بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة حائل
مجلة جامعة حائل للعلوم الإنسانية

السنة الثالثة ١٤٤٠هـ/ ٢٠١٩م
العدد الثالث (يونيو) ٢٠١٩م

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

العدد الثالث (يونيو) ٢٠١٩م

مركز النشر العلمي والترجمة
جامعة حائل، صندوق بريد: ٢٤٤٠ الرمز البريدي ٨١٤٨١
جامعة حائل
University of Ha'il

مجلّة جامعة حائل للعلوم الإنسانية

أولاً: التعريف بالمجلة:

مجلة جامعة حائل للعلوم الإنسانية، مجلة علمية محكمة، تصدر بشكل نصف سنوي عن وكالة الجامعة للدراسات العليا، والبحث العلمي، وتهدف إلى إيجاد منافذ رصينة للباحثين من مختلف بلدان العالم؛ لنشر أبحاثهم، ودراساتهم، وإنتاجهم الفكري في العلوم الإنسانية، وتطبيقاتها، وفق ضوابط، ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

***

ثانياً: الشروط العامة للنشر العلمي في المجلة

1. عدم مخالفة البحث للضوابط، والأحكام، والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
2. أن يُراعى في البحث الأصالة، والابتكار، والجدة العلمية.
3. مراعاة الأمانة العلمية، وضوابط التوثيق في النقل، والاقتباس.
4. السلامة اللغوية، ووضوح الأسلوب، ووضوح الصور، والرسومات، والجداول إن وُجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير، والتدقيق اللغوي.
5. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من مواضع البحث إلا في صفحة العنوان فقط.
6. يقدّم الباحث الرئيس تعّهدا (حسب نموذج أ) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره (ورقيا أو إلكترونيا) وأنه غير مقدّم للنشر، ولن يقدم للنشر إلى أي جهة أخرى، حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول بحثه في المجلة.
7. يقدّم الباحث الرئيس تعهدا (حسب نموذج ب) يفيد بأن البحث غير مستل من كتاب، أو رسالة علمية، أو بحث آخر.
8. يقوم الباحث بمراجعة بحثه وتدقيقه من الناحية اللغوية، وللمجلة الاعتذار عن البحث إذا رأته غير سليم لغويا.

9. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أوليا، أو بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب.
10. للمجلة كافة حقوق النشر في حالة قبول البحث، ولا يجوز نشره في أي منفذ آخر (ورقيا أو إلكترونيا) دون إذن معتمد من رئيس هيئة تحرير المجلة.
11. يمنح الباحث أو الباحثون نسخةً واحدة من العدد المنشور فيه البحث، وست نسخ مستلة منه.
12. تُعرض كل الأبحاث على محكمين اثنين من قبل إدارة المجلة، فإذا اختلفا، تعرض على محكم ثالث يكون رأيه مرجّحا، وتعتبر هذه التقارير أساس القبول، أو الرفض لأي بحث، أو دراسة، مع الأخذ بالآتي:
   - المعيار الأساسي لقبول الأعمال العلمية للنشر هو المعيار العلمي فقط لا غير.
   - في حالة قبول لجنة التحكيم للبحث، أو رفضه، تُشعر المجلة صاحبه بذلك.
   - لا ترد أصول البحوث والدراسات التي تصل المجلة سواء قُبِلت للنشر، أم لم تُقبل.
   - الأفكار والأخطاء العلمية الواردة في الدراسة والبحث مسؤولية صاحبها، ولا تعبر عن المجلة.

ثالثاً: المواصفات الفنية للنشر في المجلة:

ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة حسب المواصفات الفنية الآتية:

1 – تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة من الجهات الأربع (3سم) والمسافة بين الأسطر مفردة، ويكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (simplified arabic) وبحجم (14) وباللغة الإنجليزية (taimes new roman) وبحجم (12) وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ (bold) ويكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (simplified arabic) وبحجم (11) وباللغة الإنجليزية (taimes new roman) وبحجم (9) وتكون العناوين الرئيسة في

اللغتين بالبنط الغليظ (bold).

2 – يحوي البحث ملخصين، أحدهما باللغة العربية، لا يزيد عن (200) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية، لا يزيد عن (250) وتوضع في أسفل الصفحة للملخصين كلمات مفتاحية (key words) لا تزيد عن خمس كلمات.

3 – تستخدم الأرقام العربية، سواء في متن البحث، أو الجداول، أو الأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول والأشكال في المتن ترقيما متسلسلا مستقلا لكل منها، ويكون لكل منها عنوان أعلاه، ومصدره – إن وجد – أسفله.

4 – يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي والإنجليزي) حتى آخر صفحة من صفحات البحث.

5 – أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو:

أ – نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس (APA) Ed American Psychological Association - 6th.

ب – نظام MLA (Modern Language Association).

ج – نظام التوثيق العادي (foot note).

6 – إرسال البحث حسب المواصفات الفنية بصيغة (word) و (pdf) مع السيرة الذاتية الموجزة للباحث أو الباحثة أو الباحثين عبر هذا البريد الإلكتروني:

h.journal.uoh@gmail.com

****

ملحوظة: يخضع ترتيب النشر في المجلة لأسبقية التقدّم بالبحث.

***

الهيئة الاستشارية

❊ ❊ ❊

الاسم	التخصص	جهة العمل
أ.د. سليمان العايد	نحو	جامعة أم القرى
أ.د. عبد الله الرشيد	أدب ونقد	جامعة الإمام محمد بن سعود
أ.د. صالح بن رمضان	نثر قديم	جامعة الإمام محمد بن سعود
أ.د. عبد العزيز السنبل	تعليم كبار	جامعة الملك سعود
أ.د. محمد شحات الخطيب	فلسفة التربية	جامعة طيبة
أ.د. عبد المحسن السيف	خدمة اجتماعية	جامعة الملك سعود
أ.د. محمد شوقي مكي	جغرافيا	جامعة الملك سعود
أ.د. هشام بن عبد الملك آل شيخ	شريعة	جامعة الإمام محمد بن سعود
أ.د. صالح بن رميح الرميح	علم اجتماع	جامعة الملك سعود
أ.د. فرانسوا فيلنوف	سياحة وآثار	جامعة السربون
أ.د. خالد بن عبد الكريم البكر	تاريخ	جامعة الملك سعود
أ.د. أبو أوس إبراهيم الشمسان	صرف	جامعة الملك سعود
أ.د. فهد بن عبد الكريم البكر	تربية	جامعة الإمام محمد بن سعود
أ.د. سعد عبد الرحمن البازعي	أدب إنجليزي	جامعة الملك سعود
أ.د. سعيد يقطين	سرديات	جامعة محمد الخامس
أ.د. محمد القاضي	نقد	جامعة الإمام محمد بن سعود
أ.د. عبد الرزاق الصاعدي	صوتيات	الجامعة الإسلامية

❊ ❊ ❊

المشـرف العام على المجلة

سـعادة وكـيل الجامعة للدراسـات العليا والبحث العلمي

د. ماجد بن محيا الحيسـوني

رئـيس التحرير

د. ضيف الله بن مضيف الطلحي

مدير التحرير

د. فهد بن إبراهيم البكر

أعضاء هيئة التحرير

د. محمد بن فريح التميمي

د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفريح

د. تركـي بن علي المطلق

د. مبرول بن حمود الشـايع

د. بنيان بن باني الرشـيدي

د. ذهب بنت نايف الشـمري

***

الفريق الفني للمجلة

عميد كلية الآداب والفنون

د. محمد بن علي الشهري

المراجعة اللغوية

د. فهد سالم المغلوث

د. مرضي رداد الشلاقي

المنسق العام

د. محمد الامين باريل

الإدارة الفنية

أ. خالد بن حمود البايح

للاشتراك والتبادل

جامعة حائل، عمادة شؤون المكتبات ثمن العدد 40 ريالاً سعودياً داخل السعودية

أو 20 دولاراً أمريكي خارج السعودية شاملاً البريد

للمراسلة

مجلة جامعة حائل للعلوم الإنسانية المملكة العربية السعودية، حائل

جامعة حائل، كلية الآداب والفنون ص ب: 244 الرمز البريدي: 81481

موقع المجلة

http://www.uoh.edu.sa/Subgates/Faculties/art-science/Graduate/magazine/Pages/main.aspx

* * *

المحتويات

العنوان	الصفحة
الأطماع الروسية في مسقط (1886 – 1903م)	1
د. فاطمة محمد الفريحي	
الصيغ الصَّرفيَّة ودورها في النظرية التَّواصليَّة.	27
د. فهد بن سالم بن محمَّد المغلوث	
اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر، "دراسة تطبيقية على طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى".	45
د. عبد الغني عبد الله الحربي	
الكفايات المهنية لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية في جامعة الملك خالد في ضوء رؤية 2030.	67
د. نوره بنت يحيى بن جابر الفيفي	
تعليم اللغة العربية اعتمادًا على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 المتطلبات وآليات التنفيذ.	91
د.عبد العزيز بن محمّد بن مانع الشمري	
دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة في مكاتب التعليم في منطقة عسير (دراسة ميدانية أجريت على مديرات مكاتب التعليم ومشرفات منطقة عسير).	115
أ.حصة سعيد محمد العمري	
تقويم أداء إدارة عمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة في ضوء مؤشرات معيار إدارة البرنامج، تصور مقترح.	139
د. فاطمة بنت عبدالعزيز التويجري	

العنوان	الصفحة
استعمال الماء المخصص للشرب في غير ما وضع له، (دراسة فقهية مقارنة). د. عبدالرحمن بن صالح الحمدان	167
أحكام الغياب عن الجلسات في الدعاوى المدنية في ضوء نظام المرافعات الشرعية السعودي لعام 1435هـ "دراسة تحليلية نقدية" د. بندر بن رجا الشمري	187
تعدد الأصوات في السيرة النبوية لابن هشام (218هـ)وجهات النظر والرواة أنموذجاً -دراسة وصفية تحليلية- أ. غادة سعد حسن الأسمري، أ. د صلوح مصلح السريحي	211
جدلية العداوة والحسد في أدب الترسل عند الجاحظ رسالة "الفصل بين العداوة والحسد" لأبي عثمان الجاحظ أنموذجًا د. فاطمة سليمان حامد المرواني	233
صورة عيلان كردي في الشعر العربي- دراسة سيميائية – د. عبد الرحمن بن صالح عبد الرحمن الخميس	247
القيم الخُلقية في شعر عمر بن أبي ربيعة د. عبد العزيز بن عبدالله بن صالح أبا الخيل	275
مفهوم الأمن الفكري لدى طالبات جامعة حائل د. آلاء تيسير محمد بني نصر	299
التقنيات الشفاهية في المنامات الأيوبية أ. د . محمد بن سالم الصفراني	321

العنوان	الصفحة
تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات: دراسة ميدانية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د. هند محمد عبدالله الأحمد	335
The Ideological Closure of Racism in E.M. Forster's A Passage to India Rashed Ahmad Daghamin	383

❊ ❊ ❊ ❊

الأطماع الروسية في مسقط (1886 – 1903م)

د. فاطمة محمد الفريحي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بقسم التاريخ، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية. بمشاركة الباحثة (إيمان مرزوق سويرح الرشيدي) ماجستير تاريخ حديث، جامعة القصيم.

تاريخ قبول البحث 4/ 3/ 2018م.

ملخص البحث

كانت روسيا تتطلع إلى تحقيق استراتيجية بطرس الأكبر المتمثلة في ضرورة وصول روسيا إلى المياه الدافئة لتفك الحصار عنها في الشتاء الَّتي تتجمد مياهها فيه، ونظرا لعدم تحقيق ذلك عن طريق فارس فقد بدأت تنظر إلى مسقط كموقع يمكن أن يكون نقطة ارتكاز في خلق نفوذ لها في الخليج العربي.

فكانت الأعمال الروسية في مسقط والمناطق المجاورة لها في بداية الأمر ذات صفة تجريبية مؤقتة، حيث بدأت بنشاطها التجاري إلا أن مداها كان أوسع من ذلك، فبدأت تخوض في المجال السياسي حيث تمثل في محاولات إقامة قنصلية، وأخذت ترسل القناصل بصورة مستمرة للمنطقة، وأرادت تثبيت وجودها بمحاولات إقامة وكالة لها بمسقط، فتكررت زيارات قطع الأسطول الروسي لمسقط ومسؤوليها كذلك، ومهما يكن الأمر فإن نشاط روسيا السياسي في مسقط قد أزعج بريطانيا وهدد نفوذها بمسقط والمنطقة المجاورة والتي لم تصمت وكان لها رد فعل عنيفة بعد ذلك.

مقدمة

أخذت روسيا تتطلع إلى تحقيق استراتيجية بطرس الأكبر المتمثلة في ضرورة وصول روسيا إلى المياه الدافئة لتفك الحصار عنها في الشتاء الذي تتجمد مياهها فيه، ونظرًا لعدم تحقيق ذلك عن طريق فارس فقد بدأت تنظر إلى مسقط كموقع[1] يمكن أن يكون نقطة ارتكاز في خلق نفوذ لها في الخليج العربي[2].

فأصبح النشاط الروسي في نهاية القرن التاسع عشر، يشكل تهديداً واضحاً لمركز بريطانيا الوطيد في البحار، لاسيما في منطقة الخليج العربي، وكان الهدف من إرسال روسيا سفنها في مطلع القرن العشرين إلى الخليج العربي عامة ومسقط خاصة أن تبين للبريطانيين والسلطات المحلية على حد سواء، عن طريق عرض العلم الروسي في الخليج العربي، إنها تعد مياهه سهلة المنال تماماً أمام ملاحة سفن جميع الأمم، وضد السياسة البريطانية التي تعمل على تحويل الخليج العربي إلى بحر مغلق يقع في دائرة نفوذها فقط.

كانت أهداف السياسة الروسية مد خط حديدي وملاحي وفتح وكالات تجارية ومحطات للفحم الحجري لتعزيز نفوذها في الخليج العربي، وكانت بريطانيا على وعي تام بالتحركات التجارية والسياسية والبحرية لروسيا، وأنها تهديد خطر للمصالح البريطانية، لما يترتب على ذلك من تزايد عدد قطع الأسطول الروسي، وإضعاف هيبة بريطانيا في المنطقة، وكان عليها أن تقاومه بكل الوسائل.

كانت الأعمال الروسية في مسقط والمناطق المجاورة لها في بداية الأمر ذات صفة تجريبية مؤقتة، حيث بدأت بنشاطها التجاري[3] إلا أن مداها كان أوسع من ذلك، فبدأت تخوض في المجال السياسي حيث تمثل في محاولات إقامة قنصلية، وأخذت ترسل القناصل بصورة مستمرة للمنطقة[4]، وأرادت تثبيت وجودها بمحاولات إقامة وكالة لها بمسقط، فتكررت زيارات قطع الأسطول الروسي لمسقط ومسؤوليها كذلك[5].

وقد اعتمدت هذه الدراسة اعتماداً أساسياً على الوثائق الروسية غير المنشورة والوثائق البريطانية غير المنشورة، والوثائق العمانية غير المنشورة وكتابات المسؤولين البريطانيين المنشورة مثل اللورد كيرزون و ج ج لوريمر، والكتاب الروس مثل الفيرافاراخوفا وايفم

([1]) أخذ النشاط الروسي الاقتصادي ينمو ويمتد إلى الخليج العربي حتى بدا وكأنه ينافس النشاط البريطاني، وتركزت أنظارهم على ميناء مسقط في الخليج لأهميته؛ حيث يعد أهم مركز تجاري في تلك الفترة وله نشاط تجاري مع الهند حيث مارست مسقط التجارة منذ القدم ما بين الهند والخليج العربي بشكل واسع بفضل الموقع الجيد الذي تشغله بين بومباي والبصرة، حيث نجد أن حجم التجارة في القرن الثامن عشر وخلال عام واحد ازداد، فنجد أن خمس سفن من مسقط ارتادت البصرة خلال هذا العام، ويصل عدد السفن التي كان يملكها تجار مسقط في أواخر القرن الثامن عشر خمس عشرة سفينة، حمولة 400 إلى 700 طن وثلاث سفن صغيرة ذات صاريتين، و50 سفينة كبيرة و50 صغيرة، فكانت بعض السفن تتجه للهند والبعض الآخر إلى زنجبار وشرق أفريقيا والبحر الأحمر وكانت تلك السفن تحمل السلع بأنواعها وتنقل الأدوية واللؤلؤ والنحاس وغيره وتعود محملة بالسلع بأنواعها أيضًا. للمزيد انظر، ميخن فكتور ليونوفيتش: حلف القواسم وسياسة بريطانيا في الخليج العربي في القرن الثامن عشر والنصف الأول من القرن العشرين، ترجمة سمير نجم الدين سطاس، مراجعة قسم الدراسات والنشر والعلاقات الثقافية، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث، ص110–113.

([2]) مصطفى عبد القادر النجار وآخرون: تاريخ الخليج العربي الحديث والمعاصر، جامعة البصرة، 1984م، ص 30.

([3]) متمثلة في إنشاء المشروعات التجارية مثل إنشاء السكك الحديدية، وإقامة الخطوط الملاحية المتجهة إلى للخليج وموانئه، فأخذت زيارات مسؤوليهم لمسقط تزداد، والطلب من سلطانها السماح لهم بإقامة وكالات تجارية ومستودعات للفحم الحجري. للمزيد انظر، إيمان مرزوق سويرح الرشيدي: الأطماع الروسية في مسقط وموقف بريطانيا منها (129–1325هـ/1880–1907م) رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، 1439هـ/2018م.

([4]) Curzon، G. N.، Persia and the Persian Question ، volume two، 1966، 598–597.pp.

([5]) ج.ج. لوريمر: دليل الخليج، القسم التاريخي، ج1، ترجمة مكتب ديوان حاكم قطر، مطابع علي بن علي، الدوحة، 1993م،ص477.

ريزفان وسيرجي جريجوريف، وكلتيهما تعكسان وجهة النظر البريطانية والروسية والتي من خلالهما يمكن رصد الأطماع والتنافس السياسي بينهما في مسقط ونتائجه وموقف سلطان مسقط، وقد هدفت من خلال هذه الدراسة عرض وجهة النظر الروسية والبريطانية، وتحليلها والتي أتمنى أن تكون إضافة جديدة في هذا المجال والله الهادي إلى سواء السبيل.

المبحث الأول: محاولات الروس إقامة قنصلية في مسقط ورد فعل السلطان العماني:

أولى الروس اهتمامًا ملحوظًا لتنشيط العمل القنصلي الروسي في مسقط، فبذلت جهدًا من أجل إقامة قنصليات في عدة مناطق، وكانت بمثابة وسيلة اتصال لإقامة العلاقات مع القوى المحلية ومحاولات التأثير فيها، وفي عام 1297هـ/ 1880م افتتحت أول قنصلية روسية في بغداد، وكان القنصل الروسي لها هو (ليف افجو ستوفتش ابار جارويت Lev avgo stovic aubar ogarwit) الذي وصل إلى الوالي العثماني في بغداد وسلمه الفرمان الخاص بتعيينه قنصلًا لبلاده من قبل حكومته[6]، وهذا يدل على رغبة الحكومة الروسية في توسيع نفوذها باتجاه تلك المناطق ومقاومة القوى الأجنبية الأخرى الموجودة في المنطقة ومنافستها.

إن القناصل الروس بوجودهم في المنطقة أدركوا أهميتها لمصالح بلادهم، حيث إن القنصل (بيو تربونا فيديـن Petropona veden) في عام 1304هـ/ 1886م عندما أُرسل لاستلام مهامه قنصلًا لبلاده في بغداد، قرر أن يمر بجميع موانئ المنطقة التي في طريقه؛ لأنها ستكون في المستقبل القريب مجالًا من مجالات المنافسة بين الدول الأوروبية، كما أنها أنشأت في عام 1307هـ/ 1889م قنصلية روسية في البصرة، وفي عام 1319هـ/ 1901م رفعت درجة التمثيل الدبلوماسي في بغداد إلى قنصلية عامة[7].

وتكشف وثائق الأرشيفات التاريخية المركزية الرسمية للاتحاد الروسي في سان بطرسبيرج وثيقة في عام1240ه/ 1824م باسم (اقتراح المستر سيرفر Server) للاستيلاء على مدينة مسقط في الجزيرة العربية من أجل ترويج تجارة رابحة، وفي هذه الأرشيفات وثائق تتعلق بالسياسة الخارجية للإمبراطورية الروسية، وعلاقة روسيا مع بلدان الشرق الأوسط، وتتعلق بعضها بعمان بالفترة من القرن التاسع عشر إلى بداية القرن العشرين، وبتلك الوثيقة[8] المعنونة بـ"اقتراح المستر سيرفبر[9] للاستيلاء على مدينة مسقط"، المكتوبة باللغة الفرنسية والمكونة من 12 صفحة وخريطة مفصلة لشبه الجزيرة العربية بما فيها عمان[10]، ويذكر أنه قد زار مدينة مسقط

([6]) مصطفى النجار: المرجع السابق، ص26؛ صبري فالح الحمدي: الصراع الدولي في الخليج العربي (1500-1958)،ط1،دار الحكمة، لندن، 2010م، ص103.

([7]) طارق نافع الحمداني: العثمانيون والروس في الخليج العربي دراسة في العلاقات السياسية بينهما 1878-1907م، الوثيقة، مركز الوثائق التاريخية، البحرين، العدد16، 1990م، ص89-90.

([8]) كانت تلك الوثيقة مقسمة إلى ثلاثة فصول، كل فصل أربع صفحات، في الفصل الأول وصف عمان وأهميتها وخاصة ميناء مسقط في الخليج العربي، وفي الفصل الثاني شرح المنافع التي ستعود على روسيا ككل في حال فرضت سيطرتها على ميناء مسقط وذكر فيه عدد السفن ووسائل النقل المطلوبة لإرسالها إلى مضيق هرمز من سان بطرسبرج (بروسيا) لاحتلال ميناء مسقط، وأما الفصل الثالث فقد ذكر فيه وصفًا دقيقًا لدولة عمان ومعلومات دقيقة عن الطقس والزراعة والتركيب السكاني والعقائدي وأوضاع الحياة بعمان.

([9]) هو مؤلف هذا التقرير وكنيته سيرفبر ولا يعرف عنه كثيرًا إلا أنه قد سكن سان بطرسبيرج عاصمة روسيا في العشرينيات من القرن التاسع عشر، وقد ذكر سيرفبر بتقاريره أنه يعرف حاكم عمان شخصيًا وقد كان على إلمام باللغة العربية للمزيد انظر: سيرجي جريجوريف: عمان في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين من خلال الوثائق الموجودة في الأرشيفات الرسمية لسان بطرسبيرج، الوثيقة، البحرين، مج21، العدد 41، 2002م.

([10]) المرجع نفسه، ص157-158.

في القرن التاسع عشر وعندما عاد رفع تقريرًا للإمبراطور الروسي[11] في عام1240ه/ 1824م ذكر فيه معلومات عن ميناء مسقط، وقدم بتقريره حججًا أراد بها إقناع المسؤولين لاحتلال مدينة مسقط من قبل البحرية الروسية وكتائب الجيش الروسي، وأتى بدلائل تؤيد هذا الاقتراح؛ منها موقع مسقط المهم وميناؤها للتجارة الروسية، وما له من فوائد متعددة ستعود على البلاد من جراء السيطرة عليه، كما ذكر المكاسب السياسية التي تعود على روسيا إن احتلته؛ ومن أهمها أنه إذا نشبت حرب بين روسيا وكلٍ من تركيا وإيران، وكان هذا الميناء تحت سيطرتها فيمكنها أن تمارس الضغط والابتزاز عليهما في الخليج العربي، وستزداد بذلك الإمبراطورية الروسية قوة في مجال اتصالاتها وعلاقاتها مع بريطانيا وفرنسا، وكذلك السيطرة على مسقط ستعطي روسيا نفوذًا على أقاليم الجزيرة ككل، وستكسب روسيا إمكانية التوسع في الجزء الغربي للهند والولايات الجنوبية من إيران[12]، كما سيزيد الدخل الروسي لما تحتويه الأراضي المستهدفة من خامات المعادن من ذهب ورصاص وغيرهما، وقد اقترح على الإمبراطور إرسال أسطول روسي[13] لاحتلال تلك المدينة، وأكد ضرورة الحفاظ على سرية العملية العسكرية خاصة من قبل أعضاء الحكومة البريطانية وعملائها، وأوصى بتركيز القوات الروسية في مسقط على القلعتين القديمتين الواقعتين على خليج مسقط، وأوصى من أجل نجاح هذه الحملة السياسية والعسكرية بإنشاء اتصالات دبلوماسية وسياسية مع حاكم عمان، وبفتح سفارة روسية بمسقط وإبقاء حرس وأسطول روسي فيها بصفة دائمة[14]. وهذا ما يؤكد محاولات الروس منذ فترة لإقامة قنصلية لبلادهم في مسقط من أجل السيطرة عليها وتقوية نفوذها، فنجد أنه من أجل ذلك أخذت تزحف إلى الخليج وأبدت الحكومة الروسية اهتمامًا بالغًا لإنشاء قنصلية لها في مسقط وفي الساحل الشرقي للخليج العربي عمومًا، وفي عام 1316هـ/ 1898م حاول (دابيجا Dapige[15])القنصل الروسي في أصفهان [16] وبوشهر[17]، أن يؤسس وكالات قنصلية في بندر عباس[18] والمحمرة[19] ومسقط، وسعى لذلك بشتى الوسائل، وبالفعل في عام 1319هـ/ 1901م

([11]) كان الإمبراطور الروسي في ذلك الوقت أليكساندر الأول.

([12]) سيرجي جريجوريف: المرجع السابق، ص160.

([13]) اقتراح أن يكون الأسطول مكونًا من طراد واحد وفرقاطة واحدة وسفينة شراعية بصاريين واثنين أو ثلاث ناقلات حربية لنقل البحارة الروس والعتاد الحربي والذخائر من روسيا إلى مسقط.

([14]) هذه الوثيقة المؤرخة في عام 1240ه/1824م بقيت مجهولة ويبدو أنه لم يطلع عليها الروس أو العمانيون أو حتى العالم الخارجي، وتعدّ وثيقة تاريخية مشوقة جدًا ومهمة ولافتة للنظر لما تحتويه من معلومات عن عمان في القرن 19م. للمزيد انظر: سيرجي جريجوريف، المرجع السابق.

([15]) القنصل العام الروسي في أصفهان وقدم إلى بوشهر في الرابع من آذار/ مارس حيث كان ينتظر السفينة كورنيلوف وتم استقباله من قبل الحاكم الفارسي بإيعاز من طهران وتكريمه عند دخوله المدينة. للمزيد انظر، لوريمر: المصدر السابق، القسم الجغرافي ج1، ص511.

([16]) مدينة في إيران ومركزها أصفهان على بعد نحو 340كم جنوبي طهران وتقع على نهر زاينده.للمزيد انظر، لوريمر: المصدر السابق، القسم الجغرافي، ج1.

([17]) ميناء بحري رئيس في إيران، وهي المدينة الرئيسة على الجانب الشرقي للخليج ومقر القسم الإداري لإيران وموقعها على الساحل الإيراني، تبعد نحو 190 ميلًا إلى الشمال من ناحية الشرق من المنامة في البحرين ومن ناحية الكويت جنوبًا 170ميلًا إلى الشرق و150ميلًا شرقي الجنوب الشرقي لمصب شط العرب. للمزيد انظر، لوريمر: المصدر السابق، القسم جغرافي، ج1.

([18]) بلدة مهمة على الساحل الفارسي عند مدخل الخليج العربي تقع على مسافة 280ميلًا إلى الشمال الغربي منمسقط، وسميت ببندر عباس نسبة إلى الشاه عباس في القرن السابع عشر، وكان اسمها جمبرون خلال عهد الاحتلال البرتغالي لهرمز، حيث كانت محطة للذهاب إلى هذه الجزيرة. للمزيد انظر، لوريمر: المصدر السابق، القسم الجغرافي، ج1.

فتحت قنصلية روسية عامة في ميناء بوشهر، وفتحت وكالة قنصلية في ميناء بندر عباس عام 1322هـ/ 1904م، ورفعت في العام الذي يليه إلى قنصلية روسية، كما فتحت وكالة قنصلية أخرى في ميناء لنجة[20] اعتبرت روسيا فتح القنصليات في مدن الخليج العربي وفارس نشاطاً دبلوماسياً اعتمدت عليه لرعاية مصالحها.

وأراد الروس بذلك توسيع شبكات القنصليات الروسية في تلك المنطقة وتحسين الجهاز القنصلي الروسي[21]؛ لأن تلك القنصليات كانت تقوم بالدور الأكبر في التحرك السياسي الروسي، حيث نجد أن القنصل الروسي في بوشهر قام في عام 1320هـ/ 1902م باستخدام إحدى السفن الحربية الروسية لزيارة الكويت محاولًا إقامة قنصلية لهم هناك، كما تشير المراسلات المتداولة في العام 1902–1905م بين ممثلي المفوضيات وتقارير الرحالة والوكلاء الروس إضافة إلى تقارير قباطنة السفن الروسية، إلى طلب توسيع شبكة القنصلية وضرورتها ومنها إقامة قنصلية روسية في مسقط، وقد أرسل القنصل العام الروسي في بوشهر (أوسينكو Oseenko) إلى وزارة الخارجية لإمبراطورية روسيا ضرورة تأسيس مفوضية سياسية في مسقط في الجزء الثاني من رسالته، حيث يذكر فيها أيضًا أن مسقط تحتاج لمفوضية خاصة، إذ إنه توجد بها مفوضية بريطانية، ويرى كأسلافه أهمية مسقط السياسية والاقتصادية، وقد حدد قباطنة السفن في تقاريرهم مسقط كأفضل النقاط من جميع النواحي والاعتبارات مقارنة بنقاط الخليج الأخرى لإقامة مستودع فحم حجري لهم فيها، وأرادوا بذلك منافسة بريطانيا بمسقط، هذا يفسر إلحاح الروس لإقامة قنصلية بمسقط وإقدامهم على ذلك بشتى المحاولات، فاحتوت رسالة أوسينكو في عام 1322ه/ 1904م في جزئها الثالث على ملخص لبعض الأفكار التي تخص تأسيس قنصلية روسية بمسقط، وذكر فيه أنه يجب القيام بذلك لما سيعود على بلاده من مصالح في شتى المجالات والتصدي للنشاط البريطاني بها، "حيث بإمكاننا نحن الروس أن نتصدى لهم بالوسائل السلمية ونضعف تأثيرهم في المنطقة"، كما شرح أهمية مسقط ومميزاتها بعدة نقاط تناولها بالتفصيل، وأراد بذلك إقناع بلاده بالسيطرة والوجود بمسقط، وحثهم على إقامة علاقات صداقة مع سلطانها، وغيرها من التوصيات التي طالب بها[22].

وكذلك تثبت أوامر القناصل الموجودين بالخليج لقباطنة السفن بالمرور بمسقط وجمع المعلومات عنها ، ورغبتهم في إقامة قنصلية لهم هناك و الوجود السياسي بالمدينة ، ففي المراسلات التي جرت بين القنصل العام في بوشهر باسك والوكيل التجاري للشركة

([19]) المحمرة مدينة إيرانية تقع على الضفة الشرقية لشط العرب في محافظة خوزستان في جنوب غرب إيران، لوريمر: المصدر السابق، القسم الجغرافي، ج1 .

([20]) مصطفى النجار: المرجع السابق، ص36؛ صبري الحمدي: المرجع السابق، ص105؛ طارق الحمداني: المرجع السابق، ص90، لنجة: مدينة كبيرة مهمة على الساحل الإيراني على بعد حوالي (96) ميلاً من بندر عباس، وعلى بعد (88) ميلاً غرب الشمال الغربي من الشارقة، وأكثر من (300) ميل جنوب شرقي مدينة بوشهر. لوريمر، المصدر السابق، القسم الجغرافي، ج4، ص1371

([21]) محمد نصر مهنا: دليل الخليج العربي دراسة في تاريخ العلاقات الدولية والإقليمية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص305.

([22]) الفيرافارخوفا: المراسلات الدبلوماسية والمراسلات الشخصية المتعلقة بمسقط من خلال الوثائق التاريخية بأرشيف السياسة الخارجية لإمبراطورية روسيا في موسكو لعام 1902–1905م، الوثيقة، البحرين، مج23، العدد46، 2004م، ص115–119.

الروسية للملاحة و التجارة في مسقط السيد جوجير الفرنسي[23] والتي احتوت على معلومات مهمة عن أوضاع المنطقة وإرشادات علمية موجهة لتقوية مواقعهم السياسية و الاقتصادية و التجارية في المنطقة.

ولقد بدأ البريطانيون يشعرون بالقلق من الوجود الزائد للسفن الروسية، ففي رسالة بعثها الميجر كوكس القنصل البريطاني إلى حكومة الهند، ذكر فيها أنه وصلت إلى مسقط في 4 أبريل 1901م رسالة معنونة إلى القنصل الروسي بمسقط، كما أنه في 15 يونيو 1901م ظهر خبر في الصحف الفرنسية والعربية يفيد بأن روسيا تزمع تعيين قنصل لها في مسقط، وأنهم بصدد انتظار موافقة السلطان على ذلك[24]، والواقع أنهم كانوا يقومون بعدة محاولات من أجل تحقيق ذلك، فمثلًا عندما زارت السفينة(نجني نوفغورود Nijni Novgorod) عام 1311ه / 1893م مسقط، رتب قائدها اجتماعًا سريًّا مع السلطان فيصل بن تركي[25]، وعقد مباحثات معه وعرض عليه عدة عروض، منها الوقوف بجانبه ضد الإنجليز وتقديم العون له، وفعل نفس الفعل القنصل الروسي باسك عندما زار مسقط عام 1321ه/ 1903م على متن السفينة (بويارين Boyarin) حيث عرض على السلطان أن يعين قنصلًا روسيًّا في مسقط[26].

وتجدر الإشارة إلى أن قباطنة تلك السفن كانوا يزورون مسقط بأمر من الحكومة الروسية، وكانت تقاريرهم تصل لها، ويتضح ذلك في وثائق أرشيف الدولة المركزي للأسطول البحري الحربي، حيث تفيد بأن السفن التي كانت تعرج على ميناء مسقط مأمورة بذلك، ونرى ذلك عندما أمر قائد السفينة (فارياج Varyag) عند زيارتها للخليج في ديسمبر 1319ه/ 1901م بأن تمر بمسقط وتُجمع مختلف المعلومات المفيدة عنها زمن السلم والحرب، وأن تكون طي الكتمان وتُرسل بحذر عن طريق السفن أو الممثلين الدبلوماسيين، وعدم تسريب أي معلومة عن مهمة السفينة الموكلة إليها للصحافة أو لأي قوى أخرى[27]، ورد القائد برسالة في العام نفسه بين فيها ما جمعه من معلومات في أثناء وجوده بمسقط، حيث ذكر في تقريره أن سلطان مسقط هو فيصل بن تركي، وذكر له نسبه وقضية تقسيم عمان وزنجبار بالتفصيل وموقف البريطانيين منها، وبين حالة سلطان مسقط المادية والتي كانت تميل للفقر حيث كان يتلقى معونة من بريطانيا، وعلى الرغم من ذلك فقد استقبلوهم استقبالًا أشدّ حفاوةً وترحيبًا من البريطانيين، والذي يظهر تقبلهم

([23]) كان تاجر فرنسي وعميلاً للشركة الروسية للملاحة و التجارة في مسقط وقد جاء إليها منذ عام 1317هـ/1899م ويعد أنشط التجار المحليين في تجارة اللؤلؤ وكان من المتورطين في تجارة السلاح وكان أيضاً مندوب دعاية لتجارة القطن ، إضافة إلى ذلك كان جاسوساً لروسيا . للمزيد انظر: فاطمة محمد الفريحي، تجارة السلاح في الخليج العربي 1979–1914، دارة الملك عبد العزيز، الرياض،2004م، ص83،
A.A.E., Nsmascate, Vol.18, F.154, notpourle minister des.A.a.le12 Des1899.

([24]) عبد العزيز عبد الغني: السلام البريطاني في الخليج 1899–1947م،دراسة وثائقية، ط1،دار المريخ، الرياض، 1981م، ص89.

([25]) السلطان فيصل بن تركي بن سعيد بن سلطان البوسعيدي، تولى السلطة بعد وفاة أبية عام 1305هـ/ 1888م، عرف بالسياسة والحزم والشجاعة، وحاول في بداية حكمه التخلص من قيضة بريطانيا، كما حاول إحداث توازن بين القوى الأجنبية في بلاده، ولكنه استلم بلاداً مكبلة بعدد من المعاهدات يصعب تجاوزها. لمزيد من التفصيل انظر: عبد الله بن حميد السالمي، تحفة الأعيان بسيرة أهل عمان، تصحيح وتعليق إبراهيم طفيش الجزائري الميزابي، ج2، مطبعة الشباب، القاهرة، 1350هـ/ 1930م، ص236؛ خير الدين الزركلي، الأعلام، ج5، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1400هـ/ 1979م، ص164–165.

([26]) نادية وليد الدوسري: محاولات التدخل الروسي في الخليج العربي 1880–1907، دارة الملك عبدالعزيز، الرياض، 2001م، ص114–118.

([27]) الأرشيف الروسي في مركز أرشيف الدولة، موسكو، الملف رقم 417، القائمة رقم 1، الإضبارة رقم 2436، أمر رئيس الأركان البحرية العامة الفريق البحري أفيلان إلى القائد الطراد الثقيل فارياج بشأن زيارة موانئ الخليج العربي، 1901م، 3085؛ إيفيم ريزفان: الوثائق المتعلقة بالجزيرة العربية ومنطقة الخليج العربي في الأرشيفات الروسية، ترجمة: عوض بادي، مجلة الدارة، العدد 2، 1423هـ، ص80–167.

ومودتهم لنا، وطلب من حكومته أن يكون لروسيا عميل في مسقط؛ لأن جميع القوى الموجودة من بريطانيين وفرنسيين سيعملون على إلحاق الضرر بتجارتنا وسياستنا وسيقاوم وننا لمصالحهم هناك[28].

ومن أجل ذلك أراد الروس في كل زيارة لهم لمسقط تكرار محاولة إقامة قنصلية والتقرب والتودد من كل مسؤول هناك، فكان الروس على وفاق مع الفرنسيين الذين لديهم نيابة قنصلية بمسقط في عام 1312ه/ 1894م، وأرادوا من خلال مساعدتهم التوسط لهم بإقامة قنصلية روسية حيث كانت فرنسا على علاقة طيبة مع السلطان، الذي سعى إلى توثيق صلاته بممثل فرنسا بمسقط السيد (أوتافي)[29]، وقد وافق على منحهم مستودع فحم في بندر جصة[30] كما ذكرنا، والذي جعل السلطان يتقرب من الفرنسيين كرد فعل ضد بريطانيا التي تخلت عنه عندما هجم عليه الثوار[31]، ولم تقدم له المساعدة في عام 1313ه/ 1895م، كما امتنع السلطان عن رفع العلم البريطاني لأول مرة في السنة الجديدة عام 1316ه/ 1898م، ولم يقم بأداء التحية للملكة فيكتوريا بمناسبة تتويجها ملكة للهند، حيث كان السلطان يميل للفرنسيين، مما بث الأمل لدى الروس عندما رأوا ميل السلطان للفرنسيين الذين كانوا على علاقات صداقة معهم، فتأملوا أن يحصلوا على ما يريدون من خلال الفرنسيين، وكانت بريطانيا تخشى من التقارب الفرنسي الروسي وما قد يترتب

([28]) ريزفان: المرجع السابق، ص79–168.

([29]) بول أوتافي؛ هو سياسي فرنسي كان يعمل في البداية في القنصلية الفرنسية في زنجبار، كما عمل في بعض موانئ الخليج العربي فترة طويلة ما أكسبه دراية في اللغة العربية ومهارة في التعامل مع العرب، وكان دبلوماسيًا بارعًا ونشطًا ولذلك أصبح خصمًا عنيدًا للبريطانيين في مسقط، حيث لعب دورًا كبيرًا في الدبلوماسية الفرنسية في الخليج العربي خلال السنوات الأخيرة من الصراع الفرنسي البريطاني الطويل الذي انتهى في بداية القرن العشرين. للمزيد عن دور أوتافي انظر: عبد العزيز عبد الغني: سياسة سياسة الأمن لحكومة الهند في الخليج العربي 1858–1914م، دارة الملك عبد العزيز، الرياض،1982م، ص286.

([30]) يقع بندر جصة على بعد خمسة أميال إلى الجنوب الشرقي من مسقط اختاره الفرنسيون ليكون محطة لتخزين الفحم، وهو الوقود اللازم للسفن. لمزيد من التفصيل: انظر لوريمر المصدر السابق، القسم الجغرافي، ج4.

([31]) هجم مجموعة من الثوار من القبائل الهناوية المعادية للسلطان على مسقط وحاصروا منزل قائد جيش السلطان كي يقطعوا الاتصال بينه وبين الجنود ثم هجموا بعد ذلك على قصر السلطان، ولكنه استطاع الهرب وتوجه إلى الوكالة البريطانية وطلب المساعدة من (سالدر) الوكيل البريطاني في مسقط، ولكن الوكيل عرض على السلطان الحماية له ولأسرته فقط وذلك بحجة أن تكون بريطانيا على الحياد بين السلطان والوكيل ومناوئيه، فلم يرضَ السلطان بذلك فهو ليس بحاجة لحماية نفسه وعائلته فالقلاع لا تزال بيده واستاء من الموقف المتخاذل من بريطانيا، فتوجه السلطان إلى قلعة الجلالي وتمكن الثوار من السيطرة على معظم مسقط واستمر القتال بين الطرفين ثلاثة أسابيع في الوقت الذي هبت القبائل الغافرية لمساعدة السلطان ضد الثوار، وهنا أحس البريطانيون بالخطر فدعوا إلى عقد هدنه إلا أن الثوار لم يوقفوا القتال حتى طلبوا مقابلة الوكيل البريطاني وإملاء شروطهم عليه والتي كان من أهمها أن يتولى حكم مسقط حمد بن ثويني لأنه حليف للحكومة البريطانية بخلاف فيصل بن تركي، والمقصود من هذا الشرط هو إعادة توحيد شطري السلطنة، ورفضت بريطانيا ذلك ثم طلب الثوار أن يحكم أحد أبناء عزان بن قيس الذي سيعيد الإمامة ويوحد الشطرين عمان وزنجبار، وهذا الأمر غير قابل للتفاوض عند بريطانيا لما له من ضرر على مصالحها وهي تتصدى منذ البداية لأي محاولة للتوحيد واستخدمت بريطانيا القوة وفرضت عليهم معاهدة والتي كانت شروطها جميعها ضد السلطان فيصل، وأرادت بذلك تأديب السلطان لاستقباله للروس ومنحه للفرنسيين امتيازات، وكان ضمن شروطها أن يدفع السلطان للثوار (12.000) ريال وغيرها وانسحب الثوار وبذلك نجد أن السلطان بعد هذا الموقف من قبل بريطانيا أخذ يعمل على استقطاب حلفاء آخرين وأخذ يتقرب أكثر من القبائل المحافظة الهناوية وهذا الذي لم يعجب بريطانيا. للمزيد عن ذلك انظر، نوال حسن محمد الفريح: دور القبائل في مقاومة النفوذ البريطاني في عمان (1277–1312ه/1861–1895م)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، 2001م ص180–183؛ عبد الله عبد العزيز الجوير: التاريخ السياسي لمسقط وعمان في الفترة ما بين (1308–1339ه/1891–1920م) رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، 1412م، ص193–195؛ صلاح العقاد: التيارات السياسية في الخليج العربي من بداية العصور الحديثة حتى أزمة 1990–1991م، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص199.

عليه من مصالح مشتركة بين الدولتين، ما قد تهدد مصالح بريطانيا بالهند وفارس أيضًا[32]، خاصة أن السلطان فيصل في بداية حكمه لم يكن يميل لبريطانيا على الرغم أنها فيما بعد عقدت معه معاهدة صداقة عام 1308هـ/ 1891م[33]، وكان يريد التخلص من السيطرة البريطانية، ولذلك لم تعترف به السلطات البريطانية حاكمًا رسميًّا عند توليه الحكم[34] إلى عام 1307ه/ 1890م كسلطان على مسقط، وعلى الرغم من ذلك لم يعطَ أي ضمان بالتأييد بسبب تصرفاته التي لم ترضَ عنها بريطانيا[35].

حيث أخذ يبحث عن حلفاء آخرين له رغم أنه يتلقى المعونة المالية من بريطانيا، فاستقبل الروس ورحب بهم وبزيارة سفنهم لمسقط وببيع تجارتهم بها كما ذكر قباطنة السفن، فكانت مواقف سلطان مسقط تتبدل عدة مرات[36]، فعندما كان مستاءً من بريطانيا رحب بالفرنسيين أيضًا بعد ثورة 1313هـ/ 1895م التي قرر بعدها أن ينفصل عن الحكومة البريطانية بسبب إرغامها له على توقيع المعاهدة، حيث جعلته يرضخ للثوار ومنعته من تصدير صادرات مسقط خلال الأزمة وطالبته بتعويضات، وكان هدف بريطانيا من كل ذلك تأديب السلطان فيصل بسبب استقباله الروس والفرنسيين والترحيب بهم، وبالتالي جعل مصالحهم تزداد وتزدهر بمسقط[37]، لذلك أرادت بريطانيا الضغط عليه لتثبت له بأنه ليس له غنى عنها وأنها القوة المسيطرة، وأخذت تضغط عليه حيث قدم المقيم البريطاني في الخليج (الكولونيل ميد Colonel Meade) في عام 1317ه/ 1899م مذكرة قوية اللهجة للسلطان فيصل احتوت على عدة مطالب رئيسة لبريطانيا، كما أنها أرادت إثارة الرعب في نفس السلطان فأمرت قائد الأسطول البريطاني في المحيط الهندي الأدميرال (دوجلاس Douglas)بالتوجه إلى مسقط على رأس سفينة حربية وأن يقوم ببعض المناورات على الساحل في9 فبراير 1899م، وذلك لخوف بريطانيا من تطور العلاقات الروسية الفرنسية مع مسقط، وأدت تصرفات بريطانيا مع السلطان لفشل مساعي الروس حاولوا كسب موافقته لتعيين قنصل روسي في مسقط، فتجاهل السلطان عروضهم وامتنع عن التحدث في هذه الأمور بسبب خوفه من بريطانيا عندما صوبت مدافع أسطولها على مسقط في 16 فبراير، كما أنه يتلقى إعانته منها فخشي السلطان من

([32]) مديحة أحمد درويش: سلطنة عمان في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ط1،دار الشروق، جدة،1982م، ص143–146؛ صلاح العقاد: المرجع السابق، ص199.

([33]) أرغمت بريطانيا السلطان فيصل بن تركي على عقد معاهدة الصداقة والتجارة والملاحة، 1308ه/1891م بعد انتصار ثورة زعماء القبائل في الداخل عليه، وعندما شارف حكمه على الانهيار تدخلت بريطانيا ووافق على بنود هذه المعاهدة ومنها تفتيش السفن العمانية ومصادرة ما يعمل منها بالتجارة غير المشروعة (السلاح)، وهذا زاد من استياء السلطان من بريطانيا. للمزيد انظر، نوال الفريح: المرجع السابق، ص183–185.

([34]) عندما توفي السلطان تركي بن فيصل عام 1305ه/1888م خلفه في الحكم ابنه فيصل وهو الابن الثاني لتركي والذي قد شارك في الإدارة في عهد والده، وعندما تولى السلطة كان من أولويات أعماله محاولته أن يسود السلام مسقط وحاول التقرب من زعماء القبائل المعادية لوالده في أثناء حكمه وذلك لحماية مسقط، ولم تكن تعجبه السيطرة الإنجليزية على مسقط زمن والده وحاول التخلص من تلك السيطرة إلا أنه لا مفر من حماية بريطانيا له والتي خضع لها فيما بعد بسلسلة من المعاهدات. للمزيد انظر: جمال زكريا قاسم: دراسة لتاريخ الإمارات العربية 1840–1914م، ج1، ط2، دار البحوث العلمية، الكويت،1974م، ص121؛ شركة الزيت العربية الأمريكية: عمان والساحل الجنوبي للخليج الفارسي، إدارة العلاقات، القاهرة، 1952م، ص59؛ محمد عبد الله حمد الحارثي: موسوعة عمان الوثائق السرية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2007، ج1، ص1039.

([35]) السير أرنولد.ويلسون: الخليج العربي مجمل تاريخي من أقدم الأزمنة حتى أوائل القرن العشرين، ترجمة عبدالقادر يوسف، مكتبة الأمل، السالمية، الكويت، ص384.

([36]) محمود علي الداود: الخليج العربي والعلاقات الدولية (1890–1914)، ج1، معهد الدراسات العربية دار المعرفة، ص93.

([37]) مديحة درويش: المرجع السابق، ص145–146؛ لوتسكي: تاريخ الأقطار العربية الحديث،ط9، الفارابي،2007م، ص384.

عواقب الاستمرار في معارضة بريطانيا مما أدى إلى تعاونه معها لمنع تجارة الأسلحة[38]، ومنذ عام 1317هـ/ 1899م تحسنت علاقة سلطان مسقط ببريطانيا ولم يتعكر صفوها بعد ذلك[39]، ثم دخلت مسقط تحت الحماية البريطانية.

وعلى الرغم من جميع الجهود التي بذلتها روسيا وقناصلها في مسقط والتي أخذت من المحاولات في شتى الوسائل الممكنة لإقامة قنصلية روسية فيها ومنافسة بريطانيا عليها، إلا أنهم لم يستطيعوا فعل ذلك بسبب إدراك بريطانيا للمخاطر التي تترتب على الوجود الروسي بمسقط من إقامة قنصلية والذي يعد تحدياً سياسياً واضحاً للحكومة البريطانية في المنطقة، وبالتالي تهديد أمنها هناك ومكانتها، فتصدت لهم بجميع الطرق من خلال سلطان مسقط حتى فرضت حمايتها عليها.

المبحث الثاني: زيارات السفن الحربية ونتائجها 1893 إلى 1903م:

بعد أن أسست الإمبراطورية الروسية عدة قنصليات لها في الخليج العربي، وألقت بكل ثقلها كي تفوز بإقامة قنصلية لها في مسقط، والتي لم يتسنَّ لها ذلك إلا أنها لم تتوانَ عن أي عمل يقربها ويوصلها لذلك، فبدأت الإمبراطورية الروسية ترسل سفنها الحربية لتجوب مياه الخليج العربي متجهة إلى مسقط، حيث وجدت أسماء تلك السفن الروسية الحربية منقوشة على صخور مينائها، ما يؤكد زيارتها له ويثبت تردد تلك السفن عليها، وكانت تهدف تلك السلسلة من الزيارات للسفن الروسية الحربية إلى استعراض العلم الروسي وقوتهم ومنافسة بريطانيا التي أصبح الخليج ومسقط حكرًا لها[40]، وكان الطراد الروسي المتطوع (نجني نوفغورود Nijni Novgorod) أولى السفن الحربية التي تصل إلى مسقط عام 1311هـ/ 1893م، وقام ضباطها بمقابلة السلطان[41].

كما كانت في مقدمة السفن الحربية الروسية التي زارت مسقط عبر سلسلة مناورات، وكانت ذات أهمية سياسية متعددة، السفينة الحربية (جيلياك[42]Gilyak)، التي زارت مسقط عام 1318هـ/ 1900م[43]، وقد قَدِمت بناء على طلب المبعوث الروسي (أرغيبوبولو" Argypoulou) في طهران[44]، وبناء على ذلك أرسلت سفينة خفر السواحل "جيلياك"، وقد تلقى قائدها التعليمات اللازمة قبل

([38]) كانت مسقط من أهم مراكز تجارة الأسلحة والذخائر في الخليج العربي خاصة والشرق الأوسط عامة، وقد تهيأت عوامل عدة مكنتها من احتلال هذه المكانة. للمزيد عن تجارة السلاح في مسقط انظر، فاطمة الفريحي: المرجع السابق، ص75–85.

([39]) سي يو اتجيسون بي سي اس: المعاهدات والتعهدات والسندات ذات العلاقة بالهند البريطانية والخليج والجزيرة العربية، ترجمة عبدالوهاب القصاب، ط1، بيت الحكمة، بغداد، 2001م، ص337؛لوريمر: المصدر السابق، ج1، ص536.

([40]) مصطفى النجار: المرجع السابق، ص26؛الفيرافارخوفا: المرجع السابق، ص106؛ نادية الدوسري: المرجع السابق، ص113.

([41]) سيرجى جريجوريف: المرجع السابق، ص165؛ أرنولد ويلسون: المرجع السابق، ص387؛ نوري بخيت: المرجع السابق، ص60.

([42]) عبد الله الجوير: المرجع السابق، ص307.

([43]) كانت السفينة الحربية جيلياك قد زارت الخليج عام 1318هـ/1900م، وكانت الحكومة الروسية تنوي إقامة مخزن فحم لها في بندر عباس، فأول ميناء زارته في الخليج بندر عباسفي 14 فبراير، وكان هذا بداية لما يسمى سلسلة من المظاهرات البحرية الروسية التي تستهدف أغراض سياسية، وهذه الزيارة الثانية حيث سبق للسفينة زيارة الخليج (بندر عباس – بو شهر، المحمرة، البصرة، الكويت) في شهري فبراير – مارس 1899م، لمزيد من التفصيل انظر: لوريمر – المصدر السابق، ج1، ص523وما بعدها؛ ريزفان، الوثائق المتعلقة بالجزيرة العربية ومنطقة الخليج، ص140–141؛ فواز مطر الدليمي، التنافس البريطاني الروسي في منطقة الخليج العربي1798–1907م، دار عدنان للنشر، بغداد، 1438هـ/2017م، ص248ومابعدها.

([44]) في ربيع 1317هـ/ 1899م ظهر الطراد الألماني "أركونا" Arkonaفي مياه الخليج العربي وأثار ظهوره فجأة البريطانيين ما سبب لهم الاضطراب والقلق، فقد ظنوا أنها سفينة حربية روسية ولما علم بذلك المبعوث الروسي بطهران أخذ يطالب ويوصي بإرسال سفينة حربية روسية لمياه الخليج العربي، وبعد مناقشات مطولة ومكثفة وافق القيصر نيكولاي الثاني على قرار إرسال السفينة جيلياك للخليج. للمزيد انظر، ريزفان:

الانطلاق في مهمته، وكان من تلك التعليمات أن يلتزم بالحذر الشديد في تصرفاته وألّا يظهر أن وراء قدوم الطراد أيَّ أهداف سرية تخفيها، وهذا ما كانت تخشاه بريطانيا، حيث كانت السفن الحربية البريطانية تتعقب الطراد الروسي في جميع الموانئ التي رسا بها[45]. وكانت تدور مراسلات تلغرافية بين قائد السفينة والحكومة الروسية، وكانت جيلياك سفينة حربية بغاطس عمقه عشرة أقدام ومزودة بأسلحة ثقيلة[46]؛ مما أثار جدلًا عند وصولها خاصة بعد قضية الفحم[47] التي أكدت للجميع نوايا روسيا السياسية التي لم تكن كما صرحوا بأنهم لا ينوون احتلال أي ميناء[48].

وكانت بريطانيا على علم بقدوم جيلياك، فأخذت تروج شائعات عن جيلياك إثر وصولها بأنها سفينة خشبية قديمة غير صالحة للملاحة، وأنها قادمة لاحتلال ميناء لها بالخليج ومسقط خاصة، إلا أنه عند وصول السفينة لقيت اهتمامًا شديدًا من قبل السكان المحليين، واستقبل على متنها المئات من الزوار باليوم الواحد من العرب وغيرهم.

وحصلت على الحفاوة والترحيب من قبل السلطان كما ذكر قائدها في تقريره[49]، حيث إنها أبهرت السكان المحليين بمصابيحها الكاشفة الكهربائية التي لم يكن لها مثيل بالسفن البريطانية، كما زارت جيلياك بندر عباس والبصرة والكويت إضافة إلى عدة موانئ بالخليج[50] في أثناء رحلة عودتها.

فنجد أن زيارة جيلياك وهي أولى البوارج التي زارت الخليج في أكثر الفترات توترًا، لقيت نجاحًا دبلوماسيًا كبيرًا، وكانت لها نتائج سياسية إيجابية مقارنة مع السفن الأخرى، فقد أعطت انطباعًا حسنًا عن السفن الروسية ليس بالخليج ومسقط فقط وإنما بالهند وألمانيا وفارس إضافة إلى بريطانيا التي كانت ترى ذلك، وكان هذا بسبب التغطية الصحفية للحدث[51].

وبعد جيلياك مرّ وقت بنحو السنة ونصف السنة، لم تظهر خلاله أي سفينة حربية روسية في مسقط، فانتهز البريطانيون تلك الفرصة وأخذوا يروجون إشاعة بأنهم منعوا السفن الحربية الروسية من دخول الخليج العربي[52].

المرجع السابق، ص59؛ ريزفان:الوثائق المتعلقة بالجزيرة العربية ومنطقة الخليج العربي في الأرشيفات الروسية، ترجمة: عوض بادي، مجلة الدارة، العدد 2، 1423هـ، ص140.

([45]) مصطفى النجار: المرجع السابق، ص25.

([46]) لوريمر: المصدر السابق، ج1، ص503–504؛ ريزفان: المصدر السابق، ص140؛ ريزفان: سفن روسية بالخليج العربي، ص9؛ طارق الحمداني: المرجع السابق، ص101.

([47]) عندما وصلت جيلياك إلى بندر عباس طلبت التزود بالفحم وكانت كمية الفحم المطلوبة 300طن وذلك يفوق اتساع عنابر السفينة، وبعد أن تم تحميلها بالفحم بقي فائض من الفحم وأرادت ترك الكمية المتبقية على الساحل ولكن رفض الحاكم ذلك؛ لأن تلك الكمية من الفحم كفيلة بتأسيس مستودع فحم بالمنطقة وبدلًا من تركها على الساحل حملت على مركبين مستأجرين محليين، ويبدو أن ذلك الرفض من قبل حاكم بندر عباس بإيعاز من بريطانيا؛ لأنها كانت على علم بالنوايا الروسية. للمزيد انظر، لوريمر: المصدر السابق، ج1، ص503؛ نادية الدوسري: المرجع السابق، ص88.

([48]) محمود الداود: المرجع السابق، ص172.

([49]) أورد في تقريره عدة ملاحظات عن المهمة التي كلف بها في أثناء رحلته،أوجزها في عدة نقاط مهمة منها: أن الظروف المناخية للخليج تمنع الملاحة في الصيف بسبب الحر الشديد وأيضًا فصل الشتاء نظرًا لهبوب الرياح العاصفة الشمالية الغربية والتي تعيق الملاحظة كما حدد أفضل الشهور للملاحة بالخليج وبين أن الفحم متيسر بالخليج لوجود الشركات التجارية التي تملكه وستزودنا به. للمزيد انظر، نادية الدوسري: المرجع السابق، ص91.

([50]) ريزفان: الوثائق المتعلقة بالجزيرة العربية ومنطقة الخليج العربي في الأرشيفات الروسية، ص141.

([51]) ريزفان: المصدر السابق، ص143.

وتعد السفينة (كورنيلوف Korniloff) أول سفينة تجارية روسية تزور الخليج وصلت إلى مسقط 1319ه في الشهر الثاني من عام 1901م، محملة بالبضائع والمسافرين، وفي مسقط حيت السفينة علم السلطان بإطلاق ثلاث طلقات من مدافعها، ثم غادرت السفينة إلى جاسك[53]، أبحرت الباخرة كورنيلوف مرة ثانية في 11 سبتمبر 1901م ووصلت مسقط في 14 أكتوبر، وأطلقت تسع طلقات من مدافعها للتحية، ورفعت مراسيها وتركت مسقط دون أن تفرغ فيها أي حمولة متوجهة إلى بندر عباس، وقد شجعت رحلة السفينة كورنيلوف بعض السفن التجارية الروسية مثل (أزوف Azove) و (تراوفور Trouver) إلى العمل في تجارة الخليج لكنها لم تكن على جانب من الأهمية[54]. ربما لأنها لم تتلق أي معونات حكومية بعكس كورنيلوف لأنها سفينة تجارية حكومية.

وفي العاشر من مارس لعام 1319هـ/ 1901م وصلت السفينة الحربية (فارياج varyag)، وكانت محطتها الأولى مسقط، وهي أحدث طراز رباعي المداخن مجهز بأحدث المعدات الحربية ومزود بحماية، ومصنف من الدرجة الأولى، وتبلغ حمولته نحو 6.460 طنًا، وقد بني في أمريكا، وصرّح الروس بأن الهدف من زيارة فارياج هو الوقوف على الوضع بالخليج العربي، خاصة بعد الاتفاقية البريطانية التركية[55]، وكان لفارياج أهمية خاصة لدى الروس، حيث إن البرقية المتعلقة بانطلاق السفينة قد أرسلها نيقولاي الثاني القيصر الروسي بنفسه، وقد كان خط سيرها في طي الكتمان، وعند وصولها مسقط ألقت فارياج التحية ورُدّ عليها بالتحية نفسها، وفي اليوم الثاني جاء رسل السلطان فيصل بن تركي، لتقديم الشكر باسم السلطان على تأدية الطراد تحية من إحدى وعشرين طلقة وعلى مجيئ الطراد لبلاده، ثم جاء السلطان والحاشية المرافقة بصحبة ممثل فرنسا بمسقط القنصل (لورانس Laronce)، لزيارة الطراد فارياج[56]، وقد انبهر السلطان وصرح بأنها أعظم سفينة حربية رآها في الخليج، وتمت مقابلة السلطان فيصل بن تركي الذي أعجب بالسفينة وقام بزيارتها والاطلاع عليها، وطلب من طاقمها عزف النشيد الوطني الروسي، وكان يضع يده على رأسه وصدره تبجيلًا واحترامًا للروس كما وصفه قبطان فارياج بتقريره الذي قدمه، كما ذكر أنه عندما أطلعنا السلطان على الطراد طلب نقل خالص امتنانه وتقديره وشكره للإمبراطور الروسي على إرسال سفينة كبيرة كفارياج لمسقط، وأثناء وجود القائد بير في مسقط تسنى له جمع

([52]) ريزفان: سفن روسية في الخليج العربي، ص17.

([53]) جاسك أو جاشك ميناء في مكران الإيرانية ومحطة لدائرة التلغراف الهندية الأوربي، وهي تقع على رأس داخل البحر على بعد 140ميلاً جنوب شرقي بندر عباس، و 145ميلاً شمال الشمال الشرقي من مدينة مسقط و 290ميلاً إلى الغرب من شمال جوادر. انظر: لوريمر، المصدر السابق، القسم الجغرافي، ج3، ص1130.

([54]) لوريمر، المصدر السابق، القسم التاريخي، ج1، ص532وما بعدها؛ ريزفان سفن روسية في الخليج، ص60– 65؛ الدليمي، المرجع السابق، ص265.

(55) كانت تلك الاتفاقية بشأن المحافظة على الوضع القائم في الكويت التي أصبحت أهميتها تزداد بشكل كبير حيث إنها تمثل المحطة الأخيرة لخط سكة حديد بغداد؛ لذلك كانت المحطة الأهم خلال زيارة فارياج للخليج، وفي الكويت صعد الشيخ جابر المبارك إلى الطراد حاملًا معه الهدايا وكان والده مبارك الصباح بمهمة بالجهراء، فذهب له أوفسيينكو الممثل الروسي في بوشهر والذي كان قد ركب على متن فارياج عندما عرجت لبوشهر متوجهًا للكويت وذهب مع الضباط الروس لمقابلة الشيخ مبارك بالجهراء واستقبلوه استقبالًا وديًا، وكان الشيخ مسرورًا لعروج فارياج للكويت وأبدى أنه سيكون مسرورًا إذا رأى سفينة أخرى تزور الكويت وأنه سيتجه للروس لطلب المساعدة إذا حلت مشكلة بالكويت. للمزيد انظر، ريزفان: الوثائق المتعلقة بالجزيرة العربية ومنطقة الخليج، ص147–148.

(56) لوريمر: المصدر السابق، ج1،ص505؛ ريزفان: المرجع السابق، ص146؛عبد العزيز عبد الغني: السلام البريطاني في الخليج 1899، ص95؛ محمود الصراف: تضارب المصالح الأوروبية في الخليج العربي من نهاية القرن التاسع عشر وحتى الحرب العالمية الثانية، مجلة كلية الآداب، العدد18، فبراير،1995م، ص25؛ الدليمي، المرجع السابق، ص28.

المعلومات عنها فوصف في تقريره تبعية مسقط لبريطانيا سياسيًّا وماليًّا، وعلى الرغم من ذلك استقبلوا الروس بكل ترحيب وحفاوة أكثر من الإنجليز أنفسهم، وقبل مغادرة فارياج لمسقط قدم السلطان أربع بقرات متوسطة الوزن وعشرين بودًا من الخضار المتنوعة، وغادرت فارياج مسقط بعد أداء التحية، وزارت بعد ذلك لنجة وبندر عباس وبوشهر[57]، وممكن تفسير الحفاوة والترحيب التي استقبل فيها الروس من قبل حكام مسقط على الرغم من تلقيهم معونة من البريطانيين أن السفن الروسية تمر بصورة نادرة في الخليج إذا ما قورنت بالسفن البريطانية.

ونجد أن زيارة فارياج ذات أهمية سياسية كبيرة، حيث إنها حققت نتائج مهمة عند قدومها لمسقط، فقد تركت أثرًا كبيرًا في نفوس السكان المحليين ولفتت انتباه الجميع وأصبحت موضوع اهتمامهم، وأصبحت لدى السكان الرغبة الأكيدة في تكوين علاقات مع روسيا، كما أنها دعمت قوة روسيا بالمنطقة لهيبة فارياج ومظهرها الفخم، حيث إنه لم تدخل إلى مسقط والخليج في ذلك الوقت سفينة بضخامتها ونظافتها وإضاءتها الكهربائية القوية ومدافعها الضخمة، لذا دارت أحاديث كثيرة حولها ليس في مسقط فقط بل في موانئ الخليج عامة وسواحل شبه الجزيرة العربية كذلك[58].

ونرى العلم الروسي أيضًا يعرض للمرة الثالثة في مسقط من خلال السفينة الحربية (أسكولد ASKOLED) المحمية من الدرجة الأولى ذات الخمس مداخن حديثة الطراز، ولأن الوضع السياسي تطلب وجود سفينة روسية لذلك أرسلت أسكولد في عام 1320هـ/ 1902م، وكانت حمولتها(5.905)طن، ويتألف طاقمها من (580) شخصًا، وقد رست في ميناء مسقط في 1320هـ/ الثالث من كانون الأول/ يناير لعام 1902م[59]، ونجد أن قبطانها العقيد (رايتسنشتاين) قد زُوِّد بتعليمات مشددة أكثر من سابقيه في جيلياك وفارياج كما ذكر في أمر رئيس الأركان البحرية العامة الفريق البحري أفلان إلى قائد الطراد الثقيل أسكولد، حيث ذكر فيه أن الهدف من إرسال أسكولد ينحصر بالدرجة الأولى في أن يظهروا العلم الروسي للسلطات الأجنبية والمحلية في هذه المياه وأن هذه المنطقة سهلة المنال، وتوخيًا للإفصاح عن ذلك أمر القائد بأخذ الحيطة والحذر، وطلب منه أن يبين أنه ليس للطراد أي مقاصد عدوانية أو أي نية للاستيلاء على أي أرض، ووجه خط سيره أن يعرج على مسقط ويطلب الفحم من الفرنسيين لوجود مستودعات فحم لهم هناك[60].

واتضحت أهداف أسكولد السياسية التي ترمي لاستعراض العلم الروسي وللتأكيد أن مسقط والموانئ التي حولها مفتوحة للجميع وقابلة للملاحة لأي دولة وليست حكرًا على بريطانيا، كما أنها موجهة لزيارة ميناء مسقط خاصة ولقاء السلطان شخصيًا وبحث إمكانية إقامة محطة فحم بها؛ لأن البريطانيين والفرنسيين لن يزودوهم بالفحم دومًا خوفًا على مصالحهم، وهناك وثيقة موجودة بالأرشيفات الروسية في سان بطرسبيرج تسمى "تقرير العميد البحري راينشتتاين قائد الطراد الروسي أسكولد عن الرحلة إلى الخليج العربي في 1320هـ/ نوفمبر 1902م"، وهي وثيقة مشوقة مهمة عن مسقط كتبها أحد كبار ضباط البحرية وتعدّ دقيقة الوصف عن مسقط ومهمة جدًا[61] استخدمت روسيا السفن وسيلة تجسس واستطلاع وجمع معلومات للبحرية الروسية، واستطاعت

(57) ريزفان: سفن روسية بالخليج، ص17–19؛ نادية الدوسري: المرجع السابق، ص92؛ الدليمي، المرجع السابق.

(58) ريزفان: المرجع السابق، ص21؛ ريزفان: الوثائق المتعلقة بالجزيرة العربية، ص148–149.

(59) لوريمر: المصدر السابق، ج1، ص505؛ ريزفان: المصدر السابق، ص22؛ محمد نصر مهنا: المرجع السابق، ص304.

(60) ريزفان: سفن روسية في الخليج، ص23؛ سيرجي جريجوريف: المرجع السابق، ص170؛ الدليمي، المرجع السابق، ص307–309.

(61) سيرجي جريجوريف: المرجع السابق، ص1700–171.

من خلال هذه المعلومات التي تم جمعها تكوين رؤيا واضحة عن الوضع الذي يشغله البريطانيين في الخليج العربي ويمكنها على ضوء ذلك أن تخطط بشكل مناسب لما تقتضيه مصالحها هناك مستقبلاً.

وعند وصول أسكولد ميناء مسقط ألقوا التحية وبودلوا كذلك بنفس التحية من قبل السلطان، واستقبلوا بالحفاوة والترحيب وقابلوا السلطان وردَّ لهم السلطان الزيارة واطّلع على أسكولد واستمع لبعض القطع الموسيقية، وأهدوا للسلطان ساعة موسيقية وطلب منهم إرسال الموسيقا إليه كما ذكر قائد أسكولد في تقريره لحكومته، وبين أن السلطان يتلقى معونة من بريطانيا، وذكر بعض المعلومات عن مسقط من حيث إن عدد الأوروبيين في مسقط لا يتجاوز سبعة أشخاص بمن فيهم القناصل، كما ذكر أنه قابل القنصل الفرنسي بمسقط السيد لورانس وعرض خدماته على الروس في أثناء وجوده بمسقط وقام بمرافقته عند زيارته للسلطان، وزار الطراد بعد ذلك الكويت ولنجة وبندر عباس[62].

ومن النتائج التي حققتها زيارة أسكولد أن الأهالي أعجبتهم قوة السفينة خاصة أنها ذات خمس مداخن، وهم يقدرون قوة السفينة بعدد مداخنها، لذلك روج البريطانيون شائعة عندما علموا بقدوم أسكولد بأنها ذات ثلاث مداخن أو اثنتين، إلا أنها عند قدومها أحدثت انطباعًا شديدًا وحتى عند مغادرتها خلفت أثرها في النفوس بمسقط خاصة والخليج عامة، وزارها مئات الأشخاص الذين كانوا يقدرون الروس وبساطتهم، عَكْس البريطانيين وتعاليهم الذين حاولوا التخفيف من أثر الانطباع الحسن الذي تركته السفينة الروسية، فأرسلوا سفينة بريطانية حربية جديدة (رينون) Renown إلى الخليج ومسقط خاصة في 1321هـ/ أواخر 1903م، ولكنهم فشلوا في تحقيق ذلك[63].

وفي مارس عام 1321هـ/ 1903م كانت الرحلة الرابعة من قبل السفن الحربية الروسية، فوصل الطراد الروسي (بويارين) Boyarin المحمي من الدرجة الثانية، وكانت حمولته(2.452) طنًا، إلى مسقط بصحبة الطراد الفرنسي إنفيرنيت Infernet وحمولته(3.200)طن، وكان القصد والهدف من وراء هذه الزيارة المشتركة إثبات تضامن السياسة الروسية الفرنسية في الخليج وتأكيد وحدة حلفهما الثنائي وقوته لمنافستهما بريطانيا بالمنطقة، إلا أنه في الواقع لكل منهما أسبابه الخاصة[64] من وراء هذه التظاهر، وعند وصول الطرادين إلى مسقط قابل ضباط البحرية الروسية والفرنسية السلطان بشكل رسمي[65].

وكان قبطان بويارين "سار يتشيف" قد سبق له أن زار موانئ الخليج ومسقط على متن جيلياك، واستطاع مقارنة الأوضاع في عام 1317هـ/ 1899م وفي عام 1321هـ/ 1903م، وعندما قابل السلطان فيصل بن تركي وقدم له ضباطه، قدم بالمقابل السلطان رجاله وتبادلوا الحديث كما ذكر القائد في تقريره الذي قدمه، وأخبر القائد السلطان بأنه تلقى الأوامر لزيارة مسقط ليعزز العلاقات الودية والصداقة القائمة بين الدولتين، وبالمقابل قدم السلطان شكره للإمبراطور الروسي، وفي نهاية المقابلة ودع القائد عند باب قصره واعتذر القائد أنه لا يستطيع استقبال السلطان على متن بويارين لأنه سيغادر مع الطراد الفرنسي، ووعد السلطان بأنه إذا مر بمسقط في طريق العودة يشرفه استقباله على الطراد.

---

(62) مصطفى النجار: المرجع السابق، ص26؛ محمود الصراف: المرجع السابق، ص78.

(63)ريزفان: الوثائق المتعلقة بالجزيرة العربية، ص150؛ الدليمي، المرجع السابق.

(64) فيما يتعلق بروسيا فكان الخليج ومسقط خاصةً مهمَّين في سياق سياستها التركية والفارسية والاختلافات البريطانية الروسية، أما فرنسا أرادت بهذه الزيارة الوصول لحل في نزاعها مع بريطانيا على مسقط. انظر، ريزفان: المرجع السابق، ص151.

(65) لوريمر: المصدر السابق، ج1، ص506؛ عبد الله الجوير، المرجع السابق، ص307.

وذكر القائد أيضًا في تقريره أن السلطان أخذ انطباعًا عن السفن السابقة التي زارت مسقط وانطباعًا عن قوة روسيا، وذكر في تقريره وضع السلطان المالي حيث كان ينمّ عن الفقر وأنه في ظروف مالية حرجة؛ لأن دخله قليل ويقتصر على الرسوم المفروضة على الاستيراد إضافة إلى المعونة التي يتلقاها من بريطانيا[66]، وغادرت كلتا السفينتين الروسية والفرنسية مسقط إلى بوشهر التي استقبلهم فيها القنصل الروسي العام الجنرال باسك وصعد على متن بويارين وأكملتا رحلتهما إلى الكويت فلنجة[67]، ثم عادتا في طريق العودة إلى مسقط وكان القنصل الروسي باسك لا يزال على متن بويارين، وعند وصولهما للميناء قام السلطان بزيارة كلتا السفينتين وعند قدومه لبويارين استقبله القائد والضابط وأطلعوه على الطراد، وقد ترك ذلك في نفس السلطان انطباعًا سارًّا للغاية ومكث نحو ثلاث ساعات على متنها دارت خلالها الأحاديث وتبادل المجاملات، وخلال تلك الزيارة الوداعية التي قامت بها بويارين لمسقط قام السيد باسك بفتح موضوع تعيين موظف قنصلي في مسقط الذي كانت تسعى وراءه روسيا منذ زمن طويل، إلا أن السلطان تجاهل الأمر ولم يرد عليه، ولم يُعِد السيد باسك الموضوع مرة أخرى، وغادرت السفينتان الميناء وأطلق كلٌ منهما تحية للأخرى، وودعتا بعضهما متمنية كل واحدة منهما للأخرى التوفيق، وعادت بويارين إلى الديار[68]. ونجد أن زيارة بويارين لمسقط كانت ذات أهمية كبرى، فالمفاوضات مع السلطان أثبتت قوة الوجود الروسي وتناميه بالمنطقة منذ زيارة السفينة جيلياك وأيضًا زيارة الطرادين برفقة بعضهما عززت ذلك، وبينت أن الجميع أصبحوا يعرفون الروس جيدًا ويعاملونهم معاملة ودية بكل ترحيب وحفاوة، وأن العرب بدؤوا يوجهون أنظارهم إلى الروس والاستفادة منهم في صراعهم مع بريطانيا؛ ما يؤدي إلى انخفاض نفوذها وتوسعها بالمنطقة، لذلك كان رد فعل بريطانيا عند زيارة السفينتين برفقة بعضهما مقلقًا ومهددًا لها لتخوفها من تلك العلاقة الروسية الفرنسية التي ستضرب مصالحها بالمنطقة[69]. وفي العام نفسه 1321هـ/ 1903م وصلت البارجة الروسية (تبلوسك Tblosk)، فكانت ضخمة الشكل وتوحي بالثقة والقوة، حيث لم يكن بالأسطول البريطاني كله بارجة على هيئتها وضخامتها[70].

وكانت السفن الروسية جيلياك وفارياج وأسكولد وبويارين وفرنجيان وتبلوسك وغيرها[71]، قد زارت مسقط بالفترة من عام 1317هـ/ 1899م حتى 1321هـ/ 1903م، ووجدت أسماءها منحوتة على صخور الميناء ما يدل على كثرة ترددها، حيث كانت تزور الميناء ضمن نشاطات روسيا السياسية بمسقط والتي أرادت من خلالها أن تحصل على قاعدة لها هناك لتوسع نفوذها وتمد سيطرتها وتنافس بذلك القوى الكبرى الموجودة بالمنطقة، وقد تعرف السكان إلى الروس وأحبوهم واستقبلوهم بكل ود، كما أن الروس بالمقابل تعرفوا إلى المنطقة من خلال تلك الزيارات وطيبة سكانها ومدى ثقافتهم ومستواهم المعيشي، وتقربوا للسلطان والسلطات المحلية وعرضوا من خلالها قوتهم وقدرتهم البحرية والعسكرية ومقدرتهم على منافسة بريطانيا وفرنسا، وأثبتوا ذلك من خلال سفنهم الحربية ذات الفخامة والطراز الحربي الحديث، وهذا ما أراد الروس تحقيقه، مما جعل بريطانيا تتصدى لهذه السفن.

---

(66) ريزفان : سفن روسية في الخليج، ص152.

(67) مصطفى النجار: المرجع السابق، ص26.

(68) لوريمر: المصدر السابق، ج1، ص538؛ ريزفان: المرجع السابق، ص171–172.

(69) نيكولاي دياكوف: بعض الوثائق عن تاريخ العلاقات بين روسيا وبلدان الجزيرة في القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين الموجودة في أرشيفات سان بطرسبرج الرسمية، الوثيقة، البحرين، مج 26، العدد52، 2007، ص72–73.

(70)عبدالعزيز عبدالغني إبراهيم: حكومة الهند البريطانية والإدارة في الخليج العربي، ط1،دارالمريخ، الرياض، 1981م، ص233.

(71) سيرجي جريجوريف: المرجع السابق، ص165.

المبحث الثالث: الزيارات والبعثات الروسية الطبية والعسكرية:

كان من ضمن أنشطة روسيا السياسية في مسقط البعثات وزيارات الأطباء للمنطقة، وقد شهد الخليج العربي ومسقط خاصة زيارة من قبل بعض الأطباء الروس لمسقط، قادمين بمهمات معلن عنها بأنها ذات طابع صحي طبي، كحجر صحي و وقاية من أمراض منتشرة في المنطقة في ذلك الوقت وتقديم المساعدة الطبية، متخذين من تلك المهمة ستاراً لأسباب وجودهم الحقيقية بالمنطقة[72].

وقد بدأ إرسال عدد من الأطباء الروس منذ عام 1315ه/ 1897م إلى الخليج ومسقط، كان من أهمهم الدكتور (شينيافسكي Shniavsky) رئيس المستشفى العسكري في تفليس والذي أرسل بمأمورية لمراقبة الأمراض الوبائية في المنطقة، وكان يقابل قبطان السفينة الحربية جيلياك عندما كانت تزور المنطقة، ويوافيه بكل ما يراه ويسمعه من أخبار هناك، وكان يشتكي من الحجر الصحي الذي كانت تفرضه السلطات البريطانية في الموانئ[73]. اتخذتروسيا من مهنة الطب ذريعة للتدخل في شؤون المنطقة، وإيجاد موطئ قدم لها في مسقط، عندما وجدت صعوبة في مجاراة النفوذ البريطاني سياسياً واقتصادياً.

ثم توالت زيارات المسؤولين الروس بعدهما من علماء وغيرهم، فمنهم العالم (بوغويا فلنيسكي Pogaya Vlensky)[74] الذي كان بمثابة مندوب سياسي روسي لبلاده، فقد ذكر في إحدى رسائله المؤرخة في 1320ه/ 7يوليو1902م، الاستقبال الذي حظي به من قبل السلطان فيصل بن تركي، حيث كان يحمل معه رسالة من القنصل العام الروسي في بوشهر "اووسيينكو" يوصي بها السلطان على هذا العالم، ومساعدته وتقديم ما يلزم له من مسكن وغيره[75]. وقد رد السلطان على رسالة القنصل بأنه استقبل العالم وهيأ له المكان المناسب، وأرسل له من يتفقد يومياً، في حين ذكر بوغويا أن الوزير وأشخاص مهمين في مسقط زاروه، وكانوا يكنون الاحترام والصداقة للروس، وكان هذا العالم يوصل كل التفاصيل برسائله تلك للقنصلية في بوشهر، التي كانت بدورها ترسلها للحكومة الروسية، والتي ترد على السلطان برسائل الشكر لما يرد إليها من قبل ذلك العالم من حفاوة واهتمام به[76].

([72]) الأرشيف الروسي في مركز أرشيف الدولة، موسكو، ملف3، د-346، القنصلية العامة للإمبراطورية الروسية، بغداد، 1890/2/26، موجهة إلى القسم الآسيوي في الخارجية للإمبراطورية الروسية،

British Documentes on foreign Affairs, part1, volume13, Doc.50,ra-port on the British Indiana Commercial Mission to south- eastern Persia during 1904-1905.

([73]) الأرشيف الروسي في مركز أرشيف الدولة، موسكو، ملف السفارة الإمبراطورية في القسطنطينية، الإخبار، 1244، بلاغ كروغلوف إلى القسطنطينية، 1900/9/10، رقم 282، ريزفان، المرجع السابق، ص56.

([74]) أستاذ البيولوجيا في جامعة موسكو الرسمية والمختص بعلم الحيوان، ريزفان، المرجع السابق، ص165.

([75]) الوثيقة رقم (OM.NRAA.A.2.1.8.57) رسالة من القنصل الروسي في بوشهر أووسيينكو إلى السلطان فيصل بن تركي، بتاريخ 1320ه/1902م، ضمن ملف مراسلات ودية وزيارات رسمية (علاقات خارجية مع روسيا) عهد السلطان فيصل بن تركي 1884-1905، هيئة الوثائق و المحفوظات بمسقط.

([76]) الوثيقة السابقة، رسالة من السلطان فيصل بن تركي إلى القنصل الروسي في بوشهر أووسيينكو، بتاريخ 1320ه/1902م، ضمن ملف مراسلات ودية وزيارات رسمية (علاقات خارجية مع روسيا) عهد السلطان فيصل بن تركي 1884-1905، هيئة الوثائق و المحفوظات بمسقط.

وتعد تلك الرسائل من بوغويا ضمن المواد الأرشيفية الأكثر إثارة في مسقط والخليج، وهو من أهم المسؤولين الذين لعبوا دوراً عند زيارة مسقط واستفادت روسيا منهم ومن زياراتهم، وعندما عاد لبلاده أرسل رسالة للسلطان عام1321ه/ 1903م عن طريق القنصل الروسي (اوسينكو Oseenko) يقدم فيها شكره، وشكر شركة علوم الطبيعة لما لقيه من مساعدات وتسهيلات استفاد منها عند وجوده بالمنطقة[77].

عندما أصبحت أهداف روسيا القيصرية ونشاطاتها واهتماماتها السياسية ملحوظةً بمسقط وما حولها، ودخلت تلك السياسة مرحلتها التنفيذية الفعلية منذ العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشر[78] حيث نجد أنهم من أجل تحقيق ذلك استعملوا عدة أساليب لتنفيذ مهامهم لإيجاد قاعدة لهم بمسقط، قامت موسكو بإرسال البعثات السرية الروسية المتعددة التي كانت على هيئة ضباط عسكريين روس، وكانت بدايتها عبارة عن مبادرات استطلاعية للأوضاع بالمنطقة، وكان من أهمها جولة النقيب (فون بلومر) Vonblumer عام 1304هـ/ 1887م وهو ضابط روسي من القوقاز يعمل في خدمة شاه فارس، حيث زار عدة مناطق في الخليج[79]، ثم في عام 1305هـ/ 1888م تلتها جولة أخرى من قبل ضابط روسي آخر في بوشهر، وقد سبب بعض المشكلات في فارس حيث طالب بوضع حد للمصالح البريطانية هناك، وصرّح بذلك عن سياسة بلاده المعادية للسياسة البريطانية، واقترح كذلك اتحاد المصالح الفارسية الروسية للوقوف بوجه بريطانيا؛ ما أثار غيظ السلطات البريطانية ووقفت منتظرة ما سيحدث هناك[80].

ومن نشاط الضباط الروس بالمنطقة أنه في عام 1309هـ/ 1891م وصل ضابط روسي إلى "جوادر"[81]، وطلب من واليها إعطاءه قطعة أرض ليبني عليها مبنى، حيث كان ينوي إنشاء خط سكة حديد، وقد حذر الضابط الوالي من رفض طلبه، ورضخ الوالي لطلبه وأرسل لسلطان مسقط يخبره بالأمر، وقام السلطان بمراسلة الوكيل البريطاني بمسقط يستشيره بالأمر إلا أن الوكيل لم يبتّ به بل قام بمراسلة المقيم[82] ليرى رأيه، وكان رد المقيم بأن يرفض الوالي إعطاء الروس أي قطعة أرض، دون أن يحدد له سبب الرفض[83].

كما شهد ربيع عام 1313هـ/ 1895م زيارة ضابط مهندس روسي للمنطقة ولجزيرة هرمز تحديدًا، حيث قام بمسح الجزيرة ثم غادرها وبعد مدة صرح بأن تلك الجزيرة ستكون مستودعًا للفحم لتزويد السفن الروسية التي تجوب المنطقة بالوقود[84]، كما أرسلت

([77]) الوثيقة رقم (OM.N.RAA.A.2.1.8.57) رسالة من أووسيينكو القنصل الروسي إلى السلطان فيصل بن تركي بتاريخ 1321هـ/1903م، ضمن ملف مراسلات ودية وزيارات رسمية (علاقات خارجية مع روسيا) عهد السلطان فيصل بن تركي 1884–1905، هيئة الوثائق و المحفوظات بمسقط.

(78) محمد نصر مهنا: المرجع السابق، ص304.

(79) ومنها: أصفهان وشيراز وغيرها. انظر، جمال زكريا: المرجع السباق، ص398.

(80) لوريمر: المصدر السابق، ج1، ص450؛مصطفى النجار: المرجع السابق، ص19؛ أرنولد ويلسون: المرجع السابق، ص415.

(81) جوادر: ميناء يقع على الضفة الشرقية للخليج العربي، وكان تابعًا لولاية مكران وضمته عمان إليها عام 1793م، عندما توسعت سلطتها بعهد الإمام سلطان بن أحمد البوسعيدي وظلت تابعة لعمان حتى تنازل عنها السلطان سعيد بن تيمور عام 1958م لباكستان مقابل ثلاثة ملايين جنيه إسترليني. للمزيد انظر: وزارة الأعلام والثقافة بعمان: عمان وتاريخها البحري، مسقط، 1979م.

(82)

1891.، 2Nov،sultan to Jay Karin charge of. P.A، (IOR) R/15/6/69

1891.، 16 Nov، Jask، off،(83) (IOR) R/15/6/69. PR to officer in charge PA Muscat

(84) مصطفى النجار: المرجع السابق، ص21؛ صبري الحمدي: المرجع السابق، ص114.

بعثة سرية أخرى إلى مرافئ الخليج العربي تتألف من (سيروميا تنيكوف) بمصاحبة نقيب فوج الخيالة في منطقة بافلوفسك (بيلينبرغ)[85].

ومن أجل أن تحقق روسيا ما أرادته بمسقط، وتبعًا لسياستها ومصالحها هناك نجد أنها ترفض خطة "سالزوبوري"[86] التي أراد بها تقسيم الدولة العثمانية إلى مناطق نفوذ في عام 1316هـ/ 1898م، وكانت بريطانيا على علم بسبب رفض روسيا للخطة لذا شنت الصحف البريطانية الهندية حملة إعلامية كبيرة ضد روسيا، ووجهت أصابع الاتهام للحكومة الروسية بأنها تستعد لاحتلال منطقة هناك حيث تقوم بإرسال عملائها الاستخباريين الروس إلى الجزيرة العربية ومنطقة الخليج خاصة مسقط؛ لتحقق مصالحها المخطط لها، وتبعًا لذلك نجد أن روسيا أرسلت نقيب المدفعية (بوريس شيلكو فنيكوف[87] Boris Shilko vinikov) لمصالحها العسكرية البحتة بالمنطقة؛ لأن مسألة إنشاء خط سكة حديد بغداد سبَّب مشكلات من قبل القوات العثمانية المتمركزة عبر الحدود الروسية، لذا رأت القيادة الروسية الموجودة بمنطقة القوقاز العسكرية إرسال عميلها العسكري إلى هناك، وكان أحد أفضل المرشحين لمثل هذه المهمة، وقَدِم على أساس أنه بمهمة علمية مخفيًا بذلك مهمته العسكرية، وفي عام 1320هـ/ 1902م وضعت أوراقه العسكرية في سفارة روسيا بالقسطنطينية وركب هو وزوجته إلى هناك بالطراد أسكولد الذي كان في مهمة سرية بالخليج العربي[88] وفي عام 1321هـ/ 1903م، قام شيلكو فنيكوف بزيارة عدة مناطق بالخليج العربي[89]، وعند عودته لموسكو قدم تقريرًا أعدّه عن مهمته التي قام بها وقد نُشر عدد من نسخه عام 1322هـ/ 1904م بواسطة القيادة العامة للمنطقة عبر القوقاز العسكرية في تفليس، وكانت مختومة بكلمة سري، وبذلك التقرير قدم معلومات عسكرية فريدة عن كتائب الفيلق التركي السادس، ووصف بشكل مفصل الوضع

---

(85) ريزفان: المرجع السابق، ص14.

(86) هو روبرت آرثر تالبوت الشهير باللورد سالزبوري، تولى منصب وزير الهند عام 1283هـ/ 1866م، استمر في منصبه لسبعة أشهر فقط، لخلافه مع رئيس الوزراء دربي وبنيامين حول لائحة لإصلاح الثاني، بقي في منصبه كعضو عن حزب المحافظين حتى وفاة والده عام 1285هـ/ 1868م، كان له دور في السيطرة البريطانية على قبرص، خلف سالزبوري دربي في وزارة الخارجية في عام 1295هـ/ 1878م، كان من مؤيدي إعلان الحرب على روسيا، وهدف منذ بداية توليه المنصب إلى تعديل الخطة لاحتلال قبرص بالقوة، وأصبح محور سياسته الشرقية سحب الأساطيل الموجودة في بحر مرمرة، وجمعها في مكان معين يعود لبريطانيا في شرق البحر المتوسط.
رأى أن تدخل الحكومة البريطانية في حلف دفاعي مع الباب العالي للدفاع عن الأقاليم الآسيوية للدولة العثمانية ضد أي هجمات روسية، وتطورت الخطة إلى تقسيم الدولة العثمانية في حالة رفض الباب العالي صيغة التحالف والتنازل عن قبرص. لمزيد من التفصيل انظر: هـ.ا.ل فشر، تاريخ أوروبا في العصر الحديث (1789– 1950)، ترجمة أحمد نجيب ووديع الضبع، ط7، دار المعارف، القاهرة، ص370 وما بعدها.

(87) كان عضو شرف في معهد الآثار وعضوًا أيضًا كامل العضوية في الجمعية الجغرافية الملكية للمزيد انظر: ريزفان: الوثائق المتعلقة بالجزيرة العربية، ص161.

(88)ريزفان :المرجع السابق، ص161–162.

(89) منها بوشهر والفاو والمحمرة وشط العرب والفرات عبر البصرة والقرنة والعمارة وسامراء وتكريت وكركوك والطرق وطوز وحرمتلي وكيفري وخانقين وشيرابان وبعقوبة وبغداد مرة أخرى وبعدها المسبب وكربلاء والنجف وغيرها كما ذكر بتقريره. للمزيد انظر، ريزفان: المرجع السابق، ص162.

السياسي بمنطقة الخليج وفي بلاد ما بين النهرين (دجلة والفرات)، وكذلك مسألة خط حديد بغداد ومواقف الدول الكبرى منه ونشاطات قناصلها وأعمالهم هناك؛ ما جعل من ذلك التقرير مصدرًا مهمًّا للتاريخ عن تلك المناطق التي زارها(90).

وكان الضباط الروس لدى زيارتهم لمسقط لا يبدون العداوة لبريطانيا فقد كانوا يتبادلون الزيارات معهم والمجاملات في بداية الأمر دون تكلف محاولين بذلك إبعاد الشك وسوء التفاهم عنهم، فقد كان قائد السفينة جيلياك الضابط (أندرينيوس) Anderianos يحاول إقامة علاقة طيبة مع نائب القنصل البريطاني بالمحمرة، وقد قَدِم ذلك القنصل لزيارة جيلياك واستقبله الضباط الروس بكل حفاوة وترحيب على الرغم من سوء معاملة بعض الأشخاص البريطانيين لهم خاصة بالمحاجر الصحية التي فرضتها بريطانيا على بعض الموانئ، ولم يستقبل كذلك أيٌّ من البريطانيين السفينةَ خلال مرورها بالمنطقة ولم يزوروها كما ذكر قائد جلياك، وبالتالي لم يقم بزيارتهم كما ذكر في تقرير الضابط أندرينيوس عن رحلته التي قام بها للخليج العربي(91)، كما فعل الشيء نفسه الضباط الذين كانوا على متن السفينة فارياج، والتي أرسلت بمهمة خاصة سرية، حيث كانوا حريصين على عدم إحداث ما يثير الشبهات حولهم التي ستصبح بذلك إشاعات تروجها الجرائد، لذا كانوا حذرين في تعاملاتهم في خط سيرهم بالمنطقة(92).

ونجد أن الضباط الروس كانوا يزورون مسقط بصفة رسمية حينما كانوا على متن السفينة الحربية بويارين التي عرجت على ميناء مسقط، وقابل ضباطها العسكريون سلطان مسقط فيصل بن تركي الذي أحسن وفادتهم واستقبالهم كذلك(93)، كما زار مسقط تاجرا سلاح (ليونتيف Leontieff) و(أرمتيري Ermtere) الروسيان عام 1319هـ/ 1901م وقدما لسلطانها طلبًا للسماح لهما بالعمل في تجارة السلاح بمسقط ولكنه رفض ذلك(94)، ونرى بالمقابل أن الحكومة البريطانية كانت يقظة من تلك الزيارات والأعمال، حيث بعث السفير البريطاني في بطرسبرج عام 1318هـ/ 1900م إلى حكومته بأن بعثة روسية غادرت روسيا إلى طهران، وهذا يشير إلى حرص بريطانيا على معرفة ما يجري بالمنطقة من قبل الروس(95).

وبذلك نجد أن تلك الزيارات كانت من قبل ضباط الاستخبارات الروسية الذين أُرسلوا للمنطقة بصفات مختلفة كعلماء وأطباء وعسكريين وباحثين من أجل القيام بمهام موكلة إليهم للحصول على معلومات دقيقة عن الأوضاع السياسية ومعرفة ما يدور بالمنطقة من أمور من جميع النواحي، بحيث تفيد وتعزز موقف روسيا ووجودها بالمنطقة لأجل توسيع نفوذها وتحقيق ما تريده تبعًا لخططها السياسية، بالبحث عن منفذ لهم على الخليج العربي أو إيجاد موطئ قدم لهم في مسقط.

---

(90) الأرشيف الروسي في مركز أرشيف الدولة، موسكو الملف 417،قائمة1، الإضبارة 2548، من تقرير قائد الطراد الثقيل أسكولد،العقيد البحري رايتسنشتاين حول زيارة موانئ الخليج العربي؛ريزفان: المرجع السابق،ص162-163.

(91) ريزفان: سفن روسية بالخليج العربي، ص57.

(92) المرجع السابق، ص98-99.

(93) المرجع نفسه، ص25.

(94) عبدالعزيز عبدالغني: المرجع السابق، ص88-89.

(95) المرجع السابق، ص88.

الخـــاتـــمة:

تبين لنا من خلال استعراض نشاط روسيا السياسي بمسقط وكان قد سبقه نشاط اقتصادي محاولات الروس المتكررة لإقامة قنصلية لهم بها نظراً لما وجدوه من ترحيب وحفاوة من قبل سلطانها عندما زارت مينائها سفنهم التجارية مما أسفر عن زيارات مسؤوليها وكذلك أطبائها والذين استخدموا تلك المهنة لأهداف سياسية للتأثير على سكان المنطقة حيث كانوا يرسلون التقارير الرسمية السياسية لحكومتهم كما توالت البعثات الروسية التي كانت في الأساس عبارة عن ضباط عسكريين في مهمات سياسية لدراسة الأوضاع في المنطقة.

كما أعقب ذلك زيارة السفن الحربية الروسية لمسقط فكان قباطنة تلك السفن قادمين بأمر من الجهات الحكومية وكانت تصلهم الأوامر بالعروج على ميناء مسقط وكانوا يهدفون من وراء تلك الزيارات مضايقة بريطانيا على اعتبار أن مسقط ليست حكراً على بريطانيا وأن المجال مفتوح لأي دولة أخرى مما أدى إلى زيادة حدة التنافس بين الدولتين.

بين البحث مدى السيطرة والهيمنة البريطانية على المنطقة وخاصة شؤون مسقط فقد ظهر ذلك جلياً عندما وقفت بوجه المحاولات لإنشاء قنصلية لروسيا وفي وجه سلطانها حتى أنها اضطرت فيما بعد لإدارة شؤون الحكم بها.

اتضح لنا موقف بريطانيا الحازم من التغلغل الروسي بمسقط وما قد يترتب عليه من إضرار بمصالحها هناك، مما استدعاها لاتخاذ عدة أساليب للتصدي للروس.

Russian ambitions in Muscat From 1880-to 1903

Fatema Mohammed Freehi

Russia sought to achieve peter the Great's Strategy، represented in "necessity of reaching warm waters"، to break the serious seige of winter، due to its icy waters. Being failed to realize this in Persia، Russia turned its sight to Muscat on the other shore of the Arabian Gulf.

Russia thought of Muscat as an outpost to its inffuence and interests in the Arabian Gulf. At first، the Russian activities in Muscat and neighbouring are as، were of commercial nature، that hide deep political intentions. Then turned to be cleasly political، when the Russian established their consulate in Muscat، and began to send envoys and officials as well. Furthermore، Some units of the Russian fleet pay continuous visit to Muscat too.

But these Russian activities were considered as distributing and interests in the region. That is why they (the British) responded violently after wards.

قائمة المصادر

أولًا- الوثائق:

1- الوثائق غير المنشورة:

الوثائق الروسية

الأرشيف الروسي في مركز أرشيف الدولة، موسكو، ملف 3، د-346، القنصلية العامة للإمبراطورية الروسية، بغداد، 26/ 2/ 1890، موجهة إلى القسم الآسيوي في الخارجية للإمبراطورية الروسية.

الأرشيف الروسي في مركز أرشيف الدولة، موسكو، ملف السفارة الإمبراطورية في القسطنطينية، الإضبارة 1244، بلاغ كروغلوف إلى القسطنطينية، بتاريخ 10/ 9/ 1900، رقم 282.

الأرشيف الروسي في مركز أرشيف الدولة، موسكو، الملف 417، القائمة 1، أمر رئيس الأركان البحرية العامة الفريق البحري أفيلان إلى القائد الطراد الثقيل فارياج بشأن زيارة موانئ الخليج العربي، 1901م.

الأرشيف الروسي في مركز أرشيف الدولة، موسكو، الملف 417، قائمة 1، الإضبارة 2548، من تقرير قائد الطراد أسكولد، العقيد البحري رايتسنشتاين، حول زيارة موانئ الخليج العربي.

الوثائق البريطانية:

- سجلات مكتب الهند بلندن:

1891.،2Nov،Sultan to Jay Karin charge of.p.A،- (I.O.R)R/15/6/69

1891.، 16Nov، Jask، off،PR to officer in charge PA Muscat،-(I.O.R)R/15/6/69

- الأوراق الخاصة باللورد كيرزون:

1966. ،volume two ،Persia and the Persian Question ، G.N.،- Curzon

الوثائق الفرنسية:

- وثائق وزارة الخارجية الفرنسية:

A.A.E. Nsmascate, Vol. 18. F.154.not pourle minister des.A.a.le 12 Dec 1899.

هيئة الوثائق والمحفوظات بسلطنة عمان (مسقط):

- (OM.NRAA.A.2. 1. 8. 57)

- رسالة من القنصل الروسي في بوشهر أووسيينكو إلى السلطان فيصل بن تركي، بتاريخ 1320ه/ 1902م، ضمن ملف مراسلات ودية وزيارات رسمية (علاقات خارجية مع روسيا) في عهد السلطان فيصل بن تركي 1884-1905.

- رسالة من السلطان فيصل بن تركي إلى القنصل الروسي في بوشهر أووسيينكو بتاريخ 1320ه/ 1902م.

- (OM . N.RAA. A. 2. 1. 8. 57)

- رسالة من أووسيينكو القنصل الروسي إلى السلطان فيصل بن تركي، بتاريخ 1321ه/ 1903م، ضمن ملف مراسلات ودية وزيارات رسمية (علاقات خارجية مع روسيا) في عهد السلطان فيصل بن تركي 1884-1905.

- الوثائق المطبوعة:

وثائق منشورة على شكل ملخصات وكتب:

– ج.ج.لوريمر، دليل الخليج، القسم التاريخي والجغرافي، 14 جزءًا، ترجمة مكتب الترجمة بديوان حاكم قطر، مطابع علي بن علي، الدوحة، 1387هـ/ 1967م.

ثانيًا–المصادر والمراجع العربية والمعربة:

1/ المراجع العربية:

جمال زكريا قاسم:

دراسة لتاريخ الإمارات العربية 1840–1914م، جزآن، ط2، دار البحوث العلمية، الكويت، 1394هـ/ 1974م.

صبري فالح الحمدي:

الصراع الدولي في الخليج العربي 1500–1958، ط1، دار الحكمة، لندن، 2010م.

صلاح العقاد:

التيارات السياسية في الخليج العربي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1394هـ/ 1974م.

عبد العزيز عبد الغني إبراهيم:

السلام البريطاني في الخليج 1899–1947 (دراسة وثائقية)، ط1، دار المريخ، الرياض، 1402هـ/ 1981م.

حكومة الهند البريطانية والإدارة في الخليج العربي (دراسة وثائقية)، ط1، دار المريخ، الرياض، 1401هـ/ 1981م.

علاقة ساحل عمان ببريطانيا، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، 1982م

فاطمة محمد سليمان الفريحي:

تجارة السلاح في الخليج العربي 1297–1333هـ/ 1879–1914م، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، 2004م.

فواز مطر الدليمي

التنافس البريطاني الروسي في منطقة الخليج العربي1798–1907م، دار عدنان للنشر، بغداد، 1438ه/ 2017م.

محمد عبد الله حمد الحارثي:

موسوعة عمان الوثائق السرية، مج1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2007م

محمد نصر مهنا:

دليل الخليج العربي (دراسة في تاريخ العلاقات الدولية والإقليمية)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، د.ت.

محمد علي الداود:

الخليج العربي والعلاقات الدولية، 1890–1914م، ج 1، معهد الدراسات العربية، القاهرة، 1380هـ/ 1960م.

مديحة درويش:

سلطنة عمان في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، دار الشروق، ط1، جدة، 1403هـ/ 1982م.

مصطفى عبد القادر النجار:

أضواء على أطماع روسيا والاتحاد السوفيتي في الخليج العربي والجزيرة العربية منذ أواخر القرن التاسع عشر وحتى أواخر القرن العشرين، عمان، 2003.

نادية وليد الدوسري:

محاولات التدخل الروسي في الخليج العربي 1880-1907، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، 2001م.

وزارة الإعلام والثقافة بعمان:

عمان وتاريخها البحري، مسقط، 1979م.

2/ المصادر والمراجع الأجنبية المعربة:

أرنولد.ويلسون: الخليج العربي مجمل تاريخي من أقدم الأزمنة حتى أوائل القرن العشرين، ترجمة عبد القادر يوسف، مكتبة الأمل، السالمية، الكويت

ريزفان: سفن روسية في الخليج العربي 1899-1903م، (مواد من أرشيف الدولة المركزي للأسطول البحري الحربي)، ترجمة سليم توما، دار التقدم، 1990م.

سي يو اتجسون بي سي اس:

المعاهدات والتعهدات والسندات ذات العلاقة بالهند البريطانية والخليج والجزيرة العربية، ترجمة عبد الوهاب القصاب، ط1، بيت الحكمة، بغداد، 2001م.

شركة الزيت العربية الأمريكية: عمان والساحل الجنوبي للخليج الفارسي، إدارة العلاقات، القاهرة، 1952م

لوتسكي: تاريخ الأقطار العربية الحديث، ط9، الفارابي، 2007م.

ميخن فكتور ليونوفيتش: حلف القواسم وسياسة بريطانيا في الخليج العربي في القرن الثامن عشر والنصف الأول من القرن العشرين، ترجمة: سمير نجم الدين سطاس، مراجعة قسم الدراسات والنشر والعلاقات الثقافية، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث.

ه.ا.ل فشر:

تاريخ أوروبا في العصر الحديث (1789- 1950)، ترجمة أحمد نجيب ووديع الضبع، ط7، دار المعارف، القاهرة

ثالثًا- الدوريات العربية والمعربة:

الفيرافاراخوفا: المراسلات الدبلوماسية والمراسلات الشخصية المتعلقة بمسقط من

خلال الوثائق التاريخية بأرشيف السياسة الخارجية بإمبراطورية روسيا في موسكو 1902-1905م، مجلة الوثيقة، البحرين، مجلد23، العدد46، 2004م.

أيفيم ريزفان: الوثائق المتعلقة بالجزيرة العربية ومنطقة الخليج العربي في الأرشيفات

الروسية، ترجمة عوض بادي، مجلة الدارة، العدد 2، 1423.

-بدول ار: الاتفاقات الدولية مع سلطنة مسقط، حصاد ندوة الدراسات العمانية، وزارة التراث والثقافة بعمان، مسقط، 1400-1980م.

سيرجي جريجوريف: عمان في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين من خلال الوثائق الموجودة في الأرشيفات الرسمية لسان بطرسبرج، الوثيقة، البحرين، مج21، العدد 41، 2002م.

طارق نافع الحمداني: العثمانيون والروس في الخليج العربي دراسة العلاقات السياسية بينهما 1878–1907م، الوثيقة، العدد16، 1410هـ/ 1990.

–محمود حسن الصراف: تضارب المصالح الأوروبية في الخليج العربي من نهاية القرن التاسع عشر وحتى الحرب العالمية الثانية، مجلة كلية الآداب، العدد 18، ج2، 1995م.

–نيكولاي دياكوف: بعض الوثائق عن تاريخ العلاقات بين روسيا وبلدان الجزيرة في القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين الموجودة في أرشيفات سان بطرسبرج الرسمية، مج26، العدد52، الوثيقة، البحرين، 2007م.

–نوري عبد البخيت السامرائي: الصراع بين روسيا وبريطانيا حول فارس والخليج العربي في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، العدد السادس، 1976م، مركز دراسات الخليج العربي، جامعة البصرة.

رابعًا– الرسائل الجامعية:

إيمان مرزوق سويرح الرشيدي، الأطماع السياسية الروسية في مسقط 1886–1903م، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، 1439هـ/ 2018م

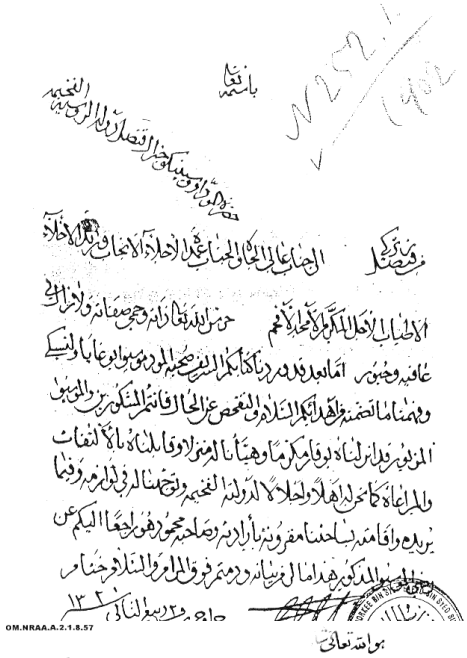
عبد الله عبد العزيز الجوير: التاريخ السياسي لمسقط وعمان 1891–1920م، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، 1992م.

نوال حسن محمد الفريح: دور القبائل في مقاومة النفوذ البريطاني في عمان 1277–1312هـ/ 1861–1895م، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة القصيم، 2001م.

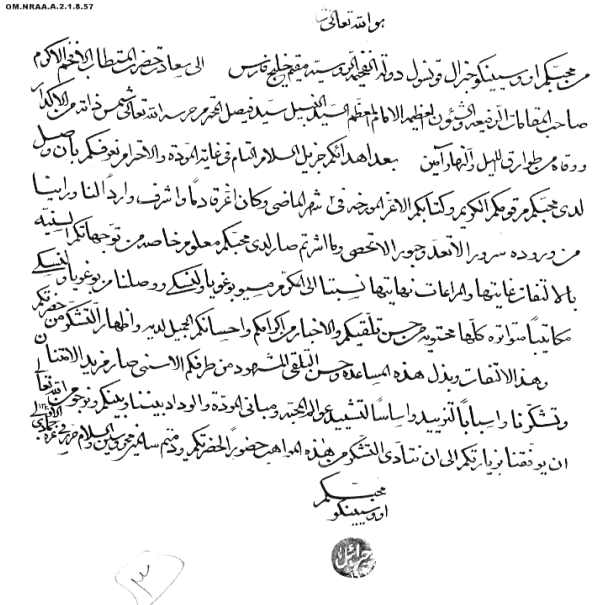
الملاحق

1- رسالة من القنصل الروسي في بوشهر أووسيينكو إلى السلطان فيصل بن تركي، بتاريخ 1320ه/ 1902م.

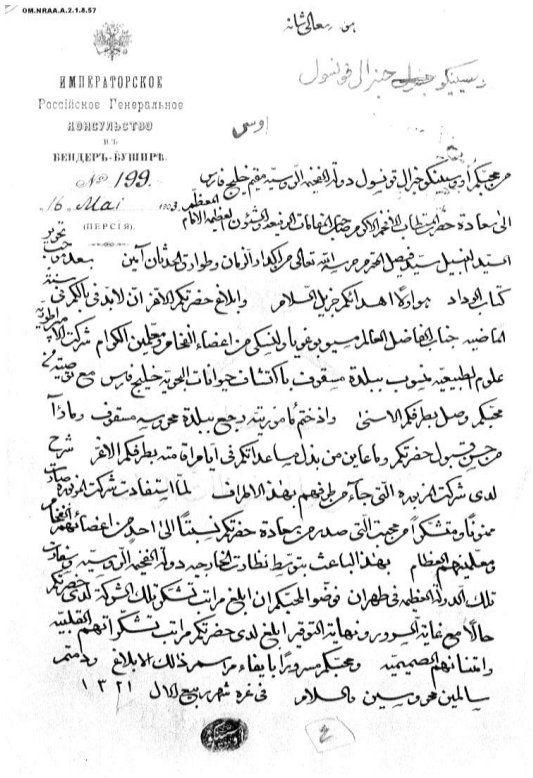
2- رسالة من السلطان فيصل بن تركي إلى [illegible]19م.



3- رسالة من القنصل الروسي في بو



4- رسالة من أووسيينكو القنصل الروسي إلى السلطان فيصل بن تركي، بتاريخ 1321ه/ 1903م.



ОМ.NRAA.A.2.1.8.57

ИМПЕРАТОРСКОЕ
Российское Генеральное
КОНСУЛЬСТВО
въ
БЕНДЕРЪ-БУШИРЪ.

№ 199.
16 Mai 1903
(ПЕРСІЯ).

الصيغ الصَّرفيَّة ودورها في النظرية التَّواصليَّة

د. فهد بن سالم بن محمَّد المغلوث

أستاذ الصَّرف والصَّوتيات المساعد في قسم اللغة العربية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

تاريخ قبول البحث 27/ 11/ 2018م.

المقدِّمة

من المتفق عليه في هذه الحياة أنَّ اللُّغة لا ينتجها الفرد الواحد، بل هي من إنتاج المجتمع(1).

وهذا ما وقف عليه- عبقريّ العربيَّة- ابن جنِّيٍّ عندما قال في تعريف اللُّغة: "هي أصواتٌ يعبرُ بها كلُّ قومٍ عن أغراضِهِم"(2).

ونأتِ الدراساتُ الصَّوتيَّةُ الحديثةُ بهذا عندما أكدت بأنَّ مجموعة البشر لا تعيش مع بعضها، وتحيا حياتها دون أداة تربط بين عناصرها(3)، وأداة الربط هي اللُّغة التَّواصليَّة.

وخيرُ شاهدٍ أنَّ هناك تغييرات تطرأ على اللُّغات البشرية عموماً وتميزها عن غيرها وهي من صنع البشر كالاقتصادِ والبساطةِ(4)؛ وهذا خير شاهدٍ لتفاعل البشر مع هذه اللُّغة.

وعلى هذا، فإنَّ التَّعبير عن الفكرة بالكلمة المنطوقة هو نوع من الاتِّصال، وهذا التعبير يعتمد أساساً على وجود نشاط لغويٍّ مُرْسَل من المتكلم (المبدع)، والمتلقي، والرسالة.

وتعدُّ لغة الخطاب خاصة الفصيحة ـ أعلى درجة في الإبانة من غيرها، فاللُّغة فيها وسيلة الوصولِ إلى الهدفِ، وبلوغ المراد، وإليها تُنسب الفصاحة، وهي -أيضا- وسيلة الوصول إلى الألباب والعقول، يقول الله سبحانه على لسان موسى عليه السلام: **(وأخي هارون هو أفصح منِّي لساناً فأرسله معي رِدءاً يصدِّقني إنّي أخاف أن يُكذبون)** (5)، ففي الآية الكريمة، نسب الفصاحة إلى أخيه هارون، وجعل إرساله معه بلسانه الفصيح وسيلة من وسائل تصديقه عند قومه. كما جاء على لسان موسى – أيضا- أنَّ فصاحة اللِّسان وسيلة مهمة من وسائل فقه القول، في قوله تعالى:**(واحلُل عُقدةً من لساني* يفقهوا قولي)**(6) .

---

(1) ينظر: علم الاجتماع اللُّغويُّ، لويس جان كالفي: 11.

(2) الخصائص، لابن جنِّيٍّ: 1/ 33.

(3) ينظر: اللُّغة والتَّواصل، لعبد الجليل مرتاض: 8.

(4) ينظر: الاقتصاد الصَّرفيُّ ونظرية المفاضلة، للدكتور أحمد طيبي: 127.

(5) سورة القصص، آية: 34 .

(1) سورة طه، آية: 27 – 28 .

وذهب جوزيف فندريس إلى أنَّ اللُّغة نظام من المعاملات، يستخدم للتَّفاهم بين البشر[7]، وهذا يكشف لنا أنَّ اللُّغة هي أداة الاتصال وخاصة لغة النطق كونها أكثر فعاليَّة.

وقد جمع هذا كلَّه جاكبسون عندما رأى أنَّ كلَّ حدثٍ لغويٍّ يتضمن رسالة، وأربعة عناصر مرتبطة بها، هي: المرسِل، والمتلقِّي، ومحتوى الرِّسالة، والكود أو الشفرة[8].

وذهب إلى هذا سوونسكي (sowinski) عندما عرَّف الاتَّصال بأنَّه نقل المعلومات بين الأفراد نقلاً مقيداً بقناة محددة.

ويُعَرَّف الاتَّصال – أيضاً – بأنَّه نظم صناعة الأخبار بواسطة العلامات[9].

ويكشف تعريف سوونسكي أهمَّ مكونات الحدث الاتِّصالي، وهي:

1- المحتوى (المعلومات).

2- المشاركون (المرسل والمستقبل).

3- قناة الاتِّصال السمعيَّة والبصريَّة والحركيَّة.

ولعناصر الاتَّصال دور في بناء التداوليَّة، إلَّا أنَّ هناك فرقاً في تناول اللُّغويِّن القدامى لعنصر المتلقِّي وتناول التداوليين، حيث تناول القدامى (المتلقِّي) من خلال (مقتضى الحال) أو(المقام) من جانبِ الإقناع، والتداوليون تناولوه من جانبينِ، هما: الإقناع والإمتاع.

وقد بسط جيرو الجانبينِ عندما ذهبَ إلى أنَّ الأسلوب مجموعة ألوان يصطبغ بها الخطاب ليصل إلى إقناع القارئ وإمتاعه[10].

ويظهر أنَّ المتلقي لا يكتفي بفهم الرسالة فقط، بل لا بُدَّ من التفاعل بين الرسالة ومتلقيها عن طريق معرفة الأفكار، والمواقف، والاتجاهات، والأحاسيس، الَّتي تدور حول الرسالة؛ ولهذا فإنَّ المتلقي هو من يجسد (مقتضى الحال) للنَّص؛ الَّتي لا تظهر جماليات النَّص إلَّا بمطابقتهِ للكلامِ.

كما نلمح من المتلقي وتعامله مع الرسالة ظاهرة السياق، الَّتي تنطبق على المقولة: لكلِ مقامٍ مقال، ولكل كلمة مع صاحبتها مقام، وأصبح ربط الصياغة بالسياق مقياساً لحسن الكلام وقبوله.

وعلى هذا، فإنَّ اللُّغة هي وظيفة من وظائف البشر في الحياة، فلا مناص من أنَّ كلَّ علمٍ مرتبط باللُّغة لا بُدَّ أن تجد بذوراً تداوليَّةً فيه؛ لأنَّها هي المرتبطة في اللُّغة الوظيفيَّة عن طريقينِ: الاستعمال، والانفعال.

ولعلَّ جذر (دول) يعود إلى التَّحول من مكان إلى آخر، وتعدُّد الحالة، والتَّنقل، والأندال هو الاسترخاء[11]، والصيغة الصَّرفيَّة – والَّتي قامت على التَّحول والتَّعدد – هي من تجعله أكثر دلالة على التناقل، والتَّحول، وتعدد الحالة. عن طريق تعدد الصيغ الصَّرفيَّة، وارتباط اختيار الصيغة الصَّرفيَّة بالوظيفة التواصلية، وهذا ما يدور حوله هذا البحث.

---

(2) ينظر: نظرية بنائية، لصلاح فضل: 383 .

(3) ينظر: البلاغة والأسلوبيَّة، للدكتور محمَّد عبد المطلب: 219.

(4) ينظر: العبارة والإشارة دراسة في نظرية الاتِّصال، للدُّكتور محمَّد العبد: 9 .

(5) ينظر: الأسلوبيَّة والأسلوب، للدُّكتور عبد السلام المُسديّ: 79.

(1) ينظر: لسان العرب، لابن منظور: 1455.

عند التَّعرف على منطلق التَّواصل اللُّغويِّ لا بُدَّ من الوقوف على قيمة السياق الكلامي في تحديد وتداول المعنى، ويظهر أنَّ موضوع التَّداوليَّة لا يخرج عن سياق الاستعمال للدِّلالة؛ حتَّى تؤدي إلى الوظيفة التواصليَّة.

وأشار الزركشيُّ إلى أنَّ السياق من أهم القرائن الدَّالة على المعنى؛ لأنَّ دلالة السياق تُرشد إلى تبيين المجمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وتنوع الدِّلالة، وتنوع الصيغ، والسياق من أعظم القرائن الدَّالة على مُراد المتكلم[12].

وعلى هذا، فإنَّ من أشمل تعاريف التَّداوليَّة: دراسة اللُّغة بوصفها ظاهرة خطابيَّة وتواصليَّة واجتماعيَّة في نفس الوقت[13]، وهذا ما سار عليه بعض اللُّغويين وخاصة النظريات اللِّسانيَّة الحديثة.

ومن مظاهر دور الصيغ الصَّرفيَّة في النظريَّة التَّواصليَّة:

أوَّلاً: مناسبة الصيغة الصَّرفيَّة للوظيفة التَّواصليَّة:

لقد نبَّه بعض النَّحويين على ضرورة مراعاة الوظيفة التَّواصليَّة عند الإعراب، وحذر من التركيز على الصناعة النَّحويَّة على حساب المعنى[14]، وما يدور حول المعنى، أو ما يوصل إلى المعنى، أو ما يدلُّ عليه من مواقف ومقامات.

لذا لزم معرفة محددات الوظيفة التَّواصليَّة ومن أهمَّها اختيار الصيغة الصَّرفية المناسبة، الَّتي تكشف المعنى الرئيسي للمتلقي؛ لأنَّ اللَّفظَ تابعٌ للمعنى[15]، بل ذهب ابن جنِّيٍّ إلى أنَّ الألفاظ أدلة المعاني[16]، ومن ذلك استعمال (الأفعال الكلاميَّة الإنجازية): وهي الأفعال الَّتي تدلُّ على إنجاز الحدث باللَّفظ أو الفعل[17]، وتعدُّ الأفعال الكلاميَّة أحد أهم المفاهيم التداوليَّة[18]، نحو قوله تعالى: **(يا بنيَّ اذهبوا فتحسَّسوا من يوسف وأخيه ولا تيأسوا من روح الله إنَّه لا ييأس من رَّوح الله إلَّا القوم الكافرون)**[19].

حيث ينبني المعنى في الآية الكريمة على صيغة (تفعَّل)؛ لأنَّه يريد من المتلقي(بني يوسف) رسالةً خالدةً نبيلةً، وهي – كما ذكرها أبو حيَّان– السير في البحث عن أخبار يوسف وأخيه لمقصد الخير[20]، وهو الإتيان بأخبارهما دون أذى الآخرين، وإلَّا لقال: (تجسَّسوا).

وقد أشار إلى هذا المعنى أبو هلال العسكريُّ عندما خصَّ التحسَّس بالخير، والتجسّس بالشر[21].

---

(2) البرهان في علوم القرآن، للزرَّكشيِّ: 2/ 127.

(3) ينظر: التَّداوليَّة من أوستن إلى غوفمان، لفيليب بلا نشية: 18– 19 .

(4) ينظر: مغني اللَّبيب عن كتب الأعاريب: 2/ 675.

(5) ينظر: الكشاف، للزَّمخشريِّ: 5/ 82 .

(6) الخصائص: 3/ 268.

(1) ينظر: العبارة والإشارة دراسة في نظرية الاتِّصال، للدُّكتور محمد العبد: 71.

(2) ينظر: الأبعاد التداوليَّة في الخطاب القرآنيّ، لدليلة مزوز: 2.

(3) سورة يوسف، آية: 87.

(4) ينظر: النَّهر المادّ من البحر المحيط، لأبي حيان الأندلسي: 3/ 335.

(5) ينظر: الفروق اللغوية: 455، والنَّهر المادّ من البحر المحيط، لأبي حيان الأندلسي: 3/ 335.

ولأنَّ صيغة (تحسَّسوا) فيها دلالة على التفاؤل والسرور والأمل في الحصول على أخبار يوسف وأخيه، عندما أخبره بنوه بسيرة الملك وقوله، طمع يعقوب أن يكون يوسف[22]، بل نصَّ الواحديُّ بأنَّ يعقوب رأى ملك الموت في المنام، فأقسم أنَّه لم يقبضْ روحَ يوسفَ[23]، وهذا فتح باب التفاؤل والأمل في الحصول على يوسف.

وذهب الرازيُّ إلى أنَّ هذا الفعل الإنجازي الأمري (تحسَّسوا) فيه طلب على سبيل اللُّطف، وهو طلب الشيء بالحاسة[24]؛ لذا اختار الفعل (تحسَّسوا)[25].

كما أن تضعيف العين في صيغة (تفعَّل) ترمي إلى الزيادة في البحث وكثرته، كما نصَّ على ذلك بعض المفسرين[26]؛ لأن مقتضى الحال يتطلب ذلك، وهو موقف انقطاع أخبار يوسف وأخيه، وهو موقفٌ مفزعٌ لقصد البحث عن يوسفَ وأخيه بأسرعِ وقتٍ، فجاءت صيغة الفعل متوافقة مع القيمة الإنجازيَّة في نظرية الأفعال الكلاميَّة، فالتحسس مناطه البحث بلطف مقرون بالِّقة والمتابعة، مع ما يحمله المبنى الصَّرفيّ من معنى التكرار لمناسبة المقام.

ولا يُحقق هذا الإنجاز على وجه السرعة إلَّا الأفعال الإنجازية بل استعمل الأقوى منها وهي الأفعال الأمريَّة أو الطلبيَّة، وبعدها – في القوة– أفعال الالتزام، ثُمَّ أفعال التَّصريح، وأفعال الإدلاء، وتسبقها – في القوة – أفعال التأكيد.

لقد تنوَّعت الأفعال الإنجازيَّة في هذه الآية ما بين الأمريَّة، نحو: (تحسَّسوا)، والطلبية، نحو: و(لا تيئسوا)، وأفعال التَّصريح، نحو: (لا ييئس من روح الله إلَّا القوم الكافرون).

وسرُّ هذا التنوع؛ هي الإحاطةُ والشمولُ وتحقيق الوظيفة التَّواصلية على أكملِ وجهٍ، وهي أنَّ يعقوب بذل كلَّ ما يستطيعه للحصولِ على يوسفَ بأسرعِ وقتٍ، دون أذى الآخرين.

وكذلك يدلُّ الفعل (تحسَّس) على التدرج وعدم التسرع أو التكلف، مثل: تبصَّر، وتلمَّس، وتجسَّس، ومن ذلك قوله تعالى: **(واذكر اسم ربِّك وتبتَّل إليه تبتيلاً)**[27]، حيث ذكر الفعل الإنجازي الأمري (تبتَّل) على صيغة (تفعَّل)، الَّتي تؤدي وظيفة تواصليَّة بين المخاطِب والمخاطَب لا يقوم بها إلَّا هي، وقد كشف الرازي هذه الوظيفة بأنَّها تفيد التدرج، أو التمهل، أو تحسين التأليف، وذلك بعد ما أمره بصلاة اللَّيل أمره بترتيل القرآن الكريم بتمهل؛ حتَّى يتمكن الخاطر من التأمل في حقائق آياته ودقائقها؛ ولكي يستشعر عظمة الله وجلالته[28]، وهنا تتجلَّى القيمة التَّواصليَّة للصيغة.

---

(6) ينظر: الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، للسمين الحلبيّ: 6/ 548 – 549.

(7) ينظر: البسيط، للواحديِّ: 12/ 223 .

(8) وهو الاستقصاء وطلب الشيء بالحاسة وهو شبيه بالسمع والبصر، ويستعمل في الخير والشر؛ لذا اشتق منه (تحسَّسوا)، ينظر: النَّهر المادّ من البحر المحيط، لأبي حيَّان الأندلسيِّ: 3/ 335.

(9) ينظر: مفاتح الغيب: 18/ 158 .

(10) ينظر: النَّهر المادّ من البحر المحيط، لأبي حيَّان الأندلسيّ: 3/ 335.

(1) سورة المزمل، آية: 9.

(2) مفاتح الغيب، للرازي: 15/ 153.

ولم يذهب الصَّرفيون بعيداً عمَّا ذكره المفسرون بأنَّ صيغة (تفعَّل) تدلُّ على العمل المتكرِّر في مُهْلَةٍ كما هي الحال عند رضي الدين: عندما قال: "للعمل المتكرِّر في مهلة نحو: تجرَّعه، ومنه تفهَّم"[29].

وذكر ركن الدين الأستراباذي – هذا – قائلاً: "تفهَّمْتُ المسألة أو الكتاب، أي: فهمتها بالتدريج لا دفعة"[30].

والسياق القرآنيُّ هو الَّذي يوجه لاختيار الصيغة الصَّرفيَّة، نحو قوله تعالى:**(قل نزَّله روح القدس من رَّبك بالحق ليُثبت الذين آمنوا وهُدى وبُشرى للمسلمين)**[31]، حيث استعمل الفعل الإنجازي (نزَّل) على صيغة (فعَّل) ليدلَّ على تأكيدِ نزول القرآن الكريم عن طريق جبريل، وزيادة هذا النزول وتفصيله حتَّى يقرره على المتلقي؛ لأنَّ الرسالة تدور حول نزول القرآن من عدمه؛ وليردَّ على المشككينَ والمنكرينَ لهذا النزولِ، فهو يريد أن يجزم ويقطع بهذا النزول، وتحقق ذلك بصيغة (فعَّل) عن طريقين، هما: التَّضعيف، والمفعول به لكونه متعديًّا، يقول ركن الدين الأستراباذيّ: "إن كان متعديًّا كان التكثير في متعلقِهِ أي في مفعولِهِ"[32].

كما أن صيغة (فعَّل) تدلُّ على التدرج في النزول، وأنَّ القرآن الكريم لم ينزلْ دفعةً واحدةً، وأكَّده أبو هلال العسكري حين قال: "الفرق بين الإنزال والتنزيل، قال بعض المفسرين: الإنزال: دفعي، والتنزيل للتدريج"[33].

وإلى هذا ذهب ابن عصفور(ت669ه) عندما قال: "أخذتُ منه الشيءَ بعدَ الشيءِ"[34]، ولو أراد الإنزال مرة واحدة على وجه السرعة لاستعمل (أفعل)[35]، كما في إنزال أمر الله بقوله تعالى: (ذلك أمر الله أنزله إليكم ومن يتَّق الله يُكفِّر عنه سيئاته ويُعظم له أجراً)[36].

ومن هذا، نستنتج أنَّ المتلقي ليس دوره تلقي الرسالة فقط، بل لا بُدَّ من إدراك الرسالة، وفهمها فهماً دقيقاً عن طريق معرفة الفروق الدقيقة بين الصيغ الصَّرفيَّة.

ومما تظهر فيه أهمية الوظيفة التَّواصليَّة في توجيه البنية الصرفية ما يتجلى في استعمال صيغة (فعَّل)؛ لتدلَّ على التَّدرج في نزول القرآن الكريم، وأنَّه نزلَ منجماً؛ لذلك استعملها دون الهمزة – وممَّا لا شك فيه – أنَّ هذا النزول لا كلفة فيه فعبَّر بالصيغة القصيرة، واستعمل صيغة (أفعل)؛ لتدلَّ على نزولِ أمرِ اللهِ دفعةً واحدةً على وجهِ السرعةِ، فلا بُدَّ من الصيغة الطويلة حتَّى تُظهر عظمة ذلك النزول وسرعته بالنسبة للمخاطبين.

وقد أشار فاضل السامرائيُّ إلى هذه الوظيفة التَّواصليَّة العميقة عندما تحدَّث عن (سقى) و(أسقى)، و(نجى) و(أنجى)[37]، وهذا كثير في العربيَّة، وله قوانينه وأحكامه حتَّى تتحقق وظيفته التواصليَّة (التداوليَّة)، ومن مظاهر التواصليَّة في الصَّرف العربيّ العدول

---

(3) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب، لرضي الدين: 1/ 104.

(4) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب، لركن الدين الأستراباذي: 260 .

(5) سورة النحل، آية: 105.

(1) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب، لركن الدين الأستراباذيّ: 1/ 251 .

(2) الفروق اللُّغوية، لأبي هلال العسكريّ: 79.

(3) ينظر: الممتع في التَّصريف، لابن عصفور الإشبيليِّ: 1/ 184 .

(4) ينظر: الممتع في التَّصريف، لابن عصفور الإشبيليِّ: 1/ 186 – 187.

(5) سورة الطلاق، آية: 5.

(6) ينظر: بلاغة الكلمة في التعبير القرآنيِّ، لفاضل سامرائي: 70.

عن (ضيق) إلى (ضائق)، وكذلك عن (ترك) إلى (تارك)؛ لكي تتحقق الوظيفة التَّداوليَّة باسم الفاعل (تارك) و(ضائق) في قوله تعالى: **(فلعلَّك تارك بعض ما يُوحى إليك وضائق به صدرك أن يقولوا لولا أُنزل عليه كنزٌ أو جاء مَعَه مَلَك)**[38]؛ ليدلَّ على أنَّ (ضائق) و(تارك) عارض غير ثابت[39]، فهو يتجدَّد وقتاً بعدَ الآخرِ، بتجدّد الأزمنة وتتابعها[40]، والضيق إذا كان عارضاً غير لازم يُعبَّر عنه باسم الفاعل؛ لأنَّ الرسول– صلى الله عليه وسلم– عُرِف عنه سعة الصدر وتحمله، فليس الضيق ثابتاً به بل عارضاً، وهذه الوظيفة التَّواصليَّة الَّتي كشفتها الصيغ الصَّرفيَّة، فنأى الاستعمال عن الصيغة الدَّالة على الثبوت إلى الصيغة الدَّالة على التَّحول مناسبة للمقام، ومراعاة للقصديَّة.

ونحو من ذلك قوله تعالى: **(ولا تجعل يدك مغلولةً إلى عُنُقك ولا تبسطها كلَّ البسط فتقعد ملوماً محسوراً)**[41]؛ لا تقل (يغل) بصيغة الفعل؛ بل (مغلولة) لذا نصَّ المفسرون على استمرارية المعنى بهذه الصيغة أي لا تكون عادتك المنع حتَّى لا تكون يدك مغلولة.

و(مغلولة) اسم مفعول يدلُّ على وصفٍ وقعَ في الموصوفِ دلالةً حادثةً متجدِّدةً وهذه الصيغة هي الَّتي كشفت المراد من الآية السابقة[42].

وذهب الزَّمخشريُّ (ت538ه) بأنَّ فيها معنى (الاقتصاد) الَّذي هو بين الإسراف والإقتار[43]، وهذا المراد تواصليَّة.

وأشار أبوحيَّان (ت745ه) إلى أن صيغة (مغلولة) أبلغ من صيغة (مقبوضة)[44]، وإن كان هذا راجع إلى الدِّلالة المعجميَّة لا الصيغة الصَّرفيَّة.

ويكشف هذا – أيضاً– قوله تعالى: **(وقال الرَّسول يا ربِّ إنَّ قومي اتَّخذوا هذا القرآن مهجوراً)**[45]، ورجَّح المفسرون في هذا الموطن استعمال فعل الاتخاذ (اتَّخذ) مقيداً بحالة شدة اعتناء المتخذ بتلك الحالة، وارتكب الفعل لأجلها، وجعله لها قصداً[46].

واشترط الصَّرفيون لذلك الاتِّخاذ ألَّا يكونَ مصدراً، وذهب بعضهم إلى أن المعنى قد جعله عادةً له، أي أصلاً[47]، وهذا ما ذهب إليه المفسرون.

وتظهر من التَّحليل الوظيفة التَّواصليَّة وهي أنَّ (اتَّخذ) أشد مبالغة في هجرهم القرآن الكريم من استعمال (هجروا)؛ لهذا لم يقل (هجروا) لأنَّ شأن القوم كان هجران القرآن الكريم، وشأن القرآن الكريم عندهم أن يُهجر أبداً.

ولو وردت بصيغة الفعل (هجروا) لدلَّت على الحدوث ولم تؤدِ الوظيفة التَّواصليَّة المرادة.

---

(7) سورة هود، آية: 12 .

(8) ينظر: معجم الكليات في المصطلحات والفروق اللُّغويَّة، للكفويِّ: 575 .

(1) ينظر: المستقصى في علم الصَّرف، للدُّكتور عبد اللَّطيف الخطيب: 1/ 447 .

(2) سورة الإسراء، آية: 29 .

(3) ينظر: المستقصى في علم الصَّرف، للدُّكتور عبد اللَّطيف الخطيب: 1/ 478 .

(4) الكشاف: 2/ 662 .

(5) البحر المحيط: 6/ 28.

(6) سورة الفرقان، آية: 30 .

(7) ينظر: التَّحوير والتَّنوير، لابن عاشور: 19/ 17.

(8) ينظر: شرح الشافية، للرضيِّ: 1/ 109.

وهذا يكشف لنا أن هناك ثُنائيَّة تتحقق في كلِّ نصٍّ لكي يُحقِّق وظيفته التَّواصليَّة، وهما: الجانب الفكري (المعنويّ)، والجانب الوجداني الموافق للشريعة الإسلاميَّة، يقول شارل بالي: "لغة الوجدان لها وجود مستقل عن لغة العقل"(48)، فمن خلال النصوص السابقة في ظل تفسير المعنى تظهر جوانب وجدانية للمسلم يكشفها قبل المعنى، من خلال دينه، وثقافته، وعاداته، نحو ما عُرف عن الرسول– صلى الله عليه وسلم– في النص السابق سعة صدره وتحمله، فليس الضيق ثابتاً به بل عارضاً في شخصيته.

ونحو ما ذُكر في النَّص الآخر بأنَّ شأن القوم كان هجران القرآن الكريم، وشأن القرآن الكريم عندهم أن يُهجر ابداً.

ولهذه الجوانب الوجدانية دورٌ في اختيار الصيغ الصَّرفيَّة.

وعند تتبع النصوص عموماً، فإنَّ التنوع في الأسلوب عموماً والتنوع في الصيغ الصَّرفيَّة خصوصاً يخدم النَّص من النواحي الآتية:

1- يؤدي هذا التنوع إلى فعاليَّة الكلام، وتحقيق الأثر المنشود.

2- وكذلك يؤدي إلى تنوع المعاني والإتيان بها من مشارب متعددة.

3- ويقوم بأداء الوظيفة التواصليَّة (التداوليَّة).

وممَّا يساعد على تحقيق هذه الوظائف كون الصيغ الصَّرفيَّة تمتاز بالمرونة في الأداء، والثراء اللُّغويّ، وهذا يؤدي إلى حل المشكلات التعبيريَّة، في اختيار الوحدات اللُّغويَّة الَّتي تناسب المقام.

ثانياً: تعدُّد صور الصيغة الصَّرفيَّة لتأدية الوظيفة التواصلية:

قد تتعدَّد صور الصيغة الصَّرفيَّة الواحدة ممَّا يترتب عليه تغيير في المعنى أو الاستعمال، حتَّى تظهر الوظيفة التَّواصليَّة بطريقة أوضح، ومن ذلك ما جاء في قوله تعالى: **(ويريد الشَّيطانُ أن يُضلَّهم ضلالاً بعيداً)** (49)، ثمَّ قال تعالى: **(ومن يشرك بالله فقد ضلَّ ضلالاً بعيداً)**(50)، فقد جمع بين الصيغتينِ الصَّرفيتينِ (أضلَّ) الَّتي مصدرها (إضلالاً) و (ضلَّ) الَّتي مصدرها (ضلالاً) وبين المعنيين الإضلال والضلال، ليقدم لنا رسالة أن الشيطان يريد أن يضلهم، ثمَّ يُريدُ بعد ذلك أن يَضِلوا هم بأنفسهم، فهو صاحب البداية وهم يكملون الطريق، وهذه إشارة إلى مكر الشيطان، ولا يتم هذا المعنى إلَّا بذكر الصيغتين.

ومثل ذلك قوله تعالى: **(وبالحقِّ أنزلناه وبالحقِّ نزل وما أرسلناك إلَّا مُبشِّراً ونذيراً* وقرآناً فرقناه لتقرأه على النَّاس على مُكثٍ ونزَّلناه تنزيلاً)** (51)، يدلُّ على أنَّ الإنزال غير النزول، ففي قوله: (بالحق أنزلناه) يدلُّ على أنَّ (أنزلنا) بمعنى الاستبدال والإحلال والحق بمعنى القرآن الكريم، ويُفيد المعنى أن القرآن الكريم حلَّ مكان الكتب السماوية السابقة.

أمَّا (وبالحق نزل) أي الانحدار من الأعلى إلى الأسفل وهذا مناسب لكون الحق الثاني يفيد معنى التشريع والهداية والعقيدة والأخلاق التي نزلت إلى هذه البقعة من الأرض، وأشار إلى هذا الزَّمخشريُّ(52)، والرازيُّ(53)، وأبو حيَّانُ(54).

---

(1) الأسلوبيَّة التَّعبيرية عند شارل بالي، للدُّكتور محيي الدين محسب: 23.

(2) سورة النساء، آية: 60 .

(3) سورة النساء، آية: 116 .

(4) سورة الإسراء، آية: 105 – 106 .

(1) ينظر: الكشاف: 2/ 698 .

(2) ينظر: مفاتح الغيب: 21/ 57 – 58 .

وأشار الرازي إلى أنَّ المعنى: "نزل بالحق، أو تأتي بمعنى (مع)"[55].

وفي قوله: (ونزَّلناه تنزيلاً) تأكيد وتكثير على أنَّه نَزَلَ بالحد المذكور والصفة المذكورة[56]، ويكون هذا التنزيل تدريجيَّاً وهو النزول في مهلة[57].

ففي الآية الأولى تدلُّ على أنَّ القرآن الكريم نزل على سماءِ الدنيا دفعةً واحدةً وهذا من صيغتي (أنزلناه) و(نزل) ثمَّ تنزيله منجماً على النبيِّ – صلى الله عليه وسلم- في ثلاثة وعشرين سنةً وذلك من خلال صيغة (نزَّله).

وذهب أبو حيَّان الأندلسيُّ إلى أنَّه بالحقِ نزل توكيداً من حيث المعنى لما كان يقال أنزلته[58]، ولعلَّه استند على ما ذهب إليه سيبويه[59]، وركن الدين الأستراباذيُّ[60]، من أن(أفعل) تأتي بمعنى (فَعَل).

وأرى أن المعنى متباين بين الصيغ الصَّرفيَّة السابقة، للأسباب الآتية:

1- زيادة المبنى تؤدي إلى زيادة المعنى، وقد كشف هذا ابن جنِّيّ عندما قال: "فإذا كانت الألفاظ أدلة المعاني ثم زيد فيها شيء أوجبت القسمة له زيادة المعنى به"[61]، وذكر هذا رضي الدين الأستراباذي عندما تحدَّث عن (فَعَلَ) و(أفعل) قائلاً: "وقد ذكرنا أنَّه لا بُدَّ للزيادةِ من المعنى"[62].

2- تعدُّد الصيغ الصَّرفيَّة في الآيتينِ يؤدي إلى إحاطة المعنى وشموله، فذِكْرُ (أَفْعَل) يدلُّ على أنَّ هذا القرآن قد نسخ الكتب السماوية السابقة، و(فَعَل) يدلُّ على أن القرآن نزل من السماء بالهداية ولم تمسه يد المخلوقين، والصيغتان معاً تؤديان إلى أنَّ القرآن نزل إلى السماء الدنيا دفعة واحدة، كما ذكرت في التَّفسير السابق.

أمَّا (فَعَّل) فكما ذكر الصَّرفيون[63]بأنَّها تؤكد هذا النزول، وأنَّ القرآن نزل على محمَّدٍ – صلى الله عليه وسلم- تدريجياً عن طريق جبريل- عليه السلام-، وبهذا تتحقَّق الوظيفة التَّواصليَّة.

وعلى هذا، فإنَّ تنوع الصيغ الصَّرفية ما بين (أَفْعَل) و(فَعَل) و(فعَّل) يكشف حقيقة نزول القرآن وهي: أنَّ القرآن نزل إلى السماء الدنيا دفعة واحدة، ثمَّ نزل على المصطفى-صلى الله عليه وسلم – منجماً عن طريق جبريل-عليه السلام- ثم أكَّد هذا النزول عن طريق صيغة (فعَّل).

---

(3) ينظر: البحر المحيط: 6/ 84 .

(4) ينظر: مفاتح الغيب: 21/ 57 – 58 .

(5) ينظر: مفاتح الغيب: 21/ 57 – 58 .

(6) ينظر: الممتع: 1/ 184.

(7) ينظر: البحر المحيط: 6/ 84 .

(8) ينظر: الكتاب: 4/ 61.

(9) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب، لركن الدين الأستراباذيّ: 1/ 251.

(10) الخصائص: 3/ 268.

(11) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب، لرضي الدين الأستراباذيّ: 1/ 91 .

(1) ينظر: الممتع في التَّصريف، لابن عصفور الإشبيليِّ: 1/ 184 .

3- إنَّ التعاقب بين أنزل ونزَّل في الآية نفسها يحقق نظرية الاستجابة في القوة الإنجازية للفعل أنزل، منزل، هذا يؤكد الإنزال ووصوله إلى الهدف المقصود بصيغة أفعل، وقديماً قال الصَّرفيون أن (أَفْعَل)، (مَفْعَل) تفيد الاستجابة والمطاوعة[64]، وهذا يؤكد نزول القرآن الكريم.

وهذا التنوُّع في المعنى بين الصيغ الصَّرفيَّة استوقف كثير من اللُّغويِّن كما ذكر فاضل السامرائيّ عند قوله: "و(صبار) أقوى من (اصبرْ) أيضاً لما فيها من المبالغة في الأمر؛ ولأنَّه لا يسند إلى فاعل بارز فيكون بلفظٍ واحدٍ للجميعِ"[65].

ثالثاً: المعاني الإيحائيَّة في الصيغ الصَّرفيَّة:

من الخصائص الَّتي أودعها الله في اللُّغة تلك المعاني الإيحائيَّة، كالأصوات، والألوان، والأدواء، والإشارات، وغيرها. وهي الَّتي تكشف عن حقيقة المعنى، وهي من الوسائل التعبيرية أو التواصلية الفعَّالة، وتتحقق هذه الوظيفة في مناسبة الصيغ للسياق، نحو ما ورد عن المشركين عندما أرادوا الإيحاء بأن ما جاء به الرسول– صلى الله عليه وسلم- من الأمر بعبادة الله تعالى وحده كان أمراً مكروها ككراهية الأدواء، كما في قوله تعالى: **(أجعل الآلهة إلاهاً واحداً إنَّ هذا لشيءٌ عُجاب)**[66]؛ إذ الصيغة الأصلية(عجيب)، لكن عُدل عنها إلى (عُجَاب)على وزن (فُعَال)[67]، الَّذي يدلُّ على الأدواء كزُكام، وسُعال، وصُداع، وهذا يوحي إلى كراهية المشركينَ لما جاء به المصطفى – صلى الله عليه وسلم-، فجاء المبنى الصَّرفيّ مناسباً للمقام، ويحقق القصديَّة.

وقد نصَّ ابن جنِّيٍّ على معنى التكثير في (فُعَال) قائلاً: "ونحو من تكثير اللَّفظ لتكثيرِ المعنى العدول عن معتاد حاله وذلك فُعَال في معنى فَعِيل، نحو: طُوَال فهو أبلغ معنى من طَويل"[68]، وهذا يكشف شدة كراهية المشركين لما جاء به المصطفى-صلى الله عليه وسلم-

أمَّا قوله تعالى: **(ومكروا مكراً كُبَّاراً)**[69]، فإنَّه لما اشتَّد احتيال قوم نوح في الدين وتحريشهم النَّاس على نوح عليه السلام، أراد تصوير هذه الرسالة للمتلقي باستعمال صيغة المبالغة السماعيَّة (فُعَّال) وهي أقوى في دلالة الكثرة والقوة من الصيغ القياسيَّة كما ذكر فاضل السامرائيُّ، بل تؤدي إلى المبالغة في القيام بالفعل لا تكثير القائمينَ به، نحو: حُفَّاظ، وقُرَّاء[70]، ففُعَال أقوى من فعيل، وفُعَّال أقوى من الاثنين، كما نصَّ الصَّرفيون.

فالاختيار للَّفظ مناطه المقام المناسب، فتحققت القيمة الإيحائيَّة للوحدة الصَّرفيَّة باختيار المبنى المناسب للحالة.

وهذا خلاف ما ورد في قوله تعالى: **(ومكروا مكراً ومكرنا مكراً وهم لا يشعُرُون)** [71]، فلم يستعمل صيغة المبالغة في هذه الآية؛ لأنَّها ليست موطناً للتكثير في الدِّلالة؛ إنَّما هذا بلاغ عن إرداف النعم مع المخالفة، وإبقاء الحال مع سوء الأدب[72].

---

(2) ينظر: الصَّرف العربيّ أحكام ومعانٍ، للدكتور محمد فاضل سامرائيّ: 29 –30 .

(3) ينظر: الجملة العربيَّة والمعنى، لفاضل سامرائيّ: 242 – 243 .

(4) سورة ص، آية: 5.

(5) ينظر: البسيط، للواحديِّ: 19/ 153.

(1) الخصائص: 267 .

(2) سورة نوح، آية: 22 .

(3) معاني الأبنية في العربيَّة، لفاضل السامرائيّ: 130 – 145.

(4) سورة النمل، آية: 50 .

(5) ينظر: الجواهر الحسان في تفسير القرآن، للشيخ سيدي عبد الرحمن الثعالبي: 2/ 502.

وقرأ زيد بن علي، وابن محيصن (كِبَاراً)[73]، وهو جمع كبير؛ واستعمل صفة الجمع للدِّلالة على الكثرة والمبالغة، وإن دلَّت الصيغة على المبالغة والتكثير فإنها لا تصل إلى مرتبة (فُعَّال) حيث وضع الرازي (كِبَاراً) بعد (كُبَّار) في قوة الدِّلالة، و المعنى أنَّه كُبَّار في الخزي والقبح[74].

وقد تنبَّه الصرفيونَ إلى التفاوت بين الصيغ الصَّرفيَّة في المعنى نحو ما ذكره فاضل السامرائيُّ عندما قال: "صبراً أقوى من اصبِر للدِّلالة على الحدث المجرَّد غير المقرون بزمنٍ ولا بفاعلٍ معين"[75].

وذكر الرب –سبحانه وتعالى– في محكم آياته بعضاً من الألوان الَّتي نحكم عليها بفكرنا بأنَّها من الوظائف التَّواصليَّة بين البشر، بل جعل الله في قوله تعالى: (**وما ذرأ لكم في الأرض مختلفاً ألوانُهُ إنَّ في ذلك لآية لقومٍ يذَّكَّرون**[76]، اختلاف الألوان هو بمثابة الأصل الَّذي يجمع بين المخلوقات، عندما عبَّر السياق القرآني بأنَّ ما ورد في القرآن الكريم من قصص عن طريق الآيات والبراهين هو شفاء للناس[77]، وقد صوَّر هذا المعنى اللَّون واختلافه–بإيجاز–.

ولأهمية هذا الأصل استعمل فيه اسم الفاعل (مُختلِف)؛ ليربط الحدث بفاعله وهو (ألوانُهُ) وهو محور الفكرة، ولعلَّ هذا ما يكشف سرَّ استعمال اسم الفاعل العامل الَّذي رفع الفاعل (ألوانُهُ) ولم يستعملْ غيرَ العامل.

كما أنَّ اسم الفاعل يدلُّ على أمرٍ لا يتحقق في غيره وهو أنَّه يدلُّ على ثبوتٍ واستقرارٍ ليس كثبوتِ واستقرارِ الصفة المشبهة، ويدلُّ على تجدُّدٍ وتغيرٍ ليس كتجدُّدِ الفعل وتغيرِهِ[78].

والسياق القرآنيُّ قرَّر وحدانية الله وربوبيته في الآية عن طريق الآيات والبراهين وما فيها من شفاء للناس، وبيان اختلاف ألوان العسل[79] الَّذي يخرج من النحل فمنه الأبيض والأصفر، وذلك عن طريق التَّصريح بكلمةِ (مُخْتَلِف)، وقد صاغ هذا اللَّون عن طريق اسم الفاعل، وإن كان اسم الفاعل لا يدلُّ على الثبوت المطلق – كما ذكر الصَّرفيون[80]–؛ وهذا يعود إلى أنَّ وحدانية الله تتجلَّى في اختلاف لون العسل ونوعه، مع الإشارة إلى ثبوت أصل العسل، ولو أراد الثبوت المطلق لاستعمل الصفة المشبهة، ولكن هذا لا يحقق تغير لون العسل.

ثمَّ إنَّ لكلّ لونٍ استخدامه ووظيفته، حيث أظهر ذلك القرآن الكريم عندما خصَّ اللَّون الأصفر الجمال والتألق وتمييز الشيء في قوله تعالى: (قالوا ادع لنا ربَّك يبيِّن لنا ما لونها قال إنه يقول إنَّها بقرةٌ صفراءُ فاقعٌ لونها تسُرُّ الناظرين)[81]،إذ جاء لفظ اللَّون في الصفة (صفراء) المؤنثة مناسباً للموصوف (بقرة) المؤنثة، وهذا التطابق يؤدي إلى توحيد الأطراف وربط اللَّون بالشيء الموصوف قرينة نبات.

---

(6) البحر المحيط، لأبي حيَّان: 8/ 335 .

(7) مفاتح الغيب، للرازيِّ: 15/ 126 – 127 .

(8) الجملة العربية والمعنى، لفاضل السامرائي: 242 – 243.

(1) سورة النحل، آية: 13 .

(2) ينظر: معاني القرآن، لأبي جعفر النَّحاس: 2/ 628 – 629.

(3) ينظر: التَّحليل اللُّغويُّ في ضوء علم الدِّلالة، لمحمود عكاشة: 71.

(4) ينظر: معاني القرآن، لأبي جعفر النَّحاس: 2/ 628 – 629.

(5) ينظر: معاني الأبنية في العربيَّة، للدُّكتور فاضل السامرائيّ: 41.

(6) سورة البقرة، آية: 69 .

أمَّا النعت المقطوع فيؤدي إلى إظهار المدح أو الذم أو الترحم دون تقارب الأطراف وتوحيدها، لتتم عملية التواصل؛ ولكون اللَّون في الآية هو محور المعنى.

وذهب الواحدي (ت468ه) إلى أنَّ (فاقع) مبالغة في نعت الأصفر يدلُّ على التكثير، ويرجع إلى اللَّون؛ أي شديدة الصفرة تكاد من صفرتها تَبْيَّض[82]، والسرُّ في هذا الوصف يرجع إلى الأمور الآتية:

1- دلالة على جمالها وتألقها لتسرَّ الناظرين.

2- وصف اللَّون بشدة الصفرة، والتكثير من باب بيان أهمية البقرة وعظمتها، وأنَّها ليست بقرة عادية بل تسر من ينظر إليها، وهنا تظهر الرسالة الَّتي يريد إيصالها المرسل إلى المتلقي.

3- قَدَّم الخبر (فاقعٌ) على المبتدأ(لوُنُها)[83]، وذلك لقصر هذه الألوان والأوصاف على هذه البقرة دون البقر، وهذا ما يريد تبليغه.

4- (فاقع) صفة مشبهة باسم الفاعل وليس اسم فاعل؛ لأنَّ الرسالة تتحقق في بيان الحدث وصفة من صفاته، لا صاحب الحدث؛ لذا استعمل الصفة المشبهة لا اسم الفاعل[84].

5- استعمل الصفة المشبهة لكي يتحقق في الحدث الثبوت والدوام فهو يريد تبليغ الرسالة بأنَّ هذا اللَّون متحقق في البقرة على وجه الدوام والثبوت، وليس التجدد والتغير[85]، والَّذي يتحقق في اسم الفاعل.

6- وقد خلط بين الصفار والبياض وهذه من الألوان المريحة للنظر بجانب جمالها، كما ذكرت سابقاً.

7- واختار اللَّون الأصفر وهو من الألوان الأساسية؛ ليدلَّ على أصالة لون البقرة وعراقته، وهذا ما يريده المرسل.

فإذا كان اللَّون الأصفر في الآية يدلُّ على شدة النصوع، ومشوب باللَّون الأبيض، ويعطي السرور والراحة، فإنَّه في موطنٍ آخرَ يدلُّ على الإنذار بالجدب، وقرب الهلاك، والمرض وفقدان الحياة، كما في قوله تعالى: **(كأنَّه جمالت صُفرٌ)**[86]، وصف في هذه الآية الشرر المتطاير من لهب جهنم بالجمال الكثيرة والمتتابعة لونها أسود مخلوط بصفار، ورجح هذا الفراء؛ لأنَّ الجمال أكثر من الجِمالة في كلام العرب[87]، بل ذهب جمهور النَّاس إلى أنَّ المقصود الصفر الفاقعة؛ لأنها أشبه بلون الشرر[88].

وذهب الرازي إلى أنَّ الشرر يرتفع كأنَّه شيءٌ مجموع غليظ أصفر[89].

ولعلَّ هذا اللَّون مأخوذ من ثقافة هذا المجتمع؛ حتَّى يكون قريباً من أفهام المتلقين، وهذا مستوى من مستويات التَّداوليَّة الفعَّالة.

---

(1) التفسير البسيط، للواحديِّ: 3/ 35 – 36 .

(2) ينظر: التفسير البسيط، للواحديِّ: 3/ 35 – 36 .

(3) ينظر: صور المشتقات الأحد عشر والمصادر المحولة، للدُّكتور رابح بو معزة: 43 – 44 .

(4) ينظر: معاني الأبنية في العربيَّة، للدُّكتور فاضل السامرائيّ: 67.

(5) سورة المرسلات، آية: 33 .

(1) ينظر: معاني القرآن، للفراء: 3/ 224.

(2) ينظر: الجواهر الحسان، للثعالبيِّ: 3/ 429 .

(3) ينظر: مفاتح الغيب: 30/ 245.

ويتضح من هذا، بأنَّ الألوان هي رموز تستعمل لتحقيق الوظيفة التَّواصليَّة، وتستمد مصادرها من ثقافة المجتمع، وعاداتهم، وتقاليدهم.

وقد يستعمل اللَّون اختصاراً للوصف وجماله وتفاصيله، كوصف نساء الجنَّة بالبياض، وهو أجمل الألوان – بل هو من أصولِ الألوانِ– كما في قوله تعالى: **(كأنَّهنَّ بيضٌ مكنونٌ)**[90]، وهذا اللَّون هو الَّذي يُقرِّر الوظيفة التَّواصليَّة، وهو ما يكشف هذا الجمال وهذه الأوصاف، حيث شبههن ببيض النعام المكنون في عشه وهو الأدحية، ويكمن هذا الجمال في لونها وهو البياض الَّذي به صفرة حسنة، وبها يشبه النساء، وختم اللَّون بقوله (مكنون) وهو الجمال الَّتي لم تمسه الأيدي[91].

إذا كانت الألوان في أغلبها واضحة ظاهرة فإنَّها في بعض المواطن تكون غير ظاهرة، تحتاج إلى تفسير وتوضيح، كما في قوله تعالى:**(متكئين على رفرفٍ خُضرٍ وعبقريٍّ حسانٍ)**[92]،يقصد بها هذه البسط الَّتي فيها الأصباغ والنقوش المزخرفة، وقوله تعالى: **(فيهنَّ خيراتٌ حِسانٌ)**[93]، وهي صنوف الخيرات وأشكالها، والخيرات جمع خيرة[94]، وهي تقوم مقام الألوان في أشكالها وتعددها، وذهب الفراء إلى أن الضمير يعود على الجنان الأربع، جنتان، وجنتان في الآيات السابقات[95].

ويُظهر هذا، أنَّ للألوان قيمة وظيفيَّة في النَّص تُستمدُّ من قيمتها حياة البشر، حيث تدخل في حاجاته، وزخارفه، ونقوشه، وأصباغه، حتَّى صنوف الأمتعة تدخلُ فيها، فلا تظهر بأنَّها ألوان، وإنَّما هي الشيء بذاتِهِ؛ ولعلَّ هذا يصحُّ مسوغاً لهذا الخفاء.

ومن مهارات الاتصال الفعَّال الاتصال بالعين، وهي من المهارات الحسية الَّتي يدركها المتلقي، ومن ذلك قوله تعالى: **(واقترب الوعد الحقُّ فإذا هي شاخصةٌ أبصارُ الذين كفروا)**[96]، وذلك من الأهوال والأحزان، فاستعمل لهذا الموقف الشخوص بالبصر وهو إحداد النظر دون أن يطرف؛ لما يعتري ذلك من الخوف المفرط[97]، وبجانب لغة العين استعمل اسم الفاعل (شاخصة) ليدلَّ على الحدث وصاحبه؛ لأنَّ هذه الأهوال والأحزان تخصُّ الَّذين كفروا، فالفاعل مصرحٌ به قبل الحدث[98].

واستعمل اسم الفاعل الَّذي رفع فاعله (أبصار)؛ لأنَّ اسم الفاعل العامل أقوى من غير العامل؛ لكون أصل اسم الفاعل العمل؛ لإقترابه من الفعل، والفعل أقوى من الاسم، وهذه القوة تناسب تلك الأهوال والحزن والأسى.

وصاغ المشتق بالنكرة في (شاخصة أبصار) ليدل على أنَّ الرسالة موجهة إلى عموم الذين كفروا، وعلى هذا، فإنَّ من محددات لغة الإبصار السياق.

---

(4) سورة الصافات، آية: 49 .

(5) ينظر: النَّهر الماد: 4/ 627.

(6) سورة الرحمن، آية: 76 .

(7) سورة الرحمن، آية: 70 .

(8) ينظر: مفاتح الغيب: 29/ 118.

(9) ينظر: معاني القرآن، للفراء: 3/ 120 .

(1) سورة الأنبياء، آية: 97 .

(2) ينظر: الجواهر الحسان: 2/ 389.

(3) ينظر: المستقصى في علم التَّصريف، للدُّكتور عبد اللَّطيف الخطيب: 1/ 447 .

وتحوَّل اللُّغة في تركيبها إلى الصفة المشبهة بحكم اسم الفاعل العامل، وهذه صيغة وظيفيَّة، يكشف القيم الدِّلاليَّة لشخوص الأبصار، واستمراريَّته من هول الشخص، فكانت القيمة التعبيريَّة للصيغة أقوى من الصيغ الفعليَّة في هذا المقام.

بل يصرح بلفظ (نظر) حتَّى تكون لغة التَّواصل حاضرة بين المرسل والمتلقين؛ ولأنَّ لغة النظر من أوضح لغات التَّواصل، وسرُّ ذلك يظهر في قوله تعالى: **(وتراهم يُعرضون عليها خاشعين من الذُّل ينظرون من طرفٍ خفيٍّ)**[99]، فعندما ذكر الطرف الخفي، يُفهِم السياق بأنَّهم لا يستطيعون النظر بجميع العين وإنَّما ينظرون ببعضها، يسارقون النظر لما كانوا فيه من الهم وسوء الحال[100].

فأصبح عملهم كأنَّه ليس نظر، ولذلك صرَّح بلفظ (ينظرون) ليدفع اللبَّس، فهو نظر لكن الهمَّ صدهم عن النظر بكامل العين.

وجعل الخطاب في سياق النكرة في قوله: (خاشعين)، و(طرف خفي) لكي يكون الخطاب عام لكل من يعرض عن الحق وعن ذكر الله.

فجاء باسم الفاعل (خاشعين) بعد الفعل المضارع (ينظرون) لما بينهم من تشابه في الحركات والسكنات؛ لذا أُعرب الفعل المضارع مع أن الأصل البناء[101].

والتناسب الصَّوتي أدى إلى انسجام معنى الآية، حيث اختار أقوى الأفعال وهو المضارع، ثمَّ اختار أقوى الحالات الإعرابية وهو الرفع، واختار اسم الفاعل العامل عمل فعله؛ لأنَّ العامل أقوى من غير العامل.

وهذا كله؛ لكي يصور لنا هذا الموقف المخيف الَّذي جعلهم ينظرون من طرف خفي من الهول والخوف.

ويكشف هذا التناسب والانسجام عن العلاقة بين الصيغ الصَّرفيَّة والدِّلالة من جانب، وبين الصيغ الصَّرفيَّة والسياق من جانب آخر، ويخدم هذا الترابط النصي الوظيفة التَّواصليَّة (التَّداوليَّة).

كلما كان النَّص متماسكاً كان أظهر للوظيفة التَّواصليَّة (التَّداولية).

وبما أنَّه أراد الحدث يتجدد ويتغير فقد استعمل اسم الفاعل، وهذا ما يناسب المعنى؛ لأنَّ نظرهم من طرف خفيٍّ على سبيل التغيّر والتجدُّد، ولو أراد الثبوت والدوام لذكر الصفة المشبَّهة[102].

وإذا أراد من النظر بأنَّه مؤقت استعمله بصيغة الفعل؛ لأنَّه متجدِّد ومتغيَّر، كقوله تعالى: **(فإذا جاء الخوف رأيتهم ينظرون إليك تدور أعينهم كالَّذي يُغشى عليه من الموت فإذا ذهب الخوف سلقوكم بألسنةٍ حدادٍ)**[103]، ويريد أن يبيِّن لنا أنَّ الخوف إذا اشتد على المنافقين؛ ترى أعينهم تدور من شدة الخوف كالذي يغشى عليه؛ ولذلك عبَّر عن الخوف بالموت، وذهب أبو حيَّان إلى أنَّ الدوران والعين محذوفانِ[104]، وإذا ذهب الخوف خاطبكم المنافقون مخاطبةً بليغةً[105].

---

(4) سورة الشورى، آية: 45 .

(5) ينظر: الجواهر الحسان: 3/ 136 .

(1) ينظر: المستقصى في علم التَّصريف، للدُّكتور عبد اللَّطيف الخطيب: 1/ 447 .

(2) ينظر: المستقصى في علم التَّصريف، للدُّكتور عبد اللَّطيف الخطيب: 1/ 447 .

(3) سورة الأحزاب، آية: 19 .

(4) ينظر: الجواهر الحسان: 2/ 568 .

