مجلة رواق الحكمة

مجلة علمية فكرية محكمة نصف سنوية - تصدر عن أقسام الفلسفة بجامعة الزاوية

العدد الرابع - السنة الثانية - ديسمبر 2018

- شيشرون وفلسفته القانونية.
- لمحة عن مقام المحبة عند رابعة العدوية.
- التراجيديا في النص الملحمي.
- نظرية المعرفة عند جون لوك.
- المسلك النحوي لأبي جعفر النحاس
- في توجيه أبيات سيبويه.
- دور اللغة في توجيه دلالة النص.
- اللواحق ودلالتها في العربية.
- الإجمال والتفصيل في الشعر الأندلسي.
- فقه محاربة الخوارج.
- التعليم الالكتروني.

رقم الإيداع القانوني 368/2017 بدار الكتب الوطنية ببنغازي

مجلة رواق الحكمة

مجلة علمية دورية محكَّمة نصف سنوية

تصدر عن أقسام الفلسفة بجامعة الزاوية

العدد الرابع – السنة الثانية – ديسمبر 2018م

رئيس التحرير: د. سامي الكامل بركة

منسق التحريـــر – د. عبدالباسط محمد الأمير

المراجع اللغـــوي – د. قـــدري محمد القنوني

هيأة التحرير

د. مريم الصادق المحجـــوب	**د. إبراهيـــم محمـــد الفقيـــه**
د. ناجـــي صالـــح أبوزريبه.	**د. حوريـــة خليفة الطرمال.**
أ. المبروك علي الفتحلـــــي	**أ. عبدالسلام أحمد أبوحميدة**

المراسلات والاشتراك:

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير مجلة رواق الحكمة بجامعة الزاوية

هاتف: 0914153880– 0919230308

البريد الالكتروني: Sami.boraka@edu.ly

السعر: 5 دولار أو مايعادلها

تمت الطباعة والإخراج الفني والمونتاج بدار رؤية للطباعة والدعاية والإعلان
الزاوية - ليبيا - 0925031603

اللجنة الاستشارية

1ــ أ.د. أبوبكر إبراهيم التلــوع	جامعة الزاوية
2ــ أ.د. المهدي أحمد جحيـــدر	جامعة طرابلس
3ــ أ.د. محمد السوداني عبد الله	جامعة بني وليد
4ــ د.عبد الله الطاهر مسعـــود	جامعة الزاوية
5ــ د. محمد حسين المحجــوب	جامعة بنغازي
6ــ د. جمال محمد الـــــزوي	جامعة اجدابيا
7ــ د. البهلول محمد حسيـــن	جامعة الزيتونة
8ــ د. علي محمد ديهـــــوم	الجامعة الأسمرية
9ــ د. فوزية محمــد مـــــراد	جامعة المرقب
10ــ د. عمـــــر فــرج نصــر	جامعة مصراته
11ــ د. يوسف موسى أبوعليقة	جامعة الجبل الغربي
12ــ د. برنيـــة طــروم علـــي	جامعة صبراته
13ــ د. الفيتوري ضو مفــتاح	جامعة الجفارة
14ــ د. رجب علـــي العقيلـــي	جامعة البيضاء
15ــ أ. عبد الله علـــي سالـــم	جامعة الزنتان

بسم الله الرحمن الرحيم

صدق الله العظيم

قواعد للنشر:

- تنشر المجلة الأبحاث الأصلية والمبتكرة والتي تتسم بالجدية والمنهجية، ولم يسبق نشرها في أي مطبوعة أخرى، وغير مستلة من أي أطروحة علمية.
- تخضع جميع البحوث المقدمة للنشر إلى التقييم العلمي بشكل سري من قبل متخصصين تختارهم هيأة التحرير، وتحدد صلاحيتها للنشر بناء على رأي لجنة التحكيم.
- يجب أن يتقيد الباحث بالمنهجية وأصول البحث العلمي، وأن يشار إلى الهوامش والمراجع في المتن بأرقام وترد قائمتها في نهاية البحث لا في أسفل الصفحة.
- يجب أن يقدم البحث مطبوعاً بالحاسوب مع قرص CD يتضمن البحث المطلوب نشره.
- اللغة العربية هي اللغة الرسمية للمجلة، ونرحب بالبحوث المكتوبة باللغة الأجنبية، على أن ترفق بملخص واف باللغة العربية.
- تنشر البحوث بأسبقية وصولها للمجلة، ويشترط استيفائها للشروط السابقة الذكر.
- الآراء الواردة بالمجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها فقط.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه في أي مجلة علمية أخرى بعد نشره في مجلة رواق الحكمة.

- يجب أن يكتب الباحث اسمه وعنوانه ومكان عمله ودرجته العلمية ورقم هاتفه في ورقة مستقلة، ويعاد كتابة عنوان البحث فقط على الصفحة الأولى للبحث.
- يجب ألا يزيد البحث عن (20) عشرون صفحة، وإذا زاد عن ذلك تدفع (5) خمس دينار عن كل صفحة.
- لهيئة التحرير الحق في عدم نشر أي بحث يتعارض مع هذه الشروط دون إبداء الأسباب.

كلمة العدد:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد النبي الكريم وعلى آله وصحبه أجمعين.

هاهي مجلة رواق الحكمة التي تصدر عن أقسام الفلسفة بجامعة الزاوية تقدم لكم العدد الرابع خلال هذه السنة 2018م وهي تمثل حلقة لنخبة من الأساتذة في مختلف المجالات العلمية تصبو إلى الارتقاء بالبحث العلمي من خلال إسهامات متنوعة في حقول المعرفة.

إن نجاح هذا العمل يتوقف على جديته ودقته، وهي جدية حرصنا على تواجدها في كل البحوث الواردة للمجلة، وقد تضافرت جهود هيئة التحرير ليرى هذا العدد النور في حلة جديدة متميزة، شاكرين كل الأساتذة المحترمين الذين أسهموا في إثراء المجلة ببحوثهم المتميزة في مختلف مجالات المعرفة.

نرجو أن تكون هذه المجلة مساهمة في تطوير مجالات العلم والمعرفة التي أضحت الميدان الأساسي الذي يعول عليه من أجل القيام بوثبة نحو التقدم العلمي، وأن تبقى هذه المجلة فضاءً علمياً للباحثين وأساتذة الجامعات من داخل ليبيا وخارجها.

نسأل الله التوفيق

د. سامي الكامل بركة

رئيس التحرير

تنويه

إن تقديم البحوث المنشورة في هذه المجلة أو تأخيرها في ترتيب الصفحات لا يعني المفاضلة، لكن متطلبات التنسيق الفني هي التي تتحكم في الترتيب.

المحتويات

قواعد النشر	
كلمة العدد	
شيشرون وفلسفته القانونية	**1**
د.مريم الصادق محمد المحجوب	
لمحة عن مقام المحبة عند رابعة العدوية	**20**
د.هاجر الطيب الطاهر عمران	
التراجيديا في النص الملحمي – ملحمة جلجامش أنموذجاً	**39**
د.نجاح أبوالقاسم زايد	
نظرية المعرفة عند جون لوك	**58**
أ. زاهيا شعبان امبية	
المسلك النحوي لأبي جعفر النَّحاس في توجيه أبيات سيبويه	**79**
د.صلاح سعد المليطي أ. هدى عبدالله أبو العروق	
دور اللغة في توجيه دلالة النصّ "مسودة مشروع الدستور الليبي أنموذجاً"	**104**
د.فتحي الهادي علي محمد الجغمني	
اللواحق ودلالتها في العربية	**119**
د.خيرية بشير أحمد بشير	
الإجمال والتفصيل في الشعر الأندلسي	**144**
د.فتحي الهادي علي محمد الجغمني	
فقه محاربة الخوارج	**163**
د.عبدالنبي سليم الفاسي	

تطبيق أساليب وأدوات الإدارة الالكترونية في المنظمات وأثرها على جودة الخدمات التعليمية	184
د.يوسف خليفة المبروك د.مصطفى أحمد العموري بالحاج	
التعليم الالكتروني	215
د.فهيمة الطيب ديكنة د.فوزية محمد سويس	
الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان	230
د.فتحية العربي محمد القصبي	

البحوث والدراسات

شيشرون وفلسفته القانونية

د.مريم الصادق محمد المحجوب
كلية الآداب – جامعة الزاوية

مقدمة:

يعد شيشرون (106–43 ق.م) أحد أبرز المفكرين في العصر الروماني، فهو المفكر الأكثر إنجازاً وتميزاً في ذلك العصر. فقد امتلك فكراً انتقائياً، اتسم بالأصالة وتميز بنظرة عالمية، دعَّمتها الخبرة الرومانية السياسية، كما غذَّتها أفكار أفلاطون وأرسطو والرواقيين التي كانت سائدة في حوض البحر الأبيض المتوسط . لذلك فهو لم يكن فيلسوف صاحب مدرسة أو أكاديمية، لكنه كان يمتهن المحاماة، ويهتم بالتأملات السياسية.

وكان شيشرون يقر بأنَّ الفلسفة السياسية في روما لم تبدأ إلا معه ، وأنَّه بكل معنى الكلمة الكاتب السياسي الأول لمدينة روما ذات النزعة العالمية التي تسيطر عليها قضايا العمل والقوة، وأنَّ وحدة الإمبراطورية الرومانية يمكن التوصل إليها عن طريق منح الحرية والحكم الذاتي لأجزائها المكوِّنة لها، فاعتقد بأنَّ العالم كله يؤلف إمبراطورية واحدة تجمع الجنس البشري كله.

ولقد أعطى شيشرون أسمى اعتبار إلى القانون فهو يعرِّف الدولة أحياناً بأنَّها مجتمع القانون، كما يربط الحكومة دائماً برباط قانوني، والقانون السليم عنده هو الذي يتوافق مع العقل ومع الطبيعة. والإنسان هو الكائن الوحيد الذي يتميز بالعقل، ومن ثم فيجب أنْ يكون ملتزماً بالقانون.

يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

كيف كانت حياة شيشرون السياسية؟، وكيف استقى مصادر فلسفته؟، وهل من الممكن أنْ تكون فلسفته حول القانون الطبيعي تطويراً وتأكيداً للمبدأ الرواقي

الداعي إلى العودة إلى القانون الطبيعي؟، وما هي إسهاماته في تطور الفكر السياسي الروماني؟، وما هي النتائج التي توصَّل إليها من خلال مفهومه حول الدولة؟، وما هي الأنواع الثلاثة؟ والنوع المختلط للحكومات؟.

كما يهدف البحث إلى توضيح أهمية القانون الطبيعي باعتباره يمثل الحل الجوهري في فلسفته السياسية والاجتماعية، وتحليل أفكار شيشرون عن القانون؛ ذلك لأنَّ القانون عند شيشرون متعادل مع العقل، والعقل متماثل مع الطبيعة، والعقل الإنساني والطبيعة ذاتها نابعان عن القوة الإلهية السامية.

وقد اعتمدنا المنهج التحليلي المقارن لتوضيح الأفكار المتعلقة بهذا الموضوع.

أولاُ- حياة شيشرون السياسية: ولد ماركوس توليوسشيشرون بإحدى البلاد الواقعة على بعد ستين ميلاً في الشمال الشرقي من روما، وعاش حياة تعليمية وسياسية حافلة حتى وفاته. فدرس القانون وتدرب على يد أمهر محاميي عصره، كما درس الفلسفة في أشهر المدارس الفلسفية التي عاصرها حيث درس الأبيقورية على يد فيدرس الأبيقوري (138-70 /69 ق.م) ، كما درس فلسفة الأكاديمية على يد فيلوس الأبيقوري (31-19ق.م)، لكنه ارتمى في النهاية في أحضان التعاليم الرواقية، فدرس المنطق والفلسفة الرواقية (300 ق.م) بشتى اتجاهاتها. ومع ذلك فقد استقى أفكاره الفلسفية والسياسية وثقافته العامة من مصادر شتى لعل أهمها دراسته للفلسفة الأفلاطونية والأرسطية إلى جانب الفلسفة الرواقية على وجه الخصوص[1].

ورغم أنَّه لم يكن فيلسوفاً بالمعنى المتعارف عليه، إلا أنَّه كان يمتلك مواهب الفيلسوف ممزوجة بقدرات المشرّع القدير والسياسي الواعي حيث امتد به العمر ليشاهد تداعي النظام الجمـــهوري في روما وصعود نجم يوليوس قيصر (100-44 ق.م)، لكنه لم يعش ليشاهد قيام إمبراطورية أغسطس، لقد واتته الشهرة وأصبح أحد أعلام روما، وانتزع إعجاب الناس وتقديرهم في بداية حياته العملية.

لكن مركزه السياسي قد تعثر في أواخر عهده لحرصه على الإبقاء على التقاليد الدستورية القديمة، فقد هاجم الطبقة الارستقراطية وندَّد بعدوانها على حقوق الشعب، كما شجب نزعة قيصر الفردية، ثم ندَّد بسياسة مارك أنطونيوس (83 – 30 ق.م) في العديد من خطبه ممَّا أدى إلى نهايته[2].

تولَّى شيشرون أرفع مناصب الدولة في روما والأقاليم التابعة لها، لكنه حينما تولى منصب قنصل روما أنذر ذلك بسقوطه حيث لم يمض على ذلك خمس سنوات حتى وجد نفسه منفياً لمدة عام. ولم يعد بعد ذلك إلى سابق عهده في تولي المناصب المرموقة.

عاش شيشرون حياة سياسية حافلة شارك من خلالها في صنع التشريعات والقرارات، كما تولَّى المناصب التنفيذية، وكان في كل الأحوال قريب الصلة ببواطن الأمور الإمبراطورية الرومانية؛ ممَّا أنعكس بـــلا شك على كتاباته السياسية المختلفة التي كتبها بعين الخبير، وليس فـــقط بعين الفيلسوف المتأمل عـــن بعـــد[3].

ثانياً–مصادر فلسفة شيشرون السياسية: يعد شيشرون أكبر خطيب روماني، تميز بالبلاغة وكان سبَّاقاً في نقل الفلسفة اليونانية إلى اللاتينية، وأهم ما خلَّفه لنا هو كتاب (الجمهورية) وكتاب(القوانين)، وقد وضع في الأول أهم المذاهب اليونانية في السياسة ، والكتابان يعدان بمثابة سجل للفكر السياسي في روما، وبخاصة في الدوائر المحافظة والأرستقراطية خلال أيام الجمهورية الأخيرة، التي ظل نصيراً لها مكرِّساً حياته من أجلها حتى قتل عام (43. ق.م) على يد أنطونيوس الذي عرف بعدائه لهذا النظام.

وممَّا لا شك فيه أنَّ كتابات شيشرون السياسية تكاد تكون جمع لآراء أفلاطون (427 –347 ق.م) وأرسطو (384 –322 ق.م)، والرواقيين، وبوليبيوس (254–122 ق.م) حيث قام بعرضها وتحليلها بصورة يهدف من ورائها إلى

"تمجيد الفضائل الرومانية التقليدية المتصلة بالسياسة والخدمة العامة. وهناك فكرتان أساسيتان لديه، علَّق عليهما أهمية خاصة، الأولى هي اعتقاده الراسخ في امتياز الدستور المختلط، والثانية هي نظرية التطور التاريخي الدوري للدساتير"[4].

وهاتان الفكرتان استعارهما من أرسطو. ومؤداها لما كانت الحكومات لا تستمر على وتيرة واحدة على الدوام، إذ عندها ميل أساسي للتدهور بحسب طبيعة المشاكل التي اعتورت كلاً منها. وأنَّ هذا الأمر ينطبق على روما التي كان دستورها الأصلي ينهض على الملكية. ثم لحقها التغير حتى آل الوضع في النهاية إلى تبلور نظام الحكم الاستبدادي وفقاً لما وضَّحه أرسطو، وبالتالي فأنَّه لا منفذ من تدهور الأوضاع إلا بإيجاد حكومة دستورية يتحقق في إطارها التوازن بين الديمقراطية والاستبدادية، بحيث يصبح الدستور في منأى عـــــــن التطرُّف والغلو لهذا الاتجاه أو ذاك[5].

ومن المفيد الإشارة إلى أنَّه خلال هذه الفترة من تاريخ الرومان كانوا أبناء الطبقات العليا من الرومان يفضِّلون اليونانية على اللغة اللاتينية في مراسلاتهم الشخصية، بل ويحسبون اليونانية أكثر صفاءً وإشعاعاً، وتتميز بدقة تعابيرها مقارنة باللاتينية بسبب أنَّها تتسم بالثراء والعمق المعرفيين، وعلى هذا الأساس فضَّلها أبناء الطبقات العليا ثقافة وأدباً لهم، وهذا ما أدَّى إلى ترك تأثيرات واضحة على شخصياتهم ومجتمعاتهم، والشاهد على ذلك خطاب مينا ندر، الذي استشهد بكلمات الكاتب المسرحي التراجيدي يوليوس قيصر(342 – 290 ق.م)، حين تحدَّث عن سلطة اللغة والثقافة اليونانيتين، حيث قال: "بأنَّ كل من اللغة والثقافة قد تم تعليمهما في مدينة روما، ومن قبل أنْ تنظَّم وتتوحَّد مع آريينو اليونانيين، وهذا الفعل السياسي يسر عملية التمثل الثقافي في المجتمع الروماني، وخاصة بين النخب الثقافية المحلية"[6].

يتضح من الكلام السابق أنَّ اللغة اليونانية لما لها من أهمية ومكانة عظمية تفوق اللغة اللاتينية، وذلك من حيث الدقة في المعاني والكلمات جعل الرومان يتعلمونها ويفضلونها على لغتهم الخاصة بهم، ممَّا أدى إلى تأثير واضح على حياتهم الشخصية وثقافتهم المجتمعية.

ثالثاً- فلسفته حول القانون الطبيعي: انتقلت فكرة القانون الطبيعي كفكرة فلسفية بعد الرواقيين إلى الكتّاب الرومان فتأثروا بها، لكنهم صبغوها بصبغة قانونية وفقاً للاتجاه القانوني الذي كان يسود كل الفكر الروماني في ذلك الحين.

وقد ذهب شيشرون إلى الاعتقاد بوجود قانون ثابت خالد موافق للطبيعة وللعقل القويم، ينطبق على الناس كافة، ولا يتغير بتغير الزمان ولا المكان، هو القانون الحق[7].

وتركزت فلسفة شيشرون السياسية حول تطوير وتأكيد المبدأ الرواقي الشهير الداعي إلى القانون الطبيعي والالتزام به، والتصرُّف وفقاً له. فكانت فلسفته واضحة غاية الوضوح في البرهنة على فكرته حول الأصل الإلهي للقانون الطبيعي الخالد، ذلك القانون القادر، الذي اعتبره في ذات الوقت قانون العقل والبداهة والتفكير السليم القادر على الحد من جنوح الناس، ومن تصرفاتهم الخاطئة، والذي لا يمكن أنْ يصيبه العطب أو الملل لأنَّه ببساطة يمتاز بصفتين أساسيتين هما: الثبات والإلزام ويمتاز بما يترتب على هاتين الصفتين من نتائج إيجابية تنعكس على حياة البشر تجعلهم أمامه سواسية لا فرق بينهم، كما أنَّه يحافظ على حقوقهم الأساسية، وفي ذات الوقت يضمن العقاب الرادع لمن تساوره نفسه الخروج على طاعته وعدم الالتزام به، لأنَّه القانون المنبث في ذات وعقل كل منا كما أنَّه المتغلغل في طبيعة الوجود ككل[8].

فنأمل ما يقوله شيشرون في تعبيره عن تلك الأفكار في نص أصبح أحد الركائز الجوهرية في درس الفكر السياسي الغربي حتى مطلع العصر الحديث، حيث يقول

في مؤلفه الجمهورية: "هنالك في الواقع قانون حق هو قانون البداهة والتفكير السليم، وهو قانون يماشي الطبيعة، وينطبق على كل الناس، وهو قانون خالد لا يتغير.

ينبغي للناس بمقتضى أحكامه تأدية ما عليهم من التزامات بما فيه من أحكام ناهية، كما يحد من جنوح الناس إلى ارتكاب ما هو خطأ، وتؤثر أوامر هذا القانون ونواهيه في خيار الناس دون شرارهم. وهذا القانون الطبيعي هو ممَّا لا يجوز خلقياً تعطيل أحكامه بتشريعات من صنع البشر، كما لا يجوز الحد من نطاق تطبيقه، أو إلغاء نفاذ أحكامه، بل لا يستطيع مجلس الشيوخ، ولا الشعب أنْ يحملونا على التنحي عن واجبنا في إطاعة هذا القانون"[9].

أي بمعنى أنَّ هناك قانوناً طبيعياً واحداً لا يمكن التخلِّي عنه، فهو ليس بحاجة إلى من يفسره أو يوضحه، لا يتبدل ولا يتغير، خالد عام على جميع البشر، ويجب طاعته واجتناب معصيته، هو الله مشرِّع هذا القانون وسيده وحاكمه ومفسره وراعيه. ومن خالف أوامره فقد خيراً كثيراً، وعليه أنْ يتحمَّل ويقاسي شر العقوبات.

وممَّا لا شك فيه أنَّ هذا الموقف المناصر للقانون الطبيعي بلا حدود إنَّما هو موقف استند فيه شيشرون ليس على آراء الكلبيين والرواقيين وحدهم، بل استفاد أيضاً من ذلك النص النادر الذي كتبه انطفيون السفسطائي عن المقارنة بين القانون الطبيعي والقانون الوضعي، وتغليبه الأول على الثاني أنَّه نفس الموقف الذي وقفه السفسطائيون في مواجهة دعوة بروتاجوراس (500 –420 ق.م) إلى كل ما هو اتفاقي وضعي[10].

ولا شك أيضاً أنَّ هذا الموقف الذي يناصر القانون الطبيعي على القانون الوضعي، هو ذاته الذي وجدناه الآن يتكرر بين أبيقور والأبيقوريين الذين كانوا أقرب إلى الدعوة البروتاجوراية السوفسطائيية للدولة التعاقدية ولمنفعة القانون

الوضعي وإتاحة الفرصة لتبادل المنافع والفوائد بين البشر الخاضعين لنفس القانون، وبين زينون والرواقيين الذين كانوا أقرب إلى العودة إلى أصل القانون الوضعي وسيادة القانون الطبيعي المستند على الطبيعة المشتركة للبشر، تلك الطبيعة المتوافقة والمستندة على الطبيعة الكلية الواحدة للوجود وللكون ككل[11].

وهو ذات الموقف الذي تكرَّر بحذافيره في المناقشات التي جرت بين أنصار الموقفين المتعارضين في مطلع العصر الحديث.

إنَّ القضية إذن قضية نجح في إثارتها منذ البداية فلاسفة القرن الخامس من السفسطائيتين، وتأججت مرة أخرى في العصر الهلينستي– الروماني على يد الأبيقوريين والرواقيين، وتجمَّدت عدَّة قرون لتعود إلى الأضواء والمناقشة الخاصة في كتابات فلاسفة ومشرعي العصر الحديث، وإنْ كان التعارض بين الموقفين يعد في ظاهره تعارضاً بين رأيين فلسفيين حول أيهما أهم الخضوع لما هو طبيعي والانحياز له ، أم الخضوع إلى ما هو بشري وضعي والانحياز له[12].

وأياً كانت إجابتنا عن هذا السؤال وانحيازنا إلى أحد الموقفين، فالمهم في اعتقادنا أنْ ننظر في النتائج المترتبة على كليهما.

وأهم النتائج التي ترتبت على الموقفين معاً في عصر السوفسطائيين هو ميلهم جمعياً سواء أكانوا من أنصار الإنسان، أو من أنصار الطبيعة إلى ضرورة الاعتقاد بأنَّ البشر سواء، وأنَّه لا فرق طبيعياً بينهم، وإنْ كل ما يقال من فروقات بينهم إنَّما هي فروقات مصطنعة اصطنعها البشر اصطناعاً[13].

ونفس الأمر هنا في الموقف الرواقي الذي يعبر عنه شيشرون خير تعبير، فالناس في ضوء هذا القانون الطبيعي سواسية لا فرق بينهم، وقد ذهب شيشرون إلى أبعد من ذلك حينما أكد أنَّ ما يحول بين الناس وبين التساوي بغيرهم ليس إلا مزيجاً من الخطأ وسوء العادات وزيف الآراء[14].

ولعل أهم انجازات شيشرون في الفكر السياسي أخذه نظرية القانون الطبيعي عن الرواقية، ومن ثم بلورتها لتنسجم مع الواقع الروماني في عصره، أي أنَّ هناك علاقة بين القانون والآلهة، وهذه العلاقة تستند إلى الحكمة، وبما أنَّ الآلهة قد منحت الإنسان العقل، فالعقل عندما ينضج ويكتمل يسمَّى حكمة، وهو القاسم المشترك بين الآلهة والإنسان[15]. ولذلك فاكتمال العقل يؤدي حتماً إلى القانون العقلاني العادل، وأنَّ المجتمع الذي يسوده القانون هو مجتمع الحق، وهو مجتمع مشترك بين الآلهة والبشر، لذا فالمجتمع البشري هو أقرب ما يكون إلى الله، وقد طبق شيشرون منطق أرسطو في القانون، وبذلك انعكس المنطق اليوناني في ميدان القانون الروماني عموماً[16].

ولعل أعظم ما أسهم به شيشرون في تطور الفكر السياسي هو ما ألقاه من ضوء على نظرية الرواقيين في القانون الطبيعي العام الذي ينبثق من واقع حكم العناية الإلهية للعالم كله، كما ينبثق من الطبيعة العقلية والاجتماعية للبشر، وهو الذي يجعل الجنس البشري أقرب ما يكون إلى الله، كما أنَّه يجعل فكرة قيام دستور دولة للعالم ممكنة التحقيق. وهذا الدستور واحد في كل زمان، ويلزم الأمم والناس بأحكامه في كل مكان، وكل تشريع يخالف أحكام هذا الدستور لا يستحق أنْ يسمَّي قانوناً[17].

وفي ضوء هذا القانون يتمتع الناس بالمساواة، وفي هذه النقطة يقرر شيشرون أنَّ الأمر الذي يحول بين الناس والمساواة ليس إلا مزيجاً من الخطأ وسوء العادات وزيف الآراء، غير أنَّ المساواة عند شيشرون لا يقصد بها الديمقراطية السياسية، إذ هي مساواة معنوية أكثر منها حقيقية، لأنَّ معناها أنَّ لكل إنسان الحق في قدر محدَّد من الكرامة الإنسانية والاحترام بوصفه بشراً يملك العقل والطبيعة الاجتماعية[18].

لقد أصاب شيشرون كبد الحقيقة حينما أدرك أنَّ الفلاسفة في جميع العصور وتحت كل الظروف قد بحثوا عن جوهر العدالة، وأنَّهم جميعاً تمنوا في كل ما قالوه أنْ يسود المجتمع الإنساني العدالة، لأنَّ الإنسان جدير بأنْ يحيا حياة يسودها العدل، كما أصاب كبد الحقيقة حينما تجاوز عن اختلافهم في الآراء حول معنى العدالة، وحول كيفية تطبيقها في المجتمع، ليؤكد أنَّ العدالة الحقة لا تبنى على آراء الناس، بل على أحكام الطبيعة، فتلك الآراء والمعتقدات الزائفة التي تبنَّاها البشر نتيجة انحراف بعض العقول الضعيفة هي التي سارت بهم على غير هدى إلى اتجاهات أرادها لها الهوى، ولولا هذا الانحراف لما تسنَّى لأحد منا أنْ ينفرد بذاتية خاصة، ولكان كل الناس متشابهين[19].

وربما يكون السؤال الذي يتبادل إلى الأذهان هنا هو : إذا كان ذلك هو موقف شيشرون الثابت من القانون الطبيعي على القانون الوضعي، فما هو موقفه من القانون الروماني الذي يعد أفضل اختراع قدَّمه الرومان للبشرية؟

وتأتينا إجابة شيشرون مؤكدة أنَّه لا تعارض بين القانون الوضعي والقانون الطبيعي إذا ما أدرك واضعو الأول أنَّهم يضعون القانون المعبر عن الطبيعة الأصلية للإنسان، والذي يصلح للتطبيق تحت أي ظروف، وفي كل مكان؛ فالقانون في رأيه ليس مجموعة من القواعد المتعارف عليها يضعها الناس لمنفعتهم، بل هو شيء أبدي يحكم الكون كله، وهو سابق على كل شيء آخر، ومن ثم فما هو صواب وحق شيء أبدي لا يبدأ وينتهي من القوانين الموضوعة[20].

وعلى ذلك فإذا ما اتفقت القواعد والقوانين المكتوبة مع هذا القانون الطبيعي الأبدي، اكتسب صفة القانون ووجب الالتزام بها وطاعتها، وإذا لم تكن كذلك فليس على الإنسان أي التزام بطاعتها، ولعل ذلك الموقف يقودنا إلى تساؤل آخر حول ما هي صورة الدولة التي يحلم بها شيشرون؟ وما صورة القانون الذي تنفذه هذه الدولة ويخضع له أفرادها؟

رابعاً- مفهوم الدولة عند شيشرون: إنَّ صياغة شيشرون لنظرية القانون الطبيعي وتفسيره الأخلاقي لها يؤديان إلى نتيجة سياسية مهمة فيما يتعلق بأصل السلطة السياسية، ومصدر شرعيتها ووظيفتها وشكلها وتداولها، حيث لخَّص (جورج سباين) في كتابه (تطور الفكر السياسي) تلك النتيجة في أنَّ شيشرون جعل بناء الدولة واستمرارها رهن اعترافها بحقوق مواطنيها، ومسئوليتها عن التجسيد العملي لهذه الحقوق، وتعميق وعيهم بها، وإقامة علاقاتها المشتركة معهم استناداً إليها.

ويعكس مفهوم الدولة عند شيشرون اعتقاده بأنَّها جماعة معنوية، أي مجموعة أشخاص يمتلكون الدولة وقانونها بالمشاع بينهم، ولذلك يعرّفها بأنَّها "مصلحة الناس المشتركة"، التي هي مصلحة مستندة إلى الأخلاق وقائمة عليها[21].

والدولة إذا لم تكن قائمة لأغراض أخلاقية قوامها الروابط المعنوية التي تجمع الناس بعضهم ببعض، فلن تكون في رأيه سوى عصابة مسلحة من قطْاع الطرق، غايتها سلب أموال الناس على أوسع نطاق ممكن، وبمعنى أوضح إنَّ خروج الدولة على القواعد الأخلاقية يُفقدها حقيقة كونها دولة[22].

ويرى شيشرون أنَّ الدولة لا تستطيع البقاء والاستمرار إذا لم يرتكز بقاؤها على التسليم بالاعتراف بحقوق مواطنيها، بمعنى أنَّها تشبه المؤسسات العامة، حيث تكون العضوية فيها ملك لجميع مواطنيها، ويترتب على ذلك نتائج ثلاث هي:

1 – تنبثق سلطة الدولة من قوة الأفراد مادامت بقوانينها ملك الناس أجمعين، فالأفراد يكونون بمثابة منظَّمة تحكم نفسها بنفسها، وتملك بالضرورة القوة اللازمة لحفظ كيانها واستمرارها في البقاء.

2- استخدام القوة السياسية استخداماً سليماً وقانونياً هو في حقيقته استخدام لقوة الناس مجتمعين، وأنَّ الموظف العام الذي يمارس استخدام هذه القوة إنَّما يعتمد على ما لديه من السلطة المخوَّلة إليه من الناس والقانون.

3 – الدولة ذاتها بما فيها القانون تخضع دائماً للقانون السماوي، وللقانون الأخلاقي، أو القانون الطبيعي العام، ذلك القانون العام الذي يسمو على القانون البشري الدنيوي[23].

وقد حازت هذه المبادئ العامة للحكم التي تزيد انبعاث السلطة من الشعب والممارسة القانونية لها، ودعمها بالسند الإلهي والأخلاقي تأييداً مطلقاً بعد مدة قصيرة من دعوة شيشرون لها، وظلت من بديهيات الفلسفة السياسية خلال قرون عديدة[24].

خامساً– الأنواع الثلاثة والنوع المختلط للحكومات:

لا يتكون المجتمع عند شيشرون من جماعات بشرية تجتمع على أي نحو كان، وإنَّما تجتمع هذه لتحقيق العدالة، والوصول إلى الخير الكلي والعام، ولعل السبب الذي بحث هؤلاء على التجمع هو تلك الروح الاجتماعية الموجودة فيهم بالطبع، فالإنسان ليس مخلوقاً منعزلاً أو غيـــر اجتماعي، ولكن وجدت في الإنسان بذور طبيعية للاجتماع مع الآخرين، واستعداد دائـم للتعارف والتآزر مع أخيه الإنسان[25]).

ويرى شيشرون أنَّ هذه التجمعات قد نتج عنها – بواسطة الاتفاق أو التعاقد – ما يسمى الآن الدولة، وأنَّ هذه الدولة لكي تنظَّم لابد أنْ يكون لها إقليم محدَّد، وأنْ تدعم بقوى عمل متعاونة، وأنْ يخصَّص فيها أماكن للاجتماعات العامة والرئاسية، وأنْ يقودها ويتولى الحكم فيها حاكم أو هيئة حاكمة، أو ممثلين عن الشعب كله[26].

ولعل ممَّا يلفت النظر في مفهوم الدولة عند شيشرون هو إبرازه للطابع القانوني لعلاقة الأفراد في إطار الاجتماع المدني، وعن هذه العلاقة القانونية تنشأ السلطة السياسية أساساً، فبدلاً عن مجموعة الأفراد المتحدين سياسياً وفقاً لقيم عليا وأهداف مشتركة، والتي سبق أنْ افترض العقل السياسي اليوناني أنَّها أساس قيام الدولة، افترض شيشرون أنَّ هذا الأساس هو الاجتماع البشري الذي يرتبط أفراده

بعلاقة قانونية، جعل منها قانوناً اجتماعياً سياسياً مزودة بسلطة قانونية سيدة. وبذلك يكون شيشرون قد صاغ المبادئ العامة المحدَّدة لطبيعة السلطة السياسية، التي هي وفقاً لتلك المبادئ، سلطة سياسية مصدرها الاجتماع الإنساني[27]، ولكن ما هو الشكل التنظيمي المؤسسي لهذه السلطة عند شيشرون؟

إذا كانت نظرية القانون الطبيعي هي مفتاح الدخول إلى مفهوم الدولة عند شيشرون، والمحدِّد لأصلها، ومصدر شرعيتها ووظيفتها، فنظرية التطور التاريخي الدوري للدساتير هي مفتاح الدخول إلى شكل السلطة السياسية، وهيكلها التنظيمي لديه، وصولاً إلى تصوره بشأن النظام السياسي الأمثل دون أية إمكانية للفصل بين مقدمات هاتين النظريتين ونتائجهما لديه، فسواء تعلق الأمر بالنظام الملكي أو الأرستقراطي أو الديمقراطي أو الاستبدادي، أو الأوليغارشي أو الغوغائي، وهي الأشكال المختلفة للسلطة السياسية ونظم الحكم[28] فشيشرون يلح على أنَّ للسيادة في كل الأنظمة على اختلافها طبيعة واحدة، وهو رأي يستمده من نظرية القانون الطبيعي، بينما يستمد من نظرية التطور التاريخي الدوري للدساتير رأيه بشأن إمكانية تعرض الحكومات في أنظمة الحكم المختلفة للفساد، الذي ينتهي بحدوث الثورات المؤدية لتغيرها واستبدال أنظمة أخرى بها، ومتابعاً الدورة التاريخية للدساتير كما صورها أفلاطون وأرسطو وبوليب من قبل، رأى شيشرون أنَّ فساد النظام الملكي ينتج عنه النظام الاستبدادي، وفساد النظام الارستقراطي ينتج عنه النظام الأوليغارشي، وفساد النظام الديمقراطي ينتج عنه نظام حكم الرعاع[29].

ولكن ما هو الحل إذن؟ وليس أمامنا إلا هذه الأشكال الثلاثة وتحولاتها. إنَّ شيشرون يقدِّم حلاً شبيهاً بذلك الحل الذي قدَّمه بوليبيوس؛ ذلك أنَّه يرى ضرورة قيام ذلك النوع المختلط الذي حدثنا عنه بوليبيوس، الذي طبقته دولة المدينة الاسبرطية، والذي يجمع بين مميزات الملكية والارستقراطية والديمقراطية معاً، وما يرتبط بها من إقامة دستور مختلط يتوافق مع تلك الحكومة المختلطة[30].

فإذا رأى أي مجتمع سياسي تكوين دولة، فعليه أنْ يجنب نظامه الحاكم الفساد، ويمنع وقوعه في الدورة التاريخية للدساتير، لذلك فالحل يكمن في جعل نظام الحكم أساسه الدستور المختلط، الذي رآه شيشرون متجسداً في النظام الروماني، بوصفه أكمل صور الخبرة السياسية التطبيقية لنظام استطاع أنْ يجمع بين خصائص الكمال والاستمرارية المستقرة. أمَّا روح الدستور المختلط، فيجدها متجسدة في مزيج مركَّب من ثلاثة أنظمة سياسية هي:
الملكي الفردي. والارستقراطي النخبوي. والديمقراطي الشعبي[31].

والأفضلية بين هذه الأنظمة يمنحها شيشرون تنازلياً للملكي، فالارستقراطي، فالديمقراطي، وهو آخرها وأسوأها لديه. أمَّا أفضل الأنظمة لديه إطلاقاً فهو النظام الذي يجمع بين فضائل الأنظمة الثلاث، مكوِّناً منها نظاماً معتدلاً يتحقق فيه الانسجام والتوازن وتكافؤ القوة بين عناصر الأنظمة المختلفة، وفضائلها ومبادئها وقواها. منطلقاً في تصوره هذا من أنَّ الجمع بين أنظمة ثلاثة خير من الجمع بين نظامين، مقترباً في فكرته عن أسس النظام المختلط ومبادئه من أفكار أفلاطون وأرسطو بهذا الشأن، ومتميزاً عنهما بجعل نظامه نتاجاً للجمع بين الأنظمة الثلاثة، بخلاف النظام المختلط في أنموذجه الأفلاطوني والأرسطي الناتج عن الجمع بين نظامين فحسب[32]. أنظر الشكل الآتي:

النظام الديمقراطي "شعبي"

النظام الغوغائي "العامة / الرعاع"

يفسدوا ويتحولوا إلى الأسوأ

أمَّا تداول السلطة عند شيشرون فيبدو أنَّه قد عرض لأشكاله العنيفة عندما ربط بين فساد أنظمة الحكم وقيام الثورات بقصد تغييرها، بوصف الثورات تجسيداً للأسلوب العنيف في تداول السلطة، غير أنَّ هذه الأشكال العنيفة لتداول السلطة لا تتناسب وتأكيد شيشرون على الجوانب الأخلاقية والقانونية لظاهرة السلطة السياسية، فإذا ما كان المفكرون الآخرون قد ركزوا على الجوانب الأخلاقية، فقد تميز شيشرون بتأكيده أيضاً على الجوانب القانونية التي أهملها أولئك، وأولاها اهتمامه، ولكن دون أنْ تتضمَّن أعماله الفكرية توضيحاً لتصوراته بشأن التطبيقات القانونية العملية. وقد غاب عن فكر شيشرون السياسي الاهتمام بدور القانون في تنظيم عمليات انتقال السلطة واليات تداولها، وغاب عنه أيضاً دور المؤسسات الدستورية في تلك العمليات والآليات على الصعيد الإجرائي التطبيقي بعد أنْ كان سبَّاقاً إلى التأكيد على تلك الأدوار على الصعيد الفكري النظري[33].

يتضح مما سبق أنَّ السلطة السياسية عند شيشرون التي مصدرها المجتمع السياسي وأفراده الشعب والمواطنون لا تدل في ذاتها على نتائج سياسية متصلة بشكل واضح ومباشر بكيفية تداول للسلطة وآليات انتقالها، وهذا ما لاحظه (جورج سباين)، حينما أعلن أنَّ شيشرون لا يخبرنا عما يملك حق الكلام باسم الأمة، ولا كيف يؤول إليه هذا الحق؟ ولا يحدثنا بدقة عمن هم (الناس أو الأمة) التي يتكلم عنها، وهذه جميعها مسائل ذات أهمية كبرى في مجال التعرُّف على آرائه بشأن تداول السلطة، فقد بقى متمسكاً بأنَّ تطبيق القانون ولو بالقوة هو وحده الكفيل بتحقيق الاستقرار، ناسياً أنَّ القانون لا يحقق الاستقرار، وينظِّم علاقات التفاعل في جميع مفاصل الحياة الاجتماعية والسياسية بحسب، بل يجب أنْ ينظِّم أيضاً كيفية تداول السلطة السياسية ويوضح آليات انتقالها انتقالاً سليماً غير عنيف[34].

أي بمعنى أنَّ شيشرون لم يوضِّح لنا كيفية تداول السلطة وانتقالها، ومن له الحق في ذلك، فمقولته عن السلطة السياسية التي تصدر عن الشعب لا تدل في ذاتها على أية أفكار سياسية، وإنَّما كان همه تنفيذ القانون ولو بالعنف، معتقداً أنَّه وحده يحقق الأمن والاستقرار غافلاً أنَّ القانون لا يحقق الاستقرار وتنظيم علاقات التفاعل في جميع مجالات الحياة، بل ينبغي تطبيق السلطة السياسية وكيفية تداولها بشكل سليم.

الخاتمة: توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج يمكن استخلاصها في التالي:

1 – كان شيشرون مفكراً من الطراز الأول، ترك تأثيراً كبيراً على تاريخ اللغة والثقافة اللاتينيتين، وتعلم اليونانية وترجم مفاهيمها إلى اللغة اللاتيتنة، وبذلك وفَّر لطلاب الفلسفة والمثقفين الرومان معجماً فلسفياً مع تطوير جهازاً لغوياً فلسفياً لاتيتناً، وضعه في متناول طلاب المعرفة والمثقفين الرومان، ممَّا يشهد بإنجازاته من زاويتي الترجمة الفنية وفقه اللغة.

2 – يتميز شيشرون بمنهجية صارمة منضبطة بقواعد البحث الأكاديمي ، وهذا ما يشدنا إليه، ويحملنا على الاحتفال به في القرن الحادي والعشرين، والشاهد على ذلك أنَّه يستهل في بحوثه مجموعة من التعريفات الأولية، التي تعد بمثابة المفتاح للعلوم، وبخاصة المنطقية والرياضية.

3 – يسهم شيشرون في تحليل نظرية الرواقيين في القانون الطبيعي، وعنه انتقلت هذه الأفكار إلى الغرب التي كانت مرجعه الأساسي حتى القرن التاسع عشر ميلادي. حيت شارك في صنع التشريعات والقرارات، واعتقد أنَّ القانون مبني على توزيع الحقوق بالتساوي بين عامة الناس؛ ممَّا جعل أفكاره تميزه كمفكر مبدع في تاريخ الفكر البشري.

4– توصل شيشرون إلى أنَّ الأمر الذي يحول بين الناس والمساواة ليس إلا خليطاَ من الأخطاء والعادات السيئة، والآراء الزائفة، غير أنَّ المساواة لا تعني عنده

الديمقراطية السياسية، وإنَّما هي مساواة معنوية أكثر منها حقيقية، أي لكل إنسان الحق في قدر محدَّد من الاحترام والكرامة الإنسانية، وذلك بوصفه بشراً يمتلك عقلاً وطبيعة اجتماعية.

5 – وضع شيشرون عوامل مهمة في بقاء الدول واستمرارها، تمثلت في خضوع الدولة للقانون السماوي، والقانون الأخلاقي بوصفه القانون العام، الذي يسمو على القانون البشري الدنيوي. كما يسهم شيشرون في إرساء قواعد محدَّدة للأنظمة السياسية، تلقتها النظم الحديثة واستندت إليها نظرياً وعملياً ومؤسسياً كالعقد الاجتماعي أساساً لقيام السلطة الحاكمة، والشعب مصدراً للسلطة وصاحب السيادة، والتمثيل النيابي، والفصل بين السلطات.

6 – يسهم شيشرون في وضع فكرة السيادة العالمية، وأسطورة السلام الروماني المستمدة من هذه السيادة، التي تنبثق عنها والتي أصبحت أساساً لنظرية العلاقات الدولية خلال مرحلة السيادة الاستعمارية البريطانية في القرن التاسع عشر.

هوامش البحث ومصادره:

(1) مصطفى النشار، تطور الفلسفة السياسية من (صولون حتى ابن خلدون)، الدار المصرية السعودية، القاهرة، 2005ف، ص108،107.

(2) مصطفى النشار، مدخل إلى الفلسفة السياسية والاجتماعية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2012م، ص205.

(3) المرجع السابق، ص205.

(4) عطية سليمان، فلسفة السياسة في العصور القديمة والوسطى، مكتبة طرابلس العالمية، ليبيا، ط2005،1 ف، ص98، 99. وأيضاً علي عبد المعطي، السياسية بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت،1985م ص94.

(5) المرجع السابق، ص95.

(6) محمد جلوب الفرحان، الفيلسوف، مجلة فلسفية الكترونية، الفيلسوف والسياسي والخطيب، ماركوس تيلوسشيشرون،(189)، حزيران،2015 م. ص2،1.

(7) إبراهيم درويش، علم السياسة، دار النهضة العربية، القاهرة،1992م، ص72.

(8) مصطفى النشار، مدخل للفلسفة السياسية والاجتماعية، مرجع سابق، ص207.

(9) مصطفى النشار، مرجع سابق،208،207، نقلاً عن جورج سباين، تطور الفكر السياسي، ج1، الترجمة العربية لحسن جلال العروسي، دار المعارف، مصر،1971، ص 239 – 240.

(10) مصطفى النشار، تطور الفلسفة السياسية من صولون حتى ابن خلدون، مرجع سابق،112،111.

(11) مصطفى النشار، مدخل إلى الفلسفة السياسية والاجتماعية، مرجع سابق ، ص 208،209.

(12) المرجع السابق، ص209.

(13) عطية سلمان، فلسفة السياسة في العصور القديمة والوسطى، مرجع سابق ص99، 100.

(14) جعفر عبد المهدي صاحب، في الفلسفة السياسية منذ العصور القديمة حتى الثورة الفرنسية، دار النخلة للنشر، طرابلس، لبيبا، ط1997،1 ف، ص103، 104.

(15) علي عبد المعطي محمد، الفكر السياسي الغربي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000 ف، ص102،103.

(16) المرجع السابق، ص103.

(17) مصطفى النشار، نقلاً عن جورج سباين، شيشرون عن القانون، ص241، مرجع سابق، ص208.

(18) المرجع السابق، ص208.

(19) مصطفى النشار، مدخل للفلسفة السياسية والاجتماعية، مرجع سابق، ص210.

(20) عامر حسن فياض، وعلي عباس مراد، مدخل إلى الفكر السياسي القديم والوسيط، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط2012،1م، ص309.

(21) المرجع السابق، ص309.

(22) أحمد إبراهيم، الجبير، مبادئ العلوم السياسية، الجامعة المفتوحة،1995، ص136.

(23) المرجع السابق، ص136.

(24) علي عبد المعطي، السياسة بين النظر والتطبيق، دار النهضة العربية، بيروت، 1985، ص96.

(25) علي عبد المعطي، الفكر السياسي الغربي، مرجع سابق، ص104.

(26) عامر حسن فياض، علي عباس مراد، مدخل إلى الفكر السياسي القديم والوسيط ، مرجع سابق، ص311،310.

(27) المرجع السابق، ص311.

(28) علي عبد المعطي، الفكر السياسي الغربي، مرجع سابق، ص105.

(29) عامر حسن فياض، علي عباس مراد، مرجع سابق، ص312.

(30) المرجع السابق، ص313،312.

(31) المرجع نفسه، ص314،313.

(32) المرجع نفسه، ص،313، 314.

(33) المرجع نفسه، ص، 314.

(34) المرجع نفسه، ص314.

لمحة عن مقام المحبة عند رابعة العدوية

د.هاجر الطيب الطاهر عمران
كلية الآداب – جامعة الزاوية

مقدمة:

مقام المحبة من مقامات التصوف العالية التي لا يصل إليها إلا القليل من السالكين، الذي يختصهم الله بعنايته.

اعتبروا الصوفية أنَّ مقام الحب حقيقة واقعة اختصوا بها، وعرفوها في تجاربهم وشعروا بلذاتها، وأنَّ من لوازم المحبة من شوق وحنين وأنس ومناجاة ولذة وقرب وألم...، إنَّما هي حقائق أدركوها في مواجيدهم، فالحب لله تبارك تعالى من الأمور الدقيقة للغاية، وقد قال فيه الرسول ﷺ: "لا يؤمن أحدكم حتى يكون الله ورسوله أحب إليه ممَّا سواهما"[1]، وهذا الحب هو ما كان عليه رسول اللهﷺ، يدعو له ويقول: "اللهم اجعل حبك أحب إليَّ من نفسي، وسمعي وبصري و أهلي و مالي ومن الماء البارد"[2].

وهو ما يعنى أنْ يكون هذا الحب (لله) بالقلب والروح، وبالكلية حتى يكون حُبُّ الله تعالى أغلب في الطبع أيضاً، والجلبة من حب الماء البارد فيكون حُبًّا صَافِيا خَالِصاً.

لقد أدركت رابعة العدوية سر الحياة الصوفية وجوهرها وفناء المحب في المحبوب، فصار مقام المحبة أو الحب الإلهي من بعد رابعة المحور الذي تدور عليه الحياة الروحية والهدف الذي تتجه إليه. فكان من أوائل من تكلَّموا في المحبة، الحارث المحاسبي، والجنيد، وأبو بكر الشبلى، إذ يعد هذا الحب طابعاً زهدياً نابعاً من ظروف البصرة وتسرّب منها إلى التصوف بعد رسوخ أركانه في أواخر القرن الثالث الهجري /التاسع الميلادي.

والسؤال التالي ما الغاية من مقام المحبة عند رابعة العدوية؟ إذْ أنَّ الهدف من هذا البحث، وسبب اختياري لهذا الموضوع بأنْ أوضح من خلال هؤلاء المحبين لله والتي منهم رابعة نموذجاً، أنَّ الحب لله يجعل العبد طائعاً زاهداً فيما سوى الله تعالى، راضياً بما قسمه له، شاكراً له حامداً في كل الأحوال، كما انتهجت في هذا البحث منهجاً وصفياً تحليلياً. وقد قسمت بحثي إلى الآتي:

أولاً- الحب في اللغة والاصطلاح:

أ- **الحب لغةً:** الحب في لغتنا العربية مستمد من (اللزوم) و(الثبات)[3]، والحب كذلك، لفظ يجرّ وراءه سلسلةً من المعاني تزيد عليه في اللزوم والعناد، أو التوقف والعجز، فالهوى عند الثعالبي، أول مراتب الحب ثم تأتى العلاقة وهى الحب اللازم للقلب. ثم العشق وهو اسم لما فضل (زاد) عن المقدار، الذي اسمه الحب، ثم الشغف(بالعين المهملة)، وهو احتراق القلب مع لذة يجدها! وكذلك (اللوعة) ثّم الشغف (بالمعجمة)، وهو أنْ يبلغ الحب شغاف القلب، وهي جِلدةٌ دونه ثم يرتفع إلى (الجوى) وهو الهوى الباطن ويشتد إلى (التّيْم) وهو أن يستعبده الحب، ومنه تيم الله أي عبد الله ومنه رجل مُتَّيم. ثم (التَبْتل)، وهو أنْ يُسْقمه الهوى، ومنه رجل مبتول ثم (الهيوم)، وهو أنْ يذهب على وجهه لَغَلَبَة الهوى عليه، ومنه رجل هائم[4].

وينبغي لنا ألا ننسى بالإشارة أيضا إلى أنَّ(العِشق) و(العَشق) وهو عجب أو زهو المحب بمحبوبة، أو إفراط الحب، ويكون في عفاف وفي دعارة أو هو "عمَىَ الحسّ على إدراك عيوبه"[5]، ويستمد معناه من اللصوق المحكم كما في القاموس المحيط للفيروزآبادى. ويفضل أنْ نضيف (الخُلّة)، إلى هذا التتابع، وتعني الصداقة الحميمة، وكانت كلمة المخالّة مستعملة في القرن الأول بمعنى الصداقة[6]. وقد قيل فيها:

قد تخلّلْت مسلكَ النفس منى
ولذا سُمِّىَ الخليلُ خليلا
فإذا ما نطقتُ كنت حديثي
وإذا ماسكتُّ كنت الغليلا[7].

ب- الحب اصطلاحاً: أمَّا في الاصطلاح فالحب في معناه الخاص: عاطفة تجذب شخصاً من الجنس الآخر، مصدرها الأول المَيْل الجنسي، والحب في معناه العام عاطفة يؤدي تنشيطها إلى نوع من أنواع اللذة مادية كانت أو معنوية. فعاطفة حب الذات ترمي إلى إرضاء الشهوات الشخصية سواء أكان موضوعُ الشهوة الطعام والاستيلاء على المقتنيات، أو إثبات الذات.

والحب في نقائه هو حب الله في ذاته بلا خوف وبلا أمل؛ وهذا هو الحب الخالص أو المحبة الكاملة.

وساق متناولاً باروخ سبينوزا حباً أسمى من هذا هو: الحب العقلي لله، بمعنى"العلم به، الذي نستمده من علمنا الحق {الخالص} بالأشياء"[8]. والحب في نقائه مرتب على تخيُّل كمال في الشيء السارّ أو النافع، يفضى إلى انجذاب الإرادة إليه، كمحبة العاشق لمعشوقه، والوالد ولده، والصديق لصديقه، والمواطن لوطنه، والعامل لمهنته[9]. وليس هناك من فرق في الحب بين الأخذ والعطاء، فقالوا: "إذا ظنّ المحب أنَّ محبوبه ملْكٌ له،لا يشاركه فيه أحد، كان حبه أخذاً واستئثاراً كمحبة الطفل لوالديه، وإذا وهب المحب نفسه للمحبوب كان حبه عطاءً؛ والعطاء أسمى من الأخذ "[10]. وجاءت كلمة (الحب) في القرآن الكريم في اثنين وثمانين موضعاً من آياته منها: قال تعالى:**﴿يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللَّهِ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِلَّهِ﴾** سورة البقرة: الآية،156، وقوله:**﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَنْ يَرْتَدَّ مِنْكُمْ عَنْ دِينِهِ فَسَوْفَ يَأْتِي اللَّهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ أَذِلَّةٍ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةٍ عَلَى الْكَافِرِينَ يُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا يَخَافُونَ لَوْمَةَ لَائِمٍ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ**

عَلِيمٌ﴾ {سورة المائدة :الآية ،45 }،وقوله تعالى: **﴿قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾**، سورة آل عمران: الآية،31، وقوله تعالى:**﴿زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَآبِ﴾** سورة آل عمران الآية،11.

وكان علينا في هذا البحث أنْ نذكر أنَّ الصوفية قسَّموا طريقهم إلى منازل أو مقامات[11]، فكان المسمَّى واحداً، وإنْ اختلفت التسميات، وقد تعارف على تسميتها(بالمقامات والأحوال) ولأهمية هذه المنازل ولعدم قيام الطريق إلا بها كان لكل إمام من أئمة التصوف فيها مذهب، وقد قسَّمها البعض كالسراج الطوسي إلى سبعة فقط: فهي كالتوبة، والورع، والزهد، والفقر، والصبر، والتوكل، والرضا[12].

أمَّا المكي أبو طالب والإمام الغزالي فقد عدَّاها تسعة أقسام هي: التوبة، الصبر، الشكر، الرجاء، الخوف، الزهد، التوكل، والرضا، وأخيراً المحبة[13]. فالمقام وكما عرَّفه السراج بأنَّه "مقام العبد بين يدي الله فيما يقام فيه من العبادات و الرياضات والانقطاع لله تعالى"[14]، وأمَّا الحال فهو "الحال نازلة تنزل بالقلوب فلا تدوم"[15].

من الواضح جاء اختلاف أئمة التصوف في تقسيمهم للمقامات والأحوال بسبب التداخل القائم بين هذه المقامات بعضها مع بعض من جهة، وتداخلها من جهة أخرى مع الأحوال، وهذا ما أوضحه السهروردى بقوله: "قد كثر اشتباه الحال والمقام واختلفت إشارات الشيوخ في ذلك، ووجوه الاشتباه لمكان تشابههما وتداخلهما، فتراءى للبعض الشيء حالاً، وتراءى للبعض مقاماً، وكلا الرؤيتين صحيح لوجود تداخلهما"[16].

فما هي المحبة عند الصوفية؟

تعرف المحبة بأنَّها شدَّة ميل القلب إلى الشيء، ولحصول الحب لله تعالى طريق يبدأ بتزكية النفس. ولهذا الحب أصل كبير في الإيمان "إذ أصل الإيمان معرفة الله تعالى بصفاته، فإذا عرفه المرء بالإحسان إليه أحبه"[17].

ولا تصدق محبة المسلم لله إلا بأداء ما افترضه عليه، فلا محبة بلا عمل، ولا تصدق كذلك إلا بإتباع الرسولﷺ. والحب لله من شروط الإيمان، قال تعالى:﴿**قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُمْ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ**﴾ سورة التوبة: الآية،24 فما هي أقسام المحبة؟ المحبة تتعدَّد بحسب القوى المدركة في الإنسان ودوافعها:

1- محبة الروح.

2- محبة القلب.

3- محبة النفس.

4- محبة العقل.

فما الحب الإلهي الخالص الذي تحدث عنه الصوفية أمثال رابعة؟

هو محبة الله تعالى التي يجب أنْ يكتمل فيها الحب بكل هذه القوى. وهذا هو الحب الخالص في نظر الصوفية، وهو أنْ يحب الله تعالى بكليته، وهذا ما كان يدعو به الرسول ﷺ "اللهم اجعل حبك أحب إليّ من نفسي وسمعي وبصري وأهلي ومالي ومن الماء البارد"[18].

والسهروردي في معنى هذا الحديث قال: "معناه استئصال عروق المحبة بمحبة الله تعالى حتى يكون حب الله تعالى غالباً، فيحب الله تعالى بقلبه وروحه وكليته.

حتى يكون حب الله أغلب في الطبع أيضاً والجلبة من الماء البارد"، وهذا ما يعرف بحب الخواص.

ومن هنا ينقسم الحب إلى نوعين أحدهما من المقامات والآخر من الأحوال:

أ- **الحب العام:** وهو ما يدرك في امتثال الأمر، وربما كان حباً من معدن العلم بالآلاء والنعماء، وهذا الحب مخرجه من الصفات. وهذا النوع من الحب هو ما يدرجه أغلب مشايخ الصوفية في المقامات، وقد نظروا فيه إلى كسب العبد.

ب- الحب الخاص: وهو حب الذات عن مطالعة الروح، الحب الذي فيه السكرات، وهو موهبة من الله تعالى واصطفاء.

وهذا الحب يكون من الأحوال،لأنَّه محض موهبة ليس للكسب فيه دخل. وهو خاص بالصديقين والعارفين.

ومكانة هذا الحب من الأحوال كمكانة التوبة من المقامات، وهو أصل للأحوال السنية، وعلى ذلك من صحت محبته تحقق بسائر الأحوال[19].

