

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣١١-٦١٨ بالعربية، الرياض (٢٠١٢/ ١٤٣٣هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الرابع والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

إبريل (٢٠١٢م)
جمادى الأولى (١٤٣٣هـ)

النشر العلمي والمطابع - 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.	مازن بن فارس رشيد	
أ. د.	علي بن عبدالله الصياح	
أ. د.	علي بن سالم باهمام	
أ. د.	عبدالعزيز بن سعود الغزي	
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	

هيئة التحرير الفرعية

أ. د.	علي بن عبدالله الصياح	رئيساً
أ. د.	عبدالله صالح الرويتع	عضواً
أ. د.	فهد بن سليمان الشايع	عضواً
أ. د.	سحر أحمد الخشرمي	عضواً
أ. د.	هيا سعد عبدالله الرواف	عضواً

© ٢٠١٢ (١٤٣٣هـ) 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.

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٣هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣١١-٦١٨ بالعربية، الرياض (٢٠١٢م/ ١٤٣٣هـ)

المحتويات

صفحة

القسم العربي

مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات
محمد فرحان القضاة **٣١١**

سفر المدين (حكمه وأثره)
محمد بن عبدالله الملا **٣٣٩**

الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمراحل التعليم العام في مدينة جازان بالمملكة العربية السعودية
علي بن محمد جباري **٣٧٣**

أدلة النصارى على ألوهية المسيح ومعجزاته من القرآن الكريم (جمعاً ودراسةً)
حمود بن إبراهيم بن حمود بن سلامة **٣٩١**

مواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين وتصميم أنموذج لتقويمها
عبدالله بن عبدالعزيز الهدلق **٤٢٣**

البركة في القرآن الكريم (دراسة موضوعية)
وفاء بنت عبدالله الزعاقي **٤٦٥**

برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم
أحمد عفت مصطفى قرشم و هشام بركات بشر حسين **٥٠١**

نداء الناس في القرآن الكريم (دراسة عقدية)
عبدالله بن دجين السهلي **٥٣٥**

مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني لدى التلاميذ (١٢-١٥ سنة) بمدينة الرياض
مشعان بن زبن الحربي **٥٦٩**

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة
تهاني بنت عبدالرحمن بن علي المزيني وهيا بنت محمد المزروع **٥٨٥**

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣١١-٣٣٨ ، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات

محمد فرحان القضاة

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: mohalqdah2006@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٤/٢٥هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/١٢/١هـ)

الكلمات المفتاحية: مشكلات طلاب، كلية المعلمين، جامعة الملك خالد.

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها في السعودية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، ومعرفة فيما إذا كانت درجة هذه المشكلات تختلف تبعاً لمتغيرات نوع التخصص، والمستوى الدراسي، والرغبة في التخصص، وقلق الوظيفة مستقبلاً، ومستوى التحصيل، وتم إعداد أداة تتضمن مشكلات الطلاب، وزعت إلى خمسة أبعاد هي (مشكلات تربوية تعليمية، ومشكلات اجتماعية، ومشكلات نفسية، ومشكلات جسمية صحية، ومشكلات إدارية تنظيمية)، وتم تطبيق الأداة على عينة تضم (١٤٣) طالباً من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد يشكلون ما نسبته (٣٤٪) من مجتمع الدراسة.

توصلت الدراسة إلى أن ترتيب المشكلات بالنسبة لعينة الدراسة كانت على النحو التالي: مشكلات إدارية تنظيمية، مشكلات تربوية تعليمية، مشكلات جسمية صحية، مشكلات نفسية، وأخيرا المشكلات الاجتماعية، وظهرت فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير نوع التخصص ولصالح ذوي التخصص العلمي على مجال مشكلات إدارية تنظيمية، كما وجدت فروق دالة وفقا لمتغير الرغبة في التخصص ولصالح فئة لا أرغب على جميع المجالات والأداة ككل، وتبعا لمتغير القلق على الوظيفة بعد التخرج ولصالح الطلاب القلقين على معظم مجالات الأداة وعلى الأداة ككل ما عدا مجال المشكلات الاجتماعية، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطلاب على الأداة ككل وعلى الأبعاد التالية: مشكلات تربوية تعليمية، مشكلات نفسية، ولصالح فئات التحصيل (جيد ومقبول)، في حين لم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وخرجت الدراسة بعدة توصيات.

المقدمة

تمثل مؤسسات التعليم العالي في أي دولة قمة النظام التعليمي، وتأتي أهميتها في كونها تتولى مهمة تشكيل أفراد المجتمع للقيام بالوظائف المهنية التي يتطلبها المجتمع، وتسهم في تطويره وتنميته من خلال تأثيرها العلمي والفكري على اتجاهات العمل والإنتاج، ورفده بكافة التخصصات التي يحتاجها، وفي سعي الجامعة لتحقيق هذا الهدف عليها أن تعمل بالتنسيق مع مؤسسات المجتمع المختلفة على توفير مختلف مقومات الرعاية الطلابية بكافة جوانبها النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية والاقتصادية، مما يؤدي إلى أقصى تنمية للطاقات والإمكانات، ومن هذا المنطلق تولي المؤسسات التعليمية وعلى رأسها الجامعات اهتماما كبيرا بصحة الطلاب ورعايتهم في مختلف الجوانب، وتشكيل مستوى طموحهم نحو التفوق والجدارة، وتنمية قدراتهم، ورفع الروح المعنوية لديهم، وتقوية إرادتهم في الجد والاجتهاد والتحصيل والنجاح (البنا والربعي، ٢٠٠٦م).

وتعد الجامعة مرحلة جديدة للطلبة تختلف كما ونوعا عن المراحل التعليمية السابقة، ففيها الكثير من المشكلات والخبرات الجديدة التي عليهم اجتيازها ومواجهتها، مثل: التعرف إلى أنظمة الجامعة ولوائحها، واختيار التخصص والتكيف معه، والإعداد لمهنة المستقبل، وما يرتبط بذلك من اتخاذ قرارات ذات أهمية بمستقبل الطلبة وحياتهم العلمية والعملية، والدراسة في الجامعة تحتاج إلى مهارات متميزة مثل التحليل، والتفكير الناقد، والقراءة السريعة، وأخذ الملاحظات، وكتابة التقارير والبحوث، وهذه المهارات تختلف عن مجتمع المدرسة الذي يركز أكثر على الاستذكار، والاعتماد على المدرس بشكل أكبر مما عليه في الجامعة (التل وبلبل، ١٩٨٨م؛ Wilson,1989).

وهناك حقيقة مفادها أن المشكلات كما يدركها طلبة الجامعة تعكس اتجاهاتهم نحو المستقبل وتوقعاتهم له، وترتبط توقعاتهم للمستقبل الشخصي إيجابيا باحترام الذات (wenglert,1982)، كما ترتبط سلبيا بتوتراتهم، كما أن تصورات طلبة الجامعة عن مستقبلهم الشخصي ترتبط بكل من الدافعية للتعلم والمستوى التحصيلي (Rehman and Hasan,1984;Vancalsterk and Nutting,1989).

ويعد الطالب في الدراسة الجامعية عرضة للكثير من العوامل التي تؤثر عليه، وبالتالي تنعكس على مستوى تحصيله الدراسي، فهناك المشكلات النفسية الناتجة عن ظروف التنشئة الاجتماعية والأسرية، والمواقف والأحداث الجامعية المتمثلة في أعضاء هيئة التدريس، والإدارة، والبيئة الجامعية، كما أن العوامل الاجتماعية لها أيضا تأثير واضح على مستوى تحصيل الطلاب، وتتمثل تلك العوامل في الخلافات الأسرية، والتي قد تؤثر سلبا على حياة الطالب، وقد تلعب بعض المشاكل مثل الفقر دورا كبيرا في إبراز بعض المشكلات الاجتماعية (الزهراني، ٢٠٠٥م).

وتبدو ثمة حاجة ملحة للتعرف على مدى المشكلات التي يواجهها الطلبة خلال المرحلة الجامعية، وخاصة أنه توجد قلة في الدراسات التي تبين مدى وجود هذه المشكلات على حد علم الباحث، وانتشارها لدى طلاب الكليات والجامعات للمساهمة في الوصول إلى جودة التعليم الجامعي، وحيث إن كلية المعلمين بجامعة الملك خالد مثلها مثل باقي الكليات الجامعية يعاني طلابها من بعض المشكلات والتي قد تؤثر سلبا على دافعيتهم وتكيفهم مع المجتمع الجامعي، وللتعرف إلى أهم المشكلات التي يواجهها طلاب الكلية، كان لا بد من بحث هذه المشكلة بالتقصي والدراسة.

ومن أبرز المشكلات التي يواجهها طلاب الكليات والجامعات بشكل عام ما يلي: (البنا والربعي، ٢٠٠٦؛ الرفوع والقرارعة، ٢٠٠٤؛ أبو عليا ومحافظة، ١٩٩٧):

– مشكلات تعليمية: ويقصد بها الصعوبات والمعوقات التي يدركها الطالب الجامعي إزاء المقررات الدراسية، وافتقارها إلى التجديد والابتكار.

– مشكلات نفسية: ويقصد بها الصعوبات أو العراقيل التي يدركها الطالب الجامعي والتي تؤدي إلى عدم توفر الانسجام والتوافق والتكيف النفسي، وعدم التركيز، وتقلب المزاج، والشعور بالانطواء والعزلة عن الآخرين.

– مشكلات اجتماعية: ويقصد بها الصعوبات والمعوقات التي يدركها الطالب الجامعي إزاء الأمور الأسرية المجتمعية المرتبطة بالدراسة الجامعية.

– مشكلات الحياة والمباني الجامعية: ويقصد بها الصعوبات والمعوقات التي يدركها الطالب الجامعي إزاء المباني والحياة الجامعية، كعدم وجود مياه صالحة للشرب، وازدحام الطلاب في قاعات الدراسة والمواقف، وعدم توفر الأماكن المناسبة للاستراحة بين المحاضرات.

– مشكلات جسمية وصحية: ويقصد بها الصعوبات والمعوقات التي يدركها الطالب الجامعي إزاء الأمور الصحية والجسمية مثل: معاناته من بعض الأمراض المزمنة، وصعوبات النوم، ونقص التغذية، والتعب... الخ.

وهناك مجموعة من المؤشرات التي يمكن الاستدلال من خلالها على درجة تكيف الطلبة في الجامعة، يمكن إجمالها بما يلي (القضاه والترتوري، ٢٠٠٧؛ Siryk,1981).

١ – مدى استمتاع الطالب بعلاقاته الاجتماعية والرغبة في إقامة هذه العلاقات مع الآخرين من طلبة ومدرسين وإداريين.

٢ – مدى تقبل الطالب للحقائق المتعلقة بقدراته وإمكانياته، سواء أكانت قدرات نفسية أم عقلية أم جسمية؛ فمعرفة الطالب لحدود تلك القدرات من حيث المجال الدراسي سواء كان اختياره لنوع الدراسة سليما، وكان أداؤه في أثناء العمل الدراسي جيداً.

٣ – مدى النجاح الذي يحققه الطالب في دراسته ورضاه عن هذا النجاح.

٤ – مدى تنوع نشاط الطالب وشموله لمختلف الأنشطة، وتنمية العلاقات الاجتماعية.

٥ – مدى قدرة الطالب على مواجهة مشكلات الحياة اليومية.

الدراسات السابقة

هناك عدد من الدراسات التي تناولت موضوع المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة، وسيتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث، فقد استهدفت دراسة (معروف، ١٩٨١) تعرف مشكلات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل في العراق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى احتلال المشكلات الدراسية المركز الأول من حيث حدة المشكلات، تلتها مباشرة المشكلات النفسية، فالاجتماعية، ثم الاقتصادية والصحية.

كما قام ورينان (Wrenan,1981) بدراسة مشكلات الشباب في جامعة مينيسوتا الأمريكية، وكانت المشكلات على النحو التالي:

– مشكلات دراسية: وتتمثل في ضعف المذاكرة، واتباع طرائق دراسية غير فعالة، وعدم وضوح طريقة اختيار المقررات الدراسية.

– مشكلات مهنية: كغياب الهدف المستقبلي، والجهل بالقدرات الشخصية، وعدم ارتباط المقررات بسوق العمل.

– مشكلات اقتصادية: ومنها قلة الدخل، وعدم ملاءمة العمل المؤقت.

– مشكلات اجتماعية: كالشعور بالوحدة، وضعف روح التعاون بين الزملاء.

– مشكلات انفعالية: كالصراع القيمي والخلقي والديني.

كما استهدفت دراسة قام بها وليامز (Williams,1982) تعرف مشكلات طلبة الكليات الإنسانية في جامعة أوهايو الأمريكية، وأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تصدر المشكلات المتعلقة بالدراسة قائمة المشكلات، كما تنوعت مشكلات الطلبة في المجال الدراسي، والمجال الصحي، والمجال الاجتماعي، والمجال النفسي.

وفي دراسة (العيساوي، ١٩٨٩) والتي هدفت إلى تعرف المشكلات التي يشكو منها طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية على عينة مكونة من (٤٩٥) طالبا وطالبة في الجامعة، أظهرت النتائج أن المشكلات جاءت مرتبة تنازليا على النحو التالي: المجال الدراسي، المجال الإداري، المجال الاجتماعي، المجال النفسي، المجال الاقتصادي، وأخيرا المجال الصحي، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائيا في مجال المشكلات تعزى إلى متغيرات التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

كما هدفت دراسة (الليل، ١٩٩٣) إلى الكشف عن الفروق في التوافق مع المجتمع الجامعي في جامعة الملك فيصل في السعودية وفقا لمتغيرات الجنس، والحالة

الاجتماعية، والجنسية، والتخصص، ومكان الإقامة، والكلية، والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائيا في التوافق مع المجتمع الجامعي تبعا لمتغيرات الدراسة إلا على متغيري الجنس، ومكان الإقامة.

كما قام (أبو ناهية، ١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى استقصاء أهم مشكلات طلبة جامعة الأزهر والتي تتعلق بالمجال الأكاديمي، والتعليمي، واستخدم الباحث قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة، وتم تطبيقها على عينة قوامها (١٦٠) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب مجالات المشكلات لدى عينة الدراسة جاءت على النحو التالي: مشكلات عملية التعليم الجامعي، مشكلات الامتحانات والتقويم، مشكلات المستقبل المهني، مشكلات محتوى المقررات الدراسية، مشكلات العلاقات التفاعلية، المشكلات الشخصية، وأخيرا المشكلات الأسرية.

وقام (العتيبي، ١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى آراء عينة من الشباب السعودي حول مدى انتشار بعض المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٤٤) طالب في المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية، وخلصت الدراسة إلى انتشار مشكلة اللامبالاة بالمستقبل، ممثلة في عدم استغلال أوقات الفراغ، والإهمال الدراسي.

وقام (عبد الحميد، ١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى بعض المشكلات التي تواجه طلاب كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم في السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب جامعي، وقد كشفت النتائج عن تصدر مشكلة صعوبة تخطيط الطالب لمستقبله الأكاديمي قائمة المشاكل.

وفي دراسة استطلاعية قام بها (أبو عليا، ١٩٩٧) والتي هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه برامج التأهيل التربوي في الجامعات الأردنية، توصل إلى أن أهم المشكلات تتمثل في ضعف الدافعية لدى الدارسين، والمشكلات الاقتصادية، والمشكلات الدراسية المتعلقة بالمنهاج الذي يعتمد على الجانب النظري، ثم مشكلات الطلبة الاجتماعية والصحية.

كما هدفت دراسة (عبد اللطيف، ١٩٩٧) إلى تعرف مستوى الرضا عن الحياة الجامعية على عينة مكونة من (٤٢٨) طالبا وطالبة من جامعة الكويت، وتم تطبيق مقياس الرضا عن الحياة الجامعية والمكون من (٨٠) فقرة، يتضمن أبعاد (الأساتذة، الوالدين، نفسك، الطلاب الآخرون، المواد الدراسية، إداريو الجامعة، الأنشطة غير الدراسية)، وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الرضا عند الإناث مقارنة بالذكور، وإن طلبة السنة الرابعة والثالثة أكثر رضا عن الحياة الجامعية مقارنة بطلاب السنة الأولى والثانية.

كما قام (عبد الحميد، ٢٠٠٢) بدراسة مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥١٥) طالبا وطالبة، وبينت الدراسة أن المشكلات

الأكاديمية والاجتماعية والنفسية أكثر حدة لدى الطالبات منها لدى الطلاب.

وهدفت دراسة (الرفوع والقرارعة، ٢٠٠٤م) إلى قياس درجة التكيف للحياة الجامعية لدى طالبات تربية الطفل في كلية الطفلية الجامعية في الأردن وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والمستوى الدراسي، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط درجات التكيف لدى الطالبات أعلى من الوسط النظري للمقياس، ولم تظهر النتائج أية علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التكيف والتحصيل الدراسي، في حين أظهرت فروقا دالة إحصائيا في التكيف باختلاف المستوى الدراسي ولصالح طالبات السنة الثالثة مقارنة بطالبات السنة الأولى والثانية.

وأجرى (الزهراني، ٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى عينة من طلاب كليات المعلمين المتأخرين في تحصيلهم الأكاديمي، ومعرفة مدى تباين تلك المشكلات وفقا لمتغيرات المكان الجغرافي، والمستوى الدراسي، والعمر، ومكان الإقامة، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٤) طالباً من الطلاب متدني التحصيل تم اختيارهم بشكل قصدي، وقد خلصت الدراسة إلى أن أبرز المشكلات التي يعاني منها طلاب كليات المعلمين المتأخرين في التحصيل الأكاديمي تمثلت في المشكلات التعليمية والمشكلات النفسية والمشكلات الاجتماعية على التوالي، ولم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى شيوع المشكلات باختلاف مكان الكلية، ونوع التخصصات، ومكان الإقامة، بينما وجدت فروقا دالة إحصائيا بين المستويات الدراسية المختلفة ولصالح المستويات الدراسية العليا، وأوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في المشكلات التي تواجه الطلاب في دراستهم.

وأجرى (البنا والربعي، ٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أكثر مشكلات طلبة الأقصى في مدينة غزة شيوعا من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وبينت النتائج أن ترتيب المشكلات لعينة الدراسة كانت على النحو التالي: مشكلات الحياة والمباني الجامعية، مشكلات التعليم، مشكلات نفسية، مشكلات أخلاقية واجتماعية، وأخيرا المشكلات الجنسية، ولم تظهر الدراسة فروقا تعزى لمتغير التخصص، ووجدت فروق دالة تبعا لمتغيرات الحالة الاجتماعية، والجنس، وتبعا لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الأولى مقارنة بالثانية والثالثة.

وأجرى (علي، ٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى تعرف أهم المشكلات التي تعترض طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة البعث في سوريا، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب المشكلات الست حسب شدتها لدى أفراد الدراسة كانت على النحو التالي: مشكلات تربوية، مشكلات إدارية،

مشكلات نفسية، مشكلات اقتصادية، مشكلات اجتماعية ثم مشكلات سياسية.

كما قام (القضاة والزعبي، ٢٠٠٩م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الدافعية لدى طلاب السنة الأولى والثانية في جامعتي البلقاء الأردنية وجامعة الملك خالد السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب من طلاب الجامعتين بالتساوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة دافعية التعلم لدى طلاب جامعة البلقاء أعلى منها لدى طلاب جامعة الملك خالد، وظهرت فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير الرغبة في التخصص ولصالح الطلاب الذين لديهم رغبة في التخصص، كما وجدت فروق دالة تعزى لمستوى التحصيل حيث كانت الدافعية أعلى وفقا لمستويات التحصيل مرتبة كالتالي: ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، كما وجدت فروق دالة على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية تعزى للقلق على الحصول على وظيفة مستقبلا ولصالح الطلاب القلقين.

تعليق على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تطرق لها الباحث تنوعها من حيث البيئات التي أجريت فيها، فهناك دراسات سعودية وأخرى عربية وثالثة أجنبية، كما يظهر أن بعض الدراسات اهتمت من حيث الموضوع بمشكلات الشباب الجامعي في المرحلة الجامعية وهذا دليل واضح على أهمية دراسة هذا الموضوع، واستخدمت تلك الدراسات عددا من المتغيرات والأدوات مثل: الاستبانة، المقابلات الشخصية، الأسئلة المفتوحة، وهناك عدد قليل من الدراسات أجريت على البيئات السعودية، وقد جاءت هذه الدراسة لتقصي مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد السعودية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، وتناولت متغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة مثل: متغير الرغبة في التخصص، والقلق في الحصول على الوظيفة مستقبلا، بالإضافة إلى أن الأداة التي تم إعدادها شملت معظم أبعاد المشكلات (التربوية والتعليمية، والاجتماعية، والجسمية الصحية، والنفسية، والمشكلات الإدارية التنظيمية)، واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين تصور واضح ومتكامل عن أبرز مشكلات الشباب الجامعي وفي إعداد تطوير فقرات الاستبانة ومجالاتها، وفي تفسير النتائج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في محاولة تقصي مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، فمن خلال عمل الباحث في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد على مدار سنوات مضت، واحتكاكه المباشر مع الطلبة من خلال التدريس، وعمله في لجان متعددة تتعلق بإرشاد وتوجيه الطلاب، واطلاعه على بعض من المشكلات التي تواجه الطلبة سواء بالملاحظة، أم بمقابلة الطلاب، وتأثير هذه المشكلات سلبا على تحصيل الطلاب وانتظامهم بالمحاضرات، ودافعيتهم نحو التعلم، وتكيفهم مع

المجتمع الجامعي، والشكوى والتذمر من بعض أعضاء هيئة التدريس في الكلية من تذبذب مستوى الطلبة التحصيلي بشكل عام، بالإضافة إلى تأكيد الأدب النظري والدراسات السابقة على أهمية دراسة هذه المشكلات وبالتحديد لدى الشباب الجامعي، وقلة الدراسات التي تطرقت إلى هذه المشكلة، وبالتحديد على مستوى الكليات والجامعات السعودية، ولأهمية كليات المعلمين في إعداد الطلبة كمدرسين في المستقبل في معظم التخصصات الإنسانية والعلمية لمرحلة التعليم الابتدائي، والتغيرات التي طرأت على الكلية في الآونة الأخيرة من انضمامها إلى وزارة التعليم العالي لتصبح إحدى كليات جامعة الملك خالد بأبها، وقرار وزارة التربية والتعليم السعودي بعدم إلزام الوزارة بتعيين الطلبة الخريجين من كليات المعلمين كما كان معروفاً سابقاً، وافتقار الكلية إلى بعض الخدمات التي تتعلق بالحياة الجامعية والتي تؤدي دورا أساسيا في الوقاية من المشكلات، كل هذه الأسباب حدت بالباحث لإجراء هذه الدراسة، لما هذا الموضوع من أهمية، ولأهمية وجهة نظر الطلاب في هذه الناحية، وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة على الأسئلة التالية:

١ – ما مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظرهم حسب الأهمية؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير نوع التخصص؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

٤ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير الرغبة في التخصص؟

٥ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير القلق على الوظيفة مستقبلا؟

٦ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ – التعرف على مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظرهم.

٢ – التعرف فيما إذا كانت مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تختلف تبعا لمتغيرات نوع تخصصات الطلبة، ومستوياتهم الدراسية، ورغبتهم في التخصص، وقلقهم على الوظيفة مستقبلا، ومعدلاتهم التراكمية.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

– كونها تعد من الدراسات القليلة التي تناولت تأثير مشكلة الدراسة على الشباب الجامعي على مستوى

الكليات والجامعات السعودية على حد علم الباحث.

– يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة القائمون والمسؤولون وأعضاء هيئة التدريس والمربون في الجامعات، من خلال تعرفهم على أهم المشكلات التي تواجه الطلبة في الجامعات، ومعرفة أسبابها، وآثارها السلبية على إنتاج وتحصيل الطلبة، وبالتالي إيجاد آليات وحلول جذرية وبرامج علاجية ووقائية للحد من هذه المشكلات.

– تلقي الضوء على مشكلات الطلاب، وهي بداية لتقويم أوضاعهم ومن ثم أوضاع الجامعة.

– يمكن أن يستفاد من أداة القياس في هذه الدراسة ببناء قائمة مشكلات طلاب الجامعة، والتي يمكن أن تستفيد منها الجامعة في تشخيص وتحديد مشكلات طلابها، واحتياجاتهم الإرشادية.

– يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية مستقبلا في وضع تصور لبرامج إرشادية وتربوية لمواجهة تلك المشكلات، يسهم في بنائها متخصصون ومرشدون أكاديميون وتربويون.

مصطلحات الدراسة

مشكلات الطلاب

هي الصعوبات والمعوقات التي يدركها طلاب الجامعة، وتحول دون تكيفهم وتقدمهم أو نموهم بصورة طبيعية وصحيحة (أبو ناهية، ١٩٩٤م) ويعرفها الباحث إجرائيًّا بدرجة استجابات أفراد الدراسة على قائمة المشكلات (أداة الدراسة) وأبعادها الفرعية الخمسة التالية: (مشكلات تربوية – تعليمية، مشكلات اجتماعية، مشكلات نفسية، مشكلات جسمية صحية، مشكلات إدارية تنظيمية).

كلية المعلمين بجامعة الملك خالد

هي إحدى كليات المعلمين الواقعة في جنوب المملكة العربية السعودية في مدينة أبها، أنشئت عام ١٩٧٦م وتمنح درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي في تخصصات الرياضيات، والعلوم، والحاسب الآلي، واللغة العربية، والدراسات القرآنية والإسلامية، والاجتماعيات، وتم ضمها إلى وزارة التعليم العالي (جامعة الملك خالد) عام ٢٠٠٧م، بعد أن كانت تحت مظلة وزارة التربية والتعليم.

طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد

هم الطلاب المسجلون في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٠هـ الموافق ٢٠٠٩م، ويدرسون في مستوى السنة الثالثة والرابعة بمختلف تخصصاتهم العلمية والإنسانية.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الطلاب الذكور المسجلين في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد في أبها للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٩م، والذين يدرسون في مستوى السنة الدراسية الثالثة، والرابعة، كما اقتصرت على قائمة المشكلات وفقراتها الموجودة في أداة الدراسة وما اندرجت تحتها من أبعاد فرعية، كما أن نتائج الدراسة الحالية مرتبطة بمدى صلاحية الأداة وصدقها وثباتها، ومدى صدق استجابة عينة الدراسة على فقرات الأداة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية معلمين أبها في جامعة الملك خالد في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩م باستثناء طلاب السنة الأولى والثانية، حيث تم استبعادهم نظرا إلى عدم توفر عدد كاف في هذه المستويات، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة بعد استبعاد طلاب السنة الأولى والثانية (٤٢٠) طالبا، وتم اختيار عينة عشوائية بالطريقة البسيطة بالرجوع إلى قوائم الطلاب المسجلين فعليا في الكلية في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩م من خلال قسم القبول والتسجيل، وتكونت العينة من (١٤٣) طالبا يدرسون في كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها، وتمثل العينة حوالي (٣٤٪) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة (الطلاب) حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
نوع التخصص	علمي	٩٧	٦٧,٨٪
	إنساني	٤٦	٣٢,٢٪
المستوى الدراسي	سنة ثالثة	٦٧	٤٦,٩٪
	سنة رابعة	٧٦	٥٣,١٪
الرغبة في التخصص	أرغب	١٢١	٨٤,٦٪
	لا أرغب	٢٢	١٥,٤٪
القلق على الوظيفة مستقبلاً	قلق	١١١	٧٧,٦٪
	غير قلق	٣٢	٢٢,٤٪
المعدل التراكمي	ممتاز	١٣	٩,١٪
	جيد جدا	٢٥	١٧,٥٪
	جيد	٧٣	٥١٪
	مقبول	٣٢	٢٢,٤٪

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة الحالية بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وأهمها: (البنا والربعي، ٢٠٠٦م؛ الرفوع والقرارعة، ٢٠٠٤م؛ الزهراني، ٢٠٠٥م؛ علي، ٢٠٠٧م)، وفي ضوء ذلك تم تحديد المجالات التي شملتها الاستبانة، وصياغة الفقرات التي تندرج تحت كل بعد من أبعادها، حيث تكونت في صورتها الأولية من (٧٤) فقرة، وخمسة مجالات فرعية.

صدق الأداة وثباتها

للتأكد من صدق أداة الدراسة، فقد تم عرضها في صورتها الأولية على ستة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي، والإرشاد التربوي، والمناهج وطرق التدريس في جامعة الملك خالد السعودية، وجامعة البلقاء الأردنية، الذين أبدوا بعض الملاحظات المهمة فيما يتعلق بوضوح الصياغة، ومدى انتماء الفقرات إلى أبعادها الفرعية، جرى في ضوئها تعديل بعض الفقرات، وحذف، وإعادة صياغة بعضها، لتصبح عدد فقرات الأداة (٧٠) فقرة في صورتها النهائية، موزعة على خمسة أبعاد كالتالي: مشكلات تربوية – تعليمية (٢٠) فقرة، مشكلات اجتماعية (١٥) فقرة، مشكلات نفسية (١٥) فقرة، مشكلات جسمية وصحية (١٠) فقرات، مشكلات إدارية تنظيمية (١٠) فقرات.

وللتحقق من ثبات الأداة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادته (Test – retest) وذلك من خلال توزيع الأداة على (٢٢) طالبًا من خارج عينة الدراسة، بفارق أسبوعين بين التطبيق الأول و الثاني، ثم استخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد ما بين (٠,٨٦ – ٠,٩٠)، وللأداة الكلية (٠,٩١). كما تم حساب معامل الثبات أيضًا بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا)، حيث تراوحت للأبعاد بين (٠,٨١ – ٠,٨٩)، وللأداة ككل (٠,٩٣)، وجميعها مؤشرات جيدة لثبات الدراسة الحالية.

تصحيح الأداة

صممت الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي، وصححت استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة بعد ترجمة سلم الإجابة اللفظي إلى سلم رقمي، وذلك بإعطاء موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، موافق إلى حد ما (٣) درجات، غير موافق (درجتين)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، وفي ضوء هذه الأرقام تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجة وجود هذه المشكلات، وبذلك تنحصر درجات أفراد العينة ما بين (٧٠ – ٣٥٠)، ويعد الطالب يواجه مشكلات إذا حصل على درجة (١٧٥) فما فوق، أي بنسبة ٥٠٪ فما فوق، ومتوسط نسبي (٢,٥)، كذلك اشتملت الاستبانة على المعلومات الشخصية عن الطالب مثل نوع التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والرغبة في التخصص، والقلق على الحصول على وظيفة بعد التخرج.

إجراءات التنفيذ

بعد إعداد أداة الدراسة في صورتها النهائية، والتأكد من صدقها وثباتها، وبعد أن تم تحديد عينة الدراسة، قام الباحث بتوزيع الاستبانة شخصيا على أفراد الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩م، وقد تم تقديم توضيح لأهداف الدراسة، وطريقة تعبئة الأداة من قبل أفراد الدراسة، ثم جمعت الاستبانات، وكانت نسبة استعادة الاستبانات

(٩٨٪)، ثم تم تفريغ البيانات، وأدخلت جهاز الحاسوب حسب برنامج التحليل الإحصائي Spss.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة، وأبعادها الفرعية الخمسة، وللإجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع والخامس، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمجالات الاستبانة والاستبانة ككل، وللإجابة على السؤال السادس تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للاستبانة ككل ومجالاتها الفرعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها من وجهة نظرهم حسب درجة الأهمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لكل بعد من أبعاد الأداة، ولأعلى ثلاث فقرات من كل بعد من أبعاد أداة الدراسة، ويوضح الجدولان رقما (٢ و٣) ذلك.

الجدول رقم (٢).المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعلى ثلاث فقرات من كل بعد من أبعاد أداة الدراسة.

البعد	رتبة الفقرة	رقم الفقرة في البعد	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: (مشكلات تربوية – تعليمية)	١	١	يستخدم بعض المدرسين في الكلية الطرق التقليدية في التدريس.	٣,٧٦	٠,٨٤٧
	٢	١٧	أشعر بقلة الخدمات الإرشادية التي تقدم للطلبة من قبل الأساتذة.	٣,٧٥	١,٠٣
	٣	٧	يزعجني إسناد بعض مواد التخصص للمدرسين غير المتخصصين.	٣,٧٥	١,٢٠٧
الثاني: (مشكلات اجتماعية)	١	٢٨	أجد صعوبة في إيجاد الصديق المخلص الوفي.	٣,١٩	١,٣٠٥
	٢	٢٦	أتحرج من مصارحة والدي بمشكلاتي الخاصة.	٣,٠١	١,١٠
	٣	٣٤	أشعر بالرغبة في الانتقال إلى جامعة أخرى.	٢,٩٥	١,٤٣١
الثالث: (مشكلات نفسية)	١	٣٦	أشعر بالخوف والقلق من المستقبل المجهول.	٣,٧٣	١,٣٩
	٢	٤٨	أخاف من الاختبارات.	٣,٥٥	١,٢٧
	٣	٣٩	أخاف من الإخفاق الدراسي.	٣,٤١	١,٣١
الرابع: (مشكلات جسمية وصحية)	١	٥١	أشعر بالخمول وقلة النشاط عندما يبدأ اليوم الدراسي.	٣,٧٦	١,١٣
	٢	٥٢	أجد صعوبة في النوم عند ذهابي إلى فراشي.	٣,٣٣	١,٢٨
	٣	٥٣	أعاني من مشكلة الغذاء الصحي المناسب.	٣,٢٦	١,٢٩
الخامس: (مشكلات إدارية – تنظيمية)	١	٦٦	يزعجني عدم توافر الأماكن المناسبة وقت الاستراحة بين المحاضرات.	٤,٠٦	١,٠٩٣
	٢	٦٩	يزعجني قلة توافر الوسائل التعليمية والأدوات داخل القاعات الدراسية.	٤,٠٣	١,٠٦٨
	٣	٦٧	يزعجني ارتفاع أسعار الكتب الجامعية المقررة.	٣,٩٨	١,١٦٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن أبرز مشكلات البعد الأول (مشكلات تربوية – تعليمية) هي فقرة «يستخدم بعض المدرسين في الكلية الطرق التقليدية في التدريس» وفقرة «أشعر بقلة الخدمات الإرشادية التي تقدم للطلبة من قبل الأساتذة» وفقرة «يزعجني إسناد بعض مواد التخصص للمدرسين غير المتخصصين» بمتوسطات حسابية على التوالي (٣,٧٦، ٣,٧٥، ٣,٧٥)، أما فيما يتعلق بالبعد الثاني (مشكلات اجتماعية) فقد كانت أبرز المشكلات ما يلي: «أجد صعوبة في إيجاد الصديق المخلص الوفي» ثم فقرة «أتحرج من مصارحة والدي بمشكلاتي الخاصة» ثم فقرة «أشعر بالرغبة في الانتقال إلى كلية وجامعة أخرى» بمتوسطات حسابية (٣,١٩، ٢,٩٥، ٣,٠١) على التوالي، وفيما يتعلق بالبعد الثالث (مشكلات نفسية) فقد جاءت فقرة «أشعر بالقلق والخوف من المستقبل المجهول» ثم تلتها فقرة «أخاف من الاختبارات» يليها فقرة «أخاف من الإخفاق الدراسي» بمتوسطات حسابية (٣,٧٧، ٣,٥٥، ٣,٤١) على التوالي، أما فيما يتعلق بالبعد الرابع (مشكلات جسمية وصحية) فقد كانت أبرز المشكلات فقرة: أشعر بالخمول وقلة النشاط عندما يبدأ اليوم الدراسي، تلتها فقرة «أجد صعوبة في النوم عند ذهابي إلى فراشي»، ثم فقرة «أعاني من مشكلة تناول الغذاء الصحي المناسب» بمتوسطات حسابية (٣,٧٦، ٣,٣٣، ٣,٢٦) على التوالي، أما فيما يتعلق بالبعد الخامس (مشكلات إدارية تنظيمية) فقد كانت أبرز المشكلات فقرة «يزعجني عدم توافر الأماكن المناسبة وقت الاستراحة بين المحاضرات»، ثم فقرة «يزعجني قلة توافر الوسائل التعليمية والأدوات داخل القاعات الدراسية» تلتها فقرة «يزعجني ارتفاع أسعار الكتب الجامعية المقررة» بمتوسطات حسابية على التوالي (٤,٠٦، ٤,٠٣، ٣,٩٨)، والجدول رقم (٣) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لأداة مشكلات الطلاب وأبعاده الفرعية.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والترتيب لأداة مشكلات الطلاب وأبعادها الفرعية الخمسة.

الرقم	الترتيب	البعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
١	٢	مشكلات تربوية – تعليمية	٣,٣٠	٠,٥٥٩	٠,٦٦
٢	٥	مشكلات اجتماعية	٢,٥٧	٠,٦٤٦	٠,٥١٤
٣	٤	مشكلات نفسية	٢,٩٧	٠,٧٧٠	٠,٥٩٤
٤	٣	مشكلات جسمية وصحية	٢,٩٩	٠,٨٠٠	٠,٥٩٨
٥	١	مشكلات إدارية وتنظيمية	٣,٦١	٠,٧٢٣	٠,٧٢٢
الأداة ككل			٣,٠٠	٠,٤٧١	٠,٦٠

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (٣) إلى أن بعد (مشكلات إدارية – تنظيمية) احتل المركز الأول في قائمة المشكلات بمتوسط حسابي (٣,٦١)، ووزن نسبي (٧٢,٢٪)، تبعه بعد (مشكلات تربوية – تعليمية) بمتوسط (٣,٣٠)، ووزن نسبي (٦٦٪)، يلي ذلك بعد (مشكلات جسمية وصحية) بمتوسط حسابي (٢,٩٩) ووزن نسبي (٥٩,٨٪)، وفي المرتبة الرابعة جاء بعد (مشكلات نفسية) بمتوسط حسابي (٢,٩٧)، ووزن نسبي (٥٩,٤٪)، وأخيراً كان بعد (مشكلات اجتماعية) بمتوسط حسابي (٢,٥٧)، ووزن نسبي (٥١,٤٪)، في حين بلغ المتوسط العام للأداة ككل (٣,٠٠)، ووزن نسبي (٦٠٪)، ويتضح من الجدول نفسه أن درجة وجود المشكلات لدى أفراد العينة قد بلغت أعلى من (٥٠٪) حسب المعيار الموضوع في هذه الدراسة بالنظر إلى المتوسط العام للأداة ككل وأبعادها الفرعية.

وقد يكون مرد هذه النتيجة بشكل عام إلى أن الحياة الجامعية تختلف كما ونوعا عن الحياة المدرسية ؛ فهي تحتاج من الطالب جهدا أكبر من المذاكرة والاطلاع خاصة في بعض التخصصات، كما أنها تشكل ضغطاً نفسياً على الطلاب الذين لديهم دافعية عالية لإكمال دراستهم العليا، أو التوظيف بعد التخرج وفي ظل أوضاع كليات المعلمين عموما، وكلية المعلمين بأبها تحديداً من ناحية التغيرات التي طرأت على مسار الكلية بعد انضمامها إلى وزارة التعليم العالي ماليا وإداريا وأكاديميا، ومن ثم انضمامها المباشر إلي جامعة الملك خالد بأبها وبالتالي تجميد القبول فيها في جميع التخصصات، وتقلص عدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس التدريجي، والضبابية التي سادت مصير الطلاب المتبقين وتعيينهم مستقبلا في مدارس وزارة التربية، خاصة أن الكلية تخرج تخصصات مختلفة في التعليم الابتدائي، وقرار وزارة التربية والتعليم قبل ذلك بعدم إلزام الوزارة بتعيين الطلاب الخريجين من كليات المعلمين مثلما كان سابقاً، هذه الظروف وظروف أخرى قد تكون قد ساهمت في إبراز هذه المشكلات بشكل عام.

ويعزو الباحث احتلال بعد (مشكلات إدارية وتنظيمية) في المرتبة الأولى إلى الأوضاع الاقتصادية لبعض الطلاب، وكثرة التزاماتهم، وضغط المقررات، والساعات في كل فصل، مما جعل أثمان الكتب عبئاً على الطالب، بالإضافة إلى عدم توافر استراحة للجلوس بين المحاضرات لنقص المرافق الموجودة، مما يشعر الطالب بالضيق في الوقت القليل المتاح للاستراحة.

كما قد تشعر قلة تجهيز القاعات التدريسية بأدوات ووسائل لازمة للدرس والتي تسهل عملية التعلم والتعليم الطالب بضيق أكبر، وقد تؤثر على انتباهه وتواصله وحماسته للتعلم.

أما المشكلات التربوية التعليمية والتي جاءت في المرتبة الثانية فقد شعر الطلاب بالضيق والضجر من

استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس التقليدية مما يجعل الروتين والرتابة تسيطر على جو المحاضرة، والتي قد تؤدي إلى ضعف الانتباه، وتدني الدافعية للتعلم، وقد تشعر الطالب بالخمول، بالإضافة إلى اقتصار دور عضو هيئة التدريس على التدريس فقط، متناسياً أدورا أخرى يجب أن يتصف بها المدرس الجامعي المعاصر، ومن أهمها المدرس كمرشد وموجه للطلاب في النواحي الأكاديمية، والتعرف على بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب في الدراسة والمذاكرة، وتقديم النصح والإرشاد في هذا الصدد.

كما أن مشكلة أكبر في هذه الناحية وهي إسناد بعض المقررات لغير المتخصصين، لإكمال النصاب، أو الحصول على إضافي، أو لعدم وجود المتخصصين، وتعد هذه المشكلة بالتحديد من المشاكل التي تحتاج لوقفة تفكير وإعادة نظر، لأن مثل هذه الأمور قد تنقص من جودة الأداء، وتضعف معايير الجودة الشاملة في الكلية والجامعة.

أما المشكلات الصحية والجسمية التي احتلت المرتبة الثالثة فيعزو الباحث احتلالها هذه المرتبة إلى أن بعضا من هذه المشكلات قد يكون مرتبطاً بالمشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية، وتحتاج إلى أخذها بالحسبان من قبل المسئولين في الجامعة، فقد تكون طبيعة المنطقة بارتفاعها العالي عن سطح البحر، ونقص الأكسجين فيها قد يؤدي إلى الشعور بالخمول عند وأثناء بدء اليوم الدراسي، وقد يكون مرتبطاً بأمراض جسمية لدى الطالب نفسه مثل: أمراض السكر، أو الضغط، وأمراض الغدة الدرقية، أو حتى التهاب القولون العصبي خاصة في ظل بعض عادات الغذاء غير الصحية كتناول أطعمة دسمة قبل النوم مما قد يسبب الأرق وقلة النوم، ومع توافر عوامل نفسية واجتماعية وتربوية أخرى قد يزيد من هذه المشاكل تفاقمًا.

أما المشكلات النفسية والتي جاءت في المرتبة الرابعة فهي تحتاج إلى اهتمام وعناية خاصة أن الجانب النفسي جانب مهم جدًّا يرتبط ارتباطا وثيقا بالمجالات الأخرى، خاصة مشكلة الشعور بالخوف والقلق من المستقبل المجهول، والخوف من الإخفاق الدراسي، والاختبارات، وهذه المشاكل مرتبطة بمصير الطالب وتواصله في الدراسة، وتحديد مستقبله المهني، وتحتاج إلى اهتمام الجميع وخاصة في مجال الإرشاد الأكاديمي والتربوي والاجتماعي في الكلية والجامعة، ومن قبل أعضاء هيئة التدريس بعدم استخدام الاختبارات كوسيلة تهديد، وتشجيع الطلاب على التعلم والإنجاز، والجهات المسئولة عن التوظيف لطمأنة الطلاب على مستقبلهم المهني بعد التخرج، وخلق التوازن بين سوق العمل والدراسة.

وأخيرًا جاءت المشكلات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن المشكلات الاجتماعية قد يكون مصدرها الأسرة، وقد تكون

ناتجة أصلا عن المشكلات السابقة، والتي تواجه الطالب فعلا أكثر في البيئة الجامعية خاصة المشكلات التربوية، والإدارية والنفسية، والصحية، ويلاحظ في هذا المجال معاناة الطلاب من حيث إيجاد الصديق المخلص والوفي، والرغبة في الانتقال إلى جامعة أخرى، وصعوبة مصارحة الأهل في المشكلات الخاصة، وفي هذا الصدد تقع مسؤولية كبيرة على الأسرة من ناحية كيفية التعامل مع الابن في هذه المرحلة بالنظر إلى أنه في مرحلة المراهقة المتأخرة، والدور الفاعل للحوار في هذا الوقت، كما أن هناك دورا على الطالب في كيفية امتلاكه مهارات اجتماعية تحبب الآخرين به، وتجعله يختار الأصدقاء، ومسؤولية على الجامعة في محاولة توفير بعض الأنشطة الترويحية والتي تساعد على تغيير الروتين والنمطية في المحاضرات، وكل هذه الأمور قد تساعد الطلاب الذين يجدون صعوبة في التكيف الاجتماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده الأدب النظري في هذه الناحية (أبو ناهية، ١٩٩٤م؛ Han,1997)، وذلك باعتبار التكيف مع الحياة الجامعية متطلبا أساسيا لنجاح الطلبة وتكيفهم واستمراره في الدراسة الجامعية والذي يتأثر بمشكلات عدة، منها: ضعف الإعداد المسبق لدخول المرحلة الجامعية، واختلاف الجو الجامعي عن جو التعليم في المدرسة، وتباين أساليب التدريس وطرق الاختبارات، فضلا عن مشكلات دراسية واجتماعية ونفسية وتربوية أخرى قد تعيق نجاح الطالب وتقدمه، ومن هنا نجد أن جميع المشكلات مجتمعة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من قبل المسئولين في الكليات والجامعات، وتحتاج إلى وقفة تأمل وتفكير للخروج ببعض الحلول والتي تحد منها قدر الإمكان، لكي تصبح البيئة الجامعية جاذبة وممتعة للطلبة، تتيح لهم فرصة التعلم والإبداع، وتصقل شخصياتهم، وتنمي مهاراتهم في كافة المجالات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في معظم الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، وخاصة دراسات (البنا والربعي، ٢٠٠٦م؛ أبو عليا، ١٩٩٧م؛ أبو ناهية، ١٩٩٤م؛ العتيبي، ١٩٩٦م؛ الزهراني، ٢٠٠٥م؛ Wrenon,1981;Williams,1982).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد بأبها تعزى لمتغير نوع التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت)، وذلك لمعرفة الفروق في تقدير الطلاب للمشكلات على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة، وكذلك الدرجة الكلية للأداة، حسب متغير نوع التخصص (علمي، إنساني)، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في تقدير المشكلات حسب متغير نوع التخصص للطالب.

البعد	نوع التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشكلات تربوية – تعليمية	علمي	٩٧	٣,٢٩	٠,٥٣٦	٠,٣٧٤	٠,٧٠٩
	إنساني	٤٦	٣,٣٣	٠,٦٠٨		
مشكلات اجتماعية	علمي	٩٧	٢,٦٢	٠,٦٣٢	١,١٦٠	٠,٢٤٨
	إنساني	٤٦	٢,٤٨	٠,٦٨٩		
مشكلات نفسية	علمي	٩٧	٣,٠٤	٠,٧١٢	١,٦٠٢	٠,١١١
	إنساني	٤٦	٢,٨٢	٠,٨٦٨		
مشكلات صحية وجسمية	علمي	٩٧	٣,٠٥	٠,٨١٠	١,٤٥٧	٠,١٤٧
	إنساني	٤٦	٢,٨٥	٠,٧٧٠		
مشكلات إدارية تنظيمية	علمي	٩٧	٣,٧٠	٠,٦٩٧	٢,١١٥	٠,٠٣٦*
	إنساني	٤٦	٣,٤٣	٠,٧٥٢		
المشكلات ككل	علمي	٩٧	٣,٠٢	٠,٤٥٥	٠,٦٠٣	٠,٥٤٧
	إنساني	٤٦	٢,٩٧	٠,٥٠٨		

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلاب على بعد المشكلات الإدارية التنظيمية تعزى لمتغير نوع التخصص ولصالح التخصص العلمي، إذ بلغ متوسط تخصص العلمي (٣,٧٠) مقابل المتوسط (٣,٤٣) لذوي التخصص الإنساني، في حين لم تظهر فروق دالة في تقديرات الطلاب على بقية الأبعاد، وعلى المشكلات ككل، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المشكلات عامة لجميع الطلاب بقسميهما الإنساني والعلمي، ويعانون منها بنفس الدرجة، وذلك لوجودهم تقريبا في بيئات وظروف اجتماعية واقتصادية وأكاديمية متقاربة، باستثناء بعد (مشكلات إدارية تنظيمية) فقد كانت الفروق لصالح ذوي التخصص العلمي، وهذا يدل على أن طلاب التخصصات العلمية يعانون أكثر من المشكلات الإدارية والتنظيمية والتي تتعلق بصعوبة الحصول على الكتب المقررة، وعدم توافر الأماكن المناسبة وقت الاستراحة بين المحاضرات، وارتفاع أسعار الكتب المقررة، وقلة توافر الوسائل التعليمية والأدوات داخل القاعات، وهذا الأمر طبيعي إذا ما نظرنا إلى طبيعة المقررات العلمية، وصعوبتها، وغلاء أسعار كتبها، كما أن توافر الوسائل التعليمية والأدوات داخل القاعات والمختبرات ضروري لفهم واستيعاب محتويات المقرر، إضافة أن ضغط المقررات وصعوبتها، والجهد المبذول من قبل الطالب فيها تجعله يبحث عن أماكن للتنفيس الانفعالي والراحة في أوقات الفراغ بين المحاضرات نتيجة ضغط الدراسة والمقررات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البنا والربعي، ٢٠٠٦م)، مع اختلافها معها في بعد مشكلات إدارية تنظيمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كليـــة المعلمـــين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة وجود المشكلات لـدى طـلاب الكليـة وفقـا لمـتغير المسـتوى الدراسـي، ونتائج اختبار (ت)، والجدول رقـم (٥) يوضـح ذلـك.

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في تقدير المشكلات حسب متغير المستوى الدراسي للأداة ككل وأبعادها الفرعية.

البعد	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشكلات تربوية – تعليمية	ثالثة	٦٧	٣,٣١	٠,٥٦٩	٠,٢١٣	٠,٨٣٢
	رابعة	٧٦	٣,٢٩	٠,٥٥٣		
مشكلات اجتماعية	ثالثة	٦٧	٢,٥٨	٠,٦٦١	٠,١٨٥	٠,٨٥٤
	رابعة	٧٦	٢,٥٦	٠,٦٣٦		
مشكلات نفسية	ثالثة	٦٧	٢,٩٤	٠,٨١٠	٠,٤٩٩	٠,٦١٨
	رابعة	٧٦	٣,٠٠	٠,٧٣٦		
مشكلات صحية وجسمية	ثالثة	٦٧	٢,٩٦	٠,٨٠٧	٠,٤٤٠	٠,٦٦٠
	رابعة	٧٦	٣,٠١	٠,٧٩٩		
مشكلات إدارية تنظيمية	ثالثة	٦٧	٣,٥٩	٠,٧٤٧	٠,٤٤٧	٠,٦٥٥
	رابعة	٧٦	٣,٦٤	٠,٧٠٦		
المشكلات ككل	ثالثة	٦٧	٣,٠١	٠,٤٨٣	٠,١٨٠	٠,٨٥٧
	رابعة	٧٦	٣,٠٠	٠,٤٦٤		

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية في تقـديرات الطـلاب للمشـكلات علـى جميـع الأبعـاد وعلـى الأداة ككـل تعـزى لمـتغير المستوى الدراسـي (ثالثـة، رابعـة)، ويمكـن تفسـير هـذه النتيجـة إلى أن المشـكلات مشـتركة وواحـدة لكـلا المسـتويين خاصـة وأن العمـر الـزمن بـين المسـتويين متقارب، وهمومهم مشتركة، والبيئات والظروف التي يعيشون فيها متشابهة، مما يجعـل معانـاتهم مـن المشـاكل واحدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البنـا والربعـي، ٢٠٠٦م)، وتختلف مـع دراسـة العيسـاوي (١٩٨٩م)، ودراسـة الزهرانـي (٢٠٠٥م) والـتي أظهـرت أن هنـاك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى شيوع المشـكلات باختلاف المستويات الدراسية ولصالح المستويات العليا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فـــروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير الرغبة في التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لـلأداة ككـل وأبعادهـا الفرعيـة الخمسـة وفقـا لمـتغير الرغبـة في التخصـص، ونتائج اختبار (ت)، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في تقدير المشكلات حسب متغير الرغبة في التخصص للطالب على الأداة ككل وأبعادها الفرعية.

البعد	الرغبة في التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشكلات تربوية – تعليمية	أرغب	١٢١	٣,٢٦	٠,٥٤٨	٢,١٥٩	٠,٠٣٣*
	لا أرغب	٢٢	٣,٥٤	٠,٥٧٢		
مشكلات اجتماعية	أرغب	١٢١	٢,٥٢	٠,٦٢٧	٢,٣٠٢	٠,٠٢٣*
	لا أرغب	٢٢	٢,٨٦	٠,٦٨٦		
مشكلات نفسية	أرغب	١٢١	٢,٩٠	٠,٧٣٢	٢,٧٠٢	٠,٠٠٨*
	لا أرغب	٢٢	٣,٣٧	٠,٨٦٥		
مشكلات صحية وجسمية	أرغب	١٢١	٢,٩٢	٠,٧٢٣	٢,٢٩٠	٠,٠٢٤*
	لا أرغب	٢٢	٣,٣٤	١,٠٥٨		
مشكلات إدارية تنظيمية	أرغب	١٢١	٣,٥٦	٠,٧٤٠	٢,٢٧٣	٠,٠٢٥*
	لا أرغب	٢٢	٣,٩٣	٠,٥٣٢		
المشكلات ككل	أرغب	١٢١	٢,٩٥	٠,٤٤٦	٢,٩٤٣	٠,٠٠٤*
	لا أرغب	٢٢	٣,٢٧	٠,٥٢٤		

يتضح من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلاب للمشكلات على جميع المجالات وعلى الأداة ككل تعزى لمتغير الرغبة في التخصص (أرغب، لا أرغب) ولصالح الطلاب الذين لا يرغبون في التخصص، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لمستويات لا أرغب (٣,٥٤، ٢,٨٦، ٣,٣٧، ٣,٣٤، ٣,٩٣) على التوالي، مقابل المتوسطات (٣,٢٦، ٢,٥٢، ٢,٩٠، ٢,٩٢، ٣,٥٦) لمستويات أرغب، وللمشكلات ككل بلغ المتوسط الحسابي لمستوى لا أرغب (٣,٢٧)، مقابل المتوسط الحسابي (٢,٩٥) لمستوى أرغب في التخصص، وهذا يدل على أن درجة شيوع المشكلات للطلاب الذين لا يرغبون في تخصصاتهم أكبر من الطلاب الذين يرغبون فيها، وهذا يعزوه الباحث إلى أن هؤلاء الطلاب قد يكونون أجبروا على تخصصات معينة من قبل أسرهم لربط مثلا التخصص بسوق العمل، مثل تخصصات الرياضيات، والعلوم، والحاسب، خاصة أن الباحث قد سبق ودرس هذه التخصصات، ولاحظ وسمع ذلك من حديث بعض الطلاب وخاصة أثناء ممارسة العمل في لجنة الإرشاد الطلابي، ولجان أخرى وثيقة الصلة بمقابلات الطلاب، مما يزيد من الأعباء والضغوط النفسية والاجتماعية والصحية عليهم، الأمر الذي ينجم عنه زيادة مشكلاتهم وصعوبة تكيفهم مع الجامعة، وطبيعي أن تتدنى دافعيتهم هؤلاء الطلاب

نحو التعلم، وتزيد ضغوطهم النفسية، وقد يخافون من الإخفاق الدراسي، ويسود لديهم قلق الاختبارات، ويشعرون بصعوبة فهم بعض المفاهيم والمصطلحات الدراسية، وصعوبة في التكيف، مما يؤثر على دوافعهم الذاتية، فبدلا أن يكون هناك متعة في التعلم، يتحول هذا التعلم إلى عامل منفر وغير مرغوب، وعدم الرغبة في الشيء قد تجعل المتعلم متثاقلا على عمل هذا الأمر، ويبقى يتذمر ويظهر عدم الارتياح تجاهه، لذا فمن المنطقي أن تزداد المشكلات وتكون أكثر شيوعا لدى الطلاب غير الراغبين في تخصصاتهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج السؤال الأول في الدراسة الحالية، ومع ما توصلت إليه دراسة القضاة والزعبي (٢٠٠٩م)، والتي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة الدافعية نحو التعلم لصالح الطلاب الراغبين في تخصصاتهم مقابل الطلاب غير الراغبين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير قلق الحصول على الوظيفة بعد التخرج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ككل وأبعادها الفرعية الخمسة وفقا لمتغير قلق الحصول على وظيفة بعد التخرج، ونتائج اختبار (ت)، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في تقدير المشكلات حسب متغير قلق الحصول على الوظيفة بعد التخرج على الأداة ككل وأبعادها الفرعية.

البعد	الحصول على الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مشكلات تربوية – تعليمية	قلق	١١١	٣,٣٩	٠,٥٥١	٣,٤٨٣	*٠,٠٠١
	غير قلق	٣٢	٣,٠١	٠,٤٩١		
مشكلات اجتماعية	قلق	١١١	٢,٦٢	٠,٦٢٩	١,٦٧٣	٠,٠٩٧
	غير قلق	٣٢	٢,٤١	٠,٦٨٤		
مشكلات نفسية	قلق	١١١	٣,١٢	٠,٧٠٠	٤,٧٥٥	*٠,٠٠١
	غير قلق	٣٢	٢,٤٤	٠,٧٧٤		
مشكلات صحية وجسمية	قلق	١١١	٣,٠٨	٠,٧٧٨	٢,٧٣٦	*٠,٠٠٧
	غير قلق	٣٢	٢,٦٥	٠,٨٠١		
مشكلات إدارية تنظيمية	قلق	١١١	٣,٦٩	٠,٦٦٢	٢,٣٥٢	*٠,٠٢٠
	غير قلق	٣٢	٣,٣٥	٠,٨٦٨		
المشكلات ككل	قلق	١١١	٣,٠٨	٠,٤٥٩	٣,٩٤٠	*٠,٠٠٠
	غير قلق	٣٢	٢,٧٣	٠,٤٠٨		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير قلق الحصول على وظيفة مستقبلا على المشكلات ككل، وعلى جميع أبعاد الأداة، ما عدا بعد (مشكلات اجتماعية)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح الطلاب القلقين في الحصول على وظيفة بعد التخرج، حيث بلغ متوسط بعد (مشكلات تربوية – تعليمية) (٣,٣٩)، مقابل (٣,٠١) لغير القلقين، وبعد مشكلات نفسية (٣,١٢)، مقابل (٢,٤٤) متوسط غير القلقين، وبعد مشكلات صحية وجسمية (٣,٠٨)، مقابل المتوسط (٢,٦٥) لغير القلقين، وبعد مشكلات إدارية تنظيمية (٣,٦٩)، مقابل المتوسط (٣,٣٥) متوسط غير القلقين في الحصول على وظيفة بعد التخرج، وعلى الأداة ككل (٣,٠٨) للقلقين، مقابل المتوسط (٢,٧٣) لغير القلقين، وتدل هذه النتيجة على أن الطلاب الذين لديهم قلق في الحصول على وظيفة بعد التخرج تكون مشاكلهم أعلى من الطلاب الذين ليس لديهم قلق، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالب الجامعي عموما يدرس ليتخرج، ويحصل في النهاية على وظيفة، أو عمل مرتبط بمجال دراسته، لذا فإن الطالب أصبح مدركا في هذا الوقت أن الوظيفة تعد الفيصل في النهاية الذي يشعره بالراحة والاستقرار، وقد يكون بعض الطلاب يدرسون بعض التخصصات الراكدة والتي عليها الطلب قليل، مما يجعل الضغوط النفسية تزداد وبالتالي يزيد خوف وقلق الطالب من المستقبل المجهول، وإذا ما نظرنا إلى أغلبية أفراد العينة نجد أنهم من ذوي الدخل المتوسط، وبالتالي هدفهم الرئيسي من الدراسة الحصول على وظيفة لإعالة أنفسهم، وأسرتهم، ولتحقيق أهدافهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القضاة والزعبي، ٢٠٠٩م) في هذه الناحية، ويمكن تفسير عدم تأثر المشكلات بمستوى عدم القلق في الحصول على وظيفة مستقبلا لدى البعض على بعد (مشكلات اجتماعية)، بأن الطلاب الذين قد يكونون من ذوي الدخل العالي، أو الذين يملك آباؤهم مصالح خاصة، موجود فيها شواغر جاهزة لأبنائهم، أو حتى إمكانية مواصلة دراساتهم العليا، قد تجعلهم غير قلقين في هذه الناحية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي، لمعرفة دلالة الفروق في متوسطات أداة المشكلات وأبعادها الفرعية تبعا لمتغير المعدل التراكمي، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨). نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة تقدير طلاب كلية المعلمين لمشكلاتهم حسب معدلاتهم التراكمية.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مشكلات تربوية – تعليمية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢,٧٣٢ ٤١,٦٠٢ ٤٤,٣٣٤	٣ ١٣٩ ١٤٢	٠,٩١١ ٠,٢٩٩	٣,٠٤٣	٠,٠٣١*
مشكلات اجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢,٠٠٩ ٥٧,٢١٠ ٥٩,٢١٩	٣ ١٣٩ ١٤٢	٠,٦٧٠ ٠,٤١٢	١,٦٢٧	٠,١٨٦
مشكلات نفسية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١١,٠٣٣ ٧٣,٠٩٧ ٨٤,١٣٠	٣ ١٣٩ ١٤٢	٣,٦٧٨ ٠,٥٢٦	٦,٩٩٣	٠,٠٠٠*
مشكلات جسمية وصحية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٤,٢٠٣ ٨٦,٧٨٢ ٩٠,٩٨٥	٣ ١٣٩ ١٤٢	١,٤٠١ ٠,٦٢٤	٢,٢٤٤	٠,٠٨٦
مشكلات إدارية تنظيمية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١,٠٠٣ ٧٣,٣٠٩ ٧٤,٣١٢	٣ ١٣٩ ١٤٢	٠,٣٣٤ ٠,٥٢٧	٠,٦٣٤	٠,٥٩٤
الأداة ككل	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢,٢٥٠ ٢٩,٢٦٩ ٣١,٥٢٠	٣ ١٣٩ ١٤٢	٠,٧٥٠ ٠,٢١١	٣,٥٦٢	٠,٠١٦*

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلاب للمشكلات تعزى إلى المعدل التراكمي، وذلك على بعدي (مشكلات تربوية – تعليمية)، وبعد (مشكلات نفسية)، وعلى الأداة ككل، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المعدل التراكمي على بقية الأبعاد، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات للمعدل التراكمي، فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستويات التحصيل (ممتاز وجيد جداً) ومستويات (جيد ومقبول) على بعدي مشكلات تربوية – تعليمية ومشكلات نفسية وعلى المشكلات ككل وذلك لصالح مستويات التحصيل (جيد ومقبول)، كما يظهر في المتوسطات في الجدول رقم (٩)، وهذا يعني أن حجم ونسبة شيوع المشكلات التعليمية والنفسية والمشكلات ككل أعلى لدى فئات التحصيل التي تقديراتها أقل من جيد جداً (جيد ومقبول)، وهذه النتيجة منطقية لأن هؤلاء الطلاب نتيجة انخفاض معدلاتهم التراكمية تزداد مشكلاتهم الأكاديمية من مثل: الشكوى من صعوبة المقررات، وفهم بعض

الجدول رقم (٩). دلالات الفروق بين المتوسطات لاستجابة الطلاب على بعض مجالات الأداة، وعلى الأداة ككل تبعاً لمتغير المعدل التراكمي للطلاب باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

المتغير التابع	المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
مشكلات تربوية – تعليمية	ممتاز	٢,٩٩	–	٠,١٥	*٠,٣٦	*٠,٤٥
	جيد جداً	٣,١٤	–	–	* ٠,٢٢	*٠,٣٠
	جيد	٣,٣٥	–	–	–	٠,٠٩
	مقبول	٣,٤٤	–	–	–	–
مشكلات نفسية	ممتاز	٢,٣٢	–	٠,٣١	*٠,٨١	*٠,٨١
	جيد جداً	٢,٦٣	–	–	*٠,٥٠	*٠,٥٠
	جيد	٣,١٣	–	–	–	٠,٠٠
	مقبول	٣,١٣	–	–	–	–
المشكلات ككل	ممتاز	٢,٧٣	–	٠,١٠	*٠,٣٥	*٠,٣٣
	جيد جداً	٢,٨٣	–	–	*٠,٢٥	*٠,٢٣
	جيد	٣,٠٨	–	–	–	٠,٠٢
	مقبول	٣,٠٦	–	–	–	–

المفاهيم والمصطلحات العلمية، وضعف التركيز، والنسيان بسرعة، وتدني التحصيل الدراسي بشكل عام، فالطالب الذي تقديره جيد يكون خائفاً من الإخفاق الدراسي والنزول إلى معدل مقبول، أو رفع معدله إلى جيد جدًّا، وهذا كله يسبب له ضغوطاً نفسية أكثر، والطالب الذي تقديره مقبول يكون خائفاً عادة من الرسوب، وبالتالي التهديد بالفصل من الجامعة، وهؤلاء الطلاب يتعرضون للتأثير نفسيًّا وصحيًّا وجسميًّا واجتماعيًّا أكثر من أصحاب التقديرات العالية، هذا بالإضافة إلى أن أصحاب التقديرات المنخفضة قد لا يستطيعون مواصلة دراساتهم العليا، أو المنافسة في سلم الوظائف بعد التخرج، مما يسبب لهم قلقا وخوفا من المستقبل المجهول، وهذا يتفق مع الأدب التربوي لنظرية الدافعية عند واينر (wiener,1990) في العزو السببي، فهو يرى أن الطلاب ذوي التحصيل العالي يكون عزوهم داخليا، وقلقهم متوسطا، ويسيطر عليهم الميل نحو النجاح والإنجاز، بعكس الطلاب متدني التحصيل الذين عزوهم خارجي، ويميلون أكثر نحو الخوف من الفشل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الزهراني، ٢٠٠٥م)، وتختلف مع دراسة (العيساوي، ١٩٨٩م؛ القرارعة والرفوع، ٢٠٠٤م).

التوصيات

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة ومناقشتها فإن الباحث يوصى بما يلي:

– ضرورة تفعيل اللجان التي تندرج تحت مسمى الجامعة، مثل: لجنة الإرشاد الأكاديمي، لجان التسجيل،

لجنة الجودة، لجنة التطوير والتقويم، من أجل السعي نحو اكتشاف المشكلات والصعوبات الدراسية والنفسية والإدارية التنظيمية، والاجتماعية التي تواجه الطلاب، ووضع آليات وبرامج للتعامل معها وحلها..

– إنشاء قسم خاص لمتابعة مشاكل الطلاب والعمل على حلها، ويمكن أن يتضمن في بنيته عيادة نفسية، وعيادة طبية للجامعة.

– تنظيم برامج وندوات إرشادية للطلاب في الجامعات وخاصة الجدد منهم، لتعريفهم بأفضل الأساليب التربوية والنفسية للمذاكرة والتفوق الدراسي.

– ضرورة حث أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على التنويع في أساليب التدريس، وإيجاد بدائل جديدة لطرق التدريس التقليدية، وتبصيره بدوره الإرشادي للطالب والذي يعد من مقومات الأستاذ الجامعي المعاصر.

– العمل على إسناد مواد التخصص للمحاضرين المتخصصين، وتوفير المقرر الدراسي قبل البدء في الفصل الدراسي، مع ضرورة أن تكون أسعاره رخيصة في متناول أيدي الطلاب، وتتوافق مع إمكانياتهم الاقتصادية.

– توفير أماكن مناسبة وقت الاستراحة بين المحاضرات للترويح عن النفس، وعن ضغط اليوم الدراسي، مع تجهيز القاعات الدراسية بأحدث الوسائل والأدوات والتي تؤدي إلى التعلم الفعال.

– إيجاد فرص عمل للشباب الجامعي أثناء الدراسة وبعد التخرج، تغطي احتياجاتهم المالية على غرار الدول المتقدمة ما أمكن ذلك، مع العمل على إيجاد التوازن بين سوق العمل والتخصصات في الجامعة.

– مراعاة أهمية رغبة التخصص عند اختيار الطالب لتخصصه سواء من قبل أسرته، أو من قبله نفسه، لما لذلك من أهمية مستقبلية تتعلق بتعلمه وتكيفه، وتفوقه في الجامعة.

– الدعوة إلى مؤتمر تشترك فيه جامعات عربية ودولية، تبحث أجندته في مشكلات الشباب الجامعي (أسباب، ومشكلات، حلول وعلاج)، وتزويد رؤساء الجامعات بأهم النتائج والتوصيات.

– تفعيل الأنشطة الجامعية، وخاصة تلك الأنشطة التي تساعد على تغيير الروتين والنمطية في المحاضرات، والبرنامج الدراسي، مثل الأنشطة الفنية، والمهارية، والاجتماعية والرياضية، مع توفير دورات تدريبية مجانية، ومحاضرات وندوات للطلاب، تتضمن تدريبهم على بعض المهارات الاجتماعية، والدراسية، ومهارات النجاح والتفوق، وأهمية التفاؤل، وخطورة التشاؤم، والإبداع وحل المشكلات... الخ.

– إجراء المزيد من الدراسات عن هذا الموضوع على عينات مشابهة في جامعات سعودية وعربية مع تناول متغيرات لم تتناولها الدراسة الحالية كمتغير الجنس، ومستوى الدخل، ومكان الإقامة، ودراسة العلاقة بين هذه المشكلات ودافعيتهم نحو التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو عليا، محمد مصطفى. دور الجامعات الأردنية في تأهيل المعلمين أثناء الخدمة: حجم التأهيل، فاعليته، مشكلاته. بحث مقدم في *المؤتمر التربوي دور كليات التربية في تطوير التربية من أجل التنمية في الوطن العربي*، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٩٧م، ص ٧٦٢ – ٧٨٣.

أبو عليا، محمد وسامح، محافظة. «مشكلات طلبة الجامعة الهاشمية كما يراها الطلاب أنفسهم». *مجلة دراسات، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، م ٥، ع (٢٤)، (١٩٩٧م)، ص ٥٠٧ – ٥٣٤.

أبو ناهية، صلاح الدين. «مشكلات طلبة جامعة الأزهر في غزة». *مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، جامعة الأزهر بغزة*، ع (٤)، (١٩٩٤م)، ص ١٤١ – ١٥٨.

البنا، أنور والربعي، عائد. «مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر الطلبة». *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، م ١٤، ع (٢)، (٢٠٠٦م)، ص ٥٠٥ – ٥٣٧.

التل، شادية وبلبل، رمزي. «مشكلات طلبة جامعة اليرموك». *مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة اليرموك*، ع (٢)، ١٩٨٨م.

الرفوع، محمد والقرارعة، أحمد. «التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفيلة الجامعية في الأردن». *مجلة جامعة دمشق*، م ٢٠، ع (٢)، (٢٠٠٤م)، ص ١١٨ – ١٤٢.

الزهراني، حسن بن علي. *المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى عينة من طلاب كليات المعلمين المتأخرين في التحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٥م.

عبد الحميد، إبراهيم شوقي. «مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة». *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*، م ١٨، ع (١)، (٢٠٠٢م)، ص ٣٩ – ٩٦.

عبد الحميد، أحمد ربيع. «بعض المشكلات التعليمية التي تواجه طلاب كلية العلوم العربية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم في السعودية». *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ع (٥٤)، (١٩٩٦م)، ص ٥٥ – ٩٥.

عبد اللطيف، حسن. «الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الكويت». *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، م ١١، ع (٤٣)، (١٩٩٧م)، ص ٣٠٣ – ٣٤٣.

العتيبي، أحمد. «آراء عينة من الشباب الجامعي في مدى انتشار بعض المشكلات في صفوف الشباب».

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات، م ١٢، ع (٢)، (١٩٩٦م)، ص ١٤٩ – ١٧٢.

علي، عيسى. «المشكلات المختلفة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي، دراسة مونوغرافية في كلية التربية بجامعة البعث». *مجلة جامعة دمشق*، م ٢٣، ع (١)، (٢٠٠٧م)، ١١ – ٤٨.

العيساوي، عبد الرزاق. *مشكلات طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد – الأردن، ١٩٨٩م.

القضاة، محمد والترتوري، محمد. *أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.

القضاة، محمد والزعبي، أحمد. «أثر بعض المتغيرات على دافعية التعلم لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية وجامعة الملك خالد السعودية». *المجلة العلمية، جامعة المنصورة*، ع (٧)، ٢٠٠٩م.

الليل، محمد جعفر. «دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل في السعودية». *المجلة العربية للتربية*، م ١٣، ع (١)، (١٩٩٣م)، ص ١١٠ – ١٤٠.

معروف، سالم. «مشكلات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل». *مجلة التربية، جامعة الموصل*، ع (٦)، (١٩٨١م)، ص ٤٩ – ٧٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Han, H. *Study of the Adjustment of Korean students of Area Pennsylvania,* DAI, 79 – 8637 AAC9708953, and Feb,1999.

Rehman, S and Hasan,Q. Tension is a factor in evaluation of past, present and future state of affairs, *Indian Journal of clinical psychology*, 10(2), 257 – 262,1984.

Siryk, K.B. Identification of High – Risk college students, DRA*FT Conference Journal Enouncement paper*, 150, 1981.

Vancalsterk, K and Nutting, M. Affecting attitude to word the personal future: Impact on motivation in high school boys, *American Journal of psychology,* 100(1), 1 – 13,1989.

Weiner, B. History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*,(82, 616 – 622,1990.

Wenglert, L. Self–image and predication about future events, Scandinavian, *Journal OF Psychology,* 23(2), 153 – 155,1982

Williams. Duncan university students perception of their problems, *Journal of specialists for group work,* p 23, New York, 1982

Wilson, B. Problem of university Adjustment Experienced Under – grand autos in a Development country, *Journal Higher Education,* 3(13), 1989.

Wrenan, H. Youth problems constructive approach counseling, *Personal and guidance Journal,* New York, pp.349 – 355, 1981.

Problems of students at Teachers' College, King Khlalid University , Abha, from their perspectives in terms of some variables

Mohammad F. Al- Qudah

Associate professor Department of psychology
Education College, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: mohalqdah2006@yahoo.com

(Received 25/4/1431H; accepted for publication 1/12/1431H.)

Key Words: problems students, teachers college ,king Khalid University.

Abstract. The current study aims to identifying major problems that facing teacher students college at King Khalid University in bha, Saudi Arabia, from the their perspectives, and Determine whether the degree of these problems vary depending on variables : field of study, educational level, and the desire in specialization, future job anxiety achievement . A survey of students 'problems was prepared , which contains five dimensions (educational, Social , psychological , physical health, and organizational problems), the data was collected from a sample of (143) students at at King Khalid University Results indicated that the students 'problems were rank-ordered as follows:

Organizational problems, educational problems, physical health ,psychological problems ,and finally, Social problems. Statistical significant differences were found in organizational problems due to type of specialization favors those with scientific field. Also the differences were found in full scale according to the desire of specialization ; meanwhile, the anxiety of future job after graduation effects the presence of all problems except social problems.

According to students' achievement ,a statistical significant differences were found in the educational and psychological problems favors good and passed students compared with very good and excellent students . The analysis showed non- significant differences in students problems due to their academic level . The study concluded with recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٣٩-٣٧٢ ، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

سفر المدين
(حكمه وأثره)

محمد بن عبد الله الملا

الأستاذ المشارك بقسم الثقافة الإسلامية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية ، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: m.m388@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/١١/١١هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٤/١هـ)

الكلمات المفتاحية: سفر، مدين، دين، حكم السفر، حكم الدَّيْن.

ملخص البحث: يهدف البحث إلى بيان حكم سفر المدين، ثم بيان الأثر المترتب على سفره في الحال التي لا يجوز له فيها السفر. وقد ظهر أنه يجوز للمدين السفر بإذن الدائن مطلقاً، وأنه لا يجوز للمدين الموسر السفر بغير إذن الدائن إذا كان الدين حالاً. وأما إذا كان الدين مؤجلاً، وقد خلَّف وفاء لدَيْنِهِ ؛ فإنه يجوز له السفر بلا إذن الدائن، سواء كان السفر يغلب عليه السلامة، أو كان مخوفاً لا تغلب عليه السلامة كمن يسافر للجهاد .

وأما إن كان المدين معسراً – لا يجد وفاءً لدَيْنِهِ الحال، أو لم يُخلِّف وفاءً لدَيْنِهِ المؤجل – وأراد سفراً غير مخوف ؛ فإنه يجوز له السفر بلا إذن دائنه. وأما إذا أراد سفراً مخوفاً ؛ فلا يجوز له إلا بعد أن يأذن له الدائن.

كما ظهر أنه متى خالف المدين فسافر في الحال التي لا يجوز له فيها السفر ؛ فإنه يُعد عاصياً بسفره، وحينئذٍ لا يجوز له أن يترخص في سفره مطلقاً. ومتى سافر للحج وأحرم بالنسك ؛ فإنه يلزمه إتمامه، ولا يجوز له أن يتحلل منه ، كما لا يملك الدائن أن يحلله منه. وإذا سافر للجهاد بلا إذنٍ، وتاب من عصيانه قبل التقاء الزحفين ؛ وجب عليه الرجوع، وإن كان بعد التقاء الزحفين ؛ فإنه يجب عليه المقام، ولا يجوز له الانصراف.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحابته أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن حاجة الناس إلى الاستدانة والشراء بالأجل قائمة، وقد جاءت نصوص الوحيين بإباحة ذلك متى كان المستدين قاصداً الوفاء، وأرشدت إلى توثيقه، وحضت على وجوب أدائه، فقال عز شأنه: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا

ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيۡنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكۡتُبُوهُۚ﴾ (البقرة: ٢٨٢)، وقال – صلى الله عليه وسلم –: «من أخذ أموال الناس يريد أداءها أدى الله عنه، ومن أخذها يريد إتلافها أتلفه الله»[(١)].

ولما كان للدين أثر في تقييد حرية المدين، من جهة الحيلولة بينه وبين السفر في أحوال خاصة وطبقاً لشروط معينة، ومتى خالف المدين وسافر في تلك الحال التي يكون ممنوعاً فيها ترتب أثر على ذلك، لذا رأيت أن أتناول هذا الموضوع بهذا البحث الذي سميته (سفر المدين حكمه وأثره)، وقد انتظم في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، وبيان ذلك على النحو الآتي:

- التمهيد: في التعريف بمفردات عنوان البحث.
- المبحث الأول: سفر المدين بإذن الدائن.
- المبحث الثاني: سفر المدين بلا إذن الدائن.
- المبحث الثالث: أثر سفر المدين بلا إذن الدائن.
- الخاتمة: وفيها أبرز النتائج، وأهم التوصيات.

منهج البحث وإجراءاته

اتبعتُ المنهج الاستقرائي في جمع الأقوال الفقهية وأدلتها، وتحليلها ومناقشتها من خلال المنهج الاستنتاجي المتبع في كتابة البحوث العلمية.

وقد اقتصرت في عرض الخلاف على كتب المذاهب الأربعة، معتمداً في التوثيق على أمَّات كتب كل مذهب، مقدماً القول الراجح – حسب ما يظهر لي –. مرتباً للمذاهب في كل قول حسب الترتيب الزمني لوجودها: الحنفي، ثم المالكي، ثم الشافعي، ثم الحنبلي، وأتبعت الأقوال بذكر الأدلة، مبيناً وجه الاستدلال، وقافياً كل دليل بما ورد عليه من مناقشة إن وجدت، ثم الجواب عنها، فإن كانت المناقشة والجواب عنها مما وقفت عليه من كلام أهل العلم قلتُ: نُوقش، وأُجيب، ثم أحلت على المصدر في الحاشية، وإن كان بحسب ما ظهر لي قلتُ: يمكن أن يُناقش، ويمكن أن يُجاب.

هذا وقد عزوتُ الآيات القرآنية إلى سورها في المصحف، مع بيان رقم الآية، وخرّجتُ الأحاديث والآثار من كتب السنة، فإن كان الحديث في الصحيحين أو في أحدهما اكتفيت بذلك، وإن كان في غيرهما خرجته من مظانه، وبينت درجته بنقل كلام أهل الحديث فيه.

والله أسأل التوفيق للصواب، والهدى للرشاد، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

التمهيد

وفيه التعريف بمفردات عنوان البحث

أولاً: تعريف السفر

السفر في اللغة: قطع المسافة[(٢)]. وفي الاصطلاح:

(١) أخرجه البخاري، ١٤٠٠هـ، ١٧١/٢، ح [٢٣٨٧] – كتاب *الاستقراض*، باب من أخذ أموال الناس يريد أداءها أو إتلافها.

(٢) انظر: الجوهري، ١٤٠٧هـ، ٦٨٥/٢؛ ابن منظور، =

اتفقت المذاهب الفقهية على أن السفر الذي علقت عليه الأحكام الشرعية هو: قطع مسافة مخصوصة[٣]، وهي من جهة الزمن: إما ثلاثة أيام كما هو مذهب الحنفية[٤]، وإما يوم تام كما هو مذهب المالكية[٥]، وإما يومان كما هو مذهب الشافعية[٦]، والحنابلة[٧].

ثانياً: تعريف المدين

المَدِّينُ في اللغة هو: مَن عليه الدَّيْن.

يقال: رجل مَدِينٌ ومُدان ومديون[٨].

ويطلق الدَّيْن على الشيء الذي يعامل به إلى أجل.فيقال: داينت فلاناً، إذا عاملته دَيْناً، إما أخذاً وإما إعطاءً[٩].

والمعنى الاصطلاحي (للمدين) لا يختلف عن المعنى اللغوي، فقد استعمل الفقهاء لفظ (المدين) فيمن عليه دَيْنٌ[١٠].

ثالثاً: تعريف الحكم

الحكم في اللغة: مصدر حَكَمَ يَحْكُمُ، يأتي (بضم الحاء، وفتحها). فالحُكْم (بالضم) يأتي بمعنى: القضاء[١١]، وبمعنى: العلم والفقه[١٢]. وأما الحَكْم (بالفتح) فيأتي بمعنى: المنع[١٣].

والحكم في الاصطلاح معناه: إسناد أمر إلى آخر إيجاباً أو سلباً[١٤]. إيجاباً مثل قولك: محمد رسول الله، وسلباً مثل قولك: مسيلمة ليس برسول.

والمراد بالحكم هنا: الحكم الشرعي، وهو في اصطلاح الأصوليين: خطاب الشرع المتعلق بفعل المكلف بالاقتضاء، أو التخيير[١٥].

رابعاً: تعريف الأثر

الأَثَرُ في اللغة يأتي لعدة معانٍ، منها: العلامة

=١٤١٢هـ، ٢٧٧/٦، مادة «سفر» فيهما.

(٣) انظر: الكاساني، د.ت، ٩٣/١؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٣٧٢/١؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٤٠٤/٢؛ السامرائي، ١٤٢٠هـ، ٢٦٤/١.

(٤) انظر: المرغيناني، ١٤١٠هـ، ٨٦/١؛ الزيلعي، ١٤٢٠هـ، ٥٠٦/١ – ٥٠٧؛ صدر الشريعة، ١٤٢٦هـ، ١٩٠/١.

(٥) انظر: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ٢١٢/١؛ ابن رشد الحفيد، ١٤٠٦هـ، ١٦٧/١؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ١٤٢/٢.

(٦) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ١٤٢/١؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٣٨٥/١؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٨٥/٢.

(٧) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١٠٦/٣؛ ابن مفلح، د.ت، ١٠٧/٢؛ البهوتي، د.ت، ٥٠٤/١.

(٨) انظر: الأزهري، ١٣٨٤هـ، ١٨٤/١٤، مادة «دان».

(٩) انظر: ابن فارس، ١٤١١هـ، ٣٢٠/٢؛ الزمخشري، ١٤٠٤هـ، ص ٢٠٠؛ الجوهري، ١٤٠٧هـ، ٢١١٧/٥، مادة «دين» في الجميع.

(١٠) انظر: المجددي، ١٤٢٤هـ، ص ٢٠٠.

(١١) انظر: ابن سيده، د.ت، ٢١٤/١٢/٣؛ الأزهري، ١٣٨٤هـ، ٤/ ١١١؛ الجوهري، ١٤٠٧هـ، ١٩٠١/٥؛ ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٢٧٠/٣، مادة «قضى».

(١٢) انظر: الأزهري، ١٣٨٤هـ؛ وابن منظور، ١٤١٢هـ، (المواضع السابقة).

(١٣) انظر: الأزهري، ١٣٨٤هـ، (الموضع السابق)؛ ابن فارس، ١٤١١هـ، ٩١/٢؛ ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٢٧٠/٣، مادة «حكم».

(١٤) انظر: الجرجاني، ١٤٠٧هـ، ص ١٢٥؛ المناوي، ١٤١٠هـ، ص ٢٩١.

(١٥) انظر: الزركشي، ١٤١٣هـ، ١١٧/١.

التي يُخلفها الشيء، فأَثَرُ السيف: ضربته، ويقال: أَثَّر بجبينه السجود، وأَثَّر فيه السيف، ويأتي أيضاً بمعنى: النتيجة، أي: الحاصل من الشيء[١٦].

والمقصود بالأثر هنا: ما يترتب من أحكام على سفر المدين في الحال التي يكون ممنوعاً فيها من السفر.

المبحث الأول

سفر المدين بإذن الدائن

اتفق الفقهاء – رحمهم الله تعالى – على أنه يجوز للمدين السفر بإذن دائنه مطلقاً[١٧]، سواء ترك وفاءً لدينه، أم لا. وسواء كان السفر مخوفاً[١٨]، أم لا. وسواء كان الدين حالاً، أم مؤجلاً، وذلك متى تحقق ما يلي:

١ – أن يكون الآذن مكلفاً رشيداً، فلا عبرة بإذن الصغير، والمجنون والسفيه وذلك حينما يكون الدين له[١٩].

٢ – أن يكون الإذن باللفظ، فلا يُكتفى بمجرد سكوت الدائن وعلمه بسفر المدين[٢٠].

فإذا تحقق ذلك جاز للمدين السفر اتفاقاً؛ وذلك لأن المنع كان لأجل حقه، وقد أسقطه برضاه – وهو من أهل الإذن –؛ فيزول المنع[٢١].

---

(١٦) انظر: الأزهري، ١٣٨٤هـ، ١٢٢/١٥؛ الجوهري، ١٤٠٧هـ، ٥٧٥/٢؛ ابن فارس، ١٤١١هـ، ٥٣/١؛ ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٧١/١ – ٧٢، مادة «أثر»؛ الجرجاني، ١٤٠٧هـ، ص ٣٠.

(١٧) انظر في المذهب الحنفي: ابن نجيم، د.ت، ٧٨/٥؛ الشيخ نظام، ١٤٢١هـ، ٢٤٤/١؛ ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ١٢٦/٤. وفي المذهب المالكي: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ٣٥١/١؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ١١/٤؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٥٩٨/١. وفي المذهب الشافعي: النووي، د.ت، ص ١٣٦؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١١/١٠؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٤٨/٣؛ الشربيني، د.ت، ٢١٧/٤؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٦/٨؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٩٤/٨ – ٩٥؛ الدمياطي، د.ت، ١٩٦/٤. وفي المذهب الحنبلي: أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١١٢/١؛ السامرائي، ١٤٢٠هـ، ١٤٧/٣؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٢٧/١٣؛ ابن حمدان، ١٤٢٣هـ، ٢٧٤/١؛ المرداوي، د.ت، ص ١٥٦.

(١٨) السفر المخوف كالسفر للجهاد، وركوب البحر، وسلوك= =طريق خطر. انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٢/١٠؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٧/٨. وغير المخوف كالسفر للتجارة والزيارة. انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٨/٦.

(١٩) أما إذا كان الدائن ليس من أهل الإذن حرم السفر على المدين ولو أذن، ولا يجوز لوليه أن يأذن بالسفر، لأن ذلك ليس في مصلحته. انظر: ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٧/٨؛ الدمياطي، د.ت، ١٩٦/٤.

(٢٠) انظر: المليباري، د.ت، ١٩٦/٤.
وقال بعضهم: أو ظن رضاه. انظر: ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٦/٨.
وقال بعضهم: إن حرمة السفر على المدين تكون عندما يصرح الدائن بالمنع، وأما إذا لم يحصل منعٌ باللفظ، فلا. انظر: المليباري، د.ت، ١٩٦/٤.

(٢١) انظر: ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٧/٨؛ الدمياطي، د.ت، ١٩٦/٤.

المبحث الثاني

سفر المدين بلا إذن الدائن

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: حكم سفر المدين الموسر، وفيه فرعان:

الفرع الأول: حكم سفر المدين الموسر إذا كان الدين حالاً:

اتفق الفقهاء – رحمهم الله – على أنه يحرم على المدين الموسر السفر بلا إذن دائنه إذا كان الدين حالاً، وأن للدائن منعه من السفر[٢٢] حتى لو كان السفر لغرض أداء فرض الحج[٢٣]، أو الجهاد الذي لم يتعين[٢٤]؛ لأن قضاء الدين الحال فرض عين بخلاف السفر[٢٥].

إلا أن بعض الحنابلة قيده بما إذا كان الدائن قد طالب المدين بالقضاء، أما إذا لم يطالب به؛ فلا يتوقف سفر المدين على إذن الدائن[٢٦]، وهذا التقييد

---

(٢٢) انظر في المذهب الحنفي: الكاساني، د.ت، ١٧٣/٧؛ الحصكفي، د.ت، ٣٨٤/٥. وفي المذهب المالكي: ابن شاس، ١٤١٥هـ، ٦١٠/٢؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ٣٦/٥؛ الزرقاني، ١٤٢٢هـ، ٤٧١/٥؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٥٩٨/١؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٨/٦. وفي المذهب الشافعي: البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٠/١٠؛ النووي، د.ت، ص ١٣٦؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٤٥١/٨؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ الشربيني، د.ت، ١٥٧/٢. وفي المذهب الحنبلي: ابن رجب، ١٤١٣هـ، ص ٨٢، القاعدة رقم [٥٣]؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٢٣٢/١٣؛ البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣؛ الرحيباني، ١٤١٥هـ، ٣٦٧/٣ – ٣٦٨.

(٢٣) فقد اتفق الفقهاء على اعتبار الدين الحال من موانع الحج، لأن المدين حينئذٍ غير موصوف بالاستطاعة.
انظر: الكاساني، د.ت، ١٢٢/٢؛ الزبيدي، ١٤٢٧هـ، ٣٦١/١؛ ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٤٦١/٢؛ القرافي، ١٩٩٤م، ١٨٦/٣؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ٣١٨/٣؛ = علیش، ١٤٢٤هـ، ٢٦٣/٢؛ الماوردي، ١٤١٤هـ، ١٣/٤؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ٢٤٣/٣؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ٢٨٧/٣؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٣٠٩/٣؛ السامرائي، ١٤٢٠هـ، ٥١٠/١؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١٢/٥؛ ابن مفلح، د.ت، ٢٣٠/٣؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٤٧/٨.

(٢٤) فقد اتفق الفقهاء على أن الدين الحال من موانع الجهاد إذا لم يتعين.
انظر: الزيلعي، ١٤٢٠هـ، ٨٢/٤؛ العيني، ١٤٢٤هـ، ٤١٨/١؛ شيخي زاده، ١٤١٩هـ، ٤٠٨/٢؛ الحصكفي، د.ت، ١٢٦/٤؛ ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ٣٥١/١؛ ابن شاس، ١٤١٥هـ، ٤٦٥/١؛ القرافي، ١٩٩٤م، ٣٩٥/٣؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ١١/٤؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٥٩٨/١؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٣٢١/٢؛ البيضاوي، د.ت، ٩٤٥/٢؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ السامرائي، ١٤٢٠هـ، ١٤٧/٣؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٢٧/١٣؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٣٩/١٠ – ٤٠.
أما إذا تعين الجهاد، فلا استئذان. ويتعين في ثلاثة مواضع: عند التقاء الزحفين، وعند نزول الكفار بالبلد، وعند استنفار الإمام لقومٍ للجهاد حيث يلزمهم النفير. انظر: مجد الدين، د.ت، ١٧٠/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٤/١٠ – ١٥.

(٢٥) انظر: الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٤٦١/٤؛ الشربيني، د.ت، ١٥٧/٢.

(٢٦) انظر: ابن مفلح، د.ت، ٢٣٢/٤؛ ابن رجب، ١٤١٣هـ، ص ٨٢، القاعدة رقم [٥٣]؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٢٣٢/١٣؛ البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣.

من بعض الحنابلة مبني على القول بعدم وجوب وفاء الدين إلا بطلب صاحبه، وهو الصحيح من المذهب عندهم[٢٧]؛ لأن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: «مطل الغني ظلم»[٢٨]. قالوا: ولا يتحقق المطل إلا بعد الطلب[٢٩].

الفرع الثاني: حكم سفر المدين الموسر إذا كان الدين مؤجلاً، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: إذا كان السفر غير مخوف: إذا أراد المدين الموسر سفراً غير مخوف لتجارة وزيارة ونحوهما وكان الدين مؤجلاً، فلا يخلو الأمر من أحد حالين: إما أن تكون مدة السفر لا تزيد على أجل الدين، وإما أن تكون زائدة على أجل الدين.

أولاً: إذا كانت مدة السفر لا تزيد على أجل الدين: إذا أراد المدين الموسر سفراً غير مخوف، والدين مؤجلٌ لا يحل أثناء السفر بل يقدم المدين من سفره قبل حلول الأجل، كمن يريد أن يسافر إلى الحج ويقدم منه في شهر محرم، والدين لا يحل إلا في شهر صفر، فهل يجوز للمدين السفر حالتئذٍ بلا إذنٍ من الدائن، أو لا؟

اختلف الفقهاء – رحمهم الله تعالى – في ذلك على قولين:

القول الأول: يجوز للمدين السفر حالتئذٍ، وليس للدائن منعه من السفر، ولا مطالبته برهن، ولا كفيل. وهذا مذهب الجمهور – الحنفية[٣٠]، والمالكية[٣١]، والشافعية[٣٢]، ورواية في مذهب الحنابلة[٣٣] – رحم الله الجميع –.

القول الثاني: لا يجوز للمدين السفر في هذه الحال، وللدائن منعه منه إلا أن يوكل من يقضي الدين عنه، أو يوثقه برهن يفي بالدين، أو يقيم كفيلاً مليئاً،

---

(٢٧) انظر: المرداوي، د.ت، ص ٢٠٣؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٣٥٦/١٢؛ الشويكي، ١٤١٨هـ، ٦٨٦/٢؛ الكرمي، د.ت، ١٢٦/٢؛ البهوتي، ١٤١٤هـ، ١٥٦/٢؛ البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣.

(٢٨) أخرجه البخاري، ١٤٠٠هـ، ١٧٥/٢، ح [٢٤٠٠] – كتاب *الاستقراض*، باب مطل الغني ظلم –؛ ومسلم، ١٣٧٤هـ، ١١٩٧/٣، ح [١٥٦٤] – كتاب *المساقاة*، باب تحريم مطل الغني وصحة الحوالة.

(٢٩) انظر: ابن النجار، ١٤١٦هـ، ٤٩٠/٤؛ الرحيباني، ١٤١٥هـ، ٣٦٨/٣.

(٣٠) انظر: الكاساني، د.ت، ١٧٣/٧؛ الشلبي، د.ت، ٢٧١/٦؛ ابن نجيم، د.ت، ٢٢٥/٦؛ الحصكفي، د.ت، ٥٨٢/٣.

(٣١) انظر: ابن شاس، ١٤١٥هـ، ٤٦٥/١، و٦١٠/٢؛ ابن عبد الرفيع، ١٩٨٩م، ٨٠١/٢؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ٣٦/٥؛ العدوي، ١٤١٧هـ، ١٧٩/٦؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٧/٦ – ٨.

(٣٢) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١؛ الغزالي، ١٤١٧هـ، ٣١٧/٣؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٣١/٦.

(٣٣) انظر: أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١٦٣/١؛ السامرائي، ١٤٢٠هـ، ١٦٩/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٥٩١/٦؛ مجد الدين، د.ت، ٣٤٦/١؛ ابن حمدان، ١٤٢٣هـ، ٣٦٨/١؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٩٠/٤؛ ابن مفلح، د.ت، ٣٠٧/٤؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٢٢٩/١٣.

وهذا على الصحيح من مذهب الحنابلة[٣٤] – رحمهم الله تعالى –.

الأدلة:

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول من المعقول بما يلي:

١ – أن الدائن قد رضي حال العقد بالتأجيل، ومن غير اشتراط رهن ولا كفيل، وكان ذلك بإمكانه، فيكون هو الذي ضيع حظ نفسه[٣٥].

المناقشة: نوقش بأن سفر المدين يمنع استيفاء الدين في محله، فيُمنع منه حتى يوثقه برهن، أو كفيل، كالسفر بعد حلول الحق[٣٦].

الجواب: يمكن أن يجاب عنه بأن هذا السفر لا يستلزم تأخير حقه في ظاهر الأمر، وليس في سفر المدين في هذه الحال منع الحق في محله.

٢ – أن الدائن لا يملك المطالبة بالدين في الحال لكونه مؤجلاً، فلا يملك منع المدين من السفر، ولا المطالبة بكفيل؛ فيكون السفر حينئذٍ جائزاً؛ لئلا يُجعل للدائن حبس المدين عن التصرف في أمر لا يُستحق عليه في الحال[٣٧].

المناقشة: نوقش بأن المدين لا يملك تأخير قضاء الدين عن محله، والسفر في هذه الحال يؤدي إلى ذلك؛ فيكون ممنوعاً منه إلا أن يوثقه برهن، أو كفيل[٣٨].

الجواب: يمكن أن يجاب عنه بأن الاستيثاق يكون عند العقد، وكان ذلك بإمكان الدائن، لكنه رضي بالتأجيل ولم يشترط رهناً ولا كفيلاً به، مع أن سفر المدين كان محتملاً في أي لحظة؛ لأن السفر يعرض للناس كثيراً.

أدلة القول الثاني: استدل أصحاب القول الثاني بالمعقول فقالوا:

إن قدوم المدين من السفر عند حلول الأجل غير متيقن ولا ظاهر؛ لاحتمال حدوث مانع؛ فيلحق الدائن الضرر؛ فيلزمه إذا أراد السفر أن يوثقه برهن، أو كفيل موسر؛ حتى إذا حل الأجل والمدين غائب أمكن الدائن استيفاء حقه[٣٩].

---

(٣٤) انظر: مجد الدين، د.ت، ٣٤٦/١؛ ابن حمدان، ١٤٢٣هـ، ٣٦٨/١؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٢٩/١٣؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٩٠/٤؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٢٢٩/١٣؛ المرداوي، د.ت، ٢٩٠/٤؛ المرداوي، د.ت، ٢٠٣.

(٣٥) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٨/٦؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٣١/٦.

(٣٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٣١/١٣.

(٣٧) انظر: الكاساني، د.ت، ١٧٣/٧؛ ابن نجيم، د.ت، ٧٨/٥؛ الشيخ نظام، ١٤٢١هـ، ٢١١/٢؛ الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٣١/٦؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٤٥١/٨؛ ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٢٢٥/٢.

(٣٨) انظر: ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٣١/١٣.

(٣٩) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦؛ ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٢٢٥/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٢٩/١٣؛ التنوخي، ١٤١٨هـ، ٢٩٨/٣؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٩٠/٤؛ ابن مفلح، د.ت، ٣٠٧/٤.

المناقشة: نوقش بأن الأصل عدم الحادث، فالغالب عدم الضرر؛ فلا يُمنع[٤٠].

الترجيح: الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – هو: القول الأول – القائل بأن للمدين الموسر أن يسافر إذا كان السفر غير مخوف، والدين مؤجلٌ لا يحل أثناء السفر –؛ لظهور دليله، وضعف ما احتج به أصحاب القول الثاني؛ ولأن القول بعدم جواز سفر المدين في هذه الحال يؤدي إلى تسليط الدائن على المدين بحبسه عن التصرف في أمر قد رضي بتأجيله، مع كون الدين لا يحل أثناء السفر، والدائن يعلم أن السفر يعرض لكل إنسان، فكان مفرطاً بعدم أخذ رهن به وقت العقد، أو مطالبته بضمين موسر.

ثانياً: إذا كانت مدة السفر تزيد على أجل الدين: إذا أراد المدين الموسر سفراً غير مخوف، والدين يحل أثناء السفر، كمن يريد أن يسافر إلى الحج ويكون قدومه منه في شهر ربيع الأول، والدين يحل في شهر المحرم. فهل يجوز للمدين السفر حالتئذٍ بلا إذنٍ من الدائن، أو لا؟

اختلف الفقهاء – رحمهم الله تعالى – في ذلك على قولين:

القول الأول: يجوز له السفر مطلقاً، وليس لدائنه منعه منه ولا تكليفه بإقامة كفيل، ولا غير ذلك.

وهذا مذهب الحنفية[٤١]، والشافعية[٤٢] – رحم الله الجميع – إلا أن بعض الشافعية قيد ذلك بأن يصل المدين إلى ما يحل له فيه القصر، والدين مؤجل[٤٣].

القول الثاني: لا يجوز للمدين السفر إلا أن يوكل من يقضيه عند حلول أجله، أو يضمنه موسر، أو يدفع رهناً يفي بالدين. وهذا مذهب المالكية[٤٤]، والحنابلة[٤٥] – رحم الله الجميع –.

الأدلة:

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول لما ذهبوا إليه بالقياس فقالوا:

لما كان المدين المقيم لا يطالب بتوثقة الدين بعد

---

(٤٠) انظر: الزركشي، ١٤١٣هـ، ٩٠/٤.

(٤١) انظر: الكاساني، د.ت، ١٧٣/٧؛ الشلبي، د.ت، ٢٧١/٦؛ ابن نجيم، د.ت، ٢٢٥/٦؛ الحصفكي، د.ت، ٥٨٢/٣.

(٤٢) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١؛ الغزالي، ١٤١٧هـ، ٣١٧/٣؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤.

(٤٣) انظر: ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٧/٨؛ المليباري، د.ت، ١٩٦/٤.

(٤٤) انظر: ابن شاس، ١٤١٥هـ، ٤٦٥/١، و٦١٠/٢؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ٣٦/٥؛ الزرقاني، ١٤٢٢هـ، ٤٧١/٥؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ١٧٩/٦؛ الدردير، ١٤٢٧هـ، ١٠٥٧/٢؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٧/٦.

(٤٥) انظر: أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١٦٣/١؛ السامرائي، ١٤٢٠هـ، ١٦٩/٢؛ فخر الدين، ١٤١٧هـ، ص ٢٠٣؛ مجد الدين، د.ت، ٣٤٦/١؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٢٩/١٣؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٩٠/٤؛ ابن مفلح، د.ت، ٣٠٦/٤؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٢٢٨/١٣.

استقرار العقد، فكذلك لا يكلف من يريد سفراً بالتوثقة؛ لأن الدين مؤجل لا يُستحق أداؤه في الحال؛ وإذا كان ذلك كذلك فلا يكون سبباً في المنع من السفر، ولا يطالب المدين حالتئذٍ برهن ولا كفيل؛ لأن ذلك كان حقاً للدائن عند العقد بأن يحتاط باشتراط الرهن أو الكفيل، ولكنه فرَّط ورضي بالتأجيل بدون ذلك[٤٦].

أما حجة بعض الشافعية في تقييد جواز سفر المدين في هذه الحال بأن يصل إلى ما يحل له فيه القصر، والدين مؤجل، فقالوا: لأن المدين يكون في حكم الحاضر في البلد إذا حل الدين قبل أن يصل إلى ما يحل له فيه القصر[٤٧]. وقد تقدم[٤٨] أنه باتفاق العلماء يحرم على المدين الموسر السفر بلا إذن دائنه إذا كان الدين حالاً.

أدلة القول الثاني: استدلوا بالسنة والمعقول:

أولاً: من السنة: عموم قوله – صلى الله عليه وسلم –: «لا ضرر ولا ضرار»[٤٩].

وجه الدلالة: أن هذا السفر يلحق الضرر بالدائن؛ لأنه يؤدي إلى تأخير حقه، والضرر منفي شرعاً[٥٠].

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن الدائن قد رضي بالتأجيل ولم يشترط رهناً ولا كفيلاً، والأصل جواز السفر للمدين، والدائن ليس من حقه مطالبة المدين بالدين المؤجل قبل حلول أجله.

ثانياً: من المعقول: قالوا: إنه لا يجوز تأخير الحق عن محله، وإذا كان الدين يحل قبل رجوع المدين من السفر، فذلك يؤدي إلى تأخير رد الحق إلى صاحبه؛ فيكون حينئذٍ ممنوعاً من السفر؛ للضرر، وينتفي بأن يوكل من يقضيه، أو يضمنه موسر، أو يدفع رهناً يفي بالدين، فإذا فعل جاز له السفر لزوال الضرر[٥١].

المناقشة: يمكن أن يناقش بما نوقش به الدليل السابق.

الترجيح: الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – هو القول الأول القائل بأن للمدين السفر متى كان السفر غير مخوف، وكان الدين مؤجلاً، ولو كان الدين يحل في أثناء السفر؛ وذلك لظهور دليله، وضعف ما احتج به أصحاب القول الثاني؛ ولأن القول بعدم جواز سفر المدين إلا بعد إقامة ضمين

---

(٤٦) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٧/٦؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٣١/٦.

(٤٧) انظر: الدمياطي، د.ت، ١٩٦/٤.

(٤٨) انظر: المطلب الأول من المبحث الثاني.

(٤٩) أخرجه ابن ماجه، د.ت، ٧٨٤/٢، ح[٢٣٤١] – كتاب *الأحكام*، باب من بنى في حقه ما يضر بجاره –؛ وابن أنس، ١٤٠٥هـ، ص ٦٣٨ – كتاب *الأقضية*، القضاء في المرفق –؛ وابن حنبل، ١٤١٣هـ، ٥٥/٥، ح[٢٨٦٥]؛ وصححه الألباني. انظر: الألباني، ١٤٠٨هـ، ٣٩/٢، = ح[١٨٩٥و١٨٩٦].

(٥٠) انظر: الزركشي، ١٤١٣هـ، ٨٩/٤.

(٥١) انظر: ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٢٢٥/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٢٩/١٣.

موسر، أو رهن يفي بالدين، يفضي إلى تسليط الدائن على المدين بحبسه عن التصرف والتقلب في مصالحه وحوائجه في حق لم يُستحق أداؤه، وإلا لو قيل بذلك لسقطت فائدة التأجيل؛ لأنه يستوي في هذه الحال من كان عليه دين حال ومن عليه دين مؤجل.

المسألة الثانية: إذا كان السفر مخوفاً: إذا أراد المدين الموسر سفراً مخوفاً -كالسفر للجهاد الذي لم يتعين[٥٢]، أو إلى موضع غير آمن -، والدين مؤجل، وقد خلَّف وفاءً لدَيْنِهِ، فهل يجوز له السفر بلا إذنٍ من الدائن، أو لا؟ اختلف الفقهاء -رحمهم الله تعالى- في ذلك على قولين:

القول الأول: يجوز للمدين السفر. وهذا مذهب الحنفية[٥٣]، والمالكية[٥٤]، والأصح في مذهب الشافعية[٥٥]، والصحيح في مذهب الحنابلة[٥٦] -رحمهم الله الجميع-.

القول الثاني: لا يجوز للمدين السفر حالتئذٍ. وهذا وجه يقابل الأصح في مذهب الشافعية[٥٧]، وهو قول في مذهب الحنابلة[٥٨] -رحمهم الله الجميع-.

الأدلة:

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول بالسنة والمعقول:

أولاً: من السنة: استدلوا من السنة بحديث جابر ابن عبد الله -رضي الله عنهما- قال: «لقيني رسول الله -صلى الله عليه وسلم- فقال لي يا جابر ما لي أراك منكسراً؟ قلت يا رسول الله استشهد أبي. قتل يوم أحد وترك عيالاً وديناً، قال: أفلا أبشرك بما لقي الله به

---

(٥٢) أما إذا تعين، فإنه يصير فرضاً، ولا يتوقف على الإذن اتفاقاً. انظر: ابن مازه، ١٤٢٤هـ، ٣١٥/٥؛ الزيلعي، ١٤٢٠هـ، ٨٢/٤؛ ابن جزي، ١٤٠٥هـ، ص ١٣٨؛ الزرقاني، ١٤٢٢هـ، ١٩٤/٣ - ١٩٥؛ الشربيني، د.ت، ٢١٨/٤ - ٢١٩؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٩٦/٨ - ٩٧؛ أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١١٢/١؛ مجد الدين، د.ت، ١٧٠/٢.

(٥٣) انظر: الشيباني، ١٤١٧هـ، ٢٠٨/٤ - ٢٠٩؛ ابن مازه، ١٤٢٤هـ، ٣١٤/٥؛ ابن نجيم، د.ت، ٧٧/٥ - ٧٨؛ الشيخ نظام، ١٤٢١هـ، ٢١١/٢.

(٥٤) انظر: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ٣٥١/١؛ القرافي، ١٩٩٤م، ٣٩٥/٣؛ ابن جزي، ١٤٠٥هـ، ص ١٣٨؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ١١/٤؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٥٩٨/١؛ الدسوقي، د.ت، ٢٦٢/٣؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٧/٦.

(٥٥) انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ العمراني، =١٤٢١هـ، ١٣٢/٦؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ١٧/٥؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١١/١٠؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ الشربيني، د.ت، ٢١٦/٤.

(٥٦) انظر: السامرائي، ١٤٢٠هـ، ١٦٩/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٢٨/١٣؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٤١/١٠؛ الجراعي، ٢٠٠٠م، ص ٤٥٣؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٤٠/١٠؛ المرداوي، د.ت، ص ١٥٦.

(٥٧) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٨٣/٦، و١٢١/١٤؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٣٢/٦؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ١٧/٥؛ النووي، ١٤١٢هـ، ١٣٦/٤، و٢١١/١٠.

(٥٨) انظر: أبو الخطاب، ١٣٩١هـ، ١١٢/١؛ مجد الدين، د.ت، ١٧٠/٢؛ ابن حمدان، ١٤٢٣هـ، ٢٧٤/١؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٤١/١٠.

أباك؟ قال: قلت: بلى يا رسول الله. قال: ما كلم الله أحداً قط إلا من وراء حجاب، وأحيا أباك فكلمه كفاحاً[٥٩] فقال يا عبدي تمنَّ عليَّ أعطك قال: يا رب تحييني فأقتل فيك ثانية. قال الرب – عز وجل –: إنه قد سبق مني أنهم إليها لا يرجعون»[٦٠].

وجه الدلالة: أن والد جابر – رضي الله عنهما – خرج يوم أحد وعليه دينٌ، فاستشهد وقضى دَيْنَهُ ابنه جابر – رضي الله عنه – بعلم النبي – صلى الله عليه وسلم –، ولم يذمه النبي – صلى الله عليه وسلم –، أو ينكر فعله، وهذا محمول على أنه ترك وفاءً، فمن ترك وفاءً لدينه جاز له السفر وإن كان مخوفاً[٦١].

المناقشة: يمكن أن يناقش من وجهين:

١ – أن هذه الصورة خارجة عن محل النزاع؛ لأن الجهاد يتعين باستنفار الإمام، أو بنزول العدو بالبلد – كما تقدم[٦٢] – وإذا تعين خرج المدين للجهاد بغير إذن الدائن اتفاقاً؛ لأن الخروج هنا يكون فرض عين على كل قادر، وهو لا يحتمل التأخير؛ لأن الضرر بتركه أعظم، لتعلقه بمصلحة المسلمين، والدين بخلاف ذلك، وهو يحتمل التأخير، وعند اجتماع الأمرين يجب الاشتغال بدفع أعظم الضررين[٦٣].

٢ – ليس في الحديث إشارة إلى أن والد جابر – رضي الله عنهما – قد ترك وفاءً وأن ابنه قد قضى تلك الديون مما خلفه، فهو يحتمل هذا ويحتمل أن يكون قد قضاها جابر – رضي الله عنه – من ماله وكسبه فيما بعد.

ثانياً: المعقول: استدل أصحاب القول الأول بالمعقول من وجهين:

١ – قياس السفر المخوف على السفر غير المخوف؛ فكما يجوز للمدين السفر للتجارة والزيارة حال كون الدين مؤجلاً بغير إذن الدائن، فكذلك يجوز للمدين الخروج للجهاد وغيره من الأسفار المخوفة بلا إذن الدائن؛ لأن الدين مؤجل في الحالين[٦٤].

المناقشة: نوقش بأن ذلك قياس مع الفارق؛ لأن السفر المخوف مظنة لفوات النفس، وذلك يؤدي إلى فوات الحق، بخلاف السفر غير المخوف[٦٥].

الجواب: يمكن أن يجاب عن ذلك بأن القصد من

---

(٥٩) قال ابن الأثير، د.ت، ١٨٥/٤: «أي: مواجهة ليس بينهما حجاب ولا رسول».

(٦٠) أخرجه الترمذي، د.ت، ٢١٤/٥، ح [٣٠١٠] – كتاب *تفسير القرآن*، باب ومن سورة آل عمران –؛ وابن ماجه، د.ت، ٦٨/١، ح [١٩٠] – *المقدمة*، باب فيما أنكرت الجهمية –؛ وحسنه الألباني. انظر: الألباني، ١٤٠٨هـ، ١٢٩/٢ – ١٣٠، ح [٢٢٥٨].

(٦١) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٢٨/١٣؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٤١/١٠.

(٦٢) تقدمت الإشارة إلى ذلك في المطلب الأول من المبحث الثاني.

(٦٣) انظر هذا المعنى في: السرخسي، ١٤١٧هـ، ٢١٢/٤.

(٦٤) انظر: الشيباني، ١٤١٧هـ، ٢٠٩/٤؛ الماوردي، ١٤١٤هـ، ١٢١/١٤؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٣٢١/٢؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٠٩/١٢.

(٦٥) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١.

منع المدين من السفر هو الاحتياط لحق الدائن، فإذا كان المدين موسراً قد خلَّف وفاء لدينه، فيزول الضرر؛ لأن الدائن يصل إليه حقه، ولا يكون في هذا السفر تفويت للحق الذي عليه.

٢ – أن الدائن لا يملك مطالبة المدين بالدين لكونه مؤجلاً، فلا يصح منع المدين من السفر والحال كذلك[٦٦].

دليل القول الثاني: علل أصحاب القول الثاني لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن في الأسفار المخوفة تعريضاً لفوات النفس وهلاكها؛ فيضيع حق الدائن بفوات النفس[٦٧].

المناقشة: من وجهين:

١ – نوقش بأنه لا يصح جعل احتمال موت المدين في سفره، سبباً لمنعه من التصرف في نفسه قبل مجيء محل الدين، كما أن المقيم يحتمل هروبه واختفاؤه، ولم يكن ذلك مسوغاً للقول بجواز حبسه؛ لئلا يختفي[٦٨].

الجواب: يمكن أن يجاب عن ذلك بوجود الفرق بين الحالين؛ لأن سبب المنع في حال سفر المدين حاصل وهو السفر المخوف، وأما في حال المقيم فهروبه مجرد احتمال لم ينعقد له سبب.

٢ – كما يمكن مناقشته بعدم التسليم بأن سفر المدين هنا يؤدي إلى ضياع حق الدائن؛ لأن المدين موسر وقد ترك وفاءً لِدَيْنِهِ، فمتى عرض الموت للمدين في سفره المخوف؛ فإن الدائن يصل إلى حقه مما خلَّفه.

الترجيح: الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – هو القول الأول القائل بأنه يجوز للمدين السفر حالتئذٍ؛ لظهور أدلته وسلامتها، وللمناقشات الواردة على أدلة المخالفين؛ إذ إن المنع من السفر مقصود به رعاية حق الدائن؛ فما دام أن المدين موسر والدين مؤجل، وقد خلَّف وفاءً لدينه، فليس هناك سبب لمنعه من السفر، فالدائن يصل إلى حقه بما تركه المدين من وفاء إن عرض له عارض.

المطلب الثاني: سفر المدين المعسر، وفيه فرعان:

الفرع الأول: حكم سفر المدين المعسر إذا كان السفر غير مخوف:

إذا كان المدين معسراً – لا يجد وفاءً لدَيْنِهِ الحال، أو لم يُخلِّف وفاءً لدَيْنِهِ المؤجل – وأراد سفراً غير مخوف، فهل يجوز له ذلك بلا إذنٍ من دائنه، أو لا؟ اختلف الفقهاء – رحمهم الله – في ذلك على قولين:

القول الأول: يجوز للمدين المعسر السفر بلا

---

(٦٦) انظر: السرخسي، ١٤١٧هـ، ٢١٠/٤؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١٣٢/٦؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ١٧/٥؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٢٧/١٣ – ٢٨؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٤٠/١٠.

(٦٧) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ١٧/٥؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٢٩/١٣؛ ابن مفلح، د.ت، ٣٠٧/٤.

(٦٨) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٤٤٣/١.

إذن دائنه. وهذا قول الجمهور – الحنفية[٦٩]، والمالكية[٧٠]، والشافعية[٧١]، وهو المذهب عند الحنابلة[٧٢] – رحم الله الجميع –.

القول الثاني: لا يجوز للمدين المعسر السفر بلا إذن دائنه، إلا أن يقيم كفيلاً ببدنه. وهو قول لبعض الحنابلة[٧٣] – رحمهم الله تعالى –.