(5) ينظر: النهر الماد: 4/ 511.

فأراد أن يختصر لنا هذا كلَّه بطريقة النظر وذلك الدوران وهي من أبلغ وسائل الاتصال، ثمَّ إنَّ هذا النظر مؤقت حتَّى ذهاب الخوف ولذلك عبَّر بالفعل.

ومثله قوله تعالى: **(وإذا ما أُنزلت سورة نظر بعضهم إلى بعض هل يراكم من أحد ثُمَّ انصرفوا صرف الله قلوبهم)**[106]، حيث صور لنا القرآن حال المنافقين عند نزول سورة تكشف فضيحتهم بلغة النظر، وهي من أبلغ اللُّغات، وهي أنَّهم في خيانة وخداع من خلال نظراتهم، فعبر لنا عن هذا المعنى بلغة تبادل النظر فيما بينهم، وهذا النظر – كما ذكر الثعالبي[107]– يدل على تعجب وتوقف ونظر، فلو أريد بهم خيراً لكان ذلك الوقت مظنة الاهتداء، ولو كان مظنة للاهتداء لما قطع الرب – تبارك وتعالى– تلك النظرات المتبادلة فيما بينهم ببيان مصيرهم، بأن صرف قلوبهم عن الاهتداء.

ولغة النظر من أبلغ اللُّغات التَّواصليَّة وهي تختصر حالة المنافقين، واستعملها بصيغة الفعل؛ ليبين لنا أنَّ هذا النظر متغير ومتجدد.

ومن أمثلة دور الصيغ الصَّرفيَّة في كشف الوظيفة التَّواصليَّة قوله تعالى: **(ويلٌ لكلِّ هُمزة لُمزة)**[108]، ففي الآية تهديد ووعيد للذين يهمزون النَّاس بلسانهم، أي يعيبونهم ويغتابونهم، واللُّمزة مثلها؛ ولشدة هذا العقاب ولخطر الغيبة وتعرض النَّاس بذكر معايبهم، استعمل صيغ المبالغة السماعيَّة (فُعَلة) في (هُمَزة) و(لُمزة)[109]؛ لأنَّها أقوى من القياسيَّة، فناسبت الصيغة هذا المعنى[110].

ونحوٌ منه قوله تعالى: **(ولتجدنَّ أقربهم مودَّة للذين آمنوا الذين قالوا إنَّا نصارى ذلك بأنَّ منهم قِسِّيسين ورهباناً وأنَّهم لا يستكبرون)**[111]، ذكر في الآية صيغة المبالغة السماعية (فِعِّيل)[112] في (قِسِّيس) فأراد إظهار قوة القِسِّيس ومكانته بأن عبَّر عنه بالصيغة السماعيَّة؛ لكونها أقوى من الصيغ القياسيَّة (فَعَّال– فعول – فعيل– فَعِل– مِفْعَال)[113]، وكذلك يعود إلى الوظيفة التَّواصليَّة وهي أنَّ النصارى أقرب إلى المسلمين، ومن مظاهر قربهم منهم العلماء، والعباد، وأنهم قوم فيهم تواضع، ولمكانة القِسِّيس عندهم صاغه بإحدى صيغ المبالغة السماعيَّة لقوتها، كقوة القِسِّيس بالنسبة للنصارى، ويقصد به رأس الرهبان، وقيل: العالم[114]، وقيل رافع الصَّوت بالقراءة، وقيل الصديق.

وقد تنبه اللُّغويون المتقدِّمون للمناسبة بين المعنى واللَّفظ ودور ذلك في تحقيق الوظيفة التواصليَّة، وخير شاهدٍ لذلك ما عنون له ابن جنِّيٍّ بـــ (قوة اللَّفظ لقوة المعنى)[115]، وممَّن عالج هذا المعنى تحت باب أسماه (تكثير اللَّفظ لتكثير المعنى) السيوطي[116]؛ حيث استعمل (فِعِّيل) مستعارة من صفة القوة، مثل: صِدِّيق، وشِرِّيب، وعِبِّيث؛ لقوة القِسِّيس عند النصارى.

---

(6) سورة التوبة، آية: 127 .

(1) ينظر: الجواهر الحسان في تفسير القرآن: 2/ 85.

(2) سورة الهمزة، آية: 1 .

(3) ينظر: دروس في علم الصرف، للدكتور أبو أوس إبراهيم الشمسان: 1/ 66 .

(4) ينظر: الجواهر الحسان في تفسير القرآن: 3/ 521.

(5) سورة المائدة، آية: 82 .

(6) ينظر: دروس في علم التصريف، للدكتور أبو أوس إبراهيم الشمسان: 1/ 65.

(7) ينظر: دروس في علم التصريف، للدكتور أبو أوس إبراهيم الشمسان: 1/ 66.

(8) ينظر: البحر المحيط: 4/ 6 – 7.

(9) الخصائص: 3/ 268 – 270.

وذهب أبو هلال العسكريُّ إلى تفاوت المعاني بين صيغ المبالغة عندما قال: "ومن لا يتحقق المعاني يظنُّ أنَّ ذلك كله يفيد المبالغة، وليس الأمر كذلك، بل هي مع إفادتها المبالغة تفيد المعاني الَّتي ذكرناها" والوظيفة التَّواصليَّة هي من تقرر ذلك[117].

فبنية الكلمة تعدُّ محوراً أساساً في تنوع دلالتها، بل أحياناً المفردة الواحدة تعكس أكثر من دلالة[118]، وهذا ما كشفه البحث.

النتائج

- تنوع الأسلوب عموماً والصيغ الصَّرفيَّة خصوصاً ضروري في النصوص؛ لأنَّه يؤدي إلى فعاليَّة الكلام، ويقوم بأداء الوظيفة التواصليَّة (التداوليَّة) على الوجه المطلوب.

- الوظيفة التَّواصليَّة من أسباب تغير الصيغ الصَّرفية عن أصلها.

- لعلَّ تصنيف الصيغ الصرفية ينبع من وظيفتها التَّواصليَّة إلى جانب بنيتها.

- الألوان هي رموز تستعمل لتوصيل رسالة المخاطِب، وكلما استمدت مصادرها من ثقافة المجتمع، أصبحت أظهر وأقوى.

- للألوان ومشتقاتها دور فعَّال في التواصل بين المرسل والمتلقي، وأنَّ كلَّ لونٍ يؤدي إلى رسالة لا يؤديها اللَّون الآخر، وهذه الرسالة يدركها جيداً المرسل وقد يدركها المتلقي ويرجع ذلك إلى ثقافته وعاداته.

- الإشارة لا تفارق الكلام؛ لأنَّ الكلام نفسه يعتبر جزءاً من الإشارة، ولأن هناك مواطنَ تكون الإشارة فيه أبلغ وأوضح من الصَّوت.

- إن دلالة الإشارة – أحياناً – تكون إلزامية؛ لزوال الغموض والخفاء، والَّذي يظهر من خلال الوقوف على ظاهر النصوص دون المضمون، وهذه الإشارة بسيطة وواضحة.

- لغة النظر من أوضح لغات التَّواصل؛ لأنَّها تقدِّم الوظيفة التواصلية بين عناصر التواصل بطريقة حسية.

- الاتِّصال ليس دائماً نقل المعلومات أو صناعة الخبر، بل قد يؤدي إلى التأثير العاطفيّ وما يتبعه من جوانب اجتماعيَّة، وهذا ما نصَّ عليه شارل بالي.

- الدِّلالات اللُّونية مثل الدِّلالات اللُّغوية لها صلة بالثقافة ولها علاقة بالمجتمع.

- الدِّلالات اللُّونية دلالات نفسية، وقبل هذا دلالات رمزية، تختلف من موطن إلى آخر ومن محدداتها السياق.

- كلما كان النَّص متماسكاً كان أظهر للوظيفة التَّواصليَّة (التَّداولية)

---

(1) الأشباه والنظائر: 1/ 171 .

(2) الفروق اللُّغويَّة: 13 .

(3) ينظر: التَّحليل الدِّلاليّ للبنية الصَّرفيَّة في سورة الحج: 405 – 406 .

قائمة المصادر والمراجع

- الأبعاد التَّداوليَّة في الخطاب القرآنيّ، لدليلة مزوز، الجزائر، جامعة محمَّد خيضر.
- الأسلوبيَّة والأسلوب، للدُّكتور عبد السلام المسدي، الدار العربيَّة للكتاب، طرابلس، ليبيا.
- الأسلوبيَّة التعبيريَّة عند شارل بالي أسسها ونقدها، للدُّكتور محي الدين محسب، نادي القصيم الأدبي، بريدة، ط1، 1418ه.
- الاشباه والنظائر في النحو، لجلال الدين السيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1984م.
- الاقتصاد الصَّرفيُّ ونظرية المفاضلة، للدُّكتور أحمد طيبي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015م.
- البحر المحيط، لأبي حيَّان الأندلسيّ، بتحقيق عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمَّد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1428ه.
- البلاغة والأسلوبيَّة، للدُّكتور محمَّد عبدالمطلب، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، ط1، 1994م.
- بلاغة الكلمة في التعبير القرآنيّ، لفاضل السامرائيّ، دار عَمَّار، عَمَّان، الأردن.
- التَّحليل الدِّلاليّ للبنية الصَّرفيَّة في سورة الحج، للدُّكتور حمدي صلاح الدين السيد الهدهد، مجلة جامعة طيبة، السنة الخامسة، العدد الثامن، 1437ه.
- التَّداوليَّة من أوستن إلى غوفمان، لفيليب بلا نشية، ترجمة صابر الحباشة، دار الحوار، سوريا، ط1، 2007م.
- التفسير البسيط، لأبي الحسن علي بن أحمد الواحدي، بتحقيق محمد عبدالعزيز الخضيري، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، 1430ه.
- الجواهر الحسان في تفسير القرآن، للشيخ سيدي عبدالرحمن الثعالبي، بتحقيق أبي محمد الإدريسي الحسني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1416ه.
- الخصائص، لابن جنِّيٍّ، بتحقيق محمَّد علي النَّجار، المكتبة العلميَّة.
- الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، للسمين الحلبيّ، بتحقيق أحمد محمَّد الخرَّاط، دار القلم، دمشق.
- دروس في علم الصَّرف، للدُّكتور أبو أوس إبراهيم الشمسان، مكتبة الرشد، الرياض، 1417ه.
- الصَّرف العربيّ أحكام ومعانٍ، للدُّكتور محمَّد فاضل السامرائيّ، دار ابن كثير، دمشق، سوريا، ط1، 1434هـ.
- صور المشتقات الأحد عشر والمصادر المحولة، للدُّكتور رابح بو معزة، دار الكتب العلميَّة.
- العبارة والإشارة دراسة في نظريَّة الاتِّصال، للدُّكتور محمَّد العبد، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 1428ه.
- علم الاجتماع اللُّغويُّ، لويس جان كالفي، ترجمة محمَّد يحيا، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006م.
- الفروق اللُّغويَّة، لأبي هلال العسكريِّ، بتحقيق حسام الدين القدسي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- اللُّغة والتَّواصل، لعبد الجليل مرتاض، دار هومة، 2000م، الجزائر.
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، للزمخشريِّ، بتحقيق الشيخ عادل أحمد عبد الموجود وآخرين، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1998م.

- معاني القرآن، للفراء، بتحقيق الدكتور عبدالفتاح شلبي وعلي ناصف، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ط3، 1422ه.
- معاني القرآن، لأبي جعفر النَّحاس، بتحقيق الدُّكتور يحيى مراد، دار الحديث، القاهرة، 1425ه.
- معجم الكليات في المصطلحات والفروق اللُّغويَّة، للكفويِّ، بتحقيق عدنان درويش ومحمَّد المصريّ، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط2، 1998م.
- مغني اللَّبيب عن كتب الأعاريب، بتحقيق صلاح عبدالعزيز علي، دار السلام، القاهرة، مصر، ط1، 2004م.
- المستقصى في علم التَّصريف، للدُّكتور عبد اللَّطيف الخطيب، دار العروبة، الكويت، ط1، 1424ه.
- مفاتح الغيب، لفخر الدين محمَّد بن عمر الرازي، دار الكتب العلميَّة، بيروت، ط3، 2009م.
- نظرية البنائيَّةفي النقد الأدبيِّ، لصلاح فضل، مكتبة الأنجلو المصريَّة، القاهرة، ط2، 1980م .
- النَّهر المادّ من البحر المحيط، لأبي حيَّان الأندلسيِّ، بتحقيق الدُّكتور عمر الأسعد، دار الجيل، بيروت، ط1، 1416هـ.
- الوظائف التَّداوليَّة في اللُّغة العربيَّة، للدُّكتور أحمد المتوكل، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1405ه.

اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر
"دراسة تطبيقية على طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى"

د. عبد الغني عبد الله الحربي

أستاذ علم الاجتماع المشارك بجامعة أم القرى

تاريخ قبول البحث 15– 12 – 2018م

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر، ودور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحوه، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر ومتغيرات (القسم، المعدل التراكمي، عمل الأسرة في مجال الأعمال الحرة) ،واعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي، وتم جمع بيانات الدراسة من خلال استبانة طبقت على عينة عشوائية طبقية من أقسام الكلية بلغت (345) طالبًا، وأوضحت نتائج الدراسة ، أن الجانب المعرفي هو أعلى الجوانب في اتجاهات الطلاب نحو العمل الحر، يليه الجانب الوجداني ، ثم الجانب السلوكي وجاءت هذه الجوانب الثلاثة بمستوى مرتفع ، أما مستوى دور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحو العمل الحر فجاء بمستوى متوسط، كما أوضحت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنويه (0.01) لصالح قسم الإعلام فيما يتعلق بالجوانب المعرفية، والجوانب الوجدانية، والجوانب السلوكية، ودور الجامعة ، كما كشفت الدراسة عنفروق ذات دالة إحصائية عند مستوى معنويه (0.01) لصالح الطلاب الذين يعمل أحد أفراد أسرتهم في الأعمال الحرة كعمل رئيسي فيما يتعلق بالجوانب الوجدانية، والجوانب السلوكية، ودور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحو العمل الحر.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، العمل الحر.

مدخل لمشكلة الدراسة:

تمثل ظاهرة البطالة في الوقت الحالي مشكلة أساسية لا يخلو منها أي مجتمع من المجتمعات سواء أكانت المجتمعات نامية أو متقدمة؛ لذا أصبحت هذه المشكلة إحدى الموضوعات المدرجة في جدول أعمال مختلف الدول، لما تشكله البطالة من تحد خطير للتنمية حيث يؤدي شيوعها إلى تحول قطاع كبير من أفراد المجتمع إلى قطاع غير منتج (الهاششمي، والسيد،2009م،2544).

وتؤكد الدراسات أن البطالة وخاصة بطالة الشباب تعد من الأسباب التي تؤدي بهم إلى الكثير من الانحرافات؛ فالشباب إذا لم تتيسر له سبل الكسب الحلال التي يستطيع أن يحقق من خلالها توفير متطلباته الحياتية فإن ذلك يترتب عليه الكثير من المشكلات الاجتماعية(ضيف،2000م،319).

وقد سعت المملكة العربية السعودية في إطار الحد من مشكلة البطالة إلى دعم وجود قطاع منشآت صغيرة ومتوسطة مستقر وقادر على المشاركة في توفير فرص العمل، وفي سبيل ذلك يأتي على رأس قائمة اهتمامات خطة التنمية العاشرة الإسراع في إنشاء كيان مؤسسي متخصص يتولى رعاية هذه المنشآت وتجويد أدائها (وزارة الاقتصاد والتخطيط،2015-2019م،54).

وفي هذا السياق تم إنشاء العديد من البرامج في مجال تنمية الموارد البشرية بهدف دعم مجال العمل الحر، وتوفير الحماية الاجتماعية لممارسيه من الذكور والإناث، وتطوير مهارات الراغبين في إنشاء مشاريعهم الخاصة، وتحويلهم من باحثين عن عمل إلى موفري فرص عمل، (صندوق تنمية الموارد البشرية ،1440هـ) ويمكن لهذه البرامج أن تسهم بدور فاعل في استيعاب الكثير من الأيدي العاملة في ظل عدم قدرة القطاع الحكومي على استيعاب الأعداد المتزايدة من طالبي العمل وخاصة من فئة الشباب الجامعي ، فبحسب نشرة سوق العمل للربع الثاني من عام 2017م التي أصدرتها الهيئة العامة للإحصاء تبين أن أعلى نسبة للسعوديين الباحثين عن عمل كانت من الفئة العمرية(25-29) سنة ، وذلك بنسبة بلغت(34,2٪) ، كما تبين أن نصف السعوديين الباحثين عن عمل يحملون الشهادة الجامعية حيث بلغت نسبتهم (50,5٪) (صحيفة عكاظ،11محرم1439ه). وفي ضوء ما سبق، ولأهمية معرفة اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر، تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل التالي: ما مستوى اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في: التعرف على اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر.

ويتفرع عن الهدف السابق الأهداف الفرعية التالية:

1- التعرف على مستوى الجانب المعرفي لطلاب الجامعة نحو العمل الحر.
2- التعرف على مستوى الجانب الوجداني لطلاب الجامعة نحو العمل الحر.
3- التعرف على مستوى الجانب السلوكي لطلاب الجامعة نحو العمل الحر.
4- التعرف على دور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحو العمل الحر.
5- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر ومتغيرات (القسم، المعدل التراكمي، عمل الأسرة في مجال الأعمال الحرة).

تساؤلات الدراسة:

يتمثل التساؤل الرئيس لهذه الدراسة في الآتي:

ما مستوى اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر؟

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مستوى الجانب المعرفي لطلاب الجامعة نحو العمل الحر.
2- ما مستوى الجانب الوجداني لطلاب الجامعة نحو العمل الحر.
3- ما مستوى الجانب السلوكي لطلاب الجامعة نحو العمل الحر.
4- ما دور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحو العمل الحر.
5- ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر ومتغيرات (القسم، المعدل التراكمي، عمل الأسرة في مجال الأعمال الحرة).

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من عدة اعتبارات، منها:

1- توجه المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030 إلى الاهتمام بقطاعات المنشآت الصغيرة والمتوسطة باعتبارها محرك النمو الاقتصادي، وما استهدفته الرؤية من رفع نسبة مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في الناتج المحلي الإجمالي من 20٪ إلى 30٪ (رؤية المملكة العربية السعودية 2030).
2- يمثل الشباب وخاصة شباب الجامعات شريحة كبيرة من السكان في المملكة العربية السعودية، و يتطلع هؤلاء الشباب إلى الحصول على عمل مناسب بعد تخرجهم ، وتشير إحصائيات وزارة التعليم إلى أن إجمالي الطلاب والطالبات السعوديين المقيدين في الجامعات الحكومية بلغ عددهم (1281133) في العام الدراسي 1437/ 1438ه، منهم (611777) طالبًا و(669356) طالبة (وزارة التعليم ،1440ه) وانخراط هؤلاء الشباب في مجال العمل الحر بعد تخرجهم يسهم في الحد من مشكلة البطالة في ظل عدم قدرة القطاع العام على استيعاب الأعداد المتزايدة من طالبي العمل.
3- إن التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل الحر يمكن من اتخاذ الإجراءات المناسبة لتعزيز الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو العمل الحر وفي ذات الوقت اتخاذ الإجراءات اللازمة لتغيير الاتجاهات السلبية.
4- قلة الدراسات-حسب علم الباحث-التي تناولت موضوع اتجاهات الشباب نحو العمل الحر في المملكة العربية السعودية وخاصة طلاب الجامعات، وعليه فالدراسة الحالية تمثل إضافة لما سبقها من دراسات.

مفاهيم الدراسة:

1- الاتجاه:

حاول الكثير من الباحثين تقديم تعريف لمفهوم الاتجاه فقد عرفه البعض (ملحم ،2002م ،319) بأنه" حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلاله خبرة الفرد وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابته لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة".

كما عُرف الاتجاه بأنه" نزعة للتصرف سواء إيجابيًا أو سلبيًا نحو وضع ما في البيئة التي تحدد قيمًا إيجابية أو سلبية لهذا التصرف" (صديق، 2012م،301).

ويعرف (زهران ،1984م،126) الاتجاه بأنه" تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط-يقع فيما بين المثير والاستجابة-وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة"

ويقصد بالاتجاه في الدراسة الراهنة: عمليات معرفية ووجدانية وسلوكية لدى طلاب الجامعة تحدد طبيعة استجاباتهم نحو العمل الحر سواء بالقبول أو الرفض.

2- العمل الحر:

جاء تعريف العمل الحر في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنه" مجهود إرادي عقلي أو بدني يتضمن التأثير على الأشياء المادية وغير المادية لتحقيق هدف اقتصادي مفيد كما أنه وظيفة اجتماعية تتحقق فيها شخصية الفرد"(الهاششمي والسيد ،2009م ،2553).

ويُعرف البعض (الدمنهوري،2016م،348) العمل الحر بأنه " ذلك العمل الذي لا يتبع أي جهة سواء أكانت حكومية أو خاصة يقوم الشخص به بنفسه لحسابه الخاص ويستثمر جهوده وأمواله في الحصول على أقصى ربح ممكن ".

ويعرف (الأسمري، 2011م،10) العمل الحر بأنه "المشروع الاقتصادي الخاص الذي ينتج سلعة أو يقدم خدمة أو تجارة ويسمى مشروعًا أو عملًا حرًا بسبب اختيار صاحبه أو أصحابه لنوعيته وسماته وعدم فرض أية جهة خارجية على ذلك المشروع أو نشاطه أو مخرجاته".

ويقصد بالعمل الحر في هذه الدراسة: العمل البدني أو الفكري أو الاثنان معًا الذي يقوم به الفرد لحسابه الخاص بتمويل ذاتي أو بتمويل من جهة أخرى وينتج من خلاله سلعة أو يقدم خدمة لصالح المجتمع.

3- طلاب الجامعة:

ويقصد بهم في هذه الدراسة: طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

الإطار النظري للدراسة:

أولًا: الاتجاهات:

نال موضوع الاتجاهات اهتمامًا كبيرًا من لدن المفكرين والباحثين في المجال الاجتماعي والسياسي والتربوي وغيرها من المجالات الأخرى؛ وذلك لأهمية الدور الذي تلعبه الاتجاهات في حياة الفرد والمجتمع، وسوف يتم هنا الإشارة إلى خصائص الاتجاهات ومكوناتها.

1- خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات بمجموعة من الخصائص، من أهمها (صديق، 2012م،307):

- الاتجاهات مكتسبة وقابلة للتعديل والتطوير.
- تتمتع الاتجاهات بخاصية الثبات والاستقرار النسبي.
- تتميز الاتجاهات بالتدرج من الإيجابية الشديدة إلى السلبية الشديدة.
- تتعدد الاتجاهات وتتنوع بحسب المثيرات والمتغيرات المرتبطة بها.
- الاتجاهات قابلة للقياس والتقويم.
- توجه سلوك الأفراد والجماعات في أحيان كثيرة.
- ترتبط الاتجاهات بثقافة المجتمع وقيمه وعاداته وتختلف من بيئة اجتماعية إلى أخرى.
- للاتجاهات ثلاثة مكونات أساسية: معرفيَّة، وعاطفيَّة، وسلوكيَّة.

2- مكونات الاتجاهات:

تتشكل الاتجاهات من خلال التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وما يتوافر للفرد من خبرات وتجارب سابقة وما يمر به من ظروف، وللاتجاهات ثلاثة مكونات أساسية (صالح ،2002م، 10؛ صديق ،2012م،305-306) وهي:

أ- المكون المعرفي(الادراكي): ويتمثل في مجموع المعارف والحقائق والمعتقدات والقيم التي ترتبط بموضوع الاتجاه؛ وكلما كانت معرفة الفرد بهذا الموضوع أكثر كان اتجاهه واضحًا نحوه أكثر.

ب- المكون الوجداني (العاطفي): ويتمثل في المشاعر التي تؤثر في تقبل أو رفض موضوع معين، أي قد تكون الاستجابة سلبية أو إيجابية، فهذا المكون يشير إلى مشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه، ويرتبط بتكوينه العاطفي (بني جابر،2004م،268).

ج-المكون السلوكي(النزوعي): ويشير إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة، فهو يتمثل في الجانب التنفيذي للاتجاه أي استجابة الفرد نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما، وقد تكون إيجابية أو سلبية.

ثانيًا: جهود دعم العمل الحر في المملكة العربية السعودية:

تنوعت جهود دعم العمل الحر في المملكة العربية السعودية سواء الجهود الحكومية أو جهود القطاع الخاص، وسوف يتم الإشارة هنا إلى جانب من هذه الجهود.

الجهود الحكومية:

1- الهيئة العامة للمنشآت الصغيرة والمتوسطة (منشآت):

أنشئت الهيئة العامة للمنشآت الصغيرة والمتوسطة "منشآت" عام 2016م بهدف تنظيم قطاع المنشآت الصغيرة والمتوسطة في المملكة العربية السعودية ودعمه وتنميته ورعايته(الهيئة العامة للمنشآت الصغيرة والمتوسطة (1440هـ).

2-صندوق تنمية الموارد البشرية (هدف):

يقدم صندوق تنمية الموارد البشرية (هدف) مجموعة من البرامج في مجال تنمية الموارد البشرية ومن البرامج التي تدعم مجال العمل الحر بشكل مباشر ما يلي (صندوق تنمية الموارد البشرية ،1440هـ):

أ-برنامج دعم العمل الحر:

يهدف البرنامج إلى دعم توفير الحماية الاجتماعية لممارسي العمل الحر من الذكور والإناث، وذلك بمساهمة (هدف) بدفع نسبة من قيمة اشتراك التأمينات الاجتماعية نيابة عن ممارس العمل الحر المشترك في البرنامج، ولمدة 24 شهرًا تدفع مباشرة لحساب المؤسسة العامة للتأمينات الاجتماعية بشكل شهري.

ب- برنامج تدريب أصحاب المنشآت الصغيرة:

يهدف هذا البرنامج إلى تطوير مهارات الراغبين في إنشاء مشاريعهم الخاصة، وتحويلهم من باحثين عن عمل إلى موفري فرص عمل، ويتعاون "هدف" في تنفيذ البرنامج مع جهات متخصصة بتدريب أصحاب المنشآت الصغيرة، مثل معهد ريادة الأعمال الوطني ويساهم "هدف" في تكاليف تدريب رواد الأعمال بمبلغ (3000) ريال عن كل متدرب، وذلك ضمن برنامج تدريبي تراوح مدته من 3 إلى 5 أسابيع.

3-بنك التنمية الاجتماعية:

يسعى بنك التنمية الاجتماعية وضمن أهدافه المتعددة إلى تقديم قروض بدون فائدة وخدمات غير ماليه للمشاريع المتناهية الصغر، تشجيعا لأصحابها على مزاولة الاعمال والمهن بأنفسهم ولحسابهم الخاص، ويقوم برنامج "مسارات" على عدد من الأهداف التي من شأنها أن تعزز الاقتصاد الوطني وتوفر الرخاء الاجتماعي (**بنك التنمية الاجتماعية**، 1440هـ).

4- برنامج كفالة:

في إطار تفعيل دور المنشآت الصغيرة والمتوسطة يتولى صندوق التنمية الصناعية السعودي مسؤولية إدارة هذا البرنامج، كمبادرة تنموية مشتركة بين وزارة المالية والبنوك التجارية المتعاونة مع البرنامج، ومن أهداف البرنامج التغلب على معوقات تمويل المنشآت الصغيرة والمتوسطة، ومساعدتها في الحصول على التمويل الاسلامي اللازم لتطوير وتوسيع أنشطتها، وتشجيع المؤسسات المالية على التعامل مع قطاع المنشآت الصغيرة والمتوسطة (برنامج كفالة ،1440ه).

جهود الغرف التجارية الصناعية:

تبذل الغرف التجارية السعودية باعتبارها ممثلًا للقطاع الخاص جهودًا في دعم العمل الحر من خلال مجموعة من الإجراءات والبرامج ويمكن تلخيص ذلك في الآتي (الغرفة التجارية الصناعية بمكة المكرمة، 1426هـ، 18-19):

- إنشاء مراكز متخصصة لرعاية وخدمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة.

- تقديم الاستشارات الفنية والقانونية والمحاسبية والمالية.
- إعداد أدلة عن أهم الفرص الاستثمارية المتاحة للشباب.
- العمل كحلقة وصل بين أصحاب المنشآت الصغيرة والجهات الحكومية المعنية.
- إقامة الندوات واللقاءات والمحاضرات العلمية حول المنشآت الصغيرة والمتوسطة.
- دراسة التجارب الدولية الناجحة في تنمية المنشآت الصغيرة والمتوسطة.
- إعداد وتنظيم الدورات والبرامج التدريبية والتأهيلية لأصحاب المنشآت الصغيرة والمتوسطة.

ثالثًا: النظريات المفسرة للاتجاهات

هناك مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير الاتجاهات، وتنطلق الدراسة الراهنة من نظريتين أساسيتين هما:

1- النظرية المعرفيَّة:

تذهب النظرية المعرفية إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع معين أو فئة من الموضوعات ذات بنية نفسية منطقية، وأنه إذا حدث تغير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تغير في الآخر؛ وعليه فإن أي تغير في المكون الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغير في المكون المعرفي والعكس صحيح (بني جابر،2004م،281) ، والنظرية المعرفية تقوم على مساعدة الفرد على إعادة تنظيم معلوماته حول موضوع الاتجاه وإعادة تنظيم البنى المعرفية المرتبطة به ، في ضوء المعلومات والبيانات المستجدة حول موضوع الاتجاه (سلامة،2007م،72) وفي إطار الدراسة الراهنة فإنه يمكن للمعلومات والبيانات التي تتوافر لطالب الجامعة عن العمل الحر أن تشكل طبيعة ميوله نحو العمل الحر سواء أكان ايجابًا أو سلبًا.

2- نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد علماء هذه النظرية على أن الاتجاهات متعلمة وأن تعلمها يتم من خلال محاكاة نموذج اجتماعي (جابر، 2004م،281)، وتركز هذه النظرية على دور الأسرة والأصدقاء ووسائل الاعلام في تكوين الاتجاهات من خلال ما تقدمه من مواقف اجتماعية(سلامة،2007م،74)، وفي الدراسة الراهنة يمكن أن تشكل ممارسة أحد أفراد الأسرة أو الأصدقاء للعمل الحر نموذجًا مؤثرًا في اتجاهات الطالب الجامعي نحو العمل الحر، إضافة إلى تأثير ما يعرض عبر وسائل الإعلام من نماذج تمارس العمل الحر.

الدراسات السابقة:

سيتناول الباحث هنا بعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الراهنة، وسيتم عرضها وفق تسلسل نشرها من الأقدم إلى الأحدث.

1- دراسة مصطفى محمود أحمد(2009م) وهدفت إلى التعرف على طبيعة دور الأخصائي الاجتماعي بمراكز الشباب لنشر ثقافة العمل الحر لدى الشباب والمهارات التي يستخدمها في ذلك، وطبقت الدراسة على الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بمراكز الشباب بمدينة أسوان، وبلغ عدد العينة (20) أخصائيًا منهم(8) ذكور و(12) إناث، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من المهارات المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي بمراكز الشباب لنشر ثقافة العمل الحر منها المهارة الاتصالية والمهارة التعاونية، ومهارة القدرة على تكوين علاقات ناجحة و المهارة في التسجيل والتقويم واستخدام الموارد لخدمة الشباب وتوجيهه.

2- دراسة محمد علي سلامة (2012م) وهدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الشباب نحو العمل الحر ومعرفة الفروق في الاتجاهات تبعًا لبعض المتغيرات ، وأخذت الدراسة بمنهج المسح الاجتماعي وطبقت على عينة عشوائية طبقية من شباب مدينة قنا بمصر تمثلت في (30) ذكرًا و(30) أنثى من الذين أقاموا مشاريع صغيرة، و(30) ذكرًا و(30) أنثى من العاطلين الحاصلين على مؤهلات متوسطة وعليا، ولم تظهر نتائج الدراسة فروق دالة احصائيًا بين اتجاهات الشباب نحو العمل الحر تبًعا لفئات السن والمؤهل العلمي ومحل الإقامة ، بينما أظهرت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية تبعًا للنوع لصالح الذكور.

3- دراسة مشبب غرامة الأسمري (2013م) وهدفت إلى التعرف على العوامل المؤثرة في ثقافة العمل الحر لدى الشباب ، والمعوقات التي تحول دون اتجاه الشباب نحو العمل الحر في المجتمع السعودي، واستخدم الباحث في دراسته منهج المسح الاجتماعي وطبقت الدراسة الميدانية على عينة عمدية بلغت (500) مفردة من الشباب من فئات متعددة ذكورًا وإناثًا ومن الطلاب وغير الطلاب ومن العاملين وغير العاملين، وتوصلت الدراسة إلى عدم تلقي الغالبية العظمى من الشباب أصحاب المشروعات أي تدريب من أي نوع فيما يتصل بمشروعاتهم ، وأن معظم الشباب لديهم توجه نحو العمل الحر، وأن هناك معوقات اجتماعية وثقافية واقتصادية تواجه الشباب فيما يتعلق بالإقبال على العمل الحرفي واليدوي.

4- دراسة أمل كاظم ميرة وسالي طالب علوان (2016م). واستهدفت الدراسة التعرف على اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو العمل الحر والتعرف على الفروق في اتجاهات الطلبة وفقًا لمتغير النوع والتخصص، وطبقت الدراسة على عينة طبقية بلغ عددها(100) طالب وطالبة في أربع كليات بجامعة بغداد، واعتمدت الدراسة على مقياس اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل الحر، وأظهرت الدراسة أن طلبة الجامعة لديهم اتجاهات إيجابية نحو العمل الحر، وأن الذكور أكثر إيجابية من الإناث نحو العمل الحر، ولم تكشف الدراسة عن فروق دالة في اتجاهات الطلبة نحو العمل الحر تبعًا لمتغير التخصص.

5- دراسة أحمد عمر أبو الخير (2017).وهدفت إلى التعرف على مدى تأثير العوامل البيئية والشخصية على نجاح ممارسات العمل الحر في قطاع غزة ، وتكون مجتمع الدراسة من خريجي مؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة العاملين لحسابهم الخاص عبر شبكة الإنترنت ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، والاستبيان الإلكتروني لجمع البيانات ، وبلغت عينة الدراسة (155) فردًا ، بنسبة (56.1٪) من الذكور ، ونسبة (43.9٪) من الإناث ، وخلصت النتائج فيما يتعلق بدور العوامل البيئية (التعليم العالي ، الواقع الاقتصادي ، الثقافة المجتمعية) إلى أن هذه العوامل غير مشجعة كمؤثر ومساعد على نجاح ممارسات العمل الحر، أما العوامل الشخصية (السمات الشخصية ، المهارات التقنية) فقد كانت إيجابية.

6- الدراسة التي أجراها مركز الدراسات الاستراتيجية بجامعة الملك عبد العزيز(2017م) وهدفت إلى التعرف على اتجاهات المرأة السعودية نحو العمل الحر، وتم تطبيقها على خريجات وطالبات جامعة الملك عبد العزيز اللاتي حضرن الملتقى المهني التاسع الذي أقيم عام 2017م والذي بلغ عددهن (643) خريجة وطالبة ، وتبين من الدراسة أن هناك رغبة عند الغالبية العظمى (77٪) من المبحوثات في العمل الحر ، وأن من أكبر المحفزات للعمل الحر لديهن كونه يتيح لهن العمل في المجال الذي يرغبنه(57٪)، ووجود فرصة للنمو والتطور(46٪)، أما أبرز مخاوف العمل الحر من وجهة نظرهن فهي عدم توفر المال (66٪) ، وصعوبة الإجراءات الرسمية(37٪) ، وانعدام الأمان الوظيفي(35٪).

7- دراسة فاطمة محمد أرفيدة (2017) والتي حاولت فيها أن تسلط الضوء على واقع العمل الحر واتجاهات الشباب نحوه وقد طبقت الدراسة على عينة عمدية من فئة الذكور الشباب بمدينة مصراته في ليبيا بلغت (30) مبحوثًا من فئة الشباب الذين يعملون في مجال الأعمال الحرة، واعتمدت الدراسة على الاستبيان في جمع بيانات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن أغلبية المبحوثين على معرفة تامة بماهية الأعمال الحرة ، وأن الأسرة تلعب دورًا مهمًا في ترسيخ ثقافة العمل الحر ، وأن الشباب لديهم رغبة في ممارسة العمل الحر.

8- دراسة أشرف محمد طه رشوان(2018م) وهدفت إلى التعرف على دور جامعة أسيوط فرع الوادي الجديد في تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلابها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (320) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور في دور كل من المقررات الدراسية والأستاذ الجامعي والأنشطة الطلابية في تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلبة الجامعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

حظي موضوع العمل الحر باهتمام الدارسين والباحثين في عدة مجالات علمية، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد أهداف ومحاور الدراسة الراهنة، وكذلك فيما يتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة، وقد حرص الباحث على عرض بعض الدراسات التي تتوافق في جانب أو آخر مع موضوع الدراسة الراهنة، وسوف تتم الإشارة هنا لبعض أوجه الاختلاف والاتفاق بين هذه الدراسات من جهة والدراسة الحالية من جهة أخرى في النقاط التالية:

- اتفقت الدراسة الراهنة من حيث الأهداف مع معظم الدراسات السابقة التي ركزت على التعرف على اتجاهات الشباب نحو العمل الحر، بينما اختلفت عن تلك الدراسات التي هدفت إلى تقويم أو التعرف على دور بعض المؤسسات في نشر ثقافة العمل الحر لدى الشباب كدراسة أحمد(2009م).
- تمثل المجال البشري لبعض الدراسات السابقة في الشباب من طلاب وطالبات الجامعات كدراسة ميرة وعلوان(2016م)، ودراسة رشوان (2011م)، بينما تمثل في دراسات أخرى في العاملين في القطاع الخاص أو في العمل الحر من الشباب ذكورًا وإناثًا كدراسة أبو الخير(2017م)، ودراسات أخرى تمثل مجالها البشري في الشباب العاملين في المشروعات الصغيرة والعاطلين عن العمل كدراسة سلامة(2012م)، بينما دراسة الأسمري (2013م) كانت عينتها من فئات متعددة من الشباب ، في حين أن بعض الدراسات كان مجالها البشري العاملين في المؤسسات ذات العلاقة بالشباب كمراكز الشباب، والدراسة الراهنة تمثل مجالها البشري في طلاب الجامعة.
- اتفقت الدراسة الراهنة مع معظم الدراسات السابقة في كونها اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي وعلى الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

أولًا: نوع الدراسة ومنهجها:

تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية الاستطلاعية حيث تهدف إلى التعرف على اتجاهاتطلاب الجامعة نحو العمل الحر، واعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي بالعينة.

ثانيًا: مجالات الدراسة

1- **المجال المكاني:** يتحدد المجال المكاني للدراسة في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

2- **المجال البشري والعينة:** تمثل المجال البشرى للدراسة في طلاب كلية العلوم الاجتماعية البالغ عددهم (3451) طالبًا، وقد تم سحب عينة عشوائية طبقية من أقسام الكلية الأربعة بنسبة (10٪) من كل قسم وبذلك بلغ إجمالي عدد العينة (345) طالبًا، وقد كان توزيعهم كالتالي:

جدول رقم (1) يوضح أعداد الطلاب بكل قسم والعينة

م	القسم	أعداد الطلاب	العينة
1	الخدمة الاجتماعية	1078	108
2	الاعلام	1251	125
3	لغة انجليزية	519	52
4	الجغرافيا	603	60
المجموع		3451	345

(جدول رقم 1: مصدر أعداد الطلاب عمادة القبول والتسجيل بالجامعة)

3- **المجال الزمني:** وهي فترة جمع البيانات وتمثلت في شهر محرم لعام 1440هـ.

ثالثًا: أداة جمع البيانات: وهي عبارة عن استبانة تم تصميمها بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة في مجال العمل الحر والمشروعات الإنتاجية الصغيرة ، وأيضًا حول ثقافة العمل الحر لدى الشباب الجامعي، داخل المملكة العربية السعودية أو خارجها.

وبناءً على ما سبق، تم وضع أبعاد استبانة "اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر " والتي تمثلت في أربعة أبعاد:

البعد الأول: الجانب المعرفي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر

البعد الثاني: الجانب الوجداني لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر.

البعد الثالث: الجانب السلوكي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر.

البعد الرابع: دور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحو العمل الحر.

المرحلة الثانية: حساب صدق وثبات الاستبانة وتم كما يلي:

- **الصدق الظاهري للأداة:** حيث تم عرض الأداة على عدد (7) من أعضاء هيئة التدريس بقسم الخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية جامعة أم القرى، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق لا تقل عن (80٪)، وقد تم حذف وإضافة بعض العبارات وإعادة صياغة البعض، وبناءً على ذلك تم صياغة الاستبانة في صورتها النهائية.

- **الصدق العاملي:** حيث اعتمد الباحث في حساب الصدق العاملي على معامل ارتباط كل متغير في الأداة بالدرجة الكلية وذلك لعينة قوامها (20) من طلاب كلية العلوم الاجتماعية بواقع خمسة طلاب من كل قسم من أقسام الكلية الأربعة (مجتمع الدراسة)، وتبين أنها معنوية عند مستويات الدلالة المتعارف عليها، وأن معامل الصدق مقبول، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (2) الاتساق الداخلي بين متغيرات استبانة اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر درجة الاستبيان ككل ن = 20

م	المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة
1	الجانب المعرفي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر	0.832**	دالة
2	الجانب الوجداني لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر	0.708**	دالة
3	الجانب السلوكي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر	0.894**	دالة
4	دور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحو العمل الحر	0.780**	دالة

**** معنوي عند (0.01)** *** معنوي عند (0.05)**

ويتضح من بيانات الجدول رقم (2) أن معظم متغيرات الأداة دالة، كما أن معظم متغيرات الاستبانة دالة عند مستويات الدلالة المتعارف عليها لكل متغير، ومن ثم يمكن القول إن درجات العبارات تحقق الحد الذي يمكن معه قبول هذه الدرجات ومن ثم تحقق مستوى الثقة في الأداة والاعتماد على نتائجها.

ثبات الأداة: تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ثبات (ألفا ـ كرونباخ) لقيم الثبات التقديرية لأبعاد استبانة اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر، وذلك بتطبيقها على عينة قوامها (20) مفردة من طلاب كلية العلوم الاجتماعية بأقسامها الأربعة (مجتمع الدراسة)، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (3) نتائج الثبات استبانة اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر باستخدام معامل (ألفا ـ كرونباخ) ن = 20

م	المتغيرات	معامل (ألفا ـ كرونباخ)
1	الجانب المعرفي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر	0.768
2	الجانب الوجداني لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر	0.814
3	الجانب السلوكي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر	0.727
4	دور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحو العمل الحر	0.767
ثبات الاستبانة ككل.		0.809

ويتضح من الجدول رقم (3) أن معظم معاملات الثبات للمتغيرات تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبذلك يمكن الاعتماد على نتائجها وأصبحت الأداة في صورتها النهائية.

رابعًا: أساليب التحليل الإحصائي للدراسة:

تم معالجة البيانات من خلال الحاسب الآلي باستخدام برنامج (SPSS.V. 21.0) الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد طبقت الأساليب الإحصائية التالية:

1. المتوسط الحسابي بالنسبة لمقياس ليكرت الخماسيبحيث تكون بداية ونهاية فئات المقياس الخماسي: موافق بشدة (خمس درجات)، موافق (أربع درجات)، موافق إلى حد ما (ثلاث درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، وذلك فيما يتعلق بالعبارات الإيجابية ، أما العبارات السلبية فتصحح بقيم عكسية بحيث تأخذ الاستجابة موافق بشدة (درجة واحدة) وتتدرج هذه القيمة حتى تصل إلى الاستجابة غير موافق بشدة (خمس درجات) ، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، يتم حساب المدى = أكبر قيمة – أقل قيمة (5– 1 =4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية المصحح (4 / 5 = 0.8) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس أو بداية المقياس وهى الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، **وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:**

جدول (4) مستويات المتوسطات الحسابية

إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 1 – 1.8	مستوى منخفض جدًا
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 1.8 – 2.6	مستوى منخفض
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 2.6 – 3.4	مستوى متوسط
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 3.4 – 4.2	مستوى مرتفع
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 4.2 – 5	مستوى مرتفع جدًا

2. التكرارات والنسب المئوية. 3. الانحراف المعياري. 4.المدى. 5.معامل ثبات (ألفا . كرونباخ). 6. الصدق الإحصائي. 7. معامل ارتباط بيرسون. 8. تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA. 9. طريقة الفرق المعنوي الأصغر LSD TEST.

عرض نتائج الدراسة:

أولًا: وصف العينة:

جدول رقم (5) يوضح المعدل التراكمي للطلاب عينة الدراسة

م	المعدل التراكمي	التكرار	النسبة
1	من 3,50 إلى 4,00	29	8.4
2	من 2,75 إلى أقل من 3,50	153	44.3
3	من 1,75 إلى أقل من 2,75	126	36.5
4	من 1,00 إلى أقل من 1,75	37	10.7
المجموع		345	100.0

يوضح الجدول رقم(5) أن أكبر نسبة من الطلاب عينة الدراسة معدلهم الدراسي من 2.75 إلى أقل من 3.50، حيث بلغت نسبتهم (44.3٪)، يليهم الذين معدلهم من 1.75 إلى أقل من 2.75، حيث بلغت نسبتهم (36.5٪)، ثم طلاب معدلهم من 1 إلى أقل من 1.75، حيث بلغت نسبتهم (10.7٪)، ويتقارب معهم في هذه النسبة طلاب معدلهم الدراسي بين 3.5 إلى أقل من 4، حيث بلغت نسبتهم (8.4٪)، وهذه النسب تعكس التوزيع الطبيعي للطلاب وفقا لمعدلاتهم الدراسية.

جدول رقم (6) يوضح عمل أحد أفراد الأسرة في مجال الأعمال الحرة كعمل رئيسي أوإضافي

م	العمل	التكرار	النسبة٪
1	نعم، كعمل رئيسي	72	20.9
2	نعم، كعمل إضافي	90	26.1
3	لا يعمل	183	53.0
المجموع		345	100.0

يوضح الجدول رقم(6) أكبر نسبة من الطلاب الذين لا يعمل أحد أفراد أسرهم في الأعمال الحرة، حيث بلغت نسبتهم (53٪)، بينما بلغت نسبة الطلاب الذين يعمل أحد أفراد أسرهم في الأعمال الحرة كعمل إضافي (26.1٪)، وأقل نسبة من الطلاب الذين يعمل أحد أفراد أسرهم في الأعمال الحرة كعمل رئيس، حيث بلغت نسبتهم (20.9٪).

ثانيًا: تحليل نتائج الدراسة:

جدول رقم (7) مستوى الجانب المعرفي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر (ن=345)

م	مستوى الجانب المعرفي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تقدم بعض الغرف التجارية برامج تدريبية لتهيئة الشباب لسوق العمل.	4.142	0.869	1
2	يهدف برنامج "دعم العمل الحر" المقدم من صندوق تنمية الموارد البشرية إلى توفير الحماية لممارسي العمل الحر.	4.127	0.764	2
3	أعرف أن بعض الجمعيات الأهلية تقدم دعم لأصحاب المشروعات الصغيرة.	3.840	0.979	3
4	أعرف ما تقدمه الجهات الحكومية من دعم لمن يرغب في عمل مشروع خاص.	3.707	1.041	4
5	أعرف فرص العمل الحر المتوفرة في مجال تخصصي.	3.664	1.119	5
6	لدي معلومات عن برنامج "ماهر" المقدم من صندوق تنمية الموارد البشرية بهدف تأهيل الشباب لسوق العمل.	3.568	1.174	6
7	لدي معلومات عن دور بعض الشركات في دعم الراغبين في عمل مشاريع خاصة.	3.565	1.076	7
8	بإمكاني إعداد دراسة جدوى لمشروع خاص في مجال تخصصي	3.559	1.095	8
9	لدي معرفة عن برنامج "تدريب أصحاب المنشآت الصغيرة" المقدم من صندوق تنمية الموارد البشرية.	3.556	1.106	9
10	أعرف الجهات التي يمكن أن تساعد في إعداد دراسات الجدوى للمشاريع الخاصة.	3.489	1.059	10
	البعد ككل	3.724	0.671	مستوى مرتفع

يوضح الجدول رقم (7) أن متوسط مستوى الجانب المعرفي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر مرتفع، حيث بلغ المتوسط العام للبعد (3,72)، ومؤشرات ذلك وفقًا لترتيب المتوسط الحسابي: جاء في الترتيب الأول (تقدم بعض الغرف التجارية برامج تدريبية

لتهيئة الشباب لسوق العمل) بمتوسط حسابي (4,14)، وجاء بالترتيب الثاني (يهدف برنامج "دعم العمل الحر" المقدم من صندوق تنمية الموارد البشرية إلى توفير الحماية لممارسي العمل الحر) بمتوسط حسابي (4,13)، وجاء بالترتيب الثالث (أعرف أن بعض الجمعيات الأهلية تقدم دعم لأصحاب المشروعات الصغيرة) بمتوسط حسابي (3,84) ، وجاء بالترتيب الرابع (أعرف ما تقدمه الجهات الحكومية من دعم لمن يرغب في عمل مشروع خاص) بمتوسط حسابي (3,71)، وجاء بالترتيب الخامس (أعرف فرص العمل الحر المتوفرة في مجال تخصصي) بمتوسط حسابي (3,66)، وجاء بالترتيب السادس (لدي معلومات عن برنامج "ماهر" المقدم من صندوق تنمية الموارد البشرية بهدف تأهيل الشباب لسوق العمل) بمتوسط حسابي (3,57)، وجاء في الترتيب الأخير (أعرف الجهات التي يمكن أن تساعد في إعداد دراسات الجدوى للمشاريع الخاصة) بمتوسط حسابي (3,49) ، وهذه النتائج توضح أن طلاب الجامعة لديهم معارف عما تقدمه الجهات الحكومية والجهات الأهلية من فرص للعمل الحر ، حيث أن لديهم معارف ببرامج حول العمل الحر، مثل(برنامج ماهر، ودعم العمل الحر) إلا أن الطلاب تنقصهم معارف حول كيفية إعداد دراسات جدوى للمشاريع الخاصة، وأيضا تنقصهم معارف حول الجهات التي يمكن أن تساعدهم في إعداد دراسات الجدوى للمشاريع الخاصة.

جدول رقم (8) مستوى الجانب الوجداني لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر (ن=345)

م	مستوى الجانب الوجداني لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	لديمي ولنحو الاشتغال بالعمل الحر.	4.229	0.822	1
2	أشعر أن العمل الحر يحقق استقلالية للشخص.	4.208	0.826	2
3	أشعر في ظل التغيرات الاقتصادية الحالية أن المستقبل للعمل الحر.	4.072	1.001	3
4	أتوقع نجاحي في العمل الحر في حالة الالتحاق به.	4.046	0.833	4
5	أشعر أن العمل الحر فرصة لتكوين رأسمال في وقت قصير.	3.852	1.025	5
6	أشعر أن العمل الحر فيه مجازفة.	3.843	1.013	6
7	أرغب الانخراط في العمل الحر بعد التخرج.	3.826	1.016	7
8	أعتقد يوجد اهتمام من الدولة بالعمل الحر.	3.817	1.025	8
9	أعتقد أن تخصصي العلمي يمكنني من الاشتغال بالعمل الحر.	3.637	1.109	9
10	أعتقد أن العمل الحر أفضل من العمل الحكومي.	3.452	1.238	10
11	أعتقد أن العمل الحر يتطلب صفات شخصية معينة لا تتوفر في.	3.00	1.185	11
12	أشعر أن هناك معوقات كثيرة تعوق العمل لحر.	2.263	0.963	12
	البعد ككل	3.687	0.488	مستوى مرتفع

يوضح الجدول رقم(8) أن متوسط مستوى الجانب الوجداني لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر مرتفع، حيث بلغ المتوسط العام للبعد (3,69)، ومؤشرات ذلك وفقًا لترتيب المتوسط الحسابي: جاء في الترتيب الأول (لدي ميول نحو الاشتغال بالعمل الحر) بمتوسط حسابي (4,23)، وجاء بالترتيب الثاني (أشعر أن العمل الحر يحقق استقلالية للشخص) بمتوسط حسابي (4,21)، وجاء بالترتيب الثالث (أشعر في ظل التغيرات الاقتصادية الحالية أن المستقبل للعمل الحر) بمتوسط حسابي (4,07) ، وجاء بالترتيب الرابع (أتوقع نجاحي في العمل الحر في حالة الالتحاق به) بمتوسط حسابي (4,05)، وجاء بالترتيب الخامس (أشعر أن العمل الحر

فرصة لتكوين رأس مال في وقت قصير) بمتوسط حسابي (3,85)، وجاء بالترتيب السادس (أشعر أن العمل الحر فيه مجازفة) بمتوسط حسابي (3,84)، وجاء في الترتيب الأخير (أشعر أن هناك معوقات كثيرة تعوق العمل الحر) بمتوسط حسابي (2,26) ، وهذه النتائج توضح أن الطلاب لديهم ميول نحو العمل الحر، كما أنهم يشعرون بأهمية العمل الحر في المستقبل، لذا فهم بحاجة إلى التوجيه نحو نوعية الأعمال الحرة المرتبطة بتخصصاتهم، وآليات تنفيذ تلك المشروعات.

جدول رقم (9) مستوى الجانب السلوكي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر (ن=345)

م	الجانب السلوكي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أستشير أسرتي حول إمكانية الاشتغال بالأعمال الحرة بعد التخرج.	3.889	1.017	1
2	أقرأ سير رجال الأعمال الناجحين.	3.831	1.081	2
3	أسعى للتعرف على الجهات التي تدعم أصحاب المشروعات الصغيرة.	3.823	1.014	3
4	أخطط لتنفيذ مشروع خاص بعد تخرجي.	3.747	1.071	4
5	أتناقش مع زملائي حول العمل الحر.	3.698	1.026	5
6	أتواصل مع أصحاب الأعمال الحرة للاستفادة من خبرتهم في مجالا لعمل الحر.	3.675	1.130	6
7	أتابع الوسائل الإعلامية للتعرف على فرص العمل الحر في المجتمع.	3.634	1.048	7
8	أخطط للاستفادة من صندوق تنمية الموارد البشرية "هدف" في مجال الالتحاق بالعمل الحر.	3.602	1.062	8
9	أبحث في الإنترنت عن فرص العمل الحر في مجال تخصصي العلمي.	3.591	1.090	9
10	أتابع ما يصدر عن وزارة العمل والتنمية الاجتماعية من مبادرات تستهدف تأهيل الشباب للعمل الحر.	3.571	1.097	10
11	التحقت بدورات تدريبية تؤهل الشباب للانخراط في العمل الحر.	3.029	1.282	11
12	أقوم بممارسة عمل حر مع الدراسة.	3.026	1.347	12
	البعد ككل	3.593	0.753	مستوى مرتفع

يوضح الجدول رقم (9) أن متوسط مستوى الجانب السلوكي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر مرتفع، حيث بلغ المتوسط العام للبعد (3,59)، ومؤشرات ذلك وفقًا لترتيب المتوسط الحسابي: جاء في الترتيب الأول (أستشير أسرتي حول إمكانية الاشتغال بالأعمال الحرة بعد التخرج) بمتوسط حسابي (3,89)، وجاء بالترتيب الثاني (أقرأ سير رجال الأعمال الناجحين) بمتوسط حسابي (3,83)، وجاء بالترتيب الثالث (أسعى للتعرف على الجهات التي تدعم أصحاب المشروعات الصغيرة) بمتوسط حسابي (3,82) ، وجاء بالترتيب الرابع (أخطط لتنفيذ مشروع خاص بعد تخرجي) بمتوسط حسابي (3,75)، وجاء بالترتيب الخامس (أتناقش مع زملائي حول العمل الحر) بمتوسط حسابي (3,70)، وجاء بالترتيب السادس (أتواصل مع أصحاب الأعمال الحرة للاستفادة من خبرتهم في مجال العمل الحر) بمتوسط حسابي (3,68)، وجاء في الترتيب الأخير (أقوم بممارسة عمل حر مع الدراسة) بمتوسط حسابي (3,02) ، وهذه النتائج توضح أن الطلاب يسعون إلى اتخاذ خطوات فعلية نحو العمل الحر من خلال استشارة الأسرة،

والبحث في سير أصحاب الأعمال الحرة ومناقشاتهم مع زملائهم، بل والتخطيط لتنفيذ مشروعات خاصة بعد التخرج، وهذا ربما يتطلب دعم الطلاب بمزيد من الخبرات والتجارب حول العمل الحر.

جدول رقم (10) دور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحو العمل الحر (ن=345)

م	دور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحو العمل الحر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تُعنى الجامعة بالإرشاد المهني لطلابها.	3.429	1.194	1
2	تشجع الجامعة طلابها على عمل مشاريع خاصة في مجال تخصصهم	3.411	1.219	2
3	يساهم الإرشاد الأكاديمي في توجيه الطلاب نحو الأعمال الحرة المناسبة لتخصصاتهم.	3.402	1.235	3
4	تعقدالجامعةفعالياتتتيحلطلابهاالتعرفعلياحتياجاتالمجتمعفيمجالالأعمالالحرة.	3.382	1.180	4
5	تنفذ الجامعة برامج إرشادية لطلابها حول الفرص المتاحة في مجال الأعمال الحرة.	3.353	1.213	5
6	تدرب الجامعة طلابها على مهارات العمل الحر.	3.269	1.278	6
7	تنظم الجامعة لطلابها زيارات للمؤسسات الخاصة والشركات لتعزيز معرفتهم بطبيعة العمل الحر.	3.249	1.290	7
8	تنظم الجامعة ملتقيات جمع الطلاب وأصحاب الأعمال الحرة.	3.243	1.200	8
	البعد ككل	3.343	1.020	مستوى متوسط

يوضح الجدول رقم(10) أن متوسط مستوى دور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحو العمل الحر متوسط، حيث بلغ المتوسط العام للبعد (3,34)، ومؤشرات ذلك وفقًا لترتيب المتوسط الحسابي: جاء في الترتيب الأول (تُعنى الجامعة بالإرشاد المهني لطلابها) بمتوسط حسابي (3,43)، وجاء بالترتيب الثاني (تشجع الجامعة طلابها على عمل مشاريع خاصة في مجال تخصصهم) بمتوسط حسابي (3,41)، وجاء بالترتيب الثالث (يساهم الإرشاد الأكاديمي في توجيه الطلاب نحو الأعمال الحرة المناسبة لتخصصاتهم) بمتوسط حسابي (3,40) ، وجاء بالترتيب الرابع (تعقد الجامعة فعاليات تتيح لطلابها التعرف على احتياجات المجتمع في مجال الأعمال الحرة) بمتوسط حسابي (3,38)، وجاء بالترتيب الخامس (تنفذ الجامعة برامج إرشادية لطلابها حول الفرص المتاحة في مجال الأعمال الحرة) بمتوسط حسابي (3,35)، وجاء بالترتيب السادس (تدرب الجامعة طلابها على مهارات العمل الحر) بمتوسط حسابي (3,27)، وجاء في الترتيب السابع (تنظم الجامعة لطلابها زيارات للمؤسسات الخاصة والشركات لتعزيز معرفتهم بطبيعة العمل الحر) بمتوسط حسابي (3,25)،وأخيرًا (تنظم الجامعة ملتقيات تجمع الطلاب وأصحاب الأعمال الحرة) بمتوسط حسابي (3,24) ، وهذه النتائج توضح أن دور الجامعة يحتاج إلى المزيد من الأنشطة والبرامج التوعوية والتدريبية والداعمة من خلال تقديم الاستشارات في مجال العمل الحر للطلاب الراغبين في تنفيذ مشروعات خاصة عقب تخرجهم.

جدول رقم (11) يوضح ترتيب جوانب أو مكونات اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر

م	الجوانب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	الجانب المعرفي	3.724	0.671	الأول
2	الجانب الوجداني	3.687	0.488	الثاني
3	الجانب السلوكي	3.593	0.753	الثالث

يوضح الجدول رقم (11) أنه جاء في الترتيب الأول (الجانب المعرفي)، حيث بلغ المتوسط العام للبعد (3.72) وهو مستوى مرتفع، وجاء في الترتيب الثاني (الجانب الوجداني) ، حيث بلغ المتوسط العام للبعد (3.69) وهو مستوى مرتفع أيضًا، وجاء في الترتيب الثالث (الجانب السلوكي) ، حيث بلغ المتوسط العام للبعد (3.59) وهو مستوى مرتفع ، وقد جاء هذا الترتيب منطقيًا، حيث إن الطلاب لديهم معرفة بالمشروعات الخاصة والأعمال الحرة، ولديهم ميل لتنفيذ مثل هذه المشروعات أو الأعمال الحرة، وشعور بأنها سيكون لها مستقبل وأنها ستكون ناجحة، إلا أن هذه المعارف والميول لم تتحول أو تترجم إلى سلوكيات فعلية تتمثل في تنفيذ هذه الأعمال الحرة في الوقت الحالي، نظرًا لأنهم ما زالوا على مقاعد الدراسة بالجامعة، إلا أن هذه النتيجة تعكس اتجاهًا إيجابيًا لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر، ويمكن تفسير ذلك في ضوء النظرية المعرفية حيث أن توافر الكثير من البيانات والمعلومات لدى طلاب الجامعة عن الفرص المتاحة في مجال العمل الحر ، ودعم الدولة لهذا القطاع أثر إيجابًا على اتجاهاتهم نحوه.

جدول رقم (12) تحليل لأبعاد اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر طبقاً لفئات القسم الذى ينتسب إليه الطالب (*) باستخدام اختبار One Way ANOVA (ن=345)

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	الدلالة	اختبار LSD
1	الجانب المعرفي	التباين بين المجموعات	3030.558	3	1010.18	27.67	0.000	4،3،1<2
		التباين داخل المجموعات	12412.41	340	36.507			
		المجموع	15442.97	343				
2	الجانب الوجداني	التباين بين المجموعات	1405.243	3	468.41	15.36	0.000	4،3،1<2
		التباين داخل المجموعات	10397.81	341	30.49			
		المجموع	11803.06	344				
3	الجانب السلوكي	التباين بين المجموعات	5664.098	3	1888.03	28.67	0.000	4،3،1<2
		التباين داخل المجموعات	22450.78	341	65.838			
		المجموع	28114.88	344				
4	دور الجامعة	التباين بين المجموعات	4087.192	3	1362.39	24.66	0.000	4،3،2<1
		التباين داخل المجموعات	18832.84	341	55.22			
		المجموع	22920.04	344				
5	الأبعاد ككل	التباين بين المجموعات	50148.50	3	16716.168	40.43	0.000	4،3،1<2
		التباين داخل المجموعات	140547.86	340	413.37			
		المجموع	190696.37	343				

▪ **تنقسم فئات القسم إلى أربع مجموعات: المجموعة (1) الخدمة الاجتماعية ن= (108)، والمجموعة (2) الإعلام ن=(125)، والمجموعة (3) لغة انجليزية ن=(52)، والمجموعة (4) الجغرافيا ن=(60).**

يوضح الجدول رقم (12) الآتي:

- توجد فروق جوهرية دالة إحصائيًا عند مستوى معنويه (0.01) بين فئات الأقسام التي ينتمي إليها طلاب كلية العلوم الاجتماعية فيما يتعلق بالجوانب المعرفية، والجوانب الوجدانية، والجوانب السلوكية، ودور الجامعة لصالح قسم الإعلام.
- توجد فروق جوهرية دالة إحصائيًا عند مستوى معنويه (0.01) بين فئات الأقسام التي ينتمي إليها طلاب كلية العلوم الاجتماعية فيما يتعلق بمجموع الأبعاد ككل لصالح قسم الإعلام، وقد يرجع ذلك إلى توفر فرص للأعمال الحرة لخريجي قسم الإعلام أكثر من خريجي باقي الأقسام الأخرى بالكلية (الخدمة الاجتماعية، الجغرافيا، اللغة الإنجليزية).

جدول رقم (13) تحليل لأبعاد اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر طبقاً لفئات المعدل التراكمي للطالب(*) باستخدام اختبار One Way ANOVA (ن=345)

م	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	الدلالة	اختبار LSD
1	الجانب المعرفي	التباين بين المجموعات	78.916	3	26.305	0.582	0.627	-
		التباين داخل المجموعات	15364.058	340	45.188			
		المجموع	15442.974	343				
2	الجانب الوجداني	التباين بين المجموعات	79.073	3	26.358	0.767	0.513	-
		التباين داخل المجموعات	117230.98	341	34.381			
		المجموع	11803.061	344				
3	الجانب السلوكي	التباين بين المجموعات	40.179	3	13.393	0.163	0.921	-
		التباين داخل المجموعات	28074.708	341	82.331			
		المجموع	28114.887	344				
4	دور الجامعة	التباين بين المجموعات	489.352	3	163.117	2.480	0.061	-
		التباين داخل المجموعات	22430.688	341	65.779			
		المجموع	22920.041	344				
5	الأبعاد ككل	التباين بين المجموعات	1557.377	3	519.126	0.933	0.425	-
		التباين داخل المجموعات	189138.99	340	556.291			
		المجموع	190696.37	343				

يوضح الجدول رقم (13) الآتي:

- لا توجد فروق جوهرية دالة إحصائيًا بين فئات المعدل الدراسي التراكمي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية فيما يتعلق بالجوانب المعرفية، والجوانب الوجدانية، والجوانب السلوكية، ودور الجامعة.

▪ تنقسم فئات المعدل التراكمي إلى أربع مجموعات : المجموعة (1) من 3.5 الى 4 ن= (29)، والمجموعة (2) من 2.75 الى3.50 ن=(153)، والمجموعة (3) من 1.75 الى 2.75 ن=(126)، والمجموعة (4) من 1 إلى 1.75 ن=(37).

- لا توجد فروق جوهرية دالة إحصائيًا بين فئات المعدل الدراسي التراكمي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية فيما يتعلق بمجموع الأبعاد ككل، وقد يرجع ذلك إلى أن جميع الطلاب باختلاف معدلاتهم الدراسية التراكمية لهم نفس الاتجاه نحو العمل الحر بغض النظر عن المعدل الذي يحصلون عليه.

جدول رقم (14) تحليل لأبعاد اتجاهات طلاب الجامعة نحو العمل الحر طبقًا لفئات عمل الأسرة في مجال الأعمال الحرة(•)

باستخدام اختبار One Way ANOVA (ن=345)

م		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	الدلالة	اختبار LSD
1	الجانب المعرفي	التباين بين المجموعات	230.486	2	115.243	2.583	0.077	-
		التباين داخل المجموعات	15212.488	341	44.611			
		المجموع	15442.974	343				
2	الجانب الوجداني	التباين بين المجموعات	625.593	2	312.796	9.571	0.000	3,2<1
		التباين داخل المجموعات	11177.468	342	32.683			
		المجموع	11803.061	344				
3	الجانب السلوكي	التباين بين المجموعات	1252.831	2	626.415	7.975	0.000	3,2<1
		التباين داخل المجموعات	26862.056	342	78.544			
		المجموع	28114.887	344				
4	دور الجامعة	التباين بين المجموعات	673.528	2	336.764	5.177	0.006	3,2<1
		التباين داخل المجموعات	22246.513	342	65.048			
		المجموع	22920.041	344				
5	**الأبعاد ككل**	التباين بين المجموعات	7051.651	2	3525.825	6.547	0.002	3,2<1
		التباين داخل المجموعات	183644.72	341	538.548			
		المجموع	190696.37	343				

يوضح الجدول رقم (14) الآتي:

- لا توجد فروق جوهرية دالة إحصائيًا بين فئات عمل أحد أفراد أسرة طلاب كلية العلوم الاجتماعية فيما يتعلق بالجوانب المعرفية.
- توجد فروق جوهرية دالة إحصائيًا عند مستوى معنويه (0.01) بين فئات عمل أحد أفراد أسرة طلاب كلية العلوم الاجتماعية فيما يتعلق بالجوانب الوجدانية، والجوانب السلوكية، ودور الجامعة لصالح الطلاب الذين يعمل أحد أفراد أسرتهم في الأعمال الحرة كعمل رئيسي.

■ تنقسم فئات عمل أحد أفراد الأسرة في مجال الأعمال الحرة إلى ثلاث مجموعات : المجموعة (1) نعم، كعمل رئيسي ن= (72)، والمجموعة (2) نعم، كعمل إضافي ن=(90)، والمجموعة (3) لا يعمل ن=(183).

- توجد فروق جوهرية دالة إحصائيًا عند مستوى معنويه (0.01) بين فئات عمل أحد أفراد أسرة طلاب كلية العلوم الاجتماعية فيما يتعلق بمجموع الأبعاد ككل لصالح الطلاب الذين يعمل أحد أفراد أسرتهم في الأعمال الحرة كعمل رئيسي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي حيث أن عمل أحد أفراد الأسرة في مجال العمل الحر، يمثل نموذجًا يقتدي به بعض أفراد الأسرة.

ثالثًا: النتائج العامة للدراسة

من خلال ما تم عرضه من نتائج في جداول الدراسة يمكن الانتهاء إلى النتائج العامة التالية:

1- أن مستوى الجانب المعرفي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر مرتفع، حيث بلغ المتوسط العام للبعد (3,72).

2- أنمستوى الجانب الوجداني لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر مرتفع، حيث بلغ المتوسط العام للبعد (3,69).

3- أن مستوى الجانب السلوكي لدى طلاب الجامعة نحو العمل الحر مرتفع، حيث بلغ المتوسط العام للبعد (3,59).

4- أن الجانب المعرفي، هو أعلى الجوانب في اتجاهات الطلاب نحو العمل الحر، يليه الجانب الوجداني، ثم الجانب السلوكي.

5- أن مستوى دور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحو العمل الحر متوسط، حيث بلغ المتوسط العام للبعد (3,34).

6- توجد فروق جوهرية دالة إحصائيًا عند مستوى معنويه (0.01) بين فئات الأقسام التي ينتمي إليها طلاب كلية العلوم الاجتماعية فيما يتعلق بالجوانب المعرفية، والجوانب الوجدانية، والجوانب السلوكية، ودور الجامعة لصالح قسم الإعلام.

7- لا توجد فروق جوهرية دالة إحصائيًا بين فئات المعدل الدراسي التراكمي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية فيما يتعلق بالجوانب المعرفية، والجوانب الوجدانية، والجوانب السلوكية، ودور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحو العمل الحر.

8- لا توجد فروق جوهرية دالة إحصائيًا بين فئات عمل أحد أفراد أسرة طلاب كلية العلوم الاجتماعية فيما يتعلق بالجوانب المعرفية.

9- توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى معنويه (0.01) بين فئات عمل أحد أفراد أسرة طلاب كلية العلوم الاجتماعية فيما يتعلق بالجوانب الوجدانية، والجوانب السلوكية، ودور الجامعة في تعزيز اتجاهات طلابها نحو العمل الحر لصالح الطلاب الذين يعمل أحد أفراد أسرتهم في الأعمال الحرة كعمل أساسي.

التوصيات:

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بما يلي:

1- تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي في الجامعة لتبصير الطلاب بنوعية الأعمال الحرة المرتبطة بتخصصاتهم، وتقديم الاستشارات في مجال العمل الحر للطلاب الراغبين في تنفيذ مشروعات خاصة عقب تخرجهم.

2- استقطاب رواد الأعمال وخاصة من الشباب الذين نجحوا في إقامة مشروعات متوسطة وصغيرة لعرض تجاربهم على طلاب الجامعة لتحفيزهم نحو العمل الحر وإكسابهم مهارات الدخول في مجال الأعمال الحرة وإدارتها.

3- تضمين البرامج الدراسية في الجامعة لمقررات تسهم في تعزيز ثقافة العمل الحر لدى الطلاب وإكسابهم مهارات تأسيس المشروعات الصغيرة والمتوسطة.

4- تقديم ورش عمل ودورات تدريبية لطلاب الجامعة حول كيفية إعداد دراسات الجدوى للمشاريع الصغيرة والمتوسطة.

5- زيادة تفعيل دور مركز الابتكار وريادة الأعمال بالجامعة، واعطاء المزيد من الاهتمام لتنمية المهارات الإبداعية والابتكارية لدى طلاب الجامعة فيما يتعلق بمجال الأعمال الحرة.

المراجع:

- أبو الخير، أحمد عمر(2018م). دور العوامل الشخصية والبيئية في نجاح ممارسة العمل الحر-دراسة تطبيقية على خريجي مؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة، رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أحمد، مصطفى محمود (2009م). المهارات المهنية اللازمة للأخصائي الاجتماعي لنشر ثقافة العمل الحر لدى الشباب من منظور الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية: دراسة مطبقة على مراكز الشباب بمدينة أسوان، المؤتمر العلمي الدولي الثاني والعشرون للخدمة الاجتماعية كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان، المجلد 11، مارس 2009م.
- الأسمري، مشبب غرامة (2011م). العمل الحر في مواجهة ظاهرة البطالة: دراسة اجتماعية تحليلية في ضوء بعض التجارب المحلية والعالمية، مؤتمر: آليات تمكين الكفاءات في ميداني العمل الاجتماعي والتنمية البشرية: نحو مقاربة بين ثقافية ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، سايس بفاس، المغرب،2011م.
- الأسمري، مشبب غرامة(2013م). اتجاهات الشباب نحو العمل الحر، دراسة تطبيقية بمدينة جدة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد(10)، العدد(1) يونيو 2013م.
- أرفيدة، فاطمة محمد (2017م). المحددات الاجتماعية لثقافة العمل الحر – دراسة ميدانية على عينة من الشباب في مدينة مصراته، مجلة الآداب جامعة مصراته، ليبيا، العدد (9).
- برنامج كفالة (1440هـ) الموقع الرسمي للبرنامج في: 24/ 2/ 1440هـ. https://www.kafalah.gov.sa/
- بنك التنمية الاجتماعية (1440هـ) الموقع الرسمي للبتك في : 24/ 2/ 1440ه.-https://www.sdb.gov.sa/ar-sa/about-us/bank-goal-strategies
- بني جابر، جودة (2004م).علم النفس الاجتماعي ،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- ثنيان، سليمان إبراهيم (1423هـ). العمل وأحكامه، دار الصميعي للنشر والتوزيع، الرياض.
- الخواجة، محمد ياسر، وآخرون(2011م). اتجاهات الشباب نحو ثقافة العمل الحر، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الدمنهوري، سهير حسين إبراهيم (2016م). دور المجتمع المدني في تدعيم ثقافة العمل الحر: دراسة ميدانية للجمعيات الأهلية في مدينة الواحات، مجلة حوليات آداب عين شمس، مجلد 44، مارس 2016م.
- رشوان، أشرف محمد طه(2018م). دور جامعة أسيوط فرع الوادي الجديد في تنمية ثقافة العمل الحر لدى طلابها كمدخل لحل مشكلة البطالة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 33، العدد1، 2018م.
- رؤية المملكة العربية السعودية (2030)
file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Saudi_Vision2030_AR.pdf
- زهران، حامد عبد السلام(1984م). علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.

- سلامة، عبد الحافظ(2007م).علم النفس الاجتماعي ، دار اليازوري للنشر والتوزيع ،عمان.
- سلامة، محمد علي (2012م). اتجاهات الشباب نحو العمل الحر وعلاقته بالبطالة، دراسة ميدانية بمدينة قنا، مجلة الآداب، جامعة القاهرة مجلد(72)، جزء (1)، يناير 2012م.
- صالح، خضير مهدي(2008م). اتجاهات طلبة الجامعة نحو عمل المرأة في المجالين السياسي والاجتماعي في المرحلة الراهنة. مجلة جامعة كربلاء العلمية، المجلد 6، العدد 2، 2008م.
- صديق، حسين (2012م). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد (3،4)، 2012م.
- صحيفة عكاظ، 11/ محرم/ 1439ه: في 8/ 3/ 1440ه.
https://www.okaz.com.sa/article/1576891/%D8%A7%D9%
- صندوق تنمية الموارد البشرية (1440هـ). الموقع الرسمي للصندوق في: 24/ 2/ 1440ه
https://www.hrdf.org.sa/Compass
- ضيف، أحلام محمد الدمرداش (2000م). تنمية اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل في المشروعات الإنتاجية الصغيرة: دراسة من منظور خدمة الجماعة مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد 9، أكتوبر 2000م.
- مركز الدراسات الاستراتيجية (قسم الاستشراف المستقبلي)، تقرير رقم (38130) مارس (2017م)، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- ميرة، أمل كاظم وعلوان، سالي طالب(2016م). اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل الحر، مجلة جرش للبحوث والدراسات، الأردن، 2016م، العدد (1) المجلد (17).
- الهاششمي ، إيمان حنفي ؛ والسيد ،السيد حسن البساطي (2009م). تصور مقترح للممارسة العامة للخدمة الاجتماعية لتنمية ثقافة العمل الحر بين الشباب كمدخل لمواجهة مشكلة البطالة: دراسة وصفية مطبقة على قيادات العمل الحكومي والأهلي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان، المجلد 5، العدد 26، ابريل 2009م.
- الهيئة العامة للإحصاء (1440ه) الموقع الرسمي لهيئة الإحصاءات العامة، مسح المنشآت الصغيرة والمتوسطة: في 25/ 2/ 1440ه.https://www.stats.gov.sa/ar/919
- الهيئة العامة للمنشآت الصغيرة والمتوسطة (1440هـ).الموقع الرسمي للهيئة في :25/ 2/ 1440ه
https://monshaat.gov.sa/ar/about#support
- وزارة التعليم (1440ه) الموقع الرسمي لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية: في 25/ 2/ 1440ه
https://departments.moe.gov.sa/PlanningInformation/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/EducationDetailedReports/Pages/default.aspx
- وزارة الاقتصاد والتخطيط موجز خطة التنمية العاشرة 2015-2019م في : 9/ 3/ 1440ه،

http://www.nationalplanningcycles.org/sites/default/files/planning_cycle_repository/saudi_arabia/10th-development-plan-.pdf

الكفايات المهنية لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية في جامعة الملك خالد في ضوء رؤية 2030

إعداد

د. نوره بنت يحيى بن جابر الفيفي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد بقسم الإدارة والإشراف التربوي

كلية التربية–جامعة الملك خالد

تاريخ قبول البحث 18– 12 – 2018م

المستخلص: هدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على مؤشرات الكفاية المهنية لرؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد وَفْق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والتعرف على مستوى الكفاية المهنية لديهم وفقًا لهذه المؤشرات، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من رؤساء الأقسام العلمية بكلية التربية في جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، واشتملت عينة الدراسة على (98) رئيس قسم للعام الدراسي 1438هـ/ 1439هـ، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على الاستبانة أداةً لتحقيق أهدافه، وقد توصّل البحث إلى العديد من النتائج، من أهمها: أنّ مستوى الكفاية المهنية لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء رؤية المملكة 2030 جاء بدرجة مرتفعة، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وقد أوصى البحث بالعديد من التوصيات، من أهمّها: ضرورة وضع مؤشرات مختلفة ومتنوعة لقياس الكفاية المهنية لدى رؤساء الأقسام بصورة دورية؛ للوصول بالعملية التعليمية إلى مستويات مُرضية.

الكلمات المفتاحية: الكفاية المهنية– رؤساء الأقسام – كلية التربية – جامعة الملك خالد– رؤية 2030.

مقدمة:

تواجه العملية التعليمية بالجامعات في الوقت الحاضر العديد من التحديات والمتغيرات التي ترتبط بالمعطيات الجديدة والمتلاحقة على الساحة؛ الأمر الذي يتطلّب فكرًا وإبداعًا وخبراتٍ ومهاراتٍ وأساليبَ فعالةً وآلياتٍ متطورةً تتعامل معها بنجاح.

والجامعة كمؤسسة تربوية تحتاج لتجاوُز تلك التحديات إلى إدارة واعية لها مواصفات معينة، قادرة على استثمار الإمكانات المتاحة، والكفاية المهنية بالجامعة إلى مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها "رئيس القسم بالجامعة" وتُمكّنه من أداء عمله وأدواره و مسؤولياته، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية. ومن المؤكد أنَّ للكفاءة المهنية أكثر من بُعد، وتندرج جميعها في النهاية تحت بُعدين رئيسَيْن؛ بُعد معرفي، وبُعد أدائي.

وتتضمّن الكفاءة من تحليلها النهائي بُعدين أساسيين؛ أحدهما: كَمّي يشير إلى النِّسبة بين المدخلات والمخرجات، والآخر: كيفي يُعبّر عن ما تتضمّنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الجودة والاكتفاء. ويُقصد بالكفاءة المهنية: "الحدّ الذي وصل إليه الموظف في أداء العمل وإتقانه". (عيسى وعماشة، 2012، 360)

فهدف الجامعات ليس فقط للحاضر، ولكن أيضًا للمستقبل.(Liakopoulou, 2011, 66)وعلى هذا الأساس أصبحت وظيفة رئيس القسم الأكاديمي واحدة من أهم الوظائف في الهيكل التنظيمي بالكليات، فهو يُمثّل القيادة الأكاديمية والإدارية بما تتضمّنه من تعدُّد في المهام والأدوار المنوطة به؛ إذ يأخذ الدور الأكبر في تحديد مواصفات مؤسسات التعليم العالي من حيث الأداء والإنتاجية، ويواجه تحدياتٍ كثيرةً ومتنوعة؛ إذ إنّ عمله ليس قاصرًا على تسيير شؤون القسم تسييرًا روتينيًّا ومباشرة أعماله التنظيمية فقط، بل يجب أن يشتمل على جانبين متلازمين متكاملين في منظومة واحدة؛ أولهما: الجانب الأكاديمي المتعلق بالعملية التعليمية والبحثية وهو أساس بنيان الجامعة وموضوعها الرئيس الذي يعمل على تحقيق أهدافه، وثانيهما: الجانب الإداري وهو المسؤول عن تهيئة المناخ المناسب لتحقيق أعباء الجانب الأول. (النجار والحليبي، 1999، 32)

ومِن ثَمّ يُعَدّ رئيس القسم أحد أهم العناصر التي تتضافر للارتقاء بالعملية التدريسية؛ وصولًا إلى التميز وجودة المخرجات، وخاصةً في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة؛ لذلك أصبح لزامًا على مؤسسات التعليم العالي تهيئة كل الظروف لتحسين أداء رؤساء الأقسام في ضوء رؤية2030، التي أَوْلت الجانب التعليمي اهتمامًا خاصًّا؛ فالمملكة ترى وفقًا لرؤية 2030أنَّ التعليم هو السبيل الوحيد للنهوض بالمملكة، وتقليل الاعتماد على النفط؛ وذلك عن طريق الاهتمام بالكفايات المهنية للقائمين على التعليم بشكل عام، والتعليم الجامعي بشكل خاص. (أبو الروب وقدادة، 2008، 12)

و زاد الاهتمام برؤساء الأقسام الأكاديمية باعتبارهم عنصرًا مشتركًا في جميع المعايير العالمية المعتمدة في نظم تقويم الأداء النوعي لمؤسسات التعليم الجامعي؛ فعملية تقييم الكفاءة المهنية لرؤساء الأقسام التعليمية تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق مجموعة من الأهداف؛ من بينها: قياس مدى تقدُّمه أو تأخُّره في عمله وَفْق معايير موضوعية، والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس ومؤهلات المدرسين وخصائصهم النفسية والمعرفية والاجتماعية، بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في أدائهم؛ مما يُمكِّن المؤسسة التعليمية من اتِّخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائه وتعزيزه.(منصوري وقريشي، 2016، 346)

وقد وضعت الرؤية الطموحة للمملكة العربية السعودية 2030م آفاق المستقبل في عملية التعليم، ورسخت أهمية التعليم بصفته عماد بناء الأمم والمجتمعات، وسلّطت الضوء على الجامعة بوصفها المحضن الرئيس لهذه العملية؛ إذ اهتمت الرؤية الطموحة ببناء

فلسفة المناهج، وسياساتها، وأهدافها، وسبل تطويرها، وآلية تفعيلها، ورَبْط ذلك ببرامج إعداد الكوادر الإدارية التعليمة وكفاءتها المهنية؛ من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية، والتركيز على بناء المهارات، وصقل الشخصية، وزرع الثقة، وبناء روح الإبداع.(وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، رؤية 2030م)

إضافةً إلى ذلك؛ فإنَّ المملكة وفق رؤية 2030 تهدف إلى جَعْل النظام التعليمي جزءًا مرتبطًا بنظام اقتصادي واجتماعي أشمل، بعيدًا عن البيروقراطية السلبية التي يصفها أبناء التعليم بأنَّها أحد الأسباب التي كانت عائقًا دون نجاح أغلب البرامج والمشروعات التعليمية التي ماتت منذ ولادتها.(الحربي، 2016، 28)

ولما كانت الكفاءة المهنية تهدف إلى الارتقاء بمستوى الفرد لكي يتمكّن من تحقيق الأهداف الموضوعة من قِبل المؤسسة التي يعمل بها؛ فقد وضعت جامعة الملك خالد العديد من الأهداف لكي تتمكّن من تلبية متطلبات رؤية المملكة 2030؛ حيث سلطت الضوء على تنمية الكفاية المهنية لجميع العاملين بالكليات، وحثّهم على تنمية قدراتهم، واكتساب الخبرات المختلفة، والتعلم المستمر. فقد أكدت كلٌّ من دراسة (الشهري، 2012) ودراسة (القحطاني، 2013) أنّ جامعة الملك خالد توفر الإمكانات المادية والبشرية والتنظيمية والتقنية، وأن هناك ممارسة بشكل كبير لإدارة المعرفة، ومقومات المناخ الأكاديمي، والمقومات التشريعية الخاصة بالسمات والخصائص الشخصية تتوفر بدرجة متوسطة.

وانطلاقًا مما سبق؛ فإنّ تحديد مستوى الكفايات اللازمة لرؤساء الأقسام يُسهم في رفع كفاءة أدائهم وفاعليته، مما ينعكس بدوره على تحسين أداء الإدارة الجامعية، وبالتالي تحسين مخرجات التعليم؛ وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث.

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود الحثيثة التي بُذلت لتطوير الكفايات المهنية لرؤساء الأقسام بالجامعات السعودية، فإنّ تأثير ذلك في العملية التعليمية والتربوية جاء متفاوتًا، ويرجع جزء كبير من ذلك إلى تفاوُت الكفايات المهنية لدى رؤساء الأقسام بهذه الجامعات.

ورغم أن رؤساء الأقسام في الكليات المختلفة يعدُّون مجموعة متميزة من أعضاء هيئة التدريس، ولذا فهم يمارسون من خلال تخصصاتهم وظيفة التدريس والبحث، أي أنهم أكاديميون قبل كل شيء، وليسوا إداريين، إلا إنهم يمارسون مهام منصب رئاسة القسم دون امتلاك للخبرات اللازمة، ودون حصولهم على أيِّ نوعٍ من أنواع التدريب المُسبق، وهذا يعني غموض الأدوار لديهم، فغياب الإعداد المسبق لرئيس القسم لممارسة دوره يخلق مشكلة بحد ذاته؛ ولذا فإنَّ الإدارة الحديثة تؤمن بتحديد وصف الوظيفة، لزيادة إدراك الموظف للمهام الموكلة إليه، ولرفع كفاءته المهنية. ((Hayon, 2008,109 &Avi-Itzhak

فقد كشفت دراسة (Sedorf, 2006, 22- 38)عن العلاقة بين أدوار رئيس القسم ورضاهم عن عملهم، وتَوافُقهم الشخصي مع هذه الأدوار، وكذلك توزيع وقتهم الشخصي والمهني. وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، منها: قلة الوقت المتاح لهم للبحث العلمي والتدريس، وقلة وقت الفراغ المتاح لهم، والقيام بالبحث العلمي على حساب وقتهم الشخصي (نهاية الأسبوع أو ساعات ما بعد العمل)، وذلك بالإضافة إلى الواجبات والمسؤوليات التي عادةً ما تكون أكثر تعقيدًا وتتطلّب أعمالًا ورقية كثيرة، وهذا يتطلّب توافر الكفايات المهنية اللازمة للقيام بمهام الوظيفة على أكمل وجه.

كما أثبتت دراسة(Gmelch, and Burns, 1999, 3)أن دور رئيس القسم الأكاديمي كثيرًا ما يرتبط بالإجهاد stress، وذلك بسبب عدم قدرته على إدارة الوقت، ومواجهة الزملاء من أعضاء هيئة التدريس، والقيود التنظيمية.Organizational Constrains

وأكدت دراسة (النجار والحليبى، 1999) أن مجالس الأقسام في الكليات والجامعات السعودية تعانى بعض المشكلات، مثل: وجود علاقات شخصية وعدائية واتجاهات سلبية لدى بعض أعضاء الأقسام مما يؤدي إلى إعاقة اتخاذ قرارات فعالة، وندرة استخدام رؤساء الأقسام للحاسب الآلي في اتخاذ القرارات مع عدم إنكارهم لدوره الحيوي؛ ولذا أوصت الدراسة بتولية رئاسة الأقسام العلمية لأعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في الإدارة.

كما أكدت دراسة (العمري، 1998، 256) أن الطبيعة المتشابكة والمعقدة لدور رئيس القسم الأكاديمي وموقعه ومهماته الإدارية والأكاديمية، خاصةً في ظل غياب التوصيف الوظيفي والبرامج التدريبية لإعداد مَن سيتولى هذا المنصب، قد تثير تصورات غير محددة عن الصلاحيات والواجبات المنوطة به؛ مما قد يعوقه عن أداء بعض مهامه وتنفيذ بعض الواجبات الملقاة على عاتقه، اعتقادًا منه أنها تقع خارج إطار الصلاحيات والواجبات المنوطة برئيس القسم.

بالإضافة إلى كل ما سبق، فإنّ عمل الباحثة في الميدان التربوي أدّى إلى شعورها بأهمية هذه المشكلة التي تتمثل في التعرف على مدى توافُر الكفايات المهنية لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

أسئلة البحث:

تتمحور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما مؤشرات الكفاية المهنية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة؟
2. ما مدى توافُر الكفاية المهنية لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد وفق رؤية 2030 في ضوء مؤشرات الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية؟

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى أنه يتناول جزءًا مهمًّا من العملية التعليمية وهو الكفايات المهنية المتطلبة لرئيس القسم الأكاديمي، ويزيد من أهمية تلك العملية أن رئيس القسم بصفته أستاذًا جامعيًّا يتسم بحساسية خاصّة فيما يعتبره مساسًا باستقلاليته الفكرية والمنهجية، حتى وإن كانت غير مناسبة من وجهة نظر الآخرين؛ ويستمدّ البحث أيضًا أهميته من سعيه لتحديد مؤشرات الكفاية المهنية ومستوياتها لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء رؤية المملكة2030.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على الكفاية المهنية لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد، والتعرف على مدى توافرها لديهم في ضوء رؤية 2030؛ بغية التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تسهم في تحسين مستويات الكفاية المهنية لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء رؤية المملكة 2030.

مصطلحات الدراسة:

- **الكفاية:**

تُعرّف الكفاية بأنها: "الاستعداد والقدرة وتوفر الإمكانات والمهارات اللازمة التي تؤهل الفرد لعملٍ ما".(أحمد، 1419، 55)

كما تُعرَّف بأنها: "مجموعة المعارف والمهارات والقدرات التي يكتسبها الفرد لتصبح جزءًا من سلوكه؛ الأمر الذي يُمكّنه من أداء سلوكيات مُرضية في المجالات المعرفية والانفعالية والحركية". (قنديل، 1414، 88)

- **الكفاية المهنية:**

يُعرّفها مغربي (1430، 23) بأنها: القدرة على "القيام بالأدوار والمهام المتعلقة بوظيفة عمل...وتشتمل كفاءة ما على مجموعة التصرفات الاجتماعية العاطفية، المهارات المعرفية، المهارات النفسية، والحسية الحركية التي تُمكّن من ممارسة وظيفة، نشاط، أو مهمة بدرجة من الإتقان، تُناسب أدنى متطلبات سوق العمل".

وتُعرَّف الكفاية المهنية إجرائيًّا بأنَّها: مجموع القدرات والمهارات والمعارف والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها رؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد؛ حتى يتمكّنوا من القيام بواجباتهم على أكمل وجه، وتحقيق الأهداف المرجوّة من التعليم الجامعي وفقًا لرؤية 2030.

- **رؤساء الأقسام الأكاديمية:**

عرّف الثبيتي (2014، 22) رئيس القسم بأنَّه: "عضو هيئة التدريس المُكلَّف بتسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية في القسم، والمسؤول عن تطبيق لوائح وأنظمة مجلس التعليم العالي، ويُقدِّم للعميد تقريرًا عن أعمال القسم في نهاية كلّ سنة دراسية".

ويُعرَّف رئيس القسم الأكاديمي **إجرائيًّا** بأنَّه: عضو هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، والذي امتلك من المهارات والكفايات المهنية ما جعله يرتقي في موقعه الوظيفي ليصبح رئيسًا للقسم.

- **رؤية المملكة العربية السعودية 2030:**

عرَّف الفوزان (2017، 83) رؤية 2030 بأنَّها: "رؤية تقوم على ثلاثة مرتكزات، هي: (العمق العربي والإسلامي، والقوة الاستثمارية، وأهمية الموقع الجغرافي الاستراتيجي)، وتعتمد الرؤية على ثلاثة محاور، هي: (المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح)".

كما تُعرّف رؤية 2030 بأنها: خارطة طريق طموحة لرسم مستقبل المملكة العربية السعودية في حقبة ما بعد النفط، وهذه الرؤية مدعومة بخطة أخرى مساعدة للمساهمة في تحديد تفاصيل عمليات وضع الميزانيات، والتغييرات القانونية والتنظيمية، ومبادئ السياسة العامة حتى عام2030، وهذه الخطة هي برنامج التحول الوطني 2030.(Ulrichsen, 2016, 12)

أولًا: الإطار النظري للبحث

مفهوم الكفاية المهنية:

عرَّف (يعقوب، 2016، 56) الكفاية المهنية بأنها: "محصلة المعارف والخبرات والسلوكيات المكتسبة والممارسة في سياق مهني معين؛ من أجل أداء وظيفة محددة بكفاية وفعالية، والكفاءة مرتبطة بالقدرة الفردية (العقلية والجسمية)،كما أنها مُنشّطة بالدافعية الشخصية".

كما عرَّفها بروشي (Brochier, 2010, 5)بأنها: "مجموعة من المعارف والمهارات المكتسبة من طرف الفرد؛ لتوظيفها في وضعية مهنية دقيقة، وأحيانًا مُعقّدة".

ويُعرِّفها حنفي (2006، 224) بأنَّها: "مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل إطار حقله المهني. كما تتضمَّن أيضًا تنظيم العمل وتخطيطه، وكذلك الابتكار والقدرة على التكيف مع نشاطات غير عادية، كما أنَّ الكفاءة تتضمّن المزايا الفردية الضرورية للتعامل مع الزملاء، الإدارة، الطلبة".

كما عرَّفها فيليب زارفيان (Zarifia) بأنها: "المبادرة والمسؤولية في وضعيات مهنية، كما أنها اتجاه اجتماعي، وقد تكون فردية وجماعية وتُعبّر في الغالب عن ذكاء الفرد وفهمه للوضعية المهنية". (jean –lucBernaud et ClaudLemoine, 2000, 141)

ومن خلال ما سبق، يتضح أنَّ مفهوم الكفاية المهنية متعدد ومتنوع المعاني والأبعاد، جاء كاستجابة لتعقيد المهام والظروف المهنية من جهة، ومتطلبات تطبيق رؤية المملكة 2030 من جهة ثانية، إلا أنّ الوصول إلى تحقيق هذا المفهوم يتطلّب إعادة النظر في برامج التعليم التي يتلقّاها رؤساء الأقسام العاملون في المؤسسات الجامعية خلال جميع المراحل والأطوار، إضافةً إلى برامج التكوين وآليات الإدماج التي تتبعها تلك المؤسسات.

أهمية الكفاية المهنية لدى رؤساء الأقسام:

تتبلور أهمية الكفاية المهنية في الارتقاء بالمجتمع؛ حيث إنَّ مهنة العمل الإداري للأستاذ الجامعي ليست كأيّ مهنة، بل هي أسمى المهن جميعًا، فيجب على كلّ مَن يعمل بها أن يمتلك الكفاءة اللازمة؛ فهو إداري، وعضو هيئة تدريس، والتدريس هو العمود الفقري للمجتمع؛ حيث إنَّ المعلم يُشكّل كيان المجتمع بفكره ومهارته التي يكتسبها منه طلابه.

وتُعَدّ الكفاءة المهنية أحد المعايير المهمة في تحديد الثقة والاعتماد على ما يُقدِّمه الفرد من خدمات؛ ولذلك على الفرد أن يسعى لتحسين كفاءة خدماته وجودتها، وأن يؤدي مسؤوليته المهنية على أكمل وجه، بكفاءة وإخلاص. وتعتمد الكفاءة المهنية على التعليم والخبرة، بدايةً من إتقان المعلومات العامة المطلوب توفرها لمزاولة المهنة، والحفاظ على الكفاءة المهنية يتطلّب التزام الفرد بالتعليم المهني المستمر، وتحسين قدراته المهنية؛ لكي يضمن جودة خدماته بالمستوى المهني المطلوب.(الصالحي، 2016، 10)

وللخطط التعليمية في رؤية 2030 دورٌ مهمٌّ في الوصول إلى هذه الأهداف، وذلك من خلال العمل على ضمان التزام الجامعات السعودية ومساهمتها في بناء المعرفة الجديدة، والابتكار، كما أنَّها تسعى إلى بناء نظام تعليمي يُعِدّ خريجين ذوي مهارات ومواقف ملائمة للتكيف مع التغيير بل وأيضًا الإسهام فيه.(Pavan, 2017, 36)

وللكفايات المهنية أهمية كبرى؛ إذ إنَّها تساعد على انخفاض معدل التغيب، وقلة الصراعات والنزاعات، وتساعد في حدوث الهدوء والأمن النفسي للأفراد؛ نتيجةَ بثّ الثقة، وتشعرهم بمدى امتلاكهم مهاراتٍ وخبراتٍ ومعارفَ كفيلةً بإحداث ذلك، تسهم في سدّ الثغرات والنقائص التي تتم ملاحظتها في مخطط الأداء الخاص بالأفراد حاضرًا ومستقبلًا.(دهام، 2016، 24)

أساليب تنمية الكفاية المهنية لدى رؤساء الأقسام:

هناك العديد من الأساليب التي تساعد على تنمية الكفاءة المهنية، ومنها ما يلي:

1. التقويم الذاتي: ويُقصد به أن يتولّى رئيس القسم التعليمي بنفسه عملية تقويم فعالياته التدريسية والإدارية. وتهدف الجامعات من وراء استخدام التقويم الذاتي إلى تشجيع رئيس القسم وتعويده على النقد الذاتي؛ وذلك من خلال تشخيصه لنقاط القوة والضعف في ممارساته الإدارية، وما يتعلق بالعمل الإداري؛ بهدف تحسين مستوى أدائه، من خلال استخدام نماذج مقننة شبيهة بنماذج تقويم الطلاب؛ لتحديد إيجابياته وسلبياته بصورة أكثر موضوعية.(السليم، 1434،13)

2. التطوير التشاركي: ويمكن أن يتحقق من خلال تبادُل الآراء والمناقشات مع زملاء المهنة، والتراسل مع آخرين لطلب الرأي والمشورة، وحضور ورش العمل والندوات والمؤتمرات الأكاديمية، وخاصةً منها ذات العلاقة بالتنمية المهنية بشكل عام، والمشاركة في حلقات النقاش المختلفة التي قد تسهم في التنمية المهنية لرؤساء الأقسام التعليمية، وكذا الانتساب إلى العديد من المؤسسات والجمعيات والهيئات الأكاديمية محليًّا وعالميًّا، وتوثيق العلاقات بها عن طريق المشاركة في أنشطتها، والاستفادة من خدماتها. (غالب وعالم، 2008، 184)

3. برامج التعاون والتناصح: وتتم من خلال ورش العمل والحلقات الدراسية؛ حيث تؤكد الكثير من الدراسات أنَّها فرصة لتلاقي الأفكار والخبرات والآراء بشكل جماعي، كما أنَّها تعمل على إفادة الأعضاء المستجدّين من آراء رؤساء الأقسام الأقدم من حيث الخبرة والمعرفة المتخصصة، بصورة تسهم في رفع كفاياتهم وكفاءتهم الإدارية، والتغلب على الصعوبات التي قد تواجههم. (الشخشير، 2010، 18)

وتقع مسؤولية تخطيط هذا النوع من الأساليب وتنفيذه على الجامعة أو الكلية التي ينتمي إليها رئيس القسم، وعادةً ما يُعرف هذا النوع في كثير من الأدبيات بالتنمية المهنية، أو التطوير المهني.

ومن أبرز الأساليب المهنية لرؤساء الأقسام المؤتمرات؛ حيث تُمثّل فرصة إيجابية لتبادُل الخبرات والأفكار والآراء بشكل جماعي، وتُنمِّي قدرات عضو رئيس القسم على الحوار والمناقشة، والاستفادة من الآراء والأفكار الجديدة. (الغامدي، 2012، 33– 34)

رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

أعلن نائب وليّ عهد المملكة العربية السعودية يوم الاثنين الموافق 25 أبريل 2016م عن خطة استراتيجية طويلة الأجل، أطلق عليها اسم "رؤية 2030"، وتتضمَّن جدولَ أعمالٍ تحويليًّا طموحًا، يهدف إلى خلق اقتصاد مستديم؛ وتستند رؤية 2030 إلى ثلاثة محاور رئيسة: مجتمع نابض بالحياة، واقتصاد مزدهر، وأمة طموحة.

وعلى الصعيد الاقتصادي، حددت رؤية عام 2030 عددًا من الأهداف الاستراتيجية العامة، وتتضمَّن زيادة مساهمة القطاع الخاص في الناتج المحلي الإجمالي من 40٪ إلى 65٪، وزيادة حصة الصادرات غير النفطية من إجمالي الناتج المحلي من 16٪ إلى 50٪(Al-Torkistani et Ai, 2017, 1280).

ولرؤية 2030 من الجانب التعليمي أهمية كبرى؛ حيث تكتسب رؤية السعودية 2030 أهميتها من كونها خارطة طريق واضحة المعالم، أُعِدّت لتسير بالمملكة نحو مستقبل مشرق في جميع المجالات التنموية، بما يُمكِّن جميع مكونات الدولة البشرية والمادية في الخمس عشرة سنة المقبلة من السير وَفْق خُطط مدروسة يمكن من خلالها استنهاض همم أفراد المجتمع وتوجيهها نحو مستقبل واعد. (الفوزان، 2017، 83: 84)

وتكْمُن أهمية رؤية 2030 أيضًا في أنها تسعى إلى تحويل الجامعات السعودية إلى مراكز للتميز في مجال الاستدامة، وذلك من أجل تحقيق أهداف الاستدامة الشاملة التي تسعى إليها المملكة العربية السعودية، وهذه الأهداف تتضمن الحفاظ على الموارد الطبيعية، وزيادة الكفاءة في إدارة النفايات، والحد من جميع أنواع التلوث، وتطوير مشاريع إعادة التدوير الشاملة.(Alshuwaikhat et al.، 2016، 750)

ومن أهم النقاط التي تضمّنَتها رؤية المملكة؛ تحقيق تعليم متميز ينطلق من التعاون المشترك بين المؤسسات الحكومية وقطاع الأعمال لتذليل الصعاب، والبحث عن أُسس تعاوُن مشتركة بين المملكة ودول العالم في المجالات المختلفة(الاقتصادية، التعليمية، الطبية...إلخ)، وتحقيق نهوض شامل، وتحسين بيئة التعليم والتدريب في المدارس والجامعات السعودية بشكل خاص، وتذليل العقبات التي لا تزال تقف حجر عثرة في تحقيق ذلك، بما يتحقق مع رؤية المملكة2030.لذلك لا بد من اتِّخاذ خطوات جادة، من أهمها: تدريب الكوادر التعليمية المختلفة، والتدريب الفعال والمستمر؛ فالحاجة إلى التجهيز الأكاديمي والتدريب الفعّال تعتبر قضية محورية وجوهرية للمعلمين بشكل عام.(الزهراني، 2017، 114)

وتحت عنوان: "تعليم يسهم في دفع عجلة الاقتصاد"، تمّ وضع وصف لما تشمله هذه الرؤية من أهداف، حيث تعلن: "سنسعى إلى سدّ فجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وتطوير التعليم العام، وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم، والمرونة في التنقل بين مختلف المسارات التعليمية. سنهدف إلى أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (200) جامعة دولية بحلول عام(1452هـ-2030م)". (الزهراني، 2017، 112)

أهداف الكفاية المهنية في ضوء رؤية 2030:

"تعمل الكفاية المهنية على تنمية الشعور لدى رؤساء الأقسام التعليمية بجدّ العمل الذي يقومون به وأهميته، وتمنحهم القدرة على تكوين خلفية معرفية كاملة عن مهنتهم ومجالاتها المتعددة؛ مثل المجال التدريسي والبحثي، والعمل الإداري، بجانب تنمية قدرتهم على التعلم، وتحديد المشكلات وإصدار ردود أفعال بشأنها، وتحقيق التنمية والتكامل لهم، وتحقيق أكبر قَدْر من التغيير في شخصياتهم، وتحقيق التواصل بينهم وبين منظمتهم؛ إذ يرتبط الفرد دائمًا بالمؤسسة التعليمية عن طريق جهوده في تحسينها، وتمكينهم من مساعدة الآخرين، والتأثير فيهم، وقيادتهم، وتمكينهم من الثقة بأنفسهم وقدراتهم الشخصية". (أحمد، 2009، 7)

تهدف الكفاية المهنية أيضًا إلى تزويد الإداريين من رؤساء الأقسام وعمداء الكليات بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالنواحي الوظيفية لعضو هيئة التدريس، وتزويد الطلاب بالمعلومات التي تساعدهم في اختيار المقررات الدراسية والمدرسين، وتكوين قاعدة علمية بحثية جيدة عن التدريس الجامعي باعتباره إحدى الوظائف الجامعية.(السليم، 1434، 11)

وبالنظر إلى رؤية المملكة 2030 وأهدافها يتجلّى أن الكفاية المهنية تتبلور حول فكرة أنَّ المؤسسة التعليمية يمكن أن تستمرّ في أعمالها لمدة طويلة بوجود مدير غير ملائم، ولكن هذه المؤسسة لا تستطيع أن تستمر أعمالها لمدة طويلة بوجود رئيس قسم غير ملائم،

بالإضافة إلى أنَّ واحدة من السمات الرئيسة والأساسية في وظيفة رئاسة القسم؛ هي أنَّه كلما نَمَت المؤسسة التعليمية وأصبحت أكثر تعقيدًا، فإنَّ كثيرًا من القرارات سوف يتم اتخاذها بواسطة رؤساء الأقسام، وكوحدة أكاديمية أساسية؛ فإنَّ الأقسام الأكاديمية هي المكان المناسب الذي تؤدي فيه الجامعات والكليات العدد الأغلب من نشاطاتها، والقرارات التي تتخذ في الأقسام الأكاديمية من الصعب رفضها في أيّ مكان آخر؛ مما يجعل على عاتق هذه الأقسام التحلي بالكفاءة المهنية والإدارية التي تُمكّنها من اتخاذ تلك القرارات.

ثانيًا: الدراسات السابقة

تناولت بعض الدراسات والبحوث السابقة موضوع الكفاية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بشكل عام، ولدى رؤساء الأقسام بشكل خاص، ومن أهمها ما يلي:

دراسة المطيري (2017)،وكانت بعنوان: "دور رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة حائل في مواجهة التحديات المستقبلية من وجهة نظر القادة الأكاديميين: دراسة ميدانية"؛ حيث هدفت إلى معرفة دور رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة حائل في مواجهة التحديات المستقبلية، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من الأقسام التعليمية بجامعة حائل، ولتحقيق أهدافها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة لتحديد دور رؤساء الأقسام الأكاديمية في مواجهة التحديات المستقبلية. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ دور رؤساء الأقسام الأكاديمية في مواجهة التحديات المستقبلية جاء بدرجة عالية.

دراسة منصوري وقريشي (2016):حيث هدفت إلى التعرف على الكفاية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بسكرة، وذلك من وجهة نظر طلابهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة أداةً رئيسة لجمع البيانات والمعلومات من أفراد عينة البحث البالغ عددهم(169)طالبًا وطالبة. وتوصّلت الدراسة إلى عدّة نتائج، منها: أن مستوى الكفاية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بسكرة جاء مرتفعًا.

دراسة (Karisa, 2015)،وكانت بعنوان: "تأثير الكفاءات الإدارية لرؤساء الأقسام على أداء الطلبة الدارسين في المدارس الثانوية بمقاطعة ماغاريني ومقاطعة كيليفي في كينيا"، وهدفت إلى استكشاف تأثير كفاءات العمل الجماعي لدى رؤساء الأقسام على الأداء الأكاديمي للطلاب، وتقييم تأثير الكفاءات التخطيطية لرؤساء الأقسام على الأداء الأكاديمي للطلاب، وتحليل تأثير الكفاءات التنظيمية لرؤساء الأقسام على الأداء الأكاديمي للطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة والمقابلات الشخصية كأدوات للبحث، وطبّقت على عشر مدارس ثانوية. وأوضحت نتائج الدراسة أن معايير الكفاءة العامة المستخدمة في تعيين رؤساء الأقسام كانت كما يلي: صنع القرار، والقدرة على حل المشكلات، ومهارات الاتصال خاصةً في الاجتماعات؛ وكشفت الدراسة أيضًاأن جميع المستجيبين أشاروا إلى أن كفاءات العمل الجماعي لرؤساء الأقسام تهدف إلى خلق جو لتحقيق التعلم الفعال، كما كشفت الدراسة أن 91.7٪ من المشاركين في الاستطلاع رأوا أن الكفاءات التنظيمية لرؤساء الأقسام قد أسهمت بشكل كبير في تقسيم العمل والأنشطة إلى أدوار تعليمية جماعية ذات معنى. واستنادًا إلى النتائج، تم التوصُّل إلى أن كفاءات رؤساء الأقسام تؤدي دورًا رئيسًا ومحوريًّا في تعزيز الأداء الأكاديمي للطلاب وبالتالي تحسين الأداء العام. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير كفاءات رؤساء الأقسام ومهاراتهم بشكل مستمر من خلال التركيز على برامج التطوير المهني المستمرة؛ لتمكينهم من تحفيز النمو المهني وتعزيزه.

دراسة(Crosthwaite and Erwee, 2014)، وكانت بعنوان: "الكفاءات الإدارية لتنمية رؤساء الأقسام في مؤسسات التعليم العالي في ولاية كيرالا: الهند"، وهدفت إلى الوقوف على كفاءات القيادة الإدارية وأدوار رؤساء الأقسام في مؤسسات التعليم العالي، واشتملت عينة الدراسة على ستة وثلاثين رئيسًا من رؤساء الأقسام ممن يديرون الأقسام الأكاديمية مع هيئة تدريس معاونين في ست مؤسسات للتعليم العالي في ولاية كيرالا بالهند، وتم إجراء مقابلات مع هذه العينة باستخدام المقابلات شبه المقننة وتحليل البيانات. وقد ساعدت النتائج في توضيح أدوار رؤساء الأقسام في مؤسسات التعليم العالي بالهند، كما مكّنَت المستجيبين من التعبير عن وجهات نظرهم حول أهم الكفاءات الإدارية، كما توصّلت الدراسة إلى أن رؤساء الأقسام بحاجة إلى امتلاك مجموعة من الكفاءات الإدارية لكي يكونوا فعّالين في مؤسسات التعليم العالي، فهناك كفاءات محددة من شأنها أن تساعدهم على التعامل مع الأوساط الثقافية والتنظيمية التي يعملون فيها. وأوصت الدراسة بضرورة تحديد كفاءات إدارية وتفعيلها بطريقة تساعد كلًّا من رؤساء الأقسام ومؤسسات التعليم العالي في تحسين الأداء وتطويره.

دراسة غربي (2013)، وكانت بعنوان: "مهارات الإدارة الجامعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية الناشئة"، وهدفت إلى فحص مهارات الإدارة الجامعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية الناشئة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة أداةً للدراسة، وبلغت عينة البحث (197) عضوًا. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن أبرز الخصائص الشخصية لرؤساء الأقسام تمثّلت في تحمُّل المسؤولية الإدارية والموضوعية والعدالة والتواضع والقدوة الحسنة، ومن أهم مهارات الإدارة الجامعية، الإشراف الفعال على مناشط القسم، وتخطيط أنشطة القسم وتطويرها، وتشجيع الأعضاء على إجراء الأبحاث العلمية، وتفعيل أعمال اللجان، وتحددت الاحتياجات التدريبية في اتخاذ القرارات وحلّ المشكلات، والتفكير والتخطيط الاستراتيجي.

دراسة(Potgieter, I., et al, 2011)،وكانت بعنوان: "الكفاءات الإدارية لتنمية رؤساء الأقسام في التعليم العالي: مراجعة أدبية"، وهدفت إلى تحديد الكفاءات الإدارية التي تُعَدّ ضرورية لتنمية رؤساء الأقسام للعمل بفعالية في مجال التعليم العالي. وتمّ إجراء مراجعة لأدبيات الإدارة، وكشف تحليل البيانات عن أربعين من الكفاءات الإدارية التي يمكن تصنيفها في ثمانية عشر معيارًا. وكشفت الدراسة الاستقصائية أن الكفاءات الإدارية لرؤساء الأقسام المتمثلة في القيادة والإدارة المالية وإدارة المشاريع يجب أن تكون أهم المعايير لأداء عملهم بفعالية.

دراسة الصاوي (2005)،وكانت بعنوان: "نحو معايير لأداء رئيس القسم الأكاديمي من وجهة نظر أساتذة الجامعة"، وهدفت إلى التعرف على المعايير التي يجب توافرها في أداء رئيس القسم الأكاديمي بالكليات الجامعية من وجهة نظر أساتذة الجامعة، واستخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة أداةً للدراسة، وطبّقت على عينة قوامها (100) عضوٍ من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات المصرية وجامعة اليرموك بالأردن. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، منها: أن هناك عشرة معايير إدارية يجب أن تتوافر في أداء رئيس القسم الأكاديمي، من أبرزها: الفهم الصحيح للقوانين واللوائح المنظمة للعمل بالقسم وغيره، وإنجاز الأعمال الإدارية المطلوبة في موعدها المحدد وبشكل مبتكر؛ كما أن هناك عشرة معايير أخلاقية وإنسانية يجب أن تتوافر في أدائه، من أبرزها: المساواة في المعاملة بين جميع أعضاء القسم، ودقة الالتزام بالمواعيد المحددة للأعمال المطلوبة؛ كذلك فإن هناك عشرة معايير أكاديمية يجب أن تتوافر في أدائه، من أبرزها: الدقة في الإشراف على الرسائل العلمية، ومعاملة الباحثين بمعيار واحد، وعقد

لقاءات علمية بالقسم لمناقشة قضايا فكرية مطروحة؛ وأخيرًا فإنه يجب أن تتوافر في أدائه عشرة معايير مهنية، من أبرزها: وضع سجلات دقيقة لكل محاضرات القسم وأعماله، ووضوح التعليمات، والدقة في أساليب التقويم والامتحانات والمشاركة فيها بإيجابية.

دراسة الحكمي (2004)، وكانت بعنوان: "الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات"، وهدفت إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلًا لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف، كما هدفت إلى الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المتطلبة لمعلمهم، واستخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لتحقيق أهدافها، وتكونت عينة الدراسة من (210) طلاب من كُلّيتي التربية والعلوم بجامعة أم القرى فرع الطائف بالمستوى الأول والمستوى الأخير. واستخدمت في الدراسة الحالية قائمة الكفاءات المهنية المشتملة على (6) كفاءات رئيسة و(75) كفاءة فرعية (من إعداد الباحث). وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، منها: أن الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب تتمحور حول ست كفاءات رئيسة هي (الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز).

دراسة (Wolverton and Holt, 2003)، التي هدفت إلى التعرف على احتياجات رؤساء الأقسام الأكاديمية حتى يصبحوا أكثر فاعلية في جامعة نيفادا Nevada بولاية لاس فيجاس Lasvegas، واستخدمت المنهج الوصفي للتعرف على عمل الكليات والجامعات على مستوى الأقسام الأكاديمية، وكيفية إعداد رؤساء الأقسام الأكاديمية. وتوصلت الدراسة إلى أن الخطوة الأولى في الإعداد هيتحديد ما يحتاج أن يعرفه رئيس القسم حتى يكون أكثر فعالية؛ ولذا قدمت مدخلًا لإعداد رئيس القسم للقيادة على مستوى القسم الأكاديمي يقوم على البيانات التي تم جمعها بواسطة "تقييم الحاجات متعدد المسؤوليات".

دراسة قناديلي (1994)،وكانت بعنوان: "دور رؤساء الأقسام في جامعتَي أم القرى والملك عبد العزيز"، حيث هدفت إلى معرفة الدور الإداري والتعليمي لرؤساء الأقسام، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جامعتَي أم القرى والملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة أداةً للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أنَّرؤساء الأقسام في كليات جامعتَي أم القرى بمكة المكرمة، والملك عبد العزيز يقومون بالدور المطلوب منهم بدرجة عالية، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من هذا البحث، والأبحاث المتعلقة بوصف الممارسات الإدارية والتصورات القيادية في المجالين الإداري والتعليمي من وجهة نظر أطراف متعددة ومختلفة.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

انطلاقًا من أن البحث الحالي يسعى إليأن يكون مُكمّلًا لغيره من البحوث في مجاله؛ فإنه لا شك أن هناك أوجهًا للاتفاق وأخرى للاختلاف بين البحث الحالي والبحوث السابقة تتلخّص أهمّها فيما يلي:

تنوعت الدراسات السابقة في بيئاتها، حيث تم بعضها في بيئة محلية، والبعض الآخر في بيئات عربية وأجنبية؛ وهذا يعطي الدراسة بُعدًا عالميًّا في عرض أفكارها. واتفقت كلّ الدراسات مع البحث الحالي في مجال التطبيق حيث تمَّ تطبيقها في مجال إدارة التعليم العالي المتمثل في إدارة الأقسام العلمية، وكذلك المنهج، وأداة البحث.

واختلف البحث الحالي في كونه تناول بناء مؤشرات للكفاية المهنية لرؤساء الأقسام، وكذلك في المدى الزمني الذي طُبّق فيه.

ثالثًا: الإجراءات المنهجية للبحث

1. منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم البحثُ المنهجَ الوصفي التحليلي، والذي يهتم بجمع البيانات والحقائق، وتصنيفها وتبويبها؛ بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة. (صابر وخفاجة،2002، 87)

2. مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع البحث الحالي جميع عضوات هيئة التدريس بالأقسام المختلفة بكلية التربية جامعة الملك خالد، للعام الدراسي 1438هـ/ 1439هـ، البالغ عددهن (113) عضوة.

3. أداة البحث:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، قامت الباحثة بوضع مؤشرات للدراسة، ثم قامت بتطبيق هذه المؤشرات من خلال بناء استبانة؛ بهدف التوصل إلى مستوى الكفاية المهنية لرؤساء الأقسام، بكلية التربية، جامعة الملك خالد، في ضوء رؤية 2030.

1. وصف أداة البحث (الاستبانة):

لقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على (28) عبارة، تهدف إلى الوقوف على مدى توافر الكفاءة المهنية لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء رؤية 2030، ولقد تمَّ استخدام مقياس "ليكرت الخماسي" الذي يحتوي على الموافقة بدرجات: (ضعيفة جدًّا – ضعيفة – متوسطة – عالية – عالية جدًّا)؛ للتعرف على مستوى الكفايات المهنية لرؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء رؤية 2030. وتم تطبيقها خلال الفصل الأول لعام 1438هـ .

2. صدق أداة البحث:

I. الصدق الظاهري:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء عباراتها، تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين من خبراء التربية المتخصصين في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في المملكة، وبعد استعادة النُّسخ المُحكَّمة من المحكمين، وفي ضوء اقتراحاتهم؛ أعادت الباحثة صياغة الاستبانة، حيث تمَّ الحذف وإعادة الصياغة لبعض العبارات، وذلك فيما اتفق عليه أكثر من (80٪) من السادة المحكّمين، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي، بعد التأكد من صدقها الظاهري، مكونةً من (28) عبارة.

II. صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث:

تمَّ حساب صدق الاتساق الداخلي وفقًا لاستجابات أفراد العينة، بحساب معامل ارتباط «بيرسون» بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، كما يوضح نتائجها الجدول التالي :

جدول (1) يوضح معاملات ارتباط «بيرسون» بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة

عبارات الاستبانة							
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.559**	8	.616**	15	.268**	22	.322**
2	.539**	9	.224*	16	.502**	23	.512**
3	.609**	10	.606**	17	.309**	24	.367**
4	.633**	11	.507**	18	.521**	25	.287**
5	.594**	12	.587**	19	.235*	26	.203*
6	.602**	13	.391**	20	.205*	27	.496**
7	.583**	14	.326**	21	.368**	28	.334**

** دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01) * دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبيّن من جدول (1) السابق أنَّ معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت جميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط عالية؛ حيث تراوحت بين (.203*-.633**)؛ مما يدلّ على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة.

III. ثبات أداة البحث:

جدول (2) يوضح معامل ثبات «ألفا كرو نباخ» لعبارات الاستبانة

عبارات الاستبانة							
رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات	رقم الفقرة	معامل الثبات
1	.883	8	.884	15	.894	22	.895
2	.883	9	.895	16	.892	23	.883
3	.881	10	.884	17	.894	24	.893
4	.880	11	.886	18	.883	25	.895
5	.881	12	.882	19	.897	26	.896
6	.881	13	.894	20	.897	27	.891
7	.884	14	.896	21	.894	28	.895
الدرجة الكلية		.893					

يتضح من الجدول (2) السابق أنَّ قيم معاملات الثبات لعبارات الاستبانة جاءت عالية، حيث تراوحت بين(.881-.895)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لعبارات الاستبانة (.893)، وتشير هذه القيمة من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق، وإمكانية الاعتماد على نتائجها، والوثوق بها.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم البحث الحالي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، ومن أهم تلك الأساليب ما يلي:

1- التكرار، والنسب المئوية؛ لوصف أفراد الدراسة، ولحساب استجابات أفراد الدراسة اتجاه العبارات التي تتضمّنها أداة الدراسة.

2- المتوسطات الحسابية؛ لترتيب استجابات أفراد الدراسة.

3- معامل ارتباط «بيرسون»؛للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

4- معامل ثبات «ألفا كرونباخ»؛لقياس ثبات أداة الدراسة.

5- معادلة المدى؛ لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل عبارة، ويُعَدّ على النحو التالي:

(ضعيفةٌ جدًّا– ضعيفةٌ – متوسطةٌ– عاليةٌ– عاليةٌ جدًّا).

نتائج البحث ومناقشتها:

ويتم من خلالها الإجابة عن السؤال الثاني للبحث وهو:

"ما مستوى الكفايات المهنية لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء رؤية 2030؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ثم ترتيب تلك العبارات تنازليًّا بناءً على المتوسط الحسابي، كما تُبيّن نتائج الجدول التالي:

جدول (3) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى إدراك المهام الإدارية؛ المتعلقة بطبيعة رئاسة الأقسام، بكلية التربية، في جامعة الملك خالد، في ضوء رؤية 2030م.

م	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			موافق بدرجة ضعيفة جدًّا	موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة عالية جدًّا				
1	يعرف مهام العمل المطلوبة منه بدقة.	ك	23	13	18	23	21	3.06	1.47	16	متوسطة
		٪	23.5	13.3	18.4	23.5	21.4				
2	يُشرك أعضاء هيئة التدريس في بناء رؤية عامة مشتركة للقسم.	ك	21	12	15	31	19	3.15	1.43	15	متوسطة
		٪	21.4	12.2	15.3	31.6	19.4				
3	يمارس قيادته للقسم بصورة مخططة.	ك	24	12	18	23	21	3.05	1.48	17	متوسطة
		٪	24.5	12.2	18.4	23.5	21.4				
4	يُوَزِّع الأدوار والمهمات القيادية بين الأعضاء في القسم؛ مما يُشعرهم بأنَّهم قيادات فعلًا.	ك	26	15	18	17	22	2.94	1.51	24	متوسطة
		٪	26.5	15.3	18.4	17.3	22.4				
5	يأخذ بعين الاعتبار خُطط القسم السابقة عند تطوير الخطط والبرامج المستقبلية.	ك	25	15	17	21	20	2.96	1.49	22	متوسطة
		٪	25.5	15.3	17.3	21.4	20.4				
6	يستخرج رئيس القسم أكبر طاقة إنتاجية من أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والطالبات بالقسم.	ك	24	15	15	25	19	3.00	1.47	19	متوسطة
		٪	24.5	15.3	15.3	25.5	19.4				
7	يُفوّض فيالصلاحيات الإدارية داخل القسم؛ بما يخدم العملية التعليمية.	ك	24	23	10	17	24	2.94	1.54	25	متوسطة
		٪	24.5	23.5	10.2	17.3	24.5				

م	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			موافق بدرجة ضعيفة جدًّا	موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة عالية جدًّا				
8	يكتشف رئيس القسم بصورة مبكرة أيّ مشكلات تعترض سير العمل.	ك	37	15	13	10	23	2.66	1.61	29	متوسطة
		٪	37.8	15.3	13.3	10.2	23.5				
9	يحرص رئيس القسم على صيانة العُهَد والتجهيزات المسؤول عنها القسم.	ك	2	5	15	34	42	4.11	.983	1	عالية
		٪	2.0	5.1	15.3	34.7	42.9				
10	يُوَزِّع رئيس القسم المهام على أعضاء القسم بما يتفق مع قدراتهم، وتخصصاتهم.	ك	32	24	8	13	21	2.66	1.56	28	متوسطة
		٪	32.7	24.5	8.2	13.3	21.4				
11	يتابع رئيس القسم بحَزْم تنفيذ الأعضاء لمهامهم؛ طبقًا للتوقيتات الزمنية المحددة.	ك	17	18	19	20	24	3.16	1.43	14	متوسطة
		٪	17.3	18.4	19.4	20.4	24.5				
12	يتأكد رئيس القسم منتفهُّم الأعضاء والطلاب والطالبات لسياسة القسم وتعليماته.	ك	25	14	16	17	26	3.05	1.55	18	متوسطة
		٪	25.5	14.3	16.3	17.3	26.5				
13	يُشرك الأعضاء في عملية صنع القرارات التربوية عامةً، والمبادرات التربوية والبرامج الجديدة خاصةً.	ك	19	20	9	24	26	3.18	1.50	13	متوسطة
		٪	19.4	20.4	9.2	24.5	26.5				
14	يحرص على تطوير الأعضاء والطلاب والطالبات نحو الأفضل.	ك	30	13	10	19	26	2.98	1.62	21	متوسطة
		٪	30.6	13.3	10.2	19.4	26.5				
15	يُشجِّع الأعضاء والطلاب والطالبات على تقديم آرائهم ومقترحاتهم؛ لتطوير أداء القسم.	ك	4	9	13	33	39	3.96	1.13	2	عالية
		٪	4.1	9.2	13.3	33.7	39.8				
16	يُشجِّع أعضاء هيئة التدريس على التعاون مع الأقسام الأخرى.	ك	29	25	9	13	22	2.73	1.55	27	متوسطة
		٪	29.6	25.5	9.2	13.3	22.4				
17	يُعدّ قدوة صالحة في الانضباط والالتزام في العمل.	ك	16	16	16	22	28	3.31	1.45	11	متوسطة
		٪	16.3	16.3	16.3	22.4	28.6				
18	يوطد العلاقات الإنسانية مع الأعضاء والطلاب والطالبات بالقسم؛ بما يزيد انتماءهم وتعاونهم لتقدُّم أداء القسم.	ك	26	16	16	14	26	2.98	1.56	20	متوسطة
		٪	26.5	16.3	16.3	14.3	26.5				
19	يُوَفّق في إيجاد الحلول السريعة والناجحة لما يقع من مشكلات بين الأعضاء والطلاب والطالبات؛ بما يحقق وحدة تماسك القسم.	ك	9	15	5	26	43	3.81	1.38	4	عالية
		٪	9.2	15.3	5.1	26.5	43.9				
20	يتابع بدقة اتجاهاتالطلاب والطالبات والمجتمع الذي يتعامل معه القسم، وتطور أداء الأعضاء؛	ك	11	14	9	24	40	3.69	1.41	7	عالية
		٪	11.2	14.3	9.2	24.5	40.8				

م	العبارة		درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			موافق بدرجة ضعيفة جدًّا	موافق بدرجة ضعيفة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة عالية	موافق بدرجة عالية جدًّا				
	بما يتمشّى مع هذه الاتجاهات.										
21	يُطوِّر دائمًا نُظم العمل بالقسم بصورة مبدعة؛ مما يجعلها متمشية مع التطور المستقبلي لحاجات سوق العمل.	ك	14	7	13	23	41	3.71	1.43	6	عالية
		٪	14.3	7.1	13.3	23.5	41.8				
22	لا يتردّد في نقل مهارات وخبرات عمله إلى الأعضاء؛ بما يحقق رفع مستوى أدائهم.	ك	12	14	5	22	45	3.76	1.46	5	عالية
		٪	12.2	14.3	5.1	22.4	45.9				
23	يحفز الأعضاء على إعداد البحوث الإجرائية، والدراسات التربوية.	ك	24	16	22	12	24	2.96	1.50	23	عالية
		٪	24.5	16.3	22.4	12.2	24.5				
24	لا يبخل في بذل النصيحة لمن يطلبها من الأعضاء والطلاب والطالبات في مجال حلّمشكلاتهم.	ك	16	13	5	31	33	3.53	1.48	8	عالية
		٪	16.3	13.3	5.1	31.6	33.7				
25	يسعى إلى كسب المهارات الفنية المتميزة في مجال عمله، وتطويره؛ لرفع مستوى الأداء.	ك	16	19	5	25	33	3.41	1.51	10	عالية
		٪	16.3	19.4	5.1	25.5	33.7				
26	يتحمّل المسؤولية ولا يتهرّب منها أيًّا كانت المخاطر التي يمكن أن يواجهها.	ك	7	13	10	30	38	3.81	1.28	3	عالية
		٪	7.1	13.3	10.2	30.6	38.8				
27	يواجه الأزمات التي يمكن أن يتعرض لها القسم بأعصاب هادئة، وذهن متماسك.	ك	16	15	12	20	35	3.44	1.50	9	عالية
		٪	16.3	15.3	12.2	20.4	35.7				
28	يعرف بوضوح أهداف خُطط التنمية للدولة، ويعمل على ما يسهم في تحقيقها.	ك	20	15	14	18	31	3.26	1.54	12	متوسطة
		٪	20.4	15.3	14.3	18.4	31.6				
29	يتمتع بالحسّ الاقتصادي في تشغيل ما تحت يده من إمكانات بشرية ومادية؛ بما يرفع مستوى الأداء بأقل تكلفة وجهد.	ك	28	17	22	7	24	2.82	1.53	26	متوسطة
		٪	28.6	17.3	22.4	7.1	24.5				
	المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات الاستبانة							3.64	.443	---	عالية

1. يتبيّن من الجدول السابق (3) أنَّ مستوى الكفايات المهنية لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث جاء المتوسط العام لعبارات الاستبانة (3.64)،بانحراف معياري بلغ (.443)، وتراوحت الانحرافات المعيارية لعبارات الاستبانة بين (1.13ـ 1.62) وهي قيم مرتفعة؛ مما يوضح تبايُن آراء أفراد العينة

حول تلك العبارات، بينما بلغ الانحراف المعياري للعبارة (9) (.983)؛ وهي قيمة منخفضة؛ مما يوضح تجانُس آراء أفراد العينة حول تلك العبارة.

2. وقد تُعزَى هذه النتيجة إلى حرص رؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد على اتّباع مناهج الإدارة الجامعية الحديثة، والالتزام بقواعد الإدارة الجامعية، ولوائحها، وحرصهم على تنمية كفاياتهم المهنية وكفايات عضوات هيئة التدريس؛ من أجل تحسين مخرجات العملية التعليمية وإنجاحها. كما قد يعزى ذلك أيضًا إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يُفضّلون ويأملون أن يتّسم رئيس القسم بالكفاءات المهنية التي يتميز بها عن غيره، وهم بذلك يضعونه موضع تقدير واهتمام، ويرسمون له صورة شخصية في أذهانهم ويتفقون على أن يروه عليها.

3. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة منصوري وقريشي (2016) التي توصلت إلى أن مستوى الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة بسكرة جاء مرتفعًا، كما تتفق أيضًا مع نتائج كلٍّ من دراسة المطيري (2017) ودراسة قناديلي (2002) اللتين توصلتا إلى أنَّ دور رؤساء الأقسام الأكاديمية في مواجهة التحديات المستقبلية جاء بدرجة عالية.

4. كما يتبيّن أيضًا من الجدول السابق (3) أنَّ ترتيب عبارات الاستبانة من حيث أعلى وأقل العبارات من خلال المتوسط الحسابي والانحراف المعياري جاء كالتالي:

5. جاءت العبارة (9) (يحرص رئيس القسم على صيانة العُهَد والتجهيزات المسؤول عنها القسم) في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (4.11)، وانحراف معياري بلغ (.983)، وقد يعزى ذلك إلى شعور رؤساء الأقسام بوجود نوع من الرقابة والمساءلة على أدائهم من قِبل السلطات العليا؛ مما يؤدي إلى التزامهم بصيانة العُهَد والتجهيزات المختلفة بالقسم. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة غربي (2013) التي توصلت إلى أن أبرز الخصائص الشخصية لرؤساء الأقسام تمثلت في تحمُّل المسؤولية الإدارية؛ كما يتفق مع نتائج الصاوي (2005) التي توصلت إلى أنه يجب أن يتوافر في أداء رئيس القسم الأكاديمي الحرص على إنجاز الأعمال الإدارية المطلوبة في موعدها المحدد وبشكل مبتكر.

6. جاءت العبارة (15) (يُشجّع الأعضاء والطلاب والطالبات على تقديم آرائهم ومقترحاتهم لتطوير أداء القسم)، بمتوسط حسابي بلغ (3.96)، وانحراف معياري بلغ (1.13)، في الترتيب الثاني، وقد يعزى ذلك إلى حرص رؤساء الأقسام على اتّباع النمط الديمقراطي والتشاركي في العملية التعليمية، والذي يتم من خلاله إتاحة الفرصة لجميع عناصرها للمشاركة في تقديم الآراء والمقترحات التي تسهم في تطوير الأداء التعليمي والبحثي والخدمي للقسم؛ ومِن ثَمّ للكلية والجامعة ككل. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة الشطناوي والغامدي (2016) اللتين توصلتا إلى أنَّ النمط القيادي السائد لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية هو النمط الديمقراطي، وبدرجة ممارسة كبيرة.

7. جاءت العبارة (10) (يُوَزِّع رئيس القسم المهام على أعضاء القسم بما يتفق مع قدراتهم، وتخصصاتهم) في الترتيب التاسع والعشرين والأخير، بمتوسط حسابي بلغ (2.66)، وانحراف معياري بلغ (1.56)، وقد يعزى ذلك إلى اتباع بعض رؤساء الأقسام للطريقة العشوائية في توزيع المهام والواجبات، والتي قد تؤثر فيها العلاقات الشخصية والمحسوبية وغيرها. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Crosthwaite and Erwee, 2014) التي توصلت إلى أن رؤساء الأقسام بحاجة إلى امتلاك مجموعة من الكفاءات الإدارية

لكي يكونوا فعّالين في مؤسسات التعليم العالي، كما يتفق أيضًا مع نتائج الصاوي (2005) التي توصلت إلى أنمن أهم المعايير الأخلاقية والإنسانية التي يجب أن تتوافر في أداء رئيس القسم المساواة في المعاملة بين جميع أعضاء القسم.

8. جاءت العبارة (8) (يكتشف رئيس القسم بصورة مبكرة أيّ مشكلات تعترض سير العمل) في الترتيب الثامن والعشرين، بمتوسط حسابي بلغ (2.66)، وانحراف معياري بلغ (1.61)، وقد يعزى ذلك إلى ضعف التخطيط والتفكير الاستراتيجي لدى بعض رؤساء الأقسام، إلى جانب ضعف قدرات بعض رؤساء الأقسام ونقص الخبرات اللازمة لمنصب رئيس القسم، بالإضافة إلى نقص التدريب اللازم لتولِّي هذه المناصب. ويتفق ذلك مع دراسة (Karisa, 2015)التي أوصت بضرورة تطوير كفاءات رؤساء الأقسام ومهاراتهم بشكل مستمرّ من خلال التركيز على برامج التطوير المهني المستمرة؛ لتمكينهم من تحفيز وتعزيز النمو المهني، ويجب أن تركز كفاءات رؤساء الأقسام على مجموعة من الدورات التدريبية ومشاريع التعلم الفردية والمؤتمرات والمناقشات الجماعية وأنشطة حل المشكلات؛ حيث سيؤدي ذلك إلى تحسين الأداء الأكاديمي.

ملخص نتائج البحث:

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصّل إليها البحث الحالي في النقاط التالية:

1. أنَّ مستوى الكفايات المهنية لدى رؤساء الأقسام بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء رؤية 2030، جاء بدرجة (عالية)، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

- جاءت العبارة (9) (يحرص رئيس القسم على صيانة العُهَد والتجهيزات المسؤول عنها القسم) في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (4.11)، وانحراف معياري بلغ (.983)، تليها العبارة (15) (يشجع الأعضاء والطلاب والطالبات على تقديم آرائهم، ومقترحاتهم؛ لتطوير أداء القسم) في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي بلغ (3.96)، وانحراف معياري بلغ (1.13).
- بينما جاءت العبارة (10) (يُوَزِّع رئيس القسم المهام على أعضاء القسم بما يتفق مع قدراتهم، وتخصصاتهم) في الترتيب التاسع والعشرين والأخير، بمتوسط حسابي بلغ (2.66)، وانحراف معياري بلغ (1.56). تليها العبارة (8) (يكتشف رئيس القسم بصورة مبكرة أيّ مشكلات تعترض سير العمل) في الترتيب الثامن والعشرين، بمتوسط حسابي بلغ (2.66)، وانحراف معياري بلغ (1.61).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي مجموعة من التوصيات، يمكن إيجازها فيما يلي:

1. العمل على توفير الموارد المالية والدعم لرؤساء الأقسام؛ للقيام بالأنشطة اللازمة لتنمية كفاياتهم العلمية والمهنية، عن طريق زيادة الحكومة للمخصصات المالية اللازمة للقيام بهذا الأنشطة وهذه المهام؛ للوصول بالعملية التعليمية الجامعية إلى المستويات التي ترنو إليها رؤية المملكة 2030م.
2. أهمية اختيار رؤساء الأقسام على أساس الكفاءة والخبرة الأكاديمية والإدارية.
3. ضرورة التنسيق مع المختصّين لإقامة الدورات التدريبية وورش العمل؛ بهدف تنمية رؤساء الأقسام في المجالات التي يحتاجون إلى تنمية مهنية فيها.

4. تدريب رؤساء الأقسام على مهارات حلّ المشكلات، والمهارات المطلوبة للإدارات الحديثة.
5. ضرورة تزويد رؤساء الأقسام بدليل يحتوي على قائمة الكفاءات (الشخصية – الإعداد للمحاضرة وتنفيذها – العلاقات الإنسانية – الأنشطة والتقويم – التمكن العلمي والمهني – أساليب التعزيز والحفز).
6. ضرورة تبصير رؤساء الأقسام بالكفاءات المهنية التي يُفضّلها أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ حتى يتمكّنوا من إجادة تلك الكفاءات المهنية، وقد يكون ذلك عن طريق عقد دورات تدريبية سنوية وبصفة دورية لمعلمي الجامعة في مجال الكفايات المهنية، مع بداية كل عام ولمدة ثلاثة أسابيع، يُقدِّمها قسم العلوم التربوية بكلية التربية بدعم من كليتَي العلوم والتربية.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية

- أبو الرب، عماد؛ قدادة، عيسى يوسف. (2008). "تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي"، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي، اليمن، مج1، ع1، ص ص1 ـ 33.
- أحمد، أحمد إبراهيم. (1419). "الإشراف المدرسي والعيادي". القاهرة ، دار الفكر العربي، ص55.
- أحمد، شاكر محمد فتحي. (2009). "الارتقاء بالهيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي: صيغ التنمية المهنية نموذجًا". ورقة بحث مُقدَّمة إلى المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، بعنوان: المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي، المنعقد بتاريخ 6 ـ 10 ديسمبر2009، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت.
- التويجري، أريج محمد. (2013). "تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض.
- الثبيتي، خالد بن عواض بن عبد الله. (2014). "تقييم المهارات الإدارية لرؤساء الأقسام العلمية بالجامعات السعودية". مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – العلوم الإنسانية والاجتماعية، المملكة العربية السعودية، (33)، ص ص13_95.
- الحربي، غازي. (2016). "التعليم بوابة التحول: رؤية المملكة 2030". مجلة المعرفة، المملكة العربية السعودية، ع247، ص 28.
- حنفي، عبد الغفار. (2006). "أساسيات إدارة منظمات الأعمال". الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية- مصر.
- دهام، رقية. (2016). "تنمية الكفاءات وأثرها على الميزة التنافسية في المؤسسات الجزائرية: دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية لاستغلال الفوسفات". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي التبسي- تبسة، الجزائر.
- الرشيدي، فهد معتق حمود. (2004). "الكفايات المهنية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الكويت". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة اليرموك، الأردن.

- زروالي، وسيلة. (2016). "تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم البواقي من وجهة نظر طلابهم". مجلة دراسات، الجزائر، ع45، ص ص280ـ298.
- الزهراني، نورا عوضة. (2017). "دور معلمي اللغة الإنجليزية في تحقيق رؤية المملكة 2030: دراسة استقصائية". مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث- فلسطين، مج1، ع1، ص ص111ـ126.
- السليم، غالية بنت حمد. (1434هـ). "تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعات الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في ضوء معايير الجودة الشاملة". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع28، ص ص1ـ 88.
- الشخشير، حلا محمود تيسير. (2010). "مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرهم". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الصالحي، سالم مفتاح. (2016). "التخصص المهني كأحد عناصر الكفاءة المهنية للمراجع الخارجي". مجلة الساتل، جامعة مصراتة- ليبيا، مج10، ع15، ص ص9ـ24.
- الصاوي، محمد وجيه. (2005). "نحو معايير لأداء رئيس القسم الأكاديمي من وجهة نظر أساتذة الجامعة". ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث عشر "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية"، المنعقد بجامعة القاهرة فرع بني سويف، في الفترة من 24ـ 25 يناير، القاهرة، دار الفكر العربي، ج1، ص ص219ـ 227.
- عبد السادة، غسان محمد. (2014). "الشخصية القيادية للأستاذ الجامعي وعلاقتها بمستوى كفاءته المهنية من وجهة نظر طلبته". مجلة علوم التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية- جامعة بابل- العراق، مج7، ع2، ص ص212ـ229.
- العمري، بسام. (1999). "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية". مجلة دراسات في العلوم التربوية، مج25، ع2، عمان- الأردن، ص256.
- عيسى، جابر محمد عبد الله؛ عماشة، سناء حسن حسين. (2012). "تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصريًا طبقًا للمعايير العالمية في كُلٍّ من مصر والسعودية: دراسة مقارنة"، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، مصر، ع75، ص ص353ـ444.
- غالب، ردمان محمد سعيد؛ عالم، توفيق علي. (2008). "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي". المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع1، ص ص160ـ 188.
- الغامدي، عمير بن سفر عمير. (2012). "التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية، في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي؛ لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE): تصور مقترح". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- غربي، رجي الشمري. (2013). "مهارات الإدارة الجامعية لدى رؤساء الأقسام العلمية في بعض الجامعات السعودية الناشئة". مجلة رسالة الخليج العربي، ع127، ص ص221ـ260.

- الفوزان، الجوهرة بنت سليمان. (2017). "إطار لتفعيل الحوكمة في الجامعات لتحقيق رؤية 2030". بحث مُقدَّم إلى "مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية2030"، المنعقد بتاريخ 11-12 يناير 2017، بجامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- قناديلي، جواهر بنت أحمد صديق. (1994). "دور رؤساء الأقسام في جامعتَي أم القرى والملك عبد العزيز". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- قنديل ، يسن عبد الرحمن. (1414). التدريس وإعداد المعلم، الرياض، دار النشر الدولي، ص88.
- محمد، أشرف السعيد أحمد. (2009). "أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية لتطبيق مدخل إدارة المعرفة بالجامعات المصرية". بحث مُقدَّم إلى "المؤتمر الدولي السابع (التعليم في مطلع الألفية الثالثة – الجودة – الإتاحة – التعلم مدى الحياة)"، المنعقد في يوليو 2009، بمعهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- مغربي، عمر بن عبد الله. (1430هـ). "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- مغربي، عمر بن عبد الله. (1430هـ). "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- منصوري، كمال؛ قريشي، محمد. (2016). "تقييم الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلابهم وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي: دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة بسكرة". مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، ع6، ص ص345_372.
- منصوري، كمال؛ قريشي، محمد. (2016). "تقييم الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلابهم وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي: دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة بسكرة". مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، ع6، الجزائر.
- النجار، عبد الله عمر؛ الحليبي، عبد اللطيف بن حمد. (1999). اتخاذ القرارات الإدارية والأكاديمية لدى رؤساء الأقسام بالكليات والجامعات السعودية". المجلة العربية للتربية، مج19، ع2، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ص32.
- وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية: رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.
- اليوسفي، علي عباس علي. (2012). "الكفاءة المهنية المفضلة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طالباته". مجلة مركز دراسات الكوفة، العراق، مج7 ، ع26، ص ص304_347.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Coates, Chad Orlando. (2012). Private higher education in Jamaica: expanding access in pursuit of vision 2030. Doctor of Philosophy. Bowling Green State University. USA.
- 2-Crosthwaite, C., Erwee, R. (2014). Managerial Leadership Competencies of Heads of Department in Higher Education Institutions in Kerala, India.Proceedings of the Fourth International conference on Engaged Management Scholarship, Tulsa October 10- 14.
- 3-Croucamp, A. (2013). Developing a competency model for head of departments at tertiary education institutions in south Africa. M.A. thesis, Faculty of humanities, University of Cape Town.
- 4-Damien Brochier(2010). Comment définir les competences.
- 5-Daniels, Kezia A. (2015). Faculty's perceptions of their roles and responsibilities in academic advisement. Doctor of Education. Oral Roberts University. USA.
- 6-Ghani, M. F. A.; Shahadan, T. N. T. &Liew, M. S. (2013). Teaching competency among academic staff of Malaysian private universities: an exploratory study. Global Business and Economics Research Journal. 2(4), 34-44.
- 7-Gmelch, W. H. and Burns, J.S.. (1998) The Cost of Academic Leadership: Department Chair Stress, Higher education, V 32 n 2 P3.
- 8-Horton, Ruth. (2014). University faculty and student conceptualizations of multicultural and international teaching competency. Doctor of Philosophy. Alliant International University. USA.
- 9-Ilie, Sonia & Rose, Pauline. (2016). Is equal access to higher education in South Asia and sub-Saharan African achievable by 2030?, High Educ, 72, 435-455..
- 10-Jennerich, E.J. (1981). COMPELENCIES FOR ACADEMIC CHAIRPERSONS: MYTHS AND REALITIES. LIBERAL EDUCATION, NO.67.PP.46-70.
- 11-Karisa, J. K. (2015). Impact of managerial competencies of heads of departments on students' academic performance in secondary schools in Magarini sub county, Kilificounty, Kenya. M.A. thesis, university of Nairobi.
- 12-Liakopoulou, M. (2011). Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. European Journal of Education Research, Development and Policy, 46(4), 474–488.
- 13-lshuwaikhat, H. M.; Adenle, Y. A. &Saghir, B. (2016). Sustainability Assessment of Higher Education Institutions in Saudi Arabia. Sustainability, 8(8), 750.
- 14-Luc Boyer, Noël Equilbey, Organisation :théories et applications, editions d'organisation, Paris, 2003, p246.
- 15-LyaKremer;Hayon, Tamar E. Avi-Itzhak (2008). Roles of academic department chairpersons at the university level, Higher Education, Volume 15, Issue 1–2, pp 105–112.
- 16-Pavan, A. (2017). The Custodian of the Two Holy Mosques' Overseas Scholarship Program: Targeting Quality and Employment. World Journal of Education, 7(4), 32-39.
- 17-Potgieter, I., et al. (2011). Management competencies for thedevelopment of heads of department in thehigher education context: a literature overview. South African Journal of Labor Relations, 35(1).
- 18-Sedorf, R.G., (2006) The Transition of the University Department Chair: What Must Be Left Behind ? Educational leadership, V4 Ni P22 – 38.
- 2019-Ulrichsen, K. C. (2016). The Politics of Economic Reform in Arab Gulf States. Rice University. USA.
- 20-Wolverton , M . ;Ackerman , R. and Holt , S . (2005) Preparing For Leadership : What Academic Department Chairs Need to Know . Journal of Higher Education Policy and Management , v 27 n 2 p 227 – 238 Jul

1.

professional Proficiency for Heads of Departments at the faculty of Education at King Khalid University in light of Vision 2030

Preparation

Dr.Norah Yahya Jaber ALfaifi

Assistant Professor of Educational Management and Planning, Department of Educational Supervision and Administration

Faculty of Education - King Khalid University

Abstract: The research aimed at highlight the professional proficiency for the heads of departments of the Faculty of Education at King Khalid University according to the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030, and to identify their level of professional proficiency. The study sample includes the heads of the scientific departments of the Faculty of Education, King Khalid University in Saudi Arabia: the study sample include (98) Heads of Departments for the academic year 1438 / 1439AD, in addition; the research used the descriptive analytical approach, and relied on the questionnaire as a tool to achieve its objectives. The research has reached many results, the most important of which: The level of the heads of departments' professional proficiency, in the light of Kingdom's Vision 2030 has a high degree from the study sample perspective, the research has recommended many of recommendations: the need to maintain variety and different indicators to measure the heads of departments professional proficiency periodically to achieve satisfactory levels in the educational process.

Keywords: Proficiency - Heads of Departments - Faculty of Education - King Khalid University - Vision 2030.

تعليم اللغة العربية اعتمادًا على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030
المتطلبات وآليات التنفيذ

د.عبد العزيز بن محمّد بن مانع الشمري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة حائل

تاريخ قبول البحث 22– 12 – 2018م

المستخلص: يهدف هذا البحث إلى الكشف عن متطلبات تعليم اللغة العربية اعتمادًا على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وآليات تنفيذ تلك المتطلبات، ولتحقيق هدف البحث والإجابة عن أسئلته تناول الباحث الكفايات التواصلية وصفًا وتحليلاً، وبيّن مفهومها، وفروعها، ونماذجها، ووضّح متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية المرتبطة بأهداف تعليمها، ومحتواها، ونشاطاتها، وطرق تدريسها، وتقويمها، وكشف عن آليات تنفيذ تلك المتطلبات، ومنها تحديد الكفايات التواصلية التي يحتاجها الطلاب في مراحل التعليم العام بما يتناسب وخصائص نموهم، واستهداف تنمية جميع الكفايات التواصلية في كل صف دراسي، وفي كل مرحلة، وتحديد الكفايات المتفرعة عن الكفايات التواصلية الرئيسة، والاتجاه بها بتوازن وتتابع نحو تحقيق الكفاءة التواصلية المطلوبة في نهاية مراحل التعليم العام، واعتماد مخططي مناهج تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام على النصوص الطويلة والقصيرة مكتملة المعنى، وانتهى البحث إلى عدد من التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، الكفايات التواصلية، رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

أولاً: المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المصطفى الأمين، وبعد:

فتعليم اللغة العربية وتعلمها من المطالب الدينية؛ إذ بها تُفهم النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية فهمًا سليمًا، ولهذه الغاية اهتمت المملكة العربية السعودية بتحقيق أفضل النتائج من تعليم اللغة العربية وتعلمها، يتضح هذا الاهتمام بما ورد في وثيقة سياسة التعليم في المملكة (1416هـ) من أن "الأصل هو أن اللغة العربية لغة التعليم في كافة مواده وجميع مراحله إلا ما اقتضت الضرورة تعليمه بلغة أخرى"(ص9)، وبما بُذل من برامج ومشروعات تطويرية من قبل وزارة التعليم بمختلف مسمياتها منذ إنشائها بمسمى مديرية المعارف عام 1344هـ حتى وزارة التعليم حاليًّا.

واستمرارًا لاهتمام المملكة العربية السعودية باللغة العربية تعليمًا وتعلمًا فقد أكدت رؤية المملكة 2030على العناية باللغة العربية اعتزازًا بالهوية الوطنية وتعزيزًا لها ضمن محور مجتمع حيوي قيمه راسخة، كما أن العناية باللغة العربية تمثل هدفًا تفصيليًّا من الأهداف الإستراتيجية لرؤية المملكة 2030 الواردة في النشرة التفصيلية للأهداف الإستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية (2016م، ص13).

ولتحقيق أهداف الرؤية أُطلقت عدد من البرامج التنفيذية لها؛ لتحقيق الأهداف الإستراتيجية للرؤية، ومن تلك البرامج برنامج التحول الوطني 2020 (2016م، ص7)، وتضمنت وثيقته مبادرات لمختلف الوزارات في المملكة العربية السعودية ستتحملها الميزانية العامة للدولة للسنوات المالية من 1437 -1438هـ إلى 1441 – 1442هـ، منها مبادرة مركز تطوير تعليم اللغة العربية ضمن مبادرات وزارة التعليم (2016م، ص105).

ويساعد المنهج القائم على الكفايات في مواكبة التطور، ويجعل من التعلم هدفًا للعملية التعليمية، والمتعلم محورًا لها (الزغيبي، 1439هـ)، وكشفت وزارة التعليم (جريدة عكاظ، 1439هـ) عن مشروع المنهج المعتمد على الكفايات، مما سيتطلب تغييرًا في طرق التدريس، وذلك ضمن مشاريع الوزارة ومبادراتها لتحيق أهداف رؤية المملكة 2030.

ويرى العيسى (1439هـ، ص10) أن مبادرة التعليم المعتمد على الكفايات تأتي تنفيذًا لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، وتستهدف تطوير فلسفة التعليم والتعلم بتغيير دور المعلم والطالب من الإلقاء والتلقي إلى التوجيه والمشاركة؛ بحيث لا يقتصر التركيز على المهارات المعرفية فقط، بل يشمل أيضًا المهارات غير المعرفية، كما يرى أن التعليم المعتمد على الكفايات يتميز بمراعاته مستويات الطلاب المختلفة، ويساعد في تهيئتهم لسوق العمل، ودعّم الوزير مقاله بأمثلة من مقرر اللغة العربية مما يشير إلى وضوح التعليم المعتمد على الكفايات في مقررات اللغة العربية.

وإن كان تعليم اللغة العربية اعتمادًا على الكفايات مهمًّا، فإن تعليمها اعتمادًا على الكفايات التواصلية أكثر إلحاحًا؛ حيث يرى عمّار (1436هـ، ص147) أن نمو الكفايات التواصلية يمكّن مستعمل اللغة من التواصل الفاعل مع أفراد المجتمع، والفهم والإفهام، والأداء اللغوي السليم وفق القواعد اللغوية والاجتماعية، كما يرى صالح (Saleh, 2013, p101) بأن الكفايات التواصلية تعد أداة فاعلة للتمكن من اللغة، ويؤكد الإبراهيم (2017م، ص162) بأن الكفايات التواصلية تلعب دورًا مهمًّا في الأداء المهني الناجح.

ومن ثم فضَعْفُ الطلاب في الكفايات التواصلية في مراحل التعليم العام يمثل عقبة تحول دون الأداء اللغوي السليم الذي يمكنهم من التواصل الفاعل مع الآخرين الذي يُعدُّ من أهم مهارات القرن الحادي والعشرين (بيرز، 1435هـ، ص43)، والوصول بالطلاب إلى الأداء اللغوي السليم بنمو كفاياتهم التواصلية يساعدهم في تطوير أنفسهم، ونمو مهارات التعلم الذاتي

لديهم؛ مما يؤثر إيجابًا في تهيئتهم لسوق العمل، وهو الهدف الإستراتيجي السادس من أهداف رؤية المملكة 2030 الوارد في وثيقة برنامج التحول الوطني (2016م)، والمطلوب من وزارة التعليم تحقيقه بتقديم مبادرات وبرامج مناسبة ونصه: "تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل" (ص63).

وقد أشارت عدد من الدراسات إلى ضعف الطلاب في الكفايات التواصلية مثل دراسة الدوسري (1435هـ) التي أسفرت عن فاعلية برنامج تعليمي مقترح في مهارات الاتصال اللغوي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الكفاءة الاتصالية، ودراسة الإبراهيم (2017م) التي أشارت إلى عدم وضوح مستوى المهارات التواصلية لدى الطلاب المتقدمين للقبول في كلية التربية، ودراسة الشمري (1439هـ) التي كشفت عن فاعلية برنامج قائم على النظرية التوسعية ومعطيات علم اللغة النصي في تنمية الكفايات التواصلية لدى طلاب المستوى الرابع الثانوي، مما يستدعي الاهتمام بالكفايات التواصلية، والاعتماد عليها في مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة تحقيقًا لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأهدافها الإستراتيجية الرئيسة والفرعية، والإسهام في مبادرات وزارة التعليم وبرامجها المحققة للرؤية، لتطوير تعليم اللغة العربية.

ثانيًا: مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في الضعف الظاهر على الطلاب في الكفايات التواصلية الممكنة من الأداء اللغوي السليم في مراحل التعليم المختلفة، إذ خلص عدد من الدراسات السابقة الواردة في مقدمة البحث إلى وجود ضعف في مهارات اللغة العربية، كما أوصت بعض الدراسات والأبحاث بالاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة مثل دراسة كانل وسوين (Canale., & Swain. 1980)، ودراسة كانل (Canale, 1983)، ودراسة سيلس مورسيا ودورناي وثيورل (Celce-Murcia., Dörnyei., & Thurrell. 1995)، ودراسة سيلس مورسيا (Celce-Murcia; 2007)، ودراسة كلينرت وآخرون (Kleinert., Holman., McSheehan., Kearns, 2010)، ودراسة عبدالحميد (2011م)، ودراسة صالح (Saleh, 2013)، ودراسة أغباتون (Agbatogun, 2014)، كما أن الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية يتوقع أن يعالج الضعف الحاصل في مهارات اللغة العربية، وهو ما أكدت عليه دراسة عشير (2007م)، ودراسة عليك (2014م)، ودراسة الدوسري (1435هـ)، ودراسة الشمري (1439هـ)، وقد يساهم الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية في تحقيق الهدف الرابع والخامس والسادس من أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 الإستراتيجية الواردة في وثيقة برنامج التحول الوطني المطلوب من وزارة التعليم تحقيقها، وفي ضوء ما سبق فيمكن التصدي لمشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تعليم اللغة العربية اعتمادًا على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

ثالثًا: أسئلة البحث:

يتفرع عن سؤال البحث الرئيس الأسئلة التالية:

1- ما المقصود بالكفايات التواصلية؟ وما نماذجها؟ وما أقسامها الرئيسة؟

2- ما متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

3- ما آليات تنفيذ متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

رابعًا: أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

1- تعرّف المقصود بالكفايات التواصلية، ونماذجها، وأقسامها الرئيسة.

2- تحديد متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

3- الكشف عن آليات تنفيذ متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

خامسًا: أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته مما يلي:

1- قد يفيد البحث الحالي القائمين على تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية في الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة 2030.

2- قد يفيد البحث الحالي المشرفين التربويين على تعليم اللغة العربية، ومعلمي اللغة العربية بما تضمنه من آليات تنفيذ متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية في المساهمة بتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

3- توجيه اهتمام الباحثين في مجال طرق تدريس اللغة العربية نحو الكفايات التواصلية التي يتطلبها الأداء اللغوي السليم.

4- يسد البحث الحالي النقص في البحوث المتعلقة بالكفايات التواصلية في مجال تعليم اللغة العربية، ويفتح المجال أمام بحوث ودراسات نوعية، وكمية وصفية وتجريبية لتناول موضوع الكفايات التواصلية بتعمق أكبر.

سادسًا: حدود البحث:

انحصرت حدود البحث فيما يلي:

1- الحدود المكانية: تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية.

2- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على كيفية تعليم اللغة العربية اعتمادًا على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

سابعًا منهج البحث:

أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي؛ لتوضيح المقصود بالكفايات التواصلية، ونماذجها، وأقسامها الرئيسة، وتحديد متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وآليات تنفيذ متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

ثامنًا: مصطلحات البحث:

فيما يلي توضيح لمصطلحات البحث:

الكفايات التواصليةCommunicative Competences:

كفى: "كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، واستكفيته أمرًا فكفانيه. وكفاك هذا، أي حسبُك (الفراهيدي، 1424هـ، ج4، ص41)، وذكر ابن منظور (1423هـ، ج7، ص701) في مادة كفى أنه "في البخاري عن ابن مسعود قال: قال عليه الصلاة والسلام: من قرأ بالآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه، أي أغنتاه عن قيام الليل، وقيل إنهما أقل ما يجزئ من القراءة في قيام الليل"، وكفاه الشيء كفاية: "استغنى به عن غيره فهو كافٍ، وكفى فلان الأمر قام فيه مقامه، واكتفى بالشيء استغنى فيه وقنع"(مجمع اللغة العربية، 1425هـ، ص793).

وذكر الشريفي (1421هـ، ص40) أن الكفاية التواصلية (Communicative Competences) تعني "القدرة على استعمال شكل من أشكال اللغة يتلاءم مع متطلبات المواقف الاجتماعية".

ويرى هايمز (Hymes, 1972, p277) أن الكفاية التواصلية تتطلب قدرات تمكن مستعمل اللغة من مراعاة الموقف اللغوي كاملاً، بحيث يعرف من يُخاطِب، وماذا يتحدث، وبأي طريقة، ومتى، وأين.

وتعرّف الكفايات التواصلية إجرائيًّا: بأنها قدرات لغوية قابلة للنمو بهدف الاستعمال السليم اللغة في مختلف المواقف الاجتماعية بغرض التواصل الفاعل بين الأفراد، وتتضمن الكفايات التواصلية كفايات رئيسة نحوية، ولغوية اجتماعية، وفعلية، وتداولية، وإستراتيجية، وكفايات تختص بالخطاب المكتوب والمنطوق، وكفايات متفرعة عنها، وللاعتماد عليها في تعليم اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 متطلبات، وآليات تنفيذ.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

تُعرّف بأنها المستقبل الذي ينطلق من مكامن قوة المملكة العربية السعودية، لأداء دورها الريادي كعمق وسند للأمة العربية والإسلامية، وتعزيز قوتها الاستثمارية بتنويع الاقتصاد وتحقيق استدامته، وأن تكون المملكة محورًا لربط القارات الثلاث، وتعتمد الرؤية على ثلاثة محاور متكاملة متسقة هي المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزهر، والوطن الطموح، ولكل محور عدد من الالتزامات والأهداف التي تمثل نموذجًا يجري العمل على تحقيقه بإطلاق عدد من البرامج التنفيذية. (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016م، ص13).

وتعرّف إجرائيًّا: بأنها الإطار المرجعي لتحديد متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية، وآليات تنفيذ تلك المتطلبات، بما تضمنه ذلك الإطار المرجعي من أهداف إستراتيجية، ومبادرات تخص التعليم في المملكة العربية السعودية عمومًا، وتعليم اللغة العربية خصوصًا.

تاسعًا: الدراسة النظرية والتحليلية:

فيما يلي تناول للكفايات التواصلية – مفهومها، وأهميتها، ونماذجها – وصفًا وتحليلاً، والكشف عن متطلبات الاعتماد عليها في تعليم اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة 2030، وآليات تنفيذ تلك المتطلبات.

الكفايات التواصلية:

ظهر مصطلح الكفاية التواصلية على يد اللغوي ديل هايمز بعد انتقاده لكفاية تشومسكي، حيث يرى بأنها قاصرة لم تأخذ بالاعتبار القواعد الاجتماعية لاستعمال اللغة، كما يرى أهمية القواعد اللغوية الاجتماعية التي تحكم الكلام، وتتجاوز القواعد النحوية في كفاية تشومسكي(Hymes, 1971, p55)، وتتطلب الكفاية التواصلية مراعاة الموقف اللغوي كاملاً بمعرفة مع من نستعمل اللغة، وماذا نتحدث، وبأي طريقة، ومتى، وأين(Hymes, 1972, p277).

وتناول العديد من الباحثين الكفاية التواصلية درسًا وتحليلاً، ومن أولئك الباحثين كانل الذي أورد تفريعات للكفاية التواصلية في بحثين في العامين (1980 – 1983م)، حيث رأى بأن الكفاية التواصلية عبارة عن أربع كفايات هي: الكفاية النحوية، والكفاية اللغوية الاجتماعية، وكفاية الخطاب، والكفاية الإستراتيجية، ليأتي من بعده باخمان (Bachman, 1990) متناولاً الكفايات التواصلية توضيحًا، وبالأخص الكفاية الإستراتيجية، وممن درس الكفايات التواصلية سيلس مورسيا في عدد من الأبحاث (1995 – 2007م) مقدمًا فيها الكفايات المكونة لكل كفاية من الكفايات الأربع، ومضيفًا كفايات أخرى لم يوردها كانل.