ولما بين المقامات والأحوال من تشابه وتداخل كان لابد من وجود علاقة ما بين التوبة وهي أصل المقامات، وبين الحب وهو أصل الأحوال. فالتوبة تشتمل على قسم من الحب، وهو الحب العام. يقول السهروردى: "التوبة بهذا الحب بمثابة الجسم لأنَّها مشتملة على الحب العام الذي هو لهذا الحب كالجسد، ومن أخذ في طريق المحبوبين وهو طريق خاص من طريق المحبة يكمل فيه ويجتمع له روح الحب الخاص مع قالب الحب العام الذي تشتمل عليه التوبة النصوح"[20].

ممَّا سبق يتضح أنَّ السالكين في الحب شخصان هما: الأول محب وللكسب دخل في هدايته قال تعالى: "**﴿وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ﴾** سورة العنكبوت: الآية،69.

والثاني- محبوب ليس للكسب دخل في اجتبائه فقال تعالى: **﴿اللَّهُ يَجْتَبِي إِلَيْهِ مَنْ يَشَاءُ﴾** سورة الشورى: الآية،13. يتضح جلياً أنَّ الصوفية يروا التقلب في

أطوار المقامات والترقِّي فيها من مرحلة إلى أخرى، إنَّما هو طريق المحبين، أمَّا المحبوبون فلا يكون لهم ذلك التقلب والترقِّي في الأطوار، وإنَّما يطوى لهم بساط أطوار المقامات. فوظيفة المقامات كلها أنَّها مصنَّفة للنعوت والصفات النفسية، وتكسب النفس الصفاء الخالص. والمحبوب حيث أشرقت عليه أنوار الحب الخاص خلع ملابس صفات النفس ونعوتها واندرج فيه صفو المقامات وخلاصها بأتم وصف، دون التقيد بها[21].

ممَّا سبق نستطيع القول أنَّ المتصوفة منهم من أعدَّ مقام المحبة أكمل المقامات، متأتياً للعبد بالكسب أي من بعد تخليه، والتي هي تخلية النفس من الرذائل، وهذا لا يكون إلاَّ بالرياضات العملية من صلاة وصوم وذكر وغيرها، وعندها تتحلَّى النفس بأعظم الفضائل التي هي المقامات من محبة، توبة، ورع، زهد، صبر، توكل ورضا. وعليه وجدوا في مقام المحبة: أنَّ المحب يبذل لله من غير مقابل يرجى، وهو الذي لا يطلب عوضاً، ولا يمكن أنْ يعبِّر عن الحب إلا بالحب نفسه، فكيف إذا كان الحب وعذب الشوق كله لله سبحانه وتعالى؟ وهذا هو مقام الحب عند رابعة موضوع بحثنا.

ثانياً- لمحه عن سيرة رابعة:

أ- **اسمها ولقبها وكنيتها:** رابعة إسماعيل العدوي البصرية. ولدت في مدينة البصرة، (سنة هـ 100هـ /717م)، من أب عابد فقير، كانت ابنته الرابعة، هذا يفسر سبب تسميتها رابعة. ويقول فريد الدين العطار: "وقد توفي والدها وهي طفلة دون العاشرة، ولم تلبث الأم أنْ لحقت به، لتجد رابعة وأخواتها أنفسهن بلا عائل يعينهن على الفقر والجوع والهزال، فذاقت رابعة مرارة اليتم الكامل دون أنْ يترك والداها أسباب العيش لهن سوى قارب ينقل الناس بدراهم معدودة في أحد أنهار البصرة"[22]. كانت رابعة تخرج لتعمل مكان أبيها ثم تعود بعد عناء تهوِّن عن نفسها بالغناء، وبذلك أُطلق الشقاء عليها وحرمت من الحنان والعطف الأبوي، وبعد

وفاة والديها غادرت رابعة مع أخواتها البيت بعد أنْ دبَّ في البصرة جفاف وقحط ووباء. وصل إلى حد المجاعة ثم فرَّق الزمن بينها وبين أخواتها، وبذلك أصبحت رابعة وحيد مشرَّدة، وأدَّت المجاعة إلى انتشار اللصوص وقُطّاع الطرق، فخطفت رابعة من قبل أحد اللصوص وباعها بستة دراهم لأحد التجار القساة، فأذاقها سوء العذاب. وتوفيت (في الثمانين من عمرها نحو سنة 180هجرية)، وهي وعلى هذا النحو بخلاف بنت إسماعيل الشامية زوجة الصوفي أحمد بن أبى الحواري المتوفية (سنة235 هـ)، فالأولى دفنت بالبصرة، والثانية قبرها ببيت المقدس اختلف الكثيرون في الاسمين على أنَّ الثانية هي الأولى، ولكن كان الخطأ، فالأولى هي رابعة وقبرها في البصرة، وهذا ما تناقلته الكتب والروايات[23].

من الواضح أنَّ ظروف رابعة هي التي هيأتها لأنْ تكون صاحبة هذا الاتجاه الروحي في التصوف، ألا وهو الحب الذي به نبذت كل ما هو أرضي، وتسامت في الله حباً وكيف ذلك؟ وهي من تجلي حبها لله فتركت الدنيا وما حوته.

ب- لقبها: كانت تلقَّب رابعة بالعدوية البصرية، ويفسر سبب تسميتها برابعة لأنَّها البنت الرابعة ويرى بعض الباحثين أنَّ آل عتيق هم بني عدوة ولذا تسمى العدوية.

ج- **كنيتها:** أم الخير رابعة[24].

ثالثاً- البيئة العامة:

أ- **أهم مظاهر الزهد في البصرة، والعوامل التي أدَّت إلى ظهورها:** للحديث عن البصرة وقبل الحديث عن أهم مظاهر الزهد فيها، نقول أنَّها ورثت ميناء الآيلة القديم. فكانت وعلى هذا الأساس ميناء تجتمع فيه الأجناس المختلفة وتختلط فيه الثقافات المتباينة، ويظهر فيها الجديد من الأفكار والثقافات والميول، وكثر فيها الأعاجم فكانت أقل قلقاً من الكوفة، وأضعف مشاركة في الأحداث السياسية، وأكثر استقراراً، وأقرب إلى التحضُّر والتأثر بالتقاليد المدنية؛ ويرى الدكتور كامل الشيبى: أنَّ البصرة كانت تتمتع برخاء اقتصادي تسبب في استقرارها السياسي؛

وقد وصف رجل من أهل المدينة، لما نزل هذا المصر، بقوله: "البصرة خير البلاد للجائع والغريب والمفلس "[25].

وكان البصريون يفتخرون بأنَّهم "أكثر أموالاً وأولاداً وأطوع للسلطان"[26]. كانت ظروف البصرة على هذه الصورة ينبغي أنْ نبحث عن مظاهر الزهد التي ظهرت فيها، والعوامل التي أدَّت إليها، وولدت معها طابعاً زهدياً خاصاً متمثلاً في(المحبين لله) والتي منهم رابعة العدوية.

1-كانت في البصرة كغيرها من مراكز الإسلام، زهد إسلامي ينبع من طبيعة هذا الدين الذي تنعكس منه المثل الزهدية غير أنَّ فريقاً من سكان البصرة قد زادوا على الحد المعتاد من هذا الزهد لممارستهم لمجاهدات وتطبيقهم لتقاليد لم يألفها المجتمع الإسلامي، ومن ذلك ظهور طائفة من الزهَّاد كانوا يمتنعون عن الدخول في الحمام، وعن تقصير شعورهم، وهما تقليدان يتنافيان تماماً مع طابع الإسلام في الحرص على النظافة، والتي هي من الإيمان لقوله تعالى:**﴿وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ﴾** سورة المدثر الآية،3، وقوله: **﴿لا تَقُمْ فِيهِ أَبَدًا لَمَسْجِدٌ أُسِّسَ عَلَى التَّقْوَى مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ أَحَقُّ أَنْ تَقُومَ فِيهِ فِيهِ رِجَالٌ يُحِبُّونَ أَنْ يَتَطَهَّرُوا وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُطَّهِّرِينَ﴾**سورة التوبة: الآية108 من الواضح أنَّه ومالا يختلف فيه اثنان أنَّ الإسلام هذا الدين الحنيف، كان آمرا بالنظافة،ابتداءً من الصلوات الخمس التي أمر الله بها عباده، وفي الحياة اليومية المعتادة. فالشيبى يعتقد راداً عن ذلك: هذان التقليدان كانا معروفين عند الفرس من قبل. دون العرب بوصفه من تقاليد النسك القديم عندهم، وبهذا يعد هذا المظهر أول صورة تميز بها زهد البصرة فوق التقاليد الزهدية الإسلامية المعروفة[27].

2-أدَّى الرخاء الاقتصادي في البصرة إلى ميل الناس إلى التوفيق بين هذه الأمور الاقتصادية وبين حياتهم الاجتماعية، وهذا الأمر أدَّى بدوره إلى ظهور نفر من الشباب الفاسق على صورة عصابات وجماعات تنتهك الحرمات، وتبحث عن

المتعة على أي صورة كانت؛ وقد أطلق على هؤلاء اسم (السفهاء)، فما يؤكده الشيبى بقوله: "قد أدَّى هذا إلى انتشار التفسخ الخلقي والتحلّل من المثل العليا إلى رد فعل زهدية تتناسب مع نقض هذا الشكل من التحلل الخلقي[28].

ممَّا سبق عرضه نستطيع القول، نتيجة هذا الاضطراب في القيم الخلقية في البصرة فمن الطبيعي أنْ يظهر وعاظ ومحبون، **فأمَّا الوعاظ** فتفرَّدوا بوعظهم الخلقي وعرفوا بشدة التأثير والتذكير للناس، فاستعانوا بمواعظ مأثورة من الحكايات والأخبار فكان منهم : عبد الواحد بن زيد،(ت سنة177هجرية)، والحسن بن يسار البصري(ت 110هجرية) إذ وصف بالحساسية الشديدة من الظروف التي كانت البصرة تمر بها فوصف بالخوف الشديد والبكاء والحزن [29]. **أمَّا المحبين** فكان توجههم روحي لله، لا يبتغون من وراءه جزاءً ولا شكوراً، بل حباً وشوقاً لله، وما يحمله هذا التوجه الروحي من نبذ كل مادي – الحياة الدنيا– فتساموا عن كل ذلك إلى ما هو أعظم، حب الله والشوق إليه أبداً، ولكي نكون أكثر موضوعية فرابعة العدوية لم تكن وحيدة في هذا التوجه الروحي ألا وهو(الحب الإلهي أو مقام الحب)، بل كثر المحبون في البصرة وكان منهم (عامر بن عبد قيس)، أول زاهد استطاع أنْ يتخلَّص من همومه الشخصية في الاتجاه إلى الله بالحب، وكان قائلهم يقول: "أحببت الله حباً سهلاً على كل مصيبة ورضاني بكل قضية؛ فما أبالى مع حبي إياه ما أصبحت عليه"[30].

وظهر المحبون في البصرة الواحد بعد الآخر، وكان منهم (خُلَيْدالعصري)، وهو من بطن من قبيلة بني عبس، وكان يقول: "يا أخوتاه، هل فيكم من أحد لا يحب أنْ يلقى حبيبه؟ ألا فأحبوا ربكم، وسيروا إليه سيراً كريماً"، ومنهم(كَهْمَس القيسي)، الذي كان يقول في جوف الليل: "أتُراك معذّبي –وأنت قرة عيني– يا حبيب قلباه؟!". ثم ظهر بَعْدُ (عتبة الغلام) الذي اندفع في الحب الإلهي، فكان يقول: "إنْ تعذبني فأنِّي لك محب، وإنْ ترحمني فإنِّي لك محب"[31].

ممَّا سبق يتضح أنَّ مقام الحب عند هؤلاء كان حب عن صدق، بمعنى حب لله وجماله وجلاله ولأنَّه الواحد الأحد الفرد الصمد، حبٌّ أغناهم عن الدنيا وأفقرهم دائماً إليه، فهجروا هذه الدنيا وتساموا في ذلك حباً لله. وكيف لا يكون هو الحب والحبيب ولا يهيم فيه الصوفية حباً؟، وهو الرحمن الرحيم الملك القدوس قال تعالى:**﴿هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيم، هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ ،هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾** سورة الحشر: الآيات22-23-24.

فليس من العجيب أنْ تظهر في البصرة رابعة العدوية، سيدة للحب الإلهي، معبِّرة عن روحٍ زهديه، نبعت من ظروف البصرة بالذات. فماذا عن مقام الحب عند رابعة العدوية؟

ب- مقام المحبة عند رابعة العدوية: المحبة لله عند رابعة لم تأت هكذا، بل نتيجة لظروف البصرة التي سبق أنْ ذكرناها، فضلاً عمَّا مرَّت به هي شخصياً في حياتها، فما هو معروف أنَّ رابعة العدوية كانت تقرض الشعر، فاستعملها سيدها للغناء، وكان ذلك يسخطها عليه كما يرى الحفني: بسبب اتجاهاتها الدينية القوية حتى أنَّها شرعت في الهرب، وناجت ربها قائلة: "إلهي إني غريبة ويتيمة، وأرسف في قيود الرق، ولكن همي الكبير أعرف أراض عني أم غير راضٍ"[32].

الواضح أنَّ رابعة كان توجهها الديني لله، توجهاً ملك كل شيء فيها، فخافت أنْ تبوء بغضب الله بسبب ما كان يجبرها سيدها عليه، وقد زاد هذا من تهافت رابعة على العبادة والابتهال هو من أقالها من عثرتها، فحب المحبون لله نجاة، إذ تَسمّع عليها سيدها في ليلة فوجدها وهي ساجدة تقول: "إلهي أنت تعلم أنَّ قلبي يتمنَّى طاعتك، ونور عيني في خدمتك، لكن تركتني تحت رحمة هذا المخلوق القاسي من

عَبدَتك"[33]، فلما كان الصباح طلبها سيدها وأعتقها، فكان ذلك مدعاة للتوجُّه للشكر لربها، فانصرفت بكليتها إليه وقد تحرَّرت من رقِّها، وكانت إذا انتهت من صلاة العشاء تصعد إلى سطح دارها بعد أنْ تشد عليها درعها(*) وخمارها وتدعو "إلهي أنارت النجوم، ونامت العيون، وأغلقت الملوك أبوابها، وخلا كل حبيب بحبيبه، وهذا مقامي بين يدك"[34].

ممَّا سبق عرضه نستطيع القول أنَّ صعود رابعة وتعبُّدها على سطح دارها، ألا يذكِّرنا بأنَّها صارت عادة للصوفية في القرن السادس والسابع الهجريين، ومن بعده سواء كانت قصداً أو من غير قصد، تحديداً الشيخ أحمد البدوي شيخ الطريقة البدوية أو السطوحية، إذ يقول محمد جودت في هذا الصدد: "ومكث أحمد البدوي(*) على السطح اثنتا عشر سنةُ يدعو الخلق إلى الله، ويربي أئمة وأقطاباً ملئوا الدنيا علماً ونوراً، فكان السطح أشبه ما يكون بمسجد الصفة الذي كان يتعبَّد فيه صحابة رسول اللهﷺ فينقطعون ويعمرون الأسحار بالذكر والاستغفار"[35]. حب رابعة العدوية حب تقوى وعبادة سرى في النفس وسكن الروح أبداً، فكانت حياة رابعة عبادة وصلاح، فهاهي تُقبل على الصلاة فإذا كان السحر وطلع الفجر قالت: "إلهي هذا الليل قد أدبر، وهذا النهار قد أسفر، فليت شعري أقبلت مني ليلتي فأهنا، أم رددتها عليّ فأعْزَى؟ فوعزتك هذا دأبي ما أحييتني وأعنتني!"[36]، وما أحوج هذا الزمان إلى تقاة عُباد أمنوا بالله ورسوله، أمثال رابعة العدوية أحبوا الله فكان الحب هو الغاية والتقوى، هي السبيل قال تعالى: **﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَآَمِنُوا بِرَسُولِهِ يُؤْتِكُمْ كِفْلَيْنِ مِنْ رَحْمَتِهِ وَيَجْعَلْ لَكُمْ نُورًا تَمْشُونَ بِهِ وَيَغْفِرْ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾** سورة الحديد: الآية28، والله يحب التقى الغنى لقولهﷺ: "إنَّ الله يُحبُ التقيَّ الغنيَّ الخفيَّ"[37]، ورابعة جمعت التقوى لله، والغنى فهي غنية عن الخلق بالله دائمة الافتقار إليه، لم تطلب الجزاء والشكر، بل أحبت الله شوقاً وحباً له، لا طمعاً فيه، وتقول منشدة في حياتها الجديدة مودعة صفحة الماضي: تركت هوى ليلى

وسُعدى بمعزل وعدت إلى مصحوب أول منزلي ونادت بي الأشواق مهلا فهذه منازل من تهوى رويدك فانزل [38]. فحب رابعة الحقيقي كان (الله) لذا نجدها تزهد عن الزواج وتخطب مرتين، في الأولى لعبد الواحد بن زيد، وهو صوفي كما ذكرنا، وفي الثانية لأمير البصرة محمد بن سليمان الهاشمي ويَعِدها بمائة ألف مهراً، وبعشرة آلاف في كل شهر دخلاً، فخاصمت الأول عدة أيام إلى أنْ صالحها عليه بعض الصوفية فجاءت على استحياء فقالت له: "يا شهواني اطلب شهوانية مثلك...! وكتبت إلى الثاني بأنَّك شغلتني على الله "[39]. وتقول رابعة:

راحتي يا إخوتي في خلوتي
وحبيبي دائماً في حضرتي
لم أجد عن حبه عوضاً
وهواه في البرايا محنتي
حيثما كنت أشاهد حُسنه
فهو محرابي إليه قبلتي
يا طيب القلب يأكل المنى
جُدْ بوصل منك يشفى مهجتي
يا سروري وحياتي دائماً
نشأتي منك وأيضاً نشوتي
قد هجرت الخلق جمعاً ارتجى
منك وصلاً فهو أقصى منيتي[40].

ممَّا سبق عرضه يتضح أنَّ رابعة العدوية تمتعت بموهبة الشعر، وتأجَّجت بعاطفة قوية ملكت حياتها، فخرجت الكلمات معبِّرة عمَّا يختلج بها من وجد وعشق لله، فكان شعرها رسالة لمن حولها؛ ليحبوا ذلك المحبوب العظيم إذ قال يوماً:

"سفيان الثوري لرابعة ما حقيقة إيمانك؟ قالت ما عبدته خوفاً من ناره، ولا حباً لجنته، فأكون كأجير السوء، بل عبدته حباً له وشوقا ًإليه"[41].

وقالت في ذلك نظماً من قصائدها التي تصف حب الخالق فيها، وهو من أشهر أبياتها السائرة في الحب الإلهي فهي تقول:

عرفت هواك مد عرفت هواك
وأغلقت قلبي عمن سواك
وكنت أناجيك يا من ترى
خفايا القلوب ولسنا نراك
أحبك حبين حب الهوى
وحبا لأنك أهل لذاك
فأما الذي هو حب الهوى
فشغلي بذكرك عما سواك
وأما الذي أنت أهل له
فكشفك للحجب حتى أراك
فلا الحمد في ذا ولا ذاك لي
ولكن لك الحمد في ذا وذاك
أحبك حبين حب الهوى
وحبا لأنك أهل لذاك
واشتياق شوقين شوق النوى
وشوق لقرب الخلي من حماك
فأمَّا الذي هو شوق النوى
فمسرى الدموع لطول نواك
وأمَّا اشتياق لقرب الحمى

فنار حياة خبت في ضياك

ولست على الشجو أشكو الهوى

رضيت بما شئت لي في هداكا[42].

ممَّا سبق نستنتج أنَّ الغاية من مقام المحبة عند رابعة، هو حب لجمال الله وجلاله وهو أعلى رتب الحب علواً. ويشير الإمام الغزالي هنا إلى (لذة مطالعة جمال الربوبية) وهي التي عبَّر عنها رسول الله ﷺ، حيث قال حاكياً عن ربِّه تعالى وهي من منح الله للصالحين من عباده عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ عَنْ النَّبِيِّ – صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– : "يَقُولُ اللَّهُ تَعَالَى: أَعْدَدْتُ لِعِبَادِي الصَّالِحِينَ مَا لَا عَيْنٌ رَأَتْ وَلَا أُذُنٌ سَمِعَتْ وَلَا خَطَرَ عَلَى قَلْبِ بَشَرٍ"[43]، ثُمَّ قَرَأَ **﴿فَلَا تَعْلَمُ نَفْسٌ مَا أُخْفِيَ لَهُمْ مِنْ قُرَّةِ أَعْيُنٍ جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾** سورة السجدة:الآية 177.

وأخيراً نقول من الواضح أنَّ مقام المحبة عند الصوفية ومنهم رابعة نموذجاً،عبَّر عن حب المتصوفة لله وحبهم له، وهذا المقام لا يكون للصوفي إلا عن إيمان بقوله تعالى:**﴿إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنْتُمْ تُوعَدُونَ﴾** سورة فصلت: الآية 30. فكانت رابعة نموذجاً من المحبين الذين أحبوا الله تعالى لأنَّه هو الحب الحبيب لقوله تعالى: **﴿يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ﴾**سورة المائدة :الآية،56. فتكون بذلك صاحبة اتجاه روحي فضلت به الآجلة عن العاجلة، فما السبب عندما لا يفهم عقول البعض من الناس، المحبين المتصوفة بمختلف مقاماتهم ويتهمونهم بالكفر مثلاً، أو بأنَّهم قوم مجانين يقول الغزالي في هذا الصدد: "إذا بلغ الرجل في هذا العلم الغاية، رماه الخلق بالحجارة، أي يخرج كلامهم على حد عقولهم، فيرون ما يقوله جنوناً أو كفراً. فمقصد العارفين كلهم صلته ولقاؤه فقط... ولو عرض عليه نعيم الجنة لم يلتفت إليه لكمال نعيمه، وبلوغه الغاية التي ليس فوقها غاية"[44]، وهذه إشارة طيبة

من الإمام الغزالي تفيد قصور عقول الذين يرمون الصوفية بالجنون والكفر عن إدراك حالهم.

الخاتمة:

مقام المحبة عند رابعة العدوية كان معبِّراً عن طابع زهدي خاص بالبصرة، تسرَّب منها إلى التصوف بعد رسوخ أركانه في أواخر القرن (الثالث الهجري /التاسع الميلادي)، وكان هذا اللون الزهدي نابعاً من ظروف البصرة بالذات. فرابعة لم تكن وحيدة في هذا التوجه الروحي، بل ظهر العديد من المحبون معها، ولكنها كانت أكثر ظهوراً ، فغاية حبها في الله حباً وشوقاً فيه، والبعض الآخر اتجه هذا الاتجاه الروحي رغبة في التخلص من أحزانه وهمومه، والبعض الآخر استوت رحمة الله وعذابه له، فهو محب له على كل حال، وهذا المقام تميز بأصحابه لأنَّهم جعلوا منه أكمل المقامات وأعلاها. فرابعة العدوية جعلت من المحبة الغاية القصوى التي ترجوها، فما بعد إدراك مقام المحبة إلا ظهور ثمارها كالشوق والأنس والرضا ولا قبل المحبة مقام إلا وهو مقدمة من مقدماتها كالتوبة والصبر والزهد وغيرها. ومقام المحبة عند رابعة لم يتحقق لها إلا بعد نظرها بعينها إلى ما أنعمه الله عليها، ونظرت بقلبها إلى قرب الله سبحانه وتعالى منها وعنايته لها، وعندما نظرت بإيمان وحقيقة إلى ما أغدقه الله عليها، فأحبت الله عز وجل. والله سبحانه وتعالى منعم على كل عابد صادق أطاع الله ورسوله لقوله تعالى: **﴿وَمَنْ يُطِعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا﴾** سورة النساء: الآية،69.

هوامش البحث ومراجعه:

1- رواه البخاري، كتاب الإيمان، باب من كره أنْ يعود إلى الكفر كما يكره أنْ يلقى في النار من الإيمان، رقم الحديث16، ص25.

2- رواه الترمذي حديث أبي الدرداء، قال حديث حسن غريب، ينظر: تحفة الأحوذي ج9، ص462.

3- مقاييس اللغة ج2، م2، تحقيق عبد السلام هارون، مصر 1969، ص186.

4- ابن منظور: لسان العرب إعداد يوسف خياط، بيروت ، دار اللسان.

5- ينظر، لسان العرب، مادة عشق.

6- ديوان الشبلى، جمع وتحقيق، كامل مصطفى الشيبى، بغداد 1967، ط1، ص120.

7- مراد وهبه ويوسف شلاله:المعجم الفلسفي،ج1، بيروت،1978، ص78،77.

8- نفس المرجع ،ج1، ص441 .

9- نفس المرجع ،ج1، ص441.

10- نفس المرجع،ج1،ص441.

11- عبد الفتاح: في التصوف والأخلاق ودراسات، بيروت، دارا العلم،1970 ، ط2، ص156.

12- السراج الطوسي: اللمع، مصر، 1960م ، ط1، ص68.

13- أبو طالب المكي: قوت القلوب،ج1، بيروت، دار صادر،1980م، ص178. و أيضاً الغزالي: إحياء علوم الدين،ج4، ص193، القاهرة.1939.

14- السراج الطوسي: اللمع65-66.

15- نفس المصدر، ص65-66.

16- السهروردى: عوارف المعارف، مصر،1939، ط3، ص423.

17- السهروردى :جذب القلوب ،مصر،1939،ص23 .

18- رواه الترمذي، من حديث أبى الدر داء قال: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم- : "كان من دعاء داود" اللهم إني أسالك حبك وحب من يحبك، والعمل الذي يبلغني حبك، اللهم اجعل حبك أحب إليَّ من نفسي وأهلي ومن الماء البارد".

19- السراج الطوسى: اللمع، ص86، وأيضا السهروردي: عوارف المعارف، ص455.

20- ينظر: السهروردي: عوارف المعارف،456.

21- ينظر: السهروردى: عوارف المعارف، ص456.

22- فريد الدين العطار: تذكرة الأولياء،ج8، مصر،1970، ص111.

23-الذهبي: سيرة أعلام النبلاء،ج7، رابعة العدوية، تحقيق: صالح واشرف أرنؤوط،1960ص32. وينظر: عبد المنعم الحفني: الموسوعة الصوفية وأعلام المنكرين عليه والطرق الصوفية، القاهرة، دار الرشاد،1992، ط1، ص172.

24- الذهبي: سيرة الإعلام،ج7، ص32.

25- كامل مصطفى الشيبى: صفحات مكثفة من تاريخ التصوف الإسلامي، بيروت، دار المناهل،1997، ط1، ص62.

26-ينظر: كامل مصطفى الشيبي: صفحات مكثفة من تاريخ التصوف الإسلامي، ص64.

27- كامل مصطفى الشيبي: صفحات مكثفة من تاريخ التصوف الإسلامي ص63.

28- نفس المرجع ، ص63.

29- نفس المرجع، ص64.

30- نفس المرجع، ص64.

31- نفس المرجع، ص 65.

32- الحفني: الموسوعة الصوفية، ص172.

33- نفس المرجع، ص172.

(*) لباس واسع وفضفاض.

34- الحفنى: الموسوعة الصوفية، ص172.

(*) أحمد بن على بن إبراهيم بن محمد بن أبى بكر بن إسماعيل بن عمر بن على بن عثمان ابن الحسين بن محمد بن موسى بن يحيى الحسيني شهاب أبو الفتيان، ينظر: ابن الملقن: طبقات الأولياء، تحقيق نور الدين شريبة، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1999، ط2، ص422 .

35- محمد جودت: بحار الولاية المحمدية في مناقب أعمال الصوفية، القاهرة، دار غريب، 1998م، ط1، ص506 -507.

36- الحفني الموسوعة الصوفية، ص173.

37- رواه مسلم، كتاب الزهد والرقائق، رقم الحديث 2965 .

38- الحفني: الموسوعة الصوفية، ص173

39- نفس المرجع، ص173.

40- رضا كحاله: أعلام النساء رابعة بنت إسماعيل العدوية، 1959، ط2، ص33، وأيضا الحفني: الموسوعة الصوفية، ص73.

41- الغزالى: إحياء علوم الدين ج4، ص310-311.

42 – ينظر: كامل مصطفى الشيبي: صفحات مكثفة من تاريخ التصوف الإسلامي، ص65، الغزالي: إحياء علوم الدين ج4، ص310-311.

43- رواه البخاري، كتاب بدء الخلق، باب ما جاء في صفة الجنة وأنَّها مخلوقة، رقم الحديث،3072.

44- ينظر: الغزالي: إحياء علوم الدين ج4، ص311.

التراجيديا في النص الملحمي
ملحمة جلجامش أنموذجاً

د.نجاح أبوالقاسم زايد
كلية الآداب – جامعة الزاوية

مقدمة:

يلعب الحدث التراجيدي دوراً فعَّالاً في النصوص الملحمية، ويحضر بقوة في ملاحم الشرق القديم، ويستطيع قارئ تلك النصوص تتبع أثر ظاهرة التراجيدية، التي ألقت بظلالها على الإنسان الرافدي حين شعر بتراجيدية الحياة ذاتها، وأيقن أنَّ الموت مصير محتوم لا مفر منه.

ولم تكن الظاهرة التراجيدية شيء أكبر من كونها محاولة إنسانية غايتها تعميق الإحساس بالحياة، وتعبيراً عن الرغبة في جعل الذات الإنسانية أكثر انسجاماً مع الطبيعة. وإذا كانت المأساة هي نقطة الارتكاز التي تنسج حولها كل القصص، فهل تحدو الملحمة حذو التراجيديا في كونها ممارسة لفعل التطهير الذي يعلِّق فيه المرء كل مصائبه على قوى أكبر منه؟ وهل يمكن أنْ تشترك الملحمة مع المأساة في تجسيد لحظة التطهير تلك، التي جسَّدت الصراع الدامي داخل الذات الإنسانية، التي جعلته موقناً بعجزه أمام مصير اختارته له الآلهة؟ وهل يرجع الفصل للملحمة في تزويد التراجيديا بالمادة الأولية؟ وبعبارة أدق هل يمكن اعتبار الملحمة تراجيديا تمارس على مسرح الحياة لا على خشبة المسرح؟

للإجابة على هذه الأسئلة اخترنا ملحمة (جلجامش) نموذجاً لظهور وتطور الحدث التراجيدي في وعي الإنسان الرافدي، وكان لابد من تقسيم البحث إلى جانبين:

– جانب نظري مفاهيمي؛ لتقعيد وحدّ المفاهيم الأساسية في الموضوع.

– جانب تطبيقي يستخدم المنهج التحليلي لقراءة وتحليل نصوص الملحمة، يلي ذلك خاتمة بأهم النتائج.

أولاً– الملحمة والتراجيديا :

تُعرف الملحمة على أنَّها "القصيدة القصصية التي تحكي أعمال البطولة التي تصدر في العادة عن بطل رئيسي واحد، التي كثيراً ما يكون لها مغزى قوي وواضح، بينما تستخدم (ملحمي) للإشارة إلى كل ما هو بطولي، ويتجاوز قدرات البشر، ويجمع بين العظمة والروعة والجلال"[1].

وتعرف التراجيديا على لسان أرسطو على أنَّها "محاكاة لفعل جاد تام في ذاته له طول معيَّن، في لغة ممتعة، لأنَّها مشفوعة بكل أنواع التزيين الفني، كل نوع فيها يمكن أنْ يؤثر على انفراد في أجزاء المسرحية، وتتم هذه المحاكاة في شكل درامي لا في شكل سردي"[2].

وتعد الملحمة نتاج زمني، يتحدَّد بالماضي، ويتمحور حول أحداث حصلت سابقاً، ثم تأتي الملحمة لإلقاء الضوء على تلك الحوادث، والتوفيق بين معانيها المتناقضة، وخلق نوع من التوازن بعد حالة من الاطمئنان في نفس المتلقِّي الذي يتابع تلك الوقائع، بما لا يخرج عن التصورات الكلية والمعتقدات السائدة زمن تأليف الملحمة، وليس زمن حدوثها، فالملحمة إذن وقائع مرَّت وانقضت، ولكن ما يُبستر فيها من معاني وعبر وإرشادات تبقى على درجة من الحيوية تواكب المجتمع الإنساني[3].

وللنص الملحمي سمات مهمة منها:

1– النص الملحمي عبارة عن قصة تسجل حياة الناس، وتقدِّم صورة متكاملة عن العصر الذي أُنتجت فيه، وهي تجسِّد لنا الحدث الذي تدور حوله القصة، واتصاله المباشر والوثيق بحياة الناس ومصيرهم[4].

2- السرد الشعري للقصص البطولية التي تنطوي على أفعال عجيبة وحوادث خارقة للعادة مع كثير من الاستطرادات التي تتجاوز الحوار وصور الشخصيات[5].

3- الأصول التاريخية لأبطال الملحمة وحوادثها، بالرغم من اختلاطها بالأساطير والخرافات، في ذلك الوقت الذي لم تكن فيه حدود فاصلة بين الحقيقية والخيال، ويبقى الفرد هو المحور في المثل والنزعات التي تقوم عليها الحكاية[6].

4- الدور الأساسي والمهم للإنسان في سعيه لتقرير مصيره، حيث تدور جميع القصائد على أعمال الأفراد، أكثر من أي شيء آخر، فأعمال البطل الفرد ومآثره هي الموضوع الذي كان يهم الشاعر، ويشغله وليس مصير الجماعة أو أمجادها[7].

5- الشعر الملحمي هو شعر غير شخصي، ولا ذاتي لأنَّ الملاحم في معظمها ليست من إنتاج شاعر معيَّن، حتى وإنْ نسبت إلى شاعر معيَّن، بل هي من إنتاج شعب أو شعوب كما في ملحمة جلجامش، و تعد الملاحم سلسلة متصلة من القصص المُغنَّاة، التي تعالج موضوعاً واحداً، أو فكرة رئيسية بأسلوب رمزي[8].

في المقابل للتراجيديا عناصر رئيسية تتمثل في:

أ.الحبكة القصصية.

ب.الشخوص.

ج.الأفكار .

د.الموقف المسرحي .

هـ.التعبير الكلامي.

و.البنية الموسيقية[9].

ويشترط في التراجيديا:

1- وحدة الحجم والوضع، حتى يتمكَّن المتلقي من فهم وتذكُّر الأحداث التي يتابعها.

2- تصوير أفعال تبدو حقيقية أو حتمية الوقوع، وليس رواية الأمور كما حصلت فعلاً.

3- على التراجيديا أنْ تحاكي أحداث تثير الخوف والشفقة، ويتحقق لمثل تلك الأحداث تأثير أقوى من حيث إثارة الخوف والشفقة، وأمام هذه الأحداث تحصل الدهشة الناتجة عن المفاجأة التي خلقها الحدث، وهي الغاية النهائية للتراجيديا بحسب أرسطو[10].

نخلص ممَّا سبق إلى التأكيد على التقاطع الكبير بين الملحمة والمأساة، أو التراجيديا، الذي جعل من الملحمة تجلىّ من تجليات التراجيدي في أبسط أنواعه، فكلاهما يقوم على المحاكاة عن طريق القصص شعراً، وكلاهما يخلف أثراً واضحاً على المتلقي، ولا ينفي هذا التقاطع وجود الاختلاف بينهما، ولاسيما أنَّ الملحمة لا تعتمد تقديم الأحداث أمام النظارة، بل تكتفي بروايتها، على الرغم من أنَّ الوحدة العضوية لازمة لكليهما بأنْ يعتمد محاكاة فعلاً واحداً، لذا ينبغي للملاحم ألا تكون مشابهة للقصص التاريخية التي يراعى فيها فعل واحد وزمان واحد، أي أنَّ الأحداث التي وقعت طول ذلك الزمان لرجل واحد، أو لعدة رجال لا ترتبط ببعضها إلا عرضاً[11].

وتتسم الملحمة بأنَّ الوحدة فيها أوسع حدوداً من المأساة كونها قصة لا تقدم للنظارة، وبالتالي فهي أطول من المأساة، وهي ميزة أتاحت للملحمة إمكانية تناول عدة أجزاء للفعل الواحد، بينما تفتقر المأساة لهذه الخصيصة؛ لأنَّها تقدم على المسرح[12].

من جهته يفاضل أرسطو بين المأساة والملحمة، بناءً على عدَّة مقاييس، منها ما يرجع إلى النشأة، أو إلى طبيعة النوع، أو إلى الغاية منه، ويلاحظ أرسطو أنَّ المأساة تطورت عن الملحمة التي تطورت بدورها عن شعر المدائح والأناشيد، وهما معاً محاكاة للأفاضل من الناس، ومصدرهما الشعراء ذوو النفوس النبيلة، وتفترق الملحمة عن المأساة في كونها تستخدم وزناً واحداً، وفي كونها حكاية، ويفترقان أيضاً في الطول–كما أشرنا سابقاً– فالمأساة محصورة بزمان محدَّد، بينما الملحمة لا يحدها زمان[13].

تحضر المأساة أو التراجيديا بهذا المعنى، بقوة في التراث الرافدي فقد كان للتراجيديا مكان بارز في نصوص الشرق القديم، وكان المفهوم حاضراً أيضاً في وعي الإنسان الرافدي الذي صاغ كل مراحل وعيه وإدراكه بشكل فني وجمالي في نصوص تراجيدية تحمل معاناته وألمه وشقائه.

وتأتي الملاحم في طليعة التراث الرافدي بوصفها شكلاً من أشكال التراجيدي أو الظاهرة التراجيدية إنْ صح التعبير، فهي التي زوَّدت التراجيديا بالمادة الأولية، حيث تكون الميزة الحقيقية للتراجيديا الملاحم في أبطالها الذين يتحركون على مسرح الحياة، لا على خشبة المسرح[14].

ويمكننا تتبع الظاهرة التراجيدية في ملحمة جلجامش تحديداً، حيث يتجلَّى التراجيدي في أسمى وأرقى صورة، إذ تعد هذه الملحمة غنية بالأحداث والمشاهد التراجيدية.

ثانياً– ملحمة جلجامش*:

* تعد ملحمة جلجامش الرافدية أهم و أكمل عمل إبداعي أسطوري شعري، كتبت سطوره منذ العهد السومري في المرحلة الواقعة بين (2750-2350) قبل الميلاد من الملك جلجامش الذي عاش في مدينة أوروك (الوركاء) الواقعة في وادي الرافدين، جاءت الملحمة في 12 لوح طيني منظَّم وفق الأسلوب العراقي القديم في نظم الشعر، وذلك بتقسيم القصيدة إلى عدَّة مقاطع، ويتمحور الموضوع الأساسي للملحمة حول إثبات حتمية الموت على البشر. والجدير بالذكر أنَّ مؤلف الملحمة مجهول بسبب ندرة ذكر اسم المؤلف لأي قطعة أدبية في الحضارات القديمة.

شغلت ملحمة جلجامش الأوساط الأدبية والفكرية والنقدية، الغربية والعربية على حد سواء، فهي أول عمل أدبي تجاوز بيئته؛ لينتشر في معظم أرجاء العالم المتحضِّر في زمنه، ويترجم إلى أكثر من لغة مشرقية قديمة، ثم تجاوز فترته التاريخية ليستمر قرابة الألفين من الأعوام حياً في العالم القديم، وبعد أربعة آلاف عام من تدوين نصها الأكدي، يقرؤها البشر من شتى الثقافات، وفي جهات العالم الأربع، كأنَّها كتبت خاتمة الأمس[15].

استحوذت النهاية التراجيدية على ذهن الإنسان الرافدي، حين حاول فهم ماهية الحياة وكنهها، فلم تكن الظاهرة التراجيدية شيء أكبر من محاولة إنسانية غايتها تعميق الإحساس بالحياة، وتعبيراً عن رغبة إنسانية في جعل الذات الإنسانية أكثر انسجاماً مع الحياة .

فهي ومن خلال ممارستها لفعل التطهير، استطاعت أنْ تجسِّد الصراع الدرامي الذي كان دائراً داخل النفس الإنسانية، ولحظة التطهير التي رمى فيها الإنسان كل حزنه وألمه ومصائبه ليلقي بها على كاهل قوي أكبر منه، وأكثر قوة وقدرة، فاستراح لأنَّه أيقن في داخله أنَّه لا يستطيع أنْ يغيِّر شيئاً عن مصيره الذي رسمته له الآلهة[16].

ورغم الجهود العظيمة التي بذلت في الملحمة لإقناع إنسانها، بإجابات عادلة عن: من أين؟ وكيف؟ وإلى أين؟ تلك الأسئلة الخالدة التي خلقت عنده قلقاً وجودياً مزمناً، إلا أنَّ الملحمة تنتهي إلى خاتمة فسيحة[17]. بل تبقى عواطفها في احترام، وليس فيها أي شعور بالتطهير، بائسة لا تشفي الغليل فيظل اضطرابها الداخلي في غليان، ويظل سؤالها الحيوي بلا جواب[18]. يتردد السؤال بتراجيديا على لسان بطل الطوفان البابلي أوتو بنشتم، وهو يخاطب جلجامش ليقوده إلى الحقيقة المؤلمة:

"إنَّ الموت قاسي لا يرحم

متى بنينا بيتاً يقوم إلى الأبد؟

متى ختمنا عقدا يدوم إلى الأبد؟
وهل يقتسم الإخوة ميراثهم ليبقى إلى آخر الدهر؟
وهل تبقى البغضاء في الأرض إلى الأبد؟
وهل يرتفع النهر ويأتي بالفيضان على الدوام؟
والفراشة لا تكاد تخرج من شرنقتها فتبصر وجه الشمس حتى يحل أجلها.
ولم يكن دوام وخلود منذ القدم
و ياما أعظم الشبه بين النائم والميت!
ألا تبدو عليهما هيئة الموت؟
من ذا الذي يستطيع أنْ يميز بين العبد والسيد إذا وافاها الأجل!
إنَّ (الأنوناكي) الآلة العظام تجتمع مسبقاً
ومعهم (ماميتم) صانعة الأقدار تقدر معهم المصائر
قسموا الحياة والموت.
ولكن الموت لم يكشفوا عن يومه"[19].

شخصية جلجامش، هي المحور الذي تدور حوله أحداث الملحمة، وقد ساهمت هذه الشخصية في تنامي الأحداث وتطورها، لما امتازت به من ثراء في تحولاتها عبر الزمن.

مرَّت الشخصية بمسيرتها الدرامية بتحولات كثيرة، أبرزها ظهور الصداقة، كما كان جلجامش ملكاً ظالماً فاسقاً مستبيحاً للأعراض، متسلِّطاً تُسيِّره اللذة، فضلاً عن تعاليه للاعتقاد السائد بأولوهيه غير كاملة، لأنَّه كما أظهرت الملحمة أنَّ ثلثاه إله وثلثه الباقي بشر، وتمثل هذه السمة ميزة أساسية في حياته، إلا أنَّ ظهور الصداقة المتمثل في علاقته مع انكيدو غيَّرت حياته نحو الأفضل.

وتعد علاقة الصداقة هذه سمة ثانوية دافعية للسلوك، غير دائمة وفق تقسيمات عالم النفس الألماني (جوردن أو لبورت) للسمات، بين السمة الأساسية التي تضم

سمات تستغرق معظم حياة الإنسان كالعاطفة السائدة، والشهوة المسيطرة، والسمة المركزية التي يتكرَّر التعبير عنها في مواقف متباينة كالعدوانية والسخرية، فضلاً عن خصائص الفرد، أمَّا السمة الثانوية فتظهر بصرف النظر عن الهدف كالامتدادية والمثابرة والسمات غير الدائمة[20].

بات ظهور الصداقة قوة دافعة رئيسية لتحديد سلوك جلجامش حسب مفهوم السمة لدى أولبرت، إلا أنَّه ازداد تعالياً وحباً للذات والمغامرة والبطولة طلباً للشهرة والمجد، إلى غير ذلك من المطالب، غير أنَّ حدثاً عظيماً قلب مجريات الأحداث فتغيرت وجهاته الفكرية تبعاً لذلك، هذا الحدث هو موت انكيدو:

"من أجل أنكيدو
خلّه وصديقه
بكى جلجامش بكاءً مراً
وهام على وجهه في الصحارى
وصار يناجي نفسه
إذا ما مت أفلا يكون مصيري
مثل انكيدو
ملك الحزن والأسى روحي
وها أنا أهيم في القفار والبراري
خائفاً من الموت"[21].

استخدم مؤلف الملحمة عدة أساليب، لإيصال فكرته والتأثير في أعماق المتلقي وتغيير سلوكه، فموسيقا النص الملحمي التراجيدية، وأسلوب التكرار هي من ضمن الأساليب المعتمدة للتأثير في المتلقي، يظهر ذاك في تصوير الملحمة للواقع النفسي للبطل في النصوص السابقة[22].

كان موت انكيدو عقاباً من قوة عليا أفقدت جلجامش الصداقة والحب والشعور بالانتماء، فيهيم على وجهه في الصحراء حزيناً هارباً من أشباح الموت، باحثاً عن الخلود، وتعد هذه سمة مركزية في شخصية جلجامش، ليعود إلى مدينة بعد رحلة شاقة حاملاً بذهنه خلوده عبر الأعمال الصالحة، ليكون مصيره مختلفاً عن المصير العادي للآخرين.

منذ البداية تظهر شخصية البطل وهي محورية، تحمل هموم وآمال الناس في الملحمة، وهو في الواقع تجسيد لحلم كل الذين يعاصرونه، وكل الذين يأتون بعده، ومن خلال هذا الحلم حمل البطل التراجيدي في الملاحم آمال ورغبات الناس في معرفة أسرار الحياة، يقول جلجامش في الملحمة:

"يا أبي لقد رأيت الليلة الماضية حلماً
رأيت نفسي أسير مختالاً فرحاً بين الأبطال
فظهرت كواكب السماء وقد سقط أحدها إلي
وكأنَّه شهب السماء "آنو"
لقد أردت أنْ ارفعه ولكنه ثقل علي
وأردت أنْ أزحزحه فلم استطيع أنْ أحركه
تجمع حوله أهل أوروك. ازدحم الناس حوله وتدافعوا عليه
واجتمع عليه أصحابي يقبلون قدميه
انحنيت عليه كما انحنى على امرأة
وساعدوني فرفعته وأتيت به عند قدميك – فجعلته نظيراً لي
فأجابت جلجامش أمه البصيرة العارفة وقالت له:
إنه صاحب لك قوي
بعين الصديق عند الضيق
وهذا هو تفسير رؤياك؟"[23]

يفهم مما سبق أن شخصية البطل "الإنسان" هي محور الملاحم ومحور الأحداث التي تتوالى في الملاحم، حتى أن الخيال الجمعي الذي أنتج النص لا يمكنه خلق نص، دون وجود هذه الشخصية المحورية التي تدور حولها الأحداث والتي تنضوي على القوة والمهارة، وعلى كثير من المتناقضات كالظلم والاستبداد والإنقاذ أيضاً.

والجدير بالذكر أن الحديث عن الطغيان متلازم مع بداية الملاحم، ويبدو أن هذه الصفة الموجودة في البطل هي التي جعلت الأحداث ممكنة التصديق، فالشخصية وليدة الصراع بين الحياة الغامضة، وتطلعات النفس البشرية نحو الأحلام الكبيرة والسامية، كما هو الصراع بين الخير والشر والجمال والقبح. ضمن منظومة أخلاقية[24].

ثالثاً- البطل في النص الملحمي:

إن جلجامش البطل ورغم الصفات التي يتمتع بها، وهي بلا شك صفات مميزة لأنه أصلاً بطل مميز، إلا أنه لم يستطع أن يتجاوز القدرات الإنسانية، فبقيت أحلامه في أرقى تجلياتها هي أحلام الإنسان ذاته، وقد كشف الصراع الداخلي الذي عانى منه المنولوج، أنه كان يتمتع بأعلى مستويات الحس الإنساني المتجسد بالفرح والحزن، وكل المتناقضات التي تدور داخل الذات الانسانية[25] ويرجع ذلك إلى أن الإنسان هو الكائن الوحيد على وجه الأرض، الذي لا يقنع بما هو ممكن، أو موجود، أو عقلاني الأمر الذي يجعله يذهب إلى تشكيل مجموعة من الرموز، إعراباً، عن توق أبدي إلى واقع آخر مختلف عن الواقع الذي يقع عليه الحس والإدراك، فالبطل في النص الملحمي يقع "في عالم لا يستطيع الصراع ضده، وقد جعله المؤلف يمارس إراداته، ولكنه لا يستطيع فرضها، مدفوعاً ضد قوة لا يستطيع مقاومتها ولكنه يقدر في اندحاره أن يظهر مرتبته كإنسان"[26].

نحن نقف إذاً أمام نصوص تبدأ من الفرد، من تراجيديا وجوده نحو استكشاف الكلى، حتمية الموت ومحاولة الوصول بالفرد ذاته إلى الحرية، والبطل رغم معرفته بأن كل كائن حي، هو مشروع موت مستقبلي، يتعامل مع حتمية الموت بجرأة وشجاعة، في بحثه المتواصل عن طريقة تمكنه من عدم مواجهتها بهذا المعنى شكلت شخصية البطل خروجاً عن المألوف، فلأول مرة يكون الإنسان فاعلاً ومؤثراً في الحدث، وهو ينتصر على كل القوى التي تواجهه كما أنه يقف في حالة تحد للقدر[27].

تقف الآلهة في وجه البطل الذي يريد تقرير مصيره بنفسه، وتحتكر هذا الدور لنفسها باعتبارها اليد العليا أو القوة الأكبر، لذلك يسير البطل إلى حتفه، فتقترب نهايته حين يصل إلى مرحلة الوعي الموضوعي للأسباب الكامنة وراء مصيره التراجيدي!!.

عادة ما تصف الملاحم أبطالها بالجلال والعظمة، ثم تحكم عليهم في النهاية بالتلاشي، فالبطل يواجه النهاية الحتمية المقدرة له، ويسير باتجاه قدره مجبراً، على الرغم من تغلبه على كل ما يعترض طريقه من صعوبات، وعلى الرغم من انتصاره على كل قوى الشر والدمار، حيث تتجلى التراجيديا في أسمى لحظاتها- كما يقول أرسطو- عند سقوط البطل فالبطل التراجيدي لابد أن يسقط في النهاية نتيجة خطأ أو هفوة ما[28].

" – إن كنت حقاً جلجاش الذي قتل حارس الغابة.
وغلب خمبابا الذي يعيش في غابة الأرز.
وقتل الأسود في مجازات الجبال ومسك ثور السماء وقتله.
فلم ذبلت وجنتاك ولاح الغم على وجهك
وعلام مَلَكَ الحزن قلبك وتبدلت هيئتك.
ولم صار وجهك أشعث كوجه من سافر سفراً طويلاً"[29].

جملة من الأسئلة التي تطرحها صاحبة الحانة على جلجامش، وقد عجزت عن تفسير هذا التناقض في شخصية البطل الذي يرد بدوره:

" – كيف لا تذبل وجنتاي ويمتقع وجهي.
ويملأ الأسى والحزن قلبي وتتبدل هيئتي.
فيصير وجهي أشعث كوجه من انهكه السفر الطويل
ويلفح وجهي الحر والقر وأهيم على وجهي في البراري
وقد أدرك مصير البشر صاحبي وأخي الأصغر "انكيدو"[30].

إنَّ المغامرات التي قام بها البطل في ملحمة جلجامش، ورفيقه انكيدو في الغابة والمتمثلة في قتل حارس الغابة ثم قتل جلجامش للوحش خمبابا، وصدهما لمغريات الآلهة عشتار، جعلتنا نحن المتلقين نقف مندهشين أمام شخصية أثارت فينا الخوف والتقدير والإعجاب، لا لأنَّ شخصية البطل تشبهنا، بل لأننا نشعر أيضاً بأنَّ كفاح هذا البطل الذي نحن جزء منه كان له معنى.

شيئاً فشيئاً يصل بنا البطل إلى تلك الحالة الفجائعية التراجيدية حين يدرك أنَّ الموت آت لا محالة، وأنَّ موت انكيدو يحمل نذير موته هو أيضاً:

"إنَّه انكيدو صاحبي وخلي الذي أحببته حباً جماً
لقد انتهى إلى ما يصير إليه البشر جميعاً
فبكيته آناء الليل
معللاً نفسي بأن يقوم من كثرة بكائي ونواحي
وامتنعت عن تسليمه إلى القبر
فأبقيته ستة أيام وسبع ليال حتى وقع الدود على وجهه
فأفزعني الموت حتى همت على وجهي في البراري
آه لقد صار صاحبي الذي أحببت تراباً.
وأنا سأضجع مثله فلا أقوم أبد الآبدين[31].

هكذا تصور الملاحم انكسار الحلم الذي كان يراود البطل، وهذه الحالة تفتح أمامه آفاقاً جديدة، نحو قيم جديدة، باتجاه الفكرة الإنسانية الكبرى، فكرة أنْ يفرح بالحياة ما مدام حياً، وأنْ يستطيع أنْ يُخلد على الرغم من الموت.

رابعاً- القيم الأساسية في تراجيديا ملحمة جلجامش:

وتتمثل هذه القيم في الآتي:

1- المشقة والكدح الطويل، هي السبيل الوحيد للوصول إلى المعرفة والحكمة، وهو ما نجده في كم المصاعب والمتاعب التي واجها البطل من بداية الملحمة حتى نهايتها.

2- شخصية الصديق باعتبارها حاملة للقيم الجديدة، ودورها أيضاً في تعليم البطل لتلك القيم، فقد أدرك جلجامش أنَّ الحياة حافلة بما هو جميل ونبيل، وأنَّ بإمكان الإنسان أنْ يصنع ما يخلِّد ذكراه، حيث أسهمت شخصية انكيدو البطل في تغيير سمات جلجامش، التي أخذت أبعاداً جديدة أظهرها مدى تأثره لفراق صديقه، ذلك التأثر الذي شكل لحظة الدورة في الملحمة، حيث بدت مواكب العزاء التي أقيمت وكأنها ليست لمواساة جلجامش البطل التراجيدي، وإنَّما لمواساة الناس الذين مات حلمهم المعلق بانكيدو لإيقاف رغبات جلجامش.

3- الموت حقيقة واقعة لتغيير السلوك والتفكير، فقد شكلت لحظة موت الصديق اللحظة الحاسمة في حياة البطل، ممَّا دفعه وهو في حالة التأثر إلى القيام بعملية محورية ومهمة، هي تغيير طريقة السلوك والتفكير "إنَّ هذه الحالة التصعيدية الطارئة تفسر أعمال البطل اللاحقة كلها. فقد قلب الموت موازين التفكير عند البطل التراجيدي، وبذلك كانت الشخصية الثانوية فاعلة ومؤثرة في الأحداث، حين ارتقت بالشخصية المحورية الأساسية إلى الشكل الأمثل"[32] فشخصية كشخصية انكيدو، هي شخصية مساعدة لشخصية البطل في الملحمة، كانت تحمل المسوَّغ الأساسي المنطقي لطرح فكرة تلازم الملاحم كسمة من سماتها، مفادها أنَّه من

الطبيعي أنْ يحتج الإنسان على بقاء طغيان الفعل في يد الآلهة، لذلك جاء رحيل هذه الشخصية الثانوية وتركها البطل يواجه النهاية وحده؛ ليجسد تراجيدية المصير الإنساني ويجعلها أكثر إثارة لمشاعر التعاطف و الإشفاق، وأكثر تأثيراً في المتلقي.

أثّر موت الصديق انكيدو على تفكير البطل التراجيدي، فيتحوّل من حياة اللهو إلى التفكير في ماهية الحياة ذاتها، عند هذا الموقف تبدأ تراجيديا جديدة في النص، فالبطل القلق والمضطرب بدأ يبحث عن أجوبة لأسئلة كثيرة عن لغز الحياة والموت، وعندما يلتقّى بأوتو بنشتيم الذي اختارته الآلهة ورضيت عنه، فمنحته الخلود الأبدي، لأنَّه قَبل بحكم الآلهة وفعل ما ترضى:

" – ثم نادى الرجل العقرب جلجامش
وخاطب نسل الآلهة بهذه الكلمات.
ما الذي جعلك يا جلجامش، على هذا السفر البعيد
وعلام قطعت الطريق الطويل، وجئت عابراً البحار الصعبة العبور
فبين لي القصد من المجيء إلى
فأجابه جلجامش قائلاً.
أتيت قاصداً أبي أوتو نبشتيم
الذي دخل في مجمع الآلهة.
جئت لأساله عن لغز الحياة والموت"[33].

إنَّ تصور جلجامش المادي في المرحلة التي أعقبت موت انكيدو، كان تصوراً قاصراً إلى حد أنَّه لم يتقبَّل فكرة العزوف عنه، رغم المعاناة والأهوال التي لاقته في رحلته، و التي شكلت رمزاً للمستحيل، وضرباً من ضروب تحدي الإنسان لإرادته قبل أنْ يكون تحدياً للقدر، ولأول مرة يسجل الإنسان انتصاراً على قوى

الطبيعة، والأفعال الخارقة التدميرية للآلهة، فحلم الوصول إلى مصاف الآلهة هو تطور راقي لم تعهده الملاحم في ذلك الوقت.

4- تمتلئ الملحمة التراجيدية بكثير من التشويق والإثارة، وكثير من الخوف والإشفاق في النص لتؤكد سيرورة الحياة نفسها، ففي اللحظة التي يصل فيها البطل لعشبة الخلود، يفقدها دون قصد؛ ليسقط لحظة تألقه، فحين حصل جلجامش على العشبة واعتقد أنَّه سينال الخلود تأتي الأفعى لتسرق العشبة، وتقضى على حلمه:

"- أبصر جلجامش بركة ماء ماؤها بارد

- فنزل فيها ليغتسل في مائها

- فشمت حية (صل) عرف النبات

- وخرجت من الماء واختطفت النبات

- وفي عودتها نزعت عنها جلدها

- فجلس جلجامش عند ذاك وأخذ يبكى

- حتى جرت دموعه على وجنتيه"[34].

تتوالى المشاهد التراجيدية مع تنامي الشخصيات في الملحمة، والتي أثرت فيها الأحداث تأثيراً مهماً في الحبكة والصراع، وصولاً إلى ذروة الفعل، فبدت مقنعة لأنَّها جاءت متدرجة من الاستهلال، فالعرض، فالخاتمة، وظهر جلجامش مثالاً للسطوة والاستبداد والغرور، في حين كان انكيدو مثالاً للإنسان العادي العارف بمصيره.

نمت شخصية جلجامش وتطورت مع الحدث متنقلة من البسيط إلى المعقَّد، وقد عمَّقت فينا- رغم سقوطها- الإحساس بالقيمة الأعلى، وهي ضرورة تقبُّل الحياة بكل تراجيديتها وتناقضاتها، وأمام هذا النص الملحمي لا بد أنْ نشعر -كمتلقين- إنَّنا أمام أناس نعرفهم ونشبههم كثيراً، وأنَّ الأحداث التي عاشوها تشبه إلى حد ما

الأحداث التي نعيشها من حيث الجوهر، وهي تعبر عن الصراع الذي مازال الإنسان يعيشه حتى يومنا هذا، وإنْ اختلفت وتعددت أشكال تجليه.

خاتمة:

من كل ما سبق يمكننا أنْ نؤكد على النتائج التالية:

1- تتجلَّى المفاهيم الأولى للتراجيديا في مجمل النتاج الأدبي الرافد، ولاسيما نصوص الملاحم.

2- كان الخطاب الفلسفي الذي أراده كاتب الملحمة، قد اندفع في صدارة السرد وتبيَّنت الحكمة التي من أجلها كُتبت الملحمة، وهي أنَّ الإنسان جسد فانٍ، ولا يبقى منه إلا أعماله.

3- يرتكز نص الملحمة على نقطتين رئيسيتين: السطوة التي دفعت جلجامش صاحب الشخصية الدرامية المضطربة للبحث عن الحياة الأبدية، والحدث التراجيدي الأقوى، والمتمثِّل في فعل الموت نفسه الذي قلب الموازين، وصدم جلجامش بكونه مجرَّد جسد فانٍ.

4- نص الملحمة في ضوء نظرية أرسطو للتراجيديا، يؤكد أنَّ وحدة الفعل التي يعدها أرسطو أهم عنصر في الدراما، تشكِّل المحور الأساسي للملحمة، ولا يعني أرسطو بوحدة الفعل مجرَّد حدث، أو سلسلة أحداث، بل ذلك الدافع الرئيسي، الذي يحرِّض الشخوص على فعل يتطور عبر الزمان والمكان باتجاه هدف محدَّد، وهذا الهدف هو السمو الذي يتجلَّى في محاولة جلجامش المستمرة لتجاوز ذاته.

5- يتضمَّن نص الملحمة عناصر درامية وتراجيدية أخرى، كالمفاجأة والترقُّب والتشويق، فضلاً عن عنصر النقص الذي يُحيل كل ما هو موجب إلى سالب، هذا الانتقال من الموجب إلى السالب يتجسَّد في الملحمة بالأفعى التي تسرق نبتة الخلود من جلجامش، وهو في أوج انتصاره، لتستحيل كل إنجازاته إلى خيبات... لكنها خيبة كل أبطال التراجيديا الذين لابد أنْ يواجهوا الحقيقة ويقبلوا بها.

هوامش البحث:

(1) أحمد أبو زيد: الملاحم كتأريخ وثقافة، مجلة عالم الفكر، مج16، العدد 1، (الكويت: وزارة الإعلام، 1985)، ص4.

(2) أرسطو: فن الشعر، تر: إبراهيم حمادة، (القاهرة: مكتبة الانجلو الأمريكية، 1969)، ص95.

(3) محمد غنيمي هلال: الأدب المقارن، ب.م، ب.ت)، ص144.

(4) عبد الرحمن العابو: التراجيدي في أساطير الشرق القديم، ط1، (حلب: نون 4 للنشر والتوزيع، 2004)، ص45.

(5) جبور عبد النور: المعجم الأدبي، ط1، (بيروت: دار العلم للملايين، 1979)، ص264.

(6) أحمد أبو زيد: الملاحم كتاريخ وثقافة، مرجع سبق ذكره، ص21.

(7) ص.ن كريمر: ألواح سومر، تر: طه باقر، (بغداد : مكتبة المثنى، ب.ت)، ص334.

(8) أرسطو: من الشعر، مرجع سبق ذكره، ص30.

(9) المرجع نفسه، ص96.

(10) المرجع نفسه، ص ص114–116.

(11)المرجع نفسه، ص35.

(12) عبد الرحمن العابو: التراجيدي في أساطير الشرق القديم، مرجع سبق ذكره، ص46.

(13) أرسطو: فن الشعر، مرجع سبق ذكره، ص68.

(14) طه باقر: ملحمة جلجامش، ص17.

(15) فراس السواح: جلجامش ملحمة الرافدين الخالدة، ط2، (دمشق: دار علاء

الدين للنشر والتوزيع، 2002)، ص8.

(16) عبد الرحمن العابو: التراجيدي في أساطير الشرق القديم، مرجع سبق ذكره، ص14.

(17) جبرا إبراهيم جبرا : ما قبل الفلسفة، ب.ط، (بغداد، منشورات مكتبة الحياة، 1960)، ص251.

(18) عبد الرحمن العابو: التراجيدي في أساطير الشرق القديم، مرجع سبق ذكره، ص15.

(19) طه باقر: ملحمة جلجامش، مرجع سبق ذكره، ص125، 126.

(20) محمد محمود عبد الجبار: الشخصية في ضوء علم النفس (بغداد: دار الحكمة، 1990)، ص27.

(21) طه باقر: ملحمة جلجامش، مرجع سبق ذكره، ص74.

(22) عبد الرحمن العابو: التراجيدي في أساطير الشرق القديم، مرجع سبق ذكره، ص47.

(23) طه باقر: ملحمة جلجامش، مرجع سبق ذكره، ص 44، 45.

(24) عبد الرحمن العابو: التراجيدي في أساطير الشرق القديم مرجع سبق ذكره، ص122.

(25) المرجع نفسه، ص123

(26) عبد الواحد لؤلؤة: موسوعة المصطلح النقدي، مج1 (بغداد: دار الرشيد، 1982م)، ص44.

(27) عبد الرحمن العابو: التراجيدي في أساطير الشرق القديم، مرجع سبق ذكره، ص124.

(28) أرسطو : فن الشعر، مرجع سبق ذكره، ص151.

(29) طه باقر: ملحمة جلجامش، مرجع سبق ذكره، ص78، 79.

(30) المرجع نفسه، ص78.

(31) المرجع نفسه، ص79.

(32) عبد الرحمن العابو: التراجيدي في أساطير الشرق القديم، مرجع سبق ذكره، ص131.

(33) طه باقر: ملحمة جلجامش، مرجع سبق ذكره، ص75.

(34) المرجع نفسه، ص101.

نظرية المعرفة عند جون لوك

أ. زاهيا شعبان امبية
كلية الآداب – جامعة الزاوية

مقدمة:

يعد الفيلسوف جون لوك (john locke) (1632-1704) من أهم الفلاسفة الانجليز، حيث ترك أثراً كبيراً على الفلاسفة التجريبيين من أمثال جورج باركلي وديفيد هيوم وجون استوارت مل، الذين يقرِّون بتأثيره الكبير فيهم، من خلال طريقته في تناول مسألة نظرية المعرفة ورد المعرفة إلى التجربة.

ويعد المؤرخون أنَّ كتاب جون لوك (محاولة في الفهم البشري) الذي صدر سنة 1690 أول محاولة جدية وعلمية في مجال نظرية المعرفة، إذ يسعى هذا الكتاب إلى شرح مفهوم المعرفة البشرية، وتحليل الفكر الإنساني وطبيعة المعرفة، وبالرغم من أنَّ الفلاسفة السابقين له قد تناولوا نظرية المعرفة بالبحث والدراسة، إلا أنَّ بحث لوك في نظرية المعرفة تميز بالجدية والعمق حيث تصدى لوك لنظرية الأفكار الفطرية التي كانت محل إجماع عدد كبير من الفلاسفة والمفكرين، وكانوا يعدونها قضية مسلَّمة لا تحتاج إلى نقاش ولا برهان،إلا أنَّه رفض ذلك وناقش مختلف حجج الفلاسفة المؤيدين لهذه النظرية، وفنَّد الأسس التي تقوم عليها نظريتهم، وعدَّ كل معلومات الإنسان مصدرها التجربة، وأنَّ عقل الإنسان صفحة بيضاء لحظة ولادته، وأنَّ ما فيه من معلومات وأفكار مصدرها التجربة.

ولفلسفة لوك أهمية كبيرة في التاريخ لأنَّه طبَّق الفلسفة التجريبية على نظرية المعرفة، وكذلك طبَّق المنهج الاستقرائي في بحثه عن أصل المعرفة البشرية بعكس الفلاسفة الذين كانوا يستهلون المنهج القياسي في نظرية المعرفة، لذا طبَّق لوك المنهج الاستقرائي، وكما هو معروف أنَّ المنهج الاستقرائي منهج علمي، يعد من

أهم العوامل التي ساعدت على تطوير العلم الحديث. وقد شهد عصر لوك تطوراً كبيراً في مجال العلم بفضل العلماء أمثال: غاليليو ونيوتن وبريل ... وغيرهم، حيث تأثر لوك بالعلم الحديث، وسعى لاستخراج النتائج الفلسفية للعلم في عصره.

وتعد نظرية المعرفة من الأقسام الأساسية في الفلسفة؛ لأنَّ معرفة كيف نعرف؟ وقيمة ما نعرف ووجود معرفتنا بالأشياء. كل ذلك يدخل ضمن مجال نظرية المعرفة التي تعني: البحث في طبيعة المعرفة، وأصلها وقيمتها ووسائلها وحدودها، ويعد لوك أول من درس نظرية المعرفة في العصر الحديث، دراسة علمية ومستقلة ودعا إلى دراسة حدود المعرفة البشرية ومعرفة مدى قدرة العقل البشري على الحصول على المعلومات التي يسعى إليها واكتسابه للمعرفة الصحيحة والإجابة عن المشكلة المطروحة.

يهدف هذا البحث إلى التعرُّف على الملامح العامة لفلسفة نظرية المعرفة عند لوك، كأحد أهم فلاسفة المذهب الواقعي الحسي في الفلسفة، وتحديد أهم الأسس التي قامت عليها نظرية المعرفة، والتعرُّف على أنواع الأفكار والمعارف وأنواعها وطبيعتها وتحليلها، كما يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية: ما مفهوم نظرية المعرفة عند لوك؟ ما هي أنواع المعارف وحدودها؟ ما هي الأفكار وكيف صنفها جون لوك؟

ولذلك استخدمت الباحثة المنهج التحليلي للوقوف على أهم الجوانب الفلسفية عند جون لوك، وأهم المبادئ الأساسية التي قامت عليها نظرية المعرفة عنده، والفكرة المتضمنة فيها بالدراسة والتحليل.

أولاً التعريف اللغوي والاصطلاحي لنظرية المعرفة: وردت كلمة المعرفة في مادة (عرف) لتدل على المجازات، قال الزمخشري: (لأعرفَّن لك ما صفت: أي لا جازينك)[1].

كما أنَّ في مادة عرف حروف (عرف)، ومن ثم كان هذا المعنى مناسباً، حيث وردت كلمة "المعرفة لتدل على ما هو عال مكرم، طيب، إذ يقال للقوم تلثموا: غطوا معارفكم ... وتقول: بنو فلان غر المعارف... وتقول ما طيب عرفه – بفتح العين– وهو الأنف وما ولاه، وقبل الوجه كله"[2].

والمعرفة تدل على ما ارتفع من الشيء، والمعرفة بمعنى المجاراة إنَّما تتضمَّن العلم بحال المجازي وقدره، وفيها ارتفاع لقدر المعرفة على العارف، ومن هنا كانت معرفة الله تعالى العلم اليقيني به، وعمل ما يناسب مع قدرته سبحانه، والمعرفة تتمثل في معانيها الاعتراف والإقرار وهما علم وأدلة[3].

ونظرية المعرفة مركَّبة من لفظين: نظري وتعني بها قضية أو تركيب عقلي مؤلف من تصورات فلسفية[4] وتهدف إلى ربط النتائج بالمقدمات، وتطلق على ما يقابل الممارسة العلمية، كما أنَّها تطلق أيضاً على ما يقابل المعرفة العامية، تلك المعرفة التي تفيد بالنتائج العلمية وتظل بمعنى جزئية[5].

والنظرية: تعني قضية تثبت ببرهان، وهي عند الفلاسفة تركيب عقلي مؤلف من تصورات مسبقة تهدف إلى ربط النتائج بالمبادئ، وقد يقصد بالنظرية اللفظ المرادف للتنسيق: أي أنَّها تطلق على مجموعة المسلَّمات والمبرهنات، ولا تقال على قضية واحدة من قضايا النسق، وقد يراد بالنظرية تصورات مؤلفة تأليفاً عقلياً تهدف إلى ربط النتائج بالمقدمات، وقد يقصد بها فرض عملي يمثِّل الحالة الراهنة للعلم، ويشير إلى النتيجة التي تنتهي عندها جهود العلماء أجمعين في حقبة من الزمن[6].

أمَّا المعرفة فقد اختلف الباحثون في تعريفها أو تحديدها، فبعضهم يرى أنَّ المعرفة هي فعل الذات العارفة في إدراك موضوع وتعريفه بحيث لا يبقى فيه أي غموض أو التباس، حيث يرى جميل صليبا "أنَّ المعرفة هي إدراك الأشياء وتصورها"[7].

أمَّا القدماء فقد وضعوا لها عدة تعريفات منها:

1- المعرفة: إدراك الشيء بإحدى الحواس.

2- المعرفة: هي العلم مطلقاً تصوراً كان أم تصديقاً.

3- المعرفة: إدراك البسيط سواء كان تصوراً للماهية أو تصديقاً بأحوالها .

4- المعرفة: إدراك الجزئي سواء كان مفهوماً جزئياً، أو حكماً جزئياً.

5- المعرفة: هي إدراك الجزئي عن دليل .

6- المعرفة: هي الإدراك الذي هو بعد الجهل[8].

ويطلق لفظ المعرفة عند المحدثين على عدَّة معان جاءت على النحو التالي:

الأول: هو الفعل العقلي الذي يتم به حصول صورة الشيء في الذهن، سواء كان حصولها مصحوباً بالانفعال أو غير مصحوبة، وفي هذا المعنى إشارة إلى أنَّ في المعرفة تقابلاً واتصالاً بين الذات المدركة والموضوع المدرك.

الثاني: هو الفعل العقلي الذي يتم به النفوذ إلى جوهر الموضوع لتفهم حقيقته، بحيث تكون المعرفة الكاملة بالشيء خالية ذاتياً من كل غموض والتباس، أو محيطة موضوعياً بكل ما هو موجود للشيء في الواقع[9].

وهذه المعاني أو التعريفات كافية في إعطائنا تصوراً حول موضوع المعرفة بأنَّها لا تعدو أنْ تكون معرفة حسية مشخَّصة، وهي أدنى المعارف، وإمَّا أنْ تكون معرفة عقلية مجرَّدة، وهي أعلى المعارف.

وإذا كانت المعرفة تامة كانت مطابقة للشيء تمام المطابقة، وإذا كانت غير تامة كانت مقصودة على الإحاطة بجانب واحد من جوانب الشيء، وللمعرفة التامة صورتان إحداهما ذاتية: وهي التي يتم بها تصور الشيء تصوراً واضحاً دون غموض أو التباس، والأخرى موضوعية: وهي التي يكون فيها تصور الشيء مطابقاً لما هو عليه في الحقيقة وكثيراً ما يراد بالمعرفة مضمونها ونتيجتها، لا العقل الذهني الذي تتم به، ومنه قولهم المعارف الإنسانية[10].

وبمعنى أوضح فالمعرفة تدل على ما هو موضوع تصور منهجي متناسق ومنظَّم تابع في صورته لبعض المواصفات العلمية التي يجريها الناس، إذاً فنظرية المعرفة هي دراسة منهجية لقضية العلم، أو مسألة المعرفة بدراسة ماهيتها وإمكاناتها وطبيعتها وطرق الوصول إليها وقيمتها وحدودها.

ثانياً- أنواع الأفكار: يرى لوك أنَّ الأفكار هي طائفة كبيرة من التصورات والمفاهيم بصرف النظر عن مدى عموميتها، فالأفكار عنده تتضمَّن كلمات مثل البياض، الصلابة، الحلاوة، التفكير، الحركة، الإنسان[11]، لهذا جعل من الأفكار محور كتابه: (مقالة في الفهم البشري) وبالتالي محور نظريته المعرفية، فالأفكار هي موضوع للانتباه أو الوعي[12]، إذ يعتقد جون لوك فيما يتعلق بالأفكار أنَّ بعضها بسيط والبعض الآخر مركَّب، وأنَّ هذه المسألة مهمة، ليس لأنَّ هناك بعض الموضوعات تتصف بالبساطة والبعض الآخر يتصف بالتركيب، وإنَّما هذه التفرقة تساعد على التمييز بين الحالات التي تكون فيها عقولنا فعَّالة[13]، ولذلك فقد قسم الأفكار إلى:

1ــ الأفكار البسيطة: وهي الأفكار المرتبطة بصفات الأشياء أو الشيء المحسوس مثل الصلابة والبرودة والامتداد والشكل[14]، ففكرة الصلابة مثلاً: تلقاها عن طريق اللمس لدينا، وهو ينبع من مقاومة القبول التي وجدها في الجسم إلى المدخل لأي هيئة أخرى في مكانها حيث لا توجد أي فكرة تتلقاها باستمرار أكثر من الإحساس بالصلابة[15]، فالأفكار البسيطة يتلقاها الذهن مباشرة من الإدراكات الحسية.

ويقسِّم لوك الأفكار البسيطة إلى أربعة أنواع:

أ. أفكار بسيطة نحصل عليها عن طريق حاسة واحدة، أي صادرة عن إحساس واحد معيَّن مثل اللون والأصوات والصلابة.

ب. أفكار بسيطة نحصل عليها عن طريق أكثر من حاسة واحدة، أي صادرة عن حواس متعدِّدة مثل: أفكارنا عن المكان والامتداد والشكل والحركة والسكون، وتكون هذه الأفكار البسيطة عن طريق حاستي اللمس والبصر.

ج. أفكار بسيطة نحصل عليها عن طريق التأمل مثل: الإدراك والتفكير.

د. أفكار بسيطة نحصل عليها عن طريق الإحساس والتأمل معاً مثل الوجود والقوة والوحدة[16].

2ــ الأفكار المركَّبة: وهي التي يكوِّنها العقل من خلال العمليات العقلية التالية: تركيب ومقارنة وتجريد الأفكار البسيطة، فالعقل في الأفكار البسيطة كان سلبياً، أمَّا في الأفكار المركَّبة فالعقل إيجابي وفعَّال، ويربط الأفكار في أشكال مختلفة يؤلف أفكار مركَّبة(17)، ويذهب لوك إلى أنَّ العقل لا يستطيع أنْ يبتكر فكرة بسيطة واحدة، كما أنَّ الأعمى ليس لديه فكرة عن اللون، فمهما حاول لا يستطيع إدراك اللون(18).

وتنقسم الأفكار المركَّبة إلى ثلاثة أنواع:

أ. أفكار مركَّبة عن الأعراض: وهي تدل على صفات غير موجودة لذاتها، بل في غيرها مثل الجمال فأنَّنا لا نجد في الطبيعة شيء بذاته يسمَّى جمال. بل تتصف به الأشياء الجميلة مثل الزهرة[19]، فالعقل يحصل على هذا النوع من الأفكار المركَّبة عن طريق إضافة فكرة بسيطة واحدة أكثر من مرَّة مثل فكرتنا عن العدد العشرين، ينتج عن طريق إضافة الواحد عشرين مرة، أو نحصل عليها عن طريق تركيب مجموعة من الأفكار البسيطة المتنوعة مثل فكرتنا التي تتم عن طريق تركيب الأفكار البسيطة بواسطة اللون والشكل والجسم[20].

ب. أفكار مركَّبة عن الجواهر: وهي تدل على أشياء موجودة بذاتها توصف عن طريق الأعراض[21]، وتوجد نوعان من الأفكار المركَّبة عن الجواهر: جواهر

مفردة مثل فكرتنا عن إنسان أو جواهر جمعية مثل فكرتنا عن الجيش أو الإنسان(22).

ج. أفكار مركَّبة عن العلاقات: وهي الأفكار التي تعبِّر عن العلاقات بين الأشياء(23)، فالعقل يحصل على هذا النوع من الأفكار عندما يقارن بين فكرة بسيطة أو مركبة، وبين أفكار أخرى مثل فكرة الزوج والأبوة والأكبر والأصغر(24).

ثالثاً- الصفات الأولية والصفات الثانوية:

يقول لوك: "بإمكاننا التمييز بين نوعين من الكيفيات التي تخص الأجسام، أو تلك الكيفيات التي لا تنفصل عن الأجسام، التي أسميها كيفيات أولية مثل الامتداد والحركة، وهي التي تمدنا بالأفكار البسيطة، وكيفيات أخرى مثل الألوان والأصوات، التي أطلق عليها اسم الكيفيات الثانوية"[25].

من هذا القول ندرك أنَّ لوك يرى أنَّ هناك نوعين من الصفات التي تميز الأشياء وهي: الأولى أولية، والأخرى ثانوية وهي كالتالي:

أـ الصفات الأولية: هي مجموعة من الصفات التي يمتلكها الجسم في حد ذاته، ولا يمكن أنْ تنفصل عنه، وتؤثر على العقل عن طريق القوة مثل: الامتداد والشكل أو الصلابة، فإذا قمنا بتقسيم جسم ما إلى أجزاء صغيرة لا يضيع الامتداد أو الشكل أو الصلابة، بل تظل هذه الصفات كما هي حتى لو أصبحت عبارة عن مزيج واحد، فهي تحافظ على خصوصياتها ومميزاتها[26]، وهذا يعني أنَّها مجموعة من الصفات التي لا تنفصل عن الجسم، أي أنَّها تبقى قائمة في الأشياء ذاتها، وتبقى قائمة حتى في أجزاء الجسم، فحبة القمح مثلاً إذا قمنا بتقسيمها وتجزئتها إلى عناصر صغيرة سوف تحتفظ بذات الصفات التي تمتلكها في الأصل.

ويقال أنَّ الصفات الأولية موجودة في الأشياء المادية وبدونها[27]، حيث يرى لوك أنَّه "لا يمكن أنْ تنفصل عن الجسم في أي حالة من حالاته، فلو أنَّنا قمنا

بتقسيم أي موضوع مادي إلى أجزاء بقدر ما نستطيع أنْ ندركها فأنَّها تستمر في امتلاك نفس الصفات الأولية التي أشرنا إليها، ولذلك فاعتقاد لوك في الحقيقة المستقلة للصفات الأولية مستمد بوضوح من معرفته بالفيزياء والكيمياء[28]، فإنَّ كتلة من النار والثلج وعددها وشكلها هي صفات موجودة فيها بالفعل، لكن الضوء والحرارة والبياض أو البرودة لا تكون صفات موجودة فيها بالفعل مثلما لا يكون المرض أو الألم موجوداً في الغذاء ذاته[29]، فالصفات الأولية مستقلة في وجودها عن الذات وتوجد قائمة في الخارج فيما يطلقون عليه اسم المادة أو الجوهر المادي، فإذا كنا نسلِّم بسهولة بأنَّ حلاوة قطعة من السكر ليست قائمة في السكر، بل في مذاقها الحلو على اللسان، وفي ذاتنا بهذه الحلاوة، فأنَّنا لا نستطيع أنْ نقول نفس الشيء عن حجم هذه الكرة، أو عن طول هذه المائدة المستطيلة الممتدة أمامنا. يبدو أنَّ هذه الصفات الأخيرة كلها موجودة في الخارج وليس لذاتنا سلطان عليها، فهذه الصفات الأخيرة صفات واقعية، أمَّا حلاوة السكر فهي صفة ذاتية بمعنى أنَّ الناس مثاليون فيها بحلاوة السكر وواقعيون فيها بتعلقهم بحجم المائدة وشكلها وامتداداتها[30].

وعلى ذلك فإنَّ لوك. بل المدرسة الانجليزية كلها تأخذ بالمذهب الواقعي، حيث يعتقد لوك أنَّ الأفكار البسيطة التي تحدث في عقولنا من اتصالها بالأشياء ليست وهماً صوَّره لنا الخيال، وإنَّما هي نتيجة طبيعية مطردة للأشياء الخارجة عنا. إذن فهي تطابق أصولها الخارجية لأنَّها تقدم لنا الأشياء بالصورة التي في مقدورها أنْ تكونها في أذهاننا[31].

ب ــ الصفات الثانوية: هي ليست مرتبطة بالجسم، بل هي قوة متضمنة فيه وتعمل على إنتاج إحساسات معينة في العقل مثل اللون و الرائحة و الطعم، فالجسم يمكن أنْ يتغير لونه وطعمه ورائحته، ويبقى مع ذلك نفس الجسم، وتكون هذه الصفات الثانوية هي تأثر العقل به[32]، ولهذا فأفكار الصفات الثانوية لا تشبه صفات

الموضوعات الفيزيائية الحقيقية عن طريق تجارب بسيطة، لذلك فإذا قمت بكسر أية لوزة أو سحقها "فأنَّك ستجد أنَّ اللون الأبيض الناصع يستبدل إلى لون غامق، وسيتحول الطعم الحلو إلى طعم زيتي، فما عساه أنْ يكون التبدل الحقيقي الذي يمكن أنْ يضعه دق يد الهاون في أي جسم سوى أنَّها تبدل نسيجها وأفرض أنَّ إحدى يديك ساخنة، والأخرى باردة، وأنَّك وضعتهما معاً في إناء الماء المعتدل في درجة الحرارة، كما يسجلها ترمومتر، فإنَّ الماء سيبدو في هذه الحالة بارداً ليد، ودافئاً ليد أخرى وبذلك لا يمكن أنْ تتشابه إحساسات اليدين في صفاتهما وهما موجودتان في الماء، فهما لا يمكن أنْ يكونا شيئاً سوى أثار زيادة أو قلة حركة الأجزاء الصغيرة لأجسامنا تسببها جزئيات الماء"[33]، فهي صفات لديها القدرة على إحداث إحساسات متعدِّدة فينا بواسطة صفاتها الأولية عن طريق الكتلة والشكل والبناء، أو التركيب وحركة أجزائها تغير المحسوسة كما ذكرنا مثل: الألوان والأصوات والطعوم والروائح ونعومة الملمس أو خشونته، فهي تحدث فينا بفعل الدقائق غير المحسوسة في حواسنا أو على نحو ما نقول اليوم بتأثير الأشعة الضوئية التي تسقط على شبكية العين أو الموجات الصوتية التي تصل إلى طبلة الأذن أو الانبعاثات الكيميائية، التي تصل إلى شعيرات الشم في الأنف[34].

فهي إذن صفات لا توجد في الأشياء ذاتها، بل مجموعة قوى في الجسم تحدث فينا هذه الإحساسات بواسطة الصفات الأولية كالإحساس باللون والرائحة والذوق، أي صفات ترتبط بالذات لا بالموضوع.

يقول لوك: "إنَّ ما هو حلو وأزرق أو حار في الفكر ليس إلا كتلة وشكلاً وحركة معينة الأجزاء غير محسوسة في الأجسام ذاتها"[35]، ولذلك فليس الاحمرار أو الحلاوة التي تنشأ لدينا عن شيء ما، صفة موجودة في الشيء نفسه، وإنَّما هي نتيجة لعلاقة اتصال الشيء بحواسنا، فكما أنَّ الشمس تبعث الحرارة في الشمع

فتذيبه مع أنَّ السيولة التي استحدثت الشمع ليست موجودة في الشمس، كل ما في الأمر علاقة قوة في الشيء بحاسة من حواسنا[36].

هذا يعني أنَّها قوة في الجسم بفضل ما تحمله من صفات أولية تحدث تغييراً في شكل أو تركيب أو حركة جسم آخر، بحيث أنَّ هذا الجسم الآخر تحدث حركته على حواسنا تأثيراً لم يكن موجوداً سلفاً مثل: قدرة الشمس على إذابة الشمع وتحويله إلى سائل، كأنَّ في الشمس قوة من أجل أنْ نكّون فكرة الانصهار أو الذوبان في أذهاننا بعدما كانت لدينا فكرة عن صلابة الشمع، بمعنى أنَّها تكوَّنت لدينا فكرة جديدة لم نكن نذكرها من قبل.

بهذا اقترب لوك كثيراً بنظريته هذه من العلوم البحثية من غير قصد في الصوت والضوء والحرارة ناتج عن موجات مختلفة تخرج من الأجسام الجزئية، التي تنبِّه الحواس وبذلك تتم لنا رؤية الشيء أو سماع صوته أو الإحساس بحرارته، ويعتمد ذلك على طول الموجات فهي نسبية تختلف باختلاف أطول الموجات، كما تختلف باختلاف الأشخاص من شخص لآخر حسب استعداداتهم وقدراتهم من أجل تلقِّي هذه الموجات[37].

رابعاً-أنواع المعرفة: تنقسم المعرفة عند لوك إلى ثلاثة أنواع، وتختلف درجة اليقين في كل معرفة باختلاف الطريقة التي يحصل الإنسان عليها، وتتمثَّل أنواع المعرفة في الآتي:

1- المعرفة الحدسية: وهي المعرفة البديهية – الواضحة بذاتها – التي لا تحتاج إلى برهان، فالأبيض غير الأسود، والمثلث غير المربع، والإنسان غير الحيوان، وفي الرياضيات العدد (5) أكبر من العدد (2) وأصغر من العدد (10)، وذهب لوك إلى أنَّ جميع معارفنا تعتمد على هذا النوع من المعرفة[38]، والمعرفة عبارة عن إدراك الاختلاف، أو التوافق بين فكرتين بصورة مباشرة وبدون تدخُّل أية فكرة أخرى[39].

2- المعرفة البرهانية: هي إدراك اختلاف أو توافق بين فكرتين يتوسط فكرة أو أفكار أخرى، ولا يمكن أنْ نصل إلى هذا النوع من المعرفة بطريقة مباشرة مثل المعرفة الحدسية. بل عن طريق المقارنة بأفكار أخرى تكشف لنا العلاقة بين الفكرتين، وسمَّى لوك هذه العملية بالاستدلال العقلي، مثلاً تتطلب معرفة العلاقة بين زوايا المثلث، وبين زاويتين قائمتين الاستعانة بزوايا أخرى، تساوي زوايا المثلث من جهة، وتساوي زاويتين قائمتين من جهة أخرى، وبذلك تتكشَّف العلاقة بينهما(40)، والمعرفة بالبرهان تعتمد على المعرفة بالحدس، لأنَّ إدراك الاتفاق أو الاختلاف بين فكرتين عن طريق الاستعانة بالأفكار الأخرى لا يتم إلا عن طريق الحدس[41].

3- المعرفة الحسية: هي المعرفة التي لدينا عن الأشياء الواقعية (الأشياء المحسوسة)، وهي تعتمد على الموجودات التي خارج العقل البشري بعكس المعرفة الحدسية البرهانية اللتين نحصل عليهما عن طريق عمليات الفصل للأفكار. والمعرفة الحسية في نظر لوك لا تقل يقينية عن المعرفة الحدسية والمعرفة البرجماتية، وتصل عن طريق هذه المعرفة إلى العالم الخارجي[42]، فالحواس يؤيد بعضها البعض، فالذي يرى النار يستطيع أنْ يلمسها دون أنْ يشك في وجودها، وحينئذ يحس ألماً لا يمكن أنْ يحس مثله لو كان إدراكه مجرَّد تصور. على أنَّ معانينا ليست صور الأشياء أو أشباهها، وإنَّما هي علامات دالة عليها[43].

ويعتقد لوك أنَّ وجود الأشياء التي ليست حاضرة مباشرة أمام حواسنا قد تكون مثار للشك، فلا يمكن القول بأنَّها معروفة، ولكن عندما تصبح حاضره حضوراً مباشر لحواسنا، فإنَّنا سنزود بدليل يزيد جميع شكوكنا، ويذهب إلى القول أنَّه يوجد اختلاف بين الأفكار التي نذكرها أو نتخيلها فحسب، وبين الأفكار التي تتوارد بالفعل إلى ذهننا عن طريق الحواس[44]، لذلك فهو يقول: "إنِّي أسأل أي شخص لم يشعر بوعي منيع بوجود اختلاف في حالة المدركات بين مشاهدة الشمس في

الصباح والتفكير فيها في المساء، وبين شمس زهرة عطرة كالوردة والقرنفلة والاكتفاء بالتفكير في رائحتها وعبقها"[45]، وبذلك فهذا النوع من المعرفة هو أقل يقيناً من المعرفة الحسية البرهانية لكنها أكثر يقيناً من المعرفة الظنية، وهذا النوع من المعرفة يساعدنا على معرفة الأشياء الموجودة في العالم الخارجي.

4- المعرفة الاعتقادية: هذه المعرفة تأتي إلى الإنسان عن طريق الإيمان بالمعتقدات الدينية، ولا يمكن البرهنة عليها لسموها عن مستوى مداركنا وحواسنا، إنَّما نتمسَّك بها لأنَّها تعد سراً من أسرار الإيمان[46]، فلا نستطيع الوصول إليها لا بحواسنا ولا بمدركاتنا، فهي تنشأ عن طريق الإيمان بمعتقدات دينية معيَّنة، فنحن نحصل على هذه المعرفة من الأديان والكتب المقدَّسة المرسلة إلينا من رب العالمين، وكان من الطبيعي أنْ يسلِّم بها لوك تسليماً بسبب عجزه عن البرهان، فالعقل قاصر عن بلوغ ماهية الاعتقادات الدينية ومنها وجود الله تعالى نفسه[47].

خامساً- حدود المعرفة: حدَّد لوك حدود المعرفة الإنسانية، إذ يرى أنَّ الإنسان لا يستطيع أنْ يتعداها إلى أبعد منها، وذلك لأنَّ معرفتنا لا تمتد لأبعد ما لدينا من أفكار(48). وتمثلت حدود المعرفة في الآتي:

1ــ لا يمكن أنْ تتجاور معرفتنا ما نستطيع إدراكه من توافق أو عدم توافق بين الأفكار بواسطة الحدس أو الاستبدال أو الإحساس[49]، ولا نستطيع القول إنَّ المعرفة هي لا شيء سوى إدراك ما بين كل فكرة من أفكارنا والأفكار الأخرى من توافق أو اختلاف أو تنافر، وهذا هو كل ما يتعلق بها، وحيثما يوجد هذا الإدراك توجد معرفة وعندما لا يوجد فإنَّنا نشعر بقصور المعرفة[50].

يلزم ممَّا تقدَّم أنَّ المعرفة البرهانية أو العقلية لا يمكن أنْ تتناول كل أفكارنا لأنَّنا لا نستطيع دائماً أنْ نجد فكرة وسيطة تربط بين فكرتين في برهان، وفي هذه الحالة لا نحصل على المعرفة ولا على البرهان.

2ــ المعرفة البديهية لا تمتد لتشمل جميع العلاقات بين جميع أفكارنا.

3ــ المعرفة الحسية لا تمتد أبعد من وجود الأشياء الماثلة أمام حواسنا بالفعل فإنَّها أضيق من كلا النوعين المتقدمين من المعرفة، فحاسية المعارف أضيق من التوصل إلى المعرفة الحسية التي لا تعتد بوجود شيء في الواقع الحالي، إلا إذا تم الشعور به عن طريق الحواس الخمسة[51].

4ــ اتجه لوك إلى البحث إلى أي مدى تمتد معرفتنا عندما تكون مستمدة عن طريق الحدس، أو البرهان واهتدى إلى نتائج أشد انحساراً من النتائج التي اهتدى إليها العقلانيون، فمعرفتنا بلا هوية، والتنوع في الأفكار يمتد بقدر أفكارنا، لذلك فأنَّه لدينا معرفة حدسية بهوية جميع أفكارنا الواضحة والاختلاف بينها، فلا شيء أكثر وضوحاً من قولنا بأنَّ اللون الأبيض والدائرة ليسا هما اللون الأحمر والمربَّع.

5ــ رأى لوك أنَّ معرفتنا محصورة في برهان العلاقات بين الأفكار التي تتوافر لهم بحكم ما بين تصوراتها من ترابط، وما يترتب عليها من متضمنات وتعتمد هذه الحقائق إلى حد كبير على حقائق الرياضيات والأحكام الأخرى التي نسميها الآن الحقائق التحليلية أي الحقيقة بحكم معاني المصطلحات المستخدمة، وهي لا تمثل أي شيء موجود مستقلاً عن أفكارنا.

6ــ يرى لوك أنَّ معرفتنا قاصرة للغاية، فباستطاعتنا أنْ نلحظ اشتراك أفكار بسيطة مختلفة في الحدوث، وقد تتضمَّن فكرتنا عن نوع ما من الشيء المركَّب مجموعة من الأفكار البسيطة، وغالباً لا يكون بمقدورنا أنْ نعرف هل ترتبط هذه الأفكار ارتباطاً ضرورياً كل منها بالأخرى[52].

7ــ إنَّ الأفكار البسيطة التي تتألف منها الأفكار المركَّبة عن الجواهر قد صيغت بحيث لا تحمل في طبيعتها أية روابط ضرورية بالأفكار البسيطة، أو أي تنافر معها. ومن هنا نستخلص أنَّه ليس باستطاعتنا الاعتماد على الحدس أو البرهان في تحديد العلاقة الضرورية المتبادلة بين الأفكار، وهي تقتصر عن الإنصاف بكونها معرفة عامة؛ لأنَّ الأفكار التي تربط بينها غالباً ما يتعذر إدراكها حدسياً أو برهنة

ضرورة ارتباطاتها، ففي حالة الذهب نجد أنَّ قوة البقاء في النار دون أنْ يتآكل، هي فكرة تلازم باستمرار وترتبط بنوع معيَّن من شيء أصفر اللون، وله ثقل ومرن وقابل للسحب والطرق وقابل لذوبان[53].

8ــ أنَّ مجال معرفتنا محصور في نظر لوك؛ لأنَّه يفترض أنَّ كل ما كنا على دراية به لا يزيد عن أفكارنا، ولا يمتد إلى الأشياء ذاتها، وأنَّ جميع أفكارنا إمَّا مستمدة من الإدراك أو خالية من المضمون، ولا يمكن كالحكم على قضية معيَّنة أنَّها تمثل معرفة، إلا إذا اتضح ذلك وتم التأكيد عليها إمَّا بالحدس أو بالبرهان.

سادساً- نقد نظرية المعرفة عند لوك: تعرضت نظرية لوك في المعرفة إلى كثير من النقد الذي وجهه فلاسفة كثيرون، ومن أهم نقاط النقد ما يلي:

1. أنَّ لوك جعل للمعرفة مصدرين أساسيين هما المصدر التجريبي والمصدر الحدسي، وهما مصدران متضادان مختلفان.

2. أصاب النسق الفلسفي المعرفي عند لوك شيء من الخلط والاضطراب حتى أنَّه بدلاً من تحقيق معرفة تجريبية نفسية جعلها معرفة إنسانية قاصرة بسبب عدم كفاية الأفكار، وذهب أيضاً إلى إنكار مذهب الثنائية بعد إثباته[54]، وهذا التناقض واضح بين تقرير لوك أنَّ التجربة هي المصدر الوحيد للمعرفة، ثم تقريره في مكان آخر أنّ معرفة الله تقوم على البرهان[55]، دون أي دليل مادي.

3. طريقة لوك في مناقشة وجود الأفكار الفطرية لم تكن علمية؛ لأنَّ من الصعب أنْ تحصل على معلومات حول إذا كان الأطفال البلهاء يعرفون الأفكار الفطرية بشرط أنْ عرضت لهم في أشكال محسوسة تتناسب مع عقلياتهم[56].

4. يؤكد لوك على وجود تفكير الجوهر بصفة عامة إلا أنَّه يصرح بأنَّه لا يعرف عنه شيئاً، وقد كان من الممكن أنْ يرفض فكرة الجوهر باعتباره صاحب موقف تجريبي حسي، ولكنه يؤكد على أنَّها فكرة أساسية ورغم ذلك ممَّا ليست فكرة

بسيطة صادرة عن الحس أو التفكير، ومن هنا يتضح أنَّ فكرته عن الجوهر لا تتفق مع موقفه ولا تخدم قضية المذهب الحسي على وجه العموم[57].

5. أشار لوك إلى أنَّ العقل لا يدرك أي شيء إلا بواسطة الأفكار، فكيف يتسنَّى له أنْ يعرف أنَّ أفكاره مطابقة للأشياء الخارجية؟ أي بمعنى أدق ما هو معيار مطابقة الوجود للواقع؟ قد اكتفى لوك بإلقاء نظرة سطحية على الموضوع، ولجأ إلى الرأي العام الشائع بصحة المطابقة[58]. ففكرة الكرسي تتكوَّن بعد أنْ يعرف الإنسان الكرسي عن طريق جلوسه، وهذا ينطبق على كثير من الأفكار الموجودة في الواقع، وهذا يتماشى مع منهجه التجريبي.

6. أُخذَ على لوك أنَّه حسي دائماً، وهو مستعد للتضحية بالمنطق بدلاً من أنْ يكون متناقضاً، وهو يعلن مبادئ عامة ويصر على أنَّها مبادئ وعندما تظهر النتائج التجريبية لهذه المبادئ يمتنع عن قولها[59].

الخاتمة: بعد استعراض الباحثة نظرية المعرفة عند لوك توصلت إلى جملة من النتائج، أهمها:

1- أنكر لوك في المعرفة الأفكار الفطرية، فهو يرفض كل الأفكار والمبادئ الفطرية مبدياً أسبقية الحس على العقل حيث اعتقد أن لا وجود لأي شيء يسبق الحس في العقل.

2- اعتمد لوك في رفضه لهذه الأفكار الفطرية على حجة مفادها أنَّ العقل أو الذهن يولد صفحة بيضاء خالية من أية حروف، فهو يعتقد أنَّ الأفكار الفطرية هي مجرَّد أحكام مسبقة، وبالتالي يمكننا تحصيل المعرفة دون الاعتماد واللجوء إلى أية فكرة، لذلك فلو كانت هناك أفكار فطرية مطبوعة في النفس الإنسانية لكان الأطفال يعرفونها، فالطفل لا يمكنه التعرُّف على هذه المبادئ إلا عن طريق التعلم بمعنى أنَّه يجب أنْ يستند إلى الخبرة الحسية، فالعقل لا يستطيع إدراك تلك الآراء منذ يقظته في السنين الأولى من العمر بدليل أنَّ الأطفال يجهلونها تماماً، بمعنى لا

وجود لأفكار فطرية أو مبادئ مجرَّدة تظهر لدى الأطفال حديثي الولادة، فالطفل يولد دون أفكار مسبقة لأنَّ عقله خال من أفكار راسخة فيه.

3- يرفض لوك وجود أي مبادئ أخلاقية، فالمجتمعات تختلف من مجتمع لآخر، ومن عصر لآخر، ولو كانت هذه المبادئ فطرية ومحل اتفاق بين جميع الناس والمجتمعات، فوجود الله مثلاً: ليست فكرة يتفق عليها كل الناس، فلو كانت فطرية فماذا نفسر تلك المجتمعات الملحدة التي لا تؤمن بفكرة الله؟ ففكرة الفضيلة عنده ليست فطرية؛ لأنَّ الناس يتماشون حسب منافعهم ومصالحهم الشخصية، والسعي نحو اللذة والسعادة، ولو كان مبدأ الفضيلة فطرياً لكان جميع الناس فضلاء.

4- قدم لوك تفسيراً على مصدر الأفكار ألا وهو التجربة، وهي بدورها تتوقف على الإحساس عن طريق الحواس الخمس، فالتجربة هي المصدر الوحيد لكل معارفنا الإنسانية. فالمصدر الذي يزوِّدنا بالأفكار هو موضوعات الحس اعتماداً على حواسنا التي تنتزع مختلف الإحساسات الخارجية وتوصلها إلى عقولنا، فالعقل لا يفكر إلا فيما يحصل عليه من خلال ارتباطه بالإحساس.

5- لعبت الكلمات والألفاظ دوراً مهماً في نظرية المعرفة لدى لوك فقسَّمها إلى أسماء الألفاظ وأسماء الأعلام واستخدام الألفاظ العامة، ووضع لكل لفظ أو كلمة مدلولها الخاص.

6- قسَّم المعرفة إلى حدسية وبرهانيه وحسية و اعتقادية، فالأولى معرفة مباشرة والثانية استدلالية تعتمد على البراهين، والثالثة مبهمة وغامضة، أمَّا الرابعة فهي معرفة مقدَّسة لا يمكن إدراكها لا بالعقل ولا بالحواس. بل تأتي عن طريق الإيمان ومعرفتنا يجب أنْ تكون محدودة وفق الأفكار التي نمتلكها. فالمعرفة ما هي إلا اتفاق الأفكار أو اختلافها عن بعضها البعض.

هوامش البحث:

(1) ابن منظور، لسان العرب ، ج13، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1999، ص454.

(2) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج1، مطبعة السعادة، مصر، د.ط، 1960، ص266.

(3) القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل ، ترجمة: إبراهيم مذكور، المؤسسة المصرية العامة، القاهرة، ط1، 1962، ص17-18.

(4) عبد الحميد الكردي، نظرية المعرفة بين القرآن والفلسفة، مطبعة المؤيد، السعودية، ط1، 1992، ص12-13.

(5) محمد زيدان، نظرية المعرفة عند مفكري الإسلام، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2001، ص59.

(6) علي جابر، نظرية المعرفة عند الفلاسفة المسلمين، دار الهادي ، الكويت، ط1، 2004، ص66.

(7) جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1973، ص392.

(8) المصدر نفسه، ج2، المرجع السابق، ص393.

(9) عبد المنعم الحفني، الشامل للمصطلحات الفلسفية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط3، 2000، ص275.

(10) مراد وهبة، المعجم الفلسفي، دار مأمون للطباعة، بيروت، ط3، 1977، ص368.

(11) برتراند رسل، تاريخ الفلسفة الغربية، الكتاب الثالث، ترجمة: محمد الشيخلي، مصر، د.ت، ص178.

(12) عزمي إسلام، جون لوك، دار المعارف، مصر، د.ط، 1964، ص17.

(13) ول ديورانت، قضية الفلسفة، ترجمة فتح الله محمد، مكتبة المعارف، بيروت، 1972، ص319، 320.

(14) زكي نجيب محمود، حياة الفكر في العالم الجديد، ط3، دار الشؤون المصرية، مصر، 1982، ص210.

(15) عبد الرحمن بدوي، مدخل جديد إلى الفلسفة، الكويت، وكالة المطبوعات، 1979، ص67، 68.

(16) محمد ثابت الفندي، مع الفيلسوف، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، د.ت، ص139.

(17) هنترميد، الفلسفة أنواعها ومشكلاتها، ترجمة: فؤاد زكريا، مؤسسة فرانلكين، القاهرة، 1975، ص175.

(18) أحمد أمين، قصة الفلسفة الحديثة، ج1، مطبعة لجنة التأليف والنشر، القاهرة، 1936، ص202.

(19) إبراهيم مصطفى إبراهيم، الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم، دار الوفاء، الإسكندرية، د.ط، د.ت، ص259.

(20) عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، ج2، د.ط، د.ت، ص373.

(21) محمد فتحي الشنيطي، المعرفة، دار الكتب للطباعة والنشر، القاهرة، 1981، ص110.

(22) إبراهيم مصطفى إبراهيم، الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم، مرجع سابق، ص260.

(23) كريم متى، الفلسفة الحديثة، عرض نقدي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، د.ط، 2001، ص158.

(24) راوية عبد المنعم عباس، جون لوك إمام الفلسفة التجريبية، دار النهضة العربية، بيروت، 1996، ص65.

(25) وليم كيلي، رايت ، تاريخ الفلسفة الحديثة، ترجمة محمود سيد أحمد، التنوير للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان ، ط1، 2010، ص165.

(26) محمد علي أبوريان، تاريخ الفكر الفلسفي،الجزء الرابع، دار المعرفة الجامعية،السويس، د.ط، 1996، ص169.

(27) إبراهيم مصطفى إبراهيم، الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم، مرجع سابق، ص267.

(28) وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، مرجع سابق، ص161، 162.

(29) يحيى هويدي، قصة الفلسفة الغربية، دار الثقافة للتوزيع والنشر، القاهرة، د.ط، 1996، ص63.

(30) زكي نجيب، قصة الفلسفة الحديثة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة ، مصر، د.ط، د.ت، ص215.

(31) إبراهيم مصطفى إبراهيم، الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم، مرجع سابق، ص268.

(32) ريتشارد شاخت، رواد الفلسفة الحديثة،ترجمة أحمد محمود، مكتبة الأسرة، مصر، د.ط، 1997، ص122.

(33) مهدي فضل الله ، فلسفة ديكارت ومنهجه، دار الطليعة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1996، ص186.

(34) محمد قاسم ، مدخل إلى الفلسفة، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2001، ص59.

(35) محمد ثابت الفندي، مع الفيلسوف ، مرجع سابق، ص153.

(36) فؤاد زكريا، نظرية المعرفة والموقف الطبيعي للإنسان، مكتبة مصر، القاهرة، د.ط، د.ت، ص198.

(37) ايميل بريه، تاريخ الفلسفة، ج4، ترجمة جورج طرابيشي، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت، الطبعة الثانية، 1993، ص160.

(38) عادل ظاهر، نقد الفلسفة الغربية، الأخلاق والعقل، دار الشروق، عمان، د.ط، 1999، ص145.

(39) برتراند رسل، تاريخ الفلسفة الغربية، مرجع سابق، ص183.

(40) جون لوك، في الحكم المدني، ترجمة، ماجد فخري، اللجنة الدولية لترجمة الروائع، بيروت، د.ط، 1959، ص255.

(41) آندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، ترجمة: خليل أحمد، بيروت، منشورات عويدات، 2001، ص466.

(42) أحمد عبدالمهيمن، نظرية المعرفة بين ابن رشد وابن عربي، دار الوفاء للشر، الإسكندرية، ط1، 2001، ص130.

(43) أزفلد كولبه، المدخل إلى الفلسفة، ترجمة أبو العلاء عفيفي، القاهرة، ط3، د.ن، 1995، ص233.

(44) جمال الدين بوقلي حسن، قضايا فلسفية، ج1، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ط3، 1984، ص444.

(45) زكي نجيب محمود، دافيد هيوم، دار المعارف، مصر، د.ت، ص176.

(46) فاروق عبد المعطي، جون لوك، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993، ص96.

(47) مهدي فضل الله، فلسفة ديكارت ومنهجه، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط2، 1986، ص155.

(48) ديكارت، مبادئ الفلسفة، ترجمة عثمان أمين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1969، ص266.

(49) إبراهيم مصطفى إبراهيم، الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم، مرجع سابق، ص281، 282.

(50) عزمي إسلام، جون لوك، مصدر سابق، ص153.

(51) المصدر السابق، ص181، 182.

(52) المصدر السابق، ص192، 200.

(53) عبد الرحمن بدوي، موسوعة الفلسفة، مرجع سابق، ص376.

(54) توفيق الطويل ، أسس الفلسفة ، مكتبة النهضة للنشر والطباعة، القاهرة، الطبعة الثالثة، د.ت، ص244.

(55) إبراهيم مصطفى إبراهيم، الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم ، مرجع سابق، ص196.

(56) زكي نجيب محمود، ديفيد هيوم، مرجع سابق، ص206، 207.

(57) زكي نجيب محمود، قصة الفلسفة الحديثة، لجنة التأليف والنشر، القاهرة، د.ط، 1936، ص215.

(58) محمد علي أبوريان، تاريخ الفكر الفلسفي، مرجع سابق، ص172.

(59) إبراهيم مصطفى إبراهيم ، الفلسفة الحديثة، مرجع سابق، ص294.

دور اللغـــة فـي توجيــه دلالــة النــّص
"مسودة مشروع الدستور الليبي أنموذجاً"

د.فتحي الهادي علي محمد الجغمنّي
كلية الآداب – جامعة الزاوية

الحمد لله الذي خلق الإنسان، واختصّه بالبيان علّم بالقلم وأبعد عن علمه من ظلَّ وطغى والصلاة والسلام على سيّد الخلق أجمعين.

أمّا بعد،،،

فلا شكّ أنّ فهم النصوص: أدبيةٌ أو شرعيةٌ أو قانونيةٌ أو دستورية ...إلــخ، لا يمكن إلا بفهم اللغة التي دُوِّنت بها تلك النصوص ومعرفــة أســرارها وقوانينهــا ودلالة أبنيتها الصرفية والتركيبية والروابط التي تربط أجزاء النص.

وقديماً يقول ابن خلدون: "لابدّ من معرفة العلوم المتعلقة باللسان لمن أراد علــم الشريعة، وتتفاوت في التأكيد بتفاوت مراتبها في التوفية بمقصــود الكــلام حســبما يتبيّن في الكلام عليها فناً فناً، والذي يتحصّل أنّ الأهمّ المقدّم منها: هو النحو، إذ به تتبيّن أصول المقاصد بالدلالة"[1].

ويقول العلاّمة الغزالي "إنّ أعظم علوم الاجتهاد تشمل على ثلاثة فنون: الحديث واللغة وأصول الفقه"[2].

وأدل دليل على أهمية دور اللغة في النصوص التشريعية (دستورية أو قانونية)، ذلك الحوار الذي دار في مجلس الرشيد بين الكسائي ، وهو نحــوي وبــين أبــي يوسف القاضي –عندما كان يذم النحو– وهو فقيه ، فأراد الكسائي أنْ يعرِّفه مهمــة النحو ووظيفته في الدلالة، فقال له: ماذا تقول في رجل قال لرجل أنا قاتلُ غُلامِــكَ (بالإضافة)، وقال آخر: أنا قاتلٌ غُلامَكَ (بالتنوين) أيهما كنت تأخذ به؟ قال القاضي آخذهما جميعاً، فقال له الرشيد أخطأت.

ثم سأل عن حقيقة ذلك مستفهماً، وكيف ذلك؟ قال والذي يؤخذ به بقتل الغلام هو الذي قال: أنا قاتلُ غلامِكَ (بالإضافة)؛ لأنَّه ماضٍ، أما الذي قال: أنا قاتلٌ غلامَكَ (بالتنوين) فلا يؤخذ به لأنَّه مستقبل لم يقع بعد[3].

وقد بنى أساتذة القانون في العصر الحديث قواعد تفسير النصوص القانونية على أساس اللغة المدوّن بها تلك القوانين، فتناول الدكتور عبدالرزاق السنهوري الجدل القائم بين المفسرين القانونيين حول بعض مواد قانون العقوبات المصري، بين متمسّك بالعودة إلى النصوص الأجنبية المقتبسة منها تلك المواد القانونية، وبيّن من أعتبر أنّ الترجمة صيغة رسمية، قائلاً: "لا شبهة في أنَّ اللغة العربية هي الأصل، وعليها وحدها يكون المدار"[4].

وعلى هذا المفهوم بنى الأصوليون قديماً وحديثاً قاعدة الوجوب بمعرفة اللغة لتفسير النصوص، بقولهم: "ما لم يتم الواجب إلا به، وهو في مقدور المكلّف فهو واجب"[5]، أي وجب لتحليل النصوص معرفة علم العربية.

وتأسيساً على تلك القواعد اللغوية والأصولية يرتكز العمل في تفسير النصوص موضوع البحث، ولمَّا كانت التشريعات ترتكز على نصوص تشريعية، أو مرجعيات تنطلق منها في إصدار أحكامها، وجب معرفة مرجعية أحكام الدستور في إصدار تشريعاته.

وهنا نتوقف عند نصين، أي منهما يمكن أنْ يكون مناط التشريع، وفق ما ستُبينه قوانين اللغة وأصولها؟

النص الأول: المادة السادسة، وجاء نصها "الإسلام دين الدولة والشريعة الإسلامية مصدر التشريع".

النص الثاني: المادة السادسة والستون التي نصت على أن "تُبنى السياسات التشريعية والتنفيذية وبرامج التنمية والتطوير كافة على حماية حقوق الإنسان،

والنهوض بها وتُخْضِعِ الدولة تشريعاتها، وسياساتها في هذا المجال للتقييم الدوري، على أنْ تنشر أسس التقييم ونتائجه في الجريدة الرسمية".

وهنا يظهر – لأول وهلة– أنّ ثمة تضارب أو تنازع بين المادتين، فأيهما الحاكمة لنصوص الدستور؟ وأيهما يمكن أنْ تعد مرجعية لكامل نصوصه؟

فإنّ قارئاً مُدركاً لمعاني اللغة وقوانينها لا يفوتُهُ معنى التوكيد والتخصيص الذي اكتسى به نص المادة السادسة والستين بواسطة القصر[6] بالمادة اللغوية[7] (تبنى)، والقصر كما يقول البلاغيون هو بمثابة جملتين: إثبات للمنطوق ونفي لغيره[8]، والمشرع الدستوري قد أثبت في مسودته وفق قواعد اللغة وأصولها وقوانينها أنّ التشريع مقصور على حماية حقوق الإنسان، ونفى أنْ يكون لغيرها. هذا القصر هو الذي كسى المادة السادسة والستين دلالة التوكيد والتخصيص.

وجاء في المعاجم: "بُنِيَ البيتُ على بوانيه أي على قواعده"[9] فدلت بذلك مادة (ب.ن.ي) على القواعد والأساس للشيء.

ويقول الأصوليون "إنَّ الأصول جمع أصل، وهو ما يبنى عليه غيره، ولا يُبنى هو على غيره"[10].

وهنا يتظافر المعنى المعجمي والتركيب اللغوي (القصر) مع المعنى الأصولي الدال على أنّ ما يُبنى عليه الحكم هو الأصل.

ونخلص من قول العلماء إلى:

1- أنَّ المادة السادسة والستين اكتست بخصائص هي:

أ- قواعد التشريع وأساسه حماية حقوق الإنسان (معنى معجمي).

ب- الاختصاص للتشريع حماية حقوق الإنسان دون غيرها (معنى لغوي)

الأصح- ل في التشريع حماية حقوق الإنسان (معنى أصولي).

2- أنّ المادة السادسة لا تمثل إلا نصاً عاماً.

وهذا الناتج يُمكِّننا بكل يسر الإجابة عن السؤال موضوع البحث العلمي أيُّ المادتين الحاكمة لنصوص الدستور؟ وأيّ منهما يمكن أن تعدَّ مرجعية لكامل نصوصه؟ أو بمعنى آخر أي المادتين قيد مناط المشرع القانوني مستقبلاً؟

يقول الأصوليون "إن العمل بالعام مستقيم حتى يقوم دليل التخصيص"[11]، وقد استقر العلم على أنّه "لا يجوز الاستدلال بالعام والأخذ بمعناه الذي هو ظاهر فيه إلا بعد الفحص عن مخصصاته، والتأكد من عدم وجود أي مخصص منها"[12].

وبعد أنْ قام دليل التخصيص والتوكيد عليه، وأنَّ الأساس والقواعد والأصل في بناء التشريعات والقوانين هي "حماية حقوق الإنسان" دون غيرها بدليل قطعي غير ظني، باتت الإجابة جلية أنَّ مناطَ العمل والمرجعية لأحكام الدستور هو نص المادة السادسة والستين، ويبقى نص المادة السادسة محنّطاً في متحف النص العام، وهذا ما تسالم عليه علماء اللغة والأصول[13].

وهذه العلوية لحماية حقوق الإنسان على حساب الشريعة الإسلامية، تدعو –بلا أدنى شك– إلى التساؤل، أين يتجه المشرع الدستوري بمنهجه؟

فمن المؤكد أنَّه يسير اتجاه محاكاة واستنساخ الثورة على المؤسسة الدينية في أوروبا والتخلُّص من قيود وهيمنة الكنيسة إلى الفكر البشري، وفصل الدين على السياسة والحياة العامة[14].

ومن هذه النتائج اللغوية والأصولية يمكن أنْ ندرك بشكل جلي أسباب صوغ بعض المواد الدستورية الواردة في مسودة مشروع الدستور الليبي، التي منها على سبيل المثال المادة السابعة التي نصّت على أنّ "المواطنون والمواطنات سواء (في القانون) (وأمامه) (لا تمييز بينهم) (وتحظر أشكال التمييز كافة) (لأي سبب) كالعرق أو اللون أو الجنس أو الميلاد ...".