الأدلة:

دليل القول الأول: علل أصحاب القول الأول لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن المعسر لا تجوز مطالبته حال إعساره؛ لوجوب إنظاره إلى ميسرة؛ لقول الله – سبحانه وتعالى –: ﴿ وَإِن كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَىٰ مَيْسَرَةٍ ۚ وَأَن تَصَدَّقُوا۟ خَيْرٌ لَّكُمْ ۖ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ (البقرة: ٢٨٠). ومَن لا تجوز مطالبته بالدين لا يجوز حبسه، ولا منعه من التصرف[٧٤]، فيكون من حقه السفر متى شاء بلا إذن من دائنه.

دليل القول الثاني: علل أصحاب القول الثاني لما ذهبوا إليه بقولهم:

إنه يحتمل أن يوسر في البلد الذي يقصد السفر إليها، وحينئذٍ لا يتمكن الغريم من مطالبته، فإذا كان ثمَّ كفيل ببدنه طالبه بإحضاره ليستوفي حقه منه في بلده[٧٥].

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن احتمال يساره في البلد التي يقصدها لا ينبغي أن يكون سبباً لمنعه من السفر؛ لأنه إذا لم يتمكن من إقامة كفيل بالبدن أدى إلى تعويقه عن السفر، ومنعه من التصرف بنفسه، وقد كان بإمكان الدائن أن يستوثق لحقه عند العقد؛ لأن احتمال سفر المدين ولو بعد العقد مباشرة وارد، وهو أمر لا يخفى على الدائن؛ لأن السفر يعرض للناس كثيراً، وليس نادراً، أو موهوماً.

الترجيح: الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – هو القول الأول القائل بجواز السفر للمدين

---

(٦٩) انظر: الشيخ نظام، ١٤٢١هـ، ٢١١/٢.

(٧٠) انظر: ابن رشد، ١٤٠٨هـ، ٣٥١/١؛ ابن شاس، ١٤١٥هـ، ٤٦٥/١؛ ابن جزي، ١٤٠٥هـ، ص ١٣٨؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ٣٧/٥؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ١١/٤؛ الدسوقي، د.ت، ٢٦٢/٣؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٧/٦.

(٧١) انظر: الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٥٨/١١؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٠/١٠؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٤٥١/٨، و٣٠٩/٣؛ الشربيني، د.ت، ٢١٧/٤؛ المليباري، د.ت، ١٩٦/٤؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٥٦/٨؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٩٤/٨؛ البجيرمي، ١٣٩٨هـ، ٢١٣/٤.

(٧٢) انظر: فخر الدين، ١٤١٧هـ، ص ١٥٩؛ ابن مفلح، د.ت، ٢٨٨/٤؛ الجراعي، ٢٠٠٠م، ص ٢٠٢؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٢٣١/١٣، المرداوي، د.ت، ص ٢٠٣.

(٧٣) انظر: ابن مفلح، د.ت، ٢٨٨/٤؛ البعلي، د.ت، ص ١٣٦؛ الجراعي، ٢٠٠٠م، ص ٢٠٢؛ ابن مفلح، د.ت، ٣٠٧/٤؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٢٣١/١٣؛ الحجاوي، ١٤١٨هـ، ٣٨٨/٢.

(٧٤) انظر: البغدادي، ١٤١٥هـ، ١١٨٣/٢؛ المازري، ٢٠٠٨م، ٣٨٠/٧؛ الماوردي، ١٤١٤هـ، ٣٣٥/٦.

(٧٥) انظر: البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣؛ ابن قاسم، ١٤٠٥هـ، ١٦٧/٥.

المعسر بلا إذن دائنه ؛ لظهور دليله ، ولما ورد على دليل القول الثاني من مناقشة.

الفرع الثاني: حكم سفر المدين المعسر إذا كان السفر مخوفاً.

إذا كان المدين معسراً – لا يجد وفاءً لدَيْنِهِ الحال ، أو لم يُخلِّف وفاءً لدَيْنِهِ المؤجل – وأراد سفراً مخوفاً ، فهل يجوز له ذلك بلا إذنٍ من دائنه ، أو لا؟ اختلف الفقهاء – رحمهم الله تعالى – في ذلك على ثلاثة أقوال :

القول الأول: يحرم عليه السفر ، وهو وجه في مذهب الشافعية[٧٦] ، وهو المذهب عند الحنابلة[٧٧] – رحم الله الجميع –.

القول الثاني: يكره له السفر ، وهو مذهب الحنفية[٧٨] – رحمهم الله تعالى –.

القول الثالث: يجوز له السفر بلا قيد ، وهو مذهب المالكية[٧٩] ، والأصح في مذهب الشافعية[٨٠] – رحم الله الجميع –.

الأدلة:

دليل القول الأول: استدل أصحاب القول الأول لما ذهبوا إليه بالسنة والمعقول :

أولاً: من السنة: حديث أبي قتادة – رضي الله عنه – عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أنه قام فيهم فذكر لهم «أن الجهاد في سبيل الله والإيمان بالله أفضل الأعمال» فقام رجل فقال : يا رسول الله أرأيت إن قتلتُ في سبيل الله تكفر عني خطاياي؟ فقال له رسول الله – صلى الله عليه وسلم – : «نعم إن قتلتَ في سبيل الله ، وأنت صابر محتسب ، مقبل غير مدبر» ثم قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «كيف قلتَ؟» قال : أرأيت إن قُتِلتُ في سبيل الله أتكفر عني خطاياي؟ فقال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «نعم. وأنت صابر محتسب ، مقبل غير مدبر. إلا الدين. فإن جبريل – عليه السلام – قال لي ذلك»[٨١] .

---

(٧٦) انظر : الشيرازي ، ١٤١٩هـ ، ٤٤٣/١ ؛ البغوي ، ١٤١٨هـ ، ١١٧/٤ ؛ الرافعي ، ١٤١٧هـ ، ١٧/٥ ؛ النووي ، ١٤١٢هـ ، ٢١١/١٠ ؛ النووي ، د.ت ، ص ١٣٦ ؛ ابن حجر الهيتمي ، د.ت ، ٢٣٢/٩ ؛ الشربيني ، د.ت ، ٢١٧/٤.

(٧٧) انظر : السامرائي ، ١٤٢٠هـ ، ١٤٧/١ ؛ ابن قدامة ، ١٤١٠هـ ، ٢٧/١٣ ؛ فخر الدين ، ١٤١٧هـ ، ص ١٥٩ ؛ المرداوي ، د.ت ، ص ١٥٦و٢٠٣ ؛ ابن قدامة ، ١٤١٥هـ ، ٤٠/١٠ ؛ ابن حمدان ، ١٤٢٣هـ ، ٢٧٤/١ ؛ الجراعي ، ٢٠٠٠م ، ص ٤٥٣ ؛ المرداوي ، ١٤١٦هـ ، ٣٩/١٠ ؛ البهوتي ، ١٤١٤هـ ، ٦٢١/١.

(٧٨) انظر : الشيباني ، ١٤١٧هـ ، ٢٠٩/٤ ؛ ابن مازه ، ١٤٢٤هـ ، ٣١٤/٥ ؛ الشيخ نظام ، ١٤٢١هـ ، ٢١١/٢.

(٧٩) انظر : ابن رشد ، ١٤٠٨هـ ، ٣٥١/١ ؛ القرافي ، ١٩٩٤م ، ٣٩٥/٣ ؛ الخرشي ، ١٤١٧هـ ، ١١/٤ ؛ النفراوي ، ١٤٢٥هـ ، ٥٩٨/١ ؛ الدسوقي ، د.ت ، ٢٦٢/٣.

(٨٠) انظر : الشيرازي ، ١٤١٩هـ ، ٤٤٣/١ ؛ العمراني ، ١٤٢١هـ ، ١١٠/١٢ ؛ النووي ، ١٤١٢هـ ، ١٣٦/٤ ؛ الأنصاري ، ١٤٢٢هـ ، ٤٥١/٨ ؛ الشربيني ، د.ت ، ٢١٧/٤.

(٨١) أخرجه مسلم ، ١٣٧٤هـ ، ١٥٠١/٣ ، ح [١٨٨٥] – كتاب *الإمارة* ، باب من قتل في سبيل الله كفرت خطاياه إلا الدين –.

وجه الدلالة: في الحديث دلالة على أن الدين يمنع من فائدة الشهادة في سبيل الله – سبحانه وتعالى –، وهي: المغفرة العامة لجميع الذنوب، فيكون الحديث وما في معناه[٨٢] دليلاً على عدم جواز خروج المدين للجهاد الذي لم يتعين بغير إذن من له الدَّيْن[٨٣].

قال العلامة الشوكاني – رحمه الله –: «وقد استدل بأحاديث الباب [الحديث المذكور وما في معناه] على أنه لا يجوز لمن عليه الدين أن يخرج إلى الجهاد إلا بإذن من له الدين؛ لأنه حق آدمي، والجهاد حق الله تعالى. وينبغي أن يُلحق بذلك سائر حقوق الآدميين...»[٨٤].

ثانياً: من المعقول: علل أصحاب القول الأول لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن الغالب من أمر السفر المخوف: الهلاك، والمدين معسر لم يُخَلِّف وفاءً لِدَيْنِه؛ فإذا سافر أدى إلى تضييع حق الدائن؛ لذا فيمنع المدين من السفر صيانة لحق دائنه[٨٥].

دليل القول الثاني: علل أصحاب القول الثاني لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن الأصل عند اجتماع الحقوق أن يبدأ بالأهم، وقضاء الدين أهم من السفر ولو كان للجهاد؛ لأن قضاء الدين مستحق عليه بعينه، والجهاد إذا لم يتعين فهو فرض كفاية؛ فالأولى له أن يقيم ويشتغل باكتساب سبب إسقاط الدين[٨٦].

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن الكلام في المنع من عدمه، فإذا كان المراد بكراهة سفر المدين في هذه الصورة هي كراهة تنزيه، لا تحريم، فإنه غير مسلم؛ لأن سفر المدين هنا يفضي إلى ضياع حق الدائن؛ لأن المدين معسرٌ لم يُخَلِّف وفاءً لدَيْنِهِ.

دليل القول الثالث: علل أصحاب القول الثالث لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن كان الدين حالاً فلا تجوز مطالبة المعسر به، وإن كان مؤجلاً؛ فإن المطالبة به لا تتوجه قبل حلول أجله، لذا فيكون للمدين السفر بلا إذن من دائنه[٨٧].

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن السفر مخوفٌ، والمدين معسرٌ لم يُخَلِّف وفاءً، فسفره حينئذٍ مظنة لضياع حق الدائن، فيُمنع من السفر، حفظاً لحق الدائن.

الترجيح: الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – هو القول الأول القائل بأنه لا يجوز للمدين

---

(٨٢) كحديث عبدالله بن عمرو بن العاص – رضي الله عنهما – أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «يغفر للشهيد كل ذنب إلا الدَّيْن» أخرجه مسلم، ١٣٧٤هـ، ١٥٠٣/٣، ح [١٨٨٦] – كتاب *الإمارة*، باب من قتل في سبيل الله كفرت خطاياه إلا الدين –.

(٨٣) انظر: الشوكاني، ١٤٢٦هـ، ٢٢٨/٧.

(٨٤) الشوكاني، ١٤٢٦هـ، ٢٢٨/٧.

(٨٥) انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ١١٧/٤؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٢٣٢/٩؛ الشربيني، د.ت، ٢١٧/٤.

(٨٦) انظر: السرخسي، ١٤١٧هـ، ٢٠٩/٤؛ ابن مازه، ١٤٢٤هـ، ٣١٤/٥؛ ابن نجيم، د.ت، ٧٨/٥؛ ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ١٢٦/٤.

(٨٧) انظر: الشربيني، د.ت، ٢١٧/٤؛ الكاساني، د.ت، ١٧٣/٧.

المعسر السفر؛ لظهور أدلته، وللمناقشات الواردة على أدلة المخالفين؛ فإن السفر في هذه الحال مخوف، فهو مظنة لتفويت حق الدائن.

المبحث الثالث

أثر سفر المدين بلا إذن الدائن

إذا خالف المدين فسافر في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، فهل يُعد عاصياً بسفره[٨٨]، أو لا؟ وإذا تاب هل يلزمه الرجوع، أو له أن يمضي في سفره؟ يتبين ذلك بذكر المطالب التالية:

المطلب الأول: حكم ترخص[٨٩] المدين برخص السفر:

إذا خالف المدين فسافر بلا إذن من دائنه في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، فهل يُعد عاصياً بسفره، فلا يترخص في سفره، أو لا؟

صرح الشافعية[٩٠]، والحنابلة[٩١] – رحم الله الجميع – بأنه يعد عاصياً بسفره هذا.

جاء في (المجموع) قوله: «قال أصحابنا إذا خرج مسافراً عاصياً بسفره بأن خرج لقطع الطريق، أو لقتال المسلمين ظلماً، أو آبقاً من سيده، أو ناشزة من زوجها، أو متغيباً عن غريمه مع قدرته على قضاء دينه ونحو ذلك؛ لم يجز له أن يترخص بالقصر...»[٩٢].

وجاء في (كشاف القناع) قوله: «وإن كان دينه. أي المدين حالاً وهو قادر على وفائه. أي الدين الحال، وطلب الدين منه. أي من المدين؛ فسافر المدين قبل وفائه؛ لم يجز له أن يترخص بقصر ولا غيره؛ كفطر وأكل ميتة؛ لأنه عاص بسفره»[٩٣].

وقد اختلف الفقهاء – رحمهم الله تعالى – في حكم ترخص العاصي بسفره على ثلاثة أقوال:

القول الأول: لا يجوز له الترخص مطلقاً.

---

(٨٨) لا أنه عاصٍ في سفره، فإن ثمت فرقًا بينهما، فالعاصي بسفره يكون سفر معصية، أما العاصي في سفره فالسفر يكون جائزاً، ولكن تطرأ المعصية في أثنائه. انظر: ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ١٢٤/٢؛ القرافي، د.ت، ٣٣/٢، الفرق [٥٨]؛ الزرقاني، ١٤٢٢هـ، ٦٦/٢؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ٢٠٨/٢ – ٢٠٩؛ الصاوي، ١٤٠٩هـ، ٥٨/١؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٢٧٢/١ – ٢٧٣؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ٢٢٣/٢؛ الزركشي، د.ت، ١٦٨/٢؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٣٨٦/٢ – ٣٨٧؛ فخر الدين، ١٤١٧هـ، ص ٨٦.

(٨٩) أي: الأخذ بالرخص، جمع رخصة من اليسر والسهولة، ومنه: رخص السعر إذا تراجع وسهل الشراء، واصطلاحاً هي: الحكم الثابت على خلاف الدليل لعذر. انظر: الجرجاني، ١٤٠٧هـ، ص ١٤٦؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٢٦/١ – ٣٢٧.

(٩٠) انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ٣١١/٢؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ٢٢٣/٢؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٣٨٨/١، و٢١٢/١٠؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٨٩/٢؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٣٨٧/٢؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢٦٣/٢؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٤٢٢/٢؛ البجيرمي، ١٣٩٨هـ، ٢١٣/٤.

(٩١) انظر: التنوخي، ١٤١٨هـ، ٥٩٨/١؛ ابن رجب، ١٤١٣هـ، ص ٨٢، القاعدة رقم [٥٣]؛ البهوتي، ١٤١٤هـ، ١٥٦/٢؛ الرحيباني، ١٤١٥هـ، ٣٦٨/٣.

(٩٢) النووي، د.ت، ٢٢٣/٤.

(٩٣) البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣.

وهذا قول في مذهب المالكية[٩٤]، وهو مذهب الشافعية[٩٥]، والصحيح من مذهب الحنابلة[٩٦] – رحم الله الجميع –.

القول الثاني: لا يجوز له الترخص بما يختص السفر به كقصر الصلاة، والفطر في نهار رمضان، وله الترخص بالرخص التي تجوز في الحضر والسفر كالمسح على الخفين، والتيمم، وهذا هو المعتمد في مذهب المالكية[٩٧] – رحمهم الله تعالى –.

القول الثالث: يجوز له الترخص مطلقاً. وهذا مذهب الحنفية[٩٨] – رحمهم الله تعالى –.

الأدلة:

أدلة القول الأول: استدل أصحاب القول الأول بالكتاب، والمعقول:

أولاً: من الكتاب: استدلوا من الكتاب بما يلي:

١ – قوله – سبحانه وتعالى –: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةُ ﴾ إلى قوله تعالى: ﴿ فَمَنِ ٱضْطُرَّ فِى مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لِّإِثْمٍ ۙ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (المائدة: ٣).

وجه الدلالة: أن الآية تدل على أن من شرط الترخص بأكل الميتة حال الاضطرار كونه غير متجانف[٩٩] لإثم، فالمتجانف لإثم لا رخصة له. والعاصي بسفره متجانف للإثم، والضرورة أشد في اضطرار المخمصة منها في التخفيف بقصر الصلاة ومنع ما كانت الضرورة إليه ألجأ بالتجانف للإثم يدل على منعه به فيما دونه من باب أولى[١٠٠].

٢ – قوله – سبحانه وتعالى –: ﴿ إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةَ وَٱلدَّمَ وَلَحْمَ ٱلْخِنزِيرِ وَمَآ أُهِلَّ بِهِۦ لِغَيْرِ ٱللَّهِ ۖ فَمَنِ ٱضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَلَآ إِثْمَ عَلَيْهِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (البقرة: ١٧٣).

---

(٩٤) انظر: ابن الحاجب، ١٤٢٥هـ، ص ٥٧؛ القرافي، ١٩٩٤م، ٣٢٢/١؛ الجندي، د.ت، ١٦و١٧و٤٤؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ٣٢٦/١؛ الخرشي، ١٤١٧هـ، ٣٣٣/١.

(٩٥) انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ٣١١/٢؛ النووي، د.ت، ٢٢٣/٤؛ الحصني، ١٤١٩هـ، ١٦٩/١؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٨٩/٢؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٣٨٧/٢؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢٦٣/٢؛ الأنصاري، د.ت، ٤٢٢/٢ – ٤٢٣.

(٩٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٥/٣؛ فخر الدين، ١٤١٧هـ، ص ٨٦؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ٣٣/٥ – ٣٤؛ المرداوي، د.ت، ص ٤٠؛ ابن النجار، ١٤١٦هـ، ٤٩١/٤؛ البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣.

(٩٧) انظر: البغدادي، ١٤٢٠هـ، ٣٠٤/١؛ القرافي، ١٩٩٤م، ٣٢٢/١؛ الحطاب، ١٤١٢هـ، ٣٢٦/١؛ العدوي، ١٤١٧هـ، ٣٣٣/١؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٢٢٣/١؛ الصاوي، ١٤٠٩هـ، ٦٨/١؛ الدردير، د.ت، ٥٨/١، و٦٨/١؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٢٩٧/٢ – ٢٩٨.

(٩٨) انظر: الحلبي، د.ت، ٢٤٣/١ – ٢٤٤؛ الشرنبلالي، = د.ت، ١٣٢/١؛ الحصفكي، د.ت، ١٢٤/٢.

(٩٩) المتجانف من الجنف، وهو: الميل، والمتجانف للإثم هو: المتمايل المتعمد إليه. انظر: الأزهري، ١٣٨٤هـ، ١١١/١١؛ ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٣٨٤/٢، مادة «جنف» فيهما.

(١٠٠) انظر: ابن كثير، ١٤٢٠هـ، ١٠١/٢، و٣١/٣؛ الشنقيطي، ١٤٢٦هـ، ٤٤٤/١.

وجه الدلالة: أن الآية تدل على أن من شرط إباحة الأكل من الميتة للمضطر ألا يكون باغياً ولا عادياً، والمسافر في المعصية باغٍ ومعتدٍ، فانتفى في حقه شرط الإباحة[١٠١].

المناقشة: نوقش ما تقدم بأنه استدلال بمفهوم الخطاب[١٠٢]، وهو محل خلاف بين الأصوليين، ومنظوم الآية أن المضطر غير باغ ولا عاد لا إثم عليه، وغيره مسكوت عنه، والأصل عموم الخطاب فمن ادعى زواله لأمر ما، فعليه الدليل[١٠٣].

المناقشة: يمكن أن يناقش: بأن مفهوم الخطاب طريق من طرق الاستنباط، وهو: حجة. فقد جاء في (*البحر المحيط*) قوله: «القول بمفهوم الموافقة من حيث الجملة مجمع عليه»[١٠٤].

ثانياً: المعقول: قرر أصحاب القول الأول الدليل العقلي بما يلي:

١ – أن الرخصة إعانة وتخفيف من الله تعالى، والعاصي لا يُعان، فإن أراد الترخص فعليه أن يتوب قبل الإقدام على الرخصة[١٠٥]، والقاعدة الفقهية تقول: (الرخص لا تُناط بالمعاصي)[١٠٦].

المناقشة: نوقش بأن الرخصة لطف وإحسان من الله تعالى لعباده، والله تعالى كريم لا يمنع رزقه عن الكافر الذي هو سبب لبقائه في الكفر، فكيف يمنع عن الفاسق رخصته؟[١٠٧].

الجواب: يمكن أن يجاب بأن الرخص فيها تخفيف العبادة عن المكلف وإعانة له؛ ففي قصر الصلاة في السفر تخفيف على المسافر، وفي الفطر إعانة له وتقوية على تحصيل المقاصد المباحة؛ فالعاصي بسفره إذا ترخص بالفطر تقوى بذلك على المعصية.

٢ – أنه لا يناسب أن تكون المعصية سبباً للرخصة؛ فالعاصي بسفره لا يقصر ولا يفطر؛ لأن سببهما السفر، وهو في هذه الصورة معصية فلا يناسب الرخصة؛ لأن ترتيب الترخص على المعصية تحصيل

---

(١٠١) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٥/٣؛ الغزنوي، ١٤٢٦هـ، ص ٤٧؛ القرطبي، ١٤٢٧هـ، ٤٦/٣.

(١٠٢) وهو: ما كان حكم المسكوت عنه موافقاً لحكم المنطوق به. ويسمى أيضاً: مفهوم الموافقة، وفحوى الخطاب. انظر: القرافي، ١٣٩٣هـ، ص ٥٤؛ التلمساني، ١٤٠٣هـ، ص ٩٠.

(١٠٣) انظر: القرطبي، ١٤٢٧هـ، ٤٨/٣.

(١٠٤) الزركشي، ١٤١٣هـ، ١٢/٤. ثم قال: «وأما الظاهرية، فقد قال المازري: نُقِل عنهم إنكار القول بمفهوم الخطاب على الإطلاق... وقال ابن رشد: لا ينبغي للظاهرية أن يخالفوا في مفهوم الموافقة، لأنه من باب السمع، والذي يرد ذلك يرد نوعاً من الخطاب.قلت: قد خالف فيه ابن حزم. قال ابن تيمية: وهو مكابرة».

(١٠٥) انظر: ابن العربي، د.ت، ٥٨/١؛ القرطبي، ١٤٢٧هـ، ٤٦/٣؛ البغوي، ١٤٠٩هـ، ١٨٣/١؛ البغدادي، ١٤٢٠هـ، ٣٠٤/١؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ٣١١/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣؛ التنوخي، ١٤١٨هـ، ٥٩٧/١.

(١٠٦) انظر القاعدة في: الزركشي، د.ت، ١٦٧/٢؛ السيوطي، ١٣٧٨هـ، ص ١٣٨.

(١٠٧) انظر: الغزنوي، ١٤٢٦هـ، ص ٤٨.

للمفسدة، والشرع منزه عن هذا[١٠٨].

أدلة القول الثاني: استدل أصحاب هذا القول بالمعقول من وجهين:

١ – أن سفر المعصية غير مأذون فيه، فيكون معدوماً شرعاً في حق المسافر العاصي بسفره، والمعدوم شرعاً كالمعدوم حساً، وحينئذٍ فالرخص المناطة بالسفر تنعدم؛ لأن السفر حينئذٍ كالعدم، فلا مبيح للترخص حالتئذٍ[١٠٩].

٢ – أن كل رخصة جازت في الحضر[١١٠] جازت في السفر مطلقاً، وأما الرخصة التي لا تجوز في الحضر[١١١] فلا تجوز إلا في السفر المباح[١١٢].

المناقشة: يمكن مناقشة ما احتج به أصحاب القول الثاني بأن يقال: إن التفريق بين رخص السفر وغيرها غير ظاهر؛ لأن سبب المنع في الحالين قائم وهو: العصيان بالسفر.

أدلة القول الثالث: استدل أصحاب القول الثالث بالمنقول والمعقول:

أولاً: استدلوا من المنقول بالنصوص الواردة في الترخص كقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي ٱلْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَقْصُرُواْ مِنَ ٱلصَّلَوٰةِ إِنْ خِفْتُمْ أَن يَفْتِنَكُمُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ ۚ إِنَّ ٱلْكَٰفِرِينَ كَانُواْ لَكُمْ عَدُوًّا مُّبِينًا ﴾ (النساء: ١٠١)، وقوله تعالى: ﴿ فَمَن شَهِدَ مِنكُمُ ٱلشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ ۖ وَمَن كَانَ مَرِيضًا أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ ﴾ (البقرة: ١٨٥)، وقوله تعالى: ﴿ وَإِن كُنتُم مَّرْضَىٰٓ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوْ جَآءَ أَحَدٌ مِّنكُم مِّنَ ٱلْغَآئِطِ أَوْ لَٰمَسْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَلَمْ تَجِدُواْ مَآءً فَتَيَمَّمُواْ صَعِيدًا طَيِّبًا فَٱمْسَحُواْ بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَفُوًّا غَفُورًا ﴾ (النساء: ٤٣).

ولحديث علي بن أبي طالب – رضي الله عنه – لما سئل عن المسح على الخفين قال: «جعل رسول الله – صلى الله عليه وسلم – ثلاثة أيام ولياليهن للمسافر، ويوماً وليلة للمقيم»[١١٣].

وجه الدلالة: أن هذه النصوص وما في معناها

(١٠٨) انظر: القرافي، د.ت، ٣٢/٢، الفرق [٥٨]؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣.

(١٠٩) انظر: عليش، ١٤٢٤هـ، ٢٩٧/٢.

(١١٠) كالمسح على الخفين، والتيمم، وأكل الميتة حال الاضطرار.

(١١١) كالقصر، والفطر في رمضان.

(١١٢) انظر: النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٢٣٥/١؛ الصاوي، ١٤٠٩هـ، ٦٨/١؛ الدردير، د.ت، ٥٨/١؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ٢٩٧/٢.

(١١٣) أخرجه مسلم، ١٣٧٤هـ، ٢٣٢/١، ح [٢٧٦] – كتاب *الطهارة*، باب التوقيت في المسح على الخفين –.

وفي معناه حديث صفوان بن عسال – رضي الله عنه – قال: «رخص لنا النبي – صلى الله عليه وسلم – إذا كنا مسافرين أن لا ننزع خفافنا ثلاثة أيام ولياليهن». أخرجه النسائي، ١٤٠٩هـ، ٨٣/١، ح [١٢٦] – كتاب *الطهارة*، باب التوقيت في المسح على الخفين للمسافر – واللفظ له؛ والترمذي، د.ت، ١٥٩/١، ح [٩٦] – كتاب *الطهارة*، باب المسح على الخفين للمسافر والمقيم – وقال: «حديث حسن صحيح»؛ وابن ماجه، د.ت، ١٦١/١، ح [٤٧٨] – كتاب الطهارة، باب الوضوء من النوم –؛ وابن حنبل، ١٤١٣هـ، ٣٢٨/٤، ح [١٨٠٥٦].

تدل على إباحة الترخص في كل سفر، وهي مطلقة لم تقيد ذلك بالسفر المباح، أو غيره[١١٤].

المناقشة: نوقش بأن النصوص وردت في حق الصحابة – رضي الله عنهم – وكانت أسفارهم مباحة؛ فلا يثبت الترخص فيمن سفره مخالف لسفرهم[١١٥].

ثانياً: المعقول: استدل أصحاب القول الثالث بالمعقول من وجهين:

١ – قياس العاصي بسفره على المطيع فيه؛ لأن كلاً منهما مسافر، فيباح له الترخص[١١٦].

المناقشة: نوقش بأن قياس العاصي على المطيع لا يصح؛ لما بين الطاعة والمعصية من التضاد[١١٧].

٢ – أن السفر الذي هو مناط القصر ليس معصية بعينه؛ وإنما المعصية مجاورة؛ لأن المعصية تقبل الانفكاك عن السفر؛ فقد توجد المعصية بلا سفر؛ وذلك لا ينفي المشروعية[١١٨].

المناقشة: يمكن أن يناقش بعدم التسليم بانفكاك الجهة؛ لأن تعاطيه للرخصة حينئذٍ سيكون حال تلبسه بالمعصية.

الترجيح: الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – هو القول الأول القائل بعدم جواز ترخص العاصي بسفره مطلقاً لظهور أدلته، وللمناقشات الواردة على أدلة المخالفين.

وما أُورِدَ على هذا القول من أن منع العاصي بسفره من الترخص بأكل الميتة حال الاضطرار، أو الترخص بالتيمم عند فقده الماء؛ يترتب عليه العصيان بإتلاف نفسه، وإضاعة الصلاة[١١٩] غير وارد؛ لأن أصحاب القول الأول يقولون: له سبيل إلى دفع الهلاك عن نفسه بالتوبة، ومن ثمَّ يترخص بالأكل من الميتة[١٢٠]. كما يقولون: يجب عليه أن يتيمم ويصلي به[١٢١]؛ لحرمة الوقت[١٢٢]؛ ولأن الصلاة واجبة لا تسقط، والطهارة لها واجبة أيضاً[١٢٣]. ولكنهم اختلفوا هل تلزمه الإعادة إذا تيمم وصلى قبل التوبة، أو لا؟

---

(١١٤) انظر: الغزنوي، ١٤٢٦هـ، ص ٤٧؛ شيخي زاده، ١٤١٩هـ، ١/٢٤٣ – ٢٤٤؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣/١١٥؛ الشنقيطي، ١٤٢٦هـ، ١/٤٤٤.

(١١٥) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣/١١٦.

(١١٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣/١١٥.

(١١٧) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣/١١٦.

(١١٨) انظر: الغزنوي، ١٤٢٦هـ، ص ٤٧؛ ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٢/١٢٤؛ الشنقيطي، ١٤٢٦هـ، ١/٤٤٤ – ٤٤٥.

(١١٩) انظر: القرطبي، ١٤٢٧هـ، ٣/٤٧.

(١٢٠) انظر: ابن العربي، د.ت، ١/٥٨؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ٢/٣١٢؛ النووي، د.ت، ١/٥١٠؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٢/٨٩؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١٣/٣٣٣؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢٧/٢٤٢.

(١٢١) انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ٢/٣١٢؛ النووي، د.ت، ١/٥١١، و٢/٣٥١؛ الأنصاري، د.ت، ٢/٤٢٣؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢/٢٦٣؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣/١١٦؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ٢/١٦٩.

(١٢٢) انظر: النووي، د.ت، ١/٥١١؛ القليوبي، د.ت، ١/٧٧.

(١٢٣) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣/١١٦.

على قولين:

القول الأول: لا تلزمه الإعادة. وهو قول يقابل الصحيح عند الشافعية[١٢٤]، وهو الصحيح في مذهب الحنابلة[١٢٥] – رحم الله الجميع – وعللوا لذلك بقولهم: إن التيمم عزيمة[١٢٦]، لا يجوز تركه عند وجود شرطه[١٢٧].

القول الثاني: تلزمه الإعادة، وهو قول في مذهب المالكية[١٢٨]، وهو الصحيح من مذهب الشافعية[١٢٩]، وهو أحد الوجهين في مذهب الحنابلة[١٣٠] – رحم الله الجميع – وعللوا ذلك بقولهم: إن المسافر العاصي بسفره يكون حكمه حكم المقيم بسبب عصيانه[١٣١]؛ ولأن التوبة واجبة عليه وقد قصر بتركها[١٣٢].

---

(١٢٤) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٥٢/١؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ٣١٢/٢؛ النووي، د.ت، ٥١١/١؛ الزركشي، د.ت، ١٦٨/٢؛ الأنصاري، د.ت، ٤٢٣/٢.

(١٢٥) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٦٩/٢؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٢٦/١؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ١٦٩/٢.

(١٢٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٦٩/٢؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٢٦/١؛ البهوتي، د.ت، ١٦١/١؛ البهوتي، ١٤١٤هـ، ٩٠/١؛ الرحيباني، ١٤١٥هـ، ١٩٠/١.

العزيمة في اللغة مأخوذة من العزم وهو: الإرادة المؤكدة. انظر: الجرجاني، ١٤٠٧هـ، ص ١٩٥.

واصطلاحاً: الحكم الثابت بدليل شرعي خال عن معارض راجح. انظر: ابن النجار، ١٤١٠هـ، ص ٢٨.

وقد اختلف الفقهاء – رحمهم الله تعالى – في حكم التيمم، هل هو عزيمة، أو رخصة؟ على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أنه عزيمة، وهو قول في مذهب المالكية، وقول في مذهب الشافعية، وهو مذهب الحنابلة.

القول الثاني: أنه عزيمة في حق العادم للماء، رخصة في حق الواجد العاجز عن استعماله، وهذا قول في مذهب المالكية، والشافعية – رحم الله الجميع –.

القول الثالث: أنه رخصة، وهذا مذهب الحنفية، والمشهور من مذهب المالكية، والشافعية – رحم الله الجميع –.

انظر في المذهب الحنفي: الشلبي، د.ت، ١١٦/١؛ = ابن نجيم، د.ت، ١٤٦/١. وفي المذهب المالكي: الحطاب، ١٤١٢هـ، ٣٢٥/١؛ النفراوي، ١٤٢٥هـ، ٢٢٢/١؛ الصاوي، ١٤٠٩هـ، ٦٧/١؛ عليش، ١٤٢٤هـ، ١٠٣/١. وفي المذهب الشافعي: الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٢١٢/١؛ ابن حجر الهيتمي، د.ت، ٣٢٤/١؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢٦٣/١؛ القليوبي، د.ت، ٧٧/١؛ الشبراملسي، د.ت، ٢٦٣/١. وفي المذهب الحنبلي: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٦٩/٢؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٢٦/١؛ البهوتي، د.ت، ١٦١/١؛ البهوتي، ١٤١٤هـ، ٩٠/١.

(١٢٧) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٣١١/١؛ ابن قدامة، ١٤١٥هـ، ١٦٩/٢؛ البهوتي، د.ت، ١٦١/١.

(١٢٨) انظر: الخرشي، ١٤١٧هـ، ٣٤٤/١.

(١٢٩) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٥٢/١؛ البغوي، ١٤١٨هـ، ٣١٢/٢؛ النووي، د.ت، ٣٥١/٢؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٢٦٣/٢؛ الزركشي، د.ت، ١٦٨/٢؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٣٦٢/١.

(١٣٠) انظر: ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ١١٦/٣؛ الزركشي، ١٤١٣هـ، ٣٢٦/١؛ المرداوي، ١٤١٦هـ، ١٦٩/٢.

(١٣١) انظر: البغوي، ١٤١٨هـ، ٣١٢/٢.

(١٣٢) انظر: النووي، د.ت، ٥١١/١؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٩٠/٢.

المطلب الثاني: حكم تحلل المدين من النسك:

إذا خالف المدين فسافر للحج بلا إذنٍ من دائنه في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، ثم تاب، فهل يجوز له أن يتحلل من إحرامه؟ أو هل يملك الدائن تحليله منه، أو لا؟

ذهب المالكية[١٣٣]، والشافعية[١٣٤]، والحنابلة[١٣٥] – رحم الله الجميع – إلى أنه لا يجوز للمدين التحلل من نسكه بعد شروعه فيه، كما لا يملك الدائن تحليله منه.

وأما الحنفية – رحمهم الله تعالى – فلم أقف فيما اطلعت عليه من كتبهم على نص في المسألة عندهم[١٣٦]، مع قولهم بكراهة حج المدين بلا إذنٍ من دائنه[١٣٧]، وهي كراهة تحريم كما استظهره في حاشية (رد المحتار) حيث قال: «وظاهره [أي: كراهة خروج المدين للحج بلا إذن] أن الكراهة تحريمية»[١٣٨].

ومما يستدل به لعدم جواز تحلل المدين من النسك بعد عقد الإحرام وعدم جواز تحليل الدائن له هو أن النسك بعد الشروع فيه يجب إتمامه حتى ولو كان نفلاً، فهو كالواجب ابتداء؛ وليس له منعه من واجب[١٣٩]؛ لقوله تعالى: ﴿وَأَتِمُّواْ ٱلۡحَجَّ وَٱلۡعُمۡرَةَ لِلَّهِۚ فَإِنۡ أُحۡصِرۡتُمۡ فَمَا ٱسۡتَيۡسَرَ مِنَ ٱلۡهَدۡيِۖ﴾ (البقرة: ١٩٦).

وجه الدلالة: أن الآية تدل على أن من أحرم بحج أو عمرة ليس له أن يحل منهما قبل إتمامهما؛ فهما يلزمان بالشروع ولو نفلاً[١٤٠]. وإذا كان كذلك فليس للمدين إذا تاب من معصية سفره بلا إذن من الدائن أن يتحلل من إحرامه، وليس لدائنه تحليله، لوجوب إتمام النسك.

---

(١٣٣) انظر: ابن شاس، ١٤١٥هـ، ٤٤٧/١؛ ابن الحاجب، ١٤٢٥هـ، ص ١١٤.

(١٣٤) انظر: الغزالي، ١٤٢٥هـ، ١٣٤ – ١٣٥؛ الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٣٠٩/٣؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٣٧٠/٣؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٢٧٢/٤؛ الشرواني، د.ت، ٢١١/٤.

(١٣٥) انظر: فخر الدين، ١٤١٧هـ، ص ١٥٩؛ ابن مفلح، د.ت، ٢٨٨/٤؛ الجراعي، ٢٠٠٠م، ص ٢٠٢؛ ابن النجار، ١٤١٦هـ، ٤٨٩/٤؛ الكرمي، د.ت، ١٢٦/٢؛ البهوتي، ١٤١٤هـ، ١٥٦/٢؛ البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣.

(١٣٦) وقد ذكروا أن للزوج تحليل زوجته إذا أحرمت بالحج تطوعاً بلا إذنه. فقالوا: كل من مُنِع عن المضي في موجب الإحرام شرعاً لحق العبد، كالمرأة والعبد الممنوعين شرعاً لحق الزوج والمولى، بأن أحرمت المرأة بلا إذن زوجها، وأحرم العبد بغير إذن مولاه، فللزوج والمولى أن يُحللهما في الحال. انظر: السرخسي، ١٤٢٢هـ، ١١٠/٤؛ الكاساني، د.ت، ١٨١/٢؛ ابن الهمام، ١٤١٥هـ، ٤٢٨/٢؛ ابن نجيم، = =د.ت، ٥٨/٣؛ ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٥٩١/٢و٦٢٠.

(١٣٧) انظر: ابن الهمام، ١٤١٥هـ، ٤١٢/٢؛ ابن نجيم، د.ت، ٣٣٢/٢؛ الحصكفي، د.ت، ٤٥٦/٢و٤٧١.

(١٣٨) انظر: ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٤٥٦/٢.

(١٣٩) انظر: ابن النجار، ١٤١٦هـ، ٤٨٩/٤، و١٧١/٣؛ البهوتي، د.ت، ٤١٨/٣؛ البهوتي، ١٤١٤هـ، ١٥٦/٢.

(١٤٠) انظر: الطبري، ١٤١٢هـ، ٢١٣/٢؛ النووي، د.ت، ٣٩٩/٧؛ ابن قدامة، ١٤١٠هـ، ٤٧٤/٤؛ ابن القطان الفاسي، ١٤٢٤هـ، ٢٩٩/١. قال ابن العربي، د.ت، ١١٨/١: «وأما إتمامهما إذا دخل فيهما، فلا خلاف بين الأمة فيهما، حتى بالغوا فقالوا: يلزمه إتمامهما، وإن أفسدهما».

كما أنهم عللوا لعدم جواز تحليل الدائن للمدين بأنه لا يلحق الدائن ضرر ببقاء المدين على إحرامه؛ لأنه ليس ممنوعاً من الإحرام، بل الممنوع منه هو السفر بلا إذن، لكونه يؤدي إلى تأخير وصول الدائن إلى حقه[١٤١].

المطلب الثالث: حكم انصراف المدين من الجهاد:

إذا سافر المدين للجهاد الذي لم يتعين عليه[١٤٢] بلا إذنٍ من دائنه في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، ثم تاب، فهل يجوز له الرجوع إلى البلد وترك الجهاد، أو لا؟

لم أجد المسألة منصوصة، ولكن كلامهم وتعليلهم فيما إذا خرج المدين للجهاد بإذن الدائن، ثم رجع الدائن في إذنه وعلم المدين بذلك يقتضى أن الأمر لا يخلو من إحدى حالين: إما أن يكون ذلك قبل التقاء الزحفين، أو بعد التقاء الزحفين.

ففي الحال الأولى إذا كان قبل التقاء الزحفين؛ فإنه يلزمه الرجوع؛ لأن الجهاد لم يتعين عليه حينئذٍ، والمانع لا زال قائماً؛ لأن عدم الإذن يمنع الخروج للجهاد، فصار حكمه حكم ما لو خرج بإذنٍ ثم رجع الدائن في إذنه قبل الشروع في القتال حيث يلزمه الرجوع[١٤٣] – إلا أن يخاف تلفاً برجوعه، أو يخاف انكسار قلوب المجاهدين؛ فلا يلزمه الرجوع –[١٤٤].

وأما الحال الثانية وذلك فيما إذا كان بعد التقاء الزحفين فقد اختلف الفقهاء – رحمهم الله تعالى – في ذلك على ثلاثة أقوال:

القول الأول: لا يجوز له الرجوع وترك الجهاد، وهذا على الأصح في مذهب الشافعية[١٤٥]، وهو قول الحنابلة[١٤٦] – رحم الله الجميع –.

القول الثاني: لا يجوز له القتال، بل يجب عليه الانصراف. وهو وجه في مذهب الشافعية[١٤٧] – رحمهم الله تعالى –.

القول الثالث: يتخير المدين بين الانصراف

---

(١٤١) انظر: الأنصاري، ١٤٢٢هـ، ٣٠٩/٣؛ الرملي، ١٤٠٤هـ، ٣٧٠/٣.

(١٤٢) أما إذا تعين، فإنه يصير فرضاً، ولا يتوقف على الإذن اتفاقاً، كما تقدم في المطلب الأول من المبحث الثاني.

(١٤٣) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ١٢٥/١٤؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٣٢٢/٢؛ العمراني، ١٤٢١هـ، ١١٣/١٢؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٢/١١؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٢/١٠؛ الشربيني، د.ت، ٢١٨/٤؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٩٦/٨؛ ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٤٥٩/٥.

(١٤٤) انظر: العمراني، ١٤٢١هـ، ١١٣/١٢؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٢/١١؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٢/١٠؛ الجمل، ١٤١٧هـ، ٩٦/٨.

(١٤٥) انظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ١٢٦/١٤؛ الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٣٢٢/٢؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٣/١١؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٢/١٠؛ النووي، د.ت، ص ١٣٦؛ السيوطي، ١٣٧٨هـ، ص ١٧٥، القاعدة رقم [١٣].

(١٤٦) انظر: ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٤٥٩/٥.

(١٤٧) انظر: الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٣/١١؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٢/١٠.

والمصابرة. وهو وجه ثالث في مذهب الشافعية[١٤٨] – رحمهم الله تعالى –.

ولم أقف على قول الحنفية والمالكية – رحم الله الجميع – في المسألة فيما اطلعت عليه من كتبهم.

الأدلة:

دليل القول الأول: علل أصحاب القول الأول لما ذهبوا إليه بما يلي:

١ – أن مصابرة العدو واجبة عند التقاء الزحفين[١٤٩]؛ لأن الجهاد يتعين على من هو من أهل فرض الكفاية بشهوده الوقعة[١٥٠]؛ لقول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا لَقِيتُمۡ فِئَةً فَٱثۡبُتُواْ وَٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ﴾ (الأنفال: ٤٥).

٢ – أن رجوعه قد يشوش على المجاهدين ويكسر قلوبهم، وربما كان سبباً لهزيمتهم، وهذه مفسدة؛ فلم يكن له ذلك[١٥١].

دليل القول الثاني: علل أصحاب القول الثاني لما ذهبوا إليه بقولهم:

إن الدَّيْنَ شأنه عظيم يمنع من التطوع بالجهاد، ويفتقر إلى إذن الدائن، فإذا تاب المدين من عصيانه بالسفر للجهاد بلا إذن من دائنه، فيلزمه الرجوع؛ لأن المانع قائم من الأصل، فيكون الحكم كما لو رجع الدائن في إذنه؛ لأن عدم الإذن يمنع من الجهاد؛ فكذلك إذا طرأ؛ كموانع الجهاد الأخرى، فالعمى مثلاً يمنع من الجهاد ابتداءً، وإذا طرأ أثناء الجهاد منع منه أيضاً[١٥٢].

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن الأصل في الجهاد أنه يتعين بالشروع فيه، ومن حضر الصف كان شارعاً فيه، فيكون متعيناً على المدين عندئذٍ، ولا يجوز له الانصراف.

دليل القول الثالث: علل أصحاب القول الثالث لما ذهبوا إليه بقولهم:

إنه تعارض لدى المدين في هذه الحال أمران: الأول: ارتفاع الإذن المشترط للسفر للجهاد والتطوع به، والأمر الثاني: ما تقرر من وجوب المصابرة لمن شهد الوقعة، فلذلك قلنا: يتخير المدين بين الانصراف والمصابرة[١٥٣].

المناقشة: يمكن أن يناقش بأن إذن الدائن لا يمكن مراعاته بعد الشروع في الجهاد؛ لما يترتب على القول بجواز انصراف المدين بعد التقاء الزحفين من مفاسد تضر بالمسلمين؛ فقد يوهن ذلك في صفوف المجاهدين، ويكسر قلوبهم، ويقوي عدوهم.

---

(١٤٨) انظر: الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٣/١١؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٢/١٠؛ المحلي، د.ت، ٢١٧/٤.

(١٤٩) انظر: الشربيني، د.ت، ٢١٨/٤.

(١٥٠) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٣٢٢/٢؛ ابن قدامة، ١٤١٨هـ، ٤٥٩/٥.

(١٥١) انظر: العمراني، ١٤٢١هـ، ١١٤/١٢؛ الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٣/١١؛ الشربيني، د.ت، ٢١٨/٤.

(١٥٢) انظر: الشيرازي، ١٤١٩هـ، ٣٢٢/٢؛ النووي، ١٤١٢هـ، ٢١٢/١٠؛ الشربيني، د.ت، ٢١٨/٤.

(١٥٣) انظر: الرافعي، ١٤١٧هـ، ٣٦٣/١١.

الترجيح:

الذي يظهر رجحانه – والله تعالى أعلم – هو القول الأول – القائل أنه متى شهد المدين التقاء الزحفين وكان قد خرج للجهاد بلا إذنٍ من دائنه فإنه يجب عليه المقام، ولا يجوز له الانصراف؛ لظهور أدلته، وللمناقشات الواردة على أدلة المخالفين؛ فإن الاتفاق قائم على أن من لم يتعين عليه الجهاد متى شهد التقاء الزحفين وجب عليه الثبات وحرم عليه الانصراف[(١٥٤)].

الخاتمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد: فبعد الانتهاء من هذا البحث أذكر أبرز النتائج، ثم أهم التوصيات:

١ – جواز الاستدانة عند الحاجة مع استصحاب نية الوفاء.

٢ – شمول الشريعة لمصالح العباد، حيث اعتنت بتنظيم العلاقة بين الدائن والمدين على وجه يحفظ حق الدائن.

٣ – عظم شأن أمر الدَّيْن، ووجوب الحذر من التساهل في التخلص منه متى استطاع المدين ذلك.

٤ – رعاية الشريعة لحال المعسرين؛ إذ لا تجوز مطالبتهم بالديون حال إعسارهم.

٥ – أنه يجوز للمدين السفر بإذن الدائن مطلقاً باتفاق العلماء – رحمهم الله –.

٦ – أنه لا يجوز للمدين الموسر السفر بغير إذن الدائن متى كان الدين حالاً.

٧ – أنه يجوز للمدين الموسر السفر بلا إذن الدائن إذا كان الدين مؤجلاً، وكان قد خلَّف وفاء لدَيْنِهِ، سواء كان السفر يغلب عليه السلامة، أو كان مخوفاً لا تغلب عليه السلام كمن يسافر للجهاد.

٨ – أنه يجوز للمدين المعسر – الذي لا يجد وفاءً لدَيْنِهِ الحال، أو لم يُخلِّف وفاءً لدَيْنِهِ المؤجل – السفر بلا إذن دائنه إذا كان السفر غير مخوف.

٩ – أنه لا يجوز للمدين المعسر السفر إذا كان السفر مخوفاً، إلا بعد أن يأذن له الدائن.

١٠ – إذا خالف المدين فسافر في الحال التي لا يجوز له فيها السفر؛ فإنه يُعد عاصياً بسفره، وحينئذٍ لا يجوز له أن يترخص في سفره مطلقاً.

١١ – إذا خالف المدين فسافر للحج في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، وأحرم بالنسك؛ فإنه يلزمه إتمامه، ولا يجوز له أن يتحلل منه، كما لا يملك الدائن أن يحلله منه.

١٢ – إذا خالف المدين فسافر للجهاد في الحال التي لا يجوز له فيها السفر، وتاب من عصيانه قبل التقاء الزحفين؛ فإنه يجب عليه الرجوع، وإن كان بعد التقاء الزحفين؛ فإنه يجب عليه المقام، ولا يجوز له الانصراف.

---

(١٥٤) انظر: الدمشقي، ١٤١٤هـ، ص ٥٢٨.

التوصيات

إن مما ينبغي العناية به في هذا الموضوع: توعية الناس بخطورة أمر الدَّيْن، وتحذيرهم من التوسع في الاستدانة، أو التساهل في الوفاء بالديون، وتوجيه الناس إلى ما أرشدت إليه الشريعة من إحسان القصد عند الاستدانة باستصحاب نية الوفاء، وأن يسعى كل مدين في سداد الدَّيْن قدر طاقته، حتى لا تتراكم الديون في ذمم الناس، فيعجزوا عن سدادها، فتضيع حقوق الناس، ويفضي ذلك إلى الفساد في المجتمع، ومن ثمَّ يسود الشقاق، وتكثر المنازعات بين الأفراد.

وبالله التوفيق، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه.

فهرس المصادر والمراجع

ابن الأثير، المبارك بن محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. تحقيق: محمود الطناحي وطاهر الزاوي، باكستان: أنصار السنة، د.ت.

ابن الحاجب، جمال الدين أبو عمرو عثمان. *جامع الأمهات*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٥هـ.

ابن العربي، محمد بن عبد الله الأندلسي. *أحكام القرآن*. تحقيق: علي محمد البجاوي، بيروت: دار المعرفة، د.ت.

ابن القطان الفاسي، علي بن محمد بن عبد الملك. *الإقناع في مسائل الإجماع*. تحقيق: حسن الصعيدي. ط١. القاهرة: دار الفاروق الحديثة، ١٤٢٤هـ.

ابن النجار، تقي الدين محمد بن أحمد الحنبلي. *مختصر التحرير في أصول الفقه*. ط٢. الرياض: مكتبة الإمام الشافعي، ١٤١٠هـ.

ـــــــــــــ، *معونة أولي النهى شرح المنتهى*. تحقيق: عبدالملك بن دهيش. ط١. بيروت: دار خضر، ١٤١٦هـ.

ابن الهمام، محمد بن عبد الواحد الحنفي. *فتح القدير*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

ابن أنس، أبو عبد الله مالك. *الموطأ*. ط٤. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٤٠٥هـ.

ابن جزي، محمد بن أحمد. *قوانين الأحكام الشرعية*. ط١. مصر: عالم الفكر، ١٤٠٥هـ.

ابن حجر الهيتمي، شهاب الدين أحمد بن محمد. *الفتاوى الفقهية الكبرى*. بيروت: نشر دار صادر، د.ت.

ـــــــــــــ، *تحفة المحتاج*. بيروت: دار الفكر، [مطبوع بهامش حواشيه للشرواني، والعبادي]، د.ت.

ابن حمدان، أحمد الحراني الحنبلي. *الرعاية الصغرى*. تحقيق: ناصر السلامة. ط١. الرياض: نشر دار أشبيليا، ١٤٢٣هـ.

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد. *المسند*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤١٣هـ.

ابن رجب، عبد الرحمن بن أحمد الحنبلي. *القواعد في الفقه*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد القرطبي. *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. ط٨. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ.

ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد القرطبي المالكي. *المقدمات الممهدات*. تحقيق: محمد حجي. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

ابن سيده، علي بن إسماعيل الأندلسي. *المخصص*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

ابن شاس، جلال الدين بن عبد الله المالكي. *عقد الجواهر الثمينة*. تحقيق: محمد أبو الأجفان، عبدالحفيظ منصور. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤١٥هـ.

ابن عابدين، علاء الدين محمد بن محمد الحنفي. *رد المحتار على الدر المختار*. بيروت: دار الفكر. ١٤١٢هـ.

ابن عبد الرفيع، أبو إسحاق بن إبراهيم. *معين الحكام على القضايا والأحكام*. تحقيق: محمد بن قاسم ابن عياد، ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٩م.

ابن فارس، أحمد بن زكريا الرازي. *معجم مقاييس اللغة*. تحقيق: عبد السلام هارون. ط١. بيروت: دار الجيل، ١٤١١هـ.

ابن قاسم، عبد الرحمن بن محمد العاصمي النجدي. *حاشية الروض المربع*. ط٣. د.م: د.ن، ١٤٠٥هـ.

ابن قدامة، شمس الدين عبد الرحمن المقدسي الحنبلي. *الشرح الكبير على المقنع*. تحقيق: عبدالله التركي، [مطبوع مع المقنع، والإنصاف]. ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٥هـ.

ابن قدامة، موفق الدين عبد الله بن أحمد المقدسي. *الكافي*. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٨هـ.

ـــــــــــــــ، *المغني*. تحقيق: عبد الله التركي وعبد الفتاح الحلو. ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٠هـ.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي. *تفسير القرآن العظيم*. تحقيق: سامي ابن محمد السلامة. ط٢. الرياض: دار طيبة، ١٤٢٠هـ.

ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه*. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، القاهرة: مكتبة ابن تيمية، د.ت.

ابن مازه، محمود بن أحمد البخاري. *المحيط البرهاني*. تحقيق: أحمد عزو عناية. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٤هـ.

ابن مفلح، برهان الدين بن إبراهيم بن محمد. *المبدع في شرح المقنع*. بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.

ابن مفلح، شمس الدين أبو عبد الله محمد المقدسي. *الفروع*. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، د.ت.

ابن منظور، محمد بن منظور الإفريقي. *لسان العرب*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التاريخ العربي، ١٤١٢هـ.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم الحنفي. *البحر الرائق*. ط٢. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

أبو الخطاب الكلوذاني، محفوظ بن أحمد الحنبلي. *الهداية*. تحقيق: إسماعيل الأنصاري، وصالح السليمان العمري، السعودية: مطابع القصيم، ١٣٩١هـ.

الأزهري، محمد بن أحمد. *تهذيب اللغة*. تحقيق: عبدالسلام هارون، ومحمد النجار، مصر: المؤسسة المصرية، ١٣٨٤هـ.

الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح ابن ماجه*. ط٢. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ.

الأنصاري، زكريا بن محمد الشافعي. *أسنى المطالب شرح روض الطالب*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ.

ـــــــــــ، *شرح منهج الطلاب*. [مطبوع مع حاشية الجمل عليه]، د.م: د.ن، د.ت.

البجيرمي، سليمان بن محمد الشافعي. *تحفة الحبيب على شرح الخطيب*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٨هـ.

البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. تحقيق: محب الدين الخطيب. ط١. القاهرة: المطبعة السلفية، ١٤٠٠هـ.

البعلي، علي بن محمد بن عباس الدمشقي. *الاختيارات الفقهية من فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. تحقيق: محمد حامد الفقي، القاهرة: مكتبة السنة المحمدية، د.ت.

البغدادي، القاضي عبدالوهاب المالكي. *الإشراف على نكت مسائل الخلاف*. تحقيق: الحبيب بن طاهر. ط١. بيروت: دار ابن حزم، ١٤٢٠هـ.

ـــــــــــ، *المعونة على مذهب عالم المدينة*. تحقيق: حميش عبد الحق. ط١. مكة المكرمة: مكتبة نزار الباز، ١٤١٥هـ.

البغوي، الحسين بن مسعود. *التهذيب*. تحقيق: عادل عبد الموجود، وعلي معوض. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ.

ـــــــــــ، *معالم التنزيل، تفسير البغوي*. تحقيق: محمد عبدالله النمر وآخرين، الرياض: دار طيبة، ١٤٠٩هـ.

البهوتي، منصور بن يونس الحنبلي. *شرح منتهى الإرادات*. ط١. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤١٤هـ.

ـــــــــــ، *كشاف القناع*. الرياض: مكتبة النصر الحديثة، د.ت.

البيضاوي، عبدالله بن عمر الشافعي. *الغاية القصوى*.

تحقيق: علي القره داغي. الدمام: دار الإصلاح، د.ت.

الترمذي، محمد بن عيسى. *الجامع الصحيح، سنن الترمذي.* تحقيق: أحمد محمد شاكر، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

التلمساني، محمد بن أحمد المالكي. *مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول.* تحقيق: عبدالوهاب عبداللطيف. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

التنوخي، زين الدين المنجي بن عثمان. *المتع شرح المقنع.* تحقيق: عبد الملك بن دهيش، ط١. بيروت: دار خضر، ١٤١٨هـ.

الجراعي، أبو بكر الحنبلي. *غاية المطلب.* تحقيق: أبو عبدالرحمن العدوي. ط١. جدة: دار ماجد عسيري، ٢٠٠٠م.

الجرجاني، علي بن محمد. *التعريفات.* تحقيق: عبدالرحمن عميرة. ط١. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤٠٧هـ.

الجمل، سليمان بن عمر العجيلي. *حاشية الجمل على شرح المنهج.* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

الجندي، خليل بن إسحاق المالكي. *مختصر خليل.* مصر: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. *الصحاح.* تحقيق: أحمد عطار. ط٤. بيروت: دار العلم للملايين، ١٤٠٧هـ.

الحجاوي، موسى بن أحمد. *الإقناع لطالب الانتفاع.* تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٨هـ.

الحصكفي، محمد بن علي الحنفي. *الدر المختار شرح تنوير الأبصار.* [مطبوع مع حاشية رد المحتار]، د.م: د.ن، د.ت.

الحصني، تقي الدين الحسيني. *كفاية الأخيار.* تحقيق: علي أبو الخير، ومحمد وهبي سليمان. ط٣. بيروت: دار الخير، ١٤١٩هـ.

الحطاب، محمد بن محمد المغربي. *مواهب الجليل.* ط٣. بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ.

الحلبي، إبراهيم بن محمد. *ملتقى الأبحر.* [مطبوع مع شرحه مجمع الأنهر]، د.م: د.ن، د.ت.

الحنفي، محمد بن فراموز الشهير بمنلا خسرو. *درر الحكام شرح غرر الأحكام.* تركيا: مطبعة أحمد كامل، د.ت.

الخرشي، محمد بن عبدالله الخرشي المالكي. *شرح الخرشي على مختصر خليل.* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

الدردير، أحمد بن محمد المالكي. *الشرح الصغير.* [مطبوع بهامش بلغة السالك]، د.م: د.ن، د.ت.

ـــــــــــــ، *الشرح الكبير على مختصر خليل.* ط١. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٧هـ.

الدسوقي، محمد بن عرفة المالكي. *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

الدمشقي، محمد بن عبدالرحمن العثماني الشافعي. *رحمة الأمة في اختلاف الأئمة*. تحقيق: علي الشربجي، وقاسم النوري. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٤هـ.

الدمياطي، أبو بكر بن محمد شطا البكري. *إعانة الطالبين*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

الرافعي، عبد الكريم بن محمد الشافعي. *العزيز شرح الوجيز*. تحقيق: علي معوض، وعادل عبدالموجود. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

الرحيباني، مصطفى السيوطي الحنبلي. *مطالب أولي النهى*. ط٢. د.م: د.ن، ١٤١٥هـ.

الرملي، شمس الدين محمد بن أحمد. *نهاية المحتاج*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ.

الزبيدي، أبو بكر بن علي بن محمد. *الجوهرة النيرة*. تحقيق: إلياس قبلان. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٧هـ.

الزرقاني، عبد الباقي بن يوسف المالكي. *شرح مختصر خليل*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ.

الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله. *البحر المحيط في أصول الفقه*. ط٢. الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤١٣هـ.

ـــــــــــــ، *المنثور في القواعد*. تحقيق: تيسير فائق محمود. د.م: د.ن، د.ت.

الزركشي، شمس الدين أبو عبد الله محمد الحنبلي. *شرح الزركشي على مختصر الخرقي*. تحقيق: عبد الله الجبرين. ط١. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٣هـ.

الزمخشري، جار الله أبي القاسم محمود بن عمر. *أساس البلاغة*. ط١. بيروت: دار بيروت، ١٤٠٤هـ.

الزيلعي، عثمان بن علي الحنفي. *تبيين الحقائق*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ.

السامرائي، محمد بن عبد الله. *المستوعِب*. تحقيق: عبدالملك بن دهيش. ط١. مكة المكرمة: مكتبة النهضة الحديثة، ١٤٢٠هـ.

السرخسي، محمد بن أحمد. *المبسوط*. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢هـ.

ـــــــــــــ، *شرح السير الكبير*. تحقيق: محمد الشافعي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن الشافعي. *الأشباه والنظائر*. مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٣٧٨هـ.

الشبراملسي، علي بن علي الشبراملسي. *حاشية الشبراملسي على نهاية المحتاج*. [مطبوع مع نهاية

المحتاج]، د.م: د.ن، د.ت.

الشربيني، محمد الخطيب. *مغني المحتاج.* بيروت: دار الفكر، د.ت.

الشرنبلالي، حسن بن عماد الحنفي. *غنية ذوي الأحكام في بغية درر الحكام.* [مطبوع مع درر الحكام]، د.م: د.ن د.ت.

الشرواني، عبد الحميد الشافعي. *حاشية على تحفة المحتاج.* بيروت: دار الفكر، د.ت.

الشلبي، أحمد بن يونس. *حاشية الشلبي على تبيين الحقائق.* [مطبوعة مع تبيين الحقائق]، د.م: د.ن، د.ت.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. *أضواء البيان.* ط١. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٦هـ.

الشوكاني، محمد بن علي. *نيل الأوطار.* القاهرة: دار الحديث، ١٤٢٦هـ.

الشويكي، أحمد بن محمد بن أحمد الشويكي. *التوضيح في الجمع بين المقنع والتنقيح.* تحقيق: ناصر بن عبدالله الميمان. ط١. مكة المكرمة: المكتبة المكية، ١٤١٨هـ.

الشيباني، محمد بن الحسن. *السير الكبير.* [مطبوع مع شرح السرخسي عليه] تحقيق: محمد الشافعي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

الشيخ نظام، وجماعة من علماء الهند. *الفتاوى الهندية.* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ.

شيخي زاده، عبد الرحمن بن محمد الحنفي. *مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر.* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ.

الشيرازي، إبراهيم بن علي. *المهذب.* بيروت: دار الفكر، ١٤١٩هـ.

الصاوي، أحمد بن محمد المالكي. *بلغة السالك لأقرب المسالك.* بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٩هـ.

صدر الشريعة، عبيدالله بن مسعود المحبوبي. *مختصر الوقاية.* [مطبوع مع شرحه، اختصار الرواية للدركاني]. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٦هـ.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان في تأويل القرآن.* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ.

العدوي، علي بن أحمد المالكي. *حاشية على شرح الخرشي.* [مطبوع مع شرح الخرشي]. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

عليش، محمد بن أحمد بن محمد المالكي. *منح الجليل.* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ.

العمراني، أبو الحسين يحيى الشافعي. *البيان.* تحقيق: قاسم النوري. ط١. جدة: دار المنهاج، ١٤٢١هـ.

العيني، محمود بن أحمد العيني الحنفي. *شرح كنز الدقائق.* ط١. باكستان: إدارة القرآن والعلوم الإسلامية، ١٤٢٤هـ.

الغزالي، محمد بن محمد الشافعي. *الوجيز.* ط١.

بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٥هـ.

ـــــــــــــ، *الوسيط*. تحقيق: علي محيي الدين القره داغي. ط١. قطر: وزارة الأوقاف، ١٤١٧هـ.

الغزنوي، أبو حفص عمر الحنفي. *الغرة المنيفة في تحقيق بعض مسائل الإمام أبي حنيفة*. ط١. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ١٤٢٦هـ.

فخر الدين، محمد بن أبي القاسم بن محمد بن تيمية الحراني. *بلغة الساغب وبغية الراغب*. تحقيق: بكر أبو زيد. ط١. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٧هـ.

القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس المالكي. *الذخيرة*. تحقيق: محمد حجي. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٤م.

ـــــــــــــ، *الفروق*. بيروت: عالم الكتب، د.ت.

ـــــــــــــ، *تنقيح الفصول وشرحه*. تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد. ط١. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ودار الفكر، ١٣٩٣هـ.

القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر المالكي. *الجامع لأحكام القرآن*. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٧هـ.

القليوبي، شهاب الدين أحمد بن أحمد الشافعي. *حاشية على شرح المحلي على منهاج الطالبين*. مصر: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

الكاساني، أبو بكر بن مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.

الكرمي، مرعي بن يوسف الحنبلي. *غاية المنتهى*. الرياض: مؤسسة السعيدية، د.ت.

المازري، محمد بن علي بن عمر المالكي. *شرح التلقين*. تحقيق: محمد المختار السلامي. ط١. تونس: دار الغرب الإسلامي، ٢٠٠٨م.

الماوردي، أبو الحسن علي بن حبيب الشافعي. *الحاوي الكبير*. تحقيق: علي معوض، وعادل عبدالموجود. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

مجد الدين، أبو البركات ابن تيمية الحراني. *المحرر في الفقه*. تحقيق: محمد الفقي. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

المجددي، محمد عميم الإحسان البركتي. *التعريفات الفقهية*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ.

المحلي، جلال الدين محمد بن أحمد الشافعي. *شرح منهاج الطالبين*. [مطبوع بهامش حاشية قليوبي]، د. م: د.ن، د.ت.

المرداوي، علي بن سليمان الحنبلي. *الإنصاف*. [مطبوع مع المقنع والشرح الكبير]. تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي. ط١. مصر: دار هجر، ١٤١٦هـ.

ـــــــــــــ، *التنقيح المشبع*. الرياض: المؤسسة السعيدية. د.م: د.ن، د.ت.

ـــــــــــــ، *تصحيح الفروع*. [مطبوع مع الفروع لابن مفلح]. د.م: د.ن، د.ت.

المرغيناني، علي بن أبي بكر. *الهداية شرح بداية المبتدئ*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ.

مسلم بن الحجاج، أبو الحسن القشيري النيسابوري. *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط١. مصر: دار إحياء الكتب العربية، ١٣٧٤هـ.

المليباري، زين الدين بن عبدالعزيز الشافعي الفناني. *فتح المعين*. [مطبوع بهامش شرحه إعانة الطالبين]. د.م: د.ن، د.ت.

المناوي، محمد عبدالرؤوف. *التوقيف على مهمات التعاريف*. تحقيق: محمد الداية. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٤١٠هـ.

النسائي، أحمد بن شعيب. *سنن النسائي*. [بشرح السيوطي وحاشية السندي]. ط٣. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٩هـ.

النفراوي، شهاب الدين أحمد لأزهري. *الفواكه الدواني*. ط١. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٢٥هـ.

النووي، يحيى بن شرف الشافعي. *المجموع*. جدة: دار الإرشاد، د.ت.

ـــــــــــــ، *روضة الطالبين*. ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ.

ـــــــــــــ، *منهاج الطالبين*. مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، د.ت.

Traveling of the Debtor: Its Judgement and Consequence

Almulla, Muhammad Ab-Dullah
Associate Professor at the Dept. of Islamic Culture,
College of Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: m.m388@hotmail.com
(Received 11/11/1431H; accepted for publication 1/4/1432H.)

Key words: travel, debtor, debt, judgment of travel, Islamic ruling on debt.
Abstract. the research aims at clarifying the judgment of legality of debtor travel. It also shows the consequence of this traveling in the cases where the debtor does travel while he is not allowed.

The research showed that the debtor can travel whenever he wants, if permitted by the creditor. The rich debtor cannot go on travel without the permission of the creditor, if the debt is due. But in the case of the debt to be paid back in the future, and the debtor has left insurance for payment so that the creditor can take his money back whenever the debt is due. Therefore, he can travel without the permission of the creditor, either this travel is thought of as a safe travel or a risky one such as going to war (Jihad).

In the case where the debtor was poor; either he cannot afford paying the due debt or insure payment for the differed debt, and he wanted to go on a safe travel, he can go without the creditor's permission. If the travel was risky, permission has to be given before traveling.

The research also showed that whenever the debtor went on travel when he should not, he is considered as a disobeyer and in this case he can never ask permission to travel. And whenever the debtor went for Hajj, for example, and reached the official and intentional status of Ihram, he has to complete performing Hajj and is not allowed to not complete it. The creditor cannot require him not to complete his Hajj either. And if the debtor goes to Jihad without permission but he repented from this disobedient action before the two sides (armies) engage in battle, he has to return immediately. If the repentance was after the two sides had started fighting, he has to stay and fight.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٧٣-٣٩٠، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمراحل التعليم العام في مدينة جازان بالمملكة العربية السعودية

علي بن محمد جباري

أستاذ فسيولوجيا الجهد البدني المساعد، كلية التربية البدنية والرياضة، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ١٩٩٤٩ الرمز ١١٤١١

E-mail: agbbari@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٤/١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٧/١٨هـ)

الكلمات المفتاحية: الحصيلة المعرفية، الإصابات الرياضية، انحرافات القوام، معلمو التربية البدنية.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الحصيلة المعرفية لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام، وكذلك على الفروق في الحصيلة المعرفية لهذين المقررين، وذلك وفقا لمتغيرات كل من: المرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، والعلاقة بين هذه الحصيلة في هذين المقررين وبين كل من متغيرات: العمر، ومرحلة التدريس، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات والندوات. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المسحية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٢٨٩معلماً)، حيث تم عشوائيا اختيار (٧٨معلماً) من جميع المراحل الدراسية متوسط أعمارهم (٣٥,٦٣سنة)، ومتوسط عدد سنوات الخبرة (١٣,١٢سنة)، ومتوسط عدد الدورات والندوات (٨,٤٠) أخضعوا لاختبار تحريري بعد التأكد من صدقة وثباته، اشتمل على (٢٨سؤالاً) في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف واضح في مستوى الحصيلة المعرفية لدى عينة الدراسة، متوسط درجة التحصيل للمقررين (٤٣,٢٥ و٤٠,٩٣) على التوالي. ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين هذين المتوسطين. ويشير تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين المراحل الدراسية ومستوى التحصيل المعرفي في مقرر الإصابات الرياضية لصالح المرحلة الابتدائية كما أظهره اختبار أقل فرق معنوي (LSD) (٠,٠٢٩)، ولم تكن للمرحلة الدراسية دلالة إحصائية مع التحصيل المعرفي لمقرر انحرافات القوام. كما لم يكن هناك فروق دالة إحصائيًّا بين عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات والندوات وبين مستوى التحصيل المعرفي في هذين المقررين.

كما تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ضعيفة دالة إحصائيًّا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين التحصيل المعرفي في هذين المقررين (ر= ٠,٢٢)، ولم تكن هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرات قيد الدراسة ومستوى التحصيل الدراسي في هذين المقررين.

المقدمة ومشكلة الدراسة

يشكل المعلمون العمود الفقري للعملية التعليمية، ويظهر مدى تأثيرهم في طريقة تطبيقهم لخطط التعليم المختلفة، وذلك بإحداث تغيرات لدى التلاميذ أثناء المواقف التعليمية المختلفة. وبالرغم من الجهود التي تبذل لرفع مستوى أداء المعلم وحصيلته المعرفية والتطبيقية سواء عن طريق التأهيل التربوي الذي توفره المؤسسات التعليمية المسئولة عن إعداد المعلمين قبل الخدمة أو عن طريق خطط التطوير أثناء الخدمة، إلا أن الجهود التي تبذل ما زالت تحتاج إلى مزيد من إلمام المعلم بالمعارف والمعلومات المتعلقة بمجال تخصصه، (Roman and Kozulin, 2005).

ويعتبر معلم التربية البدنية إحدى الركائز الأساسية في العملية التعليمية، وعدم إلمامه بالمعلومات والمعارف المتعلقة بالجوانب المعرفية والأدائية في التربية البدنية يمثل خللا كبير في العملية التعليمية لا يمكن معالجته حتى في ظل وجود المقرر الدراسي الجيد (Booth and Kamal,1993). ويؤكد (الخولي ١٩٨٣م وفرحات ٢٠٠١م) على أن المعارف والمعلومات تمثل إحدى الدعائم الهامة لتنمية برامج التربية البدنية، حيث إنها تساعد المعلم على تفهم حالة التلميذ البدنية والعوامل التي تؤثر في أدائه الحركي. كما يشير (الحوري ٢٠٠٣م) إلى أن تنمية المهارات العقلية المتعلقة بالجوانب المعرفية لا تقل أهمية عن تنمية المهارات البدنية، إلا أن الكثير من العاملين في المجال الرياضي يهملون هذا الجانب لكونه غير واضح أثناء التطبيق.

ومن المعروف أن الحصيلة المعرفية هي عبارة عن مجموعة ما يمتلكه الفرد من معلومات متعددة تم اكتسابها خلال عملية تعلمه الأكاديمي ومن خلال الدورات أو الخبرات المهنية المختلفة التي التحق بها، والتي يمكن تقديرها بحساب نسبة تحصيله المعرفي (Roman and Kozulin, 2005) وتعتبر المعرفة في المجال الرياضي أمرا أساسيا في التكوين المهني للمعلم، حيث إنه المسئول عن تقديم هذه المعلومات للطلاب، فكلما زاد إتقانه لهذه المعارف والمعلومات وطرق تطبيقها سواء في مجال التدريس أو مجال الوقاية والتأهيل، خاصة فيما يتعلق بالإصابات الرياضية والانحرافات القوامية وطرق تصحيحها، كان قادرا على تطوير وتنمية أداء التلاميذ الحركي إلى أقصى حد ممكن (فرحات ٢٠٠١م).

وهناك عدة دراسات تم إجراؤها في مجال التحصيل المعرفي، منها دراسة (الرحاحلة وشوكة ٢٠٠٧م) والتي تم إجراؤها على طلاب كليتي التربية البدنية بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، والتي كان هدفها التعرف على مستوى الحصيلة المعرفية في اللياقة البدنية، وذلك على عينة قوامها (٢١٥طالباً) اختيرت بالطريقة العشوائية، من طلاب الكليتين موزعين على المستويات الدراسية الأربعة. وقد أشارت النتائج إلى وجود ضعف في مستوى الحصيلة المعرفية عند طلبة كل من كليتي التربية البدنية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك،

وإن الحصيلة المعرفية ترتفع من سنة دراسية إلى أخرى. وفي نفس المجال أجرى (Miller and Housner, 1998)، دراسة مسحية بهدف اختبار الحصيلة المعرفية في اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى ثلاث مجموعات هي: (طلاب التربية البدنية، ومعلمو التربية البدنية، وطلاب الدراسات العليا من مسار وظائف أعضاء الجهد البدني)، وقد أشارت النتائج إلى تفوق طلاب الدراسات العليا، مع ضعف مستوى الطلاب والمعلمين في الحصيلة المعرفية المتعلقة باللياقة البدنية المرتبطة بالصحة.

وفي الجانب الرياضي التطبيقي تعد الحصيلة المعرفية مطلباً هامًّا، حيث يشير (Vinger 1982)، في هذا الجانب إلى أهمية إلمام المعلم والمدرب بمعرفة المبادئ الأساسية للإسعافات الأولية، بالإضافة إلى تمتعه بالقدرة على تصميم برنامج اللياقة البدنية والمهارية بما يتناسب مع أعمار اللاعبين ومستوياتهم وذلك لتجنب حدوث الإصابات الرياضية. كما أن هناك العديد من الدراسات التي أجريت بهدف التعرف على الحصيلة المعرفية سواء فيما يتعلق منها بالمعلمين أو بالمدربين أو اللاعبين في كثير من الأنشطة الرياضية (إبراهيم ١٩٩٦م، البرادعي ٢٠٠٤م، حتاملة ٢٠٠٢م، الخصاونة والزعبي ٢٠٠٧م، شمروخ ١٩٩٦م، الفرطوس ٢٠٠٤م، الكردي ٢٠٠٦م) منها على سبيل المثال، الدراسة التي قام بها (Ohio, 2003)، بهدف بناء اختبار معرفي لمدربي المستوى الثاني بالاتحاد الأمريكي للكرة الطائرة، وذلك على عينة عمدية شملت المدربين المعتمدين والمسجلين بالاتحاد الأمريكي للكرة الطائرة، حيث تضمن الاختبار ثلاثة أبعاد رئيسية هي: (المهارات الأساسية، والخطط الهجومية، وقانون اللعبة)، وأوصت الدراسة بأهمية التركيز على هذا الجانب نظرا لأهميته للمدربين على جميع المستويات.

أما على المستوى المحلي فقد أجرى (السطري وآخرون ٢٠٠٩م) دراسة على معلمي التربية البدنية المشاركين بالمشروع الوطني لتطوير كرة السلة وذلك بهدف التعرف على الحصيلة المعرفية في لعبة كرة السلة لدى المعلمين، تبعا لمتغيري سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية، وذلك على عينة قوامها (٣١٣معلماً) في خمس مناطق تعليمية بالمملكة العربية السعودية، هي: (الرياض، وجدة، وجازان، والقريات، والمنطقة الشرقية). وقد أشارت النتائج إلى أن الحصيلة المعرفية لمعلمي التربية البدنية في كرة السلة كانت بدرجة متوسطة، كما أشارت كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائيا في هذه الحصيلة لدى أفراد العينة، وذلك تبعا لمتغير المنطقة التعليمية، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخبرة. وقد أوصى الباحثون بأهمية التركيز على الدورات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.

ويذكر (Lawson, 2005)، أن الحصيلة المعرفية تتأثر بأبعاد أخرى مثل الأهداف والمعتقدات والقدرات والمحفزات، بحيث تؤثر بشكل فعال على نجاح الطالب وحصيلته المعرفية وبالتالي على مشاركته في الأنشطة البدنية.

وتلعب خبرة المعلم دورا هاما وأساسيا في طرق تقديم وتوصيل المعلومة، واختيار الأنشطة المناسبة للتلاميذ. وقد قام (Manross.et.al,1994)، بدراسة كان هدفها مقارنة معلمي التربية البدنية كثيري الخبرة بآخرين أقل منهم خبرة في التدريس، مستخدمين في ذلك المقابلة الشخصية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين كثيري الخبرة في التدريس لاحظوا عدم وجود الدافع لدى الطلاب، بينما عانى قليلو الخبرة من صعوبة إيجاد الأنشطة المناسبة للطلاب.

ومما يؤكد انخفاض مس توى الحصيلة المعرفية لدى معلمي التربية البدنية، الدراسة التي قام بها (الوزير٢٠٠٠م) بهدف التعرف على حجم المعرفة الرياضية لمعلمي التربية البدنية بمنطقة المدينة المنورة، وذلك على عينة تكونت من (٦٦ معلماً) للتربية البدنية في المرحلة الإعدادية. وقد تم قياس هذه المعرفة باستخدام اختبار يشمل ثمانية أبعاد رئيسة هي: (أسس التعلم الحركي والمهاري، وأسس ومبادئ التدريب الرياضي، واستراتيجيات التدريس، والإدارة المدرسية، والصحة والتربية والأمان، وقواعد المنافسات الرياضية، والثقافة الرياضية العامة، والرياضة والمجتمع)، وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاضا ملحوظا في مستوى المعلمين في جميع محاور الدراسة.

ومن الأبحاث التي تناولت الحصيلة المعرفية لمعلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية، الدراسة التي أجراها كل من (المزيني والعنقري ٢٠٠٣م) والتي هدفت إلى قياس الحصيلة المعرفية في الجوانب الفسيولوجية والميكانيكية المرتبطة بالنشاط البدني لدى معلمي التربية البدنية ممن يحملون درجة البكالوريوس في مدينة الرياض، حيث بلغ حجم العينة العشوائية (٣٢ معلماً) للتربية البدنية أخضعوا لاختبار تحريري من (٣٠سؤالاً) في مجالي وظائف أعضاء الجهد البدني والميكانيكا الحيوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في المستوى العلمي لدى أفراد العينة، كما كان هناك فروق دالة إحصائيا عند (مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥) بين متوسطي هذين المجالين، كما أظهرت النتائج كذلك وجود علاقة عكسية بين عدد سنوات الخدمة والدرجة النهائية في كل من موضوعات وظائف أعضاء الجهد البدني والميكانيكا الحيوية، كما لم يكن للعمر أو سنوات الخدمة وعدد مرات حضور الندوات والدورات دلالة على التنبؤ بدرجة أي من المجالين قيد الدراسة. وفي الجانب الآخر نجد أن الاهتمام بالجانب المعرفي التحصيلي لدى المعلم سوف يزيد من حصيلته المعرفية بدرجة كبيرة، وهذا ما تم تأكيده من خلال بيانات المقابلة الشخصية والملاحظة وتحليل النتائج، وذلك في دراسة الحالة التي قام (Schemmpp,1995)، على أحد معلمي التربية البدنية.

ولا يقتصر دور معلم التربية البدنية على معرفته بالأسلوب والطريقة التي يقدم بها المعلومات، ولكن لابد أن تكون لديه أيضاً حصيلة معلوماتية ومعرفية جيدة في موضوعات التربية البدنية وعلوم الرياضة، ومنها

الإصابات الرياضية وإسعافاتها الأولية وطرق تقديمها، وأيضا اكتشاف وتصحيح انحرافات القوام، التي لها علاقة مباشرة بمستوى الأداء البدني والحركي والوظيفي للتلاميذ. وإن أي ضعف في الجانب المعرفي أو التطبيقي لهذين الموضوعين قد يضعف قدرة المعلم على التخطيط الجيد لبرامج التأهيل والوقاية ورفع مستوى الأداء، وذلك عند تطبيقه لمحتوى برامج التربية البدنية، مما ينعكس سلبا على أداء التلاميذ (Booth, and Kamal,1993).

ولأهمية معرفة المبادئ الأساسية للسلامة والإسعافات الأولية في المجال الرياضي لمعلمي التربية البدنية، أجرى (فيروز١٩٩٧م) دراسة على عينة عشوائية من معلمي التربية البدنية يمثلون جميع المراحل الدراسية في التعليم العام بمدينة الرياض، وذلك بهدف التعرف على مدى إلمامهم بالمبادئ الأساسية للإسعافات الأولية والسلامة، وذلك من خلال استبيان اشتمل على (٣٤سؤالاً)، بالإضافة إلى متغيرات أخرى منها (سنوات الخبرة، وعمر المعلم، والحالة الاجتماعية، والدرجة العلمية، ومكان الدراسة، والمرحلة الدراسية). وأشارت النتائج إلى أن معلمي التربية البدنية ليس لديهم معرفة كافية بالمبادئ الأساسية للإسعافات الأولية والسلامة، كما أشارت النتائج كذلك إلى أن (٣٤٪) من عينة الدراسة لم تكمل أي مقرر في الإسعافات الأولية خلال مراحل دراستهم. وأن (٧٧٪) منهم قد شهدوا حالة واحدة أو أكثر في مدارسهم تتطلب الإسعافات الأولية، كما عبر (٨٤٪) من المعلمين عن رغبتهم بالالتحاق بدورات تدريبية في الإسعافات الأولية. كما أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق بين المعرفة بالمبادئ الأساسية للإسعافات الأولية والسلامة وأي من العوامل الأخرى قيد الدراسة.

وفي دراسة أخرى (Chan et al, 2001) بعنوان معرفة معلمي التربية البدنية حول الإدارة الطارئة لإصابات الأسنان في هونج كونج ، وذلك من خلال تصميم اختبار معرفي خاص تم توزيعه على (١٠٠مدرسة) ثانوية اختيرت عشوائيا وأجاب عليه (١٦٦معلماً). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المعرفة في إدارة إصابات الأسنان لدى معلمي التربية البدنية كانت ضعيفة بشكل عام.

وللتعرف على مستوى المعرفة المرتبطة بالوقاية من حدوث إصابات رياضية أثناء ممارسة النشاط البدني لدى المعلمين والمشرفين في المدارس الثانوية بهونج كونج، أجرى (Lauie,1995) دراسة على (٣٠٥) من تلاميذ المدارس الثانوية اختيرت بطريقة عشوائية وتم تطبيق اختبار معرفي، اشتمل على أربعة محاور هي: (علم التشريح، وعلم وظائف الأعضاء، والتغذية الرياضية، والعوامل الخارجية المؤثرة على حدوث الإصابات الرياضية)، وأظهرت الدراسة أهمية بناء اختبار معرفي خاص بالوقاية من الإصابات الرياضية، مع ضرورة تطبيقه للوقوف على مستوى المعرفة في هذا المجال.

ومن خلال ما تقدم يتضح عدم وجود دراسات

تناولت البعد المعرفي المطلوب لمعلمي التربية البدنية في مقرري الإصابات الرياضية، والانحرافات القوامية في المملكة العربية السعودية واللذين يشكلان دعامة أساسية في التكوين المهني لمعلم التربية البدنية ويؤثران على أدائه الوظيفي مما يتطلب إلقاء المزيد من الضوء على الناتج المعرفي لهذين المقررين لدى المعلمين في مجال التربية البدنية. ومما يزيد من أهمية هذه الدراسة الارتباط الوثيق بين هذين المقررين وبين صحة وسلامة ووقاية التلاميذ أثناء ممارسة النشاط البدني في مراحل التعليم العام، بالإضافة إلى أهمية التعرف على الحد الأدنى من الحصيلة المعرفية العلمية المطلوبة لمعلمي التربية البدنية في هذين المقررين، والتي سوف تساهم حتما في تحسين الحالة البدنية والمهارية لأداء التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة.

أهداف الدراسة

- تهدف هذه الدراسة إلى قياس الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية، وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية.

- التعرف على الفروق في الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية، وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية.

- التعرف على الفروق في الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية، وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية تبعا لمتغيرات: المرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

- التعرف على العلاقة الارتباطية بين الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية والمتغيرات قيد الدراسة: (المرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات والندوات).

تساؤلات الدراسة

١ – ما مستوى الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية، وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية؟

٢ – هل هناك فروق دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين متوسطات الحصيلة المعرفية للإصابات الرياضية، وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في المملكة العربية السعودية؟

٣ – هل هناك فروق دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين متوسطات الحصيلة المعرفية للإصابات الرياضية، وانحرافات القوام تبعا لمتغيرات: (المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، عدد الدورات والندوات)؟

٤ – هل هناك علاقة دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين متوسطات الحصيلة المعرفية للإصابات الرياضية، وانحرافات القوام والمتغيرات قيد

الدراسة (المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، عدد الدورات والندوات)؟

أهمية الدراسة

إن نتائج هذه الدراسة سوف تساعد على:

١ – تكوين مهني ووظيفي أفضل لمعلم التربية البدنية مما ينعكس على مستوى أداء التلاميذ.

٢ – زيادة الارتباط ما بين هذين المقررين وبين صحة وسلامة ووقاية التلاميذ أثناء ممارسة النشاط البدني.

مصطلحات الدراسة

الحصيلة المعرفية

هي المعلومات والمعارف التي اكتسبها المعلم خلال سنوات دراسته الجامعية التخصصية وكذلك الدورات التدريبية التي التحق بها أثناء الخدمة، والخبرات الميدانية التي اكتسبها في المجال (تعريف إجرائي).

مقرر الإصابات الرياضية

يهدف هذا المقرر إلى إلمام المعلم بأنواع الإصابات الرياضية المختلفة التي يتعرض لها تلاميذ المدارس، أثناء ممارسة النشاط البدني وكيفية إسعافها بالطرق الصحيحة (تعريف إجرائي).

مقرر الانحرافات القوامية

يهدف هذا المقرر إلى تعرف المعلم على أهم الانحرافات القوامية الشائعة للنشء في مراحل التعليم العام وتأثيرها على الأداء البدني وبرامج التمرينات العلاجية المناسبة لكل منها خاصة في المشاكل المرتبطة بظاهرة عدم التوازن العضلي (تعريف إجرائي)

مراحل التعليم العام

ونعني بها من عمر ٦ سنوات حتى ١٨ سنة شاملة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

حدود الدراسة

المجال الزمني

الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ الموافق لعام ٢٠٠٩م.

المجال البشري

معلمو التربية البدنية ممن يحملون درجة البكالوريوس في التربية البدنية بمراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وعددهم (٧٨ معلماً).

المجال المكاني

منطقة جازان التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي، بأسلوب الدراسات المسحية نظرا لمناسبته لطبيعة وإجراءات الدراسة.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة يتكون من ٢٨٩معلم تربية بدنية في منطقة جازان التعليمية موزعين على النحو التالي: (١٠٩ابتدائي، ١١٩متوسط، ٦١ ثانوي).

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية،

حيث تم تسجيل جميع أسماء معلمي التربية البدنية ممن يحملون درجة البكالوريوس في التربية البدنية بمنطقة جازان التعليمية في كشوف تبعا للمراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) وإعطاؤهم أرقام تسلسلية، ثم اختيار الأرقام الفردية حتى اكتمال عدد العينة المطلوبة وعددها (٧٨معلما)، وفقا للجدول رقم (١):

الجدول رقم (١). يوضح عدد المعلمين بمجتمع الدراسة ونسب العينة من المجتمع الكلي ونسبتهم لعدد المعلمين في كل مرحلة تعليمية.

المرحلة التعليمية	عدد المعلمين لكل مرحلة	عدد أفراد العينة من كل مرحلة	نسبه العينة للمجتمع (٪)	نسبه العينة للمعلمين بكل مرحلة (٪)	نسبة المرحلة من عينة الدراسة الكلية
ابتدائي	١٠٩	٢٥	٨,٦٥	٢٢,٩٤	٠,٣٢
متوسط	١١٩	٣٢	١١,٠٧	٢٦,٨٩	٠,٤١
ثانوي	٦١	٢١	٧,٢٧	٣٤,٤٣	٠,٢٧
المجموع	٢٨٩	٧٨	٢٧	٨٤,٣	١,٠٠

الجدول رقم (٢). يوضح مواصفات العينة وفقا لمتغيرات الدراسة .

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المدى
العمر (بالسنوات)	٣٥,٦٣	٥,٧٨	٥١-٢٥
مرحلة التدريس	١,٩٥	٠,٧٧	٣-١
سنوات الخبرة (سنة)	١٣,١٢	٥,٨٨	٣٠-١
عدد الندوات والدورات	٨,٤٠	٤,٦٥	١٨-٠

الجدول رقم (٢) يوضح مواصفات العينة وفقا لمتغيرات الدراسة، حيث بلغ متوسط العمر (٣٥,٦٣سنة)، ومتوسط سنوات الخبرة (١٣,١٢سنة)، ومتوسط عدد الدورات والندوات التي حضرها المعلمون (٨,٤٠ دورة).

أداة الدراسة

تم إعداد اختبار معرفي من قبل الباحث في مقرري الإصابات الرياضية، والانحرافات القوامية، حيث سبق للباحث تدريس هذين المقررين بالجامعة، بالإضافة إلى تدريسهما في دورات إعداد وصقل المعلمين. وقد تم تركيز الأسئلة في أداة القياس (الاستبانة) على المعلومات الأساسية ذات الطابع الفسيولوجي والتي تهم معلم التربية البدنية في مجال التدريس، وذلك بعد تحليل محتوى هذين المقررين في كل من كلية التربية البدنية والرياضة، وقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود، وكليات المعلمين بالمملكة سابقا. وتم وضع أسئلة روعي في تكوينها الموضوعية (اختيار الإجابة الصحيحة من أربعة اختيارات). وتم التأكد من صدق المحتوى بطريقتين: الأولى من خلال مراجعة شاملة لمحتوى المقررين

لاختيار أفضل الأسئلة التي تمثل هذا المحتوى، والثانية تم فيها وضع الأسئلة وعرضها على محكمين من أساتذة الجامعات ممن يقومون بتدريس مقرري الإحصابات الرياضية والقوام. بغرض أخذ آرائهم ومقترحاتهم في طريقة صياغة الأسئلة ومناسبة محتواها لما يقدم على مستوى البكالوريوس وفقا لأهداف الدراسة، وقد تم استبعاد بعض الأسئلة لعدم ملاءمتها لأهداف الدراسة، وقد بلغت عدد أسئلة الاستبانة بصورتها النهائية (٢٨سؤالا)، كانت على النحو التالي (١٥سؤالا) لمقرر الإصابات الرياضية، و(١٣سؤالا) لمقرر انحرافات القوام.

كما تم حساب معامل الصعوبة والسهولة لكل سؤال عن طريق قسمة عدد الإجابات الصحيحة لكل سؤال على عدد الأفراد الذين أجابوا عن ذلك السؤال، وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة بين (٠,٣٣ – ٠,٧٤) وهي ضمن الحدود الموصى بها (أبو لبده، ١٤١٦هـ).

كما تم استخراج ثبات الاختبار من خلال التطبيق وإعادة التطبيق على عينة عشوائية غير العينة الأصلية، عددها (١٥معلماً) (بعد أسبوع من التطبيق الأول). وكانت نتيجة معاملات الثبات مقبولة وعلى النحو التالي: (٠,٨١) لاختبار الإصابات الرياضية و(٠,٧٨) لاختبار انحرافات القوام.

المعالجة الإحصائية

تم حساب البيانات الوصفية لمتغيرات الدراسة ونسبة التحصيل المعرفي في المقررين قيد الدراسة، وذلك عن طريق قسمة عدد الإجابات الصحيحة على عدد الأسئلة الكلي لكل مقرر مضروبا في ١٠٠. كما تم أيضا حساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة بواسطة معامل الارتباط بيرسون. إضافة إلى ذلك تم استخدام اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين متوسطات الدرجات النهائية للتحصيل في كل من مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام. وتم إجراء تحليل التباين بين متوسطات المرحلة الدراسية (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) وحساب متوسطات فئات سنوات الخبرة (من ١ – ٦، ومن ٧ – ١٢، ومن ١٣ – ١٨، ومن ١٩فأكثر) وأيضا متوسطات فئات عدد الدورات والندوات التي حصل عليها المعلم أثناء الخدمة (من ١ – ٥، ومن ٦ – ١٠، ومن ١١ – ١٥، ومن ١٦فأكثر) وكذلك متوسطات الدرجة التي حصل عليها المعلم في كلا المقررين. وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، وكذلك اختبار أقل فرق معنوي (LSD).

النتائج والمناقشة

عرض النتائج

يشير الجدول رقم (٣) إلى متوسط درجة التحصيل في مقرر الإصابات الرياضية (٤٣,٢٥) ومتوسط درجة التحصيل في مقرر انحرافات القوام (٤٠,٩٣)، حيث يتضح أن متوسط درجة التحصيل متقارب بحيث لا يشكل فروقا ملحوظة بين التحصيل

الجدول رقم (٣). يوضح البيانات الوصفية وقيم (ت) ومستوى الدلالة للتحصيل المعرفي في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم «ت»	مستوى الدلالة
درجة التحصيل المعرفي للإصابات الرياضية (٪)	٤٣,٢٥	١٦,٤٦	١,٠٢٦	٠,٣٠٨
درجة التحصيل المعرفي لانحرافات القوام (٪)	٤٠,٩٣	١٥,٥٦		

المعرفي لمعلمي التربية البدنية في كلا المقررين. وتدل قيم «ت» ومستوى الدلالة على عدم وجود فروق معنوية بين التحصيل المعرفي للمعلمين في كلا المقررين.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين المراحل الدراسية الثلاث (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) مع متوسط درجة الإصابات الرياضية، حيث بلغت قيمة «ف» (٣,٠٢٣). كما يتضح من الجدول نفسه عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التي حصل عليها المعلمون مع متوسط درجة الإصابات الرياضية، حيث بلغت قيمة «ف» (٠,٤٩٥ و١,٥٩٧) على التوالي.

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في الحصيلة المعرفية في مقرر الإصابات الرياضية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	١٥٥٦,٤	٢	٧٧٨,٢	٣,٠٢٣	٠,٠٥*
	داخل المجموعات	١٩٣٠٩,٦	٧٥	٢٥٧,٤		
	المجموع	٢٠٨٦٦	٧٧			
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	٠,٧٧٥	٣	٠,٣٨٧	٠,٤٩٥	٠,٦١٢
	داخل المجموعات	٥٨,٧	٧٤	٠,٧٨٣		
	المجموع	٥٩,٤	٧٧			
عدد الدورات	بين المجموعات	١٢٦٨,٩	٣	٤٢٢,٩	١,٥٩٧	٠,١٩٧
	داخل المجموعات	١٩٥٩٧,١	٧٤	٢٦٤,٨		
	المجموع	٢٠٨٦٦	٧٧			

يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين المراحل الدراسية الثلاث (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي)، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التي حصل عليها المعلمون مع متوسط درجة انحرافات القوام، حيث بلغت قيمة « ف» (١,٢٥٠,٠,٤٤١,١,٠٧٧) على التوالي.

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في الحصيلة المعرفية في مقرر انحرافات القوام تبعا لمتغير المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	٥٢٠,٢	٢	٢٦٠,١	١,٠٧٧	٠,٣٤٦
	داخل المجموعات	١٨١١٨,١	٧٥	٢٤١,٥		
	المجموع	١٨٦٨٣٨,٢	٧٧			
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	٣٢٧,٢	٣	١٠٩,٠٩	٠,٤٤١	٠,٧٢٤
	داخل المجموعات	١٨٣١٠,٩	٧٤	٢٤٧,٤		
	المجموع	١٨٦٣٨,٢	٧٧			
عدد الدورات	بين المجموعات	٨٩٩,٠٦	٣	٢٩٩,٦	١,٢٥٠	٠,٢٩٨
	داخل المجموعات	١٧٧٣٩,٢	٧٤	٢٣٩,٧		
	المجموع	١٨٦٣٨,٢	٧٧			

يوضح الجدول رقم (٦) قيم اختبار شيفيه للتعرف إلى أي اتجاه تدل الفروق في متغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي). حيث يتضح عدم وجود فروق بين المراحل الدراسية الثلاث قيد الدراسة. مما استدعى استخدام اختبار(LSD) للتعرف على مدى هذه الفروق، كما يشير جدول رقم (٧).

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للتعرف على الفروق في الحصيلة المعرفية في مجال الإصابات تبعا لمتغير المرحلة الدراسية.

المتغير	الفئات	ابتدائي	متوسط	ثانوي
المرحلة الدراسية	ابتدائي		٠,٠٩٠	٠,٩٧٣
	متوسط			٠,١٨١
	ثانوي			

يوضح الجدول رقم (٧) أقل فرق معنوي (LSD) للتعرف على الفروق في متغيرات المرحلة الدراسية (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي)، حيث يتضح أن الفروق بين المراحل الدراسية الثلاث قيد الدراسة لصالح المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للمقارنات البعدية للتعرف على الفروق في الحصيلة المعرفية في مقرر الإصابات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

المتغير	الفئات	ابتدائي	متوسط	ثانوي
المرحلة الدراسية	ابتدائي		٠,٠٢٩*	٠,٨١٥
	متوسط			٠,٠٦٥
	ثانوي			

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥

الجدول رقم (٨). يوضح مصفوفة الارتباط باستخدام اختبار بيرسون (ر) بين المتغيرات قيد الدراسة.

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦
١- العمر						
٢- مرحلة التدريس	-٠,٢٤*					
٣- سنوات الخبرة	٠,٨٥**	-٠,١٦				
٤- عدد والدورات والندوات	٠,٤٧**	٠,١٣	٠,٦٤**			
٥- تحصيل مقرر الإصابات الرياضية	٠,٠١	-٠,٠٤	٠,٠٦	٠,٠٨		
٦- تحصيل مقرر انحرافات القوام	-٠,٠٢	-٠,٠٩	-٠,٠٢	-٠,٠٦	٠,٢٢*	

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠٥ ** دال إحصائيا عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠١

أما الجدول رقم (٨) فيوضح معاملات الارتباط بين المتغيرات قيد الدراسة، ويلاحظ وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠١ بين كل من العمر وسنوات الخبرة وعدد الدورات والندوات، وبين عدد الدورات والندوات وسنوات الخبرة. كما توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠٥ بين درجة التحصيل المعرفي لمقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام بلغت (٠,٢٢).

مناقشة النتائج

إن الاهتمام الجيد والإعداد السليم والتقويم المستمر لمعلم التربية البدنية أثناء الخدمة أمر هام نظراً للدور الحيوي والرئيسي الذي يلعبه معلم التربية البدنية سواء في وضع البرامج التنفيذية للمنهج الدراسي، أو متابعة التلاميذ وتوجيههم لممارسة مختلف الأنشطة الحركية بما يتناسب وإمكاناتهم واستعداداتهم وميولهم. لذا فإن عملية إعداده وتقويمه أثناء الخدمة ينبغي أن تحظى باهتمام بالغ ورعاية خاصة من قبل المسئولين والقائمين على شئون التربية والتعليم. حيث راعى الباحث أن يكون من ضمن أهداف الدراسة التعرف على المستوى المعرفي لمعلمي التربية البدنية في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام لارتباطها بمفاهيم اللياقة البدنية والوقاية من الإصابات واعتدال القوام. وتساعد عملية تقويم أداء المعلم المؤسسات التعليمية المختلفة في قياس مدى تقدمه والكشف عن جوانب القوة والضعف في أدائه بهدف إعادة تأهيله بما يتناسب مع متطلبات المهنة. وبالرغم من أهمية الجانب المعرفي لدى معلم التربية البدنية إلا أنه لا يكتمل إلا بنجاح تطبيق هذه المعرفة على أداء الطالب السلوكي والمهاري.

وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى الضعف الواضح في الحصيلة المعرفية للمقررين قيد الدراسة، حيث بلغ متوسط نسبة درجة الإصابات الرياضية (٤٣,٢٥٪)، مقابل (٤٠,٩٣٪) لانحرافات القوام، كما تشير نتائج اختبار «ت» إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي نسبة درجة الإصابات الرياضية

والانحرافات القوام قيمة «ت» (١,٠٢٦) ومستوى الدلالة (٠,٣٠٨). وعلى الرغم من ارتفاع متوسط نسبة درجة التحصيل المعرفي في الإصابات الرياضية مقارنة مع نسبة درجة التحصيل في انحرافات القوام إلا أن متوسط هذين المقررين تحت الحد الأدنى للنسبة المطلوبة للنجاح فيهما على مستوى برنامج البكالوريوس (٦٠٪). وقد يعود تدني هذا المستوى إلى زيادة المدى في سنوات العمل (١- ٣٠سنة) لدى هؤلاء المعلمين، حيث لوحظ من بيانات الدراسة أن ما يقارب (٧٠٪) من المعلمين قد أمضى أكثر (١٠) سنوات في المهنة مما يزيد من احتمالية عدم تجديده لهذه المعلومات خاصة في ظل عدم اشتراكه في دورات وندوات التأهيل المناسبة أثناء الخدمة، مما يؤكد ما أشار إليه (Miller, and housner,1998) في دراستهما إلى أن معظم معلمي التربية البدنية يرجعون أسباب ضعفهم المعرفي في المعارف المتعلقة بالتربية البدنية واللياقة إلى فقدانها على مر السنين. كما يرجع الباحث ضعف هذا المستوى إلى عدم حصول هؤلاء المعلمين على المعارف والمعلومات الحديثة التي تركز عليها كليات وأقسام التربية البدنية حاليا. وهذا الضعف في مستوى التحصيل لهذين المقررين يتفق مع دراسة كل من (الرحاحلة وشوكة ٢٠٠٧م)، ودراسة (الوزير ٢٠٠٠م)، (Miller, and Housner,1998). كما يتفق كذلك مع نتائج دراسة (المزيني والعنقري ٢٠٠٣م)، ودراسة (فيروز١٩٩٧م) فيما يتعلق بالحصيلة المعرفية لمعلمي التربية البدنية في مجالات التربية البدنية على المستوى المحلي بالمملكة العربية السعودية. ويرى الباحث أن هذا الضعف يرجع إلى نقص التأهيل وإلى عدم إتاحة درس التربية البدنية الحالي فرص تقديم معلومات معرفية إثرائية للطلاب، حيث يركز الدرس الحالي على ممارسة بعض الألعاب الجماعية والرياضات الفردية مع إهمال المفاهيم الصحية والوقائية الخاصة بهذين المقررين، وهذا ما أكده (Metzler,1998) في مقاله المرجعي عن زمن درس التربية البدنية، حين أشار إلى أن أغلب المعلمين يقضون معظم وقتهم في الترتيب والإشراف على الأنشطة بدلاً من إعطاء مفاهيم تتعلق بالجوانب البدنية والصحية وطرق الأمن والسلامة والوقاية في درس التربية البدنية. كما أن نقص عدد الساعات المعتمدة لهذين المقررين التي تقدم على مستوى مرحلة البكالوريوس غير كافية مما ساهم في تدني مستوى التحصيل لهذين المقررين مما يستوجب على المعلم الاهتمام بالتعليم الذاتي أو الاشتراك في برامج التعليم المستمر (دورات التأهيل). وهذا ما أشار إلى أهميته (Schemmpp,1995) في دراسة سابقة.

ويشير تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين التحصيل المعرفي في مقرر الإصابات الرياضية مع المراحل الدراسية قيد الدراسة (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) قيمة «ف» (٠,٠٥) وعند استخدام اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه هذه الفروق بين هذه المراحل الدراسية لم تكن النتيجة واضحة، ويرى الباحث أن

السبب قد يرجع إلى تقارب متوسط التحصيل في هذين المقررين، مما دعا إلى استخدام أسلوب إحصائي آخر متقدم وهو اختبار أقل فرق معنوي (LSD) والذي أظهر أن هذه الفروق لصالح المرحلة الابتدائية (٠,٠٢٩). كما أظهر تحليل التباين الأحادي أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين التحصيل المعرفي في مقرر الإصابات الرياضية مع عدد فئات سنوات الخبرة وعدد مرات الدورات والندوات.

كما أظهر تحليل التباين الأحادي كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين التحصيل المعرفي في مقرر انحرافات القوام مع المراحل الدراسية قيد الدراسة (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي) وعدد سنوات الخبرة وعدد مرات الدورات والندوات التي شارك بها هؤلاء المعلمون. مما يدل على عدم مساهمة هذه المتغيرات في تطوير وتحسين الحصيلة المعرفية لدى المعلمين في هذين المقررين.

ويشير متوسط عدد الدورات والندوات التي حضرها هؤلاء المعلمون (٨,٤٠) مقارنة مع متوسط سنوات الخبرة (١٣,١٢)، إلى أن هذا الضعف قد يعود إلى عدم الاهتمام بتقديم دورات التأهيل المناسبة والتي تساعد في زيادة معارف المعلم وتطوير مستوى أدائه. حيث من الملاحظ أن تدور معظم هذه الدورات حول التدريب الرياضي والتحكيم لبعض الألعاب الجماعية أو الرياضات الفردية. وهذا ما تؤكده العلاقة بين التحصيل في هذين المقررين وبين عدد الدورات والندوات التي شارك فيها هؤلاء المعلمون كما في الجدول رقم (٨)، حيث تراوحت هذه العلاقة بين (٠,٠٦ و٠,٠٨) على التوالي مع التحصيل المعرفي في مقرر الإصابات الرياضية و(– ٠,٠٢ و– ٠,٠٦) مع التحصيل في مقرر انحرافات القوام. وهذا ما أكدته العلاقة الضعيفة أيضا بين التحصيل في مقرر الإصابات الرياضية ومقرر انحرافات القوام (٠,٢٢). وهي عكس العلاقة المتوقعة التي أشارت إلى وجود علاقة طردية بين عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات ومستوى التحصيل المعرفي بشكل عام.

التوصيات

في حدود نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

– زيادة عدد ساعات تدريس طرق الوقاية من الإصابات الرياضية المدرسية وبرامج الوقاية من انحرافات القوام في محتوى المقررين.

– الاهتمام بالدورات التدريبية أثناء الخدمة والتي تساعد على تطوير الجانب المعرفي لمعلمي التربية البدنية.

– التركيز على الجانب التطبيقي (إجراءات الإسعافات الأولي بالنسبة لمقرر الإصابات الرياضية، وبرامج التمرينات العلاجية بالنسبة لمقرر الانحرافات القوامية) ضمن الجزء التطبيقي، مع تخصيص الوقت الكافي للتدريب.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، علي يحي. *دراسة تحليلية لبعض مقررات المواد الصحية بكليات التربية الرياضية للبنين.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، جامعة حلوان، ١٩٩٦م.

أبو لبده، محمد سبع. *مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي.* ط٤. الأردن: الجامعة الأردنية، ١٤١٦هـ.

البرادعي، رنا مصطفى. *بناء اختبار معرفي لقياس الحصيلة المعرفية لمدربي التايكوندو في الأردن.* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٤م.

حتاملة، محمود عايد علي. *الحصيلة المعرفية لدى مدربي ولاعبي الكرة الطائرة في الأردن.* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.

الحوري، محمد محمود فياض. *الحصيلة المعرفية العلمية لدى مدربي الكاراتيه في الأردن.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٣م.

الخصاونة، أمان والزعبي، زهير. «الحصيلة المعرفية العلمية لدى لاعبي ومدربي ألعاب القوى في الأردن»، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، المجلد ٢١، العدد (٣)، ٢٠٠٧م.

الخولي، أمين أنور. «مصادر المعرفة الرياضية لطلبة وطالبات جامعة حلوان». المؤتمر العلمي الرابع، *مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية*، جامعة حلوان، القاهرة، المجلد (٢)، ١٩٨٣م.

الرحاحلة، وليد وشوكة، نارت. «دراسة مقارنة للحصيلة المعرفية في مجال اللياقة البدنية بين طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك». *مجلة أبحاث اليرموك، (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)*، المجلد ٢٣، العدد (٤)، ٢٠٠٧م.

السطري، رائد؛ زايد، زياد و الصقهان، عبدالعزيز. «الحصيلة المعرفية في لعبة كرة السلة والتدريب الرياضي لدى معلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية». *المؤتمر العلمي الدولي الثالث، «نحو رؤية مستقبلية لثقافة بدنية شاملة»* جامعة اليرموك، مجلد البحوث، الجزء (١)، ٢٠٠٩م.

شمروخ، نبيل. «المستوى المعرفي بكرة اليد لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية بمديرية إربد الثانية». *مجلة أبحاث اليرموك*، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، (١٩٩٦م).

فرحات، ليلى السيد. *القياس والاختبار في التربية الرياضية.* القاهرة: جامعة حلوان، ٢٠٠١م.

الفرطوس، علي سموم. «دراسة المستوى المعرفي بكرة السلة لطلبة المرحلة الإعدادية في محافظة ديالي».

مجلة كلية التربية الرياضية، بجامعة ديالي، المجلد١، العدد (٤)، ٢٠٠٤م.

فيروز، جميل الرشيد. «دراسة مدى معرفة مدرسي التربية البدنية بالمبادئ الأساسية للإسعافات الأولية والسلامة». *الندوة العلمية لأقسام التربية البدنية بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية «واقع التربية البدنية المدرسية ومستقبلها في دول مجلس التعاون»* قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٩ – ٣٠ ابريل، (١٩٩٧م).

الكردي، عصمت. «الحصيلة المعرفية لدى مدربي ولاعبي المنتخبات الوطنية للاتحادات الأهلية العربية لكرة الطائرة». *ندوة علوم الرياضة ودورها في الإنجاز الرياضي*، قسم التربية البدنية وعلوم الحركة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٧ – ١٩ابريل، ٢٠٠٦م

المزيني، خالد والعنقري، عبدالرحمن. «الحصيلة المعرفية في فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية لدى معلمي التربية البدنية في مدينة الرياض». *مجلة جامعة الملك سعود*، (*العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*) مجلد (١٥)، ٢٠٠٣م.

الوزير، أحمد عبد الدايم. *المعرفة الرياضية لمعلمي التربية الرياضية بمنطقة المدينة المنورة*. رسالة ماجستير غير منشورة، ٢٠٠٠م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Booth., F. Kamal, F. «Matching Teaching Strategies with Learning Styles in Undergraduate Sport History Course International». *Journal of Physical Education*. 30, No (3),(1993), 26-37..

Manross, D, et al.«The Influence of Subject Matter Experience on Pedagogical Content Knowledge.» *American Education Research Association* (April 1994), 4-8.

Miller, M. G. and Housner, L. «A Survey of Health-related Physical Fitness Knowledge Among Preservice and In service Physical Educators». *Physical Educator, EJ*.55, No (4) (1998), 176-87

Metzler,M. «A Review of Research on Time in Sport Pedagogy». *Journal of Teaching in Physical Education,* (8),(1989),87-103.

Lauie,L.*Knowledge of Physical education and voluntary Coaches in Hong Kong secondary school.in Lipinski*. Sisisky, W Hong KongK,1995.

Ohio, Zong. *Construction and Validation of Knowledge Test for the United State Volleyball Association Level Coaching Certification.* Doctoral Dissertation, University of Lowe, U.S.A,2003.

Lawson,S.*Achievement Goal Orientations in Physical Rehabilitation.* Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School, University of Maryland.U.S.A, 2005.

Chan, A. Wong, Th. Cheung, G. *Lay Knowledge of Physical Education Teachers About the Emergency Management of Dental Trauma in Hong Kong.* The Prince Philip Dental Hospital. Hong Kong, 2001.

Roman, G. Kozulin, A. *Enhancing Cognitive Skills in Blind Learner.* Jerusalem, 2005

Schemmpp, P.G. «Learning on the Job: An Analysis of the Acquisition of a Teacher's Knowledge».*Journal of Research and Development in Education*. 28, No (4)(1995),237-244.

Vinger, Hoerner. *Sport Injuries. The unpacked Epidemic.* John Wright PSGINC, Massachusetts, U.S.A,1982.

The Knowledge Achievement in the Sport Injuries and Posture Deformities for the Physical Educators in the Gazan Educational Stage at the Kingdom of Saudi Arabia

Ali, M. Jbbari,
Assistant Professor, Exercise Physiologist
College of Physical Education & Sport, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box: 19949, Postal Code:11411
E-mail: agbbari@ksu.edu.sa
(Received 1/4/1432H; accepted for publication 18/7/1432H.)

Keywords: Knowledge Achievement, Sport injuries, Posture deformities, Physical Educators.
Abstract. This study aimed to identify The Knowledge achievement for the physical educators in the sports injuries and posture deformities courses at Gazan educational zone in the kingdom of Saudi Arabia, in addition to identify the Achievement differences in these two courses Also, this study aimed to identity the relationship between the achievement in these two courses and between the following factors: age, teaching stages, years of experiences, and number of workshops and seminars.

The Descriptive survey method has been used in this study. the population was (289) educators,(78) has been randomly selected as a sample for this study from all the school years, with age average of (35,63) years. The average of years experiences were (13,12) years, and the average of seminars and workshop numbers was (8,40).All the sample individuals have taken a written exam where the consistence and validity of the test containing (28) questions in the sports injuries and poster deviations courses. The study results indicated that there was a clear lack of knowledge achievement in the average of the sample individuals, which was (43,25, 40,93) for the two courses respectively. There was no significant differences between the two averages at (0,05).The one- way ANOVA indicated that there was a significant differences at (0,05) between the school stages and achievement level in sport injury course in favor of preparatory stage, and the L.S.D test indicated an average of (0,029). At the meantime the school stage average showed no significant differences in the posture deviations course. Also, there was no significant differences between the years of experiences, the number of seminars, workshops, and the achievement level in these two courses. The study results also indicated a weak significant relationship between the study factors and achievement level in these two courses.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٩١-٤٢١، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

أدلة النصارى على ألوهية المسيح ومعجزاته من القرآن الكريم (جمعاً ودراسةً)

حمود بن إبراهيم بن حمود بن سلامة

أستاذ العقيدة والأديان المساعد بقسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: humood4@gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/١٢/١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/١١/١٨هـ)

الكلمات المفتاحية: تفسير القرآن، المسيح، الألوهية، المعجزات، النصارى.

ملخص البحث. عمد النصارى إلى المتشابه من القرآن ليدللوا على صحة معتقدهم في ألوهية المسيح من خلال بعض أوصافه ومعجزاته الواردة في القرآن.

واستدلال النصارى من القرآن على علم المسيح المطلق للغيب باطل ولا يصح؛ وما جاء في كتاب الله من ذلك إنما يدلُّ على اختصاصه ببعضِ علم الغيب لا مطلقه، ولم يكن ذلك قاصراً عليه.

وأما استدلالهم على عصمته – عليه السلام – من القرآن؛ فليس فيه دلالة على اختصاص المسيح به، بل يشمله وأمه وذريتها، فما يقال عن المسيح يصح أن يُقال عن مريم – عليها السلام – وذريتها.

وأما معجزات المسيح التي أتى بها فهي مقيدة بالإذن من الله له، لكونها مما يختص اللهُ به، ولو كان – عليه السلام – إلهاً لما احتاج أن يُقيَّد ذلك بإذن الله.

