ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠

مجلة

جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الثالث والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

يناير (٢٠١١م)
محرم (١٤٣٢هـ)

جامعة الملك سعود
النشر العلمي

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود. وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

١. بحث: يشمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢. مقالة استعراضية: تتضمن عرضاً نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣. بحث مختصر.

٤. نقد الكتب.

٥. خطابات إلى المحرر، وملاحظات وردود، ونتائج أولية.

تقوم هيئة المحررين من خلال هيئة محرري كل فرع، بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بذلك الفرع. وتقدم البحوث الأصلية، التي لم يسبق نشرها، بالإنجليزية أو بالعربية. وفي حال قبول البحث للنشر لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تعليمات عامة

١. **تقديم المواد:** يقدم أصل البحث مخرجاً في صورته النهائية متضمناً الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن ومطبوعاً على هيئة صفحات مرقمة ترقيماً متسلسلاً، مع ضرورة إرفاق قرص مغنط مطبوع عليه البحث على برنامج MS Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM. وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه بهذه التعليمات.

٢. **الملخصات:** يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة، على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة، وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣. لا بد من احتواء كل بحث على كلمات مفتاحية (Keywords) توضع أعلى الملخصين العربي والإنجليزي على ألا تزيد عن ١٠ كلمات.

٤. **الجداول والمواد التوضيحية:** يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١١ X ١٤ سم بالحواشي وعلى عمودين عرض كل عمود ٧,١٥ سم). ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي أو بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم. ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) [الملونة وغير الملونة] مطبوعة على ورق لماع، أو محملة على برنامج (Adobe Photoshop)، مع كتابة عنوان لكل جدول، وتعليق لكل شكل وصورة، والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

٥. **الاختصارات:** يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals وتستخدم الاختصارات المقننة دولياً مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم... إلخ.

٦. **المراجع:** يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ، وتوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرتبة هجائياً ومتبعة نظام ترتيب البيانات الببليوجرافية التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان البحث كاملاً بين شولتين " "، فاسم الدورية مختصراً بنط مائل، فرقم المجلد، ثم رقم العدد بين قوسين، ثم سنة النشر بين قوسين، ثم أرقام الصفحات.

مثال:

فقيها، أنيس بن حمزة، "نمذجة تقطير خليط ذو نسبة تطاير عالية،" مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الهندسية)، مجلد ١٥، العدد (١)، (٢٠٠٣م)، ١٣-٢٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ، أما في قائمة المراجع، فيكتب الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة)، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود، فعنوان الكتاب بنط مائل ثم بيان الطبعة، فمدينة النشر: ثم الناشر، ثم سنة النشر، ثم عدد صفحات الكتاب، إن وجدت.

مثال:

المصري، وحيد عطية، مقدمة في هندسة العمليات الحيوية، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٢٥هـ، ٥٠٠ ص.
ويجوز استخدام الاختصارات المرجعية المعمول بها دولياً مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٧. **الحواشي:** تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر، وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن، وفي حال الضرورة: يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن، وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها وتفصل بخط عن العمودين (المتن) وتكون الحواشي على سطر أو عمود واحد وليس عمودين.

٨. **التجارب:** سوف لن يُقبل أي تغيير، سواءً كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٩. **المواد المنشورة في المجلة لا تعبر:** بالضرورة، عن رأي جامعة الملك سعود.

١٠. **المستلات:** يعطى المؤلف (٢٥) خمساً وعشرين نسخة مجانية من بحثه.

١١. **المراسلات:** توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
كلية التربية
ص.ب. ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية
هاتف: ٤٦٧٤٤٥٤-٠١، فاكس: ٤٦٧٩٩١٥-٠١
البريد الإلكتروني: j.ksu.edu@hotmail.com

١٢. تصدر المجلة ثلاث مرات في العام.

١٣. **سعر النسخة الواحدة:** ٢٠ ريالاً سعودياً، ١٠ دولارات أمريكية شاملاً البريد.

١٤. **الاشتراك والتبادل:** عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥٠ المملكة العربية السعودية.

بسم الله الرحمن الرحيم

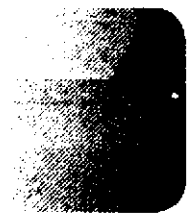
مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٩٣ بالعربية، الرياض (٢٠١١م/ ١٤٣٢هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

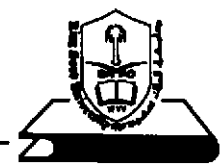
(دورية علمية محكمة)

المجلد الثالث والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)



يناير (٢٠١١م)
محرم (١٤٣٢هـ)



النشر العلمي - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ. د. علي بن سعيد الغامدي	رئيس التحرير
أ. د. صالح بن رميح الرميح	
أ. د. خالد بن عبدالله الرشيد	
أ. د. إبراهيم بن محمد الشهوان	
أ. د. أنيس بن حمزة فقيها	
أ. د. سالم بن سعيد القحطاني	
أ. د. فهد بن عبدالله الدليم	
أ. د. محمد بن عبدالرحمن الحصين	
أ. د. سليمان بن عبدالرحمن الذييب	
أ. د. عبدالله بن محمد الدوسري	
د. إبراهيم بن يوسف البلوي	
د. منصور بن محمد السليمان	
د. أسامة بن محمد السليماني	
أ. د. علي بن محمد التركي	

المحررون

أ. د. فهد بن عبدالله الدليم	رئيساً
أ. د. عبدالعزيز بن محمد العبدالجبار	عضواً
أ. د. علي بن سعد القرني	عضواً
أ. د عبدالرحمن بن عثمان الجلعود	عضواً

© ٢٠١١م (١٤٣٢هـ) جامعة الملك سعود

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

النشر العلمي ١٤٣٢هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٩٣ بالعربية، الرياض (٢٠١١م/ ١٤٣٢هـ)

المحتويات

صفحة

القسم العربي

تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالب المعلم

فهد بن فالح الهباد و إسماعيل أحمد إبراهيم ١

فنون العورية والأسلمة في ضوء معطيات العولمة

محمد خليل أبو الرب ٣٧

المسائل الأصولية في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلًا ٥٩﴾

القياس والاجتهاد والتقليد والتعارض والترجيح

عبد العزيز بن محمد بن إبراهيم العويد ٥٧

تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود

سحر أحمد الخشرمي ٩٩

الأسماء الحسنى التي وردت في القرآن الكريم لمرة واحدة معانيها ودلالاتها

رياض بن محمد بن ناصر المسيميري ١٣٥

تقويم برنامج مشرفي المناهج المنظم بكلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء كفاياته المهنية

سعود بن ناصر الكثيري ١٧١

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٣٦، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالب المعلم

فهد بن فالح الهباد* ؛ إسماعيل أحمد إبراهيم**

**أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد، بكلية المعلمين بالجوف ؛ **أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد، بكلية المعلمين بالجوف*

(قدم للنشر في ١١/١/١٤٢٩هـ ؛ وقبل للنشر في ١٥/١٠/١٤٢٩هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية من خلال استطلاع رأي الطلاب المعلمين المسجلين في برنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٢٧هـ ١٤٢٨هـ). وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- إلى أي مدي يتيح برنامج التربية العملية الحالي الفرصة الكافية للطلاب المعلمين لتوظيف ما اكتسبوه من خبرات ومهارات خلال إعدادهم المهني بالكلية أثناء فترة التربية العملية ؟

٢- ما الخبرات التربوية الميدانية التي اكتسبها الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية ؟

٣- ما دور المشرف الأكاديمي في متابعة الطلاب المعلمين ؟

٤- ما دور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين ؟

٥- مادور مدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين ؟

٦- ما الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية ؟

ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحثان بإعداد استبانه اشتملت على (٤٧) عبارة موزعة على خمسة محاور رئيسية وسؤال مفتوح ، وبلغت عينة الدراسة (١٥٧) طالباً من الطلاب المسجلين في مقرر التربية العملية في الفصل الثاني من العام الدراسي (١٤٢٧هـ/ ١٤٢٨هـ) .

وقد كشفت نتائج الدراسة أن دور مدير المدرسة ، والخبرات التربوية المكتسبة أثناء فترة التربية العملية ، من أكثر محاور الدراسة ضعفاً في برنامج التربية العملية بحصولهما على أقل المتوسطات الحسابية بالمقارنة مع دور كل من المشرف الأكاديمي ، والمدرس المتعاون ، وتوظيف الخبرات والمهارات المكتسبة خلال الإعداد المهني بكلية المعلمين بالجوف ،أثناء فترة التربية العملية .
وفي ضوء هذه النتائج اقترح الباحثان مجموعة من التوصيات المهمة التي تهدف إلى تطوير برنامج التربية العملية بكلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية .

المقدمة

ينظر إلى التعليم في مختلف المجتمعات على أنه الركيزة الأساسية لإعداد المتخصصين والفنيين في كافة مجالات الحياة ، كما ينظر إليه على أنه السبيل لإعداد القوى الأساسية لإعداد المتخصصين والفنيين في كافة مجالات الحياة كما ينظر إليه على أنه السبيل لإعداد القوى العاملة المؤهلة والمدربة ، التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف المجتمع . ولما كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التي توكل إليه مهمة تربية الأطفال ، وإعدادهم الإعداد الصالح بما يواكب الحياة ومتغيراتها العلمية والتكنولوجية ، لذا تركز برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي على الإعداد الثقافي العام والإعداد التخصصي والإعداد المهني ، الذي تمثل التربية العملية فيه الجانب التطبيقي ، لكونها الفرصة المناسبة لتجريب وتطبيق وتجريب ما تعلمه الطلاب المعلمون ودرسوه من مواد نظرية ويمثل برنامج التربية العملية جزءاً لا يتجزأ من مواد الإعداد التربوي التي تقدمها وتشرف عليها كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ، كما يعد من أهم المحاور الأساسية التي تمكن الطلاب المعلمين من تحويل مواد الإعداد النظري أثناء الدراسة بكليات المعلمين إلى مواد عملية وسلوكية ، ويتم ذلك من خلال توجيهات المشرفين التربويين والأكاديميين بما يسهم في إكساب الطلاب المعلمين الكفايات التدريسية اللازمة لممارسة مهنة التدريس في الواقع الميداني .

(دليل كليات المعلمين ، ١٤٢٢ هـ) .

والتربية العملية كمرحلة هامة وضرورية من مراحل إعداد المعلمين : هي تلك الفترة الزمنية التي يسمح فيها لطلاب التربية العملية بالتحقق من صلاحية إعدادهم النظري نفسياً وتعليمياً وإدارياً لخبرات ومتطلبات الغرف الدراسية الحقيقية تحت إشراف وتوجيه مربيين مؤهلين من كلية الإعداد ومدرسة التطبيق معاً أو أحدهما . محمد زياد ، حمدان (١٩٨١م) . وتعتبر التربية العملية أول خبرة للطالب في التدريس ولذلك فهي من الأمور التي لا ينساها الطالب في حياته المستقبلية إذ إنها الفترة التي ينتقل فيها من دور الطالب على مقاعد الدراسة إلى المدرس .

وقد اهتمت المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية سواء أكانت محلية أو عربية أو دولية ، وأشارت في توصياتها بضرورة الاهتمام بها باعتبارها

ركيزة أساسية في الإعداد المهني للمعلم أحمد الخطيب، ومحمد عاشور (١٩٩٧م) ، عبد على حسن ، ومبارك الجنيد (١٩٩١م) وبالرغم من أهمية التربية العملية في اكتساب الطلاب المعلمين المهارات اللازمة للعملية التعليمية ، فقد لاحظ بعض الباحثين أن التربية العملية لا تؤدي دورها المطلوب منها ، كما قدمت العديد من المنظمات العالمية خلال العقود السابقة تقاريراً مهمة ، تؤكد الحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وإعدادهم المهني من خلال الإعداد المتكامل الذي يشمل مهارات مهنية تمارس في الواقع المدرسي مع التأكيد على توحيد العلاقة بين برامج الجامعات والمدارس التي يشملها التدريب الميدان للطلاب المعلمين .

(National Commission on Teaching American's Future, 1996), (Goodlad, et, al. 1990) (Tholmes Group, 1995).

وقد اطلع الباحثان على كثير من البحوث والدراسات والمقالات التي تناولت إعداد المعلم في البلاد العربية وقد لفت انتباههما – وخاصة أنهما يشرفان على الطلاب المعلمين في التربية العملية – قصوراً يتمثل في عدم وعي الطلاب المعلمين بأهمية التربية العملية حيث يمارسونها كمجرد عمل روتيني آلي، ولا يبذلون الجهود الكافية للاستفادة منها ، و نقص الإمكانات بمدارس التدريب سواء أكانت خاصة بالوسائل التعليمية أو بقلة عدد الحصص المخصصة للطلاب المعلمين ، و كثرة عدد الطلاب المعلمين بمدارس التدريب ، ونقص المشرفين المتخصصين ، وضيق بعض مديري مدارس التدريب من طلاب التربية العملية لعدم الثقة في قدراتهم التدريسية ، ولذلك يعتذرون عن قبولهم بمدارسهم بشتى الطرق . لذلك تسعي الدراسة الحالية للتعرف على واقع برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف من وجهة نظر الطلاب المعلمين ، والتعرف على الصعوبات التي تواجههم أثناء فترة التربية العملية .

مشكلة الدراسة

من خلال نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تقويم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية ، وكليات إعداد المعلمين في البلاد العربية والأجنبية ، ومن خلال ما لاحظه الباحثان من قصور في بعض جوانب برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف ، أثناء متابعتهما للطلاب المعلمين خلال فترة التربية العملية بالمدارس ، ومن خلال شكوى كثير من طلاب التربية العملية من الصعوبات والمشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق في مدارس التدريب الميداني أحس الباحثان بوجود قصوراً في برنامج التربية العملية الحالي ، ولكي يتحققا من وجود هذا القصور ، قاما بإجراء دراسة استطلاعية للكشف عن حجم هذا القصور وأبعاده ، وذلك باستطلاع آراء عينة ممن لهم علاقة مباشرة بالطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية ، وقد اشتمل الاستطلاع على مجموعة من

المشرفين الأكاديميين بالكلية ، وبعض المعلمين المتعاونين بمدارس التدريب الميداني ، ومدراء هذه المدارس ، وكان من نتيجة هذا الاستطلاع تأكيد الجميع على ضرورة إجراء دراسة ميدانية حول كل جوانب البرنامج الحالي ، بهدف كشف جوانب القصور فيه بكل دقة ، ووضع التوصيات والمقترحات التي من شأنها التغلب على الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء ممارسة التربية العملية في المدارس ، والوصول إلى برنامج متكامل للتطبيق الفعلي لمهارات التدريس في أجواء مدرسية مناسبة ، وهذا ما دفع الباحثان إلى إجراء هذه الدراسة .

وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

س١- إلى أي حد يتيح برنامج التربية العملية الحالي الفرصة الكافية للطلاب المعلمين لتوظيف ما اكتسبوه من معلومات ومهارات خلال فترة إعدادهم المهني بكلية المعلمين أثناء أدائهم التربية العملية ؟

س٢- ما الخبرات التربوية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية العملية ؟

س٣- ما دور المشرف الأكاديمي في متابعة الطلاب المعلمين؟

س٤- ما دور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين ؟

س٥- ما دور مدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين ؟

س٦- ما الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء ممارسة التربية العملية بالمدارس ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- التعرف على مدى فاعلية برنامج التربية العملية بكلية المعلمين بالجوف في توظيف المهارات التدريسية اللازمة لمهنة التدريس من وجهة نظر الطلاب المعلمين

٢- التعرف على الخبرات التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية العملية ؟

٣- التعرف على دور كل من المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين خلال فترة التربية العملية.

٤- التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين في برنامج التربية العملية إن وجدت .

٥- تقديم التوجيهات والمقترحات لتطوير برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف .

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من طلاب كلية المعلمين بالجوف ، المسجلين في مقرر التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني من عام١٤٢٧هـ - ١٤٢٨هـ .

مصطلحات الدراسة

١- برنامج التربية العملية

البرنامج التدريبي الذي يخضع بموجبه الطلاب المعلمون لعملية تدريب منظمة خلال الفترة التي يقضونها بإحدى مدارس وزارة التربية والتعليم ، بعد الانتهاء من دراسة جميع المقررات التخصصية والمهنية ، بهدف تطبيق ما تعلموه نظرياً بالكلية من مقررات مختلفة في المجال التربوي العام وفي مجال تخصصهم ، وذلك بإشراف تعاوني بين كل من المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة التي يتم فيها التطبيق .

٢- المشرف الأكاديمي

هو أحد أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين ، الذي تسند إليه مهمة الإشراف على مجموعة من الطلاب المعلمين لمدة فصل دراسي في أثناء تطبيقهم في المدارس من خلال الزيارات الميدانية والاجتماعات الأسبوعية ، بهدف توجيههم ، ويجب أن يكون حاصلاً على الليسانس أو البكالوريوس في مادة التخصص والماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق تدريس مادة تخصص الطلاب المعلمين الذي يشرف عليهم .

٣-المعلم المتعاون

هو المعلم المعين من قبل وزارة التربية والتعليم ، والذي يقوم بتدريس مادة تخصص الطلاب المعلمين ، ويشترط أن يكون من المعلمين المتميزين في الأداء ، ولا تقل خبرته في التدريس في مدرسة التطبيق عن ثلاث سنوات ، ويقوم بمتابعة الطلاب المعلمين خلال فترة التربية العملية ، ويقوم بالزيارات الفصلية لمساعدتهم على اكتساب الخبرات التدريسية اللازمة .

٤- الطالب المعلم

هو الطالب الذي أنهى جميع المقررات الدراسية ، ومسجل في مقرر التربية العملية ، ويقوم بتدريس تخصصه لصف دراسي واحد أو لعدد من الصفوف في إحدى المدارس الحكومية التي توجهه إليها الكلية بالتنسيق مع إدارة التعليم

٥- مدير المدرسة

هو الشخص المسئول عن إدارة العملية التعليمية بجميع جوانبها في مدرسة التطبيق .

برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف

تقوم وحدة التربية العملية بكلية المعلمين بالجوف بالإشراف على برنامج التربية العملية ، ويختار أعضائها من ضمن المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، وتتكون من أربعة أعضاء ، وتقوم بجميع الأعمال والمهام المتعلقة بالتربية العملية من تحديد المدارس التي سيتم التعاون معها ، بعد أخذ رأي التوجيه التربوي بإدارة التعليم بالجوف ، مراعية في ذلك نوعيات المدارس من حيث أعضاء التدريس بها ، وإمكاناتها المختلفة ، التي يحتاج إليها برنامج التربية العملية ، ويتم تحديد المشرفين الأكاديميين عن طريق الاتصال بالأقسام المختلفة ، وترشيح من يناسب وفق معايير يتفق عليها ، وتقدم وحد التربية العملية في كلية

المعلمين بالجوف برنامج التربية العملية من خلال مقرر التربية العملية (ثمان وحدات دراسية) وذلك بعد أن ينتهي الطلاب المعلمون من دراسة معظم المقررات الدراسية والتخصصية والمهنية ، حيث يقضي الطلاب المعلمون في مدارس التدريب بمدينة الجوف فصلا دراسيا كاملا ، يمارسون فيه عبء التدريس بشكل يومي ، ولمدة ثلاثة أشهر تقريباً .

وتقوم وحدة التربية العملية بكلية المعلمين بالجوف بالمهام التالية:

١- متابعة سير التربية العملية في مدارس التطبيق ، ومحاولة وضع الحلول للمشكلات التي تظهر أثناء سير العمل .

٢- عقد اجتماعات دورية شهرية مع الأقسام المختلفة لمعالجة ما يظهره التدريب من احتياجات للطلاب ومن صعوبات يشارك في حلها أعضاء وحدة التربية العملية والمشرفون الأكاديميون .

٣- إعداد تقرير تفصيلي عن التربية العملية ورفعه لعميد الكلية . - إعداد بطاقات تقويم الطلاب المعلمين تستخدم من قبل كل من المشرف الأكاديمي ، ومدير مدرسة التطبيق و والمعلم المتعاون .

تقويم الطالب المعلم

يخصص للطالب المعلم في مقرر التربية العملية (١٠٠) درجة توزع على النحو التالي :

(٨٠) درجة للمشرف الأكاديمي .

(١٠) درجات للمعلم المتعاون .

(١٠) درجات لمدير المدرسة .

ويراعي في هذا التوزيع تأكيد أهمية الدور الذي يقوم به كل من المشرف الأكاديمي والمدرس المتعاون ومدير المدرسة في تقويم الطلاب المعلمين ، بالإضافة إلى محاولة توفير معيار الموضوعية قدر المستطاع في هذه العملية ، ويلاحظ أن تقديرات كل من المشرف الأكاديمي ، والمعلم المتعاون ترتبط أساساً بالجهود التي يبذلها الطلاب المعلمون في الأعمال الفنية المتصلة بالتدريس ، وما يرتبط به من نشاطات تربوية ، بينما يرتبط تقدير مدير المدرسة للطلاب بالجوانب الإدارية ذات الصلة بأدائهم ونموهم المهني أثناء فترة التربية العملية .

أهداف التربية العملية

تعمل التربية العملية على تحقيق الأهداف الآتية :

١- اكتساب الطلاب المعلمين للخبرات والمهارات الفنية اللازمة لمهنة التدريس وتمكينهم من توظيفها ميدانياً من خلال الممارسة الفعلية لها جمال خيري (٢٠٠٠م) .

٢- تهيئة الطلاب المعلمين للعمل في مجال التدريس وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة المستقبل . جمال خيري (٢٠٠٠م) .

٣- تعريف الطلاب المعلمين بمسئولياتهم تجاه التلاميذ .

٤- تعريف الطلاب المعلمين بمسئولياتهم تجاه المدرسة المتعاونة ومجتمعها المدرسي. راشد لكثيري ، (١٩٨٧م) .

٥- تعريف الطلاب المعلمين بمسئولياتهم تجاه أولياء أمور التلاميذ . (راشد الكثيري ، ١٩٨٧م).

٦- تطوير قدرة الطلاب المعلمين على التقويم الذاتي .

٧- احترام الطلاب المعلمين لمهنة التعليم وتقدير العاملين فيها (سلوى عبد الله ، وجاسم التمار، ٢٠٠٤ م) .

٨- اختبار مدى تمكن الطلاب المعلمين من المادة العلمية التي يقومون بتدريسها، ومدي قدرتهم على تطويرها في عملية التعليم . (سلوى عبدا لله ، جاسم التمار ، ٢٠٠٤م) .

٩- مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الكفايات اللازمة لتخطيط الدروس اليومية ، ولتنفيذ التدريس ولإدارة الفصل ، ولتقويم عملية التعلم . حسان ، حسان ، (١٩٩٢م) .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أهمية برنامج التربية العملية

ترتكز عملية الإعداد المهني للتدريس في كليات المعلمين على جانبين متكاملين هما : جانب الإعداد النظري المتعلق بالدراسات المهنية النظرية في علوم التربية وعلم النفس ، والجانب المتعلق بالتربية العملية الذي يضع الطالب المعلم في مواجهة مباشرة مع الواقع التعليمي، ويضع قدراته ومهاراته على محك التجربة (على راشد، ١٩٩٦م) والتربية العملية تمثل الجانب التطبيقي في عملية إعداد المعلم ، وهي لب الجانب التربوي المهني من عملية الإعداد ، وبدونها تصبح برامج إعداد المعلمين برامج نظرية تكون فائدتها محدودة . كما وتأتي أهمية التربية العملية من النتائج الملموسة من تقدم علمي وتربوي ومهني للطلاب المعلمين في الجانب التطبيقي من دراستهم . دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية (٢٠٠٣ م).

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات التربوية إلى أهمية التدريب الميداني - الذي يقدم ضمن مقرر إلزامي يسمى التربية العملية - لأنه يتيح الفرصة للطلاب المعلمين في نهاية برنامج الإعداد المهني لتطبيق الإعداد النظري وتحويله إلى واقع علمي ، وممارسة مهنة التدريس من خلال خبرات مهنية وتدريسية مختلفة ، تجعله يعيش الواقع الفعلي للحياة المدرسية ، كما يتيح للطلاب المعلمين فرصة تحمل المسئولية الكاملة في ممارسة الأنشطة المدرسية والتعليمية. دراسات كل من مصطفى بدران ، وفتحي الديب (١٩٧٩م) ، سيد التوم ، وعلي عسكري (١٩٨٢ م) ، محمود سعد (٢٠٠٠ م) ، دراسة منصور عوني ، أحمد الخطيب ، ومحمد عاشور (١٩٩٧م) .دراسة عبد الحليم مبارك (١٤٢١ هـ) كما أشارت سلوى عبد الله ،

وجاسم محمد (٢٠٠٤ م) إلى أن برنامج التربية العملية يتيح الفرصة الكافية للطلاب المعلمين في توظيف المعلومات والمهارات المكتسبة أثناء الإعداد المهني في كليات التربية ، كما أنه يتيح الفرصة الكافية للطلاب المعلمين في توظيف معلوماتهم ومهاراتهم أثناء التربية العملية مما يساعد بشكل إيجابي على الارتقاء بمستوى أدائهم المهني .

يتضح مما سبق أن التربية العملية فرصة حقيقية للطلاب المعلمين لمعايشة العملية التعليمية ، وتدريبهم على مختلف المهارات التدريسية التي يحتاجونها لتحسين أدائهم وتنمية اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس .

الإشراف على الطلاب المعلمين

لكي تحقق التربية العملية أهدافها ، يجب الاهتمام بعملية الإشراف على الطلاب المعلمين ، نظراً لحاجتهم خلال هذه الفترة إلى من يساعدهم ويوجههم لأداء عملهم على الوجه الصحيح ، لذا يكون الإشراف تعاونياً بين كل من المشرف الأكاديمي ، ومدير المدرسة والمعلم المتعاون في المدرسة ، ولكي يحقق الإشراف هدفه يجب على هؤلاء المشرفين أن يكونوا متفهمين لعملية الإشراف التربوي بشكل عام ، وفيما يلي عرض سريع لأهم مسئوليات ومهام كل منهم .

أولاً : المشرف الأكاديمي

حدد صالح العيوني ، وناصر الفالح (٢٠٠٣م) المهام والأنشطة التي يجب أن يقوم بها المشرف الأكاديمي أثناء فترة التربية العملية في النقاط التالية :

١- يقوم بزيارة الطلاب المعلمين داخل الفصول الدراسية لملاحظة الأداء التدريسي لكل منهم .

٢- يوجه الطلاب المعلمون لاستخدام طرائق تدريس متنوعة .

٣- يناقش مع الطلاب المعلمين الخطة التدريسية اليومية قبل دخولهم الفصول .

٤- يعقد اجتماعات قصيرة فردية مع الطلاب المعلمين بعد نهاية الزيارة الصفية مباشرة لإبداء الرأي .

٥- يوجه الطلاب المعلمين إلى كيفية استغلال جميع الإمكانات المتوفرة في البيئة المدرسية .

٦- تحديد موعد للاجتماع الأسبوعي مع الطلاب المعلمين لمناقشة الأمور التالية :

أ) يناقش الأخطاء الشائعة التي يقع فيها بعض الطلاب المعلمون ويساعدهم على تلافيها .

ب) يوضح مدى التقدم والتحسن في أداء الطلاب المعلمين عن الزيارات السابقة .

ج) يعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس .

د) يساعد الطلاب المعلمين ويدربهم على إعداد بعض النماذج والوسائل التعليمية .

هـ) يعرض على الطلاب المعلمين بعض الدروس المسجلة على أشرطة فيديو للطلاب الممتازين والضعاف ونقدها .

و) الاطلاع على دفاتر التحضير والأنشطة التي أنجزها الطلاب المعلمون خلال الأسبوع .

هذا بالإضافة إلى قيامه بتقويم الطلاب المعلمين بصفة مستمرة لتشخيص نقاط القوة وتدعيمها ونقاط الضعف لتلافيها وعلاجها .

ولكي ينجح المرشد الأكاديمي في القيام بهذه المهام، فإن هذا يتطلب عند اختياره توافر خبرات علمية مع الإلمام بأهداف برنامج التربية العملية ، وطرق متابعة الطلاب المعلمين ، ومعرفة نوع العلاقة التي يجب أن تكون بين الإدارة المدرسية والمشرف الأكاديمي ، وقد أوضح أحمد الصفار (١٩٨١م) أن فترة التربية العملية تتيح للمشرف الأكاديمي الفرصة لمساعدة الطلاب المعلمين على أن يتعلموا كيف ينمون معلوماتهم وخبراتهم العملية وكيف يتحملون مسئولية اتخاذ القرارات المتعلقة بتحضير الدروس وإلقائها واستعمال الوسائل التعليمية المناسبة ، وكيفية ضبط الفصل وإدارته، وتقييم التلاميذ ، وصياغة الأهداف السلوكية .

وقد أشار راشد الكثيري (١٩٨٧م) ومحمد حمدان (١٩٩٧م) إلى أن دور المشرف الأكاديمي في إنجاح برنامج التربية العملية ، يتطلب منه فتح القنوات بين مدارس التدريب وكليات الإعداد من خلال الندوات واللقاءات ، التي تسهل عملية التعاون بين المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون وإدارة المدرسة بالأسلوب الذي يضمن سلامة خطط التدريب ، ويكفل توجيه الطلاب المعلمين إلى ما يحقق لهم الاستفادة الكاملة من فترة التربية العملية .

ثانياً: مدير المدرسة

حدد صالح محمد العيوني ، وناصر الفالح (٢٠٠٣م) المهام والأنشطة التي يقوم بها مدير المدرسة ، وفيما يلي عرض لهذه المهام :

١- يعرف الطلاب المعلمين بالأنظمة واللوائح المدرسية .

٢- يعرف الطلاب المعلمين بالمدرسين والإداريين في المدرسة .

٣- يساعد الطلاب المعلمين في المشاركة في الأنشطة اللاصفية .

٤- يحضر مع الطلاب المعلمين داخل الفصول من حين لأخر .

٥- يتابع الحضور اليومي للطلاب المعلمين .

٦- يتابع دفاتر التحضير للطلاب المعلمين .

٧- يشرك الطلاب المعلمين في اجتماعات المدرسة .

٨- يشرك الطلاب المعلمين في اجتماعات مجالس الآباء .

٩- يقدم تقريرا إداريا عن الطلاب المعلمين في نهاية الفصل الدراسي .

كما لخص محمد حمدان (١٩٩٧م) مهام أخرى لمدير المدرسة في الإرشاد والتوجيه للطلاب المعلمين للاستفادة من برنامج التربية العملية ، وجعلهم ضمن أفراد أسرة المدرسة ، وإتاحة الفرصة

للطلاب المعلمين للممارسة الميدانية المرنة التي تسمح لهم أن يستخدموا جميع إمكانات ومرافق المدرسة مع إعطائهم الثقة الكاملة ، وعدم اعتبارهم معلمينً تحت التدريب ، حيث يقضي الطلاب المعلمون أغلب وقتهم في سد الفراغ في حصص الاحتياط وغيرها ، ويؤكد محمود سعد (٢٠٠٠م) على أن شخصية مدير المدرسة تسهم في المحافظة على عملية التعلم من خلال تنفيذ الأحكام المدرسية الموضوعة ، وجعل الظروف اليومية للمدرسة ، تساعد الطلاب المعلمين في تطبيق أساليب متنوعة ومختلفة في التدريس ، وإعطائهم الحرية في تطبيق الأفكار الأكاديمية المتنوعة .

ثالثاً : المعلم المتعاون

لخص محمد حمدان (١٩٩٧م) أهم مسئوليات المعلم المتعاون من خلال ما يأتي :

١- تعريف الطلاب المعلمين- بمساعدة مدير المدرسة - على البيئة المدرسية ومرافقها واللوائح التنظيمية .

٢- تعريف الطلاب المعلمين بالتلاميذ الذين يقوم بتدريسهم مع إعطائهم خلفية عامة عن مستوياتهم وقدراتهم التحصيلية .

٣- تعريف الطلاب المعلمين بالمنهج المدرسي الذي يقومون بتدريسه وخطة توزيعه .

٤- تعريف التلاميذ بوجود الطلاب المعلمين وطبيعة مهمتهم ومسؤولياتهم في التدريس خلال فترة التربية العملية .

٥- وضع خطة لتدريب الطلاب المعلمين بالتعاون مع المشرف الأكاديمي تشمل طبيعة التدريب والأنشطة طوال فترة التدريب .

ويضيف صالح العيوني ، ناصر الفالح (٢٠٠٣م) مهام أخري للمعلم المتعاون خلال فترة التربية العملية منها :

١- يزود الطلاب المعلمين بالكتب الدراسية المقررة.

٢- يطلع الطلاب المعلمين على الوسائل التعليمية المتوفرة بالمدرسة .

٣ - يعرف الطلاب المعلمين بالتلاميذ بطيئ التعلم ، والتلاميذ ذوي القدرات العالية.

٤- يدرب الطلاب المعلمين على كيفية حفظ سجلات التلاميذ.

٥- عقد لقاء في بداية كل أسبوع مع الطلاب المعلمين لتقويم الخطط التدريسية ومناقشة المشكلات التي قد تظهر وتؤكد دراسة (Doxey (1996 في الاستطلاع الذي قام به حول مدي استفادة الطلاب المعلمين من المعلم المتعاون خلال فترة التربية العملية في برنامج إعداد المعلمين في جامعة ريروسن في جامعة ترونتو (Ryerson University in Toronto) أن كفاءة المعلم المتعاون تأتي في الدرجة الأولي في تحقيق الفائدة من البرنامج ، فهو يتيح الفرصة للطلاب المعلمين لاختيار العديد من المهارات المهنية التي يقوم المعلم المتعاون بتقويمها ومتابعتها .

وبعد استعراض الأدبيات والدراسات المتعلقة ببرنامج التربية العملية من حيث أهميتها، وأدوار المشرف الأكاديمي، والمدرس المتعاون، ومدير المدرسة، يمكن القول بأن الدراسات السابقة ركزت على ما يلي :

١- أهمية برنامج التربية العملية في برنامج الإعداد المهني للطلاب المعلمين في إكسابهم المهارات اللازمة لعملية التدريس .

٢- أهمية الدور الذي يقوم به كل من المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين لتطوير مستوى أدائهم المهني .

٣- العمل على رفع كفاءة مستوى برامج التربية العملية من خلال معالجة المشكلات والمعوقات التي تواجه الطلاب المعلمين والتي تنعكس على سير تحقيق أهداف البرنامج .

٤- إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لممارسة الأنشطة التربوية المختلفة .

معوقات التربية العملية ومشكلاتها

توصلت كثير من الدراسات والبحوث التربوية - التي أجريت حول إعداد المعلم في بعض البلاد العربية والأجنبية - إلى أن التربية العملية بالرغم من أهميتها في إعداد الطلاب المعلمين لمهنة التدريس لأنها تمثل الجانب المهني الذي يهدف إلى تكوين المعلم القادر على توجيه العملية التربوية نحو طريقها السليم ، إلا أنها لا تؤدي دورها على الوجه المطلوب ، ولا تحقق أهدافها المحددة ، بسبب وجود عديد من المشكلات والصعوبات التي تقف حائلاً دون تحقيق أهدافها بالدرجة الكافية ، ومن هذه الصعوبات ما يأتي :

١- صعوبات متعلقة بالإشراف على التربية العملية منها :

أ) عدم وجود مشرفين متخصصين متمكنين من المادة العلمية ، والعمل الميداني معاً ، وأن جهود بعض المشرفين مازالت دون المستوي المطلوب .

ب) كثرة عدد الطلاب المعلمين النسبي لدي المشرف الواحد ، مما يترتب عليه قلة عدد الزيارات الميدانية التي يقوم بها لكل طالب معلم .

ج) اهتمام بعض المشرفين بجانب التدريس داخل الفصل فقط ، وعدم الاهتمام بالجوانب الأخرى لعمل المعلم خارج الفصل .

فقد أظهرت دراسة يونس ناصر (١٩٨٩م) أن من النتائج السلبية في برنامج التربية العملية ، خضوع الطلاب المعلمين في دروس التربية العملية لمشرفين لا يقومون بتدريس المواد التربوية والنفسية النظرية ، ولا يلتزمون بمعطياتها، أو مشرفين يدرسون المواد النظرية والعملية معاً ، ولكنهم قلما يقومون بالتنسيق بين هذين الجانبين ، وهذا أدي إلى قيام تربية عملية غير علمية .

كما توصلت دراسة عبد على حسن ، ومبارك الجني (١٩٩١م) التي استهدفت دراسة واقع برنامج التربية العملية الذي تقدمه كلية التربية – جامعة البحرين – إلى أن التربية العملية تفتقر إلى عدم وجود مشرفين أكاديميين متمكنين من المادة العلمية أو العمل الميداني

كما أشارت دراسة وضحي السويدي (١٩٩٢م) إلى أن جهود المشرفين على التربية العملية في كلية التربية – جامعة قطر – مازالت دون المستوي المطلوب ، وذلك لنقص الإعداد المهني ، ونقص الإمكانات المادية المساعدة ، والتشبث بفلسفة التربية التقليدية .

كما أوضحت دراسة واضحي السويدي ، وإبراهيم الفار (١٩٩٤م) التي استهدفت تحليل بعض المشكلات التي تواجه الطالب المعلم ضمن برنامج التربية العملية بكلية التربية- جامعة قطر- عدم الرضا عن عملية الإشراف على التربية الميدانية ، وعدم الرضا عن مدارس التدريب الميدان . كما وجدت فري (1988) Fry في دراستها حول الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التربية العملية أن اختيار المشرف المحلي يساعد على إزالة الصعوبات المهنية والفنية التي تواجه الطالب المعلم مثل : القدرة على إدارة الصف والمهارات التدريسية ، وركزت الباحثة على أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه المشرف المحلي في تهيئة البيئة الملائمة لنمو الطالب المعلم مهنياً .

٢- صعوبات متعلقة بمشكلات إدارية وأكاديمية منها :

أ) عدم رغبة بعض مديري مدارس التدريب الميداني في تدريب الطلاب المعلمين في مدارسهم .

ب) غياب التنسيق والمشاركات واللقاءات الدورية بين مدارس التدريب والمشرفين الأكاديميين بكليات إعداد المعلمين .

ج) نقص الإمكانات في بعض مدارس التدريب الميداني سواء أكانت خاصة بالوسائل التعليمية ، أم بقلة عدد الحصص المخصصة للطلاب المعلمين .

د) قصور استمارات تقويم الطلاب المعلمين وعدم التزام بعض المشرفين المشتركين في تقييم الطلاب بتطبيقها .

هـ) عدم التزام الجانب الموضوعي عند تقييم الممارسات التدريسية للطلاب المعلمين .

و) افتقار برامج التربية العملية إلى وجود خطط محددة لمواجهة الظروف التي تواجه الطلاب المعلمين في مدارسهم أثناء فترت التربية العملية .

فقد أظهرت نتائج دراسة وديع مكسيموس (١٩٨٧م) حول بعض مشكلات التربية العملية في مصر ، عدم وجود نقاط للتقويم يستند إليها جميع المشرفين ، وقلة الصلة بين الطالب المعلم وبين أساتذة الكلية ، والاستعانة بمشرفين متخصصين في المادة العلمية فقط ، ووجود محاضرات للطلاب المعلمين يوم

التدريب العملي ، كما أظهرت نتائج دراسة حسان ، حسان (١٩٩٢م) حول التربية العملية في دول الخليج العربي عدم رغبة بعض مديري المدارس في تدريب طلاب التربية العملية في مدارسهم ، وعدم وجود أماكن لاجتماع المشرفين بالطلاب المعلمين ، واعتبرت ذلك من أهم الصعوبات التي واجهت الطلاب المعلمين خلال برنامج التربية العملية ، وأظهرت نتائج دراسة دلال الهد هود (١٩٩٥م) في دراستها للعوامل المرتبطة بمستوي أداء الطالبات المتدربات أثناء التربية العملية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت . أن الإدارة المدرسية مازالت بحاجة إلى مزيد من التطوير والفهم الواعي لأهداف برنامج التربية العملية ، فالطالبات المعلمات عانين من عدم التنوع لبرنامج التربية العملية نظراً لتكليفهن بمهام إدارية مختلفة .

وقد استفاد الباحثان من اطلاعهما على الدراسات السابقة التي تناولت مشكلات التربية العملية خاصة وأن السؤال الأخير من هذه الدراسة يتعلق بالمشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية .

إجراءات الدراسة

أولاً عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالباً من طلاب المستوى الثامن بكلية المعلمين بالجوف والمتوقع تخرجهم في الفصل الدراسي الثاني ، لعام (١٤٢٧هـ - ١٤٢٨هـ) وتم اختيار العينة عشوائياً ، وطبقت الاستبانه عليهم ، وبعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة حصلت الدراسة على (١٥٧) طالباً ، وقد بلغت نسبة العينة (٥٣٪) من إجمالي عدد الطلاب المسجلين في برنامج التربية العملية من جميع التخصصات والبالغ عددهم (٢٩٦) طالباً .

ثانياً : أداة الدراسة

من خلال الإطار النظري للدراسة ، والدراسات السابقة قام الباحثان بإعداد استبانه خاصة بهذه الدراسة ، اشتملت على خمسة محاور ، اشتمل كل محور منها على مجموعة من العبارات وفق الجدول رقم (١) .

الجدول رقم (١).

مسلسل	المحـــــــــــــــور	أرقام العبارات
الأول	مدى توظيف الطلاب المعلمين للمعلومات والمهارات التي اكتسبوها خلال إعدادهم المهني بكلية المعلمين أثناء فترة التربية العملية.	١- ١٠
الثاني	الخبرات التربوية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء ممارسة التربية العملية .	١١- ١٩
الثالث	دور المرشد الأكاديمي في متابعة الطلاب المعلمين .	٢٠- ٢٩
الرابع	دور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين .	٣٠- ٣٩
الخامس	دور مدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين .	٤٠- ٤٧

قام الباحثان بصياغة العبارات بكل محور من المحاور الخمسة بحيث يجيب الطالب عنها على مقياس ـ ليكرت - متدرج من أربعة فئات هي : أوافق بدرجة كبيرة (٤) ، أوافق بدرجة متوسطة (٣) ، أوافق بدرجة صغيرة (٢) ، أوافق بدرجة نادرة (١) كما اشتملت أداة الدراسة سؤالاً مفتوحاً حول : أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية الميدانية ؟

صدق الأداة

قام الباحثان بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين ، تضم سبعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالجوف (ملحق رقم ٢) بقسمي المناهج وطرق التدريس ، وعلم النفس ، وبعد إجراء تعديلات طفيفة تتعلق بتعديل بعض الألفاظ ، ثم أخذت آراؤهم حول النسخة المعدلة لأداة الدراسة ، حيث بلغ معامل الاتفاق ٠.٩١ الأمر الذي يجعل الثقة بالأداة عالية .

ثبات الأداة

تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية مكونه من (٣٠) طالباً من الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بالجوف ، وقد تم حساب ثبات الاستبانه بطريقة التجزئة النصفية ، حيث كان معامل ثبات نصف الاختبار - بتطبيق معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الثبات هو ٠.٧٥ ، وهو معامل ثبات مرتفع ، ويؤكد على أن الاستبانه على درجة مقبولة من الثبات .

نتائج الدراسة

قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي لكل عبارة ، وكل محور من محاور الدراسة الخمسة ، وقد رتبت العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة ، واعتبر المتوسط الحسابي (٢.٥) فما فوق مناسباً وفيما يلي عرض لهذه النتائج .

مناقشة النتائج وتحليلها وتفسيرها

قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على عينة البحث، وتفريغ بياناتها ومناقشة النتائج ، وتفسيرها على النحو التالي :

أولاً : للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية والذي ينص على: إلى أي مدي يتيح برنامج التربية العملية الحالي الفرصة الكافية للطلاب المعلمين لتوظيف ما اكتسبوه من معلومات ومهارات خلال إعدادهم المهني بكلية المعلمين بالجوف أثناء أدائهم التربية العملية؟ يعرض الباحثان نتائج المحور الأول كالتالي:

يتبين من الجدول رقم(٢) أن المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات المحور الأول من محاور الدراسة هو (٣.١١) ، وهو أعلي من المتوسط الاعتباري البالغ متوسطه (٢.٥) ، وهو يشير إحصائياً إلى توظيف الطلاب المعلمون للمعلومات والمهارات التي اكتسبوها خلال إعدادهم المهني في كلية المعلمين بالجوف أثناء ممارستهم التربية العملية في مدارس التدريب بدرجة كبيرة ، مما ساعد بشكل ايجابي على الارتقاء بمستواهم المهني .

الجدول رقم (٢). ترتيب العبارات المتعلقة بمدى توظيف الطلاب المعلمين للمعلومات والمهارات التي اكتسبوها خلال إعدادهم المهني أثناء فترة التربية العملية تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

رقم العبارة	العبـــــــــــارة	المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة حسب المتوسط الحسابي
١	تخصيص فصل دراسي كامل للتربية العملية ساعد على ممارستي التدريس بنجاح	٣.٥٦	١
٣	ساعدتني التربية العملية في اكتساب القدرة على تحمل المسئولية في إدارة الفصل	٣.٤٦	٢
٤	ساعدتني التربية العملية في اكتساب مهارات التخطيط وإعداد الدروس	٣.٤٢	٣
٢	تخصيص فترة أسبوعين للمشاهدة أثناء التربية العملية كافية قبل القيام بالتدريس	٣.٣٢	٤
٩	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لممارسة أساليب الثواب والعقاب المناسبة للطلاب	٣.٢٦	٥
٧	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لاستخدام وسائل تعليمية متنوعة	٣.١٥	٦
٥	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لتطبيق طرق تدريس متنوعة	٣.١١	٧
٦	وفرت التربية العملية فرصاً كافية للممارسة الأنشطة اللاصفية كالرحلات	٢.٦٣	٨
١٠	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لإجراء التجارب العملية المدروسة .	٢.٦٢	٩
٨	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لممارسة أساليب متنوعة في تقويم التلاميذ	٢.٦١	١٠
المتوســـــط الإجمـــــالي		٣.١١	

تحليل نتائج المحور الأول من محاور الدراسة

كما يتبين من الجدول أن العبارات ذات الأرقام (١) ، (٣) ، (٤)، (٢) ، (٩) ، (٧) ، (٥) تتمتع بمتوسطات حسابية أعلى من (٣) وهي الموافقة بدرجة كبيرة وهي أعلي من المتوسط الاعتباري البالغ نسبته (٢.٥)، وكلها متوسطات حسابية عالية ، وهي تشير إلى أن برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف ، قد أتاح الفرصة بدرجة كبيرة للطلاب المعلمين لممارسة مهنة التدريس بنجاح ، واكتساب القدرة على إدارة الفصل ، والتدريب على مهارات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها ، وممارسة أساليب الثواب والعقاب المناسبة للتلاميذ ، واستخدام طرق تدريس ووسائل تعليمية متنوعة ، مما كان له الأثر في تنمية مهاراتهم التدريسية والارتقاء بمستواهم المهني .

- كما يتبين من الجدول رقم (٢) أن العبارات ذات الأرقام (٦) و (١٠) و(٨) قد حصلت على متوسطات حسابية أقل من (٣) وهذه المتوسطات تبين أن درجة الموافقة صغيرة ، وهي تشير إلى أن برنامج التربية العملية قد أتاح لبعض الطلاب المعلمين ممارسة الأنشطة اللاصفية كالرحلات ، وأتاح لهم

إجراء التجارب المعملية التي يدرسونها للتلاميذ ، وممارسة بعض أساليب التقويم ، ولكن بدرجة قليلة ، أي أن كثيراً من طلاب التربية العملية يرون أن البرنامج لايتيح لهم الفرصة الكافية لممارسة كل من : الأنشطة اللاصفية كالرحلات ، قد بلغ متوسط هذه العبارة (٢.٦٣) ، وإجراء التجارب العملي المدروسة وبمتوسط (٢.٦٢) ، وممارسة أساليب متنوعة من التقويم وبمتوسط (٢.٦١) .

ومن المعروف أن الرحلات التعليمية تعد من الأنشطة اللاصفية التي تساعد المعلم في تسهيل عملية التعلم ، لذلك فمن الضروري أن يشارك فيها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية العملية ، حتى يكتسبوا مهارات الإعداد للرحلة ، واختيار المكان المناسب للزيارة ، ومعرفة الاحتياطات التي يجب مراعاتها أثناء الرحلة .

كما أن إجراء التجارب المعملية ، واستخدام أساليب متنوعة من التقويم من الخبرات التربوية التي يجب أن يدرب الطلاب المعلمون على ممارستها أثناء فترة التربية العملية ، من خلال إجراء التجارب التي يدرسونها لتلاميذهم في المعامل المدرسية ، وكذلك من خلال تكليفهم بإعداد الاختبارات الشهرية وتصحيحها ، واستخدام أساليب التقويم المتنوعة كالملاحظة والأسئلة الشفوية وغيرها .

وبالرغم من أهمية الأنشطة اللاصفية ، والخبرات التربوية في إعداد الطلاب المعلمين لممارسة مهنة التدريس إلا نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أنها تمارس ولكن بدرجة قليلة ، وأن نسبة كبيرة من الطلاب لم تتح لهم الفرصة للتدريب عليها .

تفسير نتائج المحور الأول من محاور الدراسة

وقد يرجع السبب في تدني المتوسطات الحسابية للعبارات (٦) ، (١٠) ، (٨) إلى ما يأتي :

١- أن فترة التربية العملية فصل دراسي واحد وهو وقت غير كاف مما لا يشجع مدارس التدريب على إتاحة الفرص الكافية للطلاب المعلمين على تحمل مسؤولية إدارة الفصل بأكمله ، أو القيام بالأنشطة اللاصفية كالرحلات المدرسية .

٢- عدم ثقة إدارات مدارس التدريب بأداء الطلاب المعلمين باعتبارهم حديثي العهد بمهنة التدريس ولم يصلوا بعد إلى مستوي مناسب من الخبرات التربوية و الكفايات التدريسية التي تؤهلهم للقيام بالأعباء التدريسية التي يقوم بها المعلمون الأساسيون ، لأنهم أقل كفاءة منهم ، لذلك لا يعتمد عليهم كلياً في تقويم تلاميذهم ، من خلال اشتراكهم في صياغة الاختبارات الشهرية ، أو تصحيح الاختبارات ، أو من خلال استخدام أساليب التقويم الأخرى كالملاحظة ، وكما يظهر ذلك بوضوح من خلال إجابات الطلاب المعلمين عن السؤال المفتوح في نهاية الاستبانه حيث يقول بعض هؤلاء الطلاب " لا نعطى الفرصة الكافية في إجراء أنواع التقويم المختلفة للتلاميذ في الفصول التي نقوم بتدريسها .

٣- الاهتمام بالجانب النظري في التدريس وإهمال الجانب العملي، وعدم التدريب الكافي على كيفية إعداد واستخدام أساليب التقويم المختلفة.

وتتفق بعض نتائج هذا المحور من الدراسة مع دراسات كل من عبد الله محسن (١٩٨٥م)، ومحمد حمدان (١٩٩٧م) و محمود سعد (٢٠٠٠م).

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية والذي ينص على: ما الخبرات التربوية الميدانية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء ممارسة التربية العملية ؟

الجدول رقم (٣). ترتيب العبارات المتعلقة بمحور الخبرات التربوية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء ممارسة التربية العملية تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة
١١	المشاركة في مهام إشرافية مختلفة مثل ضبط النظام في طابور الصباح .	٣.٤٣	١
١٦	المشاركة في توجيه التلاميذ وإرشادهم .	٣.٤١	٢
١٤	المشاركة في بعض المهام الإدارية مثل إعداد سجلات مدرسية وإدارة الإذاعة المدرسية وكتابة شهادات التلاميذ .	٣.٣٨	٣
١٢	المشاركة في الاجتماعات والأنشطة التي يقوم بها المعلمون الرسميون .	٣.٣٣	٤
١٨	المشاركة في كتابة الملاحظات في كراسات التلاميذ .	٣.٣١	٥
١٩	حضور حصص نموذجية مسجلة على شرائط فيديو .	٢.٩٦	٦
١٣	المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية .	٢.٩٥	٧
١٥	المشاركة في اجتماعات أولياء الأمور .	١.٨٣	٨
١٧	المشاركة في توزيع المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي .	١.٧١	٩
المتوسط الإجمالي		٢.٩١	

يعرض الباحثان نتائج المحور الثاني من محاور الدراسة كالأتي :

يبين الجدول رقم (٣) العبارات المتعلقة بالخبرات التربوية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية العملية ، وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي (٢.٩١) وهذا المتوسط أعلى من المتوسط الحسابي الاعتباري (٢.٥) بقليل ويشير إلى أن درجة الموافقة متوسطة وهذا يدل على أن الطلاب المعلمين قد اكتسبوا بعض الخبرات أثناء ممارسة التربية العملية ولكن هذه الخبرات مازالت تحتاج إلى مزيد من العناية والاهتمام ، لما لها من أثر في الارتقاء بمستوي أدائهم التدريسي .

تحليل نتائج المحور الثاني من محاور الدراسة

ويتبين من الجدول (٣) أن العبارات ذات الأرقام (١١)، (١٦) ، (١٤) ، (١٢) ، (١٨) قد حصلت على متوسطات حسابية أعلى من (٣) وهي متوسطات أعلي من المتوسط الاعتباري البالغ متوسطة (٢.٥) ، وهذا يوضح أن برنامج التربية العملية قد ساعد على اكتساب الطلاب المعلمين العديدمن الخبرات التربوية المهمة بدرجة كبيرة ، ومن هذه الخبرات المكتسبة : مشاركة الطلاب المعلمين في العملية التدريسية بفاعلية ، من خلال قيامهم بالمشاركة في ضبط النظام في طابور الصباح ، والمشاركة في توجيه التلاميذ وإرشادهم ، وفي إعداد السجلات المدرسية ، وفي إدارة الإذاعة المدرسية وغيرها ، وكلها خبرات وممارسات يومية للمعلمين اكتسبها الطلاب المعلمون خلال فترة التربية العملية ، وهذه أمور إيجابية توضح دور الخبرة الميدانية وأهميتها في الارتقاء بمستوى الطالب المعلم.

كما يتبين من الجدول رقم (٣) أن العبارة رقم (١٥) والتي تشير إلى خبرة " المشاركة في اجتماعات أولياء الأمور ، و العبارة رقم (١٧) والتي تشير إلى خبرة توزيع المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي ، قد حصلتا على متوسطين حسابيين أقل من المتوسط الحسابي الاعتباري البالغ (٢,٥) ، وهذه المتوسطات تعتبر ضعيفة من الناحية الإحصائية لأنها أقل من المتوسط الاعتباري (٢,٥) وتدل على تدني درجة الموافقة على هاتين العبارتين ، وتوضح قلة مشاركة الطلاب المعلمين في حضور اجتماعات أولياء الأمور ، وعدم مشاركتهم في توزيع موضوعات المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي . وحضور اجتماعات أولياء الأمور خبرة تربوية مهمة وضرورية ، يجب أن يشارك فيها الطلاب المعلمون ، حتى يمكنهم أن يتعايشوا مع الحياة المدرسية بعد تخرجهم ، لأن مهنة التدريس تتطلب حضور المعلم اجتماعات مجالس الآباء مع أولياء أمور الطلاب . لما لها من أهمية بالغة في إتاحة الفرص أمامهم لإبداء الرأي ، ومناقشة مشكلات التلاميذ ، كما أن هذه الاجتماعات تتيح للطلاب المعلمين فرصة التعرف على وظائف الإدارة المدرسية ، وعلاقاتها بأولياء الأمور ، ودورها في الارتقاء بالحياة المدرسية . وبالرغم من أن المنهج بمفهومه الحديث يؤكد على ضرورة اشتراك المعلمين الأساسيين في توزيع المنهج الدراسي على أسابيع وشهور الفصل الدراسي ، إلا أن هذا الأمر لا يتحقق في الواقع حيث لا يشارك المعلمون الأساسيون في توزيع المنهج وبالتالي لم يتمكن طلاب التربية العملية من تحقيق هذه الخبرة خلال فترة التربية العملية ، ورغم أهمية هاتين الخبرتين التربويتين في إعداد الطلاب المعلمين لممارسة مهنة التدريس ، إلا أن نتائج هذا المحور من محاور الدراسة أشارت إلى قلة حضور الطلاب المعلمين لاجتماعات أولياء الأمور ، وعدم مشاركتهم في توزيع المنهج الدراسي على أسابيع وشهور الفصل الدراسي .

تفسير نتائج المحور الثاني من محاور الدراسة

قد يرجع السبب في تدني المتوسط الحسابي للعبارة (١٥) المتعلقة بالمشاركة في اجتماعات أولياء الأمور، والعبارة (١٧) المتعلقة بالمشاركة في توزيع المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي إلى ما يأتي:

١- أن الإدارة المدرسية في بعض مدارس التدريب مازالت في حاجة إلى مزيد من التطور والفهم الواعي لأهداف برنامج التربية العملية، فهم يعتقدون أن مهمة الطالب المعلم في الغالب تنحصر في إعطاء الدروس دون المشاركة في الأنشطة المدرسية الأخرى.

٢- أن توزيع المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي، يقوم به الموجهون المتخصصون في الوزارة دون مشاركة للمعلمين الأساسيين في مختلف المدارس، ثم يوزع على إدارات التعليم بالمحافظات المختلفة داخل المملكة لتنفيذه. وتتفق نتائج هذا المحور مع بعض نتائج دراسات كل من أحمد عيسي، أسامة عبد العزيز (٩٩٧م)، ووضحي السويدي، إبراهيم الفار (١٩٩٥م).

ثالثاً: وللإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: ما دور المشرف الأكاديمي في متابعة الطلاب المعلمين؟

يعرض الباحثان نتيجة المحور الثالث من محاور الدراسة كالأتي: تبين نتائج الجدول رقم (٤) أن العبارات المتعلقة بدور المشرف الأكاديمي متابعة الطلاب المعلمين قد حصلت متوسط حسابي إجمالي هو (٣.٢٨) وهذا المتوسط أعلي من المتوسط الحسابي الاعتباري والبالغ متوسطه (٢.٥) وهو يشير إحصائيا وبشكل عام إلى أن المشرف الأكاديمي يقوم بدوره التربوي بدرجة كبيرة، مما يؤكد أهمية الدور الذي يقوم به المشرف الأكاديمي أثناء التربية العملية.

تحليل نتائج المحور الثالث من محاور الدراسة

كما يتبين من الجدول رقم (٤) أن العبارات ذات الأرقام (٢١)، (٢٠)، (٢٤)، (٢٨)، (٢٢)، (٢٦)، (٢٣)، (٢٩) قد حصلت على متوسطات حسابية أعلى من (٣) وهي متوسطات عالية وتشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة، وهي تبين حرص المرشد الأكاديمي على معرفة أهداف برنامج التربية العملية والالتزام بتطبيقها، وحرصه على تدريب الطلاب المعلمين على تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، والتزام أغلب المرشدين بزيارة الطلاب المعلمين في أثناء ممارستهم للتدريس في الفصول، وعقد الاجتماعات الأسبوعية معهم لتوجيههم إلى نقاط الضعف في أدائهم التدريسي وكيفية التغلب عليها، وتوجيههم إلى حسن استخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وكل هذه الاهتمامات تؤدي إلى الارتقاء بمستوي الطلاب المعلمين، وتحقيق أهداف برنامج التربية العملية. وكل هذه الأمور إيجابية، وينعكس أثرها على تطوير المهارات التدريسية الطلاب المعلمين، وعلى شخصياتهم المهنية، إلا أن هناك نسبة قليلة من هؤلاء

المشرفين الأكاديميين يركزون على تصيد أخطاء الطلاب المعلمين أثناء الإشراف عليهم ونقدهم ، وهذا ما يتبين من النتائج المتعلقة بالعبارتين (٢٩) ، (٢٢) حيث حصلت الأولى على متوسط حسابي (٢.٩٦) ، وحصلت الثانية على متوسط حسابي (٢.٦٥) ، وهي متوسطات حسابية تدل على الموافقة بدرجة متوسطة ، وهي تشير إلى أن هناك نسبة قليلة من المشرفين ألأكاديميين يركزون على تصيد أخطاء الطلاب ونقدهم ، وهذا ما أكده الطلاب المعلمون عند إجابتهم عن السؤال المفتوح الذي ورد في نهاية هذه الدراسة.

كما تشير النتائج إلى أن بعض الطلاب المعلمين واجهوا عددا من المشكلات الفنية والإدارية ، ولم يقم المشرف الأكاديمي بدوره الكامل في مواجهتها وتذليلها.

وهذه المشكلات قد تؤثر سلبا على نفسيات الطلاب المعلمين وبالتالي قد تتسبب في إعاقتهم عن أداء دورهم المهني بالشكل الصحيح.

تفسير نتائج المحور الثالث من محاور الدراسة

قد يرجع السبب في تركيز فئة قليلة من المشرفين الأكاديميين على تصيد أخطاء الطلاب المعلمين ، وعدم قيامهم بمعالجة المشكلات الفنية والإدارية التي واجهت هؤلاء الطلاب خلال فترة التربية العملية إلى :

١- عدم إلمام هؤلاء المشرفين بأهداف برنامج التربية العملية ، وطرق متابعة الطلاب المعلمين وكيفية حل مشكلاتهم ، والتعاون معهم .

٣- كثرة عدد الطلاب المعلمين الذين يكلف المشرف الأكاديمي بالإشراف عليهم ، مما يعوقه عن أداء دوره الوظيفي كاملا .

٤- كثرة التزامات المشرف الأكاديمي التدريسية وأنشطته التربوية .

٥- قلة وضعف التنسيق بين المشرف الأكاديمي وإدارة المدرسة مما يترتب عليه عدم تعاون إدارة المدرسة مع المشرف الأكاديمي في معالجة المشكلات الفنية والإدارية التي يواجهها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية الميدانية .

إن الإشراف المباشر من المرشد الأكاديمي له أهمية كبيرة في تدريب الطلاب المعلمين على القيام بمهام التدريس المختلفة ، وهذا ما أكدته دراسة كل من محمود سعد (٢٠٠٠م) و نداء الخميس (٢٠٠٠م) فقد أكدت الدراستان على أهمية اختيار مشرفي التربية العملية ممن تكون لديهم الخبرات العلمية في مجال التدريب والتدريس ، مما ينعكس أثره على عملية تطوير المهارات التدريسية للطلاب المعلمين وعلي شخصياتهم . وما أكده استطلاع الرأي الذي قام به دوكسي (1996) Doxey لطلاب جامعة رابسن في تورنتو حول درجة الاستفادة من برنامج التربية العملية حيث أكد على أن العلاقة الجيدة بين المشرف الجامعي والطالب المعلم والمشرف المحلي ، تزيل الحاجز النفسي وتساعد في تذليل الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء التربية العملية .

الجدول رقم (٤). ترتيب العبارات المتعلقة بدور المرشد الأكاديمي في متابعة الطلاب المعلمين حسب متوسطاتها الحسابية.

رقم العبارة	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة حسب المتوسط الحسابي
٢١	يظهر المرشد الأكاديمي تمكناً من المادة العلمية التي يقوم بالإشراف عليها.	٣.٥٥	١
٢٠	يلم المرشد الأكاديمي بأهداف برنامج التربية العملية.	٣.٤٨	٢
٢٤	يهتم المرشد الأكاديمي بمتابعة دفتر التحضير في كل زيارة.	٣.٤٦	٣
٢٨	ينبه المرشد الأكاديمي الطالب المعلم بنقاط الضعف الخاصة بالدرس الذي قام بملاحظته.	٣.٤٤	٤
٢٢	يزور المرشد الأكاديمي الطالب المعلم مرة واحدة كل أسبوع على الأقل.	٣.٤٠	٥
٢٦	يعقد المرشد الأكاديمي اجتماعاً أسبوعيا مع الطلاب المعلمين لمناقشة الأخطاء المختلفة وتصويبها	٣.٣٧	٦
٢٣	يوجه المرشد الأكاديمي الطلاب المعلمين إلى حسن استخدام الوسائل التعليمية.	٣.٣٧	٧
٢٧	يعمل المرشد الأكاديمي على تقوية العلاقات بين الطلاب المعلمين وإدارة المدرسة والمعلمين.	٣.٣٦	٨
٢٩	يعالج المرشد الأكاديمي المشكلات الإدارية التي تواجه الطلاب المعلمين.	٢.٩٦	٩
٢٥	يركز المرشد الأكاديمي على النقد وتصيد الأخطاء.	٢.٦٥	١٠
المتوسط	الإجمـــــالي	٣.٢٨	

رابعاً: للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: ما دور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين؟

يعرض الباحثان نتائج المحور الرابع من محاور الدراسة كالتالي: يبين الجدول رقم (٥) العبارات المتعلقة بدور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين، وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذا المحور(٣.٢٥)، وهو يشير إحصائيا وبشكل عام إلى أن المعلم المتعاون يقوم بدوره دائما، وبدرجة كبيرة وهذا ما يؤكد أهمية الدور الذي يقوم به المعلم المتعاون أثناء فترة التربية العملية.

تحليل نتائج المحور الرابع من محاور الدراسة

كما يتبين أن أغلب العبارات تتمتع بمتوسطات حسابية أعلى من (٣)، وهي متوسطات حسابية أعلى من القيمة الاعتبارية البالغ متوسطها الحسابي (٢.٥)، مما يدل على ارتفاع درجة رضا الطلاب المعلمين عن الدور الذي يقوم به المعلم المتعاون في الارتقاء بأدائهم التدريسي والمهني أثناء فترة التربية العملية وذلك من خلال التوجيه والإرشاد والتشجيع المستمر، ومن خلال مساعدة الطلاب المعلمين في كتابة الخطة اليومية للدروس، ومن خلال تعريفهم بميول التلاميذ ورغباتهم، وتعريفهم بالتلاميذ الممتازين، وبطيئ

التعلم وتعريفهم بالمرافق المدرسية المختلفة وما بها من إمكانات ووسائل تعليمية متاحة ، وكل هذه الأمور ايجابية وتدل على فهم المعلم المتعاون لأهداف برنامج التربية العملية ، وتدل على فهمه للمسؤوليات التي تقع على عاتقه في إعداد معلمين ذوي قدرات فنية وكفاءات مهنية عالية .

كما يتبين من الجدول رقم (٥) أن العبارات ذات الأرقام (٣٨) و (٣٤) قد حصلتا على متوسطين حسابيين أقل من المتوسط الاعتباري البالغ متوسطه (٢,٥) وهي متوسطات مناسبة ولكنها ليست عالية ، وتشير إلى أنه بالرغم من مساهمة المعلمين المتعاونين في تطوير مهارات الطلاب المعلمين في عملية التدريس إلا أنهم لا يقومون بدور واضح في تدريب الطلاب المعلمين على توزيع موضوعات المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي ، وتوضيح ما به من مواطن السهولة والصعوبة ، وما به من الأخطاء العلمية والمطبعية ، ومدى مناسبته للتلاميذ ، وبيان نواقصه من معلومات وأنشطة.

الجدول رقم (٥). ترتيب العبارات المتعلقة بدور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين ترتيباً تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

رقم العبارة	العبـــــــــــــــارة	المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة حسب المتوسط الحسابي
٣٠	تواجد المعلم المتعاون بجانبي أغلب الوقت يتيح لي فرصة أكبر للتوجيه والإرشاد والتعزيز	٣.٥٤	١
٣٥	يساعد الطلاب المعلمين في كتابة الخطة اليومية بدفتر التحضير .	٣.٤٨	٢
٣٣	يعرف الطلاب المعلمين بنوعية التلاميذ وميولهم ورغباتهم .	٣.٤٦	٣ مكرر
٣٢	يعرف الطلاب المعلمين بالتلاميذ بطيئي التعلم والمتفوقين .	٣.٤٦	٣ مكرر
٣٦	يعرف الطلاب المعلمين بمرافق المدرسة المختلفة .	٣.٤٠	٤
٣١	يطلع الطلاب المعلمين على الإمكانات والوسائل التعليمية المتاحة بالمدرسة .	٣.٣٧	٥
٣٧	يذلل بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية .	٣.٣٦	٦
٣٩	يعمل على حل المشكلات الإدارية التي تواجه الطلاب المعلمين .	٣.٣١	٧
٣٨	يشجع الطلاب المعلمين على الإبداع والابتكار في مجال التدريس .	٢.٧٢	٨
٣٤	يدرب الطلاب المعلمين على توزيع المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي .	٢.٦٠	٩
	المتوســـــط الإجمـــــالي	٣.٢٥	

تفسير نتائج المحور الرابع من محاور الدراسة

يرجع السبب في عدم تدريب المعلم المتعاون للطلاب المعلمين على توزيع موضوعات المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي إلى ما يأتي : أن توزيع المنهج الدراسي على أسابيع وشهور الفصل الدراسي مازال حتى الآن يقوم به الموجهون المتخصصون في المواد الدراسية المختلفة بديوان وزارة التربية والتعليم بالرياض ، ثم يرسل إلى المدارس في المحافظات المختلفة بالمملكة للعمل به وتنفيذه ولا تتاح للمعلمين المتعاونين الفرصة للمشاركة في اختيار موضوعات المنهج الدراسي أو توزيعه على أسابيع وشهور الفصل الدراسي. بالتالي لا يهتم المعلم المتعاون بتوجيه الطلاب المعلمين إلى توزيع المنهج الدراسي، لأن توزيع المنهج الدراسي يأتي من جهات الاختصاص بالوزارة موزعا إلى جميع المعلمين بالمدارس دون تدخل منهم .

خامساً : وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة ، والذي ينص على : ما دور مدير المدرسة في متابعة طلاب التربية العملية ؟

يعرض الباحثان نتائج المحور الخامس من محاور الدراسة كالتالي : يبين الجدول رقم (٦) العبارات المتعلقة بدور مدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية ، وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذا المحور (٢,٧٣) ، وهو أعلى من المتوسط الحسابي الاعتباري بقليل ، و يشير إلى موافقة الطلاب المعلمين بدرجة متوسطة ويدل على أن مدير المدرسة متعاون إلى حد ما مع طلاب التربية العملية ولكنه لا يقوم بواجبه الكامل وبالدور الأساسي المطلوب منه نحو مساعدة الطلاب المعلمين .

تحليل نتائج المحور الخامس من محاور الدراسة

كما يتبين من الجدول رقم (٦) أن العبارة (٤٠) قد حصلت على متوسط حسابي(٣) وهو أعلى من المتوسط الاعتباري (٢.٥) وهذه يشير إلى أن مدير المدرسة يقوم بدوره بدرجة كبيرة في متابعة الطلاب المعلمين من خلال إلمامه ببرنامج العملية، كما يتبين من الجدول رقم (٦) أن العبارات ذات أرقام (٤٥) ، (٤٦) ، (٤٣) ، (٤١) ، (٤٢) قد حصلت على متوسطات حسابية أقل من (٣) وهي متوسطات حسابية قريبة من المتوسط الحسابي الاعتباري ، وهي متوسطات مناسبة ولكنها ليست عالية ، وهي تشير إلى أن الطلاب المعلمين يجدون تعاوناً محدودا وتوجيهاً تربوياً غير كاف من مدير المدرسة، من خلال قيامه بمتابعة تحضيرهم اليومي للدروس، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في بعض الأنشطة المدرسية، واطلاعهما على اللوائح والتنظيمات المدرسية ، ولكن بدرجة متوسطة، وهذا يشير إلى الحاجة لمزيد من التعاون بينه وبين الطلاب المعلمين من أجل توفير مناخ تربوي مناسب يساهم في تطوير الأداء المهني لهؤلاء الطلاب، ويؤكد أهمية العمل للارتقاء بالمستوى الأدائي لمديري المدارس بغرض النهوض بمستوياتهم التدريسية .

وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة كل من محمد حمدان (١٩٩٧م) ، وسلوى الجسار ، وجابر التمار (٢٠٠٤م) فقد أشارت الدراستان إلى عدم إسناد مدير المدرسة أية مسئوليات إدارية إلى الطلاب المعلمين مما يرتبط بطبيعة تدريبهم اليومي على عملية التدريس ، وهذا يشير إلى الحاجة لمزيد من التعاون بين مدير المدرسة والطلاب المعلمين ، من أجل توفير مناخ تربوي مناسب يساهم في تطوير الأداء المهني لهؤلاء الطلاب . أما العبارتان (٤٧) و (٤٨) فقد جاء المتوسط الحسابي لهما على التوالي (٢.٢٦) ، (٢.٢٣) وهي متوسطات أقل من المتوسط الاعتباري (٢.٥) ، وهذه النتيجة تبين ضعف الدور الذي يقوم به مدير المدرسة نحو الطلاب المعلمين، من خلال عدم تخصيصه مكان مناسب يلتقي فيه الطلاب المعلمون مع المشرف الأكاديمي لمناقشة مشكلاتهم الفنية والإدارية، و القيام بتحضير دروسهم وتصحيح أخطائهم، وعدم قيامه بدوره الكامل في تذليل المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين وعلاجها .

تفسير نتائج المحور الخامس من محاور الدراسة

قد يرجع السبب في عدم تعاون مدير المدرسة في تذليل العقبات والمشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين إلى :

١- كثرة الأعباء والمسؤوليات التي تقع على كاهل مدير المدرسة ، وهذا يؤثر سلباً على نفسيات الطلاب المعلمين ، وبالتالي قد يسبب إعاقتهم عن أداء دورهم المهني بالشكل المطلوب .

٢- وجود بعض المشكلات الذاتية بالمدرسة والتي قد تنعكس أثارها على تعاون مدير المدرسة مع الطلاب المعلمين .

٣- غياب التنسيق والمشاركات واللقاءات الدورية بين مديري مدارس التدريب الميداني وبين المشرفين الأكاديميين بكلية المعلمين بالجوف . وتتفق نتائج هذا المحور مع بعض نتائج كل من وديع مكسيموس (١٩٨٧م) ،وحسان ، حسان (١٩٩٢م) ومحمد حمدان (١٩٩٧م) .

وللإجابة عن السؤال المفتوح الذي جاء في نهاية الاستبانة، والذي ينص على : ما الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية ؟

تفاوتت إجابات الطلاب المعلمين عن هذا السؤال وقد قام الباحثان بتلخيص أهم الصعوبات التي ذكرها الطلاب المعلمون وهي كالأتي :

١- عدم اهتمام إدارة المدرسة بالطلاب المعلمين والنظر إليهم على أنهم أقل كفاءة من المعلمين الأساسيين حيث وصلت نسبة تكرارها (٦٠٪).

٢- عدم ثقة إدارة المدرسة بالطلاب المعلمين، وإشغالهم أغلب الوقت في حصص الاحتياط ، وبعض الأعمال الإدارية إلى جانب الحصص التدريسية المقررة حيث وصلت نسبة تكرارها (٤٠٪).

٣- عدم إعطاء طلاب التربية العملية الفرص الكافية للمشاركة في إجراء أنواع التقويم المختلفة بنسبة (٧٥٪) .

٤- عدم وجود مكان مناسب خاص بطلاب التربية العملية للمناقشة مع المشرف الأكاديمي، مما يجعلهم يجلسون مع مدرسي المدرسة بقاعة مشتركة، وشعورهم بالحرج عند مناقشة مشاكلهم مع المشرف الأكاديمي بنسبة (٤٤٪).

٥- اقتصرت زيارات بعض المشرفين الأكاديميين على تصيد أخطاء الطلاب المعلمين بنسبة (٢٠٪).

٦- وجود قصور في الإعداد الأكاديمي للطلاب حيث لا توجد علاقة بين ما يدرسونه من مواد في الكلية وبين ما يدرسونه للتلاميذ في المدرسة بنسبة (١٠٪)

٧- زيادة العبء الدراسي لبعض طلاب التربية العملية وخاصة الذين يشاركون في التربية العملية، ولم ينتهوا من دراسة مقرر أو مقررين، مما يترتب عليه عدم وجود وقت كاف لتأدية دورهم في التربية العملية بالشكل المطلوب بنسبة (١٧٪).

٨- عدم توفر مكتبات علمية كافية بالمدارس تتضمن المراجع المرتبطة بمحتوى المقررات التي يدرسونها للتلاميذ بنسبة (٢٠٪).

تتفق بعض نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت تقويم برامج التربية العملية في كليات إعداد المعلمين، فهي تتفق مع نتائج دراسة حسان، حسان، (١٩٩٢م) في دراسته حول تقويم التربية العملية في دول الخليج، والتي أظهرت أن من أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين هي

الجدول قم (٦). ترتيب العبارات المتعلقة بدور لمديري المدارس في متابعة الطلاب المعلمين تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة حسب المتوسط الحسابي
٤٠	يلم مدير المدرسة ببرنامج التربية العملية.	٣.٠٨	١
٤٥	يتابع مدير المدرسة التحضير اليومي للطلاب المعلمين.	٢.٩٩	٢
٤٦	يساعد مدير المدرسي الطلاب المعلمين على المشاركة في الأنشطة.	٢.٩٢	٣
٤٣	يعرف الطلاب المعلمين بالمعلمين الأساسيين والإداريين بالمدرسة.	٢.٨٢	٤
٤١	يعرف الطلاب المعلمين بالأنظمة واللوائح المدرسية.	٢.٧٤	٥
٤٢	يساهم في عملية توجيه الطلاب المعلمين وملاحظة انجازاتهم وتقييمهم.	٢.٦٩	٦
٤٤	يشرك الطلاب المعلمين في اجتماعات المدرسة وفي اجتماعات أولياء الأمور.	٢.٦٥	٧
٤٧	يعمل مدير المدرسة على حل المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين طوال فترة التربية العملية.	٢.٢٦	٨
٤٨	يخصص مدير المدرسة مكاناً مناسباً للقاء الطلاب المعلمين مع المشرف الأكاديمي.	٢.٢٣	٩
	المتوسط الإجمالي	٢.٧٣	

عدم رغبة مديري مدارس التدريب في تدريب طلاب التربية العملية لديهم ، وعدم قيام إدارة مدارس التدريب بتخصيص مكان لاجتماع مشرف الكلية مع الطلاب المتدربين ، وتتفق أيضاً مع دراسة وضحى السويدي ، وإبراهيم الفار (١٩٩٤ م) التي أظهرت أن مدارس التدريب تعتبر أحد أهم المشكلات التي يواجهها الطلاب المتدربون في كلية التربية بقطر . وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع بعض نتائج دراسة أحمد عيسى وأسامة عبد العزيز (١٩٩٧م) التي أظهرت الصعوبات التي تواجه طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية في جامعة قابوس ، حيث جاءت مدارس التدريب في الترتيب الأول بسبب قلة الإمكانات المتاحة ، وعدم إتاحة المجال للطلاب المعلمين للمشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة ، وقلة اهتمام مدارس التدريب بالطلاب المعلمين بسبب كثرة أعباء مدراء المدارس.

ويبين الجدول رقم (٧) ترتيب محاور الاستبانة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية ، للتعرف على أكثر محاور برنامج التربية العملية تأثيرا على أداء الطلاب المعلمين التدريسي من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

يتبين من الجدول رقم (٧) أن المحاور (١) ، (٢) ، (٣) قد حصلت على متوسطات حسابية أعلى من (٣) وهي متوسطات أعلى من المتوسط الحسابي الاعتباري البالغ (٢.٥) وهي تشير إلى اتفاق الطلاب بدرجة كبيرة على أن هذه المحاور الثلاثة كان لها تأثير ايجابي على أدائهم التدريسي أثناء فترة التربية العملية ولكن هناك تفاوتا في درجة تأثير كل منهم.

الجدول رقم (٧). ترتيب محاور الدراسة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

المحاور الرئيسية للدراسة	المتوسط الحسابي	ترتيب العبارات
دور المشرف الأكاديمي في متابعة طلاب التربية العملية .	٣.٢٨	١
دور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين .	٣.٣٥	٢
مدي توظيف الطلاب المعلمين للمعلومات التي اكتسبوها خلال إعدادهم المهني أثناء فترة التربية العملية .	٣.١١	٣
الخبرات التربوية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية العملية .	٢.٩١	٤
دور مدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين .	٢.٧٣	٥

ومن خلال دراسة هذه النتائج يتبين ما يأتي :

١- أن المشرف الأكاديمي يلتزم بأداء دوره التربوي بدرجة كبيرة من خلال ، متابعته لأداء الطلاب المعلمين التدريسي ، والارتقاء بمستواهم المهني أثناء ممارستهم مهنة التدريس .

٢- أن المعلم المتعاون يلتزم بأداء دوره الوظيفي بدرجة كبيرة عند تعامله مع الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية ، ويتمثل هذا الدور في إقامة علاقات طيبة بينه وبين الطلاب المعلمين ، لكي تتم الاستفادة من خبراته التدريسية في مجال إدارة الفصل ، واستخدام تكنولوجيا التعليم ، والوسائل التعليمية المختلفة .

٣- أن برنامج التربية العملية يتيح بدرجة كبيرة الفرصة للطلاب المعلمين في توظيف معلوماتهم ومهاراتهم أثناء فترة التربية العملية ما يساعد بشكل ايجابي على الارتقاء بمستواهم المهني .

كما يتبين من جدول (٧) أن المحورين (٤) و(٥) قد حصلا على متوسطين حسابيين هما (٢.٩١)، (٢.٧٣) وهما متوسطان متدنيان بالنسبة لباقي محاور الدراسة الحالية، ويعدان من الناحية الإحصائية مناسباً بدرجة صغيرة ، وهما من أكثر محاور الدراسة ضعفاً .

وهذا يشير إلى أن :

١- أن الخبرات التربوية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء ، فترة التربية العملية قليلة ، و يحتاج بعضها إلى مزيد من العناية والاهتمام ، لما لها من أثر في الارتقاء بمستوى أداء الطلاب المعلمين .

٢- أن مدير المدرسة لا يلتزم بالدور الوظيفي له في متابعة طلاب التربية العملية ، وذلك لعدم قيامه بتذليل الصعاب وحل المشكلات التي تواجههم ، أثناء فترة التربية العملية وعلاجها ، مما يؤثر سلباً على نفسياتهم ، وبالتالي قد يتسبب في إعاقتهم عن أداء دورهم المهني بالشكل المطلوب .

التوصيات والمقترحات

من خلال نتائج هذه الدراسة ، يتضح أن معظم الطلاب المعلمين اتفقوا على أن الخبرات التربوية المكتسبة أثناء فترة التربية العملية ، والدور الوظيفي لمدير المدرسة ، من أكثر المحاور ضعفاً في برنامج التربية العملية ، لذلك تقترح الدراسة الحالية بعض التوصيات التي قد تساهم في إنجاح برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف وهي كالأتي :

أولاً : ضرورة الاهتمام بتوظيف كل الخبرات التي اكتسبها الطلاب المعلمون خلال إعدادهم المهني بكلية المعلمين أثناء فترة التربية العملية ، وخاصة الخبرات التي أظهرت نتائج هذه الدراسة اتفاق نسبة كبيرة من الطلاب المعلمين على عدم ممارستهم لها ، وهذه الخبرات هي : ممارسة الأنشطة اللاصفية كالرحلات الميدانية ، إجراء التجارب العملية ، وممارسة أساليب متنوعة من التقويم ، المشاركة في اجتماعات أولياء أمور التلاميذ ، والمشاركة في توزيع

المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي .

لذلك نقترح الأتي :

١ - ضرورة إتاحة الفرصة الكافية للطلاب المعلمين للمشاركة في الرحلات الميدانية التي تنظمها مدارس التدريب ، وذلك لتدريبهم على كيفية الإعداد للرحلة ، وتحديد أهدافها ، واختيار المكان المناسب ، والإشراف على التلاميذ وتوجيههم أثناء الرحلة .

٢ - ضرورة إتاحة الفرصة الكافية لطلاب المعلمين لإجراء التجارب العملية التي يدرسونها للتلاميذ في معامل العلوم بمدارس التدريب .

٣- ضرورة إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين للمشاركة في اجتماعات إدارة المدرسة مع أولياء أمور التلاميذ .

٤ - إتاحة الفرصة للمعلمين المتعاونين للمشاركة في توزيع موضوعات المنهج مع الموجهين المتخصصين بالوزارة ، مما ينعكس أثره على تدريبهم للطلاب المعلمين على ممارسة هذه الخبرة .

ثانياً : ضرورة الاهتمام بالدور الوظيفي لمديري مدارس التدريب في متابعة الطلاب المعلمين حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن نسبة كبيرة من الطلاب المعلمين يعانون من عدم ثقة ، وسوء معاملة بعض مديري مدارس التدريب ، مما أدى إلى إعاقتهم عن أداء دورهم التدريسي المطلوب منهم ، وقد انعكس ذلك سلباً على اتجاهات بعض هؤلاء الطلاب نحو مهنة التدريس.

ولذلك نقترح :

١- الدقة في اختيار مدارس التدريب ، بحيث تكون من المدارس التي يديرها مدراء متميزون ومن المشهود لهم بالكفاءة ، وتتوفر فيها الإمكانات المادية والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية المناسبة .

٢- ضرورة عقد اجتماع في بداية كل فصل دراسي بين أعضاء وحدة التربية العملية بكلية المعلمين بالجوف ومدراء مدارس التدريب لتعريفهم بأهداف برامج التربية العملية ولتوضيح دورهم الأساسي في إنجاح العملية التعليمية وتعريفهم بنوع المعاونة والمساعدات التي يقدمونها للطلاب المتدربين .

٣- ضرورة عقد اجتماعات دورية بين الطلاب المعلمين والمشرفين الأكاديميين ومدراء مدارس التدريب الميداني لمعرفة أهم المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء التربية العملية ، والتوصل إلى كيفية إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات ، وذلك لإتاحة الفرص الكافية للطلاب المعلمين بالتركيز على مهامهم التدريسية واكتسابهم الخبرات التربوية الميدانية.

ثالثاً : أظهرت النتائج أن نسبة غير قليلة من الطلاب المعلمين بلغ متوسطها (٢.٩٦) يعانون من عدم مشاركة المشرف الأكاديمي في تذليل الصعوبات و المشكلات الفنية والإدارية التي واجهتهم أثناء فترة التربية العملية .كما أظهرت النتائج أن نسبة من الطلاب المعلمين بلغ متوسطها (٢.٦٥) يعانون من وجود بعض المشرفين الأكاديميين الذين يركزون على النقد وتصيد

الأخطاء التي قد يتعرض لها بعضهم أثناء ممارسة التدريس.

لذلك نقترح:

١- زيادة الاهتمام عند اختيار المشرفين الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، بحيث يكون المشرف ذا تخصص علمي بنفس تخصص الطلاب الذين يكلف بالإشراف عليهم، وأن يكون لديه خبرات واسعة في مجال التدريس والتدريب وذلك لدوره المهم في تنمية العلاقات الإنسانية، والارتقاء بأداء الطلاب المهني، من خلال عقد اللقاءات الدورية وتزويدهم بالملاحظات والتوجيهات أثناء الزيارات الميدانية - ضرورة التنسيق المستمر بين المشرف الأكاديمي وإدارة مدارس التدريب من أجل مناقشة المشكلات التي تعوق الطلاب المعلمين أثناء ممارسة التدريس وإيجاد الحلول المناسبة لها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد الخطيب، محمد عاشور. "إستراتيجية مقدمة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين." *المؤتمر التربوي الأول، اتجاهات التربية وتحديات المستقبل*، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية، (١٩٩٧م)، ٧-١٠.

أحمد محمد الصفار. "أهم متطلبات التربية الميدانية الناجحة". *دراسات، مجلة كلية التربية*، جامعة الملك سعود، ع(٣)، (١٩٨١م)، ٣٠٥-٣١٨.

جمال خيري محمود. "تقويم أداء طلاب التربية العملية بكلية التربية – جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية للمهارات التدريسية". *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، م١٤، ع(١)، (يوليو ٢٠٠٠م).

حسان، حسان. *التربية العملية في دول الخليج العربية، واقعها وسبل تطويرها*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٢م.

دلال الهد هود. "العوامل المرتبطة بأداء الطالبات المعلمات في التربية العملية"، *ندوة التربية العملية*، كلية التربية جامعة الكويت، (١٩٩٥م).

راشد بن حميد الكثيري. "التربية الميدانية وأهميتها في إعداد المعلم". *دراسات تربوية، مجلة كلية التربية*، جامعة الملك سعود، م٣، (١٩٨٦م)، ٢٩- ٤٩.

سيد أحمد محمد الكوم، علي عسكري. "العلاقات بين التحصيل في الإعداد النظري والتحصيل في التربية العملية لخريجي وخريجات معهد التربية للمعلمين والمعلمات بدولة الكويت والمغرب". *المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، (١٩٨٢م).

سليمان بن محمد الوايلي . " مسؤوليات مشرف الكلية على التربية العملية بجامعة أم القرى بين النظرية والتطبيق " . مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، (١٩٨٥م) .

صالح العيوني ، ناصر الفالح. *دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية*. ط٢ ، الرياض: وزارة المعارف ، ٢٠٠٣م.

عباس أديبي ، بدر حسين." دراسة عن مشكلات التربية العملية لطلاب برنامج بكالوريوس التربية (نظام معلم الفصل) بالبحرين". *دراسات تربوية* ، م٥ ، ج٣٥ ، (١٩٩٠م) ، ٢١٧- ٣٤٣ .

عبد الحكيم موسي مبارك. "تقويم فاعلية النظام الجديد للتربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطلاب المعلمين". *مركز البحوث التربوية والنفسية* ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، (١٤٢١هـ).

عبد الرحمن الأحمدي. " تأثير مشرف التربية العملية في إعداد المدرسين ودوره المقترح في كلية التربية المزمع إنشاؤها في جامعة الكويت" . *دراسات الخليج والجزيرة العربية* ، ع(٢٤) ، (١٩٨٥م) ، ٥٧- ٧٣ .

عبد على حسين ، ومبارك التجنيد. "التربية العملية بين الواقع والمأمول". *المؤتمر العلمي الأول بكلية التربية بالبحرين* ، تطوير إعداد المعلمين ١٦- ١٨ مايو ، (١٩٩١م).

علي الراشد " واقع الإشراف على التربية العملية في مصر من خلال آراء الطلاب المعلمين "*مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع (٣) ، (يناير ١٩٩٩م) .

فريال أبو سنة. "فاعلية برنامج مقترح للتربية العملية في تنمية المهارات العامة للتدريس لدي طالبات كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية". *مجلة كلية التربية بدمياط* ، ع(٣٠) ، ج(١) ، (يناير ١٩٩٩م).

محمد حمدان. *التربية العملية للطلاب المعلمين ومفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية*. ط ٦ ، سوريا ، دمشق : دار التربية الحديثة ، ١٩٩٧م.

محمود سعد. *التربية العملية بين النظرية والتطبيق*. ط ١ ، عمان ، الأردن : دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠م.

مصطفي بدران ، فتحي الديب. "تقويم البرنامج التربوي لإعداد المدرس في قسم التربية بجامعة الكويت". الكويت (١٩٧٩).

منصور عوني. "العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدي طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز". مجلة الملك عبد العزيز للعلوم والتربية ، م (٣) ، (١٩٩٠م) .

وديع مكسيموس داود. "دراسة لبعض مشكلات التربية العملية". بحث ميداني، كلية التربية بأسيوط، ١٩٨٧.

يونس ناصر. "بناء صحيفة ملاحظة لتقويم الأداء في دروس التربية العملية في دور المعلمين والمعلمات في سوريا"، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، ع(١١)، ج(٦)، ص ٢٣٣، صيف ١٩٨٩م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Doxey , Isabel. *Preparing Early Childhood Educators: Relationship Theory and Field Experiences*. 1996.

Fry Helen.. *The Principals Role in Teacher Preparation* . journal of Teacher Education. 57 (6).54-58. 1988.

Good lad .J. Soder , R, and Sirotnik. *Places Where Teacher Are Taught Sanfranciso*. Jossey- Bass. 1990.

Hushaly,A.M , *Evaluation of the Elementary Social studies teacher traning Programmers at Makkah and Taif Junior Colleges in Saudi Arabia* .Ph.D.Thesis University of Pittsburgh, 1985

National Commission on Teaching and American's Future. *What Matters Most Teaching for American's Future*. New york Author.ED.395 951. 1996.

Ramy.Linda .K.and Cole .Donnaj. "Applying Best Practice - To preparation of Future Educators Using Exemplary Field Experiences". Paper presented at The Annual Meeting of The Association of Teacher Educators Chincago. 111. Feb 13-17.

The Holmes Group. " Tomorrow's School of Education". A Report of the Holmes Group. East Lansing (1995).

Volkmann, Mark. J. *Integrating Field Experence and Classroom Discussion: Vignettes as Vehicle for Reflection Reports*. 2000.

ملحق رقم (١)

وزارة التربية والتعليم

وكالة الوزارة لكليات المعلمين

كلية المعلمين بالجوف

عزيزي الطالب المعلم /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحثان بدراسة بعنوان : تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب المعلمين .

يرجي الاطلاع على الاستبانة الخاصة بالدراسة وإبداء الرأي فيها بموضوعية تامة لخدمة هذه الدراسة ، شاكرين حسن تعاونك معنا .

الباحث

مدي توظيف الطلاب المعلمين للخبرات والمهارات التي اكتسبوها خلال إعدادهم المهني أثناء فترة التربية العملية

رقم العبارة	العبارة	درجة الموافقة			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة صغيرة	بدرجة نادرة
١	تخصيص فصل دراسي كامل للتربية العملية ساعدني علي ممارسة التدريس بنجاح.				
٢	تخصيص فترة أسبوعين للمشاهدة أثناء التربية العملية كافية قبل القيام بالتدريس .				
٣	ساعدتني التربية العملية في اكتساب القدرة علي تحمل المسئولية في إدارة الفصل .				
٤	ساعدتني التربية العملية في اكتساب مهارة التخطيط وإعداد الدروس .				
٥	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لتطبيق طرق تدريس متنوعة .				
٦	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لممارستي الأنشطة الصفية واللاصفية المختلفة				
٧	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لاستخدام وسائل تعليمية متنوعة .				
٨	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لممارستي أساليب متنوعة في تقويم التلاميذ .				
٩	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لممارستي أساليب الثواب والعقاب المناسبة للتلاميذ .				
١٠	وفرت التربية العملية فرصاً كافية للإجراء التجارب العملية المدروسة .				

الخبرات التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية العملية

رقم العبارة	العبـــــارة	درجة الموافقة			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة صغيرة	بدرجة نادرة
١١	المشاركة في مهام إشرافية مختلفة مثل ضبط النظام في طابور الصباح .				
١٢	المشاركة في الاجتماعات والأنشطة المدرسية التي يقوم بها المعلمون الرسميون ..				
١٣	المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية مثل القيام بالرحلات .				
١٤	المشاركة في بعض المهام الإدارية مثل إعداد سجلات مدرسية وإدارة الإذاعة المدرسية وكتابة شهادات التلاميذ .				
١٥	المشاركة في اجتماعات أولياء الأمور .				
١٦	المشاركة في توجيه التلاميذ وإرشادهم .				
١٧	المشاركة في توزيع المنهج علي شهور وأسابيع الفصل الدراسي .				
١٨	المشاركة في كتابة الملاحظات في كراسات التلاميذ .				
١٩	حضور حصص نموذجية مسجلة علي شرائط فيديو .				

دور المرشد الأكاديمي في متابعة الطلاب المعلمين

رقم العبارة	العبـــــارة	درجة الموافقة			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة صغيرة	بدرجة نادرة
٢٠	يلم المرشد الأكاديمي بأهداف برنامج التربية العملية .				
٢١	يظهر المرشد الأكاديمي تمكناً في المادة العلمية التي يقوم بالإشراف عليها .				
٢٢	يزور المرشد الأكاديمي كل طالب معلم مرة واحدة كل أسبوع علي الأقل .				
٢٣	يرشد المرشد الأكاديمي الطلاب المعلمين إلى حسن استخدام الوسائل التعليمية .				
٢٤	يهتم المرشد الأكاديمي بمتابعة دفتر تحضير الطلاب المعلمين في كل زيارة .				
٢٥	يركز المرشد الأكاديمي علي النقد وتصيد أخطاء الطلاب المعلمين .				
٢٦	يعقد المرشد الأكاديمي اجتماعا أسبوعياً مع الطلاب المعلمين لمناقشة الأخطاء وتصويبها				
٢٧	يعمل المرشد الأكاديمي علي تقوية العلاقات بين الطلاب المعلمين وإدارة المدرسة .				
٢٨	ينبه المرشد الأكاديمي الطلاب المعلمين لنقاط الضعف الخاصة بالدروس الذي قام بملاحظتها .				
٢٩	يعالج المرشد الأكاديمي المشكلات الإدارية التي تواجه الطلاب المعلمين .				

دور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين

رقم العبارة	العبـــــارة	درجة الموافقة			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة صغيرة	بدرجة نادرة
٣٠	تواجد المعلم المتعاون بجانبي أغلب الوقت يتيح لي فرصة أكبر للتوجيه والإرشاد والتعزيز.				
٣١	يطلع المعلم المتعاون الطلاب المعلمين علي الإمكانات والوسائل التعليمية المتاحة بالمدرسة				
٣٢	يعرف المعلم المتعاون الطلاب المعلمين بالتلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ المتفوقين .				
٣٣	يعرف المعلم المتعلم الطلاب المعلمين بنوعية التلاميذ وميولهم ورغباتهم .				
٣٤	يدرب المعلم المتعاون الطلاب المعلمين علي توزيع المنهج علي أسابيع وشهور الفصل الدراسي				
٣٥	يساعد المعلم المتعاون الطلاب المعلمين في كتابة الخطة اليومية بدفتر التحضير .				
٣٦	يعرف المعلم المتعاون الطلاب المعلمين بمرافق المدرسة المختلفة .				
٣٧	يذلل العلم المتعاون بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية				
٣٨	يشجع المعلم المتعاون الطلاب المعلمين علي الإبداع والابتكار في مجال التدريس .				
٣٩	يعمل المعلم المتعاون علي حل المشكلات الإدارية التي تواجه الطلاب المعلمين .				

دور مدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين

رقم العبارة	العبـــــارة	درجة الموافقة			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة صغيرة	بدرجة نادرة
٤٠	يلم مدير المدرسة ببرنامج التربية العملية .				
٤١	يعرف الطلاب المعلمين بالأنظمة واللوائح المدرسية .				
٤٢	يساهم مدير المدرسة في عملية توجيه الطلاب المعلمين وملاحظة انجازهم وتقييمهم .				
٤٣	يعرف مدير المدرسة الطلاب المعلمين بالمعلمين الأساسيين والإداريين بالمدرسة .				
٤٤	يشرك مدير المدرسة الطلاب المعلمين في اجتماعات المدرسة وفي اجتماعات مجالس الآباء .				
٤٥	يتابع مدير المدرسة دفاتر تحضير الدروس للطلاب المعلمين .				
٤٦	يساعد مدير المدرسة الطلاب المعلمين علي المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية .				
٤٧	يعمل مدير المدرسة علي حل المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين طوال فترة التربية العملية .				

ملحق رقم (٢): أسماء السادة المحكمين

١- دكتور.محمد حسين صقر .أستاذ مشارك.المناهج وطرق تدريس العلوم . كلية المعلمين بالجوف .

٢- دكتور.يوسف عقلا المرشد.أستاذ مساعد.المناهج وطرق تدريس الاجتماعية.كلية المعلمين بالجوف

٣- دكتور.يسري دنيور.أستاذ مساعد .المناهج وطرق تدريس العلوم . كلية المعلمين بالجوف .

٤- دكتور. سعد الدين البدارنة.أستاذ المناهج وطرق تدريس القرآنيات .كلية المعلمين بالجوف .

٥- دكتور .محمد نايف أبو الكشك .أستاذ مساعد في الإدارة التربوية .قسم علم النفس .كلية المعلمين بالجوف .

٦- دكتور.خلف عايد الشرعة .أستاذ مساعد .قسم علم النفس.كلية المعلمين بالجوف .

٧- دكتور.محمد عبد الرءوف عبد ربه.أستاذ مساعد .قسم علم النفس .كلية المعلمين بالجوف .

Evaluation of student teachers training program at, Al-jouf Teachers' College in the Kingdom of Saudi Arabia from the view points of the students.

*** Fahad Bin Faleh Alhabad ; ** Ismaeel Ahmed Ibrahim**

** Assistant professor of teaching social studies at Al-jouf Teachers' College; ** Assistant professor of teaching Arabic language at Al-jouf Teachers' College.*

(Received 11/1/1429H; accepted for publication 15/10/1429H.)

Abstracts. This study aimed at evaluating the student teachers training program at Al-jouf Teachers' College in the Kingdom of Saudi Arabia from the view points of the students registered for the second semester in 1427-1428 H. The study aimed at answering the following questions:

1- How far does the current program give the student teachers the opportunity to employ the knowledge and skills they gained during their professional preparation at the college in their training at schools?
2- What are the professional experiences that students gained during their training at schools?
3- What is the role of the academic supervisor in following up the development of the student teachers?
4- What is the role of the cooperative teacher in following up the development of student teachers?
5- What is the role of the school principle in following up the development of student teachers?
6- What are the difficulties that face the student teachers during their training at schools?

To answer the research questions the researchers developed a questionnaire consisted of 47 items distributed into five main aspects in addition to an open question. The research sample consisted of 157 students registered for the second semester in 1427-1428 H.

The research findings revealed that the role of the school principle and the professional experiences students gained during their training at schools are the poorest aspects in the program. These aspects got the least mean scores in comparison to the role of the academic supervisor, the cooperative teacher and employment of knowledge and skills students gained during their study at the college in their training at schools.

In light of the above mentioned findings the researchers suggested a number of recommendations that aim at developing the student teachers training program at Al-jouf Teachers' College in the kingdom of Saudi Arabia.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٧-٥٥، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

فنون العوربة والأسلمة في ضوء معطيات العولمة

محمد خليل أبو الرب

أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية،

جامعة الحسين بن طلال، الأردن

(قدم للنشر في ١٥/ ٣/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٥/ ٣/ ١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. يهدف هذا البحث - فيما يذهب إليه - إلى شحذ واستنهاض جهود العلماء والمثقفين والفنانين من العرب و المسلمين إلى ما يمليه عليهم ضميرهم وواجبهم تحت مضلة عروبتهم واسلامهم، للنظر بعينٍ فاحصة إلى الثقافات الوافدة وغربلتها بدراسات متمحصة و مستفيضة والاستقاء منها ما يفيد في البناء والتواصل والتجديد لثقافة وفنون لحضارة عريقة امتدادها فاق خمسة عشر قرناً وفي المقابل الابتعاد وترك كل ما هو شائب وغث يراد به تشويه ديمومة وشموخ هذه الحضارة وما تتضمنه من ثقافة وفنون تعد من أهم الحضارات الإنسانية قاطبة.

ربما يظهر للبعض منا الوجه الحسن للفكر الوافد ولكن ما خفي فهو أعظم منه، وهذا يتطلب منا أن نحافظ على هويتنا العربية الإسلامية والتمسك بشخصيتنا التي هي مفتاح عروبتنا واسلامنا وهي التي تُأجج مضاجع المتربصين والطامعين بخلخلة كياننا وإنتزاع ما تبقى لنا من تراث وإرث فني دوامه من دوام عقيدتنا الإسلامية واعتزازنا بعروبتنا له صدى لا يقل عن صدى إسلامنا فكلاهما مستهدف وعلينا أن نتيقظ وننهض لنكون حماة هذه الحضارة وهذا الأرث الغني من امتداد جسور العولمة وتحت ظل تقارب الحضارات وتناسخ الثقافات وتقريب المسافات والتباهي بعصرنة التكنولوجيا ومواكبة العصر، وبالتالي نكون قد عُصرنا عصراً ولم يبقى منا شيء لهذا العصر أو ذاك إن جاز التعبير أو طال الأمل في التغيير.

كما يهدف هذا البحث إلى بيان مدى تأثر الفنون والفنانين في الدول الأوروبية بالفنون الإسلامية بفروعها المختلفة والتي تظهر في أعمالهم الفنية وفي العمارة وكافة فروع الفن المختلفة من تصوير وزخرفة ونسيج وخزف وسجاد... إلخ. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عراقة وأهمية الحضارة الإسلامية بين حضارات العالم المختلفة.

المقدمة

ربما يتبادر إلى ذهن البعض أو الكثير حول الصياغة التي صيغت فيها كلمات عنوان البحث، من حيث اختيار كلمة العوربة وكلمة الأسلمة والفصل بينهما جاء على خلفية أن العوربة سبقت الأسلمة وكلاهما من أصل اللغة العربية ولا غرابة في الاستخدام، فالعوربة من العروبة والأسلمة من الإسلام، و العوربة مشتقة من مادة (ع ر ب) على وزن فوعل والأسلمة مشتقة من مادة (أ س ل م) على وزن فعلله وفنون العوربة هي الأصل والإسلام هو الإسناد و المغزى الروحي لهذا الفن الذي استند في جوهره إلى الفكر والفلسفة والعقيدة الإسلامية.

جاءت هذه التسمية ليس للتغني بها بل للعمل بمضمونها والفكر الذي نسعى إلى بثه وإحيائة في نفوس الكثيرين ممن عاشوا العقود تلو العقود وهم يتغنون بكل ما يصاغ من أفكار في مطابخ الثقافات الوافدة ويسهرون الليالي وصولاً إلى مصطلحات تشغل بالهم وفكرهم وتستنزف قواهم العقلية والذهنية وقبل أن يتوصلوا إلى حلول وصياغات لفكر ما تكون العقول المدبرة في أوروبا وأمريكا قد خططت لبث فكر جديد يخدم مصالحها، ونحن نسعى للبحث والتنقيب عن مصطلح يليق بهذا الفكر ونؤلف السمفونيات اللغوية لنستمتع ونحن لا ندري بماذا نستمتع، فقط نغني ونرقص لكل ما يلقى إلينا وما يحاك علينا.

عودناهم بأن نرقص لهم ونلبي رغباتهم وهكذا نجحوا في ما كانوا يصبوا إليه سلبونا فكرنا وعقولنا وجعلونا ألعوبة في أيديهم وهذه أخطر الأسلحة التي تفتك بالعقول وتفتك بالأذهان، كم هي السنوات التي مرت؟ وكم هي الكتب التي أُلفت ؟ وكم هي المقالات التي طرحت في الصحف والمجلات عن العولمة ؟

إلا نسي هؤلاء ممن فكروا وممن استقبلوا هذا الفكر (فكر العولمة) بأن العولمة بدأت منذ أن خلق الله سبحانه وتعالى آدم عليه السلام وعلمه الأسماء كلها وداود عليه السلام عندما علمه الله أفضل التقنيات في صناعة الدروع، ألا يعلم هؤلاء بأن العولمة هي من صنع الله، آلا يعلم هؤلاء بأن الحضارة العربية الإسلامية التي عمت بقاع الأرض كانت عالمية في فكرها ونشرها لتعاليم الدين الإسلامي؟ آلا يعلم هؤلاء بأن الفكر الإسلامي والفلسفة الإسلامية لم تكن لتفسد على الحضارات ثقافاتها ؟ إذن، لماذا نتغنى لفكر وافد يفسد علينا في الكثير من جوانبه ومضامينه، الجوانب المضيئة من حضارتنا وثقافتنا وفكرنا المستمد من الله سبحانه وتعالى؟

يقول محمد عمارة (الإسلام والعولمة، ١٩٩٩، ص ١١٨): "العالمية تمثل الأفق الإسلامي لأن الإسلام دعوة للعالمين منذ المرحلة المكية وبالتالي فإن العالمية ليست غريبة عن الرؤية الإسلامية بل الرؤية الإسلامية نزاعة إلى الرؤية العالمية إنطلاقاً من أن الإسلام هو الرسالة الخاتمة والعالمية".

يقول الخالق عزَّ وجلَّ في محكم آياته: ﴿ إِنَّ

﴿ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ ﴿١٩﴾﴾ الآية : ١٩، آل عمران.

ويضيف: " والعالمية تعني أن هناك حضارات متعددة ومتميزة أي أنها ليست متماثلة وأيضاً ليست منغلقة منعزلة ومعادية وإنما هناك نوع من الخصوصية ونوع من التشابه. أي أن هناك مشترك بين كل هذه الحضارات وهناك بصمات ثقافية وحضارية تميز كل حضارة عن الحضارات الأخرى، وبين هذه الحضارات هناك قاسم مشترك تتفق عليه، هذا هو البعد العالمي، أو هذه هي العالمية في الكوكب الذي نعيش ". وللحضارة الإسلامية خصوصيتها وبصماتها التي أظهرت جلية في الحضارات التي عايشتها أو جاءت من بعدها.

ويضيف قائلاً، ص ١١٩ " أما إذا جاءت حضارة من الحضارات واجتاحت العالم بقوتها وفرضت نمطها في الثقافة والمثل والقيم وطريقة العيش على العالم فهذه الحضارة لا يمكن أن تكون عالمية وإنما هذا ما يسمى خطأ بالعولمة لأن العولمة من المفروض أن تعني شيئاً عالمياً وإنما هو الرؤية الغربية...النظام الغربي... الهيمنة الغربية كل هذا يفرض على الحضارات الأخرى. ومن هنا يكذبون إذا تحدثوا عن التنوير... ويكذبون إذا تحدثوا عن الشرعية الدولية... فكل هذا لا علاقة له لا بالدولية ولا بالعالمية ولا بالقاسم المشترك بين الحضارات الإنسانية ".

إن ترسيخ الهوية الفنية العربية الإسلامية من أهم الثوابت التي تُحتّم علينا الحفاظ عليها والسير بها نحو كل ما هو جديد ومبتكر، وبالطريقة التي تخدم هذه الحضارة وهذا الفن وترفع من شأنه فالحضارة الإسلامية التي تستمد قوتها من قوة العقيدة الإسلامية : قامت على أسس وقواعد ثابتة لا تهتز بفكر أو تيارات مارقة على مر العصور والأيام ومعنى هذا أن الفكر الديني الإسلامي لعب دوراً في تشكيل الحضارة العربية الإسلامية ودعّم كيانها وثقافتها وفنونها، مما أعطاها صفة الرسوخ والشموخ والديمومة.

أن رسوخ الحضارات يأتي من خلال تراكم الثقافات وتجددها ونموها، وهذا ما قامت عليه الحضارة الإسلامية إذ أنها كانت وما زالت مركز إشعاع فكري وديني في الوقت الذي كانت فيه أوروبا وغيرها من الدول التي تتبنى الفكر العالمي ترزح تحت نير الجهل والظلمات أبان الحقبة التي سبقت عصر النهضة.

ولو تناولنا جانب الرسوخ والثبات في مجال فنون العوربة والأسلمة، فهي دائمة التجديد والثبات، ثقافة فنية تقوم في حقيقتها على البناء والتراكم والثبات المعزز بالرسوخ وهذا مستمد من رسوخ العقيدة الإسلامية، وفي هذا المجال يقول عفيف بهنسي " Afif Bahnassi " : " ما الذي جعل الحضارة الإسلامية حضارة موحدة ؟ " " Monotheism ".

وللإجابة على هذا التساؤل يضيف "Bahnassi"، إن الإنشاء العظيم لهذه العولمة الإسلامية هي موحدة ولها كيانها وقدرتها الخاصة على الإبداع ويضيف قائلاً " بنى المسلمون حضارتهم بما فيها الفنون

والعلوم والعمارة اعتماداً على هذا الاعتقاد وهذا الإيمان التوحيدي العالمي، نلاحظ على سبيل المثال كل المسلمون في العالم تُوحدهم قبلة الصلاة في مكة وتوحدهم عباداتهم ".

ونحن في عالمنا العربي والإسلامي مطالبون بالمحافظة على هذا التراث العربي الإسلامي وحمايته من هبوب رياح العولمة التي تحمل في ثناياها ثقافات فنية وافده في ظاهرها التقريب بين الثقافات الفنية وتوحدها ودمجها في ثقافة العالم الواحد وبذلك تتم السيطرة الثقافية من قطب واحد، وفي باطنها سلبٌ لكل مقومات ودعائم رسوخ وثبات ثقافتنا الفنية العربية الإسلامية وبذلك تتحقق طموحات المتربصين بشموخ وعظمة هذه الحضارة ومحاولة طمس معالمها. وفي المقابل تكون قد سقطت هويتنا وأسهمنا نحن بطريق مباشر أو غير مباشر في معاول هدم حضارتنا وثقافتنا العربية الإسلامية الفنية.

أن هذا البناء الفني الذي امتد طيلة الخمسة عشر قرناً لم يكن يهتز يوماً أمام الطامعين لخلخلة بنيانه وكيانه، لأن هذا الفن يستمد قوته وثباته من قوة العقيدة الإسلامية التي قامت على أسس وقواعد ثابتة لا تتبدل ولا تتغير بتغير الزمان وتبدله، فالعقيدة ثابتة وثباتها مستمد من قوة وعظمة الخالق عز وجل.

ويرى هنري ستيرلن المؤرخ والكاتب في التاريخ والثقافة والفنون الإسلامية، أن التاريخ الطويل للفنون الإسلامية ومنذ ظهور الرسول محمد عليه الصلاة والسلام هو تاريخ سلمي طويل، ابتعد عما يلصق به من سوء فهم وافتراض عادات وهمية عن العنف والإرهاب. وأن ما يظهر جلياً عن الفنون الإسلامية أنها خَلَقَتْ لنفسها تذوقاً خاصاً للإسلام إنعكس بدوره على الفنون الإسلامية على العالم بأسره. وبهذا يؤكد هنري ستيرلن عالمية الفنون الإسلامية وسط سوء الفهم السائد للعولمة في وقتنا الحاضر عن التاريخ والثقافة والفنون الإسلامية.

ويقول هنري ستيرلن " Henri Stierlin " في هذا الجزء " Islamic Art and Architecture " :

" عرض صور الزخارف الإسلامية والفنون والمنحوتات الفريدة في العالم الإسلامي، أنها توفق ما بين روح الإسلام وثقافته، وأنها أعطت إهتماماً شديداً للتفاصيل الدقيقة التي زادت من عظمتها كفنون عالمية".

إن هناك أيادي معروفة لنا جميعاً تعمل من وراء الستار تخطط وترسم وتجسد الأفكار للنيل من ثقافات الشعوب وكيانها لتمهد الطريق لنشر ما يحلو لها من ثقافات مدسوسة غريبة على شعوب لها امتدادها الحضاري وبناؤها الفني تحت شعار مزيف تقرب الحضارات وتوحُّد الثقافات لتسود ثقافة القطب الواحد وبالتالي يصعب تنقية ما أفسد.

لذا جاءت هذه الدراسة للإجابة على هذا التساؤل: هل يمكننا أن نحافظ على هويتنا وثقافتنا وحضارتنا الفنية الإسلامية ونتمسك بها أمام معطيات العولمة ؟

لقد غابت أطياف الاستعمار التي اجتاحت العالم في العقود الماضية وكلنا يعرف كيف تخلصت الدول الضعيفة من غطرسة وهيمنة الدول الاستعمارية في تلك الآونة، وكان التحرر بدفع الغالي والنفيس. وبعد أن تكشفت للناس الأقنعة وظهرت حقائق الاستعمار وبدأت الشرعية الدولية تأخذ في طريقها لمساندة الدول الضعيفة، كانت في المقابل الدول الطامعة تبحث عن ثوب جديد تلبسه أمام دول العالم الثالث تتستر من خلفه في المطامع التي تسعى إليها وهاهي العولمة فهي ثوب جديد يجر من خلفه أذيال الاستعمار الثقافي و السياسي والاقتصادي والفني، وجه مشرق بخبايا مظلمة.

كانت الدول المستعمرة في الماضي تسعى بكافة السبل والوسائل العسكرية لاستعمار الدول التي تبغي مهما كلف ذلك من ثمن. لكن اليوم وبفضل تكنولوجيا الاستعمار أخذت الدول الطامعة في خيرات الدول المستضيفة أساليب وأنماط استعمارية جديدة جعلت الدول المستضيفة للاستعمار أن تلهث وراء الدول المجللة بغطاء العولمة لاستضافتها ونهب خيراتها، كنا نأمل أن تكون النتيجة عكسية بحيث تنهل الدول المستضيفة من الدول الضائفة وبذلك تكون العولمة إيجابية، لكن بكل أسف كل ما هو مُجلل مباح ومحلل لمن سقطت شهوته وثقافته وحُط من علمه وقدره وشأنه.

لو نظرنا إلى الماضي وتعلمنا مما أقدم عليه " غاندي" تجاه عولمة بريطانيا لبلاده، فقد اتخذ قراراً بأن يُعري نفسه وبلده من كل ما هو وافد، وبدأ بنفسه ينسج لنفسه غطاءاً من صنع بلده وبالتالي ماذا كانت النتيجة ؟

سقطت العولمة ونجحت الهند وما زالت تشق طريقها بنفسها بعيداً عن العولمة والثقافات الوافدة وحافظت على هويتها وتراثها وشخصيتها وهي قادرة على حماية نفسها من أي عولمة خارجية أو ثقافات وافدة، واتخذت لنفسها مساراً وستاراً مانعاً من أي طامع أو متربصاً بكيانها.

أما آن للعوربة والأسلمة أن تعري نفسها مما علق بها من غبار العولمة، وتقول للعالم ها هو أنا، وحتى حين يتحقق ذلك وهذا الأمر يتطلب منا أن نبحث عن أذهان الأنا، لندعم بها ثقافتنا ونسلح بها أنفسنا. بسلاح حمله أباؤنا وأجدادنا لربما تقودنا ثقافتنا وعلمنا وفنوننا، إلى حضارة غابت عن أذهان البشر عدداً من السنين.

إن هذا البحث بمثابة صرخة معبرة كما عبر الفنان" ادوارد مونخ فنان نرويجي عاش ما بين (١٨٦٣ — ١٩٤٤ م) " بلوحته " الصرخة "، فهي بمثابة تعبير عن الألم والحسرة وهي بمثابة نداء، أو هي بمثابة استنهاض للهمم، كما عبر عنها الفنان النحات المصري " محمود مختار" في عمله الرائع " تمثال نهضة مصر" عندما نحت فتاه مصرية ريفية تضع يدها على تمثال أبو الهول تستنهضه، ليقوم من نومه العميق، هنا

كناية عن استنهاض حضارة عريقة، عجز العالم المتحضر والمتعولم حتى يومنا هذا أن يفك أسرار ومكنونات تلك الحضارة فكانت هي العولمة.فالحضارة العربية الإسلامية وما وصلت إليه من فنون وثقافة وعراقة وفكر رياضي وهندسي قامت عليه أصول الفنون الإسلامية، جعلت الحضارة العربية الإسلامية في مصاف متقدم من الحضارات التي سبقتها، فقد صنفها العالم الفرنسي " برجوان" (له اهتمامات في الفنون الإسلامية) إحدى أهم ثلاث حضارات في العالم: " وهي الفن الأغريقي والفن الياباني والفن الإسلامي".

لم يكن لحضارة أن تطمس معالم حضارة أخرى بل كانت كل حضارة تنطق بثقافة وفكر مميز لها ولها ذوقها الفني يتلاقى مع عبق الحضارات الأخرى السائدة في عصرها.

لا بد لكل قارىء أن يميز ما بين فكر الأسلمة وما يسمى بفكر العولمة، ففكر الأسلمة مستمد من الله واجد الوجود، فكر ديني عقائدي فيه الهداية والنور للناس كافة قال تعالى :

﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا كَآفَّةٗ لِّلنَّاسِ بَشِيرٗا وَنَذِيرٗا وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ ﴿٢٨﴾ ﴾ الآية (٢٨) سورة (سبأ).

وهذا الفكر جاء بمثابة رسالة حملها النبي الأمي سيد الخلق " محمد " عليه الصلاة والسلام لها مغزى تتضمن في طياتها الهداية والقوام قال تعالى : ﴿ إِنَّ هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ يَهۡدِي لِلَّتِي هِيَ أَقۡوَمُ ﴿٩﴾ ﴾ الآية (٩) سورة (الإسراء).

رسالة لا تتغير ولا تتبدل بتغير الزمان ولا المكان رسالة فيها الديمومة والاستمرار، رسالة واحدة شاملة للغني قبل الفقير و الصغير قبل الكبير والدول المتحضرة قبل الدول النامية وسيلتها وغايتها واحدة وهي التوحيد.

وبهذا انتشرت وعمّت أرجاء المعمورة وتهافتت عليها الأمم السابقة وستتهافت عليها الأمم اللاحقة حتى قيام الساعة.

أما ما يطالعنا من فكر وثقافة، ما يسمى بالعولمة، فهو فكر وضعي يحمل رسالة الغزو الثقافي، يسعى وراء الفقير قبل الغني ويسعى وراء الضعيف قبل القوي، ويسعى وراء الدول النامية قبل الدول المتحضرة، لذا وجدوا من هم وراء هذا الفكر صعوبة في نشر الغزو الثقافي بالرغم من توفر كل الوسائل والتقنيات الحديثة للنشر، وسيلقى هذا الفكر نفس المصير الذي لقيه فكر المروجون السابقون ولا يجدي نفعاً ما يحمله عام قادم من توقعات لا تساع مفهوم العولمة، كما طالعنا موقع على الإنترنت Global: Zation year-end review يقول: " نحن على أبواب العام ٢٠٠٨ نتوقع إتساع مفهوم الرؤى العملية للعولمة، بشكل عام كي تنتقل من مفهوم السلوك الشخصي إلى مسؤولية المجتمع التفاعلي ونتوقع تفاعل مجتمعي أكبر وأكثر وضوحاً مع مفهوم العولمة، عما كانت عليه في

السابق ". سنرى سوياً ما سيأتي به هذا العام والعام القادم إن شاء الله ".

كانت الأسس والمعايير لبناء الحضارات والثقافات، تقوم على أساس الأصالة والتفرد والتميز في ظل كوكبة الحضارات الأخرى، وما نشاهده في أيامنا هذه هجمة شرسة على مقدرات ومعالم حضارات وفنون أنارت طريق العالم المتحضر، وما يُسمى بالعولمة. وعمت بقاع الأرض وما زالت وستبقى مركز إشعاع ونور للحضارات القادمة، لأن هذا النور مستمد من أصول ثابته راسخة ومنها حضارتنا الإسلامية التي استمدت نورها من نور الله سبحانه وتعالى.

مشكلة البحث

قام الفن الإسلامي على أساس ديني راسخ له وفكره المستمد من العقيدة الإسلامية. فقد لعب هذا الفكر في تحديد الأُطر البنائية لهذا الفن، فجاء بناؤه على أساس علمي ورياضي وهندسي لا يقبل الحصر والانحصار، بل له جذوره وامتداداته اللانهائية المستمدة من رؤية إسلامية للكون.

وتكمن مشكلة هذا البحث في أن ما يسمى بفنون العولمة أخذت طابعاً مهيمناً، لا يقبل أي فنون أخرى لها وزنها وإنتشارها في العالم وبذلك اصطدمت بالفنون الإسلامية العالمية (فنون العوربة والأسلمة) كونها الفنون الوحيدة الراسخة ذات الكمال والشمولية، فبدأت عمليات المسح والطمس الثقافي لهذه الحضارة العريقة، تحت ذرائع واهية لا أساس لها من الصحة فيما يلصق بها من ذرائع.

وعليه جاء هذا البحث ليؤكد قوة وحيوية فنون العوربة والأسلمة التي قامت على فكر إسلامي لا تقبل الاهتزاز والزعزعة تحت أي ظروف أو حتى فكر مارق يحمل في ثناياه ثقافة وافدة انبثقت عن أساس في قرارته الشك واليقين في كل ما هو مستقيم.

وقد صيغت مشكلة البحث على النحو الآتي:

- ما أثر فنون العوربة والأسلمة في فنون البلاد المتعولمة ؟

وقد انبثق عن سؤال البحث الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما أثر فنون العوربة والأسلمة في فنون عصر النهضة ؟

٢- ما أثر فنون العوربة والأسلمة في فنون وفناني مدارس الفن الحديث والمعاصر ؟

٣- ما أثر تهافت الفنانين المتعوربين والمتمسلمين على فنون البلاد المتعولمة ؟

أثر فنون العوربة والأسلمة في فنون البلاد المتعولمة

بدأ الفن الإسلامي متأثراً بفنون الحضارات السائدة في ذلك الزمان كحضارة الأغريق والرومان، والساسانيين في الشرق في إيران والعراق وما جاورها من الدول الإسلامية التي شملتها الفتوحات الإسلامية فيما بعد.

بعد فترة وجيزة أصبح الفن الإسلامي فناً مؤثراً، وبدأت الحضارات والشعوب التي عايشت الإسلام بالنهل من هذا الفن الذي ارتفع شأنه وأصبح له مكانته المرموقة بين دول العالم قاطبة.

بدأت الاهتمامات بالفن الإسلامي من قبل الباحثين والدارسين للزخارف الهندسية الإسلامية وغيرها كالزخارف النباتية والخطية ومحاولة تحليلها إلى أبسط أشكالها. وخير مثال على ذلك التحليل والدراسة التي قام به العالم برجوان (G. Bourgoin) عالم فرنسي وفي هذا السياق يقول (زكي محمد حسن، فنون الإسلام، ١٩٨١، ص ٢٤٨) : " فقد عني برجوان بدراسة الزخارف الهندسية المعقدة وبتحليلها إلى أبسط أشكالها، ويتجلى من دراسته الطريفة أن براعة المسلمين في الزخارف الهندسية لم يكن أساسها الشعور والموهبة الطبيعية فحسب، بل كانت تقوم على علم وافر بالهندسة العلمية، وأعجب الغربيون بهذه الرسوم الهندسية وقلدها بعضهم حتى يروى عن المصور الإيطالي "ليوناردو دافنشي" أنه كان يقضي ساعات طويلة يرسم فيها الزخارف الهندسية الإسلامية ".

ومعنى هذا أن فنان كدافنشي أتصف بالعبقرية، لا يعقل أن يُضيّع الساعات تلو الساعات ليقوم برسم الزخارف الإسلامية ودراستها إلا إذا كان على قناعة تامة بأن هذا النوع من الفنون يقوم على أسس وقواعد راسخة ولا بد من أن هذا الفن يحمل في طياته الكثير من المكنونات والأسرار تجعل أي إنسان حتى لو كان بسيطاً أن يأخذ في التأمل والتذوق لهذا الفن العظيم لينهل منه ما يغذي به فكره ووجدانه.

ويضيف (زكي محمد حسن، ١٩٨١، ص ٢٤٩، ٢٥٠) قائلاً : " وقد طُبعت الفنون الإسلامية بطابع هذه الرسوم الهندسية حتى أن برجوان (Bourgoin) العالم الفرنسي السالف الذكر أشار في معرض دراسته وتحليله إلى ثلاثة فنون عظيمة هي : الفن الإغريقي، والفن الياباني، والفن العربي الإسلامي، وشبهها بالفصيلة الحيوانية والنباتية والمعدنية على الترتيب، إذ أنه شاهد في الفن الإغريقي عناية بالنسب والأشكال التجسيمية (Formes Plastiques) وبدقائق الجسم الإنساني والحيواني، بينما عرف الفن الياباني دقة تمثيل المملكة النباتية ورسم الأوراق والفروع والزهور. أما في الفن الإسلامي فقد ذكرته الأشكال الهندسية المتعددة الأضلاع بالأشكال البلورية التي توجد عليها بعض المعادن".

أما العنصر النباتي في الزخارف الإسلامية فقد تأثر كثيراً بانصراف المسلمين عن استحياء الطبيعة وتقليدها تقليداً صادقاً وأميناً، فكانوا يستخدمون الجذع والورقة لتكوين زخارف تمتاز بما فيها من تكرار وتقابل وتناظر، وتبدو عليها مسحة هندسية جامدة تدل سيادة مبدأ التجريد والرمز في الفنون الإسلامية. وأكثر الزخارف النباتية ذيوعاً في الفنون الإسلامية " الأرابسك" وهي الزخارف المكونة من فروع نباتية

وجذوع منثنية ومتشابكة ومتتابعة وفيها رسوم محورة عن الطبيعة (Stylized) ترمز إلى الوريقات والزهور، وتسمى أحياناً بالمت أو نصف المت، وقد بدأ ظهور زخارف "الأرابسك" في القرن الثالث الهجري التاسع الميلادي، وخير شاهد على ذلك الزخارف الجصية التي كانت تغطي الجدران في مدينة سامراء بالعراق. وفي مصر أبان العصر الطولوني الذي كان متأثراً كل التأثير بالأساليب الفنية العراقية ويعود ذلك إلى أن أحمد بن طولون قد نشأ وترعرع في مدينة سامراء، وبدوره نقل إلى مصر الأساليب الفنية التي كانت سائدة في سامراء، وتطورت زخارف " الأرابسك" في العصر الفاطمي حتى بلغت بعد ذلك غاية عظمتها في العالم الإسلامي منذ القرن السابع الهجري (الثالث عشر الميلادي) وقد عمت زخارف " الأرابسك" إيران وأسيا الصغرى وغيرها من دول العالم الإسلامي، كما استخدمت في فنون الحفر على الخشب والمعادن والخزف والنسيج.

وهذا عالم آخر تناول الزخارف النباتية الإسلامية بالدراسة والتحليل يقول (زكي محمد حسن، ١٩٨١، ص ٢٥١): قام العالم الألماني " ريجل A.Riegl" بدراسات طيبة في الزخارف النباتية في الفنون الكلاسيكية ولا سيما في كتابة "Stilfragen " وكلها أساس طيب لفهم التطور الطبيعي الذي مر بالزخارف التي ازدهرت على شواطئ البحر الأبيض المتوسط الشرقي ".

وهناك الكثير ممن تناولوا الزخارف الهندسية الإسلامية بالدراسة والتحليل (محمد أبو الرب، المفردات الهندسية للطبق النجمي في الفن الإسلامي والإفادة منها في تدريس اللوحة الزخرفية، ١٩٩٠) منهم ديفيد وود " Wade D. " وقد جاءت تحليلاته في مؤلفه Pattern in Islamic Art وهناك العالم كيث كريتشلو " K.Cristchlow "، وقد جاءت تحليلاته على نظام الشبكات الهندسية المثلثة والسداسية في مؤلفه " Islamic Pattern ".

وقد تعددت مجالات الدراسات التي تناولت الفن الإسلامي منها دراسات تناولت الفن الإسلامي للتعرف على قوانينه الرياضية والأسس الهندسية لبناء وحداته ودراسات تناولت الفن الإسلامي من خلال تفهم الأسس البنائيه له كمدخل للتجريب في مجال الفن التشكيلي، ودراسات حول مفهوم الطلاقة التعبيرية.

وهناك الكثير الكثير ممن تناولوا هذه الزخارف بالدراسة والتحليل وقوفاً على الأسس الرياضية والفكر الذي قامت على أساسه، وهذا بدوره يعطي الصفة العالمية لهذا الفن، بدليل أن التناول جاء عالمياً لدراسات أتصفت بالصبغة العربية والإسلامية من خلال التسمية المطلقة عليه.

كما لعبت التجارة والفتوحات الإسلامية ومراكز الموانئ العربية والعالمية دورها في نشر هذا الفن العربي الإسلامي لدول العالم، فنرى أثر الفن الإسلامي في بلاد فارس والقوقاز وبولندا وبعض دول أوروبا منها إيطاليا وإسبانيا وفرنسا.

ونظراً لمعرفة هذه الدول للمكانة التي توصل إليها الفن الإسلامي وإطلاعهم على المنتجات الفنية الإسلامية وإعجابهم بهذا الفن الأمر الذي جعلهم يرسلون شعاراتهم وشاراتهم إلى المصانع الإسلامية ليدخلوها ضمن التصاميم النسيجية والسجاد الذي كانوا يشترونه من المصانع الإسلامية، وهذا دليل على أن التكنولوجيا والتقنيات التي كانت تتمتع بها المصانع الإسلامية أعطتها صفة العالمية وجعلت الأنظار تهوي إليها وتعكف على تقليدها وتسعى للوصول إلى ما وصلت إليه التقنيات الإسلامية.

يقول (زكي محمد حسن، ١٩٨١، ص ٦٥٦): " أصبحت بولندا من أهم الأسواق لتصريف البضائع والتحف التركية والإيرانية، ثم أقبل الصناع والفنانون البولنديون على تقليد هذه المنتجات الفنية ولا سيما المنسوجات والسجاد والتحف المعدنية والحلي والأسلحة. وكانت بعض الأسر البولندية توصي بنسج السجاجيد الشرقية التركية والإيرانية على أن تنسج عليها شعارات تلك الأسر أو شاراتها الخاصة ".

أما في بلاد الأندلس فقد تجلى الفن الإسلامي وأزدهر وخاصة في العمارة الدينية والمدنية ممثلة بالجوامع والقصور، وامتد ذلك الازدهار إلى باقي فروع الفنون الأخرى بحيث أضحت قرطبة من أكثر دول أوروبا ازدهاراً.

وفي هذا الخصوص يقول (زكي محمد حسن، ١٩٨١، ص ٦٥٧) : " أصبحت قرطبة في القرن الرابع الهجري (١٠م) أكثر المدن في أوروبا ازدهاراً وأعظمها مدنية ".

وحتى بعد سقوط أسبانيا في يد الحكم المسيحي، بقي الفنانين والصناع العرب يعملون بنفس الأساليب الفنية الإسلامية التي كانوا يتقنوها وامتزجت ضمن الأعمال الفنية التي كانوا يقومون بعملها للملوك والأمراء الأسبان، وقد تعلم منهم الكثير من الصناع الأسبان هذه الأساليب الفنية ونقلوها، وهكذا بقيت مستمرة في فنونهم ونقلوا إلى كنائسهم الزخارف الإسلامية وكذلك الأمر إلى القصور وانتشرت في أنحاء إسبانيا وخاصة مدينة طليطلة.

وفي جزيرة صقلية- إيطاليا- بقيت الأساليب الفنية مستمرة حتى بعد زوال حكم بنو الأغلب ودخول النورمنديون إليها، يقول " زكي محمد حسن، ١٩٨١، ص ٦٥٨ " : بقيت الأساليب الفنية الإسلامية سائدة في صقلية مدة طويلة، بل انتشرت فيها إلى جنوب إيطاليا وسائر أنحاء القارة الأوروبية، لأن النورمنديين اتبعوا سياسة تسامح ديني عظيم وعملوا على المساواة بين رعاياهم من العرب والبيزنطيين وسائر المسيحيين ".

القارئ للتاريخ يعرف مدى العداء الذي كان بين العالم الإسلامي والدولة البيزنطية، لكن هذا العداء لم يمنع من الاستعانة بالصناع المهرة البيزنطيين وخاصة في العصر الأموي وذلك لتشييد الجوامع والقصور الإسلامية.

ولا شك أن هؤلاء الصناع قد تأثروا بالأساليب الفنية الإسلامية في الزخارف وقاموا بتقليدها وأدخلوها في منسوجاتهم وسجادهم والخزف وغيرها من فروع الفن.

وفي مجمل ما جاء من صور التأثير ما بين الفن الإسلامي وفنون الحضارات، لم نلمس أن حضارة طغت على أخرى وهيمنت عليها لتطبيق أساليبها الفنية عنوةً، بل كان هناك نوع من التبادل الثقافي والفني القائم على احترام الحضارات وفنونها وشخصيتها الثقافية.

لم يكن تأثير الفن الإسلامي في الحضارات الأخرى مقتصراً على الزخارف والتذهيب والمخطوطات والخزف والمنسوجات والزجاج وغيرها من فروع الفن، بل كان له بصماته الدامغة في فن العمارة وعناصرها، وقد ظهر ذلك في الكنائس والقصور والقلاع الحربية، ومن أهم تلك المظاهر كما ذكرها (زكي محمد حسن، ١٩٨١): "اقتبسوا بعض الأساليب المعمارية فن قلاع سورية ومصر كالمشربيات، والمشربيات في فن العمارة دعائم يتقارب بعضها مع بعض وتحمل فوقها حواجز بارزة وبين كل دعامتين فتحة مقفولة بباب مستور يمكن أن تصوب السهام منه إلى رؤوس المحاصرين الذين يحاولون أن يحفروا تحت الجدران، أو يضعوا تحتها الألغام، كما يمكن أن يصب على رؤوسهم الزيت أو الماء المغلي".

ومن الأساليب المعمارية التي أخذها الغرب عن الشرق الإسلامي جعل المدخل الموصل من باب القلعة إلى داخلها على شكل زاوية قائمة أو جعله ملتوياً كي لا يتمكن العدو الذي يصل إلى باب القلعة من رؤية الفناء الداخلي أو تصويب سهامه إلى من فيه.

وقد أشار (زكي محمد حسن، ١٩٨١) إلى أن المهندسين الذين صمموا أبراج النواقيس في إيطاليا في عصر النهضة قد تأثروا بتصميم المآذن في مساجد العصر المملوكي بمصر والشام. كما اقتبس المعماريون الإنجليز من العمائر الإسلامية زخارف من فروع نباتية كانوا يرسمونها في العمائر بارزة بروزاً بسيطاً ويسمونها (أرابسك).

هذا وقد تأثر المهندسون في إيطاليا بفن المقرنصات (وهي عبارة عن حليات تشبه خلايا النحل، وتُعتبر من مميزات العمارة الإسلامية، تستخدم للزخرفة المعمارية أو للتدرج من شكل إلى آخر)، الذي ظهر في العصر الفاطمي وأزداد عظمة في العصر المملوكي وقد أهتم الكثير من المهندسون الفرنسيون بالعقود الإسلامية خاصة في جنوب البلاد وأدخلوها في عمارتهم، كذلك الأمر كان هناك اهتمام بالخط الكوفي والزخارف النباتية ذات الجدائل، كما أن صك العملات الأوروبية لم يخلو من إدخال الخط الكوفي وقد ظهر ذلك في بولندا وايرلندا.

قام الباحث ببيان جانباً من التأثيرات للفن العربي الإسلامي في فنون الحضارات، وخاصة في فنون أوروبا وهذا بدوره يعطي صبغة العالمية لفنون العورية والأسلمة في ظل ما يطرح أيامنا هذه من فنون

وثقافات متعولمة ومن تلك النماذج، زخارف مشتقة من الكتابة الكوفية في باب كنسية Saint Pierre de Reddes بفرنسا الشكل رقم (١). وباب قصر في Villeneuve بفرنسا يعود إلى القرن الرابع عشر الميلادي شبيه بالقصور الأموية (قصر الحير الشرقي وقصر الحير الغربي) في الشام الشكل رقم (٢)، وقاعة في منزل بلغاري بمدينة ارباناسي من القرن الثامن عشر الشكل رقم (٣). وهناك الكثير من الأمثلة والشواهد التي تدل على عظمة الفنون الإسلامية التي تأثر بها الغرب.

أما الجانب الآخر والمتعلق بالفنانين وخاصة في عصر النهضة وما جاء بعده من مدارس فنية ومدى تألق الفنان الأوروبي بالفن العربي الإسلامي وإدخاله ضمن أساليبهم الفنية واحترامهم وتقديرهم لهذا الفن العظيم، فإن هذا يتطلب منا أن نذكر عدداً من الفنانين الذين شغفوا بهذا الفن واعجبوا بالفكر الذي قام عليه، ومدى رسوخ هذا الإعجاب في أساليبهم الفنية وانطباعه على أعمالهم بما توصلت إليه أفكارهم من خيال تجاه هذا الفن.

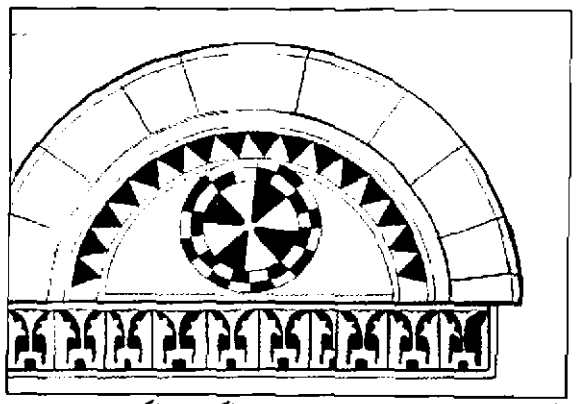
أثر فنون العوربة والأسلمة في الأساليب الفنية لبعض فناني البلاد المتعولمة

لقد ورد في مقدمة البحث الإشارة إلى الفنان العبقري ليوناردو دافينشي (١٤٥٢ – ١٥١٩) (إيطالي)، أحد أعظم فناني عصر النهضة وما توصل إليه من دراسات في تناوله للزخارف الإسلامية واعتكافه على دراستها وتحليلها وإعادة بنائها ضمن الأسس الرياضية التي قامت عليها، والشكل رقم (٤) والشكل رقم (٥) تبين جهود هذا الفنان وإعجابه بالفكر الذي وصلت إليه الزخارف الهندسية الإسلامية.

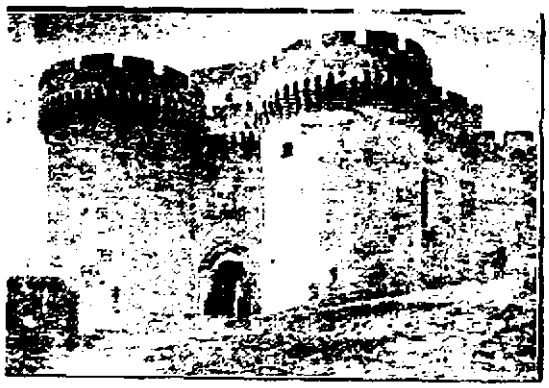
أما بالنسبة للفنان الفرنسي هنري ماتيس (١٨٦٩ – ١٩٥٤) فقد كانت تظهر في أعماله الزخرفة وخاصة زخارف السجاد الشرقي، تظهر في ستائره وجدرانه ويبدو ذلك جلياً في لوحته المرسم الكبير، ويعود ذلك إلى اهتمام هنري ماتيس بالفنون والزخارف الإسلامية التي تأثر بها عندما قام بزيارة لشمال أفريقيا ومنها المغرب.

يقول (محمود بسيوني، الفن في القرن العشرين، ١٩٨٣) : " قام ماتيس برحلات شمال أفريقيا، ومنها المغرب وكان يُرى جاثياً على ركبتيه يتفحص سجادة شرقية ويمعن فيها النظر فاحصاً تفاصيلها وزخارفها المختلفة. كما كان له اهتمام واضح بالمخطوطات الفارسية، وظهر أثر ذلك بوضوح في لوحاته انظر الشكل رقم (٦)، ولم يعد الفن الإغريقي المصدر الوحيد للتراث عند هنري ماتيس، فالفنون الشرقية كانت لها الأفضلية الأولى كما بدأ في نظرته، وساعده هذا على أن يتجه بالفن الحديث اتجاهاً ثورياً جذرياً ".

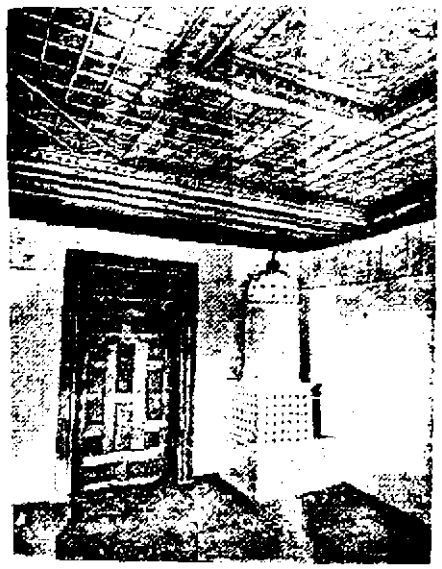
الفنان بول كلي (نعمت اسماعيل، فنون الغرب في العصور الحديثة ١٩٨٣) (١٨٧٩ – ١٩٤٠) P. Klee فنان ألماني من سويسرا، سافر إلى تونس والقيروان عام ١٩١٤ وأقام معرضاً ظهرت فيه التأثيرات الإسلامية من حيث ادخال عنصر الزخرفة النباتية في أعماله الشكل رقم (٧).



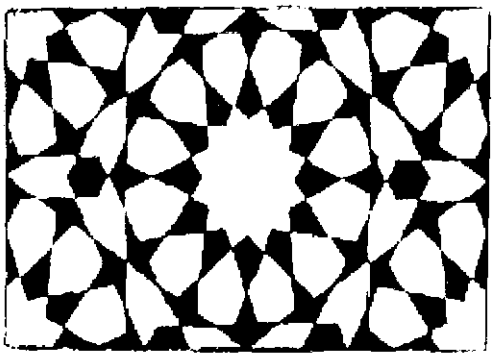
الشكل رقم (١). زخارف مشتقة من الكتاب الكوفية في باب كنيسة Saint Pierre de Redds بفرنسا.



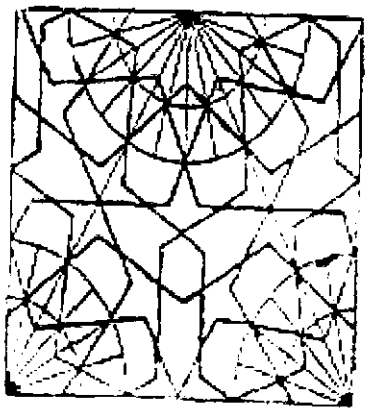
الشكل رقم (٢). باب قصر في Villeneuve بفرنسا القرن الرابع عشر الميلادي.



الشكل رقم (٣). قاعة في منزل بلغاري بمدينة ارباناسي من القرن الثامن عشر.

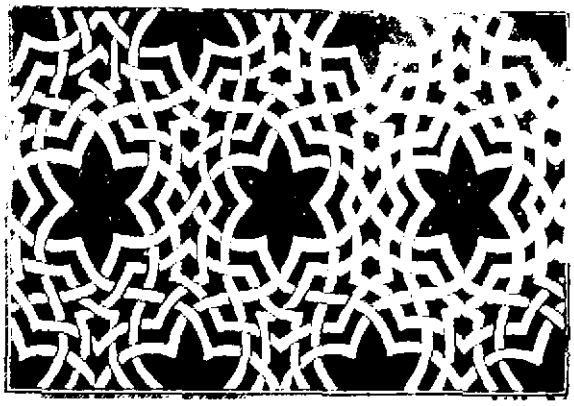


(أ)

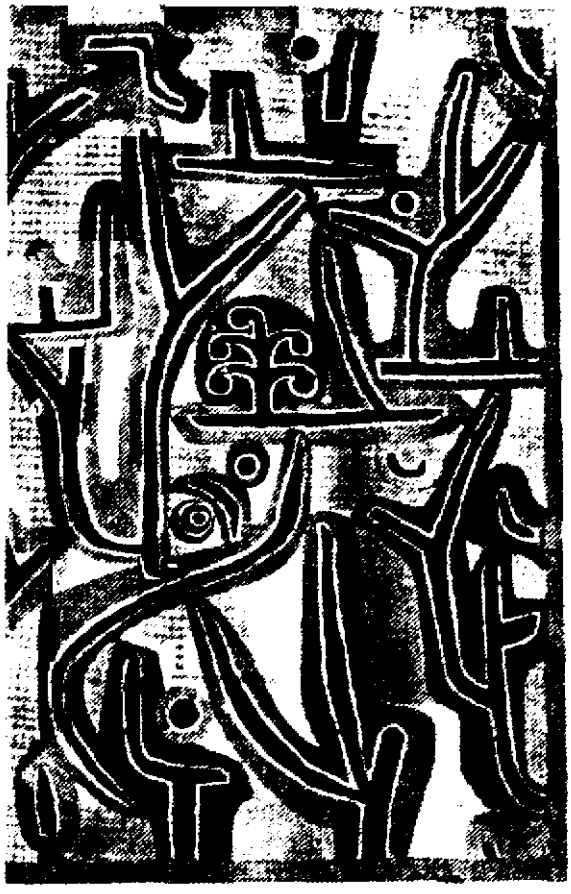


(ب)

الشكل رقم (٤). (أ) زخارف هندسية أثني عشرية الفنان الايطالي ليوناردودافنشي. (ب) الأساس الهندسي للنجوم الأثني عشرية للفنان ليوناردودافنشي.



الشكل رقم (٥). زخارف هندسية للفنان الإيطالي ليوناردو دافنشي.



الشكل رقم (٧). حديقة بالقرب من لوسرن ١٩٣٨م للفنان بول كلي.

الشكل رقم (٦). جارية ١٩٣٧م للفنان هنري ماتيس.

إن ميول هؤلاء الفنانين إلى الفن الإسلامي لم يأت من فراغ والدليل على ذلك أن الفن الإسلامي في ملامحه العامة هو فن تجريدي تأثيري ، يقول (سعد زغلول عبد الحميد، العمارة والفنون في دولة الإسلام، ١٩٨٨) : " لقد نجح الفنان المسلم في احترام ما قضت به التعاليم من البعد عن تقليد الطبيعة أو محاكاة القدرة الإلهية في الخلق، وذلك عن طريق اختصار التفاصيل المميزة والاكتفاء بالملامح العامة التي تذكر بالشيء بشكل غير مباشر، عن طريق التأثير أو

الإيحاء فكأن التأثيرية أو التجريدية من أصول الفن الإسلامي التشكيلي التي حددت مساره منذ بدايته الأولى".

فعلى أساس هذه الفكرة أنشأ "الكسندر بابادوبولو" كاتب ومؤلف يوناني في الفنون الإسلامية رسالته في جمالية الرسم الإسلامي، وفيها ينص على أن الفنان الإسلامي اضطر في سبيل التوفيق بين عمله في التصوير واحترامه لما تقضي به أوامر التحريم أن يعتمد جملة من الأساليب التقنية في العمل الفني انتهت إلى: إهمال المظاهر الحسية، وتجنب خداع النظر، وعدم استخدام الظلال والأضواء، وإثبات بعض العناصر الوهمية أو المستحيلة، وكل ذلك في محاربة البعد عن محاكاة مخلوقات الله الحية:

ومع احترامنا لهذا الرأي الذي يريد أن تكون أعمال الفن التشكيلي في الإسلام، وهي من أعمال الحضارة على كل حال، قد سارت منذ بدايات تفتقها مهتدية بتعاليم الإسلام، فكأنها كانت منذ بدايتها الأولى من نوع الفن الملتزم.

تهافت الفنانين المتعوربين والمتمسلمين على فنون البلاد المتعولمة

يقال بأن من لا ماضي له لا حاضر له، وهذا يعطي دلالة ومؤشر على أن الحضارة تلعب دوراً هاماً في تكوين الثقافة، فالثقافة تراكمية وهي مجمل نتاج المجتمع، لذا علينا أن نتنبه إلى ماضينا ونستمد منه ما يفيدنا في حاضرنا ويسهم في بناء مستقبلنا.

في ضوء ما نشاهد في أيامنا هذه من تهافت كثير من الناس وراء ما يُصدّر إلينا من ثقافات وافدة لا نخوض في معرفة أصولها ومنابتها، أو لا يسمح لنا في دراستها وتمحيصها، وقوفاً على القواعد التي استندت إليها، لذا وجب علينا أن نتمسك بهويتنا وثقافتنا التي هي مصدر حضارتنا العربية الإسلامية، لمعرفتنا التامة بأن مصدر هذه الحضارة وبناؤها استند إلى العقيدة الإسلامية التي اشتقت جذورها من كتاب الله (القرآن الكريم) والسنة النبوية، اللذان يمثلان النظام الشامل المتكامل لحياة المسلمين.

وفي معرض حديث (محمد مقدادي، العولمة، ٢٠٠٠) عن الحضارة الإسلامية قائلاً "أما الحضارة في المنظور الإسلامي فهي إنجاز للعقل والفكر والحكمة التي أمد الله بها ابن آدم الذي خلقه في أحسن تقويم، ومكنه من الاهتداء إلى أسس الحضارة، فمضى على طريق التقدم والابتكار، من أجل عمارة الأرض التي استخلفه الله بها، وأمره بالعلم (إقراء ...) والعمل (وقل اعملوا...) وهما الأداتان النافذتان، في اعمار الكون وصنع الحضارة الإنسانية ولولاهما لما كان للحضارات كل هذا التنوع والثراء، فهما تحرران طاقات الإبداع المكبلة وتعمقان إحساس الإنسان- باني الحضارات- بمسؤولياته في إقامة السلام والأمن، وتحقيق الازدهار لبنيه في ظل حركة الزمان القسرية التي تمثل الحياة".

من هذا التقديم للحضارة الإسلامية نتحسس

رسالة خفية لا بد من أن يستشفها كل إنسان مسلم ينتمي إلى هذه الحضارة الغنية بفكرها ونهجها وكيانها ليرتكز على قواعد وأسس ثابتة لا تتغير ولا تتبدل بتغير الزمان أو تبدله فهي صالحة لكل زمان ومكان، ومعنى هذه الرسالة أن الفنان العربي المسلم قد استلمها منذ ما يزيد على خمسة عشر قرناً وفهم مضمونها وأطلق الفنان لفنه ضمن الأصول المستقاة من العقيدة فجاءت النتيجة التي رفعت من شأن الفن العربي الإسلامي عالياً وانتشر برسالته العالمية.

أما ما نشاهده الآن من تهافت على ما يروج هنا وهناك من أفكار وابتكار ربما يكون فيه شئ من الصواب، وربما يكون مصدره الأهواء والرغبات لا يمت للفكر من أساس ولا يحمل في مضمونه شئ يستند إليه ببناء.

لذا وجب علينا أن ننوه إلى بعض الفنانين المتعوربين والمتمسلمين أن يكونوا حذرين ولا يقعوا في شباك المتعولمين ويكونوا بذلك فريسة سهلة يعبر من خلالهم الفكر الوافد ليتغلغل إلى جذور الفن الراسخ وبذلك تختلط الأوراق وتمتزج الأفكار وننسى مع هذا وذاك الحقيقة التي غابت عن أذهان المتعوربين الا وهي هويتهم وثقافتهم التي غابت عنهم سنين، وبذلك لا يصلح الدهر ما أفسد المفسدين.

وقبل هذا كله لا بد أن تتوافر الإرادة القوية لدى أبناء الأمة الإسلامية لتغيير واقعهم المرير، برفع شعار (الأسلمة في مواجهة العولمة)، وصدق الله العظيم حيث يقول : ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ ﴿١١﴾﴾ (سورة الرعد، الآية : ١١)، ويقول تعالى : ﴿وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٥٣﴾﴾ (سورة الأنعام، الآية : ١٥٣).

النتائج والتوصيات

١- ليس كل ما هو وافد من الثقافات الغربية مفيداً، بل علينا أن نتناوله بالدراسة والتحليل والتمحيص، لغربلته والانتقاء منه ما يفيد ثقافتنا ويزيد من بنيانها.

٢- ثقافتنا العربية الإسلامية، لها جذورها وأصالتها ترسخت عبر القرون، استمدت جذورها وبنيانها من العقيدة الإسلامية، فجاءت عالمية شمولية قبل فكر العولمة الوافد إلينا، فعلينا أن نتمسك بثقافتنا ونفتخر بها، ولا نتغنى بما هو جديد قبل معرفة الغث منه من الثمين.

٣- كباقي فنون الحضارات بدأت الفنون العربية الإسلامية (فنون العوربة والأسلمة) متأثرة بفنون الحضارات الأخرى السائدة، ومن ثم أصبحت مؤثرة في الحضارات الأخرى المعاصرة والحديثة.

٤- لقد صال المستشرقين وجالوا، وعلى مدار عدة عقود بلاد العوربة والأسلمة، ونجحوا في بعض ما كانوا يسعون إليه، وصُدُّوا في الكثير مما توصلوا إليه، وهذا حال المفسدين ينجحوا تارة

ويفشلوا تارة أخرى، وما هو ثابت سيبقى والبقاء دائماً وأبداً لما هو راسخ.

٥- مغريات الثقافة والفنون الوافدة كثيرة، وليس كل ما هو مغلف ومزخرف بقشوره عظيم، لكن الجوهر فيما هو تحت القشور (في اللب)، فعلينا أن نتناول لبُ الفكر ولا نتهافت وراء القشور.

٦- تفوّق علينا الغرب بالإعلام والصوت المسموع والكلمة المرئية والمكتوبة وهذا لم يأت من فراغ بل صرفت الأموال الطائلة للوصول بالإعلام إلى ما توصلوا إليه، ونحن في المقابل لم ينقصنا المال ولم تنقصنا العقول، بل كان توجهنا في صرف الأموال الطائلة على الملذات والشهوات فسقطت منا كرامتنا وحُط من شأننا وتكالبت علينا الأمم كما تتكالب الأكلة على قصعتها.

٧- علينا أن ننهض من نومنا وسباتنا العميق، فطالما أن أساس فكرنا وثقافتنا وفنوننا راسخ ومتين، وعقولنا نيره، لا يمكن أن تؤثر الرياح في صلابة البناء مهما اشتدت وعلت قوتها.

٨- لنغرس من جديد بذور الإعلام المضاد للتعريف بهويتنا وثقافتنا ثقافة العوربة والأسلمة طالما أن إمكانات وتقنيات الإعلام أصبحت في متناول اليد. والعالم كما يقال أصبح قرية صغيرة فعلينا أن نستغل ما هو متاح في نشر ما طمس من ثقافتنا وحضارتنا، ولا ننظر للأجيال التي ذهبت من البلاد والأقطار المتعولمة، بل ننظر إلى الأجيال المعاصرة وندخل إلى أعماق فكرها لنبث فيها رحيق فكرنا وثقافتنا من جديد ونمسح ما علق بها من سموم رسخت فيها تجاهنا.

٩- هناك الكثير من الجهود الفنية والفنانين في بلاد العوربة والأسلمة، لا تغدو هذه الجهود كونها محلية ولا تتعدى حدودها الإقليمية، وهذا سببه أن الإعلام في البلاد المتعوربة والمتمسلمة لا يعطي إهتماماً لها أصلاً ولا يدخلها ضمن برامجه الإعلامية، فكيف ترى النور وتصل إلى البلاد والأقطار المتعولمة، وبهذا نطبق مبدأ كيف تعرفني إن لم تسمع عني وتراني ؟ فعلى إعلامنا أن ينهض بمسؤلياته تجاه الفنون العربية والإسلامية والفنانين العرب والمسلمين، وبذلك تكون الرسالة قد وصلت، وتغيرت أحوال ثقافتنا وفنوننا، فالفنون هي مرآة الشعوب، ومفتاح الحضارات وسلم الرقي، ومقياس النمو للتحضر.

١٠- رسالة إلى الفنانين في بلاد العرب والمسلمين، رسالة استنهاض وغرس االثقة في مسيراتهم الفنية، فهي ليست بأقل مما يقدمه الفنان في البلاد المتعولمة، علينا أن نبني الثقة فيما نقوم به من فكر فني، ومن ثم ننادي به لنشره ولا نتقاعس في نشر رسالتنا الفنية، ويصل بنا الحد إلى تبني ثقافة الغرب الفنية والتغني بها في محاضراتنا وندواتنا ومؤتمراتنا التي نقيمها، دون أن نعطي وزناً لفكرنا وثقافتنا وفنوننا، وهذا هو سر تخاذلنا وسيرنا وراء كل ما هو وافد.

المراجـــــــــع

أولاً : المراجع العربية

القرآن الكريم.

أحمد عبد الرحمن وآخرون. *الإسلام والعولمة*. الدار القومية العربية، القاهرة- مصر. ١٩٩٩م.

تركي الحمد، *الثقافة العربية في عصر العولمة*. الطبعة الأولى، دار الشافي ،بيروت- لبنان، ١٩٩٩.

العايد، حسن .*أثر العولمة في الثقافة العربية*. دار النهضة العربية بيروت- لبنان. ٢٠٠٤.

زكي محمد حسن ، *فنون الإسلام* . دار الرائد العربي، بيروت لبنان، الصفحات (٢٤٩ – ٢٥١)، (٦٥٦ – ٦٥٨). ١٩٨١.

عبدالحميد، سعد زغلول . *العمارة والفنون في دولة الإسلام*. منشأة المعارف بالإسكندرية – مصر، ١٩٨٦.

محمد عمارة وآخرون، *الإسلام والعولمة*، *الدار القومية العربية*. القاهرة – مصر، الصفحات (١١٨ – ١١٩). ١٩٩٩.

بسيوني، محمود .*الفن في القرن العشرين*. دار المعارف، القاهرة – مصر، ١٩٨٣.

مقدادي، محمد . *العولمة رقاب كثيرة وسيف واحد*. ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، دار الفارس للنشر والتوزيع ، عمان- الأردن، ٢٠٠٠.

إسماعيل، نعمت. "*فنون الغرب في العصور الحديثة* ". دار المعارف، القاهرة – مصر، ١٩٨٣.

أبو الرب، محمد . *المفردات الهندسية للطبق النجمي في الفن الإسلامي والإفادة منها في تدريس اللوحة الزخرفية*، رسالة ماجستير، القاهرة- مصر. ١٩٩٠.

ثانياً : المراجع الأجنبية

Alexander papa Dopoula : " Islam and Muslim Art " Thames and Hudson Paris 1976.
http://www.balagh.com/islam/2003Zncg.htm

Henri Stierlin : *Islamic Art and Architecture*
:http://www.thegolobalist.com/Storyld. aspx?Storyld=4105

Globalization's year-end Review :
http://www.globalenvision.org/?gclid=CJrDteaWr5ACFR_aXgodDxbRnw

Afif Bahnassi : *ISESCO*
http://www.isesco.org.ma/pub/Eng/Islarch/p1.htm.

Christa Salamandra : *Globalization and Cultural mediationu : the Canstruction of Arabia in London.*
http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/1471-0374.00042

Maymanah Farhat : re : art from Islamic Countries at MoMart :
http://ml.osdir.com/culture.internet.spectre/2006-03/msg00204.html

The Arts of Arabization and Islamization in the light of Globalization

Mohammad Khalil Abo-Alrob
Associate Professor ,Department of Special Education
College of Educational Science
Al-Hussein Bin Talal University, Jordan

(Received 15/3/1429H; accepted for publication 15/3/1429H.)

Abstract. This research aims at urging Muslim and Arab scientists, scholars and artists to study insightfully other coming cultures, refining them and taking all that help in building, renewing and allows opportunities of communication for a civilization that dates back to more than 15 centuries which guarantee its persistence and sustainability with all the arts it includes.

Many of us may only perceive the bright aspects of other cultures unaware of the importance of maintaining our Arab and Muslim identity targeted mischievously by many others where our efforts of protecting this civilization is now the most urgently needed particularly and the prevalence of globalization, bridging gaps among civilizations and the emergence of technology.

This research also aims at clarifying the extent to which European arts are influenced by all the Islamic arts including architecture, mosaic and other different art.

In fact, this make another strong proof of the importance Islamic cultures occupies among world civilizations.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٥٧-٩٨. الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

المسائل الأصولية في قوله تعالى

﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلًا ٥٩ ﴾ " النساء : الآية ٥٩ "

القياس والاجتهاد والتقليد والتعارض والترجيح

عبد العزيز بن محمد بن إبراهيم العويد

الأستاذ المساعد بقسم أصول الفقه

كلية الشريعة وأصول الدين - جامعة القصيم

(قدم للنشر في ١٥/ ٣/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ٣/ ١٢/ ١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. لما كان المصدر الأول للإستدلال للقضايا الأصولية هو كتاب الله تعالى وكانت الآيات متفاوتة في ذكر هذه الأصول والاستدلال لها فإن الباحث لفت نظرة كثرة الاستدلال بالآية الكريمة (ياأيها الذين آمنوا .....) للمسائل الأصولية في كتب أصول الفقه وكتب التفسير وكتب المرويات فكان البحث في جمع المسائل الأصولية المستدل لها بالآية الكريمة ولكثرتها فقد خص هذا البحث بالاستدلال بالآية للمسائل الأصولية في أبواب القياس والاجتهاد والتقليد والتعارض والترجيح .

لقد ركز البحث على جمع المسائل المستدل لها بالآية وترتيبها وفق المنهج الأصولي عند جمهور الأصوليين - المالكية والشافعية والحنابلة - وذكر المستدلين وعزو أقوالهم وبيان وجه دلالة الآية للمسألة المستدل لها وإن تعددت هذه الأوجه . مع العناية بما أورد على أوجه الدلالة من اعتراض . وإذا وقع الاستدلال بالآية لقولين متعارضين فإن البحث يخضعهما للمقارنة والترجيح أيهما أحظ بالآية الكريمة استدلالا .

وكما أظهر هذا البحث عظمة هذه الآية ، فقد أظهر أهمية الاشتغال بالقرآن الكريم باعتباره المصدر الأول للاستدلال واستقاء المسائل الأصولية منه ، كما أبان عن عظمة أهل العلم من الأصوليين والمفسرين في حسن استخلابهم للنصوص واستثمارها .

المقدمة

الحمد كله لله تعالى على ما وصف به نفسه ووصفه به رسوله ﷺ ، ولما أولاه وأسداه سبحانه من نعم وآلاء أجلها وأعظمها أن هدانا للإيمان وعلمنا الحكمة والقرآن ، حمداً يليق بجلاله وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على نبي الرحمة والهدى محمد بن عبدالله ﷺ ، وعلى آله وصحبه ومن والاه . وبعد ، فإن الآية العظيمة الكريمة : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْۖ فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا ﴿٥٩﴾ ﴾ [1] آية عظيمة المعاني ، كثيرة الفوائد ، حتى أبان بعض المحققين وخاصة الأصوليين عن ذلك .

يقول أبو محمد بن حزم عن الآية : " فنظرنا في هذه الآية فوجدناها جامعة لكل ما تكلم الناس فيه أولهم عن آخرهم مما أجمعوا عليه واختلفوا فيه من الأحكام والعبادات التي شرعها الله - عز وجل- لا يشذ عنها شيء من ذلك ، فكان كتابنا - يعني الإحكام في أصول الأحكام - هذا كله في بيان العمل بهذه الآية وكيفيته ، وبيان الطاعتين المأمور بهما لله تعالى ولرسوله عليه السلام ، وطاعة أولي الأمر ، ومن هم أولي الأمر ؟ ، وبيان التنازع الواقع منا ، وبيان ما يقع فيه التنازع بيننا ، وبيان رد ما تنوزع فيه إلى الله تعالى ورسوله عليه السلام وهذا هو جماع الديانة كلها " [2] .

وقال فخر الدين الرازي في بداية تفسيره للآية : " اعلم أن هذه الآية آية شريفة مشتملة على أكثر علم أصول الفقه ..... " [3] ثم قال في آخر تفسيره لها : " ولعل الإنسان إذا استعمل الفكر على الاستقصاء أمكنه استنباط أكثر مسائل أصول الفقه من هذه الآية " [4] .

فلحظت كثرة الاستدلال بها للمسائل الأصولية ، فكان هذا البحث في المسائل الأصولية في الآية ، وخصصته في المسائل المستدل لها بالآية في القياس والاجتهاد والتقليد ، والتعارض والترجيح .

فكان البحث في ثلاثة فصول :

الفصل الأول : القياس ، وفيه تسع مسائل :

المسألة الأولى : حجية القياس .

المسألة الثانية : شرط الاستدلال بالقياس ألا يكون في المسألة نص .

المسألة الثالثة : القياس في الكفارات والحدود .

---

(١) آية ٥٩ من سورة النساء .

(٢) الإحكام في أصول الأحكام ١/٢٤ .

(٣) التفسير الكبير للرازي ٩/١٤٨ .

(٤) التفسير الكبير للرازي ٩/١٥٧ .

المسألة الرابعة : لا يجوز القياس على القياس .

المسألة الخامسة : صحة قياس الشبه .

المسألة السادسة : بطلان القياس على أقوال الفقهاء .

المسألة السابعة : بطلان القياس بالعلة البعيدة .

المسألة الثامنة : لا يصح التعليل بالحكمة .

المسألة التاسعة : إبطال القياس العقلي .

الفصل الثاني : الاجتهاد والتقليد ، وفيه عشر مسائل:

المسألة الأولى : دلالة الآية على أركان الاجتهاد .

المسألة الثانية : مشروعية الاجتهاد .

المسألة الثالثة : ليس كل مجتهد مصيب .

المسألة الرابعة : الخلاف والتنازع لا يكون في المنصوص.

المسألة الخامسة : الرأي ليس بعلم .

المسألة السادسة : مشروعية التقليد .

المسألة السابعة : تقليد العالم للعالم .

المسألة الثامنة : إذا كان للمجتهد في المسألة قولان يؤخذ بأشبههما بالكتاب والسنة .

المسألة التاسعة : ليس للمقلد أن يتخير .

المسألة العاشرة : لا يجوز تتبع الرخص .

الفصل الثالث : التعارض والترجيح ، وفيه خمس مسائل :

المسألة الأولى : الأدلة الشرعية لا تتعارض .

المسألة الثانية : دلالة الآية على ترتيب الأدلة الأربعة .

المسألة الثالثة : القياس مقدم على قول الصحابي .

المسألة الرابعة : تقديم القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالقرآن على القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالسنة .

المسألة الخامسة : تقديم القياس المتأيد بإيماء في القرآن على القياس المتأيد بإيماء في السنة .

منهج البحث

كان منهجي في البحث كالتالي :

١- جمع المسائل باستعراض مظنة الاستدلال بالآية في كتب التفسير وأصول الفقه .

٢- التصنيف والترتيب الموضوعي للمسائل على طريقة جمهور الأصوليين .

٣- الدراسة وكانت وفق الآتي :

أ- أضع العنوان للمسألة حسب القول الأصولي المستدل له من الآية .

ب- أذكر القول المستدل له بالآية والذاكرين للاستدلال بها عليه مع توثيقه من كتبهم أو من نقل عنهم إن لم يكن لهم ثمت كتب .

جـ- عند ذكر المستدلين فإنه لا يلزم منه أن من ذكر الاستدلال يقول به ، فقد يكون من القائلين به . وقد يكون ممن يعرضه قولاً واستدلالاً لغيره .

د- أذكر وجه الدلالة من الآية على المسألة سواءً أكان وجهاً واحداً أم أكثر.

هـ- أذكر ما يورده العلماء من أجوبة على الاستدلال بالآية إن وجد .

و- عند الاستدلال بالآية لمسألة واحدة بقولين

متعارضين ، فإني أذكرهما ووجه الدلالة من الآية لهما ، وأرجح ما أراه راجحاً من جهة أي القولين أقوى مأخذاً من الآية .

ز- أقدم للمسألة بالتعريفات للمصطلحات فيها ، وبذكر ما فيها من خلاف - إن كان ثمت خلاف - وذلك بشكل موجز .

وختمت البحث بسرد أبرز النتائج التي توصلت إليها .

وأسأل الله الكريم رب العرش العظيم أن يوفقنا للعلم النافع ، والعمل الصالح ، وأن يرزقنا الإخلاص في القول والعمل .

الفصل الأول : القياس

وفيه تسع مسائل :

المسألة الأولى : حجية القياس [٥].

ذهب الجمهور من جميع المذاهب إلى حجية القياس والتعبد به ، وأنه طريق لإثبات الأحكام الشرعية .

وذهب داود وأهل الظاهر والنظّام والإمامية إلى أن القياس لا يجوز في الشرع[٦] .

استدل المفسرون والأصوليون بالآية لمذاهبهم في حجية القياس ، فاحتج بها المثبتون للقياس واحتج بها النفاة له أيضاً .

أولاً : الاستدلال بالآية لإثبات القياس

استدل القائلون بالقياس بالآية الكريمة ، حيث استدل بها جمهور المفسرين[٧] وبعض الأصوليين .

والأصوليون على نوعين في استدلالهم بالآية :

الأول : الذين استدلوا بالآية ابتداءً كابن القصار[٨]

---

(٥) القياس في اللغة من قاس يقيس إذا قدر ، قاسه بغيره إذا قدره على مثاله .

ينظر / تهذيب اللغة ٢٢٣/٩ ، المحكم والمحيط الأعظم ٣٠١/٦ ، تاج العروس ٤١٦/١٦ .

وفي الاصطلاح عرفه البيضاوي : إثبات حكم معلوم في معلوم آخر لاشتراكهما في علة الحكم عند المثبت .

ينظر في تعريفه / شفاء الغليل ١٨/١ ، شرح مختصر الروضة ٢١٩/٣ ، ميزان الأصول ص٥٥٣ ، شرح تنقيح الفصول ص٣٨٣ ، المنهاج مع شرحه للأصفهاني ٦٣٦/٢ .

(٦) ينظر في حجية القياس / الفصول في الأصول ٣٢/٤ ، بذل النظر ص٥٨٤ ، أصول الشاشي ص٢٥٣ ، الإشارة إلى معرفة الأصول ص٢٢٩ ، إحكام الفصول ٥٣٧/٢ ، الإبهاج في شرح المنهاج ١٤٢٧/٣ ، قواطع الأدلة ٩/٤ ، العدة ٢٨٠/٤ ، شرح الكوكب المنير ٢١٣/٤ ، الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ١٠٩١/٨ ، إرشاد الفحول ٨٤٣/٢ .

(٧) انظر / أحكام القرآن للشافعي ص٣٩ ، زاد المسير ١١٧/٢ ، أحكام القرآن للجصاص ٢١٢/٢ ، اللباب في علوم الكتاب ٤٤٤/٦ ، إرشاد العقل السليم لأبي السعود ١٥٥/٢ ، الإشارات الإلهية للطوفي ٢٩/٢ ، التفسير الكبير للرازي ١٥١/٩و١٥٥ ، نظم الدرر ٢٧٢/٢ ، روح المعاني ٨٧/٥ ، محاسن التأويل للقاسمي ١٣٥٠/٥ ، تفسير المنار ١٥٥/٥و١٧٣ ، تفسير المراغي ٧٤/٤ ، أضواء البيان ٢٦١/١

(٨) مقدمة في أصول الفقه ص ١٨٨ .

والسرخسي [٩] وابن السمعاني [١٠] والآمدي [١١] وابن تيمية [١٢].

الثاني: الذين ذكروا الآية دليلاً لنفاة القياس ولم يسلموا بالاستدلال وألزموا المخالف بأن الآية تدل له كأبي يعلى [١٣] وابن السمعاني [١٤].

وجه الدلالة من الآية على إثبات القياس في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ وهي في وجهين:

الوجه الأول: أن الرد إلى الله في كتابه وإلى الرسول في سنته من طريقين:

إحداهما: إلى المنصوص عليه باسمه ومعناه.

والثانية: الرد عليهما من جهة الدلالة عليه، واعتباره من طريق القياس والنظائر [١٥].

فيكون من معنى الآية ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ ٥٩﴾ حكمه غير مذكور في الكتاب والسنة فردوا حكمه إلى الأحكام المنصوصة في الوقائع المشابهة له، وذلك هو القياس [١٦].

قال السرخسي: "ومنها – يعني أدلة حجية القياس – قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ فقد بيَّنا أن المراد به القياس الصحيح، والرجوع إليه عند المنازعة، وفيه بيان أن الرجوع إليه يكون بأمر الله وأمر الرسول، ولا يجوز أن يقال: المراد هو الرجوع إلى الكتاب والسنة؛ لأنه علق ذلك بالمنازعة، والأمر بالعمل بالكتاب والسنة غير متعلق بشرط المنازعة، ولأن المنازعة بين المؤمنين في أحكام الشرع قلما تقع فيما فيه نص من كتاب أو سنة، فعرفنا أن المراد به المنازعة فيما ليس في عينه نص، وأن المراد هو الأمر بالرد إلى الكتاب والسنة بطريق التأمل فيما هو مثل ذلك الشيء من المنصوص، وإنما تعرف هذه المماثلة بإعمال الرأي وطلب المعنى فيه"[١٧].

وقد أبان بعض المفسرين[١٨]، وبعض الأصوليين[١٩] أن سبب هذا الفهم هو منع تكرار وإعادة ما عُنِيَ في قوله تعالى: ﴿أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ

---

(٩) أصول السرخسي ٢/١٠٦و١٠٧و١٢٩.

(١٠) قواطع الأدلة ٣/١٩٣.

(١١) الإحكام في أصول الأحكام ٤/٣٢.

(١٢) مجموع الفتاوى ٨/٣٨٧و٣٨٨، السياسة الشرعية ص٢٢٤.

(١٣) العدة ٤/١٣١٤.

(١٤) قواطع الأدلة ٤/٦٥.

(١٥) أحكام القرآن للجصاص ٢/٢١٢، إرشاد العقل السليم لأبي السعود ٢/١٥٥، تفسير المنار ٥/١٥٥، زاد المسير ٢/١١٧.

(١٦) اللباب في علوم الكتاب ٦/٤٤٥، محاسن التأويل للقاسمي ٥/١٣٥٠، التفسير الكبير للرازي ٩/١٥١، تفسير المنار ٥/١٧٣.

(١٧) أصول السرخسي ٢/١٢٩.

(١٨) التفسير الكبير للرازي ٩/١٥١.

وينظر / تفسير المنار ٥/١٥٥و١٧٣، محاسن التأويل للقاسمي ٥/١٣٥٠.

(١٩) الإحكام في أصول الأحكام ٤/٣٢.

﴿ٱلرَّسُولَ﴾ ؛ إذ لو كان معنى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ أن ما اختلفتم في شيء فحكمه منصوص في الكتاب والسنة أو الإجماع لكان إعادة لعين ما مضى وأنه غير جائز ، فتعين حمل الطاعة على المنصوص في الكتاب والسنة ، والرد في المتنازع فيه برده إلى الأحكام المنصوصة في الوقائع المشابهة له .

الوجه الثاني : أن الرد إلى الكتاب والسنة لم يشرط بالمنازعة كما في صدر الآية ؛ لأن المنازعة قلما تقع في المنصوص ، فعلمنا بذلك أن المنازعة تكون فيما لا نص فيه ، فتكون رد إلى الكتاب والسنة بالتأمل فيما هو مثل ذلك من المنصوص[٢٠] . وهذا هو القياس .

وقد اعترض نفاة القياس على الاستدلال بالآية من وجوه :

١- عدم التسليم أن المراد بقوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ ما ليس له حكم في الكتاب والسنة ، بل المراد الرجوع لما ذكر فيهما من أحكام .

واستدل ابن حزم لهذا بما ورد في تفسير الآية عن عطاء بن أبي رباح ، وميمون بن مهران[٢١].

عن عطاء بن أبي رباح في قول الله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ قال : " كتاب الله تعالى وإلى سنة رسول الله ﷺ "[٢٢] .

وعن ميمون بن مهران في قول الله تعالى ﴿فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ قال : " إلى الله : إلى كتاب الله ، وإلى الرسول ما دام حياً ، فإذا قبض

---

(٢٠) أصول السرخسي ٢/١٢٩ .

(٢١) الإحكام في أصول الأحكام ٨/١١١٦ .

(٢٢) هكذا رواه ابن حزم في الإحكام في أصول الأحكام ٨/١١١٦ في تفسير ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ .

وهو في كتب المرويات قول لعطاء في تفسير " وأطيعوا الله وأطيعوا الرسول " وهو بهذا لا يصح جواباً لابن حزم ؛ لأن القائلين بالقياس يستدلون به على حجية الكتاب والسنة ، وأما القياس فهو مستفاد من تفسير ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ وتفسير عطاء ليس في هذا .

وأثر عطاء : رواه سعيد بن منصور في سننه – كتاب التفسير – تفسير سورة النساء ٤/١٢٩٠ (ح٦٥٥) .

والطحاوي كما في تحفة الأخيار بترتيب مشكل الآثار – كتاب التفسير – باب بيان مشكل ما روي عن رسول الله ﷺ في المراد بقوله " وأولي الأمر منكم " ٨/٢٩٧ (ح٥٩٥٩) .

وابن أبي حاتم في تفسيره ٧/١٧٥ .

والخطيب البغدادي في الفقيه والمتفقه – باب تأويل قول الله تعالى " وأطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم " أنهم الفقهاء ١/١٣٠ (ح١٠١و١٠٢و١٠٣) .

وعزاه السيوطي في الدر المنثور ٢/١٩٦ لعبد بن حميد .

وابن عبدالبر في جامع بيان العلم وفضله – باب معرفة أصول العلم وحقيقته وما الذي يقع عليه اسم الفقه والعلم مطلقاً ١/٧٦٧ (ح١٤١٧) .

قال : سنته"[٢٣] .

٢- لا نسلم أن المراد في الآية برد المتنازع فيه إلى القياس بل يجوز أن يكون المراد برد المتنازع فيه إلى الله ورسوله تفويض أمره إليهما ، وعدم الحكم فيه بشيء أو إلى البراءة الأصلية [٢٤] .

٣- أن المراد بقوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ ﴿٥٩﴾﴾ ردوا غير المنصوص إلى المنصوص في أنه لا يحكم فيه إلا بالنص[٢٥] .

٤- ما قاله الآمدي : " ولقائل أن يقول : لا نسلم أن المراد من قوله تعالى ﴿فَرُدُّوهُ﴾ القياس على ما أمر الله ورسوله ، بل يمكن أن يكون المراد البحث عن كون المتنازع فيه مأموراً أو منهياً ؛ حتى يدخل تحت قوله : ﴿أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ﴾ فالأمر الأول بالطاعة للأمر والنهي ، والثاني بالبحث عن المتنازع فيه هل مأمورٌ أو منهيٌ أو لا ؟ فلا تكرار"[٢٦] .

٥- أنه يمكن حمل الرد على القياس لو تعذر حمل اللفظ على غيره ، ولكنه ليس بمتعذر [٢٧] .

ثانياً : الاستدلال بالآية لنفي القياس

استدل ابن حزم لنفي القياس بأدلة كثيرة في كتبه: الإحكام في أصول الأحكام وكتابه النبذ في أصول الفقه ، والمحلى ، ومما استدل به هذه الآية [٢٨] .

وساق بعض المفسرين الآية استدلالاً لنفاة القياس [٢٩].

كما ذكر كثير من الأصوليين الآية في معرض ذكر أدلة نفاة القياس والإجابة عنها [٣٠] .

---

(٢٣) رواه ابن بطة في الإبانة عن شريعة الفرقة الناجية – باب ما افترضه الله تعالى نصاً في التنزيل من طاعة الرسول ﷺ ٢١٧/١و٢١٨ (ح٥٨و٥٩) .

وابن جرير في تفسيره ١٨٦/٧ .

والطحاوي كما في تحفة الأخيار بترتيب مشكل الآثار – كتاب التفسير – باب بيان مشكل ما روي عن رسول الله ﷺ في المراد بقوله تعالى " وأولي الأمر منكم " ٢٩٦/٨ (ح٥٩٥٩) .

وابن عبدالبر في جامع بيان العلم وفضله – باب الحض على لزوم السنة والاقتصار عليها ١١٧٧/٢ و١١٨٩ (ح٢٣٢٨) .

وابن حزم في الإحكام في أصول الأحكام ١١١٦/٨ .

وعزاه السيوطي في الدر المنثور ١٩٩/٢ لابن المنذر .

(٢٤) التفسير الكبير للرازي ١٥١/٩ ، اللباب في علوم الكتاب لابن عادل ٤٤٥/٦ ، تفسير المنار ١٧٣/٥ ، محاسن التأويل للقاسمي ١٣٥/٥ .

(٢٥) اللباب في علوم الكتاب ٤٤٥/٦ .

(٢٦) الإحكام في أصول الأحكام ٣٢/٤ .

(٢٧) الإحكام في أصول الأحكام ٣٢/٤ .

(٢٨) الإحكام في أصول الأحكام ١١٠١/٨ ، النبذ في أصول الفقه ص٥٩ ، المحلى ٧٣/١و٧٩ .

(٢٩) انظر / الإشارات الإلهية للطوفي ٢٩/٢ ، إرشاد العقل السليم لأبي السعود ١٥٥/٢ ، روح المعاني ٧٨/٥ ، تفسير المنار ١٨٦/٥ ، أضواء البيان ٢٦١/١ .

(٣٠) انظر / التبصرة ص ٤٣١ ، شرح اللمع ٧٨١/٢ ، قواطع الأدلة ١٧/٤ ، المستصفى ٥٥٤/٣ ، العدة ١٣١٤/٤ ، التمهيد في أصول الفقه ٤٠٠/٣ ، الإحكام في أصول الأحكام ٦٠/٤ ، منتهى السول ص ٢٢٤ ، التنقيحات =

وجه الدلالة من الآية في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ﴾ وفي قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴿٥٩﴾﴾ وهو من وجهين :

الوجه الأول : أنه أمر في الموضعين بالرد إلى الله عبر كتابه وإلى رسوله ﷺ عبر سنته ، ولم يأمر بالرد إلى القياس [٣١] .

الوجه الثاني : دلت الآية أن النص مستوعب لكل حكم يقع أو وقع إلى يوم القيامة ولا سبيل إلى نازلة تخرج عن هذه الأحكام الثلاثة - يعني الكتاب والسنة والإجماع - [٣٢] .

وأجاب الجمهور عن الاستدلال بالآية بوجوه منها:

١- لما دل الكتاب والسنة على وجوب العمل بالقياس كان الرجوع إلى القياس من الرد إلى الله ورسوله [٣٣] .

٢- أن القياس حقيقته رد إلى الله ورسوله لأنه عبارة عن تفهم معاني النصوص بتجريد مناط الحكم وحذف الحشو الذي لا أثر له في الحكم [٣٤] .

قال الشنقيطي : " إلحاق غير المنصوص بالمنصوص لوجود معنى النص فيه لا يخرج عن الرد إلى الكتاب والسنة " [٣٥] .

٣- إذا كانت الآية أمرت بالرد عند التنازع إلى النص فأنتم أيها المستدلون بالآية على نفي القياس قد خالفتموها بأن رددتم القياس بلا نص ولا رد إلى نص [٣٦] .

وقد رجح محمد رشيد رضا في تفسيره أن الآية ليست نصاً في إثبات القياس ولا في منعه ، وتعليل ذلك عنده : " أنها ليست نصاً في مشروعية القياس ؛ لجواز التنازع مع وجود النص قبل علم المتنازعين به ، فإذا تحروا رد المسألة إلى الكتاب والسنة وبحثوا فيهما أوشك أن يجدوه ، ومن جواز كون المراد بالرد إليهما الرد إلى قواعدهما العامة بغير طرق القياس ، وأما كونها ليست نصاً على منعه ؛ فلأن ما لا نص فيه إذا

= ص٢٩٣ ، روضة الناظر ٨٢٣/٣ ، إعلام الموقعين ٤٠٠/٢ ، الفائق ٧٨/٤ ، أصول الفقه لابن مفلح ١٣٣١/٣ ، التحبير شرح التحرير ٣٥٠٧/٧ ، الأنجم الزاهرات ص ٢٢٥ ، شرح الورقات لابن الفركاح ص ٣٢٣ .

(٣١) ينظر / المستصفى ٥٥٤/٣ ، إعلام الموقعين ٤٠٠/٢ ، روضة الناظر ٨٢٣/٣ ، الإحكام في أصول الأحكام ٦٠/٤ ، أضواء البيان ٢٦١/١ .

(٣٢) الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ١١٠١/٨ .

(٣٣) التبصرة ص ٤٣١ ، شرح اللمع ٧٨١/٢ ، قواطع الأدلة ٦٥/٤ ، الإشارات الإلهية ٢٩/٢ ، الإحكام في أصول الأحكام ٦٧/٤ .

(٣٤) المستصفى ٥٥٤/٣ و٥٥٥ ، العدة ١٣١٤/٤ .

(٣٥) أضواء البيان ٢٦١/١ .

(٣٦) المستصفى ٥٥٥/٣ ، روضة الناظر ٨٢٦/٣ .

حمل على مماثله من الأحكام الثابتة مع علتها بالنص يصدق عليه أنه رد إلى ذلك النص "[٣٧].

والذي يظهر لي - والله أعلم - أن احتجاج القائلين بالقياس بالآية هو القوي من الاستدلالين ؛ لما تقدم من وجه الدلالة من حمل الرد عند التنازع إلى القياس على عدم التكرار.

وأما اعتراض نفاة القياس على الاستدلال بالآية فمحصلتها في ثلاثة أمور :

١- حمل قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴿٥٩﴾﴾ أن المراد على الكتاب والسنة، وهذا تكرار وتأكيد، وحمله على القياس تأسيس، والتأسيس خير من التأكيد.

٢- حمل الآية على معاني أخر يصح حملها عليه، كحمل المنصوص على غير المنصوص، ومع التسليم بصحتها فلا تعارض حملها على معنى آخر، وهو القياس لتحمل على أكثر من معنى يمكن حملها عليه.

٣- حمل الآية على معاني لا يصح حملها عليها كقولهم : المراد السكوت عن الحكم وتفويض أمره إلى الكتاب والسنة، أو أن المراد حمله على البراءة الأصلية.

أما الحمل على التفويض فباطل ؛ لأن الواقعة — كما يقول الرازي — ربما كانت لا تحتمل الإهمال، وتفتقر إلى قطع مادة الشغب والخصومة فيها بنفي أو إثبات، وإذا كان كذلك امتنع حمل الرد إلى الله على السكوت عن تلك الواقعة[٣٨].

وأما الحمل على البراءة الأصلية فباطل أيضاً ؛ إذ هو ليس رداً إلى الله ورسوله بل هو رد إلى حكم العقل[٣٩].

وأما قول الشيخ محمد رشيد رضا بنفي دلالة الآية على حجية القياس لجواز التنازع في المنصوص عليه، فجوابه أنهم إذا اجتهدوا ولم يجدوا الحكم فهذا يحصل لخلل في الناظرين وتقصير في الاجتهاد ؛ إذ التنازع في المنصوص عند المجتهدين لا يكون لذات النص وإنما لتقصير المجتهد في طلب الحكم.

وأما قوله : ومن جواز كون المراد بالرد إليهما الرد إلى قواعدهما العامة بغير طرق القياس، فمع التسليم بأن المراد بالرد هو الرد إلى قواعد الكتاب والسنة العامة، فلا نسلم بإخراج القياس ؛ إذ هو من إعمال القواعد العامة للوحيين. والله أعلم.

وأما استدلال ابن حزم بالآية فقد تقدمت الإجابة عنه.

المسألة الثانية : شرط الاستدلال بالقياس ألا يكون في المسألة نص

اختلف الأصوليون في اشتراط أن يكون حكم الفرع غير منصوص عليه، فذهب بعضهم إلى

---

(٣٧) تفسير المنار ١٨٦/٥.

(٣٨) التفسير الكبير ١٥١/٩.

(٣٩) التفسير الكبير ١٥١/٩، تفسير المنار ١٧٣/٥، محاسن التأويل للقاسمي ١٣٥٠/٥.

اشتراطه كالآمدي وابن الحاجب والغزالي ، وذهب الأكثرون إلى عدم اشتراطه ، وفرق آخرون : فإن كان الحكم الذي دل عليه مطابقاً للحكم الذي دل عليه القياس فيصح ، وإن كان مخالفاً لم يصح [٤٠] .

استدل فخر الدين الرازي [٤١] وصديق حسن خان [٤٢] بالآية على أنه من شرط الاستدلال بالقياس ألا يكون في المسألة نص من الكتاب والسنة .

وجه الدلالة من الآية في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ ﴿٥٩﴾﴾ قال الرازي في تفسيره: " دلت الآية على أن شرط الاستدلال بالقياس في المسألة أن لا يكون فيها نص من الكتاب والسنة ؛ لأن قوله: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ ﴿٥٩﴾﴾ مشعر بهذا الاشتراط [٤٣] .

وقال في موضع آخر " ..... إن كلمة " إن " على قول كثير من الناس للاشتراط ، وعلى هذا المذهب كان قوله: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴿٥٩﴾﴾ صريح في أنه لا يجوز العدول إلى القياس إلا عند فقدان الأصول"[٤٤] .

والذي يظهر لي - والله أعلم - أن الاشتراط ظاهر في قوله: ﴿أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ﴾ مع قوله ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ ﴿٥٩﴾﴾ فإن المقطع الأول دل على الرجوع إليهما بما نص عليه ، والمقطع الثاني دل على إعمال المقايسة حال التنازع فكان قياس المنصوص مخالفة للآية . والله أعلم .

المسألة الثالثة : القياس في الكفارات والحدود

اختلف الأصوليون في إثبات التقديرات والكفارات والحدود والرخص في القياس ، فمذهب الجمهور - المالكية والشافعية والحنابلة- إلى إثباتها بالقياس ، وذهب الحنفية إلى عدم إثباتها بالقياس[٤٥] .

استدل فخر الدين الرازي بالآية على جواز استعمال القياس في الكفارات والحدود وغيرها [٤٦] .

وجه الاستدلال بالآية : في قوله تعالى: ﴿فَإِن

---

(٤٠) انظر في المسألة / بذل النظر ص ٦١٣ ، مختصر ابن الحاجب مع شرحه بيان المختصر ٨٥/٣ ، لباب المحصول ٦٦٩/٢ ، مفتاح الوصول ص ٧١١ ، المستصفى ٦٨٨/٤ ، المحصول٣٧٢/٥ ، الإحكام في أصول الأحكام ٣١٤/٣ ، نهاية السول ٩٣١/٢ ، شرح مختصر الروضة ٣١٢/٣ ، شرح نهاية الكوكب المنير ١١٠/٤ ، إجابة السائل ص١٨٢ .

(٤١) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩ .

(٤٢) فتح البيان ١٦٢/٣ .

(٤٣) التفسير الكبير الرازي ١٥٦/٩ .

(٤٤) التفسير الكبير ١٥٢/٩ .

(٤٥) ينظر في المسألة : الفصول في الأصول ١٠٥/٤ ، بذل النظر ص ٨٠٣ ، فواتح الرحموت ٣١٧/٢ ، شرح تنقيح الفصول ص ٤١٥ ، إحكام الفصول ٦٢٨/٢ ، رفع الحاجب ٤٢/٤ ، قواطع الأدلة ٨٨/٤ ، البرهان ٥٨٤/٢ ، الفوائد شرح الزوائد ص ٨٠٣ ، أصول الفقه لابن مفلح ، ١٣٤٨/٣ ، شرح مختصر الروضة ٩٢٦/٣ ، شرح الكوكب المنير ٢٢٠/٤ .

(٤٦) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩ .

﴿تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ لما دلت الآية على أنه إذا لم يوجد في الواقعة نص من الكتاب والسنة والإجماع جاز استعمال القياس فيه كيف كان، دلت على صحة القياس في الكفارات والحدود؛ لأن قوله ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ ٥٩﴾ كما يقول الرازي: "عام في كل واقعة لا نص فيها"(٤٧)، ومن ذلك الكفارات والحدود.

المسألة الرابعة: لا يجوز القياس على القياس

استدل الرازي بالآية على أن من أثبت الحكم في صورة بالقياس فلابد أن يقيسه على صورة يكون الحكم ثابتاً فيها بالنص، ولا يجوز أن يقيسه على صورة ثبت الحكم فيها بالقياس(٤٨).

وجه الدلالة من الآية في قوله: ﴿فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ قال الرازي: "ظاهره مشعر بأنه يجب رده إلى الحكم الذي ثبت بنص الله ونص رسوله"(٤٩).

المسألة الخامسة: صحة قياس الشبه(٥٠).

اختلف الأصوليون في صحة التمسك بقياس الشبه، فالأكثرون على أنه حجة ونفى حجيته آخرون ومنهم بعض الحنفية وبعض الشافعية، وفصَّل الفخر الرازي فاعتبره فيما يغلب على الظن أنه مناط الحكم دون غيره، ورأى الغزالي أنه حجة للمجتهد دون المناظر.

والاختلاف في ماهيته مؤثر في الخلاف في حجيته(٥١).

استدل الرازي بالآية على صحة إعمال قياس الشبه(٥٢).

وجه الدلالة من الآية في قوله ﴿فَرُدُّوهُ﴾ قال الرازي: "لما ثبت بالدليل أن المراد من قوله ﴿فَرُدُّوهُ﴾ ردوه إلى شبيهه؛ علمنا أن الأصل المعول عليه في باب القياس محض المشابهة"(٥٣) فدلت الآية على صحته.

---

(٤٧) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩.

(٤٨) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩.

(٤٩) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩.

(٥٠) اختلف الأصوليين في حد قياس الشبه فقال بعضهم: هو ما أخذ حكم فرعه من شبه أصله، وبعضهم: هو الوصف الذي اعتبره الشارع في بعض الأحكام ووجد مثله في محل آخر، وجعله بعضهم بما جمع فيه بين الأصل والفرع بما يوهم اشتماله على العلة من غير مناسبة فيه، وجعله آخرون بأنه تردد فرع بين أصلين في الأوصاف فالأخذ بالأكثر والأقرب هو قياس الشبه.
ينظر / تحفة المسؤول ١١٥/٤، مفتاح الوصول ص ٧٠٦، البحر المحيط ٤٠/٥، شرح الكوكب المنير ١٨٧/٤، تيسير التحرير ٥٣/٤، الإيضاح لقوانين الاصطلاح ص٣٤.

(٥١) انظر / البرهان ٥١٦/٢، المستصفى ٦٤١/٣، المحصول ٢٠٣/٥، مفتاح الوصول ص ٧٠٦، شرح تنقيح الفصول ص ٣٩٤، روضة الناظر ٨٦٨/٣، المختصر في أصول الفقه لابن اللحام ص ١٤٩. شرح الكوكب المنير ١٨٧/٤، تيسير التحرير ٥٣/٤، أضواء البيان ٤٥٨/٦.

(٥٢) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩.

(٥٣) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩.

ويمكن أن يحمل استدلال الرازي بالآية على إرادة قياس العلة ؛ لأن قياس العلة المشابهة فيه متحققة ، وكلامه في إرادته لقياس الشبه أظهر - والله أعلم - .

المسألة السادسة : بطلان القياس على أقوال الفقهاء .

مع تأكيد محمد رشيد رضا على أن الآية لا تدل على حجية القياس ولا نفيه إلا أنه استدل بالآية على بطلان القياس على أقوال الفقهاء وإن كانوا مجتهدين[٥٤] .

ويظهر - والله أعلم - أن وجه الدلالة من الآية في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ والقياس على أقوال الفقهاء ليس من الرد إليهما .

المسألة السابعة : بطلان القياس بالعلة البعيدة [٥٥].

استدل محمد رشيد رضا في تفسيره المنار[٥٦] بالآية الكريمة على أنه لا يجوز القياس بالعلل المنتزعة عن بُعد بالتمحل الذي يوجد في النص ما ينفيه .

والذي يظهر لي — والله أعلم — أن وجه دلالة الآية على المسألة : أنه أمر فيها بطاعة الله ورسوله ، وجاء الرد إلى الكتاب والسنة وهذا القياس ينافيهما.

المسألة الثامنة : لا يصح التعليل بالحكمة[٥٧].

اختلف الأصوليون في التعليل بالحكمة فنسب الآمدي لأكثر الأصوليين أنه لا يجوز التعليل بالحكمة سواءً كانت منضبطة أو غير منضبطة ، وذهب بعض الأصوليين كالبيضاوي والرازي إلى جواز التعليل بها ، وهناك من فصل فجوزه في الظاهرة المنضبطة ومنعه في غيرها [٥٨] .

استدل الطوفي في شرح مختصر الروضة بالآية على أن الحكمة لا يصح التعليل بها ولا ربط الأحكام بها [٥٩] .

وجه الدلالة في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ .

قال الطوفي مستدلاً : " إن الشرع وضع قانوناً كلّياً مؤبداً ، فلو علق بالحِكَم لكثر اختلافه

---

(٥٤) تفسير المنار ١٨٦/٥ .

(٥٥) العلة في اللغة : المرض وحدث يشغل صاحبه عن وجهه ، ومنه رجل عليل أي مريض .
مختار الصحاح ص٢١٥ ، المحكم والمحيط الأعظم ٢٩/١ .
وفي الاصطلاح : هي التي ثبت الحكم لأجلها في الفرع والأصل ، وقيل : الموجبة للحكم.
ينظر / فتح الغفار ١٩١/٣ ، المنهاج في ترتيب الحجاج ص١٤ ، شفاء الغليل ص٣٥٧ وما بعدها ، شرح الكوكب المنير ١٥/٤ .

(٥٦) تفسير المنار ١٨٦/٥ .

(٥٧) الحكمة في الاصطلاح الأصولي عرفها الشنقيطي بقوله : "هي جلب المصلحة أو تكميلها ، أو دفع المفسدة أو تقليلها ، وضابطها : أنها هي التي صار الوصف علة من أجلها .
ينظر / آداب البحث والمناظرة ٩٤/٢ .
وينظر أيضاً / غاية الوصول ص١١٤ ، حاشية البناني ٢٣٦/٢ ، نشر البنود ١٣٣/٢ ، تعليل الأحكام محمد مصطفى شلبي ص١٣٦ ، مباحث العلة في القياس د. السعدي ص١٠٤ .

(٥٨) ينظر في الخلاف / شرح تنقيح الفصول ص٤٠٦ ، منهاج الوصول مع نهاية السول ٩٠٩/٢ ، الإحكام في أصول الأحكام للآمدي ٢٥٤/٣ ، شرح الكوكب المنير ٤٧/٤.

(٥٩) شرح مختصر الروضة ٥١٢/٣ .

واضطرابه، وليس ذلك شأن القوانين، وإنما قلنا: إن ما لا ينضبط بنفسه يجب رده إلى تقدير الشارع وضبطه؛ فلأن ما لا ينضبط بنفسه يقع فيه النزاع، وما وقع فيه النزاع وجب رده إلى الشرع؛ لقوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾" [٦٠].

المسألة التاسعة: إبطال القياس العقلي [٦١].

ذهبت المعتزلة وبعض الشافعية إلى جريان القياس العقلي في العقليات، وذهب غيرهم إلى منعه.

أما إجراء القياس العقلي بمقدمات لإثبات الأحكام فلم أعلم أحداً منعه من القائلين بالقياس [٦٢].

استدل ابن تيمية بالآية الكريمة على إبطال القياس العقلي [٦٣].

وجه الدلالة من الآية في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾.

قال ابن تيمية مستدلاً: "وأمرهم بالرد عند التنازع إلى الله والرسول، فأبطل الرد إلى إمام مقلد وقياس عقلي فاضل" [٦٤].

والذي يظهر لي — والله أعلم — أن ابن تيمية يريد بالقياس العقلي الذي ينفيه القياس في العقليات والمنطقيات التي تستعمل في مسائل العقائد، وذلك جمعاً بين أقواله فيه [٦٥].

الفصل الثاني: الاجتهاد والتقليد [٦٦]

وفيه عشر مسائل:

---

(٦٠) شرح مختصر الروضة ٥١٢/٣.

(٦١) يطلق القياس العقلي على معنيين: القياس العقلي بمعنى رجوع عملية القياس إلى المقدمتين العقليتين كقولنا النبيذ مسكر، وكل مسكر حرام، فالنبيذ حرام.
القياس العقلي بمعنى إرجاع القضايا في أصول الدين ومسائل العقيدة إلى مقتضى العقل دون النظر في النصوص.
ينظر / قواطع الأدلة ١/٤، شرح الكوكب المنير ١٢/٤.

(٦٢) ينظر / قواطع الأدلة ١/٤، البرهان ٤٩١/٢، الإحكام في أصول الأحكام ٣٨/٤، البحر المحيط ٦٣/٥، شرح الكوكب المنير ١٢/٤و٥٣٦.

(٦٣) مجموع الفتاوى ٦٦/١٩.

(٦٤) مجموع الفتاوى ٦٧/١٩.

(٦٥) ينظر لتحرير مذهب ابن تيمية في القياس العقلي / المسودة ص٣٢٧، الرد على المنطقيين ص٧٥و١١٣و٣٦٧.

(٦٦) الاجتهاد في اللغة من الجهد وهو الطاقة، وهو استفراغ الوسع لتحقيق أمر من الأمور.
وعرفه البيضاوي: بأنه استفراغ الجهد في درك الأحكام الشرعية. وعرفه الآمدي: هو استفراغ الوسع في طلب الظن بشيء من الأحكام الشرعية على وجه يحسن من النفس العجز عن المزيد فيه. وجعل الرازي في المحصول أركانه أربعة: ماهية الاجتهاد، والمجتهد، وحكم الاجتهاد، والمجتهد فيه، وهو كل حكم شرعي ليس فيه دليل قطعي.
ينظر / أساس البلاغة ص٦٧، مقاييس اللغة ٤٨٦/١، الصحاح ٤٦٠/٢، منهاج الوصول مع شرحه نهاية السول ١٠٢٥/٢، الإحكام في أصول الأحكام ١٩٧/٤، المحصول ٦/٦، المحصول لابن العربي ص٦٠٣، شرح تنقيح الفصول ص٤٢٩، رفع النقاب ٧/٦، التعريفات ص١٠، فتح الغفار ٣٤/٣، نهاية الوصول ١٢٤٥/٢، الفوائد شرح الزوائد ص١٠٣٦، شرح الكوكب المنير ٤٥٨/٤، تيسير التحرير ١٧٩/٤، فواتح الرحموت ٣٦٢/٢.

المسألة الأولى: دلالة الآية على أركان الاجتهاد.

ذكر الشيخ محمد رشيد رضا في تفسيره [٦٧]: أن الآية قد بيّنت أركان الاجتهاد، ولم يبيّن كيف دلت على هذه الأركان.

ووجه الدلالة من الآية - والله أعلم - من عموم الآية كلها.

ذلك أن أركان الاجتهاد كما هي مقررة عند علماء الأصول [٦٨] ثلاثة: المجتهد، والمجتهد فيه، ونفس الاجتهاد، - العملية - وهذه الأركان دل عليها عموم الآية.

فأهل العلم الذين أمر الله بطاعتهم في قوله ﴿وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ﴾ هم المجتهدون.

والمسائل المتنازع فيها في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِي شَيْءٍ﴾ هو المجتهد فيه.

والرد إلى الكتاب والسنة لاستنباط واستخراج حكم المختلف فيه هو نفس الاجتهاد.

ومما يؤكد هذا تفريق بعض المفسرين كالفخر الرازي [٦٩] والقاسمي [٧٠] ومحمد رشيد رضا [٧١] وصديق حسن خان [٧٢] وبعض الأصوليين كأبي بكر الرازي الجصاص [٧٣] بين الطاعة والرد في الآية، فالطاعة في قوله تعالى: ﴿أَطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَأَطِيعُوا۟ ٱلرَّسُولَ﴾ في الأحكام المنصوصة، والرد في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ في غير المنصوص وهي الأحكام التي تدرك بالاجتهاد.

المسألة الثانية: مشروعية الاجتهاد.

الاجتهاد من أعظم أبواب الشريعة المطهرة لاستيعاب المسائل بالأحكام.

قال الجصاص: "لا خلاف بين الصدر الأول والتابعين وأتباعهم في إجازة الاجتهاد والقياس على النظائر في أحكام الحوادث وما نعلم أحداً نفاه وحظره من أهل هذه الأعصار المتقدمة" [٧٤].

ونقل كثير من الأصوليين الإجماع على مشروعيته [٧٥].

وقد تظافرت الأدلة على مشروعيته ومنها هذه

---

(٦٧) تفسير المنار ١٨٨/٥.

(٦٨) من جعل أركان المجتهد ثلاثة: الغزالي في المستصفى ٤/٤، والزركشي في البحر المحيط ١٩٥/٦.
والفخر الرازي في المحصول ١/٦- ٢٩ جعلها أربعة - حقيقة الاجتهاد والمجتهد والمجتهد فيه وحكم الاجتهاد - ويظهر من تقسيمه أنه ما أراد الأركان بالمعنى الاصطلاحي، وإنما أراد أركان الترتيب العلمي الموضوعي لمسائل الاجتهاد.
بينما جعلها السبكي في رفع الحاجب ٥٢٩/٤ ركنين فقط: المجتهد والمجتهد فيه.

(٦٩) التفسير الكبير للرازي ١٥٣/٩.

(٧٠) محاسن التأويل للقاسمي ١٣٥٠/٥.

(٧١) تفسير المنار ١٧٣/٥.

(٧٢) فتح البيان ١٥٨/٣و١٥٩.

(٧٣) الفصول في الأصول ٢٩/٤.

(٧٤) الفصول في الأصول ٢٣/٤.

(٧٥) ينظر / المحصول ١٨/٦، رفع النقاب ١٠١/٦.

الآية، فقد استدل بالآية على مشروعية الاجتهاد بعض المفسرين كابن السمعاني [٧٦] والرازي [٧٧] والقاسمي [٧٨] وصديق حسن خان [٧٩] ومحمد رشيد رضا [٨٠].

كما استدل بالآية على مشروعية الاجتهاد بعض الأصوليين كابن القصار [٨١] وأبي بكر الجصاص [٨٢] وأبي الخطاب الكلوذاني في التمهيد [٨٣].

وهناك من الأصوليين من ذكر الاستدلال بالآية على مشروعية الاجتهاد عند حجية القياس باعتبار أن القياس اجتهاد [٨٤].

وجه الدلالة من الآية : أن الله تعالى جعل الوقائع على قسمين :

الأول : ما تكون أحكامها منصوصة وأمر فيها بالطاعة في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ ﴾.

الثاني : ما لا تكون أحكامها منصوصة وأمر فيها بالاجتهاد وهو في قوله ﴿ فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴾ [٨٥].

قال أبو بكر الجصاص بعد الاستدلال بالآية : " وظاهره يقتضي أن التنازع واقع في غير المنصوص عليه ؛ إذ كانت العادة أن التنازع والاختلاف بين المسلمين لا يقعان في المذكور بعينه ، فإنه أمر برد المتنازع فيه إلى كتاب الله تعالى وإلى رسوله ﷺ في حياته وسنته بعد وفاته ، والرد إلى الكتاب والسنة إنما هو باستخراج حكمه منهما بالاجتهاد والنظر " [٨٦].

المسألة الثالثة : ليس كل مجتهد مصيب .

اختلف الأصوليون هل كل مجتهد في الفروع مصيب؟

فذهب الأئمة الأربعة في الصحيح عنهم إلى أن الحق واحد في قول المجتهدين ، وذهب بعض الحنفية وأكثر المعتزلة وكثير من الأشاعرة إلى أن كل مجتهد مصيب [٨٧].

---

(٧٦) تفسير القرآن لابن السمعاني /٤٤١ .

(٧٧) التفسير الكبير للرازي ١٥٣/٩ .

(٧٨) محاسن التأويل للقاسمي ١٣٥٠/٥ .

(٧٩) فتح البيان ١٥٨/٣و١٥٩ .

(٨٠) تفسير المنار ١٨٨/٥ .

(٨١) مقدمة في أصول الفقه ص ١٨٨ – ١٨٩ .

(٨٢) الفصول في الأصول ٣٧٦/٣ و٢٩/٤و٧٩و٨٠ .

(٨٣) التمهيد في أصول الفقه ٤١٠/٤ .

(٨٤) انظر مثلاً : ميزان الأصول ص٥٦٢ ، المعتمد ٢٢٥/٢ ، الأنجم الزاهرات ص٢٢٥ .

وأيضاً ينظر : ما تقدم من استدلال الأصوليين بالآية على حجية القياس .

(٨٥) التفسير الكبير للرازي ١٥٣/٩ ، محاسن التأويل للقاسمي ١٣٥٠/٥ .

(٨٦) الفصول في الأصول ٤١٠/٤ .

(٨٧) ينظر في المسألة : الفصول في الأصول ٣٢٥/٤ ، ميزان الأصول ص٧٥٣ ، كشف الأسرار شرح المنار ٣٠٠/٢ ، شرح تنقيح الفصول ص٤٣٨ ، لباب المحصول ٧١٧/٢، قواطع الأدلة ٤٩/٥ ، الإحكام في أصول الأحكام =

استدل الشاطبي في كتابه الموافقات [٨٨] بالآية الكريمة على أن الحق واحد لا يتعدد ، وإن كثر الخلاف ، فالمصيب واحد والبقية مخطئون .

وجه الدلالة من الآية : في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ .

قال الشاطبي : " وهذه الآية صريحة في رفع التنازع والاختلاف ، فإنه رد المتنازعين إلى الشريعة ، وليس ذلك إلا ليرتفع الاختلاف ، ولا يرتفع الاختلاف إلا بالرجوع إلى شيء واحد ؛ إذ لو كان فيه ما يقتضي الاختلاف لم يكن في الرجوع إليه رفع تنازع ، وهذا باطل " [٨٩] .

المسألة الرابعة : الخلاف والتنازع لا يكون في المنصوص.

استدل أبو بكر الرازي [٩٠] والسرخسي [٩١] بالآية الكريمة على أن الخلاف والتنازع بين المجتهدين لا يكون في المسائل المنصوص على حكمها .

وجه الدلالة من الآية من طريقين :

الأولى : في قوله تعالى ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ

=

٢٢١/٤ ، الحاصل ١٠٠٩/٢ ، العدة ١٥٤١/٥ ، المسودة ٨٩٨/٢ .

(٨٨) الموافقات ٦٠/٥ .

(٨٩) الموافقات ٦٠/٥ .

(٩٠) أصول الفقه ٢٩/٤ .

(٩١) أصول السرخسي ١٢٩/٢ .

أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ﴾ أمر بطاعة الله ورسوله ولم يشترط المنازعة ؛ لأن المنازعة قل ما تقع في المنصوص .

قال السرخسي : " فعلمنا بذلك أن المنازعة تكون فيما لا نص فيه .. " [٩٢] .

الثانية: في قوله تعالى : ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ .

قال أبو بكر الرازي : " وظاهره يقتضي أن التنازع والاختلاف بين المسلمين لا يقعان في المذكور بعينه ، فإنه أمر برد المتنازع فيه إلى كتاب الله تعالى ، وإلى رسوله ﷺ في حياته وسنته بعد وفاته ، والرد إلى الكتاب والسنة إنما هو باستخراج حكمه منهما بالاجتهاد والنظر " [٩٣] .

المسألة الخامسة : الرأي ليس بعلم .

نقل الشوكاني في " القول المفيد " الإجماع عن السلف على أن الرأي ليس بعلم [٩٤] ، واستدل لهذا الإجماع بالآية الكريمة .

ووجه الدلالة من الآية في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ حيث أمر بالرد إلى الله عن طريق كتابه ، وإلى رسوله عن طريق

---

(٩٢) أصول السرخسي ١٢٩/٢ .

(٩٣) أصول الفقه ٢٩/٤ .

(٩٤) القول المفيد ص١٦١ .

سنته ، وإلى أولي الأمر وهم أهل العلم والفقه ولم يذكر الرأي .

وقد استند الشوكاني في استدلاله بالآية بما ورد من تفسير الآية عن بعض الصحابة والتابعين ، وتابعيهم من المفسرين .

كقول عطاء : " أطيعوا الله وأطيعوا الرسول" طاعة الله ورسوله : اتباع الكتاب والسنة ، " وأولي الأمر منكم " قال : أولي العلم والفقه " [٩٥] .

المسألة السادسة : مشروعية التقليد [٩٦].

جمهور الأمة من المذاهب على جواز التقليد للعامي ، ومنع منه بعضهم كابن حزم والشوكاني .

وقال بعض المعتزلة لا يجوز للعامي التقليد حتى يتبين له طريق الحكم وماذا يثبت به ، فإذا عرفه عمل بالحكم [٩٧].

استدل بالآية الكريمة للقول على وجوب التقليد في حق العامي ، كما استدل بالآية على منع التقليد وذمه ، واستدل بها المفصلون .

١- الاستدلال بالآية على وجوب التقليد في حق العامي .

استدل بعض المفسرين بالآية على مشروعية التقليد ومنهم الإمام القرطبي[٩٨] والسيوطي في الإكليل[٩٩] .

ونسب الشوكاني [١٠٠] وصديق حسن خان[١٠١] ومحمد رشيد رضا [١٠٢] الاستدلال بالآية للقائلين بوجوب التقليد.

كما استدل بعض الأصوليين بالآية على مشروعية التقليد كالشوشاوي في رفع النقاب [١٠٣] ، وأيضاً استدل بها ابن تيمية [١٠٤] .

---

(٩٥) تقدم تخريجه .

(٩٦) التقليد في اللغة : من قلده إذا جعل القلادة في عنقه ، يقول الجوهري : قلدت المرأة فتقلدت أي وضعت القلادة في عنقها .

وفي الاصطلاح عرفه الآمدي فقال : عبارة عن العمل بقول الغير بغير حجة ملزمة .

ينظر / الصحاح ٥٣٧/٢ ، تاج العروس ٦٥/٩ ، القاموس المحيط ٣٢٩/١ ، الإحكام في أصول الأحكام ٢٧٨/٤ ، الحدود للباجي ص٦٤ ، التعريفات ص٦٤ ، المنخول ص٤٧٢ ، الفقيه والمتفقه ٦٦/٢ ، شرح الكوكب المنير ٥٢٩/٤ .

(٩٧) ينظر / ميزان الأصول ص٦٧٥و٦٧٦ ، شرح تنقيح الفصول ص٤٤٣ ، إحكام الفصول ٧٣٣/٢ ، المحصول =

=

لابن العربي ص٦٠٩ ، رفع النقاب ٤٣/٦ ، التبصرة ص٤١٤ ، الإحكام في أصول الأحكام ٢٧٨/٤ ، شرح اللمع ١٠١٠/٢ ، العدة ١٢٢٥/٤ ، التمهيد لأبي الخطاب ٣٩٩/٤ ، روضة الناظر ١٠١٩/٣ ، الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ٨٣٤/٦ ، إرشاد الفحول ١٠٩٣/٢ .

(٩٨) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ٢٣٠/٣ .

(٩٩) الإكليل في استنباط التنزيل ص٧٦ .

(١٠٠) القول المفيد ص ١١٤ .

(١٠١) فتح البيان ١٥٦/٣ .

(١٠٢) تفسير المنار ١٨٧/٥و١٨٨ .

(١٠٣) رفع النقاب ٣٢/٦و٣٣و٤٤و١٥٨ .

(١٠٤) مجموع الفتاوى ١٢٢/٣٣ .

وجه الدلالة من الآية:

استدلوا بالآية من وجهين:

الوجه الأول: في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡ﴾.

أن الله تعالى أمر بطاعة أولي الأمر وهم العلماء، والأمر بطاعتهم يدل على وجوب تقليدهم (١٠٥).

ووجه الدلالة هنا مبني على تفسير أولي الأمر بأنهم العلماء، وهو وارد عن بعض الصحابة والتابعين، وتابعيهم:

قال ابن عباس في تفسير ﴿وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡ﴾: "أهل طاعة الله عز وجل الذين يعلمون الناس معاني دينهم ويأمرونهم بالمعروف وينهون عن المنكر فأوجب الله طاعتهم على العباد" (١٠٦).

وقال جابر بن عبدالله: ﴿وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡ﴾ "أولو الفقه وأولو الخير" (١٠٧).

وكذا فسر أولي الأمر بالعلماء: مجاهد وعطاء وابن أبي نجيح والحسن وأبو العالية والنخعي وميمون بن مهران وغيرهم (١٠٨).

---

(١٠٥) رفع النقاب ١٥٨/٦، القول المفيد ص١١٤.

(١٠٦) رواه الحاكم في المستدرك - كتاب العلم- باب ليس منا من لم يجل كبيرنا ويرحم صغيرنا ويعرف لعالمنا ٣٢٨/١(ح٤٣١).

والبيهقي في المدخل إلى السنن الكبرى /باب تقليد العامي للعالم ٢٣٧/١ (ح٢٦٦).

وابن أبي حاتم في تفسيره ٩٨٩/٣ (ح٥٥٣٤).

واللالكائي في شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة. سياق ما فسر من كتاب الله عز وجل من الآيات الحاثة على الاتباع وأن سبيل الحق هو الحق والجماعة ٧٣/١ (ح٧٨).

والطبري بسنده في تفسيره ١٨٠/٧.

والطحاوي في تحفة الأخيار بترتيب مشكل الآثار – كتاب التفسير – باب بيان مشكل ما روي عن النبي ﷺ في المراد =

=

بقوله تعالى (وأولي الأمر منكم) ٢٩٩/٨ (ح٥٩٦٢) وهو بلفظه.

والخطيب البغدادي في الفقيه والمتفقه - باب تأويل قول الله تعالى "أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم" ٢٩/١ (ح١٠٠).

(١٠٧) رواه الحاكم في المستدرك كتاب العلم – باب ليس منا من لم يجل كبيرنا ويرحم صغيرنا ويعرف لعالمنا ٣٢٨/١ (ح٤٣٠) وقال: هذا حديث صحيح له شاهد وتفسير الصحابي عندهما مسند.

وابن أبي شيبة في المصنف – كتاب السير – باب ما جاء في طاعة الإمام والخلاف عنه ٢٤٤/١١ (ح٣٣٠٧٣).

وابن أبي حاتم في تفسيره ٩٨٨/٣ (ح٥٥٣٣).

ورواه الطبري بسنده ١٧٩/٧.

والطحاوي تحفة الأخيار بترتيب مشكل الآثار – كتاب التفسير – باب بيان مشكل ما روي عن النبي ﷺ في المراد بقوله تعالى (وأولي الأمر منكم) ٢٩٦/٨ (ح٥٩٥٩).

والخطيب البغدادي في الفقيه والمتفقه: تأويل قول الله تعالى «أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم» أنهم الفقهاء ١٢٦/١ (ح٩١).

ونسبه السيوطي في الدر المنثور ١٩٧/٢ لعبد بن حميد والحكيم الترمذي وابن المنذر.

(١٠٨) ينظر المرويات عن هؤلاء مسندة في / تفسير الطبري ١٧٩/٧- ١٨١، تفسير ابن أبي حاتم ٩٨٩/٣، الدر =

وهو قول الإمام مالك [١٠٩].

قال الكياالهراسي: "وقوله ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ يدل على أن أولي الأمر هم الفقهاء؛ لأنه أمر سائر الناس بطاعتهم، وأمر أولي الأمر برد المتنازع فيه إلى كتاب الله وسنة نبيه ﷺ، وليس لغير العلماء معرفة كيفية الرد إلى الكتاب والسنة" [١١٠].

وقد أكد المفسرون تفسير الآية بالعلماء بقوله تعالى ﴿وَلَوۡ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنۡهُمۡ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسۡتَنۢبِطُونَهُۥ مِنۡهُمۡ﴾ [١١١].

وتفسير أولي الأمر بالعلماء هو الذي درج عليه جمهور الأصوليين عند استفادتهم أحكاماً أصولية من الآية [١١٢].

الوجه الثاني: في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾.

قال القرطبي: "أمر تعالى برد المتنازع فيه إلى

=

المنثور ١٩٧/٢، سنن سعيد بن منصور ١٢٨٧/٤-١٢٩١، سنن الدارمي ٧٧/١، مصنف ابن أبي شيبة ٢٤٤/١١، تحفة الأخيار ٢٩٦/٨و٢٩٧، ذم الكلام وأهله للهروي ١٥١/٢و١٥٢، الفقيه والمتفقه ١٢٦/١- ١٣١، شرح أصول اعتقاد أهل السنة ٧٢/١و٧٣، جامع بيان العلم وفضله ٧٦٧/١، فتح الباري ٢٥٤/٨، الحاوي الكبير ٩/٩.

وعند المفسرين ينظر / تفسير القرآن العظيم لابن كثير ١٣٦/٤، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ٢٢٩/٥، أحكام القرآن لابن العربي ٤٩٦/١، المحرر الوجيز ١١٠/٤، تفسير القرآن للسمعاني ٤٤٠/١، الجواهر الحسان للثعالبي ٢٥٤/٢، النكت والعيون للماوردي ٥٠٠/١، زاد المسير ١١٧/٢، اللباب في علوم الكتاب ٤٤١/٦و٤٤٦، نظم الدرر ٢٧٢/٢، فتح البيان ١٥٦/٣، محاسن التأويل للقاسمي ١٣٤٤/٥، روح المعاني ٨٦/٥، فتح القدير ٤٨١/١.

(١٠٩) ينظر / الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ٢٢٩/٥، أحكام القرآن لابن العربي ٤٩٦/١، الجواهر الحسان للثعالبي ٢٥٥/٢، فتح القدير ٤٨١/١.

(١١٠) أحكام القرآن للكياالهراسي ٤٢٢/٢.

=

=

والخلاف واقع في المراد بأولي الأمر وأشهر الأقوال القول أنهم العلماء والأمراء تحمل عليهم جميعاً، وقد رجح المحققون بأن الاختلاف اختلاف تنوع فالآية تحتمل الطائفتين معاً ولا مانع من حملها عليهم جميعاً.

انظر: أحكام القرآن للجصاص٢١٠/٢، مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية ٣٤٤/١٠و٣٤٥ و ٥٤٢/١١ و ١٣٦/١٨ و ١٢١/٢٨، إعلام الموقعين١٤/٢ و ٥٤١/٣، تفسير القرآن العظيم لابن كثير ١٣٦/٤، فتح الباري ٢٥٤/٨، رفع النقاب ٤٤/٦، الجواهر الحسان للثعالبي ٢٥٥/٢، أحكام القرآن لابن العربي ٤٩٦/١، فتح البيان ١٥٦/٣، محاسن التأويل للقاسمي ١٣٤٤/٥.

(١١١) من آية ٨٣ من سورة النساء.

وينظر / فتح القدير ٤٨١/.

(١١٢) ينظر مثلاً / المستصفى ١٣٣/٤، الإحكام في أصول الأحكام ٢٥٠/٤، روضة الناظر ١٠١١/٣، الموافقات ٢٥٧/٥، التحصيل ٣٠٧/٢، شرح مختصر الروضة ٦٣٣/٣، الفائق ١١٠/٥.

كتاب الله وسنة نبيه ﷺ ، وليس لغير العلماء معرفة كيفية الرد إلى الكتاب والسنة ، ويدل هذا على صحة كون سؤال العلماء واجباً ، وامتثال فتواهم لازماً"[١١٣].

وقد رد الاستدلال بالآية بوجوه :

الأول : أن أولي الأمر هم الأمراء لا العلماء .

هذا هو الذي رجحه كثير من الأئمة كالشافعي[١١٤] والطبري[١١٥] .

والقول بتفسير أولي الأمر بالولاة والأمراء هو المروي عن بعض الصحابة كأبي هريرة[١١٦] وبعض التابعين، وتابعيهم كميمون بن مهران ، وابن زيد ، ومقاتل، والكلبي[١١٧] .

ويرجحون هذا التفسير بأمور منها :

١- ما ورد في سبب نزول الآية عن ابن عباس رضي الله عنهما . قال : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ ﴾ ... نزلت في عبدالله بن حذافة بن قيس بن عدي ؛ إذ بعثه النبي ﷺ في سرية[١١٨].

٢- لما تقدم في الآية السابقة من ذكر العدل في قوله تعالى ﴿ وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِٱلْعَدْلِ ﴾[١١٩] حيث إن العدل صفة مطلوبة في الولاة[١٢٠].

٣- ما احتج به الشافعي " من أن قريشاً كانوا لا يعرفون الإمارة ، ولا ينقادون إلى أمير ، وكانت تأنف أن يعطى بعضها بعضاً طاعة الإمارة ، فلما دانت لرسول الله بالطاعة لم تكن ترى ذلك يصلح لغير

---

(١١٣) الجامع لأحكام القرآن ٣/٢٣٠ .
وينظر / أحكام القرآن للكياالهراسي ٢/٤٢٢ ، روح المعاني ٥/٨٦ .

(١١٤) الرسالة ص٨٨- ٩٠ .

(١١٥) جامع البيان للطبري ٧/١٨٢ .

(١١٦) رواه عنه البيهقي في المدخل إلى السنن الكبرى / باب تقليد العامي للعالم ١/٢٣٨ (ح٢٦٧).
وسعيد بن منصور في السنن - كتاب تفسير القرآن - باب تفسير سورة النساء ٤/١٢٨٧ (ح٢٦٧) .
وابن أبي شيبة في المصنف - كتاب السير - باب ما جاء في طاعة الإمام والخلاف عنه ١١/١٤٣ (ح٣٣٠٧١) .
والطحاوي كما في تحفة الأخيار بترتيب شرح مشكل الآثار - كتاب التفسير - باب بيان مشكل ما روي عن رسول الله ﷺ في المراد بقول الله عز وجل " وأولي الأمر منكم " ٨/٢٩٩ (ح٥٥٣٢) .
والطبري في تفسيره ٧/١٧٦ .

(١١٧) انظر في نسبة هذه الروايات / جامع البيان للطبري ٧/١٧٧ ، الإكليل في استنباط التنزيل ص ٧٦ ، بحر العلوم للسمرقندي /٣٦٣ ، الوسيط للواحدي ٢/٧١ .

(١١٨) رواه البخاري - كتاب التفسير - باب " أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم " ذوي الأمر ٨/٢٥٣ (ح٤٥٨٤).
ومسلم - كتاب الإمارة - باب وجوب طاعة الأمراء في غير معصية وتحريمها في المعصية ٣/٣٢٥ (١٨٣٤) .

(١١٩) من آية ٥٨ من سورة النساء .

(١٢٠) أحكام القرآن للكياالهراسي ٢/٤٢٢ .

رسول الله ﷺ فأمروا أن يطيعوا أولي الأمر [١٢١].

الثاني: أنه على التسليم بأن المراد بالآية العلماء، فإن المراد جميعهم وحينئذ يكون المراد طاعة إجماعهم لا تقليد أحدهم [١٢٢].

الثالث: لو صح حمل الآية على آحاد العلماء فإن العلماء يختلفون فمن يطاع منهم في المسائل الخلافية، ومن يعصى ؟! [١٢٣].

الرابع: أنه أمر بطاعة العلماء في الآية فيما نقلوه إلينا عن رسول الله ﷺ لا غير ذلك [١٢٤]، فهم يطاعون في طاعة الله إذا أمروا بأمر الله ورسوله، فكان العلماء مبلغين لأمر الرسول ﷺ [١٢٥].

٢- الاستدلال بالآية على منع التقليد في حق العامي.

استدل بعض الأصوليين بالآية الكريمة على نفي التقليد حتى في حق العامي.

ومن أبرز وأشهر من نصب الآية مستدلاً بها على نفي التقليد ابن حزم [١٢٦] وابن القيم [١٢٧] والسيوطي [١٢٨] والشوكاني [١٢٩] والدهلوي [١٣٠].

كما ذكره غيرهم دليلاً لنفاة التقليد وللجواب عن الاستدلال [١٣١].

وجه الدلالة من الآية:

١- في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ﴾.

وجه الدلالة: أن الله أمر بطاعته وطاعة رسوله ولا يكون العبد مطيعاً لله ورسوله حتى يكون عالماً بأمر الله ورسوله، ومن أقر على نفسه بأنه ليس من أهل العلم بأوامر الله ورسوله، وإنما هو مقلد لأهل العلم لم يمكنه تحقيق طاعة الله ورسوله البتة [١٣٢].

٢- في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ **وهو من وجهين:**

الأول: أنه أمر بالرد عند التنازع إلى الله عن طريق كتابه وإلى رسوله ﷺ عن طريق سنته، ومنعنا من الرد إلى غيرهما، وهذا يبطل التقليد [١٣٣].

الثاني: أنه عند التنازع أسقط الرد إلى أولي الأمر

---

(١٢١) الرسالة ص٨٩.

(١٢٢) الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ٨٥٠/٦.

(١٢٣) تفسير المنار ١٥٤/٥ و١٨٨.

(١٢٤) الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ٨٥٠/٦.

(١٢٥) إعلام الموقعين ٥٤١/٣.

(١٢٦) الإحكام في أصول الأحكام ٨٥٠/٦، النبذ في أصول الفقه ص ٧١و٧٢، والمحلى ٧٢/١و٨٧.

(١٢٧) إعلام الموقعين ٤٤٨/٣.

(١٢٨) الرد على من أخلد إلى الأرض ص ١٣١.

(١٢٩) إرشاد الفحول ١٠٩٢/٢، القول المفيد ص ١٦٤.

(١٣٠) الإنصاف في بيان أسباب الاختلاف ص١٤٨.

(١٣١) انظر مثلاً / مقدمة إعلاء السنن ص١٥.

(١٣٢) إعلام الموقعين ٥٤١/٣.

(١٣٣) إعلام الموقعين ٤٤٨/٣و٥٤١، النبذ في أصول الفقه ص ٧١و٧٢، الرد على من أخلد إلى الأرض ص١٣١، إرشاد الفحول ١٠٩٢/٢.

وأوجب الرد إلى القرآن والسنة فقط ، وإنما أمر بطاعة أولي الأمر منا ما لم يكن تنازع [١٣٤] - أي في إجماعهم - .

والذي يظهر لي - والله اعلم - قوة دلالة الآية على مشروعية التقليد لا منعه ؛ لظهور أوجه الدلالة من الآية على القول ، والإجابة عن أوجه دلالة المانعين .

ومما يجاب به عن أدلة المانعين :

١- استدلالهم بأن طاعة الله وطاعة رسوله لا تتحقق من العبد حتى يكون عالماً بأمر الله ورسوله ، وأن المقلد لا يمكنه تحقيق طاعة الله ورسوله البتة ، فهو أمر غير مسلم ؛ لأن الآية لم تدل عليه لا نصاً ولا تضمناً ، كيف وقد أمرت الآية بطاعة غيرهما وهم أولوا الأمر ، فيلزم أن من أطاع أولي الأمر لا يكون محققاً لطاعة الله ورسوله البتة ، وهم لا يقولون بهذا .

٢- واستدلالهم بالاقتصار بالرد المأمور به عند التنازع إلى الكتاب والسنة يبطل التقليد يمكن الجواب عنه بأن كون هذا المقطع من الآية لم يدل على التقليد ، فقد دل عليه المقطع الآخر في قوله ﴿وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ﴾ والحكم يؤخذ من مجموع الآية .

وأما ردهم لاستدلال الجمهور بالآية على مشروعية التقليد فيمكن نقضه بالآتي :

١- ردهم التقليد أن المراد بأولي الأمر هم الأمراء والولاة .

فيجاب عنه : بأنه ورد عن الصحابة والتابعين ومن بعدهم كلا التفسيرين ، ولو صح إسقاط أحد القولين لم يكن أحدهما بأولى من الآخر ، كيف وأن المحققين كالإمام أحمد [١٣٥] وأبي بكر الجصاص [١٣٦] وفخر الدين الرازي [١٣٧] وابن العربي [١٣٨] وابن تيمية [١٣٩] وابن كثير [١٤٠] وابن القيم [١٤١] وغيرهم [١٤٢] قد قرروا أن أولي الأمر هم العلماء والولاة والأمراء جميعاً ، وأن الاختلاف هو اختلاف تنوع لا تضاد فتحمل عليهم الآية جميعاً .

٢- ردهم الاستدلال بالآية على أن المراد جميع العلماء لا بعضهم ، فالظاهر أن اللفظ محتمل لهم جميعاً ، ولذلك استفدنا منها حجية الإجماع وتقليد العامة للعلماء .

٣- ردهم تقليد العلماء بأنهم يختلفون فأيهم يطاع في المسائل الخلافية ؟ .

فالجواب : إن موضع الخلاف هنا حال اختلاف المجتهدين حيث لا يملك العامي الاستنباط ولا

---

(١٣٤) الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ٦/٨٥٠ .

(١٣٥) مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية ١٨/١٣٦ .

(١٣٦) أحكام القرآن ٢/٢١٠ .

(١٣٧) المحصول ٦/٨٦ .

(١٣٨) أحكام القرآن ١/٤٩٦ .

(١٣٩) السياسة الشرعية ص٢٢٤ .

(١٤٠) تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٤/١٣٦ .

(١٤١) إعلام الموقعين ٢/١٤و٣/٥٤١ .

(١٤٢) ينظر / فتح البيان ٨/٢٥٤ ، وتفسير الثعالبي ٢/٢٥٥ ، رفع النقاب ٦/٤٤ ، تفسير القاسمي ٥/١٣٤٤ .

الترجيح، فيقلد من يرضى دينه وعلمه، وقد وضع الأصوليون ضوابط التقليد في المقلِّد والمقلَّد والمقلد فيه[١٤٣].

٤- ردهم الاستدلال بالآية على مشروعية التقليد أن الأمر بطاعة العلماء في الآية إنما هو فيما يبلغونه عن رسول الله ﷺ فجوابه: أن حمل الآية على هذا المعنى تكرار للأمر بطاعة الله ورسوله والتأسيس خير وأولى من التأكيد.

كما أن حملهم الآية على هذا المعنى تفريق في طريقة التلقي، فالعلماء يأخذون من الكتاب والسنة مباشرة، وغيرهم يأخذ بواسطة العلماء الناقلين.

فمحصلة قولهم هذا إثبات للفرق بينهم، وهو الذي سعوا لنفيه.

وقد جمع شيخ الإسلام ابن تيمية بين القائلين بالتقليد والمانعين له استدلالاً بالآية، حيث استدل بها على منع التقليد واتباع إمام مقلَّد لمن كان قادراً على معرفة الشرع، ويسوغ التقليد لمن عجز عن معرفة الشرع من غير جهة التقليد[١٤٤].

ووجه الجمع من الآية في قوله تعالى ﴿أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ﴾ أوجبت طاعة الله وطاعة الرسول ومنعت تقليد غيره[١٤٥].

وفي قوله تعالى ﴿وَأُولِي الْأَمْرِ مِنكُمْ﴾ أمر بطاعتهم تبعاً لطاعة الله ورسوله لا استقلالاً. قال ابن تيمية بعد سياق الآية: "إذا نزلت بالمسلم نازلة فإنه يستفتي من اعتقد أنه يفتيه بشرع الله ورسوله من أي مذهب كان ....."[١٤٦].

المسألة السابعة: تقليد العالم للعالم.

اختلف الأصوليون في حكم تقليد العالم لعالم آخر إذا لم يجتهد ويتوصل إلى حكم، فقال بعضهم: لا يجوز مطلقاً وهو وجه للحنابلة والشافعية، وقال أبو العباس بن سريج: يجوز، وقال بعضهم: إن كان الوقت واسعاً عليه يمكنه فيه الاجتهاد لم يجز التقليد ولزمه طلب الاجتهاد، فإن ضاق الوقت جاز

وفرق بعض أهل العراق فيما يخصه فيجوز دون ما يفتي به، وذهب محمد بن الحسن إلى جواز تقليد الأعلم لا تقليد المساوي والأدون[١٤٧].

---

(١٤٣) ينظر في هذه الضوابط / تيسير التحرير ٤/٢٤٨، فواتح الرحموت ٢/٤٠٣، إحكام الفصول ص٤٤٢، مختصر ابن الحاجب مع شرحه البيان ٣/٣٥٩، شرح تنقيح الفصول ص٤٤٢، التحصيل ٢/٣٠٥، شرح اللمع ٢/١٠٣٧، نهاية السول ٢/١٠٥٤، شرح مختصر الروضة ٣/٦٦٤، شرح الكوكب المنير ٤/٥٤٤، المعتمد ٢/٩٣٩، إرشاد الفحول ٢/١١٠٢.

(١٤٤) مجموع الفتاوى ٢٨/٣٨٦.

(١٤٥) مجموع الفتاوى ٢٠/٢٠٨و٢٠٩.

(١٤٦) مجموع الفتاوى ٣٥/١٢٠.

(١٤٧) انظر في المسألة: الفصول في الأصول ٤/٢٨٤، لباب المحصول ٢/٧٣٠، وشرح تنقيح الفصول ص٤٤٣، والفقيه والمتفقه ٢/١٣٥، الوصول إلى الأصول ٢/٣٦٢، نهاية السول ٢/١٠٥٠، التبصرة ص٤١٢، العدة ٤/٢٢٩، التمهيد ٤/٤٠٨، شرح الكوكب المنير ٤/٥١٥.

وإذا اختلف الأصوليون في تقليد العالم للعالم ، فقد استدل بعضهم بالآية لبعض هذه الأقوال .

أولاً : الاستدلال بالآية على جواز تقليد العالم للعالم.

وممن ذكر الاستدلال بالآية أبو الوليد الباجي[١٤٨] وابن رشيق[١٤٩] من المالكية ، والبيهقي[١٥٠] والبيضاوي في المنهاج[١٥١] وتبعه شراحه[١٥٢] والرازي في المنتخب[١٥٣] والمحصول[١٥٤] وتبعه مختصروه[١٥٥] والآمدي[١٥٦] وأبو إسحاق الشيرازي[١٥٧] والغزالي[١٥٨] والصفي الهندي[١٥٩] من الشافعية ، وأبو الخطاب[١٦٠] وابن عقيل[١٦١] وابن قدامة[١٦٢] والطوفي[١٦٣] من الحنابلة .

وجه الدلالة من الآية : في قوله تعالى : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ ﴾ أمر بطاعة أولي الأمر وهم العلماء[١٦٤] .

قال أبو الوليد الباجي : " وهو أمر عام ، فوجب دخول العامة والعلماء فيه[١٦٥] " .

ولأن أمر العلماء ينفذ على الأمراء والولاة فيكون قولهم معمولاً به في حق المجتهد والمقلد" [١٦٦].

وأجيب عن الاستدلال :

١- منع إرادة العلماء بلفظ أولي الأمر[١٦٧] ، بل المراد الأمراء في أمور الدنيا.

---

(١٤٨) إحكام الفصول ٢/٧٣٢ .

(١٤٩) لباب المحصول ٢/٧٣٢ .

(١٥٠) المدخل إلى السنن الكبرى ١/٢٣٧ .

(١٥١) منهاج الوصول مع شرحه نهاية السول ٢/١٠٤٩ .

(١٥٢) نهاية السول ٢/١٠٥١ ، الإبهاج في شرح المنهاج ٣/١٩٠٨ ، معراج المنهاج ص٦٤٣ ، شرح المنهاج للأصفهاني ٢/٨٤٦.

(١٥٣) المنتخب ٢/٦٢٢ .

(١٥٤) المحصول ٦/٨٦ .

(١٥٥) التحصيل ٢/٣٠٧ ، الحاصل ٢/١٠٢٩ .

(١٥٦) الإحكام في أصول الأحكام ٤/٢٥٠ .

(١٥٧) التبصرة ص ٤٠٧ ، شرح اللمع ٢/١٠١٩ .

(١٥٨) المستصفى ٤/١٣٣ .

(١٥٩) الفائق ٥/١١٠ ، نهاية الوصول ٨/٣٩١٥ .

(١٦٠) التمهيد في أصول الفقه ٤/٤١٤ .

(١٦١) الواضح في أصول الفقه ٥/٢٤٨ .

(١٦٢) روضة الناظر ٣/١٠١٠ .

(١٦٣) شرح مختصر الروضة ٣/٦٣٣و٦٣٤ .

(١٦٤) لباب المحصول ٢/٧٣٢ ، شرح اللمع ٢/١٠١٩ ، المستصفى ٤/١٣٣ ، الإحكام في أصول الأحكام ٤/٢٥٠ ، شرح مختصر الروضة ٣/٦٣٣ ، الواضح في أصول الفقه ٥/٢٤٨ .

(١٦٥) إحكام الفصول ٢/٧٣٢ .
وينظر / التمهيد في أصول الفقه لأبي الخطاب ٤/٤١٤ ، شرح مختصر الروضة ٣/٦٣٣ ، الواضح في أصول الفقه ٥/٢٤٨ .

(١٦٦) ينظر / نهاية السول ٢/١٠٥١و١٠٥٢ ، الإبهاج في شرح المنهاج ٣/١٩٠٨ ، المحصول ٦/٨٦ ، الفائق ٥/١١٠ .

(١٦٧) ينظر / لباب المحصول ٢/٧٣٢ ، شرح اللمع ٢/١٠١٩ ، التبصرة ص٤٠٧ ، والمستصفى ٤/١٣٤ ، التمهيد في أصول الفقه ٤/٤١٤ ، روضة الناظر ٣/١٠١٠ .

واستدل السبكي لهذا بأن إرادة الأمراء هو المتبادر إلى الذهن [١٦٨].

واستدل الطوفي له بقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُوا۟ بِهِۦ ۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُو۟لِى ٱلْأَمْرِ ﴿٨٣﴾ ﴾ [١٦٩].

قال: "ولو كان أولوا الأمر هنا العلماء لم يستقم؛ إذ لا قول لأحد مع رسول الله ﷺ" [١٧٠].

واستدل أبو إسحاق الشيرازي لهذا بأن الطاعة إنما تستعمل في أمر السلاطين، فإما في فتوى العلماء فلا يقال له طاعة [١٧١].

٢- على التسليم أن المراد بأولي الأمر هم العلماء، إلا أن المأمور باتباع العلماء غيرهم [١٧٢]، فتكون الآية دليلاً لمنع تقليد العالم للعالم [١٧٣].

واستدلوا لذلك بأن الأمر في الآية أمر إيجاب ولا يجب التقليد على المجتهد بإجماع.

هكذا قرره الرازي [١٧٤] وابن رشيق [١٧٥] وأبو الخطاب [١٧٦] وابن قدامة [١٧٧].

قال الآمدي: "إن المراد بأولي الأمر الولاة بالنسبة إلى الرعية، والمجتهدين بالنسبة للعوام؛ بدليل أن الواجب الطاعة لهم، واتباع المجتهد للمجتهد وإن جاز عند الخصم فغير واجب بالإجماع، فلا يكون داخلاً في عموم الآية [١٧٨].

٣- أن الأمر في الآية مطلق، ولا عموم فيه، فيكفي حمله على وجوب طاعتهم في الأقضية والأحكام دون المسائل الاجتهادية، وهذا يجمع بين الأدلة [١٧٩].

ثانياً: الاستدلال بالآية على عدم جواز تقليد العالم للعالم.

ذكر بعض الأصوليين الآية من أدلة القائلين بعدم جواز تقليد العالم للعالم مطلقاً.

وممن ذكر الاستدلال بالآية ابن القصار [١٨٠] وأبو الوليد الباجي [١٨١] من المالكية، وأبو إسحاق

---

(١٦٨) الإبهاج في شرح المنهاج ١٩٠٩/٣.

(١٦٩) من آية ٨٣ من سورة النساء.

(١٧٠) شرح مختصر الروضة ٦٣٤/٣.

(١٧١) شرح اللمع ١٠١٩/٢.

(١٧٢) ينظر / المستصفى ١٣٤/٤، الفائق ١١٢/٥و١١٣، شرح مختصر الروضة ٦٣٤/٣،.

(١٧٣) إحكام الفصول ٧٣٢/٢.

(١٧٤) المنتخب ٦٢٢/٢.

(١٧٥) لباب المحصول ٧٣٢/٢.

(١٧٦) التمهيد في أصول الفقه ٤١٤/٤.

(١٧٧) روضة الناظر ١٠١٠/٣.

(١٧٨) الإحكام في أصول الأحكام ٢٥٢/٤.

(١٧٩) ينظر / المحصول ٨٦/٦، المنتخب ٦٢٢/٢، الإحكام في أصول الأحكام ٢٥٠/٤، نهاية السول ١٠٥٢/٢، الإبهاج في شرح المنهاج ١٩٠٩/٣، شرح المنهاج للأصفهاني ٨٤٨/٢.

(١٨٠) مقدمة في أصول الفقه ص١٤٢.

(١٨١) إحكام الفصول ٧٣٢/٢.

الشيرازي [١٨٢] والماوردي [١٨٣] والغزالي [١٨٤] والزركشي [١٨٥] من الشافعية ، وأبو يعلى [١٨٦] وأبو الخطاب [١٨٧] وأبو الوفاء بن عقيل [١٨٨] والعكبري [١٨٩] وابن قدامة [١٩٠] وابن مفلح [١٩١] والمرداوي [١٩٢] من الحنابلة .

وجه الدلالة في قوله تعالى : ﴿فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ وهو من وجهين :

الأول : أمر برد المتنازع فيه إلى الله ورسوله ، ومعلوم أن الرد إليهما لا يمكن ، فبان أن المراد به إلى حكم الله وحكم رسوله ، وهذا - يعني أن من قلد المجتهد من المجتهدين- لم يرده إلى حكم الله ورسوله ، وإنما يرده إلى حكم المجتهد [١٩٣]

الثاني : ما قاله الغزالي في المستصفى : " دلت الآية على الأمر بالتدبر والاستنباط والاعتبار ، وهو خطاب مع العلماء وليس خطاباً مع العوام ، والمقلد من العلماء تارك للتدبر والاعتبار والاستنباط " [١٩٤] .

وأجيب عن الاستدلال :

١- إذا كانت الآية أمرت بالرد إلى الله ورسوله ، فإن تقليد العالم حكمٌ لله ؛ لأنه أعلم بطريق الظن [١٩٥] ولا يفتي إلا بحكم الله [١٩٦] .

ثالثاً : الاستدلال بالآية على عدم جواز تقليد العالم للعالم وإن ضاق الوقت.

وإذا كان الأصوليون استدلوا بالآية للقولين المطلقين للجواز والمنع ، فإن أبا الوفاء بن عقيل قد استدل بالآية أيضاً على عدم جواز تقليد العالم للعالم إن ضاق الوقت .

وجه الاستدلال بالآية في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾.

قال أبو الوفاء مستدلاً : إن المراد به كتاب الله وسنة رسوله وكما منعناه – أي المجتهد – من التقليد مع سعته فلا يجوز له التقليد مع ضيقه [١٩٧] .

---

(١٨٢) التبصرة ص ٤٠٤ ، شرح اللمع ١٠١٥/٢ .

(١٨٣) الحاوي الكبير ٥٠/١٦ .

(١٨٤) المستصفى ١٣٥/٤ .

(١٨٥) البحر المحيط ٢٨١/٦ .

(١٨٦) العدة ١٢٣١/٤ .

(١٨٧) التمهيد ٤١٠/٤ .

(١٨٨) الواضح في أصول الفقه ٢٤٤/٥ .

(١٨٩) رسالة في أصول الفقه ص ١٣٢ .

(١٩٠) روضة الناظر ١٠١١/٣ .

(١٩١) أصول الفقه ١٥١٨/٤ .

(١٩٢) التحبير شرح التحرير ٣٩٩٢/٨ .

(١٩٣) شرح اللمع ١٠١٥/٢ .

وينظر / العدة ١٢٣١/٤ ، الواضح في أصول الفقه ٢٤٥/٥ .

(١٩٤) المستصفى ١٣٥/٤ .

(١٩٥) التبصرة ص٤٠٤

(١٩٦) ينظر / شرح اللمع ١٠١٥/٢ ، التمهيد في أصول الفقه ٤١٠/٤ ، الواضح في أصول الفقه ٢٤٥/٥و٢٤٦ .

(١٩٧) الواضح في أصول الفقه ٢٥٤/٥ .

رابعاً : الاستدلال بالآية على جواز التقليد إذا ضاق الوقت أو عجز عن الاجتهاد أو تكافأت الأدلة.

استدل ابن تيمية بالآية على جواز التقليد إذا ضاق الوقت أو عجز الطالب ، أو تكافأت الأدلة عند المجتهد "[١٩٨].

ولم استبن وجه الدلالة من قول ابن تيمية غير أن الظاهر أن الاستدلال كان بعموم الآية في دلالتها على مشروعية التقليد ، فلما لم يستطع العالم التوصل للحق كان بمثابة العامي في المسألة الداخل في عموم الآية .

والذي يظهر لي – والله أعلم – أن الاستدلال بالآية على منع تقليد العالم للعالم هو الأرجح من الاستدلالين :

إذ الاستدلال بعموم وجوب طاعة أولي الأمر للجميع ومنهم العلماء مخصص بأدلة كثيرة حيث دلت الآيات المخصصة أن المراد بهم العامة ، وأما العلماء فحظهم الاستنباط .

ومن أقوى المخصصات الآية نفسها في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ كما هو استدلال القائلين بعدم الجواز .

ولا يتوجه رد الاستدلال بالآية عند القائلين بجواز تقليد العالم المجتهد للمجتهد بأن تقليد العالم حكم لله ، فإن الرد إلى الله والرسول يكون بالعمل بظاهر الكتاب والسنة .

يقول أبو إسحاق الشيرازي : " فإذا ترك ذلك وقلّد فقد ترك ما أمر به من حكم الله وعمل بغيره فوجب ألا يجوز "[١٩٩] .

المسألة الثامنة : إذا كان للمجتهد في المسألة قولان يؤخذ بأشبههما بالكتاب والسنة .

استدل ابن تيمية بالآية الكريمة على أنه إذا كان للمجتهد قولان في المسألة ، فإنه يجب الأخذ منهما بما كان أشبه بالكتاب والسنة[٢٠٠] .

وجه الدلالة : قال ابن تيمية : " إذا خالفه - يعني المجتهد - غيره من نظرائه وجب على المجتهد النظر في قوليهما وأيهما كان أشبه بالكتاب والسنة تابعه ، كما قال تعالى : ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلًا ٥٩﴾ فأمر عند التنازع بالرد إلى الله وإلى الرسول ؛ إذ المعصوم لا يقول إلا حقاً ، ومن علم أنه قال الحق في مورد النزاع وجب اتباعه كما لو ذكر آية من كتاب الله تعالى ، أو

(١٩٨) مجموع الفتاوى ٣٨٦/٢٨ .

(١٩٩) شرح اللمع ١٠١٥/٢ .

وينظر / التبصرة ص٤٠٤ ، التمهيد في أصول الفقه ٤١٠/٤ ، الواضح في أصول الفقه ٢٤٦/٥ .

(٢٠٠) مجموع الفتاوى ١٢٠/٣٥ .

حديثاً ثابتاً عن رسول الله ﷺ يقصد به قطع النزاع"[٢٠١].

المسألة التاسعة: ليس للمقلد أن يتخير.

إذا اختلف على العامي مجتهدان فأفتاه أحدهما بحكم والآخر بغيره، فقال بعض الأصوليين يتخير في الأخذ بأيهما شاء، وقيل: ليس له ذلك، وقيل: يأخذ بقول الأفقه، وقيل: الأغلظ، وقيل: عكسه، وقيل: يسأل ثالثاً[٢٠٢].

استدل أبو إسحاق الشيرازي[٢٠٣] والشاطبي[٢٠٤]، وأبو الوفاء بن عقيل[٢٠٥] بالآية الكريمة على أنه لا يجوز للمقلد أن يتخير من أقاويل المجتهدين فيأخذ بما شاء منها.

وجه الدلالة في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾. أمر بالرجوع إلى الكتاب والسنة ولم يأمر بالتخير[٢٠٦].

قال الشاطبي مستدلاً بالآية: "وأيضاً فإن في مسائل الخلاف ضابطاً ينفي اتباع الهوى جملة، وهو قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ وهذا المقلد قد تنازع في مسألته مجتهدان، فوجب ردها إلى الله والرسول وهو الرجوع إلى الأدلة الشرعية، وهو أبعد عن متابعة الهوى والشهوة، فاختياره أحد المذهبين بالهوى والشهوة مضاد للرجوع إلى الله والرسول ....."[٢٠٧].

المسألة العاشرة: لا يجوز تتبع الرخص[٢٠٨]

نقل كثير من العلماء الإجماع على أنه لا يجوز للعامي تتبع الرخص، ونقل عن أحمد أنه يفسق به[٢٠٩].

استدل الشاطبي في الموافقات بالآية الكريمة على عدم جواز تتبع الرخص، بل الواجب العمل بالراجح لا الموافق للغرض[٢١٠].

وجه الدلالة في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴿٥٩﴾﴾ حيث إن تتبع الرخص ميل مع أهواء النفس، وهو مضاد للآية بأمرها برد المختلف فيه إلى الشريعة لا إلى أهواء النفوس[٢١١].

قال الشاطبي: "وتتبع الرخص ميل لأهواء

---

(٢٠١) مجموع الفتاوى ٣٥/١٢٠و١٢١.

(٢٠٢) ينظر / شرح تنقيح الفصول ص٤٤٢، الموافقات ٥/٨١، شرح اللمع ٢/١٠٥٤، المنخول ص٥٩٤، الواضح في أصول الفقه ٥/٣٧٠، شرح الكوكب المنير ٤/٥٨٠.

(٢٠٣) شرح اللمع ٢/١٠٥٤و١٠٥٥.

(٢٠٤) الموافقات ٥/٨١و٨٢.

(٢٠٥) الواضح في أصول الفقه ٥/٣٧٠.

(٢٠٦) شرح اللمع ٢/١٠٥٥.

(٢٠٧) الموافقات ٥/٨١و٨٢.

(٢٠٨) المراد بتتبع الرخص هنا أن يذهب العامي إلى تتبع الرخص فكلما وجد رخصة في مذهب عمل بها، ولا يعمل بغيرها في ذلك المذهب.
انظر / شرح الكوكب المنير ٤/٥٧٧.

(٢٠٩) ينظر / تيسير التحرير ٤/٢٥٤، الموافقات ٥/٨٢، البحر المحيط ٦/٣٢٥، شرح الكوكب المنير ٤/٥٧٧.

(٢١٠) الموافقات ٥/٩٩.

(٢١١) الموافقات ٥/٩٩.

النفوس ، والشرع جاء بالنهي عن إتباع الهوى ، فهذا مضاد لذلك الأصل المتفق عليه ، ومضاد أيضاً لقوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ وموضع الخلاف موضع تنازع ، فلا يصح أن يرد إلى أهواء النفوس، وإنما يرد إلى الشريعة وهي تبين الراجح من القولين ، فيجب إتباعه لا الموافق للغرض"[٢١٢] .

الفصل الثالث : التعارض والترجيح[٢١٣]

وفيه خمس مسائل :

المسألة الأولى : الأدلة الشرعية لا تتعارض .

الأدلة الشرعية لا تتعارض في الحقيقة البتة ، وإنما يقع التعارض في نظر المجتهد لا في حقيقة الأدلة ، على هذا إطباق الأصوليين وغيرهم[٢١٤] .

نصب الإمام الشاطبي رحمه الله في كتابيه الموافقات والاعتصام الآية دليلاً لنفي تعارض الأدلة الشرعية في حقيقتها .

وجه الدلالة من الآية : في قوله تعالى﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾.

قال الشاطبي في الاعتصام : " .... الاختلاف منفي عن الشريعة بإطلاق ؛ لأنها الحاكمة بين المختلفين لقوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ فرد التنازع إلى الشريعة ، فلو كانت الشريعة تقتضي الخلاف لم يكن في الرد إليها فائدة ، وقوله (شَيۡءٖ) نكرة في سياق الشرط فهي صيغة من صيغ العموم فتنتظم كل تنازع على العموم ، والرد فيها لا يكون إلا إلى أمر واحد ، فلا يسع أن يكون أهل الحق فِرقاً " [٢١٥] .

---

(٢١٢) الموافقات ٩٩/٥ .

(٢١٣) التعارض في اللغة مفاعلة من المقابلة والمنع ، والعرض خلاف الطول .
ينظر / لسان العرب ١٦٧/٧ ، تاج العروس ٣٨٢/١٨ ، القاموس المحيط ٣٣٤/٢ . وفي الاصطلاح عرفه السرخسي بأنه تقابل الحجتين المتساويتين على وجه يوجب لكل منهما ضد ما توجبه الأخرى .
ينظر في تعريفه الاصطلاحي / أصول السرخسي ١٢/٢ ، التحصيل ٢٥١/٢ ، روضة الناظر ١٠٢٩/٣ ، شرح الكوكب المنير ٦٠٥/٤ .
والترجيح في اللغة مصدر من رجح وهو من التمييل والتغليب ، ورجح الشيء ثقل حتى مال .
انظر / أساس البلاغة ص ١٥٥ ، المحكم والمحيط الأعظم ٥٣/٣ ، لسان العرب ٤٤٥/٢.
وفي الاصطلاح عرفه ابن النجار بقوله " الترجيح تقوية إحدى الأمارتين على الأخرى لدليل .
ينظر / شرح الكوكب المنير ٦١٦/٤ ، بيان المختصر ٣٧١/٣، الفوائد شرح الزوائد ص٩٣٨ ، المنخول ص٤٢٦ ، التعريفات للجرجاني ص٥٦ .

(٢١٤) ينظر / فواتح الرحموت ١٨٩/٢ ، شرح مختصر الروضة ٦٨٧/٣ ، جمع الجوامع مع شرحه الدرر اللوامع ٤٣٩/٣ ، شرح الكوكب المنير ٦١٧/٤ ، البحر المحيط ١١٣/٦ ، الكفاية للخطيب البغدادي ص٦٠٦ ، الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ١٥١/٢ .

(٢١٥) الاعتصام ٢٧٢/٣ .

وقال في الموافقات : " وهذه الآية صريحة في رفع التنازع والاختلاف ، فإنه رد المتنازعين إلى الشريعة ، وليس ذلك إلا ليرتفع الاختلاف ، ولا يرتفع الاختلاف إلا بالرجوع إلى شيء واحد ؛ إذ لو كان فيه ما يقتضي الاختلاف لم يكن في الرجوع إليه رفع تنازع وهذا باطل "[٢١٦] .

وكلام الشاطبي في الموافقات وإن كان مقصوده في إيراده بيان مرجع الشريعة لقول واحد إلا أنه متضمن للقول بنفي تعارض الأدلة الذي يبنى عليه الاختلاف .

ولا يشكل على هذا ما يمكن إيراده من شبهة باطلة أنه مع رجوع الأئمة المجتهدين إلى الكتاب والسنة ، فقد لا يرتفع الخلاف .

فإن هذه الشبهة يمكن دفعها من وجوه ومنها :

١- أن الله تعالى قد نفى عن الوحيين الاختلاف والتناقض والتعارض ، كما في قوله تعالى : ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴿٨٢﴾ ﴾[٢١٧] فلما كان رجوعهم إلى ما لا اختلاف فيه نتج عنه عدم الاختلاف ضرورةً .

٢- في قوله تعالى ﴿ فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِى شَىْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴾ لما أمر برد المتنازع فيه إليهما لرفع النزاع علمنا عدم وجوده فيهما ؛ إذ لا يرفع الخلاف بما فيه خلاف .

المسألة الثانية : دلالة الآية على ترتيب الأدلة الأربعة .

قرر بعض المفسرين[٢١٨] وبعض الأصوليين[٢١٩] أن الآية الكريمة دلت على أن مصادر الشريعة المطهرة هي أربعة : الكتاب والسنة والإجماع والقياس .

ووجه دلالة الآية لاستفادة الأدلة الأربعة : أن الله أمر بطاعة الله وهي في القرآن ، وأمر بطاعة الرسول وهو في سنته ﷺ ، وقوله ﴿ فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِى شَىْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴾ ؛ والرد يكون في غير المنصوص بالإلحاق وهو القياس ، وقوله : ﴿ فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ ﴾ أمر بالرد حال التنازع فعند عدم النزاع يعمل بالمتفق عليه وهو الإجماع .

---

(٢١٦) الموافقات ٥/٦٠ .

(٢١٧) آية ٨٢ من سورة النساء .

(٢١٨) ينظر / التفسير الكبير للرازي ٩/١٤٨ ، اللباب في علوم الكتاب ٦/٤٤٦ ، روح المعاني /٨٧ ، فتح البيان ٣/١٥٩ ، تفسير المنار ٥/١٥٥و١٦٠ ، أضواء البيان ١/٢٦١ ، تفسير المراغي ٤/٧٣ .

(٢١٩) ينظر / الرسالة ص٨٨ ، كشف الأسرار للبزدوي ٣/٤٩٨ ، الموافقات ٤/٣٢١ ، الواضح في أصول الفقه ٥/٣٧٤ ، أصول السرخسي ٢/١٠٦ ، قواطع الأدلة ٢/٢٢٧ ، الحاوي الكبير ١٦/٩٩ ، مجموع فتاوى ابن تيمية ٢٠/٢٠٨ ، إعلام الموقعين ٢/٨٩ ، التلويح على التوضيح ٢/١١٩ ، قواطع الأدلة ٣/٢١٤ ، شرح اللمع ٢/٦٨٠ ، المستصفى ١/٢٩٩ ، الإحكام في أصول الأحكام ١/٢٨٩ ، نهاية الوصول ٦/٢٤٨٠ ، العدة ٤/١٠٩٢ .

وأما الاستدلال بالآية على حجية القياس فينظر الفصل الأول من هذا البحث .

وبناء عليه استدل بعضهم على أن الآية دلت على ترتيب هذه الأدلة على ما وردت في الآية - الكتاب، والسنة، والإجماع، والقياس - .

وممن استدل بالآية على ترتيب هذه الأدلة الأربعة: الفخر الرازي [٢٢٠] والبقاعي [٢٢١] وصديق حسن خان [٢٢٢].

وجه الدلالة من الآية في عمومها حيث أمرت أولاً بطاعة الله ثم طاعة رسوله ﷺ ثم أولي الأمر وهم أهل الإجماع وذلك في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ ﴿٥٩﴾﴾.

وبعده قال سبحانه: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ والرد إليهما من طريق القياس كما تقدم.

قال صديق حسن خان في تفسيره: "وهذه الآية مشتملة على تقرير هذه الأصول الأربعة بهذا الترتيب"[٢٢٣].

كما أن بعض أهل العلم استدل بالآية على تقديم أحد هذه الأصول الأربعة على غيره في ظل ما تقدم.

فقد استدل الإمام الشافعي [٢٢٤] والبيهقي [٢٢٥] وفخر الدين الرازي [٢٢٦] وابن عادل [٢٢٧] والسيوطي [٢٢٨] وصديق حسن خان [٢٢٩] بالآية على أن الكتاب والسنة مقدمان على القياس.

وجه الدلالة من الآية في عمومها حيث أخر ذكر القياس عن الكتاب والسنة، وهذا مشعر بأن العمل به مؤخر عنهما [٢٣٠].

واستدل الرازي وصديق حسن خان بالآية على تقديم الكتاب والسنة والإجماع على القياس.

وجه الدلالة من الآية:

١- في قوله تعالى ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ ﴿٥٩﴾﴾.

قال الفخر الرازي: "أمر بطاعة الكتاب والسنة وهذا الأمر مطلق، فثبت أن متابعة الكتاب والسنة سواءً حصل قياس يعارضهما أو يخصصهما، أو لم يوجد واجبة" [٢٣١].

---

(٢٢٠) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩.

(٢٢١) نظم الدرر ٢٧٢/٢.

(٢٢٢) فتح البيان ١٥٩/٣.

(٢٢٣) فتح البيان ١٥٩/٣.

(٢٢٤) فتح الباري ٢٨٣/١٣.

(٢٢٥) المدخل إلى السنن الكبرى ١٨٤/١.

(٢٢٦) تفسير الرازي ١٥١/٩.

(٢٢٧) اللباب في علوم الكتاب ٤٤٥/٦.

(٢٢٨) الإكليل في استنباط التنزيل ص٧٦.

(٢٢٩) فتح البيان ١٦٠/٣.

(٢٣٠) ينظر / التفسير الكبير للرازي ١٥٢/٩، اللباب في علوم الكتاب ٤٤٥/٦، فتح البيان ١٦٠/٣.

(٢٣١) التفسير الكبير للرازي ١٥٢/٩.

٢- في قوله تعالى : ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾.

كلمة " إن " للاشتراط فالآية صريحة حينئذ أنه لا يصار إلى القياس إلا عند فقدان الأصول الثلاثة [٢٣٢] .

المسألة الثالثة : القياس مقدم على قول الصحابي .

إذا قال الصحابي قولاً لم ينتشر وهو يخالف القياس ، فقد وقع الخلاف أيهما يقدم ؟ .

فذهب الأئمة الأربعة إلى تقدم قول الصحابي .

وقال الشافعي في الجديد ، والكرخي ، وأبو الوفاء بن عقيل يقدم القياس [٢٣٣] .

استدل السرخسي [٢٣٤] وابن السمعاني [٢٣٥] بالآية الكريمة على أن القياس يقدم على قول الصحابي.

وجه الدلالة من الآية - والله أعلم - أن الآية لما دلت على حجية القياس كما تقدم مقرونا بالكتاب والسنة والإجماع دل ذلك على قوته ، وأن ما عداه كقول الصحابي دونه في الرتبة .

قال السمعاني - عند الاستدلال للقول - : " وأيضاً فقد قال الله ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ والمراد به رد الحكم إلى الكتاب والسنة ، والرجوع إلى القياس المستنبط من السنة رد الحكم إلى الكتاب والسنة ، وهو رد إلى الله ورسوله "[٢٣٦].

المسألة الرابعة : تقديم القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالقرآن على القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالسنة .

استدل الفخر الرازي [٢٣٧] بالآية الكريمة على أن القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالقرآن والقياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالسنة إذا تعارضا كان القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالقرآن مقدماً .

وجه الدلالة من الآية : قال الرازي : " دلت الآية على أن القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالقرآن ، والقياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالسنة إذا تعارضا كان القياس على القرآن مقدماً على القياس على الخبر ؛ لأنه تعالى قدم الكتاب على السنة في قوله في قوله تعالى: ﴿أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ ﴿٥٩﴾﴾ وفي قوله تعالى : ﴿فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴿٥٩﴾﴾ [٢٣٨] .

---

(٢٣٢) ينظر / التفسير الكبير للرازي ١٥٢/٩ ، اللباب في علوم الكتاب ٤٤٥/٦ ، فتح البيان ١٦٠/٣ .

(٢٣٣) ينظر / الفصول في الأصول ٣٦١/٣ ، كشف الأسرار شرح المنار ١٧٢/٢ ، تيسير التحرير ١٣٢/٣ ، شرح تنقيح الفصول ص٤٤٥ ، رفع الحاجب ٥١٣/٤ ، رفع النقاب ١٧٢/٦ ، التبصرة ص٣٩٩ ، المستصفى ٤٥٠/٢ ، البحر المحيط ٥٤/٦ ، العدة ١١٩٣/٤ ، التمهيد في أصول الفقه ١٩٤/٣ ، القواعد لابن اللحام ١١٣٥/٢ ، إرشاد الفحول ٩٩٥/٢ .

(٢٣٤) أصول السرخسي ١٠٦/٢ .

(٢٣٥) قواطع الأدلة ٢٩٣/٣ .

(٢٣٦) قواطع الأدلة ٢٩٣/٣ .

(٢٣٧) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩ .

(٢٣٨) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩ .

فحينئذٍ يقدم ما أصله الكتاب على ما أصله السنة بالتبع.

المسألة الخامسة: تقديم القياس المتأيد بإيماء في القرآن على القياس المتأيد بإيماء في السنة.

استدل الفخر الرازي [٢٣٩] بالآية الكريمة على أنه إذا تعارض قياسان أحدهما تأيد بإيماء في كتاب الله، والآخر تأيد بإيماء في خبر من أخبار رسول الله ﷺ، فإن الأول مقدم على الثاني.

ووجه الدلالة كما تقدم في المسألة السابقة.

الخاتمة

يجمل في آخر البحث أن أسطر أهم ما توصلت إليه من نتائج علمية:

١- عظم منزلة هذه الآية بما حوته من فوائد وقواعد أصولية.

٢- بلغت المسائل الأصولية المستدل لها بالآية الكريمة في أبواب القياس والاجتهاد والتقليد، والتعارض والترجيح أربعاً وعشرين مسألة - حسب ما اطلعت عليه -.

٣- كان الاستدلال بالآية لهذه المسائل متنوعاً:

فمن المسائل ما دلت عليه الآية في عمومها كمسألة حجية القياس.

ومنها ما دلت عليه الآية بتفسير الصحابة والتابعين لها كمشروعية التقليد.

ومنها ما دلت عليه الآية عن طريق الاستنباط الأصولي كدلالتها على أركان الاجتهاد وحجيته، ودلالتها على عدم جواز تتبع الرخص، ودلالتها على أن الأدلة الشرعية لا تتعارض.

ومن المسائل ما استدل عليه بعدم ذكره في الآية كالاستدلال بالآية على نفي حجية القياس، ونفي مشروعية التقليد.

٤- كان الاستدلال بالآية للمسائل الأصولية بأحد طريقين:

أ) الاستدلال لقول واحد في المسألة وهذا هو الغالب.

ب) الاستدلال بالآية للقولين المتعارضين في المسألة الواحدة.

كالاستدلال بالآية على حجية القياس ونفيه، والاستدلال على مشروعية التقليد ونفيه.

وفي بعض المسائل دلت الآية على القولين المتقابلين، وبعض الأقوال المفصلة كما في مسألة تقليد العالم للعالم.

٥- تدل الآية للقول الأصولي من وجه واحد، وهو الأكثر.

وقد تدل الآية لبعض المسائل الأصولية من أكثر من وجه:

فالاستدلال بالآية على حجية القياس من

---

(٢٣٩) التفسير الكبير للرازي ٩/١٥٦ و١٥٧.

وجهين ، وكذا الاستدلال لمشروعية الاجتهاد .

والاستدلال بالآية على نفي مشروعية التقليد كان من ثلاثة أوجه .

٦- من خلال البحث أوصي بالعناية باستخراج المسائل الأصولية من كتب التفسير من خلال البحوث الأكاديمية خصوصاً أن بعض المفسرين عُني عناية شديدة بدلالات الآيات على المسائل الأصولية كالفخر الرازي في مفاتيح الغيب ، وابن عادل في اللباب ، والسيوطي في الإكليل ، ومحمد رشيد رضا في المنار ، بالإضافة إلى كتب أحكام القرآن ككتب الشافعي ، والجصاص ، وابن العربي ، والكياالهراسي .

والحمد لله رب العالمين.

المراجع

ابن العربي، الإمام أبي بكر محمد بن عبدالله. *أحكام القرآن* . (ت ٥٤٣) تحقيق عبدالرزاق المهدي . دار الكتاب العربي .

ابن الفركاح ، تاج الدين عبدالرحمن بن إبراهيم الفزاري، *شرح الورقات* . (ت٦٩٠) دراسة وتحقيق سارة شافي الهاجري . دار البشائر الإسلامية . بيروت ١٤٢٦ هـ .

ابن اللحام، أبي الحسن علي بن محمد بن علي بن عباس البعلي ، *القواعد* . (ت٨٠٣هـ) دراسة وتحقيق عايض بن عبدالله الشهراني . مكتبة الرشد . الرياض ١٤٢٣هـ .

ابن اللحام، علي بن محمد بن علي بن عباس. *المختصر في أصول الفقه* . (ت٨٠٣) حققه وقدم له د. محمد مظهر بقا ، من مطبوعات مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي . جامعة أم القرى . مكة المكرمة ١٤٠٠هـ .

ابن بطة. الإمام أبي عبدالله عبيد الله بن محمد ، *الإبانة عن شريعة الفرقة الناجية ومجانبة الفرق المذمومة* . (ت٣٨٧) تحقيق ودراسة رضا بن نعسان معطي . دار الراية . الرياض ١٤٠٩هـ .

ابن حزم، الإمام الجليل أبي محمد علي بن أحمد بن سعيد. *النبذ في أصول الفقه* . (ت٤٥٦) تحقيق د. أحمد حجازي السقا . مكتبة الكليات الأزهرية ١٤٠١هـ.

ابن سيدة، علي بن إسماعيل. *المحكم والمحيط الأعظم* . (ت٤٥٨) تحقيق د. زهير عبدالمحسن سلطان . مؤسسة الرسالة . بيروت ١٤٠٤هـ .

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن سعد حريز *إعلام الموقعين عن رب العالمين* . لمحمد بن أبي بكر بن سعد حريز المعروف بابن قيم الجوزية (ت٧٥١هـ) ، قرأه وقدم له وعلق عليه أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان ، دار ابن الجوزي ، الدمام ، ط١ ، ١٤٢٣هـ

ابن منظور ، أبي الفضل أحمد جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب* . دار صادر . بيروت.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم، *فتح الغفار لشرح المنار*. (ت٩٧٠هـ) دار الكتب العلمية. بيروت ١٤٢٢هـ.

الأبناسي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. *الفوائد شرح الزوائد*. (ت٨٠٢) تحقيق عبدالعزيز بن محمد العويد. رسالة ماجستير في كلية الشريعة بالرياض ١٤١٣هـ.

الأزهري، أبي منصور محمد بن أحمد. *تهذيب اللغة*. (ت٣٧٠) تحقيق عبدالسلام هارون. الدار المصرية للتأليف والترجمة.

الأسمندي، محمد بن عبدالحميد. *بذل النظر في الأصول. تصنيف الشيخ الإمام العلاء العالم* (ت٥٥٢) حققه وعلق عليه د. محمد زكي عبدالبر. مكتبة دار التراث. القاهرة ١٤١٢هـ.

الإسنوي، جمال الدين عبدالرحيم بن الحسن، *نهاية السول في شرح منهاج الوصول إلى علم الأصول*. (ت ٧٧٢هـ) حققه وخرج شواهده د. شعبان محمد إسماعيل، دار ابن حزم، بيروت ١٤٢٠هـ.

الأصفهاني، شمس الدين محمود بن عبدالرحمن، شرح *المنهاج*. (ت٧٤٩) قدم له وحققه وعلق عليه د. عبدالكريم بن علي النملة، مكتبة الرشد، الرياض ١٤١٠هـ.

الأصفهاني، شمس الدين محمود بن عبدالرحمن بن أحمد، *بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب* (ت٧٤٩) تحقيق د. محمد مظهر بقا من منشورات مركز إحياء التراث الإسلامي. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

آل تيمية، مجد الدين عبدالسلام بن عبدالله بن تيمية، وشهاب الدين عبدالحليم بن عبدالسلام وتقي الدين أحمد بن عبدالحليم، *المسودة في أصول الفقه*. حققه وضبط نصه وعلق عليه د. أحمد بن إبراهيم بن عباس الذروي. دار الفضيلة. الرياض ١٤٢٢هـ، ونسخة أخرى بتحقيق محمد محي الدين عبدالحميد. مطبعة المدني. القاهرة.

الآمدي، الإمام العلامة سيف الدين أبي الحسن علي بن محمد. *منتهى السول في علم الأصول*. (ت٦٣١) تحقيق أحمد فريد المزيدي. دار الكتب العلمية. بيروت ١٤٢٤ هـ.

الآمدي، علي بن أبي علي بن محمد التغلبي. *الإحكام في أصول الأحكام*، تعليق العلامة عبدالرازق عفيفي، دار الصميعي للنشر والتوزيع، ط١، عام ١٤١٤هـ.

الأنصاري، أبي يحيى زكريا بن محمد بن أحمد، *غاية الوصول شرح لب الأصول*. (ت٩٢٦) مكتبة أحمد ين سعد بن نبهان. أندونيسيا.

الأنصاري، عبدالله بن محمد بن علي، *ذم الكلام وأهله*. لشيخ الإسلام أبي إسماعيل الهروي. مكتبة الغرباء الأثرية. المدينة المنورة ١٤١٩هـ.

الباجي، أبي الوليد سليمان بن خلف. *المنهاج في ترتيب الحجاج*. (ت٤٧٤) تحقيق عبدالمجيد تركي. دار

الغرب الإسلامي . بيروت ١٩٨٧م .

الباجي، أبي الوليد سليمان بن خلف ، *الحدود* . (ت٤٧٤) تحقيق د. نزيه حماد . مؤسسة الزغبي. بيروت ١٣٩٢ هـ .

الباجي، أبي الوليد سليمان بن خلف. *الإشارة في معرفة الأصول* . والوجازة في معنى الدليل . (ت٤٧٤) دراسة وتحقيق وتعليق محمد علي فركوس . المكتبة المكية ١٤١٦هـ .

الباجي، أبي الوليد سليمان بن خلف. *إحكام الفصول في أحكام الأصول* (ت٤٧٤هـ) ، تحقيق وتقديم عبدالمجيد تركي ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ١٤٠٧هـ.

البخاري، الإمام علاء الدين عبد العزيز بن أحمد. *كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي* . (ت٧٣٠) ضبط وتعليق وتخريج محمد المعتصم بالله البغدادي . دار الكتاب العربي . بيروت ١٤١٩هـ .

البخاري، محمد بن إسماعيل، *صحيح البخاري* . مطبوع مع شرحه فتح الباري لابن حجر بترقيم محمد فؤاد عبدالباقي ، دار السلام . الرياض ١٤٢١هـ .

البغدادي ، أبي بكر أحمد بن علي بن ثابت الخطيب. *الفقيه والمتفقه* . (ت٤٦٢هـ) ، حققه عادل بن يوسف العزازي ، دار ابن الجوزي - الدمام ١٤١٧هـ .

البناني ، حاشية البناني عبدالرحمن جاد الله . (ت١١٩٧) على شرح جمع *الجوامع* للمحلى . مطبعة البابي الحلبي وأولاده . القاهرة ١٣٥٦ هـ.

البيضاوي. ناصر الدين عبدالله بن عمر بن علي، *منهاج الوصول في معرفة علم الأصول* . (ت٦٨٥هـ) مع شرحه نهاية السول .

البيهقي. أحمد بن الحسين بن علي. *المدخل إلى السنن الكبرى* . دراسة وتحقيق محمد ضياء الرحمن الأعظمي . مكتبة أضواء السلف . الرياض ١٤٢٠هـ.

البيهقي، الإمام أبي بكر أحمد بن الحسين بن علي. *السنن الكبرى* . (ت٤٥٨) تحقيق محمد عبدالقادر عطا . مكتبة الباز . مكة المكرمة ١٤٢٠ هـ .

البيهقي، الشافعي جمعة الإمام أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي. *أحكام القرآن* . (ت٤٥٨) قدم له وحققه الشيخ عبدالغني عبدالخالق . دار إحياء العلوم . بيروت ١٤١٠هـ .

التلمساني، الإمام أبي عبدالله محمد بن أحمد الحسيني، *مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول* . (ت٧٧١) دراسة وتحقيق محمد بن علي فركوس. مؤسسة الريان . بيروت ١٤٢٤هـ .

الثعالبي، الإمام عبدالرحمن بن محمد بن مخلوف، *الجواهر الحسان في تفسير القرآن* . (ت٨٧٥) حقق أصوله علي محمد معوض وعادل أحمد عبدالموجود . دار إحياء التراث العربي . بيروت .

الجزري، الإمام شمس الدين محمد بن يوسف. *معراج المنهاج شرح منهاج الوصول إلى علم الأصول.* (ت٧١١هـ) حققه وقدم له د. شعبان محمد إسماعيل، دار ابن حزم - بيروت ١٤٢٤هـ.

الجصاص، للإمام أحمد بن علي الرازي. *الفصول في الأصول.* (ت٣٧٠) دراسة وتحقيق د. عجيل النشمي. من مطبوعات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. دولة الكويت ١٤١٤ هـ.

الجصاص، أبو بكر أحمد بن علي. *الرازي أحكام القرآن. للإمام الحجة* (ت٣٧٠)، دار الفكر. بيروت.

الجوزي، الإمام أبي الفرج جمال الدين عبدالرحمن بن علي بن محمد، *زاد المسير في علم التفسير.* (ت٥٩٧) المكتب الإسلامي. دمشق.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. *الصحاح.* تاج اللغة وصحاح العربية. تحقيق أحمد عبدالغفور عطار. دار العلم للملايين. بيروت ١٣٩٢هـ.

الجويني، الإمام الحرمين أبي المعالي عبدالملك بن عبدالله، البرهان في أصول الفقه. (ت٤٧٨هـ) حققه وقدمه ووضع فهارسه د. عبدالعظيم الديب. دار الوفاء. المنصورة ١٤١٨هـ.

الدارمي، أبي محمد عبدالله بن عبدالرحمن. *سنن الدارمي.* حققه د. مصطفى ديب البغا. دار القلم. دمشق ١٤١٢ هـ.

الدهلوي، الإمام ولي الدين. *الإنصاف في بيان أسباب الاختلاف* . . حققه وعلق عليه محمد صبحي حسن حلاق وعامر حسين، دار ابن حزم. بيروت ١٤٢٠ هـ.

الرازي، الإمام فخر الدين محمد بن عمر الرازي. *التفسير الكبير ومفاتيح الغيب.* (ت٦٠٤) دار الفكر. بيروت.

الرازي، فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين. *المحصول في علم أصول الفقه.* (ت٦٠٦هـ)، دراسة و تحقيق د. طه جابر فياض العلواني، مؤسسة الرسالة، بيروت ١٤١٨ هـ.

رضا، الشيخ محمد رشيد، تفسير القرآن العظيم المعروف بتفسير المنار. تعليق وتصحيح سمير مصطفى رباب. دار إحياء التراث العربي. بيروت.

الرهوني، أبي زكريا يحيى بن موسى، *تحفة المسؤول في شرح مختصر منتهى السول.* (ت٧٧٢هـ) دراسة وتحقيق د. الهادي بن الحسين شبيلي ود. يوسف الأخضر القيم، من منشورات دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دولة الإمارات العربية المتحدة ١٤٢٢هـ.

السبكي، تاج الدين عبدالوهاب بن علي. جمع الجوامع. *مطبوع مع حاشية الدرر اللوامع* لابن أبي شريف المقدسي، بتحقيق د. شعل العلي. رسالة دكتوراه.

السبكي، عبد الوهاب بن علي، *رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب* . تحقيق وتعليق ودراسة علي محمد معوض ، وعادل أحمد عبدالموجود. عالم الكتب . بيروت ١٤١٩هـ .

السبكي، علي بن عبدالكافي . *الإبهاج في شرح المنهاج*. (ت٧٥٦هـ) وولده عبدالوهاب (ت٧٧١هـ) ، حققه وقدم له د. شعبان محمد إسماعيل . المكتبة المكية ١٤٢٥ هـ .

السرخسي، أبي بكر محمد بن أحمد بن أبي سهل. *أصول السرخسي* . (ت ٤٩٠هـ) ، حقق أصوله أبو الوفاء الأفغاني ، دار المعرفة ، بيروت.

السعدي، د. عبدالحكيم عبدالرحمن أسعد. *مباحث العلة في القياس عند الأصوليين* . دار البشائر الإسلامية . بيروت ١٤٢١هـ .

***السمرقندي*، أبي الليث نصر بن محمد بن أحمد بن إبراهيم** . *بحر العلوم* . (ت٣٧٥) تحقيق وتعليق علي محمد معوض ، وعادل أحمد عبدالموجود ، ود. زكريا عبدالمجيد النوتي ، دار الكتب العلمية . بيروت .

السمرقندي، علاء الدين شمس النظر محمد بن أحمد، *ميزان الأصول في نتائج العقول* . (ت٥٣٩هـ) ، حققه وعلق عليه د. محمد زكي عبد البر ، مطابع الدوحة – قطر ١٤٠٤هـ .

السمعاني ، أبي المظفر منصور بن محمد بن عبدالجبار. *قواطع الأدلة في الأصول* . (ت٤٨٩هـ) تحقيق ودراسة د. عبدالله بن حافظ الحكمي ود. علي بن عباس الحكمي ، طبع عام ١٤١٨هـ .

السمعاني، الإمام أبي المظفر منصور بن محمد بن عبدالجبار. *تفسير القرآن* . (ت٤٨٩) تحقيق أبي تميم ياسر بن إبراهيم . دار الوطن . الرياض .

السيوطي، جلال الدين أبي بكر عبدالرحمن . *الرد على من أخلد إلى الأرض وجهل أن الاجتهاد في كل عصر فرض* . (ت٩١١) . قدم له وحققه الشيخ خليل الميس . دار الكتب العلمية . بيروت ١٤٠٣ هـ .

السيوطي، الإمام جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر، *الإكليل في استنباط التنزيل* . (ت٩١١هـ) دار الكتب العلمية .

السيوطي، الإمام جلال الدين. *الدر المنثور في التفسير بالمأثور* . عنيت بطبعه مطبعة الأنوار المحمدية . القاهرة .

الشاطبي، أبي إسحاق إبراهيم بن موسى ، *الموافقات في أصول الشريعة* . (ت٧٩٠هـ) ، ضبطه نصه أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سليمان ، دار ابن عفان - الخبر ١٤١٧هـ.

الشاطبي، العلامة المحقق أبي إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي *الاعتصام* . (ت٧٩٠) ضبط نصه وقدم له أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان . مكتبة التوحيد . البحرين ١٤٢١هـ .

الشافعي، محمد بن إدريس. *الرسالة*. (ت٢٠٤هـ) تحقيق خالد السبع العلمي و زهير شفيق الكلبي، دار الكتاب العربي - بيروت ١٤٢٦هـ.

الشنقيطي، عبدالله بن إبراهيم العلوي. *نشر البنود على مراقي السعود*. طبع صندوق إحياء التراث الإسلامي في المغرب والإمارات العربية المتحدة.

الشنقيطي، الشيخ محمد الأمين. *آداب البحث والمناظرة*. دار ابن تيمية. القاهرة.

الشوشاوي، أبي علي حسين بن علي بن طلحة الرجراجي، *رفع النقاب عن تنقيح الشهاب* (ت٨٩٩هـ) تحقيق د. أحمد بن محمد السراح ود عبدالرحمن بن عبد الله الجبرين، مكتبة الرشد - الرياض ١٤٢٥ هـ.

الشوكاني، الإمام محمد بن علي. *القول المفيد في حكم التقليد*. (ت١٢٥٠) دراسة وتحقيق د. شعبان محمد إسماعيل. دار ابن حزم. بيروت ١٤٢٥هـ.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*. (ت١٢٥٠) مطبعة البابي الحلبي. القاهرة.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد الشوكاني، *إرشاد الفحول*. (ت١٢٥٠هـ)، تحقيق وتعليق أبي حفص سامي بن العربي الأثري، دار الفضيلة: الرياض ١٤٢١هـ.

الشيرازي، أبي إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. *شرح اللمع*. (ت٤٧٦هـ)، حققه وقدم له ووضع فهارسه عبدالمجيد تركي، دار الغرب، بيروت ١٤٠٨هـ.

الشيرازي، أبي إسحاق إبراهيم بن علي، التبصرة في أصول الفقه، (ت ٤٧٦هـ) شرحه وحققه د. محمد حسن هيتو، دار الفكر، دمشق ١٤٠٠هـ.

الطبري، أبي جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل القرآن*. (ت٣١٠) تحقيق د. عبدالله بن عبدالمحسن التركي. دار الكتب. الرياض ١٤٢٤هـ.

الطبري، الإمام الفقيه عماد الدين بن محمد المعروف بالكياالهراسي. *أحكام القرآن*. (ت٥٠٤) تحقيق موسى محمد علي ود. عزت علي عطية. دار الكتب الحديثة. القاهرة.

الطحاوي، أبي جعفر أحمد بن محمد بن سلامة، *تحفة الأخيار بترتيب شرح مشكل الآثار*. (ت٣٢١هـ) تحقيق وترتيب خالد محمود الرباط دار بلنسية. الرياض ١٤٢٠ هـ.

الطوفي، نجم الدين أبي الربيع سليمان بن عبدالقوي. *الإشارات الإلهية إلى المباحث الأصولية*.. أعده للنشر أبو عاصم حسن عباس بن قطب، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر. القاهرة ١٤٢٤ هـ.

الطوفي، نجم الدين سليمان بن عبدالقوي بن عبدالكريم. *شرح مختصر الروضة*. (ت٧١٦هـ)، تحقيق

د.عبدالله بن عبدالمحسن التركي ، مؤسسة الرسالة . بيروت ١٤١٠هـ.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري شرح صحيح البخاري* . (ت٨٥٢) قرأه وصححه عبدالعزيز بن عبدالله بن باز . نشر وتوزيع الرئاسة العامة لإدارات البحوث . السعودية .

الغزالي ، أبي حامد محمد بن محمد. *المستصفى من علم الأصول* . (ت٥٠٥هـ) ، دراسة وتحقيق د. حمزة بن زهير حافظ .

الغزالي، الإمام أبي حامد محمد بن محمد بن محمد . *المنخول من تعليقات الأصول* . (ت٥٠٥هـ) حققه وخرج نصه وعلق عليه د. محمد حسن هيتو . دار الفكر . بيروت ١٤١٩هـ .

الغزالي، الشيخ حجة الإسلام أبي حامد الغزالي، *شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل* . (ت٥٠٥) تحقيق د. حمد الكبيسي . مطبعة الإرشاد . بغداد ١٣٩٠هـ .

الفيروزآبادي ،مجد الدين بن محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط* . (ت٨١٧) عالم الكتب . بيروت.

القاسمي، العلامة الشام محمد جمال الدين. *محاسن التأويل.* (ت١٣٣٢) وقف على طبعه محمد فؤاد عبدالباقي. مطبعة البابي الحلبي . القاهرة .

القرافي ، شهاب الدين أبي العباس أحمد بن إدريس، *شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول من الأصول* . (ت٦٨٤) حققه طه عبدالرؤوف سعد . دار الفكر . القاهرة ١٣٩٣ هـ .

القرطبي ، أبي عبدالله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن* . مراجعة محمد إبراهيم الحفناوي . دار الحديث . القاهرة .

الكلوذاني ، محفوظ بن أحمد بن الحسن. التمهيد في *أصول الفقه* . (ت٥١٠هـ) الجزء الأول والثاني بتحقيق ودراسة د. مفيد محمد أبو عمشة ، الجزء الثالث والرابع بتحقيق ودراسة د. محمد بن علي بن إبراهيم ، من مطبوعات مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي ، بجامعه أم القرى ، مكة المكرمة.

اللالكائي، الإمام العالم أبي القاسم هبةالله بن الحسن، *شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة* . (ت٤١٨) تحقيق الدكتور أحمد سعد حمدان . دار طيبة . الرياض ١٤٠٩ هـ .

الماردِيني، شمس الدين محمد بن عثمان . *الأنجم الزاهرات على حل ألفاظ الورقات* . (ت٨٧١) قدم له وحققه وعلق عليه أ.د. عبدالكريم علي النملة ، مكتبة الرشد . الرياض ١٤٢٠ هـ.

الماوردي ، أبي الحسن علي بن حبيب. *النكت والعيون* . (ت٤٥٠) راجعه وعلق عليه السيد عبدالمقصود إبراهيم . دار الكتب العلمية . بيروت .

الماوردي، أبي الحسن علي بن محمد بن حبيب. *تحقيق الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي* . وتعليق علي محمد معوض وعادل أحمد

عبدالموجود. مكتبة الباز. مكة المكرمة ١٤١٤هـ.

المراغي، الأستاذ الكبير أحمد مصطفى. *تفسير المراغي*. مطبعة مصطفى الحلبي. القاهرة.

النسفي، أبي البركات عبدالله بن أحمد المعروف بالحافظ. *كشف الأسرار شرح المصنف على المنار*. (ت٧١٠) درا الكتب العلمية. بيروت ١٤٠٦ هـ.

النيسابوري، أبي الحسن علي بن أحمد الواحدي. الوسيط في تفسير القرآن المجيد. (ت٤٦٨) تحقيق وتعليق عادل أحمد عبدالموجود وآخرين. دار الكتب العلمية. بيروت.

النيسابوري، الإمام أبي عبدالله محمد بن عبدالله الحاكم. *المستدرك على الصحيحين*. (ت) دار المعرفة بيروت ١٤١٨ هـ.

النيسابوري، بن الحجاج القشيري، *صحيح مسلم*، (ت٢٦١) عني بهذه الطبعة وأشرف عليها د. مصطفى الذهبي. دار الحديث. القاهرة ١٤١٨هـ

الهندي، الشيخ صفي الدين محمد بن عبدالرحيم الأرموي. *نهاية الوصول في دراية الأصول*. تحقيق د. صالح بن سليمان اليوسف و د. سعد بن سالم السويح. المكتبة التجارية. مكة المكرمة ١٤١٦ هـ.

الهندي، صفي الدين محمد بن عبدالرحيم بن محمد الأرموى. *الفائق في أصول الفقه*. (ت٧١٥هـ) دراسة وتحقيق د. على بن عبدالعزيز العميريني ١٤١١هـ.

Paper Title: Principle issues in verse 59 of sura Alnisa' " O you who have believed, obey Allah and obey the Messenger and those in authority among you. And if you disagree over anything, refer it to Allah and the Messenger, if you should believe in Allah and the Last Day. That is the best way and best in result. " (Inference by analogy, interpretative judgment, imitation, contradiction, and preference)

Abdulaziz Mohammad Ibrahim Alowaid
Assistant professor, department of Fiqh Principles, College of Islamic Law and Religion Principles, Qassim University, Qassim region, Kingdom of Saudi Arabia

(Received 15/3/1429H; accepted for publication 3/12/1429H.)

Abstract. Since the primary source of evidence for principle issues is the Holy Qura'n and since the verses in the Holy Qura'n vary in mentioning such principles as well as in using them for evidence, it attracted the researchers' attention the frequency of using verse 59 of sura Alnisa' " O you who have believed, obey Allah and obey the Messenger and those in authority among you. And if you disagree over anything, refer it to Allah and the Messenger, if you should believe in Allah and the Last Day. That is the best way and best in result. " as a base for principle issues in the books of Fiqh principles and books of Qura'n interpretation and books of narrations. Therefore, the researcher designated this paper to using verse 59 of sura Alnisa' to draw evidence in principle issues related to Inference by analogy, interpretative judgment, imitation, contradiction, and preference.

This paper looked into collecting all different issues that the verse is used to draw evidence for and to organize it according to the principle methodology recognized by the majority of Malikiah, Shafi'eah, and Hanabilah. The paper also mentioned those who used the verse for evidence and their base for using it as well as how the verse was used to draw evidence even if meaning is negotiable. The paper then mentioned the oppositions to using the verse for drawing certain evidence and in case the verse was used for two contradicting opinions, the researcher then compared them and made preference of who was closer to using the verse for the right evidence.

The paper manifested the greatness of this verse and the importance of careful investigation of the Holy Qura'n based on the fact that it is the Primary source of evidence drawing and issues deducing. The paper also showed the great efforts of our prominent scholars and interpreters for their best understanding of the verses and the sayings of the prophet peace be open him.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٩٩-١٣٤، الرياض (١٤٣٢/٢٠١١م)

تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود

سحر أحمد الخشرمي

أستاذ التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة – كلية التربية،

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في ٢٠/ ٤/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٥ / ١٠ / ١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى فعالية برامج الدعم المقدمة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود بالرياض في تحسين فرص نجاح دمجهم اجتماعيا وأكاديميا، وذلك من خلال استطلاع رأي الطلاب المعاقين الملتحقين حاليا بالجامعة، للتعرف على الإبعاد الأساسية اللازمة لنجاح دمج المعاقين في الجامعة والعمل على تطوير الخدمات المقدمة حاليا لهؤلاء الطلاب.

وقد قامت الباحثة باختيار عينة من الطلاب والطالبات المعاقين المدمجين بجامعة الملك سعود من فئة الإعاقة البصرية والجسدية والتي تتلقى خدمات دعم حاليا داخل الجامعة، وتم استطلاع آرائهم حول خدمات الدعم الجامعي وأثرها في تسهيل دمجهم اجتماعيا و أكاديميا في الجامعة من خلال تطبيق استمارة تم إعدادها من الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة وطبقت على الطلاب والطالبات من خلال الاستعانة بمركز خدمات الاحتياجات الخاصة ووحدة الفئات الخاصة بالجامعة.

وقد روعي في استمارة الدراسة التسهيلات المكانية والأكاديمية والخدمات المساندة التي توفرها برامج دعم ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة للطلاب المعاقين الملتحقين ومدى استفادتهم منها. كما قامت الباحثة باستقصاء معلومات حول دور مراكز دعم ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة من خلال استمارة جمع بيانات أرسلت للقائمين على تلك المراكز، وذلك لتحديد فرص وإمكانية دمج وتوفير خدمات دعم مناسبة لفئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة من غير الملتحقين حاليا بالجامعة.

وخرجت الدراسة بنتائج تشير إلى أنه على الرغم من الجهود المبذولة في مراكز الدعم بالجامعة فان العديد من الطلاب المعاقين يواجهون صعوبات في تسيير شئونهم الاجتماعية والتعليمية في الجامعة.

المقدمة

يعد تعليم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لديهم إعاقة على درجة عالية من الأهمية بما يوازي أهمية الخدمات الأخرى التي تقدم لهم، بل قد يفوق في الأهمية تلك الخدمات الأخرى غير التربوية، لأن التعليم يمكن الطالب المعاق من تلقي العديد من الخبرات والمعارف التي قد تعينه في جوانب أخرى من حياته وتؤمن له الاستقلالية التي يسعى لها. والتعليم العالي أو الجامعي مرحلة أخرى من مراحل التعليم لا تقل أهميتها عن المراحل التعليمية التي تسبقها، خاصة لأولئك الطلاب الذين تؤهلهم قدراتهم على الالتحاق بهذه المرحلة الدراسية الهامة، فهي الحلقة التي تؤمن الاستقلال الوظيفي مستقبلا، إضافة إلى أنها حق مشروع للأشخاص الذين لديهم إعاقة ويكونوا قادرين على خوض هذه التجربة التعليمية.

ويبدو أن هذا الحق رغم مشروعيته لا يزال تحت الدراسة لدى بعض الجامعات أو الجهات المسئولة عن التعليم العالي في الدول العربية، وفي المقابل فان بعض الجامعات قد ارتأت قبول طلبة من ذوي الإعاقة طالما أنه لا توجد لديهم مصاعب تحول دون كسبهم العلمي في الجامعة. ومن هذه الجامعات التي بادرت بدمج الطلاب ممن لديهم احتياجات خاصة بالمملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود بالرياض والتي يوجد بها العديد من الطلاب الذين لديهم إعاقات بصرية أو ممن يعانون من ضعف البصر، وكذلك تقبل الجامعة الطلاب من ذوي الإعاقات الجسدية. وقد أنشأت عمادة شئون الطلاب بجامعة الملك سعود مركزا لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة عام ١٤٠٥هـ، لتقديم خدمات الدعم للطلاب من ذوي الإعاقة بالجامعة في أقسام الطلاب، وكذلك أنشأت إدارة الجامعة بأقسام البنات بالتعاون مع قسم التربية الخاصة عام ١٤١٦هـ وحدة للفئات الخاصة لدعم الطالبات من ذوات الاحتياجات الخاصة.

ومنذ تاريخ تأسيس تلك المراكز لدعم الطلاب من ذوي الإعاقة في الجامعة لم تجر أية دراسة على حد علم الباحثة لتحديد مدى فعاليتها في توفير الدعم المناسب لنجاح دمج الطلاب من ذوي الإعاقة على المستوى الأكاديمي والاجتماعي في الجامعة، كذلك لم يتم بحث مستوى الخدمات المقدمة ومستوى التعاون بين إدارات الجامعة المختلفة لتنسيق وتسهيل الجهود المبذولة لدعمهم. ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة لتقديم وثيقة تفصيلية عن مدى فعالية خدمات الدعم المقدمة للطلبة المعاقين الملتحقين بالجامعة ومستوى وطبيعة الخدمات المقدمة حاليا للخروج بمقترحات للتحسين.

مشكلة الدراسة

تبرز مشكلة الدراسة الحالية من خلال وجود

طلاب لديهم إعاقات يتلقون تعليمهم بجامعة الملك سعود منذ سنوات عديدة مع عدم وجود معلومات عن مدى فعالية خدمات الدعم الجامعي التي تقدم لهم، مما لا يتيح فرصة لمعرفة مستوى تأثير تلك الخدمات على نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي، كما لا يساهم في تحسين الخدمات وتطويرها بما يتلاءم مع احتياجات الطلاب والطلب المتزايد لفتح فرص جديدة لدعم فئات أخرى بالجامعة، وهو ما ستعمل الدراسة الحالية على توضيحه.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١- تقديم معلومات مفصلة عن مستوى خدمات الدعم الجامعي المقدمة للطلاب المعاقين بجامعة الملك سعود من خلال استطلاع رأي الطلاب المعاقين بالجامعة والجهات المسئولة عن خدمات الدعم الجامعي.

٢- التعرف على آراء الطلاب من ذوي الإعاقة المدمجين في الجامعة حول مدى استفادتهم من خدمات الدعم المقدمة أو التي يفترض أن تقدم من مراكز الدعم في الجامعة.

٣- تقديم مقترحات بطبيعة الخدمات التي يفترض أن توفر للطلاب المعاقين في الجامعة ليسهل دمجهم أكاديمياً و اجتماعياً.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- قياس أثر خدمات الدعم الجامعي وفعاليتها في تسهيل الدمج الأكاديمي والاجتماعي للطلاب المعاقين المدمجين في جامعة الملك سعود.

٢- تقديم مقترحات لكيفية تطوير خدمات الدعم الجامعي لصالح الطلاب المعاقين الملتحقين حاليا بالجامعة لتحسين فرص نجاح دمجهم.

٣- تزويد المسئولين عن التعليم العالي بقائمة الخدمات التي قد تساهم باستقطاب فئات أخرى من الإعاقة لدمجهم مستقبلاً.

٤- توفير دراسة عربية حديثة عن خدمات الدعم لذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعات، ليستفيد من خلالها الباحثون الراغبون بإجراء دراسات في نفس الموضوع أو للعاملين بأقسام التربية بالجامعات للعمل على تحسين خدمات الدعم في الجامعات للطلاب للمعاقين.

أسئلة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة جاءت أسئلة الدراسة على النحو التالي:

١- ما طبيعة التسهيلات البنائية المتوفرة بجامعة الملك سعود للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وما جوانب القصور في تلك التسهيلات؟

٢- ما طبيعة الخدمات والتسهيلات الأكاديمية المتوفرة بالجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات

الخاصة؟ وما جوانب القصور بتلك الخدمات؟

٣- ما نمط العلاقات الاجتماعية القائمة بين الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ومنسوبي الجامعة ؟ وما جوانب القصور في تلك العلاقات؟

٤- ما مدى توفر تسهيلات إدارية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة؟ وما جوانب التقصير في تلك الخدمات؟

٥- ما طبيعة الخدمات والتسهيلات الخاصة المقدمة بمكتبة الجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وما جوانب القصور في تلك الخدمات؟

٦- ما طبيعة الخدمات والتسهيلات في إجراءات القبول والتسجيل التي تقدم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة ؟ وما جوانب القصور في تلك الخدمات؟

٧- ما مصادر المعلومات المتوفرة بالجامعة للطلبة المدمجين بها؟ وما جوانب القصور في تلك المصادر؟

٨- ما طبيعة الخدمات التي توفرها مراكز دعم الاحتياجات الخاصة بالجامعة بشكل مباشر للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة النظر الطلاب والقائمين على تلك المراكز ؟ وما أوجه القصور في تلك الخدمات؟

٩- ما طبيعة التسهيلات والخدمات التي يوفرها السكن الداخلي بالجامعة للطلاب المدمجين بالجامعة والملتحقين بالسكن الداخلي؟ وما جوانب القصور في تلك الخدمات؟

١٠- ما المعوقات التي تواجه الطلاب المدمجين بجامعة الملك سعود؟ وما مقترحات التطوير من وجهة نظر الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة؟

مصطلحات الدراسة

• خدمات الدعم المساندة: هي مجموعة الخدمات الأكاديمية و الاجتماعية والإدارية والتنظيمية التي تقدمها الجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال مراكز الدعم الجامعي المخصصة لهذه الفئات، ويتم ذلك بالتنسيق مع منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة تدريس وطلاب وموظفين في الجهات والإدارات المختلفة بالجامعة.

• الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: ويقصد بهم في هذه الدراسة الطلاب من ذوي الإعاقة الملتحقين بالجامعة، وقد اقتصرت الدراسة الحالية على الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية وضعاف البصر والإعاقات الجسدية المسجلين من خلال مركز خدمات الاحتياجات الخاصة وعمادة شئون الطلاب على أن لديهم إعاقة.

الإطار النظري

يشكل تعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات تحديا كبيرا للتعليم العالي، ليس فقط فيما يتعلق بضرورة إجراء تعديلات بنائية تتناسب مع الاحتياجات المختلفة في المباني الجامعية التي يدرس بها هؤلاء الطلاب، بل

حتى على مستويات أخرى مرتبطة بتعديل طرق وأساليب التعليم وإجراء تعديلات على المناهج الدراسية وأساليب القياس والتقويم. ولهذه الأسباب وغيرها فإننا نجد بأن العديد من الجامعات كانت تتجنب وبشكل متكرر إدماج طلاب لديهم إعاقات في محاولة للتملص من الالتزامات المصاحبة لوجود هؤلاء الطلاب بينهم (Thinklin, et al,2004).

إلا أنه ومع صدور القوانين المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة، وكنتاج أيضا لمطالبات أولياء الأمور والأشخاص الذين لديهم إعاقات أنفسهم لإيجاد فرص للدراسة الجامعية للطلاب المعاقين، فان العديد من الجامعات قد أخذت تنحى منحى آخر باتجاه توفير تسهيلات ودعم داخل الجامعات وخصوصا في أوروبا و أمريكا من خلال مراكز ووحدات جامعية داخل الجامعات تقدم الدعم للطلاب الملتحقين بالجامعة وتعمل على تيسير سبل نجاحهم أكاديميا واجتماعيا في الجامعة.

ومن ضمن الجهود التي يستوجب الاضطلاع بها وتوظيفها في التعليم العالي لتسهيل دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال مراكز الخدمات والدعم الجامعي في الجامعات ما يلي:

- تقديم خدمات مرتبطة بالقبول والتسجيل للطلاب في الجامعات والتهيئة المناسبة للدراسة قبل وأثناء الالتحاق بالجامعة.
- إجراء تسهيلات بنائية داخل كليات ومباني الجامعة.
- توفير إجراءات التدريس والتعلم المناسبة داخل القاعات الدراسية.
- توفير إجراءات التقويم والاختبارات المناسبة للطلاب حسب إمكاناتهم وقدراتهم.
- تقديم الدعم المعلوماتي لتهيئة منسوبي الجامعات بكيفية التعامل مع الطلاب من ذوي الإعاقات وتوفير الدعم المالي والتكنولوجي للطلاب.

المتابعة لأوضاع الطلاب أثناء وجودهم بالجامعة (Paist,1995)& (Thinklin& Hall,1998).

وكما يبدو فان العديد من الجامعات والكليات التي دمجت طلابا لديهم إعاقات لم تكن مهيأة بالمصادر والخدمات التي يحتاجها الطلاب الذين التحقوا بها، مما يدل على أن احتياجات هؤلاء الطلاب لم تؤخذ بالاعتبار عند التحضير والإعداد المسبق لتلك الكليات والجامعات، وقد ينتج عن مثل ذلك التجاهل لاحتياجاتهم انسحاب أو فشل العديد من الطلاب بعد قبولهم في الجامعات إما نتاجا لعوائق بنائية تقيد تحركاتهم، أو لإجراءات التدريس والتقويم غير المناسبة والتي لا تأخذ بالاعتبار حاجاتهم، أو من جراء الصور السلبية والمعاملة غير اللائقة التي يلقونها من بعض منسوبي الجامعات(Ball, et al, 1999).

وتؤكد التوجهات الحديثة على أن التحضيرات التي يقوم بها القائمون على التعليم العالي لدمج

الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات تختلف نوعيا عن تلك التي يستوجب حقيقة إعدادها للطلاب من وجهة نظر متخصصة في التربية الخاصة، مما يترتب عليه عدم استفادة وانتفاع الطلاب بما يعد لهم، لذا كان لا بد من إشراك المتخصصين في توجهاتهم حول الخدمات اللازمة لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات وهو ما قام به الوابلي (٢٠٠١) في دراسته التي هدفت للتعرف على طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي للطلاب الذين لديهم إعاقات كما يراها أكاديميو التربية الخاصة. حيث أجمع الأكاديميون على طبيعة التسهيلات التي يجب أن توفر من الجامعات والتي مثلت التسهيلات المكتبية والمعلوماتية والمعمارية والدعم المالي. كذلك اتفق الأكاديميون المتخصصون في التربية الخاصة على ضرورة تقديم مرونة في إجراءات القبول في الجامعات وفي الاختبارات التحصيليه والواجبات الدراسية داخل الجامعات. كما أجمع الأكاديميون على ضرورة توفير خدمات مساندة للطلبة من ذوي الإعاقة كتوفير الكوادر المساندة والمتخصصة في التربية الخاصة والإرشاد، وتوفير الأدوات والمعدات المساندة كالحاسب الآلي المعدل حسب الإعاقة والأشخاص المعنيين وإجراء تهيئة مسبقة للطلاب قبل دخول الجامعات لتنمية القدرة لدى الطلاب للتعلم ومواجهة المعيقات التي قد تعترضهم .

وتشير الأوضاع في بريطانيا إلى أن مسألة دمج الأشخاص من ذوي الإعاقة في الجامعات، قد انتقلت من مرحلة الافتناع بحقهم في القبول بالجامعة وتقديم التسهيلات لهم، إلى مرحلة البحث عن سبل علاج زيادة نسب القبول والتضخم بأعداد الطلاب المعاقين في الجامعات مقابل زيادة التوقعات حول ما ستقدمه الجامعات من تطور نوعي في مستوى الخدمات (Tudor,2007).

وقد أشير في تقرير رسمي أعد في لندن (Greater London Authority.2007) إلى أن عدد الطلاب المعاقين في التعليم العالي في لندن وحدها عام ٢٠٠٠م بلغ ١٨٠٠٠ طالبا وطالبه، وهو عدد كبير يعادل ٤.٩٪ من طلاب الجامعات في مدينة لندن، وتشير إحصاءات التعليم العالي في بريطانيا إلى أن هذا العدد قد تزايد عام (٢٠٠٦) ليصل إلى (٧.٥٪)، ويمثل هذا الرقم إعاقات مختلفة كصعوبات القراءة والإعاقات الجسدية والبصرية والسمعية والاضطرابات النفسية والانفعالية، و قد اتضح بأن النسبة الأكبر من الطلاب المعاقين المدمجين بالجامعات في مدينة لندن – على سبيل المثال - كانت ممن يعانون من صعوبات القراءة (الديسلكسيا). وكما يشير هذا التقرير فأن معظم الطلاب المعاقين كانوا يلتحقون بتخصصات مثل البيولوجيا، والدراسات الاجتماعية، و التاريخ والفلسفة وفنون التصميم والتربية الفنية، إلا أن ذلك لا يعني عدم تواجدهم في تخصصات أخرى (Barer,

(Jaklin. Robinso, OMeara, and Harris,2006) &(2007).

كذلك بالنسبة للجامعات الأمريكية ، فان العديد من الدراسات التي أجريت على تلك الجامعات قد أشارت إلى أن عددا كبيرا من الطلاب من ذوي الإعاقة يلتحقون بتلك الجامعات ، ومن أكثر الطلبة احتياجا للخدمات هم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يليهم الإعاقات الجسدية والسمعية والبصرية ، وأن معظم الجامعات تتوفر بها خدمات مناسبة لتلك الفئات تقدم من خلال مراكز الخدمات والتي يتوفر بها أعداد من الموظفين المتخصصين تتباين أعدادهم على ضوء عدد الطلاب المدمجين بالجامعة وطبيعة الاحتياجات الخاصة لديهم وحاجتهم إلى الأجهزة والوسائل الداعمة والدعم المالي المقدم لتلك المراكز من الجهات الداعمة (Pfeiffer & Schein, 2001).

الدراسات السابقة

لكي تتلافى الجامعات والكليات المعوقات التي قد تشكل عقبة رئيسية أمام نجاح دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العالي ، فلا بد من متابعة وتقييم مستوى الخدمات المقدمة للطلاب في الجامعات من وقت لآخر لقياس مدى فعاليتها وتحديد جوانب التطوير التي يستوجب الإعداد لها.

ففي دراسة ايزنمان (Eisenman.2005) لمدى ملائمة الخدمات والأجهزة التي تتوفر في مكتبة جامعة ولاية شمال كارولينا للطلاب من ذوي الإعاقات الجسدية ، ومن خلال استطلاع رأي الطلاب المسجلين في الجامعة على أن لديهم إعاقات جسدية عن مدى رضاهم لما يقدم لهم من خدمات في مكتبات الجامعة ، فقد أوضحت الدراسة عددا من الاحتياجات ، من بنيها :

أولاً: التسهيلات البنائية في المكتبة

وتشتمل على التسهيلات في الأدوات والأثاث بما يتناسب مع طبيعة إعاقات الطلاب داخل المكتبة ، ومدى وضوح محتوى الإشارات واللوحات الموجودة في المكتبات للطلاب ومكان تعليقها وسهولة قراءتها.

ثانياً: موظفو المكتبة

تم التركيز على مهارة وخبرة الموظفين في التعامل مع الطلاب وحاجاتهم الخاصة ، والخبرة أيضاً في العمل ومساندة الطلاب وتوجيههم للبحث العلمي الفعال.

ثالثاً: سهولة الدخول على مواقع الإنترنت

وقد شمل هذا الجانب التسهيلات في المواقع واستخدام الكمبيوترات المناسبة لطبيعة الإعاقة ، وتوفر الصفحات المعدة لتراعي الاحتياجات الخاصة على مواقع الكمبيوتر.

ويبدو بأن نتائج هذه الدراسة قد تذبذبت نظرا لاختلافات الآراء بين أفراد العينة إذ تشير النتائج على أنه وبالرغم من توفر تسهيلات داخل مكتبات الجامعة

للطلاب من ذوي الإعاقات الجسدية إلا أن غالبيتهم لم يستخدموها ولم يستفيدوا منها نظرا لتمكنهم من استخدام أجهزة الطلاب من غير المعاقين، إلا أن العديد منهم أشار إلى ضرورة تدريب وتأهيل موظفي المكتبة للتعامل مع الطلاب المعاقين بعيدا عن الشفقة والتعاطف.

وقد أكد ما جاء في هذه الدراسة من نتائج، بيانات الدراسة الاستطلاعية التي أجريت في بريطانيا على الجامعات والكليات التي يلتحق بها طلاب لديهم إعاقات والتي قام بها كل من فولر، هيلي وبرادلي (Fuller. et al .2004)، لاستطلاع انطباعات ١٧٣ من الطلاب المدمجين في الجامعات عن الخبرات التعليمية التي يتعرضون لها بالجامعات والكليات، والمعوقات التي تعترض مسيرتهم التعليمية، وقد شملت بيانات الدراسة تعليقات من الطلاب على أساليب التدريس والتقويم الجامعي، حيث أشارت إلى ضرورة الاهتمام في التعليم العالي إلى المساواة في الخدمات والمرونة في تقديمها للطلاب من ذوي الإعاقات، كذلك إلى ضرورة تطوير خبرات موظفي الجامعات بكيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وإجراء التعديلات المناسبة لطبيعة الإعاقات المدمجة في الجامعات.

ويعتبر من العوامل الهامة في الإعداد للدمج وتهيئة الخدمات الجامعية لتتلاءم مع قدرات الطلاب، التعرف على خصائص الطلاب من ذوي الإعاقة الملتحقين بالجامعات، فقد أكدت دراسة إبراهيم(٢٠٠١) على عينة من ٦٨ طالباً وطلبة من المكفوفين بالجامعة الأردنية من طلبة البكالوريوس والدراسات العليا، أن معظم الطلاب المكفوفين المدمجين بالجامعة كانوا يواجهون مشكلات في الجامعة مرتبطة بعدم تفهم خصائصهم وحاجاتهم من قبل منسوبي الجامعة وعدم توفر تسهيلات ملائمة حيث كانوا يعانون من مشكلات مرتبطة بإجراء الأبحاث والتقارير والجداول الإحصائية واستخدام المكتبة، كذلك بنائيا واجه الطلاب صعوبة في التنقل في الجامعة نتيجة وجود حواجز وأشجار متدلية في الجامعة و اكتظاظ الطلاب بالممرات. ويبدو بأن غياب تفهم احتياجات الطلاب من العديد من أعضاء هيئة التدريس وعدم السماح لهم بتسجيل المحاضرات وعدم توفر كتب مطبوعة بطريقة برايل قد شكل عقبة أكاديمية أمام هؤلاء الطلاب بالإضافة لعدم توفر كتبه للاختبارات وعدم منح الطلاب وقت إضافي مراعاة لحاجاتهم الخاصة.

وقد أكد اللوزي والمعاني (٢٠٠٣) في دراستهما التي أجريت على نفس الجامعة للتعرف على خصائص الطلاب من ذوي الإعاقة بشكل عام والذين بلغ عددهم ١٣٤ طالباً وطالبة ما جاء في الدراسة السابقة. حيث هدفت دراستهما لجمع بيانات عن الطلاب المعاقين بالجامعات الأردنية للتأكد من مدى جاهزية الجامعات لاستقبال وخدمة هذه الفئات التي أخذت

بالتزايد بالجامعات الأردنية. وقد أوضحت النتائج بأن عدد الطلاب من ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية – على وجه الخصوص – يعد قليلا جدا مقارنة مع عدد الطلاب من غير المعاقين، ويبدو بأن إجراءات القبول في الجامعة تلعب دورا في ذلك، وبالنسبة للطلاب المعاقين الملتحقين بالجامعة فيبدو بأنهم منتشرين على ١٤ كلية من أصل ١٥ و أن معظمهم يتركز في الكليات الإنسانية والاجتماعية. ويبدو بأن هذا الانتشار قد شمل أيضا كافة المراحل الدراسية كالبكالوريوس والدبلوم والماجستير والدكتوراه، مع النسبة الأكبر من الطلاب في مرحلة البكالوريوس. وقد واجه الباحثان مشكلة حصر وتحديد للطلاب والذين غالبا لا يتم تحديدهم في نماذج القبول والتسجيل بالجامعات الأردنية وهو ما يعتبر شائعا أيضا في معظم الجامعات العربية.

وتشير الدراسة التي قامت بها ليفرسيدج (Liversidge, 2003) والتي طبقتها على ١٠ طلاب ممن لديهم إعاقة سمعية، بدرجة سمع متقاربة، ممن يلتحقون بإحدى الجامعات الأمريكية، لقياس انطباعاتهم عن أدائهم الأكاديمي والاجتماعي في الجامعة، حيث أخذ بالاعتبار في أداة الدراسة كافة العوامل التي قد تؤثر بانطباعاتهم، الا أن كافة الطلاب الصم وضعاف السمع كانت لديهم انطباعات متفاوتة عن خبراتهم الجامعية. وقد شددت الدراسة على أهمية مراعاة الطلاب من ذوي الإعاقات في الكليات المختلفة للجامعات، إذ يعتبر من العوامل المهمة في نجاحهم مراعاة الظروف المرتبطة بالإعاقة وتوفير الخدمات المساندة التي تعين في نجاحهم اجتماعيا وأكاديميا. وقد أكدت هذه الدراسة أن الفشل الأكاديمي لبعض الطلاب الصم بالجامعات قد ارتبط بقصور الخدمات المقدمة من مركز خدمات الاحتياجات الخاصة والتي كان بالإمكان أن تدعم نجاح الطلاب الأكاديمي، كتوفير الأجهزة المناسبة، وتوفير الترجمة الفعالة والكاتبين القادرين على التواصل مع الطلاب الصم وضعاف السمع لكتابة الاختبارات والمواد المطلوبة نيابة عنهم، وإعداد وتهيئة أعضاء هيئة التدريس للتعامل مع الطلاب الصم. وقد شددت هذه الدراسة على دور مراكز الخدمات الجامعية في مساندة دمج الطلاب من ذوي الإعاقة، وأهمية إعداد المجتمع الجامعي لتقبل الاختلافات والتباين بين الطلاب والعمل على توفير العناصر التي تحقق ذلك.

وفي دراسة أخرى لبول (Paul, 2002) حول دور مراكز الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات وتأثيرها على نجاحهم في التعليم العالي، حيث اعتمدت دراسته على مراجعة عدد من الدراسات السابقة حول نفس الموضوع، فقد أشارت نتائج المراجعة للدراسات إلى أن التهيئة المسبقة للطلاب من ذوي الإعاقات للجامعة قبل الالتحاق بها قد يسهل تكيفهم مع الجامعة ولكنها ليست كافية لضمان نجاح دمجهم في الجامعة، ولتحقيق ذلك لا بد من توفر

متطلبات أساسية لهم بالجامعة كتزويدهم بالمهارات الاجتماعية التي تساهم في قبولهم اجتماعيا وإعداد المباني وتهيئتها بما يكسبهم الثقة بالنفس ويعدهم لمواجهة التحديات التي قد تواجههم بالجامعة. كما أشارت نتائج الدراسات إلى أن اتجاهات طلاب الجامعات والإداريين وأعضاء هيئة التدريس تتأثر بطبيعة وخصائص الإعاقات وتؤثر إلى حد كبير في النجاح الاجتماعي والأكاديمي للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويظهر في هذه الدراسات أن الانسجام بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب من ذوي الإعاقات وتفهم حاجاتهم يؤثر إيجابا في نجاحهم أكاديميا مما يدل على أهمية إعدادهم المسبق لتلك المهمة.كذلك فان وعي المسئولين في الكليات بما يحتاجه الطلاب من ذوي الإعاقات وتوفير المستلزمات الضرورية لهم يشكلان دعما هاما لنجاحهم لا يمكن تجاهله والتغاضي عنه.

و تخرج هذه الدراسات بأهمية دور مراكز الخدمات في الجامعات في تقديم الدعم للطلاب المدمجين من خلال إعداد وتهيئة أعضاء هيئة التدريس وموظفي الجامعات والطلاب بما يستلزم وزيادة معرفتهم وخبرتهم بكيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك توفير كافة المستلزمات والتسهيلات البنائية والأكاديمية الداعمة لنجاحهم في الجامعة .

الجدول رقم (١). التوزيع التكراري لعينة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المتغير	القيمة	التكرار	النسبة
الكليات	التربية	٥١	٦٠٪
	الآداب	٢٨	٣٣٪
	اللغات	١	١٪
	علوم إدارية	٢	٢٪
	دراسات عليا	٣	٤٪
	المجموع	٨٥	١٠٠٪
التخصص ❖	تربية خاصة	٢٤	٢٨٪
	لغة عربية	٢١	٢٥٪
	ثقافة إسلامية	١٥	١٨٪
	إدارة عامة	٣	٤٪
	لغة انجليزية	١	١٪
	علم اجتماع	٢	٢٪
	علم نفس	٤	٥٪
	تاريخ	٢	٢٪
	المجموع	٧٢	٨٥٪
الجنس	ذكور	٥٤	٦٣٪
	إناث	٣١	٣٧٪
	المجموع	٨٥	١٠٠٪
نوع الإعاقة	بصرية	٧٩	٩٣٪
	حركية	٦	٧٪
	المجموع	٨٥	١٠٠٪

(❖) نقص عن إجمالي العينة لعدم توفر إجابات على هذه الفقرة .

عينة ومجتمع الدراسة

شملت عينة هذه الدراسة (٨٥) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقات الجسدية والبصرية بجامعة الملك سعود والذين يصل عددهم الكلي إلى(١٨١)، منهم (١٤٥) طالبا و (٣٦) طالبة مسجلين في مراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة للعام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م حسب إحصاءات عمادة شئون الطلاب ووحدة الفئات الخاصة للطالبات. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس ونوع الإعاقة والكلية التي يلتحق بها الطالب أو الطالبة والتخصص، الذين استجابوا على استمارة هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

قامت هذه الدراسة على عدد من الإجراءات المنهجية الخاصة بتطبيق البحث، على النحو التالي:

- مراجعة العديد من الأبحاث والأدبيات التي ناقشت الخدمات المساندة والداعمة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعات وإعداد استمارات الدراسة على ضوء تلك المراجعات.
- عرض استمارة الدراسة للتحكيم على عشرة أعضاء من هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومن ثم إجراء تعديلات عليها بناء على التحكيم وإعدادها بالصورة النهائية.
- تسليم الاستمارات الخاصة بالطلاب بعد تعديلها إلى مركز خدمات الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود للبنين، ووحدة الفئات الخاصة للبنات بمركز الدراسات الجامعية للبنات بجامعة الملك سعود لتوزيعها ورصد استجابة الطلاب والطالبات عليها وإعادتها للباحثة، وكذلك تزويد المراكز بالاستمارة الخاصة بمراكز الخدمات للاستجابة عليها من المسئولين عن تلك المراكز وإعادتها للباحثة.
- تم جمع الاستمارات الخاصة بهذه الدراسة خلال الأسابيع الأخيرة من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٢٨هـ/١٤٢٩هـ.
- أجري تحليل لبيانات الاستمارات والخروج بنتائج لهذه الدراسة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة استمارتين أحداهما لاستطلاع آراء الطلاب من ذوي الإعاقات تجاه خدمات الدعم التي تقدمها جامعة الملك سعود لهم، والأخرى خاصة بالمسئولين لجمع معلومات أساسية عن طبيعة خدمات مراكز الدعم والخدمات المساندة المقدمة من الجامعة.

أولاً: أداة الدراسة الخاصة بالطلاب

أعدت هذه الاستمارة لتقييم مدى فعالية خدمات الدعم المساندة في دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة، بناء على مراجعة العديد من الأدبيات التي ناقشت موضوع الخدمات المساندة في الجامعات للطلاب من ذوي الإعاقات، وقد

شملت هذه الاستمارة والتي طبقت على عينة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ٦٤ فقرة، يتم الاستجابة عليها باختيار إجابة واحدة لكل فقرة من ضمن ٥ إجابات تدرجية، على النحو التالي:

- أوافق تماماً: خمس درجات
- أوافق: أربع درجات
- لا أعلم: ثلاث درجات
- لا أوافق: درجتان درجة
- لا أوافق إطلاقا: درجة واحدة

حيث تعتبر الدرجة الثالثة هي درجة محايدة ما يعلو عنها من الدرجات يكون بالاتجاه الايجابي المؤيد، وما ينخفض عنها في الدرجات يكون بالاتجاه السلبي المعارض.

وعلى مستوى الموضوعات تقيس الاستمارة تسعة جوانب رئيسة كالتالي:

- التسهيلات البنائية: وتهدف إلى التعرف على رأي الطلاب في مدى ملائمة مباني وقاعات الجامعة لظروفهم الخاصة، مما يسهل إشراكهم أكاديميا واجتماعيا بالجامعة. ويتكون هذا البعد من عشر فقرات.
- الخدمات الأكاديمية: وتهدف إلى التعرف على مدى مراعاة ظروف الطلاب الخاصة في استراتيجيات وأساليب التدريس والتقويم ومدى توفر الوسائل والتكنولوجيا المناسبة، بما يقود لاستفادة الطلاب من ذوي الإعاقات من التعليم الجامعي ويساهم في دمجهم ونجاحهم أكاديميا. ويتكون هذا البعد من ١١ فقرة.
- العلاقات الاجتماعية: وتقيس طبيعة العلاقات القائمة بين الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة وزملائهم الطلاب من غير المعاقين، كذلك علاقاتهم بأعضاء هيئة التدريس ومدى إشراكهم بالأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية التي تعدها الجامعة لطلابها.ويشمل هذا البعد ثمانية فقرات.
- الخدمات الإدارية: وتعني بالتسهيلات الإدارية التي يقدمها إداريو الجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ليسهل انخراطهم بالمجتمع الجامعي. وتشمل خمس فقرات.
- خدمات مكتبة الجامعة: يقيس هذا البعد مدى توفر تسهيلات ومستلزمات في مكتبة الجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة تساهم في دمجهم اجتماعيا في المكتبة وأكاديميا في الجامعة، وتشمل خمس فقرات.
- خدمات القبول والتسجيل: وتعني بالتهيئة التي تقدمها عمادة القبول والتسجيل للطلاب المعاقين والتسهيلات في إجراءات التسجيل بالجامعة والتنسيق مع مراكز الخدمات لما فيه مصلحة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. وتشمل ست فقرات
- مصادر المعلومات في الجامعة: ويعني هذا البعد بالجهات التي يتزود من خلالها الطلاب من ذوي الإعاقات بمعلوماتهم حول الجامعة والتي تعين في ربطهم ودمجهم اجتماعيا بفعاليات الجامعة، وتشمل ست فقرات.

• مركز (وحدة) خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة: ويقيس هذا البعد مدى الاستفادة التي يتلقاها الطلاب مما تقدمه مراكز الخدمات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة، ومدى ملائمة تلك الخدمات لاحتياجاتهم ومتطلباتهم الجامعية. ويتكون هذا البعد من سبع فقرات.

• السكن الداخلي: ويهدف هذا البعد إلى الاطلاع على طبيعة التسهيلات والخدمات التي تتوفر في سكن الجامعة للطلاب من ذوي الإعاقات الملتحقين بالسكن، مما يعمل على توفير بيئة مناسبة للكسب الاجتماعي والأكاديمي ولا يعيق تقدمهم في الجامعة. ويتكون هذا البعد من ست فقرات.

صدق الأداة

اعتمدت الباحثة لصدق هذه الأداة صدق المحكمين حيث عرضت استمارة الدراسة في صورتها الأولية على عشر محكمين من المتخصصين في التربية الخاصة، وقد أجمع المحكمون على ملائمة معظم الفقرات وأجمعوا على ضرورة حذف فقرة غير ملائمة تم استبعادها من الأداة، كذلك بالنسبة لوضوح العبارات أجمع المحكمون بنسبة ٩٥٪ على وضوح العبارات كما اتفقوا على ضرورة توضيح فقرتين في الأداة أجري توضيحهما، مما يجعل أداة الدارسة مناسبة لقياس ما وضعت لأجله.

ثبات الأداة

استخدمت الباحثة لقياس ثبات الأداة معامل ثبات ألفا كرونباخ لفقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة. وتشير الدرجة الإجمالية لقيمة ألفا لجميع فقرات الاستمارة إلى درجة عالية من الثبات بلغت ٠.٩٣. كما حصلت معظم محاور الاستمارة على درجات مناسبة جدا تشير إلى ثبات المحاور ويوضح الجدول رقم (٢) القيم الخاصة بكل بعد في الاستمارة والدرجة الكلية.

الجدول رقم (٢). قيمة ألفا لأبعاد الاستمارة الخاصة بالطلاب.

المحاور	قيمة ألفا
التسهيلات البنائية	٠.٧٩
الخدمات الأكاديمية	٠.٨١
العلاقات الاجتماعية	٠.٤٩
الخدمات الإدارية	٠.٧٨
خدمات المكتبة	٠.٧٤
التهيئة والقبول	٠.٨٦
مصادر المعلومات	٠.٦٩
خدمات مركز الاحتياجات	٠.٨٩
خدمات السكن	٠.٧٦
المجموع	٠.٩٣

ثانياً: أداة الدراسة الخاصة بمراكز الدعم والخدمات المساندة

أعدت هذه الاستمارة لجمع معلومات حول مراكز الدعم وما تقدمه من خدمات للطلاب المعاقين

بجامعة الملك سعود، ويقوم بالاستجابة عليها المسئولون القائمون على هذه المراكز بهدف التعرف على مدى كفاية الخدمات المقدمة للطلاب والطالبات، وقد صيغت أسئلة الاستمارة على شكل أسئلة مفتوحة أعدت لهذا الغرض، حيث صيغت أسئلة الاستمارة على ضوء ما هو متوقع من خدمات لتلك المراكز كما جاء في العديد من الأدبيات التي ناقشت الدور الذي تقوم به مراكز خدمات الاحتياجات الخاصة بالجامعات العالمية.

الجدول رقم (٣). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بالتسهيلات البنائية.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
مباني الجامعة تناسب احتياجاتي الخاصة بشكل عام	١٢	٣١	٩	٢٠	١٣	٣.١١	١.٣٤
ممرات الجامعة واسعة ويسهل السير بها	٢١	٣٠	٧	٢٠	٧	٣.٤٥	١.٣١
توجد مواصلات مهيأة في الجامعة تنقلني من مبنى لآخر	١	٣	٨	٢٧	٤٦	١.٦٦	٠.٨٨
المصاعد في مباني الجامعة واسعة ومهيأة لحاجاتي	٢٦	٣١	٨	١٢	٨	٣.٦٥	١.٣١
يوجد في الجامعة منحدرات مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة	١٣	٣٣	٢١	١٥	٣	٣.٤٥	١.٠٦
دورات المياه في الجامعة مناسبة ومهيأة للطلاب المعاقين	١٤	١٩	١٢	٢٢	١٨	٢.٨٧	١.٤١
أبواب المكاتب والقاعات الدراسية واسعة وتتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة	٢١	٣٧	٦	١٣	٨	٣.٥٩	١.٢٨
مقاصف ومطاعم الجامعة معدة ومهيأة لذوي الاحتياجات الخاصة	٦	١٢	١٣	٣٠	٢٤	٢.٣٦	١.٢٣
يوجد في الجامعة علامات وإشارات تساعدني في الانتقال بسهولة	١	٦	١٣	٣٥	٢٩	١.٩٩	٠.٩٥
قاعات الجامعة الدراسية واسعة ومقاعدها متباعدة	١٧	٢٣	١١	٢٢	١٢	٣.١٣	١.٣٨

ويشير الجدول رقم (٤) إلى متوسط البعد الخاص بالتسهيلات المكانية حسب الجنس، حيث يتضح أن متوسط الذكور بلغ (٣.١٣) ومتوسط الإناث(٢.٥٤) أي أن اتجاه آراء الذكور أكثر ايجابية من آراء الإناث حول مدى ملائمة التسهيلات المكانية، وان كانت كلا المتوسطات تشير إلى عدم الرضى التام عن التسهيلات البنائية.ويوضح الجدول قيمة ت التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.أما متغير نوع الإعاقة فلا يشير إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة الحركية، وان كانت هنالك فروقات بسيطة بينهما ايجابية أكثر لصالح الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية تجاه التسهيلات البنائية في الجامعة.

الجدول رقم (٤). المتوسط والانحراف المعياري لمحور التسهيلات المكانية حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس *	ذكور	٣.١٣	٠.٧٣
	إناث	٢.٥٤	٠.٥٥
نوع الإعاقة **	بصرية	٢.٩٣	٠.٧٢
	حركية	٢.٦٣	٠.٨١

(*) قيمة ت دالة على مستوى ٠.٠٥ (قيمة ت ٣.٩٣ ودرجة الحرية ٨٢).

(**) غير دالة إحصائياً.

السؤال الثاني: ما طبيعة الخدمات والتسهيلات الأكاديمية المتوفرة بالجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وما هي جوانب القصور بتلك الخدمات؟

تعتبر التسهيلات الأكاديمية عنصرا هاما جدا يساهم في نجاح أو فشل الطلاب الذين لديهم إعاقات في أي مستوى تعليمي، وتلعب مراكز الاحتياجات الخاصة في الجامعات العالمية دورا فاعلا في دعم وتفعيل هذا البعد، وتشير نتائج الجدول رقم (٥) إلى أن غالبية الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود يواجهون صعوبات فيما يتعلق بهذا المحور الهام والذي قد يؤثر على سيرهم الدراسي في الجامعة، حيث لا يوافق تقريبا (٦٠٪)من الطلاب على أن طرق التدريس المستخدمة في الجامعة تراعي احتياجاتهم، وهو ما يشير إليه متوسط استجاباتهم(٢.٧٨) ويشير عدد كبير من الطلاب إلى أن الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس لا تتناسب مع متطلباتهم، وبأنه لا توجد تكنولوجيا مساعدة خاصة بتعليم الطلاب من ذوي الإعاقات في القاعات الدراسية، و أن أعضاء هيئة التدريس في الغالب لا يسمحون بتسجيل المحاضرات لكي يستعينوا بقراءتها لاحقا، حيث تتراوح متوسطات الإجابة على الفقرات السابقة بين (١.٦٧) و (٢.٥٨). ويتضح أيضا وعلى الرغم من المعوقات السابقة بأن الطلاب ممن لديهم إعاقة لا يواجهون مشكلات كبرى في فهم المحاضرات وأن لغة الأساتذة واضحة في شرح المحاضرات، ويسمح الأساتذة للعديد منهم بالاستعانة بمن يقرأ

ويكتب لهم داخل المحاضرات كما تشير لذلك متوسطات استجاباتهم والتي تقع بين (٣.٦٢) و(٣.٩٦)، كما أن الأساتذة يتواصلوا مع طلابهم بشكل جيد(٣.٥٦)، إلا أن نصف أفراد العينة متحفظين أو لا يرون بأن أعضاء هيئة التدريس يمنحونهم وقتا إضافيا أثناء الاختبارات (٣.٠٧)، كما أنهم يتفقون إلى حد ما بأنهم يجدون من يكتب لهم الاختبارات بسهولة(٣.١٢)، و البعض من الطلاب يوافق على أن أماكن إجراء الاختبارات مناسبة(٣.٣٢).

الجدول رقم (٥). التوزيع التكراري لدرجات الطلاب على فقرات البعد الخاص بالخدمات الأكاديمية.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
طرق التدريس المستخدمة في محاضراتي متنوعة وتراعي طبيعة إعاقتي	١٣	٢٠	٥	٢٩	١٨	٢.٧٨	١.٤٢
الوسائل التعليمية في القاعات الدراسية تناسب حاجاتي	٧	١٣	١٠	٢٧	٢٨	٢.٣٤	١.٣١
يوجد تكنولوجيا مساعدة للمعاقين داخل القاعات الدراسية تساعدني في التعلم	١	٠	١٢	٢٩	٤٣	١.٦٧	٠.٨١
لا أعاني أية مشاكل في فهم محاضراتي أثناء الشرح	٢٤	٣٣	٣	٢٢	٣	٣.٦٢	١.٢٤
لغة الأساتذة أثناء الشرح مفهومة وتراعي الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة	٢٨	٣٤	٥	١٣	٤	٣.٨٢	١.١٩
أساتذتي يسمحون لي بتسجيل المحاضرات	٦	١٧	١٩	٢٠	٢٢	٢.٥٨	١.٢٧
أساتذتي يسمحون لي بالاستعانة بمن يساعدني داخل القاعات من كاتبين أو قارئين	٣٨	٢٣	١١	٩	٤	٣.٩٦	١.٢٠
أساتذتي يحرصون على التواصل معي وإشراكي في العملية التعليمية	٢٢	٢٩	١١	٢١	٢	٣.٥٦	١.١٩
أجد من يساعدني في أداء اختباراتي بسهولة	٢٠	١٩	٦	٢٩	١٠	٣.١٢	١.٤٢
أساتذتي يحرصون على منحي وقت إضافي أثناء الاختبارات عند الحاجة	١٤	١٦	٢٨	١٦	١١	٣.٠٧	١.٢٥
أساتذتي يوفرون لي مكان مناسب لإجراء اختباراتي	١٥	٣٦	٦	١٧	١١	٣.٣٢	١.٣٣

من خلال النتائج التي وردت في الجدول السابق والتي ظهر بها عدد من الصعوبات الأكاديمية التي تواجه طلاب الجامعة من ذوي الاحتياجات الخاصة، فيبدو بأن تلك الصعوبات يتأثر بها كلا الجنسين الذكور و الإناث، إلا أنها ترتبط بشكل أكبر بالإناث من الطالبات، حيث يشير الجدول (٦) إلى متوسطات أداء أكبر لدى الطلاب على فقرات هذا البعد (٣.٢٧) من متوسطات أداء الطالبات (٢.٧٠) وقيمة ت دالة إحصائيا لصالح الذكور مما يشير إلى انطباعات ايجابية أكبر لدى الذكور نحو الخدمات الأكاديمية، يتجه سلبا عند الإناث. أما متغير نوع الإعاقة فلا توجد فروقات دالة إحصائيا بين الإعاقتين تجاه التسهيلات الأكاديمية المقدمة وان كانت تبدو أكثر ايجابية عند الطلاب الذين لديهم إعاقات حركية.

الجدول رقم (٦). المتوسط والانحراف المعياري لمحور الخدمات الأكاديمية حسب الجنس ونوع الإعاقة

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس ❖	ذكور	٣.٢٧	٠.٧٤
	إناث	٢.٧٠	٠.٥٢
نوع الإعاقة❖❖	بصرية	٣.٠٥	٠.٧٤
	حركية	٣.٢٠	٠.٥٥

(❖) قيمة ت دالة على مستوى ٠.٠٥ (قيمة ت ٣.٨٤ ودرجة الحرية٨٠)

(❖❖) غير دالة إحصائياً.

السؤال الثالث: ما هو نمط العلاقات الاجتماعية القائمة بين الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة وبين ومنسوبي الجامعة ؟ وما هي جوانب القصور في تلك العلاقات؟

يهدف دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة غالبا إلى تحقيق نوعين من التفاعل الايجابي احدهما أكاديمي والآخر اجتماعي، حيث يؤثر كل منهما ويتأثر بالآخر سواء إيجابا أو سلبا، وتشير نتائج الجدول رقم (٧) إلى أن علاقة الطلاب من ذوي الاحتياجات بأعضاء هيئة التدريس ايجابية إلى حد كبير حيث يتجنب أعضاء هيئة التدريس في الغالب استخدام مصطلحات سلبية عن الإعاقة، حيث اتفق الطلاب بمتوسط إجابة(٤.١١)، كما اتفق الطلاب على أن أعضاء هيئة التدريس يتعاملوا مع الطلاب الذين لديهم إعاقات بشكل طبيعي أسوة ببقية زملائهم من غير المعاقين بعيدا عن الشفقة والعطف و بمعدل توافق (٣.٩٩). وتشير نتائج هذا الجدول إلى وجود علاقات ايجابية بين الطلاب من ذوي الإعاقة وزملائهم من غير المعاقين بالجامعة والذين يتفهموا احتياجاتهم ويحرصوا على مشاعرهم بتجنب المصطلحات السلبية عن الإعاقة، حيث تراوحن متوسطات هذه الأبعاد بين(٣.٨٦)و (٤.٣٩). إلا أن نتائج الجدول تشير وبشكل واضح إلى ضعف المشاركة الاجتماعية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية التي تقيمها الجامعة

بمتوسطات تراوحت بين(٢.١٠) و (٢.٨٢)، مما قد يكون مؤشر لعدم إشراك الجامعة للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقات بتلك الأنشطة، أو عدم مناسبتها لطبيعة احتياجاتهم، وهو ما قد يؤثر سلبا بانتماء الطلاب للجامعة وتفاعلهم الاجتماعي بها ويحتاج إلى تنسيق مع أقسام التربية الخاصة لتحديد كيفية تفعيل وتطوير هذا الجانب.

الجدول رقم (٧). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بالعلاقات الاجتماعية

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
يتجنب أساتذتي التلفظ بمسميات سلبية عن الإعاقة في المحاضرات التي التحق بها	٤٦	١٨	٨	١٠	٣	٤.١١	١.٢٠
أساتذتي يحرصون على معاملتي بعيدا عن الشفقة والعطف	٢٨	٣٨	١٠	٨	١	٣.٩٩	٠.٩٧
زملائي من غير المعاقين يتفهمون ظروفي الخاصة	٣٢	٢٩	٩	١٠	٥	٣.٨٦	١.٢٢
لدي العديد من الأصدقاء من غير المعاقين في الجامعة	٣٩	٣١	٦	٨	١	٤.١٦	١.٠٠
زملائي في الجامعة يتجنبون استخدام مصطلحات سلبية عن الإعاقة	١	٣١	٣٨	١١	٤	٤.٣٩	٢.٤١
أشارك في الأنشطة الاجتماعية المنعقدة بالجامعة	٧	١٨	١٤	٣٣	١٢	٢.٧٠	١.٢٠
أشارك في الأنشطة الثقافية التي تقام بالجامعة	١١	١٧	١٢	٣٦	٩	٢.٨٢	١.٢٥
أشارك في الأنشطة الرياضية المناسبة لطبيعة احتياجاتي والتي تقام في الجامعة	٤	٦	١٣	٣٢	٢٩	٢.١٠	١.١٠

وتشير متوسطات أداء الطلاب والطالبات في الجدول رقم(٨) إلى أن توجه ايجابي نحو هذا البعد لدى الطرفين، ويبدو أكثر ايجابية لدى الذكور(٣.٦١) من الإناث (٣.٣٨)، حيث قيمة ت(١.٥٩) دالة إحصائيا لصالح الذكور. أما فيما يتعلق بنوع الإعاقة، فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء بين كلا الإعاقتين البصرية والحركية، وان كانت تبدو أكثر ايجابية لدى الطلاب من ذوي الإعاقات البصرية.

السؤال الرابع: ما مدى توفر تسهيلات إدارية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة؟ وما جوانب التقصير في تلك الخدمات؟

الجدول رقم (٨). المتوسط والانحراف المعياري لمحور العلاقات الاجتماعية حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس (*)	ذكور	٣.٦١	٠.٧٠
	إناث	٣.٣٨	٠.٤٩
نوع الإعاقة	بصرية	٣.٥٤	٠.٦٤
	حركية	٣.٣٤	٠.٥٢

(*) قيمة ت دالة على مستوى ٠.٠٥ (قيمة ت ١.٥٩ ودرجة الحرية ٨٢).

(**) غير دالة إحصائياً.

وجود الطلاب في الجامعة يحتم عليهم التفاعل مع الإداريون لقضاء أمورهم الإدارية في كافة قطاعات الجامعة، وقد يقود ذلك إلى تسهيل أو إعاقة مسيرتهم التعليمية ورضاهم عن الجامعة، ونشير نتائج الجدول رقم (٩) إلى أن ما يقارب (٥٠٪)من الطلاب ممن لديهم إعاقات يشعرون بالرضى عن تلك العلاقة (٣.٣١)، في حين أن بقية الطلاب لا يشعرون بالرضى أو لا يتعاملون بشكل مباشر مع إداريو الجامعة كما عددا من الطلاب يشعرون بأن إداريو الجامعة متفهمون لظروفهم ويستمعون لمشكلاتهم بصدر رحب دون تذمر حيث متوسط الإجابات (٣.٢٦). وتمنح الجامعة عادة مكافأة مالية للطلاب ممن لديهم إعاقات كدعم ومساندة لهم، وتشير نتائج الجدول إلا أن ما يصل إلى ٢٩٪ من الطلاب لا يتلقون مكافآت أو لا يعلمون بأن لديهم مكافآت، مما يشير إلى نقص الوعي لدى الطلاب بحقوقهم وعدم التوجيه من الجهات الإدارية بالجامعة بتلك الحقوق، إلا أن الغالبية من الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة يتلقون دعما ماليا، وهو ما يبدو من متوسط الإجابة (٣.٨٠) كما أنهم يؤكدون على استلامها في الوقت المناسب ويظهر ذلك بمتوسط الإجابة (٣.٥٥).

الجدول رقم (٩). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بالتسهيلات الإدارية.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
موظفو الجامعة متعاونون ومتفهمون لحاجاتي الخاصة	٢١	٢١	١٦	١٧	١٠	٣.٣١	١.٣٥
إداريو الجامعة يستمعون لشكاوينا بصدر رحب	١٦	٢٠	٢٧	١٤	٨	٣.٢٦	١.٢٢
إداريو الجامعة يساعدون في حل مشاكلي الجامعية	١٩	١١	٢٦	٢١	٧	٣.١٧	١.٢٧
أتلقى من الجامعة دعما ماليا خاصا بالإعاقة يكفي لسد احتياجاتي الخاصة	٣٦	٢٢	٧	٨	١٠	٣.٨٠	١.٤٠
أحصل على الدعم المالي الخاص بالإعاقة من الجامعة في الوقت المحدد ودون تأخير	٣٠	١٩	١١	١٥	٩	٣.٥٥	١.٤١

ويتضح من خلال متوسطات الأداء بين الذكور والإناث في الجدول رقم (١٠)على بعد التسهيلات الإدارية، إلى أن الطالبات يعانين أكثر في الناحية الإدارية وفي معرفة حقوقهم المالية بالجامعة، إذ تشير متوسطات الأداء على هذا البعد إلى متوسط (٣.٧٦) عند الذكور وهو متوسط يميل أكثر للايجابية، في حين أن المتوسط على الأداء للطالبات هو (٢.٨٥) وهو متوسط ينزع للاتجاه السلبي عند الطالبات نحو الخدمات الإدارية، حيث قيمة ت لمتوسطات الذكور والإناث دالة إحصائيا، وقد يكون ذلك نتاجا لانفصال أقسام الرجال عن النساء بجامعة الملك سعود ولكون المسائل المالية تدار من أقسام الطلاب وبالتالي يكون الطلاب أكثر قربا واطلاعا على ما يدور حولهم وما يستحقونه . أما فيما يتعلق بنوع الإعاقة فلا توجد

الجدول رقم (١٠). المتوسط والانحراف المعياري لمحور الخدمات الإدارية حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس *	ذكور	٣.٧٦	٠.٩٧
	إناث	٢.٨٥	٠.٦٥
نوع الإعاقة **	بصرية	٣.٤٦	٠.٩٥
	حركية	٣.٠٠	١.٢٣

(*) قيمة ت دالة على مستوى ٠.٠٥ (قيمة ت ٤.٥٧ ودرجة الحرية٧٩).

(**) غير دالة إحصائياً.

فروق دالة إحصائياً في هذا البعد تعزى لنوع الإعاقة، وان كانت توجهات الطلاب المعاقين بصريا أكثر ايجابية من الطلاب المعاقين حركياً.

السؤال الخامس: ما هي طبيعة الخدمات والتسهيلات الخاصة المقدمة بمكتبة الجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وما هي جوانب القصور في تلك الخدمات؟

تمثل المكتبة مكانا هاما للتفاعل الاجتماعي والأكاديمي للطلاب، كما تلعب التسهيلات التي تضاف للمكتبة دورا أساسيا في حفز الطلاب ممن لديهم إعاقات للاستفادة من خدماتها، وتشير نتائج الجدول (١١) إلى أن ما يزيد عن (٦٠٪) من الطلاب ممن لديهم إعاقات في الجامعة لا يوافقون بأن مبنى المكتبة مهيأ لمراعاة احتياجاتهم الخاصة، أو أنهم لا يزورون المكتبة، حيث متوسط الاجابة على هذة الفقرة هو (٢.٦٠). ويجمع عدد كبير من الطلاب على أن مكتبة الجامعة لا يوجد بها أجهزة ووسائل مناسبة للاحتياجات الخاصة كالكمبيوترات المعدلة للإعاقة أو الكتب الناطقة للمكفوفين والمطبوعات المكبرة أو المكتوبة بطريقة برايل، ويبدو ذلك في متوسطات الإجابات التي تراوحت بين (٢.٠٦)و(٢.٢٧) .ويبدو بأن الغالبية من الطلاب لا يعلمون إذا كانت مواعيد الدوام في المكتبة مناسبة أم لا، إلا أن الطلاب الذين يستخدمونها يعتبرون مواعيد الدوام بها مناسبة نوعا ما حسب متوسط آراء الطلاب(٣.١٢).وفيما يتعلق

بتعاون موظفو المكتبة مع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة فيبدو بأن توجهات الطلاب متحفظة أو تميل إلى عدم التأييد لهذا الجانب حيث متوسط الآراء (٣.٠١).

الجدول رقم (١١). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بخدمات المكتبة.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
مبنى مكتبة الجامعة مهيأ بنائيا ليتناسب مع احتياجاتي	٦	١٤	٢٥	٢٠	٢٠	٢.٦٠	١.٢٢
يوجد في مكتبة الجامعة وسائل وكمبيوترات تناسب حاجاتي	٠	٤	٢٧	٢٢	٣٠	٢.٠٦	٠.٩٤
موظفو المكتبة متعاونين معي في البحث عن المعلومات التي أحتاجها وفي إجراءات الاستعارة	٩	٢٠	٢٩	١٧	١٠	٣.٠١	١.١٦
يوجد في المكتبة كتب ناطقة ومطبوعات مكبرة أو مكتوبة بطريقة برايل معدلة لذوي الاحتياجات الخاصة	٤	٧	٢٦	١٩	٢٩	٢.٢٧	١.١٦
ساعات الدوام في مكتبة الجامعة تناسب أوقات فراغي وتتيح لي فرص الاستفادة من خدماتها	٩	٢٠	٣٦	٨	١٠	٣.١٢	١.١٢

وتشير متوسطات الأداء للطلاب والطالبات على بعد خدمات المكتبة في الجدول رقم (١٢) إلى توجهات سلبية نحو هذا البعد لدى الطرفين الذكور(٢.٧٦) والإناث (٢.٣٧) حيث قيمة ت للفروق في الأداء بين الجنسين غير دالة إحصائياً. أما عن الفروق بين الطلاب على ضوء نوع الإعاقة فلا توجد أيضا فروق ذات دلالة بين متوسطات الإعاقة البصرية والحركية، وان كانت تبدو أكثر ايجابية لدى الإعاقات البصرية.

الجدول رقم (١٢). المتوسط والانحراف المعياري لمحور خدمات المكتبة حسب الجنس ونوع الإعاقة حسب متغير خدمات المكتبة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس (*)	ذكور	٢.٧٦	٠.٨١
	إناث	٢.٣٧	٠.٦٩
نوع الإعاقة(**)	بصرية	٢.٥٧	٠.٧٦
	حركية	٣.٢٣	٠.٨٥

(*) قيمة ت غير دالة إحصائيا .

(**) غير دالة إحصائيا .

السؤال السادس: ما هي طبيعة الخدمات والتسهيلات في إجراءات القبول والتسجيل التي تقدم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة ؟ وما هي جوانب القصور في تلك الخدمات؟

إدارة القبول والتسجيل يتوقع أن تعمل على تسهيل إجراءات التهيئة والتسجيل للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة وربطهم بالجامعة، مما يسهل استمراريتهم ونجاحهم الجامعي، ومن خلال الجدول رقم (١٣)يتضح بأن ما يصل إلى (٨٠٪)من الطلاب ممن لديهم إعاقات لم تجرى لهم برامج تهيئة قبل الالتحاق بالجامعة أو أنهم لا يعلمون إذا تمت برامج تهيئة والتي يتم التنسيق لها عادة بين المدرسة وعمادة القبول والتسجيل في الجامعات، وبلغ متوسط الإجابة على هذا الفقرة (٢,٤٢). كما يرى العديد من الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بأن معايير القبول والتسجيل لا تراعي ظروف ذوي الاحتياجات الخاصة والذي ظهر في المتوسط(٢,٧١) ، وان إجراءات القبول صعبة التنفيذ بالنسبة لمن لديهم إعاقات حيث بلغ متوسط هذه الفقرة (٢.٨٨). ويعتقد بعض الطلاب بأن نماذج القبول والتسجيل لا يوجد بها معلومات مفيدة لذوي الاحتياجات الخاصة(٣.٠٨). أما عن دور موظفي القبول والتسجيل في التعاون مع الطلاب ممن لديهم إعاقات فيشير متوسط الإجابة (٣.٠٤)إلى تحفظ يميل إلى القبول المحدود لهذه الفقرة، و لا يوافق الطلاب في إجابتهم على أن موظفي القبول والتسجيل قد سهلوا تحويلهم لمراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة لتقديم خدمات مناسبة لهم، حيث كانت متوسطات استجابتهم على هذه النقطة (٢.٩١).

الجدول رقم (١٣). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بالتهيئة والقبول .

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
حصلت على برامج تهيئة للانتقال للجامعة قبل الانضمام إليها	٤	١٠	١٨	٢٣	٣٠	٢.٢٤	١.١٩
معايير القبول في الجامعة تراعي ظروف ذوي الاحتياجات الخاصة	١٦	١٤	٩	٢٠	٢٥	٢.٧١	١.٥٢
إجراءات القبول في الجامعة سهلة التنفيذ بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة	١٦	١٧	١٢	١٩	٢٠	٢.٨٨	١.٤٧
نماذج التسجيل في الجامعة تحتوي على معلومات هامة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	١٦	٢٠	٢٠	١٣	١٦	٣.٠٨	١.٣٨
أجد مساعدة من موظفي القبول والتسجيل في إجراءات الحذف والإضافة	١١	٢٥	٢٢	٨	١٨	٣.٠٤	١.٣٤
موظفو القبول والتسجيل ساهموا في تحويلي إلى مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة	٢٣	١٠	١١	١٨	٢٣	٢.٩١	١.٥٩

و يبدو من نتائج متوسطات أداء الطلاب على بعد القبول والتسجيل بأن متوسط أداء الطلاب الذكور(٣.٢٢) يميل إلى الايجابية أكثر من الطالبات(٢.٠٢) بدرجة دالة إحصائيا كما يظهر في قيمة ت وان كان لا يصل إلى حد الموافقة التامة على مدى ملائمة تلك الخدمات. أما عن الفروق في الأداء بين الإعاقة البصرية والحركية على هذا البعد فيبدو بأنه لا توجد اختلافات دالة بين أداء الإعاقتين، حيث تميل الإجابات لدى الطلاب والطالبات من الإعاقتين البصرية والحركية إلى السلبية(٢.٨٠) و(٢.٣١).

الجدول رقم (١٤). المتوسط والانحراف المعياري لمحور خدمات التهيئة والتسجيل حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس (*)	ذكور	٣.٢٢	١.٠٦
	إناث	٢.٠٢	٠.٥٤
نوع الإعاقة (**)	بصرية	٢.٨٠	١.٠٦
	حركية	٢.٣١	١.٢٥

(*) قيمة ت دالة على مستوى ٠.٠٥ (قيمة ت ٣.٩٣ ودرجة الحرية ٨٢).

(**) غير دالة إحصائياً.

السؤال السابع: ما هي مصادر المعلومات المتوفرة بالجامعة للطلبة المدمجين بها؟ وما هي جوانب القصور في تلك المصادر؟

مصادر المعلومات تعد محورا هاما يقود إلى مزيد من المشاركة الاجتماعية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة وتعمق الارتباط والانتماء لها، ومن خلال بيانات الجدول رقم (١٥) يتضح بأن ما يصل إلى (٧٠٪)من الطلاب لا ينتفعون أو لا يستخدمون موقع الانترنت الخاص بالجامعة للحصول على معلومات حول الجامعة، والذي ظهر من خلال متوسط الاستجابة (٢.٧٨)، وقد يكون ذلك ناتجا عن عدم توفر أجهزة حاسب آلي معدلة للطلاب المعاقين في الجامعة. كذلك تفيد نتائج هذا الجدول إلى أن الطلاب في الجامعة يشكلون مصدرا هاما للمعلومات بالنسبة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أن إجاباتهم أشارت إلى استفادتهم من زملائهم من غير المعاقين بنسبة اتفاق تصل إلى (٣.٧٣)ومن زملائهم من الأشخاص الذين لديهم إعاقات بمتوسط (٤.١٤). كما يعتبر الطلاب بأن صحيفة رسالة الجامعة لم تخدمهم كثيرا كمصدر للمعلومات(٢.٧٤)، وقد يكون ذلك ناتجا عن عدم طباعة الصحيفة بطريقة برايل وعدم الاستفادة من تقنية الكمبيوتر الناطق في الجامعة، ولا يوافق الطلاب على أن أعضاء هيئة التدريس يوفروا لهم المعلومات التي يحتاجونها في الجامعة(٢.٨٦). ويوافق بعض الطلاب بدرجة محدودة (٣.٠٨)على أن عمادة شئون الطلاب توفر لهم المعلومات التي يحتاجونها عن الجامعة.

الجدول رقم (١٥). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بمصادر المعلومات.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
اعتمد على موقع الجامعة على الانترنت في الحصول على معلومات تهمني عن الجامعة	٩	١٧	٢٢	٢٠	١٧	٢.٧٨	١.٢٨
الزملاء في الجامعة من غير المعاقين يوفرون لي المعلومات التي أحتاجها عن الجامعة	٢٥	٢٩	١٥	١٥	١	٣.٧٣	١.١١
الزملاء من المعاقين يوفرون لي المعلومات التي أحتاجها عن الجامعة	٣٨	٣٠	١٠	٥	٢	٤.١٤	١.٠٠
صحيفة رسالة الجامعة تزودني بالمعلومات التي أحتاجها عن الجامعة	٤	١٦	٢٩	٢٤	١١	٢.٧٤	١.٠٧
أساتذتي يوفرون لي المعلومات التي أحتاجها عن الجامعة	٧	٢٥	٩	٣٣	٩	٢.٨٦	١.٢١
عمادة شئون الطلاب (الطالبات) توفر لي المعلومات التي أحتاجها عن الجامعة	١٧	١٨	١٤	٢٥	١٠	٣.٠٨	١.٣٥

ومن خلال الجدول رقم (١٦) يتضح بأن متوسط أداء الذكور (٣.٤١) على بعد مصادر المعلومات كان أعلى موافقة على ما جاء في هذا المحور من متوسط أداء الطالبات (٢.٩٠) والذي يمثل توجه سلبي معارض على ما جاء في هذا البعد، وهو ما تؤكده قيمة ت للفروق بين المتوسطات والتي كانت دالة إحصائيا. وتشير متوسطات الأداء للطلاب من ذوي الإعاقة البصرية والطلاب من ذوي الإعاقة الحركية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي الإعاقة على هذا المحور.

الجدول رقم (١٦). المتوسط والانحراف المعياري لمحور مصادر المعلومات حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس (*)	ذكور	٣.٤١	٠.٧٥
	إناث	٢.٩٠	٠.٥٨
نوع الإعاقة (**)	بصرية	٣.٢٣	٠.٧٥
	حركية	٣.٠٨	٠.٤٠

(*) قيمة ت دالة على مستوى ٠.٠٥ (قيمة ت ٣.٢٠ ودرجة الحرية ٧٩).

(**) غير دالة إحصائياً.

السؤال الثامن: ما هي طبيعة الخدمات التي توفرها مراكز دعم الاحتياجات الخاصة بالجامعة بشكل

مباشر للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة النظر الطلاب والقائمين على تلك المراكز ؟ وما هي أوجه القصور في تلك الخدمات؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم الأخذ بوجهتي نظر أحداهما خاصة بالقائمين على مراكز الاحتياجات الخاصة، والثانية خاصة بالطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالجامعة ويستفيدون من خدمات تلك المراكز.

و الجدول رقم (١٧) يعرض حصر للبيانات المتعلقة بمراكز الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود كما جاءت من المصادر الرسمية القائمة عل تلك المراكز. وتشير المعلومات في هذا الجدول الى قصور واضح في عدد من النقاط كالتالي:

- نقص الكفاءات المتخصصة بالتربية الخاصة والخدمات المساندة التي تعمل في مراكز الخدمات مما يؤثر سلبا على تطوير الخدمات نوعيا وكميا.
- محدودية الإعاقات التي تستفيد من خدمات المراكز(الإعاقات البصرية والحركية فقط) بالرغم من تواجد إعاقات أخرى بالجامعة كصعوبات التعلم واضطرابات النطق والكلام وضعف السمع.
- محدودية الخدمات المقدمة والتي تقتصر على الدعم المالي والأنشطة الثقافية والتي يبدو بأن أكثر من يستفيد منها هم الطلاب الذكور، مقابل نقص الخدمات الأكاديمية والتسهيلات البنائية وتوفير التكنولوجيا المساعدة في التعليم وبالأخص عند الطالبات.ونقص برامج التوعية والتثقيف لمنسوبي الجامعة بالاحتياجات الخاصة والتي تساهم في نجاح دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- غياب العمل المشترك مع الجهات والإدارات المختلفة بالجامعة لتقديم تسهيلات تتلاءم مع احتياجات الطلاب والطالبات.
- غياب التنسيق والتنظيم الإحصائي للبيانات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة وهو عنصر هام للمتابعة والتطوير.

الجدول رقم (١٧). المعلومات الخاصة بمراكز خدمات الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود للطلاب والطالبات من المصادر الرسمية بالجامعة حتى نهاية عام ٢٠٠٧م.

البيانات	مركز خدمات الطلاب	مركز خدمات الطالبات
الجهة التي يتبع لها	عمادة شئون الطلاب /جامعة الملك سعود	قسم التربية الخاصة/ مركز الدراسات الجامعية للبنات جامعة الملك سعود
تاريخ التأسيس	عام ١٤٠٥ تأسس نادي ابن مكتوم ثم تغير إلى مركز ابن مكتوم للمعاقين عام ١٤١١ ثم أصبح مركز جامعة الملك سعود للمعوقين ١٤١٤	عام ١٤١٦ تأسست وحدة الفئات الخاصة تم تغيير مسماه عام ١٤٢٩ إلى مركز خدمات الاحتياجات الخاصة

تابع الجدول رقم (١٧).

البيانات	مركز خدمات الطلاب	مركز خدمات الطالبات
عدد المتخصصين في مجال التربية الخاصة العاملين بالمركز	موظف واحد فقط	لا يوجد متخصصات من تاريخ التأسيس حتى نهاية ٢٠٠٧ تم تكليف مشرفة للمركز متخصصة بالتربية الخاصة
نوع الإعاقات التي تم خدمتها	الإعاقة البصرية- ضعف البصر والإعاقات الجسدية	الإعاقة البصرية وضعف البصر وبدأ عام ١٤٢٩ بخدمة الإعاقات الجسدية وسيقدم خدماته لاحقا للطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم والصم وضعاف السمع
كم عدد الطلاب الذين استفادوا من المركز حتى الآن	استفاد ما يقارب ٤٠٠ ولا توجد إحصائيات ويستفيد حاليا ١٢٤	لا توجد إحصائيات سابقة للأعداد التي استفادت ويستفيد حاليا ٣٦ طالبة
ما طبيعة الخدمات الأكاديمية والاجتماعية والتسهيلات المكانية التي يقدمها المركز للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود	أنشطة اجتماعية وثقافية الإشراف على المكافآت المالية تجهيز عدد من معامل الحاسب الآلي للطلاب المكفوفين وضعاف البصر وتقديم دورات تدريبية بكيفية استخدام الحاسب إنشاء مكتبة اليكترونية	خدمات أكاديمية بتوفير كاتبة للطالبة لكتابة الاختبارات ومكان لأداء الاختبارات وإصدار بطاقات الخروج للطالبات والمرافقات
ما هي الأنشطة والدورات التي يقدمها المركز لدعم دمج الطلاب بالجامعة	المشاركة في بعض مؤتمرات الإعاقة من مسئولي المركز	لا يوجد
ما هي الخدمات المساندة داخل المركز أو في الجامعة التي يستفيد منها الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ؟	- خدمة النقل من والى الجامعة تقديم بطاقات المواقف الخاصة بسيارات الطلاب المعاقين - نسخ الأشرطة وخدمة تأمين الورق الخاص بطباعة برايل - التسهيل على الطلبة للحصول على الخدمات المقدمة من بعض الجهات خارج الجامعة .	التنسيق مع بعض عضوات هيئة التدريس لتقديم تسهيلات في تقبل ظروف الطالبات الصحية

أما الجزء المتعلق برأي الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة وانطباعاتهم عن خدمات مراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة، فيشير الجدول رقم (١٨) إلى أن الطلاب يوافقون على أنهم يستفيدون من خدمات مراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة باستمرار حيث كان متوسط الإجابة على هذه النقطة(٣.٣٨)، كذلك على أن مركز الاحتياجات الخاصة يوفر لهم الأشخاص الذين يساعدونهم مثل كتبة الاختبارات (٣.٢٩)، إلا أن إجابات الطلاب كانت متحفظة على الفقرة الخاصة بدور مركز الاحتياجات في تهيئتهم وإعدادهم للجامعة(٣.٠١). أم الفقرات المتعلقة بتقديم الدعم النفسي والإرشاد الأكاديمي وتوفير الوسائل المناسبة للتعلم بالجامعة كالتكنولوجيا المساعدة وتوفير أماكن مناسبة لأداء الاختبارات، فقد كانت توجهات الطلاب والطالبات تشير إلى عدم الاتفاق على أن هذه الجوانب تقدم لهم بالجامعة، حيث كانت متوسطات الإجابة أقل من(٣) للفقرات الأربعة.

الجدول رقم (١٨). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بخدمات مراكز الاحتياجات.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
مركز خدمات الاحتياجات الخاصة عمل على إعدادي وتهيئتي للدراسة الجامعية	١٧	١٩	١٣	٢٠	١٦	٣.٠١	١.٤٣
أستفيد من خدمات مركز ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل مستمر	٢٧	١٨	١٠	٢٠	١٠	٣.٣٨	١.٤٤
أتلقى توجيه وإرشاد أكاديمي من مركز خدمات الاحتياجات الخاصة	١٧	١٥	١٥	٢٣	١٤	٢.٩٨	١.٤٠
مركز خدمات الاحتياجات الخاصة يوفر لي الإرشاد النفسي الذي احتاجه	١٤	١٦	١٠	٢١	٢٤	٢.٧١	١.٤٧
مركز خدمات الاحتياجات الخاصة يوفر لي الأشخاص المساعدين الذين احتاجهم	١٩	٢٧	١١	١١	١٥	٣.٢٩	١.٤٣
مركز خدمات الاحتياجات الخاصة يؤمن لي الوسائل المساعدة التي احتاجها في الجامعة	٨	٢٩	١٢	٢٠	١٥	٢.٩٤	١.٣٠
مركز خدمات الاحتياجات الخاصة يوفر لي مكان مناسب لأداء اختباراتي	٧	٢٢	١٠	٢٢	٢٣	٢.٦٢	١.٣٥

يبدو من الجدول رقم (١٩) بأنه يوجد تقارب في آراء الطلاب والطالبات حول الإبعاد السابقة، إذ لا تشير الفروق في المتوسطات بين الذكور والإناث إلى فروق ذات دلالة. كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيا في نوعي الإعاقة البصرية والحركية تجاه الأبعاد السابقة، وهو ما يدلل على ضعف الخدمات المقدمة من مراكز خدمات الاحتياجات الخاصة بالجامعة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب ذوي الإعاقات أنفسهم.

الجدول رقم (١٩). المتوسط والانحراف المعياري لمحور خدمات مركز الاحتياجات حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس *	ذكور	٣.٥	٠.٩٤
	إناث	٢.١٨	٠.٨٣
نوع الإعاقة **	بصرية	٣.٠٨	١.٠٧
	حركية	٢.٠٧	١.١٢

(*) قيمة ت غير دالة إحصائياً.

(**) غير دالة إحصائياً.

السؤال التاسع: ما هي طبيعة التسهيلات والخدمات التي يوفرها السكن الداخلي بالجامعة للطلبة المدمجين بالجامعة والملتحقين بالسكن الداخلي؟ وما هي جوانب القصور في تلك الخدمات؟

الجدول رقم (٢٠). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بخدمات السكن الداخلي.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
مبنى السكن مناسب ومهيأ لحاجاتي	١٩	٢٢	٢٤	٨	٥	٣.٥٤	١.١٦
يوجد تسهيلات داخل السكن الداخلي خاصة بإعاقتي	٤	١٥	٢٥	٢١	١٠	٢.٧٦	١.٠٩
مشرفو(مشرفات) سكن الطلاب متعاونين ومتفهمين لحاجاتي	١٩	١٩	٢٧	٦	٤	٣.٥٧	١.١٢
يتوفر في السكن وسائل ترفيهية تناسب حاجاتي	٢	١٠	٢٤	٢٢	١٦	٢.٤٦	١.٠٦
يتوفر في السكن كمبيوتر ملائم لاحتياجاتي	٢	٩	٢٧	٢٠	١٦	٢.٤٧	١.٠٥
يؤمن السكن رحلات وزيارات لأماكن تناسب احتياجاتي	٣	١٥	٢٩	٢١	٧	٢.٨١	١.٠٠

بالنظر للجدول رقم (٢٠) يتضح بأن معظم الطلاب يتفقون على جانبين متعلقان بالسكن الداخلي هما ملائمة مبنى السكن لاحتياجاتهم إلى حد ما(٣.٥٤)، وحسن معاملة مشرفو ومشرفات السكن للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة(٣.٥٧). أما الجوانب الأخرى والمتعلقة بوجود

تسهيلات في السكن خاصة بنوع الإعاقة، ووجود وسائل ترفيهية ملائمة للإعاقات المختلفة، وتوفر كمبيوترات معدلة حسب الإعاقة، وتنظيم زيارات ورحلات حسب رغبة الطلاب والطالبات فلم يوافق الطلاب على توفر هذه الخدمات في السكن، حيث كانت المتوسطات تتراوح بين (٢,٦٤)و (٢,٧٦).

والجدول رقم (٢١)يؤكد على أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في انطباعاتهم حول السكن حيث لا توجد فروق ذات دلالة، وان كان متوسط أداء الذكور أكثر ايجابية(٣,٥١) من الإناث (٢,٨٧). كذلك لم تظهر فروق فيما يتعلق بنوع الإعاقة، حيث ظهر تقارب في أداء الطلاب والطالبات من فئتي الإعاقة البصرية والحركية.

الجدول رقم (٢١). المتوسط والانحراف المعياري لمحور خدمات السكن حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس(*)	ذكور	٣,٥١	١,١٤
	إناث	٢,٨٧	٠,٩٧
نوع الإعاقة(**)	بصرية	٣,٣٠	١,١١
	حركية	٢,٩١	١,٦

(*) قيمة ت غير دالة إحصائياً.

(**) غير دالة إحصائياً.

السؤال العاشر: ما هي المعوقات التي تواجه الطلاب المدمجين بجامعة الملك سعود؟ وما هي مقترحات التطوير ومن وجهة نظر الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة؟

وللإجابة على هذين الجانبين فقد أدرجت أسئلة مفتوحة لطلاب جامعة الملك سعود من ذوي الاحتياجات الخاصة للاستجابة عليها، تم حصرت الإجابات المتكررة في النقاط التالية:

معوقات تواجه طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة:

- عدم ملائمة المباني وعدم توفر دورات مياه مناسبة لطبيعة الإعاقة الجسدية.
- عدم وضوح حقوق الطالب المعاق بالجامعة ومعاملته في بعض الإدارات وكأنه ناقص الأهلية.
- عدم توفر مواصلات ملائمة داخل الجامعة لنقل الطلاب بين المباني.
- عدم توفر تكنولوجيا مساعدة داخل القاعات الدراسية وفي المكتبات ومعامل الحاسب.
- مقاصف ومطاعم الجامعة لا يوجد بها تسهيلات بنائية وتنظيمية خاصة بالطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أعضاء هيئة التدريس غير مدربين للتعامل مع الاحتياجات الخاصة.
- العديد من كتبة الاختبارات كتابتهم أو قراءتهم سيئة.

• لا توجد طباعة للكتب بطريقة برايل مما يرهق الطلاب كثيرا في الطباعة اليدوية.

• آلات بيركنز برايل في مركز الاحتياجات الخاصة قديمة ومعطلة في كثير من الأحيان، وعددها محدود لا يتناسب مع عدد الطلاب والطالبات.

مقترحات لتحسين خدمات الجامعة من وجهة نظر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

• إجراء تعديلات بنائية على كافة المباني والمقاصف والمطاعم على أن يتم استشارة متخصصين في مجال الإعاقة.

• وضع وتحديد حقوق الطلاب المعاقين بالجامعة.

• تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

• توعية طلاب وطالبات الجامعة بالاحتياجات الخاصة.

• توفير مستلزمات واحتياجات تعليم الطلاب المعاقين بالجامعة.

• تأسيس نادي للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

• توفير مواصلات داخل الجامعة لنقل الطلاب بين المباني.

• توفير أماكن مناسبة لإجراء الاختبارات الخاصة بالطلاب الذين لديهم إعاقات.

مناقشة النتائج

بالعودة لنتائج هذه الدراسة والتي هدفت إلى تقييم الخدمات المساندة والداعمة المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود، يمكننا أن نخلص إلى ما يلي:

١- بالرغم من الجهود المبذولة من الجامعة لإعداد المباني بالشكل الذي يتماشى مع المعايير الهندسية الحديثة، إلا أن مؤشرات النتائج تشير إلى عدم رضى الطلاب ممن لديهم إعاقات عن المباني داخل الجامعة بشكل كبير خاصة فيما يتعلق بمساحة الممرات وإعداد القاعات الدراسية، والأماكن العامة كدورات المياه والمقاصف والمطاعم، حيث يبدو بأن مواصفات تلك المنشآت لم تأخذ بالاعتبار الاحتياجات الخاصة بالطلاب وهو ما يتفق مع رأي الطلاب بالجامعات الأردنية في دراسة اللوزي والمعاني، (٢٠٠٣).

٢- أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف جوهري في الخدمات الأكاديمية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث لا تتفق الطرق المتبعة في التدريس في الجامعة مع حاجات ومتطلبات الطلاب، ولا توجد وسائل تعليمية وتكنولوجيا مساعدة خاصة بالإعاقة تساهم في تحسين التعلم عند الطلاب، كما يجد الطلاب بأن أعضاء هيئة التدريس لا يقدمون تسهيلات أكاديمية كمنح وقت إضافي عند الاختبار، أو السماح بتسجيل المحاضرات، بالرغم من حسن معاملتهم لطلابهم

وتجنبهم لاستخدام مسميات غير لائقة عن الإعاقة، وتتفق البيانات المتعلقة بالجانب الأكاديمي مع دراسة إبراهيم (٢٠٠١) التي أجراها بالجامعة الأردنية.

٣- ويتضح أيضا من نتائج الدراسة بأن التفاعل الاجتماعي بين الطلاب من ذوي الإعاقة والطلاب من غير المعاقين ايجابية إلى حد كبير، كذلك العلاقة بأعضاء هيئة التدريس، وهو مؤشر ايجابي للدمج الاجتماعي الفعال، إلا أن ما يفتقر له هذا البعد هو التفاعل القائم بين الطلاب ممن لديهم إعاقات وبين الأنشطة العامة في الجامعة، الثقافية والاجتماعية والرياضية، حيث يبدو ضعف هذا الجانب التفاعلي الهام والذي بلا شك يقود للانتماء بشكل أكبر بالجامعة.

٤- وحول مستوى الرضى عن الخدمات الإدارية، فقد أشار الطلاب أيضا إلى أن معاملة الإداريين في الجامعة نحو الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة تميل إلى الايجابية، وان كان قد ظهر في النتائج تجنب بعض الطلاب للجوء للإداريين لعلاج مشكلاتهم وهو مؤشر سلبي قد يكون نتاج خبرات سلبية أو تخوف من رد الفعل من الإداريين. وقد برز في هذا الجانب أيضا عدم معرفة بعض الطلاب بحقوقهم في الجامعة، كحقهم بالمكافأة المخصصة للطلاب ممن لديهم إعاقات، وهو جهل قد لا يلام عليه الطلاب بل ربما الجهات المسئولة عن دعم الطلاب ماليا ومراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة، فمن الواضح بأن الطالب لا يزود بإرشادات وبيانات تفيده بمعرفة حقوقه وما له وما عليه في الجامعة مما يقود إلى الفهم الخاطئ أو تجنب التفاعل مع الآخرين.

وبخصوص خدمات مكتبة الجامعة، فقد أشارت النتائج إلى عدم رضى الطلاب عما يقدم في المكتبة من تسهيلات وخاصة فيما يتعلق بتوفير التكنولوجيا المساعدة للإعاقة، كذلك تسرب وانسحاب بعض الطلاب من ذوو الاحتياجات الخاصة من المشاركة بفعاليات المكتبة والذي قد يكون ناتج عن نقص الخدمات كما سبق الإشارة له إضافة إلى عوامل أخرى مثل مواعيد المكتبة غير المناسبة أو سلبية التعامل وعدم التعاون من موظفي المكتبات مع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة حسب ما أشار له الطلاب، و هي نتيجة تتفق مع نتاج الدراسة التي أجراها ايزنمان (Eisenman,2005).

وفيما يتعلق بخدمات التهيئة للجامعة والقبول والتسجيل، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم الاهتمام القائم في الجامعة بإعداد برامج تهيئة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي يفترض أن يتم الإعداد لها مسبقا قبل الالتحاق بالجامعة، بين عمادة القبول والتسجيل ومراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة مع الجهات المسئولة عن التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم والتي تشرف على تعليم الطلاب المعاقين في المرحلة الثانوية. كما يبدو من نتائج هذا البعد ضعف رضى الطلاب عن معاملة موظفو القبول والتسجيل

وتعاونهم المحدود مع الطلاب ممن لديهم إعاقات، مما يزيد أعبائهم ويؤثر على وضعهم النفسي ورضاهم العام عن الجامعة. وهي نتيجة تتوافق مع ما جاء في دراسة فولر ورفاقة (Fuller, et al.2004) وتدل على الحاجة لبرامج التوعية والتدريب في الجامعة لكيفية التعامل والتفاعل مع الاحتياجات الخاصة. ويبدو بأن عمادة القبول والتسجيل لا تضع بيانات مفيدة في نماذج القبول تخدم الطلاب ممن لديهم إعاقات وتوجههم إلى ضرورة التسجيل بمركز الاحتياجات الخاصة والذي يفترض أن يكون المحطة الثانية للطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة عند قبوله في الجامعة بعد القبول والتسجيل، وهو مؤشر أيضا لوجود فجوة بين الإدارات المختلفة بالجامعة ومراكز الاحتياجات الخاصة والتي يفترض أن تعمل معا لخدمة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥- وتشير النتائج فيما يتعلق بمصادر المعلومات التي يستقي منها الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة معلوماتهم حول الجامعة، والتي تشكل حلقة وصل هامة بينهم وبين ما يدور في الجامعة، إلى أن مصادر المعلومات الرسمية بالجامعة تعد مصدرا ضعيفا للمعلومات للطلاب ممن لديهم إعاقات، مثل موقع الجامعة على الانترنت وصحيفة رسالة الجامعة وهي مواقع هامة لاستقاء المعلومات، مما يشير إلى عدم تهيئة أو تفعيل التكنولوجيا المساعدة الخاصة بالإعاقة لتعين في التواصل مع الطلاب ممن لديهم إعاقات، كاستخدام طابعات برايل والكمبيوترات المعدلة للإعاقة وبرامج الكمبيوتر الناطقة التي تحول المادة المقروءة إلى مادة مسموعة، وفي المقابل فان الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الملك سعود يستقون معلوماتهم عما يحتاجونه في الجامعة من الزملاء من ذوي الإعاقات ومن غير المعاقين، وكذلك من أعضاء هيئة التدريس وهو مؤشر جيد لطبيعة العلاقات القائمة بين تلك الأطراف، ولكنه مؤشر أيضا لعدم الاهتمام الرسمي بتوفير المعلومات العامة التي تتاح للطالب غير المعاق، لبقية الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة، رغم أهمية ذلك المحور كما أشار لذلك الوابلي (٢٠٠١) في دراسته حول طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة التي تقدم للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة.

٦- وفيما يخص خدمات مراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة والتي تعد بلا شك محور الخدمات والتسهيلات التي تقدم في الجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وحلقة الوصل التي تربط الطالب الذي لديه إعاقة بكافة القطاعات الأخرى بالجامعة، فقد كانت النتائج تشير إلى توجهات وانطباعات سلبية عن دور مراكز الاحتياجات الخاصة في توفير الوسائل والأجهزة المعينة على التعلم، كذلك عدم تنسيقها لتحديد أماكن مناسبة لتقديم الاختبارات للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي أمور هامة تؤثر بشكل كبير في نجاح الطلاب الأكاديمي، وقد

تكون أحد الأسباب التي منعت توفير تلك المستلزمات هو عدم توفر ميزانية خاصة بمراكز الاحتياجات الخاصة وقلة عدد الكوادر العاملة بها والتي ظهر في الدراسة بأن عددهم محدود جدا ولا يفي بالغرض من وجود مركز لخدمات الاحتياجات الخاصة. وبالرغم من تلك السلبيات إلا أن الكثير من الطلاب يؤكد بأنهم استفادوا من مراكز الاحتياجات الخاصة، وخاصة فيما يتعلق بتوفير كتاب للاختبارات يتم اختيارهم لهذا الغرض وهو عنصر لا يمكن الاستغناء عنه في تعليم بعض الإعاقات.

٧- وتشير النتائج الخاصة بخدمات السكن الداخلي إلى أن الطلاب يجدون مباني السكن مناسبة بشكل عام وان كان هنالك بعض الرفض من الطلاب الذين يتوقع أن تكون إعاقاتهم جسدية، حيث تظهر مشكلة دورات المياه ومشكلة المصاعد كجوانب للتقييم الضعيف للمباني. ويظهر من النتائج عدم رضى الطلاب عن الجوانب الترفيهية والثقافية في السكن، حيث لا توجد ألعاب مناسبة لطبيعة الإعاقات، و لا يتم توفير زيارات ورحلات حسب رغبة الطلاب، كذلك لا تتوفر أجهزة كمبيوتر معدلة حسب نوع الإعاقة، وهو ما يدل على عدم النظر للفروق الفردية بين الطلاب عند التخطيط للأنشطة والبرامج المقدمة في السكن مما يكون على حساب الطلاب أنفسهم ورضاهم وإحساسهم بالتقبل الاجتماعي. وبالرغم من تلك السلبيات إلا أن الغالبية من الطلاب أشاروا إلى حسن المعاملة الذي يجدوه من مشرفي ومشرفات السكن وهو مؤشر جيد لطبيعة العلاقات الاجتماعية القائمة في السكن والذي يؤثر بدوره على زيادة فرص الاستفادة العلمية.

٨- وبخصوص المعوقات والمقترحات التي حددها الطلاب ممن لديهم إعاقات في الجامعة في هذه الدراسة، فيبدو بأن الكثير من تلك المعوقات يمكن حصرها بالمعوقات البنائية والأكاديمية، حيث لا تبدو مباني وقاعات وممرات ومنحدرات وخدمات الجامعة مناسبة للطلاب ممن لديهم إعاقات مما يعيق تحركهم، وقد يحرمهم من فرص المشاركة في كثير من الأنشطة والفعاليات أو قد يقود إلى تأخيرهم في الوصول إلى محاضراتهم أو مواقف السيارات في الوقت المناسب. أما المعوقات الأكاديمية التي تطرقوا لها، فقد كانت تتمحور حول استراتيجيات خاطئة للتدريس تستخدم من أعضاء هيئة التدريس نتيجة لعدم خبرتهم في التعامل مع الاحتياجات الخاصة مما يقود إلى تعطيل استفادة الطلاب، كالقفز عن الموضوعات دون تنبيه الطلاب، وتغيير في متطلبات المقررات. و عدم استخدام تكنولوجيا مناسبة لإيصال المهارات والمعلومات والجداول والإحصاءات للطلاب، و تحديد مواقع للاختبارات غير مناسبة، واستخدام أشخاص غير مؤهلين للكتابة والقراءة للطلاب، وعدم توفر طابعات برايل وكمبيوترات معدلة بطريقة برايل أو أجهزة تكبير للمادة المكتوبة، وكل تلك المقترحات

تشكل أساسا هاما لنجاح الطلاب أكاديميا في الجامعة ولا يمكن الاستغناء عنها لتحقيق المساواة بين الطلاب في الفرص التعليمية الملائمة.

التوصيات

من خلال النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١- ضرورة القيام بمزيد من الدراسات حول دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العالي للتعرف على أبرز المشكلات التي تواجه الطلاب وللتعرف على احتياجاتهم والمشكلات المصاحبة لدمجهم.

٢- ضرورة أن تتضمن أنظمة وزارة التعليم العالي تأسيس مراكز خدمات للاحتياجات الخاصة بكافة الكليات والجامعات لخدمة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على تزويدها بكافة المستلزمات اللازمة لنجاح دمج الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- توصي الدراسة الحالية بالاحتذاء بالتجارب العالمية في خدمة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالتعليم العالي. وذلك من خلال نموذج مطور لمراكز خدمات الاحتياجات الخاصة، يعده متخصصون في التربية الخاصة، وتتبناه وزارة التعليم العالي ليتم تطبيقه في الكليات والجامعات التابعة لها.

ضرورة دعم الجهات الرسمية لمراكز الاحتياجات الخاصة القائمة بالجامعات، بالمستلزمات المادية والبشرية التي تعينها بالقيام بدورها في خدمة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، محمد، *مشكلات الطلبة المكفوفين في الجامعات الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: كلية الدراسات العليا. (٢٠٠١).

اللوزي، صلاح و المعاني، محمد. *خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة الأردنية*، دراسة. (٢٠٠٣).

الوابلي، عبد الله. *طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب الفئات الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة*. دراسة قدمت في ندوة التعليم العالي الأهلي، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. (٢٠٠١).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ball, David; Brown Paul; Corlett, Sophie; Czapiewski, Karen, Holman, Amalia; Hurst, Alan; MacKenzie, Charlotte; Marsh, Marie, Turner, Rosemary; Wade, Greg and Williams Peter(1999). Code of practice for the assurance of academic qualityand standards in higher education: Students with disabilities, Report to the European Commission, Association for Higher Education, Access and Disability, www.daras.co.uk

Barer, Robin(2007). Disabled students in London, review of higher and further education including

Paist,E.H(1995). Serving Students with Disabilities in Distance Education Programs." The American Journal of Distance Education 9(1). pp. 11-12, 14, 20.

Paul, Stanley(2002)Students with Disabilities in Higher Education: A Review of the Literature.. Journal Title: College Student Journal. Volume: 34. Issue: 2. Page No.200.

Pfeiffer, David and Schein, Andrea(2001).A Comparative Study of Services to Disabled Students in Public Colleges and Universities in the United States and in Massachusetts. Disability Studies Quarterly Winter. Volume 21 No. 1

Tinklin, Teresa. Riddell. Sheila, . Wilson. Alastair (2004) Disabled Students in Higher Education. No.32.

----------, Hall.John(1998). The Experiences of Disabled

Students in Higher Education. The Scottish Council Research in Education. Report No. 85.

Tudor, G. "The Study Problems of Disabled Students in the Open University." Teaching at a Distance No. 9. Open University. pp. 43-49.

students with learning difficulties. Greater London Authority, City Hall, The Queen's Walk, More London

London SE1 2AA. www.london.gov.uk

Burchardt, Tania(2005). The education and employment of disabled young people. Joseph Rowntree Foundation. Great Britain., Policy Press.

Fuller, Mary, Healey, Mick, Bradley, Andrew, Hall, Tim(2004). Barriers to Learning: A Systematic Study of the Experience of Disabled Students in One University, Studies in Higher Education, v29 n3 p303-318 Jun

Halle E Eisenman(2005). A Study of the Services and Equipment Provided to Physically Disabled Patrons at the University of North Carolina at Chapel Hill Libraries. A Master's Paper for the M.S. in L.S degree. November,. 48 pages.

Jacklin, Angela, Robinson, Carol, O'Meara, Lynn, Harris, Amanda(2006). Improving the experiences of disabled students in higher education, Project period: August 2005 – November 2006

Liversidge, Anne (2003). Academic and Social Integration of Deaf and Hard of Hearing Students in Carnegie, PhD Dissertation, University of Maryland

Evaluation of the Related Support Services at King Saud University for Students with Special Needs

Sahar AL-Khashrami
Professor of Special Education, Special Education Department, College of Education, King Saud University

(Received 20/4/1429H; accepted for publication 15/10/1429H.)

Abstract. The purpose of the study is to evaluate the support services for students with special needs at King Saud University, in order to improve the quality of services offered by the university.
A sample of 85 male and female students with disabilities was selected to respond to the study questionnaire, to evaluate nine types of university services. Another questionnaire was answered by supervisors of disability centers at the university to collect basic information about services provided by those centers.
The findings of the study indicate that although efforts are devoted to improve the disability services at King Saud University, students with disability still face some difficulties in coping with their disabilities.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٣٥-١٧٠، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

الأسماء الحسنى التي وردت في القرآن الكريم لمرة واحدة معانيها ودلالاتها

رياض بن محمد بن ناصر المسيميري

أستاذ مساعد، قسم القرآن وعلومه، كلية أصول الدين

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٠/ ٤/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٥/ ١٠/ ١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. الحمد لله وأصلي وأسلم على رسول الله أما بعد، ففي ختام هذا البحث المبارك الموسوم بـ (الأسماء الحسنى التي وردت في القرآن الكريم لمرة واحدة معانيها ودلالاتها).

أشكر الله أولاً وآخراً، وظاهراً وباطناً بأن أعان ويسّر إتمامه.

وقد ذكرت في مبحثه الأول بيان عقيدة أهل السنة والجماعة، ومرادهم بالأسماء الحسنى في المبحث الثاني، وعددها في المبحث الثالث، وعلقت على الحديث الوارد عن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: «إن لله تسعة وتسعين اسماً؛ مائة إلا واحداً، من أحصاها دخل الجنة»[1]، واقتصرت بالأسماء الواردة في القرآن الكريم مرةً واحدة، ثم شرعت بذكر الأسماء الواردة مرة واحدة في القرآن الكريم بمعناه لغةً واصطلاحاً وما تضمنه الاسم الشريف من الصفة، ابتداءً من الأحد حتى المهيمن مرتبة بحسب الحروف الأبجدية، ثم ذكرت الخاتمة ومراجع البحث.

(١) أخرجه البخاري ٢٧٣٦، ٦٤١٠، ٧٣٩٢، ومسلم ٧٦٦.

المقدمـــــــة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله أما بعد:

فإنَّ بحث أسماء الله الحسنى وصفاته العلى، من أهم البحوث القرآنية التي ينبغي أن تتجه إليها الهمم وتصرف لها الأوقات، كونها أسماء الخالق العظيم، والرب الكريم الذي أرشدنا إلى تدبر كتابه، ومعرفة أسمائه ودعائه بها، ومن هنا رأيت بحث بعض أسماء الله الحسنى الواردة في القرآن الكريم، مقتصراً على تلك الأسماء التي لم ترد إلاّ مرة واحدة محاولاً تلمس أسباب اختصاصها بهذا الإفراد، معرجاً على شرحها وبيانها وذكر أدلتها، والله المسؤول أن ينفع بهذا البحث كاتبه وقارئه والدّال عليه.

منهجي في البحث

١- أقتصر على الأسماء الحسنى التي وردت في القرآن الكريم لمرة واحدة فقط، وبذا يخرج من حدود البحث كل الأسماء التي تكررت لمرتين مثل: (القدوس) أو أكثر مثل: (الغفور) أو وردت بصيغة الجمع مثل: (قادرين) أو إضافة مثل: (خير الحاكمين) ونحو ذلك.

٢- أتناول من خلال البحث التعريف بالاسم، وذكر أدلته، ودلالته، وتحديد معناه وفق مفهوم أهل السنة والجماعة، ومحاولة معرفة سبب وروده لمرة واحدة.

٣- أرتب بحثي للأسماء الحسنى حسب الترتيب الأبجدي، لا حسب ترتيبها في القرآن الشريف.

٤- حين ورود الاسم الشريف ذي المعنى الواحد بعدة صيغ؛ فإنّي أبحث ماورد بصيغة غير مكرورة كالمتعال؛ فإنه ورد من غير تكرار بينما، ورد الأعلى والعلي أكثر من مرة، وكلها بمعنى واحد.

الفصل الأول: عقيدة أهل السنة في أسماء الله الحسنى وفيه مباحث

المبحث الأول: معنى العقيدة لغةً واصطلاحاً، وفيه مطلبان

المطلب الأول: العقيدة لغة

تنطوي مادة (عَقَدَ) في جملتها على دلالات لغوية عدة، ومنها:

الربط، الإحكام، التوثيق، العهد، الإبرام، التعصيب، الشدّ بقوّة، الصلابة، الاشتداد، الجزم، والإلزام.

قال ابن منظور: «العَقْد نقيض الحَلّ، عَقَدَه يَعْقِدُه عَقْداً وتَعْقاداً... واعتَقَدَه كعَقَدَه... ويقال عقدت الحبل فهو معقود. وكذلك العهد ومنه: عُقْدَةُ النكاح، وانعقَدَ عَقْدُ الحبل انعقاداً. وموضع العقد من الحبل: مَعْقِدٌ وجمعه مَعاقِد... وعقَدَ التاجَ فوق رأسه واعتقده: عَصَّبَه به... وعَقَدَ العَهْدَ واليمين يَعْقِدهما عَقْداً وعَقَّدهما أكدّهما...»[٢].

وقال الفيومي: «...اعْتَقَدْتُ كذا: عَقَدْتُ عليه

---

(٢) انظر: «لسان العرب» (٣/٢٩٦ - ٣٠٠).

القلب والضمير، حتى قيل: العَقِيدَةُ ما يدين الإنسان به وله عَقِيدَةٌ حسنة: سالمة من الشكّ. »[٣].

وقال الزبيدي: « والذي صَرَّحَ به أَئِمَّةُ الاشتِقَاقِ: أَنَّ أَصلَ العَقْدِ: نَقِيضَ الحَلِّ.. ثم استُعمل في انواعِ العُقُودِ من البيوعاتِ.. وغيرها، ثم استُعْمِل في التصميم والاعتقادِ الجَازِمِ »[٤].

وقال زكريا الأنصاري: « الاعْتِقاد: العلم الجازم القابل للتغير، وهو صحيح إن طابق الواقع كاعتقاد المقلد سنية الضحى، وإلا ففاسد كاعتقاد الفلسفي قدم العالم. »[٥].

المطلب الثاني: العقيدة اصطلاحاً

أمّا تعريف العقيدة في اصطلاح أهل العلم فهو لا ينفك عن ارتباطه بالحقيقة اللغوية، وبغض النظر عن سلامة وفساد العقيدة، فإنّ الحقائق اللغوية المستقاة من مادة (عقد) تدل على أن:

العقيدة: جملةٌ من المعارف، يُحكم الإنسان عليها قلبه ويجزم بصحتها، حتى تغدو مربوطة، ومحكمة، وموثقة، ومبرمة في القلب.

وكذلك يمكن أن يقال: العقيدة الإسلامية: جملة معارف يعقد عليها المسلم قلبه حتى تكون عنده من المُسلّمات التي لا تقبل الجدل والتشكيك.

(٣) انظر: « المصباح المنير » (٢/٤٢١).

(٤) انظر: « تاج العروس » (١/٢١٢٦).

(٥) انظر: « الحدود الأنيقة » (١/٦٩).

المبحث الثاني: المراد بالأسماء الحسنى، وفيه أربعة مطالب

الأسماء الحسنى مركب إضافي يتألف من شقين: أسماء، وحسنى. وهو عَلَم باعتبار هذا التركيب.

ولفهم مراد هذا المركّب ودلالته لا بد أوّلاً من الوقوف مع شقيّه بتعريف كلّ منهما منفرداً، فلكل من هاتين المفردتين دلالة لغوية، ويعتبر مدخلاً مهماً لبيان الحقيقة الشرعية لهذا المركب.

المطلب الأول: معنى الاسم لغةً

اختلف النحاة وأهل اللغة والمتكلّمون في أصل اشتقاق الاسْم، وحاصل كلامهم يمكن ردّه إلى:

أولاً: أنه مشتق، واختلفوا في أصل اشتقاقه الى مذهبين:

١- مذهب البصريين

أنه مشتق من السمو، وهو الرفعة.

قال الشوكاني: « واسْم أصله: سمو، حذفت لامه، ولما كان من الأسماء التي بنوا أوائلها على السكون زادوا في أوّله الهمزة إذا نطقوا به؛ لئلا يقع الابتداء بالساكن. »[٦].

وقال ابن عاشور: « وجعله أئمة البصرة مشتقاً من السمو وهو الرفعة، »[٧]

فأصل صيغته عند البصريين من الناقص الواوي

(٦) انظر: « فتح القدير » (١/٢).

(٧) انظر: « التحرير والتنوير » (١/١٠).

فهو إما سِمْو بوزن حِمْل، أو سُمْو بوزن قُفْل فحذفت اللام حذفاً لمجرد التخفيف أو لكثرة الاستعمال ». [٨]

٢- مذهب الكوفيين

أنه مشتق وأصله وِسْم - كسر الواو - فهو من السِمة، أي: العلامة.

قال ابن عاشور: « وذهب الكوفيون إلى أن أصله وِسْم بكسر الواو، لأنه من السمة وهي العَلامة، فحذفت الواو وعُوضت عنها همزة الوصل ليبقى على ثلاثة أحرف، ثم يتوصل بذلك إلى تخفيفه في الوصل، وكأنهم رأوا أن لا وجه لاشتقاقه من السمو لأنه قد يستعمل لأشياء غير سامية. » [٩].

ثانياً: أنه غير مشتق: ومن هؤلاء ابن حزم الظاهري - رحمه الله تعالى - إذ أبعد النجعة، وأغرب في قوله هذا، فزعم أنه جامد لا صلة له باشتقاق. [١٠]

المطلب الثاني: معنى الاسم اصطلاحاً

قال الشوكاني: « وهو اللفظ الدَّالُّ على المسمَّى. » [١١].

وقال ابن عاشور: « الاسم لفظٌ جُعِل دالاً على ذات حسية أو معنوية بشخصها أو نوعها » [١٢].

المطلب الثالث: معنى الحسنى لغةً

قال ابن منظور: « وقوله تعالى: ﴿ وَلِلَّهِ الأَسْمَاء الْحُسْنَى ﴾: تأنيث الأحْسَن، يقال: الاسم الأحْسَن، الأسماء الحُسْنى، ولو قيل في غير القرآن

---

(٨) وحاصل ما يستفاد من قول العلامة الطاهر بن عاشور أن قول البصريين هو الرّاجح، وقد قال - في « التحرير والتنوير » (١/ ١٠): « ورَأْيُ البصريين أرجح من ناحية تصاريف هذا اللفظ... ورأي الكوفيين أرجح من جانب الاشتقاق دون التصريف ».

وممن رجح قول البصريين أيضاً، البغوي في « معالم التنزيل » (١/ ٥٠)، فقال: « واختلفوا في اشتقاقه قال المبرد من البصريين: هو مشتق من السمو وهو العلو، فكأنه علا على معناه وظهر عليه، وصار معناه تحته، وقال ثعلب من الكوفيين: هو من الوسم والسمة وهي العلامة وكأنه علامة لمعناه والأول أصح لأنه يصغر على السمي ولو كان من السمة لكان يصغر على الوسيم كما يقال في الوعد وعيد ويقال في تصريفه سميت ولو كان من الوسم لقيل: وَسَمْتُ ».

(٩) انظر: « التحرير والتنوير » (١/ ١١).

(١٠) انظر جملة ما قاله في الفصل في الملل والأهواء والنحل ٥/ ١٩- ٢٤. أبو محمد، علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الظاهري/ ط مكتبة الخانجي- القاهرة/ بدون رقم الطبعة/ بدون سنة الطبع.

وقد تعقّب ابن عاشور قول ابن حزم، كما في تفسيره « التحرير والتنوير » (١/ ١١) فقال: "وزعم ابن حزم في كتاب «الملل والنحل» أن كلا قولي البصريين والكوفيين فاسد؛ افتعله النحاة، ولم يصح عن العرب، وأن لفظ الاسم غير مشتق بل هو جامد، وتطاول ببذاءته عليهم، وهي جرأة عجيبة، وقد قال تعالى: ﴿فَاسْأَلُواْ أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ﴾. [سورة النحل، الآية: ٤٣]". اهـ

(١١) انظر: « فتح القدير » (١/ ٢).

(١٢) انظر: « التحرير والتنوير » (١/ ١٠).

الحسن لجاز، ومثله قوله تعالى: ﴿ لِنُرِيَكَ مِنْ آيَاتِنَا الْكُبْرَى ﴾ [طه : ٢٣] لأنّ الجماعة مؤنثة ».[١٣]

وفي مختار الصحاح: « الحُسْن ضدّ القبح... والحسنة ضد السيئة، والمَحَاسِن ضد المساوئ والحُسْنىَ ضد السُّوأى ».[١٤]

وفي أضواء البيان: « وقوله: (الْحُسْنَى): تأنيث الأحسن، وإنما وصف أسماءه جل وعلا بلفظ المؤنث المفرد لأنّ جمع التكسير مطلقاً، وجمع المؤنث السالم يجريان مجرى المؤنثة الواحدة المجازية التأنيث، كما أشار له في الخلاصة بقوله:

والتاء مع جمع سوى السالم من
مذكر كالتاء من إحدى اللبن

ونظير قوله هنا: ﴿ الأَسْمَاء الْحُسْنَى ﴾. من وصف الجمع بلفظ المفرد المؤنث؛ قوله: ﴿ مِنْ آيَاتِنَا الْكُبْرَى ﴾. وقوله: ﴿ مَآرِبُ أُخْرَى ﴾ ».[١٥]

قال القرطبي: « سمى الله سبحانه أسماءه بالحُسْنى؛ لأنها حسنة في الأسماع والقلوب؛ فإنها تدل على توحيده وكرمه وجوده ورحمته و إفضاله، والحسنى: مصدر وُصِفَ به، ويجوز أن يقدر الحُسنى فُعلى، مؤنث الأحسن كالكبرى تأنيث الأكبر، والجمع الكُبَر والحُسَن، وعلى الأول أفرد كما أفرد وصف ما لا يعقل، كما قال تعالى: ﴿ مَآرِبُ أُخْرَى ﴾ و ﴿ يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ ﴾ ».[١٦]

المطلب الرابع: معنى الأسماء الحسنى اصطلاحاً

من خلال ما سبق من كلام اللغويين وأئمة أهل العلم يمكننا القول أن:

أسماء الله الحسنى: هي تلك الأسماء الدالة على ذات الله تبارك وتعالى، وعلى بعض صفاته بالمطابقة أو التضمن، أو الإلزام.

قال القرطبي: « وقال القاضي أبو بكر في "كتاب التمهيد" وتأويل قول النبي ﷺ: لله تسعة وتسعون اسماً من أحصاها دخل الجنة، أي: أن له تسعة وتسعين تسمية بلا خلاف، وهي عبارات عن كون الله تعالى على أوصاف شتى، منها ما يستحقه لنفسه ومنها ما يستحقه لصفة تتعلق به، وأسماؤه العائدة إلى نفسه هي هو، وما تعلق بصفة له فهي أسماء له، ومنها صفات لذاته، ومنها صفات أفعال، وهذا هو تأويل قوله تعالى: ﴿ وَلِلَّهِ الأَسْمَاء الْحُسْنَى فَادْعُوهُ بِهَا ﴾، أي التسميات الحسنى ».[١٧]

المبحث الثالث: عدد الأسماء الحسنى

لقد تعددت أقول العلماء في مسألة تعداد أسماء الله تعالى، وذلك استناداً إلى تفاوت الأفهام والتعليلات للحديث المشهور في ذلك: عن أبي هريرة

---

(١٣) انظر: « لسان العرب » (١٣/ ١١٦).

(١٤) انظر: « مختار الصحاح » (١/ ٥٨).

(١٥) انظر: « أضواء البيان » (٤/ ٨).

(١٦) انظر: « الجامع لأحكام القرآن » (٧/ ٣٢٦).

(١٧) انظر: « الجامع لأحكام القرآن » (٧/ ٣٢٦).

ﷺ أن رسول الله ﷺ قال : « إن لله تسعة وتسعين اسماً ؛ مائة إلا واحداً ، من أحصاها دخل الجنة » .[١٨]

ويمكن تلخيص مذاهب العلماء في هذه المسألة على النحو الآتي :

الأول : مذهب من تكلّف بحصرها وتعيينها :

قال الحافظ ابن كثير رحمه الله تعالى : « وقد ذكر فخر الدين الرازي في تفسيره عن بعضهم أن لله خمسة آلاف اسم : ألف في الكتاب والسنة الصحيحة ، وألف في التوراة ، وألف في الإنجيل ، وألف في الزبور ، وألف في اللوح المحفوظ » .[١٩]

وقال العلامة الشنقيطي : « قد حاول بعض العلماء استخراج المائة اسم من القرآن فزادوا ونقصوا لاعتبارات مختلفة ، وقد أطال في الفتح[٢٠] بحث هذا الموضوع في أربع عشرة صحيفة مما لا غنى عنه ، ولا يمكن نقله ، ولا يصلح تلخيصه » .[٢١]

ولا يخفى أنّ هذا القول مردود ، إذ حاول أصحابه توجيه الحديث بما لا يتفق مع أصول فهم السنة المطهرة ، بجانب أنّه لا يصح دليلٌ يسند القول بصحّة هذا الإحصاء ، خاصة وأنَّ أحاديث الإحصاء - وأشهرها حديث الترمذي - ضعفها جمع من الأئمة.[٢٢] ولذا يقول ابن الوزير :

« وعادة بعض المحدثين أن يوردوا جميع ما ورد في الحديث المشهور في تعدادها مع الاختلاف الشهير في صحته وحسبك أن البخاري ومسلماً تركا تخريجه مع رواية أوله ، واتفاقهما علي ذلك يشعر بقوة العلة فيه ، كما أوضحته في العواصم ولكن الأكثرين اعتمدوا

---

(١٨) أخرجه البخاري ٢٧٣٦ ، ٦٤١٠ ، ٧٣٩٢ ، ومسلم ٢٧٦٦.

(١٩) « تفسير القرآن العظيم » ١/ ١٢٣.

(٢٠) يعني الحافظ ابن حجر في كتابه فتح الباري.

(٢١) « أضواء البيان » ٨/ ٧٤.

(٢٢) قال الحافظ ابن كثير في تفسيره ٢/ ٢٧٠ : "والذي عوّل عليه جماعة من الحفاظ أنّ سرد الأسماء في هذا الحديث مدرج فيه ، وإنما ذلك كما رواه الوليد بن مسلم وعبد الملك بن محمد الصنعاني عن زهير بن محمد أنه بلغه عن غير واحد من أهل العلم أنهم قالوا ذلك ، أي : أنهم جمعوها من القرآن كما رُوِيَ عن جعفر بن محمد ، وسفيان بن عيينة ، وأبي زيد اللغوي. والله أعلم". اهـ

وقال الحافظ ابن حجر في « تلخيص الحبير» ٤/ ١٧٢-١٧٤ : "ورواه بن خزيمة وابن حبان والترمذي والحاكم من حديث الوليد عن شعيب عن أبي الزناد عن الأعرج عن أبي هريرة ، وسرد الأسماء.

قال الترمذي : لا نعلم في كثير شيء من الروايات ذكر الأسماء إلا في هذا الحديث. وذكر آدم بن أبي إياس هذا الحديث بإسناد آخر عن أبي هريرة ، وذكر فيه الأسماء ، وليس له إسناد صحيح.

قلت : ورواه بن ماجة من طريق زهير بن محمد عن موسى بن عقبة عن الأعرج وساق الأسماء وخالف سياق الترمذي في الترتيب والزيادة والنقص... وقال أبو محمد بن حزم : جاء في إحصائها أحاديث مضطربة لا يصح منها شيء أصلاً وقال ابن عطية : حديث الترمذي ليس بالمتواتر وفي بعض الأسماء التي فيه شذوذ ...".

ذلك تعرضا لفضل الله العظيم في وعده من أحصاها بالجنة كما اتفق على صحته...». [٢٣]

الثاني : مذهب من قال بأنها غير محصورة بعدد :

وقد قام هؤلاء الأفاضل بتوجيه الحديث النبوي على نحوٍ يوافق أصول فهم السنة المطهرة ، وما دلّت عليه بقية النصوص الأخرى في هذا الباب .

يقول ابن القيم - رحمه الله تعالى- : « ... فالكلام جملة واحدة ، وقوله : (من أحصاها دخل الجنة) : صفة ، لا خبر مستقبل ، والمعنى : له أسماء متعددة ، من شأنها أن من أحصاها دخل الجنة وهذا لا ينفي أن يكون له أسماء غيرها ». [٢٤]

يقول الشيخ محمد الأمين الشنقيطي :

« ومجيء قوله تعالى : ﴿ لَهُ الأَسْمَاء الْحُسْنَى ﴾ بعد تعداد أربعة عشر اسماً من أسمائه سبحانه[٢٥] يدل على أن له أكثر من ذلك ولم يأت حصرها ولا عدها في آية من كتاب الله... وسرد ابن كثير عدد المائة مع اختلاف في الروايات .

وذكر عند آية الأعراف[٢٦] أنها ليست محصورة في هذا العدد لحديث ابن مسعود في مسند أحمد أنه ﷺ قال : « ما أصاب أَحَدًا قَطُّ هَمٌّ ولا حزن فقال اللهم ، إني عبدك ، ابن عبدك ، ابن أمتك ، ناصيتي بيدك ، ماض فيّ حكمك ، عدلٌ فيّ قضاؤك ، أسألك بكل اسم هو لك ، سَمَّيْتَ به نفسك ، أو أنزلته في كتابك ، أو علمته أحداً من خلقك ، أو استأثرت به في علم الغيب عندك ، أن تجعل القرآن الكريم ربيع قلبي ونور صدري ، وجلاء حزني ، وذهاب همي ، إلا أذهب الله حزنه وهمه .. » الحديث[٢٧] .

ومحل الشاهد منه ظاهر في أن لله أسماء أنزلها في كتبه وأسماء خصّ بها بعض خلقه ، كما خصّ الخضر بعلم من لدنه ، وأسماء استأثر بها في علم الغيب عنده.

والواقع أنه لا تعارض بين الحديثين ؛ لأنّ الأول يتعلق بعدد معين ، وبما يترتب عليها من الجزاء ، والحديث الثاني يتعلق ببيان أقسام أسمائه تعالى من حيث العلم بها وتعليمها ، وما أنزل منها ، وقد ذكر هذا الجمع ابن حجر في الفتح في كتاب الدعوات عند باب لله مائة اسم غير واحد ». [٢٨]

---

(٢٣) إيثار الحق على الخلق ١/ ١٥٨.

(٢٤) انظر : « بدائع الفوائد » (١/ ١٧٧) .

(٢٥) يشير رحمه الله إلى قوله تعالى: (هُوَ اللَّهُ الَّذِي لا إِلَهَ إلا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ ◆ هُوَ اللَّهُ الَّذِي لا إِلَهَ إلا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ ◆ هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ لَهُ الأَسْمَاء الْحُسْنَى يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ). [الحشر : ٢٢- ٢٤].

(٢٦) وهي قوله سبحانه وتعالى : (وَلِلَّهِ الأَسْمَاء الْحُسْنَى فَادْعُوهُ بِهَا وَذَرُوا الَّذِينَ يُلْحِدُونَ فِي أَسْمَائِهِ سَيُجْزَوْنَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ). [الأعراف : ١٨٠].

(٢٧) أخرجه أحمد (٣٧٠٤ ، ٤٣٠٦) .

(٢٨) انظر : « أضواء البيان » (٨/ ٧٣- ٧٤) .

ويقول العلامة ابن عثيمين: « وأما قوله ﷺ: «إن لله تسعة وتسعين اسماً من أحصاها دخل الجنة»[٢٩]، فليس معناه أنه ليس له إلا هذه الأسماء، لكن معناه أن من أحصى من أسمائه هذه التسعة والتسعين فإنه يدخل الجنة».[٣٠]

وبعد التأمل في أقوال وأدلة الفريقين، فلا ريب أن أصحاب القول الثاني هم الأسعد بالدليل، إذ جرى استدلالهم على الجمع بين النصوص وتوجيهها بمقتضى قواعد الفهم.

وهنا لا يفوتني القول أنّ هناك جمعاً ممن حصر هذه الأسماء وتتبعها، لا من باب التعسّف والتحكّم في دلالة النصوص، بل من باب التبرّك ونيل المطلوب بإحصائها كما جاء الخبر. ومن هؤلاء الحافظ ابن حجر في مُصنّفه: الأمالي المطلقة[٣١]، وابن الوزير في مُصنّفه: إيثار الحق على الخلق[٣٢].

(٢٩) تقدم تخريجه ص١٤

(٣٠) من فتوى للشيخ رحمه الله تعالى. انظر موقع طريق الإسلام، الرابط:
http://www.islamway.com/?iw_s=Fatawa&iw_a=view&fatwa_id=12028

(٣١) انظر: « الأمالي المطلقة » (١/ ٢٤٥).

(٣٢) حيث قال رحمه الله تعالى في كتابه إيثار الحق على الخلق ١/ ١٥٩: "وثبت أن حصر الأسماء التسعة والتسعين لا يُنال إلا بتوفيق الله تعالى؛ كساعة الإجابة يوم الجمعة، لأنها مجملة في أسماء الله، فلنذكر هنا ما وجدناه منصوصاً من الأسماء في كتاب الله باليقين من غير تقليد، فإنها أصح الأسماء وأحبها إلى الله تعالى...".

الفصل الثاني: الأسماء الحسنى التي وردت لمرة واحدة

المبحث الأول: الأحد

لغة: أَحَدٌ بمعنى الواحد، وهو أول العدد. وأما قوله تعالى: ﴿ قل هوَ اللهُ أَحَدٌ ﴾. فهو بدلٌ من الله، لأنَّ النكرة قد تبدل من المعرفة[٣٣].

والأحَد: اسم بني لنفي ما يذكر معه من العدد وأصل أَحَد: وَحَد: قلبت الواو همزة[٣٤]

ومنه:

قول النابغة:

كأن رحلي وقد زال النهار بنا ... بذي الجليل على مستأنس وحد

وقال الفخر الرازي: « في أحد وجهان:

أحدهما: أنه بمعنى واحد.

قال الخليل: يجوز أن يقال: أحد اثنان ثلاثة، ثم ذكر أصلها وَحَد، وقلبت الواو همزة للتخفيف.

والثاني: أن الواحد والأحد ليسا اسمين مترادفين». [٣٥]

اصطلاحاً: قال ابن كثير: « هو الواحد الأحد، الذي لا نظير له ولا وزير، ولا نديد ولا شبيه ولا عديل، ولا يُطلَق هذا اللفظ على أحد في الإثبات إلا على الله - عز وجل -؛ لأنه الكامل في جميع

(٣٣) انظر: « الصحاح في اللغة » (١/ ٦).

(٣٤) انظر: « لسان العرب » (٣/ ٧٠).

(٣٥) انظر: « التفسير الكبير » (١١/ ٣٥٨).

صفاته وأفعاله »[٣٦].

قال البغوي: « (الأحد) أي: واحد »[٣٧].

قال القرطبي: « (الأحد) أي الواحد الوتر، الذي لا شبيه له ولا نظير، ولا صاحبة، ولا ولد، ولا شريك»[٣٨].

قال الأزهري: « لا يوصف شيء بالأحدية غير الله تعالى، لا يقال: رجل أحد ولا درهم أحد، كما يقال: رجل واحد أي فرد به، بل أحد صفة من صفات الله تعالى استأثر بها فلا يشركه فيها شيء »[٣٩].

أدلته: قال تعالى: ﴿ قل هو الله أحد ﴾.

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: قال الأزهري: « لا يوصف بالأحدية غير الله تعالى »[٤٠].

وقال ابن عثيمين: « بأن أحد: تتضمن الأحدية »[٤١].

والأحدية المقصودة: هي أحديته في ذاته فلا نظير له ولاند ولامثيل وأحديته في إلهيته وربوبيته وأسمائه وصفاته جلّ وعلا.

وقال البغوي: « لا فرق بين الواحد والأحد، يدل عليه قراءة ابن مسعود: ﴿ قل هو الله الواحد ﴾[٤٢].

قلت: ولذا يظهر لي أنّ سبب عدم تكرار الأحد في كتاب الله تعالى لوجود نظيره كالواحد، وكثرة النصوص الدالة على وحدانيته في ذاته وألوهيته وربوبيته، والله أعلم.

المبحث الثاني: الآخرُ

لغة: الآخِرُ بالكسر خلاف الأول.

تقول: جاء آخراً: أي أخيراً، وتقديره: فاعل، والأنثى: آخِرَة، والجمع: أواخر.

والآخَر بالفتح: أحدُ الشيئين، وهو اسم على أفعل، والأنثى أخرى[٤٣].

وقال الليث: (الآخرُ والآخرة) نقيض المتقدم والمتقدمة[٤٤].

اصطلاحاً: قال ﷺ - في معنى الآخر - من حديث أبي هريرة ﷺ: « اللهم أنت الأول فليس قبلك شيء، وأنت الآخر فليس بعدك شيء، وأنت الظاهر فليس فوقك شيء، وأنت الباطن فليس دونك شيء، اقض عنا الدين وأغننا من الفقر »[٤٥].

قال ابن جرير: « والآخر بعد كل شيء بغير نهاية، وإنما قيل ذلك كذلك، لأنه كان ولا شيء

---

(٣٦) انظر: : « تفسير القرآن العظيم » (٥٢٨/٨).

(٣٧) انظر: « معالم التنزيل » (٥٨٨/٨).

(٣٨) انظر: « الجامع لأحكام القرآن » (٣٢٨/٩).

(٣٩) انظر: « تهذيب اللغة » (٣٧٩/٥).

(٤٠) انظر: « المرجع السابق» (٣٧٩//٥).

(٤١) انظر: « شرح العقيدة الواسطية » (١٦٣/١).

(٤٢) انظر: « معالم التنزيل » (٥٨٨/٨).

(٤٣) انظر: « مختار الصحاح » (٥٧٦/٢)، و « اللسان » (٣٨/١).

(٤٤) انظر: « تهذيب اللغة » (٢٠/٣).

(٤٥) رواه مسلم (٢٧١٣).

موجود سواه ، وهو كائن بعد فناء الأشياء كلها »[٤٦] .

وقال البغوي : «الآخر بعد فناء كل شيء ، بلا انتهاء. تفنى الأشياء ويبقى هو »[٤٧] .

وقال السعدي : « الآخر الذي ليس بعده شيء»[٤٨] .

وقال الحليمي : « (الآخر) هو الذي لا بعد له ، وهذا لأن « قبل وبعد » نهايتان ، فقبل نهاية الموجود من قِبَل ابتدائه ، وبعد غايته من قِبل انتهائه ، فإذا لم يكن له ابتداء ولا انتهاء لم يكن للموجود قبل ولا بعد ، فكان هو الأول والآخر»[٤٩] .

وقال الزجاج : « (الآخر) هو المتأخر عن الأشياء كلّها ، ويبقى بعدها»[٥٠] .

أدلته : قال تعالى : ﴿هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [الحديد : ٣] .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : الآخر يتضمن الآخرية التي تفنى المخلوقات كلها ويبقى سبحانه بعدها ، وربما أغنى عن تكراره اسم الباقي ونحوه ، وسائر النصوص الدالة على فناء العالم. ﴿كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ﴾ [الرحمن : ٢٦].

(٤٦) انظر : « جامع البيان » (١٢٤/٢٧) .

(٤٧) انظر : « معالم التنزيل » (٢٩/٨) .

(٤٨) انظر : « تيسير الكريم الرحمن » (٨٣٧/١) .

(٤٩) انظر : « المنهاج » (١٨٨/١) وذكر ضمن الأسماء التي تتبع إثبات الباري جلَّ ثناؤه والاعتراف بوجوده ، ونقله البيهقي في « الأسماء » (ص : ١١) .

(٥٠) انظر : « تفسير الأسماء » (ص : ٦٠) .

المبحث الثالث : الأكرمُ

لغة : قال ابن سيدَه : الكَرَمُ : نقيضُ اللُّؤم ، يكون في الرجل بنفسه وإن لم يكن له آباء ، ويستعمل في الخيل والإبل والشجر وغيرها من الجواهر إذا عنوا العتق ، وأصله في الناس[٥١] .

قال الجوهري : « وقد كَرُمَ الرجل بالضم فهو كريم ، وقوم كِرَامٌ وكُرماء ، ونسوةٌ كَرَائم

والكَرِيم : الصفوح .

والمَكْرُمَةُ : واحدة المكارم ، وأرض مكرَمَة للنبات إذا كانت جيدة النبات»[٥٢] .

وقال الخطابي : قال بعض أهل اللغة : الكَرِيم : الكثير الخير ، والعرب تُسمي الشيء النافع الذي يدوم نفعه ويسهل تناوله كريماً ولذلك قيل للناقةِ الحُوار : كريمة ، وذلك لغزارة لبنها ، وكثرة دَرِّها .

وللنخلة التي لا يُخْلِفُ حملُها ، وكانت مع ذلك غيرَ مُرْقِلَةٍ يصعب الرقي فيها : هذه نخلة كريمة[٥٣].

اصطلاحاً : قال شمس الدين القرطبي : «(الأكرم) أي : الكريم »[٥٤] .

وقال الخطابي : « (الأكرم) بمعنى : الكريم ،

(٥١) انظر : « لسان العرب » (٣٨٦١/١٥) .

(٥٢) انظر : « الصحاح » (٢٠١٩/٥ - ٢٠٢٠) ، وانظر « أساس البلاغة » (٥٤١ - ٥٤٢) .

(٥٣) انظر : « الصحاح » (١٧١٢/٤) .

(٥٤) انظر : « الجامع لأحكام القرآن » (١١٩/٢٠) .

كما جاء : الأعزُّ والأطول ، بمعنى العزيز والطويل»[٥٥] .

وقال الكلبي : الحليم عن جهل العباد لا يعجل عليهم بالعقوبة [٥٦] .

وقال محمد الأمين الشنقيطي : « والأكرم قالوا : هو الذي يعطي بدون مقابل ، ولا انتظار مقابل ، والواقع أن مجيء الوصف هنا بالأكرم بدلاً من أي صفة أخرى ، لما في هذه الصفة من تلاؤم للسياق ، ما لا يناسب مكانها غيرها لعظم العطاء وجزيل المنة » [٥٧] .

وقال السعدي : « (الأكرم) أي : كثير الصفات واسعها ، كثير الكرم والإحسان ، واسع الجود ، الذي من كرمه أن علم بالقلم » [٥٨] .

قلت: وبذا يتبين أنَّ الأكرم هو الذي فاق كرمُه كلَّ كرم، فلا أحدٌ يقاربه أو يدانيه في جوده وسعة عطائه.

أدلته : قال تعالى : ﴿ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴾ [العلق : ٣] .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة :

تضمن الاسم الشريف صفة الكرم والجود وسعة العطاء، وهو بمعنى الكريم فأغنى عن تكرار ذكره والله أعلم.

المبحث الرابع : الأول

لغة : هو نقيضُ الآخر ، وأصله : أوْأَل على أفعل مهموز الأوسط ، قلبت الهمزة واواً وأُدغم ، يدلُّ على ذلك قولهم : هذا أوَّل منك [٥٩] .

قال ذو الرُّمَّة :

وما فخرُ من ليست له أوَّليَّة تُعَدُّ إذا عُدَّ القديمُ ولا ذِكْرُ.

يعني : مفاخر آبائه [٦٠] .

اصطلاحاً : قال ﷺ - في معنى الأول - من حديث أبي هريرة ﷺ : « اللهم أنت الأول فليس قبلك شيء، وأنت الآخر فليس بعدك شيء، وأنت الظاهر فليس فوقك شيء، وأنت الباطن فليس دونك شيء، اقض عنا الدين وأغننا من الفقر » [٦١] .

وقال ابن جرير : « (الأول) قبل كل شيء بغير حدٍّ » [٦٢] .

وقال البغوي : « هو قبل كل شيء بلا ابتداء ، كان هو ولم يكن شيء موجودًا » [٦٣] .

وقال السعدي : « هو الذي ليس قبله شيء» [٦٤] .

---

(٥٥) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ١٠٣ - ١٠٤) ، ونقله البيهقي في « الأسماء » (ص : ٧٥) .

(٥٦) انظر : « الجامع لأحكام القرآن » (١١٩/٢٠) ، و «معالم التنزيل » (٤٧٩/٨) .

(٥٧) انظر : « أضواء البيان » (٢٣٦/٩) .

(٥٨) انظر : « تيسير الكريم الرحمن » (٩٣٠/١) .

(٥٩) انظر : « النهج الأسمى » (١٣٣/٢) .

(٦٠) انظر : « الصحاح » (١٨٣٨/٥ - ١٨٣٩) .

(٦١) تقدم تخريجه ص ١٨

(٦٢) انظر : « جامع البيان » (١٢٤/٢٧) .

(٦٣) انظر : « معالم التنزيل » (٢٩/٨) .

(٦٤) انظر : « تيسير الكريم الرحمن » (٨٣٧/١) .

وقال الخطابي : « هو السابق للأشياء كلّها ، الكائن الذي لم يزل قبل وجود الخلق ، فاستحقّ الأوليّة إذْ كان موجوداً ولا شيء قبله ولا معه » [٦٥] .

وقال البيهقي : « هو الذي لا ابتداء لوجوده»[٦٦] .

أدلته : قال تعالى : ﴿هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ [الحديد : ٣] .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : أولُ : يتضمن الأولية المطلقة التي لم يسبقها عدم وربما كان سبب عدم تكراره ما استقر في الفطر من كونه تعالى موجوداً بلا ابتداء ، وأنّه تعالى المنفرد بالخلق والإيجاد.

المبحث الخامس : البارئ

لغة : قال الجوهري : قال ابن الأعرابي : بَرِئَ إذا تخلّصَ ، وبَرِئَ إذا تنزه وتباعد ، وبَرِئَ إذا أعذر وأنذر ، ومنه قوله تعالى : ﴿بَرَاءَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ﴾ [التوبة١] أي إعذار وإنذار .

وأصبح بارئاً من مرضه وبريئاً كقولك: صحيحاً وصحاحاً ، وقد أبرأه الله من مرضه إبراءً .

وقال الأخفش : يقال بَرِئَت العود وبروته إذا قطعته ، وبريت القلم بغير همز إذا قطعته وأصلحته ، والبَرِيّة : الخلق وأصلها الهمز وقد تركت العرب همزها .

وقال الفرّاء : وإذا أخذت البَرِيّة من البري وهو التراب فأصلها غيرُ الهمز [٦٧] . وقد وردت في القرآن كقوله تعالى : ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَئِكَ هُمْ خَيْرُ الْبَرِيَّةِ﴾ [البينة : ٧] .

اصطلاحاً : قال ابن جرير : « (البارئ) الذي برأ الخلق فأوجدهم بقدرته » [٦٨] .

وقال الزجاج : « (البارئ) يقال برأ الله الخلق فهو يبرؤهم برءاً : إذا فطرهم .

والبَرْءُ : خلق على صفة ، فكل مبروءٍ مخلوق ، وليس كل مخلوق مبرؤءاً وذلك لأنّ البرء من تبرئة الشيء من الشيء من قولهم : برأتُ من المرض ، وبرئت من الدين أبرأ منه ، فبعض الخلق إذا فُصل من بعض سمّي فاعله بارئاً » [٦٩] .

وقال الشوكاني « (البارئ) الخالق ، وقيل: إنّ (البارئ) هو : المبدع المحدث» [٧٠] .

وقال الخطابي : « البارئ هو: الخالق، ثم قال : إلا أنّ لهذه اللفظة من الاختصاص بالحيوان ما ليس لها بغيره من الخلق وقلّما يستعمل في خلق السماوات والأرض والجبال فيقال : برأ الله السماء كما يقال : برأ الله

---

(٦٥) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ٨٧) .

(٦٦) انظر : « الاعتقاد » (ص : ٦٣) .

(٦٧) انظر : « النهاية » (١٢٢/١) و « لسان العرب » (٢٣٩/١) و « تفسير الأسماء » للزجاج (ص : ٣٧) و« شرح الأسماء » للرازي (ص : ٢٠٧) و « شأن الدعاء » (ص : ٥٠) .

(٦٨) انظر : « جامع البيان » (٣٧/٢٨) .

(٦٩) انظر : « تفسير الأسماء » للزجاج (ص : ٢٧) .

(٧٠) انظر : « فتح القدير » (٨٦/١) .

الإنسان وبرأ النَسَم »[٧١].

وقال ابن كثير: « الخلق هو: التقدير، والبرء هو الفري وهو التنفيذ وإبراز ما قدره وقرره إلى الوجود، وليس كل من قدر شيئاً ورتبه يقدر على تنفيذه وإيجاده سوى الله عز وجل.

قال الشاعر يمدح آخر:

ولأنت تفري ما خلقت وبعض القوم يخلق ثم لا يفري »[٧٢]

وقال الحليمي رحمه الله «: وهذا الاسم يحتمل معنيين أحدهما:

الموجد لما كان في معلومه من أصناف الخلائق. وهذا هو الذي يشير إليه جل وعز: ﴿ مَا أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ فِي الأَرْضِ ولا فِي أَنفُسِكُمْ إلا فِي كِتَابٍ مِّن قَبْلِ أَن نَّبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ ﴾ [الحديد: ٢٢]، ولا شك أن إثبات الإبداع والاعتراف به للباري جل وعز ليس يكون على أنه أبدع بغتة من غير علم سبق له بما هو مبدعه، لكن على أنه كان عالماً بما أبدع قبل أن يُبدع، فكما وجب له عند الإبداع اسم البديع، وجب له اسم (الباريء).

والآخر: أن المراد بالباريء قالب الأعيان، أي: أنه أبدع الماء والتراب والنار والهواء لا من شيء، ثم خلق منها الأجسام المختلفة كما قال جل وعز: ﴿ وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ ﴾ [الأنبياء: ٣٠]، وقال: ﴿ إني خالقٌ بشراً ﴾ [ص: ٧١].

فيكون هذا من قولهم: برأ القوّاسُ القوسَ، إذا صنعها من موادها التي كانت لها فجاءت منها لا كهيئتها، والاعتراف لله عز وجل بالإبداع يقتضي الاعتراف له بالبرء، إذ كان المعترف يعلم به نفسه أنه منقول من حال إلى حال، إلى أن صار ممن يقدر على الاعتقاد والاعتراف»[٧٣].

ويمكن أن نلخص القول في معنى (الباريء) على وجوه:[٧٤]

١- أن (الباريء) هو الموجد والمبدع، من برأ الله الخلق إذا خلقهم. وبهذا يكون الاسم مشابهاً ومرادفاً لـ (الخالق).

٢- (الباريء) هو الذي فصل بعض الخلق عن بعض، أي: ميز بعضه عن بعض، وأن أصله من البرء الذي هو القطع والفصل.

٣- أن (الباريء) يدل على أنه تعالى خلق الإنسان من التراب كما قال: ﴿ مِنْهَا خَلَقْنَاكُمْ وَفِيهَا

---

(٧١) انظر: « شأن الدعاء » (ص: ٥١) و « النهاية » لابن الأثير (١/١١١).

(٧٢) انظر: « تفسير القرآن العظيم » (٤/٣٤٣) عند قوله تعالى: ﴿ الخالق البارئ المصور ﴾ [الحشر: ٢٤]، وقال الرازي: فإن فسرنا الخالق ها هنا بالمقدّر حَسُنَ انتظام هذه الأسماء الثلاثة على هذا الترتيب. «الأسماء» (٢٠٦).

(٧٣) انظر: « المنهاج » (١/١٩٢ - ١٩٣) وذكره ضمن الأسماء التي تتبع إثبات الابتداع والاختراع له، ونقله البيهقي في « الأسماء » (٢٤).

(٧٤) انظر: « النهج الأسمى » لمحمد النجدي (١/١٦٦).

نُعِيدُكُمْ ﴾ [طه : ٥٥] ، وأن أصله من البري وهو التراب[٧٥] .

أدلته : ورد مرة في قوله تعالى : ﴿ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ ﴾ [الحشر : ٢٤] .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : تضمن الاسم الشريف صفة البَرْء و إيجاده خلقه وفق التقدير المسبق ، وهو بمعنى الخالق ؛ فأغنى عن تكراره.

المبحث السادس : الباطن

لغة : البَطْن خلاف الظهر ، وهو مذكر وتأنيثه لغة[٧٦] .

وبطَانَة الثوب خلاف ظهارته.

والبُطَنان : جمع البطن ، وهو الغامض من الأرض .

وبُطْنان الجنة : وسطها .

وبَطَنْتُ الوادي : دخلته ، وبَطَنْتُ هذا الأمر : عرفت باطنه ، وبطنتُ بفلان : صرت من خواصه ، وبطَانَة الرجل : وليجتُه ، وأبطنتُ الرجل : إذا جعلته من خواصك[٧٧] .

ويجوز في اللغة أن يكون (البَاطِن) : العالم بما بطن ، أي : خفي ، كقولك : بَطَن بفلانٍ ، أي خُصَّ به فَعَرف باطن أمره ، وهؤلاء بِطانة فلان ، أي خاصته[٧٨] .

اصطلاحاً : قال ﷺ - في معنى الباطن - من حديث أبي هريرة ﷺ «اللهم أنت الأول فليس قبلك شيء ، وأنت الآخر فليس بعدك شيء ، وأنت الظاهر فليس فوقك شيء ، وأنت الباطن فليس دونك شيء ، اقض عنا الدين وأغننا من الفقر »[٧٩]

قال البغوي : « الباطن هو العالم بكل شيء ، هذا معنى قول ابن عباس »[٨٠]

وقال ابن جرير : « (الباطن) هو الباطن لجميع الأشياء فلا شيء أقرب إلى شيء منه ، كما قال ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِ نَفْسُهُ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ ﴾ »[٨١] [ق : ١٦] .

وقال السعدي : « الباطن الذي ليس دونه شيء»[٨٢] .

وقال الزجاج : « (الباطن) هو العالمُ ببطانَة الشيء ، يقال : بَطنتُ فلاناً وخبرتُهُ : إذا عرفتَ باطنه وظاهره .

---

(٧٥) انظر : « شرح الأسماء » للرازي (ص : ٢٠٧-٢٠٨) .

(٧٦) انظر : « النهج الأسمى » (١٥٣/٢) .

(٧٧) انظر : « الصحاح » (٢٠٧٩/٥) ، و « لسان العرب » (٣٠٣/١ - ٣٠٥) مادة (بطن) .

(٧٨) انظر : « اشتقاق الأسماء » (ص : ١٣٧) .

(٧٩) تقدم تخريجه ص ١٨.

(٨٠) انظر : « معالم التنزيل » (٢٩/٨) .

(٨١) انظر : « جامع البيان » (١٢٤/٢٧) وبنحوه قال النحاس : « إعراب القرآن » (٣٥٠/٤) وزاد : ويدل على هذا أن بعده ﴿ وهو بكل شيء عليم ﴾ أي : لا يخفى عليه شيء .

(٨٢) انظر : « تيسير الكريم الرحمن » (٨٣٧/١) .

والله تعالى عارفٌ ببواطنِ الأمور وظواهرها، فهو ذو الظّاهر وذو الباطن »[٨٣].

أدلته: قال تعالى: ﴿ هُوَ الأوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾[الحديد: ٣]..

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: الباطن: يتضمن البطون والإحاطة والعلم، ولعله قد أغنى عن تكراره اسم العليم والمحيط والخبير ونحوها مما تدل على ما في الباطن من المعاني.

المبحث السابع: البر

لغة: البرُّ: الصدق والطاعة، والبَرُّ: الصادق وفي التنزيل ﴿ إِنَّا كُنَّا مِن قَبْلُ نَدْعُوهُ إِنَّهُ هُوَ الْبَرُّ الرَّحِيمُ ﴾ [الطور: ٢٨].

والبرُّ خِلافُ العقوق، والمَبَرَّةُ مثله.

تقول: بَرِرْتُ والدي أَبَرُّهُ براً فأنا بَرٌّ به وبارٌّ.

وجمع البَرِّ أبرارٌ، وجمع البَارِّ البَرَرَةُ.

وفلانٌ يَبَرُّ خالقه ويَتَبَرَّرُهُ، أي: يُطيعه، وَبَرَّ فلان في يمينه، أي: صَدَقَ.

والبَرُّ: خلاف البحر، وأَبَرَّ فلان إذا ركب البر.

وأَبَرَّ فلانٌ على أصحابه: أي علاهم وغلبهم، والإبْرار: الغلبة، والمُبِرُّ: الغَالِب.

والبُرُّ: الحنطة[٨٤].

قال ابن منظور: « برّ ربّه، وبرّت يمينه بَرُّ وبِرُّ بَرّاً وبِرّاً وبُرُوراً: صدقت.. والبَرُّ: الصادق وفي التنزيل العزيز ﴿ إِنَّهُ هُوَ الْبَرُّ الرَّحِيمُ ﴾[٨٥].

وقال ابن الأثير: « والبَرُّ والبار بمعنى »[٨٦].

اصطلاحاً: قال ابن الأثير: « البرّ: هو العطوف على عباده ببرّه ولطفه »[٨٧].

وقال الطبري: « البرُّ: اللطيف بعباده.. ونقل عن ابن عباس - رضي الله عنهما- قوله: البرّ أي اللطيف »[٨٨].

وقال ابن عطية: «البَرُّ هو الذي يبرُّ ويُحسن ومنه قول ذي الرُّمَّة: جاءت من البيض زُغْراً ولا لِبَاس لها إلاّ الدِّهَاسُ وأُمٌّ بَرَّةٌ وأبُ[٨٩]

وقال الشوكاني: « البرُّ: كثير الإحسان وقيل: اللطيف »[٩٠].

وقال جلال الدين: « البرُّ: المحسن الصادق في وعده »[٩١].

أدلته: ﴿ إِنَّا كُنَّا مِن قَبْلُ نَدْعُوهُ إِنَّهُ هُوَ الْبَرُّ الرَّحِيمُ ﴾[الطور: ٢٨].

---

(٨٣) انظر: « تفسير الأسماء » (ص: ٦١).

(٨٤) انظر: « الصحاح » (٢/٥٨٨) و « لسان العرب » (١/٢٥٢ - ٢٥٥) و « تفسير الأسماء » للزجاج (ص: ٦١) و « اشتقاق الأسماء » للزجاج (ص: ١٩٩).

(٨٥) انظر: « لسان العرب » (٤/٥٢).

(٨٦) انظر: « النهاية » لابن الأثير (١/١١٦).

(٨٧) انظر: « المرجع السابق» (١/١١٦).

(٨٨) انظر: « جامع البيان » (١٣/٣٠).

(٨٩) انظر: « المحرر الوجيز » (١٤/٦٤).

(٩٠) انظر: « فتح القدير » (١٦٥٥).

(٩١) انظر: « تفسير الجلالين » (٦٩٨).

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: تضمن الاسم الشريف صفة البرّ واللطف والإحسان والرعاية والتدبير والرحمة والرأفة بعباده ومخلوقاته والذي تظهر آثارها جلية في العالم السفلي والعلوي فسبحان اللطيف الودود، ولعلّ مما أغني عن تكراره الكثير من أسمائه سبحانه المشابهة لهذا الاسم في معناه كاللطيف والودود والرؤوف. والله أعلم.

المبحث الثامن: الحفي

لغة: يقال قد حَفِيَ فلان بفلان حِفْوة إذا بَرَّه وألْطَفه.

« وقال الليث: الحَفِيُّ هو اللطيف بك يَبَرُّكَ ويُلْطِفك ويَحْتَفِي بك، وقال الأصمعي: حَفِيَ فلان بفلان يَحْفَى به حَفاوة إذا قام في حاجته وأَحْسَن مَثْواه. وحَفا الله به حَفْواً أكرمه..... ﴿إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا﴾: معناه كان بي معنيا. وقال الفراء معناه: كان بي عالما لطيفا يجيب دعوتي إذا دعوته. ويقال: تحفى فلان معناه: أنه أظهر العناية في سؤاله إياه يقال: فلان بي حفي إذا كان معنيا. وقال ابن الأعرابي: لقيت فلانا فحفي بي حفاوة و تحفى بي تحفيا »[٩٢].

وقال الرازي: « و حَفِيَ به بالكسر حَفَاوَةً بفتح الحاء فهو حفي أي: بالغ في إكرامه و إلطافه والعناية بأمره، و الحفي أيضا: المستقصي في السؤال. قلت: ومن الأول قوله تعالى: ﴿إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا﴾، ومن الثاني قوله تعالى: ﴿كَأَنَّكَ حَفِيٌّ عَنْهَا﴾ و أحفى شاربه استقصى في أخذه وفي الحديث أنه أمر أن تحفى الشوارب وتعفى اللحى »[٩٣].

اصطلاحاً: قال ابن كثير: « قال ابن عباس وغيره: لطيفاً، أي: في أن هداني لعبادته والإخلاص له».

وقال مجاهد وقتادة، وغيرهما ﴿إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا﴾: عوَّده الإجابة.

وقال السدي: (الحفي) الذي يهتم بأمره »[٩٤].

وقال القرطبي: « ﴿إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا﴾ الحفي: المبالغ في البر والإلطاف، يقال: حفي به وتحفى إذا برّه ».

وقال الفراء: « ﴿إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا﴾ أي: عالماً لطيفاً يجيبني إذا دعوته »[٩٥].

وقال البغوي: « أي براً لطيفاً »[٩٦].

وقال الشنقيطي « ﴿إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا﴾ أي: لطيفاً بي كثير الإحسان الي »[٩٧].

قال السعدي: « ﴿إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا﴾ أي لا أزال أدعو الله لك بالهداية والمغفرة بأن يهديك للإسلام الذي به تحصل المغفرة فإنه كان بي حفيا أي رحيما رؤوفا بحالي معتنيا بي »[٩٨].

---

(٩٢) انظر: « لسان العرب » (١٤/ ١٨٦).

(٩٣) انظر: « مختار الصحاح » (١/ ٦١).

(٩٤) انظر: « تفسير القرآن العظيم » (٥/ ٢٣٦).

(٩٥) انظر: « معاني القرآن » (٢/ ١٦٩).

(٩٦) انظر: « معالم التنزيل » (٥/ ٢٣٥).

(٩٧) انظر: « أضواء البيان » (٣/ ٤٨٨).

(٩٨) انظر: « تيسير الكريم الرحمن » (١/ ٤٩٥).

وقال ابن حجر: «... وكلها في القرآن واردة بصيغة الاسم ومواضعها كلها ظاهرة من القرآن إلا قوله الحفي فإنه في سورة مريم في قول إبراهيم: سأستغفر لك ربي انه كان بي حفيا»[٩٩].

أدلته: ﴿ قَالَ سَلَامٌ عَلَيْكَ سَأَسْتَغْفِرُ لَكَ رَبِّي إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا ﴾ [مريم: ٤٧].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: تضمن الحفاوة واللطف والرعاية والإحسان، وربما أغنى عن ذكره اسم اللطيف والبر ونحوهما.

المبحث التاسع: السلام

لغة: السَلَام والسَلَامة: البراءة، وتسلم منه: تبرأ.

قال ابن الأعرابي: السَلَامَة العافية وقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَاماً ﴾ [الفرقان: ٦٣].

معناه تسلماً وبراءة، والسلام في الأصل: السلامة يقال: سَلِم يسلَم سلاماً وسلامة.

ومنه قيل للجنة: دار السلام لأنها دار السلامة من الآفات، وقوله عز وجل: ﴿ وَالسَّلَامُ عَلَى مَنِ اتَّبَعَ الْهُدَى ﴾ [طه: ٤٧] معناه أن من اتبع هدى الله سلم من عذابه وسخطه[١٠٠].

اصطلاحاً: قال ابن كثير «السلام: أي من جميع العيوب والنقائص لكماله في ذاته وصفاته وأفعاله»[١٠١].

وقال الألوسي في تفسيره: «السلام ذو السلامة من كل نقص وآفة»[١٠٢].

وقال الطبري: «هو الذي يَسلمُ خلقه من ظلمه»[١٠٣].

وقال البيهقي: «السلام هو الذي سلم من كل عيب وبرئ من كل آفة، وهذه صفة يستحقها بذاته.

وقيل: هو الذي سلم المؤمنون من عقوبته»[١٠٤].

وقال القرطبي: «(السلام) أي: ذو السلامة من النقائص، ونقل عن ابن العربي قوله: اتفق العلماء رحمة الله عليهم على أن معنى قولنا في الله (السلام): النسبة، تقديره ذو السلامة، ثم اختلفوا في ترجمة النسبة على ثلاثة أقوال:

الأول: معناه الذي سلم من كل عيب وبرئ من كل نقص.

الثاني: معناه ذو السلام، أي المُسلّم على عباده في الجنة، كما قال: ﴿ سَلَامٌ قَوْلاً مِن رَّبٍّ رَّحِيمٍ ﴾ [يس: ٥٨].

---

(٩٩) انظر: «فتح الباري» (٢١٩/١١).

(١٠٠) انظر: «لسان العرب» (٢٠٧٨/٣)، و«النهاية» لابن الأثير (٣٩٢/٢)، و«تفسير أسماء الله» الحسنى للزجاج (ص: ٣٠).

(١٠١) انظر: «تفسير القرآن العظيم» (٣٤٣/٤).

(١٠٢) انظر: «روح المعاني» (٦٣/٢٨).

(١٠٣) انظر: «جامع البيان» (٣٠٢/٢٣).

(١٠٤) انظر: «الاعتقاد» (ص: ٥٥).

الثالث : أن معناه الذي سلم الخلق من ظلمه .

قلت - أي القرطبي - : وهذا قول الخطابي وعليه والذي قبله يكون صفة فعل ، وعلى أنه البريء من العيوب والنقائص يكون صفة ذات ، وقيل السلام معناه المسلِّم لعباده »[١٠٥] .

أدلته : قال تعالى : ﴿هُوَ اللَّهُ الَّذِي لا إِلَهَ إلا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ [الحشر : ٢٣] .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة :

تضمن السلام : سلامة ذاته تعالى من الآفات والنقائص ، وأمن عباده من ظلمه حاشاه ، وربما أغنى عن تكراره كثرة أسمائه الدالة على الكمال والجلال كالعظيم والعزيز والكبير ونحوها ، فضلاً عن استقرار هذا المعنى في الفطر.

المبحث العاشر : الصمد

لغة : صَمَدَه يَصمدُهُ صمداً ، وصَمَدَ إليه : قصده .

والصمدُ : السيد المطاع الذي لا يُقضى دونه أمر .

وقيل : هو الذي يُصمد إليه في الحوائج أي : يُقصد .

وأصمَد إليه الأمر : أسنده .

والمُصْمَدُ : لغة في المُصْمت وهو الذي لا جوف له .

والصَمدُ : المكان المرتفع الغليظ من الأرض[١٠٦] .

اصطلاحاً : قال ابن جرير : « واختلف أهل التأويل في معنى (الصمد) فقال بعضهم : هو الذي ليس بأجوف ولا يأكل ولا يشرب».

قال مجاهد : (الصمد) المصمت الذي لا جوف له[١٠٧] .

وقال الحسن : (الصمد) الذي لا جوف له ، وعن عكرمة مثله[١٠٨] .

وقال الشعبي : الصمد : الذي لا يأكل الطعام ولا يشرب الشراب[١٠٩] .

وقال ابن تيمية : « قال آخرون : هو السيد الذي كمل في سؤدده »[١١٠] .

قال أبو جعفر : « الصمد عند العرب هو : السيد الذي يُصمد إليه ، الذي لا أحد فوقه ، وكذلك تُسمي أشرافها ، ومنه قول الشاعر :

---

(١٠٥) انظر : « الجامع لأحكام القرآن » (١٨/٤٦) ، و « فتح القدير » (٥/٢٠٧) ، وقول الخطابي في « شأن الدعاء » (ص : ٤١) .

(١٠٦) انظر : « الصحاح » (٢/٤٩٩) ، و« لسان العرب » (٤/٢٤٩٥ - ٢٤٩٦) ، و« اشتقاق الأسماء » (ص : ٢٥٢ - ٢٥٣) ، و« الكتاب الأسنى » للقرطبي (ورقة ٢٩١ أ - ب) .

(١٠٧) انظر : « جامع البيان » (٣٠/٢٢٢) . وقد رواه بسندين صحيحين عنه .

(١٠٨) انظر : « المرجع السابق» (٣٠/٢٢٢) . رواه بسندين صحيحين عن الحسن ، وبسند صحيح عن عكرمة .

(١٠٩) انظر : « المرجع السابق» (٣٠/٢٢٢) . رواه بثلاثة أسانيد صحيحة .

(١١٠) انظر : « الفتاوى ٥/٣٥٣ » .

ألا بكر النَّاعي بخَيري بني أســـد

بعمرو بنِ مسعود وبالسَّيِّدِ الصمد

فإذا كان ذلك كذلك ، فالذي هو أولى بتأويل الكلمة المعنى المعروف من كلام من نزل القرآن بلسانه»[١١١] .

وقال أبو عبيدة : « ﴿ الله الصمد ﴾ : هو الذي يُصمد إليه ، ليس فوقه أحدٌ ، والعرب كذلك تسمي أشرافها »[١١٢] .

وقال الزجاج : « وأصحُّه : أنه السيد المصمود إليه في الحوائج »[١١٣] .

وقال الخطابي : « (الصمد) هو السيد الذي يُصمد إليه في الأمور ، ويقصد في الحوائج والنوازل ، وأصل الصَمْد : القصد.

وقيل : (الصمد) : الدائم .

وقيل : الباقي بعد فناء الخلق .

وأصحُّ هذه الوجوه ، ما شهد له معنى الاشتقاق ، والله أعلم »[١١٤] .

وقال الشنقيطي : « من المعروف في كلام العرب اطلاق الصمد على السيد العظيم ، وعلى الشيء المصمت الذي لا جوف له ، فمن الأول قول الزبرقان :

سِيروا جميعاً بنصفِ الليل واعْتمروا

ولا رهينةَ إلا سَـــــــيدٌ صَمد

ومن الثاني قول الشاعر :

شِهابُ حُرُوبٍ لا تزالُ حِيادُه

عَوَابِس يَعْلكنَ الشَّكيم المُصْمدا

فإذا علمت ذلك ، فالله تعالى هو السيد الذي وحده الملجأ عند الشدائد والحاجات ، وهو الذي تنزَّه وتقدس وتعالى عن صفات المخلوقين كأكل الطعام ونحوه ، سبحانه وتعالى عن ذلك علواً كبيراً »[١١٥] .

أدلته : قوله تعالى : ﴿ اللَّهُ الصَّمَدُ ﴾ [الإخلاص : ٢] .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : يتضمن سؤوده المطلق سبحانه ، وصمود العباد اليه في دعائهم واحتياجهم.وأغنى عن تكراره ما فطر الله عليه الخلق من إقرارهم بربوبيته ، وافتقارهم اليه.

المبحث الحادي عشر : الظاهر

لغة : الظَّهْر خِلاف البطن[١١٦] ، والظَّاهِر

---

(١١١) انظر : « جامع البيان » باختصار ، وانظر « مجموع الفتاوى » (١٧/٢١٩ - ٢٢٥) لشيخ الإسلام فقد ذكر أكثر هذه الآثار بأسانيدها .

(١١٢) انظر : « مجاز القرآن » (٢/٣١٦) .

(١١٣) انظر : « تفسير الأسماء » (ص : ٥٨) وبنحوه قال الزجاجي في « اشتقاق الأسماء » (ص : ٢٥٢) ، والحليمي في « المنهاج » (١/٢٠١) وذكره في الأسماء التي تتبع إثبات التدبير له دون ما سواه ونقله البيهقي في « الأسماء » (ص : ٥٨)

(١١٤) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ٥٨) .

(١١٥) انظر : « أضواء البيان » (٢/١٨٧) .

(١١٦) انظر : « العين » (١/٢٦٧) ، و « والمحيط في اللغة » (١/٣٠٣) ، و « الصحاح في اللغة » (١/٤٣٩) ، =

خلاف الباطن ، ظَهَرَ يَظهر ظُهُورًا ، فهو ظاهرٌ وظهيرٌ.

والظَهِير : المعين ومنه قوله تعالى : ﴿ وَالْمَلَائِكَةُ بَعْدَ ذَٰلِكَ ظَهِيرٌ ﴾ [التحريم : ٤] .

وظهرْتُ البيتَ : عَلوتُهُ ، وظهرتُ على الرجل : غلبته ، وأظهرتُ بفلان : أعليتُ به .

والظَّهر من الأرض : ما غَلُظَ وارتفع ، والبطن ما لانَ منها وسهل ورقَّ واطمأن.

وظَهَر الشيء ظُهورًا : تبين ، وأظهرت الشيء بينتُهُ [١١٧] .

اصطلاحاً : قال ﷺ - في معنى الظاهر - من حديث أبي هريرة ﷺ : « اللهم أنت الأول فليس قبلك شيء ، وأنت الآخر فليس بعدك شيء ، وأنت الظاهر فليس فوقك شيء ، وأنت الباطن فليس دونك شيء ، اقض عنا الدين وأغننا من الفقر » [١١٨]

قال ابن جرير : « وهو الظاهر على كل شيء دونه ، وهو العالي فوق كل شيء ، فلا شيء أعلى منه » [١١٩] .

وقال البغوي : « الظاهر : الغالب العالي على كل شيء » [١٢٠] .

وقال السعدي : « وَالظَّاهِرُ الذي ليس فوقه شيء » [١٢١] .

أدلته : قال تعالى : ﴿ هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾ [الحديد : ٣] . ﴿ هو الأول والآخر والظاهر والباطن وهو بكل شيء عليم ﴾ [الحديد : ٣] .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : الظاهر يتضمن الظهور والعلو وربما أغنى عن تكرار ذكره أسماؤه الأخرى الدالّة على العلو ، فضلاً عمّا استقر في الفطر من اعتقاد ذلك.

المبحث الثاني عشر : الفتاح

لغة : الفَتْحُ : نقيض الإغلاق ، والفَتْحُ : النصر ، والاستفتاح : طلب النصر ومنه قوله تعالى : ﴿ إِن تَسْتَفْتِحُوا فَقَدْ جَاءَكُمُ الْفَتْحُ ﴾ [الأنفال : ١٩] .

وقال الأزهري : الفتحُ : أن تحكم بين قوم يختصمون إليك كما قال سبحانه مخبراً عن شعيب ﴿ رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ ﴾ [الأعراف : ٨٩] أي : اقض بيننا .

والفُتاحة والفَتاحة : أن تحكم بين خصمين ، قال الأسعر الجُعفي :

ألا من مُبْلغٌ عمراً رسولاً فإني عن فُتاحَتِكم غنيٌّ والفتاح من أبنية المبالغة [١٢٢] .

= و«القاموس المحيط » (١/٤٥٦) ، و « تهذيب اللغة » (٢/٣١٧) ، و « كتاب العين » (٤/٣٧) .

(١١٧) انظر : « الصحاح » (٢/٧٣٠ - ٧٣٢) و « لسان العرب » (٤/٢٧٦٤ - ٢٧٧٠) مادة (ظهر) .

(١١٨) تقدم تخريجه ص ١٨

(١١٩) انظر : « جامع البيان » (٢٣/١٦٨) .

(١٢٠) انظر : « معالم التنزيل » (٨/٢٩) .

(١٢١) انظر : « تيسير الكريم الرحمن » (١/٨٣٧) .

(١٢٢) انظر : « تفسير الأسماء » للزجاج (ص : ٣٩) ، «النهاية » (٣/٤٠٦ - ٤٠٧) .

اصطلاحاً : قال قتادة رحمه الله : افتح بيننا وبين قومنا بالحق ، اقضِ بيننا وبين قومنا بالحق [١٢٣]

وقال ابن جرير -رحمه الله- في تفسير الآية : «احكم بيننا وبينهم بحكمك الحق الذي لا جور فيه ولا حيف ولا ظلم ، ولكنه عدلٌ وحق ، وأنت خير الفاتحين يعني : خير الحاكمين» [١٢٤].

وقال في موضع آخر : « وهو الفتاح العليم ، القاضي العليم بالقضاء بين خلقه ، لأنه لا تخفى عنه خافية ولا يحتاج إلى شهود تُعرّفه المحق من المبطل » [١٢٥].

وقال الزجاج : « والله تعالى ذكره فتح بين الحق والباطل فأوضح الحق وبيَّنه وأدحض الباطل وأبطله ، فهو الفتّاح » [١٢٦].

وقال الخطابي رحمه الله : « (الفتاح) : هو الحاكم بين عباده . وقال : وقد يكون معنى (الفتاح) أيضاً الذي يفتح أبواب الرزق والرحمة لعباده ، ويفتح المُنغلق عليهم من أمورهم وأسبابهم ويفتح قلوبهم ، وعيون بصائرهم ، ليبصروا الحق ، ويكون الفاتح أيضاً بمعنى الناصر كقوله سبحانه : ﴿ إِن تَسْتَفْتِحُواْ فَقَدْ جَاءكُمُ الْفَتْحُ ﴾ » [الأنفال : ١٩] [١٢٧].

وبنحوه قال السعدي [١٢٨].

وهو ما نظمه ابن القيم في « النونية » :

وكذلك الفتاح من أسمائه والفتح في أوصافه أمران :

فتحٌ بحُكمٍ وهو شرعُ إلهنا والفتحُ بالأقدارِ فتحٌ ثانِ

والرَّبُّ فتَّاحٌ بذينِ كليهما عَدْلاً وإحساناً من الرحمن [١٢٩].

أدلته : قوله تعالى : ﴿ قُلْ يَجْمَعُ بَيْنَنَا رَبُّنَا ثُمَّ يَفْتَحُ بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَهُوَ الْفَتَّاحُ الْعَلِيمُ ﴾ [سبأ : ٢٦].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : تضمن الاسم الشريف صفة الحاكمية والقضاء ، كما تضمن صفة الرزق والعطاء ، وأغنى عن تكراره تعدد نصوص الكتاب العزيز الدالة على مافي هذا الاسم الشريف من معنى.

المبحث الثالث عشر : الكريم

لغة : تقدم بيان معنى الكرم في بحثنا لاسم الأكرم ، ونضيف هنا للفائدة هذين النقلين :

قال الفيروز أبادي : « الكَرَمُ محركة : ضد اللؤم

---

(١٢٣) أخرجه ابن جرير في « جامع البيان » (٣/٩) وإسناده صحيح .

(١٢٤) « المرجع السابق» (٣/٩) وإسناده صحيح

(١٢٥) « المرجع السابق» (٣/٩) ، و « تفسير القرآن العظيم » (٢٣٢/٢) ، و « الجامع لأحكام القرآن » (٣٠٠/١٤)، و « الألوسي » (٥/٩) .

(١٢٦) انظر : « تفسير الأسماء » (ص : ٣٩) .

(١٢٧) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ٥٦)، و « الاعتقاد » (ص : ٥٧) ، و« النهاية » (٤٠٦/٣ - ٤٠٧) ، و«المنهاج » للحليمي (٢٠٢/١) وذكره ضمن الأسماء التي تتبع إثبات التدبير له ، ونقله البيهقي في « الأسماء » (ص : ٦٢) .

(١٢٨) انظر : « تيسير الكريم الرحمن » (٣٠٢/٥) .

(١٢٩) انظر : « النونية » (٢٣٤/٢) .

كَرُمَ بضم الراء كَرَامَة وكرماً وكَرَمَة محركتين ، فهو كريمٌ وكريمةٌ وكِرْمَةٌ .. وأكْرَمَهُ وكرَّمَهُ : عظَّمَه ونزَّهه والكريم : الصَّفُوحُ .. »[١٣٠].

وقال الزجاج: « الكريم : الجواد ، والكريم : العزيز ، والكريم : الصفوح ، هذه ثلاثة أوجه للكريم في كلام العرب ، كلها جائزٌ وصف الله عز وجل بها»[١٣١].

اصطلاحاً : قال ابن جرير: « (كريم) ومن كرمه إفضاله على من يكفر نِعَمَه ، ويجعلها وصلة يَتوصلُ بها إلى معاصيه »[١٣٢].

وقال ابن عباس : « (بربك الكريم) أي : المتجاوز عنك »[١٣٣].

أدلته: ﴿ يَا أَيُّهَا الإِنسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ ﴾ [الانفطار: ٦].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: الكريم بمعنى الأكرم، وتقدم الكلام عليه ص٢٥.

المبحث الرابع عشر : الكفيل

لغة : قال الفيومي : « كَفَلْتُ بالمال والنفس كفلاً من باب قتل وكُفُولاً أيضاً ، والاسم : الكَفَالة .. وحكى ابن القطاع : كَفَلْتُهُ وكفلت به وعنه: إذا تحملت به .. قال ابن الانباري : تكلفت بالمال : التزمت به، وألزمته نفسي .. وقال أبو زيد: وكفلت الرجل والصغير من باب قتل كفالةً أيضاً : عُلْتُه وقمتُ به.. وقال ابن الأعرابي : وكافل مثل ضمين وضامن وفرّق الليث بينهما فقال: الكفيل : الضامنُ، والكافل: هو الذي يعول إنساناً وينفق عليه .. »[١٣٤].

وقال الفيروز آبادي : « الكافل : العائل ، وقد كَفَلَه وكَفَّلَه »[١٣٥].

اصطلاحاً : ذكر ابن جرير عن مجاهد : «كفيلاً : وكيلاً »[١٣٦].

وقال ابن الجوزي : « وللمفسرين[١٣٧] في معنى كفيلاً : ثلاثة أقوال ، أحدها : شهيداً ، قاله سعيد بن جبير ، والثاني : وكيلاً ، قاله مجاهد، والثالث: حفيظاً ، مراعياً لعقدكم قاله أبو سليمان الدمشقي »[١٣٨].

أدلته: ﴿وَأَوْفُواْ بِعَهْدِ اللّهِ إِذَا عَاهَدتُّمْ وَلاَ تَنقُضُواْ الأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلاً إِنَّ اللّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ ﴾ [النحل: ٩١].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: تضمن الاسم الشريف صفة كفالته سبحانه لعباده وحفظه لهم وشهادته عليهم، وأغنى عن تكراره كثرة النصوص الواردة بهذا المعنى.

---

(١٣٠) انظر : « القاموس المحيط » (١٤٨٩) .
(١٣١) انظر : « اشتقاق أسماء الله » (ص : ١٧٦) .
(١٣٢) انظر : « جامع البيان » (١٠٤/١٩) .
(١٣٤) انظر : « الجامع لأحكام القرآن » (٢٤٥/١٩) .
(١٣٤) انظر : « المصباح » (ص : ٢٠٥) .
(١٣٥) انظر : « القاموس المحيط » (١٣٦١) .
(١٣٦) انظر : « جامع البيان » (١٦٤/٨) .
(١٣٧) انظر : « فتح القدير » (ص : ٩٣٩) .
(١٣٨) انظر : « زاد المسير » (٤٨٥/٤) .

المبحث الخامس عشر : المؤمن

لغة : له معنيان :

الأول : التصديق، الذي هو ضد التكذيب .

قال الزجاج : « أصل الإيمان : التصديق والثقة، وقال الله عز قائلاً : ﴿ وَمَا أَنتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا وَلَوْ كُنَّا صَادِقِينَ ﴾ [يوسف : ١٧] ، أي : لفرط محبتك ليوسف لا تصدقنا »[١٣٩] .

والثاني : الأمَان الذي هو ضد الإخافة . قال تعالى : ﴿ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ ﴾ [قريش : ٤] .

والأَمَان والأَمَانةَ بمعنى ، وقد أمنت فأنا آمنٌ وآمنت غيري من الأمن والأمان ، والأمن ضدّ الخوف، والأَمَانةَ ضدّ الخيانة ، والإيمانَ ضدّ الكفر ، والإيمان : بمعنى التصديق ، ضده التكذيب ، يقال : آمن به قوم، وكذب به قوم ، وفي التنزيل العزيز : ﴿ وَهَذَا الْبَلَدِ الْأَمِينِ ﴾ [التين : ٣] ، أي الآمن يعني مكة، ورجل أُمنة : يأمَنُ كل أحد ، وقيل : يأمنه الناس ولا يخافون غائلته . ورجل أمنة : الذي يصدق ما يسمع ولا يُكذّب بشيء ، وإذا كان يطمئن إلى كل واحد ويثق بكل أحد[١٤٠] .

اصطلاحاً : قال الطبري : وقوله : « (الْمُؤْمِنُ) يعني بالمؤمن : الذي يؤمن خلقه من ظلمه »[١٤١] .

وقال قتادة : المؤمن آمن بقوله : إنَّه حقٌ[١٤٢] .

وقال الشوكاني : « (المؤمن) أي : الذي وهب لعباده الأمن من عذابه ، وقيل : المصدق لرسله بإظهار المعجزات . وقيل : المصدق للمؤمنين بما وعدهم به من الثواب ، والمصدق للكافرين بما أوعدهم به من العذاب، وقال مجاهد : المؤمن الذي وحد نفسه بقوله شهد الله أنه لا إله إلا هو »[١٤٣] .

وقال الألوسي : « (المؤمن) قيل : المصدق لنفسه ولرسله عليهم السلام فيما بلغوه عنه سبحانه إما بالقول أو بخلق المعجزة ، أو واهب عباده الأمن من الفزع الأكبر أو مؤمنهم منه إما بخلق الطمأنينة في قلوبهم، أو بإخبارهم أن لا خوف عليهم . وقيل : مؤمن الخلق من ظلمه . وقال ثعلب : المصدق للمؤمنين في أنهم آمنوا »[١٤٤] .

وقال السعدي : « (المؤمن) الذي أثنى على نفسه بصفات الكمال، وبكمال الجلال والجمال، الذي أرسل رسله وأنزل كتبه بالآيات والبراهين ، وصدق رسله

---

(١٣٩) انظر : « تفسير الأسماء » (ص : ٣١) .

(١٤٠) انظر : « لسان العرب » (١/١٤٠- ١٤١) .

(١٤١) انظر : « جامع البيان » (٢٣/٣٠٢) .

(١٤٢) أخرجه ابن جرير عنه بإسناد حسن « المرجع السابق» (٢٨/٣٦).

(١٤٣) انظر : « فتح القدير » (٥/٢٠٧) وانظر : « الجامع لأحكام القرآن » (١٨/٤٦)، و « المنهاج » للحليمي (١/٢٠٢) .

(١٤٤) انظر : « روح المعاني » (٢٨/٦٣) وانظر : « تفسير أسماء الله » للزجاج (ص : ٣١) و « النهاية » لابن الأثير (١/٦٩) وانظر : « الطحاوية » (ص : ٩٤) و«الاعتقاد» للبيهقي (ص : ٥٥) و « شرح الأسماء للرازي » (ص : ١٨٩ - ١٩٠) .

بكل آية وبرهان ويدل على صدقهم وصحة ما جاءوا به»[١٤٥].

أدلته: قال تعالى: ﴿هُوَ اللَّهُ الَّذِي لا إِلَهَ إلا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلامُ الْمُؤْمِنُ﴾ [الحشر: ٢٣].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: أَمْنُهُ عبادَه من ظلمه وجوره، وتصديقه لأنبيائه عليهم السلام، وتأييده لهم بالمعجزات، وأغنى عن تكراره تعدد النصوص القرآنية المنزهة لجنابه تعالى من الظلم، ونصرته وتأييده لأنبيائه.

المبحث السادس عشر: المُبين

لغة: بان الشيءُ بياناً: اتَّضح فهو بَيِّنٌ.

وأبانَ الشيء فهو مُبين، وأَبَنْتُهُ أنا: أي أوضحته، واستبان الشيء: وضح، واستبنته أنا: عرفته، وتبيَّن الشيء، وضح وظهر.

والتَّبْيين: الإيضاح والوضوح، والبيان: الفصاحة واللَّسن.

والبَيْنُ: الفِراق، تقول منه: بانَ يبين بيناً وبَيْنونةً. تقول: ضربه فأبان رأسه من جسده وفصله، فهو مُبين. والمُباينةُ: المفارقة.

والبَيْنُ: الوصل أيضاً، وهو من الأضداد[١٤٦].

وقال الزجاجي: «(المُبِينُ) اسم الفاعل من أبان فهو مبينٌ إذا أظهر وبيَّن إما قولاً وإما فعلاً»[١٤٧].

اصطلاحاً: قال ابن جرير: «وقوله: ﴿يَوْمَئِذٍ يُوَفِّيهِمُ اللَّهُ دِينَهُمُ الْحَقَّ وَيَعْلَمُونَ أَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ الْمُبِينُ﴾ [النور: ٢٥]، يقول: ويعلمون يؤمئذٍ أن الله هو الحق الذي يُبينُ لهم حقائق ما كان يَعدهم في الدنيا من العذاب، ويزول حينئذٍ الشك فيه عن أهل النفاق الذين كانوا فيما يَعدهم في الدنيا يمترون»[١٤٨].

وقال الزجاجي بعد أن بين المعنى اللغوي للاسم: «فالله تبارك وتعالى المبين لعباده سبيلَ الرشاد، والموضِّح لهم الأعمال الموجبة لثوابه والأعمال الموجبة لعقابه، والمبين لهم ما يأتونه ويذرونه»[١٤٩].

وقال الخطابي: «(المبين) هو البَيِّنُ أمْرُهُ في الوحدانية، وأنه لا شريك له»[١٥٠].

وقال الحليمي: «(المبين) وهو الذي لا يخفى ولا ينكَتِم، والباري جل ثناؤه ليس بخاف ولا منكتم، لأنه له من الأفعال الدالة عليه ما يستحيل معها أن يخفى فلا يُوقف عليه ولا يُدرى»[١٥١]

وقال الأصبهاني: «(المبين) ومعناه البيِّنُ أمره، وقيل: البين الربوبية والملكوت، يقال: أبان الشيء بمعنى

---

(١٤٥) انظر: «تيسير الكريم الرحمن» (٥/٣٠١).

(١٤٦) انظر: «الصحاح» (٥/٢٠٨٢ – ٢٠٨٣)، و«لسان العرب» (١/٤٠٣ – ٤٠٤) مادة (بين)، و«شأن الدعاء» (ص: ١٠٢).

(١٤٧) انظر: «اشتقاق أسماء الله» (ص: ١٨٠).

(١٤٨) انظر: «جامع البيان» (١٨/٨٤).

(١٤٩) انظر: «اشتقاق الأسماء» (ص: ١٨١).

(١٥٠) انظر: «شأن الدعاء» (ص: ١٠٢).

(١٥١) انظر: «المنهاج» (١/١٨٩) وذكره ضمن الأسماء التي تتبع إثبات الباري جلَّ ثناؤه والاعتراف بوجوده، ونقله البيهقي في «الأسماء» (ص: ١٣).

بيَّنَ، وقيل معناه: أبانَ للخلق ما احتاجوا إليه»[١٥٢].

أدلته: قوله تعالى: ﴿يَوْمَئِذٍ يُوَفِّيهِمُ اللَّهُ دِينَهُمُ الْحَقَّ وَيَعْلَمُونَ أَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ الْمُبِينُ﴾ [النور: ٢٥].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: تضمن صفة الظهور والوضوح لكل أحد بما أوجد من الآيات الدالة على بديع صنعه تعالى، وهو ما ما أغنى عن تكراره والله أعلم.

المبحث السابع عشر: المتعال

لغة: عُلُوُّ كُلِّ شيءٍ وعِلْوُهُ وعُلاوَتُهُ وعَالِيَه وعَالِيَتُهُ: أرفعه، يتعدَّى إليه الفعل بحرفٍ وبغير حرف، كقولك: قعدت عُلْوَهُ، وفي عُلْوِهِ.

قال ابن السِّكِّيت[١٥٣]: سِفْلُ الدارِ وعِلْوُها، وسُفْلُها وعُلْوُها، وعلا الشيءُ عُلُواً، فهو عليٌّ، عَلِيَ وتَعَلَّى.

ويقال علا فلانٌ الجبل إذا رقيه يعلوه عُلُواً.

وعَلاَ فلانٌ فلاناً إذا قهره، وعلوتُ الرجل: غلبته، وعلا في الأرض: تكبَّر كما في قوله تعالى: «إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ﴾ [القصص: ٤].

والعلِيُّ: الرفيع، وتعالى: ترفَّعَ.

وفلانٌ من عِلْيَةِ الناس، وهو جمع رجلٍ عَلِيٍّ، أي: شريف رفيع[١٥٤].

وقال الزَّجَّاجي: «وقال النحويون: تقدير (عليّ) من الفعل «فعيل»، أصله «عَلِيوٌ» لأنه من العلوِّ، فلامه واو فاجتمعت الواو والياء وسبقت الياء ساكنة فقلبت الواو ياءً وادغمت الأولى في الثانية.

وذلك من حكم الواو والياء في كلامهم إذا اجتمعتا وسبقت إحداهما بسكون أن تقلب الواو أبداً ياء، تقدّمت أو تأخرت، وتدغم الياء الأولى في الثانية صارت الياء هاهنا أغلب على الواو لأنها أخفّ منها»[١٥٥].

اصطلاحاً: هو الذي علا على خلقه بكلّ أنواع العلو: علو الذات وعلو القهر وعلو الشأن.

أدلته: قوله تعالى: ﴿عَالِمُ الغَيبِ والشهادةِ الكبيرُ المُتعال﴾ [الرعد: ٩].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: تضمن كما هو ظاهر صفة العلو، وأغنى عن تكراره كثرة النصوص القرآنية الدالة على ما تضمنه الاسم الشريف من معنى.

---

(١٥٢) انظر: «الحجة في المحجة» (ق ٢١ أ).

(١٥٣) هو أبو يوسف يعقوب بن إسحاق بن السِّكِّيت - وعرف بها لأنه كان كثير السكوت - البغدادي النحوي، دِيِّنٌ خير حجة في العربية، قال ثعلب: أجمعوا أنَّه لم يكن أحدٌ بعد ابن الأعرابي أعلم بالعربية من ابن السِّكِّيت، وله من التصانيف نحوٌ من عشرين كتاباً، منها «إصلاح المنطق» قال الذهبي فيه: كتابٌ نفيسٌ مشكورٌ في اللغة. «تاريخ بغداد» (١٤/٢٧٣ - ٢٧٤)، و«العبر» (١/٤٤٣)، و«السير» (١٢/١٦).

(١٥٤) انظر: «الصحاح» (٦/٢٤٣٤ - ٢٤٣٥)، و«اشتقاق أسماء الله» (ص: ١٠٨ - ١١١)، و«لسان العرب» (٤/٣٠٨٨ - ٣٠٩٠).

(١٥٥) انظر: «اشتقاق الأسماء» (ص: ١١١).

المبحث الثامن عشر: المتكبر

لغة : يقال كَبُرَ بالضم يكْبُر أي: عَظُمَ فهو كبير .

قال ابن سيده : الكِبَرُ : نقيض الصغر ، وكَبَّر الأمر : جعله كبيراً ، واستكبره رآه كبيراً كقوله تعالى: ﴿فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْنَهُ﴾ [يوسف : ٣١] ، أي أعظمنه . والتكبر: التعظيم، والتكبر والاستكبار: التعظم، والكِبْرُ: الرفعة في الشرف، والكبرياء: الملك كقوله تعالى: ﴿وَتَكُونَ لَكُمَا الْكِبْرِيَاء فِي الأَرْضِ﴾ [يونس : ٧٨] والكبرياء أيضاً : العظمة والتجبر .

والتاء التي في (المتكبر) ليست تاء التعاطي والتكلف كما يقال: فلان يتعظم وليس بعظيم، ويتسخى وليس بسخي، وإنما هي تاء التفرد والتخصص .

وقال الأزهري : التفعل قد يجيء بغير التكلف ومنه قول العرب: فلان يتظلم أي: يظلم ، فلان يتظلم أي: يشكو من الظلم - وهذه الكلمة من الأضداد - فثبت أن هذا البناء غير مقصور على التكلف [١٥٦] .

وقال الرازي بعد أن ساق كلام الأزهري : « وأنا أقول يمكن أن يجاب بوجه آخر وهو أن المتفعل هو الذي يحاول إظهار الشيء ويبالغ في ذلك الإظهار ، ثم إن كان صادقاً فيه كان ذلك الإظهار منه صفة مدح، وإن كان كاذباً كان صفة ذم » [١٥٧] .

اصطلاحاً : قال قتادة : (المتكبر) أي : تكبر عن كل شر [١٥٨] .

وقيل (المتكبر) : هو الذي تكبر عن ظُلم عباده ، وهو يرجع إلى الأول [١٥٩] .

وقال الخطابي : « هو المتعالي عن صفات الخلق ، ويقال : هو الذي يتكبر على عُتاةِ خلقه إذا نازعوه العظمة» [١٦٠] .

وقال القرطبي : « (المتكبر) : الذي تكبر بربوبيته فلا شيء مثله وقيل : (المتكبر) عن كل سوء ، المتعظم عما لا يليق به من صفات الحدث والذم . وأصل الكبر والكبرياء : الامتناع وقلة الانقياد . قال حُميد بن ثور :

عفت مثل ما يعفو الفصيل فأصبحت بها كبرياء الصعب وهي ذلول» [١٦١]

أدلته : قوله تعالى : ﴿ هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ [الحشر: ٢٣].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : تضمن كبرياء الله وعظمته وربما أغنى عن تكراره ما استقر في الفطر من عظمة الله وتعاليه ، وجبروته وكبريائه ، والله أعلم.

---

(١٥٦) انظر : « النهاية » (٤/١٣٩- ١٤٠) ، و « لسان العرب » (٥/٣٨٠٧ - ٣٨١٠) .

(١٥٧) انظر : « شرح الأسماء » للرازي (ص : ٢٠١) .

(١٥٨) رواه الطبري (٢٨/٣٧) عنه بإسناد صحيح .

(١٥٩) انظر : « جامع البيان » (٢٨/٣٧) و : « تفسير القرآن العظيم » (٤/٣٤٣) .

(١٦٠) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ٤٨) و « الاعتقاد » (ص : ٥٥) .

(١٦١) انظر : « الجامع لأحكام القرآن » (١٨/٤٧) و « فتح القدير » (٥/٢٠٨) .

المبحث التاسع عشر : المتين

لغة : فالمَتنُ ما غلظ من الأرض وصلب ، وجمعه : مِتان .

مَتنَ الشيء بالضم متانة فهو متين أي : صلبٌ .

ورجل متْنٌ من الرجال أي صُلبٌ .

ومَتْنا الظهر : مُكْتنفا الصلب عن اليمين وشمال من عصب ولحم ، ويذكر ويؤنث [١٦٢] .

قال ابن منظور : « المَتْنُ من كل شيء ما صَلُبَ ظَهْرُه والجَمْعُ مُتُون و مِتَانٌ قال الحرث بن حِلِّزة :

أني اهتديت وكنت غير رجيلة

والقوم قد قطعوا متان السجسج

ومتن كل شيء ما ظهر منه .

قال ابن سيده : وقرىء المَتينِ بالخفض على النعت للقوة لأن تأنيث القوة كتأنيث الموعظة من قوله تعالى ﴿ فَمَن جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ ﴾ ، أي وعظ ، والقوة : اقتدار. و المتين من كل شيء : القوي. و مَتُنَ الشيء بالضم مَتَانةً فهو متين أي : صلب » [١٦٣] .

وقال ابن الجزري : « في أسماء الله تعالى المَتين هو : القويّ الشديد الذي لا يلحقه في أفعاله مشقة ولا كلفة ولا تعب. والمتانة : الشدة والقوة فهو من حيث إنه بالغ القدرة تامها قوي ، ومن حيث إنه شديد القوّة مَتين » [١٦٤] .

اصطلاحاً : قال ابن جرير بعد أن ذكر قول الفراء :

« والصواب من القراءة في ذلك عندنا ﴿ ذُو القُوَّةِ المَتِيْن ﴾ رفعاً على أنه من صفة الله جل ثناؤه ، لإجماع الحجة من القُرَّاء عليه ، وأنه لو كان من نعت القوة لكان التأنيث به أولى ، إن كان للتذكير وجه» [١٦٥] .

وقال ابن قتيبة : « (المتين) : الشديد القوي» [١٦٦] .

وقال الخطابي : « و(المتين) : الشديد القويُّ الذي لا تنقطع قوته ، ولا تلحقه في أفعاله مشقة ، ولا يمسه لغوب » [١٦٧] .

وقال السعدي : « ذو القوة المتين : أي الذي له القوة والقدرة كلها الذي أوجد بها الأجرام العظيمة السفلية والعلوية وبها تصرف في الظواهر والبواطن ، ونفذت مشيئته في جميع البريات فما شاء الله كان وما لم يشأ لم يكن ، ولا يعجزه هارب ولا يخرج على سلطانه أحد ، ومن قوته أنه أوصل رزقه إلى جميع العالم ، ومن قدرته وقوته أن يبعث الأموات بعدما مزقهم البلى ، وعصفت بهم الرياح ، وابتلعتهم الطيور والسباع ، وتمزقوا وتفرقوا في مهامة القفار ، ولجج البحار ، فلا يفوته منهم أحد ويعلم ما

---

(١٦٢) انظر : « الصحاح » (٦/٢٢٠٠) ، « لسان العرب » (٥/٤١٣٠) ، « اشتقاق الأسماء » (ص ١٩٤ - ١٩٧) .

(١٦٣) انظر : « لسان العرب » (١٣/١٩٨) .

(١٦٤) انظر : « النهاية » (٤/٢٩٣) .

(١٦٥) انظر : « جامع البيان » (٢٧/٨-٩) ، وانظر : «الجامع لأحكام القرآن » (١٧/٥٦-٥٧) .

(١٦٦) انظر : « غريب الحديث » (ص : ٤٢) .

(١٦٧) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ٧٧) .

تنقص الأرض منهم فسبحان القوي المتين »[١٦٨] .

أدلته : ﴿ إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ ﴾ [الذاريات : ٥٨].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : تضمن الاسم الشريف صفة القوة والقدرة البالغة التي لا يعجزها شئ ، وأغنى عن تكراره مافي معناه من الأسماء المشابهة ، وما في بديع صنعه وخلقه من القدرة الفائقة.

المبحث العشرون : المصور

لغة : الصَّوَر بالتحريك : الميل ، ورجلٌ أصْوَر أي مائل وصُرْت إلى الشيء وأصرته - بالتحريك - إذا أملته إليك كقوله تعالى : ﴿ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ﴾ [البقرة: ٢٦٠]، أي أملهن وأجمعهن إليك ، وتصوّرت الشيء توهمت صورته لي ، والتصاوير : التماثيل ، وصُورة الأمر كذا وكذا أي صفته . وضربه فتصور أي سقط[١٦٩] .

اصطلاحاً : قال ابن جرير : « المصور خلقه كيف شاء وكيف يشاء.. .

وقال في تفسير قوله تعالى : ﴿ الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ ﴾ [الانفطار : ٧] ..أي صرفك وأمالك إلى أيّ صورة شاء ، إما إلى صورة حسنة وإما إلى صورة قبيحة أو إلى صورة بعض قراباته»[١٧٠] .

وقال الزجاج : « المصور هو مُفعِّلٌ من الصورة وهو تعالى مصور كل صورة لا على مثالٍ احتذاه ولا رسمٍ ارتسمه تعالى عن ذلك علوًا كبيرًا »[١٧١] .

وقال ابن كثير في معنى قوله تعالى : ﴿ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ ﴾ [الحشر : ٢٤] « أي : الذي إذا أراد شيئًا قال له : كن فيكون على الصفة التي يريد ، والصورة التي يختار كقوله تعالى : ﴿ فِي أَيِّ صُورَةٍ مَا شَاءَ رَكَّبَكَ ﴾ [الانفطار : ٨] ، ولهذا قال : (المصور) أي الذي ينفذ ما يريد إيجاده على الصفة التي يريدها »[١٧٢] .

وقال الخطابي : « (المصور) هو الذي أنشأ خلقه على صور مختلفة ليتعارفوا بها فقال : ﴿ وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ ﴾ [غافر : ٦٤] .

وقال : التَّصوُّر : التخطيط والتشكيل ، ثم قال : وخلق الله جل وتعالى الإنسان في أرحام الأمهات ثلاث خِلَقٍ : جعله علقةً ثم مضغةً ثم جعلها صورةً وهو التشكيل الذي به يكون ذا صورة وهيئةٍ يعرف بها ويتميز بها عن غيره بسماتها : ﴿ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ ﴾ »[١٧٣] [المؤمنون : ١٤] . أدلته : قال تعالى :﴿ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ ﴾ [الحشر : ٢٤].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : تصويره مخلوقاته وفق مشيئه وسابق علمه وإرادته . وربما أغنى

---

(١٦٨) انظر : « تيسير الكريم الرحمن » (١/٨١٣) .

(١٦٩) انظر : « النهاية » (٣/٥٨) و « لسان العرب » (٤/٢٥٢٣) .

(١٧٠) انظر : « جامع البيان » (٢٨/٣٧) ، (٣٠/٥٥) .

(١٧١) انظر : « تفسير الأسماء » (ص : ٣٧) .

(١٧٢) انظر : : « تفسير القرآن العظيم » (٤/٣٤٤) .

(١٧٣) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ٥١ - ٥٢) و « فتح القدير » (٥/٢٠٨) و « الاعتقاد » للبيهقي (ص : ٥٦).

عن تكراره ما دل على معناه من نصوص الكتاب، كقوله تعالى: ﴿ فِي أَيِّ صُورَةٍ مَّا شَاءَ رَكَّبَكَ ﴾ [الانفطار: ٨].

المبحث الحادي والعشرون: المقيت

لغة: قال أهل اللغة: إن المُقيتَ: المقتدر على الشيء، وقال الله عزَّ ذكره: ﴿وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقِيتاً ﴾ [النساء: ٨٥]، يريدُ – والله أعلم – مقتدراً.

وقال الشاعر:

أليَ الفضلُ أم عليَّ إذا حُوسبت
إني على الحساب مقيتُ »[١٧٤]

كذا قال في تفسير الأسماء.

وفي اللسان: « قال الزجاج: إن « المُقِيتْ » بمعنى الحافظ والحفيظ، لأنه مشتق من القوت، أي مأخوذ من قولهم: قُتُّ الرجل أقوتُهُ، إذا حفظتُ نفسه بما يقوته، والقُوْت: اسم الشيء الذي يحفظ نفسه.

قال فمعنى المُقِيتْ على هذا: الحفيظ الذي يعطي الشيء على قدر الحاجة من الحفظ، قال: وعلى هذا فُسِّر قوله عز وجل: ﴿ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقِيتاً ﴾ [النساء: ٨٥] أي حفيظاً »[١٧٥].

وقال الزجاجي: المُقِيتُ: المقتدر على الشيء، يقال: أقات على الشيء إذا اقتدر عليه، قال الشاعر:

وذي ضغنٍ كَفَفتُ النفس عنه وكنتُ على مساءته مقيتاً[١٧٦]

وقال الأزهري: المقيت: الميم فيه مضمومة وليست بأصلية، وهو في المعتلاّتِ[١٧٧].

قال القرطبي رحمه الله: « هو اسم الفاعل من أقات يقيت إقاتةً فهو مقيت، والياء فيه بدل من الواو لأنه مشتق من القوت »[١٧٨].

اصطلاحاً: قال ابن جرير –رحمه الله–: «اختلف أهل التأويل في تأويل قوله: ﴿ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقِيتاً ﴾ [النساء: ٨٥].

فقال بعضهم تأويله: وكان الله على كل شيء حفيظاً وشهيداً.

وقال آخرون معنى ذلك: القائم على كل شيء بالتدبير. وقال آخرون: هو القدير.

ثم قال: والصواب من هذه الأقوال، قول من قال: معنى المقيت، القدير، وذلك أن ذلك فيما يذكر كذلك بلغة قريش وينشد للزبير بن عبد المطلب عم رسول الله ﷺ:

---

(١٧٤) انظر: « تفسير الأسماء » (ص: ٤٨ – ٤٩) والبيت للسموأل بن عادياء في ديوانه (٨١) وهو في « الصحاح » (٢٦٢/١)، و « لسان العرب » (٣٧٦٩/٥).

(١٧٥) انظر: « اللسان » (٣٧٦٩/٥).

(١٧٦) انظر: « اشتقاق الأسماء » (ص: ١٣٦)، والبيت مختلف في نسبته، انظر: « لسان العرب » (٣٧٦٩/٥).

(١٧٧) انظر: « لسان العرب » (٤٢٤٢/٦)، وفي « شرح الأسماء » للرازي (ص: ٢٦٧)

(١٧٨) انظر: « الكتاب الأسنى » (ص: ٣٢٣).

وذي ضغنٍ كَفَفتُ النفس عنه
وكنتُ على مســـــاءته مقيتاً

أي : قادراً .

وقد قيل : إن منه قول النبي ﷺ: « كفى بالمرء إثماً أن يضيع من يقيت »[١٧٩] .

وفي رواية من رواها « يقيت » يعني : من هو تحت يديه وفي سلطانه من أهله وعياله ، فيقدر له قوته ، يقال منه أقات فلان الشيء يقيته إقاتةً ، وقاته يقوته قياتةً ، والقوت: الاسم »[١٨٠] .

واختار أن معنى (المقيت) : القدير ، الفرَّاء[١٨١]، والخطابي[١٨٢] ، وابن قتيبة[١٨٣] .

قال القرطبي : « قال ابن العربي : وقد قال علماء اللغة : إنه بمعنى (القادر) وليس فيه على هذا أكثر من السماع ، فلو رجعنا إلى الاستقراء وتتبع مسالك النظر لجعلناه في موارده كلها بمعنى القوت ، ولكن السماع يقضي على النظر .

وعلى القول بإنه « القادر » يكون صفات الذات .

---

(١٧٩) حديث حسن : رواه أبو داود الطيالسي (٢٢٨١) وأحمد (٢/١٦٠ ، ١٩٣ ، ١٩٤ ، ١٩٥) وأبو داود (٢/١٦٩٢) والنسائي في الكبرى – كما في التحفة (٦/٣٨٧) – والحاكم (١/٤١٥) والبيهقي (٧/٤٦٧) عن أبي إسحاق سمعت وهب بن جابر يقول : إن مولى لعبد الله بن عمرو قال له : إني أريد أن أقيم هذا الشهر هنا في بيت المقدس ، فقال له : تركت لأهلك ما يقوتهم هذا الشهر ؟ قال : لا ، قال : فأرجع إلى أهلك فاترك لهم ما يقوتهم ، فإني سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم ، يقول : « كفى بالمرء إثماً أن يضيع من يقوت » قال الحاكم : صحيح الإسناد ولم يخرجاه ، وهب بن جابر من كبار تابعي الكوفة ! ووافقه الذهبي ! مع أنه قال في « الميزان » (٤/٣٥٠) : لا يكاد يعرف اهـ .

وقال عنه ابن المديني مجهول ، ووثقه ابن معين والعجلي وقال الحافظ : مقبول .

وله شاهد أخرجه الطبراني في الكبير (١/١٣٤١٤) عن إسماعيل بن عياش عن موسى بن عقبة عن نافع عن ابن عمر مرفوعاً به .

قال الهيثمي في المجمع (٤/٣٢٥): رواه الطبراني من رواية إسماعيل بن عياش عن موسى بن عقبة (وقع في المجمع : عتبة وهو خطأ) ورواية إسماعيل عن الحجازيين ضعيفة اهـ . والحديث بهذين الطريقين حسن إن شاء الله . =

= ويشهد له ما أخرجه مسلم (٢/٦٩٢) وأبو نعيم في الحلية (٤/١٢٢) (٥/٢٣) .

عن طلحة بن مُصرف عن خيثمة قال : كنا جلوساً مع عبد الله بن عمرو إذ جاءه قهرمان له فدخل ، فقال : أعطيت الرقيق قوتهم ؟ قال : لا ، قال فانطلق فأعطهم ، قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم « كفى بالمرء إثماً أن يحبس عمن يملك قوته».

(١٨٠) انظر : « جامع البيان » (٥/١١٨ – ١١٩) ، وقد ذكر آثاراً في بيان معنى المقيت عن ابن عباس ومجاهد وغيرهما أعرضت عن إيرادها لضعف أسانيدها .

(١٨١) انظر : « معاني القرآن » (١/٢٨٠) .

(١٨٢) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ٦٨) ، وقال : والمقيت أيضاً : معطي القوت .

(١٨٣) انظر : « غريب القرآن » (ص : ١٣٢)، وقال : المقيت أيضاً : الشاهد للشيء الحافظ له .

وإن قلنا: إنه اسم للذي يعطي القوت؛ فهو اسم للوهاب والرزاق، ويكون من صفات الأفعال»[١٨٤].

وقال القرطبي بعد أن ذكر المعنى اللغوي: «فالمعنى أن الله تعالى يعطي كل إنسان وحيوان قوته على ممر الأوقات، شيئاً بعد شيء، فهو يمدها في كل وقتٍ بما جعله قواماً لها، إلى أن يريد إبطال شيء منها فيحبس عنه ما جعله مادةً لبقائه فيهلك»[١٨٥].

وقال في التفسير: «وقال أبو عبيدة: المقيت: الحافظ، وقال الكسائي: المقيت: المقتدر.

وقال النحاس: وقول أبي عبيدة أولى لأنه مشتق من القوت، والقوت معناه: مقدار ما يحفظ الإنسان»[١٨٦].

وفي المقصد: «المقيت: معناه خالق الأقوات، وموصلها إلى الأبدان وهي الأطعمة، وإلى القلوب وهي المعرفة، فيكون بمعنى «الرزاق» إلا أنه أختص منه إذ الرزق يتناول القوت وغير القوت، والقوت ما يُكتفى به في قوام البدن.

وأما أن يكون بمعنى المستولي على الشيء، القادر عليه، والاستيلاء يتم بالقدرة والعلم، وعليه يدل قوله تعالى ﴿وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقِيتاً﴾ [النساء: ٨٥]، أي: مطلعاً قادراً، فيكون معناه راجعاً إلى القدرة والعلم، أما العلم فقد سبق، وأما القدرة فستأتي، ويكون بهذا المعنى وصفه بـ (المقيت) أتم من صفته بالقادر وحده وبالعالم وحده، لأنه دالٌ على اجتماع المعنيين، وبذلك يخرج هذا الاسم عن الترادف»[١٨٧].

وقال السعدي -رحمه الله-: «المقيت الذي أوصل إلى كل موجود ما به يقتات، وأوصل إليها أرزاقها، وصرَّفها كيف يشاء بحكمته وحمده»[١٨٨].

أدلته: قوله تعالى: ﴿وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقِيتاً﴾ [النساء: ٨٥].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: عنايته ورحمته بخلقه حيث تكفل بأرزاقهم وما يصلح أمرهم، وأغنى عن ذكره مافي معناه من الأسماء الحسنى كالرزاق والحفيظ والوهاب، والله أعلم.

المبحث الثاني والعشرون: المليك

لغة: قال الفيومي: «مَلَكْتُه مَلْكاً من باب ضرب والمِلْك: بكسر الميم: اسم منه والفاعل مَالِك، والجمع: مُلّاك .. وبعضهم يجعل: الملك بكسر الميم وفتحها لغتين في المصدر .. ومَلَكَ على الناس أمرهم: إذا تولى السلطنة فهو مَلِك بكسر اللام، وتخفف بالسكون والجمع: ملوك ..

---

(١٨٤) انظر: «الكتاب الأسنى» (ص: ٣٢٣).

(١٨٥) انظر: «الكتاب الأسنى» (ص: ٣٢٤) وهو ناقل عن الحليمي، انظر «المنهاج» (١/٢٠٣). وذكر المعنيين النسفي في تفسيره (١/٢٤٠).

(١٨٦) انظر: «الجامع لأحكام القرآن» (٥/٢٩٦)، وقول أبي عبيدة في «مجاز القرآن» (١/١٣٥).

(١٨٧) انظر: «المقصد الأسنى» (ص: ٧١) وفي «الحجة للأصبهاني» (ق ٢٣ أ) قال: يُنزل الأقوات للخلق، ويقسم أرزاقهم، وقيل: (المقيت) القدير.

(١٨٨) انظر: «تيسير الكريم الرحمن» (٥/٣٠٢).

والاسم المُلْك بضم الميم»[١٨٩] .

اصطلاحاً : جاء في تفسير الجلالين : « أي : عزيز الملك واسعه »[١٩٠] .

وقال البيهقي : « الملك والمليك في معناه . وقال الحليمي وذلك ممّا يقتضيه الإبداع لأنّ الإبداع هو إخراج الشيء من العدم إلى الوجود ، فلا يتوهم أن يكون أحد أحقُّ بما أبدع منه ، ولا أولى بالتصرف فيه منه وهذا هو الملك . وأما المليك فهو مستحق بالسياسة .. وملك الباريء عز اسمه فهو الذي لا يتوهم ملك يدانيه فضلاً عن أن يفوقه لأنّه إنما استحقه بإبداعه لما يسوسه وإيجاده إياه بعد أن لم يكن»[١٩١] .

أدلته : ﴿فِي مَقْعَدِ صِدْقٍ عِندَ مَلِيكٍ مُّقْتَدِرٍ﴾ [القمر : ٥٥].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : دلّ الاسم الشريف وغيره من الأسماء المماثلة والمشابهة على سعة ملكه تعالى والآيات القرآنية والأحاديث الشريفة كثيرة جداً في تقرير هذه الحقيقة بما أغنى عنه تكرار هذا اللفظ خاصة والله أعلم.

المبحث الثالث والعشرون : المهيمن

لغة : قال بعضهم معناه الأمين ، وهو من آمَنَ غيره من الخوف ، وأصله أأْمن فهو مؤأْمِن بهمزتين قُلبت الهمزة الثانية ياءً كراهة اجتماعهما فصار مؤَيمن ، ثم صيرت الأولى هاءً كما قالوا هَراق وأراق.

وقال بعضهم : مُهيمن معنى مؤَيمن والهاء بدل من الهمزة كما قالوا : هرقت وأرقت وكما قالوا : إياك وهياك وقال الأزهري : وهذا على قياس العربية صحيح ، مع ما جاء في التفسير أنه بمعنى الأمين ، قيل بمعنى مؤتمن[١٩٢] .

وقيل : إن (المُهَيمنَ) الرقيب الحافظ .

وقيل : إنه الشاهد تقول : فلانٌ مُهيْمني على فلان إذا كان شاهدُك عليه[١٩٣] .

اصطلاحاً : قال ابن جرير : « وقوله المهيمن اختلف أهل التأويل في تأويله فقال بعضهم : (المهيمن) الشهيد ، قاله مجاهد وقتادة وغيرهم »[١٩٤] .

وقال أيضاً : « وأصل الهيمنة : الحفظ والارتقاب ، يقال : إذا رقب الرجل الشيء وحفظه وشهده قد هيمن فلان عليه فهو يهيمن هيمنة وهو عليه مهيمن . وبنحو الذي قلنا في ذلك قال أهل التأويل إلا أنهم اختلفت عباراتهم عنه»[١٩٥] .

وقال ابن كثير : « قال ابن عباس وغير واحد أي : الشاهد على خلقه بأعمالهم ، بمعنى هو رقيب عليهم كقوله : ﴿ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ﴾ [المجادلة : ٦]،

---

(١٨٩) انظر : « المصباح » (ص : ٢٢١) .

(١٩٠) انظر : « تفسير الجلالين » (ص : ٧٠٨) .

(١٩١) انظر : « الأسماء والصفات » (١/ ٨١) .

(١٩٢) انظر : « لسان العرب » (٦/ ٤٧٠٥) .

(١٩٣) انظر : « تفسير الأسماء » للزجاج (ص : ٣٢) وانظر : « الجامع لأحكام القرآن » (٦/ ٢١٠) .

(١٩٤) وقد رواه عنهما بأسانيد صحيحة . انظر : (٢٨/ ٣٦).

(١٩٥) انظر : « جامع البيان » (٦/ ١٧٢) .

وقوله: ﴿ ثُمَّ اللَّهُ شَهِيدٌ عَلَى مَا يَفْعَلُونَ ﴾ [يونس: ٤٦]، وقوله: ﴿أَفَمَنْ هُوَ قَائِمٌ عَلَى كُلِّ نَفْسٍ ﴾ » [الرعد: ٣٣][١٩٦].

وقال الحليمي: « (المهيمن) ومعناه لا ينقص للمطيعين يوم الحساب من طاعاتهم شيئاً فلا يثيبهم عليه؛ لأن الثواب لا يعجزه، ولا هو مُستكرهٌ عليه فيحتاج إلى كتمان بعض الأعمال أو جحدها، وليس ببخيل فيحمله استكثار الثواب إذا كثرت الأعمال على كتمان بعضها، ولا يلحقه نقص بما يثيب فيحبس بعضه، لأنه ليس منتفعاً بملكه حتى إذا نفع غيره به زال انتفاعه بنفسه.

وكما لا ينقص المطيع من حسناته شيئاً، لا يزيد العصاة على ما اجترحوه من السيئات شيئاً فيزيدهم عقاباً على ما استحقوه؛ لأنَّ واحداً من الكذب والظلم غير جائز عليه، وقد سمى عقوبة أهل النار جزاء، فما لم يقابل منها ذنباً لم يكن جزاء، ولم يكن وِفاقاً، فدل ذلك على أنه لا يفعله»[١٩٧].

قال الرازي: « في تفسيره وجوه:

الأول: (المهيمن) هو الشاهد ومنه قوله: ﴿ومهيمناً عليه﴾ [المائدة: ٤٨].

قال الشاعر:

إنَّ الكتابَ مُهيمنٌ لنبينا ... والحق يَعرفه أُولو الألباب

فالله سبحانه مهيمن أي: شاهد على خلقه بما يصدر منهم من قول أو فعل، ولهذا قال: ﴿ إِلاَّ كُنَّا عَلَيْكُمْ شُهُوداً إِذْ تُفِيضُونَ فِيهِ ﴾ [يونس: ٦١]، فيكون المهيمن على هذا التقدير هو العالم بجميع المعلومات الذي لا يعزب عن علمه مثقال ذرة في الأرض ولا في السماء.

الثاني: (المهيمن) هو المؤمن قلبت الهمزة هاء؛ لأن الهاء أخف من الهمزة.

الثالث: قال الخليل بن أحمد: (المهيمن) هو الرقيب الحافظ ومنه قول العرب: هيمن فلان على كذا إذا كان محافظاً عليه.

الرابع: قال المبرد: (المهيمن) الحدب المشفق، تقول العرب للطائر إذا طار حول وكره ورفرف عليه وبسط جناحه يذب عن فرخه: قد هيمن الطائر.

قال أمية بن أبي الصلت:

مَليكٌ على عَرشِ السماء مُهيمنٌ ... لعزته تَعنُو الوُجوه وتَسجد

الخامس: قال الحسن البصري: (المهيمن) المصدق، وهو في حق الله تعالى يحتمل وجهين:

أحدهما: أن يكون ذلك التصديق بالكلام، فيصدّق أنبياءه بإخباره تعالى عن كونهم صادقين.

الثاني: أن يكون معنى تصديقه لهم هو أنه يظهر المعجزات على أيديهم.

---

(١٩٦) انظر: « تفسير القرآن العظيم » (٤/٣٤٣) وكذا قال الشوكاني في « فتح القدير » (٥/٢٠٨) وبمثله قال الألوسي في تفسير (٢٨/٣٦). وانظر: « الجلالين » (ص: ٤٦٥).

(١٩٧) انظر: « المنهاج » (١/٢٠٢ - ٢٠٣) وذكره ضمن الأسماء التي تتبع إثبات التدبير له دون ما سواه، ونقله البيهقي في « الأسماء » (ص: ٦٣ - ٦٤).

السادس : قال الغزالي : اسم لمن كان موصوفاً بمجموع صفات ثلاث ، أحدها: العلم بأحوال الشيء ، والثاني : القدرة التامة على تحصيل مصالح ذلك الشيء ، والثالث : المواظبة على تحصيل تلك المصالح ، فالجامع لهذه الصفات اسمه « المهيمن » وأنى أن تجتمع على الكمال إلا لله تعالى »[١٩٨].

وقال السعدي: « (المهيمن) : المُطّلع على خَفَايا الأمور ، وخبايا الصدور ، الذي أحاطَ بكل شيء علماً »[١٩٩].

أدلته: قال تعالى : ﴿ هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴾ [الحشر : ٢٣].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : تضمن الاسم هيمنته تعالى و شهادته على عباده ومراقبته لهم وإحاطته بهم ، وربما أغنى عن تكرار ذكره ، ما في غيره مما في معناه من الأسماء الحسنى ، كالرقيب والمحيط والقيوم

الخاتمة

وختاماً فهذا جهد المقل بذلت في جمعه ما أمكنني من الوقت والبحث ، وجمعت الأسماء الحسنى الواردة لمرة واحدة في كتاب الله وفق الطاقة والوسع ، وشرحتها وبينت معناها لغة واصطلاحاً ، وما تضمنته من المعاني والدلالات ، راجياً من الله القبول والتوفيق ، وكنت قبلها قد كتبت مباحث يلحظها القاريء في معنى العقيدة و معنى الأسماء الحسنى وأعدادها ونحو ذلك مما له تعلق بهذا البحث النافع إن شاء الله .

المراجع

ابن الأثير . *النهاية في غريب الحديث والأثر* . د.ت. تحقيق عبد السلام هارون ، بيروت.

ابن القيم . *النونية* . الرشد ، الرياض ، د.ت.

ابن عاشور . *التحرير والتنوير* . د.ت. دار الغرب ، المغرب .

أبو داود ، سليمان بن الأشعث . *دار الفكر* ، د.ت. بيروت.

أبو عبيدة القاسم بن سلام . *مجاز القرآن* . د.ت. بيروت.

أحمد بن حنبل . *مسند أحمد* . مؤسسة قرطبة ، مصر.

إسماعيل بن كثير . *تفسير القرآن العظيم* . د.ت. دار طيبة .

الأصفهاني . *غريب القرآن* . د.ت. بيروت.

الألوسي ، شهاب الدين . *روح المعاني* . د.ت. دار إحياء التراث العربي ، بيروت .

البخاري ، محمد بن إسماعيل . *صحيح البخاري* . د.ت. دار ابن كثير ، اليمامة .

البصري ، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد . *العين* .

البغوي ، الحسين بن مسعود . *معالم التنزيل* . د.ت. دار طيبة .

---

(١٩٨) انظر : « شرح الأسماء » (ص : ١٩٢ - ١٩٤) ، وانظر : قول الغزالي في « المقصد الأسنى » (ص : ٤١) وقد نقله بمعناه .

(١٩٩) انظر : « تيسير الكريم الرحمن » (٣٠١/٥) .

البغوي، **الحسين بن مسعود**. *معالم التنزيل*. د.ت. دار طيبة.

البيهقي. *الاعتقاد*. د.ت. بيروت.

البيهقي، **أبو بكر أحمد بن الحسين الخسروجردي**. *الأسماء والصفات للبيهقي*.

الجوزية، **ابن القيم**. *بدائع الفوائد*. د.ت. دار الفكر، بيروت.

الجوهري. *الصحاح في اللغة*. دار الجيل، بيروت.

الحاكم. *المستدرك على الصحيحين للحاكم*. د.ت. بيروت، دار الفكر.

الحجاج، **مسلم**. صحيح مسلم. دار إحياء التراث العربي، بيروت.

الحليمي. *المنهاج*. د.ت. دار المعرفة.

الخطابي. *شأن الدعاء*. د.ت. دار المعرفة، بيروت.

الرازي. شرح أسماء الله الحسنى، بيروت.

الرازي، **زين الدين**. *مختار الصحاح*. د.ت. دار الفكر، بيروت.

الزمخشري. **جار الله**. **أبو القاسم، محمود بن عمرو بن أحمد**. *أساس البلاغة*.

السعدي، **عبد الرحمن ناصر**. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. د.ت. مؤسسة الرسالة.

السيوطي، **جلال الدين**. *تفسير الجلالين*. د.ت. دار الحديث القاهرة.

الشنقيطي، **محمد الأمين**. *أضواء البيان*. د.ت. دار الفكر، بيروت.

الشوكاني، **محمد بن علي**. *فتح القدير*. د.ت. دار الفكر، بيروت.

الصاحب بن عباد. *المحيط في اللغة*. د.ت. بيروت.

الطبري، **محمد بن جرير**. *جامع البيان في تأويل القرآن*. د.ت. مؤسسة الرسالة.

الطحاوي. *الطحاوية*. الرشد، د.ت. الرياض.

العثيمين، **محمد بن صالح**. *شرح العقيدة الواسطية*. د.ت. الرشد، الرياض.

الفيومي. *المصباح المنير*. د.ت. بيروت.

القرطبي. *المقصد الأسنى*. د.ت. بيروت.

القرطبي، **محمد بن أحمد**. *الجامع لأحكام القرآن*. دار الشعب، القاهرة.

المنظور، **محمد بن مكرم**. *لسان العرب*. دار صادر. د.ت. بيروت.

النجدي، **محمد**. *المنهج الأسمى في شرح أسماء الله الحسنى*. د.ت. مكتبة الذهبي، الكويت.

النسائي، **أحمد بن شعيب**. *سنن النسائي*. د.ت. دار الكتب العلمية، بيروت.

Asma'a Allah Alhosna which came only once in the Holy Quran

Riyadh Mohammed AL.mosemery
Assistant Professor ,Usul Diyen College,
Imam Mohammed Bin Saud University

(Received 20/4/1429H; accepted for publication 15/10/1429H.)

Abstract. I stated in my research, named as " Asma'a Allah Alhosna which came only once in the Holy Quran ", in its first chapter a clarification of the belief of "Ahl Asunnah wa Aljama'ah". The second chapter explains what they mean by "Alasma'a Alhosna". The third one talks about the number of "Alasma'a Alhosna".

In the saying of prophet Mohammad -peace be up on him- which was reported by "Abo Horairah" may allah please with him: "Allah has ninety nine names, a hundred except on. who knows them, will inter the paradise".

I restricted to the names which came only once in the Holy Quran. Then I started listing them clarifying their linguistic and terminological meanings and what they contain in terms of attributes. The list starts with the God's name "Alahad" and ends with "AlMohaymen" arranged alphabetically.

The research ends up by a conclusion followed by the resources I used.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٧١-١٩٣، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

تقويم برنامج مشرفي المناهج المنظم بكلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء كفاياته المهنية

سعود بن ناصر الكثيري

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٣١/٤/٤هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٣هـ)

ملخص البحث. بذلت وزارة التربية والتعليم جهوداً متواصلة في إعداد برنامج لمشرفي المناهج وفي اعتماد كفاياته وتحديد محتواه وتنفيذه بالتعاون مع كلية ال تربية بجامعة الملك سعود. وقد أجريت هذه الدراسة للمساهمة في تطوير البرنامج ورفع مستوى جودته وفاعليته. حيث سعت الدراسة لمعرفة تقويم المشرفين الملتحقين بالبرنامج للكفايات المعتمدة، وكذلك معرفة تقويم المشرفين لما حققه البرنامج من تلك الكفايات. وقد أعيدت صياغة الكفايات المعتمدة لاستخدامها أداة أساسية في نموذجين بحسب أهداف الدراسة. طُبق النموذج الأول بداية كل فصل دراسي قبل دراسة البرنامج. ثم طُبق النموذج الثاني في نهاية البرنامج.

وبعد تطبيق الأداة على ثلاث دفعات من المشرفين الملتحقين بالبرنامج بينت النتائج أن احتياج المشرفين للكفايات بشكل عام كان بدرجة كبيرة، وأن مستوى الاحتياج قد تراوح بين احتياج كبير ومتوسط. ومن جانب تقويم البرنامج وفق كفاياته؛ بينت النتائج أن البرنامج يحقق كفاياته بدرجة متوسطة تقترب من المستوى الضعيف؛ أي يغلب على البرنامج التركيز على المعرفة النظرية للكفايات. وقد أوصت الدراسة بالعناية بكفايات البرنامج باعتبارها تتناسب بشكل كبير مع الاحتياجات الفعلية للمشرفين. وكذلك مراجعة البرنامج ليعطي أولوية للممارسة العملية للكفايات وإتقانها وتعزيزها ومعالجة جوانب الضعف.

المقدمة

يعد مجال التدريب مجالا مهنيا يعتمد على معارف ومهارات واسعة تنتظم في حقل علمي. كما يعتبر التدريب أحد أفضل الأساليب في تطوير الأداء المهني بشكل عام. وتزيد أهميته حينما يكون موجها للعاملين في الحقل التربوي نظرا لأهمية التربية والتعليم وتأثيرهما في المجتمعات. وتبعاً لتلك الأهمية فقد تعددت برامج التدريب في الحقل التربوي لتشمل جميع

المعنيين والمستفيدين من طلاب ومعلمين ومديرين ومشرفين وغيرهم. كما تعددت تلك البرامج وفق الأهداف المنوطة بها ؛ فمنها مايركز على زيادة التحصيل الدراسي واكتساب مهارات ذاتية ، ومنها مايركز على رفع كفاءة الأداء التعليمي وتنمية الاتجاهات الإيجابية ، ومنها مايركز على تنمية الأداء الإداري والإشرافي (وزارة التربية والتعليم ، ١٤٣٠هـ).

وتأتي برامج التدريب المخصصة للمشرفين في التعليم كأحد سبل التطوير حيث يلخص Bradley & Whiting (٢٠٠٤) الأهداف التي يتطلب من تلك البرامج التركيز عليها ؛ كأن تقدم نظرية أو معرفة تأصيلية مرتبطة بعملية الإشراف ، أو أن تطور مهارات إشرافية ، أو أن تمزج بين المعرفة النظرية والمهارات في إيجاد أسلوب إشرافي عملي ، أو أن تطور وتعزز طبيعة هوية المشرف المهنية (Mcmahon & Simons, 2004) .

وتبرز أهمية البرامج التدريبية للمشرفين من جانبين أساسيين : أولاً تلبية لطبيعة المهام الموكلة للمشرفين وتعددها ، والتي يحددها النظام التعليمي وفق مركزية الإشراف والصلاحيات المخولة للمشرفين. فهناك على سبيل المثال من يصنف عمل مشرف المناهج ومهامه في : القدرة على قيادة لجان تطوير المناهج والتواصل بينها ، توفير المناهج التعليمية المناسبة ، القدرة على اختيار الوسائل التعليمية ، الإشراف على نظام التقويم ومراجعة إجراءاته ووسائله في الميدان ، إعداد التقارير عن عملية تنفيذ المناهج وتقويمها ، التطوير المهني للمعلمين وإعداد خطط ملائمة لاحتياجاتهم ، التعاون مع مديري المدارس في تطوير أداء المعلمين (Edward g. Rozycki, 2009), (Ashland-Green wood public, 2009).

الأساس الثاني لأهمية تدريب المشرفين يؤكده واقع المناهج وما يتطلبه من إتقان مهارات التخطيط والبناء في خضم تحديات معرفية وتربوية متجددة ، وكذلك التمكن من مهارات تطوير المناهج وتقويمها بدقة لتتماشى مع أهدافها المرجوة في ظل تعدد مراحل التطوير وتسارع مراحله. وحينما تتزايد تلك المهام والمهارات التي يتطلبها عمل المشرفين فإن ذلك قد يكون مدعاة للاجتهاد الفردي في أدائها أو أدائها بفاعلية أقل. كما أن رفع مستوى الإتقان في أداء المهارة من خلال الاجتهاد الفردي قد لايكفي وحده ؛ لابد من إيجاد سبل وبرامج رسمية منظمة ترفع من كفاءة المشرفين وتضمن جودة أدائهم فيما تتطلبه المناهج من عمليات ومهارات متعددة وعالية ودقيقة.

ولاشك أن طبيعة المهام الموكلة لمشرفي المناهج وتعددها ؛ ومايفرضه واقع المناهج من إتقان المهارات ذات العلاقة ليؤكد الحاجة لتدريب علمي منظم. وإدراكاً لتلك الحاجة ؛ يأتي برنامج مشرفي المناهج الذي اقترحته وزارة التربية والتعليم وتنفذه كلية التربية كأحد سبل تقوية وتعزيز دور المشرفين العلمي والعملي بهدف جعل أداءهم أكثر فاعلية وكفاءة.

مشكلة الدراسة

قامت وزارة التربية والتعليم بتحديد مايحتاجه مشرفو المناهج من كفايات مهنية واقترحت لذلك برنامجا تدريبياً تنظمه كلية التربية بجامعة الملك سعود.

قامت كلية التربية أولاً بمراجعة الكفايات من قبل لجان مختصة وانتهى العمل بصيغة موحدة للكفايات، ثم راجعت كلية التربية البرنامج ونظمت مقرراته ومفرداته لينفذ بإشراف مركز الدورات بالكلية (مركز الدراسات التربوية، ١٤٢٤هـ). وقد بدأ الانتظام في البرنامج في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٨-١٤٢٩هـ حيث انتظم في البرنامج ثلاث دفعات دراسية من المشرفين ولايزال مستمرا.

ونظراً للجهود التي بذلت في إعداد البرنامج من قبل الوزارة والكلية فإن من الأهمية إجراء دراسة علمية لإطلاع تلك الجهتين عن واقع البرنامج لمواصلة بذل مزيد من الجهود لرفع مستوى كفاءته وفاعليته. كما أن مرحلة التقويم تشكل مرحلة مهمة وأساسية من مراحل البرنامج لضمان تحقيق أهدافه المرجوة وللتأكد من تلبيته لاحتياجات المشرفين علميا وعمليا مما قد ينعكس تأثيره في تطوير المناهج بعامة سواء في بنائها أو تنفيذها أو تقويمها. يضاف إلى ذلك أيضاً أنه من خلال استطلاع مبدئي لآراء بعض المشرفين المنتظمين فقد أكدوا أهمية إجراء مراجعة تقويمية للبرنامج ليعكس احتياجاتهم المهنية.

لذلك كله جاءت هذه الدراسة لتتعرف على واقع برنامج مشرفي المناهج من حيث تقويم المشرفين لكفاياته التي اعتمدت إن كانت تعبر عن احتياجهم الفعلي، ومن ثم تقويم البرنامج إن كان يلبي تلك الكفايات التي أسس من أجلها.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

١- مامدى احتياج المشرفين الملتحقين ببرنامج مشرفي المناهج بكلية التربية بجامعة الملك سعود للكفايات المعتمدة؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في احتياج المشرفين الملتحقين ببرنامج مشرفي المناهج تبعاً لاختلاف دفعتهم الدراسية؟

٣- مامدى تحقيق برنامج مشرفي المناهج بكلية التربية بجامعة الملك سعود للكفايات المعتمدة؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق البرنامج للكفايات المعتمدة تبعاً لاختلاف دفعات المشرفين الملتحقين بالبرنامج؟

٥- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين احتياج المشرفين للكفايات وبين ماحققه البرنامج من كفايات؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة بشكل رئيس لمعرفة تقويم المشرفين الملتحقين ببرنامج مشرفي المناهج المنظم بكلية التربية بجامعة الملك سعود للكفايات التي اعتمدت للبرنامج من قبل وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كلية التربية. كما تسعى كذلك لمعرفة تقويم المشرفين لما حققه البرنامج من الكفايات المعتمدة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال عدة جوانب:

أولاً: أهمية البرنامج باعتباره الوحيد الذي يقدَّم على مستوى الكليات التربوية في الجامعات السعودية كما أنه من البرامج الحديثة التي تربط بين الميدان التربوي ممثلاً في وزارة التربية والتعليم وبين الحقل المعرفي الأكاديمي ممثلاً في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

ثانياً: أهمية دراسة آراء الملتحقين بالبرنامج باعتبارهم المستفيدين والمعنيين والذين صُمّم لهم البرنامج، مما يعطي أهمية لآرائهم في جانبين: الأول معرفة مدى موافقتهم أو تقويمهم للكفايات المحددة سلفاً؛ ليستفاد لاحقاً من تلك الآراء في مراجعة الكفايات وتعزيزها وترتيب أولوياتها. والثاني معرفة مدى رضاهم عن تحقيق البرنامج لتلك الكفايات. وذلك مما يبيّن للمنظمين من الوزارة والكلية عن فاعلية البرنامج من زاوية مهمة يستفاد منها في مراجعة تنفيذ البرنامج وتعزيز جوانبه الإيجابية ومعالجة ما يعيق تحقيق تلك الكفايات.

ثالثاً: أهمية الاعتماد على الأسلوب العلمي في تقويم البرامج من حيث استخدام منهج بحث وأساليب إحصائية يمكن الوصول بها إلى نتائج قائمة على البحث العلمي قد يستفاد منها في اتخاذ أي قرار من شأنه رفع كفاءة البرنامج.

رابعاً: أهمية الربط في بين المدخلات والمخرجات حيث تربط هذه الدراسة بين أحد أهم مدخلات البرنامج وبين مخرجاته، إذ قامت وزارة التربية والتعليم وكلية التربية بإعداد خطة واضحة ومحددة للكفايات المطلوبة وأصبحت من أهم مدخلاته والتي في ضوئها صمم البرنامج وحددت مقرراته ومفرداتها وطريقة تدريسها؛ مما يجعل من الأهمية بمكان إجراء دراسة علمية تجعل تلك المدخلات الجوهرية أساساً تعتمد عليه في تقويم البرنامج.

مصطلحات الدراسة

الكفايات المهنية: مجموعة مختارة من المعارف والمهارات تتطلب مستوى محدداً من الإتقان ليمكن توظيفها في بيئة عمل معينة (Hamel, G. & Prahalad C.K., 1990)، (Rycus, J. & Hughes, R., 2000). ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة المعارف والمهارات التي حددتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كلية التربية واعتمدتها كفاياتٍ مهنيةٍ لبرنامج تدريب مشرفي المناهج بكلية التربية ويبلغ عددها ٣٩ كفاية مهنية.

البرنامج القائم على الكفايات: مدخل تعليمي أو طريقة منظمة ومخططة وفق مجموعة محددة من المعارف والمهارات التي يحتاجها أفراد المؤسسة في ميدان عملهم (Rycus, J. & Hughes, R., 2000)، (TAFE: the Provider of education, 2009). ويقصد به في هذه الدراسة البرنامج التدريبي المحدد لمشرفي المناهج بوزارة التربية والمنظم بكلية التربية في جامعة الملك سعود بإشراف مركز الدورات التربوية، ويتطلب تفرغاً كاملاً للمتدربين ويستغرق تنفيذه فصلاً دراسياً كاملاً.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تتناول الأدبياتُ التربويةُ مجالَ تقويم البرامج باهتمام متزايد لما تساهم به البحوث من زيادة فاعلية البرامج وقياس كفاءتها فيما صممت له؛ ولهذا فقد تنوعت مجالات تقويم البرامج وتعددت بتعدد الأهداف التي تسعى لتحقيقها. وقد أشار (Rossi. 1990) إلى أن بحوث تقويم البرامج يمكن تصنيفها بحسب المجال الذي تركز عليه إلى خمسة مجالات: ١- بحوث تقويم الحاجة للبرنامج. ٢- بحوث تقويم تصميم البرنامج. ٣-بحوث تقويم تنفيذ البرنامج. ٤- بحوث تقويم مخرجات البرنامج وأثره. ٥- بحوث تقويم تكلفة البرنامج. وفي بعض الحالات والمشروعات الكبرى قد تجد بعض البحوث تتناول الجوانب الخمس مجتمعة باعتبار أنه لايمكن الاكتفاء بمجال واحد لإعطاء حكم عام على جميع جوانب البرنامج وهذا ما يسمى التقويم الشامل للبرنامج.

ولكل مجال من تلك المجالات أسس تعتمد عليها سواء في طبيعة البحث أو أدواته؛ فعلى سبيل المثال: تعتمد البحوث المتعلقة بتقويم مخرجات البرنامج على وصف طبيعة الأداء المراد تقويمه، وعلى تحديد معايير واضحة يمكن وفقها الحكم على ذلك الأداء وفق إجراءات البحث العلمي تحقيقا لتقويم علمي يتسم بالموضوعية والدقة والوضوح. ومن تلك المعايير ربط تقويم البرامج بالكفايات التي بنيت عليها، وقد ظهر هذا الاتجاه هادفاً لتحويل تقويم البرامج من تقويم الحصول على المعارف والمعلومات فقط إلى الاهتمام بتقويم البرامج وفق قدرة المتدربين على تطبيق تلك المعارف والمعلومات (Department of Families. 2009). كما يوصف هذا الاتجاه بأنه تحول من اتجاه مايعتقد المختصون أن على المتعلم أو المتدرب أن يعرفه (teacher-focused) إلى اتجاه مايحتاج المتعلم أو المتدرب أن يعرفه ويكون قادراً على تطبيقه (student and/or workplace focused) (Council of Education for Public Health (2009) وما عزز اتجاه ربط تقويم البرامج وفق الكفايات هو حاجة المؤسسات إلى معرفة مدى امتلاك منسوبيها لمهارات محددة بدرجة متقنة وكفاءة عالية تفرضها المهام الوظيفية التي يمارسونها في واقعهم الميداني. خاصة أن البرامج القائمة على الكفايات تتميز بعدة خصائص من أبرزها: أنها تركز على المخرجات المرتبطة بشكل وثيق بحاجات العمل أو المؤسسة، كما أن طبيعة الكفايات تفرض مراجعة دورية مستمرة للتحقق من تلبيتها لمتطلبات العمل، وكذلك فإن صياغتها لاتكون بجهود فردية بل هي نتيجة لعمل جماعي مثمر (Council of Education for Public Health (2009)، كما أنها طريقة قائمة على المعايير فهي محكية المرجع حيث إن المشاركين في البرنامج يُقوّمون وفق ماحققوه من كفايات وليس وفق ماحققه زملاؤهم. كما أن الملتحقين في البرنامج يشاركون في تقويم مخرجات البرنامج وأنشطته، إضافة لذلك فإن تقويم مخرجات البرنامج منوطة بأدلة عملية إجرائية موثقة تبين مستوى ما أنجزه المشاركون خلال البرنامج

(Department of Families, 2009).

ولتنوع تلك الخصائص فقد أوصى Johnson (2000) بتنويع أدوات وطرق تقويم مخرجات البرامج القائمة على الكفايات مع التأكيد على جعل التقويم معتمدا على أساس الكفايات التي قامت عليها البرامج. ومن أبرز تلك الأدوات العلمية استفتاء الطلاب أو المتدربين في البرنامج، واستفتاء الخريجين، وإعداد مشاريع ختامية، واستفتاء القائمين على البرنامج، والاختبارات، وفحص الملف الدراسي أو التدريبي. وعند تقويم البرامج وفق الكفايات يؤكد Cougar, Davis, Gorgone, Feinstein, Longenecker (1997) على أهمية تدريج الكفايات بحسب موضوعاتها؛ كأن تتدرج الكفاية من أولية ومتوسطة إلى متقدمة. وكذلك عند قياس درجة أهمية الكفايات فيتم تدريج الأهمية؛ كأن تتدرج من أهمية ضعيفة ومتوسطة إلى عالية الأهمية ليمكن من خلال هذا المعيار استخدامه للتغذية الراجعة وتقويم تحقيق الكفايات.

وتبعاً لذلك، أُجري عدد من البحوث والدراسات في تقويم البرامج وفق الكفايات، حيث ركز بعضها على دراسة آراء المشاركين في البرنامج لمعرفة مدى فاعليته (judgmental approaches to impact assessment)؛ وذلك باعتبار أن المشاركين في البرنامج يمكن أن يقدموا معلومات محددة قد لاتتوافر لدى غيرهم مما يساعد في تقويم مخرجات البرنامج (Department of Families, 2009). ومن تلك الدراسات ما قام به Demb & Kelley (١٥) من دراسة لمعرفة رأي الطلاب حول برنامج قائم على الكفايات ومقارنتها بآراء أعضاء هيئة التدريس وفق استفتاء خماسي طبق على ثلاث دفعات، وقد خلص إلى أهمية العناية بدراسة آراء الملتحقين بالبرامج لأنها تقدم معلومات جوهرية تفيد في تطوير البرنامج خاصة مع تركيز بعض الدراسات على تقويم البرنامج بالاعتماد على أدوات أخرى كالاختبارات وغيرها. وعلى سبيل المثال تفيد دراسة آراء المتدربين في تطوير الكفايات التي أسس عليها البرنامج، كما تفيد في تطوير المناهج المناسبة للمتدربين، بالإضافة لتعزيز فهم المتدربين للعلاقة الوثيقة بين تقويم البرنامج وتأثير ذلك في تطويره وتطوير محتواه.

كما أجرى McMahon & Simons (2004) دراسة للتعرف على فاعلية التدريب في أداء الإرشاد التربوي حيث استخدم الاستبانة لقياس فاعلية برنامج تدريبي في أداء ١٦ مشرفا وقدمها للملتحقين بالبرنامج في البداية ثم قدمها قبيل نهاية البرنامج وبينت النتائج وجود أثر إيجابي للبرنامج.

كذلك قدم Johnson (2000) في دراسته وصفا علميا لطريقة في تقويم فاعلية البرامج التربوية القائمة على الكفايات، ثم قام بتجريب إحدى جزئيات الطريقة كمثال عملي، حيث اقتصر التجريب على تقويم الكفايات الأولية. أعد الباحث اختباراً بصيغة الاختيار من متعدد وفق كفايات محددة وقدمه للطلاب

قبل البرنامج وقبيل نهايته لفصلين دراسيين، وتضمنت العينة ١٨ طالباً في الاختبار القبلي و١٢ طالباً في الاختبار البعدي، وأظهرت النتائج وجود تطور دال إحصائياً في أداء الطلاب. وأوصى البحث بأهمية الاستفادة من تقويم البرامج وتنويع أدوات التقويم في ذلك مما يعطي تغذية راجعة واضحة ومحددة تضمن استمرارية البرنامج. كما أوصى بنشر ثقافة تقويم البرامج وفق الكفايات في المجالات التربوية.

أما الدراسات العربية فهناك عدد منها أجري لتقويم برامج تدريبية قائمة على الكفايات حيث ركز بعضها على برامج الطلاب والمعلمين كدراسة الملا (٢٠٠٤م) التي هدفت لقياس فاعلية برنامج قائم على الكفايات، في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لخمسة وعشرين طالبة من الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات؛ وبالمقارنة مع طالبات أخريات كمجموعة ضابطة بينت النتائج وجود أثر إيجابي للبرنامج في الأداء التدريسي.

وكذلك هدفت دراسة الجاسر (د.ت) لقياس أثر برنامج تدريبي مدته ١٢ يوماً في تنمية كفايات إدارة الصف لـ ٢٢ معلمة لغة انجليزية ممن لاتتجاوز خبرتهن ثلاث سنوات، وقد أسفرت النتائج عن أثر إيجابي للبرنامج في تنمية كفايات إدارة الصف وتعديل التصورات التدريسية وخفض قلق التدريس.

أما دراسة المشرفي (١٤٣٠هـ) فهدفت لقياس فاعلية برنامج في تنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى ٢٠ طالبة من الطالبات المعلمات في رياض الأطفال بالإسكندرية وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات وفاعليته كذلك في تنمية التفكير الإبداعي لأطفال الروضة.

كذلك في دراسة أخرى للمشرفي (١٤٣٠هـ) كانت لقياس فاعلية برنامج في تنمية كفايات التقويم الإلكتروني لدى ٢٠ معلمة من معلمات في رياض الأطفال. وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية كفايات التقويم الالكتروني لدى معلمة رياض الأطفال في بناء حقيبة أعمال الطفل الالكترونية، وفاعليته أيضاً في تنمية المهارات الحاسوبية لدى طفل الروضة.

من جانب آخر هناك دراسات ركزت على برامج تدريب المشرفين ومديري المدارس كدراسة الهشامي (٢٠٠٨م) التي هدفت لقياس أثر برنامج في تنمية الكفايات المهنية لـ٣٠ من مشرفات اللغة العربية في سلطنة عمان، وبعد اختبار المشرفات لمعرفة احتياجاتهن صممت الباحثة برنامجا قائما على الكفايات وبعد تنفيذه بينت النتائج وجود أثر إيجابي للبرنامج في تنمية الكفايات المهنية.

وكذلك دراسة عاشور (١٤٢٢هـ) في تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر بعض المشاركين في البرنامج من مديري مدارس محافظة إربد، وقد تضمنت أداة الدراسة استبانة كان منها محور يتضمن ١٢ بنداً لمعرفة دور البرنامج في تنمية الكفايات

الإدارية وقد بينت النتائج إيجابية البرنامج بشكل عام في امتلاك مديري المدارس للكفايات الإدارية.

كما أجريت دراسات محلية أخرى لتقويم برامج تدريبية مشابهة. لكن تلك الدراسات لم تقوّم البرامج وفق كفاياتها. ومن ذلك دارسة الزامل (١٤٠٩هـ) لعينة من المتدربين في تقييم برنامج تدريب مديري المدارس في جامعة الملك سعود. وكذلك دراسة الهليل (٢٣) لآراء عينة من مديري المدارس حول أهداف البرنامج في كلية التربية وكلية المعلمين ومحتوى البرنامج وتنفيذه. ومن الدراسات أيضاً دراسة الشهوان (٢٤) التي درست برنامجي المشرفين التربويين ومديري المدارس من حيث: خطة البرنامج التدريبي، طريقة التدريس والتدريب، المدربين، المتدربين، أسلوب التقويم. وشملت آراء ٤٥ متدرباً من المشرفين والمديرين. وكانت نسبة تقدير مستوى فاعلية البرنامج ككل ٦٣٪.

ونخلص من كل ماسبق إلى أهمية البرامج القائمة على الكفايات لما لها من أثر فعّال في إكساب المستفيدين منها بمستوى مناسب من المهارات اللازم إتقانها وفق ما تتطلبه حاجة المؤسسات التعليمية. كما يتبين أهمية إجراء البحوث لتقويم تلك البرامج التعليمية والتدريبية وفق الكفايات التي قامت عليها وهدفت لتحقيقها، ليمكن من خلال ذلك تطوير تلك البرامج ورفع مستوى جودتها وزيادة فاعليتها وتأثيرها؛ وخاصة حين تُقدّم تلك البرامج كلياتٌ تربويةٌ متخصصة يؤمّل أن يكون لها تأثير فعال في تطوير التعليم. كما يتضح كذلك أهمية الدراسة العلمية لآراء الملتحقين بالبرنامج من المشرفين لما لتلك الآراء من قيمة تساهم في تزويد كافة المسئولين عن البرنامج بصورة واضحة لتصورات من درس البرنامج كمستفيد أول. إضافة لذلك تتبين الحاجة لإجراء هذه الدراسة باعتبارها تدرس برنامجاً قائماً على الكفايات لم يسبق تقويمه، وباعتبار مابذل من جهود كبيرة في إعداد هذا البرنامج وصياغة كفاياته ومحتواه وتنفيذه؛ فحقيق أن تُتَمّم تلك الجهود بإجراء دراسات لمعرفة ما حققه البرنامج من تلك الكفايات لاستمرار تطويره وضمان جودة فاعليته.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي الذي يصف "الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (٢٥، ص١٩١)؛ لوصف احتياج المشرفين للكفايات المهنية ودرجة احتياجهم لتلك الكفايات، وكذلك وصف آرائهم حول درجة تحقيق البرنامج لتلك الكفايات. كما استخدم الباحث المنهج الارتباطي الذي يمكن بواسطته معرفة ما إن كان هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة (العساف، ١٤١٦هـ). وقد استخدمه الباحث لمعرفة العلاقة بين مدى احتياج المشرفين للكفايات ومدى تحقيق البرنامج لها. بالإضافة إلى استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لدراسة الفروق بين المشرفين تبعاً لاختلاف فترة التحاقهم بالبرنامج.

حدود الدراسة

١- تقتصر الدراسة على الكفايات المعتمدة

لبرنامج مشرفي المناهج من قبل وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢-تقتصر الدراسة على المشرفين الملتحقين بالبرنامج منذ بدايته في الفصل الثاني للعام الدراسي١٤٢٨/١٤٢٩هـ وحتى الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ. وهم بذلك يمثلون ثلاث دفعات دراسية في ثلاثة فصول دراسية متتالية.

٣-لاتتناول الدراسة تقويم الأداء التدريسي والتدريبي لأعضاء هيئة التدريس بل يقتصر على مدى تلبية البرنامج المقدم للكفايات المعتمدة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين المنتظمين في البرنامج في ثلاثة فصول دراسية على اختلاف فترة دراستهم للبرنامج. وقد بلغ مجموعهم ٦٨ مشرفاً كما يوضحه الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١). مجتمع الدراسة وفق فترة التحاقهم بالبرنامج.

المجموعة	العام الدراسي	الفصل الدراسي	العدد
الدفعة الأولى	١٤٢٨- ١٤٢٩هـ	الثاني	٢٢
الدفعة الثانية	١٤٢٩- ١٤٣٠هـ	الأول	٢٤
الدفعة الثالثة	١٤٢٩- ١٤٣٠هـ	الثاني	٢٢
المجموع			٦٨

أداة الدراسة وقياس الصدق والثبات

اعتمدت الدراسة على الكفايات التي توصلت إليها كل من وزارة التربية والتعليم وكلية التربية لإقرار البرنامج واعتماده لتدريب مشرفي المناهج بإشراف مركز الدورات بالكلية. وقد قامت وزارة التربية ممثلةً بالإدارة العامة للمناهج بإعداد وثيقة للبرنامج تعتمد على الكفايات المهنية اللازمة التي يحتاجها المشرفون التربويون العاملون في المناهج، وتبعاً لذلك حُدّدت مقررات البرنامج وأهداف كل مقرر ومفرداته بشكل تفصيلي. ثم طلبت الوزارة من كلية التربية إبداء الرأي في البرنامج، فشكلت كلية التربية لذلك لجنة من عميد الكلية ووكيلها للشؤون الأكاديمية والمشرف على مركز الدورات ورؤساء الأقسام المعنية لمراجعة البرنامج وأجري عليه بعض التعديلات من قبل الوزارة، ثم اعتمد بصيغته النهائية في كلية التربية (١٤٢٤هـ).

وتبلغ مدة البرنامج فصلاً دراسياً كاملاً من أربعة عشر أسبوعاً ولمدة أربعة أيام في الأسبوع. ويتضمن البرنامج ثمانية مقررات بما مجموعه ٢٤ ساعة دراسية بمعدل ست ساعات يومياً، ويعقد البرنامج في كلية التربية بجامعة الملك سعود بإشراف مركز الدورات

التربوية بالكلية حيث يتولى التنسيق مع الأقسام المعنية لتدريس المقررات التالية:

المقررات	الساعات النظرية	الساعات العملية	مجموع الساعات
تطوير المناهج وتقويمها	٢	١	٣
تخطيط المناهج وصناعتها	٢	١	٣
المدخل إلى المناهج	٣	-	٣
تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج	١	٢	٣
الحاسب الآلي وتطبيقاته في المناهج	١	٣	٤
القياس والتقويم التربوي	٢	١	٣
البحث التربوي	٢	-	٢
علم النفس التربوي	٢	١	٣
المجموع	١٥	٩	٢٤

وقد بلغ عدد الكفايات المهنية التي اعتمدت للبرنامج ٣٩ كفاية. وقد قام الباحث باعتماد تلك الكفايات أداة أساسية في البحث وأعيدت صياغتها لاستخدامها في نموذجين: النموذج الأول لمعرفة رأي المشرفين في الكفايات التي أعدتها الوزارة والكلية حول مدى احتياجهم لها. وقد ضمّنها الباحث مقياساً متدرجاً بحيث يتدرج مستوى الاحتياج بحسب المتوسطات من احتياج كبير إلى متوسط وقليل أو عدم احتياج. كما يبينه الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢). تفسير كل مستوى من مستويات الاحتياج.

احتياج كبير	احتياج متوسط	احتياج قليل	عدم احتياج
٤-٣.٢٦	٣.٢٥-٢.٥١	٢.٥-١.٧٦	١.٧٥-١
الكفاية تعد ضرورية للمشرف من حيث فهمها وإجادة ممارستها في ميدان عمله	الكفاية تعد تحسينية للمشرف من حيث فهمها وممارستها في ميدان عمله	الكفاية تعد ثانوية للمشرف من حيث فهمها وممارستها في ميدان عمله.	الكفاية غير مهمة على الإطلاق من حيث فهمها وممارستها في ميدان عمله

أما النموذج الثاني فكان الهدف من استخدامه معرفة رأي المشرفين بعد دراستهم البرنامج لفصل دراسي في مدى تحقيقه للكفايات المعتمدة. وقد أعد الباحث أيضاً مقياساً متدرجاً لمستويات تحقيق الكفاية بحيث تتدرج بحسب المتوسطات من مستوى متحقق بدرجة جيدة إلى متوسطة وضعيفة أو عدم متحقق، كما يبينه الجدول رقم (٣).

ولتحقيق صدق أعلى للإجابة فقد أعد الباحث تفسيراً لكل مستوى سواء من مستويات الاحتياج أو من مستويات تحقيق الكفاية، ثم قام بتحكيمه من قبل متخصصين في المناهج وعلم النفس وأجريت عليه بعض التعديلات ليصبح في صيغته النهائية كما توضحه الجداول رقم (٢) و(٣). وضُمّن تفسير المستويات في كل صفحة من الأداة لتيسير قراءتها على عينة الدراسة.

الجدول رقم (٣). تفسير كل مستوى من مستويات تحقيق البرنامج لكفاياته.

متحقق بدرجة جيدة	متحقق بدرجة متوسطة	متحقق بدرجة ضعيفة	غير متحقق
٤- ٣.٢٦	٣.٢٥- ٢.٥١	٢.٥- ١.٧٦	١- ١.٧٥
البرنامج يمكن المتدرب من إتقان الكفاية نظريا، وإجادة ممارستها عمليا	البرنامج يمكن المتدرب من معرفة الكفاية نظريا وممارستها عمليا	البرنامج يمكن المتدرب من معرفة الكفاية نظريا فقط	البرنامج لايتناول الكفاية لا نظريا ولا عمليا

طُبقت الأداة في نموذجها الأول في اللقاء الأول بداية كل فصل دراسي لدفعات المشرفين الثلاث وقبل دراسة البرنامج. ثم أعطيت لهم الأداة في نموذجها الثاني في نهاية البرنامج في آخر أسبوع تدريسي وقبل الاختبارات النهائية بحسب إجراءات مركز الدورات المشرف على البرنامج. ولإمكانية الربط بين النموذجين عند التحليل الإحصائي طلب من المشرفين في المرة الأولى كتابة آخر ثلاثة أرقام ينتهي بها رقم الهاتف الجوال على النموذج الأول بعد التأكد من عدم وجود أرقام مكررة، وعند نهاية البرنامج طلب منهم مرة أخرى أن يضعوا نفس الأرقام على النموذج الثاني.

لقياس صدق الاتساق الداخلي للكفايات ومدى ارتباط كل كفاية بالدرجة الكلية استخدم معامل الارتباط (بيرسون). وقد أظهر التحليل أن جميع الكفايات (٣٩) لها ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ كما تتضح في الجدول رقم (٤). ولاختبار الثبات استخدمت طريقة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات ٠.٨٩. ووفق ما أشار إليه George & Mallery (2003) فإن تلك القيمة تعني نسبة ثبات عالية تعزز الثقة باستخدامها.

الجدول رقم (٤). درجة الارتباط لكل كفاية من كفايات البرنامج.

رقم الكفاية	درجة الارتباط	رقم الكفاية	درجة الارتباط	رقم الكفاية	درجة الارتباط
١	٠.٥١*	١٤	٠.٦٥*	٢٧	٠.٨٠*
٢	٠.٦٦*	١٥	٠.٧٧*	٢٨	٠.٧٧*
٣	٠.٧٦*	١٦	٠.٨١*	٢٩	٠.٨٤*
٤	٠.٧٠*	١٧	٠.٧٦*	٣٠	٠.٦٧*
٥	٠.٦٢*	١٨	٠.٧٨*	٣١	٠.٧٥*
٦	٠.٤٢*	١٩	٠.٥٨*	٣٢	٠.٥٥*
٧	٠.٦١*	٢٠	٠.٧٤*	٣٣	٠.٧٨*
٨	٠.٨١*	٢١	٠.٧١*	٣٤	٠.٧٤*
٩	٠.٨٢*	٢٢	٠.٦٤*	٣٥	٠.٧٤*
١٠	٠.٧٣*	٢٣	٠.٨١*	٣٦	٠.٧٥*
١١	٠.٧٩*	٢٤	٠.٧٨*	٣٧	٠.٧٢*
١٢	٠.٧٦*	٢٥	٠.٧١*	٣٨	٠.٧٢*
١٣	٠.٧٢*	٢٦	٠.٨٢*	٣٩	٠.٧٨*

(*) دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ .

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث برنامج SPSS الإحصائي

لتحليل بيانات الأداة، حيث استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى احتياج المشرفين للكفايات المهنية ومستوى تحقيق البرنامج لهذه الكفايات. كما استخدم معامل الارتباط بيرسون لاختبار صدق الأداة ومعامل ألفا كرونباخ لقياس ثباتها. وفيما يتعلق بالاختبارات الإحصائية فقد استخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة أي فروق بين الدفعات الدراسية للمشرفين في مستوى احتياج الكفايات وتحقيق البرنامج لها. وكذلك معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين مستوى الاحتياج للكفايات ومستوى تحقيق البرنامج لها.

نتائج التحليل

سعت الدراسة بشكل رئيس لمعرفة مدى تحقيق برنامج مشرفي المناهج لكفاياته المهنية المعتمدة. وقد سبق توضيح مجالات الكفايات وعددها وإجراءات اعتمادها عند الحديث عن أداة الدراسة باعتبار الكفايات أساساً صمم البرنامج في ضوئه. أما بالنسبة للتعرف عن مدى احتياج المشرفين الملتحقين بالبرنامج لتلك الكفايات كما في سؤال الدراسة الأول فيبين الجدول رقم (٥) ترتيب الاحتياج للكفايات وفق أعلى متوسط.

الجدول رقم (٥). ترتيب احتياج المشرفين لكل كفاية من كفايات البرنامج بحسب المتوسطات.

التسلسل	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري
٤	يتعرف النظريات والاتجاهات التربوية في مجال المناهج مع عرضها على التصور الإسلامي	٣.٧٨	٠.٤٢
٣	يستوعب عناصر المنهج وعلاقة بعضها ببعض	٣.٧٥	٠.٥٦
١٧	يطور منهجا قائما وفق خطوات علمية	٣.٧٤	٠.٥٤
١٦	يوظف النظريات والاتجاهات التربوية الحديثة العامة والخاصة بمجال تخصصه في بناء وتطوير المنهج	٣.٧٢	٠.٤٥
٢٠	يصمم مواقف تعليمية في المنهج	٣.٦٩	٠.٥٠
٢٧	يقوم منهجاً دراسياً وفق أسس علمية	٣.٦٣	٠.٦٠
١٩	يوظف استراتيجيات التدريس في بناء المناهج وتطويره	٣.٦٢	٠.٦٥
٢١	يصوغ نشاطات تعليمية متنوعة في المنهج تتناسب مع مجال تخصصه	٣.٦٠	٠.٥٨
١٨	يلم بأساليب تصميم الكتاب المدرسي	٣.٥٩	٠.٦٠
١٤	يراعي خصائص مراحل النمو عند بناء المنهج وتطويره	٣.٥٩	٠.٦٧
١١	يراعي التكامل بين مقررات تخصصه	٣.٥٤	٠.٦٨

تابع الجدول رقم (٥).

التسلسل	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري
٨	يخطط لمنهج دراسي	٣.٥٣	٠.٧٤
٣٥	يوظف تقنيات التعليم في خدمة المنهج	٣.٥٢	٠.٧٣
٢٣	يصمم وحدة دراسية في مجال تخصصه	٣.٥١	٠.٧٨
١٥	يدرك مظاهر النمو ذات العلاقة بمجال تخصصه	٣.٥٠	٠.٦٨
٩	يتمكن من بناء وثائق المنهج	٣.٤٧	٠.٦٨
٢٨	ينوع في أساليب التقويم في المقرر الدراسي	٣.٤٤	٠.٦١
١٣	يوظف خرائط المفاهيم في بناء المناهج	٣.٤٣	٠.٧٤
٣٣	يتعامل مع تقنيات التعليم وبرمجياته	٣.٣٨	٠.٧١
٣٦	يتمكن من تصميم برنامج تعليمي لعرض المقررات الدراسية من خلال استغلال برمجيات في هذا التصميم	٣.٣٨	٠.٧١
٢٤	يحلل محتوى مقرر دراسي	٣.٣٧	٠.٧٦
١٠	يعد جداول المدى والتتابع في مجال تخصصه	٣.٣٧	٠.٦٩
٢٩	يحدد أساليب التقويم المناسبة للجوانب النظرية والجوانب التطبيقية في مجال تخصصه	٣.٣٧	٠.٦٢
٢٢	يحدد طريقة التدريس الأنسب لدرس معين في مجال تخصصه	٣.٣٢	٠.٨٢
٦	يصوغ الأهداف بمستوياتها المختلفة في مجال تخصصه	٣.٣٠	٠.٩٣
٣٨	يتعامل مع مصادر المعلومات بطريقة علمية	٣.٢٩	٠.٧٧
٣٤	يخرج وحدة دراسية باستخدام الحاسب الآلي	٣.٢٨	٠.٧١
٣٧	يلم بأساليب البحث العلمي في مجال تخصصه	٣.٢٦	٠.٨٠
٣٩	يعرف مصادر المعلومات ذات العلاقة بمجال تخصصه	٣.٢٤	٣.٨٣
٥	تعرف علاقة الحاسب الآلي في التعليم كثقافة عامة	٣.١٨	٠.٨٧
١	يتعرف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية	٣.١٦	٠.٩٣
٢٥	يدرك الفرق بين المرجعية المعيارية والمرجعية المحكية في مجال تخصصه	٣.١٥	٠.٨٠
٣١	يحدد كيفية تحويل نتائج التقويم إلى درجات في مجال تخصصه	٣.١٥	٠.٨٢
٢	يتعرف نظم التعليم في المملكة العربية السعودية	٣.١٣	٠.٩٠
١٢	يراعي تكامل تخصصه مع التخصصات الأخرى	٣.١٢	٠.٦٢

تابع الجدول رقم (٥).

التسلسل	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري
٣٢	يتعرف المنهج الرقمي	٣.١٢	٠.٨٨
٢٦	يقارن بين مناهج مختلفة	٣.٠٩	٠.٨٠
٣٠	يتقن قراءة المؤشرات الإحصائية وتفسيرها	٣.٠٧	٠.٨٧
٧	يميز بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية في مجال تخصصه	٢.٩٨	١.٠٥
	المتوسط العام	٣.٣٩	

يبين الجدول متوسطات احتياج المشرفين للكفايات المهنية المعتمدة للبرنامج وقد أظهر المتوسط العام درجة (٣.٣٩) مما يعني أن المشرفين يحتاجون تلك الكفايات بدرجة كبيرة بشكل عام. كما يبين الجدول أن مستوى الاحتياج للكفايات تراوح بين احتياج كبير ومتوسط.

كما أظهرت النتائج مستوى احتياج كل كفاية مهنية حيث إن بعض الكفايات يحتاجها المشرفون بدرجة كبيرة أي أنها كفايات ضرورية في إجادة ممارسة عمل المشرف في ميدان عمله، وقد بلغ عددها ٢٨ كفاية مهنية، وتشكل مانسبته ٧٢٪ من مجموع الكفايات. وأظهرت النتائج أيضاً كفايات يحتاجها المشرفون بدرجة متوسطة أي أنها تحسينية في أداء المشرف في ميدان عمله، وقد بلغ عددها ١١ كفاية مهنية وتشكل مانسبته ٢٨٪. وفي مقابل ذلك؛ لم تظهر النتائج وجود كفاية مهنية يحتاجها المشرفون بدرجة ضعيفة أو أن هناك كفاية لايحتاجها المشرفون.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات المشرفين الملتحقين ببرنامج مشرفي المناهج تبعا لاختلاف دفعتهم الدراسية؟"؛ أجرى الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات احتياج المشرفين وفق الدفعة الدراسية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠.٤٦٥	٢	٠.٢٣٢		
داخل المجموعات	٦.٢٢٨	٦٥	٠.٠٩٦	٢.٤٢٤	٠.٠٩٧*
المجموع	٦.٦٩٣	٦٧	-		

(*) غير دال إحصائياً.

وتظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدفعات الدراسية الثلاث في احتياجهم للكفايات المهنية، أي أن المشرفين الملتحقين بالبرنامج يتفقون في أنهم يحتاجون تلك الكفايات بدرجة كبيرة على الرغم من اختلاف دفعاتهم الدراسية. حيث إن قيم متوسطات الاحتياج للدفعات الثلاث كانت ٣.٣٦ للدفعة الأولى، و ٣.٣٢ للدفعة الثانية، و ٣.٥١ للدفعة الثالثة.

هذه نتائج الدراسة المتعلقة باحتياج المشرفين لكفايات البرنامج، أما مايتعلق بنتائج الدراسة المتعلقة بتحقيق البرنامج للكفايات المعتمدة كما نص عليه السؤال الثالث من أسئلة الدراسة فتبينها المتوسطات الحسابية كما في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧). مدى تحقيق البرنامج لكل كفاية مهنية مرتبة وفق المتوسط.

التسلسل	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري
٧	يميز بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية في مجال تخصصه	٣.٢٢	٠.٧٩
٦	يصوغ الأهداف بمستوياتها المختلفة في مجال تخصصه	٣.٢٢	٠.٨٤
١٩	يوظف استراتيجيات التدريس في بناء المناهج وتطويره	٣.١٩	٠.٨٥
٥	تعرف علاقة الحاسب الآلي في التعليم كثقافة عامة	٣.١٨	٠.٧٥
٢٥	يدرك الفرق بين المرجعية المعيارية والمرجعية المحكية في مجال تخصصه	٣.٠٤	٠.٩٣
٣	يستوعب عناصر المنهج وعلاقة بعضها ببعض	٢.٩٩	٠.٨٧
٣٧	يلم بأساليب البحث العلمي في مجال تخصصه	٢.٩٤	٠.٩٩
١٤	يراعي خصائص مراحل النمو عند بناء المنهج وتطويره	٢.٩١	٠.٩٣
٢٢	يحدد طريقة التدريس الأنسب لدرس معين في مجال تخصصه	٢.٨٤	١.٠٣
٣٣	يتعامل مع تقنيات التعليم وبرمجياته	٢.٧٨	٠.٩٠
٣٥	يوظف تقنيات التعليم في خدمة المنهج	٢.٧٦	٠.٩٥
٢٤	يحلل محتوى مقرر دراسي	٢.٧٣	١.٠٤
٣٩	يعرف مصادر المعلومات ذات العلاقة بمجال تخصصه	٢.٦٩	١.٠١
٢٨	ينوع في أساليب التقويم في المقرر الدراسي	٢.٦٨	٠.٩٥
٢١	يصوغ نشاطات تعليمية متنوعة في المنهج تتناسب مع مجال تخصصه	٢.٦٦	٠.٩١
١٥	يدرك مظاهر النمو ذات العلاقة بمجال تخصصه	٢.٦٣	٠.٩٤
٣٨	يتعامل مع مصادرالمعلومات بطريقة علمية	٢.٦٠	٠.٩٥

تابع الجدول رقم (٧).

التسلسل	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري
٢٠	يصمم مواقف تعليمية في المنهج	٢.٥٧	٠.٩٧
٢٩	يحدد أساليب التقويم المناسبة للجوانب النظرية والجوانب التطبيقية في مجال تخصصه	٢.٥٤	٠.٩٨
١٧	يطور منهجا قائما وفق خطوات علمية	٢.٥٣	١.٠٤
٢٧	يقوم منهجا دراسيا وفق أسس علمية	٢.٥٣	٠.٩٢
٨	يخطط لمنهج دراسي	٢.٥٣	٠.٩٨
١٦	يوظف النظريات والاتجاهات التربوية الحديثة العامة والخاصة بمجال تخصصه في بناء وتطوير المنهج	٢.٥١	٠.٩٨
٤	يتعرف النظريات والاتجاهات التربوية في مجال المناهج مع عرضها على التصور الإسلامي	٢.٤٨	٠.٩٨
٢٣	يصمم وحدة دراسية في مجال تخصصه	٢.٤٤	١.٠٨
٣٤	يخرج وحدة دراسية باستخدام الحاسب الآلي	٢.٤٤	١.١٥
١٣	يوظف خرائط المفاهيم في بناء المناهج	٢.٤٣	١.٠١
٣٦	يتمكن من تصميم برنامج تعليمي لعرض المقررات الدراسية من خلال استغلال برمجيات في هذا التصميم	٢.٤٠	١.٠٩
١٨	يلم بأساليب تصميم الكتاب المدرسي	٢.٤٠	١.٠٥
٢٦	يقارن بين مناهج مختلفة	٢.٢٩	٠.٩٦
٩	يتمكن من بناء وثائق المنهج	٢.٢٧	٠.٩٩
١١	يراعي التكامل بين مقررات تخصصه	٢.٢١	١.٠٠
٢	يتعرف نظم التعليم في المملكة العربية السعودية	٢.١٦	٠.٩٦
١	يتعرف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية	٢.١٥	٠.٩٤
١٢	يراعي تكامل تخصصه مع التخصصات الأخرى	٢.٠١	٠.٩١
٣٠	يتقن قراءة المؤشرات الإحصائية وتفسيرها	٢.٠١	٠.٩٢
٣١	يحدد كيفية تحويل نتائج التقويم إلى درجات في مجال تخصصه	١.٩٣	٠.٩٧
٣٢	يتعرف المنهج الرقمي	١.٨٧	٠.٨٦
١٠	يعد جداول المدى والتتابع في مجال تخصصه	١.٨٢	٠.٨٦
المتوسط العام		٢.٥٥	٠.٩٥

يبين الجدول المتوسط العام لتحقيق الكفايات المهنية المعتمدة حيث بلغ (٢.٥٥)؛ مما يعني أن البرنامج يحقق الكفايات بدرجة متوسطة لكنها تقترب من المستوى الضعيف (٢.٥٠)؛ أي أن البرنامج يغلب عليه التركيز على معرفة الكفاية نظرياً، مع ممارسة بعض الكفايات عملياً لكنها ممارسة لم تصل لدرجة الإجادة. وهذا ما بينته تفاصيل المتوسطات لكل كفاية. حيث يبين الجدول أن ٢٣ كفاية مهنية متحققة بدرجة متوسطة وتشكل مانسبته ٥٩٪ منها خمس كفايات (١٣٪) تقترب من المستوى الضعيف. وفي المقابل تظهر النتائج أن هناك ١٦ كفاية متحققة بدرجة ضعيفة وتشكل مانسبته ٤١٪. في مقابل ذلك لم تظهر النتائج وجود أي كفاية مهنية حققها البرنامج بدرجة كبيرة وكذلك لم تظهر النتائج وجود أي كفاية لم يحققها البرنامج؛ أي أن البرنامج قد حقق الكفايات جميعها لكن بدرجة متوسطة أو بدرجة ضعيفة.

ولمعرفة ما إن كان هناك فروق بين المشرفين في تلك النتائج كما نص سؤال الدراسة الرابع "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق البرنامج للكفايات المعتمدة تبعاً لاختلاف دفعات المشرفين الملتحقين بالبرنامج؟"؛ أجرى الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨). اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تحقيق للكفايات وفق الدفعة الدراسية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣.١٢٣	٢	٦.٥٦٢	٢٢.٧٠٥	٠.٠٠٠*
داخل المجموعات	١٨.٧٨٤	٦٥	٠.٢٨٩		
المجموع	٣١.٩٠٧	٦٧	-		

(*) دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

يبين الجدول وجود فروق دالة إحصائياً في تحقيق البرنامج للكفايات المعتمدة تبعاً لاختلاف دفعات المشرفين الملتحقين بالبرنامج. ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه البعدي كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩). اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين المشرفين وفق التحقيق.

المقارنة بين المجموعات		متوسط الفرق	الدلالة
الدفعة الأولى	الدفعة الثانية	٠.٧٧١	٠.٠٠٠*
الدفعة الأولى	الدفعة الثالثة	١.٠٥	٠.٠٠٠*
الدفعة الثانية	الدفعة الثالثة	٠.٢٨	٠.٢١٣

(*) دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدفعة الدراسية الأولى من جهة وبين الدفعتين الدراسيتين الثانية والثالثة. وبالرجوع لمتوسطات كل

دفعة يتبين أن الدفعة الأولى ترى أن البرنامج قد حقق الكفايات بعامة بدرجة متوسطة (٣.١٧) ؛ بينما ترى الدفعتان الثانية والثالثة أن البرنامج قد حقق الكفايات على نحو عام بدرجة ضعيفة (٢.٤٠) و (٢.١١). مما يعني أن البرنامج في الدفعة الأولى قد ساهم في تعريف المشرفين بالكفايات نظرياً وممارستها عملياً لكن دون مستوى الإتقان، أما ما تلاها من دفعتين دراسيتين فقد رأى المشرفون أن البرنامج لم يحقق سوى المعرفة النظرية فقط للكفايات بشكل عام. إضافة لذلك تبرز المتوسطات أيضاً أن مستوى تحقيق البرنامج للكفايات في الدفعة الثانية أفضل منه في الدفعة الثالثة إلا أن الفروق لم تكن كافية لتصبح دالة إحصائياً.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأخير "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين احتياجات المشرفين للكفايات وبين مايحققه البرنامج من كفايات؟" أجرى الباحث اختبار بيرسون كما في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠). اختبار معامل الارتباط بين الاحتياج للكفايات وتحقيق البرنامج لها.

	الاحتياج للكفايات	تحقيق البرنامج للكفايات
معامل الارتباط	١	- ٠.٠٧
بيرسون	٠	٠.٥٧*
مستوى الدلالة		
حجم العينة	٦٨	٦٨

* غير دال إحصائياً

يبين الجدول عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين احتياج المشرفين للكفايات المهنية وبين ماحققه البرنامج من كفايات. أي أن مستوى تحقيق البرنامج للكفايات لايتناسب مع مستوى احتياج المشرفين لها. ومن خلال المقارنة بين المتوسطات كما في جدولي (٥) و (٧) السابقين. نجد أن هناك كفايات ضرورية يحتاجها المشرفون بدرجة كبيرة لكن البرنامج حققها بدرجة ضعيفة. على سبيل المثال نجد أن هناك ثماني كفايات مهنية (٤- ١٠- ١١- ١٣- ١٨- ٢٣- ٣٤- ٣٦) يحتاجها المشرفون بدرجة كبيرة وتعد ضرورية لإتقان ممارستهم في ميدان عملهم إلا أن البرنامج في مقابل ذلك قد حققها بدرجة ضعيفة أي ركز على المعرفة النظرية فقط لتلك الكفايات. كذلك أظهرت النتائج وجود ست كفايات مهنية أخرى (١- ٢- ١٢- ٣٠- ٣١- ٣٢) يحتاجها المشرفون بدرجة متوسطة أي أنها تعد تحسينية لممارستها في ميدان عملهم إلا أن البرنامج في مقابل ذلك أيضاً قد حققها بدرجة ضعيفة بتركيزه على المعرفة النظرية فقط.

وبالنظر إلى أعلى كفاية مهنية حققها البرنامج بلغ متوسط تحقيقها ٣.٢٢ وهي "يميز بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية في مجال تخصصه" ؛ نجد أنها كانت الأقل احتياجاً عند المشرفين حيث بلغ متوسط الاحتياج ٢.٩٧.

مناقشة النتائج

أوضحت نتائج الدراسة أن الكفايات التي

اعتمدت من وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كلية التربية لبرنامج مشرفي المناهج كانت تعبر بشكل كبير عن احتياج المشرفين الملتحقين بالبرنامج، ولم يقتصر ذلك على فترة واحدة بل منذ ابتداء البرنامج وبالرغم من تغيّر دفعات المشرفين الملتحقين في كل فصل دراسي إلا أن هناك إجماعاً بين المشرفين عل احتياج الكفايات المعتمدة وأن مستوى احتياجهم لها كان ضرورياً في معظمها وتحسينياً في بعضها الآخر. ولم يكن هناك كفاية واحدة يرى المشرفون أنهم لايحتاجونها أو أنهم يحتاجونها بدرجة ضعيفة؛ وتلك النتيجة تعزز الثقة بكفايات البرنامج التي أسس من أجل تحقيقها وتؤكد أهمية تحقيقها باعتبار أنها تعبر عن الاحتياج الفعلي كما يرى المشرفون الممارسون في المناهج وكما يراه المختصون والأكاديميون. كما تعبر تلك النتائج كذلك عن جودة إعداد تلك الكفايات وأن المراحل التي مرت بها أنتجت احتياجاً فعلياً يمكن الاعتماد عليها في تصميم برامج ودورات تعليمية لرفع مستوى أداء المشرفين وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم.

أما النتائج المتعلقة بتحقيق البرنامج لكفاياته المهنية فلم تكن في مستوى جيد، حيث كان تحقيق الكفايات أقرب للضعف وذلك ربما ناتج من تركيز تنفيذ بعض مقررات البرنامج على الجوانب النظرية للكفايات وعدم إعطاء الوقت الكافي لممارسة الكفايات والتدريب العملي على إتقانها وإجادتها؛ هذا على الرغم من أن البرنامج قد حدد الساعات النظرية والساعات العملية لكل مقرر وبلغ مجموع الساعات العملية للبرنامج ١٠ ساعات عملية في مقابل ١٧ ساعة نظرية. وهذه النتيجة تشير إلى ضرورة مراجعة تنفيذ البرنامج ليعكس ما خطط له بحيث تغطي محتوى المقررات الجوانب العملية والنظرية للكفايات ويراجع محتوى بعض المقررات ليعكس فعلياً الكفايات المعتمدة كما تراجع طريقة تنفيذ البرنامج للتأكد من إعطاء الوقت المخصص للساعات العملية وإمكانية زيادتها متى استدعت الحاجة لذلك.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في تحقيق البرنامج تبعاً لاختلاف دفعات المشرفين، حيث إن البرنامج حقق الكفايات للدفعة الأولى أفضل من الدفعتين التاليتين وهذا قد يكون لاختلاف نوعية المشرفين الملتحقين بالبرنامج أو ربما لاختلاف أعضاء هيئة التدريس الذين تولوا تدريب المشرفين بحسب الفصول الدراسية؛ إلا أن تلك النتيجة تؤكد أهمية مراجعة البرنامج حتى لايفقد أثره المعوّل على تحقيقه، فبمرور الزمن كما تشير النتائج قد تقل فاعلية البرنامج وتضعف تلبيته للاحتياجات التي صمم من أجلها، مما يؤكد قيام مراجعة شاملة للبرنامج ومراجعة تنفيذه لضمان استمرار فاعليته وتعزيزها ومعالجة جوانب الضعف.

أخيراً تشير النتائج إلى ضعف العلاقة بين الكفايات التي يحتاجها المشرفون وبين الكفايات التي حققها البرنامج، حيث كان هناك كفايات يحتاجها

المشرفون بدرجة كبيرة لكن البرنامج حققها بدرجة ضعيفة، بل إن أقل كفاية مهنية يحتاجها المشرفون كانت هي أعلى كفاية مهنية يحققها البرنامج. ولعل هذه النتائج تعود إلى أن منفذي البرنامج يركزون على كفايات مهمة لكنها ليست أولوية عند المشرفين وربما يعكس ذلك فجوة بين الميدان العملي والميدان الأكاديمي، وهذا يشير إلى أهمية التوازن في التركيز على الكفايات وإعادة ترتيبها وفق أهميتها وربما يتطلب ذلك مراجعة توزيع المقررات والأوقات والساعات المخصصة لها لتتماشى مع أولويات الكفايات التي يحتاجها المشرفون بشكل ضروري.

التوصيات

١- العناية بكفايات البرنامج المهنية التي اعتمدت من وزارة التربية بالتعاون مع كلية التربية باعتبارها تتناسب بشكل كبير مع الاحتياجات الفعلية للمشرفين الملتحقين بالبرنامج.

٢- مراجعة تنفيذ البرنامج لبذل مزيد من التركيز على الممارسة العملية للكفايات التي صمم من أجل إتقانها.

٣- مراجعة المحتوى العلمي للبرنامج بحيث يغطي الجوانب العملية والنظرية ليتم تنفيذها بحسب أولويتها وفق احتياجات المشرفين.

٤- مراجعة تنفيذ الساعات العملية المخصصة لممارسة الكفايات عمليا والتأكد من ملاءمتها للكفايات المهنية، وإمكانية زيادتها متى استدعت الحاجة لذلك.

٥- عقد لقاءات تمهيدية قبل بداية البرنامج لاطلاع المعنيين على الكفايات التي يسعى البرنامج لتحقيقها وضمان تحقيقها في المقررات وأثناء التدريب.

٦- إجراء تقويم دوري لكل دفعة دراسية من المشرفين تلتحق بالبرنامج لمتابعة تحقيقه للكفايات المعتمدة.

٧- إجراء دراسات مقارنة بين الفصول الدراسية السابقة ودفعات الفصول الدراسية اللاحقة لمعرفة مسيرة تحقيق البرنامج للكفايات خلال فترات زمنية متتالية.

٨- إجراء دراسة تقويمية شاملة للبرنامج لضمان استمرار فاعليته وتعزيزه ومعالجة جوانب الضعف.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الجاسر، عفاف. تصميم برنامج تدريبي في كفايات إدارة الصف لدى معلمات اللغة الإنجليزية. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية — الأقسام الأدبية — وكالة الرئاسة لكليات البنات.

الزامل، محمد عبدالله. تقييم برنامجي تدريب مديري المدارس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر بعض المتدربين. رسالة ماجستير غير منشورة — كلية التربية- جامعة الملك سعود ١٤٠٩.

الشهوان، عبدالعزيز. دورة المشرفين التربويين ومديري

المدارس بكلية التربية – جامعة الملك سعود- دراسة تقويمية، ١٤٢٧، تم استرجاعه في ٢-١١-١٤٣٠ على الرابط:
http://www.minshawi.com/node/975

عاشور، محمد علي. مدى إسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية بمحافظة إربد، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية م١٤-ع١ - ١٤٢٢هـ.

العساف، صالح حمد. المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٦هـ.

مركز الدورات التربوية، ملف برنامج مشرفي المناهج. كلية التربية – جامعة الملك سعود ١٤٢٤هـ.

المشرفي، انشراح ابراهيم. فاعلية برنامج كفايات التقويم الإلكتروني لدى معلمة رياض الأطفال في بناء الحقيبة الالكترونية لأعمال الطفل، ومدى تأثيره على تنمية مهاراته الحاسوبية. تم استرجاعه في ٢-١١-١٤٣٠ على الرابط:
http://www.uqu. edu.sa/page/ar/104311

المشرفي، انشراح ابراهيم. فعالية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال- جامعة الإسكندرية. رسالة دكتوراه غير منشورة. تم استرجاعه في ٢-١١-١٤٣٠ على الرابط:
http://www.uqu.edu .sa/page/ar/84541

الملا، نهى محمد. فاعلية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لدى الطالبات المعلمات بقسم الدراسات الإسلامية بكليات التربية للبنات. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم التربية وعلم النفس كليات البنات - كلية التربية- الرياض٢٠٠٤م.

الهشامي، رحمة عبدالله. فعالية برنامج في تنمية الكفايات المهنية لدى مشرفات اللغة العربية في سلطنة عمان في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ٢٠٠٨. تم استرجاعه في ٢-١١-١٤٣٠ على الرابط:

الهليل، عبدالله علي. دراسة حول واقع الدورات التدريبية المنفذة في كلية المعلمين بالرياض وفي كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين من مديري المدارس والوكلاء، ١٤٢٠. تم استرجاعه في ٢-١١-١٤٣٠ على الرابط:
http://www.moe.gov.sa/ishraf/MOE/Kharj/Adminstration.htm

وزارة التربية والتعليم، موقع الوزارة الالكتروني. تم استرجاعه في ٢-١١-١٤٣٠ على الرابط:
http://www.moe.gov.sa/openshare/moe

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ashland-Greenwood Public Schools. Retrieved 5-12-2009 at http://news.agps.org.

Bradley & Whiting. in McMahon & Simons Supervision training for professional counselors: an exploratory study. Counselor Education and

Supervision June 01, 2004

Cougar; Davis; Gorgone; Couger, Feinstein; Longenecker 1997. "IS'97 Model Curriculum and Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Information Systems". In Johnson, D.W. "Competency-Based Educational Program Effectiveness Assessment", Journal of Information Systems Education, (2000) Volume 11 (3-4)

Council on Education for Public Health. Competencies and Learning Objectives. Retrieved 5-12-2009 at: www.ceph.org

Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs in Australian. Competency-based assessment. Retrieved 5-12-2009 at http://www. fahcsia.gov.au/sa/disability/pubs/employers/prorata_wage_research/Pages/comp_based_assess.aspx#3.1

Edward g. Rozycki supervision: concept, reality, and ideal educational horizons published by pi lambda theta volume 87, number 4. summer 2009

George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11. (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon. In: Gliem & Gliem (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.

Hamel, G., & Prahalad, C. K. The core competence of the corporation. Harvard Business Review,68(3), 79–93. (1990).

Johnson, D.W. "Competency-Based Educational Program Effectiveness Assessment", Journal of Information Systems Education, (2000) Volume 11(3-4)

Kelley & Demb Instrumentation for Comparing Student and Faculty Perceptions of Competency-based Assessment. Pharm Educ. 2006 December 15; 70 (6): 134.

McMahon & Simons Supervision training for professional counselors: an exploratory study. Counselor Education and Supervision June 01, 2004

Rossi, P.; Freeman,H. & M. Lipsey. Evaluation: A systematic approach, sixth edition, Sage Ltd: USA. 1999.

Rycus, J., & Hughes, R. What is Competency-Based Inservice Training? Institute for Human Services. 2000

TAFE: the provider of education and training in Queensland. Retrieved 5-12-2009 at http://www.tafe.qld.gov.au/courses /flexible_study/competency.html

The evaluation of the curriculum supervisors' training program conducting in the College of Education, King Saud University

Saud Nasser Al-Kathiri
Associate Profes, Dept. of Curricula and Science Education, College of Education, King Saud University

(Received 4/4/1431H; accepted for publication 3/6/1431H.)

Abstract. The goal of this study was to give an evaluation view about a training program for curriculum supervisors which conducting in the College of Education, King Saud University. The study explore trainees perceptions of the program using the competencies which determined by MOE. First, and at the beginning of the program; the supervisors assessed the competencies in terms of their actual needs. Then, at the end of the program; the supervisors evaluated the program in terms of achieving the competencies.
Three groups of supervisors were the sample of the study. The results showed that the need of supervisors for the competencies in general was high. On the other hand; the program achieved the competencies in medium and low levels of quality. That means the program focused on the theoretical knowledge of the competencies more than practicing and applying the competencies. Related recommendations and suggestions were reported.

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية:** الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – السياحة والآثار.

٢- **سنوية:** علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) ساميا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً. وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

---

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ◆.

◆اسم المشترك (رباعي): ..... اسم الجهة (للجهات الحكومية): .....

◆العنوان: ..... ◆صندوق بريد: ..... ◆الرمز البريدي: .....

◆المدينة: ..... ◆الدولة: ..... ◆الهاتف: ..... الفاكس: .....

البريد الإلكتروني: .....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: ..... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقدا ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي

☐ اشتراك حكومي ☐ لمدة سنة ☐ سنتان

☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى: .....

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS

The Journal of King Saud University

1- (Biannual): Arts, Educational Sciences and Islamic Studies, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Tourism and Archaeology.

2- (Annual): Computer and Information Sciences, Languages and Translation.

Method of Payment:
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- Within the Kingdom SR 20.00.
2- Outside the Kingdom US $10.00 or equivalent for all journals except:
   a) Computer and Information Sciences.
   b) Languages and Translation.
   For these, subscription rates:
   SR 10.00 within the Kingdom
   US $5.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia. Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

---✂---

Subscription Form Date: / /

Name: .....

Organization: .....

Address: ..... P.O. Box: .....

Zip Code: ..... City: ..... State: ..... Tel.: .....

Fax: ..... E-mail: .....

Specific issue(s): ..... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ more .....

J. King Saud Univ., Vol. 23, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-193 Ar., Riyadh (2011/1432H.)

Contents

Page

Arabic Section

Evaluation of Student Teachers Training Program at Al-Jouf Teachers' College in the Kingdom of Saudi Arabia from the View Points of the Students (English Abstract)
Fahad Bin Faleh Alhabad and Ismaeel Ahmed Ibrahim 36

The Arts of Arabization and islamization in the Light of globalization (English Abstract)
Mohammad Khalil abo-Airob 55

Principle Issues in Verse 59 of Sura Alnisa (English Astract)
Abdulaziz Mohammad Ibrahim Alowaid 98

Evaluation of the Related Support Services at king Saud University for Students with Special needs (English Abstract)
Sahar Al-Khashrami 134

Asma'a Allah Alhosna which Came only once in the Holy Quran (English Abstract)
Riyadh Mohammed Al-Mosemery 170

The Evaluation of the Curriculum supervisors' Training Program Conducting in the College of Education, King Saud University (English Abstract)
Saud Nasser Al-Jhathiri 193

• Editorial Board •

Ali Saeed Al-Ghamdi *(Editor-in-Chief)*
Saleh R. Al-Remaih
Khaled A. Al-Rasheid
Ibrahim M. Al-Shahwan
Anis H. Fakeeha
Salem S. Al-Qahtani
Fahd A. Addelaim
Mohamed A. Al-Housiyen
Solaiman A. Al-Theeb
Abdullah M. AlDosari
Ibrahim Y. Albalawi
Mansour M. Al-Sulaiman
Osama M. Alsulaimani
Ali M.T. Al-Turki *(Co-ordinator)*

Division Editorial Board

Fahd Abdullah Addelaim *Division Editor*
Abdulaziz M. Al-Abduljabbar
Ali Saad Al-karni
Abdulrahman O. Al-Jaloud

© 2011 (1432H.) King Saud University
All rights are reserved to the *Journal of King Saud University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

Academic Publishing, 2011 (1432H.)

J. King Saud Univ., Vol. 23, *Educ. Sci. & Islamic Studies* (1), pp. 1-193 Ar., Riyadh (2011/1432H.)

Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 23

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

January (2011)
Muharram (1432H.)

Academic Publishing - King Saud University

P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia

IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL

Guidelines for Authors

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) Book reviews: The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

General Instructions

1. Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using MS Word or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text. If the author does not follow these guidelines, the paper is likely to be rejected or delayed.

2. Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words, in single column (12 cm wide), for each version.

3. Keywords: Each article must (may) have keywords before both abstracts (English and Arabic) and they should not exceed 10 words.

4. Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's text size area (16 x 24 cm incl. running heads), that is, in double column (each column being 7.65 cm wide). Line art drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper, in either black and white, or color, or made by using Adobe Photoshop. Tables and other illustrative material must include headings or titles, and captions for figures.

5. Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., et al., J. of Food Sci.

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

Latin abbreviations such as: *op. cit.*, *loc. cit.*, *ibid.*, are to be in italic (if they are used).

6. References: In general, reference citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented alphabetically by the author's last name in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Periodical references are to be presented in the following form: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), the title of the article between quotation marks (" "), title of the periodical (in italic), volume number, issue number between brackets (if available), year of publication between brackets and pages.

Example:

Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, Vol. 45, No. (6), (1982), 2-23.

b) Book citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Book references are to include the following: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), title of the book (in italic), city of publication, publisher, year of publication between brackets and the number of pages (if available).

Example:

Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (1983), 350 p.

7. Content note or footnote: A content note or footnote is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by the use of the standard (Author, Date) style in the same way they are used in the text.

Content notes are to be presented below a solid half-line separating them from the text of the page in which the footnote is mentioned (in single column). Use the same half-space superscript number assigned in the content note(s) in the text to precede the content note itself.

8. Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the pageproof stage.

9. Opinions: Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Offprints: Authors will be provided 25 offprints without charge.

11. Correspondence:

Division Editor
Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
College of Education
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: 01-4674454, Fax.: 01-4679965
E-mail: j.ksu.edu@hotmail.com

12. Frequency: Three issues a year.

13. Price per issue: SR 20
US$ 10 (including postage)

14. Subscription and exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480 Riyadh 11495 Saudi Arabia.

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠

مجلة

جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الثالث والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

يناير (٢٠١١م)
محرم (١٤٣٢هـ)

جامعة الملك سعود
النشر العلمي