وهنا يمكن الوقوف قليلاً للنظر في الوحدات اللغوية وإخراج ما بها من محترزات قصدها واضع النص.

فما الفرق بين عبارتي (أمام القانون) (وفي القانون)؟

لا يخفى معنى الظرف أمام، كما لا يخفى كذلك معنى لفظة (القانون) الذي تمارسه السلطة القضائية، التي من حقِّها مثلاً أنْ تقول: لأخت الرجل –وفق التشريعات النافذة– أنتِ (في القانون) ترثين نصف أخيك– وتحكم بذلك – بوصف أنّ القانون النافذ منبثق من التشريع الإسلامي، كما تقول للزوجة: زوجك (في القانون) له حق الطلاق والعصمة، والزواج بثانية و...و...، أي هكذا وارد في نصوص القانون التي وضعها المشرِّع القانوني، فيفيد بذلك حرف الجر (في) معنى الظرفية المجازية، يقول سيبويه: "وأمَّا (في) فهي للوعاء، تقول هو في الجراب، وفي الكيس، وهو في بطن أمه؛ لأنَّه جعله إذ أدخله فيه كالوعاء له..."[15].

وفي النصّ الوارد في مسوّدة مشروع الدستور، رسم المشرّع الدستوري طريقاً للمشرّع القانوني لاحقاً بصوغ القوانين والتشريعات في الأحوال الشخصية بأنْ يكون الرجال والنساء سواء (في القانون) ليس أمامه فقط، أي المساواة التامة في نصوص القانون تناغماً وتماسكاً مع مبادئ حماية حقوق الإنسان الدولية، الحاكمة لنصوص الدستور، ولكي لا تناقض نصوص الدستور بعضها بعضاً، فاحترز من عدم المساواة التامة بالعبارتين (في القانون)، و(أمام القانون)، أي على المشرّع القانوني مستقبلاً أنْ يصوغ القانون وفق أحكام حماية حقوق الإنسان وتشريعاتها، أصل وأساس أحكام الدستور، حتى إذا ما حضر رجل وامرأة للتقاضي على الميراث مثلاً وجدا نفسيهما (في القانون سواء) و(أمامه سواء أيضاً).

ثم أردف واضع النصَّ ثلاث جمل مؤكدة للمساواة التامة هي:

الأولى: نفي التمييز بقوله: لا تمييز بينهم وجاء النفي بـ(لا) النافية، يقول سيبويه تكون: "لإخراج الشكّ أو تأكيد العلم فيهما"[16].

وبهذا التركيب حقق واضع النص المساواة التامة بين الرجال والنساء وعدم الشك فيها.

الثانية: التحريم المطلق لكل صور التمييز بقوله: (وتحضر أشكال التمييز كافة)، وفي هذا التركيب اللغوي أفادت المادة المعجمية (ح.ض.ر) معنى التحريم(17)، وجاء البناء الصرفي على بنية الفعل المضارع (تُفعل) ليفيد أنَّ التحريم لزمن الحال والمستقبل الدائم، وجاء بناء المضارع للمجهول، يقول النحاة "كأنّ أسلوب البناء للمجهول قصد به التركيز على المفعول به وجعله الغاية في الكلام، وأنّ اهتمامه به يفوق كل اهتمام بغيره من ألفاظ الجملة"[18].

وهنا قد فاق اهتمام المشرِّع الدستوري بأنْ جعل التحريم مسلَّطاً ومرتكزاً على **(أشكال التمييز)** التي تقرها الشريعة الإسلامية، ثم ختم الجملة بلفظة (كافة)، الدالة على العموم المطلق[19]، زيادة في الإيضاح والإفهام من جهة، ولإثبات كامل المساواة تناغماً وتماسكاً مع أحكام الدستور القاضية بحماية حقوق الإنسان من جهة أخرى.

الثالثة: (لأي سبب) وهنا قد أقفل المشرِّع الدستوري الباب أمام جميع الأسباب: دينية أو غيرها، مستعملاً لفظاً آخر (أي) من ألفاظ العموم[20]، فلا مسوّغ بالمطلق للتمييز بين الرجال والنساء، وفق أحكام حماية حقوق الإنسان في العهود الدولية، التي أقرَّها مرجعية لأحكام الدستور.

ثم ختم النصَّ بأداة تشبيه (الكاف) بعد أنْ قرّر بكلِّ الأدوات اللّغوية المساواة التامة وجاء بالمشبه به من مجموعة قيم إنسانية: كالعرق أو اللون أو الجنس... لإيهام القارئ أن المساواة التي يتحدّث عنها هي المساواة في القيم الإنسانية وليس المساواة التي تتحدث عنها الأدوات اللغوية ووظائفها في النص، فجاء التشبيه لغرض الإيهام، علاوة على ذلك فالتشبيه ليس أسلوباً من أساليب الحصر.

وهكذا تسير النصوص الدستورية بتراكيبها اللغوية في غير موضع متناغمة ومتآزرة مع دلالات المادة الحاكمة مرجعية أحكام الدستور، وقد وَجَّه المشرع الدستوري جلَّ مواده إليها، والتي لا يسع المقام لتفصيلها[21]، وإنَّما آثر هذا البحث

العلمي إثارة تنصيص مسوّدة مشروع الدستور علوية حقوق الإنسان وتشريعاتها على الشريعة الإسلامية.

ولعلّ يتصدّر للردّ على هذه النتائج التي حققتها الوحدات اللغوية من يذهب إلى أنَّ هذه التفاسير والنتائج كانت وليدة التفسير اللغوي والأصولي، وأنّ تفسير النصوص الدستورية أو القانونية تبنى على ما يُعرف بالتفسير المنطقي[22] الذي يستهدف في تفسيره حكمة التشريع والتقريب بين النصوص مستعيناً بمحاضر الهيئة والمذكرات التفسيرية لأعمالها، ولذا وجب تعزيز النتائج التي حققتها اللغة بما يعرف بالتفسير المنطقي عند القانونيّن، وعرض جزء من إحدى مصادر التفسير المنطقي بدار الهيئة التأسيسية لإعداد الدستور وهي: مذكرة ملاحظات بعثة الأمم المتحدة حول أول مسوّدة خُطَّتْ تحت قبة الهيئة والتي تُعدُّ مصدراً رئيساً من مصادر التفسير المنطقي للنص الدستوري حيث تنصّ على الآتي:

"فإنَّ المادة (7) تفسح المجال أمام تفسير قد يعدُّ متشدداً للشريعة الإسلامية، وهو أمر يفضل معه مراجعته"[23].

"كما يجب أنْ تحدد المادة (5) وبوضوح الحقوق التي لا يمكن تقييدها، وأنْ يُلغى النصَّ على علوية الشريعة على الحقوق والحريات"[24].

"إنَّ إخضاع جميع الحقوق والحريات المنصوص عليها في مسودة الدستور وتقييدها بالشريعة ومبادئها يعرّضها إلى إفراغها من جوهرها خاصة في مجال حقوق المرأة والحق في الحياة وحرية التعبير"[25].

"ليس هناك تنصيص على حرية الوجدان والحق في العبادة في مسوّدة الدستور... فلكل فرد الحق في حرية التفكير والوجدان والعبادة وينبغي أنْ يشمل هنا الحق حرية امتلاك أو تبني دين أو معتقد من اختياره والحق في إظهار دينه أو معتقده في العبادة والشعائر والممارسة سواء بمفرده أو مع جماعة وأمام الملأ أو وحده، عملاً بالمادة (18) من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية"[26]

"كما أنَّ وضع حقوق المرأة في المادة (11) مثير للقلق إذ ينبغي أنْ يكون للنساء الليبيات حقوق مساوية لتلك التي يتمتع بها الرجال فيما يخص منح الجنسية لأبنائهن..."[27].

"كما يجب إعادة صياغة النص القاضي بالمساواة بين الرجل والمرأة ليتماشى مع الميثاق الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية"[28].

"تتعمد المادة (117) تجنب الإشارة إلى المساواة بين الرجال والنساء، فالصيغة تستعمل لفظاً دينياً (شقائق) والذي يمكن أنْ يفسّر بكلِّ سهولة من طرف العلماء المسلمين كشيء ليس بالضرورة له أي علاقة بمبدأ المساواة كأفضل تطبيق داخل العالم العربي من الأفضل أنْ تقترح المادة (46) من الدستور التونسي، لسنة 2014م [29]:

"يمكن إضافة فقرة أنَّ على المحكمة الدستورية تفسير الدستور على ضوء التزامات ليبيا الدولية"[30].

هذه قبسات من ملاحظات بعثة الأمم المتحدة إلى ليبيا حول أول مسوّدة دستورية خُطّت تحت قبة الهيئة في العام الأول من عمرها والتي كان جلها داخل متن مسوّدة مشروع الدستور، وهي من أهم الوثائق المودعة في دار الهيئة والتي تعدّ مصدراً مهماً من مصادر التفسير المنطقي، الذي يعزز نتائج التفسير اللغوي لهذا البحث".

ملخص النتائج والمقترحات والتوصيات:

أولاً- النتائج:

1- عُلوية حماية حقوق الإنسان في المواثيق الدولية على الشريعة الإسلامية.

ثانياً - المقترحات:

يقرح البحث إعادة صوغ نص المادتين السادسة والسادسة والستين بما يتماشى مع المنظومة الثقافية والدينية للمجتمع الليبي، وذلك على النحو الآتي:

نص المادة (6)

"الإسلام دين المواطن والشريعة الإسلامية مرجعية أحكام الدستور".

نص المادة (66)

"تراعى في السياسات التشريعية والتنفيذية وبرامج التنمية والتطوير كافة حماية حقوق الإنسان، بما لا يتعارض مع أحكام المادة السادسة، وتُخْضِعِ الدولة تشريعاتها، وسياساتها في هذا المجال للتقييم الدوري، على أنْ تنشر أسس التقييم ونتائجه في الجريدة الرسمية".

ثانياً- التوصيات:

لابد من عودة أعضاء هيئة إعداد الدستور إلى قبة الهيئة وإعادة صياغة المواد الدستورية بما لا يتعارض مع المنظومة الأخلاقية والثقافية للمجتمع الليبي، وبرعاية لجنة من اللغويين المختصين.

هوامش البحث:

(*) نسخة التسعة التي تم التصويت عليها بتاريخ 29 / 7 / 2017 م.

(1) مقدمة ابن خلدون: 354.

(2) المستصفى في علم الأصول: 244/1.

(3) ينظر: معجم الأدباء: 177/13.

(4) أصول القانون: 242.

(5) المستصفى من علم الأصول: 138/1.

(6) القصر هو "تخصيص شيء بشيء بطريق مخصوص" التلخيص في علوم البلاغة: 137.

(7) الطريق المخصوص الذي جاء به التخصيص هنا المادة اللغوية نفسها، ويراد بالقصر اللغوي القصر الذي لا يكون بالأدوات مستعملاً المادة المعجمية مثل جاء الرجل وحده ومثل يُكْتفى التكريم بخالد أي لا يُكرّم إلا خالد (يراجع كتاب من بلاغة النظم العربي 21/2، 22).

(8) ينظر مفتاح العلوم: 291، والمعاني في ضوء أساليب القرآن الكريم: 243.

(9) معجم النفائس الكبير: (ب.ن.ي).

(10) كتاب في أصول الفقه: 30.

(11) أصول السرخسي: 147/2.

(12) أصول الأحكام: 250/1.

(13) ينظر: المفصل في علم العربية: 114، ومغني اللبيب: 73/1.

(14) ينظر: الخطر اليهودي: 130–132، والعلمانية: 168 وما بعدها.

(15) الكتاب: 226/4 وينظر شرح ابن عقيل: 21/3 والنحو الوافي: 429/2.

(16) الكتاب: 340/1.

(17) لسان العرب (ح.ض.ر).

(18) أثر النحاة في البحث البلاغي: 217.

(19) لسان العرب (ك.ف.ف).

(20) ينظر: الفصول في أحكام الأصول: 380/1.

(21) منها مثلاً المادة السادسة نفسها موضوع هذا البحث، ففي تراكيبها اللغوية كثير من اللبس المتعمد، ففي قوله: (الإسلام دين الدولة) هل حرف الجر المقدر بين المتضايفين والذي ينصُّ عليه النحاة على تقدير (الإسلام دين للدولة) أم على تقدير (الإسلام دين في الدولة) وعلى التقدير الثاني دلالة فتح باب حرية الاعتقاد، أي الإسلام من بين الأديان في الدولة (ينظر المقتضب 143/4) ارتشاف الضرب 501/3، 502، شرح ابن عقيل: 43/3).

وفي تعريف المبتدأ بـــ(أل) التعريف من قوله : (الشريعة الإسلامية) والخبر بالإضافة من قوله (مصدر التشريع) ما يشير إلى دلالة القصر، ومن الثابت عند علماء البلاغة أنَّ المعرّف بـــ(أل) هو المقصور تقدّم أو تأخّر (ينظر نهاية الإيجاز: 82، ومن بلاغة النظم العربي، 48/2).

وعلى هذا تكون الشريعة الإسلامية مقصورة على مصدر التشريع، ومصدر التشريع هو حماية حقوق الإنسان كما هو ثابت علمياً من نتائج هذا البحث العلمي، وعلى هذا فإن الشريعة الإسلامية ما يكون موافقاً منها حماية حقوق الإنسان فهي مناط تشريع وما لم يوافق فالعمل للنص الخاص وهو الأصل في التشريع.

وتراكيب هذه المادة فيها أقوال كثيرة، ولما باتت الحقيقة العلمية "أنَّ نصَّ هذه المادة نصَّاً عاماً لا يُناط بها التشريع، والتشريع مناط نص المادة (66) بات من الإسراف العلمي الخوض فيها وفي تراكيبها، فآثر هذا البحث عدم النظر إليها.

(22) ينظر: أصول القانون: 248، 249.

(23) ص: 1.

(24) ص: 2.

(25) ص: 30.

(26) ص: 41.

(27) ص: 1.

(28) ص: 2.

(29) ص: 26.

(30) ص: 24.

قائمة المصادر والمراجع

1- أثر النحاة في البحث البلاغي، تأليف الدكتور عبد القادر حسين، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 1998 بدون رقم طبعة.
2- إرتشاف الضرب من لسان العرب، تأليف أبي حيان الأندلسي ، تحقيق الدكتور مصطفى أحمد التماس، مطبعة المدني، الطبعة الأولى، 1989م.
3- أصول الأحكام، تأليف الدكتور فاتح محمد زقلام مطبعة الفسيفسا للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2006م.
4- أصول السرخسي، تأليف محمد بن أحمد بن سهل، مطبعة دار المعرفة بيروت، بدون تاريخ ورقم طبعة.
5- أصول القانون، تأليف الدكتور عبد الرزاق أحمد السنهوري، وأحمد حشمت أبوستيت مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، سنة 1950م.
6- التلخيص في علوم البلاغة للقزويني، تحقيق عبد الرحمن البرقوقي– دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، 1932م.
7- الخطر اليهودي، تأليف محمد خليفة التونسي، ترجمة عباس محمود العقاد، دار الكتاب العربي بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة، ب.ت.
8- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك: تأليف قاضي القضاة بها الدين عبد الله بن عقيل العقيلي المصري الهمذاني ومعه منحة الجليل، بتحقيق شرح بن عقيل، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد الطبعة العشرون، 1980م.
9- العلمانية: نشأتها وتطورها وآثارها في الحياة الإسلامية المعاصرة، تأليف الدكتور سفر عبد الرحمن الحوالي، دار الهجرة ، مطبوعات مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، ب.ط، ب.ت.
10- الفصول في أحكام الأصول للقاضي أبي الوليد سليمان بن خلف الباجي، تحقيق

ودراسة الأستاذ الدكتور عمران علي أحمد العربي، دار ابن حزم، الطبعة الأولى، 2009.

11- كتاب في أصول الفقه، ألفه أبو الثناء محمود بن زيد اللامشي الحنفي الماتريدي، حققه عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي الطبعة الأولى، 1995م.

12- الكتاب، تأليف أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، (سيبويه) تحقيق وشرح عبد السلام هارون، دار الجيل ، بيروت، الطبعة الأولى، بدون تاريخ.

13- لسان العرب، لابن منظور ، قدم له العلاّمة الشيخ عبد الله العلايلي، إعداد وتصنيف يوسف الخياط، دار لسان العرب ، بيروت، بدون رقم طبعة، وبدون تاريخ طبع.

14- مذكرة ملاحظات بعثة الأمم المتحدة إلى ليبيا حول أول مسودة مشروع صدرت تحت قبة الهيئة.

15- المستصفى في علم الأصول محمد بن محمد الغزالي، تحقيق وتعليق: محمد سليمان الأشقر مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1997م.

16- مسودة مشروع الدستور الليبي (نسخة التسعة) التي تم التصويت عليها بتاريخ 29 / 7 / 2017 م.

17- المعاني في ضوء أساليب القرآن تأليف الدكتور عبد الفتاح لاشين، دار المعارف، مصر، الطبعة الثانية، 1977م.

18- معجم الأدباء، تأليف ياقوت الحموي، الشيخ الإمام شهاب الدين أبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي، مطبعة دار المأمون – مصر – 1936م.

19- معجم النفائس الكبير، إشراف الأستاذ الدكتور أحمد أبو حاقة، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2007م.

20- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تأليف جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف ابن هشام، تحقيق الدكتور مازك المبارك، ومحمد علي حمد الله –دار الفكر بيروت لبنان، الطبعة السادسة، 1985م.
21- مفتاح العلوم للإمام أبي يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الثانية، 1987.
22- المفصل في علم العربية، تأليف أبي القاسم محمد بن عمر (الزمخشري) مطبعة دار الجيل بيروت – لبنان – بدون تاريخ طبع وبدون رقم طبعة.
23- المقتضب لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق الدكتور محمد عبد الخالق عظيمة عالم الكتب، بيروت، 1963م.
24- مقدمة ابن خلدون، دار القلم، بيروت، بدون رقم طبعة وتاريخ طبع.
25- من بلاغة النظم العربي، تأليف الدكتور عبد العزيز عبد المعطي عرفة، دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني، عالم الكتب الطبعة الثانية، 1984م.
26- النحو الوافي تأليف عباس حسن، دار المعارف، مصر، الطبعة الحادية عشر، بدون تاريخ طبع.
27- نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز، تأليف الإمام فخر الدين محمد بن عمر بن الحسين الرازي عارضه بأصوله، وحققه الدكتور نصر الله حاجي مفتي أوغلى، دار صادر ، لبنان – بيروت الطبعة الأولى، 2000م.

اللواحق ودلالتها في العربية

د. خيرية بشير أحمد بشير
كلية التربية- جامعة الزاوية

مقدمة:

اللغة العربية شأنها شان اللغات الإنسانية الأخرى، لها طرقها المختلفة والمتنوعة في بناء ألفاظها وكلماتها، إذ تعتمد في تشكيل كثير من أبنيتها وتنويعها على (الإلصاق) إذ تتميز اللغة العربية باستخدام مجموعة من اللواصق الصرفية بدلالات متعدِّدة، ويعدّ مصطلح (اللواصق) مصطلحاً عاماً، وقسمه علماء اللغة إلى ثلاثة أقسام:

1- السوابق: وهي اللواصق التي تضاف إلى بداية الكلمات، كحروف النصب والجزم الداخلة على المضارع، ...إلخ.

2- المقحمات: وهي اللواصق التي تقحم في وسط الكلمة، وتسمى بـ(الحشو)..

3- اللواصق: وهي محور دراستنا في هذا البحث والتي -إنْ شاء الله- سنتحدث عنها في هذا البحث.

1- مفهوم اللواحق:

اللواحق في اللغة: ورد في صحاح الجوهري: "لَحِقَهُ ولَحِقَ به لحاقاً بالفتح، أي أدركه؛ وألحقه به غيره... واللَحَقُ بالتحريك: شيء يَلحَقَ بالأول"[1].

وقال الأزهري: "واللّحَقَ ما يُلحقُ بالكتاب بعد الفراغ منه، فتلحق به ما سقط عنه، ويُجمعُ ألحاقاً، وإنْ خُففَ فقيل لَحقٌ كان جائزاً"[2].

ب- اللواحق في الاصطلاح: تتميز طائفة غير قليلة من اللواحق في اللغة العربية بالسّمة البنائية إذ تُشكل بواسطتها بعض الأبنية الصرفية، بدلالات متنوعة تظهر من خلال السياق.

قال ابن الحاجب في حاشيته : "معنى الإلحاق في الاسم والفعل، أنْ تزيد حرفاً أو حرفين على تركيب زيادة غير مطّردة في إفادة معنى؛ ليصير ذلك التركيب بتلك الزيادة مثل كلمة أخرى في عدد الحروف وحركاتها المعيّنة والسّكنات"[3].

وقيل: "اللواصق التي تضاف إلى نهاية الجذور لتغيير وظائفها الأصلية"[4].

إذاً اللواصق (اللواحق) وحدات صرفية مقيدة[5] ولا يمكن استخدامها منفردة، بل يجب اتصالها بوحدة صرفيّة حرّة، وهذه اللواصق عند إضافتها على الوحدات الصرفية الحرة تؤدي وظائف نحوية[6].

ومن أهم هذه (اللواحق) التي تؤدي وظائف بنائية في العربية، اللواحق الضميرية المتحركة والمتصلة، واللواحق الساكنة، وما تتركه من أثر على البنى التركيبية والصّرفية – هذا وسنتحدث عن (اللواحق) بشيء من التفصيل– هذا وتؤدي اللواحق المذكورة بعض المعاني المتعدِّدة، وأحياناً تدل اللاحقة الواحدة على عدة معانٍ؛ لأنَّ المفردات في حقيقتها لا تحمل في ذاتها دلالة مطلقة، وإنَّما تتخذ دلالتها من السياق الذي تودع فيه الكلم، ولعل من أهم هذه اللواحق ما يأتي:

أولاً– لاحقة التاء المربوطة (ة – ــة): من اللواصق التي تنطلق عليها سمة الـ"Grapheme"، في اللغة العربية، وهذا المصطلح يعني وحدة الكتابة للصوت المعين في اللغة المعينة لمّا لهذه الوحدة من أفراد وأشكال مختلفة فمنها فونيم التاء في "سلامة"، و"ذهبتْ"، ومن سمات هذه اللاصقة أنَّها من لواحق النوع، التي تلتصق بالأسماء والأفعال، وتؤثر في البنية عند التصاقهما بهما، فهي من أكثر اللواصق استعمالاً للتفريق بين المذكر والمؤنث[7]، كما أنَّها تحول "طالب" في الوقف، المتكون من مقطعين صوتين إلى ثلاثة مقاطع عند التصاقها بالتاء "طالبة" ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

طالب (ص م م/ ص م ص) ⇐ طالبة (ص م م/ص م ص)

هذا فيما يخص الجانب الصوتي[8]، أمَّا فيما يخص وظيفتها فهي أشهر اللواصق استعمالاً للتفريق بين المذكر والمؤنث نحو: مُسلمة، وطالبة، وقائمة، وتسمى بـ"هاء التأنيث" عند بعض النحاة[9].

وهذه اللاحقة تلحق كثيراً من الأبنية الصرفية، ويقال لها تاء التأنيث، وعدّها سيبويه لاحقة في قوله: "وإنَّما لحقت الهاء كما تقول نشابةٌ للنساب، وليست الهاء من البناء في شيء، إنَّما تلحق بعد البناء"[10].

ولهذه اللاحقة دلالات مختلفة ومتعدِّدة في تحديد اتجاهاتها، وأكدت الحقيقة اللغوية أنَّ لاحقة التاء لا تدل على التأنيث فقط، وإنَّما هي ذات ومعان دلالات ووظائف معنوية، وبنائية، وزمنية أخرى، لعل من أهمها ما يأتي:

1- التمييز بين الجنس الواحد من جمعه، نحو: تمر، تمرة، وبقر: بقرة/ وشجر: شجرة، ومنه قوله تعالى: ﴿قَالَتْ نَمْلَةٌ﴾[11] فإنَّ التاء لم تلتصق بـ(نملة) للدلالة على التأنيث الحقيقي، بل التصقت بها للدلالة على تمييز الواحد من الجنس.

2- التفريق بين المذكر والمؤنث، نحو: مسلم ومسلمة، وطالب وطالبة، وشيخ وشيخة، وقالوا أيضاً: غلام وغلامة، ورجل ورجلة[12].

3- تأتي هذه اللاصقة على الجمع، في (فاعل) و(فَعول)، و(فَعال)، نحو: (شارد) للمفرد، وإذا أرادوا الجمع قالوا: (شاردة)، وسابل: سابلة، وركوب: ركوبة، وحلوب: حلوبة، وبغال وبغالة، وجمال وجمالة[13].

4- تأكيد تأنيث الجمع، ذلك إمَّا جائز اللصق في (فعالة) نحو فحالة، و(فُعولة) نحو: عُمومة، وواجب اللصق في (أفعلة) نحو: (أغربة)، و(فعلة) نحو: فِلحة[14].

5- وتستعمل للدلالة على المبالغة والتوكيد عند التصاقها بـ"فعّال" نحو: علاّمة و"فاعل، نحو: راوية، وفعُول نحو: فَروقة/ و"مِفعال" نحو: مِطرابة[15].

6- تأتي للمدح والذّم، إذ قالوا في المبالغة لمن يمدحونه: رجل علاّمة ونسّـابه...، وقالوا في الذّم: رجلٌ لحانة وهلباجة، أي الثقيل من النّاس الأحمق[16].

7- وتدل على النّسب في الجمع الذي على (مَفَاعل) نحو: أصلها مُهلبيّ في جمـع مهلب، والأشاعرة في جمع أشعر بمعنى مهلبيين، وأشعريين فلمَّا يـأتوا ببـاء النّسب إنَّما أتوا بالتاء عوضاً منها، فأفادت النسب، الذي تفيده الياء في مُهلبـيّ وغيره[17] .

8- وتدّل على العُجمة في الجمع الذي على وزن (مَفَاعِل) نحو قـولهم: جَوارِيـة، وصوَلجٌ وصوالجةٌ، وجَوْرَبٌ وجوارِبهُ، وطيلسانٌ وطيالسةٌ، وكربجٌ وكرابجـةٌ، وموذجٌ وموازِجةٌ، ولعل الفرق بين هذه الدّلالة، والتي قبلها أنَّ التاء التي تـدل على العجمة لا تفيد معنى النّسبة، وإنْ كان على وزن (مَفاعِل)، وإلـى جانـب ذلك تقع في الأسماء الأعجمية، وإنَّ التاء التي تدل على النّسبة تقع في الأسماء العربية[18].

9- إفادة التذكير في الأعداد: ممّا يدل على أنّ لاصقة التاء لا تفيد التأنيـث بشـكل مطلق إفادتها التذكير في الأعداد، وتلتصق بالعدد المذكر من ثلاثة إلى عشـرة، يقال: عندي ثلاثة رجال، وأربعة غلمان، ولا تلتصق بالعدد المؤنث من الثلاثة إلى العشرة، يقال: عندي ثلاث نسوةٍ، وأربع جوار[19]، وهذا دليـل علـى أنَّ لاحقة التاء لا تفيد التأنيث، بشكل مطلـق، إذ يقـول عبـدالقاهر الجرجـاني (ت471هـ) "إنَّ الأعداد تأنيثها بالعكس من تأنيث جميع الأشياء، فالتـاء فيهـا علامة للتذكير، وسقوطها للتأنيث"[20].

وهذا يدل على أنَّ لاحقة التاء المربوطة لا تدل على الأنوثة في الأصل البتّـة، لأنَّها ليست ذات أصالة في التأنيث[21].

بل هي ذات وظائف ودلالات معنوية متعدِّدة، كـالإفراد، والتـذكير، والنّسـبة، والعجمة والعوض وغيرها، ومن العجب أنَّ بعض النحاة المشهورين لم يميزوا بين حالات التاء المختلفة[22].

وخير دليل على أنَّ التاء لا تدل على التأنيث فقط – كمـا ذكرنـا فـي العـدد عشرة– أنَّ هناك طائفة أخرى من الأبنية تدل على الصفات المختصة بالمؤنث، من دون التصاقها بلاحقة التاء، وعلى سبيل المثال لا تلتصق لاحقة التاء بـ"فاعـل" أو مُفعِل" من الصفات المختصة بالمؤنث نحو: حائض، وحامِل، وطـالق، وطامِـث، ومرضِع... إذا التصقت بها تدل دلالات معنوية متعدِّدة، إذ يقال: امرأة حاملٌ مـن الحبل وحاملة على ظهرها، ويقال: امرأة قاعد من المحيض، وقاعدةٌ من القعود[23] ومنه قوله تعالى: ﴿**يَوْمَ تَرَوْنَهَا تَذْهَلُ كُلُّ مُرْضِعَةٍ عَمَّا أَرْضَعَتْ**﴾[24] فالتاء ليسـت صفة دالة على التأنيث، وإنَّما دالة على حالة الإرضاع[25]

فمثلاً لفظة الأم، تدّل على التأنيث من دون إلصاقها بالتاء، ويـرى سـيبويه أنَّ "تاء أخت وبنت وثنتين، وكلتا؛ لأنهنّ لحقن للتأنيث"[26]، وجعلها فـي بـاب مـا لا ينصرف في المذكر البتة ممَّا ليس في آخره حرف التأنيث[27].

ويرى ابن جني (ت392هـ) أنَّ التاء الساكن ما قبلها ليست للتأنيـث إذ قـال: "أخت وبنت وليست التاء فيهما بعلامة تأنيث كما يظن من لا خبرة له بهذا الشـأن، لسكون ما قبلها"[28].

لذا فإنَّ لاحقة التاء لا تختص بالتأنيث فقط، بل تحمـل دلالات معنويـة كثيـرة يحكم فيها السياق الذي تأتي فيه.

ثانياً– لاحقة التنوين: (ـــً ن/ ـــٍ ن / ـــٌ ن) تستعمل لاصـقة التنـوين في غير استعمالاتها الحقيقية، إذ أنَّها تلحق الأسماء للدلالة علـى التنكيـر[29]، ولا تقتصر لاحقة التنوين على فحسب، بل تؤدي دلالات ووظائف أخرى متعدِّدة، ولعل من أهمها ما يأتي:

1- تدل على الوحدة: ويظهر ذلك بوضوح في الفرق بوضوح بين (لا) النافية للجنس، و(لا) العاملة عمل ليس نحو: (لا رَجَل في الدّارِ) إذ (رَجُل) نكرة دالة على العموم، و(رجلٌ) في الدّار) نكرة دالة على الوحدة، وقوله تعالى: ﴿**وَجَاءَ رَجُلٌ مِّنْ أَقْصَا المَدِينَةِ يَسْعَى**﴾[30] (رجل) نكرة دالة على الوحدة.

2- وتدل على النّوع (الجنس) في قولنا جاءني رجلٌ، بمعنى جاءني رجلٌ لا امرأة.

3- وتدل على التعظيم والتكثير نحو قولنا: أتاني اليوم رجلٌ أبي قوته ونفاذه[31]، وقوله تعالى: ﴿**وَإِن يُكَذِّبُوكَ فَقَدْ كُذِّبَتْ رُسُلٌ مِّن قَبْلِكَ**﴾[32] بمعنى رسلٌ عظامٌ ذو عدد كثير[33]، وقوله تعالى: ﴿**فَأْذَنُوا بِحَرْبٍ مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ**﴾[34] فلاحقة التنوين تدل على التعظيم في بمعنى أي حرب[35].

4- دلالة لاصقة التّنوين على التحقير: نحو قوله تعالى: ﴿**مِنْ أَيِّ شَيْءٍ خَلَقَهُ**﴾[36] بمعنى أنَّ الإنسان خلق من شيء حقير مهين، ثم بيَّنه بقوله: "من نطفة خلقه"[37] بمعنى انحطاط شأنه إلى حدّ لا يمكن معرفته[38].

5- وقد تدل – أحياناً- على التقليل كقوله تعالى: ﴿**وَرِضْوَانٌ مِّنَ اللَّهِ أَكْبَرُ**﴾[39] بمعنى رضوان قليل ولكن أكبر من الجنات؛ لأنَّ رضا الله رأس كل سعادة[40].

6- وتؤدي ظاهرة التنغيم وظائف مهمة في تحديد دلالات معاني متعدِّدة لاحقة التنوين، فقد يُراد من هذه العبارة معنى الوحدة، وقد يراد معنى التعظيم أو الضدّ[41].

7- الدلالة على التهويل: كقوله تعالى: ﴿**وَاتَّقُوا يَوْماً لاَّ تَجْزِي نَفْسٌ عَن نَّفْسٍ شَيْئاً**﴾[42].

8- الدلالة على التخصيص نحو قوله تعالى: ﴿**مِّن قَبْلِ أَن نَّطْمِسَ وَجُوهاً فَنَرُدَّهَا عَلَى أَدْبَارِهَا**﴾[43] والمقصود بالوجوه هنا "وجوه الكفار" والنكرة هنا جاءت عامة لغرض التخصيص[44].

9- تدل على تحديد الزمن، إذ تخصص زمناً بعينه، وذلك عندما تلتصق بالظروف، إذ قال سيبويه: "ومثل ذلك: صيد عليه صباحاً، ومساءً، وعشية، وعِشاءً، إذا أردت عشاء يومك ومساء ليلتك؛ لأنّهم لم يَستعملوه على هذا المعنى إلاَّ ظرفاً"[45].

10- الدلالة على تحديد معنى الزمن عند التصاقها باسم الفاعل، إذا أضيفت إليه قرائن زمنية، وذلك نحو قولك: "هذا ضاربٌ زيداً غداً، فمعناه: وعملُه مثلُ هذا يَضرِبُ زيداً غداً. فإذا حدثت عن فعل في حين وقوعه غير منقطع كان كذلك، وتقول هذا ضاربٌ عبد الله الساعةَ، فمعناه وعمله مثل هذا يضرب زيد الساعةَ، وكان زيدٌ ضارباً أباك، فإنَّما تُحدّث أيضاً عن اتصال فعل في حال وقوعه"[46]، وتجرُّد اسم الفاعل من لاحقة التنوين والإضافة يعني أنّه لا يُراد به زمن، بل المقصود ثبوت الصفة، إذ يستعمل الأسماء الجامدة التي لا تقترن بزمن مُحدَّد؛ نحو: محمدٌ عاقل، وخالدٌ متواضع[47]، ويتضح أنّ هذه اللاحقة تتخذ السياق متكأ لها لتوظيف معانٍ ودلالات متعدِّدة ومتنوعة؛ إذ يؤكد هذه الحقيقة اللغوية أنَّ لاحقة التنوين لا تدل على التنكير، فحسب، بل تتوزع دلالتها لإفادة ودلالات معنوية أخرى.

ثالثاً- لاحقة الياء: تعدّ الياء من لواصق النسبة، والتي تلحق الأسماء لتصريف أبنيتها شأنها شأن كثير من اللواصق التصريفية، هذا، وقد عدّها الدرس اللغوي القديم لاحقة مضافة إلى بنية الكلمة، وأشار سيبويه إلى ذلك بقوله: "إنَّما تُلحق ياءي الإضافة بعد بناء الاسم"[48]، فهذه اللاحقة التي تدل -كما ذكرنا- على النّسبة، في الدلالة التركيبية لا تقف وظيفها عند هذا الحد وإنَّما لها دلالات معنوية لعل من أهمها ما يأتي:

1- تميز الواحد من جنسه فينحو: روم: روميّ، وزنج: زنجي[49]، وتجري هذه اللاحقة مجرى التاء المربوطة في تفريقها بين المفرد والجمع نحو : تمر،

تمرة، ونخل: نخلة[50] وقد فطن الأسترابادي إلى ذلك وسمّاها (ياء الوحدة) إذ قال: (يا الوحدة أيضاً في الأصل للنسبة؛ لأن معنى زنجي شخص منسوب إلى هذه الجماعة بكونه واحداً منهم؛ إلا أنّه طرأ عليه معنى الوحدة"[51].

2- دلالة لاحقة الياء على التوكيد والمبالغة والقوة، وسمّاها ابن جني إشباع معنى الصفة[52]، وورد في قوله تعالى: ﴿**أَتَّخَذْنَاهُمْ سِخْرِياً أَمْ زَاغَتْ عَنْهُمُ الأَبْصَارُ**﴾[53] إذ التصق (السُخر) بضم السين وكسرها بلاحقة الياء، فالنسبة زيادة في قوة الفعل، كما قيل "الخصوصية" في "الخصوص"[54] ودلالة اللواصق البنائية في اللغة العربية لا تقتصر عند هذا الحدّ بل تتعداه إلى نوع آخر من اللواصق، وتعرف باللواصق المركَّبة (compound Afixes) وهي تتألف من لاصقتين تعريفتين متتاليتين، وخير مثال على ذلك في العربية، هو لاحقة (يّة) المركَّبة من الياء المشدَّدة، والتاء المربوطة، وهي تدل على المصدر الصناعي، و"يقال له المنحوت"[55].

ويرى المحدثون من اللغويين إلى أنَّ المصدر الصناعي هو اسم مصوغ من اسم آخر، بإلحاق ياء مشدَّدة بعدها تاء مربوطة، مثل: الإنسانيّة والحريّة، والتقدميّة، والكلاسيكيّة، وكيفيّة، وأنانيّة... إلخ[56].

ونوحي لاحقة المصدر الصناعي بشحنات عاطفية في استخدامات متكلمي اللغة، وتتصف الجذور الملتصقة بها بوقتها على التأثير في النفس، ومن الأمثلة على ذلك: الحريّة، والاشتراكيّة، والتقدميّة، والديكتاتوريّة والرجميّة... وطغيان العاطفة في مثل هذه الأبنية هو ما أهلها؛ لأنْ تكون وسيلة فعَّالة لتقريب مآرب السياسيين في التأثير في العوام[57].

رابعاً- لاصقة الألف والنون: تعد لاصقة الألف والنون من اللواحق التي لها وظائف دلالية معنوية في اللغة العربية إلى جانب دلالتها الأساسية، فهي تلتصق

بالأسماء والأفعال للدّلالة على التثنية، إذ قال سيبويه: "واعلم أنّ التثنيـــة إذا لحقـــت الأفعال المضارعة علامة للفاعلين لحقتها ألف ونون"[58].

ويقول أيضاً: "اعلم أنّ التثنية تكون في الرفع بالألف والنـــون، وفـــي النصـــب والجرّ بالياء والنون، ويكون الحرف الذي تليه الياء والألـــف مفتوحـــاً"[59]، وهـــذه اللاحقة –كما ذكرنا– تلحق الأسماء علامة رفع والياء والنون علامة نصب وجـــرّ، وأحياناً تفارق النون عند الإضافة وهي مورفيم متصل يُفضي إلتصاقه ببنية الكلمـــة إلى تغيّر بنيتها المقطعية، فكلمة "قَمرَ" على سبيل المثال في حالة الوقف مكوّنة مـــن مقطعين صوتين (ص ح/ ص ح ص) إذ الأول قصير، والثـــاني متوســـط مغلـــق، وعند إلتصاق مورفيم الألف والنون بالكلمة تصبح (قمـــران) (ص ح/ص ح/ص ح ح ص) ثلاثة مقاطع، مقطعان قصيران، والثالث مفتوح[60].

ومن أهم الوظائف الدلالية التي تؤديها لاحقة (الألف والنون) إلى جانب دلالتهـــا الأصلية ما يأتي:

1- تستعمل للدلالة على التوكيد وتكرار العمل والتكثير[61] نحو قوله تعالى: ﴿ثُـــمَّ ارْجِعِ البَصَرَ كَرَّتَيْنِ يَنقَلِبْ إِلَيْكَ البَصَرُ خَاسِئاًوَهُوَ حَسِيرٌ﴾[62] فـــ"كـــرتين" وإن كان لفظة لفظ التثنية فهو جمع بمعنى كرّة بعد كرّة لا كرتين اثنتين[63].

2- تلحق لاصقة الألف والنون البناء الصرفي "فَعِل" لتشكيل "فعـــلان" ويكـــون – أيضاً– في الأسماء والصفات، ففـــي الصـــفات نحـــو: الريّـــان، والعطشـــان والغضبان، والشّبعان، والأسماء نحو: السّعدان، والضَّمران[64].

3- وتلحق الوزن (فِعْلان) للدلالة على جموع الكثرة، نحـــو: جبـــران، وقيعـــان، وغلمان، وصِبيان[65].

4- ولهذه اللاحقة دلالات بنائية أخرى، إذ تشـــكل علـــى وزن "فُعـــلان" إذ تـــأتي بدلالات متنوعة منها: أنها تأتي في الاسم والصـــفة، فالاســـم نحـــو: عُثمـــان، ودُكان، وذُبيان، والصفة نحو: عُريان، وحُمصان[66].

وتستعمل لاحقة الألف والنون في الوزن (فُعلان) أيضاً للدلالة على جموع الكثرة ذلك، نحو: ركُبان، وصُحبان، وفُرسان، ورُعيان[67]واستعمل هذا الجمع للدلالة على القلة النسبية ، نحو قوله تعالى: ﴿ وَالَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ لَمْ يَخِرُّوا عَلَيْهَا صُماًّوَعُمْيَاناً﴾[68].

5- وتستعمل لاحقة الألف والنون بالأسماء قبل إلصاقها بياء النّسبة، للدلالة – أيضاً- على التكثير: "فمن ذلك قولهم في الطويل الجُمّة: جُمّاني، وفي الطويل اللّحية: اللّحيانيّ، وفي الغليظ الرّقية: الرّقبانيّ"[69].

خامساً- الألف والتاء: تعد لاصقة الألف والتاء من اللواحق الخاصة بالأسماء والصفات، وذلك للدلالة على جمع المؤنث السالم، وهي ذات وظيفة مزدوجة لأنها تدل على النوع والعدد معاً[70].

وهذه اللاحقة لا تشكل بنية مقطعية تامة، وإنها تضيف إلى البنية مقطعاً صوتياً عند إلصاقها بها، فمثلاً كلمة "زَيْنَب" تتكون من مقطعين صوتين، وبعد إلصاقها بالألف والتاء تحولت إلى "زَيْنَبات" وهي تتألف من ثلاثة مقاطع صوتية[71]، إذ يمكن توضيح بالآتي:

زينب (ص م ص/ ص م ص)

زينبات (ص م ص/ ص م/ ص م م ص)

هذا وتؤدي لاحقة الألف والتاء العديد من المعاني الأخرى إضافة معناها الأصلي "التأنيث" ومن هذه المعاني ما يأتي:

1- الدّلالة على القلة نحو قول سيبويه: "وأمّا ما كان على فَعْلَةٍ فإنك إذا أردت أدنى العدد جمعتها بالتاء وفتحت العين، وذلك قولك، قَصْعةٌ وقَصعاتٌ، وصَفْحَةٌ وصَحَفَاتٌ، وجَفْنَةٌ وجَفَناتٌ، وشَفْرَةٌ وَشَفَراتٌ، وَجَمْرةٌ وجَمَراتٌ"[72]

2- الدّلالة على الكثرة، كقول حسان بن ثابت:

لنا الجَفَناتُ الغُرُّ يَلمَعْنَ بالضُّحى

وأسيافُنا يَقْطُرْن مِن نَجْدةٍ دَمَا[73]

فلم يُرد أدنى العدد[74] فالجفنات في قول الشاعر تفيد الكثرة، وذلك أنه لم يرد جفنات قليلة؛ لأنه أراد ذلك ولم يكن مبالغاً في المرح والسياق يتطلب ذلك[75].

3- وتستعمل -أحياناً- لاحقة الألف والتاء، للدلالة على التذكير، وهو على ضربها مقيسٌ، وشاذ، فالمقيس ما كان واحدة صفة مذكر ما لا يعقل كقوله تعالى: ﴿الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَاتٌ﴾[76] ، أو ما كان مصغر اسم مذكر ما لا يعقل نحو: دُريهما، ودُينيرات... وأما الشاذ نحو: حمامات[77].

4- ويلتحق هذه اللاحقة ببعض أبنية جموع التكسير، للدلالة على المبالغة، فهناك أسماء جمعت جمع تكسير، وأعيد جمعها جمع الجمع بلاصقة الألف والتاء مثل/ رجال/ رجالات، وبيوت/ بيوتان/، وطرق: طرقات[78].

وإن الألف والتاء تشكلان لاحقة وذلك للدلالة على جمع المؤنث السالم، وأن الواو والنون تشكلان لاحقة، للدلالة على جمع المذكر السالم، إذ يقول سيبويه: "قالوا والنوّن بمنزلة التاء في المؤنث"[79].

خامساً- لاحقة الألف المقصورة والممدودة (ألف التأنيث): وهما من لواصق النوع، وتلتصقان بالأسماء فقط ، وتؤثران في البنية الملتصقة بها، فإذا إلتصقت بلفظة (ليل) مثلاً، فهي تتألف في حالة الوقف من مقطع طويل: ل ي ل (ص م ص ص) وتحولها إلى مقطعين صوتيين متوسطين (ل -ي/ل) ، (ص م ص/ص م م) ومثال الألف الممدودة نحو: خضْر وخضراء، وتتألف لفظة (خَضْر) في الوقف من مقطع طويل خ-ض-ر (ص م ص ص) قبل إلصاقها أما بعد الإلصاق فتحولت إلى مقطعين صوتيين خ -ض -ر-ء (ص م ص/ص م م ص)[80].

وحدد ابن يعيش الألف المقصورة بقوله: (تكون مفردة ليس معها ألف أخرى فتمدّ، إنما هي ألف واحدة ساكنة في الوصل والوقف فلا يدخلها شيء من الإعراب، لا رفع، ولا نصب ، ولا جرّ، كأنها قَصُرتْ عن الإعراب كله، من القصر وهو الحبس)[81]، وقالوا إن ألف التأنيث المقصورة أصل للمدود[82].

واتجه الدرس اللغوي الحديث إلى انتقاء الفرق بين اللاصقتين إلا في الكم والمقدار، فألف (ليلى) على سبيل المثال أقصر من ألف (غيداء)، أما طبيعتهما فواحدة، وبعبارة أخرى: إن الألف الممدودة هي الألف المقصورة نفسها، إلا أنها مدّت، وإذا مدّت الألف، ثم قطع المدّ، وانقلبت همزة، وانقلاب الهمزة بعد ألف التأنيث ظاهرة صوتية محضة[83].

ويرى ابن جني أن الهمزة هي لاصقة التأنيث دون الألف، بحجة أنك إذا جمعت (صحراء) فتغير الهمزة وحدها، وتدع الألف بحالها، وهذا نظير لحذف التاء من طلحة، طلحات، لئلا تجتمع لاصقتا التأنيث، وترك الألف بحالها وتغييرهم الهمزة دليل على أن الهمزة وحدها لاصقة التأنيث[84].

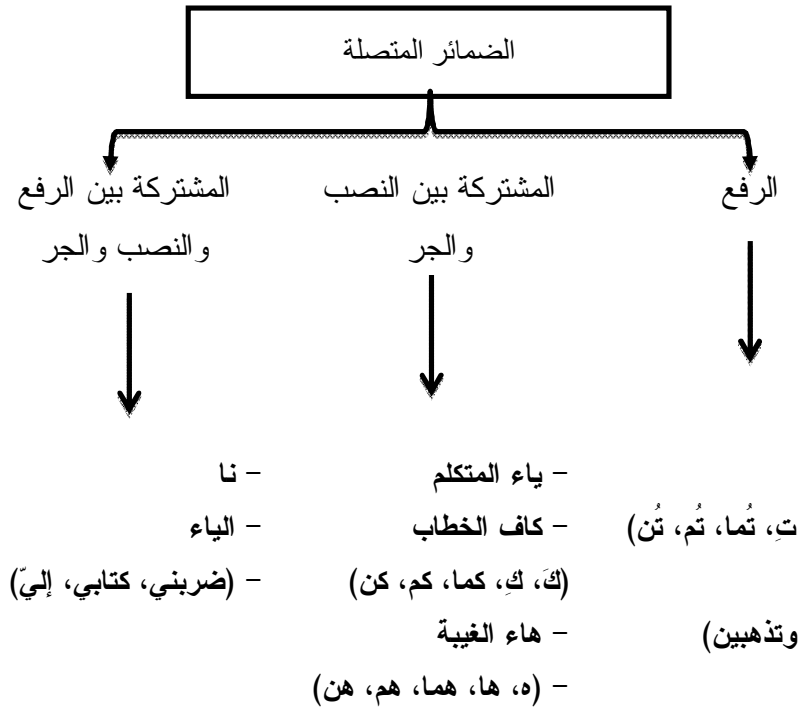
وأما من الناحية الوظيفية فإن اللاصقتين تدلان على التأنيث معاً، كقولنا: سلمى، وليلى، وذكرى، وعطشى، وشيماء – علياء، وحمراء، وخضراء...[85] ويجب ألا يفهم أن اللاصقتين تستعملان للتأنيث فقط، لأنهما تستعملان لغير التأنيث وذلك نحو: هَوَى، وجَوَى، ونَدَى، وغِناء، وغَباء[86].

ويتضح أن الأسماء المنتهية بألفي التأنيث المقصورة والممدودة من قبيل اللواصق، والدليل على ذلك أنه إذا تمّ حذفها من الجذر فإن الجذر لا يؤدي المعنى، وذلك نحو (هَوَى، ونَدىَ) فإذا حذفنا الألف يبقى الجذر (هَوَ، ونَدَ) لا يؤديان معنى.

سادساً– اللواحق الضميرية: تعدّ الضمائر من اللواصق التي تؤدي وظائف متعددة كتحديد الشخص ، والعدد، والنوع، وهي تلتصق بالأسماء والأفعال معاً، وتنقسم الضمائر إلى قسمين المنفصلة والمتصلة، إلا أن المتصلة هي التي تعدّ من

اللواصق، ويرى بعض الباحثين أن الضمائر المتصلة هي ضمائر منفصلة في الأصل، ألتصقت بأواخر الأفعال الماضية على شكل لاحقة (Suftixes) فقالوا في بادئ الأمر: ذهب أنتم، وذهب هما، وذهب هُنَّ...إلخ ثم ألتصقت الضمائر بالأفعال، فقيل في حالة الفاعلية: ذهبْتُهم، وذهبا، وذهبْنَ[87] واللواحق الضميرية في اللغة العربية هي التاء (تُ، تَ، تِ، تُما ، تُم، تُن) والياء التي تدل على التأنيث ، وواو الجماعة، وألف التثنية، وياء المتكلم، وكاف الخطاب، وها الغيبة، ونا الدالة على الفاعلين، وهذه اللواصق لا يمكن أن تؤدي معنى من دون إلتصاقها بالجذر[88].

ويمكن توضيح الضمائر اللاحقة في ضوء قيامها بالوظائف الإعرابية في اللغة العربية بالجدول الآتي:



(ذهبوا، يذهبون، تدهبون، اذهبوا)

- الألف

(أذهبا، يذهبان، ذهبتا، تذهبان)[89]

ومن المعلوم أنَّ لاصقة الضمائر المتصلة تؤثر في البنية المقطعية للجذور الملتصقة بها، وتؤدي إلى إضافة مقطع صوتي جديد – أحياناً– للكلمة فمثلاً كلمة (كتبْتُ) (ص ح ص ح ص/ص ح) أصبحت مكونة من ثلاثة مقاطع بعد إضافة اللاحقة إليها، فأضيف إلى مقطعها مقطع صوتي قصير (ص ح)، أما كلمة (كتبوا) (ص ح/ص ح/ ص ح ح) أضيفت إلى بنيتها المقطعيّة مقطع ثالث وهو مقطع متوسط مفتوح، فالأول نحو التاء (تُ، تَ، تِ) ، والكاف (كَ، كِ)، و(نا المتكلمين).

وتتضح دلالة اللاصقة (الياء) عندما تحدد الفاعل المؤنث، والمخاطب، والأفراد في نحو اكتبي، واذهبي[90].

وتتجلى الدّلالة التركيبية والسياقية للاصقة (الياء) عندما تحدد الفاعل المؤنث، وتستلزم أنْ يقال: أنتِ اكتبي الدرسَ.

وتلتصق الياء بالنون –أحياناً– للدلالة على التأنيث، وتفتح النون؛ لأنَّ الزيادة التي قبلها بمنزلة الزيادة التي في الجمع، وتكون في الأسماء في حالتي النصب والجر نحو قولنا: أنت تفعلين، ولم تفعلي، ولن تفعلي[91].

وذهب الأخفش إلى أنَّ الياء في تفعلين علامة تأثيث، وهي ليست ضميراً، وممَّا يؤكد ذلك عنده أنَّ التأنيث جاء بالكسرة وهي مجانسة للتاء في نحو (ضَرَبْتِ) في خطاب المؤنث[92].

هذا، وتُعدّ لاصقة (الكاف) من اللواصق التي تحدد النوع، والعدد ، والشخص في العربية عن طريق ما يضاف إليها، وذلك نحو (كِتابكِ) للمؤنث المخاطب،

ونحو: (كِتابكَ) للمذكر المخاطب، وملحقة بـ(ما) للاثنين المخاطبين، والاثنتين المخاطبتين نحو (كتابكما)، وملحقة بالميم لجماعة المخاطبين نحو (كتابكم) وملحقة بنون مشددة، لجماعة المخاطبات نحو (كتابكن)[93].

هذا، وتتجلى الدلالة التركيبية للاحقة الكاف في مثل (كتابك مفيد، وكتبكم مفيدةٌ) إذ إنّ الكاف استلزمت في الجملة الأولى استعمال مورفيم (مقيدة) وفي الثانية استعمال مورفيم (مقيدة) ملتحمة بلاصقة التاء المربوطة، للدلالة على التأنيث، وهذا التناسق، والتوافق يشيران إلى الدلالة التركيبية.

وتلتصق لاحقة الكاف هذه بـ(إيّا) ، وذلك لتشكيل ضمير منفصل منصوب ... ولا تأتي "إيا" في اللغة العربية إلاّ في هذا السياق وليس لها وظيفة أخرى غير هذه الوظيفة، وهي الاشتراك مع الضمائر المتصلة لتؤلف ضمائر النصب المنفصلة[94]، وذلك نحو قوله تعالى: ﴿**إِيَّاكَ نَعْبُدُوَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ**﴾[95].

وتلتصق الكاف – أحياناً – بالفعل، وذلك نحو: ضَرَبَكِ، وضَرَبَكَ، وضَربكُما، وضَربكُم، وضَربَكُنّ، وتدلّ على المعنى التعيني في الاسم نفسه فالتصاقها بالاسم أو الفعل يؤدي المعنى نفسه، من جهة التعيين[96].

وتعدّ (النّون) من الضمائر التي تحدد النوع ، والعدد، وتلتصق بالأفعال من دون الأسماء، وذلك نحو: هنّ يفعلْنَ، ولن يفعلْنَ، ولم يفعلْنَ، وتسمَّى هذه النوع بنون الإناث[97].

هذا، وقد تأتي بعض الضمائر في العربية لإفادة بعض المعاني الأخرى إذ يستعمل ضمير الجمع في مكان الواحد للدلالة على معنى "التعظيم، وقال السيوطي في ذلك: "فيقال للرجل العظيم: انظروا في أمري، وكان بعض أصحابنا يقول: إنَّما يُقال هذا؛ لأنَّ الرجل العظيم يقول نحنُ فعلنا"[98] ويستعمل –أحياناً– الكاتب ضمير الجمع في مكان ضمير المفرد (ومن سنن العرب أنْ تذكر جماعة وجماعة أو

جماعة، أو جماعة وواحداً، ثم تخبر عنهما بلفظ الاثنين"[99] كقوله تعالى: ﴿**أَنَّ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ كَانَتَا رَتْقاً فَفَتَقْنَاهُمَا**﴾[100].

سابعاً- نونا التوكيد: تعدّ هذه اللاحقة من اللواحق الخاصة بالأفعال دون الأسماء، وهما: ساكنة وثقيلة[101]، واجتمعنا في قوله تعالى: ﴿لَيُسْجَنَنَّ وَلَيَكُوناً مِّنَ الصَّاغِرِينَ﴾[102] والنونان هنا يفيدان التوكيد، ولهما أثرهما في الفعل الذي يتصلان به، إذ قال ابن يعيش: "اعلم أنَّ هاتين النونين الشديدة والخفيفة من حروف المعاني، والمراد بهما التوكيد، ولا تدخلان إلا على الأفعال المستقبلية خاصة، وتؤثران فيهما تأثيران: تأثيراً في لفظها، وتأثيراً في معناها، فتأثير اللفظ إخراج اللفظ إلى البناء بعد أنْ كان معرباً، وتأثير المعنى إخلاص الفعل الاستقبال بعد أنْ كان يصلح لهما"[103]، والتوكيد بالثقيلة أشد من التوكيد بالخفيفة[104] فتكرار النون هنا بمنزلة تكرار التوكيد، وذهب سيبويه أنَّ النون والتنوين من موضع واحد، وهما حرفان زائدان، والنون الخفيفة ساكنة، وكذلك التنوين، التي هي علامة توكيد كما أنَّ التنوين علامة المتمكن[105].

نلاحظ أنَّ تأكيد الفعل هنا من اللواحق التي لها تأثير على الفعل من النواحي النحوية والصرفية معاً.

الخاتمة:

من خلال هذه الدراسة المتواضعة توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

1- إنَّ للواحق دوراً كبيراً في تقوية العلاقة بين المستويين الصرفي والنحوي، سواء أكانت هذه اللواحق ضميرية أم حرفية.
2- تؤدي اللواحق معاني دلالية متعدِّدة ومتنوعة؛ وذلك بعد دخول اللاصقة على جذر الكلمة.
3- تعد اللغة العربية أكثر اللغات السامية استعمالاً للواصق.
4- تؤدي اللواحق إلى تغيير معاني المفردات اللغوية.
5- تؤدي اللواحق وظائف زمنية دلالية في اللغة، فهي تربط بينه وبين دلالته من حيث الزمن.

الهوامش

(1) الصحاح، للجوهري، مادة "الحق"، 1549/4.

(2) لسان العرب، لابن منظور ، مادة (لحق)، 4009/5.

(3) دلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد النجار، ص26، 78.

(4) شرح شافية ابن حاجب، للاستراباذي، 52/1.

(5) ينظر: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، نايف خرما، ص276.

(6) ينظر: علم اللغة، فرديناندي سوسير، 199.

(7) ينظر: الكتاب، لسيبويه، 37/2–38.

(8) ينظر: دلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص172.

(9) ينظر: الكتاب، لسيبويه 220/3، والمنصف، لابن جني، 109/1.

(10) الكتاب، لسيبويه، 246/4.

(11) سورة النمل، الآية 18.

(12) ينظر: المفصل، لابن يعيش 97/5.

(13) ينظر: البحر المحيط، 175/2، ودلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص238.

(14) ينظر: الكتاب، لسيبويه، 568/3، ودلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص238.

(15) ينظر: ارتشاف الضرب، لأبي حيان الأندلسي، 194/3.

(16) ينظر: المفصل، لابن يعيش، 96/5.

(17) ينظر: المصدر السابق، 98/5.

(18) ينظر: الكتاب، لسيبويه، 620/3، ودلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص240.

(19) ينظر: دلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص239، واللواصق التصريفية في العربية، هاني البطاط، ص131.

(20) الجمل، للزجاجي، ص35.

(21) ينظر: التطور النحوي في اللغة العربية، برجستراسر، ص114.