وأما ميلاده – عليه السلام – فمع كونه جاء بطريقةٍ معجزة؛ إلا أنه لا يصح أن يُرفع فوق مقامه الذي أنزله اللهُ إياه.

وشفاعة المسيح – عليه السلام – ثابتة كما ثبتت لغيره من الأنبياء، فلا يصح أن تكون مسوغاً لإلباسه صفة الألوهية؛ وإلا لصحَّ ذلك مع غيره من الأنبياء وحاشاهم.

المقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن اقتفى أثره إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن الله أنزل القرآن الكريم خاتماً لكتبه، وتحدى به الثقلين أن يأتوا بمثله، يقول تعالى: ﴿ قُل لَّئِنِ ٱجْتَمَعَتِ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ عَلَىٰٓ أَن يَأْتُوا۟ بِمِثْلِ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ

لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِۦ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴾ (الإسراء: ٨٨)، وأخبر عنه أنه ﴿ لَّا يَأْتِيهِ ٱلْبَٰطِلُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِۦ ۖ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ ﴾ (فصلت: ٤٢)، ولما كان منزلاً من عندِ الحكيم الحميد فلا يمكن أن تتعارض آياته ونصوصه، كيف وهو من عند الله، يقول تعالى: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴾ (النساء: ٨٢).

ولمكانة القرآن العظيمة عند المسلمين؛ سعى أعداءُ الدين من النصارى وغيرهم إلى محاولة تشويه معانيه، وصرف دلالات الآيات إلى ما يوافق أهواءهم، فقاموا بالبحث في القرآن الكريم عما يزعمون أنه موافق لدينهم ومُؤيِّد لعقيدتهم في تأليه المسيح، والقول بالتثليث، وغير ذلك مما يعتقدون.

وقد كنت أثناء إعدادي لبحث الدكتوراه ألتقي بعدد من القساوسة والرهبان، وكان احتجاجهم بالقرآن على صحة معتقدهم أمراً مشتهراً عندهم، وأن الإسلام إنما جاء ليؤكد الديانة المسيحية المُثلّثة، وكانت طريقتهم ماثلةً أمامي، ويتوارد عليَّ دوماً سؤالٌ؛ ماذا لو تمّ نقاشهم مع العامة من المسلمين؟ وكيف سيتمكن المسلم من الرد على مثل ذلك؟ وهل سيكون له أثر في زعزعة ثقته بكتاب الله؟ سيما وأن استدلالهم إنما يكون بالقرآن، مما يُثير تساؤلات ويزرع شكوكاً.

كل هذه الأمور جعلتني أجِدُّ في جمع الآيات التي يستدل بها النصارى على صحة عقيدتهم، وبيان معناها الصحيح، ثم تفنيد استدلالهم بها.

وبعد استقصاء الآيات وجمعها؛ وجدتُ أن البحث سيطول ويتشعب، لذا رأيتُ أن أحصره فيما يتعلق باعتقادهم ألوهية المسيح ومعجزاته، وقد سميته: **أدلة النصارى على ألوهية المسيح ومعجزاته من القرآن الكريم** «جمعاً ودراسةً».

أهمية الموضوع وأسباب الاختيار

١ – الذود والدفاع عن كتاب الله مسؤولية جميع المسلمين كلٌ بحسبه، وأما بيان معانيه على ما يختاره أئمة المفسِّرين المعتبرين من المتقدمين والمتأخرين فهو مسؤولية العلماء وطلاب العلم، وهذا البحث لبنة صغيرة، يرجو صاحبها أن تُسهم في ذلك.

٢ – يعلق في أذهان بعض المسلمين شيءٌ من شبهاتٍ ومتشابهاتٍ يستدل بها النصارى من القرآن الكريم على تقرير معتقدهم وديانتهم، أو للطعن في كلام الله، فإزالة ذلك تمثل حافزاً على الكتابة.

٣ – كثرة المؤلفات التي ألّفها النصارى للطعن في القرآن الكريم، وردُّ تلك الافتراءات ودحضها يُمثّل نوعاً من الدفاع الأصيل الذي سلَكه أئمة السلف في مواجهة الباطل وأهله، سواءً من أتباع الفرق الإسلامية المنحرفة أو من أصحاب الملل والديانات الأخرى.

٤ – الأثر البالغ الذي تُخلِّفه المناقشات والمناظرات في هذا الزمن من خلال وسائل الإعلام، وعبر الوسائط المرئية والمسموعة، ومواقع الشبكة العنكبوتية (الانترنت)، ولذلك الأثر البالغ في نفوس

الأتباع من جميع الأديان، فكان نقاش مثل هذه المواضيع محتماً ولازماً على المختصين.

أهداف البحث

١ – التأكيد على أصالة القرآن الكريم وجودته، وخلوه من الباطل والزيغ والدعوة إلى الشرك ونحوه.

٢ – بيان المعاني الصحيحة للآيات التي قد يُتوهم معناها أو يُلبَّسُ بها على عوام المسلمين.

٣ – بيان وتجلية أن القرآن الكريم الذي أنزله اللهُ على نبينا محمد – صلى الله عليه وسلم – إنما جاء بتوحيد الله وإفراده بالعبادة، وذلك مناقضٌ مناقضةً تامةً لدعوة النصارى وقولهم بالتثليث.

٤ – إثراء مكتبات العقيدة الإسلامية والملل والنحل والتفسير بشيء من الردود على شبهات النصارى حول القرآن الكريم، مع بيان المعاني الصحيحة أو الراجحة لما قد يُتوهم إشكاله.

منهج البحث

سلكتُ في هذا البحث المسلك الاستقرائي النقدي، بحيث أستقرأُ النصوص الشرعية التي يستدلُّ بها النصارى في كتبهم، ويتأولونها بما يتوافق مع أهوائهم، ثم أنقدها مُبيّناً القول الصحيح أو الأقرب إليه في الآية.

وقد قمتُ – في سبيل تحقيق ذلك – بالإجراءات التالية:

١ – بيان معتقد النصارى في كل مطلب من المطالب الواردة، وذلك من خلال كتبهم ومصادرهم المعتمدة عندهم، مع الحرص عند النقل على عدم الاقتصار على طائفةٍ واحدةٍ من طوائفهم المشتهرة.

٢ – جمعتُ الآيات التي يستدل بها النصارى على ألوهيَّة المسيح – عليه السلام – ومعجزاته، ثم أوردتُ أقوالهم حولها ملتزماً نصوصهم إلا ما دعت الحاجة إلى اختصاره أو التصرف فيه.

٣ – رجعتُ إلى جملة من مصادر التفسير، سواء منها التفسير بالمأثور، كتفسير الطبري، وتفسير البغوي، وتفسير ابن كثير، وتفسير السعدي، أو التفسير بالمعقول (بالرأي)، كتفسير الرازي، وابن عطية، والبيضاوي، كما حرصتُ أن تكون التفاسير جامعةً بين منهج المتقدمين كالطبري والبغوي وابن عطية وغيرهم، والمتأخرين كالألوسي وابن سعدي وابن عاشور، كما رجعتُ إلى بعض كتب الاعتقاد والملل التي عنيت بالرد على النصارى، ودحض شبههم.

٤ – اختصار المعلومة – قدر الإمكان – اختصاراً غير مخلٍ، ليسهل الاطلاع عليها، وتحصل الفائدة المرجوة منها.

٥ – الالتزام بإرجاع الأقوال – قدر الاستطاعة – إلى مصادرها الأصلية.

٦ – اتبعتُ الطريقةَ المختصرة في الإحالة، وذلك بذكر اسم الكتاب ثم الجزء والصفحة، وأخَّرتُ كامل التفاصيل إلى قائمة المراجع.

٧ – عزوتُ الآيات القرآنية الواردة في الرسالة إلى مواضعها من القرآن الكريم، بذكر اسم السورة، ورقم الآية.

٨ – قمت بتخريج الأحاديث الواردة، وذلك بذكر اسم الباب ثم الجزء والصفحة ثم رقم الحديث.

خطة البحث

قسَّمتُ البحث إلى: مقدمة، وثلاثة مباحث تشتمل على ثمانية مطالب ثم الخاتمة، كما يلي:

- **المبحث الأول: المتشابه: تعريفه والحكمة منه، وموقف المخالفين تجاهه.**
  - **المطلب الأول:** تعريف المتشابه وأنواعه، وفيه فقرتان:
    أ. تعريف المتشابه.
    ب. أنواع المتشابه.
  - **المطلب الثاني:** الحكمة من وجود المتشابه في القرآن الكريم.
  - **المطلب الثالث:** موقف المخالفين من المتشابه في القرآن الكريم.
- **المبحث الثاني: ألوهية المسيح – عليه السلام –، وفيه ثلاثة مطالب:**
  - **المطلب الأول:** علم الغيب، وفيه ثلاث فقرات:
    أ. موجز معتقد النصارى.
    ب. أدلتهم من القرآن الكريم.
    ج. دراسة الأدلة.
  - **المطلب الثاني:** العصمة من الخطأ، وفيه ثلاث فقرات:
    أ. موجز معتقد النصارى.
    ب. أدلتهم من القرآن الكريم.
    ج. دراسة الأدلة.
  - **المطلب الثالث:** مصدرُ الخَلْقِ والحياة، وفيه ثلاث فقرات:
    أ. موجز معتقد النصارى.
    ب. أدلتهم من القرآن الكريم.
    ج. دراسة الأدلة.
- **المبحث الثالث: معجزات المسيح – عليه السلام –، وفيه مطلبان:**
  - **المطلب الأول: الولادة،** وفيه ثلاث فقرات:
    أ. موجز معتقد النصارى.
    ب. أدلتهم من القرآن الكريم.
    ج. دراسة الأدلة.
  - **المطلب الثاني: شفاعةُ المسيح – عليه السلام –، وفيه ثلاث فقرات:**
    أ. موجز معتقد النصارى.
    ب. أدلتهم من القرآن الكريم.
    ج. دراسة الأدلة.
- **الخاتمة:** ذكرتُ فيها أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث.

المبحث الأول

المتشابه: تعريفه والحكمة منه، وموقف المخالفين تجاهه

المطلب الأول: تعريف المتشابه وأنواعه

أ – تعريف المتشابه

الشبه والشبيه: المثل، والجمع أشباه، وأشبه الشيءُ الشيءَ ماثله، وفي المَثَل: من أشبه أباه فما ظلم، قال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ نَزَّلَ أَحۡسَنَ ٱلۡحَدِيثِ كِتَٰبٗا مُّتَشَٰبِهٗا مَّثَانِيَ تَقۡشَعِرُّ مِنۡهُ جُلُودُ ٱلَّذِينَ يَخۡشَوۡنَ رَبَّهُمۡ ﴾ (الزمر: ٢٣) أي أنه متماثلٌ في الإتقان والإحكام.

والأصل في التشابه التماثل، ثم تُوسع فيه ليشمل كل التباس وإن اختلفت درجته من شخص لآخر[(١)]، ومنه قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ مِنۡهُ ءَايَٰتٞ مُّحۡكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلۡكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٞۖ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمۡ زَيۡغٞ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنۡهُ ٱبۡتِغَآءَ ٱلۡفِتۡنَةِ وَٱبۡتِغَآءَ تَأۡوِيلِهِۦۖ وَمَا يَعۡلَمُ تَأۡوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُۗ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِي ٱلۡعِلۡمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلّٞ مِّنۡ عِندِ رَبِّنَاۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ﴾ (آل عمران: ٧)، قال ابن سعدي: (أي يلتبس معناها على كثير من الأذهان، لكون دلالتها مجملة، أو يتبادر إلى بعض الإفهام غير المراد منها، فالحاصل أن منه آيات بينة واضحة لكل أحدٍ، وهي الأكثر التي يرجع إليها، ومنه آيات تشكل على بعض الناس)[(٢)].

وقد اختلف في معنى المتشابه في القرآن الكريم، فقيل: المتشابه ما لم يكن لأحدٍ إلى علمه سبيل، وقيل: ما يحتمل وجوهاً، وقيل: المتشابه منسوخ القرآن، وأمثاله، وأقسامه، وما نؤمن به ولا يترتب عليه عمل، وقيل: المتشابه ما فيه تصريف وتأويل، وقيل: المتشابه ما يُرجع فيه إلى غيره[(٣)].

ب – أنواع المتشابه

يمكن القول إن المتشابه على نوعين:

١ – المتشابه الحقيقي: وهو مالا يعلمه أحد من الخلق، كالعلم بحقائق ذات الله – سبحانه وتعالى –.

٢ – المتشابه الإضافي: وهو ما اشتبه على بعض الناس دون عمومهم، ويُحتاج في فهم معناه الحقيقي إلى دليل آخر.

يقول الإمام الشاطبي: (ما أشكل معناه، ولم يبين مغزاه كان من المتشابه الحقيقي، كالمجمل من الألفاظ وما يظهر من التشبيه، أو من المتشابه الإضافي، وهو ما يحتاج في بيان معناه الحقيقي إلى دليل خارجيٍ، وإن كان في نفسه ظاهر المعنى)[(٤)].

المطلب الثاني: الحكمة من وجود المتشابه في القرآن الكريم

اجتهد العلماء – قديماً وحديثاً – في بيان الحكمة من وجود المتشابه في القرآن الكريم، ويُمكن إجمال

---

(١) انظر: ابن منظور، د.ت، ٥٠٣/١٣؛ المطرودي، ١٤١٦هـ، ص ١٢ – ١٣؛ نمارنه، ١٤٢٣هـ، ص ٤٣.

(٢) السعدي، ١٤٢١هـ، ص ١٢٢.

(٣) انظر: عبد الرزاق، د.ت، ص ١٠ – ١١.

(٤) الشاطبي، د.ت، ٢٣٣/٢؛ وانظر: الحنفي، ١٣٩١هـ، ص ٢٣٤.

ذلك فيما يلي:

١ – الحث على التأمل والتفكير والاجتهاد في كتاب الله، ومداومة البحث والنظر والمدارسة له، لاستخراج دلالات الآيات واستنباط الأحكام، إذ القرآنُ أساس الشريعة الإسلامية في كل زمان ومكان، والاجتهاد باقٍ في الأمة إلى قيام الساعة، وذلك حافزٌ لمزيدٍ من التأمل والاستنباط.

٢ – إقامة الحجة على العرب؛ فمع أن القرآن نزل بلغتهم إلا أنهم عجزوا عن إدراك كل حقائقه والإحاطة بها، وفيه إثبات تفرّد الله بالإحاطة علماً بكل شيء – سبحانه وبحمده – والله بكل شيءٍ محيط.

٣ – الابتلاء والاختبار للمؤمنين في إيمانهم بالغيب وما استأثر الله بعلمه، كحقائق اليوم الآخر، ولذلك كان الإيمان بالغيب ركناً من أركان الإيمان لا يكتمل إلا به، قال تعالى: ﴿ لَّيْسَ ٱلْبِرَّ أَن تُوَلُّوا۟ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلْكِتَٰبِ ﴾ (البقرة: ١٧٧)، وقال تعالى: ﴿ الٓمٓ ۝ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ۛ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ۝ ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴾ (البقرة: ١ – ٣).

٤ – دعوة الأمة إلى امتثال أقوال العلماء الراسخين، ولزوم مجالسهم، لأنهم – بعد الله – خير طريق ووسيلة لفهم ما أشكل من كتاب الله وخفي معناه، وفي المقابل فيه التحذير من أهل الأهواء والبدع الذين يتبعون المتشابه من القرآن ابتغاء الفتنة وموافقةً للهوى.

٥ – أن وجود المتشابه في القرآن يُعدُّ باباً من أبواب الدعوة إلى قراءة كتاب الله، فأهل الملل المُعادية للإسلام سيجدون في المتشابه ما يدعو إلى النظر ابتداءً في القرآن، ومحاولة تلمس أي خلل – وحاشا كلام الله – يطرأ على قاصري الأفهام، ومن في قلبه مرض، ولكنهم بعد النظر والتأمل يظهر لمن كان منهم منصفاً متجرداً عظمة هذا الإعجاز، وبلاغة عبارته وفصاحته، فيكون هادياً لهم بإذن الله[٥].

المطلب الثالث: موقف المخالفين من المتشابه في القرآن الكريم

دأب أهل الأهواء وأعداء الدين والملّة على تتبع متشابه القرآن، لمحاولة التشكيك في النصوص الشرعية والمسلَّمات العقدية، وضَرْب كلام الله بعضه ببعض، والنيل من إعجاز القرآن وبلاغته؛ حتى يتفق مع أهوائهم الضالة، وشهواتهم الفاسدة، فتجدهم يأخذون بالمتشابه من نصوص الوحيين، ويتركون النصوص الصريحة المحكَمة، التي تدحض باطلهم، وتبطل فهمهم، وهذا حالُ أهل الزيغ والضلال الذي حذرنا الله منه في قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ ۖ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنْهُ ٱبْتِغَآءَ ٱلْفِتْنَةِ وَٱبْتِغَآءَ تَأْوِيلِهِۦ ۗ وَمَا يَعْلَمُ

(٥) للاستزادة، انظر: المطرودي، ١٤١٦هـ، ص ١١١ – ١١٧؛ نمارنه، ١٤٢٣هـ، ص ٧٤ – ٧٥.

تَأۡوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُۗ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِي ٱلۡعِلۡمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلّٞ مِّنۡ عِندِ رَبِّنَاۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ﴾ (آل عمران: ٧).

وقد أخذ بهذا المنهج الضال بعضُ النصارى، فلووا أعناق النصوص ليستدلوا بها على معتقداتهم من القول بالتثليث وألوهية المسيح وغيرها من العقائد الباطلة.

وقد حذرنا النبي – صلى الله عليه وسلم – من هؤلاء المحرِّفين للكتاب والسُّنة، والمتبعين للمتشابهات ابتغاء الفتنة وابتغاء تأويل كلام الله على غير مراده؛ فعن عائشة – رضي الله عنها – قالت: «تَلا رَسُولُ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم – هَذِهِ الآية: ﴿هُوَ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ مِنۡهُ ءَايَٰتٞ مُّحۡكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلۡكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٞۖ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمۡ زَيۡغٞ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنۡهُ ٱبۡتِغَآءَ ٱلۡفِتۡنَةِ وَٱبۡتِغَآءَ تَأۡوِيلِهِۦۖ وَمَا يَعۡلَمُ تَأۡوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُۗ وَٱلرَّٰسِخُونَ فِي ٱلۡعِلۡمِ يَقُولُونَ ءَامَنَّا بِهِۦ كُلّٞ مِّنۡ عِندِ رَبِّنَاۗ وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّآ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ﴾ (آل عمران: ٧).

قَالَت: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم –: فَإِذَا رَأَيْت الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ، فَأُولَئِك الَّذِينَ سَمَّى اللَّهُ فَاحْذَرُوهُمْ»[٦].

وقد بيّن الإمام الشاطبي خطورة الاستدلال بالمتشابهات، وتأويلها على غير وجهها، وأن هذا عملُ المبتدعة وأهل الأهواء، بل وحتى أهل الملل الأخرى كالنصارى، كما نبّه على المنهج الشرعي في التعامل مع هذه المتشابهات، فقال: (ومنها: انحرافهم عن الأصول الواضحة إلى اتباع المتشابهات التي للعقول فيها مواقف، وطلب الأخذ بها تأويلاً، كما أخبر الله تعالى في كتابه إشارة إلى النصارى في قولهم بالثالوثي بقوله: ﴿فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمۡ زَيۡغٞ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنۡهُ﴾، وقد عَلِمَ العلماءُ أنّ كلّ دليلٍ فيه اشتباه وإشكال ليس بدليل في الحقيقة حتى يتبين معناه ويظهر المراد منه، ويُشتَرَط في ذلك أن لا يعارضه أصلٌ قطعي، فإذا لم يظهر معناه لإجمال أو اشتراك، أو عارضه قطعي كظهور تشبيه فليس بدليل؛ لأن حقيقة الدليل أن يكون ظاهراً في نفسه ودالاً على غيره، وإلا احتيج إلى دليل، فإن دلَّ الدليل على عدم صحته فأحرى أن لا يكون دليلاً.. ومدار الغلط في هذا الفصل إنما هو على حرف واحد؛ وهو الجهل بمقاصد الشرع، وعدم ضم أطرافه بعضها لبعض، فإن مأخذ الأدلة عند الأئمة الراسخين إنما هو على أن تؤخذ الشريعة كالصورة الواحدة بحسب ما ثبت من كلياتها وجزئياتها المرتبة عليها، وعامِّها المرتب على خاصِّها، ومطلَقِها المحمول على مقيَّدِها، ومجملها المفسَّر ببيِّنها، إلى ما سوى ذلك من مناحيها..)[٧].

كما أبطل شيخ الإسلام ابن تيمية استدلال النصارى بكتاب الله على شيءٍ من معتقداتهم، قال

(٦) أخرجه البخاري، ١٤٠٧هـ، ١٦٥٥/٤، ح (٤٢٧٣): بـــاب ﴿وَإِنِّيٓ أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ﴾؛ ومسلم، د.ت، ٢٠٥٣/٤، ح (٢٦٦٥): باب النهي عن اتباع متشابه القرآن، والتحذير من مُتبعيه، والنهي عن الاختلاف في القرآن.

(٧) الشاطبي، د.ت، ٢٣٩/١ – ٢٤٥.

– رحمه الله –: (وحينئذ فهؤلاء – النصارى – إن أقروا برسالة محمد – صلى الله عليه وسلم –، وأنه صادق فيما بلّغه عن الله من الكتاب والحكمة، وجب عليهم الإيمان بكل ما ثبت عنه من الكتاب والحكمة كما يجب الإيمان بكل ما جاءت به الرسل، وإن كذّبوه في كلمة واحدة أو شكّوا في صدقه فيها؛ امتنع مع ذلك أن يُقروا بأنه رسول الله، وإذا لم يقروا بأنه رسول الله كان احتجاجهم بما قاله كاحتجاجهم بسائر ما يقوله من ليس من الأنبياء، بل من الكذابين أو من المشكوك في صدقهم.

وإنما المقصود هنا أن احتجاجهم بكلمة واحدة مما جاء به محمد – صلى الله عليه وسلم – لا يصح بوجه من الوجوه، فإنه إن كان رسولاً صادقاً في كل ما يخبر به عن الله – عز وجل – فقد علم كل واحدٍ أنه جاء بما يخالف دين النصارى، فيلزم إذا كان رسولاً صادقاً أن يكون دين النصارى باطلاً، وإن قالوا في كلمة واحدة مما جاء به أنها باطلة، لزم أن لا يكون عندهم رسولاً صادقاً مبلغاً عن الله)[٨]، والله أعلم.

المبحث الثاني

ألوهية المسيح

المطلب الأول: علم الغيب

أ – موجزُ معتقد النصارى

يعتقد النصارى في المسيح صفات الألوهية، فهو عندهم ابن الله، وله كامل الصفات التي لله – الآب كما يسمونه، تعالى الله عن ذلك –، لذا فمن الطبيعي أن يعتقدوا بأنه يعلم الغيب وما تخفيه الصدور والقلوب.

يقول الأنبا يوأنس: (المسيح يعلم الخفايا والسرائر، معلوم أن الله وحده هو العالم بالخفايا والسرائر، وفاحص القلوب والكلى.. ولقد نسب السيد المسيح لذاته صراحة أنه هو الفاحص للقلوب والكلى.. لو كان المسيح بشراً كأحد الأنبياء أو الرسل، هل كان ممكناً أن ينسب إلى ذاته أنه هو الفاحص؟)[٩].

ويقول القس أبانوب حنا: (الابن يعرف كل شيءٍ، ويعرف الغيبيات بصفته الإلهية أنه الله الظاهر في الجسد، فهو إنسان كاملٌ يعرف كل المعرفة مثل الآب، وخاصةً معرفةَ يومِ وساعةِ المجيء)[١٠].

إلا أن قلة من النصارى يعتقدون أن المسيح – عليه السلام – خفي عليه بعض الغيب، كوقت القيامة، وهو ما يسمونه بالمجيء الثاني[١١] أي مجيء

(٨) ابن تيمية، د.ت، ١/١٣٩ – ١٤٣.

(٩) يوأنس، د.ت، ص ٩١ – ٩٣.

(١٠) إبراهيم، ٢٠٠٦م، ص ٣٠.

(١١) يؤمن النصارى بمجيئين للمسيح – عليه السلام –، أما المجيء الأول فهو بعدما تجسّد، وصار إنساناً كاملاً وإلهاً كاملاً كما يزعمون، واستمرَ المجيء الأول حتى صعوده إلى السماء، بعد مكوثه في القبر ثلاثة أيام، ثم خروجه إلى الأرض، وبقائه عليها أربعين يوماً.
أما المجيء الثاني؛ فمرادهم به مجيءُ المسيح في آخرِ الزمان ليحاسب الناس، ويدينَ الأحياء والأموات، فهو بمثابة قيام الساعة ونهاية الزمان، انظر: إبراهيم، ٢٠٠٦م، ص ٢٠؛ يوحنا، د.ت، ص ١٦٣ وما بعدها؛ اليسوعي، ١٩٩٨م، ص ٤٣٩ – ٤٤٠.

عيسى ثانيةً في آخر الزمان، يقول الأب أنتوني كونيارس: (لا يعلمُ أحدٌ متى سوف يكون المجيء الثاني ولا حتى الابن، إن هذا يعلمه الآب فقط)[١٢].

ب – أدلتهم من القرآن الكريم:

يستدل النصارى في هذا الجانب بقوله تعالى عن عيسى – عليه السلام – أنه قال: ﴿ وَأُنَبِّئُكُم بِمَا تَأْكُلُونَ وَمَا تَدَّخِرُونَ فِي بُيُوتِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ (آل عمران: ٤٩)، وبقوله تعالى: ﴿ وَإِنَّهُ لَعِلْمٌ لِّلسَّاعَةِ فَلَا تَمْتَرُنَّ بِهَا وَاتَّبِعُونِ ۚ هَٰذَا صِرَاطٌ مُّسْتَقِيمٌ ﴾ (الزخرف: ٦١).

يقول القس سامي إسكندر عند آية الزخرف: (وهو – أي المسيح – المهدي الذي تشرئبُّ له أعناق المسلمين بكل مذاهبهم عند ذكر اسمه، وإنه وحده مع الله سبحانه له علم الساعة «وإنه لعلم للساعة»)[١٣].

ويقول القس إبراهيم لوقا عن آية آل عمران: (فالنصُّ والتفسير صريحان في أن المسيح كان يعلم الغيب، ويُنبِّئ بما في الصدور.. فإذا كان الإسلام قد أقرَّ أن علم الغيب خاص بالله وحده، وأقرَّ أن المسيح كانت له هذه القدرة؛ فمعنى هذا أن الإسلام يرفع المسيح عن مرتبة البشر، وفي هذا إقرار منه بلاهوت المسيح، وتلك هي النتيجة المنطقية لتصريحات الإسلام)[١٤].

ويقول يوسف درة: (فعلم الساعة من خصائص الله: «وإنه لعلم للساعة فلا تمترن بها واتبعون هذا صراط مستقيم» والمسيح عنده علم الساعة)[١٥].

ويقول إسكندر جديد عند آية الزخرف: (ومتى ذكرنا أنّ المعروف عند الناس أن الله ينفرد عن خلقه بأنه وحده عنده علم الساعة، ندرك الميزة التي أفردها القرآن للمسيح)[١٦].

ويقول البابا شنودة الثالث: (وأخُصُّ منها – أي من معجزات المسيح – مما ورد في القرآن معجزتين فوق طاقة البشر جميعاً، لم يقم بمثلهما أحد من الأنبياء، وهما القدرة على الخلق، وعلى معرفة الغيب.. هنا يقف العقل لكي تتأمل الروح.. لماذا يختص المسيح بهذه المعجزات التي لم يعملها أحد والتي هي عمل الله ذاته)[١٧].

فواضح هنا استدلال النصارى بالآيات الواردة في اختصاص المسيح – عليه السلام – بشيء من علم الغيب على أنه يعلم الغيب علماً مطلقاً، ومن ثم فهو مستحقٌ للعبادة كما يزعمون.

ج – دراسة الأدلة:

استشهد النصارى بآية آل عمران، وهي قوله تعالى: ﴿ وَأُنَبِّئُكُم بِمَا تَأْكُلُونَ وَمَا تَدَّخِرُونَ فِي بُيُوتِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ (آل عمران: ٤٩)

(١٢) كونيارس، ٢٠٠٧م، ص ٢١٢.
(١٣) إسكندر، ٢٠٠٥م، ص ١٠٧.
(١٤) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٧ – ١٣٨.
(١٥) الحداد، ١٩٨٦م، ص ١٩١.
(١٦) جديد، د.ت، ص ٤.
(١٧) شنودة الثالث، د.ت، ص ٥.

للدلالة على علم المسيح المطلق للغيب، وهذا خلاف ما يقتضيه سياق الآية وظاهرها، فالآية دالَّةٌ على شيءٍ مما اختص اللهُ به المسيحَ، وهو بعضُ علم الغيب لا مطلقه، إذ العلم هنا محصور بما يؤكل ويُدخَّر وليس بكل علم، وهو ما ذكره المفسرون، قال الطبري: (وأما قوله «وأنبئكم بما تأكلون» فإنه يعني: وأخبركم بما تأكلونه مما لم أعاينه وأشاهده معكم في وقت أكلكموه، «وما تدخرون» يعني بذلك: وما ترفعونه فتخبئونه ولا تأكلونه، يعلمهم أن من حجته أيضاً على نبوته مع المعجزات التي أعلمهم، أنه يأتي بها حجةً على نبوته وصدقه في خبره أن الله أرسله إليهم)[١٨]، ويقول أيضاً: (وقال آخرون: إنما عنى بقوله «وأنبئكم بما تأكلون وما تدخرون في بيوتكم» ما تأكلون من المائدة التي تنزل عليكم، وما تدخرون منها)[١٩].

ويقول البغوي: («وأنبئكم» أخبركم «بما تأكلون» مما لم أعاينه «وما تدخرون» ترفعونه «في بيوتكم» حتى تأكلوه..، وقال قتادة: إنما كان هذا في المائدة)[٢٠].

ويقول ابن كثير: («وأنبئكم بما تأكلون وما تدخرون في بيوتكم» أي: أُخبركم بما أكل أحدكم الآن، وما هو مدخر له في بيته لغد، «إن في ذلك» أي في ذلك كله، «لآيةً لكم» أي على صدقي فيما جئتكم به)[٢١]. فهو علمٌ محصور بما يُؤكل وما يدخر لا بكل شيءٍ، ويشهد له ما جاء في بعض الروايات أن هذا العلم كان محصوراً بالمائدة التي أنزلها الله تصديقاً لنبوته، فعن قتادة في قوله تعالى: «وأنبئكم بما تأكلون وما تدخرون»، قال: (أنبئكم بما تأكلون من المائدة وما تدخرون منها. قال: فكان أخذ عليهم في المائدة حين نزلتْ: أن يأكلوا ولا يدّخروا، فادخروا وخانوا، فجُعلوا خنازير حين ادّخروا وخانوا)[٢٢]، وقال الرازي: (إن الإخبار عن الغيوب إنما ظهر وقت نزول المائدة، وذلك لأن القوم نُهوا عن الادخار، فكانوا يخزنون ويدخرون، فكان عيسى – عليه السلام – يخبرهم بذلك)[٢٣]، ويُؤكّد الرازي أن هذا العلم دليلٌ على الإعجاز وليس على ألوهية المسيح، فيقول: (الإخبار عن الغيوب على هذا الوجه معجزة، وذلك لأن المنجمين الذين يدّعون استخراج الخير لا يمكنهم ذلك إلا عن سؤالٍ يتقدم، ثم يستعينون عند ذلك بآلة ويتوصلون بها إلى معرفة أحوال الكواكب، ثم يعترفون بأنهم يغلطون كثيراً، فأما الإخبار عن الغيب من غير استعانة بآلة، ولا تقدم مسألة لا يكون إلا بالوحي من الله تعالى)[٢٤].

ويردُّ ابن عاشور على النصارى احتجاجهم

(١٨) الطبري، د.ت، ٢٧٨/٣.
(١٩) الطبري، د.ت، ٢٨٠/٣.
(٢٠) البغوي، د.ت، ٣٠٤/١.
(٢١) ابن كثير، د.ت، ٣٦٦/١.
(٢٢) الطبري، د.ت، ٢٨٠/٣.
(٢٣) فخر الدين الرازي، ١٤٢٠هـ، ٢١٦/٤.
(٢٤) فخر الدين الرازي، ١٤٢٠هـ، ٢١٦/٤.

بهذه الآية فيقول: (وتعرُّض القرآنِ لذكر هذه المعجزات تعريضٌ بالنصارى الذين جعلوا منها دليلاً على ألوهية عيسى، بعلة أن هذه الأعمال لا تدخل تحت مقدرة البشر، فمن قدر عليها فهو الإله، وهذا دليل سفسطائي أشار الله إلى كشفه بقوله: «بِآيَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ» وقوله: «بِإِذْنِ اللَّهِ» مرتين)[٢٥].

ثم إن هذا العلم المقيد الذي عَلِمه المسيح – عليه السلام – كان لسبب، وهو قوله تعالى: ﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾، أي هذه الآية وغيرها، هي من باب الدلالة على صدقه – عليه السلام – فيما جاء به من إفراد الله بالعبادة والتوحيد.

أما آية الزخرف فليس فيها ما يدل على علم الغيب، وإنما معنى الآية – على القول بعود الضمير على المسيح عليه السلام – أن نزول المسيح في آخر الزمان علامة على قيام الساعة ودلالة عليها لا أنه يعلم الساعة والغيب، وإلا فهناك قول آخر بأن الضمير يعود للقرآن وليس للمسيح، قال الطبري: (اختلف أهل التأويل في الهاء التي في قوله: «وإنه».. فقال بعضهم: هي من ذكر عيسى وهي عائدةٌ عليه، وقالوا معنى الكلام: وإن عيسى ظهوره عِلْمٌ يُعْلَمُ به مجيء الساعة، لأن ظهوره من أشراطها، ونزوله إلى الأرض دليلٌ على فناء الدنيا وإقبال الآخرة..، وقال آخرون: الهاء التي في قوله «وإنه» من ذكر القرآن، وقالوا معنى الكلام: وإن هذا القرآن لعلم للساعة يُعلِمكم بقيامها، ويخبركم عنها وعن أهوالها)[٢٦].

ويقول البغوي: («وإنه» يعني عيسى – عليه السلام –، «لعلم للساعة» يعني نزوله من أشراط الساعة، يُعلم به قربها، وقرأ ابن عباس وأبو هريرة وقتادة: «إنه لَعَلَمٌ للساعة» بفتح اللام والعين أي: أمارة وعلامة)[٢٧].

ويقول ابن كثير: (المراد بذلك نزوله قبل يوم القيامة.. كما قال تبارك وتعالى: «وإن من أهل الكتاب إلا ليؤمنن به قبل موته» أي: قبل موت عيسى عليه الصلاة والسلام، «ثم يوم القيامة يكون عليهم شهيداً»، ويؤيد هذا المعنى القراءة الأخرى «وإنه لعَلَمٌ للساعة» أي: أمارة)[٢٨].

ويزيد الألوسي في بيان ذلك فيقول: (وإنه أي عيسى – عليه السلام – لعلمٌ للساعة، أي أنه بنزوله شرط من أشراطها، أو بحدوثه بغير أب، أو بإحيائه الموتى؛ دليل على صحة البعث الذي هو معظم ما ينكره الكفرة من الأمور الواقعة في الساعة، وأياً ما كان فعلم الساعة مجاز عما تعلم به والتعبير به للمبالغة)[٢٩].

ويقول ابن سعدي: («وإنه لعلم للساعة» أي: وإن عيسى – عليه السلام – لدليل على الساعة، وأن

(٢٥) ابن عاشور، ١٩٨٤م، ١٠٢/٣.

(٢٦) الطبري، د.ت، ٩٠/٢٥ – ٩١.

(٢٧) البغوي، د.ت، ١٤٣/٤.

(٢٨) ابن كثير، د.ت، ١٣٣/٤.

(٢٩) الألوسي، ١٤١٥هـ، ٩٥/٢٥.

القادر على إيجاده من أم بلا أب قادر على بعث الموتى من قبورهم، أو وإن عيسى – عليه السلام – سينزل في آخر الزمان، ويكون نزوله علامة من علامات الساعة)[٣٠].

ويشهد لذلك ما ثبت في الحديث من نزول المسيح في آخر الزمان، فعن أبي هريرة – رضي الله عنه – قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «وَالَّذِي نَفْسِي بيده لَيُوشِكَنَّ أَنْ يَنْزِلَ فِيكُمْ بن مَرْيَمَ حَكَمًا مُقْسِطًا فَيَكْسِرَ الصَّلِيبَ وَيَقْتُلَ الْخِنْزِيرَ وَيَضَعَ الْجِزْيَةَ وَيَفِيضَ الْمَالُ حتى لا يَقْبَلَهُ أَحَدٌ»[٣١].

وفي الجملة فإن علم الله علمٌ شامل لكل الجزئيات والتفاصيل، بخلاف علم العبد؛ فالمسيح – عليه السلام – عَلِمَ ما يأكلون وما يدخرون في الجملة، ولكنه لم يعلم كمَّ ذلك المأكول وعدده على وجه الدقة، فذلك من خصائص علم الله المطلق، قال تعالى: ﴿ وَعِندَهُۥ مَفَاتِحُ ٱلْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَآ إِلَّا هُوَ ۚ وَيَعْلَمُ مَا فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۚ وَمَا تَسْقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٍ فِى ظُلُمَٰتِ ٱلْأَرْضِ وَلَا رَطْبٍ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِى كِتَٰبٍ مُّبِينٍ ﴿٥٩﴾ وَهُوَ ٱلَّذِى يَتَوَفَّىٰكُم بِٱلَّيْلِ وَيَعْلَمُ مَا جَرَحْتُم بِٱلنَّهَارِ ثُمَّ يَبْعَثُكُمْ فِيهِ لِيُقْضَىٰٓ أَجَلٌ مُّسَمًّى ۖ ثُمَّ إِلَيْهِ مَرْجِعُكُمْ ثُمَّ يُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ (الأنعام: ٥٩ – ٦٠)، وقال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَحْمِلُ كُلُّ أُنثَىٰ وَمَا تَغِيضُ ٱلْأَرْحَامُ وَمَا تَزْدَادُ ۖ وَكُلُّ شَىْءٍ عِندَهُۥ بِمِقْدَارٍ ﴿٨﴾ عَٰلِمُ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ ٱلْكَبِيرُ ٱلْمُتَعَالِ ﴿٩﴾ سَوَآءٌ مِّنكُم مَّنْ أَسَرَّ ٱلْقَوْلَ وَمَن جَهَرَ بِهِۦ وَمَنْ هُوَ مُسْتَخْفٍۭ بِٱلَّيْلِ وَسَارِبٌۢ بِٱلنَّهَارِ ﴾ (الرعد: ٨ – ١٠).

يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: (ليس مع النصارى لا حجة سمعية ولا عقلية توافق ما ابتدعوه، ولكن فسَّروا كلام الأنبياء بما لا يدل عليه، وعندهم في الإنجيل أنه قال: إن الساعة لا يعلمها الملائكة ولا الابن، وإنما يعلمها الأب وحده، فبيِّنٌ أن الابن لا يعلم الساعة، فعُلِمَ أن الابن ليس هو القديم الأزلي، وإنما هو المحدث الزماني)[٣٢].

المطلب الثاني: العصمة من الخطأ

أ – موجزُ معتقد النصارى

يعتقد النصارى أن المسيح معصومٌ من الخطأ والزلل، سواء عند من يقول بالطبيعة الواحدة[٣٣]

---

(٣٠) السعدي، ١٤٢١هـ، ٧٦٨/١.

(٣١) أخرجه البخاري، ١٤٠٧هـ، ١٢٧٢/٣، ح (٣٢٦٤): باب نزول عيسى بن مريم؛ ومسلم، د.ت، ١٣٥/١، ح (١٥٥): باب نزول عيسى بن مريم حاكماً بشريعة نبينا محمد.

(٣٢) ابن تيمية، د.ت، ١٤٨/٢.

(٣٣) يعتقد النصارى أن الروح القدس طهّر رَحِمَ مريم – عليها السلام – طهارةً كاملةً من كل الآثام التي تلحق بني آدم، ويعتقد الأرثوذكس أن طبيعةَ الله اتحدت بالطبيعة الناسوتية داخل الرحم اتحاداً أقنومياً كاملاً دائماً غير منفصلٍ، وباتحاد هاتين الطبيعتين الإلهية والبشرية؛ تكونت طبيعة واحدة، ومشيئة واحدة، هي طبيعة ومشيئة الله الكلمة المتجسد. =

كالأرثوذكس – وهذا ظاهر –، أو حتى من يقول بالطبيعتين كالكاثوليك والبروتستانت، فالطبيعتان معصومتان.

يقول الأنبا يوأنس[٣٤]: (ليس أحد معصوماً من الخطأ إلا الله وحده، حتى إنه يقال في المثل الشائع: «العصمة لله وحده»[٣٥]، ليس أحد من البشر معصوماً من الخطأ والخطيئة، وحتى الأنبياء لم يكونوا معصومين من الخطأ والخطيئة إلا فيما كتبوا من أسفار مقدسة أو نطقوا بأقوالٍ بإرشاد روح الله.. لكن السيد المسيح قال متحدياً اليهود: «من منكم يبكتني على خطية؟» أي من منكم يُثبتُ عليَّ خطأً)[٣٦].

ويقول القس سبرول[٣٧]: (حين نتحدث عن أن المسيح بلا خطيةٍ، فنحن في العادة نشير إلى بشريته، وإنه من غير الضروري أن ندافع عن أن لاهوت المسيح بلا خطية.. وعقيدة أن المسيح بلا خطية لم تلق أية معارضةٍ أو جدل أساسي.. وكون المسيح بلا خطية لاتفيد فحسب كنموذج لنا، بل هي أساسية وجوهرية من أجل خلاصنا)[٣٨].

ب – أدلتهم من القرآن الكريم

يستدل النصارى في هذا الجانب بقوله تعالى: ﴿ وَإِنِّيٓ أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴾ (آل عمران: ٣٦)، وبقوله تعالى: ﴿ قَالَ إِنَّمَآ أَنَا۠ رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَٰمٗا زَكِيّٗا ﴾ (مريم: ١٩).

يقول القس إبراهيم لوقا: (ذَكَرَ القرآن للمسيح مركزاً ممتازاً وخاصاً به في الكمال، فبينما نراه قد سجل على جميع البشر نقصهم الأخلاقي، وسقوطهم تحت سلطان الإثم بلا تفريق بين الأنبياء والرسل جميعاً؛ نراه قد أقر للمسيح بالتنزيه عن الآثام والعصمة من الشرور والخطايا)[٣٩]، ويقول أيضاً: (إذا كان هذا مركز المسيح الأخلاقي في الإسلام، وإذا ذكرنا أن العصمة هي لله وحده المنفرد بالكمال دون شريك أو شبيه، فهل نخطئ حين نقول إن الإسلام يقر للمسيحية بصحة

=ويُخالفُهم في ذلك أصحاب الطبيعتين، وهم طائفةُ الكاثوليك والبروتستانت، إذ يعتقدون بأن للمسيح طبيعتين بعد الاتحاد؛ إحداهما لاهوتية والأخرى ناسوتية.
انظر: شنودة الثالث، ٢٠٠٧م، ص ٧؛ حلمي، ٢٠٠٦م، ص ١٠٨ – ١٠٩؛ حلمي، ٢٠٠٧م، ص ٢١٨ – ٢١٩؛ كونيارس، ٢٠٠٧م، ص ١٢٧ – ١٢٩؛ يوأنس، ٢٠٠٨م، ص ١٤٠ – ١٤١؛ يوأنس، د.ت، ص ٣٣ وما بعدها؛ جرجس وباسيلي، د.ت، ص ١٠٥ – ١٠٧؛ سليم، ١٩٩٨م، ص ١٨٤؛ أنس، د.ت، ص ١٠٣ – ١٠٤.

(٣٤) وهو ممن يقول بالطبيعة الواحدة.

(٣٥) يقول الشيخ بكر أبو زيد: (أسماء الله وصفاته توقيفية، وهذا اللفظ – يريد العصمة لله – هو معنى عدد من أسمائه، مثل: الحكيم، الحفيظ، وكقول: (الكمال لله) وليس من أسماء الله (الكامل)، ولي في الإطلاقين وقفة، والمشهور أن هذا تعبيرٌ لا يجوز في حق الله تعالى، إذ العصمة لابد لها من عاصم). أبو زيد، ١٤١٧هـ، ص ٣٩٢.

(٣٦) يوأنس، د.ت، ص ١٠١ – ١٠٣.

(٣٧) وهو ممن يقول بالطبيعتين.

(٣٨) سبرول، ٢٠٠٠م، ص ٩١.

(٣٩) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٣.

عقيدتها عن لاهوت المسيح الممجد؟)[٤٠].

ج – دراسة الأدلة

جاء في آية آل عمران استعاذةُ أُمِّ مريم – عليها السلام – بالله من الشيطان، وتَقَبُّل الله واستجابَتُه لدعائها، وهو ما اعتمد عليه النصارى في قولهم بعصمة المسيح الدالة على ألوهيته في زعمهم، وبتأمُّلِ ما أورده المفسرون حول الآيتين السابقتين نجد أنه مخالف لما يحاول النصارى التلبيسَ به.

فأما آية آل عمران، فقد جاء في الحديث: عن أبي هُرَيْرَةَ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم – قال: «ما من مَوْلُودٍ يُولَدُ إلا نَخَسَهُ الشَّيْطَانُ فَيَسْتَهِلُّ صَارِخًا من نخسه الشَّيْطَانِ إلا بن مَرْيَمَ وَأُمَّهُ» ثُمَّ قال أبو هُرَيْرَةَ: اقرؤوا إن شِئْتُمْ: ﴿ وَإِنِّيٓ أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴾ (آل عمران: ٣٦)[٤١].

يقول الطبري عند هذه الآية: (القول في تأويل قوله تعالى: «وإني أعيذها بك وذريتها من الشيطان الرجيم» تعني بقولها: وإني أعيذها بك وذريتها؛ وإني أجعل معاذَها ومعاذَ ذريتها من الشيطان الرجيم بك، وأصل المعاذِ: الموئل والملجأ والمعقل، فاستجاب الله لها فأعاذها الله وذريتها من الشيطان الرجيم، فلم يجعل له عليها سبيلا)[٤٢].

ويسرد الرازي جملة من الأقوال الواردة في القبول الحسن فيقول: (ذكر المفسرون في تفسير ذلك القبول الحسن وجوهاً:

الوجه الأول: أنه تعالى عصمها وعصم ولدها عيسى – عليه السلام – من مسِّ الشيطان.

الوجه الثاني: في تفسير أن الله تعالى تقبلها بقبول حسن، ما روي أن حنّة حين ولدت مريم، لفَّتها في خرقةٍ وحملتها إلى المسجد، ووضعتها عند الأحبار أبناء هارون وهم في بيت المقدس كالحجبة في الكعبة، وقالت: خذوا هذه النذيرة، فتنافسوا فيها لأنها كانت بنت إمامهم، وكانت بنو ماثان رؤوس بني إسرائيل وأحبارهم وملوكهم، فقال لهم زكريا: أنا أحق بها، عندي خالتها، فقالوا: لا حتى نقترع عليها، فانطلقوا وكانوا سبعة وعشرين إلى نهر، فألقوا فيه أقلامهم التي كانوا يكتبون الوحي بها على أن كل من ارتفع قلمه فهو الراجح، ثم ألقوا أقلامهم ثلاث مرات، ففي كل مرة كان يرتفع قلم زكريا فوق الماء، وترسُبُ أقلامهم، فأخذها زكريا.

الوجه الثالث: روى القفال عن الحسن أنه قال: إن مريم تكلمت في صباها كما تكلم المسيح ولم تلتقم ثدياً قط، وإن رزقها كان يأتيها من الجنة.

الوجه الرابع: في تفسير القبول الحسن، أن المعتاد في تلك الشريعة أن التحرير لا يجوز إلا في حق

(٤٠) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٦.

(٤١) أخرجه البخاري، ١٤٠٧هـ، ١٦٥٥/٤، ح (٤٢٧٣): باب ﴿ وَإِنِّيٓ أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ ٱلشَّيْطَٰنِ ٱلرَّجِيمِ ﴾؛ ومسلم، د.ت، ١٨٣٨/٤، ح (٢٣٦٦): باب فضائل عيسى – عليه السلام –.

(٤٢) الطبري، د.ت، ٢٣٨/٣.

الغلام حين يصير عاقلاً قادراً على خدمة المسجد، وهاهنا لما علم الله تعالى تضرع تلك المرأة قَبِلَ تلك الجارية حال صغرها وعدم قدرتها على خدمة المسجد، فهذا كله هو الوجوه المذكورة في تفسير القبول الحسن)[٤٣]، وليس من بين هذه الأوجه ما يتأوله النصارى.

ويقول ابن كثير: (وقوله إخباراً عن أم مريم أنها قالت «وإني أعيذُها بك وذريتها من الشيطان الرجيم» أي: عوذتها بالله – عز وجل – من شر الشيطان، وعوذت ذريتها وهو ولدها عيسى – عليه السلام – فاستجاب الله لها ذلك)[٤٤].

ويقول ابن سعدي: («وإني أعيذها بك وذريتها من الشيطان الرجيم» دعت لها ولذريتها أن يعيذها الله من الشيطان الرجيم، «فتقبلها ربها بقبول حسن» أي: جعلها نذيرةً مقبولة، وأجارها وذريتها من الشيطان)[٤٥].

فالمفسرون على أن الاستعاذة جاءت من أم مريم لمريم وذريتها، فاستجاب الله لها، وليست الآية خاصة بالمسيح، بل به وأمه وذريتها، وهذا يتضمن الرد عليهم، لأنه إن قيل بتأليه المسيح بهذه الآية فأمه وذريتها يشاركونه في ذلك، وإن أنكروا دخول غير المسيح في ذلك؛ لزم عدم دخوله – عليه السلام – أيضاً إذ السياق واحد.

ويمكن أن يُستنبط من قوله تعالى: «وذريتها» بأن الآية دالة على أن المسيح بشر قابل للأبوة البشرية، وأن يكون له ذرية بالتوالد البشري، لأن الذرية تشمل الابن والبنت ومن تحتهما، جاء في *القاموس المحيط*: (الذرية مثلثة لنسل الثقلين)[٤٦]، وفي *مختار الصحاح*: (ذَرَأَ: خَلَقَ، وبابه قَطَعَ، ومنه الذرية وهي نسل الثقلين)[٤٧]، فقوله: «وذريتها» تشمل ذرية مريم وابنها عيسى – عليه السلام – على فرض وجود الذرية له.

أما قوله تعالى: «لأهب لك غلاماً زكياً» فالزكي هو الطاهر من الذنوب، قال الطبري: (والغلام الزكي هو الطاهر من الذنوب)[٤٨].

ويقول البغوي: («غلاماً زكياً» ولداً صالحاً طاهراً من الذنوب)[٤٩].

ويقول ابن سعدي: («لأهب لك غلاماً زكياً» وهذه بشارةٌ عظيمةٌ بالولد وزكائه، فإن الزكاء يستلزم تطهيره من الخصال الذميمة، واتصافه بالخصال الحميدة)[٥٠]، لكن هذا الزكاء لم يكن خاصاً بالمسيح – عليه السلام –، فقد جاء في القرآن وصف الزكاء لغيره، قال تعالى: ﴿ لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ

(٤٣) فخر الدين الرازي، ١٤٢٠هـ، ١٨٦/٤ – ١٨٧.
(٤٤) ابن كثير، د.ت، ٣٦٠/١.
(٤٥) السعدي، ١٤٢١هـ، ١٢٩/١.
(٤٦) الفيروزآبادي، ١٤١٩هـ، ٥١/١.
(٤٧) الرازي، ١٤١٥هـ، ٩٢/١.
(٤٨) الطبري، د.ت، ٦١/١٦.
(٤٩) البغوي، د.ت، ١٩١/٣.
(٥٠) السعدي، ١٤٢١هـ، ٤٩١/١.

فِيهِمْ رَسُولاً مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ ﴾ (آل عمران: ١٦٤)، ﴿ فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَا لَقِيَا غُلَـٰمًا فَقَتَلَهُۥ قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةًۢ بِغَيْرِ نَفْسٍ لَّقَدْ جِئْتَ شَيْـًٔا نُّكْرًا ﴾ (الكهف: ٧٤)، ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ﴾ (الشمس: ٩)، وعلى التنزل مع المخالف، نقول: ما قيل في زكاء المسيح يقال في زكاء غيره، فيكون المعنى أن المؤمنين الذين آمنوا بمحمد – صلى الله عليه وسلم – وزكَّاهم أصبحوا معصومين بفضل دعوة النبي – صلى الله عليه وسلم –، وكذا النفس الزكية المقتولة في سورة الكهف، يلزم من قولهم أن تكون معصومةً من الخطأ.

بل إن العصمة من الخطأ – على فهمهم – أمرٌ ينال بالاجتهاد، كما في قوله تعالى: ﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ﴾ ولا شك أن هذه المعاني كلها غير صحيحة، ولم يقل بها أحدٌ من الأئمة، فلم يبق إلا القول بأن الزكاء الوارد في عيسى – عليه السلام – وغيره في القرآن الكريم لا يراد به العصمة المطلقة، وإنما هو زكاء من الخصال الذميمة، واتصافه بالصفات الحميدة دون لزوم العصمة من ذلك، والله أعلم.

المطلب الثالث: مصدرُ الخَلْقِ والحياة

أ – موجزُ معتقد النصارى

يعتقد النصارى أن المسيح هو الخالق المُحيي واهب الحياة، ويستدلون على ذلك من كتابهم المقدس بعدة أدلة، منها: ما ورد في *إنجيل يوحنا*: (كل شيءٍ به كان، وبغيره لم يكن شيءٌ مما كان)[٥١]، وفيه أيضاً: (فيه كانت الحياة)[٥٢][٥٣].

يقول البابا شنودة الثالث: (كيف يكون المسيح خالقاً، بينما الخلق من صفات الله وحده؟

لقد كان يخلق بقوة لاهوته، باعتبار أنه الأقنوم الثاني عقل الله، إذن فهل هو الذي خلق الكون أم الله الآب هو الذي خلق الكل؟ إن الله الآب خلق العالم كله بالابن، خلقه بعقله، بفهمه، بمعرفته، بكلمته، أي بالأقنوم الثاني)[٥٤]، ويقول أيضاً: (لم يحدث مطلقاً أن إنساناً تحدث بهذا الأسلوب، الذي به يكون واهباً للحياة ومعطياً لها، وأنه يُعطي حياةً أبدية، وأنه يُحيي من يشاء، والذي يتبعه يحيا إلى الأبد ولا يهلك، ولا يخطفه أحد من يده، إنها كلها من أعمال سلطان الله)[٥٥].

ويقول القس يوسف رياض: المسيح له الأعمال الإلهية، فهو الخالق، وهناك ثلاثة فصول في العهد الجديد تبين لنا أن المسيح هو الخالق[٥٦].

وجاء في مجموعة الشرع الكنسي: (كلمة الله بحسب الطبيعة لا يعتوره موت ولا فساد، وهو حياةٌ ومانحٌ للحياة)[٥٧].

---

(٥١) الكتاب المقدس، ١٩٩٣م، ٣/١.

(٥٢) الكتاب المقدس، ١٩٩٣م، ٤/١.

(٥٣) للاستزادة انظر: شنودة الثالث، ٢٠٠٧م، ص ٣٤ وما بعدها.

(٥٤) شنودة الثالث، ٢٠٠٧م، ص ٣٦.

(٥٥) شنودة الثالث، ٢٠٠٧م، ص ٣٨.

(٥٦) رياض، د.ت، ص ٦٨، بتصرف.

(٥٧) كساب، ١٩٩٨م، ص ٢٩٧.

ب – أدلتهم من القرآن الكريم

يستدل النصارى في هذا الجانب بقوله تعالى: ﴿ وَرَسُولاً إِلَىٰ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ أَنِّي قَدۡ جِئۡتُكُم بِـَٔايَةٖ مِّن رَّبِّكُمۡۖ أَنِّيٓ أَخۡلُقُ لَكُم مِّنَ ٱلطِّينِ كَهَيۡـَٔةِ ٱلطَّيۡرِ فَأَنفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيۡرَۢا بِإِذۡنِ ٱللَّهِۖ وَأُبۡرِئُ ٱلۡأَكۡمَهَ وَٱلۡأَبۡرَصَ وَأُحۡيِ ٱلۡمَوۡتَىٰ بِإِذۡنِ ٱللَّهِۖ وَأُنَبِّئُكُم بِمَا تَأۡكُلُونَ وَمَا تَدَّخِرُونَ فِي بُيُوتِكُمۡۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَةٗ لَّكُمۡ إِن كُنتُم مُّؤۡمِنِينَ ﴾ (آل عمران: ٤٩).

يقول القس إبراهيم لوقا: (ومن بين تلك العجائب التي ذكرها القرآن عن المسيح قدرته على أن «يخلق» من الطين طيراً بنفخه فيه.. فإذا كانت قوة الخلق خاصة من خواص اللاهوت، وآيةٌ من آياته، وكان القرآن قد أقرَّ للمسيح بهذه القوة والقدرة؛ فإن النتيجة المنطقية اللازمة هي أن القرآن قد شهد صراحةً بلاهوت المسيح)[٥٨].

ويقول إسكندر جديد: (لقد خصّ الله عيسى بكونه روحاً، وأضاف النفخ في خلقه من الطين، ولم يضف نفخاً في إعطاء الحياة لغير عيسى بل لنفسه تعالى)[٥٩].

ويقول البابا شنودة الثالث: (وأخُص منها – معجزات المسيح – مما ورد في القرآن، معجزتين فوق طاقة البشر جميعاً، لم يقم بمثلهما أحد من الأنبياء، وهما القدرة على الخلق وعلى معرفة الغيب)[٦٠].

ج – دراسة الأدلة

دلَّت الآيةُ دلالةً صريحةً على معجزة من المعجزات التي وهبها الله لعيسى – عليه السلام –، وهي الخلق بإذن الله تعالى، وقد جاء تقييد هذه المعجزة بإذن الله لكونها مما يختص اللهُ به، وهو ما يؤكِّده المفسرون، يقول البغوي: («إني أخلق» أي: أُصوّر وأُقدّر لكم من الطين كهيئة الطير.. «فأنفخ فيه» أي: في الطير، «فيكون طيراً بإذن الله».. قال وهب: كان يطير ما دام الناس ينظرون إليه، فإذا غاب عن أعينهم سقط ميتاً، ليتميز فعل الخلق من فعل الخالق، وليُعلم أن الكمال لله – عز وجل –)[٦١].

ويقول ابن كثير: (كان يفعل بصورٍ من الطين شكل طير، ثم ينفخ فيه فيطير عياناً بإذن الله – عز وجل –، الذي جعل هذا معجزةً له تدل على أنه أرسله..، قال كثير من العلماء: بعث الله كل نبي من الأنبياء بما يناسب أهل زمانه، فكان الغالب على زمان موسى – عليه السلام – السحر وتعظيم السحرة، فبعثه الله بمعجزات بهرت الأبصار وحيرت كل سحار، فلما استيقنوا أنها من عند العظيم الجبار، إنقادوا للإسلام، وصاروا من عباد الله الأبرار، وأما عيسى – عليه السلام – فبُعث في زمن الأطباء وأصحاب علم الطبيعة، فجاءهم من الآيات بما لا سبيل لأحد إليه إلا أن يكون مؤيداً من الذي شرّع الشريعة)[٦٢].

---

(٥٨) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٨ – ١٣٩.

(٥٩) جديد، د.ت، ٤.

(٦٠) شنودة الثالث، د.ت، ص ٥.

(٦١) البغوي، د.ت، ٣٠٣/١.

(٦٢) ابن كثير، د.ت، ٣٦٥/١.

ويقول ابن سعدي: (وأيُّ آيةٍ أعظم من جعل الجماد حيواناً، وإبراء ذوي العاهات التي لا قدرة للأطباء في معالجتها، وإحياء الموتى والإخبار بالأمور الغيبية، فكل واحد من هذه الأمور آيةٌ عظيمة بمفردها، فكيف بها إذا اجتمعت وصدّق بعضها بعضها، فإنها موجبة للإتقان وداعية للإيمان)[٦٣].

ويقول ابن عاشور: (والخلق هنا مستعمل في حقيقة؛ أي: أُقدِّر لكم من الطين كهيئة الطير، وليس المراد به خلق الحيوان، بدليل قوله فأنفخ فيه.

وزاد قوله: «بِإِذْنِ اللَّهِ» لإظهار العبودية، ونفي توهم المشاركة في خلق الكائنات)[٦٤].

فالخلق المنسوب للمسيح إنما هو بإذن الله، وعليه فإن الاستدلال بالآية على ألوهية المسيح باطل ولا يصح، فلو كان إلهاً لما احتاج أن يكون خلقه بإذن الله، والله تعالى عندما ذكر خلقه للمخلوقات في آيات أُخرى لم يحتج – وهو الغني سبحانه وبحمده – أن يجعلها بإذن أحد، يقول تعالى: ﴿ وَمِمَّنْ خَلَقْنَآ أُمَّةٌ يَهْدُونَ بِٱلْحَقِّ وَبِهِۦ يَعْدِلُونَ ﴾ (الأعراف: ١٨١)، ويقول تعالى: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ مِن صَلْصَـٰلٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ ﴾ (الحجر: ٢٦)، ويقول تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْنَا ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَآ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ۗ وَإِنَّ ٱلسَّاعَةَ لَءَاتِيَةٌ ۖ فَٱصْفَحِ ٱلصَّفْحَ ٱلْجَمِيلَ ﴾ (الحجر: ٨٥)، ويقول تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْنَا ٱلسَّمَآءَ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَـٰعِبِينَ ﴾ (الأنبياء: ١٦)، ويقول تعالى: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ مِن سُلَـٰلَةٍ مِّن طِينٍ ﴾ (المؤمنون: ١٢)، ويقول تعالى: ﴿ فَٱسْتَفْتِهِمْ أَهُمْ أَشَدُّ خَلْقًا أَم مَّنْ خَلَقْنَآ ۚ إِنَّا خَلَقْنَـٰهُم مِّن طِينٍ لَّازِبٍ ﴾ (الصافات: ١١)، فهل يستوي هذا مع قوله تعالى عن المسيح: ﴿ أَنِّىٓ أَخْلُقُ لَكُم مِّنَ ٱلطِّينِ كَهَيْـَٔةِ ٱلطَّيْرِ فَأَنفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيْرًۢا بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۖ ﴾ (آل عمران: ٤٩)؟

فرقٌ بين خلق الله المطلق وبين ما أُعطيه المسيح من قدرة محدودة على الخلق، لا تتم إلا بإذن الله، ويُقويّ ذلك روايةُ وهب السابقة أن الطير كان يطير شيئاً ثم يسقط، وفيه دلالة على التفريق بين المخلوق والخالق.

ويؤكِّد الإمام ابن حزم التفريق بين الخَلْقَين، فيقول: (الخلق الذي أثبته الله – عز وجل – للمسيح – عليه السلام – في الطير وللكفار في الإفك[٦٥]، هو غير الخلق الذي نفاه عنهم وعن جميع الخلق، لا يجوز البتة غير هذا، فإذ هذا هو الحق بيقين، فالخلق الذي أوجبه الله تعالى لنفسه، ونفاه عن غيره هو الاختراع والإبداع وإحداث الشيء من لا شيء، بمعنى من عدم إلى وجود، وأما الخلق الذي أوجبه الله تعالى فإنما هو ظهور الفعل منهم فقط، وانفرادهم به، والله تعالى خالقه فيهم)[٦٦].

---

(٦٣) السعدي، ١٤٢١هـ، ١٣١/١.

(٦٤) ابن عاشور، ١٩٨٤م، ١٠١/٣.

(٦٥) يريد قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ أَوْثَـٰنًا وَتَخْلُقُونَ إِفْكًا ۚ ﴾ (العنكبوت: ١٧).

(٦٦) ابن حزم، د.ت، ٣٨/٣.

كما أسهب شيخ الإسلام ابن تيمية في الردِّ على النصارى عند مسألة خلق المسيح في جملة من الأوجه، منها ما يلي:

الوجه الأول: أن الله لم يذكر عن المسيح خلقاً مطلقاً ولا خلقاً عاماً كما ذكر عن نفسه تبارك وتعالى.. الوجه الثاني: أنه خلق من الطين كهيئة الطير، والمراد به تصويره بصورة الطير، وهذا الخلق يقدر عليه عامة الناس، فإنه يمكن أحدهم أن يصور من الطين كهيئة الطير وغير الطير من الحيوانات، ولكن هذا التصوير محرَّمٌ، بخلاف تصوير المسيح فإن الله أذن له فيه، والمعجزة أنه ينفخ فيه الروح، فيصير طيراً بإذن الله – عز وجل –.. الوجه الثالث: أن الله أخبر المسيح أنه إنما فعل التصوير والنفخ بإذنه تعالى، وأخبر المسيحُ – عليه السلام – أنه فعله بإذن الله، وأخبر اللهُ أن هذا من نعمه التي أنعم بها على المسيح – عليه السلام –.. وهذا كله صريح في أنه ليس هو الله، وإنما هو عبد الله فعل ذلك بإذن الله.. الوجه الرابع: أن اللاهوت إذا كان هو الخالق لم يحتج إلى أن يأذن لنفسه.. الوجه الخامس: أن الخالق إما أن يكون هو الذات الموصوفة بالكلام أو الكلام الذي هو صفة للذات، فإن كان هو الكلام، فالكلام صفة لا تكون ذاتاً قائمة بنفسها خالقة، ولو لم تتحد بالناسوت واتحادها بالناسوت دون الموصوف ممتنع لو كان الاتحاد ممكنا فكيف وهو ممتنع؟ فقد تبيَّن امتناع كون الكلمة تكون خالقة من وجوه.

وإن كان الخالق هو الذات المتصفة بالكلام، فذاك هو الله الخالق لكل شيء، رب العالمين، وعندهم هو الآب، والمسيح عندهم ليس هو الآب، فلا يكون هو الخالق لكل شيء[٦٧].

المبحث الثالث

معجزات المسيح – عليه السلام –

المطلب الأول: الولادة

أ – موجزُ معتقد النصارى

تقدم اعتقادُ النصارى أن المسيح – عليه السلام – وُلد من مريم – عليها السلام – بعد أن طهَّر الروحُ القدس رَحِمَها من كل الآثام طهارةً كاملةً، ثم اتحدت طبيعةُ الله بالطبيعة الناسوتية داخل الرحم، ويختلفون في تفاصيل الاتحاد والطبيعة والطبيعتين، فالأرثوذكس القدماء يعتقدون أن المسيح طبيعة واحدة من طبيعتين[٦٨]، بينما يذهب الكاثوليك[٦٩]، والبروتستانت[٧٠]، والأرثوذكس الروم[٧١] إلى أن المسيح طبيعتان: لاهوتية وناسوتية، كما تقدم بيان ذلك.

يقول البابا أثناسيوس: (نعترف بابن الله المولود

---

(٦٧) انظر: ابن تيمية، د.ت، ٤/٤٤ – ٥٢، بتصرف.

(٦٨) انظر: يوأنس، ٢٠٠٨م، ص ١٤٠ – ١٤١؛ حلمي، ٢٠٠٦م، ص ١٠٨ – ١٠٩؛ حلمي، ٢٠٠٧م، ص ٢١٨ – ٢١٩؛ يوأنس، د.ت، ص ٣٣ وما بعدها؛ رافائيل، ٢٠٠٤م، ص ٣٧.

(٦٩) انظر: سليم، ١٩٩٨م، ص ١٨٤.

(٧٠) انظر: أنس، د.ت، ص ١٠٣ – ١٠٤.

(٧١) انظر: كساب، ١٩٩٨م، ص ٣٦٤.

من الآب أزلياً قبل الدهور، وهو المولود أيضاً من العذراء بالجسد في آخر الزمان من أجل خلاصنا، وهذا الواحد هو الإله، وهو ابن الله بالروح، وهو ابن الله بالجسد)[٧٢].

ويقول القس عدنان طرابلسي: (الابن الشخص الثاني من أشخاص الثالوث الأقدس المجيد، صادر من الآب بالولادة فهو مولود من الآب منذ ما قبل الدهور أي سرمداً.

الابن في ملء الزمان تجسد من العذراء المجيدة، فأخذ طبيعة بشرية كاملة منها)[٧٣].

ولما كانت عقيدة البنوّة مشكلةً من حيث الطبيعة والتسمية، إذ البنوة تستلزم الولادة (والداً ومولوداً)، وهذا يقضي مشابهة الخالق للمخلوق الضعيف، لما كان الأمر كذلك؛ حاول النصارى الدفاع عن هذه العقيدة وتأكيد صحتها بنفي مشابهتها للبنوة بمعناها المعروف.

يقول الأنبا يوأنس: (أخطأ البعض حينما فهموا أن بنوة المسيح لله الآب كبنوة الإنسان للإنسان، ومعنى ذلك أن الأمر يقتضي الزواج، ويتطلب الذكر والأنثى وشهوة الجنس، وحاشا لله من ذلك، والمسيحيون لا يقولون بذلك، وعندهم أن الله لم يلد ولم يولد كما يلد الإنسان، وبنوة المسيح لله هي كولادة النور من النور، وكولادة الفكر من العقل)[٧٤].

ويعجز النصارى عن تشبيه عقيدتهم في الولادة بما هو محسوس؛ وكل ما يمثلون به مردودٌ عليهم، وفي هذا المثل النور المولود من نورٍ إنما هو نورٌ له ذات خصائص وتسمية النور الأول وليس مستقلاً عن أصله، وهذا يخالف معتقدهم في الأقانيم الثلاثة فلا يصح الاستدلال به، ومثله كذلك الفكر المتولد من العقل؛ فإن العقل سابقٌ للفكر، والفكر إنما جاء بعده، وهذا يخالف معتقد النصارى في أزلية الآب والابن وأنه ليس أحدٌ منهما قبل الآخر.

ب – أدلتهم من القرآن الكريم

يستدل النصارى على قولهم في «ولادة المسيح» بقوله تعالى: ﴿ إِذْ قَالَتِ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ يَٰمَرْيَمُ إِنَّ ٱللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِّنْهُ ٱسْمُهُ ٱلْمَسِيحُ عِيسَى ٱبْنُ مَرْيَمَ وَجِيهًا فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ وَمِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ﴿٤٥﴾ وَيُكَلِّمُ ٱلنَّاسَ فِى ٱلْمَهْدِ وَكَهْلًا وَمِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿٤٦﴾ قَالَتْ رَبِّ أَنَّىٰ يَكُونُ لِى وَلَدٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِى بَشَرٌ ۖ قَالَ كَذَٰلِكِ ٱللَّهُ يَخْلُقُ مَا يَشَآءُ ۚ إِذَا قَضَىٰٓ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ ﴾ (آل عمران: ٤٥ – ٤٧)، وبقوله تعالى: ﴿ وَٱذْكُرْ فِى ٱلْكِتَٰبِ مَرْيَمَ إِذِ ٱنتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا ﴿١٦﴾ فَٱتَّخَذَتْ مِن دُونِهِمْ حِجَابًا فَأَرْسَلْنَآ إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا ﴿١٧﴾ قَالَتْ إِنِّىٓ أَعُوذُ بِٱلرَّحْمَٰنِ مِنكَ إِن كُنتَ تَقِيًّا ﴿١٨﴾ قَالَ إِنَّمَآ أَنَا۠ رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَٰمًا زَكِيًّا ﴿١٩﴾ قَالَتْ أَنَّىٰ يَكُونُ لِى غُلَٰمٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِى بَشَرٌ وَلَمْ أَكُ بَغِيًّا ﴿٢٠﴾ قَالَ كَذَٰلِكِ قَالَ رَبُّكِ هُوَ عَلَىَّ هَيِّنٌ ۖ وَلِنَجْعَلَهُۥٓ ءَايَةً لِّلنَّاسِ وَرَحْمَةً مِّنَّا ۚ وَكَانَ أَمْرًا

(٧٢) حلمي، ٢٠٠٧م، ص ٢٢٠.
(٧٣) أديب، ٢٠٠٩م، ص ٢٦٢.
(٧٤) يوأنس، د.ت، ص ١٧٦.

مَّقْضِيًّا ﴿٢١﴾ ۞ فَحَمَلَتْهُ فَٱنتَبَذَتْ بِهِۦ مَكَانًا قَصِيًّا ﴿٢٢﴾ فَأَجَآءَهَا ٱلْمَخَاضُ إِلَىٰ جِذْعِ ٱلنَّخْلَةِ قَالَتْ يَٰلَيْتَنِى مِتُّ قَبْلَ هَٰذَا وَكُنتُ نَسْيًا مَّنسِيًّا ﴿٢٣﴾ فَنَادَىٰهَا مِن تَحْتِهَآ أَلَّا تَحْزَنِى قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيًّا ﴿٢٤﴾ وَهُزِّىٓ إِلَيْكِ بِجِذْعِ ٱلنَّخْلَةِ تُسَٰقِطْ عَلَيْكِ رُطَبًا جَنِيًّا ﴿٢٥﴾ فَكُلِى وَٱشْرَبِى وَقَرِّى عَيْنًا ۖ فَإِمَّا تَرَيِنَّ مِنَ ٱلْبَشَرِ أَحَدًا فَقُولِىٓ إِنِّى نَذَرْتُ لِلرَّحْمَٰنِ صَوْمًا فَلَنْ أُكَلِّمَ ٱلْيَوْمَ إِنسِيًّا ﴾ (مريم: ١٦ – ٢٦).

يقول القس عبدالمسيح الكندي في شرح آية آل عمران: (إن مريم الطاهرة المباركة صارت إلى أم يحيى بن زكريا، وقد كانت هي وزوجها بارَّين تقيَّين عندما حبلت بيوحنا، فلما قرعت باب منزلها بالتسليم عليها على السنة الجارية عندهم؛ اضطرب الجنين في أحشائها فَرَحاً، وهتفت أمه بصوتٍ عالٍ قائلةً: من أين لي هذا؟ تأتي أم ربي إليَّ! مذ وقع صوت سلامك في أُذنيَّ اضطرب الجنين في بطني ساجداً فرحاً[٧٥])[٧٦].

ويقول القس باسليوس نجيب: (لم يقتصر الأمر على كُنْه المسيح أو طبيعته من حيث هو «كلمة الله وروح منه ألقاها إلى مريم» وهذا ما لم يوصف به أحد من البشر، وإنما الطريقة التي وُلد بها، والتي شرحها القرآن في سورة مريم كانت طريقة عجيبة معجزية لم يولد بها أحد غيره من امرأة.. أترك هذا العجب لتأمل القاريء لتسبح فيه روحه)[٧٧].

ويقول القس إبراهيم لوقا: (والحقيقة الثانية التي اعترف بها القرآن هي ولادة المسيح بطريقة سرية عجيبة لم تتم لكائن بشري سواه، فقد أثبت القرآن أن المسيح لم يولد من زرع بشري.. فولادة المسيح لا شبيه لها ولا مثال، والطريقة التي تمت بها تثبت له شخصيةً خارجة عن دائرة البشر، وإقرار الإسلام بهذا الميلاد العجيب؛ مصادقةٌ منه على سمو شخصية المسيح، وحقيقة لاهوته الممجد)[٧٨].

ج – دراسة الأدلة[٧٩]

يعتقد المسلمون بالميلاد العجيب لعيسى – عليه السلام – كما أوردته الآيات الكريمات في سورة مريم مفصلاً، ولكنهم لا يجعلون من هذا الميلاد سبباً في بلوغ المسيح مرتبة الألوهية، ويشهد لذلك أمورٌ، منها:

١ – أن قصة ميلاد المسيح تضمنت نفي ألوهيته، وإثبات بشريّته – عليه السلام – وأنه عبدٌ لله، فقد أخبر تعالى عن المسيح أنه قال: ﴿ إِنِّى عَبْدُ ٱللَّهِ ءَاتَىٰنِىَ ٱلْكِتَٰبَ وَجَعَلَنِى نَبِيًّا ﴾ (مريم: ٣٠)، فقد أثبت لنفسه العبودية لله،

(٧٥) وهي ما ورد في لوقا (٤٢/١ – ٤٥). الكتاب المقدس، ١٣٣٩م.

(٧٦) الكندي، ١٨٨٥م، ص ١٦٢.

(٧٧) نجيب، د.ت، ص ٢٥ – ٢٦.

(٧٨) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٣٠ – ١٣١.

(٧٩) لم أنقل هنا عن المفسرين كما في باقي المباحث، لأن الإشكال مع النصارى ليس في تفسير النص، وإنما في توظيف النص لخدمة معتقدهم.

ولو كان إلهاً ما صحَّ أن يكون عبداً لأحد.

٢ – تأكيده – عليه السلام – بأن الله قد جعله نبياً من أنبيائه، فمع إيماننا بقصة ميلاده – عليه السلام – الواردة في القرآن وأنها تمت بطريقة معجزة؛ إلا أن هذا لا يتعارض مع يقيننا بأن عيسى عبد لله ورسول من عنده.

٣ – مع إعجاز كلامه – عليه السلام – في المهد؛ إلا أنه – عليه السلام – لم يتفرّد به، فقد جاء في الحديث عن أبي هريرة – رضي الله عنه – عن النبيّ – صلى الله عليه وسلم – قال: «لَمْ يَتَكَلَّمْ فِي الْمَهْدِ إِلا ثَلاثَةٌ: عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَصَاحِبُ جُرَيج.. وَبَيْنَا صَبِيٌّ يَرْضَعُ مِنْ أُمِّهِ فَمَرَّ رَجُلٌ رَاكِبٌ عَلَى دَابَّةٍ فَارِهةٍ وشارة حَسَنَة، فَقَالَتْ أُمُّهُ: اللَّهُمَّ اجْعَلْ ابْنِي مِثْلَ هَذَا، فَتَرَكَ الثَّدْيَ وَأَقْبَلَ إِلَيْهِ فَنَظَرَ إِلَيْهِ، فقال: اللَّهُمَّ لا تَجْعَلْنِي مِثْلَهُ..»[٨٠]، فإن كان لازم مجرّد الكلام في المهد التأليه؛ فيلزم طرد ذلك على كل أفرادِ من تكلم في مهده، وهم لا يقولون بهذا.

٤ – أما سجود ما في بطن أمٍّ يحيى لما في بطن مريم – على التنزل بصحتها – فليس فيه دليل على ألوهية المسيح، فالشرائع السابقة كان يجوز فيها السجود للمعظَّمين، ومثله سجود أبوي يوسف وإخوته له، كما في قوله تعالى: ﴿ وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى ٱلْعَرْشِ وَخَرُّواْ لَهُۥ سُجَّدًا ۖ ﴾ (يوسف: ١٠٠)، ولم يكن ذلك دالاً على تأليههم ليوسف، يقول ابن كثير معلقاً على سجودهم: (وقد كان هذا سائغاً في شرائعهم، إذا سلَّموا على الكبير يسجدون له، ولم يزل هذا جائزاً من لدن آدم إلى شريعة عيسى – عليه السلام – ، فُحرِّم هذا في هذه الملة، وجُعل السجود مختصاً بجناب الرب – سبحانه وتعالى –)[٨١].

المطلب الثاني: شفاعةُ المسيح – عليه السلام –

أ – موجزُ معتقد النصارى

يؤمن النصارى عموماً بمبدأ الشفاعة، وهي عندهم على نوعين:

١ – الشفاعة الكفَّارية: وهي خاصة بالمسيح – عليه السلام –، لأنها تتعلق بمغفرة وتكفير خطيئة آدم – عليه السلام –، ولا يقدر عليها عندهم غير المسيح – عليه السلام –.

٢ – الشفاعة التوسليَّة : وهي عندهم متعلقةٌ بالقديسين والملائكة ومريم العذراء، وهؤلاء يتوسلون بالمسيح كي يشفعوا هم للناس، فيشفعون للناس بتوسلهم من المسيح – عليه السلام –[٨٢].

يقول القس سبرول: (فنحن نتمرد ونثور ونرفض طاعة ناموس الله، وكان من نتيجة ذلك أن

(٨٠) أخرجه البخاري، ١٤٠٧هـ، ١٢٦٨/٣، ح (٣٢٥٣): باب ﴿ وَٱذْكُرْ فِى ٱلْكِتَـٰبِ مَرْيَمَ إِذِ ٱنتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا ﴾؛ ومسلم، د.ت، ١٩٧٦/٤، ح (٢٥٥٠): باب تقديم بر الوالدين على التطوع بالصلاة.

(٨١) ابن كثير، د.ت، ٤٩٢/٢.

(٨٢) انظر: كامل، د.ت، ص ١٤ – ١٦؛ سلامة، ١٩٦٥م، ٤٢٦/٢.

أصبح علينا غضب الله، ولكي يتغير هذا الوضع المأساوي أو يُستبدل، فإنه من الضروري أن نتصالح مع الله، ولكي تتحقق المصالحة؛ عيَّن اللهُ الآبُ ابنَه وأرسله لكي يكون وسيطنا، ولم يأت المسيح بأقل من العظمة الإلهية لله نفسه)[٨٣].

وجاء في التعليم المسيحي الكاثوليكي: (فالقديسون الذين في السماء لا نقتصر على تكريمهم كأمثلةٍ للإيمان مشعة، بل نطلب أيضاً شفاعتهم)[٨٤].

ويقول القمص لوقا الأنطواني: (هناك شراكةٌ عامةٌ بين الأحياء على الأرض والمنتقلين في السماء، وعلى رأسهم القديسين والشهداء، شركةٌ كاملةٌ، فنحن نتشفَّعُ بهم ونتصل بهم بطرق ووسائل شتى، ونتلقى على إثر ذلك معوناتهم لنا.. وكنيستنا الأرثوذكسية تتشفَّع بالقديسين، وتؤمن بفعالية هذه الشفاعة، وهذا واضحٌ في صلواتها المختلفة)[٨٥].

ويقول الأنبا غريغوريوس: (المنتقلون إلى العالم الآخر يشفعون في المجاهدين على الأرض، أو في أهل الأرض جميعاً، شأنهم شأن القديسين الأحياء على الأرض سواءً بسواء، ولا فرق لأن المنتقلين أو الراقدين هم أيضاً أحياءٌ عند الرب)[٨٦]، كما يذكر أيضاً عن القديسين – في حياتهم – أن لهم مواهب وقدرة على الكشف عن الماضي والحاضر والمستقبل أحياناً[٨٧].

فلأجل هذه المكانة العظيمة التي يعتقدونها في القديسين؛ شرَّعوا للناس الاستشفاع بهم وإكرامهم.

وهاتان الشفاعتان يؤمن بهما كل من الكاثوليك والأرثوذكس، أما البروتستانت فلا يؤمنون إلا بالشفاعة الأولى، ولا يرون لأحدٍ شفاعة غير المسيح – عليه السلام –.

يقول القس جيمس أنس: (لا يستطيع أحدٌ أن يظهر أمام اللَّه عنا بناءً على أنه شفيعٌ كهنوتي لنا، ويقدم استحقاقاته لاستجابة صلواته لأجل شعبه، إلا المسيح وحده)[٨٨]، ويقول أيضاً: (فالمسيح هو شفيعنا، وهو حيٌّ في كل حينٍ ليشفع فينا في السماء)[٨٩].

ب – أدلتهم من القرآن الكريم

يستدل النصارى في هذا الجانب بقوله تعالى: ﴿ وَجِيهًا فِي ٱلدُّنْيَا وَٱلْآخِرَةِ وَمِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ﴾ (آل عمران: ٤٥)، وبقوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ ٱللَّهُ يَٰعِيسَى ٱبْنَ مَرْيَمَ ءَأَنتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ ٱتَّخِذُونِي وَأُمِّيَ إِلَٰهَيْنِ مِن دُونِ ٱللَّهِ ۖ قَالَ سُبْحَٰنَكَ مَا يَكُونُ لِيٓ أَنْ أَقُولَ مَا لَيْسَ لِي بِحَقٍّ ۚ إِن كُنتُ قُلْتُهُۥ فَقَدْ عَلِمْتَهُۥ ۚ تَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِي وَلَآ أَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِكَ ۚ إِنَّكَ أَنتَ عَلَّٰمُ ٱلْغُيُوبِ ﴿١١٦﴾ مَا قُلْتُ لَهُمْ إِلَّا مَآ أَمَرْتَنِي بِهِۦٓ أَنِ ٱعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ رَبِّي وَرَبَّكُمْ ۚ وَكُنتُ عَلَيْهِمْ شَهِيدًا مَّا دُمْتُ فِيهِمْ ۖ فَلَمَّا

(٨٣) سلامة، ١٩٦٥م، ٤٢٧/٢.
(٨٤) سليم، ١٩٩٨م، ص ٣٤٨.
(٨٥) الأنطوني، ٢٠٠٢م، ص ١٧ – ١٨.
(٨٦) غريغوريوس، ٢٠٠٥م، ٢٠٤/٥.
(٨٧) غريغوريوس، ٢٠٠٥م، ٢٠٦/٥.
(٨٨) أنس، د.ت، ص ٥٠١.
(٨٩) أنس، د.ت، ص ٤٥٦ – ٤٥٧.

تَوَفَّيْتَنِي كُنتَ أَنتَ ٱلرَّقِيبَ عَلَيْهِمْ ۚ وَأَنتَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ﴿١١٧﴾ إِن تُعَذِّبْهُمْ فَإِنَّهُمْ عِبَادُكَ ۖ وَإِن تَغْفِرْ لَهُمْ فَإِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (المائدة: ١١٦ – ١١٨)، وبقوله تعالى: ﴿ قَالَ كَذَٰلِكِ قَالَ رَبُّكِ هُوَ عَلَيَّ هَيِّنٌ ۖ وَلِنَجْعَلَهُۥٓ ءَايَةً لِّلنَّاسِ وَرَحْمَةً مِّنَّا ۚ وَكَانَ أَمْرًا مَّقْضِيًّا ﴾ (مريم: ٢١).

يقول القس إسكندر جديد: (نرى أنّ القرآن يحصر الشفاعة لله وحده، إذ يقول: ﴿ قُل لِّلَّهِ ٱلشَّفَٰعَةُ جَمِيعًا ۖ ﴾ (الزمر: ٤٤)، ومع ذلك فأحد نصوص القرآن يلمّح إلى كون الشفاعة أيضاً من امتيازات المسيح إذ يقول: ﴿ إِذْ قَالَتِ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ يَٰمَرْيَمُ إِنَّ ٱللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِّنْهُ ٱسْمُهُ ٱلْمَسِيحُ عِيسَى ٱبْنُ مَرْيَمَ وَجِيهًا فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ وَمِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ﴾ (آل عمران: ٤٥)) [٩٠].

وينقل القس إبراهيم لوقا إجماع المفسرين على أن المراد بقوله تعالى «وجيهاً»: أي شفيعاً، يقول: (بينما نرى الإسلام قد أثبت للمسيح هذا الاختصاص؛ نراه أولاً قد أنكر هذا الحق على كل من عداه من البشر بما فيهم الأنبياء والرسل، وثانياً نراه في الوقت نفسه يصرح بأن الشفاعة حق من حقوق الله جل شأنه) [٩١]، ويقول أيضاً: (فإذا كان الإسلام قد صرَّح بأن لا شفاعة للبشر، وأن هذه الشفاعة من حقوق الله جل شأنه، في الوقت الذي أثبتها فيه للمسيح [٩٢]، كانت النتيجة المنطقية لهذا هي إقرار الإسلام بلاهوت المسيح) [٩٣].

ويقول يوسف درة: (لا يعترف القرآن بالشفاعة في يوم الدين إلا لمن ارتضى من الملائكة، وللمسيح وحده من دون العالمين والمرسلين أجمعين) [٩٤]، ويقول عند آية المائدة: (وفي محاكمة الرسل يوم الدين يستجوب الله عيسى في عبادة الناس له وتأليهه، فينكر بأدب جمٍّ.. هذا مثال حي من القرآن على شفاعة المسيح في يوم الدين، ولا نرى في القرآن أحداً من الملائكة ولا من الرسل يقف هذا الموقف الاستغفاري الاستشفاعي إلا المسيح وحده) [٩٥].

يقول القس سامي إسكندر: (ولعل الرحمة [٩٦] المقصودة هنا غير هداية الناس ليعودوا للجنة، لعلها الشفاعة في دخول المؤمنين به الجنة، بعكس آدم [٩٧] الذي أخرجهم من الجنة) [٩٨].

ج – دراسة الأدلة:

بالرجوع إلى الآيات التي يستدلُّ بها النصارى، نجد المفسرين على خلاف ما تأولوه، فمن ذلك:

يقول الطبري: (القول في تأويل قوله تعالى: «وجيهاً في الدنيا والآخرة ومن المقربين» يعني بقوله

(٩٠) جديد، د.ت، ص ٤.

(٩١) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٤٣.

(٩٢) يريد آية المائدة.

(٩٣) لوقا، ١٩٩٥م، ص ١٤٥.

(٩٤) الحداد، ١٩٨٦م، ص ١٩١.

(٩٥) الحداد، ١٩٨٦م، ص ١٩٣.

(٩٦) أي في قوله تعالى: ﴿ قَالَ كَذَٰلِكِ قَالَ رَبُّكِ هُوَ عَلَيَّ هَيِّنٌ ۖ وَلِنَجْعَلَهُۥٓ ءَايَةً لِّلنَّاسِ وَرَحْمَةً مِّنَّا ۚ وَكَانَ أَمْرًا مَّقْضِيًّا ﴾.

(٩٧) ظاهرٌ هنا عدم تأدبهم مع أنبياءِ الله.

(٩٨) إسكندر، ٢٠٠٥م، ص ٢٤٧.

«وجيهاً» ذا وجه ومنزلة عالية عند الله، وشرف وكرامة..، وأما قوله «ومن المقربين» فإنه يعني أنه ممن يقربه الله يوم القيامة، فيُسكنه في جواره ويدنيه منه)[٩٩].

ويقول البغوي: («وجيهاً» أي: شريفاً رفيعاً، ذا جاه وقدر «في الدنيا والآخرة ومن المقربين» عند الله)[١٠٠].

ويقول ابن كثير: («وجيهاً في الدنيا والآخرة ومن المقربين» أي: له وجاهة ومكانة عند الله في الدنيا بما يوحيه الله إليه من الشريعة، وينزله عليه من الكتاب وغير ذلك مما منحه الله به، وفي الدار الآخرة يشفع عند الله فيمن يأذن له فيه فيقبل منه، أسوة بإخوانه من أولي العزم صلوات الله وسلامه عليه وعليهم أجمعين)[١٠١].

ويورد الإمام الألوسي الأقوال الواردة في الآية فيقول: ﴿ وَجِيهًا فِي ٱلدُّنۡيَا وَٱلۡأٓخِرَةِ وَمِنَ ٱلۡمُقَرَّبِينَ ﴾ الوجيه ذو الجاه والشرف والقدر، وقيل: الكريم على من يسأله فلا يرد لكرم وجهه عنده، خلاف من يبذل وجهه للمسألة فيرد، ووجاهته في الدنيا بالنبوة والتقدم على الناس، وفي الآخرة بقبول شفاعته وعلو درجته، وقيل: وجاهته في الدنيا بقبول دعائه بإحياء الموتى وإبراء الأكمه والأبرص، وقيل: بسبب أنه كان مبرءاً من العيوب التي افتراها اليهود عليه، وفي الآخرة ما تقدم، وليست الوجاهة بمعنى الهيئة والبزة)[١٠٢].

ويقول ابن سعدي: («وجيهاً في الدنيا والآخرة» أي: له الوجاهة العظيمة في الدنيا، جعله الله أحد أولي العزم من المرسلين أصحاب الشرائع الكبار والأتباع، ونشر الله له من الذكر ما ملأ ما بين المشرق والمغرب، وفي الآخرة وجيهاً عند الله يشفع أُسوةً [بإخوانه][١٠٣] من النبيين والمرسلين، ويظهر فضله على أكثر العالمين، فلهذا كان من المقربين إلى الله)[١٠٤].

كما أن المسيح – عليه السلام – لم يكن مختصاً بوصف الوجاهة دون غيره، فقد سبقه إليها موسى – عليه السلام –، يقول تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَكُونُواْ كَٱلَّذِينَ ءَاذَوۡاْ مُوسَىٰ فَبَرَّأَهُ ٱللَّهُ مِمَّا قَالُواْۚ وَكَانَ عِندَ ٱللَّهِ وَجِيهًا ﴾ (الأحزاب: ٦٩)، ولم يكن وصفه بالوجاهة لازماً لتأليهه – عليه السلام –.

أما قوله تعالى «ورحمةً منا»، فيقول الطبري: («ورحمةً منا» يقول ورحمةً منا لكِ ولمن آمن به وصدقه)[١٠٥].

ويقول ابن كثير: (وقوله: «ورحمةً منا» أي: ونجعل هذا الغلام رحمة من الله، نبياً من الأنبياء يدعو إلى عبادة الله تعالى وتوحيده)[١٠٦].

وبالتأمل فيما ذكره المفسرون حول الآيات، نجد أن ثبوت الشفاعة لعيسى – عليه السلام – لا إشكال

(٩٩) الطبري، د.ت، ٢٧١/٣.
(١٠٠) البغوي، د.ت، ٣٠٢/١.
(١٠١) ابن كثير، د.ت، ٣٦٥/١.
(١٠٢) الألوسي، ١٤١٥هـ، ٤٠/٣.
(١٠٣) في الأصل «إخوانه».
(١٠٤) السعدي، ١٤٢١هـ، ١٣١/١.
(١٠٥) الطبري، د.ت، ٦٢/١٦.
(١٠٦) ابن كثير، د.ت، ١١٥/٣.

فيه، وهو معتقد أهل السنة والجماعة، فعن أبي سعيد الخدري – رضي الله عنه – مرفوعاً قال: «فيقول الله تعالى: شفعت الملائكة، وشفع النبيون، وشفع المؤمنون، ولم يبق إلا أرحم الراحمين، فيقبض قبضة من النار، فيخرج منها قوماً لم يعملوا خيراً قط..الحديث»[١٠٧]، إلا أن من عَرَضنا لهم من النصارى سعوا جاهدين لتوظيف نصوص القرآن الكريم في غير محلها، فتخصيص المسيح – عليه السلام – بالشفاعة دون غيره من الأنبياء باطل، إذ الشفاعة ثابتةٌ له ولغيره من الأنبياء – عليهم السلام –، كما في الشفاعة لمن يستحق النار ألا يدخلها، بل إن الشفاعة العظمى يعتذر منها آدم ونوح وإبراهيم وموسى وعيسى ابن مريم – عليهم السلام –، فتؤول إلى نبينا محمد – صلى الله عليه وسلم –[١٠٨]، ومع شفاعته – صلى الله عليه وسلم – العظمى التي لا يشاركه فيها أحد من الأنبياء؛ إلا أنه – صلى الله عليه وسلم – عبدٌ لله لا يستحق شيئاً من العبادة، بل ورسالته – صلى الله عليه وسلم – داعيةٌ إلى التوحيد، محذرةٌ من الشرك.

فقوله تعالى: «ورحمةً منا»، دالٌ على أنه رحمة للناس، كما غيره من الأنبياء عليهم أفضل الصلاة والسلام، ولم يكن لازم ذلك تأليه أحدٍ منهم ولا إشكال في ذلك.

الخاتمة

بعد هذا الطواف السريع، يمكننا أن نصل إلى جملة من النتائج، أبرزها:

١ – أن المتشابه من الشبه والشبيه، وهو المثل، والأصل في المتشابه التماثل، ثم توسع فيه ليشمل كل التباس، وأبرز ما ورد في معنى المتشابه في القرآن الكريم: ما لم يكن لأحد إلى علمه سبيل، وقيل: ما يحتمل وجوهاً، وقيل: هو منسوخ القرآن، وأمثاله، وأقسامه، وقيل غير ذلك.

وهو على نوعين: حقيقي وإضافي.

٢ – لوجود المتشابه في القرآن الكريم حكمٌ متعددة، منها: الحث على التأمل والتفكر والاجتهاد في كتاب الله، وفيه إقامة الحجة على العرب، لعجزهم عن إدراك كل حقائقه مع أنه بلغتهم، ومنها: الابتلاء والاختبار للمؤمنين في إيمانهم بالغيب، وفيه أيضاً: دعوة الأمة إلى امتثال أقوال العلماء الراسخين، كما أنه باب من أبواب الدعوة إلى تأمل القرآن والبحث فيه من غير المسلمين.

٣ – منهج أهل الأهواء وأعداء الدين ظاهرٌ في تتبع متشابه القرآن، لمحاولة التشكيك في النصوص الشرعية والمسلَّمات العقدية، ليتفق مع أهوائهم الضالة، وشهواتهم الفاسدة، وهم يأخذون بالمتشابه

---

(١٠٧) أخرجه مسلم، د.ت، ١/١٧٠، ح (١٨٣): باب معرفة طريق الرؤية.

(١٠٨) الحديث في مسلم، د.ت، ١/١٨٠، ح (١٩٣): باب أدنى أهل الجنة منزلة فيها، وانظر: ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٣/١٤٧.

من نصوص الوحيين، ويتركون النصوص الصريحة المحكَمة، واحتجاجهم لا يصح بوجه من الوجوه.

٤ – استدلال النصارى على علم المسيح المطلق للغيب باطل ولا يصح؛ فما ورد في ذلك إنما يدلُّ على اختصاصه ببعضِ علم الغيب لا مطلقه، وهو العلم بما يؤكل وما يُدخَّر، والاختصاص بشيء من علم الغيب لم يكن قاصراً على المسيح – عليه السلام –، فقد أخبر نبينا محمد – صلى الله عليه وسلم – عن شيءٍ من الغيبيات، ولم يرفعه ذلك عن مقام النبوة والرسالة.

٥ – ما جاء في عصمة المسيح واستدلال النصارى بآية آل عمران ومريم؛ فالمفسرون على أن الاستعاذة جاءت من أمِّ مريم لمريم وذريتها، وأن الله استجاب لها، فليست الآية خاصة بالمسيح، بل به وأمه وذريتها، وهذا يُلزم النصارى بأن يقولوا عن مريم ذات القول عن المسيح، كما أن وصف التزكية ورد في القرآن لغير المسيح ولم يكن دالاً على تأليه الموصوفين به.

٦ – معجزة خلقِ المسيح للطير وإبراء الأكمه والأبرص وغيرها من المعجزات التي وهبها الله له، إنما هي مقيدة بإذن الله لكونها مما يختص اللهُ به، ولو كان إلهاً لما احتاج أن يكون خلقه بإذن الله.

٧ – يعتقد المسلمون بأن ميلاد عيسى – عليه السلام – كان بطريقة معجزة، إلا أنه مع هذا الإعجاز لا يصح أن يُرفع فوق مقامه الذي أنزله اللهُ إياه، وذلك كما لغيره من الأنبياء من المعجزات، وأما ما ورد في سجود ما في بطن أمِّ يحيى للمسيح في بطن أمه – على التنزل بثبوته – لا يدل على ألوهيته، لأن السجود في الشرائع السابقة جائز لذوي الشأن، ولا ننكر أن المسيح له شأنه الذي لا يتجاوز حدود بشريته.

٨ – شفاعة المسيح – عليه السلام – ثابتة كما ثبتت لغيره من الأنبياء، وليس في ذلك خصوصية، فلنبينا محمد – صلى الله عليه وسلم – الشفاعة العظمى، فلو كان الاختصاص بنوعٍ من الشفاعة مسوغاً لادعاء الألوهية؛ لكان ذلك لنبينا محمد – صلى الله عليه وسلم – وحاشاه.

المراجع

إبراهيم، أبانوب حنا. *المجيء الثاني والدينونة*. ط١. القاهرة: دار نوبار، ٢٠٠٦م.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. جمع: عبد الرحمن بن قاسم وابنه محمد، الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٢هـ.

ـــــــــــــ، *الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح*. تحقيق: علي سيد صبح المدني، مصر: مطبعة المدني، د.ت.

ابن حزم، علي بن أحمد. *الفصل في الملل والأهواء والنحل*. القاهرة: مكتبة الخانجي، د.ت.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد. *التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. *تفسير القرآن العظيم*. ط٤. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. ط١. بيروت: دار صادر، د.ت.

أبو زيد، بكر بن عبد الله. *معجم المناهي اللفظية*. ط٣. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٧هـ.

أديب، عدنان. *سألتني فأجبتك*. ط٣. عمشيت: دكاش برينتنغ هاوس، ٢٠٠٩م.

إسكندر، سامي. *هل يعقل أن المسيح هو الله*. القاهرة: الكنيسة الإنجيلية بالإسعاف، ٢٠٠٥م.

الألوسي، محمود بن عبدالله. *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. تحقيق: علي عبدالباري عطية. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

أنس، جيمس. *علم اللاهوت النظامي*. تحقيق: منيس عبد النور، القاهرة: الكنيسة الإنجيلية بقصر الدوبارة، د.ت.

الأنطوني، لوقا. *السماء وطن الإنسان*. ط١. القاهرة: مكتبة المحبة، ٢٠٠٢م.

البخاري، محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. تحقيق: مصطفى ديب البغا. ط٣. بيروت: دار ابن كثير، ط٣، ١٤٠٧هـ.

البغوي، الحسين بن مسعود. *معالم التنزيل*. تحقيق: خالد العك، بيروت: دار المعرفة، د.ت.

جديد، اسكندر. *شخصية المسيح في القرآن والإنجيل*. القاهرة، د.ن، د.ت.

جرجس، فوزي وباسيلي، أمين. *التثليث والتوحيد*. القاهرة: مكتبة المحبة، د.ت.

الحداد، يوسف درة. *مدخل إلى الحوار الإسلامي المسيحي*. ط٢. جونية: المكتبة البولسية، ١٩٨٦م.

حلمي، بيشوي. *إيماننا المسيحي صادق وأكيد*. ط٤. القاهرة: دار نوبار، ٢٠٠٦م.

ـــــــــــــ، *عقائدنا المسيحية الأرثوذكسية*. ط١، القاهرة: دار نوبار، ٢٠٠٧م.

الحنفي، ابن أبي العز. *شرح العقيدة الطحاوية*. ط٤. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩١هـ.

الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. *مختار الصحاح*. تحقيق: محمود خاطر، بيروت: مكتبة لبنان، ١٤١٥هـ.

رافائيل، الأنبا. *ثبت أساس الكنيسة*. ط١. القاهرة: مكتبة أسقفية الشباب، ٢٠٠٤م.

رياض، يوسف. *ثلاث حقائق أساسية في الإيمان المسيحي*. القاهرة: مكتبة الأخوة، د.ت.

سبرول، ر.ك. *حقائق وأساسيات الإيمان المسيحي*. ترجمة: نكلس سلامة، القاهرة: مكتبة المنار، ٢٠٠٠م.

السعدي، عبدالرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ.

سلامة، يوحنا. *اللآلئ النفيسة في شرح طقوس ومعتقدات الكنيسة*. ط٣. القاهرة: مكتبة مارجرجس، ١٩٦٥م.

سليم، كيرلس. *المسيحية في عقائدها*. ط١. بيروت: المكتبة البولسية، ١٩٩٨م.

الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. *الاعتصام*. مصر: المكتبة التجارية الكبرى، د.ت.

شنودة الثالث، البابا. *القرآن والمسيحية*. القاهرة: مطبعة الأنبا رويس، د.ت.

ـــــــــــ، *طبيعة المسيح*. ط١٢. القاهرة: الكلية الإكليريكية للأقباط الأرثوذكس، ٢٠٠٧م.

ـــــــــــ، *لاهوت المسيح*. ط١١. القاهرة: الكلية الإكليريكية للأقباط الأرثوذكس، ٢٠٠٧م.

الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. تحقيق: خالد العك، بيروت: دار الفكر، د.ت.

عبدالرزاق، محمود. *قضية المحكم والمتشابه، وأثرها على القول بالتفويض*. نسخة إلكترونية، د.ت.

غريغوريوس، الأنبا. *اللاهوت العقيدي في أسرار الكنيسة السبعة*. القاهرة: جمعية الأنبا غريغوريوس، ٢٠٠٥م.

فخر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن. *التفسير الكبير*. ط٣. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٠هـ.

الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. تحقيق: محمد نعيم، ط٦. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ.

كامل، حسام. *الشفاعة*. القاهرة: مكتبة المحبة، د.ت.

الكتاب المقدس: العهد الجديد. ط٤. لبنان: دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط، ١٩٩٣م.

الكتاب المقدس: العهد القديم. ط١. لبنان: دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط، ١٩٩٣م.

كساب، حنانيا إلياس. *مجموعة الشرع الكنسي*. ط٢. بيروت: منشورات النور، ١٩٩٨م.

الكندي، عبدالمسيح. *رسالة عبدالمسيح الكندي إلى عبدالله بن إسماعيل الهاشمي*. لندن: مطبعة كلبرت، ١٨٨٥م.

كونيارس، أنتوني. *الأرثوذكسية قانون إيمان لكل العصور*. ط٣. القاهرة: مطبعة مدارس الأحد، ٢٠٠٧م.

لوقا، إبراهيم. *المسيحية في الإسلام*. ط٥. سويسرا: مكتبة الطريق الجيد، ١٩٩٥م.

مسلم بن الحجاج، أبو الحسن القشيري النيسابوري. *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

المطرودي، عبدالرحمن إبراهيم. *المحكم والمتشابه في القرآن العظيم*. ط١. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٦هـ.

نجيب، باسيليوس. *المسيحية والإسلام*. نسخة إلكترونية، د.م: د.ن، د.ت.

نمارنه، إبراهيم مصطفى. المحكم والمتشابه في القرآن الكريم. ط١. الأردن: إربد، ١٤٢٣هـ.

اليسوعي، صبحي حموي. *معجم الإيمان المسيحي*. ط٢. بيروت: دار المشرق، ١٩٩٨م.

يوأنس، الأنبا. *إيماننا الأقدس*. ط٦. القاهرة: مطبعة الأنبا رويس، ٢٠٠٨م.

ـــــــــــــ، *عقيدة المسيحيين في المسيح*. د.م: د.ن، د.ت.

يوحنا، منسي. *طريق السماء*. القاهرة: مكتبة المحبة، د.ت.

Evidence of the Christians on the Divinity of Christ and His Miracles from (Collection and Study the Holy Quran)

Humood Ibrahim Bin Salamah
Assistant Professor of the study of religions, Department of Islamic Culture
College of Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: humood4@gmail.com
(Received 1/12/1431H; accepted for publication 18/11/1432H.)

Key words: Interpretation of the Koran, Christ, Divinity, Miracles, Christians.
Abstract. Christians tended to the similar from the Quran to demonstrate the validity of their belief in the divinity of Christ through his miracles and some of the descriptions contained in the Quran.

Evidenced from the Quran brought by the Christians in support of the Christ absolute knowledge of the unseen is false and not valid. What is mentioned in the book of God on that refers to his partial knowledge of some of the knowledge of the unseen and not absolute (knowledge) and that is not limited to him.

The proof they brought from the Quran in support of his impeccability (peace be upon him) does not support the christ's special possession of it. But rather it covers him, his mother and offspring. Whatever is said about the Christ is true to be said about Mariam, peace be upon her and her off springs.

The miracles which the Christ brought are chained with the permission of God, for him based on the fact that they are special possession of God. If he (peace be upon him) is a god he would not need to be chained that with the permission of God.

The fact that his birth (peace be upon him) was through a miraculous way does not validate his being raised over his position which God places him.

And the intercession of Christ is confirmed just as it is confirmed to other prophets beside him. Therefore, should not be drawn to claiming his lordship and if not that should also be done to other prophets- they are fare from that.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٤٢٣- ٤٦٣، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

مواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين وتصميم أنموذج لتقويمها

عبدالله بن عبدالعزيز الهدلق

أستاذ مشارك، الحاسب التربوي، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: hdlq88@Gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٢/٣هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/١٢/٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: البرمجية التعليمية، البرمجية الجيدة، تقويم البرمجيات، تصميم أنموذج لتقويم البرمجيات.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مزايا / معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين، ومن ثم تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات وفقا لذلك. هذا وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ١٢٥ مزية / معيار لمواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة، كما تراوحت تكرارات كل مزية بين تكرار واحد ومائة وعشرة (١ – ١١٠) تكرارات. بلغ عدد مزايا / معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكرارا أو أكثر ثلاث مزايا، وبلغ عدد المزايا التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و٧٤ تكرارا أربع مزايا، وبلغ عدد المزايا التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و٤٩ اثنتي عشرة مزية، وأخيرا بلغ عدد المزايا التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكرارا مائة وست (١٠٦) مزيا. ونظرا لأن المزايا التي تم التوصل إليها تعكس آراء عشرين تربويا سعوديا، فإنه تم الاسترشاد بها في عملية تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية التربوية.

مقدمة

تعد البرمجيات مكوناً مهماً من أي نظام حاسوبي وبدونها لا يستطيع المعلم أو الطلاب الاستفادة من الحاسوب مهما كانت مميزاته وقدراته وإمكانياته، لذا ينبغي الاهتمام باختيار البرمجيات التعليمية الجيدة. ففي ورقة العمل التي قدمتها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية لندوة الحاسوب في جامعات دول الخليج العربية الذي انعقد بالمنامة البحرين في الفترة ١٣ – ١٦ جماد الأولى ١٤١٣ الموافق ٧ – ١٠ نوفمبر ١٩٩٢، اقترح (عسيري، ١٩٩٤) المشرف التربوي

بالوزارة، النقاط الآتية:

١ – القيام بدراسة البرمجيات التجارية التي تخدم العملية التعليمية وتأمينها في مكتبات المدارس لجميع المراحل ليتسنى للطلاب الاستفادة منها.

٢ – تشجيع الشركات المتخصصة لإنتاج برمجيات علمية عربية على أساس علمي وتربوي تتخذ كوسيلة تعليمية في شتي العلوم المختلفة. على أن يتم تحديد صيغة يمكن من خلالها الاستفادة من هذه البرمجيات دون الإخلال بأهداف المنهج.

وعلى الرغم من إدراكنا لأهمية برمجيات الحاسب التعليمية، فإننا نجد أن واقعنا التعليمي لا يعكس الأثر الايجابي الواعد الذي تبشر به هذه البرمجيات، فعلى سبيل المثال قامت مجلة *(العالم الرقمي)* في عددها رقم (١٧٠) الصادر في **١٣ جمادى الثانية ١٤٢٧هـ** بإجراء مقابلة مع منال الدهش حول واقع استخدام البرمجيات التعليمية ودرجة جودتها، وكان من ضمن ما ورد من إجابات ما يلي:

١- إن نسبة استخدام البرمجيات التعليمية بالمدارس في المملكة العربية السعودية بسيطة جداً ولا تكاد تذكر، وسبب ذلك قلة توافر البرمجيات التعليمية الجيدة.

٢- إنه قبل الحديث عن البنية التحتية للمدارس فإن الموضوع الأهم هو وجود وصناعة البرمجيات التعليمية الجيدة، فإن وجدت البرمجيات الجيدة فالأمر سيكون بسيطاً بعد ذلك.

٣- إن المعلمين سيتوجهون لاستخدام البرمجيات التعليمية عندما تتميز البرمجية التعليمية بجودة المادة المطروحة وبفكرتها المشوقة وطرق طرحها للموضوعات؛ حيث تجمع بين المتعة والفائدة، وتشرك التلميذ في عملية التعلم؛ حيث يتفاعل مع البرمجية باستمرار، ولا تتسم البرمجية بالتلقين أو كونها فقط كتاباً إلكترونياً مع بعض الصور والأصوات؛ عندها سنرى هذه البرمجية في كل مكان، والكل يتسابق لاستخدامها والتعامل معها (الدهش، ١٤٢٧م).

مشكلة الدراسة

مع الزيادة المستمرة في عدد برمجيات الحاسب التعليمية فإنه قد يتبادر لدى بعض المعلمين والمتعلمين بعض التساؤلات المتعلقة بجودة هذه البرمجيات خاصة أن إعداد برمجيات تعليمية ذات جودة عالية تتطلب الكثير من الخبرات. ونظر لأن أغلبية المعلمين يعتمدون على الكثير من البرمجيات التي يعدها الآخرون، وفي بعض الأحيان فإن مثل هذه البرمجيات التعليمية يعدها أفراد غير تربويين، تتوفر لديهم خبرات كبيرة في البرمجة ولكن لا يتوفر لديهم إلا القليل عن الكيفية التي يتعلم بها الأفراد (الدهش، ١٤٢٧م). إذن فهناك حاجة ماسة لمعرفة مواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي تمكن المعلمين والمتعلمين من الاسترشاد بها عند الرغبة في شراء أو استخدام برمجيات حاسوبية. ووفقا لهذا فإنه يمكن صياغة مشكلة

الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي: ما مواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين؟ وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مزايا /معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين؟

٢- ما المزايا /المعايير التي ينبغي لأنموذج تقويم برمجيات الحاسب التعليمية الاحتواء عليها؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- التعرف على أهم مزايا /معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين.

٢- تصميم أنموذج لتقويم برمجيات الحاسب التعليمية وفقا لما يراه التربويون السعوديون.

أهمية الدراسة

نظر لأن نجاح عملية توظيف ودمج الحاسب في عمليتي التعلم والتعليم يعتمد على الله ثم على مستوى جودة برمجيات الحاسب التعليمية، فإن هذه الدراسة تسهم في بيان أهم مزايا /معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي يمكن الاسترشاد بها من قبل مصممي ومنتجي البرمجيات التعليمية، والمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، والجهات التعليمية المسئولة عن شراء وتأمين برمجيات حاسوبية تعليمية.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

الحدود المكانية

اقتصر إجراء هذه الدراسة على ١٣ من طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية بكلية التربية – جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر «تطبيقات الحاسب في التعليم» (٥٧٢ نهج)، بالإضافة إلى جميع طلاب الماجستير، المتخصصين في الحاسب والتعليم بكلية التربية – جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر «تطبيقات الحاسب في التعليم» للتخصص (٥٧٠ نهج) وعددهم سبعة، بالتالي يصبح مجموعهم ١٣ + ٧ = ٢٠ دارساً.

الحدود الموضوعية

تتطرق هذه الدراسة فقط إلى البحث في مزايا /معايير برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة، ولكنها لن تشرح كيفية إنتاج وصناعة البرمجيات التعليمية، ولا الأدوات المستخدمة لإنتاج هذه البرمجيات.

أما فيما يتعلق بمزايا البرمجيات التعليمية التي لم يتكرر ذكرها إلا قليلا (أقل من ٢٥ تكرارا)، فإن الباحث سيقتصر فقط على شرح وتفسير المزايا

/المعـايير الـتي لا يمكـن توفرهـا في المـواد أو الوثـائق الورقية.

مصطلحات الدراسة

البرمجية التعليمية Instructional Software

عبـارة عـن برمجية حاسـوبية تستخدم لأغـراض تعليمية (عسيري، ١٩٩٤).

ويعرفها الباحث **إجرائيًا** بأنها عبارة عن البرمجية التي يتم إعدادها من قبل معلم، أو خبير تربوي بهدف استخدامها بشكل منفرد من قبل الطالب، أو بشكل جزئي من قبل المعلم عبر دمجها في المنهج، وذلك بهدف تبيان وشرح بعض المفاهيم التي يجد الطلاب صعوبة في فهمها واستيعابها.

البرمجية التعليمية الجيدة

عرف مركز الإبداع والبحوث التربوية (CERI, 1989) جودة البرمجية التعليمية بأنها الشيء الذي يجعل منها مصدرا جيدا للتعليم والتعلم.

ويعرفها الباحث **إجرائيًا** بأنها تلك البرمجية التي تتوفر فيها مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية، والتعليمية، والتقنية، والفنية التي تسهم في نجاح عملية دمج الحاسب في التعليم.

التربويون

ويعرفون إجرائيًا بأنهم أفراد العينة المشاركون في الدراسة من مدراء ووكلاء ومشرفين تربويين ومعلمين ومرشدين.

الإطار النظري

عرف مركز الإبداع والبحوث التربوية (سري) Center for Educational Research (CERI, 1989) and Innovation جـودة البرمجيـة الحاسـوبية التعليميـة بأنهـا الشـيء الـذي يجعـل منهـا مصـدرًا جيـدًّا للتعليـم والتعلم، ويرى المركز أن هناك عدة عوامل تشترك في تحديد جودة البرمجية التعليمية، منها: طبيعة الموضوع الـذي يـدرس، وخصـائص الطالـب وطريقـة تعلمـه، ونوع التقنية والتصميم المستعمل معها.

هـذا وقـد تطـرق عـدد مـن الكتـاب للعديـد مـن المواصفات والمعايير المهمة التي ينبغي توفرها في برمجيات الحاسـب التعليميـة الجيـدة، فمـثلاً ذكـر (العنيـزي، ١٩٨٩م) عددا من المواصفات، منها ما يلي:

- مقـدرة البرمجيـة التعليميـة علـى التفاعـل Interactivity مـع المسـتخدم، مـن خـلال المحـاورة Dialog والتغذية الراجعة Feedback، التي تزيد من دافعية الطالب وإقباله على التعلم.
- مقدرة البرمجية التعليمية على مراعاة الفروق الفردية عند المتعلمين من خلال إعطاء الطالب فرصة التحكم في زمن التعلم وإمكانية التشعب وتوفير التغذية الراجعة وتنوع أساليب العرض وتعدد أساليب جذب الانتباه.

