَغبر
فاندبهما حيين وابك عليهما
فكلاهما ميت وإن لم يقبر
ابك الغريبين اللذين تبدّلا
بالدار والأهلين أقصى الأدور

٤٣. قصيدة الآداب والسّنّة، ص ٤٨.
٤٤. المصدر نفسه، ص٤٧.
٤٥. قصيدة الجزيري في الآداب والسّنة، ص ٤٧
٤٦. المصدر نفسه، ص ٤٧.
٤٧. المصدر نفسه، ص ٤٨.
٤٨. وردت كلمة الأصغر مكان هذه الكلمة في الذّخيرة ج ١، ص٤٦٥، ولعلها أكثر مناسبة للمعنى من كلمة الأصغر، استنادا إلى دوران الحديث حول ولده الأصغر.
٤٩.ابن عبد ربّه، أحمد بن محمّد، العقد الفريد، تحقيق عبد المجيد التّرحيني، دار الكتب العلمية ، بيروت، ط١، ١٩٨٣، ج٧، ص١٨٠.
٥٠.قصيدة الجزيزي في الآداب والسّنّة، ص٤٩/٥٠.
٥١. المصدر نفسه، ص٥٠/٥١.
٥٢. المصدر نفسه، ص٥١.
٥٣. المصدر نفسه، ٥١.
٥٤. قصيدة الآداب والسّنّة، ص ٥٢
٥٥. المصدر نفسه ص ٥٢.
٥٦.المصدر نفسه،ص٥٢/٥٣.
٥٧. المصدر نفسه، ص ٥٣.
٥٨. قصيدة الآداب والسّنّة، ص ٦٥.
٥٩. الخطيب، رشا، تجربة السّجن في الشّعر الأندلسي، ص ١٣٠.
٦٠. قصيدة الآداب والسّنّة، ٦٥.
٦١.عبدالرّحمن محمود، محمّد، شعر الحكمة والزّهد في عصر الطّوائف، مجلة كليّة الإمام الأعظم "رحمه الله" الجامعة، العدد الثّامن عشر لسنة ١٤٣٥-٢٠١٤م، ص٨٣.
٦٢. قصيدة الآداب والسّنّة، ص ٥٣.
٦٣. المصدر نفسه، ص ٥٤/٥٥.
٦٤. قصيدة الآداب والسّنة، ص ٥٥.
٦٥. المصدر نفسه، ص ٥٦/٥٥.
٦٦. المصدر نفسه، ص ٥٧.
٦٧. المصدر نفسه، ص٥٦.
٦٨. لقد قام ياسر سلامة أبو طعمة بربط أبيات القصيدة مع الآيات القرآنية والأحاديث النّبويّة التي اقتبس منها

الجزيري سواء باللفظ أو المعنى أو التّركيب اللغوي، وذلك بكتابتها في الهامش مكتفيا بذكر الشّواهد. ينظر في كتاب: أبو مروان عبدالملك الجزيري كاتبا وشاعرا، جمع وتأليف وتحقيق ياسر سلامة أبو طعمة، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط١، ٢٠١٥م، من ص٢٠٥-٢٢٧.

٦٩. قصيدة الآداب والسّنّة، ص ٥٨.

٧٠. المصدر نفسه، ص ٥٩.

٧١.قصيدة الآداب والسّنّة، ص ٦٠.

٧٢. المصدر نفسه، ص ٦١،٦٢.

٧٣. المصدر نفسه، ص ٦٦.

٧٤. قصيدة الآداب والسّنّة، ص ٦٦/٦٧.

٧٥. المصدر نفسه، ص ٥٠.

٧٦.المصدر نفسه، ص٦٧.

٧٧. الحطيئة، ديوان الحطيئة، دراسة وتبويب مفيد محمّد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص١٠٧/ ١٠٨.

٧٨. قصيدة الآداب والسّنّة، ص٦٧.

٧٩. قصيدة الآداب والسّنّة، ص ٦٧.

٨٠. لقد أشرنا إلى هذا في حديثنا عن القصيدة وبنائها، ينظر هذه الدّراسة ص٣،٢.

٨١. حسن غزالة، الأسلوبية والتأويل (١٩٩٨) والتعليم، كتاب الرياض، العدد (٦٠)، ص ٥٩، ٦٠.

٨٢. عصفور، جابر، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي، (١٩٩٥)، المركز الثقافي العربي ، ط٣، ص(٧)

٨٣. عبدالرحمن، نصرت، في النقد الحديث، دراسة في مذاهب نقدية حديثة وأصولها الفكرية، (١٩٧٩)م مكتبة الأقصى، عمان، ط١، ص (٢٦).

٨٤) هلال، محمد غنيمي، النقد الأدبي الحديث، (١٩٧٣)، دار الثقافة، دار العودة، بيروت، ص(٤٣٤).

٨٥.الرباعي، عبدالقادر، (١٩٨٤)، الصورة الفنية في شعر أبي تمام، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط٢، ص (٤٥).

٨٦.انظر: الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، (١٩٨٦)، الحيوان وشرح، عبدالسلام هارون، ط١، دار مكتبة الهلال، ج٣: ص(١٣٢).

٨٧. انظر: ابن طباطبا: العلوي، محمد بن أحمد (١٩٨٤)، عيار الشعر، تحقيق: محمد زغلول سلام، منشأة المعارف بالإسكندرية، ط٣، ص(٥٦).

٨٨ . ينظر: اليافي، نعيم، مقدمة لدراسة الصورة الفنية، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ١٩٨٢، ص٤٥

٨٩. قصيدة الآداب والسّنّة، ص٤٥/٤٦.

٩٠.المصدر نفسه، ص٤٨

٩١.انظر: القرطاجنّي، أبوحسن حازم بن محمد، (١٩٨١)، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق محمد الحبيب ابن الخوجة ، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط٢، ص (١٨-١٩).

٩٢.إسماعيل، عز الدين، الشعر العربي المعاصر، قضاياه وظواهره الفنية

والمعنوية، دار الثقافة، بيروت، د.ت، ص(١٢٧).
٩٣. قصيدة الآداب والسّنّة، ص٤٦.
٩٤. هلال، محمد غنيمي ،(١٩٧٣)، النقد الأبي الحديث، دار العودة، بيروت، ص(٤٣٤).
٩٥.قصيدة الآداب والسّنّة، ص٤٦.
٩٦. حسين جمعة (٢٠١٠)، الحيوان في الشعر الجاهلي، دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر، دمشق، ص(٢٢٥).
٩٧. قصيدة الآداب والسّنّة،ص٤٧.
٩٨. المصدر نفسه، ص ٤٧.
٩٩. المصدر نفسه، ص٥٠.
١٠٠. الشايب، أحمد، (٢٠٠٢)، أصول النقد الأدبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط١، ص (٢٣٢).
١٠١.**قصيدة الآداب والسّنّة**، ص ٤٨.
١٠٢. كحلوش، فتحية، (٢٠٠٨)، بلاغة المكان (قراءة في مكانية النص الشعري)، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، ط١، ص ٤٢-٤٣.
١٠٣. ابن طباطبا العلوي، محمد أحمد، عيار الشعر، دار الكتب العلمية، ط١، شرح وتحقيق: عباس عبدالساتر، بيروت، ١٩٨٠، ص (٢٠).
١٠٤. انظر: الهاشمي، علوي، فلسفة الإيقاع في الشعر العربي، المؤسسة العربية للدّراسات والنشر، ط١، بيروت، ٢٠٠٦م، ص (٢٣-٢٤).
١٠٥.النويهي، محمد، قضية الشعر الجديد، مكتبة الخانجي، دار الفكر، ط٢، القاهرة، بيروت، ١٩٧١، ص (٣٣).
١٠٦. انظر: فرهود، حسن، العروض وإيقاع الشعر العربي، جامعة الرياض، ١٩٧٢، ص (٧٥)، نقلا عن : منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص (٢٦٩).
١٠٧.السابق، ص (٧٨).
١٠٨. ميشال عاصي، وإميل بديع يعقوب: المعجم المفصل في اللغو والأدب، ج٢، ص (١٥٨).
١٠٩. انظر: أنيس، إبراهيم، موسيقى الشعر، مكتبة الإنجلو المصرية، ١٩٥٢، ط١، ص (٢٦) .
١١٠.قصيدة الآداب والسّنّة، ص٤٦.
١١١.انظر: أنيس، إبراهيم، ص (١٧٧).
١١٢.السابق، ص (١٧٥).
١١٣. السجلماسي، المنزع البديع، تقديم وتحقيق: علال الغازي، مكتبة المعارف، الرباط، المغرب، ١٩٨٠، ص (٤٧٦-٤٧٧).
١١٤. نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصرة، ص (٢٧٦)
١١٥.قصيدة الآداب والسّنّة، ص٥٥.
١١٦. رواشدة، سامح، التوازي في شعر يوسف الصائغ وأثره في الإيقاع والدلالة، مجلة أبحاث اليرموك، مج ١٦، ع٢، ١٩٩٨، ص (١٩) .
١١٧ـ نور الدين السد، **الأسلوبية وتحليل الخطاب**، الجزء الأول، دار هومة، الجزائر، ١٩٩٧، ص ١٧٢.

١١٨. الهاشمي، أحمد، **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع**، دار إحياء التراث، بيروت، ص ٧٥ وما بعدها.

إشتقاق معايير للصورة الأردنية من مقياس التحصيل الشامل ـ الإصدار الرابع للفئة العمرية من (٩ـ١٢) سنة (WRAT- 4)

د. حلوه محمد حسين * صباح حسن العنيزات **

***مستل

تاريخ الوصول: ٦ /١٢/ ٢٠١٧م تاريخ القبول:٢٠١٨/٣/١٩م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استخراج الخصائص السيكومترية للصورة الأردنية من مقياس التحصيل الشامل الإصدار الرابع (Wide Range Achievement Test, WRAT- 4) وأشتمل المقياس بصورته النهائية على الاختبارات التالية: (٥٥) فقرة للقراءة، (٥٠) فقرة للجمل، (٥٧) فقرة للكتابة، (٤٠) فقرة للحساب، تم تطبيقه على(٣١٤) طالب وطالبة في الصفوف الرابع والخامس والسادس من المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة عمان، للعام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٦) الفصل الدراسي الثاني.

تم إيجاد معاملات الصدق والثبات، وأظهرت النتائج قدرة المقياس على تمييز الأداء الأكاديمي للطلبة عبر الصفوف المختلفة، وقد تم التوصل إلى معايير أولية، وصفحة بيانية للأداء الأكاديمي للطلبة.

أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الابحاث المماثلة على عينات أكبر ممثلة لمجتمع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مقياس التحصيل الشامل النسخة الرابعة (WRAT-4)، اشتقاق معايير، الفئة العمرية (٩-١٢).

*باحثه

** أستاذ مشارك/ قسم التربية الخاصة/ جامعة العلوم الإسلامية العالمية

*** بحث مستّل من أطروحة دكتوراه بعنوان:" فاعلية الصورة الأردنية من مقياس التحصيل واسع الانتشار الاصدار الرابع في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عينة أردنية في المرحلة العمرية من (٩ –١٢) سنة" ((WRAT .

Abstract

This study aimed at exploring the psychometric characteristics of Jordanian Version of Wide Range Achievement Test 4th version (WRAT- 4). The scale of the final form consists of four subtests, which are Word Reading (70 points), Sentence Comprehension (50 points), Writing (57 points) & Math (55 points). The tests were applied to (314) students at the age group of (9-12) years, from governmental and private schools in Amman during the second semester (2016/2017). The results showed discrimination validity of academic achievement performance levels of students according to class level on special graphic page. The study recommended making further investigations on more representative sample numbers.

Keywords: Deriving standards, Discrimination validity, Psychometric characteristics, WRAT-4

المقدمة:

تُعدّ الاختبارات التحصيلية من الوسائل المهمة والشائعة التي تستخدم في قياس وتقويم قدرات الطلبة ومستوى تحصيلهم الدراسي في مادة أو أكثر، كما أنها تُعدّ أداة فعّالة في الكشف عن مدى التقدم في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية والتنبؤ بأداء الطالب المستقبلي في المدرسة.

وقد تباينت آراء التربويين حول الاختبارات التحصيلية وفوائدها والنتائج المترتبة عليها بين مؤيد لهذه الاختبارات باعتبارها الوسيلة الأنجع

في قياس تحصيل الطلبة للمعارف والعلوم وتحديد مستوياتهم، وتشخيص مواطن الضعف والقصور لديهم لتقديم البرامج العلاجية المناسبة، وإعطاء المعلمين تغذية راجعة حول فاعلية مكونات العملية التعليمية من مناهج مدرسية، وأساليب تدريس، ووسائل تعليمية وبيئة مدرسية، وتقييم أثرها على تحصيل الطلبة وتقدمهم[١].

بينما يرى المعارضون لهذه الاختبارات أنها وسيلة لتقييم الطالب في مجال محدد وتغفل عن الجوانب الأخرى من شخصيته، وأن المدرسة والأسرة تعطي هذه الاختبارات أهمية كبرى في تقييم الطالب والحكم على قدرته ومهاراته مما يسبب له الضغط والإرهاق النفسي، حيث إن الهدف من الاختبار هو لأجل الاختبار وليس لتقييم قدرات الطالب والعمل على تنميتها وعلاج مواطن الضعف منها[٢]..

وبغض النظر عن اختلاف وتباين الآراء، يمكن القول أن الاختبارات التحصيلية تلعب دوراً هاماً في العمل التربوي وتشكل حجر الزاوية في تعليم وتدريس الطلبة.

وتُعرَف الاختبارات التحصيلية بأنها سلسلة من المثيرات، تتطلب استجابات من المتعلم لقياس سلوكه في موضوع من الموضوعات[٣]. وهذه الاختبارات قد تكون في كل المواد الدراسية أو في جزء منها، أو قد تكون مقننة على عينة واسعة من الطلبة ولها إجراءات تطبيق وتصحيح محددة، وقد تكون غير مقننة من إعداد المعلم وحسب خصائص الفئة التي يتعامل معها من الطلبة.

ويعدّ مقياس التحصيل الشامل الاصدار الرابع (The Wide Range Achievement Test- WRAT-4 Fourth Edition,) من الأمثلة على اختبارات التحصيل المقننة التي تهدف إلى تشخيص وتقويم أداء الطالب في المهارات الأكاديمية الأساسية الثلاث وهي القراءة والكتابة والحساب، باعتبارها المواد الأساسية في عملية التعلَم.

ولحاجة المعلمين والطلبة في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الاردنية الهاشمية لاختبارات تشخيصية مقننة، لتقييم المهارات الأكاديمية الأساسية للطلبة في المرحلة الاساسية، ليتم التدخل المبكر واخذ

التدابير المناسبة في حالة وجود ضعف أو قصور لدى الطلبة في هذه المهارات؛ جاءت فكرة هذه الدراسة في توفير مقياس تحصيل شامل ومقنن يغطي المهارات الأكاديمية الثلاث الرئيسية في عملية التعلم من خلال توفير صورة أردنية من مقياس التحصيل الشامل (WRAT-4) كأداة تشخيصية تنبؤية ومقننة تناسب البيئة الأردنية تساعد في تقييم والكشف عن مستوى الطلبة في المهارات الأكاديمية الاساسية في الأردن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من أن الاختبارات غير الرسمية التي يعدّها المعلم والتي ترتبط بمحتوى محدد وبطريقة التدريس التي يتبعها؛ تساعد وبشكل كبير في تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة، إلا أن الاختبارات المقننة تلعب دوراً هاماً في كشف وتشخيص درجة ونوع الضعف الأكاديمي، كاختبارات التحصيل الشاملة مثل اختبار ال The Wide Range Achievement (Test Fourth Edition, WRAT-4 الذي يقيس مجموعة من المهارات الأكاديمية في آن واحد وهي: القراءة والكتابة والحساب والتهجئة، ويساعد في قياس مستوى التحصيل الدراسي، حتى يتمكن المعلم والمدرسة والأسرة معاً من وضع خطة وبرنامج تعليمي يتناسب مع حاجات الطفل الأكاديمية.

ومحلياً زاد في الآونة الاخيرة اهتمام وزارة التربية والتعليم في الاردن بمتابعة التحصيل الأكاديمي للطلبة والوقوف على العوامل المؤثرة عليه، مما استدعى الحاجة إلى توفير مقاييس رسمية لتقييم الطلبة في القراءة والكتابة والحساب والتهجئة في ظل النقص الموجود حالياً.

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما هي المعايير الأولية للصورة الأردنية من مقياس التحصيل الشامل الإصدار الرابع ((WRAT-4 للقراءة والكتابة والحساب في عينة أردنية للفئة العمرية من (٩-١٢) سنة؟

وتنبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

١-ما دلالات صدق الصورة الأردنية لمقياس التحصيل الشامل

الإصدار الرابع (WRAT-4) لاختبارات القراءة والكتابة والحساب للفئة العمرية من (٩-١٢) سنة؟

٢-ما دلالات ثبات الصورة الأردنية لمقياس التحصيل الشامل الإصدار الرابع (WRAT-4) لاختبارات القراءة والكتابة والحساب للفئة العمرية من (٩-١٢) سنة؟

٣-ما المعايير الأولية لأداء الطلبة في الفئة العمرية (٩-١٢) على مقياس التحصيل الشامل الإصدار الرابع (WRAT-4) لاختبارات القراءة والكتابة والحساب؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في:

- توفير معرفة نظرية للمعلمين والأهل عن مستوى المهارات الأكاديمية الأساسية: القراءة والكتابة والحساب للطلبة في الفئة العمرية (٩-١٢) سنة.

- إثراء الأدب المختص بمقياس مقنن للتحصيل الأكاديمي للفئة العمرية (٩-١٢) سنة يتمتع بخصائص سيكومترية ونسبة ثبات مقبولة في البيئة الأردنية، وتوضيح أهمية استخدامه لتقييم تحصيل الطلبة.

وتظهر أهمية الدراسة من الناحية العملية في:

- توفير أداة قياس تتمتع بمستوى من الدقة ومقننة لمهارات القراءة والكتابة والحساب، نظرا للموضوعية العلمية التي تمتاز بها اختبارات التحصيل المقننة.

- وتنبع الأهمية الأخرى للدراسة الحالية بسبب ندرة الدراسات التي تناولت مهارتي القراءة والكتابة ضمن مقياس التحصيل الأكاديمي الشامل حيث ركزت معظم الدراسات على تقييم التحصيل في الحساب فقط.

أهداف الدراسة:

- توفير صورة أردنية من مقياس التحصيل الشامل الإصدار الرابع (WRAT-4) تتمتع بالخصائص السيكومترية المطلوبة.

- استخراج معايير أولية للصورة الأردنية لمقياس التحصيل الشامل الإصدار الرابع (WRAT-4) للفئة

العمرية (٩-١٢) سنة في اختبارات القراءة والكتابة والحساب.

حدود الدراسة:

- اقتصرت عينة الدراسة على عينة من المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة عمان.

- اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الأساسية.

- اقتصر تطبيق الدراسة على الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٦/ ٢٠١٧.

أما محددات هذه الدراسة فتتمثل ب:

- الخصائص السيكومترية للصورة الأردنية من مقياس (WRAT-4).

- مدى تعاون وجدّيّة أفراد عينة الدراسة في الإجابة على أداة الدراسة.

التعريفات الاجرائية:

اختبار التحصيل الأكاديمي الشامل (WRAT-4): هو اختبار يقيس المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة والكتابة والحساب والتهجئة) للمرحلة العمرية (٥ – ٩٥) سنة، ضمن اختبارات فرعية[٤].

ويعرف اختبار التحصيل الأكاديمي الشامل إجرائياً في هذه الدراسة: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الصورة الأردنية من مقياس التحصيل الشامل الإصدار الرابع (WRAT-4)، **ويشتمل على الاختبارات الفرعية التالية:**

١-اختبار قراءة الكلمة: ويتطلب قراءة (١٥) حرفاً و(٥٥) كلمة متدرجة في الصعوبة.

٢-اختبار استيعاب الجمل: ويتطلب التعبير عن فهم وإدراك (٥٠) جملة.

٣-اختبار الكتابة: ويتطلب تهجئة وكتابة (١٥) حرف و(٤٢) كلمة.

٤-اختبار الحساب: ويتطلب حل (٤٠) مسألة كتابية على العمليات الأساسية وهي جمع، طرح، ضرب أو قسمة تزداد في الصعوبة خلال ٢٠ دقيقة.

الفئة العمرية من (٩-١٢) سنة: هم الطلبة الملتحقين بالصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي والذين لا يعانون من مشكلات أكاديمية تحصيلية أو أية اعاقات في القراءة والكتابة والحساب والتهجئة في

المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان للعام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧).

الخلفية النظرية: الاختبارات التحصيلية:

تعد الاختبارات التحصيلية من أهم ركائز العملية التعليمية على الرغم من التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل حالياً، فمن خلالها يتم تحديد السلوك المكتسب، وبناءً على نتائجها تقوم المدرسة والمؤسسات التربوية بإعادة النظر في مناهجها وطرق وتقنيات التعليم المتبعة لديها، وضمن هذا المضمار تقيس الاختبارات مستوى المعارف والمهارات التي اكتسبها المتعلمون سواء بالتقويم المستمر أو بالاختبارات الدورية، حيث يؤكد التربويون على أن الاختبارات وعلى الرغم من العيوب التي تشوب كل منها تبقى الأساس للقيام بعملية التقويم، فهي الوسيلة التي تساعد المعلم على الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطلاب والتعرف على آلية واستراتيجيات التعلّم لدى الطلبة[٥].

إلا أن دقة وكفاءة نتائج هذه الاختبارات تعتمد على أدوات ووسائل القياس المستخدمة ومدى دقة وعصرية هذه الأدوات، لتساعد في إعطاء نتائج موضوعية وواقعية عن مدى تحقيق الأهداف التي تم وضعها، وتقديم تغذية راجعة ومستمرة تسهم في تعديل وتطوير النظام وتزيد من كفاءته ومن ثم نوعية وجودة مخرجاته[٦].

وكون الطالب أهم عنصر من عناصر النظام التعليمي فيجب أن يتم تقويم جميع جوانب شخصيته المعرفية، العقلية، الجسمية، والوجدانية، إلّا أنّ الاختبارات التحصيلية ترتبط بالجانب المعرفي لدى الطالب بالدرجة الأولى.

ويعتبر القياس هو الخطوة الأولى في عملية تقويم التحصيل الدراسي، وللقياس أدواته التي يتم بها تقدير أداء المتعلم بحساب الدرجات الخام، ومن ثم موازنة هذه الكمية بمعيار متفق عليه لتفسير وتحديد معنى لهذه الكمية، التي تقود بالنهاية إلى تحديد نقاط القوة لتدعيمها وتحديد نقاط الضعف لمعالجتها وحل أسبابها. الأمر الذي

يتطلب وجود أدوات قياس علمية وموضوعية لتحقيق هذا الهدف ومن أشهر هذه الأدوات مقياس التحصيل الشامل(٧).

مقياس التحصيل الشامل (الاصدار الرابع): Wide Range Achievement Test, WRAT-4

طورت النسخة الأولى من اختبارات التحصيل الشاملة (WRAT) كأداة تقييم غير منشورة قبل (٧١) عاماً من قبل المؤلف الأصلي الطبيب النفسي ـ جازتاك (Jastak,1946)، وتم التأكيد على أهمية قياس مهارات الدراسة الأكاديمية الأساسية والضرورية لعملية التعلم الفعَال والتفكير والتواصل والمتمثلة في القراءة والتهجئة والكتابة والحساب. وظهرت النسخة الأولى من الاختبار عام (١٩٣٠) وكان أول إصدار لها عام (١٩٤٦)، وتلتها عدة مراجعات حيث صدرت المراجعة الثانية عام (١٩٩٣) وتم فيها تحديث للمعايير وتطوير للاختبارات الفرعية، وصدرت المراجعة الثالثة عام (٢٠٠١) بإسم (WRAT - Expanded)، وأكدت المراجعات جميعها على أصول الاختبار وهو قياس المهارات الأكاديمية الأساسية الثلاث القراءة والكتابة والحساب، وتُعدّ المراجعة الأخيرة من اختبار التحصيل الشامل الإصدار الرابع (WRAT-4) والتي ظهرت عام (٢٠٠٦) النسخة الحديثة من سلسلة الإصدارات التي تُقيِم عملية التعلم الأكاديمي على شكل مقياس تحصيل أكاديمي شاملة تقيس مهارات وقدرات محددة لدى الطلبة(٨).

ويُعدّ اختبار التحصيل الشامل الإصدار الرابع (WRAT-4) اختبار معياري المرجع يقيس المهارات الأكاديمية الأساسية وهي: قراءة الكلمات وإكمال الجمل والإملاء (التهجئة) وإجراء العمليات الحسابية، تم تقنينه على عينة ممثلة للمجتمع الأمريكي مكونة من أكثر من (٣٠٠٠) شخص تراوحت اعمارهم ما بين (٥ إلى ٩٤) عاما، وتم اختيار العينة بالطريقة العنقودية العشوائية أخذت بعين الاعتبار متغيرات الفئة العمرية، والجنس، والعرق، والمنطقة الجغرافية، والمؤهلات التعليمية

كمؤشرات على الناحية الاقتصادية والاجتماعية، ويتكون الاختبار من نموذجين متكافئين تم توزيعهما بالتساوي أثناء عملية التقنين، وذلك لاشتقاق المعايير بناءً على الفئة العمرية، والمجموعة الصفية، بعد حساب الدرجات الخام وتحويلها إلى درجات معيارية ومن ثم إيجاد النسب المئوية والمئينات ومكافئ المنحنى الطبيعي. كما ورد في[٩] ويتكون اختبار(WRAT-4) **من الاختبارات الفرعية التالية:**

قراءة الكلمات: يقيس هذا الاختبار القدرة على فك رموز الأحرف والكلمات من خلال التعرف على الحروف والكلمات، ويتكون من قراءة (١٥) حرفاً (A B O S E R T H U P I V Z J Q) بالإضافة إلى قراءة المفحوص ل(٥٥) كلمة تختلف في الصعوبة وفي عدد المقاطع والحروف.

استيعاب (فهم) الجمل: يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على فهم معاني الكلمات والمعلومات واستخلاص الأفكار، من الجمل الكاملة والناقصة، ويتكون من (٥٠) جملة مختلفة في مستويات الصعوبة. وتتم الآلية من خلال وضع جمل قصيرة حذفت منها الكلمات المفتاحية ويطلب من المفحوص إكمال الجملة بالكلمة المناسبة التي تكمل المعنى في الجملة، وتم صياغة هذه الجمل ضمن شروط محددة هي: أن تصاغ الجمل لتغطي مجالات متعددة مثل الاهتمامات العامة، العلوم الاجتماعية، العلوم الطبيعية، الإنسانيات، الهوايات، الرياضة، التسلية، المناخ، الطعام والسفر، وكذلك يجب أن تخلو من التحيز سواء للجنس أو للعرق أو لطبقة اقتصادية معينة، وأن تخلو من التطرق للمواضيع الحساسة ذات الطبيعة السياسية أو الدينية بحيث تصاغ الجمل بطريقة بسيطة غير معقدة، وأن لا تتجاوز مدة الإجابة عليها عن خمس عشرة دقيقة.

التهجئة: يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على مطابقة أصوات الحروف مع رموزها المكتوبة من خلال الإملاء لكتابة اسم المفحوص وكتابة (١٥) حرف (A B O S E R T H U P I V Z J Q)، والإملاء (٤٢) كلمة تتضمن الأسماء والأفعال والصفات، وتختلف في الصعوبة وفي عدد

الحروف والمقاطع، وهذه الكلمات تم اختيارها من مستويات تعليمية مختلفة من مساقات القراءة، الحساب، العلوم، والعلوم الاجتماعية.

الحساب: يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على فهم وإجراء العمليات الحسابية الأساسية، وفهم حقيقة الأعداد، ويتكون من فقرات؛ تتوزع كالتالي: (١٥) فقرة تقيس القدرة على العد، التعرف وتحديد الأرقام وحل المسائل الحسابية الشفوية البسيطة، وحل المسائل الكتابية (جمع، طرح، ضرب أو قسمة)، و(٤٠) فقرة تقيس القدرة على: حل مسائل حسابية على الجمع والطرح والضرب والقسمة، والعد والتدوير، و(٢٠) فقرة: منها (١٠) فقرات تقيس القدرة على حل مسائل عن كسور المقارنة، وجمعها، وطرحها، وضربها، وقسمتها. و(٤) فقرات تقيس القدرة على حل مسائل عن الأعشار والنسب المئوية، و(٦) فقرات تقيس القدرة في مجال الجبر والإحصاء.

اشتقاق المعايير:

تم استخراج المعايير بهدف إيجاد معايير وطنية وممثلة لأفراد الولايات المتحدة الذين تتراوح اعمارهم من ٥-٩٤ سنة، وبهدف الحصول على معايير للطلاب المسجلين في مدارس الولايات المتحدة في الصفوف من الروضة حتى الصف الثاني عشر. إذ تم تحديد عينة التقنين بشكل يتناسب مع بيانات الإحصاءات السكانية للعام ٢٠٠١م. حيث بلغت (٣٠٠٠) فرد موزعين حسب متغيرات الجنس، العرق، المستوى التعليمي والمنطقة الجغرافية، وتم توزيعهم على (١٩) مرحلة عمرية تحتوي كل فئة على (١٠٠-١٥٠) فرد.

وبالنسبة لاستخراج المعايير حسب متغير الصف، تم تقسيم السنة الدراسية إلى فصلين، فصل الربيع ويبدأ من شباط إلى شهر تموز، وفصل الخريف ويبدأ من شهر آب إلى شهر كانون الثاني، ولكل فصل نموذج من الاختبار مبني على محتويات المواد التي تدرس في كل فصل.

أهمية اختبارات التحصيل الشاملة:

تعدّ الاختبارات التحصيلية من الوسائل المهمة والشائعة التي تستخدم في قياس وتقويم قدرات الطلبة ومستوى تحصيلهم الدراسي في مادة أو أكثر، كما أنها تعدّ أداة فعّالة في الكشف عن مدى التقدم في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية والتنبؤ بأداء الطالب المستقبلي في المدرسة.

وتعتمد الاختبارات إلى حد كبير على موقف أكثر موضوعية من حيث الأسئلة، ومن حيث تصحيح الإجابات، كما أنها تساعد على الوقوف على المستوى الحقيقي للمتعلمين وهي نوعان: مقننة وغير مقننة، وتبرز أهمية الاختبارات المقننة كاختبار التحصيل الشامل من خلال إعطاءه تقييم تربوي شامل وموضوعي لتحديد مستوى الأداء في التحصيل الأكاديمي للطلبة في المهارات الأكاديمية الأساسية من خلال توفير بيانات كافية ودقيقة عن مواطن القوة لدى الطلبة لتعزيزها ومواطن الضعف ليتم اتخاذ قرارات تربوية مناسبة تتعلق بالإحالة الى البديل التربوي والبرامج العلاجية المناسبة[١٠]

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرض للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، علما بأنه لم تتوفر لدى الباحثتان أيّ دراسات سواء عربية أو أجنبية بحثت في تقنين المقياس وخاصة المهارات الأساسية الثلاث القراءة والكتابة والحساب معاً، بينما هنالك العديد من الدراسات تناولت مهارات الحساب فقط، مما قد يعطي الدراسة الحالية أهمية في سد النقص الحاصل في الدراسات السابقة.

أجرت الرويلي[١١] دراسة هدفت إلى تطوير صورة سعودية لاختبار الاستدلال غير اللفظي (المستويين الأول والثاني) في مقياس الاختبارات التحصيلية الشاملة (WRAT - Expanded) واشتقاق معايير لها على البيئة السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩٢) طالباً وطالبة من الصفوف الثاني والثالث والرابع والخامس تراوحت أعمارهم بين (٧-١٠) سنوات، تم اختيار مدرستين للذكور ومدرستين للإناث من كل منطقة جغرافية. ثم طُبق الاختبارين الأول والثاني من مستويات الاستدلال

غير اللفظي حيث تكون كل مستوى من (٣٥) فقرة بصورته النهائية بعد الانتهاء من الترجمة وملاءمته للبيئة السعودية والحصول على نسب مقبولة للثبات من خلال اتفاق المحكمين، والتأكد من دلالات الصدق (المحتوى والبناء).

كما قام الرويلي[١٢] بدراسة هدفت إلى تطوير صورة سعودية لاختبار الاستدلال غير اللفظي (المستويات الثالث والرابع والخامس) من مقياس الاختبارات التحصيلية الشاملة (WRAT - Expanded) واشتقاق معايير لها على البيئة السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٨٥٢) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين (١١ – ١٧) سنة، وتم اختيار مدرستين للذكور ومدرستين للإناث من كل منطقة جغرافية. تكونت أداة الدراسة من ثلاث مستويات هي: الثالث والرابع والخامس من مستويات الاستدلال غير اللفظي، حيث تكون كل مستوى من (٣٥) فقرة، وتم تطبيق الاختبار بصورته النهائية بعد الانتهاء من الترجمة وملاءمته للبيئة السعودية والحصول على نسب مقبولة للثبات من خلال اتفاق المحكمين، وللصدق (المحتوى والبناء).

كذلك أجرى العنزي[١٣] دراسة هدفت إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لاختبار الحساب (المستويين الأول والثاني) في مقياس الاختبارات التحصيلية الشاملة (WRAT- Expanded) على عينة من الطلبة في مدارس المملكة العربية السعودية تكونت من (٥٤٤) طالباً وطالبة من صفوف الثاني والثالث والرابع والخامس تراوحت أعمارهم بين (٧ -١٠) سنوات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، واستخدم المستويان: الأول والثاني من اختبار الحساب، وقد تألف المستوى الأول من (٣٥) فقرة، كما تكون المستوى الثاني من (٤٤) فقرة. وبعد تطبيق الاختبار بصورته النهائية أظهرت النتائج أن اختبار الحساب للمستويين الأول والثاني يتسم بدرجة جيدة من الصدق (صدق المحتوى وصدق البناء)، أما بالنسبة لثبات الاختبار فقد اشارت النتائج إلى أن الاختبار يتمتع بشكل عام بدرجة مقبولة من الاتساق والثبات.

وفي دراسة الدعسان[١٤] التي هدفت إلى استخراج الخصائص السيكومترية لاختبار الحساب المستويين (الرابع والخامس) في مقياس الاختبارات التحصيلية الشاملة (Wide Range Achievement Test Expanded, WRAT) لـ(١٨٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصفوف السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر، والأول ثانوي، والثاني ثانوي في محافظة العاصمة عمان، والذين تراوحت أعمارهم بين (١٢-١٨) سنة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وقد تكون كل مستوى للاختبار من (٤٠) فقرة، وبعد ترجمة المقياس وعرضه على المحكمين تبين أن المقياس يتمتع بدلالات الصدق (المحتوى والمحك والبناء)، وعلى دلالات ثبات موجبة وذات دلالات إحصائية وذات قدرة تمييزية جيدة.

وأجرت الزواهرة [١٥] دراسة هدفت إلى استخراج الخصائص السيكومترية لاختبار الحساب المستوى الثالث في مقياس الاختبارات التحصيلية الشاملة (Wide Range Achievement Test, WRAT) لـ (٩٠٠) طالب وطالبة في الصفوف الخامس والسادس والسابع التابعة للمدارس الحكومية في محافظة عجلون، والذين تراوحت أعمارهم بين (١١-١٣) سنة، حيث اشتمل الاختبار بصورته النهائية على (٤٠) فقرة. وأظهرت النتائج أن هناك تدرج في معاملات الصعوبة للفقرة عبر الصفوف، وتم إيجاد معاملات الثبات من خلال حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وأظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

كذلك أجرت جانيت (Janet[١٦] دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الاختبار التحصيلي الشامل وبين الأداء الأكاديمي، حيث تم جمع وتحليل درجات (٨٥) طالب وطالبة في مدرسة خاصة بين الأعوام (١٩٨٧ - ١٩٩٣)، تكونت عينة الدراسة من طلاب المراحل الأساسية والإعدادية وخضع جميع المشتركين للاختبارين (WRAML2 وWRAT4) على حد سواء، كشفت نتائج الدراسة أن هناك ترابطاً كبيراً بين (WRAML2) وبين الـ(WRAT4). حيث وصفت العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومؤشر

الذاكرة العامة بالجيد إلى الممتاز، كما وجد أن درجات الذاكرة اللفظية والانتباه والتركيز أكثر ارتباطا بمستوى التحصيل

الأكاديمي الخاص بالذاكرة البصرية، دون الأخذ بعين الاعتبار الفئة الدراسية، بالإضافة إلى أن مؤشر الذاكرة العاملة وجد أنه أكثر العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي، كذلك أشارت النتائج إلى أن لاختبار التحصيل الشامل علاقة كبيرة وقوية مع درجات الطلبة في القراءة والتهجئة والحساب، كما انه متنبئ قوي لدرجات الطلاب فيها.

وأجرى روبيرتسون (Robertson)[١٧] دراسة هدفت إلى تقييم المناهج الدراسية في المجالات الأساسية المتمثلة في الحساب والقراءة الشفوية واللغة المكتوبة من خلال استخدام مقياس التحصيل الشامل (WRAT). وتكونت عينة الدراسة من الطلبة الأمريكيين والبالغ عددهم (٥٠٠٠) الذين تتراوح أعمارهم بين (٥- ٢٤). تم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس وكانت كما يلي: بالنسبة للصدق: توفر للمقياس الصدق المرتبط بمحك درجات الطلبة على أحد الاختبارات العالمية التالية: اختبار جامعة إيوا للمهارات الأساسية (Iowa Test of Basic Skills (ITBS)، واختبار تقييم المهارات الأساسية الشامل الإصدار الرابع (Comprehensive Test of Basic Skills- 4th edition CTBS4)، واختبار ستانفورد المقنن للتقييم (Stanford Assessment Test (SAT)، والصدق التميزي، وصدق البناء من خلال حساب معامل الصعوبة والتمييز لفقرات المقياس، أما بالنسبة للثبات: توفر للمقياس الثبات من خلال الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا.

وقام Vance &Eaves[١٨] بدراسة هدفت الى المقارنة بين نتائج كل من اختبار المستويات المعرفية (Cognitive level Test, CLT) واختبار ودكوك (Woodcock) لإتقان القراءة واختبار التحصيل الشامل النسخة المعدلة (WRAT-R)، تكون مجتمع الدراسة من عينة من الأطفال والشباب الملتحقين في برامج خدمات التربية العلاجية الخاصة والبالغ عددهم (٥٥) فرد،

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية قوية وايجابية بين معايير مقياس ودكوك (Woodcock) لإتقان القراءة واختبار التحصيل الشامل النسخة المعدلة (WRAT-R) وبين اختبار المستويات المعرفية (CLT). كما أشار تحليل تباين القياس المتكرر إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اختبار ودكوك (Woodcock) لإتقان القراءة واختبار التحصيل الشامل النسخة المعدلة (WRAT-R).

تعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن معظم الدراسات قد ركزت على اشتقاق الخصائص السيكومترية لمقياس الحساب من مقياس التحصيل الشامل كدراسة كل من الرويلي والرويلي (٢٠١٣) حيث هدفتا إلى تطوير صورة سعودية لاختبار الاستدلال غير اللفظي بمستوياته الخمسة (WRAT-Expanded) واشتقاق معايير لها في البيئة السعودية للطلبة في المراحل العمرية من (٧-١٠) ومن (١١-١٧) سنة، وأما الدراسة التي أجرتها الزواهرة (٢٠١٢) والدراسة التي أجراها (الدعسان، ٢٠١٢) كذلك اقتصرتا على اختبارات الحساب فقط من اختبارات (WRAT) في المراحل العمرية من (١١-١٣) ومن (١٢-١٨). والعديد من الدراسات تناولت صدق وثبات مقياس التحصيل الشامل من حيث صدق البناء وصدق المحتوى كما ورد في العديد من الدراسات كدراسة كلٍ من الرويلي والرويلي (٢٠١٣) في البيئة السعودية، ودراسة العنزي (٢٠١٢)، ودراسة الدعسان (٢٠١٢) التي تناولت صدق المحك بالإضافة إلى صدق المحتوى والبناء، ودراسة (الزواهرة، ٢٠١٠) والتي تناولت اختبار الحساب من ناحية صدق البناء والمحتوى والتمييز، ودراسة جانيت (٢٠٠٧)، كما وأجرى روبرتسون (٢٠٠١) دراسة أظهرت وجود الصدق التلازمي مع الاختبارات المشهورة مثل بيبودي ووكسلر، والصدق التمييزي للتحصيل الأكاديمي، أما بالنسبة للثبات فقد تم إيجاده من خلال طريقة الإعادة كما في الدراسات السابقة ودراسة (فانس وآخرون،١٩٨٥) التي أظهرت نتائج صدق البناء والثبات مقارنة مع المقاييس العالمية.

أما بالنسبة للدراسة الحالية فتتميز بتقديم مقياس لتقييم التحصيل الأكاديمي بمهاراته الأساسية الثلاث القراءة والكتابة والحساب، ويتمتع بدلالات الصدق والثبات ومن ثم اشتقاق معايير للبيئة الأردنية في المرحلة العمرية من (٩-١٢) سنة.

كما أنه حسب علم الباحثتين لم يتم تقنين هذا المقياس على أي بيئة عربية مما يجعل هذه الدراسة تحظي باهتمام ليس على مستوى الأردن فحسب، وإنما على مستوى العالم العربي. وأنها تشبه الدراسة التي أجراها الناشر (روبرتسون، ٢٠٠١) في البيئة الأمريكية التي هدفت إلى تقييم المناهج الدراسية الأمريكية في المجالات الأساسية وهي الحساب والقراءة الشفوية واللغة المكتوبة، وأظهرت النتائج دلالات الصدق التلازمي مع الاختبارات المشهورة مثل بيبودي ووكسلر، والصدق التمييزي للتحصيل الأكاديمي.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء وصفا لمنهجية الدراسة، مجتمع الدراسة وعينتها، وخطوات إعداد أداة الدراسة، بالإضافة إلى الإجراءات الإحصائية، وفيما يلي توضيح لكل من هذه العناصر:

منهجية الدراسة:

تقوم منهجية هذه الدراسة على استخدام تصميم وصفي، حيث تم تطبيق اختبارات التحصيل الشامل الإصدار الرابع على أفراد عينة الدراسة من الطلبة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتمل مجتمع الدراسة على الطلبة الذين تتراوح اعمارهم بين (٩-١٢) سنة والملتحقين بالمدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية في الصفوف الرابع، الخامس، والسادس، حيث بلغ عددهم على التوالي (١٥٧٣٥٥)، (١٥٣٨٩١)، (١٤٥٨٤٤)، وذلك حسب الإحصائيات الرسمية لوزارة التربية والتعليم للعام (٢٠١٥/٢٠١٤م) الملتحقين في العام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٦م). وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم اختيار (٦) مدارس حكومية و(٤) مدارس خاصة، حيث تكونت العينة

من (٣١٤) طالباً وطالبة، ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

جدول (١): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة			
الجنس / الصف	رابع	خامس	سادس
ذكر	٥٨	٥٠	٥٣
أنثى	٥٣	٥٠	٥٠
المجموع	١١١	١٠٠	١٠٣
المجموع الكلي	٣١٤		

أداة الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الصورة الأصلية من مقياس التحصيل الشامل (Wide Range Achievement Test Fourth Edition, 2006) النسخة الرابعة التي صدرت عام (٢٠٠٦)، حيث يتوفر لهذا المقياس نموذجين متكافئين (أ) و(ب)، ويحتوي كل نموذج على اختبارات ثانوية تقيس أداء الطلبة في المهارات الأساسية الثلاث القراءة والكتابة والحساب ضمن ثلاثة مقاييس فرعية هي: مقياس القراءة ويتكون من جزئين: جزء قراءة الحروف ويتطلب من المفحوص قراءة (١٥) حرفاً، وقراءة الكلمات ويتطلب قراءة (٥٥) كلمة، والجزء الثاني مقياس فهم الجملة ويتكون من(٥٠) فقرة حيث يطلب من المفحوص أن يقرأ الجملة بصمت، ثم يعطي إجابة شفوية من كلمة أو كلمتين لإتمام المعنى الناقص، ويقيس قدرة المفحوص على اكتساب معاني من الكلمات وإدراك الأفكار والمعلومات الموجودة في الجمل من خلال استخدام تقنية الإغلاق. ومقياس الكتابة (الإملاء): يطلب من المفحوص كتابة الكلمات التي تملى عليه غيباً في المكان المخصص لذلك، ويخصص (١٣) ثانية لكتابة كل كلمة، ويعطى درجة الجزء الأول (١٥) درجة وهي كتابة الأحرف ويتكون

من كتابة الاسم (علامتان) وكتابة (١٣) حرف، ويمكن تطبيقه على شكل مجموعات. ومقياس الحساب: يقيس قدرة المفحوص على تطبيق العمليات الحسابية الأساسية من خلال العد، وتحديد الأرقام، وذلك من خلال حل مسائل حسابية مكتوبة تشتمل على الجمع، الطرح، القسمة، الضرب وعددها (٤٠) فقرة. يمكن أن يطبق في مجموعات.

- تم التحقق من دلالات صدق المحتوى من خلال بناء الصورة الأولية للمقياس التي تم عرضها على مجموعة من المحكمين (ن = ١٨) من ذوي الاختصاص، ومراجعتها من قبلهم للتأكد من صحة صياغة الفقرات وملاءمتها للبيئة الأردنية، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٥ - ٩٠%). وتم أخذ الملاحظات بعين الاعتبار (مثل اختيار الأحرف المتشابهة من اللغة العربية وعدم الاعتماد على الترجمة فقط، كذلك إعادة صياغة الجمل بعد الترجمة على أن تبدأ بفعل أو مصدر حتى يستطيع الطلبة فهم المغزى منها، وكذلك تبديل الأسماء الأجنبية بأسماء عربية مشهورة). وتم تجاهل ملاحظات أخرى لأنها تعارضت مع تعليمات التطبيق الواردة في الدليل الأصلي للمقياس (مثل إضافة مقاطع مع الحروف، أو إيجاد بدائل للإجابة).

- تم الخروج بالصورة النهائية للمقياس الذي تكون من ثلاثة اختبارات فرعية هي اختبار قراءة الكلمة (١٥ حرف و٥٥ كلمة)، فهم وإكمال (٥٠) جملة، واختبار الكتابة (إملاء: ١٥ حرف و٤٢ كلمة)، واختبار الحساب (حل: ١٥ فقرة للحساب الشفهي و٤٠ فقرة للعمليات الحسابية الأساسية الجمع والطرح والضرب والقسمة). والجدول رقم (٢) يبين الأبعاد الرئيسية للمقياس.

جدول (٢): أبعاد الصورة النهائية لأداة الدراسة

الرقم	الاختبارات	الأبعاد الفرعية	عدد الفقرات	المجموع
١	القراءة	قراءة الأحرف	١٥	
		قراءة الكلمات	٥٥	٧٠
٢	الكتابة	كتابة الأحرف	١٥	
		كتابة الكلمات	٤٢	٥٧
٣	الحساب	الجزء الشفهي	١٥	
		الجزء لكتابي	٤٠	٥٥
المجموع الكلي			١٨٢	

- تم التحقق من دلالات الصدق التلازمي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة المدرسية في مادتي اللغة العربية والحساب مع نتائج الطلبة على الاختبارات الفرعية (قراءة الكلمات وإدراك الجمل والكتابة والحساب) للصورة الاردنية من مقياس (WRAT4).

- تم التحقق من دلالات صدق البناء لاختبارات اللغة العربية فقط نظرا لوجود اختبارات مختلفة في مقياس (WRAT-4) تقيس مهارات مختلفة في اللغة العربية باستخدام عدة أساليب إحصائية تمثلت في حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات المقياس، واستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Manova) واختبار (Bonferroni) للمقارنات البعدية لمعرفة دلالات الفروق بين مستويات متغير الصف، وتم كذلك حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الخام للتعرف على مستوى أداء أفراد عينة الدراسة على فقرات وأبعاد المقياس.

- وتم حساب ثبات المقياس من خلال:

١. طريقة معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا): من خلال إيجاد قيم معامل الاتساق للأبعاد المكونة

للمقياس والمقياس ككل، وبلغت قيمته (٠,٩٢) للغة العربية و(٠,٨٨) للحساب.

٢. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: من خلال أخذ عينة (ن=٤٠) طالب وطالبة وتطبيق أداة الدراسة بفاصل زمني مقداره اسبوعين، وإيجاد معامل الارتباط بين مرتي التطبيق، وبلغت نسبة معامل الارتباط (٠،٨٩).

نتائج الدراسة ومناقشتها: سيتم في هذا الجزء استعراض نتائج الدراسة ومناقشتها بنفس الوقت.

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على:" ما دلالات صدق الصورة الأردنية لمقياس التحصيل الشامل الإصدار الرابع WRAT-4 لاختبارات القراءة والكتابة والحساب للفئة العمرية من (٩-١٢) سنة؟"

تم التحقق من دلالات صدق المقياس باستخدام الطرائق الإحصائية الآتية:

١. صدق المحتوى (Content Validity)

تم التوصل الى دلالات صدق المحتوى من خلال الاجراءات التي تم إتباعها في بناء الصورة الأولية للمقياس، بعد القيام بترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتصميم نموذج تحكيم المقياس الذي تم توزيعه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص (ن=١٨)، حيث قام المحكمون باقتراح مجموعة من التعديلات على فقرات المقياس وتراوحت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس بين (٨٥-٩٠%)، وتعد هذه النسبة ذات دلالة إحصائية مرتفعة. وقد تم تعديل بعض الفقرات لغوياً، وإضافة او حذف البعض الآخر، ومن ثم الخروج بالصورة النهائية للمقياس التي تكونت من (١٨٢) فقرة توزعت على ثلاثة اختبارات رئيسية هي: اختبار القراءة وإدراك الجمل، واختبار الكتابة، واختبار الحساب كما وضحها الجدول رقم (٢). علما بأن فقرات المقياس تتدرج بالصعوبة من الأسهل إلى الأصعب، ويستغرق وقت التطبيق من (٦٠-٩٠) دقيقة اعتماداً على عمر المفحوصين.

٢. الصدق التلازمي (Concurrent Validity)

تم التوصل الى دلالات الصدق التلازمي لأداة الدراسة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بيرسون بين الأداء على أداة الدراسة مع درجات الطلبة للفصل الأول لمادتي اللغة العربية والحساب، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣):

معاملات الارتباط بين درجات الطلبة في المدرسة في مادتي اللغة العربية والحساب مع نتائج الطلبة على اختبارات (قراءة الكلمات وإدراك الجمل والكتابة والحساب) في مقياس (WRAT4)

(WRAT-4) الدرجات المدرسية	قراءة الكلمات	إدراك الجمل	الكتابة	اللغة العربية كلي	الحساب
اللغة العربية	0.73*	0.79*	0.72*	.79*	-
الحساب	-	-*	-	-	0.67*

*٠,٦٧

*دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباطات دالة احصائية بين درجات الطلبة في مادة اللغة العربية في المدرسة ونتائجهم على اختبارات اللغة العربية لمقياس (WRAT-4) حيث بلغ معامل الارتباط بين درجة الطلاب المدرسية باللغة العربية وبين الدرجة الكلية للغة العربية في مقياس (0.79) (WRAT-4) وهو معامل ارتباط مرتفع، كما تراوحت معاملات الارتباط بين درجة الطلاب المدرسية للغة العربية وبين اختبارات اللغة العربية في مقياس (WRAT-4) بين (٠,٧٩-٠,٧٢)، أما معامل الارتباط بين درجة الطلاب في مادة الحساب ودرجاتهم على اختبار الحساب في المقياس فقد بلغ (٠,٦٧)، وقد كانت جميع معاملات الارتباط ايجابية أي ان الزيادة في درجات الطلاب على الاختبارات الفرعية في مقياس((WRAT-4 يقابلها زيادة في درجاتهم المدرسية، مما يعطي مؤشر قوي على صدق المقياس.

وهذا يتفق مع العديد من الدراسات التي أظهرت نتائجها صدق تلازمي مع الاختبارات الأكاديمية، ومع مقاييس مشهورة مثل: مقياسي

بيبودي ووكسلر في دراسة فانس(١٩٩٣).

٣. صدق البناء (Constructive Validity):

تم التحقق من هذا النوع من الصدق لاختبارات اللغة العربية فقط نظرا لوجود اختبارات مختلفة في مقياس (WRAT-4) تقيس مهارات مختلفة في اللغة العربية، وقد تمت دراسة الاتساق الداخلي بينها من خلال حساب معامل الارتباط بين اختبارات اللغة العربية مع بعضها البعض ومع مجموع الدرجات على الاختبارات وفيما يلي عرض لنتائج صدق البناء الخاصة بمقياس (WRAT-4):

جدول (4): معاملات الارتباط بين الاختبارات الخاصة باللغة العربية من مقياس (WRAT-4) مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

الاختبارات الفرعية للغة العربية	قراءة الكلمات	إدراك الجمل	الكتابة	الدرجة الكلية
قراءة الكلمات				
إدراك الجمل	0.84*			
الكتابة	0.89*	0.78*		
الدرجة الكلية	0.97*	0.92*	0.94*	

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط اختبارات اللغة العربية مع بعضها بعضاً في مقياس (WRAT-4) تراوحت بين (٠,٨٩-٠,٧٨)، حيث كان أعلى معامل ارتباط بين قراءة الكلمات والكتابة وأدنى معامل ارتباط بين إدراك الجمل والكتابة، أما معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية فقد تراوحت بين (٠,٩٧-٠,٩٢)،

حيث كان اعلى معامل ارتباط بين الدرجة الكلية وقراءة الكلمات وأدنى معامل ارتباط بين الدرجة الكلية وإدراك الجمل، ويلاحظ أن قيم جميع معاملات الارتباط كانت مرتفعة.

أما بالنسبة لقدرة المقياس على التمييز بين الطلبة في الصفوف المختلفة، تم التحقق من القدرة التمييزية لاختبار الرياضات واختبار اللغة العربية والاختبارات الفرعية في مقياس (WRAT-4) وفقاً لمتغير الصف من خلال حساب المتوسطات الحسابية للطلاب على الاختبارين في الصف الرابع والصف الخامس والصف السادس، وبما ان المقياس يقيس تحصيل الطلاب في القراءة وإدراك الجمل والكتابة والحساب، ومن المعروف أن تحصيل الطلاب في هذه المواد يزيد مع التقدم في الصفوف الدراسية، فمن المفترض أن تكون درجات الطلاب في الصف السادس أعلى من الصفين الخامس والرابع وفي الصف الخامس اعلى من الصف الرابع، ومن أجل التحقق من صدق المفهوم لمقياس (WRAT-4) تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على اختبارات قراءة الكلمات وإدراك الجمل والكتابة والحساب في كل صف من الصفوف الثلاث (الرابع، الخامس، السادس) التي اشتملت عليها عينة الدراسة، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Manova) واختبار (Bonferroni) للمقارنات البعدية من أجل الحكم على دلالة الفروق بين مستويات متغير الصف وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في اختبارات قراءة الكلمات وإدراك الجمل والكتابة والحساب في مقياس (WRAT-4) وفقاً لمتغير الصف:

الاختبار	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قراءة الكلمات	الرابع	90	49.78	20.68
	الخامس	101	51.42	17.63
	السادس	113	56.81	17.12
	الكلي	304	52.93	18.60
إدراك الجمل	الرابع	90	18.84	12.51
	الخامس	101	19.31	16.24
	السادس	113	24.97	14.57
	الكلي	304	21.28	14.82
الكتابة	الرابع	90	37.92	15.53
	الخامس	101	37.65	13.26
	السادس	113	44.70	13.89
	الكلي	304	40.35	14.54
اللغة العربية الكلي	الرابع	90	106.54	47.25
	الخامس	101	108.38	43.24
	السادس	113	126.48	43.49
	الكلي	304	114.56	45.35
الحساب	الرابع	90	26.33	4.10
	الخامس	101	29.50	5.79
	السادس	113	31.12	7.00
	الكلي	304	29.16	6.16

يتضح من الجدول رقم السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في اختبارات قراءة الكلمات وإدراك الجمل والكتابة والحساب وفقاً لمتغير الصف حيث كانت المتوسطات تزداد كلما زاد الصف الدراسي للطلبة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة احصائياً، تم اجراء تحليل التباين

الأحادي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

قراءة الكلمات وإدراك الجمل والكتابة والحساب من مقياس (WRAT-4) وفقا لمتغير الصف.

جدول (٦): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في اختبارات

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
قراءة الكلمات	الصف	2822.88	2	1411.44	4.16	0.016
	الخطأ	102013.81	301	338.92		
	الكلي	104836.68	303			
إدراك الجمل	الصف	2468.56	2	1234.28	5.80	0.003
	الخطأ	64080.23	301	212.89		
	الكلي	66548.79	303			
الكتابة	الصف	3402.24	2	1701.12	8.44	0.000
	الخطأ	60635.10	301	201.45		
	الكلي	64037.34	303			
اللغة العربية كلي	الصف	25694.59	2	12847.30	6.47	0.002
	الخطأ	597510.22	301	1985.08		
	الكلي	623204.81	303			
الحساب	الصف	1166.26	2	583.13	16.98	0.000
	الخطأ	10337.51	301	34.34		
	الكلي	11503.78	303			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية تعزى لمتغير الصف في اختبارات الفرعية من مقياس (WRAT-4)، ولمعرفة بين أي من مستويات متغير الصف وجدت هذه الفروق تم إجراء اختبار (Bonferroni) للمقارنات البعدية وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (٧): نتائج اختبار (Bonferroni) للمقارنات البعدية لاختبارات قراءة الكلمات وإدراك الجمل والكتابة والحساب من مقياس (WRAT-4)

الاختبار	الصف	الرابع	الخامس
قراءة الكلمات	الخامس	-1.638	
	السادس	-7.028*	-5.389*
إدراك الجمل	الخامس	-.462	
	السادس	-6.129*	-5.667*
الكتابة	الخامس	.269	
	السادس	-6.777*	-7.046*
اللغة العربية ككل	الخامس	-1.832	
	السادس	-19.933*	-18.102*
الحساب	الخامس	-3.162*	
	السادس	-4.791*	-1.629*

يتضح من الجدول السابق أن درجات الطلاب في الصف السادس كانت بشكل عام اعلى من الطلاب في الصفين الرابع والخامس في جميع الاختبارات المتعلقة باللغة العربية من مقياس (WRAT-4)، كما يتضح من الجدول أن درجات الطلاب في اختبار الحساب كانت تزداد كلما زاد الصف الدراسي للطلبة.

أظهرت نتائج التباين التي تم عرضها في الجداول (٤) و(٥) و(٦) بعد أن تم استخدام تحليل التباين

الأحادي واختبار (BONFERRONI) للمقارنات البعدية من أجل الحكم على دلالة الفروق بين الصفوف المختلفة، ولمعرفة بين أي من مستويات متغير الصف (الرابع، الخامس، السادس) وجدت هذه الفروق، وتم اجراء اختبار (BONFERRONI) للمقارنات البعدية، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب في الصف السادس كانت أعلى من الطلاب في الصفين الرابع والخامس في اختبار اللغة العربية والأبعاد الفرعية المكونة له، كما يتضح من الجدول رقم (٤) أي أن درجات الطلاب في اختبار الحساب كانت تزداد كلما زاد الصف الدراسي للطلبة، وهذا يتفق مع دراسة كل من (الزواهرة، ٢٠١٠) و(الدعسان، ٢٠١٠) من حيث الصدق التمييزي لمستويات القدرة الرياضية.

وهذه الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (α=0,05) لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس، تشير الى قدرة المقياس على التمييز بين مستوى أداء أفراد العينة على فقرات وأبعاد المقياس بين مستويات متغير الصف، وعليه فإن الصورة الأردنية من مقياس WRAT-4)) تتمتع بصدق بناء قوي من الناحية الإحصائية بما يمكن من الاعتماد عليه كأداة لقياس مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة. وهذا يتفق مع العديد من الدراسات كالتي أجراها الرويلي والرويلي (٢٠١٣).

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على:" ما دلالات ثبات الصورة الأردنية لمقياس التحصيل الشامل الإصدار الرابع ((WRAT-4 لاختبارات القراءة والكتابة والحساب للفئة العمرية من (٩-١٢) سنة؟"

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين هما:

١-طريقة معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا):

تم استخراج دلالات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لاختبارات قراءة الكلمات وإدراك الجمل والكتابة والدرجة الكلية للغة العربية لأفراد عينة الدراسة (ن= ٣١٤) والجدول رقم (٨) يوضح معاملات الثبات.

جدول (٨): معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الاتساق الداخلي لاختبارات قراءة الكلمات وإدراك

الجمل والكتابة والدرجة الكلية للغة العربية والحساب مقياس ((WRAT-4

الرقم	الاختبار	معامل الثبات
1	قراءة الكلمات	0.87
2	إدراك الجمل	0.93
3	الكتابة	0.90
4	الدرجة الكلية للغة العربية	0.92
5	الحساب	0.88

يتضح من الجدول السابق ان ثبات الدرجة الكلية لاختبار اللغة العربية ككل من مقياس ((WRAT-4 المحسوب بطريقة الاتساق الداخلي بلغ (٠,٩٢)، أما الاختبارات المتعلقة باللغة العربية فقد تراوحت معاملات الثبات لها بين (٠,٨٧-٠,٩٣)، أما اختبار الحساب فقد بلغ معامل الثبات له (٠,٨٨)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة وتدل على ثبات جيد للاختبارات الفرعية في مقياس ((WRAT-4 عند حسابها بطريقة الاتساق الداخلي. وهذا يتفق مع الدراسة التي قام بها (روبورتسون، ٢٠٠١).

٢-طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

تم حساب الثبات لاختبارات قراءة الكلمات وإدراك الجمل والكتابة والدرجة الكلية للغة العربية والحساب لمقياس ((WRAT-4 بطريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيق الاختبار على (٤٠) طالب وطالبة، ثم تمت إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس العينة بعد مضي أسبوعين تقريباً، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق، وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الإعادة لاختبارات قراءة الكلمات وإدراك الجمل والكتابة والدرجة الكلية للغة العربية والحساب لمقياس ((WRAT-4 تراوحت بين (٠,٧٧-٠,٩٣) كما يظهر من الجدول رقم (٩)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة وتدل على ثبات جيد للاختبارات

الفرعية للمقياس عند حسابها بطريقة الإعادة.

جدول (٩): معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الإعادة لاختبارات قراءة الكلمات وإدراك الجمل والكتابة والدرجة الكلية للغة العربية والحساب مقياس ((WRAT-4

الرقم	الاختبار	معامل الثبات
1	قراءة الكلمات	0.77
2	إدراك الجمل	0.77
3	الكتابة	0.92
4	الدرجة الكلية للغة العربية	0.93
5	الحساب	0.87

يتضح من الجدول السابق ان ثبات الدرجة الكلية لاختبار اللغة العربية ككل في مقياس ((WRAT-4 المحسوب بطريقة إعادة الاختبار بلغ (٠,٩٣)، أما الاختبارات المتعلقة باللغة العربية فقد تراوحت معاملات الثبات لها بين (٠,٩٢-٠,٧٧)، أما اختبار الحساب فقد بلغ معامل الثبات له (٠,٨٧)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة وتدل على ثبات جيد للاختبارات الفرعية من مقياس ((WRAT-4 عند حسابها بطريقة الإعادة. وهذا يتفق مع دراسة (روبورتسون، ٢٠٠١).

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: "ما المعايير الأولية لأداء الطلبة في الفئة العمرية (٩-١٢) على مقياس التحصيل الشامل الإصدار الرابع ((WRAT-4 لاختبارات القراءة والكتابة والحساب؟"

تم التوصل لمعايير أولية للأداء الأكاديمي على مقياس اختبارات (WRAT-4)، وذلك من خلال حساب الرتب المئينية (النسبة المئوية للطلبة الذين تقل علامتهم أو تساوي الدرجة الخام للطالب) للطلبة في الاختبارات الأربع (قراءة الكلمات وإدراك الجمل والكتابة والحساب) في مقياس ((WRAT-4، وفي كل صف من الصفوف الثلاث كما هي موضحة في الجداول بالملحق رقم (١)، حيث تم اعتمادها كمعايير أولية

لتفسير نتائج الطلبة على اختبارات مقياس (WRAT-4).

وتمثل الأشكال البيانية التالية مناطق أداء التحصيل الأكاديمي، وهو عبارة عن رسم بياني للمتوسطات الحسابية لطلبة الصفوف الثلاث على الاختبارات الأربعة للأطفال من مقياس (WRAT-4)، حيث يوجد رسم بياني يوضح أداء التحصيل الأكاديمي لكل صف من صفوف العينة كالتالي:

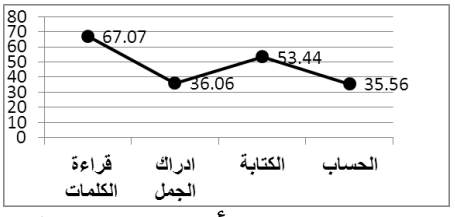
شكل (١): رسم بياني للمتوسطات الحسابية لطلبة الصف الرابع على الاختبارات الأربع



شكل (٢): رسم بياني للمتوسطات الحسابية لطلبة الصف الخامس على الاختبارات الأربع



شكل (٣): رسم بياني للمتوسطات الحسابية لطلبة الصف السادس على الاختبارات الأربع.



وهذا يدل على أن المقياس يمكن الاعتماد علية كأداة علمية ومقننة للبيئة الأردنية لتقييم التحصيل الأكاديمي للطلبة. من خلال حساب الرتب المئينية المناظرة للدرجات الخام لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياس، واستخدامها في رسم الصورة البيانية للتحصيل الأكاديمي.

وصف الصورة النهائية الأردنية للمقياس: هي مقياس (اختبار) المهارات الأكاديمية الأساسية الثلاث **وهي القراءة والكتابة والحساب،**

وتكونت الصورة النهائية للمقياس من:

١-**مقياس القراءة:** ويتطلب من المفحوص القراءة الجهرية للحروف المتشابهة وعددها (١٥) حرفاً، يليها (٥٥) كلمة تزداد في الصعوبة وفي عدد المقاطع. ثم يطلب من المفحوص الإجابة الجهرية بكلمة أو كلمتين بعد القراءة الصامتة لـ (٥٠) جملة لإتمام المعنى الناقص.

٢-**مقياس الكتابة:** ويتطلب من المفحوص كتابة إسمه في المكان المخصص، وكتابة (١٣) حرف من الحروف المتشابهة التي تملى عليه غيباً، ويليها (٤٢) كلمة تزداد في الصعوبة وفي عدد المقاطع، وتشتمل على قواعد الهمزة والتاء المربوطة أو المفتوحة واللام الشمسية أو القمرية، على النموذج المخصص لذلك.

٣-**مقياس الحساب:** ويتطلب من المفحوص أن يجيب كتابةً على النموذج المخصص لذلك بأبسط صورة عن (٤٠) مسألة حسابية خلال (٢٠) دقيقة.

أدوات المقياس: تشتمل الصورة الأردنية على المواد التالية لتطبيق المقياس وهي:

أ- نموذج الفاحص: ويشتمل على: مقياس قراءة الأحرف والكلمات، مقياس الكتابة ويشمل قائمة من (٤٢) كلمة، بطاقة عينة من الجمل التدريبية لاختبار فهم الجملة، مقياس فهم الجمل، نموذج تسجيل استجابات المفحوص لقراءة الأحرف والكلمات وفهم الجمل، دليل الإجابات الصحيحة، ساعة لضبط الوقت.

ب-نموذج المفحوص: ويشتمل على نموذج الإجابة الخاص بكتابة الاسم، والإملاء وحل المسائل الحسابية، أقلام حبر/ أو رصاص وممحاة.

إجراءات التطبيق:

١-يُعطى المفحوص مقياس القراءة ثم يُطلب منه القراءة بصوت جهوري للأحرف والكلمات.

٢-يُطلب من المفحوص أن يقرأ بصمت ثم يجيب بكلمة أو كلمتين لإكمال المعنى الناقص من الجمل

التدريبية، حتى يتقن الاختبار، يمكن إعادة هذه الخطوة عدة مرات.

٣-يُطلب من المفحوص قراءة الجمل بصمت من مقياس فهم الجمل ثمَ يطلب منه الإجابة الجهرية بكلمة أو كلمتين لإتمام المعنى الناقص، علمًا بأن عدد الجمل ٥٠ جملة.

٤-يُطلب من المفحوص كتابة الاسم في المكان المخصص ومن ثمً كتابة الأحرف والكلمات التي تملى عليه غيباً.

٥- يُطلب من المفحوص أن يجيب بأبسط صورة عن المسائل الحسابية الكتابية وعددها ٤٠ مسألة خلال ٢٠ دقيقة وفي المكان المخصص.

٦-إجراءات تسجيل الدرجات:

أ-تسجيل درجات القراءة:

-يُعطى المفحوص درجة لكل حرف ولكل كلمة تقرأ بالشكل الصحيح، ويُعطى صفر لكل كلمة تقرأ بشكل خاطئ، الحد الأعلى للدرجة ٧٠ درجة.

- يُعطى درجة لكل استجابة تفيد المعنى الصحيح من اختبار فهم الجمل، الحد الأعلى ٥٠ درجة.

ب- تسجيل درجات الكتابة:

-يُعطى المفحوص درجة لكل حرف ولكل كلمة تكتب بالشكل الصحيح، ويُعطى صفر لكل كلمة تكتب بشكل خاطئ، حد الدرجات الأعلى ٥٧ درجة.

تسجيل درجة الحساب:

-يُعطى المفحوص درجة لكل مسألة تحتوي على الإجابة الصحيحة، ويُعطى صفر لكل مسألة تحتوي على الإجابة الخاطئة، النهاية القصوى للدرجة هي ٥٥ درجة، حيث يضاف درجة الحساب الشفهي وقيمتها ١٥ درجة.

التوصيات: استناداً إلى مناقشة نتائج أسئلة الدراسة، خلصت الباحثتان إلى التوصيات التالية:

- إعادة تطبيق المقياس على عينات أكبر من نفس الفئة العمرية لهذه الدراسة، للتأكد من دلالات الصدق والثبات والمعايير التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.

-تطبيق المقياس على مراحل عمرية مختلفة للطلبة واستخراج الخصائص السيكومترية له.

-اعتماد وزارة التربية والتعليم لهذا المقياس كاختبار مقنن على البيئة الاردنية في الكشف عن مستوى التحصيل الاكاديمي للطلبة في المهارات الاكاديمية الاساسية ومعرفة مواطن الضعف والقصور لديهم.

-إجراء المزيد من البحوث للمقارنة بين نتائج تطبيق مقياس التحصيل الشامل ونتائج مقاييس أخرى سواء مقاييس تحصيل أكاديمي أو مقاييس قدرة عقلية.

الملحق رقم (١): المعايير الأولية لاختبارات قراءة الكلمات وإدراك الجمل والكتابة والحساب من مقياس (WRAT-4) الدرجات الخام والرتب المئينية لاختبار قراءة الكلمات من مقياس (WRAT-4)

العلامة الخام	الرتب المئينية		
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
4	1.1	1.0	
10	2.2	2.0	1.8
13	4.4		
14	7.8	3.0	
15	10.0	5.9	6.2
16		6.9	
15			7.1
18	12.2		
19		7.9	
20	14.4	8.9	8.8
22	17.8		
24	20.0		
25	22.2	11.9	9.7
26	23.3		

العلامة الخام	الرتب المئينية		
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
27	24.4		
28			10.6
30	28.9	15.8	11.5
32	30.0	17.8	12.4
35	31.1	23.8	14.2
36		24.8	
37		25.7	
38		28.7	
39		30.7	15.0
40			17.7
42		31.7	
43	32.2		
44	33.3		
45		34.7	20.4
46			21.2
47	34.4	35.6	
49		36.6	22.1
50	36.7		26.5
52		37.6	
53	38.9		
55	45.6	38.6	28.3
57	48.9	40.6	31.9
58	53.3	48.5	35.4
59		50.5	38.9
60	54.4	61.4	48.7
61	56.7	63.4	49.6
62	60.0	66.3	50.4
63	62.2	70.3	

العلامة الخام	الرتب المئينية		
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
64	64.4	72.3	53.1
65	67.8	77.2	56.6
66		78.2	58.4
67	73.3	85.1	61.9
68	76.7	86.1	62.8
69	88.9	87.1	
70	100.0	100.0	100.0

الدرجات الخام والرتب المئينية لاختبار

إدراك الجمل من مقياس (WRAT-4)

العلامة الخام	الرتب المئينية		
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
1		17.8	12.4
2	17.8	21.8	15.0
3	21.1	28.7	
4	26.7	29.7	15.9
5	27.8	31.7	16.8
6		34.7	
7	28.9	36.6	18.6
8	30.0	37.6	
9	31.1	41.6	19.5
10	32.2		20.4
11		45.5	21.2
12	34.4	47.5	23.9
13	35.6		24.8
14	37.8		
15			
16		48.5	
17	40.0		27.4

18	41.1		28.3
19	42.2	50.5	30.1
20		51.5	31.0
21	43.3	54.5	34.5
22	45.6		35.4
23	48.9		39.8
24	52.2	57.4	47.8
25	61.1	58.4	48.7
26		61.4	50.4
27	67.8	64.4	54.0
28	68.9	66.3	57.5
29	70.0	68.3	59.3
30	87.8	71.3	61.9
31	91.1	72.3	63.7
32	93.3	73.3	64.6
33	94.4	75.2	67.3
34	95.6	77.2	69.0
35	96.7	78.2	72.6
36		79.2	73.5
37	97.8	81.2	76.1
38			78.8
39		83.2	
40		84.2	80.5
41	98.9	86.1	83.2
42	100.0		85.8
43		88.1	87.6
44		93.1	92.9
45		100.0	98.2
46			100.0

الدرجات الخام والرتب المئينية لاختبار

الكتابة من مقياس (WRAT-4)

العلامة الخام	الرتب المئينية		
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
3.0			1.8
4.0		1.0	
7	1.1		
8.0		2.0	
9.0		3.0	
14	6.7	4.0	
15	12.2	7.9	6.2
16	13.3	8.9	7.1
17	20.0	9.9	8.8
18	21.1	11.9	
19	23.3	12.9	10.6
20	24.4	13.9	12.4
21	25.6		
22	27.8	14.9	13.3
23	28.9		
24	30.0	16.8	
25.0		17.8	
26.0		19.8	14.2
27.0		23.8	
28	31.1		15.9
29	32.2	26.7	16.8
30	34.4	33.7	
31.0		34.7	
32	35.6	35.6	
33.0		37.6	18.6
34	37.8	38.6	20.4
35	38.9	40.6	21.2
36.0		42.6	
37.0		43.6	23.0

العلامة الخام	الرتب المئينية		
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
38	40.0	47.5	23.9
39	42.2	49.5	25.7
40	43.3	52.5	27.4
41	44.4	56.4	28.3
42	48.9	57.4	29.2
43	52.2	58.4	31.0
44	53.3	60.4	32.7
45	55.6	65.3	36.3
46	57.8	71.3	37.2
47	58.9	76.2	38.1
48	64.4	78.2	40.7
49	67.8	79.2	46.0
50	71.1	81.2	52.2
51	74.4	83.2	57.5
52	76.7	85.1	61.1
53	83.3	86.1	64.6
54	88.9	89.1	71.7
55	91.1	92.1	78.8
56	98.9	96.0	88.5
57	100.0	100.0	100.0

الدرجات الخام والرتب المئينية لاختبار

الحساب من مقياس (WRAT-4)

العلامة الخام	الرتب المئينية		
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
10		1.0	
11			
12			

العلامة الخام	الرتب المئينية		
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
13			
14			0.9
15	1.1		1.8
16	2.2		2.7
17		3.0	
18		4.0	4.4
19	4.4	5.0	7.1
20	6.7	6.9	
21	11.1	8.9	8.0
22	15.6	9.9	11.5
23	21.1	11.9	16.8
24	33.3	14.9	17.7
25	42.2	17.8	20.4
26	52.2	21.8	25.7
27	63.3	27.7	28.3
28	74.4	43.6	31.0
29	77.8	53.5	40.7
30	84.4	59.4	47.8
31	87.8	71.3	50.4
32	92.2	78.2	54.9
33	96.7	81.2	62.8
34	97.8	82.2	69.0
35		89.1	73.5
36	100.0	90.1	76.1
37			80.5
38		91.1	84.1
39		93.1	89.4
40		96.0	92.0
41		97.0	94.7
42			95.6
43		99.0	97.3

العلامة الخام	الرتب المئينية		
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
44		100.0	
45			98.2
46			
47			99.1
48			100.0

الهوامش:

١) عواضة، هاشم (٢٠١٥)، **دليل المربي في لأهداف والطرائق والتقييم**، دار العلم للملايين، بيروت: لبنان.

٢) الفتلاوي، سهيلة (٢٠١٥)، **المنهاج التعليمي والتدريسي الفاعل**، دار الشروق، عمان: الأردن.

٣)العبادي، رائد (٢٠٠٦). **الاختبارات المدرسية**، مكتبة المجتمع العربي عمان: الأردن.

4) Wilkinson, G. S. & Robertson, G. J. (2006). **Wild Range Achievement Test for Professional Manual**. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

٥)الفتلاوي، سهيلة (٢٠١٥)، **المنهاج التعليمي والتدريسي الفاعل**، دار الشروق، عمان: الأردن.

٦)عواضة، هاشم (٢٠١٥)، **دليل المربي في الأهداف والطرائق والتقديم**، دار العلم للملايين، بيروت: لبنان.

٧)الفتلاوي، سهيلة (٢٠١٥)، **المنهاج التعليمي والتدريسي الفاعل**، دار الشروق، عمان: الأردن

8) Wilkinson, G. S & Robertson, G. J. (2006) **Wild Range Achievement Test for Professional Manual**. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

9) Wilkinson, G. S & Robertson, G. J. (2006) **Wild Range Achievement Test for Professional Manual**. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

١٠) العبادي، رائد (٢٠٠٦). **الاختبارات المدرسية**، عمان، الأردن مكتبة المجتمع العربي.

١١) الرويلي، وفاء (٢٠١٣). تطوير صورة سعودية لاختبار الإستدلال غير اللفظي (المستويين الأول والثاني) في مقياس الاختبارات التحصيلية واسعة المدى واشتقاق معايير لها على البيئة السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

١٢)الرويلي، أحمد (٢٠١٣). تطوير صورة سعودية لاختبار الإستدلال غير اللفظي المستويات (الثالث والرابع والخامس) من مقياس الاختبارات التحصيلية واسعة المدى واشتقاق معايير لها على البيئة السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

١٣)العنزي، منصور (٢٠١٢).الخصائص السيكومترية لاختبار الحساب (المستوى الأول والثاني) في مقياس الاختبارات التحصيلية واسعة المدى على عينة من طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

١٤)لدعسان، عبدالقادر (٢٠١٢). الخصائص السيكومترية لاختبار الحساب (المستويين الرابع والخامس) في مقياس الاختبارات التحصيلية واسعة المدى على عينة من طلبة المدارس الحكومية في محافظة عمان. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان: الأرد.

١٥)الزواهرة، ريما (٢٠١٢). الخصائص السيكومترية لاختبار الحساب (المستوى الثالث) في مقياس الاختبارات الواسعة الانتشار على عينة من طلبة المدارس الحكومية في محافظة عجلون، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

16) Janet, Masotti (2007). **The Wide Range Achievement Test – 4:** Validation Study. PACE University. New York City

17) Robertson, Gary J.(2001). **Wide Range Achievement Test, Expanded Edition**. Gary S. Wilkinson, PhD/ Gary J. Robertson.

18) Vance, Mates & Eaves, Morrison (1993). **Conc urrent Validity of the Cognitive Levels Test with Measures of Achieve ment for A Sample of Referred Children and Youth**, East Tennessee State University, Johnson City.

دور الإشراف التربوي في تنمية العملية التعليمية المعاصرة
دراسة نظرية تحليلية

د. حسني محمد السعود *

تاريخ الوصول: ١٠/١٠/ ٢٠١٧م تاريخ القبول:٢٠١٨/١/٢م

الملخص

يعدّ الإشراف التربويّ عنصراً أساسياً في العملية التعليمية بوصفه أداة موجهة للكفاءات العلمية من المعلمين في التعامل مع الطلبة.

وقد هدف البحث إلى مواءمة المشرف التربوي مع الواقع التعليمي المعاصر من خلال إدراك دوره في العملية التعليمية المعاصرة، وأثر هذه المواءمة في تطوير التعليم، و هدف البحث إلى معرفة زوايا التحديث التي يمكن إجراؤها على وظيفة المشرف التربوي والارتقاء به من خلال تحليل العملية التعليمية العصرية.

واقترح البحث من خلال أدواته التحليلية والنظرية وضع معايير حديثة تهدف إلى إحداث "تنمية عصرية" شاملة تنعكس على مخرجات التربية والتعليم بصورة فاعلة.

واستخلص الباحث نتائجه المتمثلة في أن تفعيل "التنمية العصرية" في العملية التعليمية له أثر كبير في تحسين العملية التعليمية، بل الاجتماعية والاقتصادية أيضاً، وذلك من خلال ارتفاع المستوى التعليمي للطلبة، وتخفيض نفقات العملية التعليمية، وتهيئة المشرف التربوي للتصدي للانفجار المعرفي في المجالات كافة.

وأوصى الباحث في ضوء نتائج البحث بإجراء مسح فعلي لما يحتاجه قطاع التعليم في الأردن من الأساليب المعاصرة في التدريس، بغية تطوير نموذج معين لمواصفات المشرف التربوي، واعتماد وزارة التربية والتعليم نماذج معينة ومعايير محددة للمواصفات العصرية التي ينبغي أن يخضع لها المشرف التربوي في الاختيار والتعيين.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي. العملية التعليمية. التنمية.

*أستاذ مساعد، قسم المناهج واساليب التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

Abstract

This study aims to synchronize the educational supervisor with the contemporary educational reality through realizing its role in the contemporary educational process and its effect on the development of education. The study also aims at identifying the angles of modernization that can be made to the educational supervisor's job and improve it by analyzing the modern educational process. The analytical and theoretical tools of the study suggested setting modern standards aiming to bring about a comprehensive "modern development" that will be effectively reflected in the outputs of education. The results of the study revealed that activating "modern development" in the educational process has a major impact on improving not only the educational process, but also social and economic ones, through the high level of education for students, reducing educational expenses, and preparing the educational supervisor to stand for knowledge explosion in all areas. In the light of the results, the researcher recommended that an actual survey be conducted of the contemporary education needs in Jordan in order to develop a specific model for the educational supervisor's specifications, and that the Ministry of Education adopt specific models and specific standards for modern specifications that the educational supervisor should undergo in selection and appointment.

Keywords: Educational Supervision, Educational process, Development

المقدمة:

إنّ عمليــة التعلــيم مكــوّن أساسيّ من مكوّنـات نهضـة أمـة مـن الأمم، وهـي مكمـن الدّافعيـة لتقـدّم حضــارة عــلى أخــرى، ولــذلك كــان الاهـتمام بهـا أولى الأولويـات، وأهـم مراكـز القـوة والتقـدم؛ ولـذلك فـإنّ الاهتمام بالعمليـة التعليميـة بجميـع

أركانها ومراحلها والعناصر الفاعلة فيها كان واجباً على المسؤولين والموجّهين لهذه العملية التعليمية، وقد نبه إلى ذلك بعض الباحثين[١]، وتفرض هذه الأهمية الرفيعة لعملية التعليم الاهتمام بعناصرها كافة، ومن أهم تلك العناصر المشرف التربوي، إذ إنه يعد مركزاً أساسياً في توجيه العملية التربوية.

ويتمحور الاهتمام بالمشرف التربوي في تنمية دوره بكل السبل المتاحة، خصوصاً في ظل واقع متغير بصورة متنامية ومتسارعة ومعقدة نوعاً ما.

وينبغي في صدد تنمية دور المشرف التربوي ملاحظة أن الإشراف التربوي المعاصر تميز بمميزات معينة تجعله مختلفاً في الشكل عن الإشراف التقليدي، حيث أصبح مفهوماً ديناميكاً متطوراً غير جامد أو مقولب في قالب معين[٢]، ويسعى إلى إقامة التعاون والتشارك بين المشرفين التربويين والمعلمين من أجل رفع الكفاية التعليمية، ولم يعد قائماً على مجرد متابعة صفية أو مراقبة تفتيشية[٣].

ولا بد من مراعاة ما سبق في ظل ما شهده العالم خلال العقدين الماضيين من ثورة معرفية وتكنولوجية وتواصلية، فقد صار من اللازم على العاملين كافة في مجال الإشراف التربوي أن يتحلوا بالمعرفة والكفاية والخبرة للتعامل مع هذه الثورة المعرفية والمعلوماتية والتكنولوجية في الاتصال والتواصل[٤].

مشكلة البحث:

من الواجب أنْ نعي ما يحيط بمفهوم الإشراف التربوي من المتغيرات المعاصرة التي تحيط بالتربية والتعليم مستعدين لمواجهة التحديات والمخاطر المتعلقة بهذا المجال[٥].

ويمكن القول إنّ مشكلة البحث بالتحديد تكمن في إيجاد كيفيات نظرية تقدم مقاربة عصرية لمعالجة السلوك السلبي الملحوظ في العملية الإشرافية، بسبب سطحية التناول والتعامل مع المعلمين[٦]، وقصور العملية الإشرافية عن المستوى العصري المطلوب المتوافر لدى أغلب المعلمين والطلاب.

ونجد في كثير من الأوساط الإشرافية تأخراً للمشرف عن المستوى

المعرفي المتعلق بالتكنولوجيا المعاصرة للمعلم أو حتى الطالب في بعض الأحيان، وكذلك نجد بعض المشرفين لا يلمّون إلماماً جيداً بفلسفات القرن الواحد والعشرين ومفرداتها وتطبيقاتها التي بني عليها التعليم المعاصر والذي انعكس بدوره على شكل سلوك سلبي من المشرف وعدم تبادل التفاعل الإيجابي مع عناصر البيئة التعليمية.

وفي ضوء الوصف السابق لمشكلة البحث، يمكن أن نحدد أسئلة البحث وأبعاده في الآتي:

١. ما الكيفيات النظرية التي يمكن من خلالها بناء مقاربة عصرية لدور المشرف التربوي المعاصر؟

٢. ما الآليات والتطبيقات العصرية التي يمكن إدخالها في عملية التعليم العصرية؟

ما أثر المتغيرات في صياغة السياسة التعليمية، ومجال الشبكة المعلوماتية، وتكنولوجيا التعليم عن بعد في العملية التعليمية؟

٣. ما المعايير العصرية التي بناء عليها يتم اختيار المشرف التربوي للقيام بدوره في العملية التعليمية المعاصرة من خلال المتغيرات السابقة؟

مسوغات البحث:

تماهياً مع الهدف الكلي العام من الإشراف التربوي والذي يتلخّص في تحسين التعليم، وانعكاس ذلك على المخرجات التعليمية (الطلاب)، والارتقاء بالعملية التربوية عموماً، كان لا بد من مراعاة ما شهده العالم خلال العقدين الماضيين من ثورة معرفية ومعلوماتية وتكنولوجية شملت مختلف النواحي، مما حدا بجميع قطاعات المجتمع إلى محاولة مواكبة هذا التطور، وكان مجال التربية والتعليم جزءاً من هذه المواكبة، وبالأخص قطاع الإشراف التربوي.

ومن هنا كان المسوّغ لإجراء هذا البحث، إذ تمسّ الحاجة إلى بيان الآليات النظرية لتطوير دور المشرف التربوي، والأساليب التطبيقية لتفعيله بصورة عصرية، وتحديد المعايير التي تساهم في تقدم هذا الدور مع تقدم أسباب تحسين العملية التعليمية، من خلال رصد أهم الأسس العصرية التي تقوم عليها التنمية العصرية لعلمية

التعليم.

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة النظرية إلى إدراك دور الإشراف التربوي في العملية التعليمية، بغية المزيد من الاهتمام بهذا الدور، وتفعيله في النتاج العلمي على مستوى الطالب أكاديمياً، ثم تتبلور بعد ذلك في نوعية المخرج التعليمي على المستوى الوطني، كما تهدف إلى إدراك قيمة المواءمة بين الإشراف التربوي والأساليب المعاصرة في التعليم، وأثره في تطوير العملية التعليمية، **ويمكن صوغ أهداف هذا البحث في النقاط الآتية:**

١. بيان دور المشرف التربوي في العملية التعليمية المعاصرة.

٢. بيان العوامل العصرية التي تؤثر في دور المشرف التربوي.

٣. وضع معايير عصرية تتناسب مع الواقع لاختيار المشرف التربوي.

أهمية البحث:

تهتمّ هذه الدراسة النظرية في صلب مباحثها بزيادة الوعي بدور المشرفين التربويين من حيث أثرهم في تطوير العملية التربوية، ليكون ذلك باعثاً على الارتقاء بمستوى المعايير الأساسية لاختيارهم وتطوير كفاءتهم وخبراتهم.

وتتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

-إدراك أهمية الإشراف التربوي في العملية التعليمية، والتنبيه لموقع المشرف التربوي وقدرته على تنمية التربية والتعليم.

-إبراز أهمية الأساليب المعاصرة في التعليم، ومدى أهمية إدراكها بالنسبة للمشرف التربويّ.

-التّوعية بمدى الحاجة إلى مشرفين تربويين يراعون الأساليب المعاصرة في العملية التعليمية للارتقاء بها، وتغيير النمط السلبي السائد في عملية الإشراف التربوي.

وقد حاول الباحث أن تكون هذه الدراسة مفيدة في مجالها، بحيث تنعكس نتائجها على المخططين التربويين الذي يقومون برسم السياسات التعليمية، ووضع الخطط التربوية لمستقبل التعليم.

منهج البحث:

يقوم هذا البحث على عنصري

التحليل والتركيب، متمثلاً في تحليل العملية التربوية وعناصرها مع ملاحظات الجوانب العصرية التي طرأت عليها، ثم محاولة بناء تصور منهجي نحو تطوير المشرف التربوي تطويراً عصرياً يتوائم والحاجة الملحة للواقع التربوي والتعليمي.

التعريفات الإجرائية:

-المشرف التربوي:

الموظف الذي عينته وزارة التربية والتعليم للقيام بأعمال فنية متخصصة تتعلق بالإشراف التربوي[٧].

-العملية التعليمية المعاصرة:

عملية نقل المعرفة والعلم إلى الطالب من خلال النوافذ التعليمية الأساسية ممثلة في المدرسة والأستاذ والوسائل الأخرى، بالإضافة إلى النوافذ المعاصرة كجهاز الكمبيوتر، والإنترنت، واللوحة الذكية، وغيرها من التطبيقات المعاصرة المتنوعة بكافة أشكال مصادرها، سواء كانت صوتاً أو صورة أو مركباً منهما[٨].

- تنمية التعليم:

يقصد به تحسين جودة التعليم باستعمال كافة الأساليب المتاحة، من خلال تفعيل معطيات العصر الحديثة، بغية النهوض بالتعليم وتحسين جودة الناتج التعليمي[٩].

المبحث الأول: مفهوم الإشراف التربوي: المطلب الأول: تحديد وتعريف الإشراف التربوي:

مرّ مفهوم الإشراف التربوي بمراحل، ابتداء من نشأته إلى تبلوره كمفهوم ثم تطوره، حتى وصل إلى الاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي.

أما من حيث نشأته؛ فهو يقترن بنشأة التربية في ظل الحضارات المتعاقبة، لكن هذه النشأة عامة لا تتميز بمفاهيم ومحددات خاصة.

أما بعد ذلك، خصوصاً في العصر الحديث، فقد شهد هذا المفهوم تبلوراً واضحاً، وصار يتخذ اتجاهات معينة، ويشير الباحثون إلى أن الإشراف التربوي نشأ في القرن السادس عشر في الولايات المتحدة الأمريكية[١٠].

وقد اقترن مفهوم الإشراف التربوي بالتفيش الإداري، مما أدى إلى وجود التباس في العلاقة بين المفهومين على صعيد التطبيق العملي، لكن انتهى هذا الالتباس بتميز الإشراف عن

المفاهيم الأخرى في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي، حيث ظهر الإشراف كتطوير للمناهج والإشراف الإكلينيكي، ونظام فلاندرز للتفاعل الصفي[١١].

وعلى صعيد تعرف الإشراف التربوي، فقد وجدت تعريفات كثيرة لهذا المفهوم، ونجد أن بعض التربويين يقصر الإشراف التربوي على مباشرة التعليم داخل الحجرات الدراسية وتقدير عمل المعلمين، وبعضهم يجعله وسيلة تمد المعلم بما يحتاج إليه من مساعدة، وبعضهم يعرفه كمساعد لتنمية المعلم وزيادة تأهيله، ومنهم من يعدّه عملية شاملة[١٢].

ومما ينبغي التنبه له أن مفهوم الإشراف التربوي يتأثر كثيراً بنوع الفلسفة التي يتبعها صاحب التعريف، لأن القضايا المركزية للعملية التعليمية إشرافاً وتعليماً تتعلق بالمعرفة، والمعرفة بدورها ترتبط بنظرية المعرفة التي تتلخص في مصادر المعرفة وسؤال الحجية وسؤال المطابقة للواقع[١٣].

ومن التعريفات التي ذكرت لمفهوم الإشراف التربوي: أنه "السلوك الرسمي المحدد من قبل المؤسسة التعليمية للتأثير مباشرة في سلوك المعلمين بطريقة تسهل تعلم الطلاب وتحقيق الأهداف"[١٤]، أو أنه: مجموعة من الأنشطة المصممة لتطوير التعليم والتي تعمل كمصدر للدعم البشري[١٥].

وتنوعت التعريفات المعاصرة لمفهوم الإشراف التربوي حسب الفلسفة التي يقوم عليها التعريف والتي يتبناها صاحب التعريف، فمن التعريفات التي ذكرها الباحثون العرب: "نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عال من الخبرة في مجال الإشراف يهدف إلى تحسين العملية التعليمية، ويساعد في النمو المهني للمعلمين من خلال ما تقوم به السلطات من الزيارات المستمرة للمعلمين..."[١٦]، وذهب باحثون إلى أنه "عملية تعاونية تشخيصية علاجية مستمرة، تتم من خلال التفاعل البناء والمثمر بين الموجه والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم"[١٧].

ويعنينا بالضرورة تعريف الإشراف التربوي في ضوء قانون التربية

والتعليم في الأردن، حيث عرف بأنه: "عملية تربوية تسعى لتقديم خدمات فنية متخصصة لتطوير العملية التعليمية التعلمية بهدف تحسين نوعية التعليم عن طريق اتخاذ مجموعة من الإجراءات والأساليب اللازمة للتعرف إلى احتياجات ومتطلبات تحسين العملية التربوية على مستوى المدرسة وهيئة العاملين فيها والطلبة والعمل على تلبية تلك الاحتياجات"[١٨].

ونلاحظ أن مفهوم الإشراف التربوي بحسب التعريفات السابقة[١٩] له دور أساسي في عملية التعليم، إذ يعتبر أساساً كلياً في النهضة بهذه العملية، ولا غنى للتربويين في جميع الميادين عن المشرف التربوي، إذ هو الناظم للعملية بشكل عامّ والموجه لها في التفاصيل التربوية والتعليمية بشكل خاص[٢٠].

لكن ينبغي الملاحظة أن الإشراف التربوي الحديث تميز بمميزات معينة تجعله مختلفاً في الشكل عن الإشراف التقليدي، حيث أصبح مفهوماً ديناميكاً متطوراً لا مفهوماً جامداً متحجراً[٢١]، يسعى إلى إقامة التعاون والتشارك بين المشرفين التربويين والمعلمين من أجل رفع الكفاية التعليمية، ولم يعد قائماً على مجرد التفتيش والمراقبة[٢٢].

المطلب الثاني: الدور الأساسي للإشراف التربوي:

يقوم الإشراف التربوي بعملية الربط بين المعلمين والطلاب في ميدان العمل، بحيث يكون محركاً وداعماً لهذه العملية، فهو يقنن ويراقب وينظم كلاً من السلوكيات العلمية أو العملية بين المعلم والطالب، ويسعى المشرف التربوي من خلال هذا الدور إلى الارتقاء بالعملية التربوية.

وتماهياً مع هذا الهدف، وجد الباحث أن أهداف الإشراف التربوي التي يذكرها الباحثون تدور حول هذا الهدف الكلي.

إذ أشار بعضهم إلى أن الهدف العام للإشراف التربوي تحسين عملية التعليم والتعلّم[٢٣]، وذهب بعضهم إلى أن الهدف هو تحقيق أهداف المدرسة وتنمية مهارات المعلمين[٢٤]، وقد لخّص بعض الباحثين الأهداف الإشرافية التي ذكرها الباحثون الغربيون، وهي تتمثل في أمرين:

تحسين عملية التدريس، وزيادة النمو بالنسبة للمعلم[٢٥].

ويمكن أن نلخص الدور الأساسي الذي يقوم به المشرف التربوي وفق تعريفات الإشراف التربوي[٢٦]، وتوجهاته الفكرية والفلسفية وضمن الأطر القانونية التي تنظم عمل المشرف التربوي في النقاط الآتية[٢٧]:

١-تحسين عملية التعليم والتعلم والسلوكيات التربوية.

٢-ضبط الحاجات المدرسية وتطوير الأساليب الكفيلة بتلبية تلك الاحتياجات.

٣-تطوير عمليات التقييم الخاصة بأطراف العملية التعليمية.

٤-بناء علاقة الثقة المتبادلة بين المشرف والمعلم لتنعكس على تربية الطالب.

٥-تطوير المعلم علمياً وخبراتياً ومهنياً.

ويتبين لنا من خلال استعراض آراء الباحثين في أهداف الإشراف التربوي، أنّ الدور الأساسي للإشراف التربوي يتلخص في تحسين التعليم، وانعكاس ذلك على المخرجات التعليمية (الطلاب) الذين يشكلون مصدر النهضة في الشعوب والأمم.

المبحث الثاني: العملية التعليمية المعاصرة:

المطلب الأول: مفهوم العملية التعليمية الأساسية:

تتكون العملية التعليمية من أركان وعناصر تشكل البنية الأساسية التي تقوم عليها العملية برمتها، ويمكن إجمال هذه العناصر في النقاط الآتية[٢٨]:

أولاً: الطالب والصف الدراسي:

الطالب هو المتعلم الذي يقع عليه فعل التعليم، وتستهدفه العملية التعليمية أساساً، ويلحظ في هذا العنصر- أنه يمتلك خصائص نفسية وعلمية وسلوكية معينة.

ويجب أن يكون الصف الذي يتمتع فيه الطلاب بالتعليم مهيئاً بطريقة مريحة نفسياً ومعنوياً ومادياً.

ثانياً: المنهج والأسلوب:

ويقصد بالمنهج الكتب المدرسية والمصادر التي تزود الطالب بالمعلومات، ويشمل المنهج دليلي

الطالب والمعلّم.

وأمّا الأسلوب فهو طريقة العملية التعليميّة، وتشمل كيفية التواصل والاتصال بين الطلاب وبين المعلم والطالب، وينبغي أن يكون الأسلوب مواكباً للاحتياجات الطلابية والقدرات التي يتمتع بها الصف الدراسي.

وقد طرأ على المنهج الحديث تغييرات جذرية في التعليم المعاصر، إذ صار التلميذ صاحب الدور الرئيسي في التفاعل الصفي، بل هو المحور الأساسي[٢٩]، مما يجعل العملية التعليمية المعاصرة محكومة بإبداع الطالب والأساليب التي تكفي وتفي للنهوض به، ومن المعلوم أن الطلبة صاروا يتقنون التعامل مع التكنولوجيا الحديثة بصورة كبيرة جداً، مما يحتم على قادة العملية التربوية التوائم مع هذه الحاجات، ومن هنا تبرز الحاجة إلى "عصرنة" المشرف التربوي.

ثالثاً: المدرّس:

ويعتبر المدرّس في النظم التعليمية القديمة مركزياً في التعليم، لكنه في النظم المعاصرة مجرد ناقل للمعرفة ومدير للصفّ الدراسي وكيفية المناقشة بين الطلاب، ومصدراً لطرح المسائل.

رابعاً: الوسائل التعليمية:

وهي عبارة عن أدوات التواصل التعليمي بين الطالب والمدرس، كالمنهاج نفسه، واللوح بأنواعه، والقرطاسية بأنواعها، وغير ذلك، وسنلقي مزيداً من الضوء على الوسائل المعاصرة في التعليم في ما يأتي.

لكنّ أهمّ ما تتميز به العملية التعليمية الناجحة أن تواكب مراحل التطور البشري، فينبغي أن تكون العلمية التعليمية سابقة للعصر لا متأخرة عنه، سريعة المواءمة مع المعطيات والمستجدات حتى تكون مؤثرة وفاعلة[٣٠].

ونظراً لمكانة المشرف التربوي من العملية التعليمية، وكونه أساساً محركاً لها ومشرفاً عليها، فينبغي أن يتمتع المشرف التربوي بكفاءة عالية من مختلف النواحي، الإدارية والفنية والتكنولوجية وأساليب التواصل كافة ليضمن تحقيق أهداف الإشراف التربوي التي تصب في تحسين عملية التعليم[٣١].

وبنحو أدق، فإن المهارة الفنية

للمشرف التربوي تتعلق بالأساليب والطرائق التي يستخدمها المشرف في ممارسة عمله الخاص، وتتطلب هذه المهارات المعرفة الكافية بالأدوات التعليمية العصرية، ومن أبرزها المفاهيم المعاصرة والتكنولوجيا الحديثة[٣٢].

ومن هنا لا بد من الحديث عن البنية العصرية التي تتمتع بها عملية التعليم المعاصرة، وهو ما خصصت له المطلب الثاني من هذا المبحث.

المطلب الثاني: "البنية العصرية" في العملية التعليمية وأثرها على اختيار المشرفين التربويين.

شهد العالم خلال العقدين الماضيين ثورة معرفية ومعلوماتية وتكنولوجية شملت مختلف النواحي، مما حدا بجميع قطاعات المجتمع إلى محاولة مواكبة هذا التطور، وكان مجال التربية والتعليم جزءاً من هذه المواكبة، وبالأخص قطاع الإشراف التربوي، إذ صار لزاماً على العاملين فيه والمخططين والمشرفين أن يتحلوا بالمعرفة والكفاية والخبرة للتعامل مع هذه الثورة المعرفية والمعلوماتية والأساليب الحديثة في الاتصال والتواصل[٣٣].

وهذه الثورة كان لها أثران مهمان في الموضوع الذي نحن بصدده:

أولاً من ناحية نظرية: التوعية بآثار هذه الثورة الحديثة على العملية التربوية، وتجلية السلوكيات اللازمة تجاه الطالب والمعلم على حد سواء، خصوصاً أن عملية التطور في هذه المجالات المعرفية الحديثة عملية مستمرة لا تقف عند حد معين، فلا بد من مواكبته تربوياً بصورة مستمرة[٣٤].

وثانياً من ناحية عملية: أهمية اختيار المشرفين التربويين الذي يشكلون بوصلة إدارة العملية التربوية، واعتماد أسس مناسبة ومعايير تتناسب والواقع المعاصر[٣٥].

إنَّ العولمة أهمّ مظاهر الثورة الحديثة[٣٦]، وتطرح ظاهرة عولمة التطور التكنولوجي تحديات كبيرة أمام التعليم، وتفرض على التعليم في أي بلد من العالم أن يرتقى إلى مستوى التكنولوجيا التي يستخدمها مواطنوه[٣٧].

وتفرض هذه المعطيات وجوب التعامل بصورة فاعلة من خلال

الاستراتيجيات الآتية:

أ- صياغة السياسة التعليمية: وذلك لمحاولة التوفيق والإدماج بين مبادئ التعليم العالمي والتعليم المحلي، إذ إن الطالب والمعلم على حد سواء يخضعان لمثيرات معرفية تتجاوز المجتمع المحلي بفعل هذه الثورة التكنولوجية[٣٨].

ب-شبكة المعلومات العالمية: تفعيل شبكة المعلومات العالمية في العملية التعليمية[٣٩]، وهذا التفعيل هو عبارة عن توجيه أكثر منه إنشاء، لأن جميع الفاعلين في العملية التعليمية يحوزون مثل هذه الوسائط غالباً، سواء على أجهزة الكمبيوتر أو الآيباد أو الأجهزة النقالة المختلفة.

ج-استعمال التعليم الإلكتروني (E-Learning): حيث يرتكز هذا النوع من التعليم على الوسائط الفعالة (نصوص، صور، صوت، حركة، مقاطع مرئية).

د-تفعيل تكنولوجيا المعلومات: وتشتمل هذه التكنولوجيا التي ينبغي مراعاتها في العملية التعليمية المعاصرة على تكنولوجيا الكمبيوتر، وتكنولوجيا الاتصالات المتنوعة، والمستحدثات التكنولوجية ويقصد بها التطبيقات الإلكترونية التي تساعد على تحضير الدروس الصفية عن بعد، والفيديوهات التفاعلية، وغير ذلك، بالإضافة إلى الوسائط الأخرى كالسبورة الذكية[٤٠].

هـ-تكنولوجيا التعليم عن بعد: ويقصد به التعليم المفتوح أو التعليم بالمراسلة، ويتيح أقصى استفادة ممكنة من المعلم، وأقصى تفعيل وتمكين للطالب، وهذا النوع من التكنولوجيا لا بد أن تشرف عليه مؤسسات كبيرة، فلا يمكن أن يكون فاعلاً على مستوى التعليم الحكومي إلا إذا تبنته عدة وزارات تبعاً لسياسة منهجية مدروسة[٤١].

المبحث الثالث: دور المشرف التربوي في تنمية التعليم: المطلب الأول: "المعايير العصريةفي اختيار المشرف التربوي:

المعايير التي تؤهل المشرف التربوي لأداء مهامه بكفاءة واقتدار، تندرج في نمط تقليدي في كثير من الدراسات، حيث ينظر إلى المؤهل العلمي، والخبرة في المجال، والتقارير الإشرافية السابقة، والمقابلات

الشخصية أو الاختبارات التحريرية[٤٢].

أما النمط الحديث في معايير المشرفين التربويين، فتتركز حول سمات شخصية أكثر تعبيراً عن قدرة المشرف على إدارة العملية الإشرافية، فينظر مثلاً إلى قدرته على التصرف في بعض المواقف، وقدرته على التخطيط وتطبيق الاختبارات والتطوير الفعلي لأداء المعلم[٤٣].

ولا شك أن الاتجاه إلى النمط الحديث يعد تطوراً ومواكبة للعملية التعليمية، وهذا أمر حسن ينبغي أن يحصل في جميع المجالات والمواقع الإشرافية.

ولكن من جهة أخرى، إذا نظرنا إلى الجانب العصري في العملية التعليمية وتأثرها بالتكنولوجيا الحديثة والتطور اللحظي في المعرفة، وتقدم وسائل الاتصال، كما بينه الباحث في المبحث السابق، فإننا لا بد أن نراعي هذه المحددات الجديدة التي ظهرت على ساحة المجال التعليمي.

ويكون ذلك من خلال وضع معايير عصرية من شأنها أن تساهم في تطور مهنة الإشراف التربوي وبالتالي تكون دافعة لتقدم العملية التعليمية إلى الأمام دوماً.

وبناءً على ما سبق؛ فيمكن تطوير الإشراف التربوي من خلال ملاحظة اختيار المشرف التربوي بناء على استيفاء القدرة على التكامل والتفاعل مع التكنولوجيا المعاصرة بكافة أشكالها.

ويمكن لنا -استناداً إلى ما سبق ذكره وتحليله في المبحث الثاني من هذا البحث- أن نجمل المحددات الأساسية التي تراعى في اختيار المشرف التربوي بالإضافة إلى المعايير الأساسية التي ينبغي أن توافرها في النقاط الآتية:

١-القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة ممثلة في الأدوات التكنولوجية، كالكمبيوتر، والتطبيقات المختلفة، كمشغلات الفيديو والصوت، والإنترنت (الشبكة العالمية) والإنترانت (الشبكة الداخلية للمؤسسة الواحدة)، وغير ذلك من أنواع الشبكات، بحيث يكون المشرف التربوي قادراً على التعامل مع هذه التكنولوجيات التي صارت أساساً في

البنية التعليمية العصرية.

٢-القدرة على إدارة التعليم الإلكتروني المرتبط بنقل ووصف مختلف أنواع المعلومات التي تعرض على الطالب ويتم تبادلها بينه وبين المعلم، حيث تكون المقررات الدراسية والمناهج التعليمية في التعليم الإلكتروني مرتبطة بالتكنولوجيا على الدوام، فلا بد للمشرف التربوي أن يكون على اطلاع واسع على كل ذلك، حتى يتسنى له إدارة العملية التعليمية بكفاءة.

٣-القدرة على تنمية المعلمين وتطويرهم في استعمال المصادر الحديثة.

٤-التمكّن من توسعة نطاق التعليم بحسب التكنولوجيا المتاحة.

٥-القدرة على استعمال البريد الإلكترونيّ وتطبيقات المحادثة الإلكترونية للتواصل مع المعلمين.

المطلب الثاني: نتائج "التنمية العصرية" للمشرف التربوي وأثرها على العملية التعليمية:

يقصد بتنمية التعليم في هذا الإطار كل ما تشمله الكلمة من معنى، سواء كان ذلك في الجوانب الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية أو الثقافية، إذ إن عملية التنمية عملية حضارية شاملة، ويمكن تعريف التنمية المطلوبة في مجال الإشراف التربوي بأنها "عملية متشابكة متداخلة لا يمكن السير في جانب فيها دون الآخر، وهي تهدف إلى زيادة الدخل بمعدل أكبر من معدل نمو السكان"[٤٤].

إذا أخضعنا المشرف التربوي للمعايير العصرية السابقة؛ فإنه من المتوقع أن يحصل تقدم كبير في العملية التعليمية، بل سيترك ذلك أثراً إيجابياً قد لا يمكن قياسه بشكل دقيق، نظراً لاتساعه وشموله مجالات كثيرة.

فإنَّ التنمية العصرية للعملية التعليمية من خلال المشرف التربوي ليست مقصورة على الجانب التعليمي والتعلمي فقط، بل تشمل نواحي اقتصادية واجتماعية ضخمة.

ولا بد من ذكر الآثار المرجوة من تنمية المشرف التربوي القائمة على مراعاة التكنولوجيا والأساليب العصرية في التعليم، ونجملها هذه

الآثار في النقاط الآتية:

١-ارتفاع المستوى التعليمي للطلبة المنعكس عن مستوى المعلم الذي يزداد تحسناً بسبب الإشراف التربوي الذي يتلقاه.

٢-ارتفاع القدرة التدريسية لدى المدرسين.

٣-تخفيض التكاليف والنفقات اللازمة لإتمام العملية التعليمية، إذ إنّ استعمال الأساليب التكنولوجية يوفر كثيراً من الخطوات الإدارية والأمور اللازمة لإتمام العملية التعليمية التي قد تكون طارئة على العملية برمتها، ويمكن الاستغناء عنها.

٤-تلبية الحاجة الكبيرة والمتزايدة على التعليم، خصوصاً مع حصول بعض الهجرات القسرية التي أدت إلى ازدحام الصفوف الدراسية بحيث لم تعد تتسع لمزيد من الطلاب.

٥-تهيئة المشرف التربوي للتصدي للانفجار المعرفي في المجالات كافة.

٦-توفير الإمكانية لدى الكادر الإشرافي والتدريسي للتعامل مع الطالب الذي صار يتمتع بقدرة هائلة على التوصل إلى المعلومات والتعرض لكافة أنواع الخبرات.

٧-تمكين المشرف التربوي من التقييم المباشر للمعلم بسهولة ويسر، مما يعطي فاعلية للتقييم ومصداقية أكبر.

٨-استغناء المشرف في كثير من الأحيان عن الزيارة الفعلية للصفّ، وتمكنه بالتالي من تكثيف المراقبة للعملية التعليمية للتوصل إلى تقييم أدق وأعمق.

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة؛ يطيب لي في ضوء المعالجة البحثية لموضوع الدراسة أن أعرض النتائج والتوصيات التي توصل لها الباحث، وهي كالآتي:

النتائج:

في ضوء معالجة مشكلة الدراسة وأهدافها توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١-تفعيل "التنمية العصرية" في العملية التعليمية له أثر كبير في تحسين العملية التعليمية، بل الاجتماعية والاقتصادية أيضاً، **وذلك من خلال الآتي:**

-ارتفاع المستوى التعليمي للطلبة.

-تخفيض نفقات العملية التعليمية.

-تهيئة المشرف التربوي للتصدي للانفجار المعرفي في المجالات كافة.

٢-الآثار المترتبة على "التنمية العصرية" تحتم على القيادات التربوية معايير خاصة لانتقاء المشرفين التربويين وتعيينهم.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها السابقة يوصي الباحث بما يأتي:

١- توصي الدّراسة بإجراء مسح فعلي لما يحتاجه قطاع التعليم في الأردن من الأساليب المعاصرة في التدريس، بغية تطوير نموذج معين لمواصفات المشرف التربوي.

٢-اعتماد وزارة التربية والتعليم نماذج معينة ومعايير محددة للمواصفات العصرية التي ينبغي أن يخضع لها المشرف التربوي في الاختيار والتعيين.

٣-تعميق البحث وتوسيعه في قضية تنمية التعليم بناء على الواقع المعاصر للعملية التعليمية بجميع مكوناتها من مشرف ومعلم وطالب، لإيجاد فلسفة شاملة تمثل إعادة إحياء وبناء، بل إعادة اختراع لعملية التعليم.

٤-وضع أسس علمية وعملية لدور الإدارة المدرسية بوصفها نقطة تماس ذات علاقة وطيدة بالربط بين المشرف التربوي والمعلم.

الهوامش:

(١) انظر: أحمد، أحمد إبراهيم (١٩٩٨)، **تحديث الإدارة التعليمية**، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

(٢) أسعد، وليد أحمد (٢٠١٥)، **الإدارة المدرسية**، ط١، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر: ص١٦.

(٣) سلمان، صالح عليان، وآخرون (٢٠١٠)، **الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**، ط١، عمان، الأردن: دار زهران للنشر، ص٧٢-٧٣.

(٤) الحريري، رافدة (٢٠٠٦)، **الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية**، ط١، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

(٥) انظر: عيده، محمد سليمان (٢٠٠٧)، **المنظور المستقبلي للإشراف التربوي في الأردن في ضوء الواقع والاتجاهات**

الإشرافية المعاصرة في الدول المتقدمة، عمان: دار الفاروق.

(٦) انظر: المساد، محمود أحمد (٢٠٠١)، **تجديدات في الإشراف التربوي**، عمان، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

(٧) انظر: السعود، حسني محمد (٢٠٠٧)، **تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في الأردن في ضوء الواقع وتوجهات الإشراف التربوي المعاصر**، ط١، عمان، الأردن، ص٢٢.

(٨) انظر: رمزي، عبد القادر هاشم (١٩٩٦)، **في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي**، ط١، عمان: المركز العربي للخدمات الطلابية. والفاضل، محمد (٢٠٠٩)، **كفايات المدير العصري للمؤسسات الإدارية والتربوية**، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، ص٦٥.

(٩) آدم، عصام الدين برير (٢٠١٥)، **التخطيط التربوي والتنمية البشرية**، ط١، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي: ص١٧٥.

(١٠) حيدر، عبد الصمد سلام (١٩٩٣)، **درجة ممارسة المشرفين التربويين ومديري المدارس لمهامهم الإشرافية في أمانة صنعاء العاصمة اليمنية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

(١١) الدوجان، عطا الله إبراهيم (١٩٨٩)، **مدى ممارسة المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة المفرق ولواء جرش لمهام الإشراف التربوي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

(١٢) طه، سهام محمد أمر الله (٢٠١٣)، **الإشراف التربوي**، ط١، الإسكندرية: مؤسسة حورس للنشر، ص١١-١٢.

(١٣) دواني، كمال سليم (٢٠١٤)، **الإشراف التربوي مفاهيم وآفاق**، بدون طبعة، عمان، الأردن: دار الراية للنشر ص٨٢-٨٣.

(14) Alfonso, R.J firth, G. R. & Neville R.F. (1981). Instructi onal Supervision. Boston: Allyn & Bacon.

(15) Sergiovanni, T. J. & Stsrratt, R. J. (1998), Supervision: Human Perspective, New York: McGraw-hill Co.

(١٦) اللّقاني، أحمد، والجمل، علي (١٩٩٩)، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب، ص١١.

(١٧) حسن، محمد صديق محمد (١٩٩٦)، **التوجيه التربوي الواقع والمأمول**، الحلقة١، مجلة التربية: قطر- السنة ٢٥، العدد ١١٧، ص٥٣.

(١٨) وزارة التربيـــة والتعلـــيم (٢٠٠١ /٢٠٠٢)، **دليـــل الإشراف التربـــوي**، عمان: الأردن: ص١٦.

(١٩) للتوســـع في تعريفـــات الإشراف التربوي، انظر: حمـدان، محمـد زيـاد (١٩٩٢)، **الإشراف في التربية المعاصرة مفاهيم وأساليب وتطبيقات**، عـمان: دار التربية الحديثة: ص١٠، والسعود، راتـــب (٢٠٠٧)، **الإشراف التربـــوي: مفهومه ونظرياتـه وأسـاليبه**، عـمان، مركـز طـارق للخـدمات الجامعيـة، ص٦٧.

(٢٠) عليـان، سـلمان، وزمـلاؤه (٢٠١٣)، **الإشراف التربـــوي بـــين النظريـــة والتطبيـــق**، ط١، عـــمان، الأردن: دار زهران.

(٢١) أسـعد، وليـد أحمـد (٢٠١٥)، **الإدارة المدرسية**، ط١، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر: ص١٦.

(٢٢) سلمان (٢٠١٠)، **الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**، ص٧٢-٧٣.

(٢٣) الخطيـب، رداح، والخطيـب، أحمـد، والفـــرح، وجيـــه (١٩٩٦)، الإدارة والإشراف التربوي: اتجاهـات حديثـة، ط٢، الريـــاض: مطـــابع الفـــرزدق التجارية.

(٢٤) متـولي، مصـطفى (١٩٨٣)، **الإشراف الفنـــي في التعلـــيم**، القـــاهرة: دار المطبوعات الجديدة.

(٢٥) الزعبـي، فتحـي إبـراهيم (١٩٩٤)، **تصـورات المعلمـين للـنمط الإشرافي الفعـال في مـدارس محافظـة إربـد**، (رسـالة ماجسـتير منشـورة)، جامعـة اليرموك، إربد، الأردن.

(٢٦) انظر مزيداً مـن الأهـداف لـلإشراف التربوي:

- Harris, Ben M. (1995), Education Administration and Organizational Behavior. Boston, Allyn & Bacon, Inc.

- Sergiovanni, T. J. & Stsrratt, R. J. (1998), Supervision: Human Persp ective, New York: McGraw-hill Co.

(٢٧) انظـــر: وزارة التربيـــة والتعلـــيم (٢٠٠١/٢٠٠٢)، مرجع سابق.

(٢٨) انظـر نبـذة موسـعة عـن عنـاصر العمليـــــــة التعليميـــــــة: http://mawdoo3.com.

(٢٩) الشقيرات، محمـود طـافش (٢٠١٦)، **الإبـداع في الإشراف التربـوي والإدارة المدرسـية**، ط١، عـــمان، الأردن: دار السواقي، ص٥٤-٥٥.

(٣٠) إسـكندر، كـمال يوسـف، وغـزاوي، محمـد ذيبـان (١٩٩٤)، **مقدمـة في التكنولوجيـا المعلوماتيـة**، الكويـت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

(٣١) رمـزي (١٩٩٦)، **في الإدارة المدرسـية والإشراف التربوي.**

(٣٢) الفاضـل، محمـد (٢٠٠٩)، **كفايـات المدير العصري للمؤسسـات الإداريـة والتربوية**، عـمان، الأردن: دار الحامـد للنشر والتوزيع، ص٦٥.

(٣٣) الحريـري (٢٠٠٦)، **الإشراف التربـوي واقعه وآفاقه المستقبلية.**

(٣٤) الصـمادي، حسـين فهـد (٢٠٠٠)، **دراسـة واقـع الإشراف التكـاملي مـن وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين في محافظة عجلون**، (رسالة ماجسـتير غير منشورة) جامعة اليرمـوك، إربـد، الأردن.

(٣٥) نشـوان، يعقـوب، ونشـوان، جميـل (٢٠٠٤)، **السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربـوي**، ط٢، عـمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

(٣٦) مفهوم العولمة: اتجـاه متنـامٍ يجعـل من العالم دائرة اجتماعية واقتصـادية وسياسية وثقافية تتلاشى فيها الحدود والفواصل. انظر: عمر، السـيد أحمـد مصـطفى (٢٠٠٠م)، **إعـلام العولمـة وتـأثيره عـلى المسـتهلك**، مجلـة المستقبل العربي، عدد ٢٥٦، ص٧١.

(٣٧) عباس، بشار (٢٠٠١)، **التعليم بوابـة مجتمـع المعلومـات**، السـعودية، النادي العربي، ص٨.

(38) Talaat Abd El-Hamid (2000), Attitude of Youth towards globalization, in the fourth international conference one civilization , many cultures, organized bu IBN Rusd Enlightenment International Association, pp 13-14.

(39)Carnoy M. (2000), Globalization and Education and Restructuring, international institute of Education Plann ing, Paris, pp16-18.

(٤٠) عـلي، محمـد السـيد (٢٠١١)، **اتجاهـات وتطبيقـات حديثـة في المنـاهج وطـرق التـدريس**، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن، ص٨٣-٨٩.

(٤١) سراج الـدين، إسـماعيل (٢٠١٦)، **إعادة اختراع التعليم**، ط١، الجيـزة، مصر: دار هلا للنشر، ص٥٧-٥٨.

(٤٢) بطاح، أحمد (١٩٩٣)، أسـس اختيـار المشرـف التربـوي والتوجـه الفنـي، العلاقة بين المشـرف التربوي والمعلـم ومـدراء المـدارس، الكويـت: **المجلـة التربوية**، المجلد الخامس، العـدد ١٧، ص١١٩.

(٤٣) السـعود، حسـني محمـد (٢٠٠٧)، **تطـوير معـايير لاختيـار المشرـفين التربـويين في الأردن في ضـوء الواقـع**

وتوجهات الإشراف التربـوي المعـاصر، ط١، عمان، الأردن، ص٧٤-٧٦.

(٤٤) آدم (٢٠١٥)، **التخطـــيط التربـــوي والتنمية البشرية**، ص١٧٥.