(22) ينظر: دلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص241.

(23) ينظر: الكتاب، لسيبويه، 383/3.

(24) سورة الحج، الآية 2.

(25) ينظر: البعد البلاغي الدلالي للترخص في قرينة المطابقة عند أمن اللبس، ص3.

(26) الكتاب: لسيويه، 317/4.

(27) ينظر: المصدر السابق، 220/3.

(28) الخصائص، لابن جني، 201/1.

(29) ينظر: الكتاب، لسيبويه، 202/2

(30) سورة القصص، الآية 19.

(31) ينظر: الكتاب ، لسيبويه، 55/1، المغني اللبيب، لابن هشام، 9/1، ودلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص244.

(32) سورة فاطر، الآية 4.

(33) الإتقان في علوم القرآن، للسيوطي، 292/2.

(34) سورة البقرة، الآية 278.

(35) ينظر: دلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص244.

(36) سورة عبس، الآية 18.

(37) سورة عبس، الآية 19.

(38) ينظر: الكشاف للزمخشري، 703/4، والبرهان في علوم القرآن، للسيوطي، 292/2، ودلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص245.

(39) سورة التوبة، الآية 73.

(40) ينظر: الإتقان في علوم القرآن، للسيوطي، 291/2، ودلالة اللواصق التصريفية ، أشواق محمد، ص245.

(41) ينظر؟ اللواحق التصريفية في العربية، هاني البطاطا، ص133، ودلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص245.

(42) سورة البقرة، الآية 47.

(43) سورة النساء، الآية 46.

(44) ينظر: الكشاف، للزمخشري، 518/1، ودلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص246.

(45) الكتاب، لسيبويه، 225/1.

(46) المصدر السابق، 164/1.

(47) ينظر: اللواصق التصريفية، هاني البطاطا، ص133.

(48) الكتاب، لسيبويه، 365/3.

(49) ينظر: شرح شافية ابن صاحب، للاستراباذي، 4/2.

(50) شرح المفصل، لابن يعيش، 143/5.

(51) شرح شافية ابن حاجب، للاستراباذي، 79/2.

(52) ينظر: الخصائص ، لابن جني، 73/3.

(53) سورة ص، الآية 62.

(54) ينظر: البحر المحيط، 470/2، ودلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد النجار، 247.

(55) ينظر: دلالة اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص216.

(56) ينظر: المصدر السابق، ص216

(57) ينظر: المصدر نفسه، ص218.

(58) الكتاب، لسيبويه، 19/1.

(59) المصدر السابق، 385/3.

(60) ينظر: اللواحق التصريفية في العربية، هاني البطاطا، ص133.

(61) ينظر: شرح التصريح على التوضيح، للأزهري، 36/2.

(62) سورة الملك، الآية 4.

(63) ينظر: الكشاف، للزمخشري، 576/4.

(64) ينظر: الكتاب، لسيبويه، 259/4.

(65) ينظر: المصدر السابق، 259/4.

(66) ينظر: المصدر نفسه، 259/4.

(67) ينظر: المصدر نفسه، 614/3.

(68) سورة الفرقان، الآية 73.

(69) الكتاب، لسيبويه، 380/3.

(70) ينظر: اللواصق التصريفية، أشواق محمد البخار، ص165.

(71) ينظر: المصدر السابق، ص106.

(72) الكتاب، لسيبويه، 578/3.

(73) ديوان حسان بن ثابت، ص221، والكتاب، لسيبويه، 578/3.

(74) الكتاب، لسيبويه، 578/3.

(75) ينظر: المصدر السابق، 578/3، واللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص249.

(76) سورة الحج، الآية 196.

(77) ينظر: شرح عمدة الحافظ، ص132، واللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص249.

(78) ينظر: شرح المفصل، لابن يعيش، 76/5، واللواحق التصريفية، أشواق، ص249.

(79) الكتاب، لسيبويه 491/3.

(80) ينظر: اللواصق التصريفية، أشواق محمد البخار، ص174.

(81) شرح المفصل، لابن يعيش، 107/5.

(82) ينظر: شرح الكافية الشافية، لابن مالك، 222/2.

(83) ينظر: اللواحق التصريفية، أشواق محمد، ص175.

(84) ينظر: الخصائص، لابن جني، 201/1.

(85) ينظر: الكتاب، لسيبويه، ص255/4 إلى 257، والخصائص، لابن جني، 202/1.

(86) ينظر: اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص176.

(87) ينظر: المصدر السابق، ص157.

(88) ينظر: المصدر نفسه، ض157، وفي فقه اللغة وقضايا العربية، سميح أبومغلي، ص102.

(89) ينظر: في النحو العربي قواعد وتطبيق، مهدي مخزومي، واللواصق التصريفية أشواق محمد، ص158.

(90) ينظر: اللواصق التصريفية، أشواق محمد، ص160.

(91) ينظر: الكتاب، لسيبويه، 20/1.

(92) ينظر: شرح الجمل، للزجاجي، ص14/2، واللواحق التصريفية في العربية،

هاني البطاطا، ص136.

(93) ينظر: الكتاب، لسيبويه، 199/4، واللواحق التصريفية في العربية، هاني البطاطا، ص136، واللواصق التعريفية، أشواق محمد، ص161.

(94) ينظر: الواصق التصريفية، أشواق محمد، ص161، وفي فقه اللغة وقضايا العربية، سميح أبومغلي، ص102.

(95) سورة الفاتحة، الآية 4.

(96) ينظر: اللواحق التصريفية في العربية، هاني البطاطا، ص136.

(97) ينظر: الكتاب، لسيبويه، 20/1.

(98) المزهر للسيوطي، 333/1.

(99) المصدر السابق، 334/1.

(100) سورة الأنبياء، الآية 30.

(101) ينظر: المغني اللبيب، لابن هشام، 50/2.

(102) سورة يوسف، الآية 3.

(103) شرح المفصل، لابن يعيش، 37/9.

(104) ينظر: التصريح علي التوضيح، للأزهري، 203/2.

(105) ينظر: الكتاب، لسيبويه، 579/3.

فهرس المصادر والمراجع

أولاً- القرآن الكريم برواية قالون عن نافع.

ثانياً- الكتب والدوريات المطبوعة.

1- الإتقان في علوم القرآن، للسيوطي، تحقيق محمد حسن الشافعي، دار الكتب العلمية ، بيروت، الطبعة الأولى، سنة 1998م.

2- ارتشاف الضرب، لأبي حيان الأندلسي، تحقيق محمد عثمان، دار الكتب العلمية، لبنان، الطبعة الأولى، سنة 2011م.

3- أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، نايف خرما، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، د.ت.

4- البحر المحيط، لأبي حيان، تحقيق عادل أحمد الموجود، وعليم حمد معوض، دار الكتب العلمية، بيرت، 1993م.

5- البرهان في علوم القرآن، للزركشي، تحقيق محمد أبوالفصل إبراهيم ، دار الفكر ، القاهرة، الطبعة الثالثة، سنة 1400هـ-1980م.

6- التطور النحوي في اللغة العربية، برجستراسر، أخرجه وصححه وعلق عليه رمضان عبدالتواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، سنة 1417هـ-1997م.

7- الجمل، للزجاجي، تحقيق، علي توفيق الحمد، مطبعة كلنسكيك، باريس، الطبعة الثانية، سنة 1376هـ-1957م.

8- الخصائص، لابن جني، تحقيق محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، د.ت.

9- دلالة اللواصق التصريفية في اللغة العربية، أشواق محمد النجار، دار دجلة، عمان، الطبعة الأولى، سنة 2006م.

10- ديوان حسان بن ثابت، دار صادر، بيروت، د.ت.

11- شرح التصريح على التوضيح ، للأزهري، دار الفكر للطباعة والتوزيع، بيروت، الطبعة الثانية، د.ت.

12- شرح المفصل، لابن يعيش، مكتبة المتنبي، القاهرة، د.ت.

13- شرح شافية ابن حاجب، للاسترابادي، تحقيق محمد محي الدين عبدالحميد، ومحمد نور الحسن، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.

14- شرح عمدة الحافظ، جمال الدين بن مالك، تحقيق عدنان عبدالرحمن الدوري، مطبعة المعاني بغداد، سنة 1397هـ-1977م.

15- الصحاح ، تاج اللغة وصحاح العربية، للجوهري، تحقيق أحمد عبدالغفور عطاء، دار العلم للملايين، الطبعة الرابعة، سنة 1407هـ-1987م.

16- في النحو العربي قواعد تطبيق، مهدي مخزومي، دار الفكر العربي ، بيروت، الطبعة الثانية، سنة 1406هـ-1986م.

17- في فقه فقه اللغة وقضايا العربية، سميح أبومغلي، دار مجدلاوي، للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، سنة 1407هـ-1987م.

18- الكتاب، لسيبويه، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الثالثة، سنة 1408هـ-1988م.

19- الكشَّاف للزمخشري، دار الفكر، القاهرة، الطبعة الأولى، 1977م.

لسان العرب، لابن منظور، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لسنة 1388هـ-1968م.

20- اللواحق التصريفية في العربية، المبنى والمعرب، هاني البطّاط، مجلة أمباراباك المجلد الخامس عشر، سنة 2014م.

21- المزهر، للسيوطي، تحقيق محمد أحمد جاد المولى وآخرين، دار الجيل، بيروت، دار الفكر، د.ت.

22- المغني اللبيب، جمال الدين بن هشام الأنصاري، تحقيق مازن المبارك وآخرين، مراجعة سعيد الأفغاني، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة السادسة، سنة 1985.

الإجمـــــــال والتفصيـــــل(*)

في الشعـــــر الأندلـــسي

قصيدة (رثاء الأندلس) لأبي البقاء الرندي[1] (أنموذجاً)

د. فتحي الهادي علي محمد الجغمني
كلية الآداب – جامعة الزاوية

الحمد لله الذي خلق الإنسان، واختصّه بالبيان علّم بالقلم وأبعد عـن علمـه من ظلَّ وطغى والصلاة والسلام على سيّد الخلق أجمعين.

أمّا بعد،،،

فإنّ أسلوب الإجمال والتفصيل يمثّل إحدى العلاقات الدلالية التي تعمـل علـى تماسك النصِّ، وهي من أبرز العلاقات التي ركّز عليها علماء النصّ؛ لأنها تضـمن اتّصال المقاطع النصيّة ببعضها البعض ، بفضل مـا تمنحـه هـذه العلاقـة مـن استمرارية دلالية بين مقاطع النصّ[2]، فهي آلية من آليات خلق الحبك أو الالتحـام أو الانسجام الذي يُعدّ إحدى معايير النصيّة[3]، "ومن المعروف أنّ حيويّة النحو في القديم نبعت من أنّه علم نصِّي... يقومُ في جانبٍ كبير منه علـى فهـم العلاقـات النحوية"[4] وقديماً يقول الجاحظ "وأجود الشعر ما رأيته مـتلاحم الأجـزاء سـهل المخارج، فيُعلم بذلك أنّه أُفرغ إفراغاً جيداً وسُبك سبكاً واحداً"[5].

وما ينص عليه الجاحظ من: (سبك وتلاحم) للنصوص الجيدة، هو ما يُعرف في علم النص بالسبك والحبك أو الاتساق والانسجام "ذو الطبيعة الدلالية التجريدية التي تظهر من خلال علاقات وتصورات تعكسها الكلمات والجمل أيضاً، إلا أنّها تحتـاج إلى قدرة معينة على استخراجها ووصفها"[6].

"وإذا عُدنا للعلاقات في القصيدة وجدنا أنّها نوعان: الأول هـو العلاقـات بـين أجزاء الجملة، وهذا النوع يسمى العلاقات الأفقية، والآخر هو العلاقات بين الجمـل بعضها بعض، وهذا النوع يُسمى العلاقات الرأسية"[7].

وبوصف أنَّ الإجمال والتفصيل يمثّل علاقة من العلاقات الرأسيّة "التي تربط الجمل بعضها ببعض، وتجاورها في بنية النصِّ الواحد، فإنّها تكون مسئولة عن تكوين سياق نصي معيّن يساعد على تفسير التراكيب داخل النصّ"[8] وهي علاقة تقوم "على ضربين يكون أحدهما مجملاً ، والآخر يُشكّل تفصيلاً لذلك المجمل، بإيراد عناصر أو أقسام مختلفة كلّها لتعود فتعطي معنى الطّرف الأول"[9]، ووفق هذه المعايير النصّية يعمل البحث جاهداً على إظهار دور الإجمال والتفصيل في تماسك النصّ الشعري، في هذا الجزء من قصيدة (رثاء الأندلس) للشاعر أبي البقاء الرندي، التي يقول في مطلعها[10]:

1- لِكُلِّ شَيْءٍ إِذَا مَا تَمَّ نُقْصَانُ فَلَا يُغرُ بِطِيبِ العَيْشِ إِنْسَانُ

2- هِيَ الأُمُورُ كَمَا شَاهَدْتُهَا دُوَلٌ مَنْ سَرَّهُ زَمَنٌ سَاءتْهُ أَزْمَانُ [11]

3- وهذهِ الدارُ لا تُبْقي على أحدٍ ولا يدومُ على حالٍ لها شانُ

إلى أن يقول:

13- فجائعُ الدهرِ أنواعٌ منوعةٌ وللزمانِ مَسَرَّاتٌ وأحزانُ

14- وللحوادثِ سُلوانٌ يُسَهِّلُهَا وَمَا لِمَا حلّ بالإسلامِ سُلوانُ[12]

15- دَهَى الجزيرةَ أمْرٌ لا عزاءَ لهُ هوى لهُ أُحدٌ وانهدَّ ثَهلانُ[13]

16- فاسألْ بَلَنْسِيَةَ ما شأنُ مُرسيةٍ[*] وأينَ شاطبةٌ أمْ أينَ جيّانُ

17- وأينَ قرطبةٌ دارُ العلومِ فكَمْ مِنْ عالمٍ قَدْ سما فيها لهُ شانُ

18- وأين حِمصُ وما تحويهِ مِنْ نُزَهٍ ونهرُها العذبُ فيّاضٌ وملآنُ

19- قواعدٌ كُنَّ أركانَ البلادِ فما عسى البقاءُ إذا لمْ تبقَ أركانُ

20- تبكي الحنيفيةُ البيضاءُ مِن أسفٍ كما بكى لفراقِ الإلفِ هَيمانُ[14]

21- عَلى دِيارٍ مِنَ الإسلامِ خالِيَةٍ قَد أقفَرَتْ وَلَها بالكُفرِ عُمرانُ[15]

22- حيثُ المساجدُ قدْ صارتْ كنائسُ ما فيهنَّ إلّا نواقيسٌ وصُلبانُ

23-حتى المحاريبُ تبكي وَهْيَ جامدةٌ حتى المنابرُ تَرثي وهْيَ عِيدانُ[16]

24-يا غافلاً ولهُ في الدهرِ موعظةٌ إنْ كنتَ في سِنَةٍ فالدهرُ يقظانُ

25-وماشيًا مرحًا يُلهيهِ موطنُهُ أبَعْدَ حمصٍ تَغرُّ المرءَ أوطانُ

26-تلك المصيبةُ أنسَتْ ما تقدّمها وما لها معَ طول الدهر نِسيانُ

شرع المبدع بالتعبير عمَّا يحسّ به من أحاسيس الألم والوجع والحزن على ما أصاب الأندلس، بأسلوب الإجمال الذي تناول فيه بعضاً من الحكم والتجارب، فجاء مطلع البيت الأول مركّباً من المضاف والمضاف إليه من قوله: (لكلِّ شيءٍ)، فأدت لفظة (كل) معنى الإجمال، يقول النحاة؛ لا معنى لها إلا في الإحاطة، والإحاطة تستدعي محاطاً به[17]، كما دلت لفظة شيء على الإجمال أيضاً، يقول سيبويه "ألا ترى أنَّ الشيء مذكَّر، وهو يقع على كل ما أخبر عنه"[18] ثم جاءت (إذا) الشرطية الدالة على توقع حدوث فعل التمام[19]، غير أنّ الجواب كان غير ذلك (نقصان)، وأدَّت (ما) الزائدة توكيد فعل الشرط وجوابه؛ لأنَّ فائدة الحرف الزائد في كلام العرب لتوكيد المعنى[20]، وجاء النفي في البيت نفسه بـــ(لا) النافية من قوله: (لا يُغرّ بطيب العيش إنسانُ) لما تفيده من دفع الشكّ والتوكيد لما أجمل فيه من معانٍ، يقول سيبويه تكون "لإخراج الشك أو تأكيد العلم فيهما"[21] ويمضي المبدع في البيت الثاني بإجمال ما يحسّ به من أحاسيس الألم والوجع والزّهد من حياة الدنيا الفانية والمتقلّبة في قوله: "هي الأمور كما شاهدتها دول")، ولم يتضح أي أمور عناها المبدع؟ وعلام يعود الضمير.

ومن المقرّر عند النحاة أنّه لابدّ للضمير الغائب من تقدّم ظاهر يرجع إليه؛ لأنّه عارٍ على المشاهدة يحتاج إلى ما يفسّره[22]، فجاء الإجمال معبّراً عن آلام المبدع وأحزانه مُردفاً جملة ألفاظ بأسلوب الجمع دالة على عمق هذه الأحزان من مثل قوله: "فجائع، أنواع، منوعة" من غير تفصيل لأسباب هذا الحزن ومسبباته، وحرص المبدع على ذم حياة الدنيا بأسلوب الإجمال في البيت الثالث بقوله: "هذه الدنيا لا تُبقي على أحدٍ" فدلّ اسم الإشارة على معاني التحقير لهذه الدنيا، يقول النحاة "يستعمل اسم الإشارة لمعاني التحقير والتعظيم"[23]، وهو إجمال آخر يليه نفي بـــ(لا) النافية لإفادة التوكيد، ودفع الشكّ على ما يقول.

ويستمرّ أبو البقاء في أكثر من ثلاثة عشر بيتاً مُظهراً آلامه وأحزانه من غير تفصيل، مَّما يكشف حالته النفسية، فمن الطبيعي أنّ هول الفاجعة وثقلها على قلبه لم تمكنِّه من الدخول في التفاصيل؛ لأنَّ "الإبداع الفني يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالانفعالية والتوتر النفسي"[24] وقد وُفّق أبو البقاء في المؤاخاة بين المعاني المجملة، يقول ابن الأثير "أمّا المؤاخاة بين المعاني فهو أن يذكر المعنى مع أخيه لا مع الأجنبي"[25]، وبهذا حقّق الشاعر الانسجام الذي "يضمن التّتابع والاندماج التدريجي للمعاني حول موضوع الرثاء الذي من خلاله تتدفق أحاسيس الألم والحزن[26].

وفي البيت الرابع عشر والخامس عشر يبدو أنّ الحالة النفسية لدى الشاعر بدأت أقلّ توتراً[27]، فشرع في تفصيل أسباب الآلام والجراح، بقوله:

وللحـــوادث ســـلوان يســـهّلها وما لما حلّ بالإســـلام ســـلوان

دهى الجزيرة أمرٌ لا عزاء لـــه هوى لـــه أحـــدٌ وانهـــدّ ثهـــلانُ

فما كان يؤلمه ويوجعه تلك المصيبة التي حلّت ببلاد الأندلس، وهي مصيبة لا دواء لها ولا شيءٌ يطيب النفس عليها في وجهة نظر المبدع.

وقد تم هذا التفصيل بجملة الصلة في قوله: "ما لما حلّ بالإسلام سلوان" فالاسم الموصول العام (ما) مبهم "لا يفهم معناه إلا بضمّ بعضه إليه... ولذلك كان الموصول مبنّياً.. لا يتمّ حتى تصله بكلام بعده تام"[28].

فالإجمال المبهم الذي تحقّقه دلالة الاسم الموصول تفصّله صلة الموصول، ولذا وجب تأخيرها عليه[29]، وبهذا التفصيل عمل المبدع على تدفق مشاعر الحزن والألم، وفصّل الأسباب المؤدية إليه، كما أكّد على حالة الوجع والحزن والألم التي تسيطر على أحاسيسه؛ لأنّ "علاقة التفصيل بعد الإجمال لا تخلو من غاية وهي تأكيد التفصيل للإجمال"[30].

وفي البيت الخامس عشر يُفصّل المبدع أسباب الآلام والأحزان، بما أصاب جزيرة الأندلس وارتزأت فيه وهو الإسلام، هذه الفاجعة التي حزن لها الجماد وتساقطت لها الجبال.

وقد جاءت البنية الصرفية للفعل (انهدّ) من الأبنية الدالة على السرعة والخطفة[31]، وهو ما يدل على سرعة تجاوب الجمادات لهذه الفاجعة والتأثّر بما حصل لبلاد الإسلام (الأندلس).

وقد حرص المبدع في هذا التفصيل على إيضاح العلاقة الدلالية بين ما أجمله سابقاً وبين هذا التفصيل، هذه العلاقة التي "لا يكاد يخلو منها أيُّ نصٍّ ليحقِّق شرطيْ الإخبارية والشفافية مستهدفاً تحقيق دريّة معينة من التواصل، سالكاً في ذلك بناء اللاحق على السابق، بل لا يخلو منها أيُّ نصٍّ يعتمد الربط القوي بين أجزائه"[32]

وجاءت الأبيات السادسة عشر والسابعة عشر والثامنة عشر، كلُّها مليئة بالاستفهام الذي خرج عن معناه الحقيقي إلى معاني إظهار الألم والحزن على تلك المدن التي كانت عامرة بالإسلام، ولم يخلُّ هذا الجزء من النصّ على تفصيل يؤدي إلى استمرارية دلالة الألم والحزن، فقد جاء في البيت السابع عشر من قوله: "أين قرطبة دار العلوم" ببدل الاشتمال الذي أدى التفصيل. يقول الصبّان في حاشيته "هو بدل شيء من شيء يشتمل عامله على معناه بطريقة الإجمال..."[33]، وجاءت (كم) الخبرية في البيت نفسه من قوله (فكم من عالم...)، لإظهار معاني الحزن والألم والحسرة أيضاً.

وجاء البيت التاسع عشر مُتصدِّراً النكرة (قواعد) لغرض التكثير والتعظيم[34]، وبهذا سلك المبدع طريق الإجمال بالنكرة الدالة على التعظيم والكثرة ليُحدِثَ تشويقاً في نفس المتلقي عن معرفة هذه القواعد الكثيرة العظيمة، وجاء التفصيل بالخبر المنسوخ من قوله: "كن أركان البلاد)، وبهذا الإجمال والتفصيل عمّق الشاعر

أحاسيس الألم والحزن في نفس المتلقي، وقد وُفِّق في استمرارية دلالة الحزن والألم التي تُغيِّم على النصّ بحسن تجاور هذه المعاني وتنظيمها، كما يقول ابن طباطبا "ينبغي للشاعر أنْ يتأمل تأليف شعره وتنسيق أبياته، ويقف على حسن تجاورها أو قبحه، فيلائم بينها لتنتظم له معانيها، ويتصل كلامه فيها ولا يجعل بين ما قد ابتدأ وصفه، وبيَّن تمامه فضلاً من حشوٍ ليس من جنس ما هو فيه"[35].

وفي البيت العشرين استفتح أبو البقاء بالمجاز من قوله: (تبكي الحنفية البيضاء) فجسّد هذا المجاز الشريعة الإسلامية في حال بكاء وآلام، ليضيفَ إلى النّظم تعميقاً لمشاعر الأسى والحزن، يقول الشيخ عبد القاهر الجرجاني "إن هذه المعاني التي هي الاستعارة والكناية والتمثيل وسائر ضروب المجاز من مقتضيات النظم"[36]، وقيد (الحنفية) الشريعة الإسلامية بالصفة البيضاء (المشرقة)، كما لو كان لا يتم معناها إلا بهذا الوصف[37]، وفي البيت الذي يليه ينتقل إلى ذكر الأسباب التي كانت سبباً في البكاء والعويل وهو ضرب من التفصيل، فجاء القيد بحرف الجر (على) في قوله: "على ديارٍ من الإسلام" هذا القيد الذي زاد من تعميق أحاسيس الألم والحزن، ثم أعقبه بالوصف (خالية)، وبهذا قد فصّل المبدع أسباب الحزن والألم التي أجملها في أوّل النصّ تفصيلاً دقيقاً.

فالتفصيل عند أبي البقاء قد تجاوز البيت الواحد، والبيت المجاور إلى النصّ كلّه رابطاً عناصره معنوياً، وبهذا التفصيل – كما يقول علماء النص– قد وفَّر للنصِّ خاصيّة الانسجام، فتفصيل المجمل هو أحد الملامح الرئيسة للانسجام النصّي (الحبك) الذي يصير كلَّ جزء فيه وحدة من وحدات الخطاب المترابطة[38]؛ لأنَّ العلاقة الدّلالية بين وحدات النصّ هي عبارة عن "روابط دلالية تتمثّل في الربط المعنوي أو العلاقات المنطقية بين الجمل"[39]، وفي البيت الثاني والعشرين، يمضي أبو البقاء في تفصيل الأسباب التي دعته إلى الألم والحزن والبكاء، فذكر ما تحوّلت به حال البلاد من الإسلام إلى النصرانية ، مستخدماً الفعل (صار) الذي يفيد

التحويل، خاتماً البيت بأسلوب القصر، في قوله: (ما فيهن إلا نواقيص وصلبان) بـــ(ما) النافية و(إلا)، والقصر كما يقول البلاغيون، هو بمثابة جملتين إثبات للمنطوق ونفي لغيره[40]، وبهذا عمل أسلوب القصر (الاستثناء) على تفصيل أسباب حزن المبدع وآلامه، وهي نفي وجود الإسلام وإثبات وجود النصرانية.

وبالتالي خلق المبدع الاستمرارية الدلالية للنص بواسطة هذا التفصيل لما أجمله سابقاً ممّا حقّق عنصر الانسجام للنصّ، وبالتالي تحقّق التماسك النصّي والترابط.

وهكذا تبرز أهمية الإجمال والتفصيل في كونه يمنح مضمون النصّ تنظيماً دلالياً منطقياً، تتسلسل فيه المعاني والمفاهيم والقضايا بشكل منطقي، والنصّ الذي ينعدم فيه هذا الانسجام هو النصّ الذي لا يستطيع مستقبلوه أنْ يعثروا فيه على مثل هذا الترابط والتسلسل[41].

وفي البيت الذي يليه يعمل المبدع على زيادة تعظيم الفاجعة التي حلّت ببلاد الأندلس، باستعمال (حتى)، يقول الأندلسي "يقع بعد (حتى) الجملة الأسمية والفعلية ، وتسمى حرف ابتداء، وتفيد معناها الذي هو الغاية اما في التحقير أو في التعظيم"[42]، وكأنّ أبا البقاء يقول: "حتّى المحاريب وحتى المنابر تبكي، وهي لا تعقل، وفي ذلك تعظيم للفاجعة التي حلّت ببلاد الأندلس، هذا التعظيم هو تفصيل لمجمل الآلام التي قدَّم لها المبدع في أوّل النصّ، وهو تخيّل نجح نجاحاً كبيراً في توظيفه للتفصيل، يقول حازم القرطاجني: "وأحسن مواقع التخيّل أنْ يُناط بالمعاني المناسبة للغرض الذي فيه القول كتخيّل الأمور السائدة في التهاني والأمور المفجعة في المراثي، فإن مناسبة المعنى للحال التي فيها القول وشدة اكتسابه بها يعاون التخيّل على ما يراد من تأثّر النفس لمقتضاه، ويحسن موقع التخيّل من النفس أن يترامى بالكلام إلى أنحاء التعجب فيقوى بذلك تأثّر النفس لمقتضى الكلام"[43].

ولا يخفى في البيت نفسه ما أداه المجاز في قوله" تبكي المحاريب وترثى المنابر" من دور في تدفق أحاسيس الحزن والألم.

وفي البيت الذي يليه يخرج النداء عن مقتضاه معبراً على تدفّق الألم والحزن والحسرة، باستعمال (يا) النداء (أم الباب) الحرف الذي اختصّ بدلالة الاستغاثة وشارك في دلالة الندبة[44]، يقول الدكتور محمد عبدالمطلب عن النداء "أدبية النداء عند تخلّصه من أصل المعنى ليولّد إنتاجية بديلة سواء أكان التوليد على مستوى السياق أو على مستوى الصيغة ذاتها"[45].

فالوظيفة الدّلالية الدالة على أحاسيس الحزن والألم التي أدّاها النداء هي استمرارية دلالية بين مقاطع النص، وهو ما يجعل من النص أعلى مراتب التمام التي يقول عنها أبوهلال العسكري "أنْ تكون موارده تنبيك عن مصادره، وأوله يكشف قناع آخره، كأنّه قد جمع نهاية الحسن وبلغ أعلى مراتب التمام"[46].

ولم يخلُ أسلوب الشرط في قوله: "إنْ كنت في سنة فالدهر يقضان" من حكمة اكتسبها المبدع من تجربته الحزينة، وأدَّت (إنْ) الشرطية دلالة عقد السبب بالمسبب في المستقبل[47]، ويستمر المبدع في البيت الذي يليه يصوغ التراكيب التي بها يحقّق تفاصيل أسباب الحزن والألم التي تفاقمت في أعماقه، فجاء النداء في قوله: (ماشياً) محذوف الأداء، ولا يخفى ما أدَّاه هذا الحذف من تعميق لمعاني الحزن والحسرة، وقد عمد المبدع على تعدد الحال في البيت نفسه من قوله: (مرحاً) و(يلهيه...) ليحقّق بهذا تعميق حال الحسرة والألم، فالحال "لابدّ من تجدد فائدة أخرى عند ذكرها"[48]، وجاء الحال الأول بصيغة مبالغة (فَعِل): مبالغة في التعبير على الندم والحسرة ليتفاعل مع الاستفهام من قوله: (أبعد حمص تُغر المرءُ أوطان) الذي أدى هو أيضاً معاني الألم والحسرة.

وجاءت المادة المعجمية في جملة الحال الثانية من معنى معجمي دال على اللهو والغفلة والتشاغل على ما هو مهم[49]، مّما يَّدل على حال الندم والحسرة: مُسببا الألم والوجع، فعمل المبدع على تفصيل أسباب الألم الذي أجمله في أول النصّ ممَّا يجعل النصّ وحدة واحدة كما يقول علماء النصّ " ترتبط قضيتان بعضها ببعض

حين ترتبط معانيها الإحالية، أي الوقائع التي تحيل إليها القضايا في تفسيرٍ ما، مرتبطة بعضها ببعض"[50].

وختم المبدع هذا الجزء من النصّ بالإحالة الإشارية القبلية في قوله: "تلك المصيبة" وهي إحالة للنصّ بأكمله والتي يمكن أنْ يُطلق عليها الإحالة الموسّعة[51].

وقد أجمل فيها المبدع تفصيل ما أورده داخل النص مَّما يحقّق ترابط بين الإجمال والتفصيل داخل النص ويعمل على استمرارية إنتاج أحاسيس الحزن والألم، فيأتي النصّ مسبوكاً محبوكاً، كما يقول علماء التراث "خير الكلام المحبوك المسبوك الذي يأخذ بعضه برقاب بعض"[52].

وبهذه الإحالة أحسن المبدع قفل النصّ، وحقّق له الإجمال وخلق له "ما يسمى بالبنية الكبرى: وهو تلخيص لتلك التفاصيل، ولا يُحتفظ في البنية الكبرى سوى بالأهم المفيد عند الإبلاغ"[53].

الخاتمة: تضمن علاقة الإجمال والتفصيل اتصال المقاطع النصّية بعضها ببعض، ممَّا يجعل النصَّ وحدة واحدة على المستويين الأفقي والرأسي ويخلق استمرارية دلالية رابطة، بين الجمل، والأجزاء داخل النص.

وبما أنَّ الشعر إفصاح عن حالة نفسية سيكولوجية يعيشها المبدع، فإنّ أسلوب الإجمال يتيح له سرد أحاسيسه دون تفصيل لها، لما تقتضيه الظروف النفسية عند صوغ النظم، ثم يُشرع المبدعُ بعدها في تفاصيل نظمه بجملة من التراكيب والروابط داخل النص تربط بين ما أجمله وما فصّله، وتتيح له تدفق مشاعره وأحاسيسه، وهي مزية لغوية استطاع أبوالبقاء توظيفها في بث مشاعر الحزن والألم المتفاقمة في أعماقه، وانتج نظماً تتفاعل فيه كل الوحدات، مؤثراً في المتلقي جيلاً بعد جيل.

هوامش البحث:

(*) "المجمل ما خفي المراد فيه، بحيث لا يدرك بنفس اللفظ إلا ببيان عن المجمل" (التعريفات: 2004) .

والمفصل: "هو كل ما أزال خفاء المجمل ونأى به عن الإبهام" (المصدر نفسه: 67).

(1) أبوالبقاءالرندي: هو صالح بن يزيد بن صالح بن شريف الرندي، وأبوالبقاء كنيته، وهو أديب وشاعر وناقد، كان خاتمة الأدباء في الأندلس، بارع التصرف في نظم الكلام، فقيهاً حافظاً (معجم الشعراء العرب: 275/1).

(2) ينظر لسانيات النص: 272.

(3) تنظر معايير النصية في: النص والخطاب والإجراء: 103 وما بعدها.

(4) اللغة وبناء الشعر: 17.

(5) البيان والتبين: 50/1.

(6) علم لغة النص: 122.

(7) الإبداع الموازي: 55.

(8) المرجع نفسه: 56.

(9) الترابط النصي بين الشعر والنثر: 180.

(10) ديوان أبي البقاء: 20 وما بعدها.

(11) "ودالت الأيام: أي درات، والله يُداولها بين الناس، وتداولته الأيدي أخذته، هذه مرة وهذه مرة (لسان العرب: دول).

(12) السلوان: تطيّب النفس، "قال الأصمعي: يقول الرجل لصاحبه سقيتني سلوة وسلواناً، أي طيبت نفسي عنك... وقال بعضهم: السلوان دواء يُسقاه الحزين فيسلوا، والأطباء يسمونه المفرّح. (لسان العرب: سلا).

(13) دهى: أصاب (معجم المعاني الجامع: دها)، والجزيرة يعني الأندلس: "سميت جزيرة الأندلس بجزيرة لأنها على شكل مثلث (معجم المدن الأندلسية).

عزا: العزاء: الصبر على كل ما فقدت: "لسان العرب: عزا)، وهوى وأنهوى سقط من أعلى (لسان العرب: هوا)، واحد وثهلان جبلان في الحجاز

(*) بلنسية ومرسية، وشاطبة حيان، وقرطبة وحمص، هي مدن في الأندلس (يراجع معجم المدن الأندلسية).

(14) الحنيف: الإسلام، والحنفية: ملة الإسلام، وفي الحديث: "أحب الأديان إلى الله الحنفية السمحة" (لسان العرب: حنف).

(15) اقفرت الدار: خلت.

(16) "قال الزجاجي: هي واحدة المحراب الذي يُصلي فيه (لسان العرب: حرب) "والمنبر: مرقاة الخاطب، سُمى منبراً لأرتفاعه وعُلُوه، وانتبر الأمير: ارتفع فوق المنبر" (لسان العرب: نبر)

(17) ينظر الانصاف: 449/2، وأمالي ابن الحاجب: 764/2.

(18) الكتاب: 22/1.

(19) ينظر كتاب سيبويه: 60/3، ودلالات التراكيب: 392–307.

(20) ينظر شرح الرضي على الكافية: 284/2.

(21) الكتاب: 340/1.

(22) ينظر همع الهوامع: 65/1.

(23) شرح التلخيص: 207، ومن أمثلة ما ورد في القرآن الكريم دالاً على التحقير قوله تعالى: ﴿ وَمَا هَذِهِ الحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلاَّ لَهْوٌوَلَعِبٌ﴾ العنكبوت: 64، ويراجع تفسير الآية في الكشاف

(24) ينظر الإبداع والتوتر النفسي: 68–93.

(25) المثل السائر: 145/3.

(26) ينظر موضوع التتابع، والاندماج في علم: اللغة النصي بين النظرية والتطبيق: 117، 118.

(27) شرح المفصل: 150/3.

(28) يقول الدكتور صلاح الدين حسين "يجب على علم لغة النص أن يتعاون مع المعرفة السيكولوجية ليكشف أمراً أساسياً لمعنى النص" (الدلالة والنحو: 230).

(29) ينظر شرح الرضى على الكافية: 68/3.

(30) لسانيات النص: 188.

(31) ينظر الكتاب 74/4، والمجتمع في التصريف: 131.

(32)لسانيات النص: 269.

(33)حاشية الصبيان: 125/3، وينظر شرح المفصل: 64/3.

(34) ينظر مختصر التفتازاني: 244/1، وهامش شرح ابن عقيل: 224/1.

(35) عيار الشعر: 209.

(36) دلائل الإعجاز: 126.

(37) ينظر كتاب سيبويه: 106/2.

(38) ينظر النص والخطاب والاتصال: 161.

(39) المعايير النصية في السور القرآنية.

(40) ينظر مفتاح العلوم: 291.

(41) ينظر علم لغة النص: 189.

(42) المحصل في شرح المفصل: 144/2.

(43) منهاج البلغاء وسراج الأدباء: 90.

(44) ينظر رصف المباني في شرح حروف المعاني: 45، 452.
(45) البلاغة العربية (قراءة أخرى): 300.
(46) الصناعتين: 141.
(47) ينظر مغني اللبيب: 284/1
(48)ارتشاف الضرب: 160/3.
(49) ينظر لسان العرب (لها).
(50) علم النص: يدخل متداخل الاختصاصات: 53.
(51) ينظر الإحالة في نحو النص: 45، ونسيج النص: 118، 119.
(52) البديع في نقد الشعر: 163.
(53) سيميائية النص الأدبي: 92.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

1- الإبداع الموازي: التحليل النصي للشعر، تأليف الدكتور محمد حماسة عبداللطيف، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، بدون رقم طبعة.

2- الإبداع والتوتر النفسي، تأليف الدكتورة سلوى سامي الملا، تصوير مصطفى سويف، دار المعارف، القاهرة، 1966، بدون رقم طبعة.

3- الإحالة في نحو النصّ، دراسة في الدلالة والوظيفة للدكتور أحمد عفيفي، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثالث، قسم النحو والصرف والعروض، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 2005.

4- ارتشاف الضرب من لسان العرب، تأليف أبي حيان الأندلسي، تحقيق الدكتور مصطفى أحمد النماس، مطبعة المدني، الطبعة الأولى، 1989م.

5- أمالي ابن الحاجب، لأبي عمرو عثمان بن الحاجب، تحقيق الدكتور فخر صالح قدارة، دار الجيل، بيروت، دار عمار، 1989م، بدون رقم طبعة.

6- الانصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، للشيخ عبدالرحمن محمد أبيالبركات الأنباري، ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف، تأليف محمد محي الدين عبدالحميد، دار الفكر، بدون رقم طبعة وبدون تاريخ طبع.

7- البديع في نقد الشعر، تأليف أسامة بن منفذ – تحقيق الدكتور أحمد بدوي والدكتور حامد عبدالمجيد – مراجعة إبراهيم مصطفى – وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، بدون رقم طبعة، وبدون تاريخ طبع.

8- البلاغة العربية (قراءة أخرى) تأليف الدكتور محمد عبدالمطلب، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان ، الطبعة الأولى، 1997م.
9- البيان والتبيين للجاحظ أبي عثمان عمر بن بحر بن محبوب قزارة الكناني المصري ، تحقيق درويش جويري، المكتبة العربية ، لبنان، بدون رقم طبعة، 2003.
10- الترابط النصي بين الشعر والنثر، تأليف الدكتور زاهر بن مرهون الداودي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2010م.
11- التعريفات، تأليف علي بن محمد بن علي الجرجاني، تحقيق: إبراهيم الأبياري، مطبعة دار الكتاب العربي، بيروت بدون رقم طبعة، 1409هـ.
12- حاشية الصبّان على شرح الأشموني، على ألفية ابن مالك مطبعة ، دار أحياء الكتب العربية – مصر – بدون رقم طبعة بدون تاريخ.
13- دلالات التراكيب، دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني، تأليف الدكتور محمد حسين أبوموسى، منشورات جامعة قاريونس، الطبعة الأولى، 1979م.
14- الدلالة والنحو ، الدكتور صلاح الدين حسين ، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2005.
15- دلائل الإعجاز، تأليف الشيخ الإمام أبي بكر عبدالقاهر بن عبدالرحمن الجرجاني النحوي ، مطبعة دار الفكر ، دمشق سوريا، الطبعة الأولى، 2007.
16- ديوان أبي البقاء الرندي، تحقيق ودراسة الدكتورة، حياة قارة، مؤسسة جائزة عبدالعزيز سعود البابطين، دار الوفاء، دنيا للطباعة والنشر، 2010، راجع محمد معروف، تقديم، د. عبدالهادي التازي.

17- رصف المباني في شرح حروف المعاني، تأليف أحمد عبدالنور المالقي، تحقيق أحمد محمد الخراط مطبوعات مجمع اللغة العربية دمشق، بدون رقم طبعة وبدون تاريخ.
18- سيميائية النص الأدبي: الدكتور أنور المرتجي، أفريقيا الشرق، بدون رقم طبعة، 1987.
19- شرح ابن عقيل: علي ألفية ابن مالك، تأليف قاضي القضاة بها الدين عبدالله بن عقيل العقيلي المصري الهمذاني ومعه منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل، تأليف محي الدين عبدالحميد، الطبعة العشرون، 1980.
20- شرح التلخيص: تأليف أكمل الدين محمد بن محمد البابرتي، تحقيق الدكتور محمد مصطفى بن صوفية المنشأة العامة للنشر والتوزيع، طرابلس، ليبيا، الطبعة الأولى، 1983م.
21- شرح الرضى على الكافية، تأليف رضي الدين محمد بن الحسين الاستراباذي ، تحقيق يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس، 1973.
22- شرح المفصل لابن يعيش الحلبي، موفق الدين أبي البهاء، يعيش بن علي بن أبي سرايا، عالم الكتب بدون رقم طبعة، وبدون تاريخ.
23- الصناعتين، لأبي هلال الحسن بن عبدالله بن سهل العسكري، تحقيق علي محمد البيجاوي ومحمد أبي الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، الطبعة الأولى، 1952م.
24- علم اللغة النصي: بين النظرية والتطبيق: تأليف الدكتور عزة شبل محمد، تقديم سليمان العطار، مكتبة الآداب، القاهرة، مصر ، الطبعة الأولى، 2007.

25- علم النص: مدخل متداخل الاختصاصات، تأليف تون، أ. فان ديك ، ترجمة الدكتور سعيد حسن بحيري، أستاذ علوم اللغة ، كلية الألسن، جامعة عين شمس، الطبعة الأولى، 2001، مصر ، دار القاهرة.

26- عيار الشعر، تأليف ابن طباطبا (أبوالحسن محمد محمد بن أحمد)، تحقيق الدكتور عبدالعزيز بن ناصر المانع – مكتبة الخانجي بالقاهرة، بدون رقم طبعة وبدون تاريخ.

27- الكتاب، تأليف أبي يشير عمرو بن عثمان بن قنبر (سيبويه) تحقيق عبدالسلام هارون، دار الجيل، بدون رقم طبعة 1991م.

28- الكشّاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تأليف أبي القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي، دار المعرفة للطباعة والنشر ، بيروت، بدون رقم طبعة وبدون تاريخ.

29- لسان العرب: للإمام العلامة ابن منظور، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من الأساتذة المتخصصين، دار الحديث القاهرة، بدون رقم طبعة، 2003.

30- لسانيات النص: مدخل الإنسجام النصي، د. محمد الخطابي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1991م.

31- اللغة وبناء الشعر: تأليف الدكتور محمد حماسة عبداللطيف، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع بدون رقم طبعة، 2000م.

32- المثل السائر: تأليف ضياء الدين بن الأثير، تقديم وتعليق الدكتور أحمد الحوفي والدكتور بدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، بدون رقم طبعة وبدون تاريخ.

33- المحصل في شرح المفصل، تأليف أبي محمد القاسم بن أحمد بن الموفق علم الدين اللورقي المعروف بالأندلسي، نسخة بدون تحقيق.
34- الممتع في التصريف: لابن عصفور الأشبيلي، تحقيق فخر الدين قباوة، دار الآفاق، الطبعة الثالثة، 1978.
35- مختصر المعاني، تأليف سعد الدين التفتازاني، مطبعة قدس ، الطبعة الأولى، 1411هـ.
36- المعايير النصية، في السور القرآنية: دراسة تطبيقية مقارنة، تأليف السيد إبراهيم يسري نوفل، دار النابغة للنشر والتوزيع الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2014م.
37- معجم الشعراء العرب، المجمع الثقافي، الإمارات، 2003م.
38- معجم المعاني الجامع، معجم على الشبكة الإلكترونية.
39- مغني اللبيب، تأليف ابن هشام ، أبي محمد عبدالله جمال الدين بن هشام الأنصاري المصري، تحقيق: محمد محي الدين عبدالحميد، المكتبة العصرية، صيدا ، بيروت، الطبعة الأولى، 1999م.
40- مفتاح العلوم للإمام أبي يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الثانية، 1987م.
41- منهاج البلغاء وسراج الأدباء: تأليف أبي الحسن حازم القرطاجني، تحقيق محمد الحبيب الخوجة، دار المغرب الإسلامي، بيروت ، لبنان، الطبعة الثانية، 1981.
42- نسيج النص، تأليف الدكتور الأزهر الزناد، عالم الكتب ، بيروت ، لبنان، الطبعة الأولى، 1993م.

43- النص والخطاب والاتصال، تأليف الدكتور محمد العبد، الأكاديمية الحديثة للكتاب، بدون رقم طبعة، 2005م.

44- همع الهوامع: شرح جمع الجوامع، صححه السيد محمد بدر الدين النعساني، مطبعة دار المعرفة، بيروت، لبنان، بدون رقم طبعة وبدون تاريخ .

فقه محاربة الخوارج

د. عبد النبي سليم الفاسي
كلية العلوم الشرعية مسلاته- الجامعة الأسمرية

مقدمة:

إنَّ الله بعث نبيه محمداً ﷺ بالشريعة الغراء، والملة السمحاء، والحنيفية البيضاء، ومن سمات هذه الشريعة أنَّها شريعة خاتمة لكل الشرائع، وعامة لكل الناس، وشاملة لكل نواحي الحياة، فما تركت شيئاً ممَّا يحتاج إليه الناس إلا وبيَّنت لنا وجه الحق فيه، ودلتنا على خير ما يصلح لنا ديننا ودنيانا، وحذَّرتنا من كل ما تعود عاقبته وبالاً علينا، يقول تعالى: ﴿**مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ**﴾الأنعام، الآية 38.

ومن القضايا التي عالجها الإسلام قضية الخروج على الحكومات، وقد حذَّر الإسلام أتباعه من الانزلاق في هذه الزلة الخطيرة، ووضع السياجات الحصينة التي تحميهم من الوقوع فيها، فجاءت النصوص الشرعية بالتحذير من الغلو في الدين، والانحراف في فهم نصوص الشرع الحكيم.

ولعل من أهم أسباب الانحراف في هذا الباب عند أبناء المسلمين المغرَّر بهم الجهل بفقه السياسة الشرعية، فيحل العنف والقتل محل الحوار، ويفضي في نهاية المطاف إلى تكفير الأمة واستباحة دمها وعرضها ومالها، فيعم الخراب بدلاً من العمار، والخوف بدلاً من الآمان، من أجل هذه الأمور وغيرها حرَّم الإسلام الخروج على السلطان، ونهر الخارجين عليه، ونعتهم بأقبح النعوت، ودعانا إلى محبة السلطان والوقوف معه ونصرته، والدعاء له، فإذا ثبت الخروج على طائفة ولم ينفع معها نصح، وجب حينئذ قتالها من أجل دفع شرها وشر دعوتها، وحفاظاً على وحدة الأمة، ولذا أحببت أنْ أقدِّم هذا البحث الذي سأذكر فيه ما تيسر من

أحكام فقهية في محاربة هذه الظاهرة الخطيرة، وذلك من خلال ذكر أقوال أهل العلم وفتاويهم في هذه المسألة.

وسرت في هذا البحث على النحو التالي:

المبحث الأول- تعريف الخوارج في اللغة وفي الاصطلاح:

أولاً- الخروج في اللغة:

الخوارج جمع خارج، وخارجي اسم مشتق من الخروج.

ومن المعاجم: الخروج عكس الدخول، يقول ابن منظور في لسانه: "والخَوَارِجُ الحَرُورِيَّةُ والخَارِجِيَّةُ طائفة منهم لزمهم هذا الاسمُ لخروجهم عن الناس... والخَوَارِجُ قومٌ من أَهل الأَهواء لهم مَقَالَةٌ على حِدَةٍ "[1].

ويأتي الخروج بمعنى ضد القعود عن الحرب، كما في قول أبي موسى الأشعري رضي الله عنه: "هما أمران القعود سبيل الآخرة، والخروج سبيل الدنيا فاختاروا"[2].

وجاء ذكر الخروج في القرآن في مواضع عدَّة، منها قوله تعالى: ﴿**وَلَوْ أَرَادُوا الْخُرُوجَ لَأَعَدُّوا لَهُ عُدَّةً**﴾ الآية (46) من سورة التوبة، وهو بمعنى الجهاد، ﴿**كَذَلِكَ الْخُرُوجُ**﴾ من الآية (11) سورة ق، ﴿**ذَلِكَ يَوْمُ الْخُرُوجِ**﴾ الآية 42، من سورة ق.

ومعنى الخروج في هذه الآيات مختلف، ففي الآية الأولى الخروج بمعنى للجهاد، وفي الآية الثانية الخروج بمعنى البعث، فكما أخرج الله النبات من الأرض الميتة، كذلك خروجكم ليوم الحساب، وفي الآية الثالثة سمَّ الله يوم القيامة بيوم الخروج، لخروج الناس من قبورهم[3].

ومن معان الخوارج في اللغة البروزات من البناء، عرَّفها الفيومي بقوله: "فالخوارج: هي الطاقات والمحاريب في الجدار من باطنه...ويقال الدواخل والخوارج ما خرج من أشكال البناء محالفاً لأشكال ناحيته، وذلك تحسين وتزيين"[4].

وتطلق الخوارج في كتب اللغة على طائفة من أهل الآراء والأهواء، لخروجها على علي ﷺ يقول الأزهري في تهذيب اللغة: "الخوارج قوم من أهل الأهواء، لهم مقالة على حدة"[5].

ويقول عنهم الزبيدي: "وهم الحرورية والخارجية، طائفة سموا بها لخروجهم على الناس، أو عن الدين، أو عن الحق، أو عن علي -كرَّم الله وجهه- بعد صفين، أقوال"[6].

ثانياً- الخروج في الاصطلاح:

له عدة تعريفات من بينها: عرَّفهم ابن أبي زيد القيرواني فقال: "الخوارج الذين يخرجون على الإمام العادل، ولا يمتثلون أمره"[7].

وعرَّفهم ابن حجر فقال: "أخرج الطبري بسند صحيح عن عبد الله بن الحارث عن رجل من بني نضر عن علي، ذكر الخوارج فقال: إنْ خالفوا إماماً عدلاً فقاتلوهم، وإنْ خالفوا إماماً جائراً فلا تقاتلوهم فإنَّ لهم مقالاً. قلت: وعلى ذلك يحمل ما وقع للحسين بن علي ثم لأهل المدينة في الحرّة ثم لعبد الله بن الزبير، ثم للقراء الذين خرجوا على الحجاج في قصة عبد الرحمن بن محمد بن الأشعث"[8].

وعرَّفهم الباحث: "من خرج على إمام زمانه العدل بالسلاح، وكفر بالكبيرة، واستباح الدم الحرام، واستحل الأعراض والأموال"[9].

المبحث الثاني- حكم مقاتلة الخوارج: تعد مقاتلة الخوارج واجبة، إلا أنَّها تمتاز على مقاتلة الكفار بمجموعة من الخصال، جيء على ذكرها في كتب المذهب من ذلك ما نقل عن ابن بشير "يمتاز قتال البغاة على قتال المشركين بأحد عشر وجهاً، أنْ يقصد بالقتال ردعهم القهري، ويكف عن مدبرهم، ولا يجهز على جريحهم، ولا يقتل أسراهم، ولا تغنم أموالهم ولا تسبى ذراريهم، ولا يستعان عليهم بمشرك، ولا يوادعهم على مال، ولا تنصب عليهم الرعادات (المجانيق ونحوها)، ولا تحرق عليهم المساكن، ولا يقطع شجرهم"[10].

وإذا انحاز الخوارج إلى جهة مجتمعين، أو إلى جماعة ولم يمكن دفع شرهم إلا بالقتال، حلَّ قتالهم حتى تتفرق جماعتهم، إذ الجهاد معهم واجب بقدر ما يندفع به شرهم. وقد قاتل علي ﷺ أهل حروراء بالنهروان بحضرة الصحابة، تصديقاً لقوله -عليه الصلاة والسلام- له "أنا أقاتل على تنزيل القرآن، وعلي يقاتل على تأويله"[11]؛ لأنَّ قتالهم للدفع والرد إلى الطاعة دون القتل، ومن تم مقاتلة الخوارج واجبة على السلطان، وتكون على الرعية بحسب، فتارة تكون واجباً كفائياً وعينياً على من يعينه السلطان وله القدرة، وتارة تكون واجباً عينياً، إنْ عجز السلطان عنهم وقويت شوكتهم حتى صاروا يهددون أمن البلاد، وللسلطان نزع الأموال إنْ عجز بيت المال على الوفاء بمتطلبات جهادهم، وقتلانا نحسبهم عند الله من الشهداء، فإنْ كان الأمر على نحو ما ذكر فما هو الأصل الذي يستند عليه في مقاتلة الخوارج؟

1ــ أصل محاربتهم: الخروج على ولي الأمر داء من الأدواء، وإذا ما استشرى هذا الداء وعم عم كل بلاء وشر، ولربما صارت الدولة إلى زوال، لكن السؤال المطروح أين هي الأدلة الموجبة لقتالهم، مع بيان وجه الاستدلال؟

وللإجابة على هذا السؤال نعرض لبعض الأدلة مرتبة، من الكتاب ومن السنة، ومن بعض فتاوى الأمة.

أولاً- من الكتاب الحكيم: الأدلة الدالة بل الموجبة لحرب الخوارج كثيرة، وذكر البعض يغني عن الكل، وذلك لأنَّ المقام مقام استدلال لا استقصاء.

من ذلك قوله تعالى: ﴿**وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ**﴾ الآية[60] من سورة الأنفال.

وجه الاستدلال من هذه الآية هو قوله تعالى:﴿**تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ**﴾ الآية [60] من سورة الأنفال، وممَّا لا شك فيه أنَّ الخوارج هم من أعداء الله ومن أعدائنا بل من ألد أعدائنا، وخطورتهم أكبر من خطورة العدو البيِّن، من مشركين ويهود وغيرهم؛ بسبب التلبيس على العامة من أنَّ منهجهم هو المنهج الحق، وأنَّ نصرتهم ومبايعتهم حق لهم على كل مسلم، ومن امتنع عن مناصرتهم فهو كافر ومرتد يجب قتله، ومن هذا الفهم السقيم جاء منهج التكفير.

وعلى القول بأنَّ الآية خاصة بعدو العقيدة فلا يخرجون من الصنف الذي ذكر بعده ﴿**وَآخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ**﴾ الآية[60] من سورة الأنفال، يقول القرطبي في تفسير هذه الآية: "قيل المراد بذلك كل من لا تعرف عداوته"[12]، وعلى ما بينت هذه الآية فالخوارج من أعداء الله، وأعدائنا ومقاتلتهم واجبة على جميع الأمة كل بحسب طاقته كفائيا أو عيناً على ما مر بيانه.

ثانياً- من السنة المطهرة: أمره ﷺ بمحاربتهم أمراً مباشراً، وذلك من خلال قوله: إنَّه لو أدركهم ليقتلنهم قتل عاد، وتحريضه على مقاتلتهم، فقد جاء عنه في الصحيح أنَّه قال: "... لئن أدركتهم لأقتلنهم قتل عاد"[13]، وقوله -عليه الصلاة والسلام- : "... هم شرار الخلق، والخليقة طوبى لمن قتلهم، و قتلوه يدعون، إلى كتاب الله وليسوا منه في شيء من قاتلهم كان أولى بالله منهم"[14].

جاء في شرح صحيح البخاري لبيان هذا الحديث ما نصه "ولقوله: لأقتلنهم قتل عاد، وفي لفظ ثمود، وكل منهما إنَّما هلك بالكفر، وبقوله: هم شر الخلق ولا يوصف بذلك إلا الكفار، ولقوله: أنَّهم أبغض الخلق إلى الله تعالى، ولحكمهم على كل من خالف معتقدهم بالكفر والتخليد في النار، فكانوا هم أحق بالاسم منهم، وممَّن جنح إلى ذلك من أئمة المتأخرين الشيخ تقي الدين السبكي فقال في فتاويه: "احتج من كفّر الخوارج وغلاة الروافض، بتكفيرهم أعلام الصحابة، لتضمنه تكذيب النبي ﷺ في شهادته لهم بالجنة، قال: وهو عندي احتجاج صحيح"[15].

وذهب هذا المذهب الإمام النووي، عند شرحه لهذا الحديث على أنَّ النبيﷺ حث على مقاتلة الخوارج فقال: "لَئِنْ أَدْرَكْتهمْ لَأَقْتُلَنَّهُمْ قَتْل عَادٍ" أي قتلاً عاماً مستأصلاً كما قال تعالى: ﴿**فَهَلْ تَرَى لَهُمْ مِنْ بَاقِيَةٍ**﴾ الآية[8] من سورة الحاقة، وفيه الحث على قتالهم وفضيلة لعلي -رضي الله عنه- في قتالهم"[16].

ولبيان معنى الحديث الثاني أنقل ما ذكره صاحب كتاب عون المعبود حيث قال: "طوبى لمن قتلهم فإنَّه يصير غازياً، وقتلوه أي ولمن قتلوه فإنَّه يصير شهيداً... والتقدير طوبى لمن جمع بين الأمرين، قتله إياهم وقتلهم إياه، فإنَّه بين

خصلتين من خير الخصال الجهاد في سبيل الله، أو الشهادة في سبيل الله، وهي إحدى الحسنيين"[17].

ولا أبين وأوجب على مقاتلة الخوارج، من هذه المعاني التي ذكرت في هذين الحديثين.

المبحث الثالث- فتاوى الأئمة الأعلام في وجوب محاربة الخوارج: الأصل الثالث في وجوب محاربة الخوارج مجموع فتاوى العلماء التي توجب مقاتلة الخوارج قياساً على المحاربين، الذين امتهنوا الحرابة، وادخلوا على الناس الرعب والخوف، وسفكوا الدماء المعصومة، فكان لزاماً على السلطان محاربتهم، فإذا ثبت هذا في حق المحاربين، فالخوارج أولى بالحكم منهم، وهو ما يعرف عند علماء الأصول بالقياس الأولوي.

فمحاربة الخوارج يكاد أنْ يكون أمراً مجمعا عليه، فذهب الإمام مالك -رحمه الله- إلى وجوب مقاتلة الخوارج، لكن على إفسادهم لا على كفر[18].

قال القاضي إسماعيل: "رأى مالك قتل الخوارج وأهل القدر من أجل الفساد الداخل في الدين، وهو من باب الفساد في الأرض، وليس إفسادهم بدون فساد قطاع الطريق والمحاربين للمسلمين على أموالهم فوجب بذلك قتلهم؛ إلا أنَّه يرى استتابتهم لعلهم يراجعون الحق، فإنْ تمادوا قتلوا على إفسادهم لا على كفر"[19].

وذهب ابن بطال عند شرحه لحديث الخوارج هذا المذهب فقال: "لا يجوز ترك قتال من خرج على الأمة وشق عصاها"[20] ولسان حال المعارض يقول: "فلما ترك النبي ﷺ مقاتلتهم، وحثه عليه كما سبق بيانه، فأجاب ابن بطال بقوله: "وأما

ذو الخويصرة، فإنَّما ترك النبي ﷺ قتله؛ لأنَّه عذره بجهله وأخبر أنَّه من قوم يخرجون ويمرقون من الدين، فإذا خرجوا وجب قتالهم"[21].

وذهب ابن عبد البر إلى أنَّ مقاتلة الخوارج واجبة، بل وحكا الإجماع على ذلك فقال : "أجمع العلماء على أنَّ من شق العصا وفارق الجماعة وشهر على المسلمين السلاح، وأخاف السبيل وأفسد بالقتل والسلب، فقتلهم وإراقة دماءهم واجب؛ لأنَّ هذا من الفساد العظيم في الأرض، والفساد في الأرض موجب لإراقة الدماء بإجماع، إلا أنْ يتوب فاعل ذلك من قبل أنْ يقدر عليه، والانهزام عندهم ضرب من التوبة، وكذلك من عجز عن القتال لم يقتل إلا بما وجب عليه قبل ذلك"[22].

وذكر الصاوي في شرحه أنَّ مقاتلة الخوارج واجبة فقال: "فله أي للإمام قتالهم ويجب كفاية على الناس معاونته عليهم حيث كان عدلاً، وإلا فلا يجوز له قتالهم لاحتمال أنَّ خروجهم عليه لعدم عدله، وإنْ كان لا يجوز لهم الخروج عليه، وقتلهم بسيف ورمي بنبل، وتغريق وقطع الميرة والماء عنهم، ورميهم بنار إذا لم يكن فيهم نسوة وذرية"[23].

(فله) لعلها هنا تحمل على الوجوب، وإلا فلا يتصور وجوبه على الكافة من غير الحاكم، بل هو أولى بالوجوب منهم؛ لأجل ما نصب له.

ويروى عن ابن عمر –رضي الله عنهما– رأيه في الخوارج فقال: "هم شرار خلق الله، وصله الطبري في مسند علي من تهذيب الآثار من طريق بكير بن عبد

الله بن الأشج أنَّه سأل نافعاً كيف كان رأي ابن عمر في الحرورية؟ فقال: كان يراهم شرار خلق الله انطلقوا إلى آيات الكفار فجعلوها في المؤمنين"[24].

من مجموع هذه النصوص المنقولة من كتب المذهب وغيره نجزم بأنَّ قتال الخوارج واجب على الحاكم، وهي من أصل مهامه التي من أجلها بويع، هذا إنْ كانت له قوة ومنعة، وإنْ لم تكن له قوة عليهم وجب على الأمة نصرته ومده بكل ما يحتاج إليه من سلاح وعتاد، بل والانخراط في الجيش على أنَّه جهاد في سبيل الله.

ومن دعاه الإمام إلى الانضمام لمقاتلة الخوارج افترض عليه إجابته؛ لأنَّ طاعة الإمام فيما ليس بمعصية فرض، ويدل على وجوب معونة الإمام لدفع البغاة ما رواه عبد الله بن عمرو –رضي الله عنهما– قال: "سمعت رسول الله –صلى الله عليه وسلم– يقول: من أعطى إماماً صفقة يده وثمرة قلبه فليطعه إنْ استطاع، فإنْ جاء آخر ينازعه فاضربوا عنق الآخر"[25]؛ ولأنَّ كل من ثبتت إمامته وجبت طاعته؛ في المعروف لقوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ**﴾ الآية (59) من سورة النساء.

وإنْ كان ولي الأمر ظالماً، والذين خرجوا عليه من أجل رفع الظلم وإحقاقاً للحق، أو طلبا للحكم، فنصرة السلطان حينئذ ليست واجبة لظلمه.

قال مالك رحمه الله: "دعه يعني غير العدلـــ وما يراد منه، ينتقم الله من الظالم بظالم، ثم ينتقم الله من كليهما"[26].

1ـــ بدء الخوارج بالقتال: يجب على الحكومة أنْ تقاتل كل من خرج عن طاعتها، وحمل السلاح عليها وعلى رعاياها، لكن مذهب أهل العلم لا قتال إلا بيقين، ومن

ثم إذا تكلم جماعة في الخروج على الدولة ومخالفة الأوامر واستباحة الأموال والدماء والأعراض، وكان للدولة منعة وقوة على محاربتهم فعلى السلطان حينئذ أنْ يأخذهم ويحبسهم حتى يقلعوا عن ذلك، ويحدثوا توبة؛ دفعاً للشر قدر الإمكان. وعندنا في المذهب يجب إنذار الخوارج ودعوتهم ما لم يعجِّلوا بالقتال[27].

وعلى الحكومة أنْ تدعو الخارجين عليها إلى العودة إلى الجماعة، والدخول في الطاعة، لعل الشر يندفع بالتذكرة؛ ويسألهم عن سبب خروجهم، فإنْ كان لظلم منه أزاله، وإنْ ذكروا علة يمكن إزالتها أزالها، وإنْ ذكروا شبهة كشفها؛ لأنَّ الله سبحانه بدأ الأمر بالإصلاح قبل القتال فقال: ﴿**وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا**﴾الآية (9) من سورة الحجرات، ولأنَّ المقصود كفهم ودفع شرهم، لا قتلهم. فإذا أمكن بمجرد القول كان أولى من القتال؛ لما فيه من الضرر بالفريقين، ولا يجوز قتالهم قبل ذلك إلا أنْ يخاف شرهم.

وإنْ أصروا على بغيهم، بعد أنْ بعث إليهم أميناً ناصحاً لدعوتهم، وحسَّن لهم اتحاد كلمة الدين وعدم شماتة الكافرين، فإنْ أصروا آذنهم بالقتال[28].

والأصل في إيذانهم ومناصحتهم الأثر المروي عن ابن عباس –رضي الله عنهما– أنَّه خرج إلى فرقة الحرورية وناصحهم قبل مقاتلة علي –رضي الله عنه– لهم ورجوع الكثير منهم إلى الحق بعد أنْ ظهر لهم.

فقد أسند النسائي في سننه الكبرى إلى عبد الله بن عباس قال: "لما خرجت الحرورية اعتزلوا في دار، وكانوا ستة آلاف، فقلت لعلي أمير المؤمنين: لَعَلي أكلم هؤلاء القوم، قال: إنِّي أخافهم عليك، قلت: كلا، فلبست ثيابي، ومضيت إليهم حتى دخلت عليهم وهم مجتمعون، وقلت: أتيتكم من عند أصحاب النبي ﷺ من عند ابن عم النبي وصهره وعليهم نزل القرآن، وهم أعرف بتأويله منكم. وليس فيكم منهم

أحد. وقلت: هاتوا ما نقمتم على أصحاب رسول الله وختنه، قالوا: ثلاث، أنَّه حكم الرجال في دين الله، وقد قال الله تعالى: ﴿**إن الحكم إلا لله**﴾ الآية (57) من سورة الأنعام، وأنَّه قاتل ولم يسب، ولم يغنم، فإنْ كانوا كفاراً فقد حلت لنا نساؤهم وأموالهم، وإنْ كانوا مؤمنين فقد حرمت علينا دماؤهم. وأنَّه محا نفسه من أمير المؤمنين، فإنْ لم يكن أمير المؤمنين، فإنَّه يكون أمير الكافرين، قلت: أرأيتم إنْ قرأت عليكم من كتاب الله، وحدثتكم من سنة نبيه –صلى الله عليه وسلم– ما يرد قولكم هذا، ترجعون؟ قالوا: نعم، قلت: أمَّا قولكم: إنَّه حكم الرجال في دين الله فأنا أقرأ عليكم أنْ قد صير الله حكمه إلى الرجال في أرنب ثمنها ربع درهم، قال الله تعالى: ﴿**لا تقتلوا الصيد وأنتم حرم**﴾ الآية (95) من سورة المائدة، إلى قوله ﴿يحكم به ذوا عدل منكم﴾ الآية (95) من سورة المائدة، وقال الله تعالى في المرأة وزوجها: ﴿**وإنْ خفتم شقاق بينهما فابعثوا حكما من أهله وحكما من أهلها**﴾ الآية(35) من سورة النساء، أنشدكم الله أحكم الرجال في حقن دمائهم وأنفسهم وإصلاح ذات البين أحق، أم في أرنب ثمنها ربع درهم؟ وأمَّا قولكم: إنَّه قاتل ولم يسب ولم يغنم، أتسبون أمكم عائشة فتستحلون منها ما تستحلون من غيرها، وهي أمكم؟ لئن فعلتم لقد كفرتم، فإنْ قلتم: ليست أماً فقد كفرتم؛ لأنَّ الله تعالى يقول: ﴿**النبي أولى بالمؤمنين من أنفسهم وأزواجه أمهاتهم**﴾الآية (6) من سورة الأحزاب، أمَّا قولكم: إنَّه محا نفسه من أمير المؤمنين، فإنَّ رسول الله –صلى الله عليه وسلم– دعا قريشاً يوم الحديبية، على أنْ يكتب بينه وبينهم كتاباً، فقال لكاتبه: اكتب هذا ما قضى عليه محمد رسول الله، فقالوا: والله لو كنا نعلم أنَّك رسول الله ما صددناك عن البيت ولا قاتلناك، ولكن اكتب محمد بن عبد الله، فقال: والله إنِّي لرسول الله، وإنْ كذبتموني، يا علي اكتب محمد بن عبد الله، فرسول الله خير من

علي، وقد محا نفسه، ولم يكن محو ذلك محواً من النبوة. فرجع منهم ألفان وبقي سائرهم، فقوتلوا"[29].

فهذا الأثر أصل عظيم في مناصحة الخوارج، فالمناصحة تكون للخوارج إنْ انحازوا إلى جهة من بلاد المسلمين، ولم يبادئوا بالقتال، وإلا فلا مناصحة لهم، وشق عصا الخوارج وتقويض صفهم، ورد ما استطعنا منهم إلى الحق، وهو الذي من أجله نقاتل، فحتى الذي لم يعد منهم يكون قد دخله الشك فصار يقاتل على شك لا على يقين، وهذه فائدة حربية يفهمها قادة الحرب، فإنْ نفع النصح معهم، وعادوا فقد حقنوا دمائهم وحقنا دماء الجيش التي كانت ستراق بسبب محاربتهم؛ لأنَّ الغاية من محاربتهم ردهم إلى حظيرة الإسلام لا قتلهم، فإنْ أبوا المناصحة والرجوع إلى جماعة المسلمين يستعان على محاربتهم بالله، وحوربوا على يقين.

2ــ تترُّس الخوارج بالمدنيين: الترس ما يتخذه الإنسان ليتوقى به أهوال الحرب في العموم، ومن ذلك أنْ يتخذ العدو الناس ترساً حتى لا يقذف بالسلاح، أو يمنع عنه مقومات الحياة، لأنَّ رميهم بالسلاح أو منع مقومات الحياة عنهم يفضي إلى قتل المدنيين المسالمين، والذي تسعى الحكومة من أجل حفظ حياتهم.

مسألة رمي العدو ومحاربته إنْ تترَّس بالمسلم في الغالب منوطة بشرط الخوف من ترك مقاتلتهم تقويض عرى بلاد الإسلام، والخوف على المسلمين، ومن هنا جاز رمي المتترس بهم، وهذه المسألة مبينة في كتب الفقه، من ذلك ما ذكره الشيخ الدردير في الشرح الكبير، حيث قال: "إنْ لم يخف على أكثر المسلمين هذا شرط في عدم قصد الترس أي أنَّ محل كونهم إذا تترَّسوا بمسلم يقاتلون، ولا يقصد الترس إذا لم يخف على أكثر المسلمين أي بأنْ لم يخف عليهم أصلاً، أو خيف على أقل المسلمين، أو على نصفهم فإنْ خيف على أكثرهم جاز رمي الترس، والمراد بالمسلمين هنا جماعة الجيش المقاتلين للكفار دون المتترِّس بهم، وظاهره أنَّه إذا

خيف على أكثر الجيش يجوز أنْ يرمى الترس، ولو كان المسلمون المتترِّس بهم أكثر من المجاهدين وهو كذلك"[30].

ومن الموسوعة الفقهية الكويتية: "يتفق الفقهاء على أنَّه إذا كان في ترك الرمي خطر محقق على جماعة المسلمين، فأنَّه يجوز الرمي برغم التترُّس؛لأنَّ في الرمي دفع الضرر العام بالذب عن بيضة الإسلام، وقتل الأسير ضرر خاص، ويقصد عند الرمي الكفار لا الترس،لأنَّه إنْ تعذر التمييز فعلاً فقد أمكن قصداً"[31].

3ــ ما يجوز به قتال الخوارج: عند مطالعة كتب الفقه تجد أنَّ حكم هذه المسألة على الراجح يجوز مقاتلتهم بكل ما يقاتل به أهل الحرب من سيف ورمي بنبل ومنجنيق وتحريق وإغراق بالماء وقطع للميرة عنهم وغيرها، فمن الشرح الكبير على متن خليل"ويقاتلهم بالسيف، والرمي بالنبل، والمنجنيق، والتغريق، والتحريق وقطع الميرة، والماء عنهم إلا أنْ يكون فيهم نسوة، أو ذراري فلا نرميهم بالنار"[32]، فإذا كان الأمر على هذا النحو، وتكيفاً لهذه النازلة مع الفتوى، فأنَّه يجوز مقاتلة الخوارج بالأسلحة التقليدية والذكية، ولا يجوز محاربتهم بأسلحة الدمار الشامل (الغازات السامة، والأسلحة النووية)؛ لما فيها من ضرر عظيم على العباد والبلاد، ونهي الإسلام عن ذلك مع عدو العقيدة، فمع الخوارج من باب أولى.

المبحث الرابع- الاستعانة على قتال الخوارج بالكفار: لا يجوز الاستعانة على قتال الخوارج بالكفار، فعلى المعتمد عند المالكية أنَّه لا يجوز الاستعانة بالكافر، إلا إذا خرج من تلقاء نفسه، أو ليس من أهل السطوة كالخادم والطباخ وسائق السيارة، وما شابههم[33].

أولاً- حكم قتلى المعارك مع الخوارج: قتلى الجيش ومن يساندهم من المتطوعين في مقاتلة الخوارج نحسبهم عند الله من الشهداء، ومن ثم يعاملون معاملة الشهيد الذي سقط في قتال مع الكفار، فلا يغسَّل ولا يصلَّى عليه، ولا ينزع عنه إلا ما لا يصلح كفناً، فكذلك الذي يسقط في الميدان في مقاتلة الخوارج؛ لأنَّه سقط في قتال أمر الله به، وفي قتال أمر وحث النبي ﷺ عليه هذا عند الجمهور، وفي رواية عند الحنابلة والأوزاعي وابن المنذر أنَّه يغسَّل ويكفَّن ويصلَّى عليه[34].

أمَّا عن قتلى الخوارج فمسألة التغسيل والتكفين والصلاة ترجع إلى الحكم الأساس على أنَّهم مسلمون بغاة، وبغيهم لا يخرجهم من الملة، هذا هو مذهب الجمهور، ومن ثم فقتلاهم يعاملون معاملة المسلم من تغسيل وتكفين وصلاة، ولكن هل يصلَّى عليهم الإمام أو لا؛ تأديباً لهم؟ هذا مذهب الجمهور، وعند الحنفية يغسَّلون ويكفَّنون ولا يصلَّى عليهم، وسندهم فيما ذهبوا إليه أنَّ علياً رضي الله عنه لم يصل على أهل حروراء، أمَّا عند من يرى أنَّهم كفار، وهو مذهب بعض أهل الحديث، وهو محجوج بفعل علي -رضي الله عنه- مع أهل حروراء، أنَّهم يوارون الثري كما فعل عليه الصلاة والسلام مع قتلى بدر من مشركي قريش بأنْ جعلوا في القليب.

ثانياً- أسير الخوارج وكيفية التعامل معه: الأسير في اللغة الأخيذ، وكل محبوس في قيد أو سجن فهو أسير[35]، وبالتالي كل من وقع من مقاتلة الخوارج بين أيدي الجيش فهو أسير، ويعامل معاملة الأسرى، وقع في ميدان القتال أو خارجه، لكن السؤال هل أسرى الخوارج كأسرى الكفار؟ بالطبع لا ؛ لأنَّ محاربة الخوارج على بغيهم لا على كفرهم على ما سبق بيانه، فلا يستباح دمهم إلا بقدر الحاجة، فلا يقتلون إلا إذا كانت لهم فئة يتحيزون إليها، ولا يسترقون، ولا تسب لهم نساء ولا

ذرية، لكن إنْ كانت لهم فئة يتحيزون إليها، أو كان الأسير من زعماء القوم فللحاكم أو للحكومة أنْ تنظر في مصلحة القتل من التسريح فإنْ كان في قتله مصلحة غالبة قتل مصلحة لا تشفياً، أمَّا إنْ كانت المصلحة في فك أسره، وبانت توبته أطلق سراحه، وكل هذه الأمور من قتل وفك أسر وغيرها مرتبطة بمصلحة الأمة والحاكم هو المنوط بتقدير المصلحة. فمن كتاب بداية المجتهد ونهاية المقتصد "فإذا قدر على واحد منهم لم يقتل إلا إذا كانت الحرب قائمة، فإنَّ مالكاً قال: "إنَّ للإمام أنْ يقتله إنْ رأى ذلك؛ لمَّا يخاف من عونه لأصحابه على المسلمين، وأمَّا إذا أسر بعد انقضاء الحرب فإنَّ حكمه حكم البدعي الذي لا يدعو إلى بدعته"[36].

الخاتمة: في خاتمة هذا البحث خلصت إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1ــ نبتة الخوارج نبتة خبيثة، وعلى ولاة الأمر الإسراع في معالجتها وقطع الطريق على المروِّجين للخروج؛ لما فيه من بلاء عظيم إنْ عمَّ صعب استئصاله والقضاء عليه بيسر.

2ــ محاربة الخوارج واجب شرعي على الحكومات، وعلى العامة كفائي كل بحسب قدرته، فإنْ عمَّ البلاء وعظم الخطب صار عينياً على القادر المستطيع قدر استطاعته.

3ــ محاربة فكر التطرُّف بالفكر المعتدل، وتمكين العلماء من بيان الحق للناس، وعلى الخصوص صغار السن؛ حتى لا يسر لهم فكر الخروج المتطرف.

4ــ على علماء الأمة النصح للحكومات في بيان الحق وعدم المداهنة ، حتى لا يجد المغرضون مدخلاً ينفذون منه إلى فكر الخروج.

5ــ محاربة الخوارج بالسلاح يكون بعد نفاذ الطرق السلمية من بيان ومن صحة ومناظرة، فإنْ عادوا كان خيراً وفضلاً، وإلا كان قتالهم واجباً.

6ـ الاستعانة بالكفار على محاربة الخوارج لا يكون في نطاق ضيق، ودعت الحاجة إليه.

7ـ محاربتنا للخوارج على أنَّهم عصاة، لا على أنَّهم كفار، والفرق بيّن في قتلاهم وأسراهم، ونسائهم وأبنائهم وأموالهم.

8ـ من عاد من الخوارج تائباً راجعاً ولا جناية عليه، فله ما لنا، وعليه ما علينا، إذ الخروج لا يخرجهم من الملة.

هوامش البحث:

1ــ لسان العرب ج 2 ص 1125 (مادة خرج).

2ــ تاريخ الطبري ج 3 / ص 496 .

3ــ ينظر تفسير القرطبي ج 10 ص 229 .

4ــ المصباح المنير 1 / 166 .

5ــ تهذيب اللغة ج 7 ، ص 50 .

6ــ تاج العروس ج 2 ص 30 .

7ــالفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني باب ما تنطق به السنة 149/1 .

8ــ فتح الباري شرح صحيح البخاري ج 12 / ص 301 .

9ــ من بحث للباحث بعنوان الــخــوارج مصطلحا وحكماً، ص 6 .

10ــ الذخيرة للإمام للقرافي 12 / 9 .

11ــ الموسوعة الفقهية الكويتية 140/8، أخرج هذا الأثر في كنز العمال613/11 علق عليه الدار قطني بقوله: تفرد به الجعفي، وهو رافضي .

12ــ الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ج /8 ص/ 38 .

13 ــ البخاري كتاب أحاديث الأنبياء، باب قوله تعالى "وإلى عاد أخاهم هوداً" 1قم 3344، ومسلم كتاب الزكاة باب ذكر الخوارج وصفاتهم رقم 1064 واللفظ له.

14ــ سنن أبي داوود ، كتاب قتال الخوارج ، برقم 4765 ، قال عنه الشيخ الألباني صحيح .

15ــ فتح الباري شرح صحيح البخاري لابن حجر 12 / 299 .

16ــ شرح النووي على صحيح الإمام مسلم 7 / 162 .

17ــ عون المعبود 10 / 286 .

18ـ التمهيد لابن عبد البر 23 / 338 .
19ـ نفس المصدر والصفحة .
20ـ شرح ابن بطال 17 / 215 .
21ـ نفس المصدر والصفحة .
22 ـ التمهيد لابن عبد البر23 / 339 .
23ـ حاشية الصاوي على الشرح الصغير 10 / 204 ، والميرة هي الطعام ونحوه لسان العرب مادة مير 5 / 188 .
24ـ فتح الباري شرح صحيح البخاري 12 / 286 .
25ـ أخرجه مسلم كتاب الإمارة باب الوفاء ببيعة الخلفاء برقم 1844 ، ج 12 / 268 .
26ـ بلغة السالك لأقرب المسالك 4 / 221 .
27ـ بلغة السالك لأقرب المسالك 4 / 221 .
28 ـ الموسوعة الفقهية الكويتية 8 / 135 .
29ـ أخرجه النسائي في السنن الكبرى باب مناظرة عبد الله بن عباس 5/ 165 .
30ـ حاشية الدسوقي على الشرح الكبير 2 / 178 .
31ـ الموسعة الفقهية الكويتية 4 / 217 .
32 ـ الشرح الكبير على متن خليل 4 / 299 .
33ـ الشرح الكبير على مختصر خليل باب الجهاد 2 / 178 .
34ـــــــــــ بدائع الصنائع 7 / 142 .
35ـــــــــــ لسان العرب لابن منظر مادة أسر 4 / 19 .
36 ـــــــــــ بداية المجتهد ونهاية المقتصد 2 / 458 .

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم .

1ــ الأم للإمام محمد بن إدريس الشافعي . دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع . الطبعة الأولى 2002 م .

2ــ بلغة السالك بلغة السالك لأقرب المسالك ، تحقيق محمد عبد السلام شاهين الناشر دار الكتب العلمية ، سنة النشر 1415هـ - 1995م ، لبنان/ بيروت .

3ــ بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع ، علاء الدين الكاساني ، الناشر دار الكتاب العربي ، سنة النشر 1982م ، مكان النشر بيروت / لبنان .

4ــ البيان والتحصيل، لأبى الوليد بن رشد الجد [مُحمد بن أحمد، ت: 520هـ] تح: محمد حجي وجماعة، الطبعة الثانية 1988م دار الغرب الإسلامي، بيروت لبنان.

5ــ التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد تأليف الإمام الحافظ [أبي عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر النمري / ت 463 هـ] تحقيق عبد الله بن الصديق 1399هـ 1979م.

6ــ الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان تأليف أبي عبد الله محمد بن أحمد القرطبي المتوفى سنة 671هـ تحقيق الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي مؤسسة الرسالة بيروت لبنان ، الطبعة الأولى 1427 هـ 006م

7ــ حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، لمحمد عرفه الدسوقي، الناشر دار الفكر، مكان النشر بيروت / لبنان .

8ــ الذخيرة للقرافي، تحقيق محمد حجي وجماعة، دار الغرب الإسلامي، بيروت لبنان، ط الأولى 1994م.

9ــ سنن أبى داوود لأبي داوود السجستاني [سليمان بن الأشعث، ت: 275 هـ]،

دار الحديث القاهرة.
10ــ شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك للإمام محمد الزرقاني. صححت هذه الطبعة بمعرفة لجنة من العلماء. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 1401 هــ 1981م.
11ــ شرح السنة تأليف محمد الحسن بن علي البربهاري المتوفى سنة 329 هــ دراسة وتحقيق أبي ياسر خالد بن قاسم الردادي ، مكتبة الغرباء الأثرية العربية السعودية الطبعة الأولى 1414 هــ 1993 م
12ــ شرح صحيح البخاري لابن بطال، ضبط نصه وعلق عليه أبو تميم ياسر بن إبراهيم، دار الرشيد الرياض ــ العربية السعودية.
13ــ المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج لأبي زكريا يحيى بن شرف بن مري النووي، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت ، الطبعة الثانية ، 1392 .
14ــ صحيح البخاري/ للإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، الطبعة الأولى 2001 م .
15ــ صحيح مسلم للإمام أبي الحسن مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري ، منشورات دار الكنب العلمية بيروت لبنان، الطبعة الأولى 2001 م
16ــ عون المعبود شرح سنن أبي داود، لإبي الطيب محمد شمس الحق العظيم آبادي تحقق عبد الرحمن محمد عثمان، دار النشر المكتبة السلفية، المدينة المنورة، الطبعة الثانية سنة الطبع : 1388هــ، 1968م .
17ــ فتح الباري بشرح صحيح البخاري _ لابن حجر العسقلاني، نسخة مصورة عن النسخة التي حققها عبد العزيز بن باز، دار الفكر، بيروت، ط الأولى، 2000م.

18ــ الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني تأليف الشيخ أحمد بن غنيم النفراوي الأزهري المالكي المتوفى سنة 1126هــ منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية بيروت لبنان الطبعة الأولى 1418 هــ 1997م.

19ــ كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال لعلاء الدين علي بن حسام الدين المتقي الهندي البرهان فوري، تحقيق بكري حياني، الناشر مؤسسة الرسالة، الطبعة الخامسة ،1401هــ/1981م .

20ــ لسان العرب لأبي الفضل بن منظور [محمد بن مكرم ت: 711هــ] دار صادر، بيروت، الطبعة الثانية 2000م .

21ــ مجموع فتاوى ابن تيمية لشيخ الإسلام [أحمد بن تيمية / ت728 هــ] جمع وترتيب عبد الرحمن بن محمد بن قاسم. مطابع الرياض الطبعة الأولى 1381 هــ.

22ــ الملل والنحل تأليف أبو الفتح محمد بن عبد الكريم أحمد الشهرستاني ت 548 هــ تحقيق أمير على مهنا وعلي حسن فاعور ــ دار المعرفة بيروت ــ لبنان .

23ــ الموطأ لمالك بن أنس، رواية يحيى بن يحيى الليثي، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية مصر، ودار الكتب العلمية، بيروت.

24ــ المفهم لما أشكل مت تلخيص كتاب مسلم للحافظ أبي العباس القرطبي حققه وعلق عليه محي الدين ، دار ابن كثير ، دمشق ــ بيروت .

25ــ الموسوعة الفقهية الكويتية، صادر عن وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية الكويت عدد الأجزاء: 45 جزءا.

26ــ المغني لابن قدامه [عبد الله بن أحمد ت: 630هــ] ومعه الشرح الكبير، تحقيق محمد شرف الدين خطاب والسيد محمد السيد، دار الحديث القاهرة، ط الأولى 1996م.

تطبيق أساليب و أدوات الإدارة الالكترونية في المنظمات وأثرها على جودة الخدمات التعليمية (دراسة تطبيقية على جامعة الزاوية)

د. يوسف خليفة المبروك
كلية الاقتصاد– جامعة الزاوية

د. مصطفى أحمد العموري بالحاج
كلية الاقتصاد صرمان

مقدمة:

إنَّ التطور الهائل والمتسارع الذي تشهده البيئة المحيطة بكل المنظمات والتطور التكنولوجي في شتَّى مجالات الحياة المختلفة، أوجب على تلك المنظمات مواكبة هذه التطورات المتسارعة؛ وذلك للحفاظ على بقائها واستمرارها، وبما أنَّ الأساليب والطرق الحديثة المبتكرة في مجالات الإدارة قد أحدثت نقلة نوعية في أساليب تقديم الخدمات من حيث جودتها وسرعتها كل ذلك كان نتيجة ثمرة إحلال أساليب الإدارة الالكترونية محل أساليب وطرق الإدارة التقليدية، فالإدارة بشكلها العام تمتاز بدورها في نجاح أي عمل، فهي عملية إنسانية تستهدف التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية بالشكل الذي يُمكنها من استغلال ما لديها من إمكانيات وما يتوفر لديها من وسائل وتقنيات حديثة لتحقيق أهداف محددة بأقل وقت وجهد وكلفة، وأصبح ينظر إليها وإلى جهود الإداريين وفاعليتهم على أنَّها من أهم العوامل التي يعزى إليها تقدم المجتمعات، فقد ثبت أنَّ نجاح أي منظمة يتوقف بالدرجة الأولى على نوعية الإدارة التي تسودها، الأمر الذي أدى إلى اعتبار التقدم الإداري معياراً يعتد به للحكم على تقدم الأمم ورقيها.

ويعتد ظهور وانتشار الحاسوب الشخصي والشبكات المحلية في النصف الثاني من الثمانينات تحولاً نوعياً في طبيعة العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والمستخدم، تبع ذلك ظهور وانتشار الانترنت في النصف الثاني من التسعينات باعتبارها وسيلة للمعلومات والاتصالات. ويحتم المفهوم الجديد للإدارة الالكترونية بضرورة تنظيم

المعاملات والخدمات المختلفة، وإعادة هيكلتها الكترونياً للتخلص من الروتين والبيروقراطية الشائعة في الأعمال والمهام العامة لترتبط باحتياجات الزبائن ومؤسسات المجتمع المختلفة.

وبما أنَّ الجامعة هي إحدى المؤسسات التعليمية الهامة، التي تعد معقل الفكر الإنساني ومصدر الاستثمار وتنمية الثروة البشرية، فذلك يستوجب ضرورة توفير العديد من المتطلبات للنهوض بها والارتقاء بمخرجاتها في جميع مجالاتها، فالإدارة الالكترونية سوف تغير وظائف الإدارة مثل التخطيط الإلكتروني والتنظيم الإلكتروني والتوجيه الإلكتروني وغيرها.

مشكلة الدراسة: إنَّ التقدم التقني المتسارع في شتَّى مجالات الحياة، أوجب على كل المنظمات الراغبة في البقاء والاستمرار والمنافسة من مواكبة هذا التقدم المتسارع أو التلاشي والانتهاء، فالبقاء في المستقبل للمنظمات القادرة على الأخذ بالأساليب التكنولوجية المتطورة وإحلال أساليب الإدارة الالكترونية الحديثة محل أساليب الإدارة التقليدية، فالتقدم التكنولوجي والأخذ بالأساليب المتطورة ليس خياراً مطروحاً أمام المنظمات، بل هو ضرورة بقاء واستمرار.

ومن الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة، ومن خلال الدراسة العلمية التي يقوم بها الباحثان التي تتناول الموظفين من مدراء الإدارات ورؤساء الأقسام، تبيَّن للباحثين ضرورة البحث في أساليب وأدوات الإدارة الالكترونية، التي تعد أحد مؤشرات جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة. ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- ما أثر إحلال أساليب الإدارة الالكترونية محل أساليب و أدوات الإدارة التقليدية على جودة الخدمات بالجامعة؟

2- ما مستوى تطبيق أساليب الإدارة الالكترونية في الجامعة؟

أهمية الدراسة: تتمثل الأهمية العلمية للدراسة في كونها تتناول أحد أهم العوامل المؤثرة في جودة الخدمات المقدمة والمتمثلة في أساليب الإدارة الالكترونية وإحلالها محل أدوات الإدارة التقليدية، أمَّا بالنسبة للمنظَّمة فتتمثل في إمكانية زيادة ولاء العاملين مع المنظمة، وكذلك تمثل الدراسة أهمية كبيرة بالنسبة للمجتمع حيث تعمل على تطوير المجتمع وتحسين جودة خدماته، وذلك من خلال الأخذ بالأساليب التكنولوجية الحديثة و أساليب الإدارة الالكترونية المبتكرة من أجل البقاء والمنافسة، تلك المنافسة التي تعد المحرك الأساسي للتطور والتقدم الذي ينعكس بصورة إيجابية على الرفع من مستوى الخدمات المقدمة للمنظمات المختلفة، التي تنعكس بدورها على رفاهية وازدهار المجتمعات، وتتمثل أهمية الدراسة بالنسبة للباحث في كونها تضيف له القدرة والخبرة في الممارسة والتطبيق وتمكِّنه من تنمية وصقل مهاراته وزيادة مداركه.

أهداف الدراسة:

يمكن صياغة أهداف الدراسة كما يلي:

1- التعرُّف على مستوى تطبيق جودة الخدمات المقدمة فعلاً في الجامعة.

2- التعرُّف على أثر تطبيق الإدارة الالكترونية في تحسين جودة الخدمات المقدمة في الجامعة.

3- التعرُّف على أهم المعوقات التي من شأنها الحد من تطبيق الإدارة الالكترونية في الجامعة.

فرضيات الدراسة: من خلال مشكلة الدراسة وتساؤلاتها يمكن صياغة فرضيات الدراسة كما يلي:

- يوجد تدنِّي في مستوى أبعاد جودة الخدمات التعليمية والمتمثلة في(التجسيد، التعاطف) في الجامعة.
- توجد عقبات وصعوبات تُعيق تطبيق أساليب الإدارة الالكترونية في الجامعة.

حدود الدراسة: اقتصرت حدود الدراسة على جامعة الزاوية في الفترة من (2015م- 2018م).

منهجية الدراسة: اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي حيث تم وصف المتغيرات والعوامل المختلفة المرتبطة بمشكلة الدراسة، سواء كانت متغيرات مستقلة أو تابعة، مع تحديد العلاقات التي تربط هذه المتغيرات في هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة: تتمثل متغيرات الدراسة في المتغيرات المستقلة المتمثلة في أساليب الإدارة الالكترونية والمتغيرات التابعة والمتمثلة في جودة الخدمات.

أدوات جمع البيانات والمعلومات: يمكن حصر الأدوات التي سيتم اعتمادها في هذه الدراسة في الآتي:

مصادر ثانوية: استخدام المراجع العلمية التي تُعنى بنفس الموضوع، وتتمثل في (الكُتب، الدوريات والمجلات العلمية المعتمدة، بحوث ودراسات سابقة).

مصادر أولية: صحيفة الاستبيان كمصدر للبيانات الأولية عن مجتمع الدراسة، ومن ثم تحليلها واستنتاج المعلومات الدقيقة المستخلصة من هذه الأداة.

مجتمع وعينة الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في جامعة الزاوية الإدارة الرئيسية بعد أنْ تم استبعاد إدارات الكليات التابعة لها من مجتمع الدراسة أثناء إجراء هذه الدراسة (سنة 2018).

أمَّا عينة الدراسة فتم أخذ عينة عشوائية من شريحة الموظفين من مدراء الإدارات ورؤساء الأقسام والموظفين التابعين لهذه الإدارات و الأقسام؛ لكي تمثل مفردات مجتمع الدراسة والبالغ عددهم(68) مفردة.

الدراسات السابقة:

1- دراسة نادر أبو خلف،2010م "تحويل العمليات الأكاديمية والإدارية في جامعة القدس من الورقية إلى الالكترونية – الإمكانيات والمعوقات": هدفت هذه الدراسة إلى رصد الإمكانيات الإدارية والمادية والفنية بالجامعة قيد الدراسة كما تهدف الدراسة إلى إظهار المعوقات التي تعترض عمليات التغيير المحتملة من حيث إدخال أساليب إدارية حديثة في نمط الإدارة والتعليم في الجامعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الإمكانيات الإدارية والمادية والفنية متوفرة والمعوقات ليست كبيرة وأنَّه يمكن المضي قُدماً في تنفيذ العملية التحويلية دون مجازفة بعواقب وخيمة.

2- دراسة سعيد العمري،2014 "المتطلبات الإدارية والأمنية لتطبيق الإدارة الالكترونية": هدفت هذه الدراسة إلى التأكيد على ضرورة مواكبة التقدم التكنولوجي والتعرُّف على المتطلبات الإدارية والأمنية لتطبيق الإدارة الالكترونية، والتعرُّف على المعوقات والتحديات التي تواجه الإدارة الالكترونية عند تطبيقها، واستخدم الباحث أسلوب البحث الوصفي، وطريقة التحليل للبيانات بعد تصنيفها وتسجيلها بالحاسب الآلي، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها هناك الوضوح والإدراك لدى العاملين بالمؤسسة العامة قيد الدراسة لمفهوم الإدارة الالكترونية ومفاهيم العمل الالكتروني.

مفهوم الإدارة الالكترونية: إنَّ فكرة الإدارة الالكترونية تتعدى بكثير مفهوم الميكنة الخاصة بإدارات العمل داخل المنظَّمة إلى مفهوم تكامل البيانات والمعلومات بين الإدارات المختلفة والمتعدِّدة، واستخدام تلك البيانات والمعلومات في توجيه سياسة وإجراءات عمل المنظَّمة نحو تحقيق أهدافها، وتوفير المرونة اللازمة للاستجابة للمتغيرات المتلاحقة سواء الداخلية أو الخارجية، وتشمل الإدارة الالكترونية جميع مكوِّنات الإدارة من تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقييم وتحفيز، إلا أنَّها تتميز بقدرتها

على تحقيق المعرفة بصورة مستمرة، وتوظيفها من أجل تحقيق الأهداف، وتعتمد الإدارة الألكترونية على تطوير البنية المعلوماتية داخل المؤسسة بصورة تحقق تكامل الرؤية ومن ثم أداء الأعمال.[1]

ولقد أدى التطور السريع لتقنية المعلومات والاتصالات إلى بروز نموذج ونمط جديد من الإدارة في ظل التنافس والتحدي المتزايد أمام الإدارات البيروقراطية، كي تحسِّن من مستوى أعمالها، وجودة خدماتها، وهو ما أصطلح على تسميته بالإدارة الرقمية، أو إدارة الحكومة الالكترونية، أو الإدارة الالكترونية، بذلك فإنَّ ظهور الإدارة الالكترونية جاء بعد التطور النوعي السريع للتجارة الالكترونية، والأعمال الالكترونية وانتشار شبكة الانترنت.[2]

وهناك الكثير من التعريفات التي أتى بها الباحثون والمفكرون في تعريفهم للإدارة الالكترونية، ومن تلك التعريفات تعريف علي السلمي الذي يرى فيه أنَّها منهجية إدارية جديدة تقوم على الاستيعاب والاستخدام الواعي لتقنيات المعلومات والاتصالات في ممارسة الوظائف الأساسية للإدارة وفي منظَّمات عصر العولمة والتغيير المستمر.[3]

وهي مجموعة الأنشطة الحكومية التي تعتمد على الانترنت والاتصالات الالكترونية، عبر جميع طبقات ومستويات الحكومة، لتقديم الخدمات والمعاملات للأفراد والحصول على المعلومات في شتَّى المجالات بيسر وسهولة. وبالتالي إذا كانت الإدارة الالكترونية هي المظلة التي تطوي في إطارها أنشطة إدارة الأعمال، والإدارة العامة، فإنَّها أيضاً الفضاء الرقمي الذي يسهم في توحيد معايير إجراءات العمل الالكتروني، بغض النظر عن نوع وطبيعة المنظَّمة.[4]

مبادئ وأهداف الإدارة الإلكترونية: يرتكز مفهوم الإدارة الالكترونية على العديد من المبادئ، والأهداف التي سيتم تناولها في الآتي:

أولا- مبادئ الإدارة الالكترونية:

1- تقديم أحسن الخدمات للمواطنين: هذا الاهتمام بخدمة المواطن يتطلَّب خلق بيئة عمل فيها نوع من المهارات والكفاءات، المهيأة مهنياً لاستخدام التكنولوجيا الحديثة بشكل يسمح بالتعرُّف على كل مشكلة يتم تشخيصها، وضرورة انتقاء المعلومات حول جوهر الموضوع، والقيام بتحليلات دقيقة، وصادقة للمعلومات المتوفرة، مع تحديد نقاط القوة والضعف، واستخلاص النتائج، واقتراح الحلول المناسبة لكل مشكلة.

2- التركيز على النتائج: حيث ينصب اهتمام الإدارة الالكترونية على تحويل الأفكار إلى نتائج مجسَّدة في أرض الواقع، وأنَّ تحقق فوائد تتمثل في تخفيف العبء عن المواطنين من حيث الجهد، والمال والوقت.

3- سهولة الاستعمال والإتاحة للجميع: أي إتاحة تقنيات الإدارة الالكترونية للجميع في المنازل والعمل والمدارس والمكتبات لكي يتمكَّن كل مواطن من التواصل.

4- تخفيف التكاليف: ويعني أنَّ الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات، وتعدد المتنافسين على تقديم الخدمات بأسعار زهيدة، يؤدي إلى تخفيض التكاليف.

5- التغيير المستمر: وهو مبدأ أساسي في الإدارة الالكترونية، بحكم أنَّها تسعى بانتظام لتحسين وإثراء ما هو موجود، ورفع مستوى الأداء سواء بقصد كسب رضا الزبائن، أو بقصد التفوق في التنافس.[5]

ثانياً- أهداف الإدارة الالكترونية:

1- إدارة الملفات، واستعراض المحتويات بدلاً من حفظها، ومراجعة محتوى الوثيقة بدلاً من كتابتها.

2- التحوُّل نحو الاعتماد على مراسلات البريد الالكتروني بدلاً من الصادر والوارد.

3- اختصار الوقت وسرعة انجاز المعاملات.

4- تخفيض حدة الجهاز البيروقراطي وتعقيداته.

5- التوجه نحو شفافية العمل الإداري، وشفافية المعلومات وعرضها أمام العملاء، المواطنين، المورِّدين...الخ.[6]

وبالتالي نجد أنَّ الإدارة الالكترونية تعمل على تحويل الأيدي العاملة الزائدة عن الحاجة، إلى أيادي عاملة لها دور أساسي في تنفيذ مشاريع الإدارة، عن طريق إعادة التأهيل لمواكبة التطورات الجديدة التي طرأت على المنظمة، والاستغناء على الموظفين غير الأكفاء، وغير القادرين على التكيف مع الوضع الجديد، وتقليل معوقات اتخاذ القرار عن طريق توفير البيانات، وربطها بدوائر صنع القرار.[7]

أساليب وأدوات الإدارة الالكترونية: يقصد بأساليب أو تطبيقات الإدارة الالكترونية تلك البرامج والأنظمة التكنولوجية المستخدمة في مجال الإدارة الالكترونية لتحقيق أهدافها المختلفة، ورفع كفاءة وفاعلية أدائها، وفيما يلي استعراض أهم تلك الأساليب:

1- إدارة العلاقات مع العملاء: وهي عبارة عن مجموعة البرامج والأساليب والأنشطة التكنولوجية التي تساعد المؤسسة في عملية إدارة علاقاتها مع عملائها الحاليين والمرتقبين.

2- إدارة العلاقات مع الشركاء: وهي عبارة عن مجموعة الأنشطة والبرامج التكنولوجية التي

تُعنى ببناء وتدعيم علاقات المنظمة مع شركائها وحلفائها من الموزعين والمورِّدين.

3- إدارة المحتوى: وهي تتعلق بعملية بناء الموقع الخاص بالمنظمة على شبكة الانترنت.

4- إدارة موارد المنشأة: وهي تلك الأنظمة التكنولوجية المسئولة عن إدارة وتنظيم وتطبيق العمليات الإدارية الخاصة بالمنظمة، وتتمثَّل في نظام إدارة الموارد البشرية، ونظام الإدارة المالية، ونظام إدارة أصول المؤسسة.

5- إدارة المعرفة: وهي تلك الأنظمة التكنولوجية التي تعمل على تحويل البيانات من صورتها المادية إلى صور الكترونية بحيث يمكن الوصول لها واستخدامها بطريقة سهلة ومنظَّمة، وبخاصة من قبل الإدارة العليا وصانعي القرار بالمنظَّمة.

6- أنظمة الأعمال الذكية وتخزين البيانات: وتُعنى تلك الأنظمة بعدَّة مجالات رئيسية وهي المجال الاستراتيجي (المخصص للإدارة العليا)، والمجال التشغيلي (المخصص للمديرين التنفيذيين)، والمجال التحليلي (المخصص للمحللين والعاملين بمجال المعرفة).[8]

مفهوم جودة خدمات التعليم العالي: أصبح الاهتمام بتحسين جودة خدمات التعليم العالي مطلباً ملحاً من أجل التفاعل والتعامل مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، والوفاء باحتياجات مجتمع هذا العصر من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة.

وأصبح من الطبيعي أنْ تتسرَّب مفاهيم وأفكار الجودة من قطاع الصناعة إلى قطاع التعليم، شأن الكثير من الأفكار والمفاهيم التربوية التي تعود أصولها إلى ميادين أخرى، ولما كان قطاع التعليم العالي أحد القطاعات التي توليها الحكومات أهمية بالغة فهو صناعة كبيرة واستثمار بعيد المدى، ويتضح ذلك جلياً في أهدافه وأدواته والياته وميزانياته وعدد المنتفعين به.[9]

أهمية جودة خدمات التعليم العالي: أصبح التعليم العالي قاطرة التقدم، وعدم توفير خدماته بجودة عالية هو وصفة فعَّالة للتخلف، وقد نبع الاهتمام بجودة خدمات التعليم العالي في كثير من الدول منذ أوائل التسعينات من القرن الماضي من عدة قطاعات أهمها:

- الحكومة هي المسئولة عن الإنفاق على التعليم في أغلب الدول.
- المواطنون الذين يدفعون الضرائب للحكومة.
- القائمون على توظيف الخريجين.
- الطلبة وأولياء أمورهم.
- أعضاء هيئة التدريس والقائمون على إدارة المؤسسات التعليمية.[10]

وتكمن دواعي الاهتمام بجودة خدمات التعليم العالي في الآتي:

1- حدوث زيادة هائلة في أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم.

2- تزايد القناعة لدى المسئولين في الحكومات بأنَّ النجاح الاقتصادي يتطلَّب كوادر مؤهلة تنتجها مؤسسات التعليم العالي تتصف برامجها التعليمية بالجودة.

3- ازدياد مطالب المنظمات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات المجتمعية الدولية بتحسين جودة الخدمات العمومية بعامة والتعليمية بخاصة.

4- اشتداد المنافسة بين الجامعات على استقطاب الطلبة، وعلى الحصول على الدعم المالي من الحكومات أو الشركات الكبرى، أو الوكالات الدولية المانحة.

5- ارتباط كثير من دول العالم باتفاقيات التجارة العالمية والمجالس المهنية، ومنظَّمات التعاون الدولي، ممَّا أدى إلى زيادة الدعوة إلى الحرص على الجودة العالية في كل القطاعات بما فيها التعليم العالي.[11]

أبعاد جودة خدمات التعليم العالي: تسعى المؤسسات الخدمية إلى تطوير جودة خدماتها التي تقدمها لكي تتلاءم مع توقعات العملاء وتلبِّي احتياجاتهم، وهو ما يفرض عليها التعرُّف على الأبعاد التي يلجأ إليها العملاء للحكم على جودة الخدمة المقدَّمة إليهم، وتحديد الأهمية النسبية لهذه الأبعاد.

وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد:

1- التجسيد: ويشير هذا المعيار إلى مظهر التسهيلات المادية المرتبطة بالخدمة والمتاحة لدى المنظَّمة، والمعدات ومظهر العاملين، ووسائل الاتصال، ومستوى التكنولوجيا.[12]

2- **التعاطف (فهم الزبائن):** وتمثِّل مدى قدرة مقدِّم الخدمة على إدراك ومعرفة حاجات ورغبات العميل وتوقعاته، وتزويده بالعناية الشخصية الكافية، ولتحقيق هذا البُعد ينبغي التركيز على فهم الطالب الجامعي وإدراك حاجاته التعليمية، والاستماع إلى شكاوي الطالب ومشكلاته طيلة سنوات الدراسة، والعمل على إيجاد الحلول الناجعة لها، وكذلك الاستماع إلى مقترحاته ومناقشة إمكانية تبنيها بصورة جزئية أو كلية.[13]

دواعي الحاجة إلى تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعة: تُعد الإدارة الإلكترونية إتجاهاً عصرياً يتوافق مع طبيعة متغيرات العصر ومتطلباته وتسعى كافة النظم التربوية للأخذ به لسرعة تحقيق أهدافها، ولقد أصبحت التحولات التكنولوجية في نظام التعليم عالمياً أمراً واقعاً مع انتشار الإنترنت، وأصبح هنا كوعي متنام والتزام بإعداد الدارسين للمشاركة الفعَّالة في اقتصاد المعرفة العالمي المتنامي بسرعة، كما أصبح التعليم القائم على التكنولوجيا من الحلول الفعَّالة للتوسع في التعليم وفي ظل هذا التوجه، وأنَّ هذه التحولات التكنولوجية في حاجة إلى نظام إداري ملائم، وما أنْ تخطو المؤسسة خطوتها الأولى من التحول من المعلومات إلى البيانات فإن بنية الإدارة وعملية اتخاذ القرار وطريقة العمل في المؤسسة تبدأ في التحول، كما أن استخدام التكنولوجيا يسهم في دعم عالمية الجامعات، كما يؤثر في جميع عناصر الجامعة ولاسيما في نظم الإدارة فيها، ولذلك لابد من تحول مماثل في الممارسات التربوية والإدارية في مؤسسات التعليم،لإمكانية الاستفادة بدلاً من الممارسات السطحية الموجودة، فكل مؤسسة تربوية في العالم المعاصر،

سواء في الدول المتقدمة أم النامية، تسعى للتحول الإلكتروني أو ما يسمى بالإدارة الإلكترونية.

ومن دواعي وأسباب التحول إلى الإدارة الإلكترونية أيضاً ما يأتي:

1 – ترابط المجتمعات الإنسانية في ظل توجهات العولمة: تسهم التوجهات العالمية المتزايدة نحو الانفتاح والترابط والتكامل بين المجتمعات الإنسانية المختلفة في نشوء ما يعرف اليوم بظاهرة العولمة، وهي عبارة عن جعل العالم قرية واحدة مترابطة عن طريق شبكات عالمية موحدة في جميع المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والإدارية، ولتقدم الثورة التكنولوجية أدوات معرفية وتقنية لخدمة متطلبات العولمة وتحقيق أغراضها وترجمتها إلى واقع ملموس،حيث يتم الربط الفعال بين المجتمعات الإنسانية من خلال شبكات الإنترنت والاتصال الفضائي؛ ممَّا أسهمت في التطورات السريعة في مجال الحاسب الآلي والاتصال وخدمات الإنترنت.

ويمكن أن نوجز الخدمات التي تقدمها العولمة فيما يأتي:

– حرية تبادل الخبرات بين الدول وحرية انتقال الخدمات والأفكار من دولة لأخرى وإذابة الفوارق والحواجز.

– تذليل الصعاب في سبيل العولمة وحرية انتقال الأفراد.

– توحيد المقاييس والمواصفات العالمية للخدمات، فلا يمكن الحديث عن العولمة وحرية التبادل في ظل خلافات عالمية واسعة المدى.

2 – تسارع التقدم العلمي والتطور التكنولوجي: أدت الثورة العلمية والتكنولوجيا إلى ظهور مزايا لم تكن موجودة مسبقاً في كيفية التعاملات الإلكترونية، وخصوصاً في مجال تقنية الحاسب الآلي، حيث تطورت هذه التقنية تطوراً سريعاً منذ منتصف القرن العشرين، فظهرت على مراحل وأجيال متعاقبة، فقد كانت بداية الجيل الأول في بداية الخمسينات، وظهر الجيل الثاني في بداية الستينات، والجيل الثالث في

بداية السبعينيات والجيل الرابع في الثمانينات الذي عرف بالحاسب الشخصي و انتشار الحاسبات، ومن المعروف أنَّ في أي جيل من الأجيال تظهر فيه مواصفات لم تكن موجودة مسبقاً في الجيل الذي قبله، وهكذا تعدد ظهور أجيال الحاسبات حتى عصرنا الحالي ،فكل يوم نراه بشكل لم نعهده مسبقاً، سواء من حيث السرعة أم القوة أم سعة التخزين أم البث في الأعمال الإدارية في البيئات التعليمية، التي لم تكن ميسرة من قبل مثل التعليم عن بعد، والمراسلة الفورية، وسرعة التواصل مع الأفراد في البلدان الأخرى ويؤكد ذلك التطور السريع لتقنية الحاسب الآلي الذي انعكس على نظريات الإدارة، فأصبحت الآلات تحل في الكثير من القرارات المبرمجة مكان الإنسان إنَّ هذا التطور الهائل والسريع في تقنية الحاسبات،انعكس على الكثير من التطبيقات.

3–الاستجابة لمتطلبات البيئة المحيطة والتكيف معها: أدى انتشار وسائل الاتصال والمعلومات وتطبيق مفهوم وأساليب الإدارة الإلكترونية في كثير من البلدان، إلى فرض تطبيق هذه التقنية في مختلف البلدان الأخرى، وإلا ظلت وراء الركب تسودها الرجعية والعزلة عنب قية العالم، لأنَّنا نعيش في عصر السرعة، والتنافس الحر في العالم من حيث تقديم الخدمات والسلع المطلوبة بناءً على معايير السهولة والفعالية والكفاية النوعية والكمية الملائمة، بحيث لا تستطيع أي دولة أو منظمة أن تعيش منغلقة على نفسها دون مواكبة التطور الطبيعي للحياة الإنسانية بأبعادها المختلفة.

4 – التحولات الديمقراطية وما رافقها من متغيرات وتوقعات اجتماعية: فقد ساهمت حركة التحرر العالمية التي تطلب بمزيد من الانفتاح في البناء المجتمعي عموماً، وطبيعة الأنظمة السياسية والاجتماعية على وجه خاص، وقد رافق تلك التغيرات ارتفاع في مستوى الوعي والتوقعات الشعبية، بما في ذلك نشوء رؤى جديدة للقطاع العام بكافة أبعاده، ومن بين تلك الرؤى ضرورة تحسين أداء القطاع

العام، وتفعيل الرقابة الشعبية على أعمال الحكومة، وترسيخ مبدأ الشفافية والمساءلة وغيرها، لذلك تمثل الإدارة الإلكترونية فرصة متميزة للارتقاء بالأداء في القطاع العام .

5 – انتشار الثقافة الإلكترونية: في عصر انتشرت فيه وسائل التعليم عن بعد ووسائل الإعلام والقنوات الفضائية الإعلامية ومقاهي الإنترنت، أصبح من السهولة بمكان التعامل مع التقنية الرقمية، حيث لم يعد الأمر يتطلَّب حصول المتعامل مع تلك التقنية على شهادة جامعية متخصصة في الحاسب الآلي، وبالتالي أصبح هناك ميل كبير من المواطنين في الدول المتقدمة والنامية نحو الإدارة الإلكترونية.[14]

ومن الأسباب أيضاً التي أدت إلى التحول إلى الإدارة الإلكترونية ما يأتي:

1- الإجراءات والعمليات المعقَّدة وأثرها على زيادة تكلفة الأعمال.

2- القرارات والتوصيات الفورية والتي من شأنها إحداث ضعف التوازن في التطبيق.

3- العجز عن توحيد البيانات على مستوى المؤسسة التربوية.

4- صعوبة الوقوف على معدلات قياس الأداء.

5- صعوبة توفير البيانات المتداولة للعاملين في المؤسسة التربوية الواحدة.

6- ضرورة توحيد البيانات على مستوى المؤسسة التربوية الواحدة.

7- التوجه نحو توظيف استخدام التطور التكنولوجي والاعتماد على المعلومات في اتخاذ القرارات.

8- ازدياد المنافسة بين المؤسسات وضرورة وجود آليات للتميز داخل كل مؤسسة تسعى للتنافس.[15]

مجالات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعة:

يمكن تصنيف مجالات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة الجامعية كما يلي:

1- متطلبات الإدارة الالكترونية في مجال شؤون الطلبة

ومن خدمات الإدارة الإلكترونية في هذا المجال ما يلي:

- بناء قاعدة بيانات جامعية متطورة خاصة بالطلبة لاتخاذ القرار الأنسب.
- توزيع الطلبة حسب الأقسام و متابعة حضور وغياب الطلبة.
- استخراج نتائج الطلبة وتحليلها وتقويمها والتواصل مع أولياء الأمور وحفظ وأرشفة السجلات الاجتماعية والصحية للطلبة التعلم الإلكتروني.

2 -تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة شؤون الموظفين

ومن الفوائد التي تقدمها الإدارة الإلكترونية في صنع الجداول مايلي:

- يوفر الوقت والجهد في كتابة الجدول.
- إنتاج الجداول المختلفة بسرعة وبكلفة قليلة، وضمان وصوله للجميع.
- يساعد على التخطيط والتنظيم اللازم للجداول المختلفة، وبكفاءة وجودة عالية.

3- تطبيقات خاصة باللوازم الجامعية: وتتضمن تطبيقات الإدارة الإلكترونية في بناء ملفل جميع المستلزمات الجامعية من أثاث جامعي وأجهزة، بحيث يتضمن عدد قطع كل نوع، وتحديد القطع المستهلكة وعدد القطع غير المستعملة والخزائن في المستودع.

4- تطبيقات خاصة بالموازنة الجامعية (السجل المالي): تعتمد موازنة أي جامعة على الرسوم الجامعية التي يدفعها الطلبة والمخصصات، والمنح وغيرها، وتستطيع إدارة أي جامعة أن تستخدم الحاسوب في معالجة الأمور المالية، وحفظها وتوزيعها على النشاطات حسب نسب معينة ورصد المصروفات والنفقات، ليسهل على المحاسبين تدقيقها بكل يسر وسهولة.

5- تطبيقات خاصة بالمكتبات الجامعية: وتتضمن تطبيقات الحاسب الآلي وبرمجياته والشبكات في حوسبة المكتبات، وتوفير قاعدة بيانات للبحث عن الكتب والمصادر والمراجع، مما يساعد الطالب والمعلم من رواد المكتبة على سهولة التأكد من وجود كتاب معين في المكتبة، ومعرفة رقمه وتصنيفه.[16]

نبذة مختصرة عن مجتمع الدراسة المتمثل في جامعة الزاوية:

جامعة الزاوية هي إحدى الجامعات الليبية العامة المنتشرة في ربوع ليبيا، تأسست سنة (1988م) بناءً على قرار أمين اللجنة الشعبية سابقاً رقم(35)، وهى عضو في اتحاد الجامعات العربية واتحاد الجامعات الأفريقية والإسلامية.

رؤية الجامعة: التكامل في مجال العلوم المختلفة، وتحقيق التوازن بين متطلبات سوق العمل ومخرجات الجامعة.

رسالة الجامعة: جامعة الزاوية مؤسسة علمية حكومية تختص بالتعليم الجامعي والدراسات العليا والبحث العلمي، تقدم خدماتها لكافة شرائح المجتمع من خلال **الإمكانات والخبرات العاملة بها.**

عينة الدراسة: نظراً لصعوبة الاتصال بجميع مفردات المجتمع؛ لذلك تم أخذ عينة عشوائية بسيطة من شريحة الموظفين من مدراء الإدارات ورؤساء الأقسام والموظفين التابعين لهذه الإدارات والأقسام لكي تمثل مجتمع الدراسة.

وبعد التحكيم أصبحت استمارة الاستبيان تضم مجموعات رئيسية من الأسئلة وهي كالآتي:

المجموعة الأولى: وتشمل(4) أسئلة شخصية وتشمل المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي والتخصص ومدة الخبرة.

المجموعة الثانية: وتشمل (5) عبارات حول بعد التجسيد.

المجموعة الثالثة: وتشمل (4) عبارات حول بعد التعاطف.

المجموعة الرابعة: وتشمل (10) عبارة حول معوقات تطبيق الإدارة الالكترونية.

جدول رقم (1) يوضح عدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة ونسبة المسترجع منها

الموزع	المسترجع	نسبة المسترجع %
68	53	77.94

وبعد عملية التحكيم قام الباحثان بتوزيع عدد (68) استمارة استبيان، وتم الحصول على عدد (53) استمارة استبيان من الاستمارات الموزعة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في وصف وتحليل البيانات:

معامل كرونباخ ألفا "AlphaCornbach "

التوزيع النسبي

اختبار ولكوكسن حول المتوسط (Wilcox on – test)

اختبار Z حول المتوسط

بعد تجميع استمارات الاستبيان استخدم الباحثان الطريقة الرقمية في ترميز البيانات، حيث تم ترميز الإجابات كما بالجدول رقم (2)

جدول رقم(2) توزيع الدرجات على الإجابات المتعلقة بالمقياس الخماسي

الإجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

من خلال الجدول رقم (2) يكون متوسط درجة الموافقة (3). فإذا كان متوسط درجة إجابات مفردات العينة يزيد معنوياً عن(3) فيدل على ارتفاع درجة الموافقة. أمَّا إذا كان متوسط درجة إجابات مفردات العينة يقل معنوياً عن(3) فيدل على انخفاض درجة الموافقة، في حين إذا كان متوسط درجة إجابات مفردات العينة لا تختلف معنوياً عن (3) فيدل على أنَّ درجة الموافقة متوسطة، وبالتالي سوف يتم اختبار ما إذا كان متوسط درجة الموافقة تختلف معنوياً عن (3) أم لا. وبعد الانتهاء من ترميز الإجابات، وإدخال البيانات الأولية باستخدام حزمة

البرمجيات الجاهزة (SPSS) (Statistical Package for Social Science) تم استخدام هذه الحزمة في تحليل البيانات الأولية كما يلي:

وصف وتحليل بيانات عينة الدراسة

نتائج اختبار كرونباخ ألفا للصدق والثبات:

من أجل اختبار مصداقية إجابات مفردات عينة الدراسة على أسئلة الاستبيان فقد تم استخدام معامل الفا ووجد أنَّ قيم معامل كرونباخ الفا AlphaCornbachلكل مجموعة من العبارات ولجميع العبارات معاً كما بالجدول رقم (3).

جدول رقم (3) نتائج اختبار كرونباخ ألفا

م	المجموعة	عدد العبارات	معامل ألفاء الثبات	معامل الصدق
2	مستوى جودة بعُد التجسيد.	5	0.905	0.951
3	مستوى جودة بُعد التعاطف.	4	0.946	0.951

خلال الجدول رقم (3) نلحظ أنَّ قيم معامل كرونباخ ألفا (α) (معامل الثبات) ومعامل الصدق لكل مجموعة من عبارات استمارة الاستبيان تتراوح ما بين (0.800 إلى 0.955) وهي قيم كبيرة أكبر من (0.60) وهذا يدل على توفر درجة عالية من الثبات الداخلي في الإجابات ممَّا يمكِّننا من الاعتماد على هذه الإجابات في تحقيق أهداف الدراسة وتحليل نتائجها. مما يزيد من الثقة في النتائج التي سوف نحصل عليها.

اختبار الفرضية الرئيسية الأولى للدراسة:

1- مستوى جودة بعد التجسيد:

الجدول التالي رقم (4) يبين التوزيع التكراري والنسبي المئوي لإجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمستوى جودة بعد التجسيد ودرجات الموافقة.

الجدول رقم (4) التوزيع التكراري والنسبي المئوي لإجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمستوى جودة بعد التجسيد بجامعة الزاوية ودرجات الموافقة عليها حسب أسلوب التوزيع النسبي.

م	العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	درجة الموافقة
1	ترتبط الوحدات الإدارية داخل الجامعة بأنظمة اتصالات حديثة.	التكرار	11	16	4	14	8	منخفضة
		النسبة%	20.8	30.2	7.5	26.4	15.1	
2	يتم تقديم خدمات التسجيل بالكليات المختلفة بواسطة شبكة الانترنت.	التكرار	19	20	1	9	4	منخفضة
		النسبة%	35.8	37.7	1.9	17.0	7.5	
3	يتم تنزيل المواد داخل مختلف الكليات بالجامعة بواسطة الانترنت.	التكرار	20	20	3	6	4	منخفضة
		النسبة%	37.7	37.7	5.7	11.3	7.5	
4	يسود الشعور بالرضا التام لدى طالبي الخدمة.	التكرار	13	16	19	3	2	متوسطة
		النسبة%	24.5	30.2	35.8	5.7	3.8	
5	يتم التعامل بجدية مع كل طالبي الخدمة دون تمييز.	التكرار	12	23	5	11	2	منخفضة
		النسبة%	22.6	43.4	9.4	20.8	3.8	

خلال الجدول رقم (4) نلحظ أنَّ:

1- درجة الموافقة متوسطة على العبارة التالية:

- يسود الشعور بالرضا التام لدى طالبي الخدمة

2- درجات الموافقة منخفضة على العبارات التالية:

- ترتبط الوحدات الإدارية داخل الجامعة بأنظمة اتصالات حديثة.
- يتم تقديم خدمات التسجيل بالكليات المختلفة بواسطة شبكة الانترنت.
- يتم تنزيل المواد داخل مختلف الكليات بالجامعة بواسطة الانترنت.
- يتم التعامل بجدية مع كل طالبي الخدمة دون تمييز.

ولاختبار معنوية درجة الموافقة على كل عبارة من العبارات المتعلقة بمستوى جودة بُعد التجسيد تم استخدام اختبار ولكوكسن حول متوسط المقياس (3) فكانت

النتائج كما في الجدول رقم (5)، حيث كانت الفرضية الصفرية والبديلة لها لكل عبارة على النحو التالي:

الفرضية الصفرية: متوسط درجة الموافقة على العبارة لا يختلف معنوياً عن (3).

مقابل الفرضية البديلة: متوسط درجة الموافقة على العبارة يختلف معنوياً عن (3).

الجدول رقم (5) نتائج اختبار ولكوكسن حول متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمستوى جودة بعد التجسيد.

	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	إحصائي الاختبار	الدلالة المحسوبة
1	ترتبط الوحدات الإدارية داخل الجامعة بأنظمة اتصالات حديثة.	2.85	1.420	-.779	.436
2	يتم تقديم خدمات التسجيل بالكليات المختلفة بواسطة شبكة الانترنت.	2.23	1.310	-3.669	.000
3	يتم تنزيل المواد داخل مختلف الكليات بالجامعة بواسطة الانترنت.	2.13	1.256	-4.009	.000
4	يسود الشعور بالرضا التام لدى طالبي الخدمة.	2.34	1.037	-3.769	.000
5	يتم التعامل بجدية مع كل طالبي الخدمة دون تمييز.	2.40	1.166	-3.364	.001

خلال الجدول رقم (5) نلحظ أنَّ:

1- الدلالة المحسوبة أكبر من مستوى المعنوية (0.05) للعبارة التالية:

- ترتبط الوحدات الإدارية داخل الجامعة بأنظمة اتصالات حديثة.

لذلك لا نرفض الفرضية الصفرية لهذه العبارة وهذا يدل على أن درجة الموافقة على هذه العبارة متوسطة.

2- الدلالات المحسوبة أقل من مستوي المعنوية (0.05) ومتوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة تقل عن متوسط المقياس (3) للعبارات التالية:

- يتم تقديم خدمات التسجيل بالكليات المختلفة بواسطة شبكة الانترنت.
- يتم تنزيل المواد داخل مختلف الكليات بالجامعة بواسطة الانترنت.

- يسود الشعور بالرضا التام لدى طالبي الخدمة.
- يتم التعامل بجدية مع كل طالبي الخدمة دون تمييز

لذلك ترفض الفرضيات الصفرية لهذه العبارات ونقبل الفرضيات البديلة لها وحيث أن متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة على هذه العبارات تقل عن متوسط المقياس (3)، فهذا يدل على انخفاض درجات الموافقة على هذه العبارات.

ولاختبار فرضية جودة بُعد التجسيد تم إيجاد المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمستوى جودة بعد التجسيد واستخدام اختبارZ حول متوسط المقياس (3) فكانت النتائج كما بالجدول رقم (5) حيث كانت الفرضية الصفرية والبديلة لها على النحو التالي:

الفرضية الصفرية: المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمستوى جودة بُعد التجسيد لا يختلف معنوياً عن (3).

الفرضية البديلة: المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمستوى جودة بُعد التجسيد يختلف معنوياً عن (3).

الجدول رقم (6) نتائج اختبار(Z) حول المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمستوى جودة بُعد التجسيد.

البيان	المتوسط العام	الانحراف المعياري	إحصائي الاختبار	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة
مستوى جودة بُعد التجسيد	2.3887	1.05933	-4.201-	52	.000

خلال الجدول رقم (6) يتضح أنَّ قيمة إحصائي الاختبار (-4.201) بدلالة معنوية محسوبة (0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) لذلك ترفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة ، وحيث أنَّ المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة (2.3887)، وهو يقل عن متوسط المقياس (3)، وهذا يشير إلى وجود انخفاض في مستوى جودة بُعد التجسيد حيث:

1- لا يتم تقديم خدمات التسجيل بالكليات المختلفة بواسطة شبكة الانترنت.

2- لا يتم تنزيل المواد داخل مختلف الكليات بالجامعة بواسطة الانترنت.

3- لا يسود الشعور بالرضا التام لدى طالبي الخدمة.

4- لا يتم التعامل بجدية مع كل طالبي الخدمة دون تمييز.

2- مستوى جودة بُعد التعاطف:

الجدول التالي رقم (7) يبين التوزيع التكراري والنسبي المئوي لإجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمستوى جودة بُعد التعاطف ودرجات الموافقة عليها حسب أسلوب التوزيع النسبي.

الجدول رقم (7) التوزيع التكراري والنسبي المئوي لإجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمستوى جودة بُعد التعاطف ودرجات الموافقة عليها حسب أسلوب التوزيع النسبي.

م	العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	درجةالموافقة
1	تعمل إدارة الجامعة على تخفيض أوقات انتظار الحصول على الخدمة .	التكرار	6	16	2	13	16	عالية جدا
		النسبة%	11.3	30.2	3.8	24.5	30.2	
2	تقوم إدارة الجامعة بالاهتمام بطلبات التظلم لطالبي الخدمة والبث فيها دون إبطاء.	التكرار	6	18	6	11	12	منخفضة
		النسبة%	11.3	34.0	11.3	20.8	22.6	
3	تقوم إدارة الجامعة بتوفير وسائل الراحة لطالبي الخدمة .	التكرار	9	20	6	9	9	منخفضة
		النسبة%	17.0	37.7	11.3	17.0	17.0	
4	يتميز مقدمي الخدمة بمرونة التعامل وحسن معاملة طالبي الخدمة.	التكرار	8	16	3	17	9	عالية
		النسبة%	15.1	30.2	5.7	32.1	17.0	

خلال الجدول رقم (7) وجد الباحثان أنَّ:

1- درجة الموافقة عالية جداً على العبارة التالية:

- تعمل إدارة الجامعة على تخفيض أوقات انتظار الحصول على الخدمة.

2- درجة الموافقة عالية على العبارة التالية:

- يتميز مقدمي الخدمة بمرونة التعامل وحسن معاملة طالبي الخدمة.

3- درجات الموافقة منخفضة على العبارات التالية:

- تقوم إدارة الجامعة بالاهتمام بطلبات التظلم لطالبي الخدمة والبث فيها دون إبطاء.

- تقوم إدارة الجامعة بتوفير وسائل الراحة لطالبي الخدمة.

ولاختبار معنوية درجة الموافقة على كل عبارة من العبارات المتعلقة بمستوى جودة بعد التعاطف تم استخدام اختبار ولكوكسن حول متوسط المقياس (3) فكانت النتائج كما في الجدول رقم (8) ، حيث كانت الفرضية الصفرية والبديلة لها لكل عبارة على النحو التالي:

الفرضية الصفرية: متوسط درجة الموافقة على العبارة لا يختلف معنوياً عن (3).

مقابل الفرضية البديلة: متوسط درجة الموافقة على العبارة يختلف معنوياً عن(3).

الجدول رقم (8) نتائج اختبار ولكوكسن حول متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمستوى جودة بعد التعاطف.

	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	إحصائي الاختبار	الدلالة المحسوبة
1	تعمل إدارة الجامعة على تخفيض أوقات انتظار الحصول على الخدمة.	3.32	1.465	-1.744	.081
2	تقوم إدارة الجامعة بالاهتمام بطلبات التظلم لطالبي الخدمة والبث فيها دون إبطاء.	3.09	1.390	-.691	.489
3	تقوم إدارة الجامعة بتوفير وسائل الراحة لطالبي الخدمة.	2.79	1.378	-.905	.365
4	يتميز مقدمي الخدمة بمرونة التعامل وحسن معاملة طالبي الخدمة.	3.06	1.392	-.297	.767

من خلال الجدول رقم (8) نجد أنَّ الدلالات المعنوية المحسوبة أكبر من مستوى المعنوية (0.05) لجميع العبارات بمستوى جودة بُعد التعاطف.

لذلك لا ترفض الفرضيات الصفرية لهذه العبارات وهذا يدل على أن درجات الموافقة على هذه العبارات متوسطة.

ولاختبار الفرضية المتعلقة بمستوى جودة بُعد التعاطف تم إيجاد متوسط إجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بهذه الفرضية، واستخدام اختبار (Z) حول متوسط المقياس (3) فكانت النتائج كما بالجدول رقم(9)، حيث كانت الفرضية الصفرية والبديلة لها على النحو التالي:

الفرضية الصفرية: المتوسط العام لدرجة الموافقة على العبارات المتعلقة بمستوى بُعد التعاطف لا يختلف معنوياً عن متوسط المقياس(3).

الفرضية البديلة: المتوسط العام لدرجة الموافقة على العبارات المتعلقة بمستوى بُعد التعاطف يختلف معنوياً عن متوسط المقياس(3).

الجدول رقم (9) نتائج اختبار(Z) حول المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمستوى جودة بَعد التعاطف.

البيان	المتوسط العام	الانحراف المعياري	إحصائي الاختبار	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة
مستوى بعد التعاطف	3.0660	1.30472	.368	52	.714

خلال الجدول رقم(9) نلحظ أنَّ قيمة إحصائي الاختبار(368.) بدلالة معنوية محسوبة(0.714) وهي أكبر من مستوى المعنوية(0.05) لذلك لا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، وهذا يشير إلى وجود تدنٍّي في مستوى جودة بعد التعاطف حيث أنَّ:

1- لا تعمل إدارة الجامعة على تخفيض أوقات انتظار الحصول على الخدمة بالشكل المطلوب.

2- في بعض الأحيان لا تقوم إدارة الجامعة بالاهتمام بطلبات التظلم لطالبي الخدمة، والبث فيها دون إبطاء.

3- لا تقوم إدارة الجامعة بتوفير وسائل الراحة لطالبي الخدمة بالشكل المطلوب.

4- لا يتميز مقدمي الخدمة بمرونة التعامل وحسن معاملة طالبي الخدمة بالشكل المطلوب.

اختبار الفرضية الرئيسية الثانية للدراسة:

معوقات تطبيق الإدارة الالكترونية داخل جامعة الزاوية:

الجدول التالي رقم (10) يبين التوزيع التكراري والنسبي المئوي لإجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمعوقات تطبيق الإدارة الالكترونية ودرجات الموافقة عليها حسب أسلوب التوزيع النسبي.

الجدول رقم (10) التوزيع التكراري والنسبي المئوي لإجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمعوقات تطبيق الإدارة الالكترونية ودرجات الموافقة عليها حسب أسلوب التوزيع النسبي.

م	العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	درجة الموافقة
1	ضعف التحفيز بنوعيه المعنوي والمادي لاستخدام التقنيات الحديثة للإدارة الإلكترونية.	التكرار	1	00	2	4	46	عالية جدا
		النسبة%	1.9	0.0	3.8	7.5	86.8	
2	ارتفاع أسعار البرمجيات الإلكترونية.	التكرار	5	3	1	11	33	عالية جدا
		النسبة%	9.4	5.7	1.9	20.8	62.3	
3	ندرة توفر برمجيات باللغة العربية بالعمل الإداري الجامعي.	التكرار	7	6	4	7	29	عالية جدا
		النسبة%	13.2	11.3	7.5	13.2	54.7	
4	سرعة تطور أجهزة الحاسب الآلي وأنظمتها.	التكرار	9	5	1	13	25	عالية جدا
		النسبة%	17.0	9.4	1.9	24.5	47.2	
5	انشغال الإدارة الجامعية بالأولويات نظراً للظروف السائدة.	التكرار	2	5	2	13	31	عالية جدا
		النسبة%	3.8	9.4	3.8	24.5	58.5	
6	نقص الإمكانيات المالية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	التكرار	1	00	2	13	37	عالية جدا
		النسبة%	1.9	0.0	3.8	24.5	69.8	
7	مقاومة بعض إدارات الجامعة للتغيير.	التكرار	1	4	6	12	30	عالية جدا
		النسبة%	1.9	7.5	11.3	22.6	56.6	
8	خوف بعض الموظفين من فقدان مراكزهم الوظيفية.	التكرار	1	6	8	14	24	عالية جدا
		النسبة%	1.9	11.3	15.1	26.4	45.3	
9	قلة المخصصات المالية لبرامج التدريب للموظفين في مجال الإدارة الإلكترونية.	التكرار	1	00	1	12	39	عالية جدا
		النسبة%	1.9	0.0	1.9	22.6	73.6	
10	للمركزية الشديدة في إدارات الجامعة أثر واضح للممانعة في تطبيق الإدارة الالكترونية	التكرار	1	6	2	18	26	عالية جدا
		النسبة%	1.9	11.3	3.8	34.0	49.1	

خلال الجدول رقم (10) نجد أنَّ: الموافقة عالية جداً على جميع العبارات المتعلقة بمعوقات تطبيق الإدارة الالكترونية.

ولاختبار معنوية درجة الموافقة على كل عبارة من العبارات المتعلقة بمعوقات تطبيق الإدارة الالكترونية تم استخدام اختبار ولكوكسن حول متوسط المقياس (3) فكانت النتائج كما في الجدول رقم (11)، حيث كانت الفرضية الصفرية والبديلة لها لكل عبارة على النحو التالي: الفرضية الصفرية: متوسط درجة الموافقة على العبارة لا يختلف معنوياً عن متوسط المقياس(3).

مقابل الفرضية البديلة: متوسط درجة الموافقة على العبارة يختلف معنوياً عن متوسط (3).

الجدول رقم (11) نتائج اختبار ولكوكسن حول متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بمعوقات تطبيق الإدارة الالكترونية.

	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	إحصائي الاختبار	الدلالة المحسوبة
1	ضعف التحفيز بنوعيه المعنوي والمادي لاستخدام التقنيات الحديثة للإدارة الإلكترونية).	4.77	.697	-6.614	.000
2	ارتفاع أسعار البرمجيات الإلكترونية.	4.21	1.306	-4.789	.000
3	ندرة توفر برمجيات باللغة العربية بالعمل الإداري الجامعي.	3.85	1.511	-3.671	.000
4	سرعة تطور أجهزة الحاسب الآلي وأنظمتها.	3.75	1.543	-3.054	.002
5	انشغال الإدارة الجامعية بالأولويات نظراً للظروف السائدة.	4.25	1.142	-5.320	.000
6	نقص الإمكانيات المالية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.	4.60	.743	-6.245	.000
7	مقاومة بعض إدارات الجامعة للتغيير.	4.25	1.054	-5.491	.000
8	خوف بعض الموظفين من فقدان مراكزهم الوظيفية.	4.02	1.118	-4.914	.000
9	قلة المخصصات المالية لبرامج التدريب للموظفين في مجال الإدارة الإلكترونية.	4.66	.706	-6.350	.000
10	للمركزية الشديدة في إدارات الجامعة أثر واضح للممانعة في تطبيق الإدارة الالكترونية	4.17	1.069	-5.321	.000

خلال الجدول رقم (11) نلحظ أنَّ الدلالات المعنوية المحسوبة أقل من مستوي المعنوية(0.05) ومتوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة تزيد عن متوسط المقياس (3) لجميع العبارات المتعلقة بمعوقات تطبيق الإدارة الالكترونية داخل جامعة الزاوية.

لذلك نرفض الفرضيات الصفرية لهذه العبارات ونقبل الفرضيات البديلة لها، وحيث أنَّ متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة على هذه العبارات تزيد عن متوسط المقياس(3)، فهذا يدل على ارتفاع درجات الموافقة على هذه العبارات .

ولاختبار الفرضية الفرعية المتعلقة بمعوقات تطبيق الإدارة الالكترونية تم إيجاد المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمعوقات تطبيق الإدارة الالكترونية، واستخدام اختبار (Z) حول المتوسط (3) فكانت النتائج كما بالجدول رقم (12) حيث كانت الفرضية الصفرية والبديلة لها على النحو التالي:

الفرضية الصفرية: المتوسط العام لدرجة الموافقة على العبارات المتعلقة بمعوقات تطبيق الإدارة الالكترونية لا يختلف معنوياً عن متوسط المقياس (3).

الفرضية البديلة: المتوسط العام لدرجة الموافقة على العبارات المتعلقة بمعوقات تطبيق الإدارة الالكترونية يختلف معنوياً عن متوسط المقياس (3).

الجدول رقم (12) نتائج اختبار(Z) حول المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة على جميع العبارات المتعلقة بمعوقات تطبيق الإدارة الالكترونية داخل.

البيان	المتوسط العام	الانحراف المعياري	إحصائي الاختبار	درجات الحرية	الدلالة المحسوبة
معوقات تطبيق الإدارة الالكترونية داخل جامعة الزاوية	4.2144	.89056	9.927	52	.000

من خلال الجدول رقم (12) نجد أنَّ قيمة إحصائي الاختبار(9.927) بدلالة معنوية محسوبة (0.000)، وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) لذلك

نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، وحيث أنَّ المتوسط العام لإجابات مفردات عينة الدراسة(4.2144) وهو يزيد عن متوسط المقياس(3)، وهذا يشير إلى وجود معوقات تحول دون تطبيق الإدارة الالكترونية داخل جامعة الزاوية وتتمثل هذه المعوقات فيما يلي:

1- ضعف التحفيز بنوعيه المعنوي والمادي لاستخدام التقنيات الحديثة للإدارة الإلكترونية.

2- ارتفاع أسعار البرمجيات الإلكترونية.

3- ندرة توفر برمجيات باللغة العربية بالعمل الإداري الجامعي.

4- سرعة تطور أجهزة الحاسب الآلي وأنظمتها.

5- انشغال الإدارة الجامعية بالأولويات نظراً للظروف السائدة.

6- نقص الإمكانيات المالية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية.

7- مقاومة بعض إدارات الجامعة للتغيير.

8- خوف بعض الموظفين من فقدان مراكزهم الوظيفية.

9- قلة المخصصات المالية لبرامج التدريب للموظفين في مجال الإدارة الإلكترونية.

10- للمركزية الشديدة في إدارات الجامعة أثر واضح للممانعة في تطبيق الإدارة الالكترونية.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج التي تركزت حول الجوانب التالية:

1- وجود تدنٍّي في مستوى جودة تطبيق بُعد التجسيد من قبل مقدمي الخدمة، وذلك لعدم اهتمامها بمواكبة التطور العلمي في شتى مجالاته.

2- وجود تدنٍّي في مستوى جودة تطبيق بُعد التعاطف.

3- وجود معوقات تُعيق تطبيق الإدارة الالكترونية داخل جامعة الزاوية.

التوصيات:

1- ضرورة ربط جميع الوحدات الإدارية داخل الجامعة بأنظمة اتصالات حديثة.

2- المرونة في التعامل وحسن معاملة طالبي الخدمة بالشكل المطلوب.

3- ضرورة توفير الإمكانيات المادية، وتهيئة الكوادر البشرية خلال العمل على إقامة دورات وورش عمل للموظفين بإدارات الجامعة المختلفة على كيفية تطبيق أساليب وأدوات الإدارة الالكترونية.

4- إقناع كل المستويات الإدارية بفوائد استخدام أساليب الإدارة؛، لضمان عدم مقاومتهم للتغيير.

مراجع البحث ومصادره:

1- رأفت رضوان، الإدارة والمتغيرات العالمية الجديدة، الملتقى الإداري الثاني للجمعية **السعودية للإدارة، مارس، 2012.**

2- ياسين سعد غالب، الإدارة الالكترونية وآفاق تطبيقاتها، المملكة العربية السعودية، 2005، ص3.

3- علي السلمي، خواطر في الإدارة المعاصرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،2001، ص323.

4- محمد متولي، إدارة الموارد البشرية لتطبيق الإدارة الالكترونية في الدول العربية، بحث مقدَّم إلى المؤتمر العلمي الأول الذي نظمته شرطة دبي،2003، ص18.

5- عمار بوحوش، نظريات الإدارة الحديثة في القرن الواحد والعشرين، بيروت، دار المغرب الإسلامي، 2006م، ص189.

6- علاء عبد الرزاق السالمي، الإدارة الألكترونية، الأردن، دار وائل للنشر، 2004، ص89.

7- بدر بن محمد المالك، الأبعاد الإدارية والأمنية لتطبيقات الإدارة الالكترونية، الرياض،2007، ص13.

8- محمد سمير أحمد، الإدارة الالكترونية، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمان،2009، ص54.

9- عبد الرزاق حواس، مساهمة في تحسين جودة خدمات التعليم العالي، الجزائر،2016، ص22

10- FRAWER .M.GREEN.D (Editor).Quality in Higher Education An International Perspective "What Is Quality in

Higher Education?.& Open University Press. RITAIN, 1994, P103.

11- عبد اللطيف كمال سفيان، إطار عام لضمان النوعية للتعليم الفلسطيني، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، 2004م، ص25.

12- يوسف الطائي وآخرون، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، الأردن، الوراق للنشر والتوزيع، ط2008،1، ص53.

13- جمال الدين مرسي، أبو بكر مصطفى محمود، دليل في خدمة العملاء ومهارات البيع – مدخل لتحقيق ميزة تنافسية في بيئة الأعمال المعاصرة، مصر، الدار الجامعية، 2005، ص31.

14- رأفت رضوان، الإدارة والمتغيرات العالمية الجديدة، الملتقى الإداري الثاني للجمعية السعودية،2012، ص73.

15- أبوبكر الهرش، الحكومة الالكترونية، الواقع والآفاق، طرابلس، ط2 ،2016، ص46.

16- بسام عبد العزيز الحمادي، الحكومة الالكترونية (الواقع والمعوقات)، دار المناهج للنشر والتوزيع،2013،ص132.

التعليم الالكتروني

د. فهيمة الطيب ديكنة
كلية التربية– جامعة طرابلس

د.فوزية محمد سويسي
كلية التربية– جامعة طرابلس

مقدمة:

يشهد عصر التكنولوجيا والانفجار المعرفي والتقني العديد من التغيرات السريعة التي تجعل الحاجة للتكنولوجيا ملحّة في مجالات التعليم المختلفة، التي فرضت الكثير من المتطلبات من أجل مواكبة التقدُّم العلمي والتكنولوجي، ومواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها؛ نتيجة لذلك ظهرت العديد من الأساليب والوسائل الحديثة في التعليم، بما فيها التعليم الألكتروني.

يعد التعليم الالكتروني أحد نتاجات التقدم التكنولوجي، التي يمكنها أنْ تسهم في إثراء عمليتي التعليم والتعلم، وبخاصة في ظل ما نواجهه الآن من زيادة الطلب على التعليم، والزيادة المستمرة في أعداد المتعلمين والحاجة إلى إتاحة فرص إضافية للتعليم، والرغبة في زيادة دافعية المتعلمين وحثهم على اكتساب وتوظيف المعرفة العلمية بأنفسهم، وجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية.

فالتعليم التقليدي لم يعد يفي بمتطلبات العصر، بل أصبح التعامل مع المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها في التعليم ضرورة يفرضها التطور التكنولوجي، وعاملاً رئيساً من عوامل تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية(1)، لذلك يعد التعليم الألكتروني اتجاهاً حديثاً لدفع وتشجيع المتعلمين على التعليم المستمر، كما أنَّه يسهم في تجاوز مشكلات التعليم التقليدي.

ويرى هائف بن محمد السبيعي(2014) أنَّ التعلم الالكتروني يعد الثورة الحديثة في أساليب التعلم والتعليم وتقنياته، التي توظف أحدث ما توصلت إليه التقنية من

أجهزة، بدءاً من استخدام وسائل العرض الالكترونية لإلقاء الدروس في الصفوف التقليدية، واستخدام الوسائط المتعدِّدة في عمليات التعلم والتعليم الصفي والتعلم الذاتي(2).

وأوردت مها بنت عمر السفياني(1429) ما ذكره إبراهيم المحيسن (2002) إنَّ تكافؤ الفرص التعليمية عن طريق التعليم الالكتروني أصبح واقعاً تربوياً يضيف بعداً جديداً للتعليم، ويسهم في تطوير العملية التربوية بمختلف جوانبها من حيث الأسس والمفاهيم والأهداف(3).

في حين يرى عوض حسين التوردي(2004) أنَّ التعليم الالكتروني يسهم في توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر، ويشجع على التواصل بين أطراف المنظومة التعليمية، ويسهم في نمذجة التعليم وتقدمه في صورة معيارية، كما يسهم في إعداد جيل من المعلمين والمتعلمين، قادرين على التعامل مع التقنية، مسلحين بأحدث مهارات العصر(4).

وتؤكد العديد من الدراسات والبحوث السابقة على أهمية التعليم الالكتروني في تطوير العملية التعليمية، حيث أشارت دراسة مها بنت عمر السفياني (2008) إلى فاعلية التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة التعليم الثانوي.

كما أسفرت دراسة محمد السعيدي وآخرون (2017) على فاعلية التعليم الالكتروني في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات واتجاههم نحو المادة، ومن هنا أصبح نظام التعليم الألكتروني ضرورة تربوية وتعليمية ملحة، يجب الاهتمام بها، والتصدِّي لها بالبحث والدراسة. لذا فإنَّ الباحثتين تهدفان من خلال هذه الدراسة إلى التعريف بالتعليم الالكتروني.

مشكلة الدراسة: يعيش العالم اليوم عصراً معلوماتياً يحمل في طياته سباقاً رقمياً، لذلك فالدول التي لا تنظم إلى هذا السباق مبكراً، لا يمكن لها تحقيق التقدم المنشود، وستلتحق بالدول التي تفتقر إلى معايير التقنية التكنولوجية، إذ من أبرز التحديات التي تواجه المجتمعات المعاصرة، كيفية التعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات في كافة صورها وأشكالها.

وممَّا لاشك فيه أنَّ ثورة المعلومات وتكنولوجيا التعليم المتزايدة في عصرنا الحالي، تشكل تحدياً للتربويين والقائمين على العملية التعليمية في ظل تلك التطورات، ممَّا يستوجب على كل مجتمع يريد تطوير وتحسين هذه العملية اللحاق بالعصر المعلوماتي.

فإذا كان العصر الذي نعيشه اليوم هو عصر المعلوماتية والتكنولوجية، فذلك يحتِّم على المسئولين بالتعليم ضرورة الاستفادة من ذلك في كافة أبعاد المنظومة التعليمية، وتأهيل المتعلمين لمتطلبات العصر، وتنمية المهارات التكنولوجية لديهم، خاصة إذا علمنا أنَّ التعليم التقليدي يواجه العديد من المشكلات، التي منها تزايد أعداد الطلاب عاماً بعد عام؛ نتيجة لتزايد الطلب التعليمي المترتب على التزايد السكاني، وأعداد المعلمين، وكذلك القصور في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين داخل الصفوف الدراسية، فضلاً عن وجود ثورة معلوماتية وتكنولوجية هائلة، وانفجار معرفي كبير. لذلك يجب على أي مجتمع يرغب في تطوير تعليمه أنْ يكون مدخله الطبيعي التعليم الالكتروني الذي يحقق تفاعلاً بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين بعضهم ببعض، وبين مصادر التعلم المتمثلة في المناهج الالكترونية، كما يحقق مبدأ التعلم الذاتي والتقويم الذاتي. كما أنَّه يحدث تغييراً واضحاً في دور المعلم، بحيث يتحوَّل من معلم تقليدي إلى معلم الكتروني، فيصبح دوره التربوي التخطيط والإشراف والتوجيه وإدارة العملية التعليمية و التنظيم.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما هو التعليم الالكتروني؟ وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما المقصود بالتعليم الالكتروني؟
- ما أهداف التعليم الالكتروني؟
- ما خصائص التعليم الالكتروني؟
- ما دور المعلم و المتعلم في التعليم الالكتروني؟
- ما أهم إيجابيات التعليم الالكتروني وسلبياته؟

أهمية الدراسة:

1- يمكن أنْ تسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على أحدث الاتجاهات في مجال تفعيل التعليم الالكتروني وكيفية الاستفادة منها في الواقع الليبي.

2- قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة مسئولي ومخططي ومطوري التعليم في كيفية وضع الآليات والإجراءات اللازمة؛ لإدخال التعليم الإلكتروني لهذا في مجال.

3- الكشف عن دور التعليم الإلكتروني في رفع كفاءة العملية التعليمية، والتغلُّب على مشكلات التعليم التقليدي، وتحفيز المتعلم على التعلم الذاتي، وتفعيل مشاركته وإيجابياته في عملية التعلم.

4- الانسجام مع توصيات المؤتمرات والندوات التي اهتمت بتطوير التعليم، وأكَّدت على أهمية المستحدثات التقنية في العملية التعليمية، بهدف تحقيق تعليم أفضل على المستويات والمراحل المختلفة.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1- التعريف بالتعليم الالكتروني .

2- التعرُّف على أهداف التعليم الالكتروني .

3- التعرُّف على خصائص التعليم الإلكتروني.

4- التعرُّف على دور المعلم والمتعلم في التعليم الالكتروني.

5- التعرُّف على إيجابيات التعليم الالكتروني وسلبياته.

منهج الدراسة: تنتهج هذه الدراسة المنهج الوصفي؛ للتعريف بالتعليم الالكتروني خلال المحاور التي تم تناولها في الدراسة.

أولا- تعريف التعليم الالكتروني: تناول العديد من الباحثين تعريفات التعليم الإلكتروني من عدة جوانب مختلفة، فليس هناك تعريف محدد للتعليم الإلكتروني، وفيما يلي بعض التعريفات التي تناولت التعليم الإلكتروني.

عرّفت كلمن دلال ملحس استيتية، وعمر موسى سرحان (2007) التعليم الالكتروني بأنَّه "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية والتدريبية للمتعلمين، أو المتدربين في أي وقت، وفي أي مكان، باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية، مثل: الانترنت والإذاعة، والقنوات المحلية أو الفضائية، التلفاز والأقراص الممغنطة، والتليفون، والبريد الالكتروني، وأجهزة الحاسوب؛ والمؤتمرات عن بعد لتوفير بيئة تعليمية/ تعلمية تفاعلية متعددة المصادر، بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي، أو غير متزامنة عن بعد، دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي، والتفاعل بين المتعلم والمعلم"(5).

بينما عرّفه خضر مصباح الطيطي (2008) بأنَّه: عملية إيصال وتلقي المعلومات باستخدام التقنيات الحديثة، كالحاسوب، وأجهزة الهاتف المحمولة، وأجهزة المساعد الرقمي الشخصي عبر شبكات الانترنت، أو عبر شبكات الاتصالات اللاسلكية، وذلك لأغراض التعليم والتدريب والمعرفة(6).

في حين عرّفه كل من قسيم محمد الشناق، و حسن بن دومي(2009) بأنَّه "نظام يقوم على التفاعل بين المتعلم والمعلم، والمحتوى التعليمي والوسائل الالكترونية، بحيث يتعلم الطلبة ذاتياً وبإشراف ومساعدة المعلم من خلال الوسائط الالكترونية المختلفة، مثل: الحاسوب، الإنترنت، الأقراص المدمجة، الهاتف النقال،

التلفزيون، وأشرطة الفيديو بأسلوب متزامن، أو غير متزامن، سواء كانت عن بعد أم في القاعة الدراسية(7).

وفي هذا الصدد تعرِّف انسام بنت محمد بن حسين (1432) التعليم الالكتروني بأنَّه "عبارة عن نظام تعليمي يقوم على مفاهيم وفلسفات حديثة تغير من أنماط التعليم التقليدية في البحث عن المعلومة، وإيصالها إلى أنماط أكثر إبداعاً وفاعلية، وهذا النظام يعمل على تفعيل مهارات التفكير باستخدام الأدوات التقنية الحديثة من حواسب وشبكات معلوماتية (إنترنت)"(8).

وتعرّفه سهى علي حسامو (2011) بأنَّه "استخدام آليات الاتصال الحديثة في التعليم من الحاسوب، وبرامجه وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث، ومكتبات الكترونية وأقراص مدمجة، وبرمجيات تعليمية، وكذلك بوابات الانترنت من استخدام المتصفح، والبريد الالكتروني، والموقع الالكتروني، وساحات الحوار والنقاش، سواء أكان ذلك عن بعد، أم في الفصل الدراسي(9).

من التعريفات السابقة يمكن القول: إنَّ التعليم الالكتروني هو منظومة مخطط لها، ومصممة بناءً على المنحى المنظومي، لها مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها والتغذية الراجعة الخاصة بها، التي تعتمد على التقنيات الإلكترونية والرقمية في توفير بيئة تعليمية الكترونية تفاعلية، يستخدمها المتعلم في أي وقت، ومن أي مكان، وبأي سرعة في التعلم؛ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بكفاءة وفاعلية.

ثانيا- أهداف التعليم الالكتروني:

يرتكز التعليم الالكتروني على عدة أهداف هي:

1-خلق بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات الكترونية جديدة، والتنوع في مصادر المعلومات والخبرة.

2- تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور، والمدرسة والبيئة الخارجية.

3- دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين خلال تبادل الخبرات التربوية، والآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة، البريد الالكتروني، وغرف الصف الافتراضية.

4- إكساب المعلمين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات العلمية الحديثة.

5-إكساب الطلاب المهارات أو الكفاءات اللازمة لاستخدام تقنيات الاتصال والمعلومات.

6- نمذجة التعليم وتقديمه في صورة نموذجية ،والممارسات التعليمية المميزة يمكن إعادة تكرارها ، من أمثلة ذلك : بنوك الأسئلة النموذجية ، خطط للدروس النموذجية ، الاستغلال الأمثل لتقنيات الصوت والصورة وما يتصل بها من وسائط متعددة.

7-تطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة.

8-توسيع دائرة اتصالات الطالب من خلال شبكات الاتصالات العالمية والمحلية وعدم الاقتصار على المعلم كمصدر للمعرفة ، مع ربط الموقع التعليمي بمواقع تعليمية أخرى كي يستفيد منها الطالب.

9-خلق شبكات تعليمية لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التعليمية.

10-تقديم التعليم الذي يناسب فئات عمرية مختلفة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم(10).

ثالثا-خصائص التعليم الإلكتروني:

تتمثل خصائص التعليم الالكتروني في الآتي:

1-يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعلم تفاعلية بين المعلم والمتعلم وزملائه، كما يوفر عنصر المتعة في التعليم ، فلم يعد التعلم جامداً ، وهو لا يعرض بطريقة واحدة، بل تنوعت المثيرات ، مما يؤدي إلى المتعة في التعلم.

2-يعتمد التعلم الالكتروني على مجهود المتعلم في تعليم نفسه (التعلم الذاتي)، كذلك يمكن أن يتعلم مع رفاقه في مجموعات صغيرة (التعلم التعاوني) أو داخل الفصل في مجموعات كبيرة.

3-يتميز التعليم الالكتروني بالمرونة في المكان والزمان، حيث يستطيع المتعلم أن يحصل عليه من أي مكان في العالم ، وفي أي وقت على مدار أربع وعشرين ساعة في اليوم طوال أيام الأسبوع.

4- يوفر التعليم الالكتروني بيئة تعليمية تعلمية فيها خبرات تعليمية بعيدة عن المخاطر التي يمكن أن يواجهها المتعلم عند المرور بهذه الخبرات في الواقع الفعلي ،مثل إجراء تجارب خطرة في معامل الكيمياء ،أو الحضور بالقرب من مواقع انفجارات بركانية في اليابان مثلاً.

5- يأخذ التعليم الالكتروني بخاصية التعليم التقليدي فيما يتعلق بإمكانية قياس مخرجات التعلم، بالاستعانة بوسائل التقويم، مثل: الاختبارات، منح المتعلم شهادة معترفاً بها في آخر الدورة أو البرنامج، أو الجامعة الافتراضية.

6- يتواكب التعليم الالكتروني مع وجود إدارة إلكترونية مسئولة عن تسجيل الدارسين، ودفع المصروفات، ومنح الشهادات.

7- سهولة تحديث البرامج والمواقع الالكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات(11).

رابعاً- دور المعلم والمتعلم في التعليم الالكتروني:

أ- **دور المعلم في التعليم الالكتروني:** لم يعد دور المعلم في عصر المعلومات والتعليم الالكتروني مجرَّد تلقين المتعلمين واختبارهم، بل ظهرت لديه مهام جديدة تفرض عليه أدواراً جديدة، وهي:

1-التخطيط للعملية التعليمية وتصميمها.

2- تحديد الجدول الزمني الملائم لتعليم المادة الدراسية.

3- وجيه وإدارة العملية التعليمية من خلال الحاسب الآلي.

4- تقييم العملية التعليمية ومتابعتها.

5-إتاحة الفرص للمتعلمين للمشاركة والتفاعل.

6- تدريب المتعلمين على مهارات البحث والوصول للمعلومات.

7- تعريف المتعلمين بالتقنيات الحديثة وأساليب استعمالها في التعليم والتعلم.

8- تهيئة البيئة التعليمية الخلاقة والمولدة للإبداع والمثيرة للطاقات الابتكارية.

9- تدريب المتعلمين على حل المشكلات.

10- دمج المتعلمين في أنشطة تربوية مقصودة لتنمية قدراتهم العقلية والمهارية والوجدانية.

11- دراسة خصائص المتعلمين وخبراتهم السابقة وميولهم وحاجاتهم.

12- تنظيم بنية المعرفة في المادة الدراسية، وعرضها في تتابع و تسلسل يلائم خصائص المتعلمين(12).

ب- **دور المتعلم في التعليم الالكتروني:** يتمثل دور المتعلم في النقاط التالية:

1- التعلم الذاتي بالسرعة التي تناسب قدراته.

2-تبادل الخبرات مع طلاب آخرين.

3-متابعة واجباته وحلها.

4-تنفيد مشروعات وأبحاث تخدم مواد الدراسة والاستفادة من المواقع الالكترونية المتعددة باعتبارها مراجع علمية.

5-استخدام الإنترنت والبحث عن المعلومات المتعلقة بموضوع الدرس ضمن المواقع المحددة من قبل المعلم.

6-المشاركة في الحوار والنقاش عند عرض المعلم للمادة.

7- المشاركة في الحوار والنقاش من خلال غرف المحادثة والبريد الالكتروني ومؤتمرات الفيديو .

8- التفاعل مع المعلومات سمعياً وبصرياً(13).

خامساً- إيجابيات وسلبيات التعليم الالكتروني:

أ- إيجابيات التعليم الإلكتروني:

يمكن حصر ايجابيات التعليم الالكتروني في الآتي:

1-تقليل استخدام الأوراق ممَّا يؤدي إلى تقليل المصاريف على كل من المتعلم والمؤسسة التي تتبنَّى التعليم الإلكتروني.

2- التحسن في تقديم خدمة التعليم وتنوعها بسبب تنوع الوسائل التعليمية.

3- إنَّ أكثر الحوافز قوة وبخاصة في دول العالم الثالث، تلك التي أدَّت إلى تبني التعليم الالكتروني، وهي قلة التكلفة في الحصول على الدرجة العلمية دون الحاجة إلى السفر، والإنفاق على السكن، والمعيشة والتنقل... وغيرها من المصاريف التي تزيد وتحد من تلقي العلم من الجامعات العريقة في كل من أوربا وأمريكا، وحتى في جامعات الدول العربية.

4- سرعة نقل البيانات وإجراء كافة المعاملات الضرورية الخاصة بالتعليم والإدارة وغيرها.

5- عملية التعليم الالكتروني تتم فوراً، وفي أي وقت وباستخدام أكثر من وسيلة عبر نظام التعليم الالكتروني، أو عبر صفحات الموقع، أو عبر الدردشة المباشرة

مع المعلم المشرف من خلال الإنترنت،أو عبر مؤتمرات الفيديو، أو مؤتمرات الصوت.

6- حسنت كثيــراً في عملية التنسيق و التخاطب والإيصال بين المعلمين المشرفين، والمتعلمين على حــد سواء(14).

7- توفير المناهج طوال اليوم ، وفي كل أيام الأسبوع، وهذه الميزة مفيدة للأشخاص المزاجيين، أو الذين يرغبون التعليم في وقت معين، وذلك لأنَّ بعضهم يفضل التعلم صباحاً والآخر مساء، كذلك الذين يتحملون أعباء ومسئوليات شخصية، فهذه الميزة تتيح للجميع التعلم في الزمن الذي يناسبهم.

8- إمكانية تحوير طريقة التدريس، فمن الممكن تلقي المادة العلمية بالطريقة المرئية، ومنهم من تناسبه الطريقة المسموعة أو المقروءة، وبعضهم تتناسب معه الطريقة العلمية، فالتعليم الإلكتروني ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة وعديدة بالتحوير وفقاً للطريقة الأفضل بالنسبة للمتعلم.

9- عدم الاعتماد على الحضور الفعلي؛ لأنَّ التقنية الحديثة وفرت طرقاً للاتصال دون الحاجة للوجود في مكان وزمان معين.

10- الاستمرارية في الوصول إلى المناهج، هذه الميزة تجعل الطالب في حالة الاستقرار؛ لأنَّ بإمكانه الحصول على المعلومة في الوقت الذي يناسبه، فلا يرتبط بأوقات فتح وإغلاق المكتبة، ممَّا يؤدي إلى راحة المتعلم، وعدم إصابته بالضجر(15).

ب- سلبيات التعليم الالكتروني:

من سلبيات التعليم الالكتروني ما يلي:

1- قد يكون التركيز الأكبر للتعليم الإلكتروني على الجانب المعرفي أكثر من الاهتمام بالجانب المهاري و الجانب الوجداني .

2- لا يركز التعليم الإلكتروني على كل الحواس، بل على حاستي السمع والبصر فقط دون بقية الحواس.

3- قيام المتعلم بممارسة نشطات اجتماعية وثقافية ورياضية في التعليم النظامي، ولكن يصعب ممارسة تلك النشاطات في التعليم الإلكتروني.

4- يحتاج تطبيق التعليم الإلكتروني إلى إنشاء بنية تحتية من أجهزة ومعامل وخطوط اتصال بالإنترنت.

5- يتطلَّب تدريب مكثف للمعلمين والمتعلمين على استخدام التقنيات الحديثة قبل بداية تنفيذ التعليم الإلكتروني.

6- يحتاج تطبيق التعليم الإلكتروني إلى معلمين مؤهلين للتعامل مع المستحدثات التكنولوجية المستخدمة في هذا النوع من التعليم، وإلى هيئة إدارية مؤهلة للقيام بالعملية، و إلى متخصصين في إعداد وتصميم البرمجيات التعليمية(16).

و على الرغم من السلبيات للتعليم الإلكتروني، إلا أنَّ له من الإيجابيات ما يجعلنا نقدم على تطبيق هذا النوع من التعليم، ونستطيع من خلاله إبراز وتنظيم دور المعلم، وبناء المناهج الإلكترونية الشاملة لجميع المجالات (المعرفية والوجدانية والمهارية)، وتنظيم استخدام المتعلم للتقنية في المدرسة والمنزل، وتطوير أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الإلكتروني، والتغلُّب على سلبيات التعليم الإلكتروني والإفادة من إيجابياته التي يوفرها في الموقف التعليمي.

التوصيات

نخلص من خلال البحث إلى التوصيات الآتية:

أولاً: نشر الوعي بثقافة التعليم الالكتروني، وأهدافه في العملية التعليمية، وكذلك استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية؛ لتحويلها من النمطية والتقليدية المزمنة إلى الكترونية حديثة، ونقلة نوعيه ترتكز على المتعلم لتحقيق المنافسة العلمية.

ثانياً: ضرورة تفعيل التعليم الإلكتروني في جميع مؤسساتنا التعليمية، واستخدامه في تدريس جميع المناهج.

ثالثاً: توفير الدعم المادي لتوفير مستلزمات وتقنيات التعليم الالكتروني من حواسيب ووسائل عرض الكتروني وشبكات اتصالات عبر الإنترنت، وقواعد بيانات، ومكتبات افتراضية مع شبكاتها، وقاعات مناسبة لهذا النوع من التعليم.

رابعاً: تثقيف أولياء الأمور عن طريق كتيبات ومنشورات تسهِّل عملية التواصل الإلكتروني بينهم وبين المدرسة.

خامساً: توفير فرص التدريب المناسبة للمعلمين والمعلمات على استخدامات الحاسب الآلي وشبكة الانترنت، واستخدام تطبيقات التعليم الالكتروني المختلفة.

سادساً: تجهيز البنية التحتية المناسبة للمدارس قبل تطبيق التعليم الإلكتروني، من تجهيز للفصول الإلكترونية، ومعامل الحاسب الآلي، و إنشاء شبكة انترنت داخل المدرسة، وغيرها من التجهيزات.

هوامش البحث ومراجعه:

1-السيد عبد المولى أبو خطوة (2011) معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني، بحث مقدم إلى: المؤتمر العربي الدولي بضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن، ص3.

2-هائف بن محمد السبيعي (2014) معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في البرامج الإثرائية للطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين من الجنسين في منطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ص12.

3- مها بنت عمر السفياني (2008) أهمية واستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات و المشرفات التربويات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ص4.

4- قسيم محمد الشناق، وحسن بن دومى (2009) أساسيات التعليم الإلكتروني في العلوم، عمان: دار وائل، ص66.

5- دلال ملحس استيتية، وعمر موسى سرحان (2007) تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني.عمان، دار وائل، ص283- 286 .

6- خضر مصباح الطيطي (2008) التعليم الإلكتروني من منظور تجاري وفني وإداري، عمان : دار الحامد، ص19، 28- 29.

7- قسيم محمد الشناق، وحسن بنى دومى، مرجع سبق ذكره، ص66.

8- أنسام بنت محمد بن حسين (1432) تفعيل التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى، ص12.

9- سهى على حسامو (2011) واقع التعليم الإلكتروني في جامعة تشرين من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، ص243 -278

10- أحمد سالم (2004) تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني، الرياض: مكتبة الرشد، ص293، 298-299.

11- دلال ملحس استيتية، وعمر موسى سرحان، مرجع سبق ذكره ،283، 285 -286.

12- صلاح الدين عرفة (2005) آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة، القاهرة :عالم الكتب، ص140-141.

13- المرجع السابق، ص140-141

14- خضر مصباح الطيطي، مرجع سبق ذكره، ص19، 28-29.

15- رمزي أحمد عبد الحي.(2005) التعليم العالي الإلكتروني "محدداته ومبرراته ووسائطه"، الإسكندرية دار الوفاء،128-129.

16- أحمد سالم، مرجع سبق ذكره، ص293، 298-299.

الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان

د. فتحية العربي محمد القصبي
كلية الآداب – جامعة الزاوية

مقدمة:

للذكاء الوجداني أهمية كبيرة في حياة المتعلم، إلى جانب الذكاء العقلي حيث يعد من الذكاءات التي لها تأثير قوي على نجاحه اجتماعياً ومهنياً وأسرياً وعاطفياً ونفسياً، وهذا ما يؤكده (دانيال جولمان، 1995، DanelGolman) وهو يشير إلى أنَّ ما بين(10–20 %) فقط من اختبارات النجاح المهني يمكن إرجاعه إلى قدرات عقلية، في حين يتطلَّب النجاح المهني قدرات أوسع من ذلك كالمهارات الاجتماعية، وضبط الانفعالات وحفز الذات[1].

ولكي تكون المدرسة الحديثة بمرحلة التعليم الأساسي قادرة على أداء مهامها التربوية والتعليمية على الوجه الصحيح، فأنَّه من الضروري أنْ توجِّه جل اهتمامها نحو إنماء شخصية التلميذ من جميع جوانبها، وإكسابه الخبرات الحياتية التي تشبع ميوله ورغباته، وتجعله قادراً على التوافق والاندماج في الوسط المدرسي، وإقامة علاقات ناجحة فيه مع الأقران والمعلمين والإداريين، وذلك من خلال التركيز على التربية الاجتماعية والوجدانية وتنمية ذكاءه الوجداني.

والمعرفة الانفعالية باعتبارها أحد عناصر الذكاء الوجداني، فهي تمثل القاعدة الأساسية للتواصل الانفعالي، وتسهم إيجابياً في ظهور السلوك الاجتماعي التكيفي، كما أنَّ قدرة الفرد على التكيف ومواجهة الحياة تعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والانفعالية، وأنَّ النجاح في العلاقات الشخصية والاجتماعية يعتمد

على مدى قدرة الفرد في التفكير بخبراته ومعلوماته الانفعالية والاستجابة بوسائل متوافقة انفعالياً.[2]

ومن هذا المنطلق فالاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني يعد أمراً ضرورياً لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي مع البيئة المدرسية، وينبغي أنْ يكون هذا البعد حاضراً ضمن محتوى وبرامج وأنشطة التربية والتعليم في شتَّى المؤسسات المعنية بتربية النشء، وبخاصة بمرحلة التعليم الأساسي؛ وصولاً بهم إلى النمو السليم والمتكامل.

مشكلة البحث:

إنَّ ما يتضمنه الذكاء الوجداني من مهارات اجتماعية ووجدانية متعدِّدة من شأنها أنْ تسهم بشكل فعَّال في مساعدة التلميذ على اكتساب السلوك التكيفي، ومواجهة مطالب النمو ومشكلاته، فتنمية المشاعر والأحاسيس بالصورة الصحيحة منذ سنوات طفولته المبكرة، قد تؤدي في النهاية إلى علاقة إيجابية مع بيئته المحيطة.

ويعد هذا التوجه من التوجهات العلمية الأساسية للتربية الحديثة، التي نأمل أنْ تكون حاضرة ومفعَّلة بالشكل السليم ضمن الخارطة التربوية والتعليمية بمدارس مرحلة التعليم الأساسي.

فالجو المدرسي الذي يتسم بالتقبُّل وتنمية الروح الاجتماعية الوجدانية يتيح للتلاميذ الفرص لإشباع حاجاتهم، وإشعارهم بالتفوق والنجاح، ويزيدهم ثقة في أنفسهم ويوقظ فيهم الحماس والأمل، أمَّا إذا اضطربت علاقاتهم بالآخرين من معلمين وتلاميذ وإداريين فإنَّ ذلك يؤثر سلباً في مستوى تحصيلهم الدراسي، وتوافقهم النفسي والاجتماعي مع عناصر المجال المدرسي.[3]

ويشير(جولمان ,Golman) إلى أنَّ البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي للتلميذ تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، ممَّا

ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله، وهذا من شأنه أنْ يؤدي إلى شعوره بالنقص، وفقدان الثقة بقدراته، وبالتالي في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية.(4)

وأكدت العديد من الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات أنَّه يرتبط إيجابياً بجملة من المؤشرات الإيجابية المرغوبة شخصياً واجتماعياً، ومن ذلك ارتباطه بالرضا عن الحياة والنجاح الاجتماعي والأكاديمي والسعادة وجودة الحياة. (5)

وانطلاقاً من ذلك نشأت فكرة هذا البحث كإسهام متواضع في مجال البحوث التربوية والنفسية بغية التعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيري الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي على اعتبار أنَّ أهم ما يميز التلميذ خلال هذه المرحلة هو الانفتاح نحو العالم الخارجي، وإقامة علاقات شخصية واجتماعية مع من حوله، وعليه فنجاحه في تحقيق ذلك يعتمد بالدرجة الأولى على مدى ما يمتلكه من ذكاء وجداني، ومدى قدرته على الاستجابة في المواقف الاجتماعية بوسائل متوافقة انفعالياً.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

ما علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان؟

أهمية البحث: تنبثق أهمية البحث من أهمية التربية الوجدانية التي تمثل الجانب العاطفي والشعوري للتلميذ، وتشكِّل سائر جوانب شخصيته المتكاملة، فهو يتناول الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي، وهما من أهم المقومات الرئيسية في بناء شخصيته، وتطور نموها ومساعدته على تحقيق الذات، وبناء علاقات اجتماعية إيجابية مع المحيطين به، ومواجهة مواقف الحياة وضغوطاتها بأساليب سوية.

وتكمن أهمية البحث أيضاً في كونه قد يفيد المسئولين بشؤون التعليم وواضعي المناهج والقائمين على العملية التعليمية في وضع الخطط والبرامج المناسبة التي تسهم في تنمية شخصية التلميذ خلال التركيز على التعلم الاجتماعي الوجداني، وإدراج مهارات وقدرات الذكاء الوجداني في المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة غير الصفية المختلفة.

كما يمكن أنْ يفيد في تبصير المهتمين بمجال الإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي ومجال الصحة النفسية بدور الذكاء الوجداني في تحقيق التوافق المدرسي والاندماج مع المحيط المدرسي لدى التلميذ، والعمل على وضع البرامج الإرشادية الكفيلة بتنمية المعرفة الوجدانية، وتسهيل ظهور السلوك الاجتماعي التكيفي لديه.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرُّف على مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان.

2- الكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان، وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

3- التعرُّف على مستوى التوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان.

4- الكشف عن الفروق في مستوى التوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان وفقاً لمتغير النوع (ذكور/إناث).

5- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيري الذكاء الوجداني، والتوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان.

تساؤلات البحث: لتحقيق أهداف البحث تمت صياغة التساؤلات التالية:

1- ما مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان؟ وفقا لمتغير النوع (ذكور/إناث).

3- ما مستوى التوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) في مستوى التوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية عند مستوى دلالة (0.05) بين متغيري الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان؟

حدود البحث: يقتصر هذا البحث على دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان، من كلا الجنسين (ذكور/إناث) خلال العام الدراسي (2018م/ 2019م).

مصطلحات البحث:

1- الذكاء الوجداني: يعرِّفه سالوفيومايروكاريوسو Caroso , Mayer, (Salovey) بأنَّه "القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الذاتية ومشاعر الآخرين"[6]

التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني هو: مدى ما يمتلكه أفراد العينة من قدرات ومهارات تعزز الجانب العاطفي الشعوري لديهم، وتمكنهم من التعامل مع مشاعرهم ومشاعر الآخرين بأساليب إيجابية، وابتكار الوسائل المناسبة لمواجهة مواقف الحياة وضغوطاتها بنجاح، ويعبر عن ذلك بالدرجات التي سيتحصَّلون عليها خلال إجابتهم عن مقياس الذكاء الوجداني الذي سيتم تطبيقه في البحث الحالي.

2- التوافق المدرسي: هو "قدرة الفرد على تحقيق التلاؤم الدراسي، ومن ثم عقد علاقات متميزة بينه وبين أساتذته وأصدقائه ومشاركته في مختلف الأنشطة الثقافية والاجتماعية داخل المجتمع المدرسي"[7]

3- التعريف الإجرائي للتوافق المدرسي هو: مدى قدرة أفراد العينة على تحقيق القدر الكافي من التلاؤم النفسي والاجتماعي مع المحيط المدرسي بكل عناصره من زملاء ومعلمين وإداريين وغيرهم، والانسجام مع ما يحتويه من ظروف وأوضاع ومواقف شخصية واجتماعية وعلمية وفيزيقية ونظم ولوائح مدرسية وأنشطة صفية و غير صفية، ويعبر عن ذلك بما سيحصلون عليه من درجات من خلال إجاباتهم عن استبيان التوافق المدرسي الذي سيتم تطبيقه كأداة في هذا البحث.

4- مرحلة التعليم الأساسي: يمكن تعريفها إجرائياً بأنَّها مرحلة أساسية إلزامية مجانية مدتها تسع سنوات من التعليم المدرسي، وتنقسم إلى حلقتين تستغرق الحلقة الأولى ست سنوات، بينما تستغرق الحلقة الثانية ثلاث سنوات دراسية، وبنهايتها

يتحصَّل التلميذ على شهادة إتمام التعليم الأساسي، ويمكنه استكمال المرحلة الدراسية التالية (مرحلة التعليم الثانوي)، أو الالتحاق بالعمل .

الإطار النظري:

مفهوم الذكاء الوجداني: خلال الإطلاع على التراث السيكولوجي لهذا الموضوع يتضح أنَّ مفهوم الذكاء الوجداني من المواضيع الحديثة نسبياً، ولا يزال يكتنف دراسته بعض الغموض؛ لأنَّه يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي، لذا يرى كل من (سالوفيومايير، 1979، salovey&mayer) أنَّ بعض الناس لديه ما يعادل (120) نوعاً من الذكاء، من بينها الذكاء الوجداني، وقدما تعريفاً له بأنَّه: "القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقسيمها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة التي تجعل التفكير ميسَّراً، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والمعرفي"[8].

ويشير مفهوم الذكاء الوجداني لدى (جولمان، 1998، Goleman) "إلى قدرتنا على التعرُّف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا، على إدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فاعل"[9].

وعرَّف (عثمان،2000) الذكاء الوجداني بأنَّه "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيقين لانفعالات الآخرين ومشاعرهم والدخول معهم في علاقات وجدانية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقِّي العقلي الوجداني والمهني، وتعلُّم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة"[10]

يتضح من التعريفات السابقة أنَّه على الرغم من تباين الاتجاه النظري لكل من العلماء إلا أنَّ هناك شبه اتفاق بينهم في اعتبار أنَّ الذكاء الوجداني يتضمَّن مجموعة من المهارات والاستعدادات العقلية التي تساعد على التشغيل المعرفي

للقدرات وأهمها (الوعي بالذات، ضبط الانفعالات، وتحفيز الفرد لذاته والتفهم، ومعالجة العلاقات)، وكخلاصة لتلك التعريفات يمكن القول بأنَّ الذكاء الوجداني هو مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والقدرات التي يكتسبها الفرد كالقدرة على إدراك المشاعر والانفعالات وتقييمها وتنظيمها بطريقة تمكِّن الفرد من فهمها، وفهم مشاعر الآخرين والتعامل معها بشكل إيجابي.

أبعاد الذكاء الوجداني: أشار(جولمان، Golman) إلى أنَّ خمسة أبعاد للذكاء الوجداني يجب أنْ تتكامل وتتواجد في كل أوجه النشاط المدرسي، وفيما يلي عرض موجز لتلك الأبعاد وفقاً لما أشار إليه بعض الباحثين في مؤلفاتهم أمثال (صفاء الأعسر، علاء كفافي، 2000) [11]، و(خيري عجاج، 2002) [12]، و(جابر عبد الحميد جابر، 2004)[13]، وهي كالتالي:

البعد الأول- الوعي بالذات: هو أساس الثقة بالنفس وحسن إدارتها فنحن في حاجة دائمة لمعرفة أوجه القوة والقصور لدينا، ونتخذ هذه المعرفة أساساً لقدراتنا، وتتم في ضوئها عملية اتخاذ القرارات في الحياة، فنتعلم منذ الصغر كيفية تصنيف مشاعرنا وتسميتها التسمية الصحيحة، فلا نخلط بين القلق والاكتئاب والغضب والشعور بالوحدة، أو الشعور بالجوع، فهذا الوعي الموضوعي للذات يجعلنا أكثر كفاءة في إدارتها، ويجعل قراراتنا أقرب إلى الصواب.

البعد الثاني- معالجة الجوانب الوجدانية والانفعالات: يشير هذا البعد إلى أنَّ السعادة الوجدانية تكمن في القدرة على ضبط انفعالاتنا المزعجة، فنحن بحاجة مستمرة إلى معرفة كيفية معالجة وتناول المشاعر التي تؤذينا وتزعجنا، وتلك التي تسعدنا وهذا المران المستمر في المعرفة والمعالجة يزيد خبرتنا يوماً بعد يوم في إدارة جهازنا الوجداني بحيث نستفيد من مميزاته الهائلة، أو نتجنب مخاطره الضارة.

البعد الثالث- الدافعية: إنَّ وجود دوافع تحثنا على التقدُّم والسعي نحو تحقيق أهدافنا، هو العنصر الثالث للذكاء الوجداني، ويعد الأمل المكوّن الأساسي في الدافعية، بمعنى أنْ يكون لدينا هدفاً، ونعرف خطواتنا خطوة خطوة نحو تحقيقه، وأنْ يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعي.

البعد الرابع- التعاطف العقلي (التفهُّم): وهو يعني القدرة على قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم وتعبيرات وجوههم، وليس بالضرورة ممَّا يقولون فمعرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية، ويستخدمها حتى الأطفال منذ سن مبكرة، فالطفل الذي يعيش في أسرة محبة يسعى لتهدئة غيره من الأطفال أو التعاطف معهم إذا بكوا، بعكس الأطفال الذين يسيء آباؤهم معاملتهم أو يهملونهم، فأنَّهم يصرخون في وجه الطفل الذي يبكي وأحياناً يضربونه.

البعد الخامس- المهارات الاجتماعية: يتمثل هذا البعد في مهارات التعبير عن الذات، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع أفراد الأسرة وزملاء اللعب والأصدقاء والمعلمين، ومهارات حل الصراعات ومساعدة الآخرين وطلب المساعدة، فكلما كان الفرد مزوَّداً بمهارات اجتماعية مناسبة وكافية كلما زادت قدرته على التعامل مع المواقف والأزمات بشكل أفضل.

ممَّا سبق يمكن القول أنَّه من الضروري لأولياء الأمور والمعلمين وجميع القائمين على شؤون العملية التعليمية الاهتمام بأساسيات الصحة الوجدانية للتلميذ منذ مراحل نموه المبكِّرة بتعليمه الطرق الإيجابية في إدارة وجداناته، والبحث عن البدائل الآمنة للمواقف المختلفة التي تثير اندفاعاته وغضبه إذا كان سلوكه يتسم بالاندفاع والتهور والعدوانية، أو تعليمه كيف يكون أكثر نشاطاً وحيوية بإكسابه المهارات الاجتماعية إذا كان من الأطفال المنطويين أو الخجولين.

أهم النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني: يتضح من مراجعة أدبيات البحث والتراث السيكولوجي أنَّ أغلب النظريات التي تضفي صفة الذكاء على الوجدان ليست حديثة، فعلى مرَّ السنين قام المنظِّرون بدراسة العلاقة بين الذكاء والوجدان باعتبارهما متكاملين وليس متضادين، ولعل من أهم هذه النظريات نظرية (هوارد جاردنر، HowrdGardner) عن الذكاء المتعدد، التي أفادت أنَّ الذكاء ليس أحادياً بل متعدِّد، وأنَّ الفروق بين الأطفال ليس في درجة ما يملكون من الذكاء، وإنَّما في نوعية هذا الذكاء، وأوضح أنَّ الذكاء يشتمل إلى جانب القدرة اللغوية والرياضية والمكانية، على القدرة الموسيقية والتناسق الحركي للبدن والقدرات الاجتماعية والذاتية، وصنَّف الذكاء الشخصي إلى نوعين هما (الذكاء الذاتي، والذكاء الاجتماعي) ويرى أنَّ الأول يتمثَّل في القدرة على التفريق بين الانفعالات المختلفة، وتسميتها وتوظيفها وهو يتداخل بشكل مباشر مع الذكاء الوجداني، أمَّا الذكاء الاجتماعي فيشير إلى تفاعل الفرد مع الآخرين.(14)

وبناءً على هذا النموذج يمكن القول إنَّ فهم الفرد لذاته وللآخرين من حوله، ومدى تمتعه بالقدرة على استخدام وتوظيف هذا الفهم، يعد أحد أهم نماذج الذكاء وهما: (الذكاء الشخصي والاجتماعي) لكل منهما مهارات لها قيمتها في الحياة.

وفيما يتعلق بنموذج (روبرت ستبرنبيرج، 1985 , Robert Sternbergm) فأنَّه يؤكد على أهمية الذكاء الاجتماعي، وذكر أنَّه مستقل عن القدرات الأكاديمية، وأنَّه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة، وهو أقدر على التنبؤ بأداء الفرد في نشاطاته اليومية.(15)

ووفقاً لوجهة النظر الحديثة فالذكاء الوجداني كما عبَّر عنه كل من (سالوفيومايرـ 1997, Saloveg& Mayer) له جذوره التاريخية المتصلة بالذكاء الاجتماعي، ويمكن اعتباره فرعاً منه فهناك نوع من التداخل بينهما، وبخاصة فيما يتعلق بمفهومي الإدراك والتعاطف، فهما يعتقدان أنَّ العديد من المهارات المتعلقة

بالذكاء الوجداني عادة ما تصنَّف ضمن الذكاء الاجتماعي، غير أنَّ الذكاء الوجداني أوسع من الاجتماعي؛ لأنَّه يجمع بين الانفعالات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي. (16)

ومن النماذج الحديثة أيضاً ما يسمَّى بالنماذج المختلطة للذكاء الوجداني، التي يتبنَّاها كل من بارون وجولمان، Baron &Golman, 1997) حيث صنَّف (بارون) الذكاء الوجداني بأنَّه مجموعة من القدرات والكفاءات والمهارات التي تمثل خليطاً من المعرفة لمجابهة الحياة بشكل فعَّال، ويأخذ صفة وجدانية لتميزه عن الذكاء المعرفي، أمَّا (جولمان) فقد بنا نموذجه على خمسة أبعاد، وهي معرفة انفعالات الفرد، وضبط الانفعالات، وتحفيز الذات (الدافعية) والتفهم، ومعالجة العلاقات بمعنى أنَّه انتقل إلى مجالات أوسع للذكاء الوجداني من خلال ارتباطه بمرونة الأنا، وأشار إلى أنَّ كليهما ينطوي على الكفاءة الوجدانية الاجتماعية. (17)

يتضح من العرض السابق لمفهوم الذكاء الوجداني وفقاً لتفسير معظم النماذج النظرية أنَّه يشير إلى القدرات العقلية، وليس إلى الميول والسمات الشخصية، غير أنَّ كل منهم قد أعطى مؤشرات للتنبؤ بالنجاح في الحياة، وهذا التنبؤ وثيق الصلة ببحوث الذكاء والشخصية معاً، أي أنَّه يرجع إلى جميع الخصائص التي يمكن قياسها سواء عن الشخصية أو فيما يتعلَّق بالجانب العقلي المعرفي، حيث ركَّزت نماذج القدرات العقلية على انفعالات الفرد في تفاعلها مع التفكير، بينما عالجت النماذج المختلطة القدرات من خلال تفاعلها ودمجها مع الخصائص الأخرى كالدافعية والحالات الشعورية.

أهمية الذكاء الوجداني في مجال التعلم: تبدو أهمية الذكاء الوجداني بالنسبة للمتعلم وبخاصة في سنوات دراسته الأولى واضحة للعيان، وفقاً لما أشارت إليه بعض النماذج النظرية والدراسات المرتكزة على أبحاث الدماغ، ولعل أهم ما نستنتجه منها بهذا الخصوص أنَّ الصحة العاطفية تعد عنصراً مهماً وضرورياً للتعلم

الفعَّال، فنجاح التلميذ في المدرسة يعتمد على مدى فهمه لكيفية التعلم، وهـذا الفهـم بدوره يعتمد على مدى قدرته على فهم الانفعالات ومعرفتها والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية.

ويؤكد (جولمان، Golman) أنَّ نجاح المتعلم في المدرسة لا يرجع فقط إلى ما يمتلكه من رصيد من الخبرات والمعارف، ولكن تلعب العوامل الوجدانية والاجتماعية دوراً مهماً فيه، فتقبله للمدرسة يعد مدخلاً مهماً لتقبل المعرفة، وبناءً عليه فقد قدَّم مجموعة من الأسس لتكوين المقدرة على التعلم، وجميعها لها علاقة مباشرة بالذكاء الوجداني كالثقة وحب الاستطلاع والتحكم الذاتي والقدرة على التواصل والتعاون، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين. (18)

ومما تجدر الإشارة إليه أيضاً أنَّ الذكاء الوجداني يلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية بما يتضمَّنه من أبعاد ومهارات قد تسهم بشكل فعَّال في نقل المعارف والخبرات الحياتية والأكاديمية للمتعلمين، وتؤهلهم للانتقال في السلم التعليمي من مرحلة إلى أخرى، والنجاح في حياتهم العملية بعد ذلك، كما أنَّها قد تشكِّل جانباً وقائياً وعلاجياً للكثير منهم، وبخاصة ذوي صعوبات التعلم والأطفال المتسمين بالتهور والاندفاع، والذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية.

ويشير(تران، Tran) إلى أهمية وفاعلية المناخ الوجداني في تسيير ديناميات توليد الأفكار، والإبداع والتكيف والتعلم والتعليم الجيدين داخل المنظمات التربوية.(19)

بناءً على ما تقدَّم يمكن القول: إنَّ للذكاء الوجداني أهمية كبيرة في تنمية علاقات التلميذ بمن حوله من أفراد أسرته وأقاربه وزملائه ومعلميه في المدرسة، والتعامل معهم بشكل ايجابي، كما أنَّه يؤدي إلى رفع وتحسين كفاءة التحصيل لديه، ويسهم في تعزيز اعتباره لذاته وتنمية قدراته على التعبير عن مشاعره، وعليه

فلكي تقوم المدرسة بأداء رسالتها السامية في تربية النشء وتعليمهم معايير السلوك الصحيح، ينبغي عليها التركيز أولاً وأساساً على تنمية أحاسيسهم ووجدانياتهم.

مفهوم التوافق المدرسي: يحظى مفهوم التوافق المدرسي باهتمام العديد من العلماء والباحثين في ميادين علم النفس والصحة النفسية، وتبعاً لذلك جاءت تعريفاتهم متعدِّدة ومتنوِّعة، فقد عرَّفه (عبد الفتاح دويدار، 1994) بأنَّه "التواؤم بين العلم والطالب بما يهيئ للأخير ظروفاً أفضل للنمو السوي معرفياً وانفعالياً واجتماعياً، مع علاج ما ينجم في مجال الدراسة من مشكلات كالتخلُّف الدراسي والغياب والتسرُّب، هذا فضلاً عن المشكلات السلوكية التي يمكن أنْ تصدر عن بعض الطلاب"[20]

وعرَّفه (الشناوي زيدان، 1998) بأنَّه "درجة رضا الطالب عن الدراسة وانجازه الدراسي وعلاقاته مع زملائه ومعلميه" [21]

ويرى (عبد الرحيم شقورة، 2001) أنَّ التوافق المدرسي هو "الذي يتضمَّن العلاقات السوية بالزملاء والمدرسين كما يتضمَّن الاتجاه نحو الدراسة وتنظيم الوقت وطريقة الاستذكار" [22]

وعرَّفه (روبرت بيكر ويوهدن سيرك، 2002) بأنَّه "حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب المواد الدراسية، وكذلك النجاح فيها ومكوناتها الأساسية من أساتذة وزملاء وأنشطة اجتماعية، ومواد دراسية وأسلوب التحصيل الدراسي"[23]

يتضح من التعريفات السابقة لمفهوم التوافق المدرسي أنَّه على الرغم من اختلاف الأسلوب الذي أورده العلماء والباحثون في توضيحهم وتفسيرهم لهذا المفهوم واختلاف الزمن التاريخي لها، إلا أنَّ هناك شبه اتفاق بينهم في اعتبار أنَّ التوافق المدرسي مصطلح يشير إلى مدى قدرة المتعلم على تحقيق مستوى مناسب من الانسجام والاندماج مع البيئة المدرسية بما تتضمَّنه من عناصر بشرية ومادية

مختلفة، وشعوره بالرضا والارتياح النفسي عن إنجازه وتحصيله الدراسي من ناحية، وعلاقاته بمن حوله من ناحية أخرى.

أبعاد التوافق المدرسي: من أهم أبعاد التوافق المدرسي ما يلي:

1- البعد العقلي: يشير هذا البعد إلى قدرة المتعلم على التوافق مع متطلبات الدراسة من مناهج ومقررات دراسية ولوائح النظام داخل المدرسة، ومدى اعتماده على نفسه دون الغير في توجيه سلوكه واختيار الخطط الدراسية الملائمة له[24].

من خلال هذا التعريف نستنتج أنَّ تحقيق الأهداف المتضمنة في البعد العقلي يتطلَّب من المعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين مساعدة المتعلم على التوافق المدرسي من خلال حثه وتوجيهه إلى عادات الاستذكار الجيد وتحفيز دافعيته نحو التعلم، وإرشاده إلى الوسائل الإيجابية للتغلب على مشكلة الرسوب في بعض المواد الدراسية، وكيفية استغلال أوقات فراغه وتنظيمها بين المذاكرة وإنجاز الواجبات المدرسية وممارسة الأنشطة المتنوعة.

2- البعد الاجتماعي: وفقاً لهذا البعد يؤكد (أركوف، Arkof) أنَّ التوافق الدراسي يتمثَّل في العملية التي بموجبها يستطيع الطالب إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع المحيط المدرسي من الأساتذة والزملاء[25].

ومن الأهداف التي يسعى هذا البعد إلى تحقيقها مساعدة المتعلمين، وبخاصة الذين يعانون سوء التوافق مع البيئة المدرسية والبيئة المحيطة عن طريق الأنشطة الإرشادية المختلفة، وأهمها كيفية إدارة الوقت والتوافق مع المحيط وتطوير قدراتهم على إقامة علاقات إيجابية مع الزملاء، وفتح قنوات اتصال مع كافة عناصر البيئة المدرسية، وتقبُّل النقد البنَّاء، وتزويدهم بمعلومات عن كيفية اختيار أسلوب الحياة الاجتماعية الأفضل، وتعريفهم بالمشكلات الأسرية والاجتماعية وأساليب مواجهتها[26].

مظاهر التوافق المدرسي: قد يبدو توافق المتعلم مع البيئة المدرسية في عدة مظاهر تناولها العلماء والباحثون بالدراسة والتصنيف، حيث صنَّفها (عبد الرحيم شقورة ، 2001) في النقاط الآتية:

1- الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة: فالطالب المتوافق مع دراسته يجد فيها المتعة، ويؤمن بأهمية المواد الدراسية المقرَّرة.

2- العلاقة بالمدرسين: الطالب المتوافق هو الذي تكون علاقاته بمدرسيه قائمة على الاحترام والتقدير للدور الذي يقومون به، ويتبع تعليماتهم ويستجيب لنصائحهم ويحاول الاقتداء بها.

3- العلاقة بالزملاء: الطالب المتوافق هو الذي يكون قادراً على تكوين علاقات زمالة، أساسها الود والاحترام والتعاون مع زملائه داخل المحيط المدرسي وخارجه.

4- تنظيم الوقت: الطالب المتوافق هو الذي ينظم وقته ويقسِّمه إلى أوقات خاصة بالدراسة، وأوقات لممارسة الأنشطة الاجتماعية والترفيهية، وهو الذي يسيطر على وقته ولا يجعل الوقت يسيطر عليه.

5- طريقة الدراسة: الطالب المتوافق هو الذي يتَّبع طرقاً متنوعة أثناء استذكاره للمواد الدراسية، ويستطيع عمل الملخَّصات والاستنتاجات والتوصل إلى النقاط المهمة في كل مادة، والتركيز عليها أثناء المذاكرة للامتحانات.

6- ارتياد المكتبة: الطالب المتوافق هو الذي يرتاد المكتبة باستمرار، ويستفيد منها في قضاء أوقات فراغه.

7- التميز الدراسي: الطالب المتوافق هو الذي يكون متفوقاً في دراسته، ويحصل على درجات عالية في الامتحانات، ويظهر ذلك في سجلات وكشوفات الدرجات[27].

في ضوء ما سبق يمكن القول إنَّ المتعلم كي يحقق القدر المناسب من التوافق مع المجال المدرسي لا بد أنْ يكون لديه اتجاه إيجابي نحو المواقف المدرسية، ولديه رغبة قوية للتعلم وحب المعرفة، والفهم والاستطلاع والاستنتاج أثناء محاولته استيعاب المواد الدراسية، واختيار الخطط الدراسية المناسبة التي تمكِّنه من تحقيق التقدُّم والنجاح فيها، ويكون لديه استعداد إيجابي نحو الاندماج مع المحيطين به من زملاء ومعلمين وإداريين، ومشاركتهم لمختلف أنواع النشاط المدرسي، ويشعر بالرضا والقبول تجاه المعايير واللوائح المعمول بها في المدرسة، ويحرص على التقيد بها وعدم مخالفتها.

العوامل المؤثرة على التوافق المدرسي: تتعدَّد العوامل المؤثرة على التوافق المدرسي للمتعلم، ومنها العوامل الذاتية المتعلقة بشخصيته (النفسية والجسدية)، والعوامل المدرسية المتعلقة بعناصر البيئة المدرسية ومكوناتها الأساسية والمتمثلة في (شخصية المعلم، والعلاقات التي تربط المتعلم بزملائه ومعلميه، وهناك العوامل المتعلقة بالبيئة الخارجية للمتعلم.

وفي هذا الشأن يشير (محمد بن حمودة ،2006) إلى أنَّ الإصابة بالعاهات والأمراض الجسمية وسوء التغذية والضعف العام في النمو الجسمي مثل نقص الوزن وغيره، يؤثر كل ذلك تأثيراً سلبيا على الصحة النفسية للتلاميذ، ويجعلهم يشعرون بالنقص ويعانون بالتالي من حالات عدم التكيف المدرسي[28].

ويذكر (حلمي المليجي) أنَّ ضعف الصحة وشذوذ شكل وحجم الجسم، أو انخفاض مستوى الذكاء العام وعدم القدرة على أداء العمل المدرسي بكفاءة تعد من العوائق المهمة لعملية التوافق الدراسي للتلميذ[29].

ومن العوامل المدرسية المساهمة في شعور المتعلم بالتوافق أو سوء التوافق مع الحياة المدرسية نمط علاقاته بزملائه ومعلميه، حيث يتوقف توافق التلميذ مع الجو المدرسي على مدى قدرته على الاندماج معهم في علاقات قائمة على التفاهم والود

والاحترام، وفي هذا الشأن يؤكد كل من (عزيز سماره، وعصام نمر، 1992) على أنَّ بعض التلاميذ يعانون من مشكلات ناتجة عن الخلافات بين الأقران كالعدوانية، والانطوائية، والعزلة الاجتماعية والقسوة في التعامل مع بعضهم البعض، ولعل من شأن ذلك أنْ يشعر التلميذ بحالة من سوء التوافق الدراسي[30].

وركزت الأبحاث التربوية والنفسية على أهمية دور المعلم في الرفع من مستوى أداء الطالب ودافعيته للإنجاز، وتحسين مستوى توافقه مع المحيط المدرسي، حيث يشير (محمد حمدان) أنَّ المعلم الناجح هو الذي يؤثر في طلابه بشكل جيد، ويدفعهم إلى التفاعل مع الجو المدرسي، ويخلق لديهم اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس والمنهج والمدرسة بشكل عام، الأمر الذي يدفعهم إلى المثابرة والتركيز والتفاعل مع المعلم، ويحدث في النهاية ما نسميه بالتوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي[31].

أمَّا بالنسبة للعوامل المتعلقة بالبيئة الخارجية، فهي تتمثل في مدى تأثير الحياة الأسرية ونمط العلاقات الاجتماعية القائمة على درجة التوافق الدراسي للتلميذ، وذلك وفقاً لما يتعلمه إزاءها من سلوكيات وما يمر به في كنفها من مواقف وخبرات وتجارب تؤثر على نمط شخصيته، ومدى تمتعه بالصحة النفسية أو عدمه.

وفي هذا الشأن يشير (عبد الرحمن العيسوي، 2000) إلى أنَّ الطفل الذي يعاني من الصراعات والخلافات الأسرية وسوء الفهم والشجار والنقار والعراك بين أفراد الأسرة، وما يتعرَّض له من أساليب تربوية خاطئة، غالباً ما يعترضه صعوبات في التكيف مع الحياة المدرسية[32].

ومن العلامات الدالة أيضاً على حسن التوافق الدراسي لدى المتعلم، هو مدى قدرته على الاندماج والتعامل مع الآخرين والعمل لأجل الصالح العام، ومشاركته لهم في العديد من الأنشطة التربوية والرياضية والترفيهية، وإذا ما عجز عن تحقيق

المستوى المناسب من التوافق مع الجماعة والتجمع الذي يعيش في إطاره، فذلك من شأنه أنْ يجعله يتسم بالعزلة والانطواء والشعور بالعجز والإحباط والتوتر والخوف من الارتباط بالآخرين، ممَّا يجعله يعبِّر عن سوء توافقه بسلوكيات غير مرغوب فيها، كالعنف والعدوانية والإخلال بالنظام المدرسي.

الدراسات السابقة: يعد مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم التي حظيت باهتمام بالغ من قبل العديد من العلماء والباحثين، فتناولوه بالبحث الدراسة في ضوء علاقته بعدة متغيرات، وفيما يلي عرض موجز لبعض الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق الدراسي وفقاً لتسلسلها التاريخي، حيث أجرى (لندلي، 2001، Lindley) دراسة بهدف الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني ببعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، والعصابية، وكفاءة الذات، وتقدير الذات، والتفاؤل، ووجهة الضبط، والتكيف) وتألفت عينة الدراسة من (312) طالباً، طبَّق الباحث عليهم أداتين هما: قائمة (جولمان، olman) للكفاءات الوجدانية، وبعض مقاييس الشخصية، ومن خلال ذلك أسفرت النتائج عن وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني، وبعض متغيرات الشخصية، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وسمة العصابية، كما أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة والطالبات في الذكاء الوجداني[33].

وأجرى (عبد العال عجوة، 2002) دراسة بهدف التعرُّف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والعمر، والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي، على عينة تكونت من (64) طالباً و(194) طالبةً من طلاب الجامعة بالإسكندرية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي، كما أشارت إلى عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات، وكذلك عدم وجود فروق بين

طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية على مقاييس الذكاء الوجداني الثلاثة[34].

وسعت دراسة (أديمو Adeyemor، 2005) إلى التعرُّف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وتوافق الطلاب عند الانتقال إلى المدرسة الثانوية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين، أداة لقياس الذكاء الوجداني، وأداة لقياس التوافق المدرسي، وفي ضوء ذلك أشارت النتائج إلى أنَّ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق، وأنَّ تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب كان له أثره الفعَّال في التوافق بدرجة عالية مع تلك المرحلة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في التوافق تبعاً لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني[35].

واستهدفت الدراسة التي أجرتها (جيهان مطر، ورفعه الزعبي، 2006) الكشف عن العلاقة بين التكيف المدرسي والذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الصف السابع في المدارس الخاصة بمدينة عمان، تكوَّنت من (434) طالباً وطالبةً، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت عليهم الباحثتان أداتين هما: قائمة (بار- وون) لقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس (والكروماكونيل) للكفاية الاجتماعية والتكيف المدرسي، بعد أنْ تم تقنينهما على البيئة الأردنية، وفي ضوء ذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير للذكاء الانفعالي على التكيف المدرسي، في حين أنَّه كان هناك أثراً دالاً إحصائياً في بعدي المهارات الاجتماعية والتكيف العام على التكيف المدرسي للطلبة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية ضعيفة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، بينما كانت العلاقة الارتباطية إيجابية قوية بين التحصيل الأكاديمي والتكيف المدرسي[36].

وتناولت دراسة (رشيد خطارة، 2011) تشخيص العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بالثانويات الرسمية في

بلدية غرادية، بهدف التعرُّف على مستوى كل من الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي وأبعادهما والكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما، والفروق فيهما وفقاً لمتغيري النوع والتخصص الدراسي، وتألفت عينة الدراسة من (817) تلميذ من التخصصين العلمي والأدبي طبق عليهم الباحث مقياسين هما: مقياس (سكوت) للذكاء الوجداني الذي عرَّبه وقنَّنه (نبيل زايد) ومقياس التوافق الدراسي من إعداد (الشناوي عبد المنعم الشناوي) وتوصل من خلال ذلك إلى أنَّ مستويات الذكاء الوجداني، ومستويات التوافق الدراسي لدى أفراد العينة كانت مرتفعة عن المتوسط، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، ووجود علاقة دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير النوع لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير التخصص الدراسي[37].

وقام (خالد شنون، 2013) بإجراء دراسة بهدف التعرُّف على علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق المدرسي ودافعية الإنجاز على عينة بلغ قوامها (167) تلميذاً وتلميذةً بالسنة الرابعة من التعليم المتوسط بمدينة تيبازه، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبَّق عليهم مقياس الذكاء الوجداني من إعداد (فاروق عثمان، ومحمد رزق، 2001) ومقياس التوافق المدرسي (ليونجمان)، ومقياس الدافعية للانجاز (لمحمد خليفة)، وباستخدام التحليل الإحصائي المناسب كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي، وعلاقة ارتباطية موجبة بين التوافق المدرسي والدافعية للانجاز، كما كشفت عن عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير النوع لدى أفراد العينة[38].

وقام (السيد مطحنة، 2013) بدراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة الطائف بلغ عددها (200)

طالب وطالبة، وكذلك معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة طبَّق عليهم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي إعداد (فاروق عثمان ومحمد رزق 1998)، ومقياس التوافق الدراسي إعداد (حسن عبد المعطي، 2009)، وباستخدام التحليل الإحصائي المناسب أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في الذكاء الانفعالي، ودرجاتهم في التوافق الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجاتهم في التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ومتوسط درجات الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض لصالح الطلبة ذوي الذكاء المرتفع[39].

يتضح ممَّا سبق أنَّ هناك شبه اتفاق بين أغلب الدراسات السابقة من حيث سعيها لتحقيق هدف عام، ألا وهو التعرُّف على علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق المدرسي، وإنْ كان هناك نوع من الاختلاف بينها، فهو يكمن في تشخيص تلك العلاقة في ضوء متغيرات نفسية وديموغرافية جاءت مختلفة من دراسة إلى أخرى، ويتفق البحث الحالي معها من حيث تركيزه على تحقيق ذلك الهدف العام، لكنه يختلف عنها في كونه يتناول شريحة التلاميذ بالصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي، بينما استهدفت معظم الدراسات السابقة شريحة الطلبة بمرحلتي التعليم الثانوي والجامعي.

وبشكل عام يمكن القول إنَّ تلك الدراسات تمخَّضت عن نتائج جاءت مختلفة تبعاً لاختلاف أهداف كل دراسة وفرضياتها وحدودها الزمانية والمكانية، وقد يرجع ذلك لاختلاف الإطار الثقافي والاجتماعي للبيئة التي أجريت فيها كل دراسة، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي كدراسة (محمد جعيد، 2011) ودراسة (رشيد خطارة،

2011) ودراسة (أديمو، Adeyemo، 2005)، ودراسة (خالد شنون، 2013)، في حين أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي، كدراسة (عبد العال عجوة، 2002)، ودراسة (جيهان مطر، ورفعة الزعبي، 2006).

إجراءات البحث: اتبع في هذا البحث الإجراءات المنهجية التالية:

منهج البحث: تم الاعتماد على المنهج الوصفي (الارتباطي) لأنَّه من أنسب المناهج الملائمة لطبيعة الظاهرة المدروسة، فهو يؤدي إلى اكتشاف العلاقات بين الظواهر المختلفة بهدف إمكانية التنبؤ بها، وفي بعض الحالات التحكُّم في حدوثها.

مجتمع البحث: اشتمل مجتمع البحث الأصلي جميع التلاميذ المقيَّدين بالصف التاسع في مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان المركز، البالغ عددهم الإجمالي (502) تلميذاً وتلميذةً، موزعين على (14) مدرسةً وفقاً لما هو مدوَّن بسجلات مكتب امتحانات صرمان خلال العام الدراسي 2019/2018.

عينة البحث: في ضوء تحديد العدد الإجمالي لمدارس التعليم الأساسي بمدينة صرمان المركز تم اختيار ثلاث مدارس عشوائيا لتطبيق أداة البحث على جميع التلاميذ المقيدين بالصف التاسع في هذه المدارس، وبذلك تكونت عينة البحث من (100) تلميذ وتلميذة بواقع (38) تلميذاً و(62) تلميذةً.

أداة البحث: لتحقيق أهداف البحث المشار إليها آنفاً تم الاعتماد على مقياس الذكاء الوجداني من إعداد (سكوت) الذي قنَّنه نبيل محمد زايد، ويتكوَّن من (21) عبارةً موزعة على بعدين على التوالي وهما:(بعد استخدام الانفعالات)، ويتمثَّل في الفقرات من (ا– 14) وهي تعكس القدرة على استثارة الانفعال واستخدامه لترشيد التفكير، وتركيزه في المهم، وتفعيل عملية حل المشكلات.

ويتناول البعد الثاني (تنظيم الانفعالات) ويمثل الفقرات من (15- 21) وتعبر فقرات هذا البعد القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر والقدرة على توظيفها في صنع أفضل القرارات، وكيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات، وكيف تتطور من مرحلة إلى أخرى، كما تم تبنِّي مقياس التوافق المدرسي من إعداد(الشناوي زيدان، 1998) والمطبَّق في دراسة (منى حسين، 2012)(40) بعد أنْ قامت بتقنينه على البيئة المحلية، وتحققت من معاملات صدقه فكانت دالة إحصائياً بطريقتي الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية، كما أنَّه يتمتع بدرجات عالية من الثبات حيث بلغت باستخدام طريقة التجزئة النصفية (0.83) وباستخدام طريقة ألفا لكرونباك (0.76) ويتكوَّن هذا المقياس من(50) فقرةً موزَّعة على خمسة أبعاد هي :(الجد والاجتهاد – الرضا عن الدراسة – النظام والطاعة – العلاقة بالزملاء – العلاقة بالمعلمين).

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

نظراً لأنَّ مقياس الذكاء الوجداني المشار إليه سابقاً غير مطبَّق في البيئة المحلية، فقد تم تقنينه وتعديله بما يتلاءم مع الإطار الثقافي والاجتماعي السائد فيها، وذلك بإيجاد معاملات صدقه وثباته، وفيما يلي توضيح لذلك.

1- الصدق: تم التحقق من صدق محتوى المقياس، بعرضه على مجموعة من المحكمين(*) من أساتذة قسم علم النفس بجامعة الزاوية للاستفادة من وجهات نظرهم حول مدى ملاءمة فقراته لأبعادها، ومناسبتها من حيث الصياغة اللغوية لمستوى فهم الطالب، وفي ضوء ما أبدوه من ملاحظات بنَّاءة تم الإبقاء على جميع الفقرات بعد التقيد بالتعديلات المقترحة بخصوص الصياغة اللغوية للبعض منها.

(*) أ. د عبد الرحمن صالح الأزرق كلية الآداب – جامعة طرابلس
أ. د علوان مفتاح يحـيى كلية الآداب - جامعة صبراته
أ. د لطيفة علي أبوذينـة كلية الآداب – جامعة الزاوية
د. عبد الحكيم امحمد غزالة كلية الآداب -جامعة الزاوية

تم التحقق من صدق المقياس أيضاً باستخدام طريقة المقارنة الطرفية من خلال اختيار عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذاً وتلميذةً من مجتمع البحث طبق عليهم المقياس، ورتبت درجاتهم ترتيباً تنازلياً، وتم بعد ذلك اختيار مجموعتين طرفيتين بحيث بلغ حجم المجموعة الدنيا (15) تلميذاً وتلميذةً، وكذلك الحال بالنسبة لحجم المجموعة العليا، ولغرض التحقق من دلالة الفروق بينهما في القدرة التميزية للمقياس تم استخدام اختبار (ت) وجاءت النتائج على النحو الموضَّح بالجدول التالي:

جدول(1) نتائج اختبارات بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الذكاء الوجداني

مقياس الذكاء الوجداني	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
	الفئة الدنيا	15	3.1841	0.45563	6.082	0.05
	الفئة العليا	15	3.9365	0.14805		

يتبين من الجدول السابق أنَّ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة العليا أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الدنيا، حيث بلغت قيمة (ت) (6.082) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) ونستدل من ذلك أنَّ مقياس الذكاء الوجداني يمتلك قدرة تميزية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني، وبذلك تم التحقق من الصدق التميزي للمقياس، ويمكن الاعتماد عليه للاستخدام والتطبيق على عينة البحث.

2- الثبات: في ضوء تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية تم حساب معامل ثباته باستخدام طريقة الفا لكرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية، وجاءت النتائج وفقاً لما هو موضَّح بالجدول التالي:

جدول (2) معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية

مقياس الذكاء الوجداني	عدد الفقرات	معامل الثبات
استخدام الانفعالات	14	0.733
تنظيم الانفعالات	7	0.553
الدرجة الكلية للمقياس	21	0.753

يتضح من الجدول (2) أنَّ جميع قيم معامل ثبات ألفا لكرونباخ على الأبعاد والدرجة الكلية كانت عالية، وعليه يمكن الوثوق في المقياس للاستخدام والاعتماد على نتائجه.

نتائج البحث:

عرض نتائج التساؤل الأول "ما مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان؟"

جدول (3) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني

مقياس الذكاء الوجداني	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
استخدام الانفعالات	57.6100	-37.39000	6.57958	**87.559	0.000
تنظيم الانفعالات	22.1000	-72.90000	3.91965	**56.383	0.000
المقياس ككل	79.7100	-15.29000	8.92086	**89.352	0.000

** دالة عند مستوى (0.01)

للتعرُّف على مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة البحث تم استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموع كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني، وللدرجة الكلية، ويتبين من الجدول (3) أنَّ قيمة المتوسط

الحسابي لبعد (استخدام الانفعالات) (57.6100) أعلى من قيمة المتوسط الفرضي (37.39000-) وللتعرُّف على دلالة الفروق بين المتوسطين استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة وكانت قيمة الاختبار (87.559) دالة إحصائياً؛ لأنَّ مستوى دلالتها (0.000) أقل من مستوى (0.005)، وبذلك نستدل على أنَّ مستوى الذكاء الوجداني فيما يتعلق ببعد استخدام الانفعالات لدى أفراد العينة كان أعلى من المستوى المتوسط بمعنى لديهم قدرات عالية على استثارة الانفعال واستخدامه لترشيد التفكير، وتركيزه في الأشياء المهمة، وتوظيفه في عملية حل المشكلات.

وفيما يتعلق ببعد (تنظيم الانفعالات) يتضح أنَّ قيمة المتوسط الحسابي (22.1000) أقل ممَّا يقابلها من قيمة المتوسط الفرضي (72.90000-)، وكانت الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً ولصالح قيمة المتوسط الفرضي، حيث بلغت قيمة اختبار ت(56.383) وهي دالة؛ لأنَّ مستوى دلالتها (0.000) أقل من مستوى دلالة (0.05) ممَّا يدل على أنَّ القدرة على تنظيم الانفعالات كانت دون المستوى المتوسط لدى أفراد العينة.

وبخصوص مجموع مقياس الذكاء الوجداني فقيمة متوسط العينة (79.7100) جاءت أعلى من قيمة المتوسط الفرضي للمقياس (15.29000-) وكانت قيمة اختبار (ت) لعينة واحدة (89.352) دالة إحصائياً؛ لأنَّ مستوى دلالتها (0.000) كان أقل من مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني أنَّ مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة كان بدرجات أعلى من المستوى المتوسط، أي أنَّهم يمتلكون مهارات شخصية تمكِّنهم من التكيُّف مع البيئة المدرسية والاندماج الاجتماعي الوجداني معها، وإدارة ما قد يعترضهم من ضغوط ومستجدات من خلال استخدام وتنظيم الانفعالات، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصَّلت إليها دراسة (رشيد خطارة، 2011).

عرض نتائج التساؤل الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان وفقاً لمتغير النوع؟"

جدول (4) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي عينة البحث على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير النوع

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	النوع	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
استخدام الانفعالات	ذكر	38	55.5263	8.00924	-2.306	0.025
	أنثى	62	58.8871	5.19491		
تنظيم الانفعالات	ذكر	38	22.2895	4.23568	0.377	0.707
	أنثى	62	21.9839	3.74381		
الدرجة الكلية للمقياس	ذكر	38	77.8158	10.43864	-1.562	0.123
	أنثى	62	80.8710	7.71093		

للتعرف على الفروق في مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير النوع، تم استخدام اختبار (ت) لمتوسطين حسابيين مستقلين، وفقاً لما هو موضَّح بالجدول السابق، وبلغت قيمة (ت) على البعد الأول استخدام الانفعالات (2.306-)، وهي قيمة دالة إحصائياً؛ لأنَّ مستوى دلالتها (0.025) أقل من مستوى دلالة (0.05) ممَّا يدل على وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث، وكانت الفروق لصالح الإناث، وقد يرجع ذلك لكون أنَّ الإناث بحكم طبيعتهن البيولوجية والنفسية وسلوكياتهن الأنثوية هُن في العادة أكثر استخداماً للانفعالات أثناء التعبير عن مشاعرهن حيال ما يعترضهن من مواقف حياتية مختلفة، عكس الذكور فمن النادر ما يعبِّرون عن تلك المواقف باستخدامهم للمشاعر والأحاسيس والانفعالات، فهم أكثر صلابة وضبطاً لها، ويعتبرون ذلك من صفات الأنوثة، ومن نقاط الضعف في الرجولة وفقاً لما هو متعارف عليه في الثقافة السائدة للمجتمع العربي بصفة عامة.

وفيما يتعلق بالبعد الثاني تنظيم الانفعالات اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث، حيث بلغت قيمة (ت) (0.377)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأنَّ مستوى دلالتها (0.707) أكبر من مستوى دلالة (0.05)، وكذلك الحال بالنسبة للفروق بينهما على الدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت قيمة (ت) (1.562-) وهي أيضاً قيمة غير دالة إحصائياً؛ لأنَّ مستوى دلالتها (0.123) أكبر من مستوى دلالة (0.05)، وبذلك نستدل أنَّ الفروق بين الذكور والإناث من حيث تنظيم الانفعالات وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتوافق وتوظيفها في صنع أفضل القرارات وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات كانت بدرجات متقاربة، وعلى المقياس بشكل عام. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع النتيجة التي توصلت إليه دراسة كل من (لندلى، 2001، Lindley) و(خالد شنون، 2013).

عرض نتائج التساؤل الثالث: "ما مستوى التوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان؟"

مقياس التوافق المدرسي	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجد والاجتهاد	**28.3500**	**-66.65000**	**2.70941**	**104.635**	**0.000**
الرضاء عن المدرسة	**23.9800**	**-71.02000**	**2.51050**	**95.519**	**0.000**
النظام والطاعة	**13.0600**	**-81.94000**	**1.48949**	**87.681**	**0.000**
العلاقة بالزملاء	**24.2525**	**-70.74747**	**1.90779**	**126.486**	**0.000**
العلاقة بالمعلمين	**21.6900**	**-73.31000**	**2.48102**	**87.424**	**0.000**
المقياس ككل	**111.2828**	**16.28283**	**6.16944**	**179.473**	**0.000**

للتعرُّف على مستوى التوافق المدرسي لدى أفراد عينة البحث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموع كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني، ووفقاً لما هو موضَّح بالجدول السابق فقيم المتوسطات الحسابية

على جميع الأبعاد كانت أقل ممَّا يقابلها من قيم المتوسطات الفرضية، وكانت الفروق بين قيم المتوسطين دالة إحصائياً ولصالح قيم المتوسطات الفرضية، حيث جاءت جميع قيم اختبار (ت) لعينة واحدة دالة إحصائياً؛ لأنَّ مستويات دلالتها (0.000) أقل من مستوى دلالة (0.05)، ممَّا يدل على أنَّ مستوى التوافق المدرسي على تلك الأبعاد كان دون المستوى المتوسط لدى أفراد العينة، غير أنَّه وبشكل عام يتبين أنَّ قيمة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمقياس بلغت (111.2828)، وهي أعلى من قيمة المتوسط الفرضي (16.28283) وللتعرُّف على دلالة الفروق بين المتوسطين استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، فجاءت قيمة الاختبار (79.473) دالة إحصائياً؛ لأنَّ مستوى دلالتها (0.000) أقل من مستوى (0.05) وكانت الفروق لصالح قيمة المتوسط الحسابي، وهذا يعني أنَّ مستوى التوافق المدرسي لدى المبحوثين كان أعلى من المستوى المتوسط على المقياس ككل، وقد يرجع ذلك إلى نظرتهم الإيجابية نحو الذات وثقتهم بأنفسهم في تقييم قدراتهم الذاتية تجاه التزامهم بالمهام والمسؤوليات المدرسية، التي تنعكس بدورها على تفاعلهم مع زملائهم ومعلميهم بإيجابية وزيادة دافعيتهم للمثابرة والاجتهاد، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي أسفرت عنها دراسة (رشيد خطارة، 2011).

عرض نتائج التساؤل الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى التوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان وفقاً لمتغير النوع؟"

جدول (5) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي عينة البحث على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التوافق المدرسي وفقاً لمتغير النوع

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	النوع	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجد والاجتهاد	ذكر	38	27.4211	3.24355	-2.525	0.014
	أنثى	62	28.9194	2.15998		
الرضا عن المدرسة	ذكر	38	23.3684	2.57242	-1.904	0.061
	أنثى	62	24.3548	2.41645		
النظام والطاعة	ذكر	38	12.5789	1.58765	-2.504	0.015
	أنثى	62	13.3548	1.35619		
العلاقة بالزملاء	ذكر	38	24.3243	2.02833	0.281	0.779
	أنثى	62	24.2097	1.84779		
العلاقة بالمعلمين	ذكر	38	21.9474	2.72076	0.781	0.437
	أنثى	62	21.5323	2.33096		
الدرجة الكلية للمقياس	ذكر	38	109.4595	6.57265	-2.239	0.028
	أنثى	62	112.3710	5.69508		

للكشف عن الفروق في مستوى التوافق المدرسي لدى أفراد العينة وفقاً لمتغير النوع تم استخدام اختبار (ت) لمتوسطين حسابيين، وقد جاءت قيمة اختبار (ت) على أبعاد (الجد والاجتهاد، والرضا عن المدرسة، والنظام والطاعة) دالة إحصائياً؛ لأنَّ مستويات دلالتها (0.014-0.061-0.015) أقل من مستوى دلالة (0.05) ممَّا يدل على وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث على هذه الأبعاد، وكانت الفروق فيها لصالح الإناث، ولعل هذه النتيجة منطقية فكثير ما نلحظ بالمؤسسات التعليمية أنَّ الأكثر تفوقاً من الذكور في مجال الحياة الدراسية، وأكثر التزاماً بلوائح النظام المدرسي وخوفاً من العقاب المترتب عن مخالفتها، ويسعين إلى المثابرة والتفوق وينعكس ذلك بشكل إيجابي على مستوى رضاهن العام نحو المدرسة والتوافق معها.

وفيما يتعلق ببعدي (العلاقة بالزملاء، والعلاقة بالمعلمين) يتضح أنَّ قيم اختبار (ت) غير دالة إحصائياً؛ لأنَّ مستويات دلالتها (0.779) و(0.437) أكبر من مستوى دلالة (0.05) أي أنَّ مستوى توافق كل من الذكور والإناث مع الزملاء والمعلمين كان بدرجات متقاربة لتأثرهم بنفس الظروف المرتبطة بهذين البعدين، وبخاصة فيما يخص العلاقات الاجتماعية الوجدانية معهم.

وبشكل عام يمكن القول إنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الذكور والإناث في مستوى التوافق المدرسي، حيث بلغت قيمة (ت) على الدرجة الكلية للمقياس (2.239-) وهي قيمة دالة إحصائياً؛ لأنَّ مستوى دلالتها (0.028) أقل من مستوى دلالة (0.05) وجاءت الفروق لصالح الإناث أيضاً، وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (رشيد خطارة، 2011)، بينما اختلفت مع النتيجة التي توصَّلت إليها دراسة (عبد العال عجوة، 2003).

عرض نتائج التساؤل الخامس: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مستوى الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صرمان؟"

جدول (6) مصفوفة الارتباط بين مستوى الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي

أبعاد مقياس التوافق الدراسي / أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	النوع	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
استخدام الانفعالات	0.288**	0.074	0.244*	0.039	0.122	0.122
تنظيم الانفعالات	0.197*	0.330**	0.006	0.087	0.262**	0.262**
الدرجة الكلية للمقياس	0.299**	0.199*	0.177	0.009	0.025	0.277**

** ارتباط معنوي عند مستوى دلالة (0.01)

* ارتباط معنوي عند مستوى دلالة (0.05)

للكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي لدى أفراد عينة البحث تم استخدام مصفوفة ارتباط بيرسون، وقد اتضح وفقاً لما هو مدوَّن بالجدول السابق أنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين بعدي استخدام الانفعالات، والجد والاجتهاد، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.288) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وعلاقة ارتباطية موجبة بين بعدي استخدام الانفعالات والنظام والطاعة (0.244) وهو أيضاً ارتباط معنوي عند مستوى دلالة (0.05) ، في حين اتضح عدم وجود علاقة ارتباطية مع بعدي العلاقة بالزملاء والمعلمين.

وفيما يتعلق ببعد تنظيم الانفعالات، يتضح أنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين هذا البعد وبعد الجد والاجتهاد(0.197)، وبعد الرضا عن المدرسة (0.330)، وبعد العلاقة بالمعلمين (0.262)، ومع الدرجة الكلية للمقياس (0.262)، في حين لم تكن هناك علاقة ارتباطية مع بعد العلاقة بالزملاء، وبشكل عام يتبين من الجدول السابق أنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للمقياسين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.277)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ممَّا يدل على أنَّ مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة كان عالياً من حيث القدرة على استخدام الانفعالات وتنظيم الانفعالات، وهو بدوره ينعكس إيجابياً على زيادة مستوى التوافق المدرسي لديهم.

جاءت هذه النتيجة متفقة مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة كدراسة (أديمو Adeyemo، 2005) ودراسة (رشيد خطارة، 2011) ودراسة (خالد شنون، 2013)، ودراسة (السيد مطحنة، 2013) بينما اختلفت مع النتيجة التي توصَّلت إليها دراسة (جيهان مطر، ورفعة الزعبي، 2006).

توصيات البحث:

في ضوء ما أبرزه البحث من نتائج يمكن صياغة التوصيات التالية:

1- ضرورة الاهتمام بتنفيذ برامج التعلم الاجتماعي الوجداني في مدارس التعليم الأساسي وإدماج التلاميذ فيها من خلال مساعدتهم في الإعداد والتخطيط والتنفيذ لها، بما يسهم في خلق مناخ متماسك للبرنامج، ويزيد من فرص تعميم المهارات المتعلمة من خلاله إلى مواقف يواجهونها في الحياة اليومية.

2- ضرورة اهتمام جميع القائمين بشؤون العملية التعليمية في مدراس التعليم الأساسي بالعمل الجاد على خلق ثقافة مدرسية فعَّالة، قائمة على تنمية التعاطف الوجداني، والاستمرار في تنمية هذا الجانب بشكل متوازي مع الجانب المعرفي؛ لما له من أهمية كبيرة في مساعدتهم على تحقيق التوافق الإيجابي مع البيئة المدرسية.

3- ضرورة مساهمة كل من أولياء الأمور والمعلمين والإداريين في جعل التلاميذ أكثر توافقاً مع المحيط المدرسي ومساعدتهم على تكوين اتجاهات إيجابية نحوها، وجعل خبرة التعلُّم والتحصيل خبرة ممتعة في نظرهم من خلال توفير كافة الوسائل والأدوات المعينة لهم على الاستذكار الجيد وأداء المهام المدرسية بنجاح.

4- إجراء دراسات ميدانية عن الذكاء الوجداني للمتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة في ضوء علاقته بمتغيرات نفسية مختلفة كالشخصية والتحصيل الدراسي مثلاً، وإجراء دراسات قائمة على استخدام أساليب وفنيات إرشادية متنوعة لتنمية هذا البعد المهم من أبعاد الذكاء في شخصية المتعلم.

هوامش البحث ومراجعه:

(1) بشير معمرية، اكتشاف الموهوبين وفق نظرية الذكاء المتعدد، مجلة العلوم التربوية والتنمية البشرية، العدد السادس، جامعة فرحات عباس، سطيف – الجزائر، 2008، ص397.

(2) سعاد المللي، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين – دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق، كلية التربية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (26)، العدد الثالث، 2010،ص 138.

(3) يوسف سويف، وآخرون، الإرشاد والتوجيه التربوي، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، 2002، ص315.

(4) سعاد المللي، مرجع سابق، ص 143.

(5) نعمات علوان، وزهير النواجحة، الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، يناير 2013، ص4.

(6) سعاد سعيد، أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2006، ص 10.

(7) عباس عوض، الموجز في الصحة النفسية،د.ت، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، 1990، ص 36.

(8) عثمان الخضر، الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد، مجلة دراسات نفسية،

القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين(رانم)، المجلد 12، العدد الأول، ص14.

(9)Golman, D (1998) : working with Emotional new York: bantam books.

(10) عائشة جوخب، الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، ص 174.

(11) صفاء الأعسر،وعلاء كفافي، في التربية السيكولوجية والذكاء الوجداني، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ص ص 76 – 71.

(12) خيري عجاج، الذكاء الوجداني الأسس والتطبيقات، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، دار الفكر العربي، ص 40 – 43.

(13) جابر عبد الحميد جابر،نحو تعليم أفضل إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني، القاهرة، دار الفكر العربي، 454 – 455.

(14) عثمان الخضر، مرجع سابق، ص ص 5-41.

(15) صفاء الأعسر،وعلاء كفافي، مرجع سابق،ص 77.

(16) عثمان الخضر، مرجع سابق، ص 13.

(17) خيري عجاج، مرجع سابق، 50 – 51.

(18) المرجع السابق، ص 91.

(19)Tran, The Role of the Fmationl climate inlearningorganizationlearning organization vols on.

(20) عبد الفتاح دويدار، في الطب النفسي وعلم النفس المرضي الأكلينيكي، بيروت، دار النهضة العربية، 1994، ص528.

(21) الشناوي زيدان، دراسات في علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة

العربية، 1998، ص20.

(22) عبد الرحيم شقورة، تكنولوجيا الاتصال، د.ت، دار الناجح ، عمان، الأردن، 2001، ص146.

(23) روبرت بيكر، ويوهدن سيرك، دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، ترجمة علي عبدالسلام، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2002، ص2.

(24) صباح باتر، المشكلات الإرشادية، دار السلامة للنشر والتوزيع، بغداد، 1982 ص66.

(25) نجمة الزهراني، النمو النفسي والاجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل، د.ت، جامعة أم القرى، المملكة العربية – السعودية، 2005، ص50.

(26) محمد السفاسفة، أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، الإمارات العربية المتحدة، دار حنين، مكتبة الفلاح، 2003، ص147-148.

(27) عبد الرحيم شقورة، تكونولوجيا الاتصال، د.ت، دار الناجح، عمان، الأردن، 2001، ص146.

(28) محمد بن حمودة ، الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية – دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية ، عنابة ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، 2006 ، ص 301.

(29) حلمي المليجي، علم النفس الأكلينيكي، بيروت، دار النهضة العربية، 2000، ص20.

(30) عزيز سمارة، وعصام نمر، محاضرات في التوجيه والإرشاد، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1992، ص186.

(31) محمد زياد حمدان، التحصيل الدراسي مفاهيم ، مشاكل وحلول، دار التربية الحديثة، دمشق، 1996، ص16.

(32) عبد الرحمن العيسوى، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، بيروت، دار الراتب الجامعية، 2000، ص194.

(33) لندي، نقلا عن: ختاش محمد، أنماط السيادة النصفية للمخ متغيرات وسيطة بين الذكاء الوجداني والتفوق الأكاديمي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2005.

(34) عبدالعال، الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، الإسكندرية ، المجلد (13) ، العدد (1) ، 2002، ص ص250-344.

(35) أديمو، نقلاً عن: رشيد خطارة، الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول ثانوي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2013.

(36) جيهان مطر، ورفعة الزعبي، العلاقة بين التكيف المدرسي والذكاء الانفعالي عند عينة من طلبة الصف التاسع في المدارس الخصة في مدينة عمان، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (33) ، 2009.

(37) رشيد خطارة، مرجع سابق، ص71.

(38) خالد شنون، الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للانجاز، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2013.

(39) السيد مطحنة ، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف ، رسالة ماجستير ، قسم علم

النفس ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، 2013.

(40) منى علي حسين، المساندة الاجتماعية والتوافق المدرسي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طبة إتمام مرحلة التعليم المتوسط (العلوم الطبية) رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة سبها، 2012.