كمـا تطـرق بيكـر (Becker, 1984) إلى بعـض القـدرات الـتي تتميـز بهـا البرمجيـات التعليميـة الجيـدة وذلك كما يلي:

١ – القدرة العالية على إشغال الطلاب في أنشطة ومناقشات فكرية ذات دافعية عالية، وعلى توفير حوافز تعليمية مناسبة على أساس فردي.

٢ – قدرتها على إيجاد بيئات فكرية تحفز الطلاب على استكشاف مواضيع ليست موجودة ضمن المنهج الدراسي الحالي وربما تفوق مستوى كفاءة المعلم.

٣ – القدرة على توفير خبرات وفرص تعليمية عن طريق النمذجة والمحاكاة Simulation (أي تمثيل المواقف). مثل هذه الخبرات قد لا تتحقق بدون البرمجية، أو أنها باهظة التكاليف أو تحف بها المخاطر أو تكون مضيعة للوقت. كما أن المستخدم للبرمجية التعليمية يتعامل معها بطريقة أفضل من خلال المشاركة الفعلية بدلاً من الوقوف متفرجا فقط، كما توفر البرمجية التعليمية الجيدة وسيلة ممتازة لجعل المشاركة أقرب للحقيقة دون التعرض لخطر المشاركة الفعلية.

أما (المغيرة، ١٤١١) فيرى أن الميزة الواضحة التي تميز البرمجية التعليمية الجيدة هي قدرتها على التفاعل والحوار مع المتعلم. فمثلا الطالب الذي يتابع فيلما تعليميا على التلفاز قد يسرح لبعض الوقت فتتوقف عملية التعلم عنده بينما عملية التعليم في التلفاز مستمرة. ولكن الطالب الذي يتفاعل مع برمجية تعليمية جيدة على الحاسب لن يسرح وإن حدث ذلك وتوقفت عملية التعلم عند الطالب أوقفت البرمجية عملية التعليم.

بالإضافة إلى ذلك، ترى المربية فريند (Friend, 1987) أن إمكانية البرمجية التعليمية الجيدة كمعلم خصوصي Personal Tutor تجعلها تتفوق على غيرها من الوسائل التعليمية الأخرى في مجال مراعاة الفروق الفردية. ففي هذا السياق تقرر فريند Friend أنه يمكن إدراك الإمكانات التي توفرها البرمجية التعليمية الجيدة كمعلم خصوصي من خلال القدرة التي تملكها على اتخاذ قرار فوري انطلاقًا من كميات كبيرة من المعلومات المفصلة، التي تمت برمجتها من قبل، والتي تتيح لها بأن تقدم لكل تلميذ خدمة شخصية الطابع إلى حد بعيد. فبمعرفة اهتمامات كل تلميذ، وقدراته ومعارفه، يمكن أن تتبنى البرمجية موقفا مختلفا لكل تلميذ، وأن تزود كل تلميذ بالتالي تعليما يراعي إلى حد كبير الخصوصيات الشخصية، وبفضل هذه القدرة على التكيف مع الاحتياجات الفردية تستطيع البرمجية القيام بعمل تعليمي أكثر فاعلية من درس ملقى يوجه إلى مجموعة كبيرة من الطلاب متباينة في الفروق الفردية. فمع البرمجية، لن يضطر طالب معين إلى انتظار أن يكون باقي طلاب الصف قد أدركوا أخيرا الفكرة التي فهمها هو فورا، ولن يضطر طالب آخر إلى المحاولة عبثا اللحاق بوتيرة صف يتقدم بسرعة تفوق قدراته بكثير. كما أن تدرج التعليم يمكن أن يتنوع بالنسبة إلى الطالب نفسه: فيكون أسرع مثلا في المواد التي يستوعبها بسهولة وأبطأ في تلك التي يكون أقل موهبة فيها أو تهيئة لها.

ولكي توصف البرمجية الحاسوبية التعليمية بأنها جيدة، يرى (الأكلبي، ٢٠٠٨) وجوب توفر مجموعة من المواصفات من أهمها ما يلي:

- تحديد الهدف العام من البرمجية ومجال استخدامها، ثم ترجمة هذا الهدف إلى مجموعة من الأهداف السلوكية.
- التأكد من ملاءمة البرمجية التعليمية لميول الطلاب واستعداداتهم.
- تحديد السلوك المدخلي أو وصف المتطلبات السابقة عند الطلاب لأهميتها في تحديد نقطة البدء في التصميم.
- توفير عوامل التفاعل بين الطلاب والبرمجية وفقاً لطبيعة المحتوى.
- تبني موجهات نظرية تعليمية أو مدرسة سيكولوجية معينة وفقاً للهدف من تصميم البرمجية وإنتاجها، فإذا كان الهدف هو إدراك بعض الحقائق والمفاهيم يمكن مراعاة مبادئ النموذج السلوكي في تصميم البرمجية، وإذا كان الهدف هو التدريب على مهارات التفكير العليا فيجب مراعاة مبادئ وموجهات النموذج البنائي في التصميم.
- توفير عناصر الجذب والإثارة في البرمجية.
- تحديد نمط التحكم في البرمجية من جانب المتعلم.
- توفير أمثلة وأنشطة بديلة ومتنوعة تناسب مستوى الفئة المستهدفة.
- توفير التغذية الراجعة وتنوع أساليب تقديمها.
- مراعاة التنظيم السيكولوجي والمنطقي في عرض المحتوى.
- توفير مقاييس أو أدوات تقويم ملائمة للهدف من تصميم البرمجية.
- تحديد نقاط الضعف لدى المتعلم وتقديم العلاج المناسب له وفق ميوله واستعداداته.
- تحديد نقطة النهاية (الغلق) للبرمجية.
- توفير الوسائط المتعددة وعناصرها لمعالجة عناصر المحتوى.

معايير ومواصفات البرمجيات الحاسوبية الجيدة

لتحقيق الجودة والفاعلية والكفاءة لأي برمجية حاسوبية، فإنه ينبغي أن تصمم وفق معايير محددة، سواءً أكانت هذه المعايير معايير تربوية أو فنية. فمثلا عند الرغبة في تصميم برمجية حاسوبية جيدة فإنه يمكن الاستئناس بأسس ومبادئ ومعايير التصميم التعليمي المناسبة وذات العلاقة بتصميم وإنتاج البرمجيات الحاسوبية. ففي هذا الصدد يذكر (الصالح، ٢٠٠٥) أن أغلب مبادئ التصميم التعليمي التي توظف في تقويم جودة بيئات التعليم وجهاً لوجه كثيراً ما تكون متشابهة لتلك المستخدمة في التعليم الإلكتروني بما في ذلك البرمجيات الحاسوبية المستخدمة في بيئات التعلم بمساعدة الحاسب Computer – Assisted Instruction (CAI)، وذلك أن التدريس الجيد هو التدريس الجيد بغض النظر عن التقنيات المستخدمة.

وفيما يلي استعراض لأهم المعايير والمواصفات التي ينبغي مراعاتها عند تصميم البرمجيات الحاسوبية التعليمية:

أولاً: الأهداف

هناك نوعان من الأهداف، أحدهما يتعلق بالبرمجية التعليمية والآخر يتعلق بالمقرر أو المحتوى المراد تدريسه، فالبرمجية التعليمية الجيدة ينبغي أن تحتوي على أهداف تشمل الغرض من استخدامها والمهارات والاتجاهات التي يمكن اكتسابها نتيجة استخدامها، وتتم كتابة هذه الأهداف من خلال دليل الاستخدام. أما أهداف المقرر أو المحتوى المراد تدريسه فهي أهداف عامة للمقرر تكتب في دليل الاستخدام أيضاً، أما الأهداف الخاصة التي تكتب في بداية كل موضوع فينبغي أن تكون مصاغة بصورة سلوكية يمكن قياسها، وأن تكون واضحة من حيث اللغة والمعنى، وأن تتنوع هذه الأهداف بحيث تشمل الجوانب المعرفية بمستوياتها المختلفة والجوانب المهارية والجوانب الوجدانية (Kapp and Neal,2006) و(MicroSift, 1982).

ثانياً: المحتوى

والمحتوى عبارة عن مجموعة الخبرات المعرفية أو الحركية أو الوجدانية التي تعرض في البرمجية التعليمية بهدف تحقيق النمو الشامل للتلميذ. والمحتوى العلمي الجيد ينبغي أن يكون:

- متوافقاً مع أهداف المقرر.
- صحيحاً ودقيقاً، أي خالياً من الأخطاء العلمية والإملائية والنحوية والحسابية؛ وأن لا يعلم الطلاب معلومات ومهارات خاطئة.
- خالياً من التحيز لعرق أو جنس أو دولة وغيرها.
- مناسباً لخبرات الطلاب السابقة ولمستوى نموهم من حيث الحقائق والمفاهيم والمهارات التي يقدمها، ومن حيث لغتها وتنظيمها وأسلوبها.
- خالياً من الأشياء المحرمة والمنافية للدين والأخلاق كالصور الإباحية والموسيقى والغناء، كما يجب ألا يشجع على العنف أو القتل (المدهوني، ١٤٣١).

ثالثاً: طريقة عرض المحتوى

أما بالنسبة لطريقة عرض المحتوى في البرمجية التعليمية، بما يشمله من حقائق ومفاهيم وتوضيحات وأمثلة وتمارين، فإنه ينبغي مراعاة تنظيم المحتوى بطريقة تساعد على تسلسل الأفكار وترابطها، وأن يقسم إلى عناوين رئيسة وفرعية تكتب ببنط وبلون مميز، وأن يدعم المحتوى بالتعريفات والتوضيحات والأمثلة كلما أمكن ذلك، وأن تكون هذه الأمثلة وثيقة الصلة بموضوع الدرس، ومستمدة من بيئة الطالب قدر الاستطاعة. كما ينبغي أن يراعى عند تقديم المحتوى خصائص المادة الدراسية التي تخدمها البرمجية الحاسوبية (المدهوني، ١٤٣١م).

ومما ينبغي مراعاته استخدام كل ما من شأنه جذب انتباه الطلاب وتشويقهم وحثهم على الاستمرار

في التعلم من البرمجية التعليمية، لذا فإن عرض المحتوى ينبغي أن يتميز بما يلي:

١-كتابة النصوص: تعد جودة كتابة النصوص أحد أهم محددات البرمجية التعليمية الجيدة، وبالتالي ينبغي أن يراعى عند كتابة نصوص الموضوعات في البرمجية التعليمية ما يلي: استخدام أدوات الكتابة القياسية مثل الالتزام بقواعد اللغة من نحو وإملاء وعلامات ترقيم وصياغة والكتابة بحروف استهلالية كبيرة (عند الكتابة باللغة الإنجليزية)، وسلامة الأسلوب، وإمكانية القراءة، والكتابة بحجم خط مناسب، ليتيح قراءة الموضوعات المطروحة للنقاش بسهولة ويسر، والاهتمام **بانقرائية** النص والتي تعتمد على درجة التباين بين حجم الخط ونوعه ولونه وفقراته وعناوينه، وبين خلفية الصفحة بما يجعل النص واضحاً، واستخدام الأدوات البيانية المرتبطة بالمحتوى (مثل الأيقونات، والأزرار، والصور والرسوم...إلخ)، وعناصر الوسائط المتعددة – كملفات مرفقة – (مثل: التسجيلات الصوتية، والفيديو.....إلخ) بشكل ملائم لتكملة النصوص المكتوبة، واستخدام نصوص لها نفس شكل الخط font والحجم واللون، وذلك للمحافظة على ثبات الشاشات واتساقها، والمحافظة على إبقاء نصوص الموضوعات قصيرة، وألا تكون طويلة فتبعث على الملل لدى المتعلم بل تكون مختصرة، وإذا تطلب الأمر عرض موضوع مطول فيجب عرض ملخص له بحيث يعطي فكرة عامة عن محتواه لهؤلاء الذين لا يريدون القراءة التفصيلية (المدهوني، ١٤٣١) و (Conceicao – Runlee and Daley, 2003) و(الخان، ٢٠٠٥م).

٢-استخدام الألوان سواء في عرض النصوص المكتوبة أو الرسوم والصور والأشكال، حيث إن توفر الألوان في شاشات الحاسب وتوظيفها بفاعلية في البرمجية التعليمية يعمل على جذب الانتباه والتأكيد على العناصر المهمة من المادة المعروضة والتمييز بين العناصر. كما ينبغي استخدام الألوان في كتابة النصوص والتعليق على الصور والرسوم بصورة وظيفية تساعد على التعلم، وأن يكون هناك تباين كامل بين الألوان المستخدمة على الشاشة بشكل يسهم في وضوح الصور والرسوم والنصوص (المدهوني، ١٤٣١).

ويرى (الفار، ١٩٩٨) أنه بالرغم من أن استخدام الألوان يجعل البرمجية التعليمية أكثر فاعلية وجاذبية، إلا أنه في أحيان أخرى قد يتسبب التغير السريع للألوان أو استخدام ألوان غير مناسبة في إعاقة عملية التعليم وتشتيت انتباه المتعلم، كما يمكن أن يؤدي إلى نتائج سلبية وذلك في حالة تشتيت انتباه المستخدم عن التركيز على الأشياء الهامة من المحتوى المعروض على الشاشة.

٣-استخدام المصورات (الصور والرسوم التوضيحية) كلما أمكن ذلك، فالصور لغة عالمية يمكن فهمها من قبل مستويات مختلفة من الناس، فقد تغني صورة واحدة عن عشرات من الصفحات المكتوبة في

نفس الموضوع (قنديل، ١٩٩٨م). ومن أهم ما يجب مراعاته عند استخدام الصور أو الرسوم التوضيحية في عرض المحتوى العلمي للبرمجية التعليمية أن تكون مناسبة لهذا المحتوى، وتشد انتباه المتعلم إلى الأشياء الهامة من هذا المحتوى، وأن يتم عرضها في الوقت المناسب، بحيث تساعد في تبسيط المادة العلمية، كما يجب أن تتوزع على الموضوعات توزيعاً مناسباً حسب الحاجة إلى ذلك (Ruffini, 2000).

أما بالنسبة لخصائص المصورات فينبغي أن تكون دقيقة، وأن تكون سليمة المحتوى، وأن تكتب عليها البيانات كاملة وبكمية مناسبة تحقق فهم الطلاب لها والاستفادة منها، ويكون إخراجها الفني جيداً (أي تكون الألوان المستخدمة فيها متناسبة وواقعية، وأحجامها مناسبة).

كما ينبغي استخدام عنصر الحركة في الصور والرسوم التوضيحية لتكون أكثر واقعية وتشد انتباه المستخدم وتزيد في رغبته في التعلم بشكل أكبر وأن يتناسب محتواها مع خبرات الطلاب السابقة في مجال المصطلحات والرموز التي تحتويها، كما ينبغي أن تشتق هذه المصورات من بيئة الطالب قدر الإمكان (المدهوني، ١٤٣١م).

٤-استخدام الصوت: وذلك لزيادة تركيز المتعلم وانتباهه خاصة بالنسبة لأولئك الطلاب الذين لا يتوفر لديهم الدافع الذاتي ويحتاجون إلى دافع إضافي لشحذهم نحو التقدم، وبما أن الصوت قد يكون وسيلة تشويق وتعزيز، أو وسيلة إزعاج؛ لذا فإنه ينبغي تمكين المتعلم من التحكم في وجود الصوت أو عدمه (المغيرة، ١٤١٨هـ)، كما ينبغي أن يتحكم المتعلم في درجة الصوت، فمثلاً: إذا كان الصوت مرتفعاً ولا يمكن خفضه، فهذا قد يتسبب في تشتيت انتباه الآخرين داخل الفصل (الفار، ١٩٩٨م). كما ينبغي أن يكون الصوت واضحاً وخالياً من التشويش خاصة عند تقديم النصوص المكتوبة صوتياً (المغيرة، ١٤١٨م).

٥-استخدام الروابط: إن المحتوى العلمي الذي يشتمل على روابط لمواقع خارجية يقيم طبقاً لاستقرارها وإمكانية الاعتماد عليها والاستمرارية المتوقعة لها (طلبة، ٢٠٠٥م)، وعند إنشاء روابط في برمجية حاسوبية فإنه ينبغي مراعاة ما يلي:

- مناسبة محتوى الروابط مع المحتوى العلمي للموضوع المعروض.
- الروابط معنونة بدقة.
- سهولة استخدام وفتح الروابط من قبل المبتدئين وذوي الخبرة البسيطة.
- تذييل الروابط بمعلومات تخبر المستخدم بنوع الملفات المرتبطة بها، مثل: (فيديو، وصوت، ونص، وصور) (عبد العاطي، ١٤٣٠هـ).

رابعاً: واجهة الاستخدام

ويقصد بواجهة الاستخدام المظهر العام للبرمجية التعليمية، ويعرف تصميم واجهة المستخدم بأنه توفير اندماج متواصل بين المحتوى وتنظيمه من جهة، وبين

سهولة تصفح البرمجية والتفاعل معها من جهة أخرى، ويعد تصميم واجهة البرمجية الحاسوبية مهماً للغاية؛ لأنه يحدد كيف يتفاعل المتعلمون مع المعلومات المقدمة (الخان، ٢٠٠٥م).

ويذكر (الصالح، ٢٠٠٥) أنه ينبغي أن يتوافر في تصميم واجهة الاستخدام وعرض المعلومات على الشاشة المعايير التالية:

- سهولة الاستخدام من خلال استخدام أساليب وأدوات سهلة وواضحة للتفاعل.
- تقسيم المعلومات المعروضة على الشاشة إلى أجزاء وفقرات.
- الاستخدام المناسب لمساحات الفراغ بالصفحات، لتوفير رؤية مشوقة وجذابة Visual Appeal.
- تجنب عرض معلومات مكثفة على الشاشة الواحدة، بحيث تعرض المعلومات على الشاشة بوضوح وتدفق منطقي.
- استخدام أساليب مناسبة لتحديد المعلومات التي يختارها المتعلم، مثل تغير اللون عندما يؤشر عليه المتعلم.

خامساً: تصميم الشاشات

يرتبط تصميم شاشات البرمجية التعليمية – بعناصره المختلفة – بالشكل الظاهري للشاشة ووظيفتها، وينبغي أن يراعى عند تصميم الشاشات التأكد مما يلي: أن تكون منظمة منطقياً، ويسهل تصفحها، ويمكن أن يستخدمها جميع المتعلمين بما فيهم الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة، وأن تتوفر مواد التعلم بأشكال متعددة قدر الإمكان، حيث تتيح هذه التعددية للمتعلمين أكبر إمكانية للوصول إلى مواد التعلم، وأن يتمكن المتعلم من اختيار بنية مثلى للواجهة عبر تفاعله مع المحتوى بالقراءة، والطباعة، والتأشير، والنقر، واستخدام مبادئ تصميم جيدة للرسائل التعليمية عند تصميم الشاشة، بحيث تركز على انتباه المتعلم وإدراكه، وفهمه، وقدرته على استرجاع المعلومات، ويمكن للوضوح والاستخدام المتناغم للنصوص والرسومات البيانية وغيرها من الدلائل التنظيمية الأخرى أن تساهم في سهولة الاستخدام وسرعته، وتوظيف المبادئ الرئيسة لتصميم الشاشة، حيث ينبغي أن تتميز بالبساطة والوضوح، كما ينبغي أن تتميز بالتناسق في أسلوب العرض ومواقع المعلومات واستخدام الألوان، وشكل الخط وحجمه من شاشة لأخرى، وأن يحقق تصميم العناصر المعروضة على الشاشة مبدأ الوحدة بالنسبة لترابط المكونات المعروضة (الخان، ٢٠٠٥م) و(الصالح، ٢٠٠٥م).

سادساً: أساليب التعلم

يعاني بعض الطلاب صعوبات كبيرة عندما يجبرون على العمل من خلال أسلوب واحد، مع أن بإمكانهم التعلم بشكل أفضل عندما يمكنون من التعلم بأسلوب آخر. (Davidman, 1981). واحدة من مواصفات البرمجية التعليمية الجيدة قدرتها على عرض

نفس المعلومات والمحتوى التعليمي بطرق وأساليب متعددة ومتنوعة. فالطالب الذي يرغب في التمارين السريعة المثيرة، سيجد البرمجية تحقق رغبته، في حين نجد أن طالبا آخر يفضل أسلوب عرض هادئ وبطيء فهذا الطالب سيجد البرمجية تحقق رغبته كذلك. بالاتفاق على أهمية مراعاة أساليب التعلم عند الطلاب، فإنه لا حاجة للإصرار على أن يقوم جميع طلاب الفصل بالتعلم من خلال أسلوب واحد فقط، بل ينبغي إعطاؤهم فرصة لاختيار أسلوب التعلم المناسب لكل فرد منهم (Dunn & Dunn ,1987). وهذا في الغالب ما توفره البرمجية التعليمية الجيدة.

سابعاً: تقويم المتعلم

لتقويم أداء المتعلم لابد من استخدام نوعين من التقويم؛ أحدهما: التقويم التكويني Formative Evaluation الذي يتم أثناء دراسة المتعلم لموضوع معين، حيث تعرض على المتعلم مجموعة من الأسئلة الخاصة بهذا الموضوع وتقدم له التغذية الراجعة المناسبة، والنوع الآخر وهو التقويم النهائي Summative Evaluation ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يساعد في الحكم على تحصيل المتعلم من خلال عملية تعليم مر بها، وعادة ما يقدم بعد دراسة المتعلم للمقرر كاملاً، أو بعد دراسته الوحدة كاملةً. أما بالنسبة للأسئلة والأنشطة التي تقدم للمتعلم في كلا النوعين من التقويم فهي تسهم، بالإضافة إلى الكشف عما تعلمه الطالب، في تثبيت المادة العلمية ورسوخها، وتنمية تفكير المتعلم، ولهذا ينبغي أن تتميز بعدة مميزات منها: أن يتوافق عدد هذه الأسئلة والتمارين مع الأهمية النسبية لأجزاء المادة التي تتناولها، وأن تكون مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها من دراسة الموضوع أو الفصل، كما يجب أن تكون متنوعة تقيس جميع جوانب المستوى المعرفي والمهاري والوجداني، وأن تكون واضحة، وجيدة الصياغة، وتتدرج في صعوبتها بما يلائم الفروق الفردية بين المتعلمين (المدهوني، ١٤٣١).

ثامناً: التغذية الراجعة Feedback

تعتبر التغذية الراجعة أحد أهم العناصر المؤثرة في ناتج العملية التعليمية ولها الفضل بعد الله في تثبيت المادة المتعلمة في ذهن المتعلم (الحيلة، ١٩٩٩م)، وعادة ما تقدم البرمجية التعليمية للمتعلم بعد دراسته لموضوع معين مجموعة من الأسئلة ويطلب منه الإجابة عليها، وبعد ذلك توفر له التغذية الراجعة التي تبين له صحة إجابته أو خطأها، هذا وإن تقديم التغذية الراجعة بعد استجابة المتعلم مباشرة يؤدي إلى جذب انتباهه إلى معلومات معينة يراد من المتعلم التركيز عليها، ويزيد من نسبة التعلم، ويقلل من احتمال تكرار الخطأ.(عبدالعاطي، ١٤٣٠هـ).

ولكي يحصل المتعلم على الفائدة المرجوة من التغذية الراجعة، فإنه ينبغي أن يزود بها مباشرة بعد أدائه للنشاط المطلوب منه. وكما هو معلوم، فإن هناك نوعين من التغذية الراجعة:

١ – تغذية راجعة للإجابات الصحيحة.

٢ – تغذية راجعة للإجابات الخاطئة.

أكثر المربين يعلمون أهمية التغذية الراجعة للإجابات الصحيحة، ولكن البعض فقط يدرك أهمية التغذية الراجعة للإجابات الخاطئة، والتي تعتبر في بعض الأحيان من الأمور الأساسية، حيث إن بعض الطلاب قد يمضون دقائق أو ساعات أو أيامًا أو أسابيع وهم يستخدمون أساليب خاطئة قبل أن يكتشفوا طبيعة هذه الأخطاء (الهدلق، ١٤١٨هـ).

فاشتمال البرمجيات التعليمية الجيدة على تغذية راجعة فورية له فوائد عدة، منها أنه عندما يجيب الطالب على سؤال يحتاج إلي إجابة محددة، فإن البرمجية ستطلعه في الحال على ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة، علاوة على ذلك، فإن البرمجية الجيدة يمكن برمجتها للبحث عن أنواع معينة من الأخطاء يتكرر وقوع الطلاب فيها، بل قد تعطي تغذية راجعة دقيقة لنفس الخطأ الذي وقع فيه الطالب، مثل «يبدو أنك أخطأت في معرفة أن أي عدد، ما عدا الصفر، مرفوع للأس صفر يساوي واحدا» وذلك في التمارين المتعلقة بالتحويل من النظام الثنائي إلي النظام العشري.

لنفترض أن معلم الحاسب الآلي أعطى تلاميذه في الواجب المنزلي عشرة أسئلة حول التحويل من النظام الثنائي إلى النظام العشري، وأن إجابة كل سؤال من هذه الأسئلة العشرة يعتمد على صحة نتيجة إجابة السؤال الذي يسبقه. فإذا كانت إجابة الطالب على السؤال الأول إجابة خاطئة، فإن هذا يجعل الطالب يبني حل الأسئلة التسعة اللاحقة على نتائج وأسس خاطئة، مما يؤدي إلى الحصول على إجابات خاطئة على جميع الأسئلة بسبب خطأ ارتكبه الطالب في إجابة السؤال الأول.

أما في حالة إعطاء الطالب هذه الأسئلة العشرة من خلال برمجية تعليمية، فإن الطالب سيحصل على تغذية راجعة فورية من البرمجية على السؤال الأول، فيعرف أن إجابته صحيحة أو خاطئة. فإذا كانت الإجابة صحيحة فإنه سينتقل للإجابة على السؤال اللاحق الذي تعتمد صحة الإجابة عليه على صحة الإجابة على السؤال الذي يسبقه، وهكذا حتى ينتهي من الإجابة على جميع الأسئلة العشرة.

أما إذا كانت الإجابة خاطئة فإن الطالب سيحصل من البرمجية على تغذية راجعة فورية على السؤال الذي هو بصدد الإجابة عليه، وبالتالي فإنه لن ينتقل للإجابة على الأسئلة اللاحقة إلا بعد تأكده من صحة إجابته، لأنه يعلم أن صحة الإجابة على كل سؤال من الأسئلة اللاحقة تعتمد على صحة الإجابة على السؤال الذي يسبقه. هذا بالتالي سيوفر وقتاً للطالب ولا يجعله يصاب بالإحباط بسبب الجهد الذي قد يبذله على إجابات خاطئة لجميع الأسئلة نتيجة لارتكابه خطأ بسيطاً عند إجابته على السؤال الأول. من هنا تبرز أهمية التغذية الراجعة الفورية، وبالذات على الإجابات الخاطئة (الهدلق، ١٤١٨هـ).

تاسعاً: الدرجات وحفظ السجلات Record keeping & Gradebook

إن برمجيات الحاسب التعليمية، المشتملة على الجوانب الإدارية كخاصية الدرجات Gradebook وخاصية حفظ الملفات Recordkeeping تساعد المعلم في متابعة مستوى أداء تلاميذه ومدى تقدمهم. فعندما يقوم الطالب بتشغيل إحدى برمجيات الحاسب والعمل عليها، تقوم البرمجية بمتابعة مستوى أداء الطالب وحفظها، هذا بدوره يمكن المعلم لاحقا وفي الوقت المناسب والمريح له من المرور على جميع أجهزة الحاسب لرؤية ما عمله الطلاب والاطلاع على مستوى تقدمهم. بعد معرفة المعلم لمستوى أداء طلابه فإنه بإمكانه الاتصال بكل طالب لتعزيز النجاح الذي أحرزه، أو العمل على ترسيخ بعض المفاهيم المهمة، أو إعطاء تعليم إضافي (الهدلق، ١٤١٨هـ).

عاشراً: قابلية الاستخدام

عرفت (أبو شادي، ٢٠٠٨) قابلية الاستخدام بأنها قدرة المتعلمين الذين يستخدمون البرمجية التعليمية على استخدامها بسرعة وسهولة لإتمام تعلمهم، ويمكن قياس قابلية الاستخدام بعدة مقاييس مثل: الفاعلية، وكفاءة أكثر المتعلمين (مدى سرعة التعلم من البرمجية الحاسوبية)، وسهولة التعلم، ورضا المتعلمين، والقدرة على التذكر(إذا كان المتعلم قد سبق أن استخدم البرمجية الحاسوبية فهل يستطيع تذكر طريقة الاستخدام في المرة القادمة أم يحتاج إلى البدء في التعلم ثانية؟)، وتكرار الخطأ ومدى خطورته (ما عدد الأخطاء التي يعملها المتعلم أثناء استخدام البرمجية الحاسوبية؟ وما مدى خطورة هذه الأخطاء؟ وكيف يمكن خروجه منها والتغلب عليها؟).

حادي عشر: دليل الاستخدام

وهو عبارة عن كتيب مطبوع، أو ملف إلكتروني، يوضح فيه الهدف من استخدام البرمجية الحاسوبية، وطريقة استخدامها، ويعرض خطوات استخدام البرمجية الحاسوبية بنماذج لشاشات ملونة، تبين للمستخدم ما سيظهر له عند اتباع الخطوات المدرجة. وينبغي أن يكون دليل الاستخدام سهل القراءة والفهم والاستخدام، وأن يشرح الأهداف بوضوح، كما ينبغي توضيح التعليمات بالصور والألوان، بحيث يستطيع المتعلم ذو الخبرة البسيطة باستخدام الحاسب التعامل مع البرمجية الحاسوبية من خلال تلك الخطوات بنجاح.

وكلما كان دليل الاستخدام دقيقاً في عرض محتوياته وواضحاً للمتعلم أسهم في زيادة الاستفادة من البرمجية الحاسوبية، أما إذا كان غير دقيق أو سيئاً في إخراجه، أدى ذلك إلى تقليل الاستفادة من البرمجية الحاسوبية حتى ولو كانت البرمجية نفسها جيدة.

ومما ينبغي مراعاته عند إعداد الدليل، ما يلي:

- أن يوضح الدليل الهدف من البرمجية الحاسوبية.
- أن يتضمن شرحاً شاملا لكيفية استخدام

جميع عناصر البرمجية الحاسوبية.

- أن يتناسب مع خصائص الفئة المستهدفة.
- أن يكون إخراج الدليل جيداً من الناحية الفنية والعلمية.
- أن تكون طريقة إخراج الدليل مناسبة لكل من سن المتعلم المستهدف وخبراته السابقة.
- أن توضح خطوات الاستخدام بالصور والألوان، بحيث إن المتعلم ذا الخبرة البسيطة باستخدام الحاسب يستطيع التعامل مع البرمجية الحاسوبية من خلال تلك الخطوات بنجاح (المدهوني، ١٤٣١).

منهج وإجراءات الدراسة

إن عملية تقييم والحكم على البرمجيات التعليمية تعد عملية ذاتية ونسبية إلى حد ما، فما يراه أحد الأفراد عملا رائعا قد يراه شخص آخر شيئا عاديا أو غير ذي أهمية، لذلك ينبغي عدم الاعتماد على نتائج تقييم فرد واحد. من هذا المنطلق طلب الباحث من كل فرد من أفراد عينة الدراسة (٢٠ تربويًّا سعوديًّا) البحث عن أفضل عشر برمجيات تعليمية بالنسبة إليه، خمسة في مجال تخصصه، وخمسة خارج تخصصه، ثم طلب من كل فرد ذكر عشر (١٠) مزايا، على الأقل، لكل برمجية تعليمية جيدة قام باختيارها، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظره.

بعد ذلك قام الباحث بالاطلاع على جميع التقارير التي قام فيها كل فرد من أفراد العينة (طالب الماجستير) باستعراض عشر (١٠) برمجيات تعليمية نالت إعجابه بشكل كبير، وأورد فيها عشر (١٠) مزايا بالنسبة لكل برمجية، وبمجموع مزايا قدرها (١٠ X ١٠) مائة (١٠٠) مزية لكل فرد من أفراد العينة. وبذلك يكون مجموع عدد المزايا التي أوردها جميع أفراد العينة العشرين (١٠٠ X ٢٠) تساوي ألفي (٢٠٠٠) مزية. وكما هو متوقع، فإن هناك بعضا من المزايا تكرر ذكرها من قبل كل طالب في جميع أو بعض البرمجيات التي قام باستعراضها، كما تم تكرارها من قبل بعض أو جميع أفراد العينة العشرين.

عطفا على ما ذكر سابقاً، قام الباحث بإعداد قائمة بجميع المزايا، سواء تم تكرارها أو لم ترد (تذكر) إلا مرة واحدة، ثم قام بإنشاء جدول مكون من عمودين: العمود الأول تم فيه سرد لجميع المزايا بلا استثناء. أما العمود الثاني فتم فيه ذكر عدد مرات التكرار لكل مزية تم تكرارها من قبل جميع أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية بكلية التربية – جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر «تطبيقات الحاسب في التعليم» (٥٧٢ نهج) في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، وعددهم ٣٧

دارسا. بالإضافة إلى جميع طلاب الماجستير، المتخصصين في الحاسب والتعليم بكلية التربية – جامعة الملك سعود، الذين كانوا يدرسون مقرر «تطبيقات الحاسب في التعليم» للتخصص (٥٧٠ نهج) في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، وعددهم ٧ دارسين. وبذلك يصبح مجموع مجتمع الدراسة ٤٤ تربويا سعوديًّا (٣٧ + ٧ = ٤٤).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الماجستير، المتخصصين في الحاسب والتعليم وعددهم ٧ دارسين، بالإضافة إلى ثلاثة عشر (١٣) دارسا من طلاب الماجستير، المتخصصين في الإدارة التربوية، وبذلك يصبح مجموع أفراد العينة عشرين تربويا سعوديا (١٣ + ٧ = ٢٠) وبنسبة تساوي ٤٥٪ من كامل مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد العينة حسب المهنة

المهنة	التكرار
مدير مدرسة	١
وكيل مدرسة	٤
مشرف تربوي	٣
معلم	١١
مرشد طلابي	١
المجموع	٢٠

أداة الدراسة

كانت الأداة المستخدمة في هذا البحث عبارة عن **مشروع** طلب فيه الباحث من كل فرد من أفراد عينة الدراسة ما يلي:

ابحث أو استعلم من معلمين آخرين عما يلي:

أولاً: أفضل خمس برمجيات حاسوبية تعليمية نالت إعجابك في مجال تخصصك الجامعي ثم أنجز الأمور الآتية:

١- أرفق نسخة من كل برمجية من البرمجيات الخمس على قرص مدمج CD – ROM يسلم لأستاذ المقرر.

٢- اذكر عشر (١٠) مزايا (محاسن)، على الأقل، لكل برمجية على انفراد، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظرك.

ثانياً: أفضل خمس برمجيات حاسوبية تعليمية نالت إعجابك خارج مجال تخصصك ثم أنجز الأمور الآتية:

١- أرفق نسخة من كل برمجية من البرمجيات الخمس على قرص مدمج CD – ROM يسلم لأستاذ المقرر.

٢- اذكر عشر (١٠) مزايا (محاسن)، على الأقل، لكل برمجية على انفراد، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظرك.

الأسلوب الإحصائي

تم في هذه الدراسة استخدام أسلوب التحليل الكيفي (النوعي) Qualitative Research. والتحليل الكيفي هو الذي يهتم بتحليل نتائج لم يتم التوصل

إليها بواسطة الإجراءات الإحصائية أو بواسطة أي وسائل أخرى من الوسائل الكمية، وإنما تُجمع من أدوات منوعة كالملاحظة، والمقابلة، والوثائق، وغيرها، ثم يتم صياغة البيانات أو ترميزها بأسلوب يتيح تحليل تلك البيانات تحليلاً كمياً (ستراوس وكوربين، ١٩٩٩م).

ويستخدم التحليل الكيفي من أجل وصف الملاحظات المباشرة وتفسيرها لسلوك المتعلم أثناء التعلم، أو تقييم برمجية ما، أو لتطوير موضوع معين، وهو لا يعتمد على فرضيات محددة لاختبارها، وإنما قد تؤدي الملاحظات إلى إيجاد فروض جديدة قابلة للاكتشاف مرة أخرى (الرويثي، ٢٠٠٦م).

تحليل النتائج وتفسيرها

استخدم الباحث التحليل الكيفي لتفسير البيانات التي حصل عليها من عملية تقويم أفراد العينة للبرمجيات التعليمية الجيدة من وجهة نظرهم، وتم تحويل البيانات إلى بيانات كمية، حتى يسهل تفسيرها. حيث تم رصد ١٢٥ مزية لمواصفات برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة، هذا وقد تراوحت مرات التكرارات بين تكرار واحد، ومائة وعشرة (١ – ١١٠) تكرار، وذلك كما هو مبين في **الملحق** رقم (١).

بدايةً بينت نتائج الدراسة أن بعض المزايا (المعايير) حصلت على تكرار أكثر من بعض المزايا (المعايير) التي قد تفوقها في الأهمية، من ذلك على سبيل المثال المزايا (المعايير) المبينة في الجدولين رقما (٢) و(٣):

الجدول رقم (٢). بعض المعايير (المزايا) المهمة التي حصلت على تكرارات قليلة.

م	المواصفات	التكرار
١	المحتوى خال من الأخطاء العلمية	٢١
٢	الفئة المستهدفة محددة	٢٠
٣	تصرح بأهداف الدرس التعليمية	١٣
٤	تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فكل متعلم يتقدم في البرنامج حسب قدراته.	٦
٥	المحتوى خال من المخالفات الشرعية	٦
٦	تحقق الأهداف التعليمية المصرح بها	٥
٧	المحتوى التعليمي مناسب للفئة المستهدفة	٥

الجدول رقم (٣). بعض المعايير (المزايا) التي حصلت على تكرارات كثيرة.

م	المواصفات	التكرار
١	يوظف الصور التوضيحية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	١١٠
٢	يوظف الألوان بطرق وأساليب منسجمة ومتناسقة وفعالة.	١٠٨
٣	يعرض محتوى المادة التعليمية بطريقة مشوقة وجذابة.	٩٠

هذا ويرجع الباحث سبب ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة (التربويين السعوديين) ركزوا بدرجة أكبر على المزايا (المعايير) التي توفرها أو تتميز بها البرمجيات التربوية مقارنة بتلك المتوفرة في المواد أو الوثائق الورقية التي ألفوها لفترة طويلة بالرغم من أهميتها. أو أن التربويين قد يكونون استعملوا هذه البرمجيات مع طلابهم، وذكروا المزايا (المعايير) التي

أثارت اهتمام طلابهم بدرجة أكبر.

وانطلاقاً من أن التصنيف أمر شائع في عدد من الأمور، منها على سبيل المثال تقسيم المجتمعات البشرية إلى ثلاث فئات أو شرائح: غنية ومتوسطة وفقيرة، وذلك وفقا لمستوى دخل كل فئة أو شريحة، فقد قام الباحث بتصنيف مزايا (معايير) برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة، التي توصلت إليها نتائج الدراسة إلى أربع فئات وذلك وفقا لعدد مرات التكرار. والهدف من التصنيف في هذه الدراسة هو النظر إلى المزايا (المعايير) كمجموعات، يندرج تحت كل مجموعة عدد من المزايا وفقا لعدد تكرارات كل مزية (معيار)، وذلك لأجل تسهيل عملية تحليل النتائج وتفسيرها. وفيما يلي بيان لهذه الفئات الأربع:

أولاً: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكرارا أو أكثر.

ثانياً: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و٧٤ تكرارا.

ثالثاً: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و٤٩ تكرارا.

رابعاً: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكرارا.

هذا وفيما يلي تحليل للنتائج وتفسيرها حسب فئاتها:

الفئة الأولى: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكرارا أو أكثر:

اشتملت هذه الفئة على ثلاث مزايا، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكرارا أو أكثر مرتبة حسب مرات التكرار.

م	المواصفات	التكرار
١	توظف الصور التوضيحية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	١١٠
٢	توظف الألوان بطرق وأساليب منسجمة ومتناسقة وفعالة.	١٠٨
٣	تعرض محتوى المادة التعليمية بطريقة مشوقة وجذابة.	٩٠

يرى التربويون أن برمجية الحاسب التعليمية الجيدة ينبغي أن تتصف بما يلي:

- توظف الصور التوضيحية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس. فالصور لها أهمية تعليمية كبيرة فهي تساعد الطلاب على تكوين المفاهيم والصور العقلية المناسبة والدقيقة من خلال تعبيرها عن الواقع المحسوس، فضلا عن مهمتها في تقريب المعلومات المجردة إلى أذهان الطلاب فيسهل إدراكها (الغريب، ٢٠٠١م). وهذا يتفق كذلك مع ما يراه (قنديل، ١٩٩٨) بأن الصور لغة عالمية يمكن فهمها من قبل مستويات مختلفة من الناس، وأن صورة واحدة قد تغني عن عشرات من الصفحات المكتوبة في نفس الموضوع.

• توظف الألوان بطرق وأساليب منسجمة ومتناسقة وفعالة. وهذا يؤيد ما تراه (المدهوني، ١٤٣١م) بأن توفر الألوان في شاشات الحاسب وتوظيفها بفاعلية في البرمجية التعليمية يعمل على جذب الانتباه والتأكيد على العناصر المهمة من المادة المعروضة والتمييز بين العناصر. كما أن استخدام الألوان في كتابة النصوص والتعليق على الصور والرسوم بصورة وظيفية تساعد على التعلم، بالإضافة إلى أن التباين بين الألوان المستخدمة على الشاشة يسهم في وضوح الصور والرسوم والنصوص.

• تعرض محتوى المادة التعليمية بطريقة مشوقة وجذابة. وهذا يؤيد ما تراه (الدهش، ١٤٢٨هـ) بأن المعلمين والطلاب سيتوجهون لاستخدام البرمجية التعليمية عندما تتميز بجودة المادة المطروحة وبفكرتها المشوقة وطرق طرحها للموضوعات، حيث تجمع بين المتعة والفائدة، وتشرك التلميذ في عملية التعليم، حيث يتفاعل مع البرمجية باستمرار، ولا تتسم البرمجية بالتلقين أو كونها فقط كتاباً إلكترونياً مع بعض الصور والأصوات.

الفئة الثانية: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و٧٤ تكرارا:

اشتملت هذه الفئة على أربع مزايا، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥). مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و ٧٤ تكرارا.

م	المواصفات	التكرار
١	توظف الأشكال والجداول والخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية بشكل مناسب.	٥٧
٢	عناصر ومحتويات الدرس متسلسلة ومترابطة بشكل منطقي.	٥٥
٣	تغطي المحتوى التعليمي بشكل شامل وكاف.(شمولية العرض)	٥٣
٤	جيدة التصميم والإخراج.	٥٠

يرى التربويون أن برمجية الحاسب التعليمية الجيدة ينبغي أن تتصف بما يلي:

• توظف الأشكال والجداول والخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية بشكل مناسب. فعرض المحتوى على هيئة نصوص وأرقام فقط قد لا تكون الطريقة المثلى. فالصفحة المليئة بالنصوص والأرقام، مهما كانت درجة تنسيقها، قد تكون مملة أو صعبة الفهم، لذا فإنه من الأفضل تمثيل البيانات على هيئة أشكال وجداول وخرائط ورسوم بيانية وذلك بهدف جذب الانتباه وتسهيل الفهم. كما تلعب الرسوم البيانية دورا مهما في توصيل الأفكار والمعلومات العلمية بشكل أسرع وأكثر فاعلية من النصوص والأرقام المجردة، وتسهل عملية المقارنات.

• عناصر ومحتويات الدرس المعروضة في البرمجية التعليمية متسلسلة ومترابطة. وهذا يتفق مع ما تدعو إليه (المدهوني، ١٤٣١هـ) بضرورة مراعاة تنظيم المحتوى، بما يشمله من حقائق ومفاهيم وتوضيحات

وأمثلة وتمارين، بطريقة تساعد على تسلسل الأفكار وترابطها، وأن يقسم المحتوى إلى عناوين رئيسة وفرعية، وأن يدعم المحتوى بالتعريفات والتوضيحات والأمثلة كلما أمكن ذلك، وأن تكون هذه الأمثلة وثيقة الصلة بموضوع الدرس، ومستمدة من بيئة الطالب قدر الاستطاعة.

- تغطي المحتوى التعليمي بشكل شامل وكاف (شمولية العرض)، بحيث تشتمل على جميع المعلومات والمهارات التي يراد تعلمها. وأن تحتوى على أمثله وتطبيقات وتدريبات شاملة ومتنوعة تسهم في إبعاد الملل عن المتعلم وإكسابه المعلومات والمهارات اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية المرجو تحقيقها من البرمجية، وهذا يتفق مع ما يراه (الأكلبي، ٢٠٠٨).
- أن تكون البرمجية التعليمية مصممة ومخرجة بشكل جيد. وهذا يتماشى مع ما يدعو إليه كل من (الخان، ٢٠٠٥) و(الصالح، ٢٠٠٥) بوجوب توفير اندماج متواصل بين المحتوى وتنظيمه من جهة، وبين سهولة تصفح البرمجية والتفاعل معها من جهة أخرى، وهو ما أطلقا عليه بواجهة الاستخدام أو المظهر العام للبرمجية التعليمية.

الفئة الثالثة: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و٤٩ تكرارا:

اشتملت هذه الفئة على اثنتي عشرة (١٢) مزية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و٤٩ تكرارا.

م	المواصفات	التكرار
١	العناصر المعروضة على الشاشات (نصوص، صور، أشكال..الخ) متناسقة.	٤٨
٢	تثير اهتمام وانتباه المتعلمين.	٤٨
٣	تعرض الموضوعات بطريقة سهلة ومبسرة.	٤٣
٤	توظف الأصوات والمؤثرات الصوتية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	٤٢
٥	تشتمل على أسئلة تقويمية كافية ومناسبة للدرس.	٣٩
٦	الانتقال بين شاشات البرمجية متسلسل ومترابط ومنطقي (ترابط العرض).	٣٨
٧	الخط واضح وجيد ومناسب لخلفية الشاشة.	٣٥
٨	توظف حركات انتقالية (للنصوص والصور والأشكال) بطريقة كافية وفاعلة.	٣٤
٩	تحتوي على مقدمة (تهيئة للدرس) مناسبة وجذابة ومثيرة للتفكير.	٣١
١٠	خلفيات الشاشات واضحة ومناسبة لموضوع الدرس.	٢٩
١١	تحتوي على أنشطة وتطبيقات كافية ومتنوعة.	٢٧
١٢	تعرض المحتوى التعليمي بطريقة تفاعلّيّة.	٢٦

يرى التربويون أن برمجية الحاسب التعليمية الجيدة ينبغي أن تتصف بما يلي:

- أن تكون العناصر المعروضة على الشاشات (نصوص، صور، أشكال..الخ) متناسقة. فالشكل الذي تظهر به العناصر على الشاشة بغاية الأهمية بالنسبة للمتعلم، فإذا كان تصميمها بطريقة مرتبة وواضحة سهَلت عليه عملية متابعة ما يعرض على الشاشة وزادت من تحفيزه وشد انتباهه للتعلم، وبالتالي تساعده على تحقيق الأهداف المرسومة. وهذا يتفق مع ما يدعو إليه (الخان، ٢٠٠٥م) و(الصالح،

٢٠٠٥) بأنه ينبغي أن يراعى عند تصميم الشاشات التأكد من أن تكون العناصر منظمة منطقياً على الشاشة، وأن تتميز بالتناسق في أسلوب العرض ومواقع المعلومات والعناصر واستخدام الألوان، وشكل الخط وحجمه من شاشة لأخرى، وأن يحقق تصميم العناصر المعروضة على الشاشة مبدأ الوحدة بالنسبة لترابط المكونات المعروضة.

- تثير انتباه المتعلمين وتجذب اهتماماتهم. فالبرمجية التي تحتوي على ألوانٍ متناسقة وجداول وصور ورسوماتٍ توضيحية وغيرها من المثيرات من شأنها أن تشد انتباه الطالب وتزيد من الدافعية لديه لأن يتفاعل مع محتوى البرمجية. كما أن نوع وحجم الخط المستخدم وتوقيت العرض على الشاشة، والصوت كل ذلك من شأنه الإسهام في تفاعل الطالب وجذبه نحو الاستفادة من المعلومات والمهارات التي تحتويها البرمجية وبالتالي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة. وهذا يتفق مع ما تراه (المدهوني، ١٤٣١هـ)، و(الأكلبي، ٢٠٠٨م).
- تعرض الموضوعات بطريقة سهلة ومبسطة. وهذا يتفق مع ما تراه (أبو شادي، ٢٠٠٨م) فيما يتعلق بقابلية الاستخدام، والتي تعني قدرة المتعلمين الذين يستخدمون البرمجية التعليمية على استخدامها بسرعة وسهولة لإتمام تعلمهم، بشكل يسهم في رضاهم وقدرتهم على التذكر(إذا كان المتعلم قد سبق أن استخدم البرمجية التعليمية فهل يستطيع تذكر طريقة الاستخدام في المرة القادمة أم يحتاج إلى البدء في التعلم ثانية؟).
- توظف الأصوات والمؤثرات الصوتية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس. وهذا يتفق مع ما يراه (المغيرة، ١٤١٨هـ) و(الفار، ١٩٩٨م) بأن توفر الصوت في البرمجية التعليمية يعمل على زيادة تركيز المتعلم وانتباهه خاصة بالنسبة لأولئك الطلاب الذين لا يتوفر لديهم الدافع الذاتي ويحتاجون إلى دافع إضافي لشحذهم نحو التقدم.
- تحتوي على أسئلة تقويمية كافية ومناسبة للدرس. وهذا يتفق مع ما تراه (المدهوني، ١٤٣١هـ) و(الأكلبي، ٢٠٠٨م) بأن الأسئلة التقويمية التي تقدم للمتعلم تسهم في الكشف عما تعلمه الطالب، وتثبيت المادة العلمية لديه.
- الانتقال بين شاشات البرمجية التعليمية متسلسل ومترابط ومنطقي بشكل يوفر مساحة من الحرية يسمح فيها للمتعلم الاختيار بين مجموعة بدائل، وتمكنه من القدرة على التحرك من شاشة إلى شاشة والانتقال من درس إلى آخر أو من تدريب إلى آخر بيسر وسهولة. وهذا يتفق مع ما يدعو إليه (الخان، ٢٠٠٥) و(الصالح، ٢٠٠٥م) و(المدهوني، ١٤٣١هـ) و(الأكلبي، ٢٠٠٨م).
- الخطوط المستخدمة في البرمجية التعليمية واضحة وأحجامها مناسبة بشكل يتيح قراءة الموضوعات المطروحة في البرنامج بيسر وسهولة. وهذا يتفق مع ما يراه (المدهوني، ١٤٣١هـ)

(Conceicao, Runlee and Daley, 2003) و(الخان، ٢٠٠٥م) بشأن الاهتمام **بانقرائية** النص والتي تعتمد على درجة التباين بين حجم الخط ونوعه ولونه وفقراته وعناوينه، وبين خلفية الصفحة بما يجعل النص واضحاً.

- توظف حركات انتقالية (للنصوص والصور والأشكال) بطريقة كافية وفاعلة. وهذا يتفق مع ما دعت إليه (المدهوني، ١٤٣١هـ) من أهمية توظيف عنصر الحركة في الصور والرسوم التوضيحية لتكون أكثر واقعية وتشد انتباه المستخدم وتزيد في رغبته في التعلم بشكل أكبر.
- تحتوي على مقدمة (تهيئة للدرس) مناسبة وجذابة تسهم في إثارة انتباه المتعلمين وجذب اهتماماتهم وتفكيرهم. فالمقدمة الجذابة من شأنها شد انتباه الطالب وزيادة الدافعية لديه لأن يتفاعل مع محتوى البرمجية التعليمية. فعلى سبيل المثال يمكن البدء بطرح أسئلة مثيرة لتفكير الطلاب، أو البدء بعرض مواضيع أو صور أو حركات أو مقاطع فيديو مثيرة للانتباه.
- خلفيات الشاشات واضحة ومناسبة لموضوع الدرس، ويتم ذلك عبر تجنب التضارب في ألوان الشاشة، فعلى سبيل المثال لا يكتب النص بلون أحمر على خلفية خضراء، بل ينبغي الأخذ بعين الاعتبار التناقض بين لون خلفية الشاشة ولون الخط المستخدم في كتابة النص، بحيث إذا كانت خلفية الشاشة سوداء أو زرقاء فإنه يفضل أن يكون لون النص أبيض أو أصفر، حينها يكون لون النص فاتحاً على خلفية داكنة أو العكس النص لونه داكن وخلفية الشاشة فاتحة (خلف الله، ٢٠١٠م).
- تحتوي على أنشطة وتطبيقات كافية ومتنوعة. وهذا يتفق مع ما تراه (المدهوني، ١٤٣١هـ) بأن الأنشطة التي تقدم للمتعلم تسهم في تثبيت المادة العلمية ورسوخها، وتنمية تفكير المتعلم.
- تعرض المحتوى بطريقة تفاعليّة. وهذا يتفق مع ما يراه (المغيرة، ١٤١١هـ) من أن الميزة الواضحة التي تميز البرمجية التعليمية الجيدة، هي قدرتها على التفاعل والحوار مع المتعلم. كما يتفق مع ما دعا إليه (العنيزي، ١٩٨٩م) بوجوب توظيف مقدرة البرمجية التعليمية على التفاعل Interactivity مع المستخدم، من خلال المحاورة Dialog والتغذية الراجعة Feedback. ومن خلال تمكين المتعلم من المشاركة الإيجابية بمختلف درجاتها أثناء عمل البرمجية، ويتمثل ذلك في قيام المتعلم بالضغط على زر الإجابة الصحيحة أو تسجيل صوته أو بكتابة استجابته أو بالرجوع إلى معجم الكتروني وغير ذلك من أشكال التفاعل التي لا تجعل المستخدم مجرد مستمع سلبي مما يسهم في زيادة دافعية الطالب وإقباله على التعلم.

الفئة الرابعة: مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكرارا:

اشتملت هذه الفئة على (١٠٦) مزية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧). مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكرارا.

م	المواصفات	التكرار
١	تحتوي على أمثلة توضيحية كافية ومتنوعة.	٢٤
٢	تثير ميول المتعلمين.	٢٣
٣	تحتوي على تمارين وتدريبات كافية ومتنوعة.	٢٣
٤	المحتوى خال من الأخطاء العلمية.	٢١
٥	الفئة المستهدفة محددة.	٢٠
٦	توظف عروض الفيديو بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	٢٠
٧	المحتوى خال من التكرار.	٢٠
٨	تسهم في الخروج من الرتابة والروتين في شرح الدرس.	١٩
٩	المحتوى خال من الأخطاء اللغوية والنحوية.	١٩
١٠	تشرك المتعلم بطريقة فاعلة.	١٨
١١	تشتمل على قائمة رئيسية Main Menu بموضوعات وعناصر الدرس.(فهرسة للمواضيع)	١٧
١٢	تتدرج في عرض الخطوات والفقرات والمعلومات.	١٧
١٣	ظهور المؤثرات (الصوتية، الحركية، والنصية) والعناصر على شاشة البرنامج متوافق ومتجانس ومنسجم.	١٦
١٤	تثير التفكير لدى المتعلمين.	١٦
١٥	تحفز وتعزز المتعلمين بعد الإجابات الصحيحة.	١٦
١٦	توظف طريقة المقارنة لتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء.	١٦
١٧	تنمي مهارتي استنتاج المعلومات واستنباطها لدى المتعلم.	١٥
١٨	تحتوي على مفاتيح (أزرار أو أيقونات) للتحكم في العرض: وذلك للانتقال للأمام أو الخلف، أو للعودة إلى القائمة الرئيسية، أو إغلاق البرنامج.	١٤
١٩	تزود المتعلم بتغذية راجعة فورية.	١٤
٢٠	توظف أسلوب المحاورة مع المتعلم بطريقة فاعلة.	١٤
٢١	تصرح بأهداف الدرس التعليمية.	١٣
٢٢	توظف أسلوب التعليم بالمرح والترفيه.	١٣
٢٣	تقدم محتوى المادة العلمية بسلاسة وانسياب.	١٢
٢٤	تدعم الشرح بالأدلة من الكتاب والسنة.	١٢
٢٥	واضح ودقيق	١١
٢٦	تنمي دقة الملاحظة والتركيز لدى المتعلم.	١١
٢٧	عنوان الدرس الرئيس والعناوين الفرعية واضحة ومناسبة.	١٠
٢٨	تحتوي على ارتباطات تشعيبية للتنقل بين الموضوعات أو الشاشات.	١٠
٢٩	تربط محتويات العرض ببيئة المتعلم وحياته الواقعية.	١٠
٣٠	تختصر الوقت على المعلم.	١٠
٣١	تعرض الدرس بطريقة مميزة.	٩
٣٢	تثير التنافس بين المتعلمين.	٩
٣٣	تثير دافعية المتعلم من خلال طريقة عرض الأسئلة أو محتوى المادة العلمية.	٩
٣٤	توظف الشخصيات (الكرتونية) المتحركة بطريقة فاعلة.	٩
٣٥	تخفف من الجهد على المعلم.	٩
٣٦	تحتوي على خلاصة جيدة وكافية للدرس المشروح.	٩
٣٧	تحتوي على كافة البيانات العامة للدرس (اسم الدرس – الموضوع – المادة - الصف - المرحلة العمرية) في بداية العرض.	٩
٣٨	تحتوي على كافة البيانات الإدارية (اسم الوزارة والإدارة والمدرسة) في بداية العرض.	٩
٣٩	سريعة في عرض المحتوى والانتقال بين الفقرات والشاشات.	٨
٤٠	توظف إمكانيات الحاسب بطريقة فاعلة.	٧
٤١	تشتمل على تلميحات تساعد المتعلم على الفهم.	٧
٤٢	تربط المتعلم بالكتاب المدرسي بشكل تفاعلي.	٧
٤٣	توظف نمط التدريب والتمرين drill and practice.	٧
٤٤	توظف أسلوب السرد القصصي عند عرض المحتوى.	٧
٤٥	تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فكل متعلم يتقدم في البرنامج حسب قدراته.	٦

تابع الجدول رقم (٧).

م	المواصفات	التكرار
٤٦	تسهل على المتعلم عمليات فهم وتذكر واسترجاع المعلومات التي تعلمها.	٦
٤٧	توظف نمط المحاكاة Simulation.	٦
٤٨	المحتوى خال من المخالفات الشرعية.	٦
٤٩	تحقق الأهداف التعليمية المصرح بها.	٥
٥٠	المحتوى التعليمي مناسب للفئة المستهدفة.	٥
٥١	تقوم بإنهاء الدرس بطريقة واضحة.	٥
٥٢	المحتوى خال من أخطاء النطق.	٥
٥٣	تصرح باسم المنتج أو المؤلف.	٥
٥٤	تحتوي على مفاتيح (أزرار أو أيقونات) لتحريك الصور أو الأشكال.	٤
٥٥	تنوع في الأسئلة التي تجذب وتثير الدافعية لدى المتعلم.	٤
٥٦	توظف أسلوب التعلم باللعب.	٤
٥٧	تبدأ العرض بالتسمية (بسم الله الرحمن الرحيم).	٤
٥٨	تسهم في التوعية الدينية لدى المتعلمين وتوجيه سلوكهم نحو الأفضل.	٤
٥٩	المحتوى خال من الأخطاء الإملائية.	٤
٦٠	المعلومات المعروضة في البرمجية حديثة ومواكبة للدراسات المعاصرة.	٤
٦١	تحتوي على تعليمات وإرشادات واضحة.	٣
٦٢	الارتباطات التشعبية تعمل بشكل سليم.	٣
٦٣	توظف أسلوب العصف الذهني.	٣
٦٤	تنبه المتعلم إلى عظمة الخالق سبحانه وتعالى.	٣
٦٥	تربط المحتوى بخبرات المتعلم السابقة.	٣
٦٦	تمكن المتعلم من سماع الصوت أو تعطيله.	٢
٦٧	تمكن المتعلم من إنهاء العرض في أي وقت يشاء.	٢
٦٨	طريقة عرض المحتوى مواكبة للدراسات الحديثة.	٢
٦٩	واضحة الرؤية.	٢
٧٠	سريعة الاستجابة للمتعلم.	٢
٧١	تنوع في أساليب عرض المعلومة.	٢
٧٢	توفر خاصية إعطاء الدرجات وحفظ السجلات.	٢
٧٣	تساعد على التعلم الذاتي.	٢
٧٤	توظف أسلوب التعلم غير المباشر.	٢
٧٥	تعرض الدرس على ألسنة الحيوانات بالنسبة للأطفال.	٢
٧٦	تسهم في كسر حاجز الرهبة لدى المتعلم.	٢
٧٧	تسهم في التغلب على صعوبة الدرس.	٢
٧٨	تربط الدرس الحالي بالدرس السابق.	٢
٧٩	تحتوي على تجارب عملية.	٢
٨٠	تعرض مصطلحات الدرس باللغتين العربية والإنجليزية.	٢
٨١	تراعي الفروق الفردية بين الجنسين (الذكر والأنثى).	١
٨٢	البيانات على الصور والأشكال واضحة.	١
٨٣	تمكن المتعلم من التحكم في حجم (قوة) الصوت.	١
٨٤	تمكن المتعلم من إعادة الصوت عند الرغبة في ذلك.	١
٨٥	تمكن المتعلم من استخدام العرض المتتابع أو العرض حسب الاختيار بين الأيقونات أو الأزرار.	١
٨٦	تمكن المتعلم من حرية الاختيار بين أجزاء الدرس.	١
٨٧	تمكن المتعلم من إعادة أي موضوع أو جزئية يرغب في تعلمها.	١
٨٨	تراعي الوقت عند عرض الفقرات أو المحتوى.	١
٨٩	تنمي مهارة الاستكشاف لدى المتعلم.	١
٩٠	تمكن المتعلم من إدخال الإجابة، أو الاختيار بين بدائل.	١
٩١	تمكن المتعلم من العودة لتصحيح الخطأ.	١
٩٢	توظف أساليب تحفيز متنوعة (صحيح، أحسنت، ممتاز، نجوم..الخ).	١
٩٣	تمكن المتعلم من إعادة اختيار الإجابة الصحيحة في حال الخطأ.	١
٩٤	تمكن المتعلم من التعميم والتطبيق في مجالات متعددة ومتنوعة.	١
٩٥	توظف أسلوب التعلم التعاوني.	١
٩٦	تعالج بعض جوانب القصور لدى المتعلمين.	١

تابع الجدول رقم (٧).

م	المواصفات	التكرار
٩٧	تخاطب أكثر من حاسة من حواس المتعلم.	١
٩٨	تحث المتعلم على ذكر الله وتسبيحه.	١
٩٩	تنوع في المعلومات التي يعرضها	١
١٠٠	توفر قائمة بالمصطلحات الجديدة.	١
١٠١	تشتمل على قائمة بمراجع الدرس.	١
١٠٢	تشتمل على أوراق عمل WORKSHEETS.	١
١٠٣	تقترح على المتعلم معلومات إضافية تتعلق بموضوع الدرس.	١
١٠٤	تعرض السيرة الذاتية للمؤلف أو المنتج.	١
١٠٥	تحتوي على دليل يبين طريقة استخدامها.	١
١٠٦	لا تحتاج إلى برمجيات مساندة لتشغيلها.	١

ونظر لكثرة مزايا الفئة الرابعة التي حصلت على تكرارات تقل عن ٢٥ مرة، وبسبب خشية الإطالة عند تحليل وتفسير جميع هذه المزايا، فإن الباحث لن يقوم بتحليل وتفسير المزايا التي يمكن توفيرها في المواد أو الوثائق الورقية (الكتب أو المطبوعات). لذا فإن الباحث سيقتصر على شرح وتفسير المزايا التي **لا** يمكن توفيرها في المواد أو الوثائق الورقية، في حين يمكن توفيرها في المستندات الحاسوبية (النسخ الإلكترونية) فقط، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

يرى التربويون أن برمجية الحاسب التعليمية الجيدة ينبغي أن تتصف بما يلي:

- توظف عروض الفيديو بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس. وهذا يتفق مع ما يراه (عبد المنعم، ١٩٩٨) بأن استخدام الفيديو في البرمجيات الحاسوبية له فوائد عديدة، منها: (١) تقديم بيان عملي للمهارات العملية.(٢) تسهم في نقل وتوصيل العديد من المعلومات للمتعلم في وقت قصير.(٣) تدعم العرض بالحيوية والجاذبية والحركة، والتي من شأنها أن تساعد المتعلم على التركيز وعدم الملل من مواصلة العرض.

الجدول رقم (٨). بعض مزايا الفئة الرابعة التي يمكن توفيرها في المستندات الحاسوبية (النسخ الإلكترونية) فقط.

م	المواصفات	التكرار
١	توظف عروض الفيديو بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	٢٠
٢	تسهم في الخروج من الرتابة والروتين في شرح الدرس.	١٩
٣	توظف أسلوب المحاورة مع المتعلم بطريقة فاعلة	١٤
٤	تزود المتعلم بتغذية راجعة فورية.	١٤
٥	تحتوي على ارتباطات تشعيبة للتنقل بين الموضوعات أو الشاشات.	١٠
٦	تربط محتويات العرض ببيئة المتعلم وحياته الواقعية.	١٠
٧	توظف الشخصيات (الكرتونية) المتحركة بطريقة فاعلة.	٩
٨	توظف إمكانيات الحاسب بطريقة فاعلة.	٧
٩	توظف نمط المحاكاة Simulation بطريقة فاعلة.	٦
١٠	تحتوي على تعليمات وإرشادات واضحة.	٣
١١	توفر خاصية إعطاء الدرجات وحفظ السجلات.	٢
١٢	توظف أساليب تحفيز متنوعة (صحيح، أحسنت، ممتاز، تصفيق).	١

- تسهم في الخروج من الرتابة والروتين في شرح الدرس. فالبرمجية الجيدة تتحاور مع المتعلم بطريقة مشوقة وتهتم باستجاباته وتقدم له المساعدة عند قيامه باستجابة غير متوقعة من قبل الحاسوب. كما تمكنه من التحكم في سرعة إدخال الاستجابات، وتمده

بعبارات تزيد من التفاعل لتحسين فاعلية استجاباته مثل (أعد التفكير) أو (انتظر ثم أعد الإجابة) وما إلى ذلك.

- توظف أسلوب المحاورة مع المتعلم بطريقة فاعلة. كأن تخاطب الطالب وتتعامل معه وتوجهه بأسلوب فردي، مثل أن تسأل الطالب عن اسمه ثم تخاطبه به. وهذا يتفق مع ما يراه (المغيرة، ١٤١١) من أن الميزة الواضحة التي تميز البرمجية التعليمية الجيدة، هي قدرتها على التفاعل والحوار مع المتعلم.
- تزود المتعلم بتغذية راجعة فورية. وهذا يتفق مع ما يراه (الحيلة، ١٩٩٩) و(الهدلق، ١٤١٨) و(عبدالعاطي، ١٤٣٠) و(الأكلبي، ٢٠٠٨) بأن تقديم التغذية الراجعة بعد استجابة المتعلم مباشرة يؤدي إلى جذب انتباهه إلى معلومات معينة يراد منه التركيز عليها، ويزيد من مقدار التعلم لديه، ويقلل من احتمال تكرار الخطأ.
- تحتوي على ارتباطات تشعبية للتنقل بين الموضوعات أو الشاشات. فالارتباطات التشعبية تتيح للمتعلم التحكم في تسلسل محتويات الدرس، كما تتيح له أن يختار العودة لمراجعة أجزاء معينة من درس معين أو أن يختار أنماطاً مختلفة من العرض. وهذا يجعل التعليم المقدم في البرمجية (حراً) وليس (موجّها) بشكل يحرر المستخدم من السير في مسار محدد يضعه له مؤلفو البرمجية، بل تعطيه حرية الاختيار والحركة حسب ما يقرر هو.
- تربط محتويات العرض ببيئة المتعلم وحياته الواقعية. إن ما تقدمه البرمجية من مواقف حياتية حقيقية تجعل المستخدم يستغرق في جو طبيعي بحيث يشعر أنه في مواقف حياتية طبيعية وليست مصنعة، ويتم ذلك عادة بالإكثار من اعتماد البرمجية على لقطات الفيديو والصور المتحركة والتسجيلات الحقيقية لمواقف مأخوذة من واقع الحياة اليومية للأفراد والجماعات.
- توظف شخصيات (كرتونية) متحركة بطريقة فاعلة. إن توفر أساليب التشويق المناسبة من الأمور المهمة في البرمجية التعليمية، كوجود شخصيات محببة للطفل، أو أن تكون البرمجية على شكل قصة تدور بين شخصيات على ألاَّ يكون مبالغاً فيها فتطغى على المادة العلمية. ومن الأمور التي ينبغي التنبيه عليها عند اختيار الشخصيات أو الحوارات هو أن تكون شخصيات قريبة من واقع المتعلم، وكذلك مرتبطة بالموضوع (الدهش، ١٤٢٧). كما تعتبر الرسوم المتحركة عنصرا أساسياً من عناصر تصميم برمجيات الحاسب الجيدة، فهي تعطى انطباعاً خاصاً أكثر جاذبية وتأثيراً وخاصة لتقديم نوعية محددة من المعارف والمهارات، ومع نوعية خاصة من المتعلمين (خلف الله، ٢٠١٠).
- توظف إمكانيات الحاسب بطريقة فاعلة. أي استغلال إمكانات الحاسب وخواصه المتطورة يومًا بعد يوم (الصوت – الصورة – الفيديو – الوصلات –

التكرارية – التفاعلية – التعزيز – التصحيح – درجة الصعوبة – تنوع الأنشطة – رسم لمسار تعلم مستخدم البرنامج) في تحقيق أكبر قدر من الاستفادة وفي توفير درجة عالية من التشويق والجذب للمتعلمين. فلقطات الفيديو، على سبيل المثال، تسهم في تصوير مواقف حقيقية متعددة ومتنوعة يصعب تقديمها من خلال الكتب الجامدة. هذه المواقف الحقيقية تسهم كثيرًا في سرعة اكتساب المهارات المستهدفة – أي أن التعلم يكون أسهل عندما يكون مرتبطًا بمشاهد وأنشطة وأشخاص وأماكن، وليس مجرد تقديم مفردات بطريقة جافة كما تقدم في الكتب الورقية (الدهش، ١٤٢٧هـ).

- توظف نمط المحاكاة Simulation بطريقة فاعلة. وهذا يتفق مع ما يراه بيكر (Becker, 1984) بأن برمجيات الحاسب لديها قدرة على توفير خبرات وفرص تعليمية عن طريق المحاكاة Simulation (أي تمثيل المواقف). مثل هذه الخبرات قد لا تتحقق بدون الحاسب، أو أنها باهظة التكاليف أو تحف بها المخاطر أو تكون مضيعة للوقت. كما أن المستخدم للبرمجية التعليمية يتعامل معها بطريقة أفضل من خلال المشاركة الفعلية بدلا من الوقوف متفرجا فقط، كما توفر البرمجية التعليمية الجيدة وسيلة ممتازة لجعل المشاركة أقرب للحقيقة دون التعرض لخطر المشاركة الفعلية.
- تحتوي على تعليمات وإرشادات واضحة. فالبرمجية الجيدة ينبغي أن تحتوى تعليمات معينة ضمن البرمجية ذاتها، كما قد تحتوى على تعليمات إضافية في المطبوعات المرفقة بالبرمجية بشكل يمكن المتعلم من استخدام البرمجية بيسر وسهولة. ومن أهم صفات التعليمات الجيدة في البرمجية دقة ووضوح الإرشادات المقدمة للدارس في كل درس وتدريب بأسلوب يمكنه من الاستفادة من محتوى البرمجية بأكبر قدر ممكن.
- توفر خاصية إعطاء الدرجات وحفظ السجلات. وهذا يتفق مع ما يراه (الهدلق، ١٤١٨هـ) من أن برمجيات الحاسب التعليمية، المشتملة على الجوانب الإدارية كخاصية الدرجات Gradebook وخاصية حفظ الملفات Recordkeeping تساعد المعلم في متابعة مستوى أداء تلاميذه ومدى تقدمهم.
- توظف أساليب تحفيز متنوعة (صحيح، أحسنت، ممتاز، نجوم). وهذا يتفق مع ما يدعو إليه (الأكلبي، ٢٠٠٨م)، فوجود أكثر من عبارة للمدح والثناء أمر مهم لإزالة الرتابة والملل بحيث تتنوع في استخدامها حسب جودة استجابة المتعلم. كما ينبغي أن تكون استجابات البرمجية للإجابات الصحيحة للمتعلم أكثر إثارة من استجاباتها لإجابات المتعلم الخاطئة مما يغري الطالب بتحري الاستجابات الصحيحة للحصول على استجابة البرمجية الممتعة (المغيرة، ١٤١٨هـ).

تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية التعليمية:

إن عملية تقييم البرمجيات التعليمية تعد ذاتية ونسبية إلى حد ما، فما يراه أحد الأفراد عملا رائعا قد يراه شخص آخر شيئاً عادياً أو غير ذي أهمية، لذلك ينبغي عدم الاعتماد على نتائج تقييم فرد واحد، ومن هنا برزت الحاجة إلى وجود أنموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية التعليمية مبني على آراء عدد من التربويين، ولأجل تصميم أنموذج مبني على ما يراه عدد من التربويين، طلب الباحث من كل فرد من أفراد عينة الدراسة (٢٠ تربوياً سعودياً) البحث عن أفضل عشرة برامج تعليمية بالنسبة إليه، خمسة في مجال تخصصه، وخمسة خارج تخصصه، ثم طلب من كل فرد ذكر عشر (١٠) مزايا، على الأقل، لكل برمجية تعليمية جيدة قام باختيارها، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظره.

عطفا على ذلك، قام الباحث بإعداد قائمة بمزايا (محاسن) البرمجيات التعليمية التي يراها عشرون تربويا. بعد ذلك قام بإنشاء جدول مكون من عمودين: العمود الأول تم فيه سرد لجميع المحاسن (المزايا) بلا استثناء. أما العمود الثاني فتم فيه ذكر عدد مرات التكرار لكل مزية تم تكرارها من قبل جميع أفراد عينة الدراسة، وذلك كما هو مبين في الملحق (١).

ونظرا لأن هذه المزايا تعكس آراء عشرين تربويا، فإنه يمكن الاسترشاد بها في عملية تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية، وبناء على ذلك توصل الباحث إلى أنموذج الهدلق لتقييم البرمجيات التعليمية المبني على آراء عشرين تربوياً، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٩).

اشتمل أنموذج التقييم على خمسة محاور رئيسية هي:

١ – وصف عام للبرمجية

٢ – معايير المحتوى

٣ – معايير التصميم التعليمي

٤ – معايير التقويم وحفظ السجلات

٥ – معايير أساليب وأنماط التعلم

كما صممت مفردات أنموذج التقييم بمدرج ليكارت المكون من أربعة اختيارات توضح درجة توفر الخاصية وهي: ممتازة (٣)، جيدة (٢)، ضعيفة (١)، لا تنطبق (٠). وعلى القائم بعملية التقييم بعد الانتهاء من عملية التقييم طبقا لبنود/معايير الأنموذج أن يقوم بجمع درجات كل معيار وحساب النسبة المئوية لكل معيار منسوبة إلى الحد الأقصى للنقاط الممكنة لهذا المعيار وبالتالي حساب درجات والنسبة المئوية لبنود الأنموذج ككل.

الجدول رقم (٩). أنموذج الهدلق لتقييم البرمجيات الحاسوبية التعليمية.

أولاً: بيانات البرمجية التعليمية:

اسم البرمجية: اسم المؤلف:

تاريخ إنتاج البرمجية: المرحلة العمرية:

الصف الدراسي: المقرر (المادة أو المساق):

عنوان الدرس: موضوع الدرس:

اسم الناشر وعنوانه البريدي والالكتروني:

رقم الهاتف: متطلبات تشغيل البرمجية:

نمط (أسلوب) البرمجية:

- تعليم خصوصي.
- تدريب وتمرين.
- محاكاة.
- حل مشاكل.
- ألعاب تربوية.

متطلبات التشغيل:

ثانياً: معايير البرمجية التعليمية:

المعيار	ممتاز	جيد	ضعيف	لا ينطبق
وصف عام للبرمجية				
تحتوي على كافة البيانات العامة للدرس (اسم الدرس – الموضوع – المادة ــ الصف ــ المرحلة العمرية) في بداية العرض.				
تحتوي على دليل يبين طريقة استخدامها.				
لا تحتاج إلى برمجيات مساندة لتشغيلها.				
تسهم في الخروج من الرتابة والروتين في شرح الدرس.				
تسهم في كسر حاجز الرهبة لدى المتعلم.				
تسهم في التغلب على صعوبة الدرس.				
تعالج بعض جوانب القصور لدى المتعلم.				
تخاطب أكثر من حاسة من حواس المتعلم.				
تختصر الوقت على المعلم.				
تخفف من الجهد على المعلم.				
معايير المحتوى				
تبدأ العرض بالتسمية (بسم الله الرحمن الرحيم).				
تدعم الشرح بالأدلة من الكتاب والسنة.				
تنبه المتعلم إلى عظمة الخالق سبحانه وتعالى.				

تابع الجدول رقم (٩).

المعيار	ممتاز	جيد	ضعيف	لا ينطبق
تحث المتعلم على ذكر الله وتسبيحه.				
تسهم في التوعية الدينية لدى المتعلم وتوجيه سلوكه نحو الأفضل.				
تغطي المحتوى التعليمي بشكل شامل وكاف (شمولية المحتوى).				
عناصر ومحتويات الدرس متسلسلة ومترابطة بشكل منطقي.				
تحتوي على أمثلة توضيحية كافية ومتنوعة.				
تحتوي على أنشطة وتطبيقات كافية ومتنوعة.				
تحتوي على تمارين وتدريبات كافية ومتنوعة.				
المحتوى خال من المخالفات الشرعية.				
المحتوى خال من الأخطاء العلمية.				
المحتوى خال من الأخطاء اللغوية والنحوية.				
المحتوى خال من الأخطاء الإملائية.				
المحتوى خال من أخطاء النطق.				
المحتوى خال من التكرار.				
المعلومات المعروضة في البرمجية حديثة ومواكبة للدراسات المعاصرة.				
تربط الدرس الحالي بالدرس السابق.				
تربط المحتوى بخبرات المتعلم السابقة.				
تحتوي على تجارب عملية.				
توفر قائمة بالمصطلحات الجديدة.				
تعرض مصطلحات الدرس باللغتين العربية والإنجليزية.				
تحتوي على خلاصة جيدة وكافية للدرس المشروح.				
تشتمل على قائمة بمراجع الدرس.				
تقترح على المتعلم معلومات إضافية تتعلق بموضوع الدرس.				
تربط المتعلم بالكتاب المدرسي بشكل تفاعلي.				
معايير التصميم التعليمي				
عنوان الدرس الرئيس والعناوين الفرعية واضحة ومناسبة.				
تصرح بأهداف الدرس التعليمية.				
تحقق الأهداف التعليمية المصرح بها.				
الفئة المستهدفة محددة.				
المحتوى التعليمي مناسب للفئة المستهدفة.				
تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فكل متعلم يتقدم في البرنامج حسب قدراته.				
تراعي الفروق الفردية بين الجنسين (الذكر والأنثى).				
تحتوي على تعليمات وإرشادات واضحة.				
تشتمل على تلميحات تساعد المتعلم على الفهم.				

تابع الجدول رقم (٩).

المعيار	ممتاز	جيد	ضعيف	لا ينطبق
تشتمل على قائمة رئيس ية **Main Menu** بموضوعات وعناصر الدرس (فهرسة للمواضيع).				
تحتوي على مقدمة (تهيئة للدرس) مناسبة وجذابة ومثيرة للتفكير.				
جيدة التصميم والإخراج.				
توظف إمكانيات الحاسب بطريقة فاعلة.				
تعرض محتوى المادة التعليمية بطريقه مشوقة وجذابة.				
الخط واضح وجيد ومناسب لخلفية الشاشة.				
التعليقات المكتوبة على الصور والأشكال واضحة.				
خلفيات الشاشات واضحة ومناسبة لموضوع الدرس.				
توظف الصور التوضيحية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.				
توظف الأشكال والجداول والخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية بشكل مناسب.				
توظف الألوان بطرق وأساليب منسجمة ومتناسقة وفعالة.				
توظف عروض الفيديو بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.				
توظف الأصوات والمؤثرات الصوتية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.				
تمكن المتعلم من سماع الصوت أو تعطيله والتحكم في حجمه (قوته)، وإعادة تشغيله عند الرغبة في ذلك.				
توظف حركات انتقالية (للنصوص والصور والأشكال) بطريقة كافية وفاعلة.				
ظهور المؤثرات (الصوتية، الحركية، والنصية) والعناصر على شاشة البرمجية متوافق ومتجانس ومنسجم.				
العناصر المعروضة على الشاشات (نصوص، صور، أشكال..الخ) متناسقة.				
الانتقال بين شاشات البرمجية متسلسل ومترابط ومنطقي (ترابط العرض).				
تحتوي على مفاتيح (أزرار أو أيقونات) لتحريك الصور أو الأشكال.				
تحتوي على مفاتيح (أزرار أو أيقونات) للتحكم في العرض: وذلك للانتقال للأمام أو الخلف، أو للعودة إلى القائمة الرئيسية، أو إغلاق البرنامج.				
تحتوي على ارتباطات تشعبية للتنقل بين الموضوعات أو الشاشات.				
الارتباطات التشعبية تعمل بشكل سليم.				
تمكن المتعلم من حرية الاختيار بين أجزاء الدرس عبر العرض المتتابع أو العرض المتشعب.				
تمكن المتعلم من إعادة أي موضوع أو جزئية يرغب في إعادتها.				
تمكن المتعلم من إنهاء العرض في أي وقت يشاء.				
تراعي الوقت عند عرض الفقرات أو المحتوى.				
تتدرج في عرض الخطوات والفقرات والمعلومات.				
تعرض الموضوعات بطريقة سهلة وميسرة.				
تقدم محتوى المادة العلمية بسلاسة وانسياب.				
تنوع في أساليب عرض المعلومة.				
تعرض المحتوى التعليمي بطريقة تفاعلّية.				
تشرك المتعلم بطريقة فاعلة.				

تابع الجدول رقم (٩).

المعيار	ممتاز	جيد	ضعيف	لا ينطبق
سريعة الاستجابة للمتعلم.				
تثير (تجذب) انتباه المتعلم واهتمامه عبر توفير توظيف عناصر التحدي، والتخيل، وحب الاستطلاع.				
تثير التفكير لدى المتعلم.				
تثير الدافعية لدى المتعلم من خلال طريقة عرض الأسئلة أو محتوى المادة العلمية.				
تنوع في الأسئلة التي تجذب وتثير الدافعية لدى المتعلم.				
تنمي مهاريتي استنتاج المعلومات واستنباطها لدى المتعلم.				
تنمي مهارة الاستكشاف لدى المتعلم.				
تربط محتويات العرض ببيئة المتعلم وحياته الواقعية.				
تمكن المتعلم من التعميم والتطبيق في مجالات متعددة ومتنوعة.				
تسهل على المتعلم عمليات فهم وتذكر واسترجاع المعلومات التي تعلمها.				
تقوم بإنهاء الدرس بطريقة واضحة.				
معايير التقويم وحفظ السجلات				
تشتمل على أسئلة تقويمية كافية ومناسبة للدرس.				
تمكن المتعلم من إدخال الإجابة، أو الاختيار بين بدائل.				
تمكن المتعلم من إعادة اختيار الإجابة الصحيحة في حال رغب في تغيير الاختيار.				
تزود المتعلم بتغذية راجعة فورية.				
تحفز وتعزز المتعلم بعد الإجابات الصحيحة.				
توظف أساليب تحفيز متنوعة (صحيح، أحسنت، ممتاز،مبروك، نجوم..الخ).				
تعطي المتعلم فرصاً أخرى لتصحيح الإجابات الخاطئة.				
توفر خاصية إعطاء الدرجات.				
توفر خاصية حفظ الدرجات والسجلات.				
معايير أساليب وأنماط التعلم				
توظف أسلوب التعلم باللعب والمرح والترفيه.				
توظف أسلوب العصف الذهني.				
توظف أسلوب المحاورة مع المتعلم بطريقة فاعلة.				
توظف نمط المحاكاة **Simulation**.				
توظف طريقة المقارنة لتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء.				
تثير التنافس بين المتعلمين.				
توظف أسلوب السرد القصصي عند عرض المحتوى.				
تعرض الدرس على ألسنة الحيوانات بالنسبة للأطفال.				
توظف شخصيات كرتونية متحركة بطريقة فاعلة.				

ثالثاً: بيانات مقوم البرمجية التعليمية:

ملاحظات تود إضافتها:

توصيات:

الدرجة التي حصلت عليها البرمجية: **اسم المقيم وعنوانه وهاتفه:**

تاريخ التقييم: **توقيع المقيم:**

الخلاصة

في هذه الدراسة طلب الباحث من كل فرد من أفراد عينة الدراسة (٢٠ تربويًّا سعوديًّا) البحث عن أفضل عشر برمجيات تعليمية بالنسبة إليه، ثم طلب من كل فرد ذكر عشر (١٠) مزايا، على الأقل، لكل برمجية تعليمية جيدة قام باختيارها. هذا وقد تم التوصل إلى ١٢٥ مزية لمواصفات البرمجية الحاسب التعليمية الجيدة، هذا وتراوحت مرات التكرار بين تكرار واحد ومائة وعشرة (١ – ١١٠) تكرار.

ولأجل تسهيل عملية تحليل النتائج وتفسيرها، قام الباحث بتصنيف مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي تم التوصل إليها إلى أربع فئات وفقا لعدد مرات التكرار. هذا ويمكن تلخيص النتائج كما يلي:

أولاً: بلغ عدد مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على ٧٥ تكرارا أو أكثر ثلاث مزايا وهي: ١ – توظيف الصور (١١٠ تكرار) ٢ – توظيف الألوان (١٠٨ تكرار) ٣ – عرض المحتوى بطريقة مشوقة وجذابة (٩٠ تكرارا).

ثانياً: بلغ عدد مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٥٠ و٧٤ تكرارا أربع مزايا وهي: ١ – توظيف الأشكال والرسوم البيانية (٥٧ تكرارا) ٢ – ترابط عناصر الدرس (٥٥ تكرارا) ٣ – شمولية العرض (٥٣ تكرارا)، و٤ – جودة التصميم والإخراج (٥٠ تكرارا).

ثالثاً: بلغ عدد مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات تتراوح بين ٢٥ و٤٩ تكرارا اثنتي عشرة مزية وهي: ١ – تناسق العناصر المعروضة على الشاشات (٤٨ تكرارا) ٢ – إثارة وجذب انتباه المتعلمين (٤٨ تكرارا)، ٣ – عرض الموضوعات بطريقة سهلة ومبسطة (٤٣ تكرارا)، ٤ – توظيف الأصوات والمؤثرات الصوتية (٤٢ تكرارا)، ٥ – اشتمال البرنامج على أسئلة تقويمية (٣٩ تكرارا)، ٦ – ترابط العرض (٣٨ تكرارا)، ٧ – وضوح الخط (٣٥ تكرارا)، ٨ – توظيف حركات انتقالية (٣٤ تكرارا)، ٩ – احتواء البرنامج على مقدمة (تهيئة للدرس) جذابة ومثيرة للتفكير (٣١ تكرارا)، ١٠ – وضوح خلفيات الشاشات (٢٩ تكرارا)، ١١ – احتواء البرنامج على أنشطة وتطبيقات (٢٧ تكرارا)، و١٢ – عرض المحتوى التعليمي بطريقة تفاعلّيّة (٢٦ تكرارا).

رابعـــاً: بلـغ عـدد مزايـا برمجيـات الحاسـب التعليمية الجيدة التي حصلت على تكرارات أقل من ٢٥ تكرارا مائة وست (١٠٦) مزية، ومراعاة لعدم الإطالة، فإنه لن يتم سردها في هذا الموضع، وإنما يمكن معرفتها بالرجوع للجدول رقم (٦) في صلب البحث.

ونظراً لأن المزايا التي تم التوصل إليها تعكس آراء عشرين تربويا، فإنه تم الاسترشاد بها في عملية تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات الحاسوبية، وبناء على ذلك توصل الباحث إلى تصميم أنموذج لتقييم البرمجيات التعليمية **مبني على آراء عشرين تربوياً**، هذا وقد اشتمل أنموذج التقييم على خمسة محاور رئيسية هي:

١ – وصف عام للبرمجية

٢ – معايير المحتوى

٣ – معايير التصميم التعليمي

٤ – معايير التقويم وحفظ السجلات

٥ – معايير أساليب وأنماط التعلم

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم التوصل إلى عدد من التوصيات أهمها ما يلي:

- عنـد الرغبـة في شـراء برمجيـة تعليميـة أو إنتاجها، فإنه ينبغي التأكد من جودتها، وذلك من خلال التأكد من احتوائها على عدد من المواصفات والمعايير المهمة، ويأتي في مقدمتها توظيف الصور والألوان بطرق فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس، بالإضافة إلى وجوب عرض المحتوى بطريقة مشوقة وجذابة، وتوظيف الأشكال والرسوم البيانية بطريقة فاعلة، وترابط عناصر الدرس، وشمولية العرض، وجودة التصميم والإخراج.
- عند الرغبة في استخدام أحد نماذج تقييم برمجيات الحاسب التعليمية، فإنه ينبغي اختيار نموذج مبني على نتائج دراسات تربوية، بشكل يجعل منه أنموذجا شاملا وموثقا به فيما يتعلق بعملية الحكم على جودة البرمجيات الحاسوبية.
- استخدام الأنموذج المطور في هذه الدراسة عند الحاجة.

هذا والله أعلم، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحابته أجمعين.

الملحق رقم (١)

مزايا برمجيات الحاسب التعليمية الجيدة من وجهة نظر التربويين السعوديين

مرتبة حسب التكرار

م	المواصفات	التكرار
١	توظف الصور التوضيحية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	١١٠
٢	توظف الألوان بطرق وأساليب منسجمة ومتناسقة وفعالة.	١٠٨
٣	تعرض محتوى المادة التعليمية بطريقه مشوقه وجذابة.	٩٠
٤	توظف الأشكال والجداول والخرائط والرسوم البيانية والتوضيحية بشكل مناسب.	٥٧
٥	عناصر ومحتويات الدرس متسلسلة ومترابطة بشكل منطقي.	٥٥
٦	تغطي المحتوى التعليمي بشكل شامل وكاف.(شمولية العرض)	٥٣
٧	جيدة التصميم والإخراج.	٥٠
٨	العناصر المعروضة على الشاشات (نصوص، صور، أشكال..الخ) متناسقة.	٤٨
٩	تثير اهتمام وإنتباه المتعلمين.	٤٨
١٠	تعرض الموضوعات بطريقة سهلة ومبسرة.	٤٣
١١	توظف الأصوات والمؤثرات الصوتية بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	٤٢
١٢	تشتمل على أسئلة تقويمية كافية ومناسبة للدرس.	٣٩
١٣	الانتقال بين شاشات البرمجية متسلسل ومترابط ومنطقي (ترابط العرض).	٣٨
١٤	الخط واضح وجيد ومناسب لخلفية الشاشة.	٣٥
١٥	توظف حركات انتقالية (للنصوص والصور والأشكال) بطريقة كافية وفاعلة.	٣٤
١٦	تحتوي على مقدمة (تهيئة للدرس) مناسبة وجذابة ومثيرة للتفكير.	٣١
١٧	خلفيات الشاشات واضحة ومناسبة لموضوع الدرس.	٢٩
١٨	تحتوي على أنشطة وتطبيقات كافية ومتنوعة.	٢٧
١٩	تعرض المحتوى التعليمي بطريقة تفاعلّيّة.	٢٦
٢٠	تحتوي على أمثلة توضيحية كافية ومتنوعة.	٢٤
٢١	تثير ميول المتعلمين.	٢٣
٢٢	تحتوي على تمارين وتدريبات كافية ومتنوعة.	٢٣
٢٣	المحتوى خال من الأخطاء العلمية.	٢١
٢٤	الفئة المستهدفة محددة.	٢٠
٢٥	توظف عروض الفيديو بطريقة فاعلة وكافية ومناسبة لموضوع الدرس.	٢٠
٢٦	المحتوى خال من التكرار.	٢٠
٢٧	تسهم في الخروج من الرتابة والروتين في شرح الدرس.	١٩
٢٨	المحتوى خال من الأخطاء اللغوية والنحوية.	١٩
٢٩	تشرك المتعلم بطريقة فاعلة.	١٨
٣٠	تشتمل على قائمة رئيسية Main Menu بموضوعات وعناصر الدرس.(فهرسة للمواضيع)	١٧
٣١	تتدرج في عرض الخطوات والفقرات والمعلومات.	١٧
٣٢	ظهور المؤثرات (الصوتية، الحركية، والنصية) والعناصر على شاشة البرنامج متوافق ومتجانس ومنسجم.	١٦

تابع الملحق رقم (١)

م	المواصفات	التكرار
٣٣	تثير التفكير لدى المتعلمين.	١٦
٣٤	تحفز وتعزز المتعلمين بعد الإجابات الصحيحة.	١٦
٣٥	توظف طريقة المقارنة لتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء.	١٦
٣٦	تنمي مهارات استنتاج المعلومات واستنباطها لدى المتعلم.	١٥
٣٧	تحتوي على مفاتيح (أزرار أو أيقونات) للتحكم في العرض: وذلك للانتقال للأمام أو الخلف، أو للعودة إلى القائمة الرئيسية، أو إغلاق البرنامج.	١٤
٣٨	تزود المتعلم بتغذيه راجعه فورية.	١٤
٣٩	توظف أسلوب المحاورة مع المتعلم بطريقة فاعلة.	١٤
٤٠	تصرح بأهدف الدرس التعليمية.	١٣
٤١	توظف أسلوب التعليم بالمرح والترفيه.	١٣
٤٢	تقدم محتوى المادة العلمية بسلاسة وانسياب.	١٢
٤٣	تدعم الشرح بالأدلة من الكتاب والسنة.	١٢
٤٤	واضح ودقيق	١١
٤٥	تنمي دقة الملاحظة والتركيز لدى المتعلم.	١١
٤٦	عنوان الدرس الرئيس والعناوين الفرعية واضحة ومناسبة.	١٠
٤٧	تحتوي على ارتباطات تشعيبيه للتنقل بين الموضوعات أو الشاشات.	١٠
٤٨	تربط محتويات العرض ببيئة المتعلم وحياته الواقعية.	١٠
٤٩	تختصر الوقت على المعلم.	١٠
٥٠	تعرض الدرس بطريقة مميزة.	٩
٥١	تثير التنافس بين المتعلمين.	٩
٥٢	تثير دافعية المتعلم من خلال طريقة عرض الأسئلة أو محتوى المادة العلمية.	٩
٥٣	توظف الشخصيات (الكرتونية) المتحركة بطريقة فاعلة.	٩
٥٤	تخفف من الجهد على المعلم.	٩
٥٥	تحتوي على خلاصة جيدة وكافية للدرس المشروح.	٩
٥٦	تحتوي على كافة البيانات العامة للدرس (أسم الدرس – الموضوع – المادة ــ الصف ــ المرحلة العمرية) في بداية العرض.	٩
٥٧	تحتوي على كافة البيانات الإدارية (اسم الوزارة والإدارة والمدرسة) في بداية العرض.	٩
٥٨	سريعة في عرض المحتوى والانتقال بين الفقرات والشاشات.	٨
٥٩	توظف إمكانيات الحاسب بطريقة فاعلة.	٧
٦٠	تشتمل على تلميحات تساعد المتعلم على الفهم.	٧
٦١	تربط المتعلم بالكتاب المدرسي بشكل تفاعلي.	٧
٦٢	توظف نمط التدريب والتمرين **drill and practice**.	٧
٦٣	توظف أسلوب السرد القصصي عند عرض المحتوى.	٧

تابع الملحق رقم (١)

م	المواصفات	التكرار
٦٤	تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فكل متعلم يتقدم في البرنامج حسب قدراته.	٦
٦٥	تسهل على المتعلم عمليات فهم وتذكر واسترجاع المعلومات التي تعلمها.	٦
٦٦	توظف نمط المحاكاة **Simulation**.	٦
٦٧	المحتوى خال من المخالفات الشرعية.	٦
٦٨	تحقق الأهداف التعليمية المصرح بها.	٥
٦٩	المحتوى التعليمي مناسب للفئة المستهدفة.	٥
٧٠	تقوم بإنهاء الدرس بطريقة واضحة.	٥
٧١	المحتوى خال من أخطاء النطق.	٥
٧٢	تصرح باسم المنتج أو المؤلف.	٥
٧٣	تحتوي على مفاتيح (أزرار أو أيقونات) لتحريك الصور أو الأشكال.	٤
٧٤	تنوع في الأسئلة التي تجذب وتثير الدافعية لدى المتعلم.	٤
٧٥	توظف أسلوب التعلم باللعب.	٤
٧٦	تبدأ العرض بالتسمية (بسم الله الرحمن الرحيم).	٤
٧٧	تسهم في التوعية الدينية لدى المتعلمين وتوجيه سلوكهم نحو الأفضل.	٤
٧٨	المحتوى خال من الأخطاء الإملائية.	٤
٧٩	المعلومات المعروضة في البرمجية حديثة ومواكبه للدراسات المعاصرة.	٤
٨٠	تحتوي على تعليمات وإرشادات واضحة.	٣
٨١	الارتباطات التشعبية تعمل بشكل سليم.	٣
٨٢	توظف أسلوب العصف الذهني.	٣
٨٣	تنبه المتعلم إلى عظمة الخالق سبحانه وتعالى.	٣
٨٤	تربط المحتوى بخبرات المتعلم السابقة.	٣
٨٥	تمكن المتعلم من سماع الصوت أو تعطيله.	٢
٨٦	تمكن المتعلم من إنهاء العرض في أي وقت يشاء.	٢
٨٧	طريقة عرض المحتوى مواكبه للدراسات الحديثة.	٢
٨٨	واضحة الرؤية.	٢
٨٩	سريعة الاستجابة للمتعلم.	٢
٩٠	تنوع في أساليب عرض المعلومة.	٢
٩١	توفر خاصية إعطاء الدرجات وحفظ السجلات.	٢
٩٢	تساعد على التعلم الذاتي.	٢
٩٣	توظف أسلوب التعلم غير المباشر.	٢
٩٤	تعرض الدرس على ألسنة الحيوانات بالنسبة للأطفال.	٢
٩٥	تسهم في كسر حاجز الرهبة لدى المتعلم.	٢

تابع الملحق رقم (١)

م	المواصفات	التكرار
٩٦	تسهم في التغلب على صعوبة الدرس.	٢
٩٧	تربط الدرس الحالي بالدرس السابق.	٢
٩٨	تحتوي على تجارب عملية.	٢
٩٩	تعرض مصطلحات الدرس باللغتين العربية والانجليزية.	٢
١٠٠	تراعي الفروق الفردية بين الجنسين (الذكر والأنثى).	١
١٠١	البيانات على الصور والأشكال واضحة.	١
١٠٢	تمكن المتعلم من التحكم في حجم (قوة) الصوت.	١
١٠٣	تمكن المتعلم من إعادة الصوت عند الرغبة في ذلك.	١
١٠٤	تمكن المتعلم من استخدام العرض المتتابع أو العرض حسب الاختيار بين الأيقونات أو الأزرار.	١
١٠٥	تمكن المتعلم من حرية الاختيار بين أجزاء الدرس.	١
١٠٦	تمكن المتعلم من إعادة أي موضوع أو جزئية يرغب في تعلمها.	١
١٠٧	تراعي الوقت عند عرض الفقرات أو المحتوى.	١
١٠٨	تنمي مهارة الاستكشاف لدى المتعلم.	١
١٠٩	تمكن المتعلم من إدخال الإجابة، أو الاختيار بين بدائل.	١
١١٠	تمكن المتعلم من العودة لتصحيح الخطأ.	١
١١١	توظف أساليب تحفيز متنوعة (صحيح، أحسنت، ممتاز، نجوم..الخ).	١
١١٢	تمكن المتعلم من إعادة اختيار الإجابة الصحيحة في حال الخطأ.	١
١١٣	تمكن المتعلم من التعميم والتطبيق في مجالات متعددة ومتنوعة.	١
١١٤	توظف أسلوب التعلم التعاوني.	١
١١٥	تعالج بعض جوانب القصور لدى المتعلمين.	١
١١٦	تخاطب أكثر من حاسة من حواس المتعلم.	١
١١٧	تحث المتعلم على ذكر الله وتسبيحه.	١
١١٨	تنوع في المعلومات التي يعرضها	١
١١٩	توفر قائمة بالمصطلحات الجديدة.	١
١٢٠	تشتمل على قائمة بمراجع الدرس.	١
١٢١	تشتمل على أوراق عمل WORKSHEETS.	١
١٢٢	تقترح على المتعلم معلومات إضافية تتعلق بموضوع الدرس.	١
١٢٣	تعرض السيرة الذاتية للمؤلف أو المنتج.	١
١٢٤	تحتوي على دليل يبين طريقة استخدامها.	١
١٢٥	لا تحتاج إلى برمجيات مساندة لتشغيلها.	١

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو شادي، فاطمة الزهراء. «تصميم مقررات للتعليم الإلكتروني قابلة للاستعمال وذاتية التنقل»، *مجلة التعليم الإلكتروني*، جامعة المنصورة، ع (٤)، (٢٠٠٨م) تم استعراضها بتاريخ ١٤٣١/٥/٢٣هـ على الرابط:
http://mansvu.mans.edu.eg/mag/main_word.php

الأكلبي، سعيد سعد. *برنامج كمبيوتري إثرائي في مادة قواعد اللغة العربية وأثره على اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو استخدام الكمبيوتر وتحصيلهم الدراسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨م.

الحيلة، محمد محمود. *التصميم التعليمي نظرية وممارسة*. عمان: دار المسيرة، ١٩٩٩م.

الخان، بدر. *استراتيجيات التعلم الإلكتروني*. ترجمة: علي الموسوي وسالم الوائلي ومنى التيجي. عمان: شعاع للنشر والعلوم، ٢٠٠٥م.

خلف الله، محمد جابر. «تكنولوجيا الوسائط المتعددة»، (٢٠١٠م) تم استعراضه بتاريخ ١ ذو القعدة ١٤٣١هـ، على الرابط:
http://yomgedid.kenanaonline.com/topics/Education/posts/136941

الدهش، منال. «برامج التعليم الإلكترونية وسيلة جديدة للتعليم يُنتظر منها الكثير». *مجلة العالم الرقمي*. ع (١٧٠)، ١٣ جمادى الثانية، (١٤٢٧هـ).

الرويشي، إيمان محمد. *فاعلية نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية للبنات، ط١. الرياض، ٢٠٠٦م.

ستروا س، آنسليم وكوربين، جوليت. *أساسيات البحث الكيفي أساليب وإجراءات النظرية المجذرة*. ترجمة: عبدالله الخليفة. ط١. الرياض: مركز الطباعة والنشر بمعهد الإدارة العامة، ١٩٩٩م.

الصالح، بدر عبدالله. «التعليم الإلكتروني والتصميم التعليمي: شراكة من أجل الجودة»، *المؤتمر العلمي السنوي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم* بالاشتراك مع كلية البنات – جامعة عين شمس، «تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة»، *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، الكتاب السنوي، ج (٢)، م (١٥)، (٢٠٠٥م)، ص ٥١٩ – ٥٤٩.

طلبة، أحمد السعيد. «مواصفات المقررات الإلكترونية

طبقاً لمعايير الجودة». *مجلة التعليم الإلكتروني*، جامعة المنصورة، ع (١) (٢٠٠٥م). تم استعراضها بتاريخ ١٤٣١/١/٧هـ على الرابط:
http://mansvu.mans.edu.eg/mag/show_topic.php?id=3

عبد العاطي، حسن الباتع. «معايير منتديات المناقشة الإلكترونية (التصميم، الاستخدام، الإدارة، التقويم)». *مجلة المعلوماتية الإلكترونية*، ع (٢٥)، (١٤٣٠هـ). تم استعراضها بتاريخ ١٤٣١/١٠/٢٩هـ على الرابط:
http://informatics.gov.sa/up/articel...1257768272.pdf

عبد المنعم (١٩٩٨م) مقتبس في خلف الله، محمد جابر. «تكنولوجيا الوسائط المتعددة»، (٢٠١٠م). تم استعراضه بتاريخ ١ ذو القعدة ١٤٣١هـ، على الرابط:
http://yomgedid.kenanaonline.com/topics/Education/posts/136941

عسيري، إبراهيم محمد. «واقع الحاسوب في وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية»، في مكتب التربية العربي لدول الخليج. *التعليم والحاسوب في دول الخليج العربي الواقع وآفاق التطوير*. (١٤١٥هـ/١٩٩٤م)، ص ١٣١ – ١٦٩.

العنيزي، يوسف. «مقدمة في تصميم برامج الحاسب الآلي التعليمية». *مجلة التربية بالكويت*، ع(١)، (١٩٨٩م)، ص ١٣٧ – ١٥٣.

الغريب، زاهر إسماعيل. *تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠١م.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل. *تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م.

قنديل، يس عبد الرحمن. *الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، المضمون، العلاقة، التصنيف*. الرياض: دار النشر الدولي، ١٩٩٨م.

المدهوني، فوزية عبدالله. *فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة القصيم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة القصيم، بريدة، القصيم، ١٤٣١هـ.

المغيرة، عبد الله عثمان. *الحاسب والتعليم*. الرياض: النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ١٤١٨هـ.

ـــــــــــ، «دور الحاسب في تدريس الرياضيات». *مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود*، (١٤١١هـ)، ص ١ – ٤٨.

الهدلق، عبدالله عبدالعزيز. «إستراتيجية مقترحة لاستخدام الحاسب كوسيلة تعليمية». *مجلة جامعة الملك سعود، م ١٠، العلوم التربوية والإسلامية (٢)*. الرياض، (١٤١٨هـ)، ص ١٦٧ – ٣١٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Becker, H. J. «Computer in Schools Today: Some Basic Considerations», *American Journal of Education*, 1 (1984), 23 – 37.

retrospective view».*Prospects*, 3, (1987), 367 – 378

Kapp , K ,and Neal, L. «Blogging to learn and learning to blog», (2006).Retrieved, July 15,2010, from: *http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=opinion&article=81 – 1*

Micro Sift. *Evaluator's Guide for Microcomputer – Based Instructional Packages*. The International Council for Computers in Education, Eugene: Oregon, 1982.

Ruffini, W.«Systematic planning: The design of an educational web site». *Educational Technology,* 40, (2), (2000), 58 – 64.

Center for Educational Research and Innovation (CERI).*Information technologies in education – The quest for quality software*. Paris. France: Organization for Economic Co – operation and Development, 1989.

Conceicao – Runlee, S.& Daley, B. «Constructivist learning theory to web – based course design: an instructional design approach».*Annual Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education*, Muncie, Indiana, U.S.A.(2003). Retrieved, July 30 ,2010, *from http://www.bsu.edu/teachers/departments/edld/conf /constructionism.html*

Davidman, D.«Learning style: The myth, the panacea, the wisdom».*Phi Delta Kappan*, 6 , (1981), 641 – 644.

Dunn, K. and R, Dunn R. «Dispelling outmoded beliefs about students learning».*Educational Leadership*, 1, (1987), 55 – 62.

Friend, J.«Classroom uses of computer: A

Characteristics of Quality Instructional Software from the Perspective of Saudi Educators and designing an Evaluation Form

Abdullah Abdulaziz Al – Hadlaq
Associate Professor, Computer Education,
College of Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: hdlq88@Gmail.com
(Received 3/2/1432H; accepted for publication 30/12/1432H.)

Keywords: Instructional software, quality software, evaluation form.
Abstract. This study aimed to identify the most important characteristics of quality instructional software from the perspective of Saudi educators, and then design an Evaluation Form accordingly. The study came up with a total of 125 features related to characteristics of quality instructional software, ranging in frequencies between one frequency and one hundred and ten (1 – 110). The study results can be summarized as follows: The number of characteristics of quality instructional software that got 75 repeats or more were three, characteristics that got duplicates ranging between 50 and 74 repeats were four, characteristics that got duplicates ranging between 25 and 49 repeats were twelve, and finally characteristics that got duplicates less than 25 repeats were one hundred and six (106).Finally, Due to characteristics that had been reached reflect the views of twenty Saudi educators, they were guided in the process of designing a software Evaluation Form.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٦٥-٥٠٠ ، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

البركة في القرآن الكريم
(دراسة موضوعية)

وفاء بنت عبد الله الزعاقي

أستاذة التفسير المساعدة بقسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية بنات، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٣٧٥٩٢ الرمز ١١٤٤٩

E-mail:d.w.z1432@gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٧/٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/١٢/٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية. البركة، التنمية، النعمة، السعادة، التربية، الأمن الاجتماعي، التقوى.

ملخص البحث. البركة تعني كثرة الخير ونماءه واستقراره في شتى مجالات الحياة. ولذا فإن الخير لا قيمة له عندما تنزع منه البركة، فهي التي تنميه وتحفظه وتبقيه، فمن خصائص البركة الثبات والاستمرار استمرارا لا يعرف حدود الزمان والمكان، فهي باقية ممتدة إلى دار الخلود في الدار الآخرة. ولذا فإن التنمية التي تسعى إلى زيادة الخيرات المتاحة أمام الناس لا سبيل للوصول إلى أهدافها إلا بجعل البركة قاعدتها التي تنطلق منها، فتأخذ بأسباب تحصيلها، وتتجنب معوقات وجودها. وبذا تصبح مشاريع التنمية مشاريع ناجحة وفاعلة ومحققة للحياة الكريمة، الأمر الذي ينعكس على أمن المجتمع ورفاهيته واستقراره.

ولما كانت البركة ذات أبعاد تنموية في حياة الناس، ولها أثر عظيم في تحقيق الأمن بمعناه الشامل، جاء خطاب القرآن الكريم ليبين معنى البركة، ويوضح حدودها ويجلي معالمها وسبل اكتسابها، وموانع الحرمان منها، وفق مقاصد القرآن العظمى، لأن وجود البركة مرتبط بحسن الصلة بالله، وهذا ما يؤكد على أن الأمن بمعناه الشامل والتنمية المستدامة مرتهنان بسلامة التوحيد، وصحة المعتقد واعتدال التفكير.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد؛ لقد اقتضت حكمة المولى – سبحانه وتعالى – جعل أعمار هذه الأمة ما بين الستين والسبعين[1]، وهي مدة قصيرة إذا ما قورنت بأعمار الأمم السابقة، وبالتكاليف والأعمال التي

(١) جزء من حديث أبي هريرة أخرجه ابن ماجه، د.ت، مرفوعاً في *السنن* ٢/١٤١٥، ح ٤٢٣٦.

كلف بها العبد في حياته. مما يشعر أن الوقت لا يكفي للقيام بكل المسؤوليات، والعمر أقصر من أن يؤدى فيه جميع الحقوق والواجبات، ناهيك عن إنجاز آمال الإنسان في تحقيق كثير من مشاريعه ومخططاته التنموية. ولذا فإن الدين راعى هذه المسألة رعاية عظيمة، فرتب الأجر العظيم على العمل القليل، وجعل البركة سنة عظيمة يحصل المرء من خلالها على منافع دينية ودنيوية ممتدة امتدادا عريضاً يتجاوز حدود المكان والزمان ووعي الإنسان. ومن هنا كان تحصيل البركة هدفا مقصودا لذاته حتى يكون للعمل أثره، وتبقى منفعته في الأجيال المتعاقبة.

ولما لاحظت حديث القرآن الكريم عن البركة وعنايته بها، وأنها أصل عظيم يجب مراعاته عند وضع الخطط التنموية.. أحببت جمع الآيات التي تضمنت ذكر البركة ودراستها لمعرفة دلالات هذه الكلمة من خلال سياقها في النص القرآني، ومدى ارتباط البركة بمفهوم التنمية، وتحقيق أهداف الإنسان الشخصية والاجتماعية، وتعزيز قيم الأمن بمعناه الشامل..

أهداف الدراسة

تتلخص أهداف الدراسة في النقاط التالية:

١ – بيان صيغ البركة ودلالاتها في القرآن الكريم.

٢ – الكشف عن العلاقة بين حديث القرآن الكريم عن البركة وبين مقاصده.

٣ – تأصيل مفهوم التنمية وسبل تحقيقها وفق الرؤية الشرعية.

٤ – دعم مسيرة الخطاب الديني المعاصر من خلال إبراز أثر تطبيق المفاهيم الشرعية في معالجة القضايا المعاصرة.

٥ – بيان المنهج الوسطي في تحقيق البركة في ضوء القرآن الكريم.

٦ – التعرف على الوسائل الشرعية في تحصيل البركة.

تساؤلات الدراسة

١ – ما المعاني التي دلت عليها صيغ البركة في القرآن الكريم؟

٢ – هل هناك علاقة بين مقاصد القرآن وبين حديثه عن البركة؟

٣ – متى تكون البركة مطلقة ومتى تكون مقيدة؟

٤ – كيف تُؤصل قضايا التنمية من خلال مفهوم البركة؟

٥ – كيف تتحقق الوسطية في فهم وطلب البركة؟

٦ – ما هي القواعد العامة التي تضمن تحقق البركة؟

منهج الدراسة

اتخذت الدراسة منهج التفسير الموضوعي في دراسة آيات البركة في القرآن الكريم، من خلال أحد أنواع التفسير الموضوعي؛ وهو التفسير الموضوعي

للمصطلح القرآني أو للمفردة القرآنية. باختيار لفظة البركة في القرآن الكريم وتتبع الآيات الواردة فيها، وجمعها وتفسيرها، ومحاولة استخدام دلالة هذه الكلمة من خلال استخدام القرآن لها[٢].

موضوعات الدراسة

- المبحث الأول: معنى البركة في اللغة.
- المبحث الثاني: صيغ البركة في القرآن الكريم.
- المبحث الثالث: المعاني التي دلت عليها صيغ البركة.
- المبحث الرابع: تأصيل قضايا التنمية في ضوء مفهوم البركة.
- المبحث الخامس: وسطيَّة الفهم لمعنى البركة.
- المبحث السادس: الوسائل الشرعية في تحصيل البركة.
- الخاتمة.
- النتائج والتوصيات.
- المصادر والمراجع.

المبحث الأول

معنى البركة في اللغة

يرجع اشتقاق كلمة (البركة) من الفعل (بَرَكَ) وهي تطلق في اللغة على عدة معان متقاربة؛ منها:

١ – الثبوت والدوام والمواظبة

فالباء والراء والكاف أصلٌ واحدٌ، وهو ثباتُ الشيءِ. ثم يتفرع فروعاً يقاربُ بعضُها بعضاً[٣]. وبارِكْ على محمدٍ وعلى آلِ محمدٍ: أدِمْ له ما أعْطَيْته من التَّشْريفِ والكَرامَةِ. والبروك اللزوم والثبوت. ويوصف بها كل شيء لزمه وثبت فيه خير إلهي. والبِرْكةُ كالحوض والجمع البِرَكُ. يقال: سميت بذلك لإقامة الماء. ورجُلٌ مُبْتَرِكٌ: مُعْتَمِدٌ على شيءٍ مُلِحٌّ.

وليس لضدها اسم معروف، فلذلك يقال: قليل البركة.

٢ – النماء والزيادة

البَرَكَةُ محرَّكةً: النَّماءُ والزيادةُ، وبَريكٌ: مُبارَكٌ فيه. وبارك الله الشيءَ وبارك فيه وعليه: وضع فيه البَرَكَة. وبركة الله: علو على كل حال. وعن ابن عباس: البَرَكة: الكثرة في كل خير. وإلى هذه الزيادة أشير بما روي أنه: لا ينقص مال من صدقة، لا إلى النقصان المحسوس.

والعلاقة بين الثبات والزيادة أن الزيادة مترتبة على الثبات وجودا وعدما، فلا زيادة بلا ثبات. أما الثبات فلا يلزم منه الزيادة والنماء.

والفرق بين البركة والزيادة: أن البركة: هي الزيادة والنماء من حيث لا يوجد بالحس ظاهرا، فإذا عهد من الشيء هذا المعنى خافيا عن الحس قيل: هذه بركة.

٣ – السَّعادَةُ

قال الفراء في قوله: ﴿رَحْمَتُ ٱللَّهِ وَبَرَكَٰتُهُۥ عَلَيْكُمْ﴾ (هود: ٧٣) قال: البركات السعادة. والتَّبْريكُ: الدُّعاءُ بها. لأن رغد العيش وسعته وزيادته سبب من أسباب السعادة ومظهر من مظاهرها.

---

(٢) انظر: مسلم، ١٤١٠هـ، ص ٢٣.

(٣) ابن فارس، ١٤١١هـ، ٢٢٧/١.

٤ – اليُمْنُ

اليُمْنُ بالضم: البَرَكَةُ؛ كالمَيْمَنَةِ.

يقال: (يُمِن) الرجل على قومه بالبناء للمفعول فهو مَيْمونٌ إذا صارَ مُبارَكاً عليهم. و(اليَمِينُ) القوة والشِّدَّة[٤].

المبحث الثاني
صيغ البركة في القرآن الكريم

وردت كلمة البركة في القرآن الكريم اثنتين وثلاثين مرة في خمس صيغ وهي: تبارك، وبارك، وبورك، ومباركة، بركات. وهذه الصيغ تكرر ورودها في الآيات التالية:

١ – صيغة تبارك

وقد جاءت هذه الصيغة تسع مرات في الآيات التالية:

- قوله تعالى: ﴿ تَبَارَكَ ٱلَّذِى نَزَّلَ ٱلْفُرْقَانَ عَلَىٰ عَبْدِهِۦ لِيَكُونَ لِلْعَٰلَمِينَ نَذِيرًا ﴾ (الفرقان: ١).