ويُلاحظ تكرار ورود الكفايات التواصلية الأربع (الكفاية النحوية أو اللغوية، والكفاية اللغوية الاجتماعية، وكفاية الخطاب، والكفاية الإستراتيجية) في عدد من الأبحاث التي درستها، وأضاف بعض الباحثين عليها كفايات أخرى مثل ما فعل سيلس مورسيا (Celce-Murcia., Dörnyei., &Thurrell. 1995)؛ (Celce-Murcia, 2007)، وصنفها بعضهم وأضاف إليها كما فعل باخمان (Bachman, 1990, p87) إلا أن تلك الإضافات أو التصنيفات تتشابه وتتقاطع مع الكفايات التي انتهى إليها كانل (Canale, 1983)، حيث يرى سيلس مورسيا (Celce-Murcia;2007, p41) وكذا براون (1414هـ، ص337) أن النموذج الذي قدمه كانل وسوين (Canale., & Swain.1980)، وكانل (Canale,1983) هو المصدر الرئيس لكل المناقشات والإضافات التي أتت بعد ذلك في موضوع الكفاية التواصلية، ولهذا تناول البحث الحالي تلك الكفايات الأربع دون غيرها من الإضافات لذلك السبب، ولأن بعض ما أضيف متداخل مع الكفايات التواصلية الأربع، ويصعب فصله عنها، أو حدّه دون تقاطع معها.

مفهومها الكفايات التواصلية:

أولاً: الكفاية النحوية GrammaticalCompetence:

تتضمن هذه الكفاية قواعد اللغة المرتبطة بالمفردات، والقواعد المرتبطة بضبط المفردات، والقواعد المرتبطة بالجملة، والقواعد المرتبطة بالدلالات اللغوية، التي تمكّن من الفهم السليم للألفاظ، والتعبير عنها بدقة. (Canale., & Swain. 1980, p29- 30)؛ (Canale, 1983, p7)

وهذه الكفاية كما يرى باخمان (Bachman, 1990, p87) تتألف من عدد من الكفايات مثل معرفة المفردات، وتصريفاتها، وكيفية بناء الجملة تركيبًا وترتيبًا، واستخدام القواعد الصوتية والكتابية.

إذن فتتضمن الكفاية النحوية كفايات منظّمة للمفردات تُعنى بإخراج أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة عند النطق، ورسمها بشكل سليم عند الكتابة، وفك رموزها قراءةً واستماعًا، واستخدام المفردة المعبرة عن المعنى والغرض، وكفايات منظمة للجملة تُعنى بتركيب الكلمات لتشكل جملة معبّرة سليمة لغويًّا نطقًا وكتابةً، ومعرفة دلالتها قراءةً واستماعًا، وبهذا يتضح أن تسميتها بالكفاية اللغوية كما ذهب إلى ذلك بعض الباحثين سليمة، كما أن تسميتها بالكفاية النحوية لا يعني قصرها على التراكيب وقواعد

الإعراب، فالمتمكن منها قادر على الإنتاج السليم للمفردة كتابةً بسلامة رسم حروفها من الأخطاء، ونطقًا بإخراج أصوات حروفها من مخارجها الصحيحة، واستخدامها في موضعها المعبر عن المعنى، واستقبالها بفك رموزها قراءة واستماعًا، كما أن المتمكن منها قادرٌ على تركيب جملة من عدد من الكلمات تركيبًا سليمًا من الأخطاء، ومراعيًا المعاني المعبرة عن المراد في حالة التحدث والكتابة، كما أنه قادرٌ على فهم المقصود عند الاستماع والقراءة، ومتلافيًا الأخطاء اللغوية.

ثانيًا: الكفاية اللغوية الاجتماعية SociolinguisticCompetence:

ذكر كانل وسوين (Canale., & Swain. 1980, p30) بأن هذه الكفاية تتضمن القواعد الاجتماعية والثقافية لاستخدام اللغة، وذكر كانل في بحثه اللاحق (Canale, 1983, p7-9) بأنها تتناول الموقف الذي يُنتج فيه الكلام ويُفهم بما يناسب السياق الذي يرد فيه، وبما يتوافق مع موقف المشاركين فيه، وطبيعة علاقتهم، وتتضمن الكفاية اللغوية الاجتماعية ملاءمة الألفاظ للمعنى ولغرض التواصل، وهي كفاية حاسمة في تفسير الألفاظ.

ويرى باخمان (Bachman, 1990, p94) أن هذه الكفاية تمكن الفرد من أداء الوظائف اللغوية بما يناسب السياق والموقف اللغوي، ذلك أن كيفية تنفيذ الوظائف اللغوية يختلف من موقف تستخدم فيه اللغة إلى آخر، ومن لغة إلى أخرى، والعبارات المستخدمة في مجال رياضة كرة القدم تختلف عما هو مستخدم في مجال قرصنة الحاسوب، أو في المحاضرات، أو مقابلات العمل، كما أن طبيعة العلاقة بين الأفراد ومستوى الألفة بينهم يؤثر في لغة التخاطب فيما بينهم، ومحدد لاختياراتهم للألفاظ والمعاني، كما يرى باخمان (Bachman, 1990, p98) أن الكفاية اللغوية الاجتماعية تشمل كفاية تنظيمية يتعرف بها الفرد على قواعد اللغة، وتمكنه من استخدام الكلمات الصحيحة عند إنشاء نصوص شفهية أو كتابية، وكفاية براغماتية تمكن الفرد من إنتاج النصوص واستقبالها بما يناسب القواعد اللغوية الاجتماعية.

ومما سبق يتبين أن للكفاية اللغوية الاجتماعية دورًا مهمًّا في أداء وظائف اللغة المختلفة، وإحداث التأثير المراد من منتج اللغة على المستقبل، والتواصل الفاعل بين الأفراد، وتتضمن الكفايات اللغوية الاجتماعية كفايات متعددة تُعنى بمناسبة المفردات والجمل داخل النص للسياق اللغوي الذي تحدث فيه اللغة، وبما يتلاءم مع موقف طرفي الخطاب، وطبيعة العلاقة بينهما.

ثالثًا: كفاية الخطاب DiscourseCompetence:

تبحث كفاية الخطاب في المعارف والمهارات اللازمة لفهم النصوص، ولجمع الألفاظ والمعاني لتكوين نصّ متماسك لأغراض متنوعة، ويتطلب ذلك اختيار الألفاظ المناسبة لنوع النص المراد إنتاجه والمعاني الملائمة، واستخدام أدوات الربط بدقة، وتنظيم الأفكار، وعدم تناقضها، وتتقاطع الكفاية النحوية، والكفاية اللغوية الاجتماعية مع كفاية الخطاب، ذلك أن النص يتكون من كلمات وجمل وهذه لا تُشكّل نصًّا ما لم تراعى قواعدها ليتم الفهم والإفهام، وكذلك لن تتحقق أغراض النص، وتفهم دلالاته إذا لم تراعى فيه قواعد الملاءمة الاجتماعية أو القواعد الاجتماعية الثقافية لاستخدام اللغة. (Canale, 1983, p9-10)

ويتشكل النص الذي هو محور هذه الكفاية من اثنين أو أكثر من الألفاظ أو الجمل المرتبة بحسب الغرض، والمُنَظَّمة وفقًا لقواعد التماسك اللفظي والدلالي (Bachman, 1990, p88).

ويتضح مما سبق أن كفاية الخطاب (DiscourseCompetence) كما اختار ذلك كانل (Canale., & Swain. 1980؛ Canale, 1983)، أو الكفاية النصية (TextualCompetence) كما ذهب إلى ذلك باخمان (Bachman, 1990) تُعنى بالنص إنتاجًا واستقبالاً،

وبما ينظم جمله ويحقق له الترابط الشكلي والدلالي، وبما يساعد على التواصل بين الأفراد بفاعلية في أثناء أدائهم اللغوي (القرائي، والكتابي، والاستماعي، والشفهي)، وسواء سميت بكفاية الخطاب أم بالكفاية النصية فالمقصود واحد والاختلاف عائد لاختلاف استعمال المصطلح المعبر عن النص في التقليد الأوروبي والأمريكي.

رابعًا: الكفاية الإستراتيجية StrategicCompetence:

تتضمن هذه الكفاية عددًا من إستراتيجيات التواصل التي تُستخدم للتعويض عن قصور الكفايات التواصلية الأخرى، أو معالجة ما يحصل من خلل في أثناء التواصل مع الآخرين، أو يكون سبب استخدامها لتعزيز فاعلية التواصل حيث قد يعيد منتج اللغة الصياغة ليتأكد من وصول المعلومة وتحقيق غرض التواصل، وقد يستخدم منتج اللغة إستراتيجيات تساعده في تحقيق التماسك الشكلي والدلالي للنص عند عدم تأكده من سلامة استخدام بعض أدوات الربط، وقد تساعده تلك الإستراتيجيات في علاقاته الاجتماعية عند تعامله مع الغرباء مثلاً. (Canale., & Swain. 1980, p30- 31)؛ (Canale, 1983, p10-11)

وتُعدّ الكفاية الإستراتيجية جزءًا مهمًّا عند استخدام اللغة للتواصل، وليست وسيلة لتعويض نقص القدرة اللغوية فحسب، وهي التي تربط الكفاية اللغوية بخصائص السياق الذي تحدث فيه اللغة (Bachman, 1990, p100)، ويذهب باخمان (Bachman, 1990, p106) إلى أنه قد يستفيد البعض من الكفاية الإستراتيجية في اختبارات اللغة أكثر من فائدته من مقدرته اللغوية نفسها، فبها يستخدم الفرد مختلف الإستراتيجيات التي توصله لهدفه، وبها يستخدم أقصى قدراته اللغوية المتاحة ويوظفها بشكل مناسب، حيث أكد سيلس مورسيا (Celce-Murcia, 2007, p45) على أنها تمكن الفرد من التحليل والتلخيص، وتساعده على التذكر، والاستدعاء،وكسب الوقت، والتفاعل، والتفاوض.

أهمية الكفايات التواصلية:

يمثل التواصل الفاعل بين أفراد المجتمع هدفًا من أهداف تعليم اللغة، وهو المحور الذي تركز عليه الكفاية التواصلية، فلا يمكن تحقيق التواصل الفاعل ما لم تراع القواعد اللغوية الاجتماعية إلى جانب القواعد اللغوية، وهي الإضافة من قبل ديل هايمز على الكفاية اللغوية لتشومسكي، فالكفاية التواصلية كما أشار ديل هايمز (Hymes, 1972, p277) تُعنى باستعمال اللغة في المجتمع، حيث تتطلب معرفة بأي طريقة تستعمل اللغة ومع من ومتى وأين.

كما يُعدُّ التواصل والتشارك من مفاتيح أبواب التعلم التي تتطلبها الأدوات الرقمية في العصر الحديث، ومن مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة التي يحتاجها الطلاب؛ لتتسع دائرة معارفهم، ويتمكنوا من تطبيق ما اكتسبوه، ويتشاركوا مع غيرهم، ويتطلب القرن الجديد مهارات تواصل وتشارك أكثر عمقًا واتساعًا من مهارات التحدث الصحيح، والكتابة الواضحة (ترلينج؛ وفادل، 2013م، ص54)، وترى بيرز (2014م، ص55) أن التواصل الفاعل والتشارك يتطلبان مهارات اجتماعية تمكن الطلاب من توصيل الأفكار وتبادلها، وقدرات متنوعة تُمكنهم من إنتاج رسالة واضحة مفهومة مناسبة للمتلقي، وفهم سليم لما يستقبلوه من أفكار ومعلومات.

ويتضح بالنظر إلى مهارات القرن الحادي والعشرين التي ذكرتها بيرز، وما تتطلبه من قدرات أنها تتطلب التمكن من قواعد الاستعمال اللغوي – اللغوية والنفسية والاجتماعية –، وتلك القواعد هي منبع فكرة الكفاية التواصلية التي قدمها هايمز (Hymes, 1972)، وغايتها، ومدار المناقشات حولها كما أكّد ذلك رخيت(Richeit; & Strohner, 2008, p2).

وتُعنى كل كفاية من الكفايات التواصلية الرئيسة: (الكفاية النحوية، والكفاية اللغوية الاجتماعية، وكفاية الخطاب، والكفاية الإستراتيجية) بمحور معين من القواعد اللغوية فقواعد بناء الجملة بمفرداتها، وأصواتها، وتراكيبها، ودلالاتها، وروابطها هي محور الكفاية النحوية، أما الموقف اللغوي ومراعاة أطراف الخطاب، وعلاقاتهم ببعضهم فمحور الكفاية اللغوية الاجتماعية، فيما يمثل النص وقواعده المنظمة النص محور كفاية الخطاب، وما يُستخدم في اللغة من إستراتيجيات لزيادة التأثير، وتلافي القصور فمحور الكفاية الإستراتيجية (الشمري، 1439هـ، ص66).

وتتضمن كل كفاية تواصلية كفايات فرعية سيساعد نموها لدى الطلاب، وتمكنهم منها في الإنتاج السليم للغة، وفهمها فهمًا سليمًا بما يتناسب والموقف اللغوي، وأطراف الخطاب؛ مما يمكنهم من التواصل الفاعل مع الآخرين، الذي هو من أهم ما يتطلبه الدخول إلى سوق العمل، وهو الهدف الإستراتيجي السادس والمقصد الذي تتطلع وزارة التعليم إلى تحقيقه تماشيًا مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وفقًا لما جاء في وثيقة برنامج التحول الوطني (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016م، ص63)، كما أن التشارك مع الآخرين، والتواصل بفاعلية معهم من المهارات الأساس التي تشجع الطلاب للمشاركة في الأنشطة غير الصفية وأنشطة نادي الحي، وهذا عامل مساعد في نمو نسبة الطلاب المشاركين في الأنشطة غير الصفية، والمستفيدين من خدمات نادي الحي، وهذان مؤشران من مؤشرات الأداء المطلوبة لتحقيق الهدف الإستراتيجي الخامس "تعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلبة" الذي تتطلع وزارة التعليم إلى تحقيقه ضمن برنامج التحول الوطني (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016م، ص63)، ومن ثم فإن الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية قد يكون مساعدًا في تحقيق عدد من المكاسب والأهداف التي أكدت عليها رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في وثيقتها وبرامجها ومبادراتها،وشكل (1) يوضح ذلك:

شكل (1) المكاسب المتوقعة من الاعتماد على الكفايات التواصلية

نماذج الكفاية التواصلية وأقسامها الرئيسة:

تناول العديد من الباحثين الكفاية التواصلية التي قدّمها ديل هايمز (Hymes, 1972) شرحًا وتعليقًا ونقدًا، وقدم بعضهم نماذج فريدة توضح الكفاية التواصلية إجرائيًّا بتقسيمها وتوضيح مستوى كل كفاية منها، ومحورها الذي تركز عليه، مما ساعدهم في تحديد

عدد من الكفايات المتفرعة عن كل قسم أو فرع أو كفاية رئيسة، ليتضح بهذا التقسيم والحدّ كيفية تنمية الكفاية التواصلية –بفروعها المختلفة– لدى الطلاب، وكيفية قياسها.

ومن الباحثين الذي قدموا تلك النماذج كانل في بحثين: الأول في العام (Canale., & Swain. 1980)، والثاني في العام (Canale, 1983)، ليأتي الباحثون من بعده بمحاولات إضافة وتعديل متنوعة، غير أن تلك المحاولات في الغالب لم تخرج كثيرًا عما انتهى إليه كانل، ليؤكّد ذلك ما انتهى إليه سيلس مورسيا (Celce-Murcia; 2007, p41) من أن نموذج كانل هو المصدر الرئيس لكل المناقشات والإضافات التي أتت بعد ذلك في موضوع الكفاية التواصلية، ومن الباحثين الذين ناقشوا نموذج كانل، وأضافوا له باخمان (Bachman) في نموذجه الذي قدمه في العام (1990)، وكذلك سيلس مورسيا في نموذجه الذي قدمه في بحثيه في العامين: (Celce-Murcia., Dörnyei., & Thurrell. 1995)؛ (Celce-Murcia, 2007)، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً: نموذج كانل (Canale., & Swain. 1980؛ Canale, 1983):

قدم كانل نموذجه في الكفايات التواصلية في بحثين الأول بمشاركة سوين في العام (1980) وقدم فيه من الكفايات التواصلية (Canale., & Swain. 1980, p29- 31): الكفاية النحوية وتشمل قواعد اللغة المرتبطة بالمفردات، وبضبطها، وبالجملة، وبالدلالات اللغوية، وما يُمكّن من الفهم السليم للألفاظ، والتعبير عنها بدقة، والكفاية اللغوية الاجتماعية وتشمل القواعد الثقافية والاجتماعية لاستخدام اللغة، والموقف الذي يُنتَج فيه الكلام ويُفهَم بما يناسب السياق الذي يرد فيه، والكفاية الإستراتيجية وتشمل إستراتيجيات التواصل التي تُستخدم للتعويض عن قصور الكفايات الأخرى، ولتعزيز فاعلية التواصل، وأضاف في بحثه اللاحق كفاية الخطاب (Canale, 1983, p9) وتتضمن المعارف والمهارات اللازمة لفهم النصوص، ولجمع الألفاظ والمعاني والأفكار لتكوين نص متماسك في مجالات متنوعة.

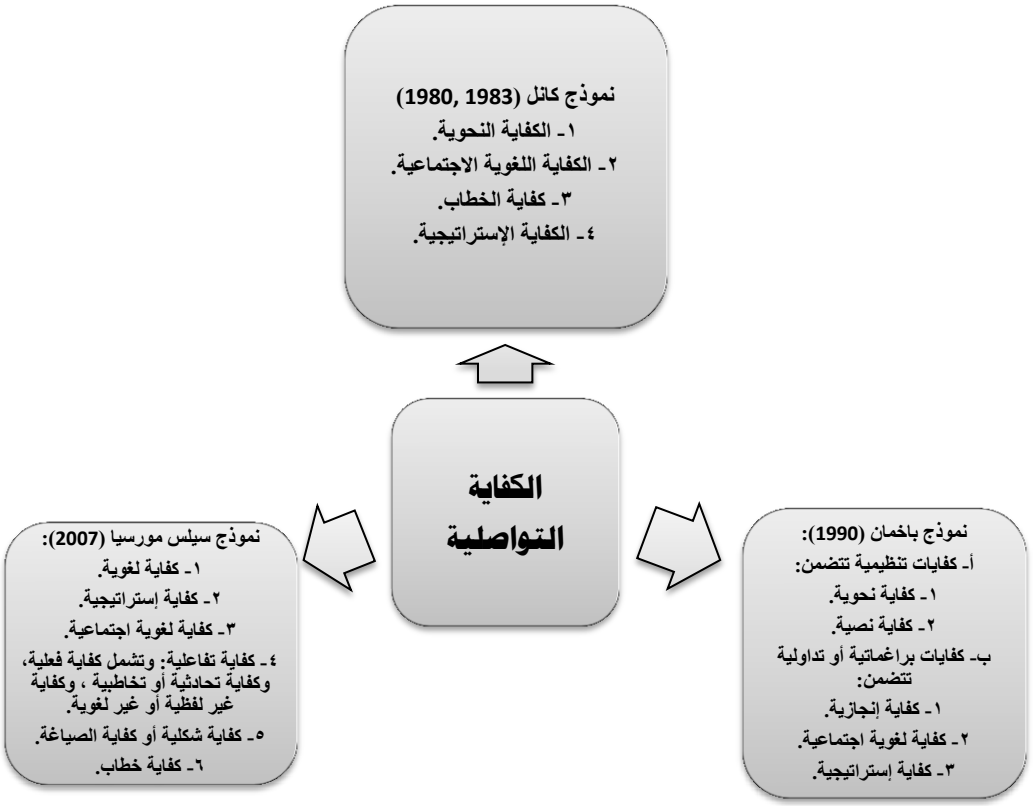
ثانيًا: نموذج باخمان (Bachman, 1990):

قسّم باخمان في نموذجه الكفايات التواصلية إلى قسمين رئيسين (Bachman, 1990, p87): القسم الأول: كفايات تنظيمية تتضمن الكفاية النحوية وتختص بالأصوات، والصرف، وتركيب الجملة، والرسم، والكفاية النصية وتشمل التماسك الشكلي والدلالي، أما القسم الثاني: فكفايات براغماتية أو تداولية تتضمن: الكفاية اللغوية الاجتماعية وتشمل القدرة على استخدام اللغة المناسبة للمخاطب، وموضوع الخطاب، ووسيلة التواصل، والكفاية الإنجازية وتشمل وظائف اللغة التفاعلية كالتحية، والأوامر، والطلبات، والتحذيرات ويراعى فيها علاقة طرفي الخطاب، والوظائف الاستكشافية بغرض زيادة المعرفة، كاستخدام اللغة في التعلم الذاتي، وتنظيم المعلومات، والوظائف الخيالية كاستخدام اللغة لأغراض جمالية باستخدام الاستعارات، والمجاز، والكفاية الإستراتيجية وتتضمن ثلاثة عناصر هي: عنصر التقييم (Assessmentcomponent)، وعنصر التخطيط (Planningcomponent)، وعنصر التنفيذ (Executioncomponent)، ويمكّن عنصر التقييم الفرد من تحديد المعلومات المطلوبة لتحقيق التواصل الفاعل في سياق معين، ويساعد في تعرّف مدى تحقق الهدف من عملية التواصل وسبب تعثر العملية، فيما يساعد عنصر التخطيط الفرد في الاستعداد لتحقيق الهدف التواصلي بوضع الخطة المناسبة لتطوير المحادثة، أما عنصر التنفيذ فيعتمد على الآليات أو العوامل النفسية لتنفيذ خطة التواصل المناسبة للهدف التواصلي والسياق الذي تحدث فيه اللغة (Bachman, 1990, p100 - 103)، مؤكدًا في نموذجه على تفاعل الكفايات وتكاملها.

ثالثًا: نموذج سيلس مورسيا (Celce-Murcia, 2007؛Celce-Murcia., Dörnyei., & Thurrell. 1995):

انطلق سيلس مورسيا في بحثه في العام (Celce-Murcia., Dörnyei., & Thurrell. 1995) مما انتهى إليه كانل مستفيدًا من تعليقات باخمان، ويرى بأن الكفاية التواصلية تتفرع إلى كفاية لغوية، وكفاية إستراتيجية، وكفاية لغوية اجتماعية، وكفاية خطاب، وأضاف كفاية أخرى تختص بوظائف اللغة المختلفة أطلق عليها الكفاية الفعلية، وانتهى في بحث آخر (Celce-Murcia, 2007, p45) إلى أن الكفاية التواصلية تتفرع إلى ست كفايات، الأولى: كفاية لغوية تختص بالقدرات المعجمية، والصوتية، والصرفية، والدلالية، والتركيبية، والكفاية الثانية: كفاية إستراتيجية تتضمن إستراتيجيات معرفية يستخدم بوساطتها الفرد التحليل والتلخيص، وإستراتيجيات ما وراء معرفية يحلل بوساطتها أخطاءه، ويتعلم منها، وإستراتيجيات مرتبطة بالذاكرة تساعد الفرد على التذكر، والاستدعاء باستخدام الصور والأصوات، وإستراتيجيات كسب الوقت، والتفاعل، والتفاوض، والكفاية الثالثة: كفاية لغوية اجتماعية تتضمن القواعد الثقافية والاجتماعية لاستخدام اللغة، وبدونها يتعطل التواصل، والكفاية الرابعة: كفاية خطاب تشمل التماسك الشكلي والدلالي، والكفاية الخامسة: كفاية شكلية أو كفاية الصياغة وتتضمن ألفاظًا وعبارات يستخدمها متحدثو اللغة بكثرة في أحاديثهم اليومية، أما الكفاية السادسة: فهي كفاية تفاعلية قسمها إلى كفاية فعلية تختص بكيفية أداء وظائف اللغة، وكفاية تحادثية أو تخاطبية تخص المحادثة وتتضمن كيفية فتح المحادثات وغلقها، وتغيير الموضوع، وكيفية المقاطعة، وكفاية غير لفظية تتضمن لغة الجسد والعين واللمس، والأصوات غير اللغوية كالهمس.

ويلخص شكل (2) نماذج الكفاية التواصلية:



شكل (2) نماذج الكفايات التواصلية

ويلاحظ على النماذج أن التقسيمات الواردة فيها تختلف عن بعضها اختلافًا شكليًّا فقط لا يتجاوز تغيير المسمى، فالكفاية النصية لدى باخمان هي كفاية الخطاب التي أوردها كانل، والكفاية اللغوية لدى سيلس مورسيا هي نفس الكفاية النحوية لدى كانل وباخمان، إلا أن سيلس مورسيا اختار لها اسم الكفاية اللغوية، وفي حين أفرد كانل الكفاية اللغوية الاجتماعية بقسم رئيس متفرع عن الكفاية التواصلية ضمنها باخمان في الكفاية التداولية، وأضاف إلى الكفاية التداولية الكفاية الإنجازية المختصة بأداء وظائف اللغة المختلفة، والوظائف الاستكشافية، والجمالية، أما سيلس مورسيا فقد اقتصر على بعض وظائف اللغة ضمن الكفاية الفعلية، وانفرد بالكفاية التخاطبية، والكفاية الشكلية.

متطلبات تعليم اللغة العربية اعتمادًا على الكفايات التواصلية في ضوء رؤية المملكة 2030:

يساعد الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية في إكساب الطلاب مهارات لغوية، ومهارات لغوية اجتماعية تمكنهم من التواصل الفاعل والتشارك مع الآخرين؛ حيث إن نمو الكفايات التواصلية كما أشار إلى ذلك كل من هايمز (Hymes, 1972)، وكانل (Canale, 1983 ؛Canale., & Swain. 1980)، وسيلس مورسيا (Celce-Murcia., Dörnyei., & Thurrell. 1995؛ Celce-Murcia, 2007)، وكازدن – في تعليقها على الكفاية التواصلية – (Cazden, 2018, p80) يمكّن الفرد من الاستعمال اللغوي السليم في مختلف المواقف، ومراعاة قواعد استخدام اللغة في المجتمع، وفي ضوء سعي وزارة التعليم لتطوير تعليم اللغة العربية ضمن مبادراتها لتحقيق أهداف برنامج التحول الوطني الذي أقره مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (2016م، ص6) لتحقيق جزء من الأهداف الإستراتيجية والتوجهات العامة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، وانطلاقًا من تأكيد رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتزامها (2016م، ص28) بمبادراتها وبرامجها المختلفة على تطوير المنظومة التعليمية بإكساب الطلاب المعارف والمهارات والسلوكيات اللازمة التي تمكنهم من امتلاك الوعي الذاتي والاجتماعي والثقافي، وتهيئتهم لسوق العمل الذي يتطلب – وفقًا لبيرز (1435هـ، ص43) – امتلاك مهارات التواصل والتشارك، تتضح إذن أهمية أن يكون الاعتماد في تعليم اللغة العربية على الكفايات التواصلية للمساهمة في تحقيق أهداف البرامج والمبادرات ومؤشراتها التي تطلقها وزارة التعليم لتحقيق الأهداف الإستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 المرتبطة بها، كما يرى عمّار (1436هـ، ص184) أن إكساب الطلاب كفاءة تواصلية، وتمكينهم منها ينبغي أن يكون الهدف الأول لتعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية العربية في الوقت الراهن.

يساعد الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية في إكساب الطلاب قدرات (مهارات ومعارف) لغوية، وقدرات لغوية اجتماعية تمكنهم من التواصل الفاعل والتشارك مع الآخرين؛ حيث إن الكفايات التواصلية تمكنهم من تلك القدرات كما ورد ذلك في العديد من الدراسات والأدبيات مثل دراسة هايمز (Hymes, 1972) – وكانل (Canale., & Swain. 1980؛ Canale, 1983) – وسيلس مورسيا (Celce-Murcia., Dörnyei., & Thurrell. 1995؛ Celce-Murcia, 2007) – وكازدن (Cazden, 2018) – والدوسري (1435هـ) – والإبراهيم (2017م) – والشمري (1439هـ)، وفي ضوء سعي وزارة التعليم ضمن مبادراتها لتحقيق أهداف برنامج التحول الوطني، وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وفي ظل تأكيد رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ببرامجها ومبادراتها المختلفة على مهارات التواصل يتضح أهمية أن يكون الاعتماد في تعليم اللغة العربية ومناهجها على

الكفايات التواصلية، وللاعتماد على الكفايات التواصلية متطلبات مرتبطة بأهداف تعليم اللغة العربية، ومحتوى تعليمها، ونشاطاتها، وطرق تدريسها، وتقويمها في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، و فيما يلي تفصيل ذلك :

أولاً: متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية المرتبطة بأهداف تعليم اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

يتطلب الاعتماد على الكفايات التواصلية عند تحديد الأهداف أن يكون تحقيق التواصل الفاعل حاضرًا في كل هدف من أهداف تعليم اللغة العربية، ويرى لارسن فريمان (1418هـ، ص148) أن تنمية الكفايات التواصلية هو الهدف الرئيس لتعليم اللغة، وتتطلب الكفايات التواصلية الإلمام بقواعد استعمال اللغة المناسبة في الوقت المناسب.

ويرى براون (1414هـ، ص346) أنه من المهم عند تحديد الأهداف أن يكون التركيز على إجمالي الخطاب المنطوق والمكتوب استقبالاً وإنتاجًا بدلاً من التركيز على الجملة والتركيب، كما ينبغي التركيز على القواعد التالية:

أ- مقدار الحديث: تحدّث بالقدر الضروري.

ب- نوعية الحديث: تحدّث بما هو صحيح وحقيقي.

ج- الصلة بالموضوع: تحدث في مجال موضوع الحديث فقط.

د- طريقة الحديث: تحدّث بوضوح.

ويؤكّد براون (1414هـ، ص360) على أنه ينبغي أن تركز الأهداف على الكفايات التواصلية جميعها: (الكفاية النحوية، والكفاية اللغوية الاجتماعية، وكفاية الخطاب، والكفاية الإستراتيجية)، وألا تقتصر على واحدة منها.

كما يتطلب الاعتماد على الكفايات التواصلية عند تحديد الأهداف مراعاة تمكين المتعلم من مهارات استخدام التقنية، ومنصات التواصل الحديثة، حيث يرى تغزاوي (2015م، ص170) أن تطوير مهارات استخدام التقنية الحديثة، ومهارات التواصل اللغوية الأربع: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) في جميع مراحل التعليم سينعكس بالإيجاب على كفايات المتعلم التواصلية، وسيؤدي إلى نموّها، ويؤكد على أهمية الإفادة من التقنية الحديثة وامتلاك مهاراتها؛ حيث قد تفقد الأمة العربية الإسلامية مكانتها في عصر التواصل الحديث والمستقبلي إن لم تكن منتجة للمعرفة بلغتها في منصات التقنية الحديثة المتنوعة.

ويرى عمّار (1436هـ، ص246) ضرورة أن يهدف تعليم اللغة العربية إلى إكساب المتعلم الكفاءة التواصلية بوساطة مواقف واقعية يستعمل فيها المتعلم اللغة، وتمكنه من أداء وظائفها المختلفة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تقديم المقترحات التالية لتحقيق متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية المرتبطة بأهداف تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

1- استهداف تنمية الكفايات التواصلية جميعها (الكفاية النحوية، والكفاية اللغوية الاجتماعية، وكفاية الخطاب، والكفاية الإستراتيجية) في كل مرحلة وفي كل صف.

2- تحديد مؤشرات ومعايير خاصة لكل كفاية من الكفايات التواصلية في كل صف دراسي بما يتناسب وخصائص نمو الطلاب العقلية، والانفعالية، والجسدية، واللغوية.

3- التركيز على أداء وظائف اللغة المختلفة باقتدار بما يناسب كل مرحلة.

4- التركيز على إنتاج النص المكتوب والمنطوق واستقباله، وعدم الاقتصار على مستوى الكلمة، والجملة، والتركيب.

5- العناية بالتواصل غير اللفظي بما يتناسب وثقافة المجتمع (لغة الجسد – لغة العيون – الإشارات – المسافة بين المتحدث والمستمع...).

6- التركيز على مهارات استخدام التقنية الحديثة لاستقبال المعرفة وإنتاجها بلغة فصيحة سليمة.

ثانيًا: متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية المرتبطة بمحتوى تعليم اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

يتطلب تحديد المحتوى اللغوي وتقديمه للطلاب وتدريجه في مراحل التعليم المختلفة الانطلاق من الأهداف، ومراعاة المدخل اللغوي المعتمَد عليه في تعليم اللغة العربية، فالمدخل كما يرى بادي (1406هـ، ص91) عملية منظمة تنتج عنها مبادئ أساس لخطة تعليم اللغة، ويؤكّد الدهماني (2007م) على أن عملية وضع المُدخل ترتبط بكيفية اختيار المادة اللغوية التعليمية، وكيفية تدريج المادة اللغوية التعليمية التي تمّ اختيارها، وكيفية تقديم المادة التعليمية اللغوية التي أُختيرت ودُرِّجت، وكيفية تقويم ما اختير وما دُرِّج وما قدِّم. ويتمثل المدخل المقترح الاعتماد عليه لتحقيق الكفاءة التواصلية لدى الطلاب في مراحل التعليم بالمدخل التواصلي الذي محوره الكفاية التواصلية.

كما يتطلب الاعتماد على الكفايات التواصلية عند تحديد المحتوى اللغوي توفير المواقف اللغوية الحقيقية التي تتيح للمتعلم ممارسة اللغة العربية الفصيحة، واستعمالها في مواقف الحياة الحقيقية إنتاجًا واستقبالاً، والابتعاد عن الطريقة التقليدية المعتمدة على تقديم القواعد النحوية، حيث تؤكّد كازدن (Cazden, 2018, p16) على أن كل الأدلّة تثبت أن تدريس القواعد النحوية ليس له أي تأثير على أداء الطلاب الفعلي في الكلام والكتابة.

ولا يعني تأكيد كازدن الجزم بأن الفائدة من تدريس القواعد النحوية معدومة مطلقًا؛ بل يُقصد من ذلك أن انعكاسه على الأداء اللغوي السليم عند النطق والكتابة يكاد أن يكون معدومًا، فقد تجد المتعلم في ظل تدريس القواعد النحوية ملمًّا بالقاعدة النحوية، غير أنه لا يطبقها في نطقه وكتابته، فهو يعلم أن خبر إنّ منصوب لكنه يرفعه في نطقه وكتابته، فالمقصود من ذلك إذن الانعكاس على الأداء لا الفائدة المتحصلة، فلتدريس القواعد النحوية فائدة، ولها ضرورة للمتخصصين في أقسام اللغة في مراحل التعليم العليا.

وليساعد المحتوى في تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية فإنه ينبغي تصميم بيئة يستخدم فيها الطالب اللغة بما يتيح له الحصول على تغذية راجعة، وتقويم لفاعلية حديثه وكتابته (Cazden, 2018, p17)، ويرى ريتشاردز (2012م، ص57) أن نمو الكفاية التواصلية لدى الطلاب يتطلب إدخال عدد من المكونات لمحتوى مقرر اللغة، ومن أهم تلك المكونات ما يلي:

أ- وظائف اللغة وأغراضها المختلفة.

ب- مواقف من المحيط الاجتماعي.

ج- الأدوار المختلفة التي تمارس فيها اللغة بحيث يكون الطالب ملقيًا ومستقبلاً.

د- الأفكار والموضوعات التي تتطلبها ممارسة اللغة، ويحتاج الطالب أن يتمكن منها.

هـ- مهارات إنتاج الخطاب المكتمل المنطوق والمكتوب، ومهارات استقباله.

ومن الصعب أن يتضمن المحتوى اللغوي في صفٍّ ما كافة المكونات المذكورة، غير أنه من المهم الإفادة منها في مراحل التعليم المختلفة وتدريجها، كأن تُقدَّم نصوص متضمنة وظائف لغوية معينة تناسب كلّ صف من صفوف مراحل التعليم، وخصائص نمو طلابه، والأمر نفسه ينطبق على مهارات إنتاج الخطاب واستقباله التي هي محور كفاية الخطاب، والتي تتطلب أيضًا تمكنًا من الكفاية

النحوية، والكفاية اللغوية الاجتماعية، فالنصّ متضمن كافة الكفايات التواصلية، كما أنه مسرح ملائم لتنميتها، فالكفايات التواصلية كما يرى هايمز (Hymes, 1972, p277) تتطلب الاستعمال اللغوي الحقيقي، ومراعاة الموقف اللغوي كاملاً، والنص بخلاف الكلمة والجملة استعمال حقيقي للغة، ويمثل موقفًا لغويًّا كاملاً يتطلب كفاءة تواصلية (كفاءة نحوية، وكفاءة لغوية اجتماعية، وكفاءة خطاب، وكفاءة إستراتيجية).

كما يتطلب الاعتماد على الكفايات التواصلية عند تحديد المحتوى اللغوي أن يكون التركيز في المحتوى اللغوي على وظائف اللغة، والتراكيب، وكلما تقدم الطلاب في مراحل التعليم كان التركيز أكبر على الدور الوظيفي للغة الذي يحتاج لتراكيب أكثر تعقيدًا (لارسن فريمان، 1418هـ، ص151)، ويرى براون (1414هـ، ص361) أن تدريس التراكيب النحوية يكون ضمن الفئات الوظيفية المختلفة مع التركيز على استخدام اللغة في مواقف طبيعية، والإكثار من ذلك، ويؤكّد لارسن فريمان (1418هـ، ص153) على أن استعمال المواد الأصلية في المحتوى ينمّي الكفاية التواصلية، ويرى بأن استعمالها قد يتعذّر لمن هم أقل من المستوى المتوسط والمتقدم، ويقصد لارسن فريمان بالمواد الأصلية ما كُتب باللغة الهدف من قبلالناطقين بها في حياتهم اليومية، وبهذا تتضح أهمية الإفادة من النصوص الفصيحة في عصور الاحتجاج اللغوي في مراحل التعليم المتوسطة والثانوية.

وفي ضوء ما سبق يمكن تقديم المقترحات التالية لتحقيق متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية المرتبطة بمحتوى تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

1- توفير مواقف الحياة الواقعية الحقيقية التي يعيشها الطلاب.

2- التركيز على استقبال النصوص وإنتاجها، وعدم الاقتصار على مفردات وجمل منقطعة.

3- الاعتماد على النصوص في المحتوى اللغوي وتنويعها، وتناول موضوعات من بيئة الطلاب.

4- القواعد النحوية، والاجتماعية، والإستراتيجية، وقواعد الخطاب تُكتسب من النصوص المكتملة وسياقاتها.

5- تدريج النصوص طولاً وقصرًا وعمقًا فكريًّا بحسب تقدم الطلاب في مراحل التعليم.

6- العناية باختيار النصوص وفق إستراتيجية تستهدف تنمية الحصيلة اللغوية لدى الطلاب بالتدريج والتعزيز، فنمو المعجم اللغوي من أهم العوامل المساعدة في الأداء اللغوي السليم، والتواصل الفاعل الذي تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على تنميته لدى أفراد المجتمع.

7- التركيز على القواعد اللغوية الاجتماعية، وتعريف الطلاب بها، وإكسابهم إيّاها بتنويع حالات أطراف الخطاب في النصوص المقدمة لهم في مقررات اللغة؛ لما لها من أهمية في نجاح التواصل بين الأفراد.

8- الاهتمام بجميع أجزاء الكفاية التواصلية في كل درس لتنميتها باعتدال لدى الطلاب.

ثالثًا: متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية المرتبطة بطرق تدريس اللغة العربية، ونشاطات تعليمها في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

يُعدُّ الطالب محور الاهتمام في المدخل القائم على الكفايات التواصلية، فهو المستهدف ليتقن قواعد الاستعمال اللغوي التي كانت منبع الكفاية التواصلية التي قدمها هايمز (1972م)، ويتطلب نمو كفاياته التواصلية حتى امتلاكه الكفاءة التواصلية أن يكون إيجابيًّا

مشاركًا منفّذًا للنشاطات التعليمية بدقة وفق المطلوب ما أمكن ذلك، ويرى عمار (1436هـ، ص257) أن النجاح في تنفيذ نشاطات الدروس هو المعيار الدقيق للنجاح في عملية التدريس.

وفي ظل تأكيد الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة على أن الاستعمال اللغوي في المواقف الحقيقية الواقعية هو السبيل لتنمية الكفايات التواصلية، فإن دور الطالب ينبغي أن يكون إيجابيًّا داخل الصف باستخدام طرق التدريس الحديثة وطرق التعلم النشط، فالبيئة الصفية التي يكون فيها الطالب إيجابيًّا قد تساعد في تعزيز دافعيته نحو التعلم، ويرى لارسن فريمان (1418هـ، ص149) أن لعب الأدوار وحل المشكلات والمناقشة والحوار من الطرق المناسبة لنمو الكفايات التواصلية، كما أن توزيع الطلاب في مجموعات صغيرة لتنفيذ النشاطات التعليمية يتيح لجميعهم نمو مهارات التواصل والمشاركة باللغة.

ولعله من المفيد لتنفيذ النشاطات التعليمية استخدام الألعاب اللغوية، والقصص المصورة، وتمثيل الأدوار، والجمل المبعثرة (لارسن فريمان، 1418هـ، ص153)، ويتطلب العصر الحديث التواصل اللغوي باستخدام التقنية الحديثة، فالتركيز على التقنية في تعلم اللغة والتواصل وفق ما يرى تغزاوي (2015م، ص126) شرط أساس في هذا العصر الرقمي.

ويتضح مما سبق أن أي طريقة تدريسية يكون فيها الطالب إيجابيًّا تُعدُّ مناسبة لنمو الكفايات التواصلية، ذلك أن إيجابية الطالب تعني مشاركته، والمشاركة لا تتم إلا باستخدام اللغة للتواصل في مواقف مختلفة متنوعة، وبهذا يكون الصف الدراسي بيئة مناسبة تُستخدم فيها اللغة مما يساعد في تحقيق الأهداف، حيث ترى كازدن (Cazden, 2018, p17) أنه ينبغي تصميم بيئة تُستخدَم فيها اللغة لتحقيق أهدافها.

وإن كان إنتاج اللغة واستقبالها في مواقف مختلفة أبرز أدوار الطالب وفقًا لما سبق فإنّ إتقان المعلم اللغة وامتلاكه الكفاءة التواصلية مطلب أساس للتدريس بفاعلية، والتوجيه الأمثل للطلاب، والتعامل الناجح مع الحوارات والنشاطات داخل الصف، حيث إنه من الصعب على معلم لا يمتلك كفاءة تواصلية مساعدة الطلاب في إنتاج اللغة واستقبالها في المواقف اللغوية المتنوعة التي تدربوا عليها، أو لم يسبق لهم أن عرفوها (براون، 1414هـ، ص361).

إذن فالاعتماد على الكفايات التواصلية يتطلب استخدام النشاطات التعليمية المناسبة، وطرق التدريس وإستراتيجياته الحديثة التي تركز على جهد الطالب، والإفادة من المستحدثات التقنية في المدارس، والاهتمام بالاستخدام السليم للغة بصفتها أداة التواصل في منصات التقنية الحديثة وبرامجها المختلفة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تقديم المقترحات التالية لتحقيق متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية المرتبطة بطرق تدريس اللغة العربية، ونشاطات تعليمها في مراحل التعليم العام في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

1- استخدام النشاطات التعليمية التي يكون فيها الطالب ممارسًا للغة العربية الفصيحة إنتاجًا واستقبالاً.

2- تنويع طرق التدريس وإستراتيجياته الحديثة التي ترتكز على جهد الطالب؛ لتعزيز دافعيته، وتنمية كفاياته التواصلية.

3- التدريب على استعمال اللغة العربية الفصيحة إنتاجًا واستقبالاً، وأداء وظائفها بدقة في المنصات التقنية، ووسائل التواصل الحديثة.

4- استخدام التقنيات التي تتيح للطالب استعمال اللغة العربية الفصيحة في مواقف طبيعة واقعية.

رابعًا: متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية المرتبطة بتقويم تعليم اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

يكشف التقويم عن مكامن القوة والضعف في الأداء اللغوي، وتتضح بوساطته الأهداف والنواتج المتحققة، وتتجلى الكفايات التواصلية في الأداء اللغوي للطلاب (استماعًا، وتحدثًا، وقراءةً، وكتابةً)، وينعكس مستواها على مستواه دقة وسلامة، ويتطلب الاعتماد على الكفايات التواصلية في التقويم وضع الطالب في مواقف طبيعية حقيقية يخضع فيها استعماله اللغة للتقويم وفق قواعد السلامة والملاءمة، فالكفايات التواصلية كما أشار عصر (2000م، ص119) تُعنى بقواعد استعمال اللغة في المجتمع في مواقف مختلفة تؤدَّى فيها الوظائف اللغوية.

كما يتطلب الاعتماد على الكفايات التواصلية في التقويم استخدام أنواع التقويم المختلفة، ففي حين يساعد التقويم القبلي في الكشف عن مستوى الطلاب، فإن التقويم التكويني يعكس مدى تقدم الطلاب ويساعدهم في الحصول على تغذية راجعة؛ لتحسين أدائهم، فيما يُستخدم التقويم النهائي للحكم على إتقان الطلاب المعارف والمهارات والمفاهيم في نهاية وحدة أو مقرر أو مرحلة (جامعة الملك سعود، 1439هـ، ص10).

ويُحكم على الأداء اللغوي للطلاب في ضوء قواعد اللغة المرتبطة بالمفردات والتراكيب والروابط، وقواعد بناء النصّ، ودلالات المفردات والأفكار؛ حيث إن المحتوى القواعدي والدلالي وفق ما يرى ريتشاردز (2012م، ص58) من مكونات بنية المقرر المؤثرة في إكساب الطلاب الكفاءة التواصلية المطلوبة في نهاية كل مرحلة.

ويرى براون (1414هـ، ص391) أنه ينبغي لتقويم الكفاية التواصلية لدى الطلاب استعمال اللغة بشكل طبيعي في موقف تواصلي حقيقي، والحكم في ضوء ذلك على كفايتهم النحوية، وكفايتهم اللغوية الاجتماعية، وكفاية الخطاب لديهم، وكفايتهم التداولية، وكفايتهم الإستراتيجية، ويؤكد على أنّه من المهم أن تعكس الاختبارات المواقف الحقيقية التي تُؤدّى فيها الوظائف اللغوية، لا أن تكون الاختبارات عبارة عن أسئلة منفصلة لا تُستعمَل فيها اللغة حقيقة، ولا تُفيد إلا بالحكم على القدرة النحوية فقط.

ويتطلب رأي براون استخدام النصوص الطويلة والقصيرة مكتملة المعنى في الاختبارات اللغوية لقياس الأداء اللغوي (الاستماعي، والشفهي، والقرائي، والكتابي)، وللحكم في ضوء ذلك على مستوى الكفايات التواصلية لدى الطلاب.

ويستنتج مما سبق أن الوثائق الحقيقية المكتوبة باللغة العربية الفصيحة مهمة لتقويم الكفايات التواصلية لدى الطلاب، وبتوظيفها في التقويم تتضح قدرة المتعلم على الاستعمال الحقيقي للغة، فهي منطلق اكتساب الكفاءة التواصلية، حيث يرى الكشو (1436هـ، ص306) أن نمو الكفاية التواصلية يتطلب الاعتماد على الوثائق الحقيقية المكتوبة، والمسموعة التي تمكّن المتعلم من التفاعل مع مواقف اللغة الواقعية.

ومن المهم في تقويم الكفايات التواصلية التركيز على نموها لدى الطلاب وليس على المقارنات بينهم، حيث يرى حمد (2014م، ص9) أن الغرض من تقويم الكفاية التواصلية هو التأكيد على نقاط القوة لدى الطلاب،والاهتمام بنمو الكفايات لديهم، وليس بترتيبهم فيما بينهم، والتركيز على تقويم الطالب وفقًا لنمو كفاياته التواصلية لا على ترتيبه بين زملائه يتفق مع فلسفة التقويم في المنهج المعتمد على الكفايات، فمن مبررات المنهج المعتمد على الكفايات الذي أقرته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في العام 1439هـ ما ذكره العيسى (1439هـ، ص10)من أن التعليم الحالي يجري فيه "تقويم تحصيل الطلاب على معيار محدد في الاختبارات فمن يتجاوزه يحصل على النجاح"، وأضاف بأن "مفهوم التعليم المعتمد على الكفايات يقرّ بأن لكل طالب قدراته الخاصة في التعلم" مما يتطلب تطويرًا لقدرة المعلم للتعامل السليم مع اختلاف قدرات الطلاب عند تقويم كفاياتهم التواصلية، كما ورد في تقرير "تجارب

دولية في التعليم القائم على الكفايات" الصادر عن جامعة الملك سعود (1439هـ، ص3) أن التعليم القائم على الكفاياتيساعد في التوجه نحو التعلم الفردي الذي يركز على الطالب، ذلك أن التقويم الذي يركز على مستوى الطالب لا على ترتيبه يساعد الطالب في النمو الذاتي بعيدًا عن المقارنات والإحباط في ظل تباين القدرات، وفي ضوء ما سبق فإن الاعتماد على الكفايات التواصلية في تقويم تعليم اللغة العربية يساعد في تحقيق التوجه نحو التعلم الفردي، وتحقيق النمو الذاتي، بتركيزه على مستوى الطالب وقدراته كما تبيّن.

وفي ضوء ما سبق يمكن تقديم المقترحات التالية لتحقيق متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية بتقويم تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

1- استخدام أنواع التقويم الثلاثة: القبلي لتعرّف مستوى الطلاب، والتكويني لتعرّف مدى تقدّمهم، والنهائي للحكم على كفاياتهم التواصلية.

2- تقويم الكفاية النحوية، والكفاية اللغوية الاجتماعية، وكفاية الخطاب، والكفاية الإستراتيجية، وغيرها من الكفايات التواصلية باستخدام اختبارات تتطلب استعمال اللغة إنتاجًا واستقبالاً في مواقف حقيقية تتطلب أداء وظائف لغوية متنوعة.

3- اعتماد النصوص القصيرة والطويلة في الاختبارات اللغوية لقياس الكفايات التواصلية المرتبطة بالأداء اللغوي الاستماعي، والشفهي، والقرائي، والكتابي، والابتعاد عن الأسئلة التي تتضمن مفردات وجمل منقطعة.

4- استخدام أدوات التقويم الحديثة للإفادة منها في تطوير كفايات الطلاب التواصلية، كملفات الإنجاز وغيرها.

5- تنويع أسئلة الاختبارات بحيث تتضمن أسئلة شفهية وتحريرية موضوعية، ومقالية قصيرة وطويلة؛ لضمان دقة قياس الكفايات التواصلية.

6- التأكيد على أن الغرض من تقويم الكفايات التواصلية لدى الطلاب تنميتها، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم في ضوء الكفايات التواصلية المستهدفة في كل صف ومرحلة، وليس الغرض تحديد ترتيبهم فيما بينهم.

آليات تنفيذ متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

تفيد آليات التنفيذ التالية في تحقيق متطلبات الاعتماد على الكفايات التواصلية في تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

1- حصر الدراسات التي تناولت الكفايات التواصلية إجرائيًّا، مثل دراسة سيلس مورسيا (Celce-Murcia., Dörnyei., & Thurrell,1995)، (Celce-Murcia, 2007)، ودراسة عبدالحميد (2011م)، ودراسة الشمري (1439هـ).

2- تحديد الكفايات التواصلية التي يحتاجها الطلاب بما يتناسب وخصائص نموّهم المختلفة في كل صف من مراحل التعليم العام.

3- تحديد أهداف تعليم اللغة العربية انطلاقًا من سياسة التعليم، ورؤية المملكة العربية السعودية 2030، وذلك باستهداف تنمية جميع الكفايات التواصلية دون الاقتصار على كفاية منها في كل صف، وفي كل مرحلة، وتحديد مؤشراتها، والاتجاه بها تدريجيًّا بتوازن وتتابع نحو تحقيق الكفاءة التواصلية المطلوبة في نهاية مراحل التعليم العام، مما يمكنهم من التواصل والتشارك مع الآخرين بلغة عربية فصيحة؛ تحقيقًا لما أكدت عليه رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في برامجها ومبادراتها، وأهدافها الإستراتيجية.

4- اعتماد مخططي مناهج اللغة العربية ومؤلفي كتبها في جميع مراحل التعليم العام على النصوص القصيرة والطويلة مكتملة المعنى إنتاجًا، واستقبالاً، وقياسًا بجعلها منطلقًا للدروس الواردة في الكتب، والاعتماد عليها في تقويم الأداء اللغوي للطلاب.

5- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في طرق التدريس وإستراتيجياته الحديثة التي ترتكز على جهد الطالب؛ لتمكينه من استعمال اللغة في مواقف حقيقية لأداء وظائفها المختلفة.

6- تفعيل الأنشطة غير الصفية –مثل المسرح والندوات وغيرها - التي تتطلب استعمال اللغة للتواصل وأداء وظائفها المختلفة، وتخصيص وقت مناسب لها في الجدول الدراسي.

7- توجيه معلمي اللغة العربية لوضع الطلاب في مواقف طبيعية حقيقية تتطلب استعمال اللغة إنتاجًا واستقبالاً.

8- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في تقويم الكفايات التواصلية، واختباراتها، وكيفية قياسها سماعيًا، وشفهيًّا، وقرائيًّا، وكتابيًّا، وكيفية تقويمها قبليًّا، وبنائيًّا، ونهائيًّا.

9- تفعيل التقنيات الحديثة في الصف الدراسي بما في ذلك الحاسب الآلي، والأجهزة الأخرى المتضمنة برامج التواصل الاجتماعي، والإفادة منها في تعليم اللغة العربية بما يناسب كل مرحلة تعليمية، لإكساب الطلاب المهارات التقنية اللازمة، والكفايات التواصلية التي تساعدهم في التواصل والتشارك مع الآخرين؛ للمساهمة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ومتطلبات العصر الحديث.

10- التركيز في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات على المدخل التواصلي، والكفايات التواصلية.

11- إجراء اختبار لقياس الكفايات التواصلية لدى المعلمين قبل الخدمة، أو تضمين ذلك في اختبار كفايات المعلمين، وعقد الدورات والبرامج التطويرية اللازمة.

12- تضمين قياس الكفايات التواصلية لدى معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام في بطاقة تقويم أدائهم.

عاشرًا: التوصيات والمقترحات:

أ- التوصيات:

فيما يلي توصيات البحث في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة التحليلية، وإجابات أسئلة البحث:

التوصية الأولى: تخطيط مناهج تعليم اللغة العربية اعتمادًا على الكفايات التواصلية.

آلية تنفيذ التوصية:

1- تكليف لجنة لتحديد الكفايات التواصلية المطلوبة ومؤشراتها لكل صف ومرحلة تضم متخصصين في علم اللغة، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم النفس اللغوي، ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ومعلمي اللغة العربية، ومشرفيها.

2- تأليف كتب مناهج اللغة العربية اعتمادًا على الكفايات التواصلية التي حددتها اللجنة المكلفة.

3- عقد الدورات التدريبية اللازمة لمؤلفي الكتب، ومعلمي اللغة العربية، ومشرفيها.

التوصية الثانية: اختيار نصوص لغوية قصيرة وطويلة مكتملة المعنى والانطلاق منها في دروس كتب مناهج اللغة العربية.

آلية تنفيذ التوصية:

1- تحديد النصوص الفصيحة الملائمة من التراث العربي لكل صف، ومراعاة التدرج فيها بما يناسب خصائص نمو الطلاب.

2- صناعة نصوص فصيحة ملائمة تواكب اهتمامات الطلاب، ومستحدثات العصر وقضاياه.

التوصية الثالثة: وضع الطلاب عند تنفيذ الدروس في مواقف طبيعية حقيقية تتطلب استعمال اللغة العربية للتواصل، وأداء وظائفها المختلفة.

آلية تنفيذ التوصية:

1- تضمين مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام مواقف لغوية طبيعية حقيقية تتطلب استعمال اللغة العربية من قبل الطلاب في دروس المقررات، ونشاطاتها.

2- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في إستراتيجيات التدريس الحديثة التي ترتكز على جهد الطالب.

3- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتنمية كفاياتهم التواصلية؛ ليكونوا نماذج يحتذيها طلابهم، وليتمكنوا من وضع الطلاب في مواقف لغوية طبيعية، وليكونوا قادرين على توجيه طلابهم في تلك المواقف المختلفة.

4- تضمين الكفايات التواصلية وكيفية تنميتها في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات.

5- الإفادة من التقنية الحديثة في تقديم المواقف اللغوية، وتوجيه الطلاب وتنمية مهاراتهم اللغوية والتقنية باستخدام منصات التواصل الاجتماعي المختلفة.

التوصية الرابعة: الاعتماد في تقويم تعليم اللغة العربية على تقويم الكفايات التواصلية لدى الطلاب في أدائهم اللغوي إنتاجًا واستقبالاً.

آلية تنفيذ التوصية:

1- التركيز عند تقويم الطلاب في الاختبارات، وملفات الإنجاز، وغيرها من أدوات التقويم الحديثة على الاستعمال اللغوي، والإنتاج السليم للنصوص المكتملة المعنى القصيرة والطويلة، واستقبالها بما يناسب الموقف اللغوي؛ لتحديد مستوى الطلاب، ومدى تقدمهم، والحكم عليهم وفق ذلك بالنجاح أو الرسوب.

2- تنويع أدوات التقويم اللغوي ومراحله.

3- استخدام التقويم البديل في مقررات اللغة العربية؛ لتحديد مقدار النمو الحاصل في الكفايات التواصلية لدى الطلاب، ومتابعة تقدمهم.

ب- المقترحات:

فيما يلي مقترحات بحثية استكمالاً لموضوع البحث:

1- بناء برنامج يعتمد على الكفايات اللغوية التواصلية، وقياس فاعليته في نمو المهارات اللغوية المستهدفة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ومبادراتها وبرامجها النابعة منها.

2- إجراء دراسة وصفية لتحديد الكفايات التواصلية الرئيسة، وما يندرج ضمنها من كفايات فرعية لكل مرحلة من مراحل التعليم العام في ضوء آراء المتخصصين في علم اللغة وطرق تدريسها.

3- إجراء دراسة لوضع تصوّر مقترح للاعتماد على الكفايات التواصلية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات.

المراجع

أولاً: المصادر:

- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1423هـ). لسان العرب. القاهرة: دار الحديث.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (1424هـ). كتاب العين. بيروت: دار الكتب العلمية.
- مجمع اللغة العربية. (1425هـ). المعجم الوسيط. ط4. مصر: مكتبة الشروق الدولية.

ثانيًا: المراجع العربية:

- الإبراهيم، صالح بن علي. (2017م). دراسة تنبؤية لاختيار مهنة التدريس في ضوء كل من الكفاية التواصلية وكف التواصل والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طالبات كلية التربية بجامعة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، مجلد 43، عدد 164، ص.ص 143- 192.
- بادي، غسان خالد. (1406هـ). تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد. بحوث تربوية ونفسية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، ص ص. 83 – 97.
- براون، دوجلاس. (1414هـ). مبادئ تعلم وتعليم اللغة (ترجمة إبراهيم القعيد وعيد الشمري). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- بيرز، سيو. (1435هـ). تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل (ترجمة: محمد بلال الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ترلينج، بيرني؛ وفادل، تشارلز. (2013م). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا (ترجمة بدر بن عبدالله الصالح). الرياض: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.
- تغزاوي، يوسف. (2015م). استراتيجيات تدريس التواصل باللغة مقاربة لسانية تطبيقية. إربد: عالم الكتب الحديث.
- جامعة الملك سعود، وكالة الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية. (1439هـ). تجارب دولية في التعليم القائم على الكفايات. الرياض: مركز التميز في التعلم والتعليم.
- جريدة عكاظ. الأحد 6/ 8/ 1439هـ الموافق 22/ 4/ 2018م. وزير التعليم: نعمل على مشروع كبير لتغيير طرق التدريس. الرياض، تم سحبه بتاريخ: 26/ 11/ 1439هـ على الرابط:
- https://www.okaz.com.sa/article/1634693
- حمد، معتصم محمد. (2014م). أساليب تقويم الكفاية التواصلية في ضوء مفهوم التقويم التربوي البديل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، العدد 17، ص ص 1- 36.

- الدهماني، دخيل الله بن محمد. (28 – 30 نوفمبر 2007م). المُدْخَل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية "نحو بناء لغوي متماسك". ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها: إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية: تحت محور سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلّمها نحو البناء الحضاري للأمة. الجامعة الإسلامية، ماليزيا.
- الدوسري، مشاعل بنت صالح. (1435هـ). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في مهارات الاتصال اللغوي قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الوعي بها والكفاءة الاتصالية لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبدالعزيز. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
- ريتشاردز، جاك. (2012م). تطوير مناهج تعليم اللغة (ترجمة ناصر بن عبدالله وصالح الشويرخ). ط2، الرياض: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.
- الزغيبي، محمد. (1439هـ، 3 صفر، الموافق 2017م، 23 أكتوبر). دعوة لتطبيق المنهج الدراسي وفق الكفايات بدلاً من المحتوى، صحيفة سبق الإلكترونية، تم سحبه بتاريخ 26/ 11/ 1439هـ على الرابط:
- https://sabq.org/xf9XSb
- الشريفي، شوقي السيّد. (1421هـ). معجم مصطلحات العلوم التربوية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الشمري، عبدالعزيز بن محمد. (1439هـ). فاعلية برنامج قائم على النظرية التوسعية ومعطيات علم اللغة النصي في تنمية الكفايات التواصلية لدى طلاب المستوى الرابع الثانوي بمدينة حائل. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عبدالحميد، أماني حلمي. (2011م). فاعلية برنامج قائم على المدخل البرجماتي في تحسن الكفاءة اللغوية الاتصالية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، عدد ٣٠. ص ص٢-٣٨.
- عشير، عبدالسلام. (2007م). الكفاية التواصلية الوحدة والتعدد. مجلة فكر العلوم الإنسانية والاجتماعية، الرباط، العدد 6، ص ص 11-42.
- عصر، حسني عبدالباري. (2000م). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- عليك، كايسة. (2014م). المرجعية اللسانية للمقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها: مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجًا. أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
- عمار، سام عبدالكريم. (1436هـ). رؤى معاصرة لتطوير تعليم اللغة العربية. عمّان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- العيسى، أحمد. (1439هـ، 20 شعبان الموافق2018م، 6 مايو). التعليم المعتمد على الكفايات، جريدة الحياة، العدد 20120، ص10.
- الكشو، رضا الطيب. (1436هـ). توظيف اللسانيات في تعليم اللغات. مكة المكرمة: مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية.

- لارسن فريمان، دايان. (1997م). أساليب ومبادئ في تدريس اللغة (ترجمة عائشة السعيد). الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2016م). وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2016م). وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030 الأهداف الإستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية.
- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2016م). برنامج التحول الوطني.
- وزارة المعارف. (1416هـ). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط4.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

- Agbatogun, A. O. (2014). Developing learners' second language communicative competence through active learning: clickers or communicative approach?. Educational Technology & Society, 17(2), pp. 257-269.
- Baalabaki, R. M. (1990). Dictionary of Linguistic Terms. Beirut: Dar El-ilm Lilmalayin.
- Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M.(1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Languistics, 1(1), 1980: pp. 1-47. Print.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C. Richards and R. Schmidt, eds., Language and Communication London: Longman1, pp. 1-27.
- Cazden, Courtney. M. (2018). Communicative Competence, Classroom Interacyion, and Educational Equity. New York: Routledge.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. Issues in Applied linguistics, 6(2), pp. 5-35.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In Intercultural language use and language learning. Springer, Dordrecht. (pp. 41-57).
- Hymes, D. (1971). Sociolinguistics and the ethnography of speaking. Social anthropology and language, pp. 47-93. In: Ardener, E. (Ed.). (2004). Social Anthropology and Language (Vol. 1). London: Routledge.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Sociolinguistics: Selected Readings. John B. Pride and Janet Holmes, eds. pp. 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Kleinert, J., Holman, A., McSheehan, M., Kearns, J. (2010). The Importance of Developing Communicative Competence. Synthesis Report #1. Lexington, KY: University of Kentucky National Alternate Assessment Center.
- Rickheit, G., & Strohner, H. (Eds.). (2008). Handbook of communication competence (Vol. 1). Walter de Gruyter.
- Saleh, S. E. (2013). Understanding Communicative Competence. Zawia University Bulletin, 15(3), pp. 101-110.

Teaching Arabic language based on communicative competencies in the light of the vision of Saudi Arabia 2030
Requirements and implementation mechanisms

Abdul Aziz bin Mohammed Shammari

Abstract: This research aimed to reveal the requirements of teaching the Arabic language based on communicative competencies in the light of the vision of Saudi Arabia 2030 and the mechanisms for implementing these requirements. To achieve this aim, the research reviewed the communicative competencies by describing and analyzing them and clarifying their concept. In addition, the research explained the requirements related to the objectives of language education, the content, methods of teaching, activities, and evaluation to rely on communicative competencies in the teaching of the Arabic language. Also, the mechanisms of implementation of these requirements have been revealed. Among these requirements and mechanisms, determining communicative competencies needed by students in the different stages of the public education appropriate to the characteristics of their growth, as well as targeting the development of all communicative competencies in each class, and at each stage. Furthermore, determining the competencies derived from the main communicative competencies, in order to achieve the communicative efficiency required at the end of the general education stages. Moreover, relying on long and short texts with full meaning when planning Arabic language curricula. The research ended with a number of recommendations and research proposals.

Keywords: Teaching Arabic language, Communicative Competencies, The Vision of Saudi Arabia 2030.

دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة في مكاتب التعليم في منطقة عسير

(دراسة ميدانية أجريت على مديرات مكاتب التعليم ومشرفات منطقة عسير)

إعداد:

حصة سعيد محمد العمري

ماجستير إدارة وإشراف تربوي (جامعة الملك خالد)

تاريخ قبول البحث 24 – 12 – 2018م

المستخلص :هدف البحث إلى الكشف عن واقع تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم للبنات في منطقة عسير ، والتعرف على دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي ، حيث تكون مجتمع البحث من جميع مديرات مكاتب التعليم والمشرفات بمنطقة عسير لعام 1440هـ/ 2018م ، وعددهن 287 مشرفة اختارت الباحثة عينة عشوائية عددها 101 مشرفة بنسبة 35 ٪ من المجتمع الأصلي ، ولتحقيق أهدافه تم بناء استبانة شملت محورين الأول واقع تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم والثاني التعرف على دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة ، وخلص البحث إلى أن تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير من وجهة نظر أفراد العينة كانت متوسطة ، كما خلص البحث إلى أهمية تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم لما لها من دور في تحسين ثقافة المنظمة وإكساب مكاتب التعليم المعرفة المعلوماتية لتطوير أداء المنظمة المتعلمة والتي تنعكس بدورها على النظم والقواعد والإجراءات واللوائح السائدة المعمول بها ، كما وضح البحث وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وتحسين أداء المنظمة المتعلمة، وهذا يتفق مع النظريات ذات الصلة بالإدارة حيث تلعب إدارة المعرفة دور بارز ومهم في تحسين أداء المنظمات التعليمية في منطقة عسير.

ولقد توصل البحث لعدد من التوصيات منها أنه يتوجب على إدارة مكاتب التعليم للبنات بمنطقة عسير العمل على تحسين جودة الخدمات التعليمية المُقدمة ،حيث سيساهم ذلك في تنمية القطاع التعليمي باعتباره أحد مرتكزات التنمية التي لا غنى عنها ، وإنشاء إدارة الكترونية أو وحدة ملحقة بمكاتب التعليم تهتم بإدارة المعرفة وربطها بالإدارات الأخرى ، والعمل على زيادة حصة مكاتب التعليم بمنطقة عسير من الميزانية الحكومية لدعم وحدة إدارة المعرفة في مكاتب التعليم ، والاهتمام بقطاع تكنولوجيا التعليم، وتعزيز مفاهيم استخدام إدارة المعرفة لدى مكاتب التعليم في منطقة عسير ، و العمل على تدريب العاملين في مكاتب التعليم في منطقة عسير وتأهيلهم بشكل ينعكس إيجابياً في تطور مهاراتهم في المعرفة وإدارتها.

الكلمات المفتاحية : إدارة التعليم – التميز المؤسسي – الاتصال – المعلومات .

المقدمة :

قد شهد العالم في الآونة الأخيرة تطوراً هائلاً في جميع نواحي الحياة سواء أكانت علمية أو عملية وعلم الإدارة كغيره من العلوم تأثر بهذه التطورات وواجه تحديات مختلفة نتيجة لثورة المعرفة مثل العولمة وتكنولوجيا المعلومات والحكومة الإلكترونية والأنترنت والآيزو وإدارة الجودة الشاملة وغيرها، ونظراً لهذه الظروف التي فرضت واقعاً متطوراً ظهر اتجاه يسعى إلى استشراف المستقبل يعمل على تهيئة الأمم للمتطلبات المختلفة ويدعو المنظمات ومنها التعليمية إلى تطوير مفاهيم جديدة لبناء ثقافة التعلم والتفكير المنظم واستجابة لذلك ظهر مفهوم المنظمة المتعلمة (السهلي، 1438ه، ص12) .

ومن المهم للغاية أن تكون المؤسسات التربوية المختلفة، ومنها مكاتب التعليم، منظمات متعلمة، حيث أن ذلك يتيح الفرصة لها بأن تتمكن من إحداث التنمية التنظيمية الشاملة، والتي تتضمن إكساب جميع العاملين المزيد من المعرفة والمهارات بصورة مستمرة، وذلك بما يساهم في جعلهم مؤهلين لتحقيق الأهداف العامة للنظام التعليمي ككل، وتشمل هذه الآثار الإيجابية جميع العاملين في المجال التربوي، وأهمهم القيادات التربوية والمعلمون (Hamzah et al., 2011,)

وتعد المنظمة المتعلمة أحد المفاهيم الإدارية التي تهتم بالعمل كمقوم أساسي للإدارة التي تسعى للتكيف والمرونة ليس هذا فحسب بل بالإمساك بزمام المبادرة والتطوير، والمنظمة المتعلمة هي منظمة هذا القرن الذي يتميز بسرعة التغيرات وكثرة التحديات والتقدم المستمر في كافة المجالات مما يمدها بالوسائل المختلفة داخلية وخارجية والتي تساعد على خلق بيئة عمل مشجعة وقادرة على التفكير والتعلم والابتكار والتطوير، وكذلك تتميز بقيادة منفتحة مبادرة تعمل باستمرار معتمدة على النهج النظمي في التواصل والاتصال الفعال مما يساعدها على التطور (الذياب، 2014، ص3) .

وتقوم مكاتب التعليم بالمملكة بدور هام ومركزي للإشراف على عملية التعليم بالمدارس التابعة لها وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وتزداد أهمية هذا الدور نتيجة للدور المنتظر من المدرسة بالمفهوم الحديث لتقوم بتربية الطالب تربية متكاملة تشمل جميع جوانب نموه، ومكاتب التعليم معنية بتوفير جميع الوسائل والإمكانات سواء أكانت مادية أو بشرية للمدرسة التي تعينها على تحقيق أهدافها تربوياً وتعليمياً ويشمل ذلك متابعة جميع العمليات التي تتم داخل المدرسة من تخطيط وتوجيه وتقويم (العثمان، 2017، ص49).

لذلك برزت أهمية إدارة المعرفة كوسيلة لتحويل المؤسسات التربوية إلى منظمات متعلمة، وإدارة المعرفة هي عملية تتضمن خلق، واكتساب، ومشاركة، وتطبيق المعرفة في المنظمات، وذلك بغرض تزويد الأشخاص المناسبين بالمعلومات المناسبة في التوقيت المناسب، واليوم فإن إدارة المعرفة أصبحت تعتبر من أهم الأساليب التنظيمية والإدارية المتبعة في المؤسسات التربوية (وتحديداً مكاتب التعليم)، كما أنها عامل أساسي في إحداث التغيير والتكيف مع المتغيرات المختلفة في البيئتين الداخلية والخارجية (Jandaghi et al., 2014, 78-79).

ولأهمية هذا الموضوع حيث أنه من بين جميع المؤسسات التعليمية فإن مكاتب التعليم بشكل خاص تتمتع بأهمية كبرى في ما يتعلق بتحسين مخرجات العملية التعليمية، كما أن عمل الموظفين في مكاتب التعليم أصبح يتطلب قدراً كبيراً من البحث عن المعرفة الجديدة وإدارتها،حيث أصبح المجال التعليمي معتمداً بشكل كبير على عمليات تبادل ومشاركة المعرفة، كما تقع على مكاتب التعليم أيضاً مسئولية تهيئة الظروف الملائمة لسير العملية التعليمية على النحو المنشود وتوفير الميزانيات المالية الكافية لجميع المدارس الواقعة تحت

إشرافها والاستفادة من جميع الخبرات والمعارف المتجددة واستثمار تلك المعرفة وإدارتها بالطريقة المثالية لتطوير أدائها وتميزها لذلك، فإنه من الضروري أن تكون مكاتب التعليم قادرة على التعلم من جميع هذه المتغيرات الداخلية والخارجية، مما يستلزم تطبيق أنظمة فعالة لإدارة المعرفة.

المحور الأول

الإطار المنهجي للبحث

أولاً : مشكلة البحث :

في بداية الألفية الثالثة واجهت وما زالت تواجه النظم التعليمية على اختلاف أنواعها العديد من التحولات والمتغيرات المتسارعة من أبرزها الثورة المعلوماتية والتقنية الذي يتبلور جوهرها في الاعتماد الرئيس على تقدم المعرفة والاستثمار الأمثل للمعلومات والتقنيات التكنولوجية المعاصرة (أحمد، 2013، ص11) .

حيث تواجه المنظمات المعاصرة تحديات وتغيرات عصرية متسارعة وكبيرة ومختلفة ومستمرة في شتي المجالات، أدى هذا كله إلى العديد من الإشكالات التي لا تتوقف عند عدم تحقيق أهداف المؤسسة وغاياتها بل تهدد مصالحها ووجودها بحد ذاته مما أدي لضرورة البحث عن طرق جديدة لاكتساب المزايا التنافسية التي تمكنها من البقاء والتكييف (الرفاعي ، 2013).

كما تحتاج المؤسسات التعليمية وعلى رأسها مكاتب التعليم إلى آليات جديدة لتحقيق التفوق والتميز المؤسسي، فالتطورات التي تفرزها تحديات الثورات المتلاحقة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات جعلت هذه المؤسسات تسعى جاهدة لإحداث التغيرات اللازمة للتكيف معها، فأصبح لزاماً على مكاتب التعليم العمل سريعاً على تغيير ممارساتها وإعادة التفكير بكل أنشطتها وتبني مفاهيم إدارية جديدة تساعدها على التكيف مع هذه المتغيرات ومن تلك المفاهيم مفهوم المنظمة المتعلمة الذي يقوم على التحول في دور المديرين من الدور الرقابي إلى الدور المسهل (السهلي، 1438ه، ص13-14).

ومن خلال إطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة منها دراسة صالح (2017) ، ودراسة العمرو (1432ه) ، ودراسة الكرعاوي والعطوي (2014) تبين لها أن درجة توظيف إدارة المعرفة لدى المشرفات من واقع ممارسة مكاتب التعليم للبنات لإدارة المعرفة بشكل عام متوسطة. وأظهرت تلك الدراسات وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية ما بين المنظمة المتعلمة والتميز المؤسسي لدى مكاتب الإشراف التربوي ، وسعي مكاتب الإشراف التربوي لتحقيق مركز تنافسي جيد، وتؤكد على دور إدارة المعرفة في ضمان التميز والمنافسة بين المنظمات .

كما أن الباحثة من خلال عملها في إدارة التدريب والابتعاث في منطقة عسير لاحظت عدم توفر قواعد بيانات ثابتة ووسائل تواصل فاعلة بين الإدارات المختلفة في منطقة عسير بسبب عدم وجود ثقافة إدارة المعرفة التي تساعد المنظمات في التعامل مع الكم الهائل من الأفكار والمعلومات والمعارف بسهولة ويسر ، حيث تتمكن من خزنها واسترجاعها وعرضها وتبادلها ونشرها وتوليدها، لذا كان من الضروري توافر أنظمة ومعايير لإدارة رأس المال المعرفي تساهم في تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية، من أجل إحراز المزيد من النجاحات وتلافي الأخطاء، إلى جانب الوعي الكافي بأهمية دور إدارة المعرفة في تكوين المنظمة المتعلمة.

ويمكن إبراز مشكلة البحث من خلال التساؤلات الآتية:

- ما واقع تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير في ضوء المنظمة المتعلمة؟
- ما دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة في مكاتب التعليم في منطقة عسير؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول واقع تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير في ضوء المنظمة المتعلمة وفقاً لمتغيرات البحث (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة في مكاتب التعليم في منطقة عسير وفقاً لمتغيرات البحث (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة)؟

ثانياً :أهداف البحث: يهدف البحث إلى :

- التعرف على واقع تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير في ضوء المنظمة المتعلمة.
- التعرف على دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة في مكاتب التعليم في منطقة عسير .
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول واقع تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير في ضوء المنظمة المتعلمة وفقاً لمتغيرات البحث (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) .
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة في مكاتب التعليم في منطقة عسير وفقاً لمتغيرات البحث (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة) .

ثالثاً : أهمية البحث: الأهمية النظرية:

- قد يساعد البحث وزارة التعليم على تطبيق إدارة المعرفة بمكاتب التعليم وفقاً لمبادئ المنظمة المتعلمة .
- قد يساهم البحث في زيادة فرص المشرفات ومديرات المكاتب للتعرف على أهمية إدارة المعرفة ودورها في تحويل مكاتب التعليم في منطقة عسير إلى منظمات متعلمة.
- تأمل الباحثة في إضافة البحث للمكتبات العربية فيما يتعلق بالتعرف على دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة في مكاتب التعليم في منطقة عسير .

الأهمية التطبيقية :

- قد تساهم نتائج البحث بوضع توصيات ومقترحات مستقبلية من خلال ما توصلت إليه من نتائج تزيد من تطبيق إدارة المعرفة بمكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية وجني ثمارها في العملية التعليمية.
- قد تساهم نتائج البحث في الكشف عن أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير في ضوء المنظمة المتعلمة، وكيفية التخطيط للتغلب عليها.
- قد تزيد توصيات هذا البحث من تحسين أداء المنظمات المتعلمة عن طريق معرفة دور وأهمية إدارة المعرفة وتطبيقها في المنظمات التعليمية .

رابعاً: حدود البحث :

الحدود الموضوعية :يقتصر هذا البحث على معرفة دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة في مكاتب التعليم في منطقة عسير.

الحدود الزمانية :طبق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام 1440هـ-2018م.

الحدود المكانية والبشرية: يشمل مجتمع البحث على جميع مديرات مكاتب التعليم والمشرفات بمنطقة عسير التعليمية للعام الدراسي 1440هـ/ 2018م وعددهن 287 مشرفة وحددت الباحثة عينة عشوائية لتمثيل مجتمع البحث عددها 101 مشرفة بنسبة 35 ٪ .

خامساً: مصطلحات البحث:

إدارة المعرفة: تعني إدارة المعرفة إيجاد الطرق للإبداع وسعي معرفة المنظمة للحصول عليها للاستفادة منها والمشاركة بها ونقلها إلى الأفراد الذين في حاجة إليها لأداء أعمالهم بفعالية وبكفاءة وباستخدام الإمكانيات الحديثة وتكنولوجيا المعلومات بأكثر قدر ممكن وإدارة المعرفة هي مقاربة يمكن أن يستفيد منها جميع العاملين (طبره، 2011، ص70).

كما تُعرف إدارة المعرفة بأنها منهج نُظُمي وإداري لجمع، وإدارة، وتحليل، واكتشاف، ومشاركة المعرفة، ويتم تطبيق هذا المنهج بهدف تعزيز مستوى الأداء (Ghadge et al., 2012, 4) ، وعلى نحو مماثل، تعرف أيضاً بأنها عملية الاستحواذ على المعرفة، وإنشائها، وتفسيرها، وتطبيقها، وذلك بغرض تحقيق الأهداف العامة للمنظمة (Arora et al., 2010, 5).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: عملية مستمرة تشتمل على عدة أنشطة وخبرات وعمليات منظمة تستهدف الوصول للمعرفة وتطويرها والتعريف بها من خلال التحكم المباشر والصريح في المعرفة المتوافرة لدى مكاتب التعليم، وذلك يكون بالأساس لتحقيق أهداف مكاتب التعليم.

المنظمة المتعلمة: المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تتيح التعلم لجميع أعضائها من خلال اكتساب ونقل المعرفة الجديدة والتي تتبني منهجا منظما لتحقيق درجة عالية من التكيف مع المتغيرات في البيئة الداخلية والخارجية (رمايل، 2015، ص9) .

كما تُعرف المنظمة المتعلمة بأنها منظمة تتعلم بصورة مستمرة ومستديمة، وذلك بغرض تكوين القدرة على التكيف مع التغيرات السريعة المختلفة في البيئة المحيطة (Yahaya et al., 2011,) ، وعلى نحو مماثل يمكن أيضاً تعريفها على أنها منظمة تعمل على تمكين جميع أفرادها من التعلم، كما أنها تتسم بالتغير والتحول باستمرار (Gharaibeh, 2012, 1).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: المنظمات التي يقوم أفرادها بالتطوير من قدرتهم على تحقيق النتائج التي ينشدونها والمقصود بها (مكاتب التعليم) في البحث الحالي، بحيث يتم وضع أنماط جديدة من التفكير وتفعيل الاتصال الفعال، وتعزيز التطلعات الجماعية بها.

المحور الثاني :

أولاً : الإطار النظري : إدارة المعرفة – المنظمة المتعلمة

ثانياً : الدراسات والبحوث السابقة : – الدراسات العربية والأجنبية

أولاً: إدارة المعرفة :

في العقد الأخير، سلط الأكاديميين والمتخصصين الضوء على المعرفة، حيث تعتبر المعرفة، وخاصة المعرفة الضمنية التي يمكن أن تكون مصدر لتحقيق ميزة للمؤسسات لأنها مميزة ولا يمكن نقلها بصورة كاملة، وكذلك لا يمكن استبدالها، ومع ذلك فإن مجرد عملية معالجة المعلومات نفسها لا تضمن ميزة استراتيجية، لذا لابد من استبدالها بعملية إدارة المعرفة.

وتعد إدارة المعرفة من أحدث المفاهيم الإدارية والتي نمت الأدبيات المتعلقة بها كماً ونوعاً، ويمكن تقسيم إدارة المعرفة إلى قسمين هما المعرفة الضمنية والتي تتعلق بالمهارات والتي هي في حقيقة الأمر توجد في داخل قلب وعقل كل فرد والتي من غير السهولة نقلها أو تحويلها للآخرين وقد تكون تلك المعرفة فنية أو إدراكية، بالإضافة إلى النوع الثاني وهو المعرفة الظاهرية والتي تتعلق بالمعلومات الموجودة والمخزنة في أرشيف المنظمة (شرقاوي، 2016، ص 17).

ومؤخراً دخلت إدارة المعرفة في مجالات أخرى غير إدارة المشاريع والمنظمات، مثل مجالات التعليم، حيث من الممكن تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية مع إدراك أن الفرق الرئيسي بين المؤسسات التجارية والمؤسسات التعليمية يكمن في طبيعة كيفية إدارة الأشياء، ومع ذلك، فإن تعزيز إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية مازال بطيئاً للغاية .

ويساعد تطبيق منهج إدارة المعرفة في تمكين المؤسسات التعليمية من الحصول على رؤية شاملة وموحدة ومتكاملة للمعرفة المؤسسية وتطبيقها في المسائل الوظيفية المتعددة مما يؤدي في نهاية المطاف إلى تحسين تبادل المعرفة وإلى مزيد من الفعالية في صنع القرار والتخطيط وتعزيز الأداء (Bhusry et al., 2011, 34)

وترى الباحثة أن إدارة المعرفة مطلب واستراتيجية رئيسية لتحقيق النجاح التعليمي التنظيمي والبقاء في المنافسة الشديدة، حيث تُمكن المؤسسات التعليمية ومن ضمنها مكاتب التعليم من تحقيق نمط تفكير جديد يمكنهم من خلاله إعادة تعريف الأمور وأنماط الأداء إذا تمكنت تلك المؤسسات من تعلم وحفظ واستخدام المعرفة بطريقة إبداعية.

مفهوم إدارة المعرفة :

عرفها شرقاوي (2016، ص 17) بأنها عبارة عن العمليات التي تساعد المنظمات على توليد والحصول على المعرفة واختيارها واستخدامها ونشرها وتحويل المعلومات الهامة والخبرات التي تمتلكها المنظمة والتي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة كاتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعلم والتخطيط الاستراتيجي.

كما عرفها همشري (2013، ص101) بأنها العمليات التي تساعد المنظمات على توليد المعرفة، والحصول عليها، واختيارها، وتنظيمها، واستخدامها، ونشرها وتحويل المعلومات المهمة والخبرات التي تمتلكها المنظمة والتي تعتبرها ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة، كحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتعلم، والتخطيط الاستراتيجي.

وتعرفها الباحثة بأنها: عملية مستمرة تشتمل على عدة أنشطة وخبرات وعمليات منظمة تستهدف الوصول للمعرفة وتطويرها والتعريف بها من خلال التحكم المباشر والصريح في المعرفة المتوافرة لدى مكاتب التعليم، وذلك يكون بالأساس لتحقيق أهداف مكاتب التعليم.

أهمية إدارة المعرفة بمكاتب التعليم :

يؤدي التطبيق الفعال لإدارة المعرفة إلى زيادة قدرة المؤسسة التعليمية على الاندماج في التنمية الاقتصادية الإقليمية، فالمعرفة كعامل تنموي يمكن أن يكون مفيداً للمؤسسات التعليمية والمجتمعات التي تخدمها من خلال إنشاء ميزة تنافسية إقليمية، وفي واقع الأمر قد تكون الثروة غير المألوفة والنادرة المتمثلة في رأس المال البشري هي المصدر الرئيسي لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة في المستقبل.

وتعد إدارة المعرفة من الأفكار الحديثة ذات الأثر الهام والفعال على نجاح الأعمال، وتأتي أهميتها من كونها إحدى المكونات الجوهرية لنجاح المكاتب، كما أن أهمية إدارة المعرفة تكمن في كونها مؤشرا لطريقة شاملة وواضحة لفهم مبادرات إدارة المعرفة في إزالة القيود وإعادة الهيكلة التي تساعد في التطوير والتغيير لمواكبة متطلبات البيئة التعليمية، وتزيد من عوائد المنظمة ورضا العاملين وولائهم وتحسن من الموقف التنافسي من خلال التركيز على الموجودات غير الملموسة التي يصعب قياسها وتظهر نتائجها على المدى الطويل (الزطمة، 2011، ص 30).

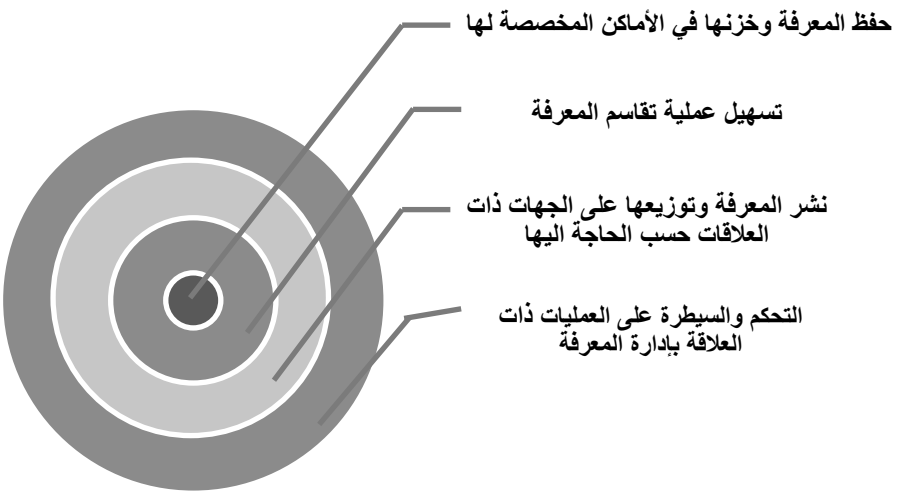
وقد أدركت أغلب المنظمات أن القابلية على إدارة المعرفة هي الخاصية التي ستؤكد عليها، وبدأت إدارة المعرفة تحتل مكانتها بوصفها تطوراً فكريا مهماً في عالم الأعمال اليوم لإدراك المنظمات أن المعرفة بدون فعل الإدارة ليست ذات نفع لكون المعرفة في أغلبها ضمنية وتحتاج إلى الكشف عنها وإلى توليدها من جديد وخزنها وتوزيعها ونشرها في المنظمة (الكبيسي، 2005، ص 31).

وترى الباحثة أن تطبيق المنهج الشامل لإدارة المعرفة بمكاتب التعليم يؤدي إلى إدخال تطورات هائلة في تبادل المعرفة، الصريحة والضمنية، وما إلى ذلك من فوائد متتالية، فاستخدام تقنيات إدارة المعرفة، والتكنولوجيا في التعليم أمر هام كما هو في قطاع الشركات، فمن خلال الاستفادة من رأس المال المعرفي، تتغير طبيعة المكاتب وتصبح أكثر فعالية، فإذا تمت الاستفادة منها على النحو الفعال يؤدي ذلك إلى تحسين قدرات صنع القرار، وتحسين الخدمات الإدارية والأكاديمية، وتخفيض التكاليف.

أهداف إدارة المعرفة:

تتمثل أهداف إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في تعزيز نمو المعارف والحفاظ عليها، وإدارة مصادر المعارف لتسهيل الوصول إليها وإعادة استخدامها، وكعامل أساسي في التعليم، ، وهناك مجموعة من الأهداف العامة التي تشترك فيها إدارة المعرفة في مختلف أنواع المنظمات وتتمثل تلك الأهداف فيما يلي: (الزطمة، 2011، ص 31):

- تحديد وجمع المعرفة وتوفيرها بالشكل المناسب والسرعة المناسبة لتستخدم في الوقت المناسب.
- بناء قواعد معلومات لتخزين المعرفة وتوفيرها واسترجاعها عند الحاجة إليها.
- تسهيل عمليات تبادل ومشاركة المعرفة بين جميع العاملين في التنظيم.
- نقل المعرفة الكامنة(الضمنية) من عقول ملاكها وتحويلها إلى معرفة ظاهرة.
- الإسهام في حل المشكلات التي تواجه المنظمة والتي قد تؤدي إلى نقص كفاءتها أو هدر وقتها وأموالها .



شكل(1) يوضح أهداف إدارة المعرفة

تصميم الباحثة

كما ترى الباحثة أن إدارة المعرفة تسعى أيضاً إلى استغلال وتطوير المعارف الخاصة بمكاتب التعليم بهدف تعزيز أهداف تلك المكاتب، حيث تشتمل المعرفة المراد إدارتها على معرفة واضحة وموثقة ومعرفة ذاتية ضمنية، وتستثمر جميع طاقات العاملين والاستفادة من معارفهم كما تستلزم الإدارة كل تلك العمليات المرتبطة بتحديد المعرفة وتبادلها، وإنتاجها، وإنشاء أنظمة مستودعات و مصادر للمعارف وصيانتها وحفظها .

أبعاد إدارة المعرفة.

توصل عدد من الباحثين إلى الاعتراف بضرورة فهم وقياس نشاط إدارة المعرفة بهدف أن تتمكن المؤسسات التعليمية من تحسين أدائها وتتمكن الحكومات من تطوير سياساتها ، وعلى الرغم من أن إدارة المعرفة أصبحت تُمارس على نطاق واسع، إلا أن المؤسسات التعليمية مازالت تكافح من أجل قياس أبعاد إدارة المعرفة وتأثيرها ومعرفة أفضل الطرق للاستفادة منها وإدارتها .

وتتكون إدارة المعرفة من مجموعة من الأبعاد الأساسية التي تكونها وتحدد ملامحها وتتمثل تلك الأبعاد في الأشخاص، حيث يعد الجانب البشري البعد الأساسي في إدارة المعرفة لكونه يتضمن الأساس الذي تنتقل عبره المنظمة من المعرفة الفردية إلى المعرفة التنظيمية، بالإضافة إلى التكنولوجيا حيث تؤدى التكنولوجيا دور مهم جداً في إدارة المعرفة سواء في توليد المعرفة واكتسابها أو نشرها أو الاحتفاظ بها وبالتنسيق مع المصادر الأخرى للمعرفة، وهذا بالإضافة إلى التعاون والثقة والتعلم والخبرة الواسعة العميقة (الطعامسة ، 2011، ص 7).

وترى الباحثة أنه يمكن تصنيف أبعاد إدارة المعرفة إلى أربعة أبعاد رئيسية تتمثل في خلق المعرفة، وتبادل المعرفة، والاحتفاظ بالمعرفة، وتوظيف المعرفة ، حيث يركز خلق المعرفة على العملية التي يتم من خلالها إنشاء المعرفة الجديدة، واندماجها في عمل مكاتب التعليم، بينما يهتم تبادل المعرفة بالعملية التي يتم من خلالها تبادل المعارف الموجودة ونشرها داخل المكاتب، أما الاحتفاظ بالمعرفة فيركز على عملية حفظ المعارف، ونقلها داخل المؤسسة في صورة ذاكرة أو وثائق أو إجراءات روتينية ، وتوظيف المعرفة حيث تسمح بعمليات التعلم الفردي والجماعي الجديدة والتي تؤدي إلى ابتكار معرفة جديدة .

ثانياً: المنظمة المتعلمة

تواجه المنظمات دائماً تطورات اجتماعية مثل العولمة والتقدم التكنولوجي والمنافسة العالمية المتزايدة، وقد نجحت بعض المنظمات في هذه البيئة، وفشلت بعض المنظمات الأخرى، وبالتالي تم حذفها من ساحة المنافسة، ولكن ما أهم ما يميز هذه المنظمات الناجحة عن غيرها من المنظمات غير الناجحة ؟ قد وجد أن القدرة على التعلم بشكل أسرع من المنظمات المنافسة هي الميزة التي تميز المنظمات الناجحة عن غيرها.

والمنظمة المتعلمة ليست فقط كلمة شائعة يرددها الناس بل هي من القدرات المحورية والأساسية لأي منظمة تريد أن تحقق النجاح لسنوات وعقود قادمة، فالمنظمة كنظام تعرف على أنها مجموعة من الأجزاء المترابطة والمتبادلة التأثير فأي تغير في أحد أجزاء المنظمة يؤثر بشكل مباشر أو غير باشر في الأجزاء الأخرى ولكي يكون التعليم التنظيمي ناجحاً ونستطيع أن نحقق الأهداف المطلوبة منه لابد من تفحص المنظمة كنظام وبشكل شامل ومن ثم العمل من خلال أجزاء المنظمة المترابطة لإحراز ما هو مطلوب وهذه المهمة ضخمة وليست سهلة ولكن يمكن تذليل هذه الصعوبات من أجل بناء المنظمة المتعلمة(العزام، 2011، ص190).

والاتجاه نحو المنظمة المتعلمة يتطلب من المنظمات أن تفكر وتتصرف بشكل استراتيجي والذي من الواجب أن ينعكس على المستوى الأعمق لطبيعة المنظمات والتحديات السياسية التي تواجهها، آخذة في الحسبان تطوير معرفتها بتسلسل الأولويات التنظيمية كالأمور الواجب صرف النظر إليها أو تجاهلها، وتعتبر عملية التغيير نقطة أساسية للانطلاق نحو بناء المنظمة المتعلمة وهو أمر ليس سهلاً، حيث يتطلب تغيير الأنماط الفكرية في بعض الأحيان وقتاً والتزاماً كبيراً بينما يكن تغيير أنماط أخري بشكل أسرع ويعتمد ذلك في بعض الأحيان على عمق تلك الأنماط في ثقافة المجتمع(الفاعوري، 2012، ص 3).

لذا ترى الباحثة سعي العديد من المنظمات إلى أن تكون منظمات متعلمة لأن المنظمة المتعلمة تساهم في زيادة الأداء المتميز، والابتكار والاحتفاظ بأصحاب المهارات المعرفية، وتعد القوى العاملة جزء لا يتجزأ من منظمات التعلم لأن العاملين لابد أن يصبحوا خبراء في استخدام البيانات والمعلومات وتحويلها إلى معرفة قيمة بالنسبة للاستخدام الفردي والتنظيمي.

مفهوم المنظمة المتعلمة:

عرفها الحمادي(2016، ص683) بأنها المنظمة التي تتصف بقدرتها على تمكين العاملين فيها من التعليم والتطوير المستمر وكذلك العمل على تشجيع التعاون والحوار وتبادل الخبرات بين أفرادها وبين المجتمع، مع قدرتها على التكيف مع المتغيرات المستمرة بالاعتماد على الإدارة الفعالة للمعرفة والتقنية الحديثة.

وهي المنظمة التي تسعي دائما للحصول على المعرفة بتوفير كل الوسائل والتسهيلات اللازمة لذلك إذ يظل هدفها الأساسي هو إشاعة ثقافة تنظيمية تشجع على اكتساب المعرفة وتوزيعها وخزنها وتطبيقها ومتابعة ذلك لتصحيح مسارات العمل وتعزيزها (بلعلي، 2014، ص182).

ومما سبق تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها المنظمات التي يقوم أفرادها بالتطوير من قدرتهم على تحقيق النتائج التي ينشدونها والمقصود بها (مكاتب التعليم) في هذا البحث، بحيث يتم وضع أنماط جديدة من التفكير و الاتصال الفعال، وتعزيز التطلعات الجماعية بها، وأيضاً تُظهر درجة عالية من القدرة على التكيف وتحديث نفسها من خلال امتلاك التعليم المستمر، وبالتالي فإن المنظمة المتعلمة تعتبر نشاط جماعي يشمل التعلم الفردي والجماعي والتنظيمي لتحقيق الأداء التنظيمي.

أهمية المنظمة المتعلمة :

للمنظمة المتعلمة أهمية كبيرة في إيجاد المعارف واكتسابها ونقلها، وكذلك في تعديل سلوكها لتجسيد المعارف والرؤى الجديدة، فهي منظمة تكتسب "أنظمة التفكير" من خلال إتقان بعض القواعد "القيم المتبادلة"، و"الإتقان الشخصي"، و"النماذج العقلية" و"التعلم الجماعي"، فالمنظمة المتعلمة كمجتمعات للممارسة أو مكاناً لإجراء مناقشات وإجراءات منسقة، تسهل وتدعم الفرد والمنظمة.

حيث تعمل المنظمة المتعلمة على تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة لأن النظر إلى المنظمات كهياكل وبيروقراطيات لم يعد يلاءم الظروف المجتمعية وقوى التغير العالمية التي ظهرت خلال العقود الأخيرة في العقد العشرين، فلم يعد كافياً للمنظمات أن تعمل بالأبنية التنظيمية التقليدية في ظل هذه التغيرات، وتعتبر المعلومات في عالم اليوم المدخل الأكثر أهمية لأي منظمة لتحقيق الميزة التنافسية وذلك من خلال الحصول على المعلومات والإفادة منها(عبد الله وأبو راضي، 2014، ص 347).

وتؤكد الباحثة على أن المنظمة المتعلمة لا تقوم فقط بإدراج المتغيرات التنظيمية الأساسية، مثل موارد العمل، والقيادة (من خلال التواصل البيئي، وأنظمة جمع المعارف، والقيادة الاستراتيجية) ولكنها تضيف أيضا أبعاداً واعدة وأساسية للتعلم والتعاون وتحسين مهارات العاملين ومشاركتهم، كما قد تم التأكيد على أهمية الموارد التنظيمية في الابتكار، وذلك مثل الأشخاص الذين لديهم المهارات أو المعارف اللازمة، والنظم أو العمليات الفعالة، والتدريب المناسب.

دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة في مكاتب التعليم:

إدارة المعرفة وعملياتها تعد نظاماً فرعياً من المنظمة المتعلمة فالتغيرات في إدارة المعرفة تؤدي إلى تغيرات في المنظمة والعكس صحيح، ويمكن اعتبار المنظمات المتعلمة هي المنظمات التي تضع تصاميم وخطط تستوعب التطورات المستمرة في استراتيجياتها وهياكلها وثقافتها وسلوك أفرادها من أجل زيادة احتمالية التعلم المنظمي عن طريق تطبيق عمليات إدارة المعرفة من خلال تفعيل دور فرق المعرفة (عبيد وربايعة، 2016، ص 819).

كما تعد إدارة المعرفة من الأفكار الحديثة ذات الأثر الهام والفعال على إنجاح الأعمال في المنظمة المتعلمة وتأتي أهميتها من كونها أحد المكونات الجوهرية لنجاح المنظمات وضمان بقائها من خلال قدرتها على المساهمة في صيانة وتطوير رؤية طويلة الأمد تعبر من خلالها المنظمة أين ترغب في الذهاب مستقبلاً، حيث أن أهمية إدارة المعرفة تكمن في كونها مؤشراً لطريقة شاملة وواضحة لفهم مبادرات إدارة المعرفة في إزالة القيود التي تواجه المنظمة المتعلمة وإعادة الهيكلة التي تساعد على تحسين أداء المنظمة المتعلمة في مكاتب التعليم (الزطمة، 2011، ص30).

ومما سبق عرضه ترى الباحثة أن المعرفة هي المفتاح الرئيسي لنجاح المؤسسات التعليمية، وبالتالي فإن العديد من المؤسسات تبحث عن أدوات أو طرق يمكن أن تساعد العاملين بها في زيادة معرفة الموظفين، وقد جعل الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات من الممكن إنشاء المعرفة وحفظها ومشاركتها في أنظمة المؤسسة للاستخدام المستقبلي في مكان العمل، كما قد مثلت نظم إدارة المعرفة حلولاً تكنولوجية تدعم تعلم الموظفين وتبادل المعرفة عبر المؤسسات في مكان العمل لجعلها منظمات متعلمة ناجحة.

ثانياً : البحوث والدراسات السابقة:

وتمثل الدراسات السابقة سجلاً حافلا بالمعلومات لمعرفة أوجه الشبة والاختلاف بينها وبين البحث الحالي ، ويتضمن هذا الجزء عرضا لبعض البحوث والدراسات السابقة التي أتيح للباحثة للاطلاع عليها عن إدارة المعرفة والمنظمة المتعلمة .

الدراسات التي تناولت إدارة المعرفة :

دراسة صالح (2017) بعنوان: " توظيف إدارة المعرفة لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس "

هدفت تلك الدراسة إلى تحديد درجة توظيف إدارة المعرفة لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن درجة توظيف إدارة المعرفة لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الحكومية الأردنية في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان متوسطاً ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة a≤0.05 في درجة توظيف إدارة المعرفة لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الحكومية الأردنية في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير صفة الجامعة.

وأوصت الدراسة بتوصيات من أهمها: تنمية تبادل الأفكار والممارسات المعرفية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الحكومية الأردنية مع العاملين في ضوء أبعاد المنظمة المتعلمة .

دراسة المدهون (2014) بعنوان: " عمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتميز الأداء المؤسسي- دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم العالي في محافظات غزة " :

هدفت الدراسة إلى التعرف على عمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتميز الأداء المؤسسي في ضوء استخدام النموذج الأمريكي مالكوم بالدريدج للتميز في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، وأشتمل مجتمع الدراسة على جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي وجميع المديريات على مستوي محافظات قطاع غزة وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن مستوى توافر عمليات إدارة المعرفة في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة كان جيد ، وأن مستوى توافر معايير النموذج الأمريكي للتميز في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة كان جيد.

وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات منها تطوير وتحسين الموظف في وزارة التربية والتعليم باعتباره أساس النجاح المؤسسي؛ والعمل على خلق ثقافة محفزة ومشجعة وداعمة لإنتاج المعرفة ومشاركتها وتأسيس بيئة تنظيمية تقوم على أساس المشاركة بالمعرفة.

دراسة العمرو (2011) بعنوان: "واقع ممارسة إدارة المعرفة في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات ":

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة إدارة المعرفة في مكاتب التربية والتعليم للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفات التربويات والصعوبات التي تواجه تطبيقها وتقديم مقترحات قد تسهم في تفعيل تطبيق إدارة المعرفة فيها وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها ، ترى المشرفات التربويات أن درجة واقع ممارسة مكاتب التربية والتعليم للبنات لإدارة المعرفة بشكل عام متوسطة ، كما يوجد صعوبات تواجه تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التربية والتعليم للبنات بدرجة عالية من أبرزها غياب الإطار الواضح لمضمون إدارة المعرفة وعدم استقطاب الخبرات المؤهلة فيها.

وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: اهتمام المستويات الإدارية العليا بإدارة المعرفة واستثمار الطاقات البشرية ومعرفة إمكانيات المشرفات التربويات وتنمية قدراتهن المعرفية، وتوظيف التجارب العالمية الناجحة في مجال استثمار إدارة المعرفة .

الدراسات التي تناولت المنظمة المتعلمة

دراسة السهلي (2017) بعنوان: " دور المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي لدي مكاتب الإشراف التربوي في مدينة الرياض– استراتيجية مقترحة ":

هدفت إلى التعرف على دور المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي لدى مكاتب الإشراف التربوي للبنات في مدينة الرياض، وتقديم استراتيجية مقترحة لتفعيل دور المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي لدى مكاتب الإشراف التربوي في مدينة الرياضوقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ، وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية ما بين المنظمة المتعلمة والتميز المؤسسي لدي مكاتب الإشراف التربوي في مدينة الرياض ، وسعي مكاتب الإشراف التربوي لتحقيق مركز تنافسي جيد، وتؤكد مكاتب الإشراف التربوي على الالتزام بمضامين التميز القيادي.

وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة أن تتبنى مكاتب الإشراف التربوي خطة استراتيجية لإدخال مفهوم المنظمة المتعلمة في المدارس تعتمد على نشر مفهوم التعلم المستدام وتدريب قائدي المدارس على تقييم ثقافة مدارسهم ، وضرورة إجراء دراسات وصفية حول متغيرات المنظمة المتعلمة وعلاقتها بمفاهيم إدارية أخرى.

دراسة ريتنا ونيغ (Retna & Ng, 2016) بعنوان: "تطبيق استراتيجية المنظمة المتعلمة لتعزيز التعلم في مدارس سنغافورة":

هدفت إلى استعراض تجربة إحدى المدارس في سنغافورة في تطبيق استراتيجية المنظمة المتعلمة في التنظيم والإدارة ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين في إحدى المدارس في سنغافورة، واشتملت عينة الدراسة على (16) معلماً وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، منها أن هناك علاقة إيجابية بين التعلم التنظيمي وتطبيق استراتيجية المنظمة المتعلمة، وأن هناك علاقة إيجابية بين تعلم المعلمين أثناء العمل وتطبيق استراتيجية المنظمة المتعلمة.

وأوصت الدراسة بضرورة قيام مديري المدارس بالأخذ بعين الاعتبار العوامل الثقافية المختلفة المحيطة لتحديد الممارسات المثلى التي يجب تطبيقها في استراتيجية المنظمة المتعلمة.

ترى الباحثة أن بعض الدراسات السابقة حاولت إجراء عرض وتأكيد لأهمية تطبيق إدارة المعرفة ودورها في التميز المؤسسي في جميع المنظمات بما فيها المدارس وإدارات التعليم والجامعات ، كما سعى بعضها إلى معرفة مفهوم إدارة المعرفة وتوضيح علاقتها بالمنظمة المتعلمة ويتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة من حيث المجال والاهتمام بإدارة المعرفة والمنظمة المتعلمة ، وكذلك يتفق مع بعض الدراسات السابقة في طريقة جمع البيانات من خلال استخدام الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة ، كما أن غالبية الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج الوصفي وكذلك هذا البحث .

بينما سعى هذا البحث إلى التعرف على دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة في مكاتب التعليم في منطقة عسير حيث أختلف مع الدراسات السابقة في مجتمعه الذي أجري فيه وأيضاً في توضيح واقع تطبيق ودور إدارة المعرفة في تطوير وتحسين مكاتب التعليم في منطقة عسير .

المحور الثالث: منهجية البحث وإجراءاتها

منهج البحث :استعانت الباحثة في هذا البحث بالمنهج الوصفي المسحي، حيث يهدف المنهج الوصفي إلى جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها للوصول إلى نتائج محددة، ولتحقيق أهداف البحث ونتائجه يتم استخدام أساليب قياسية والتوصل إلى النتائج (صابر وخفاجة،2002 ، ص: 87).

مجتمع البحث وعينته: يتكون مجتمع البحث من جميع مديرات مكاتب التعليم والمشرفات بمنطقة عسير التعليمية للسنة الدراسية 1440هـ/ 2018م ، وعددهن 287مشرفة ولقد اختارت الباحثة عينة عشوائية لتمثيل مجتمع البحث ، وبلغت العينة العشوائية 101 بنسبة 35 ٪ مشرفة من حملة الشهادات الجامعية (بكالوريوس ، ماجستير ، دكتوراه).

أداة البحث: استخدمت الباحثة استبيان علمي تم تصميمه بالاستناد إلى الدراسات السابقة والنظريات ذات الصلة ، وتم توزيع الاستبيان على مديرات مكاتب التعليم والمشرفات بمنطقة عسير التعليمية 1440هـ/ 2018م ، كما أجرت مقابلة مع مديرة مكتب التعليم بأبها لمعرفة أهم المقترحات لتطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير .

اختبار الصدق والثبات لأداة البحث :

الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للاستبيان، تم عرض فقرات الاستبيان بشكل أولي على عدد من المحكمين، وبعد تحكيمها توصلت الباحثة إلى تصميم الاستبيان بصورته النهائية، حيث تكون الاستبيان من (16) عبارة مقسمة على محورين.

ولقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات أفراد العينة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة كما يوضح نتائجها جدول رقم(3 ، 1) التالي:

جدول (3،1): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة

المحور الأول (واقع تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم بمنطقة عسير)			
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.778**	5	.747**
2	.768**	6	.760**
3	.727**	7	.708**
4	.819**	8	.718**
المحور الثاني (دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة)			
9	.834**	13	.841**
10	.828**	14	.833**
11	.743**	15	.798**
12	.813**	16	.744**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

تتسم فقرات الاستبيان بتوفر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، وهذا يعزز قوة ومتانة الاستبيانوقدرته على تحقيق أهداف البحث، وتعميم نتائجه.

أ) الصدق البنائي العام لمحاور الاستبانة:

تم التأكد من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة، ويوضح الجدول التالي نتائجها:

جدول(3، 2): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة

	المحور	معامل الارتباط
	المحور الأول: " تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير"	.909**
	المحور الثاني: " دور إدارة المعرفة في تحسين أداء مكاتب التعليم في ضوء المنظمة المتعلمة"	.891**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يوضح الجدول (3 ، 2) السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (.891**–.909**)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على توافر درجة مرتفعة من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة.

جدول(3 ،3): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
	المحور الأول: " تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم "	8	.890
	المحور الثاني: " دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة"	8	.921
	المجموع الكلي للعبارات	16	.929

يظهر من الجدول رقم (3 ، 3) السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (.890–.921) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (.929)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها .

المحور الرابع : تحليل البيانات ومناقشتها

1: خصائص عينة البحث : تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة في العمل التعليمي).

أ- توزيع أفراد العينة حسب المؤهل التعليمي:

جدول (4 ، 1): توزيع أفراد العينة وفقا للمؤهل التعليمي

م	المؤهل التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
2	بكالوريوس	81	80.2%
3	ماجستير	19	18.8%
4	دكتوراه	1	1%
	المجموع	101	٪100.0

ب – توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة:

جدول (4 ،2): توزيع أفراد العينة وفقا لسنوات الخبرة

م	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
1	أقل من 5 سنوات.	1	٪1
2	من 5 إلى أقل من10 سنوات.	6	٪5.9
3	من 10 إلى أقل من15سنة.	41	٪13.9
3	15 سنة فأكثر	80	٪79.2
المجموع		101	٪100.0

الإجابة على أسئلة البحث

أولاً:" واقع تطبيق إدارة المعرفة فيمكاتب التعليم في منطقة عسير"

جدول (4 ، 3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة حول " تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير "

	العبارة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
1	تحرص مكاتب التعليم في منطقة عسير على تدوين تجارب وخبرات العاملين وحفظها في قواعد المعرفة .	2.42	80.58	.683	3	عالية
2	تخصص مكاتب التعليم في منطقة عسير وحدات خاصة مكلفة بمتابعة المعرفة الجديدة في مجال العمل الإشرافي.	2.34	77.92	.780	6	عالية
3	تخصص مكاتب التعليم في منطقة عسير ميزانية مناسبة لدعم مشاريع إدارة المعرفة .	1.91	63.60	.837	8	متوسطة
4	تستخدم مكاتب التعليم في منطقة عسير مقاييس ومعايير تسيطر من خلالها على المعرفة المطبقة .	2.19	72.92	.836	7	متوسطة
5	تسهل مكاتب التعليم في منطقة عسير تفاعل العاملين مع بعضهم البعض لتوليد المعرفة.	2.53	84.24	.700	1	عالية
6	تسهل مكاتب التعليم لجميع العاملين الوصول إلى قواعد المعرفة التي تمتلكها.	2.38	79.25	.747	5	عالية
7	تمنح مكاتب التعليم الحرية للعاملين في تطبيق المعرفة والمعلومات الجديدة.	2.45	81.58	.755	2	عالية
8	يوجد نظام فعال لتقنية المعلومات في مكاتب التعليم لإدارة المعرفة.	2.25	74.92	.770	4	متوسطة
	المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الأول " واقع تطبيق إدارة المعرفة فيمكاتب التعليم في منطقة عسير "	2.31	76.92	.575	---	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (4 ، 3) السابق أن تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث ، حيث جاء المتوسط العام للمحور الأول (2.31) بانحراف معياري بلغ (.575)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول بين (.683–.837) وهي قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد العينة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (5) (تسهل مكاتب التعليم في منطقة عسير تفاعل العاملين مع بعضهم البعض لتوليد المعرفة) بمتوسط حسابي بلغ (2.53)، وانحراف معياري بلغ(0.770) بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (3) (تخصص مكاتب التعليم في منطقة عسيرميزانية مناسبة لدعم مشاريع إدارة المعرفة) بمتوسط حسابي بلغ (1.91)، وانحراف معياري بلغ (0.837) ، وجاءت باقي عبارات المحور الأول الخاص بدرجة متوسطة وعالية.

وترى الباحثة أن حصول تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير على درجة استجابة (متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة قد يعزى إلى انخفاض حجم الميزانية التي تتلقاها مكاتب التعليم في منطقة عسير.

الإجابة على السؤال الثاني: "ما دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة في منطقة عسير ؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات محاور البحث، كما تبين نتائج الجداول التالية:

دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة في مكاتب التعليم في منطقة عسير

جدول(4 ، 4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة حول

" دور إدارة المعرفة في ضوء المنظمة المتعلمة في مكاتب التعليم في منطقة عسير "

	العبارة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
9	تساعد إدارة المعرفة على الابتكار والمرونة في الأعمال الإدارية بمكاتب التعليم	2.56	85.33	.684	6	عالية
10	تساعد إدارة المعرفة على بناء الثقافة التنظيمية بمكاتب التعليم لتحسين الخدمات المقدمة	2.63	87.67	.595	1	عالية
11	تزيد إدارة المعرفة من قدرة مكاتب التعليم في منطقة عسير على تطبيق الإدارة الإلكترونية	2.60	86.67	.617	4	عالية
12	تساعد إدارة المعرفة على تحديث المعلومات المتوفرة للعاملين بمكاتب التعليم لتعزيز تميزهم العملي	2.63	87.67	.643	3	عالية
13	تساعد إدارة المعرفة مكاتب التعليم على استخراج المعرفة من ممارساتهم مما يحقق الأهداف المرجوة	2.63	87.67	.628	2	عالية
14	تساهم إدارة المعرفة بشكل مباشر في تحقيق التكامل والتنسيق بين الوحدات والأقسام داخل مكاتب التعليم	2.59	86.33	.666	5	عالية
15	تساهم إدارة المعرفة في تقديم الحوافز للعاملين بمكاتب التعليم بالشكل الذي يتناسب مع تحقيق التميز الإداري	2.40	80.00	.750	8	عالية

	العبارة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
16	تساهم إدارة المعرفة في تقديم التغذية العكسية للعاملين بمكاتب التعليم لتحسين أدائهم	2.49	83.00	.687	7	عالية
	المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثاني " دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة في منطقة عسير ""	2.57	85.67	.529	---	عالية

يتبين من الجدول رقم (4.4) السابق أن دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة في منطقة عسير جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، حيث جاء المتوسط العام للمحور الثاني (2.57) بانحراف معياري بلغ (529.)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول بين (595.–750.) وهي قيم منخفضة؛ مما يوضح تجانس آراء أفراد العينة حول تلك العبارات.

وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (10) (تساعد إدارة المعرفة على بناء الثقافة التنظيمية بمكاتب التعليم لتحسين الخدمات المقدمة) بمتوسط حسابي بلغ (2.63)، وانحراف معياري بلغ(0.595) بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (15) (تساهم إدارة المعرفة في تقديم الحوافز للعاملين بمكاتب التعليم بالشكل الذي يتناسب مع تحقيق التميز الإداري) بمتوسط حسابي بلغ (2.40)، وانحراف معياري بلغ (0.750) ، وجاءت باقي عبارات المحور الثاني بدرجة عالية.

وترى الباحثة أن حصول التساؤل حول دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة في منطقة عسير على درجة استجابة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة قد يعزى إلى اقتناع المشرفات بأهمية إدارة المعرفة كإحدى العوامل الأساسية في تنمية القطاع التعليمي من خلال التحول من المنظمات التقليدية التي تجعل المعرفة مسؤولية الإدارة ، إلى منظمات التعلم التي تجعلها مسؤولية الجميع لتقاسم المعرفة وإنشاء القيمة وصولا إلى الإدارة الالكترونية تحفيزا للعلم بين العاملين في الإدارة نفسها وبين الإدارات الأخرى والعالم أجمع ، والارتقاء برأس المال البشري كأحد أهم استراتيجيات التنمية في المملكة العربية السعودية.

للإجابة على السؤال الثالث: يمكن إظهار اختبار الفرضيات حول العلاقة بين إدارة المعرفة وأداء المنظمة في منطقة عسير بالمملكة العربية السعودية كما يلي :

الفرضية الصفرية:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وأداء المنظمة.

الفرضية البديلة:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وأداء المنظمة التعليمية.

إذا كانت Sig (P-Value) أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ≥αفأنه لا يمكن رفض الفرضية الصفرية وبالتالي لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وأداء المنظمة ، أما إذا كانت Sig (P-Value) أقل من مستوى الدلالة 0.05 ≥α فيتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وأداء المنظمة.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول واقع تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير في ضوء المنظمة المتعلمة وفقاً لمتغيرات البحث .

جدول (4 ،5): واقع تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير

الفرضية	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
توجد علاقة ذات دلالة إحصائية حول تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم.	0.621**	0.000

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 ≥α،في متوسطات استجابات أفراد العينة حول واقع تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير في ضوء المنظمة المتعلمة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة)

ينبثق من الفرضية الثانية الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ≥α بين متوسطات آراء المشرفات حول واقع تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير في ضوء المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

استخدمت الباحثة اختبار التباين الاحادي للتعرف على الفروق في متغير المؤهل العلمي، حيث أن الاختبار يقيس الفرق بين ثلاث عينات مستقلة فأكثر.

جدول (4 ،6): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي .

المحور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	مستوي الدلالة
المحور الأول: " أداء المنظمة في مكاتب التعليم في منطقة عسير "	بين المجموعات	.752	2	.376	1.138	.325
	داخل المجموعات	32.392	98	.331		
	المجموع	33.144	100			
المحور الثاني: " إدارة المعرفة "	بين المجموعات	1.792	2	.895	3.336	.040
	داخل المجموعات	26.286	98	.268		
	المجموع	28.075	100			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.043	2	.521	2.153	.122
	داخل المجموعات	23.728	98	.242		
	المجموع	24.771	100			

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ≥α بين متوسطات آراء المشرفات حول واقع تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير في ضوء المنظمة المتعلمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

استخدمت الباحثة اختبار التباين الاحادي، للتعرف على الفروق في متغير المؤهل العلمي، حيث إن الاختبار يقيس الفرق بين ثلاث عينات مستقلة فأكثر

جدول(4 ، 7): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة

المحور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	مستوي الدلالة
المحور الأول: " أداء المنظمة في مكاتب التعليم في منطقة عسير "	بين المجموعات	2.610	3	.870	2.764	.046
	داخل المجموعات	30.534	97	.315		
	المجموع	33.144	100			
المحور الثاني: " إدارة المعرفة "	بين المجموعات	2.807	3	.936	3.592	.016
	داخل المجموعات	25.268	97	.260		
	المجموع	28.075	100			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.353	3	.784	3.394	.021
	داخل المجموعات	22.418	97	.231		
	المجموع	24.771	100			

لذلك توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وتحسين أداء المنظمة التعليمية وفق متغيرات البحث وفق استجابات أفراد العينة حول واقع تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير وتحسين أداء المنظمة المتعلمة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة).

النتائج والتوصيات

إن التغير الذي شهدته البيئة الدولية والمحلية والذي شمل تغيراً في جميع نواحي الحياة وقطاعاتها قد استوجب ظهور منظمات حديثة تؤمن بأهمية المعرفة وإدارتها وتوليدها وإكسابها من أجل خدمة عملائها وتكوين المنظمات المتعلمة لتحقيق الأهداف والغايات المتوقعة لضمان تحسين وتميز هذه المؤسسات ، وقد أظهر البحث النتائج الآتية:

- تطبيق إدارة المعرفة في مكاتب التعليم في منطقة عسير من وجهة نظر أفراد العينة كانت متوسطة، وقد يعزى إلى انخفاض حجم الميزانية التي تتلقاها مكاتب التعليم في منطقة عسير وإلى عدم وضوح مفهوم إدارة المعرفة لدى البعض.
- دور إدارة المعرفة في تحسين أداء المنظمة المتعلمة في منطقة عسير جاءت بدرجة عالية ، نتيجة إلى اقتناع المشرفات بأهمية إدارة المعرفة كإحدى العوامل الأساسية في تنمية القطاع التعليمي وتحسين الأنشطة من خلال المعرفة والفهم الأفضل.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إدارة المعرفة وتحسين أداء المنظمة المتعلمة ، وهذا يتفق مع النظريات ذات الصلة بالإدارة حيث تلعب إدارة المعرفة دور بارز ومهم في تحسين أداء المنظمات التعليمية في منطقة عسير.

التوصيات :

توصيات تتعلق بإدارة المعرفة :

- وضع استراتيجيات واضحة لتحديد الموجودات المعرفية التي تمتلكها مكاتب التعليم في منطقة عسير.
- جمع المعلومات اللازمة عن المؤسسات ذات الصلة واحتياجات المجتمع .
- تهيئة المناخ المناسب لدعم المعرفة وإنتاجها وتطويرها.
- وضع اليات محددة ومتطورة لتخزين المعرفة وتنظيمها وربطها بالإدارات الأخرى.
- استخدام المعرفة المتاحة في تطوير عمل مكاتب التعليم في منطقة عسير.
- إنشاء إدارة الكترونية أو وحدة ملحقة بمكاتب التعليم تهتم بإدارة المعرفة وربطها بالإدارات الأخرى.
- العمل على زيادة حصة مكاتب التعليم بمنطقة عسير من الميزانية الحكومية لدعم وحدة إدارة المعرفة في مكاتب التعليم.
- الاهتمام بقطاع تكنولوجيا التعليم وتعزيز مفاهيم استخدام إدارة المعرفة لدى مكاتب التعليم.
- العمل على تدريب العاملين في مكاتب التعليم في منطقة عسير وتأهيلهم بشكل ينعكس إيجابياً في تطور مهاراتهم في المعرفة وإدارتها.
- من الأفضل تقديم جوائز تقديرية وحوافز للمبدعين في مجال إدارة المعرفة لما لها من دور في زيادة إنتاجية العاملين في مكاتب التعليم بمنطقة عسير.
- التشجيع على إجراء بحوث مشابهة لنشر أهمية تطبيق إدارة المعرفة في مختلف الإدارات الأخرى التابعة لإدارة التعليم في منطقة عسير.

توصيات تتعلق بتحسين أداء المنظمة المتعلمة :

- ضرورة اهتمام مكاتب التعليم في منطقة عسير بمختلف أبعاد المنظمة المتعلمة والقيام بتطوير قدراتها وقدرات فرق العمل وبناء الفرق ونظام المشاركة والتعاون بين العاملين.
- ضرورة الربط بين إدارة المعرفة وتميز المنظمة المتعلمة والتعرف على الوسائل الممكنة لذلك واعتمادها .

قائمة المراجع :

- أحمد ، شاكر محمد فتحي ،(2013). إدارة المعرفة والتعليم المعاصر ، مجلة الإدارة التربوية ،الجمعية المصرية للتربية ، مصر: 17- 35.
- بلعلي، نسيمة فريال (2014). المنظمات المتعلمة: توظيف للذكاء والمعارف، مجلة دراسات اقتصادية- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير- جامعة عبد الحميد مهري-قسنطينة2، الجزائر، (1): 169- 192.
- الحمادي، سارة بنت محمد بن قطيم(2016). مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية- جامعة طنطا، مصر، 64(4): 677- 697.

- الذياب، سعود بن ذياب (2014). مدى توافر متطلبات المنظمة المتعلمة ومجالات تطبيقها بالكلية التقنية بالخرج، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- ربايعة، سائد محمد؛ عبيد، شاهر محمد(2016). تأثير أبعاد إدارة المعرفة في المنظمة المتعلمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية الأمريكية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، فلسطين، 12(4): 813- 840.
- الرفاعي، محمد نايف محمد؛ الشياب، أحمد محمد سعيد حسن؛ الروابده، محمد علي (2013). مستوي تطبيق المنظمة المتعلمة ومعوقاتها كما يراها العاملون في المؤسسات العامة الأردنية في محافظة إربد، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 9 (1): 119- 158.
- رمايل، نسمية (2015). دور القيادة التنظيمية في بناء مبادئ المنظمة المتعلمة- دراسة ميدانية بمؤسسة سوناطراك مديرية الصيانة بسكرة، رسالة ماستر غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- الزطمة، نضال محمد(2011). إدارة المعرفة ة وأثرها على تميز الأداء دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- السهلي، أسيل بنت محمد بن عبد الله (1438هـ). دور المنظمة المتعلمة في تحقيق التميز المؤسسي لدي مكاتب الإشراف التربوي في مدينة الرياض- إستراتيجية مقترحة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- شرقاوي، عبد الوهاب(2016). إدارة المعرفة: هي الوسيلة والطرق للتقدم والتنمية، إدارة الأعمال، مصر، (154): 17.
- الصاوي، ياسر (2007). إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، دار السحاب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة- مصر.
- صابر، فاطمة ؛ خفاجة، ميرفت (2002): أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الشعاع الفنية، ط1، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- طبره، حسن مصطفي (2011). ملاحظات وأفكار في إدارة واقتصاد المعرفة، مجلة الاقتصادي- كلية الاقتصاد بجامعة عدن، اليمن، 4 (4): 91-61.
- الطعامسة، صلاح(2011). أثر إبعاد إدارة المعرفة في فاعلية المنظمة: دراسة تطبيقية على أمانة عمان الكبرى في المملكة الأردنية الهاشمية، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.
- عبد الله، ولاء محمود؛ أبو راضي، سحر محمد(2014). إستراتيجية مقترحة لتطوير كليات التربية في ضوء نماذج المنظمة المتعلمة: دراسة حالة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، (56): 327- 388.
- العثمان ، خالد عبدالعزيز محمد (2017). تصور مقترح لتطبيق المحاسبية التعليمية في مكاتب التعليم بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية المتخصصة ، الأردن ، 6(10) .

- العزام ، أحمد (2015). عوامل بناء المنظمة المتعلمة ،مجلة الإدارة ،جامعة جدارار ، المملكة الأردنية الهاشمية : 218- 246.
- عبيد، شاهر محمد أحمد؛ ربايعة، سائد محمد(2015). إدارة المعرفة وعلاقتها بالمنظمة المتعلمة في الجامعة العربية الأمريكية- فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بحث مقدم إلى "المؤتمر العلمي الدولي الأول- منظمات الأعمال- الفروض والتطلعات- جامعة البلقاء التطبيقية" (2015)، الأردن: 1- 25.
- الفاعوري ، رفعت عبدالحليم (2012) . عملية إدارة المعرفة ، المجلة العربية ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، جمهورية مصر العربية .
- الكبيسي، صالح الدين (2005). إدارة المعرفة، القاهرة : المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- المحمادي، صفاء معيلي؛ القرني، عبد الرحمن بن عبيد علي (2017). واقع مهارات الاتصال الفعال الداعم لمشاركة المعرفة لدي المشرفات التربويات في مكاتب التعليم بمدينة جدة، مجلة دراسات المعلومات، (18): 138-107.
- همشري ، عمر أحمد (2013) . إدارة المعرفة الطريق إلى التميز والريادة ،كلية العلوم التربوية ، جامعة الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان .
- Arora, P.; Owens, D., & Khazanchi, D. (2010). A pattern-based tool for knowledge management in virtual projects. IUP Journal of Knowledge Management, 8(3), 1-28.
- Ghadge, A.; Dani, S., & Kalawsky, R. (2012). Supply chain risk management: present and future scope. The international journal of logistics management, 23(3), 3-26.
- Gharaibeh, H. (2012). Project Team Learning, The Mystery Revealed. E Journal of Organizational Learning & Leadership, 10(2), 1-15.
- Hamzah, M.; Yakop, F. M.; Nordin, N. M., & Rahman, S. (2011). School as learning organisation: The role of principal's transformational leadership in promoting teacher engagement. World Applied Sciences, 14, 58-63.
- Jandaghi, G.; Irani, H. R.; Jandaghi, E., Mousavi, Z. S., & Davoodavabi, M. (2014). Evaluating the readiness of management schools to execute knowledge management. International Letters of Social and Humanistic Sciences, 15, 78-83.
- Lorentzen, I. J. (2013). The relationship between school board governance behaviors and student achievement scores. Doctor of Education in Educational Leadership. University of Montana. USA.
- Yahaya, A.; Boon, Y.; Ramli, J.; Yahaya, N. A. B. N.; Ismail, J., & Shariff, Z. (2011). The implications of Organizational Citizenship Behavior (OCB) towards the dimensions of Learning Organization (LO) in organizations in Southern Malaysia. African Journal of Business Management, 5(14), 5724-5737.

Abstract: Research goals : To identify the level of the application of knowledge management in the educational offices in Asir region in the light of the learning organization andIdentifying the role of knowledge management in improving the performance of the learning organization in the educational offices in Asir region.

Research Methodology

The researcher followed the analytical descriptive approach to collect, categorize and classify the data.

Research target population and design:

The research population consists of all supervisors in the offices of education in Asir region, (287 offices) out of which a random representative sample of 101 supervisors were chosen.

Results:

- The application of knowledge management in education offices in Asir region from the point of view of sample respondents was moderate.

Knowledge bases on which knowledge management is based in education offices are available only to office staff and are not advertised in official databases.

- The desire of education offices managers and supervisors to establish a knowledge management unit containing all the knowledge resources of the organization.

- There is a positive significant correlation between knowledge management and improvement of the performance of the learning organization, and this is consistent with management-related theories, where knowledge management plays a prominent and important role in improving the performance of educational organizations in Asir Region.

Recommendations:

- The Directorate of Education Offices in Asir region should work to improve the quality of educational services provided, which will contribute to the development of the educational sector as one of the indispensable development factors.

- Establishment of an electronic department or unit attached to the education offices concerned with knowledge management and linking them to other studies.

- Increasing the budget by the government to support the knowledge management units in education offices in the Asir region

- Paying attention to the education technology sector, and promote the concepts of the use of knowledge management in the offices of education in Asir region.

- Working on the training of staff in the offices of education in the Asir region and prepare them in a way that reflected positively in the development of their skills in knowledge management.

- It is best to provide awards and incentives to creators in the field of knowledge management because of their role in increasing the productivity of workers in the Education Offices in Asir Region.

Keywords: Education Administration – Institutional Excellence – Connection – Information .

تقويم أداء إدارة عمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة في ضوء مؤشرات معيار إدارة البرنامج

-تصور مقترح-

إعداد

د. فاطمة بنت عبدالعزيز التويجري

الأستاذ المشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية

تاريخ قبول البحث 5–2– 2019م

المستخلص: هدفت الدراسة التعرف على درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية، وتحديد المعوقات التي تحد من تطبيق مؤشرات المعيار، وتحديد متطلبات تطبيق مؤشرات المعيار، وتقديم تصور مقترح لتفعيل تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية. وتم تطبيق أداة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها على (3) جامعات ناشئة هي: جامعة شقراء، جامعة جازان، جامعة الجوف، وشملت الدراسة عينة عشوائية بسيطة من الهيئة التدريسية تمثل 30٪ من المجتمع الأصلي للدراسة(396). وأظهرت النتائج موافقة العينة بدرجة (أحياناً) على تطبيق مؤشرات كل من: بعد القيادة بمتوسط حسابي عام بلغ(3.23)، وبعد التخطيط بمتوسط حسابي عام بلغ(3.25)، وبعد العلاقة بين شطري الطلاب والطالبات بمتوسط حسابي عام بلغ (3.14). وموافقة العينة بدرجة (دائماً) على تطبيق مؤشرات كل من: بعد النزاهة بمتوسط حسابي عام بلغ (3.50)، و بعد السياسات واللوائح التنظيمية الداخلية بمتوسط حسابي عام بلغ(3.37). وموافقة العينة بدرجة (منخفضة) على معوقات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بمتوسط حسابي عام بلغ (2.08). وموافقة العينة بدرجة (متوسطة) على متطلبات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بمتوسط حسابي عام بلغ (2.69). وبناءً على النتائج انتهت الدراسة ببناء تصور مقترح لتفعيل تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج تكون من المنطلقات والأهداف والآليات والمتطلبات والصعوبات التي قد تواجه التطبيق.

الكلمات المفتاحية: تقويم الأداء، عمادة السنة التحضيرية، الجامعات الناشئة، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

المقدمة:

يشهد التعليم الجامعي اهتماماً كبيراً على كافة المستويات في العالم، ويحتل أولويات سياسات وبرامج الدول. وتعد الجامعات الركيزة الأساسية للتعليم العالي وأخر مرحلة في المنظومة التعليمية، وتشكل مخرجاتها عنصر رئيس في تحقيق حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية وسوق العمل. ومما لا شك فيه أن التركيز على الجانب النوعي في التعليم الجامعي من أهم مقومات النجاح للجامعات؛ لأن العناية برأس المال البشري إضافة مهمة لتعزيز رأس المال الوطني ودفع عجلة التنمية الاقتصادية. إن ما يشهده العالم من التحولات في كافة الميادين وبتسارع واضح، يفرض على الجامعات تعميق دورها وإدراك الصعوبات التي تواجهها والسعي لإيجاد الحلول اللازمة لهذه الصعوبات والتحديات التي ترافق زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي(الديري،2008، 176). وفي هذا الصدد يؤكد العبادي وآخرون (2008، 9) على أن قضية تطور التعليم الجامعي ليس قضية كم بقدر ماهي قضية جوهر التعليم ومحتواه وطرائقه ومدى كفايتها في بناء القوى البشرية القادرة على الإسهام في بناء المجتمع والنهوض به، مما يفرض إعادة النظر في الكثير من الجوانب المتعلقة بالتعليم. وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى التقارير الدولية وتوصيات المؤتمرات والتوجهات المحلية تؤكد تحديات المنافسة العالمية وضرورة التوجه نحو التطوير والتحسين؛ حيث أكدت توصيات تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو،2005) التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة على أن من ضروريات التعليم الجيد أن يحقق مجموعة كبيرة من الأهداف الإنمائية. كما أكدت توصيات المؤتمر العربي الثاني لتقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة على أن جودة التعليم العالي تعد أولوية أساسية للارتقاء بالجامعات إلى مستوى التحديات، وضرورة تبني خطط وبرامج تستهدف الارتقاء بأداء الجامعات والبرامج التي تقدمها(المنظمة العربية للتنمية الادارية،2007).ويعد التقويم أحد المداخل المهمة لإصلاح التعليم الجامعي وتحقيق الجودة الشاملة فيه؛ إذ أن تقويم الأداء الجامعي وتحديد مدى قربه أو بعده عن المستويات المعيارية المطلوبة يمكن من وضع الخطط التي يمكن بها تطوير وتحسين الأداء للوصول للجودة المطلوبة (عبدالخالق،2014، 524).ويرى ويست (West ,2011, p99)أن نظام التقويم الشامل يتطلب وجود أهداف واضحة للمؤسسة التعليمية فيما يتعلق بالطلاب على مستوى البرنامج التعليمي ولكل مقرر دراسي، بالإضافة لوجود نظام تقييم واضح يقيس مدى نجاح المؤسسة في الوصول للأهداف الموضوعة.

ويعد الاعتماد الأكاديمي أحد أهم أدوات التقويم التي فرضتها طبيعة التحديات والمتغيرات العالمية على مجال التعليم الجامعي من أجل التحسين المستمر لجودة الأداء وتمكين العاملين من القيام بمهامهم بكفاءة وفاعلية. فالاعتماد الأكاديمي له دور مزدوج في مؤسسات التعليم العالي، فهو من جهة يمثل رقابة على الأموال العامة والتأكد من حسن انفاقها لإنتاج تعليم ذي جودة، وهو من جهة أخرى أداة للتطوير الذاتي للمؤسسات التعليمية (Alexander,2011 , p2).وفي المملكة العربية السعودية حقق التعليم الجامعي في السنوات الأخيرة تطور كمي تمثل بافتتاح عدد كبير من الجامعات، مع زيادة في عملية القبول؛ وهذا يفرض عليها ضرورة العناية بالجانب النوعي خلال عملية التوسع؛ ولاسيما مع توجه التعليم العالي نحو التدويل والعالمية، حيث أصبحت السمعة الأكاديمية للجامعة بأبعادها المختلفة تمثل جانباً مهماً من الميزة التنافسية لها؛ سواءً لدى الأكاديميين أو أرباب العمل (وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير،1435، 8). ومن منطلق حرص الجامعات في المملكة العربية السعودية على البناء النوعي لطلابها، وتمكينهم من المهارات التي يحتاجها سوق العمل والحد من الهدر التعليمي بشقيه الرسوب والتسرب؛ سعت لتطوير خدماتها التعليمية وتهيئة أبنائها للانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الدراسية الجامعية وسد الفجوة بين التعليم العام والتعليم الجامعي؛ من خلال برنامج تحضيري

للطلاب في السنة الأولى الجامعية (السنة التحضيرية) الذي يهدف إلى إعداد الطالب اجتماعياً ونفسياً وعلمياً، وتمكينه من اختيار التخصص المناسب لقدراته. وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن بناء الطالب في السنة التحضيرية من أهم مصادر القوة للتعليم الجامعي ككل لأنه يمكن الأقسام العلمية من بناء الطالب الجامعي في مراحله الدراسية اللاحقة.

مشكلة الدراسة:

يشهد قطاع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مجموعة من الاصلاحات والتطورات الهادفة للتوسع في إنشاء الجامعات لتلبية الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي. ومع توجهات وزارة التعليم- التعليم العالي سابقاً- الوصول بالجامعات إلى مستوى عالياً من الأداء والكفاءة جاء إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بناءً على قرار مجلس التعليم العالي في جلسته (28) وتاريخ 15/ 1/ 1424هـ، لتمثل اللبنة الرئيسة لبناء نظام للجودة بالجامعات وتطويره حيث قامت الهيئة بإعداد معايير شاملة لجميع أنشطة الجامعات، تضمنت أحد عشر معياراً رئيساً، يندرج تحتها ما يقارب (373) ممارسة جيدة، تساير أفضل الممارسات العالمية سواء فيما يتعلق بالمدخلات، أو العمليات، أو المخرجات.

كما وضعت مؤشرات رئيسة للأداء تبين مدى تحقق متطلبات تلك المعايير، ومستوى جودتها (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،2011،3). وتجدر الإشارة إلى أن جودة التعليم قضية مهمة كون أن التعليم العالي الآن يواجه تغيرات مستمرة مثل المنافسة الدولية المتزايدة، والمطالبات المتزايدة بالحصول على تعليم يوازي الكلفة المستثمرة فيه، بالإضافة إلى دخول العديد من التقنيات الحديثة لمجال التعليم (Henard & Leprince-Ringuet, 2008, p2). وتعد السنة التحضيرية بالجامعات سنة مركزية في تأسيس الطالب وتهيئته للحياة الجامعية، وترتبط كفاءتها مباشرة بكفاءة التعليم الجامعي وقدرته على بناء الكوادر البشرية القادرة على المنافسة في سوق العمل. وبالرغم من أهمية برنامج السنة التحضيرية في تمكين الطالب من التكيف مع الحياة الجامعية بفكرها المتكامل؛ إلا أن نتائج العديد من الدراسات أبرزت وجود جوانب قصور في أداء برامج هذه العمادات والذي أثر بالتالي على مخرجاتها، حيث أكدت دراسة البشر (20017) على أن التكامل والتنسيق بين عمادة البرامج التحضيرية والأقسام العلمية متحقق بدرجة ضعيفة. كما أكدت دراسة محمود(1432هـ) على أن أهم المشكلات التي تواجه عمادات السنة التحضيرية بالجامعات السعودية عدم وجود خطط دراسية واضحة، وضعف التواصل مع الهيئة التدريسية. ودراسة العتيبي(1436هـ) التي أظهرت أن من السلبيات التي تواجه ادارة برنامج السنة التحضيرية ضعف المراجعة الدورية لجميع السياسات واللوائح التنظيمية، كما أكد اللقاء الرابع لوكلاء الجامعات السعودية للشؤون التعليمية والأكاديمية والمنعقد في رحاب جامعة الملك سعود عام 1431هـ أكد على وجود عدد من التحديات التي تواجه عمادة السنة التحضيرية، وأوصى اللقاء بتطبيق معايير الجودة للبرامج الأكاديمية والعمليات الإدارية(جامعة الملك سعود). وفي ضوء اتجاه الجامعات السعودية لتحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي جاءت هذا الدراسة لتقدم تصوراً مقترحاً لتطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة.

أسئلة الدراسة:

س١ : ما درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س٢: ما معوقات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س٣: ما متطلبات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

س٤ : ما التصور المقترح لتفعيل تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة.
- تحديد معوقات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة.
- تحديد متطلبات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة.
- تقديم تصور مقترح لتطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من:

- تزويد المكتبة العلمية بجهد علمي جديد في مجال إدارة عمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة.
- أهمية دور برنامج السنة التحضيرية في الجامعات السعودية في مساعدة الطلاب على التكيف مع البيئة الجامعية، وتعزيز قدراتهم الشخصية.
- طبيعة مجال الدراسة "عمادة السنة التحضيرية" باعتبار أن تقويمها وتطويرها ضرورة ملحة يفرضها توجه الجامعات نحو الاعتماد الأكاديمي.
- تزويد إدارة الجامعات بدرجة تطبيق الممارسات الخاصة بالمعيار الثاني (إدارة البرنامج) من معايير الاعتماد البرامجي.
- تقديم تصور لصناع القرار بالجامعات والقائمين على عمادة السنة التحضيرية يمكنهم من تحسين ممارسات معيار إدارة البرنامج، وزيادة فاعليته.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تحديد درجة تطبيق معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية بالجامعات الناشئة والمعوقات التي تواجهها والمقترحات اللازمة لتفعيل تطبيق الممارسات، وتقديم تصور مقترح لتطويرها. وتم تطبيق الدراسة الميدانية على كل من: جامعة شقراء، وجامعة الجوف، وجامعة جازان خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1437-1438هـ.

مصطلحات الدراسة:

تقويم الأداء: يعرف بأنه قياس كفاءة وجودة المنظمة في مجال تحقيق أهدافها، والاستفادة من هذه البيانات في تحسين ورفع أدائها. (مخيمر،2000، 59) ويقصد به في هذه الدراسة قياس كفاءة عمادة السنة التحضيرية في تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج.

عمادة السنة التحضيرية: يقصد به الإدارة التي تشرف على برنامج السنة الدراسية الأولى للطالب حيث يتم من خلالها تأهيل الطلبة الجدد للدراسة الجامعية.

معيار ادارة البرنامج: يقصد به أن تقوم إدارة البرنامج بقيادة البرنامج قيادة فاعلة تعكس توازناً مناسباً بين تحقيق المساءلة أمام كبار المسؤولين بالإدارة العليا ومجلس الجامعة. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،2009، 14) ويقصد به في هذه الدراسة قيادة البرنامج، وإدارة عمليات التخطيط في شطري الطلاب والطالبات، وبناء السياسات واللوائح التنظيمية الداخلية، مع الالتزام بمعايير عالية من النزاهة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

واقع عمادة السنة التحضيرية بالجامعات السعودية الناشئة:

بناءً على توصيات الاجتماع الأول لوكلاء الجامعات للشؤون الأكاديمية والذي عقد بتاريخ 15016/ 11/ 1428هـ بجامعة الملك فيصل بالأحساء جاءت فكرة برنامج السنة التحضيرية بالجامعات، حيث اتفق المشاركون على أهمية توفير برنامج مساعد لطلبة المرحلة الثانوية في الإعداد الأكاديمي والعلمي والتربوي عند التحاقهم بالمرحلة الجامعية، وعليه تمت التوصية بتبني الجامعات لبرامج تحضيرية قد تكون عام دراسي أو أقل. (العبد المنعم،1438هـ ،553)

وفيما يلي عرض لعمادات السنة التحضيرية بالجامعات محل الدراسة:

- عمادة السنة التحضيرية بجامعة شقراء: يتبع برنامج السنة التحضيرية عمادة مستقلة" عمادة السنة التحضيرية" وتعتمد العمادة التشغيل الذاتي للبرنامج حيث يتبع العمادة (50) عضو هيئة تدريس، مع تسكين السنة التحضيرية في بعض الكليات الحاضنة بحيث تتولى الكلية وظيفة تدريس المقررات من خلال أعضاء هيئة التدريس فيها، مع إشراف العمادة على عملية التدريس من خلال مشرفي الأقسام لديها.

والسنه التحضيرية فيها هي سنه إعداد للطالب قبل الالتحاق بأحد الكليات التالية: الطب، العلوم الطبية، الصيدلة، الهندسة، الحاسب الي (برمجه- نظم المعلومات)، كليه العلوم (فيزياء -رياضيات-كيمياء) . وتهدف بالدرجة الأولى إعداد الطالب لمرحة جديدة من حياته وهي المرحلة الجامعية، وذلك من خلال تأهيل مهاراته في اللغة الإنجليزية، الحاسب الآلي، ومجموعة من العلوم الأساسية التي يحتاجها الطالب في تخصصاته. ويعد نظام الدراسة فيها سنوي فهناك مقررات يتم دراستها في الفصل الدراسي الأول من كل عام وهناك مقررات للفصل الثاني، بالإضافة إلى أنه قد يكون هناك فصل صيفي لمن لدية تعثر دراسي بحدود (6) ساعات فقط. ويتم توجيه الطلاب بعد انتهاء السنة وفق المعدل، ومن لم يحقق المعدل المطلوب يتم توجيه إلى إحدى كليات الجامعة التي تتناسب مع معدله بشرط وجود مقاعد شاغرة (جامعة شقراء، 1438 هـ).

- عمادة السنة التحضيرية بجامعة الجوف: يتبع برنامج السنة التحضيرية عمادة مستقلة" عمادة السنة التحضيرية" ويتم التدريس في البرنامج من خلال شركة مشغلة، ويبلغ أعضاء هيئة التدريس فيها (146) عضو تم تعيينهم من خلال الشركة. ويهدف البرنامج إلى

تهيئة الطالب للتكيف مع البيئة الجامعية، وتنمية قدراته المعرفية والمهارية والسلوكية واعداده للالتحاق بالكليات التخصصية. وتدريس المقررات يأخذ مسارين هما: المسار المشترك: الفصل الأول لجميع التخصصات، والفصل الدراسي الثاني يتم فصل الطلاب إلى مسارين: المسار الصحي والمسار الهندسي(العلمي). ويتم تخصيص طلبة السنة التحضيرية في أحد المسارين (الصحي أو الهندسي العلمي) بعد اجتياز كامل مقررات المستوى الأول وبمعدل لا يقل عن 2، على أن يكون التخصيص في أحد المسارين (الصحي أو الهندسي العلمي) وفق المعايير التنافسية التي تضعها الجامعة لكل عام. والكليات التي تتطلب السنة التحضيرية هي: الطب، طب الأسنان، الصيدلة، العلوم الطبية التطبيقية، والهندسة وعلوم الحاسب والمعلومات(جامعة الجوف،1438).

- عمادة السنة التحضيرية بجامعة جازان: يتبع برنامج السنة التحضيرية عمادة مستقلة" عمادة السنة التحضيرية" وتعتمد العمادة التشغيل الذاتي للبرنامج. ويبلغ أعضاء هيئة التدريس فيها (200) ويدرس الطلاب في السنة التحضيرية حسب الأقسام التي تم قبولهم فيها، حيث تعد الدراسة فيها امتداد للتخصص، ولتهيئة الطالب للدراسة الجامعية. وتشرف كلية الطب إشراف كامل على تدريس الطلاب في الكليات الصحية في السنة التحضيرية. وتعد السنة التحضيرية لازمة للقبول في جميع برامج الجامعة باستثناء الشريعة والقانون. ويركز البرنامج على تدريس مقررات الحاسب الآلي، العلوم، اللغة الإنجليزية، مواد عامة، الهندسة (جامعة جازان،1438).

من خلال استقراء واقع برنامج السنة التحضيرية نجد أن هناك تباين بين الجامعات في إدارة البرنامج فهناك التشغيل الذاتي والتشغيل من خلال شركة، كما أن هناك تسكين للسنة التحضيرية في بعض الكليات بحيث يتم التدريس فيها من خلال أعضاء هيئة التدريس بالكلية مع وجود مشرف للقسم يتبع عمادة السنة التحضيرية يشرف على العملية التعليمية، وفي المقابل هناك تسكين وإشراف كامل للسنة التحضيرية من قبل الكلية كما في السنة التحضيرية للكليات الصحية بجامعة جازان حيث تتبع كلية الطب تدريساً واشرافاً، كما يوجد تفاوت بين الجامعات في قبول الطلاب بعد انتهاء السنة التحضيرية حيث تعتمد جامعة جازان قبول الطلاب من بداية السنة التحضيرية في التخصص الذي تم التقديم عليه في حين أن جامعة شقراء والجوف تترك القبول في التخصص بحسب المعدل التراكمي للطالب نهاية العام ووفق ما يتم اعتماده من المجالس العلمية للأقسام في الجامعات.

ومما لا شك فيه أن هذا التباين له انعكاساته على برنامج السنة التحضيرية التي تعد مرحلة مهمة وضرورية لتجسير الفجوة بين التعليم العام والعالي ومنح الطالب فرصة للاندماج في المجتمع الجامعي. وفي هذا الصدد يؤكد العقيلي (2014، 62) على أن برامج السنة التحضيرية في الجامعات السعودية تعاني من صعوبات متعددة منها اختلاف الأنظمة والعمادات التي تحكمها في الجامعات سواء الناشئة أو العريقة، كما أن معظمها يدار من قبل القطاع الخاص وهو مالا يتم عمله في دول العالم أجمع، بالإضافة الى تركيزها على المعلومات العقلية في حين أن الجامعات الأجنبية تركز على مفاهيم تختص بالعلاقات الاجتماعية وبناء فرق العمل وتشجيع الإبداع والابتكار.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي:

أنشأ المجلس الأعلى للتعليم في المملكة العربية السعودية الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي والتقويم بهدف وضع معايير لاعتماد المؤسسات والبرامج في مرحلة التعليم العالي، ودعم التحسين المستمر للجودة وللاعتراف العلني بالبرامج والمؤسسات التعليمية التي تستوفي معايير الجودة المطلوبة. وقد قامت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بوضع مجموعة من المعايير تغطي أحد عشر مجالاً لكل من الاعتماد المؤسسي والبرامجي.

- وتتمثل معايير الاعتماد البرامجي فيما يلي: الرسالة والغايات والأهداف، إدارة البرنامج، إدارة ضمان جودة البرنامج، إدارة ضمان جودة البرنامج، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، التخطيط والإدارة المالية، عمليات التوظيف، البحث العلمي، العلاقات بالمجتمع.

وقد تم تقسيم هذه المعايير إلى معايير فرعية، وتضمين المعايير الفرعية عدد من الممارسات، واشتمل معيار إدارة البرنامج موضوع الدراسة على خمسة معايير فرعية هي: القيادة، عمليات التخطيط، العلاقة بين قسمي الطلاب والطالبات، النزاهة، السياسات واللوائح التنظيمية الداخلية.(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2011،2– 14)

الدراسات السابقة

قامت الباحثة بحصر عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت إدارة الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي، والسنة التحضيرية في بعض الجامعات السعودية، وتم عرضها مرتبة ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث وذلك على النحو التالي:

دراسة جاملسك (Jamelske, 2009) والتي هدفت لقياس أثر خبرة برنامج السنة الجامعية الأولى على مستوى تحصيل الطلاب ومعدلات التسرب. واستخدمت المنهج الوصفي بأسلوبه التتبعي وتم استخدام المسح الطولي بتصميم دراسة العصبة Cohort Study. وأظهرت الدراسة أن معدلات التحصيل الدراسة كانت أعلى للطلاب الذين انضموا للبرنامج التحضيري أكثر من غيرهم، كما أن معدلات التسرب كانت أقل لديهم من نظرائهم الذين لم يلتحقوا بالبرنامج.

دراسة عبدالعال (2010م) هدفت الدراسة إلى التعرف العوامل التي تؤثر على الكفاءة الداخلية في السنة التحضيرية بجامعة حائل، وذلك من أجل وضع تصور لعل جل تلك الأسباب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج أن هناك العديد من العوامل المؤثرة أبرزها العوامل الاقتصادية والعوامل الاجتماعية والعوامل الدراسية مثل: قبول الطالب في قسم بدون رغبته، واختلاف نظام الدراسة في الجامعة عن التعليم الثانوي وضعف مستوى بعض الطلاب في اللغة الإنجليزية قبل الالتحاق.

دراسة الشهري(2011م) والتي هدفت الكشف عن مدى توفر معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في برنامج السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة. وأبرزت النتائج أن معايير البرنامج التعليمي متوفرة بدرجة عالية، في حين أن معايير البيئة التعليمية متوفرة بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة محمود (1431هـ) إلى تحديد أبرز المشكلات التي تواجه طلاب السنة التحضيرية بالجامعات السعودية، واتبعت المنهج الوصفي المسحي من خلال الاستبانة المفتوحة والمقابلة. وأظهرت النتائج أن من أبرز المشكلات عدم وجود مناهج محدد لتدريس اللغة، وكثرة التعديلات على الخطط الدراسية، وضعف التواصل مع الأساتذة.

دراسة علي (2011م) هدف البحث إلى الوقوف على واقع العمليات الإدارية بالسنة التحضيرية بجامعة تبوك، وكيفية تطبيق مدخلا لجودة الإحصائي سيجما ستة فيتحسين جودة العمليات الإدارية بالسنة التحضيرية، والوقوف على عناصر تحسين جودة العمليات الإدارية في السنة التحضيرية، واستخدام البحث المنهج الوصفي، وقدتم تصميم استبانة لرصد الواقع. وأظهرت نتائج البحث أن واقع العمليات الإدارية بالسنة التحضيرية في التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة قد تراوحت ما بين درجة تحقق كبيرة ومتوسطة، كما أظهرت النتائج أيضاً أن جميع المتطلبات البشرية والمادية، والفنية جاءت درجة أهميتها كبيرة.

دراسة جنسن وماتيس و جونسون (Jensen & Mattheis & Johnson,2012) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر المقررات التمهيدية في السنه الأولى في إكمال مقررات التخرج والدراسة الجامعية بشكل عام وتحقيق الاهداف التعليمية للمحتوى التعليمي، واستخدمت المنهج الوصفي بأسلوبه الحقلي (دراسة حالة) واعتمدت على الملاحظة والمقابلة. وأظهرت الدراسة أن مقررات السنة الأولى والوسائل المستخدمة فيها قد عززت كل من تعلم المحتوى والاهداف التعليمية للطلاب، حيث ساعدت في تطوير أداء الطلاب وتعزيز مهارات متعددة مثل العلاقات الاجتماعية وتنمية القدرة على التعرف على نقاط القوة والضعف والدافعية.

دراسة بني عيسى(2013م) وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق معايير الجودة والاعتماد في السنة التحضيرية بالجامعات السعودية التي وضعت من قبل ديمنج وبعض المعايير الخاصة بلجان اعتماد الجامعات. واستخدم الاستبانة والملاحظة. وأسفرت النتائج عن أن تبني معايير الاعتماد في مجال التخطيط والموارد البشرية متحقق بدرجة متوسطة، وفي مجالي القيادة والمرافق متحقق بدرجة مرتفعة.

دراسة الشمراني (2013) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وجودة الأداء الخاصة بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن الاعتماد يؤثر بشكل ايجابي على جودة الأداء، مع عدم وجود علاقة بين الاعتماد وجودة الطلاب حيث أبرزت النتائج أن جودة المخرجات التعليمية من الطلاب في الكليات غير الحاصلة على الإعتماد أعلى منها في الكليات الحاصلة عليه، وعدم وجود علاقة بين الاعتماد وجودة عضو هيئة التدريس.

دراسة الأسمري (Al Asmari, 2013) هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة في السنة التحضيرية حول عمليات التعليم والتعلم في برامج السنة التحضيرية الانجليزية، واستخدمت المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة. واظهرت النتائج أن عينة الدراسة لديها اتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وان الطلاب يفضلون الممارسة الفعلية للغة الانجليزية بدلاً من مجرد الحفظ ويفضلون عدم استخدام اللغة العربية في الصف.

دراسة زمزمي(2014م) والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، واعتمدت الاستبانة، وأظهرت النتائج أن نظام السنة التحضيرية واللوائح والتعليمات من أبرز المشكلات يليها في المرتبة الثانية المستلزمات المالية وفي المرتبة الثالثة نظام الارشاد والعلاقة مع العاملين.

دراسة مكملين (Mcmullen, 2014) هدفت الدراسة إلى معرفه تأثير الجنس والموقع الجغرافي في تصور الطلبة لمميزات و أهمية برامج السنة التحضيرية الانجليزية. وأظهرت النتائج أن الطلاب يتفقون على أهمية السنة التحضيرية الإنجليزية بنسبة مرتفعة جداً. كما يتفق عينة الدراسة في أن حصيلتهم اللغوية عند التخرج من المرحلة الثانوية لا تؤهلهم لمواصلة التعليم الجامعي في التخصصات

الأكاديمية .كما أظهرت الدراسة أن الطلبة يرون بأن عضو هيئة التدريس هو العامل الأهم في نجاحهم في التحصيل اللغوي في اللغة الإنجليزية، ويشتركون في تصورهم لأفضل المميزات التي تودي إلى انجاح البرنامج الإنجليزية، مع وجود فروق إحصائية فيما يتعلق بالجنس والموقع الجغرافي.

أما دراسة آل مهدي(1436هـ) فقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد التحديات التي تواجه كلية العلوم الإدارية والمالية بجامعة الباحة لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، وتقديم آليات وحلول للتغلب عليها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة .وخلص البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها : أن درجة الموافقة على وجود التحديات بشكل عام كانت(موافق ,) ومن أبرز التحديات التنظيمية غياب آليات التنسيق بين شطري الطلاب والطالبات لتحقيق التكامل في جهود الجودة، واتخذت العينة موقف محايد من عدم وجود إدارة للجودة بالكلية ، ومن أبرز التحديات القيادية القصور في آليات نشر ثقافة الجودة.

دراسة العتيبي(1436هـ) التي هدفت إلى التعرف على واقع إدارة برنامج السنة التحضيرية في الجامعات السعودية، وتم تطبيق الدراسة على كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية وجامعة الملك فهد وجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الوثائقي والمسحي والاستبانة أداة للدراسة. وأظهرت النتائج موافقة عينة الدراسة بدرجة متوسطة على كل من أهداف برنامج السنة التحضيرية، وضوابط الالتحاق والقبول، وادارة البرنامج، ونظام الدراسة، والإرشاد الأكاديمي، وتقويم البرامج.

دراسة تيكن (Tekin,2015) هدفت إلى تقييم البرنامج التحضيري في اللغة الإنجليزية في جامعة حكومية في تركيا، واستخدمت المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستبانة والمقابلة أداة للدراسة. وتوصلت إلى أن عينة الدراسة راضية عن البرنامج المقدم إلا أنهم يرون أن البيئة التعليمية تحتاج إلى تحسين وتطوير بالإضافة إلى صعوبة التواصل مع أعضاء هيئة التدريس.

دراسة الغامدي (2015,Alghamdi,) هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى رضا الطلاب عن الخدمات الأكاديمية وغير الأكاديمية التي تقدمها الجامعة ومعرفة ما إذا كان هناك فروق فرديه تعزى لمتغير الجنس الكلية، المسافة (من مقر الإقامة إلى الجامعة)، واستخدمت المنهج: الوصفي بأسلوبه المسحي، والاستبانة أداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن مستوى رضا الطلبة عن الخدمات الطلابية المقدمة جاء بدرجة متوسطة في ماعدا ما يتعلق بالإرشاد الأكاديمي حيث كانت نسبة الرضا ضعيفة. مع وجود فروق ذات دلاله إحصائية مرتبطة بالمسافة بين السكن والجامعة.

وهدفت دراسة البشر(1438هـ) إلى الكشف عن واقع التكامل الإداري والأكاديمي بين عمادة البرامج التحضيرية والأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتحديد معوقات التكامل مع تقديم آليات للتكامل. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب دراسة الحالة، والاستبانة أداة للدراسة. وأظهرت النتائج موافقة مجتمع الدراسة بدرجة ضعيفة على واقع آليات التكامل، ومن أبرز المعوقات تهميش دور الأقسام العلمية في وضع الخطط، وقلة وعي القائمين على البرامج التحضيرية بأهمية التكامل، وقلة وضوح السياسات على مستوى الجامعة نحو دعم التكامل والتنسيق.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات والبحوث التي أجريت في موضوع الدراسة فإنه يمكن استخلاص ما يلي:

- أهمية الموضوع باعتبار السنة التحضيرية تلعب دور محوري في تهيئة الطلاب للحياة الجامعية من خلال الإعداد العلمي والمهاري والنفسي.
- تنوع وتعدد الأهداف التي أجريت من أجلها الدراسات.
- اعتمدت الدراسات على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة باستثناء دراسة (بني عيسى،2013) التي استخدمت الملاحظة مع الاستبانة.
- وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدف الدراسة والمتمثل في تقييم أداء إدارات عمادة السنة التحضيرية في ضوء مؤشرات معيار إدارة البرنامج بالجامعات الناشئة وتقديم تصور مقترح. حيث لم تتناول أي من الدراسات السابقة تقييم الأداء في ضوء معيار إدارة البرنامج.
- كما استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في دعم الإطار النظري، وفي بناء أداة الدراسة، وفي تحديد منهجية الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة، كما استفادت منها في دعم نتائج وتوصيات الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً (عبيدات وآخرون،2009م، ص322).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية بعمادات السنة التحضيرية بجامعة شقراء (50) وجامعة الجوف،(146) وجامعة جازان(200) بعدد اجمالي (396).

عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية طبقية تم اختيارها بالطريقة التناسبية تمثل تقريباً(50٪) من كل جامعة، وقد بلغ عدد الاستبانات الموزعة (198) ، وبلغت الردود المستردة والصالحة للتحليل (120) حيث استجاب (23) من جامعة شقراء و(63) من جامعة الجوف و(34) من جامعة جازان.

أداة الدراسة: قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة من خلال مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات الخاصة بموضوع الدراسة.

صدق الأداة

الصدق الظاهر للأداة: للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على عدد من المحكمين بلغ عددهم (8). وفي ضوء آرائهم قامت الباحثة بحذف بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى، وإعادة صياغة البعض الآخر. كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه.

