الجمهورية اليمنية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
AL-RAYAN JOURNAL HS
جامعة الريان
AL-RAYAN UNIVERSITY
IF : 0.95

مجلة الريان للعلوم الإنسانية

مجلة علمية - محكّمة - نصف سنوية

ISSN :3078-8781
E-ISSN :3078-879X

المجلد الثامن - العدد الخامس عشر
ديسمبر 2025

الجمهورية اليمنية

جامعة الريان

مجلة الريّان للعلوم الإنسانية

ISSN 3078-8781, E- ISSN 3078-879X

مجلة علميّة – محكَّمة – نصف سنوية

المجلد الثامن العدد الخامس عشر

ديسمبر 2025

مجلة الريان للعلوم الإنسانية
ISSN 3078-8781
E- ISSN 3078-879X

المشرف العام
أ. د. سالم محمد بافقير

رئيس التحرير
أ. د. عبدالله صالح بابعير

مدير التحرير
أ. د. سالم عبد الله باصريح

سكرتير التحرير
د. عيسى مبارك عجرة

الهيئة الاستشارية

أ. د. عبد الرزاق أبو البصل	جامعة أم القرى	السعودية
أ. د.عبيدة عامر حمودي	الجامعة العراقية	العراق
أ. د. عبد الله حسين البار	جامعة حضرموت	اليمن
أ.د. سعود عالم القاسمي	جامعة عليجار	الهند
أ. د. خالد نواف الشوحة	جامعة اليرموك	الأردن
أ. د. عبد الله سعيد الجعيدي	جامعة حضرموت	اليمن
أ. د. عبد الله محمد الخولاني	جامعة حضرموت	اليمن
أ.د. عزيز محمد الخطري	جامعة صنعاء	اليمن
أ. د. نجاة أحمد بو سبعة	جامعة حضرموت	اليمن

المدقّق اللُّغوي
د. جمال رمضان حديجان
د. فاطمة أحمد باشراحيل

جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان الآتي:
الجمهورية اليمنية – حضرموت – المكلا – فوة - الإنشاءات،
أمام قاعة أ. د. علي هود باعباد للمؤتمرات
هاتف: 009675362940 – واتساب: 00967773214617
RJHS@alrayan-university.edu.ye

الآراء الواردة في المقالات والأوراق المنشورة في هذه المجلة لا تمثل بالضرورة وجهات نظر المجلة

رؤية ورسالة وأهداف المجلة

رؤية المجلة:

الريادة والتميز في نشر البحوث المتخصصة في مجال العلوم الإنسانية.

رسالة المجلة:

التميّز في البحث العلمي؛ من خلال نشر البحوث العلمية الرصينة في مجال العلوم الإنسانية، على وفق معايير البحث العلمي ومعايير النشر الدولية؛ لإثراء المعرفة، وخدمة المجتمع.

أهداف المجلة:

- تشجيع المهتمين في مجال العلوم الإنسانية؛ لنشر إنتاجهم العلمي والبحثي.
- توفير وعاء بحثي لخدمة الباحثين وإتاحة الفرصة لتبادل الإنتاج العلمي والبحثي على المستويين المحلي والعالمي.
- الارتقاء بمستوى البحث العلمي في مجال العلوم الإنسانية.
- أن تكون المجلة مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم الإنسانية.
- نشر البحوث والدراسات التي تُسْهِم في إثراء المعرفة، وخدمة المجتمع وتنميته، وحل مشكلاته، والمحافظة على قِيَمِه الأصيلة.

شروط وضوابط النشر في مجلة الريان للعلوم الإنسانية

أولاً: الضوابط العامة:

يُقبل للنشر البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية، في العلوم الإنسانية على أن تتوافر فيها الشروط والضوابط الآتية:

1. أن يكون البحث أو الدراسة ضمن الموضوعات التي تختص بها المجلة.
2. أن يكون البحث أصيلًا وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على المنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث العلمية.
3. ألاَّ يكون البحثُ قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في أي جهة نشر أخرى, كاملًا أو موجزًا. وإذا قُبِل للنشر لا يُسمح بنشره في أي جهة أخرى ولو بلغة أخرى.
4. أن يتقدم الباحث إلى هيئة تحرير المجلة بخطاب طلب النشر (وفق النموذج المعتمد لدى المجلة).
5. لا تنشر المجلة مستلات أو فصولًا من رسائل جامعية إلا استثناءً، وبعد أن يعدّها الباحث من جديد للنشر في المجلة، وعليه أنْ يشير إلى ذلك تحت عنوان البحث، وفي خطاب طلب النشر، (وفق النموذج المعتمد لدى المجلة)، ويُقدِّم بيانات شاملة عن عنوان الرسالة العلمية التي استلَّ منها هذا البحث، واسم المشرف، وتاريخ مناقشتها، والجهة التي تمت فيها المناقشة.
6. تنشر المجلة كل ما يتعلق بالمجال العلمي والبحثي المتصلة بمجالات اختصاصها، التي تتعلق بالمتابعات العلمية للمؤتمرات، والندوات، والأنشطة الأكاديمية، وملخصات الرسائل، والأطروحات الجامعية، وعرض الكتب ونقدها، على ألا تزيد عن سبع صفحات مطبوعة بحجم (A4).

ثانيًا: ضوابط الكتابة:

1. يلتزم الباحث بتنسيق البحث على وفق القالب الخاص للمجلة، ويتم تحميله من موقع المجلة على الإنترنت.
2. أن يكون البحث مكتوبًا بلغة سليمة مراعيًا دقة الحروف ووضوح الأشكال – إن وجدت – ومطبوعًا على الحاسب الآلي على برنامج (Microsoft word)، اللغة العربية: بنوع خط (Traditional Arabic) بحجم (16) بمسافة (1,15) بين الأسطر. واللغة الإنجليزية: بنوع خط (Times New Roman) بحجم (12) بمسافة (1,15) بين الأسطر، وألا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش وقائمة المراجع، على أن ترقم جميع صفحات البحث ترقيمًا تسلسليًّا بما في ذلك الأشكال والجداول والصور والملاحق وقائمة المراجع. ويحق لهيئة التحرير النظر في بعض البحوث الواردة متجاوزةً هذا الحدّ بحسب طبيعة البحث وآلياته.
3. عند عرض الدراسات السابقة يتم ترتيبها ترتيبًا زمنيًّا تنازليًّا من الأحدث إلى الأقدم.
4. تُستخدم في جميع أجزاء البحث الأرقام العربية (1، 2، 3، 4).
5. تكتب الآيات القرآنية بالرسم العثماني مع الأقواس المزهرة، بالاعتماد على برنامج مصحف المدينة النبوية للنشر الحاسوبي، بنمط (النص القرآني) بحجم: (16) غليظ، بنوع خط التخريج: (Arial).
6. يتم توثيق الإحالات على السّوَر، وأرقام الآيات القرآنية في المتن، بعد ذكر الآية مباشرة.
7. يلتزم الباحث بمراجعة بحثه وسلامته من الأخطاء اللغوية والطباعية.
8. يجب أن يكون البحث ملتزمًا بدقة التوثيق وحسن استخدام المصادر والمراجع.

9. يتم اتباع أحدث إصدارات جمعية علم النفس الأمريكية (APA)؛ للتوثيق في المتن، وفي قائمة المصادر والمراجع.
10. يسمح في بحوث الدراسات الإسلامية واللغة العربية – عند الحاجة – باستخدام نظام الهوامش، والنظام التقليدي لكتابة قائمة المصادر والمراجع على النحو الآتي:

أ- تُوضع الهوامش في نهاية البحث، بنوع خط (Traditional Arabic) بحجم (13) بمسافة (1,15) بين الأسطر، مرقّمة ترقيمًا آليًّا متسلسلًا.

ب- تُوضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث بعد الهوامش، بنوع خط (Traditional Arabic) بحجم (13) بمسافة (1,15) بين الأسطر، مصوغةً بحسب المتعارف عليه في البحث العلمي، وفي حالة وجود مصادر بلغة أجنبية تضاف قائمة بها منفصلة عن قائمة المصادر العربية، ويُعتمد فيها على الأصول المتعارف عليها بحيث تتضمن: اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو المقال، جهة النشر، مكان النشر، سنة النشر، الجزء والصفحة. وفي حالة الرجوع إلى الدوريات والمجلات يتم التوثيق على النحو الآتي: اسم المؤلف، عنوان البحث، اسم الدورية، رقم المجلد، رقم العدد، السنة، الصفحة، ويُراعى في إعدادها الترتيب الألفبائي.

ثالثًا: ضوابط إجراءات النشر:

1- يقدم الباحث للمجلة إقرارًا خطيًّا يفيد بأنّ بحثه عملٌ أصيلٌ له، ولم يسبق نشره. ولن يقدم للنشر في أي مجلة أو جهة علمية أخرى (وفق النموذج الُمعدّ لذلك).
2- يرفق الباحث نسخة مختصرة من سيرته الذاتية إذا تعامل مع المجلة للمرة الأولى.
3- يرفق بالبحث ملخصان باللغتين العربية والإنجليزية في نحو (100- 150) كلمة لكل ملخص؛ مع مراعاة كتابة عنوان البحث، واسم الباحث، ورتبته العلمية، بلغة كل ملخص.
4- بعد كل ملخص تُكتب كلمات مفتاحية مرتبة هجائيًّا، (من أربع إلى ست) كلمات، أو جمل أساسية، محورية، يتم اختيارها بعناية؛ لكي تدُلّ على محتوى البحث وموضوعه، وألا تكون في ضمن الكلمات التي يتكون منها عنوان البحث.
5- أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية أو اللغة العربية صحيحة ومتخصصة، ولا تُقبل الترجمة الحرفية للنصوص عن طريق مواقع الترجمة على الإنترنت.
6- تُسلَّم إلى المجلة ثلاث نسخ ورقية، ونسخة إلكترونية من البحث المقدم للنشر، ويُدون في ورقة مستقلة: اسم الباحث، ولقبه العلمي، والعنوان، وجهة العمل، ورقم هاتفه، وعنوان بريده الإلكتروني. ويرفق بها إشعار التسديد لمبلغ رسوم النشر.
7- يتم عرض البحث على هيئة التحرير قبل إرساله للتحكيم، وللهيئة الحق في قبوله أو رفضه .
8- لهيئة تحرير المجلة الحق أن تطلب إجراء تعديلات يسيرة أو شاملة على البحث قبل إجازته للنشر.
9- قرارات هيئة التحرير بشأن البحث المقدم للنشر نهائية، وتحتفظ الهيئة بحقها في عدم الإفصاح عن مسوّغات قراراتها.
10- يخطر الباحث بتاريخ تَسلُّم بحثه، وتقوم هيئة التحرير باستكمال إجراءات التحكيم.

رابعًا: سياسة الأمانة العلمية:

- يجب أنْ يكون البحث متوافقًا مع معايير الأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.
- تلتزم المجلة باحترام حقوق الملكية الفكرية للأفراد والمؤسسات، وبما يمنع الاعتداء على أفكار الآخرين بأي حالٍ من الأحوال، وتشدد على ضرورة التزام الباحث بالإشارة إلى مصادر الاقتباسات والمعلومات التي يوردها في البحث وأن ينسبها إلى أصحابها.
- لهيئة تحرير المجلة الحق في سحب البحث إذا وجدت فيه دليلًا قاطعًا على الاستلال غير القانوني، المُخل بالأمانة العلمية، أو ثبت فيه وجود بيانات غير موثوق بها، أو نشر مكرر، أوسلوك غير أخلاقي.
- للمجلة الحق في رفض النشر لأي مؤلِّف ثبت إخلاله بمبادئ النزاهة والأمانة العلمية.

خامسًا: سياسة التحكيم:

- سياسة المجلة: الشفافية، والموضوعية، والسرية.
- تخضع البحوث المقدمة للنشر في المجلة لعملية مراجعة أولية من قبل هيئة التحرير، فإذا رفضتْ البحث يبلغ الباحث بالرفض، وإذا قبلتْ البحث مبدئيًّا يتم إخضاعُه للتحكيم بسرية تامة، من قِبَل مُحكِّمين من ذوي التخصص الدقيق للبحث، وذوي الدرجات العلمية العليا.
- يلتزم المُحكِّم بالاعتذار عن التحكيم في حال كون البحث ليس في مجال تخصصه الدقيق، أوليس لديه الخبرة الكافية فيه.
- يلتزم المُحكِّم بأن تكون ملاحظاته حول البحث تفصيلية، وفق نموذج استمارة التحكيم المعتمدة لدى المجلة، وألا يكتفي بالفحص والتحكيم الإجماليين، وأن يتوجه بملاحظاته إلى البحث لا إلى شخص الباحث.
- يقوم المُحكِّمان بالرد خلال مدة أقصاها شهر منذ تاريخ تَسلُّم البحث، وعندما تصل التقارير من المُحكِّمين تقوم هيئة تحرير المجلة باتخاذ اللازم بحسب قرارات المُحكِّمين، وإذا تعارضت آراؤهما يحال البحث على مُحكِّم ثالث للترجيح، وعند قبول البحث دون ملحوظات تستكمل إجراءات النشر، ويزود الباحث بخطاب قبول النشر.
- في حالة طلب إضافات أو تعديلات من المُحكِّمين ترسل الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة قبل النشر، على أن يعاد البحث بعد إجراء التعديلات المطلوبة خلال مدة أقصاها شهر منذ تَسلُّم الباحث ملاحظات المُحكِّمين.
- يخطر الباحث بقرار قبول البحث أو عدم قبوله للنشر بعد عرضه على مُحكِّمين من ذوي الكفاية والاختصاص خلال مدة أقصاها شهران منذ تاريخ تَسلُّم البحث.
- للمجلة الحق في إجراء التعديلات اللازمة للتنسيقات التحريرية للمادة المقدمة للنشر، بحسب مقتضيات النشر، وقالب المجلة.

سادسًا: ضوابط تأخر المُحكِّم في التحكيم:

1- تحرص مجلة الريان للعلوم الإنسانية على أن يتم مراجعة البحوث المقدمة إليها في أسرع وقت ممكن، وذلك لضمان سرعة نشر البحوث ووصولها إلى القراء، ولذلك تحدد المجلة مدة زمنية محددة للمُحكِّمين لإصدار تقاريرهم خلال مدة أقصاها شهر منذ تاريخ تَسلُّم البحث.

2- في حال تأخر المُحكِّم عن إصدار تقريره خلال المدة الزمنية المحددة، ترسل المجلة له خطاب تذكير، ويعطى مهلة أسبوع، فإذا لم يصدر تقريره، يُعدّ المُحكِّم قد اعتذر عن التحكيم، ويتم اختيار مُحكِّم آخر لمراجعة البحث.

سابعًا: ضوابط تأخر الباحث عن إجراء التعديلات المطلوبة:

1- يلتزم الباحث بتعديل البحث في ضوء ملحوظات المحكِّمين، على وفق التقارير المرسلة إليه، خلال مدة أقصاها شهر منذ تاريخ تَسلُّمه ملاحظات المحكِّمين، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة عليه موافاة المجلة بنسخة معدلة من البحث بصيغة (word).

2- في حال تأخر الباحث عن إجراء التعديلات المطلوبة خلال المدة الزمنية المحددة، ترسل المجلة له خطاب تذكير، ويعطى مهلة أسبوع فإذا لم يقمْ الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة وحان وقت إصدار العدد يُعدّ البحث في حكم المؤجل إلى عدد قادم، بشرط تسليم الباحث لنسخة البحث بعد إجراء التعديلات المطلوبة على وفق تقرير المحكِّمين.

3- يمكن للباحث أن يطلب من المجلة تمديد مدة إجراء التعديلات، على أن يحدد مدة التمديد المطلوبة، وذلك في حال وجود عذر قهري يمنعه من إجراء التعديلات في الوقت المحدد. وفي هذه الحالة، تدرس هيئة تحرير المجلة طلب الباحث، وتقرر الإجراء المناسب.

ثامنًا: أحكام عامة:

1- لا يُنظر في البحوث التي تخالف شروط النشر في المجلة وضوابطها.

2- المجلة غير ملزمة بإعادة البحوث إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

3- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.

4- تؤول جميع حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشر جزء منها دون الحصول على موافقة خطيّة من رئيس هيئة تحرير المجلة.

5- تُعبِّر البحوث المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء أصحابها فقط؛ فهم المسؤولون عنها أدبيًّا وقانونيًّا، ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجامعة.

6- يتحمل الباحثون المسؤولية الكاملة عن صحة المعلومات والاستنتاجات الواردة في بحوثهم، ودقتها.

7- يدفع الباحث من غير الهيئة التدريسية بجامعة الريان مقابل النشر في المجلة مبلغًا نقديًّا قدرُه (20,000) عشرون ألف ريال يمني، تُودع لدى شركة العمقي للصرافة في حساب رقم: (254038674). ويدفع الباحث من خارج الجمهورية (150) مائة وخمسين دولارًا أمريكيًّا.

8- عند الاعتذار عن عدم النشر لا تعاد الرسوم المذكورة في الفقرة (7) من البند (ثامنًا) المذكور آنفًا

9- توجّه المراسلات والبحوث باسم رئيس تحرير مجلة الريان للعلوم الإنسانية وعلى عنوان المجلة:
الجمهورية اليمنية – محافظة حضرموت – المكلا – فوة – الإنشاءات، أمام قاعة أ. د. علي هود باعباد للمؤتمرات. هاتف رقم: (009675362940).
وترسل البحوث على البريد الإلكتروني للمجلة:
RJHS@alrayan-university.edu.ye
أو عبر واتساب رقم 00967 -773214617

المحتويات

البحوث باللغة العربية: **الصفحة**

– قاعدة اختيارات الإمام مكي بن أبي طالب في كتابه الرعاية (مخارج الحروف وصفاتها أنموذجًا).

سمير عبد الله بن نبيل ..... 33 – 1

– أثرُ السِّياقِ في التَّرجيحِ النَّحويِّ عندَ الشّنقيطيِّ في كتابِه (أضواءُ البيانِ في إيضاحِ القُرآنِ بالقُرآنِ).

د. حسين محفوظ جمعان البوري ..... 66 – 35

– الغربة والحنين في شعر ابن خطاب الغافقي المرسي (ت 686 هـ).

د. فتيحة محمد أمين العربي ..... 97 – 67

– دور برنامج التربية العملية في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم بكلية التربية جامعة سيئون.

د. فيصل سعيد بن حريز، د. حسين عبدالله العيدروس، د. عبدالرحيم حميد الحمدي ..... 125 – 99

– مستوى الضغوط النفسية التعليمية لدى طالبات كلية البنات جامعة سيئون في ضوء بعض المتغيرات.

د. وفاء عبدالله القيسي..... 154 – 127

– دور الإذاعة في التوعية الصحية (دراسة ميدانية سوسيولوجية على عينة من مستمعي إذاعة المكلا)

د. دعاء سالم يعقوب باوزير، زهرة قاسم غالب شمسان ..... 176 – 155

– إمكانية التقاضي الإلكتروني في اليمن.

د. غالب عبدالله غالب القعيطي ..... 203 – 177

اختيارات الإمام مكي بن أبي طالب في كتابه الرعاية

"مخارج الحروف وصفاتها أنموذجًا "

Imam Makki Ibn Talib's Selections in his Book Al-Ri'aayah: "Letters' Points and Manner of Articulation and their Characteristics" Case Study

سمير عبد الله بن نبيل

طالب دكتوراه، قسم الدراسات الإسلامية، كلية الآداب، جامعة حضرموت

sameerbnnbeel@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/5/10 تاريخ القبول: 2025/7/1

الملخص:

تكون هذا البحث من: مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة.

جاء في المقدمة الحديث عن: أهمية اختيار الموضوع، أسباب اختيار الموضوع، وأهداف اختيار الموضوع، ومنهج البحث، والدراسات السابقة، حدود البحث.

ثم كان التمهيد مبيناً تعريف الاختيار لغة واصطلاحاً.

تناول المبحث الأول: التعريف بالإمام مكي، وكتابه الرعاية، في مطلبين، الأول منها فيه التعريف بالإمام مكي، والثاني: التعريف بكتاب الرعاية.

ويأتي المبحث الثاني الذي هو صلب البحث، بدراسة اختيارات الإمام مكي في كتابه الرعاية، في مطلبين، المطلب الأول تناول: اختيارات في مسائل تتعلق بمخارج الحروف، والمطلب الثاني تحدث عن اختيارات في مسائل تتعلق بصفات الحروف.

الكلمات المفتاحية:

- الاختيارات
- مكي
- الرعاية

ABSTRACT:

This research consisted of an introduction, a preface, two sections, and a conclusion. The introduction presented the significance and rationale of the topic, the objectives of the study, the methodology, previous studies, and the limitations of the study. The preface presented the definition of selections linguistically and idiomatically. The first section was divided into two units; the first introduced Imam Makki, and the second his book Al-Ri'aayah. The second section, which is the core of the research was dedicated to study the selections of Imam Makki in his book Al-Ri'aayah. It is divided into two units; the first of which dealt with selections in matters related to the letters' point and manner of articulation, and the second discussed selections in matters pertinent to the characteristics of the letters.

Key Words:

- **Selections**
- **Makki**
- **Al-Ri'aayah**

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فإن من أجلِّ العلوم المتعلقة بالقرآن الكريم؛ علم التجويد، الذي تُعرَف به كيفية قراءة كتاب الله، وإنَّ من أوائل الكتب الأصيلة التي اعتنت بعلم التجويد كتاب "الرعاية" تأليف الإمام العَلم مكي بن أبي طالب القيسي، والناظر في هذا الكتاب يجد أقوالًا واختيارات للإمام مكي جديرة بالبحث والدراسة، لذا رغبت في دراسة هذه اختيارات والمسائل مقتصرًا على مسائل المخارج والصفات؛ لأنها أهم المسائل، وعسى أن يكون هذا البحث رافدًا للدراسات القرآنية والإسلامية.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1. ما هي اختيارات الإمام مكي في كتابه الرعاية في باب المخارج والصفات؟
2. ما المقصود بالاختيارات في التجويد؟ وما هي جهود الإمام مكي في التجويد؟
3. هل خالف أحد من العلماء الإمام مكيًا في هذه الاختيارات؟
4. لماذا ذهب الإمام مكي إلى هذه الأقوال دون غيرها؟
5. ما هي القواعد التي سار عليها الإمام مكي في اختياراته؟

أسباب اختيار الموضوع

تتمثل أبرز أسباب هذا الموضوع في الآتي:

1. وجود أقوال للإمام مكي في الرعاية بحاجة للدراسة.
2. تفرد الإمام مكي ببعض اختياراته عن كثير من العلماء.
3. وقوع الاختلاف بين المعاصرين في مسائل مبناها كتاب الرعاية.

أهداف البحث

تتبين أهداف اختيار هذا الموضوع في الآتي:

1. إظهار هذا الكتاب القيم الذي ربما خفي على بعض طلبة العلم
2. إبراز جهود الإمام مكي بن أبي طالب في علم التجويد
3. معرفة مدى صحة هذه الاختيارات، وموقف العلماء منها.

أهمية الموضوع

تظهر أهمية هذا الموضوع فيما يأتي:

1. مكانة كتاب الرعاية بين مصنفات علم التجويد.

2. منزلة الإمام مكي مؤلف الكتاب؛ كونه أحد أعلام القراءة والتفسير.

3. القيمة العلمية التي يحتوي عليها كتاب الرعاية.

منهج البحث

يتبع الباحث في دراسة هذه الاختيارات المنهج الاستقرائي والوصفي والمنهج التحليلي.

منهجية البحث:

اتخذتُ في منهجية البحث الخطوات الآتية:

1. ذكر اختيار الإمام مكي في مسألة من مسائل المخارج والصفات من كتابه الرعاية، ثم دراسة المسألة من أقوال أئمة القراءة والعربية، ومعرفة مَنْ وافقه ممَّن خالفه، ثم ذكر رأي الباحث في المسألة حسب ما يتيسر له ذلك.

2. اعتمدْتُ في دراسة المسائل على كتب التجويد الأولى: ككتاب الرعاية لمكي، والتحديد للداني، والموضح للقرطبي، وكتب الجعبري، وكتب ابن الجزري، وغيرهم من المحققين في علم التجويد.

3. أُبرز أسباب الترجيح التي بنيت عليها: كون القول الراجح يجمع بين الأقوال، أو يكون قول الجمهور، أو يكون معمولًا به عند علماء الأداء، أو يكون مستندًا على قول علماء العربية، أو غيرها من المرجحات.

الدراسات السابقة

بعد البحث والسؤال عن اختيارات الإمام مكي في الرعاية، لم أجد من تناول هذه الاختيارات بالبحث والدراسة المستقلة، غير أني وجدت بحثًا بعنوان: آراء الإمام مكي بن أبي طالب التي خالف فيها جمهور القراء (عرضًا ودراسة) . د. عائشة بنت عبدالله الطوالة، مجلة العلوم الإنسانية والحضارة، المجلد 4، العدد 1، السنة 2022. وهذا البحث يختلف عن موضوع بحثي، كما هو ظاهر من عنوان موضوع البحثين.

حدود البحث:

سيقتصر هذا البحث على مسائل مخارج الحروف وصفاتها من كتاب الرعاية للإمام مكي بن أبي طالب.

خطة البحث

تتكون خطة البحث من: مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة.

المقدمة: وفيها: أهمية اختيار الموضوع، أهداف اختيار الموضوع، أسباب اختيار الموضوع، ومنهج البحث، والدراسات السابقة، وحدود البحث.

التمهيد: وفيه: تعريف الاختيار لغة واصطلاحًا.

المبحث الأول: التعريف بالإمام مكي، وكتابه الرعاية:

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التعريف بالإمام مكي.

المطلب الثاني: التعريف بكتاب الرعاية.

المبحث الثاني: اختيارات الإمام مكي في كتابه الرعاية:

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: اختيارات في مسائل تتعلق بمخارج الحروف.

المطلب الثاني: اختيارات في مسائل تتعلق بصفات الحروف.

الخاتمة: وفيها: أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: التعريف بالإمام مكي وكتابه الرعاية

المطلب الأول: التعريف بالإمام مكي:

أولًا: اسمه ونسبه:

هو مكي بن أبي طالب حَمّوش بن محمد بن مختار القيسي القيرواني القرطبي[1]، أبو محمد.[2]

ثانيًا: مولده ونشأته:

ولد سنة (355 هـ) بالقيروان[3]، ونشأ بها مثل أترابه على تلقي القرآن الكريم في الكتّاب، واختلف إلى حلقات العلم في المساجد لتلقي علوم العربية والعلوم الدينية كالتفسير والحديث والفقه على علماء عصره.[4]

ثالثًا: رحلاته:

تلقى علومه الأولى على شيوخ القيروان وعلمائها، ورحل إلى مصر سنة (368 هـ)، ثم رجع إلى القيروان سنة

(374هـ) واستكمل علوم القرآن والقراءة، ثم عاد إلى مصر ثانية سنة (377هـ)، ثمَّ حج إلى بيت الله الحرام وابتدأ بعلم القراءات سنة (378هـ) إلى سنة (379هـ)، وكانت رحلته إلى الأندلس سنة (399هـ)، حيث أقام في قرطبة شطر حياته إلى أن وافتْه منيته سنة (437 هـ)[5]

رابعًا: صفاته وأخلاقه:

أجمعت كتب التراجم على وصفه بالتواضع والزهد والصلاح وإجابة الدعوة، فكان –رحمه الله– حسن الفهم والخلق جيد الدين والعقل[5]، "وكان مع ذلك ديّنًا فَاضلًا تقيًّا صوَّامًا متواضعًا عالمًا قوَّامًا مجاب الدعوة، وكانت تحفظ له كرامات وإجابة دعوات.[6]

خامسًا: مكانته العلمية:

تبوَّأ الإمام مكي مكانة رفيعة بين علماء عصره، وكانت له الدرجة الرفيعة في التفسير والقراءات، حتى عُرف بصاحب التفسير: "وغلب عليه علم القرآن وكان من الراسخين فيه"[7]، ويوصف بالإمامة في القراءات[8]، وهو نحوي لغوي مقرئ[9]، ويراه الذهبي شيخ الأندلس ومقرئها وخطيبها ممن رحل إلى مصر وروى القراءات ودخل بها إلى الأندلس.[10]

فضلًا عن ذلك له نشاط في الفقه؛ إذ ألف الهداية في الفقه المالكي وله في الحج والفرائض[11]، وله نشاط في علم الكلام والرؤيا[12]، وله حظ في الأدب، ووصل شيء من شعره في الردِّ على الصوفية.[13]

سادسًا: شيوخه:

تتلمذ الإمام مكي على عدد كبير من العلماء في موطنه القيروان، ثم في مصر ومكة وقرطبة.

منهم: أبو زيد القيرواني (ت386هـ)، وأبو الحسن القابسي (ت403هـ)، أبو عبد الله القزاز، أبو بكر الأدفوي: (ت388هـ)[14]، وغيرهم كثير[15].

وسمع من شيوخٍ كثر بمكة المكرمة [16]، وأخذ عن شيوخ آخرين من أهل قرطبة بقرطبة.[17]

سابعًا: تلاميذه:

اجتمع حول الإمام مكي بقرطبة طلاب العلم، وحفَّت المجالس به فانتفع به عدد كبير من الطلاب في فروع العلم المختلفة، وخاصة القراءات والتفسير، ومن أشهر تلاميذه:

أبو الوليد الباجي: (ت474هـ)[18].محمد أبو عبد الله بن عتاب: (ت520هـ).[19]

محمد بن مكي بن أبي طالب بن محمد بن مختار القيسي: (ت474هـ).[20]

ثامنًا: آثاره ومؤلفاته:

كان مكي واسع المعرفة كثير التأليف في العلوم المختلفة، لكنه كان متميزًا في التفسير والقراءات في المقام الأول.

وهذه بعض مؤلفاته في علوم القرآن والقراءات والتفسير:

الإبانة عن معاني القراءات، والتبصرة في القراءات، وتفسير المشكل من غريب القرآن العظيم، الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، والكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها.

تاسعًا: وفاته:

توفي الإمام مكي يوم السبت، ودفن يوم السبت لليلتين خلتا من محرم سنة سبع وثلاثين وأربعمائة، ودفن بالربض[21]، وصلى عليه ابنه أبو طالب محمد بن مكي.[22]

وبذلك يكون الإمام مكي قد عاش اثنين وثمانين عامًا، كانت حافلة بألوان النشاط العلمي، من رحلة في طلب العلم، إلى تصدر للتدريس والإقراء، إلى عكوف على التأليف والتصنيف، فترك لنا بذلك ثروة علمية كبيرة، وتلاميذه الذين لا يحصون.

المطلب الثاني: التعريف بكتاب الرعاية

يُعَدُّ كتاب الرعاية من أوائل الكتب المصنفة في علم التجويد وأهمها، فقد أرسى فيه الإمام مكي منهج علم التجويد ومباحثه، ولذلك اعتمد عليه أكثر المؤلفين في هذا العلم من بعده.

أولًا: سبب تأليف الكتاب:

قد رأى الإمام مكي الحاجة إلى تأليفه كتاب الرعاية، ويستخلص من كلام الإمام مكي أن سبب تأليفه هذا الكتاب أمران:[23]

الأول: بديع صنع الله تعالى لهذه الحروف، والقدرة العظيمة في ترتيبها، وتصرفها في مخارجها، واختلاف صفاتها وألقابها.

الثاني: تفرق الحديث عن هذه الحروف وصفاتها في كتب المتقدمين والمتأخرين، غير مشروح للطالبين.

ثانيًا: أبواب الكتاب:

يتألف الكتاب من مقدمة[24]، بيَّن فيها الإمام مكي أمورًا مهمة يأتي ذكرها في هذا المبحث، ثم يأتي بعد هذه المقدمة مجموعة من الأبواب، هي كالآتي:

ـ سبعة أبواب في فضائل القرآن وفضل تلاوته، وفي أخلاق القارئ والمقرئ، وما ينبغي لهما.[25]

ـ ستة أبواب في معرفة الحروف والحركات التي يتألف منها الكلام، وما زادت العرب في كلامها على التسعة والعشرين، وما يتعلق بذلك.[26]

ـ باب في صفات الحروف وألقابها وعللها، تحدث فيه الإمام مكي عن أربعة وأربعين لقبًا من ألقاب الحروف.[27]

ـ تسعة وعشرون بابًا، لكل حرف من الحروف العربية باب، على ترتيب المخارج، تحدث الإمام مكي في كل باب عن مخرج الحرف وصفاته، وما يلحقه في أثناء الكلام من تغيير، وما ينبغي من التحفظ في نطقه في بعض التراكيب، مع إيراد الأمثلة من الآيات والكلمات القرآنية.[28]

ـ باب الاختلاف في المخارج، وباب المشددات، وباب الوقف على المشدد، باب أحكام النون الساكنة والتنوين.[29]

ثالثًا: منهجية الكتاب:

تعد منهجية الكتاب دليلًا على أهميته، وقيمته، ومكانته، فالتبويب والترتيب من أبرز سمات الكتب القيمة، وذكر الإمام مكي في مقدمة الكتاب المنهجية التي سار عليها في تأليف هذا الكتاب، فقال: "فأذكر الحروف واحدًا بعد واحد على رتبة المخارج مع جملة من صفته، ثم نذكر مع كل حرف ألفاظًا من كتاب الله تعالى ـ جل ذكره ـ تنبه على تجويد لفظ ذلك الحرف فيها، وفي مثلها مما وقع ذلك الحرف فيها مقارنًا لغيره، ويجب أن يتحفظ ببيانه لئلا يدخله خلل أو نقص أو زيادة لعلل تحدث فيه، نذكر تلك العلل مع كل فصل منه". [30]

وبيَّن الإمام مكي أنه لم يعرض في هذا الكتاب لمسائل الاختلاف، والتي يقصد بها مسائل أصول القراءات، فيقول: "ولست أذكر في هذ الكتاب إلا ما لا اختلاف فيه بين القراء. فيجب على كل مَنْ قرأ بأي حرف كان من السبعة أن يأخذ نفسه بتحقيق اللفظ وتجويده، وإعطائه حقه على ما نذكره مع كل حرف في هذا الكتاب".[31]

وقال مبينًا أبواب الكتاب وفصوله: "فنبدأ إن شاء الله تعالى بأبواب مختصرة في الترغيب في حفظ القرآن وثوابه، وفضل أهله، وما يجب على أهل القرآن من رعايته والقيام بحقه، وصفة المقري والقاري وآدابهما، وما يليق ذكره مع ذلك.

ثم نذكر علل الحروف والحركات، وما استعملت العرب من ذلك، واختلاف النحويين في السابق من الحروف

والحركات في أشباه لذلك. ثم نذكر الحروف وعدتها، وأقسام ألقابها وصفاتها. ثم نذكر كل حرف ومخرجه، وجملة من صفته المتقدمة على مراتب المخارج. ثم نذكر مع كل حرف ألفاظًا منه في كتاب الله تعالى، تحض على التحفظ لتجويد لحفظه، وإعطائه في القراءة حقه، لئلا يغفل عنه فيدخله خلل أو زيادة لعلل توجب ذلك فيه تذكر مع ذكر كل حرف.

ثم نختم الكتاب بمعرفة إحكام اللفظ بالحروف المشددة وتفاضلها في التشديد، والوقف على المشدد، وغير ذلك مما تكمل به فائدة هذا الكتاب شاء الله تعالى".[32]

والمتأمل في كلام مكي السابق، يرى أنه اعتمد على نظرية علمية وتعليمية ربط فيها بين أسس ثلاثة:

أولها: الترغيب في حفظ القرآن وتعلمه، وربط العلم والتعلم بالدين والأخلاق والسلوك.

ثانيها: العلم النظري والمعرفة العقلية بكل ما يتصل بجوانب الموضوع.

ثالثها: التطبيق والتدريب.

رابعاَ: مصادر الكتاب:

إنَّ كتاب الرعاية من الكتب القيمة الأصيلة على صغر حجمه، ولا شك في أن الإمام مكياً قد جمع أنفس ما وجده من كلام الأوائل في هذا الباب، وقد أشار إلى ذلك بقوله: "وإني لما رأيت هذه الحكمة البديعة...، ورأيت شرح هذا وبيانه متفرقًا في كتب المتقدمين والمتأخرين، غير مشروح للطالبين، قويت نيتي في تأليف هذا الكتاب وجمعه في تفسير الحروف ومخارجها".[33]

فقد نقل عن بعضهم من دون أن يذكر اسمه، فقال: "وقد وصف من تقدمنا من علماء المقرئين القراء، فقال: القراء يتفاضلون في علم التجويد: فمنهم من يعلمه رواية وقياساً، فذلك الحاذق الفطن".[34]

كما أنه صرح بأسماء بعض من نقل عنهم، كابن مجاهد في كتابه السبعة[35]، والخليل في كتابه العين[36]، وسيبويه في كتابه الكتاب[37]، وابن يعيش في كتابه شرح المفصل[38]، وابن جني في كتابه الخصائص[39]، وابن دريد في كتابه الجمهرة.[40]

ومع هذا كله فلم يكن مجرد ناقل لآراء الذين سبقوه، بل كان يناقش هذه الآراء، ويضيف إليها، ويعالجها معالجة تختلف عن معالجة سابقيه، وبهذا تتبيَّن مكانة هذا الكتاب وأهميته بالنظر إلى مصادره التي اعتمد عليها مادة كتابه.

المبحث الثاني: الاختيارات

المطلب الأول: اختيارات في مسائل تتعلق بمخارج الحروف:

تمهيد: في بيان أهمية معرفة مخارج الحروف:

اعتنى علماء التجويد بمخارج الحروف وصفاتها عناية بالغة، يظهر ذلك في أقوالهم التي سطروها في كتبهم، وقد جعل الإمام ابن الجزري إخراج الحرف من مخرجه أول واجب على مريد إتقان قراءة القرآن.[41]

ومعرفة المخرج هو الميزان الذي يعرف به ماهيته وكميته، كما بيّن ذلك العلامة القاري.[42]

المسألة الأولى: عدد مخارج الحروف:

عدد مخارج الحروف من المسائل التي كثر فيها الخلاف بين علماء التجويد، وتعددت أقوالهم ومذاهبهم فيها.

اختيار الإمام مكي:

عدد مخارج الحروف عند الإمام مكي ستة عشر مخرجًا، فقد قال في رعايته: "فيجب أن تعلم أن للحروف التي تألَّف منها الكلام ستة عشر مخرجًا".[43]وقال أيضًا: "اعلم أنَّ سيبويه وأكثر النحويين يقولون: إن للحروف التي تألف منها الكلام ستة عشر مخرجًا؛ للحلق منها ثلاثة مخارج، وللفم ثلاثة عشر مخرجاً، وهي التي ذكرناها مفسرة".[44]

أقوال العلماء في المسألة:

المذهب الأول: أن عدد المخارج سبعة عشر مخرجًا، وأول من قال بذلك الإمام الجعبري، إذ يقول: "ومخارج الحروف سبعة عشر"[45]، وكان الإمام ابن الجزري قد نسب هذا القول إلى جماعة من المتقدمين منهم الإمام مكي[46]، ولم يثبت من طريق آخر عن أحد من هؤلاء المذكورين أنهم جعلوا المخارج سبعة عشر، بل نصَّ بعضُهم على خلاف ذلك.[47]

المذهب الثاني: أن عدد المخارج ستة عشر مخرجًا، وهو قول سيبويه[48]. وهذا الذي جرى عليه أكثر علماء العربية[49]، وكثير من علماء القراءات والتجويد.[50]

المذهب الثالث: أن عدد المخارج خمسة عشر، وهو مذهب سيبويه، غير أنه أسقط مخرج النون الخفية. وممَّن ذهب هذا المذهب ابن الطحان السُّمَاتي[51]، وابن بَرّيّ التازي في أرجوزته الشهيرة ((الدرر اللوامع)).[52]

المذهب الرابع: أن عدد المخارج أربعة عشر، وهو ما ذهب إليه جماعة من علماء العربية المتقدمين.[53]

الترجيح:

القول الذي ذهب إليه الإمام مكي من أنَّ عدد مخارج الحروف ستة عشر مخرجًا، هو قول أكثر علماء اللغة العربية، وعلماء التجويد، غير أنَّ القول المختار والمعمول به هو أنَّ عدد الحروف سبعة عشر مخرجًا، وسبب ذلك أنه جرى عليه العمل من بعد الإمام ابن الجزري إلى زماننا هذا.

مسألة توصيف بعض مخارج الحروف:

أولًا: صعوبة حرف الضاد:

اختيار الإمام مكي:

ذكر الإمام مكي أن الضاد أصعب الحروف، فقال: "والضاد أصعب الحروف تكلفًا في المخرج، وأشدها صعوبة على اللافظ، فمتى لم يتكلف القارئ إخراجها على حقها أتى بغير لفظها، وأَخلَّ بقراءته، ومتى تكلف ذلك وتمادى عليه صار له التجويد بلفظها عادة وطبعاً وسجية".(54)

ويؤكد مكي على صعوبة نطق الضاد، فيقول: "ولا بد له من التحفظ بلفظ الضاد حيث وقعت، فهو أمر يقصر فيه أكثر من رأيت من القراء والأئمة، لصعوبته على من لم يدرب فيه.

فلا بد للقارئ المجوِّد أن يلفظ بالضاد مفخَّمةً مستعليةً منطبقةً مستطيلة، فيظهر صوت خروج الريح عند ضغط حافَّة اللسان بما يليه من الأضراس عند اللفظ بها، ومتى فرَّط في ذلك أتى بلفظ الظاء أو بلفظ الذال، فيكون مُبَدِّلًا مُغَيِّرًا".(55)

أقوال العلماء في المسألة:

أولًا: قال الإمام الداني: "فالضاد من بين أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس، فبعض الناس يجري له في الشدق الأيمن، وبعضهم يجري له في الشدق الأيسر، ومخرجها من هذا كمخرجها من هذا".(56)

وقال عبدالوهاب القرطبي: "ومن أوَّل حافة اللسان وما يليها من الأضراس مخرج الضاد، وإن شئتَ أخرجتَها من الجانب الأيمن، وإن شئت من الأيسر".(57)

يُفهَمُ من كلام الإمام الداني والقرطبي عدم صعوبة مخرج حرف الضاد، على خلاف قول الإمام مكي، فقول الداني: "مخرجها من هذا كمخرجها من هذا"، يُفهم منه سهولة خروجه من الجانبين على السَّواء. وكذلك في قول القرطبي: "إن شئتَ أخرجتها".

ثانيًا: في حين نجد الإمام الجعبري يقرّر غير ذلك، موافقًا لمكي في صعوبة مخرج الضاد، فيقول: "والضاد... من إحدى حافتي اللسان ومحاذيها من الأضراس، ومن اليسرى صعب أكثر، من اليمنى أصعب".(58)

وتبعه في ذلك الإمام ابن الجزري، حين قال: ومن إحدى حافتيه وما يحاذيها من الاضراس، من اليسرى صعب ومن اليمنى أصعب، الضاد".[59]

الترجيح:

القول بصعوبة مخرج الضاد لا يعني عدم قدرة القارئ أن ينطق بها نطقًا صحيحًا، بل ذلك ممكن كما أشار إليه الأمام مكي في قوله السابق.

ثانيًا ـ مسألة مخرج الصاد والزاي والسين:

اختيار الإمام مكي:

قال مكي: "الزاي تخرج من المخرج التاسع من مخارج الفم، من ما بين طرف اللِّسان وفويق الثنايا السفلى".[60]

وقال عن مخرج السين: "السين تخرج من مخرج الزاي...، فهي أخت الزاي في المخرج والصفير".[61]

وعن مخرج الصاد يقول: "الصاد تخرج من مخرج الزاي والسين".[62]

أقوال العلماء في المسألة:

القول الأول: قال سيبويه: "ومما بين طرف اللسان وفويق الثنايا مخرج الزاي والسين والصاد".[63]

ويقول الإمام الداني: "والصاد والزاي والسين من مخرج واحد، وهي الفرجة التي بين طرف اللسان والثنايا العليا".[64]

ويعلق الدكتور غانم على نص سيبويه، فيقول: "ولم يصف سيبويه الثنايا في هذا الموضع ولا في غيره، فلم يقل العليا ولا السفلى".[65]

القول الثاني: ما ذهب إليه مكي فقد قرَّره الجعبري بقوله: "والصاد والسين والزاي ... من رأس اللسان وبين أصول الثنايا السُّفليين، أو وسطهما".[66]

وقد بيّن الشيخ المرعشي هذين القولين، حين قال: "ما بين رأس اللسان وبين صفحتي الثنيتين العُليين، أعني صفحتيهما الداخلتين، يخرج منه الصاد فالسين فالزاي، ولا يتصل رأس اللسان بالصفحتين بل يُسَامِتهما، والصاد أدخل والزاي أخرج والسين وسط".[67]

الترجيح:

الإمام مكي يصف الثنايا (بالسفلى)، وتبع الإمام مكيًا في هذا القول الإمام الجعبري، ووصف سيبويه والداني الثنايا (بالعليا)، ورجَّحه المرعشي، ولعله الأقوى لما ذكره المرعشي من وجود إشكال في توصيف الإمام مكي.

ثالثًا: مسألة مخرج الألف:

مخرج الألف من المخارج التي وقع فيها الخلاف بين علماء التجويد في تحديد مخرجه.

اختيار الإمام مكي:

قال الإمام مكي: "الألف مخرجها من مخرج الهمزة والهاء، من أول الحلق، لكن الألف حرف يهوي في الفم، حتى ينقطع مخرجه في الحلق، فنسب في المخرج إلى الحلق".[68]

أقوال العلماء في المسألة:

القول الأول: قال سيبويه: "ولحروف العربية ستة عشر مخرجاً. فللحلق منها ثلاثة: فأقصاها: الهمزة والهاء والألف".[69]

وقال الداني: "فللحلق منها ثلاثة مخارج وسبعة أحرف: فأقصاها مخرجا الهمزة والألف والهاء، فالهمزة في أول الصدر وآخر الحلق ثم الألف تليها، وهي صوت لا يعتمد اللسان فيها على شيء من أجزاء الفم. ثم الهاء فوق الألف وهو آخر المخرج الأول".[70]

ووضح الإمام الجَعبري جَعْلَ الألف من الحلق، فقال: "ومعنى قول سيبويه الألف من مخرج الهمزة: أنَّ مُبتدأه مبتدأ الحلق، ثم يمتد ويمر على الكل، ومن ثَم نُسِبَ إلى كل مخرج، وخصَّه دون أختيه للزومه، وهذا معنى قول مكي: (لكن الألف حرف يهوي في الفم حتى ينقطع مخرجه في الخلق)، ومعنى قول الداني: (لا معتمد له في شيء من أجزاء الفم)، وعلى هذا يحمل جَعل الناظم وغيره الألف حلقيًا".[71]

ثانيًا: أخرج بعضهم الألف من حروف الحلق، وعدَّ حروف الحلق ستة، وهذا الاتجاه يُنسَب إلى أبي الحسن شريح الرعيني، إذ قال: "إنَّ الألف هوائية لا مخرج لها".[72]

ثالثًا: جعل ابن الجزري الألف من حروف الجوف، فقال: "المخرج الأول – الجوف – وهو للألف والواو الساكنة المضموم ما قبلها والياء الساكنة المكسور ما قبلها، وهذه الحروف تُسمَّى حروف المد واللين، وتُسمَّى الهوائية والجوفية".[73]

الترجيح:

اختيار الإمام مكي هو مذهب سيبويه والداني وغيرهما، والرَّاجح أن الألف من حروف الجوف لا من حروف الحلق كما حقَّقه ابن الجزري.

رابعًا ـ مسألة: ما يخرج من الخيشوم من الحروف والصفات:

تعدَّدت الأقوال في ذكر الخارج من الخيشوم،

اختيار الإمام مكي:

الخيشوم مخرج الغنة، قال الإمام مكي: "الغنة نون ساكنة خفيفة، تخرج من الخياشيم".[74]

والخيشوم مخرج النون الخفيفة، قال مكي: "والخفيفة منها أي النون ـ مخرجها من الخياشيم".[75]

أقوال العلماء في المسألة:

القول الأول: قاله سيبويه: "ومن الخياشيم مخرج النون الخفيفة".[76]

وقال الإمام الداني: "وحرفا الغنة الميم والنون؛ لأنهما غنة في الخيشوم".[77]

وقال الجعبري: "والغنة... وكذلك النون المخفاة: من الخيشوم داخل الأنف".[78]

القول الثاني: سمَّى بعضُهم الصوت الخارج من الخيشوم غنة، بدل النون الخفيفة، قال الإمام ابن الجزري: "المخرج السابع عشر: الخيشوم، وهو للغنة"[79]. وقال في المقدمة: "وغنة مخرجها الخيشوم".[80]

وتعقبه ابنه أحمد بن الجزري بقوله: "كان ينبغي له أن يذكر عوضها مخرج النون المخفاة، فإنَّ مخرجها من الخيشوم، وهي بخلاف الغنة".[81]

الترجيح:

القول إنَّ الخيشوم مخرج للغنة والنون الخفيفة هو القول الصحيح المعمول به، وهو اختيار الإمام مكي.

خامسًا: مسألة: الغنة حرف أم صفة أم مخرج؟

اختيار الإمام مكي:

عدَّ الإمام مكي الغنة حرفًا، فقال: "والغنة حرفٌ مجهورٌ شديدٌ لا عمل للسان فيها".[82]

أقوال العلماء في المسألة:

أولًا: لم يرتض الجعبريُّ الغُنَّةَ حرفًا، فقد رد بقوله: "قوله: (الغنة نون ساكنة)[83]، أي: تابعة النون الساكنة، (وهي حرف شديد)، فجَعْلُهُ إيَّاها حرفًا غيرُ سديد، وإنْ أراد أنها ذات محلٍّ مغاير فلا يلزم منه حرفيَّتُها. وإلى ذلك أشرنا في (العقود) بقولنا:

والغنة ابطل قول مكي بها في أنها حرف وأَمَّ بيـانِ
في أنها لا تستقل بنفسها وتحُلُّ حرفاً ربَّة استعلانِ".[84]

ونثر الجعبري المسألة في كتابه (المنة)، فقال: "تتمة: قال مكي: (قال قوم: الغنة نون)[85]. قلت: والنون حرف،

فينتج: (الغنة حرفٌ). ونُقِضَت بأمرين: أحدهما: كلُّ حرف يمكن اللفظ به مستقلًّا، والغنة لا يستقل؛ فلا تكون حرفًا. والثاني: أنها تحل موصوفها غير مدغمة، ولا تحل حرف في حرف كذلك. وهذا معنى قولنا في عقود الجمان"[86] فذكر البيتين.

بل نقل الجعبري اتفاق علماء العربية والقراء على أنها صفة، فقال: "واتَّفق أئمة العربية والقراء على أنها صفة للنون والتنوين والميم".[87]

ثانيًا: نص المرعشي على أنها حرفٌ، فقال: "وهي الحرف التي يسمونها نوناً مخفاة".[88]

ثالثًا: جمع الدكتور أيمن رشدي سويد بين كونها مخرجًا، وكونها حرفًا، وصفةً، فقال: "الغنة مخرج: فهي جزء من حرف الميم والنون. وهي حرف: من حيث كونها جزء مركب مع النون والميم. لكن من حيث أزمنتها فهي صفة".[89]

الترجيح:

القول إنَّ الغنة حرف وصفة ومخرج هو أولى الأقوال وأشملها.

المطلب الثاني: اختيارات في مسائل تتعلق بصفات الحروف

تمهيد:

لمعرفة صفات الحروف أهمية بالغة، سبقتْ في التمهيد لمخارج الحروف نصوص تبين ذلك، ويضاف إليها ما بيَّنه الإمام مكي بقوله: "فاعرفْ هذه الصفات والألقاب، واختلاف معانيها وأحكامها وطباعها، فلولا اختلاف صفات الحروف ومخارجها وأحكامها وطباعها التي خلقها الله ـ جل ذكره ـ عليها، ما فهم الكلام، ولا علم معنى الخطاب، ولكانت الأصوات ممتدَّةً لا تُفهم من مخرج واحد، وعلى صفة واحدة كأصوات البهائم".[90]

وكذلك قول الإمام الداني: "اعلموا أن قطب التجويد وملاك التحقيق معرفة مخارج الحروف وصفاتها، التي بها ينفصل بعضُها من بعضٍ، وإنِ اشترك في المخرج".[91]

مسألة: عدد صفات الحروف:

اختيار الإمام مكي:

ذهب الإمام مكي إلى أنَّ صفات الحروف أربع وأربعون صفة؛ إذ قال:"لم أزل أتتبَّعْ ألقاب الحروف التسعة والعشرين وصفاتها وعللها، حتى وجدتُ من ذلك أربعة وأربعين لقبًا صفاتٍ لها، وصفت بذلك على معان

ولعلل ظاهرة فيها".[92]

أقوال العلماء في المسألة:

القول الأول: ذهب الإمام الداني إلى أنَّ صفات الحروف ست عشرة صفة، فقال: "اعلموا أنَّ أصناف هذه الحروف التي تتميز بها بعد خروجها من مواضعها التي بيَّنَّاها ستة عشر صنفًا: المهموسة، والمجهورة، والشديدة، والرخوة، والمطبقة، والمنفتحة، والمستعلية، والمستفلة، وحروف المد واللين، وحروف الصفير، والمتفشي، والمستطيل، والمتكرر، والمنحرف، والهاوي، وحرفا الغنة".[93]

وقد ذهب جُلُّ علماء التجويد إلى الذي ذهب إليه الإمام الداني، ولم يخرُجُوا على ما ذكره إلا في قضايا جزئية.[94]

القول الثاني: جعلها ابن الجزري سبع عشرة صفة في مقدِّمته[95]، وتبعه في ذلك شُرَّاح المقدمة وغيرهم.[96]

وهذا القول هو مذهب سيبويه[97]، وهو المشهور عند جمهور القراء.[98]

ولم يتابع مكيًّا في مذهبه في عدد صفات الحروف إلا قليلٌ من العلماء[99]، بل وجَّهَ بعضُهم النَّقدَ إليه

وسبب عدم اعتماد جل العلماء على ما ذهب إليه مكي في عدد الصفات؛ أن هذه الصفات والألقاب التي ذكرها لا تمثل جميعُها كيفياتٍ نطقيةً تصاحب تكوُّن الأصوات في مخارجها؛ لأنَّ منها ما هي ألقاب تشير إلى مخرج الحرف: كالحلقية واللهوية والأسلية وغيرها، ومنها ما يعبر عن معنى صرفي يتعلق بالحرف: كالحروف الزوائد، وحروف الإبدال وحروف العلة وغيرها.[100]

الترجيح:

قول الإمام مكي إنَّ عدد صفات الحروف أربع وأربعون قول بعيد، على ما سبق بيانه، وأقرب الأقوال إنَّها سبع عشرة، وهو مذهب الجمهور، على أنَّ القول إنها ستَّ عشرةَ قول له وجه.

ثانيًا: مسألة: أقسام صفات الحروف:

اختيار الإمام مكي:

قسم الإمام مكي الصفات إلى صفات قوية، وصفات ضعيفة، فقال: "فعلى قدر ما في الحرف من الصفات القوية، كذلك قوته، وعلى قدر ما فيه من الصفات الضعيفة كذلك ضعفه. فافهم هذا لتعطي كل حرف في قراءتك حقه، من القوة ولتتحفظ ببيان الضعيف في قراءتك، فالجهر، والشدة، والصفير، والإطباق، والاستعلاء، من علامات قوة الحرف. والهمس، والرخاوة، والخفاء، من علامات ضعف الحرف. فاعرف هذه

المقدمة".[101]

أقوال العلماء في المسألة:

اعتنى بعضُ شُرَّاح الشاطبية ببيان الصفات القوية والصفات الضعيفة، وبيَّن القوية من الضعيفة، وإنْ لم يشر إليها الشاطبي[102]، وكذلك فعل بعضُ شُرَّاح المقدِّمة الجزرية، وإنْ لم يشر إليها ابنُ الجزري فيها[103]، وغيرهم من علماء التجويد.[104]

القول الأول: قد جعل الإمام مكِّي الصفاتِ القويَّةَ عشرَ صفاتٍ في كتابه (الكشف عن وجوه القراءات) في قوله: "واعلم أن قوة الحرف تكون بالجهر، والشدة، وبالإطباق، والتفخيم، وبالتكرير، وبالاستعلاء، وبالصفير، وبالاستطالة، وبالغنة، وبالتفشي".[105]

القول الثاني: خالف المرعشي مكيًّا في هذا العدد؛ إذ قال: "اعلم أنَّ الصفات القوية هي: الجهر والشدة والقلقلة والاستعلاء والإطباق والتفخيم والصفير والتكرير والتفشي والاستطالة والغنة والظهور الذي هو ضد الخفاء".[106]

القول الثالث: قسم الجعبري الصفات إلى صفات طبيعية ذاتية، وصفات استعمالية خارجية.[107]

فمعنى قوله: (ذاتي أو الخارجي) هو معنى قوله: (وصفاتها الطبيعية والاستعمالية).

فالصفات الطبيعية هي: الصفات الذاتية التي لا تنفكُّ عن ذات الحرف، مثل الجهر والشدة والاستعلاء.

والصفات الاستعمالية هي: الخارجة عن ذات الحرف، كالإذلاق والإصمات، وكالصفات المنسوبة إلى المخارج؛ مثل: الحلقية واللهوية والشجرية والشفوية وشبهها.

الترجيح:

يبقى تأسيس الإمام مكي بتقسيمه الصفات إلى قوية وضعيفة له أثره في مؤلفات علم التجويد إلى هذا العصر، بما يبين قوة القراءة من ضعفها في تقييم الأداء عند القراء. وبقية التقسيمات التي ذكرت صحيحة بحسب اعتبارها.

ثالثًا: مسألة تعريف الهمس والجهر:

الهمس في اللغة: مصدر همس يهمس، ويدل على خفاء صوتٍ وحسٍ، ومنه: الصوت الخفي، ومنه: همس الأقدام، وهو أدنى ما يكون من صوت وطء الأقدام.[108]

وأما الجهر في اللغة: فمصدر جهر، يجهر، ويدل على إعلان الشيء وكشفه وعُلُوِّه؛ تقول: جهرتُ بالكلام: إذا أعلنتَ به ورفعتَ صوتك، وجهر الرجل، فهو جهير الصوت، أي: عالِيه.[109]

اختيار الإمام مكي:

عرَّف مكي الهمس بقوله: "ومعنى الحرف المهموس: أنه حرف جرى مع النَّفَس، عند النطق به لضعفه، وضعف الاعتماد عليه عند خروجه".[110]

وعرَّف الجهرَ بقوله: "ومعنى الحرف المجهور أنه حرف قويٌ يمنع النَّفَس أن يجري معه عند النطق به لِقُوَّته، وقوة الاعتماد عليه في موضع خروجه".[111]

أقوال العلماء في المسألة:

أولًا: تعريف الإمام سيبويه؛ إذ قال: "وأمَّا المهموس فحرفٌ أُضعِفَ الاعتمادُ عليه في موضعه حتى جرى معه النَّفَس".[112]

وعرَّفه الدَّاني بقوله: "ومعنى المهموس: أنه حرف أضعف الاعتماد عليه في موضعه، فجرى معه النَّفَس".[113]

وقد نُسِبَ أصل هذا التعريف إلى الخليل[114]، وعلى الأخذ به درج اللغويُّون والقراء.

ثانيًا: بَيدَ أنَّ دارسي الأصوات المعاصرين رأوا الضابط الشائع للهمس غيرَ دقيق، وتوصَّل الصوتيُّون المحدَثون ـ اعتمادًا على تقدم دراسة الأصوات، ونضج التشريح الطبي ـ إلى ضابط عَدُّوهُ سالمًا، ومفادُه أنَّ الحرف المهموس هو الذي لا يتذبذب الوتران الصوتيان عند النطق به.[115]

وحاول أولئك الصوتيُّون إيجاد ما يشهد لهذا الضابط من كلام الأقدمين، كسيبويه وغيره، وذكروا أنَّ الأقدمين كانوا مُدرِكِينَ لدور الوترَيْنِ الصوتيَيْنِ في إنتاج الحروف المهموسة والمجهورة.[116]

وعرَّف سيبويه فقال: "حرف أُشبِعَ الاعتماد عليه في موضعه، ومُنِعَ النَّفَسُ أن يجري معه حتى ينقضيَ الاعتماد عليه ويجريَ الصوت".[117]

وقال الداني: "ومعنى المجهورة أنه حرف قوي الاعتماد في موضعه، فمنع النفس أن يجري معه. والهمس الإخفاء، والجهر الإعلان".[118] وما دار من نقاش في تعريف المهموس دارَ مُقَابِلَهُ هنا؛ لذا كان التعريف المختار عند علماء الأصوات المحدَثين للحرف المجهور هو أنه: الذي يهتز ويتذبذب الوتران الصوتيان حال النطق به.[119]

الترجيح:

تعريف صفتي الهمس والجهر عند الإمام مكي، وافق ما ذهب إليه سيبويه والداني، وخلافًا لعلماء الأصوات المحدَثين.

رابعًا: صفة القلقلة:

القلقلة: مصدر: قلقل الشيء: إذا صَوَّتَ، وقلقل فلانٌ الشيءَ، يُقَلقِلُه، قلقلةً وقِلقَالًا وقَلقَالًا: إذا حرَّكه.[120]

ويقال: اللقلقة: هي كل صوت في حركة واضطراب، وهو مصدر: لَقلقَ الشيءَ، يُلقلقه: إذا قلقله، فهو على سبيل القلب المكاني، وكذلك التَّلقلق مقلوب من التقلقل.[121]

اختيار مكي:

وفي الاصطلاح: قال مكي: "القلقلة: صُوَيْتٌ حادث عند خروج حرفها لضغطه عن موضعه، ولا يكون إلا عند الوقف، ولا يستطاع أن يُوقَفَ عليه دونها مع طلب إظهار ذاته، وهي مع الروم أشد".[122]

وقد بيَّن الإمام مكي صفة القلقلة، فقال: "حروف القلقلة: ويقال: اللَّقلقلة: وهي خمسة أحرف، يجمعها هجاء قولك: (جد بطق). وإنما سُمِّيَتْ بذلك لظهور صوت يشبه النَّبرة عند الوقف عليهن، وإرادة إتمام النطق بهن، فذلك الصوت في الوقف أبين منه في الوصل بهن، وقيل: أصل هذه الصفة للقاف، لأنه حرف ضُغِطَ عن موضعه فلا يُقدر على الوقف عليه، إلا مع صوت زائد لشدة ضغطه واستعلائه، ويُشبه في ذلك أخواتُه المذكورات معه.

وقد قال الخليل[123]: القلقلة: شدة الصياح، وقال: اللقلقة: شدة الصوت، فكأن الصوت يشتد عند الوقف على القاف، فسميت بذلك لهذا المعنى، وأُضيفَ إليها أخواتُها لما فيهن من ذلك الصوت الزائد عند الوقف عليهن، و(القاف) أبينها صوتاً في الوقف لقربهن من الحلق، وقوتها في الاستعلاء".[124]

ويظهر في قول مكي: (ولا يكون إلا عند الوقف)، أن القلقلة مقصورة على الوقف دون الوصل.

أقوال العلماء في المسألة:

أولًا: قال سيبويه: " واعلم أن من الحروف حروفاً مشربة ضغطت من مواضعها فإذا وُقِفَت خرج معها من الفم صويتٌ ونبا اللسان عن موضعه، وهي حروف القلقلة، وستبين أيضًا في الإدغام إن شاء الله. وذلك القاف، والجيم، والطاء، والدال، والباء. والدليل على ذلك أنك تقول: الحذق فلا تستطيع أن تقف إلا مع الصويت، لشدة ضغط الحرف. وبعض العرب أشد صوتاً، كأنهم الذين يرومون الحركة".[125]

وقد جعل الإمام الداني حروف القلقلة هي الحروف المشربة، فقال: "ومن الحروف حروف مشربة ضغطت من مواضعها، فإذا وقف عليها خرج معها من الفم صويت ونبا اللسان عن مواضعه، وهي خمسة أحرف، يجمعها قولك (جد بطق) القاف والجيم والطاء والدال والباء، وتسمى هذه الحروف حروف القلقلة، لأنه إذا وقف

عليها لم يستطع أن يوقف دون الصويت، وذلك قولك: الخرق وقط وشبهه".[126]

وفي قول الداني: "فإذا وقف عليها خرج معها من الفم صويت ونبا اللسان عن مواضعه"، كذلك في قوله: "لأنه إذا وقف عليها لم يستطع أن يوقف دون الصويت"، أن القلقلة مقصورة على الوقف دون الوصل، وهو ظاهر قول سيبويه السابق: "فإذا وُقِفَت خرج معها من الفم صويتٌ ونبا اللسان عن موضعه".

قال الدكتور غانم: "وهو الذي يفهم من كلام علماء العربية".[127]

بل نقل الشيخ ابن القاضي عن بعضهم: أن العلماء أجمعوا على أن القلقلة مختصة بالوقف.[128]

ولا ينبغي أن يفهم من الوقف هنا مطلق السكون؛ لأن سيبويه صرح بمراده منه بما لا يدع مجالًا لتأويل، فبعد أن فرغ من ذكر أنواع الحروف المشربة، قال: "واعلم أن هذه الحروف التي يسمع معها الصوت والنفخة في الوقف، لا يكونان فيهن في الوصل إذا سكن؛ لأنك لا تنتظر أن ينبو لسانك؛ ولا يفتر الصوت حتى تبتدئ صوتًا".[129]

فهذا واضح في أن المراد الوقف الذي يُضاد الوصل؛ وعليه فلا يُسَلَّمُ ما قرَّره المحقق ابن الجزري حين قال: "وذهب متأخرو أئمتنا إلى تخصيص القلقلة بالوقف تمسُّكًا بظاهر ما رأوه من عبارة المتقدمين أنَّ القلقة تَظهَرُ في هذه الحروف بالوقف، فظنُّوا أنَّ المراد بالوقف ضد الوصل وليس المراد سوى السكون، فإنَّ المتقدمين يُطلِقُون الوقفَ على السُّكون، وقوَّى الشُّبهة في ذلك كونُ القلقلة في الوقف العُرفِيّ أبينَ وحسبانهم أنَّ القلقلة حركة وليس كذلك؛ فقد قال الخليل: القلقلة شدة الصياح، واللقلقة شدة الصوت".[130]

نعم؛ استقر العمل ـ بعد الإمام ابن الجزري ـ على أن القلقلة تكون في الساكن الموصول أيضًا.

وقد ذكر ذلك قبل الإمام ابن الجزري، العلامة الأندرابي فيما يفهم من قوله: "فإذا وقفت خرج معها من الفم صُوَيْتٌ، سواءً وقعتْ وسطًا أو متطرِّفة".[131]

ولئن كان القول إن حروف القلقلة خمسة يجمعُها (جد بطق) ـ على ما عند مكي والداني ـ وهو القول المعتمد والمشهور، فإنَّ من العلماء من زاد على ذلك.

فقد ذهب المرعشي إلى أنَّ الهمزة مقلقلة عند الوقف عليها بالسكون، فقال: "ثم اعلم أنَّ الهمزة، وإنِ اجتمع فيها الشِّدَّةُ والجهر، لكن الجمهور أخرجوها من حروف القلقلة كما في بعض الرسائل، ولعلَّ سبب ذلك ما في (الرعاية) أن الهمزة كالتهوُّع والسعلة، فجرتْ عادةُ العلماء بإخراجها بلطافةٍ ورفقٍ وعدمِ تكلُّفٍ في ضغط مخرجها؛ لئلا يظهر صوتٌ يُشبِهُ التهوُّعَ والسعلة. أقول: فيُخفي حينئذ شدتها، ويعدم قلقلتها. وهذا عند عدم

الوقف عليها بالسكون بدون الروم؛ إذ حينئذ لا بُدَّ من إظهار قلقلتها كما سيأتي في بحث الوقف على الهمزة".[132]

الترجيح:

ما ذهب إليه الإمام مكيٌّ في عدد حروف القلقلة هو مذهب الجمهور، وهو المعمول به، وأنْ لا تكون إلا عند الوقف عليها، على ظاهر النصوص الواردة عنهما عن غيرهما من علماء التجويد والعربية، وإنْ كان العمل قد استقرَّ بعد الإمام ابن الجزري على أنَّ القلقلة تكون في الساكن الموصول، وهو ما فهمه ابنُ أمِّ قاسم المرادي من ظاهر كلام الإمام مكي.

خامسًا: مسألة حروف التفشِّي:

اختيار مكي:

قال الإمام مكيٌّ: "الحرف المتفشِّي: وهو الشين، سميت بذلك؛ لأنها تفشَّتْ في مخرجها عند النُّطق بها حتى اتصلت بمخرج الظاء، وقد قيل: إنَّ في الثاء تفشِّيًا، وقد ذكر بعض العلماء (الضَّادَ) مع الشين، وقال: الشين تتفشَّى في الفم حتى تتصل بمخرج الظاء، والضاد تتفشَّى حتى تتصل بمخرج اللام".[133]

وذكر مكي الفاء كذلك من حروف التفشي: فقال: "والفاء حرف ضعيفٌ؛ لأنه مهموس ورِخْوٌ، لكنْ فيه تفشٍّ كالشين، والشين أكثرُ تفشِّيًا من الفاء، والتفشِّي: هو الريح التي تخرجُ بشدة عند النطق بالشين، والفاء، وتخرج من مخرج كل حرف على رتبته".[134]

وأصرح منه قوله في الكشف: "وحرفا التفشي: الشين والفاء، وهو في الشين أمكن".[135]

أقوال العلماء في المسألة:

أولًا: قال الإمام الداني: "والمتفشي حرفٌ واحدٌ وهو الشين، تفشَّتْ في الفم لرخاوتها حتى اتصلتْ بمخرج الظاء، وكذلك الفاء تفشَّتْ حتى اتَّصلتْ بمخرج الثاء، ولذلك تُبدَلُ منها، فيقال: جدف وجدث".[136]

وأصرح منه قوله: "ذكر الفاء: وهو حرف متفشٍّ، مهموس، فإذا التقى بالميم أو الواو لخص بيانه للتفشي الذي فيه".[137]

وما نسبه الجعبري إلى الداني فيه قصور، وذلك بقوله: "والمتفشي: الشين وحده عنده ـ أي الشاطبي ـ وعند الداني، وأضاف إليه صاحب (دُرِّ الأفكار) الفاء، ومكيٌّ الثاء، وحكى عن بعض الضاد".[138] وما نسبه الجعبري إلى صاحب (دُرِّ الأفكار) كان الأَوْلَى نِسبته إلى مَنْ تقدَّمه، كمكيٍّ والداني. وحقق الجعبري أن لا

تفشِّيَ في الضاد، فقال: "والتحقيق أن الضاد انتشر بمخرجه، وذاك بصوته".[139]

ثانيًا: أضاف البعض أحرفًا أُخَرَ غير ما تقدَّم: قال ابن أبي مريم: "ومنها حروف التفشي، وهي أربعة، مجموعة في قولك: (مِشفَرٌ)، وهي حروف فيها غُنَّةٌ وتفشٍّ وتأفُّفٌ وتكرار، وإنما قيل لها: حروف التفشِّي، وإن كان التفشي في الشين خاصة؛ لأنَّ الباقية مقاربةٌ له؛ لأنَّ الشين بما فيه من التفشي ينتسر الصوت منه، ويتفشى حتى يتصل إلى مخارج الباقية".[140]

قال الدكتور غانم معلقًا على هذا النص: "وإطلاق التفشي على الميم والراء فيه توسع لا يحتمله التصنيف الدقيق للأصوات".[141]

وقال ابن الجزري: "وأضاف بعضهم إليها الفاء والضاد، وبعضٌ: الراء[142] والصاد والسين والياء والثاء والميم".[143]

الترجيح:

عدد حروف التفشي تسعة بمجموع الأقوال السابقة، والأشهر أنَّ التفشِّيَ خاصٌّ بالشين، وهو ظاهر كلام مكِّيٍّ، وهو الذي جرى عليه العمل.

قال المرعشي: "وبالجملة: إن الحروف المذكورة مشتركة في كثرة انتشار خروج الريح، لكن ذلك الانتشار في الشين أكثر؛ ولذا اتُّفِقَ في تفشِّيه، وفي البواقي المذكورة قليل بالنسبة إليه؛ ولذا لم يصفها أكثر العلماء بالتفشي".[144]

ولعل وصفَ هذه الحروف بالتفشِّي يُلمَحُ فيه معناه اللُّغَوِيُّ الذي هو كثرة خروج الريح".[145]

سادسًا: مسألة حروف الانحراف:

اختيار مكي:

الإمام مكي يَعُدُّ حروف صفة الانحراف حرفين؛ إذ قال: "حرفا الانحراف: وهما: اللام والراء، وإنما سُمِّيَا بذلك، لأنهما انحرفا عن مخرجهما حتى اتَّصلا بمخرج غيرهما، وعن صفتهما إلى صفة غيرهما".[146]

وبهذا يُعَدُّ الإمام مكيٌّ أوَّلَ مَنْ تبنَّى القول إنَّ حرفي الانحراف هما اللام والراء من علماء التجويد.[147]

أقوال العلماء في المسألة:

القول الأول: الإمام الداني يعد حرف الانحراف حرفًا واحدًا، فيقول: "والمنحرف حرف واحد، وهو اللام. وقال الكوفيون: المنحرف المكرر هو الراء، لأنه ينحرف عن مخرج النون إلى مخرج اللام، ولأنَّ الناطق به كأنه

ناطق براءين".[148]

القول الثاني: تبع الجعبري مكيًّا في مذهبه، فقال: "والمنحرف: حرفان: اللام والراء؛ وفاقًا لمكِّيٍّ. وقال ابن الحاجب[149] ، والدَّاني: اللام وحدَهُ، ونَسَبَ الرَّاء إلى الكوفيين. قلتُ: هو مذهب سيبويه".[150]

وما نسبه إلى سيبويه مستنبط وليس صريحًا؛ لأن سيبويه لما ذكر الانحراف خصَّه باللام، فقال: "ومنها المنحرف، وهو حرفٌ شديدٌ جرى فيه الصوت لانحراف اللسان مع الصوت، ولم يعترضْ على الصوت كاعتراض الحروف الشديدة، وهو اللام. وإنْ شئتَ مددْتَ فيها الصوت. وليس كالرِّخْوَة؛ لأنَّ طرف اللسان لا يتجافى عن موضعه. وليس يخرج الصوت من موضع اللام، ولكن من ناحيتي مُستَدَقِّ اللسان فُوَيْقَ ذلك".[151]

وذكر صفة الراء عرضًا عند حديثه عن صفة التكرار، فقال: "ومِنْهَا المكرَّر، وهو حرفٌ شديدٌ يجري فيه الصوت لتكريره وانحرافه إلى اللام، فتجافى للصوت كالرخوة، ولو لم يُكَرَّرْ لم يَجرِ الصَّوتُ فيه. وهو الراء".[152]

وقصر الانحراف على اللام قول جمهور اللغويين والقراء، قال الإمام أبو شامة: "وأكثر المصنِّفين من النُّحَاة والقُرَّاء لا يَصِفُون بالانحراف إلَّا اللَّامَ وَحدَها".[153]

الترجيح:

الذي تميل إليه النَّفسُ أن لصفة الانحراف حرفٌ واحدٌ وهو اللام؛ وهو قول الجمهور من القُرَّاء واللغويين، مع ملاحظة أن جعل الانحراف صفةً لحرفين (اللام والراء) هو مذهبٌ لعلماء أجلَّاء أيضًا[154]. على أنَّ وصف الإمام مكي الراء بالانحراف غيرُ سديدٍ والله أعلم.

سابعًا: مسألة التكرار: هل هي صفة لازمة، أمْ تُذكَر لتُجتَنب؟

اختيار مكي:

قال الإمام مكي: "الحرف المكرَّر: وهو الراء، سمي بذلك؛ لأنه يتكرر على اللسان عند النطق به، كأن طرف اللسان يرتعد به، وأظهر ما يكون ذلك إذا كانت الراءُ مشدَّدةً، ولابد في القراءة من إخفاء التكرير، والتكرير في الراء من الصفات التي تقوي الحرف، والراء حرف قوي للتكرير الذي فيه، وهو شديد أيضًا، وقد جرى فيه الصوت لتكرره وانحرافه إلى اللام، فصار كالرخوة لذلك".[155]

المتأمل في النصوص الواردة في الرعاية، يجد أنَّ مكِّيًّا يحثُّ كثيرًا على إخفاء التكرير، فمن ذلك قوله: "ولا بُدَّ في القراءة من إخفاء التكرير"[156]، وكذلك قوله: "فواجبٌ على القارئ أنْ يُخفي تكريره ولا يُظهره، ومتى ما

أظهره فقد جعل من الحرف المشدد حروفاً، ومن المخفف حرفين".[157]

وكان مكيٌّ قد ذكر إخفاء التكرير في أحد عشر موضعًا في الرعاية، يحث فيها على إخفاء التكرير.

أقوال العلماء في المسألة:

قد استدل الإمام الجعبري على أن إظهار التكرير لحنٌ، فقال: "واتِّصاف الشيء بالشيء أعمُّ من أن يكون بالفعل أو بالقوة، وتكريره لحن؛ فيجب التحفّظ عنه لا بِه. وهذا كمعرفة السحر ليُجتنب. وطريق السلامة منه: أن يُلصِق اللاَّفظ به ظهر لسانه بأعلى حنكه لصقًا مُحكَمًا، مرَّةً واحدة، ومتى ارتعد حدثٌ من كل مرَّة راءٌ. قال مكي: "ولابد في القراءة من إخفاء التكرير". وقال: "فواجب على القارئ أن يُخفي تكريره ولا يُظهره، ومتى ما أظهره فقد جعل من الحرف المشدد حروفاً، ومن المخفف حرفين"".[158]

وقال في موضع آخر: "ولئن سلمنا أن القوي لا يدغم في الضعيف، فلا نسلم أن التكرير يقوِّيها؛ لأنه أمر عدميٌّ، فلا أثرَ له. وبيانه: أن الراء تخرج من ظهر رأس اللسان وما يليه من الحنك الأعلى، فنبغي للاَّفظ أن يُحكِمَ إلصاقَهما، وإلا ارتعد رأس اللسان؛ فحصل بكل لصقة راء، فيتعدَّد، وهو لحن لا يجيزه أحد من القراء؛ صونً للقرآن من الزيادة. وإلى هذا أشار مكي بقوله: "فواجب على القارئ أن يُخفي تكريره ولا يُظهره، ومتى ما أظهره فقد جعل من الحرف المشدد حروفًا، ومن المخفَّف حرفين". ومعنى قولهم: (حرف مكرر) أي: له قبول التكرير، وليتحفظ عنه. على عكس قولهم: (مفخَّم)".[159]

وما استشهد به من قول مكي ليس صريحًا في ضرورة ترك التكرار رأسًا، بل يَصِحُّ حملُه على عدم المبالغة في إظهاره. والمؤدَّى الدلالي لمصطلح الإخفاء يساعد على ما قلت؛ إذ هو الستر[160]، وستر الشيء لا يعني إعدامه، ولك من اصطلاح القُرَّاء وأهل التجويد شاهدًا: فإخفاء النون الساكنة عند حروفها لا يعدمها بالكلية؛ بل يبقي على غُنَّتِها، وإخفاء الميم الساكنة عند الباء لا يعدمها أيضًا.

ولعل هذا هو السر في تكرار مكي مصطلح الإخفاء من دون أن يبدله بمصطلح آخر، كالترك مثلًا.

والأظهر دلالةً على أن التكرير عند مكي صفة لازمة، قوله: "وأما الراء في اللام فقبيح عند سيبويه والبصريين؛ لأنك تُذهِبُ التكرير الذي في الراء عند الإدغام، فيضعف الحرف".[161]

وإنْ صح حمل كلام الإمام مكي على ما ذكرت ـ وهو الظاهر ـ يكون موافقًا لما عليه متقدِّمو علماء اللغة؛ كسيبويه، والمبرد، وابن جني، وغيرهم.

قال سيبويه: "ومنها المكرر وهو حرفٌ شديد يجري فيه الصوت لتكريره وانحرافه إلى اللام، فتجافى للصوت

كالرخوة، ولو لم يكرر لم يجر الصوت فيه. وهو الراء".[162]

فإذا كان التكرير هو سبب جريان الصوت الذي نتج عنه عَدُّ الراء في الحروف المتوسطة لا الشديدة، فكيف يكون صفةً تعرف لتجتنب؟

وقال أيضاً: "والراء لا تدغم في اللام ولا في النون، لأنها مكررة".[163]

وعليه يحمل قول الإمام الداني: "ذكر الراء: وهو حرف مجهور، شديد، مكرر، حركته تعد حركتين لتكريره. قال سيبويه: والراء إذا تكلمت بها خرجت كأنها مضاعفة. والوقف يزيدها إيضاحا[164]. فإذا أتى مشدَّدًا توصل إلى النطق به بيسر من غير تكرير ولا عسر".[165]

قال القرطبي: "الراء: حرف مكرر منحرف، ومخرجه متَّسع على ما تقدم؛ فيُتَوَقَّى الإفراط في تكراره، مع حفظ نظامه وتوفيَة نصيبه منه"[166]، وهو مذهب الإمام ابن الجزري.[167]

وبيَّن صفة هذا التكرار وخطأ غيره، فقال: "وقد توهَّم بعض الناس أن حقيقة التكرير ترعيد اللسان بها المرة بعد المرة فأظهر ذلك حال تشديدها كما ذهب إليه بعض الأندلسيين، والصواب التحفظ من ذلك بإخفاء تكريرها كما هو مذهب المحققين"[168]، وهو ما عليه المحققون من المتأخرين أيضًا.[169]

الترجيح:

والذي يظهر أن صفة التكرار صفة لازمة للراء، والمطلوب اجتنابه هو المبالغة في التكرير، لا مطلق التكرير.

ثامنًا: حروف صفة الهوائية:

اختيار مكي:

قال مكي: "الحروف الهوائية: وهي أيضًا حروف المد واللِّين المتقدمة الذكر، وإنما سميت بالهوائية، لأنهن نُسِبْنَ إلى الهواء؛ لأنَّ كل واحدة منهن تهوي عند اللفظ بها في الفم، فعمدة خروجها في هواء الفم. وأصل ذلك: الألف، والواو والياء، ضارعتا الألف في ذلك".[170]

أقوال العلماء في المسألة:

قال الداني: "والهاوي حرف واحد: وهو الألف، هو حرف اتسع مخرجه لهواء الصوت أشد من اتساع غيره".[171]

وهو مذهب سيبويه؛ إذ قال: "ومنها الهاوي وهو حرفٌ اتسع لهواء الصوت مخرجه أشد من اتساع مخرج الياء والواو، لأنك قد تضم شفتيك في الواو وترفع في الياء لسانك قبل الحنك، وهي الألف".[172]

وذكر الجعبري الخلاف بين العلماء في حروف هذه الصفة، فقال: "والهاوي عنده وعند الداني وابن الحاجب وابن مالك الألف وحده[173]. وقال مكي: "الهوائية: حروف المد"... والتحقيق: التعميم بالتقييد، ومن تجوَّز بتخصيص الألف فللزومه ذلك دون أَخَويه، فإنهما لا يكونان إلا بالقيدين، ومن ثَمَّ قال: "وأصل ذلك: الألف"، وهو مذهب سيبويه".[174]

فالجعبري وإنْ ذكر الخلاف، فإنه رجح إلحاق الواو والياء بالألف في الهَوِي والهوائية، لكن بقيد وقوعهما في ساكنتين بعد حركة تجانسهما، أي: بشرط مديتهما.

وإلى ذلك ذهب أبو العلاء العطار[175]، والإمام ابن الجزري[176] وغيرهما، وما نسبه إلى سيبويه يخالف ما قرره سيبويه في الكتاب كما في نصه السابق.

الخاتمة:

النتائج:

بعد هذه الدراسة لاختيارات مكي في المخارج والصفات، يمكن الخروج بنتائج عدَّة، منها:

1. أنَّ الإمام مكي من أوائل علماء التجويد والإقراء، تشهد لذلك جهوده التي لا تخفى، وثناء العلماء عليه.
2. أنَّ كتاب الرعاية يُعَدُّ في مقدمة المؤلفات الجامعة لعلم التجويد، التي يرجع إليها حتى العصر الحديث.
3. أنَّ كتاب الرعاية تميَّز بمنهجية فريدة لم يسبق إليها، وغلب على الكتاب علم الدراية والتطبيق.
4. أنَّ الإمام مكي ضمَّنَ كتابه اختيارات قيمة، منها ما انفرد به، ومنها ما خالف فيها جمهور القراء، وكل هذا يعكس مدى قوة هذه الاختيارات.
5. أنَّ اختيارات مكي في المخارج والصفات قائمة على أسس وقواعد، مُستَمَدَّة من علم اللغة وما قرَّره علماؤها، إضافة إلى جانب التلقي والإقراء الذي قضى فيه الإمام مكي جل عمره.

التوصيات:

بعد ذكر النتائج، يمكن ذكر أهم التوصيات التي يوصي البحث بها، وهي كالآتي:

1. دراسة مؤلفات الإمام مكي خصوصًا مؤلفات التجويد والقراءات منها، لما لها من قيمة علمية.
2. البحث عن النصوص التي نقلت عن الإمام مكي في التجويد ما ليس في كتاب الرعاية، ومقارنتها بما ورد في الرعاية.
3. معرفة أثر اختيارات مكي في المخارج والصفات فيمن جاء بعده، دراسة تطبيقية

الهوامش:

(1) القيسي نسبة إلى قيس عيلان من وائل كانت تقيم في اليمن، وانتشروا في بلاد إفريقيا، ينظر: الأنساب المتفقة: لابن القيسراني ص127، والقيرواني لمكان مولده، والقرطبي حيث عاش شطر عمره فيها.

(2) ينظر: جذوة المقتبس: الحميدي ص551، ومعجم الأدباء: الحموي 167/19.

(3) مدينة عظيمة بإفريقية غبرت دهرا وليس بالغرب مدينة أجلّ منها. ينظر: معجم البلدان: 420/4.

(4) ينظر: الصلة: لابن بشكوال ص597.

(5) الصلة: لابن بشكوال 2/ 597، بغية الوعاة: السيوطي 2/ 298.

(6) معرفة القراء: الذهبي 1/ 316.

(7) طبقات المفسرين: الداوودي 2/ 231.

(8) جذوة المقتبس: الحميدي ص 329.

(9) معجم الأدباء: الحموي 19/ 167، وبغية الوعاة: السيوطي 2/ 298.

(10) العبر: الذهبي 3/ 187.

(11) إنباه الرواة: القفطي 317/3، معجم الأدباء: الحموي 168/19.

(12) وفيات الأعيان: ابن خلكان 276/5، هدية العارفين: البغدادي 471/2.

(13) طبقات المفسرين: الداوودي 2/ 231، وأورد قصيدته القفطي في إنباه الرواة 319/3.

(14) معجم المؤلفين: كحالة 73/6، تذكرة الحفاظ: الذهبي 186/3ـ187، غاية النهاية: ابن الجزري 567/1، إنباه الرواة: القفطي 84/3ـ87، هدية العارفين: البغدادي 56/2.

(15) ينظر: غاية النهاية في طبقات القراء: ابن الجزري 470/1ـ471، 339/1، 349/1.

(16) الصلة: لابن بشكوال 631 ـ 632، ترتيب المدارك: اليحصبي 8/ 13، غاية النهاية: ابن الجزري 1/ 115.

(17) الصلة: لابن بشكوال 305ـ 215ـ 684.

(18) هدية العارفين: البغدادي 397/1.

(19) الصلة: لابن بشكوال 332/1ـ333.

(20) ينظر: الصلة: 523/1.

(21) قال ياقوت: الربض ـ بالتحريك ـ ما بناء حول المدينة من الخارج. معجم البلدان 4/ 222.

(22) الصلة: لابن بشكوال 2/ 597.

(23) الرعاية ص 44ـ45.

(24) الرعاية ص 43ـ 48.

(25) المصدر نفسه ص 49ـ 88.

(26) المصدر نفسه ص 89 ـ 110.

(27) المصدر نفسه ص 111ـ 138.

(28) الرعاية ص 139ـ 245.

(29) ينظر: الرعاية ص: 247ـ 248، و249ـ 260، و263ـ 265، و267ـ 274.

(30) الرعاية ص45.

(31) المصدر نفسه ص45.

(32) الرعاية ص47.

(33) الرعاية ص44.

(34) المصدر نفسه ص65.
(35) الرعاية ص 86، وينظر: السبعة لابن مجاهد: 45ـ 46.
(36) الرعاية ص 133.
(37) الرعاية: ص247.
(38) الرعاية: ص105، شرح المفصل: 127/10.
(39) الرعاية: ص95، الخصائص: 321/2.
(40) الرعاية ص 108، وينظر: الجمهرة لابن دريد: ص5.
(41) النشر: 1/ 214.
(42) ينظر: المنح الفكرية: ص33.
(43) الرعاية: ص137.
(44) الرعاية: ص243.
(45) كنز المعاني: 2571/5.
(46) ينظر: النشر في القراءات العشر: 198/1.
(47) ينظر: الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: 153ـ 156.
(48) ينظر: الكتاب: 433/4.
(49) ينظر: سر صناعة الإعراب: 52/1، شرح المفصل: 123/10ـ 124، شرح الشافية: 250/3.
(50) ينظر: العماني في الكتاب الأوسط: ص88، القرطبي في الموضح: ص78 ، وابن الفحام في التجريد: ص142، وابن الباذش في الإقناع: 171/1، والشاطبي في الحرز: ص92ـ91 وغيرهم.
(51) ينظر: مرشد القارئ إلى تحقيق معالم المقارئ: ص35.
(52) ينظر: شرح الدرر اللوامع للمنتوري: 831/2.
(53) ينظر: الرعاية: ص247، التحديد: ص104.
(54) الرعاية: ص184.
(55) الرعاية: ص183ـ 184.
(56) التحديد: 103ـ 104.
(57) الموضح في التجويد: ص78.
(58) كنز المعاني: 2581/5 باختصار.
(59) التمهيد في علم التجويد: ص106.
(60) الرعاية: ص207
(61) المصدر نفسه ص209.
(62) المصدر نفسه ص213.
(63) الكتاب: 433/4.
(64) التحديد: ص103.
(65) الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: ص181.
(66) كنز المعاني: 2582/5 باختصار.
(67) جهد المقل: ص133.
(68) الرعاية: ص155.

(69) الكتاب: 433/4.

(70) التحديد: ص102.

(71) كنز المعاني: 2584/5.

(72) ارتشاف الضرب: ص2.

(73) النشر: 199/1.

(74) الرعاية: ص243.

(75) الرعاية: ص191.

(76) الكتاب: 434/4.

(77) التحديد: ص109.

(78) كنز المعاني: 2582/5.

(79) النشر: 201/1.

(80) متن الجزرية: ص11.

(81) الحواشي المفهمة: ص16.

(82) الرعاية: ص243.

(83) الرعاية: ص243.

(84) كنز المعاني: 2587/5.

(85) ينظر: التبصرة في القراءات السبع: ص368.

(86) ص12-13.

(87) المنة في تحقيق الغنة: ص5، ونقله عنه السنهوري في الجامع المفيد: ص360، بقوله: قال الجعبري في كتاب المنة في الغنة.

(88) جهد المقل: ص163.

(89) شرح الجزرية: ص22.

(90) الرعاية: ص137.

(91) التحديد: ص102.

(92) الرعاية: ص111.

(93) التحديد: ص105.

(94) ينظر: التمهيد في معرفة علم التجويد: ص279-280، الإيضاح في القراءات: ص374، مرشد القارئ: ص40.

(95) متن الجزرية: ص11- 14.

(96) ينظر: الجواهر المضية: ص26، المنح الفكرية: ص14،

(97) ينظر: الكتاب: 434/4- 436.

(98) ينظر: هداية القاري إلى تجويد كلام الباري: ص78.

(99) نقل ابن الجزري في كتابه التمهيد في علم التجويد نص كلام مكي في الصفات ص22-30 فجعلها أربع وثلاثون، وأسقط الألقاب العشرة التي عند الخليل، لكنه في كتابه النشر 202/1-205 وفي المقدمة ص11-14 لم يتابع مكياً في مذهبه.

(100) ينظر: الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: ص196.

(101) الرعاية: ص114.

(102) ينظر: أبو شامة: إبراز المعاني: ص755.

(103) ينظر: ابن الناظم: الحواشي المفهمة: ص62، والفضالي: الجواهر المضية: ص119.

(104) ينظر: المرادي: المفيد: ص53، والمرعشي: جهد المقل: ص165ـ 166، ومحمد مكي نصر: نهاية القول المفيد: ص62.

105 1/137

(106) جهد المقل: ص165.

(107) ينظر: كنز المعاني: 2568/5، عقود الجمان: ص447.

(108) ينظر: الصحاح: 991/3 هـ م س، ومقاييس اللغة: 66/6 هـ م س.

(109) ينظر: الصحاح: 618/2 ج هـ ر، ومقاييس اللغة: 487/1 ج هـ ر.

(110) الرعاية: ص112.

(111) الرعاية: ص113.

(112) الكتاب: 434/4.

(113) التحديد: ص105.

(114) ينظر: الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: ص112ـ 114.

(115) ينظر: الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: ص110 و ص204.

(116) ينظر: الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: 113ـ 121.

(117) الكتاب: 434/4.

(118) التحديد: ص105.

(119) ينظر: الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: ص110 وص204.

(120) ينظر: القاموس المحيط: ص946 ق ل ل.

(121) ينظر: الصحاح: 1550/4 ل ق ق.

(122) فيما نقله عنه أبو شامة في إبراز المعاني: 4/ 321. ولم أجده في الرعاية.

(123) العين: 29/2.

(124) الرعاية: ص120ـ 121.

(125) الكتاب: 174/4.

(126) التحديد: ص109.

(127) الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: ص262.

(128) ينظر: الفجر الساطع: 261/4.

(129) الكتاب: 175/4.

(130) النشر: 540/3.

(131) الإيضاح في القراءات: ص381.

(132) جهد المقل: ص 150ـ 151، وكلامه في الوقف على الهمزة: ص281.

(133) الرعاية: ص129.

(134) الرعاية: ص229.

(135) الكشف عن وجوه القراءات: 137/1.

(136) التحديد: ص107ـ 108.

(137) التحديد: ص163.

(138) كنز المعاني: 2598/5.

(139) كنز المعاني: 2598/5.

(140) الكتاب الموضح: 177/1.
(141) الدراسات الصوتية عند علماء التجويد: ص272.
(142) ينظر: الكتاب: 448/4.
(143) النشر: 543/3.
(144) جهد المقل: ص159.
(145) ينظر: المصطلح الصوتي: عبد العزيز الصيغ: ص182.
(146) الرعاية: ص126ـ 127.
(147) ينظر: منهج الإمام مكي بن أبي طالب القيسي في تعليم التجويد: ص106.
(148) التحديد: ص108.
(149) ينظر: الشافية في علمي التصريف والخط: ص97.
(150) كنز المعاني: 2598/5.
(151) الكتاب: 435/4.
(152) الكتاب: 435/4.
(153) إبراز المعاني: 319/4.
(154) منهم: سيبويه، ومكي، والشاطبي، والجعبري، كما تقدم.
(155) الرعاية: ص126.
(156) الرعاية: ص126.
(157) الرعاية: ص194.
(158) كنز المعاني: 2599/5.
(159) كنز المعاني: 480/1.
(160) ينظر: القاموس المحيط: 1152 خ ف ي.
(161) الكشف عن وجوه القراءات السبع: 157/1.
(162) الكتاب: 435/4.
(163) الكتاب: 448/4.
(164) الكتاب: ص136.
(165) التحديد: ص151.
(166) الموضح: ص105.
(167) النشر: 204/1.
(168) النشر: 281/1.
(169) جهد المقل: ص157ـ 158 باختصار.
(170) الرعاية: ص122.
(171) التحديد: ص108.
(172) الكتاب: 435/4.
(173) يعني: عند الشاطبي في الحرز: 93، البيت: 1158، والداني في التحديد: ص108، وابن الحاجب في الشافية: ص97، وابن مالك في تسهيل الفوائد: ص320.
(174) كنز المعاني: 2599/5ـ 2600.
(175) التمهيد في معرفة التجويد: ص279.
(176) النشر: 541/3.

المصادر والمراجع:

1. إنباه الرواة على أنباه النحاة، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف القفطي (المتوفى: 646هـ)، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: دار الفكر العربي - القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1406 هـ - 1982م.
2. بغية الملتمس في تاريخ رجال أهل الأندلس، أحمد بن يحيى بن أحمد بن عميرة، أبو جعفر الضبي (المتوفى: 599هـ)، الناشر: دار الكاتب العربي – القاهرة، عام النشر: 1967 م.
3. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: 911هـ)، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: المكتبة العصرية - لبنان / صيدا.
4. تاج العروس من جواهر القاموس، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي (المتوفى: 1205هـ)، المحقق: مجموعة من المحققين.
5. تذكرة الحفاظ، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى، 1419هـ- 1998م.
6. ترتيب المدارك وتقريب المسالك، أبو الفضل القاضي عياض بن موسى اليحصبي (المتوفى: 544هـ)، المحقق: جزء 1: ابن تاويت الطنجي، 1965 م، جزء 2، 3، 4: عبد القادر الصحراوي، 1966 - 1970م، جزء 5: محمد بن شريفة، جزء 6، 7، 8: سعيد أحمد أعراب 1981-1983م، الناشر: مطبعة فضالة - المحمدية، المغرب، الطبعة: الأولى.
7. التمهيد في علم التجويد، شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (المتوفى: 833هـ)، تحقيق: الدكتور على حسين البواب، الناشر: مكتبة المعارف، الرياض، الطبعة: الأولى، 1405 هـ - 1985 م.
8. التمهيد في معرفة التجويد، أبو العلاء الحسن بن أحمد الهمداني العطار (ت569هـ)، تحقيق أ.د. غانم قدروي الحمد، دار عمار. عمَّان ـ الأردن، ط1، 1420هـ ـ 2000م.
9. جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس، محمد بن فتوح بن عبد الله بن فتوح بن حميد الأزدي الميورقي الحَمِيدي أبو عبد الله بن أبي نصر (المتوفى: 488هـ)، الناشر: الدار المصرية للتأليف والنشر – القاهرة، عام النشر: 1966م.
10. جهد المقل، محمد بن أبي بكر المرعشي، الملقب بساجقلي زاده (ت1150هـ)، تحقيق: د. سالم قدوري الحمد، دار عمار، عمَّان ـ الأردن، ط2، 1429هـ ـ2008م.
11. الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، الدكتور غانم قدوري الحمد، الناشر: دار عمار، عمَّان ـ الأردن، ط2، 1428هـ ـ2007م.
12. الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، لأبي محمد مكي بن أبي طالب القيسي (ت437هـ)، تحقيق: أ. د. أحمد حسن فرحات، دار ابن كثير، دمشق، ط1، 1439هـ.
13. سر صناعة الإعراب، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: 392هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى 1421هـ- 2000م.
14. سير أعلام النبلاء، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـ)، المحقق : مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، الناشر: مؤسسة الرسالة، ط3: 1405هـ ـ 1985م
15. سير أعلام النبلاء، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـ)، الناشر: دار الحديث- القاهرة، الطبعة: 1427هـ-2008م.

16. الإقناع في القراءات السبع، أحمد بن علي بن أحمد بن خلف الأنصاري الغرناطي، أبو جعفر، المعروف بابن البَاذِش (المتوفى: 540هـ)، الناشر: دار الصحابة للتراث.
17. طبقات المفسرين للداوودي، محمد بن علي بن أحمد، شمس الدين الداوودي المالكي (المتوفى: 945هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، راجع النسخة وضبط أعلامها: لجنة من العلماء بإشراف الناشر.
18. غاية النهاية في طبقات القراء، شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (المتوفى: 833هـ)، الناشر: مكتبة ابن تيمية، الطبعة: عني بنشره لأول مرة عام 1351هـ.
19. كنز المعاني في شرح حرز الأماني ووجه التهاني، الإمام الجعبري (ت732هـ)، تحقيق: أ. فرغلي سيد عرباوي، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، القاهرة، ط1، 2011م.
20. كنز المعاني في شرح حرز الأماني ووجه التهاني، من أوله، إلى (باب الهمزتين من كلمتين) دراسة وتحقيق يوسف شفيع، رسالة ماجستير من كلية القرآن الكريم، بالجامعة الإسلامية، 1427هـ.
21. مرشد القارئ إلى تحقيق معالم المقارئ، لأبي الأصبع عبد العزيز بن علي بن الطحان السماتي (ت561)، تحقيق: أ.د. حاتم صالح الضامن، مكتبة الصحابة، الشارقة، ومكتبة التابعين، عين شمس، ط1، 2007م.
22. معجم البلدان، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (المتوفى: 626هـ)، دار صادر، بيروت، الطبعة: الثانية، 1995 م.
23. معجم المؤلفين، عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني كحالة الدمشقي (المتوفى: 1408هـ)، مكتبة المثنى – بيروت، دار إحياء التراث العربي بيروت.
24. الحواشي المفهمة في شرح المقدمة، لأبي بكر أحمد بن محمد بن الجزري، ابن الناظم (ت830هـ)، تحقيق: فرغلي سيد عرباوي، مكتبة أولاد الشيخ، القاهرة، ط1، 2006م.
25. التبصرة في القراءات السبع، لأبي محمد مكي بن أبي طالب القيسي (ت437هـ)، تحقيق: محمد غوث الندوي، الدار السلفية، الهند، ط2، 1402هـ.
26. التحديد في الإتقان والتجويد، لأبي عمرو عثمان بن سعيد الداني (ت444هـ)، تحقيق: أ.د. غانم قدوري الحمد، دار عمار ـ الأردن، ط1، 1420هـ.
27. الكتاب، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيبويه (المتوفى: 180هـ)، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة: الثالثة، 1408 هـ – 1988م.
28. المنة في تحقيق الغنة، للإمام الجعبري، اعتنى بها محمد بن أحمد بن محمود آل رحاب، شبكة الألوكة، قسم الكتب.
29. المنح الفكرية على متن الجزرية، علي بن سلطان القاري الهروي (ت1014هـ)، تحقيق: أسامة عطايا، دار الغوثاني، دمشق، ط1، 1427هـ.
30. عقود الجمان في تجويد القرآن، للإمام الجعبري، دراسة وتحقيق وشرح: محمد ايت عمران، رسالة دكتوراه من الجامعة الإسلامية بالمدينة النبوية، عالم الثقافة، القاهرة، ط1، 1440هـ.
31. النشر في القراءات العشر، شمس الدين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف (المتوفى: 833 هـ)، المحقق: علي محمد الضباع (المتوفى 1380 هـ)، الناشر: المطبعة التجارية الكبرى [تصوير دار الكتاب العلمية].
32. هداية القاري إلى تجويد كلام الباري، عبد الفتاح بن سيد عجمي المرصفي (ت1409هـ)، مكتبة طيبة، المدينة المنور، ط2.

33. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي (المتوفى: 681هـ)، المحقق: إحسان عباس، الناشر: دار صادر – بيروت، الطبعة: متعددة بحسب الأجزاء.
34. الفجر الساطع والضوء اللامع في شرح الدرر اللوامع، لأبي زيد عبدالرحمنبن القاضي (ت1082هـ)، دراسة وتحقيق: د. أحمد بن محمد البوشيخي، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، ط1، 1428هـ
35. الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، تحقيق د. محيي الدين رمضان، مجمع اللغة العربية، دمشق، 1394هـ - 1974م.
36. الشافية في علمي التصريف والخط، لأبي عمرو عثمان بن الحاجب الكردي المالكي (ت646هـ)، تحقيق: د. صالح عبدالعظيم الشاعر، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2010م.
37. المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، عبد العزيز الصيغ، دار الفكر، بيروت، دمشق 1421هـ/2000م
38. القاموس المحيط، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادى (المتوفى: 817هـ)، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ـ لبنان، ط8، 1426هـ ـ 2005م.
39. حرز الأماني ووجه التهاني في القراءات السبع، لأبي القاسم الشاطبي (ت590هـ)، تصحيح: محمد تميم الزعبي، توزيع مكتبة دار الهدى، المدينة النبوية، ط4، 1425هـ.
40. تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، لأبي عبدالله محمد بن عبدالله بن مالك الجياني (ت672هـ)، تحقيق: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، بيروت، 1387هـ.
41. إبراز المعاني من حرز الأماني، لأبي شامة، تحقيق: محمود بن محمد عبدالخالق جادو، الجامعة الإسلامية بالمدينة النبوية، ط1، 1413هـ.
42. الموضح في التجويد، عبدالوهاب بن محمد القرطبي (ت461هـ)، تحقيق: أ.د. غانم قدوري الحمد، دار عمار، عمَّان ـ الأردن، ط1، 1421هـ.
43. مختار الصحاح، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: 666هـ)، المحقق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية – الدار النموذجية، بيروت – صيدا، الطبعة: الخامسة، 1420هـ / 1999م.

أثرُ السِّياقِ في التَّرجيحِ النَّحويِّ عندَ الشّنقيطيِّ في كتابِه (أضواءُ البيانِ في إيضاحِ القُرآنِ بالقُرآنِ)

The Impact of Context on Grammatical Preponderance in Al-Shanqiti's Book (Adhwaa Al-Bayan fi Idhaah al-Qur'an bil Qur'an)

د. حسين محفوظ جمعان البوري

أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، كلية الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة سيئون.

hoseen200@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/10/20 تاريخ القبول: 2025/11/25

الملخص:

يكشف هذا البحث عناية الشَّنقيطيِّ بالسِّياق في تفسيره (أضواء البيان)؛ إذ عدَّه أحد الأسس التي اعتمد عليها في الترجيح بين أقوال النحويين، ويبيّن أَثَر هذا التَّرجيح في استجلاء المعنى القرآنيّ، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفيِّ التحليليِّ، القائم على تتبُّع المواضع في تفسير (أضواء البيان)، التي يَعْرِضُ فيها الشَّنقيطيُّ أقوالَ النَّحويِّين في الآية الكريمة المدروسة مرجِّحًا أحدَها بالسِّياق القرآنيِّ العامِّ، أو الخاصِّ للآية، أو السِّياق الخارجيّ، وأثر هذا التَّرجيح في معنى الآية.

ولعلَّ مِن أبرزِ نتائجِ هذا البحث: قوَّة أثر السِّياق في التَّرجيح بين أقوال النَّحويِّين، واختيار القول الأقرب منها؛ لأنَّ الله –تعالى– أعلمُ بمرادِه من كلامه، وقوَّة أثر السِّياق في الدَّلالة؛ إذ يبقى المعنى مستورًا حتى يكشفه السِّياق، ويستعين الشَّنقيطيُّ في ترجيحه بالسِّياق الداخليِّ والسِّياق الخارجيّ، ولا يَقتَصِر في الغالب على مرجِّحٍ واحد، بل يحشُد الأدلَّة والقرائن المرجِّحة من النُّصوص الشرعيَّة، والعلوم اللُّغويَّة، والقواعد الأصوليَّة، مما يدلُّ على سعة علمه وتَفَنُّنه.

الكلمات المفتاحية:

- أضواء البيان
- الترجيح
- السياق
- الشنقيطي
- النحوي

ABSTRACT:

This study examines Al-Shanqiṭi's reliance on contextual analysis in his Qurʾanic exegesis Adhwaa Al-Bayaan, considering context as a key principle in which he based on his preponderance among grammarians' interpretations and highlighting the impact of this preponderance in elucidating Quranic meaning. Using a descriptive analytical approach, the study traces instances in the exegesis where Al-Shanqiti demonstrates grammarians' interpretations of the Quranic verse under study prepondering one of it as per the general Quranic context, or the specific context of the verse or as per the external context, in addition to the impact of that preponderance on the meaning of the verse. The findings reveal that context plays a decisive role in

Key Words:

- **Adhwaa Al-Bayaan**
- **Preponderance**
- **Context**
- **Al-Shanqiti**
- **Grammatical**

	clarifying Qurʾanic meanings. It also guides the selection of the most accurate interpretation because Allah indeed knows the intentions of his words. The findings also show the significant impact of context on connotative meaning as it remains concealed till the context reveals it. Al-Shanqiṭi's method integrates internal and external contextual evidence and is not often constrained by one preference; he supports his interpretations by scriptural, linguistic, and jurisprudential principles, demonstrating both his comprehensive scholarship and the interpretive power of context in uncovering the intended meaning of the Qurʾanic text.

مقدِّمَة

الحمدُ للهِ وحدَه، والصَّلاةُ والسَّلامُ على مَنْ لا نبيَّ بعدَه، أمَّا بعدُ:

فإنَّ البحثَ في التَّفسيرِ عن طريقِ اللُّغةِ ممتعٌ ومفيدٌ وشريفٌ، وهذا الشَّرفُ إنَّما ينالُه لاتِّصاله وانتسابِه إلى كتابِ الله تعالى، والتأمُّل فيه، وكتبُ التفسيرِ عنايتُها باللُّغة أكثرُ من عنايتِها بعِلمٍ آخر، والنَّحوُ من جملةِ العلومِ اللُّغويةِ التي نالتْ حظًّا وافرًا في الدِّراساتِ القرآنيّة، ثم إنَّ مداركَ العلماءِ وفهومَهم تختلفُ، ومن هنا ظَهرَ الاختلافُ في الآراء، وتعدَّدتِ الأقوالُ في كثيرٍ من الآياتِ مِن حيثُ معناها ووجوهُ إعرابها، وعندئذٍ يحتاجُ النَّاظرُ إزاءَ هذه الأقوالِ إلى التَّرجيحِ بينها، وتمييزِ المقبولِ من المردود ، والقريبِ من البعيد، من خلالِ أسسٍ معيَّنة، وأدلَّةٍ واضحةٍ، وأدواتٍ مساعدةٍ، ومِن هذه الأدواتِ التي يُستَنَدُ عليها في التَّرجيحِ السِّياقُ.

وكتابُ (أضواء البيان في تفسيرِ القرآنِ بالقرآنِ) للعلاَّمةِ الشّنقيطيّ من جملةِ هذه التَّفاسيرِ التي عُنيتْ بعلومِ اللُّغة العربيَّة، واهتمَّتْ بنَقْلِ أقوالِ المعربين في بعضِ الآيات، وقد أَوْلَى العلَّامةُ الشّنقيطيُّ عنايةً كبرى بالسِّياق في اختيارِ القول الأقرب من الأقوال النَّحوية المذكورة في الآية، إضافة إلى اعتماده على السِّياق في تفسيره لكلام الله تعالى، وإيضاحه للمعاني وبيان المجمل، وتوضيح المبهم.

ومن هنا جاء هذا البحثُ كاشفًا لهذه العنايةِ ومبيّنًا لها، فحَمَل هذا العنوان:

أثر السِّياق في التَّرجيح النَّحوي عند الشّنقيطيّ في كتابه (أضْوَاء البيانِ في إيضاحِ القرآنِ بالقُرآنِ)

مشكلة البحث:

تَتَمثَّل مشكلةُ البحثِ في الحاجةِ إلى بيانِ المنهجيَّةِ المحدَّدةِ التي اتَّبعها الشّنقيطيُّ في استخدامِ السِّياقِ – بأنواعِه المختلفةِ– بوصفه أداةً رئيسةً للترجيحِ بين الأقوالِ النحويَّةِ الواردةِ في تفسيرِه (أضواء البيان) في إعرابِ

بعضِ الآيات، ودراسة الأثرِ المباشرِ لهذا الترجيحِ النحويِّ في استجلاءِ المعنى القرآنيّ اللائقِ بكلامِ اللهِ تعالى، مما يُبرزُ العلاقةَ التكامليَّةَ بين عِلمَي النحوِ والتفسير.

تساؤُلات البحث:

يسعى البحثُ إلى الإجابةِ عن التساؤلاتِ الآتية:

1. ما المفهومُ الدَّقيقُ للسِّياقِ (لغة واصطلاحًا)، وما أنواعُه التي تتلاءمُ مع تفسيرِ القرآن؟
2. ما مكانةُ السياقِ وأهميتُه في منهجِ الشّنقيطيِّ التفسيريِّ بشكلٍ عام، وفي الترجيح النحويِّ بشكلٍ خاص؟
3. كيفَ طبّقَ الشّنقيطيُّ آليةَ الترجيحِ بالسياقِ عمليًّا عندَ عرضِ الأقوال النحوية المختلفة في الآية؟
4. ما الأثرُ الدلاليُّ الناتجُ عن اختيارِ الشّنقيطيِّ لقولٍ نحويٍّ معيَّنٍ بناءً على السِّياق؟
5. هل اقتصرَ الشّنقيطيُّ على السِّياقِ مرجِّحًا وحيدًا، أمِ استعانَ بقرائنَ وأدلةٍ أخرى لدَعمِ ترجيحِه؟

أسبابُ اختيارِ الموضوع:

1. الرغبةُ في الرَّبطِ بين علمِ النحوِ والتفسيرِ؛ مما يبيّنُ أهميةَ النحو، ويُظهِرُ ثمرتَه وارتباطَه الوثيقَ بالمعنى.
2. الاستفادةُ من منهجِ الشنقيطيِّ الفريدِ في استخدامِ السِّياقِ القرآنيّ لحسمِ الخلافاتِ النَّحويَّةِ.
3. ندرةُ الدِّراساتِ المتخصِّصةِ –حسب نظري– التي تطرَّقتْ لهذا الجانبِ الدقيقِ في كتابِ (أضواء البيان).
4. الرَّغبةُ في إعطاءِ قيمةٍ تطبيقيَّةٍ وعمليَّةٍ لتطويرِ مهاراتِ التَّحليلِ والتَّرجيحِ لدى دارسِي التَّفسيرِ والنَّحوِ.

أغراضُ البحثِ:

1. الكشفُ عن كيفيَّةِ استعانةِ الشنقيطيِّ بالسِّياقِ في جَعْلِه أحدَ الأُسُسِ الرئيسةِ للترَّجيحِ بين الأقوال النحويَّة في تفسيرِه (أضواء البيان).
2. بيانُ أثرِ هذا الترَّجيحِ النحويِّ –المبنيِّ على السِّياقِ– في تحديدِ المعنى القرآنيّ الأليقِ بكلامِ اللهِ تعالى.
3. إبرازُ العلاقةِ الوثيقةِ والتكامليَّةِ بين علمِ النَّحو وعلمِ التَّفسيرَ، وبيانُ خدمةِ التَّحليلِ النَّحويِّ الدَّقيقِ في فَهْمِ النَّصِّ القُرآنيّ.
4. تسليطُ الضوءِ على دقَّةِ منهجِ الشِّنقيطيِّ في التفسير، وإظهارُ عُمْقِ فَهْمِه للغةِ العربيَّةِ وربطِها بالسِّياقِ القرآنيّ.
5. تحليلُ نماذجَ تطبيقيَّةٍ من (أضواءِ البيان) لإظهارِ آليَّةِ التَّرجيحِ بالسِّياقِ بشكلٍ عمليٍّ.

أهمية البحث

تكمنُ أهميَّةُ هذا البحثِ في انتمائه إلى حقلِ الأبحاثِ البَيْنِيَّةِ؛ إذ يُسهمُ في إبرازِ العلاقةِ الوثيقةِ بين علمِ النَّحو وعلمِ التَّفسيرِ، وتوضيح أثر السِّياق القرآنيّ في كونه مرجِّحًا قويًا بين الأقوال النَّحويَّة المتعدِّدة المذكورة في الآية، ويسلِّط الضوء كذلك على دقَّة منهج العلاَّمة الشّنقيطيّ في التَّفسير، وحرصِه على استجلاءِ المعنى القرآنيّ من خلال فَهْمِه العميقِ للُّغة العربيَّة وربطها بالسِّياق القرآنيّ.

منهج البحث

يعتمدُ البحثُ على المنهجِ الوصفيِّ التحليليِّ القائم على:

- تتبُّعِ المواضعِ التي رجَّح فيها الشّنقيطيّ قولًا من أقوال النَّحويين في الآية، في تفسيره (أضواء البيان)، وكان ترجيحه له بسبب السِّياق.
- تحليلِ حجج الشّنقيطيّ في ترجيح وجهٍ إعرابيٍّ على آخر، مع التَّركيز على استشهاده بالسِّياق القرآنيّ العامّ أو الخاصّ للآية.
- الرَّبطِ بين التَّرجيح النَّحويّ الذي يقدِّمه الشِّنقيطيّ والمعنى القرآنيّ المستنبط من الآية في سياقها، واستنتاج قوة تأثير السِّياق في هذا التَّرجيح.

الدِّراسات السابقة:

سبقَ هذا البحثَ جملةٌ من الدِّراساتِ والبحوثِ التي تناولتْ كتابَ (أضواء البيان)، وهذا عَرْضٌ لأقربِها للبحثِ:

- دلالة السِّياق في تفسير أضواء البيان للعلاَّمة الشّنقيطيّ دراسة موضوعيَّة تحليليَّة، للدكتور أحمد لافي المطيري، سنة 2007م وهذه الرِّسالة الغرض منها إيضاح أثر السِّياق في تحرير مدلولات الألفاظ، وبيان المعنى الإجماليّ، وفي حلِّ مشكل القرآن.

ولم يتطرَّق لأثر السِّياق في التَّرجيح بين أقوال النَّحويين إلا ما ندر.

- السِّياق وأثره في توجيه الخطاب القرآنيّ في كتاب (أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن) للشّنقيطيِّ، وهي رسالة ماجستير من إعداد الطالب: إسماعيل يوسف. للعام 1433هـ، وهذه الرِّسالة لم تذكر أسس التَّرجيح، وإنَّما كانت عنايتها السِّياق وتوجيهه للخطاب.

- أسس اختيار وترجيح الشّنقيطيّ في مسائل إعراب القرآن الكريم في تفسيره (أضواء البيان)، بحث منشور في المجلَّة الإلكترونية الآسيويَّة للدِّراسات العربيَّة، للباحثَين: سيد شهريزدان والحاج محمد سيمان، العدد 1 المجلد 3، ديسمبر 2019. وتحدَّث البحث عن معرفة الأسس في اختيارات الشّنقيطيّ وترجيحاته، وتأثُّرها بفكرته اللغويَّة، والعقديَّة، والفقهيَّة، والتفسيريَّة، ولم يذكر السِّياق أساسًا من أسس التَّرجيح

ويختلف هذا البحث عن هذه البحوث والدِّراسات، من حيثُ كونُه يركِّزُ على دراسة أثر السِّياق واعتماده أساسًا من أسس التَّرجيح بين أقوال المعربين عند الشِّنقيطيّ في تفسيره وطبيعة البحث اقتضت أن يقسم على قسمين: القسم الأوَّل: الدِّراسة النَّظريَّة، والقسم الآخر:الدِّراسة التطبيقيَّة. يسبقهما مقدِّمة، ويتلوهما خاتمة لأبرز النَّتائج، وقائمة المصادر.

المبحث الأوَّل: الدِّراسة النَّظريَّة .

المطلب الأوَّل: مفهوم السِّياق لغة واصطلاحًا

السِّياق لغة: مأخوذ من السَّوق، قال الأزهريُّ: "قَالَ اللَّيْث: السَّوْقُ مَعْرُوف، يَقُول: سُقْناهم سَوْقًا، وَتقول: رأيتُ فلَانًا يَسُوق سوقًا، أَي: يَنزع نَزْعًا، يَعْنِي الموتَ، ... وتساوَقتِ الإبلُ تَسَاوقًا: إذا تَتَابَعَتْ، والمساوقة: المتابعة"[1]، وقال ابن فارس: "السِّينُ والواوُ والقافُ أصلٌ واحدٌ، وهو: حدوُ الشيءِ، يُقالُ: سَاقَه يَسُوقُه سَوقًا، والسِّيقة: ما اسْتِيقَ من الدَّواب"[2]، ويطلق السِّياق على الصَّداق والمهر، فـ"ساقَ إليها الصَّداقَ والمهرَ سِياقًا، وأَساقَه، وإن كان دراهمَ أَو دنانير؛ لأنَّ أَصلَ الصَّداقِ عندَ العربِ: الإبلُ وهي التي تُساقُ، فاستُعملَ ذلك في الدرهمِ والدينارِ وغيرِهما، وساقَ فلانٌ من امرأتِه، أي: أعطاها مهرَها، والسِّياقُ: المهرُ"[3] فالمعنى اللُّغويُّ يدلُّ على التَّتابع والتَّوالي والاتِّصال والتَّسلسل. ويقول الزمخشريُّ: "يَسُوقُ الحديثَ أحسنَ سِياقٍ، وإليكَ يُسَاقُ الحديثُ، وهذا الكلامُ على مَسَاقِه إلى كذا، وجِئتُك بالحديثِ على سوقه: على سرده"[4]، فالزمخشري هنا نحا بالسياق منحًى مجازيًّا، فذكر سياق الحديث، وهذا المعنى أقرب ما يكون إلى المعنى الاصطلاحي.

السِّياق اصطلاحًا:

استعملَ كثيرٌ من المتقدِّمين هذا المصطلح، وَوَرَدَ في كتبهم، غير أنَّه مع كثرة وروده عندهم لم يضعوا له حدًّا وافيًا، شأنه شأن غيره من المصطلحات التي تظهر عندهم بكثرة من غير وَضْع حدٍّ لها، في حين سعى بعض الباحثين المعاصرين في وضع حدٍّ للسِّياق اصطلاحًا، وتنوَّعت عباراتهم في ذلك، وهذه بعض العبارات في تعريف السِّياق في علم النَّصِّ، وفي الدِّراسات القرآنيّة:

أولًا – السِّياق في علم النَّصِّ:

- يرى تمَّام حسَّان أنَّ "المقصود بالسِّياق: التَّوالي، ومن ثمَّ يُنظَر إليه من ناحيتين، أولاهما: توالي العناصر التي يتحقَّقُ بها التَّركيب والسَّبك، والسِّياق من هذه الزَّاوية يسمى: (سياق النَّصِّ)، والثانية: توالي الأحداث التي صاحبت الأداء اللغوي، وكانت ذات علاقة بالاتصال، ومن هذه النَّاحية يسمى: (سياق الموقف)"[5].
- ويذكر أولمان أنَّ السِّياق هو: "النَّظمُ اللَّفظيُّ للكلمة، وموقعها من ذلك النَّظم، بأوسع معاني هذه العبارة، إنَّ السِّياق على هذا التفسير ينبغي أن يشمل لا الكلمات والجمل الحقيقيَّة السَّابقة واللاَّحقة للكلمة فحسب، بل القطعة كلَّها، والكتاب كله، كما ينبغي أن يشمل – بوجه من الوجوه – كلَّ ما يتصل بالكلمة من ظروف وملابسات، والعناصر غير اللغويَّة المتعلِّقة بالمقام الذي تنطق فيه الكلمة لها هي الأخرى أهمِّيتها البالغة في هذا الشَّأن"[6].

ثانيًا– السِّياق في الدِّراسات القرآنيّة:

- السِّياق القرآنيّ: هو "تتابع المعاني وانتظامها في سلك الألفاظ القرآنيّة، لتبلغ غايتها الموضوعيَّة في بيان المعنى المقصود دون انقطاع أو انفصال"[7]
- أو هو: "بيان الجملة أو الكلمة القرآنيّة، منتظمة مع ما قبلها وما بعدها"[8].

ولعلَّ أقرب تعريف للسِّياق في نظري، هو تعريف الشهراني له حين قال: "هو ما يحيط بالنَّصِّ من عوامل داخليَّة أو خارجيَّة، لها أثر في فهمه، من سابقٍ أو لاحقٍ به، أو حالِ المخاطِب والمخاطَب، والغرضِ الذي سِيق له، والجوِّ الذي نزل فيه"[9].

وعلى هذا التعريف يدخل في السِّياق القرآنيّ كلُّ ما له علاقة بالنَّصِّ من داخله: كالسَّابق واللَّاحق، والإجمال في موضع والتَّفصيل في موضع آخر، والوجوه والنَّظائر التي ترد هنا وهناك في القرآن الكريم، ويدخل في مفهوم السِّياق كذلك كلُّ ما له علاقة بالنَّصِّ من خارجه: كأسباب النُّزول، والمكِّيّ والمدنيّ، وغير ذلك.

المطلب الثاني: أهميَّة السِّياق:

تكمن أهميَّة السِّياق من حيث النَّظرة الشَّاملة للنَّصِّ سواء أمن داخله كانت أم من خارجه؟، أمَّا من داخله فكلُّ مكوِّنٍ لغويٍّ للنَّصِّ هو سياق، ويدخل في ذلك السِّباق واللِّحاق، وأمَّا من خارج النَّصِّ فكلُّ الملابسات التي لها ارتباط بالنَّصِّ تعدُّ سياقًا؛ ولذا فإنَّ تَجَاهُل ما يدلُّ عليه السِّياق في فَهْم نصوص القرآن الكريم يوقع المرء في التَّخبُّط والاضطراب، وربما فهمَ القصد على غير وجهه، فضَلَّ عن السبيل وأضلَّ ، وهذا يترتَّب عليه أنَّ ما

من متكلم إلَّا وله قصد يفهمه السَّامع بما تدلُّ عليه الألفاظ في المقام الأوَّل من حمولات معرفية، ثمَّ بما تعنيه هذه الألفاظ مجتمعة على نمط من الترتيب والتتابع، ثم بالحال الذي قيل فيه الكلام، والملابسات المحيطة به.

يقول الإمام الشاطبي مبيِّنًا أنَّ السِّياق عُمدة في فهم كلام الله – عزَّ وجل–: "لا محيص للمتفِّهم عن ردِّ آخر الكلام على أولِّه، وأولّه على آخره؛ وإذ ذاك يحصل مقصود الشَّارع في فهم المكلَّف، فإنْ فرَّق النَّظر في أجزائه فلا يتوصَّل به إلى مراده، ولا يصحُّ الاقتصار في النَّظر على بعض أجزاء الكلام دون بعض"[10]، فينبغي النَّظر في السِّياقات عامَّة التي لها ارتباط وعلاقة بذلك الموضع حتى يظهر القصد، ويتَّضح المعنى، ولا يُكتفَى بالنَّظر الجزئيِّ في بعض السِّياقات وإهمال الأخرى، إذ هذا من النَّظر القاصر.

ومما يبيِّن أهميَّة السِّياق كذلك أنَّه "يرشد إلى تبيين المجمل، وتعيين المحتمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العامِّ، وتقييد المطلق، وتنوع الدَّلالة، وهذا من أعظم القرائن الدَّالَّة على مراد المتكلِّم، فمن أهمله غلط في نظره، وغالط في مناظرته"[11].

إنَّ السِّياقَ مرتبط بالقرآن نفسه من حيث إنَّه تفسير للقرآن بالقرآن، وهو – بهذا الاعتبار– يُعَدُّ أعلى درجات التفسير؛ لأنَّه تفسير الآية بما تضمَّنته من الدَّلائل والقرائن، وبحسب مناسبتها لما قبلها وما بعدها.

وتأمَّل قول نبينا – صلى الله عليه وسلم– لعائشة – رضي الله عنها– حين سألت عن قوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ يُؤْتُونَ مَآ ءَاتَواْ وَّقُلُوبُهُمْ وَجِلَةٌ أَنَّهُمْ إِلَىٰ رَبِّهِمْ رَٰجِعُونَ﴾ [المؤمنون 60] قالت: أهم الذين يشربون الخمر ويسرقون؟ قال: لا، يا بنت الصديق، ولكنَّهم الذين يصومون ويصلُّون ويتصدَّقون، وهم يخافون أن لا يقبل منهم، ﴿أُوْلَٰٓئِكَ يُسَٰرِعُونَ فِي ٱلْخَيْرَٰتِ وَهُمْ لَهَا سَٰبِقُونَ﴾ [المؤمنون 60] [12].

فالنَّبيّ – صلى الله عليه وسلم – بيَّن معنى الآية من سياقها؛ وذلك لاستدلاله بآخر الآية على معنى أولها.

ومما يبيِّن أهميَّة السِّياق أنَّه يُعدُّ عند العلماء والمفسِّرين أساسًا في فَهم الكلام، وأصلًا يُحتَكَم إليه في كشف المعنى، وفي حلِّ الخلاف والإشكال، فهو من أعظم القرائن في التَّرجيح، يقول العزُّ بن عبد السلام: "السِّياق مرشد إلى تبين المجملات، وترجيح المحتملات، وتقرير الواضحات، وكلُّ ذلك بعُرف الاستعمال، فكلُّ صفة وقعت في سياق المدح كانت مدحًا، وكلُّ صفة وقعت في سياق الذمِّ كانت ذمًّا، فما كان مدحًا بالوضع فوقع في سياق الذَّمِّ صار ذمًّا واستهزاء وتهكُّمًا بعُرْفِ الاستعمال. مثاله: ﴿ذُقْ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْكَرِيمُ﴾ [الدُّخان: 49] أي: الذَّليل المهان؛ لوقوع ذلك في سياق الذَّمِّ، وكذلك قول قوم شعيب: ﴿إِنَّكَ لَأَنتَ ٱلْحَلِيمُ ٱلرَّشِيدُ﴾ [هود:87] أي: السَّفيه الجاهل؛ لوقوعه في سياق الإنكار عليه، وكذلك: ﴿إِنَّآ أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَآءَنَا﴾ [الأحزاب:67]؛ لوقوعه في سياق ذمِّهم بإضلال الأتباع، وأمَّا ما يصلح للأمرين فيدلُّ على

المراد به السِّياق، كقوله تعالى: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ [القلم:4] أراد به: عظيمًا في حسنه وشرفه؛ لوقوع ذلك في سياق المدح"[13]

إذا كانت هذه أهميَّة السِّياق في توضيح المعنى وكشفه وبيانه، فإنَّ السِّياق يُعَدُّ أحد الأسس والقرائن التي يُعتمَد عليها في التَّرجيح بين الأقوال المختلفة في الآية، يقول ابن جزي الكَّلبي: "من أوجه التَّرجيح : أنْ يشهد بصحَّة القول سياق الكلام، ويدلُّ عليه ما قبله وما بعده"[14] فالسِّباق واللّحاق من أوجه التَّرجيح بين الأقوال، ومن الأمور التي تعين على كشف المعنى عند الإشكال.

فليس الغرض ذكر كلِّ ما يحتمله اللَّفظ من معنى وإعراب؛ إذ بعض هذه الاحتمالات لا تتوافق ومقصود القرآن وبلاغته، لذا فإنَّ "مَنْ تدبَّرَ القرآن، وتدبَّرَ ما قبل الآية وما بعدها، وعرف مقصود القرآن تبيَّن له المراد، وعرف الهدى والرسالة، وعرف السَّداد من الانحراف والاعوجاج، وأما تفسيره بمجرَّد ما يحتمله اللَّفظ المجرَّد عن سائر ما يبيّن معناه فهذا منشأ الغلط من الغالطين، لاسيَّما كثير ممَّن يتكلَّم فيه بالاحتمالات اللغويَّة، فإنَّ هؤلاء أكثر غلطًا من المفسِّرين المشهورين؛ فإنَّهم لا يقصدون معرفة معناه كما يقصد ذلك المفسِّرون، وأعظم غلطًا من هؤلاء وهؤلاء مَن لا يكون قصدُه معرفةَ مرادِ الله؛ بل قصده تأويل الآية بما يدفع خصمَه عن الاحتجاج بها وهؤلاء يقعون في أنواعٍ من التحريف"[15]

وأما نظريَّة السِّياق في نظر الباحثين المعاصرين فإنها تُعَدُّ عماد علم الدَّلالة، فهي "تشكِّل – بلا شك – ركنًا هامًّا من أركان علم الدلالة الآن؛ لأنَّ التحليل اللُّغوي للنّصِّ أو الكلام لا يعطينا إلا المعنى الحرفيَّ، أو معنى ظاهر النَّصِّ، وهو معنى فارغ تمامًا من محتواه الاجتماعي والتَّاريخي، ومنعزل تمامًا عن كلِّ ما يحيط بالنَّصِّ من القرائن التي تحدِّدُ المفدراسة النُّصوص من خلال سياقها لها أثر كبير في فهم المعنى؛ ذلك لأنَّ مقتضى البلاغة ارتباطُ الكلام بسابقه ولاحقه ارتباطًا يحوي المعنى ويضمُّه من دون انفصال أو تشتُّت، بل مع حسن انتقال وتدرُّج في مراقي المباني والمعاني، ولكتاب الله وكلامه من هذه المعاني أسماها وأوفاها؛ لأن الله – تعالى – يقول: ﴿ ٱللَّهُ نَزَّلَ أَحۡسَنَ ٱلۡحَدِيثِ كِتَٰبٗا مُّتَشَٰبِهٗا مَّثَانِيَ تَقۡشَعِرُّ مِنۡهُ جُلُودُ ٱلَّذِينَ يَخۡشَوۡنَ رَبَّهُمۡ ﴾ [الزمر: 23].

فدلالة السِّياق جوهريَّة لفهم أيِّ نصٍّ، سواءٌ كان ذلك النص إلهيًّا أو نبويًّا أو من سائر الكلام، إلَّا أنَّ دلالة السِّياق القرآنيّ أبلغ أثرًا من كلِّ سياق؛ لأنَّ القرآن العظيم لا يطرقه احتمال الخطأ والوهم، بخلاف غيره، فقد أصابه حظُّه من ذلك.

المطلب الثَّالث: أنواعُ السِّياق

ذُكر للسِّياق تقسيمات عدَّة، وكلُّ باحث يقسم السِّياق بما يتوافق مع بحثه ومجاله، بل تجد في المجال الواحد اختلافًا في تقسيمات السِّياق فيه من باحث لآخر، فاللُّغويون المحدثون تباينتْ تقسيماتهم للسِّياق بين الإجمال والتفصيل[16]، فمنهم من جعل السِّياق نوعين: أحدهما: السِّياق اللُّغوي، والآخر: السِّياق غير اللُّغويِّ أو

الاجتماعيُّ، ومنهم من جعل السِّياق ثلاثة أنواع: أولها: السِّياق اللُّغويُّ، والثاني: سياق المقام، والثالث: السِّياق الثَّقافيُّ، ومنهم من جعل السِّياق أربعة أنواع، فزاد على التقسيم الثلاثيِّ السابق السِّياق العاطفيّ.

وأما الدِّراسات القرآنيّة التي تناولت السِّياق بحثًا ودراسة فهي كذلك تعدَّدتْ تقسيماتها للسِّياق، فمنهم من يذكر للسِّياق أربعة أنواع، هي: الأوَّل: سياق القرآن، والثاني: سياق السُّورة، والثالث: سياق النَّصِّ أو المقطع أو الآيات، والرابع: سياق الآية.

ومنهم من جعل السِّياق ستَّة أنواع [17]:

1- السِّياق المكانيّ: ويعني سياق الآية بين الآيات داخل السُّورة، وموقعها بين السابق من الآيات واللاحق، أي: مراعاة سياق الآية في موقعها من السُّورة، وسياق الجملة في موقعها من الآية، فيجب أن تربط الآية بالسِّياق الذي وردت فيه، ولا تُقطَع عما قبلها وما بعدها.

2- السِّياق الزمنيّ للآيات أو سياق التَّنزيل، ويعني: سياق الآية بين الآيات بحسب ترتيب النُّزول.

3- السِّياق الموضوعيّ، ومعناه: دراسة الآية أو الآيات التي يَجمعُها موضوعٌ واحد، سواء كان الموضوع عامًّا: كالقصص القرآنيّ، أو الأمثال، أو الأحكام الفقهيَّة، أو كان خاصًّا: كالقصَّة المخصوصة بنبيٍّ من الأنبياء، وحُكمٍ من الأحكام، أو غير ذلك، وتتبُّع مواقعها في القرآن الكريم كلّه.

4- السِّياق المقاصديّ، ومعناه: النَّظر إلى الآيات القرآنيّة من خلال مقاصد القرآن الكريم، والرؤية القرآنيّة العامَّة للموضوع المعالَج.

5- السِّياق التاريخيّ بمعنييه:

العامّ: وهو سياق الأحداث التاريخيَّة القديمة التي حكاها القرآن الكريم، والمعاصرة لزمن التَّنزيل.

والخاصّ: وهو أسباب النُّزول.

6- السِّياق اللُّغويّ: وهو دراسة النَّصِّ القرآنيّ من خلال علاقات ألفاظه بعضها ببعض، والأدوات المستعملة للرَّبط بين هذه الألفاظ، وما يترتَّب على تلك العلائق من دلالات جزئيَّة وكلّيَّة.

وهذا التقسيم الأخير يشمل تقسيم السِّياق الرباعيّ السَّابق؛ إذ لا تَخرج تلك الأنواعُ الأربعةُ عن السِّياق المكانيّ والسِّياق الموضوعيّ.

ويبدو أنَّ الأقرب لتقسيم السِّياق القرآنيّ هو تقسيمه على قسمين [18]:

الأوَّل – السِّياق الداخليُّ: ويُقصَد به العناصر اللغويَّة داخل النَّصّ: كالسِّباق واللّحاق، والوجوه والنظائر، والإجمال والتفصيل، ومنه: سياق الآية، وسياق السُّورة، وسياق القصَّة أو المقطع، والسِّياق العامّ.

الثاني– السِّياق الخارجيُّ: ويُقصَد به: ما يحيط بالنَّصّ من عوامل خارجيَّة، لها أثرٌ في فَهمه، كأسباب النُّزول، والمكيّ والمدنيّ.

إذن فالسِّياق إطار عام تنتظم فيه عناصِر النَّصِّ ووحداته اللغويَّة، ومقياس تتَّصل بوساطته الجمل فيما بينها وتترابط، وبيئة لغويَّة وتداوليَّة ترعى مجموع العناصر المعرفيّة التي يقدِّمها النَّصُّ للقارئ، ويضبط السِّياق حركات الإحالة بين عناصر النَّصِّ، فلا يُفهَم معنى كلمة أو جملة إلا بوَصْلِها بالَّتي قبلها أو بالَّتي بعدها داخلَ إطار السِّياق، وكثيرًا ما يردُّ الشَّبَه بين الجُمَل والعِبارات مع بعضِ الفوارق التي تميِّزُ بينها، ولا نستطيع تفسيرَ تلك الفوارق إلا بالرجوع إلى السِّياق اللُّغويِّ، ولَحْظِ الفوارقِ الدقيقة التي طرأَتْ بين الجمل. فكلُّ مساق للألفاظ يجرُّ ضرْبًا من المعنى بجزئيَّاته وتفاصيله[19].

المطلب الرابع: عناية الشِّنقيطيّ بالسِّياق في تفسيره

يُعَدُّ السِّياق ركيزة أساسيَّة في منهج الشيخ محمَّد الأمين الشّنقيطيّ في تفسير القرآن، وعنوان الكتاب يدلُّ على ذلك، فهو: أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، فهذا النوع من أنواع التفسير الذي اختاره الشّنقيطيّ في تفسير كلام الله وإيضاحه، يُعنَى بدرجة أساسيَّة ببيان معاني القرآن من سياقات القرآن، وإنَّما اختار هذه الطريقة أنْ يفسِّر القرآن بالقرآن: "لإجماع العلماء على أنَّ أشرفَ أنواع التفسير وأجلَّها تفسير كتاب الله بكتاب الله، إذ لا أحد أعلم بمعنى كلام الله جل وعلا من الله جل وعلا"[20].

ويرى الشّنقيطيّ أنَّ فَهمَ الآية القرآنيّةِ لا يتمُّ بشكل صحيح إلا بوضعها في سياقها القرآنيّ الكامل، سواء كان ذلك من خلال الآيات التي سبقتها ولحقتها في السُّورة نفسها، أو من خلال آيات أخرى في القرآن تتناول الموضوع نفسَه، أو الاستعمال والتركيب اللُّغويّ. وتبدو أهميَّة السِّياق عند الشّنقيطيّ، وعنايته به من خلال استعماله في الآتي:

- تحديد المعاني: إذ يساعد السِّياق في تحديد المعنى الدقيق للكلمة أو الجملة القرآنيّة، ويمنع الوقوع في الأخطاء التي قد تنتج عن فهم اللَّفظ بمَعْزَل عن محيطه النَّصِّي، ولا سيَّما في الألفاظ المشتركة، سواء في الاسم أو الفعل أو الحرف، يقول الشِّنقيطيُّ : "اعلم – وفقني الله وإيَّاك لما يحبُّه ويرضاه– أنَّ مِن أنواع البيان التي تضمَّنها هذا الكتاب المبارك: بيان الإجمال الواقع بسبب اشتراك، سواء كان الاشتراك في اسم أو فعل أو حرف، ومثال الإجمال بسبب الاشتراك في اسم: قوله تعالى: ﴿ثَلَٰثَةَ قُرُوٓءٍ﴾ [البقرة:228]؛ لأنَّ القُرءَ مشترك بين الطُّهر والحيض، وقد أشار تعالى إلى أنَّ المراد بأقراء العدَّة الأطهار بقوله: ﴿فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ﴾ [الطلاق: 1] فاللَّام للتوقيت، ووقت الطَّلاق المأمور به فيه في الآية الطُّهر، لا الحيض، وتدلُّ له قرينة زيادة التاء في قوله: ﴿ثَلَٰثَةَ قُرُوٓءٍ﴾ [البقرة:228]؛ لدلالتها على تذكير المعدود وهو الأطهار، فلو أراد الحيضات لقال: ثلاث قروء، بلا هاء؛ لأنَّ العرب تقول: ثلاثة أطهار، وثلاث حيضات"[21]، فهذا اللَّفظ المشترك (القُرء) ذُكِرَ في سياق الطَّلاق، وهناك سياق آخر في الطَّلاق يكشف المعنى ويوضحه، وإن لم يكن في السُّورة نفسها بل في سورة أخرى، فاستعان به الشّنقيطيُّ ليكون أحد أسباب التَّرجيح

للمعنى الذي اختاره، فضلًا عن المرجّحات الأخرى المساندة، لكنَّه يجعل التَّرجيحَ بالسِّياق هو المقدَّم، وسائر المرجّحات قرائن تزيد مِن قوَّة ذلك السَّبب.

- ربط الآيات بعضها ببعض: فالشِّنقيطيّ يرى أنَّ القرآن الكريم يفسِّر بعضه بعضًا، والسِّياق هو الأداة الرئيسة لإظهار هذا الترابط بين الآيات، ممَّا يكشف عن مقاصد القرآن وأغراضه، يقول الشّنقيطيُّ: "ومن هذا القبيل أنْ يُذكَر وقوع أمر من غير تعرُّض إلى كونه وقع أولًا بتنجيز أو تعليق، ثم بيّن ذلك في موضع آخر، ومثاله: قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَٰٓئِكَةِ ٱسْجُدُواْ لِأَدَمَ ﴾ [البقرة: 34]، فإنَّه لم يبيّن هنا: هل ذلك الأمر بالسُّجود وقع أولًا بتنجيز أو تعليق؟ وقد بيّن في (الحِجْر) و(ص) أنه وقع أولًا معلَّقًا، قال في (الحِجْر): ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقُۢ بَشَرًا مِّن صَلْصَٰلٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ ٢٨ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴾ [الحِجْر: 28-29] وقال في (ص): ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقُۢ بَشَرًا مِّن طِينٍ ٧١ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴾ [ص: 71-72]"[22].

فالشّنقيطيُّ ينظر إلى القرآن الكريم بوصفه سياقًا واحدًا، يربط بعضه بعضًا، فإنْ ذُكِر المعنى في موضع مختصرًا، فإنَّه قد يُذكَر في موضع آخر مبسوطًا، وعلى المفسِّر الالتفات إلى ذلك.

- توضيح المبهمات: فيُسهِم السِّياقُ في توضيح مرجِع الضمائر، وتحديد المخاطَب، وفَهم سبب نزول الآيات، مما يُعطي التفسير شموليَّة ودقَّة. ومن ذلك قول الشّنقيطيّ في مرجع الضمير في كلمة (بينهم) في قوله تعالى: ﴿ وَيَوْمَ يَقُولُ نَادُواْ شُرَكَآءِيَ ٱلَّذِينَ زَعَمْتُمْ فَدَعَوْهُمْ فَلَمْ يَسْتَجِيبُواْ لَهُمْ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُم مَّوْبِقًا ﴾ [الكهف: 52]: "الضمير في قوله (بينهم) قيل: راجع إلى أهل النار. وقيل: راجع إلى أهل الجنة وأهل النار معًا. وقيل: راجع للمشركين وما كانوا يعبدونه من دون الله. وهذا هو أظهرها لدلالة ظاهر السِّياق عليه؛ لأنَّ الله يقول: ﴿ وَيَوْمَ يَقُولُ نَادُواْ شُرَكَآءِيَ ٱلَّذِينَ زَعَمْتُمْ فَدَعَوْهُمْ فَلَمْ يَسْتَجِيبُواْ لَهُمْ ﴾ [الكهف: 52]، ثمَّ قال مخبِرًا عن العابدين والمعبودين: ﴿وَجَعَلْنَا بَيْنَهُم مَّوْبِقًا ﴾ [الكهف: 52]، أي: مَهلِكًا يَفصِل بينهم، ويحيط بهم، وهذا المعنى كقوله: ﴿ وَيَوْمَ نَحْشُرُهُمْ جَمِيعًا ثُمَّ نَقُولُ لِلَّذِينَ أَشْرَكُوا۟ مَكَانَكُمْ أَنتُمْ وَشُرَكَآؤُكُمْ ۚ فَزَيَّلْنَا بَيْنَهُمْ ﴾ [يونس: 28] ، أي: فرَّقنا بينهم"[23]. فالسِّياق كاشف ومحدِّد لمرجع الضمير هنا عند الشِّنقيطيّ كما لا يخفى، والقرآن الكريم يأتي بذكر المعنى مجملًا في موضع ومفصَّلًا في موضع آخر، فليزم حينئذٍ حمل المجمل على المفصل.

- ردّ الأقوال الضعيفة: فيستعين الشّنقيطيُّ بالسِّياق في ردِّ الرِّوايات الضَّعيفة، أو الإسرائيليَّات التي لا تتَّفق مع السِّياق القرآنيّ العامّ، أو مع أصول التفسير، وهذه أداة قوية في التَّرجيح بين الأقوال، يقول الشّنقيطيّ:

"ومن أنواع البيان التي تضمَّنها هذا الكتاب المبارك: أنْ يقول بعض العلماء في الآية قولًا، ويكون في نفس الآية قرينة تدلُّ على بطلان ذلك القول، ومثاله: قول أبي حنيفة – رحمه الله –: إنَّ المسلم يُقتَل بالكافر الذمِّيِّ مثلًا[24]، قائلًا: إنَّ ذلك يُفيدُه عموم النفس بالنفس في قوله: (النفس بالنفس) في قوله: ﴿وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ﴾ الآية [المائدة:45]؛ فإنَّ قوله تعالى في آخر الآية: ﴿فَمَن تَصَدَّقَ بِهِۦ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَّهُۥ﴾ الآية [المائدة:45] قرينة على عدم دخول الكافر؛ لأنَّ صدقته لا تكفِّر عنه شيئًا؛ إذ لا تنفع الأعمال الصالحة مع الكفر"[25].

وهكذا نجد الشّنقيطيَّ أحيانًا يرفض بعض ما قيل في أسباب النزول لضعفه، ويَستنبط من السِّياق ما يؤيِّد هذا الضعف، ومن ذلك إنكاره قصَّة الغرانيق الَّتي قِيل فيها: إنَّ النَّبيّ – صلى الله عليه وسلم – قرأ سورة النَّجم بمكة، فلمَّا بلغ: ﴿أَفَرَءَيْتُمُ ٱللَّٰتَ وَٱلْعُزَّىٰ ١٩ وَمَنَوٰةَ ٱلثَّالِثَةَ ٱلْأُخْرَىٰٓ﴾ [النجم: 19 –20] ألقى الشَّيطان على لسانه: تلك الغرانيق العلى، وأنَّ شفاعتهن لتُرتَجَى، فلمَّا بلَغ آخر السُّورة سجد، وسجد معه المشركون والمسلمون، وقال المشركون: ما ذَكر آلهتنا بخيرٍ قبل اليوم، وشاع في الناس أنَّ أهلَ مكةَ أسلمُوا بسبب سجودهم مع النَّبيّ – صلى الله عليه وسلم –، حتى رَجَع المهاجرون من الحبشة ظنًّا منهم أنَّ قومَهم أسلموا، فوجدوهم على كُفرِهم، فالشّنقيطيّ ضعَّفها وأنكرها بحجة أنَّ في سياق الآيات ما يدلُّ على ضعفها وإنكارها؛ "لأنَّ النَّبيّ – صلى الله عليه وسلم – قَرَأ بعد موضع الإلقاء المزعوم بقليل قوله تعالى، في اللَّات والعزَّى، ومناة الثالثة الأخرى: ﴿إِنْ هِىَ إِلَّآ أَسْمَآءٌ سَمَّيْتُمُوهَآ أَنتُمْ وَءَابَآؤُكُم مَّآ أَنزَلَ ٱللَّهُ بِهَا مِن سُلْطَٰنٍ﴾ [النجم: 23] وليس من المعقول أنَّ النَّبيَّ – صلى الله عليه وسلم – يسبُّ آلهتهم هذا السبَّ العظيم في سورة النَّجم متأخرًا عن ذِكرِه لها بخير المزعوم، إلَّا وغضبوا، ولم يسجدوا؛ لأنَّ العِبرة بالكلام الأخير" ويمضي في جَمْع أدلَّة أخرى وسياقات من القرآن الكريم تدلُّ على بطلانها فيقول: "مع أنَّه قد دلَّت آيات قرآنيَّة على بطلان هذا القول، وهي الآيات الدالة على أنَّ الله لم يجعل للشيطان سلطانًا على النَّبيّ –صلى الله عليه وسلم–، وإخوانه من الرُّسل، وأتباعهم المخلصين، كقوله تعالى: ﴿إِنَّهُۥ لَيْسَ لَهُۥ سُلْطَٰنٌ عَلَى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ ٩٩ إِنَّمَا سُلْطَٰنُهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ يَتَوَلَّوْنَهُۥ وَٱلَّذِينَ هُم بِهِۦ مُشْرِكُونَ﴾ [النحل: 99–100]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ عِبَادِى لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَٰنٌ إِلَّا مَنِ ٱتَّبَعَكَ مِنَ ٱلْغَاوِينَ﴾ [الحِجْر: 42]، وقوله تعالى:﴿وَمَا كَانَ لَهُۥ عَلَيْهِم مِّن سُلْطَٰنٍ إِلَّا لِنَعْلَمَ مَن يُؤْمِنُ بِٱلْءَاخِرَةِ ...﴾ الآية [سبأ: 21]، وقوله: ﴿وَمَا كَانَ لِىَ عَلَيْكُم مِّن سُلْطَٰنٍ ...﴾ الآية [إبراهيم: 22]، وعلى القول المزعوم أنَّ الشَّيطان ألقى على لسانه – صلى الله عليه وسلم – ذلك الكفر البواح، فأيُّ سلطان له أكبر من ذلك.

ومن الآيات الدالة على بطلان ذلك القول المزعوم قوله تعالى في النَّبيّ – صلى الله عليه وسلم –: ﴿ وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ ۝٣ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْىٌ يُوحَىٰ ﴾ [النجم: 3-4] وقوله: ﴿ هَلْ أُنَبِّئُكُمْ عَلَىٰ مَن تَنَزَّلُ ٱلشَّيَٰطِينُ ۝٢٢١ تَنَزَّلُ عَلَىٰ كُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٍ ﴾ [الشعراء: 221 -222]، وقوله في القرآن العظيم: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾[الحِجْر: 9] وقوله تعالى: ﴿ وَإِنَّهُۥ لَكِتَٰبٌ عَزِيزٌ ۝٤١ لَّا يَأْتِيهِ ٱلْبَٰطِلُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِۦ ۖ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ ﴾ [فصلت:41 - 42] فهذه الآيات القرآنيّة تدلُّ على بطلان القول المزعوم"[26].

من هنا نجد السِّياق عند الشِّنقيطيّ هو القاعدة المتينة التي تَحفظُ فَهْمَ المفسِّر من الزَّلل، وتضمَنُ وُصولَه إلى المعنى الصَّحيح الَّذي أراده الله تعالى في كتابه.

المبحث الثاني: الدِّراسة التطبيقيَّة

وفي هذا المبحث نكشفُ عن بعضِ المواضع التي تُبرزُ لنا أَثَرَ السِّياق في التَّرجيح النَّحويِّ بين أقوال المعربين عند الشِّنقيطيّ في تفسيره (أضواء البيان)، ونبيِّن أثر هذا التَّرجيح في المعنى:

الموضع الأوَّل: قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿ خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ ۖ وَعَلَىٰٓ أَبْصَٰرِهِمْ غِشَٰوَةٌ ۖ ﴾ [البقرة: 7]

ناقش الشِّنقيطيُّ هنا احتمالين للواو في قوله تعالى: (وعلى أبصارهم): الأوَّل: أنْ تكون عاطفة على ما قبلها، ويكون الجار والمجرور (وعلى أبصارهم) متعلِّقًا بما تعلَّق به الجار والمجرور قبله (وعلى سمعهم) وهو الفعل (ختم). الاحتمال الثاني: أنْ تكون الواو استئنافيَّة، وحينئذٍ لا تتعلَّق بما تعلَّقَ به الجار والمجرور السابق (وعلى سمعهم)، بل تتعلَّق بمحذوف خبر مقدم للمبتدأ (غشاوة)، وسياق الآية لم يحدِّد أيَّ الاحتمالين.

وهنا نجد الشِّنقيطيَّ يرجِّح الاحتمال الثاني؛ لأنَّ هناك سياقًا آخر يحدِّد هذا الاحتمال، فيقول: "قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿ خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ ۖ وَعَلَىٰٓ أَبْصَٰرِهِمْ غِشَٰوَةٌ ۖ ﴾ الآية [البقرة: 7] لا يخفى أن الواو في قوله: (وعلى سمعهم وعلى أبصارهم) محتملة في الحرفين: أنْ تكون عاطفة على ما قبلها، وأنْ تكون استئنافية، ولم يبيِّن ذلك هنا، ولكن بيَّن في موضع آخر أنَّ قوله: (وعلى سمعهم) معطوف على قوله: (على قلوبهم)، وأنَّ قوله: (وعلى أبصارهم) استئناف، والجار والمجرور خبر المبتدأ الذي هو (غشاوة)، وسوَّغ الابتداء بالنكرة فيه اعتمادها على الجار والمجرور قبلها، ولذلك يجب تقديم هذا الخبر؛ لأنه هو الذي سوَّغ الابتداء بالمبتدأ... فتحصَّل أنَّ الختم على القلوب والأسماع، وأنَّ الغشاوة على الأبصار، وذلك في قوله تعالى: ﴿ أَفَرَءَيْتَ مَنِ ٱتَّخَذَ إِلَٰهَهُۥ هَوَىٰهُ وَأَضَلَّهُ ٱللَّهُ عَلَىٰ عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَىٰ سَمْعِهِۦ وَقَلْبِهِۦ وَجَعَلَ عَلَىٰ بَصَرِهِۦ غِشَٰوَةً ﴾ [الجاثية: 23]، والختم: الاستيثاق

من الشيء حتى لا يَخرُج منه داخلٌ فيه، ولا يَدخُل فيه خارجٌ عنه، والغشاوة: الغطاء على العين يَمْنعُها من الرُّؤية"[27].

وقد رجَّح الشِّنقيطيُّ هذا الوجه انطلاقًا من السِّياق، ورجَّحه قبله غيرُ واحد من المفسِّرين، يقول الزمخشريُّ: "فإنْ قلت: اللَّفظ يَحتَمِل أنْ تكون الأسماع داخلةً في حُكمِ الختم وفي حُكمِ التَّغشية، فعلى أيِّهما يُعوَّل؟ قلت: على دخولها في حُكمِ الختم؛ لقوله تعالى: ﴿وَخَتَمَ عَلَىٰ سَمْعِهِۦ وَقَلْبِهِۦ وَجَعَلَ عَلَىٰ بَصَرِهِۦ غِشَٰوَةً﴾ [الجاثية: 23]؛ ولِوَقْفِهم على سَمْعِهم دون قلوبهم"[28]، فدلَّ السِّياق على أنَّ الختم متعلِّق بالقلوب والأسماع، والغشاوة متعلِّقة بالأبصار؛ لأنَّ الغشاوة تناسب الأبصار لا الأسماع؛ ولأنَّ الختم يناسب الأسماع كما يناسب القلوب؛ إذ كِلاهما يُشبَّه بالوعاء، ويُتَخيَّل فيه معنى الغلق والسَّدِّ ، فإنَّ العرب تقول : استكَّ سمعُه، ووقر سمعه وجعلوا أصابعهم في آذانهم[29]. وأمَّا الختم يقول الله تعالى ﴿فَإِن يَشَإِ ٱللَّهُ يَخۡتِمۡ عَلَىٰ قَلۡبِكَ﴾ [الشورى: 24]

ثم إنَّ القلوب والمَسامِع لمَّا كانت مخفية كان استعمال الختم لها أولى، والأبصار لمَّا كانت بارزة، وإدراكها متعلِّق بظاهر، كان الغشاء لها أليق. والختم على القلوب يكون بتَغْطِيتِها بحيثُ لا يُؤثِّر فيها الإنذار، ولا ينفذ إليها الحق، وأما الختم على السَّمع فيكون بسدِّ مواضعه. والله أعلم.

وعلى هذا فالوقف على قوله: (وعلى سمعهم) تامٌّ، وما بعده كلام مستقلٌّ، فيكون الطَّبْعُ على القلوب والأسماع، والغشاوة على الأبصار كما قاله جماعة [30].

الموضع الثاني: قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿وَمِنۡهُمۡ أُمِّيُّونَ لَا يَعۡلَمُونَ ٱلۡكِتَٰبَ إِلَّآ أَمَانِيَّ﴾ [البقرة: 78]

اختلف العلماءُ في الاستثناء في هذه الآية أمتصل هو أم منقطع؟ وهذا الخلاف مبني على معنى الأمانيّ، لأنَّ من المفسِّرين مَنْ قال: إنَّ الأمانيّ هنا بمعنى: القراءة، وهذا يجعل الاستثناء متصلًا. ومنهم مَنْ قال: إنَّ الأمانيّ هنا هي: الأمانيّ الباطلة التي يتمنَّاها أهل الكتاب، وحينئذٍ سيكون الاستثناء منقطعًا.ويبدو أنَّ الشّنقيطيّ يَميلُ إلى الثاني؛ لأنَّ سياق الآية لا يتناسب مع الأوَّل، في حين أنَّ هناك سياقات أخرى في القرآن الكريم تقوِّي الوجه الثاني، لذا يقول: "اختلف العلماء في المراد (بالأمانيّ) هنا على قولين:

أحدهما: أنَّ المراد بالأمنيَّة القراءة؛ أي: لا يعلمون من الكتاب إلَّا قراءة ألفاظ دون إدراك معانيها. وهذا القول لا يتناسب مع قوله: (ومنهم أُمِّيُّون)؛ لأنَّ الأُمِّيَّ لا يقرأ.

الثاني: أنَّ الاستثناء منقطع، والمعنى: لا يعلمون الكتاب، لكنْ يتمنَّون أمانيّ باطلة، ويدلُّ لهذا القول: قوله تعالى: ﴿وَقَالُواْ لَن يَدۡخُلَ ٱلۡجَنَّةَ إِلَّا مَن كَانَ هُودًا أَوۡ نَصَٰرَىٰۗ تِلۡكَ أَمَانِيُّهُمۡ﴾ [البقرة: 111]، وقوله: ﴿لَّيۡسَ بِأَمَانِيِّكُمۡ وَلَآ أَمَانِيِّ أَهۡلِ ٱلۡكِتَٰبِ﴾ [النساء: 123]" [31]، فكلّ هذه السِّياقات تؤيِّد القول الثاني، وعلى هذا سيكون الاستثناء منقطعًا. واستدل مَنْ قال: إنَّ الأمانيّ هنا: القراءة بسياق قرآنيٍّ آخر، وهو

قوله تعالى: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ مِن رَّسُولٖ وَلَا نَبِيٍّ إِلَّآ إِذَا تَمَنَّىٰٓ أَلۡقَى ٱلشَّيۡطَٰنُ فِيٓ أُمۡنِيَّتِهِۦ﴾ [الحج: 52] وتمنَّى هنا: بمعنى قرأ وتلا، على قول أكثر المفسِّرين[32].

ولا شكَّ أنَّ هناك فرقًا بين السِّياق الذي استدل به الشّنقيطيُّ والسِّياق الذي استدلَّ به أصحاب القول الآخر، فاستدلال الشّنقيطيّ بسياق في الحكاية عن أمانيّ أهل الكتاب، في حين أنَّ السِّياق الآخر ليس في الحكاية عن أهل الكتاب، وإنّما هو سياق خارجي في معنى تلاوة الرُّسل للكتب المنزلَّة عليهم.

الموضع الثالث: يذكر الشّنقيطيُّ في (لو يعمَّر) من قوله تعالى: ﴿يَوَدُّ أَحَدُهُمۡ لَوۡ يُعَمَّرُ أَلۡفَ سَنَةٖ وَمَا هُوَ بِمُزَحۡزِحِهِۦ مِنَ ٱلۡعَذَابِ أَن يُعَمَّرَ﴾ [البقرة:97] وجهين، فيقول: "الأوَّل: وهو قول الجمهور أنَّها حرف مصدريٌّ، وهي وصلَتُها في تأويل مفعول به لـ (يودُّ)، والمعنى: (يودُّ أحدهم) أي: يتمنَّى تعمير ألف سنة، و(لو): قد تكون حرفًا مصدريًّا لقول قتيلة بنت الحارث[33]:

ما كانَ ضرَّكَ لو مَنَنْتَ ورُبَّما مَنَّ الفَتَى وهو المغيظُ المحْنَقُ

أي: ما كان ضرَّك مَنُّه.

وقال بعض العلماء: إنَّ (لو) هنا هي الشرطية، والجواب محذوف وتقديره: لو يعمَّر ألف سنة لكان ذلك أحبَّ شيء إليه، وحَذْفُ جواب (لو) مع دلالة المقام عليه واقعٌ في القرآن وفي كلام العرب، فمنه في القرآن قوله تعالى: ﴿كَلَّا لَوۡ تَعۡلَمُونَ عِلۡمَ ٱلۡيَقِينِ﴾ [العاديات:5] أي: لو تعلمون علم اليقين لما ألهاكم التكاثر، وقوله: ﴿وَلَوۡ أَنَّ قُرۡءَانٗا سُيِّرَتۡ بِهِ ٱلۡجِبَالُ﴾ [الرعد: 31] أي: لكان هذا القرآن، أو لكفرتم بالرحمن، ومنه في كلام العرب قول الشاعر[34]:

فأُقْسِمُ لَوْ شيءٌ أتانا رَسُولُه سِواكَ ولكِنْ لم نَجِدْ لك مَدْفَعا

أي: لو شيء أتانا رسوله سواك لدفعناه"[35].

فيستدلُّ على القول الثاني بسياقات من القرآن الكريم حُذِفَ منها جواب الشرط لـ (لو)، ومجيء (لو) مصدريَّة بعد ما يُفهِم التمني، كالفعل (ودَّ – يودُّ)، كما في هذا الموضع قال به جماعة من النَّحويين، ولكن ليس جمهورهم –كما قد يفهم من عبارة الشّنقيطيّ السابقة –؛ إذ يرى جمهور النَّحويين أنَّ (لو) شرطية حتى في هذا الموضع[36]، وهو القول الثاني الذي ذكره الشّنقيطيّ.

وأصل (لو) حرف شرط للماضي أو للمستقبل، وعلى ذا فأَصْلُ موقِعِه مع الفعل (يودُّ) ونحوه أنَّه جملة مبيِّنة لجملة (يودُّ) على طريقة الإيجاز، والتقدير في مثل هذا: يودُّ أحدهم لو يُعمَّر ألف سنة لما سَئِم أو لما كره، فلمَّا كان مضمون شرط (لو) ومضمون مفعول (يودُّ) واحدًا استغنوا بفعل الشرط عن مفعول الفعل، فحذفوا المفعول، ونُزِّل حرف الشرط مع فعله منزلة المفعول؛ فلذلك صار (لو) مع جملة الشرط في قوَّة المفعول في

المعنى، فصار فعل الشرط مؤوَّلًا؛ ولذلك صار حرف (لو) بمنزلة (أنْ) المصدريَّة؛ نظرًا لكون الفعل الذي بعدها صار مؤوَّلًا بمصدر، ولغلبة هذا الاستعمال، وشيوع هذا الحذف بعد الفعل (يودُّ) – وقد يلحق به ما كان في معناه من الأفعال الدَّالة على المحبَّة والرَّغبة – ذهب بعض النَّحويِّين إلى أنَّ (لو) تُستَعمَل حرفًا مصدريًّا في هذا الموضع[37].

الموضع الرابع: في قوله تعالى: ﴿وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ ۗ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِى ٱلْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا﴾ [آل عمران: 7] .

جرى خلاف بين المعربين حول الواو في (والراسخون). فذهب بعضهم إلى أنَّ الواو استئنافيَّة، فتكون جملة (والراسخون في العلم يقولون آمنا به) مبتدأ وخبرًا مستقلَّين، ويكون الوقف التامّ على لفظ الجلالة (الله)، أي أنَّ تأويل المتشابه لا يعلمه إلا الله وحده، أمَّا الرَّاسخون في العلم فمُهمَّتُهم التسليم والإيمان من دون الخوض في التأويل. وذهب بعضهم إلى أنَّ الواو في (والراسخون) عاطفة، فيكون قوله: (والرَّاسخون) معطوفًا على لفظ الجلالة، وعليه فالمتشابه يعلم تأويله الرَّاسخون في العلم أيضًا [38].

وَينقل الشّنقيطيّ هنا عن ابن قدامة أنَّ فِي الْآيَةِ إشارات تَدُلُّ عَلَى أنّ الواو استئنافيَّة لا عاطفة، ومن الإشارات التي ذكرها ولها علاقة بالسِّياق، الآتي [39]:

الأولى: أنَّه لو أراد عطف الرَّاسخين لقال: ويقولون آمنا به، بالواو.

الثانية: أنَّ في سياق الآية ذمًّا لمبتغي التأويل، ولو كان ذلك للرَّاسخين معلومًا لكان مبتغيه ممدوحًا لا مذمومًا.

الثالثة: أنَّ قولهم: آمنَّا به، يدلُّ على نوع تفويض وتسليم لشيء لم يقفوا على معناه، ولا سيمَّا إذا تبعوه بقولهم: كلٌّ مِن عند ربنا، فذِكْرُهم ربَّهم هاهنا يُعطي الثقة به والتسليم لأمره.

الرَّابعة: أنَّ لفظة (أمَّا) لتفصيل الجمل، فذِكْرُه لها مع القسم الأوَّل في الذين في قلوبهم زيغ، مع وصفه إياهم باتِّباع المتشابه وابتغاء تأويله، يدلُّ على قسم آخر يخالفهم في هذه الصِّفة، وهم الرَّاسخون، ولو كانوا يعلمون تأويله لم يخالفوا القسم الأوَّل في ابتغاء التأويل.

الخامسة: دلالة الاستقراء في القرآن، فإنَّ الله تعالى إذا نفى عن الخلق شيئًا وأثبته لنفسه، أنَّه لا يكون له في ذلك الإثبات شريك، كقوله: ﴿قُل لَّا يَعْلَمُ مَن فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ٱلْغَيْبَ إِلَّا ٱللَّهُ﴾ [النمل: 65] وقوله: ﴿لَا يُجَلِّيهَا لِوَقْتِهَآ إِلَّا هُوَ﴾ [الأعراف: 187]. وقوله: ﴿كُلُّ شَىْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُۥ﴾ [القصص: 88]. فالمطابق لذلك أنْ يكون قوله: ﴿وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ﴾ [آل عمران: 7] معناه: أنَّه لا يعلمه إلا هو وحده، ولو كانت الواو في قوله: (والراسخون) للنَّسق لم يكن لقوله : ﴿كُلٌّ مِّنْ عِندِ رَبِّنَا﴾ [آل عمران:7] فائدة.

فيستدل الشِّنقيطيّ هنا أوَّلًا بسياق الآية للدَّلالة على قوَّة هذا القول، فالسِّياق السابق يدل على المعنى في السِّياق اللاحق، ثم يستدل في الوجه الأخير بالسِّياق العامّ للنَّصِّ القرآنيّ، إذ ورد هذا المعنى في سياقات أخرى مشابهه لهذا السِّياق، ممَّا يدلُّ على المراد، وأنَّ القرآن لا يفرِّق في أساليبه بين المتماثلات.

الموضع الخامس : قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلَّا تَسْجُدَ إِذْ أَمَرْتُكَ﴾ [الأعراف: 12]

يذكر الشّنقيطيّ في هذه الآية أنَّ (لا) صلة، والمعنى: ما منعك أنْ تسجد. في حين يرى بعضهم أنَّ (لا) ليست بصلة؛ بحجَّة أنَّ "المنع فيه طرف من القول والدعاء، فكأنَّه قال: مَن قال لك ألَّا تسجد؟ أو مَن دعاك إلى ألَّا تسجد؟ كما تقول: قد قلت لك ألَّا تفعل كذا" [40].

وَيرجِّح الشِّنقيطيُّ القول الأوَّل، فيقول: "لأنَّ المراد: ما منعك أنْ تسجد إذ أمرتك. بدليل قوله في القصَّة بعينها في سورة (ص): ﴿ قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ ﴾ [ص:75] . فحَذْفُ لفظة (لا) في (ص) مع ثبوتها في (الأعراف)، والمعنى واحد. فدلَّ ذلك على أنَّها مزيدة للتَّوكيد" [41]، فيستدلُّ الشِّنقيطيّ هنا على ترجيحه لهذا القول بسياق القصة.

ثم يستدلُّ كذلك بالسِّياق العامّ للقرآن الكريم، فيرى أنَّ زيادة لفظة (لا) في الكلام الذي فيه معنى الجحد لتوكيده مطردة. كقوله: ﴿ فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ ﴾ [النساء: 65] ، أي فوربّك لا يؤمنون، وقوله: ﴿وَمَا يُشْعِرُكُمْ أَنَّهَا إِذَا جَاءَتْ لَا يُؤْمِنُونَ﴾ [الأنعام: 109] على أحد القولين، وقوله: ﴿قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلَّا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا﴾ [الأنعام: 151] على أحد الأقوال فيها، وقوله: ﴿ وَحَرَامٌ عَلَى قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا أَنَّهُمْ لَا يَرْجِعُونَ ﴾ [الأنبياء: 95] على أحد القولين، وقوله: ﴿وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ﴾ [فصلت: 34] أي: والسيئة، وقوله تعالى: ﴿لِئَلَّا يَعْلَمَ أَهْلُ الْكِتَابِ﴾ [الحديد: 29] . أي: ليعلم أهل الكتاب [42] .

ويعلِّل الشِّنقيطيّ صلة (لا) في هذه المواضع فيقول: "(لا) هنا صلة، وهي على عادة العرب؛ فإنَّها ربَّما لفظت بلفظة (لا) من غير قصد معناها الأصلي، بل لمجرَّد تقوية الكلام وتوكيده"[43]، وبالنَّظر في سياق كلّ من السُّورتين يتبيَّن سبب زيادة (لا) في الأعراف، دون سورة (ص) من وجوه، هي[44]:

1- أنَّ التوكيد في سورة الأعراف بقوله: (ولقد خلقناكم) بمؤكدين هما اللام و (قد)، وهي بخلاف القصَّة في (ص) فإنَّها تبدأ بقوله: (وإذ قلنا). بل المؤكِّدات في قصَّة الأعراف أكثر منها: (لقد)، وزيادة (لا)، (إنَّك من الصَّاغرين) (إنَّك من المنظرين)، (لأقعدنَّ) (لآتينَّهم) (لأملأنَّ جهنّم منكم أجمعين)، (وقاسمهما إنّي لكما لمن النَّاصحين) فناسب ذلك المجيء بـ (لا) الزائدة المؤكِّدة.

2- مقام السَّخط والغضب في قصَّة الأعراف أكبر، فناسب ذلك الزِّيادة في التَّوكيد والغلظة في القول، ويدلُّ على ذلك أمور، منها:

- أنَّه طوى اسمه فلم يذكره في (الأعراف)، فقال: ﴿قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلَّا تَسْجُدَ﴾ [الأعراف: 12] في حين ذكر اسمه في (ص)، فقال: ﴿ قَالَ يَٰٓإِبۡلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسۡجُدَ ﴾ [ص:75].
- صيغة الطَّرد في الأعراف: ﴿ قَالَ فَٱهۡبِطۡ مِنۡهَا فَمَا يَكُونُ لَكَ أَن تَتَكَبَّرَ فِيهَا فَٱخۡرُجۡ إِنَّكَ مِنَ ٱلصَّٰغِرِينَ ﴾ [الأعراف:13] فقد كرَّر الطَّرد مع الصَّغار، (فاهبط) (فاخرج إنك من الصَّاغرين)، وكرَّر الطَّرد مرَّة أخرى، قائلًا: ﴿ قَالَ ٱخۡرُجۡ مِنۡهَا مَذۡءُومٗا مَّدۡحُورٗاۖ ﴾ [الأعراف:18]. وليس كذلك في سورة (ص)، فإنَّه قال: ﴿ قَالَ فَٱخۡرُجۡ مِنۡهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٞ ٧٧ وَإِنَّ عَلَيۡكَ لَعۡنَتِيٓ إِلَىٰ يَوۡمِ ٱلدِّينِ ﴾ [ص: 77-78].
- ويدلُّ عليه أيضًا عدم التبسُّط مع إبليس في الكلام، بخلاف آيات (ص)، وإنَّ عدم التبسُّط في الكلام مما يدلُّ على السُّخط الكبير، فقال في الأعراف: ﴿قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلَّا تَسْجُدَ﴾ [الأعراف: 12]. وقال في (ص): ﴿ قَالَ يَٰٓإِبۡلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسۡجُدَ لِمَا خَلَقۡتُ بِيَدَيَّۖ أَسۡتَكۡبَرۡتَ أَمۡ كُنتَ مِنَ ٱلۡعَالِينَ﴾ [ص: 38]، وقال في (الأعراف): ﴿قَالَ إِنَّكَ مِنَ ٱلۡمُنظَرِينَ ﴾ [الأعراف: 15]، وقال في (ص): ﴿ قَالَ فَإِنَّكَ مِنَ ٱلۡمُنظَرِينَ ٨٠ إِلَىٰ يَوۡمِ ٱلۡوَقۡتِ ٱلۡمَعۡلُومِ ﴾ [ص: 80 - 81] فزاد الفاء، وزاد إلى يوم الوقت المعلوم. وقال في (الأعراف): ﴿ قَالَ أَنظِرۡنِيٓ إِلَىٰ يَوۡمِ يُبۡعَثُونَ﴾ [الأعراف: 14]، وقال في (ص): ﴿ قَالَ رَبِّ فَأَنظِرۡنِيٓ إِلَىٰ يَوۡمِ يُبۡعَثُونَ ﴾ [ص:79]، فزاد (ربِّ) والفاء. فإنَّه لمَّا كان المقام مقام تبسُّط في الكلام، تبسَّطَ هو أيضًا، بخلاف آية الأعراف، فإنَّه لما كان مقام سخط كبير حَذَف التبسُّط، وجعل الكلام على أوجز صورة، ولكل مقام مقال.
- ثم إنَّ القصَّة في سورة (الأعراف) أطول ممَّا هي في سورة (ص)، فوافق ذلك زياد (لا) أيضًا فيها من دون سورة (ص).

الموضع السادس: في قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ حَسۡبُكَ ٱللَّهُ وَمَنِ ٱتَّبَعَكَ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ ﴾ [الأنفال: 64].

ينقل الشِّنقيطيُّ هنا قولين في إعراب (ومن اتَّبعك) (45):

القول الأوَّل: أنَّه في محل رفع بالعطف على اسم الجلالة، أي: حسبك الله، وحسبك أيضًا مَن اتَّبعك مِن المؤمنين.

القول الثاني: هو في محل خفض بالعطف على الضمير الذي هو الكاف، في قوله: حسبك، وعليه فالمعنى: حسبك الله، أي: كافيك وكافي مَن اتَّبعك مِن المؤمنين.

ويختار الشّنقيطيُّ القول الثاني؛ بحجَّة أنَّ "الآيات القرآنيّة تدلُّ على تعيين الوجه الأخير، وأنَّ المعنى كافيك الله، وكافي مَن اتَّبعك مِن المؤمنين؛ لدلالة الاستقراء في القرآن على أنَّ الحَسْب والكفاية لله وحده، كقوله تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّهُمْ رَضُوا مَا آتَاهُمُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَقَالُوا حَسْبُنَا اللَّهُ سَيُؤْتِينَا اللَّهُ مِن فَضْلِهِ وَرَسُولُهُ إِنَّا إِلَى اللَّهِ رَاغِبُونَ ﴾ [التوبة: 59] ، فجعل الإيتاء لله ورسوله، كما قال: ﴿وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ ﴾ [الحشر: 7]، وجعل الحَسْب له وحده، فلم يقل: وقالوا حسبنا الله ورسوله، بل جعل الحَسْب مختصًّا به، وقال: ﴿ أَلَيْسَ اللَّهُ بِكَافٍ عَبْدَهُ ﴾ [الزمر: 36] فخصَّ الكفاية التي هي الحسب به وحده"[46]، وواضح من كلامه استدلاله بسياقات القرآن في هذا المعنى، وهو المناسب هنا، فالحَسْب والكفاية لله وحده، كالتوكُّل والتَّقوى والعبادة، قال الله تعالى: ﴿وَإِن يُرِيدُوا أَن يَخْدَعُوكَ فَإِنَّ حَسْبَكَ اللَّهُ هُوَ الَّذِي أَيَّدَكَ بِنَصْرِهِ وَبِالْمُؤْمِنِينَ ﴾ [الأنفال: 62]. ففرَّق بين الحَسْب والتأييد، فجعل الحَسْب له وحده، وجعل التأييد له بنصره وبعباده، وأثنى الله سبحانه على أهل التوحيد والتوكُّل من عباده حيثُ أفردوه بالحَسْب، فقال تعالى: ﴿الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَانًا وَقَالُوا حَسْبُنَا اللَّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ ﴾ [آل عمران: 173] ولم يقولوا: حسبنا الله ورسوله، فإذا كان هذا قولَهم، ومَدْحَ الربِّ تعالى لهم بذلك، فكيف يقول لرسوله: الله وأتباعك حَسْبُك؟ وأتْباعُه قد أفردوا الربَّ تعالى بالحَسْب، ولم يشركوا بينه وبين رسوله فيه، فكيف يُشرِك بينهم وبينه في حَسْب رسوله؟! وإذا لم يَجُزْ أنْ يكون الله ورسولُه حَسْبَ المؤمن، فكيف يكونُ المؤمنون مع اللهِ حَسْبًا لِرَسولِه؟ هذا من أمحل المحال وأبطل الباطل [47].

الموضع السابع: قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿ وَكَأَيِّن مِّن نَّبِيٍّ قَاتَلَ مَعَهُ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ فَمَا وَهَنُوا لِمَا أَصَابَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَمَا ضَعُفُوا وَمَا اسْتَكَانُوا ﴾ [آل عمران: 146]

هَذِهِ الْآيَةُ الْكَرِيمَةُ وردت فيها قراءات، وحَسْبُنا هنا ما يتعلَّق ببحثنا، وهي قراءة من قرأ (قُتِلَ) بالبناء للمفعول[48]، وعَلَى هذه القراءة يَنقُل لنا الشّنقيطيُّ وجهين من الإعراب في نائب الفاعل لهذا الفعل (قُتِلَ)، فيقول: "يُحتَمَل نائب الفاعل فيها أنْ يكون لفظة (رِبِّيُّون)، وعليه فليس في (قُتِلَ) ضمير أصلًا، ويحتمل أن يكون نائب الفاعل ضميرًا عائدًا إلى النَّبيّ، وعليه فـ(معه) خبر مقدم، و(رِبِّيُّون) مبتدأ مؤخر، سوَّغ الابتداء به اعتماده على الظَّرف قبله، ووَصْفُه بما بعده، والجملة حاليَّة، والرَّابط الضَّمير، وسوَّغ إتيان الحال من النَّكرة الَّتي هي (نبيٍّ) وصفه بالقتل ظلمًا"[49].

وبعد نَقْلِه لهذين الوجهين المحتملين في نائب الفاعل، أشار إلى أنَّ الأقرب أنْ تكون لفظة (رِبِّيُّون) هي نائب الفاعل، واحتجَّ على ذلك بأنَّ "الآيات القرآنيّة مبيّنة أنَّ النَّبيَّ المقاتِل غير مغلوب بل هو غالب، كما صرَّح

تعالى بذلك في قوله: ﴿كَتَبَ ٱللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا۠ وَرُسُلِيٓ﴾ [المجادلة: 21] ، وقال قبل هذا: ﴿أُوْلَٰٓئِكَ فِي ٱلْأَذَلِّينَ﴾ [المجادلة: 20]، وقال بعده: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ﴾ [المجادلة: 21] وأغلب معاني الغلبة في القرآن الغلبة بالسيف والسنان، كقوله: ﴿إِن يَكُن مِّنكُمْ عِشْرُونَ صَٰبِرُونَ يَغْلِبُوا۟ مِاْئَتَيْنِ ۚ وَإِن يَكُن مِّنكُم مِّاْئَةٌ يَغْلِبُوٓا۟ أَلْفًا مِّنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟﴾ [الأنفال: 65]، وقوله: ﴿فَإِن يَكُن مِّنكُم مِّاْئَةٌ صَابِرَةٌ يَغْلِبُوا۟ مِاْئَتَيْنِ ۚ وَإِن يَكُن مِّنكُمْ أَلْفٌ يَغْلِبُوٓا۟ أَلْفَيْنِ﴾ [الأنفال: 66]، وقوله: ﴿الٓمٓ ١ غُلِبَتِ ٱلرُّومُ ٢ فِيٓ أَدْنَى ٱلْأَرْضِ وَهُم مِّنۢ بَعْدِ غَلَبِهِمْ سَيَغْلِبُونَ﴾ [الروم: 40]، وقوله: ﴿كَم مِّن فِئَةٍ قَلِيلَةٍ غَلَبَتْ فِئَةً كَثِيرَةًۢ﴾ [البقرة: 249] ، وقوله: ﴿قُل لِّلَّذِينَ كَفَرُوا۟ سَتُغْلَبُونَ﴾ [آل عمران: 12]، إلى غير ذلك من الآيات..

وبيّن –تعالى– أن المقتول ليس بغالب، بل هو قسم مقابل للغالب بقوله تعالى: ﴿وَمَن يُقَٰتِلْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ فَيُقْتَلْ أَوْ يَغْلِبْ﴾ [النساء: 74]" [50].

فهذه السِّياقات كلها تشهد بأن القتل ليس واقعًا على النَّبيّ المقاتِل؛ لأنَّ الله تعالى كتب وقضى في أزله أنَّه غالِبٌ، وصرَّح بأنَّ المقتول غير غالب.

وهذا هو الذي يتوافق مع المقام ومعنى الآية؛ لأنَّ غلبة الأنبياء على قسمين:

الأوَّل: غلبة بالحجة والبيان.

الثاني: غلبة بالسيف والسنان.

والغلبة الأوَّلى ثابتة لجميع الأنبياء، أمَّا الثانية فهي ثابتة لخصوص الأنبياء الذين أُمِروا منهم بالقتال في سبيل الله تعالى؛ لأنَّ من لم يُؤمَر بالقتال ليس بغالب ولا مغلوب؛ لأنَّه لم يغالِب في شيء.

وبيَّن الشّنقيطيّ أنَّ نَصْرَ الرُّسل المذكور في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ سَبَقَتْ كَلِمَتُنَا لِعِبَادِنَا ٱلْمُرْسَلِينَ ١٧١ إِنَّهُمْ لَهُمُ ٱلْمَنصُورُونَ﴾ [الصافات: 171-172] وفي قوله تعالى: ﴿إِنَّا لَنَنصُرُ رُسُلَنَا وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ فِي ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَيَوْمَ يَقُومُ ٱلْأَشْهَٰدُ﴾ [غافر:51] أنَّه نَصْرُ غلبةٍ بالسَّيف والسِّنان للذين أُمِروا منهم بالجهاد؛ لأنَّ الغلبة التي بيَّن الله تعالى أنَّه كَتَبها لهم أخصُّ مِن مُطلَقِ النصر؛ لأنَّها نصرٌ خاصٌّ، والغلبة لغة: القهر، والنصر لغة: إعانة المظلوم، فيجب بيان هذا الأعمّ بذلك الأخصّ.

وقد صرَّح الله تعالى بأنَّ ما وَعَد به رُسُلَه لا يُمكِن تبديله بقوله جل وعلا: ﴿وَلَقَدْ كُذِّبَتْ رُسُلٌ مِّن قَبْلِكَ فَصَبَرُوا۟﴾ [الأنعام: 34]، ولا شك أنَّ قوله تعالى: ﴿كَتَبَ ٱللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا۠ وَرُسُلِيٓ﴾ [المجادلة: 21] مِن

كلماته التي صرَّح بأنَّها لا مبدِّل لها، وقد نفى جلَّ وعلا عن المنصور أنْ يكون مغلوبًا نفيًا باتًّا بقوله تعالى: ﴿إِن يَنصُرۡكُمُ ٱللَّهُ فَلَا غَالِبَ لَكُمۡ﴾ [آل عمران: 160].

ويذكر الشِّنقيطيّ سياقًا خارجيًّا يؤيِّد ما ذهب إليه، فيقول: "وذكر مقاتل أنَّ سبب نزول قوله تعالى: ﴿كَتَبَ ٱللَّهُ لَأَغۡلِبَنَّ أَنَا۠ وَرُسُلِيٓ﴾ [المجادلة: 21] أنَّ بعض الناس قال: أيظنُّ محمَّد وأصحابُه أنْ يَغلِبوا الرُّومَ وفارس كما غلبوا العرب؟ زاعمًا أنَّ الرُّوم وفارس لا يغلبُهم النَّبيّ – صلى الله عليه وسلم – لكثرتهم وقوَّتهم، فأنزل الله الآية، وهو يدلُّ على أنَّ الغلبة المذكورة فيها غلبة بالسَّيف والسِّنان؛ لأنَّ صورة السبب لا يمكن إخراجها، ويدلُّ له قوله قبله: ﴿أُوْلَٰٓئِكَ فِي ٱلۡأَذَلِّينَ﴾ [المجادلة: 20]، وقوله بعده: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٞ﴾ [المجادلة: 21]" [51]، وهذا سياق خارجي غير لغوي، إذ سبب النزول يُعَدُّ من السِّياقات غير اللغويَّة.

ومن السِّياقات التي يستشهد بها الشّنقيطيّ في الاحتجاج أحيانًا القراءة الشَّاذَّة، وفي هذا السِّياق يقول: "وقد قدَّمنا في ترجمة هذا الكتاب أنَّنا نستشهد للبيان بالقراءة السبعيَّة بقراءة شاذَّة، فيشهد للبيان الذي بيَّنَّا به، أنَّ نائب الفاعل (رِبِّيُّون)، وأنَّ بعض القرَّاء غير السبعة قرأ (قُتِّل معه رِبِّيُّون) بالتشديد؛ لأنَّ التكثير المدلول عليه بالتَّشديد يقتضي أنَّ القتل واقع على الرِّبِّيِّين لا على النَّبيّ" [52].

الموضع الثامن: قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿فَمَنۡ أَظۡلَمُ مِمَّن كَذَّبَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَصَدَفَ عَنۡهَا﴾ [الأنعام: 157].

يذكر الشّنقيطيّ في الفعل (صدف) في هذه الآية قولين للعلماء[53]: فيرى بعضهم أنَّ هذا الفعل لازم، ومعناه: أعرض عنها، وهو مرويٌّ عن ابن عباس، ومجاهد، وقتادة.

وَيرى السُّدّي: أنَّ (صدف) في هذه الآية متعدٍّ للمفعول، والمفعول محذوف، والمعنى: أنَّه صدَّ غيره عن اتِّباع آيات الله.

ويرجِّح الشّنقيطيّ قول السّدي، فيقول: "والقرآن يدلُّ لقول السّديّ؛ لأنَّ إعراض هذا الذي لا أحد أظلم منه عن آيات الله، صرَّح به في قوله: ﴿فَمَنۡ أَظۡلَمُ مِمَّن كَذَّبَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ﴾ [الأنعام: 157]؛ إذ لا إعراض أعظم من التكذيب، فدلَّ ذلك على أنَّ المراد بقوله (وصدف عنها): أنَّه صدَّ غيره عنها، فصار جامعًا بين الضَّلال والإضلال" [54].

فسياق الآية هو الفيصل في اختيار هذا القول، وهناك سياقات أخرى تدلُّ على ذلك، ومنها ما ذكره ابن كثير حين قوَّى هذا القول، فقال: "وقول السّديّ هاهنا فيه قوَّة؛ لأنَّه قال: ﴿فَمَنۡ أَظۡلَمُ مِمَّن كَذَّبَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَصَدَفَ عَنۡهَا﴾ [الأنعام: 157] كما تقدَّم في أول السُّورة ﴿وَهُمۡ يَنۡهَوۡنَ عَنۡهُ وَيَنۡـَٔوۡنَ عَنۡهُۖ وَإِن يُهۡلِكُونَ إِلَّآ أَنفُسَهُمۡ﴾ [الأنعام : 26]، وقال تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ وَصَدُّواْ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ زِدۡنَٰهُمۡ عَذَابٗا فَوۡقَ

﴿ٱلۡعَذَابِ﴾ [النحل : 88] ، وقال في هذه الآية الكريمة: ﴿فَمَنۡ أَظۡلَمُ مِمَّن كَذَّبَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَصَدَفَ عَنۡهَاۚ سَنَجۡزِي ٱلَّذِينَ يَصۡدِفُونَ عَنۡ ءَايَٰتِنَا سُوٓءَ ٱلۡعَذَابِ بِمَا كَانُواْ يَصۡدِفُونَ﴾ [الأنعام: 157]" [55].

وهذا يتوافق مع المعنى العامّ للآية؛ إذ لوكان الفعل (صدف) لازمًا فيكون بمعنى أعرض، والإعراض يتضمَّنه التكذيب، فيمكن أنْ يُستَغنَى عنه بقوله في الآية نفسها: (كذَّب)؛ إذ لا إعراض أعظم من التكذيب.

وابتدأ الله تعالى هذه الآية بالاستفهام الإنكاري (ومن أظلم...) الذي يُفيدُ النَّفي مع التَّوبيخ؛ أي: لا أحد أظلم ممَّن كذَّب بآيات الله تعالى، وصَدَف عنها؛ إذ ارتكب ظلمين فاحشين:

أولهما: أنَّه كذَّب بآيات الله تعالى الدَّالة على كمال ربوبيَّته ووحدانيَّته، وإنَّ ذلك ظلمٌ وكفرٌ وضلال.

ثانيهما: أنَّه صَدَف عنها، أي: أعرض عنها إعراضًا شديدًا، فانصرف عنها، وعَمِل على أنْ يَصرِف غيره عنها، إذ يُطلَق الفعل (صدف) بمعنى: صرف غيره كما في القاموس[56]. وأصله التعدية إلى المفعول بنفسه، وإلى الثاني بـ(عن)، يقال: صدفت فلانًا عن كذا ، كما يقال: صرفته، وقد شاع تنزيله منزلة اللازم حتى غلب عدم ظهور المفعول به، فالصَّدَف إذن الانصراف عنها، وصرف الناس عنها بتضليلهم، وإيذاء المهتدين لحَمْلِهم على الضَّلال والفساد، والتحريض على ضِعاف المؤمنين، وإيجاد رأيٍ عامٍّ ضالٍّ مُضِلٍّ.

ولقد أنذر الله تعالى في هذه الآية كذلك الذين أعرضوا عن الحق، ودَعَوُا الناس إلى الإعراض، وآذَوا مَنْ لم يُعرِض عنه، وسَلَك سبيلَ المؤمنين، فقال تعالت كلماته: ﴿سَنَجۡزِي ٱلَّذِينَ يَصۡدِفُونَ عَنۡ ءَايَٰتِنَا سُوٓءَ ٱلۡعَذَابِ بِمَا كَانُواْ يَصۡدِفُونَ﴾ [الأنعام: 157] فـ(السين) هنا لتأكيد الوقوع في المستقبل، وعبَّر بالسين الدَّالة على قرب الوقوع المؤكَّد للدلالة على قرب الوقوع وتأكُّده، وكلُّ آتٍ قريبٌ ما دام مؤكَّدَ الوقوع.

وأسند سبحانه الجزاء إلى ذاته العليَّة، لتأكُّد وقوعه؛ فإنَّ الله لا يخلف الميعاد عذابًا أو ثوابًا. وعبَّر سبحانه وتعالى عن الظالمين بالاسم الوصول، وهو إشعار بأنَّ الصِّلة هي السَّبب في هذا الجزاء الشديد، الذي وصفه سبحانه بأسوأ العذاب، أي: عذاب وَقْعُه يسوؤهم، ويؤلمهم، وهو في ذاته سوء، لا يكون إلا لمن تكون عاقبته السُّوْأى، ولمن كان يفعل ما يَسُوء، ويكفر بالله تعالى، وذكر سبحانه السبب في هذا العذاب الذي هو سوء في ذاته، فقال: (بما كانوا يصدفون)، أي: بسبب استمرارهم على الصَّدف بإعراضهم، وحَمْلِ الناس على أنْ يُعرضوا عن سبيل الله سبحانه وتعالى[57].

كلُّ هذه السِّياقات في الآية تدلُّ على أنَّ الصدف: الإعراض عن الحقِّ وصَرْف الناس عنه.

الموضع التاسع: قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ وَصَدُّواْ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ زِدۡنَٰهُمۡ عَذَابٗا فَوۡقَ ٱلۡعَذَابِ بِمَا كَانُواْ يُفۡسِدُونَ﴾ [النحل: 88]

بيَّن الشِّنقيطيّ أنَّ الفعل (صدَّ) له استعمالان في اللُّغة، فقال: "اعلم أوَّلًا أنَّ (صدَّ) تستعمل في اللُّغة العربيَّة استعمالين، أحدهما: أنْ تُستَعمَل متعدية إلى المفعول، كقوله تعالى: ﴿هُمُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ وَصَدُّوكُمْ عَنِ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ﴾... الآية [الفتح: 25] ، ومضارع هذه المتعدية: (يصُدّ) بالضم على القياس، ومصدرها (الصَّد) على القياس أيضًا. والثاني: أنْ تُستَعمَل (صدَّ) لازمة غير متعدية إلى المفعول، ومصدر هذه (الصدود) على القياس، وفي مضارعها الكسر على القياس، والضمُّ على السَّماع، وعليهما القراءتان السبعيَّتان في قوله: ﴿إِذَا قَوْمُكَ مِنْهُ يَصِدُّونَ﴾ [الزخرف:57]"[58].

ثم تعرَّض لما جاء في هذه الآية، وبيَّن أنَّ الفعل هنا "محتمل لأنْ تكون (صدَّ) متعدية، والمفعول محذوف لدلالة المقام عليه، على حد قوله في الخلاصة:

وَحَذْفَ فَضْلَةٍ أَجِزْ إِنْ لَمْ يَضِرْ كَحذْفِ مَا سِيقَ جَوَابًا أَوْ حُصِرْ

ومحتمل لأنْ تكون (صدَّ) لازمة غير متعدية إلى المفعول"[59].

ورجَّح أنَّ الفعل (صدَّ) هنا متعدٍّ، والمفعول محذوف، وأشار إلى ثلاث قرائن في سياق الآية نفسها يدلُّ على ذلك:

القرينة الأولى: "أنا لو قدَّرنا (صدَّ) لازمة، وأنَّ معناها: صدودهم في أنفسهم عن الإسلام؛ لكان ذلك تكرارًا من غير فائدة مع قوله: (الذين كفروا)، بل معنى الآية: كفروا في أنفسهم، وصدُّوا غيرهم عن الدِّين فحَمَلُوه على الكفار أيضًا"[60]، فحتى لا يتكرر المعنى، أو لا تكون هناك فائدة جديدة؛ إذ الكفر يدلُّ على الصُّدود والإعراض، فناسب إذن أنْ تكون (صدَّ) هنا متعدِّية حتى تكشف معنى جديدًا، وهو أنَّ هذا الكافر أعرض وصدَّ الناس عن هذا الدِّين، وبناء الكلام على التأسيس أولى من بنائه على التأكيد والترادف.

القرينة الثانية: "قوله تعالى: (زدناهم عذابا فوق العذاب)، فإنَّ هذه الزيادة من العذاب لأجل إضلالهم غيرهم. والعذاب المزيد فوقه: هو عذابهم على كفرهم في أنفسهم، بدليل قوله في المضلِّين الذين أضلُّوا غيرهم: ﴿لِيَحْمِلُوٓاْ أَوْزَارَهُمْ كَامِلَةً يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ ۙ وَمِنْ أَوْزَارِ ٱلَّذِينَ يُضِلُّونَهُم بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾... الآية [النحل: 25]، وقوله: ﴿وَلَيَحْمِلُنَّ أَثْقَالَهُمْ وَأَثْقَالًا مَّعَ أَثْقَالِهِمْ﴾ [العنكبوت: 13] ... الآية"[61].

القرينة الثالثة: "قوله: (بما كانوا يفسدون)، فإنَّه يدلُّ على أنَّهم كانوا يُفسِدون على غيرهم مع ضلالهم في أنفسهم"[62]، والباء في (بما كانوا يفسدون) للسببيَّة، والمراد: إفسادهم الراغبين في الإسلام بتسويل البقاء على الكفر[63]. فالشّنقيطيّ هنا يستعين بسياق الآية وما فيه من قرائن، تدل على ترجيح ما ذهب إليه، ويربط ذلك بالمعنى الذي يتوافق مع هذا السِّياق.

الموضع العاشر: في قوله تعالى: ﴿إِنَّهُۥ لَيْسَ لَهُۥ سُلْطَٰنٌ عَلَى ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ ٩٩ إِنَّمَا سُلْطَٰنُهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ يَتَوَلَّوْنَهُۥ وَٱلَّذِينَ هُم بِهِۦ مُشْرِكُونَ﴾ [النحل: 99-100]

اختلف المفسِّرون في الضَّمير في (به) مِن قولِه: (والذين هم به مشركون)، على أيِّ شيء يعود؟، منهم مَن قال: يعود على الله سبحانه، أي والذين هم بالله مشركون.

ومنهم مَن قال: الضَّمير يعود على الشَّيطان[64].

وَيستظهر الشّنقيطيّ القول الثاني، فـ "الضَّمير عائدٌ إلى الشَّيطان لا إلى الله. ومعنى كونِهم مشركين به: هو طاعتهم له في الكفر والمعاصي"[65].

ويستدل الشِّنقيطيّ على ذلك بالآيات الَّتي فيها التحذير من عبادة الشيطان، كقوله تعالى عَنْ إبراهيم: ﴿يَٰٓأَبَتِ لَا تَعْبُدِ ٱلشَّيْطَٰنَ﴾... [مريم: 44] وقوله تعالى: ﴿أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعْبُدُوا۟ ٱلشَّيْطَٰنَ ۖ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ﴾ [يس: 60] إلى غير ذلك من الآيات [66].

وعلى هذا القول تكون الباء سببيَّة، والمعنى: بسببه، وهذا كما تقول للرجل إذا تكلم بكلمة مؤدِّية إلى الكفر: كَفَرتَ بهذه الكلمة، أي: من أجْلِها، فكذلك قوله: (والذين هم به مشركون) أي: من أجْلِه، ومِن أَجْلِ حَمْلِه إياهم على الشرك بالله صاروا مشركين.

فرجَّح الشّنقيطيّ ذلك لدلالة السِّياق عليه؛ ويزاد على ذلك[67]:

- أنَّ الضَّمائر السَّابقة عائدة إلى الشَّيطان، وليس من مانع يمنع حَمْلَ هذا الضمير على الشيطان، فكان أظهر للتَّناسق، فرجَّح بعضهم هذا القول لاتِّحاد الضَّمائر فيه مع تبادره إلى الذِّهن، فتأمَّل ما قبله من ضمائر (إنَّما سلطانه) أي: الشيطان، (على الذين يتولَّونه) أي: الشيطان، (والذين هم به مشركون) يكون الضمير عائدًا إلى الشيطان، حتى تتوحد الضمائر، وتوحيد الضمائر أولى من تفريقها إذا لم يوجد هناك مانع.
- كذلك جاء تقديم الجار والمجرور (به) على (مشركون)؛ للدلالة على الحصر، أي: ما أشركوا إلَّا بسبب غواية الشيطان.
- وجاء التعبير بالاسم وليس بالفعل في قوله: (مشركون)؛ لأنَّ الاسم يدلُّ على الثبوت والدوام، والنكتة في هذا أنَّ الشيطان لم يُضِلَّ الكفار ليمارسوا الشرك أحيانًا، بل اجتهد عليهم حتى احترفوا الشِّرك، فصار المعنى: وما احترف الكفَّار الشِّرك احترافًا إلا بسبب الشَّيطان.

الموضع الحادي عشر: في قول الله تعالى: ﴿ثُمَّ كَانَ عَٰقِبَةَ ٱلَّذِينَ أَسَٰٓـُٔوا۟ ٱلسُّوٓأَىٰٓ أَن كَذَّبُوا۟ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَكَانُوا۟ بِهَا يَسْتَهْزِءُونَ﴾ [الروم: 10]

اختلف معربو القرآن في إعراب كلمة (السُّوأَى) [68]: منهم مَن جعلها معمولةً للفعل (كان)، ومنهم مَنْ جعلها معمولةً للفعل (أساءوا)، ويرجّح الشّنقيطيُّ القولَ الأوَّل، ويرى أنَّ (السُّوأى) إما اسم (كان) على قراءة مَنْ فَتَحَ التاء في (عاقبة)، وإمَّا خبرها على قراءة من ضَمَّ التاء في (عاقبة) [69]، ويرى أنَّ القول الثَّاني غير صواب، فيقول: "وبما ذكرنا تعلم أنَّ قول مَن قال: إن (السُّوأَى) منصوب بـ(أَسَاءُوا)، أي: اقترفوا الجريمة السُّوأى خلاف الصَّواب"[70]؛ لأن المعنى: كانت عاقبة المسيئين السُّوأى، والسُّوأى: هي تأنيث الأسوأ، أي: كانت عاقبتهم العقوبة، التي هي أسوأ العقوبات، أي: أكثرها سوءًا وهي النار.

وقد استدلَّ الشّنقيطيُّ على هذا التَّرجيح بجملة من السِّياقات القرآنيَّة، فقال: "وهذا المعنى تدلُّ عليه آيات كثيرة توضِّح أنَّ الكفر والتَّكذيب، قد يؤدِّي شؤمه إلى شقاء صاحبه، وسوء عاقبته، والعياذ بالله، كقوله تعالى: ﴿فَلَمَّا زَاغُوٓاْ أَزَاغَ ٱللَّهُ قُلُوبَهُمۡ﴾ [الصف: 5]، وقوله: ﴿فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٞ فَزَادَهُمُ ٱللَّهُ مَرَضٗاۖ﴾ [البقرة: 10]، وقوله: ﴿بَل طَبَعَ ٱللَّهُ عَلَيۡهَا بِكُفۡرِهِمۡ﴾ [النساء: 155]" [71].

ويُزاد على ذلك أنَّ سياق الآيات في هذه السُّورة هو خير شاهد على المعنى. إذا تابعنا قراءة الآيات التي تلي هذه الآية، نجد المقابلة الواضحة بين مصير المسيئين ومصير المحسنين: فعاقبة المسيئين: ﴿ثُمَّ كَانَ عَٰقِبَةَ ٱلَّذِينَ أَسَٰٓـُٔواْ ٱلسُّوٓأَىٰٓ﴾ [الروم: 10]، وعاقبة المحسنين: ﴿فَأَمَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ فَهُمۡ فِي رَوۡضَةٖ يُحۡبَرُونَ﴾ [الروم: 15]. هذا المقابلة الصَّريحة في السِّياق نفسه تدلُّ بقوَّة على أنَّ (السوأى): هي النَّار، فهي مقابل (روضة)، فكما أنَّ الجنَّة هي أعلى الدرجات وأحسن العاقبة، فإنَّ النَّار هي أسوأ العاقبة.

ومن المقابلات القرآنيَّة التي تؤكِّد هذا المعنى قوله تعالى: ﴿لِّلَّذِينَ أَحۡسَنُواْ ٱلۡحُسۡنَىٰ وَزِيَادَةٞۖ﴾ [الرعد: 26]، في مقابل قوله تعالى: ﴿ثُمَّ كَانَ عَٰقِبَةَ ٱلَّذِينَ أَسَٰٓـُٔواْ ٱلسُّوٓأَىٰٓ﴾ [الروم: 10]، فالسُّوأى: على زِنَة (فُعلى) من السُّوء، تأنيث: الأسْوَأ؛ وهو الأقبح، كما أنَّ الحُسنى تأنيث الأحسن، والحسنى: هي الجنَّة والنَّعيم، فكذلك السُّوأى: هي النَّار والعذاب. ويشهد لذلك أيضًا تفسير الصَّحابي ابن عباس – رضي الله عنهما–، إذ قال: "أساءوا: هنا بمعنى: كفروا، و(السُّوأى): هي النار"[72].

فهنا نَجِدُ أنَّ الأدلة تضافرت على ترجيح قول مَنْ قال: إنَّ (السُّوأى) هنا: النَّار، وليست مصدرًا معمولًا للفعل (أساءوا)، وكان السِّياق القرآنيُّ في الآيات الواردة بعدها، أو في نظائرها، خيرَ دليلٍ على ذلك، وزيادة على ذلك تفسير الصَّحابي.

الخاتمة:

بعد هذا الطَّواف مع العلَّامة الشّنقيطيّ في تفسيره النافع (أضواء البيان) والوقوف على اختياراته، وعنايته بالقرآن الكريم، ظهرت جملة من النتائج، وهذا عَرْض لأبرزها:

- قوَّة أثر السِّياق في التَّرجيح بين أقوال النَّحويين، واختيار القول الأقرب منها؛ لأنَّ الله –تعالى– أعلم بمراده من كلامه، وتفسيرُ القرآن بالقرآن هو أعلى مراتب التفسير، ولم يخالف أحدٌ في ذلك، ومن هنا نجد أنَّ أوَّل أساس يَبنِي عليه الشّنقيطيُّ ترجيحاته في مسائل الخلاف هو السِّياق القرآنيّ.
- قوَّة أثر السِّياق في الدلالة، فالمعنى يبقى أحيانًا مستورًا حتى يكشفه السِّياق، وأحيانًا تتضارب الأقوال وتتعدَّدُ في الآية الواحدة وبنظرةٍ في السِّياق يبدو القول الأقرب جليًّا واضحًا.
- عدم اقتصار الشّنقيطيّ في اختيار الأقوال على مرجِّح واحد في الغالب، بل يحشُد الأدلَّة والقرائن المرجِّحة من النُّصوص الشّرعيَّة، والعلوم اللغويَّة، والقواعد الأصوليَّة، مما يدلُّ على سَعَة عِلمِه وتفنُّنه.
- ظهور مفهومِ السِّياق القرآنيّ عند العلَّامة الشِّنقيطيّ واسعًا ليشمل السِّياق الداخليَّ والخارجيَّ، وسياق الآية والسُّورة والقصة والسِّياق العامّ، ويكشف هذا استحضاره العجيب لهذه السِّياقات المتنوِّعة، وحَشْدها في بعض المواضع.
- مراعاة الشّنقيطيِّ في اختياراته المعنى الذي يتوافق مع القرآن الكريم وعظمته، فلا يرجِّح قولًا على آخر إلَّا وهو يدرك المعنى الذي يؤدي إليه ذلك التَّرجيح، وقد يترك التَّرجيح؛ لأنَّ كِلا المعنيين متناسبان أو بينهما تلازم، فليس همُّه استيعاب كلِّ قولٍ قِيل في الآية أو كلِّ وجه تحتمله.
- حضور السِّياق الخارجيّ في ترجيحات الشِّنقيطيّ واختياره للأقوال النَّحويَّة، فنجده أحيانًا يرجِّح بسبب النزول، وأسباب النزول تُعَدُّ من أنواع السِّياق الخارجيِّ للقرآن الكريم.

هذا ويوصي البحث بالتوسع والدقة في دراسة السياق عند المفسرين وربطه بالجانب اللغوي عامة والنحوي خاصة، وبالاهتمام بتفسير الشنقيطي (أضواء البيان) وكشف منهجه اللغوي في تفسيره، ودراسة أنواع السياق ولا سيما الخارجي وأثرها في التفسير والاختيار.

الهوامش:

(1) الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي – بيروت، 2001م. (185/9)

(2) ابن فارس، أحمد، معجم مقاييس اللُّغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ – 1979م. (117/3)

(3) ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط.3 – 1414 هـ (166/10)

(4) الزمخشري، محمود بن عمرو، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1419 هـ – 1998 م. (484/1)

(5) حسان، تمام، قرينة السياق، بحث قُدِّم في (الكتاب التذكاري للاحتفال بالعيد المئوي لكلية دار العلوم) مطبعة عبير للكتاب سنة 1413 هـ 1993م. ص (375)

(6) أولمان، ستيفن، دور الكلمة في اللغة، ، ترجمة: كمال بشر، مكتبة الشباب، القاهرة، 1992م، ص 62

(7) محمود، المثنى عبد الفتاح، نظرية السياق القرآني دراسة تأصيلية نقدية، دار وائل، الأردن، 2008، ص15

(8) المطيري، أحمد لافي، دلالة السياق القرآني في تفسير أضواء البيان للعلامة الشنقيطي دراسة موضوعية تحليلية ص (14)

(9) الشهراني، سعد محمد، السياق القرآني وأثره في تفسير المدرسة العقلية الحديثة، كرسي القرآن وعلومه، جامعة الملك سعود، ط1، 1436هـ، ص 29

(10) الشاطبي، إبراهيم بن موسى، الموافقات، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان،1417هـ/ 1997م، (266/4)

(11) ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر، بدائع الفوائد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (9/4)

(12) الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرين، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر، ط2، 1395 هـ – 1975 م، أبواب تفسير القرآن، باب: ومن سورة المؤمنون (327/5) برقم (3175)

(13) ابن عبد السلام، عز الدين عبد العزيز، الإمام في بيان أدلة الأحكام، تحقيق: رضوان مختار بن غربية، دار البشائر الإسلامية، بيروت، 1407هـ – 1987م، ص(161)

(14) ابن جزي الكلبي، أبو القاسم محمد بن أحمد، التسهيل لعلوم التنزيل، تحقيق: الدكتور عبد الله الخالدي، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، 1416 هـ، (19/1)

(15) ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، 1416هـ/1995م، (94/15)

(16) ينظر: حجازي، محمود فهمي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، ص159، وبلبع، عيد، السياق وتوجيه دلالة النص، دار بلنسية، مصر، 1439-2008، ص(130-131)

(17) ينظر: بودرع، عبدالرحمن، منهج السياق في فهم النص، ص29

(18) ينظر: بوجلال، وليد، السياق في الدراسات القرآنية، مجلة النص، المجلد (8) العدد (1)، السنة 2022م، ص 84.

(19) ينظر: منهج السياق في فهم النص، ص29.

(20) الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر، بيروت – لبنان،1415 هـ – 1995 م (10/1)

(21) نفسه (10/1) و(98/1)

(22) نفسه .

(23) نفسه (10/1)

(24) الكاساني، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الحنفي، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، 1406هـ - 1986م، (236/7)

(25) نفسه (17/1- 18)

(26) نفسه (286/5)

(27) نفسه (12/1)

(28) الزمخشري، محمود بن عمرو، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1407 هـ، (52/1)

(29) ينظر: ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد، التحرير والتنوير، الدار التونسية، تونس، 1984 هـ، (255/1)

(30) ينظر: الشوكاني، محمد بن علي، فتح القدير، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت،1414 هـ، (46/1)

(31) أضواء البيان (39/1)

(32) ينظر: نفسه (793/5)

(33) ينظر: المرزوقي، أحمد بن محمد بن الحسن، شرح ديوان الحماسة، تحقيق: غريد الشيخ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1424 هـ - 2003 م، ص (681/1)

(34) البيت ينسب لامرئ القيس، وفي ديوانه : وجدّك لو شيء .. ينظر: الكندي، امْرُؤُ القَيْس بن حجر، ديوان امرِئ القيس تحقيق: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، الطبعة الثانية، 1425 هـ - 2004م، ص (126)

(35) أضواء البيان (41/1)

(36) ينظر: ابن قاسم المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن، الجنى الداني، لابن قاسم المرادي، ت: فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 1413 هـ - 1992 م (288)

(37) ينظر: التحرير والتنوير (1/ 618)

(38) ينظر: أضواء البيان (191/1)

(39) ينظر: نفسه.

(40) القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، ، ت: هشام سمير البخاري، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية1423 هـ- 2003 م، (170/7)

(41) أضواء البيان (89/4- 90)

(42) ينظر: نفسه (89/4- 90)

(43) نفسه (111/6)

(44) ينظر: السامرائي، فاضل صالح، التعبير القرآني، دار ابن كثير، بيروت، ط3، 1439-2018، ص (351-354)

(45) ينظر: أضواء البيان (104/2)

(46) نفسه (104/2)

(47) ُ نظر: محمد بن أبي بكر، ابن قيم الجوزية، زاد المعاد في هدي خير العباد، لابن قيم الجوزية ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط27، 1415هـ -1994م (37/1- 38)

(48) قرأ نافع وابن كثير وأبو عمرو بضم القاف وكسر التاء ولا ألف بين القاف والتاء، وقرأ الباقون بفتح القاف والتاء وألف بينهما. ينظر: ابن مجاهد، أحمد بن موسى، السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، الطبعة الثانية، 1400هـ، ص (217)

(49) أضواء البيان (210/1)

(50) نفسه (210/1)

(51) ينظر: نفسه (212/1)

52) نفسه.

(53) ينظر: نفسه (548/1)

(54) نفسه

(55) ابن كثير، إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة، الطبعة الثانية 1420هـ - 1999م، (370/3)

(56) ينظر: الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسُوسي وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت -لبنان، ط8، 1426 هـ - 2005 م (826/1)

(57) ينظر: أبو زهرة، مصطفى، زهرة التفاسير، دار الفكر العربي، (2750/5)

(58) أضواء البيان (425/2)

(59) نفسه.

(60) أضواء البيان (425/2)

(61) نفسه (426/2)

(62) نفسه.

(63) ينظر: التحرير والتنوير (249/14)

(64) قاله مجاهد والضحاك ينظر: الجامع لأحكام القرآن (176/10)

(65) أضواء البيان (444/2)

(66) ينظر: نفسه.

(67) ينظر: الآلوسي، أبو الثناء محمود بن عبدالله، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1415 هـ (466/7)

(68) ينظر: القيسي، مكي بن أبي طالب، مشكل إعراب القرآن، تحقيق : د. حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة : الثانية ، 1405هـ، (560/2)

(69) قَرَأَ ابن كثير وَأَبُو عَمْرو وَنَافِع (ثمَّ كَانَ عقبَةُ الَّذين) رفعًا، وَقَرَأَ عَاصِم وَابن عَامر وَحَمْزَة والكسائيّ (ثمَّ كَانَ عقبَةَ الَّذين) نصبًا. ينظر: السبعة في القراءات، لابن مجاهد، ص (506)

(70) أضواء البيان (535/6)

(71) نفسه.

(72) ابن عطية الأندلسي، عبد الحق بن غالب، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية – لبنان – 1413هـ. 1993م، الطبعة: الأولى، (384/4)

المصادر والمراجع

1. ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربيَّة السعودية، 1416هـ -1995م.
2. ابن جزي الكلبي، أبو القاسم محمد بن أحمد، التسهيل لعلوم التنزيل، ل تحقيق: الدكتور عبد الله الخالدي، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، بيروت، 1416 هـ.
3. ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد، التحرير والتنوير، ، الدار التونسية للنشر، تونس، 1984 هـ.
4. ابن عبد السلام، عز الدين عبد العزيز، الإمام في بيان أدلة الأحكام، تحقيق: رضوان مختار بن غربية، دار البشائر الإسلامية، بيروت، 1407هـ - 1987م.
5. ابن عطية الأندلسي، عبد الحق بن غالب، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية – لبنان، الطبعة: الأولى، 1413هـ. 1993م.
6. ابن فارس، أحمد، معجم مقاييس اللُّغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1399هـ - 1979م.
7. ابن قاسم المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن، الجنى الداني، تحقيق: فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، 1413 هـ - 1992 م.
8. ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر، بدائع الفوائد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان. (د.ت).
9. ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر، زاد المعاد في هدي خير العباد، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط27، 1415هـ -1994م
10. ابن كثير، إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية 1420هـ - 1999 م.
11. ابن مجاهد، أحمد بن موسى، السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، الطبعة: الثانية، 1400هـ.

12. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر – بيروت، الطبعة الثالثة، 1414 هـ .
13. أبو زهرة، مصطفى، زهرة التفاسير، دار الفكر العربي، بدون تاريخ، بدون طبعة.
14. الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد، تهذيب اللُّغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001م .
15. الألوسي، أبو الثناء محمود بن عبدالله، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1415 هـ.
16. أولمان، ستيفن ، دور الكلمة في اللُّغة، ترجمة: كمال بشر، مكتبة الشباب، القاهرة، 1992م .
17. بوجلال، وليد، السياق في الدراسات القرآنية، ، مجلة النص، المجلد (8) العدد (1)، السنة 2022م .
18. بلبع، عيد، السياق وتوجيه دلالة النص، دار بلنسية، مصر، 1439–2008م.
19. بودرع، عبدالرحمن، منهج السِّياق في فهم النَّصِّ، سلسلة كتاب الأمة، العدد 111، السنة 26، وزارة الأوقاف، قطر، 1427–2006م.
20. الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرين، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط2، 1395 هـ – 1975 م.
21. حجازي، محمود فهمي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، بدون تاريخ.
22. حسان، تمام، قرينة السِّياق بحث قُدِّم في (الكتاب التذكاري للاحتفال بالعيد المئوي لكلية دار العلوم) مطبعة عبير للكتاب، 1413هـ– 1993م .
23. خليل، حلمي، الكلمة دراسة لغوية معجمية، دار المعرفة الجامعية، مصر، الطبعة الثانية، 1998م.
24. الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، ل، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربيَّة، 1376 هـ – 1957 م.
25. الزمخشري، محمود بن عمرو، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1419 هـ – 1998م .
26. الزمخشري، محمود بن عمرو، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1407 هـ.
27. السامرائي، فاضل صالح، التعبير القرآنيّ، دار ابن كثير، بيروت، ط3، 1439–2018 .
28. الشاطبي، إبراهيم بن موسى، الموافقات، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان،1417هـ– 1997م.
29. الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر، بيروت، لبنان،1415 هـ – 1995م.
30. الشهراني، سعد محمد، السِّياق القرآنيّ وأثره في تفسير المدرسة العقلية الحديثة، كرسي القرآن وعلومه، جامعة الملك سعود، ط1، 1436هـ .
31. الشوكاني، محمد بن علي، فتح القدير، دار ابن كثير، دار الكلم الطيب – دمشق، بيروت،1414 هـ.

32. الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسُوسي وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط8، 1426 هـ - 2005 م

33. القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: هشام سمير البخاري، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربيَّة السعودية، 1423، هـ- 2003 م.

34. القيسي، مكي بن أبي طالب، مشكل إعراب القرآن، تحقيق: حاتم الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية، 1405هـ.

35. الكاساني، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الحنفي، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، 1406هـ - 1986م.

36. الكندي، امْرُؤُ القَيْس بن حجر، ديوان امرِئ القيس تحقيق: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، الطبعة الثانية، 1425 هـ - 2004م.

37. محمود، المثنى عبد الفتاح، نظرية السِّياق القرآنيّ دراسة تأصيلية نقدية، دار وائل، الأردن، 2008م .

38. المرزوقي، أحمد بن محمد بن الحسن، شرح ديوان الحماسة، تحقيق: غريد الشيخ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1424 هـ - 2003 م.

39. المطيري، أحمد لافي، دلالة السِّياق القرآنيّ في تفسير أضواء البيان للعلامة الشِّنقيطيّ دراسة موضوعية تحليلية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، 2007م .

الغربة والحنين في شعر ابن خطاب الغافقي المرسي (ت 686 هـ)

Exile and Nostalgia in the Poetry of Ibn Khaṭṭāb al-Ghāfiqī al-Mursī (d. 686 AH)

د. فتيحة محمد أمين العربي
أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حضرموت
fatehaamene@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/11/2 تاريخ القبول: 2025/12/3

الملخص:

تناول البحث ظاهرة الغربة والحنين في شعر ابن خطاب الغافقي المرسي (ت 686هـ)، أحد ألمع أدباء الأندلس في القرن السابع الهجري، كاشفًا اللثام عن تجربة الغربة والحنين ومفاصلها لديه من فراق وفقد وشكوى من الزمان والمكان، وشوق وحنين إلى الديار والخلان، معبرًا عن ذلك بأسلوب اتسم بالبوح الوجداني، وبالسرد الحكائي، واصفًا نفسه بالغريب تارة وبالمغترب تارة أخرى.

وقد وظف ابن خطاب من أساليب البديع من جناس وطباق ومقابلة وتصدير، وصور فنية لاسيما الصورة التشبيهية، التي شخَّصت حال الذات الشاعرة في مكان الغربة، ووصفت أهوالها وشدائدها، مستعينًا بالتناص القرآني، وبفن الصوت في قوة التأثير بإبراز معالم الاغتراب، ووقعه على الذات مرسلًا ومتلقيًا. اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي في التعامل مع النص الشعري الخطّابي للكشف عن بناه السطحية والعميقة، وتشكلاته الفنية والأسلوبية.

الكلمات المفتاحية:
- الغربة
- الحنين
- الشعر الأندلسي
- ابن خطاب الغافقي

ABSTRACT:

This research explores the phenomenon of exile (ghurbah) and nostalgia (ḥanīn) in the poetry of Ibn Khaṭṭaab al-Ghaafiqī al-Mursī (d. 686 AH), one of the most brilliant Andalusian literary figures of the seventh century AH. It unveils his experience of exile and nostalgia, detailing its key components: separation, loss, lamentation of time and place, and a profound yearning and nostalgia for homeland and friends. His poetic style expresses these themes through emotional disclosure (būḥ wijdānī) and a narrative approach (sard ḥikā'ī), where he describes himself alternately as the stranger (gharīb) and the exiled (mughṭarib)

The poet employs various rhetorical devices (badī'), including jināās (paronomasia), ṭibāq (antithesis), muqābalah (correspondence), and taṣdīr (repetition). Furthermore, he utilizes distinctive figurative imagery, notably similes, which personify the condition of the poetic self in the place of exile and describes its terrors and hardships. He also draws upon

Key Words:
- **Exile**
- **Nostalgia**
- **Andalusian poetry**
- **Ibn Khattab al-Ghaafiqi**

	Quranic intertextuality and the art of sound, amplifying the effect to emphasize the features of exile and its impact on the self, both as sender and receiver. **The study adopts a descriptive-analytical approach in dealing with al-Khaṭṭaabs poetic texts, aiming to reveal their surface and deep structures alongside their artistic and stylistic patterns.**

مقدمة:

تعد الغربة والحنين ظاهرة شعرية تتردد في ديوان الشعر الأندلسي؛ لما اكتوى به أهلها من فتن الجلاء والتشريد عن ديارهم ومدنهم منذ القرن الخامس الهجري، بل إن خيوط شعر الاغتراب لتلوح منذ فجر الفتح العربي للأندلس، وما شِعرُ عبد الرحمن الداخل في ذلك المهيع ببعيد[1].

إنَّا بصدد دراسة هذه الظاهرة الشعرية عند أحد ألمع أدباء الأندلس، هو أبو بكر محمد بن عبد الله بن خطاب الغافقي المرسي (613هـ ـ 686هـ)، "خاتمة الأدباء، بارع الكتابة جيد الشعر"[2]، بل "كان من أبرع الكتاب خطًا وأدبًا وشعرًا"[3]، ويصفه ابن الزبير بأنه "كان كاتبًا بارعًا، شاعرًا مجيدًا"[4]، وقد نبغ في الشعر صبيًا؛ إذ أورد له ابن الخطيب أبياتًا قالها في صباه "تنمُّ عن تحكُّم وبراعة في قرض الشعر، وعن موهبة شعرية"[5]. وله ديوان شعر مجموع موسوم بـ"المستطاب من شعر الفقيه أبي بكر بن خطاب"، بيد أنه مفقود، وشعره الذي نشتغل عليه هو ما حواه مجموع ترسُّله الفريد "فصل الخطاب" بتحقيقنا[6].

وبحسب ظني أن شعر ابن خطاب لم يدرس من قبل، وظل الشاعر وإبداعه الشعري في منطقة الظل، وما جاء من دراسات سابقة كانتْ وجهتُها الناحية التاريخية، مثل "أصداء عن تلمسان الزيانية من خلال رحلة الفقيه أبي بكر بن خطاب المرسي(7هـ/13م)"[7]، و"من أعلام الأندلس بالبلاط الزياني: أبا بكر بن خطاب المرسي"[8]، ومن هنا، فدراستنا من الجدة والسبق بمكان؛ تأتي لتميط اللثام عن الإبداع الشعري لابن خطاب، وتسلِّطُ الضوءَ على شعره الاغترابي، بعد مفارقة الشاعر بلدَه مرسية مكرهًا، مضطرًا، وقد حاصرها العدو الأرغوني الصليبي، بدءًا من وصف غربته بغرناطة، وحنينه إلى مسقط رأسه مرسية، ثم بمقامه في الرشاقة مبعدًا وهي من متفرجات مرسية ـ ثم وصفه فتنة الجلاء والحصار في حصن منتيشة، وموقف الفراق، ووصف رحلته ومسيره برًا وبحرًا حتى وصوله تلمسان حيث استقر فيها إلى وفاته، وشكواه هناك من الغربة والوحدة والوحشة، على الرغم من أنه كان قد تقلَّد رتبة كاتب القلم الأعلى لدى أميرها ابن يغمراسن بن زيان وابنه من بعده، كما

عبر هذا الشعر عن حنينه لبلده مرسية، حنينًا عارمًا، يمتزج برثاء حار لما حل بمسقط رأسه، من تبدُّل الأحوال ومآلها إلى سوء المصير.

لقد عبر ابن خطاب عن محنته وغربته وحنينه من قبل نثرًا لاسيما في رسائله الإخوانية، التي كان يتبادلها مع أصدقائه بعد أن تفرَّقوا وهاجروا، فجاءت تلكم الرسائل والأسى يجللها، "وهذا يشكل ظاهرة في رسائله الإخوانية، فهو دائمًا ما يئنُّ ويحِنُّ ويشكو لاسيما وقد اضطر لمفارقة بلده وإخوانه وخلَّانه"[9]، وعبر عن ذلك شعرًا، بل إنَّ هذا الشعر ليأتي في تضاعيف تلكم الرسائل الإخوانية.

ولنا أن نتساءل كيف عبَّر ابن خطاب عن تجربته الشعرية، وما التيمة أو التيمات المهيمنة على فكره وشعره، وما الأدوات الفنية التي وظفها للبوح بمعاناته في غربته وشوقه وحنينه إلى أهله ووطنه، مستعينين بالمنهج الوصفي التحليلي في الوقوف على نص الغربة للكشف عن بناه السطحية والعميقة، وتشكُّلاته الفنية والأسلوبية، وقد جاء البحث في مقدمة، ثم مدخل، وأربعة مباحث، وخاتمة، وقائمة بمصادر البحث ومراجعه. ومباحثه على النحو الآتي:

المبحث الأول، فجيعة الفراق.

المبحث الثاني: المكان والزمن في غربة ابن خطاب.

المبحث الثالث: رحلة التِّيه والتشرد.

المبحث الرابع: شعرية الحنين.

مدخل:

الغربة لغة واصطلاحًا:

تطلق الغربة في اللغة ويراد بها معان عدة: منها: النزوح عن الوطن والاغتراب، والاغتراب والتغرب كذلك، تقول منه: تغرب، واغترب، وقد غرّبه الدهر[10]. والاغتراب : افتعال من الغربة[11].

وتأتي بمعنى النَّوى والبُعد، والذهاب والتنحِّي عن الناس. والغريب: ليس من القوم، كما يأتي بمعنى الغامض من الكلام والخفيّ منه. والتغريب: النفيُ عن البلد، والتغرُّب: البعد.

فيتضح أن هناك معنى مشتركًا بين تلكم المعاني، هو معنى البعد والتنحي والنزوح والخفاء، التي تؤدي كلُّها إلى معاني الغربة والاغتراب، ويطلق على الإنسان الذي يمارسها وصف الغريب[12]. إنَّ الغربة أو الاغتراب تحمل معنى اجتماعيًا وآخر نفسيًا؛ ذلك أنَّ النزوح عن الوطن، أو البعد والنَّوى، أو الانفصال عن الآخرين،

هو معنى اجتماعي، وأنَّ هذا الانفصال لا يمكن أنْ يتمَّ من دون مشاعر نفسية، كالخوف، أو القلق أو الحنين، تسببه أو تصاحبه أو تنتج عنه[13]، والغريب وصفٌ عميقٌ ومشحون، فهو يعني عند التوحيدي الشقيّ الذي ينطق وصفه بالمحنة بعد المحنة، وأنَّ أغرب الغرباء من يكون غريبًا وهو في الوطن وبين الآخرين، فغربته في حركة دائمًا، فهو "في الجملة كله حرقة، وبعضه فرقة، وليله أسف، ونهاره لهف، وغذاؤه حزن، وعشاؤه شجن، وخوفه وطن"[14].

وبخصوص كلمتي الغربة والاغتراب، فكلتاهما في اللغة بمعنى واحد، وهو الذهاب والتنحي عن الناس[15]، بيد أن بعض الدراسين يفرق بين المصطلحين، "فالغربة مقترنة بالبعد عن الوطن ومفارقة الأحبة والأهل، وهي بذلك مرتبطة بالمكان، أما الاغتراب فهو شعور نفسي يمتلك الإنسان بسبب ما، فيشعر بأنه غريب حتى لو كان في قلب وطنه"[16]، أو هما متداخلان معًا، فالغربة هي "ابتعاد طرف عن طرف: الأول واحد هو المغترب، والثاني متعدد، قد يكون الوطن، أو الإنسان بمختلف علاقاته بالطرف الأول، أو ثقافة المجتمع أو عقيدته، أو إنتاج المغترب أو جسده أو ذاته"[17]، وهي على نوعين:"مادية ومعنوية، فالمادية تطلق على شيئين: الحدث، والمكان، والمعنوية مثل الغربة الروحية، والفكرية، والزمانية، والدينية، والنفسية، وهي ما يمكن أن يطلق عليها جميعها الاغتراب"[18]. ومكمن الاختلاف بين الغربة والاغتراب يرجع إلى الحمولة الدلالية للمصطلحين في الفكر الفلسفي الغربي، الذي يرى أن الغربة غير الاغتراب؛ "فكيفما كانت الغربة انتقالًا أو نأيًا أو نزوحًا أو تخلّيًا أو ما شابه ذلك، إلا أنه سيظل مفهومًا يشير إلى الخارج الإنساني كمعنى مجرد، أما الاغتراب فإنه يشير إلى الداخل الإنساني كشعور مرتبط بمن يشعر به، ومترتب عن الدخول في الغربة وممارساتها"[19].

والغربة عند شعراء الأندلس تختلف عن الغربة أو الاغتراب بالمعنى الحديث، "فهي غربة أنطلوجية ووجودية: غربة المكان، غربة النفس في وطن غير الوطن، ووسط أهل غير الأهل، غربة الروح عن الجذور، بينما في المفهوم الحديث اغتراب حضاري وموقف يتخذه المثقف الغربي، الفارغ قلبه من كل القيم الروحية"[20].

وتشمل الغربة ثلاث حركات، حركة الانتقال من الوطن إلى الغربة، ومن أبرز مظاهرها وتجلياتها الرحيل، وحركة الانفصال، وفيها يبدو الطرفان في حالة تباعد وتنافر، ومن أبرز مظاهرها الفراق، ثم حركة الاختفاء، وفيها يغيب الطرف الأول، وينصب التركيز في الطرف الثاني، حيث يعيش الغريب في غربته منفصلًا عن العالم، ويمثل البعد والنوى والغياب أبرز مظاهر هذه الحركة[21].

في حين يشكل الحنين حركة مضادَّةً وعكسيَّةً للغربة من حيث محاولة الرجوع إلى الزمن الماضي، وإعمال رحلة شعورية وتذكُّرية إلى الوراء رغبةً في الاتصال بالموضوع حيث الوطن والأحبة والعيش الرغيد؛ "فهو رحلة في الزمان، وعودة إلى الوراء لمعايشة الماضي شعرًا، واسترجاعه، واستحضاره على مستوى المكان والأهل والوقائع"[22].والغربة والحنين أمران متصلان، أحدهما ناشئ عن الآخر، فالغربة تولِّد الحنين وتبعث عليه، وتضاعف من وطأته كلما طالت وقستْ ظروفها[23].

لقد أعلى ناقد الغرب الإسلامي حازم القرطاجني من الشعر الشاجي الذي له علقة بالنفس، كالتشوقيات والإخوانيات، وإنَّ شعر الغربة والحنين من ألصق أنواع الشعر علقةً بالذات والنفس، من كونه شعرًا يجمع بين اللذة والألم، أو بعبارة القرطاجني إشراب الارتياح الاكتراث أو العكس، وهو ماسمَّاه بالطرق الشاجية[24]، وإن من أول الدواعي إلى قول الشعر "هو الوجد والاشتياق والحنين إلى المنازل المألوفة وأُلَّافها عند فراقها، وتذكُّر عهودها وعهودهم الحميدة فيها"[25].

حتى إن شاعرًا كالمعتمد بن عباد "لم يثر الدارسين ـ قديمًا وحديثًا ـ بشعره الذي نظمه أيام ملكه، يتغزل ويصف ويفخر، وإنما الشعر الذي ساهم في خلود تجربته هو الشعر الذي صوَّر به نكبته ومحنته ومأساته، ووصف غُربته وحنينه إلى مجده وسلطانه الغابر"[26].

إنا إزاء شعر حافل بألوان من العذابات والآلام، بسبب غربة غالبًا فرضتْ على أصحابها، فأخرجتْهم من أرضهم مُكرَهين، فشكَوا وبكَوا واشتاقُوا وحنُّوا ، و"مما أفاض الدموع في أشعارهم وزاد من شدَّة لَوْعَتِهم، أنهم يهاجرون إلى الأبد، إلى اتخاذ دار الهجرة مستقرًا لهم، خصوصًا بعد سقوط كثير من المدن الأندلسية"[27]، وأن هذا اللَّون من الشعر الباكي يُظهِر "أنَّ نزعة الحنين، ضاربة بجذورها في المجتمع الأندلسي، مُستَولِيَةً على أعماقهم، فنلاحظ أنَّ الإحساس بالغُربة، يستَبِدُّ بالشاعر الأندلسي، حتى حين يرحل من مدينة إلى أخرى، داخل الأندلس نفسها"[28]، والأمثلة على ذلك كثيرة جدًا في كتب التراجم وتاريخ الأدب، عند أعلام الشعر الأندلسي الذين اكتوَوْا بنار الغربة من مثل ابن حزم، وابن زيدون، وابن شهيد، وابن سعيد، والرصافي البلنسي، ويوسف الثالث، وغيرهم كثير، حنوا إلى المدينة الأم ومسقط الرأس.

لقد تدفَّق شعر الغربة والحنين في الأندلس بوتيرة عالية، "ولا يخامر القارئ للشعر الأندلسي أدنى شك في أنَّ الأندلسيين قد توسَّعُوا في شعر الغربة والحنين أكثر من المشارقة"[29]، و"لا نكاد نقلب النظر في مصدر تاريخي أو مجموع أدبي أو ديوان شعري في عصور الأندلس الطويلة ومدنها وأصقاعها المترامية الأطراف حتى نقع على شواهد وأمثلة كثيرة في هذا الباب"[30].ولعلَّ مردَّ ذلك التدفُّق من شعر الغربة الأندلسي إلى أسباب موضوعية خارجية تتعلق بأوضاع سياسية، وانقسامات داخلية، وتوالي النكبات والفتن، واضطرابات خارجية بفعل الغزوات الصليبية، التي لا تكاد تنطفئ نارُ جَذْوَتِها، وأسباب ذاتية نفسية خاصة بالمجتمع الأندلسي؛ "فهو مجتمع يميل إلى الانغلاق والتقوقع عل الذات، والأندلسي ميَّالٌ بطبعه إلى الألفة، يكره الابتعاد عن وطنه وترك أهله، وأي تغيير في نمط حياته يعرّضه لهزَّة نفسية وقلق مستمر"[31].

وشعر ابن خطاب الاغترابي يمتح من تجربة خاصة، ذلك أنه قد امتحن في بلده مرسية، ونزح عنها مكرهًا، وكان كثير التنقل والأسفار، من مدينة إلى أخرى، فهو "لَمْ يَزَلْ يَنْتَقِلُ مِنْ مَكانٍ إلى مَكانٍ، ويَتَرَدَّدُ في دُوَلِ ذَلكَ الأَوَانِ، إلى أَنِ اسْتَقَرَّ آخِرَ عُمْرِهِ بِتِلِمْسانَ"[32]، وخلال هذه الرحلة وقبلها فقدَ أهله وماله وإخوانه، وهذا الفقد أورثه وحشةً واغترابًا؛ فـ"فقد الأحبة في الأوطان غربة، فكيف إذا اجتمعت الغربة وفقد الأحبة"[33]، تجربةٌ تتمحور في تصوير مواقف الفراق والرحيل والجلاء، ومعاناة الوحشة والفقد، وضغطة الأشواق، والحنين إلى الديار والخلان، بطريقة تعبيرية وأسلوبية فريدة، فيها من البوح الوجداني والعاطفي من ناحية، ومن السرد الحكائي، من ناحية ثانية، ما أكسب شعره تنويعًا أسلوبيًا أو مزجًا بين ما هو غنائي ذاتي وبين ما هو موضوعي. واللافت أنَّ شعره في الغربة والحنين يأتي في تضاعيف رسائله الإخوانية، ويمتزج بها، وهذا الأمر يكشف عن أن الخطاب الشعري الخطابي كان لإشباع حاجة نفسية للتخفيف من وحشة، كثيرًا ما شكا منها لاسيما "أن أغلب صحبه قد رحلوا من الأندلس إبَّان الفتنة إلى عدوة المغرب أو تونس، في حين لم يبرح مكانه"[34]، لزم موطنه حتى حلَّت الفتنة بمدينته مرسية، فاضطر للتنقُّل والأسفار داخل الأندلس بين مرسية وإشبيلية وغرناطة، وهي رحلات أورثته الشكوى من الغربة حتى وهو داخل الأندلس، سواء وهو بإشبيلية، أو في مقامه بغرناطة، وقد تبوَّأ الكتابة عن سلطانها النصري، ليصرف عنه الشعور بالحنين إلى بلده مرسية، فكان كثير التطلع نحوها، والسؤال عن أحوالها، ثم وهو بمقامه بحصن منتيشة بعد أن لجأوا إليها فارّين إلى أنْ أجلاهم

العدوُّ عنها، حتى وصل إلى تلمسان، وقد سجَّل كل هذه الأحداث في شعره مما يمكن أن يشكل تجليًا من تجليات غربته عن وطنه بوصف التشرد والنأي عنها مكرها.

المبحث الأول: فجيعة الفراق:

حفل شعر الغربة والحنين على مر العصور الأدبية بتصوير مواقف الوداع، التي تعد من المواقف الإنسانية السامية، فهي لحظات تحوِّل سعادة اللقاء إلى مرارة الفراق، بل كان غايةً في الألم والعذاب[35]. وما الغربة سوى فراق وانفصال عن وطن وأهل وخلَّان، لذلك، فإن الفراق يمثل مفردة من مفردات شعر الغربة، ومِفصَلًا من مفاصل الغربة الثلاثة الأساسية: الوداع، والذكريات، واللقاء[36]، ويكون الفراق "أعمق أثرًا حين يغادر الشاعر وطنه، وهو يعرف أنه لن يعود إليه، فترك في نفسه حزنًا وألمًا، لا يمكن أن ينساه، وسيبقى يذكر هذا الوداع مادام حيًا"[37].

والشعراء يتفاوتون في التعبير عنه، كلٌّ حسب تجربته، ووقعه على نفسه، لكنهم يتَّفقون على قسوة هذا الفراق وشدته، ولعل أقسى ما صوَّرُوه أنه موتٌ في الحياة، فهذا ابن سعيد المغربي يتشوق إلى إشبيلية، فيقول:

إنَّ الفراق هو المنيَّة، إنما أهل النوى ماتوا وهم أحياءُ[38]

يمثل الفراق في شعر ابن خطاب حقلًا دلاليًا مهيمنًا عليه، كثيرًا ما يتردد فيه، حتى أصبح تيمة تأخذ حيزًا شعريًا في غربة ابن خطاب، كمًّا وكيفًا، مما يجعل منه موضوعًا شعريًا، ومعادلًا دلاليًا للاغتراب ومواجعه. وأول ما نطالعه عن الفراق التعبير بالترادف، الذي هو "التطابق في المعنى الأساسي دون سائر المعنى"[39]؛ إذ يرد الوصف بيوم الفراق مراتٍ عدَّةً، وتارة بيوم النوى، وأخرى بيوم التنائي، وإنَّ في تعدُّدِ الدَّوالِّ واشتراكِها في مدلولًا واحدًا يكثِّف من معنى الانفصال، ويعمِّقُ من وقع أثره على الذات مرسلًا ومتلقيًا. ومن شدة وقعه على الذات الشاعرة أنَّ التعبير عنه جاء بأشد عبارة وأبلغها، فيَسِمُهُ الشاعر تارة بالبلاء المبين، ويسوّيه بسكرات الموت تارة أخرى، وكأن هذا الفراق ليس فراقًا مألوفًا بين طرفين، بقدر ما هو فراق الروح عن الجسد؛ إذ وصفه بحال السياق إلى الموت، الذي ينازع فيه كلا الطرفين الراحل والمشيّع النزع الأخير، وقد عبر عن ذلك بألفاظ قوية بجَرْسِها ودلالتها "ذابت حشاشته"، "يموت كمدًا"، "حال السياق"، "القلوب لدى الحناجر قد تجاوزت التراق"، يقول ابن خطاب[40]: (مجزوء الكامل)

يَـــــوْمُ الفِـــــراقِ ومَـــــا الـــــذِي ... يُـــــدْرِيكَ مَـــــا يَـــــومُ الفِـــــراقْ
شَـــــغَلَ العُيُـــــونَ عَـــــنِ البُكـــــا ... ءِ فَـــــلا تَـــــرَى دَمْعًـــــا يُـــــراقْ
إِذْ لَـــــــــــيْسَ إِلاّ رَاحِـــــــــــلٌ ... ذَابَـــــتْ حُشاشَـــــتُهُ اشْـــــتِياقْ
ومُشَـــــــــــيِّعٌ إِنْ لَمْ يَمُـــــــــــتْ ... كَمَـــــدًا فَفِـــــي حَـــــالِ السِّـــــياقْ
وإِذا القُلُـــــوبُ لَـــــدَى الحَنَـــــا ... جِـــــرِ قَـــــدْ تَحَـــــاوَزَتِ الـــــتَّرَاقْ

يستهل الشاعر هذا المقطع بكلمة المفتاح، ألا وهي "يوم الفراق"، فهو يوم من الدهر لا ينسى؛ لشدة ما عانى فيه من الأهوال والكرب الشديد، وفي قوله: "يوم الفراق وما الذي يدريك ما يوم الفراق" تناص مع الأسلوب القرآني في تصوير مشاهد أهوال يوم القيامة من مثل قوله تعالى: ﴿ ٱلْقَارِعَةُ ۝١ مَا ٱلْقَارِعَةُ ۝٢ وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا ٱلْقَارِعَةُ ﴾ [القارعة:1-3] ، وقوله تعالى:﴿ ٱلْحَآقَّةُ ۝١ مَا ٱلْحَآقَّةُ ۝٢ وَمَآ أَدْرَىٰكَ مَا ٱلْحَآقَّةُ ﴾ [الحاقة:1-3] ، فالعقل الإنساني القاصر مهما أراد أن يتصور فداحة هذا الخطب الجسيم، والهول العظيم الذي هو يوم الفراق، فلن يستطيع ذلك، وقد استحضر مشهد يوم القيامة بكروبه وشدائده وأهواله من باب المبالغة، موظِّفًا أسلوب التكرار؛ إذ كرر يوم الفراق مرتين، وبتوظيفه أسلوب الاستفهام "وما الذي يدريك ما يوم الفراق؟" الذي خرج إلى التفخيم والتعظيم، مستعملًا كاف الخطاب لينبئ المخاطب بأنه يستحيل عليه أن يشعر بما يجيش في نفس الشاعر حينها من أهوال الوداع وشدائده، الذي سمَّاه في تقديمه للمقطع بالبلاء المبين[41]. ومن شدَّة كرب هذا اليوم ذهلت نفوس الناس مودّعين وراحلين، لدرجة أن الدموع قد تحجَّرت في المحاجر فلم تجد لها سبيلًا، وقد عبر عن ذلك بالفعل "شغل"، وهو يقابل "ذهل" وكأنه يستحضر تصوير مشهد يوم القيامة في قوله تعالى: ﴿ يَوْمَ تَرَوْنَهَا تَذْهَلُ كُلُّ مُرْضِعَةٍ عَمَّآ أَرْضَعَتْ ﴾ [الحج :2] وفي شدته وبلوغه في النفوس، يعمد الشاعر إلى تصويره بمشهد محنة المسلمين في غزوة الأحزاب؛ إذ بلغت القلوب الحناجر، وما أشدَّها من لحظات، حينما يعاين المرء الموت أمامه ولا مفرَّ دونه، إنه مشهد غاية في الألم والعذاب والكربة.

وإيقاعيًا، وظف الشاعر من الأصوات القوية الدالة على شدة الموقف، كأصوات المد، وحرف القاف الانفجاري قافية، وحرف الشين حيث صفة التفشّي، وفي تقييد القافية بالوقف عليها وإحداث نبر صوتي

يدعم هولَ الموقفِ وشِدَّتَه، ومن وزن بحر المتقارب الذي ينهض على تكرار الوحدة الوزنية المفردة "فعولن"، و"اتسم تكوينه النغمي بوضوح الجرس، وحدة الإيقاع"[42]، ومن عناصر البديع تصدير الطرفين، وهو "أن يكون الدال الأول في فاتحة القول ومقدمته وصدره وأوله، بينما يقبع الدال الثاني في عجز البيت وآخره"[43]؛ إذ أتى بكلمتي يوم الفراق في أول الصدر، وجعلها خاتمة للبيت، وترجيعًا، ويخرج البيت في هذا النوع من التصدير في شكل وحدة منغلقة نقطة النهاية فيه هي نقطة البداية، وكأنَّ الذات الشاعرة في دوَّامة وديمومة من تذكُّر هذا اليوم، فما تنفكُّ تَذكُرُهُ ولا تنساه، وفي هذا التكرار تعزيز الإيقاع، وتأكيد حمولة البعاد ودلالته.

ولأن في هذا الفراق فقدًا، بكل ما يعنيه من خسارة فـ "أول صدمةٍ يتلقَّاها المغترب فقده للأحباب الذين خلفهم وراء ظهره، حتى إن ذلك جعل الفقدان يكاد يتطابق مع مفهوم الاغتراب، وفقد الأحبة غربة"[44] وأي غربة!

وابن خطاب يُلِحُّ كثيرًا على شدة وقع هذا الفراق في نفسه، وأنه حِمْلٌ تَنُوءُ نفسه الرقيقة بِحِمْلِهِ، فيُعرِبُ عن هذه المشاعر بتصوير هذا البُعد والفراق بالموت في الحياة، ويُفَلسِفُ لنا هذا الفراق بهذه الرؤية التي ربما وجدناها عند غيره من شعراء الأندلس.

إِنْ قُلْـــتُ إِنِّيَ مَيْـــتٌ بَعْـــدَ نَأْيِكُـــمُ صَـــدَقْتُ لَكِـــنْ بِـــلا لَحْـــدٍ ولا كَفَـــنِ
أَلَـــيْسَ فَقْـــدُ حَيَـــوْةِ المـــرْءِ مُقْـــتَرِنًا بِفُرْقَـــةِ الـــدَّارِ عِنْـــدَ اللهِ والـــوَطَنِ[45]

ولك أن تنظر إلى هذا الاستفهام المنفي "أليس..." فقد خرج إلى معنى التقرير، ممزوجًا بحَسْرَةٍ وألمٍ، وكأنَّ المفقود "الوطن" رُوحٌ غادرتْ جسدَ المغترب، فما بقي منه إلا الجسد، ومن هنا فالفراق غربة، والغربة والاغتراب موت في الحياة، وما أمرَّها من حياة!

ومن شعرية الفراق عند ابن الخطاب أنْ جعل منه مقدِّمةً افتتح به حكاية مأساة الجلاء والحصر بحصن منتيشة، فغدا هنا مقطعُ الفراق مقطعًا طلليًا إنْ صحَّ التعبير، يحاكي وقوف الجاهليين على ديار أحبَّتهم ووصفَ لحظاتِ الرحيل، اجتمعتْ فيه عناصر الظَّعْن، والوقوف، والبكاء، والرحيل، ومعجم ينضَحُ بدَوَالَّ جَزْلَةٍ تعبِّر عن ذلك، من مثل: فلاة، وسراب، وسدر، والعيس، والبيد، وسقم، وغيرها. يقول[46]: (البسيط)

ما حالَ مَنْ صَحْبُهُ عَنْ عَهْدِهِ حَالُوا ... خَالُوا فُؤَادِي سَلاهُمْ ساءَ ما خَالُوا
بانُوا فَما بانَ لِي يَوْمَ النَّوَى رَشَدِي ... إِنِّي وفُرْقَةُ مَنْ أَهْواهُ تَضْلالُ
لَوْ كُنْتُ أَعْلَمُ عِلْمَ اليَوْمِ حِينَ نَأَوا ... لَكانَ لِي مَعَهُمْ وَخْدٌ وإِرْقَالُ
أَوْ كانَ لِي ولِظَهْرِ العِيسِ بَعْدَهُمُ ... واللَّيْلُ والبِيدُ شَأْوٌ ثمَّ لَمْ آلُ
لَكِنَّ للهِ أَحْكامًا مُقَدَّرَةً ... تَجْرِي ونَحْنُ عَنِ الأَقْدارِ غُفَّالُ
أَحْبابَنا إِنْ تَكُنْ شَطَّتْ مَنازِلُكُمْ ... عَنَّا فلا نَبَأَ احْسانٌ وإِجْمالُ
هَلْ تَذْكُرُونَ مُحِبًّا شَفَّهُ سَقَمٌ ... مُبَرِّحٌ لَيْسَ يُرْجَى مِنْهُ إِبْلالُ
أَقامَ يَوْمَ التَّنائِي سادِرًا أَسِفًا ... وظَلَّ جَذْلانَ ذَاكَ السِّدْرُ والضَّالُ
تَزْهَى الفَلاةُ بِكُمْ حَتَّى لَقَدْ نَكَرَتْ ... أَنَّ السَّرابَ الذي فِيها لَماآلُ
ما زَالَ يَسْأَلُ عَنْكُمْ كُلَّ وارِدَةٍ ... أَقَلّ ما يَلْزَمُ المُشْتاقَ تَسْآلُ
ويُرْسِلُ الدَّمْعَ كَيْما تُرْسِلُوا خَبَرًا ... تَفاؤُلًا ويَخِيبُ الزَّجْرُ والفَالُ
لا تَحْسَبُونِي رَضِيَّ البالِ في دَعَةٍ ... يَأْتِي فِراقُكُمُ أَوْ يَنْعُمُ البالُ

الذات الشاعرة تسترجع ذكرى موقف الفراق الأليم، فقد أحدث فيها شرخًا غائرًا، فهي مذ أنْ كان، قد غادرها الرشد، فتجد المفارقة النفسية بين: بانوا/ فما بان، وهما دالان وإن اشتركا معجمًا، فإنهما يفترقان معنى ودلالة، فالأول يدل على الفراق والبعد والبينونة، أما الفعل "بان" بمعنى ظهر ووضح، والنفي هنا يكشف عن اختلال واهتزاز في الذات الشاعرة حال رحيل أحبَّتها، فلمْ تعد تملك نفسها، وثباتها، فأصبحت في حال من الصدمة أفقدَها رشدها واتزانها، فهي إلى الخبل والجنون أقرب، بل في ضلال مبين بفعل مفارقتها مَنْ تهوى.

ويكتسي الخطاب الشعري بُعدًا شاجيًا، تتجلَّى فيه الحسرة والندامة من خلال توظيف حرف التمني "لو"، التي تفتح أبواب تمنّي ما فات، وهيهات أنْ يرجع الزمن لحصول ذلك؛ ذلك لأنَّ الذات الشاعرة تمنَّتْ أنْ لَوْ لحقتْ بأحبتها، ولم تتركْهم يرحلون دُونَها، فتكَّرر الفعل "كان" ماضيًا، دلالةً أنَّ الأمر قد انقضى وفات، ولاتَ حِينَ مَنْدَمِ.

ويَسَلُّ فعل التذكُّر في شعر الغربة فعلًا يخلقُ نوعًا من التوازن للذات المغتربة، من خلال التواصل مع الماضي إنْ حنينًا، أو اشتياقًا، أو تحسرًا، أو التذاذًا وتألُّمًا، ولعلَّ من أشد ما يمر بخلد المغترب تذكُّرًا، يوم النوى؛ إذ تحبس الأنفاس، وتغشى النفوس الكآبة، وتذرف الدموع، وشعريًا، نلحظ توظيف التكرار والصورة ومركَّب الحال لتأثيث المشهد بمؤثرات صوتية ومرئية، فتجد أصوات السين في: سقم، وسادرًا، وأسفًا، والسدر، وحروف الحلق من الهمزة والهاء، وحروف المد، مما يعزّزُ قوَّةَ الجَرْسِ وفعاليتَه في تصوير حالة الشاعر النفسية، والصورة الفنية التي تتأسس على المفارقة، فالذات الشاعرة كانت في غمٍّ وهَمٍّ واكتئابٍ لفَقْدِهَا أحبَّتَها، في حين ظلَّت الطبيعة من سدر وضال جذلةً مسرورةً بمرافقتها ظعنَ الأحبة، وحتى الفلاة قد استحالتْ كائنًا تزهو برواحل من يسير عليها. وهي صورة تشخيصية تنطق برغبة الذات أنْ لو كانت برفقةِ مَنْ رحلوا ومَعِيَّتِهِم.

المبحث الثاني: المكان والزمن في غربة ابن خطاب

1. الذات بين مكانين:

إنَّ الاغتراب هو انفصال الذات عن المكان، بيد أنَّ هذا الانفصال يكون مقرونًا باغتراب نفسي، وهذان البعدان/ المكاني والنفسي، كثيرًا ما يلحُّ عليهما ابن خطاب في شعره، فإنه كان في أول أمره وحاله، يحاول أن يتخفف من وطأة هذا الفراق، ويجعل مكان الغربة الذي انتقل إليه، مكانًا طيبًا مادام يجلب له النفع، لكنه، يرجع مرة ثانية، ويشكو من ألم الغربة والبعد عن أهله وبلده وخلَّانه، وهذا ما نطالعه في شعره الإخواني، ورده على كتب أصدقائه الذين يسألون عن حاله بعد مغادرته إلى غرناطة، التي وصفها بالجنة، وأنها مكان ينبت العز، فيقول: (السريع)

سَـــــأَلْتَ عَـــــنْ حَـــــالِي بِغَرْناطَـــــةٍ ... وخِلْتَـــــنِي أَشْـــــكُو بِهـــــا الضُّـــــرَّا
كَـــــــلاّ ولَكِـــــــنِّيَ رَاضٍ بِهـــــــا ... لَمْ أَلْـــــــقَ إلاّ الـــــــبِرَّ واليُسْـــــــرَا
فـــــإِنْ أَكُـــــنْ أُخْرِجْـــــتُ مِـــــنْ جَنَّـــــةٍ ... فـــــإِنَّنِي أُدْخِلْـــــتُ فِي أُخْـــــرَى

ولنا أنْ نتأمَّل في البيت الثالث، فقد ذكر فيه خروجه من بلده مرسية التي نعتها بالجنة، وهو وصف كثيرًا ما تمدّح به شعراء الأندلس بوصف مدنهم به خاصة والأندلس عامة، وهذا يكشف سر ارتباط شعراء الأندلس ببلدانهم، في أنها تمثل لهم جنة، بكل ما تعنيه هذه الكلمة من رخاء وجمال واستقرار، وحياة اجتماعية تغلو فيها

ساعات الليل والنهار، غير أن هذا الخروج لم يكن عن طواعية ورضا، فقد عبر عنه بالفعل المبنى لغير فاعله "أُخرِجتُ"، مما يكشف لنا اضطرار الشاعر للخروج ومفارقة مدينته عن إكراهٍ لا عن كره، ويجعل من دخوله غرناطة ونزوله بها أمرًا لا مناص منه، وكأنْ ليس أمامه سواها، فعبَّر عن ذلك أيضًا بفعل مبني لغير فاعله "أُدخِلتُ".

بيد أن الشاعر ما لبث أن ضاق بمقامه بغرناطة ذرعًا، على الرغم من مكانته من سلطانها؛ إذ "استعمل في الكتابة السلطانية مُدَّةً، وكان معلوم القدر، معظمًا عند الكافة"[47]، فيتحول المكان "الجنة" إلى مكان غير مرغوب فيه، من مكان أليف أنيس إلى مكان معادٍ، مصدر قلق ووحشة واغتراب، وهذه المشاعر التي اكتظ بها صدر ابن خطاب، ليبوح بها في رسائله، منها قوله في إحداها: وفيها تخلص من نثره بقوله: "ولَوْلا أَنِّي لا أُرِيدُ أَنْ أَشُقَّ عَلَيْكُمْ، لَبَثَثْتُ مِنْ أَمْرِ الفِراقِ ما أُقاسِيهِ، وشَكَوْتُ إِلَيْكُمْ مِنَ الاغْتِرابِ، ما يَجْرِي بِكُمْ في شَأْوِ الانْتِحابِ إلى أَقاصِيهِ"[48]، ليتخلص إلى النظم بقوله:(مجزوء الكامل)

لَكِنَّـــــــنِي أَخْشَـــــــى عَلَـــــــى تِلْـــــــكَ الـــــــذَّوائِبِ أَنْ تَشِـــــــيبَا
وَعَلَـــــــى فُـــــــؤَادِكَ أَنْ يَطِيـــــــ ـــــــرَ مِـــــــنَ الجَـــــــوانِحِ أَوْ يَـــــــذُوبَا
فَـــــــأَكُونَ قَـــــــدْ ضَـــــــيَّعْتُ حُبـــــــ بًـــــــا راسِـــــــخًا وَكَسَـــــــبْتُ حُـــــــوبَا

فانظر إلى هذا التعزيز النصي، باتصال نظمه بنثره، وهو وإن أفصح في نثره عن معاناته الفراق والغربة والوحشة، فقد وظف في هذه الأبيات دوَّالَّ تشف عن هذه الغربة وعمقها، وأنها بلغتْ منه مبلغًا خطيرًا، فلو قعد يقص لصديقه وعلينا من أمرها ما أشاب الرؤوس، وأوقعها في جب الكرب والبؤس، وهو ما لم يرد أن يعكر به صفو صديقه، فإن "شيب الذوائب"، و"طيران الفؤاد من مكانه أو ذوبانه" تعبيران عن شدة مكابدته أمر الغربة وأهوالها.

غربة متجددة وملازمة للذات الشاعرة، داخل الأندلس وخارجه، منذ أن غادرت موطنها الأول مرسية، ففقدت رحم المكان، لذا، فإن شعر ابن خطاب كثيرًا ما يشكو من المكان أينما حلَّ، ويتطلع إلى مكان مثالي، حيث الصحبة والأنس وتقدير الذات، فمن تلمسان آخر مستقره، يتطلع إلى تونس "حيث العز ظله ممدود، والملك أزره مشدود، وللآمال وفود تتبعها وفود"[49]، فإنَّ "مما زاد في معاناة ابن خطاب بتلمسان

افتقاده صحبه وأحبته، مما أورثه حالة من الوحشة والوحدة، وهو بلا أهل ولا وطن، ولا ولد، فكان دائمًا ما يتطلع إلى صحبه ويرغب في الالتقاء والالتحاق، لاسيما أن أغلبهم كان بحضرة تونس وسبتة وفاس"[50].

يقول[51]: (البسيط)

وَلِي رَجَـــاءٌ لَـــوَ أنَّ الـــدَّهْرَ يُسْـــعِدُنِي ... بأَنْ أَحُـــلَّ بـــذاكَ المُنْتَـــدَى عَجِـــلا
هُنـــاكَ أُلْقِـــي عَصـــا التَّسْـــيارِ مُتَّـــدِعًا ... وأَحْمَـــدُ العِـــيسَ والبَيْـــدَاءَ والـــرَّحْلا
وأَلْـــبَسُ العِـــزَّ مُوشِـــيّا مَطارِفُـــهُ ... وأَشْـــرَبُ العَـــذْبَ لا رَنْقًـــا ولا وَشَـــلا
أُطْفِـــئُ [بِـــه] لَوْعَـــةً في الصَّـــدْرِ تَأْكُلُـــهُ ... كَمِثْـــلِ مـــا تَأْكـــلُ الصَّمْصـــامةُ الخِلَـــلا

تبدو الذات الشاعرة وبيدها عصا التسيار، فلا استقرار في المكان، في رحلة دائمة ، وسفر مستمر، فهي تأمَلُ وترجو هذا المكان المأمول "المنتدى" حيث السَّعة والرحابة، والراحة والمتعة والاستقرار، فوضع عصا التسيار كناية على الوصول إلى الهدف المنشود، والقرار في المكان المقصود، وإن في الأفعال ومفاعيلها: "ألبس العز، وأشرب العذب، وأطفئ لوعة"، كلها تشي بدلالات مغايرة مخالفة؛ تحكي واقع الذات المغتربة، فالعز مفقود، والشُّرب مُكَدَّر، والصدر مكلوم بنار الغربة، فالرغبة في قهر الغربة يكون بتغيير المكان، وهذه الأحلام تسكن نفس ابن خطاب، وترى في المكان المتطلع إليه ما يسعف في تحقيق كل ذلك.

إن من أشد ألوان الاغتراب، الاغتراب النفسي، حين يشعر المغترب بالوحشة والاكتئاب، حيث لا أمن، ولا أنس، في المكان الآخر، مكان الاغتراب؛ إذ "تحس الذات بنوع من القلق الكينوني والاضطراب الهوياتي ما يشعرها بنوع من الاغتراب الوجودي"[52] من وحشة المكان وعزلة الذات، لذلك فالذات تسعى لقهر الغربة من خلال مدِّ جُسور التواصل والتراسل مع الأحبة، وحفزهم على إذكاء روح المحبة وبعثها من مرقدها، وجعل من هذا التواصل وسيلةً للتخفيف من وطأة الغربة، واسترجاع الماضي الجميل الذي غدا حلمًا يراوِدُ كُلَّ مغترب، لذا، نجد ابن خطاب يُكثِرُ من شعره الإخواني يبثُّه حبه وشوقه لأصدقائه، ويعتب عليهم إنْ غفلوا عن مواصلته في حينٍ هو في أمسِّ الحاجة إليها، لذلك، فإنه كثيرًا ما تقاطع ـ في شعر الغربة ـ الانفصال المكاني مع عاطفة الحب لتشتدَّ وطأة الفراق على النفس، فتظهر مشاعر الألم والقلق والفقدان[53].يقول ابن خطاب[54]:(البسيط)

يا رَاقِـدَ اللَّيْـلِ عَـنْ حَـالِ الشَّـجَا الصَّـمِنِ ... قَـلَّ لِعَيْنِـكَ مَـا حَرَّمْـتَ مِـنْ وَسَـنِ
أَشْـكُو وتَشْـكُو ودَعْـوَى الشَّـوْقِ وَاحِـدَةٌ ... وشَـاهِدُ الصِّـدْقِ لا يَخْفَـى علـى الفَطِـنِ
هَبْنـا اشْـتَرَكْنا جَمِيعًـا في الفِـراقِ أَمَـا ... آثَرْتُمُـونِي بِحَـظِّ البَـثِّ والحَـزَنِ
و مـا أَلُـومُكُمُ إِنْ لَمْ تَسُـحَّ دَمًـا ... جُفُـونُكُمْ بَعْـدُ في الأَطْـلالِ والـدِّمَنِ
و لا أَضَـرَّ بِإِخْـلاصٍ سُـلُوُّكُمُ ... و لا انْطَوَيْـتُ عَلَـى أَحْشـاءِ مُضْـطَغِنِ
مـا إِنْ نَسِـيتُ و لا أَنْسَـى عُهُـودَكُمُ ... علـى مُزاحَمَـةِ الأَنْكَـادِ والمِحَـنِ
سِـيَّانِ عِنْـدِي ودِيـنُ الحُـبِّ مُتَّبَـعٌ ... نَاسٍ أَحِبَّتَـهُ أَوْ عابِـدًا وَثَـنِ
سِـرُّ اشْـتِياقٍ إِلَـيْكُمْ لا أَبُـوحُ بِـهِ ... وكَـتْمُ ضُـرِّيَ مِمَّـا زَادَ في شَـجَنِ
فـلا تَظُنُّـوا الـذي في القَلْـبِ مِـنْ أَلَمٍ ... هُـوَ الـذي قَـدْ بَـدا لِلنَّـاسِ مِـنْ عَلَـنِ

فالنص هنا ينضح بدوالّ تكشف عن مشاعر الشكوى والشجى والحزن والألم، التي يعيشها مغترب الدار والوطن، البعيد عن أصحابه، والأشواق تتَّقِدُ في جوانحه، وهو يتطلع لمن يخفِّفُ عنه من لَأْوَاءِ غُربته ووحدته بالمبادرة بالبث والبَوْح، ومشاركة الأحزان والأتراح، ويعتب على إخوانه وصحبه أنهم سلوه ونسوه، وهي جريرة عظيمة اقترفوها، تماثل جريرة عبادة الأصنام التي هي من أعظم الكبائر في دين الله، كما أنَّ نسيان الأحبة من أعظم الكبائر في دين الحب. وتأتي هذه المصارحة في أسلوب شفَّاف، يعتمد إثارة الشجون بالاتكاء على الأساليب الإنشائية من نداءٍ وأمرٍ واستفهام في "ياراقد الليل"، "هبْنا اشتركنا/ أما آثرتموني"، فالنداء يتضمن المشاركة، وهو وساطة يستخدمها الشاعر لمد الخطاب[55]، ومن أسلوب شرط بإن، يقتضي ربط المقدمات بنتائجها، وهو من أساليب المنطق في عرض الحجج للإقناع والبرهان، في قوله: "إنْ قلت إني ميت بعد نأيكم، صدقتُ"؛ ليبلغ مداه في هذه المفارقة في تصوير الفراق، بأنه حياة في موت، "إني ميت بعد نأيكم لكن بلا لحد ولا كفن"، وأي حياة للمرء وهو ناء عن أحبته، وعن وطنه!

2. الزمن في غربة ابن خطاب

تجربة ابن خطاب الاغترابية تنضح بالشكوى من غدر الزمان وقسوته، وتقلباته، وتحولاته؛ "إذ بات الزمن يمثل محورًا أساسيًا في تشكيل ظاهرة الاغتراب الإنساني، وذلك من خلال فقدان التوافق النفسي، والانسجام الذاتي مع اللحظة التي يحياها الفرد، وظهور حالة من التوتر بفعل تلك التبدلات النفسية"[56]، وأضحى الصراع مع الزمن من الهموم التي أرقّت الشاعر في اغترابه[57].

والناظر في هذا شعر الغربة عند ابن خطاب يجد أنَّ ابن خطاب كان ينظر إلى الزمن أنه عدو، وأنه في صراع معه، لذلك فقد أكثر من ترداده ومرادفاته من أيام ودهر و... في غير قصيدة كالنونية، والواوية، واللامية. مثل قوله[58]:

أَيُّ اعْتِـــــذارٍ لِنَـــــائِي الـــــدَّارُ مغْـــــتَرِبِ ... يَعِـــيشُ نَصْـــبَ الـــرَّزايَا عُرْضـــةَ الفِـــتَنِ
تَلَعَّبَـــــتْ بِيَ أَيَّامِـــــي فَهـــــا أَنَـــــذَا ... وطـــــارِقُ الهَـــــمِّ ملْـــــزُوزَانِ في قَـــــرَنِ
قَـــــدْ كـــــانَ ســـــالَمَنِي دَهْـــــرِي وَسَـــــلَّمَ لِي ... لَكِـــــنَّ هُدْنَتَـــــهُ دَأْبًا عَلـــــى دَخَـــــنِ
وَكُنْـــــتُ آنَـــــفُ مِـــــنْ ضَـــــيْمٍ أُقـــــادُ لَـــــهُ ... حَـــــتَّى اغْتَرَبْـــــتُ فَقـــــادَ كَفُّـــــهُ رَسَـــــنِي
وَكُنْـــــتُ بالصَّـــــبْرِ أَثْـــــرَى العَـــــالَمِينَ يَـــــدًا ... والصَّـــــبْرُ أَوْثَـــــقُ مـــــا أَعْـــــدَدْتُ لِلـــــزَّمَنِ
مَـــــتَى دَهـــــانِيَ خَطْـــــبٌ فَـــــتَّ في عَضُـــــدِي ... أَنْفَقْـــــتُ صَـــــبْرِيَ في لَأْوائِـــــهِ فَفَـــــنِي
فَكَيْـــــفَ حَـــــالِيَ لا أَمْـــــنٌ و لا دَعَـــــةٌ ... و لا اصْـــــطِبارٌ و لا خِـــــلٌّ يُؤَنِّسُـــــنِي
أَشْـــــكُو إِلى اللهِ أَهْـــــوالًا أُكابِـــــدُها ... قَـــدْ جُلْـــتُ فِيهـــا فَجَـــالَ السُّـــقْمُ في بَـــدَنِي

إن مثلًا سار في الناس أنَّ من خرج من داره قلّ مقداره، وهذا مصير كثيرًا ما شكا منه ابن خطاب، فقد ألفى نفسه غريبًا هدفًا للرزايا ، معرَّضًا لتقلُّبات الزمن من الفتن والمحن واللأواء. وعبارته "أي اعتذار لنائي الدار مغترب" مشحونة بكل هذه الهواجس، وفعل الزمن في الذات الشاعرة بدا جليًا، بتوظيف دوالَّ تشي بالاستهداف والصراع، على نحو الفعل "تلعّبت"، "سالمني دهري"، "لكنَّ هُدنتَه على دخن"، فإن صيغة "تلعّبت" بما فيها من تضعيف أفادت التكثير والمبالغة في اللعب وهو العبث، وكأنه غدا ألعوبةً بيد الأيام تقلبه يمنة ويسرة، وترمي به كالكرة، حتى إنه أصبح هو والهم قرينين ملتصقين بعضهما ببعض، كناية عن لزوم الهموم وإحاطتها به، فضلًا عن حالة الصراع بينه وبين الزمن، فهو وإياه في سجال؛ تارة سلم، وتارة حرب، وحتى في سلم الزمن دخن وغدر.

وكقوله:

وتابَعَ الدَّهْرُ أَلْوانًا حَوادِثُهُ ... عَلَيَّ فَهْيَ مَعَ الأَحْيانِ تَنْثالُ[59]

فالذات الشاعرة مذ أن اغتربت قد نقض الدهر عهده معها، فيرميها عن قوس واحدة، فتنثال نحوها نبال الحوادث فتصيبها في مقتل من قلق وخوف وفقد ومرض وحزن وهم، بكل ألوان الحوادث ما شئت أن تتصورها

وتخطر على بال! إزاء فعل الزمن وسطوته، وقهره الذات الشاعرة المغتربة، فإذا بها تقاومه وتجابهه بوساطة إطلاق فعل الأمنيات، والأمنية في شعر الغربة مفردة تنبث بلسمًا لآهات الذات التي اكتوت بالغربة والاغتراب، متخذة من اداة التمني " ليت" مطية لقهر الغربة، وقسوة الزمن. يقول ابن خطاب[60]: (المتقارب)

فيَـــا لَيْـــتَ قَسْـــوَةَ هـــذَا الزَّمـــا ... نِ أعْـــدَتْ فُـــؤَادِيَ يَـــوْمَ النَّـــوَى
فَلَـــمْ يُشْـــجِنِي سَـــجْعُ قُمْرِيَّـــةٍ ... تَنُـــوحُ لِإِلْـــفٍ نَـــوَى أَوْ ثَـــوَى
وَلَمْ أَسْـــأَلِ الـــبَرْقَ هَـــلْ سُـــقِيَتْ ... رُبُـــوعُ الصِّـــبا ومَغَـــانِي الهَـــوَى
وَهَـــلْ ذَلِـــكَ الـــرَّوْضُ مِـــنْ بَعْـــدِنا ... نَضِـــيرٌ أَوِ اشْـــتاقَ حَـــتَّى ذَوَى
وَلَكِـــنْ غَرِيـــبٌ وَلا أُنْـــسَ لِي ... سِـــوَى شَـــجَنٍ فِي ضُـــلُوعِي ثَـــوَى
أُعَلِّـــلُ بَالـــدَّمْعِ قَلْبًـــا عَلِـــيلًا ... وَيَا لَيْتَـــهُ بَلَّـــهُ فَـــارْتَوَى
وأَلْقَـــى إِذا صَـــادَمَتْنِي الخُطُـــوبُ ... بَصَـــبْرِ جَبـــانٍ ضَـــعِيفِ القُـــوَى

يكشف النص عن تجربة الغربة لدى الشاعر، فافتتح المقطع بليت، أداة التمني ووسيلة التطلع نحو المحبوب، وهو "طلب حصول الشيء على سبيل المحبة، ويكون المطلوب دائمًا غير متوقع أو ما لا سبيل إلى تحقيقه"[61]، ومن وراء كلمة "ليت" في أكثر مواقعها ظمأ لا يروى، وإنها تصف آمالًا حبيسة ورغائبَ لا سبيل إلى تحقيقها، وإن إيغال الرغائب في البعد مما يزيد النفس تحرقًا واستعارًا"[62]، ولم يكتف بها، بل ناداها بالياء، وكأنها هي في بعد، شأنها شأن من نأى عنه، فإن في تقديم حرف النداء هنا التنبيه واللفت، ذلك "إذا أرادوا مزيدًا من التنبيه واللفت قدموا عليه ـ أي ليت ـ "ألا" أو "يا" فيقولون ألا ليت أو يا ليتني"[63].

والعجب، أن الذات هنا تتمنى بلوغ حالة تشبه فيه الدهر في قساوته وشدته، بالعدوى به، فتغدو قاسية الفؤاد، ليبدو مطلبًا في ظاهره وسطحه سلبي، لكن في باطنه إيجابي، حتى تقاوم يوم النوى والفراق وتنتصر عليه بقوة قلب، وثبات جأش، فلم يؤثر فيها فيكسرها، فالذات تتمنى أن تكون ندًا قويًا تجابه محاولة الزمن بإغراقها في بحر الغربة، وإبطال مفعوله فيها، فيأتي أسلوب النفي نتيجة رغبة الذات التحرُّر من الزمن وقسوته، بنفي تداعيات الغربة من حالات البكاء والنوح والحسرة والحنين، (فلم يشجني سجع قمرية/ ولم أسأل البرق) والنفي "بنية أثيرة في شعر الغربة، لا نكاد نعدمها عند أي شاعر مغترب"[64]. إن هذا النفي مفرغ من محتواه، فهو قيد التمنّي، بل على العكس، فإن هذه الأفعال المنفيَّة قد حدثتْ للذات الشاعرة، فكان من أمر معاناتها في الغربة ما كان؛ فهي ما إن ترى قمرية تسجع إلا ويشجيها، وترى البرق فيذكي شوقها وحنينها إلى الوطن،

فكأن الذات تعيش زمنين، زمنًا شعريًا من خلال التمني، والنفي، وزمنًا اغترابيًا واقعيًا، وبين اللحظتين تقف نصيًا "لكن" التي تلاها وصف الذات، "ولكن غريب..."، وهكذا "إذا لاذت الذات بالتمني واجهها واقع أليم تتصدره نصيًا الأداة "لكن" التي تبدو وكأنها الممثل الشعري للواقع في مقابل "ليت" الممثل الشعري للأماني"[65].

إنَّ لفظة "غريب" مفردة تحتل مكانًا مركزيًا في شعر الغربة، فهي وصف مشحون بألوان العذابات والآلام، جسدها هنا لفظة "شجن" التي أتت نكرةً لتستوعب كل ألوان الألم والبؤس والأسى، فضلًا على أنها أتت في أسلوب حصر، وكأن الشاعر الغريب محاصر ومحصور في هذه الدوَّامة. ورغم محاولات الذات الشاعرة اللجوء إلى المسكنات التي لربما تخفف عنها من لأوائها، تتعلل بالدموع لتطفئ عنها حرارة اشتياقها، وتروي غلتها، دون جدوى، فإن الغريب دائمًا ما يكون " مهمومًا ومسكونًا بالتوتر، ومتعاملًا مع الانفعال ومستطارا"[66].

إن من ملامح الشعرية في هذا النص اتكاءه على فن الصوت، من حيث الإكثار من الأصوات الطويلة، والحروف ذات جرس الشكوى، فقد بنى الشاعر نصه على صوت الواو الملحق بالألف المقصورة، مما خلق مقطعًا حزينًا، كئيبًا، مشحونًا بالآهات، ومن تكرار لفظ النوى مرتين، فضلًا عن أن كلمات القافية نفسها ذات وقع دلالي مشعر بالانكسار والتمزق والغياب (النوى، ثوى، ذوى، الهوى...) "والانفجارات العاطفية الباكية تجعل التعامل مع حروف اللين والمد والأصوات المتقدمة في الفم شيئًا طبيعيًا . وأظهر ما يكون هذا في القافية"[67].

المبحث الثالث: رحلة التيه والتشرد:

في غربة ابن خطاب تبرز الرحلة عنصرًا ثابتًا ودائمًا، وقد مر بنا بعض التعبيرات الدالة على ذلك، كقوله في تطلعه نحو تونس" هناك ألقي عصا التسيار متّدعًا"، وقد سجل رحلاته في رسائله الإخوانية، سواء رحلته إلى إشبيلية أو غرناطة ووصف ما واجه وجابه من مخاوف ومشاق، غير أنها جاءت في إطار نثري، خلا خروجه إلى حصن منتيشة وحصره فيه مع من كان معه، وقص علينا عن هذه المحنة والفتنة نثرًا وشعرًا، حتى ساقه القدر للخلاص إلى مدينة تلمسان[68].

إن الرحلة الخطابية التي نعالج هنا، هي رحلة التشرد والتيه والجلاء، في فصل قاتم من فصول غربة ابن خطاب، أضاءه شعرًا، من خلال سرد أحداث هذه الرحلة بكل تفاصيلها وشدائدها، فكأننا إزاء حكاية أو فصل من سيرة ذاتية بطلها الراوي نفسه. ذلك ما جاء في أطول قصائده، وهي اللامية.

جرت أحداث هذه الفتنة في حصن منتيشة، وهي قلعة لجأ إليها ابن حطاب مع أحد الوزراء لمصاهرة انعقدت بينه وبين حاكم منتيشة، وعما قليل تحولت هذه القلعة إلى ساحة حرب باجتياح العدو لها، وإعماله القتل والأسر في الناس: يقول[69]: (البسيط)

أَعْـــدا العَـــدُوُّ عَلَيْـــنا حِـــينَ أَسْلَمَنـــا ... لِحُـــكْمِهِ مِـــنْ رُعـــاةِ الجَـــوْرِ إِهْمـــالُ
حَـــتَّى اسْـــتُبِيحَ الحِمَـــى مِنَّـــا وحُـــمَّ لَنـــا ... يَـــوْمٌ بَـــدَتْ لِلْمَنـــايا فِيـــهِ أَشْـــكالُ
رَمَـــى بِنـــا خَوْفُـــهُ مَنْتِيشَـــةً فـــإِذا ... خِـــلالَ أَطْلالِهـــا لِلـــذُّعْرِ إِطْـــلالُ
شَـــرٌّ أَجـــاءَ لِعُرْقُـــوبٍ ومَحْنَـــهُ ... وَقَـــدْ يُقَصِّـــرُ بالمِـــرْتادِ أَمْحـــالُ
مـــا كـــانَ إِلاّ قَلِـــيلًا ثُمَّ حَـــلَّ بِهـــا ... مِـــنْ عَسْـــكَرِ الـــرُّومِ مَقْتَـــلٌ ومِقْتـــالُ

يبدأ النص بسرد مجريات الأحداث عن اليوم الأسود، الذي اضطر ابن خطاب إلى مغادرة مدينته أو إحدى نواحيها (الرشاقة)، بعد أن استبيحت من العدو الأرغوني، فاضطر ومن معه اضطرارًا إلى النزول في قلعة منتيشة، فإذا بهم كمَنْ يستجير بالرمضاء بالنار، وهنا نجد الشاعر يوظف بديع الجناس توظيفًا غاية في الافتنان، بين: الحمى/ حُمّ، أطلال/ إطلال، مقتل/ مقتال، وهذا الاشتقاق أو الاقتطاع يجسد اقتطاعًا في النفوس هلعًا ورعبًا وفوتًا وموتًا. وفي الفعل "رمى" دلالة الإبعاد والإقصاء إلى مسافة بعيدة، وفيه شدة الدفع والقذف.

في لحظة يتوقف السرد ليخلفه الوصف للعدو، موظفًا اللّون في الكشف عن شراسة العدو وتكشيره عن نابه باللون الأزرق؛ بوصف عيون الروم زرقاء، وأسنَّتهم، و"ارتبط اللون الأزرق بالأسنَّة للونها أو لصفائها، وقد شكل مع السمرة والبياض ثالوثًا لونيًا"[70].

زُرْقٌ عُيُـــــــــــونُهُمُ زُرْقٌ أَسِـــــــــــنَّتُهُمْ ... فَهُـــمْ ومـــا اعْتَقَلُـــوا لِلْحَـــرْبِ أَمْثـــالُ
فَمِـــنْ بُـــرُوقٍ لِبِـــيضِ الهِنْـــدِ لامِعَـــةً ... وَراءَهـــا مِـــنْ سَـــحابِ المَـــوْتِ هَطَّـــالُ

ثم يقص علينا الشاعر محاولة الفرار الثانية باعتلائه ومن معه قمَّة الحصن، احتماءً به، وهنا يوظف كثيرًا الصورة التشبيهية مستخدمًا أداتي التشبيه (كأنَّ) تارة و(الكاف) تارة أخرى، وكذا الصورة الاستعارية، فهم كأنهم أوعال، بيد أن هذه القمَّة كانت مرمًى لمجانيق الروم، ويأخذ الوصف سبيله في عرض مشهد أو مشاهد

الحصار، وإعمال آلة الدك والنَّسْف لمباني الحصن وشرفاته، وكأن تلك المجانيق طيرٌ غائرةٌ على صيد، وإذا بتلك الشرفات من شدة تحطُّمها كأنها تفزع إلى السجود.

وَمِـــنْ مَجـــانِيقَ تَسْـــمُو في الهـــواءِ لَهَـــا ... طَـــيْرٌ علـــى شُـــرُفاتِ الحِصْـــنِ نُـــزَّالُ
تَأْوِي لِتِلْـــكَ الـــبُرُوجِ الشَّـــامِخاتِ وفِي ... أَوِيِّهـــا ذاكَ إِحْـــلاءٌ وإِحْـــلالٌ
إذا أَلَمَّـــتْ تَـــرى الجُـــدْرانَ قَـــدْ فَزِعَـــتْ ... إلى السُّـــجُودِ فـــإِذْلالٌ وإِجْـــلالٌ

وبعدَ لَأْيٍ، يُبرَمُ صُلحٌ، فيكون الفرار الثالث بالتوجُّه إلى بلنسية، ولم تكنْ بأحسنَ حالًا، بل كانت الإقامة بها داهية الدَّواهي، فذاق ابن خطاب وصَحْبُهُ من الأهوال والمذلَّة حدَّ أنْ بِيعَ سروال وسربال. ويواصل الشاعر سرد الأحداث في حسرةٍ وأسًى، ويعمد الشاعر إلى تشقيق اللغة لتعبّر عن هذه الحال، وهو يكشف البُعدَ الديني في سوء المعاملة، وقيام محاكم تفتيش يُشرِفُ عليها يهود ونصارى، تَنتَقِصُ من كرامة الأندلسيين الفارّين بدينهم وأنفسهم ؛ فموسوي مواسيه تقطعنا/ وعيسوي عسا يبأى ويختال؛ ليكون الخلاص في نهاية مطاف هذه الرحلة الشاقة، وذلكم الجلاء والبلاء العظيم إلى الانصراف إلى تلمسان عبر البحر في سفينة، أخذَ ابنُ خطابٍ في وصفها وهي تَمخَرُ بهم عُبَابَ البحرِ ثلاثةَ أيام.

ثُمَّ اتَّفَقْنـــا علـــى سِـــلْمٍ كَمـــا اقْتَرَحُـــوا ... لَمْ يَنْـــأَ عَـــنْ عَقْـــدِها الـــمَنْشُومِ إِغْفـــالُ
وبَعْـــدَها كـــانَ مِنَّـــا في تَوَجُّهِنـــا ... إلى بَلَنْسِـــيَةٍ لِلسَّـــيْرِ إِعْمـــالُ
لمِـــا حَلَلْنـــا بِهـــا حَلَّـــتْ بِنـــا مِحَـــنٌ ... رَضَّـــتْ كَواهِلَنـــا مِـــنْهُنَّ أَثْقـــالُ
فَمُوسَـــوِيٌّ مَواسِـــيهِ تُقَطِّعُنـــا ... وَعِيسَـــوِيٌّ عَسَـــا يَبْـــأَى ويِخْتـــالُ
كَأَنَّنـــا نَقَـــدٌ أَلْقَـــتْ بَراثِنَهـــا ... فِيهـــا ثَعالِـــبُ أَوْ أُسْـــدٌ و أَشْـــبالُ
مـــالُوا عَلَيْنـــا ومـــا مَلُّـــوا مُطالَبَـــةً ... حَـــتَّى لَهانَـــتْ عَلَيْنـــا الـــنَّفْسُ والمـــالُ
رُمْنـــا الخَـــلاصَ وَهَيْهـــاتَ السَّـــبِيلُ لَـــهُ ... والـــبَرُّ والبَحْـــرُ أَذْعـــارٌ وأَوْجـــالُ
فَبَعْـــدَ لَأْيٍ قَضِـــيناهُم غَرامَتَنـــا ... وبَعْـــدَما بِيـــعَ سِـــرْوالٌ وسِـــرْبالُ
ثُمَّ انْصَـــرَفْنا إلى إِعْمـــالِ جارِيَـــةٍ ... كَـــأَنَّ جِرْيَتَهـــا في المـــاءِ جِـــرْيالُ
... حَـــتَّى وَصَـــلْنا هُنَيْنًـــا بَعْـــدَ ثالِثَـــةٍ ... فحـــانَ لِلـــرَّوْعِ تَقْـــوِيضٌ وتَرْحـــالُ

المبحث الرابع: شعرية الحنين:

لم يخلُ شعرُ غُربةٍ من شعور الحنين إلى المكان الأوَّل؛ حيث مسقطُ الرأس، وفلذةُ الفؤاد، ودفءُ الدار، وعناقُ الأصحاب والأتراب، ومحفلُ الذكريات... ومن هنا، فالحنين "فيوضٌ في الوجدان الذاتي، يقارن ما سلف بما يحدث، فيتبرَّم من راهنية الراهن مفضلًا عليها ماضوية الماضي"[71]، وفي الوقت نفسه، يمثل الحنين للذات المغتربة المكلومة بالبعد والفقد جسرَ تواصُلٍ مع المفقود، ومحاولةً لاسترجاع الماضي الجميل علَّه يُخفّف عنها من قسوة الواقع ومرارته، فبالحنين والشوق تَقهَرُ الذاتُ المغتربةُ الغُربة، وتَشُقُّ طريقًا يبسًا في بحر الغربة لتصل إلى معانقة لحظات حياتها السالفة لثمًا وعناقًا والتذاذًا، ومن هنا، فالحنين في شعر غربة ابن خطاب يكاد يلهجُ بحديث الذكريات الجميلة، ويستدعي لحظاتِ الاتصال بموضوعه من المكان والأحبة واللذة ، والأمن، والكرامة، والعزة، بكل تِلكُمُ القيم الإنسانية في أندلس ابن خطاب المرسي قبل النكبة والجلاء، وفي الآن نفسه تعصف به ذكرى ما حلَّ ببلده مرسية من خراب ودمار، وما أعقب ذلك أو صاحَبَهُ من امتهانٍ لكرامة الإنسان لاسيما المرأة، من استباحة العِرض بعدَ الأرض، فينتقل الحنين من سرد لحظات الاتصال الحميم إلى سرد مشاهد الترويع والإرهاب.

على أن ما يميز شعر الحنين أنه يكون ممزوجًا بلوعة وحسرة على الماضي الذي تتطلع الذات المغتربة لعودته وتتمنى ذلك، ونجدها تستنجد بمظاهر الطبيعة من برق وسجع قمرية لما يشجيانها من شوق ويذكرانها الوطن والأهل والخلان، وتكون الدموع عنوانًا لهذا الشوق والحنين.

وحنين ابن خطاب يجليه البرق، فهو رمز الشوق والحنين، وللشاعر قصيدة محورها الحنين إلى الوطن، بناها على حرف الضاد: (الطويل)

سَـرَى الـبرقُ[72] فَـارْتَاعَ الفُـؤَادُ لِوَمْضِـهِ فَبِـتُّ وَجَفْـنِي لَمْ يَـذُقْ طَعْـمَ غَمْضِـهِ
تَبَـدَّى كَعِـرْقٍ فِي الغَمامَـةِ نَابِـضٍ يَـدُلُّ علـى سُـقْمِي تَـواتُرُ نَبْضِـهِ
سَـجَدْتُ لَـهُ لَمَّـا تَـراءَى يَمَانِيًـا وَأَكْمَلْـتُ مِـنْ دَمْعِي طَهُـورِي لِفَرْضِـهِ
وقَضَّـيْتُ مِـنْ حَـقِّ الصَّـبابَةِ وَاجِبًـا بَرِئْـتُ مِـنَ العُشَّـاقِ إِنْ لَمْ أُقَضِّـهِ
وَذَكَّـرَنِي عَصْـرَ الشَّـبابِ وَطِيبَـهُ وَعَيْشًـا تَحَلَّيْنَـا مَلِيًّـا بِغَضِّـهِ
وَعَهْـدًا شَـدَدْنَا عَقْـدَهُ بِيَـدِ الوَفَـا فَـلا بَطَشَـتْ كَـفٌّ تُمَـدُّ لِنَقْضِـهِ
فَيَـا سَـارِيَ البَرْقِ الـذي ضَـاعَفَ الأَسَـى عَلـى دَنَـفٍ مَـا زَالَ يَشْـقَى بِنَضِّـهِ
أَعِنْـدَكَ مِـنْ أَهْـلِ العَقِيـقِ رِسـالَةٌ أُقارِضُـكَ عَـنْ إِبْلاغِهـا خَـيْرَ قَرْضِـهِ
وَإِلَّا فَـبَلِّغْهُمْ تَحِيَّـةَ مُوجِـعٍ يُعـانِي الـذي يَنْهَـدُّ رَضْـوَى لِبَعْضِـهِ
وَجَـرِّدْ عَلـى وَادِيهِـمُ ذَيْـلَ دِيمَـةٍ تُنَمْـنِمُ بِالأَزْهـارِ صَـفْحَةَ أَرْضِـهِ
حَنِيـنِي إِلى الـوَادِي لِأَجْـلِ جِـوارِهِمْ مُجَـاوَرَةَ المَخْفُـوضِ تَعْـدى بِخَفْضِـهِ[73]

تجلت تجربة ابن خطاب في النص من خلال فعل البرق في الذات الشاعرة؛ (ارتاع، بتُّ، سجدتُ، قضيت، ذكرني)، قصة مبدؤها سُرى البرق، وحدثُها التأزُّمي ارتياعُ الفؤاد، ونتيجتُها البياتُ الأَرِقُ والسُّهَاد، ونهايةُ مطافِها الحنينُ إلى الوادي. فالقصيدة تنشطر شطرين، شطرًا يجري في شكل سردٍ خبري، يكشف عن حالة تأثر الذات الشاعرة بالتماع البرق وسراه، ففجَّر فيها لواعج الشوق وسَلَبَ عنها النَّوم، وأقضَّ مضجعها، ونقلها إلى عوالم الذكريات الجميلة، حيث زمنُ الشباب الذهبي، وزمنُ الوصال من دون نكد أو خوف، ليأتي الشطر الثاني مفارقًا في أسلوب الشطر الأول، فكُلُّه أو جُلُّه أمنياتٌ وتطلُّعات، فهو يجري بأساليب إنشائية من نداء واستفهام، وأمر؛ ليكشف عن مرارة الفقد للماضي والمكان والذوات، ليختم النص بجملة الحنين السارية مع الشاعر للديار سُرى البرق في الآفاق"[74].

والحنين عند ابن خطاب حنين إلى بلده مرسية، ربة الجمال، بطبيعتها الخلابة، وحدائقها الغلب، حيث فضاءات الطرب والأنس والوصال، إنه حنين إلى الحياة والعبُّ من لذائذها ومتعها، وهو في استحضار هذه اللحظات الجميلة ليذهب بتمثل الأنس في منبج الشامية، حيث تكون أَكْؤُسُ النشوة مُترَعَةً؛ لتشابه الأجواء

في كلتا المدينتين.نجد ذلك في قصيدته البائية التي افتتحها بمطلع وجداني، مخاطبًا صاحبه بأن يشاركه الشوق والحنين إلى ديار الأحبة، ويذرف الدموع لبعده عنها[75]: (الخفيف)

خَـــلِّ غَـــرْبَ الـــدُّمُوعِ يَنْهَـــلُّ صَـــبًّا ... وأَدِلْهـــا إِنْ كُنْـــتَ بالشَّـــوْقِ صَـــبًّا
وإذا مـــا تَرَقْـــتَ دَمْعَـــكَ فاسْتَنْـــ ... ـــجِـــدْ علـى سَـقْيِها مِـنَ السُّـحُبِ صَـحْبَا
وارْعَ مِـــنْ عَهْـــدِها قَـــدِيمًا كَرِيمًـــا ... لا يَخُـــونُ العُهُـــودَ مَـــنْ كـــانَ نَـــدْبَا
كَـــمْ أَباحَـــتْ لَنـــا جَناهـــا وَمَـــدَّتْ ... فَوْقَهـــا ظِلَّهـــا حَـــدَائِقَ غُلْبَـــا
كَـــمْ لَنـــا مِثْـــلُ لَيْـــلِ مَنْـــبِجَ فِيهـــا ... لَيْلَـــةٌ قُطِّعَـــتْ عِتـــابًا وعُتْبَـــا
تَمْـــزُجُ الوَصْـــلَ بالصُّـــدُودِ وَمَـــنْ يُحِـــ ... ـــرَمُ هـــذَا الْمِـــزاجَ مـــا ذاقَ عَـــذْبَا
وتَمِـــيسُ الغُصُـــونُ والْـــوُرْقُ تَشْـــدُو ... فَـــتَرَى مُطْـــرِبًا يُـــرَقِّصُ رَطْبَـــا
أَتُـــرانَا نَرْجُـــو إِلَيْهـــا مَعـــادًا ... فَنَنَـــالَ المُـــنَى ونَقْضِـــيَ إِرْبَا
كَيْـــفَ لا؟ كَيْـــفَ والنَّوائِـــبُ شَـــتَّى ... رُمْـــنَ تفْريقَنـــا فـــأَقْبَلْنَ أَلْبَـــا

تغلب أساليب الإنشاء على هذه الأبيات؛ لانقداحها من جذوة الوجدان، فأفعال الأمر: خلّ، أدلها، استنجد، وارع، تشي ببناء جسر الاتصال بين الذات أو الذوات والموضوع، وهنا يحضر عنصر الدمع حاملًا لهذه الشحنة الوجدانية تجاه الموضوع "مرسية"، لتُذكِي الذكرى، بتوظيف الأداة "كم" الخبرية، التي تدل على الكثرة "فإذا وقع التكثير عليها بالتكرار تحولت الكثرة إلى فائض في الكلام ينتج فائضًا في الدلالة"[76]، ونرصد هنا عنصر التضاد الذي يثير ضربًا من المفاجأة والمفارقة، لكنها مفارقة عجيبة لذيذة؛ فثمَّةَ عتابٌ وعَتْبٌ، ووَصْلٌ وصدود، وهو ما جعل من هذه التركيبة مزاجًا عذبًا بتعبير الشاعر نفسه.

بيد أن هذا الزمن الجميل لم يعد قائمًا الآن، فتصدُّع الذات الشاعرة بالرغبة إلى استعادته عبر الأمنيات، وهيهات، فتقع في تمزُّق بين زمنين، وهكذا فـ "تمزق الشاعر بين الماضي المتحسر عليه والواقع المرفوض استدعى لغة إنشائية تتراوح بين أساليب متباينة متوترة مشحونة بالانفعال، إظهارًا لتوتر الشاعر وتمزقه، وهي الاستفهام والتمنّي والترجّي..."[77]

إنَّ هذا الحنين لا يحمل ذكريات جميلة فحسب، بل إنه ليمتزج بواقعٍ كانت الذات الشاعرة شاهدة عليه، ليتحوَّل السياق من حنين إلى تفجُّع وبكاء ورثاء، ويأخذ النصُّ منحًى آخرَ من البَوْحِ الوجداني الذاتي، إلى

سردٍ موضوعيٍّ حينما يسرد الشاعر فجيعة ما حلَّ بالبلاد والعباد، لاسيما العذارى اللائي انقلب حالهن رأسًا على عقب، فكانت المفارقة جليَّةً في تغيُّر حالهن إلى النقيض.

كَيْفَ لا؟ كَيْفَ والنَّوائِبُ شَتَّى رُمْنَ تَفْرِيقَنا فَأَقْبَلْنَ أَلْبَا
والعَدُوَّانِ قَدْ أَنَامَا عَلَيْها أَرْهَقَا أَهْلَها نَكالًا وحَرْبَا
ذَاكَ يُؤْذِي بِلا سِلاحٍ وَهذَا سَالِبٌ لِلْأَرْواحِ طَعْنًا وضَرْبَا
فَفَرِيقٌ يَمُوتُ في الزَّحْفِ قَتْلًا وَفَرِيقٌ يَقْضِي مِنَ الجُوعِ نَحْبَا
وَعَذارَى خَلْفَ الحِجَابِ مَصُونَا تٍ عَذاها النَّعِيمُ دَهْرًا ورَبَّا
بارِزاتٍ يَسَلْنَ مُسْتَعْبِراتٍ فَكَأَنْ لَمْ يَعْرِفْنَ مِنْ قَبْلُ حَجْبَا
ظَامِياتِ الشِّفاهِ شُعْثِ النَّواصِي طالَما عِفْنَ خَالِصَ الماءِ شُرْبَا
ودُمًى تَنْهَبُ العُقُولَ غَدَتْ مِنْ بَعْدِ عُسْرِ المرامِ لِلرُّومِ نَهْبَا
كُنَّ مُلِّينَ زَهْرَةَ العَيْشِ حِينًا فَتَراهُنَّ اليَوْمَ مُلِّئْنَ رُعْبَا
لا سَقانِي الغَمامَ رَبِّي و لا نِلْ تُ مُرادِي إِنْ لَمْ أَمُتْ بَعْدُ كَرْبَا

يزخر النص بمعجم الفجيعة والتحوُّل؛ فسَرْدٌ ملؤه الجراح نازفة، والأرواح زاهقة، والموت شراكُ نعالِ أندلسيي مرسية، ولعل في إظهار حال نساء المدينة ليمثِّلُ ملمحًا من هذه الفجيعة، عبَّرْت عنه دوالُّ وتراكيبُ مشحونةٌ بالمفارقة، ولك أن تطالع هذه المفارقة: عذارى خلف الحجاب/بارزات، ظاميات/ عفن خالص الماء، دمى تنهب العقول/ غدت نهبا، ملين زهرة العيش/ ملين رعبا. حالٌ مَنْ يعشْها يُصَبْ بالكرب والأسى، وكأنه يستحضر بيت أبي البقاء الرندي في رثاء الأندلس:

لمثل هذا يذوب القلب من كمدٍ إن كان في القلب إسلام وإيمانُ[78]

خاتمة:

تناول البحث ظاهرة الغربة والحنين عند أحد ألمع أدباء الأندلس في القرن السابع الهجري، وهو ابن خطاب الغافقي المرسي، فقد اكتوى بالغربة، ونزح عن بلده مُكرَهًا، وجاء شعره معبِّرًا عن تجربة الاغتراب، ولنا أن نقف على أبرز ما خلصْنا إليه بعد ذلك التطواف في عالم الاغتراب في شعر ابن خطاب، على النحو الآتي:

- كشف البحث عن تجربة الغربة والحنين عند أحد أبرز وألمع أدباء الأندلس في القرن السابع الهجري وهو ابن خطاب الغافقي المرسي(ت 686هـ)، من خلال متنه الشعري الذي بثَّهُ في مجموع ترسّله، لاسيما شعره الإخواني.
- تجسَّدت تجربة الغربة عند ابن خطاب من خلال تردُّد أوصاف الغربة ومرادفاتها كوصف الغريب والمغترب حسبما وصف بهما نفسه، وهو ناءٍ عن بلده، متطلع للعودة إليها، مستشرفًا إصلاح حالها، لاسيما وهو بمقامه بغرناطة، وهنا، نود أن نشير إلى أنه كان يشكو كثيرًا من الوحدة والوحشة رغم مقامه بغرناطة وتقلده منصبًا رفيعًا عند سلطانها، وأكثر ما نظم من شعره الاغترابي في هذه الفترة خاصة حسبما وصلنا من شعره.
- عبر نص ابن خطاب الشعري الاغترابي عن مفاصل الغربة من فراق وما تركه من ألم وأسى في نفسه، وشكوى من الزمان والمكان، وشوق وحنين عارمين نحو الديار. ولعل مفردات الفراق والفقد والغريب والشجن والحنين تشكل عقد معجم شعر الغربة لديه. فوصف فجيعة الفراق ومشهدها بأنه سكرات الموت، وأنه موت في حياة، كما شكا الزمن وتلعبه به، ونفر من المكان الآخر الذي فقد فيه الأمن والخل والأنس والدعة، مشرئبًا إلى المكان المثالي الذي كان كثير التطلع إليه وهو تونس
- مثل المكان في غربة ابن خطاب هاجسًا شغل الذات الشاعرة كثيرًا، فهي ما إن انتقلت عن مكانها الأم، إلا وتضيق بالمكان الآخر أيًا كان، فهي دائمة القلق مكانًا، فيغدو المكان معاديًا رغم توافر المال والجاه، فتبرم الذات الشاعرة بالمكان الغريب شكل ظاهرة نفسية أليمة، وكان التطلع نحو تونس حلمًا كثيرًا ما راود ابن خطاب.
- تنضح تجربة ابن خطاب الاغترابية بالشكوى من غدر الزمان وقسوته، وتقلباته، وتحولاته، إذ كان ينظر إلى الزمن أنه عدو، وأنه في صراع معه، لذلك فقد أكثر من ترداده ومرادفاته من أيام ودهر و... في غير قصيدة كالنونية، والواوية، واللامية، موظِّفًا دوالَّ تشي بالاستهداف والصراع ، على نحو الفعل " تلعّبت" الذي أفاد التكثير والمبالغة في اللعب وهو العبث، وكأنه غدا ألعوبة بيد الأيام تقلبه يمنة ويسرة، وترمي به كالكرة، وحوادثه تنثال دلالةً على كثرة استهداف الدهر إياه.
- خص ابن خطاب محنته في حصن منتيشة الذي لجأ إليه مع مجموعة من المرسيين، ورحلة التِّيه والتشرُّد، بحديث مستفيض، مذ كان الحصار ثم الاجتياح، ثم الفرار والخلاص إلى تلمسان، كل ذلك جاء في سرد حكائي عن رحلة التيه والتشرد وخروجه من الأندلس من دون رجعة.

- تضمن نص ابن خطاب الاغترابي وصف ما حل ببلده مرسية من تقلبات الزمن وعبث العدو بالعرض والأرض، مما شكل ذلك عنصر رثاء وبكاء عليها. وامتزاج شعر الغربة والحنين برثاء المدن، يعد ظاهرة في الشعر الأندلسي.
- فنيًا وأسلوبيًا، وظف ابن خطاب في التعبير عن تجربته الاغترابية معجمًا شعريًا تجتذبه دوالُّ البوح الوجداني من حزن وأنين وشجن وشوق وحنين، ودوالُّ معبرة عن تجربته مثل غريب، مغترب، ميت، بعيد الدار... كما وظف التناصُّ القرآني لوصف مشهد الفراق من خلال سياق القرآن وأسلوبه في وصف مشاهد القيامة، أو وصف بعض الغزوات كغزوة الأحزاب، متوسلًا بعنصر التكرار الذي يفيد التفخيم والتهويل من مثل " وما أدراك ما يوم الفراق؟".
- وظف ابن خطاب فن الصوت لإبراز تجربته بشكل قوي، فأشاع من أصوات المد والعلة، واتخذ أحرفًا ذات وقع شديد قوافي كحرف الضاد والقاف، فضلًا عن اختيار أوزان كوزن المتقارب الذي اتسم تكوينه النغمي بوضوح الجرس، وحدة الإيقاع.
- اتكأ ابن خطاب في تشكيل أسلوبه على أسلوب الإنشاء من استفهام وتمنٍّ ونداء، وقد جاءت مشحونة بالتوتر والحسرة والانكسار، وعلى فنِّ البديع، لاسيما الجناس الناقص والاشتقاقي والطباق والمقابلة والتصدير، واتخذ من الصورة الفنية التشبيهية خاصة عنصر عرض لتجربة اغترابه، وتصوير مواقف الشدة والحصار، موظفًا الطبيعة من برق وسحاب، وعالم الحيوان من قمرية وطير وأوعال وظبية وغيرها. كما عمد إلى أسلوب السرد الحكائي في استعراض خروجه إلى منتيشة وحصره فيها إلى نجاته وركوبه البحر إلى تلمسان.

الهوامش:

(1) من شعره قوله: تبدّت لنا وسط الرصافة نخلة تناءت بأرض الغرب عن وطن النخل

فقلتُ شبيهي في التغرُّبِ والنّوى وطول التنائي عن بنيَّ وعن أهلي

انظر: المقري،، أحمد، نفح الطيب مج3/ص54. هيكل، أحمد، الأدب الأندلسي من الفتح إلى سقوط الخلافة، دار المعارف، 1985، ص89.

(2) المراكشي، عبد الملك، الذيل والتكملة، س6/ص332.

(3) ابن خلدون، يحي، بغية الرواد ج1/ص129.

(4) ابن الخطيب، محمد أبو عبد الله، الإحاطة في أخبار غرناطة، مج2/ ص426.

(5) ناصري، محمد، من أعلام الأندلس بالبلاط الزياني: أبا بكر بن خطاب المرسي، مجلة القرطاس للدراسات الفكرية والحضارية، مج7، ع2، 2020م، ص216.

(6) ابن خطاب، أبوبكر، فصل الخطاب في ترسيل الفقيه أبي بكر بن خطاب" لأبي بكر محمد بن عبد الله بن داود بن خطاب الغافقي المرسي الأندلسي رحمه الله (613 . 686هـ) ، دراسة وتحقيق فتيحة أمين، رسالة دكتوراه مرقونة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ، الرباط، جامعة محمد الخامس، العام الجامعي 2005/2004م. ، الدراسة الضافية عن ابن خطاب القسم الأول : الدراسة، أما شعره المجموع فانظره في الملحق ص345 . 369.

(7) ناصري، محمد، مجلة القرطاس للدراسات الفكرية والحضارية، مج7، ع2، 2020م.

(8) عزرودي، نصيرة، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج7/ع2/ سنة 2008.

(9) ابن خطاب، أبوبكر، فصل الخطاب في ترسيل الفقيه أبي بكر بن الخطاب، دراسة وتحقيق، ق1/ ص120.

(10) الفيروز آبادي، مجد الدين القاموس المحيط " غرب.

(11) ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب: " غرب".

(12) انظر: الزهراني، مها، الاغتراب والحنين بين شعر المشارقة والأندلسيين في القرن السادس الهجري، ط2، نادي الشرقية الأدبي، 1425هـ/2004م ، ص15.

(13) رجب، محمود، الاغتراب سيرة مصطلح، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1988، ص41.

(14) رجب، محمود، الاغتراب، ص43.

(15) طحطح، فاطمة، الغربة والحنين في الشعر الأندلسي، ص33.

(16) رزق أحمد، رزق المتولي، تجليات الغربة والحنين في شعر الصِّمة بن عبد الله القشيري، (دراسة تحليلية نقدية)، مجلة الزهراء، ع31، ص4661.

(17) السلفي، سالم، البنى الأسلوبية في شعر الغربة، ص27.

(18) المرجع نفسه.

(19) انظر: جوادي، هنية، الغربة المكانية في نماذج من شعر ابن الأبار، ص384.

(20) طحطح، فاطمة، الغربة والحنين في الشعر الأندلسي، ص35.

(21) السلفي، سالم، البنى الأسلوبية في شعر الغربة، ص47.

(22) طحطح، فاطمة، الغربة والحنين في الشعر الأندلسي ، ص35.

(23) الزهراني، مها، الاغتراب والحنين، ص19.

(24) القرطاجني، حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص12.

(25) المرجع نفسه، ص249.

(26) طحطح، فاطمة، الغربة والحنين في الشعر الأندلسي، ص189.

(27) المرجع نفسه، ص46.

(28) المرجع نفسه ، ص50.

(29) بو فلاقة، محمد سيف الإسلام، الغربة والحنين في النص الشعري الأندلسي بين الاتباع والإبداع، مجلة البدر، جامعة بشار، مج 10، ع7، 2018، ص821.

(30) بهجت، منجد مصطفى، الأدب الأندلسي من الفتح حتى سقوط غرناطة ، 92 . 897هـ، مديرية دار الكتب للطباعة للنشر، جامعة الموصل، 1408هـ . 1988، ص334.

(31) طحطح، فاطمة، الغربة والحنين في الشعر الأندلسي، ص49.

(32) ابن خطاب ، أبوبكر، فصل الخطاب، القسم الثاني، التحقيق، ص3.

(33) الأصفهاني، أبو الفرج، أدب الغربة، ص32.

(34) ابن خطاب، أبوبكر، فصل الخطاب، الدراسة، ص55.

(35) الخليلي، مها، الحنين والغربة في الشعر الأندلسي، " عصر سيادة غرناطة: 635 . 897هـ، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح، فلسطين، 2007م. ص97.

(36) السلفي، سالم، البنى الأسلوبية في شعر الغربة، ص107.

(37) الخليلي، مها، الحنين والغربة في الشعر الأندلسي، ص104.

(38) المقري، أحمد، نفح الطيب، ج1/ص694.

(39) ينظر: عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، عالم الكتب، ط5، القاهرة، 1998م، ص230.

(40) ابن خطاب، أبوبكر، فصل الخطاب ، المتن ج2/ ص171، وملحق مجموع شعره ج356/2.

(41) المصدر نفسه: ج2/ص126.

(42) نجا، أشرف، في الأدب الأندلسي " بحوث في نقد الخطاب الإبداعي، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، الإسكندرية، 2006م، ص85.

(43) انظر: باوزير، خالد، والعربي، أمين، التصدير في شعر ابن الحداد الأندلسي(ت 480هـ)، دراسة في التماثل والتخالف، مجلة الريان للعلوم الإنسانية، مج8، ع14، يونيو 2025م، ص144.

(44) السلفي، سالم، البنى الأسلوبية في شعر الغربة، ص68.

(45) – ابن خطاب، أبوبكر، فصل الخطاب ص182.

(46) – المصدر نفسه، ص204.

(47) ابن الخطيب، محند، الإحاطة في أخبار غرناطة، ج2/ص426.

(48)ابن خطاب، أبو بكر ، فصل الخطاب، ص174.

(49) المصدر نفسه، المتن المحقق، ج212/2.

(50) عزرودي، نصيرة، أصداء عن تلمسان الزيانية من خلال رحلة الفقيه أبي بكر بن خطاب المرسي(7هـ/13م)، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج7/ع2/ سنة 2008، ص79.

(51) ابن خطاب، أبو بكر، فصل الخطاب، المتن المحقق، ج212/2.

.(52) عطية، رضا، الاغتراب في شعر سعدي يوسف، قراءة ثقافية، ط1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2018م، ص151.

(53) السلفي، سالم، البنى الأسلوبية في شعر الغربة، ص57.

(54) ابن خطاب، أبوبكر، فصل الخطاب ص182.

(55) ينظر: طحطح، فاطمة، الغربة والحنين في الشعر الأندلسي، ص80.

(56) الفلاحي، أحمد، الاغتراب في الشعر العربي في القرن السابع الهجري، دراسة اجتماعية نفسية، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 1434هـ. 2013م، ص75.

(57) المرجع نفسه..

(58) – ابن خطاب، أبوبكر، فصل الخطاب ص182.

(59) المصدر نفسه، ص204.

(60) المصدر نفسه ص172.

(61) أبو موسى، محمد، دلالات التراكيب، دراسة بلاغية، ط2، دار التضامن، القاهرة، 1408هـ. 1987م. ص194.

(62) المرجع نفسه، ص199.

(63) المرجع نفسه، 196،195.

(64) السلفي، سالم، البنى الأسلوبية في شعر الغربة، ص168.

(65) المرجع نفسه، ص190،189.

(66) بدوي، عبده، الغربة المكانية في الشعر العربي، مجلة عالم الفكر، المجلد 15/ ع1، سنة 1984، ص38.

(67) المرجع نفسه، ص39.

(68) عن رحلاته، انظر: ابن خطاب، أبوبكر، فصل الخطاب، المتن، ص145، 152، 180/ 192. ودراستنا في فصل الخطاب، ج1/ص 129. باوزير، خالد، فن الترسل الإخواني في القرن الهجري السابع، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية . الرباط، جامعة محمد الخامس، 2005/2004م، ص219. عزرودي، نصيرة، أصداء عن تلمسان الزيانية ص72.

(69) ابن خطاب، أبوبكر، فصل الخطاب ص204.

(70) المنصوري، أحمد، اللون في الشعر الأندلسي حتى نهاية عصر الطوائف، إصدارات وزارة الثقافة والسياحة، صنعاء، 1425هـ . 2004م، ص176.

(71) طحطح، فاطمة، الغربة والحنين في الشعر الأندلسي ، ص7.

(72) ورد في رحلة البلوي(سرى البدر)، لكن الصواب سرى البرق؛ لوجود إشارات ودلائل لفظية ومعنوية في القصيدة تدل على ذلك كالومض، والغمامة، والعرق، ويمانيا...إلخ. انظر شعره في : ابن خطاب، أبو بكر، فصل الخطاب، ج2/ص334.

(73) – البلوي، خالد بن عيسى، رحلة البلوي المسماة " تاج المفرق في تحلية علماء المشرق"، مقدمة وتحقيق الحسن السايح/ مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب، ج1/ص150،151.

(74) العربي، فتيحة، شعرية وصف البرق في الشعر الأندلسي، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، م13/ع2/(2025) من ص76 . 88.ص98.

(75) – القصيدة واردة في ابن خطاب، أبوبكر، فصل الخطاب ص177.

(76) السلفي، سالم، البنى الأسلوبية في شعر الغربة، ص170.

(77) طحطح، فاطمة، الغربة والحنين في الشعر الأندلسي، ص263.

(78) المقري، أحمد بن شهاب، نفح الطيب، مج 4/ 488.

المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.
2. ابن خطاب، أبو بكر، فصل الخطاب في ترسيل الفقيه أبي بكر بن خطاب، دراسة وتحقيق الدكتورة فتيحة أمين، رسالة دكتوراه بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، عام 2005/2004.
3. ابن الخطيب، محمد أبو عبد الله، الإحاطة في أخبار غرناطة. تحقيق محمد عبد الله عنان، ط1، مكتبة الخانجي بالقاهرة، 1394هـ ـ 1974م.
4. ابن خلدون، يحي، بغية الرواد في ذكر الملوك من بني عبد الواد، تحقيق عبد الحميد حاجيات، المكتبة الوطنية، الجزائر، 140هـ ـ 1980.
5. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت، 1412هـ . 1992م.
6. أبو موسى، محمد، دلالات التراكيب، دراسة بلاغية، ط2، دار التضامن، القاهرة، 1408هـ . 1987م.
7. الأصفهاني، أبو الفرج، كتاب أدب الغربة، نشره الدكتور صلاح الدين المنجد، ط1، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، 1972.
8. البلوي، خالد بن عيسى، رحلة البلوي المسماة " تاج المفرق في تحلية علماء المشرق"، مقدمة وتحقيق الحسن السايح/ مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب.

9. بهجت، منجد مصطفى، الأدب الأندلسي من الفتح حتى سقوط غرناطة ، 92 . 897هـ، مديرية دار الكتب للطباعة للنشر، جامعة الموصل، 1408هـ . 1988.

10. رجب، محمود، الاغتراب سيرة مصطلح، ط3، دار المعارف، القاهرة، 1988.

11. الزهراني، مها، الاغتراب والحنين بين شعر المشارقة والأندلسيين في القرن السادس الهجري، ط2، نادي الشرقية الأدبي، 1425هـ/2004م.

12. السلفي، سالم، البنى الأسلوبية في شعر الغربة، ط1، دار أمجد للنشر والتوزيع، الأردن، 2018م.

13. طحطح، فاطمة، الغربة والحنين في الشعر الأندلسي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، مطبعة النجاح الجديدة . الدار البيضاء، ط1، 1993.

14. عطية، رضا، الاغتراب في شعر سعدي يوسف، قراءة ثقافية، ط1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2018م.

15. عمر، أحمد مختار، علم الدلالة، عالم الكتب، ط5، القاهرة، 1998م.

16. الفلاحي، أحمد، الاغتراب في الشعر العربي في القرن السابع الهجري، دراسة اجتماعية نفسية، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 1434هـ . 2013م

17. الفيروز آبادي، مجد الدين، القاموس المحيط/ ط8، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1426هـ . 2005م.

18. القرطاجني، أبو الحسن حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق محد الحبيب الخوجة، دار الغرب الإسلامي، ط3، بيروت، 1986.

19. المراكشي، عبد الملك، الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، السفر السادس تحقيق إحسان عباس، ط1، دار الثقافة، 1973م.

20. المقري. شهاب الدين أحمد بن محمد، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين ابن الخطيب، تحقيق د. إحسان عباس، دار صادر بيروت، لبنان ط 2004م.

21. المنصوري، أحمد، اللون في الشعر الأندلسي حتى نهاية عصر الطوائف، إصدارات وزارة الثقافة والسياحة، صنعاء، 1425هـ . 2004م.

22. نجا، أشرف، في الأدب الأندلسي، بحوث في نقد الخطاب الإبداعي، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، الإسكندرية، 2006م، ص85.

23. هيكل، أحمد، الأدب الأندلسي من الفتح إلى سقوط الخلافة، دار المعارف، 1985.

الرسائل الجامعية :

1. باوزير، خالد، فن الترسل الإخواني في القرن الهجري السابع، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ الرباط، جامعة محمد الخامس، 2005/2004م
2. الخليلي، مها، الحنين والغربة في الشعر الأندلسي، عصر سيادة غرناطة: 635 ـ 897هـ، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح، فلسطين، 2007م.

المجلات والدوريات :

1. باوزير، خالد، والعربي، فتيحة، التصدير في شعر ابن الحداد الأندلسي (ت 480هـ)، دراسة في التماثل والتخالف، مجلة الريان للعلوم الإنسانية، مج8، ع14، يونيو 2025م.
2. بدوي، عبده، الغربة المكانية في الشعر العربي، مجلة عالم الفكر، المجلد 15/ ع1، سنة 1984.
3. بو فلاقة، محمد سيف الإسلام، الغربة والحنين في النص الشعري الأندلسي بين الاتباع والإبداع، مجلة البدر، جامعة بشار، مج 10، ع7، 2018.
4. جوادي، هنية، الغربة المكانية في نماذج من شعر ابن الأبار، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، مج 4/ع 3/سبتمبر 2021(ص382 ـ 392).
5. رزق أحمد، رزق المتولي، تجليات الغربة والحنين في شعر الصِّمة بن عبد الله القشيري، (دراسة تحليلية نقدية)، مجلة الزهراء، ع31.
6. العربي، فتيحة، شعرية وصف البرق في الشعر الأندلسي، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، م13/ع2/(2025) من ص76 ـ 88.
7. عزرودي، نصيرة، أصداء عن تلمسان الزيانية من خلال رحلة الفقيه أبي بكر بن خطاب المرسي(7هـ/13م)، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج7/ع2/ سنة 2008.
8. ناصري، محمد، من أعلام الأندلس بالبلاط الزياني: أبا بكر بن خطاب المرسي، مجلة القرطاس للدراسات الفكرية والحضارية، مج7، ع2، 2020م.

دور برنامج التربية العملية في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم بكلية التربية جامعة سيئون

The Role of the Practicum Program in Enhancing the Teaching Competencies of Student Teachers at the College of Education, University of Seiyun

د. فيصل سعيد بن حريز[1]، د. حسين عبدالله العيدروس[1]، د. عبدالرحيم حميد الحمدي[2]

[1]أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة سيئون

[2]أستاذ مشارك، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة سيئون

ahmalhomadi@seiyunu.edu.ye

تاريخ الاستلام:2025/8/19 تاريخ القبول:2025/10/29

الملخص:

استهدفت الدراسة تعرف دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في ثلاثة مجالات، هي: (الكفايات التخطيطية، الكفايات التنفيذية وإدارة الصف، كفايات التقويم) في ضوء متغيرات الدراسة (النوع، التخصص، النصاب التدريسي)، تكون مجتمع الدراسة من (175) طالبًا وطالبة، واستخدام المنهج الوصفي المسحي، واستبانة لجمع البيانات، تضمنت (28) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط العام لدور برنامج التربية العلمية في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم من وجهة نظرهم كانت عالية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.71) وهو يدل على درجة دور برنامج التربية العملية كانت عالية، وجاءت الكفايات التنفيذية وإدارة الصف في المرتبة الأولى ثم كفايات التقويم وجاءت الكفايات التخطيطية في المرتبة الأخيرة، كما دلت النتائج على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات أفراد العينة في كل مجال من مجالات الاستبانة وفي الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة تُعزى لمتغيرات (النوع، التخصص، النصاب التدريسي)، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بالعمل على تطوير مهارات الطلاب المعلمين في مجال التخطيط.

الكلمات المفتاحية:
- برنامج التربية العملية
- الكفايات التدريسية
- الطالب المعلم

ABSTRACT:

The study aimed to identify the role of the Practicum Education Program at the College of Education, Seiyun University, in enhancing the teaching competencies of student-teachers in three domains: (planning competencies, implementation and classroom management competencies, and assessment competencies) in light of the study variables (gender, specialization, teaching load). The study population consisted of (175) male and female students. The descriptive survey and a questionnaire for data collection, which included

Key Words:
- **Practicum Program**
- **Teaching Competencies**
- **Student Teacher**

(28) items, were used. The study found that the general mean for the role of the Practicum Education Program in enhancing the teaching competencies of student-teachers from their perspective was high at (3.71), which indicates a high degree of its role. Implementation and classroom management competencies came in first place, followed by assessment competencies, and finally, planning competencies came in last. The results also indicated that there were no statistically significant differences at the significance level (0.05) among the estimations of the sample individuals in each domain of the questionnaire and in the overall items of the questionnaire that could be attributed to the variables (gender, specialization and teaching load). The study recommends developing student-teachers' skills in planning.

مقدمة:

المعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التربوية، ومحورها الأساس، والعنصر الفاعل فيها، فإن أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية يجب أن يبدأ بالمعلم؛ إذ لا توجد تربية جيدة بغير معلم جيد، وللمعلم دور فاعل –أيضًا– في تحديد جودة مخرجات العملية التعليمية، فمهما كانت جودة المقرَّر، ومهما توافرت التكنولوجيا والوسائط التعليمية، يبقى المعلم هو سيد الموقف في استثمار الإمكانات المتاحة لتحريك عقول الطلاب وقلوبهم، وأن عملية تخطيط المقررات وبناءها وتطويرها لا يمكن أن يتحول إلى واقع تربوي إلا عن طريق المعلمين؛ لأن المعلم هو الذي يحول الخطط النظرية إلى سلوكيات صفية، وممارسات تعليمية جيدة. (عبيد، 2004)

تعد التربية العلمية من أهم المكوِّنات في إعداد المعلم؛ إذ تمثل الجسر الذي يربط بين الجانب النظري والتطبيق العملي لمهنة التعليم؛ فهي تمنح الطالب المعلم الفرصة لخوض تجربة التدريس في بيئة صفية حقيقية، مما يمكنه من تطوير مهاراته في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم والتعامل مع الطلاب بمستوياتهم المختلفة، كما تسهم في تعزيز ثقته بنفسه، واكتشاف نقاط قوته وضعفه، والعمل على تحسينها قبل الالتحاق بسوق العمل، وبذلك فإن التربية العملية تعد أساسًا متينًا لإعداد معلم كُفْءٍ قادر على مواجهة تحديات التعليم، وتقديم تجربة تعليمية فعَّالة ومؤثرة.

بهذا فإن من الصعب وجود برنامج لإعداد المعلم مع غياب برنامج التربية العملية، موضوع وفق خطط ونظام متناسقين؛ ولهذا فإن برنامج التربية العملية يعد من الأمور الرئيسة والأساسية في برنامج إعداد المعلمين. من

هذا المنطلق فإن التربية العملية أصبحت جزءًا أساسيًا في إعداد الطلبة لمهنة التدريس؛ إذ تساعد على صقل مهارات الطالب اللازمة لمهنة التدريس.

تُعرَّف التربية العملية بأنها: "العملية التربوية المنظمة الهادفة إلى إتاحة الفرص أمام الطلبة المعلمين لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقًا أدائيًا، وفي نحو سلوكي، يؤدي إلى اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية التي تتطلبها طبيعة الأدوار المتعددة والمتغيرة للمعلم. (عامر، 2008، ص، 23)

إنَّ التربية العملية تساعد معلمي المستقبل على الاختلاط بالمجتمع التعليمي، ما له بالغ الأثر في تكوين خبراتهم المستقبلية. كما أنها أهم عناصر بناء الطالب المعلم، والتي يستطيع بواسطتها اكتساب مجموعة من المهارات العملية، التي ربما لا يتعرض لها في حياته المهنية المستقبلية؛ إذ يتعرف على متطلبات مهنة التدريس، وخصائصها، ونظام المدرسة، وتنمو في هذه الفترة بعض جوانب شخصية الطالب المعلم. (أبو شعيرة، 2013، ص، 12)

وبالرغم من أهمية التربية العملية ودورها في إعداد المعلم الكفء الذي تعتمد عليه في تطوير منظومة التعليم أشار كثير من الدراسات إلى ضعف الجوانب التطبيقية في برامج التربية العملية؛ إذ يتم التركيز الجوانب النظرية من دون العملية، مثل دراسة المخلافي (2005)، ودراسة حماد (2005).

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تعد الكفيات التدريسية من الركائز الأساسية التي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم؛ لضمان فاعليته في الميدان التربوي؛ إذ تعكس مدى قدرته على التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقييمه بصورة تحقق أهداف العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق يبرز دور التربية العملية بوصفها مرحلة تدريبية ميدانية حيوية، تهدف إلى ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات عملية، وتعد فرصة حقيقية للطالب المعلم؛ لتطبيق ما تعلَّمه في بيئة صفية حقيقية، غير أن هناك تساؤلات كثيرة عن مدى كفاءة هذا البرنامج وفاعليته في تعزيز الكفايات التدريسية، وهو ما يستدعي دراسة موضوعية للوقوف على دور برنامج التربية العملية في إعداد الطالب المعلم وتأهيله مهنيًا.

أسباب اختيار الموضوع:

هناك مجموعة من الأسباب دفعتنا لاختيار هذا الموضوع، منها:

1) التربية العملية تمثل الجانب العملي والتطبيقي الأهم في إعداد الطالب المعلم، فهي المجال الذي يجمع بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي داخل المدرسة.

2) هناك فجوة أحيانًا تكون بين ما يدرسه الطالب في القاعات الدراسية وما يطبقه فعليًا داخل الصف المدرسي، ومن ثم تأتي أهمية دراسة دور التربية العملية في تقليل هذه الفجوة.

3) تعزيز الكفايات التدريسية، مثل (التخطيط، التنفيذ، إدارة الصف، التقويم)؛ إذ هي أساس نجاح المعلم، والتربية العملية تعد مختبرًا حقيقيًا لتطويرها.

4) المؤسسات التربوية والتعليمية في حاجة إلى معلمين أكفاء قادرين على الإبداع والابتكار ومواكبة التطورات التربوية، وهو ما يبرز أهمية معرفة دور هذا البرنامج وتقييمه.

5) هناك ندرة أو قلة في الدراسات التي تناولت التربية العملية بشكل معمق في كلية التربية، مما يجعل الموضوع جديرًا بالبحث.

6) الدافع الشخصي: اهتمام الباحثون بمجال إعداد المعلم وتطويره، ورغبته في الإسهام بفعالية في تحسين برامج كلية التربية.

وعليه فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1) ما دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات التدريسية (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم؟

2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات التدريسية (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – التخصص – النصاب التدريسي)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1) تعرف دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات التدريسية (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم.

2) الكشف عما إذا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات التدريسية (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – التخصص – النصاب التدريسي).

أهمية الموضوع:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تعالجه، والمتمثل بتقصي آراء الطلبة المعلمين عن دور التربية العملية في تعزيز الكفايات التدريسية، ويمكن تحديد أهمية هذه الدراسة في الأمور الآتية:

1) يؤمل أن تقدم الدراسة الحالية إضافة للأدب النظري المتعلق ببرامج تدريب المعلمين، وموضوع الكفايات التعليمية.

2) يمكن أن تسهم في تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة سيئون نحو الأفضل بما تقدمه من نتائج وتوصيات.

3) قد تفيد صانعي القرارات بالتعليم العام وخاصة في تدريب الطالب المعلم على كيفية إكسابه للكفايات المهنية.

4) قد تسهم هذه الدراسة في تحديد أهم المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلبة في أثناء نزولهم الميداني.

5) قد تشكل هذه الدراسة حافزًا لدى أمام الباحثين لإجراء دراسات تتعلق بالكفايات التعليمية التي يجب أن يلمَّ بها المعلمون في أثناء عملهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على تعرف دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات التدريسية (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم.

الحدود المكانية:

اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة سيئون.

الحدود البشرية:

طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة سيئون.

الحدود الزمانية:

الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2024/ 2025م.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: برنامج التربية العملية.
- المتغير التابع: الكفايات التدريسية (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم).
- متغيرات وسيطة: الجنس – التخصص – النصاب التدريسي.

مصطلحات الدراسة:

لأغراض الدراسة تم تحديد المصطلحات الآتية وتعريفها:

برنامج التربية العملية:

البرنامج لغة: يعرفه عثماني (2013، 24) بأنه: "خطة يختطها المرءُ لعمل يريده".

ويعرف سعد (2000، 41) التربية العملية بأنها: "مجمل الأنشطة والخبرات التطبيقية، التي تنظم في إطار برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، التي تهدف إلى اكتساب الطالب المعلم الكفايات المسلكية اللازمة التي يحتاج إليها في أداء مهماته التعليمية".

ويقصد ببرنامج التربية العملية في هذه الدراسة:

أنَّه تطبيق عملي، يتيح للطالب المعلم تطبيق المعارف والمهارات والمعلومات التي اكتسبها في كلية التربية في بيئة مدرسية حقيقية (مدارس التعليم العام)، ويتضمن مجموعة من الأنشطة، المهارات، المعارف، الخبرات، السلوكيات الواجب توفرها في الطالب المعلم.

الكفايات التدريسية:

عرَّفها الزهراني (2020 , 177) بأنها: "مجموعة القدرات التي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم للقيام بتخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه، ويمكن تحليل هذه القدرات إلى مجموعة من الأداءات المعرفية والحركية والاجتماعية وتقيم في ضوء معايير الإتقان والسرعة في الإنجاز والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالب المعلم في مقياس الكفايات التدريسية التي قام الباحثون بإعدادها".

ويقصد بالكفايات التدريسية في هذه الدراسة:

الممارسات التدريسية التي يتبعها الطلاب المعلمون في التدريس، وهي الكفايات (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم)، والتي يتم إكسابها للطبة المعلمين في برامج إعداد المعلمين، وتقاس بالدرجة الكلية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أداة الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الطالب المعلم:

عرَّفه الحضيري، وآخرون، (2022) بأنه: "طالب السنة الأخيرة من سنوات الدراسة بكلية التربية، والمستهدف من برنامج التربية العملية (التدريب)".

ويقصد بالطالب المعلم في هذه الدراسة:

أنَّه الطالب الجامعي المسجل بكلية التربية المستوى الرابع، وتم توجيهه إلى إحدى مدارس التعليم العام للتدريس، تحت إشراف عضو هيئة التدريس بكلية التربية، ومعلم متعاون بالمدرسة، وكذلك مدير المدرسة.

الخلفية النظرية:

تعد عملية إعداد المعلم من الأولويات التي تهتم بها الأمم؛ لما له من تأثير في مستقبل أجيالها، فلقد شغلت قضية إعداد المعلمين وإكسابهم الكفايات اللازمة في مجال التدريس مكانًا في أوليَّات الفكر التربوي المعاصر؛

لمواجهة التحديات المحلية والعالمية، ولعلَّ الهدف الأوّل من إعداد المعلم هو مساعدته على امتلاك الكفايات التعليمية اللازمة لممارسة أدواره بدرجة عالية من الفاعلية، كما أنّ عدم توافر المؤهّل قد يؤدي إلى تراجع نتاجات التعليم. (الغامدي، 2018)

التربية العملية:

تعرف التربية العملية بأنها "الجانب التطبيقي الذي يتضمنه برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم؛ لأداء ما تقتضي وظيفة المعلم من أدوار، يمارسها الطالب/ المعلم في قاعة الدرس أو خارجها، بإشراف مدرس الكلية التي تعد الطالب لمهنة التدريس بالتعاون مع إدارات المدارس والمعلمين بها". (نصر الله، 2001، 23)

وتسعى برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة الى تحقيق مجموعة من الأهداف منها (العنزي، 2018):

1) إكسابهم المفاهيم الأساسية في مجال تخصصهم في الجانبين الأكاديمي والتربوي، وتمكينهم من توظيفها في تعليم الطلبة.

2) إكسابهم قدرًا من الثقافة العامة التي تؤهلهم لفهم طبيعة مجتمعاتهم وفلسفاتها وأهدافها، ومواكبة المستجدَّات العصرية في القطاع التربوي.

3) إكسابهم المهارات المهنية لتقديم فرص النمو الشامل للطلبة، وإكسابهم التفكير العلمي وأنماطه، مثل أسلوب حل المشكلات، والتفكير الابتكاري، والاستقراء، والاستنباط، مما ينعكس على أداء الطلبة، والقدرة على الإفادة من نتائج الأبحاث التربوية، وتوظيفها في مواجهة المشكلات في المواقف المختلفة.

4) إكساب المعلمين مهارات النمو المهني الذاتي والتعلم المستمر في مجال تخصصه، وقيم وأخلاقيات مهنة التعليم ليكونوا قدوة حسنة لطلبتهم ويصبحوا محل احترام وتقدير في المجتمع.

الكفايات:

عرفها الشايب وزاهي (2001) بأنها: قدرة المعلم على أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان وبأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن، وذلك من خلال مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في إطار عمليات الإعداد المبرمجة له.

تعرف الكفايات بأنها: "القدرة التي يحتاجها المعلم لتمكنه من القيام بعمله بكفاءة وفاعلية واقتدار وبمستوى معين من الأداء". (زيتون، 2008)

الكفايات التدريسية:

هي قدرة المدرس على القيام بالواجبات التدريسية في ضوء المهارات المكتسبة، والتي تتعلق بمهارات التدريس، من تخطيط وتنفيذ وتقويم. (الياسري، 2019 : 258)

كما تعرف كفاية التدريس بأنها: "تلك الأداءات المتصلة بسلوك التدريس، التي يؤديها المدرس خلال حصة، والتي يمكن ملاحظتها وتقديرها كميًا، وتتضمن ثلاث كفايات عامة، هي (الأزرق، 2000، 28- 30):

1- كفايات التخطيط:

وتعني قدرة المدرس على الإعداد المسبق والمنظم لكل موقف تعليمي بدقة وعناية، محدِّدًا الخطوات والمراحل التي يتطلَّبها الموقف التعليمي؛ إذ تعد أحد الضمانات الأساسية لنجاح المدرس في مهنته.

2- كفايات التنفيذ:

وتعني مجموعة الإجراءات العملية والممارسات، التي يقوم بها المدرس في أثناء الأداء الفعلي خلال الحصة، وتعد عملية التنفيذ المحكَّ العمليَّ لقدرة المدرس على نجاحه في مهنته، وقد يُظهِر المدرس قدرة على التخطيط والإعداد النظري لموضوع أو درس معين، لكنه عند التنفيذ قد لا يحقِّق الهدف المطلوب.

3- كفايات التقويم:

وهي المهمة الثالثة للمدرس في مجال كفايات التدريس، وتتضمن أداءات المدرس وممارسته الخاصة بقياس نتائج التعلم لدى تلاميذه، من خلال استخدام أدوات وأساليب متعدّدة: أسئلة شفهية، أو تحريرية، أو تطبيقات عملية، تمكّنه من التعرف على أوجه القوة والضعف لدى تلاميذه، ومحاولة التأكيد على الجوانب الإيجابية، وتلافي جوانب السلب والقصور.

4-كفايات إدارة الصف:

المدرس الكفء هو المدرس الذي يمتلك مهاراتٍ أساسيةً شاملةً لمهارات فرعية عدَّة، هذه المهارات الأساسية هي مهارة التخطيط للتدريس أوَّلًا، والتي تمثل مجموعة إجراءات يتخذها المدرس لإنجاح العملية التعليمية، وتنظيم عناصرها، سواء على مستوى الأهداف أو اختيارها أو اشتقاقها أو صياغتها بالشكل الذي ييسر عليه قياسها، وكذلك مهارة تنفيذ الدرس والأساليب التي يتَّبعها المدرس لإحداث التفاعل بينه وبين المتعلمين، واستخدامه للوسائل والأدوات التعليمية، التي تسهل فهم المتعلم للمادة العلمية ثانيًا، ومهارة التقويم ثالثًا، والتي في ضوئها يحكم المدرس على أدائه التعليمي، ومستوى الفائدة التي انعكست في أذهان المتعلمين واستيعابهم للمعلومات التي يتم عرضها في أثناء تنفيذ الدرس. (مرعي ومصطفى، 2014، 18)

1 . كفايات اشتقاق الأهداف والتخطيط للدرس وتنفيذه.

2 . كفايات العلاقات الإنسانية وإدارة الصف.

3 . كفايات إتقان الحقائق والمفاهيم التي تتضمنها الموضوعات التاريخية.

4 . كفايات الاطلاع والإلمام بالأحداث والمصادر والمراجع التاريخية ذات العلاقة بالمادة التي يدرسها.

5 . كفايات التصنيف حسب المرحلة أو المدَّة الزمنية.

6 . الكفايات الخاصة بالتفكير العلمي والتفكير الناقد.

7 . كفايات أساليب التقويم والاختبارات. (الفتلاوي، 2003، 57-58)

الدراسات السابقة:

1) دراسة الحرازي، وغالب، والعفيف (2024):

استهدفت الدراسة التأكد من فاعلية برنامج مقترح في التربية العملية قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس، لدى الطلبة المعلمين بقسم الدراسات الإسلامية، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، واستخدموا قائمة بمهارات التدريس اللازمة لإعداد معلم التربية الإسلامية كأداةٍ لجمع المعلومات، كما أعدَّت اختبارًا جرى تطبيقُه قبليًا وبعديًا، وبطاقة ملاحظة تمَّ تطبيقُها، تكونت عينة الدراسة من (35 طالبة) و(5 طلاب)، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة المعلمين في المجموعتين، التجريبية والضابطة، في الاختبار البعدي لمهارات التدريس ككل، وفي كل مهارة على حدةٍ لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج القائم على التعليم النشط، ويتضح من مربع إيتا أن حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات التدريس كان كبيرًا في جميع مجالات التدريس؛ إذ بلغ قيمة حجم الأثر (0.58)، وهو حجم تأثير كبير.

2) دراسة موسى (2022):

استهدفت الدراسة تعرف دور برامج تدريب المعلمين في تنمية الكفايات التعليمية لدى معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية لمنطقة الرصيفة من وجهة نظرهم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، التي اشتملت على (28) فقرة، تم توزيعها على عينة عشوائية، تكونت من (120) معلمًا ومعلمة، أظهرت النتائج أن دور برامج تدريب المعلمين في تنمية الكفايات التعليمية لدى معلمي الرياضيات كان (مرتفعًا)، وعلى مستوى المجالات فقد جاء مجال كفاية التخطيط في المرتبة الأولى، ثم مجال كفاية التقويم في المرتبة الثانية، وكلاهما بتقدير (مرتفع)، وجاء مجال كفاية التنفيذ بالمرتبة الأخيرة بتقدير (متوسط)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور برامج تدريب المعلمين في تنمية

الكفايات التعليمية لدى معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، ووجدت فروق تعزى لمتغير الخبرة لصالح الأقل من 10 سنوات.

3) دراسة الزهراني (2020):

استهدفت الدراسة تعرف دور التربية الميدانية في تطوير الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات من وجهة نظرهن، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الدبلوم التربوي، منها (49) طالبة من التخصصات العلمية، و(41) طالبة من التخصصات الأدبية، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، تضمنت (50) فقرة تقيس الكفايات التعليمية الآتية: التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، استخدام الوسائل التعليمية، إدارة الصف، التقويم. وكان من نتائج الدراسة أن التربية العملية أسهمت في إكساب طالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية الكفايات التدريسية، كما جاء ترتيب الكفايات التدريسية على النحو الآتي: استخدام الوسائل التعليمية، التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، وفي الأخير جاءت كفاية التقويم، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى إلى التخصص (أدبي، علمي) لصالح التخصصات الأدبية.

4) دراسة زكريا، مقليد، و لخضر، طراد (2020):

استهدفت الدراسة تعرف مدى إسهام التربية العملية في تحسين المهارات التدريسية الآتية: مهارة القيادة – مهارة التخطيط – مهارة التنفيذ – مهارة التقويم – مهارة الاتصال والتواصل لدى الطلبة المتربصين من وجهة نظر الأساتذة المشرفين في المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، كما استخدما الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، والتي اشتملت على (45) فقرة، تم توزيعها على عينة عشوائية بسيطة، تكونت من (25) أستاذ تربية بدنية، أظهرت النتائج أن ترتيب المجالات كان كالآتي: أولًا مهارة التخطيط، وثانيًا مهارة التنفيذ، وثالثًا مهارة التقويم، ورابعًا مهارة إدارة الصف، وفي المرتبة الأخيرة مهارة الاتصال، كما أشاد الأساتذة بأثر التربية العملية في تطوير المهارات التدريسية لدى الطلبة، ووجود تفاوت في مستوى الطلبة، بحسب مدى جديتهم وتفاعلهم.

5) دراسة أبو حلتم (2016):

استهدفت الدراسة تعرف درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال وعلاقة ذلك بمتغير الجامعة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، والتي اشتملت على (99) فقرة، تكونت عينة الدراسة من (42) مشرفًا من خمس جامعات فلسطينية، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة طلاب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال

جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (3.07)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجامعة لصالح جامعة النجاح الوطنية وجامعة الخليل.

6) دراسة حمدان (2015):

استهدفت الدراسة معرفة تأثير التربية العملية والممارسة المدرسية في توجه طلاب قسم التربية البدنية نحو مهنة التدريس، من خلال تحليل العلاقة بين الخبرات الميدانية التي يكتسبها الطلاب في أثناء التدريب العملي ومدى استعدادهم وميولهم لممارسة مهنة التدريس بعد التخرج، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، والتي اشتملت على (30) فقرة، موزَّعة على ثلاثة محاور، هي: الاتجاهات المعرفية نحو مهنة التدريس، الاتجاهات الوجدانية، الاتجاهات السلوكية، أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين جودة الخبرات الميدانية التي يمر بها الطلاب في أثناء التربية العملية، وتوجههم الإيجابي نحو مهنة التدريس.

7) دراسة المخلافي (2003):

استهدفت الدراسة معرفة مستوى ممارسة الطالب المعلم في كلية التربية بجامعة تعز للكفايات التدريسية العامة في أثناء التربية العملية من وجهة نظر المشرفين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، والتي اشتملت على (35) كفاية، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها: تدني مستوى ممارسة الطالب المعلم لكل الكفايات.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح الآتي:

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي كدراسة موسى (2022)، ودراسة أبو حلتم (2016)، في حين استخدمت دراسة الزهراني (2020)، ودراسة حمدان (2015) المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت دراسة الحرازي، ودراسة غالب، والعفيف (2024) المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي.
- واتفقت الدراسة الحالية مع أكثر الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، إلا دراسة الحرازي، وغالب، والعفيف (2024) إذ استخدمت بطاقة ملاحظة والاختبار القبلي والبعدي.
- أجريت الدراسات السابقة في بلدان عربية مختلفة (السعودية، الجزائر، الكويت، فلسطين، الأردن، اليمن)، في حين أجريت الدراسة الحالية في اليمن محافظة حضرموت.
- تعددت أهداف الدراسات السابقة واختلفت تبعًا لتعدد الموضوعات التي تناولتها.

في حين استهدفت الدراسة الحالية تعرف دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم من وجهة نظرهم في مجالات الكفايات التدريسية:(التخطيطية،

التنفيذية وإدارة الصف، التقويم)، ومعرفة إذا ما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05) في دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم من وجهة نظرهم لمجالات الكفايات التدريسية تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس – التخصص – النصاب التدريسي).

مميزات الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- أنها تعلقت بمعرفة دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم من وجهة نظرهم في مجالات الكفايات التدريسية: (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم). في بلد يعاني من الأزمات والحروب، وتوقف الدراسة لفترات كثيرة منذ أكثر عشر سنوات.
- وتميزت باختلاف متغيرات الدراسة عن متغيرات بعض الدراسات السابقة، التي تناولت المتغيرات الآتية: (الجنس – التخصص – النصاب التدريسي).
- وتميزت باختلاف مجالات الاستبانة عن مجالات أداوت الدراسات السابقة، وتناولت الدراسة الحالية الكفايات التدريسية في المجالات السابقة.

منهج البحث:

اتبع البحث منهج البحث الوصفي المسحي لملاءمته أهداف الدراسة؛ إذ يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا أو كميًّا؛ فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة وخصائصها، والتعبير الكمي يصف الظاهرة وصفًا رقميًا ويوضح مقدار الظاهرة وحجمها، واستخدم الباحثون الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة سيئون وعددهم (175) طالبًا وطالبة.

جدول رقم (1) يبين مجتمع الدراسة

التخصصات	ذكور	إناث	الإجمالي
معلم مجال اجتماعيات	18	12	30
معلم مجال علوم	11	23	34
كيمياء	8	29	37
رياضيات	6	19	25
جغرافيا	10	28	38
تاريخ	8	3	11
المجموع	61	114	175

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (70) طالبًا وطالبة من كلية التربية جامعة سيئون، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وتشكل هذه العينة ما نسبته (40%) من مجتمع الدراسة، تم توزيع (70) استبانة عليهم وأجاب منهم (67) طالبًا وطالبة، وتم التحليل الإحصائي لـ (65) استبانة.

أداة البحث:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتضمنت (29) فقرة في صورتها الأولية، وبعد التحكيم صارت في صورتها النهائية (28) فقرة موزَّعة على ثلاثة مجالات، هي: (الكفايات التخطيطية) وبه (9) فقرات، و(الكفايات التنفيذية وإدارة الصف) وبه (10) فقرات، و(كفايات التقويم) وبه (9) فقرات، تمَّ بناؤها بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة.

صدق الأداة الظاهري:

تم عرض الاستبانة المكونة من (29) فقرة على مجموعة من الخبراء من أساتذة الجامعات اليمنية ومن المختصين في تخصصات مختلفة، وكان الغرض من التحكيم التحقق من درجة مُناسَبة صياغةِ الفقرات لغويًا، ومدى انتماء الفقرة إلى المجال الذي وردت فيه، ومدى قياسها لذلك المجال الذي تنتمي إليه، وإدخال تعديلات تصحيحية للصياغة، أو إضافة فقرات جديدة بما يخدم الاستبانة ويزيد من قيمتها، وقد تم الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، فتم تعديل صياغة فقرتَيْنِ اثنتين (2)، وحذف فقرة واحدة (1)، وقد اعتمد الباحثون على نسبة اتفاق (80 %) فأكثر لإبقاء الفقرة، وبذلك أصبحت الأداة مكوَّنة من (28) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي أي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، و الجدول رقم (2) يوضح معامل الارتباط لكل فقرة من الفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية (0.05)، وبذلك يعد المجال صادقًا لما وضع لقياسه.

جدول رقم (2) يبين معامل الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث	
الرقم	معامل ارتباط بيرسون	الرقم	معامل ارتباط بيرسون	الرقم	معامل ارتباط بيرسون
1	0.657**	1	0.718**	1	0.722**
2	0.749**	2	0.692**	2	0.638**
3	0.707**	3	0.687**	3	0.660**
4	0.839**	4	0.865**	4	0.759**
5	0.755**	5	0.788**	5	0.796**
6	0.695**	6	0.728**	6	0.858**
7	0.798**	7	0.804**	7	0.705**
8	0.751**	8	0.784**	8	0.800**
9	0.657**	9	0.816**	9	0.757**
		10	0.861**		

** معامل الارتباط ذو دلالة احصائية عند مستوى 0.01

* معامل الارتباط ذو دلالة احصائية عند مستوى 0.05

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن معاملات ارتباط كل فقرة من الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه قوية، وقوة معامل الارتباط يدل على صدق الاتساق الداخلي لفقرات المجال.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات بمعادلة ألفا كرونباخ وجد أن قيمة الثبات فيها كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (3) يبين ثبات المجالات حسب معامل ألفا كرونباخ الكفايات (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم)

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات (ألفاكرنباخ)
1	الكفايات (التخطيطية)	9	0.782
2	الكفايات (التنفيذية وإدارة الصف)	10	0.864
3	كفايات (التقويم)	9	0.918
	الكلي	28	0.899

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن معاملات ألفا كرونباخ لمجالات الدراسة عالية (قوية)، حيث تراوحت بين (0.78) و(0.91)، وكذلك معاملات الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة كلها كانت (0.899) مما يدل

على أن عبارات مجالات أداة الدراسة اتسمت بقدر عالٍ من الثبات، يمكن الاعتماد عليه في تنفيذ بيانات الدراسة وجمعها.

وقد استخدم الباحثون مقياس ليكرت لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبانة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (4) يوضح الفئات وحدودها والتقدير اللفظي

الفئات	الحد الأدنى للفئة	الحد الأعلى للفئة	درجة الدور
الفئة الأولى	1	1,80	منخفضة جدًا
الفئة الثانية	1,80	2,6	منخفضة
الفئة الثالثة	2,60	3,4	متوسطة
الفئة الرابعة	3,40	4,2	عالية
الفئة الخامسة	4,20	5	عالية جدًا

وقد أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي، فقد أعطي البديل عالية جدًا (5) درجات، والبديل عالية (4) درجات، والبديل متوسطة (3) درجات، والبديل منخفضة (2) درجتين، والبديل منخفضة جدًا (1) درجة واحدة، وتم تقسيم درجات الدور إلى خمسة مستويات، هي: (دور ضعيف جدًا، ودور ضعيف، ودور متوسط، ودور عالٍ، ودور عالٍ جدًا).

عرض نتائج الدراسة و مناقشتها:

لعرض نتائج المعالجات الإحصائية التي أجريت على فقرات الاستبانة، وذلك من خلال تحليلها ومناقشتها؛ إذ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الالتزام، ويستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض تحديد استجابات عينة البحث تجاه عبارات المجالات الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة، بالإضافة إلى المتوسط الحسابي؛ وذلك لمعرفة درجة ارتفاع استجابات أفراد العينة أو انخفاضها عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب متوسطها الحسابي.

الإجابة عن السؤال الأول:

1) ما دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات التدريسية (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة ودرجة الدور لكل مجال من مجالات الكفايات التدريسية وللاستبانة كاملة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة وللاستبانة ككل ودرجة الدور لكل مجال من مجالات الكفايات التدريسية

المجال	رقم المجال	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
الكفايات (التنفيذية وإدارة الصف)	2	1	3.7242	0.51711	عالٍ
كفايات (التقويم)	3	2	3.7205	0.61270	عالٍ
الكفايات (التخطيطية)	1	3	3.6852	0.44512	عالٍ
الكل			3.7098	0.50278	عالٍ

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن درجة دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات التدريسية (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم كان دورًا عاليًا، ولعل ذلك يعود لأهمية برنامج التربية العملية واهتمام الإدارة والطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالتطبيق العملي، وجاء مجال الكفايات التدريسية (التنفيذية وإدارة الصف) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي له (3.7242)، وقد يكون السبب هو أهمية الكفايات التدريسية التنفيذية وإدارة الصف، فالمعلم بهذه الكفايات، ومن دونها يفقد هيبته وقدرته داخل الصف، وأيضًا لهذه الكفايات تأثير في بقية الكفايات، ثم مجال كفايات (التقويم) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي له (3.7205)، ثم مجال الكفايات (التخطيطية) في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي له (3.6852)، وكان المتوسط العام لدرجة الدور على جميع المجالات (3.7098) وهو يدل على درجة دور عالٍ، و هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسة موسى (2022)، ودراسة الحرازي، وغالب، والعفيف (2024)، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة المخلافي (2003)؛ إذ كانت درجة ممارسة الكفايات التدريسية على المستوى الكلي درجة متدنية، في حين جاءت الممارسة بدرجة متوسطة دراسة أبو حلتم (2016)، في حين أشارت دراسة الزهراني (2020) إلى أن التربية العملية أسهمت في إكساب طالبات الدبلوم التربوي بكلية التربية الكفايات التدريسية.

المجال الأول: الكفايات (التخطيطية):

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على قائمة فقرات المجال الأول الكفايات (التخطيطية)، ومن ثَمَّ ترتيبها والحكم على درجة الدور في ضوء مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة بمعيار القياس المحدد سابقًا، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة في المجال الأول (الكفايات التخطيطية)

الفقرة	رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
أعرف كيفية ربط أهداف الدرس بالتقويم المناسب	7	1	3.9848	.91974	عالٍ
أستطيع تنظيم محتوى الدرس بشكل منطقي ومتسلسل	3	2	3.9242	.84691	عالٍ
لدي القدرة على تحديد الوسائل التعليمية المناسبة	6	3	3.7727	.79991	عالٍ
أستطيع إعداد خطة درس تفصيلية تتضمن جميع العناصر الأساسية	8	4	3.7727	.97342	عالٍ
لدي القدرة على اختيار المحتوى التعليمي المناسب لتحقيق أهداف الدرس	2	5	3.7273	.75540	عالٍ
أعرف كيفية اختيار طرق التدريس المناسبة	4	6	3.6515	.79406	عالٍ
أستطيع تخصيص وقت كافٍ لكل جزء من أجزاء الدرس في الخطة	9	7	3.4697	1.08443	عالٍ
أستطيع تخطيط الأنشطة التعليمية التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب	5	8	3.4697	.84525	عالٍ
أستطيع تحديد الأهداف الإجرائية للدرس بدقة	1	9	3.3939	.69898	متوسط
الكل					عالٍ

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن درجة دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجال الكفايات التدريسية (التخطيطية) من وجهة نظرهم كان دورًا عاليًا، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة: (أعرف كيفية ربط أهداف الدرس بالتقويم المناسب)، ثم فقرة (أستطيع تنظيم محتوى الدرس بشكل منطقي ومتسلسل)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة (أستطيع تحديد الأهداف الإجرائية للدرس بدقة)، مما قد يدل على سهولة تحديد الأهداف الإجرائية للدرس عند الطلاب المعلمين، وجاءت الكفايات التخطيطية في المرتبة الثالثة في حين كانت في المرتبة الأولى في دراسة موسى (2022)، ودراسة زكريا، ولخضر(2020).

المجال الثاني: الكفايات (التنفيذية وإدارة الصف):

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على قائمة فقرات المجال الثاني الكفايات (التنفيذية وإدارة الصف)، ومن ثَمَّ ترتيبها والحكم على درجة الدور في ضوء مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة بمعيار القياس المحدد سابقًا، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة في المجال الثاني (التنفيذية وإدارة الصف)

الفقرة	رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
لدي القدرة على التعامل مع استجابات الطلاب المختلفة	4	1	3.9242	.89975	عالٍ
لدي القدرة على وضع قواعد وإجراءات صفية واضحة	3	2	3.8939	.87931	عالٍ
أستطيع تقديم الدرس بأسلوب واضح ومشوق يجذب انتباه الطلاب	1	3	3.8788	.98473	عالٍ
أستطيع إدارة الحوار والنقاش الصفي بشكل مثمر	2	4	3.8030	.84525	عالٍ
أستطيع طرح أسئلة متنوعة المستويات لتنشيط التفكير لدى الطلاب	9	5	3.7879	.90324	عالٍ
أقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلاب	5	6	3.7424	.89975	عالٍ
أستطيع تهيئة بيئة صفية إيجابية ومحفزة للتعلم	7	7	3.6515	1.01515	عالٍ
أستطيع التعامل مع السلوكيات غير المرغوب فيها بحكمة وفاعلية	10	8	3.6364	.93868	عالٍ
لدي القدرة على إنهاء الدرس بشكل منظم وشيق	8	9	3.4697	.89820	عالٍ
أعرف كيفية إدارة الوقت بفاعلية في أثناء تنفيذ الدرس	6	10	3.4545	.94758	عالٍ
الكل					عالٍ

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن درجة دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجال الكفايات التدريسية (التنفيذية وإدارة الصف) من وجهة نظرهم كان دورًا عاليًا، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة: (لدي القدرة على التعامل مع استجابات الطلاب المختلفة)، ثم فقرة (لدي القدرة على وضع قواعد وإجراءات صفية واضحة)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة (أعرف كيفية إدارة الوقت بفاعلية في أثناء تنفيذ الدرس) مما قد يدل على قدرة أكثر الطلاب على إدارة الوقت داخل الصف الدراسي، وجاءت الكفايات التنفيذية وإدارة الصف في المرتبة الأولى في حين كانت في في المرتبة الثالثة في دراسة موسى (2022)، وفي المرتبة الثانية في دراسة زكريا، ولخضر(2020).

المجال الثالث: كفايات (التقويم):

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة على قائمة فقرات المجال الثالث كفايات (التقويم)، ومن ثَمَّ ترتيبها والحكم على درجة الدور في ضوء مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة بمعيار القياس المحدد سابقًا، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة في المجال الثالث كفايات (التقويم)

الفقرة	رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور
أستطيع اختيار التقويم المناسب لأهداف الدرس	2	1	3.9697	.89391	عالٍ
أراعي الفروق الفردية عند وضع التقويم	8	2	3.9091	.88972	عالٍ
أحدد أهداف التقويم بوضوح قبل تنفيذه	4	3	3.8182	.92668	عالٍ
أستخدم نتائج التقويم لتحسين أداء الطلاب	9	4	3.7424	.94967	عالٍ
لدي القدرة على تصميم أدوات تقويم متنوعة (مثل الاختبارات، والملاحظات، وتقويم الأداء).	5	5	3.7273	1.04580	عالٍ
أعرف الفرق بين القياس والتقويم والتقييم	3	6	3.6515	1.05964	عالٍ
أستطيع توظيف التقويم التكويني في أثناء الدرس للتحقق من فهم الطلاب.	7	7	3.6212	.92429	عالٍ
أعرف أنواع التقويم المختلفة.	1	8	3.5758	1.11024	عالٍ
أعرف كيفية إشراك الطلاب في عملية التقويم الذاتي	6	9	3.4697	.99568	عالٍ
الكل					عالٍ

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن درجة دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجال الكفايات التدريسية (التقويم) من وجهة نظرهم كان دورًا عاليًا، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة: (أستطيع اختيار التقويم المناسب لأهداف الدرس)، ثم فقرة (أراعي الفروق الفردية عند وضع التقويم)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة (أعرف كيفية إشراك الطلاب في عملية التقويم الذاتي) مما قد يدل على قدرة أكثر الطلاب على مشاركة جميع الطلاب في أثناء عملية التقويم الذاتي، وجاءت كفايات التقويم في المرتبة الثانية، في حين كانت في المرتبة الثانية في دراسة موسى (2022).

الإجابة عن السؤال الثاني:

2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$) في دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات التدريسية (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس – التخصص – النصاب التدريسي) ؟

أولًا: وفقًا لمتغير الجنس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$) في دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات التدريسية (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلة، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (9) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى دلالة لكل مجال من مجالات الاستبانة في الدرجة الكلية للفقرات وفقًا ومتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة F	القيمة الاحتمالية	النتيجة
(التخطيطية)	ذكر	27	3.5185	.52116	64	3.125	0.082	غير دالة
	أنثى	39	3.8006	.34594				
(التنفيذية وإدارة الصف)	ذكر	27	3.6111	.60912	64	2.821	0.098	غير دالة
	أنثى	39	3.8026	.43376				
(التقويم)	ذكر	27	3.7202	.70903	64	1.491	0.227	غير دالة
	أنثى	39	3.7208	.54604				
الكل	ذكر	27	3.6556	.58677	64	2.329	0.132	غير دالة
	أنثى	39	3.7474	.43964				

* فرق المتوسط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) .

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المتوسط الحسابي لكل مجال من مجالات الدراسة تعزى لمتغير الجنس، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة موسى (2022)، وقد يكون سبب ذلك هو أن المهام والكفايات التدريسية في مدارس التعليم العام لا تختلف باختلاف الجنس (ذكرًا، أو أنثى) مما أدى إلى عدم ظهور الفروق بينهم، حيث نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير الجنس بالنسبة للذكور (3.6556) وبانحراف معياري (.58677) والمتوسط الحسابي لمتغير الجنس بالنسبة للإناث (3.7474) وبانحراف معياري (.43964)، وكان مستوى دلالة للكل (0.132) وهو أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود الفروق.

ثانيًا: وفقًا لمتغير التخصص:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (10) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات الاستبيان على حدةٍ وفي الدرجة الكلية للفقرات وفقًا ومتغير التخصص

المجالات	متغير التخصص	العدد (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
(التخطيطية)	رياضيات	6	3.5556	.33702
	علوم	15	3.8593	.39500
	كيمياء	12	3.6019	.44307
	جغرافيا	9	3.8148	.53863
	اجتماعيات	16	3.5556	.42937
	تاريخ	8	3.6944	.51004
(التنفيذية وإدارة الصف)	رياضيات	6	3.5333	.32042
	علوم	15	3.6733	.60882
	كيمياء	12	3.5500	.58232
	جغرافيا	9	3.8556	.65976
	اجتماعيات	16	3.8188	.40368
	تاريخ	8	3.8875	.35632
(التقويم)	رياضيات	6	3.4630	.40623
	علوم	15	3.6000	.77186
	كيمياء	12	3.5926	.58858
	جغرافيا	9	4.0741	.73072
	اجتماعيات	16	3.7569	.44113
	تاريخ	8	3.8611	.54997
(الكل)	رياضيات	6	3.4917	.30069
	علوم	15	3.6533	.58963
	كيمياء	12	3.5667	.50692
	جغرافيا	9	3.9389	.65754
	اجتماعيات	16	3.7531	.40310
	تاريخ	8	3.8500	.40532

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن هناك فروقًا في المتوسط الحسابي لكل مجال من المجالات، واختلاف تقديرات أفراد العينة في درجة دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص) وفي الكل، ففي الكل كان تقدير تخصص (الجغرافيا) بمتوسط

حسابي (3.9389)، ثم جاء تقدير تخصص (التاريخ) بمتوسط حسابي (3.8500)، ثم جاء تقدير تخصص (معمل مجال الاجتماعيات) بمتوسط حسابي (3.7531)، ثم جاء تقدير تخصص (معلم مجال العلوم) بمتوسط حسابي (3.6533)، ثم جاء تقدير تخصص (الكيمياء) بمتوسط حسابي (3.5667)، ثم جاء تقدير تخصص (الرياضيات) بمتوسط حسابي (3.4917)، وقد يكون سبب ذلك هو أن طبيعة التخصصات الأدبية تتطلب تدريبات عملية ووسائل تعليمية أقل التخصصات العلمية.

ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحثون تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (11) يبين تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) لكل مجال من المجالات وفي الدرجة الكلية للفقرات وفقًا ومتغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المجموعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	النتيجة
(التخطيطية)	بين المجموعات	1.059	5	.212	1.076	.383	غير دالة
	داخل المجموعات	11.819	60	.197			
(التنفيذية وإدارة الصف)	بين المجموعات	1.133	5	.227	.837	.529	غير دالة
	داخل المجموعات	16.248	60	.271			
(التقويم)	بين المجموعات	2.117	5	.423	1.140	.349	غير دالة
	داخل المجموعات	22.284	60	.371			
الكل	بين المجموعات	1.239	5	.248	.978	.438	غير دالة
	داخل المجموعات	15.192	60	.253			

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المتوسط الحسابي لكل مجال من مجالات الدراسة وفقًا ومتغير التخصص، وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة الزهراني (2020)؛ إذ توجد فروق لصالح التخصصات الأدبية، وقد يكون سبب ذلك هو أن الكفايات التدريسية (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) لا تختلف باختلاف التخصص، بل تلك الكفايات نفسها المطلوبة من المعلم ذي التخصص الأدبي هي الكفايات نفسها المطلوبة من المعلم ذي التخصص العلمي.

ثالثًا: وفقًا لمتغير (النصاب التدريسي):

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة (النصاب التدريسي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (12) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات الاستبيان على حده وفي الدرجة الكلية للفقرات وفقًا ومتغير النصاب التدريسي

المجالات	النصاب التدريسي	العدد (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
(التخطيطية)	(6) حصص	30	3.5852	.42076
	(6 – 10)	29	3.7510	.47943
	(أكثر من10)	7	3.8413	.34461
(التنفيذية وإدارة الصف)	(6) حصص	30	3.7267	.54007
	(6 – 10)	29	3.7414	.49607
	(أكثر من10)	7	3.6429	.57404
(التقويم)	(6) حصص	30	3.6926	.72754
	(6 – 10)	29	3.7011	.52630
	(أكثر من10)	7	3.9206	.40427
الكل	(6) حصص	30	3.6900	.58537
	(6 – 10)	29	3.7121	.44953
	(أكثر من10)	7	3.7857	.36138

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن هناك فروقًا في المتوسط الحسابي لكل مجال من المجالات، واختلاف تقديرات أفراد العينة في درجة دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الدراسة (النصاب التدريسي) وفي الكل، ففي الكل كان تقدير ذوي النصاب التدريسي (أكثر من10) بمتوسط حسابي (3.7857)، ثم جاء تقدير ذوي النصاب التدريسي (6 – 10) بمتوسط حسابي (3.7121)، ثم جاء تقدير ذوي النصاب التدريسي ((6) حصص) بمتوسط حسابي (3.6900)، وقد يكون سبب ذلك هو أن الطلبة ذوي النصاب التدريسي (6 – 10) كان اكتسابهم للكفايات التدريسية أفضل من غيرهم؛ إذ كانوا أكثر ممارسة لمهنة التدريس أكثر من زملائهم؛ فإنَّ لديهم نصابًا تدريسيًا أعلى من

زملائهم. ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحثون تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (13) يبين تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) لكل مجال من المجالات وفي الدرجة الكلية للفقرات وفقًا ومتغير النصاب التدريسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المجموعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	النتيجة
(التخطيطية)	بين المجموعات	.596	2	.298	1.528	.225	غير دالة
	داخل المجموعات	12.283	63	.195			
(التنفيذية وإدارة الصف)	بين المجموعات	.055	2	.028	.100	.905	غير دالة
	داخل المجموعات	17.326	63	.275			
(التقويم)	بين المجموعات	.315	2	.157	.411	.664	غير دالة
	داخل المجموعات	24.086	63	.382			
الكل	بين المجموعات	.052	2	.026	.100	.905	غير دالة
	داخل المجموعات	16.379	63	.260			

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في المتوسط الحسابي لكل مجال من مجالات الدراسة وفقًا ومتغير النصاب التدريسي، وقد يكون سبب ذلك هو أن الكفايات التدريسية (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) لا تختلف باختلاف النصاب التدريسي، بل تلك الكفايات نفسها المطلوبة منهم.

الاستنتاجات، وتتضمن النتائج والتوصيات:

أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

من خلال البحث الحالي يمكن أن نستنتج مايأتي:

1) إن المتوسط العام لدرجة دور برنامج التربية العلمية بكلية التربية جامعة سيئون في تعزيز الكفايات التدريسية لدى الطالب المعلم في مجالات الكفايات التدريسية (التخطيطية، التنفيذية وإدارة الصف، التقويم) من وجهة نظرهم كانت (3.7098)، وهو يدل على درجة دور عالٍ، وجاء في المرتبة الأولى مجال الكفايات التنفيذية وإدارة الصف بمتوسط حسابي (3.7242) وهو يدل على درجة دور عالٍ، ثم مجال كفايات التقويم بمتوسط

حسابي (3.7205) وهو يدل على درجة دور عالٍ، ثم مجال الكفايات التخطيطية بمتوسط حسابي (3.6852) وهو يدل على درجة دور عالٍ.

2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات أفراد العينة في كل مجال من مجالات الاستبانة وفي الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات أفراد العينة في كل مجال من مجالات الاستبانة وفي الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة تُعزى لمتغير التخصص (رياضيات، علوم، كيمياء، جغرافيا، اجتماعيات، تاريخ).

4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات أفراد العينة في كل مجال من مجالات الاستبانة وفي الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة تُعزى لمتغير النصاب التدريسي (6) حصص، (6 - 10) حصص، (أكثر من (10) حصص).

التوصيات والمقترحات:

- توصيات البحث:

من خلال العرض السابق لنتائج البحث يوصي الباحثون بالآتي:

1) العمل على تطوير مهارات الطلاب المعلمين في مجال الكفايات التخطيطية من خلال دورات تدريبية وورش عمل متخصصة في إعداد الخطط التعليمية المختلفة.

2) دعم الطلاب المعلمين في مجال كفايات التقويم من خلال تدريسهم أساليب متنوعة في التقييم والتقويم وكيفية إشراك الطلاب في عملية التقويم الذاتي.

3) تنمية قدرات الطلاب المعلمين ومهاراتهم على استغلال وقت الحصة الدراسية وإدارته بفعالية لتحقيق أقصى استفادة تعليمية للطلاب.

– مقترحات الدراسة:

يقترح الباحثون إجراء المزيد من الدراسات في هذا الجانب، مثل:

1) إجراء دراسة عن مدى ممارسة الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية في أثناء برنامج التربية العملية .

2) إجراء دراسة ارتباطيّة بين درجة ممارسة الكفايات التدريسية وأثرها في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين.

3) إجراء المزيد من الدراسات فيما يتعلق بالكفايات التدريسية وأثرها في فاعلية المعلم ونجاحه.

المصادر والمراجع:

1. أبو حلتم، شادي جمال. (2016). درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (25)، ص 42 – 61.
2. أبو شعيرة، خالد محمد. (2013). التدريب الميداني في التعليم بين الواقع والمأمول. مكتبة المجتمع.
3. الأزرق، عبدالرحمن صالح. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين مكتبة طرابلس العلمية.
4. الحرازي، سامية علي أحمد، و غالب، أحمد حسان، و العفيف، حميد فرحان. (2024). فاعلية برنامج في التربية العملية قائم على التعليم النشط في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة قسم مناهج الدراسات الإسلامية بكلية التربية أرحب، مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، المجلد (3)، العدد (6)، ص 432 – 463 .
5. الحضيري، ميلاد محمد، وآخرون. (2002). واقع تدريب الطالب/المعلم بكلية التربية في ضوء متطلبات تنفيذ المناهج التعليمية المطورة بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي بمدينة زليتن، مجلة المختار للعلوم التربوية، جامعة عمر المختار، المجلد الأول، العدد (5)، ص 250 – 246.
6. حماد، شريف علي. (2005). واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين. مجلة الجامعة الإسلامية، الدراسات الإنسانية المجلد 13 – العدد الأول يناير 2005، ص 155 – 193.
7. حمدان، أحمد عبدالحميد. (2015). دور التربية العملية والممارسة بالمدارس في الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طالب قسم التربية البدنية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية، العدد (5)، ص 235 – 260.
8. زكريا، مقليد، و لخضر، طراد. (2020). دور التربية العملية في تحسين المهارات التدريسية لدى الطلبة المتربصين من وجهة نظر أساتذة المشرفين [مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر]. جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر.
9. الزهراني، بدرية ضيف الله. (2020). دور التربية العملية في تطوير الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات من وجهة نظرهن (دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية). المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (4)، العدد (16)، يونيو 2020، ص 173 – 196.
10. زيتون، حسن حسين. (2008). تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة (ط. 4). عالم الكتب.
11. سعد، محمود حسان. (2000). التربية العملية بين النظرية والتطبيق (ط.1) دار الفكر للطباعة والنشر.
12. الشايب، محمد، ومنصور، وزاهي. (2001). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (4)، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 14 – 40.
13. طارق، عبدالرؤوف. (2008). التربية العملية. دار السحاب للنشر.
14. عبيد، وليم. (2004). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. دار المسيرة.
15. عثماني، عبدالقادر. (2013). اقتراح برنامج تدريبي أثناء الخدمة لتنمية كفايات التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الجزائر03.
16. العنزي، سامي. (2018). بناء اختبار لقياس الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات بدولة الكويت. دراسات العلوم التربوية. 45 (4) 477 – 482.
17. الغامدي، منى. (2018). فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني مقترح قائم على استراتيجية تدريس التفكير في تنمية مهارات التدريس المرتبطة بها والكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات بمدينة الرياض. المجلة التربوية، (53) 186 – 227 .
18. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2003). الكفايات التدريسية المفهوم – التدريب – الأداء (ط.1) دار الشروق.

19. المخلافي، سلطان سعيد. (2003). تقويم مستوى أداء طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة تعز. المؤتمر السنوي الحادي عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة، القاهرة، مصر.
20. المخلافي، محمد. (2005). برنامج المقترح لتطوير التربية العملية في كليات التربية، مجلة الباحث الجامعي، (عدد خاص)، ص 145 – 170.
21. مرعي، توفيق، وشريف مصطفى. (2014). التربية العملية (ط. 2). جامعة القدس المفتوحة.
22. موسى، سوزان رياض عدلي. (2022). دور برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في تنمية الكفايات التعليمية لدى معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية لمنطقة الرصيفة من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد (6)، العدد (29): 30 يونيو 2022م، ص 24 – 41.
23. نصرالله، عمر عبدالرحمن. (2001). أساسيات في التربية العملية. دار وائل للنشر والتوزيع.
24. الياسري، متمم. (2019). الكفايات التدريسية المتوافرة لدى الطلبة المطبقين في كلية التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر المشرف التربوي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (45)، ص 256 – 284.

مستوى الضغوط النفسية التعليمية لدى طالبات كلية البنات جامعة سيئون في ضوء بعض المتغيرات

The Level of Educational Psychological Stress Among Female Students at the College of Women, Seiyun University, in Light of Certain Variables

د. وفاء عبدالله القيسي

أستاذ الإرشاد النفسي الأسري المساعد، كلية البنات، جامعة سيئون

wafa848@seiyunu.edu.ye

تاريخ الاستلام:2025/8/20 تاريخ القبول: 2025/9/27

الملخص:

استهدفت هذه الدراسة التعرف على الضغوط النفسية التعليمية لدى طالبات كلية البنات في ضوء بعض المتغيرات (التخصص العلمي– المستوى الدراسي). ولتحقيق هذا الهدف تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة، اختِرْنَ بطريقة قصدية، وطبّق عليهن مقياس الضغوط النفسية التعليمية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وبعد إجراء التحليلات والمعالجات الإحصائية توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها أنَّ مستوى الضغوط النفسية التعليمية متوافر بمستوى مرتفع، وتوجد فروق في مستوى الضغوط النفسية التعليمية لدى أفراد العينة لصالح طالبات اللغة الإنجليزية تبعًا لمتغير التخصص العلمي. وانتهت الدراسة بتقديم بعض التوصيات التي لا تزال بحاجة إلى دراسات أخرى.

الكلمات المفتاحية:
- الضغوط النفسية التعليمية
- طالبات كلية البنات

ABSTRACT:

This study aims to identify the educational psychological stress experienced by female students at the College of Women in light of certain variables (academic specialization and academic level). To achieve this objective, the study sample consisted of (50) purposively selected female students, who were assessed using an educational psychological stress scale developed by the researchers. The study adopted a descriptive-analytical approach. After conducting statistical analyses and treatments, the findings revealed several key results the most important being that the level of educational psychological stress is high, and there were also significant differences in the level of educational psychological stress among the sample individuals in favor of English language female students according to the variable of academic specialization.

The study concluded with several recommendations, emphasizing the need for further research to address these issues.

Key Words:

- **Psychological Educational Stress.**
- **Female College Students**

مقدمة

الضغوط النفسية من الظواهر النفسية الشائعة في حياتنا اليومية، وأحد المفاهيم الرئيسة لفهم السلوك وتفسيره، فالضغط Stress من المصطلحات الشائعة الاستخدام لدى العام، وظاهرة كغالب الظواهر النفسية الأخرى، كالقلق والصراع والإحباط، التي تعد من طبيعة الوجود الإنساني، فلا تخلو حياة الفرد منها من وقت إلى آخر وأحيانًا في أكثر الأوقات. (قشقوش والأحمدي، 2000: 21)

وينظر إلى الضغوط النفسية بأنها مقدمة أساسية لفهم السلوك، وأساسٌ للتنبؤ بما يمكن أن يفعله الفرد في المستقبل. (إبراهيم، 1994) فإن الضغط يشير إلى "وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء كُلّه أو على جزء منه لدرجة تُوجِد لديه إحساسًا بالتوتر، أو تشويهًا في تكامل شخصيته، وحينما تزداد شدة الضغوط فإنَّ ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن، ويغيّر نمط سلوكه عمَّا هو إلى نمط جديد". (شند والأنور، 2006)

في هذا الإطار؛ يعتقد بأن Bernard هو أول من استخدم مفهوم الضغط النفسي على أساس أنه ناتج عن الخبرات الإنسانية؛ إذ قدم مفهوم "التوازن" الذي يقصد به استخدام الكائن الحي لمصادره من أجل الوصول إلى التوازن الذي يحقق له البقاء، وأنَّ الضغط يَحدُثُ نتيجة خلل في هذا التوازن، فحينما يُدرِك الفرد أنَّ هناك تهديدًا خارجيًا من البيئة التي يعيش فيها، فإنَّ الجسم يُظهِر مجموعة من التغيرات الفسيولوجية الداخلية... الأمر الذي يؤدي بالفرد إلى الاستجابة لهذا التهديد، إمَّا بالصمود والمواجهة، وإمَّا إلى الهرب. (الرمادي، 2006)

لذا فالضغط النفسي في هذا الإطار هو تأثير داخلي لدى الفرد ينجم عن التفاعل بين قوى ضاغطة ومكوِّنات الشخصية، وقد يؤدي إلى اضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية تدفع إلى الانحراف عن الأداء الطبيعي، أو يؤدي إلى حفز الفرد لتحسين الأداء. (عسلية، 2005)

ويعرفه السمادوني بأنه حالة نفسية تنعكس في ردود الفعل الداخلية الجسمية والنفسية والسلوكية، الناشئة عن التهديد الذي يُدرِكه الفرد، عندما يتعرض للمواقف أو الأحداث الضاغطة في البيئة المحيطة (الأحمد ومريم، 2009) ويرى (العاسمي، 2011) أن الضغط النفسي عبارة عن حالة نفسية تنتاب الفرد نتيجة لتعرُّضه لمواقف ضاغطة (داخلية أو خارجية)، تهدّد توازنه النفسي والشخصي، وما ينجم عن ذلك من آثار سلبية على المستوى الانفعالي والاجتماعي والجسمي، التي تعيق توافقه السليم في مواقف الحياة المختلفة. وبناء على ما تقدم جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على دارسة موضوع الضغوط النفسية التعليمية، ونظرًا لما تطرَّقت له العملية التعليمية من أعباء وتحديات وظروف ضاغطة قد تنعكس سلبًا في الجوانب سواءً كانت جسديةً أو نفسيةً أو اجتماعيةً لدى الطالبات.

مشكلة الدراسة

إنَّ ما يمثله مستقبل طالب العلم بشكل خاص يمثل دعمًا أساسيًا للبحث في شخصيته النفسية والاجتماعية؛ فهو يمثل استثمارًا حقيقيًا؛ باعتباره معلمًا ومراقبًا ومعالجًا ومربيًا للطلبة في المدارس، فهو غالبًا ما ينسخ شخصيته في هؤلاء الطلبة من خلال التعامل والاحتكاك والتفاعل معهم، وفي ضوء تعدد أنماط الحياة الضاغطة لدى الطلاب، ولصعوبة التوافق النفسي والاجتماعي مع وجود الضغوط وما ينجم عنها من مشكلات، لا بُدَّ من العناية بالطلبة الجامعيين، فالضغوط النفسية حالة أو ظاهرة نفسية لا يسلم منها فرد ولا مجتمع ولا شعب من الشعوب، فالضغوط النفسية لها تأثير في ظهور عدد من الاضطرابات السايكوسوماتية، التي تشكل خطورة على حياة الأفراد، سواء كان ذلك على توافقهم العام أو المهني أو الصحي أو الاكاديمي أو الأسري، والذي يكون مرجعه الاضطرابات الانفعالية بدرجات متفاوتة، وبالتالي فإن طلبة الجامعة هم إحدى فئات المجتمع الذين قد يتعرضون لعدد من الضغوط النفسية، وتعد هذه المرحلة مرحلة مهمة في حياة الطلبة، فالطالب الجامعي شعوره بتحقيق التوافق بينه وبين نفسه وبينه وبين البيئة الجديدة التي يعيش فيها تجعله قادرًا على تقبل الوضع النفسي العام والجديد بالمجالات الاجتماعية والدراسية، ويستطيع أن يعيش بسلام إذا كانت صحته النفسية جيدة، وتبعده عن الضغوطات والتوترات والقلق الذي قد يكون من أسباب عدم القدرة على التكيُّف الدراسي. فالطالب الجامعي يعد الصفوة المختارة من تلك المجتمعات؛ لما له من دور كبير في تقدُّمها وتنميتها وتطوُّرها، فهو من العناصر المهمة والفاعلة في بناء الجامعة وأسس تطوُّرها بما يخدم ذلك المجتمع، فهم أمل المستقبل الذين سيتحملون مسؤولية المجتمع. فلا بد من الوقوف على مستوى الضغوط النفسية التعليمية التي تواجه الطلبة في زمنٍ تميز بتسارع وتيرة التغير التكنولوجي وضرورة مواكبة هذا التغير، وهنا نتساءل بسؤال رئيس:

ما مستوى الضغوط النفسية التعليمية لدى طالبات كلية البنات جامعة سيئون؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الضغوط النفسية التعليمية تُعزَى لمتغير التخصص العلمي؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس الضغوط النفسية التعليمية تُعزَى لمتغير المستوى الدراسي؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على الضغوط النفسية التعليمية ومستواها لدى طالبات كلية البنات.
2. التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي تبعًا للتخصص العلمي.
3. الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق في مستوى الضغط النفسي تبعًا للمستوى الدراسي.

فرضيات الدراسة

سعياً لتحقيق أهداف الدارسة تم وضع الفرضيات الآتية:

1. تتعرض طالبات كلية البنات لمستوى مرتفع من الضغوط النفسية التعليمية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية التعليمية لدى طالبات كلية البنات تبعًا لمتغير التخصص العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية التعليمية لدى طالبات كلية البنات تبعًا لمتغير المستوى الدراسي.

أهمية الدراسة

لكي يستطيع طلاب الجامعة التوافق في حياتهم الدراسية ومع ضغوط أحداث الحياة لا بد من توافر بعض العوامل النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي تساعدهم على القيام بالأدوار المتعددة المكلَّفين بها وبنجاح، ومن هذه العوامل الدافعية للإنجاز تتحدد الأهمية من خلال الجوانب الآتية:

– أهمية العينة التي تناولتْها الدراسة، وهي فئة طالب العلم، التي تُعَدُ الركيزة الأساسية في نشأة المجتمع وتطوُّره ودوره الفعال في تقدُّم أيِّ أمة.

– تقديم رؤى علمية واضحة عن موضوع الدراسة، وما يسبب من آثار وانعكاسات صحية ونفسية واجتماعية، ومن جهة أخرى الوقوف على المصادر التي تؤدي إلى تلك السلوكيات.

– إثراء البحث العلمي والتراث الأدبي مما يسمح بتطوير دارسات لاحقة يستفيد منها الطلبة والباحثون من خلال تشجعيهم وتحفيزهم على تقديم دراسات في هذا المجال تثري المكتبة العلمية، كما يؤمَّل أن تستفيد الجهات التعليمية المختصة من نتائج هذه الدراسة في تحسين أدائها وتطويره.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الضغوط النفسية التعليمية لدى طالبات كلية البنات.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات كلية البنات جامعة سيئون (قسمي رياض الأطفال واللغة الإنجليزية).

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على كلية البنات ـ جامعة سيئون ـ محافظة حضرموت.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني خلال الفترة الزمنية من مارس إلى مايو من العام الجامعي 2025م.

مصطلحات الدراسة

الضغط النفسي (Stress): تعرف الضغوط النفسية إجمالًا بأنها العلاقة بين الفرد والبيئة، التي يرى أنها تفوق أو تقل عن قدراته وإمكاناته وتهدد رفاهيته النفسية، والضغط النفسي هو الحالة التي يظهر فيها تباين ملحوظ بين المتطلبات التي ينبغي أن يؤديها الكائن الحي وقدرته على الاستجابة لها. وعرَّف (Selye) الضغط بأنَّه عبارة عن مجموعة من الأعراض تتزامن مع التعرض لموقف ضاغط، وهو استجابة غير محددة من الجسم نحو متطلبات البيئة، مثل التغير في الأسرة أو فقدان العمل أو الرحيل والتي تضع الفرد تحت الضغط النفسي (عبيد، 2008)

الضغط النفسي: هو حالة من التوتر النفسي الشديد بسبب عوامل خارجية تضغط على الفرد، وتخلق عنده حالة من اختلال التوازن واضطراب في السلوك، ومصادر الضغوط كثيرة، منها ما يرجع إلى متغيرات بيئية خارجية كالطلاق، والوفاة، وخسارة مادية، وترك العمل، ومنها ما يرجع إلى متغيرات داخلية، كالصراع النفسي، والطموح الزائد، والتنافس، وطريقة التفكير (عبدالله، 2014)

الضغط النفسي إجرائيًا: هو الدرجة التي يشعر فيها الطالب ببعض الأعباء النفسية المرتبطة بالمهام الأكاديمية، كضغوط الدراسة، والقلق بشأن التقدير، والتوقعات الذاتية، واليأس من الدارسة، والتي تُقَاس بالدرجة الكلية للمقياس.

كلية البنات: هي إحدى الكليات التابعة لجامعة سيئون.

جامعة سيئون: إحدى مؤسسات التعليم العالي الحكومية بالجمهورية اليمنية، تأسست عام 1996، التابعة في النشأة لجامعة حضرموت، ثم انفصلت عنها في عام 2018م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

نستعرض الأدب النظري الذي تناول الضغوط النفسية، كما نستعرض أهم الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

1. **الضغط النفسي ((Stress))**

الضغط أو المشقة هما ترجمات محتملة لمصطلح "الضغط"، وهو مفهوم مُستعار من الفيزياء، ويشير إلى الجهد الناتج عن قوةٍ تمارس ضغطَها على سطح رخوة، مما يتسبب في انغماسها بداخله، أو عندما تصطدم سيارتان تسيران بسرعة، مما يؤدي إلى إحداث ضغط شديد على كل منهما، مما يسبب تحطُّم مقدمة السيارتين. وقد استعار علم النفس مصطلح الضغوط من الفيزياء ليعبر عن الدرجة العالية من الضغوط التي يتعرض لها الإنسان في حياته اليومية، والتي قد تؤدي إلى ضغطه أو جذبه (عبد الخالق، 1998). فالضغط في اللغة الإنجليزية يشير إلى مجموعة من الاضطرابات البيولوجية والنفسية التي تنشأ بسبب الاعتداءات بكافة أنواعها على الكائن الحي. (Banckaert &Aljoncic,1995).

تسعى المؤسسات التربوية جاهدة إلى الاهتمام بالطلبة باعتبارهم قادة المستقبل، ومن هنا كان لا بد من اتباع أساليب واستراتيجيات تقلل من الاضطرابات والمآزق والضغوطات ومن الاضطرابات النفسية الملقاة عليهم في مدارسهم. يعد سيلي (Selye) الرائد الأول الذي قدم مفهوم الضغوط النفسية للساحة العلمية، وعرَّفه بأنه حالة من حالات الكائن الحي، التي تشكل أساسًا التفاعلات التي يبدي فيها تكيفًا، أو التي يُبدِي فيها سوء التكيف. ويرى موراي (Murray) أنه صفة لموضوع بيئي أو شخصي، تيسِّر أو تعوق جهود الفرد في تحقيق هدف ما. (محمد، 1999)

طبيعة الضغوط النفسية:

تعد كافة الضغوط النفسية من الظواهر الإنسانية المعقدة، التي تتجلى في كافة المجالات البيولوجية والنفسية الاجتماعية والاقتصادية والمهنية؛ إذ إنها تكون متجسّدة في الوسط الذي يعيشون فيه، ولقد أوضح القحطاني،2000) هذه البيئات وفقًا للآتي:

1. ضغوط البيئة الطبيعية: وما تحويه من ضغوط الغلاف الجوي ودرجات الحرارة، والكوارث الكونية، وضيق السكن، وقلة عدد الحجرات، وضعف الإضاءة.

2. ضغوط البيئة الاجتماعية: وما تحويه من ضغوط الشفافات الأسرية، والتفاوت الحضاري، وكثرة الأبناء والأقران، و صراع الأجيال، واختلاف الاتجاهات والميول، وقلة نصيب الفرد من الرفاهية الاجتماعية.

3. الضغوط الاقتصادية: حيث توجد ضغوط البطالة، وانخفاض الإنتاج، وعدم عدالة توزيع الناتج القومي والتفاوت الطبقي.

4. ضغوط سياسية: بحيث تنشأ الضغوط من عدم الرضا عن نظام الحاكم القائم، والصراعات السياسية والثقافية، وهيمنة بعض القوى، وعدم أهلية النظام الحاكم، وعدم القدرة على التكيُّف مع أوضاع السياسة القائمة.

5. ضغوط مهنية: ويكون منشؤها مهنة الفرد وما يقوم به من عمل، مثل: الشقاق مع الزملاء، وعدم الرضا عن المركز الوظيفي والمرتَّب والترفيه والتمييز غير المبرَّر.

6. ضغوط تعليمية: والتي تمثل في ضغط المناهج والامتحانات والعقوبات والقواعد المدرسية وحفز الزملاء وازدحام الفصول والواجبات الأخرى.

مما سبق نستنتج أنَّ كل ضُغوط النَّفس هي ظاهرةٌ إنسانيّةٌ معقَّدة، تظهر في جَميع المجالات البيولوجية والنفسيّة الاجتماعيّة الاقتصاديّة المهنيّة والسياسية والتعليمية في حدٍّ سواء؛ لأنَّها مُجَسَّمةٌ في البيئة التي يَعيش المرءُ فيها، فطبيعة الضغط لدى الفرد هو شعوره بأنه تحت ضغط غير طبيعي، وقد يأتي هذا الضغط من جوانب مختلفة في اليوم الذي يعيشه، مثل زيادة العبء الوظيفي، الانتقال، الخلاف مع أفراد أسرته أو قلقه من المسائل الجديدة في مواقف يشعر خلالها بالانزعاج ، ويمكن أن يؤدي الضغط لاستجابة الجسم للإجهاد والقلق وسرعة. (القحطاني، 2000: 8-9)

مراحل الضغوط النفسية:

يعد سيلي (Selye) من الأوائل الذين تحدثوا عن التجارب المتنوعة على الحيوان والإنسان، وقد تبين له أن التعرض المستمر للضغط النفسي يؤدي إلى حدوث اضطرابات في أنحاء الجسم المختلفة، مما يؤدي إلى ظهور الأعراض، التي أطلق عليها سيلي اسم زملة أعراض التكيف العام وهذه الزملة تحدث من خلال ثلاث مراحل، هي:

المرحلة الأولى: وتسمى استجابة الإنذار

في هذه المرحلة يستدعي الجسم كل قواه الدفاعية لمواجهة الخطر الذي يتعرض له، فيحدث نتيجة التعرض المفاجئ لمنبّهات لم يكن متهيئًا لها، وهي عبارة عن مجموعة من التغيرات العضوية الكيميائية، فترتفع نسبة السكر في الدم، ويتسارع النبض، ويرتفع الضغط الشرياني، فيكون بالتالي الجسم في حالة استنفار وتأهُّب من أجل التكيُّف مع الفاعل المهدِّد.

المرحلة الثانية: وتسمى بمرحلة المقاومة

إذا استمر الموقف الضاغط فإن مرحلة الإنذار تتبعها مرحلة أخرى، هي مرحلة المقاومة لهذا الموقف، وتشتمل هذه المرحلة الأعراض الجسمية التي يُحِدثها التعرض المستمر للمنبهات والمواقف الضاغطة التي يكون الكائن الحي قد اكتسب القدرة على التكيف معها، وتعد هذه المرحلة مهمَّةً في نشأة أغراض التكيف أو ما يسمى بالأغراض السايكوسوماتية، ويحدث ذلك خاصة عندما تعجز قدرة الإنسان عن مواجهة المواقف عن طريق رد الفعل التكيفي، ويؤدي التعرض المستمر للضغوط إلى اضطراب التوازن الداخلي، مما يحدث مزيدًا من الإفرازات الهرمونية المسببة للاضطرابات العضوية.

المرحلة الثالثة: وتسمى الإنهاك أو الإعياء

إذا طال تعرض الفرد لضغوط متعددة لفترة أطول، فإنه سيصل إلى نقطة يعجز عن الاستمرار في المقاومة ويدخل في مرحلة الإنهاك ويصبح عاجزًا عن التكيف بشكل كامل. في هذه المرحلة تنهار الدفعات الهرمونية، وتنقص مقاومة الجسم، وتصاب الكثير من أجهزة العصب، ويسير المريض نحو الموت بخُطًى سريعة، فانخفاض درجة الحرارة أو زيادتها وحالات الجوع والعطش والنشاط العضلي الزائد والتوتر الانفعالي كلها تؤدي إلى تغيرات في الكائن الحي نتيجة ما يسمى بحالة الضغط النفسي.

مما سبق تبين أن العالم Sely هو أول من تحدَّث في تجاربه عن الضغوط النفسية، وبيَّن أنَّ تعرُّضَ الفرد للضغط النفسي المستمر يؤدي إلى حدوث اضطراباتٍ في أنحاء جسمه المختلفة، مما يؤدي إلى ظهور أغراض تسمى (زملة أعراض التكيف العام)، التي تجعل الفرد عند مواجهة الضغوط النفسية يمر بثلاث مراحل وفقًا لعالم النفس هانز سيلي:

مرحلة رد الفعل تجاه الإنذار: تبدأ هذه المرحلة عند إدراك وجود مصدر للضغط؛ إذ تحدث تغيرات في الجسم، ومرحلة المقاومة: يحاول الجسم خلالها التكيف مع الضغوط التي يتعرض لها، مما يؤدي إلى زيادة التوتر ولكن

بطريقة مختلفة، وآخر مرحلة هي مرحلة التعب: إذا استمرت الضغوط لفترة طويلة من دون تخلص، يصل الجسم إلى حالة من التعب والإرهاق.

مصادر الضغط النفسي:

لا تخلو حياة الإنسان من صعوبات وعقبات مادية، ومعنوية خفيفة، وعنيفة تعوق سير دوافعه نحو أهدافها، فعجز الإنسان عن اجتياز العقبة بطريقة سريعة مرضية تصبح الطريقة الطبيعية لإزالتها أو التغلب عليها هو أن يضاعف جهده، وأن يكرر محاولاته لتنحيتها من طريقه، كأن يحاول الالتفاف حول العقبة، أو استبدال الهدف المعوق بآخر، أو تأجيل إرضاء الدافع. وبالتالي فإن الأزمات تنشأ من إحباط تحقيق الدافع، وهو إحباط ينشأ من عقبات مادية أو اجتماعية أو شخصية أو نتيجة صراع بين الدوافع. وبالتالي فإن المواقف التي تسبب الضغط والأزمات النفسية الشديدة لغالبية الأفراد (ندى، 1998)

(Ibrahim, Mashaan, 2004) ما يأتي:

1. الأفعال أو المواقف التي تثير الضمير.
2. كل ما يمس كرامة الفرد واحترامه لنفسه، وكل ما يحول بينه وبين توكيده لذاته.
3. حين يستبد به الخوف من فقدان مركزه الاجتماعي.
4. حين يشعر بالعجز وقلة الحيلة إزاء عادة سيئة يريد الإقلاع عنها.
5. حين يعاقب بعقاب لا يستحقه.
6. حين يُمنَع من تحقيق ما يريد منعًا قاطعًا.
7. حين يشعر ببعد مستوى الطموح عن مستوى الاقتدار.
8. تعارض الأدوار المرتبطة بالعمل، ويطلق عليه أحيانًا "صراع الدور".
9. مدى وضوح الدور المنوط به العمل، ويطلق عليه "غموض الدور".
10. العبء الوظيفي، ويعني مدى استطاعة العامل الوفاء بمتطلبات الوظيفة.
11. عدم مشاركة العامل في سياسات العمل وقراراته.
12. غياب الدعم الاجتماعي للعامل وإنجازاته.
13. صعوبات في البيئة المادية (الإضاءة– التهوية– درجة الحرارة، إلى غير ذلك من الصعوبات).

مما سبق تبين أن مصادر الضغط النفسي نابعة ليست من الموقف الذي وجد فيه الفرد بحد ذاته، وإنما من كيفية إدراك الموقف حسب طبيعة كل فرد وحده، وهذا ما يؤكده العالم النفسي أليس في نظرية العقلانية العاطفية.

النظريات المفسِّرة للضغوط النفسية:

1. **نظرية هانز سيلي**: يشير الإطار النظري والفكري لنظرية (Hans Selye) في الضغوط النفسية إلى أن الضغوط النفسية هي بمثابة متغير مستقل، وهو استجابة لعامل ضابط، كما يربط بين التقدم أو الدفاع ضد الضغط وبين التعرض المستمر المتكرر للضاغطة، وقد حدَّد ثلاث مراحل للدفاع، وتسمى مراحل التكيف العام للضغوط النفسية، وهي: مرحلة التنبيه، ومرحلة المقاومة، ومرحلة الإجهاد (النوايسة، 2013)
2. **النظرية السلوكية**: تركز على عملية التعلم باعتبارها المحور الرئيس لتغيير السلوك الإنساني، من رُوَّاد هذه المدرسة لازاروس، وباندورا، وسكنر، وتذهب هذه النظرية إلى أن الضغط هو أحد المكوِّنات الطبيعية في حياة الفرد اليومية، وأنه ينتج عن تفاعله مع البيئة، ويركز باندورا على العلاقة بين السلوك والشخص والبيئة، فالاستجابات السلوكية غير التوافقية الصادرة عن الفرد للموقف الضاغط تكون غير مفيدة في حل المشكلات، والتغلب على المواقف، بل تؤدي إلى تكدس الضغوط لديه. (عبيد، 2008).
3. **نظرية التحليل النفسي**: تستند هذه النظرية على مراحل النمو في تفسير الاضطرابات السيكوسوماتية، وهي ترى أن التوترات والشدائد في نظام واحد، لها نتائج وعواقب مرضية، تنعكس على النظم والأجهزة الأخرى من الجسم، وأنَّ الخوف والقلق يحدثان بسبب وجود صراعات حادَّة في حياة الإنسان، تعبر عنها بعدم الراحة وأيضًا عن طريق حدوث تغيرات في العمليات الفيسيولوجية، فعندما تكون استجابات الجسم لمصادر الضغط غير مناسبة تختل العمليات.
4. **النظرية المعرفية**: وتنظر هذه النظرية للظواهر النفسية إلى أنها تتحدد بكيفية تطور الفرد وإدراكه لها، وبحسب وجهة نظر (بيك beck) فإن سلوك الفرد يتحدد بالطريقة التي يدركها الواقع، أي إنه مرتبط بالاعتقادات والأفكار التي يكوِّنها الفرد عن هذا الواقع، فالتعليم الخاطئ يكسب الفرد أفكارًا غير منطقية، وعلى هذا الأساس تبرز أهمية الدَّور المعرفي في نشأة الضغط (لازروس وفولكمان)، كما أكد ألبرت أليس وأرون بيك وميكنبوم أنَّ العوامل السلبية تؤدي دورًا كبيرًا في نشأة الضغوط لدى الفرد، وأن المعارف السلبية لدى الفرد تعد جوهر الضغط النفسي، فتظهر الرؤية السلبية عن ذاته من قبيل أنا غير جدير بالاستحقاق، أنا غيرُ فعَّال، أنا غير محبوب، ورؤية

سلبية عن الآخرين وعن المستقبل، ويرى ألبرت أن الظروف الضاغطة التي يعيشها الفرد لا توجد بذاتها وإنما تتوقف على الطريق التي يدرك بها الفرد هذه الظروف. (ختاتنة وأبوسعد، 2015)

5. **نظرية موراي**: قدم موراي نظريته عن الحاجات النفسية، وأشار إلى أن ظهور الحاجة يؤدي إلى التوتر، وعند إشباع الحاجة ينخفض التوتر، ويمكن استنتاج وجود الحاجة عند الشخص من بعض المظاهر التي تتضح في سلوك الشخص إزاء انتقائه واستجابته لنوعٍ معيَّن من المثيرات يصاحبه انفعال خاص، وأنَّ عدم إشباع الحاجة يؤدي إلى التوتر، وهذا يقود إلى مفهوم الضغط الناتج عن عدم إشباع الحاجة، أو نتيجة للتفاعل مع المثيرات في البيئة المحيطة، ويمثل مفهوم الضغط وفقًا لموراي المؤثرات الأساسية للسلوك، وتوجد في بيئة الفرد، بعضُها مادي وبعضُها الآخر بشري، وتدفع هذه المؤثرات الشخص كي يقترب من هدف خاص به أو يبتعد عنه، هذه الضغوط تؤدي إمَّا إلى تحقيق الحاجات وإشباعها، أو تجنب هذا الإشباع، وهذه الضغوط محكومة بالوضع الأسري وبالوضع الاجتماعي، وقد يؤدي الوضع الاقتصادي للأسر دورًا في إحداث الضغط، كذلك يؤدي التنافر أو التناغم بين أفراد الأسرة إلى ضغوط من أنواع معينة، وقد قسم موراي الضغوط على نوعين رئيسين، هما:

أ- ضغوط ألفا، وهي الضغوط الموجودة كما هي في الواقع الموضوعي في بيئة الفرد.

ب- ضغوط بيتا، وهي الضغوط التي يدركها الشخص، وتسمى بالفينومولوجيا (ملحم، 2001).

6. **النموذج الإسلامي في الضغوط النفسية**: مكمن الضغوط النفسية في الإسلام التناقض بين قوى الخير والشر وبين الغرائز والمحرمات، وما يولده الشعور بالذنب من الوقوع تحت الضغط والقلق، وتركز الشخصية في الإسلام على القيم الحضارية المنبثقة من تعاليم الإسلام؛ لأن هذه القيم هي الواقية من الضغط النفسي والمخفّف من وطأته، وقد أقرَّ القرآن الكريم بوجود الضغوط في حياة الإنسان ﴿لقد خلقنا الإنْسَانَ في كَبَدٍ﴾ [البلد: 4]، وما يجب الإشارة إليه أن وجود مستوى معتدل من الضغوط النفسية أمرٌ ضروري، لأنه بمثابة الدافع للإنسان للعمل والإنجاز، وبالتالي يقسم الضغط النفسي إلى إيجابي وسلبي، فالإيجابي يحسِّن من مستوى الأداء، ويقود صاحبه إلى الإبداع، أمَّا السلبي فهو الذي يعيق الأداء ويعرقل عملية التكيُّف مع الظروف الحياتية والبيئية، ونجد في الدين الإسلامي معالجة للضغوط النفسية وذلك بضبط مصادر هذه الضغوط، فالخوف من الله والالتزام بتعاليم الإسلام في علاقاتنا وحمايتنا الشخصية والاجتماعية والمهنية، تعد مصادر ضبط إيجابي، إذا ما التزم بها الإنسان تخلَّصَ من القلق والتوتُّر، وعاش راضيَ النفس، متمتّعًا بالصحَّة النفسيَّة.

فقد كتب الكثير من الأطباء والعلماء المسلمين في مجال السعادة النفسية، ونجد أن كل المذاهب الفلسفية الإسلامية التي تطرَّقت لفهم الروح وتحليل جوهرها قد أتت بتعاليم قيمة لتحقيق الاطمئنان للأفراد والجماعات، ونذكر هنا تعاليم الخلفاء الراشدين وأعلام الفلسفة والفقه والمنطق الإسلامي، التي أصبحت قُدوةً للنهضة الفكرية بالغرب، أمثال الكندي والفارابي والرازي وابن سينا والغزالي وابن النفيس وغيرهم. (إسماعيل، 2021).

مما سبق من عرض نظريات التي تطرَّقت للضغوط النفسية: في نظرية هانز سيلي على الفرد أنْ يتعلم من مواقفه الضاغطة مراحل الدفاع المختلفة كالتنبيه، المقاومة والإجهاد، في حين نظر السلوكيون يرون أن الضغوط النفسية تعود بالنفع للفرد رغم ظاهرها القلق والتوتر، إلَّا أنَّ الفرد فيها يتخذ قراراته الحاسمة، وتُقوِّي إراداته التي تمكنه من مواجهة الفشل مستقبلًا، يرى التحليليون أن الضغوط النفسية الناتجة عن مواقف أو أحداث ماهي إلا تعبير ظاهرٌ عن الصراعات الداخلية في مكوناته شخصيته، في حين يرى المعرفيون أن تقييم الفرد للموقف يعتمد على مدى إدراكه وتقديره المعرفي للضغوط النفسية، في نظرية موراي تبين أن شعور الفرد بالضغوط النفسية يعتمد على انتقاء استجابته لمثيرات معينة في المواقف المختلفة. في النموذج الإسلامي في التعامل مع الضغوط النفسية يعتمد على تعزيز الهوية الدينية والروحانية للفرد مما يساعد الأفراد على التغلب على التوتر والقلق. الذي يعزز الصحة النفسية والسعادة في الحياة اليومية من قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ [الرعد: 28].

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع الضغوط النفسية ومتغيرات أخرى متعلقة بها، وهي على النحو الآتي:

دراسة (محمد، المهدي، 2022) استهدفت التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس المتزوجات بكلية الآداب جامعة سبها في ضوء متغيرات (سنوات الخبرة، وأعمار الأبناء، وعدد الأبناء)، ولتحقيق أهدافها استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تمثلت أداه الدراسة في مقياس الضغوط النفسية المأخوذة من دراسة (العامرية، 2014، إبراهيمي، 2015) (تم تطبيق المقياس على (45) أستاذة جامعية متزوجة، أي بنسبة 90% من إجمالي مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، أهمها:

– هناك ضغط نفسي لدى أعضاء هيئة التدريس المتزوجات بكلية الآداب سبها وهو منخفض.

– لا توجد فروق في مستوى الضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس المتزوجات بكلية الآداب بجامعة سبها تعزى لسنوات الخبرة.

– لا توجد فروق في مستوى الضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس المتزوجات بكلية الآداب بجامعة سبها تعزى لعدد الأبناء.

– أعمار أبناء عضو هيئة التدريس المتزوجة بكلية الآداب بجامعة سبها ليس له تأثير على مستوى الضغوط النفسية لديها

دراسة (Ramli & others,2018) استهدفت التعرف على العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والتنظيم الذاتي والتركيز الذهني العالي لدى مجموعة من طلاب وادي كلانج في ماليزيا، وتكونت عينة الدراسة من 384 طالبًا، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين التنظيم الذاتي والتركيز الذهني العالي والضغوط الأكاديمية.

وأجرى (Essel & owusu ,2017) دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والنجاح الأكاديمي ونمط الحياة العام وإجراءات مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلاب، واستخدم الباحثان في هذه الدراسة استبانة وزعت على مجموعتين من الطلاب، وأظهرت النتائج المصادر المختلفة للضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة، وهي: الضغوط الاجتماعية، الضغوط البيئية الضغوط الأكاديمية، وكان أهم مصدر للضغوط النفسية للطلبة هو التعامل مع المدرسين.

دراسة (Devi & Motlan ,2015) واستهدفت التعرف على الضغوط النفسية وآثارها في الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من 200 طالب وطالبة من مختلف السنوات الدراسية، وأظهرت النتائج أن الطلبة في سنوات الدراسة يواجهون عددًا من الضغوط النفسية، مثل التكيف مع البيئة الجديدة، وتكوين صداقات، وغيرها من الضغوط النفسية والتحصيلية.

دراسة (العامرية، 2015) استهدفت الكشف عن أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الضغوط النفسية، والتوافق الأسري بمحافظة الداخلية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وطبق في مقياس الذات للكبار (إسماعيل، وغالي، 1961)، ومقياس مستوى الضغوط النفسية، ومقياس التوافق الأسري من إعداد الباحثة، وتكونت عينة الدراسة من (300) أمٍّ عاملة و(300) أمٍّ غير عاملة، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها:

- ✓ أن عينة الدراسة تتمتع بمفهوم ذات إيجابي
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين العاملات وغير العاملات على أبعاد مفهوم الذات الواقعية، والشخص العادي، والذات المثالية، ومقياس التباعد، ومقياس تقبل الذات، في حين توجد فروق على مقياس قبل الآخرين

لصالح العاملات، وأن مستوى الضغوط منخفض لدى عينة البحث في مجال الصحة، وفي المجال الاقتصادي وفي مجال الأسرة، ومتوسط في المجال الشخصي، وفي مجال العمل.

دراسة (المساعيد، 2013) استهدفت التعرف على علاقة الأساليب الإيجابية والسلبية في مواجهة الضغوط النفسية بمركز الضبط والمستوى الدراسي والتخصص الدراسي لدى طلبة جامعة آل البيت، إذ تكونت عينة الدراسة من 202 من الطلاب والطالبات في تخصصي التربية والتمريض في السنة الأولى والرابعة، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة أداتين، هما: مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية، ومقياس روتر لمركز الضبط، وأظهرت النتائج أن هناك تفاعلًا بين التخصص الدراسي للطلبة ومركز الضبط لديهم في استخدامهم للأساليب الإيجابية؛ إذ تبين أن طلبة العلوم التربوية ذوو مركز الضبط الخارجي، وهم أكثر استخدامًا للأساليب الإيجابية من طلبة التمريض ذوي مركز الضبط الخارجي، وأظهرت النتائج أن أيضًا هناك تفاعلًا بين المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي ومركز الضبط في استخدام الطلبة للأساليب الإيجابية، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين مركز الضبط الخارجي والأساليب الإيجابية، وهناك علاقة سلبية بين مركز الضبط الداخلي والأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية.

دراسة (طاطور، 2011) استهدفت تحديد العلاقة بين الضغوط النفسية والتكيف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة، تكونت عينة الدراسة من 311 طالبًا وطالبة، وطبق مقياس الضغوط النفسية ومقياس التكيُّف المدرسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الضغوط النفسية مرتفع لدى أفراد العينة بنسبة 4%، في حين كان مستوى متوسطًا من الضغوط النفسية بنسبة 44%، ومنخفضًا بنسبة 45%، كما أوضحت الدراسة أن نسبة 73% منخفضة من مستوى التكيف المدرسي، وأن 33% متوسطة من التكيف، وأن 13% مرتفعة من التكيف المدرسي، كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في الضغوط النفسية لدى الطلبة تعزى للجنس، والمستوى الدراسي، ووجود فروق في التكيف لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في طبيعة التكيف المدرسي لدى الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

دراسة (دخان، 2010) استهدفت الدراسة الكشف عن أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة، تكونت عينة الدراسة من 150 طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس الناصرة الثانوية، وطبق المقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية من إعداد المطيري 2007، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي: جاء في المرتبة الأولى أسلوب المواجهة بأعلى نسبة مئوية بلغت

(0.694)، وفي المرتبة الثانية الأساليب المعرفية وحل المشكلات بنسبة مئوية بلغت (0.659)، وفي المرتبة الثالثة أسلوب طلب المساعدة من الآخرين وأسلوب التجنب والهروب من المواقف بنسبة مئوية بلغت (0.570) لكلا الأسلوبين، في حين جاء أسلوب الاسترخاء في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية بلغت (0.524)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في أساليب التعامل مع الضغوط، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التحصيل الدراسي في جميع الأساليب التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية، باستثناء مجال الأساليب المعرفية، وحل المشكلات الذي وجد فيه فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التحصيل المرتفع من جهة وبين ذوي التحصيل المتدني والمتوسط من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح ذوي التحصيل المرتفع في الأساليب المعرفية وحل المشكلات.

دراسة (الزيود، 2005) استهدفت التعرف على أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية استخدامًا من قبل الطلبة في جامعة قطر، بأخذ المتغيرات التالية بعين الاعتبار: الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي والتخصص، والجنسية، وأثر هذه المتغيرات في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية. واستخدم الباحث مقياس عمليات تحمل الضغوط كوسيلة لجمع البيانات، وطبقت هذه الأداة على عينة من طلبة جامعة قطر شملت (148) طالبًا وطالبة، موزَّعة على (288) طالبًا و(281) طالبة، من مختلف كليات الجامعة؛ إذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية داخل كل كلية. وقد تم (استخدام المعالجات الإحصائية اللازمة باستخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختبار ت (L.S.D) وتحليل التباين. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أن أكثر الأساليب شيوعًا التي يستخدمها الطلبة هي التفكير الإيجابي، واللجوء إلى الله، والتنفيس الانفعالي.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل مع الضغوط لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس.
3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل مع الضغوط تعزى إلى متغير الجنسية، والكلية، والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي.

دراسة (العلمي، 2003) فقد أجريت هذه الدراسة عن التوتر والضغط النفسي والاكتئاب ومهارات التعامل مع الضغوط على عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية والأردنية، بلغ عددهم 50 طالبًا وطالبة. واستخدمت الدراسة

مقاييس عدَّة للتوتر والاكتئاب والضغط النفسي ومهارات التعامل مع الضغوط. وأوضحت نتائج الدراسة تعرض الطلبة في الجامعات الفلسطينية الأردنية لضغوط نفسية شديدة، في حين تعرض الطلبة في الجامعات الأردنية إلى ضغوط نفسية متوسطة القوة. كما أوضحت النتائج ميل الطلبة في الجامعات الفلسطينية إلى استخدام مهارات التكيف بكثرة وبشدة أكثر من طلبة الجامعات الأردنية. وبينت النتائج أن هناك فروقًا بين الطلاب والطالبات بالجامعات الفلسطينية في مهارات التعامل مع الضغوط لصالح الطلاب، في حين لم تكشف الدراسة عن وجود فروق بين طلبة الجامعات الأردنية الذكور والإناث في استخدام مهارات التكيف، وأخيرًا أوضحت النتائج أن أكثر وسائل التكيف شيوعًا لدى الطلبة الفلسطينيين هي الرجوع إلى الدِّين واللجوء إلى الله، ثم المواجهة النشطة، ثم الدعم الاجتماعي، والضبط الذاتي.

دراسة (العويضة، 2003) استهدفت تعرف مصادر الضغوط وأساليب التدبر لدى طلبة الجامعات الخاصة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات الجنس والجنسية والمستوى الدراسي، وأجريت على عينة بلغت 248 طالبًا وطالبة؛ إذ طبق عليهم مقياس الضغوط النفسية ومقياس أساليب التدبر، وقد أظهرت الدراسة أن أكثر أساليب التعامل مع الضغوط شيوعًا هو "التدبر النشط، التخطيط، اللجوء إلى الدين، إعادة التشكيل الإيجابي، لوم الذات، الدعم الاجتماعي". كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعامل تعزى إلى متغير الجنس، تمويل الدراسة، الجنسية، الكلية، المستوى الدراسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضة من دراسات التي تناولت موضوع الضغوط النفسية يتضح الآتي:

من حيث الأهداف:

نجد الأهداف في الدراسات السابقة يختلف بعضها عن بعض، منها ما يدرس التعرف على مستوى الضغوط النفسية وآثارها، مثل دراسة (محمد، المهدي،2022) ودراسة (Ramli & others,2018)، ومنها ما يدرس العلاقة بين الضغوط النفسية مع متغيرات أخرى مثل دراسة (Ramli & others,2018) ودراسة (العامرية، 2015) ودراسة (المساعيد، 2013) ودراسة (طاطور، 2011)، ومنها ما يدرس أساليب مواجهة الضغوط واستراتيجياتها مثل دراسة (دخان، 2010) ودراسة (العلمي،) ودراسة (الزيود، 2005)، ومنها ما يدرس تعرف مصادر الضغوط مثل دراسة (العويضة، 2003)، يرى الباحث أن أهداف الدراسة الحالية تتشابه من حيث معرفه مستوى الضغوط النفسية وآثارها في متغيرات أخرى.

من حيث مجتمع الدراسة وعينته:

نجد أن الدراسات السابقة التي تناولت الضغوط النفسية اختلفت في مجتمعها التي أجريت فيه، من نوعية تلك المجتمعات وخصائصها، غير أنها تشابهت في نوعية العينة مع الدراسة الحالية، مثل دراسة (Ramli & Essel & owusu, 2017) (Devi & Motlan, 2015) (others,2018) و(المساعيد، 2013) و(العلمي، 2003) و(العويضة، 2003) (والزيود، 2005)، في حين اختلفت في نوعية العينة إذ كانت طلاب ثانوية مثل دراسة (طاطور، 2011) و(دخان، 2010)، وكانت دراسة (محمد، المهدي، 2022) لأعضاء هيئة التدريس، وكانت دراسة (العامرية، 2015) للأمهات.

من حيث أدوات الدراسة:

نجد أن الدراسات السابقة قد اختلفت في الأدوات المستخدمة، فمنها ما استخدم مقياس الضغوط مثل دراسة (محمد، المهدي، 2022) ودراسة (طاطور، 2011) ودراسة (العلمي، 2003) ودراسة (العويضة، 2003)، وتتفق مع الدراسة الحالية في الأداة (مقياس الضغوط النفسية)، وتختلف الأدوات المستخدمة في دراسات مثل (Essel & owusu, 2017) في مقياس مصادر الضغوط النفسية، في حين استخدمت دراسة (العامرية، 2015) مقياس مستوى الضغوط، واستخدمت دراسة (المساعيد، 2013) ودراسة (دخان ،2010) ودراسة (الزيود، 2005) مقياس أساليب مواجهة الضغوط والتعامل معها.

من حيث نتائج الدراسة:

لقد تبين من خلال عرض الدراسات السابقة اختلاف نتائجها، فهناك مستوى الضغوط النفسية متفاوت، وهناك علاقة الضغوط النفسية بمتغيرات أخرى كالتكيف ومركز الضبط والتوتر والاكتئاب، وهناك معرفة مصادر الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها والتعامل معها، يرى الباحث من خلال تلك النتائج انها تختلف باختلاف موضوع الدراسة.

بناء على ما سبق من تعقيب الدراسات السابقة بشكل عام، فقد تمثل استقبال الهوية النفسية من منطلقات الأهداف المتباينة، حيث إنَّ أهداف بعض الدراسات السابقة تبحث عن الكشف عن مصادر الضغوطات المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقامت بعض الدراسات الأخرى بتحديد مستويات الضغوط النفسية للمرشحين في مجالات العمل المختلفة بناء على متغير معين مثل الحالة الحالية، ولكن قام البعض الآخر بتحديد الضغط النفسي والتوافق الزواجي والأُسري وجودة الحياة والأداء الوظيفي، كما تميز بعض الدراسات بدراسة

فاعلية تأثير برنامج إرشادي في تخفيف الضغوط النفسية لدى الأستاذات الجامعيات المتزوجات،كما تطرقت دراسات أخرى للعلاقة بين الضغوط الأكاديمية للطلبة ومستوى تحصيلهم. فيما يتعلق بالمنهج المستخدم، واستخدم غالب الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي تم اعتماده في هذه الدراسة أيضًا، في حين استخدمت دراسات أخرى المنهج التجريبي. أما بالنسبة للعينة، فقد تباينت أحجامها من دراسة لأخرى، إذ اعتمدت بعض الدراسات على عينات كبيرة، في حين استخدمت دراسات أخرى عينات أصغر، كما قام بعض الدراسات بدراسة مجتمعات تتكون من ذكور وإناث، في حين اتجهت دراسات أخرى لدراسة الجنسين. وقد توصل غالب الدراسات إلى وجود مجموعة من العوامل والمتغيرات التي تؤدي إلى ارتفاع مستويات الضغوط النفسية والمهنية. وتختلف تأثيرات هذه العوامل حسب بعض المتغيرات، مثل السمات الشخصية والظروف الاجتماعية والاقتصادية والبيئية. كما أن لهذه الضغوط تأثيرات في حياة الأفراد الأسرية والنفسية والصحية، بالإضافة إلى أدائهم الوظيفي ومستوى جودة الأداء. وقد أكد بعض الدراسات إمكانية بناء برامج فعالة لعلاج الضغوط النفسية وتخفيف حدتها على الأفراد العاملين في مجالات مختلفة. واستفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في اختيار أداة البحث، وتحديد المتغيرات المدروسة، والمقارنة بين نتائج هذه الدراسات والدراسة الحالية للوصول إلى نتائج متفق عليها تُعد إضافة للتراث العلمي في هذا المجال. كما أن الدراسة الحالية أُعدت بناءً على توصيات بعض الدراسات في مجال الضغوط النفسية الأكاديمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على وصف عينة الدراسة، وجمع المعلومات عنها.

مجتمع الدراسة وعينته:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية البنات، البالغ عددهن 309 طالبات؛ إذ تم أخذ عينة مقصودة من طالبات الكلية ومقدارها 50 طالبة، وبعد أن قامت الباحثة بالاستعانة بأداة الدراسة، تم توزيعها على أفراد العينة وخضعت للتحليل جميعها.

أدوات الدراسة

لجمع المعلومات في هذه الدراسة، استخدمت الباحثة الأدوات الآتية لإعدادها:

- **مقياس الضغوط النفسية التعليمية**

بناء المقياس: قامت الباحثة بإعداد المقياس النفسي وفق الأساليب العلمية المتبعة لبناء الأدوات، وبناءً على ما تم الاطلاع عليه من الأدب التربوي والنفسي في هذا المجال والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتم عرضها على مجموعة من المختصين في مجال التربية وعلم النفس لمعرفه مدى هذه الفقرات لتخدم أهداف الدراسة.

- **تصحيح فقرات المقياس:**

تم تصحيح فقرات المقاييس وفق تدرج ثلاثي، فوضعت ثلاثة بدائل (اختيارات) للإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس، هي (دائمًا، أحيانًا، أبدًا)، أخذت الأوزان (1، 2، 3)، وصيغت العبارات معبِّرة عن الضغوط النفسية التعليمية.

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

صدق المحكمين:

"يعرف صدق الاختبار بأنه مدى تحقيق الاختبار للغرض الذي أعد من أجله" (عودة، وملكاوي، 1992).

بمعنى أن الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه، وتم التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين لمعرفة الأمور الآتية:

أ/ مدى وضوح الفقرات، وهل صياغتها الآلية تعطي المعنى المطلوب؟

ب/ تحديد الفقرات المكرَّرة التي تعطي المعنى نفسه.

ج/ مدى ملاءمة كل فقرة في قياس السلوك لدى الطالبات.

د/ تعديل أي فقرة تحتاج إلى تعديل.

ثبات أداة الدراسة

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات لفقرات المقياس كما هو موضح في الجدول أدناه؛ إذ يُلاحظ أن معامل الثبات لمحور الدراسة مرتفع، يتراوح 065 وهو أكبر من 60%، مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وهذا دليل كافٍ لأنْ تتمتع أداة الدراسة بمعامل ثبات عالٍ. وعليه فالباحثة قد تأكدت من صدق أداة الدراسة وثباتها مما يجعلها على ثقة من صحتها وصلاحيتها للتحليل والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها. تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة الدراسة والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) معاملات ثبات كرونباخ ألفا

المحور	البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
البعد العام	الضغوط النفسية	19	.065

المعالجات الإحصائية

تم تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS:

1. التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

2. اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

النتائج ومناقشتها

تناولت الباحثة تحليل البيانات الشخصية لأفراد العينة ومناقشتها كالآتي:

الجدول (2) خصائص أفراد العينة

الرقم	العوامل	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
1	التخصص	رياض الأطفال	22	44.0
		اللغة الانجليزية	28	56.0
	المجموع		50	100.0
2	المستوى الدراسي	الاول	6	12.0
		الثاني	23	46.0
		الثالث	15	30.0
		الرابع	6	12.0
	المجموع		50	100.0

من خلال الجدول (2) يتبين أن هناك تقاربًا نوعًا ما بين أفراد العينة في التخصصين، وبالتالي سيكون هناك مصداقية أكثر في البيانات؛ لأننا سنحصل على إجابات متكافئة لتخصصين. أما من حيث المستوى الدراسي فقد حل المستوى الدراسي الثاني في المرتبة الأولى بنسبة بلغت 46.0%، والمستوى الثالث جاء ثانيًا بنسبة 30.0%، وبالتالي فالمستويان مقبولان للإجابة عن مقاييس مستوى الضغوط النفسية وقياسه لبداية تحصيلهم العلمي.

المناقشة والتحليل

تحليل بيانات مقياس الضغوط النفسية التعليمية:

قامت الباحثة بتحليل مقياس الضغوط النفسية التعليمية ووصفه على النحو الآتي:

الجدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الضغوط النفسية التعليمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	أفقد الحماس اثناء المذاكرة.	2.3000	.54398	مرتفع	4
2	أشعر بالتعب في أثناء اليوم الدراسي على الرغم من قضاء ساعات كافية من النوم.	2.2600	.59966	متوسط	6
3	لا أجد تعاونًا من زملائي في الكلية	1.6200	.63535	متوسط نوعًا ما	8
4	المعلم لا يهتم كثيرًا بشؤون الطالب	2.1800	.66055	متوسط	7
5	المعلم لا يهتم كثيرًا بشؤون الطالب.	2.2800	.60744	مرتفع	5
6	بعض اللوائح والأنظمة تحمل الطالب أكثر من طاقته.	2.4000	.49487	مرتفع	2
7	بعض المعلمين والمعلمات لا يمنحون الطالب التقدير الذي يستحقه.	1.8200	.66055	متوسط	16
8	لا يوجد معلمون ولا معلمات يقدرون الجهد الذي أبذله.	2.0800	.63374	متوسط	10
9	تضايقني كثرة الأنشطة والواجبات الدراسية.	2.0600	.51150	متوسط	12
10	بعض المعلمين والمعلمات يعاملون الطالب بجفاء.	2.0800	.77828	متوسط	11
11	يضايقني وجود طالبات مزعجات بالصف.	2.1600	.61809	متوسط	8
12	أجد صعوبة في التركيز في الدرس.	2.0200	.47337	متوسط	13
13	أشعر بالملل بسرعة.	2.3200	.65278	مرتفع	3
14	أجد صعوبة في التركيز في الدرس.	1.7400	.69429	مرتفع	17
15	أصبحت كثير النسيان.	1.9200	.48823	متوسط	15
16	تضايقني كثرة الأسئلة من المعلمين.	2.1200	.71827	متوسط	9
17	أجد صعوبة في استيعاب معلومات الدرس.	1.9400	.76692	متوسط	14
18	اضطرب إذا لم أوفق في الإجابة عن أسئلة المعلم.	2.5800	.70247	مرتفع	1
19	أجد صعوبة في التفاهم مع المعلمين والمعلمات.	1.6600	.71742	متوسط	19
	الإجمالي	2.0811	.76913	متوسط	

من الجدول (3) يتضح أن مستوى الضغوط النفسية التعليمية متوافر بمستوى متوسط، حيث بلغ الوسط الحسابي 2.0811، وبانحراف معياري بلغ 76913، وكان ترتيب أهم الفقرات كالآتي:

حل في الترتيب الأول الفقرة الثامنة عشر التي تنص: "**أضطرب اذا لم أوفق في الإجابة عن أسئلة المعلم**"، وحصلت على متوسط حسابي مقداره 2.5800 وانحراف معياري بلغ .70247 مما يدل على إجماع العينة بموافقة مرتفعة.

وحل في الترتيب الثاني الفقرة السادسة التي تنص على: "**بعض اللوائح والأنظمة تحمّل الطالب أكثر من طاقته**" حصلت على متوسط حسابي مقداره 2.2400 وانحراف معياري .49487، مما يدل على إجماع العينة بموافقة مرتفعة.

وحلت في المرتبة الثالثة الفقرة الثالثة عشرة التي تنص على: "**أشعر بالملل بسرعة**"؛ حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ 2.3200 بانحراف معياري بلغ .65278، مما يدل على إجماع العينة بموافقة مرتفعة.

وحلت في المرتبة الأخيرة الفقرة التاسعة عشرة التي تنص على: "**أجدُ صعوبة في التفاهم مع المعلمين والمعلمات**" بمتوسط حسابي بلغ 1.6600 وانحراف معياري .71742، مما يدل على إجماع العينة بموافقة متوسطة. مما يُظْهِرُ أنَّ هناك إشكالية لدى بعض الهيئة التدريسية في كيفية التواصل مع الطالبات.

أختبار فرضيات الدراسة:

1. اختبار الفرضية الأولى

الجدول (4) اختبار الفرضية الأولى

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1.427	.315		4.537	.000
الضغوط النفسية	.336	.160	.290	2.098	.041

من خلال الجدول (4) يتبين وجود درجة إحصائية في فروق الضغوط النفسية التعليمية لدى أفراد العينة؛ إذ بلغت قيمة t المحسوبة (2.098) ومستوى الدلالة (sig) بلغت (0.41) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة في الدراسة، وبالتالي تحقيق الفرضية الأولى وقبولها، والتي تنص على: تتعرض طالبات كلية البنات لمستوى مرتفع من

الضغوط النفسية التعليمية لدى أفراد العينة، تتفق مع دراسة دخان (2010)، (طاطور،2011) (Essel & owusu ,2017)

2. الفرضية الثانية– الثالثة:

الجدول (5) اختبار الفرضية الثانية والثالثة

مستوى الضغوط النفسية التعليمية					
البعد	العدد	أقل إجابه	أعلى إجابة	المتوسط	الانحراف المعياري
الضغوط النفسية	50	1.58	2.84	2.0811	.30545
Valid N (listwise)	50				

الجدول (6) اختبار الفرضية الثانية والثالثة

الرقم	العوامل	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
1	التخصص	رياض الأطفال	22	44.0
		اللغة الإنجليزية	28	56.0
	المجموع		50	100.0
2	المستوى الدراسي	الأول	6	12.0
		الثاني	23	46.0
		الثالث	15	30.0
		الرابع	6	12.0
	المجموع		50	100.0

خلال الجدول (5) و(6) يتبين وجود درجة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسية التعليمية، بما أن الوسط الحسابي لجميع إجابات الفقرات للضغوط النفسية هو أعلى من الوسط الحسابي الافتراضي، وعليه توصلت الدراسة إلى تحقيق الفرضية الثانية الثالثة، والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط النفسي تبعًا لمتغير التخصص العلمي، المستوى الدراسي:

تتفق مع نتائج دراسة (طاطور، 2010) ودراسة (الزيود، 2005) و(Ramli & others,2018) في المستوى الدراسي، وتختلف في التخصص العلمي.

النتائج والتوصيات:

أولًا: النتائج: توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، هي:

1. أن مستوى الضغوط النفسية متوافر بمستوى مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة.
2. أظهرت الدراسة أن هناك علاقة سلبية بين المزاج السيئ والإخفاق في الامتحانات.
3. أظهرت الدراسة وجود قصور في التفاهم بين الطالبات وبعض الهيئة التدريسية يعيق الفهم والاستيعاب.

ثانيًا: التوصيات:

1. زيادة التركيز على أساليب التعامل الإيجابية مع الضغوط النفسية لدى الطالبات.
2. تقديم قدر مناسب من الدعم للطالبات من خلال خفض مصادر الضغوط النفسية، كزيادة الدافعية وإكسابهم المهارات والكفايات اللازمة التعليمية.
3. تقديم البرامج الارشادية واستخدامها في كيفية التعامل مع المواقف الضاغطة بمختلف أنواعها.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

1. القرآن الكريم
2. إبراهيم، لطفي عبد الباسط (1994)، عوامل الضبط المدرسي المدرك في علاقتها بضغوط الدراسة لدى تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة، منبئات بالتحصيل. حولية كلية التربية بجامعة قطر. (11)، 551 – 586.
3. الأحمد، أمل ومريم، رجاء محمود (2009). أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 10 (01 .) 16 – 37.
4. إسماعيل، أزاد على (2021)، تعامل الإسلام مع الضغوط Book idea. Asder.com
5. حبيب، مجدي عبدالكريم، (1990)، اختبار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
6. ختاتنة، سامي محسن، أبو سعد، أحمد عبد اللطيف، (2015)، علم النفس الإعلامي، دار الميسرة
   – Libray. Iugaza.edu.ps نشر بتاريخ 31-8-2020
7. دخان، صهيب (2010)، أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.
8. دسوقي، محمد احمد (1988)، علاقة مركز التحكم بمفهوم الذات، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية، مج 1
9. الرمادي، نور أحمد محمد (2006). فعالية برنامج ارشادي سلوكي جمعي يستخدم التدريب على الضبط الذاتي لخفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية بالفيوم. (4)281-3
10. الزكري. نوال محمد (2008). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في كلية التربية بجازان. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة أم القرى.
11. زهران، نيفين محمد (2011). وجهة الضبط وعلاقتها بكل من الضغوط النفسية وبعض أساليب تنشئة الآباء في تنشئة الأبناء لدى عينة من المراهقين من الجنسين، كلية البنات للتربية، جامعة أم القرى.
12. الزيود، نادر(2005). استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 00-21.
13. الشحومي، عبدالقادر (2003). مصدر الضبط (الداخلي –الخارجي) وعلاقته بمفهوم الذات وفق بعض المتغيرات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمر المختار، ليبيا.
14. شند، سميرة محمد إبراهيم والأنور، محمد إبراهيم محمد (2006). قلق المستقبل وعلاقته بالضغوط النفسية لدى شرائح مهنية مختلفة. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. 1 (35) 772 – 829
15. طاطور، ياسمين عاطف (2011). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.
16. العاسمي، رياض (2011). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المركز على العميل والتغذية الراجعة البيولوجية في تخفيض درجة الضغط النفسي والقلق كسمة، وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المعلمين. مجلة جامعة دمشق. 27 (1) 219 – 281.
17. عبدالرحمن ، محمد السيد(1998).دراسات في الصحة النفسية، ج1، القاهرة، دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع.
18. عبدالخالق، أحمد محمد (1998). الصدمة النفسية، مطبوعات جامعة الكويت، ط1، الكويت.
19. عبدالله، محمد قاسم (2014). مدخل إلى الصحة النفسية، دار الفكر عمان، الأردن: 115.
20. عبيد، ماجدة بهاء الدين (2008). الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية، عمان، دار صفاء.
21. عسلية، محمد ابراهيم (2005). الضغوط النفسية الناتجة عن الحواجز الإسرائيلية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، كلية التربية جامعة الأقصى. 1 – 19.

22. العلمي، دلال (2003). دراسة مقارنة في متغيرات التوتر والضغوط النفسية والاكتئاب ومهارات التعامل مع الضغوط بين طلبة الجامعات الفلسطينية والأردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

23. عودة ،أحمد سليمان ، ملكاوي ، فتحي ،حسن (1987). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، الأردن: مكتبة المنار.

24. العويضة، سلطان (2003). العلاقة بين مصادرة الضغوط وأساليب التدبر لدى عينة من الطلبة المغتربين والطلاب غير المغتربين، دراسة غير منشورة.

25. القحطاني، وهف (2000). العوامل المدرسية المؤدية إلى قصور أداء المعلمين في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض، ملخص رسالة ماجستير، رسالة الخليج العربي، تصدر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 77، السنة 12.

26. قشقوش، إبراهيم بن زكي والأحمدي، محمد بن عليثة (2000). العلاقة بين الممارسة المهنية والشعور بالضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات المدارس المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية. 13 . 119 – 164.

27. القيسي، وفاء عبدالله (2014). مركز الضبط وعلاقته ببعض الحاجات النفسية لطفل الروضة بمدينة سيئون، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حضرموت.

28. محمد، رحمة ميلاد، المهدي، نادية علي (2022). مستوى الضغوط النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس المتزوجات بكلية الآداب، جامعة سبها في ضوء بعض المتغيرات، جامعة سبها، ليبيا.

29. محمد، يوسف (1999). الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ع18(21) 118-251.

30. المساعيد، أصلان صبح (2013)، الأساليب الإيجابية والسلبية في مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بمركز الضبط ومتغيرات أخرى لدى عينة من طلبة جامعة آل البيت، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 2 (2).

31. ملحم، سامي محمد (2001). الإرشاد والعلاج النفسي، دار المسيرة، عمان، 140-142.

32. موسى، رشاد علي (1993). علم النفس المرضي، دراسات في علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر.

33. ندى، يحيى (1998). مصادر ومستوى الضغط النفسي وعلاقتها بالروح المعنوية كما يراها معلمو وكالة الغوث في منطقة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس، جامعة النجاح.

34. النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (2013). الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

35. هلال، محمد (1999). مهارات إدارة الضغوط، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

1. Alaphilippe,Bernard,et al (1998);Estime de soi,locus de controle et exclusion,bulletin de psychologie ,tome L,N429,P331-337..
2. Aslevis- le herpeux (1989) : un facteue psychologique de la superstitionet de la croyance aux para science " le locus of control" Revue internationale de la psychologie , tome 2nd
3. Banckaert,A& Aljoncic, A(1995);dictionnaire Encyclopedique'le petit Larousse 'Paris.
4. Devi, sathya & Mohan, shaj (2015). Study on stress and itseffects on college student, International Journal of Scientific Engineering and Applied Sconce(1 ,
5. Essel, George & Owusu, Patric (2017), Causes of students stress its effects on their academic success ,and mangment by students, Case study of seinajoki university of applied sciences, https://www.theseus.fi/bitsream/handle.
6. Ibrahim, H., & Al Mashaan, O. (2004) Job Stress and its Relation with Type A: Iocus of Control, Arabic Studies in Psychology, 3 (2): 5-32.

7. Leanardie ,N, lescarret, o & ouluagie ,M(1996) : le control psychologique et levaluation de soi de l enfance a l adolescence, revue enfance ,PUF,n3.
8. Ramli, Nur Hamizah & Alavi, masoumeh & Mehrinezhad, Abolghasem & Behavioral, Atefah (2018), Academic Stress and Self-Regulation among University students in Malaysia: Mediator Role of Mindfulness, Behavioral Science.

الملحق (1)

(مقياس الضغوط النفسية التعليمية): تمثل العبارات التالية مصادر الضغوط النفسية في المجال التعليم التي تشعر بها عزيزتي الطالبة، قدر لكل عبارة مدى صحتها لديك.

ت	العبارات	دائمًا	أحيانًا	أبدًا
1	أفقد الحماس في أثناء المذاكرة.			
2	أشعر بالتعب في أثناء اليوم الدراسي على الرغم من قضاء ساعات كافية من النوم.			
3	لا أجد تعاونًا من زملائي في الكلية .			
4	المعلم لا يهتم كثيرًا بشؤون الطالب.			
5	بعض اللوائح والأنظمة تحمل الطالب أكثر من طاقته.			
6	بعض المعلمين والمعلمات لا يمنحون الطالب التقدير الذي يستحقه.			
7	لا يوجد معلمون ولا معلمات يقدرون الجهد الذي أبذله.			
8	تضايقني كثرة الأنشطة والواجبات الدراسية.			
9	بعض المعلمين والمعلمات يعاملون الطالب بجفاء.			
10	يضايقني وجود طالبات مزعجات بالصف.			
11	أشعر بالملل بسرعة .			
12	أجد صعوبة في التركيز في الدرس.			
13	أصبحت كثير النسيان.			
14	تضايقني كثرة الأسئلة من المعلمين .			
15	اجد صعوبة في استيعاب معلومات الدرس.			
16	اضطرب اذا لم اوفق في الإجابة على أسئلة المعلم.			
17	أجد صعوبة في التفاهم مع المعلمين والمعلمات.			
18	يضايقني استخفاف بعض المعلمين بطلابهم.			
19	أفكر كثيرًا بالانسحاب من الدراسة الجامعية.			

دور الإذاعة في التوعية الصحية

(دراسة ميدانية سوسيولوجية على عينة من مستمعي إذاعة الـمـكـلا)

The Role of Radio in Health Awareness
(A Sociological Field Study on a Sample of Mukalla Radio Listeners)

د.دعاء سالم يعقوب باوزير[1]، زهرة قاسم غالب شمسان[2]

[1]أستاذ مساعد، ، قسم الإعلام، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حضرموت

[2]طالبة، قسم الإعلام، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حضرموت

Sajaabdullah952@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/6/10 تاريخ القبول: 2025/8/15

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل دور إذاعة المكلا في نقل المعلومات الصحية وتوجيهات الوقاية الصحية للجمهور في مدينة المكلا. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة عشوائية قوامها (120) مستمعًا لإذاعة المكلا من المتابعين للبرامج الصحية.

أظهرت النتائج ارتفاع مستوى استماع الجمهور لبرامج التوعية الصحية، وفاعلية هذه البرامج في تعزيز الوعي الصحي، مع وجود تحديات تواجه الإذاعة، أبرزها ضعف الإمكانيات المالية والتقنية.

الكلمات المفتاحية:

- دور الإذاعة.
- التوعية الصحية.
- إذاعة المكلا.
- الإعلام الصحي.
- نظرية الاستخدامات والإشباعات.

ABSTRACT:

This study aims to analyze the role of Mukalla Radio in transmitting health information and prevention guidelines to the public in the city of Mukalla. The descriptive analytical approach was used with a questionnaire distributed to a random sample of 120 listeners who regularly follow health programs.

The findings revealed a high level of audience engagement with health awareness programs, highlighting their effectiveness in raising health awareness, despite challenges like limited financial and technical resources and technical resources.

Key Words:

- **Radio Role**
- **Health Awareness**
- **Mukalla Radio**
- **Health Media**
- **Uses and Gratifications Theory**

مقدمة:

تؤدي وسائل الإعلام دورًا رئيسًا في تشكيل وعي الأفراد والمجتمعات بالقضايا الصحية؛ إذ أصبحت من الوسائل الفعَّالة في نشر الثقافة الصحية والتوعية بمخاطر الأمراض وطرق الوقاية منها (الحويحي، 2000). وفي ظل التطورات المتسارعة في تكنولوجيا الإعلام، زاد دور الإذاعة؛ بوصفها وسيلة اتصال جماهيري، تصل إلى فئات واسعة من الجمهور، خاصة في المناطق التي يصعب فيها الوصول إلى الخدمات الصحية (خطابية، 2002).

تُعد الصحة من أهم مقومات الحياة السليمة، فهي مطلب إنساني واجتماعي لكل فرد ومجتمع (محمود، 1991)، ومن هنا تأتي أهمية التوعية الصحية بوصفها وسيلة لتعزيز أنماط الحياة الصحية، وتقليل مخاطر الإصابة بالأمراض. وفي مدينة المكلا، تؤدي إذاعة المكلا دورًا ملموسًا في تقديم برامج التوعية الصحية، التي تهدف إلى زيادة الوعي الصحي لدى الجمهور (عاشور، 2018).

تنطلق هذه الدراسة من الحاجة الملحة لتقييم مدى تأثير هذه البرامج الصحية، واستكشاف التحديات التي تواجه القائمين على إعدادها، ومدى إسهامها في تغيير سلوكيات المستمعين.

وقد اعتمدت الدراسة على نظرية الاستخدامات والإشباعات لفهم دوافع الجمهور للاستماع إلى البرامج الصحية، وأنماط تفاعلهم معها (كاتز وبلوملر،)1974.

الإطار النظري

أولًا: مفهوم الدور الإعلامي

يشير الدور الإعلامي إلى مجموعة الوظائف التي تقوم بها وسائل الإعلام لتحقيق أهداف معينة داخل المجتمع، مثل الإخبار، التثقيف، الترفيه، والتوعية (الدليمي، 2012). وتكمن أهمية الدور الإعلامي في قدرته على التأثير في اتجاهات الجمهور وسلوكياته، خاصة في القضايا الصحية التي تتطلب مستوًى عاليًا من الوعي (الجبور، 2013).

ثانيًا: مفهوم التوعية الصحية

التوعية الصحية هي عملية منظمة، تهدف إلى تعزيز المعرفة الصحية بين الأفراد والجماعات، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة؛ للوقاية من الأمراض، وتحسين جودة الحياة (عبد المنعم، 1991). وقد أشار يوسف

(1997) إلى أن التوعية الصحية لا تقتصر على تقديم المعلومات، بل تشمل أيضًا التأثير في المواقف والسلوكيات الصحية للأفراد.

ثالثًا: مفهوم الإعلام الصحي

يُعرَّف الإعلام الصحي بأنه الجهود الاتصالية التي تهدف إلى نشر المعلومات الصحية، من خلال وسائل الإعلام المختلفة؛ بهدف زيادة وعي الجمهور بالقضايا الصحية (الحويحي، 2000).ويؤكد زبادي (2004) أن الإعلام الصحي يعتمد على أساليب جذب انتباه الجمهور، وإيصال الرسائل الصحية بطريقة ميسَّرة ومؤثرة.

رابعًا: نظرية الاستخدامات والإشباعات

1- نشأة النظرية:

ظهرت نظرية الاستخدامات والإشباعات في سبعينيات القرن العشرين؛ إذ طوَّرها كُلٌّ من كاتز وبلوملر (Katz & Blumler, 1974)، كردٍّ فعلٍ على النظريات التقليدية، التي كانت تعدُّ الجمهور سلبيًا في تعامله مع وسائل الإعلام.

2- افتراضات النظرية:

أ- الجمهور نشط في اختيار الوسائل الإعلامية التي تناسب احتياجاته (Katz et al., 1974)

ب- الأفراد يستخدمون وسائل الإعلام لتحقيق أهداف، مثل: التثقيف، التوجيه، الترفيه، والهروب من الواقع (بلوملر وكاتز، 1974).

ج- المحتوى الإعلامي يتم تقييمه من قِبل الجمهور بناءً على مدى قدرته على إشباع احتياجاتهم (McQuail, 1997).

3- استخدام النظرية في هذه الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على نظرية الاستخدامات والإشباعات لفهم دوافع مستمعي إذاعة المكلا للاستماع إلى البرامج الصحية، ومدى تحقيق هذه البرامج للإشباعات المعرفية والتثقيفية لديهم (كاتز وبلوملر، 1974).

خامسًا: منهجية الدراسة

1. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعد من أكثر المناهج استخدامًا في الدراسات الإعلامية، لأنه يساعد في وصف الظواهر، ودراسة خصائصها، وتحليل علاقتها بالمتغيرات المختلفة (عابدين، 2010).

2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مستمعي إذاعة المكلا في مدينة المكلا، الذين يتابعون البرامج الصحية خلال فترة تنفيذ الدراسة (نوفمبر 2023م – أبريل 2024م).

3. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة، مكوَّنة من (120) مستمعًا من الذكور والإناث، بهدف تمثيل الفئات العمرية والاجتماعية المختلفة من سكان مدينة المكلا.

4. أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات؛ إذ صُممت بناءً على الأهداف المحدَّدة وأسئلة البحث، وتضمَّنتْ أربعة محاور رئيسة، هي:

أ- البيانات الديموغرافية

ب- مستوى متابعة البرامج الصحية.

ج- تقييم الجمهور لمحتوى البرامج الصحية.

د- أثر البرامج في تغيير السلوك الصحي.

5. إجراءات جمع البيانات:

أ- تم تصميم الاستبانة بعد مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة.

ب- عُرِضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتأكُّد من صدقها الظاهري.

ج- وُزِّعت الاستبانات ورقيًا على أفراد العينة خلال شهري مارس وأبريل 2024م.

د- تم استرجاع جميع الاستبانات بنسبة استجابة بلغت 100%.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحليل البيانات، تم استخدام برنامج SPSS، وشملت الإجراءات الإحصائية ما يأتي:

أ- التكرارات والنسب المئوية

ب- المتوسطات الحسابية

ت- الانحرافات المعيارية

ث- اختبار (T) للفروق بين متوسطات المجموعات

ج- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

نتائج الدراسة وتحليل البيانات

أولًا: خصائص العينة:

1- توزيع العينة حسب الجنس:

جدول رقم (1) يبين بيانات أفراد العينة بحسب متغير الجنس

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	45	%37
	أنثى	75	%63
الإجمالي		**120**	**%100**

المصدر: إعداد الباحثتين من بيانات الدراسة الميدانية 2024.

ومن خلال نتائج الجدول (1) لاحظت الباحثتان أن نسبة (37%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة هم من الذكور، في حين أنَّ نسبة (63%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة هم من الإناث، فغالب العينة هم من الإناث؛ ويعود السبب في ذلك أن أكثر المستمعين للإذاعة هم الإناث.

2- توزيع العينة حسب الفئة العمرية:

جدول رقم (2) يبين بيانات أفراد العينة بحسب متغير العمر

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
العمر	أقل من 18 سنة	7	%6
	من 18-30 سنة	41	%34
	من 30-50 سنة	34	%28
	أكثر من 50 سنة	38	%32
الإجمالي		**120**	**%100**

المصدر: إعداد الباحثتين من بيانات الدراسة الميدانية 2024

من خلال نتائج الجدول (2) لاحظت الباحثتان أن نسبة (34%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة تراوحتْ أعمارهم بين (18 – 30 سنة) محتلة المرتبة الأولى، وترى الباحثتان أن أفراد العينة يتوزعون بنسب متفاوتة بين فئات الأعمار المختلفة.

3- توزيع العينة حسب المستوى التعليمي:

جدول رقم (3) يبين بيانات أفراد العينة بحسب متغير المستوى التعليمي

الخاصية	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	أساسي	23	%19
	ثانوي	18	%15
	بكالوريوس	75	%63
	دكتوراه	4	%3
الإجمالي		120	%100

المصدر: إعداد الباحثتين من بيانات الدراسة الميدانية 2024

من خلال نتائج الجدول لاحظت الباحثتان أن نسبة (63%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلاتهم العلمية بكالوريوس محتلة المرتبة الأولى، وترى الباحثتان أن أفراد العينة يتوزعون بنسب متفاوتة بين المؤهلات العلمية، والشكل.

ثانيًا: الإجابة عن أسئلة الدراسة:

التحليل الوصفي للبرامج الصحية في إذاعة المكلا:

احتوت الأسئلة على تقديم البرامج الصحية في إذاعة المكلا (4 أسئلة)؛ ولذلك تم التحليل الوصفي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات تقديم البرامج الصحية في إذاعة المكلا على النحو الآتي:

تم التوصل إلى النتائج المتعلقة بالإجابات عن أسئلة تقديم البرامج الصحية في إذاعة المكلا، ومتوسط درجات التوافر لكل منهما، ومعنوية الاتجاه العام لإجابات أفراد عينة الدراسة، ومتوسط هذا التوافر والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتلك الفقرات، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4) يوضح التحليل الوصفي ونتائج اختبار(t) لقياس معنوية الاتجاه العام للعينة عن تقديم البرامج الصحية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t-Test	مستوى الدلالة	مستوى التوافر	الترتيب
1	تقدم الإذاعة البرامج الصحية طوال اليوم	4.04	0.95	12.00	0.000	متوافر بدرجة عالية	3
2	تقدم الإذاعة الموضوعات بناء على احتياجات الجمهور	3.84	1.23	7.49	0.000	متوافر بدرجة عالية	4
3	يوجد تنوع في برامج الإذاعة الصحية التي تقدمها إذاعة المكلا	4.25	0.92	14.97	0.000	متوافر بدرجة عالية جدًا	2
4	إن إذاعة المكلا تغطي الأخبار الصحية العاجلة والطارئة بشكل كافٍ	4.32	0.89	16.30	0.000	متوافر بدرجة عالية جدًا	1
	الإجمالي	4.11	0.611	19.89	0.000	متوافر بدرجة عالية	

من خلال بيانات الجدول يتضح الآتي:

- بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات عينة أفراد الدراسة عن تقديم البرامج الصحية في إذاعة المكلا (4.11)، وهذا يعني أن مستوى إدراك أفراد عينة الدراسة عن توافر محور البرامج مجتمعة معًا تقع عند المستوى (متوافر بدرجة عالية)، حيث تنتمي قيمة المتوسط العام إلى فئة المقياس (3.40 إلى أقل من 4.20) والذي يشير إلى التوافر بدرجة عالية للبرامج، كما تشير قيمة الانحراف المعياري العام إلى تقارب الآراء وتجانسها حول محور البرامج الصحية، حيث بلغت قيمته (0.611) ويفسر ذلك بتقارب الآراء وتجانسها حول محور البرامج الصحية في إذاعة المكلا
- يبين تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى توافر فقرات محور البرامج الصحية أنَّ متوسط درجات التوافر لكافة الفقرات الأربع تراوحت بين (3.84- 4.32) وبالتالي كانت في المستويين (متوافر بدرجة عالية ومتوافر بدرجة عالية جدًا)، حيث كان أدنى تلك الفقرات توافرًا الفقرة رقم (2) تقدم الإذاعة الموضوعات بناء على احتياجات الجمهور، بمتوسط حسابي بلغ (3.83)، والذي يشير إلى توافر بدرجة عالية للفقرة وبانحراف معياري (1.23)، ويشير إلى أن إذاعة المكلا تقدم الموضوعات بناء على احتياجات الجمهور بدرجة عالية، ويفسر ذلك إلى تقارب الآراء وتجانسها حول الفقرة، وكانت أعلى تلك الفقرات

توافرًا الفقرة رقم (4) إنَّ إذاعة المكلا تغطي الأخبار الصحية العاجلة والطارئة بشكل كافٍ، بمتوسط حسابي بلغ (4.32)، والذي يشير إلى توافر بدرجة عالية جدًا، وبانحراف معياري (0.89)، ويفسر ذلك إلى تقارب الآراء وتجانسها حول الفقرة.

- بصورة عامة كانت قيم مستوى الدلالة معنوية وبدرجة كبيرة جدًا، وفي صورة واضحة ومتسقة من الناحية الإحصائية لكافة الفقرات الأربع ($P>0.05$) فيما يتعلق باتجاه إجابات أفراد العينة نحو محور البرامج الصحية في إذاعة المكلا، وهذا ما أظهرته قيم اختبار (t) ومستوى الدلالة الإحصائية، حيث كانت قيم مستوى الدلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) لكافة الفقرات الأربع، مما يشير إلى معنوية الاتجاه عن قيمة المتوسط الفرضة لمقياس ليكرت الخماسي والذي يساوي (3).

2- التحليل الوصفي لـ التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في تنفيذ دورها في التوعية الصحية:

احتوت الأسئلة على التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في تنفيذ دورها في التوعية الصحية (6 أسئلة)، ولذلك تم التحليل الوصفي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في تنفيذ دورها في التوعية الصحية على النحو الآتي:

تم التوصل إلى النتائج المتعلقة بالإجابات عن أسئلة التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في تنفيذ دورها في التوعية الصحية، ومتوسط درجات التوافر لكل منهما، ومعنوية الاتجاه العام لإجابات أفراد عينة الدراسة، ومتوسط هذا التوافر والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتلك الفقرات، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (5) يوضح التحليل الوصفي ونتائج اختبار(t) لقياس معنوية الاتجاه العام لعينة الدراسة عن التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في تنفيذ دورها في التوعية الصحية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t-Test	مستوى الدلالة	مستوى التوافر	الترتيب
1	تحسين الموارد المالية والتقنية لإذاعة المكلا سيسهم في تعزيز دورها في التوعية الصحية	4.12	0.68	18.03	0.000	متوافر بدرجة عالية	1
2	تطوير الكفاءات الصحية للمذيعين وتحسين جودة المحتوى الصحي سيؤدي إلى تحسين أداء إذاعة المكلا في التوعية الصحية	4.01	0.85	13.01	0.000	متوافر بدرجة عالية	4

3	تعزيز الوعي الصحي لدى الجمهور سيسهم في تحقيق تأثير أكبر لإذاعة المكلا في التوعية الصحية	3.81	1.12	7.91	0.000	متوافر بدرجة عالية	5
4	التخطيط الاستراتيجي للتواصل والوصول إلى جميع شرائح المجتمع سيساعد في التغلب على التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في التوعية الصحية	4.05	0.96	11.97	0.000	متوافر بدرجة عالية	2
5	الإصلاحات في التنظيم والسياسة ستسهم في تحسين قدرة إذاعة المكلا على تنفيذ دورها في التوعية الصحية	4.03	1.10	10.25	0.000	متوافر بدرجة عالية	3
6	قلة الوعي الصحي لدى الجمهور يصعّب مهمة إذاعة المكلا	3.93	1.24	8.21	0.000	متوافر بدرجة عالية	6
	الإجمالي	4.01	0.53	20.86	0.000	متوافر بدرجة عالية	

من خلال بيانات الجدول يتضح الآتي:

- بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات عينة أفراد الدراسة عن التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في تنفيذ دورها في التوعية الصحية (4.01)، وهذا يعني أن مستوى إدراك أفراد عينة الدراسة عن توافر محور التحديات مجتمعة معًا تقع عند المستوى (متوافر بدرجة عالية)، حيث تنتمي قيمة المتوسط العام إلى فئة المقياس (3.40 إلى أقل من 4.20) والذي يشير إلى التوافر بدرجة عالية للبرامج، كما تشير قيمة الانحراف المعياري العام إلى تقارب الآراء وتجانسها حول محور البرامج الصحية، حيث بلغت قيمته (0.53) ويفسر ذلك بتقارب الآراء وتجانسها حول محور التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في تنفيذ دورها في التوعية الصحية.
- يبين تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى توافر فقرات محور التحديات التي تواجه إذاعة

المكلا في تنفيذ دورها في التوعية الصحية أنَّ متوسط درجات التوافر لكافة الفقرات الست تراوحت بين (3.93- 4.12) وبالتالي كانت في المستوى (متوافر بدرجة عالية)، حيث كان أدنى تلك الفقرات توافرًا الفقرة رقم (6) قلة الوعي الصحي لدى الجمهور يصعّب مهمة إذاعة المكلا ، بمتوسط حسابي بلغ (3.93)، والذي يشير إلى توافر بدرجة عالية للفقرة وبانحراف معياري (1.24)، ويشير إلى أن قلة الوعي الصحي لدى الجمهور يصعّب مهمة إذاعة المكلا بدرجة عالية، ويفسر ذلك بتقارب الآراء وتجانسها حول الفقرة، وكانت أعلى تلك الفقرات توافرًا الفقرة رقم (1) تحسين الموارد المالية والتقنية لإذاعة المكلا سيسهم في تعزيز دورها في التوعية الصحية بمتوسط حسابي بلغ (4.12) ، والذي يشير إلى توافر بدرجة عالية جدًا، وبانحراف معياري (0.68)، ويفسر ذلك بتقارب الآراء وتجانسها حول الفقرة.

- بصورة عامة كانت قيم مستوى الدلالة معنوية وبدرجة كبيرة جدًا، وفي صورة واضحة ومتسقة من الناحية الإحصائية لكافة الفقرات الست (P>0.05) فيما يتعلق باتجاه إجابات أفراد العينة نحو محور البرامج الصحية في إذاعة المكلا، وهذا ما أظهرته قيم اختبار(t) ومستوى الدلالة الإحصائية، حيث كانت قيم مستوى الدلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) لكافة الفقرات الست، مما يشير إلى معنوية الاتجاه عن قيمة المتوسط الفرضة لمقياس ليكرت الخماسي والذي يساوي (3).

التحليل الوصفي لـ دور البرامج في إذاعة المكلا في التوعية بالقضايا الصحية:

احتوت الأسئلة على دور البرامج في إذاعة المكلا في التوعية بالقضايا الصحية (12 سؤالًا)، ولذلك تم التحليل الوصفي لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الفقرات عن دور البرامج في إذاعة المكلا في التوعية بالقضايا الصحية على النحو الآتي:

تم التوصل إلى النتائج المتعلقة بالإجابات عن الأسئلة عن دور البرامج في إذاعة المكلا في التوعية بالقضايا الصحية ومتوسط درجات التوافر لكل منهما، ومعنوية الاتجاه العام لإجابات أفراد عينة الدراسة، ومتوسط هذا التوافر والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتلك الفقرات والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (6) يوضح التحليل الوصفي ونتائج اختبار(t) لقياس معنوية الاتجاه العام لعينة الدراسة عن دور البرامج في إذاعة المكلا في التوعية بالقضايا الصحية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t-Test	مستوى الدلالة	مستوى التوافر	الترتيب
1	تعد إذاعة المكلا مصدرًا موثوقًا للمعلومات الصحية	4.12	0.73	16.8	0.000	متوافر بدرجة عالية	5
2	تشعر أن إذاعة المكلا تقدم معلومات صحية مفيدة للجمهور	4.23	0.71	18.96	0.000	متوافر بدرجة عالية جدًا	2
3	تشعر أن المعلومات التي تنقلها إذاعة المكلا سهلة الفهم ومفهومة للجمهور العام	3.77	1.26	6.69	0.000	متوافر بدرجة عالية	8
4	تعتقد أن إذاعة المكلا تساعد في توعية الجمهور بشأن الوقاية من الأمراض والحفاظ على الصحة	4.20	0.98	13.40	0.000	متوافر بدرجة عالية جدًا	3
5	تودي إذاعة المكلا دورًا فعالًا في نشر الوعي الصحي في المجتمع	4.02	0.93	12	0.000	متوافر بدرجة عالية	7
6	تقدم لي إذاعة المكلا أساسيات الرعاية الصحية	3.22	1.38	1.74	0.000	متوافر بدرجة عالية	12
7	تستمع إلى برامج الصحة في إذاعة المكلا	4.09	0.93	12.83	0.000	متوافر بدرجة عالية	6
8	تشعر أن برامج الصحة في إذاعة المكلا تسهم في زيادة وعيك الصحي	3.64	1.39	5.04	0.000	متوافر بدرجة عالية	10
9	تشعر أن برامج الصحة في إذاعة المكلا تساعد في تعزيز الوعي بقضايا صحية مهمه في المجتمع	3.60	1.39	4.72	0.000	متوافر بدرجة عالية	11

10	إذاعة المكلا تساعدنا في تحصين الأطفال ضد الأمراض	4.29	0.90	15.69	0.000	متوافر بدرجة عالية جدًا	1
11	تستفيد من النصائح والإرشادات الصحية التي تقدمها برامج الصحة في إذاعة المكلا	3.71	1.38	5.63	0.000	متوافر بدرجة عالية	9
12	تشعر أن برامج الصحة في إذاعة المكلا تشجعك على اتخاذ إجراءات صحية إيجابية في حياتك اليومية	4.17	1.07	11.97	0.000	متوافر بدرجة عالية	4
الإجمالي		3.92	0.61	16.51	0.000	متوافر بدرجة عالية	

من خلال بيانات الجدول يتضح الآتي:

- بلغ المتوسط الحسابي العام لإجابات عينة أفراد الدراسة عن دور البرامج في إذاعة المكلا في التوعية بالقضايا الصحية (3.92)، وهذا يعني أن مستوى إدراك أفراد عينة الدراسة عن توافر محور الأدوار مجتمعة معًا تقع عند المستوى (متوافر بدرجة عالية)، حيث تنتمي قيمة المتوسط العام إلى فئة المقياس (3.40 إلى أقل من 4.20) والذي يشير إلى التوافر بدرجة عالية للأدوار، كما تشير قيمة الانحراف المعياري العام إلى تقارب الآراء وتجانسها حول محور البرامج الصحية، حيث بلغت قيمته (0.61) ويفسر ذلك بتقارب الآراء وتجانسها حول محور دور البرامج في إذاعة المكلا في التوعية بالقضايا الصحية.
- يبين تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى توافر فقرات دور البرامج في إذاعة المكلا في التوعية بالقضايا الصحية أنَّ متوسط درجات التوافر لكافة الفقرات الاثنتي عشرة تراوحت بين (3.22، 4.29)، وبالتالي كانت في المستويين (متوافر بدرجة عالية ومتوافر بدرجة عالية جدًا)، حيث كانت أدنى تلك الفقرات توافرا الفقرة رقم (6) تقدم لي إذاعة المكلا أساسيات الرعاية الصحية، بمتوسط حسابي بلغ (3.22)، والذي يشير إلى توافر بدرجة عالية للفقرة وبانحراف معياري (1.38)، ويشير إلى تقدم لي إذاعة المكلا أساسيات الرعاية الصحية بدرجة عالية، ويفسر ذلك إلى تقارب الآراء وتجانسها حول الفقرة، وكانت أعلى تلك الفقرات توافرًا الفقرة رقم (10) إذاعة المكلا تساعدنا في تحصين الأطفال ضد

الأمراض، بمتوسط حسابي بلغ (4.29)، والذي يشير إلى توافر بدرجة عالية جدًا، وبانحراف معياري (0.90)، ويفسر ذلك بتقارب الآراء وتجانسها حول الفقرة.

- بصورة عامة كانت قيم مستوى الدلالة معنوية وبدرجة كبيرة جدًا، وفي صورة واضحة ومتسقة من الناحية الإحصائية لكافة الفقرات الاثنتي عشرة (P>0.05) فيما يتعلق باتجاه إجابات أفراد العينة نحو محور دور البرامج في إذاعة المكلا في التوعية بالقضايا الصحية، وهذا ما أظهرته قيم اختبار (t) ومستوى الدلالة الإحصائية، حيث كانت قيم مستوى الدلالة (0.00) وهي أقل من (0.05) لكافة الفقرات الاثنتي عشرة، مما يشير إلى معنوية الاتجاه عن قيمة المتوسط الفرضة لمقياس ليكرت الخماسي والذي يساوي (3).

ثالثًا: اختبار الفرضيات:

اختبار فرضيات الدراسة:

لاختبار فرضيات الدراسة قامت الباحثتان باستخدام أسلوب الانحدار الخطي البسيط بين المتغير المستقل المتمثل في محور البرامج الصحية في إذاعة المكلا، والمتغير التابع المتمثل في دور البرامج في إذاعة المكلا في التوعية بالقضايا الصحية، لمعرفة العلاقة والتأثير.

1. اختبار الفرضية الرئيسة الأولى:

نص الفرضية "لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية للبرامج الصحية في إذاعة المكلا في التوعية الصحية".

ولاختبار الفرضية الرئيسة تم اختبار الفرضيات الفرعية المتفرعة منها؛ إذ تم استخدام الانحدار الخطي البسيط لمعرفة دور الدلالة الإحصائية للبرامج الصحية في إذاعة المكلا على التوعية الصحية وفق نموذج (y=a+bx)، وتعد علاقة التأثير معنوية إذا كانت قيمة مستوى الدلالة (Sig.) أصغر من مستوى المعنوية المعتمدة في هذه الدراسة (0.05)، وتعد علاقة التأثير غير معنوية إذا كانت قيمة مستوى الدلالة (Sig.) أكبر من مستوى المعنوية المعتمد في هذه الدراسة، كما يأتي:

لاختبار دور البرامج الصحية في إذاعة المكلا في التوعية الصحية قامت الباحثتان باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط وفق النموذج (y=a+bx) حيث إن:

y: المتغير التابع: التوعية الصحية.

x: المتغير المستقل: وسائل الإعلام (إذاعة المكلا).

a: ثابت الانحدار.

b: مقدار التأثير في المتغير التابع نتيجة تغير المستقل.

وكانت أهم النتائج اللازمة لاختبار هذه الفرضية موضحة في الجدول (7):

جدول رقم (7) يوضح أهم نتائج الانحدار الخطي البسيط لمعرفة الأثر

البعد المستقل	المعاملات	قيم المعاملات	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	قيمةT		
					المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة Sig.
البرامج في إذاعة المكلا	A ثابت الانحدار	4.19	0.34	0.10	6.93	1.96	0.001
	b معامل الانحدار	0.014					
y=4.19+0.014x							

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (7) أثر إيجابي وذو دلالة معنوية للبعد المستقل البرامج الصحية في إذاعة المكلا في المتغير التابع التوعية الصحية، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار (0.014)، في حين بلغت قيمة معامل الإرتباط (0.34) وهو معامل ارتباط طردي معنوي متوسط، أي أنَّه كلما زاد الإهتمام بالبرامج الصحية في إذاعة المكلا يؤدي إلى زيادة متوسطة في التوعية الصحية، وقد أشار اختبار (t) إلى أن نموذج الانحدار أعلاه ذو دلالة معنوية، حيث بلغت قيمة مستوى دلالة (0.001)، وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة في هذه الدراسة (0.05).

وبهذه النتائج توصلت الباحثتان إلى رفض فرضية العدم (HO) للفرضية وقبول الفرضية البديلة (H1) التي تنصُّ على أنه "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للبرامج الصحية في إذاعة المكلا في التوعية الصحية".

2. اختبار الفرضية الرئيسة الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بدور إذاعة المكلا في التوعية الصحية تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الجنس–العمر) عند مستوى دلالة أصغر ويساوي (0.05).

الفرضية الفرعية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة لدور إذاعة المكلا في التوعية الصحية تعزى للجنس عند مستوى دلالة أصغر ويساوي (0.05).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t) لاختبار الفروق بين الإجابات حول دور إذاعة المكلا في التوعية الصحية تعزى الجنس والنتائج مبينة في الجدول (8):

جدول رقم (8) يوضح اختبار(t) لاختبار الفروق بين الإجابات حول دور إذاعة المكلا في التوعية الصحية تعزى الجنس

المحور	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T		
					المحسوبة	الجدولية	الاحتمالية
يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لدور إذاعة المكلا في التوعية الصحية	ذكر	45	4.01	0.40	0.89	1.96	0.86
	أنثى	75	3.95	0.35			

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (t) المحسوبة المطلقة تساوي (0.89) وهي أقل من قيمة (t) الجدولية والتي تساوي (1.96)، وأنَّ القيمة الإحتمالية لجميع المحاور تساوي (0.86) وهي أكبر من (0.05)، لذا نقبل الفرضية الصفرية القائلة "لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة لدور إذاعة المكلا في التوعية الصحية تعزى الجنس" مما يدل على عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة = 0.05 في آراء أفراد عينة الدراسة حول دور إذاعة المكلا في التوعية الصحية تعزى الجنس، ويرجع ذلك الى تقارب الآراء بين الذكور والإناث.

الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة لدور إذاعة المكلا في التوعية الصحية تعزى للعمر عند مستوى دلالة أصغر ويساوي (0.05).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova) لاختبار الفروق بين الإجابات حول دور إذاعة المكلا في التوعية الصحية التي تعزى إلى العمر عند مستوى دلالة (0.05) والنتائج مبينة في الجدول الآتي.

جدول رقم (9) يوضح تحليل التباين الأحادي (one way anova) حول دور إذاعة المكلا في التوعية الصحية تعزى للعمر

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة F الجدولية	القيمة الاحتمالية
يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لدور إذاعة المكلا في التوعية الصحية	بين المجموعات	0.85	3	0.28	2.12	3.92	0.10
	داخل المجموعات	15.51	116	0.13			
	المجموع	16.36	119				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) المحسوبة لجميع المحاور تساوي (2.12)، وهي أقل من قيمة (F) الجدولية التي تساوي (3.92)، وأن القيمة الإحتمالية لجميع المحاور تساوي (0.10)، وهي أكبر من (0.05)، لذا نقبل الفرضية الصفرية القائلة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة لدور إذاعة المكلا في التوعية الصحية تعزى للعمر" مما يدل على عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة = 0.05 في آراء أفراد عينة الدراسة حول دور إذاعة المكلا في التوعية الصحية، ويرجع ذلك إلى أن أعمارهم متقاربة.

النتائج والتوصيات:

النتائج:

بناء على تحليل البيانات وتفسيرها والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها توصلت الباحثتان إلى عدد من النتائج أهمها:

1. أن مستوى استماع أفراد عينة الدراسة إلى إذاعة المكلا جاء مرتفعًا.
2. احتل محور البرامج الصحية المرتبة الأولى من حيث المتوسط، تليه التحديات، ثم الأدوار.
3. أن أكثر التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في تنفيذ دورها هو تحسين الموارد المالية والتقنية لإذاعة المكلا سيسهم في تعزيز دورها في التوعية الصحية بمتوسط حسابي بلغ (4.12) بمستوى توافر بدرجة عالية.
4. أن أقل التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في تنفيذ دورها هو قلة الوعي الصحي لدى الجمهور يصعّب مهمة إذاعة المكلا بمتوسط حسابي بلغ (3.93) بمستوى توافر بدرجة عالية.
5. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لدور إذاعة المكلا في التوعية الصحية.

6. أن أهم الأدوار التي تقوم بها البرامج الصحية في إذاعة المكلا هو إن إذاعة المكلا تساعدنا في تحصين الأطفال ضد الأمراض بمتوسط حسابي بلغ (4.29) بدرجة توافر عالية جدًا.
7. توجد علاقة طردية متوسطة بين البرامج الصحية في إذاعة المكلا والتوعية الصحية.
8. قلة الأدوار التي تقدمها إذاعة المكلا في التوعية الصحية بدرجة متوسطة.
9. غالب المستمعين إلى إذاعة المكلا هم الإناث.
10. التخطيط للوصول إلى جميع شرائح المجتمع سيساعد في التغلب على التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في التوعية الصحية كان بدرجة توافر عالية.
11. البرامج التي تقدّمها إذاعة المكلا في التوعية الصحية في الشهر غير كافية.

التوصيات والمقترحات:

تقدم الباحثتان أهم التوصيات بناء على النتائج التي تم التوصل إليها؛ إذ قامت الباحثتان بصياغة عدد من التوصيات المقترحة، وهي كالآتي:

1. الاستفادة من البرامج التي تقدمها إذاعة المكلا في التوعية الصحية.
2. العمل على زيادة البرامج التي تقدمها إذاعة المكلا في التوعية الصحية.
3. العمل على الموارد المالية والتقنية في إذاعة المكلا لتحسين الدور التي تقوم به في التوعية الصحية.
4. وجوب التنوع في البرامج الصحية التي تقدمها إذاعة المكلا.
5. الحث على تطوير الكفاءات الصحية للمذيعين.
6. العمل على تحسين جودة المحتوى الصحي.
7. العمل على تغطية الأخبار الصحية بشكل عاجل.

الخاتمة

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن استنتاج أن مستوى استماع أفراد عينة الدراسة إلى إذاعة المكلا جاء مرتفعًا، حيث احتل محور البرامج الصحية المرتبة الأولى من حيث المتوسط، تليه التحديات ثم الأدوار. كما تم تحديد أكثر التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في تنفيذ دورها، وهي تحسين الموارد المالية والتقنية، وذلك سيسهم في تعزيز دورها في التوعية الصحية بشكل عام. وفي الجانب الآخر، تم تحديد أقل التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في تنفيذ دورها، وهي قلة الوعي الصحي لدى الجمهور. يصعّب مهمة إذاعة المكلا في

التوعية الصحية بسبب هذا التحدّي. كما تم تحديد أن هناك أثرًا ذا دلالة إحصائية لدور إذاعة المكلا في التوعية الصحية.أما بالنسبة للأدوار التي تقوم بها البرامج الصحية في إذاعة المكلا، فقد تم تحديد أن إذاعة المكلا تساعد في تحصين الأطفال وصد المرض، وذلك بمتوسط حسابي يبلغ (4.29) بدرجة توافر عالية جدًا. وتم العثور على علاقة طردية متوسطة بين البرامج الصحية في إذاعة المكلا والتوعية الصحية.

وفيما يتعلق بشريحة المستمعين، فإن غالبية مستمعي إذاعة المكلا هم الإناث. وأخيرًا، يمكن التوصية بأن التخطيط للوصول إلى جميع شرائح المجتمع سيساعد في التغلب على التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في التوعية الصحية، وذلك بدرجة توافر عالية.

وباختصار، فإن إذاعة المكلا تؤدي دورًا مهمًا في التوعية الصحية، وتحتاج إلى تحسين الموارد المالية والتقنية وزيادة الوعي الصحي لدى الجمهور. كما ينصح بتوجيه البرامج الصحية نحو تحصين الأطفال والتركيز على التوعية الصحية بشكل عام. ويجب أن تستهدف الجهود التوعوية جميع شرائح المجتمع بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

1. الجبور، عبد الله محمد (2013). الإعلام ودوره في التوعية الصحية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
2. الحويحي، محمد عبد الرحمن (2000). الإعلام الصحي. القاهرة: دار الفكر العربي.
3. خطابية، عبد الحميد (2002). مدخل إلى الإعلام الصحي. عمان: دار المسيرة.
4. الدليمي، عبد الرزاق (2012). مفاهيم في الإعلام الحديث. عمان: دار المناهج.
5. الزين، علي (2013). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS. القاهرة: دار النشر للجامعات.
6. عاشور، حسين (2018). الإعلام الجماهيري وتشكيل الوعي الصحي. بيروت: دار اليازوري.
7. عبد المنعم، محمود (1991). التثقيف الصحي ودور وسائل الإعلام. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
8. عبده، سمير (2015). البحث العلمي في الدراسات الاجتماعية. بيروت: دار الكتاب الجامعي.
9. يوسف، عبد الفتاح (1997). الإعلام الصحي وأثره في المجتمع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

10. Katz, E., & Blumler, J. G. (1974). The Uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratifications Research. Beverly Hills, CA: Sage.
11. McQuail, D. (1997). Mass Communication Theory: An Introduction. London: SAGE Publications.

الملاحق

جامعة حضرموت للعلوم والتكنلوجيا

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم الإعلام

استبيان

أعزائي المبحوثون:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثتان بدراسة ميدانية تهدف لتعرف على "دور الإذاعة في التوعية الصحية دراسة ميدانية على إذاعة المكلا" وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة البكالوريوس في الإذاعة والتلفزيون. المطلوب التكرم بالإجابة عن الفقرات التي تبين أثر دور إذاعة المكلا في التوعية الصحية.

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا والله الموفق

إعداد الطالبة / زهرة قاسم غالب شمسان

إشراف الدكتورة / دعاء سالم باوزير

البيانات الشخصية:

النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

العمر: أقل من 18 سنة ☐ 18-30 ☐ 30-50 ☐ أكثر من 50 ☐

المستوى التعليمي:.....

المحور الأول: مدى الاستماع إلى إذاعة المكلا:

هل تستمع إلى إذاعة المكلا؟ نعم ☐ لا ☐

كم مرة في الشهر تستمع إلى برامج الصحة والمعلومات الصحية على إذاعة المكلا؟

مرة واحدة ☐ مرتان ☐ ثلاث مرات ☐ أكثر من ثلاث مرات ☐

المحور الثاني: البرامج الصحية في إذاعة المكلا:

البند	أوافق	أوافق بشدة	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
تقدم الإذاعة البرامج الصحية طوال اليوم					
تقدم الإذاعة الموضوعات بناء على احتياجات الجمهور					
يوجد تنوع في برامج الإذاعة الصحية التي تقدمها إذاعة المكلا					
أن إذاعة المكلا تغطي الأخبار الصحية العاجلة والطارئة بشكل كافٍ					

المحور الثالث: التحديات التي تواجه إذاعة المكلا في تنفيذ دورها في التوعية الصحية:

البند	أوافق	أوافق بشدة	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
تحسين الموارد المالية والتقنية لإذاعة المكلا سيسهم في تعزيز دورها في التوعية الصحية					
تطوير الكفاءات الصحية للمذيعين وتحسين جودة المحتوى الصحي سيؤدي إلى تحسين أداء إذاعة المكلا في التوعية الصحية					
تعزيز الوعي الصحي لدى الجمهور سيسهم في تحقيق تأثير أكبر لإذاعة المكلا في التوعية الصحية					
التخطيط الاستراتيجي للتواصل والوصول إلى جميع شرائح المجتمع سيساعد في التغلب على التحديات التي تواجه					

إذاعة المكلا في التوعية الصحية					
الإصلاحات في التنظيم والسياسة ستسهم في تحسين قدرة إذاعة المكلا على تنفيذ دورها في التوعية الصحية					
قلة الوعي الصحي لدى الجمهور يصعب مهمة إذاعة المكلا					

المحور الرابع: دور البرامج في إذاعة المكلا في التوعية بالقضايا الصحية:

البند	أوافق	أوافق بشدة	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
تعد إذاعة المكلا مصدرًا موثوقًا للمعلومات الصحية					
تشعر أن إذاعة المكلا تقدم معلومات صحية مفيدة للجمهور					
تشعر أن المعلومات التي تنقلها إذاعة المكلا سهلة الفهم ومفهومة للجمهور العام					
تعتقد أن إذاعة المكلا تساعد في توعية الجمهور بشأن الوقاية من الأمراض والحفاظ على الصحة					
تودي إذاعة المكلا دورًا فعالًا في نشر الوعي الصحي في المجتمع					
تقدم لي إذاعة المكلا أساسيات الرعاية الصحية					
تستمع إلى برامج الصحة في إذاعة المكلا					
تشعر أن برامج الصحة في إذاعة المكلا نسهم في زيادة وعيك الصحي					
تشعر أن برامج الصحة في إذاعة المكلا تساعد في تعزيز الوعي بقضايا صحية مهمه في المجتمع					
إذاعة المكلا تساعدنا في تحصين الأطفال ضد الأمراض					
تستفيد من النصائح والارشادات الصحية التي تقدمها برامج الصحة في إذاعة المكلا					
تشعر أن برامج الصحة في إذاعة المكلا تشجعك على اتخاذ إجراءات صحية إيجابية في حياتك اليومية					

إمكانية التقاضي الإلكتروني في اليمن

The Possibility of Electronic Litigation in Yemen

د. غالب عبدالله غالب القعيطي
أستاذ مشارك، القسم الخاص، كلية القانون، جامعة حضرموت
dr.gh.qu@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/10/5 تاريخ القبول: 2025/11/19

الملخص:

يستهدف هذا البحث دراسة نظام التقاضي الإلكتروني؛ بوصفه أحد مظاهر التحوُّل الرقمي في مجال العدالة، مع التركيز على مدى إمكانية تطبيقه في الجمهورية اليمنية. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لتحليل النصوص القانونية اليمنية ذات الصلة، واستقراء الواقع العملي للمحاكم اليمنية من حيث جاهزيتها التقنية والتنظيمية. وخلص البحث إلى عدد من النتائج والتوصيات، أهمها أن تطبيق نظام التقاضي الإلكتروني في اليمن يواجه تحديات تشريعية وفنية متعددة، تتمثل في غياب الإطار القانوني المنظم لهذا النظام، وضعف البنية التحتية الرقمية، وضعف البنية التحتية الخدمية، فضلًا عن محدودية الوعي المؤسسي بأهميته. كما أوصى البحث بضرورة تحديث التشريعات الإجرائية، وإعداد بيئة تقنية آمنة تضمن فاعلية هذا النظام وتحافظ على ضمانات العدالة.

الكلمات المفتاحية:
- التقاضي الإلكتروني
- العدالة الرقمية
- التحول الرقمي
- القضاء اليمني
- البنية التشريعية

ABSTRACT:

This study aims to examine the system of electronic litigation as one of the manifestations of digital transformation in the field of justice, with a particular focus on its applicability in the Republic of Yemen. The researcher adopted the descriptive-analytical approach to analyze the relevant Yemeni legal texts and to assess the practical reality of Yemeni courts in terms of their technical and organizational readiness. The study concludes that the implementation of electronic litigation in Yemen faces several legislative and technical challenges, including the absence of a comprehensive legal framework regulating this system, the weakness of the digital infrastructure, service infrastructure and the limited institutional awareness

Key Words:
- **Electronic litigation**
- **Digital justice.**
- **Digital transformation**
- **Yemeni judiciary**
- **Legislative framework.**

of its importance. The research recommends updating procedural legislation and establishing a secure technical environment that ensures the effectiveness of this system while safeguarding the indemnities of justice.	

مقدمة

شهد العالم في العقود الأخيرة تحوُّلاتٍ رقميَّةً واسعةَ النطاق، شملت مختلف مجالات الحياة، وكان القضاء من بين القطاعات التي تأثرت بشكل مباشر بهذا التطوُّر، من خلال إدخال الوسائل الإلكترونية في إجراءات التقاضي، فيما أصبح يُعرَف بنظام التقاضي الإلكتروني. ويُقصَد به استخدام الوسائل التقنية الحديثة في مباشرة إجراءات الدعوى القضائية وإدارتها، ابتداءً من قيدها إلكترونيًا، ومرورًا بتبادل المذكرات والمستندات بين الخصوم، وعقد الجلسات عن بُعد، وانتهاءً بإصدار الأحكام وتنفيذها إلكترونيًا.

أولًا: أهمية الموضوع

تزداد أهمية هذا الموضوع في ظل التوجه العالمي نحو العدالة الرقمية، وما فرضته جائحة كورونا من تحديات استدعت الإسراع في اعتماد وسائل غير تقليدية لضمان استمرار مرفق القضاء. كما تزداد الأهمية من حيث ما أثبتته التجارب المقارنة، لا سيما في الدول المتقدمة، أنَّ التقاضي الإلكتروني يسهم في تعزيز كفاءة العمل القضائي، وتقليص زمن الفصل في القضايا، وتحقيق مبدأ العدالة الناجزة.

كما تنبع أهمية هذا البحث من كونه يتناول موضوعًا حديثًا، يتقاطع مع مسار الإصلاح القضائي في اليمن، ويواكب التوجه العالمي نحو التحوُّل الرقمي. كما تكمن أهميته في سعيه إلى تحليل مدى جاهزية النظام القضائي اليمني لاعتماد التقاضي الإلكتروني، من حيث الإطار التشريعي والبنية التحتية والوعي المؤسسي، وتقديم رؤية علمية تساعد صانع القرار على بلورة سياسة تشريعية وقضائية متكاملة؛ لتفعيل هذا النظام، بما يحقق العدالة الرقمية.

ثانيًا: أهداف البحث

لا شك أننا من خلال هذا البحث نسعى إلى أن تكون اليمن ضمن الدول المواكبة لتحديث المنظومة القضائية، ومواكبة التحوُّل الرقمي المتسارع في شتى مناحي الحياة، ومن تلك القضاء والتقاضي، وفيما يأتي أبرز الأهداف التي تريد الدراسة الوصول إليها أو تحقيقها:

1- الحد من ظاهرة بطء التقاضي، وتقليص المدة الزمنية للفصل في القضايا، عبر تقديمها إلكترونيًا، والتخلُّص من الأسلوب التقليدي

2- سرعة البت مع الحفاظ على المبادئ العامة في القواعد الإجرائية، مثل علانية الجلسات وحق الدفاع.

3- توفير قاعدة بيانات رقمية يسهل للأطراف الوصول إليها، ومعرفة سير الدعاوى حتى ولو من خارج الدولة

4- تقليل الأعباء المالية وتكاليف التقاضي.

ثالثًا: أسباب اختيار الموضوع

ننطلق في اختيارنا لموضوع البحث إمكانية التقاضي الإلكتروني في اليمن من دوافع عدَّة، أبرزها، أنَّ التقاضي الإلكتروني يُعَدُّ من المظاهر الجديدة للتحوُّل الرقمي في العدالة؛ إذ أظهرت أزمة كورونا الحاجة الماسَّة إلى استخدام التقنية الرقمية لاستمرار إجراءات التقاضي؛ لما لذلك من أهمية خاصة فيما يخصُّ بعضَ النزاعات، كالأحوال الشخصية والتجارية.

رابعًا: مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في أن القضاء اليمني، رغم إدراكه لأهمية التحوُّل الرقمي في مجال العدالة، لا يزال يفتقر إلى إطار قانوني وتنظيمي وتقني متكامل، يسمح بتطبيق نظام التقاضي الإلكتروني بصورة فعَّالة. كما يبرز التساؤل عن مدى إمكانية تكييف القواعد الإجرائية الحالية مع متطلبات هذا النوع من التقاضي، وضمان توافقه مع المبادئ العامة للمحاكمة العادلة المنصوص عليها في التشريعات اليمنية.

إضافة إلى أنَّ تطبيق هذا النظام في الدول النامية، ومنها الجمهورية اليمنية، يواجه جملة من التحدّيات البنيوية والقانونية والتقنية والخدمية؛ نظرًا لضعف هذه البنى، وغياب التشريعات المنظِّمة للتعاملات الإلكترونية القضائية، واعتماد المحاكم اليمنية بدرجة كبيرة على الوسائل الورقية التقليدية. فإلى أيِّ مدًى يتَّفق نظام التقاضي الإلكتروني مع المبادئ والضمانات المقرَّرة في قوانين المرافعات التقليدية، وما هي الضوابط اللازمة لاعتماده من غير الإخلال بحقوق الخصوم؟

خامسًا: منهجية البحث

سيعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال وصف نظام التقاضي الإلكتروني من الناحية النظرية والقانونية، وتحليل النصوص ذات الصلة في التشريعات اليمنية، مع بيان مدى ملاءمتها لتطبيق

هذا النظام في الواقع العملي. ويقوم هذا المنهج على تحليل المفاهيم والأحكام القانونية المتعلقة بالتقاضي الإلكتروني، واستنباط النتائج من خلال الاستقراء العلمي للنصوص والمبادئ القانونية، من غير اللجوء إلى المقارنة بين الأنظمة القانونية المختلفة.

سادسًا: أدوات البحث ومصادره

سيعتمد الباحث على المصادر القانونية الرسميَّة، مثل القوانين اليمنية ذات الصلة (كقانون المرافعات والتنفيذ المدني، وقانون الإثبات، وقانون المعاملات الإلكترونية إن وجد)، إضافةً إلى الفقه القانوني العربي، والأجنبي ما أمكن ذلك، والدراسات الأكاديمية، والبحوث المحكَّمة، التي تناولت موضوع التقاضي الإلكتروني، من منظور عام، أو خاص بالبيئة العربية. كما سيتم الرجوع إلى بعض التقارير الصادرة عن المؤسسات القضائية اليمنية والمنظمات الدولية المهتمة بتطوير العدالة الرقمية، لدعم التحليل بالواقع العملي.

سابعًا: نطاق البحث وحدوده

يقتصر نطاق البحث على دراسة إمكانية تطبيق التقاضي الإلكتروني في اليمن من الزاوية القانونية والفنية والتنظيمية، من غير التطرُّق إلى الجوانب المقارنة مع تجارب الدول الأخرى. وسيتناول البحث التفاصيل التقنية البحتة بإيجاز، والتركيز على التحليل القانوني للإطار التشريعي والمؤسسي، الذي يحكم أو يمكن أن يحكم تطبيق هذا النظام في القضاء اليمني، مع بيان مزايا استخدام هذا النظام وعيوبه، والضوابط التي يجب أن تحكمه.

ثامنًا: خطة البحث

يتوزع البحث على عدد من المباحث والمطالب، تبدأ بتحديد الإطار المفاهيمي للتقاضي الإلكتروني، ثم بيان واقعه ومتطلباته في اليمن، وتنتهي بتحليل التحدّيات القانونية والفنية التي تواجه تطبيقه، أو إمكانية تطبيقه، مع تقديم بعض المقترحات والتوصيات.

المبحث الأول

الإطار العام للتقاضي الإلكتروني

إن التقاضي الالكتروني مصطلح قانوني حديث، ولم يطرح إلى اليوم كنظام قانوني قائم بذاته في التشريعات العربية، فضلًا عن التشريع اليمني؛ نظرًا لحداثته من جهة، وعدم تطبيق مضامينه المشتملة على نوع جديد من المرافعات في الأنظمة القضائية، لدى غالبية دول العالم من جهة أخرى، باستثناء بعض الدول، كالإمارات

حيث أطلقت النيابة العامة بإمارة دبي من خلال موقعها الإلكتروني www.dxbpp.gov.ae النظام الإلكتروني لشكاوي المتقاضين وإجراءات التقاضي، ومحكمة جُدَّة كأوَّل محكمة في المملكة العربية السعودية تعمل بنظام التقاضي الإلكتروني. وعليه سنقسم هذا الفصل على المطلبَيْنِ الآتيين:

المطلب الأول: مفهوم التقاضي الإلكتروني وطبيعته القانونية.

المطلب الثاني: مزايا التقاضي الإلكتروني وعيوبه.

المطلب الأول

مفهوم التقاضي الإلكتروني وطبيعته القانونية

التقاضي الإلكتروني أسلوب مُحدَثٌ لإدارة الخصومة القضائية، يتم عبر الوسائل التقنية الحديثة، بحيث تُرفع صحيفة الدعوى وتُقيَّد إلكترونيًا، ويُعلن الخصوم بواسطة البريد الإلكتروني أو الرسائل النصية، كما تُعقَد الجلسات بواسطة تقنيات الاتصال المرئي، وتصدر الأحكام وتُبلغ عبر المنصات الرقمية الرسمية. ولأن الموضوع ربما يكون جديدًا أو حديثًا في دراسته، وربما يكون صعب التطبيق في المنظور القريب؛ لذلك سنتوسع في تعريف بعض المصطلحات، وعليه نقسم هذا المطلب إلى الفرعين الآتيين:

الفرع الأول: مفهوم التقاضي الإلكتروني.

الفرع الثاني: الطبيعة القانونية للتقاضي الإلكتروني.

الفرع الأول

مفهوم التقاضي الإلكتروني

أولًا: تعريف التقاضي الإلكتروني:

تعددت التعريفات الفقهية للتقاضي الإلكتروني؛ فذهب بعض الفقهاء إلى أنه "استخدام الوسائل الإلكترونية في مباشرة الإجراءات القضائية، المتعلِّقة بالدعوى، بدءًا من رفعها وحتى صدور الحكم فيها"[1]. وعُرِّفَ أيضًا بأنه نظام تقني، من خلاله يمكن للمدعي أن يرفع دعواه، يسجّلها ويقدّم المستندات، يحضر الجلسات، ويصدر الحكم في النزاع من دون أن ينتقل إلى مبنى المحكمة، وذلك باستعمال وسائل الاتصال الإلكتروني[2].

ويُعْرَّف كذلك بأنه: "سلطة لمجموعة متخصّصة من القضاة، بالنظر في الدعوى، ومباشرة الإجراءات القضائية بوسائل إلكترونية مستحدثة، ضمن أنظمة قضائية معلوماتية متكاملة الأطراف والوسائل، تعتمد منهج شبكة

الربط الدولية "الإنترنت" وبرامج الملفَّات الحاسوبية الإلكترونية؛ للنظر في الدعاوى، والفصل فيها؛ بغية الوصول لفصل سريع بالدعاوى، والتسهيل على المتقاضين"[3].

ويُعَرِّف آخَرُ التقاضي الإلكتروني بأنه: "عملية نقل مستندات التقاضي إلكترونيًا إلى المحكمة عبر البريد الإلكتروني، حيث يتم إدخال هذه المستندات وفحصها عن طريق الموظف المختص – شكليًّا –، وإصدار قرار بشأنها بالقبول أو الرفض، وإرسال إشعار إلى المتقاضي يخبره بما تمَّ بشأن هذه المستندات"[4]. هذا يجعلنا أن نتطرق إلى تعريف المحكمة الإلكترونية والمقصود بالدعوى القضائية الإلكترونية.

تعريف المحكمة الإلكترونية: تقوم فكرة[5] المحكمة الإلكترونية على تشبيك الأجهزة القضائية كلِّها، وضمِّها ضمن إطار تفاعلي واحد، وذلك يستلزم ابتداء استخدام الأنظمة التقنية في عمل كل دائرة قضائية على حدةٍ، وربطها معًا؛ لتؤدي عملها عبر الوسائل الإلكترونية، ولتجري الاتصالات بين المؤسسات القضائية عبر الوسائل نفسها، ولتقوم قواعد البيانات مقام الوثائق الورقية، والملفَّات، والأرشيفات، على نحوٍ يُتيح سرعة الوصول إلى المعلومات، وسرعة استرجاعها، والربط فيما بينها[6].

المقصود بالدعوى القضائية الإلكترونية: يقوم المحامي أو المتقاضي في إطار المحكمة الإلكترونية بتسجيل دعواه إلكترونيًا. فيبعث بالعريضة الافتتاحية عبر البريد الإلكتروني إلى العنوان الإلكتروني المخصَّص لاستقبال الدعاوى. وهذا الموقع يكون متاحًا أربعًا وعشرين ساعة يوميًا في أيَّام الأسبوع السبعة كلِّها. ومن الناحية التقنية تَتَسَلَّمُ العريضةَ الافتتاحيَّةَ ومستنداتِ الدعوى الإلكترونية الشركةُ القائمةُ على إدارة هذا الموقع – أو الفريق التقني الخاص بالقضاء أو المحكمة –، ثُمَّ تقوم بإرسالها إلى المحكمة المختصَّة إلى المكان المحدَّد ليتسلمها كاتبُ الضبط المختص بالمحكمة فيفحص الوثائق ويسجل القضية، ثم يرسل للمتقاضي برسالة إلكترونية يُعلِمُهُ فيها بتسلُّم المستندات والإجراء المتخذ بشأنها كتسجيل الدعوى، وتاريخ أوَّل جلسة[7].

الفرع الثاني

الطبيعة القانونية للتقاضي الإلكتروني

الرأي الراجح في الفقه يرى أن التقاضي الإلكتروني ليس نظامًا مغايرًا، بل هو امتداد للتقاضي التقليدي؛ لأن القواعد الإجرائية الجوهرية تظلُّ واحدة، مثل مبدأ المواجهة والعلانية وحقِّ الدفاع، وإنما تختلف وسائل مباشرة الإجراءات وطرقها فقط[8].إذن فالطبيعة القانونية للتقاضي الإلكتروني هي طبيعة قضائية، تندرجُ ضمنَ

الإجراءات القانونية، ولا يختلف عن التقاضي التقليدي، إلا في وسائله وأساليبه. فهو عبارة عن تطبيق التكنولوجيا الحديثة على جميع إجراءات التقاضي، بدءًا من تقديم الدعاوى ووصولًا إلى إصدار الأحكام. تشمل هذه الطبيعة استخدام منصَّاتٍ إلكترونية متخصّصة لعقد الجلسات الافتراضية، وتبادل المذكرات والمستندات، وإصدار الأحكام، مع مراعاة الضوابط والإجراءات القانونية التي تضمن سرعة العملية القضائية وكفاءتها.

المطلب الثاني

مزايا التقاضي الإلكتروني وعيوبه

الفرع الأول

مزايا التقاضي الإلكتروني

أولًا: تسريع الفصل في القضايا: يساعد التقاضي الإلكتروني في تقليل التأخير والزمن المُهدَر في الإجراءات التقليدية؛ إذ إنَّ رفع الدعوى إلكترونيًا، تبادل المستندات، الجلسات الإلكترونية، تحقِّق سُرعة كبيرة في إنجاز الإجراءات. من هنا يرى الباحثون أن التقاضي الإلكتروني يقلّل من التأخير في الإجراءات التقليدية، من خلال رفع الدعاوى، وتبادل المستندات إلكترونيًا [9].

ثانيًا: تسهيل وصول المتقاضين إلى العدالة: يقلِّل التنقُّل والسفر، ويتيح للمتقاضين في المناطق النائية أو ذوي الحركة المحدودة الاستخدام من أيِّ مكان متَّصل بالإنترنت الدخول إلى النظام القضائي. من هنا تشير بعض الدراسات إلى أنَّ المنظومة الإلكترونية تسهّل على الأفراد في المناطق النائية الوصولَ إلى العدالة[10].

ثالثًا:خَفْض التكاليف والمصاريف: تخفيض التكاليف المتعلّقة بالمستندات الورقية، التنقُّل، الجلسات الحضورية، استئجار محامين، أو دفعات إضافية للنفقات المرتبطة بموعد المحكمة. أوضح بعض الدراسات أن اعتماد القضاء الإلكتروني يؤدي إلى تقليص التكاليف الورقية والتنقل وحضور الجلسات المباشرة[11].

رابعًا: توفير الوقت والجهد: من خصائص التقاضي الإلكتروني أنه يقلِّل الإجراءات المعقدة، التكرار، الانتظار الطويل، ومواعيد الجلسات التي تحتاج حضورًا شخصيًّا، مما يوفّر وقتًا كبيرًا لجميع الأطراف، بما في ذلك القضاة والمحامين والمتقاضين. لذلك بينت بعض الدراسات أنَّ المنظومات الرقمية تختصر الإجراءات المطوَّلة، وتوفر وقتًا لجميع أطراف الدعوى[12].

خامسًا: زيادة الشفافية ومراقبة الأداء القضائي: لأن الإجراءات موثَّقة إلكترونيًا، وهذا يعطي إمكانية الاطلاع على مآلات الدعوى، والمواعيد، والمستندات، وهذا يعزز من شفافية النظام القضائي ومساءلة الأداء. لذلك يشير تقرير الأمم المتحدة إلى أن التوثيق الإلكتروني للإجراءات يعزّز الشفافية والرقابة المؤسسية[13].

سادسًا: الإدارة الأفضل للقضايا والمحاكم: عبر الرقمنة يمكن تحسين تنظيم القضايا، تتبُّعها، تبويبها، والاستفادة من البيانات والإحصائيات؛ لتحديد القضايا المتراكمة، ومعالجتِها بكفاءة. وفي ذلك يرى البنك الدولي أنَّ الرقمنة تساعد على إدارة القضايا بكفاءة من خلال قواعد البيانات والإحصاءات القضائية[14].

سابعًا: تقليل العبء الإداري والورقي: من خلال الاستغناء عن الأوراق والمستندات الورقية، يخفض النظام الإلكتروني أهمية التخزين الفيزيائي للملفات، ويقلل من الأخطاء التي قد تنتجُ عن المستند الورقي، مثل الضياع أو التشويه. يذكر بعضُ الدراسات أنَّ الاستغناء عن الملفَّات الورقية يقلّل الأخطاء المحتملة، ويخفِّف العبء على الموظفين[15].

ثامنًا: السلامة القضائية وضمان حقوق الأطراف: رغم وجود تحديات، فبعض الدراسات تشير إلى أن التقاضي الإلكتروني إذا ما ترافق مع تشريعات وضوابط حاسمة، يمكن أن يدعم سلامة المداولة القانونية من حيث إعلانات صحيحة، نظافة في تبادل الوثائق، وضمانات التوقيع الإلكتروني وهويات الأطراف. وقد خلصَ بعض الأبحاث إلى أن وجود تشريعات واضحة للتوقيع الإلكتروني والإعلان يضمن حماية حقوق الأطراف وسلامة المداولة[16].

الفرع الثاني

عيوب التقاضي الإلكتروني

فيما يأتي نقدم أبرز العيوب على النحو الآتي:

أولًا: ضعف الضمانات الإجرائية والعدلية:

السرعة التي يحققها النظام الإلكتروني قد تأتي على حساب ضمانات العدالة الجوهرية، كحق الدفاع، والمواجهة، والعلنية. وقد أكَّد أحَدُهُم أنَّ: "التحوُّل الإلكتروني في القضاء لا يجوز أن يُختزل في عنصر السرعة فقط؛ لأن ضمانات الخصوم هي جوهر العدالة ذاتها"[17].

ثانيًا: التهديدات الأمنية وسرقة الهوية الرقمية:

تواجه المنصات القضائية الرقمية خطر الاختراق أو التلاعب بالبيانات، وهو ما قد يؤدي إلى تزوير المستندات أو انتحال الشخصية. وقد أشار تقرير صادر عن جامعة بنسلفانيا (2021م) إلى أن "تهديد سرقة الهوية الإلكترونية يعد من أخطر التحدِّيات أمام المحاكم الرقمية الحديثة"[18].

ثالثًا: إشكالية الإخطار والتبليغ الإلكتروني:

لا يضمن التبليغ الإلكتروني تحقُّقَ العلم الفعلي لدى المتقاضي؛ إذ قد يتجاهل أحدُهما الرسالة، أو لا يتلقَّى الإشعار أصلًا، مما يُخِلُّ بمبدأ المواجهة بين الخصوم. وقد تناولت (لي جينغ Li, Jing) هذا الإشكال في دراستها (حماية حقوق التقاضي في الإخطار الإلكتروني) مُوضِحةً أنَّ الإخطار الرقمي قد يُضعِف من ضمانات الخصم في العلم والرَّد[19].

رابعًا: انحسار دور المرافعة الشفوية وضعف التفاعل الإنساني:

تُضْعِف الجلسات الافتراضية الحضورَ الإنسانيَّ، والتفاعُلَ الشفهيَّ الذي يُعدّ ركنًا في العدالة العلنية، مما يؤثر في القاضي في تقدير الانفعالات وسلوك الأطراف. ووجود تحدّيات تقنية وبشرية مختلفة، واختلال التوازن بين سرعة الإجراءات والتمكين من حق الدفاع الأصيل، وصعوبة تطبيق مبدأ علنيَّة الجلسات[20].

خامسًا: ضعف الثِّقة في المستندات والتوقيعات الإلكترونية:

إثبات صحة التوقيع أو المستند الإلكتروني يظلُّ من أكثر المسائل إثارةً للجدل في القضاء، خصوصًا عند غياب النصوص القانونية المنظمة. ويذكر أنَّ المستند الإلكتروني لا يَرقَى إلى مرتبة الدليل الكامل، إلا إذا وُضِعت له ضوابط تشريعية دقيقة[21].

سادسًا: انتشار الدعاوى الكيدية أو التافهة:

إنَّ سهولة تقديم الدعوى إلكترونيًا قد تؤدي إلى زيادة الدعاوى غير الجِدّيَّة أو الكَيْدِيَّة، التي تُرهِق النظام القضائي. وقد ذكر تقرير جامعة بنسلفانيا المشار إليه أنَّ سهولة الوُصول إلى المنصة الإلكترونية قد تُغري الأفراد بالتقاضي العبثي[22].

سابعًا: صعوبة تقييم الأدلة الرقمية:

تتطلَّبُ الأدلَّة الإلكترونية فحصًا تقنيًّا متخصِّصًا، يصعُبُ على القاضي العادي تقديرُه، مما قد يثير تضاربًا في آراء الخبراء. لذلك تمثّل الأدلة الرقمية تحدِّيًا حقيقيًا أمام القضاء التقليديّ؛ بسبب تعقيدها الفني[23].

المبحث الثاني

الضوابط الإجرائية للتقاضي الإلكتروني

يُعدّ التقاضي الإلكتروني من أبرز مظاهر التحوُّل الرقمي في العدالة الحديثة؛ إذ يسعى إلى تحقيق العدالة الناجزة، وتسهيل الإجراءات، وتسريع الفصل في المنازعات، عبر استخدام الوسائط التقنية المعتمدة رسميًا، غير أنَّ هذا النمط من التقاضي يستلزم وضع ضوابط دقيقة، تضمن سلامة الإجراءات وعدالتها، وتمنع أي إخلال بمبادئ التقاضي الأساسية، كالعلنيَّة، والمواجهة، وحقِّ الدفاع.

وتنقسم هذه الضوابط على ضوابط شكليَّة، تتعلَّق بسلامة الإجراءات الإلكترونيَّة من حيثُ الشَّكلُ والمظهر القانوني، وضوابط موضوعيَّة، تتعلَّق بسلامة مضمونها، ونتائجها، وآثارها القانونية. نتناول هذه الضوابط في المطلبين الآتيين:

المطلب الأول

الضوابط الشكليَّة للتقاضي الإلكتروني

أولًا: ضبط الهُوِيَّة الرقمية للمتقاضين:

يُعَدُّ التحقُّق من الهُوِيَّة الرقميَّة شرطًا جوهريًا لصحَّة أي إجراء إلكتروني؛ إذ يجب أنْ يتمتَّع كُلُّ طرف بوسائل تحقُّقٍ موثوقةً ومعتمدةً من الجهة القضائية، مثل التوقيع الإلكتروني أو الدُّخول عبر بوَّابة موثَّقة حكوميًا[24]، ويُقابل هذا في الإجراءات التقليدية التحقُّق من الشخصيَّة عبر الوثائق الرسمية أو الوكالة القانونية[25].

ثانيًا: توثيق الإجراءات إلكترونيًا:

يجب أن تكون جميع المعاملات القضائية الإلكترونية قابلة للتوثيق والحفظ الرقمي، بما يسمح بالرجوع إليها عند الحاجة، ويضمن مبدأ العلنية والشفافية في العمل القضائي[26]، وقد نصّتْ غالبُ التشريعات الحديثة، كالنظام السعودي، ونظام المعاملات الإلكترونية الإماراتي، على أنَّ للمحرَّرات الإلكترونية ذات الحُجِّيَّةِ القانونيةَ المقرّرة للمحررات الورقية متى استوفتْ شروط الأمان والاعتماد الرقمي[27].

ثالثًا: ضمانات التبليغ الإلكتروني:

التبليغ أحد أهم مراحل الخصومة القضائية، ومن ثَمَّ يجب أنْ يتمَّ وِفقَ آليَّةٍ تضمنُ وُصُولَ الإشعار إلى المعنيّ علمًا يقينيًا أو قريبًا من اليقين، مثل الإشعار عبر البريد الإلكتروني الموثَّق، أو الرسائل النَّصِّيَّة الرسميَّة للمنصَّة

القضائية[28]، وتُعد إثباتات الإرسال والتسلُّم الرقميَّة بديلًا عن التبليغ الورقيِّ التقليديِّ متى توافرت فيها معايير الموثوقية[29].

رابعًا: حماية سِرِّيَّة المعلومات القضائية:

تُعَدُّ السرِّيَّةُ من أهمِّ ضمانات التقاضي الإلكتروني؛ إذْ يجبُ اتخاذ التدابير التقنيَّة لمنع تسريب البيانات الشخصية أو مستندات الدعوى أو اختراقها[30]، وهذا يعني أنه أصبح من الضرورة بمكان أنَّ الأنظمة الإلكترونية الحديثة تُلزِمُ الجهاتِ القضائيَّةَ باتباع بروتوكولات أمْنٍ سيبراني متقدِّمة؛ لحماية معلومات المتقاضين.

المطلب الثاني

الضوابط الموضوعية للتقاضي الإلكتروني

أولًا: احترام مبدأ المواجهة بين الخصوم:

على الرغم من الطابع الافتراضي للجلسات الإلكترونية، يجب أن يُتَاح لكل طرفٍ الاطلاعُ على مذكّرات الطرف الآخر ومستنداته، وأنْ يتمكَّن من الردِّ عليها وفق مبدأ المساواة بين الخصوم[31]، ومبدأ المواجهة أيضًا. ويتحقَّق ذلك من خلال تمكين الخصوم من الدُّخول إلى ملفات الدَّعوى الإلكترونية في أيِّ وقت[32].

ثانيًا: ضمان علنيَّة الجلسات:

يجب ألا تؤدي الوسائطُ الإلكترونيَّةُ إلى انتقاص مبدأ العلنيَّة، إلا في الأحوال التي يُجِيزُ فيها القانون السِّرِّيَّةَ حمايةً للنظام العام أو الآداب العامَّة[33]، ويجوز تحقيق العلنيَة ببثِّ الجلسات إلكترونيًا، أو بتمكين الجمهور من الحضور الافتراضي عبر المنصَّات الرسميَّة[34].

ثالثًا: حيادُ القاضي واستقلالُه إلكترونيًا:

يتطلب النظام الإلكتروني تصميم بيئة رقمية، تمنع أي تأثير أو تلاعب في قرارات القاضي، وتحافظ على سِرِّيَّة مداولاته واستقلاله في إدارة الجلسة[35]، من هنا يجب أنْ تتضمَّن المنصَّةُ أدواتٍ تقنيَّةً تمكِّنُ القاضيَ من السيطرة الكاملة على الجلسة الافتراضية، بما يحقّق حُسنَ سَيرِ العدالة.

رابعًا: حُجِّيَّةُ الأحكام والقرارات الإلكترونية:

تتمتَّعُ الأحكام القضائية الصادرة إلكترونيًا بالحُجِّيَّةِ نفسِها المقرّرة للأحكام الورقية متى صدرتْ عن جهةٍ قضائيَّةٍ مختصَّةٍ وتمَّ توقيعُها إلكترونيًا بواسطة القاضي المعتمَد[36]، ويُعدّ التوقيع الإلكتروني المعتمَد قرينةً قانونيَّةً على صدور الحُكم مِمَّنْ نُسب إليه ما لم يثبُتِ العكس[37].

المبحث الثالث

التحديات القانونية للتقاضي الإلكتروني

يمثل التقاضي الإلكتروني نقلةً نوعيَّةً في أساليب إدارة العدالة، غير أنَّ تطبيقه العمليَّ في البيئة العربية بصورة عامة وفي البيئة اليمنية بصورة خاصة ما يزال يواجه جُملَة من التحدِّيات القانونية التي تَحِدُّ من فاعليته، سواء في مرحلة التشريع أو في مرحلة التطبيق العملي داخل المحاكم. ويمكن تصنيف هذه التحديات على نوعين رئيسَيْنِ، هما: تحدياتٌ تشريعيَّةٌ، تتعلَّق بغياب النصوص القانونية المنظمة أوْ قصورها، وتحدياتٌ عمليَّةٌ، تتصل بالتطبيق، والبنية التحتية، وضمانات العدالة. وعليه نتناول هذا المبحث في المطلبين الآتيين:

المطلب الأول

التحدِّيات التشريعيَّة للتقاضي الإلكتروني

من أبرز التحديات القانونية التي تواجه التقاضي الإلكتروني هو القصور التشريعي في تنظيم هذا النمط الحديث من العدالة؛ إذ إنَّ غالب القوانين العربية، بما فيها قانون المرافعات المدنية اليمني، صِيغَتْ في زمنٍ لمْ تكنْ فيه الوسائل الإلكترونيَّة جزءًا من المنظومة القضائية.

يُعَدُّ غياب تشريعات متكاملة تنظم الإجراءات الإلكترونية أحدَ أهمِّ أسباب ضعف التطبيق؛ إذ يفتقر بعض القوانين العربية –ومنها اليمن– إلى نصوص صريحة في الإثبات، والتوقيع الإلكتروني، والطعن في القرارات الرقمية. لهذا يمثِّلُ الفراغ التشريعي عقبةً أمام تحقيق العدالة الرقمية في البيئة القانونية العربية[38].

لا شكَّ أنَّ التغلُّب على الصعوبات التقنية لتحقيق متطلبات التقاضي الإلكتروني لا يكفي؛ لأَّن هناك صعوباتٍ قانونيَّةً وإداريَّةً يجب التغلُّب عليها؛ أهمها الصعوبات التشريعية، التي تتمثَّل في عدم وجود تشريعاتٍ كافية، من قوانينَ وطنيَّةٍ، ومعاهداتٍ دوليَّةٍ تنظِّمُ أحكامَ التقاضي الإلكتروني، ثم الأُمِّيَّة القانونية لبعض دول العالم الثالث –ومنها اليمن– التي لمْ تُلِمَّ بشكلٍ كافٍ بماهِيَّةِ الوسائل الحديثة، وآليَّة استخدامها، وتخشى اللُّجُوءَ إلى التكنولوجيا في التقاضي، وعدم مرونة قضاء بعض الدول تجاه تفسير القواعد القانونية التقليدية لمسايرة مستجدَّات الحياة العصريَّة والأنماط الحديثة عبر شبكة الإنترنت، فضلًا عنْ أنَّ رفع الدَّعوى بالطُّرق الإلكترونية يحتاجُ ميزانيَّاتٍ كبيرةً لإنشاء البنى التحتية بكافة مستلزماتها، من أجهزةٍ ومعدات وشبكات، وكذلك تطوير الموارد البشرية من خلال تدريب موظَّفي المحاكم وتأهيلهم.

وعلى الرغم من هذه الصعوبات والتخوُّفات التي يراها البعض نرى ضرورة التحوُّل التقني في الإجراءات، وإيجاد الحلول التي تَحِدُّ من هذه الصعوبات.

ولا شك أن هذه الصعوبات يمكن التغلُّب عليها، وإن من مزايا التقاضي الإلكتروني ما يدعو إلى بذل الجهد والوقت والفكر والمال للتغلب على هذه الصعوبات، ويكفي في هذا الصدد أنَّ التحوُّل التقنيَّ للتقاضي الإلكتروني سيسهم في تحقيق العدالة الناجزة، وتيسير سبل التقاضي على المتقاضين(39).

والملحوظ أنَّ التشريعات العربية لم تحدد بعدُ الإطارَ القانونيَّ الكاملَ للمرافعات عبر الوسائل الإلكترونية، سواء من حيث صِحَّةُ الإخطارات القضائية الإلكترونية أو من حيثُ حُجِيَّةُ المستندات الرقمية أو ضوابط جلسات التقاضي عن بُعد.

ففي قانون المرافعات اليمني رقم (40) لسنة 2002 وتعديلاته بالقانون رقم (2) لسنة 2010م، لا يوجد به أيُّ نصوص تنظم استخدام الوسائل الإلكترونية في الدعوى القضائية أو التبليغ الإلكتروني، ما يجعل تطبيق التقاضي الإلكتروني من الصعوبة بمكان.

كما أنَّ قانون التوقيع الإلكتروني والمعاملات الإلكترونية اليمني رقم (15) لسنة 2004 يركِّز على الجوانب التجارية من دون التطرُّق إلى الحُجِّيَّة القضائية للمحرَّرات الإلكترونية في الإثبات(40).

أما على الصعيد المقارن، فقد حاولتْ بعض الدول العربية، كالإمارات والسعودية، سدَّ هذا الفراغ؛ إذْ نصَّ نظام المحاكم الإلكترونية الإماراتيُّ على الاعتراف بالإجراءات الرقمية، في حين أقرَّ نظامُ المرافعاتِ السُّعوديُّ الإلكترونيُّ لعام 2020 صِحَّة الإشعارات الإلكترونية والمستندات المرسلة عبر منصة "ناجز"(41).

وعليه، فإن غياب الإطار التشريعي الواضح في بعض الدول، ومنها اليمن، يؤثر في مبدأ المشروعية القضائية، ويُضعِف ضماناتِ العدالة الرقمية؛ إذ تبقى الإجراءات خاضعةً للاجتهادات غيرِ المستقرَّة، وهو ما قد يُهدِّدُ الثقة العامة في النظام القضائي الإلكتروني؛ إذ لا توجد في القانون اليمني أحكامٌ تُجيز انعقاد الجلسات القضائية عبر الوسائل المرئية، أو تسمحُ بتبادل المذكرات إلكترونيًا، أو تُقِرُّ بحُجِيَّةِ الإشعارات الرقمية في التبليغ القضائي. كما أنَّ قانون التوقيع الإلكتروني والمعاملات الإلكترونية رقم (15) لسنة 2004م اقتصر على الجوانب التجارية، ولم يمتدَّ ليشمل المحرَّرات القضائية، أو بياناتِ الدعاوى(42).

لذلك نرى أنَّ على المشرِّع اليمني أنْ يتدخَّل وبصورة عاجلة في تعديل القوانين الإجرائية، بما تتماشى مع التحوُّل الرقمي في القضاء، وذلك من خلال إضافة بعض النصوص، أو الفصول تخصُّ التقاضي الإلكتروني

وآليته وإجراءاته؛ ذلك أنَّ التقاضي الإلكتروني يتطلب أساسًا بنيةً تشريعيةً ترتكز عليها في سبيل إضفاء الشرعية على جميع الإجراءات المتخذة.

المطلب الثاني

التحدّيات العمليَّة والإجرائيَّة للتقاضي الإلكتروني

إلى جانب القصور التشريعي، تواجه العدالة الإلكترونية تحدياتٍ عمليةً وإجرائيةً تتعلَّق بآليات التنفيذ، والبنية التحتية، وكفاءة الموارد البشرية، وضمانات العدالة.

أولًا: ضعف البنية التحتية التقنية والخدمية:

إنَّ أول هذه التحديات يتمثل في ضعف البنية التقنية للمحاكم في غلب الدول العربية، وخاصة اليمن، حيث تعاني المحاكم من نقص في التجهيزات التقنية، وقصور في الربط الشبكي الآمن، وغياب المنصات الإلكترونية المتخصصة بإدارة الدعاوى، واعتماد المحاكم على الوسائل الورقية، يجعل تطبيق التقاضي الإلكتروني أمرًا بالغ الصُّعوبة[43]. بل نحن في اليمن في تحدٍّ أمام البنية التحتية الخدمية، فانقطاع الكهرباء باستمرار لساعات طويلة، وعدم توافر المواد المشغّلة من محروقات تجعلُنا أنْ نتريَّث في الإقدام على خطوة التحدِّي التشريعي؛ حتى نستقرَّ في الجانب التقني والخدمي.

إن العمل بمحكمة إلكترونية يستلزم تجهيزها بطريقة تقنية، تمكن كُلًّا من القضاة والخصوم وكذا الموظفين التابعين لها، من متابعة كل إجراءات الدعاوى، بطريقة إلكترونية، ومن أهم هذه الوسائل التقنية الحاسب الآلي، إنشاء شبكة داخلية، السجلَّات الإلكترونية، وإنشاء الموقع الإلكتروني للمحكمة[44].

فقصور الجانب التقني يُعَدُّ حجر الزاوية في نجاح أي نظامِ تقاضٍ إلكتروني، غير أنَّ ضعف شبكات الاتصال، وتكرار انقطاع الخدمة، أو محدودية الأجهزة التقنية في بعض المحاكم، يؤدي إلى تعطيل سير الدعوى أو تأخير الفصل فيها. بل إنَّ من أبرز معوقات التقاضي الإلكتروني ضعفَ التجهيزات التقنية، وهو ما يُعرقل تحقيق العدالة الناجزة[45].

ثانيًا: ضعف الكادر القانوني والتقني:

أو متطلبات الكادر البشري، فالتحوُّل الرقمي في القضاء يحتاج إلى تدريب مستمر للقضاة والموظفين، غير أن بعض الأنظمة القضائية العربية تعاني من ضعف التأهيل الرقمي — ومنها اليمن – ويؤكد ذلك رأيٌ أنَّ القصور

في التأهيل التقني لأعضاء السلطة القضائية من أبرز معوِّقات العدالة الإلكترونية[46]. ونحن نرى ذلك أحد المعوقات في اليمن.

وتتمثل هذه المتطلبات في مجموعة من الفنيين والمتخصصين في المجال التقني يتولَّون العمل بهذه الأجهزة باعتبارهم على دراية وخبرة بالبرامج الحاسوبية، ويتمثل هؤلاء في الآتي:

1. **قُضَاة المحكمة:** وهم مجموعة متخصصة من القضاة النظاميين، يباشرون المحاكمات عبر الموقع الإلكتروني للمحكمة الإلكترونية، ضمن نظام قضائي، وهؤلاء يباشرون تطبيق إجراءات التقاضي الإلكتروني وتدوينها في ملف الدعوى الإلكترونية من خلال جملة من الإجراءات، ويُصدِر هؤلاء القضاة أوامر إلى مجموعة من الموظفين المتخصصين في الحاسوب، الذين يطلق عليهم كتبةَ المواقع الإلكترونية، وهم في الأصل أُمَنَاء ضبطِ المحكمة؛ للقيام بتحضير أطراف النزاع أو محاميهم ومباشرة المحاكمة، ويتم تدوينها إلكترونيًا بالصوت والصورة، إذ يتم الاستماع لتصريحاتهم ومرافعاتهم، وتُنقَل هذه العملية بعد تصويرها إلى جُزءٍ من موقع دائرة المعلوماتية، وتتجسَّد بهذا علنيَّة المحاكمة الإلكترونية[47].

2. **كُتَّابُ المواقع الإلكترونية[48]:** وهم مجموعة من الموظفين التابعين للمحكمة، والمتخصصين في تقنيات الحاسوب، وتصميم المواقع الإلكترونية وإدارتها، يقومون بمهامَّ عدَّةٍ، أهمها:

أ. تسجيل الدعاوى وإرسالها إلكترونيًا مع ما تتضمنه من وثائق وأدلة إثبات، ويمكن إرسالها عن طريق الماسح الضوئي والاحتفاظ بالأصل لإرساله إلى المحكمة حال طلبها بذلك[49].

ب. استيفاء الرسوم إلكترونيًا بإحدى وسائل الدفع الإلكتروني.

ج. تجهيز جدول مواعيد الجلسات.

د. الاتصال بأطراف الدعوى، وتبليغهم بالحضور بمواعيد انعقاد الجلسات، والتأكد من صفة كلٍ منهم، سواء كانوا أطراف الدعاوى أو الشهود، وذلك قبل إدخالهم إلى موقع المحكمة (موقع القاضي).

3. **المحامون:** وهم أعوان القضاء، يستوجب خضوعهم لدورات تكوينية في علم الحاسوب وتصميم البرامج والمواقع الإلكترونية، كما يفترض تجهيز مكاتبهم بأحدث الأجهزة والمعدات الحاسوبية، التي تمكنهم من الحضور لجلسات المحاكمة قصد المرافعة وتقديم طلبات، ويمثل هذا العمل نوعًا حديثًا من أنواع الممارسة المهنية للمحاماة.

4. **المبرمجين وإدارة المواقع:** هم مجموعة من الفنيين المختصين بالمجال الإلكتروني، يعملون على الأجهزة التقنية، ويستخدمون البرامج الإلكترونية. تقوم هذه الفئة بمتابعة الإجراءات من أقسام مجاورة وخارج قاعة المحكمة؛ من أجل معالجة كل عطل أو خطأ حال حدوثه، وحماية النظام من الفيروسات، كما يقدمون المساعدة لكُتَّاب المواقع الإلكترونية في القيام بواجباتهم في المجال التقني.

المبحث الرابع

إمكانية التقاضي الإلكتروني في اليمن

يمثّل التقاضي الإلكتروني أحد أبرز التحولات التي يشهدها القضاء المعاصر في ظل الثورة الرقمية، غير أنّ إمكانية تطبيقه في الدول النامية – ومنها الجمهورية اليمنية – ما تزال محدودة؛ نتيجة لعوامل تشريعية ومؤسسية وتقنية واجتماعية متشابكة. وسيتناول هذا المبحث تحليل مدى قابلية تطبيق التقاضي الإلكتروني في اليمن من خلال ثلاثة مطالب: الإطار التشريعي والمؤسسي، المعوقات التقنية والاجتماعية، ثم المتطلبات والضمانات اللازمة للتفعيل.

المطلب الأول

الإطار التشريعي والمؤسسي للتقاضي الإلكتروني في اليمن

أولًا: يُلاحظ أن المنظومة التشريعية اليمنية لم تتناول بعدُ مفهومَ التقاضي الإلكتروني، سواء بشكل مباشر أو ضمني. فقانون المرافعات والتنفيذ المدني رقم (40) لسنة 2002م وتعديلاته بالقانون رقم (2) لسنة 2010م، ينظم إجراءات التقاضي وفق النموذج الورقي التقليدي، بدءًا من قيد الدعوى وتبادل المذكرات إلى صدور الأحكام. ولم يتضمّن القانون أي نصوص تُجيز رفع الدعاوى إلكترونيًا، أو تبليغ الخصوم بالوسائل الرقمية.

ثانيًا: إنَّ قانون الإثبات رقم (21) لسنة 1992م لا نجده يواكب التطوُّرات الحديثة في مجال المستندات الإلكترونية؛ إذ لا يعترف إلا بالوثائق الورقية الموقعة بخط اليد، رغم أنَّ التوقيع الإلكتروني أصبح اليوم أحد الأدوات المعترف بها في التشريعات المقارنة لإثبات التعاملات القانونية والقضائية على السواء. لكنَّ قانون التوقيع الإلكتروني والمعاملات الإلكترونية رقم (15) لسنة 2004م اقتصر على الجوانب التجارية ولم يمتد ليشمل المحررات القضائية أو بيانات الدعاوى[50]. وبالتالي نحن بحاجة إلى تطوير قانون الإثبات.

ثالثًا: تجدر الإشارة إلى أنَّ وزارة العدل اليمنية أبدتْ في السنوات الأخيرة اهتمامًا بفكرة التحوُّل الرقمي للعدالة؛ إذ أطلقت عام 2019 مشروعًا تجريبيًا، بعنوان «تطوير العدالة الرقمية»، هدفُه إعداد بنية تقنية أوليَّة

لإدارة الدعاوى إلكترونيًا في بعض المحاكم الكبرى، غير أن المشروع توقّف نتيجة للظروف السياسية والإدارية الراهنة[51].

رابعًا: نجد أن اليمن شاركت في بعض المبادرات الإقليمية ذات الصلة، ومنها البرنامج الذي أطلقتْهُ جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية للتحول الرقمي في القضاء العربي عام 2020، وهو ما يعكس اهتمامًا مؤسسيًا بالنقلة التقنية وإن لم يتحقَّقْ فعليًا بَعدُ[52].

خامسًا: يمكن القول إنّ الإطار القانوني اليمني لا يزال غيرَ مهيَّأٍ لتبني نظام التقاضي الإلكتروني، وأنَّ أيَّ تجربة رقمية محتملة ستظل رهينة تعديلات تشريعية جذرية تتضمن:

أ- الاعتراف بحجية المستندات الإلكترونية.

ب- السماح برفع الدعاوى وقيدها إلكترونيًا.

ج- تنظيم التبليغات القضائية عبر الوسائل الرقمية.

د- تحديد المسؤولية القانونية عن الأعطال التقنية أو اختراق المنصات.

المطلب الثاني

المعوقات التقنية والاجتماعية لإمكانية التقاضي الإلكتروني في اليمن

أولًا: من الناحية التقنية، تُعدّ البنية التحتية الرقمية في اليمن من الأضعف عربيًا؛ إذ إنَّ نسبة انتشار الإنترنت لا تتجاوز 27% من السكان وفق تقرير المركز اليمني للدراسات الإستراتيجية (2022)، كما أنَّ غالب المحاكم لا تمتلك أنظمة حاسوبية متكاملة، ويُدَارُ العمل القضائي فيها يدويًا[53].

ثانيًا: لا تتوافر لدى السلطة القضائية شبكة مركزية موحَّدة لإدارة الدعاوى، كما أنَّ ضعف خدمة الكهرباء والاتصال بالإنترنت في المحافظات الداخلية يجعل التواصل الإلكترونيَّ شبه مستحيل، فضلًا عن غياب وحدات دعم فني داخل المحاكم.

ثالثًا: من الناحية الأمنية، فإنّ ضعف تشريعات حماية البيانات الشخصية يُعدّ من أبرز العوائق أمام إنشاء منصَّة قضائية إلكترونية، نظرًا لما ينطوي عليه العمل القضائي من تداول معلومات حسَّاسة قد تتعلق بالأشخاص أو الشركات أو القضايا الجنائية. وقد أكَّد أبو زيد (2020) أنّ غياب تشريع متكامل لحماية البيانات في الأنظمة العربية – ومنها اليمن – يزيد من احتمالية الاختراق وتسريب المعلومات، مما يُضعِف الثقة بالمنظومة الرقمية[54].

رابعًا: من جانب آخر، هناك معوقات اجتماعية وثقافية لا تقل أهميةً عن المعوقات التقنية؛ إذ يَميل غالبية المتقاضين إلى الشكل التقليدي للتقاضي؛ بوصفه الضامنَ لحضور القاضي ماديًا وسماع الأطراف مباشرة. وقد أظهرت دراسة السالمي (2022) أنّ الثقة المجتمعية في القضاء الإلكتروني العربي ما تزال محدودة بسبب الارتباط الثقافي بين العدالة والحضور الفيزيائي أمام المحكمة[55].

خامسًا: يضاف إلى ذلك الوعي التقني لدى المحامين والموظفين القضائيين في اليمن إذ لا يزال محدودًا، إذ لم تُدرج مهارات إدارة الملفات الرقمية أو استخدام المنصات الإلكترونية ضمن التدريب القضائي، مما يعمّق الفجوة بين التقاضي الورقي والتقاضي الإلكتروني.

المطلب الثالث

المتطلبات القانونية والتقنية لتفعيل التقاضي الإلكتروني في اليمن

أولًا: يتطلب تفعيل التقاضي الإلكتروني في اليمن إصلاحًا تشريعيًا شاملًا، يبدأ بتعديل قانون المرافعات اليمني، بإضافة فصل خاص بعنوان «في التقاضي الإلكتروني»، يتضمن أحكامًا تنظّم رفع الدعوى، تبليغ الخصوم، تبادل المذكرات، وحجية المستندات الإلكترونية. ويمكن استلهام نماذج من النظام السعودي للمرافعات الشرعية المعدل لعام 2022، الذي أدرج أحكامًا خاصة بالمحاكم الإلكترونية، إلى جانب العمل على إصلاح تشريعات أخرى ذات العلاقة مع نظام التقاضي الإلكتروني.

ثانيًا: يُستحسن إصدار قانون لحماية البيانات الشخصية يُنظّم جمع البيانات القضائية ومعالجتها وتخزينها، ويضع عقوبات على تسريبها، على غرار نظام حماية البيانات الشخصية السعودي لعام 2021، الذي أسند مهمة الإشراف إلى الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا)[56].

ثالثًا: من الناحية المؤسسية، يجب إنشاء منصَّة إلكترونية موحَّدة تابعة لوزارة العدل تُدَارُ مركزيًا، وتتيح للمحاكم والمتقاضين والمحامين رفع القضايا ومتابعتها إلكترونيًا، مع توفير البنية التقنية للأمن السيبراني، وضمان النسخ الاحتياطية الدورية للبيانات.

رابعًا: في الإطار البشري، لا بد من تأهيل الكوادر القضائية والإدارية عبر برامج تدريبية على إدارة الأنظمة الرقمية، وتضمين مهارات التقاضي الإلكتروني ضمن مناهج المعهد العالي للقضاء وكليات الحقوق في الجامعات اليمنية.

خامسًا: ينبغي إطلاق حملات توعية قانونية ومجتمعية لتعزيز ثقة المواطنين بنظام العدالة الرقمية، وإبراز مزاياها في تسريع الفصل في القضايا وتقليل التكاليف وتحقيق الشفافية.

سادسًا: على الصعيد المقارن، يمكن لليمن الاستفادة من تجارب الدول العربية الرائدة في هذا المجال، مثل تجربة دولة الإمارات في "المحاكم الذكية"، التي أطلقتْها دائرة القضاء في أبوظبي منذ 2018، وتجربة المملكة المغربية في "المنصة الرقمية للتقاضي الإداري"؛ إذ تُعدّان نماذج ناجحة، يمكن تكييفها مع الواقع اليمني[57].

الخاتمة

في ختام هذا البحث أظهرت الدراسة حجم التحديات التي تعترض تطبيق هذا النظام بالذات في اليمن، لكنها كشفت في الوقت ذاته عن فرص واعدة لإصلاح النظام القضائي. ومن ثمّ، فإنَّ ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات يهدف إلى وضع أسس علمية وعملية لتفعيل العدالة الرقمية بما ينسجم مع متطلبات العصر ويحافظ على ضمانات التقاضي العادل، وهي على النحو الآتي:

أولًا: النتائج:

1. تبيّن من خلال الدراسة عدم وجود إطار قانوني متكامل للتقاضي الإلكتروني في اليمن، وأن التشريعات اليمنية الحالية، وعلى رأسها قانون المرافعات والتنفيذ المدني، لا تتضمن نصوصًا صريحة تنظم إجراءات التقاضي الإلكتروني، سواء فيما يتعلق بقيد الدعوى إلكترونيًا أو في تبادل المذكرات والمستندات أو في عقد الجلسات عن بُعد. وهو ما يخلق فراغًا تشريعيًا يحول دون التطبيق الفعلي لهذا النظام.

2. أظهرت النتائج ضعف البنية التحتية الرقمية للمحاكم اليمنية، وأنَّ مغالب المحاكم اليمنية تفتقر إلى التجهيزات التقنية الأساسية اللازمة لتفعيل التقاضي الإلكتروني، بما في ذلك شبكات الاتصال الموثوقة، وأنظمة الحماية الإلكترونية، والمنصَّات المخصصة لإدارة الدعاوى القضائية رقميًا. ويرجع ذلك إلى ضعف التمويل والإمكانات الفنية والبشرية المتخصصة في هذا المجال.

3. أظهرت النتائج ضعف البنية التحتية الخدمية، فاليمن بحاجة إلى بناء خدماتي متكامل، وخاصة منظومة الكهرباء، التي أصبحت العمود الفقري للتنمية المستدامة، ومن دونها سوف تظل المشكلات وعدم التقدُّم في جميع نواحي الحياة، وليس في التقاضي فحسب.

4. تبيّن غياب الإطار المؤسسي والتنظيمي الداعم للتحول الرقمي في القضاء، وأن القضاء اليمني لا يمتلك إلى الآن خطة استراتيجية واضحة المعالم لتبنّي التحوُّل الرقمي، كما يفتقر إلى وحدات أو إدارات متخصصة تُعنَى

بإدارة العدالة الإلكترونية، والإشراف على تطوير أنظمتها وتشغيلها، الأمر الذي ينعكس سلبًا على جاهزيته المؤسسية.

5. أظهرت الدراسة محدودية الوعي القانوني والمؤسسي بأهمية التقاضي الإلكتروني، وأنَّ ضعف الثقافة القانونية والتقنية لدى القضاة والمحامين وموظفي المحاكم يشكل أحد أبرز العوائق أمام تطبيق التقاضي الإلكتروني؛ إذ لا يزال التعامل الورقي هو السائد والمألوف في بيئة العمل القضائي اليمني.

6. خلص البحث إلى أن التقاضي الإلكتروني لا يتعارض من حيث المبدأ مع مبادئ العدالة وضمانات المحاكمة العادلة، وأن تطبيق نظام التقاضي الإلكتروني لا يُخِلّ جوهريًا بضمانات العدالة، متى ما وُضع له إطار قانوني يضمن علانية الجلسات، وحق الدفاع، وسلامة الإثبات الإلكتروني، وسِرِّيَّة البيانات، وهو ما يستلزم تعديلات تشريعية دقيقة تواكب التطور التكنولوجي.

7. يتضح من نتائج البحث إمكانية تطبيق التقاضي الإلكتروني في اليمن مشروطة بتوافر الإرادة التشريعية والسياسية، وأنَّ تطبيق هذا النظام ممكن في المدى المتوسط، شريطة أن تتبنَّى الدولة خطة وطنية شاملة للتحول الرقمي في القضاء، تتضمن تحديث البنية التشريعية والتقنية، وبناء القدرات المؤسسية والبشرية.

8. أوضحت الدراسة الحاجة إلى تحديث التشريعات الإجرائية وتضمينها نصوصًا خاصة بالتقاضي الإلكتروني، وأن تعديل قانون المرافعات وقانون الإثبات اليمنيَيْنِ أصبح ضرورة ملحّة لإدخال مفاهيم مثل "الدعوى الإلكترونية"، و"المحاضر الرقمية"، و"التوقيع الإلكتروني القضائي"، بما يضفي الشرعية القانونية على الإجراءات الرقمية في سائر مراحل التقاضي.

9. بيّنت النتائج أهمية التعاون بين السلطات والمؤسسات ذات الصلة لتفعيل العدالة الرقمية، وأن نجاح مشروع التقاضي الإلكتروني يتطلب تنسيقًا وثيقًا بين السلطة القضائية ووزارات العدل والاتصالات والتعليم العالي، فضلًا عن الشراكة مع المؤسسات الأكاديمية والتقنية لتطوير بنية تحتية آمنة وفعّالة.

ثانيًا: التوصيات:

1. نوصي المشرّع اليمني إصدار تشريع خاص ينظم التقاضي الإلكتروني في اليمن، من خلال إعداد قانون متكامل يُنظّم التقاضي الإلكتروني بكافة مراحله، ابتداءً من تسجيل الدعوى إلكترونيًا، ومرورًا بتبادل المستندات والمذكرات عبر المنصات الرقمية، وانتهاءً بإصدار الأحكام وتنفيذها إلكترونيًا، مع ضمان الحفاظ على مبادئ العدالة وحقوق المتقاضين.

2. ينبغي مراجعة القوانين الإجرائية القائمة وتحديثها وتعديلها لتتلاءم مع البيئة الرقمية، كقانون المرافعات والتنفيذ المدني اليمني، وقانون الإثبات اليمني، بإضافة نصوص تُجِيز استخدام الأدلة الإلكترونية، وتعترف بالتوقيع الرقمي، وتحدّد إجراءات انعقاد الجلسات الافتراضية، بما يحقق التكامل بين القواعد التقليدية ومتطلبات العدالة الرقمية.

3. نوصي بتبني خطة وطنية لتحديث، وتطوير البنية التحتية التقنية، والرقمية في المحاكم اليمنية، تتضمن إنشاء أنظمة اتصال آمنة، ومنصات إلكترونية موحَّدة لإدارة الدعاوى، ونظم أرشفة رقمية لحفظ الملفات القضائية، مع ضمان أمن المعلومات وحماية الخصوصية.

4. نوصي بإنشاء إدارة أو مركز وطني ضمن هيكل السلطة القضائية يُعنَى بتطبيق التقاضي الإلكتروني، ووضع السياسات والمعايير التقنية والقانونية اللازمة، ومتابعة مراحل التنفيذ والتحديث المستمر للنظام.

5. نوصي بتنظيم برامج تدريب وتأهيل متخصصة للقضاة، وأعضاء النيابة العامة، والمحامين، وموظفي المحاكم عن مهارات التعامل مع المنصات الإلكترونية، وإجراءات التقاضي الرقمي، واستخدام التوقيع الإلكتروني وأمن البيانات.

6. نوصي بتعزيز الوعي المجتمعي بأهمية التحول الرقمي في القضاء من خلال تنفيذ حملات توعوية وإعلامية موجهة للجمهور العام، لتعريف المتقاضين بمزايا التقاضي الإلكتروني وإجراءاته، بما يعزز الثقة المجتمعية في هذا النظام، ويُسهِم في تقبُّله، والتعامل معه بفاعلية.

7. نوصي بدراسة تجارب الدول العربية التي سبقت اليمن في تطبيق التقاضي الإلكتروني، والاستفادة منها، مثل السعودية والإمارات؛ للاستفادة من خبراتها التشريعية والتنظيمية والفنية، وتكييفها بما يتناسب مع البيئة القانونية اليمنية.

الهوامش:

([1]) محمود الكيلاني: التقاضي الإلكتروني وضمانات المحاكمة العادلة، عمان – دار الثقافة، 2020م، ص45.

([2]) د. ليلى عصماني: نظام التقاضي الالكتروني آلية لإنجاح الخطط التنموية، بحث منشور في مجلة الفكر، العدد (13)، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد يخضر بسكرة، دون سنة نشر، ص217.

([3]) حازم محمد الشرعة: التقاضي الالكتروني والمحاكم الالكترونية كنظام قضائي معلوماتي عالي التقنية وكفرع من فروع القانون بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2010م، ص57.

([4]) محمد عصام الترساوي: تداول الدعوى القضائية بين المحاكم الالكترونية، دار النهضة العربية، القاهرة، 2013م، ص66.

([5]) يرتبط مصطلح المحكمة الالكترونية ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التقاضي الالكتروني الذي يعد مصطلحًا حديث النشأة، ظهر بظهور وسائل التقنية الحديثة، ولا نجد له أثرًا في الكتب والمراجع القانونية والفقهية القديمة. ويعرف التقاضي الالكتروني بأنه سلطة المجموعة المتخصصة من القضاة النظاميين بالنظر في الدعاوى، ومباشرة الإجراءات القضائية بوسائل إلكترونية مستحدثة، ضمن نظام قضائي معلوماتي متكامل الأطراف والوسائل. كما يعرف أيضاً بأنه: "عملية نقل مستندات التقاضي الكترونياً إلى المحكمة عبر البريد الالكتروني، مع إخضاع هذه الوسائل والإجراءات للأصول المتبعة في الإثبات بغية الوصول لفصل سريع في الدعاوى والتسهيل على المتقاضين للتوسع في تعريف التقاضي الالكتروني. انظر قريباً من ذلك، نهى الجلاء: المحكمة الالكترونية، المجلة المعلوماتية، سورية، السنة الخامسة، العدد 47، كانون الثاني، 2010م، ص50، وما بعدها.

([6]) د. صفاء أوتاني: المحكمة الالكترونية المفهوم والتطبيق، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 28، العدد الأول، 2012م، ص170.

([7]) د. ليلى عصماني: نظام التقاضي الالكتروني، مرجع سابق، ص217.

([8]) أحمد الزيات: النظام القانوني للتقاضي الالكتروني، منشأة المعارف الإسكندرية، 2022م، ص134.

([9]) محمد الشنقيطي: العدالة الرقمية مستقبل المحاكم الإلكترونية في العالم العربي، مجلة الراسات القانونية، جامعة الأمير سطام، العدد 12، 2023م، ص35-60.

([10]) فهد العتيبي: التقاضي الالكتروني وضمانات المحاكمة العادلة، مجلة الحقوق، جامعة الكويت، المجلد 46، العدد 3، 2022م، ص115-140.

([11]) فهد العتيبي: نفس المرجع، ص128.

([12]) محمد الشنقيطي: نفس المرجع، ص47.

([13]) UNODC. E-justice and Digital Courts: A Guide for Policy Makers. United Nations Office on Drugs and Crime, (2020), p. 19.

([14])World Bank. Digital Transformation of the Judiciary. Washington, D.C.: The World Bank (2021), p. 22.

([15]) خالد العمراني: التقاضي عن بعد على الحق في المحاكمة العادلة، المجلة اليمنية للقانون والقضاء، المجلد 8، العدد 2، 2021م، 77-102.

([16]) Almutairi, A. (2021). E-litigation and Access to Justice in the Gulf Region. Arab Law Quarterly, 35(4), 2021, p. 289–312.

([17]) عبدالقادر محفوظ: التقاضي الإلكتروني في التشريعات المقارنة، مجلة الدراسات القانونية، جامعة الجزائر، العدد (5)، 2022م، ص65.

([18]) University of Pennsylvania. A Critical Analysis of the Online Court. Journal of International Law, Vol. 42, No. 2, 2021, p. 317

([19]) Li, Jing. A Study on the Protection of Litigation Rights in Electronic Service of Process. ResearchGate, 2024.

([20]) انظر، عدنان الغزال: صعوبات التقنية أمام إيجابيات التقاضي الإلكتروني، مقال منشور في صحيفة الوطن السعودية، الخميس 19/ شعبان/ 1445هـ، الموافق 29/فبراير 2024م.

([21]) محمد رزيق: التقاضي الإلكتروني وإشكاليات الإثبات الرقمي، مجلة البحوث القانونية والسياسية، جامعة بسكرة، العدد (9)، 2023م، ص53.

([22]) A Critical Analysis of the Online Court Doron Menashe, University of Pennsylvania Journal of International Law, vol. 39, NO, 4, 2018, P. 921-953.

([23])Cutting-Edge Evidence: Digital Challenges in Modern Courts. Hastings. Law Journal, Vol. 74, 2023, p. 298

([24]) عبدالله بن ناصر السميري: التقاضي الالكتروني، دراسة مقارنة، جامعة نائف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2021م، ص45.

([25]) ناصر بن صالح الخليفي: القضاء الإلكتروني بين الواقع والمأمول، مجلة القانون والتقنية، جامعة نائف العربية، 2022م، ص77.

([26]) عبدالله محمد عبدالله: التحول الرقمي في القضاء العربي، دراسة مقارنة، مجلة القانون والتكنولوجيا، جامعة نائف العربية، 2021م، ص203.

([27]) فهد بن ناصر العتيبي، التحول الرقمي في القضاء السعودي، مجلة العدالة، وزارة العدل السعودية، العدد 73، 2022م، ص118.

([28]) خالد بن عبد الله السديري، التقاضي الإلكتروني وضمانات العدالة الإجرائية، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 2021م، ص65.

([29]) أحمد بن عبد الرحمن الحمد، النظام القضائي الإلكتروني وأثره في العدالة الإجرائية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2020م، ص62.

([30]) ناصر بن صالح الخليفي: القضاء الإلكتروني بين الواقع والمأمول، مرجع سابق، ص81.

([31]) عبدالله محمد عبدالله: التحول الرقمي في القضاء العربي، مرجع سابق، ص210.

([32]) عبدالله بن ناصر السميري: التقاضي الالكتروني، مرجع سابق، ص49.

([33]) أحمد بن عبد الرحمن الحمد، النظام القضائي الإلكتروني وأثره في العدالة الإجرائية، مرجع سابق، ص70.

([34]) ناصر بن صالح الخليفي: القضاء الإلكتروني بين الواقع والمأمول، مرجع سابق، ص85.

([35]) خالد بن عبد الله السديري، التقاضي الإلكتروني وضمانات العدالة الإجرائية، مرجع سابق، ص72.

([36]) عبدالله محمد عبدالله : التحول الرقمي في القضاء العربي، مرجع سابق، ص212.

([37]) عبدالله بن ناصر السميري: التقاضي الالكتروني، مرجع سابق، ص54.

([38]) عبدالقادر محفوظ: التقاضي الإلكتروني في التشريعات المقارنة، مرجع سابق، ص70.

([39]) انظر، د. عبدالرحيم بن سيف القصابي: تحديات التقاضي عبر التكنولوجيا الرقمية في سلطنة عمان في ضوء الفلسفة التشريعية وأصول العدالة، المؤتمر العلمي الثامن لكلية الحقوق جامعة السلطان قابوس، 2024م، ص360-361.

([40]) انظر، د. عبدالله محمد عبدالله العامري: التحديات القانونية للتحول الرقمي في القضاء اليمني، مجلة القانون والقضاء، جامعة صنعاء، 2023، ص57.

([41]) انظر، د. عبداللطيف بن عبدالله بن عبدالعزيز آل الشيخ: التقاضي الإلكتروني في النظام القضائي السعودي: دراسة مقارنة، مجلة الحقوق، جامعة الكويت، 2022، ص211.

([42]) أسامة محمد عبدالرقيب السقاف: أحكام الإعلان الإلكتروني في إجراءات التقاضي في القانون اليمني، دراسة مقارنة، مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، العدد (1)، المجلد الأول، 2021م، ص97.

([43]) راجع في ذلك أيضًا، أسامة محمد عبدالرقيب السقاف: نفس المرجع، ص97.

([44]) انظر، صفاء أوثاني: المحكمة الإلكترونية – المفهوم والتطبيق – مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد (28)، العدد (1)، دمشق، 2012م، ص175.

([45]) أحمد الصياد: التقاضي الإلكتروني بين الواقع والمأمول – دراسة مقارنة – مجلة جامعة الإسكندرية للبحوث القانونية، العدد (12)، 2023م، ص112.

([46]) عبدالرحيم بن سيف القصّابي: التحول الرقمي في العدالة القضائية – التحديات والفرص – جامعة السلطان قابوس، مسقط، 2025م، ص44.

([47]) حازم محمد الشرعة: التقاضي الإلكتروني والمحاكم الإلكترونية – نظام قضائي معلوماتي عالي التقنية وكفرع من فروع القانون بين النظرية والتطبيق – ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م، ص62.

([48]) زعزوعة نجاة: التقاضي الإلكتروني كآلية لإنجاح نظام العدالة، رسالة دكتوراه، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة أبي بكر بلقايد، 2021-2022م، ص73.

([49]) ناصيف جاسم محمد عباس الكرعاوي: التقاضي عن بعد – دراسة مقارنة – ط1، منشورات الحلبي الحقوقية، سوريا، 2017، ص132.

([50]) أسامة محمد عبدالرقيب السقاف: أحكام الإعلان الإلكتروني في إجراءات التقاضي في القانون اليمني، دراسة مقارنة، مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، العدد (1)، المجلد الأول، 2021م، ص97.

([51]) وزارة العدل اليمنية، تقرير مشروع تطوير العدالة الرقمية، صنعاء، 2019، صـ 12.

([52]) جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، التحول الرقمي في القضاء العربي: دراسة مقارنة، مجلة القانون والتكنولوجيا، العدد 4، 2021، صـ 195.

([53]) المركز اليمني للدراسات الإستراتيجية، واقع التحول الرقمي في مؤسسات العدالة اليمنية، تقرير سنوي، صنعاء، 2022، صـ 44.

([54]) محمد أبو زيد: البيانات الشخصية في البيئة الرقمية: رؤية قانونية عربية، مجلة الدراسات القانونية، جامعة القاهرة، 2020م، صـ 102.

([55]) سالم السالمي: الثقة المجتمعية في القضاء الإلكتروني العربي، مجلة القانون والمجتمع، العدد (3)، 2022م، صـ 66.

([56]) الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، نظام حماية البيانات الشخصية، الرياض، 2021م، المادة (4).

([57]) عبدالله محمد عبدالله: التحول الرقمي، مرجع سابق، صـ 203.

المراجع:

المراجع العربية:

أولًا: المراجع الفقهية:

1. أحمد الزيات: النظام القانوني للتقاضي الالكتروني، منشأة المعارف الإسكندرية، 2022م.
2. أحمد بن عبد الرحمن الحمد، النظام القضائي الإلكتروني وأثره في العدالة الإجرائية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2020م.
3. حازم محمد الشرعة: التقاضي الالكتروني والمحاكم الالكترونية كنظام قضائي معلوماتي عالي التقنية وكفرع من فروع القانون بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2010م.
4. عبدالرحيم بن سيف القصّابي: التحول الرقمي في العدالة القضائية – التحديات والفرص – جامعة السلطان قابوس، مسقط، 2025م.
5. عبدالله بن ناصر السميري: التقاضي الالكتروني، دراسة مقارنة، جامعة نائف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2021م.
6. محمد عصام الترساوي: تداول الدعوى القضائية بين المحاكم الالكترونية، دار النهضة العربية، القاهرة، 2013م.
7. محمود الكيلاني: التقاضي الإلكتروني وضمانات المحاكمة العادلة، دار الثقافة – عمان، 2020م.
8. ناصيف جاسم محمد عباس الكرعاوي: التقاضي عن بعد – دراسة مقارنة – ط1، منشورات الحلبي الحقوقية، سوريا، 2017م.

ثانيًا: الرسائل العلمية:

1. خالد بن عبد الله السديري، التقاضي الإلكتروني وضمانات العدالة الإجرائية، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 2021م.
2. زعزوعة نجاة: التقاضي الإلكتروني كآلية لإنجاح نظام العدالة، رسالة دكتوراه، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة أبي بكر بلقايد، 2021-2022م.

ثالثًا: البحوث والمقالات:

1. أحمد الصياد: التقاضي الإلكتروني بين الواقع والمأمول – دراسة مقارنة – مجلة جامعة الإسكندرية للبحوث القانونية، العدد (12)، 2023م.
2. أسامة محمد عبدالرقيب السقاف: أحكام الإعلان الإلكتروني في إجراءات التقاضي في القانون اليمني، دراسة مقارنة، مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، العدد (1)، المجلد الأول، 2021م.
3. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، التحول الرقمي في القضاء العربي: دراسة مقارنة، مجلة القانون والتكنولوجيا، العدد (4)، 2021م.
4. خالد العمراني: التقاضي عن بعد على الحق في المحاكمة العادلة، المجلة اليمنية للقانون والقضاء، المجلد (8)، العدد (2)، 2021م.
5. سالم السالمي: الثقة المجتمعية في القضاء الإلكتروني العربي، مجلة القانون والمجتمع، العدد (3)، 2022م.
6. صفاء أوثاني: المحكمة الإلكترونية – المفهوم والتطبيق – مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد (28)، العدد (1)، دمشق، 2012م.

7. د. عبدالرحيم بن سيف القصابي: تحديات التقاضي عبر التكنولوجيا الرقمية في سلطنة عمان في ضوء الفلسفة التشريعية وأصول العدالة، المؤتمر العلمي الثامن لكلية الحقوق جامعة السلطان قابوس، 2024م.
8. عبدالقادر محفوظ: التقاضي الإلكتروني في التشريعات المقارنة، مجلة الدراسات القانونية، جامعة الجزائر، العدد (5)، 2022م.
9. د. عبداللطيف بن عبدالله بن عبدالعزيز آل الشيخ: التقاضي الإلكتروني في النظام القضائي السعودي: دراسة مقارنة، مجلة الحقوق، جامعة الكويت، 2022م.
10. عبدالله محمد عبدالله: التحول الرقمي في القضاء العربي، دراسة مقارنة، مجلة القانون والتكنولوجيا، جامعة نائف العربية، 2021م.
11. د. عبدالله محمد عبدالله العامري: التحديات القانونية للتحول الرقمي في القضاء اليمني، مجلة القانون والقضاء، جامعة صنعاء، 2023م.
12. عدنان الغزال: صعوبات التقنية أمام إيجابيات التقاضي الإلكتروني، مقال منشور في صحيفة الوطن السعودية، الخميس 19/ شعبان/ 1445هـ، الموافق 29/فبراير 2024م.
13. فهد العتيبي: التقاضي الالكتروني وضمانات المحاكمة العادلة، مجلة الحقوق، جامعة الكويت، المجلد (46)، العدد (3)، 2022م.
14. فهد بن ناصر العتيبي، التحول الرقمي في القضاء السعودي، مجلة العدالة، وزارة العدل السعودية، العدد (73)، 2022.
15. د. ليلى عصماني: نظام التقاضي الالكتروني آلية لإنجاح الخطط التنموية، بحث منشور في مجلة الفكر، العدد (13)، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد يخضر بسكرة، دون سنة نشر.
16. محمد رزيق: التقاضي الإلكتروني وإشكاليات الإثبات الرقمي، مجلة البحوث القانونية والسياسية، جامعة بسكرة، العدد (9)، 2023م.
17. محمد الشنقيطي: العدالة الرقمية مستقبل المحاكم الإلكترونية في العالم العربي، مجلة الراسات القانونية، جامعة الأمير سطام، العدد (12)، 2023م.
18. محمد أبو زيد: البيانات الشخصية في البيئة الرقمية: رؤية قانونية عربية، مجلة الدراسات القانونية، جامعة القاهرة، 2020م.
19. ناصر بن صالح الخليفي: القضاء الإلكتروني بين الواقع والمأمول، مجلة القانون والتقنية، جامعة نائف العربية، 2022م.
20. نهى الجلاء: المحكمة الالكترونية، المجلة المعلوماتية، سورية، السنة الخامسة، العدد (47)، كانون الثاني، 2010م.

رابعًا: الهيئات والمراكز:

1. المركز اليمني للدراسات الإستراتيجية، واقع التحول الرقمي في مؤسسات العدالة اليمنية، تقرير سنوي، صنعاء، 2022، صـ 44.
2. الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، نظام حماية البيانات الشخصية، الرياض، 2021م، المادة (4).
3. وزارة العدل اليمنية، تقرير مشروع تطوير العدالة الرقمية، صنعاء، 2019م.

المراجع الأجنبية:

1. UNODC. E-justice and Digital Courts: A Guide for Policy Makers. United Nations Office on Drugs and Crime, (2020), 19.
2. World Bank. Digital Transformation of the Judiciary. Washington, D.C.: The World Bank (2021), 22.

3. Almutairi, A. (2021). E-litigation and Access to Justice in the Gulf Region. Arab Law Quarterly, 35(4), 2021, 289–312.
4. University of Pennsylvania. A Critical Analysis of the Online Court. Journal of International Law, Vol. 42, No. 2, 2021, p. 317
5. Li, Jing. A Study on the Protection of Litigation Rights in Electronic Service of Process. ResearchGate, 2024.
6. A Critical Analysis of the Online Court 39. Doron Menashe, University of Pennsylvania Journal of International Law, vol. 39, NO, 4, 2018, P. 921-953.
7. Cutting-Edge Evidence: Digital Challenges in Modern Courts. Hastings. Law Journal, Vol. 74, 2023, p. 298

must provide the journal with a modified copy of the research in word format.

2. If the researcher delays in making the necessary revisions within the specified period of time, the journal sends him/her a notice letter, and he/she is given a week's notice. If the researcher does not make the necessary revisions and the issuing time arrives, the research will be considered postponed to an upcoming issue, provided that the researcher delivers a copy of the research after making the necessary revisions according to the reviewers' report.
3. The researcher can request the journal to extend the period for making revisions, provided that he/she specifies the required extension period, in the event that there is a persuasive excuse that prevents him/her from making the revisions at the specified time. In this case, the journal's editorial board studies the researcher's request and decides the appropriate procedure.

Eighth: General Rules

1. Research that violates the terms and conditions of publication in the journal will not be considered.
2. The journal is not obligated to return research to its original authors, whether published or not.
3. The arrangement of research in the journal is subject to technical considerations.
4. All copyrights belong to the journal, and no part of it may be published without obtaining written consent from the head of the journal's editorial board.
5. Research submitted for publication in the journal represents the opinions of its authors only; the authors are ethically and legally responsible for it, and it does not necessarily represent the viewpoints of the journal nor the university.
6. Researchers bear full responsibility for the validity and accuracy of the information and conclusions contained in their research.
7. Authors who are not members of the teaching staff at Al-Rayyan University must pay in exchange for publishing in the journal a cash sum of twenty thousand Yemeni riyals (YR 20,000), which is to be deposited to Al-Omgy exchange company – account number (254038674). Researchers from outside the Republic must pay one hundred and fifty US dollars ($ 150).
8. Upon apology for non-publication, the fees mentioned in item (7) of article (eight) above shall not be refunded.
9. Correspondence and research should be mailed and sent to the editor-in-chief of Al-Rayan Journal for Humanities and at the journal's address:

Address: Al-Ensha'at Fowa – Mukalla – Hadhramout, Yemen
Opposite Prof. Ali Hood Ba 'Abaad's Auditorium
Telephone: +9675362940 – WhatsApp: +967773214617
Research papers should be sent to the journal's e-mail address:
RJHS@alrayan-university.edu.ye

stresses the necessity of the researcher's commitment to indicating the sources of quotations and information the researcher provides in the research and to attribute them to their original authors.

- The journal's editorial board has the right to withdraw the research if it finds conclusive evidence of illegal appropriation that breach academic integrity, the presence of unreliable data, duplicate publication, or unethical behavior.
- The journal has the right to refuse the publication of research by any author proven to have violated the principles of academic integrity and decency.

Fifth: Reviewing Policy

- The journal's policy: transparency, objectivity, and confidentiality.
- Research submitted for publication in the journal is subject to an initial review process by the editorial board. If it rejects the research, the researcher is informed of the rejection, and if the research is initially accepted, it is subject to reviewing in complete confidentiality, by expertise reviewers and those with high academic degrees.
- The reviewer is obligated to withdraw from reviewing if the research does not fall under his/her precise field of specialization, or he/she does not have sufficient experience in the submitted study.
- In the case where reviewers request any additions or revisions, the comments are sent to the researcher for the necessary revisions before publication. The research should then be resent after the revisions are made within a maximum period of one month from receiving the reviewers' comments.
- The researcher will be notified of the decision acceptance or rejection of the research for publication after presenting it to competent and specialized reviewers within a maximum period of two months from the date of receiving the research.
- The reviewer is obligated to provide detailed comments about the research, in accordance with the reviewing template approved by the journal, and not to be satisfied with the general scrutiny and reviewing, and to direct his comments towards the research and not to the researcher as a person.
- The journal has the right to make the necessary amendments of the editing formats of the material submitted for publication, according to the publication requirements and the journal's template.
- The two reviewers respond within a maximum period of one month from the date of receiving the research. When the reports arrive from the reviewers, the journal's editorial board takes the necessary action according to the reviewers' decisions. If the two reviewers' opinions conflict, the research is referred to a third reviewer for deliberation. When the research is accepted without comments, the publishing procedures are completed, and the researcher is provided with a publication acceptance letter.

Sixth: Reviewers Delay Regulations

1. Al-Rayan Journal for Humanities is keen to have the research submitted to it reviewed as quickly as possible, in order to ensure prompt publication of the research and being accessible to readers. Therefore, the journal sets a specific period of time for the reviewers to issue their reports within a maximum period of one month from the date of receiving the research.
2. If the reviewer delays in issuing his/her report within the specified period of time, the journal sends him/her a notice letter, and he/she is given a week's notice. If his/her report is not issued, the reviewer is considered to have apologized for reviewing the research, and another reviewer is chosen to assess the research.

Seventh: Researchers' Delay in Making the Required Revisions Regulations

1. The researcher is committed to revise the research in light of the reviewers' comments, according to the reports sent to him, within a maximum period of one month from the date of receiving the reviewers' comments. After making the necessary revisions, he/she

for documentation in the text, and in the list of sources and references.

10. In Islamic studies and Arabic language research, it is allowed - when necessary - to use the footnote system and the traditional system in writing the list of sources and references as follows:

a. Footnotes are placed at the end of the research, using Traditional Arabic font type, size (13), with line spacing of (1.15), numbered automatically and sequentially.
b. The list of sources and references should be placed at the end of the research after the footnotes, using Traditional Arabic font type, size (13) with line spacing of (1.15), and formulated according to what is generally accepted in scientific research. If there are sources in a foreign language, a list of those sources should be added separately from the Arabic sources' list. The list should be written according to the generally accepted principles, where the author's name, the title of the book or article, the publisher, the place and the year of publication, the part and the page should be included. In the case of referring to periodicals and journals, documentation should be as follows: author's name, research title, periodical name, volume number, issue number, year, and the page. Alphabetical order is taken into account when preparing the list.

Third: Publishing Procedures Regulations

1. The researcher submits to the journal a written declaration stating that his/her research is his/her original work and has not been previously published, and that it will not be submitted for publication in any journal or other scientific body (according to the form prepared for this purpose).
2. The researcher attaches a short copy of his/her CV if he/she is dealing with the journal for the first time.
3. Two abstracts, one in Arabic and the other in English, of approximately (100-150) words for each should be attached to the research, taking into consideration writing the title of the research, the name of the researcher, and his academic rank, in the language of each abstract.
4. After each abstract, carefully selected keywords are to be written in alphabetical order. These should be four to six words, basic statements or pivotal words; to indicate the content and topic of the research and should not be among the words that make up the research title.
5. The translation of the abstract into English or Arabic must be correct and specialized, and literal translation of texts through translation sites on the internet is not accepted.
6. Three hard copies and a soft copy of the research to be published should be submitted to the journal. The researcher's name, academic title, address, place of work, phone number, and e-mail address should be noted on a separate sheet, in addition to the notice of payment for the publication fee paper should be attached to the submission documents.
7. The research is presented to the editorial board before sending it for review, and the board has the right to accept or reject it.
8. The journal's editorial board has the right to request minor or major revisions to the research before approving it for publication.
9. The editorial board's decisions regarding the research submitted for publication are final, and the board reserves the right not to disclose the justifications for its decisions.
10. The researcher will be notified of the date of receiving of his/her research, and the editorial board will complete the reviewing procedures.

Fourth: Academic Integrity Policy

- The research must be compatible with the standards of academic integrity and scientific research ethics.
- The journal is committed to revere the intellectual property copyrights of individuals and institutions, and in a way that prevents censuring the ideas of others in any way. It also

Publication Conditions and Regulations in Al-Rayyan Journal for Humanities

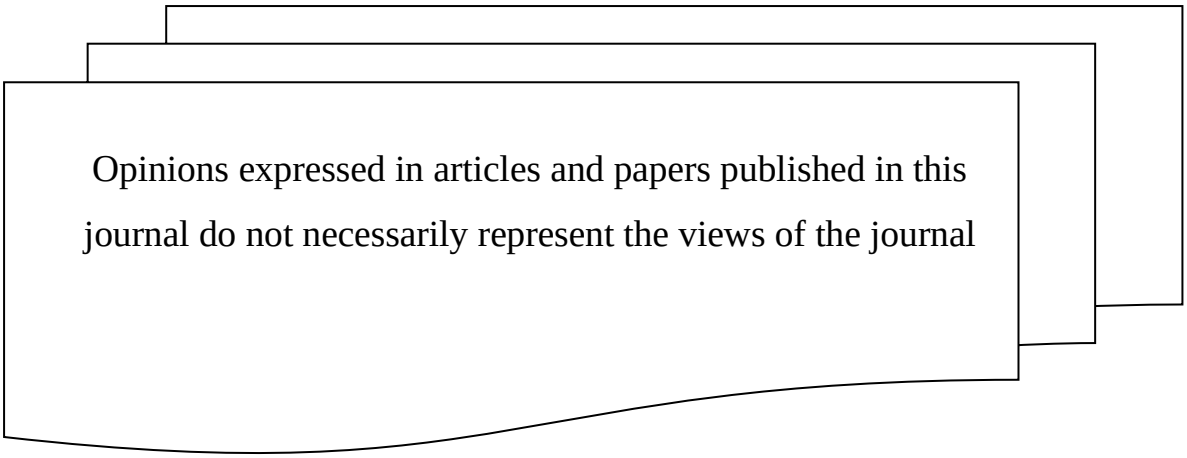
First: General Regulations

Research written in Arabic and English in the field of humanities will be accepted for publication, provided that it meets the following conditions and regulations:

1. The research or study must be within the topics covered by the journal.
2. The research must be authentic and meet the scientific research conditions based on the generally accepted methodology for writing scientific research.
3. The research must not have been previously published or submitted for publication in any other journal, whether fully or partially. If the research is accepted for publication, it is not permitted to be published anywhere else, even using another language.
4. The researcher needs to submit a publication request letter to the journal's editorial board (according to the form approved by the journal).
5. The journal does not publish excerpts or chapters extracted from university dissertations except in exceptional cases, and after the repreparation of the excerpts or chapters by the researcher. This must be indicated below the title of the research and in the publication request letter (according to the form approved by the journal). Comprehensive information about the title of the dissertation from which this research was extracted, the name of the supervisor, viva voce date and the institution that held the viva voce should be provided.
6. The journal publishes all what is associated to the scientific and research field related to its areas of specialization, which relate to scientific follow-up of conferences, seminars, academic activities, summaries of dissertations, university dissertations, and book presentation and criticism, provided that it does not exceed seven printed pages in (A4) size.

Second: Writing Regulations

1. The researcher commits to formatting the research according to the journal's specific template which can be downloaded from the journal's website.
2. The research must be written using proper language, taking into account the accuracy of the alphabet and the clarity of shapes - if any - and typed using Microsoft Word. Research in Arabic language should use (Traditional Arabic) font type, size (16) with a distance of (1.15) between the lines. Whereas research in English language should be typed using Times New Roman font size (12) with (1.15) line spacing. The number of the research pages should not exceed (30) pages, including footnotes and the list of references, provided that all research pages are sequentially numbered, including figures, tables, images, appendices and the list of references. The editorial board has the right to consider some of the research that exceed this limit according to the nature of the research and its procedures.
3. When presenting previous studies, they should be arranged in a descending chronological order from the most recent to the oldest.
4. Arabic numbers (1, 2, 3, 4) should be used throughout the research.
5. The Qur'anic verses are to be written using Ottoman script with flower-patterned parentheses, based on the Mus-haf Al-Madeenah Al-Nabawiyyah program for Computer publishing, using the (Quranic text) style, size (16) in bold, and using Arial font type.
6. Documentation of the surahs' reference and the Qur'anic verses' numbers should be in-text and immediately after the verse.
7. The researchers should commit to review their research and ensure that it is free of linguistic errors, whether grammatical or and typographical.
8. The research must be of accurate documentation and decent use of sources and references.
9. The latest edition of the American Psychological Association (APA) should be followed



Journal's Vision, Message & Objectives

Our Vision

Leadership and excellence in publishing specialized research in the field of humanities.

Our Message

Achieving excellence in scientific research by publishing high standard scientific research in the field of humanities, in accordance with scientific research standards and international publishing standards, so as to enrich knowledge and serve the society.

Our Objectives

▪ Encouraging those interested in the field of humanities to publish their scientific and research oeuvre.

▪ Providing a research facility to serve researchers and providing the opportunity to exchange scientific and research oeuvre at the local and global levels.

▪ Improving the level of scientific research in the field of humanities.

▪ To make the journal a scientific reference for researchers in humanities.

▪ Publishing research and studies that contribute to enriching knowledge, serving and developing the society, solving its problems, and preserving its authentic values.

Al-Rayan Journal of Humanities

ISSN: 3078-8781
E-ISSN: 3078-879X

General Consultant

Prof. Salim Mohammed Ba-faqeer

President of the University

Editor-in-Chief

Prof. Abdullah Saleh Ba-beair

Editorial Manager

Dr. Salem Abdullah Ba Sreih

Editorial Secretary

Dr. Eisa Mubarak Ajrah

Advisory Board

Prof. Abdul-Razag Abu Albasal	Um Algura University	Saudi Arabia
Prof. ‘Ubeidah Amer Hamoody	Iraq University	Iraq
Prof. Abdullah Hussain Al-bar	Hadhramout University	Yemen
Prof. Su’ood ‘Aalim Al-Qaasmi	Aligarh University	India
Prof. Khaled Nawaaf Al-Showha	Yarmouk University	Jordan
Prof. Abdullah Saeed Al-juaidi	Hadhramout University	Yemen
Prof. Abdullah Mohamed Al-Khawlani	Hadhramout University	Yemen
Prof. Azeez Muhammad Al-Khatri	San’aa University	Yemen
Prof. Najat Ahmed Bu-Saba’a	Hadhramout University	Yemen

Proofreaders

Dr. Jamal Ramadhan Hedejan

Dr. Fatma Ahmed Ba Sharahil

==========

All contributions and queries should be addressed to the Editor in Chief
Address: Al-Ensha’at Fowa – Mukalla – Hadhramout, Yemen
Opposite Prof. Ali Hood Ba ‘Abaad’s Auditorium
Telephone: +9675362940 – WhatsApp: +967773214617
RJHS@alrayan-university.edu.ye

Republic of Yemen

AL-Rayan University

AL-Rayan Journal of Human Sciences

A Refereed Scientific Biannual Journal

ISSN 3078-8781, E- ISSN 3078-879X

Volume 8 **Issue 15**

December 2025

REPUBLIC OF YEMEN
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH
AL-RAYAN JOURNAL HS

جامعة الريان
AL-RAYAN UNIVERSITY

IF : 0.95

AL-RAYAN JOURNAL
Of Human Sciences

A Refereed Scientific Biannual Journal

ISSN :3078-8781
E-ISSN :3078-879X

Volume Eight - Issue Fifteenth

December 2025