- وقوله تعالى: ﴿ تَبَارَكَ ٱلَّذِىٓ إِن شَآءَ جَعَلَ لَكَ خَيْرًا مِّن ذَٰلِكَ جَنَّٰتٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ وَيَجْعَل لَّكَ قُصُورًا ﴾ (الفرقان: ١٠).

- وقوله تعالى: ﴿ تَبَارَكَ ٱلَّذِى جَعَلَ فِى ٱلسَّمَآءِ بُرُوجًا وَجَعَلَ فِيهَا سِرَٰجًا وَقَمَرًا مُّنِيرًا ﴾ (الفرقان: ٦١).

- وقوله تعالى: ﴿ تَبَٰرَكَ ٱسْمُ رَبِّكَ ذِى ٱلْجَلَٰلِ وَٱلْإِكْرَامِ ﴾ (الرحمن: ٧٨).

- وقوله تعالى: ﴿ تَبَارَكَ ٱلَّذِى بِيَدِهِ ٱلْمُلْكُ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (الملك: ١).

- وقوله تعالى: ﴿ وَتَبَارَكَ ٱلَّذِى لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَعِندَهُۥ عِلْمُ ٱلسَّاعَةِ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ ﴾ (الزخرف: ٨٥).

- وقوله تعالى: ﴿ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ ﴾ (المؤمنون: ١٤).

- وقوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ قَرَارًا وَٱلسَّمَآءَ بِنَآءً وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ ۚ ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمْ ۖ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (غافر: ٦٤).

- وقال تعالى: ﴿ إِنَّ رَبَّكُمُ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ فِى سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ ٱسْتَوَىٰ عَلَى ٱلْعَرْشِ يُغْشِى ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ يَطْلُبُهُۥ حَثِيثًا وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ وَٱلنُّجُومَ مُسَخَّرَٰتٍۭ بِأَمْرِهِۦٓ ۗ أَلَا لَهُ ٱلْخَلْقُ وَٱلْأَمْرُ ۗ تَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (الأعراف: ٥٤).

٢ – صيغة بارك

وقد جاءت هذه الصيغة سبع مرات بلفظي بارك وباركنا في الآيات التالية:

---

(٤) الفيروز آبادي، ١٤١٥هـ، ١٢٠٥/١؛ ابن الأثير، د.ت، ١٢٠/١؛ مرتضى الزبيدي، د.ت، ٣٠٢/٣٦؛ ابن منظور، ١٤٠٨هـ، مادة «برك».

- قوله تعالى: ﴿ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ مِن فَوْقِهَا وَبَـٰرَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَآ أَقْوَٰتَهَا فِيٓ أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَآءً لِّلسَّآئِلِينَ ﴾ (فصلت: ١٠).

- وقوله تعالى: ﴿ وَأَوْرَثْنَا ٱلْقَوْمَ ٱلَّذِينَ كَانُوا۟ يُسْتَضْعَفُونَ مَشَـٰرِقَ ٱلْأَرْضِ وَمَغَـٰرِبَهَا ٱلَّتِى بَـٰرَكْنَا فِيهَا ۖ وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ ٱلْحُسْنَىٰ عَلَىٰ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ بِمَا صَبَرُوا۟ ۖ وَدَمَّرْنَا مَا كَانَ يَصْنَعُ فِرْعَوْنُ وَقَوْمُهُۥ وَمَا كَانُوا۟ يَعْرِشُونَ ﴾ (الأعراف: ١٣٧).

- وقال تعالى: ﴿ سُبْحَـٰنَ ٱلَّذِىٓ أَسْرَىٰ بِعَبْدِهِۦ لَيْلًا مِّنَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ إِلَى ٱلْمَسْجِدِ ٱلْأَقْصَا ٱلَّذِى بَـٰرَكْنَا حَوْلَهُۥ لِنُرِيَهُۥ مِنْ ءَايَـٰتِنَآ ۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ﴾ (الإسراء: ١).

- وقال تعالى: ﴿ وَنَجَّيْنَـٰهُ وَلُوطًا إِلَى ٱلْأَرْضِ ٱلَّتِى بَـٰرَكْنَا فِيهَا لِلْعَـٰلَمِينَ ﴾ (الأنبياء: ٧١).

- وقال تعالى: ﴿ وَلِسُلَيْمَـٰنَ ٱلرِّيحَ عَاصِفَةً تَجْرِى بِأَمْرِهِۦٓ إِلَى ٱلْأَرْضِ ٱلَّتِى بَـٰرَكْنَا فِيهَا ۚ وَكُنَّا بِكُلِّ شَىْءٍ عَـٰلِمِينَ ﴾ (الأنبياء: ٨١).

- وقال تعالى: ﴿ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ ٱلْقُرَى ٱلَّتِى بَـٰرَكْنَا فِيهَا قُرًى ظَـٰهِرَةً وَقَدَّرْنَا فِيهَا ٱلسَّيْرَ ۖ سِيرُوا۟ فِيهَا لَيَالِىَ وَأَيَّامًا ءَامِنِينَ ﴾ (سبأ: ١٨).

- وقال تعالى: ﴿ وَبَـٰرَكْنَا عَلَيْهِ وَعَلَىٰٓ إِسْحَـٰقَ ۚ وَمِن ذُرِّيَّتِهِمَا مُحْسِنٌ وَظَالِمٌ لِّنَفْسِهِۦ مُبِينٌ ﴾ (الصافات: ١١٣).

٣ – صيغة بورك

وقد وردت هذه الصيغة مرة واحدة في الآية التالية:

- قوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَآءَهَا نُودِىَ أَنۢ بُورِكَ مَن فِى ٱلنَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا وَسُبْحَـٰنَ ٱللَّهِ رَبِّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ (النمل: ٨).

٤ – صيغة بركات وبركاته:

وقد وردت هذه الصيغة ثلاث مرات في الآيات التالية:

- قوله تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ ٱلْقُرَىٰٓ ءَامَنُوا۟ وَٱتَّقَوْا۟ لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَـٰتٍ مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ وَلَـٰكِن كَذَّبُوا۟ فَأَخَذْنَـٰهُم بِمَا كَانُوا۟ يَكْسِبُونَ ﴾ (الأعراف: ٩٦).

- وقوله تعالى: ﴿ قِيلَ يَـٰنُوحُ ٱهْبِطْ بِسَلَـٰمٍ مِّنَّا وَبَرَكَـٰتٍ عَلَيْكَ وَعَلَىٰٓ أُمَمٍ مِّمَّن مَّعَكَ ۚ وَأُمَمٌ سَنُمَتِّعُهُمْ ثُمَّ يَمَسُّهُم مِّنَّا عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴾ (هود: ٤٨).

- وقوله تعالى: ﴿ قَالُوٓا۟ أَتَعْجَبِينَ مِنْ أَمْرِ ٱللَّهِ ۖ رَحْمَتُ ٱللَّهِ وَبَرَكَـٰتُهُۥ عَلَيْكُمْ أَهْلَ ٱلْبَيْتِ ۚ إِنَّهُۥ حَمِيدٌ مَّجِيدٌ ﴾ (هود: ٧٣).

٥ – صيغة مبارك

وقد وردت هذه الصيغة اثنتي عشرة مرة في الآيات التالية:

- قوله تعالى: ﴿ وَهَـٰذَا كِتَـٰبٌ أَنزَلْنَـٰهُ مُبَارَكٌ مُّصَدِّقُ ٱلَّذِى بَيْنَ يَدَيْهِ وَلِتُنذِرَ أُمَّ ٱلْقُرَىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا ۚ وَٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْـَٔاخِرَةِ يُؤْمِنُونَ بِهِۦ ۖ وَهُمْ عَلَىٰ صَلَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ ﴾ (الأنعام: ٩٢).

- وقوله تعالى: ﴿ وَهَـٰذَا كِتَـٰبٌ أَنزَلْنَـٰهُ مُبَارَكٌ فَٱتَّبِعُوهُ وَٱتَّقُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ (الأنعام: ١٥٥).

- وقوله تعالى: ﴿ وَهَـٰذَا ذِكْرٌ مُّبَارَكٌ أَنزَلْنَاهُ ۚ أَفَأَنتُمْ لَهُۥ مُنكِرُونَ ﴾ (الأنبياء: ٥٠).

- وقوله تعالى: ﴿ كِتَـٰبٌ أَنزَلْنَـٰهُ إِلَيْكَ مُبَـٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓا۟ ءَايَـٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَـٰبِ ﴾ (ص: ٢٩).

- وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِى بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَـٰلَمِينَ ﴾ (آل عمران: ٩٦).

- وقوله تعالى: ﴿ وَجَعَلَنِى مُبَارَكًا أَيْنَ مَا كُنتُ وَأَوْصَـٰنِى بِٱلصَّلَوٰةِ وَٱلزَّكَوٰةِ مَا دُمْتُ حَيًّا ﴾ (مريم: ٣١).

- وقوله تعالى: ﴿ وَقُل رَّبِّ أَنزِلْنِى مُنزَلًا مُّبَارَكًا وَأَنتَ خَيْرُ ٱلْمُنزِلِينَ ﴾ (المؤمنون: ٢٩).

- وقوله تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً مُّبَـٰرَكًا فَأَنۢبَتْنَا بِهِۦ جَنَّـٰتٍ وَحَبَّ ٱلْحَصِيدِ ﴾ (ق: ٩).

- وقوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ نُورُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ مَثَلُ نُورِهِۦ كَمِشْكَوٰةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ ۖ ٱلْمِصْبَاحُ فِى زُجَاجَةٍ ۖ ٱلزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّىٌّ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٍ مُّبَـٰرَكَةٍ زَيْتُونَةٍ ﴾ ...الآية (النور: ٣٥).

- وقوله تعالى: ﴿ فَسَلِّمُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ تَحِيَّةً مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ مُبَـٰرَكَةً طَيِّبَةً ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْـَٔايَـٰتِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (النور: ٦١).

- وقوله تعالى: ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَـٰهُ فِى لَيْلَةٍ مُّبَـٰرَكَةٍ ۚ إِنَّا كُنَّا مُنذِرِينَ ﴾ (الدخان: ٣).

- وقوله تعالى: ﴿ فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِىَ مِن شَـٰطِئِ ٱلْوَادِ ٱلْأَيْمَنِ فِى ٱلْبُقْعَةِ ٱلْمُبَـٰرَكَةِ مِنَ ٱلشَّجَرَةِ أَن يَـٰمُوسَىٰٓ إِنِّىٓ أَنَا ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ (القصص: ٣٠).

المبحث الثالث

المعاني التي دلت عليها صيغ البركة

بالنظر في مجموع تلك الصيغ من خلال ورودها في سياق النص القرآني يمكن تلخيص بعض المعاني التي دلت عليها تلك الصيغ فيما يلي:

أولا: صيغ البركة الخاصة بالله تعالى

للبركة التي تضاف لله تعالى صيغتان؛ هما:

- **صيغة (تبارك):**

على وزن تفاعل من البركة وهي النماء والزيادة، أي: البركة تكتسب وتنال بذكره[٥]. فالبركة تضاف إليه على هذه الصيغة إضافة الرحمة والعزة[٦] فهي لا تطلق إلا على الله تعالى ولا تنسب إلا إليه سبحانه.

قال أبو حيان: (قال ابن عباس أيضاً والحسن والنخعي: هو من البركة وهي التزايد في الخير من قبله. فالمعنى: زاد خيره وعطاؤه وكثر، وعلى هذا يكون صفة فعل)[٧].

قال ابن القيم: (وحقيقة اللفظة أن البركة كثرة الخير ودوامه، ولا أحد أحق بذلك وصفا وفعلا منه تبارك وتعالى، وتفسير السلف يدور على هذين

(٥) البغوي، ١٤١٧هـ، ٢٣٦/٣.

(٦) انظر: ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٦٨٧/٢ – ٦٨٠.

(٧) أبو حيان الأندلسي، ١٤١٢هـ، ٤٤٠/٦.

المعنيين، وهما متلازمان، لكن الأليق باللفظة معنى الوصف لا الفعل، فإنه فعل لازم مثل تعالى وتقدس وتعاظم. ومثل هذه الألفاظ ليس معناها أنه جعل غيره عاليا ولا قدوسا ولا عظيما، وهذا مما لا يحتمله اللفظ بوجه، وإنما معناها في نفس من نسبت إليه فهو المتعالي المتقدس في نفسه، فكذلك (تبارك) لا يصح معناه بارك في غيره، وأين أحدهما من الآخر لفظا ومعنى، وهذا لازم وهذا متعد، فعلمت أن من فسر (تبارك) بمعنى: ألقى البركة وبارك في غيره لم يصب معناها، وإن كان هذا من لوازم كونه تعالى متباركا، فتبارك من باب مجد، والمجد كثرة صفات الجلال والكمال والسعة والفضل. وبارك من باب أعطى وأنعم ولما كان المتعدي في ذلك يستلزم اللازم من غير عكس فسر من فسر من السلف اللفظة بالمتعدي لينتظم المعنيين، فقال: مجيء البركة كلها من قبله، وهذا فرع على تباركه في نفسه)[٨].

ومن عظيم هذه الصفة لله تعالى ختم بها بعض الآيات التي تتضمن بيان عظم فضل الله تعالى على خلقه، وسعة رحمته وامتنانه كقوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ مِن سُلَـٰلَةٍ مِّن طِينٍ ﴿١٢﴾ ثُمَّ جَعَلْنَـٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ ﴿١٣﴾ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَـٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَـٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَـٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَـٰلِقِينَ ﴾ (المؤمنون: ١٢ – ١٤).

وقوله تعالى في غافر: ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ قَرَارًا وَٱلسَّمَآءَ بِنَآءً وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَـٰتِ ۚ ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمْ ۖ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ (غافر: ٦٤).

فالآيات بينت قصة خلق بني آدم وتاريخها وتطور نشأتها، داعية بذلك الإنسان إلى الرجوع إلى نفسه، والتدقيق في خلقه ليتعرف على قدرة الله تعالى، وكمال إحسانه، وأنه بدون مباركته – عز وجل – في خلقه لا يتحقق للإنسان النمو والتربية التي تحفظ له البقاء والنشأة الحسنة ليخرج الإنسان إلى الدنيا متكامل الخلق حسن الصورة، قادرا على الانطلاق في مناكب الأرض يستخرج خيرها، ويستثمر ثرواتها بما يعود عليه برغد العيش وهنائه.

فاختصاص الله – عز وجل – بصفة (تبارك) يقتضي أن لا تطلب البركة إلا منه وحده، فهو المختص بذلك – سبحانه وتعالى –، ولذا كانت البركة تحصل عند ذكر اسمه كما في قوله تعالى: ﴿ تَبَارَكَ ٱسْمُ رَبِّكَ ذِى ٱلْجَلَـٰلِ وَٱلْإِكْرَامِ ﴾ (الرحمن: ٧٨)، فالتسمية سبب في فتح الله تعالى على عبده وتيسير أمره، كما أنها تحفظ العبد من وسوسة الشيطان وشره.. فعن رجل كان رديف النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: عثر بالنبي – صلى الله عليه وسلم – حماره، فقلت: تعس الشيطان، فقال النبي – صلى الله عليه وسلم –: «لا تقل: تعس الشيطان، فإنك إذا قلت تعس الشيطان، تعاظم وقال: بقوتي صرعته، وإذا قلت باسم الله،

(٨) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، (٢/٦٨١ – ٦٨٢).

تصاغر حتى يصير مثل الذبابة»[٩]. وهذا من عظم بركة اسمه – عز وجل – فكل ما ذكر عليه بورك فيه، وكل ما أخلي منه نزعت منه البركة، فالذبيحة إذا لم يذكر عليها اسمه كانت ميتة، وإن كان طعاما شارك صاحبه فيه الشيطان، وهكذا فإن ذكر اسم الله تعالى عند بدء القيام بالعمل سبب عظيم من أسباب جلب البركة فيه، حيث يتيسر أداء العمل، ويفتح الله تعالى لعبده من أبواب الخير والتوفيق والإعانة ما يجد به ثمرات عمله الذي يؤديه.

قال ابن كثير: (فالمشروع ذكر اسم الله في الشروع في ذلك كله تبركا وتيمنا، واستعانة على الإتمام والتقبل)[١٠].

- **صيغة (بارك):**

وهذه الصيغة تدل على البركة المضافة إلى الله تعالى إضافة مفعول إلى فاعله. قال تعالى في وصف المسجد الأقصى: ﴿ ٱلَّذِى بَـٰرَكْنَا حَوْلَهُۥ ﴾ (الإسراء: ١)، فـ(بارك) في الآية الكريمة تعدى بنفسه، وقد يتعدى بأداة (على) كما قال – سبحانه وتعالى – عن إبراهيم وإسحاق عليهما الصلاة والسلام: ﴿ وَبَـٰرَكْنَا عَلَيْهِ وَعَلَىٰٓ إِسْحَـٰقَ ﴾ (الصافات: ١١٣). أو بأداة (في) كما قال تعالى عن خلق الأرض: ﴿ وَبَـٰرَكَ فِيهَا ﴾ (فصلت: ١٠)، والمفعول (مبارك).

(٩) أخرجه أحمد (١٩٩/٣٤) ح (٢٠٥٩٢)، وهو حديث صحيح كما حكم عليه محقق الجزء (٣٤) من *المسند*. (ابن حنبل، ١٤٢٩هـ).

(١٠) ابن كثير، د.ت، ١٩/١.

قال ابن منظور: (وبارك الله الشيءَ وبارك فيه وعليه: وضع فيه البَرَكَة)[١١]. أي أكثر خيره وزاده وأدامه.

فالبركة على هذا هبة من الله تعالى وليست مكتسبة، يتفضل بها – عز وجل – على من يشاء من عباده، أو يخص بها ما يشاء من مخلوقاته، وفق علمه وحكمته – عز وجل –. ومادامت بيده سبحانه فلا يجوز أن تطلب البركة إلا منه وحده، ووفق السبل التي شرعها – سبحانه وتعالى –.

ثانياً: أنواع البركة

البركة التي جعلها الله تعالى في خلقه، وتفضل بها عليهم نوعان:

- **النوع الأول: بركة مطلقة:**

وهي البركة التي جعلها الله تعالى في الخلق والتكوين، وبها تتعدد منافع المخلوقات وتعتدل مسيرتها ويبقى نفعها الذي خلقت من أجله فلا يعتريها الخلل ولا الاضمحلال إلى أن يشاء الله تعالى كما قال سبحانه: ﴿ إِنَّ رَبَّكُمُ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ فِى سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ ٱسْتَوَىٰ عَلَى ٱلْعَرْشِ يُغْشِى ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ يَطْلُبُهُۥ حَثِيثًا وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ وَٱلنُّجُومَ مُسَخَّرَٰتٍۭ بِأَمْرِهِۦٓ ۗ أَلَا لَهُ ٱلْخَلْقُ وَٱلْأَمْرُ ۗ تَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ (الأعراف: ٥٤).

وقال تعالى عن الأرض: ﴿ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَٰسِىَ مِن فَوْقِهَا وَبَـٰرَكَ فِيهَا وَقَدَّرَ فِيهَآ أَقْوَٰتَهَا فِىٓ أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَآءً لِّلسَّآئِلِينَ ﴾ (فصلت: ١٠). فقوله: ﴿ وَبَـٰرَكَ فِيهَا ﴾، أي إن الله تعالى

(١١) انظر: ابن منظور، ١٤٠٨هـ، مادة «برك».

أكثر الخير في الأرض وجعله مستمراً مستقراً، فهي لا تضيق بأحد من الخلق بل تستوعب توالي الأمم والجماعات على تعاقب الأزمنة، والحياة عليها في تقدم وازدهار مهما استخرج ما فيها من خيرات وثروات. وهي مهيأة لأن يتكيف الإنسان مع اختلاف ظروفها البيئية تكيفا يستطيع من خلاله أن يعمرها ويقاوم الحوادث والكوارث التي قد تعتريها. ولو انعدمت الحياة أو استحالت في بقعة من البقاع فإنها تتسع في بقاع كثيرة منها، كما قال تعالى: ﴿ وَمَن يُهَاجِرْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ يَجِدْ فِي ٱلْأَرْضِ مُرَٰغَمًا كَثِيرًا وَسَعَةً ﴾ (النساء: ١٠٠)، والمراغمة اسم جامع لكل ما يحصل به إغاظة لأعداء الله من قول وفعل، وكذلك يحصل له سعة في رزقه[١٢].

قال الزحيلي: (وَبارَكَ فِيها أي جعل الأرض مباركة كثيرة الخير، بما خلق فيها من منافع العباد، إذ جعل تربتها مصدرا للخير والرزق بإنبات النباتات المختلفة فيها، وإيداعها الثروة المعدنية والنفطية والمائية)[١٣].

ووجود حالات فقر شديد، أو مجاعة وموت جماعي في أمة من الأمم إنما يأتي من سوء تعامل الإنسان مع مصادر الرزق، وليس من قلة تلك المصادر لأن الله تعالى جعل فيها البركة التي بها يعم الخير كل سكان الأرض.

ولما كان الماء هو سبب الحياة جاء النص على بركة المطر وعظيم نفعه، قال تعالى: ﴿ وَنَزَّلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً مُّبَٰرَكًا فَأَنۢبَتْنَا بِهِۦ جَنَّٰتٍ وَحَبَّ ٱلْحَصِيدِ ۝٩ وَٱلنَّخْلَ بَاسِقَٰتٍ لَّهَا طَلْعٌ نَّضِيدٌ ۝١٠ رِّزْقًا لِّلْعِبَادِ ۖ وَأَحْيَيْنَا بِهِۦ بَلْدَةً مَّيْتًا ۚ كَذَٰلِكَ ٱلْخُرُوجُ ﴾ (ق: ٩ – ١١).

وقال تعالى: ﴿ أَوَلَمْ يَرَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ أَنَّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَٰهُمَا ۖ وَجَعَلْنَا مِنَ ٱلْمَآءِ كُلَّ شَىْءٍ حَىٍّ ۖ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ ﴾ (الأنبياء: ٣٠).

وقال تعالى: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى يُنَزِّلُ ٱلْغَيْثَ مِنۢ بَعْدِ مَا قَنَطُوا۟ وَيَنشُرُ رَحْمَتَهُۥ ۚ وَهُوَ ٱلْوَلِىُّ ٱلْحَمِيدُ ﴾ (الشورى: ٢٨)، فالمطر هو سبب الحياة، ومن خلاله تنتشر الرحمة على العباد والبلاد، وبنزوله يتضاعف الخير ويعم الرخاء ورغد العيش ويزدهر الاقتصاد.

وفي معركة بدر كان المطر سببا من أسباب انتصار المسلمين حين نزل عليهم فتطهروا به وأذهب الله تعالى به عنهم كيد الشيطان ووسوسته، قال تعالى: ﴿ إِذْ يُغَشِّيكُمُ ٱلنُّعَاسَ أَمَنَةً مِّنْهُ وَيُنَزِّلُ عَلَيْكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً لِّيُطَهِّرَكُم بِهِۦ وَيُذْهِبَ عَنكُمْ رِجْزَ ٱلشَّيْطَٰنِ وَلِيَرْبِطَ عَلَىٰ قُلُوبِكُمْ وَيُثَبِّتَ بِهِ ٱلْأَقْدَامَ ﴾ (الأنفال: ١١).

ولفضل المطر شرع التعرض له عند نزوله رجاء بركته، كما كان فعله – صلى الله عليه وسلم –. فعن أنس – رضي الله عنه – قال: أصابنا ونحن مع رسول الله – صلى الله عليه وسلم – مطر قال: فحسر رسول الله – صلى الله عليه وسلم – ثوبه حتى أصابه من

(١٢) السعدي، ١٤٢١، ص ١٩٦.

(١٣) الزحيلي، ١٤١٨هـ، ١٩٤/٢٤. وانظر: سيد قطب، ١٤١٤هـ، ٢٨٦/٦.

المطر فقلنا: يا رسول الله لم صنعت هذا؟ قال: «لأنه حديث عهد بربه تعالى»[١٤] وعلق النووي بقوله: (ومعناه أن المطر رحمة وهي قريبة العهد بخلق الله تعالى لها فيتبرك بها).

إلا إن الانتفاع بالمطر مرتهن بمقدار نزوله فالزيادة في مقداره مسببة للفيضانات والإغراق والإفساد، كما أن نقصه عن المقدار المطلوب مسبب للقحط والجوع، ولذا فإن الله تعالى ينزله وقت الحاجة لنزوله بمقدار الحاجة له ثم يصرفه عند التضرر بدوامه كما قال تعالى: ﴿ وَأَنزَلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءًۢ بِقَدَرٍ فَأَسْكَنَّٰهُ فِى ٱلْأَرْضِ ۖ وَإِنَّا عَلَىٰ ذَهَابٍۭ بِهِۦ لَقَٰدِرُونَ ﴾ (المؤمنون: ١٨).

وفي حديث الاستسقاء عن أَنس – رضي الله عنه – قَالَ: أَصَابَ أَهْلَ الْمَدِينَةِ قَحْطٌ عَلَى عَهْدِ رَسُولِ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم – فَبَيْنَمَا هُوَ يَخْطُبُنَا يَوْمَ جُمُعَةٍ إِذْ قَامَ رَجُلٌ فَقَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ هَلَكَ الْكُرَاعُ هَلَكَ الشَّاءُ فَادْعُ اللَّهَ أَنْ يَسْقِيَنَا فَمَدَّ يَدَيْهِ وَدَعَا – قَالَ أَنَسٌ –: وَإِنَّ السَّمَاءَ لَمِثْلُ الزُّجَاجَةِ فَهَاجَتْ رِيحٌ ثُمَّ أَنْشَأَتْ سَحَابَةً ثُمَّ اجْتَمَعَتْ ثُمَّ أَرْسَلَتِ السَّمَاءُ عَزَالِيَهَا فَخَرَجْنَا نَخُوضُ الْمَاءَ حَتَّى أَتَيْنَا مَنَازِلَنَا فَلَمْ يَزَلِ الْمَطَرُ إِلَى الْجُمُعَةِ الأُخْرَى فَقَامَ إِلَيْهِ ذَلِكَ الرَّجُلُ أَوْ غَيْرُهُ فَقَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ تَهَدَّمَتِ الْبُيُوتُ فَادْعُ اللَّهَ أَنْ يَحْبِسَهُ فَتَبَسَّمَ رَسُولُ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم – ثُمَّ قَالَ: «حَوَالَيْنَا وَلاَ عَلَيْنَا». فَنَظَرْتُ إِلَى السَّحَابِ يَتَصَدَّعُ حَوْلَ الْمَدِينَةِ كَأَنَّهُ إِكْلِيلٌ[١٥].

• **النوع الثاني: بركة مقيدة**

وهي البركة المقيدة بطاعة الله تعالى وفق ما شرع، ولذا فإنها خاصة بعباد الله المؤمنين الذين أطاعوا الله تعالى واتبعوا رسوله، وهي التي فرقت بين رزق المؤمن ورزق الكافر، وبها تميز أثر عمل المؤمن وثمرته من عمل الكافر ونتيجته كما قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تُبْطِلُوا۟ صَدَقَٰتِكُم بِٱلْمَنِّ وَٱلْأَذَىٰ كَٱلَّذِى يُنفِقُ مَالَهُۥ رِئَآءَ ٱلنَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ ۖ فَمَثَلُهُۥ كَمَثَلِ صَفْوَانٍ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُۥ وَابِلٌ فَتَرَكَهُۥ صَلْدًا ۖ لَّا يَقْدِرُونَ عَلَىٰ شَىْءٍ مِّمَّا كَسَبُوا۟ ۗ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴿٢٦٤﴾ وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَٰلَهُمُ ٱبْتِغَآءَ مَرْضَاتِ ٱللَّهِ وَتَثْبِيتًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍۭ بِرَبْوَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَـَٔاتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِن لَّمْ يُصِبْهَا وَابِلٌ فَطَلٌّ ۗ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ (البقرة: ٢٦٤ – ٢٦٥).

فصدقة المؤمن يتضاعف أجرها، ويزيد نفعها، وتبقى فائدتها مثلها مثل الجنة التي يصيبها المطر فيزداد خيرها، ويتضاعف محصولها. أما صدقة المنافق فهي منزوعة البركة لأنها لم تكن خالصة لله تعالى، فمثلها مثل الصخرة الصماء التي ينزل عليها المطر فلا تنتفع منه لأنها ليست أرضاً تحتفظ بالماء لينتفع به. وذلك كما قال تعالى عن الفرق بين الربا والصدقة: ﴿ يَمْحَقُ ٱللَّهُ ٱلرِّبَوٰا۟ وَيُرْبِى ٱلصَّدَقَٰتِ ۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ ﴾

(١٤) مسلم، د.ت، ٦١٥/٢.

(١٥) أبو داود، د.ت، ٤٥٦/١.

(البقرة: ٢٧٦)، ومحق الربا إنقاصه، وقوله: «ويُرْبي الصّدَقات»، أي إن الله تعالى يُضاعف أجرَها، يَرُبُّها وينمِّيها له ويبارك فيها..»[١٦].

وقد جاءت المقارنة بين نتيجة عمل المؤمن وعمل الكافر فقال تعالى: ﴿ يَوْمَ يَرَوْنَ ٱلْمَلَٰٓئِكَةَ لَا بُشْرَىٰ يَوْمَئِذٍ لِّلْمُجْرِمِينَ وَيَقُولُونَ حِجْرًا مَّحْجُورًا ﴿٢٢﴾ وَقَدِمْنَآ إِلَىٰ مَا عَمِلُوا۟ مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَٰهُ هَبَآءً مَّنثُورًا ﴿٢٣﴾ أَصْحَٰبُ ٱلْجَنَّةِ يَوْمَئِذٍ خَيْرٌ مُّسْتَقَرًّا وَأَحْسَنُ مَقِيلًا ﴾ (الفرقان: ٢٢ – ٢٤).

قال ابن كثير: (وهذا يوم القيامة، حين يحاسب الله العباد على ما عملوه من خير وشر، فأخبر أنه لا يتحصل لهؤلاء المشركين من الأعمال – التي ظنوا أنها منجية لهم – شيء؛ وذلك لأنها فقدت الشرط الشرعي، إما الإخلاص فيها، وإما المتابعة لشرع الله. فكل عمل لا يكون خالصاً وعلى الشريعة المرضية، فهو باطل. فأعمال الكفار لا تخلو من واحد من هذين، وقد تجمعهما معا، فتكون أبعد من القبول حينئذ)[١٧].

وذلك كقوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ أَعْمَٰلُهُمْ كَسَرَابٍۭ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ ٱلظَّمْـَٔانُ مَآءً حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَهُۥ لَمْ يَجِدْهُ شَيْـًٔا وَوَجَدَ ٱللَّهَ عِندَهُۥ فَوَفَّىٰهُ حِسَابَهُۥ ۗ وَٱللَّهُ سَرِيعُ ٱلْحِسَابِ ﴾ (النور: ٣٩).

إن البركة المقيدة هي البركة المقصودة والتي يعول عليها عند الطلب، وانتزاعها من العمل مهدد كبير لأمن الفرد والمجتمع، وسبب من أسباب جعل الفائدة والعائد على الإنسان قليلة بالنسبة لما يبذله من جهد ووقت في تحصيل الخير والتنعم بوفرته وبقائه واستمراره. ونزول البلاء من قحط وجوع وقلة موارد أو زيادة الأسعار وعدم تحقق الكفاية من الرزق راجع في حقيقته إلى انتزاع البركة المقيدة، وليس لنقص أصل البركة التي أوجدها الله تعالى في الأرض. وهذا أصل عظيم يجب التفطن له عند طرح برامج معالجة مشكلات الفقر ونقص الثروة وسوء توزيعها، فنقص الثروة في مكان ما إنما هو ناشئ عن غياب مراعاة تحقق البركة المقيدة، والتهاون في مباشرة أسباب موانعها بسن الأنظمة والقوانين المخالفة لشرع الله تعالى وتوجيهاته التي أمر بها أو نهى عنها، ومن لم يحكم بما أنزل الله تعالى لا بد أن يقع في الظلم والجور والاعتداء والبعد عن سبيل الخير والحق الاعتدال كما قال تعالى: ﴿ وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ﴾ (المائدة: ٤٥).

فالحكم بشرع الله تعالى، وسن الأنظمة المختلفة وفق ضوابط شرعه هي الضمان لوجود العدل في كافة جوانب الحياة، الأمر الذي يعزز قيم الخير، وينشر آثاره بين الناس، مما يجعلهم ينعمون بالأمن والاستقرار الذي يمكنهم من بذل المعروف والتعاون على بناء مجتمعهم بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالتقدم والرقي والازدهار الحضاري في أرقى معانيه.

---

(١٦) الطبري، ١٤١٨هـ، ١٠٥/٣.

(١٧) ابن كثير، د.ت، ١١١/٦.

ثالثاً: البركة وتحقيق الأمن المجتمعي

تميز الإسلام بتحية السلام التي تتضمن ترسيخ قيم السلام في نفوس المسلمين، وتجعله القاعدة التي تنبني عليها العلاقات بين الناس، لذلك رتب الأجر العظيم على إفشاء السلام وأوصى به.. فالسلام منهج رباني شرعه الله تعالى بين المؤمنين عند اللقاء، ووصفه – عز وجل – بالبركة لثبوت الخير فيه ودوامه وزيادته. قال تعالى: ﴿ فَسَلِّمُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ تَحِيَّةً مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ مُبَٰرَكَةً طَيِّبَةً ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْـَٔايَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (النور: ٦١)، فالسلام تحية من الله تعالى لأنه يتضمن الدعاء للآخرين بالحياة والبقاء، وفي ذلك استجلاب مودة المؤمنين بعضهم مع بعض حتى يكونوا على قلب واحد، فينفي عنهم الأحقاد والضغائن المسببة للنزاع والشقاق وما يترتب عليها من فوات الخير والأجر العظيم، ولذلك كانت طيبة لأن سامعها يستطيب سماعها[١٨].

قال ابن القيم: (لقد شرعت التحية متضمنة للثلاثة فقوله سلام عليكم يتضمن السلامة من الشر وقوله ورحمة الله يتضمن حصول الخير وقوله وبركاته يتضمن دوامه وثباته كما هو موضوع لفظ البركة وهو كثرة الخير واستمراره)[١٩].

فتعزيز العلاقات الاجتماعية وتعميق أواصر المحبة بين الناس مطلب شرعي وقيمة أساسية ينبني عليها تحقيق مصالح المجتمع، لأنها البيئة الصالحة والمحضن الطبيعي لتنمية قيمة الانتماء التي بها يحفظ أمن المجتمع واستقراره ورغد عيشه. والإنسان بطبعه يحب الاجتماع مع بني جنسه، ولا يجد سعادته وراحته إلا في ظل علاقات حميمة قوية تربطه بمن حوله تدفعه للتعاون معهم على الخير وبذل ما يمكن بذله لأجل مصلحة الجماعة والرقي بمستواها ورفاهيتها. ولا يخالف ذلك إلا من انتكست فطرته، أو اضطربت نفسه، وضعف تفكيره وفهمه..إن إفشاء السلام يسهم في تعزيز قيمة الخير ويؤصل معانيها بين الناس مما يثمر المحبة وتتآلف القلوب وتبقى حال الوصال وحباله ممتدة بين الأجيال..

قال الراغب: (التحية أن يقال حياك الله أي جعل لك حياة وذلك إخبار، ثم يجعل دعاء. ويقال حيَّا فلان فلانا تحية: إذا قال له ذلك، وأصل التحية من الحياة ثم جعل ذلك دعاء تحية لكون جميعه غير خارج عن حصول الحياة، أو سبب حياة إما في الدنيا وإما في الآخرة، ومنه التحيات لله)[٢٠].

إن هذه التحية إحدى خصائص الإسلام، ومن خلالها تسود الأخوة والمحبة فتتعمق العلاقات الاجتماعية ويشيع السلام والأمن الاجتماعي بين الناس فعن أبي هريرة – رضي الله عنه – قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «والذي نفسي بيده لا تدخلون الجنة حتى تؤمنوا، ولا تؤمنون حتى تحابوا، أولا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم أفشوا السلام

(١٨) انظر: القرطبي، ١٤٢٧هـ، ٣١٣/١٢.

(١٩) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٤٠٤/٢.

(٢٠) الراغب الأصفهاني، د.ت، ص ١٤٠.

بينكم»[٢١]، ولذا كانت من أعظم الأعمال في الإسلام، وأكد عليها النبي – صلى الله عليه وسلم – وجعلها من حق المسلم على أخيه المسلم.

فعن أبي هريرة – رضي الله عنه – أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «حق المسلم على المسلم ست قيل: ما هن يا رسول الله؟ قال: إذا لقيته فسلم عليه. وإذا دعاك فأجبه. وإذا استنصحك فانصح له. وإذا عطس فحمد الله فسمته. وإذا مرض فعده. وإذا مات فاتبعه»[٢٢].

وعَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو – رضي الله عنهما – أَنَّ رَجُلاً سَأَلَ النَّبِيَّ – صلى الله عليه وسلم –: «أَيُّ الإِسْلامِ خَيْرٌ قَالَ تُطْعِمُ الطَّعَامَ وَتَقْرَأُ السَّلامَ عَلَى مَنْ عَرَفْتَ وَمَنْ لَمْ تَعْرِفْ»[٢٣].

المبحث الرابع

تأصيل قضايا التنمية في ضوء مفهوم البركة

قبل الكشف عن تأصيل قضايا التنمية في ضوء مفهوم البركة، وأثر البركة في تحقيق أهداف التنمية لابد من وقفة قصيرة تتعلق ببيان معنى التنمية وبيان أبرز قضاياها التي تحدث عنها المتخصصون في الدراسات التنموية.

فالتنمية ظاهرة تتضمن حدوث تغيير في الهياكل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والعلاقات الخارجية.

وللتنمية بمفهومها الواسع أهداف لا تقتصر على الأهداف الاقتصادية، بل تتعداها إلى أهداف أخرى غير اقتصادية. والسعي لتحقيق التنمية يعني العمل على جبهات متعددة في نفس الوقت لتحقيق تلك الأهداف، ومن أهم هذه الأهداف:

١ – زيادة إنتاج السلع والخدمات ذات القدرة على إشباع الحاجات الأساسية للبشر والتحرر من الفقر والعوز والجهل والمرض.

٢ – رفع مستوى الحياة البشرية وتوفير فرص أفضل لتحقيق الذات لكل البشر وتمكينهم من إطلاق طاقاتهم على العطاء والإبداع.

٣ – تحرير الإنسان من المهانة، وإفساح المجالات لممارسة الحريات وللمشاركة في اتخاذ القرارات، وتحرير الاقتصاد من التبعية للاقتصاد الرأسمالي وزيادة درجة اعتماد المجتمع على ذاته. وتمكين المجتمع من السيطرة على شروط تجدده وتطوره.

ولذا فإن التنمية في بلاد العالم الثالث تطرح عدداً من القضايا من أبرزها ما يلي:

أ. قضية التنمية المستقلة وتعني إحداث تغيير جوهري في الوضع غير المتكافئ للدولة النامية من خلال تطوير عناصر القوة الذاتية للمجتمع، ورفع درجة الاعتماد على القدرات الوطنية إلى أقصى حد مستطاع في تحقيق التنمية، لأن ذلك سيزيد حصانة

(٢١) مسلم، د.ت، ١/٧٤، ح ٩٣.
(٢٢) مسلم، د.ت، ٤/٣٩، ح ٥.
(٢٣) البخاري، ١٤١٠هـ، ١/١٣، ح ١٢.

المجتمع ضد الهيمنة الأجنبية، كما إنها ستسهم في تحرير الطاقات الكامنة للمواطنين وإطلاق قدراتهم المحبوسة على العطاء والإبداع ويجعل اعتماد التنمية على الطاقات البشرية. فالإنسان في مفهوم التنمية المستقلة غاية التنمية وهدفها فلا بد أن تولي التنمية المستقلة اهتماما كبيرا للبشر وتطوير قدراتهم على الابتكار والإبداع واستعادة ثقتهم بأنفسهم التي ضربها الاستعمار، ويبرزها بوجه خاص إعادة تشكيل برامج التعليم والثقافة لدعم قيم العمل المنتج وبناء روح المشاركة وإيقاظ الضمير الوطني.

ب. التنمية المطردة وهي تلك التنمية التي تُؤمن إشباع حاجات الأجيال الحاضرة دون الانتقاص من قدرة الأجيال المقبلة على الوفاء بحاجاتها. والسبيل إلى ذلك تنمية قاعدة الموارد الحالية، وأي خطط لتحسين البيئة يجب أن تتضمن برامج للحد من الفقر في البلدان النامية، باعتباره سببا مباشرا من أسباب تخريب البيئة وتآكل قاعدة النمو في الحاضر والمستقبل.

ج. قضية الحريات والمشاركة الديمقراطية: إن التنمية لا تتم بصورتها الصحيحة الفاعلة إلا بالسعي إلى إشراك جميع أفراد المجتمع في اتخاذ القرار الذي يمسهم ويمس حياتهم وحياة أبنائهم، وذلك يجعل الجميع يتجه لتعزيز برامج التنمية ويسعى لتحقيق أهدافها، ويحفظ المجتمع من انتشار الفساد، أو استئثار مراكز القوى بمنافع التنمية لصالحها.

د. قضية تنمية البشر، فالتنمية البشرية تتمحور حول البشر من خلال انتفاعهم بقدراتهم وبالتحسينات فيها سواء في مجال العمل أو التمتع بوقت الفراغ. فالتنمية البشرية تعني توسيع الخيارات أمام الناس بتمكينهم من الحصول على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة، وبتمكينهم من العيش حياة طويلة خالية من العلل، ومن أن اكتساب المعارف التي تطور قدراتهم وتساعدهم على تحقيق إمكاناتهم الكامنة وبناء ثقتهم بأنفسهم وتمكنهم من العيش بكرامة والشعور بالإنجاز واحترام الذات[٢٤].

هـ. قضية الحكم ويتعلق بمباشرة السلطات أو الصلاحيات السياسية والاقتصادية والإدارية في إدارة شئون المجتمع والدولة على المستويات كافة، كما إنه يتناول الآليات والعمليات والعلاقات والمؤسسات التي تمكن الفرد والجماعة من التعبير عن حقوقهم والتمتع بها، وأداء التزاماتهم، وتسوية خلافاتهم، ولذا فإن مفهوم الحكم يركز على بناء أو تحسين القدرات على مستوى الهيئات التشريعية والتنفيذية والقضائية، وعلى مستوى الحكم المحلي، وعلى مستوى منظمات المجتمع المدني، وعلى مستوى القطاع الخاص والعام.

وهكذا نخلص إلى أن التخطيط للتنمية لا بد أن ينطلق من منطلقين؛ أحدهما: منطلق يبدأ بالإنسان فيحرره من التبعية والخضوع لغيره، ويطلق طاقاته الإبداعية لعمارة الأرض، بما يعود على الفرد والمجتمع بالخير والأمن ورغد العيش. وهذا في الواقع لن يحدث

(٢٤) العيسوي، ١٤٢٠هـ، ص ١٨ وما بعدها.

إلا بتحرير الإنسان من العبودية لغير الله تعالى، والانطلاق إلى فسحة التوحيد، ورحاب الإيمان. ولذلك أرسل الله الرسل وأنزل الكتب ليخرجوا الناس من الظلمات إلى النور بإذن الله تعالى.

والثاني: منطلق يعنى بالأنظمة الضابطة لحياة الإنسان فيجعلها أنظمة عادلة بعيدة عن تطرف البشر ومزالق الأهواء، قادرة على جعل منهج الناس في حياتهم منهجا واحدا واضحا لا تناقض فيه أو تفرق، وذلك لا يكون إلا في طريق الإسلام الذي أمر الله باتباعه وحذر من الطرق الأخرى التي لا تحقق في نهايتها أي مكاسب أو نتائج صحيحة؛ ومن ثم فإن خطط التنمية لابد أن تحذر منها وتتجنبها وإلا فلن تصل التنمية إلى مرادها، وسنجد عند ذلك أموالاً تنفق ومشاريع تفتتح ولكن مظاهر التنمية ضعيفة وأحوال المجتمع في تراجع مستمر.

والواقع إن هناك علاقة قوية بين معنى البركة من حيث إنها تتضمن وجود الخير ونماءه وعدم اضمحلاله، وبين التنمية بما تقدم بيانه، وتلك العلاقة تتضح من وجهين:

الوجه الأول: علاقة التلازم بين معنى البركة التي هي دوام الخير وزيادته وبين أهداف التنمية.

فالتنمية عملية يتم بمقتضاها تغييرات في بنية المجتمع ووظائفه بما يحقق نضوجه. وهي تهدف إلى زيادة الخيارات المتاحة أمام الناس، وهذه الخيارات تركيزها في ثلاثة ميادين؛ أحدها: أن يحيا الناس حياة طويلة خالية من العلل، والثاني: أن يكتسبوا المعرفة، والثالث: أن يحصلوا على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة، ولذا فإن التنمية البشرية تطرح ثلاث قضايا أساسية متداخلة وهي: (التربية، والصحة، والاقتصاد) إلا أن التربية هي القاعدة التي تقوم عليها القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والصحية وغيرها، بمعنى أن التربية تظل القوة المسيطرة على العمليات التنموية من خلال عملياتها وطبيعتها وعلاقتها بالمجتمع[٢٥]. ومتى كانت كفاءة النظام التربوي دون المستوى المنشود ويعاني من مشكلات وصعوبات فإن آثار ذلك سينعكس على تحقق أهداف التنمية. فالتنمية مرهونة بقدرة النظام التربوي على أداء وظائفه تجاه مطالب المجتمع. ومن هنا كان لابد من إعادة النظر في مواصفات البرامج التربوية المطروحة ومدى استيفائها للشروط التي من خلالها تتحقق التنمية الدائمة، إذ لا بد أن تكون البرامج التربوية الصحيحة التي من خلالها نضمن تحقق أهداف التنمية برامج تراعي شروط وجود البركة المقيدة فيها. وذلك يكون من خلال مراعاة النقطتين التاليتين:

أولاً: مراعاة منهج التربية الذي ينبغي أن يعتمد عليه في بناء النظام التربوي.

فلابد أن يكون ذلك المنهج متسقا مع شروط تحقق البركة داخل منظومة واحدة لا ينفك عنها، فلأن قلنا إن البركة بمعناها المقيد مرتهن وجودها باتباع أوامر الله واجتناب نواهيه، فلابد أن يكون المنهج التربوي

(٢٥) الشراح، ١٤٢٣هـ، ص ٢٦٢.

كذلك منطلقاً من المبدأ ذاته، بمعنى أن يكون منهجاً تربويًّا ربانياً يهدي أصحابه إلى خير السبل الموصلة لله – عز وجل – ولذلك جاءت رحمة الله تعالى بعباده المؤمنين بإنزال القرآن العظيم الذي يرسم منهج التربية، فيوضح حدوده، ويبرز معالمه، فمن هدي إليه هدي لطريق الخير والنجاة والسعادة. فهو كتاب مبارك والأخذ به ضمان حقيقي لحصول البركة. قال تعالى: ﴿ وَهَـٰذَا ذِكْرٌ مُّبَارَكٌ أَنزَلْنَـٰهُ ۚ أَفَأَنتُمْ لَهُۥ مُنكِرُونَ ﴾ (الأنبياء: ٥٠).

فالله تعالى خص القرآن بالبركة دون سائر الكتب السابقة، فقال تعالى: ﴿ وَمَا قَدَرُوا۟ ٱللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِۦٓ إِذْ قَالُوا۟ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَىٰ بَشَرٍ مِّن شَىْءٍ ۗ قُلْ مَنْ أَنزَلَ ٱلْكِتَـٰبَ ٱلَّذِى جَآءَ بِهِۦ مُوسَىٰ نُورًا وَهُدًى لِّلنَّاسِ ۖ تَجْعَلُونَهُۥ قَرَاطِيسَ تُبْدُونَهَا وَتُخْفُونَ كَثِيرًا ۖ وَعُلِّمْتُم مَّا لَمْ تَعْلَمُوٓا۟ أَنتُمْ وَلَآ ءَابَآؤُكُمْ ۖ قُلِ ٱللَّهُ ۖ ثُمَّ ذَرْهُمْ فِى خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ ﴾ (الأنعام: ٩١).

ثم قال بعد أن وصف التوراة بالنور والهدى: ﴿ وَهَـٰذَا كِتَـٰبٌ أَنزَلْنَـٰهُ مُبَارَكٌ مُّصَدِّقُ ٱلَّذِى بَيْنَ يَدَيْهِ وَلِتُنذِرَ أُمَّ ٱلْقُرَىٰ وَمَنْ حَوْلَهَا ۚ وَٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْـَٔاخِرَةِ يُؤْمِنُونَ بِهِۦ ۖ وَهُمْ عَلَىٰ صَلَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ ﴾ (الأنعام: ٩٢)، فوصف القرآن بالبركة دون التوراة؛ لأن القرآن أبقى من التوراة وأكثر خيرا وفائدة وكمالا وإعجازا ولذا كان ناسخا لها ومهيمنا عليها.

قال محمد رشيد رضا: (﴿ مُبَارَكٌ ﴾ بَارَكَهُ اللهُ أَوْ بَارَكَ فِيهِ بِمَا فَضَلَ بِهِ مَا قَبْلَهُ مِنَ الْكُتُبِ فِي النَّظْمِ وَالْمَعْنَى، وَبِمَا يَكُونُ مِنْ ثَبَاتِهِ وَبَقَائِهِ إِلَى آخِرِ عُمُرِ الْبَشَرِ فِي الدُّنْيَا، هُوَ مِنَ «الْبَرَكَةِ» وَهِيَ – بِالتَّحْرِيكِ – النَّمَاءُ وَالزِّيَادَةُ وَالسَّعَةُ النَّافِعَةُ كَبِرْكَةِ الْمَاءِ. وَمِنْ مَعَانِي الْمَادَّةِ الثَّبَاتُ وَالاسْتِقْرَارُ كَبَرْكِ الْبَعِيرِ)[٢٦].

ولذا فإن تدبر القرآن الكريم واتباع توجيهاته وتزكية النفس وتربيتها وفق أسسه وقواعده، وقيمه التي بينها ووضحها أتم بيان؛ هي السبيل لتحقق البركة في حياة العبد التي بها ينال أهدافه التنموية في جميع مجالات الحياة كما قال تعالى: ﴿ وَهَـٰذَا كِتَـٰبٌ أَنزَلْنَـٰهُ مُبَارَكٌ فَٱتَّبِعُوهُ وَٱتَّقُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ (الأنعام: ١٥٥). فقوله: ﴿ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ جعل الله تعالى الاتباع والتقوى التي تتضمن مراقبة الله تعالى في السر والعلانية بالتزام عبادته علة وجود الرحمة التي تشمل كل خير يناله العبد، من التوفيق والتيسير والفتح والتمكين وغيرها من وجوه رحمة الله على عبده. فالفاء في قوله: ﴿ فَٱتَّبِعُوهُ ﴾ لترتيب ما بعدها على ما قبلها، فإن بركة هذا الكتاب وعظيم خيره ينالها العبد بحسب اتباعه للقرآن الكريم[٢٧].

قال مقاتل: (فهو بركة لمن آمن به)[٢٨].

وبذلك صار تحقق البركة في حياة الناس مقصدًا من مقاصد القرآن الكريم، فالقرآن ما نزل إلا للعمل به والاحتكام إلى أوامره، ومن فعل ذلك صارت له الرحمة وبارك الله له في رزقه.

---

(٢٦) علي رضا، ١٩٩٠م، ١١٦/٧.

(٢٧) العمادي، د.ت، ١٦٣/٣.

(٢٨) مقاتل الأزدي، ١٩٧٩م، ٣٧٩/١.

قال ابن عاشور: (والمبارك اسم مفعول من بَاركه، وبارك عليه وبارك فيه، وبارك له، إذا جعل له البركة. والبركة كثرة الخير ونماؤه، والقرآن مبارَك لأنّه يدلّ على الخير العظيم، فالبركة كائنة به، فكأنّ البركة جعلت في ألفاظه، ولأنّ الله تعالى قد أودع فيه بركة لقارئه المشتغل به بركة في الدّنيا وفي الآخرة، ولأنّه مشتمل على ما في العمل به كمال النّفس وطهارتها بالمعارف النّظريّة ثمّ العمليّة. فكانت البركة ملازمة لقراءته وفهمه)[٢٩].

إن إثبات هذه الخصوصية – البركة – للقرآن الكريم نفي عما سواه من المناهج التربوية مهما نالت من الاستحسان والانتشار.. لأن بركة القرآن الكريم وما يتضمنه من منهج تربوي رباني تمثلت في مراعاة الشمولية والتوازن في أمور الدنيا والدين، وفي حياة الفرد والجماعة، وفي ظواهر الأمور وبواطنها، وفيما لا يحيط به وعي الإنسان أو علمه. كما قال تعالى: ﴿أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلْخَبِيرُ﴾ (الملك: ١٤).

ثانياً: ربط مشاريع التنمية وأهدافها بمقصد القرآن الكريم في تحقيق التقوى.

جعل الله تعالى سنة وجود البركات بمعنى بقاء الخير ونموه وتضاعف آثاره مرهونة بتقواه – عز وجل – والتي تعني تطبيق شرعه والاحتكام لكتابه، ففقدانها يفضي إلى هلاك الأمم وضياع المصالح، وحدوث الأزمات والكوارث الطبيعية. قال تعالى: ﴿وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ ٱلْقُرَىٰٓ ءَامَنُواْ وَٱتَّقَوْاْ لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَٰتٍ مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ وَلَٰكِن كَذَّبُواْ فَأَخَذْنَٰهُم بِمَا كَانُواْ يَكْسِبُونَ﴾ (الأعراف: ٩٦).

فالله تعالى وعد عباده المؤمنين المتقين بفتح بركات السماء والأرض عليهم، وتوعد المكذبين بالهلاك ورفع الرحمة والبركة عنهم، ونزول العقبات والمحن بهم. ولم ترد صيغة البركة بالمفرد لأن في جمعها إبراز كثرتها وتنوعها وشمولها واستمرارها وبقائها وتتابعها بلا انقطاع. وهي بركات مادية ومعنوية أرضية وسماوية ظاهرة وخفية فردية وجماعية.. فهناك من الاحتياجات للعبد ما لا يدركه علمه ولا يسعه طلبه يتفضل الله به على عباده المتقين بركة منه وفضلا.

قال ابن عاشور: (والفتح هنا استعارة للتمكين، كما تقدم في قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا نَسُواْ مَا ذُكِّرُواْ بِهِۦ فَتَحْنَا عَلَيْهِمْ أَبْوَٰبَ كُلِّ شَىْءٍ حَتَّىٰٓ إِذَا فَرِحُواْ بِمَآ أُوتُوٓاْ أَخَذْنَٰهُم بَغْتَةً فَإِذَا هُم مُّبْلِسُونَ﴾ (الأنعام: ٤٤). وتعدية فعل الفتح إلى البركات هنا استعارة مكنية بتشبيه البركات بالبيوت في الانتفاع بما تحتويه، فهنا استعارتان مكنية وتبعية، وقرأ ابن عامر: (لفتّحنا) بتشديد التاءِ وهو يفيد المبالغة. والبركات: جمع بركة، والمقصود من الجمع تعددها، باعتبار تعدد أصناف الأشياء المباركة)[٣٠].

(٢٩) ابن عاشور، د.ت، ٣٦٩/٧ – ٣٧٠ ملخصاً.

(٣٠) ابن عاشور، د.ت، ٢١/٩.

وتقدم معنا أن أصل البركة المواظبة على الشيء. أي أن بركات الأرض والسماء مستمرة في النزول غير منقطعة منضبطة مع سنن الله تعالى في تدبير شؤون خلقه، وتربيته لهم بما يصلح حالهم.. ويحقق لهم الرخاء الاقتصادي والحياة الكريمة والسلامة من الآفات والعلل والأمراض كما قال تعالى: ﴿ وَلَوْ أَنَّهُمْ أَقَامُوا۟ ٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ وَمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِم مِّن رَّبِّهِمْ لَأَكَلُوا۟ مِن فَوْقِهِمْ وَمِن تَحْتِ أَرْجُلِهِم ۚ مِّنْهُمْ أُمَّةٌ مُّقْتَصِدَةٌ ۖ وَكَثِيرٌ مِّنْهُمْ سَآءَ مَا يَعْمَلُونَ ﴾ (المائدة: ٦٦).

وقال تعالى: ﴿ قُلْ أَطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَأَطِيعُوا۟ ٱلرَّسُولَ ۖ فَإِن تَوَلَّوْا۟ فَإِنَّمَا عَلَيْهِ مَا حُمِّلَ وَعَلَيْكُم مَّا حُمِّلْتُمْ ۖ وَإِن تُطِيعُوهُ تَهْتَدُوا۟ ۚ وَمَا عَلَى ٱلرَّسُولِ إِلَّا ٱلْبَلَٰغُ ٱلْمُبِينُ ﴿٥٤﴾ وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِى ٱلْأَرْضِ كَمَا ٱسْتَخْلَفَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ ٱلَّذِى ٱرْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّنۢ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا ۚ يَعْبُدُونَنِى لَا يُشْرِكُونَ بِى شَيْـًٔا ۚ وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ ﴿٥٥﴾ وَأَقِيمُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُوا۟ ٱلزَّكَوٰةَ وَأَطِيعُوا۟ ٱلرَّسُولَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ (النور: ٥٤ – ٥٦).

والبركة بعمومها تنقص بقدر نقص تقوى الله تعالى ما يسبب الوقوع في المعاصي والذنوب، وكلما عظمت المعصية عظم نقص البركة. كما قال تعالى: ﴿ يَمْحَقُ ٱللَّهُ ٱلرِّبَوٰا۟ وَيُرْبِى ٱلصَّدَقَٰتِ ۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ ﴾ (البقرة: ٢٧٦).

قال ابن كثير: (يخبر الله تعالى أنه يمحق الربا، أي: يذهبه، إما بأن يذهبه بالكلية من يد صاحبه، أو يَحْرمَه بركة ماله فلا ينتفع به، بل يعذبه به في الدنيا ويعاقبه عليه يوم القيامة. كما قال تعالى: ﴿ قُل لَّا يَسْتَوِى ٱلْخَبِيثُ وَٱلطَّيِّبُ وَلَوْ أَعْجَبَكَ كَثْرَةُ ٱلْخَبِيثِ ۚ ﴾ (المائدة: ١٠٠)، وقال: ﴿ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَا۟ فِىٓ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرْبُوا۟ عِندَ ٱللَّهِ ۖ ﴾ (الروم: ٣٩).

وقال ابن جرير: في قوله: ﴿ يَمْحَقُ ٱللَّهُ ٱلرِّبَوٰا۟ ﴾ وهذا نظير الخبر الذي روي عن عبد الله بن مسعود، عن النبي – صلى الله عليه وسلم – أنه قال: «الربا وإن كثر فإلى قُلّ»)[٣١].

وإذا بلغت المعصية درجة الشرك والكفر انتفت البركة عن رزقه، ولذا فإن الله تعالى عاقب القرى التي كذبت الرسل بالموت والهلاك ونقص الرزق وفقدان البركة كما قال تعالى عن قوم سبأ: ﴿ لَقَدْ كَانَ لِسَبَإٍ فِى مَسْكَنِهِمْ ءَايَةٌ ۖ جَنَّتَانِ عَن يَمِينٍ وَشِمَالٍ ۖ كُلُوا۟ مِن رِّزْقِ رَبِّكُمْ وَٱشْكُرُوا۟ لَهُۥ ۚ بَلْدَةٌ طَيِّبَةٌ وَرَبٌّ غَفُورٌ ﴿١٥﴾ فَأَعْرَضُوا۟ فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ سَيْلَ ٱلْعَرِمِ وَبَدَّلْنَٰهُم بِجَنَّتَيْهِمْ جَنَّتَيْنِ ذَوَاتَىْ أُكُلٍ خَمْطٍ وَأَثْلٍ وَشَىْءٍ مِّن سِدْرٍ قَلِيلٍ ﴿١٦﴾ ذَٰلِكَ جَزَيْنَٰهُم بِمَا كَفَرُوا۟ ۖ وَهَلْ نُجَٰزِىٓ إِلَّا ٱلْكَفُورَ ﴿١٧﴾ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ ٱلْقُرَى ٱلَّتِى بَٰرَكْنَا فِيهَا قُرًى ظَٰهِرَةً وَقَدَّرْنَا فِيهَا ٱلسَّيْرَ ۖ سِيرُوا۟ فِيهَا لَيَالِىَ وَأَيَّامًا ءَامِنِينَ ﴿١٨﴾ فَقَالُوا۟ رَبَّنَا بَٰعِدْ بَيْنَ أَسْفَارِنَا وَظَلَمُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ فَجَعَلْنَٰهُمْ أَحَادِيثَ وَمَزَّقْنَٰهُمْ كُلَّ مُمَزَّقٍ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّكُلِّ صَبَّارٍ شَكُورٍ ﴾ (سبأ: ١٥ – ١٩).

---

(٣١) الطبري، ١٤١٨هـ، ١٠٥/٣.

وقال تعالى: ﴿ وَإِذَا مَسَّ ٱلنَّاسَ ضُرٌّ دَعَوْا۟ رَبَّهُم مُّنِيبِينَ إِلَيْهِ ثُمَّ إِذَآ أَذَاقَهُم مِّنْهُ رَحْمَةً إِذَا فَرِيقٌ مِّنْهُم بِرَبِّهِمْ يُشْرِكُونَ ﴿٣٣﴾ لِيَكْفُرُوا۟ بِمَآ ءَاتَيْنَٰهُمْ ۚ فَتَمَتَّعُوا۟ فَسَوْفَ تَعْلَمُونَ ﴿٣٤﴾ أَمْ أَنزَلْنَا عَلَيْهِمْ سُلْطَٰنًا فَهُوَ يَتَكَلَّمُ بِمَا كَانُوا۟ بِهِۦ يُشْرِكُونَ ﴿٣٥﴾ وَإِذَآ أَذَقْنَا ٱلنَّاسَ رَحْمَةً فَرِحُوا۟ بِهَا ۖ وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌۢ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ إِذَا هُمْ يَقْنَطُونَ ﴿٣٦﴾ أَوَلَمْ يَرَوْا۟ أَنَّ ٱللَّهَ يَبْسُطُ ٱلرِّزْقَ لِمَن يَشَآءُ وَيَقْدِرُ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴿٣٧﴾ فَـَٔاتِ ذَا ٱلْقُرْبَىٰ حَقَّهُۥ وَٱلْمِسْكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ ۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ ۖ وَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴿٣٨﴾ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَا۟ فِىٓ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرْبُوا۟ عِندَ ٱللَّهِ ۖ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن زَكَوٰةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُضْعِفُونَ ﴿٣٩﴾ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَكُمْ ثُمَّ رَزَقَكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ۖ هَلْ مِن شُرَكَآئِكُم مَّن يَفْعَلُ مِن ذَٰلِكُم مِّن شَىْءٍ ۚ سُبْحَٰنَهُۥ وَتَعَٰلَىٰ عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴿٤٠﴾ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ ٱلَّذِى عَمِلُوا۟ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ ﴾ (الروم: ٣٣ – ٤١).

قال ابن كثير: (ومعنى قوله تعالى: ﴿ ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ ﴾ أي: بان النقص في الثمار والزروع بسبب المعاصي. وقال أبو العالية: مَنْ عصى الله في الأرض فقد أفسد في الأرض؛ لأن صلاح الأرض والسماء بالطاعة؛ ولهذا جاء في الحديث الذي رواه أبو داود: «لَحَدٌّ يقام في الأرض أحبّ إلى أهلها من أن يمطروا أربعين صباحا». والسبب في هذا أن الحدود إذا أقيمت، انكف الناس – أو أكثرهم، أو كثير منهم – عن تعاطي المحرمات، وإذا ارتكبت المعاصي كان سببا في محاق البركات من السماء والأرض؛ ولهذا إذا نزل عيسى ابن مريم – عليه السلام –، في آخر الزمان فحكم بهذه الشريعة المطهرة في ذلك الوقت، من قتل الخنزير وكسر الصليب ووضع الجزية، وهو تركها – فلا يقبل إلا الإسلام أو السيف، فإذا أهلك الله في زمانه الدجال وأتباعه ويأجوج ومأجوج، قيل للأرض: أخرجي بركاتك. فيأكل من الرمانة الفئَام من الناس، ويستظلون بقَحْفها، ويكفي لبن اللّقحة الجماعةَ من الناس. وما ذاك إلا ببركة تنفيذ شريعة رسول الله – صلى الله عليه وسلم –، فكلما أقيم العدل كثرت البركات والخير؛ [ولهذا] ثبت في الصحيح: «إنَّ الفاجر إذا مات تستريح منه العباد والبلاد، والشجر والدواب».

ولهذا أخرج الإمام أحمد بن حنبل عن أبي قحذم قال: وجد رجل في زمان زياد – أو: ابن زياد – صرة فيها حَبّ، يعني من بر أمثال النوى، عليه مكتوب: هذا نبت في زمان كان يعمل فيه بالعدل)[٣٢].

والمصائب إذا نزلت فهي في حق المؤمنين ابتلاء واختبار وزيادة أجر، وفي حق الكافرين نقص وفناء وذهاب بركة قال تعالى: ﴿ وَلِيُمَحِّصَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَيَمْحَقَ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴾ (آل عمران: ١٤١)، ﴿ وَلِيُمَحِّصَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ﴾، أي يختبر الذين آمنوا، حتى يخلِّصهم

(٣٢) ابن كثير، د.ت، ٣٢٦/٦.

بالبلاء الذي نزل بهم، وكيف صَبْرهم ويقينُهم. ﴿وَيَمْحَقَ ٱلْكَٰفِرِينَ﴾، أي: أنه ينقُصهم ويفنيهم[٣٣].

فالاستغفار والتوبة إلى الله تعالى والتزام أوامره ونواهيه هي الضمان لتحقيق أهداف التنمية وحماية الإنسان من الأمراض والعلل وما يسبب هلاكه، وهي أيضا السبيل لرغد العيش ونزول الخير كما قال تعالى: ﴿وَيَٰقَوْمِ ٱسْتَغْفِرُوا۟ رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوٓا۟ إِلَيْهِ يُرْسِلِ ٱلسَّمَآءَ عَلَيْكُم مِّدْرَارًا وَيَزِدْكُمْ قُوَّةً إِلَىٰ قُوَّتِكُمْ وَلَا تَتَوَلَّوْا۟ مُجْرِمِينَ﴾ (هود: ٥٢)، وقال تعالى: ﴿فَقُلْتُ ٱسْتَغْفِرُوا۟ رَبَّكُمْ إِنَّهُۥ كَانَ غَفَّارًا ۝١٠ يُرْسِلِ ٱلسَّمَآءَ عَلَيْكُم مِّدْرَارًا ۝١١ وَيُمْدِدْكُم بِأَمْوَٰلٍ وَبَنِينَ وَيَجْعَل لَّكُمْ جَنَّٰتٍ وَيَجْعَل لَّكُمْ أَنْهَٰرًا﴾ (نوح: ١٠ – ١٢).

الوجه الثاني: شمول البركة لأهداف التنمية وعمـــوم أثرها:

إن أهداف البركة المقيدة أكثر شمولاً وأضمن بقاءً وأعظم اتساعا من أهداف التنمية؛ وذلك لأسباب منها ما يلي:

١ – امتداد آثار البركة إلى أجيال متعاقبة، فإن صلاح الإنسان وخيريته تمتد آثارها إلى أبنائه في دار الكرامة حيث يُرفعون مقاما في الجنة بسبب صلاح الآباء، وكذلك بصلاح الأبناء ودعائهم يرتفع الآباء منازل في الجنة. ويدل على المعنى الأول قوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَٱتَّبَعَتْهُمْ ذُرِّيَّتُهُم بِإِيمَٰنٍ أَلْحَقْنَا بِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَمَآ أَلَتْنَٰهُم مِّنْ عَمَلِهِم مِّن شَىْءٍ ۚ كُلُّ ٱمْرِئٍۭ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ﴾ (الطور: ٢١)، ويدل على المعنى الثاني: ما رواه أبو هريرة قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «إن الرجل لترفع درجته في الجنة فيقول أنى هذا؟ فيقال باستغفار ولدك لك»[٣٤].

٢ – إنها تعزز قيمة إحسان وإتقان في أداء العمل، وترسخ معالمها في أدائه؛ لأن البركة لا تتحقق في العمل إلا إذا التزم صاحبها بالوجه المشروع لقبول العمل وهو الإخلاص والمتابعة، فمن شأن الإخلاص أن صاحبه يمتنع عند أداء العمل عن الرياء والسمعة التي تجعل الإنسان يركز على ظواهر الأمور ويغفل عن باطنها، فلا يفقه معنى القيم، ناهيك عن تفعيلها في الواقع وسبل تحصيل رضى الله فيها، أما المتابعة للرسول – صلى الله عليه وسلم – عند أداء العمل فهي تحفظ العمل من التطرف في أدائه بحيث يتشدد الإنسان في تحسين عمله وإتقانه، أو يتهاون ويقصر ويفرط عند أداء عمله. وبذا يكون شرطا المتابعة والإخلاص ضماناً حقيقياً لجودة العمل، مما يجعله أهلا للبركة، وآثار نفعه لا تنقطع حتى لو مات صاحبه بل يبقى يستفيد منه من يخلفه، ويبقى أجر العمل مستمرا والإنسان تحت الثرى موارى في قبره، كما أخبر بذلك – صلى الله عليه وسلم – في قوله: «إذا مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاث صدقة جارية وعلم ينتفع به وولد صالح يدعو له»[٣٥]

(٣٣) الطبري، ١٤١٨هـ، ٤٥١/٣.

(٣٤) ابن ماجه، د.ت، ١٢٠٧/٢.

(٣٥) الترمذي، د.ت، ٦٦٠/٣.

فالعلم النافع والولد الصالح والصدقة الجارية كلها تدور حول تحقيق مصالح الناس في دينهم ودنياهم، ولذا فإن بركتها لا تنقطع بموت صاحبها.. بل هي في نمو وزيادة، تسعى دائما لرقي المجتمع ونمائه.

فالتنمية البشرية إن لم ترتبط بأهداف عليا ممتدة لما بعد الموت فلن يكون لتلك البرامج والخطط التنموية فائدة حقيقة، لخلوها من عنصر الشمولية والديمومة.

المبحث الخامس

وسطيَّة الفهم لمعنى البركة في القرآن الكريم

يقع كثير من المسلمين في الإفراط أو التفريط في طلب البركة، ولذا كان لابد من توضيح كلا الجانبين ليتميز طريق الوسط بينهما.

أولاً: الإفراط في طلب البركة، ويقع على وجهين:

أحدهما: التبرك بما لم يرد الدليل الشرعي على بركته، لأن البركة من الله تعالى فالله – عز وجل – هو الذي يبارك والمخلوق هو المبارك فيه؛ لذا فإن معرفة أنواع المخلوقات التي بارك – عز وجل – فيها لا يكون إلا بنص شرعي من الكتاب والسنة.

الآخر: التماس البركة من الشيء المبارك فيه بصورة غير مشروعة كمن يتمسح بأستار الكعبة، أو مقام إبراهيم، أو أعمدة المسجد الحرام أو أماكن الرسول – صلى الله عليه وسلم – ثم يمسح جسده اعتقادا منه أن البركة تنتقل إليه بهذا التمسح. أو التبرك بالنبي عليه الصلاة والسلام بعد وفاته كالتبرك بقبره أو ليلة هجرته أو أي حدث تاريخي في حياته، فكل ذلك ليس عليه دليل شرعي ومما يوقع الإنسان في الشرك أو في البدعة أو في المعصية؛ حسب درجة مخالفته وحسب اعتقاد الشخص عند أداء عمله الذي يطلب من خلاله البركة[٣٦].

ثانياً: التفريط في طلب البركة، وهو على وجهين:

أحدهما: تهاون الإنسان في طلب البركة من حيث عدم الأخذ بالأسباب الشرعية الجالبة لها، وعدم استحضار أثرها في بقاء الرزق وامتداد أثره ونفعه، والغفلة عن أهمية تحققها في العمل الذي يقوم به الإنسان. وضعف التميز بين رزق الكافر ورزق المؤمن، وقد جاءت سنة الله تعالى بجعل رزق الكفار متاعاً، ورزق المؤمنين مباركاً كما قال تعالى: ﴿ قِيلَ يَٰنُوحُ ٱهۡبِطۡ بِسَلَٰمٖ مِّنَّا وَبَرَكَٰتٍ عَلَيۡكَ وَعَلَىٰٓ أُمَمٖ مِّمَّن مَّعَكَۚ وَأُمَمٞ سَنُمَتِّعُهُمۡ ثُمَّ يَمَسُّهُم مِّنَّا عَذَابٌ أَلِيمٞ ٤٨ تِلۡكَ مِنۡ أَنۢبَآءِ ٱلۡغَيۡبِ نُوحِيهَآ إِلَيۡكَۖ مَا كُنتَ تَعۡلَمُهَآ أَنتَ وَلَا قَوۡمُكَ مِن قَبۡلِ هَٰذَاۖ فَٱصۡبِرۡۖ إِنَّ ٱلۡعَٰقِبَةَ لِلۡمُتَّقِينَ ﴾ (هود: ٤٨ – ٤٩)، فلما كان ما أعطى الله تعالى لنوح – عليه السلام – ومن آمن معه عطاء دائما باقيا في عقبه قال له: ﴿ ٱهۡبِطۡ بِسَلَٰمٖ مِّنَّا وَبَرَكَٰتٍ ﴾ وأما الأمم الكافرة فقد وصف عطاءه لهم بأنه متعة ولذا توعدهم بالعذاب الأليم؛ لأن سعادتهم وقتية ومنقضية بانقضاء الدنيا.

قال الأزهري: فأَما المَتاعُ في الأَصل فكل شيء

(٣٦) انظر: الجديع، ١٤٢٤هـ، ص ٤٢٠.

يُنْتَفَعُ به ويُتَبَلَّغُ به ويُتَزَوَّدُ والفَناءُ يأْتي عليه[٣٧].

والآخر: الجهل بأن البركة لا تنال إلا بالتخطيط والسعي من أجل تحصيلها، فيطلق من يجهل هذا الأمر؛ البركة على كل عمل يؤدى دون تخطيط أو سعي. فيقول في ذلك: أنا أسير في حياتي بالبركة، أو فعلت هذا بالبركة. أي بدون وعي واستيعاب لذلك العمل. ولا شك أن هذا تجنٍ على سبل تحقيق البركة. لأن الإخلاص لله تعالى في أداء العمل والمتابعة لرسوله تستلزم الدقة والإتقان عند أدائه، والحذر من الغفلة عن مفسدات العمل، ومبطلات نفعه.

ثالثاً: الوسطيَّة في طلب البركة

إن منهج التوسط والاعتدال في طلب البركة يقتضي مراعاة ما يلي:

١ – طلب البركة من الله تعالى وفق ما شرع – عز وجل – لأنها لا تحصل إلا بفضله ومنته.

٢ – الحرص على السبل الشرعية التي تنال بها البركة مما جاء الدليل على أنها مباركة كالتبرك بشرب ماء زمزم، أو التبرك بالتعرض لماء المطر عند نزوله.

٣ – العلم بأن البركة تزيد بزيادة الطاعة وتنقص بنقصها.

٤ – ترك التهاون بتحري بركة العمل والتي تتحقق بالحرص على إتقان العمل وتحسينه تحسينا موافقا لما يحبه الله ويرضاه، وهذا لا يتحقق إلا بمعالجة النفس من داء الرياء والشرك، وموافقة الظاهر لسنة المصطفى – عليه الصلاة والسلام –. والمعرفة الدقيقة بالواجبات المتعلقة بما يقوم به من أعمال، وكيفية تنفيذها، وسبل إتقانها وتجويدها وتطويرها..

٥ – جعل البركة محوراً أساسياً ينطلق منه الإنسان في تنمية ذاته، وإصلاح واقعه، ورفع مستوى أدائه.

المبحث السادس

الوسائل الشرعية في تحصيل البركة

لتحصيل البركة سبل شرعية وردت في كتاب الله تعالى وسنة رسوله – صلى الله عليه وسلم – فمن تعلمها وعمل بها تحققت له البركة بإذن الله تعالى. ومن تلك الوسائل ما يلي:

أولاً: تحري الأوقات المباركة

إن تحري الأوقات الفاضلة التي ورد النص ببركتها، واغتنام ساعاتها بالعمل الصالح خير وسيلة لتحصيل البركة في حياة الإنسان. ولاشك أن خير وقت على الإطلاق ليلة القدر كما قال تعالى: ﴿ وَٱلْكِتَٰبِ ٱلْمُبِينِ ۝ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ فِى لَيْلَةٍ مُّبَٰرَكَةٍ ۚ إِنَّا كُنَّا مُنذِرِينَ ﴾ (الدخان: ٢ –٣).

قال السعدي: (هذا قسم بالقرآن على القرآن، فأقسم بالكتاب المبين لكل ما يحتاج إلى بيانه أنه أنزله ﴿ فِى لَيْلَةٍ مُّبَٰرَكَةٍ ۚ ﴾ أي: كثيرة الخير والبركة وهي ليلة القدر التي هي خير من ألف شهر..... ثم إنه تعالى يقدر في ليلة القدر ما يكون في السنة، وكل هذا من تمام علمه وكمال حكمته وإتقان حفظه واعتنائه تعالى

(٣٧) ابن منظور، ١٤٠٨هـ، مادة «متع».

بخلقه)[٣٨]، ولذا تأكدت عبادة الله تعالى في تلك الليلة وإحياؤها بالصلاة والدعاء والتلاوة حتى تتحقق للعبد السلامة والخير والرغد والبركة العظيمة التي تزيد وتتعاظم بحسب إخلاص العبد وصدقه مع ربه.

ثانياً: زيارة الأماكن المباركة

وهي الأماكن المنصوص على عظم بركتها، كما قال الله تعالى: ﴿ إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِى بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَلَمِينَ ﴾ (آل عمران: ٩٦)، وقوله تعالى: ﴿ سُبْحَنَ ٱلَّذِىٓ أَسْرَىٰ بِعَبْدِهِۦ لَيْلًا مِّنَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ إِلَى ٱلْمَسْجِدِ ٱلْأَقْصَا ٱلَّذِى بَـٰرَكْنَا حَوْلَهُۥ لِنُرِيَهُۥ ﴾ (الإسراء: ١). فالعبادة فيها سبيل عظيم لنيل البركة في حياة الإنسان؛ لأن أجر العبادة مضاعف، ومن ثم كانت آثار تلك العبادة على العبد أعظم وأكمل.

فالبيت الأقصى أرضه مقدسة وتبتدئ من السواحل الشرقية الشمالية للبحر الأحمر وتنتهي إلى سواحل بحر الروم وهو البحر المتوسط وإلى حدود العراق وحدود بلاد العرب وحدود بلاد الترك[٣٩]، وفي هذه البقعة المباركة كلم الله – عز وجل – فيها موسى – عليه السلام –. كما قال تعالى: ﴿ فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِىَ مِن شَـٰطِئِ ٱلْوَادِ ٱلْأَيْمَنِ فِى ٱلْبُقْعَةِ ٱلْمُبَـٰرَكَةِ مِنَ ٱلشَّجَرَةِ أَن يَـٰمُوسَىٰٓ إِنِّىٓ أَنَا ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ (القصص: ٣٠).

فقوله: ﴿ بَـٰرَكْنَا حَوْلَهُۥ ﴾: أي أكثرنا فيها البركة والخير بالخصب والأشجار والثمار والمياه.. كما عليه جمهور العلماء[٤٠].

وقال ابن عاشور: (وكونُ البركة حولَه كنايةٌ عن حصول البركة فيه بالأوْلى، لأنها إذا حصلت حوله فقد تجاوزت ما فيه؛ ففيه لطيفة التلازم، ولطيفة فحوَى الخطاب، ولطيفة المبالغة بالتكثير)[٤١].

أما البيت الحرام فقد عظمه الله تعالى وخصه بخصائص لا يشاركه فيها شيء فقال تعالى: ﴿ إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِى بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَلَمِينَ ﴾ (آل عمران: ٩٦)، وعن أبي هريرة – رضي الله عنه – عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «إِنَّ اللَّهَ حَرَّمَ مَكَّةَ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ فَهِيَ حَرَامٌ بِحَرَمَةِ اللَّهِ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ لَمْ تَحِلَّ لأَحَدٍ قَبْلِي وَلا تَحِلُّ لأَحَدٍ بَعْدِي وَلَمْ تَحْلِلْ لِي قَطُّ إِلا سَاعَةً مِنْ الدَّهْرِ لا يُنَفَّرُ صَيْدُهَا وَلا يُعْضَدُ شَوْكُهَا وَلا يُخْتَلَى خَلاهَا وَلا تَحِلُّ لُقَطَتُهَا»[٤٢].

وقوله (للناس): أي متعبدا يستوي فيه الناس، إذ غيره من البيوت يختص بأصحابها، والمشترك فيه للناس هو محل طاعتهم وعبادتهم وقبلتهم[٤٣]. لأنه (مباركاً) أي دوام الخير والمنافع الدينية والدنيوية فيه وزيادتها ومضاعفتها. ويدل على هذا المعنى الآيات التالية:

---

(٣٨) السعدي، ١٤٢١هـ، ص ٧٧١.

(٣٩) ابن عاشور، د.ت، ٧٧/٩.

(٤٠) الشنقيطي، د.ت، ١٤/١٨.

(٤١) ابن عاشور، د.ت، ٢٠/١٥.

(٤٢) البخاري، ١٤١٠هـ، ١٤/٣، ح ١٨٣٣.

(٤٣) أبو حيان، ١٤١٢هـ، ٢٦٨/٣.

١ – قوله تعالى: ﴿ وَأَذِّن فِي ٱلنَّاسِ بِٱلْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالاً وَعَلَىٰ كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ ﴿٢٧﴾ لِّيَشْهَدُواْ مَنَـٰفِعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُواْ ٱسْمَ ٱللَّهِ فِيٓ أَيَّامٍ مَّعْلُومَـٰتٍ عَلَىٰ مَا رَزَقَهُم مِّنۢ بَهِيمَةِ ٱلْأَنْعَـٰمِ ۖ فَكُلُواْ مِنْهَا وَأَطْعِمُواْ ٱلْبَآئِسَ ٱلْفَقِيرَ﴾ (الحج: ٢٧ – ٢٨).

قال ابن كثير: (قال ابن عباس: ﴿ لِّيَشْهَدُواْ مَنَـٰفِعَ لَهُمْ ﴾ قال: منافع الدنيا والآخرة؛ أما منافع الآخرة فرضوان الله، وأما منافع الدنيا فما يصيبون من منافع البُدْن والربح والتجارات. وكذا قال مجاهد، وغير واحد: إنها منافع الدنيا والآخرة، كقوله: ﴿ لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَبْتَغُواْ فَضْلاً مِّن رَّبِّكُمْ ﴾ (البقرة: ١٩٨))[٤٤].

٢ – قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ جَعَلْنَا ٱلْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا وَٱتَّخِذُواْ مِن مَّقَامِ إِبْرَٰهِـۧمَ مُصَلًّى ۖ وَعَهِدْنَآ إِلَىٰٓ إِبْرَٰهِـۧمَ وَإِسْمَـٰعِيلَ أَن طَهِّرَا بَيْتِيَ لِلطَّآئِفِينَ وَٱلْعَـٰكِفِينَ وَٱلرُّكَّعِ ٱلسُّجُودِ ﴿١٢٥﴾ وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّ ٱجْعَلْ هَـٰذَا بَلَدًا ءَامِنًا وَٱرْزُقْ أَهْلَهُۥ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ مَنْ ءَامَنَ مِنْهُم بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ ۖ قَالَ وَمَن كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُۥ قَلِيلاً ثُمَّ أَضْطَرُّهُۥٓ إِلَىٰ عَذَابِ ٱلنَّارِ ۖ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ﴾ (البقرة: ١٢٥ – ١٢٦)، فجعل الله – عز وجل – للبيت خاصيتين:

الأولى: أنه (مثابة) أي مكان يكتب فيه الثواب، والثواب ما يرجع إلى الإنسان من جزاء أعماله[٤٥] وما يناله المتعبد فيه من مضاعفة الحسنات، وتكفير السيئات. كما دل عليه ما رواه أبو هُرَيْرَةَ – رضي الله عنه – قَالَ: سَمِعْتُ النَّبِيَّ – صلى الله عليه وسلم – يَقُولُ: «مَنْ حَجَّ لِلَّهِ فَلَمْ يَرْفُثْ وَلَمْ يَفْسُقْ رَجَعَ كَيَوْمِ وَلَدَتْهُ أُمُّهُ»[٤٦]. فمضاعفة الحسنات وتكفير السيئات علامة من علامات كثرة الخير والبركة التي سينالها الإنسان بسبب ذلك.

الثانية: أنه (أمنا) والأمن نعمة يجدها كل من دخل البيت أو جاوره من الاستقرار الظاهر والباطن. فهو أمن شامل لجميع المخلوقات حتى الصيد والشجر.

٣ – قوله تعالى (وهدى) وهي الصفة الثانية للبيت بعد أن وصفه الله تعالى بالبركة. والهداية هداية علم وهداية عمل. فمن أحسن تعظيم الله تعالى وأخلص له التوحيد في هذه البقعة المباركة تحققت له هداية العلم والعمل.

قال السعدي: (والهدى نوعان: هدى في المعرفة، وهدى في العمل، فالهدى في العمل ظاهر، وهو ما جعل الله فيه من أنواع التعبدات المختصة به، وأما هدى العلم فبما يحصل لهم بسببه من العلم بالحق بسبب الآيات البينات التي ذكر الله تعالى في قوله: ﴿ فِيهِ ءَايَـٰتٌۢ بَيِّنَـٰتٌ ﴾ (آل عمران: ٩٧)، أي: أدلة واضحات، وبراهين قاطعات على أنواع من العلوم الإلهية والمطالب

(٤٤) ابن كثير، د.ت، ٤١٠/٥.

(٤٥) الراغب الأصفهاني، د.ت، ص ٨٣ – ٨٤.

(٤٦) البخاري، ١٤١٠هـ، ١٣٣/٢، ح ١٥٢١.

العالية، كالأدلة على توحيده ورحمته وحكمته وعظمته وجلاله وكمال علمه وسعة جوده، وما مَنَّ به على أوليائه وأنبيائه)[٤٧]. وبهذا نخلص إلى أن عبادة الله – عز وجل – في بيته الحرام تحقق الأهداف التالية:

الأولى: زيادة العبودية لله تعالى وزيادة توحيده والقرب من المولى – عز وجل – وهذا من أعظم الخير على الإطلاق.

الثانية: ينال المتعبد في هذه البقعة ثواباً عظيماً، وأجراً مضاعفاً في الدنيا والآخرة، يزيد عما يناله في غيره من البقاع.

الثالثة: ينال المتعبد لله تعالى في هذه البقعة الرزق المبارك والذي به يتحقق الأمن بمعناه الشامل.

يدل على هذا ما رواه عبد الله بن مسعود قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «تَابِعُوا بَيْنَ الْحَجِّ وَالْعُمْرَةِ فَإِنَّهُمَا يَنْفِيَانِ الْفَقْرَ وَالذُّنُوبَ كَمَا يَنْفِي الْكِيرُ خَبَثَ الْحَدِيدِ وَالذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَلَيْسَ لِلْحَجَّةِ الْمَبْرُورَةِ ثَوَابٌ دُونَ الْجَنَّةِ»[٤٨].

فبانتفاء الفقر يتحقق الرخاء الاقتصادي ورفاهية العيش فيعم الخير وتتحصل المنافع الدنيوية وتزدهر الحياة على المستوى الفردي والجماعي. وبانتفاء الذنوب يزيد الإيمان وتتحقق التقوى، ويهتدي العبد لطريق الحق فيتربى على منهج الحق الذي يجعله عبداً صالحاً مستقيماً قادراً على استخدام ما عنده من النعم والرزق الوفير في بناء الأرض وعمارتها واستنباط سنن الله تعالى فيها وتسخيرها لما يحقق له زيادة في الحياة الكريمة السهلة، وفتح فرص العمل والإنتاج..

ثالثاً: الدعاء ببركة المنزل

إن مكان السكن إذا قلت بركته أو عدمت لن يستطيع الإنسان أن يستخرج ما في الأرض من خير ولن ينتفع بما فيها من تسخير، لذا تأكدت أهمية الدعاء بالبركة في أي مكان ينزله الإنسان ويمكث فيه ليستفيد من خيره. والله تعالى علم نبيه نوح – عليه السلام – أن يسأله المنزل المبارك فقال تعالى: ﴿ وَقُل رَّبِّ أَنزِلْنِي مُنزَلاً مُّبَارَكًا وَأَنتَ خَيْرُ ٱلْمُنزِلِينَ ﴾ (المؤمنون: ٢٩). فالأرض والمكان الذي يستقر فيه الإنسان أحد الأسس التي يعتمد عليها لبناء المجتمع الإنساني، ونوح – عليه السلام – لما دعا بالبركة عاش ينعم بخيرات الأرض التي أسس فيها أول مجتمع إنساني بعد الطوفان والذي منه امتدت سائر المجتمعات، وشيدت كافة الحضارات.. وكل ذلك من آثار الدعاء ببركة المنزل التي ظل خيرها يزيد وينمو على مر العصور والدهور.. وقوله: ﴿ وَأَنتَ خَيْرُ ٱلْمُنزِلِينَ ﴾ أي تكفي نزيلك كل ملم، وتعطيه كل مراد[٤٩].

رابعاً: الدعوة إلى الله تعالى وتعليم الناس الخير:

امتن الله تعالى على رسله بالبركة لما بذلوه من حسن الاستقامة على دينه والصبر على الدعوة إلى الله

(٤٧) السعدي، ١٤٢١هـ، ص ١٨٣.

(٤٨) الترمذي، د.ت، ١٧٥/٣، ح ٨١٠.

(٤٩) البقاعي، ١٣٨٩هـ، ١٦٩/٥.

تعالى، وتحمل المشاق العظيمة في سبيل ذلك. ولذا فإن الله تعالى بين في كتابه البركة التي حصلت لأولي العزم من الرسل، فحين نقرأ التاريخ الإنساني نجد أن جزءاً من ذلك التاريخ تشكل بفضل بركات الله تعالى على نوح – عليه السلام – وعلى من معه، وبتلك البركات استمرت الحياة بعد الطوفان الذي أغرق الأرض ومن فيها جميعا ولم تكتب الحياة إلا لمن كان على ظهر سفينة نوح – عليه السلام – قال تعالى: ﴿ قِيلَ يَٰنُوحُ ٱهۡبِطۡ بِسَلَٰمٖ مِّنَّا وَبَرَكَٰتٍ عَلَيۡكَ وَعَلَىٰٓ أُمَمٖ مِّمَّن مَّعَكَۚ وَأُمَمٞ سَنُمَتِّعُهُمۡ ثُمَّ يَمَسُّهُم مِّنَّا عَذَابٌ أَلِيمٞ ﴾ (هود:٤٨)، فالبركات في الآية الخيرات النامية، واحدتها بركة، وهي من كلمات التحية مستعملة في الدعاء.

ولما كان الداعون بلفظ التحيّة إنما يسألون الله بدعاء بعضهم لبعض فمجيء هذا الدعاء من لدنه قائم مقام إجابة الدعاء، فهو إفاضة بركات على نوح – عليه السلام – ومن معه، فحصل بذلك تكريمهم وتأمينهم والإنعام عليهم. فالكلام بشارة لنوح – عليه السلام – ومن معه بأن الله يجعل منهم أمماً كثيرة يكونون محلّ كرامته وبركاته[٥٠]. وهكذا فإن الله تعالى بارك لنوح – عليه السلام – في ذريته فكان من نسله قبائل وشعوب تفرقت وعمرت الأرض بعد إغراقها بالطوفان.

قال ابن القيم: (وأما البركة؛ فإنها لما كان مسماها كثرة الخير واستمراره شيئا بعد شيء، كلما انقضى منه فرد خلفه فرد آخر، فهو خير مستمر يتعاقب الأفراد على الدوام شيئا بعد شيء، كان لفظ الجمع أولى بها لدلالته على المعنى المقصود بها)[٥١].

أما إبراهيم – عليه السلام – فإن الله تعالى قال عنه: ﴿ وَلَقَدۡ جَآءَتۡ رُسُلُنَآ إِبۡرَٰهِيمَ بِٱلۡبُشۡرَىٰ قَالُواْ سَلَٰمٗاۖ قَالَ سَلَٰمٞۖ فَمَا لَبِثَ أَن جَآءَ بِعِجۡلٖ حَنِيذٖ ﴿٦٩﴾ فَلَمَّا رَءَآ أَيۡدِيَهُمۡ لَا تَصِلُ إِلَيۡهِ نَكِرَهُمۡ وَأَوۡجَسَ مِنۡهُمۡ خِيفَةٗۚ قَالُواْ لَا تَخَفۡ إِنَّآ أُرۡسِلۡنَآ إِلَىٰ قَوۡمِ لُوطٖ ﴿٧٠﴾ وَٱمۡرَأَتُهُۥ قَآئِمَةٞ فَضَحِكَتۡ فَبَشَّرۡنَٰهَا بِإِسۡحَٰقَ وَمِن وَرَآءِ إِسۡحَٰقَ يَعۡقُوبَ ﴿٧١﴾ قَالَتۡ يَٰوَيۡلَتَىٰٓ ءَأَلِدُ وَأَنَا۠ عَجُوزٞ وَهَٰذَا بَعۡلِي شَيۡخًاۖ إِنَّ هَٰذَا لَشَيۡءٌ عَجِيبٞ ﴿٧٢﴾ قَالُوٓاْ أَتَعۡجَبِينَ مِنۡ أَمۡرِ ٱللَّهِۖ رَحۡمَتُ ٱللَّهِ وَبَرَكَٰتُهُۥ عَلَيۡكُمۡ أَهۡلَ ٱلۡبَيۡتِۚ إِنَّهُۥ حَمِيدٞ مَّجِيدٞ ﴾ (هود: ٦٩ – ٧٣)، لقد بشرت الملائكة زوجة إبراهيم – عليه السلام – بالرحمة والبركة من الله تعالى فهو المختص بها – عز وجل –. وجاءت البركة بصيغة الجمع دلالة على أنها بركات عظيمة ممتدة وباقية في أعقاب ذريته – عليه السلام –. كما قال تعالى: ﴿ وَبَٰرَكۡنَا عَلَيۡهِ وَعَلَىٰٓ إِسۡحَٰقَۚ وَمِن ذُرِّيَّتِهِمَا مُحۡسِنٞ وَظَالِمٞ لِّنَفۡسِهِۦ مُبِينٞ ﴾ (الصافات: ١١٣).

قال السعدي: (أي: أنزلنا عليهما البركة، التي هي النمو والزيادة في علمهما وعملهما وذريتهما، فنشر اللّه من ذريتهما ثلاث أمم عظيمة: أمة العرب من ذرية إسماعيل، وأمة بني إسرائيل، وأمة الروم من

(٥٠) ابن عاشور، د.ت، ١٢/٩٠ – ٩١ ملخصاً.

(٥١) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٢/٦٧٦.

ذرية إسحاق)[٥٢]. ولا نعجب أن يخص خليل الله إبراهيم – عليه السلام – بهذا، فسلسلة الابتلاءات وأعمال التوحيد التاريخية التي سجلها القرآن الكريم لإبراهيم – عليه السلام – ابتداء من إعلان التوحيد والبراءة من الشرك وأهله، إلى تكسير الأصنام والتي بسببها ابتلي بالإحراق بالنار لولا أن نجاه الله تعالى منها، ثم خروجه من بلده، واختباره بترك زوجته ورضيعها في واد غير ذي زرع، ثم استجابته للوحي بذبح ابنه الصالح البار بعد أن بلغ معه السعي حتى فداه الله تعالى فكان ذلك سببا في تشريع سنة الأضحية، وهو الذي أعاد بناء بيت الله المحرم ليعمر بطاعته – عز وجل – وإخلاص التوحيد له تعالى، وهو الذي شرع مناسك الحج ونادى بها بأمر من الله تعالى فاستجاب له الناس حتى من كان في صلب أبيه.. كل ذلك وغيره أسباب ظاهرة الدلالة على خصائص هذا النبي الكريم المبارك في تأسيس القواعد الإيمانية في الأرض حتى يرتبط الناس بخالقهم، وتعمق صلتهم بربهم، وهذا ما جعل له مزيد فضل عند ربه ومزيد بركات عليه وعلى آل بيته.

قال ابن عاشور: (وجملة ﴿رَحْمَتُ ٱللَّهِ وَبَرَكَٰتُهُۥ عَلَيْكُمْ﴾ تعليل لإنكار تعجبها، لأن الإنكار في قوة النفي، فصار المعنى: لا عجب من أمر الله لأنّ إعطاءك الولد رحمة من الله وبركة، فلا عجب في تعلّق قدرة الله بها وأنتم أهل لتلك الرحمة والبركة فلا عجب في وقوعها عندكم)[٥٣].

والله – عز وجل – خص موسى – عليه السلام – بمزيد بركة وفضل فقال تعالى: ﴿فَلَمَّا جَآءَهَا نُودِىَ أَنۢ بُورِكَ مَن فِى ٱلنَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا وَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ (النمل: ٨).

وقوله: ﴿بُورِكَ﴾ أي قدس[٥٤] وطهر وكثر خيره[٥٥].

ومجيء ﴿بُورِكَ﴾ على صيغة المبني للمجهول تفيد معنى الدعاء.

أي الدعاء لموسى بالبركة. وذلك كقوله تعالى: ﴿ضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ ٱلذِّلَّةُ﴾ (آل عمران: ١١٢)، أي فلتضرب عليهم الذلة[٥٦].

وقال الرازي: (أنه سبحانه جعل هذا القول مقدمة لمناجاة موسى – عليه السلام – فقوله: ﴿بُورِكَ﴾ يدل على أنه قد قضى أمراً عظيماً تنتشر البركة منه في أرض الشام كلها)[٥٧] وقوله: ﴿مَن فِى ٱلنَّارِ وَمَنْ حَوْلَهَا﴾: اختلفت أقوال المفسرين في تفسير هذه الآية على أقوال:

القول الأول: بوركت النار. وهو قول مجاهد وابن جريج.

---

(٥٢) السعدي، ١٤٢١هـ، ص ٧٠٦.

(٥٣) ابن عاشور، د.ت، ١٢٢/١٢.

(٥٤) الطبري، ١٤١٨هـ، ٤٩٦/٩.

(٥٥) ابن حيان، ١٤١٢هـ، ٥٣/٧.

(٥٦) انظر: ابن حيان، ١٤١٢هـ، ٥٣/٧.

(٥٧) فخر الدين الرازي، ١٤١٧هـ، ٣٤٥٧/١.

القول الثاني: إنه نور الرحمن. وهو قول محمد ابن كعب وقتادة. وقال ابن عباس وسعيد بن جبير والحسن: يعني قُدّس مَن في النار وهو الله سبحانه عنى به نفسه – عز وجل – ، وتأويل هذا القول أنّه كان فيها لا على معنى تمكُّن الأجسام لكن على معنى أنّه نادى موسى منها، وأسمعه كلامه من جهتها وأظهر له ربوبيته من ناحيتها[٥٨].

القول الثالث: بورك على من في النار وهو موسى أو على من في قرب النار، والعرب تسمي من قرب من الشيء في الشيء، وموسى قد كان قرب من النار فجعله كأنه في النار. وقال السدي: كان في النار ملائكة فالتبريك عائد على موسى والملائكة[٥٩].

وقال ابن عاشور: (فهذا التبريك تبريك ذوات لا تبريك مكان بدليل ذكر (مَن) الموصولة في الموضعين، وهو تبريك الاصطفاء الإلهي بالكرامة. وقيل إن قوله: ﴿ أَنۢ بُورِكَ مَن فِي ٱلنَّارِ ﴾ إنشاء تحية من الله تعالى إلى موسى – عليه السلام – كما كانت تحية الملائكة لإبراهيم ﴿ رَحۡمَتُ ٱللَّهِ وَبَرَكَٰتُهُۥ عَلَيۡكُمۡ أَهۡلَ ٱلۡبَيۡتِۚ ﴾ (هود: ٧٣)، أي أهل هذا البيت الذي نحن فيه)[٦٠].

وقال ابن عاشور: (و﴿ وَسُبۡحَٰنَ ٱللَّهِ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ﴾ عطف على ما نودي به موسى على صريح معناه إخباراً بتنزيه الله تعالى عما لا يليق بإلهيته من أحوال المحدثات ليعلم موسى أمرين: أحدهما أن النداء وحي من الله تعالى، والثاني أن الله منزه عما عسى أن يخطر بالبال أن جلالته في ذلك المكان. ويجوز أن يكون (سبحان الله) مستعملاً للتعجيب من ذلك المشهد وأنه أمر عظيم من أمر الله تعالى وعنايته يقتضي تذكُّر تنزيهه وتقديسه..)[٦١].

أما عيسى – عليه السلام – فإن الله تعالى جعل البركة مصاحبة له أينما كان وفي كل ما يفعل وفيما يقول، فكان الخير والرحمة والعافية تقارن أعماله كلها؛ قال تعالى: ﴿ وَجَعَلَنِي مُبَارَكًا أَيۡنَ مَا كُنتُ وَأَوۡصَٰنِي بِٱلصَّلَوٰةِ وَٱلزَّكَوٰةِ مَا دُمۡتُ حَيًّا ﴾ (مريم: ٣١)، فنصت الآية على أن عيسى – عليه السلام – مبارك. أي كثير البركات. والمبارَك: الذي تُقارن البركةُ أحوالَه في أعماله ومحاورته ونحو ذلك، لأن مبارك اسم مفعول من باركه، إذا جعله ذا بركة، أو من بَارك فيه، إذا جعل البركة معه[٦٢]. وهذا لفرط بركته – عليه السلام – فهي شاملة للحياة الجسدية والروحية.

وقال ابن القيم في *جلاء الأفهام*: (قال غير واحد من السلف معلماً للخير أينما كنت وهذا جزءاً المسمى فالمبارك كثير الخير في نفسه الذي يحصله لغيره تعليما وإقداراً ونصحاً وإرادة واجتهادا، ولهذا يكون العبد مباركا لأن الله بارك فيه وجعله كذلك)[٦٣].

---

(٥٨) الثعلبي، ١٤٢٢هـ، ١٨٩/٧.

(٥٩) السمعاني، ١٤١٨هـ، ٧٨/٤.

(٦٠) ابن عاشور، د.ت، ٢٢٦/١٩ – ٢٢٧.

(٦١) ابن عاشور، د.ت، ٢٢٦/١٩ – ٢٢٧.

(٦٢) انظر: الشنقيطي، د.ت، ١١١/٢٠؛ ابن عاشور، د.ت، ٩٩/١٦.

(٦٣) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١٦٨/١.

فكل معجزاته – عليه السلام – تعنى بحفظ الجسد من المرض أو الموت، كما تعنى بحفظ روحه من الانتكاس في ظلمة الظلم والشرك والخطيئة. قال تعالى: ﴿ وَيُعَلِّمُهُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ ﴿٤٨﴾ وَرَسُولًا إِلَىٰ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ أَنِّى قَدْ جِئْتُكُم بِـَٔايَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ ۖ أَنِّىٓ أَخْلُقُ لَكُم مِّنَ ٱلطِّينِ كَهَيْـَٔةِ ٱلطَّيْرِ فَأَنفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيْرًۢا بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۖ وَأُبْرِئُ ٱلْأَكْمَهَ وَٱلْأَبْرَصَ وَأُحْىِ ٱلْمَوْتَىٰ بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۖ وَأُنَبِّئُكُم بِمَا تَأْكُلُونَ وَمَا تَدَّخِرُونَ فِى بُيُوتِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَةً لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴿٤٩﴾ وَمُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَىَّ مِنَ ٱلتَّوْرَىٰةِ وَلِأُحِلَّ لَكُم بَعْضَ ٱلَّذِى حُرِّمَ عَلَيْكُمْ ۚ وَجِئْتُكُم بِـَٔايَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ فَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَأَطِيعُونِ ﴾ (آل عمران: ٤٨ – ٥٠).

بل إن خيره ثابت باق إلى أمة محمد – صلى الله عليه وسلم –، وبنزوله – عليه السلام – في آخر الزمان تعم البركة على أهل الأرض، ويرفع الظلم، ويحكم بالعدل، فعن أبي هُرَيْرَةَ – رضي الله عنه – قَالَ: قَالَ رَسُولُ – صلى الله عليه وسلم –: «وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَيُوشِكَنَّ أَنْ يَنْزِلَ فِيكُمْ ابْنُ مَرْيَمَ حَكَمًا عَدْلاً فَيَكْسِرَ الصَّلِيبَ وَيَقْتُلَ الْخِنْزِيرَ وَيَضَعَ الْجِزْيَةَ وَيَفِيضَ الْمَالُ حَتَّى لا يَقْبَلَهُ أَحَدٌ حَتَّى تَكُونَ السَّجْدَةُ الْوَاحِدَةُ خَيْرًا مِنْ الدُّنْيَا وَمَا فِيهَا ثُمَّ يَقُولُ أَبُو هُرَيْرَةَ وَاقْرَءُوا إِنْ شِئْتُمْ: ﴿ وَإِن مِّنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ إِلَّا لَيُؤْمِنَنَّ بِهِۦ قَبْلَ مَوْتِهِۦ ۖ وَيَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ يَكُونُ عَلَيْهِمْ شَهِيدًا ﴾ (النساء: ١٥٩)[٦٤]، وهذه البركة له عليه الصلاة والسلام هي التي يجب إثباتها في حقه، أما ما عليه النصارى من الغلو في عيسى – عليه السلام – وادعاء أنه صلب فداء للخطيئة الأولى – خطيئة آدم عليه السلام – وأنه المخلص للدنيا من تلك الخطيئة[٦٥].. فهذا تحريف للحقائق وتقول على الله تعالى بغير علم. فكل نفس بما كسبت رهينة وآدم – عليه السلام – تاب من خطيئته واستغفر وتاب الله عليه.. وبركة عيسى على العالم هي هدايته لهم لطريق الحق والرشاد.

رابعاً: الحرص على الانتفاع من شجرة الزيتون

لقد جاء النص بإثبات بركة شجرة الزيتون وهي الشجرة التي كلم الله تعالى عندها موسى – عليه السلام –. كما قال تعالى: ﴿ وَشَجَرَةً تَخْرُجُ مِن طُورِ سَيْنَآءَ تَنۢبُتُ بِٱلدُّهْنِ وَصِبْغٍ لِّلْـَٔاكِلِينَ ﴾ (المؤمنون: ٢٠)، وقوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ نُورُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ مَثَلُ نُورِهِۦ كَمِشْكَوٰةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ ۖ ٱلْمِصْبَاحُ فِى زُجَاجَةٍ ۖ ٱلزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّىٌّ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٍ مُّبَٰرَكَةٍ زَيْتُونَةٍ ﴾ ... الآية (النور: ٣٥).

قال البيضاوي: (وفي إبهام الشجرة ووصفها بالبركة ثم إبدال الزيتونة عنها تفخيم لشأنها)[٦٦].

ولشجر الزيتون خصائص وفضائل ثابتة معلومة لا توجد في غيره من الأشجار، وقد وصفها تعالى بأنها

---

(٦٤) البخاري، ١٤١٠هـ، ٢/٧٧٤، ح ٢١٠٩.

(٦٥) البرشومي، ١٩٨٧، ص ١٧.

(٦٦) ابن عمر البيضاوي، ١٤٠٨هـ، ١/١٨٧.

شجرة مباركة وأقسم تعالى بثمرها فقال تعالى: ﴿وَٱلتِّينِ وَٱلزَّيْتُونِ﴾ (التين: ١). ومن مظاهر بركة هذه الشجرة أنها لا شرقية ولا غربية بمعنى أنها متوسطة في موقعها، والتوسط هو من أفضل الأماكن التي يكون فيها الشجر لكونه محفوظا مما يعتري الأطراف، وكذلك فإن التوسط يمكن الشجرة من الاستفادة من الشمس بدرجة عالية، مما ينعكس أثره على جودة النبات.

قال ابن كثير: (أي: ليست في شرقي بقعتها فلا تصل إليها الشمس من أول النهار، ولا في غربيها فيتقلّص عنها الفيء قبل الغروب، بل هي في مكان وسط، تَفْرَعه الشمس من أول النهار إلى آخره، فيجيء زيتها معتدلاً صافياً مشرقاً)[٦٧].

فهي شجرة كثيرة البركة، وقيل: إنها أول شجرة نبتت بعد الطوفان. وقيل: أراد به زيتون الشام لأنها هي الأرض المباركة، وهي شجرة لا يسقط ورقها، وينتفع بجودة هواء غاباتها[٦٨]. وفيها منافع كثيرة لأن الزيت يسرج به ويدهن به وهو إدام وهو أصفى الأدهان وأضوؤها، ويستنار بزيتها ويدخل في أدوية وإصلاح أمور كثيرة. وينتفع بحبها أكلاً، وبحطبها وهو أحسن حطب لأن فيه المادة الدهنية، قال تعالى: ﴿تَنۢبُتُ بِٱلدُّهْنِ﴾ (المؤمنون: ٢٠).

ومن بركة هذه الشجرة الانتفاع من زيتها في علاج كثير من الأمراض، وجعله أحد عناصر الطعام يزيد الجسم قوة وصحة ويحفظه من الأمراض والآفات التي تعيق الحياة وتجلب البؤس والشقاء..

قال ابن القيم: (الزَّيْتُ حار رطب فى الأُولى، وغَلِط مَن قال: يابسٌ، والزَّيت بحسب زيتونه، فالمعتصَرُ من النَّضيج أعدلُه وأجوده، ومن الفَجِّ فيه برودةٌ ويُبوسة، ومن الزيتون الأحمر متوسطٌ بين الزَّيتَيْن، ومن الأسود يُسخِّن ويُرطِّب باعتدال، وينفع من السُّموم، ويُطلق البطن، ويُخرج الدود، والعتيقُ منه أشد تسخيناً وتحليلاً، وما استُخْرِجَ منه بالماء، فهو أقلُّ حرارةً، وألطفُ وأبلغ فى النفع، وجميعُ أصنافه مليِّنة للبَشْرة، وتُبطىءُ الشَيْب.وماء الزَّيتون المالح يمنع من تنفُّط حرق النار، ويَشُد اللِّثَةَ، وورقهُ ينفع من الحُمرة، والنَّملة، والقُروح الوَسِخة، والشَّرَى، ويمنع العَرَق، ومنافعه أضعاف ما ذكرنا)[٦٩].

الخاتمة

حين يتأمل الإنسان الحياة من حوله، ويشده روعة حركتها، وضخامة خيراتها.. يدور في عقله تساؤل حول ما يراه ويسمعه من تذمر ملح لضيق ذات اليد، وعدم كفاية الأرزاق للمتطلبات، والشعور المستمر بالحاجة والإحساس بالنقص وشبه الاتفاق على أن الزمان والمكان والأحوال يتقاصر عن الوصول لحد الكفاية... والمراقب لكل ذلك حين يرجع لكتاب

(٦٧) ابن كثير، د.ت، ٦٢/٦.

(٦٨) انظر: الخازن، ١٣٩٩هـ، ٧٧/٥؛ ابن عاشور، د.ت، ٢٤٠/١٨.

(٦٩) ابن القيم، ١٤١٢هـ، ٣١٧/٤.

الله تعالى ليبحث في آياته عن حلّ لهذا الواقع المتأزم يجد أن الله تعالى جعل البركة سنة من سننه – عز وجل – في الكون أودعها في الخلق لتثبيت الخير وتنميته ورخائه في حياة الفرد والجماعة، وقد بين ذلك المولى – عز وجل – في كتابه ووضح معالمه وحدوده، وكشف عن خصائصه وسماته، لأنه فضل الله على خلقه. وبمراعاة تلك السنة تتحقق كفاية الأرزاق مهما قلت كميتها، ويتضاعف الإنجاز ولو حددت ساعات العمل، ولا يضيق المكان مهما كثر السكان، ويمتد ذكر المرء وإن مر على رفاته تطاول الزمان.. إنها البركة بمعناها الواسع بركة الوقت وبركة المال وبركة الذرية وبركة كل رزق أعطاه الله لعبده. وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

نتائج البحث وتوصياته

١ – البركة هي سنة الله تعالى لحفظ الحياة على الأرض وبقائها واستمرارها.

٢ – تميز أمة محمد بالبركة دون سائر الأمم دليل على فضلها عليهم وأن الخير ثابت فيها لا يزول ولا يتغير بخلاف سائر الأمم.

٣ – البركة نوعان: مطلقة لجميع الخلق لضمان بقاء حياتهم، ورقي حضارتهم، وبركة مقيدة بطاعة الله تعالى واتباع رسوله وهي لا تكون إلا لعباد الله الموحدين.

٤ – إن البركة المقيدة هي البركة المقصودة، والتي بها تتحقق أهداف التنمية، ومن خلالها ينتشر الأمن والاستقرار ورغد العيش.

٥ – إتقان العمل والحرص على الإحسان والجودة في أدائه سبب عظيم في تحقيق بركة ذلك العمل.

٦ – إن البركة معنى زائد على الرزق، فالرزق وإن كان فيه خير وفائدة ولكن إذا انعدمت بركته لم تتحقق كفايته، ولا بقاؤه مهما كثر وتعاظم في ظاهره.

٧ – إن العناية بتحصيل البركة وسيلة عظيمة من وسائل تنمية الذات، وتطوير المهارات، لأن البركة تنقص وقد تنتفي بوجود المعصية والإصرار عليها، مما يجعل المؤمن حريصاً على ترك العادات السيئة المنهي عنها والاستقامة على العادات الحسنة المأمور بها. وكل ذلك يحقق صلاح النفس واستقامتها وتنميتها والتزامها بالقيم الصحيحة.

٨ – وجود البركة في حياة المسلم من أعظم السبل لتحقيق الأمن بمعناه الشامل، لأن الإنسان بفطرته يحب البقاء ويكره الفناء وزوال النعمة، فإذا علم أن البركة ستحفظ له هذه النعمة في دنياه وآخرته، وتبقي آثارها بعد موته، شعر بالأمن والاطمئنان والراحة والرضا والسعادة.

٩ – إن دلالات آيات البركة ترفع ثقة المؤمن بدينه وبما أنعم الله تعالى عليه من سائر النعم، وتعلي لديه الشعور بالعلو على الكافرين، وتزهدهم فيما لديهم من النعمة ورغد العيش..

١٠ – إن من المفاهيم الخاطئة الظن بأن البركة معنى يتضمن حصول الخير للإنسان دون تخطيط وترتيب للأولويات للوصول إليها.

١١ – إن البركة سنة عظيمة يتأكد الحرص على تحققها من خلال تتبع ما جاء في نصوص الكتاب والسنة بذكر الأشياء المباركة.

١٢ – إن غياب البركة عن حياة العبد تضعف من فائدة إنجازاته، وتعطل عليه فرصا عظيمة في تحقيق رقيه وتقدمه.

١٣ – مفهوم البركة أوسع وأشمل من معنى التنمية؛ لأن التنمية تهدف لوجود الرفاهية ورغد العيش للإنسان في الدنيا، أما البركة فهي ممتدة الجذور، باقية الأثر والنتيجة حتى بعد الممات.

١٤ – إن من مقاصد القرآن الكريم تحقيق البركة في حياة المسلمين.

ولذا فإن الباحثة توصي بما يلي:

١ – التوسع في دراسة العلاقة بين مقاصد القرآن وبين حديثه عن البركة.

٢ – الدعوة إلى ربط طلب البركة بطلب الرزق لاسيما في ظل عصر العولمة والنظرة المادية للأمور.

٣ – تصحيح المفاهيم الخاطئة في سبل تحصيل البركة، والدعوة إلى ضرورة العناية بالتخطيط المستقبلي، والتدرب على حسن تنظيم الوقت وترتيب الأولويات لضمان تحقق البركة في حياة الإنسان.

٤ – زيادة التأكيد على الدعاء بالبركة عند التهنئة بمناسبة تجدد النعمة.

٥ – العناية بغرس قيمة البركة في تربية الأبناء من خلال اتباع منهج الكتاب والسنة في التربية.

٦ – بناء خطط التنمية وفق ضوابط تحقيق البركة، فيجب الحذر من الخطط التنموية التي فيها اتباع سبيل الظالمين، باسم التمدن والحضارة والاستفادة من حضارة الأمم المعاصرة دون تمييز بين الاستفادة.

٧ – زيادة الوعي الحضاري بدور البركة في تحقيق التقدم والازدهار الحسي والمعنوي.

٨ – تعزيز ثقة المسلمين بأنفسهم وبمجتمعهم، وعدم الافتتان بأحوال الكفار لأنها زائلة ولا بقاء لها ولا نفع حقيقيًّا فيها.

٩ – التحذير من التهاون في نسب البركة لغير الله تعالى، كمن يقول تباركت علينا بقدومك ونحو ذلك، لأن البركة لا يهبها إلا الله تعالى.

١٠ – ربط مفهوم الجودة والإتقان بمفهوم البركة؛ لأن العلاقة بينهما علاقة طردية، والوعي بأن البركة سبيل لتحقيق الجودة وضمان لوجودها.