جدول رقم (1) معاملات ارتباط بنود المحور الأول درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=30)

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
القيادة	1	0.8607**	5	0.7954**	9	0.7559**
	2	0.7009**	6	0.8460**	10	0.7417**
	3	0.7674**	7	0.7756**		
	4	0.7138**	8	0.8384**		
عمليات التخطيط	11	0.9358**	14	0.7646**	17	0.8182**
	12	0.8669**	15	0.9407**	18	0.8919**
	13	0.8890**	16	0.9134**	19	0.7926**
العلاقة بين شطري الطلاب والطالبات	20	0.8018**	22	0.7486**		
	21	0.8278**	23	0.7664**		
النزاهة	24	0.7888**	26	0.7807**	28	0.8737**
	25	0.8597**	27	0.8953**		
السياسات واللوائح التنظيمية الداخلية	29	0.8215**	31	0.6834**	33	0.8500**
	30	0.8666**	32	0.8689**		

**دالة عند مستوى 0.01

جدول رقم (2)معاملات ارتباط بنود المحور الأول درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=30)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.8515**	12	0.8453**	23	0.6234**
2	0.6347**	13	0.8467**	24	0.6247**
3	0.7565**	14	0.7211**	25	0.7935**
4	0.7069**	15	0.9064**	26	0.6335**
5	0.7260**	16	0.9034**	27	0.8433**
6	0.8246**	17	0.7843**	28	0.7743**
7	0.6679**	18	0.8809**	29	0.8266**
8	0.7438**	19	0.7830**	30	0.7126**
9	0.7802**	20	0.7594**	31	0.6679**
10	0.7612**	21	0.8449**	32	0.8833**
11	0.9234**	22	0.5290**	33	0.6806**

** دالة عند مستوى 0.01

جدول رقم (3) معاملات ارتباط أبعاد المحور الأول درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=30)

البعد	معامل الارتباط
القيادة	0.9544**
عمليات التخطيط	0.9720**
العلاقة بين شطري الطلاب والطالبات	0.8804**
النزاهة	0.8778**
السياسات واللوائح التنظيمية الداخلية	0.9231**

** دالة عند مستوى 0.01

جدول رقم (4) معاملات ارتباط بنود المحور الثاني معوقات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=30)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.6493**	8	0.5367**
2	0.5860**	9	0.6863**
3	0.7354**	10	0.7744**
4	0.7268**	11	0.5982**
5	0.8579**	12	0.7831**
6	0.8482**	13	0.8862**
7	0.7924**	14	0.7889**

** دالة عند مستوى 0.01

جدول رقم (5) معاملات ارتباط بنود المحور الثالث متطلبات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=30)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.8430**	7	0.8244**
2	0.8242**	8	0.8796**
3	0.7786**	9	0.8453**
4	0.7620**	10	0.8771**
5	0.6205**	11	0.8928**
6	0.9363**		

** دالة عند مستوى 0.01

ثبات الأداة:

جدول رقم (6) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=30)

البعد/ المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
القيادة	10	0.93
عمليات التخطيط	9	0.96
العلاقة بين شطري الطلاب والطالبات	4	0.79
النزاهة	5	0.90
السياسات واللوائح التنظيمية الداخلية	5	0.88
المحور الأول: درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية	33	0.98
المحور الثاني: معوقات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية	14	0.93
المحور الثالث: متطلبات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية	11	0.95

أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج الحزم الاحصائية SPSS لمعالجة البيانات حيث تم استخدام (التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ألفا كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادات السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر عينة الدراسة؟

البعد الأول: القيادة:

جدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج (بعد القيادة)

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
			دائماً	أحياناً	نادراً	لا تطبق أبداً				
4	يمتلك مدير البرنامج الصلاحيات لمتابعة التزام أعضاء هيئة التدريس بالإجراءات المتفق عليها بالبرنامج.	ت	85	25	5	5	3.58	0.76	1	دائماً
		٪	70.8	20.8	4.2	4.2				
1	يوجد بالعمادة وصف للمهام الوظيفية تحدد مسؤوليات مدير البرنامج.	ت	81	25	6	8	3.49	0.87	2	دائماً
		٪	67.5	20.8	5.0	6.7				
10	يشجع العميد العمل بروح الفريق والتعاون	ت	84	15	13	8	3.46	0.93	3	دائماً

	بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين.	٪	70.0	12.5	10.8	6.7				
9	يتم توفير التوجيه لأعضاء هيئة التدريس والموظفين في البرنامج.	ت	65	42	9	4	3.40	0.77	4	دائماً
		٪	54.2	35.0	7.5	3.3				
8	يتم تفويض الصلاحيات للموظفين الإداريين بشكل رسمي موثق يصف حدود الصلاحيات المفوضة.	ت	57	35	20	8	3.18	0.94	5	أحياناً
		٪	47.5	29.2	16.7	6.7				
2	يتوافر لمدير البرنامج قدر من المرونة لتعديل استراتيجيات التدريس.	ت	45	56	12	7	3.16	0.83	6	أحياناً
		٪	37.5	46.7	10.0	5.8				
3	يتوافر لمدير البرنامج قدر من المرونة لتحديث محتوى المقررات.	ت	47	47	23	3	3.15	0.82	7	أحياناً
		٪	39.2	39.2	19.2	2.5				
6	يزود مدير البرنامج أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين بتقارير دورية حول أدائهم.	ت	51	39	18	12	3.07	0.99	8	أحياناً
		٪	42.5	32.5	15.0	10.0				
7	يتم تفويض الصلاحيات لأعضاء هيئة التدريس بشكل رسمي موثق يصف حدود الصلاحيات المفوضة.	ت	48	34	25	13	2.98	1.02	9	أحياناً
		٪	40.0	28.3	20.8	10.8				
5	يتوافر لمدير البرنامج الصلاحيات لدعم ومكافئة مبادرات أعضاء هيئة التدريس.	ت	38	45	21	16	2.88	1.01	10	أحياناً
		٪	31.7	37.5	17.5	13.3				
المتوسط* العام للبعد							3.23			أحياناً
الانحراف المعياري							0.62			

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام بلغ(3.23) وهذا يدل على موافقة العينة بدرجة (أحياناً) على تطبيق مؤشرات بعد القيادة، وقد تراوحت الاستجابات بين (3.58–2.88) وقد جاءت العبارة" يمتلك مدير البرنامج الصلاحيات لمتابعة التزام أعضاء هيئة التدريس بالإجراءات المتفق عليها بالبرنامج "في الترتيب الأول بمتوسط حساب(3.58)، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة" يتوافر لمدير البرنامج الصلاحيات لدعم ومكافئة مبادرات أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي(2.88) وتؤكد هذه النتيجة الحاجة الماسة إلى تمكين مدير البرنامج وتزويده بالأدوات اللازمة لتحقيق التطوير ومنها منحه الصلاحيات لمكافئة المتميزين من أعضاء هيئة التدريس، كما ترى الباحثة أن المتوسط العام لموافقة عينة الدراسة حول تطبيق مؤشرات بعد القيادة لا يرقى إلى التطلعات ولاسيما أن الالتزام الكامل بتحقيق التحسين والتطوير المستمر للبرنامج لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال القيادة الإدارية الفاعلة القادرة على توفير المناخ التنظيمي الداعم لتطبيق الجودة والمحفزة للمشاركة الواسعة لكافة المستفيدين في جميع مرحل التخطيط والتقويم والتطوير. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة بني عيسى(2013م) التي أبرزت نتائجها أن تبني معايير الاعتماد في مجال القيادة متحقق بدرجة مرتفعة.

البعد الثاني: عمليات التخطيط:

جدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج (بعد عمليات التخطيط)

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
			دائماً	أحياناً	نادراً	لا تطبق أبداً				
16	يتابع مدير البرنامج تطبيق الخطط للتأكد من مدى تحقق الأهداف.	ت	80	24	13	3	3.51	0.79	1	دائماً
		٪	66.7	20.0	10.8	2.5				
17	يعد مدير البرنامج تقارير منتظمة عن مؤشرات الأداء الرئيسة للقيادة العليا.	ت	70	38	9	3	3.46	0.74	2	دائماً
		٪	58.3	31.7	7.5	2.5				
15	تركز عمليات التخطيط للبرنامج على مخرجات التعلم المستهدفة ومحتويات المقررات واستراتيجيات التعليم والتقييم.	ت	68	34	13	5	3.38	0.84	3	دائماً
		٪	56.7	28.3	10.8	4.2				
19	يوفر العميد الموارد والتجهيزات بطريقة متكافئة في قسمي الطلاب والطالبات.	ت	62	39	12	7	3.30	0.88	4	دائماً
		٪	51.7	32.5	10.0	5.8				
11	يتم بناء خطط إستراتيجية للبرنامج تتضمن أولويات التطوير وفق التسلسل الزمني لها.	ت	64	33	16	7	3.28	0.91	5	دائماً
		٪	53.3	27.5	13.3	5.8				
13	تراعي الخطط الإستراتيجية للبرنامج توافر جميع المهارات التي يحتاجها الطلاب للدراسة الجامعية.	ت	61	34	16	9	3.22	0.95	6	أحياناً
		٪	50.8	28.3	13.3	7.5				
12	يتم بناء الخطط الإستراتيجية للبرنامج في ضوء التحليل البيئي (نقاط القوة والضعف الداخلية/ والفرص والتحديات الخارجية).	ت	52	39	21	8	3.13	0.93	7	أحياناً
		٪	43.3	32.5	17.5	6.7				
18	يتضمن التخطيط للبرنامج عمليات إدارة المخاطر، متضمن الآليات المناسبة للتقليل من أثارها.	ت	45	39	24	12	2.98	0.99	8	أحياناً
		٪	37.5	32.5	20.0	10.0				
14	يتم إشراك أعضاء هيئة التدريس والطلاب والأقسام العلمية بالجامعة في التخطيط للبرنامج.	ت	46	37	23	14	2.96	1.02	9	
		٪	38.3	30.8	19.2	11.7				أحياناً
المتوسط* العام للبعد							3.25			أحياناً
الانحراف المعياري							0.68			

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام بلغ (3.25) وهذا يدل على موافقة العينة بدرجة (أحياناً) على تطبيق مؤشرات بعد التخطيط، وقد تراوحت الاستجابات بين (3.51–2.96). وقد جاءت العبارة" يتابع مدير البرنامج تطبيق الخطط للتأكد من مدى تحقق الأهداف." في الترتيب الأول بمتوسط حساب(3.51)، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة" يتم إشراك أعضاء هيئة التدريس والطلاب والأقسام العلمية بالجامعة في التخطيط للبرنامج " بمتوسط حسابي(2.96).إن الموافقة المتوسطة من عينة الدراسة على تطبيق مؤشرات بعد التخطيط يؤكد حاجة عمادة السنة التحضيرية إلى إدارة عمليات التخطيط بشكل فعال، وتحقيق التفاعل بين مدير البرنامج والهيئة التدريسية بما يحقق عمليات التطوير ويعالج جميع الانحرافات بالأداء؛ كما يمكن القول بضرورة اشراك أصحاب العلاقة(الطلاب/ الأعضاء/ الخريجون/ جهات التوظيف/ أعضاء المجتمع) في عمليات التخطيط والتقويم للبرنامج، وهو ما أكدت عليه أدلة بناء الجودة الصادرة من الهيئة لتفعيل نظام ضمان الجودة. وتتفق النتيجة الخاصة باشراك أعضاء هيئة التدريس والطلاب والأقسام العلمية بالجامعة في التخطيط للبرنامج مع نتائج دراسة البشر(1438هـ) التي كشفت عن أن أبرز معوقات التكامل بين عمادة السنة التحضيرية والأقسام العلمية بالجامعة تهميش دور الأقسام العلمية في وضع الخطط.

البعد الثالث: العلاقة بين شطري الطلاب والطالبات:

جدول رقم (9) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج (بعد العلاقة بين شطري الطلاب والطالبات)

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
			دائماً	أحياناً	نادراً	لا تطبق أبداً				
23	تعرض إدارة البرنامج النتائج الخاصة بقسمي الطلاب والطالبات، والنتائج ككل في تقاريرها الدورية الخاصة بالبرنامج والمقررات.	ت	63	39	14	4	3.34	0.81	1	دائماً
		٪	52.5	32.5	11.7	3.3				
21	تحرص إدارة البرنامج على وجود تواصل منتظم بين أعضاء هيئة التدريس.	ت	68	25	17	10	3.26	0.99	2	دائماً
		٪	56.7	20.8	14.2	8.3				
20	يشارك القائمون على إدارة البرنامج بقسمي الطلاب والطالبات، وأعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون نفس المقررات مشاركة كاملة في عمليات التخطيط والتقويم للبرنامج.	ت	48	35	26	11	3.00	1.00	3	أحياناً
		٪	40.0	29.2	21.7	9.2				
22	يتم تمثل قسمي الطلاب والطالبات بصورة متكافئة في عضوية اللجان والمجالس.	ت	41	47	20	12	2.98	0.96	4	أحياناً
		٪	34.2	39.2	16.7	10.0				
المتوسط* العام للبعد							3.14			أحياناً
الانحراف المعياري							0.75			

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام بلغ(3.14) وقد تراوحت الاستجابات بين (3.34–2.98) وهذا يدل على موافقة العينة بدرجة (أحياناً) على تطبيق مؤشرات بعد العلاقة بين شطري الطلاب والطالبات. ، وقد جاءت العبارة" تعرض إدارة البرنامج النتائج الخاصة بقسمي الطلاب والطالبات، والنتائج ككل في تقاريرها الدورية الخاصة بالبرنامج والمقررات "في الترتيب الأول بمتوسط حساب(3.34)، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة" يتم تمثل قسمي الطلاب والطالبات بصورة متكافئة في عضوية اللجان والمجالس " بمتوسط حسابي(2.98)،كما يتضح موافقة العينة على عبارتين بدرجة دائماً وعبارتين بدرجة أحياناً؛ في حين أنه من المهم استيفاء تطبيق جميع الممارسات بشكل دائم، لاسيما أن البرنامج الذي يقدم في كل من شطري الطلاب والطالبات يعد برنامجاً واحداً ويجب أن يتم تقويمه على هذا الأساس؛ وهو ما أكدت عليه الهيئة الوطنية في أدلتها من ضرورة أن تكون الموارد متكافئة في كلا الشطرين مع وجود اتصال فعال ومشاركة متساوية في عمليات التخطيط وإعداد التقارير المشتركة عن المقررات والبرنامج ككل، وترى الباحثة أن عدم التكافؤ في الموارد والمهام وأعمال اللجان يقلل من قدرة القيادات النسائية في شطر الطالبات على القيام بمهامهن في عمليات التحسين المطلوبة. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة (آل مهدي،2014) التي أكدت على أن أبرز التحديات التنظيمية لتطبيق معايير الاعتماد: غياب آليات التنسيق بين شطري الطلاب والطالبات، وضعف مشاركة شطر الطالبات في عمليات اتخاذ القرار المرتبطة بأعمال الجودة.

البعد الرابع: النزاهة:

جدول رقم (10) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج (بعد النزاهة)

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
			دائماً	أحياناً	نادراً	لا تطبق أبداً				
24	يلتزم أعضاء هيئة التدريس في البرنامج بقواعد السلوك الأخلاقية عند إجراء البحوث والتدريس والتقييم.	ت	90	22	5	3	3.66	0.68	5	دائماً
		٪	75.0	18.3	4.2	2.5				
25	يلتزم الموظفون الإداريون في البرنامج بقواعد السلوك الأخلاقية عند القيام بالأنشطة الإدارية والخدمية.	ت	86	24	8	2	3.62	0.69	6	دائماً
		٪	71.7	20.0	6.7	1.7				
27	يلتزم العميد بالإعلان عن أي تضارب بالمصالح في كافة التعاملات التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس والموظفون	ت	80	23	8	9	3.45	0.92	7	دائماً
		٪	66.7	19.2	6.7	7.5				
28	يطبق العميد ورؤساء الأقسام مبادئ العدالة في المعاملة بين جميع العاملين من أعضاء وموظفين.	ت	76	28	7	9	3.43	0.90	8	دائماً
		٪	63.3	23.3	5.8	7.5				

26	يلتزم الطلاب في البرنامج بقواعد السلوك الأخلاقية عند إجراء البحوث.	ت	68	31	17	4	3.36	0.85	9	دائماً
		٪	56.7	25.8	14.2	3.3				
المتوسط* العام للبعد							3.50			دائماً
الانحراف المعياري							0.65			

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام بلغ (3.50) وهذا يدل على موافقة العينة بدرجة (دائماً) على تطبيق مؤشرات بعد النزاهة، وقد تراوحت الاستجابات بين (3.66–3.36). وقد جاءت العبارة" يلتزم أعضاء هيئة التدريس في البرنامج بقواعد السلوك الأخلاقية عند إجراء البحوث والتدريس والتقييم "في الترتيب الأول بمتوسط حساب (3.66)، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة" يلتزم الطلاب في البرنامج بقواعد السلوك الأخلاقية عند إجراء البحوث " بمتوسط حسابي(3.36) وترى الباحثة أن تطبيق هذه الممارسات دائماً دليل على تحقيق مستوى عال من الجودة في هذا المعيار لأن نظام النزاهة يشكل دليل للعمل والأداء على أساس سليم. ومما لاشك فيه أن تحلي قيادة عمادة السنة التحضيرية وكافة العاملين(أعضاء/ موظفين) بمعايير أخلاقية عالية في جميع ممارساتهم دليل على طبيعة المجتمع المسلم في حرصه على ما أؤتمن والتزامه بالأوامر الشرعية والضوابط النظامية للعمل.

البعد الخامس: السياسات واللوائح التنظيمية الداخلية:

جدول رقم (11) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج (بعد السياسات واللوائح التنظيمية الداخلية)

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
			دائماً	أحياناً	نادراً	لا تطبق أبداً				
33	تحدد مسؤوليات الطلاب وقواعد السلوك وإعلانها للطلاب قبل بداية العام الدراسي.	ت	75	32	7	6	3.47	0.82	1	دائماً
		٪	62.5	26.7	5.8	5.0				
31	يتم توثيق كافة القرارات الصادرة من اللجان بشكل رسمي.	ت	73	32	10	5	3.44	0.82	2	دائماً
		٪	60.8	26.7	8.3	4.2				
32	يتم تحديث السياسات واللوائح التنظيمية للبرنامج في ضوء نتائج المراجعة الدورية لها.	ت	64	41	6	9	3.33	0.88	3	دائماً
		٪	53.3	34.2	5.0	7.5				
30	يتاح لأعضاء هيئة التدريس والموظفين الاطلاع على أدلة السياسات واللوائح التنظيمية للبرنامج.	ت	67	32	13	8	3.32	0.92	4	دائماً
		٪	55.8	26.7	10.8	6.7				
29	يتوافر بالعمادة دليل تنظيمي للعمل يحدد الوظائف الإدارية للبرنامج (اللجان الرئيسية وحدود صلاحياتها ومسؤولياتها).	ت	68	31	11	10	3.31	0.95	5	دائماً
		٪	56.7	25.8	9.2	8.3				
المتوسط* العام للبعد							3.37			دائماً
الانحراف المعياري							0.74			

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام بلغ (3.37) وهذا يدل على موافقة العينة بدرجة (دائماً) على تطبيق مؤشرات بعد السياسات واللوائح التنظيمية الداخلية، وقد تراوحت الاستجابات بين (3.47-3.31). وقد جاءت العبارة" تحدد مسؤوليات الطلاب وقواعد السلوك وإعلانها للطلاب قبل بداية العام الدراسي "في الترتيب الأول بمتوسط حساب (3.47)، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة" يتوافر بالعمادة دليل تنظيمي للعمل يحدد الوظائف الإدارية للبرنامج (اللجان الرئيسية وحدود صلاحياتها ومسؤولياتها)." بمتوسط حسابي (3.31) وتعكس هذه النتيجة توجه الجامعات الجادة نحو الاعتماد؛ لأن أحد أهم عناصر الاعتماد الأكاديمي هو وجود آليات خاصة بتطوير الجودة مع تفعيل العمل بتلك الأليات.

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية(خاصة بالأبعاد)

الأبعاد	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
القيادة	3.23	0.62	4	أحياناً
عمليات التخطيط	3.25	0.68	3	أحياناً
العلاقة بين شطري الطلاب والطالبات	3.14	0.75	5	أحياناً
النزاهة	3.50	0.65	1	دائماً
السياسات واللوائح التنظيمية الداخلية	3.37	0.74	2	دائماً
الدرجة الكلية	3.29	0.62		دائماً

يتضح من الجدول أن الدرجة الكلية لمدى تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية متحقق بدرجة دائماً(3.29). كما جاءت استجابات عينة الدراسة متقاربة حيث تراوحت بين (3.50-3.14) وقد جاء أعلى تطبيق في بُعد النزاهة بمتوسط حسابي (3.50)، ويليه السياسات واللوائح التنظيمية الداخلية بمتوسط حسابي (3.37)، ويليه عمليات التخطيط بمتوسط حسابي (3.25). وفي المرتبة الرابعة القيادة بمتوسط حسابي (3.23) وفي المرتبة الأخيرة العلاقة بين شطري الطلاب والطالبات بمتوسط حسابي (3.14). وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة العتيبي(1436هـ) التي أظهرت موافقة عينة الدراسة بدرجة متوسطة على واقع ادارة برامج السنة التحضيرية.

السؤال الثاني: ما معوقات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر عينة الدراسة؟

جدول رقم (13) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج

م	العبارة		درجة المعوق				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المعوق
			عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة				
10	ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عمليات صنع القرار.	ت	20	36	35	29	2.39	1.03	1	منخفضة
		٪	16.7	30.0	29.2	24.2				

9	طول سلسلة الإجراءات الإدارية للموافقة على عمليات التحسين للبرنامج.	ت	15	40	35	30	2.33	0.99	2	منخفضة
		٪	12.5	33.3	29.2	25.0				
11	ضعف الدعم المالي لبناء شراكات محلية وعالمية للمقارنة المرجعية للبرنامج.	ت	17	33	42	28	2.32	0.99	3	منخفضة
		٪	14.2	27.5	35.0	23.3				
8	ضعف نظام الحوافز المادية لمبادرات أعضاء هيئة التدريس.	ت	27	20	33	40	2.28	1.15	4	منخفضة
		٪	22.5	16.7	27.5	33.3				
12	غياب الآليات المتطورة لمراجعة برامج العمادة وتحسينها.	ت	13	29	41	37	2.15	0.98	5	منخفضة
		٪	10.8	24.2	34.2	30.8				
3	ضعف الثقافة المؤسسية الداعمة لعملية التقويم والاعتماد.	ت	6	37	28	49	2.00	0.96	6	منخفضة
		٪	5.0	30.8	23.3	40.8				
13	افتقار العمادة لإستراتيجية واضحة لتطوير برامجها.	ت	8	29	35	48	1.98	0.96	7	منخفضة
		٪	6.7	24.2	29.2	40.0				
6	ضعف علاقة العمادة بالأقسام العلمية ذات العلاقة.	ت	11	23	39	47	1.98	0.98	7	منخفضة
		٪	9.2	19.2	32.5	39.2				
14	غياب آليات التنسيق بين شطري الطلاب والطالبات.	ت	7	28	40	45	1.97	0.92	9	منخفضة
		٪	5.8	23.3	33.3	37.5				
5	ضعف التعاون بين العمادة والعمادات المساندة.	ت	11	27	30	52	1.97	1.02	9	منخفضة
		٪	9.2	22.5	25.0	43.3				
1	ضعف تأهيل منسوبي العمادة فيما يتعلق بمعايير الاعتماد البرامجي وممارساته.	ت	4	27	47	42	1.94	0.84	11	منخفضة
		٪	3.3	22.5	39.2	35.0				
4	ضعف نظام الاتصال بين الأنظمة الالكترونية بالجامعة.	ت	12	21	33	54	1.93	1.01	12	منخفضة
		٪	10.0	17.5	27.5	45.0				
2	ضعف نظام المحاسبية على مستوى العمادة اتجاه من لا يلتزم من الأعضاء بممارسات الاعتماد.	ت	8	24	37	51	1.91	0.94	13	منخفضة
		٪	6.7	20.0	30.8	42.5				
7	ضعف المهارات القيادية للعميد.	ت	13	24	21	62	1.90	1.07	14	
		٪	10.8	20.0	17.5	51.7				منخفضة
المتوسط* العام							2.08			منخفضة
الانحراف المعياري							0.69			

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام بلغ(2.08) وهذا يدل على موافقة العينة بدرجة (منخفضة) على معوقات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج، وقد تراوحت الاستجابات بين (2.39_1.90) وقد جاءت العبارة" ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عمليات صنع القرار "في الترتيب الأول بمتوسط حساب(2.39) ، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة" ضعف المهارات القيادية للعميد " بمتوسط حسابي(1.90)؛ وتدل هذه النتيجة على اهتمام ودعم كبير من ادارة الجامعة لعمليات التحسين والتطوير

المستمر حرصاً منها على استيفاء المتطلبات اللازمة للاعتماد الأكاديمي باعتباره أساساً لازماً للارتقاء بالعملية التعليمية وبالتالي كسب ثقة المجتمع بالخريجين، وترى الباحثة أن موافقة عينة الدراسة بشكل منخفض على هذه المعوقات تأكيد منهم على عناية القيادة الجامعية سواءً على مستوى البرنامج أو قمة الهرم الاداري بالجامعة بتوفير الدعم اللازم للاعتماد. وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة آل مهدي(1436هـ) أسفرت عن أن درجة الموافقة على وجود التحديات التي تواجه كلية العلوم الادارية والمالية بجامعة الباحة لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بشكل عام كانت(موافق).

السؤال الثالث: ما متطلبات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر عينة الدراسة؟

جدول رقم (14) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة حول متطلبات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج

م	العبارة		درجة الأهمية				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
			عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة				
11	تزويد أعضاء هيئة التدريس بالأدلة والإرشادية لعمليات توصيف المقررات وتقويمها وتقاريرها	ت	44	36	25	15	2.91	1.04	1	متوسطة
		٪	36.7	30.0	20.8	12.5				
6	تطوير أساليب العمل وإجراءاته بالعمادة.	ت	38	41	24	17	2.83	1.03	2	متوسطة
		٪	31.7	34.2	20.0	14.2				
10	الاستطلاع الدوري لتقييم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس للبرامج.	ت	40	37	25	18	2.83	1.06	2	متوسطة
		٪	33.3	30.8	20.8	15.0				
1	نشر الثقافة المؤسسية الداعمة لعملية التقويم والاعتماد بين منسوبي العمادة.	ت	34	40	28	18	2.75	1.03	4	متوسطة
		٪	28.3	33.3	23.3	15.0				
3	بناء نظام اتصال إداري للتنسيق والتكامل بين العمادة من جهة، والعمادات المساندة والكليات من جهة أخرى.	ت	35	38	28	19	2.74	1.05	5	متوسطة
		٪	29.2	31.7	23.3	15.8				
4	حصر الاحتياجات التدريبية لمنسوبي العمادة في مجال الجودة.	ت	29	38	40	13	2.69	0.96	6	متوسطة
		٪	24.2	31.7	33.3	10.8				
9	تفعيل مشاركة جميع منسوبي العمادة في جهود التحسين.	ت	31	38	33	18	2.68	1.02	7	متوسطة
		٪	25.8	31.7	27.5	15.0				
7	التنسيق بين شطري الطلاب والطالبات لتحقيق التكامل.	ت	29	40	30	21	2.64	1.04	8	متوسطة
		٪	24.2	33.3	25.0	17.5				
8	بناء نظام معلومات الكتروني عن البرنامج.	ت	36	30	27	27	2.63	1.14	9	متوسطة
		٪	30.0	25.0	22.5	22.5				

م	العبارة		درجة الأهمية				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
			عالية	متوسطة	منخفضة	معدومة				
2	توفير التمويل اللازم لتفعيل تطبيق ممارسات الاعتماد في العمادة.	ت	21	45	37	17	2.58	0.94	10	متوسطة
		٪	17.5	37.5	30.8	14.2				
5	بناء نظام للحوافز المادية لدعم مبادرات أعضاء هيئة التدريس.	ت	21	31	36	32	2.34	1.06	11	منخفظة
		٪	17.5	25.8	30.0	26.7				
المتوسط* العام							2.69			متوسطة
الانحراف المعياري							0.81			

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام بلغ(2.69) وهذا يدل على موافقة العينة بدرجة (متوسطة) على متطلبات تطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج، وقد تراوحت الاستجابات بين (2.91–2.34) وقد جاءت العبارة" تزويد أعضاء هيئة التدريس بالأدلة والإرشادية لعمليات توصيف المقررات وتقويمها وتقاريرها "في الترتيب الأول بمتوسط حساب(2.91) ، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة" بناء نظام للحوافز المادية لدعم مبادرات أعضاء هيئة التدريس " بمتوسط حسابي(1.34)، كما يتضح من الجدول موافقة العينة على جميع المتطلبات بدرجة متوسطة باستثناء متطلب واحد حصل على موافقة منخفضة. وتتفق درجة موافقة العينة على المتطلبات من موقفهم من المعوقات؛ ومن وجهة نظر الباحثة هذا مؤشر قوي جداً على الجهود المبذولة في هذه العمادات لتحقيق أعلى جودة ممكنة في الأداء.

السؤال الرابع: ما التصور المقترح لتطبيق مؤشرات معيار إدارة البرنامج بعمادة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية الناشئة؟

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية والدراسات السابقة والأطر النظرية قامت الباحثة ببناءالتصور المقترح وفق المجاور التالية:

المنطلقات:

- تأكيد أهداف خطة التنمية العاشرة على تطوير الكفاءة الداخلية والخارجية لمنظومة التعليم العالي، والتوسع في التقويم والاعتماد الأكاديمي، ومعالجة القضايا الهيكلية والتنظيمية التي تعيق التنسيق والتكامل المشترك بين كافة القطاعات.
- تأكيد الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي (آفاق) على تحسين الكفاءة الداخلية للجامعات والاستخدام الأمثل لمواردها، والتميز في القيادة، وتعزيز أنشطة الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وممارسة عملية الجودة في منظومة العليم العالي بشكل مؤسسي.
- توصيات اللقاء الرابع لوكلاء الجامعات السعودية للشؤون التعليمية والأكاديمية المنعقد بجامعة الملك سعود على التقويم الدوري لعمادة السنة التحضيرية وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- نتائج الدراسة الميدانية والدراسات السابقة والأطر النظرية حول درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بعمادات السنة التحضيرية.

الأهداف:

- تطوير أداء إدارة برنامج السنة التحضيرية.

- تطبيق ممارسات معايير الاعتماد الأكاديمي.
- تحقيق التكامل بين عمادة السنة التحضيرية والأقسام العلمية بالكليات.

الآليات:

١ – الآليات المرتبطة بتطبيق مؤشرات بعد القيادة:

- توفير التدريب لمدير البرنامج على جميع المهارات الازمة لعمليات التحسين.
- منح مدير البرنامج الصلاحيات لتطوير البرنامج والمقررات في ضوء التقارير الفصلية والسنوية التي يتم رفعها من قبل الهيئة التدريسية.
- تمكين مدير البرنامج من المهام والمسؤوليات المناطة به، مما يتح له فرصة تفويض بعض المهام للموظفين الاداريين والهيئة التدريسية.
- تقديم التغذية الدورية الراجعة للموظفين الإداريين والهيئة التدريسية عن مستوى أدائهم.
- بناء معايير موضوعية لتقويم أداء العاملين (الموظفين الاداريين والهيئة التدريسية) واعلانها لهم.
- منح مدير البرنامج الصلاحيات المالية اللازمة لدفع عمليات التحسين والتطوير.

٢ – الآليات المرتبطة بتطبيق مؤشرات بعد عمليات التخطيط:

- التنسيق والتكامل بين عمادة السنة التحضيرية والأقسام العلمية بالجامعة في تحديد المهارات المطلوبة في مخرج السنة التحضيرية وبناء البرنامج في ضوئها.
- بناء وتطوير المقررات الدراسية من قبل الهيئة التدريسية التي تؤهل لها السنة التحضيرية.
- إشراك قيادات عمادة السنة التحضيرية في بناء الخطة الاستراتيجية للجامعة.
- المراجعة الدورية للمستجدات وتطوير وتحديث البرنامج بما يعكس هذه التطورات.

٣ – الآليات المرتبطة بتطبيق مؤشرات بعد العلاقة بين شطري الطلاب والطالبات:

- التنسيق والتكامل بين الأقسام الرجالية والنسائية في ادارة البرنامج بما يضمن المشاركة الكاملة في عمليات التخطيط والتقويم والتطوير للبرنامج.
- منح القيادات في شطر الطالبات فرص مماثلة للقيادات في شطر الطلاب في عضوية اللجان والمجالس.

٤–الآليات المرتبطة بتطبيق مؤشرات بعد النزاهة:

– تطوير القدرة البحثية للطلاب وتضمين مهارات البحث العلمي وأخلاقياته في الخطط الدراسية لبرنامج السنة التحضيرية في جميع المسارات(الأقسام).

- تبني الثقافة التنظيمية الداعمة لشفافية الأداء والمعززة للقيم الأخلاقية.

5–الآليات المرتبطة بتطبيق مؤشرات بعد السياسات والاجراءات:

– بناء أدلة تنظيمية للعمل تشتمل على وصف دقيق لمهام ومسؤوليات كافة العاملين بالبرنامج، وحدود صلاحياتهم ومسؤولياتهم.

- تزويد العاملين بالدليل التنظيمي للعمل واللوائح التنظيمية للبرنامج.
- التقييم الدوري للسياسات التنظيمية للبرنامج، وإعادة صياغتها في ضوء نتائج التقييم.

المتطلبات:

- توافر القناعة لدى القيادات الإدارية والأكاديمية بالجامعة بأهمية السنة التحضيرية، ودورها في بناء الطالب في المرحلة الأولى من حياته الجامعية.
- اعتماد التشغيل الذاتي للسنة التحضيرية، واسناد التدريس لأعضاء هيئة التدريس بالكليات.
- بناد أدلة تنظيمية للسياسات الإدارية والأكاديمية للسنة التحضيرية تكون موجهة للعمل على مستوى الجامعة مع الأخذ بالاعتبار بناء ملامح عامة لبرنامج السنة التحضيرية على مستوى الجامعات السعودية.
- بناء لائحة تنظيمية تنظم العمل بين عمادة السنة التحضيرية والأقسام العلمية بما يمكن الأقسام من المشاركة الفعلية الرسمية في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للبرنامج.
- تخصيص ميزانية مستقلة لعمادة السنة التحضيرية لدعم عمليات التحسين والتطوير.
- منح قيادة السنة التحضيرية الصلاحيات الإدارية والمالية التي تمكنها من تطبيق ممارسات الاعتماد الأكاديمي.
- توحيد جهود عمادة السنة التحضيرية في الجامعات الناشئة واعتماد السنة التحضيرية ضمن سنوات البكالوريوس.
- تحقيق التكامل بين المقررات التي تدرس في السنة التحضيرية والمقررات المقدمة في الأقسام العلمية التي تعد لها.
- تشكيل لجان ممثلة لكل من شطري الطلاب والطالبات لكل مسار(قسم)لتطوير البرنامج والمقررات في ضوء التقارير الدورية.
- دراسة الاحتياج التدريبي للهيئة التدريسية وللموظفين الاداريين في ضوء مؤشرات معايير الاعتماد.
- نشر الثقافة التنظيمية الداعمة لعملية التقويم والاعتماد بين منسوبي العمادة.
- إجراء استطلاع رأي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عن البرنامج بشكل دوري.

الصعوبات:

- محدودية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات.
- طول الإجراءات الإدارية المتعلقة بالموافقة على عمليات التطوير والتحسين.
- محدودية المخصصات المالية لعمادة السنة التحضيرية، ولاسيما مع الحاجة لبناء شراكات عالمية ومحلية.
- اختلاف إجراءات العمل بالسنة التحضيرية بين الجامعات من جهة وداخل الجامعة الواحدة في البعض منها.
- استمرارية إسناد تشغيل عمادة السنة التحضيرية للقطاع الخاص.

التوصيات:

- الغاء التشغيل الخاص لعمادة السنة التحضيرية وإسناد إدارتها ومهام العمل الإدارية والأكاديمية للجامعة.
- إسناد التدريس في السنة التحضيرية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات.

- إشراك أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات المتعلقة بالبرنامج.
- ضرورة عقد اللقاءات الدورية على مستوى العمادة بين القيادة وأعضاء هيئة التدريس لمناقشة المشكلات التي تواجه تطبيق ممارسات الاعتماد في البرنامج.
- فتح قنوات التواصل بين بين أعضاء هيئة التدريس في مختلف مسارات البرنامج.
- تحديد معايير ومواصفات المدخلات والعمليات والمخرجات لكل مسار(قسم) في برنامج السنة التحضيرية.
- استقطاب خبرات عالمية رائدة في برنامج السنة التحضيرية للاطّلاع على خبراتهم في البرنامج.

المراجع:

- البشر، فاطمة عبدالله(1438هـ-جمادى ثاني). تطوير آليات التكامل الإداري والأكاديمي بين عمادة البرامج التحضيرية والأقسام العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. **بحث مقدم للمؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية9-10/ 6/ 1438هـ.
- بني عيسى، ابراهيم مجلي(2013م) درجة تطبيق معايير الجودة والاعتماد في عمادات السنة التحضيرية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة التربية مصر**، 16(40)،281 -324
- جامعة الملك سعود(1431هـ- ربيع ثاني). **أوراق عمل اللقاء الدوري الرابع لوكلاء الجامعات السعودية للشؤون التعليمية والأكاديمية" تقويم تجارب الجامعات السعودية للسنة التحضيرية والتحديات التي تواجه الجامعات في تطبيقها**، وكالة الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية14-15/ 4/ 1431هـ.
- جامعة جازان.(1438هـ) عمادة السنة التحضيرية. مسترجع من http://deanships.jazanu.edu.sa/prep.tear/Pages/PYDdepts.aspx تم الاسترداد بتاريخ 13/ 7/ 1438هـ.
- جامعة الجوف.(1438هـ)عمادة السنة التحضيرية. مسترجع من http://www.ju.edu.sa/index.php?id=571 تم الاسترداد بتاريخ13/ 7/ 1438هـ
- جامعة شقراء. (1438هـ) عمادة السنة التحضيرية. مسترجع من
- http://deanships.su.edu.sa/DOPY/About/Pages/Main.asp تم الاسترداد بتاريخ13 / 7/ 1438هـ.
- الديري، علي (2008م) درجة استعداد كليات التربية الرياضية لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة ISO. **المؤتمر العربي الثاني الجامعات العربية تحديات وطموح**، المغرب، مراكش2008م.
- زمزمي، رامي ابراهيم(2014م) **المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة أم القرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الشمراني، غادة شهير(2013م) **العلاقة بين الحصول على الاعتماد الأكاديمي وجودة الأداء الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة مقارنة بين الكليات العلمية الحاصلة على الاعتماد وغير الحاصلة على الاعتماد بجامعة الملك سعود**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض

- الشهري، هيا محمد(2011م) **مدى توفر معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في برنامج السنة التحضيرية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- العبادي، هاشم فوزي والطائي، يوسف حجيم والأسدي، أفنان (2008). **إدارة التعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر**. عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
- عبد العال، عنتر محمد أحمد. (2010م) الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية بجامعة حائل في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية، **المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، اليمن**، 3(5).
- عبدالخالق، مفيدة إبراهيم (2014م) منظومة تقويم الأداء الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد.
- **بحث مقدم للمؤتمر القومي السنوي الثامن عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس تطوير منظومة الأداء في الجامعات العربية في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة**، مصر، جامعة عين شمس .مركز تطوير التعليم الجامعي،2014م.
- العبدالمنعم، فهد محمد (1438هـ). تطوير برنامج السنة التحضيرية في الجامعات السعودية في ضوء خبرات كلية الإعداد الجامعي الداخلية في جمهورية الصين الشعبية. **بحث مقدم للمؤتمر الوطني الثاني للسنة التحضيرية في الجامعات السعودية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية9-10/ 6/ 1438هـ.
- عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس ،عبد الرحمن (2009) **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه** . عمان : دار الفكر
- العتيبي، منيرة نايف(1436هـ) **تصور مقترح لتطوير إدارة برامج السنة التحضيرية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات الدولية المعاصرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض.
- العقيلي، عبدالمحسن(2014) السنة التحضيرية : المنظور العالمي والممارسة المحلية. **المجلة السعودية للتعليم العالي السعودية**. (11)،43-63.
- على، محمد مسلم(2011م) تصور مقترح لتطبيق مدخلا لجودة الإحصائي سيجما ستة في تحسين جودة العمليات الإدارية بالسنة التحضيرية بجامعة تبوك. **مجلة التربية جامعة الأزهر** ،(146)، الجزء(2). 441-513.
- آل مهدي، أسماء مهدي(1436هـ) **تحديات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي وتحقيق الجودة، وآليات التغلب عليها: دراسة ميدانية على كلية العلوم الادارية والمالية بجامعة الباحة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، الباحة.
- محمود، عبدالله (1431هـ) مشكلات طلاب وطالبات السنة التحضيرية في بعض الجامعات السعودية، **ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الدوري الرابع لوكلاء الجامعات السعودية للشؤون التعليمية والأكاديمية**، الرياض: جامعة الملك سعود، ربيع الثاني 1431هـ.
- مخيمر، عبدالعزيز(2000م). **قياس الأداء المؤسسي في الأجهزة الحكومية**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(اليونسكو).(2005م). تقرير التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة. باريس: اليونسكو
- المنظمة العربية للتنمية الإدارية (2007م). تطوير الجامعات العربية تقويم الأداء وتحسين الجودة . **بحوث وأوراق عمل المؤتمر الثاني تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة**. القاهرة

- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2011م). **معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي**.
- Alexander , Lamar (2015) . Higher Education Accreditation Concepts And Proposals . Https://Www.Help.Senate.Gov/Imo/Media/Accreditation.Pdf
- Al Asmari, Abdul Rahman(2013) . *Saudi University Undergraduates' Language Learning Attitudes: A Preparatory Year Perspective.* International Journal Of Asian Social Science, 2013, 3(11): 2288-2306
- Alghamdi, Omear S.(2015) . Satisfaction Of Preparatory Year Students With University Services . Article Published in World Journal Of Education Vol. 5, No. 5; 2015
- Henard, Fabrice & Leprince-Ringuet, Soleine (2008) . The Path To Quality Teaching In Higher Education. Https://Www1.Oecd.Org/Edu/Imhe/44150246.Pdf
- Jamelske, Eric (2009) . *Measuring The Impact Of A University First-Year Experience Program On Student GPA and Retention.* Article Published High Education (2009) 57:373–391.
- Jensen, Murray & Mattheis, Allison & Johnson, Brady (2012).*Using Student Learning and Development Outcomes to Evaluate a First-Year Undergraduate Group Video Project.* Article Published CBE Life SciEduc. 2012 Spring; 11(1): 68–80.
- Mcmullen, Maram George(2014) . *The Value And Attributes Of An Effective Preparatory English Program: Perceptions Of Saudi University Students*. Published By Canadian Center Of Science And Education English Language Teaching; Vol. 7, No. 7; 2014 .
- Tekin , Mustafa(2015). Evaluation Of A Preparatory School Program At A Public University In Turkey.Article Published in The Journal Of International Social Research Volume: 8 Issue: 36 Pages 718-733, 36 February 2015.
- West, Emily Blanchard (2011) . Making Assessment Work For Us .Article Published In Classical Journal , Oct/Nov2011, Vol. 107 Issue 1, P99-108.

Abstract: This study aims to identify the degree of implementation of the program management standard indicators in the Deanship of the Preparatory year in Saudi universities, identify the obstacles that limit the application of the standard indicators and present a proposal to activate the program management standard indicators in the Deanship of the Preparatory year in Saudi universities. The study tool was applied after confirming its validity and stability in three emerging universities: Shaqra University, Jazan University and Al Jouf University. The study includes a random sample representing 30% of the original population of the study (396). The results show the approval of the study sample with a degree of (sometimes) on the application of the following indicators: leadership with a general average of (3.23), planning with a general average of (3.25) and the relationship between the female and male students with a general average of (3.14). It also show the approval of the study sample with a degree of (always) on the application of the following indicators: integrity with a general average of (3.50) and internal regulations and policies with a general average of (3.37). And the approval of the study sample with a degree of (low) on the obstacles of applying the program management standard indicator with a general average of (2.08). In additional to the approval of the study sample with a degree of (medium) on the requirements of applying the program management standard indicators with a general average of (2.69). Based on the results, the study concludes with constructing a proposal to activate the program management standard indicators from the starting points, objectives, mechanisms, requirements and the difficulties that application may face.

Keywords: Performance Calendar, Dean ship of Preparatory Year, Emerging Universities, National Commission for Academic Accreditation & Assessment.

استعمال الماء المخصص للشرب في غير ما وضع له

((دراسة فقهية مقارنة))

إعداد:

د. عبدالرحمن بن صالح الحمدان

الأستاذ المساعد:

في كلية الشريعة والقانون في جـــامعة حائـــــل

تاريخ قبول البحث 6–2– 2019م

المستخلص: الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله، أما بعد :

فقد وقع اختياري لهذا الموضوع والذي يعنى بالمواضع التي وضع فيها بعض المسلمين الماء لغرض الشرب، إما في طريق عام، أو في المسجد أو قريبا منه، وجعلته تحت عنوان استعمال الماء المخصص للشرب في غير ما وضع له .

تناولت موضوع الدراسة بمقدمة ومبحثين وخاتمة، وجاء المبحث الأول عن : استعمال ماء الشرب الذي أوقفه واضعه للشرب فقط في غير ما وضع له، وتحته مطلبان .

وجاء المبحث الثاني عن حكم استعمال الماء الذي لم يصرح واضعه بأنه مخصص للشرب في غير ما وضع له، وفيه أربعة مطالب .

وخلص البحث إلى :

أن الماء الموقوف للشرب لا يجوز استعماله في الوضوء والغسل ونحوه من الحاجات .

وأن الماء الذي دلت القرائن على أنه موضوع لعموم الاستعمال يجوز استعماله في الشرب والوضوء والغسل ونحوها من الاستعمالات .

وأن من وجد ماء في مكان، ولم يجد قرينة تدل على كونه مخصصا للشرب أو لغيره، فلا يجوز له استعماله في غير الشرب؛ إذ استعماله في الشرب مباح بدون شك لأنه الأصل، واستعماله في غيره من الحاجات مشكوك فيه .

وبالله التوفيق

(الشرب– الماء– الوقف– سبيل– استعمال)

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، الرحمن الرحيم، مالك يوم الدين، والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على خير البرية، محمد بن عبدالله، وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا إلى يوم الدين،

أما بعد : فقد راعتنى الشرع المطهر بالأوقاف، وسنّ لها أحكاماً، وجعل لها أحكاما خاصة بها، حثّ الولاة والقضاة وعموم الناس وخصوصاً النظّار على احترامها، وصيانتها، وأدائها على وفق الوجه الشرعي.

ومن أعظم ما يوقفه المسلم، ورتب له الشرع المطهر الأجر الكبير، موضوع وقف المياه لسقي الناس، وقد دأب على ذلك الجيل الصالح من السلف الصالح فمن بعدهم إلى يومنا هذا .

لهذا كله وقع اختياري لهذا الموضوع والذي يعنى بالمواضع التي وضع فيها بعض المسلمين الماء لغرض الشرب، إما في طريق عام، أو في المسجد أو قريب منه، وجعلته تحت عنوان استعمال الماء المخصص للشرب في غير ما وضع له.

أهمية الموضوع :

- تعلقه بالأوقاف التي لها مكانة عظيمة لدى المسلمين، والتي لها أحكام خاصة ينبغي مراعاتها وعدم تجاوزها أو التهاون فيها.
- أن مياه الشرب غالبا توضع لخدمة العطشى وريّهم، مما ينبغي قصر الاستعمال على ذلك .
- أن الدراسات والأبحاث العلمية أثبتت أن هذا الموضوع لم يلق العناية الكافية من الباحثين، مع كثرة وقوع كثير من الناس في استعمال الماء المخصص للشرب لغير ما وضع له.

أهداف البحث :

- دراسة موضوع استعمال الماء المخصص للشرب لغير ما وضع له، وبيان الأحكام الفقهية المتعلقة به.
- بيان رعاية الأوقاف وصيانتها، وعدم التعدي على أحكامها التي قررت لها في الشريعة الإسلامية.
- خدمة المجتمع الإسلامي، وإثراء المكتبة الفقهية بالدراسات التأصيلية عما يقع فيه كثير من الناس، ويحتاجون إلى بيان حكمه.

الدراسات السابقة :

لما عزمت على الكتابة في هذا الموضوع بحثت في المكتبات ودور النشر لعلي أجد من كتب في هذا الموضوع، فلم أجد من بحث هذه المسألة بحثا فقهيا مقارنا.

منهج البحث :

- أصور المسألة المراد بحثها قبل بيان حكمها عند الحاجة لذلك .
- إذا كانت المسألة من مسائل الاتفاق أذكر حكمها بدليلها، مع توثيق الاتفاق من مظانه المعتبرة، وأعني بالاتفاق : اتفاق المذاهب المعتبرة.
- إذا كانت المسألة من مسائل الخلاف فأتبع ما يلي:
- تحرير محل الخلاف، إذا كانت بعض صور المسألة محل خلاف، وبعضها محل اتفاق.

- ذكر الأقوال في المسألة، وبيان من قال بها من أهل العلم، وأقتصر على المذاهب الفقهية الأربعة .
- أوثق الأقوال إن وجدت من كتب أهل المذهب نفسه .
- أبذل الجهد في استقصاء أدلة الأقوال مع بيان وجه الدلالة إن وجدت .
- أرجح القول غالبا، مع بيان سببه .
- أخرج الأحاديث، فإن كان الحديث في الصحيحين أو في أحدهما أكتفي بتخريجه منهما أو من أحدهما، وإن كان في غيرهما أخرجه منه وأبين درجته من الصحة أو الضعف .
- أعرف بالمصطلحات الغريبة التي ترد في البحث .
- أتبع البحث بذكر المراجع والمصادر.

خطة البحث:

يشتمل هذا البحث على مقدمة ومبحثان وخاتمة، وبيانها كالآتي:

المقدمة : وتتضمن أهمية الموضوع، وأهداف البحث، والدراسات السابقة، ومنهج البحث

المبحث الأول : استعمال ماء الشرب الذي أوقفه واضعه للشرب فقط في غير ما وضع له، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : التكييف الفقهي لحقيقة ماء الشرب الذي أوقفه واضعه للشرب فقط في غير ما وضع له .

المطلب الثاني : حكم استعمال ماء الشرب الذي أوقفه واضعه للشرب فقط في غير ما وضع له .

المبحث الثاني: حكم استعمال الماء الذي لم يصرح واضعه بأنه مخصص للشرب في غير ما وضع له، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: التكييف الفقهي للمسألة.

المطلب الثاني: القرائن الدالة على كون الماء مخصوصا للشرب فقط أو على كونه لعموم الاستعمال.

المطلب الثالث : حكم استعمال الماء الذي لم يصرح واضعه بأنه مخصص للشرب في غير ما وضع له مع وجود القرينة الدالة على كونه مخصصا للشرب .

المطلب الرابع : حكم استعمال الماء الذي لم يصرح واضعه بأنه مخصص للشرب في غير ما وضع له مع عدم وجود القرينة الدالة على كونه مخصصا للشرب .

الخاتمة : وفيها أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول

استعمال ماء الشرب الذي أوقفه واضعه للشرب فقط في غير ما وضع له

هذا المبحث سنتكلم فيه عن إحدى حالات الماء الذي وضع للشرب، إلا أن واضعه قد أوقف على الشرب فقط، وهذا يرتبط بأحكام الوقف في الفقه الإسلامي، وسنبحث فيه حقيقة هذه الصورة، ومن ثم المخالفة في استعمال الماء على خلاف ما شرط الواقف، ويتبين ذلك من خلال هذين المطلبين:

المطلب الأول

التكييف الفقهي لحقيقة ماء الشرب الذي أوقفه واضعه للشرب فقط في غير ما وضع له

لا شك أن كثيراً من الأحكام يرجع فيها إلى لفظ صاحبها وقصده، حيث إن الألفاظ هي القوالب التي نستدل بها على قصد صاحبها، وفي هذه الصورة التي معنا في هذا المبحث يظهر لنا جلياً أن واضع الماء للشرب قد أوقف هذا الماء للشرب دون غيره من الاستعمالات الأخرى.

- ولأن الكلام يرتبط بالماء فقد اختلف الفقهاء رحمهم الله تعالى في حكم وقف الماء، إلا أنهم أكدوا على جواز وقف محل الماء كالبئر فيدخل فيه ماؤه الموجود حاليا وماؤه المتجدد، ويدل عليه وقف عثمان بن عفان رضي الله عنه لبئر رومة وأجازه النبي صلى الله عليه وسلم [1] .

ويقول ابن حجر الهيتمي: ((وقد يصور بما لو وقف محله كبئر مثلا، ويكون في التعبير بوقفه تجوزا ... أو أن يقف بئرا فيدخل فيه ماؤه الموجود والمتجدد تبعا "[2].

ووقف الماء بذاته داخل في وقف ما لا ينتفع به إلا بإتلافه، وعامة أهل العلم على القول بعدم جواز ذلك [3]، وقد اختلف أهل العلم في مسألة وقف الماء بخصوصها على قولين :

القول الأول :

أن وقف الماء المجرد لا يصح، لأن بقاء العين شرط في الوقف، وإذا انتفع بالماء ذهبت عينه ولم تبقَ، وإليه ذهب الشافعية، قال في تحفة المحتاج : " وإلا فالماء لا يقبل الوقف قصدًا "[4].

القول الثاني :

أن وقف الماء المجرد يصح، لأنه داخل في عموم الأموال، ولا دليل على اشتراط بقاء العين، وهو ظاهر قول الأحناف [5] والمالكية [6] في وقف الطعام، واختاره بعض الحنابلة وجعلوه هو منصوص الإمام أحمد [7] ، واختاره ابن الصلاح من الشافعية [8] .

---

(1) البخاري الجعفي محمد بن إسماعيل أبو عبدالله ، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري)، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة الأولى، 1422ه، كتاب الوصايا ، باب إذا وقف أرضًا أو بئرًا (3 / 198) .

(2) الهيتمي أحمد بن محمد بن علي بن حجر، تحفة المحتاج في شرح المنهاج، ، المكتبة التجارية الكبرى بمصر، طبعة عام 1357 هـ - 1983 م، (1 / 167).

(3) السيواسي المعروف بابن الهمام كمال الدين محمد بن عبدالواحد (المتوفى: 861 هـ)، ، فتح القدير، دار الفكر، (2/ 218)، عميرة أحمد البرلسي ، (المتوفى:957 هـ)، حاشية عميرة على شرح المنهاج، دار الفكر- بيروت، 1415-1995 م، (3/ 99)، البهوتي الحنبلي منصور بن يونس، كشاف القناع عن متن الاقناع، طبعته ونشرته وزارة العدل بالمملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 1421هـ (4/ 244) .

(4) تحفة المحتاج في شرح المنهاج (1/ 167).

(5) ابن مَازَةَ البخاري الحنفي أبو المعالي برهان الدين محمود بن أحمد بن عبد العزيز بن عمر، المحيط البرهاني في الفقه النعماني (المتوفى: 616هـ)، تحقيق: عبد الكريم سامي الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، 1424 هـ - 2004 م ، (6/ 217) .

(6) الحطاب الرُّعيني المالكي شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي المغربي، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل (المتوفى: 954هـ)، دار الفكر، الطبعة الثالثة، 1412هـ - 1992م (6/ 36) .

والقول الثاني هو الأظهر لما ذكروه .

وَمما يُؤَيِّدُ صحة وقف الماء المجرد ما ذكره المرداوي في الإنصاف قال : " صحة وقف البئر، فإن الوقف واردٌ على مجموع الماء والحفيرة، فالماء أصل في الوقف، وهو المقصود من البئر، ثم لا أثر لذهاب الماء بالاستعمال، لتجدد بدله، فهنا كذلك، فيجوز وقف الماء كذلك. انتهى." [9].

وهذا إذا كان ماء مجردا، أما إذا حفر بئراً ، أو وضع برادة – كما في زماننا – فلا إشكال في جواز ذلك، لأن الماء يكون حينئذ تابعا، وعلى القول بعدم صحة وقف الماء المجرد فإنه يثبت تبعا ما لا يثبت استقلالا .

وهل الفعل الدال على الوقف يعتبر كافيا في إثبات الوقفية ؟

قال جمهور الفقهاء : نعم يعتبر كافيا ومؤديا لثبوت الوقفية [10] ، لأن العرف جار بذلك، وفيه دلالة على الوقف، فجاز أن يثبت به كالقول، وجرى مجرى من قدم إلى ضيفه طعاما، كان إذنا في أكله [11] .

وخالف في ذلك الشافعية [12] الذين يرون عدم انعقاد الوقف بالفعل أو التخلية وأنه لا ينعقد إلا بالقول الدال عليه .

والقول الأول أظهر لما ذكروه .

المطلب الثاني:

حكم استعمال ماء الشرب الذي أوقفه واضعه للشرب فقط في غير ما وضع له

مادام أن واضعوا الماء قد صرحوا بأنه وقف، فيجب العمل بشرط الواقف، ولا يجوز مخالفة ذلك .

قال في المحيط البرهاني : " أما السقاية التي تكون في بلادنا إذا جعلها للشرب فأراد إنسان أن يتوضأ بها اختلف المشايخ فيه وأجمعوا أنه إذا وقف للوضوء أنه لا يجوز الشرب منه " [13].

وكذلك العكس صحيح فإذا وقف للشرب فلا يجوز الوضوء منه .

وقد قعّد لذلك الفقهاء قاعدتهم المشهورة في شروط الوقف حيث نصوا على أن : " شرط الواقف كنص الشارع " [14] .

---

(7) المرداوي الدمشقي الصالحي الحنبلي علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان (المتوفى: 885هـ)، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، دار إحياء التراث العربي، الطبعة الثانية (7 / 11) .

(8) الدمياطي الشافعي أبو بكر المشهور بالبكري عثمان بن محمد شطا المتوفى 1310هـ، إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى عام 1418 هـ - 1997 م (3/ 189) .

(9) الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف (7 / 11).

(10) ابن نجيم المصري زين الدين بن إبراهيم بن محمد (المتوفى: 970هـ)، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، دار الكتاب الإسلامي، بيروت (5/ 268)، الخرشي المالكي محمد بن عبد الله أبو عبد الله (المتوفى: 1101هـ)، شرح مختصر خليل للخرشي، دار الفكر للطباعة – بيروت، الطبعة (8/ 77)، ابن قدامة المقدسي موفق الدين أبو محمد عبدالله بن أحمد بن محمد (المتوفى:620هـ)، المقنع في فقه الإمام أحمد، مكتبة السواري للتوزيع، جدة، الطبعة الأولى، 1421 هـ (2/ 308) .

(11) ابن قدامة المقدسي موفق الدين أبو محمد عبدالله بن أحمد بن محمد (المتوفى:620هـ)، المغني، مكتبة القاهرة، 1388 هـ (6/ 213) .

(12) الرملي شمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة بن شهاب الدين (المتوفى:1004 هـ)، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، دار الفكر- بيروت ، الطبعة الأخيرة ، 1404 هـ (4/ 268) .

(13) المحيط البرهاني في الفقه النعماني (6/ 217).

والمقصود : وجوب العمل بهذه الشروط مفهوما ودلالة، بشرط أن تكون طاعة لله وتحقق مصلحة للمكلفين، وأما ما كان بضد ذلك فلا اعتبار له [15] .

وقال الزركشي: ((وهذا كما لو سبّل ماء للشرب لا يجوز الوضوء منه؛ لأنه خالف مراد الواقف))[16].

والحال كذلك فيمن وضع برادة ، أو حفر بئرا وأجرى الماء منها فتأخذ مثل هذا الحكم ، بل إن كثيرا ممن يفعل ذلك يكتب حوله عبارة (ماء سبيل) وهذا قد يكون تصريحا لفظيا بالوقفية، لأن الوقف هو حبس الأصل وتسبيل المنفعة ، والله أعلم.

وكذلك الماء العام الذي هيأته الدولة لحاجة الناس للشرب ، فهذا النوع أشبه شيء بالماء "المسبَّل"، أي : الموقوف ، فيراعى في استعماله الغرض الذي خصص له ، ولا يستعمل في غيره ؛ قال الشيخ مصطفى الرحيباني رحمه الله :

"والماء المسبل للشُّرب لا يجوز استعماله في حدثٍ ولا نجسٍ ببدنٍ أو غيره"[17].

المبحث الثاني:

حكم استعمال الماء الذي لم يصرح واضعه بأنه مخصص للشرب في غير ما وضع له

لا شك أن هذا المبحث يختلف عن المبحث الأول، من حيث أن المبحث الأول قد اتضح لنا قصد واضع الماء، بل جعله وقفا، مما يعطيه أحكام الوقف في الفقه الإسلامي .

أما مبحثنا هذا فالماء موضوع للناس، لكن من غير إشارة إلى الوقفية من عدمها، وقد يحتف به بعض القرائن التي تؤيد أنه وضعه للشرب، أو قرائن تؤيد إباحة جميع أنواع الاستعمالات، أو أن لا يوجد شيء من تلك القرائن التي تشير إلى غرض واضعه إطلاقا .

وسنتكلم عن هذا المبحث من خلال أربعة مطالب :

المطلب الأول :

التكييف الفقهي للمسألة

تقدم في المبحث السابق أن ماء الشرب لا يحل استعماله في الوضوء وغيره من الاستعمالات إذا كان واضعه قد جعله وقفا على الشرب فقط .

---

(14) ابن نجيم المصري زين الدين بن إبراهيم بن محمد (المتوفى: 970هـ)، الْأَشْبَاهُ وَالنَّظَائِرُ، وضع حواشيه وخرج أحاديثه: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، 1419 هـ - 1999 م (195)، ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي (المتوفى: 1252هـ)، رد المحتار على الدر المختار، دار الفكر-بيروت، الطبعة: الثانية، 1412هـ - 1992م (4/ 400) .

(15) ابن قيم الجوزية محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين (المتوفى : 751هـ)، إعلام الموقعين عن رب العالمين، مكتبة الكليات الأزهرية، مصر، القاهرة، 1388 هـ (2/ 96) .

(16) الزركشي أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر، إعلام الساجد بأحكام المساجد، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، سنة النشر: 1416 هـ (ص135).

(17) الرحيبانى مصطفى بن سعد بن عبده السيوطي شهرة، الرحيبانى مولدا ثم الدمشقي الحنبلي (المتوفى: 1243هـ)، مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى، المكتب الإسلامي، الطبعة: الثانية، 1415هـ - 1994م (1/ 104).

لكن بقيت حالة أخرى وهي ما إذا لم نعلم وقفية الماء ولأي شيء وضع، فنلجأ حينئذ إلى العمل بالقرائن إن وجدت، وأما إذا لم توجد قرينة تؤيد الغرض من وضع هذا الماء فهل نعمل بالأصل وهو الإباحة، أو نغلب جانب الاحتياط في كونه موقوفا، هذا ما سنتكلم عنه في المطالب التالية .

المطلب الثاني:

القرائن الدالة على كون الماء مخصوصا للشرب فقط أو على كونه لعموم الاستعمال

نحن نجد ماء الشرب موضوعا في بعض الأمكنة وفي بعض الطرق والشوارع ولا يكون هناك لوحة كتب عليها أن هذا الماء مخصوص للشرب فقط لكن يكون هناك بعض العلامات والقرائن التي تدل على أنه مخصوص للشرب فقط، أو تدل على أنه لعموم الاستعمال؛ ولذا أرى من المناسب أن أذكر هذه القرائن والعلامات، وأبين دلالتها على مراد الواقف وشرطه، وإليكم هذه القرائن والعلامات وبيان دلالتها على مراد الواقف وشرطه:

- **كثرة الماء:**

ذهب فقهاء الحنفية إلى أن كثرة الماء قرينة على أنه لعموم الاستعمال، وقلة الماء قرينة على أنه مخصوص للشرب فقط، وإليكم أقوالهم:

قال قاضي خان :((المسافر إذا مر في الفلاة بماء موضوع في جب أو نحوه لا ينتقض تيممه وليس له أن يتوضأ منه؛ لأنه وضع للشرب لا للوضوء، والمباح في نوع لا يجوز استعماله في نوع آخر إلا أن يكون الماء كثيراً، ويستدل لكثرته على أنه وضع للشرب والوضوء جميعاً فحينئذٍ يتوضأ، ولا يتيمم))[18].

وقال الكاساني : ((وسئل نصر بن يحيى عن ماء موضوع في الفلاة في الجب، أو نحو ذلك أيكون للمسافر أن يتيمم أو يتوضأ به؟ قال: يتيمم، ولا يتوضأ به؛ لأنه لم يوضع للوضوء، وإنما وضع للشرب؛ إلا أن يكون كثيرا فيستدل بكثرته على أنه وضع للشرب، والوضوء جميعا، فيتوضأ به، ولا يتيمم))[19].

وقال الشرنبلالي : ((والماء الموضوع للشرب في الفلوات ونحوها لا يمنع التيمم إلا أن يكون كثيرا يستدل بكثرته على إطلاق استعماله))[20].

رأي الباحث:

القرينة التي ذكرها فقهاء الحنفية ليست بقوية، بل هي محتملة، وإذا تطرق الاحتمال بطل به الاستدلال [21]، ولذا لا أرى أن يبنى عليها الحكم الشرعي؛ إذ قد يضع واضع ماء الشرب بكثرة، ويكون قصده به نفع عدد كبير من الناس، أو يكون قصده به أن لا ينفد الماء بسرعة.

---

(18) الحنفي قاضي خان فخر الدين المتوفى (592 هـ)، الفتاوى الخانية (1/ 28) .

(19) الكاساني الحنفي علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد (المتوفى: 587هـ)، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، 1406هـ - 1986م (1/ 47-48) .

(20) الشرنبلالي المصري الحنفي حسن بن عمار بن علي (المتوفى: 1069هـ)، مراقي الفلاح شرح متن نور الإيضاح، اعتنى به وراجعه: نعيم زرزور، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، 1425 هـ - 2005 م (ص51).

وجود البرادات والترامس [22]:

إذا وجدنا ماء الشرب موضوعا في البرادات والترامس في الشوارع والطرق، فهل نعتبر وجود هذه البرادت والترامس قرينة على أن الماء مخصوص للشرب دون غيره من الاستعمالات؟

لا ريب أن وجود البرادات والترامس علامة واضحة وقرينة قوية على كون الماء مخصوصا للشرب فقط؛ إذ من المعلوم من العقل بالضرورة أن الواقف لم يجعل هذه البرادات والترامس إلا للشرب.

ويمكن تخريج هذا الفرع : (الوضوء من البرادات والترامس) على الوضوء من الخوابي–وهي الجرار التي يملأ فيها الماء وتوضع على الطريق ليشرب منها المسافرون والمارون بها–، وقد أفتى الفقهاء بأن الوضوء لا يجوز منها، قال النووي:"لو وجد المسافر خابية ماء مسبل على الطريق لم يجز أن يتوضأ منه بل يتيمم ويصلي، ولا إعادة لأن المالك وضعه للشرب لا للوضوء))[23].

وجاء في مغني المحتاج : "فلو وجد خابية ماء مسبل تيمم، ولا يجوز الطهر منها لأنها إنما وضعت للشرب، وكذا لو لم يعلم أنه مسبل للشرب نظرا للغالب ولم يقض صلاته كما لو تيمم بحضرة ماء يحتاج إليه لعطش وصلى به" [24] .

وسئل الشيخ عبد العزيز الراجحي عن حكم الوضوء من البرادات المخصصة للشرب، فقال في جوابه: " لا يجوز للإنسان أن يتوضأ من البرادات التي أعدت للشرب؛ لأنها وقفت للشرب، ولم توقف للوضوء، وإذا توضأ منها فلا تصح صلاته عند بعض أهل العلم؛ لأنه صلى بماء مغصوب، ويكون كما لو غصب الماء، وكما لو صلى في ثوب حرير.

وقال بعض أهل العلم: تصح مع الإثم.

والصواب [25]: أنها تصح مع الإثم، لكن لا يجوز له أن يتوضأ من البرادة التي أُعدت للشرب، ولو أُذِنَ للإنسان أن يتوضأ من البرادة انتهى الماء البارد، وصار من يريد أن يشرب لا يجد ماء بارداً؛ لأن الناس قد توضئوا به، ثم أيضاً يجري الماء ويلوث المكان وهو لم يعد لهذا، فإذا توضأ الإنسان منه فإنه يكون غاصباً، فلا يجوز له ذلك، وإنما يذهب ويبحث عن الماء الذي أعد للوضوء))[26].

- **تعليق الأكواب على الصنابير:**

إن تعليق الأكواب على صنابير المياه قرينة على أن الماء مخصوص للشرب دون غيره من الاستعمالات، وهذه القرينة قد تكون في بعض البلاد دالة على كون الماء مخصوصا للشرب دون غيره من الاستعمالات، وقد تكون في بعض البلاد غير دالة على هذا المعنى؛ إذ

---

(21) وهي قاعدة يستعملها العلماء عند الاستدلال والترجيح ، انظر : النملة عبد الكريم بن علي بن محمد، المهذب في علم أصول الفقه المقارن، مكتبة الرشد – الرياض، 1420 هـ (3/ 985).

(22) الترامس : هي أوعية حافظة لدرجة برودة وحرارة الماء غالبا .

(23) النووي أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (المتوفى: 676هـ)، المجموع شرح المهذب ((مع تكملة السبكي والمطيعي)): دار الفكر، بيروت، لبنان (2/ 248).

(24) الشربيني الشافعي شمس الدين محمد بن أحمد الخطيب (المتوفى: 977هـ)، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1415هـ (1/ 276).

(25) التصويب هنا للشيخ الراجحي .

(26) http://audio.islamweb.net/audio/Fulltxt.php?audioid=191978 ، موقع إسلام ويب، فتاوى منوعة (20)، رقم (59) .

من المعلوم أن الناس في البلاد التي يوجد فيها الماء بكثرة لا يعلقون عليها الصنابير إلا لتسهيل الشرب، ولذا أرى أن هذه القرينة تكون مانعة من استعمال ماء الشرب في الوضوء وغيره من الاستعمالات في البلاد التي يفرق فيها بين ماء الشرب وغيره، والله أعلم.

- **وضع بعض الحواجز على الصنابير:**

نشاهد بعض الحواجز على صنابير الماء في بعض الأماكن ، وهذه الحواجز لا تمنع من شرب الماء، ولكن تمنع الذين يريدون الوضوء والاغتسال وإزالة النجاسة وغيرها من الحاجات من مقاصدهم، وأرى هذه القرينة قاطعة بأن هذا الماء مخصوص للشرب فقط، فلا يحل لأحد استعمال هذا الماء في الوضوء والغسل وغيرهما من الاستعمالات.

- **عرف واضعي الماء :**

إذا وجدنا ماء الشرب مسبلا للناس في مكان، ولم نجد قرينة تدل على أنه مخصوص للشرب فقط أو قرينة تدل على أنه لعموم الاستعمال، غير أننا وجدنا الناس في هذه البلدة يضعون المياه للناس للشرب، لا لعموم الاستعمال، عملنا بعرفهم؛ إذ القاعدة الفقهية تقول : ((المعروف عرفا كالمشرط شرطا))[27].

والعمل بالعرف في كون شرط الواقف مجهولا أو مبهما معروف عند الفقهاء، قال ابن حجر الهيتمي: ((حيث أجمل الواقف شرطه اتبع فيه العرف المطرد في زمنه؛ لأنه بمنزلة شرطه، ثم ما كان أقرب إلى مقاصد الواقفين كما يدل عليه كلامهم، ومن ثم امتنع في السقايات المسبلة على الطرق غير الشرب ونقل الماء منها، ولو للشرب))[28].

- **الاستدلال بالواقع**:

إذا عرفنا أن الناس يشربون من هذه الأماكن، ويقتصرون على الشرب، ولا يتجاوزونه إلى غيره من الاستعمالات، فهل هذا الواقع يعد قرينة تمنعنا من استعمال هذا الماء في الوضوء والاغتسال وغيرهما من الاستعمالات أم لا؟

الأقرب أنّا إذا وجدنا الناس يشربون من مكان ووجدناهم يقصرون استعماله على الشرب، ولا يتجاوزونه إلى غيره من الاستعمالات فنستدل بهذا الواقع على أن الوضوء وغيره من الاستعمالات لا يجوز به، وإذ وجدنا أنهم يستعملون ذلك الماء لجميع الاستعمالات، ولا ينكر أحد على هذا الأمر نستدل بهذا الواقع على أنه لجميع الاستعمالات [29].

((وسئل العلامة الطنبداوي[30] عن الخوابي والجرار التي عند المساجد فيها الماء إذا لم يعلم أنها موقوفة للشرب أو الوضوء أو الغسل الواجب أو المسنون أو غسل النجاسة؟

---

(27) انظر: الأشباه والنظائر لابن نجيم (ص84)، الحموي الحنفي أحمد بن محمد مكي، أبو العباس، شهاب الدين الحسيني (المتوفى: 1098هـ)، غمز عيون البصائر في شرح الأشباه والنظائر، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1405هـ – 1985م (1/ 307)، شرح القواعد الفقهية، صححه وعلق عليه: مصطفى أحمد الزرقا، دار القلم – دمشق/ سوريا، الطبعة الثانية، 1409هـ – 1989م (ص237)، البركتي محمد عميم الإحسان المجددي، قواعد الفقه، الصدف ببلشرز – كراتشي، الطبعة الأولى، 1407 هـ– 1986م (ص125).

(28) تحفة المحتاج في شرح المنهاج (6/ 260).

(29) انظر: الأشباه والنظائر لابن نجيم (ص84)، وغمز عيون البصائر في شرح الأشباه والنظائر (1/ 307)، الزرقا أحمد بن الشيخ محمد [1285هـ – 1357هـ]، شرح القواعد الفقهية للزرقا (ص237)، وقواعد الفقه للبركتي (ص125رق 334).

فأجاب أنه إذا دلت قرينة على أن الماء موضوع لتعميم الانتفاع: جاز جميع ما ذكر من الشرب وغسل النجاسة وغسل الجنابة وغيرها.

ومثال القرينة: جريان الناس على تعميم الانتفاع من غير نكير من فقيه وغيره؛ إذ الظاهر من عدم النكير: أنهم أقدموا على تعميم الانتفاع بالماء بغسل وشرب ووضوء وغسل نجاسة فمثل هذا إيقاع يقال: بالجواز))[31].

وهذا استدلال بالواقع، وهو في الحقيقة يرجع إلى العرف ولكن هذا العرف عائد إلى مستعملي الماء، لا إلى واضعيه، والعرف السابق عائد إلى واضعي الماء.

المطلب الثالث:

حكم استعمال الماء الذي لم يصرح واضعه بأنه مخصص للشرب في غير ما وضع له مع وجود القرينة الدالة على كونه مخصصا للشرب

لا شك أن اعتبارها وقفا هو أمر محتمل، ولكنه ليس بيقيني، ولذا فالوقفية فيه غير محتمة، وحينئذ نحمله على أنه داخل في باب الصدقات والتي هي أوسع من باب الوقف، ونحتاج لإثبات الوقفية حينئذ إلى أدلة قاطعة على أنها خاصة للشرب .

- ولأن الأمر متردد بين الوقفية وعموم الصدقات مما يحتم الإشارة إلى الفرق بين الوقف والصدقة، فنقول :

الوقف اصطلاحا : هو تحبيس الأصل وتسبيل المنفعة [32] .

وهذا التعريف جامع مانع ومختصر وهو مطابق لما جاء في كلام النبي صلى الله عليه وسلم لعمر عندما أصاب أرضًا من أرض خيبر ، فقال يا رسول الله ، صلى الله عليه وسلم، أصبت مالاً بخيبر لم أصب قطُّ مالاً خيرًا منه ، فما تأمرني؟ فقال : (إن شئت حبست أصلها وتصدقت بها ، غير أنه لا يباع أصلها ، ولا يبتاع ، ولا يوهب ، ولا يورث) قال ابن عمر : فتصدق بها عمر على ألاّ تباع ، ولا توهب ، ولا تورث، في الفقراء ، وذي القربى ، والرقاب ، والضعيف ، وابن السبيل ، ولا جناح على من وليها أن يأكل منها بالمعروف، ويطعم غير متمول" [33] .

وهذا التعريف هو عند فقهاء الشافعية والحنابلة [34] ، وبعضهم يقول هو تحبيس الأصل وتسبيل الثمرة، وما ذكرناه قد يكون أظهر وأعم .

والصدقة اصطلاحا : العطية التي يُبتغى بها الثواب عند الله تعالى [35] .

---

(30) هو: أحمد بن الطيب ابن محمد بن عبد العزيز الطنبداوي ولد بزبيد سنة (875هـ) وأخذ عن جماعة من علماء عصره في مكة واليمن منهم السمهودي وأحمد المزجد وغيرهما وانتهت إليه رئاسة الفتوي في مدينة زبيد، وولي التدريس في كثير من مساجدها، وعندما ظهرت القهوة في القرن العاشر كان من أوائل القائلين بحلها توفى بمدينة زبيد سنة (948هـ). مصادر الفكر الإسلامي في اليمن (ص234).

(31) المليباري الهندي زين الدين أحمد بن عبد العزيز بن زين الدين بن علي بن أحمد المعبري (المتوفى: 987هـ)، فتح المعين بشرح قرة العين بمهمات الدين (هو شرح للمؤلف على كتابه هو المسمى قرة العين بمهمات الدين)، دار بن حزم، الطبعة الأولى (ص408)، وإعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين (3/ 203).

(32) المجموع شرح المهذب (15/ 325)، ابن مفلح إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن محمد ، أبو إسحاق، برهان الدين (المتوفى: 884هـ)، المبدع في شرح المقنع، دار عالم الكتب، الرياض، 1423هـ (5/ 151)، البهوتى الحنبلى منصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس (المتوفى: 1051هـ)، دقائق أولي النهى لشرح المنتهى المعروف بشرح منتهى الإرادات، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1414هـ (2/ 398) .

(33) صحيح البخاري (2 / 530) .

(34) المجموع شرح المهذب (15/ 325)، المبدع في شرح المقنع (5/ 151)، شرح منتهى الإرادات (2/ 398) .

وهناك فوارق بينهما، ذكرها بعض الشراح، منها :

1- أن العين في الوقف ينتقل فيها الملك إلى الله تعالى بخلاف عين الصدقة فالملك للمتصدق عليه .

2- أن الموقوف عليه في الوقف لا يملك التصرف في العين ، بخلاف المتصدق عليه فله الحرية في التصرف بها بما شاء .

3- أن الوقف لا يشترط فيه قبول الموقوف عليه، بخلاف الصدقة فيشترط قبول المتصدق عليه [36] .

وقد تكلم الفقهاء في هذه الصورة فذهب جمهورهم إلى أن التطهر وغيره من الاستعمالات لا يجوز بهذا النوع من الماء، وذهب فريق منهم إلى أن من شك في كونه مخصوصا للشرب أو عاما له ولغيره من الاستعمالات لا يقدم على استعماله إلا بعد إعمال العرف والقرائن، وإليكم أقوالهم:

قال الخرشي المالكي: " (قوله: إن عدموا) من أفراد عدم الماء الحقيقي ما إذا وجدوا ماء غير مطلق أو مملوكا للغير أو مسبلا للشرب خاصة ومثله ما إذا التبس المسبل للشرب بغيره" [37].

وقال الزرقاني المالكي: "وربما شمل قوله: ((إن عدموا ماء)) الماء المسبل لشرب مثلًا وماء يتوضأ به، ولم يعلم أيهما للوضوء، وليس هذا كاشتباه طهور بنجس؛ إذ النجس يسوغ استعماله في هذه الحالة بخلاف المسبل؛ لأن المسبل حق مخلوق وهو مبني على المشاحة، والنجس المذكور عدمه في الطهارة حق الله، وهو مبني على المسامحة" [38].

وقال العز بن عبد السلام: " الصهاريج المسبلة إن وقفت للشرب لم يجز الوضوء من مائها أو للانتفاع به جاز الوضوء به أو شك فينبغي اجتناب الوضوء، قال القمولي ويجوز أن يفرق بين الجب والصهريج بأن ظاهر الحال الاقتصار فيها- أي في الجب- على الشرب))[39].

قال المناوي بعد نقل قولي ابن عبد السلام والقمولي : " وجزم غيرهما بأنه حيث لم يعلم شرطه يمتنع في السقايات المسبلة على الطرق أن يستعملها في غير الشرب ونقل الماء منها، ولو للشرب اتباعا للعرف المطرد؛ إذ هو بمنزلة شرطه" [40].

وقال زين الدين المليباري : " يحرم التطهر بالمسبل للشرب، وكذا بماء جهل حاله على الأوجه" [41].

وقال البجيرمي: " قوله: (فلو وجد خابية) محله إذا علم أنها مسبلة للشرب أما إذا علم أنها مسبلة للانتفاع مطلقا استعملها في الطهارة، فإن شك حكم العرف والقرائن" [42].

---

(35) الجرجاني علي بن محمد بن علي ، التعريفات، دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة الأولى ، 1405ه ، (ص 173)، قلعجي محمد رواس – قنيبي حامد صادق، معجم لغة الفقهاء، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1408ه، (ص 243) .

(36) الهيتمي السعدي الأنصاري أحمد بن محمد بن علي بن حجر ، شهاب الدين شيخ الإسلام، أبو العباس (المتوفى: 974هـ)، الفتاوى الفقهية الكبرى، المكتبة الإسلامية (4/ 295) .

(37) شرح مختصر خليل (1/ 85).

(38) الزرقاني المصري عبد الباقي بن يوسف بن أحمد (المتوفى: 1099هـ)، شرح الزُّرقاني على مختصر خليل، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1422هـ (1/ 206).

(39) المناوي الشافعي عبد الرؤوف، تيسير الوقوف على غوامض أحكام الوقوف، 1418 هـ (ص275).

(40) تيسير الوقوف على غوامض أحكام الوقوف (ص275).

(41) فتح المعين بشرح قرة العين بمهمات الدين (ص59).

رأي الباحث:

يتبين مما سبق من أقوال الفقهاء أن من وجد ماء الشرب في مكان، ووجد قرينة أو أكثر على كون الماء مخصوصا للشرب، فعليه أن يتجنب استعماله في الوضوء وغيره من الاستعمالات، وذلك لما يلي:

- حديث النبي صلى الله عليه وسلم: ((لا يحل مال امرئ مسلم إلا بطيب نفس منه))[43]، فهذا الحديث يدل على أن حق المسلم لا يأخذه غيره إلا برضاه وما لا يدرى فيه رضاه لا يجوز أخذه لأحد.
- استعماله للشرب؛ مباح بدون شك، وأما استعماله في غير الشرب فهو مشكوك فيه، وما كان كذلك يجب اجتنابه، كما يدل عليه قول النبي صلى الله عليه وسلم:((إن الحلال بين، وإن الحرام بين، وبينهما مشتبهات لا يعلمهن كثير من الناس، فمن اتقى الشبهات استبرأ لدينه وعرضه، ومن وقع في الشبهات وقع في الحرام))[44] .

وكذلك قوله–عليه الصلاة والسلام–: ((دع ما يريبك إلى ما لا يريبك))[45].

- أن هذا من حقوق العباد، فلا يتساهل فيه؛ إذ القاعدة الفقهية تقول: ((حقوق الآدميين مبنية على المشاحة))[46].
- أن شرط واضعه غير معلوم في هذه الصورة، والقرائن تدل على أنه للشرب فقط، فلا يحل استعماله في الوضوء وغيره من الاستعمالات، وهذا الفرع يخرج على ما ذكره الفقهاء في كتاب الوقف من أن من استأجردارا موقوفة فيها أشجار مثمرة، ولم

---

(42) البُجَيْرَمِيّ المصري الشافعي سليمان بن محمد بن عمر (المتوفى: 1221هـ)، تحفة الحبيب على شرح الخطيب (حاشية البجيرمي على الخطيب)، دار الفكر، تاريخ النشر: 1415هـ - 1995م (1/ 281).

(43) الشيباني أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد (المتوفى: 241هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1421 هـ - 2001 م (34/ 299)، والدار قطني أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار البغدادي (المتوفى: 385هـ)، سنن الدار قطني، دار المعرفة - بيروت، 1386هـ (3/ 424)، وصححه الزيلعي والألباني. انظر: الزيلعي جمال الدين أبي محمد عبد الله بن يوسف بن محمد (المتوفى: 762هـ)، نصب الراية لأحاديث الهداية مع حاشيته بغية الألمعي في تخريج الزيلعي، مؤسسة الريان للطباعة والنشر - بيروت –لبنان، الطبعة الأولى، 1418ه (4/ 169)، الألباني محمد ناصر الدين (المتوفى : 1420هـ)، إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، المكتب الإسلامي – بيروت، الطبعة الثانية 1405 هـ (5/ 289).

(44) أخرجه البخاري في صحيحه كتاب الإيمان باب فضل من استبرأ لدينه (1/ 20)، ومسلم في صحيحه، كتاب المساقاة، باب أخذ الحلال وترك الشبهات (5/ 50).

(45) أخرجه أحمد في مسنده (3/ 349، رح (1723))، الترمذي الإمام الحافظ أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة (المتوفى 279هـ)، سنن الترمذي وهو الجامع الصحيح، دار الفكر للطباعة والنشر (4/ 668) وصححه، السلمي النيسابوري أبو بكر محمد بن إسحاق بن خزيمة (المتوفى: 311هـ)، صحيحُ ابن خُزَيمة: حَققهُ وعَلّق عَلَيه وَخَرّجَ أَحَاديثه وَقدَّم له: الدكتور محمد مصطفى الأعظمي، المكتب الإسلامي، الطبعة الثالثة، 1424 هـ - 2003 مصححه ابن خزيمة (2/ 1139) وصححه، الدارمي البُستي محمد بن حبان بن أحمد بن حبان التميمي، أبو حاتم، (المتوفى: 354هـ)، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، ترتيب: الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي (المتوفى: 739 هـ)، حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1408 هـ - 1988 م (2/ 498).

(46) انظر: الإسنوي الشافعيّ عبد الرحيم بن الحسن بن علي ، أبو محمد، جمال الدين (المتوفى: 772هـ)، التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة: الأولى، 1400هـ (ص55)، الزركشي أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر (المتوفى: 794هـ)، البحر المحيط في أصول الفقه، دار الكتبي، الطبعة الأولى، 1414هـ - 1994م (8/ 218) .

يطلع على شرط الواقف في الثمار، فلا يحل له الأكل منها[47].

- أن استعمالها لغير الشرب يفوت الغرض الصحيح الذي دلت عليه القرائن المصاحبة لواقع الحال .

والناظر في كتب المذاهب الأربعة يجد أن فقهائنا – رحمهم الله – لا يجيزون استعمال الماء المخصص للشرب في غير ما وضع له، وهذا شبه متفق عليه عندهم[48]، وإليكم شيئا من أقوال المذاهب الأربعة :

- **مذهب الحنفية:**

قال ابن مازة البخاري : "المسافر إذا مرّ في الفلاة بماء موضوع في جب أو نحوه لا ينتقض تيممه، وليس له أن يتوضأ منه؛ لأنه وضع للشرب، لا للوضوء، والمباح في نوع لا يجوز استعماله في نوع آخر إلا أن يكون الماء كثيراً، فيستدل بكثرته على أنه وضع للشرب والوضوء جميعاً فحينئذ يتوضأ ولا يتيمم" [49].

وقال العيني: "قوله: (وما أعد في الطريق للشرب) يعني الماء الذي يضعه الناس في طريق المسلمين للشرب (لا يمنع جواز التيمم)؛ لأن الواضع ما وضعه إلا للشرب، وهو مأذون في ذلك في الشرب لا غير، فيجوز له التيمم، حتى إذا علم بكثرته أنه موضوع للوضوء والشرب جميعاً: لا يجوز له التيمم، بل يتوضأ منه" [50].

فهذه النقول تدل على أن جمهور فقهاء الحنفية يرون أن الوضوء ونحوه من الاستعمالات لا يجوز بالماء المخصص للشرب.

- **مذهب المالكية:**

قال ابن الحاج : "ولا يتوضأ من ماء الصهريج أو الزير المعدين للشرب؛ لأن ذلك إنما عمل للشرب لا للوضوء والغسل" [51].

وقال الصاوي: "قوله: (العادم للماء من أصله) أي حسا أو شرعا كمن عنده ماء مسبل للشرب" [52].

فهذه النقول تدل على أن جمهور فقهاء المالكية يرون أن الوضوء ونحوه من الاستعمالات لا يجوز بالماء المخصص للشرب.

- **مذهب الشافعية:**

قال النووي: "ولو وجد المسافر على الطريق خابية ماء مسبلة، تيمم، ولا يجوز الوضوء منها؛ لأنها إنما توضع للشرب، ذكره المتولي، ونقله الروياني عن الأصحاب" [53].

---

(47) انظر: البحر الرائق (5/ 221)، ابن نجيم الحنفي سراج الدين عمر بن إبراهيم (المتوفى 1005هـ)، النهر الفائق شرح كنز الدقائق، تحقيق: أحمد عزو عناية، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1422هـ – 2002م (3/ 318) .

(48) وذهب أبو بكر بن محمد بن الفضل من الحنفية إلى أن الماء الموضوع للشرب يجوز منه التوضؤ، وأن الموضوع للوضوء لا يباح منه الشرب، وهذا قول شاذ . انظر: المحيط البرهاني (1/ 154)، والبحر الرائق (1/ 151).

(49) المحيط البرهاني (1/ 154).

(50) العينى أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الحنفى بدر الدين (المتوفى: 855هـ)، منحة السلوك في شرح تحفة الملوك، تحقيق: د. أحمد عبد الرزاق الكبيسي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – قطر، الطبعة الأولى، 1428هـ – 2007م (ص79).

(51) ابن الحاج أبو عبد الله محمد بن محمد بن محمد العبدري الفاسي المالكي (المتوفى: 737هـ)، المدخل، دار التراث، بدون طبعة (2/ 199).

(52) حاشية الصاوي على الشرح الصغير (1/ 134).

(53) النووي أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف (المتوفى: 676هـ)، روضة الطالبين وعمدة المفتين، تحقيق: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت– دمشق– عمان، الطبعة الثالثة، 1412هـ / 1991م (1/ 123).

وقال الجاوي :"ومن أفراد العجز الشرعي فقط ما إذا لم يجد إلا ماء مسبلا لغير الطهر به؛ لأنه ممنوع من استعماله شرعا، فإذا علم أن مسبله عمم الانتفاع به مطلقا استعمله في الطهارة ولا يجوز التيمم، فإن شك في ذلك حكم العرف والقرائن" [54].

فهذه النقول تدل على أن جمهور فقهاء الشافعية يرون أن الوضوء ونحوه من الاستعمالات لا يجوز بالماء المخصص للشرب.

- **مذهب الحنابلة:**

قال البهوتي : "ولو سُبِّلَ ماء للشرب لم يجز التطهير منه في حدث ولا نجس ببدن أو غيره فلا يرتفع الحدث منه" [55].

فهذا النقل دل على أن جمهور فقهاء الحنابلة يرون أن الوضوء ونحوه من الاستعمالات لا يجوز بالماء المخصص للشرب.

المطلب الرابع :

حكم استعمال الماء الذي لم يصرح واضعه بأنه مخصص للشرب في غير ما وضع له مع عدم وجود القرينة الدالة على كونه مخصصا للشرب .

هذا المطلب يتعلق بالماء الذي وضعه واضعه ولم يتبين لنا أنه موقوف على الشرب فقط، ولم توجد أيضا قرائن تؤيد أن الغرض من وضعه هو الشرب فقط، فهل يكون ذلك كافيا في جواز استعماله في الشرب وغيره من أنواع الاستعمالات كالوضوء والاغتسال وغيرهما .

ويدخل في ذلك من باب الأولوية ما لو وجدت قرينة تدل على أنه لعموم الاستعمال مثل ما أشرنا له في المطلب الثاني عند ذكرنا للقرائن الدالة على الغرض من وضع هذا الماء، ككثرة الماء، أو عرف واضعي الماء، أو عرف مستعملي الماء في البلد، ونحوها .

وقد نقلنا قول ابن مازه البخاري حين قال : "المسافر إذا مرّ في الفلاة بماء موضوع في جب أو نحوه لا ينتقض تيممه، وليس له أن يتوضأ منه؛ لأنه وضع للشرب، لا للوضوء، والمباح في نوع لا يجوز استعماله في نوع آخر إلا أن يكون الماء كثيراً، فيستدل بكثرته على أنه وضع للشرب والوضوء جميعاً فحينئذ يتوضأ ولا يتيمم" [56].

وقال الجاوي : " فإذا علم أن مسبله عمم الانتفاع به مطلقا استعمله في الطهارة ولا يجوز التيمم، فإن شك في ذلك حكم العرف والقرائن" [57].

وفيه إعمال للقاعدة التي أشرنا إليها : " المعروف عرفا كالمشروط شرطا " [58].

---

(54) البنتني إقليما، التناري بلدا محمد بن عمر نووي الجاوي (المتوفى: 1316هـ)، نهاية الزين في إرشاد المبتدئين، دار الفكر – بيروت، الطبعة الأولى (ص36).

(55) كشاف القناع (1/ 195).

(56) المحيط البرهاني (1/ 154).

(57) نهاية الزين في إرشاد المبتدئين (ص36).

(58) انظر: الأشباه والنظائر لابن نجيم (ص84)، وغمز عيون البصائر في شرح الأشباه والنظائر (1/ 307)، وشرح القواعد الفقهية للزرقاء (ص237)، وقواعد الفقه للبركتي (ص125).

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وبعد : فإني أريد بعد الفراغ من هذه الجولة العلمية أن أذكر بعض النتائج المفيدة والتوصيات المهمة، وها هي:

- إن موضوع استعمال الماء المخصص للشرب في غير ما وضع له مهم جدا؛ إذ البحث عن حكمه يحثنا على استعمال الماء المخصص للشرب في الجهة التي قصدها واضعه.
- إن الماء الموقوف للشرب لا يجوز استعماله في الوضوء والغسل ونحوه من الحاجات إذا كان واضعه قد أوقفه لغرض الشرب.
- ما ذكره فقهاء الحنفية من أن كثرة الماء قرينة تدل على أنه لعموم الاستعمال؛ ليس بسديد؛ إذ الواضع قد يضع الماء كثيرا لنفع عدد كبير من الناس، أو لئلا ينفد بسرعة.
- إن الماء الذي دلت القرائن على أنه موضوع للشرب لا يجوز استعماله في الوضوء والغسل ونحوه من الاستعمالات كوضعه في البرادات والترامس والجوالين؛ إذ كون الماء في هذا الوضع قرينة دالة على أن هذا الماء مخصوص للشرب فقط.
- إن الماء الذي دلت القرائن على أنه موضوع لعموم الاستعمال يجوز استعماله في الشرب والوضوء والغسل ونحوها من الاستعمالات ، لأن العرف والقرائن معمول بها.
- من وجد ماء في مكان، ولم يجد قرينة تدل على كونه مخصصا للشرب أو لغيره، فلا يجوز له استعماله في غير الشرب؛ إذ استعماله في الشرب مباح بدون شك، واستعماله في غيره من الحاجات مشكوك فيه؛ والأصل في أموال الناس وممتلكاتهم الحرمة، ولا يحل شيء منها لأحد إلا برضاهم.
- أوصي المتبرعين والواقفين بأنْ يوضحوا الغرض من وضع هذا الماء، وأن يصرحوا بذلك، إما كتابة، أو إخبارا للناس، وذلك لرفع الحرج عن مرتادي تلك المياه.
- أوصي مرتادي المياه بالنظر إلى مقاصد واضعيها حتى يستعملوها وفق مقصدهم .
- نحن نشاهد أن بعض العلماء والخطباء لا يلقون الضوء حول بعض العقود والمعاملات التي يحتاجها المسلم في أمر دينه ودنياه، ومنها الوقف؛ ولذا أوصيهم ببيان الأحكام المتعلقة بالوقف في الخطب والمواعظ .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على رسوله محمد.

قائمة المصادر والمراجع

- الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان: محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (المتوفى: 354هـ)، ترتيب: الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي (المتوفى: 739 هـ)، حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1408 هـ - 1988 م
- الاختيار لتعليل المختار، لعبد الله بن محمود بن مودود الموصلي البلدحي، مجد الدين أبي الفضل الحنفي (المتوفى: 683هـ)، مطبعة الحلبي – القاهرة، طبعة عام 1356 هـ - 1937 م.
- إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، محمد ناصر الدين الألباني (المتوفى : 1420هـ)، المكتب الإسلامي – بيروت، الطبعة: الثانية 1405 هـ.

- الْأَشْبَاهُ وَالنَّظَائِرُ : زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (المتوفى: 970هـ)، وضع حواشيه وخرج أحاديثه: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، 1419 هـ - 1999 م
- إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين، لأبي بكر المشهور بالبكري عثمان بن محمد شطا الدمياطي الشافعي ت 1310هـ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى عام 1418 هـ - 1997 م .
- إعلام الساجد بأحكام المساجد، للزركشي أبي عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، سنة النشر: 1416 هـ .
- إعلام الموقعين عن رب العالمين، لمحمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى : 751هـ)، مكتبة الكليات الأزهرية، مصر، القاهرة، 1388 هـ .
- الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، لعلاء الدين أبي الحسن علي بن سليمان المرداوي الدمشقي الصالحي الحنبلي (المتوفى: 885هـ)، دار إحياء التراث العربي، الطبعة الثانية .
- البحر الرائق شرح كنز الدقائق: زين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (المتوفى: 970هـ)، دار الكتاب الإسلامي، بيروت
- البحر المحيط في أصول الفقه: أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (المتوفى: 794هـ)، دار الكتبي، الطبعة الأولى، 1414هـ - 1994م
- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع: علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي (المتوفى: 587هـ)، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، 1406هـ - 1986م
- تحفة الحبيب على شرح الخطيب = حاشية البجيرمي على الخطيب: سليمان بن محمد بن عمر البُجَيْرَمِيّ المصري الشافعي (المتوفى: 1221هـ)، دار الفكر، الطبعة: بدون طبعة، تاريخ النشر: 1415هـ - 1995م
- تحفة المحتاج في شرح المنهاج، لأحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي، المكتبة التجارية الكبرى بمصر، طبعة عام 1357 هـ - 1983 م.
- التعريفات، لعلي بن محمد بن علي الجرجاني، دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة الأولى ، 1405ه .
- التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، لعبد الرحيم بن الحسن بن علي الإسنوي الشافعيّ، أبي محمد، جمال الدين (المتوفى: 772هـ)، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة: الأولى، 1400هـ .
- تيسير الوقوف على غوامض أحكام الوقوف، لعبد الرؤوف المناوي الشافعي، 1418 هـ.
- الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة الأولى، 1422هـ
- حاشية عميرة، لأحمد البرلسي عميرة، (المتوفى:957 هـ)، دار الفكر- بيروت ، 1415-1995 م .

- دقائق أولي النهى لشرح المنتهى المعروف بشرح منتهى الإرادات، لمنصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس البهوتى الحنبلى (المتوفى: 1051هـ)، عالم الكتب، الطبعة الأولى، 1414هـ .
- رد المحتار على الدر المختار، لابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي (المتوفى: 1252هـ)، دار الفكر-بيروت، الطبعة: الثانية، 1412هـ - 1992م .
- روضة الطالبين وعمدة المفتين: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ)، تحقيق: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت- دمشق- عمان، الطبعة: الثالثة، 1412هـ / 1991م .
- سنن الترمذي وهو الجامع الصحيح، للامام الحافظ أبى عيسى محمد بن عيسى بن سورة الترمذي 209 – 279هـ ، دار الفكر للطباعة والنشر.
- سنن الدارقطني، لأبي الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان بن دينار البغدادي الدارقطني (المتوفى: 385هـ)، دار المعرفة - بيروت، 1386هـ .
- شرح القواعد الفقهية: أحمد بن الشيخ محمد الزرقا [1285هـ - 1357هـ]، صححه وعلق عليه: مصطفى أحمد الزرقا، دار القلم - دمشق/ سوريا، الطبعة الثانية، 1409هـ - 1989م
- شرح مختصر خليل للخرشي: محمد بن عبد الله الخرشي المالكي أبو عبد الله (المتوفى: 1101هـ)، دار الفكر للطباعة – بيروت، الطبعة بدون طبعة وبدون تاريخ .
- شرح الزُّرقاني على مختصر خليل، لعبد الباقي بن يوسف بن أحمد الزرقاني المصري (المتوفى: 1099هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، 1422 هـ.
- صحيحُ ابن خُزَيمة: أبو بكر محمد بن إسحاق بن خزيمة بن المغيرة بن صالح بن بكر السلمي النيسابوري (المتوفى: 311هـ)، حَققهُ وعَلّق عَلَيه وَخَرّجَ أحَاديثه وَقدَّم له: الدكتور محمد مصطفى الأعظمي، المكتب الإسلامي، الطبعة الثالثة، 1424 هـ - 2003 م
- غمز عيون البصائر في شرح الأشباه والنظائر: أحمد بن محمد مكي، أبو العباس، شهاب الدين الحسيني الحموي الحنفي (المتوفى: 1098هـ)، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1405هـ - 1985م
- فتاوى الشبكة الإسلامية ، لجنة الفتوى بالشبكة الإسلامية.
- الفتاوى الفقهية الكبرى، لأحمد بن محمد بن علي بن حجر الهيتمي السعدي الأنصاري، شهاب الدين شيخ الإسلام، أبي العباس (المتوفى: 974هـ)، المكتبة الإسلامية .
- فتاوى منوعة، لعبد العزيز بن عبد الله بن عبد الرحمن الراجحي، دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشبكة الإسلامية.
- الفتاوى الهندية، للجنة علماء برئاسة نظام الدين البلخي، دار الفكر، الطبعة: الثانية، 1310 هـ .
- فتح القدير، لكمال الدين محمد بن عبدالواحد السيواسي المعروف بابن الهمام (المتوفى: 861 هـ)، دار الفكر.

- فتح المعين بشرح قرة العين بمهمات الدين (هو شرح للمؤلف على كتابه هو المسمى قرة العين بمهمات الدين): زين الدين أحمد بن عبد العزيز بن زين الدين بن علي بن أحمد المعبري المليباري الهندي (المتوفى: 987هـ)، دار بن حزم، الطبعة الأولى.
- الفروع ومعه تصحيح الفروع لعلاء الدين علي بن سليمان المرداوي، لمحمد بن مفلح بن محمد بن مفرج، أبي عبد الله، شمس الدين المقدسي الرامينى ثم الصالحي الحنبلي (المتوفى: 763هـ)، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى 1424 هـ - 2003 مـ.
- قواعد الفقه: محمد عميم الإحسان المجددي البركتي، الصدف ببلشرز – كراتشي، الطبعة الأولى، 1407 هـ- 1986م
- كشاف القناع عن متن الاقناع منصور بن يونس البهوتي الحنبلي البهوتي تحقيق:لجنة متخصصة في وزارة العدل، طبعته ونشرته وزارة العدل بالمملكة العربية السعودية، الطبعة الاولى، سنة الطبع:1421هـ، 2000م .
- المبدع في شرح المقنع، لإبراهيم بن محمد بن عبد الله بن محمد ابن مفلح، أبو إسحاق، برهان الدين (المتوفى: 884هـ)، دار عالم الكتب، الرياض، 1423هـ .
- المجموع شرح المهذب ((مع تكملة السبكي والمطيعي)): أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ)، دار الفكر، بيروت، لبنان.
- المحيط البرهاني في الفقه النعماني فقه الإمام أبي حنيفة رضي الله عنه: أبو المعالي برهان الدين محمود بن أحمد بن عبد العزيز بن عمر بن مَازَةَ البخاري الحنفي (المتوفى: 616هـ)، تحقيق: عبد الكريم سامي الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، 1424 هـ - 2004 م .
- المدخل: أبو عبد الله محمد بن محمد بن محمد العبدري الفاسي المالكي الشهير بابن الحاج (المتوفى: 737هـ)، دار التراث، بدون طبعة وبدون تاريخ
- مراقي الفلاح شرح متن نور الإيضاح: حسن بن عمار بن علي الشرنبلالي المصري الحنفي (المتوفى: 1069هـ)، اعتنى به وراجعه: نعيم زرزور، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، 1425 هـ - 2005 م
- مسند الإمام أحمد بن حنبل: أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1421 هـ - 2001 م
- المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم: أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري المتوفى: 261 هـ، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الجيل– بيروت.
- مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى، لمصطفى بن سعد بن عبده السيوطي شهرة، الرحيبانى مولدا ثم الدمشقي الحنبلي (المتوفى: 1243هـ)، المكتب الإسلامي، الطبعة: الثانية، 1415هـ - 1994م.
- معجم لغة الفقهاء، لمحمد رواس قلعجي - حامد صادق قنيبي، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1408 ه .
- المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوي أهل إفريقية والأندلس والمغرب: أبي العباس أحمد بن يحيى الونشريسي المتوفى بفاس سنة 914هـ، خرجه جماعة من الفقهاء بإشراف الدكتور محمد حجي .

- المغني، لموفق الدين أبي محمد عبدالله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي(المتوفى:620هـ)، مكتبة القاهرة، 1388 هـ .
- مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، لشمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي (المتوفى: 977هـ)، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1415هـ .
- المقنع في فقه الإمام أحمد، لموفق الدين أبي محمد عبدالله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي(المتوفى:620هـ)، مكتبة السواري للتوزيع، جدة، الطبعة الأولى، 1421 هـ .
- منحة السلوك في شرح تحفة الملوك: أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابى الحنفى بدر الدين العينى (المتوفى: 855هـ)، تحقيق: د. أحمد عبد الرزاق الكبيسي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – قطر، الطبعة الأولى، 1428هـ – 2007م .
- المهذب في علم أصول الفقه المقارن، لعبد الكريم بن علي بن محمد النملة، مكتبة الرشد – الرياض، 1420 هـ .
- مواهب الجليل في شرح مختصر خليل: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن الطرابلسي المغربي، المعروف بالحطاب الرُّعيني المالكي (المتوفى: 954هـ)، دار الفكر، الطبعة الثالثة، 1412هـ - 1992م .
- نصب الراية لأحاديث الهداية مع حاشيته بغية الألمعي في تخريج الزيلعي، لجمال الدين أبي محمد عبد الله بن يوسف بن محمد الزيلعي (المتوفى: 762هـ)، مؤسسة الريان للطباعة والنشر - بيروت –لبنان، الطبعة الأولى، 1418ه.
- نهاية الزين في إرشاد المبتدئين، لمحمد بن عمر نووي الجاوي البنتني إقليما، التناري بلدا (المتوفى: 1316هـ)، دار الفكر – بيروت، الطبعة الأولى .
- نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، لشمس الدين محمد بن أبي العباس أحمد بن حمزة بن شهاب الدين الرملي(المتوفى:1004 هـ)، دار الفكر- بيروت ، الطبعة الأخيرة ، 1404 هـ .
- النهر الفائق شرح كنز الدقائق: سراج الدين عمر بن إبراهيم بن نجيم الحنفي (ت 1005هـ)، تحقيق: أحمد عزو عناية، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 1422هـ - 2002م

Abstract: Usage water allocated to drinking in other purpose not allocated

I chose this topic, which deals with the places where some Muslims put water for the purpose of drinking, either in a public road, or in the mosque or near it, and made it under the title of "Usage water allocated to drinking in other purpose not allocated".

The subject of the study was presented with an introduction, two sections and a conclusion, as follows:

Introduction: It includes the importance of the subject, the research objectives, the previous studies, the research methodology, and the research plan.

The first section: usage of drinking water, which the author declaration that it is intended for drinking in what is not allocated for it, and divide to two branches:

The second section: usage of drinking water, whose author did not declaration that it is intended for drinking, in other than what was placed for, and divide to two branches:

Conclusion: The most important results and recommendations.

The Muslim should avoid the use of such water for purposes other than the purpose assigned to it, especially if the author has declaration its specificity for drinking, and this shall be done in accordance with the conditions of the author.

As for what the author not declaration as allocated for drinking, The ruling that the custom of the people is applicable in such a case. This is because the custom is applied in the absence of any restriction in the law.

And blessings and peace be upon our Prophet Muhammad and his family and companions.

(water-drink-use- declaration- conditions)

أحكام الغياب عن الجلسات في الدعاوى المدنية في ضوء نظام المرافعات الشرعية السعودي لعام 1435هـ "دراسة تحليلية نقدية "

د. بندر بن رجا الشمري

أستاذ قانون المرافعات المساعد

كلية الشريعة والقانون- جامعة حائل

تاريخ قبول البحث 13-2-2019م

المستخلص: تتناول هذه الدراسة أحكام الغياب عن الجلسات المنصوص عليها في نظام المرافعات الشرعية لعام 1435هـ ولائحته التنفيذية، وظاهرة غياب أحد الخصوم أو كلاهما تصدت لها قوانين المرافعات، باحتوائها على القواعد التي تحول دون التحايل والمماطلة من قبل الخصوم، والتي تدفعهم للاهتمام بالدعوى والسير بإجراءاتها؛ وذلك لأن الغياب واقعة إجرائية تؤثر سلبًا على الخصومة فتحول دون سيرها سيرًا طبيعيًا أمام القضاء، خصوصًا الغياب عن الجلسة الأولى.

ويظهر عرض هذه القواعد على بساط البحث وإخضاعها للدراسة المتأنية مدى حرص المنظم السعودي على بيان أحكام الغياب عن الجلسات، وبيان ما على الخصم الغائب من واجبات إجرائية وما له من ضمانات، ومدى سعتها وشموليتها لمبادئ العدل وقواعده التي يجب أن تحول دون كل ما من شأنه الإضرار بأطراف الدعوى على حد سواء.

وتنطلق هذه الدراسة من أهمية إجراءات التقاضي وضرورة سير الخصومة القضائية سيرًا نظاميًا، حتى لا يشوب البطلان أي إجراء فيها يؤدي إلى نتيجة مؤداها بطلان الحكم القضائي، وأحكام الغياب عن الجلسات من الأهمية بمكان لأنها جزء من هذه الإجراءات التي إن تمت صحيحة فأنها تختصر الكثير من الوقت والجهد، سواء أكان للقضاء أو الخصوم في الدعوى، وحتى لا يهدر حق الخصوم في الدفاع الذي يعد حقًا أساسيًا وجزءًا مهمًا لتحقيق الحماية القضائية للخصوم.

وقد تمت مناقشة الموضوعات المتعلقة بالدراسة في ثلاثة مطالب على النحو التالي:

المطلب الأول: قاعدة جواز الحكم على الغائب.

المطلب الثاني: صور الغياب وأحكامها.

المطلب الثالث: ضمانات المحكوم عليه غيابيًا.

مقدمة:

تسير إجراءات الخصومة القضائية بحسب الأصل سيراً طبيعياً بحضور أطرافها وفق ما تضمنته نصوص المرافعات، ولكن قد يحدث غياب الخصوم أو أحدهما عن المثول أمام القضاء، وهو الأمر الذي تصدت له قوانين المرافعات باحتوائها على القواعد الكفيلة التي تحول دون التحايل والمماطلة من قبل أحد الخصوم، وذلك لأن الغياب واقعة إجرائية تؤثر سلباً على الخصومة فتحول دون سيرها سيراً طبيعياً أمام القضاء خصوصاً الغياب عن الجلسة الأولى.

ويُظهر تسليط الضوء على مثل هذه الأحكام مدى حرص المنظم السعودي على بيان أحكام الغياب عن الجلسات وتبيان ما للخصم الغائب من ضمانات ومدى سعتها وشموليتها لمبادئ العدل وقواعده التي يجب أن تحول دون كل ما من شأنه الاضرار بأطراف الدعوى على حدٍ سواء.

المراد بالغائب:

لغةً: اسم فاعل من الفعل الثلاثي (غاب) بمعنى بان وبُعد عن المكان، وهو خلاف شهد وحضر والمصدر غياباً[1].

وفي دراستنا حالة الغياب تعني: امتناع المدعى عليه عن الحضور إلى المحكمة لأي سبب كان مع قدرته على الحضور وعدم وجود عذر لغيابه تقبله المحكمة[2]، مع مراعاة إعلانه بالدعوى إعلاناً صحيحاً وفقاً للإجراءات المقررة نظاماً.

ولا يقتصر هذا الوصف على المدعى عليه وإنما يشمل المدعى الذي لم يحضر الجلسة لموالاة السير في إجراءات الدعوى التي رفعها هو أمام القضاء.

وبحسب ما استطعت العثور عليه من دراسات في هذا المجال بعد صدور نظام المرافعات الشرعية لعام 1435هـ فإن هذا الموضوع لم يتم التطرق له في دراسة علمية خاصة، ولم يفرد بالكتابة في بحث مستقل، وإنما يشار إليه في أبحاث ومؤلفات عامة في معرض الحديث عن تبليغ الخصوم وغيابهم عن الجلسات بدراسات غير متعمقة لا تستوفي التحليل الشامل له، ولا تعطي صورة كلية واضحة عن الموضوع وما يتعلق به من أحكام، وذلك لأن الدراسات القانونية في المملكة بعد صدور نظام المرافعات لعام 1435هـ ما زالت في بداية مشوارها وقليلة للغاية وتكاد تكون معدومة في بعض الجوانب القانونية المتعلقة بالمرافعات ومنها موضوع الدراسة حيث إن النظام الجديد ما زال حديث المولد، فهو ما زال بكراً ولم تمسسه أيدي الشراح والدارسين وهم قلة في هذا المجال.

وكان ذلك سبباً رئيساً في اختيار موضوع الدراسة التي نسعى من خلالها لتقديم عمل قانوني يعين العاملين في الحقل القضائي والقانوني في فهم القواعد القانونية الخاصة بحالات الغياب عن الجلسات وذلك من خلال تسليط الضوء عليها وشرحها وتحليلها تحليلاً نقدياً شاملاً لإظهار مدى نجاحها ومساهمتها في القضاء على مشاكل غياب الخصوم ومدى كفاية ما جاءت به من ضمانات لهم،

---

(1) الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية) للجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور العطار، دار الكتاب العربي بمصر، دار الكتاب العربي بمصر 1377 هـ- 1958؛ القاموس المحيط للفيروز آبادي، تحقيق مكتب التراث، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط 8 ، 1426هـ -2005م؛ المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية، ط 2، مطابع دار المعارف بالقاهرة، 1400هـ -1980م: مادة (غَيَب).

(2) راجع في هذا المعنى فتح القدير شرح الهداية لابن الهمام. بهامشه العناية للبابرتي 2/ 400؛ كشاف القناع عن متن الاقناع للبهوتي، دار الكتب بيروت د. ت 6/ 355.

وكذلك معرفة ما يعتريها من نقص أو ثغرات لأن أي جهد بشري يبقى قاصراً عن الكمال والإحاطة بكل ما يتطلبه أي مجال قانوني من السعة والشمولية لأحكامه.

ولذا تغدو دراستنا ذات أهمية قانونية لكونها الأولى من نوعها في المملكة، وهي مسايرة لمشروع المملكة التحديثي الكبير لأنظمة المرافعات، وقواعد الغياب عن الجلسات جزء لا يتجزأ من هذا النظام الذي جاء من حيث الشكل أشمل في أحكامه، ومن حيث المضمون تمكن من إدخال العديد من التعديلات القانونية التي تصب في مصلحة التطوير والتحديث وبما يتفق مع التشريعات الدولية.

وقد تطلب البحث في هذا الموضوع الرجوع إلى كتب الفقه واللغة لمعرفة اتجاهات الفقهاء فيما يتعلق بموضوع الدراسة، وكذلك استلزمت الدراسة الاطلاع على الأبحاث والكتب القانونية ذات الصلة به.

إشكالية البحث:

تقتضي طبيعة بحثنا التعرف على المحاور التي ستكون محل الدراسة والتحليل، وفق منهجية تساعد على إبراز المشاكل الجوهرية التي تحيط بالدراسة، وفي هذا السياق نطرح العديد من التساؤلات الجديرة بأن تكون محل بحث وتحليل ونقد، ولعل من أهمها الأساس الذي بنيت عليه فكرة الحكم على الغائب، وهذا التساؤل يقودنا إلى تساؤل آخر يتمثل في مدى دقة وشمولية الأحكام الواردة بالنظام عند معالجتها لحالات غياب أطراف الدعوى- أحدهما أو كلاهما – عن الجلسات، وتبعاً لهذين السؤالين تتناول الدراسة تحديد الضمانات المقررة للمحكوم عليه الغائب سواء كان مدعياً أم مدعى عليه ومدى كفاية الضمانات المقررة لكل منهما.

أهمية البحث:

تبدو أهمية هذه الدراسة من خلال العناصر الأساسية التي تطرحها الإشكالية، وتبزر هنا الأهمية فيما يأتي: -

أولاً/ على الصعيد الأكاديمي المنهجي، حيث إن إشكالية الموضوع تثير قضايا تتصل بمسألة حيوية ذات صلة بالمنهجية التي تعالج وفقها مسألة غياب أطراف الدعوى عن الجلسة المحددة لنظر الدعوى.

ثانياً/ هذه الدراسة تنطلق من حقائق موضوعية واضحة: فأطراف الدعوى هم جوهر الخصومة القضائية، ولذا ينبغي الاهتمام والاعتناء بهم وتعريفهم بواجباتهم وحقوقهم عند الغياب عن الجلسة، وهي نتيجة منطقية للطبيعة المتميزة لإجراءات التقاضي التي قررتها القوانين المختلفة حماية للمتقاضين.

ثالثاً/ الحث على الاتجاه نحو الدراسة المعمقة لهذا الموضوع وموضوعات المرافعات بشكل عام، فالدراسات التحليلية والنقدية في هذه الموضوعات قليلة، والمكتبة القانونية السعودية تفتقر إلى هذا النوع من الدراسة، وإن كان ذلك يعود إلى قلة المتخصصين في هذا الفرع من القانون فضلاً عن حداثة الأنظمة في هذا الميدان القانوني الهام.

أهداف البحث:

ينتظر من كل بحث علمي تحقق نتائج معينة، وأهداف يرمي الباحث إلى الوصول إليها تتويجاً للدراسة، ولا ريب أن موضوع أحكام الغياب عن الجلسات على أهميته الكبيرة في سلامة وصحة إجراءات الخصومة فهو ذو طبيعة معقدة لكونه يتمحور حول

إجراءات التقاضي بالغة التعقيد، ومخالفتها من أطراف الدعوى أو من الجهاز القضائي يحتم بطلانها وما يستتبع ذلك من بطلان الحكم القضائي، لذا هذه الدراسة لابد أن يكون لها أهداف يمكن إجمالها بالنسبة لبحثنا فيما يلي:

1- معرفة الاحتمالات الممكن حدوثها بشأن الغياب عن الجلسة والأحكام المقررة لكل حالة.

2- إبراز الضمانات المقررة نظاماً للخصوم ومدى توسع النظام أو تقييده لهذه الضمانات عند إقرارها.

3- إظهار أهمية كفالة حق الدفاع لأطراف الدعوى وتمكينهم من تقديم ما لديهم من دفوع وإجابة على الطرف الآخر.

4- إبراز الخصوصيات التي ينفرد بها النظام السعودي عن غيره من القوانين، والتعرف على نواحي القصور في النظام لتداركها وتعديلها.

نطاق البحث:

تتناول الدراسة أحكام الغياب عن الجلسات المنصوص عليها في نظام المرافعات الشرعية لعام 1435هـ، ونقصد بذلك غياب الشخص الطبيعي عن الجلسة الأولى أمام محاكم الدرجة الأولى في الدعاوى المدنية الخاضعة إجراءاتها لهذا النظام، وبذلك يخرج عن نطاق الدراسة حالات غياب الأشخاص الاعتبارية وكذلك احتمالات الغياب في غير الدعاوى المدنية، إضافة إلى أن إطار الدراسة سيقتصر وعبر منهج تحليلي نقدي على أحكام الغياب دون التطرق لقواعد الحضور باعتبار أن الأخيرة قواعد واضحة لأطراف الدعوى والمحكمة التي تنظر النزاع.

منهج البحث:

اعتمدت في هذا البحث المنهج الاستقرائي والتحليلي والاستنباطي والمنهج المقارن عند الاقتضاء، وذلك من خلال دراسة وتحليل المواد القانونية تحليلاً دقيقاً وشاملاً لاستخلاص الأحكام التي احتوتها كل مادة، والتعليق على نصوصها واستنباط ما جاءت به من ضمانات لحماية المتقاضين، والتعرف على سلطة المحكمة ومدى سلطتها التقديرية عند الاقتضاء.

كما يُرجى ملاحظة أنه عند الإشارة إلى كلمة نظام فالمقصود به نظام المرافعات الشرعية لعام 1435 هـ، وأيضا عند الإشارة إلى كلمة لائحة فإن المقصود بها اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية لعام 1435 هـ، وأخيراً عند الإشارة إلى أي نظام آخر يتم عرضه بمسماه.

خطة البحث:

لتحقيق أهداف البحث، عملنا على تقسيم البحث إلى ثلاثة مباحث، أما الأول فسيكون لدراسة مدى جواز الحكم على الغائب، ونتناول في الثاني حالات الغياب واحتمالاتها المختلفة والأحكام المقررة في كل حالة، ونعرض في الثالث إلى الضمانات المقررة نظاماً للمحكوم عليه الغائب، كما يلي:

المطلب الأول: قاعدة جواز الحكم على الغائب.

الفرع الأول: دور القاعدة في حماية أطراف الدعوى.

الفرع الثاني: موقف النظام السعودي.

المطلب الثاني: صور الغياب وأحكامها.

الفرع الأول: حالة غياب المدعى والمدعى عليه.

الفرع الثاني: حالة غياب المدعى وحضور المدعى عليه.

الفرع الثالث: حالة غياب المدعى عليه وحده.

الفرع الرابع: حالة تعدد المدعى عليهم.

المطلب الثالث: ضمانات المحكوم عليه غيابياً.

الفرع الأول: حقوق المدعي المحكوم عليه غيابياً.

الفرع الثاني: حقوق المدعى عليه المحكوم عليه غيابياً.

الفرع الثالث: الحقوق المشتركة.

المطلب الأول

قاعدة جواز الحكم على الغائب

حتى يتسنى لنا دراسة أحكام الغياب عن الجلسات، فإن ذلك يقتضي التعرف على الأساس الذي استند إليه النظام عندما غلّب إقرار جواز الحكم على الغائب وذلك من خلال المطلبين الآتيين:

الفرع الأول

دور القاعدة في حماية أطراف الدعوى

يتبادر إلى الذهن عند ذكر أصول المحاكمات وإجراءات التقاضي السؤال عن كيفية التعامل مع الخصم الغائب عن مجلس القضاء سواءً أكان المدعي أو المدعى عليه وهل بالإمكان نظر الدعوى من قبل المحكمة والحكم فيها رغم هذا الغياب؟

والذي يقودنا إلى هذا التساؤل هو ضرورة تكافؤ الفرص بين الخصوم، وأهمية تمكين كل منهم من الدفاع عن نفسه كمبدأ مهم من مبادئ إجراءات التقاضي، وضمان لمبدأ المحاكمة العادلة للحصول على حكم عادل ومنصف، وبخاصة حضور المدعى عليه الذي يحتمل غيابه أكثر من احتمالية غياب المدعى.

فالقول بعدم الحكم في حالة غياب أحد الخصمين لاسيما المدعى عليه فيه مجازفة بحق الخصم الآخر وتركه دون حماية بسبب عدم النظر في دعواه إلا بحضور خصمه، وهل غياب الخصم بدون عذر مقبول يحميه من صدور الحكم في الدعوى المنظورة ضده ويشفع له بتأجيل الدعوى على حساب مصلحة الطرف الآخر؟

أم أن القوانين احتاطت في هذا الأمر وقررت القواعد اللازمة لإجبار الخصم على المثول في مجلس القضاء، وضمنت له كفالة حق الدفاع عن نفسه وإلا فإنه سيحكم عليه غيابياً، وذلك لأن إعطاء الفرصة له بالتهرب والمماطلة بالحضور فيه احتمال ضياع حقوق الطرف الآخر، ويتنافى مع مبدأ حسن العدالة وأن يكون الحصول عليها بأسرع وقت وأقل جهد وتكلفة، فالعدالة البطيئة هي والظلم سواء.

والقاعدة الشرعية المقررة في الشريعة الإسلامية أن الغائب على حجته دليل على جواز الحكم على الغائب مع الإبقاء على حقه في الاعتراض، يقول ابن قدامة: (من ادعى حقاً على غائب في بلد آخر، وطلب من الحاكم سماع البينة والحكم بها عليه، فعلى الحاكم

إجابته إذا اكتملت الشرائط، وبهذا قال الأوزاعي ومالك والأسيوطي والقرافي ...[3] والأنظمة المعاصرة قررت جواز الحكم على الغائب إذا ثبت صحة تبلغه بالدعوى وموعد نظرها وتضمنت الأحكام والإجراءات الخاصة بذلك.

وإجازة الأنظمة المعاصرة الحكم على الغائب ليس للإضرار به أو اتهامه كذباً وظلماً، وإنما المراد عدم إتاحة المجال للتحايل والتلاعب لإضاعة الحقوق لمن يرى في الغياب عن الجلسات ونظر الدعوى ملاذاً له وملجأ من الحكم عليه، وهذا ما يتفق مع مقاصد الشريعة في حفظ الأموال والحيلولة دون أكلها بالباطل وذلك بإباحة إقامة الدعوى على الغائب إذا كان لدى المدعى دليل وإثبات، مع الإبقاء على حق الغائب في دفع الدعوى والطعن بها وإبطالها –حال حضوره– بالطرق المقررة نظاماً، إذ ليس من الإنصاف بقاء حق المدعى رهناً على مشيئة المدعى عليه الذي يُكتفى بإعطائه الحق في الاعتراض ودفع الدعوى حال حضوره وفق ما تقرره الأنظمة في هذا الشأن[4].

الفرع الثاني

موقف النظام السعودي

في هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن آراء الفقهاء واتجاهاتهم في هذا الموضوع تعددت بين مؤيد و معارض ومقيد[5] وذلك على النحو الآتي:

الاتجاه الأول: منع القضاء على الغائب مطلقاً، وبه قال الحنفية.

الاتجاه الثاني: جواز الحكم على الغائب بما له علاقة بحقوق العباد فقط دون حقوق الله تعالى، وبه قال جمهور الفقهاء والمالكية والحنابلة وهو الأظهر عند الشافعية.

وهنا يجدر بنا التأكيد بأن النظام السعودي أخذ بالثابت لدى جمهور الفقهاء وكذلك ما ثبت في الفقه الحنبلي، وانطلاقاً من ذلك أجاز النظام الحكم على الغائب على التفصيل الوارد في نظام المرافعات الشرعية لعام 1435هـ وهو موضوع البحث والدراسة.

وقد فضّلت عدم التطرق بشكل مفصل في عرض اتجاهات الفقهاء وأدلتهم والترجيح فيما بينها[6]، وفي الوقت ذاته أرى ترجيح ما هو عليه جمهور الفقهاء من جواز الحكم على الغائب، وهو ما أخذ به النظام السعودي، ويدعم هذا التوجه ويسنده ما ذهبت إليه القوانين الحديثة في الدول الإسلامية وغيرها.

المطلب الثاني

صور الغياب وأحكامها

تتعدد صور غياب أطراف الدعوى واحتمال غياب أحدهما أو كلاهما، كما أنه قد يتعدد المدعون أو المدعى عليهم، ولكل حالة حكمها، ونظراً لأهمية هذه الاحتمالات ودقة الأحكام بشأنها سنعرض لها بالتفصيل في المطالب الآتية:

---

(3)المغني للفقه لابن قدامه، تحقيق د. عبد الله التركي، د. عبد الفتاح الحلو، ط 2، 1413–1992م، 14/ 93 .

(4)انظر في هذا المعنى: أبو غدة، حسن عبد الغني، هل للقاضي الحكم على الغائب؟ ، ط 1، مكتبة الرشد، 2005 م، ص 41 ، ص 63.

(5) أبو غدة، حسن، مرجع سابق، ص 5 وما بعدها.

(6)انظر تفصيلاً : أبو غدة، حسن، مرجع سابق، ص 5 وما بعدها.

الفرع الأول

حالة غياب المدعي والمدعى عليه

عالجت حالة غياب المدعي والمدعى عليه المادة (55) من النظام، فقررت الحكم بشطب الدعوى وذلك بنصها على أنه " إذا غاب المدعي عن جلسة من جلسات الدعوى ولم يتقدم بعذر تقبله المحكمة فتشطب الدعوى ...".

وباستقراء النص يتبين أن المنظم افترض كذلك غياب المدعى عليه[7]. والجزاء الإجرائي بشطب الدعوى، يراد به استبعاد القضية من عداد الجلسات ولا يؤثر على إجراءاتها السابقة بل تبقى كافة الاثار المترتبة عليها[8]، إذ ليس المقصود بشطب الدعوى زوال الخصومة، وإنما هو عارض يمنع السير بإجراءاتها بحيث لا تنظر الدعوى في ذات الجلسة ولا يحدد لها موعد لنظرها[9].

وقرار الشطب يصدر من المحكمة من تلقاء نفسها، لأنه لا يوجد خصوم أمامها حتى تتقيد بطلبهم، ويجب على المحكمة أن تتحقق قبل النطق بالشطب من أن المدعى عليه قد أُعلن بالدعوى وتاريخ الجلسة إعلانا صحيحاً[10]. لأنه من غير المتصور أن تفصل في دعوى غير صالحة لنظرها أو الفصل فيها عند غياب أطرافها.

نخلص من ذلك إلى أن قرار الشطب يكون تلقائياً من قبل المحكمة طالما تحققت مفترضاته، ويصبح واجباً على المحكمة أن تحكم به، لأن عدم حضور الخصوم يرتب أثراً إجرائياً هو الشطب إذا توصلت المحكمة في بحثها التقديري لموضوع النزاع عدم صلاحيته للفصل فيه[11]. وإذا حكمت المحكمة في موضوع الدعوى فإن حكمها يُعد باطلاً لأن فيه إخلال بحقوق الدفاع، ولا يجوز للمحكمة نظاماً السير في الدعوى لأنه يتحتم عليها شطبها.

وقد تكون الدعوى صالحة للحكم فيها رغم غياب المدعي والمدعى عليه وعدم تقديم مذكرة من المدعى عليه بدفاعه، فإذا قررت المحكمة صلاحيتها للحكم فيها فليس لها السلطة التقديرية في قرار الشطب، وإنما يجب عليها الاستمرار في نظر الدعوى والحكم فيها إذا تحققت مقتضياته، لأن اعتبار الدعوى صالحة للحكم فيها مسألة تقديرية للمحكمة تتوقف على توافر عناصر رأيها وعقيدتها في النزاع المطروح عليها.

وتنتهي حالة الشطب بطلب يقدم من المدعي للاستمرار في نظر الدعوى، وقد قصر المنظم السعودي حق تعجيل الخصومة على المدعي وذلك بالنص " وله أن يطلب استمرار النظر فيها ..."، وذلك على اعتبار أنه يقع عليه عبء تسيير الخصومة، في حين أن بعض القوانين المقارنة قررت الحق للمدعي في استئناف السير في الدعوى استناداً إلى أنه قد يكون له مصلحة في السير فيها والفصل في موضوعها[12]، وهذا ما أراه أكثر عدالة وحماية للمدعي عليه ورعاية لمصالحه.

---

(7) وذلك لأنه عالج حالة غياب المدعي وحضور المدعى عليه في المادة 56 من النظام.

(8) تنص المادة 55/ 3 من اللائحة على أنه "لا يؤثر شطب الدعوى على إجراءاتها السابقة، بل يبنى على ما سبق ضبطه متى أعيد السير فيها".

(9) محمود ،عمر محمود، الوسيط في شرح نظام المرافعات الشرعية، دار خوارزم العلمية للنشر، جدة، 2015م، ص 412.

(10) هندي، أحمد، شطب الدعوى، دراسة مقارنة في القانون المصري والقانون الفرنسي، دار النهضة العربية، بدون تاريخ نشر، ص55.

(11) عمر، نبيل إسماعيل، سلطة القاضي التقديرية في المواد المدنية والتجارية، دار الجامعة الجديدة، 2008م، بند 375، ص 425.

(12) راغب، وجدي، مبادئ القضاء المدني في قانون المرافعات، دار النهضة العربية، القاهرة، 2001م، ص 332.

وإذا لم يتم تعجيل الخصومة فإنها تنقضي دون الحكم في موضوع الدعوى، ولا يحول ذلك دون رفعها بإجراءات جديدة[13]. ولم يحدد النظام السعودي أجلاً معيناً يجب خلاله تعجيل الدعوى ومعاودة السير فيها وإلا ترتب على ذلك جزاءً إجرائياً وهو اعتبار الدعوى كأن لم تكن، مما يعني زوال كافة الآثار القانونية المترتبة عليها إذا تم إيقاع هذا الجزاء[14].

وإن كان للمدعي الحق في تعجيل الخصومة واستئناف السير فيها، وعند ذلك تحدد المحكمة جلسة لنظرها تبلغ بها المدعى عليه، إلا أنه إذا شطبت للمرة الثانية لعدم حضوره فإنها لا تسمع بعد ذلك إلا بقرار من المحكمة العليا، ولها أن تحدد أجلاً له لا تسمع قبله (م 55/ 5 من اللائحة) ولا يعد غائباً والجلسة لم تنعقد من حضر قبل الموعد لانتهاء الجلسة بثلاثين دقيقة، على أنه إذا حضر والجلسة لازالت منعقدة فيعد حاضرا (م 59 من اللائحة).

وعلى خلاف ما هو مقرر في بعض الأنظمة المقارنة لم يأت المنظم السعودي بالأحكام الخاصة لحالة تعدد المدعين واحتمال غيابهم أو غياب بعضهم عن الجلسة، وكان الأولى بالنظام أن يزيح الغموض إذا وقع هذا الاحتمال، بحيث إذا تعدد المدعون وتغيب بعضهم وحضر البعض الاخر فلا يؤثر غياب بعضهم عن نظر الدعوى، وإنما تستمر المحكمة في نظرها، مما يعني جواز الحكم في الدعوى متى حضر المدعى عليه ولو تغيب جميع المدعون أو تغيب بعضهم[15].

الفرع الثاني

حالة غياب المدعى وحضور المدعى عليه

عالجت حالة غياب المدعي وحضور المدعى عليه المادة (56 م ش) حيث قررت أنه في هذه الحالة فإن للمدعي عليه الحاضر أن يطلب من المحكمة نظر الدعوى والحكم في موضوعها إذا كانت صالحة للحكم فيها، وهذا يقتضي ألا تحكم المحكمة بشطب الدعوى كجزاء إجرائي لغياب المدعى حتى لا يستفيد من غيابه وعليها أن تنظر الدعوى والحكم في موضوعها إن كانت صالحة للحكم فيها؛ لأنه يفترض في المدعي وهو رافع الدعوى أن يحرص على الحضور في الموعد المحدد للجلسة لاسيما وأنه هو الذي اختار موعد رفعها أمام القضاء، وأنه في حالة غيابه دون عذر تقبله المحكمة فإنه بإرادته هو الذي فوّت على نفسه فرصة الحضور وعرض دعواه وإبداء ردّه ودفوعه على إجابة المدعى عليه على دعواه.

وهنا اشترطت المادة أن تكون الدعوى صالحة للحكم فيها، بمعنى أن المدعى الغائب قد قدم صحيفة دعواه ببيانتها التي تطلبها النظام والتي يتضح منها وقائع الدعوى وطلبات المدعي ومستنداته المؤيدة لدعواه، ومع حضور المدعى عليه وإبداء إجابته أمام المحكمة وتقديم دفوعه ومستنداته، فإن الدعوى أحرى أن تكون صالحة للحكم فيها، والمحكمة التي تنظر الدعوى هي التي تقرر مدى صلاحيتها للحكم فيها بناءً على ما قدمه المدعى في صحيفة دعواه وما أدلى به المدعى عليه من دفوع وإجابة على دعوى المدعي سواء شفاهه أمام القاضي أو بمذكرة مكتوبة، فالمحكمة لها سلطة تقديرية في ذلك مع مراعاة أنه يستفاد من نصوص المواد جواز

(13) وافي، محمود، مبادئ المرافعات الشرعية، ط 1، ج 2، مكتبة الرشد، الرياض، 2014م، ص205.

(14) وافي، محمود، مبادئ المرافعات الشرعية، المرجع السابق، ص 206؛ حدد قانون المرافعات المصري أجلاً معيناً لتعجيل الدعوى مدته ستون يوماً من الشطب م (82/ 1).

(15) م (82 من قانون المرافعات المصري)، انظر في ذلك أبو الوفا، أحمد، التعليق على نصوص قانون المرافعات، ط 6، 1990م، ص 453 وما بعدها.

الحكم في الدعوى من أول جلسة إذا توافرت شروط الحكم بها. لأنه لا يشترط حضور الخصوم جلسة النطق بالحكم متى كانت الدعوى صالحة للحكم في موضوعها[16].

وإذا كان للمحكمة سلطة تقديرية في ذلك فإنها مقيدة بما جاء في النظام الذي تضمن نصوصاً واضحة أمام المحكمة لتستند إليها عند اتخاذ قرارها في تحديد مدى صلاحية الدعوى للحكم في موضوعها[17].

وصلاحية الدعوى للحكم فيها تقدرها المحكمة إذا كانت الدعوى لا تحتاج إلى تحقيق أو تقديم أدلة أو مستندات إضافية ولم يدفع المدعى عليه بأن لديه شهود وكل ما من شأنه من إجراءات موجبة لتأجيل الدعوى في حال عدم صلاحيتها للحكم فيها في الجلسة الأولى.

والحكم بشطب الدعوى الذي نصت عليه المادة هو جزاء إجرائي قرره النظام في المادة (56 م ش) كجزاء لعدم حضور المدعي للسير في دعواه وموالاة إجراءاتها النظامية حتى يتم الحكم فيها، وحسناً ذهب المنظم إلى هذا التوجه معاقبة للمدعي الذي غاب عن الجلسة ولم يكن حريصاً على مولاة السير في دعواه وفق إجراءاتها المنصوص عليها نظاماً حتى يبعد عنه احتمال مظنة أن دعواه كيدية أو أن الهدف منها النيل من مكانة وسمعة المدعى عليه والتي بحال ثبوت الدعوى بهذا الوصف فإن المدعى عرضة للحكم عليه بتعزيز وتعويض تقرره وتقدره المحكمة التي تنظر النزاع (م 3 فقرة 2 من النظام)، و (م 3/ 5 من اللائحة).

وإن كان المنظم قد تشدد مع المدعى في هذا الصدد إلا أنه بالمقابل يهدف إلى حماية المدعى عليه وذلك حتى لا يطول أمد النزاع، وحتى يتضح له مركزه القانوني وليتلافى احتمالية أن تكون الدعوى كيدية من قبل المدعي؛ وفي ذلك تحقيق لمصلحة المدعى عليه من طلب الاستمرار في نظر الدعوى والحكم في موضوعها إذا توافرت شروط الحكم فيها.

ونرى من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن قرار الشطب يُعد جوازياً للمحكمة في حال طلبه من المدعى عليه الذي حضر أمام المحكمة؛ لأن حضوره يؤدي إلى تخلف أحد شروط الشطب الوجوبي وهو غياب جميع الخصوم[18].

وما تجدر الإشارة إليه أن المادة 56 تنص على أنه (على المحكمة أن تحكم فيها) إذا لا خيار للمحكمة وفقاً للنص، بل يجب عليها أن تحكم في الدعوى في الجلسة الأولى المحددة لنظرها بشرط صلاحيتها للحكم فيها وفق ما تقدره المحكمة ومتى طلب المدعى عليه ذلك.

وأضافت المادة أن الحكم يعد غيابياً في حق المدعي وهذا الاتجاه خلافاً لما تقرره الأنظمة المقارنة من أن الحكم يكون حضورياً في حق المدعى في كل الأحوال باعتباره رافع الدعوى.

وإن كنت لا أؤيد ما ذهب إليه المنظم السعودي في هذه الجزئية، إلا أنه قد نجد مبرراً لما قرره في تفضيله توفير أكبر قدر من الحماية للمدعى استناداً إلى أن إجراءات التقاضي تهدف إلى حماية المتقاضين وضمان حق الدفاع لهم، ويؤكد ذلك أن القوانين تقرر حقوقاً

---

(16) عوض، هشام موفق، أصول المرافعات الشرعية، خوارزم العلمية، ص 359.

(17)المادة 56/ 1 من اللائحة تنص على أن (تكون الدعوى صالحة للحكم بعد ضبط أقوال الخصوم وطلباتهم الختامية مع توفر أسباب الحكم فيها) و هذا يستدعي قفل باب المرافعة تمهيداً لصدور الحكم.

(18) هندي، أحمد، شطب الدعوى، المرجع السابق، ص 54.

وضمانات للمحكوم عليه غيابياً تتميز عن الحقوق المقررة للمحكوم عليه حضورياً متمثلاً ذلك في حقوق الطعن المقررة لكل منهما على ما سيأتي بيانه لاحقاً في هذه الدراسة.

أما بشأن ما قرره النظام من حقٍ للمدعي عليه بطلب عدم شطب الدعوى وطلب نظرها والحكم في موضوعها إذا كانت صالحة للحكم فيها فإنني أرى سلامة ما ذهب إليه لما يتضمنه هذا الإجراء من حماية للمدعى عليه ورعاية لمصالحة؛ لأن المنظم لا يقصد بذلك معاقبة المدعي المهمل لعدم حضوره وإنما لمنع التحايل على المتقاضين المماطلين وتوفير لوقت القضاء، وحتى يتحقق مقصد المنظم من الإسراع بالفصل في الخصومات، ولدفع الخصوم للاهتمام بالدعوى، ومنعاً للدعاوى الكيدية أو التي هدفها النيل من الطرف الآخر[19].

الفرع الثالث

حالة غياب المدعى عليه وحده

تضمنت المادة (57 من النظام) ولائحتها التنفيذية الأحكام الخاصة بهذه الحالة الأكثر شيوعاً في الواقع العملي، وحتى يتسنى لنا تناول هذا الاحتمال بشيء من التفصيل فإنه يلزمنا التمييز بين التبليغ الشخصي والتبليغ غير الشخصي للمدعى عليه.

فالتبليغ الشخصي يقصد به إذا كان لشخص المعلن إليه أو وكيله الشرعي (م 57 م النظام) والتبليغ غير الشخصي إذا كان لأحد المقيمين معه أو أقاربه أو أصهاره أو العاملين لديه (م 14 من النظام).

وبناءً عليه فإن الآثار القانونية المترتبة تختلف بحسب نوع التبليغ وفق ما جاءت به هذه المادة ولائحتها التنفيذية.

أ) التبليغ غير الشخصي للمدعي عليه:

كفالة لحق الدفاع للمدعى عليه إن كان التبليغ لغير شخصه قررت المادة تأجيل النظر في الدعوى إلى جلسة لاحقة مع إعادة تبليغ المدعى عليه؛ لأن النظام لم يفترض العلم اليقيني بالدعوى والموعد المحدد لنظرها إذا كان التبليغ الأول لغير شخصه، ولذا قرر إعادة التبليغ لجلسة لاحقة.

ويستفاد من نص المادة أن التبليغ للمرة الثانية سواءً أكان لشخصه أو لغير شخصه فهو في حكم العلم اليقيني بالدعوى، فإن غاب المدعى عليه عن الجلسة الثانية مع ثبوت تبلغه بالموعد مرتين فقد أجاز للمحكمة نظر الدعوى والحكم فيها ابتداءً من الجلسة الثانية تبعاً لظروف القضية وملابساتها ومدى صلاحيتها للحكم فيها فقد جاء النص كالاتي (... فيؤجل النظر في القضية إلى جلسة لاحقة يبلغ بها المدعى عليه، فإن غاب عن هذه الجلسة دون عذر تقبله المحكمة، ولم يكن تبلغ لشخصه أو وكيله فتحكم المحكمة في الدعوى ...)[20].

ومع جواز نظر الدعوى والحكم فيها ابتداءً من الجلسة الثانية في حال التبليغ غير الشخصي فالنظام اعتبر ذلك في حكم العلم اليقيني بالدعوى، غير أنه قد لا يتسنى للمحكمة الحكم في الدعوى من الجلسة الثانية لأن ذلك يتوقف على مدى صلاحيتها للحكم

(19) هندي، أحمد، شطب الدعوى، المرجع السابق، ص 60 وما بعدها.

(20) تطبيقاً لذلك، راجع حكم المحكمة العامة بالإحساء بالصك رقم 74/ 8 وتاريخ 17/ 08/ 1427 هـ، منشور بمدونة الأحكام القضائية، الإصدار الثاني، ص 255، وقد جاء فيه " وحيث إن هذا هو البلاغ الثاني للمدعى عليه ولم يحضر، لذا فقد قررت سماع دعوى المدعي في غياب المدعى عليه.

فيها، فيحتمل التأجيل لجلسة ثالثة ورابعة أو أكثر لا يعاد فيها التبليغ لكل جلسة إلا بحالة تحقق أحد عوارض الخصومة كوقفها أو انقطاعها أو شطبها[21].

وبناءً عليه نستطيع القول بأن المنظم في هذا الحكم جعل التبليغ للمرة الثانية وإن كان لغير الشخص المعلن إليه بمثابة الحضور في الجلسة، وكما نعلم في القواعد العامة إن الحاضر يبلغ في الموعد التالي أثناء الجلسة، وهذا ما ذهب إليه النظام في شأن هذه الحالة التي نحن بصددها وقرر عدم إعادة التبليغ، والمهم هنا هو إمكانية نظر الدعوى والحكم فيها ابتداءً من الجلسة الثانية رعاية لمصلحة المدعي.

ب) التبليغ الشخصي للمدعى عليه:

المادة (57 الفقرة الثانية من النظام) أخذت بالاتجاه القائل أن ثبوت صحة التبليغ الشخصي لمرة واحدة في حكم العلم اليقيني بالموعد المحدد لنظر الدعوى، وبناءً عليه تترتب الآثار القانونية المتمثلة بجواز نظر الدعوى والحكم فيها من الجلسة الأولى إذا كانت صالحة للحكم فيها، فالمدعى عليه بالرغم من تبلغه الشخصي فقد فوّت على نفسه فرصة الدفاع عن نفسه إلا إذا تقدم بعذر تقبله المحكمة وذلك ما أكدته المادة بنصها (... فتحكم المحكمة في الدعوى ...[22]) كما قررت أن الحكم يعد حضورياً في حق المدعى عليه[23].

وفي هذا الصدد لنا أن نلاحظ المفارقة في النظام بين حالة المدعي الغائب عن الجلسة والمدعى عليه إذا لم يحضر الجلسة إذا ثبت صحة تبلغه بموعدها.

فاللائحة في المادة (57 فقرة 2 من النظام) تعد الحكم حضورياً في حق المدعى عليه الغائب المتبلغ شخصياً بموعد نظر الدعوى في حين أن المادة (55 من النظام) ترى أن الحكم الصادر على المدعي الغائب حكماً غيابياً، مع أنه رافع الدعوى وهو الذي اختار الوقت المناسب له لرفعها ويعلم بالدعوى وموعد نظرها علماً يقينياً، وقد أشرنا إلى ذلك في معرض تحليلنا لحالة غياب المدعي وأن المنظم السعودي خالف الأنظمة المقارنة في هذا الصدد، وأننا لسنا مع هذا التوجه الذي أخذ به في هذا الشأن ولنا أن نثير السؤال التالي: لما المفارقة في الحكم بين الحالتين إذن ؟ ألا يحقق رفع المدعي دعواه مع علمه بموعد الجلسة علماً يقينياً نفس الدور الذي يحققه تبليغ المدعى عليه الشخصي؟ وهذا السؤال يقودنا إلى تساؤل آخر مفاده أليس الأولى بالمنظم السعودي تعديل نص المادة 56 بحيث يكون الحكم حضورياً في مواجهة المدعي في كل الأحوال سواء حضر أو غاب؟

---

(21) م (57 / 3 لائحة).

(22) م (56 م ش الفقرة الثانية) .

(23) وفي خصوص التطبيقات القضائية راجع حكم المحكمة العامة بمكة المكرمة في الدعوى رقم 34529146 عام 1434 هـ، منشور بمجموعة الأحكام القضائية لعام 1435 هـ، المجلد الرابع ص26، وقد تضمن الحكم" ... وقد جرى تبليغ صاحب المؤسسة بشخصه إلا أنه لم يحضر فتقرر نظر الدعوى غيابياً ... ". ثم جاء في الحكم " ... ولم يحضر المدعى عليه ولا وكيل ينوب عنه ولم يقدم اعتذارا عن تخلفه، وقد وردتنا ورقة التبليغ من قسم المخضرين برقم ... وتاريخ ... المتضمن تبلغه شخصياً ولم يحضر، لذا فقد أذنت للمدعية بتقديم دعواها عليه ...". ونلاحظ هنا أن المحكمة أشارت إلى أنها تأكدت من ثبوت صحة تبليغ المدعى عليه حتى تستمر في نظر الدعوى والحكم فيها. وبشأن اعتبار الحكم حضورياً في مواجهة المدعى عليه المتبلغ شخصياً، ولكنه لم يحضر ولم يقدم اعتذاراً مقبولاً، راجع حكم المحكمة العامة بالإحساء رقم 74/ 8 وتاريخ 17/ 08/ 1427 هـ، منشور في مدونة الأحكام، الإصدار الثاني ص 55، وقد ورد فيه "... واستنادا للمادة 55/ 1 و 56/ 5 من نظام المرافعات الشرعية فإن هذا الحكم يعد حضورياً في حق المدعى عليه لتبلغه لشخصه ...".

واستكمالاً لما جاءت به المادة (م 57 من النظام) من أحكام قررت أن الحكم في حق المدعى عليه غيابياً إذا لم يتبلغ لشخصه، وكان الأولى بالمنظم أن يعتبر الحكم حضورياً في حقه طالما ثبت لدى المحكمة تبلغه لمرتين حتى ولو لغير شخصه، ذلك أن اعتبار التبليغ لمرتين ولو لغير شخصه في حكم العلم اليقيني بموعد نظر الدعوى وبناءً عليه يكون الحكم حضورياً وليس غيابياً أدعى إلى قطع الطريق على المدعى عليه للتهرب والمماطلة وإطالة أمد النزاع لأنه في النهاية سيستفيد من قاعدة الغائب على حجته والحقوق الأخرى المقررة نظاماً للمحكوم عليه الغائب خصوصاً ما يتعلق بطرق الطعن التي يستفيد منها المحكوم عليه غيابياً دون المحكوم عليه حضورياً .

وبناءً على ما سبق نستطيع الوصول إلى النتائج الآتية:

1- أن الحكم يعد غيابياً في حق المدعى عليه إذا كان التبليغ لغير شخصه حتى وإن تكرر التبليغ أكثر من مرة.

2- أن الحكم يعد حضورياً في مواجهة المدعى عليه إذ ثبت صحة تبلغه شخصياً ولو لمرة واحدة.

كما أضافت المادة حالات أخرى يعد فيها الحكم حضورياً في حق المدعى عليه على النحو الآتي:

أ) إذا كان حضر هو أو وكيله أي جلسة ثم غاب.

ب) إذا قدم هو أو وكيله مذكرة بدفاعه ولم يحضر.

إضافة إلى ما سبق جاءت نصوص النظام واللائحة بأحكام خاصة تنصب في مصلحة الخصوم وتقرر حماية قانونية لهم، وذلك على النحو الآتي:

1 – إذا توجهت اليمين للمدعى عليه فإنه يتوجب على المحكمة إعلانه بوجوب الحضور، فإن غاب دون عذر مقبول لدى المحكمة فإنه يعد ناكلاً[24].

2 – أجاز النظام للمحكمة – عند الاقتضاء- أن تأمر بإيقاف خدمات الممتنع عند الحضور لدى الجهات الحكومية لإجباره على الحضور[25].

3 – للمحكمة أن تأمر بإحضار المدعى عليه جبراً في المسائل المتعلقة بالأسرة[26] .

4 – إلزام المحكمة بتدوين محضر التبليغ في ضبط القضية قبل الحكم فيها غيابياً[27].

ما يعني أنه على المحكمة ألا تحكم غيابياً إلا إذا تأكدت من سلامة إجراءات التبليغ وفق القواعد المقررة نظاماً.

5- إذا كان المدعى عليه ليس له محل إقامة معروف أو مكان إقامة مختار، أوجب النظام على المحكمة أن تحكم في الدعوى غيابياً[28].

---

(24) م (57 / 5 لائحة) .

(25) م (57 / 4 لائحة) .

(26) م (57 / 4 لائحة) .

(27) م (57 / 2 لائحة) .

(28) م (56/ 3 م ش) انظر تطبيقاً لذلك حكم المحكمة العامة بمحافظة جدة في القضية رقم 34350997 عام 1434هـ منشور بمجموعة الأحكام القضائية لعام 1435 هـ، المجلد الرابع، ص 6، وقد تضمن الحكم رد محكمة الدرجة الأولى على ملاحظة محكمة الاستئناف، حيث جاء بالرد "... سمعت

وفي هذا الحكم حفاظاً على حقوق ومصالح المدعي لأن صياغة النص تفيد بإمكانية الحكم غيابياً من الجلسة الأولى، ويكون الحكم خاضعاً للرفع الوجوبي إلى محكمة الاستئناف لتدقيقه فقط والتأكد من سلامته إجرائياً وموضوعياً.

الفرع الرابع

حالة تعدد المدعى عليهم

المقصود بتعدد المدعى عليهم في الدعوى الواحدة إذا كانوا شركاء فيما بينهم في أموال ثابتة أو منقولة بحيث يكون الحكم لأحدهم أو عليهم حكماً للجميع أو عليهم[29].

واستناداً إلى ما جاء في (م 58 من النظام) فإن النظام فرق بين حالتين:

الحالة الأولى: الدعاوى غير المستعجلة:

في هذا الصدد اهتم المنظم بالتفرقة بين التبليغ الشخصي وغير الشخصي آخذاً بعين الاعتبار تعدد المدعى عليهم ومنهم من يتبلغ بهذا الطريق والبعض الآخر قد يتبلغ بالوسيلة الأخرى[30].

فإذا كان بعضهم تبلغ لشخصه والبعض الآخر لم يعلن لشخصه، هنا نفرق بين ثلاث احتمالات[31]:

الاحتمال الأول: إذا تغيبوا جميعاً يجب على المحكمة التأجيل وإعادة تبليغ من لم يبلغ لشخصه من الغائبين (م 58 من النظام).

الاحتمال الثاني: إذا تغيب من لم يعلن لشخصه وحضر من أعلن لشخصه فعلى المحكمة التأجيل إلى جلسة تالية يبلغ بها فقط من لم يعن لشخصه من الغائبين (م 58 من النظام).

وباستقراء النص فللمحكمة الحكم في الدعوى من الجلسة الثانية إذا ثبت لديها صحة تبليغ من لم يعلن لشخصه سابقاً سواءً كان التبليغ الثاني لشخصه أم لغير شخصه، إلا إذا اقتضت الضرورة التأجيل لجلسة أخرى بحسب مدى صلاحية الدعوى للحكم فيها.

ويستفاد من النص أن الحكم يعد حضورياً في حق من تبلغ في الدعوى، وإن كان لم يحدد نوع التبليغ، ولكن سكوت النص مفاده أن الحكم يسري عليهم سواء كان التبليغ شخصياً أم غير شخصي.

وبمفهوم المخالفة، إذا صدر الحكم على من غاب منهم ولم يثبت تبلغه بالدعوى في الجلسة الأولى أو غيرها، فإن الحكم يعد غيابياً في مواجهته حماية لمصالحه، وكما رأينا أن غيابه لا يؤثر على سير الدعوى حتى الوصول إلى حكم فيها رعاية لمصلحة المدعي، مع الاحتفاظ للمحكوم عليه غيابياً بالحقوق المقررة نظاماً على ما سيأتي بيانه لاحقاً ويؤكد ذلك نص المادة (58 من النظام) (ويعد الحكم في حق من تبلغ من المدعى عليهم حضورياً) ما يعني أن من لم يثبت تبلغه فالحكم في حقه غيابياً.

الدعوى غيابياً على المدعى عليه بناء على إفادة الجهات بتعذر وجود عنوان واضح للمدعى عليه وعدم استطاعتهم الاستدلال عليه ... وقد نصت الفقرة 57/ 8 من اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية على أنه " ... إذا صدر حكم غيابي على من لم يعرف له مكان إقامة عام أو مختار فيرفع الحكم إلى محكمة الاستئناف مباشرة لتدقيقه دون تبليغ المحكوم عليه به) وهي ذات نص المادة 56/ 3 في اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية لعام 1435 هـ.

(29) م 56 / 1 من اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية لعام 1421هـ.

(30) م 58 من النظام.

(31)58 / 2 من النظام ، م (58 / 2) لائحة.

وفي المقابل تشدد المنظم مع المدعى عليه الذي تبلغ شخصياً و أجاز الحكم عليه من أول جلسة حتى وإن غاب عنها، وكذلك من ثبت صحة تبلغه للمرة الثانية حتى وإن كان التبليغ غير شخصي، وهو توجه في محله وسداً لباب المماطلة والتحايل للحيلولة دون الإضرار بالمدعى.

وبذلك بإمكاننا استخلاص الأحكام الآتية التي قررها النظام حماية للمتقاضين:

1- أعطى النظام قوة للتبليغ الشخصي من حيث الآثار القانونية المترتبة عليه وهي إمكانية الحكم من أول جلسة حتى وإن غاب المدعى عليه فضلاً عن أن الحكم سيكون حضورياً في مواجهته.

2- في حالة التبليغ الغير شخصي يعاد التبليغ وللمحكمة الحكم من الجلسة الثانية، ويكون الحكم في حقه حضورياً على اعتبار أن التبليغ غير الشخصي للمرة الثانية في حكم العلم اليقيني بالدعوى.

3- اعتبار الحكم حضورياً في حق من ثبت تبلغه بالدعوى.

4- حماية للمدعى عليه الغائب الذي لم يثبت تبلغه فالحكم يعد غيابياً في مواجهته.

وهكذا يتجلّى لنا بوضوح تأكيد النظام على حماية المدعي حتى لا يطول أمد النزاع، ولتقليل النفقات، لأن العدالة البطيئة هي والظلم سواء، والعدالة يجب أن تكون بأسرع وقت وأقل جهد و أقل تكلفة.

الاحتمال الثالث: إذا تغيب من أعلن لشخصه وحضر من لم يعلن لشخصه، يجب على المحكمة نظر الدعوى والحكم فيها، ويعد حكماً حضورياً في حقهم (م 58 / 2 / لائحة) .

وهذا يعني جواز الحكم في الدعوى من أول جلسة، واعتبار الحكم حضورياً في حقهم جميعاً تأكيداً لرعاية مصالح المدعي وحماية له.

من خلال هذا العرض يمكننا الوصول إلى النتيجة التالية:

أنه إذا تم التأجيل يكون الإعلان فقط للمدعى عليهم الغائبين ممن لم يعلن لشخصه منهم، ما يعني أن من تبلغ لشخصه لا يعاد تبليغه.

وأرى وجاهة ما جاء به النظام من حيث عدم التساهل مع المدعى عليه الذي تبلغ شخصياً وغاب عن الجلسة وكذلك من تمت إعادة تبليغه ولم يحضر مع علمه اليقيني بموعدها فعلى المحكمة الحكم في الدعوى والحكم يكون حضورياً في مواجهته ويكون بذلك هو الذي فوت على نفسه فرصة الدفاع بمحض إرادته إلا إذا كان له عذر وقبلته المحكمة مع الإبقاء على حقه في ممارسة الطعن المقرر نظاماً حمايةً له.

الحالة الثانية: الدعاوى المستعجلة:

فيما يتعلق بالدعاوى المستعجلة فقد حددها النظام في المواد (205-217)، والأنظمة بشكل عام استثنت هذه الدعاوى بأحكام خاصة، ومنها ما جاء في النظام السعودي بشأن هذا النوع من الدعاوى خصوصاً ما يتعلق بموضوع الدراسة.

وبحكم خصوصية هذا النوع من الدعاوى وضرورة سرعة البت فيها استثنت المادة (58 من النظام) هذه الدعاوى من أحكامها، وجاءت اللائحة بالأحكام الخاصة بها، ويتمثل هذا الاستثناء في أنه في الدعاوى المستعجلة يجب على المحكمة نظر الدعوى والحكم فيها وعدم تأجيلها.

فإذا ثبت للمحكمة التبليغ الشخصي لبعض المدعى عليهم، فعلى المحكمة نظر الدعوى والحكم فيها حتى وإن لم يحضر أحد من المدعى عليهم (م 58 / 1 من اللائحة) .

ويبين من النص أن المنظم اشترط ثبوت صحة التبليغ الشخصي ولو لأحد المدعى عليهم حتى يجوز للمحكمة نظر الدعوى والحكم فيها، ما يعني أنه إذا كان التبليغ غير شخصي فيجب على المحكمة التأجيل.

وقياساً على حالة المدعى عليه الواحد، فإنه إذا ثبت صحة تبلغ بعض المدعى عليهم للمرة الثانية ولو لغير شخصهم فإنه يجوز للمحكمة الاستمرار في نظر الدعوى والحكم فيها، مع مراعاة طبيعة الدعوى المستعجلة، وأن قواعد التبليغ ومواعيد الحضور فيها وخصوصية الأحكام المتعلقة بها تفرض على المحكمة سرعة إعادة التبليغ حتى لا تفوت المصلحة على المدعى، وحتى تتحقق الحماية القانونية له التي هي من المبادئ الأساسية التي وضعت من أجلها إجراءات التقاضي.

أما بشأن نوع الحكم بحقهم فتنطبق عليه القاعدة العامة التي جاءت بها المادة 58، ومضمونها أن الحكم يعد حضورياً في حق من تبلغ من المدعى عليهم وكما أشرنا سابقاً فإنه يعد غيابياً في مواجهة من لم يثبت صحة إعلانه منهم.

وفي ذلك ضمانة للمدعي وحث للمدعى عليهم للحضور وإلا ستطبق بشأنهم هذه الأحكام وذلك لتهاونهم عن الحضور وعدم مبالاتهم مع أن بعضاً منهم ثبت صحة تبلغه بالدعوى وموعد نظرها، ومن جهتنا نرى أن ما ذهب إليه المنظم في هذا الشأن سليماً على اعتبار أن الدعوى مستعجلة حتى لا تترك الفرصة للمدعى عليهم للمماطلة وإطالة أمد النزاع، وفي ذلك ضرر على رافع الدعوى وازدحام للدعاوى لدى المحاكم بدون مسوغ نظامي.

المطلب الثالث

ضمانات المحكوم عليه غيابياً

قررت القوانين حقوقاً للمحكوم عليه غيابياً حماية له ورعاية لمصالحه، واتفقت التشريعات المختلفة على إعطاء المحكوم عليه غيابياً فرصة كافية للدفاع عن حقوقه بصفة عامة[32]، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر دفع الدعوى والاعتراض عليها، والطعن في أدلة الإثبات وإجراءات التقاضي، والحق في معرفة الشهود والتجريح بهم، واسترداد المحكوم به في حال بطلان الدعوى، كما أن النظام السعودي قرر حقوقاً للمحكوم عليه الغائب سواءً كان مدعياً أم مدعى عليه على ما سيأتي بيانه.

وفي هذا المعنى يقول ابن سهل (إرجاء الحجة للغائب فيما يحكم به عليه أصل معمول به عند الحكام والقضاة، ولا ينبغي العدول عنه ولا الحكم بغيره، إذ هو كالإجماع في المذهب)[33].

ومن المعلوم أن المحكوم عليه غيابياً يتمتع بحقوق أكثر من المحكوم عليه حضورياً وفق ما استقرت عليه القوانين المعاصرة على التفصيل الذي سنعرضه في هذا المبحث

وقد اشتمل هذا المبحث على ثلاثة أنواع من الحقوق قررها النظام للخصم رغم غيابه وهي:

الفرع الأول: حقوق المدعى المحكوم عليه غيابياً.

الفرع الثاني: حقوق المدعى عليه المحكوم عليه غيابياً.

---

(32)محمود، محمود عمر، الوسيط في شرح نظام المرافعات الشرعية السعودي، المرجع السابق، ص 417.

(33)تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام لابن فرحون، دار المعرفة ببيروت، 1/ 88.

الفرع الثالث: الحقوق المشتركة.

الفرع الأول

حقوق المدعي المحكوم عليه غيابياً

كما مر معنا سابقاً فإن المنظم السعودي قرر أن الحكم الصادر في حق المدعى الغائب حكماً غيابياً، وقلنا أن هذا على خلاف ما ذهبت إليه القوانين من أن الحكم يكون حضورياً في حق المدعى في كل الأحوال سواءً كان حاضراً أم غائباً، وقد أشرنا إلى عدم تأييدنا لما ذهب إليه النظام السعودي في تقريره لهذا الحق للمدعي.

إزاء ذلك وحتى تستوفي هذه الجزئية حقها من التحليل والدراسة فإنه لا مناص من الإجابة على التساؤل الآتي: هل سيستفيد المدعي من بعض الحقوق المترتبة على إقرار أن الحكم يعد غيابياً بحقه وذلك بصفة استثنائية؟ لأنها بالأصل مقررة للمدعى عليه المحكوم عليه غيابياً.

لم تشر نصوص النظام ولا اللائحة في الفصل المخصص لغياب الخصوم عن حقوق المدعي المحكوم عليه غيابياً بشكل خاص، ولم توضح نوع الحكم هل هو قطعي أم لا في مواجهته.

وإزاء ذلك فإنه لا مناص من الرجوع للنصوص العامة في النظام واللائحة ودراستها وتحليلها للخروج بنتيجة تتوافق مع إرادة المنظم وروح النص.

وفي هذا السياق جاءت المادة 185/ 4 بنص عام مفاده أنه إذا كان المحكوم عليه غائباً وتعذّر تبليغه بالحكم، فعلى المحكمة أن ترفع الحكم إلى محكمة الاستئناف.

ونصت المادة (60 / 3 لائحة) على أنه (إذا تعذر تبليغ المحكوم عليه غيابياً بالحكم فترفع المحكمة الحكم إلى محكمة الاستئناف وفقاً للفقرة 4 من المادة 185 من النظام.

وبالرجوع إلى المادة 185 نجد أنها قررت (أنه إذا كان المحكوم عليه غائباً وتعذر تبليغه بالحكم، فعلى المحكمة أن ترفع الحكم إلى محكمة الاستئناف لتدقيقه ...).

ثم قيدت هذا النص العام الوارد في (المادة 185 / 2 لائحة) بنص خاص مفاده أن المحكوم عليه الغائب إذا كان مدعياً فإنه يستثنى من تطبيق المادة (185 من النظام)، ولا يستفيد من ذلك إلا المحكوم عليه الغائب إذا كان مدعى عليه[34].

ويؤكد ذلك ما نصت عليه م 185/ 2 لائحة من أن (الغائب المحكوم عليه الوارد في الفقرة (4) من هذه المادة هو المحكوم عليه غيابياً وفقاً للفقرتين 1 ، 3 من المادة 57 من هذا النظام)، وبالرجوع إلى نص المادة 57 من النظام نجدها تبين الأحكام المتعلقة بحالة غياب المدعى عليه دون المدعي، ما يعني استبعاد المدعي المحكوم عليه غيابياً من الحق بالطعن بالاستئناف.

ولذا يمكننا القول أن حقوق المدعي المحكوم عليه غيابياً هي:

(34)نص المادة 185/ 2 (الغائب المحكوم عليه الوارد في الفقرة (4) من هذه المادة هو المحكوم عليه غيابياً وفقاً للفقرتين (1) و(3) من المادة السابعة والخمسين من هذا النظام.

1 – الرفع الوجوبي للحكم إلى محكمة الاستئناف وذلك من قبل المحكمة التي أصدرت الغيابي بحقه ومن تلقاء نفسها (م 60 / 3 لائحة)؛ لأن المنظم يرى أن في تقرير هذا الحق للمدعي الغائب حماية كافية له، وأنه لو أراد أن يقرر له حقوقاً أخرى لنص عليها صراحة كما هو الحال في شأن المدعى عليه المحكوم عليه غيابياً.

وبناءً عليه ذلك نستطيع أن نستخلص نية المنظم السعودي في توفير حماية للمدعي الغائب تتمثل بالرفع الوجوبي لمحكمة الاستئناف لتدقيق الحكم والتأكد من سلامته من الناحية الإجرائية والموضوعية وليس له الاستفادة من الطعن بالمعارضة.

ونشير هنا إلى ما توصل إليه بعض الباحثين بشأن ضمانات المدعي[35]، فهو لا يرى أن للمدعي المحكوم عليه غيابياً الحق في الطعن بالمعارضة، وإنما أشار فقط إلى حقه في الطعن الوجوبي وأن الحكم يكون خاضعاً للتمييز[36]، في حين أنه استعرض ضمانات المدعى عليه المحكوم عليه غيابياً وأكد أن له حق الطعن بالمعارضة والاستئناف والتماس إعادة النظر[37]. وهذا يؤيد ما ذهبنا إليه في تحليلنا للأحكام المتعلقة بالمدعي المحكوم عليه غيابياً واقتصار حقه على الرفع الوجوبي للحكم إلى محكمة الاستئناف[38].

ويرى جانب من الفقه القانوني أن الحكم يعتبر حضورياً في حق المدعى عليه وإن كان في حقيقته غيابياً متى أُعيد تبليغه ونُبه إلى أن الحكم سيكون في حقه حضورياً، بما يترتب على ذلك من نتائج لعل من أهمها حرمانه من الطعن بالمعارضة[39] ، ففي تقديرنا أن عدم تقرير حق الطعن بالمعارضة للمدعي الغائب أظهر وأكثر عدالة، وكان على المنظم السعودي أن يعتبر الحكم في حقه حضورياً حتى وإن غاب عن الجلسة الأولى، مع النص على ضرورة الرفع الوجوبي من المحكمة مصدرة الحكم لمحكمة الاستئناف والتأكيد على عدم أحقيته بالطعن بالمعارضة، ففي ذلك ضمانة للمدعي فضلاً عن حماية الحكم القضائي نفسه وذلك بالتأكد من سلامته الإجرائية والموضوعية وذلك من خلال رفعه الوجوبي إلى محكمة الاستئناف.

وفي رأينا أن المدعي الغائب عن الجلسة لا يستحق لضمانات أخرى، وإنما أرى أن يكتفى بحقه في الرفع الوجوبي للحكم من قبل المحكمة التي أصدرته إلى محكمة الاستئناف للتأكد من سلامته من الناحية الإجرائية والموضوعية، فالمدعي يفترض حرصه على موالاة السير في دعواه ومتابعة إجراءاتها وإلا فهو غير جدير بتقرير هذه الحقوق له كحق الطعن بالمعارضة والطعن بالتماس إعادة النظر إذا اكتسب الحكم القطعية.

وهنا نؤكد أن أساس الإشكالية في أن المنظم السعودي اعتبر الحكم غيابياً في مواجهة المدعي الغائب، ولم يقرر له حقوقاً واضحة بنصوص خاصة لإزالة الغموض بشأن هذه الحقوق على غرار ما قرره من حقوق بالنسبة للمدعى عليه إذا صدر الحكم غيابياً في

---

(35) الهتلان، هتلان، أحكام الحضور والغياب في الأنظمة القضائية، بحث منشور في الإنترنت، ص 8، هذا البحث قبل صدور نظام المرافعات الشرعية لعام 1435 هـ.

(36) في نظام المرافعات الشرعية عام 1421، خضوع الحكم للتمييز يقصد به وجوب رفع الحكم لمحكمة التمييز من المحكمة مصدرة الحكم دون توقف على الطعن من أحد الخصمين.

(37)الهتلان، هتلان، أحكام الحضور والغياب في الأنظمة القضائية، م. س ص 14 وما بعدها.

(38)الخليفة، ماجد بن سليمان بن عبد الله، تيسير إجراءات التقاضي والتنفيذ، ط 3، بدون دار نشر، 2001م، ص 31. ويرى أن للمدعي المحكوم عليه غيابياً حق الاعتراض على الحكم ولكنه يرى وجوب حضوره الجلسة الأولى المخصصة لنظر اعتراضه، فإن غاب عنها تحكم المحكمة من تلقاء نفسها بسقوط حقه في المعارضة، ويعد حكماً نهائياً.

(39) وافي، محمود، القضاء العام في المملكة العربية السعودية، ، ط 1، مكتبة الرشد، 1436 هـ– 2015م،ص 92.

مواجهته[40]، وتأكيدنا على ذلك هو نتيجة لانفراد المنظم السعودي بهذا الحكم الذي اعتبر الحكم غيابياً بحق المدعي، وكان لزاماً عليه تبعاً لذلك تحديد ضماناته تحديداً دقيقاً[41].

وكان المنظم السعودي في غنى عن ذلك عندما أمعن في حماية المدعي، وهو من وجهة نظري ستتوفر له حماية لا يستحقها. وذلك لن يتسنى إلا بالعدول عما جاءت به المادة 56 من النظام عندما قررت أن الحكم يعد غيابياً في مواجهة المدعي الذي لم يحضر الجلسة، والأخذ بما قررته القوانين المقارنة التي ترى أن الحكم في مواجهة المدعي حضورياً سواء كان حاضراً أم غائباً عن الجلسة.

2 – طلب التماس إعادة النظر في الحكم الصادر ضده غيابياً بعد اكتسابه القطعية.

الفرع الثاني

حقوق المدعى عليه المحكوم عليه غيابياً

1- الحق في الطعن بالمعارضة لدى المحكمة التي أصدرته وذلك خلال ثلاثين يوماً من تاريخ ثبوت صحة تسليم الحكم له وإلا اكتسب الحكم القطعية[42]. والطعن بالمعارضة يؤدي حتماً إلى حقه بالطعن بالاستئناف بعد الاعتراض وصدور حكم جديد.

2 – الرفع الوجوبي من قبل المحكمة التي أصدرت الحكم إلى محكمة الاستئناف لتدقيقه[43].

3 – طلب التماس إعادة النظر في الحكم الصادر ضده غيابياً بعد اكتسابه القطعية[44].

4- حق المحكوم عليه الغائب في استرداد المدعى به :ـ

إذا حضر المحكوم عليه غياباً واستطاع دفع الدعوى لدى المحكمة وطلب استرجاع الأموال أو الأعيان التي حكم بها للطرف الآخر فله حق استردادها إذا كان ذلك ممكناً، فله أخذ المبيع بيد من كان ودفع الثمن والرجوع إلى المحكوم له[45].

ويقاس على ذلك في الأموال، وفي غير الأموال يستدرك له قدر الاستطاعة[46]وأجاز جانب من الفقه الإسلامي رجوع زوجة المفقود إلى زوجته حتى وإن تزوجت بعد غيبته ويستدل على ذلك بما جاء عن عمر بن الخطاب "رضي الله عنه " أنه خيرَ زوج المرأة المفقود عند عودته بين امرأته أو الصداق مع أنها متزوجة[47].

---

(40) ينصرف الذهن مباشرة إلى المدعى عليه المحكوم عليه غيابياً عندما تقرر القوانين المختلفة هذه الضمانات وكذلك الفقه القانوني عند تحليلها ودراستها.

(41) هذه الإشكالية لا نواجهها في القوانين المقارنة لأنها تعتبر الحكم حضورياً في حق المدعى وفي كل الأحوال.

(42) مادة 176 م ش ، م 176 م 4 لائحة.

(43)م 185، م 185 / 2 لائحة. وفي خصوص التطبيقات القضائية، راجع حكم المحكمة العامة بمكة المكرمة في القضية رقم 34529146 عام 1434 هـ منشور بمجموعة الأحكام القضائية، المجلد الرابع، ص 26. حيث جاء في الحكم " ... ونظراً لتخلف المدعى عليه مع تبلغه شخصياً ... أمرت بإصدار صك بذلك ويعث صورة من الحكم للمدعى عليه، وله بعد استلامه ثلاثون يوماً ليقدم اعتراضه عليه، وإن لم يفعل سترفع المعاملة لمحكمة الاستئناف دون اعتراض ...".

(44)م (58 / 1 / ب لائحة.

(45)الذخيرة للقرافي، تحقيق محمد بو خبزة، ط 1، دار الغرب الإسلامي بيروت، 1994، 10 / 116.

(46) أبو غدة، عبدالغني ، المرجع السابق، ص60.

الفرع الثالث

الحقوق المشتركة

إضافة إلى الضمانات المقررة نظاماً لكل من المدعي والمدعى عليه المحكوم عليهم غيابياً التي تطرقنا لها قبل قليل، والتي يشتركون في بعض منها، إلا أنهم يتمتعون كذلك بضمانات أخرى ثابتة لكل منهما نوجزها فيما يلي: -

1 - غياب الخصم لا يعد إقراراً بالمدعى به أو بالفعل المنسوب إليه، أو تسليماً بطلبات خصمه[48].

2- لا يجوز للخصم الحاضر إبداء طلبات أو دفوع جديدة في غيبة خصمه.

3 – طلب وقف نفاذ الحكم، وله حكم القضاء المستعجل إذا كان يخشى من وقوع ضرر جسيم يتعذر تداركه من جراء التنفيذ[49].

الخاتمة

نظام المرافعات لعام 1435هـ ولائحته التنفيذية هو واحد من الأنظمة الحديثة التي جسدت خلاصة التطورات القانونية والفقهية المواكبة لهذا العصر، وبذلك فهو لبنة من لبنات النهضة القانونية والقضائية الشاملة التي تسعى المملكة إلى تحقيقها على الرغم من وجود بعض الثغرات القانونية التي كان من الضروري للنظام الجديد تلافيها.

فإلى جانب الوجه المضيء لهذا النظام، ثمة ملاحظات قانونية أشرنا إليها في ثنايا الدراسة بالشرح والتحليل، ولذا وفي نهاية بحثنا ننتهي إلى وقفة تقييمية عامة نحدد فيها ما للنظام وما عليه نرى من المفيد أن يراعيها واضع النظام والعاملون في السلك القضائي ولعلها تكون ذات فائدة عند مراجعة النظام وتعديله.

فعلى صعيد الإنجازات:

استحدث النظام تعديلات على أنظمة المرافعات السابقة وعلى وجه الخصوص ما يتعلق بأحكام الغياب عن الجلسات وبما يضمن للمتقاضين حق الدفاع والمحاكمة العادلة ومن ذلك:

- أخذ النظام بما جاءت به القوانين الحديثة بشأن التفرقة بين التبليغ الشخصي وغير الشخصي وما يستنتج ذلك من اختلاف في القواعد الإجرائية الحاكمة لكل حالة.

- إمكانية الحكم من أول جلسة إذا غاب المدعي عنها دون عذر تقبله المحكمة، وكذلك بالنسبة للمدعى عليه إذا تبلغ شخصياً وغاب عن الجلسة، وكانت الدعوى في كلا الحالين صالحة للحكم فيها.

- تكفل النظام بتوفير الضمانات للمتقاضين سواءً ما يتعلق بالقواعد الإجرائية أثناء الجلسات وحتى بعد صدور الحكم القضائي.

-تضمن النظام قواعد إجرائية حازمة للحيلولة دون تضرر أحد المتقاضين أو كلاهما.

---

(47)السنن الكبرى، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى البيهقي أبو بكر، المحقق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، 1424 هـ-2003م، 7 / 445-446 ، المصنف لعبد الرازق بن همام الصنعاني أبو بكر، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي، ط1، المكتب الإسلامي بيروت، 1392 هـ- 1972م، 7 / 86-87 ، وسنن سعيد بن منصور، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي، ط 1، دار الكتب العلمية بيروت، 1405 هـ- 1985 / 401-402.

(48) راجع المحكمة العامة بمحافظة جدة في القضية رقم 33306860 عام 1433 هـ، منشور بمجموعة الأحكام القضائية لعام 1435 هـ، المجلد الرابع، ص 394، حيث قرر تضمين الحكم أن الغائب على حجته متى حضر.

(49) الخليفة، ماجد بن سليمان بن عبد الله، تيسير إجراءات التقاضي والتنفيذ، المرجع السابق، ص 126.

– اهتم النظام بتحديد سلطات المحكمة ومنحها السلطة التقديرية عند الاقتضاء.

– اشتمل النظام على أحكام خاصة كما في حالة توجيه اليمين، وكيفية التعامل مع من لا يعرف له مكان إقامة عام أو مختار، وسلطة المحكمة في إيقاف خدمات الممتنع عن الحضور، إضافة إلى أحكام إحضار المدعى عليه جبراً في حالات معينة وإدراجه في قائمة القبض إذا تعذر إحضاره جبراً .

–نص النظام على جزاءات إجرائية مثل شطب الخصومة وبين أحكامها.

وعلى صعيد ملاحظاتنا على النظام، بالإمكان إيجازها في الآتي :ـ

– من المآخذ على النظام السعودي أنه اعتبر الحكم غيابياً في حق المدعي الذي لم يحضر في الجلسة المحددة لنظر الدعوى، على خلاف ما تقرره القوانين المقارنة التي تعد الحكم حضورياً في مواجهته وفي كل الأحوال، علاوة على ذلك لم يحدد على وجه الدقة الحقوق التي يتمتع بها لا سيما بعد صدور الحكم عليه غيابياً ولذا أرى أنه من الضرورة بمكان تعديل المادة (56 من النظام) ويمكن نصها كالآتي: (... ويعد حكمها في حق المدعي حضورياً، ويجب على المحكمة التي أدرت الحكم الرفع لمحكمة الاستئناف للتأكد من سلامته الإجرائية والموضوعية).

– تناثر أحكام الغياب عن الجلسات في أبواب النظام من شأنه أن يكون استخلاص الأحكام أمراً ليس باليسير على القاضي والمتقاضين والدارسين والباحثين، فهي متناثرة في الباب الرابع المخصص لغياب الخصوم وكذلك في الفصل الثاني من الباب الحادي عشر الخاص بالاستئناف.

– لم يعالج النظام حالات الغياب إذا تعدد المدعون في الدعوى ومتى يعد العذر قهرياً لا يستطيع معه الخصم الحضور في الجلسة والظروف التي لا تمنعه من الحضور، ومدى جواز الخصومة أو النزاع للتجزئة من عدمها والأحكام الخاصة لكل حالة، ولذا نؤكد على أهمية إضافة فقرة إلى المادة (55 من النظام) تبين الحكم في حالة تعدد المدعين وغيابهم أو غياب بعضهم عن الجلسة وأن تتضمن أن غيابهم لا يؤثر على سير الدعوى والاستمرار في نظرها بل والحكم فيها إذا حضر المدعى عليه وطلب عدم شطب الدعوى والاستمرار في نظرها، مع التأكيد على أهمية أن يكون الحكم حضورياً في حقهم جميعاً.

– لا نجد في النظام واللائحة أحكاماً لمعالجة احتمال غياب المدعي والمدعى عليه معاً، وقد تطرقنا لها بالدراسة وفقاً لما هو مقرر في القواعد العامة والأنظمة المقارنة.

– على صعيد الألفاظ والمصطلحات القانونية السائدة يستخدم المشرع لفظ التبليغ وفي أحيان أخرى لفظ الإعلان، ونرى أنه كان من الأفضل اختيار أحدهما وبذلك يكون في رأينا أكثر وضوحاً وسلاسة.

وفي الختام وبعد عرض فقرات النظام والملاحظات عليه لا يسعني سوى القول أنني آمل أن يكون المراد قد تحقق بإلقاء الضوء على جوانب من أحكام الغياب عن الجلسات في نظام المرافعات الشرعية لعام 1435هـ ولائحته التنفيذية.

و الله الموفق ...

المراجع

أولاً: كتب اللغة والمعاجم

- الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية) للجوهري، تحقيق أحمد عبد الغفور العطار، دار الكتاب العربي بمصر ، دار الكتاب العربي بمصر 1377 هـ- 1958.
- القاموس المحيط للفيروز آبادى، تحقيق مكتب التراث، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط 8 ، 1426هـ -2005م.
- المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية، ط 2، مطابع دار المعارف بالقاهرة، 1400هـ -1980م.

ثانياً: الكتب والمراجع في الشريعة الإسلامية

1 –كتب الفقه:

- فتح القدير شرح الهداية لابن الهمام. بهامشه العناية للبابرتي.
- كشاف القناع عن متن الاقناع للبهوتي، دار الكتب ببيروت د. ت .
- المغني للفقه لابن قدامه. تحقيق د. عبد الله التركي، د. عبد الفتاح الحلو، ط 2، 1413-1992م.
- الذخيرة للقرافي، تحقيق محمد بو خبزة، ط 1، دار الغرب الإسلامي بيروت، 1994.

2 – كتب القضاء

- تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام لابن فرحون، دار المعرفة ببيروت.

3 – كتب الحديث وعلومه

- السنن الكبرى، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى البيهقي أبو بكر، المحقق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، 1424 هـ-2003م.
- المصنف لعبد الرازق بن همام الصنعاني أبو بكر، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي، ط 1، المكتب الإسلامي ببيروت، 1392 هـ- 1972م.
- سنن سعيد بن منصور، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي، ط 1، دار الكتب العلمية ببيروت، 1405 هـ-1985.

ثالثاً: المراجع العامة القانونية

- أبو الوفا، أحمد، التعليق على نصوص قانون لمرافعات، ط 6، 1990م.
- راغب، وجدي، مبادئ القضاء المدني في قانون المرافعات، دار النهضة العربية، القاهرة، 2001م.
- عوض، هشام موفق، أصول المرافعات الشرعية، خوارزم العلمية.
- محمود ،عمر محمود، الوسيط في شرح نظام المرافعات الشرعية، دار خوارزم العلمية للنشر، جدة.
- وافي، محمود، مبادئ المرافعات الشرعية، ط 1، ج 2، مكتبة الرشد، الرياض، 2014م.
- وافي، محمود، القضاء العام في المملكة العربية السعودية، ، ط 1، مكتبة الرشد، 1436 هـ- 2015م.

رابعاً: المراجع الخاصة القانونية

- الخليفة، ماجد بن سليمان بن عبد الله، تيسير إجراءات التقاضي والتنفيذ، ط 3، بدون دار نشر، 2001م.

- أبو غدة، حسن عبد الغني، هل للقاضي الحكم على الغائب ؟ ، ط 1 ، مكتبة الرشد، 2005 م.
- هندي، أحمد، شطب الدعوى، دراسة مقارنة في القانون المصري والقانون الفرنسي، دار النهضة العربية، بدون تاريخ نشر.
- عمر، نبيل إسماعيل، سلطة القاضي التقديرية في المواد المدنية والتجارية، دار الجامعة الجديدة بالإسكندرية، 2008م.

خامساً: البحوث القانونية

- الهتلان، هتلان، أحكام الحضور والغياب في الأنظمة القضائية، بحث منشور في الإنترنت.

سادساً: الأنظمة محل البحث

- نظام المرافعات الشرعية، المملكة العربية السعودية، صادر بالمرسوم الملكي رقم م/ 1 وتاريخ 22/ 01/ 1435 هـ.

- اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية، المملكة العربية السعودية، وزارة العدل، صادر بموجب القرار الوزاري رقم (39933) وتاريخ 19/ 05/ 1435 هـ.

Abstract: This study deals with the provisions of absence from the sessions stipulated in the Saudi Proceedings Law of 1435AH and its executive regulations. The absence of one or both of the litigants is regulated by the rules of procedure, including the rules that prevent the circumvention and procrastination of the litigants. Because absence is a procedural fact that negatively affects about litigation and prevents from complete it naturally, especially absent from the first session.

The importance of the study is highlighted in the statement of the legal basis on which the rule of permissibility was based on the absence of the litigants, and the rules concerning the absence of the litigants from the hearing that came in the new system of pleadings issued in 1435AH and its executive regulations, which was born only a short period, but they were able to add and introduce many amendments worthy to studying.

This study is based on the importance of litigation procedures and the necessity of conducting judicial proceedings on a regular basis so that the nullity does not suffer any action which leads to a result that invalidates the judgment. The absence of sessions is very important because it is part of these procedures. Whether for the judiciary or litigants in the case, so as not to lose the right of the adversaries in the defense, which is still a fundamental right and an important part to achieve judicial protection of the opponents.

The topics related to the study were discussed in three sections as follows:

First section: The rule of permissibility of judgment on the absentee.

Second section: Forms of absence and rulings.

Third section: Guarantees of the sentenced in absentia.

تعدد الأصوات في السيرة النبوية لابن هشام (218هـ)وجهات النظر والرواة أنموذجاً

دراسة وصفية تحليلية

إعداد:

أ. غادة سعد حسن الأسمري

أ. د صلوح مصلح السريحي

أستاذ الأدب والنقد

تاريخ قبول البحث 20–3– 2019م

المستخلص: يعد مفهوم تعدد الأصوات من التقنيات الحديثة التي ساعدت على تقديم صورة جديدة للنص الأدبي عمّا كان عليه في الاتجاه التقليدي، والتقليل من سلطة المؤلف على مكونات الخطاب الأدبي: الحدث، والشخصية، والزمان، والمكان، فكان محط عنايةٍ واهتمام من النقاد والدارسين، وحيث أن هذا المفهوم بحسب تعريف باختين يشترط بيئة إيديولوجية ينطلق منها لإجراء مختلف تقنياته ومظاهره تم اختيار مادة: السيرة النبوية لتكون مجالاً لتطبيق هذه الدراسة، حيث أنّ امتداد الزمان والمكان عامل فاعل يساهم في تعدد الديانات والمعتقدات التي تجعل طبيعة العلاقة بين الشخصيات علاقة صراع وجدال مما ينشأ عن ذلك مختلف وجهات النظر المتعارضة والتي تروى عن طريق عدة رواة.

نظراً لطبيعة موضوع البحث اتخذت الدراسة من المنهج الوصفي التحليلي أداة لتتبع مفهوم تعدد الأصوات في كتاب السيرة النبوية لابن هشام وذلك من خلال:

اختلاف وجهات النظر وتعدد الرواة

نأمل بهذه الدراسة بيان القيمة الأدبية للسيرة النبوية، عن طريق اخضاع النص التراثي لتقنيات الخطاب الحديثة، من خلال مفهوم تعدد الأصوات.

الكلمات المفتاحية: تعدد الأصوات، الشخصيات، الرواة، وجهات النظر، السيرة النبوية

.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة على المبعوث رحمة للعالمين نبينا محمد وعلى آله وصحبه، صلاة وسلاماً دائمين متلازمين إلى يوم الدين، وبعد:

فكتاب السيرة النبوية لابن هشام (218ه)، يعد موروثاً تاريخياً يستعرض الحياة البشرية والديانات السماوية، من عهد إسماعيلﷺ حتى وفاة سيد الخلق ﷺ، ولأهمية هذا الموروث فقد حظي بالعديد من الدراسات التربوية والتاريخية، وكان نصيبها من الدراسات الأدبية قليلاً رغم سردية نص السيرة وجمعه لأجناس أدبية مختلفة، كما ساعد امتداد الزمان والمكان على تعدد البيئات والديانات، والتي أثرّت في تعدد وتباين وجهات النظر، مما جعل هذا الموروث مجالاً خصباً لدراسة بينية يخضع فيها النص التاريخي للدرس الأدبي، من خلال مفهوم(تعدد الأصوات) الذي تمخّض عن مفهوم (الحوارية) والذي نقله لنا باختين من اللسانيات إلى الأدب، وبذلك أصبحت (التعددية الصوتية) خاصية مميزة للرواية ثم للأدب عامة، وهي لا تعني بذلك مجرد تداخل بين الأصوات والنصوص، بل تمثل أشكال حضور الآخر في خطاب المتكلم، لا صوتاً فحسب بل وعياً إيديولوجياً، ومن ذلك: تعدد وجهات النظر والرواة.

ونظراً لشهرة كتاب السيرة النبوية لابن هشام حتى تكاد السيرة تعرف به، وقع الاختيار عليها لتكون مادة للدراسة، بالإضافة إلى جهد ابن هشام في تمحيص سيرة ابن إسحاق، والاستغناء عن الشواهد الشعرية التي لم تثبت روايتها ويسوء ذكرها.

وقبل الشروع في عرض البحث لابد لي من تقديم الشكر لجامعة الملك عبد العزيز، التي سهلت ومهدت أمامي طريق البحث، كما أتقدم بجزيل الشكر لجامعة جدة التي أكملت مسيرة الدعم للبحث العلمي، كما أشكر كلية الآداب ممثلة في وكيلتها الدكتورة: دولت العمري، ومشرفة قسم اللغة العربية الدكتورة: نور الرفاعي، على متابعتهما الجادة.

أسال الله التوفيق والسداد.

التمهيد: السيرة النبوية من الوجهة الأدبية:

تحرير مصطلح السيرة:

يتعالق مصطلح (السيرة) مع عدة مصطلحات، كالعادة والطريقة والهيئة والسنّة، ما دعت الضرورة إلى الكشف عنه وتتبع جذوره في المعاجم اللغوية، حيث يأتي مصطلح (السيرة) للدلالة على عدة معاني، فجاء في لسان العرب:(السير في اللغة: الذهاب، سارَ يَسيرُ سَيْراً ومسِيراً وتَسْياراً ومسِيرةً وسَيْرورةً، والسَّيْرَةُ: الضرب من السير، والسيرةُ الكثير السير، هذه عن ابن جني، والسيرة: السنة، وسيّر سيرةً: حّدث أحاديث الأولى الأوائل، و وردت مادة السيرة في بيت لخالد بن زهير الهذلي يقول فيه) (ابن منظور، 1994، الصفحات 389-390):

فَلاَ تَجْزَعَنْ مِن سِيرَةٍ أَنتَ سِرْتَهَا فَأَوَّلُ رَاضٍ سِيرةً مَنْ يَسِيرُهَا

والمعنى أنك جعلتها سائرة في الناس، وقد ذكر أهل اللّغة لاسم (السّيرة) أربع دلالات؛ فقالوا:(السّيرة الضّرب من السّير، والسّيرة السّنة، والسّيرة الطّريقة، والسّيرة الهيئة) (الرازي، 1979، الصفحات 120-121)، إذاً يشير مصطلح السيرة إلى ثلاثة معاني هي: الطريقة والهيئة والسنة، وهذا ما تضمنته معاجم اللغة على اختلافها.

نعرج بعد هذا التعريف اللغوي الموجز على المعنى الاصطلاحي، ففي الاصطلاح قيل في مفهوم السيرة النبوية:(**هي دراسة حياة النبي ﷺ وأخباره وأخبار أصحابه على الجملة، وبيان أخلاقه وصفاته وخصائصه ودلائل نبوته، وأحوال عصره**) (السلمي، 2005،

صفحة 377)، ويتمثل جهد ابن هشام في تمحيص السيرة النبوية لابن اسحاق من الاستغناء عن ذكر سيرة الخلق قبل عهد اسماعيلﷺ، وأي حدث لم يشمل ذكر الرسول ﷺ ولم ينزل به القرآن، وحذف كل الأشعار والمرويات التي يسوء ويجهل قائلها لغاية الاختصار (ابن هشام، 1955، صفحة ى)، كما أن لمصطلح السيرة دلالات متنوعة تبعاً لأوجه استعماله، ففي حقل الدين يمثل العقيدة والقواعد التي وضعها الرسول ﷺ للمسلمين، وفي حقل التاريخ يتناول المعارك والمغازي التي خاضها الرسول ﷺ مع صحبه لنشر الرسالة المحمدية، وفي الحقل الأدبي يستعرض قصصاً من حياته ﷺ نجد في ثناياها ولادة لأجناس أدبية متنوعة كالخطابة والشعر والخبر والتقرير وغيره، ولقد تناولت كتب السيرة النبوية في مجملها مولد النبي ﷺ ونشأته وأخلاقه وصفاته، و أقواله وأفعاله، وعرضت حياته مع صحبه وقصص جهادهم لنشر الدعوة الإسلامية في الجزيرة العربية، حتى صعوده إلى الرفيق الأعلى.

فن السيرة:

هو فن قديم منذ عصر صدر الإسلام، حظي بإقبال كبير في التأليف من وقته وحتى العصر الحديث، وهو:(**نوع من الأدب يجمع بين التحري التاريخي والإمتاع القصصي ويراد به درس حياة فرد من الأفراد ورسم صورة دقيقة لشخصية**) (المقدسي، 2000، صفحة 547)، ويصنف على نوعين: عامٌ يجمع أشخاصاً كثر مثل: كتاب الطبقات لابن سعد، والأغاني لأبي فرج الأصفهاني، و خاصٌ كالسيرةِ النبوية لابن هشام، فنصنف الأول ضمن كتب التراجم والثاني ضمن كتب السيرة (المقدسي، 2000، صفحة 547).

القيمة الأدبية للسيرة:

للأدب أهمية عظيمة فهو سجل حافل لتاريخ الأمم، و تزداد أهميته في تحقيق أهداف اللغة، التي حفظت التراث العربي حتى عصرنا الحاضر، فالنص الأدبي الذي يكتب بعبارات جزلة وبليغة أوقع في النفس من النص غير الأدبي، ولذلك حرص العرب منذ العهد الجاهلي على رفع منزلة الشاعر والاحتفاء بشعراء القبيلة، وبعد نزول الوحي جاء القرآن الكريم بلغة بليغة معجزة، تأسر القلوب والألباب، شهد لها الوليد بن المغيرة بعد ما سمع آيات من سورة غافر تلاها النبي ﷺ ورد في ذلك:(**فلما سمع ذلك قام حتى أتى مجلس قومه بني مخزوم فقال: "والله لقد سمعت من محمد آنفاً كلاماً ما هو من كلام الإنس ولا من كلام الجن، وإنّ له لحلاوة، وإنّ عليه لطلاوة، وإنّ أعلاه لمُثمِر، وإنّ أَسْفَلَهُ لمُغْدِقٌ، وإنّه لَيَعلو وما يُعْلى عليه"، ثم انصرف إلى منزله**) (الطبرسي، 2006، صفحة 387)، كما كان للأدب دورٌ كبير في انتشار سيرة النبي ﷺ ورسوخها في الأذهان عن طريق نظم القصائد والأناشيد، وسرد القصص لسيرته الطاهرة، فعظمت قيمة الأدب لعظم ما يكتب عنه فهي(سيرة خلق البريةﷺ)، ولقد زخرت بأنواع شتى من الإنتاج الأدبي في الشعر والنثر، وتعد السيرة النبوية مادة قصصية مليئة بنماذج عدة نشأت في سياقات مختلفة، فلكل قصة بنيتها الخاصة التي حوت بداخلها مختلف الأشكال الأدبية كالشعر والخطبة والخبر والتقرير...الخ، بل تعد السيرة النبوية الركيزة الأساسية لعدد من الفنون الأدبية مثل: السير الشعبية، والقصص العجائبي، مما أكسب السيرة النبوية قيمة أدبية في تاريخ الأدب العربي.

مفهوم تعدد الأصوات:

يعد مفهوم تعدد الأصوات من الاستراتيجيات الحديثة التي ظهرت على يد الناقد الروسي(ميخائيل باختين1895م-1975م)، وارتبط حديثه عن هذا المفهوم بظهور مؤلفات الروائي الروسي "دوستويفسكي"، الذي عدّه باختين رائد الرواية المتعددة الأصوات، فلم تكن رواياته تكراراً للرواية التقليدية التي تغيب فيها حيادية المؤلف، بل نموذجاً للتعددية الفكرية التي يتساوى فيها صوت المؤلف مع الشخصيات بالإضافة إلى التعددية الإيديولوجية واللغوية، وهي نموذج لانفتاح و امتزاج الأجناس الأدبية مع

بعضها البعض، (**وهذا ما دفع باختين إلى إمعان النظر في مفهوم "الرواية المونولوجية" وتوسيع حدودها ليظهر لنا مصطلح" الحوارية" الذي يبحث في علاقة الأنا بالآخر**) (تودوروف، 1996، صفحة 8)، ويتميز مفهوم "تعدد الأصوات" باستيعابه لأكبر قدر من وجهات النظر المختلفة، والأفكار المتعارضة، وهو لابد كما اشترط "باختين"، أن يكون ضمن بيئات إيديولوجية، فالبيئة الاجتماعية وحدها ليست كافية لولادة هذا الصراع في الرؤى والأفكار، يقول: (**المتكلم في الرواية هو دائماً، وبدرجات مختلفة، منتج إيديولوجياً، وكلماته هي دائماً عينة إيديولوجية**) (باختين، 1987، صفحة 18)، وهو بذلك يحطم كل قيود "المونولوج" الذي يعتمد على صوتٍ واحد يسيطر على السرد والشخصيات والآراء، وقبل بدء الحديث عن مفهوم تعدد الأصوات ، لابد لنا من وقفة مع مفهوم "الحوارية" لتوضيح ظروف نشأة مفهوم تعدد الأصوات، و المفاهيم الأخرى المتعلقة به:

مفهوم الحوارية لدى "باختين" :

حظي الناقد الروسي ميخائيل باختين بمكانة عالية بسبب الجهود التي قدمها في مجال الدراسات الأدبية والنقدية، ومن أبرز الجهود التي قدمها إطلاقه لمفهوم "الحوارية" الذي ظهر متزامناً مع ظهور روايات دويستوفيسكي، وحيث أن هذا المفهوم يبحث في علاقة الأنا بالآخر، ذكر ميخائيل لذلك شرطاً وهو(**أن هذه العلاقة لا تتم إلا من خلال تفاعل حواري لا ينقطع**) (تودوروف، 1996، صفحة 10)، ومعنى ذلك:(**إن كل خطاب عن قصد أو عن غير قصد، يقيم حواراً مع الخطابات السابقة له، والتي تشترك معه في الموضوع نفسه، واللاحقة كذلك والتي يتنبأ بها، فصوت الفرد الواحد يصبح أكثر تأثيراً إذا امتزج مع غيره من الأصوات الأخرى التي كانت في المكان نفسه**) (تودوروف، 1996، صفحة 19).

إذاً بداية تشكل مفهوم الحوارية لدى باختين هو مع ظهور روايات تعدد الأصوات لدى دوستويفسكي يقول باختين:(**دوستويفسكي هو خالق الروايات المتعددة الأصوات Polyphone لقد أوجد صنفاً روائياً جديداً بصورة جوهرية، ولهذا السبب فإن أعماله الإبداعية لا يمكن حشرها داخل أطر محددة من أي نوع، وهي لا تذعن لأي نوع من تلك القوالب الأدبية التي وجدت عبر التاريخ والتي اعتدنا تطبيقها على مختلف ظواهر الرواية الأوروبية**) (باختين، شعرية دوستويفسكي، 1986، صفحة 11)، حيث تعد روايات دوستويفسكي ذات طبيعة حوارية فرضتها التعددية الموجودة على مستوى الشخصيات وأنماط الوعي والأفكار والإيديولوجيات، وهذه الحوارية هي نتيجة لتصادم الأصوات المتباينة التي تتطلب بالضرورة عملية تفاعلية حوارية جدلية، وعدّ باختين مفهوم "الحوارية" أهم مظهر من مظاهر الخطاب وأشار إليه "بالتلفظ"، وهو يؤكد على حقيقة أن مفهوم الحوارية حصيلة العلاقات بين الخطابات المتعالقة في الذاكرة الجمعية، فلا يوجد خطاب ينشأ من العدم بل لابد من التقائه في نقطة ما مع خطاب آخر، وكان حقل دراسته وتطبيق نظريته "الرواية" حيث يرى أنها أكثر محيط يعمق مفهوم الحوارية، ففيه تلتقي مختلف اللغات والأساليب والأجناس والأفكار والرؤى، وهو محيط قابل للانفتاح واستيعاب أكبر قدر ممكن من التعددية باختلاف أنواعها (تودوروف، 1996، الصفحات 16-17) يقول عنها:(**هي التنوع الاجتماعي للغات، وأحياناً للغات والأصوات الفردية، تنوعاً منظماً أدبياً**) (باختين، شعرية دوستويفسكي، 1986، صفحة 54)، ويقوم مفهوم "الحوارية" الذي أطلقه باختين على أساس أن كل شخصية لها صوت مستقل داخل الرواية (**لأن المتكلم في الرواية ليس هو الكاتب–في نظر باختين–بل هو كل شخصية لها صوتها داخل الرواية، إذ يصبح الكاتب نفسه مجرد صوت**) (لحمداني، 1989، صفحة 83)، فكان رداً على الشكلانين الروس الذين درسوا اللغة دراسة علمية بوصفها بناءً مستقلاً له قوانينه ودلالاته الذي يجعله يكتفي بنفسه، متأثرين في ذلك بألسنية دوسوسير، وهذا ما

انتقده "باختين" وحرص على نقضه من خلال "الفلسفة الماركسية" (باختين، الخطاب الروائي، 1987، صفحة 14)،فاللسانية التقليدية بنظره عاجزة عن تحليل النص الأدبي، فهو يؤكد على أنه **(لا يمكن فصل الألسنية والأسلوبية عن جذور ومبادئ فلسفية تسندهما وتوجّه دفتهما، ومن ثم فإنه يلح على "أسلوبية الجنس الأدبي" حتى لا يكون هناك فصل بين اللغة وبين الجنس التعبيري الذي هو جزء من الذاكرة الجامعية)** (باختين، الخطاب الروائي، 1987، صفحة 15)، ونستهل الآن الحديث عن مفهوم تعدد الأصوات وظروف نشأته.

(البوليفونية Poliphonie/poliphony) وتعدد الأصوات:

تعد "البوليفونية" مفهوم موسيقي تم نقله من حقل الموسيقى إلى حقل الأدب، وهذا النقل كما يقول الناقد بوعزة:**(لن يمر دون إثارة مشاكل وعوائق نظرية ومنهجية)** (بو عزة، 2016، صفحة 80)، حيث أن هذا المفهوم لم يتم تحديده بشكل دقيق وواضح حينما صرح به باختين، ولبلورة هذا المفهوم وتوضيحه بشكل دقيق لابد من تتبع أصله ومراحل انتقاله من حقل الموسيقى إلى الخطاب الأدبي(الرواية)، فمفهوم (التعدد الصوتي) مأخوذٌ من الموسيقى التي تتنوع فيها المقطوعات الموسيقية تبعاً لنمط التأليف المراد، وهي عدة أنماط (بو عزة، 2016، الصفحات 82-83):

1- **النمط الأول:**"أحادي الصوت"يتكون من لحن مفرد سواء تم عزفه بواسطة عازف واحد أو مجموعة من العازفين، وهو يتفق مع مفهوم "الرواية المونولوجية" ذات الصوت الواحد وهو صوت المؤلف الذي يهيمن على كل الأصوات.

2- **النمط الثاني:**"متعدد الأصوات" وهو تأليف موسيقي من مجموعة من الأصوات ذات جنس واحد، ولكن يظل هناك صوت واحد له الصدارة بحيث لا تتجاوز أهمية الأصوات الأخرى سوى أنها مساندة له فقط، وهذا لا يوافق مفهوم "البوليفونية"، التي تتساوى فيها الأصوات.

3- **النمط الثالث:**"متعدد الأصوات" وهو نمط يحقق شرط "البوليفونية" في وجوب تساوي الأصوات وتجاورها، فلا صوت يعلو على آخر، بل هي تشكل في مجموعها وحدة مترابطة.

هذا فيما يختص بالجهود الغربية، وكان لدى العرب جهود أيضاً في مجال "التعدد الصوتي"، حيث حدد "الفارابي" ثلاثة أنماط للتعدد الصوتي هي: الاتفاقات وهي عزف نغمتين متآلفتين معاً، والتمزيج وهو عزف نغمتين متتاليتين، بحيث تعزف الأخرى خطفاً إلى الثانية فتسمع كأنها متزامنة معها، والتضعيف وهو عزف النغمة مع قرارها أو جوابها في لحن واحد (بو عزة، 2016، صفحة 84)، ثم أضاف "ابن سينا" للأنواع السابقة أنماطاً أخرى وهي: التبديل والتشقيق والترعيد (بو عزة، 2016، صفحة 84)، ويلاحظ أن هذا التنوع في أساليب التأليف الموسيقية، يقابل بدوره التنوع في أساليب التأليف في التعدد الصوتي فنجد منها: الترهين، والتضمين، والتنضيد، والعبارات المسكوكة، والأجناس الأدبية وغيرها. وبعد مراحل التطور في "البوليفونية الموسيقية" لابد أن نشير إلى أن هذه الأنماط أو الأشكال لها عدة أساليب تفرق فيما بينها، وقد أشار إليها "بوعزة" بقوله: هذا التأليف الموسيقي يخضع لأساليب متعددة تبعاً لاختلاف كل عصر عن الآخر، وتبعاً لتنوع الاتجاهات الموسيقية فظهر في القرن السادس عشر موسيقى ناعمة وروحانية سميت بـ"البوليفونية الخطية"، و في القرن السابع عشر ظهرت موسيقى ذات إيقاع عنيف سميت بـ "البوليفونية الوظيفية"، وهكذا تطورت حتى ظهرت "البوليفونية المتنافرة" التي تعبر عن التأليف المتعدد الأصوات في موسيقى القرن العشرين (بو عزة، 2016، الصفحات 85-86)، ولقد تأثر عددٌ من النقاد والروائيين بالتعدد الصوتي الموسيقي وتلقفوه بالدراسات والروايات التي ساروا في تأليفها على

خطى تأليف البوليفونية الموسيقية، وتعددت شروط تحقق البوليفونية من ناقد إلى آخر، ولابد من مساحة نستعرض فيها أهم الآراء التي وردت بهذا الشأن:

1. **ميخائيل باختين**: يشترط في التعدد الصوتي شرطين جوهريين، فبدونهما لا يوجد تعدد صوتي وبالتالي لا يوجد نص بوليفوني ، **فالشرطالأول**: أن ينشأ هذا النص وسط محيط إيديولوجي يثري بدوره عملية التفاعل الحواري، فالبيئة الاجتماعية كما يقول ليست كافيه لتلد هذا الصراع والجدل (تودوروف، 1996، صفحة 8)، **والشرط الثاني**: لابد أن يقوم هذا التعدد على أشكال الوعي تحديداً لدى الشخصيات، فلا أهمية لأي تعدد آخر على مستوى الألفاظ والتراكيب والدلالة، إن لم يتحقق هذا الشرط (بو عزة، 2016، صفحة 90).
2. **ميلان كونديرا**: يؤكد هذا الروائي التشيكي على مبدأ باختين في تساوي الأصوات واستقلالية كل صوت عن الآخر، ولكن هذا التساوي يكون من حيث المساحة بين الحكايات وفصول الرواية، وليس بالضرورة أن يرتبط بوعي الشخصيات، وهو يؤكد على فكرة التعدد الصوتي ولكن في أشكال الحكي، فالبوليفونية عنده تمثل نقيض الحكي الذي يقوم على التتابع (بو عزة، 2016، الصفحات 87-90).
3. **جوليا كرستيفا:** ترفض كرستيفا أن يكون للنص البوليفوني إيديولوجية تحكم تعدده الصوتي، ولا تعترف إلا بإيديولوجية نابعة عن البناء الفني للرواية، وأطلقت عليها "إيديولوجيا الشكل" النابعة عن العلاقات البنيوية وعن عناصر وأجزاء الرواية، ولا تعترف بأي إيديولوجيا تنبع من الواقع (بو عزة، 2016، صفحة 98).
4. **بوريس أوسبنسكي:** قدّم دراسة حول "وجهة النظر" على مستويات عدة وهي: المستوى الإيديولوجي والنفسي والتعبيري والمكاني والزماني، ثم ذهب إلى أهمية المستوى الإيديولوجي بقوله:**(وحين نتحدث عن نظام الأفكار التي تشكّل العمل، فنحن نتحدث عن البنية التأليفية العميقة له، في مقابل البنية التأليفية السطحية التي يمكن تتبعها على الصعيد النفسي أو الصعيد المكاني-الزماني، أو الصعيد التعبيري)** (أوسبنسكي، 1983، صفحة 19).

تقنيات تعدد الأصوات في كتاب السيرة النبوية:

تتشكل في السيرة النبوية بيئة مثالية للصراع والجدل بين الشخصيات، واختلاف وجهات النظر والمعتقدات وذلك لامتدادها زمنياً ومكانياً، وهذ ما يجعلها مادة خصبة للتعددية الصوتية أخذين في الاعتبار ما اشترطه باختين من انبثاق التعدد من بيئة إيديولوجية تختلف فيها المعتقدات، حيث أنّ مفهوم الحوارية الذي تبناه باختين من خلال روايات "دوستويفسكي" يكسب الشخصية الحكائية حرية الرأي التي تفتقده في السرد التقليدي "المنولوجي"، كما أن بيئةً تتغذى على الصراع والجدال هي غنية بالحوار وتساوي الأصوات، حيث كل صوت فيها يرغب في التفاعل وطرح رأيه الذي يتعارض مع الآراء الأخرى، إنّ جهد باختين في مفهوم "الحوارية" كان له الفضل في تغيير مسار الدراسات الأدبية، التي اتخذت منحىً آخر وفتحت آفاقاً جديدة وشاسعة أمام الباحثين والنقاد من بعده.

مصطلح وجهة النظر:

يرتبط مصطلح "وجهة النظر" ارتباطاً وثيقاً بالراوي الذي يتولى سرد الحكي، ولقد حظي هذا المفهوم بمصطلحات عديدة ومختلفة بين النقاد والمنظرين، وهي في اختلافها تتآلف وتكمل بعضها بعضاً، ومن المصطلحات التي وردت حوله: وجهة النظر، زاوية الرؤية، الرؤية السردية، حصر المجال، المنظور، التبئير، البؤرة، الموقع، الرؤية، وكلها تدور في حقل واحد كما ذكرت الدكتورة آمنة يوسف

بقولها:**(وهي مصطلحات تركز- في معظمها-رغم بعض الفروق البسيطة على الراوي، الذي من خلاله، تتحدد(رؤيته)إلى العالم الذي يروي[بشخصياته]وأحداثه، وعلى الكيفية التي من خلاله في علاقته بالمروي له- تبلغ أحداث القصة إلى المتلقي)** (يقطين، تحليل الخطاب الروائي، 1997، صفحة 284)، تناول النقاد هذه المصطلحات بالدرس والتحليل، وكان لكل منهم رأي لا يتناقض مع الآخر، فوجود الاختلافات الثانوية بينها لا يعارض الصورة العامة للمفهوم التي ترى أن وجهة النظر هي الموقع الذي يختاره الراوي لرواية الحدث من خلاله، ومن ذلك نلاحظ أن هذين المفهومين عميقا الارتباط ببعضهما البعض.

لا يخفى على أي ناقد ودارس مدى أهمية تحديد وجهات النظر في خطاب ما، ليس على مستوى الأساليب والشخصيات واستنباط الآراء المختلفة فقط، بل هو مقياس هام للتفريق بين الخطاب المونولوجي والخطاب البوليفوني كما أشار إلى ذلك الناقد حميد لحمداني فقال:**(ولعل تحديد زاوية نظر الكاتب/ الراوي تسهل هذه المهمة كثيراً لأن ضبط الموقف الذي يتخذه من الأحداث يظهر فيما إذا كانت تعددية الأساليب، مثلا، حقيقة أم زائفة، أي فيما إذا كانت الرواية ديالوجية أم مونولوجية ذات مظهر ديالوجي فحسب)**(لحمداني، 1989، صفحة 32).

تناول النقاد مصطلح "وجهة النظر" بالدرس والتحليل وتعددت مصطلحاتهم ونستعرض الآن عدداً منهم ممن أفاد في الجانب النظري بدء بـ **"سعيد يقطين"** لجهوده في جمع آراء النقاد حول هذا المصطلح وعرضها بشكل مبسط:

"سعيد يقطين" ذكر أن أغلب النقاد والباحثين اتفقوا على أنّ مفهوم "الرؤية السردية" استحدثه النقد الأنجلو- أمريكي مع الروائي **"هنري جيمس"**الذي بدأ ملاحظاته حول الراوي الذي ينظر من الأعلى، منتقداً دوره في كونه المسيطر على الحدث والشخصيات، ودعى إلى ضرورة ترك القصة تحكي ذاتها لا أن يحكيها المؤلف (يقطين، تحليل الخطاب الروائي، 1997، الصفحات 284-285)، وسار على خطاه **"برسي لوبوك"** الذي بلور مصطلح "الأسلوب" ليتوافق مع مصطلح "زاوية النظر"، فالأسلوب عنده على نمطين: **أسلوب وصفي** بمعنى أن للكاتب سلطة مباشرة على القارئ، فهو يلقنه ما يريد ويفهمه ما يريد، والثاني: **أسلوب درامي** لا سلطة للكاتب في الشخصيات والأحداث، وللقارئ الحرية في فهم مجريات الحدث وتحليله، ولكن برسي لم يتطرق إلى النتيجة النهائية التي يكون عليها كل نمط، بمعنى التمييز بين الخطابين المونولوجي و البوليفوني(لحمداني، 1989، الصفحات 32-33).

تعد دراسة الناقد الفرنسي **"جان بويون"** لهذا المفهوم من أهم الدراسات والتطبيقات حوله، وذلك بسبب جهوده العظيمة في اختزال كل الأنواع المتعددة التي قدمها النقاد حول مصطلح "وجهة النظر"، ويرى سعيد يقطين أن كتاب جان بويون **(الزمن والرؤية)** من أهم الدراسات التي تناولت الرؤية السردية بوضوح وتكامل، حيث انطلق بويون من خلال العلاقة الوثيقة بين الرواية وعلم النفس وحدد ثلاثة أنواع للرؤية هي (يقطين، تحليل الخطاب الروائي، 1997، الصفحات 287-288):

1- **الرؤية من الوراء(أو الخلف):** وهي الرؤية التي تكون فيها معرفة الراوي أكثر من معرفة الشخصيات الروائية.
2- **الرؤية(مع):** وهي الرؤية التي تتساوى فيها أو (تتصاحب)، معرفة الراوي بمعرفة الشخصيات الروائية.
3- **الرؤية(من الخارج):** وهي الرؤية التي تكون فيها، معرفة الراوي أقل من معرفة الشخصيات الروائية.

ذكر يقطين سبب تميز دراسة "بويون" كونه لم يتحدث عن الراوي أو الأسلوب كالنقاد الآخرين، بل قدم مصطلحاً محدداً وهو "الرؤية" وأنواعاً معينة لها (يوسف، 2015، الصفحات 47-48)، وقد استفاد النقاد من تقسيمه في تقديم أنواع عدة للرؤية السردية.

ومن أشهر النقاد الذين تناولوا مصطلح وجهة النظر بالدراسة **"جيرار جنيت"** في كتابه(**العودة إلى خطاب الحكاية**)، الذي شدّد على أهمية الفصل بين الصيغة والصوت، وعدم الخلط بينهما في السرد تحت مفهوم وجهة النظر (جينيت، 2000، صفحة 84)، و عارض "جنيت" مصطلح "وجهة النظر" واستبدله بمصطلح "التبئير" وعرفه بقوله: التبئير تقييد للحقل، بمعنى انتقاء الخبر السردي قياساً إلى ما كانت التقاليد تدعوه علماً كلياً، فالمؤلف ليس لديه ما يعلمه ولذلك هو بحاجة إلى بؤرة ممقعة بمعنى قناة ناقلة للخبر، بحيث لا تسمح بأن يمر إلا الخبر الذي يسمح به الموقع (جينيت، 2000، صفحة 97)، وصنّف "جنيت" التبئير إلى ثلاثة أنواع هي (جينيت، 2000، الصفحات 96-97):

1- **التبئير الصفر:** وهو يمثل الحكايات الكلاسيكية التقليدية التي تتضمن وجهة نظر واحدة، بحيث لا يمكن أن تتوافق مع أي شخصية، فبذلك يكون التبئير الصفر = عدم التبئير.

2- **التبئير الداخلي:** وفيه تتوافق البؤرة مع شخصية، تصير حينها الذات الخيالية لكل الإدراكات، بما فيها الإدراكات التي تهمها هي نفسها بصفتها موضوعاً، وفي هذه الحالة يمكن الحكاية أن تحدثنا عن كل ما تدركه هذه الشخصية وكل ما تفكر فيه.

3- **التبئير الخارجي:** تقع البؤرة فيه في نقطة من الكون القصصي يختارها السارد، خارج كل شخصية، مقصياً بذلك كل إمكان إخبار عن أفكار أي كان.

استبدل "جنيت" الأنواع السابقة بالتي كانت لدى "بويون" و"تودوروف"، **فالتبئير الصفر** يمثل الحكاية ذات السارد العليم أو نمط الرؤية من خلف، و **التبئير الداخلي** يمثل السرد الذاتي أو ذا العلم الكلي الانتقائي أو ذا التقيد الحقلي أو نمط الرؤية مع، و **التبئير الخارجي** يمثل السرد الموضوعي أو نمط الرؤية من الخارج.

يذهب **"بوريس أوسبنسكي"** إلى أن مفهوم وجهة النظر مرتبط بعلم الدلالة الذي ترتبط به العديد من الفنون مثل: الأدب، والرسم، والفلم، والمسرح، بمعنى أنّ كل فن يعنى بتمثيل بعض أجزاء الواقع معروضاً بصفته دلالة مطابقة، ويخص بذلك الأشكال الفنية التي تتضمن مستويين هما: الشكل والمضمون، ويضرب مثالاً لذلك: الفنون البصرية التي تعنى بقضية(**وجهة النظر**) برسم الخطوط وإيضاحها، ولقد شدد "أوسبنسكي" على أهمية قضية وجهة النظر في الأدب الذي يتضمن وجهات نظر داخلية وخارجية بالنسبة للعمل (أوسبنسكي، 1983، الصفحات 11-13)، ويؤكد "أوسبنسكي" أهمية انطلاق وجهة النظر من موقع إيديولوجي، وأن نأخذ الاعتبار في تعدد الأصوات في وجهات النظر أن تكون قائمة على المستوى الإيديولوجي فقط، حيث تنكشف لنا الطريقة التي يقوّم بها هؤلاء الأشخاص(حاملو المواقع الايديولوجية) العالم المحيط بهم، وهو بذلك يؤكد على قول باختين من أهمية البيئة الإيديولوجية للخطاب الحواري والذي عدّه شرطاً أساسياً فيه (أوسبنسكي، 1983، صفحة 21)، تناول "أوسبنسكي" في كتابه وجهة النظر على مستويات عدة هي: المستوى الإيديولوجي، والمستوى التعبيري، والمستوى المكاني والزماني، والمستوى النفسي، وترابط المستويات المختلفة في وجهة النظر، ثم توصّل إلى نتيجة مفادها أنّ وجهة النظر محصورة في نوعين: وجهة نظر داخلية والتي تمثل السرد الذاتي، ووجهة نظر خارجية والتي تمثل السرد الموضوعي، ويذهب إلى كونهما نظامين رئيسين لابد للمؤلف أو الراوي أن يختار أحدهما، أو إمكانية استخدامهما في نص وبعدة توليفات مختلفة (أوسبنسكي، 1983، صفحة 175).

ذكر الناقد الفرنسي **"تزفيتان تودوروف"** أن أهمية ّمصطلح الرؤيا أو وجهة النظر مرتبطه بالعلاقة بين السارد والعالم المشخص، وذكر أن الرؤيا نتيجة لتخاطر العلاقات المبنية بين كل من : ممثلي الفعل السردي (أنا وأنت)، والملفوظ نفسه (هو أو هي)، ومن خلال الرؤيا

تلتحم هذه المفاهيم مع بعضها بعضاً (تودوروف، مفاهيم سردية، 2005، الصفحات 129-130)، وذهب "تودوروف" إلى كيفية تحديد الرؤيا بقوله:(**العلاقة بين: الكاتب الضمني والسارد والشخصيات والقارئ الضمني هي التي تحدد في تنوعها إشكالية الرؤيا، وتميز عدداً من المتغيرات القابلة للتأليف فيما بينها**) (تودوروف، مفاهيم سردية، 2005، صفحة 132)، وصنّف الرؤية السردية من خلال نوعين: **الرؤية الخارجية:** حيث يروي السارد ما في ذهن الشخصيات، أو قد يعطينا المسار الذي تجهل الشخصية فيه كل شيء(حيث يعتبر هو الوحيد الذي يعرف)، فهنا نحن أمام سارد عليم و**الرؤية الداخلية:** وفيها يتساوى تدخل السارد مع الشخصيات، حيث لا يصف إلا الهيئات ويكتفي بالملاحظة والنقل (تودوروف، مفاهيم سردية، 2005، الصفحات 134-135).

وأشار عدد من النقاد إلى إمكانية امتزاج الرؤيتين الداخلية والخارجية في السرد، فبإمكان راوٍ واحد أن يولد عدة زوايا رؤية، وهذا ما أشار إليه الناقد حميد لحمداني بقوله:(**ليس من الضروري أن تكون الرؤية داخل الراوية مشروطة بتعدد الرواة، فبإمكان راوٍ واحد أن يعقد علاقات بين مقاطع حكائية مختلفة من حيث زوايا الرؤية، وهكذا يولد الراوي الواحد زوايا متعددة للرؤية**) (لحمداني، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، 2015، صفحة 48).

بناء على ما سبق يمكن القول إنّ العمل الأدبي الواحد يأتي محملاً بالعديد من وجهات النظر المتعددة، التي تعددت واختلفت تبعاً لتعدد الشخصيات واختلاف فكرهم ووعيهم وبيئتهم، وأيضاً قد يكون بسبب البناء الفني للعمل وامتداده زمانياً ومكانياً مثل "السيرة النبوية"، مما يجعل العمل مليئاً بالإيديولوجيات، والتباين الفكري والفلسفي، وهذا يستدعي عدة زوايا ذات رؤية لتحيط بكل السابق دون سلطة من المؤلف عليه، فهي تقنية تمنح الحرية للحكاية بأن تروي ذاتها.

للتقريب بين المصطلحات المتعددة حول "**وجهة النظر**" لدى النقاد، نستعرض جدول:

2-1 "أقسام الرؤية السردية"

الناقد	أقسام الرؤية السردية		
جان بيون	الرؤية من خلف	الرؤية مع	الرؤية من الخارج
تزفيتان تودوروف	الرؤية الخارجية	الرؤية الداخلية	الرؤية الداخلية
جيرار جنيت	التبئير الصفر	التبئير الداخلي	التبئير الخارجي
بوريس أوسبنسكي	الرؤية الخارجية	الرؤية الداخلية	الرؤية الداخلية

الراوي:

يتقاطع مصطلحا وجهة النظر والراوي حيث تربطهما علاقة وثيقة تلزم حضور أحدهما حضور الآخر، فكان لا بد بعد الحديث عن وجهة النظر وأنواعها، الحديث عن الراوي الذي أثار موقعه وأنواعه تساؤلاً بين النقاد حول من يروي؟ ومن المتكلم في الحكي؟ وأين موقعه؟ وهل الراوي المؤلف أم أحد الشخصيات؟ وهل يمكن حضور أكثر من راوٍ في الحكي؟ وتكمن أهمية الراوي في كونه المنشئ للعمل السردي والذي يسيطر على بقية مكونات السرد (المروي - والمروي له)، وعلى العلاقات بينهم، كما أن موقع الراوي له دور هام في معرفة أبعاد المادة الحكائية، فهو يمثل العدسة التي لا تتضح الرؤية إلا من خلاله، وهو الوسيلة الوحيدة والرئيسية التي تنقل القصة للمتلقي، ونظراً لأهمية هذا المكون السردي فقد حظي بجملة من الدراسات والآراء، وأفرد له عدد من التعريفات والتساؤلات من النقاد لمعرفة مصدر هذا الصوت وموقعه، يقول الدكتور (الكردي، 2006، صفحة 17):(**فبينما تقوم الشخصيات بصناعة الأفعال والأقوال والأفكار التي تدير دفة العالم الخيالي المصور، وتدفعه نحو الصراع والتطور، فإن دور الراوي يتجاوز ذلك إلى عرض هذا العالم كله من زاوية معينة،**

ثم وضعه في إطار خاص.... فالشخصيات تعمل، وتتحدث وتفكر، والراوي يعي، ويرصد ما تفعله الشخصيات، وما تقوله، وما تفكر فيه، وما تتناجى به، ثم يعرضه).

ماهية الراوي:

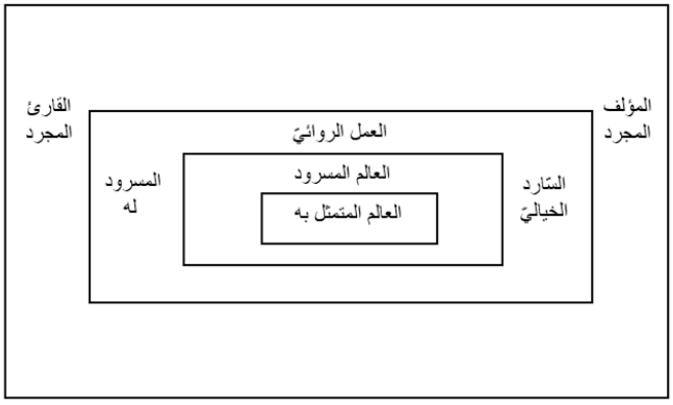
وقع جدل بين النقاد حول طبيعة العلاقة بين المؤلف والراوي، وكيفية تبادل الأدوار بينهما، ومتى يظهر صوت الراوي؟ ومتى يظهر صوت المؤلف؟ ونظراً للخلط الذي وقع بينهما كان لابد من التفريق بينهما ووضع حدود بينة لتجنب هذا الالتباس.

اتفق عدد من النقاد على أن سبب هذا الخلط بين الراوي والمؤلف، هو نتيجة طبيعية تبعاً للتغيرات التي حلت بالراوي، من المطالبة بنفي شخصية الراوي وعدم ظهورها في العمل الأدبي، وهذه التطورات مرتبطة بتطور تقنيات صياغة المادة القصصية في الراوية الحديثة (قاسم، 2004، صفحة 18)، وأفرد للراوي من قبل لدن النقاد مصطلحات عديدة منها: الراوي، السارد، الناظم، كما أفرد له العديد من التعريفات منها:

- **(الراوي: واحد من شخوص القصة، إلا أنه قد ينتمي إلى عالم آخر غير العالم الذي تتحرك فيه شخصياتها، ويقوم بوظائف تختلف عن وظيفتها، ويسمح له بالحركة في زمان ومكان أكثر اتساعاً من زمانها ومكانها)** (الكردي، 2006، صفحة 17).
- **(السارد: الشخص الذي يصنع القصة، وليس هو الكاتب بالضرورة، في التقليد القصصي الأدبي)،(والسارد: وسيط بين الأحداث ومتلقيها)**(علوش، 1985، صفحة 111).
- **(الراوي شخصية خيالية كباقي الشخصيات، ووظيفته أن ينوب عن الكاتب في السرد)**(عبدالواحد، 2003، صفحة 9).

إنَ ما يميز الراوي امتلاكه للعديد من المزايا أشار لها الدكتور عبدالرحيم الكردي بقوله:(**وهذا الراوي ليس هو المؤلف، أو صورته، بل هو موقع خيالي ومقالي يصنعه المؤلف داخل النص، قد يتفق مع موقف المؤلف نفسه وقد يختلف، وهو أكثر مرونة، وأوسع مجالاً من المؤلف، لأنه قد يتعدد في النص الواحد، وقد يتنوع، وقد يتطور، حسب الصورة التي يقتضيها العمل القصصي ذاته)** (الكردي، 2006، الصفحات 17–18).

- **قدم "لينتفلت" مخططًا توضيحيًا لمستويات النّصّ السّرديّ يوضح الفرق بينهما**(لينتفلت، 1988، صفحة 88):



شكل رقم 1–1 مستويات النص السردي عند "لينتفلت"

أنواع الرواة:

تعددت جهود النقاد في وضع حدود لأشكال الراوي كونه الأساس في العمل القصصي، حيث تربطه علاقة وثيقة مع الشخصيات والأحداث، و من هذه الجهود ما توصلت إليه **"يمنى العيد"** من أنماط للراوي وجدت في القص العربي هي (العيد، 1986، الصفحات 83-86):

1- يتميز بهيمنة موقع الراوي البطل الذي يحكم منطق بنية القص، بمعنى أن أصوات الشخصيات على تنوعها واختلافها تخضع لسلطة هذا الراوي البطل الذي يتخفى خلف قضية أو شخصية، وتذهب إلى أن غالبية القص العربي من هذا النمط، وبنية هذا النمط تتسم بالانسجام والتماسك.

2- يتميز هذا النمط بالخروج على مفهوم البطل، بمعنى التحرر من فكرة الراوي الواحد إلى قص يصدر عن راويين بطلين لهما موقعان متصارعان، ونجد على العكس فبنية هذا النمط يشوبها القلق والتفكك، فهي لا تسير نحو غاية محددة على عكس النمط الأول، ولابد من الإشارة إلى أنّ هذا النمط لا يرفض فكرة البطل ولكن يدعو إلى إقامة حوار في النص بين موقعين مختلفين لكل منهما هويته الإيديولوجية.

3- هذا النمط يتسم بكونه أكثر تحرراً وتمرداً على الأنماط الأخرى، حيث يتخير السرد تقنيات هدفها قتل مفهوم البطل وإسقاط الموقع في هويته المنحازة، بمعنى أن الكاتب يترك السرد للشخصيات تستأثر به، فليس هناك بطل متفرد، فينشأ السرد في بنية مفككة منتشرة، ويغدو دور الراوي هنا شاهداً فقط وقد لا يصل إلى ذلك من بلبلة الرؤية التي تحدث في هذا النمط.

"سيزا قاسم" وضعت أنواعاً للراوي بحسب العلاقة بينه وبين الشخصية، وذلك تبعاً لتقسيم الناقد الفرنسي **"جان بويون"** وهي كالتالي (قاسم، 2004، الصفحات 184-185):

1- الراوي>الشخصية : ويظهر هنا الراوي العليم بكل شيء، والذي يحيط بعلمه كل خفايا الأحداث والشخصيات، فله القدرة على معرفة الظاهر والباطن، وهو يحلل ويعلق ويطلق الأحكام، **(وينتقل في الزمان والمكان دون معاناة)** (قاسم، 2004، صفحة 185)، في الماضي والحاضر والمستقبل، ويظهر هذا النوع في نمط الرؤية من الخلف، ويمثل هذا النوع السرد التقليدي الذي يهيمن فيه الصوت الواحد، وهذا النوع يروي بالاستعانة بضميري الغائب والمتكلم.

2- الراوي=الشخصية: ويظهر هنا الراوي محدود العلم أو الراوي المشارك، الذي يتساوى علمه بعلم الشخصيات، **(فالأحداث والشخصيات والمكان والزمان تقدم كلها من خلال منظور شخصية بعينها من الشخصيات)** (قاسم، 2004، صفحة 186)، ويظهر هذا النوع في نمط الرؤية مع، وينفتح على الضمائر الثلاثة: الغائب والمتكلم والمخاطب.

3- الراوي<الشخصية: الراوي هنا لا ينقل ولا يقدم سوى ما هو مسموح له فقط، **(فلا سبيل إلى معرفة ما يجول بنفس الشخصيات، فتقوم هذه الرؤية على خبرة الراوي الحسية)** (قاسم، 2004، صفحة 186)، ويتفق هذا النوع مع نمط الرؤية من الخارج، ويروي من خلال ضميري المتكلم والغائب.

تعدد الرواة:

تعد ظاهرة تعدد الرواة من سمات الرواية الحديثة "البوليفونية" ، التي تلغي سلطة الراوي المطلق الذي يهيمن على السرد من بدايته وحتى الختام، وتسمح بانفتاح النص على العديد من الرواة والضمائر والأساليب والأجناس، ونركز هنا تحديداً على تعدد الرواة في النص

الواحد، الذين يعبرون عن مختلف الأفكار والرؤى التي قد تتعارض وقد تتفق، فلكل سارد رؤيته الخاصة به يرويها في مساحته الخاصة، وللقارئ حرية اختيار الرأي الذي يقنعه ويوافق توجهه، فالسارد حين ينتقل من وجهة نظر إلى أخرى يسمح بتعدد الرواة، فمثلاً يبدأ السرد بالراوي المطلق ثم ينفتح فيظهر الراوي الشاهد ثم ينتقل للراوي محدود العلم وهكذا، ومن السابق نستنتج مدى ترابط العلاقة بين وجهة النظر "زاوية الرؤية" و الراوي، وحيث أن حضور أحدهما يلزم حضور الآخر، فلا يمكن الفصل بينهما بمكان، ونستعرض الجدول التالي الذي يجمع بينهما للتوضيح:

2-2 أنماط زاوية الرؤية والرواة

أنماط زاوية الرؤية والرواة				
نمط الرؤية	**درجة التبئير**	**نمط السرد**	**نوع الراوي**	**الضمائر**
الرؤية من الخلف	التبئير الصفر	السرد الموضوعي	الراوي العليم	الغائب ، المتكلم
الرؤية مع	التبئير الداخلي	السرد الذاتي	راوي محدود العلم أو مشارك	الغائب، المتكلم، المخاطب
الرؤية من الخارج	التبئير الخارجي	السرد الذاتي	راوي شاهد	الغائب، المتكلم

تبعاً لترابط مصطلحي "وجهة النظر" و"الراوي"، سيتم التطبيق على النماذج التالية بالدمج بينهما، حيث أن العمل القصصي ينشأ من مكونات لا يمكن الفصل بينها، تتأثر ببعضها البعض، فالدارس حين يرغب بتوضيح جانب الرؤية مثلاً لابد له من معرفة موقع الراوي الذي اختار هذه البؤرة ليروي من خلالها.

تعدد وجهات النظر والرواة في السيرة النبوية:

في السيرة النبوية نماذج عديدة تحقق مفهوم التعددية، ومنها ما ورد في قصة (**دعوة تبّع قومه إلى النصرانية وتحكيمهم النار بينهم**)(ابن هشام،ج1، 27):

نشأ النص في بيئة إيديولوجية حققت بذلك شرط "باختين" في مفهوم التعددية، وحيث أن النص جمع بين ديانتين مختلفتين هما: الوثنية والنصرانية، مما يجعلنا بصدد حوار يتضمن مختلف وجهات النظر، يكسب النص حركة لما فيه من حوار وتفاعل بين الشخصيات، و يتخذ النص من بدايته زاوية الرؤية الداخلية وبنمط "الرؤية مع" فالراوي هنا محدود المعرفة أي أن علمه بالأحداث لا يتجاوز علم الشخصية، وهو بمثابة الشاهد الذي ينقل الحدث دون تدخل أو تحليل، وبذلك هو راوٍ لم يشارك في الحدث وإنما ينقله، وهذا النمط يسرده الراوي من خلال "ضمير الغائب" الذي ورد في مواضع عديدة في النص مثل: (دنا – ليدخلها- بينه- فدعاهم- دينه- فخرج- قومه) إلى غيرها من الألفاظ التي عبر عنها بضمير الغائب، ونجد في هذا النص الحوار الذي دار بين تبع وقومه حول اختلاف معتقدهم الديني، حيث لم يتدخل فيه الراوي لا بالتحيز إلى شخصيةٍ ما، ولا بالتحليل والتعليل ولم يسقط رأيه على الشخصيات، بل ترك لها مطلق الحرية في التعبير عن وجهة نظرها، وهذا ما يكفله "التعدد الصوتي" من مساحة لتعبر فيها كل شخصية عن وجهة نظرها، وهو ما يتمثل في الحوار التالي:(**وقالوا: لا تدخلها علينا، وقد فارقت ديننَا، فدعاهم إلى دينه وقال: إنه خير من دينكم؛ فقالوا: فحاكِمْنا إلى النار؛ فقال: نعم**)(ابن هشام،ج1،27)، إلى نهاية الحوار الذي انتهى بدخول حمير في "النصرانية"، ومما نلاحظه في النص تعدد "زوايا الرؤية" الذي نتج تبعاً لاختلاف الآراء بين الشخصيات، حيث بدأ بزاوية محدودة في نمط "الرؤية مع"، ثم اتسعت هذه الزاوية وأتسع معها علم الراوي ومعرفته بالأحداث واتخذ نمط "الرؤية من الخلف" الذي يتفوق فيه الراوي على الشخصية معرفة وقدرة تصل إلى الولوج في داخل الشخصيات الحكائية ومعرفة ما

تفكر وتشعر به، ونلاحظ ذلك في ذهاب تبّع وقومه إلى النار لتحكم بينهم، وبعد أن وصف الراوي كيفية خروج تبّع وقومه وما حملوه معهم من أوثان ومصاحف، وكيفية جلوسهم عند النار مستعيناً بذلك بـ "ضمير الغائب" في قوله:(فخرج قومه- خرج الحبران - حتى قعدوا للنار عند مخرجها- خرجت النار إليهم- أقبلت نحوهم) إلى آخرها من الألفاظ التي عبر عنها بضمير الغائب، حتى وصل إلى وصف ما شعر به قوم تبّع من خوف وهيبة النار حين اقتربت منهم، ونصح الناس لهم بالصبر عليها، وما تكبدوه من صبر عليها حتى غشيتهم، إلى نهاية القصة التي وصفها الراوي وصفاً دقيقاً تدل على سعة اطلاعه ومعرفته.

وفي قصة أخرى **(مباداة رسول ﷺ قومه وما كان منهم)**(ابن هشام،ج1، 280-287):

ورد التعدد في وجهات النظر في هذا النص، حينما أمر الله سبحانه وتعالى رسوله الكريم بقوله :﴿**فَاصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ**﴾، أن يصدح بالدعوة وأن ينشر رسالته على الملأ من قومه، فالإيديولوجية هنا التي يقوم عليها التعدد الصوتي "الدين"، والتي ولدت لنا صراعاً فكرياً حيث أنكر المشركون فعل الرسولﷺ وصحبه، وأنكروا عليه التقليل من شأن آلهتهم، ويظهر التفاعل الحواري في ذهاب علية القوم من قريش إلى عم الرسولﷺ "أبي طالب" وقولهم:(**يا أبا طالب، إنّ ابن أخيك قد سبّ آلهتنا وعاب ديننا وسفّه أحلامنا وظلّل آباءنا**)(ابن هشام،ج1،283-284)، فرد عليهم أبو طالب بقولٍ لين فانصرفوا عنه، فهو لم يختر دعوة ابن أخيه، ولم يترك دين آبائه وهذا ما يكفله التعدد الصوتي من حرية تامة للشخصيات الحكائية في التعبير عن آرائها، ويستمر هذا الجدال باستمرار الرسولﷺ في نشر الدعوة، وذهاب المشركين مرة أخرى لأبي طالب لينتصر لهم بقولهم:(**يا أبا طالب إنّ لك سنّاً وشرفاً ومنزلة فينا وإنّا قد استنهيناك منِ ابن أخيك فلم تَنْه عنّا**)(ابن هشام،ج1،284)، وختموا قولهم بهلاك أحد الفريقين فبعث إلى الرسولﷺ وأخبره بقولهم وقلة حيلته فيما يحدث، فرد عليه النبيﷺ بقوله:(**يا عم والله لو وضعوا الشمسَ في يَميني والقمرَ في يَساري على أن أترك هذا الأمرَ حتى يُظهره الله أو أهلك فيه، ما تركتُه....**)(ابن هشام،ج1،285)، فرد عليه أبو طالب بقوله:(**اُذهب يا ابن اخي فقل ما أحببتَ، فو الله لا أُسّلمك لشيء أبداً**)(ابن هشام،ج1،285)، نجد في الحوار السابق تساوي أصوات الشخصيات الحكائية، فكل شخصية لها حيزها الخاص الذي تعبر فيه عن وجهة نظرها وفكرها باستقلالية عن الشخصيات الأخرى، وهذا ما يشترطه التعدد الصوتي فلا وجود لصوت مسيطر واحد، حيث أن كل الأصوات في مستوى واحد تتجادل وتتصارع أفكارها دون هيمنة أحدها على الآخر، فغرض هذا التحاور بين هذه الرؤى المتضادة ليس الوصول إلى رؤية مركزية، بل عرضها على اختلافها وتناقضها دون التدخل فيها، وهذا ما يميز النص البوليفوني عن المنولوجي الذي يهيمن فيه وجهة نظر المؤلف أو السارد، ويلاحظ تعدد زوايا الرؤية في هذا النص، وهو أمرٌ وارد في النص البوليفوني المليء بالتوجهات الفكرية المتضادة، فالتعدد الفكري يؤدي بدوره إلى تعدد زوايا الرؤية، ونجد في النص السابق تنوعاً لزوايا الرؤية من خلال الراوي بدءً من نمط "الرؤية مع" حيث الراوي لا يعلم خفايا الشخصيات الحكائية ولا يتجاوز علمه غير ما ينقله لنا فتتساوى معرفته بمعرفة الشخصية، وهو يصرّح بذلك في قوله: (**ثمّ إنّ الله عزّ وجل أمر رسولَهﷺ أن يصدع بما جاءه منه وأن يبادئَ الناسَ بأمره، وأن يدعو إليه، وكان بين ما أخفَى رسولُ اللهﷺ أمرَه واستتر به إلى أن أمره الله تعالى بإظهار دينه ثلاثُ سنين-فيما بلغني-من مبعثه**)(ابن هشام،ج1،280)، وفي روايته لخبر "**خروج الرسول ﷺإلى شعاب مكة وما فعله سعد**"(ابن هشام،ج1،280-281)، مستخدماً في السابق "ضمير الغائب"، و"ضمير المتكلم"، و"ضمير المخاطب" في قولهم: (**يا أبا طالب إن ابن أخيك قد سبّ آلهتنا...**)(ابن هشام،ج1،283)، وقولهم:(**يا أبا طالب إنّ لك سنًا وشرفاً ومكانة**...)(ابن هشام،ج1،284)، ومنطلقاً من رؤية داخلية يسوقها السرد الموضوعي فالراوي لا يحلل ولا يفسر بل هو فقط ناقل للخبر.

ثم تتبدل زاوية الرؤية للراوي من الرؤية الداخلية إلى الرؤية الخارجية مستخدماً نمط "الرؤية من خلف" حيث يتسع علم الراوي ليعلم خفايا شخصياته وما تشعر به فنجد ألفاظاً مثل:(تضاغنوا- تذمروا- عظم على أبي طالب- لم يطب نفساً- ظن رسولﷺ)، حيث يلحظ هنا أن الراوي عليم بالبعد النفسي للشخصيات الحكائية، مستخدماً في ذلك "ضمير الغائب"، ثم يعود ويتقلص علمه ليصبح مساوياً للشخصية الحكائية بقوله:(**ثمّ إنّ قريشاً حين عرفوا أن أبا طالب قد أبَى خذلان رسولِ اللهﷺ وإسلامه، وإجماعَه لفراقهم في ذلك وعداوتهم، مشَوْا إليه بعُمارة بن الوليد بن المُغيرة فقالوا له فيما بلغني...**)(ابن هشام،ج1،285)، فالراوي هنا شاهد ينقل لنا الحوار الذي دار بين أبي طالب وقومه من قريش واختلاف آرائهم حول دعوة الرسولﷺ.

وكما يلاحظ أن الراوي لم يبد رأيه حول هذا الموضوع، بل ترك للشخصيات الحكائية الحرية المطلقة في تجادل الأفكار ثم نقلها لنا فقط، فكان صوته وصوت الشخصيات الحكائية في مسار واحد، ويعود الراوي العليم مرةً أخرى الذي يتولى السرد عن الشخصيات الحكائية فلا يترك لها حيزاً لتروي بذاتها، حين يذكر خفايا النفس ومقاصدها، ويفسرها كيف يشاء وذلك في قوله: (**فلما رأى أبو طالب من قومه ما سرّه في جهدهم معه، وحَدَبهم عليه، جعل يمدحهم ويذكر قديمَهم، ويذكر فضلَ رسول اللهﷺفيهم، ومكانَه فيهم، ليشُدّ لهم رأيَهم وليَحْدَبوا معه على أمره**)(ابن هشام،ج1،287)، وهذا النوع من الرواة يحضر في نمط "الرؤية من الخلف" حين يكون الراوي خارج دائرة الحدث مستعيناً بذلك بـ"ضمير الغائب".

من النموذج السابق نجد أن تعدد وجهات النظر مرتبط بعملية حوارية تفاعلية، تنشأ في بيئة إيديولوجية مليئة بالأفكار المتناقضة والتي قد لا تتفق بشكل أو بآخر، وهذا ليس موطن الخلاف حيث أن مفهوم "تعدد الأصوات" يقوم على أساس تساوي الأصوات في المساحة والحقوق، وهو بذلك يلغي فكرة الصوت الواحد الذي يظهر في السرد التقليدي، وهذا التصادم بين الآراء لابد وبالضرورة أن يولد عدة وجهات نظر، حيث أن الصوت الواحد الذي كان يفرضه "الكاتب" سابقاً يلغيه "التعدد الصوتي" الذي وضع مبدأ "التساوي"، فوجود عدة وجهات نظر لا يعني بالضرورة وجود عدة رواة، فقد يتولى راوٍ واحد عرض هذه الرؤى المختلفة كما في المثال السابق.

وفي قصة أخرى (**ما نزل في أبي ياسر وأخيه**)(ابن هشام،ج2، 194-195):

يناقش النص السابق الخلاف الذي وقع بين الأحبار وكفار يهود، حول مدة ملك الرسولﷺ، فيبدأ النص بزاوية "الرؤية من الخلف" فالراوي هنا يتجاوز علمه الشخصيات، وذلك بقوله بخصوصية آيات القرآن الكريم التي نزلت على الرسولﷺ والتي اختصت تحديداً ببعض الأحبار وكفار يهود، وأحاط بعلمه كذلك دواخل هؤلاء الأحبار واليهود وغرضهم من هذه الأسئلة للرسولﷺ وهو التباس الحق بالباطل، فيقول:(**وكان ممن نزل فيه القرآن، بخاصة من الأحبار وكُفّار يهود، الذي كانوا يسألونه و يتعنّتونه ليلبسوا الحقّ بالباطل- فيما ذُكِر لي عن عبدالله بن عبّاس وجابر بن عبدالله بن رئاب – أن أبا ياسر بن أخْطب مرّ برسولِ اللهﷺ، وهو يتلو فاتحة البقرة....**)(ابن هشام،ج2، 194)، وقد استخدم "ضمير الغائب" في الألفاظ التالية:(فيه- يسألونه – يتعنتونه- ذكر- مر- يتلو)، ونلاحظ أن نمط الرؤيةتبدل "للرؤية مع" ليتناسب مع الأصوات المتعددة، والتي تتحاور وتعرض وجهات نظرها حول مدة الرسولﷺ، ونجد أن الراوي داخلي ولكنه غير مشارك في الأحداث السابقة، فهو لا يمثل صورة البطل وليس أحد الشخصيات، بل اقتصرت وظيفته على نقل ما وصل إليه للقارئ فهو بذلك محدود المعرفة، حيث يتساوى علمه بعلم الشخصيات الحكائية، وبدأ التفاعل الحواري بين أبا ياسر بن أخطب ورجال من يهود بعد سماعه للرسولﷺ يتلو فاتحة البقرة فيقول: (**فأتى أخاهُ حُييّ بن أخْطب في رجال من يهود، فقال: تعلَّموا والله، ولقد سمعت محمداً يتلو فيما أُنزل عليه:﴿ألم ذلك الكتاب﴾؛ فقالوا: أنت سمعتَه؟ فقال: نعم....**)(ابن هشام، ج2، 194)، انطلق الراوي في نمط "الرؤية مع" من رؤية

داخلية مستعيناً في ذلك بالضمائر الثلاثة: المخاطب والمتكلم والغائب حيث أن المسافة بينه وبين الشخصيات أصبحت متقاربة جداً، فنراه كأنه يحضر تارة ويغيب تارة أخرى، وهو في كلا الحالتين يحفظ حرية الشخصية ويجعلها تعبر بذاتها، ومن ذلك ما ورد في الألفاظ التالية:(لقد سمعت- يتلو- عليه- سمعته- مشى – أنك- تتلو- أجاءك- بعث- قبلك- ملكه- أمته- أقبل....)، وهكذا استمر الحوار بين حُيي بن أخطب والرسولﷺ حول عدد السنين التي تستمر فيها دعوة النبي الكريم، ونجد في هذا الحوار أن الرسولﷺ لم يفرض ولم ينكر على ابن أخطب بل كان في كل مرة يجيبه عمّا يسأله يقول:**(فقال حُييٌّ بن أخطب، وأقبل على من معه، فقال لهم: الألف واحدة، واللام ثلاثون، والميم أربعون، فهذه إحدى وسبعون سنة؛ أفتدخلون في دين إنما مُدة مُلكه وأُكل أمته إحدى وسبعون سنة؟ ثم أقبل على رسول الله ﷺ، فقال: يا محمد، هل مع هذا غيره؟ قال: نعم؛ قال: ماذا؟ قال: ﴿المص﴾. قال: هذه والله أثقل وأطول، الألف واحدة، واللام ثلاثون.... ثم قال: لقد لُبس علينا أَمْرك يا محمد، حتّى ما نَدْري أقليلاً أُعطيت أم كثيراً؟ ثم قاموا عنه....)**(ابن هشام،ج2، 195)، وانتهى الحوار بينهما بعدم قناعة بن أخطب ومن معه بما قاله الرسولﷺ ومضيّهم دون أن يفرض عليهم رأياً ما، وهذا جوهر التعدد الصوتي الذي يطرح الأصوات المتعارضة بجانب بعضها بعضاً وجعلها تتحاور، كل صوت يدلي برأيه في حرية تامه.

وفي قصة أخرى **(غزوة أحد)**(ابن هشام،ج3، 67-68):

يناقش النص السابق وجهات النظر المتناقضة حول خروج الرسولﷺ من المدينة وملاقاة العدو أو بقائهم فيها وانتظار قدومه، حيث تعارض رأي الرسولﷺ وعبدالله بن سلول مع بعض المسلمين، ممن فاته غزوة بدر، فبدأ النص برؤية خارجية من خلال نمط "الرؤية من الخلف" وبحضور الراوي العليم الذي يروي الأحداث من الخارج من خلاله وليس من خلال الشخصيات، والذي له القدرة على معرفة المكنونات الداخلية والأبعاد النفسية للشخصية الحكائية، حيث أن علمه يفوق علم الشخصية على مستوى الأحداث والوقائع التي يذكرها، ومثل هذا النوع من النمط والراوي يستخدم "ضمير الغائب" في الحكي، وهذا في مثل قوله من بداية النص: **(فإن رأيتم أن تُقِيموا بالمدينةِ وتَدعُوهم حيث نزلوا، فإن أقاموا بَشرّ مقام، وإن هم دَخلوا علينا قاتلناهم فيها، وكان رأيُ عبدالله بن أبيّ بن سلول مع رأي رسولِ اللهﷺ، يَرَى رأيَه في ذلك، وألاّ يخرج إليهم، وكان رسولُ اللهﷺيَكْره الخُروج، فقال رجال من المسلمين، ممن أَكْرم الله بالشّهادة يوم أُحُد وغيره، ممن كان فاته بدرٌ: يا رسول الله، اخرُج بنا إلى أعدائنا، لا يَرَوْن أنا جَبُنّا وضَعُفنا؟....)**(ابن هشام،ج3، 67)، يبدأ الراوي العليم بسرد وجهة نظر الرسول ﷺ من زاوية خارجية، ووفاقه في رأيه عبدالله بن أبي بن سلول، والراوي هنا أكبر من الشخصية حيث معرفته بالأحداث تتجاوز معرفة الشخصية، فهو راوٍ مطلق العلم استعان بضمير الغائب في قوله:(يرى، وألا يخرج)، ثم يواصل السرد مع علمه بالبعد النفسي للرسول ﷺ في كراهته للخروج ولقاء العدو وهذا من سمات الراوي العليم الذي يظهر في هذا النوع من النمط، ثم يعرض وجهة النظر المتعارضة مع رأي الرسول ﷺ وعبدالله بن أبي، وهو قول أحد المسلمين بضرورة الخروج إلى العدو وملاقاته، ومن دلائل سعة علم الراوي إخباره أن المتحدث الذي قال للرسول: **(يا رسول الله، اخرُج بنا إلى أعدائنا، لا يَرَون أنا جَبُنّا وضَعُفنا....)**(ابن هشام،ج3، 67)، هو ممن أكرم الله بالشهادة يوم أحد وغيره وممن كان فاته بدر، فكيف أحاط بعلم هذا سوى كونه مطلق العلم، وحين يبدأ الحوار بين الشخصيات وعرضها لوجهات النظر المختلفة نلاحظ أن الراوي العليم يتراجع ويترك المجال للشخصيات لتتحاور وتتناقش فيما بينها دون سلطة منه، وتتقلص مساحة الرؤية من الرؤية الخارجية إلى الرؤية الداخلية، ويظهر الراوي الناقل الذي يقتصر دوره على النقل دون التعرض للأحداث لا بتحليل ولا تعليق، فمعرفته تتساوى بمعرفة الشخصيات الأخرى ويمثل بذلك نمط "الرؤية مع"، الذي يبدأ مع بدء التفاعل الحواري

بين هذه الشخصيات وعرض وجهات نظرها المتناقضة، وهذا جوهر التعدد الصوتي الذي يطرح الآراء المتناقضة للشخصيات ويحفظ لها حريتها.

بدأ الحوار بقول أحد رجال المسلمين:**(يا رسول الله، اخرُج بنا إلى أعدائنا، لا يَرون أنا جبنا عنهم وضَعُفنا؟ فقال عبدُ الله ابن أُبيّ بن سلول: يا رسول الله، أقِمْ بالمدينة لا تخرُج إليهم، فو الله ما خرجنا منها إلى عدوّ قطُّ إلا أصاب مِنّا، ولا دخَلها علينا إلا أصبْنا منه، فَدعْهم يا رسولَ الله، فإن أقامُوا أقامُوا بشرّ مَحْبِس، وإن دَخلوا قاتلهم الرجالُ في وجْههم، ورماهم النِّساء والصِّبْيان بالحِجارة من فَوْقهم، وإن رجَعوا رجعوا خائِبين كما جاءوا....)**(ابن هشام،ج3، 68)، فالراوي يسرد من خلال رؤية داخلية استعان فيها بضميري الغائب والمخاطب في الألفاظ التالية: (اخرُج – أقِمْ- لا تَخْرُج، أصاب – دخلها منه- دعهم) فتعددت وجهات النظر وتناقضت بين رأي الرسولﷺ وعبدالله بن أبي وبين نفر من المسلمين، وكانت وظيفة الراوي النقل دون التحيز لرأي، ودون التعليق أو التحليل على أي منهما، حيث أنّ هذا يتجاوز الحدود المسموحة له انطلاقاً من تساوي معرفته بمعرفة الشخصيات، ونلحظ أن كل شخصية عرضت رأيها في مساحة خاصة بها ولم يهيمن صوت أحد الشخصيات على الآخر، وهذا من شروط التعدد الصوتي الذي يضمن التساوي في الحقوق لكل صوت موجود في النص، ثم يتسع حقل الرؤية من جديد ويعاود الراوي العليم الظهور مرة أخرى وذلك من قوله: **(فلَم يَزَل الناسُ برسول اللهﷺ، الذين كان من أمرهم حبُّ لِقاء القوم، حتى دخل رسولُ اللهﷺبيته، فَلبِس لَأْمته، وذلك يومَ الجُمعة حينَ فرغ من الصلاة، وقد مات في ذلك اليوم رَجلٌ من الأنصار، يقُال له: مالك بن عمرو، أحد بني النجّار، فصلّى عليه رسول اللهﷺثم خرج عليهم، وقد ندم الناس، وقالوا: استكْرهْنا رسولَ اللهﷺ، ولم يكن لنا ذلك، فلما خرج عليهم رسولُ الله ﷺ، قالوا: يا رسول الله، استكرهناك ولم يكن ذلك لنا، فإن شئتَ فاقعُد صلّى الله عليك، فقال رسولُ الله ﷺ: ما يَنْبغي لنبيٍ إذا لَبِس لَأَمته أن يَضَعها حتى يُقاتل، فخرج رسولُ اللهﷺفي ألفٍ من أصحابه)**(ابن هشام،ج3، 67-68)، فيظهر الراوي العليم من خلال سرده الوقائع على لسانه دون أن يدع المجال للشخصيات لسردها، وينطلق من رؤية خارجية شاملة تصف الحدث من الخارج وكأنه آلة تصوير راصدة، ولا تقتصر مهمته على الرصد الدقيق بل يتعمق ويصف البعد النفسي للشخصيات ودوافعها الداخلية مما يدلل على سعة علمه المطلق، يذكر أن من بقي مع الرسولﷺ من أرادوا الخروج من المدينة لملاقاة العدو، وهم من أرادوا الشهادة في سبيل الله، حيث ذكر لنا تحديداً بقاؤهم دون غيرهم معه، ثم يذكر أن النبيﷺ دخل بيته ثم لبس لامته، فهو يصف تحديداً ما فعل النبي حين دخل بيته وكأنه كان بحضوره داخل البيت، ثم يذكر وصفاً أكثر دقة وعمقاً فيقول:**(وذلك يومَ الجُمعة حينَ فرغ من الصلاة)**(ابن هشام،ج3، 67)، هذا الراوي العليم مطلق العلم يحدد اليوم الذي وقع فيه ذلك وتحديداً بعد أن فرغ النبيﷺ من الصلاة، وهذا الوصف السابق مما يتجاوز معرفة الشخصيات السابقة، فنحن بحضور راوٍ أكبر من الشخصية علماً، ويستمر في سرده ومعرفته المطلقة بقوله:**(وقد مات في ذاك اليوم رَجلٌ من الأنصار، يُقال له: مالك بن عمرو، أحد بني النجار، فصلّى عليه رُسولُ اللهﷺ....)**(ابن هشام،ج3، 67-68)، فكيف له أن يعرف بموت هذا الرجل؟ وذكر لنا اسمه ومن أي قبيلة أيضاً، ثم أخبر أنّ الرسولﷺ صلّى عليه صلاة الميت، وهذه الأحداث والتفاصيل الدقيقة يختصها بها هذا الراوي ويسردها من خلال نمط "الرؤية من الخلف" هذا النمط الذي يتيح له أن يرى كل الأحداث من الخارج، حيث أن الراوي ليس أحد الشخصيات ولم يشارك في هذه الأحداث، ويتعمق علمه حين يذكر البعد النفسي للشخصيات فيقول: **(ثم خرج عليهم، وقد ندم الناس وقالوا: استكْرهْنا رسول اللهﷺولم يكن لنا ذلك...)**(ابن هشام،ج3، 68)، فذكر البعد النفسي لهذه الشخصيات وشعورها بالندم لإصرارها على النبيﷺ بالخروج وهذا البعد من الأمور غير المحسوسة، فهو أمر معنوي داخل كل شخصية، وهذا الراوي امتلك القدرة على ذكره مما يجعل علمه ومعرفته غير محدودة، فهو محيط بالأمور المادية والمعنوية لهذه

الشخصيات، ويختم الراوي سرده بتحديد عدد من خرج مع النبي ﷺ للقاء العدو خارج المدينة بقوله:**(فخرج رسولُ اللهﷺ في ألفٍ من أصحابه)**(ابن هشام،ج3، 68)، ولقد استعان الراوي في سرده بضمير "الغائب" فقط كونه يروي وهو خارجي تماماً عن الأحداث ولم يشارك فيها ونجد ذلك في الألفاظ التالية:(دخل – لبس لأمته – فرغ من الصلاة – صلّى عليه – خرج – فلما خرج – لبس لأمته– يضعها– يقاتل – خرج)، ونلاحظ في النص السابق تعدد وجهات النظر المتناقضة وتعدد الرواة وتعدد زاويا الرؤية من الرؤية الخارجية ثم الرؤية الداخلية وختم النص بالرؤية الخارجية، وفي كل نوع من الرؤى تعدد الرواة ليتوافق مدى اتساع حقل هذه الرؤية مع قدرة الراوي على سرد الحكي، فوجدنا في الرؤية الخارجية الراوي العليم مطلق المعرفة، الذي لا حدود لعلمه ووظيفته لا تقتصر على النقل والوصف بل يتجاوز ذلك لوصف الأبعاد النفسية للشخصيات، وقدرته على التحليل والتعليل والتأويل، مستعيناً بنمط "الرؤية من الخلف" وبضمائر محددة تتناسب مع حقل هذه الرؤية، ثم الرؤية الداخلية التي يتقلص فيها حجم زاوية النظر وتتخذ نمط "الرؤية مع"، ويتساوى الراوي مع شخصياته في المعرفة فهو ينقل ما يسمح له وما هو في نطاق علم الشخصية، دون عرض رأيه أو التدخل بأي آخر، ويستعين في ذلك بالضمائر المتاحة لهذا النوع كذلك، فنحن هنا بصدد ما يسمى "بالرؤية الثنائية" والتي عبرت عنها الدكتورة آمنة يوسف بقولها: **(وتجدر الإشارة إلى أنه في اجتماع الرؤيتين السرديتين، الداخلية الحديثة والخارجية التقليدية، في بنية هذه الراوية الواقعية، ما يدل على أن ثمة نزوعاً إلى الانعتاق من هيمنة الراوي الواحد، الذي ظل زمناً مهيمناً على بنية الراوية التقليدية، وما يدل – أيضاً – على أن ثمة مرونةً سرديةً، تسمح بالانفتاح على الضمائر الأخرى، غير ضمير الهو فحسب)**(يوسف، 2015، صفحة 67).

وفي قصة أخرى في غزوة الخندق ما حدث من(**حمل حي كعبا على نقض عهده للرسولﷺ**)(ابن هشام،ج3، 231–232):

تتعدد وجهات النظر في النص السابق حول نقض العهد الذي كان بين الرسولﷺ وبني قريظة، حيث بدأ النص بحضور الراوي العليم الذي ينطلق من رؤية خارجية متخذاً نمط "الرؤية من الخلف"، وهو ما يلزمه بالسرد الموضوعي والاستعانة بـ "ضمير الغائب" فيقول: **(وخرج عدو الله حُيُّ بن أَخْطب النَّظَري حتى أتى كَعْب بن أسد القُرَظي صاحبِ عقْد بني قُريظة وعَهْدهم، وكان قد وادَع رسولَ اللهﷺعلى قومه، وعاقده على ذلك وعاهده، فلما سمع كَعْب بحُي بن أخطب أَغْلق دونه باب حِصْنه، فاستأذن عليه، فأبى أن يفْتح له....)**(ابن هشام،ج3، 231)، نلاحظ أن الراوي هنا مطلق العلم من خلال سرده لأحداث لم يكن موجوداً فيها ولكنّه يخبرنا بتفاصيلها ممّا يدل على سعة علمه الذي يتجاوز علم الشخصيات، فهو يخبر كون كعب القُرظي صاحب عقد بني قريظة وما كان بينه وبين الرسولﷺ من عقد وعهد على قومه، ثم يخبر بردة فعل كَعْب حين سمع بقدوم حُي له، وإغلاقه باب حصنه دونه رغم عدم حضور هذا الراوي لذلك الحدث، هذا الراوي يروي الحدث من زاوية خارجية، إذاً هو خارج الحدث تماماً استعان بضمير "الغائب" في الألفاظ التالية:(خرج– أتى– وادع– عاقده– عاهده– سمع– أغلق– حصنه– استأذن– أبى– يفتح)، ثم تتحول زاوية الرؤية من رؤية خارجية إلى داخلية مع بدء الحوار بين كعب وحُي، ويتراجع الراوي العليم ليعطي المساحة لهذه الشخصيات لتتحاور وتطرح آراءها المختلفة، ويتقدم بذلك الراوي الناقل أو الشاهد الذي يروي من زاوية رؤية داخلية، وهو بذلك داخل الحدث لكنّه لا يمثل أحد هذه الشخصيات المتحاورة يقول:**(فنَاداه حُي: ويحك يا كعب! افتح لي؛ قال: ويحك يا حُيى! إنك امرؤٌ مشئوم، وإني قد عاهدت محمداً، فلستُ بناقضٍ ما بيني وبينه، ولم أرَ منه إلا وفاء وصِدْقاً؛ قال: ويحك! افتح لي أكلّمك؛ قال: ما أنا بفاعل؛ قال: والله إن أغلقت دوني إلا عن جشيشتك أن آكل معك منها؛ فأحفظ الرجلَ، ففتح له؛ فقال: ويحك يا كعب! جئتُك بعزّ الدهر وبِبَحْر طام، جئتك بقُريش على قادتها وسادتها، حتى أَنْزلتهم بمُجْتمع الأسيال من رُومة؛ وبغَطفان على قادتها وسادتها حتيأنزلتهم بذَنَب نَقْمي إلى جانب أُحد، قد عاهدوني وعاقدوني على أن لا يَبْرحوا حتى نَسْتأصل محمداً و من**

معه. قال: فقال له كعب: جئتني والله بذُلّ الدهر، وبجهَام قد هَرَاق ماءَه، فهو يَرْعد ويبرق، ليس فيه شيء، ويحك يا حُيّ فدَعْني وما أنا عليه، فإني لم أرَ من محمد إلا صدقاً ووفاء....)(ابن هشام،ج3، 231-232)، نلاحظ أن الشخصيات كانت تتحاور فيما بينها دون وسيط ينقل على لسانه حوارهم، ودون تدخل من الراوي بتعليق أو تأويل، فكل شخصية عرضت رأيها في مساحة خاصة بها، وهذه الأصوات المتحاورة رغم تناقض آرائها وأفكارها لم يعلو صوت أحدها على الآخر، فهي بذلك تحقق الغرض الرئيس من تعدد الأصوات، وهي الحرية المطلقة لكل صوت موجود في النص، حيث أنّ نمط "الرؤية مع" الذي ينطلق من زاوية الرؤية الداخلية يسمح للراوي محدود العلم الانفتاح على الضمائر الثلاثة التي تتوافق مع تعدد وجهات النظر، وتعدد الأصوات المتحاورة في النص وهذا ما نجده في النص السابق من حضور الضمائر الثلاثة: ضمير الغائب، وضمير المخاطب، وضمير المتكلم، في الألفاظ التالية:(ويحك – افتح لي- إنك امرؤ- إني قد عاهدت- لست بناقض- لم أر منه- ما أنا بفاعل – أغلقت دوني- أحفظ الرجل- فتح له – جئتك بعز الدهر- جئتك بقريش- جئتني – دعني – إني لم أر)، وبنهاية الحوار يظهر الراوي مطلق العلم مرة أخرى من زاوية الرؤية الخارجية ويقول: **(فلم يزل حُيي بكعب يَفْتله في الذّروة والغارب، حتى سَمح له، على أن أعْطاه عهداً [من الله] وميثاقاً: لئن رجعتْ قريش وغَطفان ولم يُصِيبوا محمداً أن أدخلَ معك في حِصنك حتى يُصيبني ما أصابك، فنَقض كعبُ بن أسد عهده، وَبَرئ مما كان بينه وبين رسولِ اللهﷺ**)(ابن هشام،ج3، 231-232)، يصف الراوي العليم الحدث وكأنه جزء منه، فيخبرنا أن حُي ظل يراوض ويخاتل كعب ولم يدعه حتى سمح له بالدخول، فمن أين له أن يعلم ذلك سوى كونه مطلق العلم، وليس ذلك فحسب بل ذكر لنا العهد الذي قطعه حُي لكعب، ثم يخبرنا أن كعب نقض العهد الذي كان بينه وبين الرسولﷺ وهذا مما يدل على أنّ الراوي يروي من نمط "الرؤية من خلف" الذي يكون فيه أكبر من الشخصية ويتفوق بمعرفته المطلقة عليها، وقد استخدم في ذلك "ضمير الغائب" الذي يتوافق مع هذا النمط في الألفاظ التالية: (لم يزل- يتفله- سمح له- أعطاه- فنقض- عهده- برئ- بينه)، ويستمر حضور الراوي العليم في قوله:**(فلما انتهى إلى رسول اللهﷺالخبرُ وإلى المسلمين، بعث رسولُ اللهﷺسعدَ بن معاذ بن النعمان، وهو يومئذ سيّد الأوس، وسعدَ بن عُبادة بن دُلَيم، أحد بني ساعدة بن كعب بن الخزرج، وهو يومئذ سيد الخزرج، ومعهما عبدُ الله بن روَاحة، أخو بني الحارث ابن الخزرج، وخوّات بن جُبي، أخو بني عمرو بن عوف؛ فقال: انطلقوا حتى تنظروا، أحقٌ ما بلغنا عن هؤلاء القوم أم لا؟ فإن كان حقاً فالحنوا لي لحنا أعرفه، ولا تَفتوا في أَعْضاد الناس، وإن كانوا على الوفاء بيننا وبينهم فاجهرُوا به للناس....)**(ابن هشام،ج3، 232-233)، ومن نمط "الرؤية من خلف" يستمر الراوي بسرد الحدث ووصفه مما يتجاوز علم الشخصيات، فهو لا يكتفي بذكر الحدث وإنما يفرض سلطته بتعليق وتحليل وتأويل، وهذا يوضح هيمنة هذا الراوي وحضور صوته فقط دون أصوات الشخصيات الأخرى التي وإن كانت تروي فمن خلاله فقط، يسرد الراوي العليم الحدث بالاستعانة بـ "ضمير الغائب" فوردت الألفاظ التالية:(لما انتهى- بعث- كان رجلاً- أقبل- سلموا عليه- قال رسول الله)، يذكر هذا الراوي أن الخبر حين وصل إلى الرسول – صّلى الله عليه وسلّم- بعث عدداً من الرجال منهم : سعدَ بن معاذ وسعد بن عبادة وعبد الله بن رَواحة، ومن سعة علمه ذكر أن الأول كان في ذلك الوقت سيّد الأوس، والثاني في ذلك الوقت سيّد الخزرج، والثالث أخو بني الحارث ابن الخزرج، فهو مطلق العلم لا حدود لعلمه حتى يذكر لنا هذه التفاصيل الدقيقة التي لا علم للشخصيات بها كذلك، ويستمر في السرد بهذا النمط على لسانه فلم يدع الحرية للشخصيات لتروي دون حضوره، ومن ذلك ذكره أن سعد بن عبادة تميز بالحدة وكان معروفاً بها، فكيف علم بذلك؟ فهذا العلم يتخطى الحدود المسموحة للراوي الذي يروي من خلال الرؤية الداخلية، وفي نهاية النص نلاحظ أن التعدد الصوتي تحقق على عدة مستويات: على مستوى زوايا الرؤية فبدأ بالرؤية الخارجية "الرؤية من خلف"، ثم تبدلت للرؤية الداخلية "الرؤية مع" ثم اختتم النص

بالرؤية الخارجية، وتعدد على مستوى الرواة: فظهر الراوي العليم، والراوي الشاهد، وتعدد على مستوى الضمائر الثلاثة: ضمير الغائب، والمخاطب، والمتكلم، وهذا من سمات التعدد الصوتي الذي يجعل النص منفتحاً لاحتواء التعدد بكل صوره، على عكس السرد التقليدي "المنولوجي" ذا الصوت الواحد وزاوية رؤية واحدة، يسيطر على النص صوت الكاتب فقط وتنعدم فيه المرونة والتوازن بين الشخصيات في عرض وجهات نظرها المتعددة.

وفي الختام نستنتج مما سبق الآتي:

1- ارتباط مفهوم وجهة النظر بعلاقة وثيقة مع الراوي، بحيث يصعب الفصل بينهما وخاصةً في مجال التطبيق.

2- النص الإيديولوجي نص غني بالصراعات والاختلافات الفكرية والعقدية.

3- ثراء النص الإيديولوجي بالتعددية على عدة مستويات منها: التعدد في وجهات النظر والتعدد في الرواة والتعدد في الضمائر.

4- يمكن لراوٍ واحدٍ في النص أن يروي وجهات نظر مختلفة ومتعددة، فلا يلزم تعدد الرواة لتتعدد وجهات النظر.

5- التعدد الصوتي يضمن لكل الأصوات المتعارضة في النص الحقوق المتساوية، واستقلالية كل شخصية في التعبير عن آرائها بكل حرية.

6- ثراء ورحابة نص السيرة النبوية باحتوائه هذا الكم من الأصوات، والرؤى المتعارضة، والأساليب المتعددة.

7- تميّز السيرة النبوية بغناها بالتعددية الإيديولوجية التي اشترطها باختين في النص البوليفوني وذلك لا تساعها زمانياً ومكانياً، مما ساهم في احتواء أكبر قدر من الاختلافات الفكرية والعقدية.

القرآن الكريم.

- محمد عبدالملك ابن هشام. (1955). *السيرة النبوية لابن هشام 218هـ* (المجلد2).(مصطفى السقا، و إبراهيم الابياري، وعبدالحفيظ شلبي، المحققون) بيروت: دار إحياء التراث.

أولا: مصادر ومراجع البحث

- أحمد فارس الرازي. (1979). *مقاييس اللغة*. (عبدالسلام هارون، المحققون) دمشق: دار الفكر.
- آمنة يوسف. (2015). *تقنيات السرد في الآلية والتطبيق* (المجلد 2). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- أمين الطبرسي. (2006). *مجمع البيان في تفسير القرآن/ ج5*. بيروت: دار المرتضى.
- أنيس المقدسي. (2000). *الفنون الأدبية وأعلامها في النهضة العربية الحديثة*. بيروت: دار العلم.
- بوريس أوسبنسكي. (1983). *شعرية التأليف: بنية النص الفني وأنماط الشكل التأليفي*. (سعيد الغانمي، و ناصر حلاوي، المترجمون) كاليفورنيا: المشروع القومي للترجمة.
- تزفيتان تودوروف. (1996). *ميخائيل باختين: المبدأ الحواري* (المجلد 2). (فخري صالح، المترجمون) بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- تزفيتان تودوروف. (2005). *مفاهيم سردية*. (عبدالرحمن مزيان، المترجمون) منشورات الاختلاف.
- جيرار جينيت. (2000). *عودة إلى خطاب الحكاية*. (محمد معتصم، المترجمون) الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

- حميد لحمداني. (1989). *أسلوبية الرواية مدخل نظري*. الدار البيضاء: مبطعة النجاح الجديدة.
- حميد لحمداني. (2015). *بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي*. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- سعيد علوش. (1985). *معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة*. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- سعيد يقطين. (1997). *تحليل الخطاب الروائي*. بيروت: المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- سعيد يقطين. (2001). *انفتاح النص الروائي* (المجلد 2). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- سيزا قاسم. (2004). *بناء الرواية*. القاهرة: مكتبة الأسرة.
- طه وادي. (2003). *الرواية السياسية*. القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر.
- عبدالرحيم الكردي. (2006). *الراوي والنص القصصي*. القاهرة: مكتبة الآداب.
- عمر عبدالواحد. (2003). *تحليل الخطاب السردي في مقامات الحريري*. المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- محمد بو عزة. (2016). *حوارية الخطاب الروائي- التعدد اللغوي والبوليفونية*. القاهرة: رؤية للنشر والتوزيع.
- محمد صامل السلمي. (2005). السيرة النبوية: أهميتها، أقسامها، مقاصد دراستها. *جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، صفحة 377.
- محمد مكرم ابن منظور. (1994). *لسان العرب* (المجلد 3). بيروت: دار صادر.
- محمد يعقوب الفيروز آبادي. (2005). *القاموس المحيط*. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ميخائيل باختين. (1986). *شعرية دوستويفسكي*. (جميل نصيف التكريتي، المترجون) بغداد: دار توبقال للنشر.
- ميخائيل باختين. (1987). *الخطاب الروائي*. (محمد برادة، المترجون) القاهرة: دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع.
- يمنى العيد. (1986). *الراوي والموقع والشكل-دراسة في السرد الروائي*. بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية.

ثانياً: الدوريات

- أم السعد حياة. (2013). من الحوارية إلى التناص إلى المتعاليات النصية- جينيالوجيا مفهوم التناص في الدراسات الغربية. *مجلة مقاليد*.
- جان لينتفلت. (1988). مستويات النص السردي. (رشيد بنمدو، المحققون) *مجلة آفاق*(8)، صفحة 88.

Plurality of voices in the prophetic biography of Ibn Hisham (218 HA)
Analytical Descriptive study

Abstract : The concept of polyphony is a new technique that has helped to present a new image of the literary text than it was in the traditional direction, and to diminish the author's authority over the components of literary discourse: event, personality, time and place was the focus of attention and attention of critics and scholars. According to the definition of Bakhtin requires an ideological environment based on different techniques and manifestations was chosen material: Biography of the Prophet to be an area for the application of this study, as the extension of time and place is an effective factor contributes to the multiplicity of religions and beliefs that make the nature of the relationship between characters relationship conflict and controversy A resulting from various opposing views, which are irrigated by the several narrators.

Due to the nature of the subject of the research, the study of the descriptive analytical method was used as a tool to trace the concept of polyphony in the book of the biography of the Prophet to Ibn Hisham through:

Different opinions and multiple narrators

We hope this study will demonstrate the literary value of the Prophet's biography, by subjecting the traditional text to modern speech techniques, through the concept of polyphony.

Key Words: Plurality of votes, Characters, Narrators, Perspectives, Biography of the Prophet

جدلية العداوة والحسد في أدب الترسل عند الجاحظ
رسالة "الفصل بين العداوة والحسد" لأبي عثمان الجاحظ أنموذجًا

إعداد:

د. فاطمة سليمان حامد المرواني

أستاذ الأدب والنقد المساعد بجامعة جدة:

تاريخ قبول البحث 2–4– 2019م

المستخلص: يدور البحث حول رسالة أدبية موجهة ألفها الجاحظ الأديب الذي ذاع صيته في كل البقاع والأصقاع أدبا وفنا. ولقد تحدثت في البداية عن أهمية الجنس الأدبي الذي ينتمي له النص، وأسباب اختياري له. حيث تطرقت إلى فن الرسائل الأدبية ووظيفتها الاجتماعية والسياسية وقد أدرجت النص ضمن الرسائل الديوانية والأدب الموجه.

وبدأت أتلمس أسلوب الجاحظ من خلال تحليل النص حيث تميز النص بالوضوح والدقة في العرض والبراعة في الوصف، وكذا الأفكار جاءت بشكل منظم لا تشتت فيها ولا خلل على غير ما اعتدنا عليه من المؤلف..

وقد سلطت الضوء على أن الرسالة صورة منعكسة عن حياته وبيئته ونفسيته؛ فهو يحكى تجربة شخصية، كما ظهر أُسلوب التحليل والتفصيل جليا، واعتماد أُسلوب الموازنات.

وعمد الجاحظ إلى التكرار لترسيخ المعنى وتثبيته واستعان بالصور البيانية والخصائص الفنية لتقريب الصورة في الذهن.

وكان من أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

– تنوع المادة الأدبية بالنص، وأيها أكثر حضورا في النص مستدلة ومستشهدة على ذلك.

- ظهرت عناية الجاحظ بالوصف والاستدلال واثبات الحجة.
- للجاحظ طريقة خاصة في استخدامه الجمل الخبرية والإنشائية، ووضحت قيمة النص الأدبية والاجتماعية.
- العلاقة بين العداوة والحسد عند الجاحظ جدلية.
- أبرز البحث الجانب الدلالي للنص بشقيه الذاتي والموضوعي

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد بن عبدالله أفصح من نطق وأبلغ من تحدث...وأما بعدُ:

فإن للدراسات الأدبية شقين: إحداهما: دراسة للشعر العربي، وأخرى دراسة النثر الفني الذي لا يقل جمالاً وجلالاً عن دراسة الشعر، وهو مجال رحب للتأويل والاحتمال يحث الدارسين والباحثين على الغوص في أعماقه؛ ليخرجوا لنا بحوثاً ومؤلفات تثري المكتبة العربية.

وإذا تتبعنا الفنون النثرية، وجدنا أنها تنوَّعت، وأصبحت مائدة أدبية شهية غنية أمام الدارسين، فهناك القصة والخطابة والوصايا والحكم والأمثال والرسائل الأدبية.

وتعد الرسائل الأدبية أقدم فنون الأدب في النثر العربي، ولها مكانة ووظيفـــة اجتماعية وسياسية جلية؛ فمن خلالها استطاع الكاتب العربي أن يعبر عما يجيش في نفسه وخاطره من قضايا وأمور بأسلوب فني بليغ. من هذا المنطلق رأيت عمل دراسة تطبيقية أدبية حول فن الرسائل الذي يتميز بسمات وخصائص معينة تميزه من عن غيره من الفنون الأخرى. وقد وقع الاختيار على رسالة الجاحظ الموسومة بـــــ: **"فصل بين العداوة والحسد"**؛ لأنها تناقش موضوعاً اجتماعياً أخلاقياً يظهر على مر العصور والأزمنة حتى عصرنا الحالي، بالإضافة إلى أن كاتبها لا يشق له غبار ولا يختلف على تميزه وتفوقه الأدبي اثنان. وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أدبية النموذج المقترح، وإبراز خصائصه الفنية والموضوعية مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي للغوص في أعماق النص؛ وانتزاع درره المكنونة.

وتكمن مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- كيف صور الأدب حياة ونفسية وفلسفة الجاحظ؟
- ما طبيعة المادة الأدبية داخل النص؟
- ما نوع العلاقة بين العداوة والحسد؟ وهل هي سببية أم جدلية؟
- كيف كان الجانب الدلالي من حيث الذاتية والموضوعية في الرسالة؟

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة لم أجد دراسة أدبية أو فنية أفردت حول هذه الرسالة على حد علمي، ولا من خلال الاطلاع على الشبكة العنكبوتية.

ويقوم البحث على مقدمة توضح أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وأهدافه، ومنهجه، ثم تمهيد حول الجاحظ وظهور فن الرسائل الموجهة، ثم الحديث عن الخصائص الفنية للنص، فمحتوى الرسالة، كما تطرق البحث إلى الحديث عن الشواهد الأدبية وتنوعها، وألمح إلى الذاتية والموضوعية في النص، ثم خاتمة البحث والتوصيات، وقائمة المصادر والمراجع.

تمهيد

يعد فن الرسائل الموجهة فنا عريقا، فهو جنس أدبي أصيل، وأداة تواصل بين المرسل والمرسل إليه، وقد استخدمت قديماً في مجالين: مجال شخصي مثل: الرسائل الإخوانية التي يتبادلها الناس في الأعياد والمواسم والتهاني والتعازي والعتاب والتناصح.

ومجال آخر ديواني: كتلك الرسائل التي انتشرت في القرن الثالث والرابع الهجريين، وأبدع فيها الأدباء على مستوى الأسلوب وطريقة العرض؛ لينالوا الحظوة عند الملوك والسلاطين، وقد أدى ذلك إلى ظهور رسائل جيدة تدل على براعة الكاتب ومقدرته اللغوية.

وقد بدأت الجذور الجنينية لهذا الفن الموجه منذ العصر الإسلامي في عهد الخلفاء الراشدين واستمر في التطور والازدهار حتى أصبح فناً رفيعًا على يد عبد الحميد الكاتب.

ولعل النص الذي بين يدينا (رسالة الفصل بين العداوة والحسد) للجاحظ من تلك الرسائل الموجهة، إذ كتبها الجاحظ إلى الوالي: (أبي الحسن بن خاقان)وزير المتوكل[1]. يدل على ذلك قوله:

إِنَّ ابْنَ يَحْيَى عُبَيْدَ اللهِ أَمَّنَنِي ... مِنَ الحَوَادِثِ بَعْدَ الخَوْفِ مِنْ زَمَنِيْ

فَلَسْتُ أَحْذَرُ حُسَّادِيْ وَإِنْ كَثُرُوا ... مَا دُمْتَ مُمْسِكَ حَبْلٍ مِنْ أَبِي الحَسَنِ[2]

وقد أبان عنوان الرسالة (الفصل بين العداوة والحسد) عن موضوعها الذي يعد من الموضوعات الجديدة في ذلك العصر؛ إذ لم يتطرق إليه أحد قبل الجاحظ[3]، وما أدراك ما الجاحظ رائد الأدب العربي، "وهو قارئ بارع، وكاتب فذ وقاصٌّ جيد. ورسائله ثمار ناضجة وظلال وارفة. الخلفاء تعرفه، والأفراد تصافيه، والعلماء تأخذ عنه، الخاصة تُسلم له، والعامة تحبه. جمع بين اللسان والقلم، وبين الفطنة والعلم، وبين الرأي والأدب، وبين النثر والنظم، وبين الذكاء والفهم"[4].

وقد خلف الجاحظ مكتبة أدبية تنوعت في موضوعاتها وأغنت الدارسين والباحثين بكثير من الأفكار والموضوعات، فهي مائدة أدبية شهية سخية، ومنها النص المدروس الذي يعد تجربة أدبية جديدة سواء أكان على مستوى الغرض الذي يتناوله أم على مستوى المبنى والمعنى الذي قدم فيه.

فالنص مترابط متسلسل الأفكار والمعاني؛ تنساب وتتناسل بكل سهولة وسلاسة، وهذا ما يميّز أسلوب الجاحظ في كتاباته ورسائله وفي أدبه عامة. ولعلّ ذلك يفسّر ظهور الاستطرادات في مؤلفاته؛ فهو أديب ذو ثقافة واسعة واطلاع غير مسبوق.

الخصائص الفنية للنص:

إذا أمعنا النظر في النص نرى بجلاء الترابط والتناسل منذ البداية، مع الاحترام لميثاق الرسائل؛ إذ بدأ المقدمة بالحمد والثناء ثم توضيح الغرض الأساس من النص وهدفه، لينتقل بعد ذلك إلى المتلقي وزير المتوكل (عبيد الله بن يحيى بن خاقان) ، فيطلب منه قراءة الرسالة والنظر فيها، حاثاً له على تصفح أولها، وألّا يغمطها حقها؛ لضيق وقته، فهو يثق بذكائه وفطنته وعلى دراية أنه سيلم بالموضوع والفكرة. ولعل الجاحظ في ذلك يحاول أن يبرز نفسه من خلال مدح الوالي وثنائه؛ فهو واثق بأسلوبه وأدبيته التي لن

---

(1) هو عبيد الله بن يحيى بن خاقان ، يلقب بأبي الحسن ، عمل وزيرا للمتوكل ،ولد سنة : 209هـ توفي سنة: 263هـ الأعلام خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي الدمشقي، دار العلم للملايين، الطبعة 15 ، 2002م.

(2) البيت من بحر البسيط، رسالة الفصل بين العداوة والحسد، لأبي عثمان الجاحظ.

(3) هو عمرو بن بحر بن محبوب الكناني البصري، لمولود في البصرة، وقد لُقب بالجاحظ لجحوظ عينيه وبروزها

الأعلام خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي الدمشقي، دار العلم للملايين، الطبعة 15، 2002م.

(4) ياقوت الحموي، **معجم الأدباء**، إحسان عباس. الطبعة الأولى. بيروت: دار الفكر؛ 1993م، 16/ 97-98.

يستطيع الوالي مقاومتها، كما أنه على ثقة بأن الوالي سيقرأ الرسالة كاملة؛ بسبب الأسلوب الشائق والجذاب، الذي يجعلـه يستمر في قراءتـها حتى نهايتها، وربما يعد هذا من الاعتداد بالنفس الذي درج عليه ذلك الجيل من الكتّاب.

محتوى الرسالة:

إذا ما انتقلنا إلى المحتوى نجد أن الجاحظ عرض الرسالة بتسلسل وحُسن تخلص وبيان. إذ يقدم الحجة ويبرهن عليها بالدليل إلى أن يصل إلى نهاية الرسالة بأسلوب يغلب عليه الوضوح والدقة في العرض والبراعة في الوصف، مستخدماً لغة أدبية رصينة واضحة لا صعوبة ولا تعقيد فيها. وهذا عكس ما عُرف عن الجاحظ الذي يميل إلى الاستطراد والبُعد عن الموضوع الأساس، فالاستطراد ينعدم أو يكاد ينعدم بشكل خاص في بداية النص، مع وجوده في نهايته.

ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى أنه أراد لفت نظر الوالي إلى موضوع الرسالة منذ البداية؛ فحاول جمع أفكاره وصياغتها بشكل مكثف ومختصر، فجاءت منظمة ومرتبة ومتماسكة لا تشتت فيها ولا خلل.

أسلوب الرسالة:

ومما نلحظه أيضاً في مؤلفات الجاحظ عامة ورسائله خاصة " أسلوبين بارزين:

أناقة الأسلوب التي تظهر في مقدمات كتبه ومطالع الفصول، وأسلوب معالجة الموضوعات الذي يقوم على السليقة"[5].

فالجاحظ يُعد من الأدباء الواقعيين؛ لأن أدبه صورة تعكس حياته وبيئته ونفسيته، وقد ظهر ذلك كله في تعدد الأوصاف وتكرارها، وطريقة عرضه لتلك الأوصاف؛ فهو يبين مكامن النفس وخباياها بأدق تفصيلاتها، وظهر ذلك من خلال دقة تصويره، واستخدام التشبيه والوصف الملائم لذلك، ومن ذلك: عندما بدأ يوضح ويبرز طريقة هؤلاء المزورة في النيل من العلماء الحقيقيين، والبهت في أعراضهم وكأننا أمام مشهد تمثيلي ، وكذلك عندما أخذ الكاتب يفصل القول في الأسباب التي مكنتهم من ذلك مرجعاً ذلك إلى سببين:

- ميل جهلاء الملوك لهم.
- كثرة المطبلين لهم من العامة.

وهو بهذا يوثق لهذه القضية، ويستدل لها، ويستنبط الأسباب، ويكشف عن الحلول الناجعة لهذه المشكلة.

ثم بين أن طريقة كلامهم قد فضحت شرهم المبطَّن أثناء صمتهم، وهذا تصوير واقعي لهم، ينم عن معايشة لهم عن كثب. كما يتسلل الجاحظ كعادته إلى النفوس؛ حيث يُرجع سبب ذلك إلى حبهم للظهور، والزعامة، والرئاسة، ويذكر أن هذه الطبقة موجودة على مر الأزمان والعصور.

وكذلك في وصفه لمن يؤلف للملوك والولاة، وكيف يتواطأ عليه العلماء بالسب والسخط؛ ليطيحوا بالعالم، أو يغيروا على معانيه سرقة وانتحالاً وينسبونها للمتقدمين نكاية به.

ومثل هذا الوصف والسرد والتوضيح يدل على أن الجاحظ يعرض موضوعاته على السليقة، وعلى وصف واقعه المعيش؛ بأسلوب بارع سامق.

---

(5) انظر: عمر فروخ، **تاريخ الأدب العربي – العصر العباسي** –، بيروت – لبنان: دار العلم للملايين، 2/ 307.

كما يبرز أمامنا أسلوب الجاحظ في التحليل التفصيلي الذي ظهر جليا في حنايا الرسالة؛ التي تغص بالموازنات لبيان الأشياء وأضدادها.

ففي حديثه عن أصناف الحسد عند العلماء فصّل القول بذلك؛ فذكر أن حسد العالم على نوعين:

- الحاسد الجاهل الذي من أول وهلة يصم الكتاب من أوله إلى آخره، وهو بذلك الفعل واضح مكشوف لم يتبصر ولم يتبحر به، فكيف يرمي الأحكام رمياً؟!، ويعطي أحكاماً دون تمحيص وتدقيق.

- النوع الآخر وهو الحاسد التقي العالم، فيصفه الجاحظ وكأنه يلتقط له صورة، فمن خلال وصفه يُخيّل إلينا مشاهدته؛ فهو يتصفح أوراقه ويردد فيها بصره وفكره؛ ليثبت لهم أنه تثبت وتروّى في حكمه.

ومن ذلك أيضاً طريقته في وصف الطعن والغيبة في مجلس الوالي أو الأمير؛ إذ يصفه وصفا مفصلاً، يدل على براعة تشعرك، وأنت تقرأ النص كأنك مجالس لهم، فعندما تأتي سيرة العالم: يشكك بعضهم بما لا شك فيه، وآخرون يطعنون ويستغفرون ثم يعودون لطعن أشد من سابقه، وثلة تضحك وتستنكر، وأخرى تدعو بالصلاح، وفريق يطلب منه السكوت، وبهذا يصبح العالم مشكوكاً فيه عند الخاصة والعامة.

ومن ذلك تفصيله في التفريق بين الحسد والعداوة؛ إذ بيَّن أن الحسد مذموم في جميع الحضارات والثقافات، وعند الأمم جميعها على مر العصور والأزمان، في حين أن العداوة تمتدح في مواطن وتكره في أخرى، وأن سبب العداوة واضح جلي بينما الحسد سببه باطن خفي. والعداوة يُرجى منها التصالح، بينما الحسد داء لا يُرجى برؤه ومرض عضال لا يشفى إلاّ بزوال النعمة والعياذ بالله.

ومن ذلك أيضا التفصيل والتحليل في مقابلة العداوة وأنواع الناس في ذلك: فمنهم من يعفو، ومنهم من يُعين الزمن عليه إذا نابه أمر، أو وقع في كرب، وآخرون يبحثون ويتربصون الدوائر ليطيح به ويوقعه.

ومن خلال ذلك كله لا يخفى على الناظر المطلع أن مؤلفات الجاحظ عامة، وهذا النص خاصة يحمل في طياته جمال اللفظ، وحُسن المنطق، وجودة التركيب، بالإضافة إلى دقّة الألفاظ وسهولتها وحسن الانتقاء.

كما تنوعت عباراته الإيحائية بين الهدوء والانفعال. وبين الطول والقصر، وهذا مما تدل على أدبية الجاحظ وعقليته، وقدرته البيانية على توليد المعاني، وانصياع اللفظ وانقياده له؛ إذ احتوى النص على ألفاظ لغوية تُعد مادة لغوية أصيلة تنبئ عن مقدرته اللغوية والبيانية ومدى فصاحته وبلاغته ودقته؛ مستخدماً التضاد والتباين والترادف في الألفاظ والمقابلة بين الجمل ولعلّ هذا ما يُفسر ميله للتكرار.

الشواهد الأدبية في النص:

تضمن النص كثيرًا من العناصر الأدبية التي استخدمت في الاستشهاد والتوثيق ودفع الحجة وإثبات البراهين، ومن ذلك الأبيات الشعرية والأحاديث النبوية وأغلب الأجناس النثرية؛ فظهرت الأمثال والحكم والقصص والأخبار وأقوال الخلفاء الراشدين وأهل العلم والأدب.

وإذا أمعنا النظر في النص المدروس نرى أن الجاحظ استخدم منهجاً مميزاً يجعل مؤلفاته عامة، وهذه الرسالة خاصة تتبوأ مكانة عالية تميزه عن باقي أقرانه الذين برعوا في هذا الفن؛ فقد اعتنى بها عناية خاصة، وحاول أن يلمع نفسه وكتاباته بشيء من الأبهة، إذ

يأتي بالقول ثم يدعم ما يقوله بالأدلة والحجج ويثبتها بالبراهين مستخدماً الشواهد الأدبية بنوعيها: الشعري والنثري؛ مِمَّا يجعل هذه الرسالة ذات قيمة أدبية ومكانة علمية أنها تحوي عدداً كبيراً من الأخبار الفريدة ، والقصص المفيدة، والأشعار الرصينة، والأمثال البديعة.

وإذا أردنا أن نعمل إحصائية بعدد الشواهد الشعرية المستخدمة في الرسالة نجدها تربو على سبعة وثمانين بيتًا شعريًا، متنوع الأغراض الفنية، والعصور الأدبية؛ إذ لم تكن حكرًا على عصر دون آخر؛ فقد استمد مادته الشعرية من الشعر الجاهلي حيث استشهد بشعر طرفة بن العبد، وزهير بن أبي سلمى من المشهورين، وسالم بن وابصة الأسدي[6]، والفِنْد الزماني من المغمورين[7]

ومن العصر الإسلامي (الراشدي والأموي) استشهد بشعر النابغة الجعدي، وأبي الأسود الدؤلي، وجرير، من المشهورين، وبشعر يزيد بن الطثرية[8] من المغمورين. ومن العصر العباسي أعني شعراء عصره ذكر أبياتًا لمسلم بن الوليد، والعتابي.

وأغلب المادة الشعرية لم ينسبها الجاحظ لقائلها من الشعراء، بل كانت اجتهادا شخصيا مبنيًّا على تخريج الأبيات ونسبتها، وهو على العكس تماماً في المادة النثرية – كما سيأتي – التي كان يُعنى بتوثيقها، ونسبة كل خبر وقصة وقول لصاحبها وراويها.

كما تعددت الاستشهادات؛ فمنها المقطوعات الطويلة التي تصل إلى سبعة أبيات شعرية[9].

ومنها المقطوعات التي تحتوي على أربعة أبيات شعرية، أو ثلاثة، ومنها ما اقتصر على بيتين من الشعر، والأغلب البيت المفرد في الاقتباس.

وإذا انتقلنا إلى المادة الأدبية النثرية نجدها أيضا تنوعت في الرسالة، فقد حملت خصائص الرسائل الفنية والتي تطرقنا إليه سابقا.

وعلى العموم فهذه الرسالة حوت أغلب الفنون الأدبية النثرية من قصص وأخبار وأمثال وغيرها..

أماالأحاديث النبوية الشريفة فظهرت في ثنايا الرسالة في موضعين: وذلك إما متمثلاً بقول النبي ﷺ، أو محتكماً إليه لإثبات رأيه وتأييده.

---

(1) سالم بن وابصة الأسدي. تابعي عفيف شاعر، روى والده عن النبي محمد صلى الله عليه وسلم وروى عن والده، ولد في عهد عمر بن الخطاب، وكان شابًا يافعًا في عهد عثمان بن عفان. انظر: أبا الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني، **الإصابة في تمييز الصحابة**، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية؛ 2010م.

(7) الفند الزماني: هو شهل بن شيبان بن ربيعة بن زمان الحنفي، من شعراء الجاهلية وفرسانها الشجعان شهد كثير من الأيام، وكان عظيم الخلقة ولقب بالفند لأنه أمر أصحابه أن يستندوا إليه فقال: فأنا فند... وهي تعني جزء من الجبل العظيم. انظر: الزركلي، **الأعلامرجع سابق**:5/ 157

(8) يزيد بن الطثرية: هو أبو المكشوح يزيد بن سلمة بن سمرة قشير بن كعب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة. شاعر أموي عرف بحسن أخلاقه، واشتهر بشعر الحماسة وروعة منطقه وشجاعته. انظر: أبا عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ: شعيب الأرناؤوط، الطبعة الثالثة، مؤسسة الرسالة؛ 1405هـ/ 1985م.

(9) قائل الأبيات الفند الزماني، شاعر جاهلي، من بحر الهزج وعدد أبيات القصيدة 9 أبيات في غرض الحماسة واستشهد ب7 فقط. انظر: أبا تمام حبيب بن أوس الطائي، **الحماسة**، تحقيق عبد الله بن عبدالرحيم عسيلان، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص: 59–60.

بينما كان للأمثال العربية حضور قوي في رسالته؛ حيث ظهرت تسعة أمثال عربية فصيحة متفرقة، تدور حول المعاني والأفكار التي يريد إثباتها في رسالته.

كما ظهرت بعض الأقوال المأثورة عن أمراء المؤمنين والخلفاء والعلماء ومن أهل الرأي والحكمة والحكمة وممن عرفوا بالفصاحة والبيان؛ مصرِّحًا بالاسم تارة ، ومضمرًا تارةً أخرى ؛ إلا أن الغالب الأعم هو نسبة القول والخبر والقصة لقائلها أو ناقلها وراويها. ممّا يدل على اتصافه بالأمانة العلمية عند نقل مروياته. لا سيما أن الغرض من الرسالة –كما ذكرت سابقاً– إبراز سعة العلم وغزارة الثقافة لديه أمام الوالي وأنه أفضل علماء عصره علمًا ودقة وأمانة.

وقد جاءت القصص والمرويات والأخبار متراوحة بين الطول والقصر، وقد بلغ عددها تقريبًا اثنين وعشرين مأثوراً أدبياً نثرياً، ونلحظ فيها قدرة الجاحظ على توظيفه لهذه المنقولات:

– إما في شرح رأيه وتوضيحه لعلماء عصره، وكيف ينهلون من مؤلفاته؟؛ ويظهر ذلك عندما عرض لقصة بشر المريسي مع المأمون في كتابه تحليل النبيذ وهذا هو صلب رسالته وفحواها.

– وإما في التمثل والاحتكام إليها مثل قول عمر بن الخطاب في الاستدلال على أن أبناء النعم محسودون، ومن ذلك أيضًا، ذكره لقول عمر بن عبد العزيز "الحاسد لا يملك إلاّ عنان حسده"، وقول المهلب بن أبي صفرة في بيان معنى الحسد.

– وإما في المفاضلة بين الأدباء وبيان المزية؛ ومن ذلك: قول خالد بن صفوان عندما قال عن شبيب بن شيبة: "ذاك امرؤ وسيط بالحسد وجُبِل عليه" وقول شبرمة: "لله دره هذا أنفس العرب".

– وإما لتصحيح رأي أو تنبيه الوالي ووضع إشارات؛ ومن ذلك : عندما استدلَّ بقول مسلم بن الوليد: "خيل إلى نوكي الشعراء أنه لا يقضى لهم بجودة الشعر إلا بهجائي".

– وأحيانًا أخرى للاستدلال بتجارب الآخرين، وأخذ العظة والعبرة، مثل استدلاله بتجربة يحيى بن خالد وكيف يُنسب الكتاب لغير صاحبه، وكيف يُطعن به من قبل غيره من العلماء.

وَمِمَّا يلفت النظر عدم وجود اقتباس قرآني في رسالة الجاحظ على الرغم من أن القرآن الكريم مليء بالنصوص والآيات القرآنية، التي تخدم موضوع رسالته مثل حسد إخوة يوسف له وغيرها.

والمتأمل للرسالة يستطيع أن يستنبط صدق عاطفة الأديب؛ فشعور الحزن والأسى واضح في طياتها؛ حيث عرض ما يراه، وما يسمعه، وما ساءه تداوله، وانتشاره حوله. محاولاً التأثير في المتلقي وهو الوالي؛ عله يردع هذه الطائفة ويعالج الوضع الشائع.

وقد استعان على ذلك بكثرة الوصف والاستدلال بالشواهد والتجارب والحجج والبراهين فهو يحكي واقعاً مُعَاشاً، مخاطبًا العقل والضمير، مستخدماً الأدلة الواقعية، محاولاً تحليل الأسباب، وإعطاء الحلول المناسبة للوصول إلى حل المعضلة.

كما يظهر لنا اهتمام الجاحظ بهذه القضية (حسد وعداوة العلماء) من خلال كثرة إيراده للشواهد والأدلة، من قبيل: ذكر قصة بشير المريسي[10] عندما عُرض كتابه على المأمون في تحليل النبيين وكيف أن الطوسي أخذ يقلل من شأن

(10) هو أبو عبد الرحمن بشير بن غياث المريسي، ولد سنة 138هـ كان أبوه يعتنق اليهودية. بدأ فقهياً محدثاً من مؤلفاته التوحيد، والاستطاعة، والمعرفة، وكتاب الوعيد. انظر: أبا الفرج محمد بن إسحاق بن محمد الوراق البغدادي المعتزلي المعروف بابن النديم، **الفهرست** ، تحقيق: إبراهيم رمضان، بيروت / لبنان: دار المعرفة؛ 1417ه / 1997م.

كتابه؟، ويعارضه، وكيف أن المأمون لم يكن راضياً عن ذلك؟ فعندما سمح له بالدخول، وعرض كتابه وحججه، وكيف أن المأمون عندما رأى سكوت الطوسي وعدم قدرته على الرد قال المأمون:

مَالَكَ لا تَنْبَحْ يَاْ كَلْبَ الدَّوْمْ قَدْ كُنْتَ نَبَّاحاً فَمَا لَكَ الْيَوْمْ[11]

ومن ذلك أيضًا عندما ذكر قصة ذي الرئاستين.

كما نلمس الذاتية في افتخاره، واعتداده بنفسه، وبسعة علمه، وبيان فضله على أهل زمانه، وأنه سابق لغيره، وكيف أنه محسود من علماء عصره؟!، وكيف يتكالبون عليه؛ لإنقاص قدره وقدر مؤلفاته؟!.

وقد بسط الأمر أمام الوالي بأن كتبه، التي يؤلفها، ويؤنقها، ويُعنى بكتابتها، وديباجتها يعرضها عليك من ليس أهلاً لذلك وقد ينسب إليه ما ليس له، وقد يقصر فهمه لمراميها، أو يطعن فيها.

ثم بدأ بسرد التشبيهات والتضمينات من الأشعار والأخبار؛ ليوضح ضراوة أفعالهم وقبحها ، وكيف أنهم يتضاءلون أمامه؟. ويتلاشون عند المواجهة أو المناظرة.

فكثرة الاستدلالات، وطريقة عرضه للقضية تدل على رجاحة عقله، وقوة منطقه، وبلاغة قوله، وتسلسل حبل أفكاره. وكل ذلك يدل على صدق شعوره المتضمن واقع الكاتب وتجاربه.

جدلية العداوة والحسد عند الجاحظ

اهتم الجاحظ ببيان فكرتين مختلفتين في المعنى لكنهما تتفقان في الهدف والموضوع، وهما: (العداوة) و(الحسد) . ففي هذا النص حاول الجاحظ أن يبرز نفسه وأدبه من خلال التستر خلف هذه الرسالة؛ ليثبت مكانته العلمية، ومنزلة كتبه ومؤلفاته الرفيعة عند الخليفة الوالي.

قصد الجاحظ بالحسد حسد العلماء له على مؤلفاته وكثرة آثاره، وتعد مؤلفاته من أعظم كنوزه، التي يخاف عليها ويقلق من أن يشوهها غيره؛ ممن هم عالة على العلم وأهله، الذي اكتسب من خلالها وبسببها عداوة علماء عصره.

وأورد الحجج والبراهين مستدلا بما قاساه الأدباء والعلماء الأفاضل في عصور سابقة من الحسد والحقد عليهم وعلى مؤلفاتهم، وكيف تم احتقارهم وسرقة جهودهم ومؤلفاتهم؟.

أخذ الجاحظ يفصل بين لفظتي العداوة والحسد؛ ففي البداية أورد أبرز الأقوال الأصيلة في الحسد من أحاديث نبوية، وأمثالٍ عربيَّة، وأقوال الحكماء، وأهل العلم، ثم شرع في عقد مقارنة بين العداوة والحسد؛ من حيث المعنى وأسباب الظهور فقال :" والعداوة لها عقل تسوس به نفسها ... وإلا أنها كامنة تنتهز أزمنة الفرص .." وعرض للحسد بقوله:" والحسد مسلوب المعقول بإزاء الضمير في كل حين وزمان ووقت".

كما وضح منزلة العداوة بأنها أدنى من الحسد، وبيَّن أسباب ظهور العداوة؛ فهي تحتم ظهور سبب وعلة تزول بزواله، بعكس الحسد، الذي يظهر دون سبب من المحسود. وعرج الجاحظ في النص على الضَّرر؛ فالحسد أشد ألمًا ووجعًا من العداوة؛ لأن الحسد

(11) البيت من الرجز وهو موجود في معجم الأمثال للميداني يضرب لمن كبر وضعف. أصل المثل أن رجلاً كان له كلب، وكان له عير، فكان كلبه كلما جاءت نبح، فأبطأت العير فقال: ما لك لا تنبح يا كلب الدوم. أي ما للعير لا تأتي؟انظر: أبا الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم الميداني النيسابوري (المتوفى: 518هـ)، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محيى الدين عبد الحميد، بيروت، لبنان: دار المعرفة، 2/ 288

اعتراض على أفعال الله وأقداره، والعداوة مكتسبة ومتصلة بأفعال العباد، وأخذ يسرد الأمثلة؛ لتوضيح ذلك؛ فالحسد يخرج عن فساد الطبع، والأخلاق، واضطراب التركيب، وينتج عنه أخلاق سيئة أخرى؛ فهو مقرون بالكذب والافتراء؛ فهو أساسه وعماده بعكس العداوة؛ فالعداوة اكتساب في نظره، والحسد جوهر .

ومن الجانب اللغوي وضح أن الحسد أنثى لأنه ذليل، والعداوة فحل ذكر لأنها عزيزة، ثم أخذ يبسط الأدلة والشواهد على الحسد وأنواعه عند العلماء، محاولا إقناع المتلقي والتأثير فيه. وبيَّن أن الحسد يستعين بالعين واللسان، والعدواة باللسان مع المختلفين معه، والموافقين له.

ونلحظ أن الجاحظ أطال الحديث عن الحسد ووصفه أكثر من العداوة؛ لأنها أكثر ضررًا وفسادًا فهي اعتراض على نعم الله وتصريفه شؤون عباده، كما أن المحسود لا ذنب له ولا جرم، إنما هي سهام تصيب كل ناجح ومميَّز، لا تنتهي إلا بزوال النعمة وتحولها، ووصل إلى أن كل حاسد عدو، وليس كل عدو حاسدًا. كما قرَّر أنَّ العداوة لا تحل إلا بسببٍ ظاهرٍ وعلةٍ جليةٍ، وتكون من كسب فعل العبد وتنتهي بزوال سببها وعلتها .

ومن خلال ذلك نخلص إلى أن الجاحظ ميَّز بين العدواة والحسد، ودعَّم رأيه بالأدلَّة، والحجج، والبراهين المنطقية الواقعية، مستخدما وسائل الإقناع المتنوعة: من وصفٍ، وتصويرٍ، واستشهادٍ، واستدلالٍ، وتوضيحٍ، وإبانةٍ.

الصور البيانية:

إذا انتقلنا إلى الحديث عن الصور البيانية، وأبرز الخصائص الفنية للنص؛ فالتشبيهات واضحة جلية، والاستعارات والكناية لا تكاد تخلو منها فقرات النص مثل قوله:

"الحسد نار وقوده الروح".

"العداوة جمرة يوقده الغضب".

"يطفئه ؟؟ الرضا".

"الحسد أنثى"... "والعداوة ذكر".

"تنفس الصعداء وانتفض انتفاض المفلس الممطور".

"الحسد والكذب يجريان في مضمار واحد".

وقد زاوج بين الجمل الخبرية والإنشائية مكثراً من أساليب الدعاء، ومن أمثلة ذلك قوله:

"أطال الله بقاءك"، "جعلني الله فداك" "زادك الله شرفاً وفضلاً وعلماً ومعرفة" لاسيما وهو يخاطب الوالي ففيها تعظيم وإظهار حفاوة وتقدير.

كما أن كثرة استخدم أساليب التفضيل والمبالغة في الموضع الواحد، تدل دلالة واضحة على نزعة الجاحظ ورغبته في التوضيح والتأكيد، ومن ذلك قوله:

"وهو في أهل العلم أكثر، وعليهم أغلب، وبهم أشد لصوقاً".

ومن ذلك أيضاً "أن الحسد آلم وآذى وأوجع وأوضح من العداوة".

"والحسد أخس وأغبن من العداوة".

وظهرت أيضاً أساليب التعجب والاستفهام بكثافة لإظهار الاستنكار والاستغراب... والمقام لا يسع هنا فهو مقام إثارة لا دراسة وتحليل وإنما لإلقاء الضوء على وجود كثافة بيانية وأسلوبية وبلاغية ولغوية.

ومما لا شك فيه أن الجاحظ أشار إلى موضوعٍ اجتماعي وقضية من قضايا مجتمعه الحساسة؛ إذ تلامس شريحة الكتّاب في عصره وربما لا تزال قائمة في عصرنا الحالي.

فالحسد والعداوة أكثر وضوحاً وظهوراً عند أهل العلم، وهو بذلك يعرض قضية إنسانية فالصراع بين الخير والشر باقٍ إلى قيام الساعة. وهذا ما جعل الجاحظ يثير هذه القضية أمام الوالي يحث إلى معالجة هذا الوضع والواقع المعاش بين الكتّاب.

كما يحمل النص قيمة أدبية لا تخفى على الدارس والقارئ لهذه الرسالة من أولها إلى آخرها؛ فهي تحمل قيمة أدبية وبلاغية ونحوية ولغوية بما حوته من أبيات وآيات وأحاديث وأمثال وقصص وأخبار.

يمتاز الجاحظ بإجادته في اختيار الموضوع الجديد الذي لم يسبق إليه، بالإضافة إلى براعته في العرض والتناول؛ ممَّا يضفي قيمة أخرى تزيده هيبة وجمالًا وجلالًا.

الذاتية والموضوعية في النص:

إذا أردنا تلمس الذاتية والموضوعية في النص نجد أن الذاتية طاغية في كثير من النواحي؛ وإن كانت تتستر بالطابع الموضوعي؛ فالجاحظ يريد أن يسوِّق لنفسه أمام الوالي، ويوجِّه النظر لأدبه، وفنه، وبراعته، وجدارته؛ للتَّقرب من الوالي؛ لغزارة علمه، وفيض معرفته.

فالاعتداد بالنفس والاعتزار بها (الميتافيزيقا) ظاهرة واضحة سواء كان من حيث الجانب اللغوي، أم من حيث الجانب المعنوي، الذي يُظهر فيها الأديب الميول، والرغبات، والآراء، والمعتقدات. والأمثلة الدالة على ذلك كثيرة منها :

عندما وصف كتابه للوالي بأنه "نبيل بارع "، وأن موضوعه سابق لم يُسبق إليه، وأنه كغيره من الموضوعات التي كتب فيها، مثل: كتاب (فضل الوعد)، و(كتاب أخلاق الوزراء) السابق لموضوعها غيره، ووصفه إياها بقوله:" نبلت، وحسنت، وبرعت، بذت غيرها " نشعر معها بثقة الأديب بنفسه واعتداده بأدبه وكتاباته.

فالجاحظ هنا يوثق لقضية حساسة أقلقته، فأراد أن يبين رأيه ورأي غيره في القضية؛ ليكسب في النهاية ود الوالي وإعجابه؛ لذا، فالدافع لكتابة هذا النص وتأليفه ذاتي بحت، وهو إبراز شخصيته، وإظهار تميزه، وتفرده على غيره من كتاب عصره.

كما أن نقل الجاحظ لمجالس الخلفاء، ووصفه لانطباعات الكتّاب والأدباء نحو مؤلفاته أو مؤلفات العلماء المهرة، وكيف يُنال منها؛ أوجدت للجاحظ فرصة مواتية للبث والتعبير عن آرائه في علماء عصره وأدبائه دون تصريح، أو تعريض واضح لأحد، كقوله:" منتحلة يدعون مثل دعاويهم ، وقد وسموا أنفسهم بسمات الباطل وتسموا بأسماء العلم على المجاز من غير حقيقة ، ولبسوا لباس الزور متزخرفين متشبعين بما لا محصول له..."

كما برزت الذاتية في النص من خلال التعبير عن المشاعر والعواطف والانفعالات مثل مشاعر الخوف والقلق تجاه مؤلفاته وكتبه في قوله: "ولست آمن ـــ جعلني الله فداك ـــ أن تكون هذه الكتب، التي أُعنى بتأليفها، وأتأنق في ترصيفها، يتولى عرضها عليك من قد لبس لباس الزور في انتحال وضع مثلها..." ويكمل بث مشاعر الخوف والقلق بقوله:" ولا آمن أن يتجاوز ذلك إلى الطعن عليها بقول أو إشارة فيوهم فساد معانيها ويُومي إلى سقوط ألفاظها ..."

تجلت الذاتية أيضا من خلال التعليقات الانطباعية للجاحظ داخل النص، وهي متناثرة في الرسالة، ومن أمثلة ذلك: عندما أبدى رأيه بالوالي بقوله:" فإن معك قلبًا به من اليقظة، والذكاء، والتَّوقُّد، والحفظ ما يكفي معه النَّظر الخاطف...". وكذلك من خلال النقد، وإبداء الرأي في علماء عصره، واحتقاره لبعضهم، وإعجابه ببعضهم الآخر، وكذلك من خلال نقده لأسلوب كتَّاب عصره، وأسلوب الولاة والخلفاء، الذين يقرِّبون من لا يستحق.

وقد ظهر رأي الجاحظ وفكره في أكثر من موضع في النص عندما وصف الحسد بقوله: "والحسد أخو الكذب، يجريان في مضمار واحد..."، وكذلك رأيه في الغضب والعداوة وغيرها.

وإذا نظرنا إلى الجانب الموضوعي في النص فبعض العبارات الواردة في الرسالة تدل دلالة واضحة على حيادية الجاحظ في القضية؛ وذلك من خلال التركيز على محاولة الفصل بين لفظ العداوة والحسد؛ فالعبارات المنتخبة تدل دلالة جازمة على حيادية المؤلف، وذلك من خلال نقل الأقوال الواردة في بيان أهم الفوارق بين الحسد والعداوة؛ مما أعطى للنص بعدا واقعيًا موضوعيًا تنحَّت فيه ذاتية الجاحظ.

كما اعتمد الجاحظ في نقل الأخبار على ربط النص بقائله، وعلى كثرة الاستشهادات، وضرب الأمثلة التي تدل على أمانته، وصدق وصفه، وصحة أقواله وفي هذا دلالة واضحة على موضوعيته في النص.

وتبرز الموضوعية في حيادية الجاحظ وتنحيه أحيانا من خلال تقديم الشخصيات ومواقفها بطريقة لا تظهر التحيز.

وقد يعمد الجاحظ إلى المزاوجة بين الذاتية والموضوعية في النص، وإن كانت الذاتية طاغية على النص؛ لتعبيره عن آرائه، وميوله، وعن عواطفه ومشاعره ومعتقداته؛ لإظهار شخصيته وإشهار تفرده تحت مظلة الموضوعية، والأمانة العلمية؛ ومن ذلك عندما وصف اليهود والأحبار رأيهم في محمد ﷺ وكيف كان حسدهم له، على الرغم من أنهم يعرفونه، كما يعرفون أبناءهم، ويعلمون أنه نبي حقًّا؛ إلا أن الحسد وقف دون الإيمان به وتصديقه.

ونخلص من ذلك إلى أن رسالة الجاحظ الفصل بين العداوة والحسد سرد ذاتي، أظهر فيها فكره ورأيه الخاص، من خلال التعبير عن المشاعر، والأحاسيس، والنقد، والتقويم، وكذلك التعليقات الانطباعية.

وظهرت الموضوعية في طيات الرسالة من خلال: الاستشهادات، وإظهار الأدلة، وإثبات الحجج، وضرب الأمثله، والشواهد، وسرد القصص، والأخبار؛ لخدمة الجانب الذاتي.

الخاتمة:

وأخيرًا يمكن أن نقف على أهم ما توصلت إليه الدارسة من نتائج وتوصيات، ومن تلك النتائج:

1- أن هذا النص يعد من الرسائل الديوانية، والأدب الموجه للولاة والخلفاء.
2- أسبقية الجاحظ وتفرده لموضوع شديد الحساسية في عصره.
3- تميز النص بالوضوح والدقّة في العرض والبراعة في الوصف.
4- البعد عن الاستطراد في بداية النص، ومحاولة الولوج في صلب الموضوع على غير عادة الكاتب.
5- الأفكار جاءت بشكل منظم ومرتب لا تشتت فيها ولا خلل.

6- أن رسالة الجاحظ (الفصل بين العداوة والحسد) صورة تعكس حياته وبيئته ونفسيته فهو يحكي واقعًا معاشًا وتجربة شخصية له.

7- استعمل الجاحظ أسلوب التحليل والتفصيل في فقرات الرسالة كلها.

8- يكثر في الرسالة أسلوب المقارنات والموازنات، من أجل البيان والتوضيح.

9- ميل الجاحظ للتكرار في المعاني والألفاظ؛ لتأكيد المعنى وترسيخه.

10- دقة اختيار الألفاظ واستخدام العبارات الإيحائية التي تدل على عقلية الجاحظ وقدرته البيانية واللغوية.

11- كانت العاطفة في النص صادقة تحمل الحزن والأسى، كما أننا نلمس الذاتية في افتخاره واعتداده بنفسه وسعة علمه.

12- كثرة الاستدلال مما يدل على رجاحة عقل الجاحظ وجودة منطقه وتسلسل حبل أفكاره.

13- العلاقة بين العداوة والحسد في أدب الترسل عند الجاحظ علاقة جدلية وليست سببية.

14- تنوع الصور البيانية والخصائص الفنية في النص، إذ حوى النص التشبيهات والاستعارات والكنايات، كما تنوعت الأساليب فظهر الدعاء، والاستفهام، والتعجب، والتفضيل، والمبالغة.

15- يضم النص أدبيات متنوعة وفيرة، إذ جمعت الرسالة بين الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والأشعار الأدبية، والفنون النثرية: من مثل، وحكم، وقصص، وأخبار.

16- يحمل النص في طياته قيمًا اجتماعية، وأدبية، ولغوية، وبلاغية، وقيمًا إنسانية تخدم عصره والعصور جميعها.

17- عمد الجاحظ إلى المزاوجة بين الذاتية والموضوعية في النص، وإن كانت الذاتية طاغية ومهيمنةً على النص.

التوصيات:

لا يزال الموضوع محتاجًا إلى مزيد من التوسع؛ خاصة في موضوع الذاتية والموضوعية؛ فقد أشرت إشارات وألمحت إلى ذلك.

1. النظر إلى التراث الأدبي القديم والمدونات الأدبية ودراستها دراسة دلالية.
2. دراسة الوظائف التداولية على مدونات قديمة كالمعاجم اللغوية وكتب الطبقات والمختارات.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

- الجاحظ، أبو عثمان بحر بن محبوب بن فزارة البصري. (1964م). **رسائل الجاحظ**. تحقيق وشرح: عبد السلام هارون. القاهرة،: مكتبة الخانجي.
- رسالة (الفصل بين العداوة والحسد).

ثانياً: المراجع:

- أبو تمام، حبيب بن أوس الطائي(1981م). **الحماسة**. تحقيق: عبد الله بن عبد الرحيم عسيلان. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان (1985م) **سير أعلام النبلاء**. تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط. الطبعة الثالثة. مؤسسة الرسالة.
- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي(202م). **الأعلام**. الطبعة 15. دار العلم للملايين.
- العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر(2010م) **الإصابة في تمييز الصحابة**. تحقيق: عادل عبد الموجود، علي محمد معوض. الطبعة الأولى. بيروت: دار الكتب العلمية.
- فروخ، عمر[دون تاريخ نشر]. **تاريخ الأدب العربي** – العصر العباسي. بيروت – لبنان: دار العلم للملايين.
- الميداني النيسابوري، أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم [دون تاريخ نشر]. **مجمع الأمثال**. تحقيق: محمد محيى الدين عبد الحميد. بيروت، لبنان: دار المعرفة.
- ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق البغدادي(1997م). **الفهرست**. تحقيق: إبراهيم رمضان. الطبعة الثانية. بيروت، لبنان: دار المعرفة.
- ياقوت، عبد الله الحموي(1993م). **معجم الأدباء**. إحسان عباس. الطبعة الأولى. بيروت: دار الفكر.

Abstract: The research revolves around a directed literary message by the author Al-Jahiz, whose reputation has been known in literature and art in all the world.

At the beginning، I spoke about the importance of the literary genre to which the text belongs، and the reasons why I chose it.

Where I touched upon the art of literary messages and its social and political function. The text was included in the diwaniya letters and orientated literature،

I began to feel the method of Al-Jahiz through the analysis of the text where the text is characterized by clarity and accuracy in the presentation and proficiency in the description، as well as the ideas came in an orderly manner and not fragmented and no defect on the non-repetitive of the author..

I highlighted that the message is a reflection of his life، environment and psychology. He tells the story of personal reality and experience. The style of analysis and detail is clear، and the method of comparison and balance is adopted.

Al-Jahiz repeated the repetition to establish the meaning and install it and used the graphic images and technical characteristics to bring the picture closer to the mind.

I have noticed the diversity of the literary material in the text is reminiscent of any literary species more present in the text. It is based on this، and showed the care of the protagonist by describing and reasoning and proving the argument، and showed how to use the informative and construction sentences، and clarified the value of the text literary and socially.

I also touched on the semantic aspect of the text and dealt with the subjective and objective of it and showed the most prominent aspects of clarity of each.

I did not omit to clarify some ambiguous vocabulary in the text.

And the definition of some names، and document the poetic verses in the text.

صورة عيلان كردي في الشعر العربي

"دراسة سيميائية"

د. عبد الرحمن بن صالح عبد الرحمن الخميس

أستاذ الأدب والنقد المشارك في قسم اللغة العربية وآدابها

كلية العلوم والآداب بالرس– جامعة القصيم

تاريخ قبول البحث 20–4– 2019م

المستخلص: صورة عيلان كردي في الشعر العربي "دراسة سيميائية".

تعتمد الدراسة المنهج السيميائي لتحليل قراءة الشعراء لأيقونات (الصورة الفوتوغرافية) للطفل عيلان كردي، وكيف أسهمت في رسم صورهم الشعرية. وقد جاءت في مدخل نظري وثلاثة مباحث، وانتهت إلى قدرة الشعر على قراءة ما تحمله الفنون الإبداعية الأخرى –والصورة الفوتوغرافية خاصة– من رسائل ضمنية، وإلى ما تتسم به تلك القراءة من إيحائية تتجاوز الدلالة المباشرة وتعمل على صناعة الصورة. وخلصت الدراسة –أيضاً– إلى بروز أيقونة (الطفل) التي ألهمت الشعراء، ووجهت تصويرهم إيجاباً وسلباً موظفين تقنيات مختلفة؛ كالسرد، والحوار، والتصوير الدرامي. وتلتها أيقونة (البحر) التي كان لها أثر واضح في توظيف الاستعارة المكنية لتحريك البحر ومحاورته لغايات متنوعة، ثم أيقونة (الشاطئ) التي بدا أثرها ضعيفاً مقارنة بغيرها.

الكلمات المفتاحية: أيقونة. الصورة الفوتوغرافية. الصورة الشعرية. السرد. الاستعارة.

مقدمة:

تنطلق الدراسة من قراءة الشعراء لأيقونات (الصورة الفوتوغرافية) التي انتشرت في وسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعية، والتي بدا فيها الطفل (عيلان كردي) ملقى على الشاطئ بعد أن قذفته أمواج البحر في رحلة هروب جماعي من وطنه سوريا إلى أوربا. وتهدف إلى التعرف على ما حملته تلك الأيقونات من رسائل ضمنية كان لها أثر في رسم الصورة الشعرية، ومن ثم للإجابة عن الأسئلة الآتية: كيف قرأ الشعراء هذه الرسائل؟ وهل تجاوزوا في صورهم الشعرية الدلالات المباشرة لأيقونات الصورة، أو أنهم توقفوا عند حدودها؟.

وقد اقتضت طبيعة الدراسة أن نعتمد المنهج البحثي الوصفي التحليلي، وأن نتوسل –في منهجها النقدي– بنظريتي: التلقي والسيميائية؛ سواء في ما يتعلق بقراءة الشعراء أيقونات الصورة، أم في تحليلنا قراءتهم كما بدت في صورهم الشعرية.

وتبدو أهمية الموضوع في إبراز الأدب –والشعر خاصة– فناً متفاعلاً مع الأحداث المعاصرة، ومشاركاً غيره من الفنون مشاركة تتجاوز الموضوع إلى التأثر والتأثير؛ يدلّ عليه المنتج الشعري الضخم الذي جاء استجابة لنداء تلك الصورة الفوتوغرافية، في مجلدين وأكثر من خمس مئة وخمسين صفحة[1]. ومما يزيد الموضوع أهمية أننا لا نعلم، في حدود ما انتهينا إليه، دراسة تناولت هذا المنتج من قريب أو بعيد. ويضاف إليه قلّة الدراسات التي عنيت بتلقي الفنون التشكيلية، وندرة الأخرى التي لفتت إلى العلاقة بين الشعر والصورة البصرية –التشكيلية أو الفوتوغرافية خاصة– من حيث تكاملهما وتعاضدهما بل ومجيء أحدهما محفزّاً للآخر. فمن النوع الأول[2] دراسة لويس مارين (2007م)[3]، وقد عنيتْ بوضع منهجية لقراءة الفنون التشكيلية استعانةً بالجهاز السردي، وتطبيق ذلك على لوحة بوسان. ولسعيد بنكراد (2012م) دراسات سيميائية استهدفت أنساق الصورة البصرية، وتلقي الصورة الفوتوغرافية على وجه الخصوص[4]. وقد أفدنا من هذه الدراسات، ولكنها –على أهميتها– غير معنية بميدان دراستنا ولا بموضوع قراءة الصورة الفوتوغرافية قراءة إبداعية شعرية.

أما النوع الثاني من الدراسات فمنه دراسة عبدالغفار مكاوي (1987م)[5]، وقد جاءت في تمهيد وفصول بعدد الصور المنتخبة التي تلقاها مجموعة شعراء. أما التمهيد فجاء تنظيراً لدراسته، وقد تحدّث فيه عن قدم التأثير المتبادل بين الفنون الجميلة، والشعر والرسم خاصة. وسمى تلقي الشعراء لها (قصيدة الصورة) واصفاً ذلك بالأمر الصعب لما تحملانه من دلالات تستلزم قراءات عدة ومتعبة، وأن دراسة ذلك أكثر صعوبة كونه قراءة على قراءة؛ أي: قراءة القصيدة التي قرأت اللوحة. ورأى أن للشعراء مذاهب في تلقي الصورة؛ فمنهم من يكتفي بالوصف، ومنهم من يتجه للنقد بمدح أو قدح، ومنهم من يتجاوز ذلك إلى محاورة الصورة وتأملها.

---

(1) ينظر: مجموعة شعراء (2016م). ديوان عيلان عبدالله كردي (د.ط). الكويت: مؤسسة جائزة عبدالعزيز سعود البابطين للإبداع الشعري.

(2) رتبنا زمنياً ما ينتمي لكلّ نوع.

(3)مارين، لويس. نحو نظرية لقراءة الفنون البصرية لوحة بوسان: الرعاة الأركاديون (ط1). أحد البحوث المجموعة في كتاب بعنوان: القارئ في النص مقالات في الجمهور والتأويل. تحرير: سوزان سليمان، وإنجي كروسمان. ترجمة: حسن ناظم، وعلي صالح. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحد، ص(333–367).

(4) ينظر: بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها (ط3). اللاذقية: دار الحوار، ص(111، 157).

(5)مكاوي، عبدالغفار. قصيدة وصورة "الشعر والتصوير عبر العصور" (د.ط). الكويت: عالم المعرفة (119) بإشراف المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

والدراسة –على أهميتها– ذات منهج مختلف، ولا علاقة لها بميدان دراستنا. وللباحث (فرامرز ميرزايي) دراسة في تلقي صورة إيوان كسرى في سينية البحتري (2010م)[6]، وقد مهّد لها بالحديث عن العلاقة بين الأدب والفن ثم بين الثقافتين العربية والفارسية، وتناول حياة الشاعر وصورة الإيوان في الشعر العباسي. أما تلقي البحتري للصورة فجاء في صفحتين أشبه بالشرح الأدبي للأبيات، الأمر الذي يؤكد بُعد الدراسة عما تعنى به دراستنا؛ سواء في منهجها أم ميدانها.

وقد اقتضت طبيعة الدراسة أن تأتي في مدخل نظري وثلاثة مباحث. أما المدخل النظري فعني باستجلاء العلاقة بين فني الشعر والرسم، وتوضيح المرتكزات المنهجية، وإبراز مكانة الصورة الفوتوغرافية في الإبداع المنفتح على التأويل. وأما مباحث الدراسة فحاورت المنتج الشعري في قراءته أيقونات الصورة –موضوع الدراسة– بصور شعرية؛ وهي أيقونة الطفل، والشاطئ، والبحر. وبعد ذلك ذُيّلت الدراسة بخاتمة جمعت فيها أبرز النتائج، ثم بثبت بالمصادر والمراجع. والله نسأل التوفيق والسداد.

المدخل النظري:

1. الشعر والرسم:

يرى بعضهم أنّ ثمة صراعاً بين الشعر والرسم، يعكس –في حقيقته– الصراع بين السمعي والبصري الذي أذكاه الخطاب الذي يمجد اللغة؛ إذ اتخذ من تقسيم التاريخ إلى مكتوب وغير مكتوب، وسيلة للالتفاف على مسلّمة تقول: إن البصري هو الأول ولادة في الحياة بما وصل من رسومات ونقوش ضاربة في التاريخ[7]. وقد أدى هذا الالتفاف إلى ثنائية ندية أسهمت في تهميش العلاقة العميقة بين الفنين؛ تلك التي انتبه إليها النقد منذ القدم[8]، والتي –ربما– كانت سبباً في إعلاء مكانة الاستعارة في الشعر، والنظر إليها آية الموهبة[9] لما تقتضيه من استدعاء صور ذهنية خلاّقة.

صحيحٌ أن التجارب الشعرية القديمة ولدت لتتلقاها الأسماع بإنشادها لا الأبصار بقراءتها –وأما تدوينها فله ظروفه الخاصة؛ مما يرجح كون الاشتغال الفضائي من اجتهاد الناسخين ومن ثمّ خلوه من القصدية أو البعد الدلالي الخاص[10]– غير أن ذلك لا يعني أن العلاقة بين الفنين كانت ضعيفة أو هامشية؛ تؤكده تلك الإلماحات التي نجدها مبثوثة في المدونات النقدية العربية القديمة[11]. أما في

---

(6) ميرزايي، فرامرز. تلقي الصورة في قصيدة إيوان كسرى للبحتري "من الرؤية البصرية إلى الرؤية الفكرية". مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، جامعة سمنان، إيران، ع(1)، ص(103–123).

(7) ينظر: شغيدل، كريم (2004م). دلالات الشكل البصري في الشعر العربي الحديث. مجلة علامات، المغرب، ع(20)، ص80.

(8) نجد ذلك عند أفلاطون الذي رأى الشاعر كالرسام، وجعلهما في درجة ثالثة بوصفهما مقلدين، وطردهما خارج المدينة الفاضلة. ونجده عند (سيمونديس) اليوناني الذي رأى الشعر رسماً ناطقاً، والرسم شعراً صامتاً. ينظر: فالتزر (1982م). أفلاطون "تصوره لإله واحد ونظرة المسلمين في فلسفته" (ط1). ترجمة: لجنة ترجمة دائرة المعارف الإسلامية. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ص75–77. روجرز، فرانكلين (1990م). الشعر والرسم (د.ط). ترجمة مي مظفر. بغداد: دار المأمون، ص30.

(9) ينظر: عياد، شكري محمد (1993). كتاب أرسطوطاليس في الشعر (د.ط). القاهرة: هيئة الكتاب، ص128.

(10) ينظر: الماكري، محمد (1991م). الشكل والخطاب "مدخل لتحليل ظاهراتي" (ط1). بيروت: المركز الثقافي العربي، ص137.

(11) يمكن أن نتلمسها عند الجاحظ الذي رأى أن الشعر "صناعة، وضرب من النسج، وجنس من التصوير". الجاحظ، عمرو بن بحر (1416هـ–1996م). الحيوان (د.ط). تحقيق: عبدالسلام هارون. بيروت: دار الجيل، 3/ 132. وهو تعريف يفتح باب المقاربة بين فني الشعر والرسم؛ لولا أن الجاحظ كان معنياً

العصر الحديث، فقد تجلّت العلاقة؛ إذ "أصبحت القصيدة الشعرية قصيدة مرئية، وحدث التمازج بين اللغة والصورة واختلطت العلامات اللغوية بالرسوم والأشكال وأصبحت القراءة تذهب من الصورة إلى النص، وتعود من النص إلى الصورة لإحداث التواصل"[12]. وقد استثمرت الفنون الإبداعية هذه العلاقة، تنظيراً من المبدعين أنفسهم أو تطبيقاً في إبداعاتهم[13]، وبدت أكثر صفاء مع اتّحاد المعين –الشاعر الرسّام أو الرسّام الشاعر[14]– مما يستحضر قولهم: إنه "صورة من صور حضور الكتابة التصويرية التي لما تزل مرقومة على أديم اللاشعور الجمعي"[15]. ويضاف إليه أن الشعر، بلا تشكيل بصري، فن إقليمي يقتصر على الناطقين بلغته مقارنة بالرسم الذي يتجاوز الإقليمية إلى العالمية، لعدم تقيده بحدود لغوية، الأمر الذي يحقّق شهرة أوسع وجمهوراً أكبر باستهداف حاستي السمع والبصر.

لقد شهدت السنوات الأخيرة تحولاً ملموساً في إنتاج الشعر خاصة، إذ أضيفت عتبات جديدة ومتنوعة بين ما يصنعها الأديب وما يستعيرها من مبدعين آخرين، وبدا ذلك واضحاً في موجة التقنيات الحديثة وشبكات التواصل الاجتماعية التي استطاعت أن

بتأكيد نظريته في الشكل. ينظر: عباس، إحسان (1993م). تاريخ النقد الأدبي عند العرب "نقد الشعر من القرن الثاني حتى القرن الثامن الهجري" (د.ط). عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ص86.

ونجد هذه العلاقة –أيضاً– عند الفارابي، وابن سينا، والجرجاني، وابن رشد. أما الجرجاني فقد خطا خطوات كثيرة في استخدام مصطلح (التخييل) ثم في نظريته (النظم). ينظر في ذلك: بدوي، عبدالرحمن (1953م). فن الشعر لأرسطوطاليس مع الترجمة العربية القديمة وشروح الفارابي وابن سينا وابن رشد (د.ط). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ص215–216. ابن سينا، أبو علي (2017م). الهداية في المنطق (د.ط). تحقيق: محمد أحمد عبدالحليم. بيروت: دار الكتب العلمية، 3/ 467 وما بعدها. الجرجاني، عبدالقاهر (1412هـ–1991م). أسرار البلاغة (ط1). تعليق: محمود شاكر. القاهرة: مطبعة المدني، ص342–343. الجرجاني، عبدالقاهر (1413هـ–1992م). دلائل الإعجاز (ط3). تعليق: محمود شاكر. القاهرة: مطبعة المدني، ص87 وما بعدها. ابن رشد، محمد أحمد (1987م). تلخيص كتاب الشعر (د.ط). تحقيق: تشارلس بترورث، وأحمد هريدي. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ص129.

(12) الصالح، خرفي محمد (2018م). التلقي البصري للشعر "نماذج شعرية جزائرية معاصرة". الملتقى الدولي الخامس بعنوان السيمياء والنص الأدبي بجامعة محمد خيضر في بسكرة، ص541.

(13) يقول (وولاس ستيفنز– 1879–1955م) الشاعر الأمريكي –المشغوف بالعلاقة بين الرسم والشعر– في كتابه (الزاوية الضرورية): "لا يمكن لشاعر أن يفشل في رؤية كيف أن أي تفصيل، أو مؤشر أو ملاحظة في الرسم، إنما تنطبق على الشعر. والحقيقة إن هناك جسماً من الملاحظات تبدو وأنها توجد في الرسم، والتي غالباً ما تكون تعقيبات الفنانين أنفسهم، والتي تعني الشعراء بدورهم بقدر ما تعنى الرسامين. كل هذه التفاصيل، وإلى المدى التي يكون لها عنده معنى لدى الشعراء، كما للرسامين، إنما هي شواهد واضحة على العلاقة بين الشعر والرسم. ولذلك، فإنني أفترض أن بالإمكان والحالة هذه دراسة الشعر عن طريق الرسم...". أبو زينة، علاء الدين(20/ 6/ 2017م). انهدام الحدود بين ضروب الفن وأشكاله وحتمية التحاور في عمل المخيلة. مقال منشور في جريدة الغد.

وأما عن ترجمة تلك العلاقة إبداعاً؛ فنجده عند بعض الشعراء الذين وظفوا الرسم عتباتٍ لنصوصهم الشعرية، وأول من سنّ ذلك –في حدود علمنا– أحمد زكي أبو شادي؛ إذ نشر في مجلة أبولو بين سبتمبر1932م وأكتوبر1934م نماذج جعلها في باب مستقل سماه شعر التصوير. ينظر: الصفراني، محمد (29/ 12/ 1437هـ). الشعر والرسم. مقال منشور في جريدة الرياض.

(14) كما نراه في الشاعر والفنان التشكيلي العراقي سمير مجيد البياتي، الذي صنع ديوانه بكلمات الشاعر وريشة الرسام. ينظر: البياتي، سمير مجيد (2015م). ومضات متلألئة (ط1). تونس: دار القلم، تقديم عبدالعزيز المقالح للديوان.

(15) الصفراني، محمد. الشعر والرسم.

تصنع من الصورة، وبالذات التشكيلية والفوتوغرافية[16]، عتبة ربما ضاهت عتبة العنوان؛ مما يؤكد العلاقة الوطيدة بين الشعر والرسم لانتمائهما إلى الفن الذي هو تأويل الواقع[17]. وبهذا تحول المتلقي إلى منتج لدلالات النص بإضاءة وتوجيه من ذلك التشكيل البصري. وإذا كان المتلقي شاعراً فإن إنتاجه سيكون –عادة– في قالب شعري؛ أيّ إنه سيعمل في تجربته الشعرية على استثمار تلك العلاقة بين الصورة البصرية والأخرى الأدبية[18] وذلك بتغذية دلالية تعكس عمق ثقافته، وتنعكس على صوره الشعرية.

2. الدراسة ونظرية التلقي:

إن الدراسة بحاجة إلى الاستنارة بنظرية التلقي، وبالذات عند الألمانيين (إيزر) و(ياوس) والإيطالي (إمبيرتو إيكو)، تلك التي أولت المتلقي عناية خاصة بعد أن رأته مهملاً في الدراسات الأدبية[19]؛ ففسحت المجال أمامه للمشاركة في التحليل، ورأته عنصراً من عناصر الإرسال أو التخاطب الأدبي[20]. والنظرية متشعبة[21]، ولكن "الجامع الذي يوحد بين المنتسبين إليها هو الاهتمام المطلق بالقارئ والتركيز على دوره الفعال كذات واعية لها نصيب الأسد من النص وإنتاجه وتداوله وتحديد معانيه"[22]. وقد انطلقت النظرية من هذه الركيزة، فاستعارت قانون النسبية –في العلوم الطبيعية– الذي وجه عنايته إلى الملاحِظ لا الملاحَظ من أجل إعطاء المتلقي قدره في المحاورات النقدية[23]. واستعارت من الفلسفة الظواهرية نسبية الحقيقة التي لا تدرك إلاّ بعد أن تتضح علاقة الإنسان بالأشياء؛ إيماناً بأن حقيقة العمل الأدبي لا تتجلى دون تدخل القارئ وتداخله معه لتشكيل النص، وأنه بهذا التفاعل يمكن وصف العمل بالمحكم

(16) الصورة التشكيلية هي ما ينتجها الفنان التشكيلي عن طريق الرسم والتصوير الملون، أما الفوتوغرافية فهي ما تلتقط بواسطة آلات التصوير. ينظر: الفضلي، سعدية محسن (1431هـ–2010م). ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي. رسالة ماجستير مقدمة لقسم التربية الفنية في كلية التربية بجامعة أم القرى: السعودية، ص19، 21.

(17) لمزيد من تحرير مفهوم (الفن) ينظر في كتاب: ريد، هربرت (1998م). معنى الفن (د.ط). ترجمة: سامي خشبة. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص9 وما بعدها.

(18) في العلاقة بين الصورتين ينظر: زيادات، عادل (2003م). بلاغة الصورة بين المقاربة الأدبية والإعلامية. مجلة الإذاعات العربية، تونس، ع(2)، ص42 وما بعدها.

(19) ينظر: إبراهيم، نبيلة (1984م). القارئ في النص "نظرية التأثير والاتصال" مذيلاً بحديث أجرته الباحثة مع ولفجانج إيزر. مجلة فصول "ملف الأسلوبية"، القاهرة، م(5) ع(1)، ص102.

(20) ينظر: صالح، بشرى موسى (2001م). نظرية التلقي أصول وتطبيقات (ط1). بيروت: المركز الثقافي العربي، ص33.

(21) للنظرية مصطلحات كثيرة؛ منها: اتجاه جمالية القراءة، وجمالية التلقي أو التقبل، ونظرية الاستقبال..إلخ. وهي تختلف عن (نقد استجابة القارئ) لاختلاف ظروف النشأة. ينظر: السابق، ص41. أبو حسن، أحمد (2004م). في المناهج النقدية المعاصرة (ط1). الرباط: مكتبة دار الأمان، ص28. قطوس، بسام (2006م). المدخل إلى مناهج النقد المعاصر (ط1). الإسكندرية: دار الوفا، ص164.

وعن ظروف نشأة النظرية والعوامل المساعدة لذلك، ينظر: هولب، روبرت سي (1992م). نظرية الاستقبال "مقدمة نقدية" (د.ط). ترجمة: رعد عبدالجليل جواد. اللاذقية: دار الحوار، ص27 وما بعدها. عبدالواحد، محمود عباس (1417هـ–1996م). قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي "دراسة مقارنة" (ط1). مدينة نصر: دار الفكر العربي، ص16 وما بعدها.

(22) الرويلي، ميجان، والبازعي، سعد (2002م). دليل الناقد الأدبي "إضاءة لأكثر من سبعين تياراً ومصطلحاً نقدياً معاصراً" (ط3). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ص282.

(23) ينظر: إبراهيم، نبيلة. القارئ في النص "نظرية التأثير والاتصال"، ص103.

البناء الممكن استكماله بقراءات عدة[24]. ومعنى هذا –عند إيزر– أن العمل الأدبي غير موجود حقيقة دون نوع من القراءة تنقله من الكمون إلى إحداث الوقع الذي هو نتيجة تفاعل بين القارئ وذاك العمل؛ حينها يولد النص[25] مستمداً وقوده من طبيعة العمل الأدبي "بوصفه بنية تخطيطية تكون نتاجاً لنشاط قصدي من جانب المؤلف، وتتطلب تعيّناً من جانب القارئ"[26].

وتستند هذه الفكرة على طبقات (رومان إنجاردن) الأربع التي تؤسس لأي عمل أدبي[27]، وقد اتكأ (إيزر) على الطبقة الرابعة وسماها الفجوات، ورأى أنها لا تكاد تفارق عملاً أدبياً وأن على القارئ ملأها بواسطة الإدراك والفهم[28]. والمقصود بالفجوات –أو الفراغات أو الثغرات– ألاّ يصرّح الكاتب ببعض التفاصيل، أو أن يشير إلى دلالات بطرق غير مباشرة[29]، وهذا الفراغ مهم لأنه محفز على خلق الأفكار ومن ثم فإنّ ملأه يعمل على تفاعل النص[30].

وقد شكّل ما سبق منعطفاً هاماً اقترح فرضيات نظرية لقراءة تاريخ الأدب[31]، ثم إنه ولّد مفاهيم جديدة تشترط القراءة لوجود نص ما بالنظر إلى أن للعمل الأدبي قطبين: قطباً فنياً ينجزه المؤلف صاحب العمل الأدبي، وآخر جمالياً ينجزه القارئ[32]. وبهذا نادت النظرية إلى العناية بالإدراك لا الخلق وبالاستقبال لا النتاج[33]، وقامت على محورَي القارئ

ثم النص[34] جاعلة العلاقة بينهما علاقة حوار وتداخل وتفاعل.

وفعل القراءة، في أفق التوقع الذي اقترحه (ياوس)، ثلاثة أنواع مرتبطة بثلاثة أزمنة[35]، وهو فعل لا يقوم إلا على قارئ يتميز بثقافة واسعة تحقق له ذلك الأفق الذي هو "أداة أو معيار يستخدمه المتلقي لتسجيل رؤيته القرائية بوصفه مستقبلاً لهذا العمل أو ذاك"[36]؛ أي أنه قارئ يمتلك قراءة فاعلة تنتج المعنى وتجدد النص[37]. ووفق هذا التصور، فالنظرية كما يراها (ستاروبانسكي) ليست

---

(24) ينظر: السابق، ص102–103.

(25) ينظر: السابق، ص102.

ونجد مثل هذا الكلام في التراث القديم. ينظر: الجاحظ، عمرو بن بحر (د.ت). البيان والتبيين (د.ط). تحقيق: عبدالسلام هارون. بيروت: دار الجيل، مستهل باب البيان 1/ 75.

(26)توفيق، سعيد (1412هـ–1992م). الخبرة الجمالية "دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية" (ط1)، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ص432.

(27) ينظر: السابق، ص410 وما بعدها.

(28) ينظر: مروك، دليلة (2009–2010م). إستراتيجية القارئ في شعر المعلقات "معلقة امرئ القيس نموذجاً". رسالة ماجستير مقدمة لقسم اللغة العربية في كلية الآداب واللغات بجامعة منتوري: قسنطينة، ص21.

(29) ينظر: لحميداني، حميد (2003م). القراءة وتوليد الدلالة "تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي" (ط1). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ص235.

(30) ينظر: راي، وليم (1987م). المعنى الأدبي من الظاهراتية إلى التفكيكية (ط1). ترجمة: يوئيل يوسف عزيز. بغداد: دار المأمون، ص46.

(31) ينظر: أبو حسن، أحمد. في المناهج النقدية المعاصرة، ص35.

(32) ينظر: إبراهيم، نبيلة. القارئ في النص "نظرية التأثير والاتصال"، ص102.

(33) ينظر: هولب، روبرت سي. نظرية الاستقبال، ص145.

(34) ينظر: عبدالواحد، محمود عباس. قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي، ص17–18.

(35) ينظر: إبراهيم، نبيلة. القارئ في النص "نظرية التأثير والاتصال"، ص103–104.

(36)محمد، عبدالناصر حسن (1999م). نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي (د.ط). القاهرة: المكتب المصري، ص113.

مبحثاً للمبتدئين المتعجلين[38]، وهي معرفة تسهم في تأسيس أفق مغاير لما كان يتوقعه ومن ثمّ في تطور الفن الأدبي[39]. وإذا كان (إيزر) قد ذهب بعيداً حين رأى أن القارئ الذي يستطيع ذلك هو في الحقيقة قارئ ضمني ليس له وجود في الواقع[40]؛ فإن الإيطالي (إيكو) أعاده إلى العالم الواقعي، ووصفه بأنه قارئ جيد نموذجي يمتلك مهارات وكفاءة موسوعية ومعجمية وأسلوبية ولغوية[41].

إنّ إعادة القارئ إلى العالم الواقعي تجعلنا أمام أكثر من واحد تتضح معالمهم عندما نربطهم بعملية الإدراك في الإبداع بمصادرها: الحلم والعقل والحس[42]، ويمكننا حينها أن نميز بين ثلاثة متلقين؛ هم: المتلقي العادي ومصدر إدراكه الحس، والناقد ومصدر إدراكه العقل، والمبدع ومصدر إدراكه الحلم[43]؛ وإليه ينتمي الشاعر حين يقرأ بشعره صورة ما. وهنا تتضح العلاقة بين دراستنا ونظرية التلقي؛ فالمنتج الشعري –الذي ولد استجابة للصورة الفوتوغرافية– لونٌ من التلقي الإبداعي الذي يجيز للدارس أن يحاوره وفق المنهج النقدي المحقق للهدف المنشود. إنّ توظيف الصورة البصرية في المنتج الشعري –أياً كان نوعها– إحدى ثمرات التذوق الفني للشاعر، ونتيجة تفاعله وحواره حواراً يمتزج بأحاسيسه[44]. وبذلك تكون الصورة عنصراً بنائياً داخلياً للرسالة التشكيلية، بينما تغدو مرجعاً داخلياً للشعر[45] الذي هو في نظر (إيكو) استخدام انفعالي للمرجعيات أياً كانت[46]. وبتفاعلهما يسهمان معاً في عملية التلقي وفي تشكيل قراءة جديدة وتوليد معانٍ أخرى[47].

---

(37) ينظر: عبدالعظيم، محمد (1992م). معاني النص الشعري. ندوة صناعة المعنى وتأويل النص: منشورات كلية الآداب بمنوبة. مج(8)، ص227. وليس معنى ذلك أن للقارئ حق التأويل كيف شاء؛ فاللغة وسيط موضوعي، وما تحيل عليه يعمل على ضبط القراءة. ينظر: الواد، حسين (1984م). من قراءة النشأة إلى قراءة التقبل. مجلة فصول "ملف الأسلوبية"، م(5) ع(1)، 1984م، القاهرة، ص117.

(38) ينظر: ستاروبانسكي، جان(1996م). نحو جمالية للتلقي(د.ط). أحد البحوث المجموعة في كتاب بعنوان: نظرية الأدب في القرن العشرين. ترجمة محمد العمري. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، ص151.

(39) ينظر: صالح، بشرى موسى. نظرية التلقي أصول وتطبيقات، ص47.

(40) ينظر: إبراهيم، نبيلة. القارئ في النص "نظرية التأثير والاتصال"، ص103.

(41) ينظر: إيكو، أمبرتو (1996م). القارئ في الحكاية "التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية" (ط1). ترجمة: أنطوان أبو زيد. المغرب: المركز الثقافي العربي، ص68.

(42) ينظر: الطريسي، أحمد (1989م). التصور المنهجي ومستويات الإدراك في العمل الأدبي والشعري (د.ط). الرباط: شركة بابل للطباعة والنشر، ص27.

(43) قدّم هذا التصور أحد الباحثين؛ مستنداً إلى أفق التوقع عند (ياوس). ينظر: إسماعيلي، عبدالمجيد علوي (2012م). أسس تلقي الشعر العربي القديم تنظيراً وإنجازاً. مقال منشور على الرابط:/729https://www.maghress.com/sudinfos

(44) ينظر: نوبلر، ناثان (1987م). حوار الرؤية "مدخل إلى تذوق الفن والتجربة الجمالية" (ط1). ترجمة: فخري خليل. بغداد: دار الحرية، ص11.

(45) ينظر: ياسين، أحمد جار الله (د.ت). التأويل الشعري للوحة التشكيلية. مجلة الرافد الإماراتية، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة. الرابط:/2011https://aggouni.blogspot.com/ 06_post-blog/3526html.

(46) ينظر: تاديه، جان إيف (1993م). النقد الأدبي في القرن العشرين (ط1). ترجمة: قاسم المقداد. دمشق: وزارة الثقافة، ص303.

(47) ينظر: الصالح، خرفي محمد. التلقي البصري للشعر "نماذج شعرية جزائرية معاصرة"، ص542.

3. الدراسة والنظرية السيميائية:

والدراسة، كذلك، بحاجة إلى الإفادة من النظرية السيميائية التي من ميادينها استكشاف ما في النصّ البصري من علاقات دلالية ووقائع وأحداث، وسبر غور المخفي من أجل إبرازه وتجليته. وستعيننا حين ننظر إلى الصورة نصّاً بصريّاً يقوم على مجموعة علامات تنتقل من مرسل إلى متلقٍّ في وسط معين، وذلك عن طريق شفرة أو شفرات، يكون على المتلقي تأويلها[48]. وهذه العلامات ليست (أيقونية) وحسب؛ بل هي –كذلك– لغوية بالغة التركيب والتنوع[49] بالنظر إلى أن ثمة خطاباً تلقائياً مباشراً يكوّنه المتلقي في مواجهة صورة ما[50]، وأنه بذلك يستحضر قصة ويقرؤها في الصورة ويفهم رسائلها السردية[51].

ويحيلنا مصطلح (الأيقونة) إلى سيميائية الأمريكي (بيرس) الذي اتخذ اتجاهاً مختلفاً عن (ديسوسير) في دراسة العلامة، ولكنه لم يخترع هذا المصطلح من عنده بل استلهمه من (جون لوك) الذي أطلقه على العلم الخاص بالعلامة والدلالة والمعاني المتفرعة من المنطق؛ إذ يرى (بيرس) أن موضوع السيميائيات هو السيرورة المؤدية إلى إنتاج الدلالة وتداولها أو ما سماه بـ(السيومزيس)[52]، وهو الذي يشكل العلامة بركائزها الثلاثة: الممثل، والموضوع، والمؤول[53]. ولا تقوم العلامة عند (بيرس) على قراءة الدلالات بصورة مباشرة، بل تأخذ حيزاً واسعاً من التأويل القائم على إشارات دالة تحملها العلامة؛ حيث تقوم سيميائيته على "حركية منفتحة للتأويل وليس هذا إلا دليلاً على عدم القدرة على احتواء مفهوم العلامة، فالعلامة تأخذ تأويلها من السياق الذي تتواجد فيه"[54]، ومن هنا ندرك أن مختلف التفاصيل التي جاء بها بيرس ما هي إلا امتداد للعلامة عنده بما في ذلك الأيقونة. أما الأيقونة فهي عنده "علامة تحيل إلى الشيء الذي تشير إليه بفضل سمات تمتلكها وخاصة بها هي وحدها... فقد يكون أي شيء أيقونة لأي شيء آخر، سواء كان الشيء صفة أم كائناً فرداً أم قانوناً، بمجرد أن يشبه هذا الشيء ويستخدم علامة له"[55]. ويختلف مفهوم الأيقونة عن الرمز؛ فليست "الأيقونة إلا علامة قد تمتلك الخاصية التي تترجمها بوصفها ذات مغزى، حتى لو لم يكن ثمة وجود لموضوعها؛ ومثالها أثر بالقلم الرصاص يمثل خطاً هندسياً... أما الرمز فهو علامة قد تفقد الخاصية التي تترجمها علامة في حالة غياب المفسر لها. ويصح هذا على حال أي منطوق لا يعلم ما يقوم بتعليمه إلا بفضل كونه مفهوماً لأنه حظي بذاك التعليم"[56]. وبناء على ما سبق فالأيقونة مكان وسط بين

---

(48) ينظر: بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص112 وما بعدها.

(49) ينظر: السابق، ص227، 133.

(50) ينظر، في ذلك، الدراسة التي انطلقت من تمييز (بنفينيست) بين الخطاب والقصة، وتمييز (بانوفسكي) بين الموتيفات والقصص؛ وذلك من أجل خلق نظرية لقراءة الفن البصري، والرسمة التاريخية خاصة، مفيدة من الجهاز السردي: مارين، لويس. نحو نظرية لقراءة الفنون البصرية "لوحة بوسان: الرعاة الأركاديون"، ص333–367.

(51) ينظر: السابق، ص339.

(52) ينظر: بلقندوز، هواري (2014م). مدخل إلى السيميائيات التداولية. الملتقى الثالث "السيمياء والنص الأدبي"، ع(2). رابط المقال: http://dspace.univ-iskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/3195/1/belgandouse.pdf

(53) ينظر: جميلة، شاطو (2013م). النزعة الأيقونية وتطبيقاتها في السيميائيات المعاصرة. رسالة ماجستير من قسم اللغة العربية في كلية الآداب بجامعة وهران: الجزائر، ص36.

(54) السابق، ص45.

(55) قاسم، سيزا، وأبو زيد، نصر حامد (1986م). مدخل إلى السيموطيقا "مقالات مترجمة ودراسات" (د.ط). القاهرة: دار إلياس العصرية ، ص252.

(56) لاينز، جون (د.ت). علم العلامات. ترجمة: أحمد خالص الشعلان. رابط المدونة:

المعنى العميق والمباشر أو هي وسيط بين عالمين، "وتميزها صفات خاصة تمكنها من أن تكون علامة كالصورة والرسم البياني، ويتضح موضوعها من خلال تشابه بين الدال والمشار إليه... بالإضافة إلى أن إبداع العلامات وإنتاجها يتطلب مرجعية اجتماعية..."[57].

إن (سيمياء الصورة) واحدة من السيميائيات التي لقيت عناية كبيرة في العصر الحاضر الذي يعيش إنسانه في مجتمع الصورة[58]، وقد تفرع منها مجالات بحثية عدة بسبب تنوع وسائل الاتصال البصري، كما صنفت مرتكزاتها وحددت آليات قراءتها ومستويات ذلك والفوائد المرجوة؛ لتصبح واحدة من أبرز البحوث السيميائية. وإذا كان التحليل السيميائي للنص البصري قائماً على الغوص في أعماقه واستكشاف مدلولاته وربطها بالواقع[59]، فإن هذه المهمة قد تلبس ثوباً إبداعياً كالشعر، بالنظر إلى أنه منتج يحوي مخزوناً من الاحتمالات الدلالية التي لا تقف على حدود المعنى المباشر للنص البصري المحلَّل، وإلى أن إحدى غاياته إيجاد المعاني وتوليدها وإنتاج الدلالات وتداولها[60]؛ أي قراءة النص قراءة شاعرية كما يصفها (تودوروف)[61].

4. الصورة الفوتوغرافية بين النقل الواقعي والإبداع المنفتح على التأويل:

يمكن أن توصف الصورة الفوتوغرافية، إذا ما التقطت من زاوية فنية تعكس مهارة الملتقط[62]، بالعمل الإبداعي القابل للقراءة[63]؛ وذلك بالنظر إليها ممراً لعالم يتجاوز المعطيات المحسوسة بما تحمله من إحالات رمزية[64]، وباعتبارها –أيضاً– رسالة تواصل تربط القراءة بوصفها نشاطاً فكرياً بنظرية الاتصال الأكثر شمولاً[65].

وفي ميدان الدراسة نجد أن الصورة الفوتوغرافية[66] قد التقطت لحظة تمدّد الطفل على شاطئ البحر بعد أن قذفته الأمواج، وهي لحظة واحدة لكنها تضمّ أفعالاً معينة ذات علاقة[67]، وتستدعي سلسلة من حوادث تربط بينها قضية أو قضايا عدة، فيغدو العالم

---

http://ahmedkhalishalan.blogspot.se/2016/09/on-semiotics-semiotics-by-john-lyons.html

(57) فيدوح، عبدالقادر (2009م). إراءة التأويل ومدارج معنى الشعر (ط1). دمشق: صفحات للدراسات والنشر، ص113.

(58) ينظر: ر.دوبري (د.ت). سيميائيات الصورة "بين آليات القراءة وفتوحات التأويل". مقال منشور على الشبكة العالمية. الرابط: http://siyasa-topic45.com/t7sahafa.yoo-

(59) ينظر: شولز، روبرت (1993م). السيمياء والتأويل (د.ط). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص29 وما بعدها.

(60) ينظر: بارت، رولان (1994م). البلاغة القديمة (د.ط). ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ص12–14.

(61) ينظر: تودوروف، تزفيتان (يناير1999م). كيف نقرأ. ترجمة: محمد خشفة. مجلة الآداب الأجنبية، دمشق، ع(98)، ص148.

(62) من ركائز بلاغة الصورة: الموضوع والزاوية والتكوين والإضاءة، وقد تحمل بلاغة عالية بالتقاطها فقط، وقد تحتاج إلى إدخال بعض التحسينات عليها لتتصف بالبلاغة شريطة ألا تنحرف عن حقيقتها. ينظر: زيادات، عادل. بلاغة الصورة بين المقاربة الأدبية والإعلامية، ص43.

(63) ينظر في القراءة السيميائية التي قُدِّمت في ألبوم فوتوغرافي: بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص158 وما بعدها.

(64) ينظر: السابق، ص163، 173.

(65) ينظر: إبراهيم، عبدالله (2008م). موسوعة السرد العربي (د.ط). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1/ 14.

(66) اخترنا هذه الصورة لأمرين؛ أولهما: أنها الصورة المشهورة التي تردّدت في وسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعي، ولا توجد صورة أخرى لقيت مثل شهرتها. وثانيهما: أنها الصورة التي اعتمدتها المؤسسة التي طبعت الديوان. وهو اختيار تفرضه الدراسة من أجل تحليل أيقونات الصورة وتلقي الشعراء لها.

(67) يقول (ليبرون) في إحدى محاضراته عن إحدى اللوحات: "على الرسام التاريخي أن يصور، فقط، لحظة واحدة حيث تحدث فيها أفعال معينة معاً". مارين، لويس. نحو نظرية لقراءة الفنون البصرية لوحة بوسان: الرعاة الأركاديون، ص338. والتصوير الفوتوغرافي لا يختلف عن الرسمة في القصد إلى لحظة محددة تحمل أفعالاً معينة وتحيل إلى أحداث ذات علاقة.

الموصوف فيها ذا حركة لا تتوقف، ويغدو ما بها ممكنات سردية يمكن أن تنجزه عين الرائي[68]. وفي الجانب الآخر نجدنا أمام متلقين مبدعين وهم مجموعة شعراء ولدت تجاربهم بعد قراءتهم تلك الصورة وتحليلهم إياها بصور ذهنية خيالية[69]، وإن اختلفت درجة القراءة ونوعها باختلاف مشاربهم وثقافاتهم ومدى تفاعلهم[70]؛ "فالمشاهد يبدأ من حيث ينتهي الفنان، والمعنى الذي يجده الملاحظ في الأثر الفني إنما يعتمد على العمل نفسه، لكنه أيضاً يتوقف على حالة المشاهد المزاجية وخلفيته الثقافية، تماماً كما يتوقف على مقدرته في النفاذ ببصيرته في العمل الذي أمامه"[71]. ومعنى ذلك أن الشعراء استطاعوا أن يقرؤوا تلك الصورة بمنتجهم، قراءة بدت خطوة أولى لتكوّن النص في مفهوم نظرية التلقي[72]، مستندين إلى ثقافتهم ومعارفهم السابقة.

ولأن "لكل قارئ فرديته كما لكل كتابة بياضها الذي ينادي قارئاً كي يملأه"[73]، تنوعت قراءة الشعراء؛ ويمكننا إحالة ذلك إلى سببين: أولهما أن الصورة ليست دالاً بعناصرها (الأيقونات) بل بما تحيل إليه من عالم متخيل[74] يختلف من قارئ وآخر باختلاف الثقافة. ووفقاً لذلك فالصورة المقروءة عمل إبداعي يتميز بانحرافه عن الواقع بطبيعته التخييلية، و"إدراك القارئ هذا الانزياح قد يزوده بالمفتاح لفهم القصد البنائي للنص"[75] مما يجعله قابلاً لتأويل سياقه الداخلي[76]. وثانيهما: أن الشاعر –بما يمتلك من موهبة– قادر على الوصول إلى المستويات العالية لقراءة الصورة؛ وهي التفسير أو استخلاص المعنى الذي تحمله الصورة، والإبداع الذي يعمل على توظيف المعنى لاستخدامه في مواقف أخرى، والنقد الموكل إليه مهمة التوجيه والتطوير[77]. غير أن الفروق الفردية ودرجة التفاعل، تقضي بألاّ يتساوى الشعراء في قدرتهم على التعاطي مع تلك الصورة، حتى وإن أحالت –في الظاهر المباشر– إلى معنى أولي لا يختلف عليه اثنان[78]؛ فـ"تأثر الشاعر بلوحة معينة، ثم تدوين استجابته لمحصلات ذلك التأثر في القصيدة، سيعني أن تلك القصيدة هي بمنزلة تأويل للتأويل الأول المجسد باللوحة وعلاماتها التشكيلية. وعلى العكس من ذلك، فقد تظهر القصيدة أحياناً مبهورة بالمرجع التشكيلي (اللوحة/ التأويل التشكيلي للواقع)، ومنقادة له بصورة لا تستطيع معها تخطيه وصنع تأويلها الشعري الخاص بها، بسبب عجز قدراتها الشعرية عن محاورة المرجع بالمستوى اللائق به، فضلاً عن فشلها في استنطاق لغته التشكيلية"[79].

---

(68) ينظر: بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص166.

(69) للصورة ستة عشر نوعاً. ينظر: الفضلي، سعدية محسن. ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي، ص15 وما بعدها.

(70) كل قراءة جديدة تنتج عملاً أدبياً جديداً. ينظر: توفيق، سعيد. الخبرة الجمالية، ص406. وهناك عدد من القراءات يساوي عدد القراء أنفسهم، بل للقارئ الواحد أكثر من قراءة باختلاف الزمان والمكان والسنّ. ينظر: إبراهيم، عبدالله. موسوعة السرد العربي، 1/ 55.

(71) نوبلر، ناثان. حوار الرؤية، ص15.

(72) ينظر في ذلك: إبراهيم، نبيلة. القارئ في النص "نظرية التأثير والاتصال"، ص101 وما بعدها.

(73) سليمان، نبيل (2000م). الكتابة والاستجابة (د.ط). دمشق: اتحاد الكتاب العرب، مقدمة الكتاب ص6.

(74) ينظر: بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص162.

(75) شتيرله، كارلهاينز (2007م). قراءة النصوص التخييلية (ط1). أحد البحوث المجموعة في كتاب بعنوان: القارئ في النص مقالات في الجمهور والتأويل. تحرير: سوزان سليمان، وإنجي كروسمان. ترجمة: حسن ناظم، وعلي صالح. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحد، ص106.

(76) ينظر: لحميداني، حميد. القراءة وتوليد الدلالة، ص239.

(77) ينظر في مستويات قراءة الصورة أو البصريات: عبدالمنعم، علي (2000م). الثقافة البصرية (د.ط). القاهرة: دار البشرى، ص92–93.

(78) ينظر: بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص239. والمعنى الأولي هو ما أطلق عليه عبدالقاهر (المعنى). ينظر: السابق، ص263.

(79) ياسين، أحمد جار الله. التأويل الشعري للوحة التشكيلية.

وإذا كانت القراءة والتأويل تختلف باختلاف الجنس الأدبي[80]، فمن الطبيعي أن تكون كذلك باختلاف الجنس الفني كأن يكون شعراً ورسماً، ولكن الصورة الشعرية قادرة على القراءة والتأويل لامتلاكها مفتاح العلاقة المتينة بين الفنين؛ حيث تتحول العلامة التشكيلية إلى مداليل جديدة تحتضنها بنية القصيدة[81] بفضل الصورة الشعرية التي هي تقنية أساسية في الشعر وإن كانت تنتمي – في طبيعة تشكلها ومصدره– إلى كيفية الأداء التمثيلي للرسم[82]. ثم إنه من الأفضل أن تتعاضد القراءة والمعرفة بظروف إنتاج النص أياً كان؛ لأن "فهم الصورة على وجهها وتفسير الرموز تفسيراً يعين على امتداد عطائه، يحتاج إلى الإحاطة بملامح البيئة التي ينتمي إليها (المبدع) والواقع المصاحب للتجربة، والموقف المشكل للأحاسيس والعواطف التي فجرت ينابيع العمل الفني"[83]، وأي قصور في شيء من ذلك قد يحول دون تحقق القراءة الصحيحة.

إن المنتج الشعري الذي جاء استجابة لنداء صورة الطفل عيلان، هو بمنزلة القراءة الواعية والتحليل الإبداعي للأيقونات الثلاث المكونة للصورة. وعليه فإن مهمتنا ستتجاوز الشرح الأدبي والوقوف على الصورة الشعرية وقوف البلاغي المتخصص، إلى دراسة قراءات الشعراء التي انعكست في صورهم الشعرية وإيجاد الروابط الدلالية بينها وبين الصورة الفوتوغرافية؛ مؤمنين بأن الدلالة – سواء أكانت في صورة بصرية أم ذهنية– مرتبطة بالثقافة والتجربة في مفهومها الإنساني الشامل، وليس بالتشابه الذي تجسده الصورة أياً كانت[84].

المبحث الأول: أيقونة الطفل:

[1–3] بتجاهل أيقونتَي الشاطئ والبحر، نكون أمام جسد طفل ملقى على بطنه بذراعين ممدّدتين ورقبة مائلة إلى أحد جنبيه. ولا تعطي الأيقونة وحدها أكثر من أن هذا الطفل نائم أو متعب، ولا نستطيع قراءتها أكثر من ذلك –كأن نقول: الطفل ضحية– دون تضافر الأيقونتين الأخريين؛ حينها تتسع الدلالة المباشرة لوجود نوع من التفاعل الأيقوني، ثم لأن لأداة التمثيل لفظية كانت أو صورية قدرةً على إثارة الوقائع الكبرى مما يسهم في نقل المتلقي إلى عالم آخر بما يحمله من مخزون ثقافي قادر على التعاطي معها حالةً تتجاوز الفردية[85]. إن أيقونة الطفل بما انتهى إليه استقراؤنا للديوان، هي الشرارة الأولى لتفجّر التجربة الشعرية لدى كثير من

(80) ينظر: فضل، صلاح (1992م). بلاغة الخطاب وعلم النص (د.ط). الكويت: عالم المعرفة (164) بإشراف المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص235.

(81) ينظر: ياسين، أحمد جار الله. التأويل الشعري للوحة التشكيلية.

(82) ينظر: شغيدل، كريم. دلالات الشكل البصري في الشعر العربي الحديث، ص80–81. وقد قال القاضي الجرجاني قديماً: "الكلام أصوات محلّها من الأسماع محل النواظر من الأبصار". الجرجاني، القاضي (1427هـ–2006م). الوساطة بين المتنبي وخصومه (ط1). تحقيق: محمد إبراهيم، وعلي البجاوي. بيروت: المكتبة العصرية، ص342.

(83) رزق، صلاح (2002م). أدبية النص "محاولة لتأسيس منهج نقدي عربي" (د.ط). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، ص217.

(84) ينظر: بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص127–128.

(85) ينظر: السابق، ص164، 176.

الشعراء، إذ استوقدوا منها دلالات متنوعة وصوراً شعرية تؤكد أن قراءتهم كانت إيحائية[86]. وقد عبر بعضهم عن أثر هذه الأيقونة، بالذات، بقوله:

قصيدتي لم تعدْ حلاً لمشكلة ما دام يرسمها طفلٌ ومن غرقوا[87]

فقصيدته لوحة مرسومة بريشة هذا الطفل وأمثاله الذين قضوا حتفهم غرقاً.

[2-3] وتأتي قصة القارب مادة مستنطقة من أيقونة الطفل خاصة، وعليها بنيت القصيدة سرداً شاعرياً للأحداث الأليمة؛ إما على لسان الشاعر أو على لسان الضحية. ونجد ذلك في قصيدة مطلعها:

طالَ بُعدي عنكم وزاد اشتياقي بعدَ يوم الفراق هل من تلاقِ[88]

إذ بدا الطفل راوياً؛ يلقي باللوم على من كانوا السبب ومن تخاذلوا عنهم.

ويختلف استنطاق الأحداث من هذه الأيقونة سعة وضيقاً، وتتفاوت ريشة الشعراء في رسم صورهم؛ فمنهم من لم يتجاوز -في قراءتها- قصة الطفل وعائلته كما جاء في القصيدة السابقة[89]، بل عمد بعضهم إلى حدث بارز فيها وانشغل في تصويره متجاهلاً البقية كما تفعله تقنية (تركيز الضوء) في أثناء التقاط الصورة[90]. ونلمح ذلك في قصيدة مطلعها:

وجلٌ تقوّسَ في انحناءته القدَرْ فرّتْ مراكبُ بؤسهِ زُمراً زمرْ[91]

حيث جاءت القصيدة كمشهد مقتطع من (فيلم) يصارع فيه القارب عاصفة مطرية هوجاء. ومن ذلك ما جاء في ثنايا قصيدة أخرى عنيت بسرد تفاصيل الفصل الأخير من قصة القارب في مواجهته العاصفة، وكيف قضت الأسرة نحبها:

حدا بكَ الزّورقُ المجنونُ فانزلقتْ في البحر بسمةُ قلبٍ صاغ ألحانا

نادى أبوكَ: "فدتك الروحُ يا ولدي قف يا حبيبي"، فحالَ الموجُ أحضانا

وصاحَ يصرخُ من عجزٍ ومن ألمٍ إذ قدْ غدوتم بقاع البحر ضيفانا..[92]

ويستمر هذا المشهد الدرامي بتفاصيله عاكساً دور أيقونة الطفل في خلق الصورة الشعرية. ومن هذا النوع الذي عني فيه الشاعر بتسليط الضوء على جزئية معينة، تصويره مآل الطفل بعد موته والنعيم الذي ينتظره كغيره من الشهداء[93]، أو إبراز السبب الحقيقي

(86) لقراءة الصورة الفوتوغرافية ثلاثة مستويات: لساني، وتعييني، وتضميني أو إيحائي، وفي الأخير تكون البلاغة باعتبارها المظهر الدال للإيدلوجيا. ينظر: بارت، رولان. البلاغة القديمة، التقديم ص13.

(87) الديوان، 2/ 79. واختصاراً سأحيل إلى رقمي الجزء والصفحة فقط، وسأتجاهل اسم الشاعر أو الشاعرة لعدم حاجة الدراسة إلى ذكره.

(88) 1/ 145.

(89) وينظر: 1/ 173، 1/ 184، 1/ 241، 2/ 11، 2/ 118، 2/ 181.

(90) من أهداف تقنية (تركيز الضوء) عزل بعض أجزاء الصورة بجعلها مشوشة؛ وذلك لصرف نظر المتلقي عنها. ينظر: أبو الوفا، وفا (د.ت). تعلّم التصوير الفوتوغرافي (د.م، د.ن). كتاب إلكتروني مرفوع على الشبكة العالمية، ص78.

(91) 1/ 196.

(92) 1/ 232. وينظر: 1/ 283.

(93) ينظر: 2/ 81، 2/ 106، 2/ 112.

وراء تلك المآسي؛ كحال المخيمات[94]، أو ضعف الأمتين العربية والإسلامية[95]، أو فصل الشتاء الذي رآه البعض السبب الرئيس للمأساة لإرغامه الضحايا على ركوب المخاطر طلباً للدفء. ويتّخذ هذا التصوير طرقاً عدة؛ تبدأ بالوصف المباشر لقساوة هذا الفصل[96]، وتنتهي بأنسنة الشتاء عبر الاستعارة المكنية ليكون المسؤول عن أفعاله[97].

ويقابل هذا النوع –في قراءة القصة المأساوية من أيقونة الطفل– نوع آخر تلقاها رمزاً يحيل إلى سلسلة من قصص التهجير التي تمخّضت عن القضية السورية، ولا يكون الشيء رمزاً إلاّ وفق شروط ثقافية تجعل منه علامة محيلة بالعرف والتواضع[98]. وهذا ما نراه في قصيدة استهلت بحوار دار بين الضحية من طرف والبحر وبقية الغرقى من طرف ثان:

تناجي البحرَ في شجن
مع الغرقى
تَساءل أيّكم أشقى؟
فقالوا كلنا نشكو
من النار التي ترعى
أذان الكون قد صُمّتْ
فلم تسمعْ لنا شكوى[99]

وتمضي القصيدة في تصوير الأحداث الدامية في هذه القطر العربي، لا قصة القارب فقط، وما انتهت بشعبه من تشريد وتهجير وتقتيل.

[3–3] وتجيز لنا التفاصيل الواردة في بعض القصائد النظر إلى أيقونة الطفل الباعثَ الأساس لتصوير قصة القارب وغيرها من القصص، ولا يفهم منه ألاّ علاقة لبقية العناصر، ولكنّا نحاول الوقوف على أكثرها تأثيراً في رسم الصورة الشعرية معتمدين على ما في القصيدة من مؤشرات. ويتّضح دور هذه الأيقونة في التجارب الشعرية التي بنَت صورها من الضحية؛ في صموتها وسكونها، وهيئتها، ولباسها.

ولأن الجسد لسان يحمل معاني كثيرة بوضعياته المختلفة، وسكونه كالصّمت في النص اللساني وكلحظة انتظار المعنى أو اللامعنى الذي يحمل معنى[100]، انشغل به بعض الشعراء حتى أتت صورهم على كلّ صوت سوى صوت الشعر الذي تفجر من غصة هوجاء وقلقاً هائج المعنى:

---

(94) ينظر: 1/ 201، 1/ 220.

(95) وبكثرة. ينظر: 1/ 149، 1/ 217، 1/ 229، 1/ 265، 2/ 22، 2/ 56، 2/ 62.

(96) ينظر: 1/ 178.

(97) ينظر: 1/ 299، 2/ 66، 2/ 209.

(98) ينظر: بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص274.

(99) 1/ 168.

(100) ينظر: بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص210–211.

لن يقولَ الطّفل في صورتِهِ غيرَ صمتٍ تقتفيهِ المفرداتُ

سيخوض الشّعر في أرجائِهِ غُصّةً هوجاءَ تعلوها شَكاةُ

وسيشتدّ الأسى في قلقٍ هائجِ المعنى بما يُفضي النُّعاةُ[101]

وبذلك بدت الضحية الصامتة مفتتحاً لكلام طويل، أو كما عبّر أحدهم في خاتمة قصيدته:

عيلان

يفتتحُ الكلامْ[102]

والآخر على لسان الضحية:

لا تسألوني فجرحي لن يحدّثكم ولتقرؤوا جرحنا في وجه لوحاتي[103]

وبهذا استحال الصموت نصّاً ثقافياً لا يدرك إلاّ وفق سياقه، وبدت الضحية علامة بفعل مرجعية المجتمع العربي المسلم[104].

وجاء استنطاق الشعراء هذا الصموت في صور مختلفة؛ فمنهم من سمع فيه صوت الطفل راوياً أو لائماً أو متوعداً كالذي يمكننا سماعه في هذا المطلع:

أنا صاحبُ القهرِ المعتّقْ..

متألّـمٌ والرّوحُ تُزهقْ..

أنا ميتٌ حيٌّ كأنّي..

غادرتُ أشهقْ..[105]

وتمضي القصيدة على هذه الوتيرة بصوت الضحية التي تروي مأساتها بشيء من التفصيل. وفي قصيدة مطلعها:

ما ذنبي أنا

كي تغتصب طفولتي

بين أمواج المتوسط البيضاء؟[106]

بدت الضحية بصوت يلوم أرباب السياسة والعلماء وأصحاب الشعارات الإنسانية الجوفاء، لعدم تفاعلهم مع المآسي المتكررة.

واستنطاق الصموت كثير في ديوان عيلان[107]، وربما تحوّل الصوت إلى وصية موجهة إلى المؤرخ:

أيها المؤرّخ.. أرجوك

---

(101) 1/ 155.

(102) 1/ 192.

(103) 2/ 153. وينظر: 2/ 246.

(104) ينظر في ذلك: بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص46، 195–196.

(105) 1/ 237.

(106) 2/ 73.

(107) ينظر: 1/ 250، 2/ 5، 2/ 131، 2/ 195.

لا تشهد زوراً على أحدْ

لا تكتب أنّي متّ شهيداً

كي تجمّل صورة البلدْ[108]

وفيها تطلب الضحية أن يدوَّن اسمها في باب اللجوء، ويعنون بـ (عيلان) ليعرف المستقبَل قيمة العربي التي لم تكن حينذاك تساوي شيئاً، وليدرك غايات الشعارات الكاذبة.

ومن الشعراء من استلهم فكرة الحوار من صموت الضحية فجاءت قصيدته حواراً من طرفه أو بين أطراف أخرى يجمعها الإحساس بمرارة المأساة، مما عكس أثر الأيقونة في التجربة الشعرية. أما النوع الأول فقد أثّر في تشكيل الصورة الشعرية كمّاً وكيفاً؛ إذ قلّ عددها في القصيدة، ودنت إلى عالم الواقع لضعف عنصر الخيال. وقد يُردّ ذلك إلى أن الشاعر في هذا الحوار أقرب إلى الراثي، ثم لأنه كان حريصاً على استجلاء الحدث وتداعياته، واستثماره في تحريك العواطف بموازنة حال العرب –قديماً وحديثاً– وماضي الأمة وحاضرها. ونلاحظ ذلك في قصيدة استهلها صاحبها مخاطباً الطفل:

عيلانُ هل أسِفوا وقدْ قتلوكا غرقاً؟ وهل سمعوا الذي يبكيكا؟[109]

وقد فتح الشاعر قناتَي حوار؛ إحداهما مع الطفل، والأخرى مع والده. وقد أسهمت العاطفة الحارة في ضعف العناية بالصورة الشعرية؛ ومردّ ذلك إلى تركيز الشاعر على ما هو أهمّ في نظره والمتمثل في إيصال الرسالة في أعلى درجة ممكنة من الوضوح.

والحال نفسه في النوع الثاني الذي جاء الحوار فيه بين طرفين استطاع الشاعر أن يتقمّص شخصيتهما، مما يشير إلى دخوله –أثناء ولادة التجربة– في حالة عاطفية كان أثرها واضحاً على تشكيل الصورة الشعرية. ونستشهد على ذلك بقصيدة مطلعها:

أمّاهُ قد حان الوداعْ والموت يطوي بي الشّراعْ

قد كان عمري زورقاً كمسافر نحو الضّياعْ...[110]

وفيها يناجي الطفل أمه، ويستذكر ماضيه الذي لم يكن أخفّ قسوة من عاصفة الهلاك، متعزياً بمآسي الأنبياء وبما أعده الله للشهداء. واستنطاق الصموت بالحوار كثير في ديوان عيلان[111]، ودليل على تفاعل الشاعر مع أيقونة الطفل وترجمة ما قرأه فيها بطرق عدة؛ الأمر الذي كان له أثره في رسم الصورة الشعرية.

ومن الشعراء من قرأ في هيئة الطفل الملقى على وجهه معاني كثيرة، والهيئة قصدية من المصور، وهي "نوع من التأطير يتميز بقدرته على خلق حركة العين وفي النظرة والإدراك، حينها تتحرر العين من قيود الموضوع الممثل وحرفيته"[112] وتنفتح على قراءات كثيرة مما يسهم في بناء الصورة الشعرية. ويبرز ضعف الأمة وهوانها واحداً من المعاني التي رآها بعضهم في انكباب الطفل على وجهه:

---

(108) 2/ 179.

(109) 1/ 253.

(110) 2/ 52.

(111) ينظر: النوع الأول: 1/ 260، 1/ 270، 1/ 281، 1/ 303، 2/ 6، 2/ 29. النوع الثاني: 1/ 256، 1/ 283، 2/ 137، 2/ 204، 1/ 268، 1/ 274، 2/ 166.

(112) بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص165–166.

لمن سنكتب التاريخ؟

صار التاريخ جثّة منكفئة على وجه شطٍّ من رمال

لسوء الحظ.. ليس به ديدان[113]

وهكذا التقط الشاعر من أيقونة الطفل هيئة الضحية، ورأى فيها تاريخ الأمة المكبوبة على وجهها. ونجد ذلك في ثنايا قصيدة جاءت على لسان الطفل يحاور أمه:

ما لي أراني أتيتُ اليوم منفرداً — كأنهم لم يعوا وعدي ولا ادّكروا

حتى ذروني على الأعتاب منكفئاً — وجهي إلى الرّمل والأنفاس تنطمرُ[114]

إذ وُظفت هيئة الضحية للتعبير عن الضعف والهوان. وقد استلهم بعضهم هذا المعنى من حذاء الطفل وانغراسه في التراب[115]، ورأوا –أيضاً– في لون اللباس دماء الأبرياء التي لم تفارق الضحية حتى لحظة وفاته[116]؛ الأمر الذي يؤكد أن لبعض الأجزاء قدرة أكبر من الكل في الإحالة إلى المعنى[117]، ودوراً أوضح في رسم الصورة الشعرية.

ولم يقرأ الشعراء في أيقونة الطفل دلالات سلبية وحسب، بل منهم من قرأ فيها دلالات إيجابية بدت في صورهم. ومن ذلك هيئة الطفل التي رآها بعضهم صلاة لا يعيها إلا القلب السليم:

وهنا صلاة الشّاطئين أمامها — سجدت أنامله ليرفع أصبعَهْ[118]

وتدنو منها الصورة الأخرى في قول الشاعر:

كأنّهُ زهرةٌ حمراء وانفتحتْ — ومن يديه تغنّى الجرحُ والنّفقُ

دعْهُ يصلي ويدعو الله عن أملٍ — لعلّه شمعة في قلب من علقوا[119]

وتحمل هذه الصورة المستمدة من هيئة الطفل ولون لباسه، دلالات إيجابية تجاوزت مرارة المأساة إلى حلاوة ما خلفها. وتتضح هذه القراءة الإيجابية –كذلك– في بعض الصور التي تعاطت مع حذاء الطفل واتجاهه؛ إذ صورت ذلك سيّاً في عروق السياسيين وخناجر تمزقهم، ودرساً للجبناء والفجرة، وبشارة خير:

حذاؤكَ لدغةُ الثّعبان تسري — بشريان السياسة كالخناجرْ

حذاؤكَ علّم الجبناء درساً — وأصبح لعنةً في كلّ فاجرْ

فلا تحزنْ عليهم يا صغيري — حذاؤك ساق للنفس البشائرْ[120]

---

(113) 1/ 296.

(114) 1/ 284.

(115) ينظر: 1/ 191، 2/ 55.

(116) ينظر: 2/ 178.

(117) ينظر: بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص198.

(118) 1/ 288. وينظر: 2/ 108.

(119) 2/ 79.

(120) 2/ 313.

وقريباً منه ما نجده في قصيدة أخرى بدت فيها النعل متحدثة بحروف ثائرة؛ تحطّ من الأنذال وتعلي ضحاياهم[121]. وفي نهاية حديثنا عن هذه الأيقونة يمكننا وصفها بالعنصر الرئيس الذي قرأه الشعراء من زوايا مختلفة، وبدا أثره في صورهم الشعرية بما أحال إليه من معانٍ سلبية أو إيجابية.

المبحث الثاني: أيقونة الشاطئ:

[1-3] إذا كانت الأيقونة الأولى تحمل وحدها دلالات مباشرة أقرب إلى السلبية (التعب والإرهاق) منها إلى الإيجابية (النوم والراحة)، فإن أيقونة الشاطئ –في نظافته وبما يحتضنه من رمال وحصى– يحيل إلى دلالات إيجابية؛ كالهدوء، والتأمل، وراحة البال، والاستجمام..إلخ. غير أن هذه الدلالات تتبدل بأخرى حين ننظر إلى هذه الأيقونة في علاقتها بالطفل والبحر، فيحدث التفاعل مع ظروف إنتاج النص –التاريخية والسياسية– ليؤكد على أن فهم الصورة مرتبط بقدرة المتلقي على التنسيق بين جميع أيقونات الصورة المشكلة للنص والتي تعطي معاني ضمن سياقات الفعل الإنساني المتنوعة، وأن جهله بالنص الثقافي الذي أنجزت فيه الحركة التي تضمنتها الصورة، قد يسهم في إنتاج دلالات غير مرادة[122]. ونود أن نذكّر بما أشرنا إليه سابقاً؛ وهو أن الشاعر في قراءته الصورة لا يفصل بين عناصرها فصلاً تاماً، ولكن الدراسة تحاول أن ترتبها بناء على درجة تأثيرها في رسم صوره الشعرية وبما يجيز القول: إنه كان مشغولاً بالشاطئ عن غيره.

[2-3] وقد تنوعت المعاني –التي قرأها الشعراء في هذه الأيقونة– بين السلبية والإيجابية، وبدت السلبية أكثر وضوحاً بتصوير الشاطئ غادراً خائناً مشاركاً في الجريمة، في مقابل الأخرى التي برأته من الجرم ونظرت فيه فراشاً آمناً ومسجداً طاهراً. ونجد صورة الشاطئ الخائن الغادر في قصائد عدة، ويبدو فيها معيناً البحر على الضحية؛ يبتسم عن سكاكين، وتتراقص الآلام على رماله:

تتراقصُ الآلامُ فوق رمالِهِ ... وكأنها قد أقسمت أن تجرعَهْ

وعلى فم الشطآنِ تبتسم الـمُدى ... زُرقٌ مخالبها تعود لتبلَعَهْ[123]

وفي صورة أخرى يظهر الشاطئ بلباس القسوة عارياً من الأحاسيس التي نجدها في البحر المتعاطف مع الضحية حين قذف بها تكريماً كما قذف نبي الله يونس[124]. وانتبه بعض الشعراء إلى خلو الشاطئ من أي مظهر من مظاهر الحياة، وقرؤوا فيه حياة الطفل الخالية من مقومات العيش السعيد، ونجد ذلك في قول أحدهم:

تلك الرّمال أيا منفاهُ عاريةٌ ... لا موطنٌ لا غدٌ لا أمنَ لا سبلُ[125]

فبدت الرمال الخالية شاهداً على أن الطفل قد عاش حياته دون أدنى مقومات، ورحل عنها بلا هوية.

[3-3] أما المعاني الإيجابية التي استلهمها بعضهم من هذه الأيقونة، فنراها في الصور الشعرية التي بدا فيها الشاطئ فراش أمن وسلامة لا تجاريه فرش الحرير؛ كالتي نقرؤها في قول الشاعر:

---

(121) ينظر: 2/ 68.

(122) ينظر: بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص139-140، 200.

(123) 1/ 288. وينظر: 1/ 287.

(124) ينظر: 2/ 46-47.

(125) 1/ 186.

نَمْ يا بُنيَّ..

على الرّمال ولا تخفْ

فاللهُ جاعلها

عليكَ أحنَّ من فُرُشِ الحريرْ[126]

وجاءت الصورة تأكيداً لما تضمنه أول القصيدة؛ إذ كانت نهاية الطفل بداية لحياته الأخرى الجميلة. ومن القراءات الإيجابية لهذه الأيقونة تصوير الشاطئ متعاطفاً مع الضحية؛ يحضنه ويحادثه. ونرى ذلك في قول أحدهم:

وبكتْ مياهُ البحر في أعماقهِ وحنتْ عليه بضمّةِ الشّطآنِ

رَقّ امتداد الموج عن جثمانهِ فالرمل يحضنهُ مع الأشجانِ[127]

وقد تضافرت الصور لإبراز البحر بأمواجه والشاطئ برماله متعاطفات مع الضحية؛ سواء في بكاء البحر عليها، أم رقة موجه وامتداده كاليد الحانية التي تريد أن تضع الضحية في مرقدها الأخير حيث حضن الرمال وضمها. ومنهم من ذهب في تصوير الشاطئ إلى أبعد من ذلك، فرأوا علاقته بالطفل كعلاقة الأم بوليدها، ومن ذلك قول أحدهم:

قالتْ لي الشطآنُ عن كلماتهِ: كالرّيح يهذي من لظى زفراتِهِ

هو لم يمتْ بالأمسِ غرّدَ ضاحكاً في حضنِ أمّ إذ تعيش لذاتِهِ...

همستْ لي الشطآن همساً موجعاً: الطفل طفلي والحيا بمماتِهِ[128]

وقد وظف الشاعر السرد للتعبير عن انتقال الطفل من حضن إلى آخر، واستعان بالصورة الشعرية لرسم معانٍ إيجابية في ذلك الانتقال؛ وكأن الطفل لم يتغير عليه شيء.

ونسجل ملاحظتنا على هذه الأيقونة، وهي أن أثرها في رسم الصورة الشعرية لم يكن بقدر أثر أيقونة الطفل التي قرأها الشعراء من زوايا عدة كما سبق، وهذا أمر طبيعي؛ لأن موضوع الصورة الرئيس هو الطفل الملقى، ولو غاب الطفل لاختفى الموضوع.

المبحث الثالث: أيقونة البحر:

[1-4] تحيل هذه الأيقونة -وحدها- إلى دلالات مباشرة؛ إيجابية كالهدوء والتأمل، وسلبية كالغدر والموت. وحين تتعاضد مع أيقونتي الطفل والشاطئ -الذي لا وجود له حقيقة دون البحر- تضيق الدلالات الإيجابية وتتسع الأخرى السلبية نتيجة التفاعل وظروف إنتاج النص؛ فتكون الأمواج هادرة قاتلة، والشاطئ شاهداً على تلك الجريمة. وأثر البحر في رسم الصورة الشعرية أكبر من أثر الشاطئ، وقراءة الشعراء له أكثر تنوعاً؛ وربما عاد السبب إلى استحواذ هذه الأيقونة على ثلث الصورة الفوتوغرافية تقريباً مما يجعلنا نفسره باللّفت المقصود من قبل المصور ونجاحه في ذلك لأن "حجم الأشكال له دور كبير في تحديد أهمية العناصر المؤثثة

(126) 1/ 308. وينظر: 1/ 317.

(127) 2/ 177. وينظر: 1/ 231.

(128) 2/ 81-82.

للصورة"[129]. ثم إن خلو هذه الأيقونة من أي مظهر للحياة –كالسفن والطيور والأسماك– يعطي معنى الهيمنة والإقصائية، ويعمل على توجيه القراءة بتضافر العنصر مع غيره من العناصر المكونة للصورة. لقد أسهمت قراءة هذه الأيقونة في رسم صور للبحر سلبية وإيجابية، وأسهمت –كذلك– في إقامة موازنة بين بحرين أو مجموعة بحار يربطها بالضحية أو القضية روابط مختلفة.

[2–4] والصور الشعرية التي حملت دلالات سلبية هي أكثر الصور التي نتجت عن تفاعل الشعراء مع هذه الأيقونة، وبدت فيها معاني الغدر والقتل والبخل والخيانة وغيرها من المعاني المستقاة من المعين الثقافي العربي الذي أشار إليه بعضهم حين جعل هذه المعاني من طبيعة البحر:

لا تأمن البحرَ يوماً قال قائلهُمْ حتى وإن كان مخفياً به الأثرُ[130]

وصوّر الشعراء البحر بأمواجه عابثاً بالأجساد عبثاً لا ينتهي إلاّ بنهاية الحياة، مدخلاً في ذلك صورة القدر ذي اللجة؛ وكأنهما من أصل واحد:

هكذا الأقدارُ في لُجَتِها تلقَفُ الأمواجُ ما تُلقي الجهاتُ

ربّما تلهو قليلاً بالذي في يديها قبل أن يُرمى الرُّفاتُ[131]

وصورة البحر الحاقد –ذي الضغينة بأمواجه التي لا ترحم– صورة مكرورة في الديوان[132]، وقد استحوذت على بعض التجربة الشعرية عند بعضهم الأمر الذي يشير إلى تأثير هذا العنصر من الصورة بمقارنته بالعناصر الأخرى؛ وهذا ما يفسر حرص بعضهم على تشخيص البحر لاستحضاره في كل بيت من القصيدة أو في معظمها. ونتج عن ذلك تكرار بعض الظواهر اللغوية كضمير المخاطب وأساليب النداء والأمر والاستفهام، وذلك لتحريك البحر بحيث يخرج من كونه بحراً لا علاقة له بما حدث إلى آخر مسؤول عنه. ومن شواهده تلك القصيدة التي مطلعها:

أجراكَ ربُّكَ كي تمضي بنا رغَبا فكيف أصبحتَ في إغراقنا سبَبا![133]

وفي القصيدة عملت بعض الظواهر اللغوية –وأسلوب النداء خاصة– على استحضار البحر في معظم الأبيات من أجل معاتبته وتوبيخه إذ كان أداة بيد الظالمين، وتكرار هذه الظواهر لهذا السبب ملاحظ في بعض القصائد؛ بدءاً من عنوانها الذي اتكأ على أسلوب النداء[134]. ومن الشعراء من تجاوز وصف البحر بالغدر والخيانة إلى وصفه بالتآمر والعمالة والمشاركة في قتل الأبرياء، وهي قراءة أخرى للأيقونة تفتح إمكانية تعدد القراءة لأي نص مهما كان نوعه. ومن الصور الشعرية التي قدّمت البحر عميلاً مشاركاً في القتل، ما جاء في قول الشاعر:

كي يغرقوكَ تآمروا والماءُ يا ليتهُ كقلوبهمْ صحراءُ

---

(129) بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص144.

(130) 1/ 285.

(131) 1/ 155.

(132) ينظر: 1/ 183، 1/ 270، 1/ 286، 1/ 291، 2/ 107.

(133) 2/ 140.

(134) ينظر: 1/ 288، 2/ 145.

يا بحرُ هل غدرٌ تقسّم بينكمْ إذ أنت والحكّام فيه سواءُ

يا بحرُ حسب الحاكمين عمالةً واليوم زيدَ بموجك العملاءُ[135]

وتمضي صورة البحر في القصيدة على هذه السلبية؛ فهو القاتل، وكل أفعاله أخطاء، وأمواجه مخلوقة من بغضاء. ومن القراءات السلبية –كذلك– إظهار البحر في صورة غير المبالي بما حدث، أو في صورة الساذج المغفل الذي يوجَّه ليغرق الأبرياء[136].

[3–4] ولم تُخِل أيقونة البحر على دلالات سلبية فقط، بل استمدّ منها بعضهم دلالات إيجابية متنوعة، وكان لذلك أثره في تشكيل الصورة الشعرية. وقد عملت بعض الصور على إبراز السبب الحقيقي وراء هلاك الضحية وأن البحر لم يكن إلا أداة بيد الظالم يفعل ما يؤمر به كفعل القنابل والصواريخ والرصاص، ونجد ذلك في قول أحدهم:

حاشا البحارَ وهذا الماء يقتلُكا إنّا نموت هنا في أرضِنا معَكا

الشّام مزّقها للموت أودعها وبعد هذا العمى للبحر أودعكا...

يا قاتلَ الرّوح إنّ الرّوحَ غاليةٌ يومَ القيامة سوف الرّوح تسألكا[137]

إذ حرصت الصورة على إبراز السبب الحقيقي وراء هذه الجريمة. وثمة صور أخرى رسمت البحر متعاطفاً مع الضحية دون أن توظَّف لإبراز الفاعل الحقيقي، وكان للتشخيص دور فاعل في صناعتها، وهي إحدى التقنيات التصويرية التي حملت دلالة إيجابية. وشواهد ذلك كثيرة في الديوان، ومنها قول أحدهم:

ويمضي الليل محزوناً عليه

رأى الشطآن مهمومةً

تلملمُ دمعها الباكي

وظلّ البحر يرقب سحرَ بسمتهِ

ويدعو كلّ شطآنهِ

فجاءت ترقب المشهد

تحرّك جسمه الملكيّ في رقّةٍ[138]

ونرى البحر في هذا المقطع كيف بدا في هيئة من يتابع المشهد بحزن ويأس دون أن يكون له يد في مأساة الطفل. ومثل هذا التصوير ما جاء في قصيدة أخرى برز فيها البحر لحافاً للطفل الشاكي؛ يقبّله، ويعتذر منه[139]. وقد نظر بعضهم في إعادة الجثة إلى اليابس –دون عبث بها– دليلاً على براءة البحر من الجرم، وأنه لو كان ذا حقد وضغينة لمزق الجسد؛ وصور ذلك في قوله:

إذا ما صوت طائرةٍ بحرق العمر قد أفتى

---

(135) 2/ 149. وينظر: 2/ 229.

(136) ينظر: 1/ 186، 1/ 317، 2/ 119.

(137) 1/ 223.

(138) 1/ 170–171.

(139) ينظر: 1/ 231. وينظر مثل هذا التصوير: 2/ 169، 2/ 176.

هناك سيشهد الشهداء والموتى

بأن البحر لم يظلم

وما إن تبصر الغرقى

ستعرف أن هذا الموج قد صدقا

فلم يرسل لنا الأشلاء

طارت في الفضا مزقا

وعاد شهيدنا منه سليماً مثلما غرقا[140]

وهذا النوع من التصوير حاضر في بعض القصائد[141]، وربما جاء ذا بعد خيالي أعمق بتوظيف الحوار بين البحر والضحية، كالذي نقرؤه في قصيدة قامت على هذه التقنية السردية:

البحرُ من أمامي/ والشّرّ من ورائي

والموتُ في طريقي[142]

وفيها يتبادل الطفل والبحر مشاعر الحب؛ فيراه الطفل صديقاً وفياً، ويعتذر البحر بحزن عن إغراقه بداعي إجابة القضاء والقدر.

[4–4] وهناك ملمح فني –في قراءة الشعراء أيقونة البحر– أسهم في إنتاج الدلالات وبناء الصورة الشعرية، الأمر الذي يؤكد أن الصورة الفوتوغرافية "لا يمكن قراءتها إلاّ من خلال التعرّف على أشياء، والتعرف معناه خلق أقسام"[143]؛ ويتكئ هذا الملمح على لون من الموازنة بين عواطف البحر المتناقضة أو بين أكثر من بحر، تلك التي استلهمها الشعراء من قراءتهم أيقونة البحر في الصورة، ثم ولّدوا منها معاني أودعوها في ثنايا قصائدهم بلغة شعرية قائمة على التصوير. أما صورة البحر ذي العواطف المتناقضة فقد جاءت في غير قصيدة مترجمة قراءة ذات زوايا متعددة، ونجد ذلك في قصيدة برز فيها البحر قاتلاً غادراً وفي الوقت نفسه مخلّصاً من ألم العذاب وشاهداً على جرم الظالمين يوم القيامة:

جوازيَ ملحٌ.. حضنُ أمّي زوارقُ	تدثّر بي موجٌ بموتاهُ شاهقُ
زرعتُ مرايا اليمّ أصغر قُبلةٍ	لتنبتَ شامٌ.. ياسمينٌ.. حدائقُ
روت سجدةُ الأشواق للرمل غُصّةً	يلمّ صداها كلّ موتينِ غارقُ
حنانيكِ أمّي.. أبحرُ الله أعينٌ	وفي كلّ تابوتٍ نبيّ وعاشقُ
سرتْ نبضةُ الزيتون في الماء فاكتسى	ملائكةً وسنى رؤاها النّمارقُ
ولم يلتقمني الحوتُ.. مذ ذاق رعشتي	يسبّحُ واليقطينُ في المهد ناطقُ[144]

(140) 2/ 166–167.

(141) ينظر: 2/ 96، 2/ 116–117، 2/ 175.

(142) 1/ 262.

(143) بنكراد، سعيد. السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ص127.

(144) 1/ 108. وينظر: 2/ 118.

وتدنو من ذلك قصيدة أخرى تضافرت فيها الصور الشعرية لرسم البحر بعاطفتين؛ بدت إحداهما وهو يداعب الأطفال ويغسلهم بأمواجه، والأخرى مأمولة يتفجر فيها غضباً على الظالمين[145]. وتصوير البحر غادراً -كما استقرّ في الوعي الثقافي- وذا أمن وأمان وسلام كما ارتسم في مخيلة الضحية، ملاحظ في بعض القصائد[146]، ودليل على ما اتصفت به قراءة هذا العنصر من إيحائية فتحت المجال للتصوير[147].

ومن الشعراء من تجاوز ذلك إلى الموازنة بين أكثر من بحر موازنة أسهمت في البوح بالمعاني المراد إيصالها للمتلقي، ومنه ما جاء في قصيدة استحضرت بحرين؛ أحدهما من خذلان بأمواج دهر عاتية، والآخر ينتمي إلى العالم الحقيقي -في أصله- لكنه ذو عاطفة لم تشأ أن تمثّل في جثة الضحية بل أرسلته إلى اليابس ليكون فضيحة تصم من يخذل أهله وأصحابه:

مياهُ البحرِ زلزلتِ العروبةْ ... وأغرقتِ الضّمائرَ في المصيبةْ
رأتْ طفلاً يصارع موجَ دهرٍ ... من الخذلان محتضناً كروبَهْ...
رآهُ الحوتُ بين الموجِ يبكي ... فلم يلمسْ ملابسه القشيبَةْ
وقال لموجة البحر اصحبيهِ ... ليُعلن موتَ من ينسى قريبَهْ[148]

وتقرب من هذه الصورة صورة أخرى رسمت ثلاثة بحار؛ بحرٍ حقيقي عمل على تسجيل ذلّ العرب وهوانهم، وثانٍ من خلود ينتظر الطفل بما فيه من نعيم، وثالثٍ من هموم أغرقت أباه:

البحرُ وثّقَ ذلّها وهوانها ... وعلى الرّمال كشاهدٍ ألقاكا
نَمْ يا صغيري وابتعد عن بؤسنا ... واذهبْ لجنّاتِ الخلودِ هناكا
قد سرتَ في بحر الخلودِ مسافراً ... وتركتَ في بحر الهمومِ أباكا[149]

وتمتزج في هذه الصور عواطف اليأس من حال العرب، والفرح بمآل الطفل، والحزن على ما انتهى إليه أبوه.

الخاتمة:

أسهمت العلاقة المتينة بين الفنون البصرية خاصة في إيجاد نوع من التفاعل بدا أكثر وضوحاً في العصر الحديث، وكان للقنوات الإعلامية وشبكات التواصل الاجتماعية دور في تعميق ذلك التفاعل بطرق مختلفة؛ لعل من أسماها التفاعل الإبداعي بين تلك الأنواع كالذي حصل بين الصورة الفوتوغرافية لعيلان كردي والفن الشعري الذي جاء استجابة لها في منتج ضخم، مما يذكرنا بمقولة الشاعر الأمريكي (عزراباوند): "إن العمل الفني المثمر حقاً هو ذلك الذي يحتاج تفسيره إلى مائة عمل من جنس أدبي آخر. والعمل الذي يضم مجموعة مختارة من الصور والرسوم هو نواة مائة قصيدة"[150].

(145) ينظر: 2/ 147.

(146) ينظر: 1/ 179-180، 2/ 204.

(147) ينظر: بارت، رولان. البلاغة القديمة، ص13.

(148) 2/ 130.

(149) 1/ 303.

(150) ينظر: مكاوي، عبدالغفار. قصيدة وصورة "الشعر والتصوير عبر العصور"، ص11.

ولأن من مهام النقد الأدبي الكشف عن الروابط بين الفنون المختلفة من خلال القناة الإبداعية، ومحاورة ذلك، جاءت الدراسة طامعة في إضافة ما يستحق إلى المكتبة العربية. وقد انتهت إلى نتائج من أبرزها:

أولاً: استطاع الشعراء أن يقرؤوا الصورة الفوتوغرافية قراءة إيحائية تتجاوز الدلالة المباشرة وتتكئ على مرجعية ثقافية أطلت من تلك العلائق بين عناصر الصورة، وأعانتهم على بناء صورة الشعرية.

ثانياً: بدت أيقونة (الطفل) أكثر الأيقونات إلهاماً للشعراء وتوجيهاً في تصويرهم، وتلتها أيقونة البحر، ثم الشاطئ.

ثالثاً: قرأ الشعراء في (الطفل) قصة عيلان وأسرته، وانفتح بعضهم إلى القصص المأساوية للاجئين والفارين التي نتجت عن القضية السورية. وقرؤوا في صموتها وسكونها وهيئتها ولباسها معاني الذل والهوان الذي تعيشه الأمّتان العربية والإسلامية، وعبروا عن ذلك بتقنيات فنية مختلفة ومتفاوتة الحضور؛ كالسرد، والحوار، والتصوير الدرامي. ومن الشعراء من أحالته الأيقونة إلى دلالات إيجابية متنوعة.

رابعاً: وتنوعت المعاني التي قرأها الشعراء في (الشاطئ) بين السلبية والإيجابية، وعبّروا عنها في صورهم الشعرية، غير أن أثر هذه الأيقونة لم يكن قوياً.

خامساً: وتنوعت –كذلك– المعاني التي قرؤوها في (البحر)، وبدا أثر هذه الأيقونة عاكساً للحجم الكبير الذي خصص لها في الصورة، وواضحاً في تصوير الشعراء الذين حرّكوا البحر وحاوروه وجعلوه بريئاً مما حدث أو مسؤولاً عنه؛ مستعينين في ذلك بالاستعارة المكنية. كما بدا أثرها في تلك الموازنات التي عقدها الشعراء بين عواطف البحر أو بين بحرين وأكثر.

ثبت المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

- مجموعة شعراء (2016م). ديوان عيلان عبدالله كردي (د.ط). الكويت: مؤسسة جائزة عبدالعزيز سعود البابطين للإبداع الشعري.

ثانياً: الكتب والبحوث:

- إبراهيم، عبدالله (2008م). موسوعة السرد العربي (د.ط). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- إبراهيم، نبيلة (1984م). القارئ في النص "نظرية التأثير والاتصال" مذيلاً بحديث أجرته الباحثة مع ولفجانج إيزر. مجلة فصول "ملف الأسلوبية"، القاهرة، م(5) ع(1)، ص(101–108).
- إيكو، أمبرتو (1996م). القارئ في الحكاية "التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية" (ط1). ترجمة: أنطوان أبو زيد. المغرب: المركز الثقافي العربي.
- بارت، رولان (1994م). البلاغة القديمة (د.ط). ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- بدوي، عبدالرحمن (1953م). فن الشعر لأرسطوطاليس مع الترجمة العربية القديمة وشروح الفارابي وابن سينا وابن رشد (د.ط). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- بنكراد، سعيد (2012م). السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها (ط3). اللاذقية: دار الحوار.
- البياتي، سمير مجيد (2015م). ومضات متلألئة (ط1). تونس: دار القلم.

- تاديبه، جان إيف (1993م). النقد الأدبي في القرن العشرين (ط1). ترجمة: قاسم المقداد. دمشق: وزارة الثقافة.
- تودوروف، تزفيتان (يناير1999م). كيف نقرأ. ترجمة: محمد خشفة. مجلة الآداب الأجنبية، دمشق، ع(98)، ص(137–150).
- توفيق، سعيد (1412هـ–1992م). الخبرة الجمالية "دراسة في فلسفة الجمال الظاهراتية" (ط1)، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- الجاحظ، عمرو بن بحر (1416هـ–1996م). الحيوان (د.ط). تحقيق: عبدالسلام هارون. بيروت: دار الجيل.
- الجاحظ، عمرو بن بحر (د.ت). البيان والتبيين (د.ط). تحقيق: عبدالسلام هارون. بيروت: دار الجيل.
- الجرجاني، القاضي (1427هـ–2006م). الوساطة بين المتنبي وخصومه (ط1). تحقيق: محمد إبراهيم، وعلي البجاوي. بيروت: المكتبة العصرية.
- الجرجاني، عبد القاهر (1412هـ–1991م). أسرار البلاغة (ط1). تعليق: محمود شاكر. القاهرة: مطبعة المدني.
- الجرجاني، عبد القاهر (1413هـ–1992م). دلائل الإعجاز (ط3). تعليق: محمود شاكر. القاهرة: مطبعة المدني.
- جميلة، شاطو (2013م). النزعة الأيقونية وتطبيقاتها في السيميائيات المعاصرة. رسالة ماجستير من قسم اللغة العربية في كلية الآداب بجامعة وهران: الجزائر.
- أبو حسن، أحمد (2004م). في المناهج النقدية المعاصرة (ط1). الرباط: مكتبة دار الأمان.
- راي، وليم (1987م). المعنى الأدبي من الظاهراتية إلى التفكيكية (ط1). ترجمة: يوئيل يوسف عزيز. بغداد: دار المأمون.
- رزق، صلاح (2002م). أدبية النص "محاولة لتأسيس منهج نقدي عربي" (د.ط). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- ابن رشد، محمد أحمد (1987م). تلخيص كتاب الشعر (د.ط). تحقيق: تشارلس بترورث، وأحمد هريدي. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.
- روجرز، فرانكلين (1990م). الشعر والرسم (د.ط). ترجمة مي مظفر. بغداد: دار المأمون.
- الرويلي، ميجان، والبازعي، سعد (2002م). دليل الناقد الأدبي "إضاءة لأكثر من سبعين تياراً ومصطلحاً نقدياً معاصراً" (ط3). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- ريد، هربرت (1998م). معنى الفن (د.ط). ترجمة: سامي خشبة. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- زيادات، عادل (2003م). بلاغة الصورة بين المقاربة الأدبية والإعلامية. مجلة الإذاعات العربية، تونس، ع(2)، ص(42–45).
- ستاروبانسكي، جان(1996م). نحو جمالية للتلقي(د.ط). أحد البحوث المجموعة في كتاب بعنوان: نظرية الأدب في القرن العشرين. ترجمة محمد العمري. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، ص(145–156).
- سليمان، نبيل (2000م). الكتابة والاستجابة (د.ط). دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
- ابن سينا، أبو علي (2017م). الهداية في المنطق (د.ط). تحقيق: محمد أحمد عبدالحليم. بيروت: دار الكتب العلمية.

- شتيرله، كارلهاينز (2007م). قراءة النصوص التخييلية (ط1). أحد البحوث المجموعة في كتاب بعنوان: القارئ في النص مقالات في الجمهور والتأويل. تحرير: سوزان سليمان، وإنجي كروسمان. ترجمة: حسن ناظم، وعلي صالح. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحد، ص (105–128).
- شغيدل، كريم (2004م). دلالات الشكل البصري في الشعر العربي الحديث. مجلة علامات، المغرب، ع(20)، ص(80–86).
- شولز، روبرت (1993م). السيمياء والتأويل (د.ط). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- صالح، بشرى موسى (2001م). نظرية التلقي أصول وتطبيقات (ط1). بيروت: المركز الثقافي العربي.
- الصالح، خرفي محمد (2018م). التلقي البصري للشعر "نماذج شعرية جزائرية معاصرة". الملتقى الدولي الخامس بعنوان السيمياء والنص الأدبي بجامعة محمد خيضر في بسكرة، ص (541–563).
- الطريسي، أحمد (1989م). التصور المنهجي ومستويات الإدراك في العمل الأدبي والشعري (د.ط). الرباط: شركة بابل للطباعة والنشر.
- عباس، إحسان (1993م). تاريخ النقد الأدبي عند العرب "نقد الشعر من القرن الثاني حتى القرن الثامن الهجري" (د.ط). عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبدالعظيم، محمد (1992م). معاني النص الشعري. ندوة صناعة المعنى وتأويل النص: منشورات كلية الآداب بمنوبة. مج (8).
- عبدالمنعم، علي (2000م). الثقافة البصرية (د.ط). القاهرة: دار البشرى.
- عبدالواحد، محمود عباس (1417هـ–1996م). قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي "دراسة مقارنة" (ط1). مدينة نصر: دار الفكر العربي.
- عياد، شكري محمد (1993). كتاب أرسطوطاليس في الشعر (د.ط). القاهرة: هيئة الكتاب.
- فالتزر (1982م). أفلاطون "تصوره لإله واحد ونظرة المسلمين في فلسفته" (ط1). ترجمة: لجنة ترجمة دائرة المعارف الإسلامية. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- فضل، صلاح (1992م). بلاغة الخطاب وعلم النص (د.ط). الكويت: عالم المعرفة (164) بإشراف المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الفضلي، سعدية محسن (1431هـ–2010م). ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي. رسالة ماجستير مقدمة لقسم التربية الفنية في كلية التربية بجامعة أم القرى: السعودية.
- فيدوح، عبدالقادر (2009م). إراءة التأويل ومدارج معنى الشعر (ط1). دمشق: صفحات للدراسات والنشر.
- قاسم، سيزا، وأبو زيد، نصر حامد (1986م). مدخل إلى السيموطيقا "مقالات مترجمة ودراسات" (د.ط). القاهرة: دار إلياس العصرية.
- قطوس، بسام (2006م). المدخل إلى مناهج النقد المعاصر (ط1). الإسكندرية: دار الوفا.

- لحميداني، حميد (2003م). القراءة وتوليد الدلالة "تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي" (ط1). الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- مارين، لويس (2007م). نحو نظرية لقراءة الفنون البصرية لوحة بوسان: الرعاة الأركاديون (ط1). أحد البحوث المجموعة في كتاب بعنوان: القارئ في النص مقالات في الجمهور والتأويل. تحرير: سوزان سليمان، وإنجي كروسمان. ترجمة: حسن ناظم، وعلي صالح. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحد، ص(333–367).
- الماكري، محمد (1991م). الشكل والخطاب "مدخل لتحليل ظاهراتي" (ط1). بيروت: المركز الثقافي العربي.
- محمد، عبدالناصر حسن (1999م). نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي (د.ط). القاهرة: المكتب المصري.
- مروك، دليلة (2009–2010م). إستراتيجية القارئ في شعر المعلقات "معلقة امرئ القيس نموذجاً". رسالة ماجستير مقدمة لقسم اللغة العربية في كلية الآداب واللغات بجامعة منتوري: قسنطينة.
- مكاوي، عبدالغفار (1987م). قصيدة وصورة "الشعر والتصوير عبر العصور" (د.ط). الكويت: عالم المعرفة (119) بإشراف المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ميرزايي، فرامرز (2010م). تلقي الصورة في قصيدة إيوان كسرى للبحتري "من الرؤية البصرية إلى الرؤية الفكرية". مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، جامعة سمنان، إيران، ع(1)، ص(103–123).
- نوبلر، ناثان (1987م). حوار الرؤية "مدخل إلى تذوق الفن والتجربة الجمالية" (ط1). ترجمة: فخري خليل. بغداد: دار الحرية.
- هولب، روبرت سي (1992م). نظرية الاستقبال "مقدمة نقدية" (د.ط). ترجمة: رعد عبدالجليل جواد. اللاذقية: دار الحوار.
- الواد، حسين (1984م). من قراءة النشأة إلى قراءة التقبل. مجلة فصول "ملف الأسلوبية"، م(5) ع(1)، 1984م، القاهرة. ص(109–120).
- أبو الوفا، وفا (د.ت). تعلّم التصوير الفوتوغرافي (د.م، د.ن). كتاب إلكتروني مرفوع على الشبكة العالمية.

ثالثاً: الصحف والمقالات الشبكية:

- إسماعيلي، عبدالمجيد علوي (2012م). أسس تلقي الشعر العربي القديم تنظيراً وإنجازاً. مقال منشور على الرابط: https://www.maghress.com/sudinfos/729
- بلقندوز، هواري (2014م). مدخل إلى السيميائيات التداولية. الملتقى الثالث "السيمياء والنص الأدبي"، ع(2). رابط المقال: http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/3195/1/belgandouse.pdf
- ر.دوبري (د.ت). سيميائيات الصورة "بين آليات القراءة وفتوحات التأويل". مقال منشور على الشبكة العالمية. الرابط: http://siyasa-sahafa.yoo7.com/t45-topic
- أبو زينة، علاء الدين(20/ 6/ 2017م). انهدام الحدود بين ضروب الفن وأشكاله وحتمية التحاور في عمل المخيلة. مقال منشور في جريدة الغد.

- الصفراني، محمد (29/ 12/ 1437هـ). الشعر والرسم. مقال منشور في جريدة الرياض.
- لاينز، جون (د.ت). علم العلامات. ترجمة: أحمد خالص الشعلان. رابط المدونة:
- http://ahmedkhalishalan.blogspot.se/2016/09/on-semiotics-semiotics-by-john-lyons.html
- ياسين، أحمد جار الله (د.ت). التأويل الشعري للوحة التشكيلية. مجلة الرافد الإماراتية، دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة. الرابط: https://aggouni.blogspot.com/2011/06/blog-post_3526.html

Eilan Kurdi's Photo in Modern Arabic Poetry- Semiotic study

Abstract: This study depends on Semiotic methodology to analyze of Arab poets' receiving of the icon (Photo) for the child Eilan Kurdi, and how it contributed to the drawing of their poetic images. The study contains a preface and three sections. It concludes to show the capability of the poetry to read what included in the other arts, especially the photo، and the characterization of this reading, which goes beyond the direct significance and works on the image creativity. The study also found the emergence of the "child's" icon that inspired the poets, and drew their perception positively and negatively, using different techniques, such as narrative, dialogue and drama. And followed by the icon of the (sea), which had a clear impact in the employment of metaphors mechanisms to move and discuss the sea and for different purposes, and then the icon of the (beach), which appeared weak impact compared to others.

Keywords: icon, photo, poetics image, narrative, metaphor.

القيم الخُلقية في شعر عمر بن أبي ربيعة

د. عبد العزيز بن عبدالله بن صالح أبا الخيل
الأستاذ المساعد في جامعة القصيم
تاريخ قبول البحث 20– 4 – 2019م

المستخلص: يتناول هذا البحث بعض القيم الخلقية التي كان الشاعر الأموي عمر بن أبي ربيعة يتحلى بها؛ وفيه تصحيح لوجهة نظر بعض الدارسين لشعره والباحثين في حياته ممن كانوا يرون أنه سخّر حياته لإشباع نزواته، والانغماس في ملذاته، وألا قيم أخلاقية في شعره.

ومن هنا جاءت وريقات هذا البحث للكشف عن بعض المثل العليا التي كان يتمتع بها هذا الشاعر؛ كالعفة، والصدق، وحفظ السرّ، ورعاية الأمانة، والعفو والصفح، وحبّ الناس... كما تناول هذا البحث بعض الجوانب الفنية في شعره؛ كبراعته في استخدام الألفاظ المناسبة مع وضوحها وسهولتها، وجمال الصور ورقتها، وحرصه على الشعر الغنائي الذي يعلق سريعاً في الأذهان.

الكلمات المفتاحية عمر بن أبي ربيعة، القيم الأخلاقية، الشعر الأموي

مقدمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على مَن لا نبي بعده؛ وبعد:

فإن للشاعر عمر بن أبي ربيعة منزلة عالية ومكانة مرموقة في العصر الأموي على وجه الخصوص، وفي الشعر العربي بصفة عامة، ولعلي لا أبلغ النُّجعة إن قلت: إن عمر من أشهر شعراء الغزل، وإنه من أوائل مَن أفرد قصائد مستقلة لهذا الغرض، ناهيك عن براعته في استعمال الأسلوب القصصي وإدخال الحوار إلى قصائده.

وسأعرض هنا إلى أي مدى كان حضور القيم الأخلاقية في شعر عمر بن أبي ربيعة، أكان ملتزماً بها؟ أم كان شاعراً فاحشاً متهتّكاً لا قيم عُليا لديه؟

أما الدراسات السابقة لهذا الموضوع فهي كثيرة؛ منها دراسة بعنوان: "القيم الأخلاقية في شعر عنترة بن شداد العبسي، دراسة فنية وموضوعية"1، ومنها بحث بعنوان: "القيم الأخلاقية للعربي من خلال الشعر الجاهلي"2، ومنها بحث آخر بعنوان: "القيم الأخلاقية في شعر أوس بن حجر"3، ومنها بحث ثالث بعنوان: "القيم الأخلاقية والإنسانية في شعر أبي فراس الحمداني وسلوكه"4، ومنها رسالة ماجستير مخطوطة بعنوان: "القيم الخلقية في شعر الفرسان الجاهليين، دراسة موضوعية وفنية"5.

علماً بأنني قد مهّدتُ لهذا البحث بلمحة سريعة عن سيرة الشاعر، ثم أتيتُ على محاور هذا البحث الرئيسة التي قسمتُها إلى مبحثين؛ المبحث الأول: الدراسة الموضوعية؛ وقد صدرته بحديث عابر عن القيم الأخلاقية بشكل عام، وهل كان لعمر نصيب منها؟ وكيف كان حديث الآخرين عنه؟ ثم استخلصتُ من ديوانه القيم التالية: طهارة العرض ونقاء الشرف، والحياء، وتحمّل المشاق وبذل المال والجاه، والوفاء بالعهد ورفض الغدر والخيانة، وحفظ السرّ ورعاية الأمانة، وصدق الحديث، والرضا بما قسم الله، والعفو والصفح، ومقابلة الإحسان بالإحسان، وحبّ الناس كلهم، والاعتراف بالخطأ والاعتذار منه.

أما المبحث الثاني: فقد كان عن الدراسة الفنية؛ وقد جاء في ثلاثة عناصر: ملامح اللغة الشعرية في ديوانه، ودور الصور الفنية في تجسيد فكره، ومصادر الإيقاع الموسيقي في شعره.

وقد ختمتُ هذا البحث بخاتمة أوجزتُ فيها أبرز ما خلصتُ إليه من نتائج وتحليلات عمّا كانت تتحلى به شخصية عمر، ولا أزعم أنني قد أتيتُ على فضائله كلها، بل هي دراسة انتقائية أردتُ منها الوصول إلى نتيجة مرضية عن هذا الشاعر الذي كان مثار جدلٍ واسعٍ.

---

(1) فاتن بنت عبداللطيف العامر، إصدار: نادي القصيم الأدبي، الطبعة الأولى،1430هـ-2009م.

(2) د.صالح مفقودة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، سكرة، الجزائر، العدد الأول، نوفمبر، 2001م.

(3) د.عبد اللطيف شنشول دكمان، مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد الثالث والعشرون، المجلد السادس، نوفمبر، 2011م.

(4) د.سميحا زريقي، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، العدد الثامن، دمشق، 2012م.

(5) السيد أحمد عمارة، مصر، جامعة الأزهر، المنصورة، 2009م.

التمهيد

عمر بن أبي ربيعة[6]

يُعد عمر بن أبي ربيعة أحد الشعراء المطبوعين، ومِمَّنْ كاد أن "يكون كلامه شعراً كله، وغزله ليّن جداً مُشاكل لكلام النساء، موافق لطباعهنّ"[7]، ولم يكن في قريش "أشعر منه، وهو كثير الغزل والنوادر والمجون، يُقال: مَن أراد رقّة الغزل فعليه بشعر عمر بن أبي ربيعة"[8]، وأهم ما يتميز به عن أقرانه هو أنه كان "يصرّح بالغزل، ولا يهجو ولا يمدح"[9]؛ فقد دعاه سليمان بن عبدالملك إلى مدح بني أمية؛ فقال قولته الشهيرة: "أنا لا أمدح إلا النساء"[10]، كما أنه لم يَقصر نفسه في غزله "على امرأة، ولا أوقف حبه على فتاة"[11].

وأنبه هنا إلى أن غزل ابن أبي ربيعة يعكس تماماً الصورة المألوفة في الغزل العربي؛ وهي أن الرجل عاشق والمرأة معشوقة، لكنها عنده عاشقة وهو المعشوق[12]، وهو المطلوب لا الطالب، وقد كانت النساء تقع عليه كما يقع النحل على الزهر، والطير على الشجر[13]؛ وكثيراً ما كان يزعم بتهافت النساء عليه وتنافسهنّ من أجله؛ يقول في هذا الصدد[14]:[الرمل]

قالتْ الكُبرى: أَتعرِفـــنَ الفتـــى؟ قالتْ الُوسطـــى: نعم، هـــذا عُمَرْ

قالتْ الصُّغرى، وقـــــــد تيّمتُها قـــــــــد عرفناهُ وهل يَخفى القَمَرْ؟

(6) هو عمر بن عبدالله بن أبي ربيعة، من بني مخزوم، ويكنى أبا الخطاب، وقد وُلد ليلة الأربعاء لأربعٍ بقين من ذي الحجة سنة ثلاث وعشرين؛ وهي الليلة التي مات فيها عمر بن الخطاب ؛ فسُميّ باسمه، ومات سنة ثلاث وتسعين، وقد قارب السبعين أو جاوزها، وقيل عاش ثمانين سنة، أما أبوه فكان يُسمى في الجاهلية (بَحِيراً)، لكن رسول الله ﷺسماه عبدالله، وكانت قريش تُلقبه (العِدْل)؛ لأن قريشاً كانت تكسو الكعبة في الجاهلية بأجمعها من أموالها سنة، ويكسوها عبدالله من ماله سنة أخرى؛ فأرادوا أنه وحده عِدْل لهم جميعاً في ذلك. وتذكر بعض الروايات أن عمر كان ماجناً يتعرَّض للنساء الحواجّ ويُشبّب بهن في الطواف وفي غيره من مشاعر الحج؛ فسيّره الخليفة الزاهد عمر بن عبدالعزيز –رحمه الله– إلى دَهلك –جزيرة في بحر اليمن– ثم خُتم له هناك بالشهادة؛ يقول عبدالله بن عمر في ذلك: فاز عمر بن أبي ربيعة بالدنيا والآخرة، غزا في البحر فأحرقوا سفينته إلى أن احترق. وللاستزادة حول سيرته انظر: الشعر والشعراء، ابن قتيبة، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة، 1377هـ–1958م، 2/ 553، وخزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبدالقادر البغدادي، تحقيق وشرح: عبدالسلام هارون، نشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1418هـ–1997م، 2/ 33، والأغاني، أبو الفرج الأصفهاني، تحقيق: دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1415هـ–1994م، 1/ 80.

(7) طبقات الشعراء، عبدالله بن المعتز، تحقيق وتقديم: عبدالستار أحمد فراج، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1375هـ–1956م، ص228. ومشاكل: مشابه.

(8) خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، 2/ 33.

(9)طبقات الشعراء، ص254.

(10) انظر: وهل يخفى القمر، رئيف خوري، دار الساقي، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 2014م، ص12.

(11) حبّ ابن ربيعة وشعره، د.زكي مبارك، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2012م، ص38.

(12) انظر: تاريخ الأدب العربي، العصر الإسلامي، د.شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، 1963م، ص352.

(13) انظر: حبّ ابن ربيعة وشعره، ص41.

(14) ديوان عمر بن أبي ربيعة، تحقيق: د.درويش الجويدي، المكتبة العصرية، بيروت، الطبعة الأولى، 1430هـ–2009م، ص196. وتيّمتُها: تهيم بي حباً وعشقاً.

وعمر بن أبي ربيعة هو أول من أفرد قصيدة للغزل كموضوع مستقل بذاته، وقد برع في استعمال الأسلوب القصصي، كما أجاد إجادة تامة في إدخال الحوار إلى شعره.

أولاً: الدراسة الموضوعية

القيم الأخلاقية أداة بناء حضاري، وهي أهم ما يُميّز المجتمع البشري عن غيره من المجتمعات؛ إنها تسمو بروح المرء وتمنحه طابعه الإنساني، كما أنها تضعه في مكانه اللائق به، علماً بأن اكتشاف القيم الرفيعة في أي شخصية مما يُساعد على فهم السلوك والممارسة العملية لصاحبها؛ حيث إنها وسيلة مُعينة على فهم الواقع واستيعاب حركته، ومِنْ ثَمَّ كشف عيوبه التي ينبغي العمل على التخلّص منها[15].

وحين يكون الحديث عن القيم الأخلاقية لدى العرب فإنني أؤكد على أنها ضاربة في جذورهم بعمق، وبها تحلَّى معظم الشعراء، كيف لا؟ والأمة تزخر بالفضائل والمحامد؛ كالكرم والجود والشجاعة والبسالة والنخوة والنجدة والعفة والحياء والوفاء بالعهد وكتمان السرّ وصدق الحديث... يقول ابن رشيق في هذا الصدد: "العرب أفضل الأمم، وحكمتها أشرف الحكم؛ لفضل اللسان على اليد، والبعد عن امتهان الجسد"[16].

وأشير هنا إلى أن ما يجري على ألسنة بعض الشعراء عن الأخلاق المنافية لتلك القيم النبيلة إنما هو في الغالب حديثٌ باللسان لا عملٌ بالجوارح، ولا أدل على ذلك من قول الحق ﷻعن معظم الشعراء: "وأنهم يقولون ما لا يفعلون"[17]؛ حيث إنهم يقولون في الخير والشر، وفي الحق والباطل على حدّ سواء، لكنهم –في الغالب– لا يفعلون ما يقولون، وقد علَّل أحد الباحثين لكثرة وجود الفحش في الشعر العربي، وإلحاح بعض الشعراء على تصوير مغامراتهم مع النساء، وتصوير عِظم ما يُلاقونه من أخطار في سبيل الوصول إليهن إلى أن كثيراً منه لم يكن "إلا انطلاقاً من افتخارهم بضروب شجاعتهم وفتوّتهم، واعتزازهم بعنفوان شبابهم، أكثر منه تعبيراً عن الخروج على العفّة، وخرق الأعراف، وهتك الحرمات"[18].

وما يُقال عن معظم هؤلاء الشعراء يُقال أيضاً عن الشاعر الأموي عمر بن أبي ربيعة؛ فالصورة العالقة في أذهان بعض الدارسين[19] له والمعجبين به ألا قيم عليا لديه، وأن شخصيته شخصية هزلية فاحشة؛ لا همّ لها صباح مساء إلا الولوغ في الحرام، ومعاقرة النساء، وإيقاعهنّ في شراك حبائله!

والمطالع لديوانه سيلحظ أن عمر كان حقاً مولعاً بحب النساء، ومغرماً بمحادثتهن، وحريصاً على مجالستهنّ، وأنه كان يُحب إظهار ذلك في شعره، وقد يُبرَّر له ذلك بأن حبّ النساء أمر محُبَّب للنفوس وشارح للصدور؛ يقول ابن قتيبة مُعلِّلاً لكثرة النسيب في الشعر

---

(15) انظر بحث بعنوان: القيم الأخلاقية والإنسانية في شعر أبي فراس الحمداني وسلوكه، ص27.

(16) العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ابن رشيق القيرواني، دار الجيل، بيروت، 1353هـ–1934م، 1/ 19.

(17) سورة الشعراء، آية: 226.

(18) الإنسان في الشعر الجاهلي، د. عبد الغني زيتوني، مركز زايد للتراث والتاريخ، الإمارات العربية المتحدة، العين، الطبعة الأولى، 1421هـ–2001م، ص364–365.

(19) انظر: تطور الغزل بين الجاهلية والإسلام من امرئ القيس إلى عمر بن أبي ربيعة، د. شكري فيصل، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الخامسة، ص281. وديوان عمر بن أبي ربيعة، تقديم وتعليق وفهرسة: د. فايز محمد، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثانية، 1416هـ–1996م، ص16.

العربي بأنه: "قريب من النفوس، لائط بالقلوب؛ لما قد جعل الله في تركيبة العباد من مَحَبَّة الغزل وإلف النساء، فليس يكاد أحد يخلو من أن يكون مُتعلّقاً منه بسببٍ وضاربًا فيه بسهم حلال أو حرام"[20].

وإذا كان لعمر أحاديث كثيرة عن مغامراته مع النساء، وعن شغفه الشديد بحبهن، وعن سعيه الحثيث إلى إشباع بعض غرائزه ولذائذه معهن[21]؛ فمن الإنصاف تجاهه كشف القناع حول سيرته وأخلاقه؛ فأبياته الشعرية التي ستأتي وبعض ما كُتب عن سيرته يُؤكِّدان أن عمر بن أبي ربيعة لم يقع في المحذور الكبير، وإن كان قد وقع كثيراً في مقدماته وحام حول حماه؛ وهو في ذلك يجري على "سُنَّة الشعراء الذين يقولون ما لا يفعلون"[22]، ولا أدلَّ على ذلك من تصريحه ذات مرة عن شدة ولعه بالجمال وأنه يتبعه إلى أي مكان يقصده، لكن لا حظَّ له فيه إلا متعة المشاهدة[23]:[البسيط]

إني امـــــــرؤٌ مُولعٌ بالحُسنِ أتبعُه لا حظَّ لي فيـــــــــــــه إلا لذةُ النَّظرِ

يقول الدكتور شوقي ضيف حول هذا المعنى: "لقد كان عمر بن أبي ربيعة يُحاكي في غزله امرأَ القيس في معلقته؛ إذ يصف بعض مغامراته، ولكنَّ خلافاً واضحاً يقوم بينهما؛ فامرؤ القيس يُغامر مع نساء متزوجات، أمَّا عمر فيُغامر مع فتيات نبيلات، وهي عنده مغامرات لا تتعدَّى اللقاء والمتعة بالحديث، وعمر من هذه الناحية صريح، لكنها صراحة لا تنتهي إلى إباحية ولا إلى إثم"[24].

ومن الروايات التي تُذكر عن مجانبة عمر للحرام أنه حين مرض وحضرته الوفاة جزع عليه أخوه الحارث جزعاً شديداً؛ فقال له عمر: أحسبك إنما تجزع لِمَا تظنُّه بي، والله ما أعلم أني ركبتُ فاحشة قط؛ فقال الحارث: ما كنتُ أُشفق عليك إلا من ذلك، وقد سلَّيتَ عني[25]، وقد قال قولته الشهيرة لأحدهم: "وكلُّ مملوك لي حرٌّ إن كنتُ كشفتُ عن فرج حرام قط"[26]، كما قال لآخر: "والله ما كشفتُ ذيلي على حرام"[27]، وقد أقسم ذات مرة أنه ما اطّلع على جسد حرام[28]؛ يقول الزبير بن بكار في هذا الشأن: "لم يذهب على أحـــــــــد من الرواة أن عمر كان عفيفاً يصف ويقف، ويحوم ولا يرِد"[29]، ومن ذلك ردّ (الثُّريا) -إحدى صويحبات عمر- على سؤالٍ وجّهه لها الخليفة الأموي الوليد بن عبدالملك: "أتروين من شعر عمر ابن أبي ربيعة شيئاً؟ قالت: نعم؛ أما إنه -يرحمه الله- كان عفيفاً عفيف الشعر"[30]، كما وصفه أحد أصحابه بقوله: "إنه من الشعراء الذين يقولون ما لا يفعلون"[31].

---

(20) الشعر والشعراء، 1/ 76-76. ولائط: عالق ومحبب.

(21) وللتأكّد من ذلك انظر -على سبيل المثال- إلى الأبيات التالية في ديوانه: ص25، 82، 90، 122، 160، 182.

(22) شاعر الغزل: عمر بن أبي ربيعة، عباس محمود العقاد، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2012م، ص8.

(23) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص236.

(24) تاريخ الأدب العربي، العصر الإسلامي، ص354.

(25) انظر: الأغاني، 1/ 88.

(26) السابق، 1/ 88.

(27) السابق، 1/ 87.

(28) انظر: شاعر الغزل عمر بن أبي ربيعة، ص8.

(29) السابق، ص8. وكذلك: الأغاني، 1/ 116. ومعنى ذلك أنه يقف عند الوصف ولا يجاوزه إلى غيره.

(30) الأغاني، 1/ 197.

(31) السابق، 1/ 189. وانظر إلى موقف آخر لعمر في الكتاب نفسه، 1/ 146.

ومن الروايات السالفة ومما سيأتي من أبيات شعرية له؛ يتأكد للباحث عن الحقيقة أن عمر بن أبي ربيعة كان طاهر العرض نقي الشرف، وأنه كان بريئاً من كل التهم التي رُمي بها فدنّست عرضه وأساءت إلى سيرته، وأنه كان يحمل قيماً عليا وفضائل جمة؛ ولا شك أن التغني بمثل هذه الفضائل "يُمثل دعوة ضمنية إلى اكتسابها، كما أن التغني بالقيم يُمثل دعوة لترسيخها وتعميقها والتنبيه إليها"[32].

1- طهارة العرض، ونقاء الشرف

العفة هي "فضيلة القوة الشهوانية، تُلطّف الأهواء؛ فتترك النفس هادئة والعقل حراً"[33]، وهي التي تضبط سلوك المرء وتكبت ميوله؛ فتميّزه بالطهر والنقاء، كما أنها تُخضع "الشهوات والغرائز لضوابط العقل، وتحارب الانهماك في الشهوات، وتسعى لتنظيم السلوك الظاهر والسلوك الباطن للإنسان"[34]، وبهذا يتحقّق الهدف من العفة، وقد حذّر الإسلام -أشد التحذير- من الوقوع في الزنا أو الحوم حول إحدى مقدماته؛ يقول الحق ﷻ: "ولا تقربوا الزنا إنه كان فاحشة وساء سبيلاً"[35]، ويقول الرسول ﷺ: "والمعاصي حِمى الله، مَن يرتع حول الحِمى يوشك أن يواقعه"[36]، وقد رصدتُ لعمر بن أبي ربيعة عدة أبيات تحدّث فيها عن ترفّعه عن الدنايا، وعن لجمه لنزواته، وعن ارتقائه في سلوكه، وعن حرصه الشديد على الابتعاد عن الفحش وكل ما يخدش الحياء أو يُوقع في المأثم؛ فمن ذلك ثلاثة أبيات تحدث فيها عن لهوه -في إحدى الليالي كغيره من معظم الشباب- مع نساء جميلات، لكنه نبّه إلى أن لهوه هذا لم يُوقعه في شراك المحذور رغم رقة أحاسيسه وتأجّج مشاعره؛ حيث إنه لم يمارس معهنّ الحرام، ولا ينجح في مثل هذا إلا ذوو النفوس العالية، ثم يُنبه إلى أن غرضه من لهوه هذا إنما هو شفاء صدره مِمَّا فيه من حبٍّ لهنّ وشغفٍ بهنّ، ولكي يُثبت مصداقيته في ذلك لجأ إلى القسم بربّ المشارق والمغارب؛ من أجل أن يؤكّد للجميع أن هذا هو الذي ينسجم مع طبائعه، وأنه قد جسّد ذلك قولاً وعملاً[37]:[مجزوء الخفيف]

ربَّ لهـــــــــــوٍ لهـــــــــــوتُه ... بِجَـــــــــــــــــوَارٍ ربـــــــــائِبِ

ليسَ في ذاكَ مَـــــــحْـــــــــــــرَمٌ ... وإلـــــــــــهِ المغـــــــــــــــــاربِ

غير أنَّا نَشفـــــــــــــــــي الصـــــــدورَ ... بـــذَرْوةِ التَّعـــــــــــــاتُـــــــــــبِ

ومثل ذلك قوله في مجموعة أبياتٍ أعلن فيها أنه لن ينسى ما دام حياً مجلساً قضاه -مع صاحبته (زينب)[38]- في ليلة قمراء غاب عنها الحسيب والرقيب، ورغم تهيُّؤ أسباب الحرام، وقربها من بعضٍ، ومناجاتها لبعض؛ إلا إن عمر يُعلن أنه قد حصّن نفسه بالستر

(32) الشعر والمجتمع في العصر الجاهلي، الرؤية والنموذج الإنساني، د. حسني عبدالجليل يوسف، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص22.

(33) تاريخ الفلسفة اليونانية، يوسف كرم، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2012م، ص115.

(34) موسوعة القيم ومكارم الأخلاق العربية والإسلامية، د. مرزوق بن صنيتان بن تنباك، دار رواح، 1421هـ-2001م، 11/ 41.

(35) سورة الإسراء، آية: 32.

(36) أخرجه البخاري، ص495، برقم: 2051.

(37) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص35.

(38) لقد كرّر عمر بن أبي ربيعة (34) اسماً من أسماء حبيباته ربما يكون بعضها غير حقيقي أو رمزي. وللاستزادة انظر بحث بعنوان: قراءة جديدة في شعر عمر بن أبي ربيعة، د. نوري حمودي القيسي، مجلة المجمع العلمي العراقي، العدد 42، 1413هـ-1992م، ص105.

وبحواجز أخلاقياته العفيفة، وقد أكّد على أنه لم يمارس معها الحرام ولم يقع في المحذور البتة، وإنما اقتصر لقاؤهما على النجوى المحاطة بالعفة والصون؛ فما كان بينهما غير حديث ذي شجون[39]:[الطويل]

فلستُ بناسٍ ليلة الـــــــــــدّار مَجلِســـاً ... لزينبَ، حتى يعـــــــــلوَ الرأسَ رامـــــسُ
خَلاءً، بـــدتْ قمـــــراؤهُ وتكـــــــــــشّفَتْ ... دُجُنّـــــــــــــتُه، وغـــابَ مَن هو حارسُ
فما نِلتُ منها مَحرَمـــــــــــــــاً غـــيرَ أنّنَا ... كلانا من الثَّـــــــــــوب المورَّدِ لابـــــسُ
نجِيّيْنِ، نقـــــــضي اللـــــــهوَ في غير مـــأثمٍ، ... ولو رُغـــــمتْ مِـــلكا شِحينَ المعـــاطِسُ

وكعادته كثيراً ها هو يُصوّر -في إحدى قصائده- معشوقته تصويراً حسّياً فاحشاً، لكنه يُقسم في خاتمتها بكتاب الله ﷻ أن هذا التصوير كان من نسج خياله، وأنه يتوقّعه ولم يُشاهده؛ حيث إنه لم يذقْ ريقها البتة، ولم يقع في المحذور نهائيا[40]: [الخفيف]

ذَاكَ ظَـــنِّي، وَلَمْ أَذُقْ طَعْـمَ فِيهَـــــا، ... لَا، وَمَـــا فِي الكِتَـــابِ مِنْ تَنْـــزِيـــــلِ

وفي موضعٍ آخر يُعلن صراحة أنَّ أيام طيشه وأوقات ضلالته قد ولّت بلا رجعة، وأنه قد طلّق أسباب الفجور ثلاثًا، ثم يُقرّر ضبطه لسلوكه رغم ما يعتلج في صدره من نفحات الحب ومشاعر الصبابة؛ فحينما يجتمع مع حبيباته فإنه يكون صارماً مع نفسه، يصونها ويردعها عن كل ما يشينها من قول أو فعل؛ وكأنه أراد التأكيد على أنه لم يُدنّس عرضه بالحرام بتاتاً، وأن مجلسه معهن كان مجلسا شريفا خاليا من كل فحش أو جرم؛ صنع ذلك كله لما يحمل بين جوانحه من قلب محب سام بعيد عن الأهواء الرخيصة، والإيحاءات الشيطانية[41]:[البسيط]

إذا اجتمعْنا، هَجرْنا كُلَّ فاحِشـــةٍ ... عندَ اللـــــقّاءِ، وذاكُـــمْ مجلسٌ حَســـنُ
فَذاك دَهْرٌ مَضَتْ عَنَّـــا ضلالتُهُ ... وَكُـــــــلُّ دَهْـــــرٍ لَهُ في سيرِهِ سَنَنُ

ورغم كثرة تصريحه عن ولعه الشديد بحب النساء، إلا أنه لا يعمّم؛ فهو يحصر حبه في الحيّيات العفيفات الطاهرات منهن، وفي المقابل يعلن كرهه الشديد للنساء المومسات البغيات الفاحشات؛ حيث إنه يتباهى بصلته مع الحرائر الشريفات، لكنه يأنف عن مجالسة مَن عُرفن بالعهر والفحش، وكأنه أراد أن يُقّرر لمتلقيه ضبطه لجميع أهوائه، وكبحه لجماح شهواته[42]:[الخفيف]

وبنفســـي ذواتُ خَلْـــقٍ عـــميمٍ، ... هنّ أهـــلُ البـها وأهـــلُ الحياءِ
قاطنـــاتٌ دُورَ البَـــلاطِ كرامٌ، ... لَسْـــنَ ممّنْ يزورُ في الظّلّـــــماءِ

---

[39] () ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص242. والرامس: المدفون في الأرض. دجنّته: عتمته. والمحرم: الشيء المحرم. ملكاشحين: أدغم (من) إلى (الكاشحين)؛ وهم الأعداء الشانئون الكارهون. المعاطس: الأنوف.

[40] () السابق، ص328.

[41] () السابق، ص457.

[42] () ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص13. والقاطنات: الساكنات المستوطنات.

2- الحياء

الحياء شيمة كريمة وخلق نبوي؛ فقد كان الرسول ﷺ "أشد حياء من العذراء في خدرها"[43]؛ وبه تسمو الروح، وتُحافظ النفوس على سترها ووقارها، وقد رصدتُ لعمر عدة أبيات افتخر فيها بشدّة حيائه، وحرصه على رقي أخلاقه؛ فمن ذلك أبياتٌ أعلن فيها أمام كل الملأ أنه لولا الحياء الذي قد تدثّر به والورع الذي قد اكتساه لعبّر عن حبه الدفين لإحدى معشوقاته، ولأعلن ذلك أمام كل الملأ، ولو كان ذلك في أطهر البقاع وأشرف الأوقات[44]:[المنسرح]

قـــد هـــاجَ حُـــزني، وعـــادني ذِكـــري، يـــــــــــومَ التقيـــــنا عشيَّةَ النّفَرِ

بالفَـــجّ من نحـــوِ دارِ عُقْبَـــةَ، والحـــــ ـجُّ ســـــــــــريعُ الطّواف والصَّـــدَرِ

إِذْ كِـــدتُ، لـــولا الحَيـــــــــا يُورّعـني، أُبـــدي الـــذي قـد كَتـــمتُ، بالنّـــظَرِ

وله بيتٌ صريحٌ يُعلن فيه تمسّكه الشديد بخلّة الحياء؛ وما ذاك إلا لأنها تسمو بأخلاق الإنسان، كما أنها تُعلي من شأنه؛ وهذا ما جعله يُشدّد على صاحبته أن تُطلق سراحه وتفك إساره؛ لأنه رجل يحمل بين جوانحه حياء خالطته عفة ممزوجة بنقاء السريرة، وكأنه أراد التعبير عن حبه الصادق، والكشف عن روحه السامية المصونة؛ حيث أنهكه الحب، وأعيته الصبابة[45]:[الكامل]

فُكـــي أَســـيراً، يا عُثَيْـــم، فـــإنهُ خَـــلَطَ الحيـــاءَ بِعِـــفَّةٍ وتَكـــرّمِ

3- تحمّل المشاق، وبذل المال والجاه

تحمل المشاق وبذل المال والجاه من الخصال الحميدة؛ وهي قيمة تدلُّ على نكران المرء لذاته، وصبره الشديد على أذى غيره، وحرصه الأكيد على نفع الناس والوقوف معهم وبجوارهم حين تشتدّ الأزمات، وبها تُعظّم النفوس لتفانيها، ثم يعقب مرارة الصبر حلاوة الفرج، ومن خلال تقصي ديوان عمر بن أبي ربيعة أجده يُقرر بعضاً من تلك الخلال الحميدة؛ فمن ذلك أنه يُؤثر غيره على نفسه وإن استنزف ذلك كلَّ طاقاته، ويبذل ماله وإن شحَّ الآخرون بأموالهم، كما أنه يقضي حاجات إخوانه المادية والمعنوية؛ ناهيك عن تحمّل عمر لما يقع عليه من مصائب وويلات وأحداث جسام مِن بعض ذويه، وفي هذا تحلٍّ بالفضيلة ونأيٍ بالنفس عن الرذيلة[46]:[الطويل]

كفيتُ أخي العُذْريّ ما كـــــانَ نابَهُ، وإني لأعـــــــــــباءِ النَّوائبِ حَمَّالُ

أما اسْتحْسَنَتْ مِنّي المكـــارِمُ والعُلى إذا طُرِحَـــتْ، أَنّي لِمـــاليَ بَـــذّالُ

4- الوفاء بالعهد، ورفض الغدر والخيانة

الوفاء بالعهد ورفض الغدر والخيانة من أنبل الصفات التي يجب أن يتحلَّى بها المرء؛ حيث يعظم صاحبها في العيون، وتصدق فيه خطرات الظنون[47]،وهي من شيم النفوس الشريفة؛ لأنها تدلُّ على التزام المرء بكلامه، ومطابقة أقواله لأفعاله، وعدم تجنيّه على الغير،

(43) أخرجه البخاري ص1529، برقم: 6119.

(44) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص190. والنفر: نفر الحجيج من عرفات إلى مزدلفة لالتقاط الحصيات لرمي الجمرات. الفج: المتّسع بين الجبلين.

(45) السابق، ص408.

(46) ديوان عمر بن أبي ربيعة ، ص375. ومثال ذلك قضائه حاجة صاحبه (أبي المسهد العُذري)، الذي كان يرغب الزواج من امرأة أحبها، لكن حال بينهما بعض الموانع؛ فقام عمر بإزالة تلك الموانع، ثم تكفّل بمراسيم هذا الزواج.

أما نقضها فإن ذلك يجعل من المرء شخصاً لا يُعتدّ به في المجتمع ولا يُعتمد عليه في النائبات؛ ومِمَّا يُلحظ أن هذه الخصلة متأصِّلة في نفس عمر، وأراه يفاخر بها كثيراً؛ وما ذاك إلا لأنه جسّدها في أقواله وأفعاله على حدّ سواء؛ فها هو يُعلن أنه لا يملّ من الوفاء بعهوده، وأنه يرفض رفضاً تاماً أيَّ طريق للغدر والخيانة، بل إنه على النقيض تماماً من صاحبته (أسماء) التي لا زالت تستلذّ الغدر به ولا تأبه بمواعيده، والشاعر هنا يلجأ إلى أسلوب النفي في موضعين؛ الأول: أنه لا يملّ من وفائه بعهوده معها، والثاني: أنها لا تفي البتة بمواعيدها معه، وكأنه أراد أن يُقرر لدى متلقيه إخلاصه لمحبيه، وتمسّكه الشديد بهذه الخصلة الحميدة رغم خيانات صاحبته المتعدّدة وكثرة تضييعها لودّه[48]:[البسيط]

أَجري على موعدٍ منها فتُخْلِفُني، فما أمَـــــــــــلُّ، وما تُوفي المواعيدا

وفي معنى قريب من ذلك أيضاً؛ يقطع عمر عهداً على نفسه بأنه سيظل وفياً مع أصحابه لوعده، وبأنه لن يخونهم أبداً، ولكي يُثبت صحة دعواه هذه لجأ إلى معنى لطيف ومُبتكر؛ وهو أنه لو تمّ نقل ماء البحر كاملاً عن طريق الغرابيل -وهذا من أشدّ المحال- فإنه سيظل وفياً بعهده، رافضاً أي طريق للغدر والخيانة مع الأموات والأحياء والأعداء والأصدقاء على حدّ سواء[49]:[الخفيف]

لا أَخُونُ الخَلِيلَ، ما عشتُ، حتى يُنْقَل البـــــــــــحرُ بالغرابيلِ نَـــــقْلا

وفي أبيات عديدة يُقسم قسماً مُغلَّظاً بالذي بعث النبي محمداً ﷺ وبمشاعر الحج وبالمسجد الأقصى... كل ذلك كي يُثبت لصاحبته (عثيم) بقاءه على الوفاء بالعهد، وعدم خيانته لها أو تحوله عنها إلى سواها؛ وما ذاك إلا بسبب أن الحياء والعفة قد مازجا قلبه وخالطا دمه وانسجما مع طبائعه، وقد تجلّت على جوارحه رعاية الأمانة وعدم الخيانة التي هي إحدى أخلاق المسلم الحقّ[50]:[الكامل]

لا والذي بَعَـــــــــــثَ النَّبيّ مُحَـــــــمّـداً بِالنّـــــــــــورِ، والإسلامِ ديـــــــــنِ القَيّمِ
وبما أهَـــــــلَّ بِهِ الحجيـــــــــجُ وكبّـــروا، عندَ المـــــقامِ، وَرُكْنِ بيتِ المَـــــحْـــــــرَمِ
وَالمسجدِ الأقصى المبـــــــاركِ حَـــــــولَـــــه، والطّـــــــورِ، حِلْفَةَ صادقٍ لـــــــــم يأثَمِ
ما خُنـــتُ عهْـــدَكِ، يا عُثَيْـــم، ولا هـــفـــــا قلبي إلى وصـــــــلٍ لِغيـــركِ، فـــــاعْلَـــمي
فُكّـــــــي أَسيـــــــــــراً، يا عُثَـيْم، فَإِنّـَهُ خَلَـــــطَ الحيـــــــــــــاءَ بِعـــفَّةٍ وتَكرّمِ
وَرَعَى الأمـــــــــانَةَ في المغيـــبِ، ولـــم يَخُـــنْ غَيْـــبَ الصّـــديقِ، وذاك فِعْـــلُ المســـلِمِ

وهو يجعل الله شاهداً عليه في ألا يخون صاحبته ما دام فيه عرق ينبض بالحركة، وما دامت روحه في جسده، كما يُؤكّد على أنه سيظل باقياً على العهد، محافظاً على الوعد، وأن لا أحد يستطيع -مهما كانت منزلته عنده، ومهما أُوتي من قوة- أن يسلب منه حفظه لوعده معها، ومما ألحظه هنا أن الشاعر يختتم كل هذه المعاني بحكمة مفادها: أن أغدر الناس قاطبة هو مَن يخون صاحبه الوفي الأمين[51]: [الخفيف]

---

(47) انظر: المستطرف في كل فن مستظرف، محمد بن أحمد الأشبيهي، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1412هـ-1992م، ص285.

(48) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص108. وتُوفي المواعيد: تصدق في وعودها.

(49) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص353.

(50) السابق، ص407-408. والطور: الجبل. هفا: زلّ.

(51) السابق، ص477. وتُحرب: تُسلب.

فَـــلَكَ اللهَّ وَالأَمـــــــانَةُ والمِيـــــــــــثا ... قُ، أَلا نَـــــــخُونَكمْ مـــــــا بَقِيـــــنا
ثُـــمَّ أنْ لا يـــــزال مَـــــنْ كُنْـــتِ تَهْويـــــنَ ... حَبِيبـاً، ما عِشْـــــــتِ، عـــندي مَكـــينا
ثُمَّ لا تُحـــــــرْبُ الأمـــــانةُ عنـــــــــــدي، ... أَغْدَرُ النّاس مَنْ يخـــــــــــــونُ الأمِينا

ولكي يُقرر عمر لإحدى صويحباته مدى تمسّكه الشديد بهذه الخصلة ها هو يستحلفها بالله عن طريق الاستفهام الإنكاري وبطريقة التأكيد بالإخبار عنها؛ فهل مَن كان وفياً بالعهد ملتزماً بالوعد كمَن هو ناكث لهما، غير آبهٍ بهما؟[52]: [السريع]

باللهَّ، يا ظبيَ بني الحـــــــــــــــارث ... هَـــــلْ مَن وفى بالعهـــــــدِ كالنَّاكِثِ؟

5- حفظ السرّ، ورعاية الأمانة

كتمان سرّ الغير وأداء الأمانات إلى أهلها من أبرز الصفات التي كانت العرب تتباهى بها قديماً وحديثاً، وبها تُحفظ الحقوق، وتصدق الظنون، ويعيش الإنسان مطمئناً على نفسه آمناً من شرور غيره؛ وقد رصدت لعمر عدّة أبيات تفاخر فيها بهذا الخلة الكريمة؛ فها هو يُعلن صراحة عن حبّه الأكيد لصاحبته "الرّباب"، كما يُطالبها ألا تقطع أواصر المحبة فيما بينهما بسبب واشٍ كاذب أو حاقد حاسد، وقد أكّد لها تكراراً ومراراً رعايته لأمانتها، وأنه لم يبح لها أبداً بسرّ، وهنا يلجأ الشاعر إلى القسم بالجبّار في أن ما أتاها به هذا الواشي الحاقد كذب وبهتان، غرضه من ذلك هو الوشاية وإفساد الألفة بين الخلان! وكأنه أراد أن يرسم ملامح عامة للعلاقة التي يجب أن تكون بين سائر البشر[53]: [الخفيف]

قلـــــتُ: لا تصـــــرمي لتكـــثيرِ واشٍ، ... كاذب، في الـــــــــحديثِ والأخبارِ
لم نَبُحْ عنـــــــــدَه بـــسِرٍّ، وَلـــــكِنْ ... كَـــــــذِب ما أتاكِ، والجبّـــــــارِ!
لا تُطِيعي، فإنّني لم أُطِعْـــــــــــــــه، ... أنتِ أهوى الأحبـــــــابِ والأجـــوارِ

وفي موضع آخر يُكاشف صاحبته بأنه قد قطع علائقه حتى مع بعض أهله وخلانه وجيرانه، وبأنه ضرب بعرض الحائط كلَّ كلامٍ وصله عنها إما من محرّش أو من مُغرض! صنع ذلك كله طمعاً في بقاء حبها في سويداء قلبه، وطريقاً إلى الوصول إلى نوالها اللامحدود[54]:[الكامل]

وصرمتُ فيـــكِ أقارِبي وعواذلي، ... ووصلتُ عـــــــمداً فيكِ حـــبلَ المُبغِضِ
وحفظتُ فيـــــكِ أمانَةً حُمّلْتُها، ... وعَصَيـــــــتُ كـــلَّ مُحَرِّشٍ ومُعرِّضِ

وفي موضع ثالث يصف لوعة حبه وتأجّج مشاعره تجاه إحدى صويحباته، ثم يقرّر لها أنه لا يُخلف وعوده مع جميع أحبابه وخلانه، وأن أي سرّ انساب إلى صدره -مِنْ أيّ كائن مَنْ كان- فإنه يُغلق عليه في صدره بإحكام؛ بحيث لا يستطيع أحدٌ الوصول إليه مهما كان قربه منه وحبه له، وهذا هو الذي ينسجم مع ضميره ويوافق وجدانه، ولكي يُثبت لها صدقه في زعمه هذا لجأ إلى أسلوب القسم بالله وببعض مناسك الحج؛ فقال[55]:[المنسرح]

---

(52) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص84. والناكث: المخلف الوعد.

(53) السابق، ص177–178. والأجوار: الجيران.

(54) السابق، ص247. والمحرش: المغري والمشجع على الخلاف بين الناس.

(55) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص308. والفج: الطريق الواسع بين الجبلين. الأجلة: الواحد بكسر الجيم؛ ما يُوضع على ظهر الدابة كلباس لها.

يا نُعــمُ، لا أُخــلِفُ الصّــديقَ، ولا ... يطْمــعُ فيّ الـوشاةُ إِنْ نَــطَقُوا
لا والذي أحــرَمَ العِبــادُ له، ... بكــل فجّ من حِجّة رُفَقُ
والبُــدْن إن نُزّعَــتْ أجِلّتُها ... بالخَيْــفِ، يغشى نحـورَها العَـلَقُ
ما بـات عنـدي ســرٌّ أُضَـمّنُه، ... إلاّ وفــي الصّــدرِ دونه غَلَقُ

وفي موضع رابع يُؤكد لصاحبته أنه حافظ لمغيبها، كما أنه كاتم لأسرارها، وأنه لا يستثني من ذلك أحداً، ثم يرجوها أن تُعامله بالمثل؛ وذلك بأن تكون حافظة لمغيبه، كاتمة لأسراره؛ فما جزاء الإحسان إلا إحسان مثله[56]:[الخفيف]

زَعَمُــوا أَنَّني لِغيــرِك سِــلْمٌ ... شلّ شانيكَ، لا أُحــاشــي، وصــمّا!
فاتّــقِ اللهَ في المغيــبِ، فَــإنّي ... حــافــظٌ لِلْمَغِيبِ ذلك، معمّا

وفي بيتين شعريين ينعت نفسه بأنبل الأخلاق وأجلّ الصفات؛ كحفظه للأمانة، وعدم خيانة صاحبه أبداً رغم توليه عنه ومفارقته له، كما إنه حين يُفشي الآخرون أسرارهم؛ فإن الأسرار التي أُوكل حفظها إليه تظل طيّ الكتمان؛ فلا يستطيع أحد مهما بلغ أعلى منزلة عنده أن يقتنصها منه، أو أن يطّلع على شيء من تفاصيلها، أو أن يُثنيه عن مبدئه؛ لأن هذا هو طبعه الذي ينسجم مع ضميره[57]:[الوافر]

أَمِــينٌ ما يخــونُ لَهُ صَــدِيقاً، ... إِذَا وَلَّى، لــه خُلُقٌ كريمُ
وَإِنَّي حينَ يُفْشَى ســرُّ هــاذٍ ... لِسرّي حــافظٌ، أَبَداً، كَتُــومُ

6- صدق الحديث

الصدق في الحديث من أبرز خلال المؤمن؛ وهي صفة تدلُّ على طهارة النفس وسموّها قدرها، يقول الرسول ﷺ: "إن الصدق يهدي إلى البّر، وإن البّر يهدي إلى الجنة، وما يزال الرجل يصدق ويتحرَّى الصدق حتى يُكتب عند الله صديقاً"[58]، وقد رصدتُ لعمر عدة أبيات دعا فيها إلى التزام هذه الخلة، كما أعلن عن تمسكه الشديد بها واعتزازه بذلك، والملاحظ على معظم الأبيات التي قالها الشاعر حول هذه الخصلة الحميدة أنها كانت عن طريق لجوئه إلى القسم، وكأنه أراد التأكيد على أنه لا يزال يتحلى بهذه الخصلة الحميدة رغم ما يمرّ به من مواقف قاسية وظروف صعبة وخيانات متعددة؛ فها هو يطلب من الناس ألا يلوموه على ولعه الشديد في حبّ (الرّباب) التي هي أكرم الناس منزلة عنده إنْ في وطنه أو في غربته، ولكي يؤكّد صدقه فيما يزعم لجأ إلى القسم؛ فقال[59]:[المديد]

لا تَلُمني في الرّبــــاب، وأمســتْ ... عَــــــدَلَتْ للنَّفْسِ بــردَ الشرابِ
هيَ، واللهِ الــذي هــــو ربّي، ... صــــادقاً أحــــلفُ غيرَ الكِذابِ
أكرَمُ الأحيــــاء طُرّاً عــلينا، ... عنــــــدَ قُــــرْبٍ منهمُ، واغترابِ

(56) السابق، ص424. والشاني: المبغض. أحاشي: أستثني.

(57) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص428.

(58) أخرجه البخاري، ص1525، برقم 6094.

(59) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص65. وعدلت: ساوت. طرّاً: جميعاً.

ولكي يؤكّد إعجابه الشديد بهذه الخلة الكريمة وتمسّكه القوي أجده يمتدح معشوقته بعدّة صفات؛ من أبرزها صدق الحديث، لكنه في المقابل يرجوها ألا تقع في ضده، ولكي يُحذّر غيره من بشاعة هذه الخصلة المشينة ختم بيته الشعري بحكمة مفادها أن "شرّ الخلة الكذب"[60]: [البسيط]

للنَّاس فضلُكِ في حسن الصّفاءِ، وفي صِـدقِ الحديثِ، وشرُّ الخُلّةِ الكذبُ

وعمر لا يُانع مطلقاً من صاحبته ذات الشرف والسؤدد أن تؤجّل لقائهما شريطة أن تكون هذه المرّة صادقة في تحديد موعد آخر، لكنه يُحذرّها من اللجوء إلى الكذب؛ وما ذاك إلا لأنه خلق ذميم لا يرضاه عقل ولا دين[61]:[المنسرح]

يا بنتَ خيـــــــرِ المـــلوكِ مأثَرةً لِيني لـــــذي حـــــاجةٍ، ومُرتقِبِ

وأجّلِينا لوعـــــدِكُم أجَـــــلاً، ثمّ اصـــــدُقينا، لا خيرَ في الكَـذبِ

وفي موضعٍ آخر يفصح عن صنيعه بحبيبته الخائفة الوجلة؛ حيث ظلَّ طوال يومه يُهدّئ من روعها ويُطمئنها على حبّه الصادق لها، ولكي يُثبت لها مصداقية ما يبوح به فإنه لجأ إلى هذا القسم[62]:[الكامل]

فجعـــــــــــــلتُ أثْلِجُها يميناً بَرّةً بالله، حِلفَةَ صـــــــــــادِقٍ لم يكذبِ

وها هو يُعلن لحبيبته أن عينيه لم تذوقا –ولو لدقيقة واحدة– طعم النوم منذ لحظة فراقه لها، وأن قلبه لا يزال حزيناً كمداً بسبب ابتعادهما عن بعض، ولكي يُثبت لها صدقه في ذلك لجأ إلى القسم أيضاً؛ فقال[63]:[البسيط]

لقد حلفـــــــــــــتُ يميناً غيرَ كاذبةٍ، صَبْراً أُضاعِفُها، يا سُكن، مجتهـــــــــدا

7– الرضا بما قسم الله

الرضا بما قسم الله للمرء هي إحدى صفات عباد الله المؤمنين، وهي التي تجعل العبد مستقر الحال هادئ البال، وقد رغّب الدين الحنيف في ذلك؛ فقد جاء في الحديث: "وارضَ بما قسم الله لك تكن أغنى الناس"[64]، كما جاء في الحديث الآخر: "واعلم أن ما أخطأك لم يكن ليصيبك، وما أصابك لم يكن ليخطئك"[65]، وحول هذه الخلة الكريمة يقرُّ عمر –في إحدى قصائده– بصنيع حبّ (أسماء) على جسده؛ حيث إنه برى جسمه، وأضعف حاله، وكاد أن يتسبَّب في مقتله، لكنه مع ذلك كله راضٍ أشدّ الرضا مؤمنٌ بالقضاء؛ لأنه من تقدير العزيز الحكيم، ثم يُشخّص الداء فيصف الدواء؛ فما قدّره الله للمرء فإنه لا محالة هو الأفضل له، ولو كان ذلك لا يجري مع رغباته أو لا يُوافق هواه[66]:[الكامل]

---

(60) السابق، ص50.

(61) السابق، ص58. ومأثرة: مكرمة.

(62) السابق، ص75. وأثلجها: أهدّئ من روعها وأطمئنها.

(63) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص106. وسكن: حذف الياء والتاء من سكينة على الترخيم؛ وهو اسم امرأة.

(64) أخرجه أحمد 2/ 310، برقم: 8081، والبيهقي في شعب الإيمان 7/ 78، برقم: 9543، والترمذي 4/ 551، برقم: 2305، وقال: غريب.

(65) أخرجه الحاكم في المستدرك، 3/ 624، برقم: 6304.

(66) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص427. وبزّ: سلب. جُرت: ظلمت.

ما كُنْـــتُ أَحْسَـــبُ أَنَّ حُبّاً قـــاتلي حتَّـــى بُلِيتُ بـــما بَرَى جِسْـمـــي
أَوْرَثْتِـــــني دَاءً أُخـــــامِرُهُ أسماءُ، بَـزَّ اللّـــحْمَ عَنْ عـــتظمي
لـــو كُنْـــتِ أنتِ قَسَـمْتِ ذاكَ لَـــهُ مُنّي عـليـــه، لَجُرْتِ في الـــقَسْمِ
لكنّ رَبي كـــانَ قَـــدَّرَهُ، فَقَضـــاءُ رَبّي أفضـــلُ الحُكْمِ

8- العفو والصفح

العفو والصفح من أبرز صفات عباد الله المؤمنين، وهي تحتاج إلى مجاهدةٍ للنفس كي لا يقع المرء صريعاً أمام استفزازات الآخرين، بحيث يُقابل المرء ما يُواجهه من إساءاتٍ بردٍّ بإحسان، وما يقع عليه من ظلمٍ بعفوٍ وغفران، والتسامحُ اعترافٌ بوجود الآخر، وهو مِمَّا يُوثّق عُرى الألفة؛ وفي هذا الشأن يقول الحقُّ ﷻ: "ولا تستوي الحسنة ولا السيئة ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم"[67]، وحول هذا الموضوع يُقرّر عمر أنه رغم ما يجده من أحد أقاربه من منافرة ومشاحنة، ومحاولة جادّة لهدم بنيانه وزعزعة أركانه، ورقصه على جروحه، وكثرة سروره لحزنه، وحزنه لسروره؛ فإنه لا يُعامل صاحبه بالمثل فيمارس معه ردّات فعلٍ وانتقام، بل يُؤثره على نفسه ويعفو ويصفح ويحتسب الأجر عند الله ﷻ، إنه يغفر هفوات الآخرين، ويُقابل إساءاتهم بالحسنى، كما يرجو لهم عدم التعثّر، ويتمنَّى لهم دائماً وأبداً بنياناً مشيداً وسروراً منقطع النظير، فهذا هو طبعه، وتلك هي شمائله، وكل هذا من شدة إخلاصه لأصدقائه ووفائه لهم رغم تضييعهم ودّه[68]:[الكامل]

ومُشـــــــاحنٍ ذي بِغضةٍ، وقرابةٍ، يُزجي لأقرَبهُ عقـــــــــاربَ لُسَّعا
يسعى ليهـــــدِمَ ما بنيـــتُ، وإنّني لَمُشَيّدٌ بنيـــــــانَه المتضعـــــضعا
وإذا سُـــرِرتُ، يسوءُه مـــا ســـرّني، ويرى المَسَرّةَ مَـــــــروَتي أن تُقـــرعا
وإذا عثـــرتُ، يقـــولُ: إني شـــامتٌ وأقـــولُ، حين أراه يعـــثُرُ: دَعـــدَعا

ورغم ما تُضمره له إحدى صويحباته من سوء ظنٍّ به، ورغم وضعها للأمور في غير نصابها الطبيعي، إلا أن عمر يُؤكّد على أنه سيُكابد نفسه، وسيتحمّل ما يأتيه من قِبلها، كما أنه سيكون دمثاً معها حالماً عنها؛ فلا يُقابل إساءتها له بالمثل، بل إنه سيكون على العكس من ذلك تماماً؛ حيث سيظنُّ بها الظنَّ الحسن، وسيعفو عن جميع زلاتها، كما سيغضّ الطرف عن إساءاتها الكثيرة له[69]: [الخفيف]

ظَنُّهـــــــا بـــــــي ظَنَّ سُوءٍ فاحِشٍ، وَبِهَـــــا ظَنّي عَفَـــــافٌ وَكَـــــرَمُ

وفي موضعٍ آخر يُقسم عمر على إخلاصه وحبه ووصله لمحبيه وعفوه عن زلاتهم وعدم إفشائه لسرهم عند القطيعة، فها هو يعلن بأنه سيظل كريمًا كعادته حافظًا لودهم وعهدهم معاً[70]:[الكامل]

---

(67) سورة فصلت، آية: 34.

(68) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص267. ويُزجي: يسوق. المتضعضع: المهدم حتى الأرض. تُقرع: تعنّف. دعدعا؛ بالتنوين: من كلام العرب؛ وكانوا يقولونها للعاثر.

(69) السابق، ص419.

(70) السابق، ص446-447.

إِنِّي لَمِـــــــــنْ وَادَدْتُهُ وَوَصَلْتُـــــــــهُ أُلْفِيـــــتُ لَا مَـــــذِقًا وَلَا مَنَّانـــــــا
أَصِـــلُ الصَّـــــدِيقَ إِذَا أَرَادَ وِصَـــالَنَـــا وَأَصُدُّ مِثْـــــــــلَ صُدُودِهِ أَحْيَـــــــانا
إِنْ صَدَّ عَنِّي كُنْـتُ أَكْـــرَمَ مُـــــــعْرِضٍ وَوَجَـدْتُ عَنْهُ مَـرْحَلًا وَمَكَـــــــــــانا
لَا مُفْشِيًا عِنْـدَ الْقَطِيـعَةِ سِـــــــــــرَّهُ بَلْ حَـــافِظٌ مِـــنْ ذَاكَ مَا اسْـــــــتَرْعَانا

9- مقابلة الإحسان بالإحسان

مقابلة الإحسان بإحسانٍ مثله صفة من صفات الأوفياء، وهي خصلة كريمة وخلق جمّ، يقول الحق ﷻ:"هل جزاء الإحسان إلا الإحسان"[71]، وقد أعلن عمر عن تخلّقه بها؛ فها هو يعلن عن مكافأته على الجميل بمثله أو بأكثر منه؛ فما من يدٍ تتفضل عليه إلا وستجد منه مكافأة على إحسانها، وربما بما يفوق صنيعها معه، إن الشاعر يرفض تماماً أن يجحد المرء إحسان مَن أحسن إليه[72]:[الكامل]

نجـــــــــزي بأيدٍ، كُنْتَ تَبذُلُها لنا، حَـــــــــــــــقٌّ علينا، واجبٌ أَنْ نفعلا!

10- حبّ للنّاس كلّهم

وهذه أيضاً خصلة فريدة لا يقوى عليها إلا الرجال الكُمّل؛ حيث يحبّ المرء الكلَّ، ولا يجعل في قلبه غلاً على أحد من سائر البشر؛ يقول عمر في بيتٍ أعلن فيه عن غضبه الشديد على صاحبته (أسماء) التي ما زالت تتقصّد إيقاع الخطأ في حقه، إلا إنه رغم ذلك لا يزال يحمل قلباً كبيراً يُكـنُّ الحبّ والمودة لها وللناس أجمعين[73]: [الكامل]

أَلَمْ تعلمي، يا أسمَ، أني مُغاضِبٌ أحـــــــــبَّ جميع النّاس، لو جُمّعوا معا؟

11- الاعتراف بالخطأ، والاعتذار منه

لا يجيد التحلي بهذه الخصلة إلا المنصفين من الناس مِمَّنْ سمت نفوسهم عن الانتصار للنفس أو الاعتلاء على الغير؛ حيث يُقرّ المرء بما اقترفته يداه وبما أوقعه في سوء الظنون؛ وهي تدلُّ على كِبر نفس صاحبها ورحابة صدره، كما أنها دليلٌ على سعة أفقه؛ وفي هذا الجانب يقول الرسول ﷺ: "كل ابن آدم خطاء وخير الخطّائين التوابون"[74]، وقد كان عمر بن أبي ربيعة كثير الاعتراف بأخطائه لأصحابه، وكان كثيراً ما يطلب العفو عنه؛ ومن ذلك ثلاثة أبيات اعترف فيها بما وقع منه تجاه إحدى صويحباته، ثم انتهز الفرصة فطلب منها أن تقبل اعتذاره، وأن تغفر ذنبه، وأن تمحو زلته؛ كي تعود إلى حضن أليفها؛ فينعما سوياً بدفءِ العشق ولـذة الحياة[75]:[الخفيف]

---

(71) سورة الرحمن، آية: 60.

(72) ديوان عمر بن أبي ربيعة ، ص346.

(73) السابق، ص260. وأسم: ترخيم أسماء.

(74) أخرجه الترمذي، 1/ 659، برقم: 2499.

(75) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص34–35. والصبّ: العاشق.

لو شرحتِ الغـــداةَ، يـــا هندُ، صـــدري ... لم تجـــــدْ لي يـــــداكِ، يا هنـــــدُ، قلبا
فـــاعـــذريني إن كنـــــتُ صاحب عُذرٍ، ... واغفـــــــــري لي إن كنـــتُ أذنبتُ ذنبّا
فَصـــــــلِي مُغْرَماً بحـــبّكِ، قـــد كا ... ن، علـــى مـــــــــا أوليتِهِ، بِكِ صَبّا

ويسألها -في قصيدة أخرى- أن تتقي الله فيه، وأن تقبل اعتذاره، وأن تتغاضى عمَّا بدر منه من أخطاء تجاهها، كما يعترف أيضاً بأنه لم يُرحّب البتة بسخطها عليه، لكنه سيرحّب أشدَّ الترحيب بصفحها ورضاها عنه[76]:[الخفيف]

فاتّقي اللهَ، واقـــ ـــبلي العُـــــذْرَ مِنّي، ... وتجـــــــــــــافيْ عن بعضِ ما كان زَلّا
لم أُرَحـــــبْ بِأَنْ سخِطْـــــتِ، ولـــكن ... مَرْحبـــــــــــــاً، إنْ رَضِيتِ عنَّا، وأَهْلا

ولكي ينال رضا صاحبته التام ها هو يُعلن عن توبة نصوح، ثم يتعهَّد بأنّه لن يُكرِّر خطأه حتى يلقى ربه، كما يُؤكّد على استعداده لإنفاق ماله كله في سبيل الحصول على نظرة حب منها، ثم يُعاهدها على عدم وقوع خطأ آخر في حقها إلى أنْ تحين ساعة وفاته، ولو كرَّر الوقوع في الخطأ تارة أخرى فإنّه سيضطرّ إلى قطع يده اليمنى؛ فيعيش عيشة الأجذم[77]:[الكامل]

إِنّي أتـــــــــوبُ إلـــيكِ تـــوبةَ مُذْنِبٍ، ... يَخْشَى العـــــقوبَةَ مـــــــن مَلِيكٍ مُنْعِمِ
حتى أنالَ رِضـــــــــاكِ، حيـــثُ عَلِمْتُهُ، ... بِطَرِيفِ مـــــــالي والتّلِيدِ الأقـــــــدمِ
وَأعوذُ منكِ بِـــــــكِ الغَـــدَاةَ لِتَصْفَحي ... عَمَّا جنَيْـــتُ مِـــنَ الذنـــوبِ، وتـــرحَمـــي
إِنْ تقبلي عُذري، فَلَسْـــــتُ بِعـــــــائدٍ، ... حتَّى تُغـــــــــادرَ في المـــقابرِ أَعْظُمـــي
لو كفّيَ اليُمـــــــنى سَـــأَتْكِ، قـــطَعْتُها، ... وَلَـــذُقْتُ بعـــــدَ رِضـــاكِ عَيشَ الأجذم

وها هو يُحيي صاحبته ذات الجمال الأخاذ والقوام الحسن، لكنه يعترف أمامها بكثرة ذنوبه وما اقترفته يداه، ثم يُعلن أن هذا الاعتراف هو الذي ينسجم مع أخلاقه ونظرته السامية للحياة، لكنه يرجوها بعد ذلك أن تصفح عن زلته، وأن تغفر له خطأه الذي لم يرتكبه عن سوء نية وقصد[78]:[الكامل]

بِاسْـــمِ الإِلـــــــــــه، تحيَّةً لِمُتَيَّم ... تُهْدَى إلى حَسَنِ القـــوامِ مُـــكرَّمِ
مِنْ عاشقٍ كَلِـــــــــفٍ يبوء بذنْبِه، ... صَبَّ الفؤادِ مُعاقَـــــــبٍ لم يَظلِمِ

وحين تعفو صاحبته عنه تجاه ما بدر منه من أفعالٍ مشينة، وما وقع فيه من زلات وأخطاء جسمية فإنه سرعان ما يقوم بشكرها والثناء عليها، ثم يُقرّر أن اعتذاره هذا لم يكن عن ضعفٍ وهوان؛ بل من عزة نفس وقناعة تامة بما اقترفته يداه[79]:[الخفيف]

فعرفتُ القَبـــــــولَ منها لِعُذري، ... إذ رأتني منـــــها أُريـــــــــــدُ اعتذارا
ثمّ لانـــــــتْ، وسامحَتْ بعدَ مَنعٍ، ... وأرتني كَـــــفّاً تـــــزينُ السّـــــوارا

(76) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص353.

(77) السابق، ص409. والطريف: المال الجديد المحصّل. التليد: المال الموروث من الآباء. الأجذم: المقطوع اليد.

(78) السابق، ص406-407. وكلف: العاشق المتيّم. يبوء: يعترف.

(79) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص182.

ثانياً: الـدراســة الـفــنــيـة

1-ملامح اللغة الشعرية في ديوانه

اللغة في أصلها أصوات يُعبِّر بها كلُّ قوم عن أغراضهم[80]، إنها الوعاء الذي يحمل أفكار الناس وينقلها فيما بينهم، وهي التي تتحمَّل النصيب الأكبر كوسيلةٍ للتفاهم والتواصل بين سائر الأفراد، أمَّا اللغة الشعرية فهي التي تُعيد تشكيل الألفاظ بصورة خاصة، وتجعل للتعبير الشعري طابعَه المميز[81]، وقد نجح الشاعر عمر ابن أبي ربيعة في استخدام اللغة ومفرداتها بصورة مُبتكَرة؛ حيث أقام علاقاتٍ جديدة تُشعُّ بالإيحاءات والتأويلات بين ألفاظ شعره؛ فأصبحت اللغة عنده مُتحرّكة نامية، يجعلها تبدو في عصرٍ من عصورها غيرها في العصر الذي يسبقها أو يليها[82]، وفيما يلي مُلخَّص لأهم ملامح اللغة الشعرية لديه:

1- الميل إلى اللغة الغنائية: لم يبرع شاعرٌ في الغزل مثلما برع فيه عمر، وهذا ما جعل الدكتور طه حسين يصنفه بأنه "زعيم الغزليين في الأدب العربي كله –على اختلاف ظروفه وتبايُن أطواره- منذ كان الشعر العربي وحتى الآن"[83]، وكان لذلك الغرض كبير الأثر في لغته الشعرية التي مالت إلى الألفاظ السهلة الرقيقة التي تقترب من العامية في بعض الأحيان؛ فتجد وضوح الألفاظ والبعد عن الصعب منها والمهجور، وقلّما تجد كلمةً تحتاج إلى تفسير؛ لذا كانت لغته أقرب إلى الغنائية والنسائية بصورة خاصة، بعيدة عن اللغة الجافة والتعبيرات البدوية الغريبة؛ ومن ذلك قوله شاكياً معاناته وألمه؛ بسبب عدم وفاء محبوبته بالمواعيد رغم تمسكه بحبها ووفائه لها[84]: [الخفيف]

رَاحَ صَحْبِـــي وَعَـــــــاوَدَ الْقَلْـــــبَ دَاءُ ... مِنْ حَبِيـــــــــــــــب طِلَابُهُ لِي عَنَـــــــــاءُ

حَسَـــتنُ الـــــــرَّأْيِ وَالْمَوَاعِيدِ لَا يُـــــلْفَى لِشَـ ... ـــــــــــيْءٍ مِمَّـــا يَقُـــــــولُ وَفَـــــــاءُ

مَـــــــنْ تَعَـــــزَّى عَمَّـــنْ يُحِبُّ فَإِنِّـــــــي ... لَيـــــسَ لِي مَا حَيِيتُ عَنْهُ عَـــــــــــــــزَاءُ

2- الاعتماد على الأسلوب السردي بدلاً من الوصفي: لقد نجح عمر في تطوير لغته الشعرية وتطويعها؛ كي تناسب غرض الغزل الذي أبدع فيه أيما إبداع، فقد اعتمد على الأسلوب السردي بدلاً من الأسلوب الوصفي الذي كان مُتَّبعاً لدى مَن سبقه من الشعراء مِمَّن اعتمدوا على وصف المرأة والمواقف التي جمعتهم بها فقط، بينما حرص عمر على تطوير تلك المواقف إلى حوارٍ سردي، وإن كانت ملامحه تكاد تكون واحدة في جميع قصائده؛ ومن ذلك سرده لحوار نفسي مع محبوبته التي طلبت منه حفظ سرِّها، وقد أعلن التزامه لها بذلك[85]: [الرمل]

قُـــــلْتُ: مَـا جَشَّمْتِنَا مِنْ حُبِّـــــكُـمْ، ... يَا ابْنَةَ الْخَـــــيْرَيْنِ، أَدْهَـــى وَأَمَرْ

وَلَقَـــــــــدْ زَادَ فُؤَادِي حَـــــــــزَناً ... قَـــوْلُهَا لِي: ارْعَ سِـــــتْرِّي يَا عُمَرْ!

(80) انظر: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الطبعة الثالثة، مادة لغو، 2/ 864.

(81) انظر: التفسير النفسي للأدب، د. عز الدين إسماعيل، القاهرة، دار المعارف، 1963م، ص57.

(82) انظر: التجديد في لغة الشعراء الإحيائيين، د. عادل جاسم البياتي، معهد البحوث والدراسات العربية، بغداد، 1984م، ص3-4.

(83) حديث الأربعاء، د. طه حسين، دار المعارف، القاهرة، الطبعة السابعة، د.ت، ص304.

(84) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص14-15.

(85) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص198.

قُـــــلْتُ: أَنْتِ الـــــشَّيْءُ يُـــرْعَـــى سِرُّهُ، وَيُؤَاتَى فِي هَـــــــوَاهُ، وَيُـــــسَرْ

3- التعمق إلى بواطن النفس البشرية: لقد أجاد عمر -حين استخدم لغته الشعرية الأرستقراطية القرشية الحجازية- أن يسبر أغوار النفس البشرية؛ وكان هدفه من ذلك المزاوجة بين الجوانب النفسية والمادية، وقد أفاد ذلك في تطوير الصراع النفسي وخلق الحركة الدرامية في شعره القصصي، وبذلك أصبح شعره مصدراً وافياً لدراسة حياة المرأة العربية المترفة في القرن الأول الهجري بما حوت من لهوٍ ودعابةٍ وعبثٍ وفكاهةٍ[86]؛ ومن ذلك الحوار الذي دار بينه وبين محبوبته (عبدة)، وقد ذكره مُستقصياً لأحوال النفس البشرية ببراعةٍ فائقة، مقسماً لها بقبر النبي وبمناسك الحج وبالمحرمين والمحلين أنها أحب إليه ممن هم على الأرض قاطبة[87]: [الخفيف]

قُلْتُ فِيمَ الْبُكَاءُ وَالْحُـــــــــزْنُ قَالَـــــتْ لِلَّتِي قَـــدْ عُلِّـــــقْتَ دُونَ الْمُصَـــلَّى

وَبَلَغْنَا وَاللهِ وَصْـــــــــلَكَ أُخْـــــرَى بَعْدَ عَهْدٍ فَقُـــلْتُ يَا عَبْـــــــدَ كَـــلَّا

لَا وَقَبْرَ النَّبِـيِّ يَا عَبْـــــــدَ وَالْحَـــــجِّ وَمَنْ كَـــــــانَ مُحْـــرِمًا وَمُحِـــــلَّا

مَا عَـــــلَى الْأَرْضِ مَنْ أُحِـــــبُّ سُوَاكُـــمْ مِنْ جَمِيـــعِ النِّـــسَاءِ قَـــــالَتْ فَهَـلَّا

4- كثرة الألفاظ الإسلامية: لقد أثّرت الثقافة الإسلامية -بما تحوي من ألفاظٍ جديدة من القرآن الكريم والأحاديث النبوية- على لغة عمر؛ حيث إنه كثيراً ما يلجأ إلى القَسم، ملحقاً به بعض التعبيرات الإسلامية؛ ومن ذلك قسمه -بمَن أحرم له الحجيج وموقفهم وهديهم والبيت الحرام والطائفين والمُحلّين والساعين بين الصفا والمروة والركن وزمزم والجمرات- بأنه لم يخن عهد محبوبته حتى لو بادرت هي بذلك[88]: [المنسرح]

إِني، وَمَـــنْ أَحْـــرم الحـــجيجُ لـــهُ وَمَوقـــفِ الْهَدْيِ، بَعْـــدُ، وَالبُـــدُنِ

والبيتِ ذِي الأَبْطُحِ الْعَـــــتِيقِ، وَمَـــا جُـــلِّلَ مِنْ حُرِّ عَصـــبِ ذِي الْيَمـــنِ

وَالْأَشعَثِ الـــطَّائِفِ الْمُهِلِّ، وَمَـــا بَيْنَ الصَّفَا وَالْمَقَـــامِ وَالـــرُّكُنِ

وَزَمْـــزَمٍ، وَالْجِـــمَارِ إِذَا رُمِيَـــتْ، وَالْجَمْـــرَتَيْنِ اللَّتَيْنِ بِالْبَـــطَنِ

مَا خُنْـتُ عَهْـدَ القَتُـولِ إِذْ شَـحَطَتْ، وَلَـــوْ أَتَـــوْهَا بِهِ لِتَـــصْرِمَنِي

2-دور الصور الفنية في تجسيد فكرة الشاعر

تلعب الصورة الفنية دوراً هاماً في إبراز أي عمل أدبي، وهي ترتبط ارتباطاً كبيراً بموضوعه؛ فلا يمكن أن تكون الصور الفنية في الفخر كصورتها في الغزل، وقد تميّز شعر عمر بأنه يدور حول موضوعٍ واحد وهو المرأة؛ ومن هنا فإن الصور الفنية لدية تتميَّز بالرقة والعذوبة، وقد أجمع النقاد في عصره وما تلاه من عصور على هذا الأمر؛ وفي ذلك يقول الفرزدق عن شعر عمر: "هذا الذي كانت الشعراء تطلبه فأخطأته وبكت الديار، ووقع هذا عليه"[89]، وفيما يلي أشهر الصور الفنية التي حرص عمر على رسمها وتصويرها بدقة متناهية في ديوانه:

(86) انظر: ديوان عمر بن أبي ربيعة، تقديم وتعليق وفهرسة: د. فايز محمد، ص13.

(87) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص358.

(88) السابق، ص472-473.

(89) الأغاني، 1/ 187.

1- التصوير الحسّي للمرأة: لم يكن حرص عمر شديداً على تصوير المرأة من جهة الجسد والافتتان به فحسب؛ كما فعل بعض شعراء العصر الجاهلي؛ ولكنه جعل "أغراضه كلها تدور حول جمال السيدة العربية لا من حيث فتنتها وبهجة منظرها فقط، ولكن من حيث جاذبيتها وشخصيتها وأحاديثها ومتعة مجلسها"[90]، وقد تنوَّعت صورة المرأة –على كثرتها– في ديوانه، حيث جعل من مادتها الحسيَّة مصدراً للتصوير والابتكار؛ فقد صوَّر بياض المرأة بالشمس وقت طلوعها وبالقمر أثناء سطوعه، ومن ذلك قوله[91]: [الكامل]

بَيْضَاءُ مِثْلُ الشَّمْسِ حِينَ طُلُوعِهَا مَـــــــوْسُومَةٌ بِالْحُسْنِ تُعْجِبُ مَنْ رَأَى

ومن تشبيهه لأسنانها وابتسامتها بالأقحوان وضوء البرققوله[92]: [السريع]

كَأُقْحُوَانِ الرَّمْلِ فِي جَـــــــــائِرٍ، أَوْ كَسَنَا الْبَـــــــــرْقِ إِذَا هَلَّلَا

ولم يختلف مقياس جمال المرأة لدى عمر عن سابقيه من الشعراء؛ حيث ارتبط لديه الشكل المثالي للمرأة بامتلاء الجسم والردفين ودقة الخصر وسعة العينين، وهو لم يُعجب بامرأة معينة فقصر غزله عليها، ولكنه أُعجب بالجمال في أي امرأة، ووصف مقاييس جمالها التي يعتقدها حتى دون أن يُعلّق قلبه بها؛ يقول في (أم عليّ) واصفًا لها من جهة فرعها الذي يشبه قنو النخل، ووجهها الوضاح، وجيدها الذي يزينه الدر والياقوت[93]:[الرمل]

وَبِفَـــــرْعٍ قَـــــــدْ تَـــدَلَّى فَـــاحِمٍ كَتَدَلِّي قُنْـــــــوِ نَخْلِ الْمُجْتَـــنَي
وَبِوَجْـــــــهٍ حَسَنٍ صُـــــــورَتُهُ وَاضِـــــحِ السُّـــنَّةِ ذِي ثَغْرٍ نَـــقِي
وَبِجِيـــــــدٍ أَغْيَـــــدٍ زَيَّنَـــــــهُ خَـــالِصُ الدُّرِّ وَيَاقُوتٌ بَهِـــــي

وأنبه هنا إلى أنه رغم كثرة صوره الحسية للمرأة التي يعجُّ بها ديوان عمر وإبداعه في تصوير جميع جوانبها الحسية من الفم والثديين والأرداف والأسنان والريق والابتسامة وغير ذلك، إلا إنه يقسم أنه لم يذق ريقاً ولم يقبّل ثغراً من كل هذه الأرياق والثغور التي وصفها، وأنه ما تعرَّض لذلك إلا حباً في الجمال في صورته القياسية التي رسمها العربي بصفة عامة في ذهنه للمرأة وصفاتها، وهذا من أقوى الأدلة على عفته وطهارة عرضه[94]: [الخفيف]

ذَاكَ ظَـــنِّي وَلَمْ أَذُقْ طَعْمَ فِيـــهَا لَا وَمَا فِي الْكِتَـــــابِ مِنْ تَنْزِيلِ

2- التصوير المعنوي للمرأة: لم يكتفِ عمر بن أبي ربيعة بتصوير المرأة حسيّاً فقط؛ بل تعمَّق إلى داخل مشاعرها وعواطفها، وتحدَّث عن حبها وحواراتها معه، لقد جعل نفسه –على غير عادة الشعراء قبله– هدفاً تسعى النساء للوصول إليه والفوز بقلبه، يقول واصفًا نساء حي محبوبته (الرباب) بالصدق والحياء وحفظ العهد والنعمة الظاهرة...[95]:[الخفيف]

وَبِمَا قَـــــدْ أَرَى بِهِ حَـــيَّ صِـــــــــدْقٍ كَامِـــــلَ الْعَيْشِ نِعْمَـــــــــةً وَشَبَـــــابا

(90) الحماسة الصغرى، د. عبد الله الطيب، مطبعة جامعة أكسفورد، لندن، 1964م، ص96.

(91) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص16.

(92) السابق، ص339. ويسومني: يُسائلني.

(93) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص495.

(94) السابق، ص328.

(95) السابق، ص42. خفرات: شديدات الحياء، البهام: صغار الغنم، الظراب: الجبال والمرتفعات.

وَحِسَانًا جَـــــــوَارِيًا خَفِـــــــــرَاتٍ حَافِظَـــــاتٍ عِنْدَ الْهَـــــوَى الْأَحْسَـــابَا
لَا يُكْثِّـــرْنَ فِـــي الْحَـــدِيثِ وَلَا يَتْـــــ ـبَعْـــــنَ يَنْعقْنَ بِالْبِهَـــــامِ الظِّـــــرَابَا
طَيِّبَـــــاتِ الْأَرْدَانِ وَالنَّشْـــــرِ عِنْـــــا كَمَـــــهَا الرَّمْـــــلِ بُـــــدَّنًا أَتْـــــرَابا

وقد أصبح عمر مثار جدل جميع النقاد؛ لأنه جعل نفسه هدفاً تسعى النساء إليه؛ فمنهم مَنْ رآه مُخطئاً لأنه قلب الصورة الطبيعية؛ فقد جعل المرأة على غير طبيعتها؛ حيث أصبحت الطالبة العاشقة، وهو المطلوب المعشوق! ومن النقاد مَن رأى أنه كان صادقاً، "وأنَّ حب النساء له كان حقّاً"[96]، ولا عجب في ذلك فهو قد تأثَّر ببيئته الحضرية المترفة، وقد نجح في تصوير تلك المشاعر المعنوية والعواطف النسائية في حواره مع المرأة؛ فقال على سبيل المثال[97]: [الطويل]

قُـــلْنَ: هَـــذَا الَّذِي نَلُـــــــومُكِ فِيهِ؟ لَا تَحَجَّي مِـــــــــــنْ قَوْلِنَا بِفَتِيلِ
فَصِلِيهِ، فَلَـــــــــنْ تُلَامَيْ عَـــــلَيْهِ، فَهُـــــــــوَ أَهْلُ الصَّفَاءِ وَالتَّنْـــوِيلِ

3- صورة الوقوف على الأطلال وبكاء الديار: لم يُغيِّر عمر من طريقة الجاهليين في الوقوف على الأطلال وبكاء الديار في مطلع قصائده، وقد أجاد في تصوير ذلك ببراعة؛ ومن ذلك قوله في استخبار الأطلال والحديث إلى الربع والافتخار بالمكارم والقوة رغم قلة افتخاره في شعره[98]: [البسيط]

أَلَـمْ تَرْبَـــــــعْ عَلَى الطَّـــــتلَلِ المُـــرِيبِ، عَفَـــــــا بَيْنَ المُحَصَّبِ فَالـطَّلَـــــــوُبِ
بِمَكَّـةَ دَارِســـــــــاً دَرَجَـــــــــتْ عَلَيْهِ، خِـــــــلَافَ الْحَيِّ، ذَيْلُ صَـــــــباً دَؤوبِ
فَهـــلَّا تَسْـــأَلِي أَفْنَـــــــــــــاءَ سَعْدٍ وَقَدْ تَبْدُو التَّجَـــــــــــــارِبُ لِلَّبِيبِ
سَبَقْنـــــا بِالْمُـــــكَارِمِ فَـــــــــاسْتَبَحْنَا قُرَى مَـــا بَيْنَ مَـــــــــــأْرِبَ فَالدُّرُوبِ

3- تصوير الترف والحضارة: لقد شاعت في ديوان عمر الصور التي تدلُّ على البيئة الحضرية المترفة التي يعيشها، وهو لم يتحدَّث إلا عن المرأة المنعمة المدلَّلة، وقد ظهر هذا الترف في نعومة أناملها، والنوم حتى الضحى، والتحلِّي بألوان الزينة، والملابس الحريرية الشفافة؛ ومن ذلك ما يقوله مصورًا حاله حينما رأى إحدى قاطنات القصور المنعمات من أهل الخلق الحسن الأخّاذ[99]:[الوافر]

وَكُنْتُ إِذَا رَأَيْـــــتُ فَتَاةَ ملْـــــكٍ مُنَعَّمَةً أُرِبتُ بِـــــــأَنْ أَرَاهَـــــا
وَرُمْتُ الْـــــوَصْلَ إِنَّ لَهُـــــنَّ وَصْلًا شِـــفَاءُ النَّفْسِ إِنْ شَيْءٌ شَفَـــــاهَا

(96) حديث الأربعاء، 1/ 310.

(97) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص333. وبفتيل: بقول يسير.

(98) السابق، ص19-21.

(99) السابق، ص492. وأربت: علقت، أحببت.

كما يقول في تصوير المرأة ذات الرائحة الجميلة، وقد تعطّرت بالمسك والكافور والعنبر، وذلك بعد أن وصف نفسه بالحذر والفطنة والخبرة بألباب الرجال[100]: [الكامل]

حَذِرٌ، قَلِيـــــــلُ النَّوْمِ ذُو قَاذورَةٍ ... فَطِـــــــــنٌ، بِأَلْبَابِ الــرِّجَالِ بَصِـيرُ
رَحَّبْتُ حِيـــــنَ لَقيتُهَا، فَتَبَسَّمَتْ، ... وَكَـــذَاكُمُ ما يَفْـــــــــــعَلُ الْمَحْبُورُ
وَتَضَوَّعَ الْمِسْـكُ الـــذَّكِيُّ، وَعَنْبَرٌ، ... مِنْ جَيْبِهَا، قَدْ شَابَهُ كَـــــــــــافُورُ

3-مصادر الإيقاع الموسيقي في شعره

لقد أثّرت البيئة الحضرية المترفة التي نشأ بها عمر في شعره، وقد كان بحر الخفيف أكثر البحور الشعرية التي أنشد فيها، وقد سُمّي الخفيف بذلك لخفّته على اللسان ولأنه أخف السباعيات[101]؛ مِمَّا جعل شعره مادةً خصبة للتغنِّي به في عصره والعصور التي تلته؛ ويعدُّه النقاد أكثر شاعرٍ وُصِف بأنه يميل إلى الأوزان الخفيفة والإيقاعات الراقصة التي تناسب الغناء[102]؛ لذا اعتبروا شعره "أكثر جاهزية للتلحين من شعر غيره"[103]، وقد نبعت هذه الجاهزية للتلحين وتلك الإيقاعات الراقصة في شعره من عدة مصادر؛ أهمها:

1- اختيار القافية بدقة: حيث نجح عمر في انتقاء قافيته بعناية فائقة، سواء كانت مقيَّدة أو مطلقة، ورغم أن القافية المقيَّدة أسهل في التلحين والغناء وإظهار الموسيقى من القافية المطلقة إلا أنها لم ترِدْ في ديوانه إلا على نزر يسير؛ فلا تكاد تتجاوز 5,9 ٪ فقط من شعره[104]، ومما تميَّز به حسنُ اختياره للألفاظ المناسبة للقافية؛ كي تتماشى مع تفعيلة القصيدة؛ ومن ذلك قوله من قافية النون المتحركة بفتح مقسِمًا على أمانته وبُعد الخيانة عن شيمه[105]:[الخفيف]

يَعْلَـــــمُ اللهُ أَنَّـــــــهُ لَأَمِيـــــــنٌ ... قَبُحَـــتْ طِينَةُ الْخِيَانَةِ طِينَـــــــــــا

كما ساهم التصريع الذي انتشر في أغلب قصائده ومقطوعاته في تدعيم الرّنّة الموسيقية وإظهار قوة الكلمة وقدرتها على نقل عاطفة الشاعر؛ ومن ذلك قوله ناصحًا بالتزام الأمانة والوفاء وإن خان المحب أو غدر، عسى أن يعود يوما ما إلى سابق عهده[106]: [الرجز]

خانَكَ مَنْ تَهْوى فـلا تَخُنْـــــهُ، ... وَكُـــــنْ وَفِيّاً، إنْ سَـــــــلَوْتَ عَنْهُ
واسْلُكْ سَبِـيْلَ وَصْلِهِ وَصُـــــنْهُ، ... إنْ كَـــــــــانَ غَـدَّاراً فَلاَ تَكُـــــنْهُ
عسى تَـــبَارِيـــــحُ تَجِيءُ مِـــــنْهُ، ... فَيَرْجِـعَ الوَصْـــــل، وَلَمْ تَشِنـــــــــهُ

2- موسيقى البحر: مِمَّا تميَّز به عمر عن سابقيه من الشعراء أنه أكثر من استخدام البحور الشعرية الغنائية؛ فكان بحر الخفيف من أكثر الأوزان التي أنشد فيها، يليه الطويل ثم الكامل فالبسيط والرمل والمتقارب والوافر، والسبب في تقدّم بحر الخفيف في شعره على غيره

(100) السابق، ص170-171.

(101) انظر: العمدة لابن رشيق، 1/ 136.

(102) انظر: بحث بعنوان: السرد وإيقاع القافية في شعر عمر بن أبي ربيعة، د.عبدالله فتحي الظاهر، ود.صالح محمد حسن، مجلة آداب الرافدين، كلية الآداب، جامعة الموصل، العراق، عدد: 49، 2008م، ص279-308.

(103) الفضائل الموسيقية، فوزي كريم، دار المدى للثقافة والنشر، دمشق، 2002م، ص17.

(104) انظر: بحث بعنوان: السرد وإيقاع القافية في شعر عمر بن أبي ربيعة، ص279-308.

(105) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص479.

(106) السابق، ص491.

من البحور هو أنه يُناسب الغناء الحضري، بما فيه من "جزالة ورشاقة"[107]، ويرى الدكتور عبدالله الطيب أن عمر بن أبي ربيعه وأضرابه قد أكثروا من هذا البحر بوزنه الرصين القوي الرنان؛ كي يُكسب كلامهم الناعم المرقّق موسيقى حية، فكان من أطوع البحور لعمر وأشدها ملاءمة لأغراضه ومعانيه[108]؛ ومن قوله في هذا البحر معتذرًا واصفًا نفسه بالصدق وعدم الخيانة، طالبًا من المحبوبة أن تتقي الله في حبهما[109]: [الخفيف]

قُلْـــــتُ بِالْخَيْـــفِ مـَرَّةً ... لِجَـــــوَارٍ نَـــــوَاعِـــمِ
قُلْـــــنَ بِـــــاللهِ لِلَّتِـــي ... سَمِـــــــعَتْ قَوْلَ ظَـــالِمِ
اقْبَلِي الْعُـــذْرَ مِـــــــنْ فَتًى ... صَـــــادِقٍ غَـــيْرِ آثِـــمِ
لَمْ يَخُنْـــــكِ الْـــوِدَادَ لَا ... لَا وَرَبِّ الْمُـــــتَوَاسِـــمِ
لِمَ تَبُـــوئِينَ بِـــإِثْمِـــهِ ... تَائِـبًا غَـــيْرَ وَاغِـــمِ
اتَّقِـــي اللهَ فِي فَـــتًى ... مَـــاجِدٍ أُخْتَ هَـــاشِـــمِ

وقد أكثر ابن أبي ربيعة من استخدام بحر الكامل أيضاً؛ لأنه –كما يعدّه النقاد– "أكثر بحور الشعر جلجلة وحركات، وفيه لون خاص من الموسيقى يجعله –إن أُريد به الجد– فخماً جليلاً مع عنصر ترنُّمي ظاهر، كما يجعله –إن أُريد به الغزل وما بمجراه من أبواب اللين والرقة– حلواً مع صلصلة الأجراس"[110]، ومن قوله في هذا البحر ما يُكاشف به صاحبته في أنه قد أقصى عن ساحته كثيراً من النساء[111]: [الكامل]

يا سُكـــــــن، كم ممّنْ تودّدَ عندنا ... أُقصـــــــــي، وكم من كاشِحٍ مُتَعَرّضِ

إلى غير ذلك من الأبحر ذات التفعيلات الغنائية؛ كالوافر والرمل والمتقارب... مِمَّا ساهم في جمال شعره وميله إلى الغنائية، بما تضمُّ من إيقاعات موسيقية رنانة تستهوي القارئ والمنشد والمغنّي على حدّ سواء.

3- مناسبة البحر للغرض الشعري: لقد هجر عمر أغراضاً عديدة من الشعر؛ وذلك لأنها لا تُناسب هواه ولا تتفق مع مزاجه، ومثل ذلك الهجاء ومديح الخلفاء والأمراء وسائر الرجال، وقد أكثر من تأليف الشعر في أغراضٍ أخرى تتناسب مع الإيقاع الموسيقي الغنائي الذي يميل إليه، ومن ذلك شعر الغزل الذي يُعدّ "أهم موضوعات الشعر الغنائي في عصره، وشعره في هذا الجانب يُعتبر طُرفاً خالصة في جمال موسيقاه"[112]؛ لذا مال إلى الأبحر الغنائية كالخفيف والكامل والوافر والرجز، ومن جميل ما له في ذلك قوله متمنّيًا أن لو كان الحج والعمرة مفروضين كل شهرين كي يلقى مَن يهوى[113]: [الخفيف]

(107) منهاج البلغاء وسراج الأدباء، حازم القرطاجني، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، الطبعة الثانية، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1981م، ص269.

(108) انظر: المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، د. عبد الله الطيب، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، 1989م، 1/ 192.

(109) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص426.

(110) المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، 1/ 246.

(111) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص247.

(112) الشعر والغناء في المدينة ومكة لعصر بني أمية، د. شوقي ضيف، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الثانية، 1967م، ص121.

(113) ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص197.

أَيُّهَا الرَّائِحُ الْمُجِدُّ ابْتِكَـــــــــــارا قَـــــدْ قَضَى مِنْ تِهَامَةَ الْأَوْطَـــارا
مَنْ يَكُنْ قَلْـــــبُهُ صَحِيحًا سَلِيمًـــــا فَـــــــفُؤَادِي بِالْخَيْفِ أَمْسَى مُعَارا
لَيْتَ ذَا الْحَـــجِّ كَـانَ حَتْمًا عَـــــلَيْنَا كُـــــلَّ شَهْرَيْنِ حِجَّةً وَاعْتِمَـــــارا

خاتمة ونتائج

- رغم ما أُشيع كثيراً حول سيرة عمر بن أبي ربيعة من انغماس شديد في المجون وميلٍ لا محدود إلى الفجور، ومن تسخير شعره كله للحديث عن عشقه، وعن فخره الشديد بولوغه في الحرام مع معظم صويحباته، إلا أن تفحص ديوانه بتمعن وقراءة ما كَتب عنه بعضُ المؤرخين تنفي عنه هذه التهم الملصقة به؛ المشوهة لسيرته.
- لقد خلص هذا البحث إلى نتيجة مؤدّاها أن عمر رغم حبه الشديد للنساء، وشغفه العظيم بلقياهنّ، وحرصه الشديد على مجالستهنّ، ورغبته الأكيدة في محادثتهنّ؛ ورغم إعلانه ذلك صراحة أمام كل الملأ وفي أفضل الأزمنة وأطهر البقاع، إلا إنه بريء من فعل الحرام براءة الذئب من دم يوسف، وأنه وإن كان قد وقع كثيراً في مقدماته، إلا أنه لم يقع في الفخ الكبير، ولم يمارس الفحش بتاتاً.
- وبعد استقراء أفعاله من خلال قراءة ديوانه الشعري، ومعرفة ما كتب عن سيرته؛ تبيَّن لي أنه تحلّى بأبرز ما يتحلَّى به الرجال الأفذاذ الكُمّل؛ من طهارة العرض، ونقاء الشرف، والحياء، والسماحة، وبذل المال والجاه، وحب الناس أجمعين، والوفاء بالعهد، ورفضه لأيّ غدر أو خيانة، وحفظه لسرّه، ورعايته لأمانته...
- لقد كانت أخلاق عمر بن أبي ربيعة منسجمة مع بيئته التي عاش فيها ونسبه الذي يرجع إليه.

المصادر والمراجع

أولاً: الكتب:

- القرآن الكريم.
- الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني، تحقيق: دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1415هـ-1994م.
- الإنسان في الشعر الجاهلي، د. عبدالغني زيتوني، مركز زايد للتراث والتاريخ، الإمارات العربية المتحدة، العين، الطبعة الأولى، 1421هـ-2001م.
- تاريخ الأدب العربي، العصر الإسلامي، د. شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، د.ط، 1963م.
- تاريخ الفلسفة اليونانية، يوسف كرم، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ط، 2012م.
- التجديد في لغة الشعراء الإحيائيين، د. عادل جاسم البياتي، معهد البحوث والدراسات العربية، بغداد، د.ط، 1984م.
- التفسير النفسي للأدب، د. عز الدين إسماعيل، القاهرة، دار المعارف، د.ط، 1963م.
- حبّ ابن ربيعة وشعره، د. زكي مبارك، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ط،2010م.
- حديث الأربعاء، د. طه حسين، دار المعارف، مصر، الطبعة السابعة، د.ت.
- الحماسة الصغرى، د. عبد الله الطيب، مطبعة جامعة أكسفورد، لندن، د.ط، 1964م.

- خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب، عبدالقادر بن عمر البغدادي، تحقيق وشرح: عبدالسلام هارون، نشر: مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1418هـ-1997م.
- ديوان عمر بن أبي ربيعة، تحقيق: د. درويش الجويدي، المكتبة العصرية، بيروت، الطبعة الأولى، 1430هـ-2009م.
- ديوان عمر بن أبي ربيعة، تقديم وتعليق وفهرسة: د.فايز محمد، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثانية، 1416هـ-1996م.
- ديوان عمر بن أبي ربيعة، شاعر الحب والجمال، شرح وتحقيق وتعليق: د. محمد عبد المنعم خفاجي، و د. عبد العزيز شرف، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة، الطبعة الأولى، 1995م.
- شاعر الغزل: عمر بن أبي ربيعة، عباس محمود العقاد، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ط، 2012م.
- الشعر والشعراء، ابن قتيبة، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة، د.ط، 1377هـ-1958م.
- الشعر والغناء في المدينة ومكة لعصر بني أمية، د. شوقي ضيف، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الثانية، 1967م.
- الشعر والمجتمع في العصر الجاهلي، الرؤية والنموذج الإنساني، د. حسني عبدالجليل يوسف، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د.ط، د.ت.
- طبقات الشعراء، عبدالله بن المعتز، تحقيق وتقديم: عبدالستار أحمد فراج، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1375هـ- 1956م.
- العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ابن رشيق القيرواني، دار الجيل، بيروت، د.ط، 1353هـ-1934م.
- الفضائل الموسيقية، فوزي كريم، دار المدى للثقافة والنشر، سوريا، د.ط، 2002م.
- المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، د.عبد الله الطيب، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، 1989م.
- المستطرف في كل فن مستظرف، محمد بن أحمد الأشبيهي، دار مكتبة الحياة، بيروت، د.ط، 1412هـ-1992م.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الطبعة الثالثة، د.ت.
- منهاج البلغاء وسراج الأدباء، أبو الحسن حازم القرطاجني، تحقيق: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية، 1981م.
- موسوعة القيم ومكارم الأخلاق العربية والإسلامية، د. مرزوق بن صنيتان بن تنباك، دار رواح، د.ط، 1421هـ-2001م.
- وهل يخفى القمر، رئيف خوري، دار الساقي، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 2014م.
- ثانياً: البحوث:
- بحث بعنوان: السرد وإيقاع القافية في شعر عمر بن أبي ربيعة، د.عبدالله فتحي الظاهر، و د. صالح محمد حسن، مجلة آداب الرافدين، كلية الآداب، جامعة الموصل، العراق، عدد: 49، 2008م.
- بحث بعنوان: قراءة جديدة في شعر عمر بن أبي ربيعة، د. نوري حمودي القيسي، مجلة المجمع العلمي العراقي، العدد 42، الجزء الثالث، 1413هـ-1992م.
- بحث بعنوان: القيم الأخلاقية والإنسانية في شعر أبي فراس الحمداني وسلوكه، د. سميحا زريقي، مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها، عدد: 8، دمشق، 2012م.

Abstract:This research is about some of the moral values that the Umayyad poet Omar ibn Abi Rabia possessed. It corrects the point of view of some researchers in his poetry and life who thought that he harnessed his life to satisfy his whims and indulge in his pleasures, and his poetry has no morals.

Hence this paper reveals some of the morals this poet possessed such as chastity, truthfulness, keeping secret, honesty, forgiveness, and love of people. This paper is also about some technical aspects of his poetry such as his brilliance in using suitable words with its clarity and ease, and the beauty and softness of his expressions, and his keenness on the lyrical poetry, which is quickly attached to the mind.

مفهوم الأمن الفكري لدى طالبات جامعة حائل

د. آلاء تيسير محمد بني نصر

أستاذ مساعد في أصول التربية

جامعة حائل/ فرع بقعاء

تاريخ قبول البحث 21– 4 – 2019م

المستخلص: هدفت هذه الدراسة للتعرف على مفهوم الأمن الفكري لدى طالبات جامعة حائل فرع بقعاء، وتكون مجتمع الدراسة من (1022) طالبة، للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018/ 2019م، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (253) طالبة من عينه الدراسة أي ما نسبة (25٪) من مجموع مجتمع الدراسة. وتم تطوير استبانة للدراسة مكونة من (33) فقرة، موزعة على ثلاث مجالات: المناهج الدراسية، أعضاء هيئة التدريس، الأنشطة التي تقوم بها الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز مفاهيم الأمن الفكري التي قامت الجامعة بتعزيزها كانت في المرتبة الأولى عن طريق المناهج الدراسية. وبينت النتائج كذلك أن مدى امتلاك طالبات جامعة حائل جاءت بدرجة متوسطة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الأمن الفكري تعزى لمتغير التخصص والسنة الدراسية ولصالح الصفوف الأولية والسنة الرابعة. وكان من أهم توصيات الدراسة ضرورة تفعيل دور جامعة حائل في تعزيز الأمن الفكري لدى طالباتها من أجل محاربة الفكر المنحرف والمتطرف. ضرورة تشجيع الطالبات بالمشاركة بالأنشطة الجامعية، وذلك لتمكينهن من المشاركة الفاعلة في القضايا الفكرية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الأمن الفكري، المناهج الدراسية، الجامعة، الأنشطة الجامعية.

المقدمة:

عني الإسلام بالأمن عناية بالغة وجعله ضرورة من الضرورات لحياة الفرد والأسرة والمجتمع والأمة، بل للإنسانية جميعاً ليعيش الجميع في أمن واستقرار وطمأنينة، حيث قال تعالى (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِناً وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الْأَصْنَامَ :إبراهيم:35.يعتبر الأمن الفكريّ من أهم أنواع الأمن المختلفة، باعتبار أنه يحقق أمن واستقرار المجتمع ككل وأمن الفرد بشكل خاص، من خلال التصديّ للمؤثرات والانحرافات الفكرية، بتطوير برامج تربوية في الجامعات وعقد وورش العمل والأنشطة التي تسعى ليكون الفرد فاعلاً في مجتمعة. وقضيّة الأمن الفكريّ ليست وليدة اليوم، بل هي قضية موجودة على مرّ الأزمنة والعصور، ولكنّها برزت بشكل أكبر في الآونة الأخيرة نتيجة عدّة عوامل؛ داخلية وخارجية، ومن أجل أن نخلص المجتمع من نتائج التبعية والأفكار المنحرفة والسلبية، يجب علينا الحفاظ على المكونات الثقافية الأصلية في مواجهة التيارات الثقافية الوافدة أو الأجنبية المشبوهة، وهو بهذا يعني حماية وتحصين الهوية الثقافية من الاختراق أو الاحتواء.

إن مهمة المحافظة على الأمن ليست مختصرة على رجال الأمن، أو الذكور دون الإناث، إنما هي مسؤولية على كل مواطن داخل الدولة، فالأمن الفكري إذاً مسؤولية مجتمعية تقع على عاتق جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة ابتداء بالأسرة والمدرسة والجامعة والمسجد وبقية المؤسسات المجتمع الأخرى. وأي تقصير من أي من هذه المؤسسات ستكون عاقبته على المجتمع بأكمله.

من هنا يجب أن نبرز الدور الكبير الذي تلعبه المؤسسات التعليمية بشكل عام والجامعات بشكل خاص من أجل إزالة الأفكار الشاذة والمغلوطة من عقول الطلاب، وتحصينهم بالأفكار الآمنة والسليمة وإحياء القدوة الحسنة.

لذلك أصبح الأمن الفكري ضرورة ملحة لأن الشباب أصبح هدفًا سهلًا للميل والغواية والتأثير به تحت مسميات ودعاوي مذهبية منافية للفطرة السليمة وخارجة عن نطاق العقول السوية، ومما لفت انتباه الباحثة من خلال عملها كعضو هيئة تدريس، افتقار بعض الطالبات لمفهوم الأمن الفكري، مما دفع الباحثة إلى دراسة دور جامعة حائل فرع بقعاء في تعزيز الأمن الفكري لدى طالباتها.

مشكلة الدراسة:

يعتبر مفهوم الأمن الفكري من المصطلحات الحديثة نسبيا، والتي أظهرت بشكل كبير بعد التطور السريع الذي شهده العالم، وفي ظل الثورة الصناعية، والتكنولوجية، والمعلوماتية، ومع تطور وسائل المواصلات والاتصالات، والتطور الهائل في وسائل التواصل الاجتماعي، وأصبح العالم عبارة عن قرية صغيرة، مما يودي إلى سهولة الحصول على أي معلومات في أي زمان ومكان، الأمر الذي ساعد وبقوة إلى استغلال ذلك من أصحاب النفوس المريضة من أجل تحقيق أهدافهم المسمومة، وقاموا بنشر السموم والأفكار الهدامة التي تهدد أمن البلاد والأفراد، ولعل ما تشهده البلاد العربية في الوقت الراهن من حوادث إرهابية ما هو إلا خلل في مفهوم الأمن الفكري، وبما أن الأمن الفكري مرتبط بالعقل والفكر، وبعيد عن العقل يكون الانحراف والتطرف و عدم تقبل الأخر، وبما أن التعليم المسئول الأول عن أي مواكبة للتغيرات والمستجدات التي تحدث في المجتمع، وهو الوسيلة الأفضل للتأثير والتغير، ولان الجامعة لها الدور الأكبر في تكوين شخصية الطالب من أي أفكار دخيلة على المجتمع والأفراد. مما جعل الباحثة تقف على هذه المشكلة عن طريق إبراز دور جامعة حائل فرع بقعاء في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات.

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما مفاهيم الأمن الفكري التي لدى طالبات جامعة حائل فرع بقعاء؟

2-ما دور جامعة حائل –فرع بقعاء- في تدعيم الأمن الفكري من وجهة نظر الطالبات؟

3-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلاب حول مدى أمكانية قيام جامعة حائل في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طالباتها تعزى إلى متغيرات: التخصص (صفوف أولية، رياض أطفال)، والسنة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة).

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالي من خلال النقاط الآتية:

1-ترسيخ مفهوم الأمن الفكري ونشر ثقافة الوسطية والاعتدال ومحاربة الفكر المتطرف لدى طالبات جامعة حائل فرع بقعاء.

2-مساعدة عضو هيئة التدريس على إعطاء فكرة واضح للوسطية ومحاربة الفكر المتطرف.

3-إبراز الدور الإيجابي لجامعة حائل فرع بقعاء في تحقيق الأمن الفكري لدى طالباتها.

4- تفيد الدراسة المسئولين في جامعة حائل في وضع استراتيجيات لبرامج وقائية في مجال تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب مما ينسجم مع رؤية المملكة 2030.

5-قد تستفيد من هذه الدراسة الجامعات والمعاهد والمدارس في المملكة العربية السعودية، بما يمكنها من التأكيد على ترسيخ مفهوم الأمن الفكري، وغرسها في نفوس الطلبة، انسجاماً مع روية المملكة في محاربة الفكر المتطرف (2030).

أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1-تحديد مفهوم الأمن الفكري لدى طالبات جامعة حائل فرع بقعاء.

2- التعرف على دور جامعة حائل فرع بقعاء في تعزيز مبدأ الوسطية والاعتدال.

3- التعرف على إسهام جامعة حائل في تعزيز الأمن الفكري من خلال(الأنشطة – المحاضرات- الفعاليات).

4- التعرف على دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري بما ينسجم مع رؤية المملكة 2030.

5-الإفادة من نتائج هذه الدراسة في تطبيقها على مختلف الجامعات في المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لانسجامها مع طبيعة هذه الدراسة، وللحصول على المعلومات للإجابة على أسئلة الدراسة.

حدود البحث:

تتضمن حدود البحث الحدود الآتية:

1-الحدود الموضوعية: مفهوم الأمن الفكري لدى طالبات جامعة حائل فرع بقعاء.

2- الحدود البشرية: تقتصر عينة الدراسة على طالبات جامعة حائل فرع بقعاء.

3-الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على طالبات جامعه حائل فرع بقعاء.

4-الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 2018/ 2019م الموافق للعام الهجري1439/ 1440هـ.

مصطلحات البحث:

مفهوم الأمن الفكري المراد تعزيزه: هو منهج يلتزم بالوسطية والاعتدال ويسعى إلى سلامة فكر الإنسان وعقلة من الانحراف والخروج عن الوسطية التي نادى بها الإسلام، عن طريق تجنب شوائب عقدية أو نفسية أو فكرية تكون سبب في انحراف سلوك الفرد (أبو صياح، 2014).

أما تعريف الأمن الفكري إجرائيا: هي مجموعة الأنشطة والفعاليات والندوات التي تقوم بها جامعه حائل فرع بقعاء، عن طريق المناهج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، والأنشطة الطلابية، من أجل حماية أفكار وعقول الطالبات من التأثر بالأفكار المتطرفة، والاتجاه بهم نحو الوسطية والاعتدال، عن طريق تدريبهم على التفكير السليم.

مفهوم الجامعة: هي عبارة عن مؤسسات علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين، تتكون من مجموعة من الكليات والأقسام، تقدم برامج تعليمية وتدريبية مختلفة في تخصصات متنوعة، وتقوم بوظائف متنوعة منها التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع(الصغير، 2005).

تعريف إجرائي للجامعة: هي جامعه حائل فرع بقعاء في المملكة العربية السعودية.

تعريف الأنشطة والفعاليات الجامعية: هي سلسلة برامج وفعاليات مختلفة (دينية، سياسية، اجتماعية، ثقافية، تعليمية)، التي تقوم بها الجامعة، هدفها تفاعل وتطوير أداء المشاركين بالأنشطة من أجل إعداد المشارك إلى الحياة(شلدان، 2013).

تعريف الأنشطة الجامعية: هي الأنشطة وورش العمل والندوات التي تقوم بها جامعة حائل فرع بقعاء.

الدراسات السابقة والأدب النظري:

أولاً: الدراسات السابقة:

تتمثل أهم الدراسات السابقة التي لها مساس مباشر بموضوع الدراسة الحالية ما يلي:

أجرى الحوشان (2015) دراسة هدفت إلى معرفة الإجراءات التي ينبغي للمؤسسات التعليمية القيام بها من أجل تحقيق الأمن الفكري، وكذلك التعرف على مدى فاعلية المدارس في تزويد الطلبة والطالبات من خلال المقررات الدراسية عن طريق تحصين الطلاب بقيم الاعتدال والوسطية، واستخدم الباحث المنهج الاستقرائي الاستنتاجي التحليلي الذي يستخدم في التحليل واقع الدراسة العلمية التي تناولت الأمن الفكري والمدرسة ومسؤولية المدرسة في تحقيق الأمن الفكري، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: إن المعلمين والمعلمات كان دورهم متوسط في ترسيخ مفاهيم الاعتدال والوسطية.

وهدفت دراسة أبو صياح (2014) إلى الكشف عن أهمية الأمن الفكري، ودور الأسرة والمسجد والمدرسة والجامعة ووسائل الأعلام في تحقيقه، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع، وكانت أهم نتائج البحث: إن الأمن الفكري يودي إلى غرس المبادئ الأخلاقية والسلوكية التي تعمل على حماية الشخصية.

أما دراسة شلدان (2013) فقد هدفت إلى التعرف على دور كليات التربية في الجامعات الفلسطينية في تعزيز مفهوم الأمن الفكري لدى طلبتها، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: بلغت تقديرات الطلبة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها. كذلك وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لمتغير الجنس والجامعة.

وجاءت دراسة ناصر(2013)التي هدفت إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مفاهيم وقضايا الأمن الفكري لدى الطلبة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في معالجة محاور الدراسة المختلفة وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث: ضرورة إصلاح المناهج التعليم والجامعة من أثر رواسب التبعية الثقافية والفكرية، وضرورة قيام الجامعة في دورها في مجابهة التحديات الفكرية للاسلام من خلال وضع الخطط لمواجهة هذه التحديات، وإبراز خطورة الصراع الفكري والثقافي على الأمة العربية والاسلامية .

وقام سعد (2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور الرئاسة العامة لرعاية الشباب في تعزيز الأمن الفكري ومدى امتلاك الشباب لمفاهيم الأمن الفكري، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأهم النتائج التي توصل إليها الدراسة: إن المساهمة المهمة للأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية التي تقدمها الرئاسة العامة لرعاية الشباب لها أثر في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري وتحقيق التلاحم والوحدة في الفكر والمنهج والغاية. إن المساهمة المهمة للأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية التي تقدمها الرئاسة العامة لرعاية الشباب لها دور في استغلال وقت الشباب بهذه الأنشطة.

وهدفت دراسة الربعي (2009) إلى معرفة دور المناهج في فهم وتعزيز مفاهيم الأمن الفكري، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: إن مناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية هي الأكثر في مواجهة الفكر المنحرف. كذلك قصور معرفة الطلاب بمفاهيم الأمن الفكري.

واهتمت دراسة الحارثي(2009) ببيان أهمية الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، تم استخدام المنهج الوصفي وتم اختيار عينة من المشرفين التربويين، وكانت أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: إن مقدار ممارسة الإعلام التربوي من أجل تحقيق الأمن الفكري كانت متوسطة. إن دور الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري بالغ الأهمية باعتباره المسئول عن التوعية للطلاب.

وهدفت دراسة (Alfahadi, 2017) إلى معرفة دور مدرسي الجامعات في وضع استراتيجيات تعليمية لتنمية الأمن الفكري في المملكة العربية السعودية، دراسة حالة جامعة تبوك، وطبقت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، وأظهرت نتائج الدراسة أن مدرسي الجامعة لديهم دور واضح في تطوير الأمن الفكري في القاعة الدراسية.

أما دراسة (Rahamneh& Al- Qudah, 2016)فقد هدفت إلى الكشف عن دور الأسر الأردنية في بلورة مفهوم الأمن الفكري لدى أطفالهم من وجهة نظر الطلبة الأردنيين الملتحقون بالجامعات الأردنية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة طورت استبانه موزعة على ثلاث مجالات: الاجتماعي والثقافي والديني، وطبقة الدراسة على عينة عشوائية من الطلبة الأردنيين، وبينت نتائج الدراسة أن المجال الثقافي احتل المرتبة الأولى يليه المجال الاجتماعي وفي المرتبة الأخيرة جاء المجال الديني.

وهدفت دراسة (Call, 2004) إلى معرفة مدى إدراك الطلاب لمفهوم الأمن الفكري، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الكليات الدينية كانت أكثر معرفة بمفاهيم الأمن الفكري.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1-أكدت هذه الدراسات على أهمية الأمن الفكري في المجتمع بشكل عام وعلى طلبة الجامعات بشكل خاص.

2- أكدت هذه الدراسات على دور المؤسسات التعليمية ومن ضمنها الجامعات في تعزيز الأمن الفكري.

3-أظهرت بعض الدراسات دور المؤسسات التعليمية في ترسيخ الأمن الفكري لدى طلابها كما في دراسة الحوشان (2015)، ودراسة الحارثي (2009)،ودراسة شلدان (2013)، ودراسة (Call, 2004)،ودراسة (Alfahadi, 2017).

4-أظهرت بعض الدراسات إن تأثير المؤسسات التعليمية في ترسيخ مفهوم الأمن الفكري قليل وأن كثير من أفراد هذه المؤسسات ليس لهم دراية بمفاهيم الأمن الفكري، كما في دراسة محمد (2013).

5-استعانت الباحثة ببعض الدراسات في المجتمع السعودي كدراسة الحارثي (2009)، ودراسة (2009).

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1-اعتمدت على مصادر بحثية حديثة ومتنوعة.

2-كونها دراسة ميدانية تقيس دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى طالباتها.

3-تقدمت بمقترحات لتفعيل دور جامعة حائل فرع بقعاء في تعزيز الأمن الفكري بما ينسجم مع رؤية 2030 .

4-أول دراسة تعتمد على الطالبات فقط في معرفة مدى امتلاكهن مفاهيم الأمن الفكري في المملكة العربية السعودية.

الأدب النظري:

تعريف الأمن الفكري:

عرف الأمير نايف بن عبد العزيز رحمة الله الأمن الفكري بأنه: جزء من منظومة الأمن العام في المجتمع، بل هو ركيزة كل أمن وأساس كل استقرار، وأن مبعثه ومظهرة الالتزام بالآداب

والضوابط الشرعية التي ينبغي أن يأخذ بها كل فرد في المجتمع(الحارثي،2009).

وعرف الدكتور عبد الرحمن السديس الأمن الفكري: "أن يعيش الناس في بلدهم وأوطانهم، وبين مجتمعاتهم آمنين مطمئنين على مكونات أصالتهم وثقافتهم النوعية المنبثقة من الكتاب والسنة الشريفة"(السديس، 2009).

وعرف الثويبي (1434) الأمن الفكري: هو حماية فكر المجتمع وعقائده من أن عدوان أو ينزل بها أذى، لأن ذلك من شأنه إذا حدث أن يقضي على ما لدى الناس من شعور بالهدوء والطمأنينة والاستقرار ويهدد حياة المجتمع.

وعرف الصايم والشافعي (1433) الأمن الفكري: هي حماية فكر الإنسان وعقيدته من الأفكار الضالة مع تزويدهم بأدوات المعرفة وطرق التفكير الصحيح.

أهمية الأمن الفكري:

إن الشباب هم عماد الأمة، وهم صناع المستقبل، لذلك يجب تكاتف الجهود من أجل حماية عقول وأفكار الشباب، وللجامعات دور محوري في ترسيخ الأمن الفكري بالعمل على تحقيق سلامة الفكر من الانحراف، على اعتبار أن الجامعات جزء من المنظومة التربوية للمجتمع، تخدم أبناءها من خلال البيئة التعليمية، لما للجامعات من دور تربوي ومعرفي وتثقيفي، وما يقع عليها من مسؤوليات وطنية في تحصين أبناء المجتمع من خطر الأفكار المنحرفة والضالة وفق المنهج الصحيح والمعتدل، ووفق الأسس الوطنية والثقافية والاجتماعية لمجتمعنا السعودي(الصايم والشافعي، 2004).

ويمكن إجمال أهمية الأمن الفكري بما يلي:

1-إن الأمن الفكري يعتبر أحد مكونات الأمن الشامل، بل هو أهمها وأسباب وجودها واستمرارها، لذلك جعلها الله ضرورة مثل الطعام .قال تعالى:"" فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ (3) الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ "(سورة قريش: آية 3-4)(شلدان، 2013).

2-يعد الأمن الفكري أحد الضرورات الخمس الذي دعا الشرع إلى تحقيقها.

3-يوفر الحماية للمجتمع بشكل عام والشباب بشكل خاص، من أفكار هدامة ودخيلة للمجتمع.

4-الأمن الفكري يحمي الهوية الثقافية من الاختراق (راضي،2013).

5-يعمل الأمن الفكري على تجنيب المجتمع من أثار الجريمة والتبعية، وتوعية الشباب في التعاون مع الأجهزة الأمنية من أجل تحقيق الأمن الشامل(شلدان،2013).

6- إن وجود خلل في الأمن الفكري يؤدي إلى ضياع الأمة وتفريقهم وتشتتهم.

دور الجامعات في تحقيق الأمن الفكري:

يعد التعليم بشكل عام والجامعات بشكل خاص من إحدى الوسائل المهمة التي يسعى إليها المجتمع لتحقيق الأمن الفكري، فلا يمكن لأي أمة أن تنهض فكريًا وحضاريًا ما لم يكن لديها سياسة تعليمية واضحة مرنة مستمدة ومنسجمة مع ثقافة ومبادئ المجتمع، قائمة على أسس علمية تكفل بناء شخصية الفرد بناء سليم وفق معتقدات وثقافة المجتمع.وتعتمد فلسفة الجامعات في المملكة العربية السعودية على مبادئ الشريعة الإسلامية السمحة التي تدعو لحفظ الإنسان في ضروراته الخمس؛ مما يعزز أمن الإنسان واستقرار البشرية.

هذا، ويتضح عمل الجامعات في المملكة في تحقيق الأمن الفكري وتعزيزها من خلال:

1-المناهج التعليمية: تعتبر المناهج من أهم وسائل التعليمية التي تقوم بنشر الوعي الأمني لدى الطلاب وحمايتهم من الانحراف، عن طريق غرس العقيدة الصحيحة وفهمها فهمًا سليمًا متكاملاً، وللمناهج دور فاعل في تحصين المجتمع من الانحراف الفكري، وترسيخ المنهج الإسلامي المبني على الاعتدال والوسطية والاستقامة، وترسيخ مبادئ المواطنة الصادقة والدفاع عنها من خلال تنمية الوعي الأمني لدى الطلاب، وتسهم هذه المناهج في تزويد وإكساب الطلاب المعارف والمهارات الأخرى، وتنمية السلوكيات الإيجابية في نفوسهم، وتهيئة الطالب لكي يصبح عضوًا نافعًا في بناء مجتمعه و وطنه، و تتضمن بعض المناهج الدراسية القيم والاتجاهات الضرورية من أجل تحقيق الأمن الفكري(عاصم،1426).

إن قضية الأمن الفكري والمصطلحات والأفكار المرتبطة بها، تمثل أحد أهم الأهداف التي يسعى التعليم لتوضيحها، من خلال المقررات والمناهج التدريسية المختلفة في الجامعة(محمد، 2013).

2-دور عضو هيئة التدريس: يعتبر عضو هيئة التدريس من العناصر الضرورية التي توثر على شخصية الطالب، ويمكن أن يعوض القصور والفقر في المناهج الدراسية، وتنمية الطالب من الناحية العلمية والثقافية، ويعتبر الأستاذ الجامعي قدوة لطلابه، يتأثر الطالب بأفكاره، باعتبار عضو هيئة التدريس قدوة لطلبته(شلدان، 2013).

وللأستاذ الجامعي دور في تحقيق الأمن الفكري من خلال استخدام طرق تدريس فاعلة، عن طريق تعريف الطالب على مظاهر الانحراف الفكري وطرق معالجتها وتصحيح المفاهيم لديهم، وعن طريق مساعدة الطالب على تكوين رؤية شمولية للقضايا المعاصرة والمستجدات من أجل حماية فكرة من الانحراف، ويكون محفزاً لطلابه على ضرورة التمسك بقيم المجتمع وقوانينها، وكونه مساعداً على التفكير السليم والحوار البناء، ليكون الطالب قادر على تمييز الخير من الشر، والنافع من الضار (غنوم، 1425).

ومساعدة الطالب على امتلاك الأفكار والمفاهيم التي تتعلق بالحياة من أجل أن يكون عضو فاعل في مجتمعة، ويوجه طلابه إلى البحث عن المعلومة الصحيحة ويشجعهم على ذلك، ويكون داعم لهم والتعاون فيما بينهم من أجل تفعيل لغة العقل(محمد، 2013).

3- الأنشطة الطلابية التي تقوم بها الجامعة: تعتبر الأنشطة الطلابية المختلفة(الندوات، الزيارة الميدانية، ورش العمل، الفعاليات الثقافية) من العناصر الضرورية من أجل تحقيق الأمن الفكري، فضلا على كونها تصقل شخصية الشباب وتساعدهم على تنمية طرق التفكير السليم، وتقلل حالة الاغتراب النفسي بين الطالب والإداريين والأساتذة في الجامعة(شلدان، 2013).

حيث تقوم الجامعة من خلال هذه الأنشطة في عدت برامج على اختلاف التخصصات، هدفها تنمية شخصية الطالب الجامعي وتشجيعه على الاحتكاك مع المجتمع المحلي، وتزويد الطلاب بالمهارات والخبرات من أجل أن يكون قادر على معايشة متطلبات الحياة، وتعمل هذه الأنشطة على اكتشاف مواهب الطلبة ودعمها وتطويرها(الإتربي، 2011).وإعداد شباب جامعي قادر على خدمة بلدة ومجتمعة، بث روح الأخوة والتعاون بين الطلبة، وتعمل على تنمية روح العطاء في نفوس الطلبة، بناء الثقة في نفوس الطلبة، وتعويدهم على العمل ضمن مجموعات(شلدان، 2013).

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لملائمتها لطبيعة الدراسة وذلك باستخدام الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة وتحليلها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة، من جميع طالبات جامعة حائل فرع بقعاء في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2018/ 2019 الموافق 1439/ 1440والجدول (1) يوضح توزيع الطالبات حسب التخصص وسنوات الدراسة:

الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصص والسنة الدراسية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
التخصص	صفوف أولية	443	٪43.58
	رياض أطفال	569	٪56.2
المجموع		1012	٪100
السنة الدراسية	السنة الأولى	160	٪15.8
	السنة الثانية	190	٪18.8

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
	السنة الثالثة	272	٪26.8
	السنة الرابعة	390	٪38.6
المجموع		1022	٪100

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وتوزيع عينة استطلاعية قدرها (50) طالبة من طالبات جامعة حائل فرع بقعاء، لاختبار الاتساق الداخلي وثبات الاستبانة، وبعد التأكد من صدق وسلامة الاستبانة للاختبار، تم توزيع (253) استبانة على طالبات مجتمع الدراسة أي ما نسبة 25٪ من مجتمع الدراسة الأصلي والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (2) عينة الدراسة حسب التخصص وسنوات الدراسة

أسم المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
حسب التخصص	صفوف أولية	111	٪44
	رياض أطفال	142	٪56
المجموع		253	٪100
المستوى الدراسي	السنة الأولى	40	٪15.8
	السنة الثانية	48	٪19
	السنة الثالثة	68	٪27
	السنة الرابعة	97	٪38.2
المجموع		252	٪100

أداة البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة، بعد الاطلاع على الأدب النظري، وبعض الدراسات المتعلقة بموضوع البحث، ومعرفة أراء عدد من الخبراء التربويين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية، وتحديد المجالات الرئيسية في الاستبانة، وتكونت أداة الدراسة من (40) فقرة في صورتها الأولية.

وتم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي التدريجي لقياس مفهوم الأمن الفكري لدى طالبات جامعة حائل فرع بقعاء، وتم تحديد درجات الاستجابة بحسب الجدول (3):

الجدول (3) درجات الاستجابة حسب مقياس ليكرت الخماسي

المستوى	قليل جداً	قليل	متوسط	كبيرة	كبيرة جداً
الدرجة	1	2	3	4	5

وتتراوح الاستجابة من الرقم (1) موافقة بدرجة قليلة جدا إلى رقم (5) موافقة بدرجة كبيرة جداً، وأن طول الفترة المستخدمة (0.80)وتم حساب المتوسط المرجح كما في الجدول (4):

الجدول (4) المتوسط المرجح

المستوى	قليل جداً	قليل	متوسط	كبيرة	كبيرة جداً
الدرجة	1الى 1.79	2.59-1.80	3.39-2.60	4.19-3.40	5-4.20

صدق أداة الدراسة(الاستبانة):

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم توزيع الاستبانة على عدد من المحكمين في جامعة حائل وجامعة الأمام عبد الرحمن بن فيصل في المملكة العربية السعودية والجامعة الأردنية وجامعة جدارا وجامعة البلقاء التطبيقية في المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك بالاطلاع على فقرات أداة الدراسة، وإبداء آرائهم من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمجال التي وضعت فيه، ودقة السلامة اللغوية، وحذف غير المناسب والمكرر من الفقرات، واقتراح فقرات أخرى، وأي ملاحظات أخرى، وبعد أخذ برأي المحكمين تم حذف بعض الفقرات وكان عددها (7)فقرات ، حيث تكونت الاستبانة في صورة النهائية من (33) فقرة.

ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ذلك عن طريق:

تم التأكد من ثبات أداة الاختبار باستخدام كرونباخ ألفا لفقرات الاستبانة، باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS وجاءت معامل الثبات كما هو موضح في الجدول (5):

الجدول (5) معامل ثبات أداة الدراسة

م	المجال	معامل الثبات ألفا كرونباخ
1	دور المنهاج	0.914
2	دور أعضاء هيئة التدريس	0.903
3	دور الأنشطة التي تقوم بها الجامعة	0.837

يتضح من الجدول (5)أن مجالات الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرضي، تراوحت من (0.837-0.914) وهي مناسبة لتطبيق أداة الدراسة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج SPSSالإحصائي، وتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1-للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام التكرارات والنسب المئوية.

2- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة.

3- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار(ت)، تبعا لمتغير التخصص، والمستوى الدراسي، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي، واختبار شفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مفاهيم الأمن الفكري التي تمتلكها طالبات جامعة حائل فرع بقعاء؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية، لاستجابات الطالبات حول مفاهيم الأمن الفكري التي تسع بجامعة حائل إلى تعزيزها، ولتحديد درجة الاستجابة، تم استخدام المعاير التالية كما هو موضح في الجدول (6):

الجدول (6): معايير تقدير درجة الاستجابة على أداة الدراسة

المستوى	قليل جداً	قليل	متوسط	كبيرة	كبيرة جداً
النسبة المئوية	أقل من20٪	21-40٪	40-60٪	61-80٪	81-100٪

المجال الأول: المناهج الدراسية

الجدول (7): التكرارات والنسب المئوية لاستجابة الطالبات حول مفاهيم الأمن الفكري التي تسعى جامعة حائل فرع بقاء لتعزيزها لمجال المناهج الدراسية.

م	الفقرة	التكرارات	النسبة المئوية
1	تعلي من قيمة العقل والتفكير السليم	133	76٪
2	تنمي مهارات التحليل والتركيب والاستنتاج من أجل تفسير الأحداث	110	62٪
3	تعبر عن روح الأصالة والمعاصرة	118	67٪
4	تعبر عن الفكر الإسلامي السوي والمعتدل	155	88٪
5	تعزز من العقيدة السليمة لدى الطالبات	148	84٪
6	تحقق التوازن والاعتدال في شخصية الطالبات	106	60٪
7	تكون اتجاهات سلبية نحو الإرهاب والتكفير والخروج على ولي الأمر.	104	59٪
8	تكشف عن الانحراف الفكري وتعالجه	114	65٪
9	تساعد في تكوين رؤية شمولية للقضايا المعاصرة	98	56٪
10	تنمي مهارات الإبداع لدى الطالبات.	128	73٪

يتضح من الجدول (7) إن أعلى نسبة كانت الفقرة رقم (4) تعبر عن الفكر الإسلامي السوي والمعتدل بوزن نسبي (88٪) وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة كبيرة جدا، ويعزى سبب ذلك إن المناهج الدراسية تسعى إلى غرس مفاهيم الفكر الإسلامي في كل نواحي الحياة، وهذا من الثوابت التي نشئيه عليا المملكة العربية السعودية، التي تعتمد على الوسطية والاعتدال و قواعد الشريعة السمحة، ومنبثق من رؤية المملكة 2030 .

وجاءت الفقرة (5) بالمرتبة الثانية تعزز من العقيدة السليمة لدى الطالبات بوزن نسبي (84٪) وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة كبيرة جدا، ويعزى سبب ذلك إن المناهج تسعى إلى تعزيز العقيدة السليمة من أجل حماية وأفكار الطالبات من المعتقدات الخبيثة.

وجاءت الفقرة (7) في أقل نسبة مئوية والتي تنص على: تكون اتجاهات سلبية نحو الإرهاب والتكفير والخروج على ولي الأمر بوزن نسبي (59٪) وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة متوسطة، ويعزى سبب ذلك إلى عدم وجود مباحث تتحدث عن هذه المواضيع لأن مناقشة هذه المواضيع قد يختلف الفهم فيه، مما يؤدي إلى اتهام بعض أعضاء هيئة التدريس أو الطالبات بالانحراف الفكري.

وجاءت الفقرة (6) في المرتبة قبل الأخيرة التي تنص على: تحقق التوازن والاعتدال في شخصية الطالبات، بوزن نسبي (60٪) وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة متوسطة، ويعزى سبب ذلك أن المناهج توثر في الطالبات ولكن لا تحقق توازن واعتدال في شخصية الطالبات.

المجال الثاني: عضو هيئة التدريس:

الجدول (8) التكرارات والنسب المئوية لاستجابة الطالبات حول مفاهيم الأمن الفكري التي تسعى جامعة حائل فرع بقاء لتعزيزها لمجال عضو هيئة التدريس.

م	الفقرات	التكرارات	النسبة المئوية
1	تعي أهمية دعم الوسطية لدى الطالبات	129	٪73
2	تعُلي من شان الحوار الهادف	132	٪75
3	تستخدم استراتيجيات ذاتية من أجل دعم الاعتدال والوسطية	130	٪74
4	تحفز الطالبات على ضرورة التمسك بقيم المجتمع وقوانينه	136	٪78
5	تنمي الروح الوطنية والمسؤولية المجتمعية لدى الطالبات	154	٪88
6	تساعد الطالبات على استيعاب المفاهيم والأفكار المتعلقة بالأمن الفكري	141	٪80
7	تصحح المفاهيم المغلوطة عند طالباتها	135	٪77
8	تساعد على التميز الثقافي والفكري	104	٪59
9	ترشد الطالبات على كيفية استثمار أوقات الفراغ بشكل هادف	149	٪85
10	تتقبل أراء الطلاب بصدر رحب	148	٪84
11	تحترم أفكار وأراء الطلاب ولا تستهزئ بها	152	٪87
12	تعمل على إشاعة روح المحبة والتعاون بين الطالبات	147	٪84

يتضح من الجدول (8) إن أعلى نسبة كانت الفقرة (5) التي تنص على: تنمي الروح الوطنية والمسؤولية المجتمعية لدى طالباتها بنسبة مئوية (88٪) وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة كبيرة جدا، ويعزى سبب ذلك أن ما يقدمه عضو هيئة التدريس يتفق مع رسالة التي يؤديها بان يقوم بترسيخ وتنمية الروح الوطنية لدى الطالبات.

وجاءت الفقرة (11) بالمرتبة الثانية التي تنص على: تحترم أفكار وأراء الطالبات ولا تستهزئ بها، بنسبة مئوية (87٪) وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة كبيرة جدا، ويعزى سبب ذلك أن أعضاء هيئة التدريس تسعى إلى تنمية مهارات الحوار لدى الطالبات، ومشاركتهن بالحوار من أجل الوصول للحقيقة.

يتضح من الجدول (8) إن أقل نسبة كانت الفقرة (8) التي تنص على: تساعد على التميز الثقافي والفكري وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة متوسطة، ويعود السبب إلى قلة الاستجابة بسبب إن كليات الإنسانية تعتمد على الجانب النظري مما يجعل أسلوب أعضاء هيئة التدريس يفتقر إلى مثل تلك المهارات التي تعتمد على الإبداع. ولا يوجد فقرة أخرى كانت درجة الاستجابة بدرجة متوسطة أو أقل.

المجال الثالث: النشاطات التي تقوم بها الجامعة:

الجدول (9) التكرارات والنسب المئوية لاستجابة الطالبات حول مفاهيم الأمن الفكري التي تمتلكها طالبات جامعة حائل فرع بقاء لتعزيزها لمجال النشاطات التي تقوم بها الجامعة مجموع الاستجابة =253.

م	الفقرات	التكرارات	النسبة المئوية
1	توجه الجامعة طالباتها نحو المشاركة في الأنشطة الطلابية	87	٪50
2	تنظم دورات تدريبية من أجل إكساب الطالبات سلوكيات تعزز الأمن الفكري	102	٪58
3	توفر الجامعة الإمكانات المادية لتدعيم الأنشطة الطلابية	95	٪54
4	إتاحة الفرصة للطالبات للتعبير عن أراءهم في الأنشطة الطلابية	81	٪46
5	تعقد الجامعة ندوات وفعاليات لتعريف الطالبات بالأمن الفكري	101	٪58
6	عقد مؤتمرات عن أهمية التفكير السليم	65	٪37
7	تهتم بتوزيع النشرات الثقافية والفكرية	90	٪51
8	تنظم زيارات ميدانية لمؤسسات ومنتديات مجتمعية	60	٪34
9	توظف اللوحات الإعلانية لتوعية الطالبات بالانحراف الفكري	84	٪48
10	الاستعانة بخبراء في مجال التربية من أجل تعزيز مفاهيم الوسطية ونبذ العنف والتعصب	118	٪67
11	عمل مناظرات بين الطالبات من أجل تعزيز الحوار	75	٪43

يتضح من الجدول (9) إن أعلى نسبة كانت الفقرة (10) التي تنص على: الاستعانة بخبراء في مجال التربية من أجل تعزيز مفاهيم الوسطية ونبذ العنف والتعصب بنسبة مئوية (67٪) وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة كبيرة، ويعزى سبب ذلك إلى وجود هؤلاء الخبراء داخل الحرم الجامعي، من أجل توعية الطلبة بأهمية الأمن الفكري والاستفادة من خبراتهم من أجل تعزيز الوسطية ونبذ العنف والتعصب.

ولا يوجد فقرة أخرى كانت نسبة الاستجابة بدرجه كبيرة أو كبيرة جدا.

يتضح من الجدول (9) إن أقل نسبة كانت الفقرة (8) التي تنص على: تنظم زيارات ميدانية لمؤسسات ومنتديات مجتمعية، بنسبة مئوية (34٪) وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة قليلة، ويعزى سبب ذلك إلى قلة المؤسسات المجتمعية في المنطقة التي تقع فيها جامعة حائل فرع بقعاء التي طبقة الدراسة على طالباتها بسبب إنها تعتبر محافظة صغيرة.

وتأتي في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (11) التي تنص على: عمل مناظرات بين الطالبات من أجل تعزيز الحوار، وبنسبة مئوية (43٪) وتعتبر هذه الاستجابة متوسطة، ويعزى سبب ذلك أن الجامعة تركز على توعية الطالبات عن طريق المحاضرات،ولا تهتم بعمل مناظرات بين الطالبات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " ما مدى أمكانية جامعة حائل فرع بقعاء في تدعيم مفاهيم الأمن الفكري من وجهة نظر طالباتها؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى إمكانية جامعة حائل فرع بقعاء في تدعيم مفاهيم الأمن الفكري لدى طالباتها. تم استخدام المعايير التالية كما هو موضح في الجدول (10):

الجدول (10): المتوسط المرجح

المستوى	قليل جداً	قليل	متوسط	كبيرة	كبيرة جداً
الدرجة	1إلى 1.79	2.59-1.80	3.39-2.60	4.19-3.40	5-4.20

المجال الأول: المناهج الدراسية:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الطالبات لمدى إمكانية جامعة حائل فرع بقعاء في تدعيم مفاهيم الأمن الفكري لدى طالباتها مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بالمناهج الدراسية.

م	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	تعزز المناهج من العقيدة السليمة لدى الطالبات	3.88	0.76	كبيرة
2	8	تكشف عن الانحراف الفكري وتعالجه	3.81	0.88	كبيرة
3	3	تعبر عن روح الأصالة والمعاصرة	3.31	0.69	كبيرة
4	6	تحقق التوازن والاعتدال في شخصية الطالبات	3.69	0.87	كبيرة
5	2	تنمي مهارات التحليل والتركيب والاستنتاج من أجل تفسير الأحداث	3.65	0.84	كبيرة
6	10	تنمي مهارات الإبداع لدى الطالبات	3.65	0.88	كبيرة
7	4	تعبر عن الفكر الإسلامي السوي والمعتدل	3.51	0.88	كبيرة
8	1	تعلي من قيمة العقل والتفكير السليم	3.44	0.82	كبيرة
9	7	تكون اتجاهات سلبية نحو الإرهاب والتكفير والخروج على ولي الأمر	3.38	1.02	متوسطة
10	9	تساعد المناهج في تكوين رؤية شمولية للقضايا المعاصرة	3.42	0.93	متوسطة
المجموع		المناهج الدراسية	3.61	0.63	كبيرة

يبين الجدول(11) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.88الى 3.31)، حيث جاءت الفقرة (5)التي تنص على " تعزز المناهج من العقيدة السليمة لدى الطالبات" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(3.88)،ويعزى سبب ذلك أن فلسفة التعليم بالمملكة العربية السعودية تعتمد على الوسطية والاعتدال ونبذ التعصب والتطرف، بينما جاءت الفقرة (9) في المرتبة الأخيرة ونصها " تعبر عن روح الأصالة والمعاصرة " بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، ويعزى سبب ذلك إلى انحسار المناهج في مواضيع محددة لان معظم الطالبات ضمن تخصص التربية، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.61).

ثانياً: عضو هيئة التدريس:

الجدول (12):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الطلاب لمدى إمكانية جامعة حائل فرع بقعاء في تدعيم مفاهيم الأمن الفكري لدى طالباتها مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس.

م	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	تحفز الطالبات على ضرورة التمسك بقيم المجتمع وقوانينه	3.74	0.91	كبيرة
2	5	تنمي الروح الوطنية والمسؤولية المجتمعية لدى طالباتها	3.67	0.93	كبيرة
3	8	تساعد على التميز الثقافي والفكري	3.58	0.85	كبيرة

م	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	12	تعمل على إشاعة روح المحبة والتعاون	3.49	1.02	كبيرة
5	1	تعي أهمية دعم الوسطية لدى الطالبات	3.41	0.92	كبيرة
6	10	تتقبل أراء الطلاب بصدر رحب	3.35	0.88	متوسطة
7	2	تعُلي من شان الحوار الهادف	3.30	0.89	متوسطة
8	11	تحترم أفكار وأراء الطلاب ولا تستهزئ بها	3.28	0.98	متوسطة
9	7	تصحح المفاهيم المغلوطة عند طالباتها	3.21	0.92	متوسطة
10	6	تساعد الطالبات على استيعاب المفاهيم والأفكار المتعلقة بالأمن الفكري	3.17	0.87	متوسطة
11	9	ترشد الطالبات بكيفية استثمار أوقات الفراغ بشكل هادف	3.15	0.71	متوسطة
12	3	تستخدم استراتيجيات ذاتية من أجل دعم الاعتدال والوسطية	3.09	0.86	متوسطة
المجموع		أعضاء هيئة التدريس	3.37	0.64	متوسطة

يبين الجدول(12) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.74إلى 3.09)، حيث جاءت الفقرة (4)التي تنص على " تحفز الطلاب على ضرورة التمسك بقيم المجتمع وقوانينه " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(3.74) ويعزى سبب ذلك أن الخصوصية في المجتمع السعودي الذي يعتمد على تعليمات الشرع المحمدي في جميع مجالات الحياة ، بينما جاءت الفقرة (3) في المرتبة الأخيرة ونصها " تستخدم استراتيجيات ذاتية من أجل دعم الاعتدال والوسطية "ويعزى سبب ذلك أن أعضاء هيئة التدريس تركز على توعية الطالبات بقضايا تربوية بسبب خصوصية تخصص الطالبات، دون الاعتماد المباشر على الطالبات في استخدام الاستراتيجيات الذاتية، بمتوسط حسابي بلغ (3.09)،وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.37).

ثالثاً: النشاطات التي تقوم بها الجامعة:

الجدول (13):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الطالبات لمدى إمكانية جامعة حائل فرع بقعاء في تدعيم مفاهيم الأمن الفكري لدى طالباتها مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بالنشاطات الجامعية.

م	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10	الاستعانة بخبراء في مجال التربية من أجل تعزيز مفاهيم الوسطية ونبذ العنف والتعصب	3.67	0.85	كبيرة
2	7	تهتم بتوزيع النشرات الثقافية والفكرية	3.54	0.97	كبيرة
3	3	توفر الجامعة الإمكانات المادية لتدعيم الأنشطة الطلابية	3.49	0.91	كبيرة
4	1	توجه الجامعة طالباتها نحو المشاركة في الأنشطة الطلابية	3.33	0.87	متوسطة
5	5	تعقد الجامعة ندوات وفعاليات لتعريف الطالبات بالأمن الفكري	3.24	0.79	متوسطة
6	2	تنظم دورات تدريبية من أجل إكساب الطالبات سلوكيات تعزز الأمن الفكري	3.17	0.81	متوسطة
7	9	توظف اللوحات الإعلانية لتوعية الطالبات بالانحراف الفكري	3.8	0.84	متوسطة
8	11	عمل مناظرات بين الطالبات من أجل تعزيز الحوار	2.98	0.85	متوسطة
9	6	عقد مؤتمرات عن أهمية التفكير السليم	2.94	0.90	متوسطة
10	8	تنظم زيارات ميدانية لمؤسسات ومنتديات مجتمعية	2.89	0.98	متوسطة

م	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	4	إتاحة الفرصة للطالبات للتعبير عن أراءهن في الأنشطة الطلابية	2.88	0.86	متوسطة
المجموع		النشاطات التي تقوم بها الجامعة	3.20	0.65	متوسطة

يبين الجدول(13) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.74إلى 3.09)، حيث جاءت الفقرة (10)التي تنص على " الاستعانة بخبراء في مجال التربية من أجل تعزيز مفاهيم الوسطية ونبذ العنف والتعصب " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(3.67)، ويعزى سبب ذلك إلى وجود هؤلاء الخبراء داخل الجامعة وعدم تكلف الجامعة أي مصاريف مادية، وأن معظم أعضاء هيئة التدريس من تخصص التربية، بينما جاءت الفقرة رقم (4) في المرتبة الأخيرة ونصها " إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أراءهن في الأنشطة الطلابية " بمتوسط حسابي بلغ (2.88)، ويعزى سبب ذلك إلى عدم وجود تقيم للأنشطة التي تقوم بها الجامعات، وكذلك محدودية هذه الأنشطة، أما المتوسط الحسابي الكلي (3.20).

ولإجمال النتائج تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل مجال من المجالات والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة الطالبات لمدى إمكانية جامعة حائل فرع بقعاء في تدعيم مفاهيم الأمن الفكري لدى طالباتها في مجالات الدراسة.

م	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	المناهج الدراسية	3.61	0.63	كبيرة
2	2	عضو هيئة التدريس	3.37	0.64	متوسطة
3	3	النشاطات التي تقوم بها الجامعة	3.20	0.65	متوسطة
المجموع			3.386	3.59	متوسطة

يتضح من الجدول (14) أن المجال الأول(**المناهج الدراسية**) أحتل المرتبة الأول بمتوسط حسابي (3.61)،وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة كبيرة وهي تتفق مع دراسة (شلدان، 2013) ودراسة أبو حشيش (2010)، وهذا يكون على دور المناهج في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى الطالبات، وجاء في المرتبة الثانية أعضاء هيئة التدريس، وجاء في المرتبة الأخيرة **(النشاطات التي تقوم بها الجامعة)**، بمتوسط حسابي (3.20) وتعتبر هذه الاستجابة بدرجة متوسطة، وهذا دليل على ضعف الأنشطة التي تقوم بها الجامعة، وكذلك قلة الدعم المادي المخصص للأنشطة الطلابية، مما ينذر على تفعيل وزيادة هذه الأنشطة، عن طريق زيادة الدعم والتعاون مع مؤسسات المجتمع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α0.05≥) بين متوسطات استجابات الطالبات حول مدى أمكانية قيام جامعة حائل فرع بقعاء في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طالباتها تعزى إلى متغيرات: (التخصص، السنة الدراسية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تطوير الفرضية الصفرية التالية:

1- **نص الفرضية الأولى**: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α0.05≥)، بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدور جامعة حائل فرع بقعاء في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طالباتها تعزى لمتغير التخصص (صفوف أولية ورياض أطفال)؟

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام T-test، لحساب دلالة الفروق لمتغير التخصص في الاستجابة عن عبارة الاستبانة.

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر تخصص الطالبات على مجالات البحث المقترحة

المجال التخصص الدراسي	متغير التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المناهج الدراسية	صفوف أولية	111	3.64	060	2.33	0.005
	رياض أطفال	142	3.58	0.62		
أعضاء هيئة التدريس	صفوف أولية	111	3.41	0.70	3.49	0.005
	رياض أطفال	142	3.31	0.65		
النشاطات الجامعية	صفوف أولية	111	3.22	0.63	4.14	0.005
	رياض أطفال	142	3.23	0.60		
المجالات ككل	صفوف أولية	111	3.41	0.55	3.44	0.005
	رياض أطفال	142	3.31	0.57		

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (349) وعند مستوى دلالة (0.05) تساوي1.96.

يتبين من الجدول (15)أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة" ت "الجدولية في جميع المجالات والدرجة الكلية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α0.05≥) تعزى لأثر التخصص، وجاءت الفروق لصالح الصفوف الأولية في مجال المناهج وأعضاء هيئة التدريس، ويعزى سبب ذلك إلى طبيعة المناهج في تخصص الصفوف الأولية ذات طابع واقعي أكثر من رياض الأطفال، مما يودي إلى زيادة التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى أن معدل قبول الطالبات في تخصص الصفوف الأولية أعلى من تخصص رياض الأطفال، أما المجال الثالث الأنشطة التي تقوم بها الجامعة، فلا بوجد فروق ذات دلالة إحصائية ويعزى سبب ذلك إلى اختيارية المشاركة في هذه الأنشطة وكذلك قلة هذه الأنشطة، وكذلك العبء الدراسي للطالبات يجعل المشاركة صعبة، على الرغم من أهمية هذه الأنشطة في تطوير التفكير لدى الطالبات.

2-**نص الفرضية الثانية:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α0.05≥)، بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدور جامعة حائل فرع بقعاء في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طالبتها تعزى لمتغير السنة الدراسية(أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام T-test، لحساب دلالة الفروق لمتغير السنة الدراسية في الاستجابة عن عبارة الاستبانة.

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر السنة الدراسية

السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الأولى	160	3.07	0.66
السنة الثانية	190	3.35	0.61
السنة الثالثة	272	3.37	0.43

السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة الرابعة	390	3.70	0.58
مجموع السنوات	1022	3.31	0.59

نلاحظ من الجدول (16) أن هناك اختلافاً بين المتوسطات الحسابية لمتغير السنة الدراسية ولبيان الفروق الدالة إحصائيا هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو في الجدول (17).

الجدول (17) تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك الطالبات مفاهيم الأمن الفكري

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحركة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
المناهج الدراسية	بين المجموعات	5.91	3	0.710	3.76	0.01
	داخل المجموعات	120.17	36.9	0.189		
أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	3.6	2	1.55	2.82	0.03
	داخل المجموعات	42.58	77	0.55		
الأنشطة الجامعية	بين المجموعات	1.88	2	0.94	3.36	0.06
	داخل المجموعات	21.56	77	0.028-		
الكلي	بين المجموعات	126.07	2	0.55	2.29	0.07
	داخل المجموعات	369	77	0.328-		

يبين الجدول السابق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ولبيان لصالح من كانت هذه الفروق استخدمت المقارنات البعدية باستخدام اختبار شفيه (Scheffe) والجدول (18) يظهر ذلك.

الجدول (18) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير السنة الدراسية على محمل فقرات المقياس

السنة الدراسية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
السنة الأولى	–	–	–	–
السنة الثانية	0.28	–	–	–
السنة الثالثة	0.30	0.02	–	–
السنة الرابعة	0.43	0.15	0.13	–

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (394) وعند مستوى دلالة (0.05) تساوي(1.963).

يتضح من الجدول (18) أن قيمة" ت "المحسوبة في أكثر من قيمة (ت) الجدولية في المجال الأول والثاني والمجالات ككل، وجاء اقل من (ت) الجدولية في المجال الثالث، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الرابعة بمتوسط حسابي (3.70) ويعزى سبب ذلك إلى أن السنة الرابعة تلقوا ودرسوا مناهج أكثر من السنوات الأخرى، وهذا يؤكد على أهمية المناهج الدراسية في تعزيز الأمن الفكري، وكذلك أهمية هذه المناهج في تطوير شخصية الطلبة بما ينسجم من العقيدة السليمة. وجاءت المرتبة الثانية أعضاء هيئة التدريس، ويعزى سبب ذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجال الأنشطة الطلابية وذلك بسبب ضعف الأنشطة التي تقدمها الجامعة، وعند المشاركة في الأنشطة الجامعية تكون مشاركات فردية، وهذا يتفق مع دراسة أبو حشيش (2010) ودراسة شلدان (2013).

توصيات الدراسة:

1- تفعيل دور جامعة حائل فرع بقعاء في تنمية مفاهيم الأمن الفكري لدى طالباتها، وذلك بإغناء الخطط الدراسية بمساقات إجبارية تعزز الأمن الفكري لدى طالباتها.

2-تبني الجامعة فلسفة تقوم على دعم مفاهيم الأمن الفكري وتفعيلها نظريا وعمليا من خلال المؤتمرات والندوات والمناهج الدراسية، والأنشطة الطلابية المختلفة.

3 -ضرورة تفعيل دور جامعة حائل في تعزيز الأمن الفكري لدى الطالبات لأنهن شريكات الذكور في محاربة الفكر المنحرف.

4-ضرورة تشجيع الطالبات بالمشاركة بالأنشطة الجامعية، وذلك لتمكنهن من المشاركة في القضايا الفكرية والاجتماعية.

5- زيادة دور أعضاء هيئة التدريس بالقيام بدورهم في توجيه الطالبات نحو التفكير السليم والآمن من خلال عقد الدورات وورش العمل.

مقترحات:

1-تخصيص وحدة في كل فرع في جامعة حائل تحت مسمى (وحدة الأمن الفكري) يحتوي على خبراء وتربويين في مجال الأمن الفكري.

2-اعتماد مادة دراسية إجبارية للطالبات بعنوان الأمن الفكري بما ينسجم مع سياسة المملكة التي تعتمد الوسطية ضمن رؤية المملكة 2030.

3-تنمية ودعم مواهب الطالبات والتركيز على المواهب الفكرية الإيجابية.

4-عمل لقاءات بين الطالبات ومؤسسات المجتمع المحلي المختلفة.

5-تخصيص أسبوع في السنة للأنشطة الطلابية بحيث يعرض أفكار وأعمال الطالبات في جو أسري.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- القران الكريم
- أبو حشيش، بسام (2010). دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بمحافظة غزة، **مجلة جامعة الأقصى**،3(12):56-82.
- أبو صباح، الطيب نور الهدى (2014). المؤسسات التربوية ودورها في تحقيق الأمن الفكري، **مجلة جامعة البطانة للعلوم الإنسانية والاجتماعية-كلية الدراسات العليا والبحث العلمي-السودان**10(2) :255-290.
- الإتربي، هويدا محمود (2011). دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لدى طلابها: تصور مقترح، مجلة مستقبل التربية العربية مصر18(1):255-290.
- الحارثي، زيد(1429). **إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري و وكلاء المدارس والمشرفين التربويين**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

- الحوشان، بركة (1425). أهمية المؤسسات التعليمية في تنمية الوعي الأمني، ورقة عمل مقدمة **لندوة المجتمع والأمن** المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض من 21/ 2الى 24/ 2.
- الربعي، محمد(2009). دور المناهج الدراسية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية، **المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري "المفاهيم والتحديات**، كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري، جامعه الملك سعود.
- السديس، عبد الرحمن(2009). الشريعة الإسلامية وأثرها في تعزيز الأمن الفكري، **المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري "المفاهيم والتحديات**، كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري، جامعه الملك سعود، مايو.
- سعد، سلطان (2009).**دور الرئاسة العامة لرعاية الشباب في تعزيز الأمن الفكري**، رسالة ماجستير جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مايو.
- شلدان، فايز(2013). دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وسبل تفعيلها، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**،1(3)76-102.
- الصايم، محمد والشافعي، إبراهيم (1433). المسؤولية الأمنية ودور المؤسسات التعليمية في تحقيقها الأسرة كنموذج، **ندوة المجتمع والأمن** "المؤسسة المجتمعية والأمنية: المسؤولية المشتركة" ج2،الرياض،كلية فهد الأمنية، أبريل.
- الصغير، احمد حسن(2005).**التعليم الجامعي في الوطن العربي: تحديات الواقع ورؤى المستقبل**، ط(1)،القاهرة: علم الكتب للنشر والتوزيع.
- العاصم، محمد (2005). **دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة الرياض من وجهة نظر الطلاب**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، حزيران.
- غنوم، احمد بن عبد الكريم(1425). المسئولية الأمنية للمؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة **لندوة المجتمع والأمن المنعقدة** بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض من21/ 2الى 24/ 2.
- محمد، عبد الناصر (2013).دور الجامعة في تفعيل الأمن الفكري التربوي لطلابها: دراسة ميدانية، **المجلة التربوية مصر،1(33):79-140**.
- اليوسف، عبد الله بن عبد العزيز (1422). الدور الأمني للمدرّسة في المجتمع السعودي، **مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية**، الرياض،1(3):112-136.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Alfahadi, Abdullrahman Mohammad (2017). The role of Universities teachers in creating educational strategies to develop intellectual security in Saudi Arabia: Case study (Tabuk University), ***Academia Journal of Educational Research***, 5(6): 088-091.
- Call. Carolyne Mary(2004). Intellectual Safety and Epistemological Position in The College Classroom. Ph. D. dissertation. United States, New York. Cornell University.
- Rahamneh, Khloud& Al-Qudah Mohammed (2016). A Proposed Educational Vision for Activating the Role of The Jordanian Universities Students Families in Enhancing Students Intellectual Security from The Students Perspectives, ***European Scientific***.

The concept of intellectual security among Hail University students

Abstract :This study aimed to identify the concept of intellectual security among the students of Hail University, Baqaa branch. The study population (1022) students for the first semester of the academic year 2018/2019. A random sample selected (253). A questionnaire of 33 items was developed, divided into three areas: curricula, faculty members, and activities conducted by the University. The results of the study showed that the most prominent concepts of intellectual security promoted by the university were ranked first through the curriculum. The results also showed that the extent of ownership of students at Hail University came to a medium degree. And the existence of differences of statistical significance in the concept of intellectual security due to the variable specialization and the academic year and in favor of the primary and fourth year. One of the most important recommendations of the study was the need to activate the role of Hail University in enhancing the intellectual security of its students in order to fight deviant and extremist thought. The need to encourage female students to participate in university activities in order to enable them to participate actively in intellectual and social issues.

Keywords: Intellectual Security, Curriculum, University, University Activities.

التقنيات الشفاهية في المنامات الأيوبية

أ. د . محمد بن سالم الصفراني

Mohammad Salem AL safrani Dr.

أستاذ الأدب والنقد الحديث

Associate Professor Of Literature and Criticism

جامعة طيبة – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – قسم اللغة العربية

Taibah University - College of Arts - Arabic Language Department

تاريخ قبول البحث 22– 4 – 2019م

المستخلص: تتركز العلاقة بين المنامة النومية الحقيقية – الحلم في أثناء النوم – والمنامة الأدبية في نقطة أساسية، تتمثل في أن المنامة النومية تُروى شفاهيا قبل أن تُملى وتُكتب، وهذا يجعلنا نفترض أن المنامة الأدبية المكتوبة مرتع خصب للتقنيات الشفاهية، وتحاول دراستنا هذه وعنوانها: التقنيات الشفاهية في المنامات الأيوبية، في المحور الأول: مفهوم المنامة الأدبية، تحديد مفهوم إجرائي لمصطلح المنامة الأدبية، لتنطلق منه في محاولة تتبع التقنيات الشفاهية الموظفة في المنامات الأيوبية، وفي المحور الثاني: التقنيات الشفاهية في النصوص الموازية، تكشف الدراسة عن التقنيات الشفاهية في الغلاف الخارجي عبر جدلية الإملاء والتحقيق، وفي الاستهلال عبر جدلية المنامة والمقامة، وفي العناوين عبر البنية الإشارية والإيمائية. وفي المحور الثالث: التقنيات الشفاهية في المتن السردي، تكشف الدراسة عن التقنيات الشفاهية في المتن السردي من خلال توظيف المؤلف وظائف الحلم الحقيقي بوصفها تقنيات شفاهية مستقاة من نصوص شفاهية المنشأ، وقد وظفت المنامات الأيوبية ثلاث وظائف من وظائف الحلم الحقيقي، هي: وظيفة تفسير الواقع، ووظيفة تجاوز الواقع، ووظيفة الترجمة القصصية. وفي المحور الرابع: التقنيات الشفاهية في البنية السردية، تكشف الدراسة عن التقنيات الشفاهية في البنية السردية للمنامات الأيوبية؛ أي طرائق تقديم المنامات الأيوبية بوصفها خطابا سرديا رُوي مشافهة عبر تقنيات شفاهية، مثل: حضور الراوي والمروي له بطريقة السند والمتن، والشخصيات العجائبية، والفضاء المنامي والقوالب الصياغية، والتقنيات السردية التذكرية، مثل: السجع، والأمثال، والشعر، وسمات الأداء الشفهي. وقد تم تحليل جميع التقنيات الشفاهية الموظَّفة في المنامات الأيوبية في ضوء النظرية الشفاهية.

الكلمات المفتاحية: الأحلام، المنامات الأدبية، التقنيات الشفاهية، المنامات الأيوبية.

المقدمة

إن موضوع دراستنا هو (التقنيات الشفاهية في المنامات الأيوبية)، ويتمثل المشكل الرئيس الذي دفعنا إلى دراسة هذا الموضوع في أن المنامات الأيوبية ليست منامات نومية حقيقية رآها راويها في المنام، بل هي نصوص سردية أدبية تَدَّعي بنية المنامة النومية الحقيقية التي تُروى شفاهيا قبل أن تُكتب، وهذا يجعلنا نفترض أن المنامات الأيوبية بوصفها منامات أدبية مرتع خصب للتقنيات الشفاهية، التي تحاول من خلالها الانسجام مع بنية المنامة النومية الحقيقية ذات المنشأ الشفاهي، لإيهام المتلقي بأنها منامات حقيقية، ولنتحقق من صحة افتراضنا بلورنا مشكلة دراستنا في أربعة أسئلة معرفية مركزية هي: ما مفهوم المنامة الأدبية؟ وكيف جسدت المنامات الأيوبية أدبيتها بتوظيف التقنيات الشفاهية في نصوصها الموازية؟ وكيف وظفت المنامات الأيوبية التقنيات الشفاهية في المتن السردي؟ وكيف وظفت المنامات الأيوبية التقنيات الشفاهية في البنية السردية؟. وفي مسعى الإجابة عن أسئلة دراستنا سنعمد إلى قراءة نصوص المنامات الأيوبية قراءة معمقة، لتحديد التقنيات الشفاهية الموظَّفة فيها، ثم تحليل كيفيات توظيفها في النصوص الموازية، والمتن السردي، والبنية السردية، انطلاقا من مقولات النظرية الشفاهية في النقد الأدبي الحديث. وتنهض خطة دراستنا على أسئلتها المعرفية التي تروم إجابتها في المنامات الأيوبية، ولذا سنقسم دراستنا أربعة محاور على النحو الآتي:

المحور الأول: مفهوم المنامة الأدبية، وسنقارب فيه مفهوم المنامة الأدبية وصولا إلى اقتراح مفهوم إجرائي للمنامة الأدبية وتحديد البنية السردية المهيمنة فيها.

المحور الثاني: التقنيات الشفاهية في النص الموازي، وسنحلل فيه التقنيات الشفاهية الموظَّفة في النصوص الموازية، مثل: الغلاف الخارجي من خلال جدلية الإملاء والتحقيق. والاستهلال من خلال جدلية المنامة والمقامة. والعناوين من خلال البنية الإشارية والإيمائية.

المحور الثالث: التقنيات الشفاهية في المتن السردي، وسنحلل فيه التقنيات الشفاهية الموظَّفة في المتن السردي من خلال وظائف المنام النومي الحقيقي، التي وُظِّفت في المنامات الأيوبية، مثل: وظيفة تفسير الواقع، ووظيفة تجاوز الواقع، ووظيفة الترجمة القصصية.

المحور الرابع: التقنيات الشفاهية في البنية السردية، وسنحلل فيه التقنيات الشفاهية الموظَّفة في البنية السردية، مثل: حضور الراوي والمروي له من خلال جدلية السند والمتن، والشخصيات العجائبية، والفضاء المنامي والقوالب الصياغية، والتقنيات السردية التذكرية، مثل: السجع، والأمثال، والشعر، وسمات الأداء الشفهي.

وتستمد داستنا أهميتها من جدتها المتمثلة في الكشف عن التقنيات الشفاهية في المنامات الأيوبية التي لم يسبق الكشف عنها –في حدود علمنا–، ومن بيان الكيفية التي وظفت بها المنامات الأيوبية التقنيات الشفاهية لإيهام المتلقي بشفاهيتها، أما الأهداف الرئيسة من الدراسة؛ فتتمثل في محاولتها الإجابة عن أسئلتها المركزية.

1– مفهوم المنامة الأدبية

تعيد جل المصادر الأدبية ابتداع فن المنامة الأدبية إلى الشيخ ركن الدين محمد بن محرز الوهراني المتوفى سنة 575هـ في منامه الوحيد المعروف بـالمنام الكبير، الذي قال عنه ابن خلكان: لو لم يكن له فيها غير المنام الكبير لكفاه (1)، ويشير عبد العزيز الأهواني

1 – ابن خلكان– وفيات الأعيان– ج1 – ط1 – المطبعة الميمنية – القاهرة–1310هـ – ص 518

في مقدمته إلى أن المنام الكبير يعد نصا مؤسسا لفن المنامة الأدبية في التراث الأدبي العربي، حيث يقول ولا نكاد نجد في النثر العربي القديم نصوصا فيها ما في كتابات الوهراني من حيوية وذكاء، وفي الحق إن منامات الوهراني ومقاماته وأسلوبه يضيف إلى النثر العربي ثروة، ويفتح للدارسين آفاقا، ويقدم للقراء مادة شيقة ممتعة لا تقل عما اشتهر من عيون النثر العربي(2)، ولا إخال إضافة الوهراني التي عناها الأوهواني تخرج عن تأسيسه فن المنامة الأدبية في التراث الأدبي العربي. أما مصطلح المنامة الأدبية؛ فقد أطلقه عمر باشا على المنام الكبير، حيث يقول ظهر في هذا العصر (الأيوبي) فن المنامات الأدبية، وكان الفضل في ابتداعه يعود إلى محمد بن محرز الوهراني، أحد أدباء المغرب الذين ارتحلوا إلى المشرق في عهد حكم السلطان نور الدين والسلطان صلاح الدين(3)، ويشيد عمر باشا بفكرة المنامة الأدبية بوصفها قالبا فنيا، ويعرض مضمونها ثم يقول كان الوهراني نقطة تحول في الموضوعات التي اختارها، والمعاني التي عرضها بأسلوب جديد، خرج فيه عما تآلفه الناس في عصره من صنعة وتصنع وتصنيع(4)، مكتفيا بمديح المنامة الأدبية الوهرانية من غير أن يقترح لها مفهوما محددا يدل عليها، ويتفق محمد زغلول سلام مع عمر باشا في نسبة ابتداع فن المنامة الأدبية إلى الوهراني حيث يقول لكن الذي يسترعي الانتباه المنامة، وهو مصطلح جديد يظهر على يد الوهراني، ويتمثل في منامته الخيالية التي يحكي فيها حلما أو مناما في اليوم الآخر في الجنة والنار وعلى الأعراف ويروي عمن يلقى من الناس هناك (5) لكنه لم يقترح مفهوما محددا لمصطلح المنامة، بل إنه لم يستقر على مصطلح واحد، فقد عنون المبحث الذي تناول فيه منامة الوهراني بعنوان "مقامات أو منامات الوهراني"(6)، وفي عنوانه خلط وتردد واضحان بين مصطلحي المقامة والمنامة، ويتفق خالد الجديع مع سابقيه في نسبة ابتداع فن المنامة الأدبية إلى الوهراني حيث يقول تقرأ الحديث عن المنامات التراثية عند بعض الدارسين فتظن أنها كثيرة، وأن لفيفا من الأدباء قد مارسوها فإذا فتشت ألفيتها مرتبطة بِعَلَم واحد هو الوهراني (7)، لكن الجديع لا يقدم مفهوما إجرائيا لمصطلح المنامة الأدبية، ويتفق في دراسته مع محمد زغلول سلام في الخلط بين مصطلحي المنامة والمقامة، حيث يقول أما الوعظ الحقيقي الذي لم يقصد منه البطل السؤال والاحتيال فلم يرد عند البديع إلا في مقامتين هما (المقامة الأهوازية) و (المقامة الوعظية)، ويسايره جرار في قلة الوعظ الصادق في مناماته حيث ظهر في مقامتين أيضا هما (المنامة الطهرانية) و(المنامة المقدسية) (8)، فيساوي الجديع بين مقامات بديع الزمان ومنامات جرار، ويساوي بين فني المقامة والمنامة. وهذا الغياب الشامل لمفهوم المنامة الأدبية، والخلط الواضح بين مصطلحي المنامة والمقامة عند بعض من تناولوا هذا الفن، يدفعنا إلى محاولة اقتراح مفهوم واضح لمصطلح المنامة الأدبية من خلال المنامات الأيوبية، التي لا تختلف في شيء عن المنام الكبير للوهراني، ليكون المفهوم المقترح بنية مفهومية إجرائية لمصطلح المنامة الأدبية، الذي نعنيه في دراستنا.

2- الوهراني، ركن الدين محمد- منامات الوهراني ومقاماته ورسائله- تحقيق إبراهيم شعلان ومحمد نغمش- ط1- منشورات الجمل- ألمانيا- 1998م- ص و

3- باشا، عمر موسى- الأدب في بلاد الشام عصور الزنكيين والأيوبيين والمماليك- المكتبة العباسية- دمشق-1990م- ص769

4- باشا، عمر موسى- الأدب في بلاد الشام- ص772

5- سلام، محمد زغلول - الأدب في العصر الأيوبي - ط1- منشأة المعارف- الإسكندرية- 1990م- ص 265

6- سلام، محمد زغلول- الأدب الأيوبي- ص264

7- الجديع، خالد- المنامات الأيوبية: روافد التلقي، الرؤية الفكرية، البنية السردية- المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها- جامعة اليرموك- المجلد 3- العدد3-الأردن-2007م-ص24

8- الجديع، خالد- المنامات الأيوبية: روافد التلقي، الرؤية الفكرية، البنية السردية- ص22

إن المنامة الأدبية مصطلح مستل من المنامة النومية التي تسمى الحلم أو الرؤيا وتتشكل في المنام لا اليقظة، ولا سبيل إلى اقتراح مفهوم إجرائي للمنامة الأدبية من غير الرجوع إلى مفهوم المنامة النومية من خلال مفهومي الحلم والرؤيا، رجوع يقتضيه تسلسل الفكرة المؤسسة لمفهوم المنامة الأدبية، ففي لسان العرب الحُلْم والحُلُم: الرؤيا، والجمع أحلام. يقال حلم يحلم إذا رأى في المنام(9) والرؤيا ما رأيته في منامك(10) فالحلم والرؤيا في اللغة بمعنى واحد، يعتمد على ما يراه الشخص في منامه، لكن هذا المعنى اللغوي يقتصر على حاسة واحدة هي البصر/العين: الرؤية البصرية المنامية، ولما كان الحلم والرؤيا يتضمنان في بعض المنامات الصوت والصورة أجدني أضيف إلى معناهما اللغوي عبارة: (ويسمعه الشخص في منامه)، فالمنام الذي يراه الرائي في النوم قد لا يقف عند حدود المشاهدة، بل قد يتجاوزها إلى سماع حديث أو حوار مع طرف أو أطراف أخرى، فللرؤيا المنامية جانبان سمعي وبصري. ومن الحلم والرؤيا نصل إلى مصطلح المنامة النومية والمنامة ثوب ينام فيه، وهي الدكان التي يُنام عليها (11)، أي موضع النوم، ويفسر الفراهيدي لفظة المنامة في قوله تعالى (إذ يريكهم الله في منامك قليلا)(12) بقوله: أي في عينيك (13)، لأن العين موضع النوم، ولأن العين ترى في اليقظة والنوم، فإن كلمة الرؤيا هي القاسم المشترك الجامع بين المنامتين الأدبية والنومية، وقد وردت كلمة الرؤيا بمعنى المشاهدة والرؤيا في اليقظة، وقد فسر ابن كثير الرؤيا في قوله تعالى (وما جعلنا الرؤيا التي أريناك إلا فتنة للناس) (14) بأنها: رؤيا في اليقظة، فقال: هي رؤيا عين أريها رسول الله ليلة أسري به(15)، ومن المعنى اللغوي للرؤيا التي تكون في اليقظة – حسب تفسير ابن عباس للرؤيا – مثلما تكون في المنام، يتأسس المفهوم الإجرائي للمنامة الأدبية كما تبلورت في المنامات الأيوبية، وبناء عليه، فإننا نقترح للمنامة الأدبية المفهوم الآتي:

شكل كتابي سردي أدبي، يدَّعِي بنية الحلم والرؤيا المنامية (التَّشَكُّل في المنام)، ويستلهم خصائصها الشفاهية، موظفا تقنيات فنية مستقاة من الفنون السردية، مثل: المقامة والقصة القصيرة وغيرها، وكل ما من شأنه تجسيد أصل إنتاجه الشفاهي.

إن أدبية المنامة الأدبية تقوم على ادعائها بنية المنامة النومية الحقيقية ذات المنشأ الشفاهي، والبنية السردية المهيمنة على النص المنامي الأدبي تكمن في بنائه الزمني في إطار الشفاهية، وتتكون من ثلاث لبنات هي: النوم، والحلم، واليقظة (16)، وهذا الادعاء يعود بالنص المنامي الأدبي إلى بكارة اللغة وبداياتها الشفاهية الأولى، ففي البدء كان الكلام الشفاهي ثم جاءت الكتابة، وقد شكل المجتمع الإنساني نفسه بداية بمساعدة الكلام الشفاهي، ولم يصبح كتابيا إلا في وقت متأخر جدا من تاريخه. ولم يحدث ذلك أول الأمر إلا في مجموعات بشرية محدودة فحسب (17)، ثم جاءت الكتابة، واستمر التواصل اللغوي، الذي يجري عبر قناتي اتصال رئيستين هما:

9– ابن منظور– لسان العرب– مادة حلم– ج12– ط1– دار صادر– بيروت– ص145

10– ابن منظور– لسان العرب– مادة رأي– ج14– ص297

11– ابن منظور– لسان العرب– مادة رأي– ج12– ص598

12– سورة الأنفال– آية: 43

13– الفراهيدي، الخليل بن أحمد– كتاب العين– دار إحياء التراث العربي– بيروت– ص95

14– سورة الإسراء – آية:60

15– ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل– تفسير القرآن العظيم– تحقيق: سامي السلامة– ج5– دار طيبة– 2002م– ص56

16– انظر: الفضاء المنامي والقوالب الصياغية في هذه الدراسة: ص29

17– أونج، والتر ج– الشفاهية والكتابية– ترجمة حسن البنا– سلسلة عالم المعرفة–عدد182–الكويت–1994م–ص48

الشفاهية والكتابية، وهذا يعني أننا أصبحنا أمام صورتين نصيتين: نص منتج شفاهيا يسمى: النص الشفاهي، وهو<النص الذي يبث/ يتمثل شفهيا عبر (الصوت) الذي يتردد في (الزمان) ويتلقى بواسطة (الأذن)(18)، ونص منتج كتابيا يسمى: النص الكتابي، وهو النص الذي ينشر/ يتمثل كتابيا عبر (الكتابة) التي تتموضع في الفضاء (المكان) ويتلقى بواسطة (العين) (19)، فهما نصان لغويان يختلفان في طريقتي إنتاجهما، وهذا الاختلاف يبرز تقنيات خاصة في كل منهما، ولأن أصل إنتاج النصوص المنامية الحقيقية الرواية الشفهية قبل أن تنتقل إلى الصورة الكتابية، فإن حضور التقنيات الشفاهية فيها يعد من صميم بنائها، على عكس النص الكتابي. حيث يفرض النص الشفاهي على المتحدث استخدام طرائق معينة تمثل تقنيات شفاهية خاصة بالكلام الشفاهي، في حين يفرض النص الكتابي على الكاتب تقنيات كتابية خاصة بالكلام الكتابي، ومن الواضح أن كلا من اللغة المحكية واللغة المكتوبة يفرض على مستعملي اللغة جملة من الاعتبارات المختلفة نوعا ما وذلك من حيث كيفية الإحداث. فلدى المتكلم تشكيلة كاملة من المؤثرات مصدرها نبرة الصوت، وكذلك ملامح الوجه، وأشكال الوقفة والحركات، وبفضل هذه الأدوات يستطيع المتكلم دائما أن يتجاوز آثار الكلمات التي يسوقها (20)، ونظرا لأن المنامة الأدبية تقوم على ادعاء بنية المنامة الحقيقية وهي بنية يقتضي تجسيدها من الكاتب إيهام القارئ بأن ما يقرأه قد وقع في المنام فعلا، وبما أن الرؤيا المنامية لا تصل إلى الرائي مكتوبة؛ بمعنى أن الرائي لا يستيقظ من نومه ومعه صحيفة مكتوب فيها المنام الذي رآه، فإن الرائي مطالب بسرد منامه شفهيا قبل أن يكتبه، ولذا فإن فن المنامة الأدبية يقوم أساسا على ادعاء أنه كان في الأصل قولاً شفاهيا، ثم تمت كتابته، وهذا الادعاء يتجلى في نصوص المنامات الأدبية في صورة تقنيات شفاهية يوظفها الكاتب من أجل تحقيق أدبية منامته الأدبية، ولذا فإن درجة أدبية المنامة الأدبية ترتبط ارتباطا وثيقا بمقدار ظهور وتوظيف التقنيات الشفاهية فيها توظيفا فنيا، فالمنامي: كاتب المنامة، غير النائم الذي يرى رؤيا حقيقية في نومه، فيقصها على من حوله، إذ لابد للمنامي أن يكون أديبا بالدرجة الأولى، ولابد للمنامة الأدبية أن توظف التقنيات الأدبية والإبداعية التي تمكنها من أن تكون عملا أدبيا إبداعيا وترفعها عن مستوى قص منامة حقيقية رآها راء في نومه، فنحن لو تصفحنا كتب تفسير المنامات النومية لوجدنا المنامة النومية ولم نجد المنامة الأدبية التي هي في الأصل نصوص أدبية إبداعية، مثل: المنام الكبير أو المنامات الأيوبية، وهذه التقنيات هي التي نحاول اقتناصها وتحليلها في كتاب المنامات الأيوبية.

2- التقنيات الشفاهية في النص الموازي

نعني بالنص الموازي مجموع النصوص التي تحفز المتن وتحيط به؛ من عناوين وأسماء المؤلفين والإهداءات والمقدمات والخاتمات والفهارس وكل بيانات النشر التي توجد على صفحة غلاف الكتاب وظهره (21)، ولأن المنامة الأدبية تقوم على ادعاء بنية المنامة النومية الحقيقية ذات المنشأ الشفاهي فإن جرارا يوظف النصوص الموازية في كتابه، لتكون تقنيات شفاهية موظفة توظيفا فنيا، يُجَلِّي المنشأ الشفاهي لمناماته الأدبية، وقد تجسدت التقنيات الشفاهية في النصوص الموازية في كتاب المنامات الأيوبية في الغلاف الخارجي، والاستهلال، والعناوين.

18- الصفراني، محمد-التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث-ط1-المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء-2008م-ص15

19- الصفراني، محمد-التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث-ص17

20- براون، ج. ب. - تحليل الخطاب- ترجمة محمد الزليطني-ط1-مطبعة جامعة الملك سعود- الرياض-1997م-ص5

21 - بلال، عبد الرزاق- مدخل إلى عتبات النص-ط1-أفريقيا الشرق-المغرب-2000م-ص21

1-2- الغلاف الخارجي: جدلية الإملاء والتحقيق

تظهر المنامات الأيوبية جدل الشفهي والمكتوب من خلال ثنائية الإملاء والتحقيق، والمعنى الإجرائي للإملاء هنا هو نسبة النص إلى منتجه الأصلي (صلاح جرار)، الذي حاول التخفي خلف صناعة التحقيق، مستثمرا النص الموازي، لتوظيف التناص الشكلي مع أغلفة الكتب المحققة، وقد وظفت المنامات الأيوبية صفحة الغلاف الأمامي للكتاب، لتجسد شفاهيتها عبر سمة الإملاء، التي حاولت إخفاءها بضدها التحقيق، فأظهرت الإملاء بقدر ما حاولت إخفاء التحقيق.

يخضع الإملاء غالبا إلى عملية تأليف سابقة على مستوى الذهن قبل أن يُملى على السامع ففي الأدب العربي حقائق علمية، كان يلقيها الشيخ على طلابه بإعداد سابق أو من غير إعداد، فيقيدها الطلاب في دفاترهم، وقد يلقيها من ينوب عن الشيخ والشيخ حاضر في المجلس، وقد يلقي الشيخ حقائقه في المجالس من غير إعداد سابق، مثل: أمالي أبي علي القالي، ومجالس ثعلب (22)، وبما أن الإعداد الذي يسبق الإملاء تأليف ذهني؛ فإن التأليف يعرف بأنه: وضع أي عمل عقلي في صورة قابلة للفهم والإدراك كالأثر الأدبي أو الصورة الفنية أو القطعة الموسيقية، ويخضع عادة لقواعد مصطلح عليها (23)، فالإملاء مصدره ومنشؤه (شفاهي)؛ أي أنه قناة اتصال شفاهية تتمثل في كلام المملي عبر صوته. أما التحقيق، فيعرف بأنه: النص الذي يتم إنجازه انطلاقا من نص أصلي أنتج قبله بمدة زمنية ما، ويؤكد المحقق النص لصاحبه (24)، وهذا يعني أن النص المحقق مصدره ومنشؤه (كتابي)؛ أي أنه قناة اتصال كتابية تتمثل في صحائف مكتوبة منتجة قبل عصر المحقق بمدة زمنية ما، يعيد المحقق كتابتها بعد تحقيقها، مؤكدا نسبتها إلى صاحبها الأصلي الذي هو غير المحقق. ويتطلب التحقيق إخراج الكتاب على أسس صحيحة محكمة من التحقيق العلمي في عنوانه، واسم مؤلفه، ونسبته إليه، وتحريره من التصحيف والتحريف، والخطأ والنقص والزيادة، بقراءته قراءة صحيحة يكون فيها متنه أقرب ما يكون إلى الصورة التي تمت على يد مؤلفه، أو إخراجه بصورة مطابقة لأصل المؤلف، أو الأصل الصحيح الموثوق إذا فقدت نسخة المؤلف(25)، ويتجلى التناص الشكلي في صفحة الغلاف الأمامي للمنامات الأيوبية في إخراجه، مشتملا البيانات الآتية:

الدكتور صلاح جرار

كتاب المنامات الأيوبية المسمّى إخبار الأنام بأخبار المنام

تتكون صفحة الغلاف من اسم المؤلف: الدكتور صلاح جرار، وعنوان رئيس للكتاب هو: كتاب المنامات الأيوبية، وعنوان فرعي، المسمى: إخبار الأنام بأخبار المنام. وبناء على بيانات الغلاف فإن أول ما يتبادر إلى ذهن القارئ جدل الثنائية الضدية: الإملاء والتحقيق، فيظن للوهلة الأولى أن الكتاب مخطوط حققه صلاح جرار ولم يؤلفه، ثم يتساءل: لم خرق جرار أصول وقواعد التأليف بتغيير العنوان الأصلي للكتاب من (إخبار الأنام بأخبار المنام) إلى (كتاب المنامات الأيوبية)؟ حيث يتصرف بعض المحققين في عنوان المخطوط بإهمال العنوان القديم ووضع عنوان حديث، وجعله في الصدارة أصلا، والعنوان القديم يكون ثانويا، ومثل هذا الصنيع

22 – وهبة، مدي، المهندس، كامل- معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب-ط2-مكتبة لبنان-بيروت-1984م-ص61

23 – وهبة، مدي، المهندس، كامل- معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب-ص85

24 – العشي، عبد الله- زحام الخطابات-ط1-دار الأمل-الجزائر-2005م-ص89

25 – عسيلان، عبد الله- تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل- ط1- نادي المدينة الأدبي – المدينة-1994م-ص36

يتنافى مع أصول التحقيق، التي تقتضي إثبات العنوان من واقع المخطوط نفسه (26) وإذا دقق القارئ النظر فسيكتشف أن المؤلف لم يخرق أصول التحقيق لأنه لا يوجد في الواقع مخطوط اسمه (إخبار الأنام بأخبار المنام)، وسيكتشف القارئ أن النص الموازي على غلاف الكتاب الأمامي المتمثل في العنوانين: الفرعي والرئيس لا يتجاوز كونه تناصا شكليا مع صفحة الكتب المحققة عبر توظيف المؤلف تقنية إخراجية تنهض على جدل الثنائية الضدية: الإملاء والتحقيق، فالعنوان الرئيس الذي اقترحه صلاح جرار للمخطوط المزعوم يستهل بكلمة (كتاب)، في حين يستهل العنوان الفرعي للمخطوط المزعوم بكلمة (إخبار)، وبين ثنائية، كتاب وإخبار من التضاد مثل ما بين ثنائية الإملاء والتحقيق من التضاد، لكن لم لجأ المملي/ المؤلف إلى هذه التقنية الإخراجية؟

إن توظيف النص الموازي المتمثل في العنوان الفرعي بوصفه تقنية إخراجية لإيهام القارئ بأن الكتاب ليس من كلام المملي/ المؤلف، وأن الكتاب مخطوط تراثي قديم وكتابة أنجزت انطلاقا من نص أصلي أنتج قبل عصر المملي/ المؤلف بمدة زمنية، يُقصد منه تمكين المملي/ المؤلف من تحميل متنه المنامي ما يشاء من حمولات سياسية واجتماعية وثقافية من غير أن يقع تحت ضغط الشعور بقيود سلطوية من أي نوع، إذ ليس المملي/ المؤلف كالمحقق. وقد وفرت تقنية الإخراج عبر ثنائية الإملاء والتحقيق غطاء أمنيا للمؤلف بإيهامها نسبة الكتاب إلى مجهول غيره؛ لأنه غيب اسم صاحب المخطوط المزعوم بعدم ذكر اسم وهمي له على غرار ما فعل مع اسم المخطوط في العنوان الفرعي، بالرغم من أن كلمة: الأيوبية في العنوان ذات إحالة مزدوجة مضلله، فهي تحيل إلى العصر الأيوبي الذي كتب فيه الوهراني منامه الكبير من ناحية، وتحيل إلى أبي أيوب الهندي بطل المنامات من ناحية أخرى، وبقدر ما أخفى وأوهم طرف الثنائية (التحقيق) القارئ أن الكتاب ليس من (إملاء) وكلام المملي/ المؤلف، أظهر بالقدر نفسه أن الكتاب مصدره ومنشؤه (الإملاء)، فهو من إملاء المؤلف صلاح جرار وكلامه؛ حيث ظهرت التقنية الشفاهية للمنامات الأيوبية بوصفها إملاء بواسطة طرفها الآخر المضاد (التحقيق)، وهذه هي التقنية الشفاهية الإطار التي تستقطب جملة التقنيات الشفاهية في نصوص المنامات الأيوبية.

2-2- الاستهلال: جدلية المنامة والمقامة

ترسخ المنامات الأيوبية شفاهيتها بتناصها ششكليا مع فن المقامة، وتنسجم الثنائية المتماثلة شفاهيا (المنامة والمقامة) مع الثنائية الضدية (الإملاء والتحقيق) في مستويين، الأول: انتماؤهما إلى الموروث الأدبي العربي من ناحية، وعودتهما إلى المشهد الأدبي المعاصر من ناحية أخرى بعدما ظن المتلقي المعاصر انقطاع صلة الأدباء بهما. والآخر: تماثلهما في مصدرهما ومنشئهما الإملائي (الشفاهي)؛ أي أنهما يصدران ابتداء بواسطة قناة اتصال شفاهية، تتمثل في آلية الإملاء من قبل المملي/ المؤلف بصوته.

إن المستوى الأول من التناص الشكلي على مستوى النص الموازي الذي حللناه في الثنائية الأولى مهد لظهور التناص الشكلي في مستواه الآخر في متن المنامات الأيوبية، حيث تناصت المنامات الأيوبية شكليا مع فن المقامة، التي أنتجت شفهيا عبر آلية (الإملاء)، بوصفه قناة الاتصال الأولى التي وظفتها في طريقها إلى التدوين ثم إلى القارئ، وبناء عليه، فإن ثنائية المنامة والمقامة المشتقتين من الجذرين (ن و م / ق و م) لا تقوم في هذا المبحث على التضاد، بل على التماثل في منشئهما ومصدرهما، المتمثل في كيفة إنتاج نصوصهما على مستوى الوسيط التواصلي الأول، المتمثل في قناة الاتصال الشفاهية (الإملاء) في كل من المقامة والمنامة وهذا ما نحاول إيضاحه،

26 – عسيلان، عبد الله– تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل–ص60

حيث يؤسس المعنى اللغوي للمقامة شفهية إنتاجها، يقول ابن منظور في معنى المقامة والمقام والمقامة: المجلس، ومقامات الناس مجالسهم (27)، والناس في مجالسهم غالبا ما يتواصلون بالمشافهة فالمقامة تدل على مجلس القوم وعلى ما يقال فيه من حديث أو خطبة أو منافرة أو غيرها (28)، والمقامة حديث أدبي (29)، وهذا يعني أن المقامة في اللغة لا تكون إلا شفهية بين متحدث وسامع، وتؤكد الأخبار التي تصف كيفية إنتاج بديع الزمان الهمذاني مقاماته صحة هذا المعنى المتمثل في شفهية إنتاج المقامة، حيث تؤكد الأخبار أن بديع الزمان أملى أربعمائة مقامة، نحلها أبا الفتح الإسكندري في الكدية ونحوها (30)، فإملاء بديع الزمان مقاماته يوضح أن أصل إنتاج المقامات شفهي، تم عبر آلية (الإملاء).

وتتفق المنامة مع المقامة في أصل الإنتاج الشفهي؛ فالحلم أو الرؤيا (النومية) عملية تواصلية تتم في المنام بعين البصيرة، لأن النائم لا يرى بالعين المجردة، بل بعين البصيرة أو بعين الخيال، والحلم أو الرؤيا لا يتضمنان معطيات بصرية فحسب، بل قد يتضمنان معطيات سمعية تتم في المنام بأذن البصيرة، لأن النائم لا يسمع بالأذن المجردة، بل بأذن الخيال عبر تواصلية لفظية شفهية، والوضعان المشاهدات والمسموعات اللذان يتمان في المنام لابد من إعادة إنتاجهما شفهيا في اليقظة على صورة تذكر ووصف ما تمت رؤيته أو سماعه في المنام، وهذه الصورة المتمثلة في تذكر ووصف الرائي ما رآه وسمعه في المنام، هي في حد ذاتها إنتاج شفاهي للحلم أو الرؤيا، فالرائي في اليقظة يتصور ذهنيا ما رآه في المنام في هيئة كلامية شفاهية قابلة للفهم والإدراك على مستوى ذاته أولا، قبل أن يحدد طريقة إيصاله إلى المتلقي شفاهيا أو كتابيا، وقد جرى العرف في الغالب أن ينقل المنام من الرائي إلى المتلقي بالتواصل اللغوي الشفاهي قبل أن يتمثل في صورته الكتابية، فالشفاهية هي الأصل في إنتاج النصوص المنامية، وهذه العملية تجسد الأصل الإنتاجي الشفاهي للمنامة الذي يتم عبر آلية (الإملاء). وباتفاق المنامة والمقامة في أصل إنتاجهما الشفاهي عبر آلية (الإملاء) نستنتج أن المؤلف قد وظف في مناماته تقنية شفاهية تتمثل في التناص الشكلي مع فن المقامة، ليوهم القارئ بأن أصل إنتاجها كان شفاهيا عبر آلية (الإملاء)، وبهذا فهي من إملاء المؤلف صلاح جرار وكلامه، ويؤكد المؤلف توظيفه استراتيجية التناص مع فن المقامة على مستوى النص الموازي في مقدمة الكتاب، التي أطلق عليها (استهلال)، فيقول وقد تعمدت إطلاق اسم "المنامة" على قصة المنام، جريا على عادة شيوخنا في إطلاق اسم "المقامة" على قصة المقام (31)، وقد دفع تماثل التناص الشكلي بين النصين المنامي والمقامي المملي/ المؤلف إلى تعمد إطلاق اسم المنامة على قصة المنام، تجسيدا للتقنية الشفاهية المصرح بها في الاستهلال، والمتمثلة في التناص الشكلي مع فن المقامة، وإمعانا في إظهار شفاهية نصوصه المنامية بوصفها أنتجت عبر آلية (الإملاء).

27- ابن منظور- لسان العرب- ج12- ص507

28- القاضي، محمد وآخرون- معجم السرديات- ط1-دار محمد علي للنشر- تونس-2010م-ص408

29- بطرس، أنطونيوس- الأدب تعريفه أنواعه مذاهبه- ط1- المؤسسة الحديثة للكتاب- لبنان-2005م- ص123

30- عبد الحميد، محي الدين- شرح مقامات بديع الزمان الهمذاني- ط2- دار الكتب العلمية-بيروت- د ت -ص7

31- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية المسمى إخبار الأنام بأخبار المنام -ط1- المؤسسة العربية للدراسات والنشر- عمان- 2003- ص5

3-2- عناوين المنامات: البنية الإشارية والإيمائية

يضم كتاب المنامات الأيوبية أربعين منامة لكل منها عنوان مستقل، ويعرف العنوان بأنه مجموعة من العلامات اللسانية التي يمكن أن تندرج على رأس نص لتحدده، وتدل على محتواه، وتغري الجمهور المقصود بالقراءة (32)، وقد اكتسبت عناوين المنامات قيمة مركزية من وضعها في ذروة النصوص المنامية، وهذه القيمة الموضعية للعنوان تجعله يمثل مركز البنية التواصلية بين أقطاب العملية الإبداعية: المبدع، والنص، والمتلقي (33)، فإذا كان النص نظاما دلاليا وليس معاني مبلغة، فإن العنوان كذلك نظام دلالي رامز له بنيته السطحية ومستواه العميق مثله مثل النص تماما (34)، وقد بنيت عناوين المنامات الأيوبية كلها بناء واحدا يحمل ملمحا شفاهيا يتمثل في البنية الإشارية، وإذا دققنا النظر في عناوين المنامات جميعها نجدها جاءت مشيرة ومشار إليها وفق ما يبينه جدول العناوين الآتي:

الرقم	المنامة	المشار إليه في المتن المنامي
1	المنامة الأسترالية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص8
2	المنامة الاستنساخية	حدث علمي بتوظيف فني. انظر ص14
3	المنامة الأطلنطية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص16
4	المنامة الإعلامية	حدث مركزي، تدور عليه أحداث المنامة. انظر ص29
5	المنامة الإفرنجية	حدث مركزي، تدور عليه أحداث المنامة. انظر ص33
6	المنامة الإفريقية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص36
7	المنامة الأمريكية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص42
8	المنامة البحرية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص46
9	المنامة البصرية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص52
10	المنامة التركية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص55
11	المنامة الجزرية	حدث مركزي، تدور عليه أحداث المنامة. انظر ص62
12	المنامة الحكمية	المغزى العام من المنامة. انظر ص62
13	المنامة الحلبية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص69
14	المنامة الحمصية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص 101
15	المنامة الحوارية	مفهوم فني، يرمز إلى برنامج من سيربح المليون. انظر ص105
16	المنامة الخلخالية	حلية، ترمز إلى تدجين الرجال وتحويلهم إلى هيئة النساء.انظر ص112
17	المنامة الدمشقية	مكان عام (الجامع الأموي)، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص114
18	المنامة الرومية	مكان عام (سرنديب)، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص120
19	المنامة الرياضية	حدث مركزي، تدور حوله أحداث المنامة. انظر ص 126
20	المنامة السلطانية	شخصيات سلاطين الأمة. انظر ص 129

32- المطوي، محمد الهادي - شعرية عنوان كتاب الساق على الساق في ما هو الفارياق- مجلة عالم الفكر- مجلد 28- عدد1- الكويت- 1999م- ص456

33- أحمد، مرشد- الحداثة السردية في روايات إبراهيم نصر الله- ط1- الدار العربية للعلوم ناشرون-بيروت-2010م- ص19

34- قطوس، بسام- سيمياء العنوان-ط1- وزارة الثقافة-عمان-2001م- ص37

الرقم	المنامة	المشار إليه في المتن المنامي
21	المنامة الشهابية	شخصية شهاب الدين الواردة في المثل المشهور. انظر ص 135
22	المنامة الشيطانية	شخصية الشيطان. انظر ص137
23	المنامة الصحفية	شخصية الصحفي. انظر ص 141
24	المنامة الصينية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص 144
25	المنامة الطهرانية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص 153
26	المنامة العرقوبية	شخصية عرقوب الشهيرة. انظر ص 155
27	المنامة العثمانية	شخصية السلطان عبد الحميد الثاني. انظر ص16
28	المنامة العنكبوتية	حدث، وهن البيت العربي. انظر ص165
29	المنامة الغرناطية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص 171
30	المنامة الفضائية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص181
31	المنامة القبرصية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص 184
32	المنامة الكابوسية	شدة وطأة المنامة. انظر ص 187
33	المنامة الكوفية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص 191
34	المنامة المالطية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص 194
35	المنامة المستقبلية	الزمن، بوصفه يلعب دورا محوريا في بناء المنامة. انظر ص 197
36	المنامة المقدسية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص 200
37	المنامة النعلية	حدث، يشير إلى قذف المحتل بالنعال. انظر ص206
38	المنامة الهندية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص 208
39	المنامة الوائلية	شخصية منامية، تشير إلى مسيلمة الكذاب. انظر ص 214
40	المنامة اليمنية	مكان عام، تجري فيه أحداث المنامة. انظر ص 218

إن عنونة صلاح جرار كل منامة من مناماته الأربعين بعنوان مستقل، وبناء العناوين جميعها على بنية نحوية واحدة لم يكن الهدف منه تحديد الدلالة المركزية لكل منامة فحسب، بل إن الهدف الدلالي يتمثل في توظيف تقنية شفاهية، تتمثل في تكثيف الإشارة على نحو يجعل المتلقي يستحضر إشارة اليد التي يستعملها الناس مصاحبة للكلام الشفاهي، بوصفها جزءا من تعابير الجسد المكملة للمنطوق، ويتضح الأمر بتحليل البنية النحوية لعناوين المنامات، فإذا كان العنوان جملة، فإن مقاربة العلاقات بين مكونات الجملة نحويا، وبلاغيا، ودلاليا تصبح قاعدة لخلق ألوان مختلفة من الفهم، فيصبح الإعراب مدخلا هاما، يسمح برصد الدلالة بناء على العلامات الإعرابية(35)، وبناء عليه، سنكتفي بإعراب عنوان واحد نتخذه مثالا للتحليل والتدليل على تقنية البنية الإشارية والإيمائية، لأن جميع العناوين مبنية نحويا على بناء واحد، وإعراب وتحليل عنوان واحد ينطبق على الكل، وبتحليل البنية النحوية لعنوان: المنامة الأسترالية، تتضح لنا بنيتها الإشارية والإيمائية على النحو الآتي:

المنامة: يجوز في إعرابها وجهان:

35 – بازي، محمد– العنوان في الثقافة العربية التشكيل ومسالك التأويل–ط1– الدار العربية للعلوم– بيروت– 2012م–ص 23

خبر مرفوع لمبتدأ محذوف، تقديره: (هذه)، وتقدير الجملة: هذه المنامة الأسترالية.

مبتدأ مرفوع، والخبر محذوف، تقديره: (هذه)، وتقدير الجملة: المنامة الأسترالية هذه.

الأسترالية: صفة مرفوعة.

ففي وجهي الإعراب، نجد اسم الإشارة ملازما للعنوان، ويحضر مُقدَّرا بعدد عناوين المنامات، ويلح في الإشارة إليها، وحضور اسم الإشارة حضورا تقديريا في العنوان يماثل حضور تصورنا إشارة اليد ذهنيا، والعنوان نفسه يقوم بوظيفة الإشارة إلى مشار إليه في المتن المنامي، بمعنى: أن وظيفته الإشارية متحققة في كل منامة، وهذا الكم الهائل من الإشارات في الجهاز العنواني بالرغم من لفظيته وتصورنا الذهني لحركته اليدوية، يجسد توظيف المؤلف تقنية مهمة من التقنيات الشفاهية، تتمثل في الإيماء باليد التي تعد من أبرز أعضاء الجسد البشري التي يتسم نشاطها بالطابع الإيمائي، بل أكثر من ذلك فإن ما تقوم به اليد من سلوك حركي يمكن اعتباره شكلا من أشكال الإيماء (36)، فالمؤلف ترجم الإيماء الرامز بوصفه فعلا غير لفظي إلى لفظ هو اسم الإشارة، ليجسد شفاهية المنامات من خلال استحضار الإشارة اليدوية المصاحبة للكلام. وإذا أضفنا إلى اسم الإشارة الصياغة النَّسَبية في العناوين كلها التي جاءت مبنية على ياء النسب، والنسب هو إلحاق ياء مشددة في آخر الاسم لتدل على أن شيئا منسوبا لذلك الاسم أي مرتبطا به بنوع ارتباط يصل بينهما، وتسمى الياء ياء النسب والاسم الذي تتصل بآخره المنسوب إليه (37)، تجسدت لنا الوظيفة التعيينية التي تضطلع بها عناوين المنامات الأيوبية، وتسمى الوظيفة التعيينية أيضا وظيفة التسمية، لأنها تتكفل بتسمية العمل ومباركته، وهذه الوظيفة تشترك فيها الأسامي أجمع، وتصبح بمقتضاها مجرد ملفوظات، تفرق بين الأعمال الفنية، وهي تقترب من كونها اسما على مسمى، لأنها في أصلها تحديد لهوية النص، وتبدو إلزامية(38) لزوم الاسم للمسمى، وبهذا تتعاضد الإشارة الاسمية والإيمائية مع النسب في تأكيد ذات واسم المشار إليه التي تنوعت في الجهاز العنواني بين كل من: الشخصيات، والمكان، والزمان، والحدث، والمكونات أو الأشياء الرمزية.

3- التقنيات الشفاهية في المتن السردي

يعرف علم السرد بأنه فرع معرفي، يحلل مكونات وميكانيزمات المحكي (39)، ومجال المكونات في علم السرد يتعلق بمضامين المتن السردي الذي يعني مجموع الأحداث المتصلة فيما بينها، والتي يقع إخبارنا بها خلال العمل(40)، وبناء عليه سنحلل المتن السردي في المنامات الأيوبية من منظور شفاهي، نتتبع من خلاله التقنيات الشفاهية، التي وظفت في المتن السردي لتجسيد أدبيته ولإيهام المتلقي أن التواصل الشفاهي هو الأصل في إنتاجه، وقد ظهرت التقنيات الشفاهية في متن المنامات الأيوبية عبر إشكالية العلاقة بين المنام النومي الحقيقي (الحلم والرؤيا) والمنامة الأدبية (الواقع) على مستوى المضامين، وبما أن المنامات الأيوبية منامات أدبية فإننا سنقصر مقاربتنا التقنيات الشفاهية في المتن السردي على تجليات وظائف الحلم والرؤيا الحقيقية المتصلة بالواقع في المنامات

36- أحمد، محمد الأمين- الاتصال غير اللفظي في القرآن الكريم- ط1- دائرة الثقافة والإعلام- الشارقة- 2003م- ص303

37- قبش، أحمد- الكامل في النحو والصرف والإعراب- ط2- دار الجيل- بيروت- د ت- ص311

38- رحيم، عبد القادر- علم العنونة- ط1ـ دار التكوين- دمشق-2010م-ص55

39- جينيت، جيرار - نظرية السرد من وجهة النظر إلى التبئير- ترجمة ناجي مصطفى- ط1- منشورات الحوار الأكاديمي- الدار البيضاء- 1989م-ص97

40- يقطين، سعيد- تحليل الخطاب الروائي- ط3- المركز الثقافي العربي- الدار البيضاء-1997م- ص29

الأيوبية، وقد كرست المنامات الأيوبية ثلاث وظائف مهمة من وظائف الأحلام الحقيقية في بنيتها السردية لتظهر بمظهر الحلم النومي ذي المنشأ الشفاهي، وهذه الوظائف هي كل من: وظيفة تفسير الواقع، ووظيفة تجاوز الواقع، ووظيفة الترجمة القصصية.

1-3- وظيفة تفسير الواقع

يرى فرويد أن الأحلام تمثل تظاهرة للحياة النفسية أثناء النوم (41)، وتظاهرة الحياة النفسية التي تمثلها الأحلام في أثناء النوم تمثل وظيفة رئيسية من وظائف الأحلام، وبما أن المنامة الأدبية تتوسل البنية الحلمية، فإن معظم المنامات الأيوبية تفسر وجهة نظر راويها تجاه ما يدور في واقعه المعيش بتوظيف التحفيز الواقعي الذي يعني ضرورة توفر العمل الحكائي على درجة معقولة من الإيهام بأن الحدث محتمل الوقوع (42) وتدور معظم المنامات الأيوبية في إطار كشف وتفسير الواقع من وجهة نظر الكاتب، ففي (المنامة الاستنساخية) يسفر المتن الحكائي عن وجهة نظر أبي أيوب بواسطة وظيفة التفسير حيث يقول موجها السؤال إلى الشخص الذي لقيه في منامه: كيف تسارعون إلى إعلان الحرب على بلد عربي وتصدرون ضده قرارات كثيرة متتالية، تقضي بحصاره وتجويع أطفاله وشيوخه، بينما لم تفعلوا شيئا إزاء عدوان غاشم على بلد عربي آخر(43)، فمضمون السؤال وصياغته تفسر وجهة نظر أبي أيوب الهندي فيما يجري على أرض الواقع من أحداث سياسية، فهو يرفض العدوان من قبل بلد عربي على بلد عربي آخر مهما كانت المبررات، لكنه لم يفصح عن طرفي الصراع في المنامة، لأن بإمكان القارئ معرفتهما من خلال متنها الحكائي، الذي يحيل إلى ما جرى في مطلع التسعينيات الميلادية من القرن العشرين.

وفي (المنامة الحوارية) يرى أبو أيوب أنه دعي إلى برنامج حواري وتلقى السؤال الآتي: لو أعلن الإسرائيليون أنهم لن يعيدوا الأراضي العربية المحتلة، وأنهم سيوقفون المفاوضات مع العرب، فما البديل الذي هيأه العرب لمثل هذا الاحتمال؟ قلت: هذا بالفعل سؤال سهل، وإليك الإجابة عنه. قال هات. قلت: لو قال الإسرائيليون ذلك، فإنهم يقصدون بذلك أن يزحزحونا عن موقفنا الثابت والمعلن بجعل السلام خيارا استراتيجيا (44)، وإجابة أبي أيوب في قوله: فإنهم يقصدون، تفسر وجهة نظره في الفرضية التي يطرحا سؤال المحاور.

وحينما يغلب على أبي أيوب الإحساس بعدم جدوى الحراك العربي في التقدم خطوة إلى الأمام في سبيل حل القضية الفلسطينية فإنه يسارع إلى رؤية (المنامة الحمصية) وفيها يستحضر القائد خالد بن الوليد، ويفسر من خلاله سبب التقهقر وعدم جدوى الحراك العربي، فيقول: فانتفض مجددا وصاح متسائلا: والقدس؟ قلت انتزعوها منا. قال: ولم لا تقاتلونهم؟ قلت: إننا لا نأمن على أنفسنا من أذاهم. فصاح مجددا: أو تخافون الموت؟ قلت: نعم والله! (45)، فأبو أيوب يفسر عدم ملاقاة العدو الإسرائيلي بأنه ناتج عن الخوف من الموت.

41- فرويد، سيغموند- نظرية الأحلام- ترجمة جورج طرابيشي- ط1- دار الطليعة- بيروت-1980م-ص11

42- لحمداني، حميد- بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي- ط1- المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء-1991م-ص23

43- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص12

44- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص106

45- جرار، صلاح- المرجع السابق- ص103

2-3- وظيفة تجاوز الواقع

يتضمن الواقع المعيش تجارب متنوعة منها السهل الجميل، ومنها الصعب المعقد الذي يصعب تجاوزه في الواقع، ونقل تجارب الواقع إلى الفن لا يعني تدوينها بصورة حرفية أو كما هي عليه في الواقع، فالعمل الروائي بناء متخيل يعيد بناء الواقع في سلسلة متخيلة من الوقائع والصور(46)، وهذه السلسلة المتخيلة من الوقائع والصور هي التي تجعل العمل الأدبي يشبه عملية المونتاج السينمائي للواقع، بطريقة تجعل العمل الأدبي يجسد الواقع في بناء فني تخييلي مشابه له، وتعد وظيفة تجاوز الواقع من أهم الوظائف التي تضطلع بها المنامات الأدبية، لأن حياة النهار بأعمالها ولذاتها، بسرائها وضرائها، لا تتكرر في الحلم على الإطلاق، بل الأصدق أن الحلم إنما يهدف إلى تخليصنا من كل أولئك (47)، وهدف التخليص من ألم التجارب النهارية الواقعية الصعبة والمعقدة يمثل وظيفة تجاوز الواقع التي تتجلى في معظم المنامات الأيوبية، ففي (المنامة الحكمية)، يرى أبو أيوب في المنام: أنه اضطر إلى إجابة نداء أهل قرية ما، لمكافحة فلول الجراد التي غزتهم، وقد أبلى أبو أيوب بلاء حسنا لينجح في دحر الجراد وتخليص القرية من خطره، وبينما هو ومن معه يرفعون راية النصر على الجراد، إذ أقبل فارس على حصان أدهم، جمع الناس حوله، وخطب فيهم خطبة عصماء مدعيا أنه هو الذي خلصهم من آفة الجراد: واعلموا أيها الناس أننا لم ندخر وسعا في دفع أذى هذا الجراد عنكم، حتى خلصناكم من عواقبه الخطيرة، وشروره المستطيرة، ... ثم أخذ الناس يتدافعون حول هذا الفارس الخطيب، وهم يهتفون له ويدعون، وكادت أقدامهم وحوافر خيولهم تدوسني في الرمال (48)، وهذه صورة منامية لتجربة واقعية صعبة ومعقدة تتمثل في سلب الناجحين نجاحهم ونسبته إلى الفاشلين الذين لم يفعلوا شيئا من أجل إنجاز النجاح، ولذا يرد الراوية على أبي أيوب معلقا على منامه الذي سمعه منه إنهم لم يتورعوا عن سرقة نجاحك، فلو أقمت فيهم قليلا لسرقوا عمرك (49)، فالواقع الفعلي المعيش يحفل بنماذج كثيرة من سرقات نجاحات الناجحين ونسبتها إلى غيرهم، ولذا يؤدي السرد المنامي في هذه المنامة وظيفة تجاوز مرارة ما يحدث في الواقع على صعيد المنام بتجسيد تجارب الواقع الصعبة والمعقدة وتفريغها في بنية سردية تخييلية بغية تجاوزها.

وفي (المنامة الرومية) يحاول أبو أيوب تجاوز الواقع العربي المر المتمثل في التبعية للغرب فيرى في منامه: أنه تغرب عن وطنه عقدين من الزمن وبعد عودته إلى وطنه دعاه الشيخ أبو طلحة فلما وصلت إلى منزله، تلقاني طائفة من الخدم بيض الوجوه والهامات، طوال القدود والقامات، شعورهم ذهبية، وعيونهم زرق أجنبية، ... ولما استقر مجلسي اندفع سرب من النساء، ذوات شعور شقراء وعيون زرقا، وقدود هيفاء...فملت على أبي طلحة وسألته: من يكون هؤلاء الرجال والنساء؟ فقال: إنهم بعض الخدم استأجرناهم للخدمة في هذا المساء. فقلت مستغربا لكن هيئتهم تدل على أنهم من عجم رومة! قال: نعم، إنهم الجنس الأبيض المعروف بالأمريكان والإنجليز. ... لقد أصبح هؤلاء الروم دوننا في المنزلة، وصاروا أسوأ حالا منا، عندما كانت لهم السطوة علينا (50)، فالواقع الفعلي المعيش ينم عن عكس ما ورد في المنامة إذ المتعارف عليه أن العرب هم الذين يذهبون إلى بلاد الروم/ الأمريكان والإنجليز للعمل

46- دراج، فيصل- دلالات العلاقة الروائية- ط1-مؤسسة عيبال- قبرص-1992م-ص372

47- قمري، سميرة- الحلم والرؤيا في الفلسفة والعلم والدين- ط1- دار الحوار-اللاذقية- 2002م- ص154

48- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص67

49- جرار، صلاح- المرجع السابق- ص68

50- المرجع السابق- ص161

والدراسة والعلاج وغير ذلك، وهو واقع صعب معقد لما ينطوي عليه من هجرة أوطانهم الأصلية، والأمل الذي يعيشه أبو أيوب في الواقع يتمثل في أمنيته أن تتبدل الأحوال وتنقلب الصورة بأن يفد الأمريكان والإنجليز خدما في بلاد العرب بعد أن يصبحوا في منزلة دون العرب، ونظرا لأن الواقع شيء، والمأمول شيء غيره، فإن المنامة حققت الأمل بتجاوزها الواقع الصعب إلى الواقع المأمول فحققت الأمل على صعيد المنامة.

3-3- الترجمة القصصية

الترجمة القصصية هي قصة تتناول حياة شخص حقيقي بأسلوب روائي خيالي (51)، والترجمة القصصية من أجلِّ الوظائف التي نهضت بها المنامات في كتب الأخبار، حيث أدلت بدلو معرفي في حق شخصيات واقعية عديدة (52)، وقد تجلت وظيفة الترجمة القصصية في معظم المنامات الأيوبية، ففي (المنامة الأطلنطية) ينظم الكاتب مؤتمرا، يجمع فيه لفيفا من الشعراء الواقعيين القدامى والمعاصرين، ويصف ملامحهم الشخصية ويعلن أسماءهم، حيث يقول وقبل أن ندخل باب المجلس اعترضني رجل أشعث نحيل، من بلد النخيل، ينظر إليّ من خلف نظارة سميكة، وتبسم إليّ ابتسامة رقيقة زكية ممزوجة بخيط من الحزن يلوح على قسمات وجهه، فقلت: حياك الله وبياك! هلّا عرفتني بنفسك. فقال: أنا الذي أنهكني الحزن على قومي حينما سرت فيهم الخيانة سريان النار في الهشيم، حتى وردوا الجحيم. قلت: لعلك بدر شاكر السياب. قال: يعجبني ذكاؤك ونباهتك... قلت له: لماذا لا تدخل إلى المجلس فتسمع ما يقولونه؟ قال: ليس مسموحا لي بالدخول، لذلك تجدني أطوف عند أبواب المجلس. قلت: ولماذا يمنعونك؟ قال: لأنني صاحب غضب وسريع البكاء والدمعة، فلا يصبرون على صياحي وعويلي، فاتخذت إدارة المنتدى قرارا بمنعي من حضور الندوات التي تعقد في المجلس(53)، فالكاتب يقدم معلومات معرفية في حق السياب برسم ملامح وجهه، وبلده، ويبين جانبا من مشاعره المتمثلة في حزنه على قومه، ويصف موقف مثقفي بلده منه. وتقدم المنامة ترجمات قصصية لكثير من الشعراء أمثال: لقيط بن يعمر، والطغرائي، وأمل دنقل وغيرهم.

وفي (المنامة الحلبية)، تتجلى الترجمة القصصية لأبي الطيب المتنبي من خلال شعره، حيث يلتقي أبو أيوب المتنبي في داره في حلب، لكنها دار تضم وسائل التقنية الحديثة في زمننا، وينفتح الحوار مع المتنبي من خلال شعره، حيث يقول ولكن قل لي يا أبا الطيب: هل استبدلت بالإبل والخيل هذه الطائرات التي تجثم على أرض البستان؟! قال:

أرى النوى تقتضيني كل مرحلة لا تستقل بها الوخادة الرسم

إن لي همة تتقاصر الإبل والخيل عن إدراكها، فلم يعد لي مفر عن الاستغناء عنها إلى هذه الطائرات. قلت: ولكنك تقول في شعرك:

أعز مكان في الدنى سرج سابح وخير جليس في الزمان كتاب

51- وهبة، مجدي، المهندس، كامل- معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب- ص94

52- الناصر، دعد- المنامات في الموروث الحكائي العربي دراسة في النص الثقافي والبنية السردية-ط1-المؤسسة العربية للدراسات والنشر-عمان-2008م- ص249

53- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص18

قال: نعم قلت ذلك، لكن السابح يختلف من زمن إلى آخر(54)، ويستمر اللقاء والحوار مع المتنبي بتحميل شعره حمولات معرفية حديثة تمثل بدائل حديثة للوسائل التي كانت معروفة في زمن المتنبي. ولم تتوقف فاعلية وظيفة الترجمة القصصية عند (المنامة الحلبية)، بل امتدت إلى معظم المنامات الأيوبية التي ترجم فيها جرار لشخصيات واقعية متعددة مثل: خالد بن الوليد في (المنامة الحمصية)، وصلاح الدين الأيوبي في (المنامة الدمشقية)، والسلطان عبد الحميد في (المنامة العثمانية)، وعرقوب في (المنامة العرقوبية)، وغيرهم.

ولا تقتصر وظيفة الترجمة القصصية عند حدود تناول حياة شخص حقيقي بأسلوب روائي خيالي، بل قد تتجاوزها إلى ترجمة الأمل، ولأن الفنان الناضج هو الذي يستطيع أن يحور الحلم، ويحوله في اتجاه الحقيقة (55)، فإن الترجمة القصصية لن تكون مثالا على نضج واضح، ما لم تترافق مع ترجمة واضحة المعالم لما يراد للواقع الجديد أن يكون عليه، أي مع ترجمة للأمل المنشود في صورة أو صور محددة، لها نحو من أنحاء الصلة مع المستقبل، لا كما سيكون فعلا، بل كما يراد له أن يكون (56)، ففي (المنامة الإعلامية) يترجم أبو أيوب أمله في الوحدة العربية، حيث يقول ورأيت في نومي أن الزعماء العرب عقدوا اجتماعا طارئا، ليقرروا فيه مصير الوحدة، ويعلنوا مراحلها وخطواتها وآلية تنفيذها (57)، فاجتماع الزعماء العرب لتقرير مصير الوحدة العربية لم يحدث في الواقع، لكنه أمل من آمال أبي أيوب ترجمته المنامة بصورة واقعية على صعيد المنام، وفي (المنامة السلطانية) يترجم أبو أيوب أمله في لقاء سلاطين العرب والمسلمين، وطرح رؤيته التاريخية عليهم، وحثهم على استعادة الأراضي العربية المحتلة، وقد حقق أحد السلاطين أمله، حيث يقول وإن كان لديك مطلب آخر نفذته لك في الحال. قلت نعم! نعم! يا مولاي! الأراضي العربية المحتلة. قال: ما بالها؟ قلت: تأمر جيوشك فتعيدها لأهلها. صمت قليلا، وظننت أنه سوف يطردني من مجلسه، ثم قال: أبشر يا أبا أيوب (58)، وهذا الأمل القابع في نفس أبي أيوب ولم يجد له ما يترجمه في الواقع، ترجمته المنامة بكل يسر. وبهذا تتفق وظيفة ترجمة الأمل مع رؤية فرويد، حيث يقول إن ما يظهره الحلم هو المستقبل، لا كما سيتحقق، وإنما كما نتمنى أن نراه متحققا (59)، والكاتب يتمنى أن يرى الوحدة العربية متحققة على أرض الواقع، لكن لما عزّ تحققها في الواقع جاءت المنامة مترجمة لأمله.

4- التقنيات الشفاهية في البنية السردية

لم تنفصل البنية السردية عن المتن السردي في توظيف التقنيات الشفاهية في المنامات الأيوبية، ففي مقابل المتن الحكائي يوجد المبنى الحكائي، الذي يتألف من نفس الأحداث بيد أنه يراعي نظام ظهورها في العمل، كما يراعي ما يتبعها من معلومات تعينها لنا (60)، وإذا كان المتن السردي يُعنى بمضامين السرد الحكائي فإن البنية السردية تُعنى بطرائق تقديم الحكاية بوصفها خطابا يُروى، وقد وظف جرار مجموعة من التقنيات الشفاهية المستقاة من المنامة النومية الحقيقية (الحلم والرؤيا)، بوصفها البنية السردية المهيمنة

54- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص74

55- دي فوتو، برنار- عالم القصة- ترجمة محمد هدارة- ط1- عالم الكتب- القاهرة- 1969م-ص47

56- اللواتي، إحسان- إشكالية العلاقة بين الحلم والواقع في منامات جوخة الحارث- المجلة العربية للعلوم الإنسانية- عدد 100- السنة 25- مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت- الكويت-2007م- ص55

57- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص30

58- جرار، صلاح- المرجع السابق- ص123

59- فرويد، سيغموند- الحلم وتأويله- ترجمة جورج طرابيشي- ط5- دار الطليعة- 1986م-ص59

60- يقطين، سعيد- تحليل الخطاب الروائي- ط3- المركز الثقافي العربي- الدار البيضاء-1997م- ص29

على المنامات الأيوبية، وقد تجلت تلكم التقنيات الشفاهية على مستوى العناصر الأساسية للسرد مثل: حضور الراوي والمروي له: السند والمتن، وبنية الشخصيات العجائبية، والفضاء المنامي والقوالب الصياغية، والتقنيات السردية التذكرية.

1-4- حضور الراوي والمروي له: السند والمتن.

تعرف المنامة الأدبية بأنها سرد حكائي يتلبس شكل الحلم والرؤيا المنامية وكون الحكي هو بالضرورة قصة محكية يفترض وجود شخص يحكي وشخص يُحكى له، أي وجود تواصل بين طرف أول، يُدعى راويا أو ساردا، وطرف ثان، يُدعى مرويا له أو قارئا (61)، وعلى مستوى السرد الكتابي لا يلتقي الراوي المروي له في الواقع، في حين أن شرط الاتصال الشفاهي هو التقاء طرفي الاتصال المرسل والمرسل إليه واقعيا، ولذا يوظف المؤلف هذا الشرط في مناماته بوصفه تقنية شفاهية تمثلت في تقنية السند والمتن التي تقتضي حضور الراوي والمروي له.

تفترض البنية المنامية في المنامة الأدبية الأيوبية حضور الطرفين: الراوي والمروي له لتجسيد المنشأ الشفاهي للنص المنامي، لأن المنامة إنما تروى عادة بواسطة الرواية الشفاهية قبل أن تتمثل مكتوبة على الورق، فالحضور المباشر بين الراوي والمروي له لا يتحقق إلا في عملية التواصل الشفاهي، لأنه شرط أساسي من شروطها، في حالة شبيهة بحالة الوحي، إذ لم يكن الوحي يتكلم مع نفسه، كان هناك مخاطب يتلقى، يسمع، يتسلم الرسالة (الكلام)، وإن وجود المخاطب في هذه الحالة أمر جوهري، لأنه يكمل عملية التواصل، فهو عنصر من عناصرها، لا تقوم إلا به، وهو يبقي العملية مستمرة، فيتدفق الكلام على السمع، وقد كان المخاطب المتلقي في الوحي حاضرا حضورا بينا(62)، ولذا رسَّختْ المنامات الأيوبية التقنية الشفاهية من خلال حضور ولقاء الراوي والمروي له، حيث يُحضر المؤلف الراوي والمروي له بتوظيفه تقنية السند والمتن، للإيهام بتواتر المتن المنامي شفاهيا، ويجري حضور الراوي والمروي له ولقاؤهما وجها لوجه في صيغة سلسلة إسنادية قصيرة شبه موحدة تُفتتح بها المنامات الأيوبية على النحو الآتي:

(حدثنا، أو حدثني علقمة بن مرة الشيباني، فقال: حدثنا أبو أيوب الهندي، قال:.... نص المنامة)

وتتكون سلسلة السند القصيرة من اسمي علقمة بن مرة الشيباني وأبي أيوب الهندي، ثم يليها المتن المنامي، وتأكيد المؤلف ارتكازه على ثنائية السند والمتن في بناء مناماته ينبه القارئ إلى حقيقة حضور طرفي الإرسال المرسل/ المتكلم، والمرسل إليه/ السامع، وبهذا تكون ثنائية السند والمتن موظفة إبداعيا، لإظهار شفاهية أصل إنتاج النص/ المتن المنامي، وتحيل في الوقت نفسه إلى طريقة رواية الحديث النبوي الشريف الذي يعد من أشهر المتون التي أنتجت شفاهيا وتناقلتها الرواة بسلاسل من الأسانيد إلى أن وصلت إلى القارئ في صورتها المكتوبة في كتب الحديث النبوي الشريف، كما تحيل تقنية السند والمتن في المنامات الأيوبية إلى فن المقامة والمقامة جنس أدبي فريد، يقوم على ثنائية السند والمتن(63) فهي تقوم في بنائها على خبر، يرويه عيسى بن هشام عن أبي الفتح الإسكندري، والمقامات في معظمها تدور بين ذلك الراوي وهذا البطل(64)، وقد أظهرت ثنائية السند والمتن أصل شفاهية إنتاج المنامات الأيوبية ونسبتها إلى المؤلف/ الكاتب الأصلي (صلاح جرار)، ويظهر ذلك من خلال ذكر المؤلف حضوره لدى الراوي علقمة والتقائه وجها

61- لحمداني، حميد- بنية النص السردي -ص 45

62- الكواز، محمد كريم- كلام الله: الجانب الشفاهي من الظاهرة القرآنية- ط1- دار الساقي- لبنان-2002م- ص37

63- القاضي، محمد وآخرون- معجم السرديات- ط1-دار محمد علي للنشر- تونس-2010م-ص408

64- الكك، فيكتور- بديعيات الزمان بحث تاريخي تحليلي في مقامات الهمذاني- ط1-المطبعة الكاثوليكية-بيروت-1961م-ص85

لوجه كما في(المنامة الأسترالية)، حيث يقول حدثنا علقمة بن مرة الشيباني، وقد جرى ذكر الأسفار وهجر الأوطان والديار، فقال: حدثنا أبو أيوب الهندي..(65) ثم يأتي بنص المنامة التي رآها أبو أيوب الهندي، ويؤكد قوله: وقد جرى ذكر الأسفار، أن المؤلف حضر لدى الراوية وتبادل الحديث معه، ومن بين الأحاديث التي تبادلها معه سماعه المنامة الأسترالية من الراوي شفهيا، ويؤكد المؤلف في (المنامة الوائلية) حضوره لدى الراوي علقمة والتقاءه وجها لوجه، حيث يقول جرى ذكر الكذب والكذابين ذات يوم، فتحدث علقمة بن مرة الشيباني وقال: ..(66) ثم يأتي بنص المنامة التي رآها أبو أيوب الهندي، ويؤكد قوله: وقد جرى ذكر الكذب والكذابين، حضوره مجلس الراوية والتقاءه وجها لوجه، وسماعه نص المنامة منه شفهيا، وفي (المنامة المستقبلية) يحدد المؤلف مكان لقاء الراوي فيقول حدثنا علقمة بن مرة الشيباني، خلال ندوة للجمعية الوطنية للدراسات المستقبلية، قال: حدثني أبو أيوب الهندي قال:..(67)، ولا يكتفي المؤلف بالحضور لدى الراوي والتقائه وجها لوجه، بل تصل به الرغبة في السماع المباشر إلى لقاء البطل أبي أيوب نفسه وجها لوجه كما حدث في (المنامة المقدسية)، حيث يقول فبينما أنا أسير خارج الحي التقيت وجها لوجه مع أبي أيوب الهندي خارجا من المسجد ... فبادرني قائلا: ألم يخبرك علقمة بن مرة الشيباني عن آخر ما رويته له من أحاديث المنامات؟ قلت إن موعدي معه الليلية، فقال: دعك منه اليوم، وسأروي لك بنفسي رؤيا رأيتها الليلة الماضية ولم أحدث بها أحدا بعد، وأنت أولى بها من علقمة وسواه، قلت: وأي سعادة يا أبا أيوب!! إنه ما من شيء أبلغ في النفس موقعا من أن أحظى بنفسي بسماع رؤياك (68)، فالمؤلف يصرح بلقاء البطل (وجها لوجه) وقول البطل سأروي لك بنفسي، وقول المؤلف أحظى بنفسي بسماع رؤياك، وتكرار كلمة نفسي كل ذلك يؤكد حضور الراوي والمروي له، وتلقي المروي له النص المنامي تلقيا شفاهيا بالسمع إلى أن تمثل بين أيدي القراء مكتوبا، فتوظيف المؤلف تقنية السند والمتن أضفت على النص المنامي الأدبي خاصية أساسية من خواص المنام النومي تتمثل في أصل إنتاجه الشفاهي. وبجلاء التقنية الشفاهية الأساسية من خلال الراوي والمروي له، يتضح لنا أن الراوي الفعلي للمنامات الأيوبية هو البطل أبو أيوب الهندي الذي يروي المنامات للراوي الورقي علقمة بن مرة الشيباني، الذي يوصل زمام الرواية إلى المؤلف، الذي يرويها بدوره للقارئ، وتعدد الرواة في المنامات الأيوبية نتج عنه تعدد المروي له الذي لا يخرج عن دائرة: علقمة، وأبي أيوب، والمؤلف، والقارئ.

2-4- بنية الشخصيات العجائبية

تعرف الشخصية في البناء السردي بأنها كل مشارك في أحداث الرواية سلبا أو إيجابا، أما من لا يشارك في الحدث فلا ينتمي إلى الشخصيات، بل يكون جزءا من الوصف (69)، وقد حفلت المنامات الأيوبية بلفيف متنوع من الشخصيات كما ظهر معنا في جدول العناوين (70)، يمكن إجمالها في ثلاث بنيات رئيسة، أولاً: الشخصيات المرجعية: وهي: شخصيات مستقاة من التاريخ العربي

65- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص7

66- جرار، صلاح- المرجع السابق- ص 213

67- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية - ص197

68- جرار، صلاح- المرجع السابق - ص200

69- زيتوني، لطيف- معجم مصطلحات نقد الرواية ط1- مكتبة لبنان : دار النهار للنشر- بيروت-2002م- ص113

70- انظر جدول العناوين في هذه الدراسة- ص 14-16.

والإسلامي، يتخذها الراوي موضوعا للحكي لغايات وأبعاد(71)، أي أن لها وجودا واقعيا في المدونات التاريخية والأدبية مثل: المتنبي في (المنامة الحلبية)، والسلطان عبد الحميد الثاني في (المنامة العثمانية)، وصلاح الدين الأيوبي في (المنامة الدمشقية)، وعرقوب في (المنامة العرقوبية)، وموسى بن أبي الغسان، وأبي عبد الله الصغير في (المنامة الغرناطية)، وسلسلة من الشعراء القدامى والمعاصرين كما في (المنامة الأطلنطية). ثانياً: الشخصيات التخيلية: وهي تلك الشخصيات التي لا نجد لها حضورا واقعيا متعينا، ولا نستطيع أن نجد لها أصلا في المرجعية الثقافية والنص المكتوب (72)، وفي مقدمة هذا النوع من الشخصيات شخصيتا علقمة بن مرة الشيباني وأبي أيوب الهندي، اللذين قال عنهما المؤلف: وقد أقمت أبا أيوب الهندي بطلا لهذه المنامات، واخترت له هذا الاسم لأنه احتمل الملمات، وصبر على شدائد الزمان وصروف الأيام صبر سيدنا أيوب عليه السلام، واخترت للراوية اسم علقمة بن مرة الشيباني لأنه لم يروِ لي من قصص المنامات إلا ما كان علقما مُرَّ المذاق (73) فالبطل والراوية من خلق المؤلف في مخيلته، ومثلهما كل الشخصيات المتخيلة الواردة في المنامات وليس لها وجود واقعي متعين. ثالثاً: الشخصيات العجائبية: وتنسب إلى العجائبي، وهو حسب تودوروف التردد الذي يحسه كائن، لا يعرف غير القوانين الطبيعية فيما هو يواجه حدثا غير طبيعي (74)، فالشخصيات العجائبية ذات تكوين مخالف للمألوف، وهذه البنية من الشخصيات هي التي نروم فحصها وتحليلها من جهة كونها تقنية شفاهية في المنامات الأيوبية.

تبني الثقافة الشفاهية نصوصها بصورة تجعل منها قابلة للتذكر، ومن أهم التقنيات الشفاهية المعززة للقابلية التذكرية: الشخصيات البطولية الثقيلة والعجيبة، وهم أشخاص أعمالهم بارزة لا تنسى، ولا يزال يفرض الاقتصاد في الجهد العقلي أو التذكري نفسه حيثما وجدت الأجواء الشفاهية في الثقافات الكتابية على نحو ما في حكاية القصص الخرافية (75)، حيث يعني الاقتصاد في الجهد العقلي أو التذكري عند أونج القدرة على التذكر، ولذا حفلت المنامات الأيوبية بجملة من الشخصيات العجائبية، وتظهر الشخصيات العجائبية في المنامات الأيوبية في شكل الجن أو الشيطان كما في (المنامة الشيطانية)، وهو كائن عجيب غيبي، يرسم جرار صورته فيقول فسمعت ضحكة غريبة أدنى إلى صهيل الخيل، فأخذت أوصالي ترتعد، فعاودت السؤال بصوت مرتجف: من هناك؟ وفجأة قفز أمامي من خلف إحدى الصخور مخلوق عجيب، له قرنان كقرني الغزال، وأذنان كأذني الحمار، ووجه كوجه الثعلب، ولحية طويلة رفيعة تكاد تلامس الأرض، وعليه أسمال رثة، فقفزت من شدة الخوف قفزة واسعة إلى الوراء فقفز أمامي(76)، وفي هذا الرسم لشخصية الشيطان، يبين جرار الصور المختلفة والمشوهة لهذا الكائن العجيب، ليجعل منامته قابلة للتذكر والاسترجاع الشفاهي على نحو ما تقوم به الثقافة الشفاهية من توصيل مضامينها ولبابها بالأساطير والشخصيات الثقيلة والعجيبة، لتضمن حفظها والقدرة على تذكرها. ولهذا الهدف تتعدد الشخصيات العجائبية في المنامات. ففي (المنامة البحرية) يتحدث الحوت فيقول

71– يقطين، سعيد – قال الراوي:البنيات الحكائية في السيرة الشعبية–ط1–المركز الثقافي العربي –بيروت–1997م– ص95

72– الناصر، دعد– المنامات في الموروث الحكائي العربي –ص294

73– جرار، صلاح– كتاب المنامات الأيوبية– ص6

74– تودروف، تزفيتان– مدخل إلى الأدب العجائبي– ترجمة الصديق بو علام–ط1–دار شرقيات– القاهرة–1994م– ص53

75– أونج، والترج– الشفاهية والكتابية–ص145

76– جرار، صلاح– كتاب المنامات الأيوبية– ص137

هدئ من روعك يا أخا الإنس، فلسنا نريد بك شرا (77)، وفي (المنامة القبرصية) تتحدث الحمير: أقبل نحونا حمار ثم وقف قبالتي وقال: حللت أهلا ونزلت سهلا (78)، فيتعرف أبو أيوب مجتمع الحمير من خلال لغتهم (العربية)، ويقف على طرائقهم في حلهم مشكلاتهم، وفي (المنامة الكابوسية)، تنطق الحية: فانتصبت قائمة أمامي، ونطقت وقالت: إياك أن تفعل، فما جئت هنا إلا لاجئة إليك من رجال يطاردونني يريدون القضاء عليّ ومن القيظ الشديد الذي لا طاقة لي به (79)، فيبرم معها اتفاقا وينتهي المنام بغدر الأفعى في دلالة رمزية على عاقبة التحالف مع الأعداء، وقد تتحول الشخصيات الحيوانية عن أشكالها المألوفة، مثل: تحول الأرانب إلى خراف في (المنامة الجزرية)، وقد يستخدم البطل الحيوان العجائبي مثل ما حدث في (المنامة الاستنساخية) يقول أبو أيوب الهندي: رأيت في ما يرى النائم أنني أركب بعيرا طائرا وأنه حط بي في أرض، يقال لها: مدينة العجائب (80)، فالشخصية عجائبية، والرحلة إلى بلاد العجائب.

ولا تقف الشخصيات العجائبية عند حدود ذوات الجن والحيوان، بل تتجاوزهما إلى الجمادات، حيث يُنطق جرار الجمادات موظفا تقنية التشخيص التي تعني نسبة أفكار البشر إلى صفات مجردة أو إلى أشياء لا تتصف بالحياة (81) مثل نطق الثلج في (المنامة التركية) حيث يقول إذ انهالت من الجبل كومة من الثلج أخذت تتدحرج حتى استقرت بين يدي، فخرج منها شيخ على صورة الإنس، لكنه من عنصر الثلج، وتبسم ابتسامة رقيقة آنستني وبددت خوفي ثم قال: السلام عليك يا أبا أيوب(82)، وتضج (المنامة الحلبية) بأنواع مختلفة من الآلات، تتحدث مثل البشر. وتصل الشخصية العجائبية ذروتها الإبداعية فيما يمكن أن نسميه: الرسم الكاريكاتوري للشخصية العجائبية، الذي يتجلى في (المنامة الصحفية)، حيث يبتكر المؤلف شخصية عجائبية للصحفي، ويقوم برسمها على النحو الآتي: فما هو إلا أن نهض من بين الكتب مخلوق عجيب، ذو طول غريب، ممتد بين الأرض والسقف، خصره كزجاجة الماء، ورأسه كرأس المومياء، كبير مستدير، وأنفه كريشة رئيس التحرير، عيناه سوداوان مستديرتان، يشبهان نظارتي رقيب (83)، ويؤدي الوصف اللغوي لشخصية الصحفي وظيفة ريشة الرسام في رسم ملامح الشخصية، وهكذا تضيف الشخصيات العجيبة هنا مُعينا آخر للذاكرة (84)، فبنيتها العجائبية تحفز الذاكرة على تذكر المتون في المجتمعات الشفاهية، التي تعتمد على الشخصيات العجائبية لحفظ متونها الثقافية. وهذه التقنية من أهم تقنيات النصوص الشفاهية التي وظفها جرار في كتاب المنامات الأيوبية ليوحي للقارئ بشفاهيتها.

77- جرار، صلاح- المرجع السابق- ص47

78- المرجع السابق- ص185

79- نفسه – ص 188

80- نفسه – ص11

81- وهبه، مجدي، كامل المهندس- معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب- ص102

82- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص185

83- جرار، صلاح-كتاب المنامات الأيوبية- ص141

84- أونج، والترج- الشفاهية والكتابية-ص146

3-4- الفضاء المنامي والقوالب الصياغية

يشمل مصطلح الفضاء المنامي مصطلحي الزمان والمكان، ولا بد للمنامة الأدبية من زمان ينتظمها، ومكان يستوعب أحداثها، ويتقدم الزمان على المكان في الأهمية لأنه، أعم وأشمل من المسافة (المكان) لعلاقته بالعالم الداخلي للانطباعات والانفعالات والأفكار التي لا يمكن أن نضفي عليها نظاما مكانيا (85)، فأهمية الزمان بالنسبة للمكان متأتية من الثبات النسبي للمكان مقارنة بالتغير والتجدد الدائمين للزمان، وبالرغم من تباينهما من حيث الثبات والحركة، إلا أنه لا يمكن الفصل بينهما في السرد الروائي والمنامي، ولذا نحت منهما باختين مصطلح الزمكانية التي تعني حرفيا: الزمان المكان، لأنها مركبة على التوالي من المفردتين معا، وعرفه بأنه الترابط الداخلي الفني لعلاقات الزمان والمكان المعبر عنهما في الأدب (86)، ومن خلال هذا التواشج بين الزمان والمكان، نقارب الفضاء المنامي في المنامات الأيوبية.

تتكون بنية الزمن المنامي في المنامات الأيوبية من مزيج من أزمنة متعددة، فنحن ابتداء أمام المنامة/ الحلم بوصفها حدثا، وحدوث المنامة لابد له من زمن يحدث فيه، وسندعوه زمن النوم، الذي يعد شرطا أساسيا وفنيا للمنامة، ويليه زمن اليقظة الذي، وبين الزمنين السابقين يقع الزمن السردي المتعلق بالمتن المنامي بتقنياته السردية والشفاهية، وهذا المزيج من البنية الزمنية ينهض تقنية شفاهية بارزة على صعيد الزمن في المنامات الأيوبية. وقد حسم جرار زمني النوم واليقظة في مناماته كلها بتوظيف قالبين صياغيين زمنيين، والقالب الصياغي هو مجموعة كلمات توظف بانتظام حسب نفس الشروط الوزنية لتعبر عن فكرة رئيسية معطاة (87)، وبما أننا نحلل نصا سرديا، فسنستبدل بشرط الوزن العروضي التركيب النحوي للقالب الصياغي والمعنى العام للقالب الصياغي/ العبارة، وعلى هذا الأساس نجد المنامات الأيوبية تفتتح بقالب صياغي مشترك يتمثل في عبارة: رأيت في ما يرى النائم(88)، أو بما يؤدي معناها كقوله: رأيت في النوم (89)، حيث يتكون التركيب من فعل الرؤيا والفاعل الرائي. وعلى أساس القالب الصياغي سنجد أن معظم المنامات الأيوبية تختتم وتغلق بقالب صياغي مشترك يتمثل في عبارة: فاستيقظت من نومي(90)، أو فاستيقظت (91)، حيث يتكون التركيب من فعل اليقظة والفاعل المستيقظ. وبذلك تحقق المنامات الأيوبية البنية السردية المهيمنة على النص المنامي الأدبي، التي أشرنا إليها في المفهوم الإجرائي المقترح للمنامة الأدبية.

إن القوالب الصياغية في النظرية الشفاهية ليست من صنع المبدع نفسه، فالقالب الصياغي هو العبارات أو الجمل أو الكلمات المعينة التي كان الشاعر الجاهلي يستخدمها في عمله الشعري، وكل ذلك لم يكن من اختراع الشاعر نفسه بل من المعجم المتوارث لديه والذي أخذه عن سلفه ويسلمه إلى خلفه، والشاعر لا يجهد نفسه في الصياغة الفنية إنما يلجأ بسرعة إلى تلك القوالب المعدة الجاهزة

85- ميرهوف، هانز- الزمن في الأدب- ترجمة أسعد رزق- ط1- مؤسسة سجل العرب- القاهرة-1972م-ص7

86- البازعي، سعد ، والرويلي ، ميجان- دليل الناقد الأدبي-ط5- المركز الثقافي العربي- بيروت-2007م-ص 170

87- مونرو، جيمز- النظم الشفوي في الشعر الجاهلي- ترجمة فضل العماري- ط1- دار الأصالة- الرياض- 1987م- ص27

88- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص8

89- جرار، صلاح- المرجع السابق – ص11

90- المرجع السابق – ص10

91- نفسه – ص14

المتداولة ويجدها مصوغة في مجال تعبيره (92) وهذا ما فعله جرار حيث لجأ إلى سلفه الوهراني ونصه المؤسس للمنامة الأدبية في التراث العرب متمثلا في نص المنام الكبير، حيث افتتح الوهراني منامه بقالب صياغي، يتمثل في قوله فرأى فيما يرى النائم كأن القيامة قد قامت (93) واختتمه بقالب صياغي يتمثل في قوله فانتبهت من نومي خائفا مذعورا (94)، وأخذ جرار عنه قالبيه الصياغيين المصوغين سلفا، ووظفهما في مناماته ليوهم القارئ بشفاهية مناماته، وهذان القالبان الصياغيان هما التقنية الشفاهية الأبرز على مستوى الزمن في المنامات الأيوبية، ويؤديان وظيفتي الافتتاح والإغلاق التي تؤديها القوالب الصياغية في الشعر الشفاهي، لقد وجدت في حالة الشعر العربي، أن هناك لكل فكرة رئيسة في القصيدة قوالب نسيب صياغية نموذجية، وقوالب رحيل أخرى صياغية نموذجية (95)، وقد وجدنا في المنامات الأيوبية ما وجده مونرو في الشعر العربي الشفاهي: لكل منامة رئيسة قالب صياغي افتتاحي نموذجي، وقالب صياغي ختامي نموذجي، يحددان المتن السردي للمنامة. ويمكننا تنزيلهما على الزمن الكرنولوجي بحيث يمسي القالب الصياغي الافتتاحي ليلا، ويصبح القالب الصياغي الختامي نهارا، ولذا يسمي يونغ الوعي: نهارا، ويسمي الليل: الخافية أو اللاشعور، فيقول يمكننا أن نسمي الواعية نهار النفس الإنسانية، في مقابل الجانب الليلي من الفعالية النفسية الخافية، الذي هو بمثابة أضغاث أحلام (96)، وفي السياق السردي يشبه عبد الفتاح كليطو زمني النوم واليقظة بالقمر والشمس فالثنائية حلم/ واقع تماثل الثنائية قمر/ شمس. فالحلم بالنسبة للواقع كالقمر بالنسبة للشمس. القمر والحلم ينحسران وينسحبان عندما تطلع الشمس ويفرض الواقع نفسه (97)، وبهذا تؤدي القوالب الصياغية وظيفتها بوصفها تقنيات شفاهية تقوم بدور الافتتاح والإغلاق على مستوى الزمن المنامي لتؤكد شفاهية المنامات الأيوبية.

وتبرز على مستوى الزمن في المنامات الأيوبية تقنيات سردية زمنية تعزز التقنيات الشفاهية، مثل: تقنية الاسترجاع، الذي نشأ في الملاحم القديمة، وأنماط الحكي الكلاسيكي، وتطور بتطورها ثم انتقل إلى الأعمال الروائية الحديثة التي ظلت وفية لهذا التقليد السردي(98)، وبتأمل المنامة الحقيقة نجدها تقوم على الاسترجاع، فالرائي يرى في نومه، ثم يستيقظ ويسترجع ما رآه في النوم، ويرويه لمن حوله، ولذا فإننا ندل بمصطلح استرجاع على كل ذكر لاحق لحدث سابق للمنطقة التي نحن فيها من القصة (99)، وبما أن المنامة الأدبية تتقمص الشكل المنامي الحقيقي فستحتفي بالاسترجاع شكلا وتقنية سردية؛ لأن كل متن منامي هو في الأصل بنية استرجاعية، والأمثلة على الاسترجاع الزمني في المتن المنامي الأيوبي كثيرة، ففي (المنامة الخلخالية) يسأل أبو أيوب الهندي الملكة وتجيبه مسترجعة ولكن ما قصة هذه المملكة الغريبة؟ فأجابت: كان ذلك منذ زمن بعيد، حين خرج رجالنا إلى الحرب فوقعت عليهم

92- العماري، فضل- الشعر والغناء في ضوء نظرية الرواية الشفوية- ط1- مكتبة التوبة- الرياض-د ت- ص87

93- الوهراني، ركن الدين محمد- منامات الوهراني ومقاماته ورسائله- ص 23

94- الوهراني، ركن الدين محمد- المرجع السابق- ص 60

95- مونرو، جيمز- النظم الشفوي في الشعر الجاهلي- ص51

96 - يونغ . ك . غ. - علم النفس التحليلي- ترجمة نهاد خياطة-ط2- دار الحوار- سورية- 1997م-ص 45

97 - كليطو، عبد الفتاح- الغائب دراسة في مقامات الحريري-ط1-دار توبقال -1987م-ص11

98- بحراوي، حسن- بنية الشكل الروائي- ط2-المركز الثقافي العربي- بيروت- 2009م- ص121

99- جينيت، جيرار- خطاب الحكاية- ترجمة محمد معتصم وآخرون- ط3- منشورات الاختلاف - الجزائر-2003م- ص51

الهزيمة(100)، وتسترسل الملكة في سرد القصة، والاسترجاع هنا خارجي يعود مسترجعا ذكر أحداث وقعت خارج الإطار الزمني للقصة الأولية التي تروي ما جرى لأبي أيوب الهندي في مملكة النساء، فتقطع الملكة زمنية الأحداث لتعود بالزمن إلى الوراء مسترجعة قصة مملكتها.

ويعضد المكان الزمن في إبراز شفاهية المنامات الأيوبية، ولو عدنا إلى جدول العناوين (101) لوجدنا غلبة المكان على المنامات الأيوبية، إذ احتل موقع الصدارة في عناوينها، حيث حصل على واحد عشرين عنوانا من أصل أربعين عنوانا، وصدارته تدل على أنه وعاء زمن المنامات الأيوبية الذي حفل بمجريات أحداثها، ولا يمكننا تصوره منفصلا عن الزمن، وقد أسهم المكان في تبيان شفهية المنامات الأيوبية من خلال توظيفه تقنية شفاهية تتمثل في الإيمائية، حيث ترى النظرية الشفاهية أن من تقاليد المجتمعات الشفاهية قياس المسافات المقطوعة بالأيام التي قضوها وهم راجلون أو ممتطون حصانهم. أما اليوم؛ فإننا نقيس المسافات بالكيلومترات، وبين هاتين الطريقتين في قياس المسافة ترسم الحدود الفاصلة بين الإيمائية والتصويرية، ففي الحالة الأولى نقيس انطلاقا من الجسد، وفي الثانية استنادا إلى الخريطة (102)، وقد وظفت المنامات الأيوبية تقنية قياس المسافة بالزمن، ففي (المنامة الأطلنطية)، تقاس مسافة الرحلة بالأيام، حيث يقول ولما انفلق الفجر، وسكن البحر، أبحرت مشيعا بالقوارب، ومودعا بدعوات الأحبة والأقارب، وسألت الله تعالى تحقيق المطالب، ونيل المآرب، ورحت أجوب البحار، متقلبا من نهار إلى ليل ومن ليل إلى نهار، أصارع الأمواج، وأصانع البحر الثجاج، حتى وصلت بعد أربعة شهور، كأنها أربعة دهور(103)، فالمسافة قيست بعدد الأيام التي بلغ مجموعها أربعة شهور، ولم تقس بأي من وحدات قياس المسافات، ويوظف جرار التقنية الشفاهية ذاتها في(المنامة الحكمية) فيقول وسرت وسار الرجال ورائي، ورحنا نفتش عن الجراد في الحقول والبساتين، نشن عليه حربا، ونصب عليه الموت صبا...ولما آذن النهار بالرحيل كنا قد أتينا على معظم الجراد، ولم يبق إلا القليل (104)، حيث يحدد المسافة المقطوعة في حرب الجراد بمسيرة يوم واحد.

ومن التقنيات الشفاهية الموظفة في البنية المكانية في المنامات الأيوبية تقنية تحديد الجهات بالإيمائية، حيث تقدم الجهات الأربع مثالا جيدا عن إدراك الفضاء هذا الذي يميز المجتمعات ذات التقاليد الشفاهية، التي تعتمد على الإيمائية للتعبير عن بعض المفاهيم. فالمصطلحات التي انبنى عليها علم الخرائط لم تعد تكشف لنا أي شيء عن الطريقة التي حاول بها الإنسان أولا أن يسمي الاتجاهات في تخوم الأفق المترائي أمامه وهو يحاول أن يبين لشخص تفاصيل المسار الذي عليه أن يقطعه، أو مكان وجود الماء أو الطرائد (105)، وتحفل (المنامة الشهابية) بتحديد الاتجاهات تحديدا إيمائيا، حيث يقول رأيت يا علقمة في أثناء نومي أنني أخرج مع جملة من أصحابي في رحلة صيد، فأوغلنا بعيدا بين الوديان والشعاب، وقد هيأ الله لنا من الصيد ما لذ وطاب، حتى تراخينا عن الإياب، إلى أن دهمنا

100– جرار، صلاح– كتاب المنامات الأيوبية– ص110

101– انظر جدول العناوين في هذه الدراسة– ص 14–16.

102– كالفي، لويس جان– التقاليد الشفاهية– ترجمة رشيد برهون– ط1– دار كلمة– أبوظبي–2012م– ص69

103– جرار، صلاح– كتاب المنامات الأيوبية– ص15

104– جرار، صلاح– المرجع السابق– ص66

105– كالفي، لويس جان– التقاليد الشفاهية– ص79

الليل، وحنت للعودة إلى مرابطها الخيل، فحملنا صيدنا وأمتعتنا وقفلنا عائدين (106)، فالاتجاهات المكانية هنا تحدد بصورة إيمائية شفاهية، فمصطلحات الخرائط لا تكشف لنا تفاصيل المسار الذي سلكه البطل في رحلة صيده بحثا عن الطرائد، ولا يسمى النص جهة معينة بل يذكر الوديان والشعاب، ومرابط الخيل بوصفها جهتين متضادتين في الاتجاه: الذهاب X العودة. وهذا ما عبر عنه كالفي بقوله: ونجد أن بعض القبائل تختار لتسمية الاتجاهات نفسها أسماء مشتقة من تضاريس الأرض المختلفة أو أسماء المناطق(107)، وفي (المنامة الحكمية) يسمي الجهة التي أقبل منها الجراد: تلقاء الجبل، فيقول أخبروني من أي جهة داهمكم الجراد، فأشاروا إلى ناحية تلقاء الجبل (108)، والجبل جزء من تضاريس الأرض، وهذه التسميات التضاريسية في المنامات الأيوبية تدل بجلاء على أن التضاريس يُنظر إليها انطلاقا من الجسد وهي لغة شفهية (109) وظفها جرار تقنية شفاهية تعزز من إيهام القارئ بشفاهية مناماته.

وتبرز على مستوى المكان في المنامات الأيوبية تقنية سردية مكانية تعزز التقنيات الشفاهية، تتمثل في تغييب المكان، ففي مجموعة من المنامات مثل: (المنامة الخلخالية، والمنامة الرياضية، والمنامة السلطانية، والمنامة الشيطانية، والمنامة العنكبوتية) يغيب تحديد المكان الذي وقعت فيه أحداثها في ذهن القارئ، والتقنية المكانية الأخرى على صعيد بنية المكان المنامي في المنامات الأيوبية تتمثل في ما يمكن أن نسميه: المكان الافتراضي، الذي يتجسد في بعض المنامات مثل: (المنامة الفضائية، والمنامة الكابوسية، والمنامة المستقبلية) وهاتان التقنيتان تؤديان وظيفة توازنية مع غلبة التعيين المكاني في عناوين المنامات الأيوبية الذي أشرنا إليه أعلاه.

4-4- التقنيات السردية التذكرية

يقوم السرد على دعامتين أساسيتين أن يحتوي على قصة ما تضم أحداثا معينة، وأن يعين الطريقة التي تحكى بها تلك القصة، وتسمى هذه الطريقة سردا، ذلك أن قصة واحدة يمكن أن تحكى بطرق متعددة، ولهذا السبب فإن السرد هو الذي يعتمد عليه في تمييز أنماط الحكي بشكل أساسي(110)، وقد دعا التواصل الشفاهي في المنامة الأيوبية إلى حضور الراوي والمروي له وجها لوجه، ولأن وقوع المنام النومي: الحلم، والرؤيا يكون في النوم، فإن الرائي عندما يستيقظ لا يجد بين يديه صحيفة مكتوب فيها ما رآه وحلم به، بل يجد نفسه محتفظا في ذهنه بمواد على هيئة صور بصرية وسمعية، وفي غياب الكتابة لا يكون للكلمات في ذاتها حضور بصري، حتى عندما تكون الأشياء التي تمثلها بصرية. إنها أصوات، تستطيع أن (تستعيدها) مرة أخرى، أو (تتذكرها) بمعنى إعادة استدعائها(111) وبالنسبة للنائم يكون الحلم حقيقة تستمر حتى اليقظة، حقيقة لا يشك لحظة في أمرها، فالحلم يبدو واقعا ملموسا وليس بمقدور النائم أن يتبين زيف الصور التي تلم به إلى أن يطلع النهار وتحل اليقظة فتتبدد الأوهام ويسارع الحالم إلى نفضها عنه

106- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص133

107- كالفي، لويس جان- التقاليد الشفاهية- ص81

108- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص 66

109- كالفي، لويس جان- التقاليد الشفاهية- ص84

110- لحمداني، حميد- بنية النص السردي -ص 45

111- أونج، والترج- الشفاهية والكتابية-ص89

ونسيانها(112)، ولكي يتذكر الرائي ما رآه في المنام ويبقيه محفوظا في الذاكرة فلابد له من التفكير داخل الأنماط التي تساعده على حفظ ما تم تذكره، وعليه أن يسرده ويرويه للمروي له وفق تلكم الأنماط.

إن الذاكرة البشرية هي الكتاب الحاضن للثقافة الشفاهية، ولكي يبقى محتوى الذاكرة محفوظا وقابلا للتذكر لابد له أن يصاغ بتقنيات مُعِينة، تُعِين على تذكره ففي الثقافة الشفاهية الأولية، عليك لكي تحل مشكلة الاحتفاظ بالتفكير المعبر عنه لفظيا واستعادته على نحو فعال، أن تقوم بعملية التفكير نفسها داخل أنماط حافزة للتذكر، صيغت بصورة قابلة للتكرار الشفاهي، وينبغي أن يأتي تفكيرك إلى الوجود إما في أنماط ثقيلة الإيقاع، متوازنة، أو في جمل متكررة أو متعارضة، أو في كلمات متجانسة الحروف الأولى أو مسجوعة، أو في عبارات وصفية، أو أخرى قائمة على الصيغة، أو في الأمثال، التي يسمعها المرء باستمرار وترد على الذهن بسهولة، وقد صيغت هي نفسها على نحو قابل للحفظ والتذكر السهل (113)، وقد سعى السرد في المنامات الأيوبية إلى أن يكون محفزا للتذكر، فصيغ بأسلوب حافل بتقنيات تعبيرية شفاهية تحفز الذاكرة، لصيانة المتن المنامي الشفاهي من النسيان ريثما يبلغ وعاءه الكتابي، ومن أبرز التقنيات التعبيرية التذكرية الشفاهية التي وظفتها المنامات الأيوبية على مستوى البنية السردية: السجع، والأمثال، والشعر، وسمات الأداء الشفهي.

1-4-4- السجع

توظف المنامات الأيوبية السجع بوصفه تقنية تعبيرية شفاهية تعين على الحفظ والتذكر، فالسجع مظهر حيوي من مظاهر الشفاهية، ولذا كان السجع من لزوميات الإنشاد (114)، ويرد السجع في المنامات الأيوبية بوصفه تقنية شفاهية، تعين على التذكر من غير تكلف أو قلق، وأبرز مظاهر السجع في المنامات الأيوبية ما جاء عبر تقنية الإرصاد، والإرصاد هو أن يعرف السامع آخر الكلام بدلالة أوله (115)وبهذا يسهل عليه تذكره، ومن أمثلة الإرصاد قوله في (المنامة البصرية): وهو أشهر من نار على علم، وأفصح من خطب باللسان وخط بالقلم (116) فإذا توقف السامع على قوله: أشهر من نار، تذكر أن ما بعده: على علم، وإذا توقف على قوله: وأفصح من خطب، تذكر أن ما بعده : باللسان.

ومن أمثلة الإرصاد قوله في (المنامة البحرية): لقد لحقنا من أذاكم ما لا يحتمل، ونالنا من سوء سيرتكم ما نعجز عن وصفه بالقول والعمل، ورمانا الناس من أجلكم بالجشع، وضربوا بنا المثل بالطمع (117)، فإذا توقف السامع على قوله: نعجز عن وصفه بالقول، تذكر أن ما بعده: والعمل، وتُذكر السامع كلمة: الجشع، مرادفتها: الطمع.

وقد تؤدي تقنية السجع وظيفة تذكر المسرود أحيانا عبر التطريز بوصفه تقنية تعبيرية سجعية معينة على تذكر المسرود، والتطريز يكون في الشعر والنثر، والتطريز في الشعر هو أن يقع في أبيات متوالية من القصيدة كلمات متساوية في الوزن، فتكون فيها كالطراز في

112- كليطو، عبد الفتاح- الغائب دراسة في مقامات الحريري- ص11

113- أونج، والترج- الشفاهية والكتابية-ص94

114- الكك، فيكتور- بديعيات الزمان- ص86

115- الكواز، محمد كريم- كلام الله: الجانب الشفاهي من الظاهرة القرآنية- ص40

116- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص52

117- جرار، صلاح-المرجع السابق- ص50

الثوب(118)، والتطريز في النثر هو أن تكون في الكلام إشارة متكررة يستفاد منها في التذكر(119) وتساوي الكلمات في الوزن في التطريز الشعري لا يؤدي إلى اختلاف في وظيفة التطريز في النثر، لأن طراز الثوب ما هو إلا نمط واضح وبارز على ظاهره يساعد على تذكره بتمييزه عن غيره، وبناء عليه، فإن التطريز في الشعر والنثر يؤدي وظيفة مشتركة هي التذكر، ومن أمثلة التطريز في المنامات الأيوبية قوله في (المنامة الرومية): تغربت نحو عقدين عن وطني...ثم تاقت النفس إلى الأحباب، وعقدت العزم على الإياب، فركبت على جناح الاشتياق، لأقطع دابر الفراق، فجبت منازل وديارا، وخضت لججا وبحاراً (120)، وينم التطريز في هذه العبارات المسجوعة عن إشارة في الكلام تعين على تذكره، وتتمثل في المترادفات بوصفها نمطا بارزا على ثوب السجع، فوقوف السامع على قوله: منازل، يذكره ويستدعي في ذهنه المرادف: ديارا، وبالقياس نفسه تستدعي: لججا، في ذهن السامع مرادفتها: بحارا، وتذكره بها، نظرا لانسجام الفاصلتين وتجانسهما: ديارا وبحارا.

ومن التطريز قوله في (المنامة اليمنية): وجنبك الحكم على خلق الله بالشبهات، قبل وقوفك على الشواهد البينات، والأدلة الواضحات، ووقاك مواطئ الزلل، ومواطن الخلل، وهداك إلى الصواب، وكتب لك الأجر والثواب (121)، والإشارة التي يبديها التطريز في هذا الكلام المسجوع تتمثل في تكرار المرادفات التركيبية المعينة على التذكر، فوقوف السامع على قوله: الشواهد البينات، يذكره بالتركيب المرادف: والأدلة الواضحات، فالشواهد ترادف الأدلة، والبينات ترادف الواضحات، والتركيبان يرادفان بعضهما، والحال نفسها في مواطئ الزلل ومواطن الخلل.

2-4-4-الأمثال

توظف المنامات الأيوبية الأمثال بوصفها تقنية شفاهية تعين على حفظ النصوص وتذكرها، فالمثل هو القول السائر بين الناس الممثل بمضربه (122)، وسير المثل بين الناس يعني أنه صياغة مكثفة يؤدي سماعها إلى تذكر حمولة معرفية أكبر من حجم المثل نفسه، والقانون نفسه في الثقافات الشفاهية مكنون في أقوال معتمدة على الصيغ؛ في أمثال لا تكون مجرد زينة مضافة إلى التشريع، بل تشكل هي نفسها القانون، وغالبا ما يتوقع الناس من القاضي في الثقافة الشفاهية النطق بمجموعة من الأمثال المناسبة التي يمكن من خلالها إصدار قرارات عادلة في القضايا المعروضة عليه (123)، والمراد من توظيف الأمثال هنا مساعدتها على التذكر وليس التوظيف التراثي، وللأمثال خصوصيتها في أنها ترد على الذهن بسرعة عندما يسبق للإنسان سماعها، وقد صيغت هي نفسها بهيئة قابلة للحفظ والتذكر السهل (124) ولذا كانت الأمثال من أبرز مظاهر شفاهية النصوص الشفاهية وقد أفاد القرآن منها التذكير لأنها أعون شيء على البيان(125)، وتوظف تقنية المثل في المنامات الأيوبية على صورتين؛ الأولى: تلخيص المشاهد السردية، وأبرز ما يمثل هذه

118- وهبة، مجدي، المهندس، كامل- معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب- ص94

119- الكواز، محمد كريم- كلام الله: الجانب الشفاهي من الظاهرة القرآنية- ص41

120- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص120

121- جرار، صلاح-المرجع السابق- ص217

122- بوعلام، الصديق- الأمثال في القرآن الكريم-ط1- دار أبي رقراق- الرباط-2008م- ص20

123- أونج، والترج- الشفاهية والكتابية- ص95

124- الكواز، محمد كريم- كلام الله: الجانب الشفاهي من الظاهرة القرآنية- ص46

125- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله -البرهان في علوم القرآن - تحقيق محمد أبو الفضل ج1- ط1-دار الجيل- بيروت-1988م- ص486

الصورة (المنامة المالطية)، حيث حفلت بجملة من الأمثال التي تلخص المشاهد السردية، مثل قوله <فقد رأيت أحدهم كلما بنى حائطا أسند ظهره وذراعيه للحائط وراح يمشي مشية جانبية ... فقالوا: إنه يطبق شعاره الذي يرفعه دائما: امش الحيط الحيط وقل يا رب الستر. ورأيت ثانيا كلما مر بجدار أطبق فمه وحبس أنفاسه، فلما سألت عنه، قالوا: إنه يقول دائما: إن للحيطان آذانا....ورأيت ثالثا يجمع الأواني الفخارية ويجعل منها كومة كبيرة، ثم يدحرج واحدة منها على سائر الأواني فتنهار جميعها ويتكسر الفخار ويجلس بجانبها وهو يضحك ويقول: فخار يكسر بعضه.... ورأيت رابعا يبني بيوتا ليس لها نوافذ ولا أبواب أبدا فسألت عن خبره فقيل إنه ممن يرفعون شعار: الباب الذي يأتيك منه الريح أغلقه واسترح.... ورأيت عاملا منهم لا يحمل السلم إلا بالعرض>126، فهذا الحشد من الأمثال في منامة واحدة يرد في أسلوب سردي يكثف فيه أحوال العرب المقيمين في مالطا وأسباب تأخرهم في قوالب من السخرية، ويعين على تذكر النص من خلال تكثيف قصته الواردة في السرد المنامي في بنية المثل، فيجعلها قابلة للتذكر بتذكر المثل الذي صنعته قصتها، ويشير في الوقت نفسه إلى شفاهية المنامة.

والصورة الأخرى لتوظيف المثل في المنامات الأيوبية بوصفه تقنية شفاهية: تلخيص المتن المنامي كاملا في إشارة إلى جزء من المثل في عنوان المنامة، والتذكير بقصته في خاتمتها، وأبرز ما يمثل هذه الصورة (المنامة الشهابية)، وهي تروي قصة جريح في الوادي ينزف دما، وقد دفعت حالة الجريح أبا أيوب الهندي إلى طلب التبرع بالدم من أحياء العرب، فطاف بهم حيا حيا، ولم يجد من يتبرع لأخيه العربي الجريح بالدم، في إشارة رمزية إلى الواقع العربي تجاه فلسطين وغيرها من مواطن الصراع في البلدان العربية، وفي آخر المنامة/ آخر حي من أحياء العرب، يختم منامته بقوله فتضاحك القوم وقالوا: لن تجد مبتغاك عند أحد منا! فقلت مستغربا: وهل تعيشون من غير دماء في عروقكم؟ ... فلما سمعت ذلك تذكرت قصة شهاب الدين وأخيه (127)، فعنوان المنامة منسوب إلى شهاب/ الشهابية، وفي خاتمة المنامة (تذكر) البطل قصة شهاب الدين وأخيه، (وتذكر) المتلقي بالمنامة عندما يتذكر المتلقي المثل القائل (شهاب الدين أسوأ من أخيه).

3-4-4-الشعر

توظف المنامات الأيوبية الشعر العربي في بنيتها السردية توظيفا فنيا يساعد في إبراز شفاهيتها من حيث تناصها مع الشكل المقامي الذي يحفل بالشعر في كل مقامة تقريبا، ويؤدي الشعر في المقامات وظيفة نقل الأحداث من مفصل إلى مفصل، وقد تكون هذه المهمة الأكثر ظهورا وانتشارا في المقامات الحريرية على امتدادها (128)، وهذه المهمة/ الوظيفة الأكثر ظهورا للشعر في المقامات هي الوظيفة ذاتها التي يؤديها الشعر في المنامات الأيوبية، بوصفها تقنية شفاهية مستقاة من النص المقامي الشفاهي، ففي (المنامة الرومية) يمضي السرد في وصف أحداث ضيافة أبي أيوب الهندي عند الشيخ أبي طلحة ورؤيته الخدم من النساء والرجال من ذوي البشرة البيضاء على مائدة الطعام، فثار فضوله قلت مستغربا: ولكن هيئتهم تدل على أنهم من عجم رومة!! قال: نعم، إنهم من الجنس الأبيض المعروف

126- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص195

127- جرار، صلاح- المرجع السابق- ص135

128- المطيري، إقبال- الشعر في مقامات الحريري- ط1- مكتبة آفاق – الكويت – 2014م- ص 124

بالأمريكان والإنجليز (129)، ثم يمضي الحديث بينهما ليقص عليه أبو طلحة كيفية انقلاب ميزان القوة الذي جعل الأمريكان والإنجليز خدما عند العرب، فيغلق أبو أيوب مفصل السرد ببيتين من الشعر حيث يقول:

...، لقد صدق والله الشاعر الذي يقول:

هي الأمور كما شاهدتها دول من سره زمن ساءته أزمان

وهذه الدار لا تبقي على أحد ولا يدوم على حال لها شان

ولما أوشكنا على الانتهاء من تناول الطعام دخل علينا أعرابي وهو يصيح: أدركوني أيها الناس، لقد أغار الروم على مراعينا (130)، فجرار يوظف بيتين لأبي البقاء الرندي من قصيدته الشهيرة في رثاء الأندلس بعد خروج العرب منها، ويعيد الصورة مقلوبة في عودة العرب فاتحين بلاد الروم وسبيهم واسترقاقهم عبيدا، والوظيفة التي يؤديها البيتان تتمثل في نقل السرد من المفصل السابق إلى مفصل جديد يضم مشهد الغارة ومشاهد المقاومة. وتتجلى هذه التقنية الشفاهية المستقاة من الفن المقامي في معظم المنامات الأيوبية مثل: (المنامة السلطانية، والمنامة الشيطانية، والمنامة الصينية، والمنامة العرقوبية). بوصفها تقنية شفاهية تعين على تذكر النص بتذكر مفاصله.

4-4-4- سمات الأداء الشفهي

توظف المنامات الأيوبية سمات الأداء الشفهي بنوعيها بوصفها تقنيات شفاهية أصيلة، فتوظف سمات الأداء الشفهي الصوتية بوصفها تقنية شفاهية، وهي كل ما يصاحب الصوت الكلامي الشفهي من سمات مثل النبرات والوقفات والسكتات وغيرها (131)، وأبرز ما يمثل هذه السمات في المنامات الأيوبية العبارات النمطية التي يجري تداولها على ألسنة الناس حتى أصبحت من المعارف المشتركة بينهم، وتوظيف العبارات النمطية في السرد المنامي يدل على شفاهيته ويعين على تذكره، ومن العبارات النمطية التي برزت في سرد المنامات الأيوبية عبارات التحية، وغالبا ما تؤدي عبارة التحية وظيفة افتتاح المشاهد الحوارية، ومن ذلك ما نجده في (المنامة التركية) فوقف وابتسم ابتسامة رقيقة آنستني وبددت خوفي، ثم قال: السلام عليك يا أبا أيوب! ... فقلت: وعليك السلام ورحمة الله! من أنت يا وجه الخير (132)، ثم يُفتتح الحوار بين الشخصيتين، وقوله في (المنامة البحرية) وما هي إلا لحظة حتى ألقى علي السلام...فبادرت إلى الرد وقلت متلهفا: وعليك السلام يا وجه السعد. فقال هدئ من روعك (133)، فعبارتا التحية في النموذجين السابقين افتتحتا المشهدين الحواريين، وجسدتا المظهر الشفاهي للسرد المنامي بحضور طرفي الحوار، وقد ساعد توظيف عبارة التحية النمطية على إعطاء الراوي مهلة لتذكر نص الحوار بتذكر افتتاحيته، والملمح الشفاهي في عبارات التحية يتمثل في نبرة الصوت التي تنطق بها ويحاول السرد استحضارها من خلال إبراز عبارة التحية بشكل مختلف إخراجا عن باقي الكلمات. ومن

129- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص121

130- جرار، صلاح- المرجع السابق - ص122

131- الصفراني، محمد-تجويد الشعر العربي الحديث: بحث في المحاقلة بين تجويد القرآن الكريم والنقد الأدبي-ط1-الدار العربية للعلوم- لبنان-2011م- ص24-25

132- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص56

133- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية - ص47

العبارات النمطية الواردة في سرد المنامات الأيوبية العبارات الدالة على الانفعال مثل (سبحان الله) في (المنامة الحمصية) ثم قلت: ولكن من أنت ؟! فقال: سبحان الله ! تأتي لزيارتي وتقتحم علي خلوتي وتقف عند قبري ولا تعرف من أنا ؟! (134)، فعبارة انفعال التعجب تدل على شفاهية السرد، وتشكل في الوقت نفسه عاملا مساعدا على التذكر.

وتوظف المنامات الأيوبية سمات الأداء الشفهي الحركية بوصفها تقنية شفاهية، وهي الحركات الجسدية التي تصدر عن جسم المتحدث في أثناء الحديث (135) مثل حركات الرأس أو اليدين وملامح الوجه، ففي (المنامة الحكمية) يقول فقلت: ما الحيلة يا أبا أيوب، فأطرق قليلا، وقال: نأوي إلى غار قريب (136) فإطراقة الرأس تقول: ففكر وقال، وهي سمة من سمات الأداء الشفهي الحركية المصاحبة للكلام، وفي (المنامة الدمشقية) يقول فصاح بي وقد جرد سيفه: أتسخر مني أيها الأحمق؟ (137)، وتجريد السيف حركة جسدية مصاحبة للكلام وهي كلام في الوقت نفسه وتعني: سأقتلك. وتعد اللغة الإشارية من التقنيات التي تمثل سمة من سمات الأداء الشفهي الحركية في المنامات الأيوبية، يقول في (المنامة الأطلنطية) فانتبه لي مدير الندوة وأشار لي أن أصمت (138)، فإشارة الجسد قالت طالبة الصمت، ويقول في (المنامة الإفرنجية) فدخلت ولكنه لم ينبس ببنت شفة وإنما كان ينظر إلي للحظات ثم يشيح بوجهه يمينا أو يسارا وينشغل بتمهيد فراشه. قلت: عرفني بالله عليك يا أبا أيوب بما جرى لك. فهز رأسه بالرفض! ثم قلت أولست أولى الناس بمعرفة ما يحدث لك؟! فلما سمعني أقول ذلك هز رأسه بالموافقة وتابع صمته. قلت: تكلم ياقرة العين !! أخبرني ماذا حل بك؟ فلعلي أستطيع أن أساعدك. فهز رأسه بما يوحي بأنني لن أستطيع مساعدته. قلت هل تشكو من مرض ما؟ فهز رأسه بالنفي (139)، ويستمر الحوار في صورة كلام لفظي من طرف علقمة الشيباني وكلام إشاري من طرف أبي أيوب الهندي إلى أن يقنع علقمة أبا أيوب فيتكلم راويا منامته، وهذا ما يحدث بالفعل، وشاهدنا هنا أن الكلام الإشاري بين الطرفين يدل على شفاهية المنامة وحضور طرفي الحوار الراوي والمروي له، وسمات الأداء الشفهي بنوعيها الصوتية والحركية تدخلان في إطار مصاحبات الأداء الكلامي غير اللفظية، التي تضطلع بحمل جملة من المعاني والدلالات التي تتعرض إلى الاختفاء أو الظهور عندما يتحول النص من صورته الشفاهية إلى الصورة الكتابية، فتختفي أو تظهر في النص الكتابي على شكل سمات دالة على شفاهية إنتاج النص، والنص المنامي بصورة أوضح.

الخاتمة:

توصلت دراستنا موضوع: التقنيات الشفاهية في المنامات الأيوبية، في ضوء النظرية الشفاهية، إلى جملة من النتائج ، ففي المحور الأول: مفهوم المنامة الأدبية، توصلت الدراسة إلى أن مصطلح المنامة الأدبية يشير إلى فن أدبي له عمق في التراث العربي يتمثل في النص المؤسس لهذا الفن، وهو المنام الكبير للوهراني، واقترحت مفهوما إجرائيا لمصطلح المنامة الأدبية بأنها: شكل كتابي سردي

134- جرار، صلاح- المرجع السابق – ص101

135- الصفراني، محمد- تجويد الشعر العربي الحديث-ص71

136- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية- ص 65

137- جرار، صلاح- المرجع السابق- ص116

138- المرجع السابق- ص26

139- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية – ص32

أدبي، يدَّعِي بنية الحلم والرؤيا المنامية (التَّشَكُّل في المنام)، ويستلهم خصائصها الشفاهية، موظفا تقنيات فنية مستقاة من الفنون السردية، مثل: المقامة والقصة القصيرة وغيرها، وكل ما من شأنه تجسيد أصل إنتاجه الشفاهي. وحددت البنية السردية المهيمنة في فن المنامة الأدبية في إطارها الزمني، حيث تتمثل في ثلاثية: النوم والحلم واليقظة. وفي المحور الثاني: التقنيات الشفاهية في النص الموازي، توصلت الدراسة إلى التقنيات الشفاهية الموظَّفة في النصوص الموازية، مثل: الغلاف الخارجي، الذي برزت فيه التقنية الشفاهية عبر جدلية الإملاء والتحقيق. والاستهلال: الذي برزت فيه التقنية الشفاهية عبر جدلية المنامة والمقامة. والعناوين: التي برزت فيها التقنية الشفاهية من خلال البنية الإشارية والإيمائية.

وفي المحور الثالث: التقنيات الشفاهية في المتن السردي، توصلت الدراسة إلى أن أبرز التقنيات الشفاهية الموظَّفة في المتن السردي هي وظائف المنامات النومية الحقيقية، بوصفها وظائف مستقاة من نصوص شفاهية المنشأ، وتوصلت إلى أن المنامات الأيوبية وظفت ثلاث وظائف من وظائف المنامة النومية الحقيقية، تتمثل في: وظيفة تفسير الواقع، ووظيفة تجاوز الواقع، ووظيفة الترجمة القصصية. وفي المحور الرابع: التقنيات الشفاهية في البنية السردية، توصلت الدراسة إلى تحديد التقنيات الشفاهية الموظَّفة في البنية السردية، مثل: حضور الراوي والمروي له من خلال جدلية السند والمتن، والشخصيات العجائبية، والفضاء المنامي والقوالب الصياغية، التي تجسد البنية المنامية من خلال قالبين صياغيين يؤديان دوري افتتاح وإغلاق المتن المنامي، والتقنيات السردية التذكرية، مثل: السجع، والأمثال، والشعر، وسمات الأداء الشفهي بنوعيها، الصوتية والحركية.

وبناء على جملة النتائج السابقة، تؤكد دراستنا صحة الفرضية التي كونت إشكالها، وطرحتها في مقدمتها، والمتمثلة في أن فن المنامة الأدبية ينطلق في الأساس من ادعاء الشفاهية، ليماثل المنامة النومية الحقيقية، لأن المنام النومي الحقيقي شفاهي المنشأ قبل أن يُملى ويكتب، ولذا كرست المنامات الأيوبية جهدها في توظيف التقنيات الشفاهية، لتحقق إيهام القارئ بأنها منامات نومية حقيقية.

المراجع:

- القرآن الكريم
- أحمد، محمد الأمين- الاتصال غير اللفظي في القرآن الكريم- ط1- دائرة الثقافة والإعلام- الشارقة- 2003م.
- أحمد، مرشد- الحداثة السردية في روايات إبراهيم نصر الله- ط1- الدار العربية للعلوم ناشرون-بيروت-2010م.
- ألكك، فيكتور- بديعيات الزمان بحث تاريخي تحليلي في مقامات الهمذاني- ط1-المطبعة الكاثوليكية-بيروت-1961م.
- أونج، والترج- الشفاهية والكتابية- ترجمة حسن البنا- سلسلة عالم المعرفة-عدد182-الكويت-1994م.
- البازعي، سعد، والرويلي، ميجان-دليل الناقد الأدبي-ط5-المركز الثقافي العربي- بيروت-2007م.
- بازي، محمد- العنوان في الثقافة العربية التشكيل ومسالك التأويل-ط1- الدار العربية للعلوم- بيروت- 2012م.
- باشا، عمر موسى- الأدب في بلاد الشام عصور الزنكيين والأيوبيين والمماليك- المكتبة العباسية-دمشق-1990م.
- بحراوي، حسن- بنية الشكل الروائي- ط2-المركز الثقافي العربي- بيروت- 2009م.
- براون، ج. ب. - تحليل الخطاب- ترجمة محمد الزليطني-ط1-مطبعة جامعة الملك سعود- الرياض-1997م.
- بطرس، أنطونيوس-الأدب تعريفه أنواعه مذاهبه- ط1- المؤسسة الحديثة للكتاب- لبنان-2005م.

- بلال، عبد الرزاق- مدخل إلى عتبات النص-ط1-أفريقيا الشرق-المغرب-2000م.
- بوعلام، الصديق- الأمثال في القرآن الكريم-ط1- دار أبي رقراق- الرباط-2008م.
- تودروف، تزفيتان- مدخل إلى الأدب العجائبي- ترجمة الصديق بو علام-ط1-دار شرقيات- القاهرة-1994م.
- جرار، صلاح- كتاب المنامات الأيوبية المسمى إخبار الأنام بأخبار المنام -ط1- المؤسسة العربية للدراسات والنشر- عمان-2003م.
- جنيت، جيرار – نظرية السرد من وجهة النظر إلى التبئير- ترجمة ناجي مصطفى- ط1- منشورات الحوار الأكاديمي- الدار البيضاء- 1989م.
- جنيت، جيرار-خطاب الحكاية- ترجمة محمد معتصم وآخرون-ط3- منشورات الاختلاف- الجزائر-2003م.
- ابن خلكان- وفيات الأعيان-ط1- المطبعة الميمنية – القاهرة-1310هـ.
- دراج، فيصل- دلالات العلاقة الروائية- ط1-مؤسسة عيبال- قبرص-1992م.
- دي فوتو، برنار- عالم القصة- ترجمة محمد هدارة- ط1- عالم الكتب- القاهرة- 1969م.
- رحيم، عبد القادر- علم العنونة- ط1- دار التكوين- دمشق-2010م.
- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله -البرهان في علوم القرآن – تحقيق محمد أبو الفضل- ط1-
- زيتوني، لطيف-معجم مصطلحات نقد الرواية-ط1-مكتبة لبنان:دار النهار للنشر-بيروت-2002م.
- دار الجيل- بيروت-1988م.
- سلام، محمد زغلول – الأدب في العصر الأيوبي – ط1- منشأة المعارف- الإسكندرية- 1990م.
- الصفراني، محمد-التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث-ط1-المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء-2008م.
- الصفراني، محمد-تجويد الشعر العربي الحديث: بحث في المحاقلة بين تجويد القرآن الكريم والنقد الأدبي-ط1-الدار العربية للعلوم- لبنان-2011م.
- عبد الحميد، محي الدين-شرح مقامات بديع الزمان الهمذاني-ط2-دار الكتب العلمية-بيروت-د ت
- عسيلان، عبد الله- تحقيق المخطوطات بين الواقع والنهج الأمثل- ط1- نادي المدينة الأدبي- المدينة-1994م.
- العشي، عبد الله- زحام الخطابات-ط1-دار الأمل-الجزائر-2005م.
- العماري، فضل- الشعر والغناء في ضوء نظرية الرواية الشفوية-ط1-مكتبة التوبة- الرياض-د ت.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد- كتاب العين- دار إحياء التراث العربي- بيروت-د ت.
- فرويد، سيغموند- نظرية الأحلام- ترجمة جورج طرابيشي- ط1- دار الطليعة- بيروت-1980م.
- فرويد، سيغموند- الحلم وتأويله- ترجمة جورج طرابيشي- ط5- دار الطليعة- 1986م.
- القاضي، محمد وآخرون- معجم السرديات- ط1-دار محمد علي للنشر- تونس-2010م.
- قبش، أحمد- الكامل في النحو والصرف والإعراب- ط2- دار الجيل- بيروت- د ت.

- قطوس، بسام- سيمياء العنوان-ط1- وزارة الثقافة-عمان-2001م.
- قمري، سميرة- الحلم والرؤيا في الفلسفة والعلم والدين- ط1- دار الحوار-اللاذقية- 2002م.
- كالفي، لويس جان- التقاليد الشفاهية- ترجمة رشيد برهون- ط1- دار كلمة- أبوظبي-2012م.
- كليطو، عبد الفتاح- الغائب دراسة في مقامات الحريري-ط1-دار توبقال -1987م-ص11
- الكواز، محمد كريم-كلام الله:الجانب الشفاهي من الظاهرة القرآنية-ط1-دار الساقي-لبنان-2002م.
- لحمداني، حميد- بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي- ط1- المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء-1991م.
- المطيري، إقبال- الشعر في مقامات الحريري- ط1- مكتبة آفاق - الكويت - 2014م.
- مونرو، جيمز- النظم الشفوي في الشعر الجاهلي-ترجمة فضل العماري-ط1- دار الأصالة- الرياض- 1987م.
- ميرهوف، هانز-الزمن في الأدب-ترجمة أسعد رزق-ط1- مؤسسة سجل العرب- القاهرة-1972م.
- الناصر، دعد- المنامات في الموروث الحكائي العربي دراسة في النص الثقافي والبنية السردية-ط1-المؤسسة العربية للدراسات والنشر-عمان-2008م.
- الوهراني، ركن الدين محمد- منامات الوهراني ومقاماته ورسائله- تحقيق إبراهيم شعلان ومحمد نغمش- ط1- منشورات الجمل- ألمانيا- 1998م.
- يقطين، سعيد- تحليل الخطاب الروائي- ط3- المركز الثقافي العربي- الدار البيضاء-1997م.
- يقطين، سعيد - قال الراوي :البنيات الحكائية في السيرة الشعبية-ط1-المركز الثقافي العربي-بيروت-1997م.
- يونغ . ك . غ. - علم النفس التحليلي- ترجمة نهاد خياطة-ط2- دارالحوار- سورية- 1997م.

الدراسات:

- الجديع، خالد- المنامات الأيوبية: روافد التلقي الرؤية الفكرية البنية السردية- المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها- جامعة اليرموك- المجلد 3- العدد3-الأردن-2007م.
- اللواتي، إحسان- إشكالية العلاقة بين الحلم والواقع في منامات جوخة الحارث- المجلة العربية للعلوم الإنسانية- عدد 100- السنة 25- مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت- الكويت-2007م.
- المطوي، محمد الهادي - شعرية عنوان كتاب الساق على الساق في ما هو الفارياق- مجلة عالم الفكر- مجلد 28- عدد1- الكويت- 1999م.

تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات: دراسة ميدانية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

إعداد

د. هند محمد عبدالله الأحمد

أستاذ مشارك بقسم أصول التربية/ كلية العلوم الاجتماعية/ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض/ حي الحمراء/ شارع الجبال

تاريخ قبول البحث 24– 4 – 2019م

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأسس النظرية لرأس المال الفكري والميزة التنافسية للجامعات، والكشف عن مدى تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتوصل إلى أهم المقترحات لتنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبيه التحليلي والمسحي، ومن خلال استبانة اشتملت على (62) عبارة موزعة على ثلاثة محاور: رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال المستفيد، تم استطلاع آراء عينة مكون من (235) عضو من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام، وأظهرت نتائج الدراسة أن تنمية رأس المال الفكري لا يزال بدرجة متوسطة مما يؤثر على تحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجاء أعلى المحاور رأس المال الهيكلي بدرجة تنميه مرتفعة، وأقلها رأس المال المستفيد بدرجة تنميه متوسطة.

الكلمات المفتاحية: رأس المال الفكري، الميزة التنافسية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أولاً: الإطار العام للدراسة:

مقدمة الدراسة:

بات ما يعرف برأس المال الفكري في العصر الراهن يستقطب الاهتمام المتزايد من قبل الجامعات السعودية الطامحة إلى صياغة وتنفيذ خططها الهادفة إلى التطور والنجاح الدائم في عالم تتقاذفه تحديات العولمة، وضرورة تحقيق الميزة التنافسية خلال متغيراتها المعقدة والسريعة التي لا يرقى إلى مواكبتها سوى أصحاب العقول من المبدعين والموهوبين والخبراء ذوي التأهيل العلمي العالي لذلك فإن الحكومات والدول المتقدمة أخذت تتسابق بشكل كبير في استثمار وتنمية رأس المال الفكري وتنظر إليه على أنه مورد اقتصادي مهم ويمثل أهم أشكال رأس المال بل ويفوقه في أهميته كل من رأس المال النقدي والمادي في تحقيق الكفاءة، وتوليد القيمة المضافة ومن ثم رفع القدرة التنافسية التي تمكن المؤسسة من التميز.(يعقوب،2016م،ص197؛الزهيري،2012م،ص16)

وتكمن أهمية رأس المال الفكري في الجامعات من خلال قدرته على تجميع رصيد متراكم من المعارف والمعلومات والخبرات التي يحصل عليها نتيجة للتفاعل مع الآخرين وبوسائل متعددة وتوجيهها لصالح نشاطات وابتكارات عمل الجامعة، بما يؤدي إلى تحقيق ميزة تنافسية للجامعة عن طريق تحسين أدائها وإنتاجيتها وجعلها الرائدة في مجال عملها. وتعد الجامعات السباقة في الحصول على ما توصل إليه العلم في مجال المعرفة والتقدم الإداري والتكنولوجي، ويعتمد ذلك بشكل كبير على الابتكارات التي يقوم بها رأس المال الفكري لدعم مجالات أعماله وضمان التقدم العلمي المستمر في شتى مجالات الحياة.(عبدالقادر،2016م،ص10)

وتظهر أهمية التركيز على رفع كفاءة الموارد البشرية المؤهلة للعمل لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات، فالعنصر البشري المؤهل تأهيلاً جيداً يعمل على تحقيق الميزة التنافسية ليس فقط للجامعة، وإنما للدولة بأكثر من وجه؛ فهو مصدر التخطيط، واتخاذ القرار الجيد، كما أنه مصدر العمل المتقن، وبذلك يوفر لهذه الميزة أبرز أسسها كضمان الجودة، والتميز، وتحقيق الإبداع والابتكار. وفي هذا السياق يؤكد تقرير التنافسية العالمية(GCR,2009,p5)على أن جودة التعليم العالي والتدريب تعتبر واحدة من اثنتي عشر ركيزة تقاس بها تنافسية الدول، ويشير في هذا الصدد إلى أن جودة التعليم العالي والتدريب أمر حاسم للاقتصادات التي ترغب في التقدم في سلسلة القيمة إلى ما هو أكبر من عمليات الإنتاج والمنتجات البسيطة، لاسيما والاقتصاد اليوم في حضرة العولمة، واقتصاد المعرفة يتطلب الرهان على العمالة المتعلمة القادرة على التكيف بسرعة مع البيئة المتغيرة، ولكي تكون الجامعة قادرة على صناعة المستقبل ينبغي أن تتصف بصفات أهمها: الإبداع والتنافسية، والشفافية والاتجاه نحو الجودة.(إبراهيم،2013م،ص2). في ضوء العرض السابق يتضح أن رأس المال الفكري يعد من أهم العوامل المسئولة عن امتلاك الجامعة الميزة التنافسية، حيث أصبحت العقول الذكية المتمثلة في المعارف والمهارات التي تمتلكها الكفاءات البشرية المؤهلة للإبداع والتجديد المصدر الجديد للميزة التنافسية، فكلما زادت معدلات المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس كلما زادت قدراتهم العقلية والإبداعية وهو ما يشكل ميزة تنافسية للجامعة. فحتمية التغيير تفرض على الجامعات ليس في تقبل تغيير القيم والأساليب الجديدة فحسب، بل أن تصبح الجامعة قادرة على المنافسة، فالمنافسة أصبحت حقيقة واقعة أمام الجامعات، وليس أمامها من خيار سوى مواجهتها والتعامل معها ومحاولة الإفادة منها، وهذا الأمر يدفع بالجامعات نحو البحث عن كيفية رفع قدراتها التنافسية والعمل على بناء مزايا تنافسية تضمن لها التفوق والاستمرار والبقاء والتطور.

مشكلة الدراسة:

نظراً للأهمية التي يطلع بها رأس المال الفكري في المؤسسة، فإن عدد من الدول المتقدمة والنامية، أخذت تركز جهودها على الاهتمام به-وإن كان اهتمام الدول المتقدمة أكثر-منذ التسعينات من القرن الماضي في المؤسسات بصفة عامة ومؤسسات التعليم العالي بصفة خاصة، وذلك باعتبارها الحاضنات الأساسية للفكر والمعرفة... إنتاجاً، نمواً...، نشراً...، وقاطرات التنمية لكل المجتمعات الإنسانية.

وبطبيعة الحال فإن الجامعات السعودية تعاني من حدة المنافسة في السوق المحلي والإقليمي والعالمي، نتيجة العولمة وتحرير التجارة والخدمات، والتقدم التكنولوجي، وتعاني أيضاً من أوجه قصور كثيرة تحول دون تحقيق المطالب المجتمعية والمتغيرة والميزة التنافسية، في حين أن المجتمعات تتطلع إليها بوصفها أهم أدوات التغيير في عالم يتهيأ إلى الدخول في عصر جديد بمجموعة من التحولات الضخمة، حيث تقاس فيه قدرة المجتمع السعودي على المشاركة العالمية والمنافسة بكفاءة من خلال تفوق أداء جامعاتها، وقدرتها على الوفاء بالمتطلبات الملحة للتغيير- ويتطلب تحقيق هذه الأمور مراجعة السياق الذي يتم فيه اكتساب المعرفة وإنتاجها داخل الجامعات السعودية والعمل على إيجاد تصور لسياق فعال تستثمر فيه المعرفة الضمنية الكامنة في عقول العاملين لصالح المؤسسات الجامعية باعتبارها تنظيمات مجتمعية حية قابلة للتكيف واستيعاب التغيير، وتطلق فيه القدرات والخبرات، ويجد العاملون المتميزون على كافة مستويات العمل مجالاً مفتوحاً للنقد والابتكار والإبداع ومجالاً خصباً لتطوير أفكار جديدة وتجربتها. ويستلزم ذلك كله وبشكل حاسم أن تبدأ الجامعات السعودية بالاستثمار في رأس المال، وأن تتبنى استراتيجية تتحول بموجبها إلى الفئة المميزة التي تمتلك المعرفة الضمنية، والتي تمتلك الخبرة والمهارة والمخزون المعرفي لتطوير المؤسسات الجامعية وان تسعى بكل الوسائل إلى تحويل تلك المعرفة المميزة والذاتية الطابع إلى معرفة تنظيمية ظاهرة ومتداولة.(القرشي،2011م،ص18)، فالعالم اليوم محكوم موضوعياً بعدد من التحولات كالتحول نحو مجتمع المعرفة، والتحول نحو الاقتصاد المبني على المعرفة، والتحول نحو التكنولوجيا الدقيقة، وهذه التحولات من الضخامة وقوة التأثير بحيث تلقي بظلالها على كل المجتمعات، وعلى كل أنظمة التعليم فيها، ولم يقتصر الأمر عند الحدود الموضوعية لتلك التحولات بل تعداه إلى سيادة "التنافسية" التي تزداد حدة وضراوة، مصحوبة بتغيرات جذرية في النظم والعلاقات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وقد أدى ذلك إلى اتساع الفجوة المعرفية بين العالم النامي والعالم المتقدم، ومع كل المحاولات التي تبذلها دول العالم النامي لتقليص الفجوة إلا أنها آخذة في التزايد والاتساع، وفي واقع الأمر أن المجتمع السعودي ليس استثناء من ذلك كله فهو يتعرض لانعكاسات مباشرة تفرضها تلك التحولات، وتزيد من حجم التحدي ما يواجهه المجتمع السعودي من تحديات داخلية في المجالات الاقتصادية والثقافية والمعرفية، وهي تحديات ضخمة تلقي بظلالها على الجامعات السعودية. وقد بقيت الجامعات السعودية بعيدة عن مغزى تلك التحولات العالمية، والتحديات المجتمعية، في الوقت الذي تزداد فيه وتيرة تحول العالم إلى مجتمع المعرفة والتكنولوجيا الدقيقة، والاقتصاد المبني على المعرفة، ومن أهم أوجه القصور التي تواجه الجامعات السعودية في مواكبتها للتحولات العالمية والتحديات المجتمعية وتحقيق الميزة التنافسية مايلي:(القرشي،2011م، ص19- 20)

- افتقارها إلى سياسات عمل تمكنها من مواجهة متطلبات السوق، وهي متطلبات ضخمة، وتزداد ضخامة في ظل التنافسية التي تشتد على الصعيد العالمي والمحلي، كل ذلك في الوقت الذي تتجه فيه المؤسسات إلى تبني سياسات تقوم على مطالب السوق.

- تعاني من ثقافة تنظيمية غير محفزة وغير مشجعة على وجود علاقة عمل إيجابية، وتشكل عامل طرد للكفاءات، في ظل المنافسة على تلك الكفاءات من قبل مؤسسات القطاع الخاص، في حين تتوجه المنظمات المعاصرة إلى بناء ثقافة تنظيمية محفزة على الإبداع والابتكار والإنجاز المستمر.
- غلبة التنظيمات البيروقراطية للجامعات السعودية، وهي تنظيمات بنيت في مراحل سابقة لها افتراضاتها التي تغيرت اليوم، لكنها مع ذلك تستعصي على إعادة النظر، وتحد من فعالية أداء الجامعة لوظائفها وتؤدي إلى ضعف الأطر التنظيمية والهيكلية.
- تعاني الموارد البشرية في الجامعات نقصا في تنمية المهارات، فالعاملون وعلى رأسهم أعضاء هيئة التدريس يحتاجون إلى برامج تأهيل خاصة في مجالات التكنولوجيا والاتصال واستخدامات الحاسب الآلي.

وانطلاقاً من هذا الواقع، ومروراً بخبرة الباحثة النظرية والعملية، وتجربتها الطويلة في العمل الجامعي وخصوصاً التدريس، وشعورها بضعف المستوى الفكري والمعرفي لمخرجات العملية التعليمية، والمتعلمين، والمعلمين بشكل لا يلبي تحقيق الميزة التنافسية لهذه المؤسسات على غيرها من المؤسسات المناظرة، وحيث أن الجامعات منظمات معرفية في الأساس فإن ثمة إمكانية لتنمية رأس المال الفكري فيها، ويعتبر هذا الأمر ضرورة ملحة ذلك أن تحقيق الميزة التنافسية في مجال المعرفة والاقتصاد والتكنولوجيا تتخذ من مفهوم "رأس المال الفكري" محورا لها، واستناداً لتوصيات العديد من الدراسات ومنها دراسة (السلمي،2003م،ص4) التي أشارت إلى أن إدارة وتنمية رأس المال الفكري من الأبعاد الرئيسة التي تلعب دورا كبيرا في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات، وذلك وفقا لمعايير التصنيف العالمية؛ لما له من دور هام في استثمار الأصول غير المادية لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات من خلال تدعيم الإمكانيات والطاقات البشرية، ومساعدتهم على اكتشاف وتدفق إمكانياتهم المحتملة، ودراسة المطيري(2006م) التي أشارت إليأن الجامعات السعودية لكي تتبنى أبعاد رأس المال الفكري لابد أن تواكب انعكاسات التحولات التي يفرضها كل بعد وتستجيب لها، فتتضمن سياسات التعليم الجامعي السعودي مفهوم التنافسية، مع منح الجامعات الاستقلالية والحرية الأكاديمية والحوافز الملائمة. كما ركزت الرؤية والرسالة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية –مشروع آفاق– (وزارة التعليم العالي،1432هـ،ص18) على ضرورة تحقيق الجامعات السعودية لنتائج ملموسة في المنافسة على الريادة العالمية.وعلى هذا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمحور حول مدى تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة:

في ضوء تحديد مشكلة الدراسة، تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الأسس النظرية لرأس المال الفكري والميزة التنافسية للجامعات؟
- ما مدى تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ما أهم المقترحات لتنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الآتي:

- أهمية رأس المال الفكري بالنسبة للجامعات باعتباره أكثر الأصول قيمة، فهو يمثل القوى الفكرية العلمية القادرة على إجراء التعديلات والتكييفات الأساسية وتحقيق التنافسية للجامعات؛ خاصة التي لا تملك رأس مال مادي كبير.
- القيمة العملية لهذه الدراسة تكمن في الإضافات العلمية التي ستقدمها من خلال الدراسة الميدانية التي ستنقلالباحثين والمهتمين من التفكير المجرد إلى التأمل الواقعي والكشف عن مدى تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- كما أن هذه الدراسة ستزود المهتمين من أكاديميين، قياديين،تربويين وباحثين بآليات مقترح يمكن الاستناد إليها لتنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1. التعرف إلى الأسس النظرية لرأس المال الفكري والميزة التنافسية للجامعات.
2. الكشف عن مدى تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
3. التوصل إلى أهم المقترحات لتنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تقوم الدراسة بالتعرف إلى الأسس النظرية لرأس المال الفكري، والميزة التنافسية للجامعات، والكشف عن مدى تنمية رأس المال الفكري (رأس المال البشري، رأس المال الهيكلي، رأس المال المستفيد) لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتوصل إلى أهم المقترحات لتنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- **الحدود المكانية:** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمنية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي 1439-1440هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **تنمية رأس المال الفكري:** ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه ناتج تفاعل ما تمتلكه الجامعات من أصول ملموسة وغير ملموسة متمثلة في كفاءة وخبرة ومهارة العاملين في الجامعة، وما تمتلكه من هيكل تنظيمي، وعلاقات المستفيدين بها يساعدها في تحقيق قيمة مضافة وتدعيم قدرتها التنافسية على المستوى المحلي والعالمي.

- **الميزة التنافسية للجامعات:** وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها قدرة الجامعة على تقديم خدمة تعليمية وبحثية عالية الجودة مما ينعكس إيجابياً على مستوى خريجيها وأعضاء هيئة التدريس فيها، الأمر الذي يكسبهم قدرات ومزايا تنافسية في سوق العمل بمستوياته المختلفة وبنفس الوقت يعكس ثقة المجتمع فيها ومن ثم التعاون معها، وزيادة إقبال الطلبة على الالتحاق بها.

إجراءات الدراسة:

تسير الدراسة وفق الإجراءات التالية:

1. استقراء بعض الأدبيات والدراسات السابقة في مجال تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات، وفي ضوء ذلك تم توضيح رأس المال الفكريمن حيث مفهومه وعناصره ومكوناته، والعلاقة بين التعليم الجامعي ورأس المال الفكري، ومفهوم وخصائص الميزة التنافسية للجامعات، وتنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات؛ وذلك للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.
2. تم إجراء دراسة ميدانية استخدمت فيها الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية موجه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ وذلك للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.
3. في ضوء التحليل النظري والميداني لجوانب الدراسة المختلفة، وما أسفرت عنه من نتائج توصلت الدراسة إلى تقديم عدد من المقترحات التي من المؤمل أن تسهم في تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ وذلك للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة:

حاولت دراسة الزهيري(2012م) إلقاء الضوء على رأس المال الفكري كخيار استراتيجي مستقبلي لمؤسسات التعليم العالي من خلال ثلاث محاور: المحور الأول تناول رأس المال الفكري كبديل لرأس المال النقدي، والمحور الثاني تناول دور رأس المال المعرفي في زيادة الإنتاجية، وتناول المحور الثالث تحقيق التنافسية في مؤسسات التعليم العالي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: تتواجد المنظمة في بيئة متعددة الخصائص والأطراف عليها أن تعمل وفق شروطها، وذلك بالاعتماد على الإمكانيات الداخلية من أجل مواجهة التحديات الخارجية، لتغتنم الفرص وتتجنب التهديدات، وتطور مجال الأعمال من كونه يخدم المجتمع البسيط إلى خدمة المجتمع المعلوماتي والخدماتي الذي يعمل على التحسين والتطوير والسرعة، وتوسعت حلبة المنافسة لتصبح كونية، المجال مفتوح للجميع ولكن البقاء للأقوى، المالك للميزة التنافسية لا الميزة النسبية، وأهمية دور التعليم العالي في رفد العملية التنموية للمجتمعات بجميع قطاعاتها، وارتباط ذلك بشكل أساسي مع تنمية رأس المال الفكري.

واهتمت دراسة مرسي(2013م) بوضع سيناريوهات مستقبلية لدور التعليم الجامعي في تلبية متطلبات رأس المال الفكري، واعتمدت الدراسة المنهجين الوصفي الوثائقي والمستقبلي من خلال استخدام أسلوب السيناريوهات. وتوصلت الدراسة إلى أن السيناريو الابتكاري أقدر من السيناريوهين الآخرين الامتدادي والإصلاحي من الناحية الكمية والكيفية على تحقيق تحسين كبير في

واقع التعليم الجامعي، وبالتالي تحقيق دوره في تلبية متطلبات تنمية رأس المال الفكري؛ حيث يمثل الصورة المثالية التي تتمناها والتي يلزم تحقيقها نظراً للظروف المجتمعية التي تعيشها الجامعات في الوقت الحاضر مثل تزايد الاهتمام بالعلم والعلماء، ورفع مكانتهم في المجتمع، وهو السيناريو الحلم الذي تأمل أن تنطلق الجامعة به لتحقيق الميزة التنافسية بخطى ثابتة.

وقام برانس وجرافيت (Brenca, A., Gravite,A.2013)بدراسة بعنوان "استيراد رأس المال الفكري لمنفعة التعليم العالي" فأوضحت دور رأس المال الفكري وتسويقه في تطوير نظام التعليم العالي وتحقيق اقتصاد المعرفة، وضرورة استيراد أنماط من رأس المال الفكري لتحقيق التنمية المستدامة للتعليم العالي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أربع طرق تحقق رأس المال الفكري كانت تستخدم أساساً في لاتفيا لضمان التطوير النوعي للتعليم: المحاضرات، والندوات، ومشاركة الأكاديميين في لاتفيا بالمؤتمرات العلمية، والتدريب في الخارج.

وناقشت دراسة شاهزاد(Shehzad, U.,et al,2014)بعنوان "تأثير رأس المال الفكري على أداء الجامعات" دور رأس المال الفكري في تنمية قطاع التعليم بباكستان وخاصة الجامعات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن رأس المال الفكري وسيلة لتحقيق مكاسب الوضع التنافسي وتحسين الأداء، وأن رأس المال البشري أكثر تأثيرا من رأس المال الهيكلي ورأس مال العلاقات في تحسين اداء الجامعة، وأنه ينبغي تعزيز برامج البحث وتوفير الموارد اللازمة له، وتوفير الوقت لأعضاء هيئة التدريس لما لذلك من تأثير إيجابي على أداء الجامعات.

وقام البنا(2015م) بدراسة استهدفت تسليط الضوء على رأس المال الفكري (الموجودات غير الملموسة)، وأهميته في تنمية القدرات التنافسية لدى طلاب جامعة أسيوط، ووضع تصور مقترح لتعظيم رأس المال الفكري بجامعة أسيوط من أجل بناء وتنمية القدرات التنافسية لدى طلابها وتعزيزها، والتي تفضي إلى تحقيق الميزة التنافسية لجامعة أسيوط. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: أن مكونات رأس المال الفكري المتمثلة في قيم الجامعة، والأنشطة الطلابية، والمقررات الدراسية، ورسائل الماجستير والدكتوراه وبحوث الترقية لها تأثير إيجابي مباشر في تنمية التنافسية لدى الطلاب أعلى من تأثير كل من الإصدارات والوثائق، والندوات والمؤتمرات، والمشروعات البحثية.

كما قام عبد القادر (2016م) بدراسة في المجال الاقتصادي هدفت إلى الكشف عن مدى اهتمام إدارات الجامعات برأس المال الفكري لتعزيز الميزة التنافسية، وتوضيح مفهوم وأهمية رأس المال الفكري كمفهوم استراتيجي وكأداة لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبية الوثائقي والمسحي. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن الجامعة تقوم باستقطاب الأكاديميين المميزين، وأنها تتميز ببرامجها النوعية، والجامعة تستقطب الأكاديميين ذوي رتب علمية عالية، وسمعة الجامعة متدنية نتيجة عدم التميز في الأبحاث العلمية، والجامعة لا تقدم حوافز مادية أو معنوية للباحثين المميزين فيها، ولا تضع برامج تدريبية مستمرة لتنمية رأس المال الفكري.

وأجرى الديحاني (2016م) دراسة هدفت إلى بناء رؤية مستقبلية لتطوير النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت بوصفه مدخلا لبناء رأس المال الفكري لجامعة الكويت، وتحديد دور التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في بناء رأس المال الفكري في جامعة الكويت من وجهة نظر الخبراء من القيادات في جامعة الكويت، واعتمدت الدراسة المنهجين المنهج الوصفي والمنهج المستقبلي من خلال استخدام أسلوب دلفي، وخرجت الدراسة بالعديد من النتائج، أهمها: بناء رؤية مستقبلية لتطوير النمو المهني

لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت بوصفه مدخلا ببناء رأس المال الفكري لجامعة الكويت، وتحديد دور التنمية المهنية لأعضاء في بناء رأس المال الفكري في جامعة الكويت من خلال: استقطاب رأس المال الفكري، والمحافظة عليه، وتنشيطه، وبناءه، وتنمية الاهتمام بالمستفيدين في المجتمع.

كما جاءت دراسة يعقوب(2016م) بإلقاء الضوءعلى استثمار رأس المال البشري والفكري ودوره في تحقيق التنمية المستدامة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي. ولقد خرجت الدراسة بعدة استنتاجات، منها: إن المورد البشري هو الأساس في أي عمل إنتاجي بل وفي تقدم أي امة، وإن الاستثمار في رأس المال البشري والفكري واقع لابد من مواجهته رغم كل التحديات، وإن رأس المال الفكري مصطلح يشمل الإنسان بما يحمل من قيم وأفكار ورؤى وغيرها، وإن التنمية المستدامة لا تتحقق بدون رأس مال بشري يؤمن بها ويعمل لأجلها.

واهتمت دراسة الإترابي (2017م) بالوقوف على الإطار المفاهيمي لكل من رأس المال الفكري واقتصاد المعرفة، ومكانة تحقيق رأس المال الفكري بين وظائف الجامعة، وتشخيص واقع تنمية رأس المال الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طنطا، ووضع تصور مقترح لتنمية رأس المال الفكري بجامعة طنطا لتحقيق اقتصاد المعرفة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وخلصت الدراسة إلى أن هناك اتفاقاً كبيرا من جانب أفراد عينة الدراسة على قصور دور جامعة طنطا في توفير متطلبات تنمية رأس المال الفكري لأعضاء هيئة تدريسها فيما يتعلق بإنتاج المعرفة، ونشرها، وتطبيقها.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها كانت تجمع بين الجانب النظري التحليلي كدراسة الزهيري (2012م)، ودراسة (Shehzad, U.,et al,2014)، ودراسة (يعقوب،2016م)، ودراسة (الديحاني،2016م)، والجانب الميداني كدراسةالصغير(2015م)ـ، ودراسة الإترابي (2017م)، والجانب النظري والميداني معاً كدراسة عبدالقادر(2016م)، ودراسة (مرسي،2013م) من خلال أسلوب السيناريوهات، ودراسة الديحاني (2016م)من خلال أسلوب دلفاي.

كما يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن بعضها أجري في المجال الاقتصادي، وبعضها في المجال التربوي، وتؤكد هذه الدراسات إجمالاً على الجوانب التالية:

- أن الاهتمام بالبحث بموضوع رأس المال الفكري كان في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي،وأنه بدأ بالمؤسسات الصناعية والتجارية، ثم سرعان ما انتقل إلى المؤسسات الخدمية، والجامعات بصفة خاصة، وذلك في محاولة للتوصل لكيفية تعظيم الاستفادة من رأس المال الفكري بالمؤسسات المختلفة، وتزامن هذا مع الاهتمام بالوضع التنافسي للجامعات على المستوى العالمي.
- إن معظم الدراسات السابقة أكدت في نتائجها وتوصياتها على أهمية رأس المال الفكري في تعظيم الميزة التنافسية للمنظمات والمؤسسات ومنها الجامعات.
- استفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسات على اختلافها في تحديد المشكلة وأهميتها وتكوين الإطار المفاهيمي والتحليلي لمعالجتها والمنهجية وإعداد الأداة واختيار العينة وتحليل البيانات وتفسيرها.
- على الرغم من تشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اهتمامها برأس المال الفكري، وتتشابه أيضا مع بعض هذه الدراسات في استخدامها للمنهج الوصفي بأسلوبية التحليلي والمسحي، والاستبانة كأداة للدراسة الميدانية؛ إلا أنها

تختلف عنها في كونها محاولة تكاد أن تكون جديدة بوصفها ربطت ما بين رأس المال الفكري ودوره في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات، وبالذات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة:

رأس المال الفكري:

- **مفهوم رأس المال الفكري:**

لقد تعددت وجهات النظر حول تحديد دلالة لمفهوم رأس المال الفكري باعتباره أحد المفاهيم الحديثة التي ظهرت مع ظهور اقتصاد المعرفة، حيث يراه عبدالقادر بأنه "مجموعة المهارات والمعرفة والخبرات التعليمية، المتراكمة لدى الموظفين في المؤسسة، وتطبيقهم للتكنولوجيا الحديثة في عملهم، والذي يتضمن التركيز على القوى الذهنية والعقلية كعوامل غير ملموسة تؤثر بشكل إيجابي على تقدم وتنمية وربحية المؤسسة".(عبدالقادر،2014م،ص4)، ويعرفه (منتون) بأنه "مجموعة المهارات المتوفرة في المنظمة التي تتمتع بمعرفة واسعة تجعلها قادرة على جعل المنظمة عالمية من خلال الاستجابة لمتطلبات العملاء والفرص التي تتيحها التكنولوجيا.(Mention,2012,p3)، كما عرفه (قشقش) بأنه "ناتج التفاعل بين كل ما تملكه المنظمات من أصول غير ملموسة متمثلة في كفاءة وخبرة ومهارة العاملين في المنظمة، وما تمتلكه من علاقات خارجية وزبائن، وما تمتلكه من هيكل تنظيمين يساعدها في تحقيق قيمة مضافة وتدعيم قدرتها التنافسية في السوق".(قشقش،2014م،ص12)

ورأس المال الفكري كقضية إستراتيجية يعرف بأنه "مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون المعارف والخبرات والمنجزات التي تمكنهم من الإسهام في أداء المنظمات التي يعملون بها؛ وبالتالي الإسهام في تطور مجتمعاتهم بل والعالم بأسره، وتبعاً لذلك يمكن القول بأن رأس المال الفكري هو" جزء من رأس المال البشري للمنظمة، ويتكون من مجموعة من العاملين الذين يمتلكون قدرات معرفية وتنظيمية دون غيرهم، ويرمي إلى إنتاج أفكار جديدة أو تطوير أفكار قديمة، ويسعى إلى توسيع الحصة السوقية للمنظمة، ولا يتركز في مستوى إداري معين دون غيره، ولا يشترط توافر شهادة أكاديمية لمن يتصف به.(الزهيري،2012م،ص24)

وبتحليل الرؤى سالفة الذكر حول تعريف رأس المال الفكري، يمكن استنتاج ما يلي:

- عدم وجود تعريف محدد لرأس المال الفكري يلقى القبول العام لدى معظم الباحثين والدارسين في مختلف المجالات والتخصصات.
- هناك تركيز على ارتباط رأس المال الفكري بالمعرفة البشرية.
- هناك شبه اتفاق على أن رأس المال الفكري هو المعرفة البشرية التي يمكن تحويلها إلى قيمة، ويتكون من عنصرين: رأس المال البشري، وهي المعرفة المتخصصة التي لا تملكها المنظمة، ولكنها ترتبط بالفرد وتكون محفوظة في ذهنه، والأصول الفكرية، وهي المعرفة المكودة التي تمتلكها المنظمة وتكون مستقلة عن شخص العامل.

- **عناصر ومكونات رأس المال الفكري:**

حسب آدم سميث فإن رأس المال الفكري يتكون من القدرات والمهارات الإنسانية المكتسبة والمتعلمة وبشكل عام يتكون رأس المال الفكري من العناصر التالية:(يوسفات،2008م،ص4؛يعقوب،2016م،ص209)

- رأس المال البشري: وهو عبارة عن مزيج المهارات والقدرات والمعارف بالإضافة إلى الخبرات السابقة.
- الأصول الفكرية: وهي المعلومات والمذكرات المكتوبة والإرشادات والمنشورات، وهي تتكون بمجرد انتقال المعلومات، والمعرفة، والأفكار والبيانات من رأس المال البشري لتسجل كتابة وتصبح محددة ومعرفة بوضوح.
- الأصول الهيكلية: وتشمل الثقافة والنماذج التنظيمية والعملية.
- رأس المال العلائقي: ويعكس طبيعة العلاقات التي تربط المؤسسة بعملائها ومنافسيها وغيرهم.

وحسب معايير الاتحاد الدولي للمحاسبين يضم رأس المال الفكري ثلاث ملامح هي: رأس المال البشري، رأس مال العلاقات بالزبائن، التسويق، ورأس المال التنظيمي. كما يمكن أن يتجزأ كل من الملامح الثلاثة إلى أجزاء أصغر لتشكيل هيكل من ثلاثة مستويات بل أكثر، فرأس المال البشري يضم: المهارات والحكم/ الإدارة الرشيدة والتوظيف والاستخدام والإعداد والتدريب وغير ذلك. كما يتم استخدام مصطلح رأس المال الفكري بكثرة لتأليف مجموعة جديدة مثل رأس مال الوفاء للزبائن، او رأس مال الشهرة، وغيرها. ولقد اقترح ادفينسون التقييم اللاحق لرأس المال الفكري إلي:(ابن علي،2008م،ص2)

- رأس المال البشري ويضم: الكفاءات والمعارف والخبرات لدى الموظفين وأصحاب القرار في المؤسسة.
- رأس المال البنيوي ويضم: قدرة البنية على تحريك تطوير المبادرات من خلال الأخذ بالاعتبار التوقعات الجديدة والاعتراف بالأفكار الجديدة والمفاهيم والأدوات المتكيفة مع التغيير.
- رأس مال الزبائن ويضم: مجموعة المعلومات حول الزبائن وعلاقاتهم مع المؤسسة: أصحاب القرار والعناوين، والهياكل التنظيمية والشبكات.
- رأس المال التنظيمي ويضم: مجموعة الأدوات وتقنيات، مجموعات العمل المعروفة والمستخدمة للإسهام في تقاسم المعلومات، والمعارف في المؤسسة والمواجهة قياسا إلى رأس المال البنيوي.
- رأس مال التجديد ويضم: مجموع العناصر التي تسمح للمؤسسة بالتجديد مثل براءات الاختراع والعلامات التجارية وحقوق الاستثمار والمواهب الخاصة بالنشر والمؤتمرات.
- رأس مال إجراءات العمل ويضم: مجموعة الإجراءات المطبقة وسط المؤسسة التي تريد جودة عملها وإنتاجيتها والمرتبطة بالمعلومات البنيوية أو غير البنيوية مثل شهادة المطابقة الأيزو وملائمة المعايير التطبيقية التي تزيد رأس مال إجراءات العمل التطبيقية في المؤسسة.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن رأس المال الفكري للمؤسسة هو مجموع رأس مالها البشري (الموهبة)، ورأس مالها الهيكلي أو التنظيمي (الملكية الفكرية، المنهجيات، البرمجيات، الوثائق والمستندات وغير ذلك من النواتج المعرفية)، ورأس مالها من الزبائن أو المستفيدين(العلاقة بالعملاء).

- **العلاقة بين التعليم الجامعي ورأس المال الفكري:**

تعرف الجامعة بأنها "إحدى المؤسسات أو التنظيمات الاجتماعية التي تسهم في عملية تنمية المجتمع بصفة عامة، ولها وظائف متعددة هي: العملية التعليمية، زيادة المعرفة، إجراء البحوث المتنوعة لمساهمة في حل مشكلات المجتمع المحلي الذي توجد فيه، ومن ناحية أخرى يمكن أن نتصور المؤسسة الجامعية ما هي إلا نسقا فرعيا يرتبط بالتنظيمات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى ، كما تعتبر

المؤسسة الجامعية هي المؤسسة العلمية والأكاديمية التي تزود جميع المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والصناعية بكافة التخصصات والإطارات البشرية اللازمة لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع".(عبدالرحمن،2000م،ص25)، والجامعة من خلال تلبيتها لوظائفها الأساسية تدور معظمها حول تكوين رأس المال الفكري وتطويره، والرقي به، بالرغم من الاختلاف في تقسيم وظائف هذه الأخيرة؛ إلا أن هناك شبه إجماع على أن وظائف الجامعة تصب مباشرة في تكوين الرأس المال الفكري. إلا أن مساهمة الجامعة في تكوين أرصدة من رأس المال الفكري أخذ بعدا أكبر، مثلما تبينه الدراسات المتعلقة بقضايا اقتصاديات التعليم خاصة خلال النصف الثاني من القرن العشرين وبروز اقتصاد المعرفة كفرع علمي جديد، تؤدي فيه منظمات المعرفة والتي منها الجامعة، دورا حيويا في إنتاج العلوم، التي أصبح ينظر إليها كسلعة تحتاج إلى تسويق وتخضع للمنافسة ومبادئ الجودة والتحكم في التكاليف، حيث أصبحت الجامعة اليوم تمثل منظومة ديناميكية تساهم في خدمة المجتمع وتنميته في جميع المجالات، باعتبارها نظاما مفتوحا يؤثر في المجتمع ويتأثر به وبتحولاته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.(يوسفات،2008م،صص4-6؛الإتربي،2017م،ص129-130)

من خلال ما سبق يمكن القول أن الجامعات بما تمتلك من بنية أساسية معرفية قوية تتمثل في وجود العناصر البشرية، والتقنية، وبما تتضمنه من تخصصات علمية ونظرية، وبما يتوفر لديها من مراكز بحثية ومصادر ونظم معلوماتية وبما تسهم به في الخدمة المجتمعية، ما هي إلا مؤسسات تنمي رأس المال الفكري وتلبي متطلباته وتدير المعرفة من خلال الأدوار والمسئوليات والوظائف التي تقع على كاهلها.

الميزة التنافسية للجامعات ورأس المال الفكري:

- **مفهوم وخصائص الميزة التنافسية للجامعات:**

توجد تعريفات متعددة تناولت مفهوم الميزة التنافسية من جوانب متعددة تتمثل في "قدرة المؤسسة على صياغة وتطبيق الاستراتيجيات التي تجعلها في مركز أفضل بالنسبة إلى المؤسسات الأخرى العاملة في نفس النشاط.(أبوبكر،2006م،ص13)، ويعرفها كلا من لو وهوانج بأنها "القدرة على تزويد المستهلكين بمنتجات ذات جودة مماثلة أو أفضل من منتجات منافسيها وبسعر أقل، مما يمكنها من الحصول على متوسط ربحية أعلى من منافسيها".(Liu &Huang,2009,p89)، ويقصد أيضا بها "الكيفية التي تستطيع بها الجامعة أن تميز نفسها عن أقرانها ومنافسيها من الجامعات الأخرى، وتحقق لنفسها التفوق والتميز عليهم من خلال مجموعة من المهارات والتكنولوجيا والموارد والقدرات التي تستطيع إدارة الجامعة تنسيقها واستثمارها لخلق قيم ومنافع للمستفيدين أعلى مما يحققه المنافسون، والسرعة في التجديد بحيث يصعب تقليدها وتأكيد حالة من التميز والاختلاف فيما بين الجامعة ومنافسيها.(ويح،2013م،ص18).

من خلال ما سبق يمكن تحديد خصائص متعددة للميزة التنافسية تتمثل فيما يلي: أنها نسبية، أي تتحقق بالمقارنة وليست مطلقة، وتؤدي إلى تحقيق التفوق والأفضلية على المنافسين، وتنبع من داخل المؤسسة وتحقق قيمة لها، وتنعكس من كفاءة أداء المؤسسة لأنشطتها أو في قيمة ما يقدم للمستفيدين، وتؤدي للتأثير في المستفيدين وإدراكهم للأفضلية فيما تقدم الجامعة وتحفزهم للتعاون معها، وتتحقق لمدة طويلة ولا تزول بسرعة عندما يتم تطويرها وتحديدها.

ومفهوم التنافسية ظهر، ووجد، وزادت حدته في قطاع الأعمال، ولكن بسبب مجموعة من العوامل انسحب هذا المفهوم إلى الجامعات، لوجود عوامل جعلت التنافسية تشكل تحدياً أمام الجامعات عوامل تمثل الدواعي والمبررات لمراجعة الوضع الحالي للجامعة، والبحث والسعي لدعم وتحسين القدرات التنافسية للجامعة في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع استجابة للسياقات الجديدة، ومن هذه العوامل: العولمة وتدويل التعليم الجامعي، اقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة وتصاعد أهمية دور رأس المال الفكري، ودور التعليم في دعم تنافسية الدول، واتفاقية تحرير تجارة الخدمات، وأهمية فكرة وثقافة التنافسية للجامعة، وانتشار التقارير العالمية لتصنيف الجامعات.(الحوت وعبدالمطلب وتوفيق،2015م،ص ص 142–150)

- **تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات:**

يعد رأس المال الفكري أحد أهم العوامل المسئولة عن امتلاك الجامعة للميزة التنافسية، فامتلاك الجامعة لرأس المال الفكري خاصة الكفاءات البشرية، حيث إن تلك الكفاءات المسئولة عن اتخاذ وتطبيق القرارات الإستراتيجية التي تهيئ للجامعة فرص النجاح وكلما زادت معدلات المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس كلما زادت قدراتهم العقلية والإبداعية وهو ما يشكل ميزة تنافسية. وأصبح الاستثمار في التعليم وتنظيمه مسألة مهمة وملحة، فقد زادت الاستثمارات في قطاع التعليم لدرجة أن رصيد رأس المال البشري من التعليم في بعض البلدان أصبح أكبر من رأس المال المادي المقابل للإنتاج، وأن الزيادة الحاصلة في الإنتاج هي نتيجة الاستثمار في رأس المال البشري الذي تفوق عائداته عائدات الاستثمار في رأس المال غير البشري. وقد انتقل الاهتمام برأس المال الفكري إلى قطاع التعليم، فأصبح الاستثمار الحقيقي لأي مؤسسة تربوية هو الاستثمار في رأس المال الفكري القائم على إيجاد الأفراد المبدعين القادرين على اختراع الجديد غير المسبوق، وتطوير وتحسين القائم، إضافة إلى إذكاء الرغبة في التفوق، وتنمية القدرة على تحقيقه وبشكل مستمر، وتطوير الخيال المبدع لدى العباقرة المنوط بهم الإبداع والاختراع والتجديد. وقد ركز شولتز اهتمامه على عملية التعليم باعتبارها استثماراً لازما لتنمية الموارد البشرية، وبأنها شكل من أشكال رأس المال، ومن ثم أطلق على التعليم أسم (رأس المال البشري) طالما أنه أصبح جزءاً من الفرد الذي يتلقاه، وبما أن هذا الجزء أصبح جزءاً من الفرد ذاته، فإنه لا يمكن بيعه أو شراؤه، فالتعليم أصبح شكلاً من أشكال رأس المال طالما أنه يحقق خدمة منتجة ذات قيمة.(محمود،2010م،ص7)

من العرض السابق يتضح أن النظرية المعتمدة على الموارد قد أسهمت إسهاماً كبيراً في إبراز رأس المال الفكري كمصدر مهم لتحقيق الميزة التنافسية للجامعة؛ وذلك نظراً لما تمتلكه هذه الموارد من مهارات ومعارف تشكلها عبر الزمن وتحولها إلى مخرجات محددة، إضافة إلى طرحها الجوهري حول أهمية الموارد غير الملموسة في تحقيق الميزة التنافسية للجامعة، إذ أنها تمثل الأساس للعديد من الموارد الأخرى والقدرات التي تمتلكها الجامعة، والتي يجب أن تكون نادرة، وصعبة التقليد، وأن يكون هناك استغلال جيد لتلك الموارد من قبل الإدارة من حيث رأس المال البشري، والهيكلي، والمستفيد.

وتوجد علاقة وطيدة بين قدرة الجامعات على تنمية رأس المال الفكري بفعالية، وميزتها التنافسية سواء على المستوى المحلي أو العالمي، ويتضح ذلك عند مقارنة مجالات رأس المال الفكري بمعايير التصنيف الدولي، حيث إن الميزة التنافسية للجامعات السعودية يمكن قياسها من خلال التصنيفات التي تجتهد بعض المؤسسات المعنية بشئون التعليم العالي بوضعها لقياس الميزة التنافسية لهذه الجامعات على المستوى المحلي والدولي. كما أن تنمية رأس المال الفكري بالجامعات تلعب دورا كبيرا في حصولها على تصنيف متقدم

وفقا لهذه المعايير، خاصة رأس المال الهيكلي الذي يهتم بتوفير البنية التحتية التكنولوجية والإلكترونية اللازمة لتحقيق هذه المعايير. (عبدالمجيد وحجازي،2010م،ص626؛عباس،2006م،ص162)

ثالثاً: الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي -بأسلوبيه التحليلي والمسحي مستعينة بأحد أدواته وهي الاستبانة؛ وذلك لكون هذا المنهج هو أكثر مناهج البحث ملائمة لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها، والوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات أفراد العينة ولذلك فقد اعتمدت الباحثة هذا المنهج في دراستها.

مجتمع الدراسة:

بناءً على حدود الدراسة المذكورة سابقاً، فقد شمل مجتمعها كافة أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم (605) عضو في الفصل الأول من العام الجامعي 1439-1440هـ.(قاعدة المعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،2018م)

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (235) عضو، كما تم تحديد حجم العينة وفقا لمعادلة مدخل رابطة التربية الأمريكية لـ كيرجسي ومورجان. (Kergcie & Morgan,1970) ،وقد روعي في اختيار العينة تنوع التخصصات. وبعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، استعادت الباحثة (121) استبانة فقط من أصل (235) استبانة أي بنسبة 51.5٪ من مجموع العينة.

أدوات الدراسة:

بعد إطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة قامت بتطوير استبانة خاصة من أجل الكشف عن مدى تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزأين، تناول الأول منها خصائص أفراد العينة؛ وتناول الثاني مدى تنمية رأس المال الفكري(البشري، والهيكلي، والمستفيد) لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واشتمل الجزء الثاني على ثلاث محاور أساسية تشمل رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس المال المستفيد تحتوي على (66) عبارة، يوضحها الجدول (2) التالي:

الجدول (2) أجزاء ومحاور الاستبانة وعدد العبارات الموجودة بكل جزء ومحور

الجزء	موضوعه	عدد العبارات
الجزء الأول	معلومات أولية	---
الجزء الثاني	مدى تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	---

الجزء	موضوعه		عدد العبارات
	المحور الأول	رأس المال البشري	22
	المحور الثاني	رأس المال الهيكلي	25
	المحور الثالث	رأس المال المستفيد	19
المجموع			66

- **صدق الأداة:**

استخدمت الدراسة أسلوبين للتحقق من صدق الأداة هما:

1. الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم الاجتماع وعددهم (10) محكمين، للاسترشاد بآرائهم حول الاستبانة. وأشارت الآراء إلى إجراء بعض التعديلات عليها تمثلت في الآتي: تعديل صياغة بعض العبارات، حذف بعض العبارات، كذلك أشار البعض إلى إضافة بعض الكلمات، حذف كلمات أخرى من العبارات بهدف توضيحها. حيث كانت الاستبانة في صورتها المبدئية مكونة من جزأين بإجمالي (66) عبارة، وبعد عرضها على المحكمين وإجراء التعديلات كانت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من جزأين بإجمالي (62) عبارة. وانتهت آراء المحكمين إلى شبه اتفاق على الاستبانة وعباراتها وتراوحت نسبة الاتفاق بين (80–90٪) على أدوات الدراسة وعبارتها بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

2. **صدق الاتساق الداخلي:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً على عينة التقنين والبالغ عددهم (45)عضو، وحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأداء حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للجزء أو المحور الذي تنتمي إليه العبارة، وقد جاءت جميع عبارات محاور الاستبانة ذات علاقة إيجابية، وهي جميعها دالة ما بين مستوى 0.01و0.05 مما يشير إلى أن جميع العبارات صادقة فيما تقيسه وتمثل المحور أو الجزء الذي تنتمي إليه، وتحقق خاصية الصدق الداخلي للاستبانة.

- **ثبات الأداة:**

بعد تطبيق أداة الدراسة ميدانياً على عينة التقنين والبالغ عددهم (45)عضو لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))،للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول (3) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

الجدول (3) يبين معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
رأس المال البشري	0.997
رأس المال الهيكلي	0.894
رأس المال المستفيد	0.883
كامل الاستبانة	0.934

يتضح من الجدول (3) السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)،ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت (Likert Scale)الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى(3-1=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (2/ 3= 0.66) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى 1.66 يمثل (منخفضة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.67 إلى 2.33 يمثل (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.34 إلى 3.00 يمثل (مرتفعة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المعاملات الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون: لحساب صدق الاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ: لحساب ثبات الاستبانة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة تجاه عبارات ومحاور الاستبانة.

رابعاً: نتائج الدراسة:

السؤال الثاني: ما مدى تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة تجاه عبارات ومحاور الاستبانة ، ثم ترتيبها تنازلياً تبعاً للمتوسطات الحسابية لها، كما هو مبين فيما يلي:

الجدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لمحاور الدراسة والمستوى

م	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	رأس المال البشري	2.47	0.521	مرتفع	2
2	رأس المال الهيكلي	2.49	0.676	مرتفع	1
3	رأس المال المستفيد	1.83	0.478	متوسط	3
الاستبانة ككل		2.26	0.598	متوسط	ـــ

أوضح الجدول (4) السابق مايلي:

- أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على الاستبانة ككل قد بلغ (2.26) بانحراف معياري (0.598) وهذا يعني أن تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (بدرجة متوسطة)؛ مما يؤكد أن تنمية رأس المال الفكري ما يزال أقل من الطموح مما يؤثر على تحقيق الميزة

التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة القرشي(2011م) من أن الجامعات السعودية تعاني من ضعف في توفير متطلبات تنمية رأس المال الفكري والانتقال إلى الاقتصاد المبني على المعرفة.

- جاء أعلى المحاور رأس المال الهيكلي بمتوسط حسابي (2.49) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (2.34– 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "مرتفعة"، وأقلها رأس المال المستفيد بمتوسط حسابي (1.83) ؛ وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (1.67– 2.33) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "متوسطة" وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسة في الإطار النظري من إن تنمية رأس المال الفكري بالجامعات تلعب دورا كبيرا في حصولها على تصنيف متقدم وفقا لمعايير التصنيف الدولي، خاصة رأس المال الهيكلي الذي يهتم بتوفير البنية التحتية التكنولوجية والإلكترونية اللازمة لتحقيق هذه المعايير. ولا تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة شاه زاد(Shehzad, U.,et al,2014)من أن رأس المال البشري أكثر تأثيرا من رأس المال الهيكلي ورأس مال العلاقات في تحسين أداء الجامعات.

ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

-المحور الأول: رأس المال البشري:

الجدول (5) يبين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى تنمية رأس المال البشري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	تحفز أفرادها بعناية وفقا لمعايير محددة تعتمد بصفة أساسية على الكفاية الأكاديمية والوظيفية.	2.89	0.569	مرتفع	1
2	تبحث عن القدرات المتميزة لتملأ الشواغر الوظيفية بالأفراد المؤهلين تأهيلا عاليا.	2.48	0.575	مرتفع	6
3	تحفز الأفراد على تقديم ما لديهم من أفكار تساعد في تطوير أداء الجامعة.	2.35	0.809	مرتفع	13
4	تستقطب وتجتذب الأفراد المتميزين لتقيمهم والاستفادة منهم.	2.42	0.753	مرتفع	10
5	توفر فرص للمتميزين والمبدعين من أفرادها لتجريب أفكارهم ومشروعاتهم.	2.31	0.818	متوسط	15
6	تشجع الجامعة إقامة المؤتمرات والندوات العلمية لاستثمار الطاقات الفكرية لأعضاء هيئة التدريس.	2.40	0.674	مرتفع	12
7	تشجيع أفرادها على المشاركة في برامج التنمية المهنية سواء داخل الجامعة أو خارجها.	2.43	0ا598	مرتفع	9
8	تقدم برامج لتنمية المهنية لأفرادها مما يكسبهم خبرات متنوعة، وينمي قدراتهم ومهارتهم.	2.71	0.484	مرتفع	2
9	تدعم العمل من خلال الفريق وتوفر المناخ التنظيمي وتوفر المناخ التنظيمي الملائم لذلك.	2.61	0.564	مرتفع	3
10	تحرص على تحقيق الرضا الوظيفي للأفراد وتنمية العلاقات الطيبة بينهم.	2.59	0.656	مرتفع	4
11	تدعم براءات الاختراع وتضعها للتنفيذ بما يحقق قدرتها التنافسية.	2.35	0.826	مرتفع	13
12	تستفيد من قدرات ومهارات الأفراد في صنع القرارات الإستراتيجية.	2.34	0752	مرتفع	14
13	تعمل على الاهتمام بالطاقات المعرفية والأفراد القادرين على إنتاج أفكار جديدة أو تطوير أفكار القديمة.	2.44	0.679	مرتفع	8

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
14	تحرص القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة على تنمية مهارات لما يمتلكونه من أفكار ومهارات وخبراته النادرة.	2.44	0.679	مرتفع	8
15	تسعى لزيادة رصيدها المعرفي باستمرار من خلال تعزيز القدرات والتنمية العلاقات بين الأفراد في حل المشكلات المعقدة.	2.41	0.715	مرتفع	11
16	تطبق معايير أداء عالية للعاملين ولا تتنازل عن الوصول لها بما يحقق الميزة التنافسية.	2.35	0.701	مرتفع	13
17	تمتلك خطة للاستفادة من المعرفة الضمنية المتولدة في عقول أفرادها المتميزين.	2.43	0.712	مرتفع	9
18	تمنح الأفراد حرية في تنفيذ واجباتهم ومهامهم وتطوير أدائهم.	2.48	0.662	مرتفع	6
19	تهتم بتكوين الجماعات الحماسية والتي تمثل مجموعات نشيطة تمتلك القدرة على التحدي والإنجازات العالية في العمل.	2.43	0.771	مرتفع	9
20	تحافظ الجامعة على المكانة الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس من ذوي القدرات المتميزة.	2.49	0.793	مرتفع	5
21	تتميز الجامعة بسرعة الاستجابة لحاجات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.	2.47	0.681	مرتفع	7
	المحور ككل	2.47	0.521	مرتفع	ـــ

يتضح من الجدول (5) السابق ما يلي:

- أن تنمية رأس المال البشري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (2.47)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (2.34– 3.00)وهي الفئة التي تشير إلى خيار "مرتفعة"، وتتفق النتائج الميدانية مع ما توصلت إليه الدراسة في الإطار النظريبأنهبنظر للجامعة على أنها منظمة تنتج القوى البشرية المدربة، كما أنها تمثل (الجامعة) استثمار في الموارد البشرية باعتبار أن رأس المال البشري لا يقل أهمية عن رأس المال المادي. كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة شاه زاد (Shehzad, U.,et al,2014) من أن رأس المال البشري أكثر تأثيرا في تحسين أداء الجامعات.

- أن جميع العبارات التي وردت بمحور رأس المال البشري يتم تنميتها بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي يتراوح بين (2.34 :2.89)، باستثناء عبارة واحدة يرى أفراد العينة أنه يتم تنميتها بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.31) وهي "أن الجامعة توفر فرص للمتميزين والمبدعين من أفرادها لتجريب أفكارهم ومشروعاتهم".وتتفقهذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الإترابي(2017م) من أن هناك اتفاقاً كبيرا من جانب أفراد عينة الدراسة على قصور دور الجامعة في توفير متطلبات تنمية رأس المال الفكري لأعضاء هيئة تدريسها فيما يتعلق بإنتاج المعرفة، ونشرها، وتطبيقها.

- ومن أبرز العبارات التي تم تنميتها بدرجة مرتفعة، والتي يمكن ترتيبها تنازليا حسب قيم متوسطاتها الحسابية كالتالي:

- جاءت عبارة "تحفز أفرادها بعناية وفقا لمعايير محددة تعتمد بصفة أساسية على الكفاية الأكاديمية والوظيفية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.89) بدرجة تنمية مرتفعة، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الجامعة بهذا الجانب عن طريق استحداث

جائزة عضو هيئة التدريس للتميز في التدريس الجامعي والإشراف البحثي وخدمة المجتمع بهدف إبراز أعضاء هيئة التدريس المتميزين والاعتراف بتميزهم وتقديرهم، وإيجاد بيئة أكاديمية تنافسية في الجامعة.

- احتلت عبارة "تقدم برامج لتنمية المهنية لأفرادها مما يكسبهم خبرات متنوعة وينمي قدراتهم ومهارتهم" المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (2.71) بدرجة تنمية مرتفعة، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الجامعة بهذا الجانب عن طريق وجود عمادة تطوير التعليم الجامعي التي تهدف إلى تقديم الدعم المستمر لأعضاء هيئة التدريس في تطوير مهاراتهم وتحسين أداءهم في التدريس والبحث العلمي.
- شغلت عبارة "تدعم العمل من خلال الفريق وتوفر المناخ التنظيمي وتوفر المناخ التنظيمي الملائم لذلك" المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.61) بدرجة تنمية مرتفعة.
- وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارة "تحرص على تحقيق الرضا الوظيفي للأفراد وتنمية العلاقات الطيبة بينهم" بمتوسط حسابي (2.59) بدرجة تنمية مرتفعة؛ وقد يرجع ذلك إلى وجود شروط وقواعد صارمة ينبغي على عضو هيئة التدريس أن يلتزم بها عند تقدمه للترقية للدرجة العلمية الأعلى، بالإضافة إلى استحداث جائزة عضو هيئة التدريس للتميز في التدريس الجامعي والإشراف البحثي وخدمة المجتمع.
- وجاءت عبارة "تحافظ الجامعة على المكانة الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس من ذوي القدرات المتميزة." بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (2.49) بدرجة تنمية مرتفعة، وقد يرجع ذلك إلى حرص الجامعة على الاحتفاظ بالكفاءات العلمية المتميزة من أعضاء هيئة التدريس الذين يبلغون سن التقاعد والتعاقد معهم للاستفادة من خبراتهم ومكانتهم العلمية المتميزة.
- واحتلت عبارة "تبحث عن القدرات المتميزة لتملأ الشواغر الوظيفية بالأفراد المؤهلين تأهيلا عاليا" المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (2.48) بدرجة تنمية مرتفعة، وقد يرجع ذلك إلى وجود معايير للمفاضلة ينبغي توافرها في المرشح لوظيفة عضو هيئة التدريس بالجامعة، ووجود لجان متخصصة تتحقق من توافر تلك المعايير. وتتفق هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة عبدالقادر(2016م) من أن الجامعة تقوم باستقطاب الأكاديميين المميزين.
- وشغلت عبارة "تتميز الجامعة بسرعة الاستجابة لحاجات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس"المرتبة السابعة بمتوسط حسابي بلغ (2.47) بدرجة تنمية مرتفعة، وقد يرجع ذلك إلى قيام الجامعة بعمل استطلاعات رأي إلكترونية عبر بوابتها الإلكترونية عن الخدمات التي تقدمها للطلبة وأعضاء هيئة التدريس وعمل تحليل لنتائج تلك الاستطلاعات.

- **المحور الثاني: رأس المال الهيكلي:**

الجدول (6) يبين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى تنمية رأس المال الهيكلي لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوي	الترتيب
1	تحدث هياكلها التنظيمية وفقا لما يحقق الميزة التنافسية محليا وعالميا.	2.42	0.610	مرتفع	15
2	تتمتع بمرافق تميزها عن الجامعات الأخرى.	2.59	0.587	مرتفع	7
3	يوجد بها نظام عادل وواضح للترقي وفقا لمستويات الأداء الفعلي.	2.79	0.524	مرتفع	3
4	تحرص على ابتكار وتطوير اختراعات جديدة تسجل باسمها-براءات اختراع-.	2.52	0.633	مرتفع	10
5	تنشئ هياكل تنظيمية داعمة لتسهيل آليات العمل وتجويدها –إدارة لاستثمار الموارد، إدارة لتسويق البحوثوغيرها-.	2.64	0.683	مرتفع	5
6	تمتلك آليات لتحديث البيانات والمعلومات والاحتفاظ بها في ذاكرتها التنظيمية.	2.85	0.442	مرتفع	1
7	تمتلك آليات لضمان حقوق النشر والملكية الفكرية.	1.78	0.924	متوسط	22
8	توفر آلية لتبادل الأفكار والمعلومات والخبرات بين أفرادها بسهولة.	1.83	0.767	متوسط	20
9	تدعم الأنظمة والإجراءات –بالجامعة- الإبداع والابتكار في أداء الأعمال.	1.88	0.887	متوسط	19
10	تطور عمليات العمل وفقا لمعايير تحقيق الميزة التنافسية وفقا للتصنيفات العالمية.	2.48	0.625	مرتفع	13
11	تمتلك نظاما حديثا ومتطورا للمعلومات لدعم عمليات صنع القرار.	2.51	0.613	مرتفع	11
12	تطبق نمطا مرنا ومفتوحا للاتصال بين وحداتها التنظيمية وأفرادها كافة.	2.54	0.586	مرتفع	9
13	تؤسس لثقافة تنظيمية تدعم الإبداع والابتكار والإنجازات الفكرية النوعية.	2.83	0.943	مرتفع	2
14	تتميز بسرعة الاستجابة في تبني تكنولوجيا المعلومات في عمليتها التعليمية والإدارية	2.25	0.483	متوسط	17
15	تسعى لإحداث توافق بين أهداف الأفراد وأهدافها التنظيمية بما يحقق الميزة التنافسية.	2.45	0.682	مرتفع	14
16	تطور من سياساتها وأساليبها بما يحقق الجودة في الأداء وفقاً للمتغيرات الداخلية والخارجية.	2.41	0.671	مرتفع	16
17	تطور من لوائحها الداخلية وسياستها بما يحقق ميزتها التنافسية.	2.57	0.583	مرتفع	8
18	تخصص ميزانية كافية لتمويل ودعم المشاريع البحثية والإنتاجية.	2.49	0.632	مرتفع	12
19	تعمل التقييم المستمر لجودة الخدمات التعليمية.	2.77	0.513	مرتفع	4
20	تتميز بتقديم برامج أكاديمية جديدة لا توجد في الجامعات الأخرى.	1.74	0.943	مرتفع	23
21	لديها موقع إلكتروني يشبع احتياجات أعضاء هيئة التدريس.	2.51	0.666	مرتفع	11
22	لديها اشتراكات مع العديد من قواعد البيانات التي تقدم الخدمات العلمية والبحثية.	1.80	0.789	متوسط	21
23	تصدر (مجلة دورية، نشر علمي، كتب، مؤتمرات، مقررات إلكترونية..) تمثل قاعدة تميزها عن الجامعات الأخرى.	2.61	0.534	مرتفع	6
24	لديها مكتبة إلكترونية متميزة عن الجامعات الأخرى.	1.92	0.738	متوسط	18
المحور ككل		2.49	0.676	مرتفع	—

يتضح من الجدول (6) السابق ما يلي:

- أن تنمية رأس المال الهيكلي لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (2.49)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (2.34– 3.00) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "مرتفعة"، وتتفق النتائج الميدانية مع ما توصلت إليه الدراسة في الإطار النظري منأن تنمية رأس المال الفكري بالجامعات تلعب دورا كبيرا في حصولها على تصنيف متقدم وفقا لهذه المعايير، خاصة رأس المال الهيكلي الذي يهتم بتوفير البنية التحتية التكنولوجية والإلكترونية اللازمة لتحقيق هذه المعايير، وما توصلت له دراسة (PAGANO,2007,649)من أهمية رأس المال الهيكلي وأنه يمثل البناء التحتي المساند لرأس المال البشري ويتضمن الملكية الفكرية.
- كما يتضح أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على العبارات الفرعية للمحور الثاني تراوحت ما بين (2.85) بدرجة تنميه مرتفعة، و(1.74) بدرجة تنمية متوسطة.
- وبقراءة الجدول السابق يتضح أن (18) ثماني عشر عبارة جاءت درجة تنميتها من وجهة نظر عينة الدراسة مرتفعة، في حين جاءت (7) سبع عبارات درجة تنميتها متوسطة، وفيما يلي تحليل لأبرز تلك الاستجابات:

- جاءت عبارة "تمتلك آليات لتحديث البيانات والمعلومات والاحتفاظ بها في ذاكرتها التنظيمية"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.85) بدرجة تنميه مرتفعة، ويرجع ذلك إلى اهتمام جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بذاكرتها التنظيمية وتفعيلها في عملية اتخاذ القرار ومشاركة العاملين في صنع القرار والإفادة من البيانات والإحصاءات والتقارير والوثائق والسجلات والأرشيف عند اتخاذ القرار باعتباره قراراً مؤسسياً لا قراراً فردياً والعمل على تخزين المعرفة وتوثيق السياق المعرفي وزيادة القدرة على اتخاذ القرار واسترجاع المعلومات المعتمدة على السياق التنظيمي وتمثيلها في السياق المعرفي.
- وفي المرتبة الثانية جاءت عبارة " تؤسس لثقافة تنظيمية تدعم الإبداع والابتكار والإنجازات الفكرية النوعية"، بمتوسط حسابي بلغ (2.83) بدرجة تنميه مرتفعة؛ ويرجع ذلك إلى وجود النظم واللوائح المشجعة للإبداع، ووجود بيئة مدعمة تسهل وتشجع النشر العلمي للباحثين، وإقامة المؤتمرات والندوات العلمية، ومساندة ومكافأة المبدعين من الباحثين في الجامعة من خلال وسائل متنوعة: جائزة التميز البحثي، وجائزة معالي مدير الجامعة للإبداع في التعليم الجامعي، ومنح حوافز برنامج النشر العالمي، ومشروع بوابة البحث العلمي الإلكترونية، ومشروع الفهرس العربي للاستشهادات.
- كما احتلت عبارة "يوجد بها نظام عادل وواضح للترقي وفقا لمستويات الأداء الفعلي" المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (2.79) بدرجة تنميه مرتفعة، وقد يرجع ذلك إلى وجود شروط وقواعد صارمة ينبغي على عضو هيئة التدريس أن يلتزم بها عند تقدمه للترقية للدرجة العلمية الأعلى ومنها: خطاب من الكلية، وتوصية مجلس القسم والكلية بالموافقة على طلب الترقية وعلى النتاج العلمي المقدم، وتقويم الأداء الوظيفي، وتقويم المشاركة في التدريس وخدمة المجتمع والجامعة، وثلاث بحوث للترقية إلي رتبة أستاذ مشارك وخمس بحوث للترقية إلى رتبة أستاذ، بالإضافة لوضع معايير لابد من تحققها لقبول المجلات العلمية المحكمة لأغراض الترقية.
- وشغلت عبارة "تعمل الجامعة على التقييم المستمر لجودة الخدمات التعليمية" المرتبة الرابعة بمتوسط حساب يبلغ(2.77) بدرجة تنميه مرتفعة، ويرجع ذلك إلى وجود عمادة التقويم والجودة، وإنشاء وحدات لضمان الجودة بكل كلية من كليات

الجامعة بهدف تحسين العملية التعليمية من خلال تطوير نظام متكامل للمراجعة الداخلية والتقييم الذات؛ مما يؤهل تلك الكليات للحصول على الاعتماد المؤسسي والأكاديمي من الهيئات المحلية والإقليمية والعالمية المختصة بهذا الشأن.

- وفي المرتبة الخامسة جاءت عبارة "تنشئ هياكل تنظيمية داعمة لتسهيل آليات العمل وتجويدها –إدارة لاستثمار الموارد، إدارة لتسويق البحوث وغيرها-" بمتوسط حسابي بلغ (2.64) بدرجة تنميه مرتفعة؛ ويرجع ذلك إلى وجود صندوق استثمارات الجامعة ومواردها الذاتية بهدف تعزيز توجه الجامعة في إيجاد مصادر تعتمد على الاستثمار المعرفي، وتنمية موارد الجامعة الذاتية بطرق استثمارية حديثة وفعالة.
- وجاءت عبارة "تصدر (مجلة دورية، نشر علمي، كتب، مؤتمرات، مقررات إلكترونية..) تمثل قاعدة تميزها عن الجامعات الأخرى" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (2.61) بدرجة تنميه مرتفعة؛ ويرجع ذلك إلى وجود عدد من المجلات التي تصدرها عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام مثل: مجلة العلوم الإنسانية، ومجلة العلوم التربوية، ومجلة العلوم الشرعية، ومجلة العلوم العربية، وإنشاء برنامج النشر العالمي الذي تتمثل المشاريع المستهدفة من البرنامج خلال السنوات الخمس الأولى في: المشروع الأول إشاعة ثقافة التميز في النشر العلمي، والمشروع الثاني تطوير إمكانات أعضاء هيئة التدريس والباحثين للنشر في مجال البحث والنشر العلمي بما ينسجم مع المعايير العالمية، والمشروع الثالث تحفيز الباحثين للنشر في المجلات المتقدمة، والمشروع الرابع استقطاب الباحثين المتميزين وتكوين الفرق البحثية العالمية، والمشروع الخامس إطلاق شبكة لإدراج وتصنيف أوعية النشر الصادرة باللغة العربية وتطوير مجلات الجامعة لتحقيق متطلبات الإدراج في قواعد النشر.
- وفي المرتبة السابعة عشر جاءت عبارة "تتميز الجامعة بسرعة الاستجابة في تبني تكنولوجيا المعلومات في عمليتها التعليمية والإدارية" بمتوسط حسابي بلغ (2.25) بدرجة تنميه متوسطة. وقد يرجع ذلك إلى اهتمام جامعة الإمام بحوسبة جميع العمليات التعليمية الإدارية عن طريق برامج التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بهدف اكتساب أعضاء هيئة التدريس للمهارات المهنية التي تتفق مع استراتيجيات التغيير في أسواق العمل المحلية والإقليمية والعالمية، وزيادة مهاراتهم على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لخدمة العملية التعليمية والبحثية والإدارية بالجامعة، إضافة إلى نشر ثقافة التعليم الإلكتروني بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عن طريق عمادة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد وتحويل بعض المقررات إلى إلكترونية..
- وفي المرتبة الثامنة عشر جاءت عبارة "لديها مكتبة إلكترونية متميزة عن الجامعات الأخرى "بمتوسط حسابي بلغ (1.92) بدرجة تنميه متوسطة.
- وفي المرتبة التاسعة عشر جاءت عبارة "تدعم الأنظمة والإجراءات –بالجامعة- الإبداع والابتكار في أداء الأعمال" بمتوسط حسابي بلغ (1.88) بدرجة تنميه متوسطة.
- شغلت عبارة " توفر آلية لتبادل الأفكار والمعلومات والخبرات بين أفرادها بسهولة" المرتبة العشرون بمتوسط حسابيبلغ(1.83) بدرجة تنمية متوسطة؛ وقد يرجع ذلك إلى وجود البوابة الإلكترونية لجامعة الإمام وهي بوابة لإدارة الجامعة والكليات والوحدات والمراكز البحثية عن طريقها يتم التواصل بين أعضاء المجتمع الجامعي من خلال تقديم خدمات إلكترونية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

- وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "تتميز بتقديم برامج أكاديمية جديدة لا توجد في الجامعات الأخرى "بمتوسط حسابي بلغ (1.74) بدرجة تنميه متوسطة؛ ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى وجود التخصصات ذاتها في الجامعات السعودية الأخرى.

- **المحور الثالث: رأس المال المستفيد**

الجدول (7) يبين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى تنمية رأس المال المستفيد لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	تعمل على توثيق المعلومات الخاصة بالمستفيدين.	2.05	0.507	متوسط	3
2	لديها سياسة واضحة لتطوير علاقاتها وسمعتها لدى جميع أصحاب المصلحة الذين يؤثرون في خدماتها.	2.55	0.598	مرتفع	1
3	تتبع المستفيدين من خدماتها وتقدم لهم الخدمات التي يطلبونها.	2.20	0.654	متوسط	2
4	تمتلك نظاما فعالا للتواصل مع خريجيها والمستفيدين الآخرين من المجتمع.	1.85	0.797	متوسط	6
5	تمتلك سمعة جيدة بين الجامعات المحلية والعالمية لدى المستفيدين.	1.85	0.688	متوسط	6
6	تحرص على اجتذاب الطلاب المتميزين محليا وعربيا لما تمتلكه من برامج متميزة.	1.78	0.761	متوسط	7
7	تدرس المشكلات المختلفة بالمجتمع ومؤسساته وتسعى لتقديم حلول مبتكرة لها.	1.71	0.512	متوسط	11
8	تشرك المستفيدين في إدارتها وفي فتح برامج جديدة وتعديل برامج قائمة.	1.77	0.603	متوسط	8
9	ترصد التغيرات والمستجدات المستمرة في رغبات واحتياجات المستفيدين.	1.72	0.646	متوسط	10
10	تهتم بآراء المستفيدين ومقترحاتهم وأخذها بعين الاعتبار عند تقديم خدمات جديدة أو إجراء تعديلات على الموجودة منها.	1.73	0.661	متوسط	9
11	تجري دراسات تتبعيه لخريجيها للتأكد من وفائها باحتياجات المستفيدين.	1.67	0.738	متوسط	12
12	تطور من برامجها وآليات العمل بها وفقا لمتطلبات المستفيدين.	1.71	0.570	متوسط	11
13	تتبع التطورات والتغيرات الحديثة وتجسدها في إعداد طلابها بما يحقق الميزة التنافسية.	1.60	0.641	منخفضة	13
14	تعمل بكامل طاقاتها من أجل تحقيق رضا المستفيدين.	1.67	0.675	متوسطة	12
15	ترتبط الجامعة بعلاقات علمية وبحثية مع مراكز البحوث والاستشارات بما يعزز سمعة الجامعة وقدرتها على الابتكار.	1.51	0.701	منخفض	14
16	تتميز بالتعاون مع جهات مرموقة في العالم لتحسين ميزتها التنافسية على تحقيق جودة التعليم.	1.89	0.666	متوسط	5
17	تمتلك قاعدة بيانات متكاملة متحدثة عن المستفيدين واحتياجاتهم.	1.91	0.658	متوسط	4
المحور ككل		1.83	0.478	متوسط	ـــــ

يتضح من الجدول (7) السابق ما يلي:

- أن تنمية رأس المال المستفيد لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (1.83)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (1.67– 2.33) وهي الفئة

التي تشير إلى خيار "متوسطة"، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (PAGANO,2007,649) من أن رأس المال العلاقات أقل تأثيراً من رأس المال البشري والهيكلي في تحسين أداء الجامعة، ولا تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة قشقش(2014م) من أن الإجراءات الإدارية لرأس مال العلاقات هي الأكثر ارتباطاً من رأس المال البشري والهيكلي في تعزيز الميزة التنافسية لدى الجامعات.

- أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على العبارات الفرعية للمحور الثالث تراوحت ما بين (2.55) بدرجة تنميه متوسطة، و(1.51) بدرجة تنميه منخفضة.
- وبقراءة الجدول السابق يتضح أن عبارة واحدة جاءت درجة تنميتها من وجهة نظر عينة الدراسة مرتفعة، في حين جاءت (14) أربع عشر عبارة درجة تنميتها متوسطة، و(2) عبارتان جاءت درجة تنميتها منخفضة، وفيما يلي تحليل لأبرز تلك الاستجابات:

- جاءت عبارة "لدى الجامعة سياسة واضحة لتطوير علاقاتها وسمعتها لدى جميع أصحاب المصلحة الذين يؤثرون في خدماتها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.55)؛ فحصول الجامعة على الطرق الجديدة والمتفوق يزيد من قدرتها على إرضاء مستفيديها، إذ تصبح قادرة على تلبية رغباتهم عبر العديد من البرامج الأكاديمية والخدمات الجديدة والمبتكرة.
- وفي المرتبة الثانية جاءت عبارة "تتبع الجامعة المستفيدين من خدماتها وتقدم لهم الخدمات التي يطلبونها" بمتوسط حسابي بلغ (2.20) بدرجة تنميه متوسطة؛ ويرجع ذلك إلى وجود سياسة واضحة في الجامعة لمعرفة احتياجات المستفيدين وترجمتها بصورة عملية من خلال التقويم الذاتي لكليات الجامعة للوقوف على نقاط القوة والضعف، ومراجعة الخطط الدراسية لجميع كليات الجامعة لكل فصل دراسي على حدة ومدى مطابقتها للائحة الخاصة بكل كلية وفقاً لعدد المواد وعدد الساعات الخاصة بها، إضافة إلى تقييم أداء الطلاب لتحقيق النتائج التعليمية المستهدفة من فهم ومعرفة المهارات المختلفة، والتعليم الذاتي والقدرة على الابتكار.
- شغلت عبارة "تعمل الجامعة على توثيق المعلومات الخاصة بالمستفيدين" وعبارة "تمتلك قاعدة بيانات متكاملة متحدثة عن المستفيدين واحتياجاتهم" المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي بمتوسطين حسابيين بلغا (2.05)و (1.91) بدرجة تنميه متوسطة؛ ويرجع ذلك إلى سعي الجامعة لتوظيف بوابتها الإلكترونية وتوثيق المعلومات الخاصة بالطلاب من حيث (البريد الإلكتروني- السجل الأكاديمي- الرقم الجامعي- جداول المحاضرات- جداول الاختبارات- نتائج الاختبارات)، وكذا توثيق المعلومات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس من حيث (قاعدة البيانات- البريد الإلكتروني- الرسائل العلمية- الأبحاث العلمية- الموقع الشخصية لكل عضو).
- وفي المرتبة الخامسة جاءت عبارة "تتميز بالتعاون مع جهات مرموقة في العالم لتحسين ميزتها التنافسية على تحقيق جودة التعليم" بمتوسط حسابي (1.91) بدرجة تنميه متوسطة؛ ويرجع ذلك إلى عقد جامعة الإمام بروتوكولات واتفاقيات تعاون مع جامعات مرموقة في العالم مثل: جامعة تاكوشوكو وجامعة دوشيشا وجامعة كانساي وجامعة توكاي وجامعة تسوكوبا وجامعة هيروشيما وجامعة وسيدا باليابان، وشركة أوراكل العالمية، وشركة قوقل وغيرها، إلا أنها تحتاج إلى تفعيل أكبر فيما يخص تبادل الزيارات العلمية بين الطلبة والأساتذة.

- وفي المرتبة السادسة جاءت عبارة "تمتلك نظاما فعالا للتواصل مع خريجيها والمستفيدين الآخرين من المجتمع" وعبارة "تمتلك سمعة جيدة بين الجامعات المحلية والعالمية لدى المستفيدين" بمتوسط حسابي بلغ (1.85) بدرجة تنميه متوسطة؛ ويرجع ذلك إلى إنشاء جامعة الإمام لوكالة شؤون الخريجين التابعة لعمادة شؤون القبول والتسجيل في العام الجامعي 1434/ 1435هـ وكان من أهم البرامج التي نفذت برنامج خريج الذي كان من أهم أهدافه التواصل الدائم بين الجامعة وخريجيها وإيجاد شراكة حقيقية بينهما في شتى المجالات المختلفة.
- وفي المرتبة السابعة جاءت عبارة "تحرص على اجتذاب الطلاب المتميزين محليا وعربيا لما تمتلكه من برامج متميزة" بمتوسط حسابي بلغ (1.78) بدرجة تنميه متوسطة؛ ويرجع ذلك إلى فتح كليات جديدة في الجامعة كالطب، والهندسة، وتسويق الخدمات التعليمية من خلال الوحدات ذات الطابع الخاص في إدارة الجامعة وفي الكليات، ومن خلال صندوق استثمارات الجامعة ومواردها الذاتية "إثمار" التي تبنت نموذج الجامعة المنتجة كإحدى سياسات تجديد مصادر الجامعة التمويلية التي تعتمد على تسويق الخدمات والاستشارات والمنتجات الابتكارية، والدخول في التحالفات العلمية والاستشارية في القطاعات المختلفة.
- وفي المرتبة الثالثة عشر جاءت عبارة "تتبع التطورات والتغيرات الحديثة وتجسدها في إعداد طلابها بما يحقق الميزة التنافسية" بمتوسط حسابي بلغ (1.60) وبدرجة تنميه منخفضة.
- وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "ترتبط الجامعة بعلاقات علمية وبحثية مع مراكز البحوث والاستشارات بما يعزز سمعة الجامعة وقدرتها على الابتكار" بمتوسط حسابي بلغ (1.51) وبدرجة تنميه منخفضة.

السؤال الثالث: ما أهم المقترحات لتنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

في ضوء التحليل النظري والميداني لجوانب الدراسة المختلفة، وما أسفرت عنه من نتائج يمكن تقديم مقترحات تسهم في تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من درجة منخفضة ومتوسطة ومرتفعة إلى مرتفعة جداً، وفيما يلي أهم هذه المقترحات:

- فيما يتعلق برأس المال البشري:

- تمكين المتميزين والمبدعين من أعضاء هيئة التدريس من تجريب أفكارهم ومشروعاتهم من خلال: توفير وسائل البحث والاطلاع على المعارف الجديد عن طريق الإجازات الدراسية وفرص التفرغ، وتبادل الزيارات بين الجامعة والجامعات في الداخل والخارج.
- زيادة الميزانية البحثية وتخصيص ميزانية مستقلة للأفكار الجديدة وتطبيقها ودعم براءات الاختراع.
- أن يكون أحد معايير اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية قدرتهم على توفير المناخ الداعم لنشر ثقافة الابتكار والإبداع وتحفيز الأفراد على تقديم ما لديهم من أفكار تساعد في صنع القرارات الإستراتيجية وتطوير أداء الجامعة نحو تحقيق الميزة التنافسية العالمية.
- تغيير اللوائح والقوانين التي تنظم العمل الجماعي خاصة فيما يتعلق بتعيين الأفراد واستقطاب الكفاءات المتميزة واستصدار قوانين تسمح بتنظيم الحصول على براءات الاختراع وتشجيعها.

- فيما يتعلق برأس المال الهيكلي:
  - تقديم الجامعة برامج أكاديمية جديدة تتميز بها عن الجامعات الأخرى.
  - إيجاد آليات وبرامج تساعد أعضاء هيئة التدريس من خلال إنتاجهم في الحصول على الجوائز العلمية والمكافآت المحلية والعالمية: مثل: وجود إدارة قانونية لحفظ حقوق الطبع والنشر والملكية الفكرية، وبراءات الاختراع، واحتضان الأفكار والمشاريع المبدعة والمتميزة بالإضافة إلى الدعم الإداري والمعنوي.
  - عمل مزيد من الاشتراكات مع العديد من قواعد البيانات التي تقدم الخدمات العلمية والبحثية.
  - ربط جميع العاملين بالجامعة من خلال برنامج التواصل الداخلي (outlook).
  - الاهتمام بالتطبيقات الحديثة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات مثل: تطبيقات الهواتف الذكية، ومواقع التواصل الاجتماعي وغيرها، والإفادة منها في دعم عمليات التعليم والتعلم، والبحث العلمي والعمليات الإدارية والتواصل بين أفرادها.
- فيما يتعلق برأس المال المستفيد:
  - أن تقوم الجامعة بإجراء البحوث، وتوطيد العلاقة بين الجامعة والمؤسسات البحثية المختلفة ومؤسسات المجتمع من أجل تقديم حلول إبداعية لمشكلات المجتمع ومؤسساته بهدف تحقيق عائد للجامعة وخدمة المجتمع.
  - تبني مفهوم الشراكة المجتمعية، بحيث تصبح خدمة المجتمع عملية إستراتيجية تشمل مشاركة المجتمع أفراداً ومؤسسات في خطط الجامعة وسياساتها، وأداء أدوار المتابعة والرقابة على عملياتها وأنشطتها وخدماتها.
  - استحداث إدارة/ مكتب العناية بالمستفيدين يهدف إلى استطلاع آراء كافة المستفيدين من خدمات الجامعة (أعضاء هيئة التدريس- الطلبة- الموظفين- المؤسسات الداعمة لعمل الجامعة) ومعرفة نسبة الرضا عن كافة الخدمات، وتسهيل الحصول على الخدمات، وتلقي الشكاوي وسرعة الاستجابة لحل المشكلات.
  - تطوير الجامعة لبرامجها ومناهجها الدراسية بحيث ترتبط بالتطورات الحديثة والمستجدات المجتمعية ومشكلات المجتمع، وتكون أكثر تطبيقية، وتعتمد على تنمية مهارات التفكير العليا وفقا للمعايير العالمية.
  - التواصل بشكل فعال مع مؤسسات المجتمع المدني لتحسين مهارات الطلبة لتناسب الأدوار المطلوبة مستقبلاً.
  - تسويق الجامعة في الخارج لاستقطاب الطلبة الوافدين.
  - تفعيل دور المؤسسات البحثية وربطها بالجامعات والشركات والمصانع الإنتاجية في جميع المجالات.
  - فتح قنوات الاتصال مع الجامعات الأجنبية العالمية في جميع التخصصات.

خامساً: التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن اقتراح ما يلي:

- المجتمع يعيش تحولات تتطلب إعادة التفكير في دور الجامعات على أساس أنها متطلبات مجتمعية ومتطلبات معرفية وحاضنات لرأس المال الفكري لتضطلع بدورها في زمن تحتدم فيه المنافسة بين دول العالم في مختلف المجالات، وعلى الأخص في مجال العقول المبدعة المبتكرة.
- الاستناد إلى رؤية مستقبلية لاستثمار رأس المال الفكري وتلبية متطلباته لتحقيق الميزة التنافسية للجامعة.
- تفعيل المقترحات الخاصة بتنمية رأس المال البشري والهيكلي والمستفيد لتحقيق الميزة التنافسية لجامعة الإمام.
- إجراء دراسة عن تنمية رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات السعودية الأخرى.
- إجراء دراسة عن رؤية مستقبلية لاستثمار رأس المال الفكري وتلبية متطلباته لتحقيق الميزة التنافسية لجامعات السعودية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إدريس، ثابت والمرسي، جمال الدين.(2002م). **الإدارة الإستراتيجية: مفاهيم ونماذج تطبيقية.** القاهرة: الدار الجامعية.
- الإتربي، هويدا محمود.(2017م). دور جامعة طنطا في تنمية رأس المال الفكري لأعضاء هيئة تدريسها لتحقيق اقتصاد المعرفة: تصور مقترح. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، مج41، ع3، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ص ص96-190.
- البنا، أحمد عبدالله.(2015م). دور رأس المال الفكري في تنمية القدرات التنافسية لدى طلاب جامعة أسيوط: دراسة ميدانية. **المجلة التربوية**،(42)،جامعة سوهاج، كلية التربية، ص ص1-143.
- الحوت، محمد وعبدالمطلب، أحمد وتوفيق، صلاح.(2015م). التنافسية بين الجامعات. **مجلة المعرفة التربوية**،مج3، ع5، الجمعية المصرية لأصول التربية ببنها، مصر، ص ص127-157.
- الديحاني، سلطان غالب.(2017م). تطوير دور التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة الكويت: دراسه مستقبلية. **دراسات تربوية ونفسية**، مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر،(95)، ص ص317-382.
- الزهيري، إبراهيم عباس.(2012م). رأس المال الفكري: الخيار الاستراتيجي المستقبلي لمؤسسات التعليم العالي. ورقة علمية مقدمة إلى **المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة، إدارة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي**، مصر، مج1، ص ص19-45.
- السلمي، علي.(2001م). **إدارة الموارد البشرية الإستراتيجية.** القاهرة: دار غريب للنشر والطباعة.
- الضحيان، سعود ضحيان.(1420هـ). **دليل اختيار العينة**. القاهرة: الثقافية المصرية للطباعة والنشر.
- عباس، نسرين أحمد.(2006م). معايير التقييم الدولية للجامعات المصرية. ورقة علمية مقدمة إلى لمؤتمر **القدرة التنافسية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي المصرية والعربية في إطار اتفاقيات تحرير التجارة الدولية في الخدمات**، جامعة حلوان، مصر.

- عبدالرحمن، عبدالله.(2000م). **دراسات في علم الاجتماع.** لبنان: دار النهضة العربية،ج2.
- عبدالقادر، حسين.(2014م). استغلال رأس المال الفكري لزيادة نسبة مساهمته في التنمية المستدامة من وجهة نظر الأكاديميين في جامعة الاستقلال. ورقة علمية مقدمة **إلى المؤتمر الرابع**، جامعة الإسراء، الأردن.
- عبدالقادر، حسين.(2016م). رأس المال الفكري في الجامعات الفلسطينية وتعزيز الميزة التنافسية. مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارة، ع6، مخبر المالية والمحاسبية والجباية والتأمين، جامعة أم البواقي، الجزائر، ص ص9-28.
- عبدالمجيد، عبدالفتاح وحجازي، مروة.(2010م). ضعف القدرة التنافسية للجامعات المصرية والسبيل إلى دعمها والارتقاء بها. **المجلة المصرية للدراسات التجارية**، مج35، ع2، مصر، ص ص621-656.
- العتيقي، إبراهيم.(2013م). **أهمية رأس المال الفكري في الجامعات.** كلية التربية، جامعة الأزهر.
- القرشي، مسعود بن خضر.(2011م). متطلبات تنمية رأس المال الفكري بالجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. **مجلة عالم التربية**، س12، ع36، مصر، ص ص15-79.
- قشقش، خالد.(2014م). **إدارة رأس المال الفكري وعلاقته في تعزيز الميزة التنافسية دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- محمود، محمد مصطفى.(2010م). الاستثمار في رأس المال البشري في العائد الاقتصادي. **في الدبلوم التدريبي للموارد البشرية**، مركز تطوير الأداء والتنمية.
- مرسي، شرين عيد.(2013). تفعيل دور التعليم الجامعي في تلبية متطلبات تنمية رأس المال الفكري: دراسة مستقبلية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مصر، ص ص69-141.
- المطيري، محيا خلف.(2007م). **إدارة رأس المال الفكري وتنميته بالتعليم الجامعي في ضوء التحولات المعاصرة: تصور مقترح.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- وزارة التعليم العالي.(1432هـ). **الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (مشروع أفاق 1450/ 2029م.**
- ويح، محمد عبدالرزاق.(2013م). متطلبات تطوير رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات: دراسة ميدانية على جامعة بنها. **مجلة كلية التربية**، مج24، ع95، جامعة بنها، مصر، ص ص239-244.
- يعقوب، عبدالعزيز محمد.(2016م). استثمار رأس المال البشري والفكري ودوره في تحقيق التنمية المستدامة. **مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية**، س19، ع32، السودان، ص ص197-230.
- يوسفات، علي.(2008م). دور المؤسسات الجامعية في بناء رأس المال الفكري مع الإشارة إلى تجربة معاهد التكنولوجية الهندية IIT. ورقة علمية مقدمة إلى **المؤتمر العلمي الدولي الثاني حول إدارة وقياس رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية، مخبر التنمية الاقتصادية والبشرية**، جامعة سعد دحلب البليدة، الجزائر، ج2، ص ص1-18.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Bontis, N.K,(2000):"Intellectual Capital and business Performance in Industries", Issue(1), Vol(1), **Capital Journal of Intellectual**.
- Brenca, Airita and AijaGravite.(2013). "Intellectual Capital Import for the Benefit of Higher Education". Bulgarion Cpmparative Education Society. P.p273-278.
- Daft, R.L.(2001),:**Organization; theary & Design**, 7ed, South Western, ohio.
- Hamel, G., and Heene, A.(1994**),: Competence- Based Competion**, John wiley & Sans, Inc, U.S.A.
- GCR.(2009). **The Global Competitiveness Report**. World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
- Green, P.(2002),: The Management Intellectual Capital: **The Issues and The Practice, Business & Industry.**
- Hansen, M. T.(1999),: **What your strategy for Mananging Knowledge**. Harvard Business Rrview, Vol.(77), No(2).
- Kergcie, R.& Morgan, D. W.,(1970), **"DETERMINING SAMPLE SIZE FOR RESEARCH ACTIVITIES**", EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL MEASUREMENT, Vol. 30, pp. 607-610.
- Liu, Jiwei& Huang, Jinying.(2009). Research On Enterprise International Competiyive Advantage Sustainability, International! **Journal Of Business and Management**, Vol.4,No.2, Februaiy.
- Mention, Anne.(2012):"Intellectual Capital, Innovation and Performance: A Systematic Review of the Literature, Business and Economic Research, Vol, 2, No.,1.
- Shehzad, U., Z, Fareed, B.Zulfiqar,F. Shahzad, H. Latif.(2014). "The Impact of Intellectual Capital on the Performance of Universities." Vol. 10, No. 4,p.p273-280.
- PAGANO,U.(2007), Cultural globalization, institutional diversity and the unequal accumulation of intellectual capital, **Cambridge Journal of Economics v.** 31 no.5,September.

The Development of Intellectual Capital to Achieve the Competitive Advantage of Universities: A field study on Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Prepared by:
Dr. Hend Mohammed Abdullah Al-Ahmad
Associate Professor, Department of Educational Foundations, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract: This study aimed at identifying the theoretical underpinnings of the intellectual capital and the competitive advantage of universities, revealing the extent of intellectual capital development to achieve the competitive advantage of Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the point of view of teaching staff members. The study also tried to come to the most important suggestions to develop the intellectual capital so that to achieve the competitive advantage to Imam Muhammad bin Saud Islamic University. To that end, the researcher has used the descriptive approach in its both survey and documentary methods. Through a questionnaire of (62) phrases distributed on three axes, namely; the intellectual capital, structural capital, and beneficiaries' capital, a sample of 235 of the teaching staff of the Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, was surveyed. The study results showed that the intellectual capital development is still at a moderate level, which affects the achieving of the competitive advantage of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. The axis of structural capital came as the higher with a high level of development while theaxis of beneficiaries' capital came as the least with a moderate level of development.

Keywords: Intellectual Capital, the Competitive Advantage, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

The Ideological Closure of Racism in E.M. Forster's A Passage to India

Rashed Ahmad Daghamin
Assistant Professor
Department of English
Ha'il University
Hail, K.S.A.

تاريخ قبول البحث 17 – 6 – 2019م

Abstract: *A Passage to India* is a seminal source which has a clinical approach at the colonial outrages, racial traumas, and the multifarious ramifications of racism that the Anglo Indians perpetrated on the locals. The novel socially and psychologically explores the unhealthy dimensions of the colonizer–colonized relationships. The disgusting attitudes of the English expatriates as well as the hatred of the Indians, is the primary foundation of the racial tension between the two races. The antagonistic relationships between the two extreme communities made the social life in India unbearable and miserable. The miserable situation in colonized India deteriorated due to the violations of the values and rights of the indigenous Indians. In *A Passage to India*, the average Indian individual seems to consider mistrust and suspicion as his/ her best guide. However, Indian citizens are exploited by the colonizer's rude demeanors and racial, condescending and frustrating attitudes which eat into the vitals of the Indian community, In *A Passage to India*, E. M. Forster, highlights these biased and prejudiced racial attitudes. E.M. Forster in the novel clinically excoriates the patronizing British ruling caste. He also condemns the intolerance of the Indian community represented by Dr. Aziz, who is guided by his intuitions, imagination and emotions rather than his sense of intellect and reasoning. This racial tension in the colonized Indian society can be condensed by adopting a sensible attitude based on adopting human values, such as interracial love, peace, harmony and understanding. This paper delineates how racism and its different multiple manifestations have an effect on the relationships between the characters of different races. Forster furthermore underscores various human values such as interracial tolerance, love and understating. The violations of these values, however, is considered as the root cause of the racial tensions in the British Raj. Forster channels his biting satire and harsh criticism against the British rulers due to their unbearable racist discriminations against indigenous natives. This study, therefore, critically highlights race relations and the traumatic effects of the British colonization.

Keywords: Racism, India, Forster, British Raj, race, intolerance, racial tension.

INTRODUCTION

A Passage to India (1924) by E.M. Forster was selected as one of the 100 great works ever written in English Literature by the Modern Library, and won the James Tait Black Memorial Prize for fiction. In this novel, Forster seems to perceive the English Empire from a critical point of view rather than a nostalgic one (Enos 88). The theme of the book is the non-superficial relationship of the indigenous local Indians and the colonialist English. The novel is an attempt at understanding India and the natives from a more personal, positive and meaningful perspective (Enos 105). However, as Boehmer points out "it holds out little hope either for social interaction between Europeans and Indians, or for Indian national independence" (101).

The political significance of interracial relationships in the socio-historical context of *A Passage to India,* that is, colonial British India before the passing of the declaration of independence in 1947, was obviously remarkable.

E. M. Forster paid two visits to the British colonial India, the first journey was in 1912 and the second one was in 1921. In *A Passage to India*, Forster worked in his own experiences and attitudes which he experienced in India. The novel is widely considered as a "telling attack on British imperialism" (Botheroyd 6), and it is about relationships, mysticism as well as politics. *A Passage to India* is written in the tradition of the former novels which deal with relationships and love; however, the political part in it, Forster's harsh criticism and biting satire against the British rule in the subcontinent of India, is based more on his ethical convictions than on political ones. Friendship for him is very important, perhaps even more important than love (Botheroyd 3).

Forster experienced a multifaceted India which seemed strange to him, the phrase "a hundred Indias" is used several times to describe the muddle and mystery of the country. Forster is "appalled by the corruption of personal relationships produced by imperial rule". In India, there existed other divisions than in England. There were not only the class divisions that are produced by birth and wealth, but also a racial and religious division between people. There was a strong hierarchy in British India (Botheroyd3).

E.M. Forster is an anti- colonial and anti-imperialist as his classic masterpiece, *A Passage to India*, exemplifies the condemnation of colonialism, racism and its multiple facets. In "*A Passage to India and Heart of Darkness*: A Comparative Study of Anti-Colonialism", both authors Md. Ishrat Ibne Ismail and Shareefa Yasmeen argue that "Forster's humanism fails to synthesize colonialism and post colonialism and leaves the matter undecided" (11). At the end of the novel, the friends Aziz and Fielding end their last meeting with a note of separation. In reply of Fielding's friendship Aziz, echoing Kipling's sayings 'the twin shall never meet,' says that East and West cannot be bridged.

The novel sheds light on the unhealthy dimensions of the relationships between the colonizers and the colonized. The Bridge Party is a perfect example demonstrating the colonized–colonizer unhealthy social relationship. The British are offering the bridge party to demonstrate the wide gulf between East and West, as Mrs. Turton says, "I refuse to shake hands with any of the men" (Forster 41).

In *A Passage to India*, it is realized that humanity of the native people is ignored, and the feelings of the colonized are disregarded. The locals are stripped of their humanity and dignity. It seems that the British colonizers have crossed the boundaries of humanity to the extent that they can be named uncivilized, e. g. telling lies about the natives, hurting them physically and psychologically, looking upon them as lower class and downtrodden. Above all, the colonizers disregard the values and passion of a human being. The Indo- European relationship is tested through the discourse of Dr. Aziz's attempt to assault an English lady, Miss Quested. Seizing this opportunity, the English rulers manipulate the event for their interests totally ignoring the urge of humanity (Ismail and Yasmeen 10). The English colonizers are always ready to seize advantage from a discourse:

Imperial relations may have been established initially by guns, guiles and diseases, but they were maintained in their interpellative phase largely by textuality, both institutionally…and informally. Colonialism, (like its counterpart racism), then, is a formation of discourse, and as an operation of discourse it inerpellates colonial subjects by incorporating them in a system of representation. (Tiffin and Lawson, quoted in Loomba 95)

Hence, in *A Passage to India*, Adela is the victim who tests the elasticity of the Indo–British colonial relationship.

Both Ismail and Yasmeen argue that British's insatiability for geographical expansion and greed for wealth have corrupted the colonized society and has caused gross inhuman exploitation (8). At the core of the civilizing mission the intention is economic benefit as Ania Loomba argues, "[i]n whichever direction human beings and materials travelled, the profits always flowed into the so called mother country" (02). Jean–Paul Sartre, in his "Preface" to *The Colonizer and the Colonized* confesses the same notion emphasizing the economic aspects of colonization: "For me the economic aspects of colonialism is fundamental," and denunciates, "the so–called moral or cultural mission of colonization" which shows the profit motive as its basic. He further notes that "the deprivations of the colonized are almost direct result of the advantages secured to the colonizers" (qtd in Memmi XII).

DISCUSSION

The English colonization of the subcontinent of India and its racial manifestations frustrates any potential friendship between the English and the Indians under the colonizer/colonized status quo. The novel underscores the process of 'formatting' and brainwashing which the English newcomers have to go through in order that they end up just like the other Anglo –Indian colonial settlers in terms of their ideologies and practices (Abu Baker 68). Clare Brandabur remarks that *A Passage to*

India "attempt[s] to deal with colonialism (or post-colonialism or neo-colonialism) with respect to the destructive impact on personal relationships caused by the racist assumptions and psycho-pathology inherent in colonial imperialism" (Brandabur 19). Jan Mohamed argues that, the novel *A Passage to India* attempts "to overcome the barriers of racial difference'" (Childs 348). Nirad Chaudhuri, on the other hand, criticized it "for its reduction of political history to a liberal's preoccupation with personal relationships" (Childs347).

Bhupal Singh conceives the novel as "a clever picture of Englishmen in India, a subtle portraiture of the Indian (especially the Moslem mind) and a fascinating study of the problems arising out of the contact of India with the West" (Singh 221). Besides, Meenakshi Mukherjee points out that "[p]erhaps relationship—communication between, and understanding of, men who happen to belong to two races—is part of Forster's theme" (Mukherjee 86). According to Nihal Singh, the novel depicts "how the British in India despise and ostracise Indians, while on their part the Indians mistrust and misjudge the British" (Childs 347). To Diane Johnson, one of the novel's themes is "that people from different cultures rarely understand one another" (Johnson 2000).

The novel focuses on the three characters: Dr. Aziz, his British friend Cyril Fielding, and Adela Quested. During an excursion to the Marabar Caves, Adela charges Dr. Aziz of attempting to rape her. Aziz's trial brings out all the racial tensions and prejudices between Indians and the British colonialists who rule over India.

Race, according to *New Oxford Dictionary of English*, is "Each of the major division of human kind, having distinct physical characteristic, a group of people sharing the same culture, history, language, etc (2003). According to *Cambridge International Dictionary of English*"race is group especially of people with particular similar physical characteristics, who are considered as belonging to the same type are the fact of belonging to a particular such group" (2000).

Gulzar Jalal Yousafzai and Qabil Khan in their research paper entitled "Rudeness, Race, Racism and Racialism in E.M. Forster's "*A Passage to India*" argue that attitudes of racialism, racism and race are viewed from various angles. They are discussed in the light of human psychology (86). A new dimension of *A Passage to India* has been discussed and analyzed by Rebecca Gronstedsin in her research article, "Racialism in A Passage to India". Accordingly, race is the classification of human beings into physically, biologically and genetically distinct groups. Race is further divided into racism and racialism. They stand for external and internal features. Racism is physical and a behavior, rcialism is theoretical and ideological, a doctrine, a principle. Rebecca says: "The ideology of racialism originated in Western Europe in the mid eighteen century and extended to about mid-twentieth, which suggest that Forster was influenced by its doctrines in the writing of his novel" (qtd in Yousafzai & Khan 86).

Colonialism has often been considered as the struggle to determine who is fittest, even in the times before Darwin (Boehmer 80). According to Darwin, it was the Europeans who were the fittest of mankind. It was thanks to this quality that they were able to defend their colonies (Boehmer 85). Boehmer argues that "if colonization was a struggle for supremacy, not only of white against black, but between European nations, the scramble for territory took on the aspect of a conflict between competing virilities" (80).

Following 1857, the Indian Raj came into the clutches of the English rulers. The disgusting attitude of the English expatriates as well as the hatred of the Indians, is the primary foundation of the tension between the two races. The antagonistic relationships between the two extreme communities made the social life in India unbearable and miserable. The miserable situation in colonized India deteriorated due to the violations of the values and rights of the indigenous Indians. In *A Passage to India*, the average Indian individual seems to consider mistrust and suspicion as his/her best guide. However, Indian citizens are exploited by the colonizer's rude and racial condescending attitudes.

In *A Passage to India*, E. M. Forster, highlights the biased and prejudiced racial attitudes of the English community, he also underscores various human values such as interracial tolerance, love and understating. The violations of these values, however, is considered as the root cause of the racial tensions in the British Raj. Forster channels his biting satire and harsh criticism against the British rulers due to their unbearable racist discriminations against indigenous natives (Khan & Yousafzai 76).

In *A Passage to India*, the ruling Anglo-Indian colonialists are the stronger race and have therefore authority and dominance over the ruled, the separated, marginalized, segregated; the locals. This authority gives them supremacy and power which they use against the second class and inferior race, the Indians (Boehmer 10). The untouchable Indians are considered as weak, outcast, unwanted and second rate. They are believed to be different from Europeans, especially the English, compared with the white superiors; they are looked at as downtrodden and inferior. Even though the British might have their own different categories like social class and religions, they are united as opposed to the local natives (Boehmer 67). There is very little social integration between the colonialists and the Indians, between the racially superior and inferior. Yet there are incidents in the novel that show that the Indians are more sophisticated than the colonialists.

Forster had spent a long time in India before writing his book. On returning to England, he related to his friends that he had always felt miserable at the English Club, yet, on the other hand, in the company of Indians he always felt happy (Forster 11). Forster says: "looking back on that first visit of mine to India, I realize that mixed up with the pleasure and fun was much pain. The sense of racial tension, of incompatibility, never left me. It was not a tourist's outing, and the impression it left was deep (11).

Masood, an Indian friend of Forster, who lived in England writes in one of his letters:

When I began the book I thought of it as a little bridge of sympathy between East and West, but this conception has had to go; my sense of truth forbids anything so comfortable. I think that most Indians, like most English people, are shits, and I am not interested whether they sympathize with one another or not. Not interested as an artist; of course the journalistic side of me still gets roused over these questions… (qtd in Forster 15)

Ten years after publishing *A Passage to India*, Forster confirmed the statement that a Victorian writer, William Arnold, had made that "until the point of divergence between Eastern and Western mentality has been discovered, co-operation is impossible (Boehmer 150). The paper investigates the conflict of cultures that occur as a result of racism and misunderstandings between the colonial English rulers and the indigenous Indians. *A Passage to India* is therefore an investigation whether there could be an invisible bond of value rather than an investigation of a political bond. The novel considers whether it is possible for personal relationships between the locals and English to develop to mutual satisfaction (Halmstad 6). Forster's novel reflects whether the English can connect with the Indians, and vice versa (Forster 26).

Throughout the novel there are examples of racist attitudes, persecution and oppression by the Anglo-Indians against the native Indians. The English doctor, Major Callendar brags about torturing an injured Indian youth by putting pepper on his shattered face. On the other hand, the police superintendent, Mr. Mc Bryde expresses supercilious views of the lust the Indians have for white English women. Ronny Heaslop, the city magistrate is ignorant, Miss Dereck shows rage towards her Indian employers; and MrTurton is arrogant towards the Indians (Halmstad 6).

Forster in the discussed novel says, "A community that bows the knee to a Viceroy and believes that the divinity that hedges a king can be transplanted, must feel some reverence for any viceregal substitute. At Chandraporethe Turtons were little gods" (25). He observes the overall attitude of the major Communities towards each other and finds them very biased, partial, disgusting, and prejudiced. "The roads, named after victorious generals and intersecting at right angles, were symbolic of the net Great Britain had thrown over India"(14). Similarly, "It was the anthem of Army of Occupation. It reminded every member of the Club that he or she was British" (23). His focus is the high ups, "The collector could not speak at first. His face was white, fanatical and rather beautiful – the expressions that all English faces were to wear at Chandrapore (152).

The observation and conclusion developed by McBryde, the English Police Officer, is also very queer, the District Superintendent of Police is never surprised by the behavior of any Indian and has his own theory about climatic zones.

no Indian ever surprised him, because he had a theory about climatic zones. The theory ran: All unfortunate natives are criminal at heart, for the simple reason that they live south of latitude 30.

They are not to blame, they have not a dog's chance- we should be like them if we settled here. (156)

McBryde, while opening his arguments truth, the darker races are attracted to the fairer but not vice versa" (206). In McBryde's opinion, Aziz behaves cruelly and brutally to an English female and cannot be forgiven. The policeman is quick to blame the Indians as all the colonialists did. "Quite possible, I'm afraid; when an Indian goes bad, he goes not only very bad, but very queer" (Forster 177).

The first attempt, to bridge the English and Indian communities, fails due to rude and racist attitude of the Anglo-Indian expatriates.

The Bridge Party was not a success – at least it was not what Mrs. Moore and Miss Quested were accustomed to consider a successful party. "They arrived early, since it was given in their honour, but most of the Indian guests had arrived even earlier, and even stood massed at the farther side of the tennis lawn, doing nothing. (Forster35)

During the party, Mrs. Turton does not like to receive, mix up or be polite with the Indians. Mr. Turton reminds her, "To work, Mary, to work cried the collector touching his wife on the shoulder with a switch. Mrs. Turton got up awkwardly. What do you want me to do?" (Forster 37).

The observation of Adela is more than anyone else. She tells Fielding,

> This party to-day makes me so angry and miserable. I think my countrymen out here must be mad. Fancy inviting guests and not treating them properly! … The Englishmen had intended to play up better, but had been prevented from doing so by their women folk, whom they had to attend, provide with tea, advise about dogs, etc. When tennis began, the barrier grew impenetrable. It had been hoped to have some sets between East and West, but this was forgotten, and the courts were monopolized by the usual club couples.(Forster 12)

The dialogue between Ronny and Mrs. Moore is also an example of a rude behavior:

> We're not out here for the purpose of behaving pleasantly!
> What do you mean?
> What I say. We're out here to do justice and keep the peace.
> Them's my sentiments. India isn't a drawing room.
> ents are those of a god," she said quietly, but it was
> his manner rather than his sentiments that annoyed her.
> Trying to recover his temper, he said, "India likes gods.
> And Englishmen like posing as gods. (Forster 45)

The English and Indian communities strive to come closer to each other, however, they stand against each other because they bear some negative attitudes such as, racial discrimination, mutual hatred, disgust, rudeness and haughtiness. Such racial barriers, lack of mutual trust, and condescending attitudes act as main hurdles which could widen the racial gap between the two parties (Khan & Yousafzai 77).

The existence of the racial tension between the two communities mounts up from the second chapter throughout the dialogue of the Indian Muslim characters. Dr. Aziz, a physician, Mahmoud Ali, an advocate, and other friends are discussing the demeanors of the members of the English ruling community, and how their attitudes towards Indians have changed after their coming to India (Khan & Yousafzai 79). Dr. Aziz says that: "they all become exactly the same – not worse nor better. I give any Englishman two years, be the Turton or Burton. It is only the difference of a letter. And I give any Englishwoman six months. All are exactly alike" (Forster 9).

Throughout the novel, the English expatriates prove the belief that they are superior to the Indians, they have instilled a sense of inferiority complex into the minds of Indians. Forster delineates a picture of the anxious situation between colonial rulers and the Indians. The comments, behavior, and treatment which the Indians receive at the hands of the British characters, demonstrate the English sense of aggrandizement (Khan & Yousafzai 80).

These patronizing and disgusting attitudes channeled towards the Indian community are due to historical, psychological, philosophical, cultural and traditional behavior. Indians are always humiliated in a way or another by the English ruling class. Dr. Aziz, for instance, is called upon urgently and unnecessarily by his superior Major Callendar, to his bungalow. This urgent and unnecessary call irritates and humiliates him, and thus embitters him. A highly qualified and educated Indian chap is unnecessarily asked to come at a bungalow, not at the hospital, and not for any official matter, an operation or emergency duty etc. Aziz feels it and discusses it with his Muslim friends. He complains, "Old Calendar wants to see me in his bungalow, he said. Some case, I dare say. I dare say not. I dare say nothing. He has found out our dinner hour that's all and chooses to interrupt us every time in order to show his power" Forster (13).

Racial tension between the communities is due to lack of tolerance, understanding, and prudence. Forster says, "on the basis of tolerance a civilized future is built. This is the only force which will enable different races and classes and interests to settle down together to the work of reconstruction" (qtd in Grandsen 5). The ruling British community deliberately put the Indians at a distance and does not tolerate them. This lack of tolerance aggravates the problem of reaction, harshness, retaliation, revenge, misunderstanding and hatred. Intolerance rises at the colonized Indian society due to attitudes of rudeness, race, racism and racialism. Henceforth, in spite of the great mutual affection between Dr. Aziz and Cyril Fielding, Aziz is eventually alienated from Fielding (Khan & Yousafzai 89).

K .W. Grandsen argues that "Forster's literary career can more fruitfully be regarded as an attempt to explore and where this seemed to him desirable, to criticize and modify, the values and attitudes he had learnt as a young man"(5).

This grisly racial discrimination and gross injustices show the Anglo-Indians racial attitudes towards Dr. Aziz after the Marabar Caves' incident. MrMcBryde feels that Aziz pretends to be a reputable and respectable member in the Indian society, getting a government post, while in reality he is leading a double life. His negative way of life takes over his respectable self. Mr.Turton states that he has "never known anything but disaster result when English people and Indians attempt to be intimate socially" (Forster 182). According to Mr. Turton, contact and courtesy would be allowed, but intimacy should not be allowed for it is harmful. Only mutual respect and esteem can enable them to socialize with each other (Halmstad 7).

The British colonialists feel that it is necessary for them to abide by the unwritten rules on how they behave towards the local Indians. These unwritten rules, which the locals are bound to follow in their relations with the colonialists, safeguard the interests of the British, making them the white superiors. Any modification of these rules would risk the whole system (Boehem 68).

When Indians live in England, they can be extremely close to and respected by the English. However, the Indians cannot not return this hospitality when these Englishmen move to India. The Anglo-Indians would already have influenced these fellow Englishmen to put a stop to such friendships (Halmstad 7). When discussing this with Aziz, Hamidullah, an Indian lawyer, argues that: "It is impossible here. Aziz! The red-nosed boy has again insulted me in court. I do not blame him. He was told that he ought to insult me. Until lately he was quite a nice boy, but the others have got hold of him" (Forster 34).

Accordingly, as Hamidullah states, such a friendship between an Englishman and an Indian on an equal basis is only imaginable in England, "only contend that is possible in England" (Forster 33). Even Aziz feels, "Why talk about the English? Brrr….! Why be either friends with the fellows or not friends? Let us shut them out and be jolly. Queen Victoria and Mrs Bannister were the only exceptions, and they're dead" (Forster 33).

One must also consider the Englishmen who travel to India and have never had Indian friends in Briton. Many of them intend to be gentlemen and befriend Indians in the beginning; nonetheless, after a while they are told that this is not acceptable in English society. A dramatic change can be seen and some of these same Englishmen even begin to abuse the Indians (Halmstad 8). This can also be seen in the behavior of Mr.Turton: he too had been close to the locals originally and yet, like all the others before him, later on he did not trust any Indian. When Fielding first arrives in India he is extremely friendly, and wishes to be liked and accepted by the Indians. He chooses to befriend Indians. Yet even he, with his positive opinion of the Indians, feels at times that Indians are unbearable (Forster 184).

The incident in the caves is a muddle or a mystery that shows that India can only present confusion of morals, misunderstandings and misreading between the colonialists and the locals (Childs 349). The personal relationships of Adela are given no importance, she is still the one who gives Fielding the chance to meet Aziz. Fielding and Adela are rejected by the English community due to their friendships with and loyalty towards the Indian community.

In "Rethinking Identity: The Coloniser in E. M. Forster's *A Passage to India*", Ahmad M.S. Abu Baker argues that stereotypes presented in the novel are extremely strong, therefore, their lifecycle is long. Ronny tries to promote stereotypes and racial discourses to his mother, Mrs. Moore, using "phrases and arguments" of senior colonizers (76). He almost succeeds in making her adopt that same logic. "In the light of her son's comment she reconsidered the scene at the mosque …. Yes, it was all true, but how false a summary of the man; the essential life of him had been slain" (Forster 55). The discourse of the colony is strong, but Mrs. Moore's robust Christian belief, which has not been contaminated by colonization, makes her resist the imposition of this foreign discourse on her mind, although she acknowledges its "truth" (Abu Baker 76).

Colonization always conceals its true motives behind the mask of bringing knowledge and civilization to the colonized race. "It is here that the astonishing mental attitude called 'paternalistic' comes into play. A paternalist is someone who wants to stretch racism and inequality farther—once admitted" (Memmi, 74-76).

Ronny tries to convince both himself and Mrs. Moore of the British important presence in colonial India (Abu Baker 77). The English colonizers claim that they carry the white man's burden, and they have the mission of "bringing light to the colonizer's ignominious darkness" (Memmi 74-76). This "mission" legitimizes the colonization and enslavement of other races. Edward Said also notes the depiction of colonized races as being "naturally subservient to a superior, advanced, developed, and morally mature Europe" (Eagleton et al. 72). Thus, Ronny proclaims that "[w]e're out here to do justice and keep the peace. Them's my sentiments." Mrs. Moore, however, can see through his words. She protests:

'Your sentiments are those of a god,' …. Trying to recover his temper, he said, 'India likes gods.' 'And Englishmen like posing as gods' [Mrs Moore] '…and the country's got to put up with us, gods or no gods …' …. We're not pleasant in India and don't intend to be pleasant. We've something more important to do'. (69)

(add a concluding paragraph)

The interracial tension between the Indian and English communities is due to wrong attitudes of intolerance, hatred, and ill-treatment that the English man practiced against the local Indians. Forster believes that a civilized future is built on the basis of tolerance. Tolerance, peace, mutual understating, and interracial love help opposing races come close together and settle down. The colonizer deliberately estranges and excludes the Indians. Such intolerance aggravates the problem

of severity, retaliation, and misunderstanding. In spite of the reciprocated affection and understanding between Dr. Aziz and Fielding, friendship fails and it is eventually alienated. The novel symbolizes the view that the peaceful union and perfect understanding between East and West is impossible.

CONCLUSION

A Passage to India is a novel that defies the hypothesis that friendship can be maintained between the English and the Indians in a colonizer/colonized status quo. Fielding's excoriating criticism and biting satire of the British colonizers, of their racism and of the fear they base their regime upon is clearly evident in the novel. Based on inequality, bigotry, cruelty, and racism, colonization frustrates any attempts towards having a friendship between the Indian locals and the British ruling colonizers, between Aziz and Fielding.

The paper concludes that friendship between the two opposing forces fails as there are many drawbacks between the two different and opposing races. The British colonizers develop a rude political attitudes as they issue wrong and partial prejudgments about the indigenous Indians. This inferior treatment on the English part damages any potential efforts of forming friendship between both conflicting races. The Indians, therefore, lose any glimmer of hope of making any advancement in this regard, and they as a result of this inferior treatment get more embittered and desperate; they quit attempting to approach the colonizers. Friendship between the Indians and the British seems impossible while India is under British occupation, and as Forster suggests in the last chapter of the book, it is only possible after the departure of the British colonizers. Friendship can only be made between the two different sides when they are equals in theory and practice.

Works Cited

- Abu Baker, Ahmad M.S. "Rethinking Identity: The Colonizer in E. M. Forster's *A Passage to I*
- *India*". *Nebul* 3.2-3 (September 2006): 68-85. Print.
- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, Helen Tiffin, eds. *The post-colonial studies reader*. London: Routledge, 1995.
- Boehmer, Elleke. *Colonial and Postcolonial Literature: Migrant Metaphors*. Oxford: Oxford UP, 1995
- Botheroyd, Dr. "The influence of British imperialism and racism on relationships to Indians in E. M. Forster's "*A Passage to India*" and how this topic is presented in the film by David Lean" Sabine RiesSkandinavistik, Film- und Fernsehwis senschaft, Anglistik(LeistungnachweisinAnglistik)https://www.audimax.de/fileadmin/hausarbeiten/anglistik/Hausarbeit_Anglistik_Introduction_to_Commonwealth_studies_through_film.pdf. Web. 2001. Accessed 1 Sept. 2018.

- Brandabur, Clare. "Images of women in five post-colonial novels", *Aegean Journal of Language and Literature*, proceedings of 13th All-Turkey English Literature Conference 1992 (special issue), Izmir, 1993.
- Childs, Peter, ed. *Post-colonial theory and English Literature; A Reader*. Edinburgh: Edinburgh UP, 1999.
- Eagleton, Terry, Fredric Jameson, Edward Said. *Nationalism, Colonialism, and Literature*. Intro. Seamus Deane. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990.
- Enos, Michael R. "Female Bodies, Native Tales: The Disciplinary Process in *A Passage to India*." *Multiculturalism and Representation: Selected Essays* edited by John Rieder and Larry E. Smith, Honolulu, Hawaii: College of Languages, Linguistics, and Literature, University of Hawaii : East-West Center, c1996, pp. 88-110.
- Forster, E.M. *A Passage to India*. London: Penguin Books Ltd, 1979.
- Granesden.K.W. *E.M. Forster*. Edinburgh and London: Oliver and Boyd, 1962.
- Gronstedt, Rebecka, "Racialism in *A Passage to India*" (The Imperial Archive) http://www.qub.ac.uk/schools/SchoolofEnglish/imperial/india/Racialism-%20Forster.html [accessed Sept. 19 2018] (para. 23 of 28).
- Halmstad, Högskolan i. "The Colonialists versus the locals: Friendship in E. M. Forster, *A Passage to India*. https://pdfs.semanticscholar.org. Acceded in 25 Sept. 2108.
- Ibne Ismail, Md. Ishrat , Shareefa Yasmeen. "*A Passage to India and Heart of Darkness*: A Comparative Study ofAnti-Colonialism." *SUST Journal of Social Sciences*22. 2(2014): 8-1. Print.
- Johnson, Diane. "Pesky Themes Will Emerge When You're Not Looking", Writers onWriting, *New York Times*, New York, Sept. 11, 2000.
- Loomba, Ania. *Colonialsim/Postcolonialsim*. London: Rutledge,1998. Print.
- Memmi, Albert. *The Colonizer and the Colonized*. Boston: Beacon Press, 1967. Print.
- Mukherjee, Meenakshi. *The Twice Born Fiction – Indian Novels in English*. NewDelhi: Heinemann Educational Books Ltd., 1971.
- *New Oxford Dictionary of English* Second Edition 2003.
- Satin, Nora. *India in Modern English Fiction*. Norwood Editions, 1976.
- Singh, M. A. Bhupal. *A Survey of Anglo-Indian Fiction*. London: Curzan Press Ltd.,1974.
- Yousafzai, Gulzar, Jalal Qabil Khan."Rudeness, Race, Racism and Racialism in E.M. Forster's"*A Passage to India."The Dialogue* IV. I (2008): 75- 92. Print.