١١ – لابد من تطبيق نظام الجودة والإتقان في مؤسسات الدولة المختلفة بما يتوافق مع ضوابط ضمان وجود البركة بمعناها المقيد، للاختلاف الجذري في معيار الجودة بين المسلمين وغيرهم من أصحاب الديانات الأخرى.

المصادر والمراجع

ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري. *النهاية في غريب الحديث والأثر.* بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني. *مسند أحمد.* ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر. *التحرير والتنوير.* تونس: الدار التونسية. د.ت.

ابن عمر البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله. *أنوار التنزيل وأسرار التأويل.* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

ابن فارس، أحمد بن زكريا. معجم *مقاييس اللغة.* ط١. بيروت: دار الجيل، ١٤١١هـ-١٩٩١م.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين. *بدائع الفوائد.* ط٢. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٧هـ.

ـــــــــــ، *جلاء الأفهام في فضل الصلاة والسلام على محمد خير الأنام.* تحقيق: زائد بن أحمد النشيري. ط٢. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٢٧هـ.

ـــــــــــ، *زاد المعاد في هدي خير العباد.* تحقيق: شعيب الأرناؤوط، وعبد القادر الأرناؤوط. ط٢٦. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي. *تفسير القرآن العظيم.* القاهرة: طبعة دار الشعب، د.ت.

ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد. *سنن ابن ماجه.* صححه ورقمه وخرج أحاديثه: محمد فؤاد عبدالباقي، مصر: دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي، د.ت.

ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب.* بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

أبو حيّان الأندلسي، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف. *البحر المحيط في التفسير.* بيروت: دار الفكر، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.

أبو داود السجستاني، سليمان بن أشعث. *سنن أبو داود.* بيروت: دار الفكر، د.ت.

الأزدي، مقاتل بن سليمان بن بشير. *تفسير مقاتل.* القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م.

البخاري، محمد بن عبد الله. *صحيح البخاري.* ط٤. بيروت: اليمامة، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م.

البرشومي، محمود. *المسيح بين الإنجيل والقرآن.* القاهرة: مكتبة الإسكندرية، ١٩٨٧م.

البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود. *معالم التنزيل.* ط٤. الرياض: دار طيبة، ١٤١٧هـ-١٩٩٧م.

البقاعي، برهان الدين إبراهيم بن عمر بن حسن الرباط بن علي بن أبو بكر. *نظم الدرر في*

تناسق الآيات والسور. ط١. د.م: أم القرى للطباعة والنشر، ١٣٨٩هـ - ١٩٦٩م.

بكار، عبد الكريم بن محمد الحسن. *فصول في التفكير الموضوعي منطلقات ومواقف*. ط١. دمشق، بيروت: دار القلم، الدار الشامية، ١٤١٣هـ - ١٩٩٣م.

الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك. *الجامع الصحيح سنن الترمذي*. بيروت: دار إحياء التراث العربي. د.ت.

الثعلبي، أبو إسحاق أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري. *الكشف والبيان*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠٢م.

الجديع، ناصر بن عبد الرحمن بن محمد. *التبرك أنواعه وأحكامه*. ط٥. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م.

الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف. *كتاب التعريفات*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٣هـ - ١٩٩٢م.

جروان، فتحي عبد الرحمن. *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط١. الإمارات: دار الكتاب الجامعي، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.

الخازن، علاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم البغدادي. *تفسير الخازن المسمى لباب التأويل في معاني التنزيل*. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.

الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. *المفردات*. تحقيق: محمد سيد كيلاني. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

الزحيلي، وهبة بن مصطفى. *التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج*. دمشق: دار الفكر المعاصر، ١٤١٨هـ.

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد. *الكشاف عن غوامض التنزيل وعيون الأقاويل*. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله. *تيسير الكريم الرحمن*. ط١. السعودية: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، ١٤٢١هـ.

السمعاني، أبو مظفر منصور بن محمد. *تفسير القرآن*. ط١. الرياض: دار الوطن، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.

الشراح، يعقوب بن محمد. *التربية وأزمة التنمية البشرية*. ط١. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. بيروت: عالم الكتب. د.ت.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان في تأويل القرآن*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ - ١٩٩٧م.

علي رضا، محمد رشيد. *تفسير المنار*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠م.

العمادي، أبو السعود محمد بن محمد. *إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

العيسوي، إبراهيم. *التنمية في عالم متغير دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها*. ط١. القاهرة: دار الشروق، ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م.

فخر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن. *التفسير الكبير*. ط٢. بيروت: دار إحياء التراث، ١٤١٧هـ- ١٩٩٧م.

الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٥هـ- ١٩٩٤م.

القرطبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. ط ١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٧هـ.

قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. ط ١٧. بيروت، القاهرة: دار الشروق، ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.

الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى. *الكليات*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ- ١٩٩٣م.

مرتضى الزبيدي، محمّد بن محمّد بن عبدالرزّاق الحسيني. *تاج العروس من جواهر القاموس*. د.م: دار الهداية. د.ت.

مسلم بن الحجاج، أبو الحسن القشيري النيسابوري. *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

مسلم، مصطفى محمد. *مباحث في التفسير الموضوعي*. ط١. دمشق: دار القلم، ١٤١٠هـ- ١٩٨٩م.

نشوان، يعقوب حسين. *التفكير العلمي والتربية العلمية*. ط١. عمان: دار الفرقان، ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م.

"Blessing In the Holy Qur'an" (Objective Study)

Wafaa Abdullah Al-Azaeage
Assistant professor Department of Islamic Studies
Girls Education College, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 37592, Postal Code:11449
E-mail: d.w.z1432@gmail.com
(Received 2/7/1432H; accepted for publication 30/12/1432H.)

Key words: Blessing, development, grace, happiness, education, social security, piety.

Abstract. Blessing means a plenty of goodness and its development and stability in all the fields of life. Therefore, the goodness has no value When the blessing is removed from it, blessing develops and keeps it, the characteristic of blessing are stability and continuity which does not know limits of time and place are its extended to eternity in after life home. And so the human development, which aims to increase the goodness available before the people is no way to reach their aims ,but to make the blessing its base which appears from it to take the reasons by collcting, and avoid obstacles to its existence. The development projects have become successful and achieving effective honest life, which is reflected on the security and well-being of society and stability. As the dimensions of the blessing in the development people's lives, and have a great impact in achieving security sense. The holy Qur'an has shown the meaning of the blessing and limits and reveal its signs, ways of acquiring it and obstacales of it. According to the purposes of the holy Qu'ran and the great guidance, because the existence of the blessing is related to good relation to Allah, and this confirms that the security in its comprehensive sense, and sustainable development depend on the safety of unification, and the belief and moderation thinking.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٥٠١-٥٣٣ ، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم*

*** أحمد عفت مصطفى قرشم و ** هشام بركات بشر حسين**

** أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد، كلية التربية، جامعة الطائف*

الطائف، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٨٨٨ E-mail: akorshem@hotmail.com

*** أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود*

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٤٣٤١ الرمز ١١٤٩١ E-mail: hbisher@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٢/١٤هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/١/٤هـ)

الكلمات المفتاحية: تعليم وتعلم الرياضيات، صعوبات التعلم، مستحدثات تقنيات التعليم، برنامج علاجي.

ملخص البحث. هدف البحث إلى تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ووضع تصور لبرنامج علاجي مناسب في ضوء الصعوبات التي تظهرها نتائج تطبيق الأدوات التشخيصية بالبحث. وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٢) تلميذا بالصف الأول المتوسط بمدينة الطائف، طبقت عليهم أدوات البحث: (اختبار الذكاء غير اللفظي، واختبارات تحصيلية تشخيصية في الرياضيات، ومقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة).

وتوصلت النتائج إلى تحديد نسبة شيوع صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ العينة (١٧,٨٦٪) بعد تطبيق محكات التباعد والخصائص السلوكية والاستبعاد، وأن أهم جوانب صعوبات التعلم تمثلت في العمليات المركبة والمجردات، ومنها:

- تحديد العلاقة بين الأعداد الطبيعية والأعداد الصحيحة.
- ضرب وقسمة الأعداد الصحيحة.
- تحديد مفهوم المعكوس الجمعي والضربي للأعداد الصحيحة.
- حل المسائل اللفظية.
- استيعاب خصائص الأعداد الصحيحة مثل مفاهيم الدمج والإبدال والتوزيع على الأعداد الصحيحة.
- استخدام التعبيرات الرياضية.

وقدمت الدراسة تصوراً لبرنامج علاجي لصعوبات تعلم الرياضيات في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم، وعدداً من التوصيات والمقترحات.

(*) يشكر الباحثان مركز بحوث كلية المعلمين بعمادة البحث العلمي في جامعة الملك سعود على دعم وتمويل هذا البحث.

مقدمة

تعد صعوبات التعلم من المشكلات التي تشغل بال كثير من الباحثين في مختلف المجالات، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يمتلكون قدرات عقلية تتشابه مع نظرائهم من العاديين، وربما يفوقونهم، ورغم ذلك ينخفض مستوى تحصيلهم عن زملائهم. ولقد استقطبت دراسة خصائص ذوى صعوبات التعلم اهتمام كثير من الباحثين، وأجريت في ذلك عديد من البحوث والدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والعصبية، التي تميز هذه الفئة، غير أن القليل من الاهتمام قد وجه للكشف عن أسباب هذه الصعوبات، وهو الجانب الأهم الذي تؤسس عليه فيما بعد إستراتيجية العلاج.

ويصنف ونج (Wong , 1996) صعوبات التعلم إلى نوعين؛ هما: الصعوبات الأكاديمية وتشمل صعوبات القراءة والحساب والرياضيات والهجاء والكتابة والإنشاء والتآزر الحركي، والصعوبات غير الأكاديمية وتشمل المشكلات الحركية – البصرية، ومشكلات التجهيز الصوتي، ومشكلات اللغة، ومشكلات الذاكرة (سمعية وبصرية)، والمشكلات الإدراكية (كالتمييز البصري والسمعي وتمييز الشكل والأرضية).

غير أنه هناك شبه اتفاق بين معظم المتخصصين في مجال صعوبات التعلم على تقسيم هذه الصعوبات إلى نوعين هما: الصعوبات النمائية وتتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للتلميذ، وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه ـ الإدراك ـ التفكير ـ التذكر ـ حل المشكلة)، والصعوبات الأكاديمية وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية. (Kirk et al. 1997, 239).

وتشير دراسات عواد (١٩٨٨، ١٩٩٢)، عواد وربيع (١٩٩٥)، الزيات (٢٠٠٠)، الزيات (٢٠٠٢)، مصطفى (٢٠٠٠) إلى أن تشخيص صعوبات التعلم يتم في ضوء مجموعة من المحكات، منها:

١- محك التباعد أو التعارض The Discrepancy Criterion وفيه يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فروقاً فردية ملحوظة في كل من المجالات الأكاديمية والنمائية.

٢- محك الاستبعاد، وفيه يستبعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم الناتجة من الاضطرابات العقلية، والاضطرابات السمعية، والاضطرابات البصرية، والاضطرابات الانفعالية، ونقص الفرص للتعلم.

٣- محك التربية الخاصة، وفيه يحتاج التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى تربية خاصة تلائم نموهم.

٤- محك الخصائص السلوكية، ووفقاً له فإن ذوي صعوبات التعلم لديهم من الخصائص ما يميزهم عن غيرهم من فئات منخفضي التحصيل.

وصعوبات تعلم الرياضيات هي إحدى

الصعوبات النوعية من صعوبات التعلم، التي ورد ذكرها في التعريفات المختلفة لصعوبات التعلم، ولقد نبه رابورن (Raborn , 1995) إلى أنه ليس كل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ينخفض أداؤهم في الرياضيات، وذلك حسب تعريف ذوى صعوبات التعلم، بل على النقيض، قد تعد الرياضيات لدى البعض منهم من نواحي القوة، وتتحدد القدرة الرياضية بالفروق الجوهرية في مجالات الانتباه والإدراك والقدرة على التصور البصري - الحركي - التجهيز اللغوي - والذاكرة، والقراءة والكتابة.

ويذكر ميكلود، وكرومب (١٩٧٨م) أن حوالي (١٪) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات شديدة في الرياضيات، وأن أكثر من (٥٠٪) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يحتاجون على الأقل إلى تدريب إضافي في الرياضيات خاصة في المرحلتين الإعدادية والثانوية. (In: Deer, 1985).

وفي البيئة العربية توصلت دراسة عواد (١٩٩٢م) التي أجريت على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي إلى أن نسبة انتشار صعوبات الحساب تصل إلى ٤٦,٢٨٪ من تلاميذ العينة الكلية، وفي دراسة أنيس (١٩٩٢م) التي أجريت على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وجد أن نسبة انتشار صعوبات الحساب تصل إلى ١٣,٩٪ من تلاميذ العينة الكلية.

وفي دراسة البيلى وآخرين (١٩٩١م) التي تمت بدولة الإمارات العربية وجد أن نسبة انتشار صعوبات تعلم الحساب تصل إلى ١٣,٧٩٪ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، فيما توصلت دراسة أبو ملحة (٢٠٠٤م) إلى أن نسبة انتشار صعوبات الحساب ١٢,٥٤٪ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من الذكور، ١٦,٩٢٪ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من التلميذات.

ومما يلاحظ على هذه الدراسات ندرة ما أجري منها على المرحلة المتوسطة، وهو ما يدعم القيام بالبحث الحالي.

ويلاحظ تعدد خصائص ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، ويمكن تقسيم هذه الخصائص إلى فئتين هما: خصائص تتناول مفاهيم وعمليات الرياضيات، وخصائص تتناول القدرة على حل المشكلات.

فمن الخصائص المرتبطة بالمفاهيم والعمليات أن التلاميذ يجدون صعوبة في تحديد العلاقات المكانية، من مثل: (أعلى، أسفل، مرتفع، منخفض، بعيد، قريب)، ويجدون صعوبة في إجراء مقارنات من حيث الحجم (كبير/صغير، كثير/قليل)، ويجدون صعوبة في الانتقال من عملية لأخرى، ويعانون من مشكلات في اللغة الرمزية، وكذلك من صعوبات في التفكير وعمل تصورات عقلية أو إدراك للعلاقات، ويجدون صعوبة في تحديد الاتجاهات (يمين/يسار) .(Gearheart , 1985 , 370)، كما يصعب عليهم إدراك القيم المكانية للأعداد، ويقلبون أو يعكسون الأعداد التي تبدو واضحة عند قراءة الساعة أو عمل قياسات هندسية، ويصعب عليهم استيعاب

المفاهيم الرياضية، ويجدون صعوبة في التعامل مع الأعداد العشرية أو الكسور(Harding , 1986 , 123) ، ويفتقدون إلى المرونة والتلقائية في التعامل مع الأعداد، والوعي بما يشير إليه العدد أو ما يسمى الحساسية للعدد أو (Number sense) وكذلك القدرة على الأداء العقلي بما يتضمن من عمليات فحص أو مقارنة، ويبدو عليهم الاضطراب في استخدام إشارات العمليات الحسابية، ويستخدمون أصابعهم في العد. (Gersten & Chard, 1999).

ويجدون كذلك صعوبة في إدراك الشكل والأرضية، ويصعب عليهم قراءة الأعداد متعددة الأرقام، وكتابة الكسور الاعتيادية، والتعامل مع المتسلسلات. (Gearheart, 1985, 270).

ويحذفون أعداداً عند القيام بعملية العد، وقد يمارسون عملية العد بطريقة صحيحة لكنهم لا يستوعبون مدلول الأعداد، ولا يكتبون الأعداد بطريقة صحيحة. (Hardman et al., 1993, 188).

ولا يحتفظون بحقائق الرياضيات أو المعلومات الجديدة، ولا يستطيعون فهم الكلمات أو الرموز التي لها معنى رياضي، كما يجدون صعوبة في نسخ الأشكال، ويضعون الكسور والعلامات العشرية في مكانها غير الصحيح، ويجدون صعوبة في استخدام خط الأعداد، وفي كتابة الأعداد في مكان ضيق، ولا يفرقون بين الأعداد السالبة والموجبة.(Mercer, 1991, 551- 522).

ومن الخصائص المرتبطة بحل المشكلات قصور العمليات والاستراتيجيات المرتبطة بتمثيل المشكلة، وصعوبة عمل تصورات عقلية أو عمل مخططات أو وضع افتراضات وخطط للحل، والمعرفة التقريرية والإجرائية لديهم غير كافية. (Miller, Mercer, 1997)، (Swanson,1988) (Montague,Applegate,1993) وهم أقل مقدرة على فحص المعطيات وتحديد المطلوب، وفهم المشكلة وتوظيف مداخل فعالة في الحل، ولا يستطيعون حل المشكلة متعددة الخطوات، ولا يهتمون بتفاصيل الحل، ولا يستطيعون حل المشكلات الشفهية، وشرح خطوات حل المشكلة. (Mercer, 1991).

كما يجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في تحديد المهمة، وانتقاء العمليات اللازمة لإكمالها، والدمج بين العديد من العمليات في إستراتيجية ملائمة، وشحذ القوى العقلية لأداء المهمة، وضبط وتوجيه الأداء وتقويمه. (Kolligian & stenberg , 1987 , 9).

ويغلب عليهم وجود صعوبة في انتقاء الإستراتيجية الملائمة لحل المشكلات، وسوء تقديرهم لقدراتهم عند حل المشكلات، وصعوبة تنظيم المعلومات، وضبط عمليات حل المشكلة، وصعوبة تقويم المشكلات وصولا للإتقان، وصعوبة تعميم الاستراتيجيات في المواقف المختلفة (Miller , Mercer , 1997).

وهم لا يدركون أهمية تعدد مداخل الحل، ولا يستطيعون التمييز بين المعلومات المرتبطة من غير المرتبطة بالحل، ولا يستطيعون توظيف إمكانياتهم لتحقيق أعلى فعالية. (Swanson , 1988).

وهناك عدد من الدراسات السابقة التي تناولت

صعوبات تعلم الرياضيات ومحاولة تشخصيها وعلاجها ومنها: دراسة كاولى وآخرين (Cawley , et al., 1996) التي هدفت إلى المقارنة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في القدرة الحسابية Computational ability التي تتضمن عمليات الجمع والطرح، والضرب والقسمة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٥) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم وعينة قوامها (٢٦٦) من العاديين، وبتطبيق عدد من الاختبارات التي تقيس القدرة الحسابية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ العاديين يتفوقون على ذوي صعوبات التعلم في القدرة الحسابية، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم أخطاء الجورزمية عديدة Algorithmic error ولا يتحسن أداؤهم بالتقدم في العمر، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم أخطاء حسابية عديدة.

كما قام دافيز، وبير، ولان (Davis , Pair & lan 1997) بدراسة هدفت إلى الوقوف على بعض الخصائص لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النوعية في كل من الحساب والقراءة والهجاء اعتمادا على نتائج تطبيق البطارية النفس تربوية لوود كوك – جونسون Wood cock - Johnson psycho Educational، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً من ذوى صعوبات تعلم الحساب، و(٣٠) تلميذاً من ذوى صعوبات تعلم القراءة والهجاء، وبتطبيق كل من بطارية وودكوك – جونسون WJ- R، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال أسفرت نتائج الدراسة عن أن ذوي صعوبات تعلم الحساب أضعف فيما يتعلق بالمهارات غير اللفظية مقارنة بذوي صعوبات القراءة والهجاء برغم تساوى النسبة الكلية للذكاء لكلتا المجموعتين، كما أن مجموعة ذوى صعوبات القراءة والهجاء كانوا أقوى في المهارات غير اللفظية بالمقارنة بالمهارات اللفظية.

أما دراسة بابيت (Babbitt , 1990) فهدفت إلى تعرف أنماط الأخطاء الشائعة في حل المشكلات لدى ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣١) تلميذا من ذوى صعوبات التعلم، وقد تم جمع المعلومات من خلال مصدرين هما: نتائج التقييم القومي الرابع للتقدم التربوي بكاليفورنيا، وإجراء دراسة على العينة موضع الاختبار حيث تم اختبارهم على مجموعة من المشكلات الكلامية، وتم تجميع نتائج الدراسة في أربع فئات تمثل أنماط أخطاء ذوى صعوبات التعلم في حل المشكلات وهى: أخطاء حسابية Computational، وأخطاء عمليات Operational errors، وأخطاء عدم المحاولة Non- attempt، وأخطاء مختلفة الشكل والنوع Miscellaneous، ولقد أوصت الدراسة بأهمية تحديد نمط خطأ التلميذ حتى يتمكن من تقديم العلاج المناسب، كما أنها تلفت الأنظار إلى أن ذوى صعوبات التعلم تنقصهم استراتيجيات حل المشكلات المناسبة.

وهدفت دراسة مونتا جو، وأبليجيت (Montague & Applegate , 1993) إلى مقارنة حل المشكلات الرياضية لدى مجموعات من التلاميذ تمثل

ثلاثة مستويات من القدرة هي (ذوو صعوبات التعلم، ومتوسطو التحصيل، والموهوبون) بعينة الدراسة من (٣٠) من ذوى صعوبات التعلم، و(٣٠) من متوسطي التحصيل و(٣٠) من الموهوبين، وطبق الباحثان مجموعة من الاختبارات، منها بعض الاختبارات الفرعية من البطارية التربوية النفسية لوودكوك – جونسون، واختبار الاستدلال الشكلي للفصل الدراسي، واختبار تقييم القدرة على حل المشكلات الرياضية. ولقد أسفرت الدراسة عن أن أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مقاييس التحصيل كان منخفضاً بالمقارنة بأقرانهم، وسجل التلاميذ متوسطو التحصيل درجات عالية في اختبار وودكوك جونسون بالمقارنة بمجموعة ذوى صعوبات التعلم، كذلك كان عدد إجاباتهم الصحيحة في اختبار حل المشكلات أكبر من ذوى صعوبات التعلم، وأداء الموهوبين كان فقط أفضل من أداء ذوى صعوبات التعلم في اختبار وودكوك جونسون، ولكن لا توجد بينهم وبين ذوى صعوبات التعلم فروق في الحساب والمفاهيم الكمية أوحل المشكلات الكلامية، ولا توجد فروق بين متوسطي التحصيل والموهوبين في أي من مقاييس التحصيل، وكان ذوو صعوبات التعلم بالمقارنة بمتوسطي التحصيل أقل قدرة على التنبؤ بالعمليات الصحيحة أو إكمال الخطوات الضرورية لحل المشكلة، وأداء الموهوبين ومتوسطي التحصيل أفضل من ذوى صعوبات التعلم في استراتيجيات تمثيل المشكلة، إذ لم يكن لدى ذوى صعوبات التعلم القدرة على معرفة أو استخدام استراتيجيات مثل التصور Visualization أو التفسير Paraphrasing اللازمة لتحويل المعلومات الكلامية أو الرقمية إلى تمثيلات داخلية حيث تنتج معظم أخطاء ذوى صعوبات التعلم من هذا البعد، أما تلاميذ المدارس المتوسطة من ذوى صعوبات التعلم برغم اتجاههم الإيجابي نحو الرياضيات وإدراكهم لأهميتها فإن أداءهم منخفض، وأن ذوى صعوبات التعلم أكفأ في العمليات الحسابية الأساسية، وأقل كفاءة وفعالية من أقرانهم عند حل المشكلات والتي ربما ترتبط بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفة، ويعتمدون على مداخل المحاولة والخطأ ولا يخططون للحل.

وهدفت دراسة عواد، وربيع (١٩٩٥م) إلى اختبار الفروض التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية بين مجموعتي التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم لصالح العاديين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية بين مجموعتي التلاميذ الذكور والإناث، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية بين مجموعات الدراسة نظراً لتفاعل متغيري الدراسة فئة التلاميذ والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، منهم (٤٥) من العاديين، (٤٥) من ذوى صعوبات التعلم، طبق عليهم الباحثان اختباراً لحل المشكلات

الرياضية اللفظية، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات الرياضية اللفظية بين مجموعتي التلاميذ العاديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في حل المشكلات اللفظية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في حل المشكلات اللفظية وذلك لتفاعل متغيري الدراسة فئة التلاميذ، والجنس.

كما هدفت دراسة القفاص (١٩٩٦م) إلى التحقق من صدق افتراضات نموذج تجهيز المعلومات المعرفي في تفسير صعوبات التعلم من خلال الكشف عن الاستراتيجيات المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والتي تؤدى إلى ظهور الفروق الكمية بينهم وبين التلاميذ العاديين في الذاكرة وحل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الثانوي، بينهم (٢٢) من العاديين، (٢٢) من ذوى صعوبات التعلم تم اختيار أفراد العينة على مجموع من المهام، منها مهام مرحلة الاكتساب (مهمة التشفير – التوسيع – التجهيز)، ومهمة مرحلة الاسترجاع (مهمة التعرف) ومهام مرحلة التمثيل (مهمة التمثيل)، ومهام مرحلة الاستراتيجيات (مهمة التوازي – المتاهة)، وكان من النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي العاديين وذوى صعوبات التعلم في الرياضيات في استراتيجيات تجهيز المعلومات التي يستخدمها أفراد المجموعتين في الأداء على مهام مرحلة الاكتساب (التشفير– التوسع التجهيز) وفي استراتيجيات حل المشكلات التي استخدمها أفراد المجموعتين في حل مشكلة التوازي (من مهام مرحلة الإستراتيجية)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في استراتيجيات تجهيز المعلومات التي استخدمها أفراد المجموعتين في الأداء على مهمة التعرف، وفي استراتيجيات حل المشكلات التي استخدمها أفراد المجموعتين في حل مشكلة المتاهة (من مهام مرحلة الإستراتيجية)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الأخطاء ومتوسط الزمن بين مجموعتي التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم على مهمة المتاهة (من مهام مرحلة الإستراتيجية).

وهدفت دراسة أوستاد (Ostad , 1997) إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في الرياضيات والعاديين في التطور النمائي لاستخدام استراتيجيات الجمع المختلفة، وحدد الباحث مشكلته في السؤال: ما مدى استخدام التلاميذ لكل من إستراتيجيتي Back up (هي إستراتيجية محسوسة تعتمد على استخدام الأصابع والعد اللفظي) في مقابل إستراتيجية الاستدعاء Retrieval والتي تعتمد على استدعاء الحل من الذاكرة، وما مدى الاختلاف في استخدام الإستراتيجية من قبل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ما التغيرات التي تطرأ على استخدام الإستراتيجية عبر فترات زمنية تقدر بعامين، وتكونت

العينة من (١٠١) تلميذ وتم اختبار مجموعات التلاميذ على (٢٨) مشكلة من مشكلات الجمع الرقمية Single digit addition problems – في موقفين مختلفين بفاصل زمني يقدر بشهرين. وتم تسجيل استراتيجيات أداء التلاميذ وتصنيفها تبعاً لأي من أنواع الاستراتيجيات، ولقد أسفرت الدراسة عن أن ذوى صعوبات التعلم يتصفون بأنهم يستخدمون استراتيجيات Back up فقط، ويستخدمون من استراتيجيات Back up الاستراتيجيات الأقل رتبة (الأولية) التي تعتمد على عد كلا الرقمين على الأصابع (أوعد كل شيء)، ووجود درجة قليلة من التباين في استخدام أنواع الإستراتيجية.

أما دراسة أحمد (١٩٩٩م) فقد كان من أهدافها اختبار الفرض القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس حل المشكلات والدرجة الكلية والدرجة الفرعية (مشكلات استدلال – مشكلات عامة – مشكلات رياضية عامة) ترجع إلى متغير المستوى (فائقون، عاديون – ذوو صعوبات تعلم)، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٢) تلميذاً، وطبق الباحث مقياساً لحل المشكلات ضمن أدوات بحثية، وكان من نتائج هذه الدراسة التي تناسب الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الفائقين، ومتوسط درجات مجموعة العاديين، وذوى صعوبات التعلم لصالح الفائقين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة العاديين ومتوسط درجات مجموعة ذوى صعوبات التعلم على مقياس حل المشكلات لصالح العاديين.

وهناك دراسات تناولت استخدام التقنيات الحديثة في علاج صعوبات تعلم الرياضيات، منها: دراسة البربري (١٩٩٩م) التي هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام برامج الحاسب الذكية في تعرف واكتشاف الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ في مادة الرياضيات، وصمم البرنامج لجميع التلاميذ العاديين وذوي الصعوبات، وأسفرت الدراسة عن فعالية البرامج الذكية في اكتشاف أخطاء التلاميذ في مادة الرياضيات وكذلك في معالجة هذه الأخطاء.

ودراسة الدعيلج (٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام برمجية منتجة محليا على تحصيل تلميذات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ تلميذة قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث درست التجريبية من خلال البرمجية الجديدة والضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، وأظهرت الدراسة تحسناً في أداء المجموعة التجريبية التي درست من خلال التقنية الحديثة.

ومما لا شك فيه أن إهمال هذه الفئة من التلاميذ يمثل هدراً كبيراً لقدرات كان من المفترض توظيفها، كما أن لصعوبات التعلم آثاراً نفسية وخيمة على التلاميذ؛ فتكرار فشلهم ينعكس على تقديرهم لذواتهم

وشعورهم بالإحباط، والقلق والتوتر، وربما يولد لديهم سلوكيات عدوانية نحو ذواتهم.(Terry, 2005).

ويشير الزيات (٢٠٠٠م) إلى أن عديداً من الدراسات تؤكد أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في تزايد مستمر، ولقد ساعدت النظم التعليمية بسلبياتها الحالية والمدخلات التي تعتمد عليها، واعتمادها على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها من خلال اختبارات تقف عند أدنى المستويات المعرفية، مما يسهم في طمس كافة جوانب النشاط العقلي، وإغفال استثارتها؛ مما ترتب عليه شيوع وانتشار نسب عالية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل فصولنا الدراسية (الزيات، ٢٠٠٠م).

وقد ترتب على زيادة نسبة صعوبات التعلم أن كثيرا من التلاميذ يتسربون من المدرسة بدون الحصول على شهادة، وقد نجد من بينهم مَن يتوقف نموه الأكاديمي عند مستويات دراسية لا تتجاوز الصف الرابع أو الخامس الابتدائي عندما يكونون في الصف السادس، فضلاً عما يبدو على آخرين من إعداد سيء لعالم العمل؛ فيصبحون مهملين، وتضم المرحلة من (١٢ – ٢١ سنة) حوالي (٥٩ ٪) من مجموعة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في عمر المدرسة (الواقفي، ٢٠٠٣م)

وتوجد أدلة متزايدة على أن صعوبات التعلم إن لم يتم اكتشافها وتشخيصها والتعرف عليها مبكرا وعلاجها، فإنها تستمر مدى حياة الفرد؛ لتمثل له حالة حياتية سيئة يخبرها على مدار حياته كلها، وكأنها مرض لا شفاء منه. (Jone, et al.,2007)، وتعد صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارا، ويشير (Kate, 1999) إلى أن نسبة (٦٪) من الأطفال في سن المدرسة لديهم قصور دال في الحساب وأن صعوبات الحساب شائعة، ومثلها صعوبات القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أن كل من لديه صعوبات في القراءة لديه صعوبات في الحساب. (Kate, 1999).

من العرض السابق يتضح حجم مشكلة صعوبات التعلم، وأهمية الكشف المبكر عنها، وبذل كافة الجهود للتغلب عليها، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية.

ومن بين التوجهات الحديثة في علاج صعوبات التعلم يبرز اتجاه توظيف مستحدثات تقنيات التعليم وأهمها الحاسوب في عمليات التعليم والتعلم، ففي السنوات الأخيرة بدأ الاهتمام ينصب على استخدام الحاسوب في التربية الخاصة، وساعدت التطورات في المجالات الاجتماعية والتربوية والصحية والقانونية والتكنولوجيا في زيادة الاهتمام بتقديم أفضل البرامج لهؤلاء الأفراد، ويذكر (القريوتي، ٢٠٠٢، ١١) أن استخدامات الحاسوب في مجال التربية الخاصة تتمثل في استخدام الحاسوب في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة صعوبات التعلم في القيام بواجباتهم المدرسية، وتطبيق الخطة الفردية التربوية، ومساعدة الطلاب في حل بعض المشاكل كمشكلة القراءة والاستيعاب القرائي والكتابة

والحساب. (القريوتي، ٢٠٠٢ م، ١١).

وقد أجريت العديد من الدراسات حول استخدام الحاسوب باعتباره من مستحدثات تقنيات التعليم في تدريس الرياضيات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، منها:

دراسة ألاركون (Alarcon,2002) التي هدفت إلى تحديد أثر التدريس باستخدام الحاسوب التعليمي والتدريس بدون الحاسوب المساعد التعليمي، وطبقت الدراسة على ٤٦ تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع منخفضي القدرة وتلاميذ من الصف الثامن تقع درجاتهم بين (١٪ إلى ٣٠٪) وتم تقسيم التلاميذ لمجموعتين، وتم التدريس للمجموعة الضابطة بواسطة مدرس بالعرض المباشر، بينما درس للمجموعة التجريبية مدرس آخر مع الاستعانة بالحاسوب المساعد التعليمي وتم استخدام برامج التدريب والمران وبرامج المحاكاة والألعاب الحاسوبية، ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق دالة بين درجات المجموعتين في الحسابات والمفاهيم وحل المشكلات.

ودراسة أشكرافت (Ashcraft, 2005) التي هدفت إلى تحديد ما إذا كان دمج استراتيجيات التعليم التعاوني المتكاملة مع نظام تعليم ILS تؤدي إلى منجزات gains أكاديمية إيجابية مع منجزات اجتماعية لدى التلاميذ مرتفعي التحصيل والتلاميذ منخفضي التحصيل، وتحديد أي نوع من التعليم التعاوني يؤدي إلى تحصيل أكثر من الأسلوب الآخر وتم جمع بيانات عن تحصيل تلاميذ الصف الخامس في الرياضيات بمدارس تم اختيارها قبل التجربة، وشملت عينة البحث تلاميذ من تلاميذ الصف الخامس في المدرسة الابتدائية، وتم تقسيمهم لمجموعتين؛ إحداهما عالية التحصيل والأخرى منخفضة التحصيل، ثم تم تقسيم المجموعتين إلى ثلاث مجموعات هي: مجموعة الأزواج المتغايرة Heterogeneous، ومجموعة الأزواج المتجانسة والمجموعة الضابطة، وتم توزيع التلاميذ في المجموعة المتجانسة عشوائياً، كما تم التوزيع في المجموعة المتغايرة فقد تم التخصيص عشوائياً، وقد درس طلاب المجموعات الثلاث بالحاسوب مقدمة من نظامILS بطريقة فردية واستمر العمل لمدة ١١ أسبوعا، ودلت النتائج على أن نظام ILS مع استراتيجيات التدريس التعاوني يسهل عمليات التعليم، حيث أدى التلاميذ بشكل أفضل في الاختبارات القياسية بعد تكملة أنشطة مجموعتي التعليم التعاوني مع الحاسوب، وكانت اتجاهات التلاميذ وسلوكهم إيجابيا نحو أنشطة الرياضيات والحاسوب عندما يعملون في مجموعات تعاونية.

ودراسة بينتون (Benton,2006) التي هدفت إلى تقصي استراتيجيات التعليم العلاجي المستخدمة لمتعلمي الرياضيات من نوع – vulnerable learners تحصيلهم للرياضيات محدود – بالمدرسة المتوسطة، وطبقت الدراسة على ١٠ مدرسين من مدرسي المدارس الحضرية، وتوصلت الدراسة إلى أن التدريس

العلاجي يعتمد على الحاسوب أو الآلة الحاسبة اليدوية عندما نتعامل مع التلميذ المحدود التحصيل في الرياضيات، كما أن المدرسين ساعدوا التلاميذ في أنشطة عديدة، وكانت الأنشطة هي مراجعة المهارات الحسابية وحل المشكلات اللفظية والعمليات الأساسية وتركيب أنظمة الأعداد، والمفاهيم الهندسية، ومجموعات العدد Number Sets .

يتضح مما تقدم أن استخدام التقنيات الحديثة في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أمر مهم وله فائدة في تحسين قدرات التلاميذ على تلقي العلوم، بالإضافة إلى التشويق والإثارة نتيجة لإدخال بعض المثيرات المساعدة على جذب الانتباه. وبعدما أشارت الأدبيات والدراسات السابقة لفعالية استخدام الحاسوب في تعليم ذوي صعوبات التعلم، تم استخدامه على نطاق واسع في عملية التعليم، ويذكر (البسطامي، ١٩٩٥م، ٢٥) أن الأساليب التي يتبعها المعلمون في تعليم تلاميذهم تختلف من خلال استخدام الحاسوب بحسب الفلسفة التي يتبعها كل منهم. لذلك توجد عدة أساليب لاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، منها:

١-برامج التمرين والممارسة

إن هذا النوع من البرامج التعليمية يفترض أن المفهوم أو القاعدة أو الطريقة قد تم تعليمها للطالب، وأن البرنامج التعليمي هذا يقدم للطالب سلسلة من الأمثلة من أجل زيادة براعته في استعمال تلك المهارة، والمفتاح هنا هو التعزيز المستمر لكل إجابة صحيحة، وتعتبر معظم هذه البرامج إما تمارين في مادة الرياضيات، أو التدريب على ترجمة لغة أجنبية، أو تمارين من أجل النمو اللغوي، وهنالك برامج تدريبية خاصة تساعد الطلبة من أجل التدريب على بناء الجمل.(القحطاني، ٢٠٠٠م، ٩١).

بالإضافة لهذا، فإن برامج التمرين والممارسة تقدم الكثير من الأسئلة المتنوعة ذات الأشكال المختلفة، وغالباً يتيح الحاسوب للمتدرب الفرصة للقيام بعدة محاولات قبل أن يعطيه الإجابة الصحيحة، وعادةً فإن كل برنامج من هذه البرامج التعليمية يحتوي على مستويات مختلفة من الصعوبة، وتقدم هذه البرامج التغذية الراجعة الفورية للمتعلم، سواء الإيجابية أو السلبية، إضافةً إلى التعزيز عند كل إجابة صحيحة. (الحيلة، ٢٠٠١م).

٢-طريقة المحاكاة والنمذجة

في هذا النوع من الأساليب يواجه المتعلم من خلال تجارب المحاكاة اكتشاف المتحكمات المهمة ومن خلال التجربة والخطأ يصل إلى الاكتشاف الصحيح .أما الطريقة الأخرى فهي تسمى «إمعان النظر» حيث يتم فيها محاكاة موقف على درجة عالية من التعقيد يسمح بحسابات معقدة على الحاسب الآلي ويقوم الطالب بالتجريب بإدخال المعلومات لمجرد أن يرى ما سوف يحدث. أما الطريقة الثالثة فهي مرتبطة بالطريقة الحسابية حيث يطلب من المتعلمين بناء نموذجهم الخاص لموقف

معين باستخدام عدد محدود من الملاحظات وأن يختبروا صلاحية هذا النموذج من خلال عدد كبير من التجارب على الحاسب الآلي. كذلك تستخدم المحاكاة بالحاسوب عندما يصعب القيام بتجربة ما نتيجة لخطورتها أو كلفتها أو صعوبة تنفيذها، وبالتالي توفر برامج المحاكاة البيئة التعليمية المبسطة من الواقع، ومن أمثلة ذلك محاكاة التجارب العملية: محاكاة قيادة السيارات، الألعاب الرياضية. (الفرا، ١٩٩٩م).

٣-أسلوب الألعاب الحاسوبية

يهدف هذا النمط من الاستخدام إلى إيجاد مناخ تعليمي يمتزج فيه التحصيل الدراسي مع التسلية لغرض توليد الإثارة والتشويق التي قد تحسن اتجاه التلاميذ نحو التعلم، ويقدم البرنامج التعليمي موقفاً يتنافس فيه طالب أو أكثر، ويحدد البرنامج النقاط التي يأخذها كل منهم وبالتالي الفائز، وعن طريق الألعاب التعليمية الحاسوبية يمكن تحقيق أهداف تعليمية مثل: تعلم المفاهيم والمبادئ والمهارات. (مطاوع، http://www.gulfnet.ws/).

مما سبق يتضح أن الحاسوب من بين أهم مستحدثات تقنيات التعليم، التي تؤدي إلى تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلم، فهو يقوم بمسح أخطائه ومن ثم تصحيحها عن طريق الحاسوب، لذا سوف يتعلم من أخطائه، وهذا ما ينمي لديه قدرته على التعلم وبالتالي زيادة ثقته بنفسه. كما يعد الحاسوب أداة تقويم وتوجيه وأصبح من الممكن أن يقوم بتقويم تعليم الطالب سواء قبل تعلمه أو أثناءه أو بعده عن طريق ما يسمى بالاختبارات القبلية والاختبارات التكوينية والاختبارات البعدية، ومن ميزته أنه يعطي النتيجة فوراً مما يساعد المتعلم على إتقان التعلم. إن هذا الاستخدام للحاسوب يعطيه الفرصة في اختبار مستوى الطالب وتشخيص نواحي القوة والضعف فيه ومن ثم معالجة ضعفه، ويستطيع الحاسوب أن يبقي في ذاكرته سجلاً لتقدم المتعلم في مختلف المواد، كذلك يمكنه من تخزين أسئلة الاختبارات اللازمة. (القاسم، ٢٠٠٠م، ١٤). واستخدام الحاسوب يتيح للمعلم في عمليات التقويم بموضوعية كبيرة أن يطلع على المستوى الحقيقي لطلابه، ومن ثم اكتشاف الطلاب الضعاف أو الموهوبين، بعدها يستطيع المعلم توجيههم نحو التخصصات أو المهن التي تتناسب مع قدراتهم مما يسبب استثمار التعليم ورفع عائداته. (الفرا، ١٩٩٩م، ٨٩).

ويذكر (سلامة، وأبو ريا، ٢٠٠٢م، ٤٥) أن أنظمة التعلم بالحاسوب تتميز بمزايا مهمة تبدو ظاهرةً نتيجةً للتطبيق الفعلي للحاسوب في التعليم، ومن أهم هذه المزايا ما يلي:

١- يوفر الحاسوب فرصاً كافية لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات للعمل بسرعته الخاصة، مما يقرب من مفهوم تفريد التعليم.

٢- فالحاسوب يسمح لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالتحكم في وقت الاستجابة الذي يمضي بين عرض المادة التعليمية على الشاشة لمتعلم وبين

استجابته لها، وكذلك يسمح بتكرار المادة التعليمية، والسرعة التي تعرض بها المادة، وكمية المادة التي يتعلمها المتعلم، والوقت الذي يجب أن يجلس فيه المتعلم أمام الحاسوب، كل هذه الأمور تجعل من الحاسوب أداةً تساعد على تفريد التعليم.

٣- يزود الحاسوب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات **بتغذية** راجعة (Feed back) فورية، بحسب استجابته للموقف التعليمي.

٤- التشويق حيث يعتبر التشويق مضافاً إلى الدافعية من العوامل الهامة في نجاح المتعلم، كما تعتبر البرامج التعليمية مشوقة إذا احتوت على صفات وعناصر تبعث على التشويق مثل: المرونة، قوة التغذية الراجعة، عرض الأشكال وتحريكها، الألعاب التعليمية.

٥- **قابلية الحاسوب لتخزين استجابات** المتعلم ورصد ردود أفعاله، مما يمكن من الكشف عن مستوى المتعلم وتشخيص مجالات الصعوبة التي تعترضه، فضلاً عن مراقبة مدى تقدمه في عملية التعلم.

٦- **التغلب على الفروق الفردية** يمكن الحاسوب المتعلم من التعامل مع الخلفيات المعرفية المتباينة للمتعلمين، حيث توجد في الحاسوب برامج تراعي قدرات التلاميذ وسرعتهم في الاستجابة وغيرها...

٧- يحقق التعلم بواسطة الحاسوب التوفير في الوقت والجهد بالنسبة لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والمعلم.

٨- يساهم الحاسوب في زيادة ثقة لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بأنفسهن وينمي مفهوماً إيجابيًّا للذات.

٩- ينمي الحاسوب حب الاستطلاع عند المتعلم.

١٠- يخلص الطلاب من التشتت ويزيد من فترة الانتباه لديهم.

لذلك لكي يتم تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات على أكمل وجه وبشكل أفضل يجب على المعلم أن يتبع الإرشادات المذكورة التي تمكن من تقديم أفضل ما لديه وبالتالي تحسين أداء التلاميذ.

وأخيراً، بعد العرض السابق، نجد أن الحاسوب له دور كبير في المساعدة بعملية التعليم، فهو يتميز بقدرة كبيرة من حيث السرعة والدقة والسيطرة في تقديم المادة التعليمية، كذلك يساعد في عمليات التقويم المستمر وتصحيح استجابات التلميذ أولاً بأول، وتوجيهه ووصف العلاج المناسب لأخطائه، مما يمد التلميذ بتغذية راجعة وفورية وفعالة، يكون من شأنها تقديم التعلم المناسب لطبيعة التلميذ كفرد مستقل له مستواه الخاص، واهتماماته وسرعته، مما يجعل من الحاسوب وسيلة جيدة للتعلم. ومن هنا تعتبر مستحدثات تقنيات التعليم التي تقدم لتعليم ذوي صعوبات التعلم المتفقة مع قدراتهم وخصائصهم وفي أساليب تعليمهم وسيلةً لكي ترتقي بهم في مدارج النمو السليم الذي يؤدي إلى تحقيق ذواتهم وإشعارهم بدورهم وإنسانيتهم بهدف الوصول بهم إلى أقصى مدى ممكن تسمح به قدراتهم، لذلك يجب الاهتمام

بتعليم الأجيال تعليماً سليماً باستخدام جميع وسائل التكنولوجيا المتطورة التي تساعد على تحسين عملية التعليم لكي يعدوا جيلاً مبدعاً مثقفاً يساعد على تقدم المجتمع وتطوره ليواكب المجتمعات المتقدمة.

الإحساس بالمشكلة

تعد الرياضيات من المواد الدراسية الأساسية ؛ حيث تؤدي دوراً بارزاً في النمو الأكاديمي للمتعلم، كما تؤدي دوراً أساسيًّا في التوجيه المهني والدراسي له. ووفقا للعديد من الدراسات فإنه حينما يواجه التلميذ صعوبات في تعلم الرياضيات ؛ فإنه ينخفض تحصيله الأكاديمي بشكل دال وملحوظ، ليس في هذه المادة فقط، وإنما في سائر المواد الأخرى.

ويذكر ميلر وميرسير (Miller & Mercer,1997) أن صعوبات التعلم عادة ما تبدأ في سن المدرسة الابتدائية وتستمر حتى المدرسة الثانوية في مرحلة المراهقة، وأن ذوى صعوبات التعلم يتقدمون بمعدل عام واحد لكل عامين دراسيين. وترى ريفيرا (Rivera, 1997) أن صعوبات التعلم تظهر في عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على اكتساب المفاهيم أو تطبيق المهارات الرياضية، وكذلك حل المشكلات وتكون نتيجة ذلك انخفاض تحصيلهم العام.

وتوضح نتائج عديد من الدراسات أن نسبة كبيرة من تلاميذ المرحلة المتوسطة يواجهون صعوبات في تعلم الرياضيات، ومن هنا تكمن أهمية تعرف هؤلاء التلاميذ ذوي الصعوبات بهدف التشخيص المبكر، وتعرف المجالات التي يواجهون فيها صعوبات في الرياضيات بفنونها وفروعها المختلفة، ومن ثم اقتراح العلاج المناسب لكل جانب من هذه الجوانب. ويذكر لايت، ودفرايز (Light & Dfries 1995) أن أكثر من (٦٠٪) من ذوى صعوبات التعلم لديهم صعوبات دالة في الرياضيات.

وإزاء صعوبة التدخل العلاجي المتعلق بالأسباب لصعوبات التعلم يصبح الاهتمام بالمدخل العلاجي الذي يتناول الاستراتيجيات والبرامج مطلباً تفرضه طبيعة الاضطرابات لدى ذوى صعوبات التعلم، وحيث إنه يمكن اكتساب الكثير من أنماط الاستراتيجيات الفعالة من خلال عملية التدريس، فإن عبء تعليم وإكساب ذوى صعوبات التعلم مثل هذه الاستراتيجيات يقع بالدرجة الأولى على البرامج المدرسية من حيث التصميم والمحتوى من ناحية، وعلى القائمين بالتدريس لهذه الفئة من التلاميذ من ناحية أخرى.(الزيات، ١٩٩٨م).

وفي هذا يمكن أن يؤدي استخدام التقنيات الحديثة دوراً فعالاً في علاج صعوبات تعلم الرياضيات ؛ انطلاقاً من نوعية الخبرات التي تتيحها هذه التكنولوجيا، ومنها: برامج التدريب والمران، والنمذجة والمحاكاة، والتدريس الخصوصي، والألعاب التعليمية القائمة على الحاسوب، بالإضافة إلى البرامج التفاعلية، وتطبيقات الانترنت، والخدمات التي توفرها، والفيديو التفاعلي.

تحديد مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في أن تلاميذ المرحلة المتوسطة يواجهون صعوبات في تعلم الرياضيات؛ مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي وإقبالهم على الدراسة، وهذا يدعو إلى تضافر الجهود لمواجهتها، ووضع البرامج المختلفة لعلاج الصعوبات النوعية في المادة لتقليل الهدر التعليمي الناتج عن إهمال هذه الفئة.

ويمكن الإسهام في علاج هذه المشكلة من خلال الإجابة عن التساؤلات الرئيسة التالية:

١ – ما نسبة شيوع صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة؟

٢ – ما جوانب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في الرياضيات؟

٣ – ما التصور المقترح لبرنامج علاج صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم؟

أهداف الدراسة

١ – تحديد نسب شيوع صعوبات التعلم في الرياضيات.

٢ – تشخيص جوانب صعوبات التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

٣ – وضع تصور لبرنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم في الرياضيات في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم.

أهمية الدراسة

يتوقع أن تفيد نتائج البحث الحالي في النواحي التالية:

١- تقديم قائمة بجوانب صعوبات التعلم في الرياضيات في المرحلة المتوسطة، يمكن الإفادة منها عند تصميم المناهج ووضع البرامج العلاجية لهذه الفئة من التلاميذ.

٢- تقديم عدد من المقاييس المقننة؛ التي يمكن الإفادة منها في تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات، مما يسهم في وضع العلاج المناسب لهم.

٣- تقديم تصور لبرنامج مقترح مشتملاً على بعض النماذج التطبيقية في ضوء تقنيات التعلم الحديثة يسهم في علاج صعوبات التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ويمكن لإدارات التعليم الاستفادة منه وتطبيقه في المدارس لعلاج هذه الصعوبات والتخفيف من حدتها.

٤- إفادة جهات مختلفة، منها: التلاميذ حيث يتوقع أن تسهم البرامج المقترحة في مجالات الرياضيات في علاج ما لديهم من صعوبات فيها؛ مما يفيدهم في تحصيلهم الأكاديمي، ويثير دافعيتهم للتعلم، وكذلك إفادة أولياء الأمور من حيث تعريفهم بجوانب الصعوبات لدى أبنائهم، وبالأسباب الكامنة وراء هذه الصعوبات؛ مما يدفعهم إلى المشاركة في علاج ما لدى أبنائهم من صعوبات، ومن هذه الجهات أيضا المعلمون، والقائمون على أمر التعليم ومصممو

المناهج ؛ من حيث تقديم برنامج مقترح في الرياضيات في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم يمكن الإفادة منه في علاج ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بصفة خاصة ، والمراحل التعليمية الأخرى بصفة عامة.

٥- تقديم عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة تسهم في علاج صعوبات التعلم لدى التلاميذ في المجالات الدراسية بصفة عامة ، والرياضيات بصفة خاصة.

تحديد مصطلحات الدراسة

البرنامج Program

يُعرف البرنامج في *قاموس التربية* بأنه «مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة ، التي تهدف إلى تطوير معارف المتدربين واتجاهاتهم ، وتساعدهم على صقل مهاراتهم ، ورفع كفاءتهم ، وتحسين أدائهم في عملهم» (Good, 1973 ,613).

ويذكر الناقة أن البرنامج «مجموعة من الإجراءات لمساعدة التلميذ في أثناء الإعداد على أن يكتسب المعلومات ، والمهارات ، والاتجاهات التي دلت البحوث ، والأدلة العلمية ، والخبراء على أنها تستطيع أن تسهم في إعداده ليؤدى دوره بفاعلية». (الناقة ، ١٩٩٧م ، ١٤).

ويقصد الباحثان بالبرنامج: مجموعة الأنشطة المعدة مسبقاً وفقاً لأهداف مخططة لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

صعوبات التعلم Learning disabilities

مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر في صعوبات اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية ، وهى اضطرابات ذاتية داخلية المنشأ ، يفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ، ويمكن أن تحدث مدى حياة الفرد ، كما يمكن أن تحدث مع مشكلات أخرى مثل مشكلات الضبط الذاتي ، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي ، لكن هذه المشكلات لا تنشئ صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل القصور الحاسي أو التأخر العقلي ، والاضطراب الانفعالي ، أو مع مؤثرات خارجية مثل الفروق الثقافية أو التدريس غير الفعال ، فإنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات. (Polloway et al., 1997).

ويقصد الباحثان بذوي صعوبات تعلم الرياضيات إجرائياً: التلاميذ الذين يظهرون تباعداً بين أدائهم المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء وأدائهم الفعلي كما يقاس باختبارات التحصيل في الرياضيات ، ويكون ذلك في صورة قصور في أدائهم بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي ، وتنطبق عليهم خصائص ذوى صعوبات التعلم ، ويستثنى منهم ذوو الإعاقات الحسية ، والمتأخرون عقلياً ، والمضطربون انفعالياً ، والمحرومون ثقافياً واقتصادياً.

مستحدثات تقنيات التعليم

وفقاً لجمعية الاتصالات والتكنولوجيا التربوية الأمريكية (AECT)، (١٩٩٤م) تعرف تقنيات التعليم بأنها: «النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم»، وتعرف بأنها: «عملية منهجية منظمة لسير التعلم الإنساني، تقوم على إدارة تفاعل بشري منظم مع مصادر التعليم المتنوعة من المواد التعليمية والأجهزة أو الآلات التعليمية، وذلك بتحقيق أهداف محدودة». (الزبيدي وآخرون، د.ت، ١٥) وتعرف بأنها: «عملية متشابكة متداخلة مترابطة تجمع بين الأجهزة والبرامج والطرائق وأصول التدريس بالإضافة للمعلم الذي هو الركن الأساس في العملية التعليمية». (سلامة، ١٩٩٨م، ٣٠).

ويقصد بتقنيات التعليم في هذا البحث: عملية متكاملة مركبة تهدف إلى تحليل مشكلات المواقف التعليمية ذات الأهداف المحددة، وإيجاد الحلول اللازمة لها، وتوظيفها وتقويمها وإدارتها، على أن تصاغ هذه الحلول في إطار مكونات منظومة كافة المكونات البشرية والمادية للموقف التعليمي.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي عليه في الواقع؛ للوصول إلى مجموعة من الاستنتاجات المرتبطة بها.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٩٢) تلميذاً بالصف الأول المتوسط بأربع مدارس بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، ويوضح الجدول رقم (١) أعداد التلاميذ في كل مدرسة.

الجدول رقم (١). المدارس وأعداد التلاميذ بها.

م	المدرسة	العدد
١	مدرسة يحي بن أكثم المتوسطة	١٣٦
٢	مدرسة الريان المتوسطة	١٠٨
٣	مدرسة سعد عبد الواحد المتوسطة	٨٣
٤	مدرسة ابن الأثير المتوسطة	٦٥
إجمالي		٣٩٢

أدوات البحث

تمثلت أدوات البحث فيما يلي:

١ – اختبار الذكاء غير اللفظي من إعداد عطية هنا.

٢ – اختبارات تحصيلية تشخيصية في الرياضيات من إعداد الباحثين.

٣ – مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من إعداد الباحثين.

وفيما يلي وصف مختصر لهذه الأدوات ومؤشراتها السيكومترية

اختبار الذكاء غير اللفظي

أعد هذا الاختبار الدكتور عطية هنا نقلاً عن الاختبار الأصلي الأمريكي للاختبار العقلي المتعدد غير اللغوي لتيرمان وميكال ولورج، ويهدف هذا الاختبار

إلى قياس ذكاء الأطفال، ويصلح لأغراض التوجيه التعليمي والمهني للأعمار من (٥-١٥) سنة، وقد صمم هذا الاختبار لقياس ذكاء الأفراد ذوي المستويات التعليمية المختلفة، ويعتمد هذا المقياس على تعريف الذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد الذي يقاس عن طريق إدراك العلاقات بين الرموز كالتضاد والتشابه، والجزء إلى الكل، والكل إلى الجزء، وعلاقات التتابع، ويتكون الاختبار من (٦٠) سؤالاً في كل سؤال خمس صور، واحدة فقط مختلفة، وفيه يطلب من المفحوص أن يضع علامة تحت الصورة التي تختلف عن بقية الصور الأخرى في كل سؤال. وقد استخرج صدق الاختبار ووجد أنه يرتبط إيجابيا مع اختبار الذكاء الثانوي للقباني، وبلغ المعامل (٠,٦٥) أما معامل الثبات فقد تم حسابه باستخدام معامل كيودور – ريتشاردسون وتراوحت درجة ثبات الاختبار في الأعمار الزمنية المختلفة بين (٠,٧٢ – ٠,٨٢)، وقد أعدت للاختبار معايير في صورة أعمار زمنية يمكن منها حساب نسبة الذكاء، وفي البحث الحالي حسب معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ (٠,٨٤).

الاختبار التحصيلي التشخيصي في الرياضيات للصف الأول المتوسط

تم إعداد هذا الاختبار في محتوى الفصل الدراسي الثاني في الجبر والهندسة ٢٠٠٩/٢٠١٠م، حيث تم تحديد أهداف كل موضوع من موضوعات المحتوى، ثم تم تحليل محتوى الفصل الثاني إلى المهارات والمفاهيم والتعميمات، التي يجب أن يتعلمها التلميذ ليحقق الأهداف المنشودة، وفي ضوء الأهداف وتحليل المحتوى تم وضع جدول للمواصفات ليوضح الوزن النسبي لكل موضوع وعدد الأسئلة المناسب له، ويوضح الجدول رقم (٢) ذلك:

الجدول رقم (٢). مواصفات الاختبار التحصيلي التشخيصي في الرياضيات.

الموضوعات	الأهداف المعرفية			المجموع	الوزن النسبي	عدد الأسئلة
	تذكر	فهم	تطبيق			
التوازي والتعامد	١	١	٢	٤	٦,٥٪	٤
المستقيم المتوسط بين متوازيين	١	–	٢	٣	٤,٨٪	٣
مجموعة الأعداد الصحيحة	٣	١	٢	٦	٩,٧٪	٦
مقارنة وترتيب الأعداد الصحيحة	–	٢	٣	٥	٨٪	٥
جمع الأعداد الصحيحة	–	–	٥	٥	٨٪	٥
طرح الأعداد الصحيحة	–	–	٥	٥	٨٪	٥
ضرب الأعداد الصحيحة	–	–	٥	٥	٨٪	٥
قسمة الأعداد الصحيحة	–	–	٤	٤	٦,٥٪	٤

تابع الجدول رقم (٢).

الموضوعات	الأهداف المعرفية			المجموع	الوزن النسبي	عدد الأسئلة
	تذكر	فهم	تطبيق			
خصائص الأعداد الصحيحة	٤	٢	٢	٨	١٢,٩	٨
العبارات الرياضية	١	١	٢	٤	٦,٥٪	٤
المعادلات في ص	–	٢	٢	٤	٦,٥٪	٤
المثلث	١	١	١	٣	٤,٨٪	٣
العلاقة بين زوايا المثلث	١	١	١	٣	٤,٨٪	٣
العلاقة بين أضلاع المثلث	١	١	١	٣	٤,٨٪	٣
المجموع	١٣	١٢	٣٧	٦٢	١٠٠٪	٦٢

صدق الاختبار (الصدق الظاهري)

تم عرض الاختبار– في صورته المبدئية – على مجموعة من (٢٠) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وعلم النفس والتربية الخاصة، ومجموعة من (٣٠) من المعلمين والمشرفين التربويين للتلاميذ ذوي الصعوبات، بعد تعريفهم بالهدف من الاختبار، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على مناسبة الاختبار لأهدافه، وكانت لهم بعض الآراء تمثلت في تعديل صياغة بعض العبارات، وقد أخذ الباحثان بها؛ وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية.

المؤشرات السيكومترية للاختبار: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة بالتطبيق على عينة بلغت (٥٠) تلميذاً من طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة يحي بن أكثم المتوسطة بالطائف، وقد جاءت النتائج كما تتضح بالجدول رقم (٣) الآتي:

الجدول رقم (٣). قيم معاملات السهولة والصعوبة للاختبار التحصيلي التشخيصي.

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠,٦٠	٠,٤٠	٣٢	٠,٦٢	٠,٣٨
٢	٠,٦٢	٠,٣٨	٣٣	٠,٥٢	٠,٤٨
٣	٠,٥٨	٠,٤٢	٣٤	٠,٧٦	٠,٢٤
٤	٠٥٠	٠,٥٠	٣٥	٠,٦٦	٠,٣٤
٥	٠,٦٦	٠,٣٤	٣٦	٠,٦٨	٠,٣٢
٦	٠,٨٠	٠,٢٠	٣٧	٠,٨٠	٠,٢٠
٧	٠,٥٤	٠,٤٦	٣٨	٠,٥٤	٠,٤٦
٨	٠,٤٨	٠,٥٢	٣٩	٠,٥٢	٠,٤٨
٩	٠,٦٨	٠,٣٢	٤٠	٠,٥٢	٠,٤٨
١٠	٠,٧٦	٠,٢٤	٤١	٠,٧٦	٠,٢٤

تابع الجدول رقم (٣).

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١١	٠,٦٦	٠,٣٤	٤٢	٠,٦٦	٠,٣٤
١٢	٠,٥٠	٠,٥٠	٤٣	٠,٤٨	٠,٥٢
١٣	٠,٦٢	٠,٣٨	٤٤	٠,٧٦	٠,٢٤
١٤	٠,٨٠	٠,٢٠	٤٥	٠,٦٦	٠,٣٤
١٥	٠,٥٤	٠,٤٦	٤٦	٠,٥٠	٠,٥٠
١٦	٠,٥٢	٠,٤٨	٤٧	٠,٦٢	٠,٣٨
١٧	٠,٤٠	٠,٦٠	٤٨	٠,٨٠	٠,٢٠
١٨	٠,٤٤	٠,٥٦	٤٩	٠,٥٤	٠,٤٦
١٩	٠,٦٢	٠,٣٨	٥٠	٠,٥٢	٠,٤٨
٢٠	٠,٦٦	٠,٣٤	٥١	٠,٥٢	٠,٤٨
٢١	٠,٥٠	٠,٥٠	٥٢	٠,٧٦	٠,٢٤
٢٢	٠,٨٠	٠,٢٠	٥٣	٠,٦٦	٠,٣٤
٢٣	٠,٥٤	٠,٤٦	٥٤	٠,٧٦	٠,٢٤
٢٤	٠,٥٢	٠,٤٨	٥٥	٠,٨٠	٠,٢٠
٢٥	٠,٧٦	٠,٢٤	٥٦	٠,٥٤	٠,٤٦
٢٦	٠,٦٦	٠,٣٤	٥٧	٠,٥٢	٠,٤٨
٢٧	٠,٥٠	٠,٥٠	٥٨	٠,٦٦	٠,٣٤
٢٨	٠,٦٢	٠,٣٨	٥٩	٠,٧٦	٠,٢٤
٢٩	٠,٦٤	٠,٣٦	٦٠	٠,٦٦	٠,٣٤
٣٠	٠,٦٢	٠,٣٨	٦١	٠,٥٠	٠,٥٠
٣١	٠,٦٦	٠,٣٤	٦٢	٠,٦٢	٠,٣٨

يتضح من الجدول رقم (٣) السابق أن معاملات السهولة والصعوبة في المدى المقبول كما حسب للاختبار معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ ٠.٨٢ وهو معامل ثبات مقبول، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على عينة البحث.

مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة:

خطوات إعداد المقياس: من خلال مسح بحوث ودراسات تناولت خصائص ذوى صعوبات تعلم الرياضيات بالوصف أو العلاج، ومنها: أنيس (٢٠٠٠)، شبيب(٢٠٠١)، مصطفى(٢٠٠٠)، حافظ (٢٠٠٠)، الزيات (٢٠٠٢)، أبو ملحة (٢٠٠٤) Bahr O`melia (1994) , Hardman (1993), Williams (2000), & collins (1994), Harris et others (1995), shiah et Others (1995), Marsh & cooke (1996), Jitendra& Haff (1996), Miller & Mercer (1997), Jay & Blackerby (1998), Gersten & chard (1999), Vanluit & Naglieri (1999) , Fathi & Ahmadi (2006) , Karen ,I& Earn, B.(2003). تم التوصل إلى مجموعة من الخصائص

تصف ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، وتم تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين هما: خصائص حل المشكلات، وخصائص المهارات والمفاهيم، وقد وضع المقياس في صورته الأولية ويتكون من (٥٠) مفردة يجيب عنها المعلم بوضع علامة (√) أمام المفردة، وتحت البديل المناسب من ثلاثة بدائل هي غالباً – أحياناً – نادرة، وبعد حساب الصدق والثبات أصبح (٣٧) مفردة فقط.

المحددات السيكومترية للمقياس: تم تطبيق المقياس على نفس عينة التطبيق الاستطلاعي للاختبار التشخيصي، (٥٠) طالباً بمدرسة يحي بن أكثم بالطائف، وتم التحقق من صدق المقياس بطريقة الصدق التلازمي من خلال حساب الارتباط بين درجات التلاميذ في الاختبار التشخيصي في الرياضيات ودرجاتهم على المقياس، فكان معامل الارتباط (٠,٤٢)، وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند (٠,٠١)، مما يوحى بصدق المقياس، وهذه هي الطريقة التي اتبعها الزيات (١٩٩٩م) في حساب الصدق التلازمي لمقياسه «مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم».

كما حسب للمقياس الصدق البنائي بحساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالبعد الذي تنتمي إليه؛ فكانت كما يبينها الجدول رقم (٤) التالي، كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس فكانت كما بالجدول رقم(٤).

الجدول رقم (٤). قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي يمثلها ومستوى الدلالة (ن=٥٠).

خصائص حل المشكلات			خصائص المهارات والمفاهيم		
الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٦٠	دال عند مستوى ٠,٠١	١٩	٠,٧٢	دال عند مستوى ٠,٠١
٢	٠,٧١٩		٢٠	٠,٦٨	
٣	٠,٧٠٨		٢١	٠,٨١	
٤	٠,٧٠٠		٢٢	٠,٧٨	
٥	٠,٧٤٩		٢٣	٠,٦٢	
٦	٠,٦٥٣		٢٤	٠,٦٥	
٧	٠,٧٠٨		٢٥	٠,٦٧	
٨	٠,٧١٢		٢٦	٠,٦٨	
٩	٠,٨٠٠		٢٧	٠,٦٨	
١٠	٠,٧٥٨		٢٨	٠,٧٢	
١١	٠,٧١٨		٢٩	٠,٧٢	
١٢	٠,٧٩٤		٣٠	٠,٦٣	
١٣	٠,٧٠٧		٣١	٠,٦٧	
١٤	٠,٧٢١		٣٢	٠,٦١	

تابع الجدول رقم (٤).

خصائص حل المشكلات			خصائص المهارات والمفاهيم		
الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٥	٠,٧٢٣	دال عند مستوى ٠,٠١	٣٣	٠,٥٦	دال عند مستوى ٠,٠١
١٦	٠,٧٠٢		٣٤	٠,٦٣	
١٧	٠,٦٧		٣٥	٠,٦٦	
١٨	٠,٥٩		٣٦	٠,٧٠	
			٣٧	٠,٤٦	

يتضح من الجدول رقم (٤) السابق أن معاملات ارتباط درجة المفردة بالبعد دالة، وهذا يوحي بأن المفردات تقيس ما يقيسه البعد، وأن هناك اتساقاً داخلياً وهو مؤشر لصدق المقياس. ويوضح الجدول رقم (٥) قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس:

الجدول رقم (٥). قيم معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس(ن = ٦١).

البعد	خصائص حل المشكلات	خصائص المهارات والمفاهيم	مستوى الدلالة
معامل الارتباط	٠,٩٢٦*	٠,٩٢٤*	دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) السابق أن الدرجة الكلية للبعد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس على برنامج (spss) بطريقة ألفا كرونباخ، وتم حذف (١٣) مفردة تخفض ثبات المقياس؛ فأصبح عدد مفردات المقياس (٣٧) مفردة، كما أن ثبات المقياس (٠,٩٧٥) وهو معامل ثبات مقبول. مما سبق يتضح أن مقياس خصائص ذوى صعوبات تعلم الرياضيات على درجة مقبولة من الصدق والثبات.

إجراءات تطبيق أدوات البحث:

تم تطبيق اختبارات الذكاء والتحصيل ومقاييس الخصائص السلوكية لتحديد عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك كالتالي:

١- وفقًا لمحك التباعد طبق اختبار الذكاء والاختبارات التحصيلية في الرياضيات وحولت الدرجات إلى درجات معيارية وحسب التباعد بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجات المعيارية للتحصيل حيث يعد التلميذ من ذوي الصعوبات إذا كان التباعد بين الدرجات المعيارية واحداً صحيحاً فأكثر (عواد، ١٩٩٢م، عواد وربيع ١٩٩٥م).

٢- وفقاً لمحك الخصائص السلوكية فقد طلب من المعلم أن يحدد درجة انطباق الخصائص السلوكية على تلاميذ فصله.

٣- وفقاً لمحك الاستبعاد فإنه يستبعد من ذوى صعوبات التعلم كل من كانت صعوبته راجعة إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو اضطراب عقلي أو انفعالي، فقد تم سؤال المعلم عن التلاميذ الذين تم تحديدهم من حيث درجة معاناتهم من أي مشكلات.

نتائج البحث وتفسيرها

الإجابة عن السؤال الأول: ما نسب شيوع صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف؟

تم تطبيق محك التباعد على عينة البحث لحساب الفرق بين الدرجات المعيارية للذكاء والتحصيل في الرياضيات، ويصبح التلميذ من ذوي الصعوبة إذا كان التباعد يساوى واحدا صحيحاً أو أكثر، وقد أسفر تطبيق ذلك المحك عن النتائج التي يبنيها الجدول رقم (٦) التالي:

الجدول رقم (٦). أعداد التلاميذ ذوي الصعوبة وفقا لمحك التباعد.

م	المادة	العدد	النسبة
١	الرياضيات	٨١	٢٠،٦٦ ٪

ووفقاً لمحك الخصائص السلوكية فقد طبقت مقاييس الخصائص السلوكية على أفراد العينة؛ فانطبقت الخصائص على (٧٠) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، كما أنه وفقا لمحك الاستبعاد فلم يكن بالعينة أي تلميذ لديه إعاقات حسية أو اضطرابات سمعية أو بصرية أو عقلية أو انفعالية؛ وعلى ذلك تصبح أعداد ذوي صعوبات التعلم ونسبهم كما يبينها الجدول رقم (٧) الآتي:

الجدول رقم (٧). أعداد ونسب ذوي صعوبات التعلم بعد تطبيق الخصائص السلوكية والاستبعاد.

م	المادة	العدد	النسبة
١	الرياضيات	٧٠	١٧,٨٦ ٪

يتضح من الجدول رقم (٧) السابق أن نسبة صعوبات التعلم في الرياضيات بالصف الأول المتوسط بمدينة الطائف (١٧,٨٦ ٪)، وتتفق هذه النتائج السابقة مع نتائج معظم الدراسات التي أجريت على صعوبات التعلم مثل (عواد ١٩٨٨، ١٩٩٢م)، (عواد وربيع، ١٩٩٥م) (أبو ملحة، ٢٠٠٤م)، مما يشير إلى وجود مشكلة تدعو إلى التصدي لها، واقتراح الحلول المناسبة؛ فهذه النسبة تعد نسبياً مرتفعة، وإن تركت بدون علاج مثلت هدراً كبيراً في العملية التعليمية واقتصادياتها؛ ولذا فإن الدراسة الحالية ستسهم في عملية العلاج من خلال وضع تصور مقترح لبرنامج تقني يعالج صعوبات التعلم متضمناً بعض النماذج التطبيقية؛ وذلك في ضوء ما يسفر عنه نتائج الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما جوانب الصعوبة التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات التلاميذ على كل سؤال من أسئلة الاختبارات التحصيلية التشخيصية في الرياضيات، ووفقا لما اقترحه (عواد، ١٩٨٨م، ١٩٩٢م) فقد حددت نسبة (٢٥٪) فأكثر لتكرار

الخطأ، والدلالة على وجود خطأ شائع لدى التلاميذ، ومن ثم اعتبار هذا الخطأ ناشئاً عن صعوبة لديهم، وقد تبين من خلال نتائج التطبيق أن التلاميذ يعانون من صعوبات في الرياضيات في الجوانب الآتية:

- تمييز العلاقة بين المستقيمات المتوازية والمتعامدة عليها.
- تحديد العلاقة بين الأعداد الطبيعية والأعداد الصحيحة.
- جمع وطرح الأعداد الصحيحة.
- ضرب وقسمة الأعداد الصحيحة.
- تحديد مفهوم المعكوس الجمعي والضربي للأعداد الصحيحة.
- معرفة مكونات الأعداد الصحيحة.
- تحديد القيم المكانية للأعداد الصحيحة على خط الأعداد.
- التمييز بين مفاهيم الانتماء والمجموعة الجزئية والمجموعة الشاملة والاحتواء.
- معرفة العلاقة بين زوايا المثلث والعلاقة بين أضلاعه.
- حل المسائل اللفظية.
- استيعاب خصائص الأعداد الصحيحة مثل مفاهيم الدمج والإبدال والتوزيع على الأعداد الصحيحة.
- تمثيل الأعداد الصحيحة على خط الأعداد.
- كتابة المعادلات الرياضية في ص.
- استخدام التعبيرات الرياضية.
- استيعاب مفاهيم الزوايا والعلاقة بينها.

وتعد هذه النتيجة منطقية وتتوافق مع ما أشارت إليه الأدبيات والبحوث السابقة مثل (عواد ١٩٨٨، ١٩٩٢)، و(عواد وربيع، ١٩٩٥)، و(أبو ملحة، ٢٠٠٤) في أن صعوبات تعلم الرياضيات تظهر بصورة واضحة في العمليات المركبة، والمجردات، مما يشير إلى سلامة إجراءات الدراسة الحالية ومنطقية نتائجها، وعدم ظهور نتائج غير منطقية، إلى جانب تحديد الجوانب الرياضية التي ينبغي التركيز عليها عند محاولة بناء البرامج العلاجية لصعوبات التعلم.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما التصور المقترح لبرنامج علاج صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم؟

للإجابة عن السؤال، قام الباحثان بوضع التصور المقترح لبرنامج علاج صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مستحدثات تقنيات التعليم، وذلك في ضوء جوانب الصعوبات التي أظهرتها نتائج تطبيق الاختبارات التشخيصية، بحيث تم تصميم البرنامج المقترح متضمناً بعض النماذج التطبيقية لتصميم برنامج حاسوبي يناسب خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وفق المكونات التالية:

١- التعريف بالبيانات:

يتضمن هذا الجزء من البرنامج معلومات عن

البرنامج، منها العنوان والمؤلف واسم المبرمج ونوع البرنامج التعليمي الحاسوبي، والموضوع والمهارات اللازمة والتاريخ ونظام الحاسوب الذي يحتاج إليه البرنامج وما يحتاج إليه البرنامج من ذاكرة.

٢- العنوان:

وهو الشاشة الأولى للمعلومات التي يراها مستخدم البرنامج، متضمنة عنوان البرنامج واسم مؤلف البرنامج والتاريخ وحقوق الطبع، وحيث إن هذه المواجهة الأولى ما بين البرنامج ومستخدم البرنامج فلابد أن نأخذ بعين الاعتبار الصور والألوان والأصوات والحركة عند عمل هذه الشاشة حتى يتم جذب انتباه المتعلم، مع إعطاء حرية اختيار استعمال الصوت من عدمه.

٣- أهداف البرنامج:

يسأل الحاسوب في هذا الجزء من البرنامج عن اسم مستخدم البرنامج لبناء علاقة شخصية ما بين مستخدم البرنامج والبرنامج ولتسهيل التفاعل ما بين التلميذ والحاسوب. ويستعمل اسم المستخدم للبرنامج في كافة مراحل البرنامج، ويلي ذلك توضيح الغرض من البرنامج حتى يصبح لدى التلميذ فكرة واضحة عما هو متوقع من البرنامج.

٤- الاختبار القبلي:

يكون في هذا الجزء من البرنامج وفي معظم البرامج جزء اختياري، ولكنه أساسي حينما يكون البرنامج من النوع التعليمي المحض؛ لأنه يسمح للحاسوب بتحديد المستوى التعليمي لمستخدم البرنامج وبالتالي يصف الحاسوب لهذا المستعمل الدرس المناسب، ويتضمن المحتوى العلمي للاختبار القبلي جوانب الاختبار التشخيصي.

٥- قائمة الاختيارات:

إن قائمة الاختيارات تضع لنا قائمة بمحتويات البرنامج، وسيختار مستخدم البرنامج نشاطاً ما من هذه القائمة، ويعمل في هذا الجزء من البرنامج، ومن المهم هنا أن تتضمن القائمة خيار الخروج من البرنامج كأحد الخيارات المطروحة أمام مستخدم البرنامج في قائمة الخيارات، ويسمح هذا للتلميذ بخيار ترك البرنامج في الوقت الذي يريد.

٦- الإرشادات:

إن التوجيهات في هذا الجزء من البرنامج لابد أن تخبر التلميذ ما المطلوب منه القيام به، ومن المهم أيضاً أن تخبر مستخدم البرنامج ما المتوقع مشاهدته على الشاشة وكيف يمكن أن يسجل استجابته. ومن الممكن توضيح الأداء أو إعطاء أمثلة عليه في هذا الجزء من البرنامج.

٧- المحتوى التعليمي للدرس والأنشطة التعليمية:

يقوم الحاسوب في هذا الجزء من البرنامج بالتدريس الحقيقي وإعطاء الدرس للتلميذ، وحين التجهيز لهذه الفقرة، فإنه من المهم أن يعود مصمم البرنامج إلى تحليل الأداء. تصمم كل شاشة من الشاشات بحيث تخصص كل منها لتدريس هدف محدد.

٨- برامج علاجية فرعية:

لابد أن يتوفر هذا الجزء في أي جزء من أجزاء البرنامج، فمثلاً، قد يصادف التلميذ بعض الصعوبات خلال تعامله مع البرنامج، فهنا يمكن للحاسوب التفرع إلى جزء تعليمي مصغر يعمل على إعادة تدريس المفهوم أو مراجعته مع التلميذ. ويمكن للتلميذ بعد ذلك متابعة البرنامج فيما يتعلق بنفس المفهوم. ويمكن أن يستعمل الجزء التعليمي المصغر قبل إعطاء برنامج من نوع التمرين والممارسة من أجل إنعاش ذاكرة التلميذ وتجهيزه لبرنامج التمرين والممارسة. وإذا كان أداء التلميذ متدنياً في الاختبار القبلي فإن هذا الجزء التعليمي المحض المصغر يمكن تقديمه له قبل أن يقدم على العمل في البرنامج المطلوب.

٩- التغذية الراجعة:

يحتوي هذا الجزء والخاص بالتغذية الراجعة على تعليقات فيما يتعلق بما يقدمه مستخدم البرنامج من استجابات على فقرات البرنامج، ولابد أن تكون هذه التعليقات إيجابية بالنسبة للإجابات الصحيحة ومشجعة حينما تكون الاستجابات غير صحيحة، ولابد من تجنب التعليقات غير اللائقة.

١٠- إعطاء تلميحات:

ونعني بذلك إعطاء التلميذ بعض التلميحات من قبل الحاسوب حينما يفشل هذا التلميذ في إعطاء الإجابة الصحيحة فتعمل هذه التلميحات على مساعدة التلميذ على إعطاء الإجابة الصحيحة، وفي التعلم من أجل الإتقان، فإن التلميحات تعتبر جزءاً أساسيًّا وتعمل على تسهيل تعلم المفاهيم بدرجة كبيرة.

١١- حفظ السجلات:

يمكن تصميم البرنامج بحيث يحتفظ بسجل للاستجابات الصحيحة والاستجابات الخاطئة. ويمكن أن تظهر علامة التلميذ على الشاشة في أي وقت خلال البرنامج أو يمكن تصميمها بحيث تظهر العلامة في نهاية البرنامج. والبرنامج المثالي يصمم بحيث يعمل على تتبع كافة الفقرات التي أخطأ بها التلميذ لكل مهارة أو مفهوم يحتويه البرنامج. وهذا مما يساعد الحاسوب على أن يقدم للتلميذ وصفة علاجية كواجب بيتي تبعاً لأنواع الفقرات التي أخطأ بها التلميذ.

١٢- الاختبار البعدي:

على الرغم من أن الاختبار البعدي يعتبر اختياريًّا، إلا أنه في البرامج التي من نوع التعليمي المحض يعتبر إجباريًّا، وأن أسئلة الاختبار البعدي لابد أن تعمل بحيث تقيس أداء التلميذ على ضوء الأهداف المحددة وأن تتضمن أسئلة مرجعية كمعيار يعتمد عليه في تقييم ما تم تعليمه بعد الانتهاء من البرنامج.

١٣- الخروج من البرنامج:

إن الجزء الخاص بالخروج من البرنامج يسمح للتلميذ بترك البرنامج عند نقاط محددة بشكل مسبق. ويمكن نشر هذه النقاط هنا وهناك في البرنامج أو يمكن وضعها بعد الانتهاء من جزء ما في البرنامج.

١٤- مراجعة ختامية:

إن الجزء الخاص بالمراجعة الختامية يساعد التلميذ على التركيز على المفاهيم الأساسية التي تعرض لها البرنامج، ويخبر هذا التلميذ بشكل مبسط ما الذي تعلمه خلال هذا البرنامج.ومن المفيد أن نقترح على التلميذ بعض التطبيقات المتعلقة بالبرنامج الذي تم الانتهاء من دراسته لكي يقوم بها هذا التلميذ داخل الصف وخارجه.

١٥- النتائج:

إن الجزء الخاص بشاشة النتائج يظهر عادة في نهاية البرنامج أو بعد أن يختار التلميذ الخروج من البرنامج أو تركه.يمكن أن تظهر شاشة النتائج عدد الاستجابات الصحيحة أو الخاطئة أو كليهما معاً، والنسبة المئوية للإجابات الصحيحة من الخاطئة، وتغذية راجعة فيما يتعلق بمجموع الفقرات الصحيحة، وحسب الرغبة، و يمكن أن تظهر شاشة النتائج بين الحين والآخر خلال العمل في البرنامج لتزويد التلميذ بآخر التطورات عن أدائه خلاله.

١٦- نصائح علاجية:

يرشد هذا الجزء من البرنامج التعليمي الحاسوبي التلميذ إلى ما هو مطلوب منه القيام به بعد الانتهاء من البرنامج، ولابد أن تقدم هذه الإرشادات على ضوء ما قام به التلميذ من أداء في البرنامج، وأبسط هذه النصائح «حاول مرة أخرى»، «جرب قيمة مختلفة»، «أحسنت».

١٧- نهاية البرنامج:

يتضمن هذا الجزء تقديم الشكر بصفة رسمية للتلميذ لعمله في البرنامج، ويفضل أن نختتم البرنامج ببعض الصور والحركات التي تعبر عن انتهائه.

وبالتحديد ينبغي أن يحتوى البرنامج على العناصر الرئيسة التالية:

- تحديد أهداف البرنامج العامة والخاصة.
- تحديد محتوى البرنامج.
- تحديد الأنشطة المستخدمة في البرنامج.
- تحديد خطوات تنفيذ البرنامج.
- كتابة السيناريو.
- تحديد أساليب تقويم البرنامج.

وفي ضوء هذه الخطوات تم إعداد التصور المقترح للبرنامج متضمناً بعض النماذج التطبيقية بشكل مبدئي، وعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين في المجال وتعديله في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، ومن ثم أصبح المحتوى الرياضي للبرنامج في صورته النهائية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

١- الاهتمام بتدريب المعلمين في مجال التعامل مع التقنيات التعليمية المعاصرة (الحاسوب والانترنت) والاستفادة منها في تعليم التلاميذ ذوي الصعوبات في المجالات الدراسية المختلفة، وبخاصة في الرياضيات.

٢- الاستفادة من البرنامج المقترح ونماذجه التطبيقية في تصميم برامج لعلاج صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

٣- الاستفادة من قائمة صعوبات التعلم في مجالات الرياضيات التي كشفت عنها نتائج تطبيق المقاييس والاختبارات التشخيصية بالبحث الحالي عند بناء مناهج الرياضيات للتلاميذ ذوي الصعوبات في المرحلة المتوسطة، وخاصة للصف الثاني المتوسط.

٤- الاستفادة من الأدوات التي قدمتها الدراسة (مقاييس الخصائص السلوكية، الاختبارات التشخيصية) في مجالات الرياضيات في الكشف عمن لديه صعوبات في هذه المجالات من التلاميذ؛ حتى يتسنى تقديم العلاج والدعم المناسب لهذه الفئة.

٥- إجراء دراسة مماثلة على التلميذات في المرحلة المتوسطة للكشف عمن لديهن صعوبات في الرياضيات، وتقديم البرامج العلاجية المناسبة، بالاستفادة من البرنامج المقترح.

٦- تجربة وسائل تقنية أخرى لعلاج صعوبات التعلم في مواد دراسية مختلفة (العلوم – اللغة العربية – اللغة الإنجليزية...).

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو ملحة، يزيد سعيد. *دراسة تشخيصية لبعض صعوبات التعلم النمائية لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٤م.

أحمد، عادل يحيى. *أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات حل المشكلة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال.* رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٩م.

البربري، رفيق سعيد. *فعالية استخدام برنامج الحاسوب الذكي على تشخيص ومعالجة الأخطاء الشائعة.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٩٩م.

البسطامي، غانم. *المناهج والأساليب في التربية الخاصة.* الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م.

البيلى، محمد وآخرون. «صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية، دراسة مسحية»، *مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية*، ع (٧)، (١٩٩١م)، ص ٢٧ – ١٢٥.

الحيلة، محمد. *تكنولوجيا التعليم (بين النظرية والتطبيق).* عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.

ـــــــــــ، *التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية.* العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١م.

الدعيلج، مها. *أثر استخدام برمجية مقرر الرياضيات المنتجة محليا على تحصيل تلميذات الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٣م.

الزبيدي، محمد شكر وآخرون. *الأساليب التقنية الحديثة لتعليم وتربية المعاقين.* ليبيا: الزاوية، د.ن، د.ت.

الزيات، فتحي مصطفى. *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.* القاهرة: دار النشر للجامعات، ١٩٩٨م.

ـــــــــــ، *صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الجامعية: افتراضات نظرية ونتائج ميدانية، علم النفس المعرفي.* القاهرة: دار النشر للجامعات، ج ٢، ٢٠٠٠م.

ـــــــــــ، *المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم.* القاهرة: دار النشر للجامعات، ، ٢٠٠٢م.

الفرا، عبدالله. *تكنولوجيا التعليم والاتصال.* ط٤. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.

القاسم، جمال. *أساسيات صعوبات التعلم.* عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

القحطاني، محمد. *نشرة تربوية عن بعض خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.* عنيزة: الجمعية الخيرية لرعاية المعوقين، ٢٠٠٠م.

القريوتي، إبراهيم. «الحاسوب والإنترنت وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية». *مجلة المنال*، ع (١٥٦)، (٢٠٠٢م)، ص ٤٢ – ٤٣.

القفاص، وليد كمال. *استراتيجيات أداء المهام المعرفية في الذاكرة وحل المشكلات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.* رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٦م.

الناقة، محمود كامل. *البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات.* القاهرة: مطابع الطوبجى التجارية، ١٩٩٧م.

الواقفي، راضي. *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي.* عمان، د.ن، ٢٠٠٣م.

أنيس، عبد الناصر. *دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي، المجال الوجداني لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.* رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٢م.

حافظ، نبيل عبد الفتاح. *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي.* القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٠م.

سلامة، عبد الحافظ. *مدخل إلى تكنولوجيا التعليم.* ط٢. الأردن: دار الفكر، ١٩٩٨م.

سلامة، عبد الحافظ وأبوريا، محمد. *الحاسوب في التعليم*. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

شبيب، أحمد محمد. *الاتجاهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم*. بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس بجامعة الأزهر، ٢٠٠١م.

عواد، أحمد أحمد. *تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٩٢م.

عواد، أحمد وربيع، مسعد. «الفروق بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية اللفظية». *مجلة مستقبل التربية العربية*، م (١)، ع (٢)، (١٩٩٥م)، ص ٣٣ – ٥٨.

مصطفى، جمال مثقال. *أساسيات صعوبات التعلم*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alarcon, M.; Defries, J.C. & Light, J.G. The impact of teaching using the computer tutorial CAI and teaching assistant without Educational computer. *Journal of Learning Disabilities*, (30(6), (2002), 617-623.

Ashcraft, M.H; Yamashita, T.S. & Aram, D. M. The integration of cooperative learning strategies integrated with the education system. *Brain and Cognition; 19(2)* (2005),:208-252(APA Psycinfo).

Babbitt, B. Errors patterns in problem solving paper presented at the *International Conference of the council for Learning Disabilities*.(Eric. No. ED 338500), (1990).

Bahr, C.M, Nelson, N.N, Van meter, A,M. The effects of Text -Based and Graphics-Based soft ware tools on planning and organizing of stories, *Journal of learning disabilities* Vol. 29. No.4, (2000).

Benton, A.L. Mathematical disability and Finding strategies for remedial education for learners of mathematics used; et al., *Mathematical disabilities: A cognitive neuropsychological* ***perspective.*** (PP.111-120). Hillsdale, NJ. USA: Lawrence Erlbaum Association, lnc (psycinfo), (2006).

Cawley , J. F. & et al. Arithmetic Computation Abilities of Students with Learning Disabilities Implication for Instruction , *Learning Disabilities Research and practice* , 11 , 4 , (1996), 230 – 237. (Eric No., Ej 534191).

Davis , J. T., Parr. G. & lan , W. Differences Between Learning Disabilities Subtypes Classified Using the Revised Woodcock – Johnson psycho Educational Battery , *Journal of Learning Disabilities*, 30 , 3, (1997). 346 – 352.

Deer, A. M. Conservation and Mathematics Achievement in the Learning Disabled child , *Journal of Learning Disabilities*, 18 , 6 , (1985). 33- 336.

Fathi – Ashtiani, & Ahmadi, K. Verbal and non verbal intelligence dyslexic – Dystrophic students and normal students. *Arch. Med. Sci,* Vol 2(1): (2006). 42- 46.

Gearheart, B. R.Learning Disabilities. *Educational strategies*. 4th ed., Times mirror Mosby college publishing ,(1985).

Gersten, R. & Chard, D. Number Sense ; Rethinking Arithematic Instruction for Students with Mathematical Disabilities, *The journal of special Education*, 33 , 1 , 18 –28. (1999).

Ginsburg, H.P. Mathematics Learning disabilities, Points of comparison for the teaching of mathematical truth to thevehicle and adults inre

to Students with Learning Disabilities, Learning Disabilities Research and practice, 11. 1 58-65.(Eric No. EJ518071). (1996).

Mercer , C. D. *Students with Learning Disabilities* , 4 th. ed. New York , Macmillan ,(1991).

Miller , s. P. &Mercer, C. D. Educational Aspects of Mathematics Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 30 , 1 , (1997). 47 –56.

Montague , M. & APPlegate , B. Mathematical Problem Solving characteristics of middle School Students with Learning Disabilties*, The Journal of Special Education* , 17 , 2 , (1993). 175 – 201.

O`melia , M. C. & Rosenberg , M. S. Effects of Cooperative Homework Teams on the Acquisition of Mathematics Skills by Secondery Students with mild Disabilities , *Exceptional children*, 60 , 6 , (1994). 538-548.

Ostad,S. A. Developmental Differences in Addition strategies: A comparison of Mathematically Disabled and Mathematically Normal Children , *British Journal of Educational psychology* , 67 , (1997). 345 – 357.

Polloway , E. A , etal. Mental Retardation and Learning Disabilities: Conceptual and applied Issues , *Journal of Learning Disabilities* , 30 , 3 , (1997). 297 – 358.

Raborn , D. T. *Mathematics for Students with Learning Disabilities from Language - Minority Backgrounds: Recommendations for Teaching,* New York state Association for Bilingual Education Journal , 10 , 25 , 33.(Eric No. (1995).

Rivera , D. P. Mathematics Education and Students with Learning Disabilities: Introduction to the Special Series , *Journal of Learning Disabilities*, 30 , 1, (1997) . 2 – 19.

Shiah , R., and others. The Effects of Computer – Assisted Instruction on the Mathematical problem solving of students with Learning Disabilities , *Exceptionality* 5, 3 , (1995) . 131 –161.(Eric No. EJ 505136).

Swanson , H. L. & Trahn , M. Learning Disabled and Average Readers , Working Memory and Comprehension: Dose Metacognition play A Role, *British Journal of Educational psychology* , 66 , (1996). 333 – 355.

medial math classes .*Journal of learning disabilities, 30(1): 20-33*. (2007).

Good, C., V. *Dictionary of Education*, N.Y., cGraw-Hill Book Company, (1973).

Harding , L. *Learning Disabilities in the primary Classroom* , London Groom Helm L td ,(1986).

Hardman , M. L , et al. *Human Exceptionality , Society , school and Family*. 4th ed , Boston , Ally and , Bacon, (1993).

Harris, D and others. *Torte's syndrome and learning disorders. The learning disabilities of America conference.* san Francisco ,(1995).

Jay , C. & Blackerby ,C. V. Hope is not Method , How Instructional Strategies and Technologies for the Learning Disabled can Benefit Traditional learners , *Institution of north Harris* , Houston , TX , Eric NO.ED416919). (1998).

Jitendra , A. K. & Hoff. K, The Effects of Schema – Based Instruction on the Mathematical word problem solving performance of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* , 29 , 4 , (1996). 422-431.

Jone, L.,et al, Learning disabilities foundations, characteristic ,and effective teaching ,*Journal of learning disabilities*, 5, (2007). 239-249.

Karen ,I& Earn, B. Meaning for connection using technology in primary school, *behind journal* , 75(42), (2003). 223.

Kate, G. *Math learning Disabilities*, at: /http:www.Idonline.org/Id-Indepth/math-skills/garnett.htm. (1999).

Kirk , S. A., Gallaghr , J. J. & Anastasiow , N. J. *Educating Exaeptional children* , 8th. ed., New York , Houghton Mifflin ,(1997).

Kolligian , J. R. & Sternberg , R. J. Intelligence , Information processing and Specifie Learning Disabilities: *A Triarchic and Synthesis , journal of Leering Disabilities*, 20 , 1 , (1987). 8 – 18.

Light , J. G. & Defries , J. C. Co morbidity of Reading and Mathematics Disabilities: Genetic and Environtal Etiologies , *Journal of Learning disabilities* , 28 , 1 , (1995). 96 –106.

Marsh ,L. G. & Cooke , N. L. *The Effects of Using Manipulatives in Teaching Math problem Solving*

Swanson , H. L. Learning Disabled children`s problem solving: Identifying Mental processes Underlying Intelligent performance , *Intelligence*, 12 , 3 , (1988) . 261 –278 , (Eric No. EJ 386566).

Tery,S.F. In search of the characteristics of adults who are gifted and have learning disabilities, *Journal of learning disabilities* , 65, (2005).

Vanluit , J. E. H. & Naglieri, J. A. Effectiveness of the MASTAR program for Teaching Special Children Multiplication and Division , *Journal of Learning Disabilities* , 32 , 2 , (1999). 48- 107.

Williams, D. M. & collins, B. C. Teaching Multiplication Facts to Students with Learning Disabilities: Teacher – Selected Versus Student – Selected Material prompts with in the Delay procedure , *Journal of Learning Disabilities* , 27 , 9 , (1994). 589 – 597.

Wong. B, Y. L. *The ABCS of Learning Disabilities,* san Diego , CA: Academic Press, (1996).

A Suggested Remedial program for Mathematics Learning Disabilities for Middle School Students Based on Modern Educational Technology

*** Ahmad Effat Korshem; ** Hisham Barakat Hussein**
** Assistant Professor of Mathematics Education. College of Education, Taif University*
Al Taif , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 888
E-mail: akorshem@hotmail.com
*** Assistant Professor of Mathematics Education. Teachers College, King Saud University*
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 4341, Postal Code:11491
E-mail: hbisher@hotmail.com
(Received 14/2/1432H; accepted for publication 4/1/1433H.)

Key words: Mathematics Education , learning Disabilities , Remedial program , educational technology.
Abstract. The research aims to diagnosing mathematic learning disabilities which faced the middle school students, The sample consisted of (392) first grade students in four middle schools in Taif, they exposed research tools: non-verbal intelligence test, diagnostic and achievement tests in mathematics, and a scale of behavioral characteristics for people with learning disabilities in mathematics, the measure of behavioral characteristics for students with Learning Disabilities. The results show that the Ratio of learning disabilities is (17.86%), and shows many aspects of mathematical learning disabilities seen in complex operations and abstracts as:

- The relations between Natural Numbers and integers
- The division and multiplication of integer numbers.
- The inverted addition of integer numbers.
- The Word problems.
- Understanding the preparations of integer numbers as: integration, substitution, and distribution
- Using mathematical expirations.

Then proposed a remedial program of mathematics disabilities, as well as introduced recommendations and suggested researches.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٥٣٥-٥٦٨ ، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

نداء الناس في القرآن الكريم
(دراسة عقدية)

عبد الله بن دجين السهلي

أستاذ العقيدة المشارك بقسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: dr.aalsahli@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٣/١٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/١/٤هـ)

الكلمات المفتاحية: نداء الناس، التوحيد في نداء الناس، معالم نداء الناس، موضوعات نداء الناس، يا أيها الناس.

ملخص البحث. القرآن الكريم كلام رب العالمين، لا يخفى عظيم قدره وعلو مكانته، وهذا البحث في دراسة بعض آياته التي فيها نداء الرب تعالى للناس، وهي الآيات التي قال تعالى فيها: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ﴾، وما في معناها، والمراد بالناس هم جميع الخلق، وعددها (٢٨) آية، وموضوعاتها شملت القضايا العقدية الكبرى مثل مصادر تلقي الدين، والتوحيد خصوصاً توحيد العبادة، والتذكير باليوم الآخر وغير ذلك، وهذه القضايا هي التي كثر فيها النزاع بين المسلمين والأمم الأخرى، وبين الفرق الإسلامية، وفيها يتضح أن الحق هو ما يقوله أهل السنة والجماعة.

وقد جاءت هذه النداءات مدعمة بالأدلة العقلية، والترغيب والترهيب، وهي نداءات رحمة وشفقة وإرشاد من الذي يحب صلاح عباده، ويدعوهم إلى ما فيه نفعهم، فاختير فيها وصف الرب المضاف إلى ضمير الناس دون اسم الجلالة للتنبيه في (١٠) آيات، وفيها دلالات عظيمة ينبغي للإنسان أن يتدبرها ويقف عندها، فأهم أغراضها التنبيه على عظم الأمر الذي نودوا من أجله، فقد جاء في هذه النداءات التأكيد على مصدر تلقي الدين في (٨) آيات، وعلى التوحيد في (١١) آية، منها (٦) آيات في توحيد العبادة، واليوم الآخر في (١٠) آيات، فحرى بكل مسلم أن يهتم بما ناداه به ربه الرؤوف الرحيم.

مقدمة

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه وسلم تسليماً كثيرا. أما بعد:

فإن القرآن العظيم هو رسالة الله تعالى للناس

جميعاً ليخرجهم من الظلمات إلى النور، ويهديهم إلى الصراط المستقيم، وكانت خلاصة هذه الرسالة للناس في النداء الذي نادى به الرب تعالى الناس ـ كل الناس ـ في القرآن الكريم، وقد جاء نداء الناس في القرآن الكريم بأساليب مختلفة لها دلالات عظيمة، بل قد نودي الإنسان بطريقة مختلفة عما نوديت به المخلوقات الأخرى، فينبغي لكل مسلم معرفة هذه النداءات ودلالاتها، وعليه أن ينادي الناس بها، ويبلغها للخلق جميعاً وبجميع اللغات.

وعند تأمل هذه النداءات الربانية نجد أنها تضمنت كل المسائل التي حصل فيها النزاع بين الناس مسلمهم وكافرهم، فهي تتضمن القضايا العقدية الكبرى، وكذلك القضايا العقدية التي حصل فيها النزاع بين الفرق المنتسبة للإسلام، فقد جاء هذا الكتاب ليفصل النزاع بين الناس، ولا يمكن أن يفصل النزاع إلا كتاب منزل من السماء.

لذا فقد رغبت في دراسة هذه النداءات دراسة عقدية[1]، أحلل موضوعات الآيات، مع بيان معالمها ودلالاتها، وغير ذلك.

(١) يوجد بحث بعنوان: «*نداءات القرآن لبني الإنسان*» لأبي يوسف محمد زايد، جمع فيه المؤلف تفسير بعض آيات النداءات للناس من مجموعة من كتب التفاسير، كل آية لوحدها، وكل مفسر على حدة أيضاً، دون أي تصرف في نصوص المفسرين، أو تحليل، وليس هذا مرادي في هذا البحث.

أهمية الموضوع

١ – الدلالات العظيمة لنداء الناس في القرآن الكريم، مما يوجب العناية بها ودراستها، ودعوة الناس ـ كلهم ـ لسماعها وفهمها واتباعها.

٢ – ينبغي معرفة النداءات الربانية للناس ودلالاتها عند الحوار المخالف من الأمم الأخرى، ومع الفرق المخالفة لأهل السنة والجماعة.

٣ – يتبين الحق في القضايا العقدية الكبرى عند تأمل نداء الناس في القرآن الكريم، وأن الحق هو ما يقرره أهل السنة والجماعة.

منهج البحث

أخذت في هذا البحث بالمنهج التحليلي لآيات نداء رب العالمين للناس في القرآن الكريم واقتصرت على المعاني العقدية الإجمالية فقط، بعد جمعها في القرآن الكريم، وأذكر في كل موضوع ثلاث آيات وقد أشير لغيرها، حتى لا يطول البحث، وعلى سبيل المثال توحيد العبادة دلت عليه غالب آيات النداءات للناس في القرآن الكريم.

خطة البحث

يتكون البحث من مبحثين وعدة مطالب، على النحو التالي:

- **المبحث الأول: تعريف نداء الناس في القرآن الكريم، ومعالمه، وفيه ثلاثة مطالب:**
  - المطلب الأول: مفهوم نداء الناس في القرآن الكريم.

- المطلب الثاني: الآيات القرآنية التي جاء فيها نداء الناس.
- المطلب الثالث: معالم نداء الناس في القرآن الكريم.

■ **المبحث الثاني: قضايا العقيدة في نداء الناس في القرآن الكريم، وفيه أربعة مطالب:**

- المطلب الأول: مصادر التلقي في نداء الناس في القرآن الكريم.
- المطلب الثاني: التوحيد في نداء الناس في القرآن الكريم.
- المطلب الثالث: التذكير باليوم الآخر في نداء الناس في القرآن الكريم.
- المطلب الرابع: بيان حقيقة الإنسان في نداء الناس في القرآن الكريم.

والله أسأل التوفيق والسداد، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المبحث الأول

تعريف نداء الناس في القرآن الكريم، ومعالمه

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم نداء الناس في القرآن الكريم.

١ – المراد بالنداءات للناس:

النداء في اللغة هو: رفع الصوت وظهوره، ناداه صاح به[٢].

والنداء في القرآن الكريم يراد به معنى يدعم الطلب المشتمل عليه سياق الخطاب[٣].

وهي آيات القرآن الكريم التي قال تعالى فيها: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ﴾، وما في معناها مثل قوله تعالى: ﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ ﴾ وقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ ﴾ وقوله تعالى: ﴿ يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ ﴾ وقد بلغت الآيات التي قال تعالى فيها: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ﴾ تسع عشرة آية، والتي قال تعالى فيها: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ ﴾ آيتان، والتي قال تعالى فيها: ﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ ﴾ خمس آيات، أربع منها في سورة الأعراف، والتي قال تعالى فيها: ﴿ يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ ﴾ آيتان.

وحرف النداء في هذه الآيات «يا»، ولذلك دلالات عظيمة سيأتي بيانها، ولأن حرف النداء (يا) لا يباشر المعرف بـ«ال» جاء أي، والهاء للتنبيه[٤].

٢ – المراد بالناس في هذه الآيات أنه عام لجميع الناس، فيكون الخطاب للمؤمنين باستدامة العبادة، وللكافرين بابتدائها[٥]، وهذا من أضرب الخطاب الذي لا يكون لمعين فيترك فيه التعيين ليعم كل من يصلح للمخاطبة بذلك، وهذا شأن الخطاب الصادر من الدعاة والأمراء والمؤلفين في كتبهم من نحو قولهم يا قوم، ويا فتى، وأنت ترى، وبهذا تعلم، ونحو

(٢) الراغب الأصفهاني، ١٣٨١هـ، ص ٤٣٤، مادة «ندا»؛ وابن منظور، ١٤١٠هـ، ١٥/٣١٥، مادة «ندى».

(٣) العمري، ١٤٢٩هـ، ص١٦٢.

(٤) العكبري، د.ت، ١/٣٨؛ والقرطبي، د.ت، ١/٢٢٥.

(٥) القرطبي، د.ت، ١/٢٢٥.

ذلك، فما ظنك بخطاب الرسل وخطاب هو نازل من الله تعالى كان ذلك عاماً لكل من يشمله اللفظ من غير استعانة بدليل آخر[٦].

وهو يشمل الناس الموجودين عند الخطاب من بني آدم، ويدخل من سيوجد بدليل خارجي، وهو الإجماع على أنهم مكلفون بما كلف به الموجودون، أو تغليب الموجودين على من لم يوجد[٧].

والخطاب بـ «يا أيها الناس»: يشمل جميع أمّة الدعوة الذين يسمعون القرآن يومئذ وفيما يأتي من الزمان، وهذا الدين يدعو الناس كلّهم إلى متابعته ولم يخصّ أمّة من الأمم أو نسباً من الأنساب، فهو جدير بأن يكون دين جميع البشر، بخلاف بقية الشرائع فهي مصرّحة باختصاصها بأمم معيّنة، والدعوة الإسلامية دعوة عامة فهي للأبيض والأصفر على حد سواء[٨].

٣ – ما رود عن مجاهد وعلقمة وغيرهما أن قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ ﴾ حيث وقع في القرآن فهو مكي، فليس بصحيح، فإن البقرة مدنية وفيها: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ ﴾ في موضعين، وفي النساء في ثلاثة مواضع وهي مدنية أيضاً[٩]، وفي فاتحة سورة الحج المكية المدنية لوجود آي قليل فيها نزل في مكة، وآخر نزل بالمدينة[١٠].

المطلب الثاني: الآيات القرآنية التي جاء فيها نداء الناس[١١]:

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعْبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُمْ وَٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ [البقرة الآية: ٢١].

٢ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ كُلُواْ مِمَّا فِى ٱلْأَرْضِ حَلَٰلًا طَيِّبًا وَلَا تَتَّبِعُواْ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيْطَٰنِ ۚ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴿١٦٨﴾ ﴾ [البقرة الآية: ١٦٨].

٣ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا

=١٤٢١هـ، ص٦١ – ٦٢.

(١٠) الشوكاني، ١٤١٧هـ، ٥٤٣/٣.

(١١) وردت آيات في نداء العباد كما قال تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ ٱجْتَنَبُواْ ٱلطَّٰغُوتَ أَن يَعْبُدُوهَا وَأَنَابُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ لَهُمُ ٱلْبُشْرَىٰ ۚ فَبَشِّرْ عِبَادِ ﴿١٧﴾ ﴾ [الزمر الآية: ٢٦] والآية في نداء المؤمنين خاصة، ووردت آيات في النداء يوم القيامة كما قال تعالى: ﴿ وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ فَيَقُولُ أَيْنَ شُرَكَآءِىَ ٱلَّذِينَ كُنتُمْ تَزْعُمُونَ ﴿٧٤﴾ ﴾ [القصص الآية: ٦٢]، وتكرر هذا النداء في الآية ٧٤ من السورة نفسها، وقال تعالى: ﴿ وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ فَيَقُولُ مَاذَآ أَجَبْتُمُ ٱلْمُرْسَلِينَ ﴿٦٥﴾ ﴾ [القصص الآية: ٦٥]، وقال تعالى: ﴿ وَيَوْمَ يُنَادِيهِمْ أَيْنَ شُرَكَآءِى قَالُوٓاْ ءَاذَنَّٰكَ مَا مِنَّا مِن شَهِيدٍ ﴿٤٧﴾ ﴾ [فصلت الآية: ٤٧] وهذه الآيات في نداء المشركين يوم القيامة، كما جاء نداء الناس من سليمان عليه السلام في سورة النمل الآية ١٦، ولا يراد به العموم.

---

(٦) ابن عاشور، د.ت، ٣٢٥/١.

(٧) الشوكاني، ١٤١٧هـ، ٥٣٠/١.

(٨) ابن عاشور، د.ت، ٢١٤/٤-٢١٥.

(٩) ابن عطية، ١٤٢٢هـ، ١٠٥/١؛ والقرطبي، د.ت، ٢٢٥/١؛ والشوكاني، ١٤١٧هـ، ٥٢٨/١؛ والقطان، =

كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾ [النساء الآية: ١].

٤ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلرَّسُولُ بِٱلْحَقِّ مِن رَّبِّكُمْ فَـَٔامِنُواْ خَيْرًا لَّكُمْ ۚ وَإِن تَكْفُرُواْ فَإِنَّ لِلَّهِ مَا فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴿١٧٠﴾ ﴾ [النساء الآية: ١٧٠].

٥ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُم بُرْهَـٰنٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكُمْ نُورًا مُّبِينًا ﴿١٧٤﴾ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ بِٱللَّهِ وَٱعْتَصَمُواْ بِهِۦ فَسَيُدْخِلُهُمْ فِى رَحْمَةٍ مِّنْهُ وَفَضْلٍ وَيَهْدِيهِمْ إِلَيْهِ صِرَٰطًا مُّسْتَقِيمًا ﴿١٧٥﴾ ﴾ [النساء الآية: ١٧٤-١٧٥].

٦ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّى رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ٱلَّذِى لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا هُوَ يُحْىِۦ وَيُمِيتُ ۖ فَـَٔامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِ ٱلنَّبِىِّ ٱلْأُمِّىِّ ٱلَّذِى يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَكَلِمَـٰتِهِۦ وَٱتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴿١٥٨﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ١٥٨].

٧ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّمَا بَغْيُكُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُم ۖ مَّتَـٰعَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ ثُمَّ إِلَيْنَا مَرْجِعُكُمْ فَنُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿٢٣﴾ ﴾ [يونس الآية: ٢٣].

٨ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَآءٌ لِّمَا فِى ٱلصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ ﴿٥٧﴾ ﴾ [يونس الآية: ٥٧].

٩ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى شَكٍّ مِّن دِينِى فَلَآ أَعْبُدُ ٱلَّذِينَ تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَـٰكِنْ أَعْبُدُ ٱللَّهَ ٱلَّذِى يَتَوَفَّىٰكُمْ ۖ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿١٠٤﴾ ﴾ [يونس: ١٠٤].

١٠ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ ۖ فَمَنِ ٱهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِى لِنَفْسِهِۦ ۖ وَمَن ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا ۖ وَمَآ أَنَا۠ عَلَيْكُم بِوَكِيلٍ ﴿١٠٨﴾ ﴾ [يونس الآية: ١٠٨].

١١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمْ ۚ إِنَّ زَلْزَلَةَ ٱلسَّاعَةِ شَىْءٌ عَظِيمٌ ﴿١﴾ ﴾ [الحج الآية: ١].

١٢ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى رَيْبٍ مِّنَ ٱلْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ ۚ وَنُقِرُّ فِى ٱلْأَرْحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمْ ۖ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرْذَلِ ٱلْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنۢ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْـًٔا ۚ وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ﴿٥﴾ ﴾ [الحج الآية: ٥].

١٣ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّمَآ أَنَا۠ لَكُمْ نَذِيرٌ مُّبِينٌ ﴿٤٩﴾ فَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّـٰلِحَـٰتِ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ ﴿٥٠﴾ وَٱلَّذِينَ سَعَوْ فِىٓ ءَايَـٰتِنَا مُعَـٰجِزِينَ أُو۟لَـٰٓئِكَ أَصْحَـٰبُ ٱلْجَحِيمِ ﴿٥١﴾ ﴾ [الحج الآية: ٤٩].

١٤ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥٓ ۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ لَن

يَخْلُقُوا۟ ذُبَابًا وَلَوِ ٱجْتَمَعُوا۟ لَهُۥ ۖ وَإِن يَسْلُبْهُمُ ٱلذُّبَابُ شَيْـًٔا لَّا يَسْتَنقِذُوهُ مِنْهُ ۚ ضَعُفَ ٱلطَّالِبُ وَٱلْمَطْلُوبُ ﴿٧٣﴾ ﴾ [الحج الآية: ٧٣].

١٥ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمْ وَٱخْشَوْا۟ يَوْمًا لَّا يَجْزِى وَالِدٌ عَن وَلَدِهِۦ وَلَا مَوْلُودٌ هُوَ جَازٍ عَن وَالِدِهِۦ شَيْـًٔا ۚ إِنَّ وَعْدَ ٱللَّهِ حَقٌّ ۖ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلْغَرُورُ ﴿٣٣﴾ ﴾ [لقمان الآية: ٣٣].

١٦ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱذْكُرُوا۟ نِعْمَتَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ ۚ هَلْ مِنْ خَٰلِقٍ غَيْرُ ٱللَّهِ يَرْزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ ۚ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ فَأَنَّىٰ تُؤْفَكُونَ ﴿٣﴾ ﴾ [فاطر الآية: ٣].

١٧ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّ وَعْدَ ٱللَّهِ حَقٌّ ۖ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا ۖ وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلْغَرُورُ ﴿٥﴾ ﴾ [فاطر الآية: ٥].

١٨ – قال تعالى: ﴿ ۞ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ أَنتُمُ ٱلْفُقَرَآءُ إِلَى ٱللَّهِ ۖ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلْغَنِىُّ ٱلْحَمِيدُ ﴿١٥﴾ ﴾ [فاطر الآية: ١٥].

١٩ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾ ﴾ [الحجرات الآية: ١٣].

٢٠ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَٰقِيهِ ﴿٦﴾ ﴾ [الانشقاق الآية: ٦].

٢١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ ٱلْكَرِيمِ ﴿٦﴾ ٱلَّذِى خَلَقَكَ فَسَوَّىٰكَ فَعَدَلَكَ ﴿٧﴾ فِىٓ أَىِّ صُورَةٍ مَّا شَآءَ رَكَّبَكَ ﴿٨﴾ ﴾ [الانفطار الآيات: ٦ – ٨].

٢٢ – قال تعالى: ﴿ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ قَدْ أَنزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا يُوَٰرِى سَوْءَٰتِكُمْ وَرِيشًا ۖ وَلِبَاسُ ٱلتَّقْوَىٰ ذَٰلِكَ خَيْرٌ ۚ ذَٰلِكَ مِنْ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ ﴿٢٦﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ٢٦].

٢٣ – قال تعالى: ﴿ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ لَا يَفْتِنَنَّكُمُ ٱلشَّيْطَٰنُ كَمَآ أَخْرَجَ أَبَوَيْكُم مِّنَ ٱلْجَنَّةِ يَنزِعُ عَنْهُمَا لِبَاسَهُمَا لِيُرِيَهُمَا سَوْءَٰتِهِمَآ ۗ إِنَّهُۥ يَرَىٰكُمْ هُوَ وَقَبِيلُهُۥ مِنْ حَيْثُ لَا تَرَوْنَهُمْ ۗ إِنَّا جَعَلْنَا ٱلشَّيَٰطِينَ أَوْلِيَآءَ لِلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ ﴿٢٧﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ٢٧].

٢٤ – قال تعالى: ﴿ ۞ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ خُذُوا۟ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا۟ وَٱشْرَبُوا۟ وَلَا تُسْرِفُوٓا۟ ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلْمُسْرِفِينَ ﴿٣١﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ٣١].

٢٥ – قال تعالى: ﴿ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ إِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِى ۙ فَمَنِ ٱتَّقَىٰ وَأَصْلَحَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٣٥﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ٣٥].

٢٦ – قال تعالى: ﴿ ۞ أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعْبُدُوا۟ ٱلشَّيْطَٰنَ ۖ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴿٦٠﴾ وَأَنِ ٱعْبُدُونِى ۚ هَٰذَا صِرَٰطٌ مُّسْتَقِيمٌ ﴿٦١﴾ ﴾ [الأعراف الآيتان: ٦٠ – ٦١].

٢٧ – قال تعالى: ﴿ يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ إِنِ ٱسْتَطَعْتُمْ أَن تَنفُذُوا۟ مِنْ أَقْطَارِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ فَٱنفُذُوا۟ ۚ لَا تَنفُذُونَ إِلَّا بِسُلْطَٰنٍ ﴿٣٣﴾ ﴾ [الرحمن الآية: ٣٣].

٢٨ – قال تعالى: ﴿ يَٰمَعۡشَرَ ٱلۡجِنِّ وَٱلۡإِنسِ أَلَمۡ يَأۡتِكُمۡ رُسُلٞ مِّنكُمۡ يَقُصُّونَ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِي وَيُنذِرُونَكُمۡ لِقَآءَ يَوۡمِكُمۡ هَٰذَاۚ قَالُواْ شَهِدۡنَا عَلَىٰٓ أَنفُسِنَاۖ وَغَرَّتۡهُمُ ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَا وَشَهِدُواْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمۡ أَنَّهُمۡ كَانُواْ كَٰفِرِينَ ١٣٠ ﴾ [الأنعام الآية: ١٣٠].

المطلب الثالث: معالم النداءات للنـــاس في القـــرآن الكريم

١ – النداءات للناس في القرآن الكريم مجموعها (٢٨) نداء فقط، وموضوعاتها القضايا العقدية الكبرى فقد تضمنت بيان مصادر تلقي الدين، وهما القرآن الكريم وما جاء عن الرسول – صلى الله عليه وسلم –، والتوحيد خصوصاً توحيد العبادة، والتذكير باليوم الآخر والحساب والجزاء، وضعف الإنسان وحاجته إلى ربه، وقد تتضمن الآية الواحدة أكثر من موضوع من موضوعات النداءات، كما تضمنت آيتان نداء الرب تعالى الجن والإنس جميعاً.

وهنا يظهر غرض النداء الأول وهو التنبيه على عظم الأمر الذي نودوا من أجله، فنزل عموم الناس منزلة الغافل والساهي أو منزلة المقصر في الأمر، ومن ذلك أيضاً أنه لعظم الذات الإلهية وعلوها كان من الطبيعي الفصل بحرف النداء بين ما يصدر منه تعالى ومن يصدر له، وأن دعوة الناس إلى هذا الدين تكون من خلال هذه القضايا الكبرى[١٢].

٢ – استأثرت مصادر تلقي الدين والتوحيد بأكثر آيات النداءات للناس، فقد جاء التأكيد على مصدر تلقي الدين في (٨) آيات من النداءات (٢٨)، وهما القرآن الكريم وما جاء عن الرسول – صلى الله عليه وسلم –، وجاء التأكيد المباشر على التوحيد بأنواعه في (١١) آية من (٢٨) آية، وجاء التأكيد على توحيد العبادة في (٦) آيات من (١١) آية، والآيات الخمس الأخرى جاء فيها تقرير توحيد الربوبية وتوحيد الأسماء والصفات والاستدلال بهما على توحيد العبادة، كما قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ٢١ ﴾ [البقرة الآية: ٢١]، فاستدل على وجوب عبادته وحده بأنه ربكم الذي رباكم بأصناف النعم فخلقكم بعد العدم وخلق الذين من قبلكم وأنعم عليكم بالنعم الظاهرة والباطنة[١٣].

٣ – جاءت النداءات للناس في القضايا العقدية الكبرى[١٤] التي كثر فيها النزاع بين المسلمين والأمم الأخرى، وبين الفرق الإسلامية، فمصادر تلقي الدين وتوحيد العبادة مما خالفت فيه الأمم رسلهم، وخالفت فيهما غالب الفرق المنتسبة للإسلام، واليوم الآخر مما خالفت فيه الأمم الضالة، وبعض الفرق الإسلامية.

وأكثر القضايا التي حصل فيها النزاع بين أهل السنة والجماعة وغالب الفرق المنتسبة للإسلام قضية

(١٢) الشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢٠، ٣٢؛ والعمري، ١٤٢٩هـ، ص١٨٩، ١٩٤.

(١٣) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٤٥.

(١٤) الشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢٠.

التوحيد، خاصة توحيد العبادة وتوحيد الأسماء والصفات خاصة إثبات الصفات الفعلية، فهذا مما خالفت فيه الفرق الكلامية كلها، ومن وافقهم من الرافضة والزيدية والصوفية والباطنية، واليوم الآخر مما خالفت المعتزلة والرافضة وغيرهم في جملة من مسائله.

٤ – نداء الناس في القرآن الكريم جاء مدعماً بالأدلة العقلية التي تقبلها الفطر والعقول، وكانت صريحة وفي غاية الاختصار والبيان[١٥]، كما قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱذْكُرُواْ نِعْمَتَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ ۚ هَلْ مِنْ خَٰلِقٍ غَيْرُ ٱللَّهِ يَرْزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ ۚ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ فَأَنَّىٰ تُؤْفَكُونَ ﴿٣﴾ ﴾ [فاطر الآية: ٣] في هذا النداء استدل على توحيده في إفراد العبادة بأنه سبحانه المستقل بالخلق والرزق، فكذلك فليفرد بالعبادة ولا يشرك به غيره من الأصنام والأنداد والأوثان، ولهذا قال تعالى: ﴿ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ فَأَنَّىٰ تُؤْفَكُونَ ﴿٣﴾ ﴾ أي فكيف تؤفكون بعد هذا البيان، ووضوح هذا البرهان، ففي هذه النداء تقرير التوحيد بالأدلة العقلية التي لا ترد، والعجب من حال المشركين يقرون بانفراد الله تعالى بخلقهم ورزقهم ويعبدون معه غيره[١٦].

وقال تعالى: ﴿ ۞ أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعْبُدُواْ ٱلشَّيْطَٰنَ ۖ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴿٦٠﴾ وَأَنِ ٱعْبُدُونِى ۚ هَٰذَا صِرَٰطٌ مُّسْتَقِيمٌ ﴿٦١﴾ ﴾ [يس الآية: ٦٠ – ٦١] قال سبحانه بعدها ﴿ أَفَلَمْ تَكُونُواْ تَعْقِلُونَ ﴿٦٢﴾ ﴾ [يس الآية: ٦٢] أي: فلا كان لكم عقل يأمركم بموالاة ربكم ووليكم الحق، ويزجركم عن اتخاذ أعدى الأعداء لكم ولياً، فلو كان لكم عقل صحيح لما فعلتم ذلك[١٧].

كما ضرب سبحانه الأمثلة العقلية الواضحة، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥٓ ۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ لَن يَخْلُقُواْ ذُبَابًا وَلَوِ ٱجْتَمَعُواْ لَهُۥ ۖ وَإِن يَسْلُبْهُمُ ٱلذُّبَابُ شَيْـًٔا لَّا يَسْتَنقِذُوهُ مِنْهُ ۚ ضَعُفَ ٱلطَّالِبُ وَٱلْمَطْلُوبُ ﴿٧٣﴾ ﴾ [الحج الآية: ٧٣] حقيق على كل عبد أن يستمع لهذا المثل ويتدبره حق تدبره فإنه يقطع موارد الشرك من قلبه[١٨].

وهنا مشهد عظيم الدلالة، فقد جاء في آيات نداء المؤمنين أن ينادوا بصفة العقل واللب[١٩]، بينما النداءات للناس الدعوة لإعمال العقل والتفكر والتدبر، وفي هذا الرد على من زعم أن الرسل – عليهم السلام – جاءت بالأخبار دون العلوم العقلية، والصواب أن العلوم النبوية ليست مقصورة على الخبر، بل الرسل صلوات الله عليهم بينت العلوم العقلية؛ التي بها يتم دين الله علماً وعملاً[٢٠].

٥ – جاء نداء الناس في القرآن الكريم متضمناً

(١٥) ابن القيم، د.ت، ١٣/٢؛ وابن القيم، ١٤١٢هـ، ٣١٦/٢.

(١٦) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٥٤٧/٣؛ والجزائري، ١٤٢٩هـ، ٢٦١/٤.

(١٧) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٩٨.

(١٨) ابن القيم، ١٤٠٢هـ، ص٤٧.

(١٩) العمري، ١٤٢٩هـ، ص١٩٢.

(٢٠) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٤٢/٩.

الترغيب والترهيب، والبشرى والتحذير، الترغيب في رحمة الله وجنته ومغفرته ونصره، والبشرى للمؤمنين بالجنة، والترهيب من غضبه وعقابه وسخطه وخذلانه، وتحذير من كفر من النار، وقد تشتمل الآية على الترغيب والترهيب معاً، قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّمَآ أَنَا۠ لَكُمْ نَذِيرٌ مُّبِينٌ ﴿٤٩﴾ فَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ ﴿٥٠﴾ وَٱلَّذِينَ سَعَوْ فِيٓ ءَايَٰتِنَا مُعَٰجِزِينَ أُوْلَٰٓئِكَ أَصْحَٰبُ ٱلْجَحِيمِ ﴿٥١﴾ ﴾ [الحج الآية: ٤٩]، وقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّ وَعْدَ ٱللَّهِ حَقٌّ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلْغَرُورُ ﴿٥﴾ ﴾ [فاطر الآية: ٥] ذكر بعد ذلك أن الناس انقسموا بحسب طاعة الشيطان وعدمها إلى قسمين، وذكر جزاء كل منهما، فقال: ﴿ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ ﴾ أي: جحدوا ما جاءت به الرسل، ودلت عليه الكتب ﴿ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ ﴾ [فاطر الآية: ٧] في نار جهنم، شديد في ذاته ووصفه، وأنهم خالدون فيها أبداً[٢١]، وذكر جزاء المؤمنين فقال: ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ ﴿٧﴾ ﴾ [فاطر الآية: ٧]، وقال تعالى: ﴿ ۞ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ أَنتُمُ ٱلْفُقَرَآءُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلْغَنِيُّ ٱلْحَمِيدُ ﴿١٥﴾ ﴾ [فاطر الآية: ١٥] قال سبحانه بعدها: ﴿ إِن يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ ﴿١٦﴾ ﴾ [فاطر الآية: ١٦] ويحتمل المعنى وجهين كلاهما تهديد، إما أن يكون المراد: تهديد لهم بالهلاك والإبادة، وأن مشيئته غير قاصرة عن ذلك، ويحتمل إثبات البعث والنشور، وأن مشيئة الله تعالى نافذة في كل شيء[٢٢].

٦ – التلطف بالمنادين ورحمتهم والتنوع في التسمية للمنادين، فقد جاء في (١٠) آيات من آيات نداء الناس اختيار وصف الرب المضاف إلى ضمير الناس «ربكم» دون اسم الجلالة للتنبيه على أنها ربانية المصدر، وأنها إرشاد من الذي يحب صلاح عباده، ويدعوهم إلى ما فيه نفعهم، شأن من يرب أي يسوس ويدبر، فهي نداءات رحمة وشفقة من الرؤوف الرحيم[٢٣].

وجاء النداء بعلم الجنس «الناس» ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ﴾ دون التصريح بالصفة الحقيقية التي هي «الكفر» وفي هذا ترك المواجهة بصفة سيئة لم تتهيأ نفوسهم لاستماعها، وفي هذا لفتة قرآنية عظيمة، والغالب في القرآن أن المراد هم المشركون[٢٤]، وتأتي هذه المعاني في النداء ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ ﴾.

وجاء النداء للناس بوصفهم أبناء لآدم – عليه السلام – كما قال تعالى: ﴿ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ ﴾ ونودوا بهذه الصفة للتنبيه إلى ما كان من أبيهم حين أطاع الشيطان،

(٢١) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٨٥.

(٢٢) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٨٧.

(٢٣) ابن عاشور، د.ت، ٣٠٨/١١؛ وبالي، ١٤١١هـ، ص١٨٠؛ والشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢٣.

(٢٤) العمري، ١٤٢٩هـ، ص١٩٥؛ وابن عاشور، د.ت، ١٠١/٢، ٣٣٨/١٧.

والتحذير من مكائده، والنداء بهذه الصفة جاء بعد ذكر الله تعالى لقصة آدم في سورة الأعراف وما لقيه من وسوسة الشيطان، أعقبها بثلاثة نداءات صدرت بـ«يابنى آدم»، فلمخاطبتهم بهذا الوصف وقع عجيب، وذلك أن من شأن الذرية أن تثأر لآبائها وتعادى عدوهم، وتحترس من الوقوع في شركه[٢٥].

وجاء تقديم الجن على الإنس في النداء كما قال تعالى: ﴿ يَـٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ ﴾ لأن استجابة الإنس أفضل من استجابة الجن، فالنبوة في الإنس وإبليس من الجن، وباستقراء مواطن ورود الجن والإنس في القرآن الكريم يلاحظ أنه يغلب تقديم الجن على الإنس في مواطن الضلال والعذاب، وتقديم الإنس في مواطن الطاعة والرحمة، ولذا قدم الجن في النداء لحاجتهم إلى البلاغ أكثر من الإنس، وكأن الجن هم الأحق بالتنبيه من الغفلة والإرشاد لعظم الأمر الذي نودوا من أجله[٢٦].

بل في قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا ﴾ [النساء الآية: ١] تظهر المناسبة بين وحدة النوع ووحدة الاعتقاد[٢٧]، فكما أن أباكم واحد فكذلك الدين الذي أمركم به ربكم، وكذلك آية الحجرات، وهكذا نجد تآزراً بين النداء (حرف النداء والمنادى) وبين سائر مكونات جملة النداء في القرآن الكريم[٢٨].

٧ – من ميزات هذه النداءات الربانية الشمول، فهي شامله في موضوعاتها وزمنها، فنرى فيها الإشارة لكثير من مسائل الدين مع تأكيدها على القضايا الكبرى التي سبق ذكرها، نجد فيها ذكر أركان الإيمان الستة كلها، فقد جاءت النداءات للناس بالإيمان بالله والكتب والرسل واليوم الآخر، أما الإيمان بالقدر فقد جاءت الإشارة إليه في قوله تعالى: ﴿ قُلْ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى شَكٍّ مِّن دِينِى فَلَآ أَعْبُدُ ٱلَّذِينَ تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَـٰكِنْ أَعْبُدُ ٱللَّهَ ٱلَّذِى يَتَوَفَّىٰكُمْ ﴾ [يونس الآية: ١٠٤]، جاء في تفسيرها لا يؤمن عبد حتى يوقن أن ما أراده الله له من خير أو شر لا يستطيع أحد دفعه ولا تحويله، بحال من الأحوال، كما جاء في سياقها[٢٩]، كما جاءت الإشارة للملائكة في آيات كثيرة متضمنة لأفعال الرب تعالى وعظمته وقدرته.

بل في قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعْبُدُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُمْ وَٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ [البقرة الآية: ٢١] والآيات بعدها نداء قوي موجهاً للعالم كله بثلاثة مطالب: أن لا تعبدوا إلا الله ولا تشركوا به شيئاً، وأن آمنوا بكتابه الذي نزله على عبده، واتقوا

(٢٥) ابن عاشور، د.ت، ٧٣/٤ القسم الثاني؛ والعمري، ١٤٢٩هـ، ص١٩٨ – ١٩٩.

(٢٦) العمري، ١٤٢٩هـ، ص١٩٧.

(٢٧) ابن عاشور، د.ت، ٢١٤/٤.

(٢٨) العمري، ١٤٢٩هـ، ص١٦٣.

(٢٩) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٣٧٥؛ وابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٤٣٤/٢.

أليم عذابه، وابتغوا جزيل ثوابه، وهذه المطالب الثلاثة هي الأركان الثلاثة للعقيدة الإسلامية، ومرتبة على ترتيبها الطبيعي، من المبدأ إلى الواسطة إلى الغاية، وترى كل واحد من الركنين الأولين قد أقيم على أساس البرهان العقلي القاطع لكل شبهة(٣٠).

كما جاءت شاملة في أنواع العبادت كلها، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱذْكُرُواْ نِعْمَتَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ ﴾ [فاطر الآية: ٣]، ففي هذا النداء يأمر تعالى جميع الناس أن يذكروا نعمته عليهم، وهذا شامل لذكرها بالقلب اعترافاً، وباللسان ثناءً، وبالجوارح انقياداً(٣١).

وأما شمولها في الزمن فهي في الدنيا والآخرة قال تعالى: ﴿ يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِى وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَآءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا ﴾ [الأنعام الآية: ١٣٠]، وقال تعالى: ﴿ ۞ أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعْبُدُواْ ٱلشَّيْطَٰنَ ۖ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴿٦٠﴾ ﴾ [يس الآية: ٦٠] وهذان النداءان يكونان يوم القيامة(٣٢)، وقد حذر الله البشر وأنذرهم هذا اليوم العظيم في الحياة الدنيا في (٨) آيات من آيات النداء، فليس لأحد عذر بعد هذا النداء والتحذير والإنذار.

ومعالم هذه النداءات الربانية كثيرة، وشواهدها ظاهرة في غالب الآيات.

(٣٠) دراز، ١٤٢١هـ، ص٢١٦.

(٣١) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٨٤.

(٣٢) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٩٨.

المبحث الثاني

قضايا العقيدة في نداء الناس في القرآن الكريم

تضمن نداء الناس القضايا العقدية الكبرى، وهي بيان مصادر تلقي الدين، والتوحيد، والتذكير باليوم الآخر والحساب والجزاء، وضعف الإنسان وحاجته إلى ربه، ونبذ العنصرية والتحذير من الشيطان، فهي شاملة في موضوعاتها لأركان الإيمان الستة كلها، فقد جاء فيها الإيمان بالله والكتب والرسل واليوم الآخر، والإشارة للإيمان بالقدر والملائكة كما تقدم بيانه، وهذه الأركان قد وردت في قول النبي – صلى الله عليه وسلم –: «الإيمان: أن تؤمن بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر، وتؤمن بالقدر خيره وشره»(٣٣).

وقد اشتملت النداءات للناس على أهم قضايا أركان الإيمان الستة فقط، ففي الركن الأول الإيمان جاء بيان التوحيد، وفي الركن الثالث الإيمان بالكتب جاءت الدعوة للإيمان بالقرآن الكريم، وفي الركن الرابع الإيمان بالرسل جاءت الدعوة للإيمان بالرسول – صلى الله عليه وسلم –، وفي الركن الخامس جاء بيان اليوم الآخر، والركن السادس القضاء والقدر متعلق بالركن الأول فلم يأت في آيات النداء مفرداً،

(٣٣) أخرجه البخاري، ١٤١١هـ، ١/٤٠، ح (٥٠) في (كتاب *الإيمان*، باب سؤال جبريل النبي – صلى الله عليه وسلم –)؛ ومسلم، ١٤١٣هـ، ١/٣٧، ح (٨) في (كتاب *الإيمان*، باب بيان الإيمان والإسلام)، واللفظ لمسلم.

وكذلك الركن الثاني الإيمان بالملائكة متعلق بالأركان الأخرى.

المطلب الأول: مصادر تلقي الدين في نداء الناس في القرآن الكريم

منهج تلقي الدين: هو الطريقة التي يستمد منها الدين من حيث المصادر والأسلوب.

والمنهج الحق الذي عليه أهل السنة والجماعة والسلف الصالح هو تلقي الدين من الكتاب والسنة والإجماع، والإجماع مبني على الكتاب والسنة(٣٤).

وقد تجلى منهج تلقي الإسلام في النداءات الربانية بصورة واضحة قاطعة لكل خلاف، فقد جاء بيان مصادر تلقي الدين وهما القرآن الكريم وسنة الرسول – صلى الله عليه وسلم –، كما في النداءات الربانية التالية.

أولاً: الدعوة للإيمان بالقرآن الكريم في نداء الناس

القرآن الكريم كلام الله ووحيه، نزل به جبريل على الرسول – صلى الله عليه وسلم –، قرآناً عربياً لقوم يعلمون بشيراً ونذيراً(٣٥).

ولذا نادى الرب سبحانه الناس جميعاً للإيمان بكتابه، ووصفه بالصفات العظيمة، فوصفه بأنه حق ونور وشفاء لما في الصدور، وهدى ورحمة للمؤمنين، كما في هذه الآيات.

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَكُم بُرۡهَٰنٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَأَنزَلۡنَآ إِلَيۡكُمۡ نُورٗا مُّبِينٗا ﴿١٧٤﴾ ﴾ [النساء الآية: ١٧٤]

ينادي الرب تبارك وتعالى سائر الناس من جميع أصناف الملل، يهودها ونصاراها ومشركيها، قد جاءتكم حجة من الله تبرهن لكم بطلان ما أنتم عليه مقيمون من أديانكم ومللكم، وهو محمد – صلى الله عليه وسلم –، الذي جعله الله عليكم حجة قطع بها عذركم، وأبلغ إليكم في المعذرة بإرساله إليكم، مع تعريفه إياكم صحة نبوّته وتحقيق رسالته، وأنزلنا إليكم معه نوراً مبيناً، يعني: يبين لكم المحجّة الواضحة والسبل الهادية إلى ما فيه لكم النجاة من عذاب الله وأليم عقابه إن سلكتموها واسترتم بضوئه، وذلك النور المبين هو القرآن الذي أنزله الله على محمد – صلى الله عليه وسلم –(٣٦).

٢ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَتۡكُم مَّوۡعِظَةٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَشِفَآءٞ لِّمَا فِي ٱلصُّدُورِ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٞ لِّلۡمُؤۡمِنِينَ ﴿٥٧﴾ ﴾ [يونس الآية: ٥٧]، بعد تقرير قضايا العقيدة الكبرى الثلاث: التوحيد، والنبوة، والبعث والجزاء، نادى الله تعالى العرب والعجم سواء، وفيهم الجاهل والفاسق والمريض بالشرك والكفر، والضال عن الحق، والمعذب في جسمه ونفسه، يا أيها الناس قد جاءكم القرآن يحمل كل ذلك لكم فآمنوا به واتعبوا

(٣٤) العقل، ١٤١٨هـ، ص٢٩٧ – ٢٩٨.

(٣٥) الصابوني، ١٤١٩هـ، ص١٦٦.

(٣٦) الطبري، ١٤١٢هـ، ٣٧٧/٤؛ والجزائري، ١٤٢٩هـ، ٤٦٣/١.

النور الذي يحمله وتداووا به واهتدوا بنوره تشفوا وتكملوا عقلاً وخلقاً وروحاً وتسعدوا في الحياتين معاً[٣٧].

٣ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ ۖ فَمَنِ ٱهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِى لِنَفْسِهِۦ ۖ وَمَن ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا ۖ وَمَآ أَنَا۠ عَلَيْكُم بِوَكِيلٍ ﴿١٠٨﴾ ﴾ [يونس الآية: ١٠٨].

يقول تعالى بعد ذكره لنبيه محمد – صلى الله عليه وسلم –: ﴿ قُلْ ﴾ يا محمد للناس ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ ﴾ يعني: كتاب الله، فيه بيان كلّ ما بالناس إليه حاجة من أمر دينهم، ﴿ فَمَنِ ٱهْتَدَىٰ ﴾ يقول: فمن استقام فسلك سبيل الحقّ، وصدّق بما جاء من عند الله من البيان، ﴿ فَإِنَّمَا يَهْتَدِى لِنَفْسِهِۦ ﴾ يقول: فإنما يستقيم على الهدى، ويسلك قصد السبيل لنفسه، ﴿ وَمَآ أَنَا۠ عَلَيْكُم بِوَكِيلٍ ﴿١٠٨﴾ ﴾ يقول: وما أنا عليكم بمسلط على تقويمكم، إنما أمركم إلى الله، وهو الذي يقوّم من شاء منكم، وإنما أنا رسول مبلغ أبلغكم ما أرسلت به إليكم[٣٨].

ومن الآيات التي جاء فيها الدعوة للإيمان بالقران الكريم قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلرَّسُولُ بِٱلْحَقِّ مِن رَّبِّكُمْ فَـَٔامِنُوا۟ خَيْرًا لَّكُمْ ۚ وَإِن تَكْفُرُوا۟ فَإِنَّ لِلَّهِ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴿١٧٠﴾ ﴾ [النساء الآية: ١٧٠]، فهذه الآية تتضمن إعلاناً إلهياً موجهاً إلى الناس كافة[٣٩]، قد ﴿ جَآءَكُمُ ٱلرَّسُولُ ﴾ يريد محمداً – صلى الله عليه وسلم –، ﴿ بِٱلْحَقِّ ﴾ بالقرآن، وقيل: بالدين الحق؛ وقيل: بشهادة أن لا إله إلا الله، وقيل: الباء للتعدية؛ أي جاءكم ومعه الحق[٤٠].

ثانياً: وجوب الإيمان بالرسول – صلى الله عليه وسلم – في نداء الناس في القرآن الكريم

الرسل هم سفراء الله إلى عباده، وحملة وحيه، مهمتهم الأولى هي إبلاغ الوحي إلى الناس، ورسولنا – صلى الله عليه وسلم – هو خاتم الرسل – عليهم السلام – وأفضلهم، نادى الرب تعالى الناس كلهم للإيمان به واتباعه، وبشر من آمن به وحذر من خالف أمره وعصاه، ووصفه ربه بالنبي الأمي، وأنه برهان لأنه بأميته وكماله لا مطمع لبشريّ أن يساميه، وأنه رسول الله للناس جميعاً، وأنه نذير مبين، وأن الدين الذي جاء به حق، وأخبر سبحانه أنه سيسأل الناس عن الإيمان بالرسل يوم القيامة، كما في هذه الآيات.

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدْ جَآءَكُمُ ٱلرَّسُولُ بِٱلْحَقِّ مِن رَّبِّكُمْ فَـَٔامِنُوا۟ خَيْرًا لَّكُمْ ۚ وَإِن تَكْفُرُوا۟ فَإِنَّ لِلَّهِ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴿١٧٠﴾ ﴾ [النساء الآية: ١٧٠] هذه الآية مخاطبة لجميع الناس، فهي مما خوطب به الناس بعد الهجرة، تتضمن إعلاناً إلهياً

(٣٧) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٦٠/٢.

(٣٨) الطبري، ١٤١٢هـ، ٦١٩/٦.

(٣٩) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٤٦٠/١؛ والسعدي، ١٤٢٣هـ، ص٢١٥.

(٤٠) القرطبي، د.ت، ٢٠/٦.

موجهاً إلى الناس كافة مشركين وأهل كتاب ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَكُمُ ٱلرَّسُولُ ﴾ الكامل الخاتم جاءكم بالدين الحق من ربكم فآمنوا به خيراً لكم، وإن أبيتم وأعرضتم إيثاراً للشر على الخير والضلال على الهدى فاعلموا أن لله ما في السموات والأرض خلقاً وملكاً وتصرفاً، وسيجزيكم بما اخترتم من الكفر والضلال جهنم وساءت مصيراً، فإنه عليم بمن استجاب لندائه فآمن وأطاع، فالرسالة المحمدية عامة لسائر الناس أبيضهم وأصفرهم(٤١).

٢ – قال تعالى: ﴿ قُلۡ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّي رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيۡكُمۡ جَمِيعًا ٱلَّذِي لَهُۥ مُلۡكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۖ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ يُحۡيِۦ وَيُمِيتُۖ فَـَٔامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِ ٱلنَّبِيِّ ٱلۡأُمِّيِّ ٱلَّذِي يُؤۡمِنُ بِٱللَّهِ وَكَلِمَٰتِهِۦ وَٱتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمۡ تَهۡتَدُونَ ١٥٨ ﴾ [الأعراف الآية:١٥٨] هذا النداء جملة معترضة بين قصص بني إسرائيل، جاءت مستطردة لمناسبة ذكر الرسول الأمي، تذكيراً لبني إسرائيل بما وعد الله به موسى – عليه السلام –، وإيقاظاً لأفهامهم بأن محمداً – صلى الله عليه وسلم – هو مصداق الصفات التي علمها الله موسى.

والخطاب بـ«يا أيها الناس» لجميع البشر، وضمير التكلم ضمير الرسول محمد – صلى الله عليه وسلم –، وتأكيد الخبر بـ«إن» باعتبار أن في جملة المخاطبين منكرين ومترددين، استقصاء في إبلاغ الدعوة إليهم، وتأكيد ضمير المخاطبين بوصف «جميعاً» الدال نصاً على العموم، لرفع احتمال تخصيص رسالته بغير بني إسرائيل، فإن من اليهود فريقاً كانوا يزعمون أن محمداً – صلى الله عليه وسلم – نبي ويزعمون أنه نبي العرب خاصة.

والمقصود من ذكر الأوصاف الثلاثة في قوله تعالى ﴿ ٱلَّذِي لَهُۥ مُلۡكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۖ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ يُحۡيِۦ وَيُمِيتُ ﴾: تذكير اليهود ووعظهم، حيث جحدوا نبوءة محمد – صلى الله عليه وسلم –، وزعموا أنه لا رسول بعد موسى، واستعظموا دعوة محمد – صلى الله عليه وسلم –، فكانوا يعتقدون أن موسى لا يشبهه رسول، فذكروا بأن الله مالك السماوات والأرض، وهو واهب الفضائل، فلا يستعظم أن يرسل رسولاً ثم يرسل رسولاً آخر، لأن الملك بيده، وأما مرتبة الرسالة فهي قابلة للتعدد، وبأن الله يحيي ويميت فكذلك هو يميت شريعة ويحيي شريعة أخرى.

وقد انتظم أن يفرع على هذه الصفات الثلاث الطلب الجازم بالإيمان بهذا الرسول في قوله ﴿ فَـَٔامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِ ٱلنَّبِيِّ ٱلۡأُمِّيِّ ﴾ والمقصود طلب الإيمان بالنبي الأمي لأنه الذي سيق الكلام لأجله، ولكن لما صدر الأمر بخطاب جميع البشر وكان فيهم من لا يؤمن بالله، وفيهم من يؤمن بالله ولا يؤمن بالنبي الأمي، جمع بين الإيمان بالله والإيمان بالنبي الأمي في طلب واحد، ليكون هذا الطلب متوجهاً للفرق كلهم، ليجمعوا في إيمانهم بين الإيمان بالله والنبي الأمي.

(٤١) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٦٠/١.

وكلمات الله تشمل كتبه ووحيه للرسل، وأوثر هنا التعبير بكلماته، دون كتبه، لأن المقصود الإيماء إلى إيمان الرسول – صلى الله عليه وسلم – بأن عيسى كلمة الله، أي أثر كلمته، وهي أمر التكوين، إذ كان تكون عيسى عن غير سبب التكون المعتاد بل كان تكونه بقول الله «كن» فاقتضى أن الرسول عليه الصلاة والسلام يؤمن بعيسى، أي بكونه رسولاً من الله، وذلك قطع لمعذرة النصارى في التردد في الإيمان بمحمد – صلى الله عليه وسلم – واقتضى أن الرسول يؤمن بأن عيسى كلمة الله، وليس ابن الله، وفي ذلك بيان للإيمان الحق، ورد على اليهود فيما نسبوه إليه، ورد على النصارى فيما غلوا فيه[٤٢].

٣ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّمَآ أَنَا۠ لَكُمْ نَذِيرٌ مُّبِينٌ ﴿٤٩﴾ ﴾ [الحج الآية: ٤٩] يأمر تعالى عبده ورسوله محمدا - صلى الله عليه وسلم - أن يخاطب الناس جميعا، بأنه رسول الله حقاً، مبشراً للمؤمنين بثواب الله، منذراً للكافرين والظالمين من عقابه، وقوله: ﴿ مُّبِينٌ ﴾ أي: بين الإنذار، وهو التخويف مع الإعلام بالمخوف، وذلك لأنه أقام البراهين الساطعة على صدق ما أنذرهم به، ثم ذكر تفصيل النذارة والبشارة[٤٣].

وإطلاق لفظ البرهان على النبيّ محمد – صلى الله عليه وسلم – لأنه بأميته وكماله الذي لا مطمع لبشر أن يساميه فيه برهان على وجود الله وعلمه ورحمته[٤٤].

وهذا النداء في الدنيا سيسأل الله الخلق يوم القيامة عنه، قال تعالى: ﴿ يَٰمَعْشَرَ ٱلْجِنِّ وَٱلْإِنسِ أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِى وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَآءَ يَوْمِكُمْ هَٰذَا ۚ قَالُوا۟ شَهِدْنَا عَلَىٰٓ أَنفُسِنَا ۖ وَغَرَّتْهُمُ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا وَشَهِدُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَنَّهُمْ كَانُوا۟ كَٰفِرِينَ ﴿١٣٠﴾ ﴾ [الأنعام الآية: ١٣٠] يخبر – سبحانه وتعالى – أنه يوم القيامة ينادي الجن والإنس بهذا النداء موبخاً لهم ألم يأتكم رسل من جنسكم تفهمون عنهم ويفهمون عنكم، يتلون عليكم آياتي ويخبرونكم بما تحمله من حجج وبراهين لتؤمنوا بي وتعبدوني وحدي.

فأجابوا قائلين: شهدنا على أنفسنا – وقد سبق أن غرتهم الحياة الدنيا فواصلوا الكفر والفسق والظلم – ﴿ وَشَهِدُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَنَّهُمْ كَانُوا۟ كَٰفِرِينَ ﴾[٤٥].

وقال تعالى: ﴿ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ إِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَقُصُّونَ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِى ۙ فَمَنِ ٱتَّقَىٰ وَأَصْلَحَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٣٥﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ٣٥] الخطاب في هذه الآية لجميع العالم، وكأن هذا الخطاب لجميع الأمم قديمها وحديثها، وهو متمكن لهم، ومتحصل منه لحاضري محمد – صلى الله عليه وسلم – أن هذا حكم الله في العالم منذ أنشأه، و﴿ يَأْتِيَنَّكُمْ ﴾ مستقبل وضع

(٤٢) ابن عاشور، د.ت، ٩/١٣٩-١٤١.

(٤٣) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٥٤١.

(٤٤) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١/٤٦٣.

(٤٥) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٢/٩٣-٩٤.

موضع ماض ليفهم أن الإتيان باق وقت الخطاب لتقوى الإشارة بصحة نبوة محمد – صلى الله عليه وسلم –، وهذا مراعاة وقت نزول الآية، وجائز أن يكون خاصاً بمشركي العرب وأن يكون المراد من الرسل محمد – صلى الله عليه وسلم – ذكر بصيغة الجمع تعظيماً وتكريماً له[٤٦].

وفي أربع آيات من آيات النداء الرباني للناس بدأت بقوله تعالى ﴿ قُلۡ ﴾ التي هي أمر من الله تعالى لرسوله – صلى الله عليه وسلم –، فهو إذاً مبلغ ينفذ ما أمر به، وفي هذا رد على من يرفعه – صلى الله عليه وسلم – فوق مقام العبودية[٤٧].

المطلب الثاني: التوحيد في نداء الناس في القرآن الكريم

التوحيد أهم المطالب، ودعوة الرسل –عليهم السلام – من أولهم إلى آخرهم، وأهم أنواعه توحيد الألوهية، وقد جاء بيان التوحيد والدعوة إليه في (١١) آية من (٢٨) من آيات النداء الرباني للناس، وجاء بيان توحيد العبادة في (٦) آيات من (١١) آية، والآيات الخمس الأخرى جاء فيها تقرير توحيد الربوبية وتوحيد الأسماء والصفات والاستدلال بهما على توحيد العبادة، وهذا يدل على أهمية هذه القضية، وأذكر هنا ثلاث آيات على كل نوع من أنواع التوحيد الثلاثة.

أولاً: توحيد العبادة في نداء الناس في القرآن الكريم

توحيد العبادة أو توحيد الألوهية هو المسمى بالتوحيد الإرادي الطلبي أو العملي، والألوهية هي العبادة يقال: ألـه إلاهة وألوهة وألوهية بمعنى عبد عبادة[٤٨]، والهمزة واللام والهاء أصل واحد، وهو التعبد، فالإله الله ـ تعالى ـ وسمى بذلك لأنه معبود[٤٩].

وأدلة الكتاب والسنة دالة على وجوب إفراد الله بالعبادة، فتارة تأتي النصوص لبيان أن هذا التوحيد هو المقصود من خلق الخلق، وتارة تأتي لبيان أنه المقصود من إرسال الرسل وإنزال الكتب، وتارة تأتي للأمر به والحث عليه، وتارة لبيان ثواب من عمل به وعقاب من تركه، إلى غير ذلك.

وهذا بعض ما دلت عليه آيات القرآن الكريم المتضمنة النداءات للناس:

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ [البقرة الآية: ٢١] هذا أمر لكل الناس بأمر عام وهو العبادة الجامعة لامتثال أوامر الله واجتناب نواهيه وتصديق خبره، وهو أول أمر في ترتيب المصحف الشريف، وقد اشتمل على أعظم مأمور به[٥٠]، وقد فسر ابن عباس – رضي الله عنه – قوله تعالى: ﴿ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ﴾

(٤٦) ابن عطية، ١٤٢٢هـ، ٣٩٦/٢؛ وابن عاشور، د.ت، ١٠٦/٨.

(٤٧) الشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢١.

(٤٨) الفيروزآبادي، ١٤١٣هـ، ص١٦٠٣، مادة «أله».

(٤٩) ابن فارس، د.ت، ١٢٧/١، مادة «أله».

(٥٠) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٤٥؛ والعباد، ١٤٢٩هـ، ص٢٣.

وَحِّدوا ربكم، وقال ابن عباس – رضي الله عنهما – أيضاً: كل ما ورد في القرآن من العبادة فمعناها التوحيد[٥١].

وهذه الآية دالة على توحيده تعالى بالعبادة وحده لا شريك له، وقد استدل بها بعض المفسرين من أهل الكلام على وجود الصانع تعالى ممن لا يعرفون توحيد العبادة، وهي دالة على ذلك بطريق الأولى[٥٢]، فقد استدل سبحانه على استحقاقه العبادة بالخلق، فامتن تعالى عليهم بما يعترفون به، ولا ينكرونه[٥٣].

٢ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى شَكٍّ مِّن دِينِى فَلَآ أَعْبُدُ ٱلَّذِينَ تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَٰكِنْ أَعْبُدُ ٱللَّهَ ٱلَّذِى يَتَوَفَّىٰكُمْ ۖ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿١٠٤﴾ ﴾ [يونس: ١٠٤] دلت الآية على إعلان عظيم ومفاصلة كاملة للمشركين، وأن المؤمن لا يترك الحق مهما شكك فيه الناس، وعلى تحريم الشرك ووجوب تركه وترك أهله، وأن دعاء غير الله مهما كان المدعو شرك محرم فلا يحل أبداً، وإن سموه توسلاً، ولما كان دعاء النبي غير الله ممتنعاً فالكلام إذاً تعريض بالمشركين وتحذير للمؤمنين[٥٤].

وفي هذا النداء أمر سبحانه رسوله – صلى الله عليه وسلم – بأن يظهر التباين بين طريقته وطريقة المشركين، مخاطباً لجميع الناس، بقوله: إن كنتم في شك من ديني الذي أنا عليه، وهو عبادة الله وحده لا شريك له، ولم تعلموا بحقيقته ولا عرفتم صحته، وأنه الدين الحق الذي لا دين غيره، فاعلموا أني بريء من أديانكم التي أنتم عليها، ولما ذكر أنه لا يعبد إلا الله، بين أنه مأمور بالإيمان فقال: ﴿ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿١٠٤﴾ ﴾ أي: بأن أكون من جنس من آمن بالله، وأخلص له الدين[٥٥].

٣ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥٓ ۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ لَن يَخْلُقُوا۟ ذُبَابًا وَلَوِ ٱجْتَمَعُوا۟ لَهُۥ ۖ وَإِن يَسْلُبْهُمُ ٱلذُّبَابُ شَيْـًٔا لَّا يَسْتَنقِذُوهُ مِنْهُ ۚ ضَعُفَ ٱلطَّالِبُ وَٱلْمَطْلُوبُ ﴿٧٣﴾ ﴾ [الحج: الآية:٧٣] هذا خطاب للمؤمنين والكفار، المؤمنون يزدادون علماً وبصيرة، والكافرون تقوم عليهم الحجة، مثل ضربه الله لقبح عبادة الأوثان، وبيان نقصان عقول من عبدها، وضعف الجميع[٥٦].

والسياق الكريم في الدعوة إلى التوحيد والتنديد بالشرك والمشركين، وبيان سفه المشركين، وفي هذا النداء الرباني الكريم ضرب الله تعالى للمشركين لآلهتم

(٥١) الطبري، ١٤١٢هـ، ١٩٦/١؛ والبغوي، ١٤٠٩هـ، ٧١/١؛ وابن عطية، ١٤٢٢هـ، ١/ ١٠٥.

(٥٢) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٥٨/١؛ وابن عاشور، د.ت، ٣٢٦/١.

(٥٣) ابن عطية، ١٤٢٢هـ، ١٠٥/١؛ والشوكاني، ١٤١٧هـ، ٦٤/١.

(٥٤) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٨٢/٢، ٣٨٣.

(٥٥) الشوكاني، ١٤١٧هـ، ٥٩٦/٢.

(٥٦) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٥٤٦.

في حقارتها وضعفها وقلة نفعها مثلاً رائعاً فاستمعوا له، وبينه بقوله: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ ﴾ من أوثان وأصنام ﴿ لَن يَخْلُقُواْ ذُبَابًا ﴾ وهو أحقر حيوان وأخبثه، أي اجتمعوا واتحدوا متعاونين على خلقه، أو لم يجتمعوا له فإنهم لا يقدرون على خلقه، وشيء آخر وهو إن يسلب الذباب الحقير شيئاً من طيب آلهتكم التي تضمّخونها به لا تستطيع آلهتكم أن تسترده منه، فما أضعفها إذاً، وما أحقرها، إذا كان الذباب أقدر منها وأعز وأمنع[٥٧].

وتوحيد العبادة في آيات النداء للناس كثير، تدل عليه دلالة مباشرة أو غير مباشرة مثل قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾ [النساء الآية: ١] ينادي الرب تبارك وتعالى الناس بأن يتقوا ربهم الذي خلقهم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالاً كثيراً ونساءً، وأن يتقوا الله الذي يسأل بعضهم بعضاً به في حوائجهم، وأن يتقوا الله في الأرحام أن يقطعوها، بل يصلوها ويحسنوا إليها[٥٨]، والتقوى هي العبادة[٥٩].

ثانياً: إثبات الصفات في نداء الناس في القرآن الكريم:

إثبات صفات الرب تعالى جاء بارزاً في آيات النداء للناس، فتختم الآيات بصفات الرب تعالى أو يأتي في سياقها، وجاء التأكيد على الصفات الفعلية التي هي من أعظم الأصول[٦٠]، وعلى النزاع فيها ينبني النزاع في مسائل هامة وكثيرة، مثل: النزاع في مسألة القرآن وغير ذلك[٦١]، ومآل القائلين بنفي أفعال الرب الاختيارية القائمة به في مسألة قدم العالم إما الحيرة، أو التوقف، وإما إلى المعاندة والسفسطة، فيكونون إما في الشك وإما في الإفك[٦٢].

وقد جاء إثبات الصفات في النداءات للناس في القرآن الكريم:

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾ [النساء الآية: ١] ينادي الرب تبارك وتعالى عباده بلفظ عام يشمل مؤمنهم وكافرهم: يا أيها الناس ويأمرهم بتقواه – عز وجل – واصفاً نفسه تعالى بأنه ربهم الذى خلقهم من نفس واحدة وهى آدم الذي خلقه من طين، وخلق من تلك النفس زوجها وهي حواء، ثم قال سبحانه إن الله كان عليكم رقيباً مراعيا لأعمالكم محصياً لها حافظاً يجزيكم بها[٦٣].

فالرب تعالى يوصف بأنه الرقيب، والرقيب من

(٥٧) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٧٧/٣؛ والسعدي، ١٤٢٣هـ، ص٥٤٦؛ وابن عاشور، د.ت، ٣٣٧/١٧-٣٤٠.
(٥٨) الطبري، ١٤١٢هـ، ٥٦٥/٣.
(٥٩) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١٠٦/١.
(٦٠) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٦٤/١١، و٣٧٢/١٦.
(٦١) ابن تيمية، د.ت، ١٨/٢.
(٦٢) ابن تيمية، د.ت، ٣٦٨/٩؛ وابن تيمية، ١٤١٢هـ، ١٥٣/١٣.
(٦٣) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٤٤/١-٣٤٥.

أسماء الرب تعالى، ويعني المطلع على ما أكنته الصدور، القائم على كل نفس بما كسبت، الذي حفظ المخلوقات وأجراها على أحسن نظام وأكمل تدبير(٦٤).

٢ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَكُمُ ٱلرَّسُولُ بِٱلۡحَقِّ مِن رَّبِّكُمۡ فَـَٔامِنُواْ خَيۡرٗا لَّكُمۡۚ وَإِن تَكۡفُرُواْ فَإِنَّ لِلَّهِ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمٗا ﴿١٧٠﴾ ﴾ [النساء الآية: ١٧٠].

تضمن هذا النداء إثبات صفتي العلم والحكمة لله تعالى، وبموجبهما يتم الجزاء العادل الرحيم(٦٥)، وقوله تعالى: ﴿ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا ﴾ بكل شيء ﴿ حَكِيمًا ﴾ في خلقه وأمره، فهو العليم بمن يستحق الهداية والغواية، الحكيم في وضع الهداية والغواية موضعهما(٦٦)، وهو سبحانه كامل العلم كامل الحكمة، لا يخفى عليه مثقال ذرة في الأرض ولا في السماء، ولا أصغر من ذلك ولا أكبر، في أي وقت كان وأي محل كان، ولا يخرج عن حكمته من المخلوقات والشرائع شيء، بل كل ما خلقه وشرعه فهو متضمن لغاية الحكمة(٦٧).

٣ – قال تعالى: ﴿ ۞ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ أَنتُمُ ٱلۡفُقَرَآءُ إِلَى ٱللَّهِۖ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلۡغَنِيُّ ٱلۡحَمِيدُ ﴿١٥﴾ ﴾ [فاطر الآية: ١٥]، ﴿ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلۡغَنِيُّ ٱلۡحَمِيدُ ﴿١٣١﴾ ﴾ «أخبر سبحانه عن ذاته المقدسة أنه غني حميد، فالفقر المطلق من كل وجه ثابت لذواتهم وحقائقهم، والغنى المطلق ثابت لذاته سبحانه من كل وجه، فيستحيل أن يكون العبد إلا فقيراً إلى الله، ويستحيل أن يكون الرب إلا غنياً، وهذا الغنى التام لله وحده لا يشركه فيه أحد(٦٨).

وهذا الغنى التام لكمال صفاته، وكونها كلها صفات كمال ونعوت جلال، ومن غناه تعالى أن قد أغنى الخلق في الدنيا والآخرة، فهو الحميد في ذاته وأسمائه لأنها حسنى، وأوصافه لكونها عليا، وأفعاله لأنها فضل وإحسان وعدل وحكمة ورحمة، وفي أوامره ونواهيه، فهو الحميد على ما فيه من الصفات(٦٩).

وجاء إثبات الصفات الفعلية، فأخبر سبحانه أنه لا يحب المسرفين في قوله تعالى: ﴿ ۞ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ﴿٣١﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ٣١].

وإثبات صفة الكلام في الآخرة قال تعالى: ﴿ يَٰمَعۡشَرَ ٱلۡجِنِّ وَٱلۡإِنسِ أَلَمۡ يَأۡتِكُمۡ رُسُلٞ مِّنكُمۡ يَقُصُّونَ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِي وَيُنذِرُونَكُمۡ لِقَآءَ يَوۡمِكُمۡ هَٰذَاۚ قَالُواْ شَهِدۡنَا عَلَىٰٓ أَنفُسِنَاۖ وَغَرَّتۡهُمُ ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَا وَشَهِدُواْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمۡ أَنَّهُمۡ كَانُواْ كَٰفِرِينَ ﴿١٣٠﴾ ﴾ [الأنعام الآية: ١٣٠]، يخبر – سبحانه وتعالى – أنه يوم القيامة ينادي الجن والإنس

(٦٤) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٧٠؛ والسقاف، ١٤١٤هـ، ص١٣٠؛ والنجدي، ١٤١٧هـ، ١/٣٩٥-٣٩٦.

(٦٥) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١/٤٦٠.

(٦٦) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ١/٥٨٩؛ والسعدي، ١٤٢٣هـ، ص٢١٦.

(٦٧) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص١٩٣.

(٦٨) ابن القيم، ١٤٣١هـ، ص٨؛ وابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٢/٣٤٧-٣٤٨.

(٦٩) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٨٧.

بهذا النداء[٧٠]، وقال تعالى: ﴿ ۞ أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعْبُدُواْ ٱلشَّيْطَٰنَ ۖ إِنَّهُۥ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴿٦٠﴾ وَأَنِ ٱعْبُدُونِى ۚ هَٰذَا صِرَٰطٌ مُّسْتَقِيمٌ ﴿٦١﴾ ﴾ [يس الآية: ٦٠ – ٦١]، وهذا النداء يكون يوم القيامة[٧١].

وفي النداء الرباني إثبات الحرف والصوت دون تشبيه أو تحريف ولا يعقل نداء إلا ما كان حرفاً وصوتاً بإجماع أهل اللغة وسائر الناس[٧٢]، ومن أغراض النداء بيان علو الرب تعالى على خلقه لذا كان الفصل بحرف النداء بين ما يصدر منه تعالى ومن يصدر له[٧٣].

وجاء إثبات الصفات في سياق النداءات للناس:

قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمْ فِى شَكٍّ مِّن دِينِى فَلَآ أَعْبُدُ ٱلَّذِينَ تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَٰكِنْ أَعْبُدُ ٱللَّهَ ٱلَّذِى يَتَوَفَّىٰكُمْ ۖ وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿١٠٤﴾ ﴾ [يونس الآية: ١٠٤] وجاء في سياق هذا النداء قوله: ﴿ وَهُوَ ٱلْغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ ﴿١٠٧﴾ ﴾ [يونس الآية: ١٠٧] بيان لصفات الجلال والكمال فيه فإنه تعالى يغفر ذنوب التائبين مهما بلغت في العظم، ويرحم عباده المؤمنين مهما كثروا في العدد، وبهذا استوجب العبادة بالمحبة والتعظيم والطاعة والتسليم[٧٤].

وخصّ صفة المتوفى من بين الصفات لما في ذلك من التهديد[٧٥].

وقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَٱسْتَمِعُواْ لَهُۥٓ ۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ لَن يَخْلُقُواْ ذُبَابًا وَلَوِ ٱجْتَمَعُواْ لَهُۥ ۖ وَإِن يَسْلُبْهُمُ ٱلذُّبَابُ شَيْـًٔا لَّا يَسْتَنقِذُوهُ مِنْهُ ۚ ضَعُفَ ٱلطَّالِبُ وَٱلْمَطْلُوبُ ﴿٧٣﴾ ﴾ [الحج الآية: ٧٣] وقد جاء في سياق هذا النداء الرباني ذكر صفات الجلال والكمال لله تعالى المقتضية لربوبيته والموجبة لألوهيته وهي القوة والعزة، والسمع والبصر لكل شيء وبكل شيء، والعلم بكل شيء، قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَقَوِىٌّ عَزِيزٌ ﴿٧٤﴾ ﴾ أي قوي قادر على كل شيء عزيز غالب لا يمانع في أمر يريده[٧٦]، كامل القوة، كامل العزة، ومن كمال قوته وعزته، أن نواصي الخلق بيديه، وأنه لا يتحرك متحرك، ولا يسكن ساكن، إلا بإرادته ومشيئته، فما شاء الله كان، وما لم يشأ لم يكن، ومن كمال قوته، أن يمسك السموات والأرض أن تزولا، ومن كمال قوته، أنه يبعث الخلق كلهم، أولهم وآخرهم، بصيحة واحدة، ومن كمال قوته، أنه أهلك الجبابرة، والأمم العاتية، بشيء يسير، وسوط من عذابه[٧٧].

---

(٧٠) ابن عاشور، د.ت، ٧٤/٨.

(٧١) شاكر، ١٤٢٦هـ، ١١٣/٣.

(٧٢) السجزي، ١٤١٣هـ، ص٨١؛ وابن تيمية، د.ت، ٤٢٣/٥.

(٧٣) العمري، ١٤٢٩هـ، ص١٨٩، ١٩٤.

(٧٤) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٨٣/٢.

(٧٥) الشوكاني، ١٤١٧هـ، ٥٩٦/٢.

(٧٦) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٧٧/٣؛ وانظر: البغوي، ١٤٠٩هـ، ٤٠٠/٥ – ٤٠١.

(٧٧) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٥٤٦.

ثالثاً: توحيد الربوبية في نداء الناس في القرآن الكريم

توحيد الربوبية لم ينكره أحد من البشر، ولذا جاء في النداءات للناس الاستدلال بتوحيد الربوبية على توحيد الألوهية، قال شيخ الإسلام ابن تيمية: «الإقرار بألوهية الله – تعالى – دون ما سواه يتضمن إقراره بربوبيته وهو أنه رب كل شيء ومليكه وخالقه ومدبره»(٧٨)، «لأن الألوهية التي هي وصفة تعم أوصاف الكمال وجميع أوصاف الربوبية والعظمة، فإنه المألوه المعبود لما له من أوصاف العظمة والجلال وما أسداه إلى خلقه من الفواضل والأفضال، فتوحده تعالى بصفات الكمال، وتفرده بالربوبية يلزم منه أنه لا يستحق العبادة أحد سواه»(٧٩).

فطريقة القرآن الاستدلال بتوحيد الربوبية على توحيد الألوهية، ولذا جاء في هذه الآيات وصف الله تعالى بـ «الخالق» وبيان نعمة الإيجاد من العدم(٨٠)، وتتضح في الآيات التالية:

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعْبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُمْ وَٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ [البقرة الآية: ٢١] هذا خطاب لجميع بني آدم، أمرهم بعبادة ربهم، وضمنه البرهان القطعي على وجوب عبادته، لأنه إذا كان ربنا الذي يربينا بنعمه وإحسانه، وهو مالك ذواتنا ورقابنا وأنفسنا، وكل ذرة من العبد فمملوكة له ملكاً خالصاً حقيقياً، فعبادة العبد لربه وشكره إياه واجب عليه.

ولهذا قال: ﴿ ٱعْبُدُواْ رَبَّكُمُ ﴾ ولم يقل إلهكم، والرب هو السيد والمالك والمنعم والمربي والمصلح، والله تعالى هو الرب بهذه الاعتبارات كلها، فلا شيء أوجب في العقول والفطر من عبادة من هذا شأنه وحده لا شريك له.

ثم قال: ﴿ ٱلَّذِى خَلَقَكُمْ ﴾ فنبه بهذا أيضاً على وجوب عبادته وحده، وهو كونه أخرجهم من العدم إلى الوجود، وأنشأهم واخترعهم وحده بلا شريك باعترافهم وإقرارهم(٨١).

٢ – قال تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّى رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ٱلَّذِى لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۖ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ يُحْىِۦ وَيُمِيتُ ۖ فَـَٔامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِ ٱلنَّبِىِّ ٱلْأُمِّىِّ ٱلَّذِى يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَكَلِمَٰتِهِۦ وَٱتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴿١٥٨﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ١٥٨] أمر الله تعالى رسوله أن يعلن عن عموم رسالته بما لا مجال للشك فيه فقال: ﴿ قُلْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّى رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ﴾ وقوله: ﴿ ٱلَّذِى لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ﴾ وصف لله تعالى، وقوله: ﴿ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ﴾ تقرير لألوهية الله تعالى بعد ذكر قدرته وسلطانه وملكه وتدبيره، لذا

(٧٨) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ١٠/٢٢٥.

(٧٩) السعدي، ١٤١٤هـ، ص١٧.

(٨٠) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١/١٠٦؛ والشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢٦، ٢٧.

(٨١) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١/١٠٥-١٠٦.

وجب أن لا يكون معبود إلا هو، وهو كذلك إذ كل معبود غيره هو معبود عن جهل وعناد وظلم(٨٢).

٣ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱذْكُرُواْ نِعْمَتَ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْۚ هَلْ مِنْ خَٰلِقٍ غَيْرُ ٱللَّهِ يَرْزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِۚ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَۖ فَأَنَّىٰ تُؤْفَكُونَ ﴾ [فاطر الآية: ٣] هذا نداؤه تعالى لأهل مكة من قريش والناس جميعاً يأمرهم بعده بأن يذكروا نعمه تعالى عليهم حيث خلقهم ووسع أرزاقهم وجعل لهم حرماً آمناً والناس يتخطفون من حولهم خائفون، يأمرهم بذكر نعمه لأنهم إذا ذكروها شكروها بالإيمان به وتوحيده.

ثم نبههم على أصول النعم، وهي: الخلق والرزق، فقال ﴿ هَلْ مِنْ خَٰلِقٍ غَيْرُ ٱللَّهِ يَرْزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِۚ ﴾ ولما كان من المعلوم أنه ليس أحد يخلق ويرزق إلا الله، نتج من ذلك أن كان ذلك دليلاً على ألوهيته وعبوديته، وقوله تعالى: ﴿ فَأَنَّىٰ تُؤْفَكُونَ ﴾ أي كيف تصرفون عن توحيده مع اعترافكم بأنه وحده الخالق الرازق، ففي هذه النداء تقرير التوحيد بالأدلة العقلية التي لا ترد، والعجب من حال المشركين يقرون بانفراد الله تعالى بخلقهم ورزقهم ويعبدون معه غيره(٨٣).

المطلب الثالث: التذكير باليوم الآخر في نداء الناس في القرآن الكريم

الإيمان باليوم الآخر هو الركن الخامس من أركان الإيمان، ولذا بلغت النداءات الربانية المتعلقة باليوم الآخر مباشرة (١٠) نداءات من (٢٨) نداءً ربانياً، منها: نداءان يكونان يوم القيامة، بعد أن حذرهم سبحانه وأنذرهم ذلك اليوم العظيم في الحياة الدنيا في (٨) آيات من آيات النداء، أخبرهم أنه سيسألهم سبحانه في ذلك اليوم العظيم، فليس لأحد عذر بعد هذا النداء والتحذير والإنذار، ثم إخباره بأنه سيسأل في ذلك المشهد المهول.

وقد جاء في هذه النداءات ذكر أوصاف يوم القيامة بأنه يوم الزلزلة، ويوم البعث، وبيان شيء من أهوال ذلك اليوم العظيم ومشاهده، بل جاءت النداءات مدعمة بالأدلة المختلفة الحسية والعقلية على حصول ذلك اليوم، وأنه كائن لا محالة، ولا يخفى الجانب العملي في هذه النداءات مثل وجوب تقوى الله، والاستعداد لذلك اليوم، وعدم الاغترار بالدنيا.

وهذه بعض النداءات في القرآن الكريم الواردة في شأن اليوم الآخر:

أولاً: قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمْۚ إِنَّ زَلْزَلَةَ ٱلسَّاعَةِ شَيْءٌ عَظِيمٌ ﴾ [الحج الآية: ١] نادى – سبحانه وتعالى – بالخطاب العام الذي يشمل العرب والعجم والكافر والمؤمن إنذاراً وتحذيراً فقال في فاتحة هذه السورة سورة الحج: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمْ ﴾ أي خافوا عذابهُ، وذلك بطاعته بامتثال أمره واجتناب نهيه فآمنوا به وبرسوله وأطيعوهما في الأمر والنهي وبذلك تقوا أنفسكم من العذاب، وقوله: ﴿ إِنَّ زَلْزَلَةَ

(٨٢) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١٨٩/٢.

(٨٣) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٢٦١/٤؛ والسعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٨٤؛ وابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٥٤٧/٣.

ٱلسَّاعَةِ شَيۡءٌ عَظِيمٞ ۝١ ﴾ فكيف بالعذاب الذي يقع فيها لأهل الكفر والمعاصي(٨٤).

ثانياً: قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمۡ فِي رَيۡبٖ مِّنَ ٱلۡبَعۡثِ فَإِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن تُرَابٖ ثُمَّ مِن نُّطۡفَةٖ ثُمَّ مِنۡ عَلَقَةٖ ثُمَّ مِن مُّضۡغَةٖ مُّخَلَّقَةٖ وَغَيۡرِ مُخَلَّقَةٖ لِّنُبَيِّنَ لَكُمۡۚ وَنُقِرُّ فِي ٱلۡأَرۡحَامِ مَا نَشَآءُ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى ثُمَّ نُخۡرِجُكُمۡ طِفۡلٗا ثُمَّ لِتَبۡلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمۡۖ وَمِنكُم مَّن يُتَوَفَّىٰ وَمِنكُم مَّن يُرَدُّ إِلَىٰٓ أَرۡذَلِ ٱلۡعُمُرِ لِكَيۡلَا يَعۡلَمَ مِنۢ بَعۡدِ عِلۡمٖ شَيۡـٔٗاۚ وَتَرَى ٱلۡأَرۡضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلۡنَا عَلَيۡهَا ٱلۡمَآءَ ٱهۡتَزَّتۡ وَرَبَتۡ وَأَنۢبَتَتۡ مِن كُلِّ زَوۡجِۭ بَهِيجٖ ۝٥ ﴾ [الحج الآية: ٥].

لما ذكر تعالى بعض أحوال القيامة وأهوالها، وكان الكفر بالبعث الآخر هو العائق عن الاستجابة للطاعة وفعل الخير، نادى تعالى الناس مرة أخرى ليعرض عليهم أدلة البعث العقلية لعلهم يؤمنون، فقال: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِن كُنتُمۡ فِي رَيۡبٖ مِّنَ ٱلۡبَعۡثِ ﴾ أي في شك وحيرة وقلق نفسي من شأن بعث الناس أحياء من قبورهم بعد موتهم وفنائهم لأجل حسابهم ومجازاتهم على أعمالهم التي عملوها في دار الدنيا فإليكم ما يزيل شككم ويقطع حيرتكم فى هذه القضية العقدية، وهو أن الله تعالى قد خلقكم من تراب أي خلق أصلكم وهو أبوكم آدم من تراب وبلا شك، ثم خلقكم أنتم من نطفة، أي ماء الرجل وماء المرأة وبلا شك، ثم من علقة بعد تحول النطفة إليها، ثم من مضغة بعد تحول العلقة إليها وهذا بلا شك أيضاً، ثم المضغة إن شاء الله تحويلها إلى طفل خلقها وجعلها طفلاً، وإن لم يشأ ذلك لم يخلقها وأسقطها من الرحم كما هو معروف ومشاهد، وفعل الله ذلك من أجل أن يبين لكم قدرته وعلمه وحسن تدبيره لترهبوه وتعظموه وتحبوه وتطيعوه، إذ الذي خلقهم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم من مضغة يوجب العقل قدرته على إحيائهم بعد موتهم، إذ ليست الإعادة بأصعب من البداية.

ودليل عقلي آخر هو ما تضمنه قوله تعالى: ﴿ وَتَرَى ٱلۡأَرۡضَ ﴾ أيها الإنسان ﴿ هَامِدَةً ﴾ خامدة ميتة لا حراك فيها ولا حياة، فإذا أنزل الله تعالى عليها الماء من السماء ﴿ ٱهۡتَزَّتۡ ﴾ أي تحركت ﴿ وَرَبَتۡ ﴾ أي ارتفعت وانتفخت تربتها وأخرجت من النباتات المختلفة الألوان والطعوم والروائح ﴿ وَأَنۢبَتَتۡ مِن كُلِّ زَوۡجِۭ بَهِيجٖ ۝٥ ﴾ جميل المنظر حسنه، أليس وجود تربة صالحة كوجود رحم صالحة وماء المطر كماء الفحل وتخلق النطفة في الرحم كتخلق البذرة في التربة، وخروج الزرع حياً نامياً كخروج الولد حياً نامياً، وهكذا إلى حصاد الزرع وموت الإنسان، فهذان دليلان عقليان على صحة البعث الآخر وأنه كائن لا محالة، وفوق ذلك كله إخبار الخالق وإعلامه خلقه بأنه سيعيدهم بعد موتهم، فهل من العقل والمنطق أو

(٨٤) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٤٢/٣؛ وابن عاشور، د.ت، ١٨٥/١٧-١٨٦.

الذوق أن نقول له لا فإنك لا تقدر على ذلك![٨٥].

ثالثاً: قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمۡ وَٱخۡشَوۡاْ يَوۡمٗا لَّا يَجۡزِي وَالِدٌ عَن وَلَدِهِۦ وَلَا مَوۡلُودٌ هُوَ جَازٍ عَن وَالِدِهِۦ شَيۡـٔٗاۚ إِنَّ وَعۡدَ ٱللَّهِ حَقّٞۖ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَا وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلۡغَرُورُ ﴿٣٣﴾ ﴾ [لقمان الآية: ٣٣] يقول تعالى منذراً للناس يوم المعاد، وآمراً لهم بتقواه والخوف منه والخشية من يوم القيامة حيث ﴿ لَّا يَجۡزِي وَالِدٌ عَن وَلَدِهِۦ ﴾ أي لو أراد أن يفديه بنفسه لما قبل منه، وكذلك الولد لو أراد فداء والده بنفسه، لم يقبل منه، ثم عاد بالموعظة عليهم بقوله: ﴿ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَا ﴾ أي لا تلهينكم بالطمأنينة فيها عن الدار الآخرة ﴿ وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلۡغَرُورُ ﴿٣٣﴾ ﴾ يعني الشيطان[٨٦].

ومن النداءات الربانية الدالة على اليوم الآخر قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّ وَعۡدَ ٱللَّهِ حَقّٞۖ فَلَا تَغُرَّنَّكُمُ ٱلۡحَيَوٰةُ ٱلدُّنۡيَا وَلَا يَغُرَّنَّكُم بِٱللَّهِ ٱلۡغَرُورُ ﴿٥﴾ ﴾ [فاطر الآية: ٥][٨٧]، وقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدۡحٗا فَمُلَٰقِيهِ ﴿٦﴾ ﴾ [الانشقاق الآية: ٦]، أي إنك ساع إلى الله، وعامل بأوامره ونواهيه، ومتقرب إليه إما بالخير وإما بالشر، ثم تلاقي الله يوم القيامة، فلا تعدم منه جزاء بالفضل إن كنت سعيدًا، أو بالعدل إن كنت شقيًا[٨٨].

والإشارة لليوم الآخر وردت في آيات أخرى في النداءات للناس، كما في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ﴿٢١﴾ ﴾ [البقرة الآية: ٢١].

أشار في هذه الآية إلى ثلاثة براهين من براهين البعث بعد الموت، وبينها مفصلة في آيات أخر، كما يقوله العلامة الشنقيطي[٨٩].

والإشارة لليوم الآخر والاستعداد له كثير في آيات النداء الرباني للناس.

المطلب الرابع: بيان حقيقة الإنسان في نداء الناس في القرآن الكريم

النداءات الربانية في القرآن الكريم نداءات رحمة وإرشاد من الذي يحب صلاح عباده، ويدعوهم إلى ما فيه نفعهم، شأن من يرب، أي يسوس، ولذا اختير وصف الرب المضاف إلى ضمير الناس دون اسم الجلالة للتنبيه كما قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ﴾ [البقرة الآية: ٢١]، وقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ﴾ [النساء الآية: ١]، وللدلالة على ربانية المصدر، وتكرر هذا في (١٠) آيات من آيات نداء الناس[٩٠].

ولهذا تضمنت آيات النداء الرباني تذكير الناس جميعاً مسلمهم وكافرهم بحاجتهم لخالقهم، وضعفهم

---

(٨٥) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣/٣٤٤-٣٤٥.

(٨٦) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٣/٤٥٣.

(٨٧) القرطبي، د.ت، ١٤/٣٢٣.

(٨٨) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٩١٧؛ والجزائري، ١٤٢٩هـ، = ٥/٤٤٧-٤٤٨.

(٨٩) الشنقيطي، ١٤١٧هـ، ١/٤٣-٤٤.

(٩٠) ابن عاشور، د.ت، ١١/٣٠٨؛ والشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢٣.

وفقرهم لخالقهم، ونعمه سبحانه على العباد، وتسلط عدوهم عليهم وشدة عداوته، وأنهم كلهم من ذرية آدم وحواء لا فضل لأحد على أحد إلا بتقوى الله.

أولاً: النهي عن البغي وتذكير الناس بضعفهم في نداء الناس في القرآن الكريم:

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّمَا بَغۡيُكُمۡ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمۖ مَّتَٰعَ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَاۖ ثُمَّ إِلَيۡنَا مَرۡجِعُكُمۡ فَنُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ ٢٣ ﴾ [يونس الآية: ٢٣] يقول سبحانه يا أيها الناس الباغون في الأرض بغير الحق ـ شركاً وكفراً وظلماً وفساداً ـ في أي زمان كنتم وفي أي مكان وجدتم ﴿ إِنَّمَا بَغۡيُكُم ﴾ أي عوائده عائدة على أنفسكم إذ هي التي تتأثم وتخبث في الدنيا وتفسد وتصبح أهلاً لعذاب الله يوم القيامة، وقوله: ﴿ مَّتَٰعَ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا ﴾ أي ذلك متاع الحياة الدنيا شقاء كان أو سعادة، ﴿ ثُمَّ إِلَيۡنَا مَرۡجِعُكُمۡ ﴾ أي لا إلى غيرنا وذلك بعد الموت يوم القيامة، ﴿ فَنُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ ٢٣ ﴾ من خير وشر ونجزيكم به الجزاء العادل في دار الجزاء.

فالآية دلت على ضعف الإنسان وفقره إلى الله وحاجته إليه – عزَّ وجلَّ – في حفظ حياته وبقائه إلى أجله، وأن بَغْي الإنسان عائد على نفسه كمكره ونكثه[٩١].

٢ – قال تعالى: ﴿ ۞ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ أَنتُمُ ٱلۡفُقَرَآءُ إِلَى ٱللَّهِۖ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلۡغَنِيُّ ٱلۡحَمِيدُ ١٥ ﴾ [فاطر الآية: ١٥] يخاطب تعالى جميع الناس ويخبرهم بحالهم ووصفهم وأنهم فقراء إلى الله من جميع الوجوه: فقراء في إيجادهم، فلولا إيجاده إياهم لم يوجدوا، فقراء في إعدادهم، بالقوى والأعضاء والجوارح، التي لولا إعداده إياهم بها لما استعدوا لأي عمل كان، فقراء في إمدادهم بالأقوات والأرزاق، والنعم الظاهرة والباطنة، فلولا فضله وإحسانه، وتيسيره الأمور، لما حصل لهم من الرزق والنعم شيء، فقراء في صرف النقم عنهم، ودفع المكاره، وإزالة الكروب والشدائد، فلولا دفعه عنهم، وتفريجه لكرباتهم، وإزالته لعسرهم، لاستمرت عليهم المكاره والشدائد، فقراء إليه في تربيتهم بأنواع التربية، وأجناس التدبير، فقراء إليه في تألههم له وحبهم له وتعبدهم، وإخلاص العبادة له تعالى، فلو لم يوفقهم لذلك لهلكوا وفسدت أرواحهم وقلوبهم وأحوالهم، فقراء إليه في تعليمهم ما لا يعلمون، وعلمهم[٩٢] بما يصلحهم فلولا تعليمه لم يتعلموا، ولولا توفيقه لم يصلحوا، فهم فقراء بالذات إليه بكل معنى وبكل اعتبار، سواءً شعروا ببعض أنواع الفقر أم لم يشعروا، ولكن الموفق منهم الذي لا يزال يشاهد فقره في كل حال من أمور دينه ودنياه، ويتضرع له، ويسأله أن لا يكله إلى نفسه طرفة عين، وأن يعينه على جميع أموره، ويستصحب هذا المعنى في كل وقت، فهذا حري بالإعانة التامة من ربه وإلهه[٩٣].

(٩١) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ٣٤٤/٢.

(٩٢) في الأصل عملهم، ولا يستقيم المعنى.

(٩٣) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٨٧.

٣ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡإِنسَٰنُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ ٱلۡكَرِيمِ ۝٦ ﴾ [الانفطار الآية: ٦] يقول تعالى معاتباً للإنسان المقصر في حق ربه المتجرئ على مساخطه: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡإِنسَٰنُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ ٱلۡكَرِيمِ ۝٦ ﴾ أتهاوناً منك في حقوقه؟ أم احتقاراً منك لعذابه؟ أم عدم إيمان منك بجزائه؟ أليس هو ﴿ ٱلَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّىٰكَ فَعَدَلَكَ ۝٧ ﴾ [الانفطار الآية: ٧] في أحسن تقويم؟ ﴿ فَعَدَلَكَ ﴾ وركبك تركيباً قويماً معتدلاً، في أحسن الأشكال، وأجمل الهيئات، فهل يليق بك أن تكفر نعمة المنعم، أو تجحد إحسان المحسن؟ إن هذا إلا من جهلك وظلمك، وعنادك وغشمك، فاحمد الله إذ لم يجعل صورتك صورة كلب أو حمار أو نحوهما من الحيوانات[٩٤].

ومن آيات النداء الدالة على هذا المعنى قوله تعالى: ﴿ يَٰمَعۡشَرَ ٱلۡجِنِّ وَٱلۡإِنسِ إِنِ ٱسۡتَطَعۡتُمۡ أَن تَنفُذُواْ مِنۡ أَقۡطَارِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ فَٱنفُذُواْۚ لَا تَنفُذُونَ إِلَّا بِسُلۡطَٰنٖ ۝٣٣ ﴾ [الرحمن الآية: ٣٣] هكذا يتحداهما الرحمن، أي اخرجوا هاربين من قضائي وحكمي لكما وعليكما لا تنفذون إلا بقوة قاهرة غالبة، ولا قوة لكم ولا سلطان، فدلت الآية على بيان جلال الله وعظمته وقوة سلطانه، وعجز الخلائق أمام خالقها – عز وجل –، ووجوب حمد الله تعالى وشكره على السراء والضراء[٩٥].

وهذا القول على أن يكون الخطاب لهم بهذا في الدنيا، ويرى العلامة ابن القيم أن في الآية تقريراً آخر وهو أن يكون هذا الخطاب لهم في الآخرة إذا أحاطت الملائكة بأقطار السموات والأرض وأحاط سرادق النار بالآفاق، لأن هذا خطاب لجميع الإنس والجن أتى فيه بصيغة العموم، فلابد أن يشترك الكل في سماع الخطاب ومضمونه، وهذا إنما يكون إذا جمعهم الله في صعيد واحد[٩٦].

ثانياً: الأمر بالتقوى والتذكير بنعم الله تعالى في نداء الناس في القرآن الكريم

إن الله سبحانه قضى أن ما عنده لا ينال إلا بطاعته، وأنه ما استجلبت نعم الله بغير طاعته، ولا استديمت بغير شكره، ولا امتنعت بغير معصيته، وإذا أنعم عليك ثم سلبك النعمة فإنه لم يسلبها لبخل منه ولا استئثار بها عليك وإنما أنت المسبب في سلبها عنك، فإن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم، فما أُزيلت نعم الله بغير معصيته:

إِذا كُنْتَ فِي نِعْمَةٍ فَارْعَهَا ❖ فَإِنَّ المعاصِي تُزِيلُ النِّعَم[٩٧]

قال العلامة القرطبي: قال العلماء: يستحب للمرء أن يذكر في دعائه نعم الله تعالى عليه وما يليق بالخضوع[٩٨].

وقد جاء في النداءات الربانية الأمر بتقوى الله

(٩٤) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٩١٤.

(٩٥) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١٨٧/٥.

(٩٦) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ٩٦/٣.

(٩٧) ابن القيم، ١٤٣١هـ، ص٦٤.

(٩٨) القرطبي، د.ت، ٧٧/١١.

وتذكير الناس بنعم الله تعالى عليهم كما في الآيات التالية:

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ كُلُواْ مِمَّا فِي ٱلۡأَرۡضِ حَلَٰلٗا طَيِّبٗا وَلَا تَتَّبِعُواْ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيۡطَٰنِۚ إِنَّهُۥ لَكُمۡ عَدُوّٞ مُّبِينٌ ﴿١٦٨﴾ ﴾ [البقرة الآية ١٦٨] هذا خطاب للناس كلهم، مؤمنهم وكافرهم، فامتن عليهم بأن أمرهم أن يأكلوا من جميع ما في الأرض، من حبوب وثمار وفواكه وحيوانات، حالة كونها ﴿ حَلَٰلٗا ﴾ أي: محللا لكم تناوله، ليس بغصب ولا سرقة، ولا محصلا بمعاملة محرمة أو على وجه محرم، أو معينا على محرم.

﴿ طَيِّبٗا ﴾ أي: ليس بخبيث، كالميتة والدم ولحم الخنزير، والخبائث كلها، ففي هذه الآية، دليل على أن الأصل في الأعيان الإباحة، أكلاً وانتفاعاً[٩٩].

٢ – قال تعالى: ﴿ ۞ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ﴿٣١﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ٣١] هذا خطاب لجميع العالم، وإن كان المقصود بها من كان يطوف من العرب بالبيت عريانا؛ فإنه عام في كل مسجد للصلاة، لأن العبرة للعموم لا للسبب، وفي صحيح مسلم عن ابن عباس قال: كانت المرأة تطوف بالبيت وهي عريانة وتقول: من يعيرني تِطوافا؟ تجعله على فرجها. وتقول:

اليوم يبدو بعضه أو كله ❖ وما بدا منه فلا أحله

فنزلت هذه الآية: ﴿ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ ﴾[١٠٠].

ومعنى الآية البسوا ثيابكم عند الطواف بالبيت فلا تطوفوا عراة، وعند الصلاة فلا تصلوا وأنتم مكشوفو العورات، كما يفعل المشركون المتخذون الشياطين أولياء فأضلتهم حتى زينت لهم الفواحش قولاً وفعلاً واعتقاداً، وقوله: ﴿ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْ ﴾ أي كلوا مما أحل الله لكم واشربوا، ولا تسرفوا بتحريم ما أحل الله، وشرع ما لم يشرع لكم، فالزموا العدل، فإنه تعالى لا يحب المسرفين فاطلبوا حبه بالعدل، واجتنبوا بغضه بطاعته وطاعة رسوله – صلى الله عليه وسلم –[١٠١].

٣ – قال تعالى: ﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ قَدۡ أَنزَلۡنَا عَلَيۡكُمۡ لِبَاسٗا يُوَٰرِي سَوۡءَٰتِكُمۡ وَرِيشٗاۖ وَلِبَاسُ ٱلتَّقۡوَىٰ ذَٰلِكَ خَيۡرٞۚ ذَٰلِكَ مِنۡ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ لَعَلَّهُمۡ يَذَّكَّرُونَ ﴿٢٦﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ٢٦] امتن سبحانه على بنى آدم بما يسر لهم، من اللباس الضروري، واللباس الذي المقصود منه الجمال، وهكذا سائر الأشياء، كالطعام والشراب والمراكب والمناكح ونحوها، قد يسر الله للعباد ضروريها ومكمل ذلك، وبين لهم أن هذا ليس مقصوداً بالذات، وإنما أنزله الله

(٩٩) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٨٠.

(١٠٠) القرطبي، د.ت، ١٨٩/٧، والحديث أخرجه مسلم، ١٤١٣هـ، ٢٣٢٠/٤، ح (٣٠٢٨) في (كتاب *التفسير*، باب في قوله تعالى: ﴿ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ ﴾).

(١٠١) الجزائري، ١٤٢٩هـ، ١٢٧/٢.

ليكون معونة لهم على عبادته وطاعته، ولهذا قال: ﴿ وَلِبَاسُ ٱلتَّقْوَىٰ ذَٰلِكَ خَيْرٌ ﴾ من اللباس الحسي، فإن لباس التقوى يستمر مع العبد، ولا يبلى ولا يبيد، وهو جمال القلب والروح، وأما اللباس الظاهري فغايته أن يستر العورة الظاهرة، في وقت من الأوقات، أو يكون جمالا للإنسان، وليس وراء ذلك منه نفع.

وأيضاً فبتقدير عدم هذا اللباس تنكشف عورته الظاهرة، التي لا يضره كشفها مع الضرورة، وأما بتقدير عدم لباس التقوى، فإنها تنكشف عورته الباطنة، وينال الخزي والفضيحة[١٠٢].

ومما يتعلق بالنعم تذكير الناس بنعمة الإيجاد من العدم، لذا جاء في هذه النداءات وصف الله تعالى بـ«الخالق»[١٠٣]، ولذا ذكر الرب تعالى الناس أنهم خلقوا من نفس واحدة وجعل منها زوجها، وهما آدم وحواء، فجميع الناس في الشرف بالنسبة الطينية إلى آدم وحواء – عليهما السلام – سواء، وإنما يتفاضلون بالأمور الدينية وهي طاعة الله تعالى ومتابعة رسوله – صلى الله عليه وسلم –، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾ ﴾ [الحجرات الآية: ١٣]، وقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنِسَآءً ﴾ [النساء الآية: ١][١٠٤].

(١٠٢) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٢٨٦.

(١٠٣) ابن القيم، ١٤٢٧هـ، ١٠٦/١؛ والشامي، ١٤٢٧هـ، ص٢٦، ٢٧.

ثالثاً: التحذير من الشيطان في نداء الناس في القرآن الكريم

الواجب على العاقل أن يأخذ حذره من عدوه الشيطان الذي قد أبان عداوته من زمن آدم – عليه السلام –، وبذل عمره ونفسه في فساد أحوال بني آدم، ولذا من رحمة ربنا سبحانه تحذيرنا من الشيطان الرجيم وبيان عظم فتنته، ومهارته في الإضلال، ودأبه وحرصه على ذلك، وأن عداوته لا تحول ولا تزول، لأنه يرى أن طرده ولعنه وإخراجه من الجنة بسبب أبينا آدم، فلابد أن ينتقم من آدم وذريته من بعده[١٠٥].

وقد جاء التحذير من عداوة الشيطان في نداء الناس، والنداء في الآية ٢٧ من سورة الأعراف جاء بعد قصة آدم مع الشيطان وذلك أن من شأن الذرية أن تثأر لآبائها وتعادي عدوهم، وتحترس من الوقوع في شركه[١٠٦]، وما أحوج الناس إلى تأمل هذه النداءات الربانية فقد دافع بعض جنود إبليس عنه ودعوا إلى تغيير مشاعر الكراهية والعداء نحوه، وإلى الشفقة عليه

(١٠٤) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٢١٦/٤؛ والشامي، ١٤٢٧هـ، ص٣١ – ٣٢.

(١٠٥) ابن الجوزي، ١٤١٥هـ، ص٣١؛ وابن القيم، ١٤٠٩هـ، ١٤٥/١؛ والأشقر، د.ت، ص٤٦.

(١٠٦) ابن عاشور، د.ت، ٧٣/٤ القسم الثاني؛ والعمري، ١٤٢٩هـ، ص١٩٨ – ١٩٩.

والتعاطف معه، نعوذ بالله من الخذلان[١٠٧].

لقد وصف الرب سبحانه في هذه النداءات عداوة الشيطان بأنها بينة واضحة شديدة، وأنه يأمر بنى آدم بما فيه فسادهم، وأخبر سبحانه أنه سيسأل يوم القيامة من أطاع الشيطان سؤال توبيخ وتقريع، فالحذر الحذر.

١ – قال تعالى: ﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ لَا يَفۡتِنَنَّكُمُ ٱلشَّيۡطَٰنُ كَمَآ أَخۡرَجَ أَبَوَيۡكُم مِّنَ ٱلۡجَنَّةِ يَنزِعُ عَنۡهُمَا لِبَاسَهُمَا لِيُرِيَهُمَا سَوۡءَٰتِهِمَآۗ إِنَّهُۥ يَرَىٰكُمۡ هُوَ وَقَبِيلُهُۥ مِنۡ حَيۡثُ لَا تَرَوۡنَهُمۡۗ إِنَّا جَعَلۡنَا ٱلشَّيَٰطِينَ أَوۡلِيَآءَ لِلَّذِينَ لَا يُؤۡمِنُونَ ﴿٢٧﴾ ﴾ [الأعراف الآية: ٢٧] في هذا النداء يحذر تعالى بني آدم من إبليس وقبيله – وهم شياطين الجن –، مبيناً لهم عداوته القديمة لأبي البشر آدم – عليه السلام –، في سعيه في إخراجه من الجنة التي هي دار النعيم إلى دار التعب والعناء، والتسبب في هتك عورته بعد ما كانت مستورة عنه، وما هذا إلا عن عداوة أكيدة[١٠٨]، وبين – سبحانه – في هذا النداء أن عدم الإيمان هو الموجب لعقد الولاية بين الإنسان والشيطان[١٠٩].

٢ – قال تعالى: ﴿ ۞ أَلَمۡ أَعۡهَدۡ إِلَيۡكُمۡ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعۡبُدُواْ ٱلشَّيۡطَٰنَۖ إِنَّهُۥ لَكُمۡ عَدُوّٞ مُّبِينٞ ﴿٦٠﴾ وَأَنِ ٱعۡبُدُونِيۚ هَٰذَا صِرَٰطٞ مُّسۡتَقِيمٞ ﴿٦١﴾ ﴾ [يس الآية: ٦٠ – ٦١] بعد التحذير في الحياة الدنيا يكون هذا النداء يوم القيامة، فإنه تعالى لما ذكر تعالى جزاء المتقين، ذكر جزاء المجرمين وأنهم يقال لهم يوم القيامة ﴿ وَٱمۡتَٰزُواْ ٱلۡيَوۡمَ أَيُّهَا ٱلۡمُجۡرِمُونَ ﴿٥٩﴾ ﴾ [يس الآية: ٥٩] أي: تميزوا عن المؤمنين، وكونوا على حدة، ليوبخهم ويقرعهم على رءوس الأشهاد قبل أن يدخلهم النار، فيقول لهم: ﴿ ۞ أَلَمۡ أَعۡهَدۡ إِلَيۡكُمۡ ﴾ أي: آمركم وأوصيكم، على ألسنة رسلي، وأقول لكم: ﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ أَن لَّا تَعۡبُدُواْ ٱلشَّيۡطَٰنَۖ ﴾ أي: لا تطيعوه؟ وهذا التوبيخ، يدخل فيه التوبيخ عن جميع أنواع الكفر والمعاصي، لأنها كلها طاعة للشيطان وعبادة له، ﴿ إِنَّهُۥ لَكُمۡ عَدُوّٞ مُّبِينٞ ﴿٦٠﴾ ﴾ فحذرتكم منه غاية التحذير، وأنذرتكم عن طاعته، وأخبرتكم بما يدعوكم إليه، وأمرتكم ﴿ وَأَنِ ٱعۡبُدُونِيۚ ﴾ بامتثال أوامري وترك زواجري[١١٠].

٣ – قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ كُلُواْ مِمَّا فِي ٱلۡأَرۡضِ حَلَٰلٗا طَيِّبٗا وَلَا تَتَّبِعُواْ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيۡطَٰنِۚ إِنَّهُۥ لَكُمۡ عَدُوّٞ مُّبِينٌ ﴿١٦٨﴾ ﴾ [البقرة الآية: ١٦٨] هذا خطاب للناس كلهم، مؤمنهم وكافرهم، لما أمرهم – سبحانه وتعالى – باتباع ما أمرهم به – إذ هو عين صلاحهم – نهاهم عن اتباع ﴿ خُطُوَٰتِ ٱلشَّيۡطَٰنِۚ ﴾ أي: طرقه التي يأمر بها، وهي جميع المعاصي من كفر وفسوق وظلم، ﴿ إِنَّهُۥ لَكُمۡ عَدُوّٞ مُّبِينٌ ﴿١٦٨﴾ ﴾ أي: ظاهر العداوة، فلا يريد بأمركم إلا غشكم، وأن تكونوا من أصحاب السعير، فلم يكتف ربنا بنهينا عن اتباع خطواته، حتى

(١٠٧) الدسوقي، ١٤٠٦هـ، ٣٦/١.

(١٠٨) ابن كثير، ١٤٠٣هـ، ٢٠٨/٣.

(١٠٩) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٢٨٦.

(١١٠) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٦٩٨.

أخبرنا – وهو أصدق القائلين – بعداوته الداعية للحذر منه[١١١].

فهذا نداء شفقة ورحمة من الرؤوف الرحيم إلى عباده محذراً لهم من اتباع طرق الشيطان ومسالكه، ومنبهاً أنه يجب على العبد أن يغلق باب الطريق من أوله[١١٢].

ثم لم يكتف سبحانه بذلك، حتى أخبرنا بتفصيل ما يأمر به، وأنه أقبح الأشياء، وأعظمها مفسدة فقال: ﴿ إِنَّمَا يَأْمُرُكُم بِٱلسُّوٓءِ وَٱلْفَحْشَآءِ وَأَن تَقُولُواْ عَلَى ٱللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿١٦٩﴾ ﴾ [البقرة الآية: ١٦٩] وبين – سبحانه وتعالى – أنه يأمر بالعدل والإحسان، وإيتاء ذي القربى، وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي، فلينظر العبد نفسه، مع أي الداعين هو، ومن أي الحزبين؟[١١٣].

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أفضل المرسلين، أما بعد:

يمكن تلخيص نتائج البحث في النقاط التالية:

١ – لا يخفى عظيم قدر القرآن الكريم وعلو مكانته، وهذا البحث في دراسة بعض آياته التي فيها نداء رب العالمين الناس، والمراد بها الآيات التي قال تعالى فيها: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ﴾، وما في معناها، والمراد بالناس في هذه الآيات أنه عام لجميع الناس المؤمن والكافر، وعدد هذه الآيات (٢٨) آية، وموضوعاتها شملت القضايا العقدية الكبرى مثل مصادر تلقي الدين، والتوحيد خصوصاً توحيد العبادة، والتذكير باليوم الآخر وغير ذلك.

٢ – القضايا العقدية الكبرى التي تضمنها نداء الناس هي التي كثر فيها النزاع بين المسلمين والأمم الأخرى، وبين الفرق الإسلامية، وفيها يتضح أن الحق هو ما يقوله أهل السنة والجماعة دون غيرهم، فقد جاء في آيات نداء الناس التأكيد على مصدر تلقي الدين في (٨) آيات، وهما القرآن الكريم وما جاء عن الرسول – صلى الله عليه وسلم –، وعلى التوحيد في (١١) آية، منها (٦) آيات في توحيد العبادة، واليوم الآخر في (١٠) آيات، منها: نداءان يكونان يوم القيامة.

٣ – هذه النداءات العظيمة جاءت مدعمة بالأدلة العقلية التي تقبلها الفطر والعقول، وكانت صريحة وفي غاية الاختصار والبيان، وفي هذا الرد على من زعم أن الرسل – عليهم السلام – جاءت بالأخبار دون العلوم العقلية، بل الرسل صلوات الله عليهم بينت العلوم العقلية؛ التي بها يتم دين الله علماً وعملاً.

كما جاء نداء الناس في القرآن الكريم متضمنا الترغيب والترهيب.

---

(١١١) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٨٠.

(١١٢) بالي، ١٤١١هـ، ص١٨٠.

(١١٣) السعدي، ١٤٢٣هـ، ص٨٠-٨١.

٤ – جاء في نداء الناس التلطف بالمنادين، وأنها نداء رحمة وشفقة وإرشاد من الذي يحب صلاح عباده، ويدعوهم إلى ما فيه نفعهم، والنداء بعلم الجنس «الناس» دون التصريح بالصفة الحقيقة التي هي «الكفر»، وبوصفهم أبناء لآدم – عليه السلام – للتنبيه إلى ما كان من أبيهم حين أطاع الشيطان، والتحذير من مكائده، وقدمت الجن على الإنس في النداء لأن استجابة الإنس أفضل من استجابة الجن، فالنبوة في الإنس وإبليس من الجن، وهكذا نجد تآزراً بين النداء (حرف النداء والمنادى) وبين سائر مكونات جملة النداء في القرآن الكريم.

وفي هذه النداءات يظهر غرض النداء الأول وهو التنبيه على عظم الأمر الذي نودوا من أجله.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

المصادر والمراجع

ابن الجوزي، جمال الدين عبد الرحمن. *تلبيس إبليس.* تحقيق: أيمن صالح. ط١. القاهرة: دار الحديث، ١٤١٥هـ.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *درء تعارض العقل والنقل.* تحقيق: محمد رشاد سالم، دار الكنوز الأدبية، د.ت.

ـــــــ، *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية.* جمع: عبد الرحمن بن قاسم وابنه محمد، الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٢هـ.

ـــــــ، *منهاج السنة النبوية.* تحقيق: د. محمد رشاد سالم. ط١. د. م: مؤسسة قرطبة، د.ت.

ابن عاشور، محمد الطاهر. *تفسير التحرير والتنوير.* تونس: دار سحنون، د.ت.

ابن عطية، عبد الحق بن غالب الأندلسي. *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز.* تحقيق: عبد السلام محمد. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٢هـ.

ابن فارس، أحمد بن زكريا. معجم *مقاييس اللغة.* تحقيق: عبد السلام هارون. بيروت: دار الجيل، د.ت.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر. *إغاثة اللهفان في مصايد الشيطان.* تحقيق: محمد عفيفي. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، الرياض: مكتبة الخاني، ١٤٠٩هـ.

ـــــــ، *أمثال القرآن.* تحقيق: ناصر الرشيد. ط٢. مكة المكرمة: الصفا، ١٤٠٢هـ.

ـــــــ، *بدائع التفسير الجامع لما فسره الإمام ابن قيم الجوزية.* جمع: يسري السيد. ط١. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤٢٧هـ.

ـــــــ، *شفاء العليل في القضاء والقدر والحكمة والتعليل.* عناية: مصطفى أبو النصر الشلبي. ط١. جدة: مكتبة السوادي، ١٤١٢هـ.

ـــــــــ، *طريق الهجرتين وباب السعادتين*. د.م: د.ن، ١٤٣١هـ.

ـــــــــ، *مفتاح دار السعادة*. د.م: د.ن، د.ت.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. *تفسير القرآن العظيم*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٣هـ.

ابن منظور، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٤١٠هـ.

الأشقر، عمر بن سليمان بن عبد الله. *عالم الجن والشياطين*. ط٢. بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.

بالي، وحيد عبد السلام. *وقاية الإنسان من الجن والشيطان*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

البخاري، محمد بن عبد الله. *صحيح البخاري*. تحقيق: محمد القطب. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤١١هـ.

البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود. *معالم التنزيل*. تحقيق: محمد النمر وآخرون. الرياض: دار طيبة، ١٤٠٩هـ.

الجزائري، أبو بكر. *أيسر التفاسير لكلام العلي الكبير*. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٩هـ.

دراز، محمد عبد الله. *النبأ العظيم*. عناية: عبد الحميد الدخاخني. ط٢. الرياض: دار طيبة، ١٤٢١هـ.

الدسوقي، فاروق أحمد. *القضاء والقدر في الإسلام*. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، الرياض: مكتبة الخاني، ١٤٠٦هـ.

الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. *المفردات في غريب القرآن*. تحقيق: محمد سيد كيلاني. مصر: شركة مصطفى البابى الحلبي، ١٣٨١هـ.

زايد، أبو يوسف محمد. *نداءات القرآن لبني الإنسان*. منشور على موقع صيد الفوائد **http://saaid.net/book/list.php?cat=101**.

السجزي، أبو نصر عبيد الله بن سعيد. *رسالة السجزي إلى أهل زبيد والردّ على من أنكر الحرف والصوت السجزي*. تحقيق: محمد باكريم باعبد الله. ط١. المدينة المنورة: المجلس العلمي بالجامعة الإسلامية، ١٤١٣هـ.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. *القول السديد في مقاصد التوحيد بحاشية كتاب التوحيد*. د.م: المطبعة الإسلامية العربية، ١٤١٤هـ.

ـــــــــ، *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. تحقيق: عبدالرحمن بن معلا اللويحق. ط١. مؤسسة الرسالة، ١٤٢٣هـ.

السقاف، علوي بن عبد القادر. *صفات الله عز وجل الواردة في الكتاب والسنة*. ط١. الثقبة: دار الهجرة، ١٤١٤هـ.

شاكر، أحمد بن محمد. *عمدة التفسير (مختصر تفسير ابن كثير)*. ط٢. المنصورة: دار الوفاء، ١٤٢٦هـ.

الشامي، صالح بن أحمد. *نداء الإيمان في القرآن الكريم.* ط١. دمشق: دار القلم، ١٤٢٧هـ.

الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن.* عناية: محمد الخالدي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية في علم التفسير.* عناية: الغوش. ط٣. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٧هـ.

الصابوني، أبو عثمان إسماعيل بن عبد الرحمن. *عقيدة السلف وأصحاب الحديث.* تحقيق: ناصر الجديع. ط٢. الرياض: دار العاصمة، ١٤١٩هـ.

الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان في تأويل القرآن (تفسير الطبري).* ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ.

العباد، عبد المحسن بن حمد. *أهمية توحيد العبادة.* ط١. د.م: د.ن، ١٤٢٩هـ.

العقل، ناصر بن عبد الكريم. *دراسات في الأهواء والفرق والبدع وموقف السلف منها.* ط١. الرياض: دار إشبيليا، ١٤١٨هـ.

العكبري، عبد الله بن الحسين. *التبيان في إعراب القرآن.* تحقيق: علي البجاوي. القاهرة: عيسى الحلبي، د.ت.

العمري، ظافر بن غرمان. «مجازات النداء وحقيقته وأغراضهما في الخطاب القرآني». بحث منشور في *مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية.* ع (٦)، (ذو الحجة ١٤٢٩هـ)، جدة.

الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط.* تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة. ط٣. بيروت: الرسالة، ١٤١٣هـ.

القرطبي، شمس الدين محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن.* بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

القطان، مناع بن خليل. *مباحث في علوم القرآن.* ط٣. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٢١هـ.

مسلم بن الحجاج، أبو الحسن القشيري النيسابوري. *صحيح مسلم.* ترقيم وعناية: محمد فؤاد عبدالباقي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

النجدي، محمد محمود. *النهج الأسمى في شرح أسماء الله الحسنى.* ط٢. الكويت: مكتبة الإمام الذهبي، ١٤١٧هـ.

Call of Allah to the People in the Holy Quran (Study of Islamic Faith)

Abdullah Bin Dajeen Bin Ali Alsahli
Assistant professor Department of Islamic Culture
Education College, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: dr.aalsahli@hotmail.com
(Received 19/3/1432H; accepted for publication 4/1/1433H.)

Key words: Call of Allah to the people in the Holy Quran, the people, Al Touhed.
Abstract. Quran the word of the Allah, and it is clear the great position of the quran , this research is a study of some verses in which calls the Lord's people, the verses that he says that: "O ye people," and in its meaning, which people People refer to all creatures, and the number of such verses (28) verse, These verse included issues such as Receive sources of religion, Al touhed, especially Touhed Alebada, and to recall the Last Day and the other, and these issues are sources of conflicts between Muslims and other nations and between Muslim sects, and where it is clear that the right is what Al sunna wa Aljmaha says.

These appeals came unsubstantiated mental, and carrot and the stick, calls Full of mercy and compassion and guidance to Goodness, and there welfare, chosen to describes the Lord added to the conscience of people without God's name To draw attention in (10) verses, with great meaning which should for a person to think about it .These verses most important purposes to Attract the attention of people , it is reported in these appeals to emphasize the Receive sources of religion in (8) verses, and Al Touhed in (11) verse, from which (6) verses in Touhed Al Ebada, and Last Day in (10) verses, behooves every Muslim that cares about what called him by Allah.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٥٦٩-٥٨٤، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض

مشعان بن زبن الحربي

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E – mail: Mz_alharbi@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٧/١٤هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/١/٤هـ)

الكلمات المفتاحية: اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة، اللياقة البدنية، النشاط البدني.

ملخص البحث. نظرا لازدياد أهمية اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني في هذا العصر، والذي يشهد زيادة الخمول البدني الذي واكب التقدم التقني، وكذلك لما لقياس اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني للتلاميذ من أهمية كبيرة في التعرف على المؤشرات المهمة للصحة، لهذا فإن هذه الدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومستوى النشاط البدني لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغ قوامها ٢٥٠ تلميذ من المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتم قياس مستوى عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة (اللياقة القلبية التنفسية، اللياقة العضلية، المرونة، نسبة الشحوم في الجسم) ومستوى النشاط البدني. وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى اللياقة القلبية التنفسية لدى عينة الدراسة، بينما كانت اللياقة العضلية والمرونة في الحدود الآمنة صحياً، كما أن مستوى النشاط البدني منخفض، بالإضافة إلى أن هناك نسبة مرتفعة من عينة الدراسة والذين يقضون أكثر من ساعتين في مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر.

المقدمة

يعتبر الاهتمام بالصحة الدعامة الأساسية في بناء الأجيال لمقاومة أمراض العصر الحديث، وقد عرفت منظمة الصحة العالمية الصحة على أنها حالة السلامة والكفاية البدنية والنفسية والاجتماعية وليست مجرد الخلو من الأمراض أو العجز (سلامة، ١٩٩٧).

وتعرف اللياقة البدنية على أنها مقدرة الفرد على القيام بالأعمال اليومية بنشاط وبدون تعب مع توفر طاقة كافية للاستمتاع بوقت الفراغ ومواجهة الحالات الطارئة (الهزاع، ١٤١٧هـ)، ولها عناصر

عديدة، منها ما يتعلق بالأداء الرياضي مباشرة مثل الرشاقة والسرعة والتوافق والتوازن، ومنها ما يرتبط بالصحة كاللياقة القلبية التنفسية واللياقة العضلية والمرونة والتركيب الجسمي (الهزاع، ١٤١٧هـ) (الرملي وشحاتة، ١٩٩١م).

وتساهم اللياقة البدنية الجيدة بشكل مباشر في المكون البدني للصحة، كما تساهم على نحو غير مباشر في المكونات الأخرى النفسية والاجتماعية (راتب، ٤٢٥هـ)، وخصوصا عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والتي تعتبر أحد أهم المتغيرات التي لها مساهمة فعالة في تحسين صحة الأفراد، حيث تشير الدراسات العلمية إلى أن التحسن في عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة يساهم في خفض مخاطر الإصابة بالعديد من الأمراض والتي من أهمها أمراض القلب والشرايين وداء السكري وهشاشة العظام وآلام الظهر والوقاية من السمنة أو التخلص منها (العرجان، ١٤٢٨هـ).

كما تشير العديد من الدراسات إلى أهمية ممارسة النشاط البدني سواءً من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو البدنية (Bouchard et al. 1995) (Pate et al. 1995)، حيث إن ارتفاع مستوى ممارسة الأنشطة البدنية له أثر وقائي ضد أمراض القلب والشرايين، وارتفاع ضغط الدم الشرياني، وارتفاع نسبة الدهون في الدم (Morris, 1994) (Oja, 1995) (Blair, 1993) والوقاية من السمنة والتخلص منها (Bouchard et al., 1995) (Pate et al., 1995).

وهذا ما دفع العديد من الهيئات والمنظمات العلمية المتخصصة في إصدار الوثائق والتوصيات لممارسة الأنشطة البدنية ورفع مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة (Sallis & Patrick , 1994) (CDC, 1997).

ويعتبر التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني أحد المؤشرات المهمة للصحة لدى الأفراد، فقياس عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة يساهم في توفير معلومات تشخيصية حول المخاطر والاعتلالات الصحية التي قد تواجه أفراد المجتمع، بالإضافة إلى أن رصد ومتابعة مستويات النشاط البدني بشكل دوري يساهم في اكتشاف ظاهرة الخمول البدني مبكرا، مما يساعد على وضع برامج توعوية وتثقيفية من خلال المناهج الدراسية موجهة لرفع مستوى النشاط البدني والكفاءة الصحية لدى الطلاب (Lamonte & Blair , 2006) (Ortega et al. 2008).

وعلى الرغم من الأهمية الصحية لممارسة النشاط البدني إلا أن مستواه يعتبر منخفضاً لدى فئات متعددة من المجتمع السعودي، حيث أظهرت الأبحاث التي أجريت على مجموعة من فئات السعوديين أن نسبة الخمول البدني (عدم ممارسة النشاط البدني المعزز للصحة بشكل كافٍ) مرتفعة، فقد بلغت نسبة الخمول البدني في الأطفال من ٣ — ٦ سنوات ٧١٪ تقريبا، بينما بلغت في الأطفال من ٧ — ١٣ سنة ٦٠٪ وبلغت في الشباب من ١٨ — ٢٣ سنة ٧٠٪ تقريباً، أما الراشدون من ١٨ — ٦٥ سنة فقد بلغت

(Al – Hazzaa & Al –) (Al – Hazzaa , 2007) ٨٠٪
(Al – Hazzaa & Sulaiman , 1993 Rasheedi , 2007)
(Al – Refaee & Al – Hazzaa, 2001)

أما الفئة العمرية من ١٢ – ١٥ سنة فلم يجد الباحث أي دراسات أجريت في المجتمع السعودي لمعرفة مستوى النشاط البدني أو مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة.

ومن هذا المنطلق فقد ظهرت ضرورة إجراء هذه الدراسة والتي من خلالها تم التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومستوى النشاط البدني لدى التلاميذ (١٢ – ١٥ سنة) بمدينة الرياض.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

– التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى التلاميذ من ١٢إلى ١٥سنة.

– التعرف على مستوى النشاط البدني لدي التلاميذ من ١٢إلى ١٥سنة.

أسئلة الدراسة

١ – ما هو مستوى اللياقة القلبية التنفسية لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض؟

٢ – ما هو مستوى اللياقة العضلية لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض؟

٣ – ما هو مستوى المرونة لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض؟

٤ – ما هو مستوى نسبة الشحوم لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض؟

٥ – ما هو مستوى النشاط البدني لدى التلاميذ (١٢ – ١٥سنة) بمدينة الرياض؟

أهمية الدراسة

١ – إن نتائج هذه الدراسة سوف تساعد مخططي مناهج التربية البدنية على التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومستوى النشاط البدني لدى التلاميذ وأخذها بعين الاعتبار عند وضع أهداف التربية البدنية.

٢ – التعرف على مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني يمكن العاملين في المجال التربوي والصحي من التعرف على الحالة الصحية للتلاميذ، فهو يمثل انعكاساً للحالة الصحية.

٣ – قلة البيانات عن مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط البدني لدى الفئة العمرية (١٢ – ١٥ سنة) في المجتمع السعودي يجعل من هذه الدراسة ضرورة ملحة.

الدراسات السابقة

– دراسة هوانج ومالينا Huang &Malina (٢٠٠٢) بعنوان «النشاط البدني وعناصر اللياقة البدنية للمراهقين بتايوان» وهدفت الدراسة إلى قياس المصروف اليومي من الطاقة، قياس اللياقة القلبية التنفسية، المرونة، سمك الدهن بالعضلة الثلاثية، واشتملت العينة على ٢٨٢ من المراهقين من عمر

١٢ –١٤ عاماً، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من طلاب الصفوف السابع والثامن والتاسع بمدرستين في تايوان واستخدم اختبار الجري ميل واحد، الجلوس من الرقود، المرونة من الجلوس الطويل، القوة العضلية، قياس النشاط البدني لمدة ثلاثة أيام، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الطاقة المصروفة وعناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة.

– دراسة بارنز Barnes (٢٠٠٣م) بعنوان «مقارنة اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والنشاط بين الأطفال في أونتاريو وساسكاتشوان والأطفال في المناطق الريفية» وهدفت الدراسة إلى المقارنة بين مجموعتين من الأطفال في عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومستوى النشاط البدني، واشتملت العينة على ١٢٤ طفل من جنوب غرب أونتاريو تتراوح أعمارهم بين ٩,١ و ١٣,٨ عاما للذين يعيشون حياة لا تعتمد على حركة كثيرة، وأطفال الريف في وسط سسكتشوان وبلغ عددهم ١٦٥ طفل لا يعيشون الحياة المعاصرة، واستخدمت قياسات للنشاط البدني وقياسات للياقة البدنية المرتبطة بالصحة، وأشارت النتائج إلى أن أطفال الريف أفضل من أطفال الحضر في غالبية نتائج القياسات، وهناك تدهور في بعض الجوانب المتعلقة بالصحة واللياقة البدنية والنشاط في صفوف الأطفال الكنديين.

– دراسة كينت وآخرين Khunti et al. (٢٠٠٧م) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى النشاط البدني لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة المتحدة، حيث استخدم الباحثون استفتاء للتعرف على مستوى النشاط البدني لدى الطلاب، وقد بلغت عينة الدراسة ٣٦٠١ طالب وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٦٪ من عينة الدراسة يصرفون أربع ساعات فأكثر في مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر، وكذلك انخفاض السلوكيات المعززة لممارسة النشاط البدني وخصوصا لدى الطالبات.

– دراسة ريدوك وآخرين Riddoch CJ, et al (٢٠٠٤م) والتي هدفت إلى تقييم مستوى النشاط البدني لدى الأطفال الأوربيين، وقد بلغت عينة الدراسة ٢١٨٥طالب وطالبة من الدنمارك والبرتغال ورومانيا والنرويج، وتراوحت أعمارهم مابين ٩ – ١٥ سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة تحقق التوصيات العلمية المتعلقة بممارسة النشاط البدني من أجل الصحة.

– دراسة جعفر وآخرين (٢٠٠٦م) والتي هدفت إلى استقصاء طبيعة ومستوى النشاط البدني لدى طلبة المدارس في ولاية نزوى بسلطنة عمان، وقد بلغت عينة الدراسة ٥٠٩ طالب وطالبة، وقد استخدم الباحثون استبانة لجمع بيانات الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من ثلث عينة الدراسة لا يمارسون نشاطاً بدنياً كافياً للوقاية من الأمراض وتحصيل الفائدة الصحية.

الطريقة والإجراءات

أولاً: عينة الدراسة

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية وبلغ قوامها ٢٥٠ طالب من المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض واقتصرت على الطلاب السعوديين، حيث تم اختيار خمس مدارس عشوائياً من خمسة مراكز إشرافية بمدينة الرياض، ومن ثم تم اختيار فصل عشوائياً من كل صف دراسي من كل مدرسة.

ثانياً: القياسات الجسمية

١ – الوزن: تم قياس الوزن بواسطة ميزان طبي معاير إلى أقرب ٠,١كجم.

٢ – الطول: تم قياس الطول باستخدام مقياس الطول المدرج إلى أقرب ١سم.

ثالثاً: قياس عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة

تم قياس عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة التالية:

١ – اللياقة القلبية التنفسية

تم قياس زمن جري/مشي مسافة ١٦٠٠ م لتحديد اللياقة القلبية التنفسية، حيث يقوم الطالب بجري/مشي ١٦٠٠متر على أرض مستوية مستطيلة محيطها ٢٠٠متر (٦٠×٤٠)، وتم حساب الوقت المستغرق لقطع المسافة بالدقائق والثواني باستخدام ساعة إيقاف.

٢ – اللياقة العضلية

تم استخدام اختبار رفع الكتفين وأعلى الظهر والذي يهدف إلى إكمال أكبر عدد من المحاولات وبحد أقصى ٧٥ مرة بسرعة محددة، ويقوم بتكرار ذلك حتى يصل إلى مرحلة التعب وعدم القدرة على إكمال الاختبار أو أن يكمل ٧٥محاولة صحيحة.

٣ – المرونة

تم قياس مرونة عضلات الفخذين الخلفية من خلال اختبار مد الذراعين من الجلوس بواسطة صندوق المرونة.

٤ – نسبة الشحوم في الجسم

تم الاستدلال على نسبة الشحوم في الجسم من خلال قياس سمك طية الجلد باستخدام جهاز قياس سمك طية الجلد من نوع (هاربندن) في موقعين هما: عند العضلة العضدية الثلاثية الرؤوس عند المنطقة التي تقع في منتصف المسافة بين المرفق والنتوء الأخرومي في الكتف، والجزء الداخلي لسمانة الساق عند أكبر محيط لسمانة الساق، ومن ثم تحويل قيم سمك طيات الجلد إلى نسب شحوم باستخدام مصنف معهد كوبر (Meredith & Welk, 1999).

ثبات أدوات اختبار اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة

سبق أن تم حساب الثبات لكل عنصر من عناصر أداة الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، حيث تم إجراء الاختبار الثاني بعد عشرة أيام من الاختبار الأول، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الاختبار وإعادته في متغير اللياقة القلبية التنفسية ٠,٩٥، وبلغت في اللياقة العضلية ٠,٧٣، وبلغت

في متغير المرونة ٠,٨٥ ، وبلغت في قياس سمك طية الجلد عند العضلة العضدية الثلاثية الرؤوس وعند سمانة الساق ٠,٩٧ ، ٠,٩٨ على التوالي (الحربي ، ١٤٢٩هـ).

رابعاً: قياس مستوى النشاط البدني

تم استخدام استبانة قياس مستوى النشاط البدني لقياس مستوى النشاط البدني لعينة الدراسة ، وتم اختبار صدقها وثباتها على مجتمع البحث سابقاً وتبين أنها ذات ثبات مرتفع وصدق عالٍ ، وقادرة على التمييز بين الممارسين للأنشطة البدنية وغير الممارسين ، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٨٥ من خلال الاختبار وإعادة الاختبار (Test–Retest) (الهزاع والأحمدي ، ٢٠٠٣م). وتتضمن هذه الاستبانة ٣٣ بنداً عن مدى ممارسة النشاط البدني وعن مدة الممارسة وتكرارها ، وتشمل الأنشطة البدنية الحياتية (المشي ، صعود الدرج ، الأعمال المنزلية) وأنشطة اللياقة البدنية (الجري ، ركوب الدراجة ، تدريب الأثقال) والأنشطة الرياضية والترويحية (كرة القدم ، كرة الطائرة ، كرة اليد). كما تم حساب الطاقة المصروفة في الأسبوع وذلك باستخدام المعادلة التالية (الهزاع والأحمدي ، ٢٠٠٣م): الطاقة المصروفة في الأسبوع (كيلو سعر حراري)= (عدد مرات الممارسة × زمن الممارسة بالساعة × المكافئ الأيضي المقابل لكل نشاط بدني) × وزن الجسم.

ولقد تم تحديد مقدار المكافئ الأيضي لكل نشاط بدني ضمن بنود الاستبانة على مصنف الأنشطة البدنية والذي يوضحه الجدول رقم(١) (Ainsworth et al. 2000).

الجدول رقم (١). مقدار المكافئ الأيضي للأنشطة البدنية التي تتضمنها الاستبانة. (Ainsworth et al. 2000).

النشاط البدني	المكافئ الأيضي	النشاط البدني	المكافئ الأيضي
مشي بطيء	٢,٥	أنشطة بدنية معتدلة الشدة	٤
مشي سريع إلى حد ما	٣,٥	أنشطة بدنية مرتفعة الشدة	٨
مشي سريع	٤	رياضات الدفاع عن النفس	٧
هرولة/جري	٨	تدريب أثقال	٦
صعود الدرج	٨	دراجة الجهد	٧
سباحة	٧	أعمال بدنية منزلية	٣,٥

التحليل الإحصائي

استخدم الباحث في هذه الدراسة البرنامج الإحصائي SPSS والذي تم من خلاله حساب الإحصاءات الوصفية ، وهي المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري وكذلك النسب المئوية والتكرارات.

النتائج والمناقشة

أولاً: اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة

من خلال نتائج الدراسة تبين أن نسبة الشحوم لدى عينة الدراسة بلغ متوسطها ٢١,٨٪ ، وتعتبر هذه النسبة ضمن الحدود الآمنة صحياً بناءً على معايير

معهد كوبر (Meredith & Welk, 1999) والتي تتراوح مابين ١٠ـ٢٥٪ ، وعند النظر إلى مؤشر آخر للبدانة وهو مؤشر كتلة الجسم (BMI) لدى عينة الدراسة تبين أن متوسطه بلغ ١٩,٦كلجم/م٢ وهو أيضا ضمن الحدود الصحية التي حددها معهد كوبر والتي تتراوح بين ١٨,١ و٢٥ كلجم/م٢ ، وتشير نتائج دراسة سابقة (الخريجي والمزيني ، ١٤٢١هـ) إلى أن نسبة الشحوم مشابهة تماما لنتائج الدراسة الحالية ، حيث بلغت نسبة الشحوم في الدراسة المذكورة ١٩,٧٧ كلجم/م٢.

الجدول رقم (٢). المواصفات الجسمية والفسيولوجية لعينة الدراسة.

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري
العمر (سنة)	١٣,٩	±١,٠٩
الوزن (كلجم)	٤٨,٤	±١٤,٩
الطول (سم)	١٥٦,٦	±١٠,٣
سمك طية الجلد عند العضلة العضدية ذات الرؤوس الثلاث (مم)	١٣,٦	±٦,٨
سمك طية الجلد عند سمانة الساق (مم)	١٤,٦	±٧,٤
نسبة الشحوم (٪)	٢١,٨	±١٠,٣
مؤشر كتلة الجسم (كلجم/م٢)	١٩,٦	±٤,٩
اختبار رفع الكتفين وأعلى الظهر (مرة)	٥٢,٢	±٢٢,١
المرونة (سم)	٢٤,٦	±٦,٢
جري/مشي١٦٠٠م (دقيقة)	١٠,٢	±٢,١

وعند حساب نسبة أفراد العينة الذين تزيد عندهم نسبة الشحوم عن ٢٥٪ تبين أنها بلغت ٣٤,١٪ من أفراد العينة الكلية ، وهذه نسبة مرتفعة ، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (١) ، وهذه النسبة أعلى من نتائج دراسة مرجعية لانتشار السمنة في بعض البلدان ، حيث تبين منها أن نسبة الأفراد البدناء قد بلغت في مالطا ٢٥,٤٪ وفي الولايات المتحدة الأمريكية بلغت ٢٥,١٪ (Janssen et al., 2005) ، وهذا يعني أن ما يقارب ثلث أفراد عينة هذه الدراسة لديهم نسبة شحوم مرتفعة ، وبالتالي ازدياد احتمالية المخاطر الصحية لديهم ، حيث تمثل زيادة نسبة الشحوم في الجسم أحد المخاطر الصحية الكبرى التي تواجه الإنسان (World Health Organization ,1998). والملفت للانتباه تزايد نسبة الأفراد الذين لديهم نسبة شحوم عالية في المجتمع السعودي ، فقد أظهرت نتائج إحدى الدراسات والتي أجريت في عام ١٩٩٦م إلى أن نسبة الأفراد الذين لديهم نسبة شحوم زائدة بلغت ١٨٪ (Al – Nuaim, et al., 1996) ، وفي دراسة أخرى أجريت في عام ٢٠٠٥م بلغت ٢٠,٥٪ (الركبان ، ٢٠٠٥) ، وفي الدراسة الحالية بلغت ٣٤,١٪ ، وقد

يرجع السبب في تزايد وانتشار السمنة إلى النمط المعيشي المعاصر حيث زيادة الخمول البدني واستهلاك الأغذية الغنية بالدهون والسعرات الحرارية (National Institute of Health, 1998 ; World Health Organization, 2000).

كما يتضح من الجدول رقم (٢) متوسط اختبار رفع الكتفين وأعلى الظهر حيث بلغ ٥٢,٢مرة، وبمقارنة متوسط عدد مرات رفع الكتفين وأعلى الظهر مع المعايير التي وضعها معهد كوبر (Meredith & Welk, 1999) يلاحظ أنها أعلى من الحدود الصحية والتي تتراوح مابين ٢٤ـ٤٧مرة، وهذا يدل على أن اللياقة العضلية لدى عينة الدراسة في الحدود الآمنة صحياً.

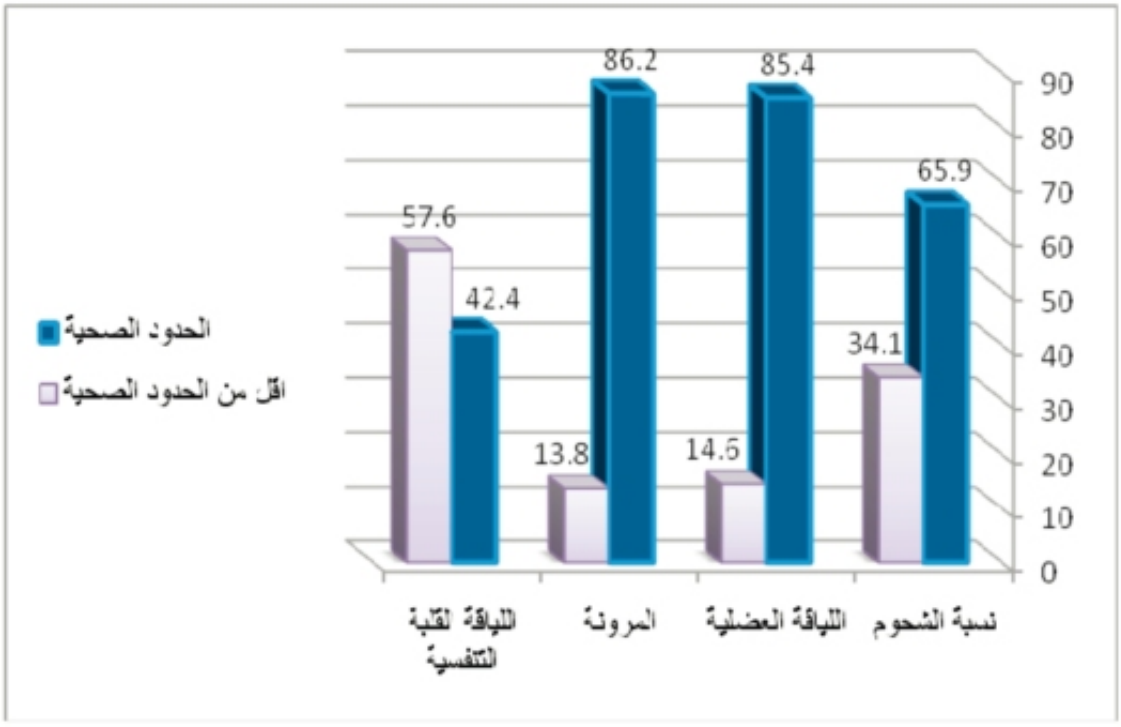
وعند النظر إلى الشكل رقم (١) يتضح أن نسبة أفراد العينة الذين لياقتهم العضلية في الحدود الصحية أو أعلى منها بلغت ٨٥,٤٪ من العينة الكلية ، بينما نسبة الأطفال الذين لياقتهم أقل من الحدود الصحية بلغت ١٤,٦٪. وهذا على النقيض مما أشارت إليه إحدى الدراسات (الخريجي والمزيني، ١٤٢١هـ) والتي تبين منها ضعف في قوة وتحمل عضلات البطن لدى الأطفال في المجتمع السعودي.

أما نتائج اختبار المرونة والموضحة في الجدول رقم (٢) فتشير إلى أنها أعلى من الحدود الصحية التي حددها معهد كوبر (١٧,٩٢سم) وقد بلغ متوسط قياسها ٢٤,٦سم لدى عينة الدراسة، وهذا يتفق مع إحدى الدراسات (الخريجي والمزيني، ١٤٢١هـ) والتي تبين منها أن متوسط مرونة أفراد العينة كان في حدود المستوى المثالي. وقد بلغت نسبة أفراد العينة الذين هم في الحدود المثالية الصحية لاختبار المرونة في هذه الدراسة ٨٦,٢٪ من العينة الكلية، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (١)، وتبدو نتائج اختبار المرونة لدى أفراد العينة متشابهة إلى حد كبير مع نتائج دراسة أجريت في المجتمع السعودي (الهزاع، ١٤١٦هـ).

كما يتبين من الجدول رقم (٢) زمن جري/مشي ١٦٠٠م، حيث بلغ متوسط الزمن لعينة الدراسة ١٠,٢ دقيقة، وبمقارنته مع الحدود الصحية التي حددها معهد كوبر يلاحظ أن متوسط زمن قطع المسافة لعينة الدراسة أعلى من الزمن المحدد من قبل المعهد، وهذا يعد مؤشراً على انخفاض اللياقة القلبية التنفسية لأفراد العينة مقارنة بالمعيار الذي وضعه المعهد، وعند حساب نسبة أفراد العينة الذين تنخفض لديهم اللياقة القلبية التنفسية من العينة الكلية تبين أنها بلغت ٥٧,٦٪ وهذا ما يوضحه الشكل رقم (١).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخريجي والمزيني (الخريجي والمزيني، ١٤٢١هـ) في انخفاض مستوى اللياقة القلبية التنفسية لدى الأطفال في المجتمع السعودي، وهذه النتيجة قد تثير المخاوف حول عوامل الخطورة المهيئة للإصابة بأمراض القلب التاجية في المراحل العمرية اللاحقة، حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن مستوى اللياقة القلبية التنفسية في مرحلة الصغر مرتبط ارتباطا دالاً بمعظم عوامل

الخطورة المهيئة للإصابة بأمراض القلب التاجية في مرحلة الرشد (Twisk et al., 2002).



الشكل رقم (١). نسبة أفراد العينة من العدد الكلي الذين في الحدود الصحية (بناء على معايير معهد كوبر) أو أقل منها في عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة.

ثانياً : النشاط البدني

يوضح الجدول رقم (٣) أن الطاقة المصروفة في اغلب الأنشطة التي تم إدراجها في استبانة قياس مستوى النشاط البدني أقل من الحدود الطبيعية والتي يجب أن يتم صرفها في الأسبوع من أجل أن يكون النشاط البدني معززاً للصحة، حيث يجب أن يتم صرف ما مقداره ١٠٠٠كيلوسعرحراري في الأسبوع لكل نشاط بدني (الهزاع والأحمدي، ١٤٢٥هـ)، وهذا يتفق مع بعض الدراسات، ومنها دراسة جعفر وزملائه (جعفر وآخرون، ٢٠٠٦) والتي تبين منها انخفاض مستوى النشاط البدني لدى الأطفال في المجتمع العماني، ودراسة بريندا وآخرين (Brenda et al., 2004) ودراسة ويليام وآخرين (Willem et al., 2000) ودراسة كينت وآخرين (Khunti et al., 2007) والتي أكدت جميعها على انخفاض مستوى النشاط البدني لدى الأطفال.

الجدول رقم (٣). الطاقة المصروفة في الأسبوع لعينة الدراسة خلال ممارسة بعض الأنشطة البدنية (كيلو سعر حراري)

نوع النشاط البدني	المتوسط	الانحراف المعياري
المشي	٤١٠,٤	±٥٢٧,١
صعود الدرج	١٤٣٥٨	±٨٩٧٧,٥
الهرولة	٧٦٥	±١٠٢٠,٩
ركوب الدراجة	٧٤٦,٤	±١١٢٦,٨
السباحة	٣٢٧,٥	±٥٩٧,٩
الأنشطة البدنية معتدلة الشدة	٢٩٤,٣	±٤٩٢,٦
الأنشطة البدنية عالية الشدة	١٨٣٧,٦	±١٧٥٩,٥
ألعاب الدفاع عن النفس	١٦١,٦	±٥١٢,١
التدريب بالأثقال	١٦٩,٣	±٤٢٣,١
الأعمال المنزلية	٢١٨,٥	±٤٤٦,٨

ويوضح الجدول رقم (٣) متوسط الطاقة المصروفة في الأسبوع من خلال صعود الدرج حيث بلغ ١٤٣٥٨ كيلو سعر حراري، وهذا أعلى من الحد المطلوب ليكون النشاط البدني معززاً للصحة.

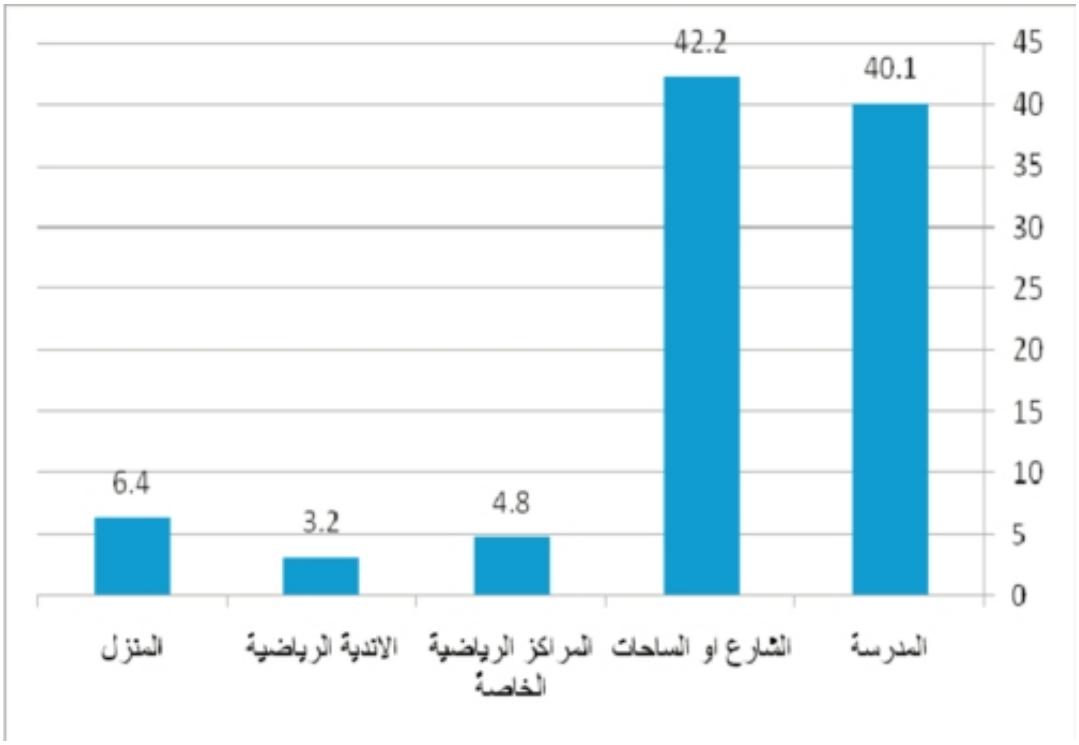
كما يوضح الجدول رقم (٣) الطاقة المصروفة في الأسبوع من خلال ممارسة الأنشطة البدنية عالية الشدة حيث بلغ متوسطها ١٨٣٧.٦ كيلو سعر حراري، وهو أعلى من الحد المطلوب ليكون النشاط البدني معززا للصحة، وهذا طبيعي لأن الأنشطة البدنية عالية الشدة تتضمن نشاط كرة القدم وهو النشاط السائد لدى أفراد المجتمع، وهذا ما تشير إليه إجابة عينة الدراسة على السؤال الذي تضمن نوع النشاط البدني الذي يمارسونه بشكل منتظم، حيث بلغت نسبة ممارسي كرة القدم من عينة الدراسة ٦١٪، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤). نسبة عينة الدراسة المشاركة في العديد من الأنشطة البدنية بشكل منتظم.

نوع النشاط	نسبة المشاركين	نوع النشاط	نسبة المشاركين	نوع النشاط	نسبة المشاركين
كرة القدم	٦١٪	التنس الأرضي	صفر ٪	السباحة	٨٪
كرة السلة	١١٪	تنس الطاولة	٤٪	ركوب الخيل	صفر ٪
كرة الطائرة	٤٪	الاسكواش	صفر٪	الهرولة والجري	٣٪
كرة اليد	٣٪	كرة الريشة	صفر٪	العاب القوى	٢٪
ألعاب الدفاع عن النفس	٣٪	بناء الأجسام	١٪	أنشطة أخرى	صفر٪

أما ما يتعلق بمكان ممارسة النشاط البدني فأشارت نتائج الدراسة إلى أن ٤٠,١٪ من عينة الدراسة يمارسون الأنشطة البدنية من خلال دروس التربية البدنية في المدرسة و٤٢,٢٪ في الشارع أو الساحات

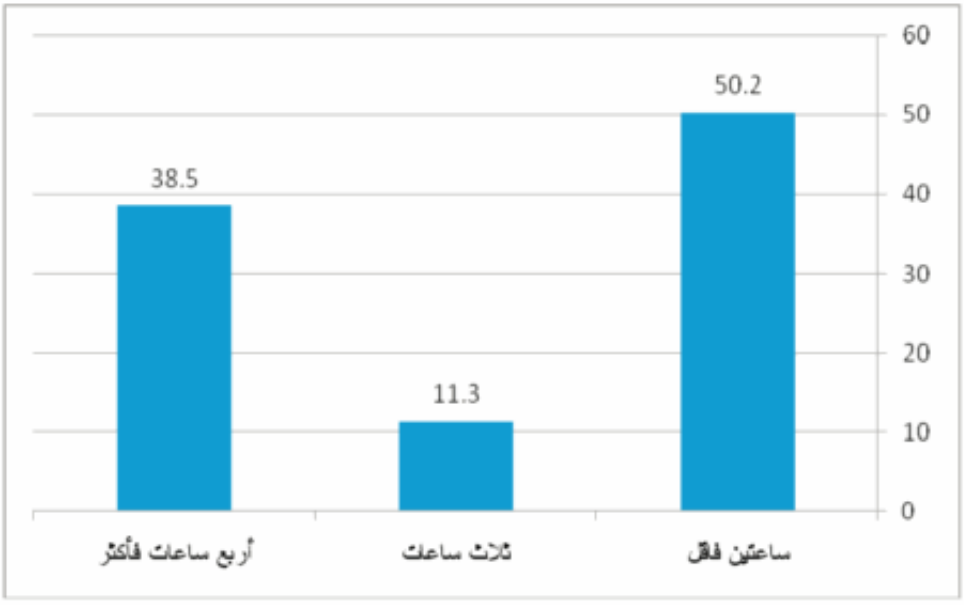
و٤,٨٪ في المراكز الرياضية الخاصة و٣,٢٪ في الأندية الرياضية و٦,٤٪ في المنزل، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (٢) وبالتالي فإنه يقع على عاتق المدرسة دور كبير في تفعيل دروس التربية البدنية وتوفير البيئة المناسبة لممارسة الأنشطة البدنية سواء في هذه الدروس أو في الفسح مابين الدروس.



الشكل رقم (٢). يوضح نسبة ممارسة الأنشطة البدنية في بعض الأماكن لدى أفراد العينة.

أما بالنسبة للزمن الذي يصرفه أفراد العينة على مشاهدة التلفزيون والفيديو أو ألعاب الكمبيوتر والذي يوضحه الشكل رقم (٣)، فيمكن ملاحظة أن نسبة أفراد العينة الذين يقضون ٤ ساعات فأكثر يومياً بلغت٣٨,٥٪ من إجمالي عينة الدراسة، وهذه النسبة أعلى من النسبة التي توصلت إليها دراسة الهزاع (الهزاع، ١٤١٥هـ) والتي بلغت ٢٥,٤٪، وهي أيضاً أعلى من النسبة التي توصلت إليها دراسة أندرسون وزملائه (Andersen et al., 1998) والتي بلغت ٢٦٪. أما نسبة أفراد العينة الذين يشاهدون التلفزيون والفيديو وألعاب الكمبيوتر لمدة ساعتين أو أقل فقد بلغت ٥٠,٢٪ بينما بلغت نسبة الذين يشاهدون التلفزيون والفيديو وألعاب الكمبيوتر لمدة ثلاث ساعات فقد بلغت ١١,٣٪، وهذا يؤكد على

أن نصف عينة الدراسة الحالية تقريباً لا يحققون التوصيات العلمية التي تؤكد على أن لا تزيد مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر عن ساعتين يومياً (American Academy of Pediatrics, 1995) ، وارتفاع هذه النسبة قد يفسر زيادة نسبة الأطفال البدناء في الدراسة الحالية حيث بلغت ٣٤,١٪ ، وهذا ما يؤكده جويس (Joyce, 2003) في دراسته والتي تبين منها أن الأطفال الأكثر سمنة هم الأطفال الأكثر صرفا للوقت في مشاهدة التلفزيون والفيديو أو ألعاب الكمبيوتر. كذلك ما أكدته دراسة مرجعية (Janssen et al., 2005) هدفت إلى دراسة مدى انتشار السمنة في ٣٤ دولة وتبين منها أن هناك ارتباطاً بين السمنة والوقت المصروف على مشاهدة التلفزيون والفيديو وألعاب الكمبيوتر، بحيث تزداد السمنة كلما ازداد الوقت المصروف في مشاهدة التلفزيون.



الشكل رقم (٣). يوضح نسبة أفراد العينة من العدد الكلي الذين يقضون ساعتين فأقل أو ثلاث ساعات أو أربع ساعات فأكثر يوميًّا في مشاهدة التلفزيون والفيديو وألعاب الكمبيوتر.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يستنتج ما يلي :

١ – انخفاض مستوى اللياقة القلبية التنفسية لدى التلاميذ في المرحلة العمرية ١٢ – ١٥ سنة.

٢ – ارتفاع نسبة التلاميذ الذين لديهم نسبة شحوم أعلى من ٢٥٪.

٣ – اللياقة العضلية والمرونة للتلاميذ في الحدود الآمنة صحياً.

٤ – انخفاض مستوى النشاط البدني لدى التلاميذ في المرحلة العمرية ١٢ – ١٥ سنة.

٥ – ارتفاع نسبة التلاميذ الذين يقضون أكثر من ساعتين في مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بالتالي:

١ – الاهتمام بالبرامج التي تساهم في رفع مستوى اللياقة القلبية التنفسية وخفض نسبة الشحوم لدى التلاميذ وخصوصا البرامج المدرسية.

٢ – تصميم برامج مدرسية توعوية عن أهمية ممارسة النشاط البدني وخفض المدة الزمنية في مشاهدة التلفزيون أو الفيديو أو ألعاب الكمبيوتر.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

جعفر، عبدالرحيم وآخرون. «النشاط البدني عند طلبة المدارس بسلطنة عمان». *المؤتمر الخليجي الأول حول التغذية الصحية للأطفال والمراهقين*، المركز العربي للتغذية، البحرين، (٢٠٠٦م).

الحربي، مشعان. *أثر برنامج تثقيفي مقترح لمنهج التربية البدنية في مستوى النشاط البدني وعناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٤٢٩هـ).

الخريجي، خالد و المزيني، خالد. «تأثير استخدام أسلوب التدريب الدائري في درس التربية البدنية على تطوير عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة». *الدورية السعودية للطب الرياضي*، المجلد الرابع، العدد الثاني، (١٤٢١هـ)، ١٢ – ٢٦.

راتب، أسامة. *النشاط البدني والاسترخاء مدخل لمواجهة الضغوط وتحسين نوعية الحياة*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٢٥هـ.

الركبان، محمد. «النشاط البدني وعلاقته بالسمنة عند طلاب المدارس السعوديين». *المجلة العربية للغذاء والتغذية*، السنة السادسة، العدد(١٣)، (٢٠٠٥م)، ٢٢ – ٤٧.

الرملي، عباس وشحاتة، محمد. *اللياقة والصحة*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩١م.

سلامة، بهاء الدين. *الصحة والتربية الصحية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٧م.

العرجان، جعفر. *عوامل الخطورة للإصابة بالأمراض القلبية الوعائية لدى الأطفال وعلاقتها بالنشاط البدني واللياقة البدنية المرتبطة بالصحة*. الرياض: الاتحاد السعودي للتربية البدنية والرياضة، ١٤٢٨هـ.

الهزاع، هزاع. *القياسات الجسمية واللياقة البدنية لدى*

الأطفال السعوديين البدناء مقارنة بغير البدناء. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٤١٦هـ).

ـــــــــ، «مستوى النشاط البدني لدى عينة من الأطفال السعوديين». *مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)*، ٧ (١) (١٤١٥هـ)، ١ – ١٦.

ـــــــــ، *فسيولوجيا الجهد البدني لدى الأطفال والناشئين*. الرياض: الاتحاد السعودي للطب الرياضي، ١٤١٧هـ.

الهزاع، هزاع والأحمدي، محمد. «استبانة قياس مستوى النشاط البدني لدى الشباب: تطويرها ومعاملات صدقها وثباتها». *المجلة العربية للغذاء والتغذية*، السنة الرابعة، الملحق الرابع، (٢٠٠٣م)، ٢٧٩ – ٢٩١.

ـــــــــ، *قياس مستوى النشاط البدني والطاقة المصروفة لدى الإنسان: الأهمية، وطرق القياس الشائعة*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٤٢٥هـ).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ainsworth, B. et al. «Compendium of physical activity: an update of activity codes and MET intensities». *Med Sci Sports Exer*, 32 (2000).498 – 516.

Al – Hazzaa H. «Health – enhancing physical activity among Saudi adults using IPAQ». *Journal of Public Health Nutrition*, 10 (1): (2007). 59 – 64.

Al – Hazzaa H, Al – Rasheedi A. «Adiposity and physical activity among preschool children in Jeddah», *Saudi Arabia. Saudi Medical Journal*, 28 (5): (2007). 766 – 77.

Al – Hazzaa H, Sulaiman M. «Maximal oxygen uptake and daily physical activity in 7 – to – 12 year – old boys». *Pediatr Exerc Sci,* 5: (1993). 357 – 366.

Al – Nuaim A, Bamgboye E, Al – Herbish A. «The pattern of growth and obesity in Saudi Arabian male school children». *Int J Obesity*, 20: (1996), 1000 – 1005.

Al – Refaee S, Al – Hazzaa H. «Physical activity profile of adult males in Riyadh city». *Saudi Med J* 22: (2001), 784 – 789.

American Academy of Pediatrics. «Committee on Communications Children, adolescents, and television». *Pediatrics,* 96: (1995). 786 – 787.

Andersen R. et al. «Relationship of physical activity and television watching with body weight and level of fatness among children: results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey». *JAMA*, 279(12): (1998).938 – 942.

Barnes J.: *Comparing Health – Related Physical Fitness and Activity Between Old Order Mennonite Children in Ontario and Rural Children in Saskatchewan*. University of Saskatchewan Library Electronic Theses & Dissertations, Department College of Kinesiology, (2003).

Blair, S. «Physical activity, physical fitness, and health». *Res Quart Exerc & Sport*, 64 (4), (1993). 365 – 376.

Bouchard ,C. et al. *Exercise , Fitness , and Health*. Champaign. IL: Human Kinetics (1995).

Brenda M. et al. «Body Weight Status, Dietary Habits, and Physical Activity Levels of Middle School – aged Children in Rural Mississippi». *Southern Medical Journal*, (2004). 97, 6, 571 – 577.

Oja, P. «Descriptive epidemiology of health – related physical activity and fitness». *Res Quart Exerc & Sport*, 66 (4), (1995). 303 – 312.

Ortega FB, Ruiz JR, Castillo MJ, Sjostrom M. «Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health». Int J Obes (Lond), 32: (2008). 1–11.

Pate , R. et al. «Physical activity and public health – a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine». *J Am Med Assoc*, 273 (5), (1995). 402 – 407.

Riddoch CJ, et al. «Physical activity levels and patterns of 9 – and 15 – yr – old European children». *Med Sci Sports Exerc*, 36: (2004). 86–92.

Sallis , J., and K. Patrick. «Physical Activity Guidelines for Adolescents». *Pediatr Exerc Sci* , 6: (1994). 302 – 314.

Twisk J, Kemper H, Van Mechelen W. «The relationship between physical fitness and physical activity during adolescence and cardiovascular disease risk factors at adult age – The Amsterdam Growth and Health Longitudinal Study». *Int J Sports Med*, 23: (2002). S 8 – S 14.

Van Mechelen, W. et al «Physical activity of young people: the Amsterdam Longitudinal Growth and Health Study». *Med Sci Sports Exerc*, 32(9): (2000). 1610–1616.

World Health Organization. *Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic. Geneva, World Health Org*., WHO/NUT/ NCD/98.1, (1998).

World Health Organization. *Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic. Report of WHO Consultation on Obesity.* Geneva, Switzerland: WHO, (2000).

Centers for Disease Control and Prevention. «Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people». *Morb Mort Weekly Rep*, 46, (1997). 1 – 36

Huang Y & Malina R: «Physical Activity and Health – Related Physical Fitness in Taiwanese Adolescents». *J Physiol Anthropol Appl Hum Sci*, VOL.21, NO.1: (2002). 11 – 19.

Janssen, I. et al. «Comparison of overweight and obesity prevalence in school – aged youth from 34 countries and their relationships with physical activity and dietary patterns». *The International Association for the Study of Obesity, 6*, (2005). 123 – 132.

Joyce G. «Television watching and soft drink consumption association with obesity in 11 – to13 year old schoolchildren». *Arch Pediatr Adolesc Med*, 157: (2003). 882 – 886.

Khunti K. et al. *«Physical activity and sedentary behaviors of South Asian and white European children in inner city secondary schools in the UK».* Family Practice*, 24(3), (2007). 237 – 244.*

LaMonte MJ, & Blair SN. «Physical activity, cardiorespiratory fitness, and adiposity: contributions to disease risk». *Curr Opin Clin Nutr Metab Care*.;9: (2006). 540– 6.

Meredith, M. & Welk, G. *Fitnessgram: Administration Manual.* Champaign. IL: Human Kinetics, (1999).

Morris , J. «Exercise in the prevention of coronary heart disease: today`s best buy in public health». *Med Sci Sports & Exer*, 6 (7), (1994).807 – 814.

National Institute of Health (NIH). *Clinical Guidelines on the Identification, Evaluation, and Treatment of Overweight and Obesity in Adults*. Rockville, MD: NHLBI. (1998).

Health Related Physical Fitness Level and Physical Activity At Students From 12 to 15 Years at Riyadh

Mashaan Z. Al – Harbi
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,
College of Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box: 2458, Postal Code:11451
E – mail: Mz_alharbi@yahoo.com
(Received 14/7/1431H; accepted for publication 4/1/1433H.)

Keywords: Health Related Physical Fitness, physical Fitness, Physical Activity.
Abstract. Due to the increasing importance of physical health related physical fitness and physical activity in this age, which is witnessing the increase of physical inactivity coping with the technological progress, and due to the great importance of measuring the health related physical fitness and physical activity at students in recognizing the health important indicators as well, thus this study aimed at recognizing the health related physical fitness level and physical activity level at students (12 – 15 years) at Riyadh. Study sample was chosen randomly and it reached 250 students of the intermediate stage at Riyadh. The level of health related physical fitness elements (cardio respiratory fitness, musculoskeletal fitness, flexibility, and fats amount in the body) and physical activity level were measured. Study results showed a decrease in the level of cardio respiratory fitness at the study sample, while the musculoskeletal fitness and flexibility were in the safe healthy sides. In addition, the level of the physical fitness was low and there was a high percent of the students at the study sample who spent more than two hours in watching TV or video or computer games.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٥٨٥-٦١٨ ، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة

* تهاني بنت عبد الرحمن بن علي المزيني و **هيا بنت محمد المزروع

* أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

** أستاذ التربية العلمية المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

«مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات – جامعة الملك سعود»

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٨٤٥٢٨ الرمز ١١٦٨١

E-mail: Zizo415@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٢/٢/١٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/١/٨هـ)

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، مهارات البحث الإجرائي، مفهوم تعليم العلوم، معلمات العلوم.

ملخص البحث. استهدف البحث استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي، تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وقد تألفت عينة البحث من ست عشرة معلمة علوم أثناء الخدمة تم اختيارهن بطريقة قصدية.

ولقياس الأداء القبلي والبعدي للعينة في كل من مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم تم إعداد أدوات البحث التالية: ١ – اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي. ٢ – سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي. ٣ – مقياس مفهوم تعليم العلوم.

وقد أسفرت نتائج البحث عن التالي: ١ – وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد الاختبار: (مفهوم البحث الإجرائي، مهارة التفكر، مهارة التخطيط) وفي الدرجة الكلية للاختبار، لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات. ٢ – وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي، لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات. ٣ – وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في البعدين: (دور معلم العلوم والمتعلم، طرق تدريس العلوم) وفي الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم، لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الحالات. وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

مقدمة

من أساليب التنمية المهنية التي برزت مؤخراً وانتشرت في المؤسسات التي تقدم تعليماً مهنياً، أسلوب البحث الإجرائي Action Research الذي يدور حول السؤال التالي: كيف أطور عملي؟ ويعد البحث الإجرائي أحد نماذج الإعداد المهني للمعلم (Bill, 2005)، حيث يشجع المعلم على التفكير في ممارساته، وفحص أدائه، وتحديد المشكلات التي يواجهها؛ ليحلها باستخدام منهجية علمية ملائمة. فالمعلم من منظور البحث الإجرائي أفضل مقوّم لتجربته التعليمية، وهو القادر على تطوير نظرياته التربوية. وسمي بذلك؛ لأنه إجراء يتم في البيئة الصفية، وهو نهج يجمع بين البحث والإجراء، أي: بحث بهدف اتخاذ إجراء من أجل تغيير إيجابي في البيئة التربوية، بخلاف البحوث الأخرى التي تركز على تقديم نتائج البحث (Mills, 2007). وتختلف أساليب البحث الإجرائي، فقد يجري المعلم بمفرده البحث، أو بالتعاون مع أحد الباحثين في الجامعات؛ لدراسة موضوع ما، وقد يكون بالمشاركة مع فريق من المعلمين.

لقد كانت بداية ظهور مصطلح البحث الإجرائي على يد كورت لوين Kurt Lewin عام (١٩٣٤م)، حيث يُعدّ الرائد في مجال البحث الإجرائي، وأول من استخدم هذا المصطلح في المجالات الاجتماعية. ولم يظهر البحث الإجرائي في النظام التربوي حتى الخمسينيات حين أصبحت كلية المعلمين في جامعة كولومبيا مركزا للبحث الإجرائي (Feldman,1996). ويعد ستيفن كوري Stephen Corey أول من أدخل مفهوم البحث الإجرائي في التربية. حيث عدّ البحث العلمي التشاركي بين الممارسين في الميدان حلاً لمشكلاتهم المهنية، وتطويراً للمدرسة عموماً ولممارساتهم في الفصول خصوصاً. وميّز بين البحث التربوي التقليدي، والبحث الإجرائي من حيث الدافعية للبحث، حيث إن الباحث في البحث التقليدي يهدف إلى التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها، في حين يهدف البحث الإجرائي إلى التطوير الذاتي (Kyle and Hovda, 1987).

وفي أواخر الستينيات من القرن الماضي تزايد الاهتمام بالبحث الإجرائي، حيث بدأ يظهر في المجال التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة لما يسمى حركة المعلم الباحث Teacher as a Researcher التي ترى أن المعلم يجب أن يكون باحثا، وأن المعلم الممارس داخل الصف يعد الشخص الأقدر على تعريف المشكلات التعليمية، وإيجاد الحلول لها. كما ظهرت في أواخر الستينيات أيضاً في إنجلترا حركة المعلم الباحث، وأصبح الاهتمام بالبحث الإجرائي في إطار إصلاح المناهج المدرسية (Feldman,1996).

ونجد بالنظر إلى التربية العلمية أن فكرة البحث الإجرائي فكرة ليست جديدة على تعليم العلوم، ففي عام ١٩٤٨م رأت الجمعية القومية لمعلمي العلوم National Science Teachers Association (NSTA) أن المعلم سيطبق نتائج البحوث إذا كان هو القائم عليها؛ لذلك

دعت إلى برنامج يسمى «كل معلم باحث» (ETR) Each Teacher is a Researcher. ودعت المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الانضمام إلى فرق البحث في التربية العلمية (Scok, 2003)، فكانت النتيجة انضمام (٨٠٠) معلم من المهتمين بتنفيذ البحوث الإجرائية ؛ لتطوير تعليم العلوم (Barman, 2000).

كما نجد أن البحث الإجرائي يتفق مع مطالب النمو المهني للمعلم المضمنة في معايير التربية العلمية، فقد أشار كتاب «*معايير التربية العلمية الوطنية الأمريكية*» «*National Science education Standards*» (1996) إلى أنه «يجب أن توفر أنشطة النمو المهني الفرص للفحص والتفكر في الممارسات الصفية والمؤسسية، والنابعة من المعلمين أنفسهم ومن زملاء المهنة» (p.68). وقد أشار ألن وبرندا Allan and Brenda (2000) إلى أن البحث الإجرائي استخدم في أربعة مجالات للتربية العلمية هي: إعداد المعلم، والنمو المهني، والبحث في تعلم العلوم، وتطوير المناهج.

وقد تناولت دراسات عدة أثر البحث الإجرائي، فقد توصلت دراسة جودنوف Goodnough, (2008) إلى أن تطبيق المعلمين للبحث الإجرائي أسهم في تحول المعلمين إلى مجتمع الممارسين، وهو أحد توجهات تطوير معلم العلوم، وكذلك أسهم في تغيير موقف المعلمين حول أسلوب الاستقصاء، وتطور مفاهيمهم حوله. كما أشارت دراسة لاسير كورتز Lasserre – cortez (2006) إلى أن البحث الإجرائي التعاوني المهني له تأثير دال إحصائياً في فاعلية المدرسة، في حين لا يوجد له تأثير دال إحصائياً في المناخ المدرسي أو في فاعلية المعلم. وأشارت دراسة هينيس وميوسنتن كذلك Hines and Mussington (1996) التي هدفت إلى متابعة عينة مكونة من خمس طالبات معلمات، وأربعة طلاب معلمين استخدموا البحث الإجرائي، إلى تعلم الطلاب تصميم وتنفيذ وتفسير البحوث التربوية بالإضافة إلى ربط الجامعة بالميدان التربوي. أما على المستوى العربي، فقد هدفت دراسة مصطفى (٢٠٠٦م) إلى معرفة مدى إسهام البحث الإجرائي في تطوير مهارة طرح الأسئلة، وتطوير تلك المهارة لدى معلمات الصف الأول الأساسي في الأردن. وأسفرت نتائجها عن حدوث تطور ملحوظ وملموس في أداء المعلمات لمهارة طرح الأسئلة الشفوية. في حين أن دراسة هارون (٢٠٠٥م)، دعت إلى استخدام البحث الإجرائي للمعلمين من خلال النتائج التي أشارت إلى عدم استفادة المعلمين من البحث التربوي، وإحجامهم عن قراءة تقارير الأبحاث التربوية.

ولكن الجدير بالذكر أن هذا التوجه الداعي لتدريب المعلمين على إجراء البحوث، وحل المشكلات التي تواجههم يتطلب تَمكُّنهم من مهارات البحث الإجرائي، وممارسة التفكر ممارسة مستمرة، وإعطاءهم الوقت الكافي للتأمل في مشكلاتهم اليومية، وتحديد مشكلة البحث تحديداً دقيقاً، والمزيد من القراءات في الكتب والمجلات العلمية، كذلك استشارة الخبراء في المجال، وتجريب المزيد والمزيد من الحلول لمحاولة حل

المشكلة محل الدراسة، بالإضافة إلى إعداد أدوات لجمع البيانات ومن ثم تطبيق هذه الأدوات وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج.

ويشير المشتغلون بالبحث الإجرائي إلى بعض الصعوبات التي تحد من انتشار هذا الأسلوب على نطاق واسع، حيث يذكر وهبي (٢٠٠١م) أن البحث الإجرائي يعدّ إضافة مسؤوليات جديدة للمعلم بكونه باحثاً، وضرورة إتقانه مهارات جديدة لم يتدرب عليها، وما يتطلب ذلك من تحديد مشكلات، ووضع خطة، وبناء أدوات ملاحظة، وتحليل نواتجها، وكلها أعباء جديدة للمعلم. كما أن نوعية المشكلات التي تدرس في البحث الإجرائي وإن كانت هامة إلا أنها غالبا ما تكون محلية، بمعنى أنها توجد في مدرسة واحدة، وليست معممة على جميع المدارس؛ لهذا فإن نواتج الدراسة محدودة القيمة من حيث إمكانية التعميم، لكن كوري يعتقد بأن قيمة العمل والبحوث تكون في التغيير الذي يحدث في الممارسة اليومية، لا التعميم على نطاق أوسع من الجمهور (Ferrance, 2000). كما أن اعتماد البحث الإجرائي على الملاحظة أو المقابلة وغيرهما من أدوات جمع البيانات، يؤدي إلى تقاعسهم، إذ إن أغلب المعلمين لم يتدربوا على كيفية بناء هذه الأدوات، وكيفية تحليلها، والاستفادة منها. كما يؤكد وهبي (٢٠٠١م) على قضية حساسية المعلمين من النقد فيقول: «النقد عنصر جوهري في المواقف التعليمية أثناء تنفيذ مراحل البحث الإجرائي، وكثير من المعلمين يشعرون بحساسية شديدة تجاه نقد الآخرين لهم سواء أكانوا من زملاء المهنة أم من الأكاديميين أم من الباحثين. وقد يتطلب البحث الإجرائي تشجيع الطلاب على نقد الأنشطة المهنية أو الممارسات العملية في العمل المدرسي، وهذا أيضاً لا يقبله كثير من العاملين في المجال المدرسي على الرغم من أن الهدف النهائي هو تحسين هذه الممارسات» (ص ٢٣٧).

وذُكر في كتاب «*البحث الإجرائي دليل للمعلمين والمعلمات* (٢٠٠٤م)» أن نتائج البحث الإجرائي تكون محدودة، وغير قابلة للتعميم على حالات أخرى؛ لمحدودية العينات أو الفئة المستهدفة. فإذا اكتشف المعلم أن طلبته غير مهتمين بالواجبات المنزلية بسبب عدم متابعة المعلم لها، فإننا لا نستطيع تعميم هذه النتيجة على طلبه آخرين في مدرسة أخرى. وبذلك تبقى نتائج البحث الإجرائي نتائج محدودة؛ لأنها تعالج مشكلة معينة في موقف معين. ثم إنه لا يوجد شكل واحد للبحث الإجرائي، كما لا يوجد شكل واحد لتقريره، ومن ثم يواجه مشكلة الاعتراف به، وبنتائجه. وقد ذكر المرجع نفسه أن بعض الباحثين يُشكك في دقة البحث الإجرائي، ويعده أقل دقة من البحوث التربوية الأخرى التي تراعى فيها الموضوعية، وضبط العوامل والمتغيرات.

ولخص جرافيس (Graves 2002) بعض السلبيات للبحث الإجرائي، حيث ذكر وجود ثلاث سلبيات هي: الوقت الطويل الذي يحتاج إليه المعلم، والتأخر

في تغطية المقرر، ومدى الانتفاع بالمعرفة التي حصل عليها المعلم. كما أن إحدى السلبيات تكمن في كون تنفيذ المعلم للبحوث الإجرائية على حساب تدريسه.

لقد تناول الأدب التربوي موضوع المفاهيم التي يحملها المعلم حول التعليم والتعلم والمناهج وطبيعة العلم؛ لما لها من أثر في سلوكياته وممارساته التدريسية (porlan and pozo, 2004). واهتم الأدب التربوي كذلك بما يحمله المعلم من مفاهيم، خاصة في ضوء التوجه إلى النظرية البنائية التي ترى أن سلوكيات الأفراد وأفكارهم اللاحقة تعتمد بدرجة كبيرة على أفكارهم التي تبنوها سابقاً. كما تعد المفاهيم التي يحملها المعلم أحد الجوانب المهمة في تدريسه، ونظرته إلى العملية التعليمية، حيث تولي كثير من برامج الإصلاح التربوي موضوع المفاهيم أهمية كبيرة؛ لما له من تأثير كبير في أداء المعلم وإنتاجه (Porlan and Pozo, 2004; Tsai 2002).

ويشير مفهوم المعلم للتعليم (teaching conception) إلى نظرة المعلم العامة إلى إجراءات التدريس (Kember,1997, p256)، كما يستخدم أيضاً ليعبر عن الاعتقادات أو التصورات التي يحملها المعلم عن التعليم والتعلم. ويعني مفهوم تعليم العلوم teaching (science conception)، **كما عرّفه هيوسن وهيوسن عام (١٩٨٩)** أنه مجموعة الأفكار والتفسيرات التي يحملها المعلم، ويبني عليها القرارات المتعلقة بالتدريس، وهذه الأفكار والتفسيرات متعلقة بالمعلم والتدريس، طبيعة ومحتوى العلوم، المتعلم والتعليم (Kobala, et al, 2005).

لقد بدأ الاهتمام منذ الثمانينيات بأهمية امتلاك المعلم لمفهوم مناسب لتعليم العلوم (Tsai et al, 2002)، حيث يرى كثير من التربويين أن تدريس العلوم لدى معلمي العلوم يتأثر في المقام الأول بمعتقداتهم حول تعليم العلوم وتعلمها، كما أن معتقداتهم حول التدريس من الممكن أن تكون مؤثرة في تحديد خبراتهم المستقبلية (Tsai, 2002). فعلى سبيل المثال إذا كان الطلاب المعلمون يؤمنون بفاعلية الطرق التقليدية في التدريس (مثل: أسلوب المحاضرة)، ولا يستطيعون تطوير المهارات الضرورية للتدريس باستخدام طرق واتجاهات حديثة، فإنه من المحتمل أنهم سيستخدمون الطرق التقليدية في تدريسهم المستقبلي (Tuzun, 2008). وأشار إينوش وريجز Enochs and Riggs عام (١٩٩٠) إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية الذين يعتقدون بأن مهاراتهم ليست مناسبة لتدريس العلوم بكفاءة يمضون وقتاً قليلاً في تدريس العلوم، وهكذا، فإن معتقدات هؤلاء المعلمين وقيمهم ومواقفهم بحاجة إلى تغيير من أجل تطوير سلوكياتهم التدريسية. ومن هذا المنطلق تعد دراسة وجهات النظر التي يعتنقها المعلمون حول مفهوم تعليم العلوم مهمة من أجل تبني إستراتيجيات تدريسية حديثة (Tuzun, 2008). وقد أجريت العديد من الدراسات في مجال إعداد معلم العلوم، حيث تتبع هدسون وجين Hudson and Ginns (2007) تطور مفهوم المعلمين للتدريس قبل وبعد دراسة مقرر تدريس

العلوم للمرحلة الابتدائية، وشملت الاستبانة المحاور التالية: فهم نظرية بناء منهج العلوم، ومفاهيم وقدرات ومهارات واتجاهات الأطفال، والتخطيط الفعال؛ لتعليم وتعلم العلوم، وتنفيذ إستراتيجيات فعالة للتدريس. كما أظهرت نتائج دراسة توزن Tuzun (2008) وجود ارتباط بين مستوى شعور المعلمين بالثقة تجاه تدريس العلوم، وبين عدد مقررات طرق التدريس، ومقررات العلوم التي درسوها. ونجح ويندلشيل Winds chitl عام (٢٠٠٣م) في تغيير مفاهيم الاستقصاء لدى المعلمين، ومن ثم تنفيذهم لأساليب الاستقصاء من خلال تضمين مقرر طرق تدريس العلوم مشروع الاستقصاء المفتوح.

كما وجد تسي Tsai (2002) في تايوان أن أكثر من نصف المعلمين يحملون مفاهيم تقليدية لتعليم العلوم، وفي الصين الشعبية توصل لنج بوياو وواتك Ling biao and Watkins (2001) إلى تحديد خمسة مفاهيم لتعليم العلوم لدى معلمي الفيزياء، وصنفها بأنها مفاهيم تقليدية، وهي: توصيل المعلومات، والاستعداد للاختبار، وتطوير القدرات، وتشجيع الاتجاهات، والإرشاد السلوكي، كما وجد مفهومين متطورين هما: تنمية شخصية الطلاب، وتنمية الاتجاهات التعليمية والسلوك الشخصي.

أما على المستوى العربي فقد توصل زيتون (١٩٨٨م) إلى وجود علاقة ارتباطية بين اعتقادات المعلمين حول التدريس بالطرق الاستقصائية والاتجاهات العلمية، وفقاً لمتغيرات عدد سنوات الخبرة، والجنس، والمرحلة التعليمية.

ومن هنا تتضح الحاجة إلى ضرورة تطوير مفهوم تعليم العلوم لدى معلم العلوم؛ ليتماشى مع الدور الحديث للمعلم بكونه مُيسّراً وموجهاً للتعلم، وليتلاءم مع نظريات تعليم وتعلم العلوم، حيث إن تدريب المعلم على أن يكون معلماً باحثاً ودارساً لممارساته التعليمية، وفاحصاً لأدائه يمكن أن يسهم في بناء مفهوم لتعليم العلوم، ينسجم مع التوجهات التربوية الحديثة، ويتلاءم مع تطور المعرفة، ومع النظرة الحديثة للتعليم والتعلم. فالمعلم الباحث يستكشف آفاقاً جديدة، وينخرط في تعلم مستمر يقوده إلى حمل رؤى متجددة، ومواكبة لما يجب أن يكون عليه المعلم. ومما يدعم ذلك ما بينه جودنوت Good nough (2008) في اعتقاد معظم المعلمين بأن تطوير المعلم يجب أن يتم من خلال الممارسات الصفية اليومية، وتوفير الفرصة له، للانغماس في بحث منظم ومستمر حول قضايا تعلم وتعليم التلاميذ. وقد ذكر جودنوت Good nough (2008) في هذا الصدد: «إذا أردنا أن يكون تعلم المعلم فعالاً فيجب أن نتحرك إلى ما هو أبعد من أن يكون التعلم في جلسة واحدة مثل ورش العمل التي قد تلبي أو لا تلبي احتياجات المعلم».

ومن هذا المنطلق ترى الباحثتان ضرورة تدريب معلمات العلوم على البحث الإجرائي، ودراسة فاعلية ذلك في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم.

الحاجة للبحث

برزت الحاجة إلى البحث بناءً على عدد من المنطلقات لعل أبرزها ما يلي:

أولاً: ما أكدته الاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلم على ضرورة إعداد المعلم الباحث، وهذا ما أشار إليه بارسون وبراون (٢٠٠٥م) في كتابهما المترجم «*المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي*»، حيث يكون المعلم مقوما لعمله وأعمال المتعلمين، وهذا الاتجاه الحديث يضع المعلم في إطار عملية البحث المنظم من تحديد للمشكلات، واختيار للأفعال، بالإضافة إلى الأعمال المناسبة لهذه المشكلة، وإيجاد الحل لها، فقد أكدت دراسة وهبي (٢٠٠١م) على ضرورة إعداد المعلم الباحث وتدريبه (قبل وأثناء الخدمة) على أساسيات البحث الإجرائي الذي يعتمد على التخطيط، والفعل، والملاحظة، والتأمل. وهو ما دعت إليه الجمعية القومية لمعلمي العلوم (NSTA) في الولايات المتحدة الأمريكية في تشجيعها على الانضمام إلى الفرق البحثية في برنامجها المسمى «كل معلم باحث» (Scok, 2003) (ETR).

ثانياً: ما قدمته توصيات بعض الدراسات السابقة، حيث أشار هارون عام (٢٠٠٥م) إلى ضرورة اللجوء إلى البحث الإجرائي من أجل تطوير أداء المعلمين. كذلك ما أوصت به دراسة مصطفى (٢٠٠٦م) القائمين على برامج إعداد وتدريب المعلمين في الجامعات بضرورة تضمين هذه المهارة البحثية في أكثر من مساق؛ لتجسير الفجوة بين النظرية والتطبيق، كما أوصت المعلمين بضرورة اللجوء إلى البحث الإجرائي؛ لمعالجة المشكلات التي تواجههم في العمل.

ثالثاً: اتضح من مراجعة الباحثتين للخطط الدراسية، ووصفها للمقررات في مؤسسات إعداد المعلم في مدينة الرياض، مثل: جامعة الأميرة نورة، وجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، خلوها من مفهوم البحث الإجرائي ومهاراته، كما اتضح من مراجعة الباحثتين لبرامج تدريب المعلمات الخاصة بخطة تدريب المعلمات خلوها من مفهوم البحث الإجرائي حسب ما تشير إليه خطة الإدارة العامة للبرامج التدريبية لجميع مناطق المملكة والمحافظات لدى إدارة التدريب التربوي www.edutraa.com.

رابعاً: حددت الجمعية الوطنية للبحث في تعليم العلوم (NARST) National Association for Research in Science Teaching (2009) مجالات البحوث في التربية العلمية في أربعة عشر مجالاً عامّاً كان أحدها: الممارسات الذاتية كالبحوث الإجرائية للمعلمين. في حين أشار حيدر (٢٠٠٤م) إلى افتقار الكتابات في ميدان البحث التربوي الإجرائي، إذ إن ما كتب حول البحث التربوي حتى اليوم يقتصر على البحث الأكاديمي التقليدي، ولا يوجد عمل موجه للبحث الإجرائي.

خامساً: ندرة البحوث التي درست البحث

الإجرائي على المستوى العربي، وتحديداً في المملكة العربية السعودية حسب علم الباحثتين، وذلك بعد استقصائها لما تضمنته المكتبات ومراكز البحوث التالية: مكتبة الملك فهد الوطنية، ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ومركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ومكتب التربية العربي لدول الخليج. كما تتبعت الباحثتان بعض الدوريات العربية مثل: رسالة التربية وعلم النفس، ودراسات في المناهج وطرق التدريس، ومجلة التربية العلمية. وعند استخدامها الكلمة المفتاحية (بحث إجرائي) ظهر لها موقعان فقط مختصان بالبحث الإجرائي؛ مما يشير إلى ندرة هذا المفهوم عموماً، وندرة تناوله في الأدب التربوي العربي خصوصاً. كما أشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها «مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات» في جامعة الملك سعود، والمتمثلة بورشة عمل بعنوان «أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية» إلى أن من أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية: التطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة، ويشمل ذلك الأبحاث المتعلقة بالتطور المهني لمعلم العلوم أثناء الخدمة، وقد احتل المركز الأول من حيث ترتيب الأولويات (مركز التميز، ٢٠٠٩).

سادساً: إن ما يحمله المعلم من آراء ومفاهيم ومعتقدات واتجاهات تؤثر بلا شك فيما يقوم به المعلم، وتوجه أداءه. وعلى الرغم من أن مفهوم تعليم العلوم من المفاهيم التي عني بها الباحثون في التربية العلمية، فإنه ما زال يحتاج إلى البحث والدراسة في البيئة السعودية، حيث أوصت دراسة السلولي والمطرب (٢٠٠٦م) بالاهتمام في برامج إعداد المعلمين عموماً وبموضوع اعتقاداتهم وقناعاتهم خصوصاً.

أسئلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة؟ وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما مكونات برنامج مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم؟

٢- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي؟

٣- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفهوم تعليم العلوم؟

فروض البحث التجريبية

١- يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة.

٢- يؤدي البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة.

أهمية البحث

١- يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية

التي تنادي بتغيير دور المعلم من معلم ناقل للمعرفة إلى معلم باحث يستطيع حل ومواجهة المشكلات التي يتعرض لها أثناء العملية التعليمية (بارسون وبراون، ٢٠٠٥م؛ حيدر، ٢٠٠٤؛ مركز إبداع المعلم، ٢٠٠٤م؛ Scok, 2003؛ وهبي، ٢٠٠١م).

٢- قد يفيد هذا البحث في توجيه نظر المسؤولين عن برامج إعداد وتدريب المعلمين إلى أهمية البحث الإجرائي بكونه أسلوباً لإعداد المعلم.

٣- قد يساعد هذا البحث في تقديم برنامج يسهم في تطوير المعلمين والمعلمات مهنيّاً ويساعد الجميع على مواجهة التحديات وحل المشكلات، وزيادة قدرتهم التحليلية، ووعيهم بذواتهم، ورفع مستوى تفكيرهم (الخالدي، ٢٠٠٤م).

٤- قد يفيد هذا البحث في حث الباحثين على دراسة الاعتقادات والمفاهيم التي يحملها المعلم، وأثرها في الأداء التدريسي.

٥- يقدم هذا البحث «اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي» و«سلم التقدير»؛ لقياس مهارات البحث الإجرائي التي يمكن أن يستخدمها الباحثون الآخرون.

٦- يقدم هذا البحث أداةً لقياس مفهوم تعليم العلوم يمكن أن يستخدمه الباحثون الآخرون.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

١- معلمات العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، وعددهن (١٦) معلمة.

٢- تولت إحدى الباحثتين تطبيق البرنامج والتدريب الشخصي لعينة البحث في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٠/ ١٤٣١هـ.

٣- حدّدت مهارات البحث الإجرائي في البرنامج التدريبي المقدم لمعلمات العلوم، وقد تبنت الباحثتان مهارات البحث الإجرائي الواردة في أنموذج كيمس، وهي: التفكر، والتخطيط، والإجراء، والملاحظة.

٤- قياس مهارات البحث الإجرائي عن طريق اختبار فهم مهاراته، وسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي rubrics Scoring لقياس البعد الأدائي المتمثل في تطبيق مهاراته (عرفان، ٢٠٠٨م)، وهما من إعداد الباحثتين.

٥- قياس مفهوم تعليم العلوم عن طريق مقياس من إعداد الباحثتين، بحيث يقيس مفاهيم معلمات العلوم نحو تعليم العلوم بأربعة أبعاد: طبيعة تعليم وتعلم العلوم، ودور معلم العلوم والمتعلم، وطرق تدريس العلوم، والتقويم.

مصطلحات البحث

فاعلية Effectiveness

تعرّف الفاعلية بأنها «مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة في عامل أو بعض العوامل التابعة» (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣م، ص٢٣٠). ويعرف مختار (١٤١٩هـ، ص٧) الفاعلية بأنها: «العمل الذي يكون له تأثير إيجابي في الأداء والإنتاج».

وتعرّف إجرائيّا في هذا البحث بأنها: الأثر الإيجابي لاستخدام البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي، ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم. وقيست الفاعلية عن طريق معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) Matched – Pairs Rank biserial correlation.

برنامج Program

البرنامج ويعنى به: الخطة المرسومة لعمل ما (أنيس وآخرون، ١٤٠٧هـ).

تعرّف بوقس البرنامج التعليمي أو التدريبي بأنه: «مخطط مصمم لغرض التعليم أو التدريب بطريقة مترابطة؛ وذلك لتطوير أداء المعلم أو الطالب/المعلم بما يناسب مجاله، ودوره في التدريس. وتتكون عناصر البرنامج من الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والتعلمية والأدوات والمواد والوسائل المستخدمة والتقويم، بصورة منظمة» (٢٠٠٢، ص ٨٤). ويعرّف البرنامج إجرائيّاً في هذا البحث بأنه: مخطط مصمم من الباحثتين يشتمل على الأهداف والمحتوى والأساليب التدريبية والوسائل التعليمية والأنشطة وأدوات التقويم؛ وذلك بهدف تنمية مهارات البحث الإجرائي، ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم.

البحث الإجرائي Action Research

يعرفه جونسون Johnson (2008, p: 28) بأنه: «دراسة مشكلة حقيقية في المدرسة أو الصف من أجل فهم وتطوير التعليم والعمل». وقد تبنت الباحثتان هذا التعريف للبحث الإجرائي.

ويعرّف البحث الإجرائي أيضاً بأنه: البحث الذي يقوم به المعلمون أو المشرفون التربويون أو الإداريون؛ بهدف تطوير أدائهم وممارساتهم التعليمية، أو لحل مشاكل تواجههم في العملية التعليمية، وتقوم هذه الأبحاث على التأمل في الممارسات التعليمية من قبل الممارس نفسه؛ لتحقيق فهم أفضل للعملية التعليمية، ولإحداث التغيير المنشود (مركز إبداع المعلم، ٢٠٠٤م).

مهارات البحث الإجرائي Action Research Skills

تعرّف مهارات البحث الإجرائي إجرائياً في هذا البحث بأنها: مقدرة معلمة العلوم على أداء (التفكر، والتخطيط، والإجراء، والملاحظة) بفاعلية ويسر؛ بهدف حل المشكلات التعليمية والتطور المهني. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي المعدّ لهذا الغرض. وبيان ذلك على النحو التالي:

مهارة التفكر

ويقصد بها إجرائيّا: مقدرة معلمة العلوم على استخدام إحدى أدوات التفكر، ومن ضمنها السجل القصصي، وقائمة المراجعة، ومقياس التقدير، وصحيفة التفكر، وكذلك التفكر خلال مهارات البحث. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بُعد مهارة التفكر الذي يقع ضمن سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي.

مهارة التخطيط

ويقصد بها إجرائيًا: مقدرة معلمة العلوم على إعداد مخطط لتوجيه الإجراءات التي ستقوم بها من خلال وضع خطة مكتوبة لتحديد مجال البحث، ومشكلته، وسؤاله، وتكوين معرفه كافية حول الموضوع. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بُعد مهارة التخطيط الذي يقع ضمن سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي المعدّ لهذا الغرض.

مهارة الإجراء

ويقصد بها إجرائيًا: مقدرة معلمة العلوم على تحديد وتنفيذ إجراءات البحث، وجمع بياناته، أي: «وضع خطة للإجراءات، ولجمع البيانات». وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بُعد مهارة الإجراء الواقع ضمن سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي المعدّ لهذا الغرض.

مهارة الملاحظة

ويقصد بها إجرائيًا: مقدرة المعلمة على استخدام أدوات البحث العلمي لجمع المعلومات. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بُعد مهارة الملاحظة الواقع ضمن سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي المعد لهذا الغرض.

مفهوم تعليم العلوم Science Teaching conception

يعني مفهوم المعلم للتعليم teaching (conceptions) نظرة المعلم العامة لإجراءات التدريس (Kember, 1997, p256).

في حين يعني مفهوم تعليم العلوم كما عرّفه هيوسن وهيوسن عام (١٩٨٩) بأنه: مجموعة الأفكار والتفسيرات التي يحملها المعلم، ويبني عليها القرارات المتعلقة بالتدريس، وهذه الأفكار والتفسيرات تدور حول المعلم والتدريس، وطبيعة ومحتوى العلوم، والمتعلم والتعليم (Kobala, et al, 2005).

ويعرّف إجرائيًا في هذا البحث بأنه: الأفكار التي تحملها المعلمة حول أربعة أبعاد لتعليم العلوم هي: طبيعة تعليم وتعلم العلوم، ودور معلم العلوم والمتعلم، وطرق تدريس العلوم، والتقويم. وتراوح مفهوم المعلمات للتعليم داخل كل بعد ما بين تعليم تقليدي قائم على المعلمة إلى تعليم فعال قائم على المتعلمة.

منهج البحث

لاختبار صحة فروض البحث، وتقدير فاعلية البرنامج التدريبي استخدم البحث المنهج التجريبي، واعتمد أحد التصميمات شبه التجريبية، وهو تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي One group pre – Test, Post – Test Design (العساف، ٢٠٠٠م). لكن على الرغم من الأخذ بالاعتبار المهددات العلمية لهذا التصميم، مثل: التاريخ وغيره، فإن إجراءات وأدوات البحث تتطلب تفاعلاً مستمراً من أفراد عينة البحث؛ مما يصعب توفيره في حال وجود مجموعة ضابطة، حيث يصعب مطالبتها ببحث وكتابة تقارير من أجل المقارنة. وتشمل متغيرات

البحث المتغير المستقل وهو: التدريب على البرنامج المقترح، والمتغيرين التابعين وهما: مهارات البحث الإجرائي ومفهوم تعليم العلوم.

مجتمع البحث وعينته

تألف مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم اللاتي يدرّسن في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بمدينة الرياض للعام ١٤٣٠/١٤٣١هـ. كما تألفت عينته من ست عشرة معلمة من معلمات العلوم اللاتي اخترن بطريقة قصدية، حيث رشحتهم إدارة التدريب تبعا لقواعد التدريب لديهم، وبالنظر إلى ما تسمح به ظروف المعلمات، خاصة أن البرنامج يتطلب حضوراً يومياً لمدة (٥) أيام، ثم بعد انتهاء التدريب يتطلب بحث وكتابة تقرير عنه. وقد دُرّبت أفراد العينة في إدارة التدريب التربوي بمدينة الرياض خلال الفترة التي ما بين ١٤٣٠/١٠/٢١هـ إلى ١٤٣٠/١٠/٢٥هـ.

إجراءات البحث

اتبعت الباحثتان ثلاث خطوات رئيسة هي:

أولاً: بناء البرنامج التدريبي.

ثانياً: إعداد أدوات البحث.

ثالثاً: تنفيذ تجربة البحث.

وبيان ذلك على النحو التالي:

أولاً: بناء البرنامج التدريبي:

واشتمل على أربع مراحل كما يلي:

المرحلة الأولى: تحديد مهارات البحث الإجرائي

وفق الخطوات التالية:

١ – تحديد الهدف من مهارات البحث الإجرائي: يهدف تحديد مهارات البحث الإجرائي لمعلمات العلوم أثناء الخدمة إلى تحديد مجموعة من الإجراءات التي يتوقع أن تمارسها المعلمة أثناء قيامها بالبحث الإجرائي.

٢ – مصادر تحديد مهارات البحث الإجرائي: لتحديد مهارات البحث الإجرائي راجعت الباحثتان الأدب التربوي المتعلق بمهارات البحث الإجرائي وخطواته. ومن أجل التدريب على هذه المهارات رأت الباحثتان الدمج بين أنموذج كيمس وأنموذج الخطوات الخمس؛ لمناسبتها تدريب المعلمات من حيث شمولها على المهارات الرئيسة، وشمول كل مهارة لخطوات محددة للتدريب عليها، وقد تضمنت المهارات التالية: التفكر، والتخطيط، والإجراء، والملاحظة.

المرحلة الثانية: التخطيط للبرنامج التدريبي:

اطلعت الباحثتان على الأدبيات التربوية السابقة التي تناولت إعداد البرامج التدريبية، وقد شملت هذه المرحلة تحديد ما يلي:

١ – الهدف العام للبرنامج.

٢ – أهداف البرنامج.

٣ – خصائص المتدربات.

٤ – متطلبات البرنامج.

المرحلة الثالثة: إعداد البرنامج التدريبي

من خلال الأمور التالية:

١ – إعداد المحتوى: لإعداد محتوى البرنامج التدريبي راجعت الباحثتان الكتب والدراسات الأجنبية التي تناولت البحث الإجرائي، وأعدت المحتوى ونظمته في ضوء أهداف البرنامج.

٢ – إعداد مصادر التعلم والوسائل التعليمية: تضمنت مصادر التعلم مجموعة من المراجع التي تناولت الموضوعات الرئيسة للبرنامج، كما تضمنت أجهزة العرض العلوية، والصور، وأوراق العمل، والسبورة، واللوحة الورقية؛ لتحقيق أهداف البرنامج. وتضمنت كذلك دليل البرنامج المشتمل على خطة تصميم البرنامج، والدليل التنفيذي له، ومخطط جلسات برنامج البحث الإجرائي، وأهداف البرنامج، وشرائح العروض التقديمية له، وأوراق العمل، والمراجع العلمية، والجدول الزمني، وطرق التقويم.

٣ – إعداد أساليب التقويم: تضمن البرنامج التدريبي أسلوب التقويم التكويني، ويتمثل في: مجموعة من الأسئلة والمناقشات التي تعقب كل لقاء من لقاءات البرنامج، ويهدف إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التي يتضمنها اللقاء، ومدى إلمام المعلمات بمحتوى اللقاء، مع مراعاة المحاور التالية: شرح عبارات مع الأمثلة، وعرض مشكلة، وكتابة رأي شخصي، واستخدام الخرائط المفاهيمية.

المرحلة الرابعة: تحكيم البرنامج التدريبي

بعد الانتهاء من بناء البرنامج، وتنظيم عناصره عُرض البرنامج المقترح على عينة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال التدريب؛ للتأكد من صلاحيته.

ثانياً: إعداد أدوات البحث

شمل هذا البحث إعداد ثلاث أدوات هي: اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي، وسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي، ومقياس مفهوم تعليم العلوم لقياس مفهوم تعليم العلوم، وتفصيل ذلك على النحو التالي:

الأداة الأولى: اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل المعلمات المتدربات للمحتوى العلمي الخاص ببرنامج تنمية مهارات البحث الإجرائي. وقد حسب صدق وثبات الاختبار كما يلي:

١ – عرض صورة الاختبار المبدئية على (١٣) من الأساتذة المتخصصين في هذا المجال؛ للتأكد من صدق الاختبار وملاءمته.

٢ – حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach.

٣ – حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة، وبين الدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة، فوُجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا؛ مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات عبارات اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي. والجدول رقم (١) يوضح معاملات صدق وثبات محتوى عبارات هذا الاختبار:

الجدول رقم (١). معاملات صدق وثبات عبارات اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي (ن = ٢٣).

البُعد	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد
مفهوم البحث الإجرائي	١	٠,٦٩٣	٠,٦٢**	٠,٤٢*
	٢	٠,٦٥٣	٠,٦٧**	٠,٥١*
	٣	٠,٧٠٥	٠,٥٨**	٠,٤١*
	٤	٠,٦٤٤	٠,٧٣**	٠,٦٣**
	٥	٠,٦٦٨	٠,٦٧**	٠,٤٥*
	٦	٠,٦٦٤	٠,٦٧**	٠,٤٦*
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٧١٠		
مهارة التفكر	٧	٠,٦٦٠	٠,٤٥*	٠,٤١*
	٨	٠,٦٤٢	٠,٤٩*	٠,٤٣*
	٩	٠,٦٠٤	٠,٧١**	٠,٥٠**
	١٠	٠,٦٦٤	٠,٤٥*	٠,٤١*
	١١	٠,٦٤٤	٠,٥٣**	٠,٤٤*
	١٢	٠,٦٢١	٠,٥٨**	٠,٥١*
	١٣	٠,٦٤٦	٠,٥٢*	٠,٤٣*
	١٤	٠,٦٣٢	٠,٤٤*	٠,٤٢*
	١٥	٠,٦٢٥	٠,٦٤**	٠,٤٥*
	٢٤	٠,٦٧٧	–	–
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٦٦٦		
مهارة التخطيط	١٦	٠,٥٢٢	٠,٤٥*	٠,٤١*
	١٧	٠,٤٣٩	٠,٦٠**	٠,٤٥*
	١٨	٠,٤٣٠	٠,٦١**	٠,٤٦*
	١٩	٠,٤٣٩	٠,٦١**	٠,٤٧*
	٢٥	٠,٤٤٥	٠,٥٦**	٠,٤٢*
	٢٦	٠,٥٢٢	٠,٤٣*	٠,٤١*
	٢٨	٠,٤٦١	٠,٥٢*	٠,٤٣**
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٥٢٢		

تابع الجدول رقم (١).

البُعد	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد
مهارة الإجراء	٢٠	٠,٣١٤	٠,٧٤**	٠,٤٥*
	٢١	٠,٢٣٢	٠,٧٩**	٠,٤٨*
	٢٧	٠,٥٦٢	–	–
	٣٠	٠,٣٦٤	٠,٦٦**	٠,٤٣*
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٤٥٠		
مهارة الملاحظة	٢٢	٠,٣٩٦	٠,٧٨**	٠,٤٤*
	٢٣	٠,٣٣٦	٠,٧٥**	٠,٤٨*
	٢٩	٠,٥٣٥	٠,٦٢**	٠,٤٢*
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٥٣٥		

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

وبذلك تصبح الصورة النهائية لاختبار فهم مهارات البحث الإجرائي مكونة من (٢٨) عبارة موزعة على الأبعاد الخمسة: حيث البُعد الأول: مفهوم البحث الإجرائي، ويتكون من ٦ أسئلة. في حين أن البُعد الثاني: مهارة التفكر ويتكون من ٩ أسئلة. أما البُعد الثالث: مهارة التخطيط ويتكون من ٧ أسئلة. كما أن البُعد الرابع: مهارة الإجراء: ويتكون من ٣ أسئلة. وأخيراً البُعد الخامس: مهارة الملاحظة ويتكون أيضاً من ٣ أسئلة.

الأداة الثانية: سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي Rubrics Scoring

اعتمد هذا البحث على سلم التقدير التحليلي الذي عرفه جرونلند Gronlund (1998) بأنه مجموعة إرشادات لتقدير مستويات الأداء المختلفة. أو كما عرفه مونتقمري Montgomery بأنه إجراء للقياس طُوِّر من أجل تقدير استجابات الطلاب، ويشمل مستويات متدرجة، ومعايير محددة واضحة (عرفان، ٢٠٠٥م). ويهدف سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي إلى تقييم أداء المعلمات في البحث الإجرائي، حيث يتضمن هذا السلم تقدير أربع مهارات هي: مهارة التفكر، ومهارة التخطيط، ومهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة، وذلك من خلال تطبيقه على تقرير تقدمه المعلمة بعد الانتهاء من تنفيذ البحث الإجرائي. وقد حسب الصدق والثبات على النحو التالي:

١ – عرض سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي في صورته الأولية على (١٣) محكماً في التربية؛ للتأكد من مدى ملاءمة عباراته لقياس مهارات البحث الإجرائي، ومدى وضوحها وسلامة صياغتها.

٢ – حساب معامل ألفا كرونباخ – Alpha Cronbach لتقديرات مهارات السلم (بعدد تقديرات مهاراته)، حيث تحذف في كل مرة درجات أحد التقديرات من الدرجة الكلية للسلم، وأسفرت تلك الخطوة عن نتيجة مفادها أن جميع التقديرات ثابتة، إذ تبين أن معامل ألفا لكل تقدير أقل من أو تساوي معامل ألفا العام للسلم.

٣ – حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون Spearman – Brown.

والجدول رقم (٢) يوضح معاملات صدق وثبات سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي.

وبذلك تكون الصورة النهائية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي مكونة من (٥٠) مؤشرا للأداء موزعة على المهارات الأربع كما يلي: مهارة التفكر: وتتكون من (٢٠) مؤشرا للأداء. مهارة التخطيط: وتتكون من (١٠) مؤشرات للأداء، مهارة الإجراء: وتتكون كذلك من (١٠) مؤشرات للأداء. مهارة الملاحظة: وتتكون أيضاً من (١٠) مؤشرات للأداء.

الجدول رقم (٢). معاملات صدق وثبات سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي.

الأبعـــــاد	معامل ألفا لـــ كرونباخ	معامل الارتباط بالسلم	معامل الارتباط بالسلم عند حذف درجة تقدير المهارة من الدرجة الكلية للسلم	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون
مهارة التفكر	٠,٨٠٤	٠,٩٨**	٠,٩١**	
مهارة التخطيط	٠,٧٢٩	٠,٩٥**	٠,٩٣**	
مهارة الإجراء	٠,٧٤٤	٠,٩٢**	٠,٨٩**	
مهارة الملاحظة	٠,٧٢٨	٠,٩٧**	٠,٩٦**	
السلم ككل	٠,٨٠٤			٠,٩٧٥

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

الأداة الثالثة: مقياس مفهوم تعليم العلوم:

يهدف هذا المقياس إلى تقدير مفهوم معلمات العلوم نحو تعليم وتعلم العلوم. ولقياس صدق وثبات المقياس طبق على عينة استطلاعية مكونة من (٢٣) معلمة علوم، وذلك على النحو التالي:

١ – عرضت صورة المقياس المبدئية على (١٣) محكما من الأساتذة المتخصصين في التربية. وفي ضوء مرئياتهم عدلت عبارات المقياس، بحيث أصبح عددها (٤١) عبارة.

٢ – حساب معامل ألفا كرونباخ – Alpha Cronbach، حيث وُجد أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من أو تساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك باستثناء العبارات (٤)، و(١٧)، و(٣٣)، إذ تبين أن معامل ألفا لكل بُعد من هذه الأبعاد في حالة حذفها أكبر من معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه هذه العبارات، ومن هنا حذفت هذه العبارات الثلاث.

٣ – حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة وبين الدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، وذلك للعبارات التي أبقي عليها في الخطوة السابقة، حيث وجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا؛ مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات عبارات مقياس مفهوم تعليم العلوم المتبقية في الخطوة السابقة. والجدول رقم (٣) يوضح معاملات صدق وثبات عبارات مقياس مفهوم تعليم العلوم.

الجدول رقم (٣). معاملات صدق وثبات عبارات مقياس مفهوم تعليم العلوم (ن = ٢٣).

البُعد	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد
طبيعة تعليم وتعلم العلوم	١	٠,٦٤٩	٠,٤٤*	٠,٤٢*
	٢	٠,٥٩٧	٠,٧٢**	٠,٥٢*
	٣	٠,٦٦٣	٠,٤٢*	٠,٤١*
	٤	٠,٧٤٣	–	–
	٥	٠,٥٨٣	٠,٧٥**	٠,٥٥**
	٦	٠,٦١١	٠,٦٣**	٠,٤٥*
	٧	٠,٦٢١	٠,٥٦**	٠,٤٢*
	٨	٠,٦٣١	٠,٦٣**	٠,٤٤*
	٩	٠,٦٦١	٠,٤٢*	٠,٤١*
	١٠	٠,٥٨٥	٠,٧٣**	٠,٦٠**
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٦٦٤		
دور معلم العلوم والمتعلم	١١	٠,٧٩٨	٠,٤٥*	٠,٤٢*
	١٢	٠,٧٩٣	٠,٦٣**	٠,٥٥**
	١٣	٠,٨٠٢	٠,٤٦*	٠,٤٠*
	١٤	٠,٧٩٤	٠,٦٠**	٠,٤٦*
	١٥	٠,٧٨٤	٠,٧٦**	٠,٦٧**
	١٦	٠,٧٩٣	٠,٦٥**	٠,٥٥**
	١٧	٠,٨٤٢	–	–
	١٨	٠,٧٩١	٠,٦٧**	٠,٥٢*
	١٩	٠,٧٨٢	٠,٦٩**	٠,٦٠**
	٢٠	٠,٧٨٩	٠,٦١**	٠,٥٤**
	٢١	٠,٨٠٧	٠,٤٥*	٠,٤١*
	٢٢	٠,٧٩٥	٠,٥٣**	٠,٤٣*
	٢٣	٠,٨٠٠	٠,٦٢**	٠,٤٧*
	٢٤	٠,٧٧٣	٠,٨٠**	٠,٧٩**
	٢٥	٠,٧٧٦	٠,٧٥**	٠,٦٥**
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٨٠٧		

تابع الجدول رقم (٣).

البُعد	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف درجة العبارة من البُعد
طرق تدريس العلوم	٢٦	٠,٦٦٠	٠,٥٤**	٠,٤٣*
	٢٧	٠,٦٦٦	٠,٤٥*	٠,٤١*
	٢٨	٠,٦٠٥	٠,٧٤**	٠,٥٢*
	٢٩	٠,٦٧٥	٠,٤٢*	٠,٤١*
	٣٠	٠,٦٠٢	٠,٧٢**	٠,٥٤**
	٣١	٠,٦٥٩	٠,٤٥*	٠,٤٢*
	٣٢	٠,٦٢٨	٠,٦٦**	٠,٤٥*
	٣٣	٠,٦٩٤	–	–
	٣٤	٠,٦١٣	٠,٧٠**	٠,٥٤**
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٦٧٥		
التقويم	٣٥	٠,٦٣٨	٠,٤٥*	٠,٤٢*
	٣٦	٠,٦٤٠	٠,٥٧**	٠,٤٤*
	٣٧	٠,٦١٧	٠,٥٠*	٠,٤٢*
	٣٨	٠,٤٦٩	٠,٨٣**	٠,٦٦**
	٣٩	٠,٦٣٢	٠,٤٨*	٠,٤٣*
	٤٠	٠,٥٦٧	٠,٦٧**	٠,٤٥*
	٤١	٠,٦٠٤	٠,٥٣**	٠,٤٢*
معامل ألفا العام للبُعد		٠,٦٤٠		

* **دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).** ** **دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).**

نتائج البحث: تفسيرها، ومناقشتها

أولاً: تصنيف نتائج البحث

صنفت نتائج البحث بحسب أسئلته، والتفصيل فيها على النحو التالي:

١ – إجابة السؤال الأول:

أجيب عن السؤال الأول الذي مفاده: ما مكونات برنامج مقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم؟ من خلال توضيح إجراءات بناء البرنامج التدريبي المقترح.

٢ – إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي مفاده: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي؟ اعتمد على فروض البحث التالية:

الفـــرض الأول: ينص الفرض الأول على: «عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي، وبين المتوسط الخاص برتب درجاتهن في التطبيق البعدي».

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار ويلكوكسون لإشارات رتب الدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة، وبين معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched (r_{prb}) Pairs Rank biserial correlation –؛ وذلك لمعرفة حجم تأثير البرنامج (قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع) الذي يحسب من المعادلة التالية:

$$r_{prb} = \frac{4(T1)}{n(n+1)} - 1$$

حيث: r_{prb} = حجم التأثير أو قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة). T1 = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة. n = عدد أزواج الدرجات (عبد الحميد، ٢٠١٠). ويوضح الجدول رقم (٤) التحليل الإحصائي الخاص بهذا الفرض.

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test لدراسة الفروق بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي والبعدي، كذلك نتائج معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (ن = ١٦).

اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي	الإشارات (البعدي – القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
مفهوم البحث الإجرائي	السالبة	٠	٠	٠	٣,٥٧	٠,٠١	١,٠٠	قوي جدًا
	الموجبة	١٦	٨,٥٠	١٣٦,٠٠				
مهارة التفكر	السالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠	٣,١٦	٠,٠١	٠,٥١	متوسط
	الموجبة	١٣	٧,٩٢	١٠٢,٥٠				
مهارة التخطيط	السالبة	٠	٠	٠	٣,٥٧	٠,٠١	١,٠٠	قوي جدًا
	الموجبة	١٦	٨,٥٠	١٣٦,٠٠				
مهارة الإجراء	السالبة	٤	٥,٨٨	٢٣,٥٠	٠,٤٢	٠,٦٨	–	–
	الموجبة	٦	٥,٢٥	٣١,٥٠				
مهارة الملاحظة	السالبة	٤	٤,٥٠	١٨,٠٠	٠,٥٩	٠,٥٦	–	–
	الموجبة	٥	٥,٤٠	٢٧,٠٠				
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠	٠	٣,٤٢	٠,٠١	٠,٧٦	قوي
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠				

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: (مفهوم البحث الإجرائي، ومهارة التفكر، ومهارة التخطيط)، وفي الدرجة الكلية لاختبار فهم مهارات البحث الإجرائي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات.

كما يتضح منه عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: (مهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة).

وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) إلى الأمور التالية:

أولاً: وجود تأثير قوي جدًا للبرنامج التدريبي المقترح في بُعدي (مفهوم البحث الإجرائي، ومهارة التخطيط) لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة في كلا البعدين تساوي (١).

ثانياً: وجود تأثير متوسط للبرنامج التدريبي المقترح في بُعد (مهارة التفكر) لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة تساوي (٠,٥١).

ثالثاً: وجود تأثير قوي للبرنامج التدريبي المقترح في الدرجة الكلية لاختبار فهم مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة تساوي (٠,٧٦).

ويتضح من إجمالي نتائج الفرض الأول عدم قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على «وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي وبين المتوسط الخاص برتب درجاتهن في التطبيق البعدي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهم في التطبيق البعدي».

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على «عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي، وبين المتوسط الخاص برتب درجاتهن في التطبيق البعدي». ويوضح الجدول رقم (٥) التحليل الإحصائي الخاص بهذا الفرض.

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفروق بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي والبعدي، وكذلك نتائج معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (ن = ٩).

سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي	الإشارات (البعدي – القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
مهارة التفكر	السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٧	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
مهارة التخطيط	السالبة	٠	٠	٠	٢,٧٢	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
مهارة الإجراء	السالبة	٠	٠	٠	٢,٧٢	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
مهارة الملاحظة	السالبة	٠	٠	٠	٢,٧٠	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٧	٠,٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي: أولاً: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد، والدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات.

وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) إلى وجود تأثير قوي جدّا للبرنامج التدريبي المقترح في كل بُعد من الأبعاد (مهارة التفكر، ومهارة التخطيط، ومهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة)، والدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة في جميع هذه الحالات تساوي (١).

ويتضح من إجمالي نتائج الفرض الثاني عدم قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على «وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في سلم تقدير مهارات البحث الإجرائي في التطبيق القبلي، وبين المتوسط الخاص برتب درجاتهن في التطبيق البعدي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهم في التطبيق البعدي».

٣ – إجابة السؤال الثالث:

أجيب عن السؤال الثالث الذي مفاده: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفهوم تعليم العلوم؟

من خلال الفرض الثالث على النحو التالي:

الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على «عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في مقياس مفهوم تعليم العلوم في التطبيق القبلي، وبين المتوسط الخاص برتب درجاتهن في التطبيق البعدي». ويوضح الجدول رقم (٦) التحليل الإحصائي الخاص بهذا الفرض.

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفروق بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في مقياس مفهوم تعليم العلوم في التطبيق القبلي والبعدي، وكذلك نتائج معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (ن = ١٦).

مقياس مفهوم تعليم العلوم	الإشارات (البعدي – القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
طبيعة تعليم وتعلم العلوم	السالبة	٦,٠٠	٦,٤٢	٣٨,٥٠	١,٢٢	٠,٢٢	–	–
	الموجبة	٩,٠٠	٩,٠٦	٨١,٥٠				
دور معلم العلوم والمتعلم	السالبة	٢,٠٠	٦,٢٥	١٢,٥٠	٢,٥٢	٠,٠٥	٠,٣٦	ضعيف
	الموجبة	١٢,٠٠	٧,٧١	٩٢,٥٠				
طرق تدريس العلوم	السالبة	٣,٠٠	٥,٨٣	١٧,٥٠	٢,٢٢	٠,٠٥	٠,٢٩	ضعيف
	الموجبة	١١,٠٠	٧,٩٥	٨٧,٥٠				
التقويم	السالبة	٣,٠٠	٩,٠٠	٢٧,٠٠	٠,٩٦	٠,٣٤	–	–
	الموجبة	٩,٠٠	٥,٦٧	٥١,٠٠				
الدرجة الكلية	السالبة	٣,٠٠	٥,٣٣	١٦,٠٠	٢,٦٩	٠,٠١	٠,٧٦	قوي
	الموجبة	١٣,٠٠	٩,٢٣	١٢٠,٠٠				

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي: أولاً: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في البعدين: دور معلم العلوم والمتعلم، وطرق تدريس العلوم، وفي الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات.

ثانياً: عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في البعدين: طبيعة تعليم وتعلم العلوم، والتقويم لمقياس مفهوم تعليم العلوم.

وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) إلى الأمور التالية:

أولاً: وجود تأثير ضعيف للبرنامج التدريبي المقترح في بُعدي مقياس مفهوم العلوم: دور معلم العلوم والمتعلم، وطرق تدريس العلوم لدى معلمات

العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة في حالة هذين البُعدين تساوي (٠,٣٦)، و(٠,٢٩) على الترتيب.

ثانياً: وجود تأثير قوي للبرنامج التدريبي المقترح في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة تساوي (٠,٧٦).

ويتضح من إجمالي نتائج الفرض الثالث عدم قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على «وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في مقياس مفهوم تعليم العلوم في التطبيق القبلي، وبين المتوسط الخاص برتب درجاتهن في التطبيق البعدي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي».

ثانياً: تفسير النتائج ومناقشتها

من أجل التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي، ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، وضعت الباحثتان فروض البحث، واختبرت صحة هذه الفروض، وفسرت النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، وناقشتها على النحو التالي:

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية لاختبار فهم مهارات البحث الإجرائي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات. ويمكن تفسير هذه النتائج بما يلي:

١ – حصول المعلمات من خلال البرنامج التدريبي على المعلومات الكافية حول مهارات البحث الإجرائي، وإلمامهن بطبيعة هذا النوع من البحوث، حيث يطبقنها على أي مشكلة تواجههن في ميدان التدريس عبر نماذج البحث الإجرائي المعروضة عليهن، فقد تضمن البرنامج مادة تعليمية نظرية أعدّت بالرجوع إلى المصادر التربوية الحديثة.

٢ – تدريب المعلمات على كيفية كتابة أدوات التفكر، وتطبيقهن لهذه الأدوات أثناء البرنامج التدريبي أدّى إلى وجود فروقات دالة بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: (مهارة التفكر). وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي قناعة معلمات العلوم بالتفكر وأهميته الكبيرة في مهنتهن، وإعجابهن بأدواته.

٣ – أدّى اعتماد البرنامج التدريبي على اختيار كل مجموعة من المعلمات مشكلة يتفقن عليها من بداية هذا البرنامج، وتطبيقهن مهارات البحث الإجرائي

على هذه المشكلة إلى وجود فروقات دالة بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: (مهارة التخطيط).

وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: مفهوم البحث الإجرائي، ومهارة التفكر، ومهارة التخطيط، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات. في حين نجد عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي: مهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة.

ويرجع السبب في ذلك إلى تطبيق المعلمات مهارة التفكر ومهارة التخطيط تطبيقاً مباشراً، أثناء فترة التدريب على البرنامج حول مشكلة معينة، حيث أعدت المعلمات أثناء البرنامج التدريبي سجلات قصصية، وقوائم مراجعة، ومقاييس تقدير حسب الاحتياج، لحل المشكلة المدروسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما وصلت إليه دراسة كلّ من هينيس وميوسنتن Hines and Mussington (1996) وجريفيس Graves (2002) وباردهان Pardhan (2002). أما مهارتا الإجراء والملاحظة فتحتاجان إلى ممارسة فعلية في الميدان.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في جميع الأبعاد، والدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات. ويمكن تفسير هذه النتائج بما يلي:

١ – مما يلفت الانتباه هنا هو وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وليس في بعضها كما هو الحال في اختبار فهم مهارات البحث الإجرائي. ومما يفسر ذلك طبيعة البحث الإجرائي الذي يُعنى باختيار المعلمات لمشكلة واقعية يعانين منها، أي أن البحث الإجرائي يلامس حاجة المعلمات في بيئة المدرسة، وهذه المشكلات تعوق عملها، وتحدث تشويشاً عليها أثناء التدريس. وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، حيث أبدت المعلمات رغبتهن في تطوير أنفسهن مهنيّاً، وحل مشكلاتهن اليومية من خلال البحث الإجرائي. وفي هذا الصدد يشير هارون (٢٠٠٥) إلى إحجام المعلمين عن قراءة البحوث التربوية، وضعف قناعاتهم بجدواها أو قدرتها على الإسهام في تطوير أدائهم، حيث يعتقدون بأن موضوعات الأبحاث التربوية نظرية وغير تطبيقية.

ويتضح لنا مما سبق أن المعلمات يستطعن حل مشكلاتهن، وتطوير أنفسهن من خلال البحث الإجرائي، ويؤيد وهبي (٢٠٠١م) هذا الرأي، حيث يرى ضرورة إعداد المعلم الباحث، وتدريبه (قبل الخدمة وأثناءها) على أساسيات البحث الإجرائي.

٢ – ارتباط محتوى البرنامج التدريبي بواقع المعلمات، جعل المعلمات يبدين اهتماماً وحماساً أثناء التدريب على البرنامج؛ لشعورهن بعدم الرضا عن المشكلات المحيطة بهن، والتي تعوق النمو المهني لديهن، وهذا ما يفسّر وجود تأثير قوي جداً للبرنامج التدريبي في الدرجة الكلية لسلم تقدير مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جودنوت Goodnough (2008). ويشير كلّ من Stevvens and Bunny (1992); Boyer (1990); Atkins (1989); Carr and Kemmis (1968) إلى تحقيق المعلمين الذين شاركوا في أبحاث إجرائية فوائد كثيرة، وتغيرات إيجابية في أدائهم المهني (هارون، ٢٠٠٥م).

٣ – أدّى رغبة المعلمات في تعلم طرق وأساليب جديدة في حل المشكلات، وعدم تجاهل هذه المشكلات أو تركها دون حل إلى نجاحهن في حل المشكلات التي اختارتها كل واحدة منهن. فقد وُجد أثر قوي جداً للبرنامج التدريبي في أبعاد (مهارة التخطيط، ومهارة الإجراء، ومهارة الملاحظة). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: هينيس وميوسنتن Hines and Mussington (1996) ومركز التميز البحثي (٢٠٠٩م)، والتي تشير إلى أن أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات تكمن في: التطور المهني لمعلمي العلوم أثناء الخدمة.

٤ – أدّى اعتماد البرنامج التدريبي على التدريب الشخصي coaching من خلال قيام الباحثة بزيارات ميدانية للمعلمات في مدارسهن لمتابعة تطبيق خطوات البحث الإجرائي، حيث تختار المعلمة مشكلة وتحاول حلها باستخدام البحث الإجرائي، ويأتي دور الباحثة هنا من خلال الزيارات الميدانية للتقويم المستمر والتغذية الراجعة؛ إلى رفع مستوى الأداء من خلال تعزيز جوانب القوة، وتعديل جوانب الضعف. كما جمع البرنامج التدريبي بين الجانب النظري والجانب العملي، حيث استطاعت المعلمات الربط بين المعلومات والمعارف التي تتعلق بتلك المهارات، وبين مهارة تنفيذها في الميدان على مشكلة تعاني منها كل واحدة منهن، وهو ما أشار إليه بارسون وبراون (٢٠٠٥م) في بيانهما أن المعلم أثناء قيامه بالبحث الإجرائي يصبح مقوماً لعمله، وأعمال المتعلمين، وهذا الاتجاه الحديث يضع المعلم في إطار عملية البحث المنظم المتسمة بتحديد المشكلات، واختيار الأفعال والأعمال المناسبة لهذه المشكلة. كما أوصت دراسة مصطفى (٢٠٠٦م) بضرورة لجوء المعلمين إلى البحث الإجرائي؛ لمعالجة المشكلات التي تواجههم في العمل. وأوصت كذلك القائمين على برامج إعداد وتدريب

المعلمين في الجامعات بضرورة تضمين هذه المهارة البحثية في أكثر من مساق ؛ لتجسير الفجوة بين النظرية والتطبيق.

٥ – على الرغم من كون البحث الإجرائي أسلوباً جديداً على المعلمات، وتدريباً مختلفاً عن غيره، فقد شعرن بجدواه وحداثته، وسعين إلى مواكبته، والارتباط بما يدور في الميدان. ويذكر ستيفن وآخرون Stevens et al (1992) أن المعلمين المشاركين في البحث الإجرائي أصبحوا أكثر وعياً بالممارسة التعليمية الفعالة، وبآليات تقييم الممارسات التعليمية وتطويرها. ومما يعزز هذه النتيجة توجه مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم إلى تضمين البحث الإجرائي في البرامج التي دُرِّبت المعلمات عليها في المشروع. كما أن جائزة خليفة التربوية التي تقام سنوياً في دولة الإمارات العربية، جعلت أحد فروعها البحث الإجرائي لأهميته في المضمار التعليمي.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي، وبين متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم، وذلك لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي لجميع الحالات. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها جودنوف Goodnough (2008) والتي أشارت إلى أن اشتراك معلمي الصفوف المبكرة في بحث تشاركي أدى إلى تطور مفاهيمهم عن أسلوب الاستقصاء، وإجراءات تدريسه. كما تتفق مع النتائج التي توصلت إليها باتاشاريا Bhattacharyya and volk (2009) عند دراستها تأثير تجربة قائمة على الاستقصاء في اعتقادات المقدرة الشخصية لدى معلمي المرحلة الأولية، حيث أشارت النتائج إلى وجود تأثير للتجربة الاستقصائية في اعتقادات المقدرة الشخصية.

وعند النظر إلى تأثير إجراء معلم العلوم للبحث الإجرائي في مفاهيم التلاميذ، فإننا نجد اتفاق نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه أطروحة فيل Phil (2003) للدكتوراه، والتي تتبع فيها أحد معلمي العلوم لمدة عامين أثناء تطبيقه بحثاً إجرائياً تشاركياً، حيث توصل إلى تحقيق البحث الإجرائي نجاحا في خلق بيئة تعلم بنائية حسب آراء التلاميذ، كما أن اتجاهاتهم نحو تعلم العلوم أصبحت أكثر إيجابية. ويمكن تفسير النتائج الإيجابية لتطبيق المعلمات البحث الإجرائي بما يلي:

١ – قد يكون لاحتواء البرنامج التدريبي على جانب نظري قدمت الباحثتان من خلاله خلفية نظرية عن البحث الإجرائي ومهاراته دوره في نمو الاتجاه نحو البحث الإجرائي، ومن ثم الاقتناع بتطبيقه، وجدواه في حل المشكلات التي تواجهها المعلمات، إذ كان لذلك أثر في مفهومهن عن تعليم العلوم، ومراجعتهن أساليب التعليم والتعلم، وقراءتهن عن المجال عند تنفيذ البحوث الإجرائية. إن عمل البحث الإجرائي يتطلب مهارات، مثل: التفكر والتخطيط والإجراء

والملاحظة، وفي جميعها احتاجت المعلمات القراءة والنقاش وتجريب أساليب، أي: كان هناك نوع من التعلم الذاتي، وتطوير الذات، الأمر الذي انعكس على ارتفاع وعيهن عن مفهوم تعليم العلوم. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مصطفى (٢٠٠٦م)، ولكنها تخالف نتيجة لاسيركورتز Lasserre – cortez (2006) التي توصلت إلى أن البحث الإجرائي ليس له تأثير دال في فاعلية المعلم. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها جودنوف Goodnough (2008) الذي أشار إلى أن اشتراك معلمي الصفوف المبكرة في بحث تشاركي أدى إلى تطور في مفاهيمهم عن أسلوب الاستقصاء وإجراءات تدريسه. فإذا أردنا تطوير معلم العلوم تطويراً فعّالاً، فيجب ألاّ يقتصر النمو المهني للمعلم على دورات تدريبية، قد تفي أو لا تفي بحاجات المعلمين (المزروع، ٢٠٠٦). وقد أشار جودنوف Goodnough (2008, 35) إلى أن المهتمين بتربية معلم العلوم يطالبون أن يعكس النمو المهني له أسسا للنظرية البنائية في التعلم، بحيث تكون ضمن ممارساته اليومية، ومن ثم يوفر الفرص لتعلم نشط يربط من خلاله الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة.

٢ – أدّت طبيعة البرنامج التدريبي، واعتماد جزء منه على التدريب الشخصي coaching الذي قامت به الباحثة حيث كان هناك تبادل لبعض المراجع التربوية واستشارة متخصصات في تعليم العلوم وكذلك الاطلاع على بعض المواقع التعليمية على الانترنت إلى تأثيره في نظرة المعلمات (معتقداتهن) لمفهوم تعليم العلوم. ويشير جودنوت Goodnough (2008) إلى ذلك بقوله: «إن الكثيرين يعتقدون بأن تطوير المعلم يجب أن يتم من خلال الممارسات الصفية اليومية، وتوفير الفرص له؛ للانغماس ببحث منظم ومستمر حول قضايا تعلم وتعليم التلاميذ، لكن إذا أردنا أن يكون تعلم المعلم فعالاً فيجب أن نتحرك إلى ما هو أبعد من أن يكون التعلم في جلسة واحدة، مثل: ورش العمل التي قد تلبي أو لا تلبي احتياجات المعلم».

٣ – اعتماد البحث الإجرائي على أدوات التفكر؛ حيث يعد التفكر الأداة الرئيسة التي يرتكز عليها البحث الإجرائي، وبدونه لا يمكن للمعلمة القيام بالبحث الإجرائي، إذ يبلور السؤال البحثي من خلال التفكر في الممارسات التربوية (حيدر، ٢٠٠٤م). وهذا ما أدّى إلى تأثيره في نظرة المعلمات لمفهوم تعليم العلوم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة باردهان Pardhan (2002).

كما أظهرت النتائج وجود تأثير قوي للبرنامج التدريبي المقترح في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، حيث قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة تساوي (٠,٧٦)، وتدل هذه النتيجة على تأثير البرنامج في مفهوم تعليم العلوم. وهذا يظهر الحاجة إلى العمل على تطوير مفهوم تعليم العلوم. وتخالف هذه النتيجة ما

توصلت إليه دراسة تيسا (2002) Tsai التي بينت أن أكثر من نصف المعلمين يحملون مفاهيم تقليدية.

التوصيات

١ – الاستفادة من البرنامج التدريبي في عقد دورات تدريبية، وورش عمل؛ لتدريب المعلمات والمشرفات أثناء الخدمة على مهارات البحث الإجرائي.

٢ – الاستفادة من البرنامج التدريبي في برامج إعداد المعلم، بحيث يكون ضمن المقررات الدراسية للطالب المعلم.

٣ – إنشاء وحدة خاصة بالبحث الإجرائي تابعة لإدارة الإشراف التربوي، بحيث تساعد المعلمات على حل المشكلات التدريسية، وتحدد المشكلات التي يشترك فيها عدد كبير من المعلمات، بحيث تتيح لهن فرصة إجراء البحث الإجرائي التعاوني أو التشاركي بالتنظيم مع باحث أكاديمي.

٤ – تضمين برامج إعداد المعلم قبل الخدمة مفهوم البحث الإجرائي، بحيث تهيّأ المعلمة للتعامل مع صعوبات العمل قبل الانضمام إلى مهنة التدريس.

٥ – تطوير مفهوم النمو المهني للمعلم من الاقتصار على دورات تدريبية موجهة من أعلى إلى أسفل، إلى توفير الفرص والنشاطات له، لتعلم ذاتي نشط ينبع من ممارساته اليومية.

٦ – تشجيع القائمين على برامج النمو المهني للمعلم على متابعة المتدربين، وتوفير التغذية الراجعة لهم؛ لتفعيل أثر هذا البرامج، من أجل تطبيق ما تعلموه من مهارات ومعارف. فقد أشار جويس وشاورز Joyce & Showers وهما من الباحثين في مجال النمو المهني للمعلم إلى أن ٩٠٪ من المتعلمين سيطبقون المهارة الجديدة عندما يكون التعلم بالإلقاء النظري والعرض والممارسة العملية والتغذية الراجعة والتدريب (المزروع، ٢٠٠٦م).

٧ – تشجيع البحوث الإجرائية التشاركية، سواء أكان ذلك في الجامعات متمثلة بطلاب وطالبات الدراسات العليا أم في الميدان؛ لمواجهة مشكلات التربية العلمية في المملكة.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث الحالي، وما أسفرت عنه من توصيات تقترح الباحثتان عدداً من الدراسات البحثية المستقبلية التالية:

١ – دراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى الطالبات المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم.

٢ – دراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى المعلمات في تخصصات أخرى.

٣ – دراسة أثر استخدام المعلمات لمهارات البحث الإجرائي في متغيرات أخرى، مثل: تنمية التفكير الناقد والإبداعي، والممارسة التأملية، والاتجاهات نحو مهنة التدريس.

٤ – دراسة مشابهة للدراسة الحالية تهتم بأثر ممارسة المعلمات البحث الإجرائي في تلميذاتهن.

٥ – تطبيق مقياس تعليم العلوم على معلمات العلوم ؛ للتعرف على مفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم في المملكة العربية السعودية، والعوامل المؤثرة فيه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو بكر، محمد حسن. *دور البحوث الإجرائية في تنمية الفاعلية التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة غزة.* رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٤م.

أبو علام، رجاء محمود. *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية.* القاهرة: دار النشر للجامعات، ٢٠٠٧م.

أنيس، إبراهيم وآخرون. (محرَّر). *المعجم الوسيط.* لبنان: دار الفكر، ١٤٠٧هـ.

أوسترمان، كارين وكوتكامب، روبرت. *الممارسة التأملية للتربويين مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة إلى حلها.* ترجمة: منير الحوراني، العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.

بارسون، ريتشارد و براون، كامبيرل. *المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي.* ترجمة: علي الحسناوي وهاشل الغافري. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٥م.

بوقس، نجاة عبد الله. *نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات التربية.* جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

حيدر، عبد اللطيف حسن. *البحث الإجرائي بين التفكير في الممارسة المهنية وتحسينها.* دبي: دار القلم، ٢٠٠٤م.

الخالدي، موسى. «كيف يمكن للمعلمين الاستفادة من البحوث الإجرائية في تطوير أدائهم وحل مشاكلهم». *رؤى تربوية*، ع (١٣)، (٢٠٠٤م)، ص ٨١ – ٨٤.

الديب، ماجد. دورة في البحث الإجرائي «وزارة التربية والتعليم العالي»، فلسطين: مدرسة الجليل الثانوية للبنات، ١٩٩٩م.

زيتون، حسن حسين. «العلاقة بين الاعتقادات حول التدريس بالطرق الاستقصائية والاتجاهات العلمية والدوجماتية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام». *مجلة التربية المعاصرة*، ع (١٠)، (١٩٨٨م)، ص ١٨٠ – ٢٤١.

سبتي، عباس. «دور البحث الإجرائي في مواجهة المشكلات التربوية». *مجلة التربية*، ع (٢٩)، (١٩٩٩م)، ص ٤٤ – ٥٨.

سعدية، سميرة. "التفكر ممارسة أساسية للمعلم الباحث". ورقة عمل مقدمة إلى *الملتقى الأول*

للبحوث التربوية تحت شعار نحو معلم باحث، ٢٠٠٦م.

السلولي، مسفر والمطرب، خالد. اعتقادات طلاب كليات المعلمين عن الرياضيات وتعلمها. *اللقاء السنوي الثالث عشر، إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة*، ٢٢ – ٢٣ محرم، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ٢٠٠٦م.

الشاعر، عبد الرحمن. *أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية*. الرياض: دار ثقيف، ١٤١٢هـ.

شحاتة، حسن والنجار، زينب. *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣م.

عابد، تغريد باجس. «البحث الإجرائي مكانته ومميزاته ودوره»، *رؤى تربوية*، ع (١٦)، (٢٠٠٥م)، ص ٥١ – ٥٣.

عبد الحميد، عزت. *الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة، ٢٠٠٨م.

العبد الكريم، راشد. الممارسة التأملية أسلوب للنمو المهني. *ورقة عمل مقدمة للقاء رؤساء أقسام إشراف التربية الإسلامية*. جدة: الإدارة العامة للإشراف التربوي، شوال ١٤٢٤هـ.

عرفان، خالد محمود. *اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم التربوي التقويم التراكمي*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

العساف، صالح. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط٢. الرياض: مكتبة العبيكان، ٢٠٠٠م.

علاّم، صلاح الدين. *التقويم التربوي البديل*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.

_____، *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. عمّان: دار المسيرة، ٢٠٠٧م.

عودة، رحمة وشرير، رندة. البحوث الإجرائية مدخلاً لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة. بحث مقدم إلى *المؤتمر التربوي الأول «التربية في فلسطين وتغيرات العصر»* المنعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في الفترة ٢٣ – ٢٠٠٤/١١/٢٤م، فلسطين: الجامعة الإسلامية، ٢٠٠٤م.

مكنيف، جين. *البحث الإجرائي من أجل التطور المهني*. ترجمة: نادر وهبة. فلسطين: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ٢٠٠١م.

_____، «البحث الإجرائي وتمهين تعلم المعلمين»، *رؤى تربوية*، ع (٤)، (٢٠٠١م)، ص ١١ – ١٧.

_____، *ترجمات في مجال البحوث الإجرائية*. ترجمة: إسماعيل الفقعاوي، فلسطين: مركز قطان للبحث والتطوير التربوي، ٢٠٠١م.

مجلة البحث الإجرائي، على الرابط http://www.aou.edu.jo/actionmag

محمد، مصطفى؛ الفقي، إسماعيل وعلام، بديوي. *البحث الإجرائي بين النظرية والتطبيق.* عمان: دار الفكر، ٢٠٠٧م.

مختار، حسن علي. *الفاعلية في المناهج وطرق التدريس حول قضايا تعليمية معاصرة.* مكة المكرمة: مكتبة الجامعة، ١٤١٩هـ.

مدبولي، محمد عبد الخالق. *التنمية المهنية للمعلمين الاتجاهات المعاصرة المداخل الإستراتيجية.* العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢م.

مركز إبداع المعلم. *البحث الإجرائي دليل للمعلمين والمعلمات.* فلسطين: الصندوق الألماني، ٢٠٠٤م. على الرابط www.teachercc.org

مركز التميز لتطوير تعليم العلوم والرياضيات. ورشة عمل بعنوان «أولويات البحث في تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية» المنعقدة بتاريخ ٢٠٠٩/١/٢٠م. الرياض: جامعة الملك سعود، (٢٠٠٩م). على الرابط http://ecsme.ksu.edu.sa

المزروع، هيا. «تصميم برنامج لتنمية مهارات التدريب بالزملاء والاتجاه نحوه وزيادة فعالية الذات في تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية بكليات التربية»، *مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية*، م ٧، ع (٢)، (٢٠٠٤م)، ص ١ – ٣٧.

ـــــــــ، تدريب الزملاء رؤية في النمو المهني للمعلم. *اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة، الرياض: جامعة الملك سعود – مبنى المؤتمرات، (٢٠٠٦م)، ص ١٢٩ – ١٥٣.

المزروع، هيا؛ الجهني، حنان والشافعي، صبحية. *دليل كتابة رسائل الماجستير والدكتوراه (الخطة – التوثيق – الإخراج).* الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٨م.

مصطفى، تغريد. *استخدام منهجية البحث الإجرائي في تطوير مهارة التساؤل عند معلمات الصف الأول الأساسي.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٦م.

منصور، عبد المجيد؛ الشربيني، زكريا والخشاش، عبد اللطيف. *التقويم التربوي الأسس والتطبيقات.* القاهرة: دار الأمين، ١٩٩٦م.

هارون، رمزي. مساهمة البحث التربوي التقليدي في التنمية المهنية للمعلم: البحث الإجرائي كرديف مقترح. *المؤتمر العلمي السادس، التنمية المهنية المستدية للمعلم العربي*، جامعة القاهرة، (٢٠٠٥م)، ص ٥٩١ – ٦١٩.

وهبي، السيد إسماعيـــل. بحث الفعل: تقويم جودة التعلـــيم والـــتعلم. *المـــؤتمر العربـــي الأول الامتحانـات والتقـويم التربـوي رؤيـة مستقبلية*، ٢٠٠١م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Allan, F, and Brenda, C. Action Research in science education, (2000).(ERIC Document Reproduction Service No 463944).

Barman, C. R. The value of teachers doing classroom research. *Science and children*, 38(2000), 18 – 190

Bhattacharyya, sumita; volk, trudi; lumpe, andrew. The Influence of an Extensive Inquiry – Based Field Experience on Pre – Service Elementary Student Teachers' Science Teaching Beliefs. *Journal of science Teacher Education*, 20,(2009), 199–218.

Bill, A. Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in higher education*,10,(2005), 175 – 188.

Dana et al. *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research: Learning to Teach and teaching to learn.* America: library of congress, (2003).

Feldman, A. Enhancing the practice of physics teachers: Mechanisms for the generation and sharing of knowledge and understanding in collaborative action research. *Journal of research in science teaching,*33,(1996),513 – 540.

Genor, M. Using community based action research tto promote critical reflection in pr serrvice teachers. A paper presented at *the Annual meeting of the American educational research association,* ,New Orleans,LA,(2000), (ERIC Documentation Reproduction Services No. ED 446067).

Goodnough, Karen. Moving Science Off the 'Back Burner»: Meaning Making within an Action Research community of Practice. *Journal of Science Teacher Education*, 19,(2008), 15 – 39.

Graves, carl. Determining Teachers' Perceptions Of Self Empowerment Through Professional Development Facilitated By Asynchronous Distance Delivery Instruction In Classroom Based Action Research. dissertation doctor of education, montana state university,(2002).

Gronlund, N. E. *Assessment of Student Achievement,* Boston, MA,(1998).

Hines, S. and Mussington, C. Preserves science teachers as researchers: Extending field – based learning. *Journal of Science Teacher Education*, 7(1996), 143 – 150.

Hodell, Chuck. ISD from the Ground Up, United States of America: ASTD, (2000).

Hudson, P. and Ginns, I. (2007). Developing an In strument to Examine Preservice Teachers' Pedagogical Development. *J sci Teacher Educ*, 18,(2007), 885 – 899.

John, C. Determining teachers perceptions of self empowerment through professional development facilitated by asynchronous distance delivery instruction in classroom based action research, Unpublished Doctoral Dissertation, Montana state University,(2002).

Johnson, A. *Short Guide to Action Research,* A (3rd Edition), New York: Pearson Education,Inc,(2008).

Kemmis, Stephen; weeks, patricia; atweh, bill. Action Research in practice partnerships for social justice in Education on the link http://books.google.com/books?id=yb3woWRXi0gC&pg=PA324&dq=Kemmis,+s.+Action+research&lr=&hl=ar&cd=3#v=onepage&q=Kemmis%2C%20s.%20Action%20research&f=false,(1998).

Kember, D. Areconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, Learning and Instruction, 7,(1997), 255 – 275.

Kember, D. Long – term outcomes of educational action research projects. *Educational action research* 10, (2002), 83 – 103

Kobala, et al.(2005). Conceptions of Teaching Science Held by Novice Teachers in an Alternative certification Program. *Journal of science Teacher Education,* 16,(2005), 287 – 308.

Kyle ,D and Hovda, R. Action research: comments on current trends and future possibilities. *Peabody journal of education*,64,(1987),170 – 175.

from collaborative action research initiatives. Unpublished Doctoral Dissertation, the university of Iowa,(2003).

Porlan, R and Pozo, R. The conceptions Of In – service and prospective Primary School Teachers About the Teaching and Learning of Science. *Journal of Science Teacher Education*, 15(2004): 39 – 62.

Scok, P. *Changes in science classrooms resulting from collaborative action research initiatives*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Iowa,(2003).

Smith, K. Action research', the encyclopedia of informaleducation,(2007). www.infed.org/research/b – actres.htm

Smith, K and Sela, O. Action research as a bridge between pre – service teacher education and in – service professional development for students and teacher educator, *Journal of Teacher Education,* 28(2005), 293 – 310.

Stevens, k; Slanton,D; &Buny, S. A collaboration research effort between public school and university faculty members. *Teacher education and special,* 15 (1), 1 – 8 (1992).

Tsai, chin. Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science, INT.J,SCI, vol.24, NO.8,(2002) 771 – 783.

Tuzun, ozgul. (2008). Preservice Elementary Teachers' Beliefs About Science Teaching. *J SCI Teacher Educ,* 19,(2008) 183 – 204.

Lasserre – cortez , S. *A day in the parc: An interactive qualitative analysis of school climate and teacher effectiveness through professional action research collaborative*. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University, (2006).

Lingbiao, G. conceptions of teaching held by school science teachers in P.R.china: identification and crosscultural comparisons. *International Journal of science Education* vol.24,(2002), 61 – 79

Lingbiao, G.and Watkins, D. Identifying and assessing the conceptions of teaching of secondary school physics teachers in china. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2001),443 – 469.

McNiff, J.L. and Whitehead, J. *You and your action research project.* London, England: Routledge,(1996).

Mills, G. *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher* (3rd Edition, Columbus, Ohio:Merrill Prentice Hall,(2007).

National Science education Standards. Washington, D. C.: National Academy Press, (1996).

National Association for Research in Science Education. NARST Strands Description. RetrievedDecember2,(2009), from http://www.narst.org/about/strands.cfm

Pardhan, H. *Collaborative action research for science teaches pedagogical content knowledge Enhancement*. Unpublished Doctoral Dissertation, university of Alberta,(2002).

Phil, S.O. *Changes in science classrooms resulting*

Effectiveness of a Proposed Training Program on Action Research Skills and Science Teaching Conceptions Among in Service Science Teachers

*** Tahani Abdulrahman AL – Muzaini; ** Hiya Mohammed Almazroa**
** Professor of Curriculum and Teaching Assistant, curriculum and teaching Dep. Imam Muhammad bin Saud university*
*** Associate professor in science education, curriculum and teaching Dep. Princess Nora university*
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 84528, Postal Code:11681
E-mail: Zizo415@hotmail.com
(Received 19/2/1432H; accepted for publication 8/1/1433H.)

Key words: training program, action research skills, science teaching conceptions, science teachers.
Abstract. This study investigated the effect of a proposed training program on inservice science teachers' 1) Action research understanding, 2) Action research skills, and, 3) science teaching conceptions.

This Experimental study used one group pretest – post test design, and the research sample was composed of (16) science teachers. To achieve the study goals, the researchers followed the experimental approach, one group pretest – post test design and developed a training program and three instruments which are: action research test, action research skills scoring rubrics, science teaching conception instrument. Data analysis using Wilcoxon Signed Ranks Test and Matched Pairs – Rank biserial correlation revealed significant differences in all measures.

In light of the outcome of the search results, a number of recommendations, notably: 1) promotion of action research skills among science teachers and supervisors through training, 2) inclusion of action research concept in science teachers preparation programs, 4) Establishment of a an action research unit within the ministry of education to help teachers identify and solve teaching problems.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

١- **ربع سنوية:** العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

٢- **نصف سنوية:** الآداب – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – اللغات والترجمة – علوم الحاسب والمعلومات – السياحة والآثار – الحقوق والعلوم السياسية – علوم طب الأسنان.

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) سامبا – 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 أمريكية أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فرع (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٤٠) ريالاً سعودياً وخارج المملكة (٢٠) دولاراً أمريكياً 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:

☐ نقداً ☐ 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- (Quarterly): Educational Sciences and Islamic Studies.

2- (Biannual): Arts, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Languages and Translation, Computer and Information Sciences, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences.

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 SAR 20.00.
2- Outside the Kingdom USD 10.00 or equivalent for all journals except:
- Educational Sciences and Islamic Studies.
For this, subscription rates:
SAR 40.00 within the Kingdom
USD 20.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of 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. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 311-618 Ar., Riyadh (2012/1433H.)

Contents

Page

Arabic Section

Problems of Students at Teachers' College, King Khalid University, Abha, from their Perspectives in Terms of Some Variables (English Abstract)
Mohammad F. Al-Qudah 337

Traveling of the Debtor: Its Judgement and Consequence (English Abstract)
Almulla, Muhammad ab-Dullah 372

The Knowledge Achievement in the Sport Injuries and Posture Deformities for the Physical Educators in the Gazan Educational Stage at the Kingdom of Saudi Arabia (English Abstract)
Ali M. Jbbari 389

Evidence of the Christians on the Divinity of Christ and His Miracles from (Collection and Study of the Holy Quran) (English Abstract)
Humood Ibrahim Bin Salamah 421

Characteristics of Quality Instructional Software from the Perspective of Saudi Educators and Designing an Evaluation Form (English Abstract)
Abdullah Abdulaziz Al-Hadlaq 463

"Blessing in the Holy Qur'an" (Objective Study) (English Abstract)
Wafaa Abdullah Al-Azaeage 500

A Suggested Remedial Program for Mathematics Learning Disabilities for Middle School Students Based on Modern Educational Technology (English Abstract)
Ahmed Effat Korshem and Hisham Barakat Hussein 533

Call of Allah to the People in the Holy Quran (Study of Islamic Faith) (English Abstract)
Abdullah Bin Dajeen Bin Ali Alsahli 568

Health Related Physical Fitness Level and Physical Activity at Students From 12 to 15 Years at Riyadh (English Abstract)
Mashaan Z. Al-Harbi 584

Effectiveness of a Proposed Training Program on Action Research Skills and Science Teaching Conceptions Among in Service Science Teachers (English Abstract)
Tahani Abdulrahman Al-Muzaini and Hiya Mohammed Almazroa 618

• Editorial Board •

Ali S. Al-Ghamdi *(Editor-in-Chief)*
Saleh R. Al-Remaih
Khaled A. Al-Rasheid
Ibrahim M. Al-Shahwan
Anis H. Fakeeha
Mazen Faris Rasheed
Ali A. Sayah
Ali Salem Bahamam
Abdulaziz S. Al-Ghazzi
Abdullah M. AlDosari
Ibrahim Y. Albalawi
Mansour M. Al-Sulaiman
Osama M. Alsulaimani
Ali M.T. Al-Turki *(Co-ordinator)*

Division Editorial Board

Ali Abdullah Sayah *Division Editor*
Abdullah Saleh Al-Ruwaitea
Fahad Suliman Alshaya
Saher Ahmad Al-Khashrami
Haya Saad Al-Rawaf

© 2012 (1433H.) 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, 2012 (1433H.)

J. King Saud Univ., Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 311-618Ar., Riyadh (2012/1433H.)

Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 24

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

April (2012)
Jumada I (1433H.)



Academic Publishing - King Saud University

P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL