جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية

Journal of Imam Abdulrahman Bin Faisal University for Humanities and Educational Sciences

Peer-reviewed Journal دورية علمية محكمة

J IAUHES

المجلد 1 | العدد 2 | مايو - أغسطس 2023
Volume 1 | Issue 2 | May-Aug 2023
ISSN 1658-970X
eISSN 1658-9785

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

دعوة لتقديم الأوراق العلمية

مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتّربوية

المجلد 1 | العدد 3 | سبتمبر - ديسمبر | 2023

تدعو مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية (JIAUHES) الباحثين للمشاركة بأوراقهم العلمية للعدد الثالث من المجلة. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.

رئيسة التحرير: أ.د. أماني بنت خلف الغامدي

ترسل الأبحاث على: Gasr.johe@iau.edu.sa

JIAUHES

رئيسة التحرير

أ.د. أماني خلف الغامدي | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

إدارة التحرير

د. وليد عاطف الصيّاد | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

د. يوسف أحمد بوسعد | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

د. عبد الرحمن علي بديوي | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

د. مشاعل جميل العتيق | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

هيئة التحريـر

أ.د. منى حسن الأسمر | جامعة أم القرى - **السعودية**

أ.د. جمال نور الدين حسن | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. مها علي آل خشيل | جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن - **السعودية**

د. ليلى شعبان رضوان | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. عبد الرحمن مصطفى السليمان | جامعة لوفان - **بلجيكا**

أ.د. السهلي بلقاسم المصطفى | جامعة سيدي محمد بن عبدالله - **المغرب**

أ.د. فهد سليمان الشايع | جامعة الملك سعود - **السعودية**

أ.د. سعاد محمد الشايقي | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. خالد محمد الشنيبر | جامعة الملك سعود - **السعودية**

أ.د. سارة عزيز الشهري | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. زهران محمد عبد الحميد | جامعة الأزهر - **مصر**

أ.د. ربحي مصطفى عليان | الجامعة الأردنية - **الأردن**

التنسيق الفني

م. غادة فايز المطيري | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

الهيئة الاستشارية

أ.د. منيرة علي محمد الأزرقي | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. علي أحمد محمد بابكر | جامعة أم درمان الاسلامية - **السودان**

أ.د. شريفة أحمد الحازمي | جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن - **السعودية**

أ.د. فيصل عبدالسلام الحفيان | جامعة الدول العربية - **مصر**

أ.د. سارة عبدالمحسن آل سعود | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

أ.د. محمد عبد الحليم سعيد | جامعة لندن - **المملكة المتحدة**

أ.د. سعيد محمد الشمراني | جامعة الملك سعود - **السعودية**

أ.د. وضحى حباب العتيبي | جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن - **السعودية**

أ.د. أحمد محمد عزب | جامعة الملك عبدالعزيز - **السعودية**

أ.د. سعاد عبدالعزيز الفريح | جامعة الكويت - **الكويت**

أ.د. إبراهيم محمد الكوفحي | الجامعة الأردنية - **الأردن**

أ.د. عبد الرحمن عيسى الليلي | جامعة الملك فيصل - **السعودية**

أ.د. عبد الواحد حمد المزروع | جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - **السعودية**

السكرتارية

أ. أمل ذيب العجمي

التصميم والإخراج

أ. مريم شويمي المحناء

الموقع الإلكتروني

أ. عائشة عبداللطيف الحليبي

كلمة العدد

تركز مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية على مبدأ التنوع المعرفي حرصًا منها على تقديم بحوث من تخصصات متنوعة للباحثين والقراء، تتوزع على فروع المعرفة بين أدب وتشريع ودراسات بينية وبحوث تربوية تلبي حاجة معرفية لديهم. وقد ضم العدد الحالي بين دفتيه موضوعاتٍ مختلفةً وأبحاثًا ميدانيةً طبقت فيها معايير تكنولوجية بغية التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الرقْمية لدى مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الدمام، للوصول إلى حلول للعوائق، التي تحول دون التحول القيادي الرقمي. ومن ناحية أخرى تناول البحث الميداني الثاني الدراسات العلمية والأطاريح الجامعية بغية تحديد خصائص جميع الدراسات في القيادة الاستراتيجية بالتعليم الموجودة في قاعدة بيانات المكتبة الرقمية السعودية في المملكة العربية السعودية. وكان للتشريع نصيب في هذا العدد، إذ بسط الباحث القول في أحكام التّعزير الفقهية. كما كان لمختلف الحديث ومشكله شأو في هذا العدد، قصد الباحث منه تبين أثره في الكشف عن الارتباط بين مختلف الحديث ومشكله وبين علل الحديث. وفي مجال الأدب العربي، تضمن العدد دراسة جمالية لقصيدة «يا ظبية البان» للشريف الرضي، بيّن فيها الباحث جدوى تطبيق المناهج الحديثة على النص التراثي، ومدى قدرته على الكشف عن جماليته. وفي مجال مواكبة المجلة لرؤية المملكة 2030، كان البحث في الكشف عن متطلبات إنشاء برامج بينية وَفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، تسهم في حل مشكلات مهنية لم تقدم البرامج التقليدية القائمة حلولًا لها. ومع هذا التنوع والتعدد نأمل أن يسهم هذا العدد في تقديم إضافة حقيقية للبحث العلمي، وأن يكون حافزًا لمزيد من الإسهامات الجادة لمواصلة مسيرة المجلة نحو الارتقاء والإثراء المعرفي.

إدارة التحرير

فهرس المحتويات

درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الدمام ومعوقات تطبيقها 1

جواهر اليامي، عادل الضويحي، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

التّعزير بالحبس: حقيقته وحكمه .دراسة فقهيّة تطبيقيّة على نظام مكافحة جرائم الإرهاب، وتمويله في المملكة العربيّة السّعوديّة 12

فيصل التويجري، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

«يَا ظَبيْــة البَــان» للشَّريف الرَّضي مُقاربة أسلوبيَّة 24

صالح العتيبي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

متطلبات إنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 37

مسفر آل رفعة، منى الصانع، جامعة الملك خالد - جامعة جدة

أثر مختلف الحديث ومُشْكله في معرفة الحديث المُعلّ 51

علي العويشز، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

الدراسات العلمية المعدة في القيادة الاستراتيجية بالمؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية «دراسة تحليلية» 62

عبدالله القحطاني، جامعة القصيم

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الدمام ومعوقات تطبيقها

The Degree of Practicing Digital Leadership and its Application Constraints with Female Public School Principals in Dammam City

الاستلام: 2022.12.20	القبول: 2023.4.13	النشر: 2023.5.1

جواهر فارس اليامي

ماجستير التربية في الإدارة والقيادة التربوية، كلية التربية، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

عادل عبد المحسن الضويحي

أستاذ القيادة التربوية المشارك، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

Jawaher Fares Alyami

Master of Educational Adminstration and Leadership, College of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

https://orcid.org/0000-0001-9847-106X

Adel Abdulmohsen Al Dhuwaihi

Associate Professor, Educational Adminstration Department, College of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

https://orcid.org/0000-0002-9966-8849

الاستشهاد: اليامي، جواهر، والضويحي، عادل. (2023). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الدمام ومعوقات تطبيقها. *مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية*، *1* (2)، 1-11.

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الرقْمية لدى مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الدمام في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم، وتحديد معوقات ممارسة القيادة الرقْمية لدى مديرات مدارس التعليم في مدينة الدمام من وجهة نظرهن. وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أفراد الدراسة البالغ عددهن (180) مديرة، واستُخدمت استبانة إلكترونية لجمع البيانات، وطُبقت على المجتمع الأصلي، وبلغ صافي العينة (171) مديرة بنسبة 95% من المجتمع الأصلي. وقد استخدام المنهج الوصفي المسحي في جمع البيانات الإعلامية، كون المسح الطريقة الأكثر تقدمًا وتطورًا من حيث إنها تعين على جمع آراء العينة المختارة حول العمل المقدم. وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة تتعلق بشطريها: درجة الممارسة، ودرجة وجود المعوقات. إذ جاءت درجة ممارسة القيادة الرقْمية في مدارس التعليم العام في مدينة الدمام من وجهة نظر المديرات بدرجة (كبيرة)؛ كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغيرات المرحلة الدراسية والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في القيادة، بينما وُجدت فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغيرعدد برامج تطوير التقنية الرقْمية لصالح الحاصلات على ثلاثة برامج في تطوير التقنية الرقْمية فأكثر، ومن أكثر المعوقات التي تواجه مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الدمام في ممارستهن للقيادة الرقْمية قلة الدعم المادي المناسب للتحول نحو العمل القيادي الرقمي، وضعف البنية التحتية للتقنيات الرقْمية في المدارس. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، أهمها: توفير الدعم المادي المناسب لمديرات المدارس للتحول نحو العمل القيادي الرقْمي، وتوفير بيئة مدرسية مجهزة بأجهزة الحاسب الحديثة والمعامل وشبكات الاتصال كأحد متطلبات ممارسة القيادة الرقْمية، والتغلب على المشكلات المتعلقة بالجانب التقني.

الكلمات المفتاحية: القيادة الرقْمية، مديرات المدارس، مدارس التعليم العام، معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم

ABSTRACT

This study examined the degree of digital leadership with female public school principals in Dammam in the light of International Society for Technology in Education; and identified the barriers that detained female principals in Dammam from practicing the digital leadership from the perspective of female. A descriptive survey was administered to 180 female principals to tick an electronic questionnaire to collect data. The questionnaire was administered to the whole population of the study. The study sample consisted of 171 female principals, representing 95% of the study population. The study revealed that the degree of practicing the digital leadership was high in Dammam public schools; there were no statistically significant differences attributed to the variables of school level, academic qualification, and years of service; and there were statistically significant differences between the sample›s responses attributed to the number of digital technology development programs in favor of those with three or more digital technology development programs. In light of the findings, several recommendations were made, i.e. providing an adequate financial support for school principals to shift toward digital leadership; providing a school environment equipped with modern computers, labs, and communication networks as prerequisites for practicing digital leadership; and overcoming technology-related problems.

Keywords: Digital leadership, school principals, public schools, ISTE Standards

1. المقدمة

تشهد المؤسسات التعليمية في العصر الحالي العديد من التغيّرات، التي جعلتها أمام تحديات للبقاء، ودفعتها إلى تبني تغييرات عدة لمسايرتها، ومن أهم هذه التغييرات الثورة التكنولوجية. فقد فرضت الثورة التكنولوجية والتحول الرقمي على المؤسسات التعليمية تحديات جمّة، غيّرت من طبيعة المؤسسات التعليمية وطريقة عملها، كما طوّرت من معارف العاملين فيها ومهاراتهم. وللتغلب على هذه التحديات، لا بد من تطوير المهارات الرقْمية والشخصية للقادة، التي تتعلق بشكل أساس بالقدرة على التواصل الفعّال في السياق الرقمي (االشهري، 2018؛ محمود، 2022). وقد وضعت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (International Society for Technology in Education [ISTE], 2018) مجموعة من المعايير التي تُصدرها بشكل دوري ومتجدد لتتناسب مع العصر الرقمي المتغير باستمرار، التي منها معايير مُخصصة لقادة التعليم. وقد أكد زونق (Zhong, 2016) ودوميني (Domeny, 2017) أن استخدام معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) يُساعد قادة المدارس على الاستعداد والتأهب للتغيّرات السريعة في العصر الرقمي؛ كما يُساعدهم في نقل المدارس في الاتجاه الصحيح نحو إعادة هيكلة المدارس لمواكبة التغيّرات السريعة والمستمرة في العصر الرقْمي. وفي ضوء ما تقدم، يُمكن القول بأن القيادة الرقْمية هي مطلب ضروري في العصر الرقْمي لما لها من فوائد كثيرة تتمثل في توظيف التقنية الرقْمية الحديثة بتطبيقاتها المختلفة في جميع أعمال القادة بشكل يُساعد على تحقيق الأهداف المنشودة في المدارس وبالتعاون مع جميع أطراف العملية التعليمية.

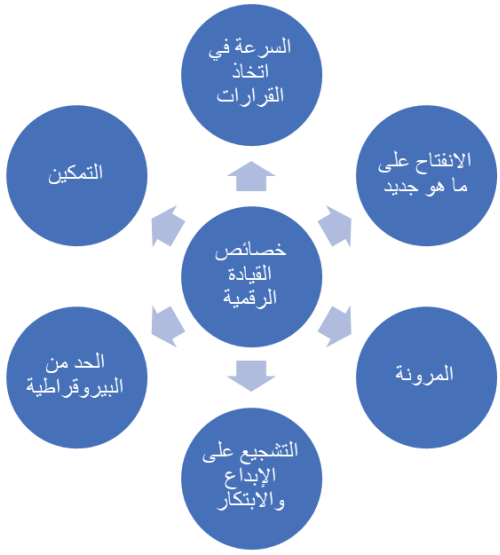
2. القيادة الرقمية

تُعد القيادة الرقْمية من المفاهيم الحديثة التي برزت في الآونة الأخيرة؛ فقد أشار كل من جفرير وآخرون (Gfrerer et al., 2020)، وهينسيلك (Hensellek, 2020) إلى أن مفهوم القيادة الرقْمية ما زال في بداياته، وأن الأدبيات السابقة تُظهر نقصًا في تعريف مفهوم القيادة الرقْمية. يعرّف الحربي (2020) القيادة الرقْمية بأنها: «الوصول إلى المعلومات، والاتصالات مع الأعضاء الآخرين في المؤسسة، بالإضافة إلى استخدام القادة البيئة الرقْمية والتكنولوجيا لتعزيز التعاون بينهم» (ص. 151).

وعرّفتها أبو حية (2021) بأنها: كافّة الإجراءات والأنشطة والممارسات لنشر وتطوير ثقافة العصر الرقْمي، ودمج وتوظيف الأدوات الرقْمية المختلفة في جميع أعمال المدرسة، لتحقيق أقصى حد ممكن من الأهداف المنشودة. ولتبني القيادة الرقْمية في المدارس، واستخدام أدوات التقنية الرقْمية وَفْق رؤية مشتركة، يوجد العديد من الفوائد التي وردت في الأدبيات السابقة. وفي هذا الإطار يؤكد الخضري (2019) أن توظيف التقنية الرقْمية يساعد على الاحتفاظ بمعلومات المدرسة في قاعدة بيانات رقْمية خاصة، والسرعة في تجديدها وتسهيل الوصول إليها في أي وقت. ولا بد من الإشارة إلى أن جوهر القيادة الرقْمية لا يقتصر على استخدام التقنية الرقْمية فحسب، بل هي رؤية استراتيجية تستهدف ثقافة المشاركة والإنجاز المدرسي (آل كردم، 2020). وقد أكد Hensellek (2020) أن القادة الرقْميين قادرون على صياغة رؤية رقمية، ولديهم المهارات اللازمة لتنفيذ الرؤية بنجاح. وللقيادة الرقْمية سمات تميزها عن القيادة التقليدية والشكل (1) الآتي يوضح خصائص القيادة الرقْمية:

شكل ١

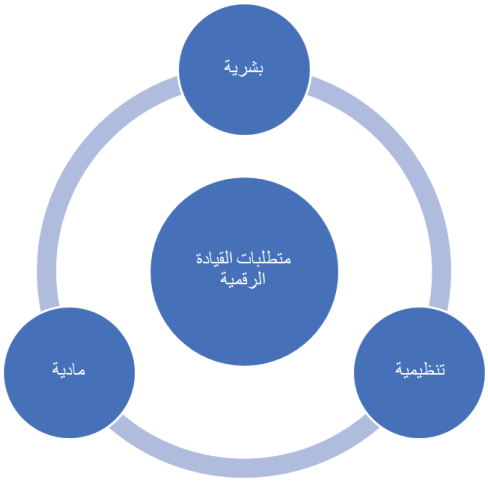
خصائص القيادة الرقمية، تم تصميمه استنتاجاً من الأدبيات السابقة



ولتطبيق القيادة الرقْمية والاستفادة منها، لا بد من ضمان توفير متطلبات تطبيقها، وتذليل المعوقات التي تحد من نجاحها (أبو حية، 2021). ولهذا، فتطبيق القيادة الرقْمية في المدارس يتطلب عدة متطلبات لا بد منها، ولا ينبغي إهمالها، وهي (3) متطلبات أساسية نُلخصها في الشكل (2) الآتي:

شكل 2

متطلبات القيادة الرقمية، تم تصميمه استنتاجاً من الأدبيات السابقة



3. معايير الجمعية الدولية

تنوعت معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم ISTE، فقد أصدرت الجمعية إصدارين للمعايير، الإصدار الأول في عام 2002م، والإصدار الثاني في عام 2009م (ISTE, 2009). وفي عام 2018م قام الرئيس التنفيذي لجمعية ISTE ريتشارد كولاتا بمؤتمر واكسبو شيكاجو بتقديم عرض لمعايير ISTE الجديدة لمديري المدارس، والتي كانت تُسمى سابقًا معايير ISTE للمسؤولين (Passut, 2018). وهي، كما ذكرتها إيست (ISTE, 2018)، على النحو الآتي:

المعيار الأول: المساواة والمواطنة الرقْمية (Equity and Citizenship Advocate) يستخدم القادة التقنية الرقْمية لزيادة ممارسات العدالة والشمول والمواطنة الرقْمية. المعيار الثاني: مخطط ذو رؤية (Visionary Planner) يُشرك القادة الآخرين في وضع رؤية وخطة استراتيجية ودورة تقويم مستمرة لتحويل التعلم باستخدام التقنية الرقْمية. المعيار الثالث: القائد المُمكن(Empowering Leader) يصنع القادة ثقافة يُمكِّن فيها المعلمون والمتعلمون من استخدام التقنية الرقْمية بطرق مبتكرة لإثراء التدريس والتعلم. المعيار الرابع: مصمم النُظم(Systems Designer) يبني القادة فرقًا وأنظمة لاستخدام التقنية الرقْمية والحفاظ عليها باستمرار لدعم التعلم.

المعيار الخامس: المتعلم المتصل(Connected Learner) يُشكل القادة نموذجًا للتعلم المهني المستمر ويعززونه لأنفسهم وللآخرين. وفي ضوء أهمية ممارسة القيادة الرقْمية في ظل العصر الرقْمي أُجريت العديد من الدراسات في المدارس، إذ أجرى الذهلي وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقْمية من وجهة نظرهم، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من أفراد الدراسة البالغ عددهم (207) من المديرين والمديرات، وخلصت في نتائجها إلى أن درجة توظيف المديرين للقيادة الرقْمية كانت مرتفعة. كما أجرى السبيعي والقحطاني (Al-Subaie & Al-Qahtani, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة التكنولوجية بمدارس التعليم العام في المنطقة الشرقية، وتحديد أهم المعوقات التي تواجه قادة مدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من أفراد الدراسة البالغ عددهم (165) مشرفًا ومشرفةً، وخلصت في نتائجها إلى أن درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة التكنولوجية جاءت متوسطة، وأبرز المعوقات قلة الدعم المادي المناسب للتحول نحو العمل القيادي التكنولوجي، وضعف البنية التحتية لتقنيات البيانات في المدارس، وضعف امتلاك قادة المدارس لمهارات استخدام التكنولوجيا. وأجرت أبو حية (2021) دراسة هدفت للتعرف إلى مستوى ممارسة القيادة الرقْمية عند مديري مدارس الأونروا في المحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظر معلميهم، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من (522) معلمًا ومعلمةً، ومن أبرز النتائج التي جاءت في الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الرقْمية لدى مديري المدارس جاءت متوسطة. وأجرى المطري والراسبية (2021) دراسة هدفت للتعرف إلى درجة تحقق معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE عند مديري مدارس الحلقة الثانية للتعليم، وتم استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات من (53) مديرًا ومديرةً، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE عند مديري المدارس جاءت كبيرة. وسعت دراسة حمزة وآخرون (Hamzah et al., 2021) إلى تحديد المستوى للقيادة الرقْمية التي يعرضها مديرو المدارس ومستوى ممارسات التدريس الرقْمية للمعلمين وعناصر القيادة الرقْمية لمديري المدارس التي تتنبأ بمستوى التدريس الرقْمي للمعلمين في ماليزيا، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من (400) معلم، وخلصت في نتائجها إلى أن مستوى القيادة الرقْمية التي أظهرها المديرون كانت عالية.

كما سعت دراسة كومولوانيتش (Komolwanich, 2021) إلى دراسة القيادة الرقْمية لمديري المدارس وعلاقتها بكفاءة المعلمين للقرن 21 بتايلاند، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من (347) مديرًا ومعلمًا، وخلصت في نتائجها إلى أن القيادة الرقْمية لمديري المدارس كانت بدرجة عالية.

وأجرى العجمي (Alajmi, 2022) دراسة هدفت إلى استكشاف تأثير القيادة الرقْمية في تكامل تكنولوجيا المعلمين في أثناء جائحة كورونا في الكويت، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات من (113) مديرًا و (404) معلم، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة القيادة الرقْمية لدى مديري المدارس كانت بدرجة عالية.

4. مشكلة الدراسة

العصر الرقْمي يتحرك بوتيرة سريعة، ولا يُمكن التنبؤ بالتغيّرات التي ستحصل، ولذلك فإن المدارس تستوجب وجود قادة رقْميين قادرين على مواجهة التغيّرات التكنولوجية والارتقاء بمستوى المدارس إلى المستوى المأمول، وعلى الرغم من اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالتحول الرقْمي وانعكاس آثاره على المدارس فإن هناك دراسات أوضحت بعض نِقاط الضعف وأوجه القصور ذات الصلة بقادة المدارس في ظل العصر الرقْمي، كدراسة العنزي (2018) التي كشفت أن واقع الكفايات التقنية لقائدات مدارس التعليم العام في محافظة الخرج كانت بدرجة متوسطة؛ في حين ركّزت هذه الدراسة على التعرف إلى درجة توافر الكفايات التكنولوجية، ولم تتطرق إلى مفهوم القيادة الرقْمية، ودراسة السبيعي والقحطاني (Al-Subaie & Al-Qahtani, 2020)، التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية في المنطقة الشرقية كانت متوسطة؛ وذلك في دراسة العلاقة بين القيادة التكنولوجية ومستوى فاعلية اتخاذ القرار، ومن أبرز المعوقات التي يواجهها قادة المدارس قلة الدعم المادي، وضعف البنية التحتية لتقنيات البيانات في المدارس، وضعف امتلاك قادة المدارس لمهارات

استخدام التكنولوجيا؛ كما أوصت دراسة المالكي وآخرين (2021) بضرورة تصميم برامج تدريبية لتطوير المهارات التكنولوجية للقادة. وجاءت هذه الدراسة لتسد الثغرة العلمية للكشف عن درجة ممارسة القيادة الرقْمية في مدارس التعليم العام الحكومية للبنات بمدينة الدمام في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE.

5. أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الدمام للقيادة الرقْمية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE (المساواة والمواطنة الرقْمية، مخطط ذو رؤية، القائد المُمكّن، مصمم النُظم، المتعلم المتصل) من وجهة نظرهن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد الدراسة نحو ممارسة القيادة الرقْمية تُعزى إلى المتغيرات الآتية: (المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في القيادة، عدد برامج التطوير المهني في مجال التقنية الرقْمية كالدورات والمحاضرات وبرامج الدبلوم)؟
- ما معوقات ممارسة القيادة الرقْمية لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظرهن؟

6. أهمية الدراسة

- تسليط الضوء على القيادة الرقْمية بوصفها أحد المداخل الإدارية الحديثة.
- التعريف بالتطورات الحديثة والتغييرات المأمولة في مجال القيادة الرقْمية لمواجهة المستقبل.
- تقديم وصف قائم على المنهجية البحثية للمديرات في مدارس التعليم العام في مدينة الدمام عن ممارستهم للقيادة الرقْمية، ومعرفة نقاط القوة والضعف في أدائهم.
- مساعدة المسؤولين في وزارة التعليم على تحديد الاحتياجات التدريبية لمديرات مدارس التعليم العام، وتصميم برامج للتطوير المهني في القيادة الرقْمية.

7. حدود الدراسة

- الحدّ الموضوعي: اقتصرت الدراسة على معرفة درجة ممارسة القيادة الرقْمية في المجالات الآتية: (المساواة والمواطنة الرقْمية، مخطط ذو رؤية، القائد المُمكّن، مصمم النُظم، المتعلم المتصل).
- الحدّ الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1443هـ 2021-/2022م.
- الحدّ المكاني: اقتصرت الدراسة على مدارس التعليم العام الحكومية للبنات في مدينة الدمام بقطاعيه (غرب الدمام - شرق الدمام) في المملكة العربية السعودية؛ كما استثنت الدراسة مدارس البنين والمدارس الأهلية.
- الحدّ البشري: اقتصرت الدراسة على جميع مديرات مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الدمام في المملكة العربية السعودية بمراحلها الثلاث (الابتدائية- المتوسطة- الثانوية).

8. مصطلحات الدراسة

القيادة الرقْمية: عرّفها يوسف وآخرون (Yusof et al., 2019) بأنها «تكامل التقنيات الرقْمية مثل الأجهزة المحمولة، وتطبيقات الاتصال وتطبيقات الويب في ممارسات القيادة لقادة المدارس نحو تغيير مستدام في استخدام التكنولوجيا في المدارس» (ص. 2841). يُقصد بالقيادة الرقْمية إجرائيًا: قدرة مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الدمام على تحقيق أهداف المدرسة باستخدام التقنية الرقْمية الحديثة لتخزين البيانات المختلفة في جميع العمليات الإدارية ومعالجتها، وتسهيل الوصول إليها في أي مكان وزمان، بما يتوافق مع معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم ISTE، وقيست درجة ممارسة القيادة الرقْمية من خلال استبانة أُعدَّت لهذا الغرض، وتكونت من خمسة محاور رئيسة مُستمدة من المعايير الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم ISTE-EL 2018 وهي: (المساواة والمواطنة الرقْمية، مخطط ذو رؤية، القائد المُمكّن، مصمم النُظم، المتعلم المتصل).

9. المنهجية

9.1. منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته أهداف الدراسة، وذلك بتوزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة لوصف الواقع بصورة دقيقة وشاملة.

9.2. مجتمع الدراسة

تشكّل مجتمع الدراسة من جميع مديرات مدارس التعليم العام الحكومية للبنات في مدينة الدمام بقطاعيه شرق الدمام وغربها، والبالغ عددهن (180) مديرة تربوية، وذلك وفقًا لإحصائيات إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية لعام 1444/1443هـ. ونظرًا لصغر المجتمع، استُخدم الحصر الشامل، وذلك بتوزيع أداة الدراسة على جميع أفراد المجتمع، وقد استجاب منهن (171) مديرة، بنسبة (95%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

9.3. أداة الدراسة

وفقًا للمنهج المستخدم ولطبيعة البيانات، فإن الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة هي الاستبانة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (29) عبارة موزعة على محورين، وذلك على النحو الآتي: المحور الأول: يتناول درجة ممارسة القيادة الرقْمية، ويتكون من (20) عبارة موزعة على (5) مجالات، وذلك على النحو الآتي: المجال الأول: المساواة والمواطنة الرقْمية، ويتكون من (4) عبارات. المجال الثاني: مُخطط ذو رؤية، ويتكون من (4) عبارات. المجال الثالث: القائد المُمكّن، ويتكون من (4) عبارات.

المجال الرابع: مصمم النُظم، ويتكون من (4) عبارات. المجال الخامس: المتعلم المتصل، ويتكون من (4) عبارات.

المحور الثاني: يتناول معوقات ممارسة القيادة الرقْمية، ويتكون من (9) عبارات. وقد طُلب من أفراد الدراسة الإجابة عن العبارات، وفقًا لمقياس خماسي متدرج على النحو الآتي: بدرجة (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدًا)

9.4. صدق أداة الدراسة

صدق المحكمين (الصدق الظاهري): للتأكد من أن الاستبانة تقيس ما وُضعت لأجله، عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على (23) محكّمًا، وذلك بهدف معرفة تقديرهم حول عبارات الاستبانة وإبداء الاقتراحات والتعديلات. وقد انحصرت ملاحظات المحكمين حول الاستبانة في صورتها الأولية في كون العبارات (2-25-28-33-36) تحتاج إلى توضيح، بالإضافة إلى المطالبة بإعادة صياغة المعوقات التنظيمية المذكورة في الاستبانة، وقد تم توضيح جميع العبارات المذكورة، وتمت إعادة صياغة المعوقات التنظيمية؛ كما طالب المحكمون بحذف العبارات (1-3-5)، ودمج العبارات (7-15-20-37) مع عبارات أخرى تؤدي نفس الغرض. وتعديل مجال العبارات (4-19-22-26) كونها لا تنتمي للمجال المذكورة فيه. واستجابة لمقترحات وآراء المحكمين تم تعديل جميع الملاحظات والتوصل إلى الاستبانة بصورتها النهائية. الاتساق الداخلي: للتحقق من الاتساق الداخلي تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (30) مديرة من مديرات مدارس التعليم العام الحكومية للبنات بالمملكة العربية السعودية، واستُخدم معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والمحور المنتمية إليه؛ وكذلك بين كل مجال والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وكانت النتائج موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)،

ويدل هذا على أن عبارات الاستبانة صادقة وتقيس ما وُضعت من أجله.

9.5. ثبات أداة الدراسة

وللتحقق من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لمجالات ومحاور الاستبانة، وظهرت النتائج كبيرة مما يدل على أن الاستبانة تتصف بقدر عالٍ من الثبات.

9.6. الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة

للتوصل لأهداف الدراسة، تم تحليل البيانات التي جُمِعت بواسطة الاستبانة، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستُخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات أداة الدراسة.

10. النتائج

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الدمام للقيادة الرقْمية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE (المساواة والمواطنة الرقْمية، مخطط ذو رؤية، القائد المُمكّن، مصمم النُظم، المتعلم المتصل) من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة، وكانت على النحو الآتي الذي يبينه جدول (1):

جدول 1

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الرقْمية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الدمام

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
المساواة والمواطنة الرقْمية	4.13	0.611	كبيرة	1
القائد المُمكّن	4.11	0.683	كبيرة	2
مصمم النُظم	4.07	0.691	كبيرة	3
مخطط ذو رؤية	3.83	0.784	كبيرة	4
المتعلم المتصل	3.80	0.779	كبيرة	5
ممارسة القيادة الرقْمية ككل	3.99	0.624	كبيرة	

حيث إن درجة ممارسة القيادة الرقْمية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الدمام من وجهة نظر المديرات جاءت بدرجة كبيرة، ومتوسط حسابي قيمته (3,99)، وانحراف معياري (0,624)، ويُعزى ذلك إلى أنه قد يكون نتاجًا لجهود المملكة في مجال التحول الرقْمي، بالإضافة إلى إدراك مديرات مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الدمام لأهمية ممارسة القيادة الرقْمية في ظل العصر الرقمي والتطور التقني المستمر الذي يتطلب مواكبة التغيّرات السريعة في الجانب التقني، وينسجم ذلك مع ما توليه وزارة التعليم من اهتمام بالغ في ضرورة ممارسة القيادة الرقْمية تماشيًا مع رؤية المملكة الرقْمية 2030. واتفقت النتيجة السابقة مع دراسة الذهلي وآخرون (2019)، ودراسة المطري والراسبية (2021)، ودراسة حمزة وآخرون (Hamzah et al., 2021)، ودراسة كومولوانيتش (Komolwanich, 2021)، ودراسة العجمي (Alajmi, 2022)، في حين اختلفت عن دراسة السبيعي والقحطاني (Al-Subaie & Al-Qahtani, 2020)، ودراسة أبو حية (2021). واتفقت النتيجة

السابقة مع دراسة الذهلي وآخرون (2019)، ودراسة المطري والراسبية (2021)، ودراسة حمزة وآخرون (Hamzah et al., 2021)، ودراسة كومولوانيتش (Komolwanich, 2021) ودراسة العجمي (Alajmi, 2022)، في حين اختلفت عن دراسة السبيعي والقحطاني (Al-Subaie & Al-Qahtani, 2020)، ودراسة أبو حية (2021). السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات أفراد الدراسة نحو ممارسة القيادة الرقْمية تُعزى إلى المتغيرات الآتية (المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في القيادة، عدد برامج تطوير التقنية الرقْمية كالدورات والمحاضرات وبرامج الدبلوم)؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق لاستجابات أفراد الدراسة، وكانت على النحو الآتي الذي يبينه جدول (2):

جدول 2

اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق لاستجابات أفراد الدراسة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المساواة والمواطنة الرقْمية	بين المجموعات	2.153	2	1.077	2.947	0.057
	داخل المجموعات	61.386	168	0.365		
	المجموع	63.539	170			
مخطط ذو رؤية	بين المجموعات	3.800	2	1.900	3.153	0.052
	داخل المجموعات	100.595	168	0.599		
	المجموع	104.395	170			
القائد المُمكّن	بين المجموعات	4.020	2	2.010	2.354	0.098
	داخل المجموعات	75.354	168	0.449		
	المجموع	79.374	170			
مصمم النُظم	بين المجموعات	1.972	2	0.986	2.093	0.127
	داخل المجموعات	79.130	168	0.471		
	المجموع	81.102	170			
المتعلم المتصل	بين المجموعات	0.803	2	0.402	0.659	0.518
	داخل المجموعات	102.283	168	0.609		
	المجموع	103.086	170			
ممارسة القيادة الرقْمية ككل	بين المجموعات	2.370	2	1.185	2.190	0.109
	داخل المجموعات	63.721	168	0.379		
	المجموع	66.090	170			

يتبين من الجدول (2) أن قيم مستويات الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) في المجالات جميعها، ويدل هذا على انتفاء وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية؛ كما يدل على تشابه وجهات نظر المديرات حول درجة ممارسة القيادة الرقْمية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الدمام مهما كانت المرحلة الدراسية، وذلك قد يعود لتشابه الأنظمة والتعليمات في جميع مراحل التعليم العام في مدينة الدمام. واتفقت النتيجة السابقة مع دراسة أبو حية (2021). ثانيًا: متغير المؤهل العلمي:وللإجابة عن هذا السؤال، استُخدم اختبار «مان ويتني» للعينات المستقلة (Mann-Whitney U) وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول 3

نتائج اختبار «مان ويتني» للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ز	مستوي الدلالة
المساواة والمواطنة الرقْمية	بكالوريوس	155	87.80	13609.00	961.000	-1.493	0.135
	ماجستير فأعلى	16	68.56	1097.00			
مخطط ذو رؤية	بكالوريوس	155	86.31	13377.50	1192.500	-0.254	0.799
	ماجستير فأعلى	16	83.03	1328.50			
القائد الممكن	بكالوريوس	155	87.66	13587.50	982.500	-1.379	0.168
	ماجستير فأعلى	16	69.91	1118.50			
مصمم النُظم	بكالوريوس	155	87.07	13495.50	1074.500	-0.888	0.374
	ماجستير فأعلى	16	75.66	1210.50			
المتعلم المتصل	بكالوريوس	155	86.42	13395.50	1174.500	-0.350	0.726
	ماجستير فأعلى	16	81.91	1310.50			

المجال	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ز	مستوي الدلالة
ممارسة القيادة الرقْمية ككل	بكالوريوس	155	86.97	13480.00	1090.000	-0.796	0.426
	ماجستير فأعلى	16	76.63	1226.00			

يتضح من الجدول (3) أن قيم مستويات الدلالة الإحصائية كانت أعلى من (0.05) في المجالات جميعها، وهذا يدل على انتفاء وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ كما يدل على تشابه وجهات نظر المديرات حول درجة ممارسة القيادة الرقْمية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الدمام مهما اختلفت مؤهلاتهن العلمية، ويُفسر ذلك بأن مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الدمام مُدركات لأهمية ممارسة القيادة الرقْمية، ويعملن على توفير متطلبات تطبيقها إيمانًا منهن بأهمية مواكبة التغيّرات التكنولوجية السريعة حتى وإن اختلفت مؤهلاتهن العلمية. وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة الذهلي وآخرين (2019)، ودراسة أبي حية (2021)، ودراسة المطري والراسبية (2021). ثالثًا: متغير عدد سنوات الخبرة في القيادة: وللإجابة عن هذا السؤال، استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) إذ يتضح من الجدول (4) أن قيم مستويات الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) في المجالات جميعها، و يدل هذا على انتفاء وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في القيادة؛ كما يدل على تشابه وجهات نظر المديرات حول درجة ممارسة القيادة الرقْمية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الدمام باختلاف عدد سنوات خبرتهن في القيادة

جدول 4

اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق لاستجابات أفراد الدراسة تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة في القيادة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المساواة والمواطنة الرقْمية	بين المجموعات	0.388	2	0.194	0.515	0.598
	داخل المجموعات	63.152	168	0.376		
	المجموع	63.539	170			
مخطط ذو رؤية	بين المجموعات	1.803	2	0.902	1.476	0.231
	داخل المجموعات	102.592	168	0.611		
	المجموع	104.395	170			
القائد المُمكّن	بين المجموعات	0.764	2	0.382	0.816	0.444
	داخل المجموعات	78.610	168	0.468		
	المجموع	79.374	170			
مصمم النُظم	بين المجموعات	0.643	2	0.322	0.672	0.512
	داخل المجموعات	80.458	168	0.479		
	المجموع	81.102	170			
المتعلم المتصل	بين المجموعات	2.432	2	1.216	2.030	0.135
	داخل المجموعات	100.654	168	0.599		
	المجموع	103.086	170			
ممارسة القيادة الرقْمية ككل	بين المجموعات	0.878	2	0.439	1.131	0.325
	داخل المجموعات	65.213	168	0.388		
	المجموع	66.090	170			

ويُفسر ذلك بأن مديرات مدارس التعليم العام الحكومية تتساوى جهودهن في ممارسة القيادة الرقْمية، ويبذلن جهدًا موحّدًا في توظيف التقنية الرقْمية في المدارس، واستثمار الإمكانات المتاحة بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهن في القيادة. وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة الذهلي وآخرين (2019).رابعًا: متغير عدد برامج تطوير التقنية الرقْمية: وللإجابة عن هذا السؤال، استُخدم اختبار «كروسكال ويلز» (Kruskal-Walls)؛ لمعرفة دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول 5

نتائج اختبار «كروسكال ويلز» لدلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة تبعًا لمتغير عدد برامج تطوير التقنية الرقْمية

المجال	عدد برامج تطوير التقنية الرقْمية	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلز	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المساواة والمواطنة الرقْمية	لا يوجد	19	67.45	20.375	2	**0.000
	أقل من 3	65	69.16			
	3 فأكثر	87	102.63			

مخطط ذو رؤية	لا يوجد	19	63.05	26.269	2	0.000**
	أقل من 3	65	67.45			
	3 فأكثر	87	104.87			
القائد المُمكّن	لا يوجد	19	69.16	19.552	2	0.000**
	أقل من 3	65	69.12			
	3 فأكثر	87	102.29			
مصمم النُظم	لا يوجد	19	82.97	15.987	2	0.000**
	أقل من 3	65	68.07			
	3 فأكثر	87	100.06			
المتعلم المتصل	لا يوجد	19	56.11	22.355	2	0.000**
	أقل من 3	65	72.21			
	3 فأكثر	87	102.83			
ممارسة القيادة الرقْمية ككل	لا يوجد	19	64.00	28.239	2	0.000**
	أقل من 3	65	66.01			
	3 فأكثر	87	105.74			

** دالة عند (0.01)

يتبين من الجدول (5) أن قيم مستويات الدلالة الإحصائية كانت أقل من (0.05) في المجالات جميعها، ويدل هذا على وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغير عدد برامج تطوير التقنية الرقْمية، ومن متوسطات الرتب تبين أن هذه الفروق كانت لصالح الحاصلات على ثلاثة برامج في تطوير التقنية الرقْمية فأكثر، وهذا يدل على أن وجهات نظر المديرات الحاصلات على ثلاثة برامج في تطوير التقنية الرقْمية فأكثر حول درجة ممارسة القيادة الرقْمية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الدمام كانت أعلى من وجهات نظر المديرات الحاصلات على أقل من ثلاثة برامج في تطوير التقنية الرقْمية، وذلك يُعزى لأهمية برامج التقنية الرقْمية في تطوير مديرات مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الدمام فيما يتعلق بممارستهن للقيادة الرقْمية. السؤال الثالث: ما معوقات ممارسة القيادة الرقْمية لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الدمام من وجهة نظرهن؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وكانت على النحو الآتي الذي يبينه جدول (6):

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول معوقات القيادة الرقْمية في مدارس التعليم العام في مدينة الدمام

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
7	قلة الدعم المادي المناسب للتحول نحو العمل القيادي الرقمي.	3.80	1.072	كبيرة	1
4	ضعف البنية التحتية للتقنيات الرقْمية في المدارس.	3.57	1.193	كبيرة	2
8	ضعف مستوى الدعم المعنوي للمديرات الممارسات للقيادة الرقْمية.	3.35	1.025	متوسطة	3
5	ضعف برامج التنمية المهنية لمديرات المدارس في مجال التقنية الرقْمية.	3.31	1.053	متوسطة	4
9	غياب الثقافة التنظيمية الموجهة نحو التحول للقيادة الرقْمية.	3.23	1.031	متوسطة	5
6	قلة الوعي بأهمية تطبيق القيادة الرقْمية لدى بعض المديرات.	3.01	0.970	متوسطة	6
1	غياب الرؤية والوضوح في تطبيق القيادة الرقْمية.	3.00	1.068	متوسطة	7

2	مقاومة التغيير من قِبل المعلمات وتمسكهن بالطرق التقليدية في التدريس.	2.98	1.029	متوسطة	8
3	ضعف امتلاك مهارات استخدام التقنية الرقْمية.	2.85	1.012	متوسطة	9
المتوسط العام لمعوقات ممارسة القيادة الرقْمية		3.23	0.776	متوسطة	

يبين الجدول (6) حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (3.23) ودرجة موافقة متوسطة، وهذا يدل على أن جميع هذه العبارات تمثل معوقات ممارسة القيادة الرقْمية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الدمام من وجهة نظر المديرات؛ كما يبين الجدول أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة حول معوقات ممارسة القيادة الرقْمية في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الدمام تراوحت قيمها بين (2.85 - 3.80)، إذ حصلت جميع العبارات على درجات موافقة متوسطة عدا العبارتين (7، 4) وهما « قلة الدعم المادي المناسب للتحول نحو العمل القيادي الرقمي»، «ضعف البنية التحتية للتقنيات الرقْمية في المدارس» إذ حصلتا على درجات موافقة كبيرة بمتوسط حسابي (3.80 - 3.57) على التوالي، ويُعزى ذلك إلى أن التوجه نحو التحول الرقمي ما زال في بداياته، ولم يُصاحبه توفير مخصصات مادية تتوافق مع متطلبات هذا التحول؛ كما أن توفير البنية التحتية من شبكات وأجهزة تقنية يُعد من متطلبات التحول الرقمي بمدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الدمام، ويتفق التفسير السابق مع التفسير الوارد في نتيجة دراسة السبيعي والقحطاني (Al-Subaie & Al-Qahtani, 2020)، وعدد سنوات الخبرة في القيادة، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغير عدد برامج تطوير التقنية الرقْمية لصالح الحاصلات على ثلاثة برامج في تطوير التقنية الرقْمية فأكثر، ومن أكثر المعوقات التي تواجه مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الدمام في ممارستهن للقيادة الرقْمية قلة الدعم المادي المناسب للتحول نحو العمل القيادي الرقمي، وضعف البنية التحتية للتقنيات الرقْمية في المدارس.

11. الخاتمة

تضمنت هذه الدراسة الإجابة عن سؤال حول درجة ممارسة مديرات مدارس التعليم العام الحكومية للقيادة الرقْمية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE والمعوقات التي تواجههنّ في أثناء تطبيقها. وتبين أنّ درجة ممارسة القيادة الرقْمية جاءت بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.62)، إذ حصل مجال «المساواة والمواطنة الرقْمية» على المرتبة الأولى، يليه مجال «القائد الممكن»، ثم مجال «مصمم النظم» في المرتبة الثالثة، تلاه مجال «مخطط ذو رؤية» في المرتبة الرابعة، ومجال «المتعلم المتصل» جاء في المرتبة الأخيرة؛ كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تُعزى إلى متغيرات المرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، وبناء على هذه النتائج المتوصَّل إليها نُوصي بالآتي:

- توفير الدعم المادي المناسب لمديرات المدارس من خلال توفير أجهزة الحاسب الحديثة والمعامل وشبكات الاتصال كأحد متطلبات ممارسة القيادة الرقْمية، والتغلب على المشكلات المتعلقة بالجانب التقني.
- حث مديرات المدارس على المحافظة على مستوى ممارسة القيادة الرقْمية بوصفها الخيار الأمثل الذي يحقق أهداف العملية التعليمية، ومواكبة مستجدات التقنية في ظل العصر الرقمي.
- تفعيل الدورات التدريبية وورش العمل لمديرات المدارس فيما يخص القيادة الرقْمية، بخاصة فيما يتعلق بمجالي (مخطط ذو رؤية، والمتعلم المتصل؛ فقد كانت أقل المجالات لدى مديرات المدارس.

12. مقترحات الدراسة

في ضوء النتائج المتوصَّل إليها نُقدم بعض المقترحات للدراسات المستقبلية، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تكشف عن درجة ممارسة القيادة الرقْمية في التعليم العالي.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول القيادة الرقْمية وعلاقتها بمتغيرات أخرى.
- إجراء دراسة تتناول درجة ممارسة القيادة الرقْمية وعلاقتها بإدارة الأزمات في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المديرات.
- إجراء دراسة تتناول درجة ممارسة القيادة الرقْمية في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الدمام.

نبذة عن الباحثين

جواهر فارس اليامي

حاصلة على بكالوريوس معلمي الصفوف الأولية، وحاصلة على ماجستير التربية في الإدارة والقيادة التربوية.

2210500179@iau.edu.sa

عادل عبدالمحسن الضويحي

أستاذ القيادة التربوية المشارك، و وكيل عمادة القبول والتسجيل لشؤون الخريجين سابقاً، رئيس قسم تطوير الذات بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة سابقاً، ورئيس قسم الإدارة التربوية بكلية التربية سابقًا، ووكيل الدراسات

والتطوير وخدمة المجتمع بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع سابقًا، و وكيل الدراسات العليا والبحث العلمي بكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع.

aaaldhuwaihi@iau.edu.sa

المراجع

المراجع العربية

أبو حية، نجاة. (2021). *درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية وسبل تحسينها* [رسالة ماجستير منشورة،جامعة الأقصى] . https://scholar.alaqsa.edu.ps/5665/

الحربي، حمدان. (2020). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة تصور مقترح. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (27)، 82-105.

الخضري، بدر. (2019، مارس 25-27). *الدور التكنولوجي الرقمي في تحقيق القيادة المتميزة لمنظومة التعليم* [عرض]. المؤتمر الإقليمي الأول للقيادة التنموية في ظل العالم الرقمي "قيادة-تكنولوجيا-تنمية مستدامة"، الكويت، الكويت.

الذهلي، ربيع، الخروصي، حسين، والشعيلي، صالح. (2021). درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12* (33)، 79-93.

الشهري، عجلان. (2018). القيادة الإلكترونية: منهج علمي مقترح. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية* ، 2 (9)، 39-67.

العنزي، حنان. (2018). واقع الكفايات التكنولوجية لدى قائدات مدارس التعليم العام في محافظة الخرج للعام الدراسي 1438. *مجلة البحث العلمي في التربية، 19*، 33-57.

آل كردم، مفرح. (2020). دور القيادة الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (12)، 3-25.

المالكي، عادل، اليزيدي، نايف، اليزيدي، عبد الرحمن، الطويرقي، وليد، والجهني، عبيد الله.(2021). درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط، 37* (10)، 320-227.

محمود، إيناس. (2022). قائمة مقترحة بممارسات القيادة الرقمية بالمدارس المصرية على ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم. *مجلة الإدارة التربوية-جامعة حلوان، 34*(34)،3192-2735. https://doi.org/10.21608/emj.2022.234264

المطري، علي، والراسبية، أمينة. (2021). درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE-2018) لدى مديري مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 10* (3)، 592-613.

المراجع المرومنة

Abū ḥayyah, N. (2021). *Darajat mumārasat al-Qiyādah al- raqmīyah ladá mudīrī Madāris al'wnrwā bālmḥāfẓāt al- janūbīyah wa-subul taḥsīnihā* [Risālat mājistīr, Jāmi'at al- Aqṣá]. [in Arabic]

Āl Kardam, M. (2020). Dawr al-Qiyādah alrqmyh fī taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah bi-madāris al-Ta'līm al-'āmm bi-madīnat Abhā al-ḥaḍarīyah. *Majallat Jāmi'at Tabūk Lil-'Ulūm Al-Insānīyah Wa Al-Ijtimā'īyah,* (12), 3-25. [in Arabic]

Al-Dhuhlī, R., Alkhrwṣy, Ḥ., & Alsh'yly, Ṣ. (2021). Darajat Tawẓīf mudīrī al-Madāris fī Salṭanat 'Ammān lil- qiyādah al-raqmīyah min wijhat naẓar al-mudīrīn anfusahum. *Majallat Jāmi'at Al-Quds Al-Maftūḥah Ll-Abḥāth Wa Al-Dirāsāt Al-Tarbawīyah Wa Al-nafsīyah, 12*(33), 79-93. [in Arabic]

Al-Ḥarbī, Ḥ. (2020). Wāqi' Tawẓīf al-Qiyādah al-raqmīyah fī al-Ta'līm 'an ba'da wa-idārat al-azamāt al-ṭāri'ah ladá qādat al-Madāris al-ibtidā'īyah fī Madīnat Makkah al-Mukarramah Taṣawwur muqtaraḥ. *Al-Majallah Al-'Arabīyah Lil-Nashr Al-'Ilmī,*(27), 82-105. [in Arabic]

Al-'Anzī, Ḥ. (2018). Wāqi' al-kifāyāt al-Tiknūlūjīyah ladá qā'dāt Madāris al-Ta'līm al-'āmm fī Muḥāfaẓat al-Kharj lil-'ām al-dirāsī 1438. *Majallat Al-Baḥth Al-'Ilmī Fī Al-Tarbiyah, 19,* 33- 57. [in Arabic]

Al-Khuḍarī, B. (2019, Mārs 25-27). *Al-Dawr al-tiknūlūjī al-raqmī fī taḥqīq al-Qiyādah al-Mutamayyizah li-manẓūmat al-Ta'līm* ['arḍ]. al-Mu'tamar al-iqlīmī al-Awwal lil-qiyādah al-tanmawīyah fī ẓill al-'ālam al-raqmī "qyādt-tknwlwjyā-tnmyh mustadāmah", al-Kuwayt, al-Kuwayt. [in Arabic]

Al-Mālikī, 'Ā, Al-Yazīdī, N., Al-Yazīdī, 'A., Al-Ṭuwayriqī, W., & Aljhny, 'U. (2021). Darajat taṭbīq al-Qiyādah al-Tiknūlūjīyah fī al-Madāris al-thānawīyah bi-Jiddah fī ḍaw' jā'ḥh kwrwnā min wijhat naẓar al-Mu'allimīn wa-al-mu'allimāt. *Al-Majallah Al-'Ilmīyah Li Kullīyat Altrbyt Jāmi'at Asyūṭ, 37*(10), 320-227. [in Arabic]

Al-Maṭarī, 'A. (2021). Darajat twāfr ma'āyīr al-Jam'īyah al-Dawlīyah lil-Tiknūlūjiyā fī al-Ta'līm (ISTE-2018) ladá mudīrī Madāris al-ḥalaqah al-thāniyah lil-ta'līm al-asāsī bi- Muḥāfaẓat Janūb al-Sharqīyah bi-Salṭanat 'umān. *Al-Majallah Al-Dawlīyah Lil-Dirāsāt Al-Tarbawīyah Wa Al-nafsīyah, 10*(3), 592-613. [in Arabic]

Al-Shahrī, 'A. (2018). Al-Qiyādah Al-iliktrūnīyah : Manhaj 'amalī muqtaraḥ. *Majallat Al-'Ulūm Al-iqtiṣādīyah Wa Al-idārīyah Wa Al-qānūnīyah, 2*(9), 39-67. [in Arabic]

Maḥmūd, Ī. (2022). Qā'imah muqtaraḥah bmmārsāt al-Qiyādah al-raqmīyah bi-al-madāris al-Miṣrīyah 'alá ḍaw' ma'āyīr al- Jam'īyah al-Dawlīyah lil-Tiknūlūjiyā fī al-Ta'līm li-Qādat al- Ta'līm. *Majallat Al-Idārah Altrbwyt Jām'h Ḥulwān, 34*(34), 3192-2735. [in Arabic]

المراجع الإنجليزية

Al-Subaie, O., & Al-Qahtani, A. (2020). Technological Leadership in Public Education Schools in The Eastern Province of The Kingdom Of Saudi Arabia. *Ilkogretim Online – Elementary Education Online, 19*(2), 1395-1412.

Alajmi, M. (2022). The Impact of Leadership on Teachers› Technology Integration During the COVID-19 Pandemic in Kuwait. *International Journal of Education Research, 112,* 101928 https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101928

Domeny, J. (2017). T*he relationship between digital leadership and Digital Implementation in Elementary Schools* [Doctoral dissertation, Southwest Baptist University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Gfrerer, A., Rademacher, L., & Dobler, S. (2020, June 7-10). *Digital needs Diversity: Innovation and Digital Leadership from a Female Managers› Perspective* [Paper presentation]. ISPIM Innovation Conference ‘‘Innovating in Times of Crisis ‘‘. Online – Berlin.

Hamzah, N., Nasir, M., & Wahab, J. (2021). The Effects of Principals› Digital Leadership on Teachers› Digital Teaching during the COVID-19 Pandemic in Malaysia. *Journal of Education and e-Learning Research, 8*(2), 216-221. https:// doi.org/10.20448/journal.509.2021.82.216.221

Hensellek, S. (2020). Digital Leadership: A Framework for Successful Leadership in the Digital Age. *Journal of Media Management and Entrepreneurship, 2*(1), 55-69. https://doi.org/10.4018/JMME.2020010104

International Society for Technology in Education. (2009). *ISTE Standards for Education Leaders.* https://2u.pw/KYopj

International Society for Technology in Education. (2018). *ISTE Standards for Education Leaders*. https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-education-leaders

Komolwanich, S. (2021). Digital Leadership of School Administrator Affecting Teacher Competency for 21 Century Under the Secondary Educational Service Area Office 23. *KKU Research Journal of Humanities and Social Sciences (Graduate Studies), 9*(2), 159-167.

Passut, J. (2018). *ISTE 2018: New Standards for Leaders Focus on Equity, Digital Citizenship*. EdTech: Focus on K-12 magazine. https://edtechmagazine.com/k12/article/2018/06/iste-2018-new-standards-leaders-focus-equity-digital-citizenship

Yusof, M., Yaakob, M., & Ibrahim, M. (2019). Digital Leadership Among School Leaders in Malaysia. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering, 8*(9), 1481-1485. https://doi.org/10.35940/ijitee.i8221.078919

Zhong, L. (2016). T*he effectiveness of Digital Leadership at K-12 Schools in Mississippi regarding communication and collaboration during ccrs implementation* [Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi]. The Aquila Digital Community. https://aquila.usm.edu/dissertations/328/

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

التّعزير بالحبس: حقيقته وحكمه
دراسة فقهيّة تطبيقيّة على نظام مكافحة جرائم الإرهاب، وتمويله في المملكة العربيّة السّعوديّة

Ta'azeer by Imprisonment: its Reality and Ruling
An Applied Jurisprudence Study on the System of Combating Terrorism Crimes in the Kingdom of Saudi Arabia

الاستلام: 2022.11.3	القبول: 2023.4.13	النشر: 2023.5.1

فيصل خالد التّويجريّ

أستاذ الفقه المساعد، قسم الدّراسات الإسلاميّة، عمادة السّنة التّحضيريّة والدّراسات المساندة، جامعة الإمام عبد الرّحمن بن فيصل

Faisal Khalid Al-Tuwaijri

Assistant Professor of Jurisprudence, Department of Islamic Studies, Deanship of Preparatory Year and Supportive Studies, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

https://orcid.org/0000-0003-4359-928X

الاستشهاد: التويجري، فيصل. (2023). التّعزير بالحبس: حقيقته وحكمه، دراسة فقهية تطبيقية على نظام مكافحة جرائم الإرهاب، وتمويله في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية، 1* (2)، 12-23.

الملخص

التّعزير في اللّغة، معناه الأصلي: الرّدّ والمنع. وفي الاصطلاح: التّأديب في كلّ معصية لا حدّ فيها ولا كفّارة، ويتنوّع بعدّة اعتبارات. أمّا الحبس في اللّغة فتدور معانيه على المنع. وهو اصطلاحاً: تعويق الشّخص، ومنعه من التّصرف بنفسه. ويتنوّع بعدة اعتبارات، فمن حيث الغرض منه: ينقسم إلى: الحبس عقوبة، واستظهاراً، ومن حيث النّظر فإلى الموجب له، والمدة، ووسيلته. ويعرّف التّعزير بالحبس بأنّه: التّأديب في كلّ معصية لا حدّ فيها ولا كفّارة، بتعويق الشّخص، ومنعه من التّصرف في نفسه. أمّا التكييف الفقهي للحبس، فيندرج تحته مسألتان: الأولى: أنّ الحبس ينبغي أن يكون في التعزير دون صفة الحبس في الحدّ من حيث هيئة السّجن، وما يسمح بتقديمه للسّجناء من خدمات، وما يكون فيه من ضوابط َواحترازات، وينبغي أن تتفاوت العقوبات التّعزيريّة في كلّ ذلك بحسب طبيعة المعصية المقترفة، ويكون أخفّها حبس المتهم مجهول الحال، ويكون النّظر في هذه الجرائم بحسب إخلالها بالضّرورات الخمس. أما الثانية: فتختلف شروط الحبس حدّاً، عن الحبس تعزيراً، في كون الحبس حدّاً يثبت دون مطالبة أحد، ولا يمكن إسقاطه بخلاف الحبس تعزيراً. والراجح أنّه يشرع التّعزير بالحبس في مكان ضيّق، وأنّه لا حدّ لأقلّه، ولا أكثره، ومردُّ ذلك اجتهاد الحاكم بحسب ما يراه من مصلحة، وتختلف موجباته، ويجمعها كونها معصية، لم يرد فيها حدّ ولا كفّارة. والمنظّم السّعودي أخذ وسائل الحبس كافة، واختار القول بتحديد مدة الحبس، ولم يعدّ التوبة معياراً محدّداً لنهاية مدّة الحبس، لكنّه أجاز وقف عقوبة التعزير بالحبس، عند تحقّق التّوبة وفق شروط وضوابط محددة ، ولم يجعل عقوبةً بالحبس حتى الموت.

الكلمات المفتاحية: التعزير، الحبس، حقيقة، حكم، المنظم

ABSTRACT

Linguistically, Ta'azeer means deterrence and prevention while, conventionally, means chastisement in every sin that has no established punishment or expiation. Linguistically, imprisonment means prevention while, conventionally, means obstructing a person and preventing him from acting on his own. It is divided into imprisonment as punishment and invocation, as well as its causes, duration and means. Ta'azee by imprisonment is a punishment for every sin that has no punishment or expiation by impeding the person. For the judicial application, two issues are considered, namely imprisonment in Ta'azeer which should be less than imprisonment of punishment, and conditions of Ta'zeer imprisonment which differ from an established punishment. Unlike Ta'azeer imprisonment, the punishment is applied without a claim needed from anyone and cannot be waived. Ta'azeer imprisonment in a confined space is more likely, and with no specified limits. It is at the discretion of the ruler. The Saudi regulator took all means of imprisonment and agreed on those who said that imprisonment should be specified. It did not consider repentance as a specific criterion to end a prison term; nevertheless, it considered ending Ta'azeer punishment when repentance was achieved based on specific conditions and controls. That is, there is no Ta'azeer imprisonment until death.

Keywords: Ta'azeer, imprisonment, fact, judgment, regulator

1. المقدمة

الحمد لله وحده، والصّلاة والسّلام على من لا نبيَّ بعده. وبعد:فإنّ ممّا شرَّع الله - جلّ وعلا - التّعزيرات، وهي في غالبها عقوبات على معاصٍ، وتأديب على مخالفات، وموضوع هذا البحث في نوع من أنواع التّعزيرات البدنيّة، وهو التّعزير بالحبس.إنّ من حكمة الله - جلّ وعلا - في هذه التّعزيرات، سِوى ردْع الجاني وغيره عن اقتراف هذه المعاصي؛ إصلاح هذا الجاني، بعزله عن محيطه الذي أجرم فيه، وإتاحة فرصة له للتّوبة، ولا شكّ أن هذا لا يتأتّى بحبسه مع من كان جرمه أكبر، وخطره أشدّ، كما أنّ في الحبس عزلًا لهذا العاصي عن المجتمع، وكفًّا لأذاه.وقد عقدتُ العزم على كتابة بحث يتناول حقيقة التّعزير بالحبس، وحكمه، وتطبيق ذلك على نظام مكافحة جرائم الإرهاب، وتمويله في المملكة. فجاء هذا البحث بعنوان: «التعزير بالحبس: حقيقته وحكمه - دراسة فقهيّة تطبيقيّة على نظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله في المملكة العربيّة السّعوديّة-».

2. أهمية البحث

ممّا لا شك فيه أنّ التّعزير بالحبس من المواضيع المهمّة في هذا الوقت؛ لأنّه ممّا شاع عند المنّظمين في مختلف المِلل والنّحل؛ أن يجعلوا الحبس عقوبةً لبعض الجرائم، وتختلف مدّته بحسب عِظم الجرْم المقترف. وإذا كان الحبس بهذه المنزلة، فإنّ من الواجب النّظر في حقيقته، وبيان حكمه، ثمّ النّظر في مدى ملائمة الأنظمة التّعزيريّة في البلاد الإسلاميّة لما ذكره الفقهاء - رحمهم الله تعالى- في هذا الشّأن.

3. أسباب اختيار البحث

يمكن تلخيص أسباب اختيار البحث في النقاط الآتية:

- أهميّة الموضوع.
- أنّ الفقهاء اختلفوا في مفهوم التّعزير بالحبس، ومدّته، وموجباته؛ فكان من المناسب بحث هذا الموضوع.
- أهمية المقارنة بين ما ذكره الفقهاء فيما يتعلّق بالتّعزير بالحبس، وبين ما صدر من أنظمة بهذا الشأن.

4. مشكلة البحث

ما حقيقة التّعزير بالحبس، وما حكمه؟ ما مدى تطبيق المنظّم لما نصّ عليه الفقهاء في التّعزير بالحبس؟

5. أهداف البحث

يمكن تلخيص أهداف البحث في النقاط الآتية:

- بيان حقيقة التّعزير بالحبس، وحكمه.
- معرفة مدى تطبيق المنظّم لما نصّ عليه الفقهاء، فيما يتعلّق بالتّعزير بالحبس.

6. الدراسات السابقة

إنّ موضوع التّعزير بالحبس من المواضيع التي كثر فيها التّأليف، إلّا أنّني لم أجد دراسة سابقة تناولت هذا الموضوع من حيث بيان حقيقة التّعزير بالحبس وحكمه، ومقارنته بنظام مكافحة جرائم الإرهاب، وتمويله في المملكة العربيّة السّعوديّة. أمّا الدّراسات التي وقفت عليها، وتتحدّث عن التعزير بالحبس فكانت:

- حكام السّجن، ومعاملة السّجناء في الإسلام للدّكتور حسن أبو غدّة.
- السّجن، وموجباته في الشّريعة الإسلاميّة للدّكتور محمّد الجريوي.
- التّعزير بالحبس في الفقه الإسلاميّ، للباحث: التجاني عاد.

فهذه المؤلفات -حسب ما وقفت عليه- تتكلّم على التّعزير بالحبس بشكل عامّ دون بحث في حقيقة التّعزير بالحبس وحكمه، ومقارنته بنظام مكافحة جرائم الإرهاب، وتمويله في المملكة العربيّة السّعوديّة.

7. منهج البحث

اتّبعت في البحث المنهج الاستقرائيّ؛ وذلك بالرجوع للمعتمد من كتب الفقه في المذاهب الفقهيّة الأربعة، ووثّقت النّقل عنها في حقيقة التّعزير بالحبس وحكمه، ومقارنة ذلك بنظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله.

8. خطة البحث

المقدمة: وفيها أهميّة الموضوع، وأسباب اختياره، وأهدافه، ومنهج البحث، وخطته.

المبحث الأول: في حقيقة التّعزير بالحبس، وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأوّل: في حقيقة التّعزير.
- المطلب الثّاني: في حقيقة الحبس.
- المطلب الثّالث: تعريف التّعزير بالحبس.

المبحث الثّاني: حكم التّعزير بالحبس. المبحث الثّالث: موجبات التّعزير بالحبس، ومدّة الحبس تعزيراً، وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأوّل: موجبات التّعزير بالحبس.
- المطلب الثّاني: أقلّ مدّة الحبس تعزيراً.
- المطلب الثّالث: أكثر مدّة الحبس تعزيراً.

المبحث الرّابع: تطبيقات الحبس في نظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله. الخاتمة: وفيها ذِكْر لأبرز النتائج والتّوصيات. فهرس المصادر والمراجع.

المبحث الأوّل: في حقيقة التّعزير بالحبس، وفيه مطالب:

المطلب الأوّل: في حقيقة: «التّعزير»، وفيه مسائل:

المسألة الأولى: التّعريف اللّغوي:

مصدر عزّر يعزِّره، ويأتي في اللّغة لمعان منها:

- الرد والمنع. وهذا هو المعنى الأصليّ (الجزري، 1399).
- التّعظيم،والنصر، والتّوقير (الفراهيديّ، د.ت).
- الضّرب دون الحدّ (الفراهيديّ، د.ت). وهذا المعنى اصطلاحيّ (الجوهري، 1407)، (أحمد الهيثمي، 1357).
- التّأديب (القاسم الهرويّ، 1384).
- أشدّ الضّرب (ابن منظور، 1414).

المسألة الثّانية: التّعريف الاصطلاحيّ:

أوّلاً: عند الحنفيّة:

قيل: «هو تأديب السّلطان» (السغدي، 1404، 636/2)، وقيل: «هو تأديب دون الحدّ» (الزيلعي، 1313)، وقيل: «هو الضّرب على وجه التّأديب» (النسفي، 1311، ص. 44). التّعريف الأوّل: قصر التّعزيرِ على السّلطان، والثاني: اشترط أن يكون التّعزير دون الحدّ، والثّالث: قصر التّعزيرِ على الضّرب، وهذا غلط؛ لكون الضرب من أنواع التّعزير، وليس هو كلّ التّعزير.

ثانياً: عند المالكيّة:

لم أجد لهم تعريفاً للتّعزير، إلّا ما يمكن أن يستفاد من عبارة القرافيّ من أنّه: التّأديب في معصية، لِحقِّ الله -تعالى- أو حقّ آدميّ (القرافي، 1994 ب). وفيه ذكر لموجب التّعزير.

ثالثاً: عند الشّافعيّة:

قيل: «تأديب على ذنب ليس فيه حدّ» (النووي، 1408، ص.328)، وقيل: «تأديب على ذنب لا حدّ فيه ولا كفّارة» (زكريا الأنصاري، د.ت، 161/4). في الثّاني: زيادة قيد: «ولا كفارة» وهذا مؤثّر؛ لأنّ المعصية الوارد بشأنها كفارة، تكون كالمقدّرة من الشّرع.

رابعاً: عند الحنابلة:

قيل: «عقوبة في كلّ معصية لا حدّ فيها، ولا كفارة» (ابن قدامة، 1414ب، 111/4)، وقيل: «العقوبة المشروعة على جناية لا حدَّ فيها» (ابن قدامة،1388 أ،176/9)، وقيل: «التّأديب» (البهوتي، 1414)، وقيل: «التأديب في كلّ معصية لا حدَّ فيها ولا كفارة» (ابن مفلح، 1418، 423/7).

التّعريف المختار:

التعريف المختار للتّعزير: التّأديب في كلّ معصية لا حدّ فيها ولا كفّارة. محترزات التّعريف: التّأديب: هذا محل اتّفاق بين الفقهاء. في كلّ معصية: هذا محل اتّفاق بين الفقهاء. لا حدّ فيها ولا كفّارة: تخرج بذلك المعاصي التي شرع الله -تعالى- لها حدوداً، أو ورد بحقها كفّارات. وقد حكى ابن تيميّة الإجماع على هذا القدر من التّعريف (ابن تيمية، 1416).

المسألة الثّالثة: العلاقة بين التّعريف اللّغويّ والاصطلاحيّ:

- من معاني التّعزير لغةً: النّصر. وفي تأديب المجرم الظالم، نصرٌ للمظلوم.
- من معاني التّعزير لغةً: التّأديب. وفي التّعزير تأديب للجّاني.
- من معاني التّعزير لغةً: الرّدّ والمنع، وفي التّعزير ردعٌ للظّالم، ومنع له من التّعدّي.

المسألة الرّابعة: الألفاظ ذات الصّلة:

أوّلاً: التّأديب. لغة: مصدره أدَّب (الرازي، 1399). اصطلاحاً: الزّجْر. والتّأديب من معاني التّعزير لغةً.ثانياً: الحدّ. لغةً: المنع. اصطلاحاً: «العقوبة المقدّرة» (البعلي، 1423، ص. 452). ويتّفق الحدّ مع التّعزير في المنع والرّدّ.ثالثاً: القصاص.لغة: تتبّعالشّيء (الـرّازي، 1399). اصطلاحاً: «أن يُفْعل بالفاعل مثلَ ما فعَل» (الجرجاني، 1403، ص. 176). ويتّفق القَصاص مع التّعزير في التّأديب، والرّد، والمنع للجاني، والنّصرة للمجني عليه. ويختلفان في أنّ القصاص مقدّر شرعاً بخلاف التّعزير.

رابعاً: الكفّارة. لغةً: السّتر والتّغطية (الرازي، 1399). اصطلاحاً: «مـا وُجـب على الجاني جبراً لما منه وقـع، وزجـراً عـن مثله» (المـناوي، 1410، ص. 282). وتتّفق الكـفّارة مـع التّعزير في التّأديب، والرّد، والمنع للجاني.

المسألة الخامسة: أركان التّعزير:

1.المعزِّر: مَن يُصْدِرُ الحكمَ. 2.المعـزَّر: من يقع عليه الحكم. 3.المعزَّر به: نوع التّعزير (ابن قدامة، 1414ب).

المسألة السّادسة: أنواع التّعزير:

أوّلاً: من حيث العقوبة:

- التّعزيرات المعنويّة.
- التّعزيرات البدنيّة.
- التّعزيرات الماليّة (ابن قدامة، 1414ب).

ثانياً: من حيث النّظر إلى المعزَّر:

التّعزير يختلف باختلاف حال المعزَّر. فتأديب أهل الهيبة من أهل الصّيانة، يكون أخفَّ من غيرهم، فتعزير مَن جلّ قدره بالإعراض عنه، ومَن هو دونه بالتّعنيف، ومَن دونه بزواجر الكلام، ومَن دونه بالحبس (الماوردي، 1409).وبعضهم قيّد ذلك بالحرّية، ومنهم من نصَّ على حطّ التّعزير عن الحدود مطلقاً (الجويني، 1428).

ثالثاً: من حيث النّظر إلى المعزِّر:

- ولي الأمر.
- الأب.
- الزّوج.
- السيّد.

(ابن قدامة، 1388أ)

المطلب الثّاني: في حقيقة: «الحبس»، وفيه مسائل:

المسألة الأولى: التّعريف اللّغويّ:

معاني الحبس تدور على المنع (الجوهري،1407). ومن معانيه في اللّغة:

- الوقف (الرازي، 1399).
- الحبس.

فكافة المعاني تدور حول المنع.

المسألة الثانية: التّعريف الاصطلاحيّ:

اختلف الفقهاء في المراد بالحبس اصطلاحاً: القول الأوّل: تعويق الشّخص، ومنعه من التصرف بنفسه (ابن تيمية، 1416). القول الثّاني: أنّ المراد بالحبس: السّجن في المكان الضيّق. (ابن رشد، 1408)، (الماوردي، 1419)، (ابن قدامة، 1388أ).وهذا التعريف يشمل السّجنَ في المكان الضّيّق، وغيره.ولعلّ اختلاف العلماء في حقيقة الحبس؛ راجع لاختلاف حالِ عندهم، وفي هذا الوقت يكون الحبس في المكان الضيّق، وبالإقامة الجبريّة، وبالمنع من مغادرة الدّولة.

المسألة الثّالثة: العلاقة بين التّعريف اللّغوي والاصطلاحيّ:

معاني الحبس دائرة على المنع والتّوقيف، وهذا المعنى أخذ به الفقهاء، فجعلوا الحبس بمعنى التّعويق.

المسألة الرّابعة: الألفاظ ذات الصّلة:

أوّلاً: السّجن. لغة: الحبس (الجوهري، 1407). اصطلاحاً: هو الحبس في مكان ضيّق. الحبس أعم من السّجن، فهو يعم كلّ منع وإمساك، بخلاف السّجن فهو خاصّ بالعقوبة في المكان الضّيق. ثانياً: الحجر. لغة: المنع (الجوهري، 1407). اصطلاحاً: منع الإنسان من التّصرف (البعلي، 1423). ويتّفق الحجر مع الحبس في المنع.ثالثاً: الأسر.لغة: الحبسُ والإمساك (الرازي، 1399). اصطلاحاً: لا يختلف عن المعنى اللّغوي.رابعاً: الإحصار. لغة: التّضييق، والإحاطة (الجوهري، 1407). اصطلاحاً: «المنع من المُضِيّ في أفعال الحجّ» (الجرجاني، 1403، ص. 12). ويتّفق الإحصار مع الحبس في المعنى، فهما يبعثان على الضّيق، والإحاطة. خامساً: الملازمة.لغةً: امتناع انفكاك الشّيء عن الشّيء (محمد الهروي، 2001). اصطلاحاً: «كون الشّيءمقتضياً للآخر» (الجرجاني، 1403، ص. 230).والملازمة من أنواع الحبس، وفيهما تعويق للشّخص، ومنع له من التّصرف في نفسه. سادساً: التّقييد.لغةً: كلّ شيء يُحبس (الرازي، 1399). اصطلاحاً: لا يختلف عن المعنى اللّغويّ. فالحبس من معاني التّقييد لغةً. سابعاً: الاعتقال.لغةً: الحصر والتّقييد (الفراهيدي، د.ت). اصطلاحاً: إلقاء القبض على المجرم، أو المتهم، وحبسه (عمر، 1424). فالاعتقال فيه تعويق، ومنع، فيتّفق مع الحبس.ثامناً: النّفي.لغة: الإبعاد (محمد الهروي،2001). اصطلاحاً: اختلف العلماء في مصطلح النّفي على أقوال: الأوّل: السّجن. والثّاني: طلبهم حتى الظَّفَر. والثّالث: الطّرد من بلد إلى آخر (ابن رشد، 1425) والنّفي فيه معنى التّقييد؛ فالمنفي يُبْعَد، أو يحبس. تاسعاً: التّوقيف.لغة: المنع والحبس (محمد الهروي،2001). ويتفق التّوقيف مع الحبس في معناه.عاشراً: التّغريب.لغةً: البعد (ابن منظور، 1414). اصطلاحاً: النّفي (ابن عبد البر، 1421). في التّغريب منع من الإقامة في المكان المرغوب فيه، فيوافق الحبس في التّعويق.

المسألة الخامسة: أركان الحبس:

- الحابس: مَن أصدر العقوبة.
- المحبوس: مَن صدر في حقّه الحبسُ.
- المحبوس عليه: الجناية.
- المحبوس فيه: مكان التّنفيذ.

المسألة السادسة: أنواع الحبس:

أوّلاً: من حيث الغرض منه:

- حبس عقوبة (ابن فرحون، 1406).
- حبس استظهار (الخطابي، 1351).

ثانياً: من حيث النّظر إلى الموجب:

- السّجن حتّى أداء الحقّ (ابن رشد، 1425).
- السّجن بسبب التّهمة (القرافي، 1994ب).
- السّجن لأجل الرّجوع عن المعصية (الغنيمي، د.ت).
- سجن مَن يُخشى هُروبُه (ابن قدامة، 1414ب).

ثالثاً: من حيث المدّة:

- حبس محدّد المدّة.
- حبس غير محدّد المدّة.

رابعاً: من حيث النّظر إلى الوسيلة:

- السّجن.
- التّعويق.
- الملازمة

(ابن تيمية، 1416).

المسألة السّابعة: التّكييف الفقهيّ للحبس:

التّكييف الفقهيّ للحبس، يندرج تحته مسألتان:

الأولى: صفة التّعزير بالحبس، هل توافق الحبس حدًّا؟

يكون الحبس حدًّا في مسألتين:

- حبس الزّاني غير المُحصن.

المستند: قول الرّسول- ﷺ-: «البِكر بالبِكر، جلدُ مئة، ونفي سنة» (النيسابوري، 1412). ففي الحديث نصٌّ على نفي البِكر سنة. فحبس الزاني غيرِ المحصنِ، يكون حدّاً عند المالكيّة (الأصبحي، 1415). فقالوا: بإبعاد الزّاني إلى غيرِ بلدهِ مع حبسه. أمّا الحنفيّة، فجعلوا حبسَ الزّاني غيرِ المحصنِ من باب التّعزير (الموصلي، 1356). وأمّا الشّافعيّة (النووي، 1412). والحنابلة (ابن قدامة، 1388أ). فلا حبسَ على الزّاني غيرِ المحصن، بلِ النفي.

- حبس المحارب.

المستند: قوله تعالى: «إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِم وَأَرْجُلُهُم مِّنْ خِلَافٍ أَوْ يُنفَوْا مِنَ الأرض» (القرآن الكريم، المائدة:33). فمن جملة عقوبة المحاربين: النّفي من الأرض.

فتأويل النّفي الوارد في الآية بالحبس، مذهب الحنفيّة (السرخسي، 1414)، وقولٌ للمالكيّة (ابن رشد، 1408). أمّا الشّافعيّة (الشافعي، 1410)، والحنابلة (البهوتي، 2009) فتأوّلوا النّفي الوارد في الآية؛ بتشريدهم في الأرض.

أمّا الحبس تعزيراً:

فموجباته ليست على درجة واحدة، فيُحسن أن يقالَ:

- ينبغي أن تكون هيئة الحبس في التّعزير دونها في الحدّ.
- ينبغي أن تتفاوت العقوبات التّعزيريّة، ويكون النّظر في موجباتها، بحسب إخلالها بالضّروريات الخمس.

الثّانية: شروط إقامة الحبس تعزيراً:

تختلف بعض شروط إقامة الحبس تعزيرًا، عن الحبس حدّاً في:

- أنّ الحبس حدّاً، ثابت بدون مطالبة أحد، بخلاف الحبس تعزيرًا، فلا بدّ فيه من مطالبة صاحب الحقّ.
- يسقط الحبس تعزيراً بعفو صاحب الحقّ، بخلاف الحبس حدًّا، فلا يسقط.

المطلب الثّالث: تعريف التّعزير بالحبس:

لم أجد فيما وقفت عليه مَن عرّف: «التّعزير بالحبس» سِوى ما استنبطه د. حسن أبو غدة من كلام الكرابيسيّ، وجعله تعريفاً للتّعزير بالحبس فقال: «هو إمضاء حُكمٍ بالسّجن على وجْه الرّدع والتّقويم، بعد ثبوت التّهمة والبيّنة» (أبو غدة، 1407، ص.71). ولم أجده بهذا اللّفظ، وهو غير جامع، فقد قصر التّعزير بالحبس على من صدر بحقّه حكم. ومن أنواع الحبس عند

الفقهاء: الحبس لأجلٍ، للتّهمة، وهو قبل ثبوت التّهمة.فيكون التّعريف المختار للتّعزير بالحبس: التّأديب في كلّ معصية لا حدّ فيها، ولا كفّارة؛ بتعويق الشّخص، ومنعه من التّصرف في نفسه.فالجزء الأوّل من التّعريف، وهو التّأديب في كلّ معصية لا حدّ فيها ولا كفّارة، محلّ اتّفاق بين الفقهاء، والجزء الثّاني من التّعريف موافق لما عليه العمل اليوم مِن كَون التّعزيرِ بالحبس، بالتّعويق في مكان معيّن.

المبحث الثّاني: حكم التّعزير بالحبس:

تحرير محلّ النزاع: أوّلاً: اتّفق العلماء على مشروعيّة التّعزير بالحبس (الزيلعي، 1313). ثانياً: اختلف العلماء في حكم التّعزير بالحبس في مكان ضيّق على قولين:

القول الأوّل: يُشرع التّعزير بالحبس في مكان ضيّق. وهو قول الحنفيّة (الكاساني، 1406)، والمالكيّة (القرافي، 1994ب) والشافعيّة (النووي، 1412)، والمذهب عند الحنابلة (المرداوي، د.ت).أدلّة القول الأوّل:

الدّليل الأوّل: قوله تعالى: «وَاللَّاتِي يَأْتِينَ الْفَاحِشَةَ مِن نِّسَائِكُمْ فَاسْتَشْهِدُوا عَلَيْهِنَّ أَرْبَعَةً مِّنكُمْ فَإِن شَهِدُوا فَأَمْسِكُوهُنَّ فِي الْبُيُوتِ حَتَّىٰ يَتَوَفَّاهُنَّ الْمَوْتُ أَوْ يَجْعَلَ اللَّهُ لَهُنَّ سبيلا» (القرآن الكريم، النساء:15). وجه الدّلالة: في الآية دليل على مشروعيّة الحبس، ذلك بالأمر بحس الزّانية في أوّل التّشريع، فدلّ ذلك على أنّ الحبس مشروع في الأصل، وحبس الزّانية في البيت، حبس في مكان ضيّق، فدل ذلك على جواز الحبس في المكان الضيّق.ونوقش: بأنّ الآية منسوخة بقوله تعالى: «الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِائَةَ جلدة» (القرآن الكريم، النور:2)، وبقوله ﷺ: «البِكر بالبكر جلدُ مئة، وتغريب عام» (الجصاص، 1405). وأجيب بـ:

- عدم التّسليم بدعوى النّسخ، بل حكي الإجماع على إحكامها (ابن العربي، 1424)، ويمكن الجمع بين النّصوص بأنّ المذنب إذا لم يعرف فيه حكم الشرع، فإنّه يحبس حتّى يعرف فيه الحكم. (ابن تيمية، 1408).
- أنّ النسخ رفعٌ لحكم ظاهره الإطلاق، أمّا ما كان مشروطاً، وزال الشّرط، فإنّه لا يسمّى نسخاً (ابن قدامة، 1388أ) وهو المتحقّق في هذه الآية.
- على التّسليم بالنّسخ في حقّ الزناة، إلّا أنّ حكمها باق في حقِ غيرِهم (العميقان، 1404).

الدّليل الثّاني: قوله تعالى: «إنما جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُم مِّنْ خِلَافٍ أَوْ يُنفَوْا مِنَ الأرض» وجه الدّلالة: أنّ المراد بالنّفي من الأرض الحبس (ابن عبد البر، 1400). ونوقش: بعدم التّسليم، فالحبس إمساك، والنّفي طرد وإبعاد (ابن قدامة، 1388أ). وأجيب بأنه: إذا كان النفي بمعنى الطّرد والإبعاد، فإن كان المُراد مِن جميع الأرض، فهو مُحال، وإن كان إلى بلد آخرَ ففيه إيذاء لأهلها، فلم يبق إلّا الحبس، والمحبوس مطرود، فلا ينتفع بطيّبات الأرض (السرخسي، 1414). الدّليل الثّالث: قوله تعالى: «قَالَ رَبِّ السِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِي إليه». وجه الدّلالة: أنّ السّجن في مكان ضيّق، هو شرع من قِبَلِنا، فيكون شرعاً لنا، فلم يرد في شرعنا ما ينسخه (العميقان، 1404). ويمكن أن يناقش: بعدم التّسليم، فهو فِعْلُ حاكم ظالم، ليس بحجة.الدّليل الرّابع: قوله تعالى: «تَحْبِسُونَهُمَا مِن بَعْدِ الصلاة» (القرآن الكريم، المائدة:106). وجه الدّلالة: في الآية نصّ على إباحة سجنِ مَن عليه الحقّ حتّى يؤدّيَه؛ فدلّ ذلك على مشروعيّة السّجن، ومنه السّجن في مكان ضيّق.الدّليل الخامس: قول النبي-ﷺ-: «ليُّ الواجدِ يُحِلُّ عِرضَه وعقوبتَه». (ابن حنبل، 1421)، وصحّحه (ابن الملقن، 1425). وجه الدّلالة: في الحديث إباحة العقوبة، وهي الحبس (الخطابي، 1351).الدّليل السّادس: أنّ النبي ﷺ حبس رجلاً في تهمة، ثمّ خلّى سبيله (الترمذي، 1395) وحسنه.وجه الدّلالة: في الحديث نصّ على مشروعيّة الحبس، بحبس النّبيّ -ﷺ- لرجل في تهمة (الخطابي، 1351) الدّليل السّابع: أنّ الصّحابة أسروا رجلاً من بني عُقيل، وجعلوه في وَثاق، وأقرّهم الرّسول -ﷺ- على ذلك (النيسابوري، 1412)، والاستيثاق أشدّ من الحبس في مكان ضيّق.الدّليل الثّامن: أنّ ثمامةَ بنَ أثال كان مربوطاً بسارية من سواري المسجد، وأقرّ الرّسول -ﷺ- ذلك (البخاري، 1422) (النيسابوري،1412)، والتّوثيق أشدّ من الحبس في مكان ضيّق.الدّليل التّاسع: أجمع الصحابة -رضي الله عنهم - على مشروعية الحبس (الزيلعي، 1313). ومن الآثار المنقولة عنهم في ذلك وصحّحها (القرطبي، 1426): أنّ عمر سجن الحطيئةَ (التميري، 1399)، وعامِل عمرَ على مكةَ اشترى دارًا للسّجن (الصنعاني، 1403)، وعزم عمرُ على سِجن المرتدين (الصنعاني، 1403)، وصحّحه (العيني، 1429)، وعلى بنى سجنًا (العيسي، 1409)، وعبد الله بن الزبير كان له سجن بمكةَ (البخاري، 1422)، وعبد الله بن مسعود أمر بسجن شاربِ الخمر (الصنعاني، 1403)، وضعّفه (علي الهيثمي، 1414). الدّليل العاشر: أنّ المجهولَ الحالِ يُحبس حتى ينكشفَ، فالمعروف بالفساد؛ حبسُه أولى (ابن القيم، 1410). الدّليل الحادي عشر: أنّ الحاجة داعيةٌ إلى الحبس، فلا تخلص الحقوق -غالباً- إلّا به وبما هو أشدّ (المرداوي، د.ت).

القول الثّاني: لا يشرع التّعزير بالحبس في مكان ضيّق. وهو قول بعضِ المالكية (القرطبي، 1426)، وبعضِ الحنابلة (ابن تيمية، 1416).

أدلّة القول الثّاني:

الدّليل الأوّل: أنّ النبي -ﷺ- لم يكن له حبس، وكذلك أبوبكر، وكان عقابهما بالتّعويق بمكان من الأمكنة، أو حبس بالحافظ، أو الملازم (ابن القيم، 1410).ونوقش: بأنّهما تركا ذلك؛ لانعدام الحاجة، ومجرد التّرك لا يُحتجّ به على المنع (العميقان، 1404).

الدليل الثاني: أنّ السجن من العقوبات البليغة، قال تعالى: «إِلَّا أَن يُسْجَنَ أَوْ عَذَابٌ أليم» (القرآن الكريم، يوسف:25) السجن بالعذاب الأليم، وتوعّد فرعون موسى - عليه السلام - بالسجن: «قَالَ لَئِنِ اتَّخَذْتَ إِلَٰهًا غَيْرِي لَأَجْعَلَنَّكَ مِنَ المسجونين»(الشعراء:29) (القرافي، 1990أ، 208/4). ويمكن

أن يناقش: بأنّ السجن لا يكون عقوبةً بليغةً إلّا إذا كان طويلاً، كما يؤثّر في كونه بليغًا هيئة السجن، ثمّ إنّنا ينبغي أن ننظرَ إلى الجناية والمعصية التي ارتكبها المجرم، وأدّت به إلى السجن، وكون السجن عقوبةً بليغةً، لا يكفي في المنع من السجن في مكان ضيِّق، فالقتل أبلغ من السّجن، وهو مشروع، وإجماع الصّحابة -رضي الله عنهم- على مشروعيته، كافٍ في ترجيح القول بالجَواز.الترّجيح: من خلال النّظر فيما سبق من الأدلّة والمناقشات يتبيّن أنّ الرّاجح هو القول الأوّل؛ لقوّة أدلّتهم، ولما ورد على أدلة المخالف من مناقشة؛ ولأنّه الثّابت من فعل الرّسول -ﷺ- وصحابته من بعده، وكونه لم يوجد في وقته -ﷺ- مكان مخصّص للسّجن لا يدلّ على عدم مشروعيته، فأصل الحبس ثابت، وقد ثبت في عهد عمر، إلّا أنّه لا ينبغي التّوسّع في عقوبة الحبس في كلّ معصية، بل لا بدّ من مراعاة الحال، والموازنة بين المصالح والمفاسد، فقد يؤدّي الحبس على معصية يسيرة ،إلى تعلّم المحبوس ،وتأثّره بمن يخالطهم في السّجن من عُتاة المجرمين، فيخرج من الحبس مجرماً متمرِّساً ،بعد أن دخله لمعصية يسيرة.

المبحث الثّالث: موجبات التّعزير بالحبس، ومدّة الحبس تعزيرًا، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأوّل: موجبات التّعزير بالحبس:

ذكر الفقهاء عدداً من الموجبات ومن ذلك: أوّلاً: ما ذكره أبو يوسفَ: الفِسق - الدّعارة - التلصّص - استتابة المرتدّ - البغي - الامتناع عن دفع الجزية - إباق العبد - انتظار القصاص - تكرار السّرقة بعد القطع - الجراحة التي لا يمكن استيفاء القصاص فيها من الجاني. (يعقوب الأنصاري، 1420). ثانياً: ما ذكره القرافي (1994ب): حبس الجاني لغَيبة ولي المجني عليه؛ حِفظاً لمحلّ القصاص - حبس الآبق سنة؛ حفظاً للمالية رجاءَ أن يُعرف مالكه - حبس الممتنع من دفع الحقّ إلجاءً إليه - حبس مَن أشكل أمره في العسر؛ اختباراً لحاله - حبس الجاني تعزيرًا وردعًا عن معاصي الله -تعالى- حبس الممتنع من التّصرف الواجب الذي لا تدخله النيابة - حبس مَن أقر بمجهول عين، أو في الذّمّة، وامتنع من تعيينه - حبس الممتنع من حقّ الله - تعالى- الذي لا تدخله النيابة (القرافي، 1990أ). ثالثاً: ما ذكره بعض العلماء:

- المعاصي (المرداوي، د.ت).
- المتداعى فيه (الطرابلسي، 2000).
- المتهم (ابن فرحون، 1406).

وعند تأمل ما سبق، يتّضح أنّ موجبات الحبس تنقسم إلى قسمين:

- الحبس في التّهمة والاشتباه.
- الحبس عقوبة.

المطلب الثّاني: أقلّ مدة الحبس تعزيرًا:

اتّفق الفقهاء على أنّه لا حدّ لأقلّ مدّة التّعزير بالحبس، وأنّ مرده اجتهاد الحاكم (الماوردي، 1409)، (ابن الفراء، 1421)، (الخطيب، 1415)، (ابن عابدين، 1412). أدلّتهم:

- أنّ المقصود من الحبس الضّجر، وهذا تختلف فيه أحوال الناس (ابن عابدين، 1412).
- أنّ أقلّ مدّة الحبس، لم يرد تقديرها في الشّرع (ابن قدامة، 1388أ).

المطلب الثّالث: أكثر مدّة الحبس تعزيرًا، وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: أكثر مدّة الحبس تعزيرًا في الحبس المحدّد المدّة:

اختلف العلماء في أكثر مدّة التعزير بالحبس، في الحبس المحدّد المدّة على قولين: القول الأوّل: أنّه راجع إلى اجتهاد الحاكم بحسب ما يراه من مصلحة. وهو المذهب عند الحنفيّة (ابن عابدين، 1412)، والمالكية (القرافي، 1994ب)، وقول عند الشافعية (الجويني، 1428)، والمذهب عند الحنابلة (المرداوي، د.ت).دليل القول الأوّل: أنّ التّعزير بالحبس للتّأديب والزّجر، وهذا يختلف باختلاف أحوال النّاس، وباختلاف موجبات الحبس (ابن الفراء، 1421). القول الثّاني: أنّ أكثر مدّة الحبس يجب أن تكون أقلّ من سنة للحُرّ، وأقلّ من نصف سنة للعبد. وهذا المذهب عند الشّافعية (الماوردي، 1419).

أدلّة القول الثّاني:

أولاً: قياس الحبس على التّغريب في حدّ الزّاني غير المحصن؛ حتى لا يبلغ التّعزير أدنى الحدود. (الجويني، 1428)؛ لقول النبي -ﷺ-: «من بلغ حدًّا في غير حدّ فهو من المعتدين» (البيهقي، 1424) وقال: المحفوظ مرسل.

ونوقش:

- بأنّه قياس مع الفارق؛ فالتّغريب في حدّ الزّاني غيرِ المحصن، بعض الحدّ وليس كلّه (الرملي، 1404).
- وأنّ الحديث مرسل، فلا يُحتجّ به (الرملي، 1404).

ثانيًا: القياس على الدّية، فكما أنّه يجب أن تنقص الحكومة عن الدّية، فكذلك التعزير بالحبس، يجب أن ينقص عن أدنى الحدود (زكريا الأنصاري، د.ت).

ويمكن أن يناقش: بأنّه قياس مع الفارق، فالمقِيس عليه مقدّر من الشّرع، بخلاف التّعزير. الترّجيح: الذي يظهر - والله أعلم - رجحان القول الأوّل؛ لقوّة أدلّتهم، ولما ورد على دليل المخالف من مناقشة، فتحديد مدّة للحبس مع اختلاف الجرائم وأثرها في المجتمع ممّا لا ينبغي الركون إليه، لا سيما أنّه وُجد في وقتنا الحاضر من المفسدين ما لم يوجد فيمن سبق، وتعدّدت وسائل الإفساد، وانتشر أثر الفساد في المجتمع مع تقارب الأماكن، وسرعة شيوع الأخبار.

المسألة الثّانية: أكثر مدّة الحبس تعزيراً في الحبس غير محدّد المدّة:

الفقهاء يذكرون الحبس كعقوبة من غير تحديد المدّة، ويجعلونه على أنواع:

النوع الأوّل: الحبس حتى الموت (الزركشي، 1413). دليل هذا النوع: عن ابن عمر - رضي الله عنهما - أنّ النبي -ﷺ- قال: «إذا أمسك الرّجل، وقتله الآخر؛ يقتل الذي قتل، ويُحبس الذي أمسك» (البيهقي، 1424) ورجّح إرساله، وتعقّبه ابن القطّان،

وذكر أنّ الحديث صحيح ومحفوظ. (الكتامي، 1418). وجه الدّلالة: أنّه -ﷺ- أمر بحبس الممسك ولم يحدّد مدّة، فدلّ ذلك على جواز الحبس تعزيرًا حتّى الموت. (ابن قدامة، 1414ب)، وقد ورد عن علي العمل بهذا الحديث (الصنعاني، 1403)، وهذا قضاء لخليفة راشد مأمور باتّباعه. وهذا الأثر من رواية عطاء عن علي ولم أجد من أثبت له سماعًا منه.

النّوع الثّاني: الحبس حتّى التّوبة. (ابن نجيم، د.ت)، 46/5)، و(ابن فرحون، 1406)، و(ملا خسرو، د.ت).

النّوع الثّالث: الحبس حتّى التّوبة، أو الموت. (الحجاوي، 2004)، و(الطرابلسي، 2000)، و(ابن عابدين، 1412).

المبحث الرّابع: تطبيقات الحبس في نظام مكافحة جرائم الإرهاب، وتمويله:

عند تأمّل نظام مكافحة الإرهاب وتمويله، يتبيّن لنا أنّ المنظّم السّعوديّ آخذ بكافة وسائل الحبس التي نصّ عليها الفقهاء، إذ نصّ على عقوبة الحبس بالسّجن، ونصّ كذلك على عقوبة المنع من السّفر، كما جعل الجرائم المنصوص عليها في النظام من الجرائم الموجبة للتّوقيف، وأعمل الملازمة للمشتبه بارتكابه إحدى الجرائم المنصوص عليها في هذه النّظام. فقد جاء في المادّة الثّانية من النظام ما نصّه: « تعدّ الجرائم المنصوص عليها في النظام من الجرائم الكبيرة الموجبة للتوقيف». وجَعْلُ المنظم هذه الجرائم موجبة للتّوقيف -حتى قبل صدور الحكم بإدانة المتّهم - من التّعزير المباح شرعاً، فكون المتّهم ارتكب ما استدعى توجيه الاتّهام له بارتكاب إحدى المخالفات الواردة في هذا النّظام؛ استحقّ به أن يعزَّر بالتّوقيف إلى حين صدور الحكم عليه بالإدانة، أو عدمها.وفي اختيار المنظّم لجواز التّوقيف لكلّ من اتّهم بإحدى الجرائم المنصوص عليها في هذا النظام؛ إعمالاً لما نصّ عليه الفقهاء من جواز الحبس للتّهمة كما تقدّم.بَيدَ أنّ المنظّم لم يجعل الأمر على إطلاقه، بل حدّد مدّة للتّوقيف لا يجوز تجاوزها إلّا بقرار من المحكمة المختصّة، كما نصّت عليه المادّة التّاسعة عشرة. بل إنّ اختيار المنظّم -كما في المادة الثّالثة من النّظام- سريان أحكام هذا النّظام على كلّ من استهدف ارتكاب هذه الجرائم، ولو كان خارج المملكة، أو كان غير سعوديّ، وكذلك من ساعد على ارتكابها، أو شرع فيها، أو حرّض عليها، أو ساهم فيها، أو شارك فيها، ولم يحاكم عليها؛ تحقيقٌ لما أوجبه الله -تعالى- على ولي الأمر من صيانة البلاد ،وحفظِ مصالحِها ضدّ كلّ باغٍ عليها، وفي هذا من الأخذ بالسياسة الشرعيّة المعتبرة؛ لحفظ البلاد والعباد، وفيه تطبيق لما نصّ عليه الفقهاء من جواز التّعزير بالحبس للتّهمة. وإذا نظرنا إلى المادّة الثّامنة من النّظام، نجد أنّ المنظّم توسّع في مفهوم الحبس كما توسّع فيه الفقهاء، فأعمل الملازمة بمراقبة المشتبه فيه، وجعلها من صلاحيات النائب العام، والمراقبة من تطبيقات الملازمة وإن لم يعلم بها المشتبه فيه. ونصّ المنظّم على التّعويق بالمنع من السّفر، كما في المادّة العاشرة، وأجاز المنظّم أن ينصّ في أمر المنع من السّفر على عدم إبلاغه بما اتّخذ في حقّه متى كانت مصلحة التّحقيق تتطلّب ذلك. ويرد هنا تساؤلٌ: هل تكون المراقبة والمنع من السّفر من التّعزير بالحبس في حقّ المشتبه فيه إذا لم يعلم به؟

الجواب: الظّاهر أنّه من التّعزير، وإن لم يعلم به المشتبه فيه، فهو وإن لم يتحقّق في حقّه الرّدع؛ لعدم علمه بالعقوبة؛ إلّا أنّ اختيار ولي الأمر لهذه العقوبة في حقّه دون غيره من رعايا ولي الأمر من باب التعزيز بالحبس، واختيار عدم إبلاغه بالعقوبة إنّما يكون عند تحقّق المصلحة في ذلك، كما نصّ عليه المنظّم في المادّة المشار إليها أعلاه، فإيقاع العقوبة متحقّق، والتّعزير ثابت في حقّه، وإن لم يعلم به.ونجد أنّ المنظّم في المادّة الحادية عشرة أخذ بما نصّ عليه الفقهاء من جواز وقف عقوبة التّعزير بالحبس عند تحقّق التّوبة، والفقهاء نصُّوا على جواز الحبس حتى ظهور التّوبة. وحدّد المنظّم في المادّة ما تظهر به توبة المدّعى عليه بإحدى الجرائم المنصوص عليها في النّظام، فلم يجعل الأمر على إطلاقه، بل حدّد وقائعَ معيّنةٍ تظهر بها توبة المدّعى عليه، وفي ذلك تطبيق لما نصّ عليه الفقهاء، فقد نصّوا على ما تظهر به توبة من ارتكب جرماً بعينه، ففي معين الحكام ورد أن مَن: «خدع امرأةَ رجلٍ حتى وقعت الفرقة بينها وبين زوجها، وزوّجها من غيره، أو خدع صبية وزوّجها من رجل: يُحبس حتى يردّها». فحدّد ما تنتهي به العقوبة، وتظهر به التّوبة. واحتاط المنظّم لما قد يقدم عليه المدّعى عليه من إظهار التوبة تزييفاً لا حقيقاً، فجعل للنيابة العامة الحقَ في إعادة تحريك الدّعوى عند ظهور ما يستوجب ذلك. كما نصّت عليه اللّائحة التّنفيذية لهذا النّظام. ويتبيّن أنّ المنظم لم يعد التّوبة معياراً محدّداً لنهاية مدّة الحبس بعد صدور الحكم بحكم المتّهم؛ لصعوبة أو تعذّر التّحقق من توبة المدان بالجريمة، لا سيما وأن الجرم له تعلّق بالإرهاب، بل نصّ المنظّم على قتلِ المُدان في حال كانت الجريمة المدانُ بها وفق هذا النّظام أدّت لموت شخص أو أكثر؛ إلّا أنّه لم يمنع من وقف تنفيذ الحبس بعد صدور الحكم بما لا يقلّ عن نصف مدّة الحبس إذا ظهر للمحكمة المختصّة- لأسباب معتبرة تبعث على الاعتقاد - بأنّ المحكوم عليه لن يعود لارتكاب أيّ من الجرائم المنصوص عليها في هذا النّظام، كما نصّ على ذلك المنظّم في المادة السّابعة والخمسين. وإذا عاد المحكوم عليه إلى ارتكاب أيّ من الجرائم المنصوص عليها في أحكام النّظام، يلغى وقف التّنفيذ دون الإخلال بالعقوبة المقرّرة على الجريمة الجديدة. والفرق بين ما ورد في المادّة الحادية عشرة، والمادّة السّابعة والخمسين: أنّ المادّة الحادية عشرة تنطبق على من لم يصدر بحقه حكم، بخلاف المادّة السّابعة والخمسين فتتحدّث عن المحكوم عليه. ونصّ المنظّم على جواز حبس المشتبه فيه إذا خشي هروبه أو اختفاؤه. وإذا نظرنا إلى ما ذكره الفقهاء ،نجد أنّهم نصّوا على جواز ذلك، فقد علّل ابن قدامة لجواز اتّخاذ الحاكم حبساً بـ: «أنّه قد يحتاج إليه للتّأديب واستيفاء الحق من المماطل، والاحتفاظ بمن عليه قصاص أو حدّ، حتى يُستوفى». وراعى المنظّم التّوازن في تحقيق المصالح، فجعل لرئيس أمن الدّولة صلاحية الإفراج المؤقّت عن المحكوم عليه في جريمة من الجرائم المنصوص

عليها في النّظام أثناء تنفيذ العقوبة. وفق شروط وضوابط حَدّدتها اللّائحة التّنفيذيّة لهذا النّظام. وليس هذا من إيقاف تنفيذ العقوبة، فالمحكوم عليه يخضع للمراقبة، ويلتزم بكافّة الإجراءات والتّدابير المنصوص عليها في أمر الإفراج المؤقّت. فهو انتقال من التّعويق بالحبس في السجن، إلى التّعويق بالحبس في المنزل، أو المستشفى، أو نحو ذلك ممّا تتحقّق به مصلحة الجماعة، والفرد المحكوم عليه. كما اختار المنظّم القول بتحديد مدّة الحبس من جهة، فجعل لكلّ جريمة مدّة يُحبس فيها المدان بها، إلّا أنّه جعل للقاضي الحريّة في اختيار المدّة بين حدٍّ أدنى، وحدٍّ أعلى نصّ عليه المنظّم، وهذا ظاهر في العقوبات الواردة من المادّة الثلاثين وحتى المادّة الخامسة والخمسين. وراعى المنظّم الموازنة بين الجرائم والعقوبات، فجعل لكلّ عقوبة ما يناسبها من التّعزير بالحبس، ولم يوحّد العقوبة لكلّ جريمة منصوص عليها في هذا النّظام. ونصّ المنظّم على عقوبة التّعويق بالمنع من السفر على كلّ سعودي أدين بارتكاب إحدى الجرائم المنصوص عليها في هذا النّظام، فيكون التّعويق بالحبس في البلد والمنع من السّفر عقوبة إضافيّة لكافّة العقوبات المنصوص عليها في هذا النّظام في حقّ السّعوديين. ويلحظ في هذا النّظام أنّه لم يجعل عقوبةً بالحبس حتّى الموت، وهو ما يسمى بالحبس مدى الحياة، بل جعل العقوباتِ بالحبس الواردة في هذا النّظام محدّدة المدّة، إلّا أنّه لم يمنع ذلك، فقد نصّ المنظّم في المادّة الثّانية والخمسين: بأنّ العقوبات التّعزيريّة الواردة في هذا النّظام لا تمنع الأخذ بأيّ عقوبة أشدّ وردت في الشّريعة الإسلاميّة، أو الأنظمة الأخرى. وعليه فللقاضي أن يحكم بالحبس حتى الموت؛ استناداً لما ورد عن الفقهاء في ذلك. وبهذا يتبيّن أنّه روعي في هذا النّظام ما جاء عن الفقهاء من اختلاف في تحديد مدّة الحبس، ومكانه، وطريقة انتهائه.

9. الخاتمة

يمكن تلخيص أبرز النّتائج في النّقاط الآتية:

- يعرّف التّعزير بالحبس بأنّه: التّأديب في كلّ معصية لا حدّ فيها، ولا كفّارة؛ بتعويق الشّخص، ومنعه من التّصرف في نفسه.
- ينبغي أن يكون الحبس في التعزير دون صفة الحبس في الحدّ من حيث هيئة السّجن، وينبغي أن تتفاوت العقوبات التعزيرية بحسب طبيعة المعصية المقترفة.
- الحبس حدّاً يثبت دون مطالبة أحد، ولا يمكن إسقاطه بخلاف الحبس تعزيراً.
- الرّاجح أنّه يشرع التّعزير بالحبس في مكان ضيّق، وأنّه لا حدّ لأقلّه ولا لأكثره، ومردّه اجتهاد الحاكم.
- تختلف موجبات التعزير بالحبس، ويجمعها كونها معصيةً لم يرد فيها حدّ ولا كفّارة.
- المنظّم السّعودي أخذ بكافة وسائل الحبس، واختار القول بتحديد مدّة الحبس، ولم يعتبر التّوبة معياراً محدّداً لنهاية مدّة الحبس، ولم يجعل عقوبةً بالحبس حتّ الموت.

10. أبرز التّوصيات:

- أوصي بضرورة تعدّد وسائل الحبس، وألّا يُحبسَ في مكان ضيق إلا أصحاب الجرائم الكبيرة.
- أوصي بتحديد معاييرَ للتّوبة الموجبة لتخفيف عقوبة الحبس تعزيراً.
- أوصي بأن يُنصّ في اللّوائح التّفسيريّة للأنظمة على المستند الفقهيّ للموادّ الواردة فيها.

نبذة عن الباحث

فيصل خالد التويجري

حاصل على البكالوريوس والماجستير والدكتوراة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، ثم زمالة المستشار الشرعي في فقه المالية الإسلامية وتسوية المنازعات من الجمعية القضائية السعودية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وله عدد من البحوث المحكَّمة.

fkaltwaijry@iau.edu.sa

المراجع

المراجع العربية

الأصبحي، مالك بن أنس. (1415ه). *المدونة*. دار الكتب العلمية.

الأنصاري، زكريا بن محمد. (د.ت). *أسنى المطالب في شرح روضة الطالب*. دار الكتاب الإسلامي.

الأنصاري، يعقوب بن إبراهيم. (1420هـ). *الخراج* (طه سعيد، و محمد سعد، محقق). المكتبة الأزهرية للتراث مقابلة على المطبعة السلفية ومكتباتها.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422ه). *صحيح البخاري* (محمد الناصر، محقق). دار طوق النجاة.

البعلي، محمد بن أبي الفتح. (1423هـ). *المطلع على ألفاظ المقنع* (محمد الأرنؤوط، و ياسين الخطيب، محقق). مكتبة السوادي.

البهوتي، منصور بن يونس. (1414ه). *دقائق أولي النهى لشرح المنتهى*. عالم الكتب.

البهوتي، منصور بن يونس. (2009م). *كشاف القناع على متن الإقناع*. دار الكتب العلمية.

البيهقي، أحمد بن الحسين. (1424ه). *السنن الكبرى* (محمد عبد القادر عطا، محقق) (ط.3). دار الكتب العلمية.

الترمذي، محمد بن عيسى. (1395هـ). *سنن الترمذي* (أحمد شاكر، وآخرين، محقق) (ط.2). مكتبة ومطبعة مصطفى البابي.

التميري، عمر بن شبة. (1399ه). *تاريخ المدينة* (فهيم شلتوت، محقق). طبع على نفقة السيد: حبيب محمود أحمد.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1408ه). *الفتاوى الكبرى*. دار الكتب العلمية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1416هـ). *مجموع الفتاوى* (عبد الرحمن بن قاسم، محقق). مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

الجرجاني، علي بن محمد. (1403). *التعريفات* (تحقيق: جماعة من العلماء). دار

الكتب العلمية.

الجزري، المبارك بن محمد. (1399هـ). *النهاية في غريب الحديث والأثر* (طاهر الزاوي، و محمود الطناجي، محقق). المكتبة العلمية.

الجصاص، أحمد بن علي الرازي. (1405هـ). *أحكام القرآن* (محمد القمحاوي، محقق). دار إحياء التراث العربي.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1407هـ). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية* (أحمد عبد الغفورعطار، محقق) (ط.4). دار العلم للملايين.

الجويني، عبد الملك بن عبد الله. (1428هـ). *نهاية المطلب في دراية المذهب* (عبد العظيم الديب، محقق). دار المنهاج.

الحجاوي، موسى بن خلف. (2004م). *الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل* (عبد اللطيف السبكي، محقق). دار المعرفة.

ابن حنبل، أحمد بن محمد. (1421هـ). *المسند* (شعيب الأرنؤوط، وآخرين، محقق). مؤسسة الرسالة.

الخطابي، حمد بن محمد. (1351ه). *معالم السنن*. المكتبة العلمية.

الخطيب، محمد بن أحمد. (1415هـ). *مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج*. دار الكتب العلمية.

الرازي، أحمد بن فارس. (1399ه). *مقاييس اللغة* (عبد السلام هارون، محقق). دار الفكر.

ابن رشد، محمد بن أحمد. (1408هـ). *البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل لمسائل المستخرجة* (محمد حجي، وآخرين، محقق) (ط.2). دار الغرب الإسلامي.

ابن رشد، محمد بن أحمد. (1408ه). *المقدمات الممهدات*. دار الغرب الإسلامي.

ابن رشد، محمد بن أحمد. (1425هـ). *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. دار الحديث.

الرملي، محمد بن أبي العباس. (1404ه). *نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج*. دار الفكر.

الزركشي، محمد بن عبد الله. (1413هـ). *شرح الزركشي على مختصر الخرقي*. مكتبة العبيكان.

الزيلعي، عثمان بن علي، والشلبي، أحمد بن يونس. (1313هـ). *تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشلبي*. المطبعة الأميرية (بولاق).

السرخسي، محمد بن أحمد. (1414ه). *المبسوط*. دار المعرفة.

السُّغدي، علي بن الحسين. (1404ه). *النتف في الفتاوى* (صلاح الدين الناهي، محقق) (ط.2). دار الفرقان، مؤسسة الرسالة.

الشافعي، محمد بن إدريس. (1410ه). *الأم*. بيروت، دار المعرفة.

الصنعاني، عبد الرزاق بن همام. (1403ه). *مصنف عبد الرزاق* (حبيب الأعظمي، محقق) (ط.2). المكتب الإسلامي.

الطرابلسي، علي بن خليل. (2000م). *معين الحكام فيما يتردد بين الخصمين من الأحكام*. دار الفكر.

ابن عابدين، محمد بن أمين. (1412هـ). *رد المحتار على الدر المختار*(ط.2). دار الفكر.

ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله. (1400ه). *الكافي في فقه أهل المدينة* (محمد أحيد، محقق) (ط.2). مكتبة الرياض الحديثة.

ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله. (1421هـ). *الاستذكار* (سالم عطا، و محمد عوض، محقق). دار الكتب العلمية.

ابن العربي، محمد بن عبد الله. (1424ه). *أحكام القرآن*(ط.3). دار الكتب العلمية.

عمر، أحمد مختار عبد الحميد. (1429ه). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. عالم الكتب.

العميقان، عبد العزيز بن زيد. (1404هـ). *التعزيرات المادية في الشريعة الإسلامية*. المعهد العالي للقضاء.

العيسي، أبو بكر بن أبي شيبة. (1409ه). *مصنف ابن أبي شيبة* (كمال الحوت، محقق). مكتبة الرشد.

العيني، محمود بن أحمد الغيتابي.(1429ه). *نخب الأفكار في تنقيح مباني الأخبار في شرح معاني الآثار* (ياسر بن إبراهيم، محقق). وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

أبو غدة، حسن بن عبد الغني. (1407ه). *أحكام السجن ومعاملة السجناء في الإسلام*. مكتبة المنار.

الغنيمي، عبد الغني بن طالب. (د.ت). *اللباب في شرح الكتاب* (محمد محي الدين عبد الحميد، محقق). المكتبة العلمية.

ابن الفراء، محمد بن الحسين. (1421ه). *الأحكام السلطانية* (ط.2). دار الكتب العلمية.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (د.ت). *العين* (مهدي المخزومي، و إبراهيم السامرائي، محقق). دار ومكتبة الهلال.

ابن فرحون، إبراهيم بن علي. (1406هـ). *تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام*. مكتبة الكليات الأزهرية.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. (1388ه أ). *المغني*. مكتبة القاهرة.

ابن قدامة، عبد الله بن أحمد. (1414هـ ب). *الكافي في فقه الإمام أحمد*. دار الكتب العلمية.

القرافي، أحمد بن إدريس. (1990م أ). *أنوار البروق في أنواء الفروق*. دار عالم الكتب.

القرافي، أحمد بن إدريس. (1994م ب). *الذخيرة* (محمد حجي، وآخرين، محقق). دار الغرب الإسلامي.

القرطبي، محمد بن الفرج. (1426ه). *أقضية رسول الله -صلى الله عليه وسلم-*. دار الكتاب العربي.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1410ه). *الطرق الحكمية*. دار البيان.

الكاساني، أبو بكر بن مسعود. (1406ه). *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*(ط.2). دار الكتب العلمية.

الكتامي، علي بن محمد. (1418هـ). *بيان الوهم والإيهام في كتاب الأحكام* (الحسين سعيد، محقق). دار طيبة.

الماوردي، علي بن محمد. (1409ه). *الأحكام السلطانية*. مكتبة دار ابن قتيبة.

الماوردي، علي بن محمد. (1419هـ). *الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي* (علي معوض، و عادل عبد الموجود، محقق). دار الكتب العلمية.

المرداوي، علي بن سليمان. (د.ت). *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف* (ط.2). دار إحياء التراث العربي.

ابن مفلح، إبراهيم بن محمد. (1418هـ). *المبدع في شرح المقنع*. دار الكتب

العلمية.

ملا خسرو، محمد بن رامرز بن علي. (د.ت). *درر الحكام شرح غرر الأحكام*. دار إحياء الكتب العربية.

ابن الملقن، عمر بن علي. (1425هـ). *البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير* (مصطفى أبو الغيط، وآخرين، محقق). دار الهجرة للنشر والتوزيع.

المناوي، عبد الرؤوف. (1410ه). *التوقيف على مهمات التعاريف*. دار عالم الكتب.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414ه). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.

الموصلي، عبد الله بن محمود. (1356هـ). *الاختيار لتعليل المختار* (محمد أبو دقيقه، محقق). مطبعة الحلبي.

ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم. (د.ت). *البحر الرائق شرح كنز الدقائق* (ط.2). دار الكتاب الإسلامي ومكتبة الهلال.

النسفي، عمر بن محمد. (1311هـ). *طلبة الطلبة في الاصطلاحات الفقهية*. المطبعة العامرة الشرفية، مكتبة المثنى.

النووي، يحيى بن شرف. (1408ه). *تحرير ألفاظ التنبيه* (عبد الغني الدقر، محقق). دار القلم.

النووي، يحيى بن شرف. (1412هـ). *روضة الطالبين وعمدة المفتين* (زهير الشاويش، محقق) (ط.3). المكتب الإسلامي.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (1412هـ). *صحيح مسلم*. (محمد فؤاد عبد الباقي، محقق). دار إحياء التراث العربي.

الهروي، القاسم بن سلام. (1384هـ). *غريب الحديث* (محمد خان، محقق). مطبعة دائرة المعارف العثمانية.

الهروي، محمد بن أحمد الأزهري. (2001م). *تهذيب اللغة* (محمد عوض مرعب، محقق). دار إحياء التراث العربي.

الهيثمي، أحمد بن محمد بن حجر. (1357هـ). *تحفة المحتاج في شرح المنهاج*. المكتبة التجارية الكبرى.

الهيثمي، علي بن أبي بكر. (1414ه). *مجمع الزوائد ومنبع الفوائد* (حسام الدين القدسي، محقق). مكتبة القدسي.

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2017، نوفمبر1). نظام مكافحة جرائم الإرهاب وتمويله في المملكة العربية السعودية. https://laws.boe.gov.sa/Boelaws/Laws/LawDetails/57694209-

المراجع المرومنة

Abū Ghuddah, Ḥ. (1407h). *Aḥkām al-sijn wa-Mu'āmalat al-Sujanā' fī al-Islām.* Maktabat Al-Manār. [in Arabic]

Al-Anṣārī, Y. (1420h). *Al-Kharāj* (Ṭāhā Sa'īd, & Muḥammad Sa'd, Eds.). Al-Maktabah Al-Azharīyah Lil-Turāth Muqābalah Alá Al-Maṭba'ah Al-Salafīyah Wa-maktubātuhā. [in Arabic]

Al-Anṣārī, Z. (n.d.). *Asná al-maṭālib fī sharḥ Rawḍat al-ṭālib*. Dār Al-Kitāb Al-Islāmī. [in Arabic]

Al-Aṣbaḥī, M. (1415h). *Al-Mudawwanah*. Dār Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Ba'lī, M. (1423h). *Al-Muṭli' 'alá alfāẓ al-Muqni'* (Muḥammad al-Arna'ūṭ, & Yāsīn Al-Khaṭīb, Eds.). Maktabat Al- Sawādī. [in Arabic]

Al-Bayhaqī, A. (1424h). *Al-sunan al-Kubrá* (Muḥammad 'Abd Al-Qādir 'Aṭā, Ed.) (3rd ed.). Dār Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Buhūtī, M. (1414h). *daqā'iq ūlī al-nuhá li-sharḥ al-Muntahá*. 'Ālam al-Kutub. [in Arabic]

Al-Buhūtī, M. (2009M). *Kashshāf al-qinā' 'alá matn al-Iqnā'*. Dār Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Bukhārī, M. (1422h). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (Muḥammad al-Nāṣir, Ed.). Dār Ṭawq Al-najāh. [in Arabic]

Al-Farāhīdī, A. (n.d.). *Al-'Ayn* (Mahdī al-Makhzūmī, & Ibrāhīm Alsāmrā'y, Eds.). Dār Wa-Maktabat Al-Hilāl. [in Arabic]

Al-Ghunaymī, 'A. (n.d.). *Al-Lubāb fī sharḥ al-Kitāb* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn 'Abd al-Ḥamīd, Ed.). Al-Maktabah Al- 'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Harawī, A. (1384h). *Gharīb al-ḥadīth* (Muḥammad Khān, Ed.). Maṭba'at Dā'irat Al-Ma'ārif Al-'Uthmānīyah. [in Arabic]

Al-Harawī, M. (2001M). *Tahdhīb al-lughah* (Muḥammad 'Awaḍ Mur'ib, Ed.). Dār Lḥyā' Al-Turāth Al-'Arabī. [in Arabic]

Al-Haythamī, A. (1357h). *Tuḥfat al-muḥtāj fī sharḥ al-Minhāj*. Al-Maktabah Al-Tijārīyah Al-Kubrá. [in Arabic]

Al-Haythamī, 'A. (1414h). *Majma' al-zawā'id wa-manba' al-Fawā'id* (Ḥusām al-Dīn al-Qudsī, Ed.). Maktabat Al-Qudsī. [in Arabic]

Hay'at al-khubarā' bi-Majlis al-Wuzarā'. (2017, November 1). *Niẓām mukāfaḥat Jarā'im al-irhāb wa-tamwīluhu fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah.* https://laws.boe.gov.sa/Boelaws/Laws/LawDetails/57694209-. [in Arabic]

Al-Ḥijjāwī, M. (2004m). *Al-Iqnā' fī fiqh al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal* ('Abd al-Laṭīf al-Subkī, Ed.). Dār Al-Ma'rifah. [in Arabic]

Al-'Aynī, M. (1429H). *Nukhab al-afkār fī Tanqīḥ Mabānī al-akhbār fī sharḥ ma'ānī al-Āthār* (Yāsir ibn Ibrāhīm, Ed.). Wizārat Al-Awqāf Wa-al-Shu'ūn Al-Islāmīyah. [in Arabic]

Al-'Īsá, A. (1409H). *Muṣannaf Ibn Abī Shaybah* (Kamāl al-Ḥūt, Ed.). Maktabat Al-Rushd. [in Arabic]

Al-Jaṣṣāṣ, A. (1405h). *Aḥkām al-Qur'ān* (Muḥammad Al-Qamḥāwī, Ed.). Dār Iḥyā' Al-Turāth Al-'Arabī. [in Arabic]

Al-Jawharī, I. (1407h). *Al-ṣiḥāḥ Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-'Arabīyah* (Aḥmad 'Abd al-Ghafūr 'Aṭṭār, Ed.) (4th ed.). Dār Al-'Ilm Lil-Malāyīn. [in Arabic]

Al-Jazarī, A. (1399h). *Al-nihāyah fī Gharīb al-ḥadīth wa-al-athar* (Ṭāhir al-Zāwī, & Maḥmūd Alṭnājy, Eds.). Al-Maktabah Al-

A'ẓamī, Ed.) (2nd ed.). Al-Maktab Al-Islāmī. [in Arabic]

Al-Sarakhsī, M. (1414h). *Al-Mabsūṭ*. Dār Al-Ma'rifah. [in Arabic]

Al-Shāfi'ī, M. (1410h). *Al-umm*. Bayrūt, Dār Al-Ma'rifah. [in Arabic]

Al-Ṭarābulusī, 'A. (2000M). *Mu'īn al-ḥukkām fīmā yataraddadu bayna al-khiṣmayn min al-aḥkām.* Dār Al-Fikr. [in Arabic]

Al-Tirmidhī, M. (1395h). *Sunan al-Tirmidhī* (Aḥmad wa-ākharīn Shākir, Ed.) (2nd ed.). Maktabat Wa-Maṭba'at Muṣṭafá Al-Bābī. [in Arabic]

Al-Zarkashī, M. (1413h). *Sharḥ al-Zarkashī 'alá Mukhtaṣar al-Khiraqī*. Maktabat Al-'Ubaykān. [in Arabic]

Al-Zayla'ī, 'U., & Alshlby, A. (1313h). *Tabyīn al-ḥaqā'iq sharḥ Kanz al-daqā'iq wa- ḥāshiyat al-Shalabī*. Al-Maṭba'ah Al-Amīrīyah (Būlāq). [in Arabic]

Al'myqān, 'A. (1404h). *Alt'zyrāt al-māddīyah fī al-sharī'ah al-Islāmīyah*. Al-Ma'had Al-'Ālī Lil-Qaḍā'. [in Arabic]

Alktāmy, 'A. (1418h). *Bayān al-wahm wa-al-īhām fī Kitāb al-aḥkām* (al-Ḥusayn Sa'īd, Ed.). Dār Ṭaybah. [in Arabic]

Alsuughdy, 'A. (1404h). *Alntf fī al-Fatāwá* (Ṣalāḥ al-Dīn Nāhī, Ed.) (2nd ed.). Dār Al-Furqān, Mu'assasat Al-Risālah. [in Arabic]

Altmyry, 'U. (1399h). *Tārīkh al-Madīnah* (Fahīm Shaltūt, Ed.). Ṭubi'a 'alá nafaqat al-Sayyid : Ḥabīb Maḥmūd Aḥmad. [in Arabic]

'Umar, A. (H). *Mu'jam al-lughah al-'Arabīyah al-mu'āṣirah*. 'Ālam Al-Kutub. [in Arabic]

Ibn al-Farrā', M. (1421h). *Al-aḥkām al-sulṭānīyah* (2nd ed.). Dār Al- Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Ibn al-'Arabī, M. (1424h). *Aḥkām al-Qur'ān* (3rd ed.). Dār Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Ibn al-Mulaqqin, 'U. (1425h). *Al-Badr Al-munīr fī Takhrīj Al-aḥādīth Wa-al-āthār Al-wāqi'ah fī al-sharḥ al-kabīr* (Muṣṭafá Abū al-Ghayṭ, wa-ākharīn, Eds.). Dār al-Hijrah Lil- Nashr Wa Al-Tawzī'. [in Arabic]

Ibn al-Qayyim, M. (1410h). *Al-ṭuruq Al-Ḥikmīyah*. Dār Al-Bayān. [in Arabic]

Ibn Farḥūn, I. (1406h). *Tabṣirat al-ḥukkām fī uṣūl al-aqḍiyah wa-manāhij al-aḥkām.* Maktabat Al-Kullīyāt Al-Azharīyah. [in Arabic]

Ibn Ḥanbal, A. (1421h). *Al-musinn* (Shu'ayb wa-ākharīn al-Arna'ūṭ, Ed.). Mu'assasat Al-Risālah. [in Arabic]

Ibn 'Abd al-Barr, Y. (1400h). *Al-Kāfī fī Fiqh ahl al-Madīnah* (Muḥammad aḥyd, Ed.) (2nd ed.). Maktabat Al-Riyāḍ Al-ḥadīthah. [in Arabic]

'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Jurjānī, 'A. (1403). *Alt'ryfāt* (Jamā'at min al-'ulamā', Eds.). Dār Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Juwaynī, 'A. (1428h). *Nihāyat al-Muṭṭalib fī dirāyat al-madhhab* ('Abd Al-'Aẓīm al-Dīb, Ed.). Dār Al-Minhāj [in Arabic]

Al-Kāsānī, A. (1406h). *Badā'i' al-ṣanā'i' fī tartīb al-sharā'i'* (2nd ed.). Dār Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Khaṭīb, M. (1415h). *Mughnī al-muḥtāj ilá ma'rifat ma'ānī alfāẓ al-Minhāj*. Dār Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Khaṭṭābī, Ḥ. (1351h). *Ma'ālim al-sunan*. Al-Maktabah Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Māwardī, 'A. (1409H). *Al-aḥkām al-sulṭānīyah*. Maktabat Dār Ibn Qutaybah. [in Arabic]

Al-Māwardī, 'A. (1419H). *Al-Ḥāwī al-kabīr fī fiqh madhhab al-Imām al-Shāfi'ī* ('Alī Mu'awwaḍ, & 'Ādil 'Abd al-Mawjūd, Ed.). Dār Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Mawṣilī, 'A. (1356h). *Al-Ikhtiyār li-ta'līl al-Mukhtār* (Muḥammad Abū dqyqh, Ed.). Maṭba'at Al-Ḥalabī. [in Arabic]

Al-Munāwī, 'A. (1410h). *Al-Tawqīf 'alá muhimmāt al-ta'ārīf*. Dār 'Ālam Al-Kutub. [in Arabic]

Al-Nasafī, 'U. (1311h). *Talabat al-ṭalabah fī al-Iṣṭilāḥāt al-fiqhīyah*. Al-Maṭba'ah Al-'Āmirah Al-Sharafīyah, Maktabat Al-Muthannā. [in Arabic]

Al-Nawawī, Y. (1408h). *Taḥrīr alfāẓ al-Tanbīh* ('Abd al-Ghanī al-Daqr, Ed.). Dār Al-Qalam. [in Arabic]

Al-Nawawī, Y. (1412h). *Rawḍat al-ṭālibīn wa-'umdat al-muftīn* (Zuhayr al-Shāwīsh, Ed.) (3rd ed.). Al-Maktab Al-Islāmī. [in Arabic]

Al-Nīsābūrī, M. (1412h). *Ṣaḥīḥ Muslim*. (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Ed.). Dār Lḥyā' Al-Turāth Al-'Arabī. [in Arabic]

Al-Qarāfī, A. (1990m a). *Anwār al-burūq fī anwā' al-Furūq*. Dār 'Ālam Al-Kutub. [in Arabic]

Al-Qarāfī, A. (1994m b). *Al-Dhakhīrah* (Muḥammad Ḥajjī, & Akharīn, Eds.). Dār Al-Gharb Al-Islāmī. [in Arabic]

Al-Qurṭubī, M. (1426). *Aqḍiyat Rasūl Allāh-ṣlá Allāh 'alayhi wslm*. Dār Al-Kitāb Al-'Arabī. [in Arabic]

Al-Ramlī, M. (1404h). *Nihāyat al-muḥtāj ilá sharḥ al-Minhāj.* Dār Al-Fikr. [in Arabic]

Al-Rāzī, A. (1399h). *Maqāyīs al-lughah* ('Abd al-Salām Hārūn, Ed.). Dār Al-Fikr. [in Arabic]

Al-Ṣan'ānī, 'A. (1403h). *Muṣannaf 'Abd al-Razzāq* (Ḥabīb al-

Ibn ʻAbd al-Barr, Y. (1421h). *Alāstdhkār* (Sālim ʻAṭā, & Muḥammad ʻAwaḍ, Eds.). Dār Al-Kutub Al-ʻIlmīyah. [in Arabic]

Ibn ʻĀbidīn, M. (1412h). *Radd al-muḥtār ʻalá al-Durr al-Mukhtār* (2nd ed.). Dār Al-Fikr. [in Arabic]

Ibn manẓūr, M. (1414h). *Lisān al-ʻArab* (3rd ed.). Dār Ṣādir. [in Arabic]

Ibn Mufliḥ, I. (1418h). *Al-mubdiʻ fī sharḥ al-Muqniʻ*. Dār Al-Kutub Al-ʻIlmīyah. [in Arabic]

Ibn Nujaym, Z. (n.d.). *Al-Baḥr al-rāʼiq sharḥ Kanz al-daqāʼiq* (2nd ed.). Dār Al-Kitāb Al-Islāmī Wa Maktabat Al-Hilāl. [in Arabic]

Ibn Qudāmah, ʻA. (1388h U). *Al-Mughnī*. Maktabat Al-Qāhirah. [in Arabic]

Ibn Qudāmah, ʻA. (1414h b). *Al-Kāfī fī fiqh al-Imām Aḥmad*. Dār Al-Kutub Al-ʻIlmīyah. [in Arabic]

Ibn Rushd, M. (1408h). *Al-Bayān wa-al-taḥṣīl wa-al-sharḥ wa-al-tawjīh wa-al-taʻlīl li-masāʼil al-mustakhrajah* (Muḥammad Ḥajjī, & Akharīn, Eds.) (2nd ed.). Dār Al-Gharb Al-Islāmī. [in Arabic]

Ibn Rushd, M. (1408h). *Al-muqaddimāt almmhdāt*. Dār Al-Gharb Al-Islāmī. [in Arabic]

Ibn Rushd, M. (1425h). *Bidāyat al-mujtahid wa-nihāyat al-muqtaṣid*. Dār Al-ḥadīth. [in Arabic]

Ibn Taymīyah, A. (1408h). *Alftāwá al-Kubrá*. Dār Al-Kutub Al-ʻIlmīyah. [in Arabic]

Ibn Taymīyah, A. (1416h). *Majmūʻ al-Fatāwá* (ʻAbd al-Raḥmān ibn Qāsim, Ed.). Majmaʻ Al-Malik Fahd Li-Ṭibāʻat Al- Muṣḥaf Al-Sharīf. [in Arabic]

Mardāwī, ʻA. (n.d.). *Al-Inṣāf fī maʻrifat al-rājiḥ min al-khilāf* (2nd ed.). Dār Lḥyā' Al-Turāth Al-ʻArabī. [in Arabic]

Mullā Khusrū, M. (n.d.). *Durar al-ḥukkām sharḥ Ghurar al-aḥkām*. Dār Lḥyā' Al-Kutub Al-ʻArabīyah. [in Arabic]

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

«يَا ظَبيْـة البَـان» للشَّريف الرَّضي: مُقاربة أسلوبيَّة

«Oh! Zabiat al-Ban» for Sharif Al-Radi: Stylistic Approach

الاستلام: 2022.7.1	القبول: 2023.4.13	النشر: 2023.5.1

صالح رشيد العتيبي

باحث دكتوراه في الأدب العربيّ والنّقد، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Saleh Rashid Al-Otaibi

Doctoral researcher in Arabic Literature and Criticism, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

https://orcid.org/0000-0002-0130-6656

الاستشهاد: العتيبي، صالح. (2023). «يا ظبية البان» للشريف الرَّضي مُقاربة أسلوبيَّة . *مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية*، *1*(2)، 24-36.

الملخص

يدرس البحث قصيدة الشّريف الرّضي المعروفة بـ «يا ظبية البان» وفق إجراءات المنهج الأسلوبي الذي يعين على تحليل النصوص الأدبية ودراستها، وإظهار أسرار جماليّتها، كون الشاعر قدم المعنى في صور شعريّة بارزة، التقطها من واقعه الماديّ، وأعاد التّأليف بين هذه العناصر والمكوّنات، لتصبح صورة للعالم الشّعريّ الخاصّ به بكل ما فيه من مكوّنات شعوريّة ونفسيّة وفكريّة. وتطبق الدّراسة المنهج الأسلوبي وفق مقاربة « De Saussure »، التي تهتم بدراسة الصّورة الشّعريّة في إطار الانزياح التّركيبيّ الذي ينشأ من العلاقات بين الوحدات المعجميّة، والانزياح الدّلالي الذي يقوم في الاستعارة بحسبانها استبدالا. كما ينطلق هذا المنهج من أدوات إجرائيّة وآليات منهجيّة، تساعد في النّظر في الصّورة الشّعريّة لاستخلاص المعاني الجماليّة فيها، والكشف عن أبعاد تلك الصّور، ومدى توفيق الشاعر في توظيفها التّوظيف السليم. ويأمل الباحث أن تقود هذه الدّراسة إلى مجموعة من النتائج منها مدى فاعليّة المنهج الأسلوبيّ الغربيّ في تحليل النّصوص الشّعريّة لقصيدة من التراث القديم، ثمّ الوقوف على مواضع تلك الصور وقوف الدّارس المتبصّر، والمحلّل الحذر؛ لجعل هذا التحليل تحليلا أسلوبيّا ينهض بالصّورة من التّحليل الوصفيّ المتجمّد إلى المرونة التفاعليّة عبر إضفاء روحها المتجدّدة داخل البنيّة الشّعريّة. من هنا كانت دراستنا امتدادا للدّراسات السّابقة من حيث إضفاء المحاولة المنهجية الغربيّة والمراهنة في جدوى هذه المحاولة، وتحقيق نتائجها في إظهار خفايا تلك الصور والتّشبيهات والاستعارات والأصوات والمخارج والتّراكيب الشعريّة المختلفة، وأبعادها، وتقصّي مصادرها وحيثياتها، ومدى تأثيرها في داخل البنية الشّعريّة المُحكمة.

الكلمات المفتاحية: الأسلوبية، ظبية البان، دراسة، نقد، الانزياح، الدّلالات، الشّريف الرّضي

ABSTRACT

The current study aims to investigate a classical poetic text with a modern methodological reading. By "methodology," we mean the stylistic approach. Al-Sharif al-Raḍi's qaṣidah (poem) entitled "Oh! Zabiat al-Ban" (literally, in Arabic Zabiat means 'gazelle,' and 'al-Ban' is that Moringa tropical tree which has elongated capsular fruits and is considered graceful, pleasing and attractive) is abound with prominent poetic images the poet avails of from his mundane reality. The study adopts de Saussure's stylistic approach that looks for relationships among its signifiers which is interested in examining the poetic image within the structural displacement arising from the relations between lexical units, and the semantic shift based on metaphor as a substitution. The approach stems from procedural tools and methodological mechanisms that consider the poetic image not only to draw forth the aesthetic meanings. The study concludes with a number of conclusions, including the effectiveness throughout of the Western stylistic approach in analyzing the poetic texts of a poem from the classical heritage. Then it explains how far those images are tackled analytically, insightfully and cautiously in order not to use the ordinary frozen descriptive analysis, as in traditional Arabic Rhetoric, but to use the flexible stylistic one through providing a renewed spirit within the poetic structure. Moreover, the conclusion proves the appropriateness of the poem "Oh! Zabiat al-Ban" to the modern stylistic approach, according to stylistic analyses.

Keywords: Stylistics, Dhabia Al-Ban, study, criticism, displacement, semantics, Al-Sharif Al-Radi

1. المقدمة

إنّ الشّعر بطبيعته مؤثّر حقيقيّ فاعل، له دوره في بناء العاطفة، وبه تقوم المشاعر وتقعد، وهو الأوّل في ارتقاء الإنسان وبروزه للوصول إلى التّميّز والارتقاء على حدٍّ سواء. ولأنّه كذلك، كان وما زال محطّ اهتمام كثير من النقّاد والمفكّرين، آخذين به نموذجا لقضاياهم وتحليلاتهم، فهو الإثبات، وبه يكون الاستشهاد، وعليه تُبنى الأفكار، ومنه تؤخذ الحجج والبراهين ومن خلاله يتكوّن المنهج المدروس، وإليه تُعاد الأيقونة الجماليّة، فهو إن صحّ التّعبير: النخلة الباسقة التي تحوي على مفاتن عدة من أهمها: جمالها وروعتها، ولا يستطيع الاستفادة من هذه النخلة من يجهل في صفاتها وأثرها ومحتوياتها. لذا علينا القول، إنّ الشّعر أخذ مكانته العالية في الفروع الأدبيّة كالنّثر، والقصّة، والرّواية والمسرحيّة ...إلخ، وهو من القديم إلى العصر الرّاهن تزداد قيمته مع ازدياد محاسنه وتنوّع فنونه وأغراضه، ويعدّ من أسمى المراجع الأدبيّة؛ لاحتوائه على صور بديعة راقية على حدود الوزن والقافية إلا أنّها ظلّت ثابتة، تؤدّي رسالتها، وتبثّ بريقَ نورها للمتذوّقين، والدّارسين، والنّاقدين، والقارئين. وإنّنا اليوم أمام نصٍّ أدبيّ، قرأناه قراءة موضوعيّة، فوجدناه يحيلنا على منهج حديثٍ فاعِل، وكذا هي النّصوص الأدبيّة، تجعلك فوق اهتمامك بالصّور التّشكيليّة المتحرّكة، تتفاعل تفاعلا حيويّا ومرنا، وكأنَّ المشهد أمامك تمامًا، تراه، وتتأمّله، وتقول لكاتب النّصّ: صدقت، وأحسنت. فالنّصّ المقروء هو للشّريف الرّضي (406هـ): أبي الحسن محمد بن أبي أحمد الحسين، نسبه لأمه وأبيه ينتهي إلى الحسين بن عليّ بن أبي طالب (رضي الله عنهما)، وهو شاعر فحل جلد، عُرف بروعة كتاباته الشّعريّة، وهو شديد التّأثّر بأبي الطّيب المتنبّي ولربّما كان ذلك واضحا وجليا في بعض مبالغاته الوصفيّة (الثعالبي، 1983؛ إحسان عباس، 2012). وفي قصيدته (يا ظبية البان) سنتعمّق -بمشيئة الله- في بحرها باحثين في مقاصدها ودلائلها التي مُلئت حسنا وبيانا وروعة، بهدف جعلها تحت مجهر هذا المنهج -المنهج الأسلوبيّ- وسنسير وفق خطّة بحثيّة مُحكمة، تجعل النّصّ قابلا للتّفاعل مع المعايير التي سنقيمها إقامة علميّة موجزة، تظهر منهجيّة الأسلوبيّة فيه. وقد اخترنا هذا النّصّ الأدبيّ لحضور الصّور الإيقاعيّة المتنوّعة، ولكثرة وجود عنصر التّكرار المقصود، بالإضافة إلى تنوّع المفردات والتّراكيب التي أسهمت بشكل كبير في تكوين عنصر جماليّ موحّد للنّصّ ككلّ، الأمر الذي دعانا لتضمين الأسلوبيّة التّكوينيّة التي من أعلامها «ليو شبتسر» وهو علم من أعلام الاتجاه الأسلوبي التكويني الذي جاء بعد التعبيرية، أو التعبيريين إن جاز لنا التقريب. إنّنا وعندما نتخذ التكوينية منهجا دقيقا وإجرائيا في النّص، لنؤكّد بصفة موضوعيّة أن "النّص هو نصّ تصويريّ وصفيّ بالضّرورة، ومن ثمّ وكما هو معروف أنّ المناهج الوصفيّة -التّكوينيّ نموذجا- كانت ولا زالت تتصدّى للبلاغة التّقليديّة أو معياريّة الأسلوب إن صحّ التّعبير. ومن ثمّ فإنّ النّظر في خصائص شعر الشّريف الرّضيّ وأسلوبه الثّابت، أمر يوصلنا - كمنجزين في النّصّ ودارسين- إلى أعماق مشاعره الخاصّة، واكتشاف القيمة الفنيّة لديه، مع نموذج حيّ في هذا النّصّ، فهي دلالة ضمنيّة أنّ التّراكيب والأدوات المستخدمة، كانت جزءًا لا يتجزّأ من منظومة المنهج الأسلوبيّ التّكوينيّ، فهي دراسة في التّكوين كمبدأ من جهة، وللوصفيّة المرسومة بين ثنايا النّصّ الذي بين أيدينا من جهة أخرى.فإنّا وجدنا بعد قراءة النّصّ أنّه نصٌّ متكامل الفكرة غير متنوع القضايا، يدور حول غزل عذريّ، كون الشّاعر أميرًا لرحلات الحجّ من العراق إلى الحجاز، وهذه المعطيات الأوّليَّة جعلت النّصّ ميدانا رحبا للدّراسة الأسلوبيّة في تكوينها وتأسيسها، آخذين بعين الاعتبار طرق الشاعر وحيله في استخدام بعض المفردات والتّراكيب التي أراد من خلالها وصول فكرة الإعجاب والعشق بالموصوفة في قصيدته تلك. ومن خلال كلّ ما ذكرناه، بدأنا في تكوين هذا البحث على أسس علميّة ومراجع ذات سيادة موثوقيّة؛ لجعله بحثا قائما بذاته على التّنافذ، أي: فتح باب المعرفة للجهة المقابلة ثقافة، كأنْ يُسمح لمثقفين شرق جزيرة العرب، بالتعرف على ثقافات جنوب الجزيرة عبر مساريه المعرفيّ والمنهجيّ، ثمّ لإتاحة الفرصة للباحثين والدّارسين للاستفادة منه بما يتوافق مع أساليبهم وطرقهم في التّحليل، وفي ضوء ذلك نطرح عدّة تساؤلات تعد هي إشكاليات بحثنا وهي على النّحو الآتي:

- ما مفهوم الأسلوب والأسلوبيّة وما العلاقة بينهما؟
- كيف يكون الاتّجاه الأسلوبيّ؟
- ما مستويات الأسلوبيّة، ومعاييرها النّقديّة؟
- كيف يتمّ التّحليل الأسلوبيّ لقصيدة (يا ظبية البان)؟

وللإجابة على هذه التّساؤلات، اعتمدنا خطّتنا البحثيّة وهي كما يلي:

- مدخل وفيه: (نشأة الأسلوبيّة، ومفهومها، مدارسها، واتّجاهاتها النقدية).
- المبحث الأوّل وفيه: (تحليل القصيدة كاملة للمستويين التّركيبيّ والصّوتيّ، تحليل نظريّ وتطبيقيّ).
- المبحث الثّاني وفيه: (تحليل القصيدة كاملة للمستويين الدّلاليّ والإيقاعي، نظريّ وتطبيقيّ).
- خاتمة البحث وفيه: (أبرز النتائج التي توصّل إليها الباحث).

آملين أن تكون دراستنا هذه موفّقة لمسارها الصّحيح، مطبّقة لمعايير البحث العلميّ الرّصين، وخادمة للميدان العلميّ والمعرفيّ، والله نسأله التّوفيق والسّداد، وهو المعين والمسدّد.

2. مدخل

2.1. نشأة الأسلوبيّة

إنّ الأسلوبيّة منهج لسانيّ ضمن المناهج الحديثة، قام على يد عالم لغوي يُدعى «De Saussure» الذي أثبته لغرض التّفريق بين الكلام واللّغة، والفصل بينهما، ذلك على أساس أنّ المناهج الحديثة الأخرى قائمة على اللّغة وأنّ علم الأسلوب مختصّ فقط في طريقة استخدام هذه اللّغة وأدائها. فالمتكلّم أو الكاتب يقوم على صياغة ما يُحدثه باستخدام اللّغة الخاصّة في هويّة المحتوى المكتوب/المقروء عن طريق انتقاء واختيار وامتثال التّراكيب

اللّغويّة المستخدمة في السّياق ذاته، وذلك بما يتناسب مع طريقته الخاصّة. إنّ من أهم الفروق، أنّ الدّراسات اللّسانيّة تعنى أساسا بالجملة، والأسلوبيّة تُعنى بالإنتاج الكليّ للكلام، وأنّ اللّسانيات تعنى بالتّنظير إلى اللّغة كشكل من أشكال الحدوث المفترضة، وأنّ الأسلوبية تتّجه إلى المحدث فعلا، واللسانيات تعنى باللّغة من حيث هي مدرك مجرّد تمثّله قوانينها، والأسلوبية تعنى باللّغة من حيث الأثر الذي تتركه في نفس المتلقّي كأداة مباشرة ومن هذا المنطلق فإنّها تركّز بشكل كثيف ومباشر على عملية الإبداع والإفهام (ربابعة، 2014).وخير ما يوظّف لنا الأسلوبيّة في إطار مفهوميّ، ما كان في إحدى المناقشات التي أثارها «Bali» فإنّه تبنّى فكرة أساسيّة، هي دراسات الأسلوبيّة في قوله عنها:» تدرسُ وقائع التّعبير اللّغوي من ناحية مضامينها الوجدانية» أي: إنّها تدرس تعبير الوقائع للحساسيّة المعبرة عنها لغويّا، كما تدرس فعل الوقائع اللّغويّة على الحساسية (المسدي، 1977، ص.41).

2.2. مفهومها

للأسلوبية تعريفات متعددة، ومفاهيم متنوّعة، واللّطيف في ذلك كلّه، أنّ هذه التعريفات والمفاهيم متقاربة إلى حدٍّ معقول مع بعضها البعض، لجعلها كتلة واضحة جليّة، يستطيع النَّاقد والباحث فهمها والدخول في خصائصها وتجلياتها. فهي مجال من مجالات النّقد، يدرس بشكل خاصّ ومتعمّق النّصّ الأدبيّ عن طريق خلق منهجٍ موضوعيّ لتحليل ذلك النّصّ من خلال الأساليب والرؤى التي تنطوي عليها أعمال الكاتب، فتكشف عن القيم الجماليّة لهذه الأعمال انطلاقا من تفكيك الظّواهر اللّغوية والبلاغيّة للنّص الواحد (الزناد، 1993). وهي عند «Gero» دراسة المتغيرات اللّسانيّة إزاء المعيار القاعديّ، فتحديد نوعيّة الحريّات داخل هذا النّظام نفسه (جيرو، 1994). أمّا عند المسدي فهي: البحث عن الأسس الموضوعيّة لإرساء علم الأسلوب (المسدي، 1982). ومرورا بهذه التّعريفات العامّة للأسلوبيّة، نجد أنّها قد تغيّرت وتحسّنت بعد الإرهاصات التي مرّت بها طيلة تلك الفترات الزّمنية ففي العصر الحديث عُرفت بعدّة اعتبارات هي على النحو الآتي:

- باعتبار المرسل أو المخاطب: التعبير الكاشف لنمط التفكير عند صاحبه ولذلك قالوا: الأسلوب هو الرجل.
- باعتبار المتلقي والمخاطب: هي سمات النّص التي تترك أثرها في المتلقي أيا كان هذا الأثر.
- باعتبار الخطاب: مجموعة الظّواهر اللّغوية المشكّلة عدولا، وما يتّصل به من إيحاءات ودلالات.

(أبو الرضا، 2007؛ اللويمي، 2007). خلاصة القول في مفهومها: أنّها كلّ ما يندرج تحت اللّغة من صوت وصيغة وتركيب، ولأنّ التّفريق بين الأسلوب والأسلوبيّة قد يشكّل لبسا على بعض الدّارسين فنقول: إنّ كل ما يتمّ دراسته تحت سقف اللّغة من أصوات وصيغ وتراكيب، خاصّ بالأسلوب باتّفاق معظم النقّاد والمتخصّصين، بينما الاهتمام بدراسة هذا الأسلوب وتحليله وفق المعايير النّقديّة والفنيّة واللّغويّة، خاصّ بالأسلوبيّة بوصفها علمًا من العلوم ومعرفة من المعارف. مدارسها واتّجاهاتها: إنّ الاهتمام بالأسلوبيّة كمنهج أثبتها ضمن المناهج النّقديّة، فيما تشكّل هذا الاهتمام بخروج مدارس واتّجاهات عدّة أثرت المنهج، وجعلت منه خصائص ومعايير، ناهيك عن بروز كثير من الأعلام والرموز من اللّسانييّن خاصّة، والنّقّاد والمتذوّقين بشكل عامّ. لعلّ أبرز مدارس الأسلوبيّة هي: الأسلوبيّة التّعبيريّة(الوصفيّة)، والأسلوبيّة الصّوتيّة، والإحصائيّة.

2.3. مدارسها واتّجاهاتها

إنّ الاهتمام بالأسلوبيّة كمنهج أثبتها ضمن المناهج النّقديّة، فيما تشكّل هذا الاهتمام بخروج مدارس واتّجاهات عدّة أثرت المنهج، وجعلت منه خصائص ومعايير، ناهيك عن بروز كثير من الأعلام والرموز من اللسانيين بخاصة والنقاد والمتذوقين بعامة. لعلّ أبرز مدارس الأسلوبيّة هي: الأسلوبيّة التّعبيريّة(الوصفيّة)، والأسلوبيّة الصّوتيّة، والإحصائيّة.

الأسلوبيّة التّعبيريّة (الوصفيّة): ارتبطت هذه المدرسة بعالم اللّغة الفرنسي « Bali » إذ يعدّ قطب هذا الاتّجاه ومؤسّسه، الذي درس اللّغة من جهة المُخاطب والمخاطب، وانتهى إلى أنها أي: اللّغة، لا تعبّر عن الفكر إلّا من خلال موقف وجدانيّ، أي: الفكرة المعبّر عنها بوسائل لغويّة لا تصير كلاما إلّا عبر مرورها بمسالك وجدانيّة كالأمل، أو التّرجّي، أو الصّبر، أو النّهي ...إلخ (رابح، 2004، ص.32).

الأسلوبيّة البنائيّة: وهي امتداد لآراء De Saussure في التّفريق بين اللّغة والكلام، كما تعدّاه امتداد المذهب « Bali » في الأسلوبيّة التّعبيريّة الوصفيّة، فقد طوّر البنائيّون في بعض الجوانب، وتلافوا بعضها، حيث أدركوا الحركة الأدبيّة. وهنا يكون التّحليل الأسلوبيّ خاضعا لتفسير العمل الفنيّ بوصفه كائنا عضويّا شعوريّا (السيد، 2009، ص.117).

الأسلوبيّة الإحصائيّة: ويتفرّد هذا الاتّجاه بأنّه لا يفي الجانب الأدبيّ حقّه، فهو لا يستطيع وصف الطّابع الخاصّ، والتفرّد في العمل الأدبيّ، وإنّما يحسن هذا الاتجاه إذا كان مكملا للمناهج الأسلوبيّة الأخرى. (أبو الرضا، 2007 ؛ اللويمي، 2007). أي: إن هذه المدرسة خاصّة بالكمّ وإحصاء الظّاهرة اللّغويّة، ويتم بناء أحكامه وفق النتائج الإحصائيّة فقط.

أسلوبية الانزياح: وتقوم على مبدأ انزياح وتحرّك اللّغة الأسلوبيّة عن اللّغة العاديّة، أي: انزياح عن المتعارف عليه، إذ يعتقد أرباب هذه المدرسة، أنّ الأسلوب الجيّد هو الذي يأخذك لغير ما تعتقده أو تألفه، ويخرج بك نحو عالم فكري، لم تكن لتتوقّعه من النصّ المقروء، وقد اختلفوا كثيرا في هذه المدرسة: فمنهم من يدّعي أنّ ذلك خروج عن قواعد اللّغة، وهو ما قاله الحداثيون في أدبهم. وقد سمّاها كوهين (الانتهاك) حيث إن المُبدع يعتمد في إبداعه على اختراق المستوى المثاليّ في اللّغة وانتهاكه (عبد المطلب، 1984).

الأسلوبيّة الصّوتيّة: يُقصد بها بحسب «Giroud» دراسة المتغيّرات الصّوتيّة للسلسلة الكلاميّة، واستخدام بعض العناصر الصّوتيّة للغويّات أسلوبيّة بإقرار أنّه في حوزة اللّغة نسقا كاملا من المتغيّرات الأسلوبيّة الصّوتيّة من بينها، الآثار الطبيعيّة للصّوت، المحاكاة الصّوتيّة، المدّ، التّكرار، الجناس، التّناغم (مهدي، 2006، ص.139).

3. القصيدة

قال الشريف الرضيّ:

يا ظَبيَةَ البانِ تَرعى في خَمائِلِهِ ... لِيَهنَكِ اليَومَ أَنَّ القَلبَ مَرعاكِ
الماءُ عِندَكِ مَبذولٌ لِشارِبِهِ ... وَلَيسَ يُرويكِ إِلّا مَدمَعي الباكي
هَبَّت لَنا مِن رِياحِ الغَورِ رائِحَةٌ ... بَعدَ الرُقادِ عَرَفناها بِرَيّاكِ
ثُمَّ اِنثَنَينا إِذا ما هَزَّنا طَرَبٌ ... عَلى الرِحالِ تَعَلَّلنا بِذِكراكِ
سِهامُ أَصحابَ ورامِيهِ بِذي سَلَمٍ ... مَن بِالعِراقِ، لَقَد أَبعَدتِ مَرماكِ
وَعدٌ لِعَينَيكِ عِندي ما وَفَيتِ بِهِ ... يا قُربَ ما كَذَبَتْ عَينيَّ عَيناكِ
حَكَتْ لِحاظُكِ ما في الرّيمِ مِن مُلَحٍ ... يوم اللقاء فكان الفضل للحاكي
كَأَنَّ ظَرفَكِ يَومَ الجِزعِ يُخبِرُنا ... بما طوى عنك من أسماء قتلاك
أَنتِ النَعيمُ لِقَلبي وَالعَذابُ لَهُ ... فَمَا أَمَرّكِ في قَلبي وَأَحلاكِ
عِندي رَسائِلُ شَوقٍ لَستُ أَذكُرُها ... لَولا الرَقيبُ لَقَد بَلَّغتُها فاكِ
سُقيَ مَنازِلَ لَيالي الخَيفِ ما شَرِبَت ... مِنَ الغَمامِ وَحَيّاها وَحَيّاكِ
إِذ يَلتَقي كُلُّ ذي دَينٍ وَماطِلُهُ ... مِنّا وَيَجتَمِعُ المَشكُوُّ وَالشاكي
لَمّا غَدا السِرُبُ يَعطو بَينَ أَرحُلِنا ... مَا كانَ فيهِ غَرِيمُ القَلبِ إِلّاكِ
هامَت بِكَ العَينُ لَم تَتبَع سِواكَ هَوىً ... مَنْ عَلَّمَ البَينَ أَنَّ القَلبَ يَهوَاكِ
حَتّى دَنَا السِرُبُ، ما أَحيَيتِ مِن كَمَدٍ ... قَتلى هَواكَ وَلا فادَيتَ أَسراكِ
يا حَبذا نَفحَةٌ مُرَّت بِفيكَ لَنا ... وَنُطفَةٌ غَمَسَت فيها ثَنايَاكِ
وَحَبّذا وَقفَةٌ، وَالرَكبُ مُغتَفِلٌ ... عَلى ثَرىً وَخَدَتْ فيهِ مَطاياكِ
لَوْ كانَتِ اللَمَةُ السَوْداءُ مِن عُدَدي ... يوم الغميم لما أفلتِّ أشراكي

4. المبحث الأول: المستوى الصوتي تحليل نظريّ وتطبيقيّ:

4.1. المستوى الصّوتي

إنّ الشّعر بطبيعته هو الصّوت، والصّوت له دلالاته وحيثياته وأسبابه. وللصّوت وقع على النّفس، وتأثير جليّ وواضح، فهو: مكوّن رئيس للشعر ممّا يولّد عن ذلك موسيقى تمثّل ميزة خاصّة يتميّز بها الشّعر، من ضمن هذه الموسيقى: الموسيقى الدّاخلية، وما تتضمّنه من أشكال إيقاعيّة بديعة كالتّكرار في الأصوات والكلمات.

4.2. الموسيقى الدّاخليّة (الإيقاع)

الإيقاع جزء من أجزاء المستوى الصّوتيّ، وهو ناتج عن اختيار الكاتب للنّص؛ إذ له غرضه الذي بنيت عليه الألفاظ، ولذلك يناسب الشعر الرثائي إيقاع حزين، وبحرٌ يناسبه بتفعيلاته التي تحمل طول نفس في النّطق، والشّعر الغزليّ يناسبه الإيقاع المرن الممتع المطرب، الذي ما إن تغنّيت به شعرت بنشوة داخل أوتارك الصّوتيّة، وهلمّ جرّا. والموسيقى الدّاخليّة هي ذلك الإيقاع الهمس الذي يصدر عن الكلمة الواحدة، بما يحمل في تأليفها من صدى ووقع وحسن، وبما لها من رهافة ودقّة وتأليف وانسجام حروف، وبعد عن التّنافر وتقارب المخارج (الوجي، 1989).ومن أشكال الموسيقى الدّاخلية: التّكرار بشقّيه (تكرار الأصوات، وتكرار الكلمات: الأسماء والأفعال...)، وما تحدثه من إيقاع موسيقيّ عذب يُنبي عن تجربة موفّقة للكاتب في مختلف مشاعره، وتجليات أحاسيسه.

4.3. التّكرار

هو «إحداث أصوات تتكرّر بكيفية معيّنة، في البيت الشّعريّ الواحد، أو في مجموعة أبيات شعريّة في ذات النّصّ، أو في القصيدة كاملة، أو في ديوان الشّاعر. ويمكن تقسيم التّكرار إلى الأنواع الآتية: تكرار شطر بيت شعريّ، تكرار مقطع من البيت، تكرار كلمة، تكرار حرف (الشنطي، 1427). إذن، فالتّكرار ظاهرة أسلوبيّة جديرة بالاهتمام، يلجأ إليه الشّاعر لتجسيدٍ مختلف في المعنى، وكذلك لإثبات ما يريد الوصول إليه، وأحيانا وليس دائما يكون بسبب عوامل نفسيّة خاصّة بالشّاعر، وليس ذلك مجال المنهج الأسلوبيّ إطلاقا. ومن أنواع التّكرار: تكرار الأصوات،

ولأن دراستنا وبحثنا قائم على نصّ شعريّ، فإنّ هذه المدرسة الصّوتيّة، ستخدم كثيرا من جوانب هذا البحث، إذ إن القصيدة قائمة على منظومة صوتيّة تناغميّة في ثناياها، فالصّوت: هو جوهر الشّعر، ويتمّ من خلاله إخراج حيثيات الأسلوبيّة كما سيتجلى في المبحث الأوّل بمشيئة الله تعالى.

وتكرار الكلمات وفيما يلي سنفصّل تنظيريّا قبل الدّخول إلى التّطبيق النّصيّ:

تكرار الأصـوات: وهو تكرار صوت معيّن قائم على خلق إيقاع صوتيّ منفرد، لغرض خدمة الجزئيّة السّياقيّة أو المعنى الذي أثبته السّياق، فالصّوت يشكّل وحدة أساسيّة فريدة في إيجاد الإيقاع الموسيقيّ التّفاعليّ ليعطيه أثرا جماليّا فريدا، ويعرّفه ابن سينا بقوله:» تموّج الهواء ودفعه بقوّة وسرعة من أيّ سبب كان» (العطية، 1983، ص.8). وتكرار الصّوت له مسبّباته، وهذا محلّ اهتمام المنهج الأسلوبيّ عند الانتقال إلى الجزء التّطبيقيّ من هذا المبحث.

تكرار الكلمات: ليس التّكرار قصرا على الأصـوات فحسب، بل يتعدّاها إلى ما بعد ذلك وهو تكرار الكلمات، فعندما يردّد الشّاعر كلمة واحـدة لأكثر من مـرّة داخـل النّصّ، فهناك غاية دلاليّة تستحقّ الاهتمام والدّراسة.و«تكرار الكلمات التي تنبني عن أصوات، يستطيع الشّاعر أن يخلق بها جوّا موسيقيّا خاصّا، يشيع دلالة معيّنة» (السّعدني، 1992، ص.38). وهذا باعتبار أنّ مثل هذه الأنواع من التّكرار في الكلمات لها وقعها في النّفس لدى المتلقّي كما أشرنا إلى ذلك في المدخل عند تقنين مفهوم الأسلوبيّة باعتبار المخاطب والمتلقّي.

4.4. الجهر والهمس

الجهر: هو اهتزاز الجبلين الصّوتيّين بقوّة كافية، وهما في هذا الوضع يهتزّان اهتزازا منظّما، ويُحدثان صوتا موسيقيّا تختلف درجته حسب مدد هذه الهزّات أو الذّبذبات في الثّانية (الشنطي، 1427). ونعني أنّه في أثناء نطق الصّوت المجهور، يمرّ جزء من الهواء عبر الحبليين الصوتيين ممّا يسمح باهتزازها، فتتشكّل لنا صفة الصّوت إمّا قوّة أو ضعفا. وأفضل تعريف للجّهر بحسب أحد العارفين في مجال الأصوات: «الصّوت المجهور هو الصّوت الذي يهتزّ عند النّطق به الوتران الصّوتيان في النتوء الصوفي الحنجريّ، بحيث يسمع رنين تنشره التذبذبات الحنجريّة» (السد، 1997، ص.55).

الهمس: وهو الذي « لا يهتزّ معه الوتران الصّوتيّان، ولا يسمع لهما رنين حين النّطق به، وليس معنى هذا أن ليس للنّفس معه ذبذبات مطلقا، ولا، لم تدركه الأذن، ولكنّ المراد بهمس الصّوت هو صوت الوترين الصّوتيّين معه» (الشنطي، 1427، ص.60). فالأصـوات المهموسة تمتاز على المجهورة بأنّها تسمح بمرور الهواء إلى الرئتين، والذي بدوره لا يؤثر على الوترين الصّوتيّين إذ يحافظان على مكانتها، ولا يهتزّان، والأصـوات المهموسة في اللّغة العربيّة هي: (ت، ث، ح، ج، س، ش، ص، ط، ف، ق، ك)، ويمكن التفريق بين الصّوت المجهور والصّوت المهموس بأن المجهور يعتمد على ذبذبة الأوتار الصّوتية، بينما الصوت المهموس لا يهتز معه الوتران الصّوتيان، ولا يسمع لهما رنين عند النّطق به (السعدني، 1992، ص.33). وقياسا على الظّواهر الأسلوبيّة النّظريّة، فإنّ للشدّة والرّخاوة وأصوات اللّين والطّباق أيضا، دور في بنية الموسيقى الدّاخليّة للنّص، وفيما يلي نستعرض أبرز الجوانب المتبقيّة من هذه الظواهر.

4.5. الشدّة والرّخاوة

الشّدّة: وهو الصّوت الشّديد عند انحباس الهواء كلّه في المخرج، وبمدها يندفع الهواء فجأة، والأصوات الشّديدة معروفة في اللّغة العربيّة ما كان عمقها شديد متعسّر، أو حركة اللّسان فيها غير مرنة، وهي باتّفاق الصّوتيّين: (الهمزة، القاف، الكاف، الجيم، الطّاء، التاء، الدّال، اللّام)، وهي مثل قوله في النّص: (إذ يلتقي، كأنّ طرفك، يوم الجزع، طوى، كذّبت عينيّ، الرّقاد، القلب، كمدٍ، قتلى، وقفة، مطاياك، كانت، اللّمة...).

الرّخـوة: وهي أصـوات هادئة فيها رخـاوة ومـرونـة وسهولة، ولصوتها وقع لطيف هادئ على الأذن، وهي على النّحو الآتي: (الهاء، الحاء، الغين، الخاء، الشّين، الصّاد، الضّاد، الزّاي، السّين، الظّاء، التّاء، الذّال، الفاء)، وهي مثل قوله في النّص: (خمائلِهِ، سهم أصـاب، رحـال، غـمـام، أسـمـاء، سـقـى، الـسّـرب، يعطو، غمست، هوى، وخدت، غميم...).

4.6. أصوات اللّين

استعمل الشّريف الرّضي في قصيدته حروف المدّ، واستخدم أيضا أصوات الاسترخاء وإخراج الهموم والأحزان التي يعانيها من حبّه وعمق شوقه لمحبوبته التي وصفها بالظّبية ، فهو صوت يتميّز بالوضوح السمعيّ ويعطي القصيدة نفسا عميقا واضحا وجليّا على حساب حال الشّاعر النّفسيّة في بعضِ الكلمات: البان، خمائل، مرعاك، الماء، شارب، باكي، رياح، رائحة، رقاد، ريّاك، رحـال، ذكـراك، أصـاب، رام، عـراق، مرمـاك، عيناك، لقاء ، حاكي، قتلاك، عذاب، أحلاك، رسائل، فاك، غمام، حيّاك، الشّاكي، إلّاك، يهواك، هواك، فاديت، أسـراك، ثناياك، مطاياك، سوداء، أشراك. فألف المدّ في هذه الكلمات هو صوت مجهور، يخرج الهواء عند النطق به على شكل مستمرّ من الحلق والفم؛ وهذا الصّوت يتميّز بالانطلاقة في النّطق والمرونة وعدم التّقييد والتّحجّر، ويعطي مشاعر القـارئ نفحة موسيقيّة، تتميّز هـذه النفحة بالهدوء والحزن.

4.7. الطّباق

وهو لون من الألوان الأسلوبيّة التّكوينيّة، ولا تكون هذه المحسّنات مبتذلة، بل يستعملها الشّاعر عفوا بلا تكلّف، ومن ضمن هذه المحسّنات نجد الطّباق، حيث يقول التّبريزي: «الطّباق أن يأتي الشاعر بالمعنى وضدّه أو ما يقوم مقام الضدّ» (أبو العدوس، 2007، ص.109). والشّريف الرّضي في هذا النّص استخدم ألفاظا لغرض ما، ثمّ أتى بألفاظ أخرى تكون ضدّها في المعنى، فتصير الكلمتان متضادتين معنى. والطّباق عند الدّارسين نوعان: طباق الإيجاب، وطباق السّلب، الذي عرّفه بقوله: « طباق السّلب الجمع بين فعلي مصدر واحد مثبت ومنفي، أوبين أمر ونهي» (القزويني، 2006، ص.350). أمّا طباق الإيجاب فهو أن يقوم الشاعر بذكر كلمتين مختلفتين معنى وكتابة، وعلى ذلك سنقوم باستخراج الطّباق قدر المُستدرك في قصيدة الشريف الرّضي، ونبيّن ما إن كان نوعه إيجابا أو سلبا. ولقد مثّل الطباق في قصيدة (ظبية البان) سمة أسلوبيّة بارزة، نلاحظ أنّ الشّاعر قد وظّف الطّباق بنوعيه، وعمد إلى مثل هذا النّوع لكي يلفت انتباه القارئ، ويقرّب

إليه الفكرة المقصودة، وذلك بوضوح دون تحليل خارج إطار المعنيّ، وذلك جليّ وواضح من خلال المقارنات التي امتطاها الشّاعر في قصيدته. إنّ الطّباق وهو لون أسلوبيّ تكوينيّ فريد، قد شكّل جرسا موسيقيّا متعدّدا في أسطر النّص، دلّ على تأكيد المعنى وتوضيحه إضافة إلى ذلك يكشف عن البراعة اللّفظية للشّاعر (زكريا، 2003). خلاصة القول: إنّ التّكرار بصفته ضمن الدائرة الموسيقيّة في المستوى الصّوتي (الإيقاع) والجهر والهمس والشدّة والرّخاوة والطّباق، وكما مثّلنا بذلك عبر التّطبيق العملي في النّص، نجد أنّ أثرها واضح في النفس، وأنّ المنهج الأسلوبي في هذا القسم، قد حقّق نتائجه المرجوّة إذ استخرجنا عدّة خصائص وفوائد من أهمها:

- أنّ التّكرار الذي أحدثه الشّريف الرضي في الأصوات كان لإظهار عمق حبّه، ولينبّه حبيبته أنّها قد وصلت في حبه موصلا إلى الحدّ الذي لا يستطيع الشّاعر تحمّله، ففي (يا ظبية) يخرج الصوت بعد النّداء بلهفة ومحبّة وود، لكنّه يختم نصّه بتكرار المناداة وتكرار مواضع الألم الذي خلّفه هذا الحب العظيم: حبّ بين من بالعراق ومن بذي سلم.
- الجهر في النّص بصفته لونا أسلوبيّا وظاهرة خاصّة، أحدث طربا رهيبا ومخيفا في ذات الوقت، إذ جميع الكلمات التي رصدناها، مُلئت جهرا في نطقها، كانت كلمات تدلّ على الأسى والحزن، وقليل منها ما يدلّ على الفرح والسرور، وهذا يعني أنّ الشّاعر يتألّم كثيرا، وأنّ هذا النّصّ ما كان ليخرج بصورة أفضل لو كان خاليا من هذه الأصوات التي أحدثت شكلا مختلفا داخل البنية الشّعريّة كاملة.
- الهمس المرهف الذي يتولّد بعد الجهر غالبا، فالقارئ للنّص يعلم جيدا أنّ الشّاعر ما كان في موضع جهر إلّا ويعوّض ذلك بأصوات مهموسة، ليؤكّد على أنّ نبرة الشدّة لا تدوم، وأنّه يحاول استعمال جميع الأساليب مع المحبوب كي ينال نصيبا من القرب والنّيل
- الشدّة والرّخاوة في النّص أخذت تلعب دورا كبيرا في جعل التّراكيب اللّفظية، تأخذ حقّها من الإقناع لدى المتلقّي على حدة، ثمّ الإرشاد لدى المحبوبة من جهة أخرى فهو يخبرنا أنّ محبوبته لا يليق بها إلّا أن نقابلها كما تقابلنا بسهم عينيها وحدتها، وأنّ الرّخاوة معها في مواضع كثيرة لا يجد نفعا، وأنّ الشدّة مطلب والنص على ما تضمّنه من هذه البراهين لا يخلو من التّميز والإحساس المرهف لدى الشّاعر.
- الطّباق الذي رأيناه لم يكن اعتباطا ولا ابتذالا، بل كان محورا حسّاسا جدا في محاولة قويّة من الشّاعر ليثبت مدى قرب قلبه منها، وأنّ هذه المقابلات كانت لإثبات أنّ لكلّ جزء منها أثره في النّفس، فرسائل الشوق يجب أن تذكر بطبيعة الحال وإلّا فهي ليست رسائل، لكنّه نفاها (لست أذكرها) للدّلالة على أنّ هناك شيئاً مكتومًا، وهذا الشّيء ليس سهلا ولا صغيرا بل عميقٌ وكبير يحتاج لوقت لألقاك فأسرده لك سردا.

جدول 1

الطباق وأنواعه

الطباق	نوعه
الماء عندك مبذول / وليس يرويك	طباق سلب
وعد لعينيك / ما وفيت به	طباق سلب
النعيم / العذاب	طباق إيجاب
أمرّك/ أحلاك	طباق إيجاب
رسائل شوق/ لست أذكرها	طباق سلب
المشكو/ الشاكي	طباق إيجاب

5. المستوى التّركيبيّ

لا شك أنّ المستوى التّركيبي يعدّ من أهم المستويات في التّحليل الأسلوبيّ، لا سيّما في البنية اللّغويّة الدّاخليّة للنّص الذي يتمّ من خلاله البحث عن أهمّ السّمات الأسلوبيّة والتّعابير المتنوّعة. فمن خلاله يتمّ الكشف عن الوحدات اللّغوية والتّنظيم الدّاخليّ إلّا أنّ دراسة المستوى التّركيبيّ، يتمّ من قبله رصد مختلف التّراكيب اللّغويّة، انطلاقا إلى القواعد النّحويّة الثّابتة والمتنوّعة، وإنّ من أبرز هذه البنى التّركيبيّة نجد بنية التّركيب الاسميّ ودلالته، وبنية التّركيب الفعليّ، التّقديم والتّأخير، والتّعريف والتّنكير، وتوظيف الأسماء والأزمنة (المضارع والأمر).

5.1. الانزياح اللّغويّ

يظهر الانزياح اللّغويّ في قصيدة (يا ظبية البان) من خلال بروز جملة من البنى اللّغوية ذات الطّبيعة التّركيبيّة، ويمكن حصرها في بنية التّركيب الاسميّ ودلالته، والفعلي التّقديم والتّأخير، والتّعريف والتّنكير، وتوظيف الأسماء والأفعال.

5.2. بنية التّركيب الاسميّ ودلالته (نظري)

بنية التّركيب الاسمي، وما تتّصف به من خصائص فارقة، وما يترتّب عنها من وظائف، وما ينتج من دلالات أسلوبيّة تحوّلها إلى بنية أسلوبيّة منزاحة، تبرز الملامح الجماليّة والفنيّة للبنيّة التّركيبيّة، ويمنح التّركيب بناءً منظّما من الصّيغ المتحرّكة عبر السّياق (المسدي، 1982). ويعدّ المسند والمسند إليه الجزأين المحوريّين في بنية هذا التّركيب، أمّا بنية التّركيب الاسميّ فبصورتها المركّبة تتشكّل غالبا من جملتين بسيطتين؛ جملة أصليّة وأخرى مرتبطة بها، وينجز هذا التّركيب من خلاله. التوسعة والارتباط والتعلّق بوسائل لغوية مختلفة كالاستفهام والشّرط بأدوات تفيد الرّبط والعطف (كالفاء والواو ثمّ حتّى ...) وبنية التّركيب الاسميّ في صورتها المتعدّدة، فهي تتألّف دائما من أكثر من جملتين بوساطة قاعدتين نحويتيّن: التّرابط، أو العطف لوجود مناسبة، أو التّفريغ، أو الاشتقاق والتّوليد. وما يميّز بنية هذا التّركيب التعدد والتّوالي في المكوّنات اللّفظيّة، وعلى الاتّساع والتّعقيد، فإنّ بنيته سليمة صحيحة من النّاحية التّركيبيّة.

5.3. بنية التّركيب الاسميّ (تطبيق)

تجسّدت بنية التّركيب الاسميّ كما الوصف، والإحصاء في مجموعة أنماط أساسيّة في قصيدة (يا ظبية البان) في عناصرها المتنوّعة، ومكوّناتها الجليّة، بما يستجيب لمقاصد الشّاعر، فقد قام بتوظيف عدد لا بأس به في القصيدة، وعلينا ذكر بعض

الجمل الاسميّة التي وردت من خلال هذا الجدول التالي:

جدول 2

الجمل الأسمية في القصيدة

الجملة الاسمية	نوعها
يا ظبية البان	معرّف بالإضافة
في خمائله	شبه جملة + نكرة
القلب مرعاك	اسم معرفة + اسم نكرة
الماء عندك	اسم معرفة + شبه جملة
مدمعي الباكي	اسم نكرة + اسم معرفة
رياح الغور	معرف بالإضافة
سهم أصاب	اسم نكرة + حرف تعدية
الريم من مُلح	اسم معرفة + شبه جملة
يوم اللقاء	معرف بالإضافة
الفضل للحاكي	اسم معرفة + شبه جملة
غريم القلب	معرف بالإضافة
اللمة السوداء	اسم معرفة
يوم الغميم	معرف بالإضافة

تبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّ الشّاعر اتّخذ مجموعة من الجمل الاسميّة وسيلة مناسبة لشحنها بالأخبار، وينقل عبر رسالته مجموعة أخرى من المعلومات والقيم، ويقوم التّنغيم في هذه البنى التركيبيّة بدور إيجابي في عملية التّواصل والإبلاغ.

5.4. بنية التّركيب الفعليّ (تطبيق)

إنّ بنية التّركيب الفعليّ بنية فاعلة في القصيدة، ولها القيمة التّعبيريّة الخاصّة بها، وقد قام الشّريف الرّضي في هذا النّص بتوظيف عدد من الأفعال، وهدفه في ذلك توظيف الدّلالة على التّجديد، فالجملة الفعليّة: «موضوعة لإفادة التّجديد والحدوث في زمن بعيد» (المسدي، 1982، ص.45). ويمكن ذكر الجمل الفعلية في القصيدة من خلال هذا الجدول:

جدول 3

الجمل الفعلية في القصيدة

الجملة الفعلية	الجملة الفعلية
ترعى في خمائله	يلتقي
ليهنك اليوم	يجتمع
يرويك إلا ...	غدا السرب/ يعطو
هبّت لنا	هامت بك العين
عرفناها ..	من علّم البين
اثنينا / هزّنا / تعلّلنا	يهواكِ
أصاب / أبعدتِ	دنا السربُ
وفيتِ به / كذبَتْ عينيّ عيناكِ	فاديت أسراكِ
حكت لحاظك	مرّت بفيكِ لنا
كأن طرفك.. يخبرنا	غمست فيها ثناياكِ
أذكرها / بلّغتها فاكِ	وخدتْ فيه مطاياكِ
سقى منى / ما شربتْ	أفلتّ أشراكي
حيّاها وحيّاكِ	

بعد النّظر في أسطر هذه القصيدة، نلاحظ أنّها مبنيّة على الجمل الفعليّة المتّصلة، ممّا يدلّ على كثرة الحوادث التي يذكرها الشّاعر بصيغة الإخبار لا بصيغة التّقرير، وهذه الحوادث جرّاء ما تعرضه من شوق دفين، وحب عذري بدوي غير مكتوم، أظهره لها بصيغة الأفعال، وكأنّه كان يتألّم منها فعلا تلو الآخر، وكما يقول عبد القاهر الجرجانيّ عن الفعل وتأثيره:» يقتضي تجديد المعنى المثبت ويقتضي المزاولة» (الجرجاني، 2001، ص.124).

5.5. التّقديم والتّأخير

وكما أنّ النّص اشتمل على عدة ظواهر أسلوبيّة مثل ما سبق ذكره، فإنّ التّقديم والتّأخير له أثره الواضح والجليّ في قصيدة الشّريف الرضي تحديدا واضحا في هذا النّص. إنّ النّحاة بوصفهم مهندسين للّغة قد جعلوا للكلام رتبا بعضها أسبق من بعض، فإن جئت بالكلام على أصله، فليس ذلك من قبيل التّقديم والتّأخير، وإن وضعت الكلمة في غير مرتبتها التي عُرفت بها في كلام العرب، فهنا دخلت في باب التقديم والتأخير، مع الأغراض التي وجِدت لأجلها (فاضل، 2007) فما الغرض الأساس من التّقديم والتّأخير إذن؟ يقال: إنّه من أجل توضيح الدّلالة أكثر وإظهار الفكرة بصورة أجلّ، وأكثر ذكاء لدى المتلقّي عن طريق المحاسن اللّغوية كتقديم الخبر على المبتدأ، أو الفاعل على الفعل، ونعني المسند والمسند إليه، وهذا يتجسد في قصيدة (يا ظبية البان) كما سنرى.

جدول 4

يوضح العبارة والدلالة

العبارة	الدلالة
هبت لنا من رياح الغور رائحة	تقديم الكلام: هبت رائحة من رياح الغور , تقديم شبه الجملة على الفاعل
سهم أصاب	تقديم الفاعل على الفعل الأصل فيه: أصاب سهم
يا قرب ما كذبت عينيّ عيناك	تقديم المفعول به على الفاعل الأصل فيه: يا قرب ما كذبت عيناكِ عينيّ
كأن طرفك يوم الجزع يُخبرنا	تقديم المفعول فيه على الفعل الأصل: كأن طرفك يخبرنا يوم الجزع
ونطفة غمست فيها ثناياك	تقديم المفعول فيه على الفاعل الأصل: ونطفة غمست ثناياك فيها
على ثرى وخدَتْ فيه مطاياكِ	تقديم المفعول فيه على الفاعل الأصل: ثرى وخدت مطاياك فيه

فالتقديم والتأخير يبرران لنا سمة الأسلوبيّة والجماليّة في تركيب النّص، عبر دلالات ومفاهيم يشير إليها الشّريف الرّضي تجاه محبوبته التي يعبّر عنها بهذه الظّاهرة الأسلوبيّة بعمق الحبّ والشّوق والودّ والوئام، حتى شكّل لنا انزياحًا جماليًّا فنيًا، يستحقّ التّأمّل مرّات عديدة.

5.6. التّعريف

المعرفة: اسم يدلّ على معيّن مميّز عن سائر الأفراد أو الجموع المشاركة له في الصّفات العامّة المشتركة مثل: «زيد» علما لشخص معيّن، و»هؤلاء» اسم يشار به إلى جماعة معيّنة (الميداني، 1996).

أمّا في قصيدتنا هذه (يا ظبية البان) فنجد الكثير من الأسماء المعرّفة، وأخرى ليست كذلك مع احتمالها احتمالات كثيرة ودلالات خفيّة سنتطرّق إليها في التّفصيل الجزئي القادم عبر هذا الجدول الآتي:

جدول 5

يوضح الأسماء المعرفة والغير معرفة

المعـــــرفــة			
المعرف بـ أل	الضمائر	أسماء العلم	أسماء الإشارة
البان	خمائله	الخيف	أنتِ
القلب	ليهنك	العراق	
الماء	لشاربه		
الريم	عندك		
اللقاء	راميه		
الجِزع	عرفناها		
النعيم / العذاب	له		
الرقيب	حياها		
الغمام	ماطلهُ		
المشكو	بك		
الشاكي	هواك		

5.7. توظيف الأسماء

لا شك أنّ الشريف الرضيّ اعتمد في قصيدته الغزليّة العذبة، على أسماء لها دلالات واضحة، ترمي إلى غرض مرتبط ارتباطا وثيقا بموضوع النّص وغرضه، ومن هذه الأسماء على سبيل الذكر لا الحصر (الخيف) وهو اسم علم لمكان في مكّة المكرمة، وكذلك (العراق) وكذلك (ذي سلم)، وغيرها من الأسماء الأخرى. وأن موضوع الاسم على أن يثبت به المعنى للشيء من غير أن يقتضي تحديده شيئا بعد شيء (الجرجاني، 2001، ص. 123-124).

5.8. توظيف الأزمنة

إنّ الأفعال الزّمنيّة في قصيدة الشّريف الرّضي حاضرة لإثبات ونفي، وتأكيد سيأتي، والعجيب أنّ هذه الأفعال بتنوّعها وتفرّدها لمعانيها التي وضعت لأجلها، وجدناها لا تشكّل هاجسا داخل النّص، إلّا أنّها تعدّ من الظّواهر الأسلوبيّة التي لعبت دورا فعّالا داخل النّص، من حيث ربط الأحداث وفكّها.

الفعل الماضي: وظّف الشّاعر الفعل الماضي في قصيدته ليدلّ به على وقوع بعض الأحداث التي أراد أن يسردها للمتلقّي بشكل مرتّب ودقيق، فاستند الشّاعر إلى عدد من الأفعال الماضيّة موضّحا دلالاتها في هذا الجدول:

جدول 6

الفعل الماضي ودلالاته

الفعل الماضي	الدلالة
هبّت عرفناها انثنينا هزّنا أصاب أبعدت وفيت كذبت حكت	في هذه الأفعال التي صنفناها في حقل المعنويات تدل دلالة واضحة على حالة الشاعر النفسية الكئيبة المضطربة أيضا وتحسّره وحزنه على بعد وتقصير محبوبته.
سقى حيّاها غدا هامت علّم دنا / غمست/ وخدَتْ	أما في هذا القسم فإنّ الدّلالة يتذكر ويدعو لبعض الأحداث التي حصلت له معها ولكن لا زال يتغنّى بهذه الأحداث لعل محبوبته تشعر وتتأثر ولو بالقليل منها !!

الفعل المضارع: أمّا الفعل المضارع فهو ما يدلّ على حدوث فعل في الزّمان من الحاضر أو المستقبل (الحموز، 2002). والشّريف الرّضي في هذه القصيدة أسند المضارع الدّالّ على الاستمراريّة والتّواصل في العطاء والموقف، كما كان له دور فعّال في إحياء وتجديد دلالات أخرى غير واضحة في سياق النّص، وهذا ما يظهر في توضيح هذه الأفعال ودلالاتها عبر الجدول الآتي:

جدول 7

الفعل المضارع ودلالاته

الفعل المضارع	الدلالة
ترعى يهنك يُرويك تعلّلنا يُخبرنا أذكرها	الأفعال في هذا الحقل تدلّ على استمرارية حبّه وعمق شوقه لمحبوبته حيث يؤكد أنها لا زالت تأكل من قلبه، ولا زاليبكيها، ويتغنّى باسمها ويتعلّل وأنه أيضا يذكرها باستمرار دون انقطاع
يلتقي يعطو يجتمع	أما هذه الأفعال فتدلّ على نفسيته الكئيبة والقلقة لأنّها ظلمته على حدّ وصفه، وإنّ الظلم مستمرّ باق، وأنّ الألم لا زال في قلبه

6. المبحث الثاني: المستوى الدلالي: تحليل أسلوبيّ نظريّ وتطبيقيّ المستوى الدلالي:

إنّ علاقة المتكلّم مع اللّغة تختلف عن علاقة المبدع معها، فالشّاعر في عمله الإبداعيّ يعمد إلى تحطيم الحقيقة الواقعيّة، ويقيم بدلا منها حقيقة شعريّة أعلى منها وأكمل، فيسمّي الأشياء بغير اسمها (عبد البديع، 1997). واللّغة اتّصال اجتماعيّ، ونجدها في هذا المستوى تحديدا لا تصلح إلا أن تكون وصفا عامّا، فالشّاعر لا يبحث عن الوصف العامّ، وإنّما فقط يريد التّعبير عن هذه اللّغة بطريقته التي أرادها أن تكون. ومن البدهيّات في التّحليل الأسلوبيّ اختلاف توصيف الدّلالة في التّعبير الشّعريّ عن توصيفها في الخطاب النّفعي، فإذا كانت الدّلالة هي العلاقة بين الدّالّ والمدلول داخل البنية اللّغويّة، ومن مقتضياتها كمال الاتّصال عقليّا بين الطرفين بحيث يقتضي أحدهما الآخر (الهدى، 2006). ويركّز معظم الباحثين والدّارسين على دراسة المستوى الدّلالي كظاهرة أسلوبيّة عالية المستوى، على مراتب مختلفة من أهمها وأبرزها: الرّمز، والإيحاء، والمعجم الشّعريّ، والاستعارة، والكناية.

6.1. الرمز

ويُعد خاصيّة قويّة في النصوص الشعرية خاصة، وهو إحدى وسائل الأديب لتحقيق أهدافه وغاياته الجماليّة، والرّمز يعبّر عن أمور نفسيّة للشّاعر، وهو وثيق الصّلة بالدّلالة؛ إذ يتّسم بالغموض الذي يعطي بدوره بعدا جماليّا يؤثّر في القارئ.

ومن أمثله الرّمز في نصّ الشّريف الرّضي ما كان لإظهار الجانب التّاريخي كقوله: «سقى منى وليالي الخيف» فالخيف: رمزية غامضة، إذ أخفى الشّاعر المكان خلف هذا المسمى المعروف، وكذلك نجد الرّمزية بارزة في قوله: «لولا الرقيب لقد بلّغتها فاكِ» فالرّقيب: غير معروف الهويّة في النّص، جعله رمزا لإيصال دلالة بليغة خاصّة بالشّاعر.

6.2. الإيحاء

الإيحاء لعبة لغويّة سلكها الشّريف الرّضي في نصّه، لغرض التّأثير على المتلقي بالدّرجة الأولى بهدف الوصول إلى النقطة التي يريدها، ذلك من خلال التّعبير عن الأغراض النّفسيّة بأسلوب غير مباشر، لأنّ هذه الأغراض لا تستطيع اللّغة أن تؤدّيها على الوجه المطلوب، ومن أبرز الإيحاءات للإشارة لا على سبيل الحصر:

جدول 8

يوضح الإيحاء ودلالته

الكلمة	الدلالة الإيحائية
وعد لعينيك عندي ما وفيت به	دلالة على أنّ النظرة كانت بمثابة اتّفاق
عندي رسائل شوق لست أذكرها	دلالة على الرّغبة في التّقبيل
من علّم البين أن القلب يهواك	دلالة على أنّ هواها لم يكن محض صدفة.

6.3. المعجم الشّعريّ

استمدّ الشّريف الرّضي مادّته اللّغويّة من ألفاظ الطبيعة الغرّاء، والجانب الإنساني أيضا، فالعبارات اللّطيفة ذات البعد العاطفي والاجتماعي، استمدّها من مختلف الأشكال اللّغويّة المتنوّعة.

6.4. الاستعارة

الاستعارة في معناها قد تواترت من بداية القصيدة حتى آخر بيت فيها، وهي في معناها اللّغويّ: « أن يأخذ شخص ما شيئا ما من شخص آخر، يستعمله مدّة، ثمّ يرجعه إليه» (فضل عباس، 2009، ص.33). أمّا المعنى الاصطلاحيّ: «مجاز لغوي علاقة مشابهة بين المعنى الحقيقيّ والمعنى المجازيّ» (الزناد، 1992، ص.59). ويمكن أن نذكر جملة من الاستعارات التي وردت في قصيدة الشّريف الرّضي، والتي تمّ رصدها من خلال الجدول الآتي:

جدول 9

يوضح الاستعارات

الصورة	نوعها	دلالاتها
يا ظبية البان	تصريحيّة	حذف المشبّه وهي محبوبته
مدمعي الباكي	تصريحيّة	حذف المشبّه وهو نهرٌ للسقيا
سهم أصاب	تصريحيّة	حذف المشبّه وهو عين المحبوبة
حكت لحاظك	تصريحيّة	تراسل الحواس بين المشبّه والمشبه به
طرفك يخبرنا	تصريحيّة	تراسل الحواس بين المشبّه والمشبه به
من علّم البين	تصريحيّة	حذف المشبّه وهو رجل يُعلّم بالأخبار

إنّ المتأمّل في هذه الاستعارات التّصريحية، يجد أنّ الشّاعر قد اعتمد توظيف الاستعارة بكثرة: لتصوير المعاني الدّالة على معاناته وحبّه وعمق شوقه لمحبوبته. كما أنّها دلّت على براعة الشّريف الرّضي اللّغوية، وقدرته أيضا على تصوير هذه المعاناة في قالب فنّي جميل يؤثّر بشكل ملحوظ في المتلقّي.

6.5. الكناية

ثمّة أسلوب آخر من أساليب التّعبير الفنيّ، وهو الكناية إذ انطلق البلاغيون في كشفهم عن فنيّة هذا الأسلوب وهو عندهم:» يريد المتكلّم إثبات معنى من المعاني، فلا يذكره باللّفظ الموضوع في اللّغة، ولكن إلى معنى هو تاليه، ورفده في الوجود فيومي به إليه ويجعله دليلا عليه» (الجرجاني، 2001، ص.105). ومعنى ذلك التّواصل المقصود إبلاغه عبر وسيطة ينتقل من خلالها الذّهن لكي يدرك مراد المنشئ. وما نلاحظه على الشّريف الرّضي في هذا النص أنّ كنايات قلّة قد تمّ ذكرها، ليدلّ على معنى دفين في داخله، وهو لا شك إمّا لإظهار حسرة، أو إخفاء جانب آخر من الألم الذي لا يرغب في إظهاره لمحبوبته. فمن هذه الكنايات نجد قوله: «يا قرب ما كذبت عيني عيناك» كناية عن خلف الوعد ونقض الاتّفاق المبرم بينهما. وأيضا في قوله:» بما طوى عنك من أسماء قتلاك» كناية عن أنّ عينها قاتلة بسبب قوّتها وحدّتها، ونجد كناية أخرى في النّص إذ يقول:» منا ويجتمع المشكوّ والشاكي» كناية عن تعرّضه للظّلم والتّهكم. فالشاعر بلا شك في هذا النص يحنّ إلى محبوبته، ويريد منها أن تشعر بذلك الحب الذي يبطنه تارة ويظهره تارة أخرى على سبيل التّنوع في الظواهر الأسلوبيّة داخل بنية النّصّ. وهذه الصور الدّلالية بعموم ما تمّ ذكرها، قد أعطت النّص قيمته وطابعه الخاصّ، وقامت أيضا بتقوية أوصاره وأركانه، وربطت بين أحداثه وحيثياته، وإنّ تعدّد الدّلالات والتّأثرات يجعل للنّصّ قيمة عالية ورفيعة لا يرتقي إليها أي قارئ ولا يصل إليها أي ناقد.

7. المستوى الإيقاعيّ: تحليل أسلوبيّ نظريّ وتطبيقيّ المستوى الإيقاعيّ:

يقول ابن خلدون:» كان الغناء في الصّدر الأوّل من أجزاء الفنّ، لأنّه تابع للشّعر؛ إذ الغناء إنمّا هو تلحينه ... وتلحين الأشعار الموزونة بتقطيع الأصـوات على نسب منتظمة» (ابـن خـلدون، 2005، ص.488). فالإيقاع هو طرب النّص، وإنّ دلالته عميقة في إظهار العامل الأسلوبيّ أو الظّاهرة الأسلوبيّة التي جاء بها الشّاعر في قصيدته، ثمّ إنّ الإيقاع ليحمل بين طيّاته أعماقا في المعنى، حيث التناغم الفعّال يعطي لونا خاصّا ويضفي طابعا جماليّا مختلفا سواء بسبب غرض القصيدة أو بسبب أنّ التّفعيلات في أصلها تلعب دورا رهيبا في جعل النّصّ كتلة لا تقبل القسمة على اثنين. ومن هذا القول كانت الإمكانية الوحيدة لتحليل الشّعريّة في النّصّ هي اقتناء طبيعة المادّة الصوتيّة الدّلاليّة، أي نظام العلامات التي هي جسده وكينونته النّاضجة، والتي هي شرط وجوده أيضا (أبو ديب، 1995). الوزن المجرّد القائم على المقاطع والتعديلات: سواء كانت هذه الأوزان منتظمة أم حرة، وهذا مجال الدراسة العروضية بطبيعة الحال وهو يقع بين اللغة الطبيعية وبين

موسيقاها ولأننا كذلك فحري بنا أن نستخدم عينة من هذه الكلمات والمقطوعات الشعرية متمثلين دور هذه التفعيلات في صنع نمط نفسي خاص بالشاعر:

كأنّ طرف < كأنْن طرف (مسْ تفْ عِلن)

مِنا ويجْ < منْنا ويجْ (مسْ تفْ عِلن)

ففي هذين المثالين نجد أن التناغم الصوتي مـرورا بالأحبال الصوتية يعطي رقصة نفسية داخلية، مما يدل على أن الشاعر وهو يسير على هذه التفعيلات مع بث شكواه وآلامه ووصف حبه وشعوره وعمق أشواقه، يتعايش نفسيا ويتعالج على أصوات ترانيم هذه التفعيلات.

7.1. الأداء

هو عملية التجسيد الشفوية حيث يقوم القارئ أو المنشد بتأويل العناصر التّوازنيّة، وما يقع بينهما من انسجام واختلاف في التفاعل مع الدلالة اتساقا، واختلافا وهنا تدخل مباحث التنغيم والنبر والوقف (العمري، 2015).

7.2. الإيقاع

إذا كان الشعر بنية تركيبية فإن الإيقاع لازم من لوازمه، بغرض إظهار التركيب الزمني أي: الامتداد المنسق للزمان في بنية الخطاب اللغوي، لذلك كانت أعمق القصائد الشعرية هي تلك التي تتناسب فيها الحركات الإيقاعية الموجبة مع الحركات الدلالية. وعلاقة الإيقاع بالظاهرة الأسلوبية علاقة الجزء بالكل، إذ أن الإيقاع يشتمل على الوزن وليس العكس، كما أنه قد يكون في النثر فيتصف بالجمالية، كما في بعض المظاهر البديعية في البلاغة العربية.ولذلك فإن الإيقاع هو: وحدة نغمية تتكرر على نحو مخصوص في الشعر أو في الكلام أي أنه تلوين صوتي صادر عن الكلام (إسماعيل، 1974).وقد أشار أرسطو إلى «وسائل المحاكاة في الشعر كون الصوت مادة الشهر الأولى». راجع عبر الويب: (رأي أرسطو في الإيقاع الصوتي للنص). والواقع أن طبيعة الشعر تؤكد ارتباطه بالغناء والموسيقى، بدليل أن كل نتائج وإنتاجات الأمم الشعرية لم تكن خالية من الموسيقى (الطاهر، 1979). وبعد ذلك يمكننا القول: «أن الشعر العربي نشأ مرتبطا بالغناء» (عجلان، 1981، ص.298).

7.3. القافية

إنّ قافية القصيدة التي بين أيدينا للشّريف الرضي قائمة على حرف الكاف المكسور، وتسمّى كافيّة الشّريف الرّضي، وأحبّ أن أطلق عليها: بكائية الرّضي، لاحتوائها على عناصر الحزن والألم وبدلاله قوله في داخل النص: مدمعي الباكي. ثمّ إنّ الشّاعر قد سار على نهجٍ مرسوم لضبط القافية التي تعتبر صارمة في العروض بشكل عامّ، وتؤكد التصاقه بالموسيقى، والتأكد على القافية الموحدة التي تعطي الكلام الشعريّ طابعا غنائيّا. يقول ابن رشيق:» كان الكلام نثرا فاحتاجت العرب إلى الغناء بمكارم أخلاقها وطيب أعراقها وذكر أيّامها الصّالحة وأوطانها النازحة..» (ابن رشيق، 1981، ص.255). ونرى في قصيدة الشّريف الرّضي قافية موحّدة مضبوطة تسير على نمط غير مضطرب، وإن اضطربت أحاسيسه ومشاعره داخل الصّور الفنيّة الرّاقية، وإن الظّاهرة الأسلوبيّة في الإيقاع تبدو قائمة على الصّوت التّفعيليّ للقافية، فالكاف المكسورة تشعر المتلقي بنوع من الطّرب والأنس والنّسلية « تعللنا بذكراكِ»، فالشّاعر هنا يعيش صورة فنيّة أسلوبيّة رفيعة، تستحقّ منّا الوقوف كثيرا على النّصّ والتّعلّل بحقّ على ذكر جماله وفنونه.

7.4. البحر

لقد بنى الشّريف الرّضي قصيدته على البحر البسيط، وضابطه: [إن البسيطَ، لديه يُبسط الأملُ - مستفعلن فاعلن مستفعلن فعِلُ] والبسيط من البحور المستعملة في أشعار العرب، لا سيما الشّعراء الوصفيّين أمثال أبي الطيب المتنبّي والشّريف الرضي، وهو بحر عذب يستطيع الشّاعر وصف أجمل ما لديه من صور عن طريق أوزانه الدّاخلية فهو بحر وإن كان شائعا يبقى تأثيره النفسي في الشاعر والمتلقي قويّا وبارزا ومؤثّرا.

8. الخاتمة

قد تحدثنا في هذا البحث عن نشأة الأسلوبيّة وتعّرفنا أيضا على مفهوم الأسلوب، وانتقلنا بعد ذلك إلى التّعريف والاتّجاهات والمدارس، ثم تطرّقنا في المبحث الأول بجزئيه الصّوتيّ والتّركيبيّ إلى التّكرار وأهميته في النّص كاملا، وأيضا إلى الجهر والهمس، والشّدة، والرّخاوة، والطّباق. ثمّ انتقلنا إلى الجزء الآخر وهو التّركيبيّ فتطرّقنا إلى البنية الاسميّة ودلالاتها، ثمّ الفعلية والتّقديم والتّأخير والتّعريف، وتوظيف الأزمنة للمضارع والماضي. ثمّ تحوّلنا بعد ذلك إلى المستوى الدّلاليّ والإيقاعيّ عبر المبحث الثّاني، فوقفنا على كثير من الظواهر الأسلوبيّة آخذين بتطبيق خصائص هذا المنهج على هذه النّقاط. وقد خرجنا بفائدة جليّة ولله الحمد أنّ المنهج الأسلوبيّ منهج ممتع يحتاج إلى كثرة التّحليل والتّدريب لنا وللمهتمّين بالمناهج اللّسانيّة الحديثة، فهو منهج وإن كان قويّا صارما لا يقبل كثيرا من النّصوص، لكنّه يبقى من المناهج الجديرة بالدّراسة والاستزادة إذ النّصّ هو الذي يحيلنا إلى المنهج المناسب. من خلال ما تمّ عرضه في التّحليل الأسلوبيّ لقصيدة الشّريف الرضي، خرج البحث بعدة نتائج، نراها بحسب تقديرنا موضوعيّة في قراءة نصّ فريد من نصوص شعرية عدّة، وهذه النتائج تتمثل في:

- استحقاق كافيّة الشّريف الرضيّ للدّراسة الأسلوبيّة، وفق المعيار التّركيبيّ الذي اتخذناه منهجا لإنجاز ما أردنا إنجازه في هذا التّحليل الموضوعيّ لنص شعريّ واحد.
- مدى استخدام الشّاعر للتراكيب عبر المستوى الدّلاليّ والتّركيبيّ، وتنوّعه في تعاطي ذلك عبر مقتضيات استخدام اللّغة النّاعمة في إيصال فكرته عبر الوصف في الاستعارات والتّشبيهات المتنوّعة.
- الشّاعر يتمتّع بأسلوبيّة فائقة وجذّابة، ولديه حسّ مرهف، وقلب يحمل الكثير ليُبقي أواصر الحبّ قائمة، وهذا واضح في قصيدته وواضح في شخصيته بعد رجوعنا لسيرته الذّاتيّة والوقوف على بعض مآثره وجهوده.

- النّص بوصفه بلاطة العمل الذي قمنا به، وهو محط اهتمام المنهج الأسلوبيّ، فإنّي وجدت النّص قائما بذاته يؤدّي مهاراته الأسلوبيّة على الوجه المطلوب، ولو أنّ بحثنا لم يشمل هذه المظاهر كاملة، لكنّه استطاع بفضل الله أن يدخل في عمقه، ويحلّل ما فيه من مآخذ أسلوبيّة فتّاكة تفتك بالعناصر والخصائص الأسلوبيّة، وتجعلها رهينة النّقد الأدبيّ القويم.

إنّ الدّارس الجيّد لهذا المنهج يعلم يقينا بعد هذه الجولة أنّ النّصوص الأدبيّة عند القراءة والتّأمل هي من تشير إلى المنهج المناسب للدّراسة، لا العكس فالنّصوص في تصوّري وتقديري عبارة عن ظُلمة، والظلمة أنـواع، فمنها ما يحتاج إلى شمعة صغيرة لتضيء، ومنها ما يحتاج إلى شعلة متوسّطة ليعمّ الضوء في أرجائها، ومنها ما يحتاج إلى آلات ضوئيّة عملاقة للكشف عن خفايا هذه الظلمة وكشف أسرارها. ختاما نسعى في إيصال فكرة علمية جديدة، وأسلوب منهجي قويم لخدمة الميدان البحثيّ مع المساهمة في الارتقاء بالأعمال اللّسانيّة والدّراسات النقدية المتنوّعة.

نبذة عن الباحث

صالح رشيد العتيبي

شاعر سعودي، باحث دكتوراه في الأدب والنقد، جامعة الإمام محمد بن سعود، مجاز في البحث العلمي من مجمع اللغة العربية بمكة المكرمة، ومهتم بالمناهج النقدية الحديثة، له عدة مؤلفات آخرها: تداولية الخطاب الساخر عن دار كنوز المعرفة بالأردن، شارك في العديد من المؤتمرات والمناسبات العلمية، وله إسهامات في تحرير الخطاب التواصليّ.

t990580@rb.moe.gov.sa

المراجع

المراجع العربية

ابن خلدون، عبد الرحمن. (2005). *المقدمة*(ج1) (عبد السلام الشدادي، محقق)، بيت الفنون والعلوم والآداب.

ابن رشيق، أبو علي الحسن. (1981). *العمدة في محاسن الشعر وآدابه* (محمد عبد الحميد، المترجم). دار الجيل.

أبو الرضا، سعد. (2007). *النقد الأدبي الحديث* (ط.2)، المجموعة المتحدة بالقاهرة.

أبو العدوس، يوسف. (2007). *الأسلوبية الرؤية والتطبيق*. دار المسيرة.

أبو ديب، كمال. (1995). *جدلية الخفاء والتجلّي* (ط.4). دار العلم للملايين.

أدونيس، أحمد سعيد. (1986). *الثابت والمتحوّل* (ط. 5). دار الفكر.

إسماعيل، عزّ الدين. (1974). *الأسس الجماليّة في النقد العربيّ عرض وتفسير ومقارنة*. دار الفكر العربيّ.

التميمي، صبحي. (1986). *الصورة الشعرية في الكتابة الفنية*. دار الفكر اللبناني.

الثعالبي، أبي منصور. (1983). *يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر*. دار الكتب العلمية.

جبر، عبد الله محمد. (1988). *الأسلوب والنحو*. دار العودة.

الجرجاني، عبد القاهر. (2001). *دلائل الإعجاز* (ط.3). مطبعة المدني بالقاهرة.

جيرو، بيير. (1994). *الأسلوبية* (منذر عياشي ، مترجم) (ط.2). مركز الإنماء الحضاري.

الحموز، محمد عوّاد. (2002). *الرشيد في النحو العربيّ*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

درويش، أحمد. (2015). *الأسلوبية دراسات نظرية وتطبيقية*. مكتبة الرشد ناشرون.

رابح، بحوش. (2004). *الأسلوبيات وتحليل الخطاب*. مديرية النشر. جامعة عنابة.

الرازي. (2000). *معجم الصّحاح* (إبراهيم زهوة، محقق). دار الكتاب العربي.

ربابعة، موسى. (2014). *الأسلوبية مفاهيمها وتجلياتها*. دار جرير للنشر والتوزيع.

زكريا، مفدي. (2003). *أمجادنا تتكلّم وقصائد أخرى*. مؤسسة مفدي زكريا.

الزناد، الأزهر. (1992). *دروس في البلاغة العربية نحو رؤية جديدة*. المركز الثقافي العربي.

الزناد، الأزهر. (1993). *نسيج النّص*. المركز الثقافي العربي.

الزيدي، توفيق. (1984). *أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث*. الدار العربية للكتاب.

السد، نور الدين. (1997). *الأسلوبية وتحليل الخطاب*. دار هومة.

السعدني، مصطفى. (1992). *تأويل الشعر*. دار المعارف.

سقال، ديزيرة. (1993). *من الصورة الشعرية إلى الفضاء الشعري*. دار الفكر اللبناني.

السيد، شفيع. (2009). *الاتجاه الأسلوبي في النقد*. دار الفكر العربي.

شريم، ميشال جوزيف. (1987). *دليل الدراسات الأسلوبية* (ط2). المؤسسة الجامعية للدراسات.

الشنطي، محمد صالح. (1427). *في الأدب العربي السعودي* (ط.3)، دار الأندلس.

الطاهر، علي جواد. (1979). *مقدمة في النقد الأدبيّ*. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الطرابلسي، محمد الهادي. (2015). *تحاليل أسلوبية* (ط.2). دار الجنوب.

عباس، إحسان. (2012). *ديوان الشّريف الرضي*. دار صادر.

عباس، فضل. (2009). *البلاغة فنونها وأفنانها*. دار النفائس.

عبد البديع، لطفي. (1997). *الشعر واللغة*، مكتبة لبنان.

عبد الله، محمد حسن. (1981). *الصورة والبناء الشعري*. دار المعارف.

عبد المطلب، محمد. (1994). *البلاغة والأسلوبية*. الشركة المصرية العالمية للنشر.

عجلان، عباس بيومي. (1981). *عناصر الإبداع الفني في شعر الأعشى*. دار المعارف.

العطية، إبراهيم خليل. (1983). *في البحث الصوتي عند العرب*. منشورات دار الجاحظ للنشر.

العمري، محمّد. (2015). *الموازنات الصوتيّة في الرؤية البلاغيّة والممارسة الشعريّة*. أفريقيا الشرق.

فاضل، صالح. (2007). *الجملة العربيّة تأليفها وأقسامها* (ط.2). دار الفكر ناشرون.

القزويني، الخطيب. (2006). *الإيضاح في علوم البلاغة*. مؤسسة المختار.

لويس، سيسيل دي. (2012). *الصورة الشعرية* (أحمد نصيف النجابي، مترجم). مؤسسة الخليج.

اللويمي، محمد. (2007). *البلاغة والأسلوبية*. مكتبة لبنان ناشرون.

المسدي، عبد السلام. (1982). *الأسلوبية والأسلوب* (ط.2). الدار العربية للكتاب.

مهدي، هلال ماهر. (2006). *رؤى بلاغية في النقد والأسلوبية*. المكتب الجامعي الحديث.

الميداني، عبد الرحمن حبنكة. (1996). *البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها*. دار القلم.

الهدى، أنور. (2006). *علم الدلالة دراسة وتطبيق*. المكتب الجامعي.

الوجي، عبد الرحمن. (1989). *الإيقاع في الشعر العربي*. دار الحصاد للنشر والتوزيع.

المراجع المرومنة

'Abu alrida , S. (2007). *Alnaqd al'adabiu alhadithi* (2nd ed.). Almajmueat Almutahidat Bialqahirati. [in Arabic]

Abbas, E. (2012). *Diwan Ash-sharif Ar-radi. Dar Şader*. [in Arabic]

Abdullah, M. (1981). *Aṣ-ṣ ūrah Walbina' Ash-sh'eri*. Dar Alm'arif. [in Arabic]

'Abdul-Muṭṭalib, M. (1994). *Albalaghah wal'uslūbiah*. Ash-shari- kah Almi ṣ riah Al'alamiah lin-nashr. [in Arabic]

Abū Al-'Adoūs, Y. (2007). *Al'uslūbiah Ar-ru'yah Wat-taṭbiq*. Dar Al Masirah. [in Arabic]

Abū Deeb, K. (1995). *Jadaliat Alkhafa' Wat-tjally* (4th ed.). Dar Al'ilm lil-ma- layin. [in Arabic]

Adonis, A. (1986). *Ath-thabit Wal-mutaḥwil* (5th ed.). Dar Al-Fikr. [in Arabic]

Al-Ḥamūz, M. (2002). *Al-Rashīd fī al-naḥw al'rbī*. Dār Al-Ṣafā' Lil- Nashr Wa Al-Tawzī'. [in Arabic]

Al-hudaa, A. (2006). *Ealm Aldilalat Ealaa Dirasati*. Almaktab Aljamieii. [in Arabic]

Al-'Aṭīyah, I. (1983). *Fī Al-Baḥth Al-ṣawtī 'inda al-'Arab*. Manshūrāt Dār Al-Jāḥiẓ Lil-Nashr. [in Arabic]

Al-'Umarī, M. (2015). *Al-Muwāzanāt alṣwtyyh fī al-ru'yah al- blāghyyh wa-al-mumārasah alsh'ryyh*. Afrīqiyā Al-Sharq. [in Arabic]

Al-Jurjānī, 'A. (2001). *Dalā'il al-i'jāz* (3rd ed.). Maṭba'at Al-madani bi Al-Qāhirah. [in Arabic]

Al-Masdi, A. (1982). *Al'uslūbiah wal-'uslūb* (2nd ed.). Ad-dar Al'arabiah Lil-kitab. [in Arabic]

Al-Maydānī, 'A. (1996). *Al-balāghah al-'Arabīyah ususuhā wa-'ulūmihā wa-funūnuhā*. Dār Al-Qalam. [in Arabic]

Al-Qazwīnī, A. (2006). *Al-Īḍāḥ fī 'ulūm al-balāghah*. Mu'assasat Al-Mukhtār. [in Arabic]

Al-Sayyid, S. (2009). *Al-Ittijāh al-uslūbī fī al-naqd*. Dār Al-Fikr Al- 'Arabī. [in Arabic]

Al-Ṭāhir, 'A. (1979). *Muqaddimah fī al-naqd al'dbī*. Al-Mu'assasah Al-'Arabīyah Lil-Dirāsāt Wa Al-Nashr. [in Arabic]

Al-Zannād, A. (1992). *Durūs fī al-balāghah al-'Arabīyah Naḥwa ru'yah jadīdah*. Al-Markaz Al-Thaqāfī Al-'Arabī. [in Arabic]

Al-Zannād, A. (1993). *Nasīj alnnṣ*. Al-Markaz Al-Thaqāfī Al-'Arabī. [in Arabic]

Alluwaymi, M. (2007). *Albalaghat Wal'uslubiati*. Maktabat lubnan nashiru- na. [in Arabic]

Alshintiu , M. (1427). *Fi Al'adab alearabii alsueudii* (3rd ed.). Dar Al-andilis. [in Arabic]

Althaealibiu , A. (1983). *Yatimat aldahr fi mahasin 'ahl aleasra*. Dar alkutub aleilmiati. [in Arabic]

Alwjy, 'A. (1989). *Al-īqā' fī al-shi'r al-'Arabī*. Dār Al-Ḥaṣād Lil-Nashr Wa Al-Tawzī'. [in Arabic]

Ar-razi, M. (2000). *Mu'jam Aṣ-ṣḥaḥ* (Ibrāhīm Zahwah, Ed.). Dar Alkitab Al'arabi. [in Arabic]

As-sad, N. (1997). *Al'uslūbiah Wa Taḥlil Alkhitab*. Dar Humah. [in Arabic]

As-s'adani, M. (1992). *T'awil Ash-sh'er*. Dar Alm'arif. [in Arabic]

At-tamimi, S. (1986). *Aṣ-ṣuwrah Ash-sh'er iah fi Alkitabah Alfanni- yah*. Dar Alfikr Allubnani. [in Arabic]

Aṭ-ṭarabulsi, M. (2015). *Taḥalil 'uslūbiah* (2nd ed.). Dar Aljanūb. [in Arabic]

Az-zaidi, T. (1984). *Athar Allisaniat fi An-naqd Al'arabi Alḥadith*. Ad-dar Al'arabiah Lil-kitab. [in Arabic]

Darwish, A. (2015). *Al'uslūbiah, Dirasat Naẓariah Wa Taṭbiqiah*. Maktabat Ar-rushd Nashirūn. [in Arabic]

Eabaas , F. (2009). *Albalaghat fununuha asinanuha*. Dar Alnafayisi. [in Arabic]

Eabd albadie , L. (1997). *Alshier wallughat*. Maktabat Lubnan. [in Arabic]

Fadil , S. (2007). *Aljumlat alerbyt talifuha wa'aqsamaha*. (2nd ed.). Dar Alfikr Nashiruna. [in Arabic]

Gero, P. (1994). *Al'uslūbiah Munzer 'Ayashi* (Mundhir 'Ayyāsh, Trans.) (2nd ed.). Markaz Al'inma' Alḥaḍari. [in Arabic]

‘Ajlān, ‘A. (1981). *‘Anāṣir al-ibdā‘ al-Fannī fī shi‘r al-A‘shá*. Dār Al-Ma‘ārif. [in Arabic]

Ibn Rashīq, A. (1981). *Al-‘Umdah fī Maḥāsin al-shi‘r wa-ādābuh* (Muḥammad ‘Abd al-Ḥamīd, Trans.). Dār Al-Jīl. [in Arabic]

Ismā‘īl, ‘z. (1974). *Al-Usus aljmālyyh fī al-naqd al‘rbī ‘arḍ wa-tafsīr wa-muqāranah*. Dār Al-Fikr Al‘rbī. [in Arabic]

Jabr, A. (1988). *Al-‘uslūb Wan-nuhu*. Dar Al‘awdah. [in Arabic]

Lewis, C.D. (n.d.). *Aṣ-ṣuwrah Ash-sh‘er iah* (Aḥmed Naṣif An-na- jabi, Trans.). Mu‘asasat Alkhalij. [in Arabic]

Mahdī, H. (2006). *Ru’á balāghīyah fī al-naqd wa-al-uslūbīyah*. Al-Maktab Al-Jāmi‘ī Al-ḥadīth. [in Arabic]

Rabab‘a, M. (2014). *Al‘uslūbiah, Mafahimuha Wa tajalliyatiha*. Dar Jarir Lil nashr Wat-tawzi‘e. [in Arabic]

Rābiḥ, B. (2004). *Al‘slwbyāt wa-taḥlīl al-khiṭāb*. Mudīrīyat al- Nashr. Jāmi‘at ‘Annābah. [in Arabic]

Saqqal, D. (1993). *Min Aṣ-ṣuwrah Ash-sh‘er iah ‘lla Alfaḍa‘ Ash- sh‘eri*. Dar Alfikr Allubnani. [in Arabic]

Shrem, M. (1987). *Dalil Ad-dirasat Al‘uslūbiah* (2nd ed.). Al Mu‘asasah Aljami‘iah Lid-dirasat. [in Arabic]

Zakarīyā, M. (2003). *Amjādunā ttkllm wa-qaṣā’id ukhrá*. Mu’assa- sat Mufdī Zakarīyā. [in Arabic]

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

متطلبات إنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030

Requirements for Creating an Interface Software According to the Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030

الاستلام: 2023.2.8	القبول: 2023.4.26	النشر: 2023.5.1

مسفر جبران آل رفعة

أستاذ أصول التربية، قسم الإدراة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة الملك خالد

Mesfer Jubran ALrefah

Professor, Department of Administration and Fundamentals of Education, King Khalid University

https://orcid.org/0009-0004-1971-8060

منى محمد الصانع

أستاذ أصول التربية المشارك، قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة جدة

Mona Mohammad Alsanie

Associate Professor, Department of Administration and Fundamentals of Education, University of Jeddah

https://orcid.org/0000-0002-0831-2899

الاستشهاد: آل رفعة، مسفر ، و الصانع، منى. (2023). متطلبات إنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية*، *1*(2)، 37-50.

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن متطلبات إنشاء برامج بينية وَفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وقد اتبع المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الحالية لتحليل رؤية المملكة 2030. وقد تناولت الدراسة محاور متعددة ؛ المحور الأول منها: مفهوم البرامج البينية، والمحور الثاني: الوقوف على مرتكزات رؤية المملكة 2030، المحور الثالث: متطلبات إنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المتطلبات لإنشاء البرامج البينية، هي: أولًا: متطلبات خاصة بالأهداف، منها: تلبية حاجات متجددة محليًا وعالميًا، وحل مشكلات مهنية لم تقدم البرامج التقليدية القائمة حلولًا لها. ثانيًا: متطلبات عامة لطرح البرنامج البيني، منها: دراسة استطلاع رأي لسوق العمل وللمعنيين بخريجي البرنامج كافة، واتباع إجراءات واضحة لمتابعة تقديم العملية التعليمية وتقييمها وفق نظام الاعتماد الأكاديمي في الكلية التي يتبعها البرنامج.ثالثًا: المتطلبات العملية لتميُّز البرنامج البيني، منها: أن تعكس أدوات التقييم المهارات البينية المراد تزويد الطالب بها، وأن تستوعب مواد القراءة والمراجع المقررة لمقررات البرنامج للتخصصات المشتركة في البرنامج البيني بشكل واضح وبارز. رابعًا: متطلبات خاصة بمحتوى البرنامج، منها: دمج المعرفة، الإبداع في طرق التفكير، تحقيق التكامل، وإنتاج المعرفة، ومواكبة التطور التكنولوجي. خامسًا: متطلبات خاصة بهيكل البرنامج وإدارته منها: أن يدار البرنامج بوساطة لجنة مشتركة من الأقسام المساهمة في البرنامج البيني، وتكون مسؤولة عن تقويمه وجودته أمام العميد المشرف على البرنامج، ولا يقل عدد أعضاء اللجنة عن سبعة من أعضاء هيئة التدريس المتفرغين كليًا للعمل في الأقسام التي أسهمت في البرنامج.

الكلمات المفتاحية: البرامج البينية، رؤية 2030، المملكة العربية السعودية

ABSTRACT

The current study aimed to show the requirements of establishing Interprograms according to the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. A descriptive analysis was used in this study to analyze the Kingdom's vision for 2030. The study dealt with several factors, the concept of antiprograms based on the foundations laid out in the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030, and the requirements of establishing antiprograms in accordance with the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. The study formulated a set of requirements for establishing antiprograms, exploring the concept of interoperability programs based on the foundations laid out in the Kingdom's vision for 2030; creating an interface program according to the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030; and establishing interprograms, fulfilling requirements specific to the established objectives, meeting needs locally and globally, and solving professional problems that were not addressed by existing programs. A clear system and procedures will also be needed for following up and evaluating the educational process according to the academic accreditation system in the college to which the program is affiliated. Furthermore, reading materials and references for a program's courses should clearly and prominently accommodate the common disciplines in the interdisciplinary program. In addition, the requirements specific to the program's content should include creativity of thought, achieving integration, producing knowledge, and keeping pace with technological development besides providing any special requirements for the structure of the program. The program will be managed by a joint committee of departments contributing to the interprogram which will be responsible for their evaluation and performance in front of the dean supervising the program. Moreover, the number of the committee members should not be less than seven full-time faculty members to work in the departments contributing to the interprogram.

Keywords: Interprograms, vision 2030, Saudi Arabia

1. المقدمة

تعد بنية التخصصات مرحلة من مراحل تطور العلم التي فرضت نفسها بعد مرحلتي الموسوعية والتخصصية؛ فقد هيمنت النزعة الموسوعية قرونًا عديدة، وميزت النزعة التخصصية مسار العلوم في القرنين الأخيرين؛ وقد كانت لها فوائد كبيرة في مختلف مجالاتها. لكن الحرص على عزل الظواهر بعضها عن بعض وتقسيمها وتفريغ المسارات الأكاديمية، والبحثية، أدى إلى النزوع المبالغ فيه نحو استقلال التخصصات في لغتها ومنظومتها الاصطلاحية ومناهجها، وذلك على ملاحظة أن غالبية التطورات العلمية والنظرية التي أحدثت نقلات نوعية خلال القرن العشرين كانت نتاجًا لجهود بينية التخصصات لعلماء من مجالات متنوعة. وخلال العقدين الماضيين تزايد التوجه نحو التخصصات البينية نتيجة التعقد في المشكلات التي تتعدى مجال التخصص الواحد، والكم الهائل في المعلومات، وتبني الاقتصاد القائم على المعرفة، الذي يتطلب مهارات نوعية، مما جعل العديد من المنظمات الدولية كالاتحاد الأوروبي والبنك الدولي تتجه لدعم التخصصات البينية، إذ لا يغني مجرد التمكن من عدة تخصصات أو مجالات علمية شيئًا، ولذا لا بد من الانفتاح على تنوع التخصصات العلمية لمعالجة قضية ما في إطار تعدد المداخل، والمنهجيات، وزوايا المعالجة، والتناول (Muravska & Ozolina, 2011).إن تشابك العلوم ووحدة المعرفة أديا إلى تنامي التوجه نحو المقاربات البينية التي تتداخل فيها التخصصات بهدف توظيف المعلومات في سياقها، وفق منظور يتشابك فيه الاقتصادي بالنفسي والاجتماعي لفهم الواقع، وبناء المعاني ضمن الإطار الأشمل والأوسع، هذا من جانب. ومن جانب آخر، تأتي التخصصات البينية لتلبية المتطلبات الديناميكية المستمرة للمجتمعات الحديثة ذات الطبيعة المعقدة والتداخل بين التخصصات، الأمر الذي ظهرت معه الحاجة إلى ما هو أوسع وأعمق من التخصص. ومن هنا، بدأت البرامج البينية؛ حيث بدأت دراسات تبحث في موضوعات تخصصية، لكن من منظور علاقة هذه الموضوعات بالحقول المعرفية الأخرى (عبد العزيز، 2016).

وتأتي البرامج البينية انعكاسًا لقصور البرامج التخصصية؛ فعلى الرغم من أهمية البرامج التخصصية في مواجهة وحل العديد من المشكلات والقضايا الإنسانية، فإن ذلك انعكس سلبًا على التفكير الإنساني؛ إذ أصبح الشخص في البرامج التخصصية منغلقًا في نقطة بحثية ضيقة، مما كان له أثره في فقدان العلم خصائصه المتمثلة في الشمول والانفتاح والتواصل مع المجالات البحثية الأخرى، فضلًا عن سطحية وهامشية البحوث التي تتجه لدراسة الظواهر على نحوٍ عجزت معه أن تعكس جوانب الحياة المتكاملة، وعن تفسير الكثير من المشكلات المعاصرة ومن ثم السعي إلى محاولة حلها (السيد، 2019).

وفي هذا الإطار، تسعى رؤية المملكة 2030 في المقام الأول إلى أن تكون المملكة العربية السعودية نموذجًا ناجحًا ورائدًا في العالم على كافة الأصعدة، وذلك انطلاقًا من ثلاثة مرتكزات: العمق العربي والإسلامي للمملكة، والقوة الاستثمارية لها، وأهمية الموقع الجغرافي الاستراتيجي. وهي، إذ تسعى إلى ذلك، تعتمد على الثروة البشرية والطبيعية والمكتسبة التي تمتلكها المملكة، وسبيلها في ذلك العمل على تنمية القدرات البشرية، من خلال تعليم جيد يعمل على تنمية تلك القدرات، فبرنامج تنمية القدرات يسعى إلى أن يمتلك المواطن قدراتٍ تمكنه من المنافسة عالميًا، ويركز البرنامج على تطوير أساس تعليمي متين للجميع يُسهم في غرس القيم منذ سن مبكرة، وتحضير الشباب لسوق العمل المستقبلي المحلي والعالمي من خلال تمكينه من التخصصات عامة، والتخصصات البينية خاصة، وتعزيز ثقافة العمل لديهم، وتنمية مهارات المواطنين عبر توفير فرص التعلم مدى الحياة، ودعم ثقافة الابتكار وريادة الأعمال، مرتكزًا على تطوير وتفعيل السياسات والممكنات لتعزيز ريادة المملكة (رؤية المملكة 2030، 2016). إلى ذلك، يأتي إنشاء برنامج تنمية القدرات البشرية بوصفه أحد البرامج المستحدثة لرؤية المملكة 2030، سعيًا لتطوير قدرات جميع مواطني المملكة العربية السعودية، ولتحضيرهم للمستقبل واغتنام الفرص التي توفرها الاحتياجات المتجددة والمتسارعة على المستويين المحلي والعالمي. ولهذا، سيركز برنامج تنمية القدرات البشرية على تعزيز القيم وتطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبل وتنمية المعارف في مختلف المجالات مما يمكن المواطن من المشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية محليًا والمنافسة عالميًا (رؤية المملكة 2030، 2016). وتعد البرامج البينية أحد أولويات تنمية الموارد البشرية في المملكة، واستغلال الإمكانات التعليمية الهائلة التي توفرها المملكة؛ كما تأتي البرامج البينية انعكاسًا للتطور التقني والتكنولوجي؛ حيث اعتمدت تلك الثورة على العقل البشري، والإلكترونيات الدقيقة والحاسبات وتكنولوجيا الليزر وتوليد المعلومات وتنظيمها وتخزينها واستدعائها وتوصيلها بسرعة فائقة. ومما لا شك فيه أن هذه التحولات العالمية سوف تلقي بظلالها وتأثيراتها على مؤسسات التعليم حيث ستكون هذه المؤسسات التعليمية مطالبة بأن تتعامل مع انتشار الوسائط المعلوماتية، وأن تقوم بتغيير المحتوى بما يتفق مع المهارات المطلوبة في ظل احتياجات العمل بتكنولوجيا الاتصالات ومستويات المعرفة الجديدة لعصر المعرفة؛ كذلك ستكون الوظيفة الرئيسة للتعليم في إطار النظام العالمي الجديد (العولمة)، تكريس القدرة على التكيف مع التغير المستمر Copy A bility بحيث تتم بسرعة وكفاءة، ومن ثم سيصبح الإنسان المتعلم مطالَبًا بأن يكون لديه رؤية عن الصور المختلفة للمستقبل بما يحمله من مشكلات وتحديات، وصور التنظيم الاجتماعي والاقتصادي؛ كما يتحتم على التعليم في ظل سياق عالمي متغير تتطور فيه المعرفة وتتجدد بسرعة، أن تكون وظيفة التعليم هي النقل المنظم للمعلومات، والتأكيد على روح التعليم الشامل بما يتضمنه من تزاوج التخصصات، منتجًا فيها محتوى بينيًا يكسب الفرد القدرة على نقل الأفكار من مجال لآخر، والنظر إلى المسائل في ترابطها وتشابكها (إبراهيم وعبد المنعم، 1999).

2. مشكلة الدراسة

يسود أي مجتمع تعليمي اليوم اتجاه معرفي جديد يؤكد ضرورة ربط المعلومات في نظام مشترك فيه جميع التخصصات للوصول إلى مخرجات موضوعية للعلم ذات مهارات تواكب حالة المجتمع، لذا باتت العلاقات البينية بالتخصصات المختلفة تحظى بأهمية ملحوظة في المعرفة الإنسانية الحديثة، نظرًا للتطور المتسارع في ميادينها، ومجالات البحث العلمي ومناهجه التي تتناسب مع التحولات الكبرى في كافة ميادين المعرفة والحياة.

ومن جانب آخر، شهدت مؤسسات التعليم العالي خلال العقود الأخيرة تغييرات جذرية في أدوارها التعليمية والبحثية استجابة للمتغيرات الاقتصادية العالمية التي جعلتها مطالبة أكثر من أي وقت مضى بالاندماج في آليات السوق القائمة على أسس الاقتصاد الحر، الأمر الذي فرض تغييرًا في توجهات البحث العلمي والشراكة مع المجتمع ومؤسساته واستحداث تخصصات جديدة تُسهم في تخريج كوادر بشرية تمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع هذه المستحدثات (الشربيني، 2022) ولما كان لمؤسسات التعليم العالي دورٌ فعالٌ من خلال إنتاجها البحثي؛ حيث إنها تسهم في حل المشكلات الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية؛ كما تسهم في إعداد الكوادر المؤهلة للنهوض بالمجتمع؛ ومع ذلك فإن هناك قصورًا في المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات خطط التنمية، وذلك من خلال عدم توافق حاجات سوق العمل مع ما تقدمه مؤسسات التعليم العالي، مما أخرج البطالة الصريحة أو المقنعة، خاصة في مجالات معينة كمًا وكيفًا كما يحتاج إليها سوق العمل (الشربيني، 2022). ولقد انطلق برنامج التحول الرقمي ليعكس رؤية المملكة 2030 في بداية العام 2016، بمشاركة وزارة التعليم ضمن قطاعات الدولة، وتم رصد التحديات التي تواجه التعليم، التي من بينها ضعف مواءمة مخرجات التعليم والتدريب مع احتياجات سوق العمل وفق برنامج رؤية 2030 الذي يعد من الأهداف العامة للتعليم وتطوير البرامج، وتعزيز قدرة نظام التعليم على تنمية القدرات البشرية لأبناء المملكة لتلبية متطلبات التنمية وسوق العمل، فالهدف المتطلع تحقيقه للنظام التعليمي بالمملكة أن ينتج جيلًا من الطلبة معززًا بالقيم، ومعدًا بالمهارات الأساسية ذات التخصص بشكل متميز يسهم في التنمية الحضارية والتحول الوطني، وهذا لا يتحقق بمنهج الفصل في التخصصات الشائعة في الجامعات، الأمر الذي يستدعى تطوير البرامج التعليمية لتتخطى التخصصات المنفصلة متخذة منحى جديدًا هو منهج الدراسات البينية، فالدراسات البينية باتت مطلبًا مهمًا في ظل التطور المتسارع في ميادين العلم والمعرفة والبحث العلمي لتواكب احتياجات و متطلبات سوق العمل. كما تأتي البرامج البينية ردةَ فعل لالتزام المملكة العربية السعودية بتطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإعادة الفرصة لتأهيلهم وتنقلهم بين التخصصات المختلفة، بالإضافة إلى استهداف المملكة مواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل. (المطيري والسالم، 2020). وقد حددت وزارة العمل والتنمية الاجتماعية عام 2016 مجموعة من التخصصات المطلوبة في سوق العمل بالمملكة العربية السعودية هي الهندسة بأنواعها والتعليم والتمريض وعلوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والطب والصيدلة والتقنية الطبية والمحاسبة المالية، نظرًا لانخفاض الطلاب الخريجين في هذه التخصصات، وما تشمله من تخصصات بينية متداخلة فيما بينها، الأمر الذي يحتاج إلى توجيه الطلاب نحو تلك التخصصات وما تشمله من تخصصات بينية (صحيفة المواطن، 2016). وفي هذا الصدد، أشارت الكثير من الدراسات إلى أهمية الدراسات البينية وأثرها في علاج مشكلات التعليم الجامعي؛ حيث أشارت دراسة أبي المجد والعرفج (2017) إلى ضرورة الاعتماد على البحث العلمي، وتطوير برامجه لتتسق مع طبيعة مستجدات العصر ومتطلباته لما لها من أهمية كبيرة في معالجة مشكلات المجتمع وقضاياه؛ كما أشارت دراسة الفوزان(2020) إلى أن التخصصات البينية أصبحت مطلبًا أساسيًا للعديد من المهن في سوق العمل. وعلى أهمية البرامج البينية فإن الكثير من الدراسات أشارت إلى وجود العديد من المعوقات التي تعوق البرامج البينية بالجامعات؛ فقد أشارت دراسة إبراهيم (2016) إلى وجود ضعف في مستوى ثقافة الدراسات البينية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، وارتفاع مستوى معوقات تفعيلها؛ كما أشارت دراسة الأحمري (2021) إلى أن واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية جاء متوسطًا، وأن معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية كبيرة. لذلك أصبحت التخصصات البينية مطلبًا ملحًا للجامعات والمراكز البحثية في المملكة، لفائدتها العظيمة في مخرجات التخصصات بتكوين عقلية علمية أكثر شمولًا وتكاملية لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل، وعلاج أوجه الضعف في المهارات الوظيفية للخريجين بالتخصصات التربوية المختلفة، الأمر الذي يتطلب الوقوف على متطلبات إنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية، وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي: ما متطلبات إنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية؟

3. أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف إلى متطلبات إنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

4. أهمية الدراسة

4.1. الأهمية النظرية للدراسة

تتحدد الأهمية النظرية للدراسة في النقاط الآتي:

- تنبثق أهمية البحث من أهمية موضوعه، كونه يناقش موضوعًا من الموضوعات المهمة التي تتعلق بالبرامج البينية، تلك البرامج التي أصبحت حاجة ملحة في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة.

- تأتي أهمية البحث من أهمية رؤية المملكة 2030، كونها تمثل الرؤية التي تعتمد عليها برامج التحول بالمملكة، فالمملكة العربية السعودية تسعى بكل مقدراتها إلى العمل على تحقيق رؤية المملكة منذ عام 2016.
- تأتي أهمية هذا البحث كونه يقف على متطلبات إنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية، لتهيئة أفراد متعلمين يملكون ناصية التخصص من جهة، ويمتلكون القدرة على تلبية احتياجات سوق العمل من جهة أخرى.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من ندرة الدراسات التي تناولت البرامج البينية، ومتطلبات إنشائها تلبية لاحتياجات سوق العمل وفق رؤية المملكة 2030.

4.2. الأهمية التطبيقية للدراسة

وتتحدد الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها تفيد الفئات الآتية:

- حكومة المملكة، حيث تقدم لهم تحليلًا لرؤية المملكة 2030 ومدى الإفادة منها في تقديم مجموعة من المتطلبات لإنشاء برامج بينية تلبي متطلبات سوق العمل، وتفعل وتحقق رؤية المملكة.
- المسؤولين بكليات التربية كونها تقدم لهم متطلبات إنشاء برامج بينية مما يدفعهم إلى توجيه الاهتمام بها لتلبية احتياجات المجتمع.
- أعضاء هيئة التدريس، والطالب الباحث، كونها ترشدهم إلى أهمية ما يقدمونه من دراسات لخدمة الواقع التعليمي والتغلب على مشكلاته.

5. منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن متطلبات إنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية، حيث يمكن لهذا المنهج أن يتعامل مع الواقع، ويبحث جوانبه المختلفة من أجل تحليل الأسباب، ومعرفة المتطلبات اللازمة لإنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

6. مصطلحات الدراسة

من أهم المصطلحات الواردة في الدراسة ما يلي:

6.1. مفهوم المتطلبات

يشير معجم « ويبستر »إلى أن «المتطلب الشيء الذي يشترط توافره أو يحتاج إليه أو هو شرط مطلوب» (Webster's Dictionary,1991). أما معجم « إكسفورد » فيشير إلى أن المتطلب شيء يستلزم وجوده أو هو شرط يجب توافره أو الإذعان له (Oxford,1993). وتعرف المتطلبات بصفة عامة بأنها: الشروط أو الأشياء الواجب توافرها لبناء قدرات الأفراد في مؤسسة معينة: (معارف - خبرات - مهارات - قدرات عقلية)، لتحقيق الأهداف المطلوبة لهذه المؤسسة (رشوان، 2010). وتعرف المتطلبات من الناحية التربوية بأنها: «مجموعة المعارف والمهارات الأساسية، والتي يمكن في ضوئها إعداد المرء للقيام بمسؤولياته بكفاءة» (عطيفة، 2007، ص.16). ويمكن تعريف المتطلبات إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: الجوانب الضرورية التي يمكن في ضوئها قيام أعضاء هيئة التدريس بإنشاء برامج بينية تربوية وفق رؤية المملكة 2030 للإفادة منها في تلبية احتياجات سوق العمل.

6.2. البرامج البينية

تعرف البرامج البينية بأنها: «الحقول المعرفية الجديدة الناشئة من التداخل والتكامل والدمج بين العناصر والمفاهيم من تخصصات متنوعة أو عدة حقول أكاديمية لتطوير البحوث المشتركة ودمج المحتوى الموضوعي، لتصبح كيانًا جديدًا متماسكًا، وذلك من شأنه تلبية متطلبات المهن المستحدثة»(سيد وآخرون، 2018، ص. 336). كما يمكن تعريفها بأنها: برامج تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة، للإجابة عن الأسئلة ذات الأهمية، أو حل المشكلات الحيوية، أو فهم موضوع معقد وواسع، بحيث يصعب التعامل معه بشكل كافٍ عن طريق نظام أو تخصص واحد (عبد العزيز، 2016). ويعرفها الباحثان إجرائيًا: بأنها تلك البرامج التي تجمع بين تخصصين متقاربين من بعضهما بينهما تداخل، بهدف حل مشكلات تربوية حيوية، يصعب التعامل معها من منظور تخصص واحد.

6.3. رؤية المملكة 2030

تعرف رؤية المملكة 2030 بأنها: الرؤية الشاملة التي أطلقتها المملكة العربية السعودية، التي ترتكز على مرتكزات ثلاثة، هي: العمق العربي والإسلامي، والقوة الاستثمارية الرائدة، ومحور ربط القارات الثلاث؛ كما تعتمد على ثلاثة محاور، هي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح. وهذه المحاور تتكامل وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق أهداف الرؤية وتعظيم الاستفادة من مرتكزاتها، وتحت كل محور من هذه المحاور هناك عدد من الالتزامات والأهداف، ويتبنى الباحث هذا التعريف إجرائيًا (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016).

7. الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لأهم ما توافر لدى الباحثَين من دراسات سابقة تناولت موضوع هذه الدراسة (البرامج البينية، رؤية المملكة)، وبعض هذه الدراسات وثيق الصلة بالدراسة الحالية وبعضها الآخر يرتبط بها جزئيًا، حيث سيتم التركيز خلال العرض على أهداف الدراسات السابقة الرئيسة، والمنهج المستخدم، وأداة الدراسة، وأهم النتائج التي توصلت إليها؛ وذلك وفق ترتيب زمني بوقت إجرائها من الأحدث للأقدم لإبراز التطورات الفكرية النمائية التي شهدها مجال الدراسة في بيئات عربية أو أجنبية على النحو الآتي:

دراسة برقراق (2021) تهدف الدراسة إلى الوقوف على شبكة مفاهيم التخصصات البينية، بما فيها الرؤى المختلفة التي تبتعد عن يوتيوبيا التخصص الدقيق وعزلة الجزر المعرفية المتناثرة؛ واستخدمت المنهج النقدي، وتوصلت الدراسة إلى أن البينية هي صورة أخرى من صور عصر المعرفة والمعلومات؛ كما أنها محصلة لتبادل البراديغمات. وتأتي البينية كأهم الحلول لمعالجة

تعقد الظواهر. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل البينية في العملية التعليمية داخل الصفوف.

دراسة محمد وأنس (2020)، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على ماهية الدراسات البينية في الدراسات الاجتماعية، وبيان أدواتها وأساليبها، ومنظورها التاريخي، مع بيان مجالات الدراسة والمنهج البيني في علم الخدمة الاجتماعية، والتعرف إلى مستقبل العلوم الاجتماعية في عالمنا المعاصر؛ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: ضرورة إضافة الدراسات البينية كمنهج دراسي بالدراسات العليا، والعمل على زيادة الاهتمام بالدراسات البينية والمنهج البيني من خلال زيادة الأبحاث والدراسات العلمية التي تعتمد البينية في تفسير وتحليل الظاهرة الاجتماعية، ووضع العلاجات الناجحة لها.

دراسة الفوزان (2020)، هدفت هذه الدراسة لبحث أوجه الضعف في المهارات الوظيفية للخريجين في التخصصات الشرعية لتلبية احتياجات سوق العمل عمومًا، وحدود تداعياتها على أداء سوق العمل في السعودية خصوصًا، سعيًا وراء النظر في إيجاد حلول علمية أكاديمية لها من خلال برامج التخصصات، والدراسات البينية، والتي تعد مطلبًا أساسيًا للعديد من المهن في سوق العمل، فكان لا بد من دراسة تداعيات المناهج النظرية المنفصلة في العلوم المعرفية والشرعية وأثر ذلك في سوق العمل، لتحديد مدى اشتمالها على المعارف والمهارات المهنية اللازمة للممارسة المهنية في المملكة العربية السعودية، فاستعرض البحث مدى الدور المنوط بمنشآت القطاع الخاص والعام للعمل على سد هذا الضعف وتلبية تكامل العلوم والمعرفة وسد احتياج سوق العمل في التخصصات الشرعية. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدمت المنهج الوصفي، وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد الآتي: افتقاد الرؤية الدقيقة والمناسبة لكيفية بناء الدراسات البينية المناسبة لهذه التخصصات نتيجة عزلة هذه التخصصات، مما يستلزم تطوير آلية البحث العلمي وافتقاد الشراكة في التخطيط والدراسات.

دراسة السيد (2019)، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الدراسات البينية بوصفها أحد أنواع التكامل بين حقول المعرفة، من حيث مفهومها وأهدافها، وعلاقتها ببعض المصطلحات التربوية الأخرى، ومبررات تبنيها، وعلاقتها بتحقيق الاستدامة، ومتطلبات تطبيقها، وبعض التطبيقات التربوية التي تتم في ضوئها، وتحديات تبنيها مدخلًا، وتأصيل تبنيها مدخلًا أيضًا. واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن مدخل الدراسات البينية يتطلب نوعية معينة من البرامج تزود الأفراد بمهارات وقدرات عقلية وأدائية، وتكسبهم القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة في الوقت المناسب.

دراسة حسن وعبد الحميد (2019)، هدفت الدراسة إلى وضع منهجية للاستفادة من علم البيوجيومتري في تصميم المنشآت المعدنية وتصميم الخزف المعمارية بوصفها دراسة بينية بين تخصص الأثاثات والإنشاءات المعدنية وتخصص الخزف. ولتحقيق منهجية الدراسة، استخدم المنهج الوصفي، وتوصل البحث إلى أن علم البيوجيومتري باستطاعته إدخال طاقة التوازن إلى المنشآت المعدنية والخزف المعمارية بأقل التكاليف الممكنة، فلا يحتاج إلى أجهزة معقدة، أو إمكانات مادية عالية؛ ولكن كل ما يحتاج إليه هو تطبيق بعض أسس التشكيل التصميمي التي يستطيع المصمم أن يطبقها بسهولة. وتوصلت الدراسة إلى أنه في الوقت الراهن تتجه المؤسسات الأكاديمية العالمية نحو الدراسات البحثية ذات الطبيعة البينية، ما أوجد أهمية هذا النوع من الدراسات على مستوى تخصصات الفنون التطبيقية، حيث تؤدي المنهجية الفكرية المعتمدة على تطبيق الدراسات البينية Interdisciplinary Studies بين تخصصات الفنون التطبيقية المتعددة إلى مخرجات تصميمية ذات جودة عالية ومزودة بمعلومات تكاملية مبنية على تلاقي المعارف والعلوم في التخصصات المشتركة.

دراسة البامي (2018)، استهدفت إعداد استراتيجية مقترحة لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030 من أجل تطوير المنظومة التربوية بجميع مكوناتها. وتمثلت منهجية البحث بالمنهج الوصفي التحليلي الوثائقي المقارن؛ واتخذت أداة المسح والتحليل الشامل للمصادر الأولية والثانوية حول الموضوع، وذلك عن طريق استعراض الأدبيات السابقة والأطر النظرية ذات الصلة، حيث قامت الباحثة بتحديد أوجه القوة والفرص المتاحة وتحديد أوجه الضعف والتحديات الحالية والمستقبلية؛ كما استعانت الباحثة بالخطط الاستراتيجية والأهداف الدورية للوزارة إلى جانب أهداف برنامج التحول الوطني الخاصة بالتعليم. وتوصل البحث إلى العديد من القضايا والاستراتيجيات والسياسات ذات العلاقة بمستقبل التعليم بالمملكة، والتي تم تقديمها بشكل مبسط وواضح وجاهزة للتطبيق العملي. وفي الختام قدمت الباحثة آلية لتنفيذ وتطبيق الرؤية على أرض الواقع بطريقة عملية بما يحقق الأهداف المصممة لأجلها.

دراسة قطيط (2018)، هدفت الدراسة إلى استكشاف أسس ومقومات بينية التخصصات بوصفها توجهًا معاصرًا في البحث العلمي، ودورها المأمول في التطوير الإبستمولوجي والمنهجي لبحوث الإدارة التربوية، كمجال بيني بطبيعته، واعتمد الباحث في معالجته على المنهج الوصفي، وقد توصل البحث في نتائجه إلى صياغة باراديم مقترح وفق عدد من المنطلقات، والمحددات التي تتضمن: الإبستمولوجيا أي مبادئ المعرفة ومصادرها، وأصولها المنطقية، لتشكيل المفاهيم والمصطلحات، وتطور مدلولاتها وقضاياها النظرية، ومقارباتها للواقع، والميثودولوجيا التي تعبر عن منهجية البحث وتقنياته، والمراحل العلمية التي يتم ممارستها من أجل الكشف عن واقع ما أو البرهان على الفرضيات وقيمتها ومداها الموضوعي، والإكسيولوجيا، وما يتعلق بقيم وأخلاقيات البحث العلمي، من التزام الأمانة العلمية، والنزاهة الأكاديمية، والقواعد المهنية.

دراسة أنكي وليونيلي Ankeny and Leonelli (2016)، هدفت

الدراسة إلى اقتراح إطار لتفسير الظروف التي تنظم بها المجتمعات العلمية نفسها لإجراء الأبحاث العلمية متعددة التخصصات، وركز الإطار على مفهوم مجموعة الأبحاث، التي تشمل مجموعات متجانسة بشكل جيد للمهارات والسلوكيات، والمكونات المادية، والاجتماعية، والمعرفية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، منها: أنه غالبًا لا يتم وضع إطار للبحث العلمي يحدد التغيير المراد إحداثه من خلال التطورات النظرية، وأنه أحيانًا يجري الأخذ بالحسبان للإدارة والتكنولوجيا، والتأثير المؤسسي؛ كما تتضح أهمية الابتكارات التي تسهم في التغيير الذي يدعم التحولات النظرية، ويسمح، من ثم، بتتبع التنظيم البحثي، والاستمرارية، والترابط في الممارسات البحثية.

التعقيب العام على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية السابقة ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بموضوع الدراسة يمكن القول إن بعض هذه الدراسات أشارت بشكل مباشر أو غير مباشر إلى: أهمية البرامج البينية كدراسة برقراق (2021) ودراسة حسن وعبد الحميد (2019)، ودراسة السيد (2019)، ودراسة الفوزان (2020)، ودراسة قطيط (2018)، ودراسة محمد، أنس (2020)، وكذلك دراسة (Ankeny & Leonelli, 2016) كما أشار بعضٌ منها إلى سبل تطوير التعليم الجامعي كدراسة البامي (2018)، ودراسة الفوزان (2020)، ودراسة قطيط (2018). وتشير بعضها إلى تطوير التعليم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 كدراسة البامي (2018). وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في سعيها إلى دراسة البرامج البينية بالتعليم الجامعي، ودراسة رؤية المملكة العربية السعودية 2030، واتفقت أيضًا الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي. إلا أن الدراسة الحالية تختلف وتتميز عن الدراسات السابقة في أنها تقف على متطلبات إنشاء البرامج البينية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي تدعو إلى الولوج إلى مجتمع المعرفة، ووحدة المعرفة، والاستفادة من المقدرات الطبيعية للمملكة، والاستفادة من برامج تطوير التعليم لتحسين مخرجاته ومواكبة متطلبات سوق العمل أي ربط البرامج البينية في ضوء رؤية المملكة 2030، والعمل على تحقيق هذه الرؤية من خلال مجتمع المعرفة، والوصول إلى متطلبات إنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية، أيضًا العمل على ربط البرامج البينية لاحتياجات سوق العمل في المملكة. ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وتحديد منهجيتها والوقوف على مفهوم البرامج البينية، وعلى المرتكزات التي تقوم عليها رؤية المملكة من أجل الوصول إلى متطلبات إنشاء البرامج البينية.

8. الإطار النظري للدراسة

يتناول الإطار النظري للدراسة ثلاثة محاور أساسية، هي: الإطار المفاهيمي للبرامج البينية ومرتكزات رؤية المملكة 2030، ومتطلبات إنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ويتم ذلك على النحو الآتي:

8.1 المحور الأول: الإطار المفاهيمي للبرامج البينية:

أولًا: مفهوم البرامج البينية:

تعرف البرامج البينية بأنها: «برامج مرجعها حقلان معرفيان فأكثر، وهو محتوى يجيب عن أسئلة، وعن مشكلات يعسر على نظام معرفي واحد حلها» (لعجيسة ومكاكي، 2021، ص. 26).

ويعرفها قاموس «ويبستر»Webster البرامج البينية بأنها: برامج تشمل اثنين أو أكثر من التخصصات الأكاديمية (Merriam, 2018) وذكر سيد وعلي ومحمد (2018) أن البرامج البينية هي البرامج التي تقوم على الجمع بين اثنين أو أكثر من التخصصات الأكاديمية أو مجالات الدراسة، وتلك التخصصات هي نتاج لعملية التكامل المعرفي، فمن أهم نواتج بينية التخصصات الفرعية المتداخلة اليوم Inter - Discibline تكوين تخصصات معرفية مستقلة في الغد. وعرف بيومي (2016) البرامج البينية بأنها: البرامج الناتجة عن تكامل المدارس الفكرية والمهنية والتقنية للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية مبنية على العلوم الطبيعية والاجتماعية (بيومي، 2016). ويمكن تعريفها بأنها: « أسلوب يعتمد على الجمع بين أفكار آتية من ميادين علمية أو فكرية مختلفة لتحقيق هدف مشترك، وذلك باستخدام مقاربات مختلفة لمواجهة مسألة بعينها» (حسن، 2013، ص. 241). وتعرف البرامج البينية أيضًا بأنها: نوع من التخصصات الناتجة عن تفاعل بين تخصص أو أكثر، مرتبطين أو غير مرتبطين، أو أنها العلوم والدراسات التي تبحث في إدراك العلاقات بين فروع العلم والمعرفة على أساس مبدأ وحدة المعرفة وتكاملها، للوصول إلى مفاهيم مشتركة بين مختلف العلوم والتخصصات (أبو الحمائل، 2009). يرى الباحثان أن التعريفات السابقة تشير إلى الغاية والسمة النفعية من تفاعل العلوم والحقول المعرفية والمتمثلة أساسًا في الإجابة عن الأسئلة، وإيجاد حلول لمختلف الإشكالات المعقدة، والتي تضرب بجذورها وفروعها في علوم وتخصصات مختلفة بدلًا من النظام المعرفي الواحد الذي يقف عاجزًا عن الإحاطة بها فضلًا عن معالجتها بأدواته ومفاهيمه المحدودة مما يستدعي الاستعانة بتخصصات أخرى.

ثانيًا: فلسفة البرامج البينية:

ترمي فلسفة البرامج البينية إلى النظرة الكلية غير الجزئية للوجود، بمعنى أنها تسود سعيًا وراء التكاملية، بإزالة الحواجز الظاهرية وإزالتها بقدر المستطاع من بين العلوم المختلفة، بحيث تحل مكان العلوم المنفصلة والعلوم المتداخلة المندمجة، ومن هنا كان السعي لإيجاد التكامل بين الرياضيات واللغة كما هو الحال في فرنسا، وبين العلوم الطبيعية (الكيمياء، الفيزياء، البيولوجي، الفلك، الجيولوجيا) مثل مشروع نافيلد في إنجلترا، والمشروع الإسكتلندي لتكامل العلوم (إبراهيم وعبد المنعم، 1999). وتنطلق فلسفة البرامج البينية من وجود تحول معرفي في العلوم الحديثة، ينتج عنه اختلاف في التصور، فمن التخصص الدقيق في المناهج التجريبية إلى محاولة بناء التواصلات المعرفية بين

مختلف التخصصات حتى المتباينة (برقراق، 2021). كما تنطلق التخصصات البينية من خلفية مشتركة فلسفية كانت أو معرفية؛ وإن اختلف بعد ذلك إجراءات المنهج وآراؤه تظل المنطلقات المعرفية واحدة، فهذا يُعد مبررًا للتداخل المعرفي؛ ولنمثل لذلك بمقولات الفلسفة الفينومينولوجية التي تعد أساسًا لكلٍ من نظرية التلقي والهيرمينوطيقا (التأويل) واستراتيجية التفكيك، ومن ثم فهذا الاندماج أو الانفتاح له مبرراته ومسوغاته المعرفية، وهنا يجب الإشارة إلى أن ما نقصده بالاندماج هنا هو التقارب للتطابق والتماثل فالخصوصية المعرفية موجودة وباقية (Lenoir, 2020). وقد غدت بنية التخصصات حتمية معرفية لا يمكن تجاوزها، إذ تولدت فروع معرفية من انصهار عدة علوم ومقاربات مختلفة، وبعدما كانت الفلسفة فيما مضى أم العلوم، فإن البينية أصبحت إقرارًا بالانفتاح المشروط مع التزام الحدود (النجار، 2005). كذلك، أدى الاهتمام بفكرة الأخذ بالبرامج البينية في التعليم إلى القضاء على فكرة الكثرة العلمية، التي يقصد بها تعدد العلوم دون محاولة ضمها، والربط بينها في سلك واحد، ومن ثم يرتكز هذا الأسلوب في فلسفته عند تنظيم أي برنامج تعليمي على مبدأ وحدة المعرفة في شكلها الوظيفي، ويعني هذا أن يكون الموقف التعليمي محور نشاط متسع تختفي فيه الحواجز بين ما هو علمي وأدبي أو فني نظريًا كان أو عمليًا؛ وبهذا المفهوم تصبح المادة التعليمية ذات مداخل متعددة وتخصصات متشابكة، وهذا التصور يخالف المفهوم القديم لتنظيم البرنامج الدراسي على أساس الفصل بين المواد، بل بين فروع المادة الواحدة بحيث تصبح المعرفة متباعدة ولا تساعد أجزاء المادة على تكوين تصور عام لها، أو إدراك وظيفتها في معالجة الأشياء أو الحقائق، فالحقيقة أن الجمع بين كفاءات أو أفكار آتية من ميادين علمية أو فكرية مختلفة، لتحقيق هدف مشترك وذلك بالتوصل بمقاربات مختلفة لمواجهة مسألة بذاتها، أو مشكل بذاته (لعجيسة ومكاكي، 2021). كما يعتمد أسلوب البرامج البينية على فلسفة التربية الشاملة أو أسلوب حل المشكلات والذي نادى به جون ديوي الذي يرى أنه لحل أي مشكلة لا بد أن تتكامل مجموعة من العلوم والمعارف والمهارات من مختلف العلوم لحل تلك المشكلة والتوصل إلى أحسن الحلول المناسبة؛ كما ترتكز البرامج البينية في فلسفتها عند بحث أي مشكلة من المشكلات الاجتماعية أو التربوية أو محاولة تطويرها من واقعها الفعلي إلى الواقع الأفضل، على اتباع الباحثين لنمط تتداخل فيه أنظمة المعرفة، بل وتمتزج فيه المعارف وتتفاعل مع بعضها لتشكل في النهاية وصفًا دقيقًا شاملًا للمواقف، واقتراح الحلول لتلك المواقف لما قد يعتريها من أزمات تجعلها قاصرة عن أداء الوظائف المرجوة منها، ومن ثم نرى أن الفلسفة التي يرتكز عليها هذا الأسلوب هو تطوير الواقع إلى ما ينبغي أن يكون عليه (برقراق، 2021).

ثالثًا: أهمية البرامج البينية:

تواكب البرامج البينية دعوات العصر الحالي «الاعتماد المتبادل، وحدة المعرفة، مجتمع المعرفة، عالم المعرفة»، وضرورة التخفيف من حدة الفصل المعتمد بين التخصصات المختلفة، فضلًا عن صعوبة الفصل، فإنه لا يتسق مع منطق الواقع وحركة الحياة، ولا سيما أن كثيرًا من القضايا متشابكة الأبعاد وتشمل متغيرات كثيرة لا يمكن حصرها في تخصص واحد؛ كما تشكل مجالًا خصبًا، لما تمثله من أهمية في دراسة ظواهر المجتمع، فالتغيرات التي حدثت وتحدث في الحياة سواء كانت اجتماعية أم اقتصادية إنما نتجت عن العالم ككل، لا عن العالم كجزء منفصل (مجاهد، 2019)، وتتجلى أهمية البرامج البينية في ثلاثة مستويات هي:

- المستوى المعرفي: فقد توسع الوعي وأصبحت البينية ليست ترفًا معرفيًا وإنما أصبحت حاجة يقتضيها البحث وخاصة في الموضوعات المركبة والمعقدة التي تتطلب طرائق متعددة.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي: الأبحاث التطبيقية تعتمد على انتقال العلوم من النظري إلى التطبيقي، ومن المعرفة لذاتها إلى المعرفة المنفتحة لحل مشكلات قائمة.
- مستوى انعكاس البحث العلمي على ذاته مقومًا مناهجه، ومفاهيمه وأدواته، ونتائجه، فالبينية هي إطار لمواجهة النزعة التخصصية المتنامية (بنخود، 2015).

رابعًا: أهداف البرامج البينية:

للبرامج البينية مجموعة من الأهداف، هي:

- فهم وتحليل القضايا المعقدة التي تتفاعل فيها المظاهر والأسباب والعوامل، وإيجاد بدائل لمعالجتها.
- ربط النظرية بالممارسة من خلال تعاون العلماء، والمتخصصين، والخبراء، والمؤسسات.
- التعامل مع المشكلات والقضايا التي تتعدى نطاق التخصص الواحد.
- تحقيق تكامل ووحدة المعرفة والتركيز على القضايا محل الدراسة أكثر من التخصص.
- تتيح الفرصة للباحثين للاستفادة من مناهج ونظريات التخصصات الأخرى.
- تعمل على إلغاء الحدود والفواصل الفكرية والمعرفية بين التخصصات.
- تتميز بالمرونة المنهجية والنظرية، ودراسة الظواهر والقضايا من كافة الجوانب.
- تمكن الباحثين من الاطلاع على الدراسات السابقة في التخصصات الأخرى.
- تزيد من رأس المال الاجتماعي لدى الباحثين، كما تزيد من درجة جدارتهم.
- تساعد في مجالات التنمية لأن نتائجها في الغالب نتائج تطبيقية. (بيومي، 2016)؛ (Weinlperg,2015).

خامسًا: مبادئ البحوث البينية:

هناك مجموعة من المبادئ المهمة التي تقوم عليها البرامج البينية والتي بتطبيقها يتكون البرنامج البيني، ويضمن نجاحه ومن أبرز هذه المبادئ:

- التكامل بين البحث والتطبيق: بمعنى ضرورة الاستفادة من

نتائج البحوث العلمية لتطوير المقررات البينية وتأكيد محتواها العلمي.

- تداخل الاختصاصات المعرفية: بمعنى ضرورة أن يتسم المقرر بالمعرفة البينية، ومن ثم لا بد أن يكون المحتوى مزيجًا من كافة التخصصات المعرفية.
- التوازن بين المعرفة النظرية والمهارات العلمية التي تقدم محتوى في المقررات البينية: بمعنى أنه لا بد من دعم المحتوى بمجموعة من المهام العملية لزيادة ثقل المقرر البيني.
- المزيد من الجهود التعاونية: بمعنى لا بد من وجود منسق على مستوى التخصص الواحد، وبين مختلف التخصصات ذات الصلة بالبرنامج البيني.
- يتضمن مبادئ تعلم كيف تتعلم Learning How to Learn وهذا مبدأ مهم جدًا في ظل التطور الكبير في العلوم المختلفة.
- المزيد من التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس، والهيئة المعاونة، والعاملين بحقول العلم المختلفة (سيد، 2020).

سادسًا: أنواع البرامج البينية:

هناك ثلاثة أنواع رئيسة من البرامج البينية، هي:

- البينية السياقية Contextual interdisciplinarity وتشير إلى الاستعانة بتخصصات أخرى معاونة للتخصص الذي تمثله مشكلة البحث، أو عندما يكون هناك عدة فصول لباحثين متنوعي التخصصات، وكل فصل يتناول القضية من منظور التخصص الذي يتبعه الباحث.
- البينية المنهجية Methodological interdisciplinarity وهي تركز على تكامل المناهج والأساليب، وتطوير فروض أو نظرية لتحسين جودة النتائج، بما يمكن أن يؤدي إلى تغيير هيكلي أو بنيوي في تخصص ما والتوصل إلى منهجيات جديدة.
- البينية النظرية Theoretical interdisciplinarity وتختص بتطوير نظريات وبناء معرفة جديدة لتخصص ما وتكامل فروض بحثية عبر تخصصات للتوصل إلى تفسير معمق؛ كما تهتم بتكامل معالجة الدراسات السابقة وفق بينية وتعدد المتغيرات. (السيد، 2019؛ قطيط، 2018)؛ (Newell, 2013).

سابعًا: خطوات تصميم البرامج البينية:

لتصميم البرامج البينية مجموعة من الخطوات، هي:

- اختيار فريق عمل متعدد التخصصات البينية.
- اختيار الموضوع.
- تحديد التخصصات المعرفية التي يحتاج البرنامج إلى تداخلها.
- تحديد الموضوعات والقضايا الفرعية الضمنية التي تشكل الموضوع الفني الجوهري للبرنامج.
- هيكلة البرنامج بتحديد المفاهيم المتصلة التي يحتفظ بها معًا مع أخذ من يدرس البرنامج في الاعتبار لا ما يتم تدريسه فقط.
- تحديد واختيار قائمة القراءات.
- تصميم المهام والتكليفات العملية.
- إعداد مخطط البرنامج الدراسي على أن يتضمن شجرة معرفية للمقرر، وخرائط للمفاهيم، ويجب أن يحدد مخطط المنهج الدراسي التخصصات المعرفية التي يتم تضمينها وسبب ذلك (Tammaro, 2011).

8.2. المحور الثاني: مرتكزات رؤية المملكة 2030:

تعد الرؤية العنصر الأهم في بناء الخطط الاستراتيجية لعمليات التطوير المنشودة، والأداة المثالية لقيادة النجاح في كافة القطاعات الحيوية (Murphy & Torre, 2015)، وقد جاءت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لترسم الطريق لغدٍ واعد ومستقبل مشرق، منطلقة من قدرات البلاد ومكامن قوتها، ومعبرة عن طموحات القيادة في الاستفادة المثلى من كافة الموارد البشرية والطبيعية والمكتسبة ومضاعفة قدراتها وبذل أقصى الجهود في سبيل صناعة مستقبل المملكة المنشود، دولة أكثر ازدهارًا تتصدر دول العالم، دستورها الإسلام، ومنهجها الوسطية، تتسع للجميع، ويجد فيها كل مواطن ما يتمناه. وقد كان الهدف الأول لخادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود «أن تكون بلادنا نموذجًا ناجحًا ورائدًا في العالم على كافة الأصعدة» (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016) وبناءً على توجيهاته السديدة، أبدع مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية في بناء رؤية المملكة 2030، التي تلبي -بإذن الله- كل الطموحات، وتحقق جميع الأمنيات. فقد نجحت الرؤية في التحرر من قيود ومشكلات الواقع، والتعامل معها كعقبات في طريق النجاح، حيث وضعت كافة الإجراءات والبرامج الكفيلة بمعالجة تلك العقبات لضمان البداية الفورية في تنفيذ التزامات القيادة أمام المواطن. ويكشف صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبد العزيز آل سعود ولي العهد نائب رئيس مجلس الوزراء رئيس مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية في افتتاحية وثيقة رؤية المملكة 2030 سر الثقة في نجاح وتحقيق هذه الرؤية بقوله: «أنجح الرؤى هي تلك التي تبنى على مكامن القوة»؛ ثم يشير في معرض افتتاحيته إلى عوامل النجاح الحاسمة التي ارتكزت عليها الرؤية السعودية وهي: العمق العربي والإسلامي الفريد، والقوة الاستثمارية الرائدة، والموقع الجغرافي الاستراتيجي (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016). لقد انتهجت الرؤية الوطنية 2030 العمل على تعظيم الاستفادة من المرتكزات الثلاثة السابقة إيمانًا بأنها عوامل القوة الحقيقة، ومفتاح النجاح نحو الريادة في المستقبل. وفق ثلاثة محاور رئيسة: (مجتمع حيوي، اقتصاد مزدهر، وطن طموح) صيغت هذه الرؤية بحيث تندرج تحت كل محور مجموعة من المحاور الفرعية، فمن المحور الرئيس الأول تحقق الرؤية مجتمعًا حيويًّا ذا قيم راسخة، مجتمعًا حيويًّا بيئته عامرة، مجتمعًا حيويًّا بنيانه متين. ومن المحور الرئيس الثاني تحقق الرؤية اقتصادًا مزدهرًا ذا فرص مثمرة، اقتصادًا مزدهرًا باستثماره الفاعل، اقتصادًا مزدهرًا من خلال تنافسيته الجاذبة، اقتصادًا مزدهرًا يستغل موقعه الجغرافي الفريد. أما المحور الرئيس الثالث فتحقق من خلاله الرؤية الوطن الطموح من خلال فاعلية الحكومة، ومسؤولية المواطن. وتتكامل المحاور الفرعية والرئيسة لهذه الرؤية في سبيل تحقيق أهدافها؛ تلك الأهداف التي تبدأ من المجتمع وإليه تنتهي، وعليه يعول في تحقيقها.

وبتحليل رؤية المملكة العربية السعودية 2030، يتضح توسع أهداف هذه الرؤية لتشمل كافة القطاعات المعنية بتحقيق محاورها؛ كما أن مجموعات متنوعة من الأهداف يتطلب تطبيقها في قطاعات مختلفة وليست معنية بقطاع دون آخر، وخاصة ما يتعلق بالموارد البشرية بوصفها أداة التنمية الرئيسة وهدفها الأول. وباستقراء الدراسة لوثيقة الرؤية، يتضح تبني هذه الرؤية لمجموعة من الأهداف الاستراتيجية العامة والتي من أهمها:

- تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية.
- بناء بيئة ممتعة تتسم بالصحة وجودة الحياة.
- خلق بيئة ملائمة لتمكين الأسرة من بناء مجتمع منتج.
- توليد فرص العمل من خلال المنشآت الصغيرة والمتوسطة والمشروعات الرائدة.
- تطوير المنظومة التعليمية والتربوية، وتحسين عملية التعليم والتعلم.
- بناء شخصيات أبنائنا وفق قيم إيجابية رصينة.
- تطوير رأس المال البشري بما يتلاءم مع احتياجات سوق العمل ووظائف المستقبل.
- بناء الشراكات الاستراتيجية للإسهام في تحقيق أهدافنا.
- تحسين بيئة العمل وتدعيم إسهام القطاع الخاص في الاقتصاد.
- تنويع مصادر الاقتصاد وإطلاق القطاعات الواعدة.
- تعزيز فاعلية الحكومة.
- اعتماد ثقافة الأداء وتعزيز كفاءة الإنفاق.
- ترسيخ مبدأ المسؤولية على مستوى الأفراد والمؤسسات والمجتمع (الغامدي، 2019).

وتنظر رؤية المملكة العربية السعودية إلى التعليم باعتباره مسألة مشتركة حيث حظي التعليم في هذه الرؤية بأهمية كبرى لأنه يمثل محور التقدم والتطور في فكر وقدرات ومهارات الشباب السعودي في إدارة الاقتصاد مستقبلًا. وقد جاءت الرؤية بخطة تطوير تركز على حزمة متكاملة من البرامج لتطوير البيئة التعليمية ومواكبة خطط التنمية، ويأتي في صدارتها تحديث شامل للمناهج وأداء المعلمين وتحسين البيئة المدرسية للتحفيز على التطوير والإبداع، والتركيز على تطوير طرق التدريس وتوفير كل الإمكانات للمعلمين؛ كما أن حكومة المملكة العربية السعودية سعت لإحداث تحول وطني مدروس في اقتصادها وبرامج عملها، والذي يعتمد على فكر معرفي يؤمن بالإنسان وقدراته ومهاراته ومستوى تعليمه، ليسهم في تحويل اقتصادها من الاعتماد على مصدر واحد للدخل، إلى اقتصاد يعتمد على العقول والمهارة، والاعتماد على المصادر الآمنة والموثوقة والبرامج والمشاريع المعززة للفرص الاستثمارية والمولدة للفرص الوظيفية. ووفقًا لما جاء في وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2016)، فإن هناك مجموعة من الالتزامات والأهداف التي تتضمنها الرؤية يمكن الإشارة إليها على النحو الآتي:

- السعي إلى سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.
- تطوير التعليم العام.
- توجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة.
- إعادة التأهيل ومرونة التنقل بين المسارات التعليمية.
- أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من بين أفضل 200 جامعة دولية.
- أن يحرز الطلاب نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية، والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل العلمي.

ويعد برنامج التحول الوطني 2020 أحد برامج تحقيق رؤية 2030، وكانت الأهداف الاستراتيجية للتعليم في برنامج التحول الوطني هي:

- إتاحة خدمات التعليم لكافة شرائح الطلاب.
- تحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم.
- تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار.
- تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم.
- تعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلبة.
- تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل.
- تنويع مصادر تمويل مبتكرة، وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم.
- رفع مشاركة القطاع الأهلي والخاص في التعليم. (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016).

8.3. المحور الثالث: متطلبات إنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030:

من المعلوم أن المتطلبات عناصر يجب العمل بها لكي يتم إنشاء برامج بينية وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، فهناك متطلبات تتعلق بالأهداف ومتطلبات عامة وأخرى عملية؛ وأيضًا هناك متطلبات خاصة تتعلق بمحتوى البرنامج وهيكل البرامج وإدارته، وقد جاء تحديد تلك المتطلبات بناءً على تحليل كيفي لرؤية المملكة 2030 م، للوقوف على ركائز الرؤية الثلاث المتمثلة في: العمق العربي والإسلامي الفريد، والقوة الاستثمارية الرائدة، والموقع الجغرافي الاستراتيجي، وكذلك الوقوف على أهداف الرؤية الاستراتيجية، وبرامج التحول الوطني وفقًا لما تناولته، (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016) وكذلك الوقوف على مفهوم البرامج البينية، وأهميتها، وأهدافها، وطرق تصميمها، ووفقًا لضوابط وإجراءات استحداث برامج الدراسات البينية بالجامعات السعودية، وقد استعان الباحثان بضوابط وإجراءات استحداث برامج الدراسات البينية بجامعة الملك سعود لتحليلها، ومن ثم الوقوف على تلك المتطلبات، ويمكن ذكر هذه المتطلبات بشيء من التفصيل وذلك فيما يأتي:

أولًا: المتطلبات الخاصة بالأهداف:

لا بد عند قيام البرامج البينية أن تقوم على تحقيق الأهداف الآتية:

- تلبية الحاجات المتجددة محليًا وعالميًا.
- حل المشكلات المهنية التي لم تقدم البرامج التقليدية القائمة

حلولًا لها.

- مواكبة التطورات الحديثة في العلوم المهنية.
- مواكبة تحديث معين في المقارنات المرجعية.
- الإفادة المثلى من الموارد من خلال توظيف طاقات أعضاء هيئة التدريس والباحثين والطلاب.
- تطوير البرامج لتحقيق التناغم بين البرامج المتداخلة بينيًا، والتي لم تحققها البرامج التقليدية القائمة (جامعة الملك سعود، د.ت).

ثانيًا: المتطلبات العامة لطرح البرنامج البيني:

من أهم المتطلبات العامة لطرح البرنامج البيني:

- محاضر مجالس الأقسام المشتركة في تقديم البرنامج موضحًا فيها صورة صريحة لموافقة هذه المجالس على دعم البرنامج بكافة متطلباته، ومسؤولية كل قسم تجاه البرنامج، وتأكيد كل قسم لقرار تشكيل اللجنة المشتركة ورئيسها حسب تنسيق مسبق.
- دراسة استطلاع رأي لسوق العمل، ولكافة المعنيين بخريجي البرنامج. (الجهات التي تعاني المشكلة، والتي أنشئ البرنامج من أجل حلها، والتي تؤكد مدى الحاجة لطرح البرامج البينية).
- محاضر مجالس الكلية المشتركة في طرح البرنامج البيني متضمنة موافقة تلك المجالس على تقديم البرنامج.
- تصورات لميزانية البرنامج واحتياجاته من الموارد البشرية، وأعـداده وتخصصاتهم، والخبرة المطلوبة، والحد الأدنى من الممارسات المهنية، والأجهزة والمواد والمستلزمات والمعامل، والقاعات الدراسية، وتقنيات التعلم، ومقاعد التدريب الميداني، على أن يكلف عميد الكلية المكلف بالإشراف على البرنامج بالمسؤولية المالية أمام اللجنة المشتركة.
- اتباع نظام وإجراءات واضحة لمتابعة تقدم العملية التعليمية وتقييمها حسب نظام الاعتماد الأكاديمي في الكلية التي يتبعها البرنامج.
- خطة استراتيجية للبرنامج مبنية على خطة الكلية التي يتبعها البرنامج (جامعة الملك سعود، د.ت).

ثالثًا: المتطلبات العملية لتميز البرنامج البيني:

للبرامج البينية مجموعة من المتطلبات العملية يمكن الإشارة إليها على النحو الآتي:

- يجب ألا تزيد نسبة التشابه بين مقررات البرنامج البيني والبرنامج القائم عن 20% من ساعات كل برنامج من البرامج المساهمة في تقديم البرنامج البيني، إذا كان البرنامج البيني مشتركًا بين قسمين أكاديميين فقط، ولا تزيد عن 40% من مجمل ساعات البرامج المساهمة في تقديم البرنامج البيني في حال كان يقدم ثلاثة برامج فأكثر، وذلك بعد استثناء ساعات أو مقررات السنة التحضيرية.
- ألا تتطابق نواتج التعلم للبرنامج البيني مع نواتج التعلم للأقسام المساهمة في تقديمه، وقد يسمح بنسبة تطابق لا تزيد عن 30% عند وجود ضرورة تستلزم ذلك.
- أن تتضمن طرق تقديم المقررات وتقييمها مساهمة واضحة من الأقسام بما لا يقل عن 60% من مجمل منهج البرنامج البيني، بمعنى ألا يقل عدد المقررات التي تشترك الأقسام في طرحها معًا بطريقة بينية تكاملية عن 60% من مقررات البرنامج.
- أن يتضمن البرنامج البيني طرق تدريس تعكس بوضوح التخصص البيني، مثل: التعلم بحل المشكلات والمشروعات، حيث إن هذه الطرق تحقق التكامل بين فروع المعرفة المساهمة في بناء الفكر البيني للطالب أكثر من غيرها من الطرق الأخرى كالمحاضرات.
- أن تعكس أدوات التقييم المهارات البينية المراد تزويد الطالب بها.
- أن تستوعب مواد القراءة والمراجع المقررة لمقررات البرنامج التخصصات المشتركة في البرنامج البيني بشكل واضح وبارز.
- أن يراعى في مدرسي المقررات أن يكونوا ممن لديهم خبرة تدريسية في البرنامج البيني وممارسة للمهارات المطلوبة في ذلك (جامعة الملك سعود، د.ت).

رابعًا: متطلبات خاصة بمحتوى البرنامج:

عند العمل على وضع محتوى البرنامج يجب ما يلي:

- دمج المعرفة: بمعنى ربط وتكامل المدارس الفكرية والمهنية والتقنية للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية مبنية على العلوم الأساسية، والطبيعية، مثل ظاهرة التطرف الديني التي لا يمكن حلها عن طريق تخصص واحد، ولكن عن طريق الدراسات البينية، إذ يمكن صياغة برنامج يجمع بين عدد من التخصصات، مثل: التاريخ والعلوم السياسية وعلم الاجتماع والقانون والاقتصاد والدين وعلم النفس، مما يساعد على فهم أعمق وأكثر شمولًا لحل هذه المشكلة.
- الإبداع في طرق التفكير: وتعني تطوير القدرة على عرض القضايا، ومزج المعلومات من وجهات نظر متعددة لتحيي الافتراضات التي بنيت عليها، وتُعمق فهمها، مع الأخذ في الاعتبار استخدام أساليب البحث والتحقق من التخصصات المتنوعة لتحديد المشكلات والحلول للبحوث خارج نطاق النظام الواحد.
- تحقيق التكامل: وذلك بإدراك ومواجهة الاختلافات بين التخصصات المختلفة للوصول إلى وحدة المعرفة المتكاملة، والأكثر شمولًا من المسموح به، من قبل رؤية أي تخصص واحد، فالدور الرئيس للدراسات البينية هو تحقيق تكامل المعرفة وطرق التفكير لاثنين أو أكثر من التخصصات؛ على سبيل المثال، نجد أن تخصص المياه في جامعة الملك عبد العزيز مشترك بين ثلاث كليات هي: كلية الأرصاد (علوم وإدارة موارد مياه)، وكلية الهندسة (تقنية تحليل المياه المالحة)، وكلية علوم الأرض(جيولوجيا المياه)، ومن ثم يمكن تحقيق التكامل بين الكليات الثلاث لعمل برنامج دراسات بينية يجمع بين الثلاث الكليات في هذا التخصص.
- إنتاج المعرفة: إن الحاجة إلى إجراء الدراسات البينية أصبحت الآن أقوى من أي وقت مضى، ويرجع ذلك إلى العديد من

المشكلات المتزايدة التي تهم المجتمع التي لا يمكن حلها بشكل كافٍ عن طريق تخصص واحد معين، وإنما عن طريق دراسات بينية ذات رؤى واضحة تعتمد على الطرق الحديثة، وعن طريق باحثين مؤهلين لإنتاج معرفة جديدة.

- مواكبة التطور التكنولوجي: يجب على الدراسات البينية الاستعانة بأحدث التقنيات الحديثة سواء في تدريس البرنامج، أو تدريب الطلاب على بعض المحتوى بصورة عملية (أمين، د.ت).

خامسًا: متطلبات خاصة بهيكل البرنامج وإدارته:

عند هيكلة البرنامج البيني يجب تحقيق مجموعة من المتطلبات هي:

- أن يدار البرنامج بوساطة لجنة مشتركة من الأقسام المساهمة في البرنامج البيني، وتكون مسؤولة عن تقويمه وجودته أمام العميد المشرف على البرنامج.
- لا يقل عدد أعضاء اللجنة عن سبعة من أعضاء هيئة التدريس المتفرغين كليًا للعمل في الأقسام للإسهام في البرنامج البيني.
- لا بد أن يكون للجنة رئيس، وتعامل معاملة اللجان الدائمة، وتكون مرتبطة ارتباطًا مباشرًا بعميد الكلية الذي يتبعه البرنامج.
- اللجنة مسؤولة عن التواصل مع العمداء، ورؤساء الأقسام المعنيين بكل ما يتعلق بالعملية التعليمية حسب اللوائح المعمول بها في البرامج القائمة.
- تعقد اللجنة اجتماعات دورية وتمارس صلاحيتها في إدارة البرنامج.
- تحدد اللجنة شروط القبول في البرنامج ومتطلباته بناءً على تنسيق مسبق من الأقسام المساهمة في تقديم البرنامج، وبما لا يتعارض مع شروط القبول في الجامعة.

9. توصيات الدراسة ومقترحاتها البحثية

توصي الدراسة الحالية بضرورة:

- إنشاء لجنة عليا بالجامعات السعودية تضع خطة استراتيجية لتكوين مجموعة من البرامج البينية تتوافق مع طبيعة سوق العمل، والعمل على تنفيذها.
- إنشاء لجان لتوصيف البرامج البينية والاطلاع على محتواها ومدى ملاءمتها للتخصصات البينية التي يندرج تحتها البرنامج البيني.
- عقد ندوات وورش عمل لرفع وعي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بالبرامج البينية، وبالأسس التي يجب أن تنطلق منها تلك البرامج.
- القيام بتحديد المعارف المشتركة بين التخصصات الجامعية، مما يساعد على تصميم البرامج البينية من خلالها.

كما تقترح الدراسة الحالية في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة تقويمية لبعض البرامج البينية في ضوء أهدافها.
- المتطلبات التي تحتاج إليها البرامج البينية لمواكبة سوق العمل.
- دور الجامعات السعودية في تلبية متطلبات إنشاء برامج بينية فيها.

نبذة عن الباحثين

مسفر جبران آل رفعه

أستاذ أصول التربية بقسم الإدارة وأصول التربية في كلية التربية، جامعة الملك خالد، له العديد من الأبحاث العلمية المنشورة محليًا ودوليًا، وعضو في العديد من الجمعيات السعودية التي تهتم بالتربية وعلم النفس، وقام بتقديم مجموعة من الدورات والبرامج التدريبية في مجال الإدارة وتطوير الذات.

malrefah@kku.edu.sa

منى محمد الصانع

أستاذ أصول التربية الإسلامية المشارك بقسم الإدارة وأصول التربية في كلية التربية، جامعة جدة، عضو في العديد من اللجان، عضو اللجنة العلمية لمركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، قامت تقديم مجموعة من الدورات والبرامج التدريبية في مجال التربية وعلم النفس، لها العديد من الأبحاث العلمية المنشورة، بالإضافة لي الاشراف علي العديد من رسائل الماجستير ومناقشتها.

malsanie@uj.edu.sa

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، محمد. (2016). الدراسات البينية لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة دراسة ميدانية. *مجلة البحث العلمي في التربية، 3* (17)، 577-598.

إبراهيم، خالد قدري، وعبد المنعم، ناديا. (1999) .الدراسات البينية في مدخل لتطوير مناهج التعليم المصري في ضوء العولمة، *كتاب المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر-العولمة ومناهج التعليم* (138 - 164). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

أبو الحمائل، أحمد. (2009). *رؤية استشرافية لمستقبل التخصصات البينية للدراسات العليا الجامعية في عصر المعلوماتية*. المركز العربي للتعليم والتنمية.

أبو المجد، مها عبد الله السيد، والعرفج، أحلام محمد. (2017). المهارات البحثية اللازمة لطلاب الدراسات العليا في ضوء مستجدات العصر من وجهة نظر الخبراء، *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، 1* (1)، 53-84.

الأحمري، إلهام محمد. (2021). الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في تحقيق جودة البحث التربوي. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12* (37)، 56-77.

أمين، عمار بن عبد المنعم. (د.ت). *الدراسات البينية رؤية لتطوير التعليم الجامعي*. جامعة الملك عبد العزيز.

البامي، هادية بنت علي بن محمد. (2018). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030. *مجلة العلوم*

التربوية والنفسية، 2(26)، 32-49.

برقراق، ريمة. (2021). رهان التخصصات البينية مقاربة مفاهيمية. *مجلة الموروث،9* (1)، 116-126.

بنخود، نور الدين. (2015). *دليل الدراسات البينية العربية في اللغة والأدب والإنسانيات*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

بيومي، محمد سيد. (2016). معوقات تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية دراسة ميدانية. *مجلة الأدب*،7 (3)، 111-150.

جامعة الملك سعود. (د.ت). ضوابط وإجراءات استحداث برامج الدراسات البينية https://vrea.ksu.edu.sa

حسن، كاظم جهاد. (2013). في البينية نشأتها ودلالتها. *مجلة جامعة الملك سعود، 25*(2)، 211-250.

حسن، وليد إبراهيم، وعبد الحميد، شيماء أسامه. (2019). منهجية مقترحة للإستفادة بعلم البيوجيومتري في التصميم: تطبيقًا على المنشآت المعدنية والخزف المعماري: دراسة بينية. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية،4* (18)، 602-621.

رشوان، أحمد صادق. (2010، مارس). *العلاقة بين متطلبات بناء القدرات المؤسسية للجمعيات الأهلية وتحقيق أهداف التنمية المستدامة*. بحث مقدم للمؤتمر العالمي الدولي العشرون للخدمة الاجتماعية. حلوان http:// search.mandumah.com/Record/33669

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). *مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية السعودي*. https://www.vision2030.gov.sa

سيد، سارة أحمد صالح، علي، أسامة السيد محمود، ومحمد، منى فاروق علي. (2020). البرامج البينية في تعليم المكتبات الرقمية. *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، 7*(1)، 331- 354.

السيد، علياء علي عيسى علي. (2019، فبراير). الدراسات البينية من أجل الاستدامة ومواجهة القضايا العالمية بين التحديات والتأصيل. *المؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث: البحوث التكاملية،طريق التنمية*، مصر، 2، 697-698.

الشربيني، غادة حمزة محمد. (2022). واقع تطوير البرامج الدراسية في جامعة الملك خالد ومتطلبات التطوير ومعوقاته وفقًا لفلسفة الدراسات البينية من وجهة نظر الهيئة التدريسية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6*(52)، 1-29.

صحيفة المواطن. (2016، ديسمبر19). *العمل في السعودية تحدد تخصصات مطلوبة في سوق العمل تعاني نقص الخريجين*..https://www.almowaten .net

عبد العزيز، بركات. (2016). الإشكاليات المنهجية في الدراسات البينية. *المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال، 12*(13)، 4-7.

عطيفة، حمدي أبو الفتوح. (2007). *بحوث العمل طريق إلى تمهين المعلم وتطوير المؤسسة التربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الغامدي، عمير بن سفير عمير. (2019). بناء أداة لقياس درجة أداء القيادات الإدارية في المؤسسات التعليمية بمنطقة الباحة في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية 2030. *مجلة كلية التربية، 32*(1)، 131-177.

الفوزان، بدرية بنت محمد بن عبدالله. (2020). برامج الدراسات البينية في التخصصات الشرعية واحتياجات سوق العمل. *مجلة العلوم التربوية، 32*(1)، 71-93.

قطيط، عدنان محمد. (2018). باراديم مقترح لتحسين كفاءة البحث الإداري التربوي في مصر في ضوء مدخل التخصصات البينية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 42*(2)، 112-206.

لعجيسة، طاهر، ومكاكي، محمد. (2021). أثر الدراسات البينية في النقد الثقافي النسق الثقافي أنموذجًا. *مجلة لغة كلام،7*(3)، 24-27.

مجاهد، فايزة أحمد الحسيني. (2019، فبراير). *البحوث البينية تجارب وخبرات -رؤى وآفاق*. بحث مقدم للمؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث البحوث التكاملية طرق التنمية،*1*، 308-315.

محمد، نبيل جاسم، وأنس، إسلام فوز. (2020). البينية في العلوم الاجتماعية الخدمة الاجتماعية في العراق أنموذجًا. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 47* (1)، 342-315.

المطيري، عائشة بنت ذياب، والسالم، منال بنت عبد العزيز. (2020). سيناريوهات محتملة للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ظل تطلعات رؤية 2030. *مجلة العلوم التربوية، 33*(2)، 257-282.

النجار، أشواق محمد. (2005). *دلالة اللواصق المعرفية في اللغة العربية*. دار دجلة.

المراجع المرومنة

Al-Ahmari, E.M. (2021). Al-dirasat al-bayniyah fī al-takhaṣṣuṣāt al-tarbawīyah bi-al-jamiat al-Saudiyah wa-dawruha fī taḥqiq jawdah al-baḥth al-tarbawi. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 12* (37), 56-77. [in Arabic]

Al -Bami, H.A. (2018). Ruyah mustaqbaliyah li-taṭwir al-talim fī al-mamlakah al-arabiyah al-saudiyah fī ḍaw ruyah al-mamlakah 2030. *The Journal of Educational and Psychological Sciences, 2*(26). 32-49. [in Arabic]

Abu Al -Majd, M.A., & Al -Arfaj, A.M. (2017). Al-maharat al-baḥthi- yah al-lazimah li-ṭullab al-dirasat al-ulya fī ḍaw mustajaddat al-asr min wijhat nazar al-khubara . *Faculty of Education Journal. Menoufia University, 1*(1), 53-84. [in Arabic]

Abulhamael, A. (2009). *Ruyah istishrafiyah li-mustaqbal al-takhaṣṣuṣat al-bayniyah lil-dirasat al-ali al-jami yiah fī aṣr al-malumatiyah*. The Arab Center for Education and Development. [in Arabic]

Abdulaziz, B. (2016). Al-ishkaliyat al-manhajiyah fī al-dirasat al-bayniyah. *Arab Journal of Media and Communication Research, 12*(13), 4-7. [in Arabic]

Amin, A.A. (n.d.). *Al-Dirasat Al-Bayniyah Ruyah Li-taṭwir Al-Talim Al-Jamii*. 'King Abdulaziz University. [in Arabic]

Al-Sayyid, A. (2019, Fabrāyir). Al-Dirāsāt al-baynīyah min ajl alāstdāmh wa muwājahat al-qaḍāyā al-'Ālamīyah bayna al-taḥaddiyāt wa-al-ta'ṣīl. *Al-Mu'tamar al-dawlī al-Sanawī al-thālith li-qiṭā' al-Dirāsāt al-'Ulyā wa-al-Buḥūth, al-Buḥūth al-takāmulīyah, ṭarīq al-tanmiyah,* Miṣr, 2, 697-698 [in Arabic]

madkhal li-taṭwir manahij al-talim al-miṣri fī ḍaw al-aw- lamah. The Egyptian Curriculum Association and Teaching Methods. [in Arabic]

King Saud University. (n.d). *Dawabiṭ wa-ijraat astḥdath Baramij al-dirasat al-bayniyah.* 'Controls and Procedures for Creating Inter -Studies Programs'. https://vrea.ksu.edu.sa [in Arabic]

Laajisah, T. (2021). Athar al-dirasat al-bayniyah fī al-naqd al-thaqafī al-nasaq al-thaqafi unamudhajan. *Talk Language Magazine, 1*(3). 24-27. [in Arabic]

Mujāhid, F. (2019, Fbrayr). *Al-Buḥūth al-baynīyah tajārib wa-khabar at – R 'á wa-āfāq.* Baḥth muqaddam lil-Mu'tamar al-dawlī al-Sanawī al-thālith li-qiṭā' al-Dirāsāt al-'Ulyā wa-al-Buḥūth al-Buḥūth al-takāmulīyah Ṭuruq al-tanmiyah, *1*, 308-315. [in Arabic]

Muhammad, N.& Anas, I.F. (2020). Al-bayniyah fī al-ulum al-ijtimaiyah al-khidmah al-ijtimaiyah fī al-iraq unamudhajan. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies, 47*(1), 342-315. [in Arabic]

Qutait, A.M. (2018). Baradym muqtaraḥ li-taḥsin kafa'at al-baḥth al-idari al-tarbawi fī miṣr fī ḍaw madkhal al-takhaṣṣuṣat al-bayniyah. *Journal of the College of Education in Educational Sciences, 42*(2), 112-206. [in Arabic]

Rshwān, A. (2010, mārs). *Al'lāqh bayna Mutaṭallabāt bnā' alqdrāt al-mu'assasīyah lil-jam'īyāt al-Ahlīyah wa-taḥqīq ahdāf al-tanmiyah al-mustadāmah.* Baḥth muqaddam lil-Mu'tamar al-'Ālamī al-dawlī al-'ishrūn lil-Khidmah al-ijtimā'īyah. Ḥulwān http://search.mandumah.com/record/33669

Sayed, S.A., Ali, O.A. and Muhammad, M.F. (2020). Al-baramij al-bayniyah fī talim al-maktabat al-raqmiyah. *International Journal of Library and Information Sciences, 7*(1). 331-354. [in Arabic]

Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. (2016). *Majlis al-shuun al-iqtiṣadiyah wa-al-tanmiyah al-saudi. 'Saudi Economic Affairs and Development Council'.* http://vision2030.gov.sa/ [in Arabic]

المراجع الإنجليزية

Ankeny, R, & Leonelli, S. (2016). A post-Kuhnian perspective on scientific change and collaborative research. *Studies in History and Philosophy of Science, 1*(60) , 18-28.

Lenoir, Y. (2020). L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire: pour des processus d'enseignement-apprentissage intégrateurs. *Tréma*, (54). https://journals.openedition.org/trema/5952

Merriam, Webster.(2018). *Definition of interdisciblinary.* http//www.merriam-Webster.com.

Murphy, J., & Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding.

Almowaten Newspaper. (2016, December 19). *Al-amal al-saudiyah taḥaddud 8 tkhṣṣat mṭlwbh fi suq al-amal tuani naqaṣa al-khirrijin.* https://www.almowaten.net. [in Arabic].

Alghamdi, O.S. (2019). Bina adah li-qiyas darajat ada al-qiyadat al-Idariyah fī al-muassasat al-talimiyah bi-minṭaqat al-baḥah fī ḍaw al-ruyah al-waṭaniyah lil-mamlakah al-arabiyah al-sau- diyah 2030. *Journal of the College of Education, 32*(1), 131-177. [in Arabic]

Alfozan, B.M. (2020). Baramij al-dirasat al-bayniyah fī al-takhaṣṣuṣat al-shariyah wa-iḥtiyajat Suq alamal. *Journal of Educational Sciences, 32*(1), 71-93. [in Arabic]

Al-Mutairi, A.D., & Al-Salem, M.A. (2020). Sytarywhat muḥtamalah lil-talim al-amm bi-al-mamlakah al-arabiyah al-saudiyah fī ẓill taṭalluat ruyah 2030. *Journal of Educational Sciences, 33*(2), 257-282. [in Arabic]

Al -Najjar, A.M. (2005). *Dalalat al-lawaṣiq al-marifīyah fī al-lughah al-arabiyah.* The Tigris House. [in Arabic]

Atifa, H.A. (2007). *Buḥuth al-amal ṭariq ila tmhyn al-muallim wa-taṭwīr al-muassasah al-tarbawiyah.* Publishing House for Universities. [in Arabic]

Bayoumi, M.S. (2016). Muawwiqat Tafil al-dirasat al-bayniyah fī al-ulum alijtimaiyah dirasah maydaniyah. *Literature Journal, 1*(3), 111-150. [in Arabic]

Berqeraq, R. (2021). Rihan al-takhaṣṣuṣat al-bayniyah muqarabah mafahimiyah. *Al-mawrūṯ magazine,9* (1), 116-126. [in Arabic]

Benkhoud, N. (2015). *Dalil al-dirasat al-bayniyah al-arabiyah fī al-lughah wa-al-adab wa-al-Insaniyat.* Imam Muhammad bin Saud Islamic University. [in Arabic]

El-Sherbiny, G.H. (2022). Waqi taṭwir al-baramij al-dirasiyah fī jamiat al-malik khalid wa-mutaṭallabat al-taṭwir wa-muawwiqatuhu wafqan li-falsafat al-dirasat al-bayniyah min wijhat naẓar al-hayah al-tadrisiyah. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 6*(52), 1-29. [in Arabic]

Hassan, K.J. (2013). Fī al-bayniyah nash'atuha wa-dalalatuha. *King Saud University Journal, 25*(2). 211-250. [in Arabic]

Hassan, W.I,. & Abdel Hamid, S.O. (2019). Manhajiyah muqtaraḥah llastfadh biilm albywjywmtry fī al-taṣmīm: taṭbiqan ala al-mun- shaat al-madiniyah wa-al-khazaf al-mimari: dirasah bynyh. Architecture, *Arts and Humanities Magazine, 4*(18), 602-621. [in Arabic]

Ibrahim, M. (2016). Al-dirasat al-bayniyah lada ada Hayat al-tadris fī alulum al-ijtimaiyah wa-dawruha fī taḥqiq al-tanmiyah al-mustadamah dirasat al-bayniyah. *Scientific Research Journal in Education, 3*(17), 577-598. [in Arabic]

Ibrahim, K.Q., Abdel Moneim, N. (1999). *Al-Dirasat al-bayniyah fī*

Educational Management Administration & Leadership, 43(2), 177-197.

Muravska,T, & Ozoliņa, Z. (2011). *Interdisciplinarity in Social Sciences: Does It Provide Answers to Current Challenges in Higher Education and Research?*. University of Latvia Press.

Oxford English Dictionary (1993). *Oxford*. Clarendon Press.

Newell, William. (2013). The State of the Field: Interdisciplinary Theory. *Issues in Interdisciplinary Studies, 31*, 22-43.

Tammaro, A. M (2011). *Reinforcing Lis Education: International Cooperation for educating the New professionals*. University of Parma.

Webster′s Dictionary of The English Language (1991). *N.Y.Lexicon Publication*. I.NC.

Weinlperg, F. J. (2015). Epistemological beliefs and Knowledge sharingin work teams Anew model and research question. *The learning Organization, 22*(1), 40-57.

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

أثر مختلف الحديث ومُشْكله في معرفة الحديث المُعلّ

The Effect of Contradictory and Problemtic Hadiths on Identifying Defective Ones

الاستلام: 2023.1.15	القبول: 2023.4.26	النشر: 2023.5.1

علي عبدالرحمن العويشز

أستاذ الحديث المساعد، قسم الدراسات الإسلامية، عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

Ali Abdulrahman Al-Owaishez

Assistant Professor of Hadith and its Sciences, Department of Islamic Studies, Imam Abdulrahman Bin Faisal University

https://orcid.org/0000-0002-6452-8344

الاستشهاد: العويشز، علي. (2023). أثر مختلف الحديث ومُشكله في معرفة الحديث المُعلّ. *مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية*، *1*(2)، 51-61.

الملخص

لمختلف الحديث ومُشْكله أثر في معرفة الحديث المُعلّ، ولما كان مختلف الحديث ومشكله ومباحث العلة من أخص المباحث الحديثية أحببت أنّ أبين هذا الأثر بالإجابة على سؤال: ما الارتباط بين مختلف الحديث ومشكله وبين علل الحديث؟ تناولت في المبحث الأول المهمات التي تتصل بمختلف الحديث ومشكله، وأخرى تتصل بعلل الحديث. أمَّا المبحث الثاني فبينت فيه العلاقة بين مختلف الحديث وبين العلل، من خلال الإعلال بالنظر في متون الأحاديث عموماً، والإعلال بسبب مختلف الحديث ومشكله. وعقبت ذلك ببيان قواعد الترجيح بين مختلف الحديث ومشكله وإعلال الأحاديث الترجيح بما وافق باقي الأحاديث، والترجيح بتوهيم الصحابي، وحديث المباشر للقصة على غيره، وترجيح المثبت على النافي وغيرها مع التمثيل لتلك القواعد. وقد ظهر من خلال البحث أنَّ من أخص طرق معرفة علة الحديث، وقوع الاختلاف والتعارض بينه وبين أدلة الوحي. متبعاً في ذلك المنهج الوصفي التحليلي. وصلى الله على محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

الكلمات المفتاحية: مختلف، مشكل، الحديث، المُعلّ

ABSTRACT

Contradictions and problems of Hadith are the most arguable research areas focused by Hadith scholars. They are dealing with the effect of determining the defect in Hadith, so, this study attempts to introduce and explain this effect. In the first resource, the researcher mentioned different important areas that are related to contradictions and problems in Hadith besides other defect related issues. However, in the second resource, the researcher explained the relationship between the science of contradictions in Hadith and its defect. This has been achieved by addressing the defect in Hadith text in general, and the defect of reasons behind contradictions and problems. After that, the researcher explained the rules of preferences between the problematic Hadith and its contradictions based on other Hadiths that confirm their meanings, preferring illusion of Hadith's tellers and their related stories, confirming Hadith over the denying one, and other rules with many examples. The researcher used the analytic descriptive approach in this study.

Keywords: Contradiction, problematic, Hadith, defect

1. المقدمة

من المواضيع الجديرة بالبحث موضوع: (أثر مختلف الحديث ومشكله في معرفة الحديث المُعل)، وهذا الموضوع له عدة جوانبَ وهي: (مختلف الحديث، ومُشْكل الحديث، وعلل الحديث، والعلاقة بينهما)، ولكل بُعد وجانب من جوانب هذا الموضوع أهميته البالغة، ولذلك أُلفت فيه كثير من الكتب والرسائل، ولكني سأقتصر في بيان أهمية هذا البحث على البعد الأخير، وهو: (العلاقة بين مختلف الحديث ومشكله وعلم العلل)، فأسأل الله التوفيق والإعانة، على ما توخينا من الإبانة، إنه سميع قريب.

أهمية البحث

- أنَّ علم مختلف الحديث وعلم علل الحديث من أدق علوم الحديث وأعمقها.
- بيان عناية الأئمة النقاد بالمتن الحديثي.
- إظهار المنهج العلمي للأئمة النقاد في تصحيحهم وإعلالهم للأحاديث.

الدراسات السابقة

الدراسات في مختلف الحديث ومُشْكله كثيرةٌ جداً، وكذا ما يتعلق بعلل الحديث، فقد كُتب فيها قديماً وحديثاً، ولكن فيما يتعلق في بيان العلاقة بين مختلف الحديث ومُشْكلِه وبين علل الحديث فبعد البحث وسؤال أهل الاختصاص لم أجد من أفرد هذا البحث بالكتابة.

خطة البحث

وتتكون من مقدمةٍ ومبحثين وخاتمة.

المقدمة

وفيها: أهمية البحث، والدراسات السابقة، وخطة البحث، ومنهجي فيه.

المبحث الأول: مختلف الحديث ومشكله وعلل الحديث:

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: مهمات في مختلف الحديث ومشكله.

المطلب الثاني: مهمات في علل الحديث.

المبحث الثاني: العلاقة بين مختلف الحديث وبين العلل:

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الإعلال من خلال النظر في المتن.

المطلب الثاني: الإعلال بسبب مختلف الحديث ومشكله.

المطلب الثالث: قواعد الترجيح بين مختلف الحديث وإعلال الأحاديث.

الخاتمة

وفيها أهم النتائج، وأهم المراجع، ثم الفهرس. هذا وسأعتمد بعون الله في على المنهج الوصفي التحليلي، فأرجو الله سبحانه أن يُوفقني فيه للحق، ويهديني فيه للصواب، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

2. المبحث الأول: مختلف الحديث ومشكله وعلل الحديث:

2.1. المطلب الأول: مهمات في مختلف الحديث ومشكله

أولاً: في تعريف المختلف والمشكل:

المختلِف والمختلَف بكسر اللام وفتحها، فعلى الأول فهو اسم فاعل، وعلى الثاني اسم مفعول، وهو ضد الاتفاق. والخاء واللام والفاء تدور معانيها على ثلاثة أصول:

- (خَلَف): وهو أن يجئ شيء بعد شيء يقوم مقامه.
- (خَلْف) وهو غير قُدَّام.
- (خَلَف) وهو التَّغير (ابن فارس، 1420؛ ابن منظور، 1374؛ الزبيدي، 1385).

وفي الاصطلاح: فعلى وزن اسم فاعل (مُختلِف)، فتعريفه: الحديث الذي عارضه ظاهراً مثله. وعلى وزن اسم مفعول فتعريفه: أَنْ يأْتي حديثان مُتَضادَّان في المعنى ظاهراً (ابن جماعة، 1406؛ حماد، 1414؛ السوسوه، 1418؛ السيوطي، 1403). وعليه فيكون على الأول الحديث نفسه. وعلى الثاني التضاد والتعارض والاختلاف.وهذا القدر من التعريف أعني قولهم: أَنْ يأْتي حديثان مُتَضادَّان في المعنى ظاهراً. محل اتفاق بين العلماء. ولهم في التقييد بعد ذلك أربع اتجاهات في هذا: الاتجاه الأول: التقييد بإمكان الجمع. وهذا ما نص عليه ابن حجر (1429) بقوله: «المقبول: إنْ سَلِمَ من المعارضة فهو المحكم، وإن عورض بمثله فإنْ أمكنَ الجمعُ فهو مختلف الحديث»(ص.229). وهو ما أكده أيضًا السمعوني (1416). الاتجاه الثاني: التقييد بإمكان الجمع أو الترجيح. وهذه وجهة النووي، وابن جماعة (1406)، والسيوطي (1409). الاتجاه الثالث: أنّ مختلف الحديث يشمل كل حديثين متضادين في المعنى ظاهراً، سواء رفع هذا التعارض بالجمع أو الترجيح أو النسخ. وهذا ما قرره ابن الصلاح (1406) وكذا السخاوي (1426). الاتجاه الرابع: إخراج الأحاديث المتعارضة في الظاهر التي يمكن الجمع بينها بوجه صحيح، فيبقى المختلف مقيداً بما سلكنا فيه مسلك الترجيح أو النسخ. وهذا الاتجاه هو ما فهمته من كلام الشافعي (1358): «ولا يُنْسبُ الحديثانِ إلى الاختلاف ما كان لهما وجهاً يُمْضَيَان معاً، إنمَّا المختلفُ ما لم يُمْضَى إلا بسقوط غيره، مثلُ أن يكون الحديثان في الشيء الواحد هذا يُحِلُّه وهذا يُحَرِّمُه»(ص.342). وأما تعريف المشكل: ففي اللغة: المُختلط والمُلتبس، يُقال: (أشكل الأمر: التبس) (ابن منظور، 1374؛ الفيروزآبادي، 1426). وأمَّا في الاصطلاح فهو: الحديث الذي لم يظهر المراد منه لمعارضته مع دليل آخر صحيح. وهذا التعريف ذكره حمّاد في كتابه مختلف الحديث (1414)، وخيّاط (1421)، وقد اعتمدا في تعريفهما للمشكل على قول الطحاوي في مشكل الآثار (1415): «وإني نظرت في الآثار المروية عنه صلى الله عليه وسلم بالأسانيد المقبولة التي نقلها ذوو التثبت فيها، والأمانة عليها، وحسن الأداء لها، فوجدت فيها أشياء مما يسقط معرفتها، والعلم بما فيها عن أكثر الناس، فمال قلبي إلى تأملها، وتبيان ما قدرت عليه من مُشكلها، ومن استخراج

الأحكام التي فيها، ومن نفي الإحالات عنها»(ص.6). والفرق بين مختلف الحديث ومُشْكِلِه من جهات ثلاث: (اللغة، والسبب، والحكم).فمن جهة اللغة: فالمختلف مشتق من الاختلاف، بينما المُشْكِل مشتق من الإشكال، وهو الالتباس. ومن جهة السبب: فالمختلف سببه معارضة حديث لحديث ظاهراً. والمشكل قد يكون التعارض الظاهري بين آية وحديث، أو بين حديثين، أو أكثر، أو معارضة الحديث للإجماع، أو معارضة الحديث للقياس، أو مناقضة الحديث للعقل، وقد يكون سببه غموضاً في دلالة لفظ الحديث على المعنى لسبب في اللفظ، فيكون مفتقراً إلى قرينة خارجية تزيل خفاءه كالألفاظ المشتركة. ومن جهة الحكم: فالمختلف حكمه محاولة المجتهد التوفيق بين الأحاديث. وأما المشكل فحكمه النظر والتأمل في المعاني المحتملة للفظ وضبطها، والبحث عن القرائن التي تبين المراد من تلك المعاني (حماد، 1414؛ خياط، 1421؛ الدبيخي، 1426؛ السوسوه، 1418).

ثانياً: أهمية مختلف الحديث:

- لا يكمل فهم الحديث النبويّ، واستنباط الأحكام الشرعية من السنة استنباطاً صحيحاً إلا بمعرفة مختلف الحديث، وما من عالم إلا وهو مضطرٌ إليه ومفتقر لمعرفته (ابن جماعة، 1406؛ ابن حزم، 1404؛ السخاوي، 1426؛ السيوطي، 1409).
- عناية العلماء بمختلف الحديث عنايةً كبيرةً من هؤلاء ابن خزيمة. ومن العلماء من صنف فيه مصنفات، كالشافعي في: اختلاف الحديث، وابن قتيبة في: تأويل مختلف الحديث. والطحاوي في مشكل الآثار وفي معاني الآثار. ومنهم من لم يفرده بالتصنيف، لكنهم قد بثوه وفرقوه في كتبهم، من هؤلاء: ابن عبد البر، وابن تيمية، وابن رجب وغيرهم. والأمر كما قال النووي: «وإنَّما يَكمُلُ له الأئمة الجامعون بين الحديث والفقه والأصوليون الغواصون على المعاني»(ابن جماعة، 1406، ص.60؛ السخاوي، 1426، ص.71؛ السيوطي، 1409، ص.175).
- أنَّ النظر في طرق العلماء ومناهجهم في دفع إيهام الاضطراب عن الأحاديث يُنمّي ملكة في التعامل مع النصوص، وكذلك يربي على تقديس وتعظيم وإجلال الوحي فلا يرد منه شيئاً، بل يجتهد في طلب التوفيق والجمع؛ وذلك لعلمه أن نصوص الوحي لا تتعارض بحال.

ثالثاً: بيان حقيقة الاختلاف الحقيقي والظاهري:

بالنظر في كلام أهل العلم يتبين أنَّهم يُطلقون عبارة (اختلاف الحديث) أو (مختلف الحديث) ويقصدون بالاختلاف أحدَ أمرين: الاختلاف الحقيقي، والاختلاف الظاهري: فالاختلاف الحقيقي: هو: التضاد التام بين حجتين متساويتين دلالةً وثبوتاً وعدداً، ومتحدتين زماناً ومحلاً (السوسوه، 1418). وهذا لا يمكن وقوعه في الأحاديث النبوية؛ لأنَّها وحي من الله قال الله سبحانه: (وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى ۝ إِنْ هُوَ إِلا وَحْيٌ يُوحَى) [القرآن الكريم، النجم: 3-4] والوحي يستحيل وقوع الاختلاف والتناقض فيه لقوله تعالى: (أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا) [القرآن الكريم، النساء: 82] (الشاطبي، 1425؛ الطبري، 1373). فدعوى وقوع الاختلاف الحقيقي في النصوص الشرعية فيه سوء أدب مع الله، إذ التناقض سببه الجهل، والله تعالى منزهٌ عن ذلك، وكذلك الشك في نصوص الوحي، وعدم إفادتها اليقين، لجواز ورودِ نصٍ آخر ينقضه ويخالفه، وكذلك فيه عدم حصول الهداية بنصوص الوحي، وأنَّ الرد في حال التنازع والاختلاف لا يكون للكتاب ولا للسنة؛ إذ وقوع التعارض فيها يمنع الرجوع إليها، فهذه بعض اللوازم الكافية لإبطال هذا القول. والاختلاف الظاهري: وَهْمٌ في ذهن الناظر لا وجود له في الواقع (السوسوه، 1418). فالمتحقق بالشريعة وأصولها تكون عنده الأدلة الشرعية في غاية الظهور لا تكاد تتعارض، وكذلك من حقق المناط في المسائل لا يكاد يقف على متشابه؛ لأنَّ الشريعة لا تعارض فيها بوجه من الوجوه، فالمتحقق بها متحقق بما في الأمر فيلزم ألا يكون عنده تعارض؛ ولذا فلا تجد دليلين أجمع المسلمون على تعارضهما بحيث وجب عليهم الوقوف (الشاطبي، 1425).

رابعاً: مسالك أهل العلم في دفع اختلاف الحديث:

القول الذي عليه جماهير العلماء في دفع التعارض الظاهري بين مختلف الحديث، هو أن يسلك المجتهد أحد الطرق التالية:

أولاً: الجمع: بإعمال الأحاديث المختلفة ظاهراً، المقبولة احتجاجاً، بحملها على محمل صحيح ليرتفع الاختلاف عنها. ولهم في ذلك شروط، كثبوت الحديثين المختلفين، فالضعيف لا يعارض بالصحيح. وكون الجمع غير مُتعسف فيه، ولا مُتكلف في تأويله، وأن يدل دليل على صحة الجمع، سواء كان هذا الدليل نصاً أو قياساً أو سياق النص وسباقه أو عمل الصحابة أو غير ذلك مما يمكن أن يُجعل قرينة على هذا الجمع. وألا يدل الدليل على النسخ أو الترجيح؛ وذلك أنَّ الجمع إنما يُصار إليه لعدم إهمال أحد النَّصين، فإن جاء ما يدل على أنَّ أحد الحديثين غير معمولٍ به عُمل بالآخر (ابن تيمية، 1425؛ ابن جماعة، 1406؛ ابن القيم، 1973؛ حماد، 1414؛ خياط، 1421؛ السخاوي، 1426؛ السمعاني، 1418؛ السيوطي، 1409؛ الشاطبي، 1425؛ الشافعي، 1358؛ العراقي، 1389).

ثانياً: النسخ: وهو رفع الحكم الثابت بخطاب متقدم بخطاب متراخٍ عنه. أو: رفع الحكم الشرعي بخطاب متراخ. ولهم فيه شروط:

- وجود حقيقة النسخ ومعناه.
- وأن يكون الناسخ وحيًا، من كتاب أو سنة.
- وأن يتأخر الناسخ عن المنسوخ، وذلك يثبت بالدليل.
- وأن يمتنع اجتماع الناسخ والمنسوخ؛ بأن يكونا متنافيين قد تواردا على محل واحد، يقتضي المنسوخ ثبوته والناسخ رفعه أو بالعكس.
- وأن يكون المنسوخ حكمًا لا خبرًا، إذ الأخبار لا يدخلها النسخ، كأخبار ما كان وما يكون، وأخبار الجنة والنار، وما ورد من أسماء الله وصفاته (البغدادي، 1421؛ الجيزاني، 1416؛ الزركشي، 1421؛ الشافعي، 1403).

ثالثاً: الترجيح: وهو: تقوية أحد الدليلين المختلفين على الآخر بدليل. وشروطه:

- أن يكون كلا الدليلين صالحين للاحتجاج.
- أن يتعذر الجمع بين الدليلين المختلفين بوجه مناسب

صحيح.

- وألا يكون أحد الدليلين ناسخاً للآخر.
- وأن يكون ترجيح أحد الدليلين مبنياً على الدليل؛ إذ الترجيح بلا دليل تحكُّمٌ في الأدلة الشرعية بمجرد الهوى وهو باطل (ابن تيمية، 1425؛ الشافعي، 1403؛ الشوكاني، 1412).

رابعاً: مسلك التوقف: إذا تعذر كل ما تقدم من الجمع، والنسخ، والترجيح، فإنه يجب التوقف حينئذ عن العمل بأحد الحديثين حتى يتبين وجه الترجيح. والله أعلم (السخاوي، 1426؛ الشاطبي، 1425).

2.2. المطلب الثاني: مهمات في علل الحديث:

أولاً: في التعريف:

العين واللام أصولٌ ثلاثةٌ صحيحة:

- تَكَرُّرٌ أَوْ تِكْرِيرٌ، ومنه: الْعَلَلُ، وهي الشَّرْبَةُ الثَّانية. ويُقال: عَلَلٌ بعد نَهَلٍ.
- عَائِقٌ يَعُوقُ، وحَدَثٌ يُشْغَلُ، وقد قيل: فاعْتَلَّهُ الدَّهْرُ وَلِلدَّهْرِ عِلَلْ.
- المرض والضعف، والْعَلُّ: الضَّعِيفُ من كِبَرٍ أو مرض.

والحديث المُعَلّ أو المعلل أو المعلول له إطلاقان: عام وخاص. فالخاص: هو حديثٌ ظاهره السلامة والقبول اطُّلِعَ فيه بعد التفتيش على علةٍ تقدحُ في صحته. وهو المقصود بهذا البحث. فالعلةُ خفيةٌ، وظاهرُ الحديثِ السلامةُ (الأنصاري 1422؛ ابن الصلاح، 1406؛ ابن منظور، 1374؛ السخاوي، 1426؛ الصنعاني، 1432؛ العراقي، 1389؛). والعام: هو كل سبب قادح في الحديث مُخرجٌ له من حال الصحة إلى حال الضعف (ابن الصلاح، 1406).

ثانياً: أهمية علم العلل والمؤلفات فيه:

علم علل الحديث من أخص علوم الحديث؛ لأنَّه الطريق لمعرفة المقبول من المردود من الحديث، وعبارات أئمة الحديث في تقرير ذلك كثيرة، منها ما قاله الإمام عبد الرحمن بن مهدي: «لأن أَعْرِفَ عِلَّةَ حديث هو عِندِي أَحَبُّ إليَّ من أنْ أكتُبَ عِشرِينَ حديثًا ليس عِنْدِي» (البغدادي، 1403، ص.295؛ الحاكم، 1397، ص.174). وقال البغدادي (1403): «فإنَّ معرفة العلل أجل أنواع علم الحديث»(ص.294). وهو مع هذا أغمض أنواع علوم الحديث وأدقها مسلكاً، ومن يسلكه يحتاج إلى فهمٍ واطلاعٍ ومعرفةٍ بأحوال الرواة ومراتبهم؛ ولذلك تجد من تكلم في هذا العلم أفرادٌ من أئمة الحديث وحُذاقه (ابن حجر، 1404). بل إنَّ بعض علل الأحاديث قد تخفى على بعض الأئمة النقَّاد، ولا يكاد يتحصلون عليها إلا بعد إدامةِ نظرٍ، وإعمالِ فكرٍ، قال ابن المديني: «ربما أَدْرَكْتُ عِلَّةَ حديث بعد أربعين سنة» (البغدادي، 1403، ص.275). قال البغدادي (1403): «فمِنَ الأحاديثِ ما تَخْفَى عِلَّتُه فلا يوقَفُ عليها إلا بعد النظرِ الشديد، ومُضِيِّ الزمانِ البعيد»(ص.257).وأمَّا المؤلفات في علل الحديث فكثيرة، أُجملها في النقاط التالية:

- أول من صنَّف فيه إمام العلل ابن المديني.
- المصنفات في العلل بعضها غير مرتبة: كالعلل ليحيى القطان، وابن المديني، وأحمد بن حنبل، ويحيى بن معين. وبعضها مرتبة: إمَّا على المسانيد: كعلل الدارقطني، ومسند ابن المديني، ومسند يعقوب بن شيبة. وإمَّا على الأبواب: كعلل ابن أبي حاتم، والعلل لأبي بكر الخلال.
- كتب العلل أقسامٌ، منها: مفردة لبيان العلل: كالعلل المنقولة عن يحيى القطان، وابن المديني، ويحيى بن معين. وقسمٌ غير مفردة لبيان العلل: كالسؤالات، وكتب معرفة الرجال، وكتب الجرح والتعديل، وكتب التواريخ والبلدان، وكتب التخريج، والسنن وغيرها.
- من كتب العلل ما أفرد لبيان علل حديث راوٍ واحد: ككتاب «علل حديث الزهري» للذهلي، والنسائي، وابن حبان، وككتاب «علل حديث ابن عيينة» لابن المديني.
- من كتب العلل ما أفرد لبيان علل كتاب معين ككتاب «علل صحيح مسلم» لابن الشهيد، وكتاب «التتبع» للدارقطني.
- من كتب العلل ما أفرد لبيان علة حديث معين: ككتاب «حديث الستة من التابعين وذكر طرقه واختلاف وجوهه» للخطيب (السلامي، 1407).

ثالثاً: طرق معرفة العلة:

لما كان هذا العلم قد بلغ هذه المنزلة من الأهمية، مع غموضه ودقته، وقلة من يُتقنه، فهل من سبيل لمعرفة العلل، وهل من طرق لاكتشافها؟ والجواب: نعم، ثمة طرق يُعرف بها الحديث المعلّ.: منها: جمع طرق الحديث: كقول ابن المديني: «البَابُ إِذا لَم تَجمَع طُرُقَهُ لم يَتَبَيَّنْ خَطَؤُهُ»، وقال يحيى بن معين: «اكتُبِ الحديث خمسين مَرَّةً فَإِنَّ له آفَاتٍ كثيرة»(الزرقي، 1425).

قال البغدادي (1403): «والسَّبِيلُ إلى مَعْرِفَةِ عِلَّةِ الحديث أَنْ يَجْمَعَ بين طُرُقِهِ..»(ص.295). ومنها: مقارنة الطرق: من جهة الاختلاف والاتفاق، قال البغدادي (1403): «وَالسَّبِيلُ إلى معرفة عِلَّةِ الحديث أَنْ يَجْمَعَ بين طُرُقِهِ وَيَنْظُرَ في اختلاف رُوَاتِهِ وَيُعْتَبَرَ بِمَكَانِهِمْ من الحفظ وَمَنْزِلَتِهِمْ في الإتقان وَالضَّبْطِ»(ص.295). وقال ابن حجر (1404): «السبيل إلى معرفة سلامة الحديث من العلة وهو: أن تجتمع طرقه، فإن اتفقت رواته واستووا ظَهرت سلامته، وإن اختلفوا أمكن ظهور العلة، فمدار التعليل في الحقيقة على بيان الاختلاف»(ص.710). وقد يدرك بعض حُذاق النقاد علة الحديث وإن لم يكن ثمت اختلاف في طرقها، وإنَّما تُدركُ علتها بأمور أخرى، قد يعسر التعبير عنها وبيانها: قال ابن رجب: «قاعدة مهمة: حذاق النقاد من الحفاظ لكثرة ممارستهم للحديث، ومعرفتهم بالرجال وأحاديث كل واحد منهم، لهم فهم خاص يفهمون به أن هذا الحديث يشبه حديث فلان، ولا يشبه حديث فلان، فيعللون الأحاديث بذلك. وهذا مما لا يُعبر عنه بعبارة تحصره، وإنما يرجع فيه أهله إلى مجرد الفهم والمعرفة، التي خصوا بها عن سائر أهل العلم»(السلامي، 1407، ص.861).

3. المبحث الثاني: العلاقة بين مختلف الحديث وبين العلل:

3.1. المطلب الأول: الإعلال من خلال النظر في المتن:

من المعلوم أنَّ مختلف الحديث، ومُشْكِلِه من مُتعلقات متون الأحاديث وليس أسانيدها، وعامة من يتحدث عن طرق معرفة علل الحديث واكتشافها يدور حديثهم حول الأسانيد وما يتعلق بها وهو من مهمات علم العلل، وقليل من يُظهر أثر المتون

وأهميتها في اكتشاف العلل على أهميته كذلك. حتى عُدَّ ذلك سُبةً على أهل الحديث، فكتبت في ذلك كتابات في لمز المحدثين وأن عنايتهم قاصرة على السند فحسب ومن ذلك على سبيل التمثيل: كتاب جناية قبيلة حدثنا لجمال البنا، وكتاب نحو فقه جديد له، وكتاب الحديث والقرآن لابن قرناس، وكتاب دين السلطان لنيازي عز الدين، وكتاب تدوين السنة لإبراهيم فوزي، وكتاب الحديث النبوي ومكانته في الفكر الإسلامي لمحمد حمزة وغيرهم كثير. وإنَّ الناظر في كتب المصطلح يلحظ العناية الكبيرة للمحدثين في تفحص وتأمل متون الأحاديث، وأنَّهم في كثيرٍ من الأحيان، يُدركون علة الحديث، ولَمَّا يقفوا على إسناده بعدُ، وسأذكر شيئاً من هذه العناية من خلال جردٍ أجريته على أنواع علوم الحديث التي يذكرونها في كتب المصطلح. فمن ذلك: الشاهد الحديثي: وهو نوع من المتابعة، لكنه خاص بمن رَوى الحديث عن النبي صلى الله عليه وسلم، وهو الصحابي، فهو: أن يُتابع صحابيٌّ صحابياً في متن حديث لفظاً أو معنى. فالمعتبر في الشاهد هو متن الحديث لا سنده (الجديع، 1424؛ ابن حجر، 1429؛ الخضير، 1426). ومنه: أنَّ من طرق معرفة ضبط الراوي -لاسيما المُقِل من الرواية- وجود قرينة في المتن تُظهرُ سوء حفظ الراوي. ومن الأمثلة على ذلك: قول البخاري (1397) في ذوَّاد بن علبة الحارثي: (يُخَالف فِي حَدِيثه) ثم أعقب ذلك بقوله: «حدثنا ابن الأصبهاني، قال: حدثنا المحاربي، عن ليث، عن مجاهد، قال لي أبو هريرة: «يا فارسي، أشكم درد»، قال ابن الأصبهاني: « ورَفَعَه ذوَّاد، وليس له أصل، أبو هريرة لم يكن فارسياً إنَّما مجاهد فارسي»(ص.258). ومنه كذلك: بحث الأئمة النقاد ومن أتى بعدهم حكم رواية الحديث بالمعنى، واختلافهم فيها.ومنه أيضاً: بحث الأئمة النقاد ومن أتى بعدهم حكم اختصار الحديث (ابن حزم، 1404؛ البغدادي، 1357؛ الرامهرمزي، 1404). وكذلك كلام الأئمة النقاد على مسألة تقطيع متن الحديث من أجل تفريقه في الأبواب (ابن حجر، 1404؛ السيوطي، 1409؛ النيسابوري، 1400). ومنه كذلك: أنَّ من صور جرح الراوي غير المؤثر أن يَروي إمامٌ عن راوٍ حديثاً ثم لا يَعمل الإمامُ بمقتضى ذلك الحديث؛ وذلك أنَّ ترك العمل بالحديث يكون لأسبابٍ، منها: وجودُ معارضٍ أقوى، أو احتمال نسخ أو غير ذلك، فقد ترك مالكُ بن أنس إمام دار الهجرة العمل بحديث: (البيعان بالخيار)، ولم يقل به، مع أنَّه رواه عن نافع وهو الثقة الحافظ عنده، عن ابن عمر؛ لأنَّ عمل أهل المدينة على خلافه. قال البغدادي (1357) رحمه الله تعالى (ت 463ه): «إذا روى رجل عن شيخ حديثا يقتضي حُكْمًا من الأحكام، فلم يَعْمَلْ به، لم يكن ذلك جَرْحًا منه للشيخ، لأنه يَحْتَمِلُ أن يكون تَرَكَ العمل بالخبر لِخَبَرٍ آخر يُعارضه، أو عموم، أو قياس، أو لكونه مَنسوخا عنده، أو لأنه يرى أن العمل بالقياس أولى منه، وإذا احْتَمَلَ ذلك لم يُجْعَلْ قَدْحًا في راويه»(ص.114).ومنه كذلك: اختلاف مذاهب الأئمة النقاد في قبول رواية المبتدع، ومن تفصيلات المتأخرين: أنَّ المبتدع إذا رَوى ما يُؤيد بدعته رُد حديثه، وإن رَوى غير ذلك قُبل، وبغض النظر عن التحقيق في هذه المسألة، فكون أهل الحديث يُفصّلون هذا التفصيل في رواية المبتدع يدل على إنْعَام نظرهم في المتون ونقدها.ومنه كذلك: بحث كتب المصطلح للتصحيف وهو داخل في الأسماء والمتون. من أمثلة التصحيف في المتون وهو كثير ما رواه البغدادي (1403) «قال: أنا أبو الحسن محمد بن عبد الواحد، أنا أبو الحسن الدَّارَقُطْنِيُّ، قال: قَرَأَ عبد الواحد بن علي بن خُشَيْشٍ الْوَرَّاقُ على أبي بكر النَّجَّادِ حديث كعب بن مالك قال: كنت أول من عَرَفَ وجه رسول الله صلى الله عليه وسلم يوم أحد، عُتَيْبَةَ بن هَزَّانَ تحت الْمِغْفَرِ، وَمَرَّ في الحديث ولم تُشَكَّلْ، فقلت له: وَيْحَكَ إنما هو: فَرَأَيْتُ عَيْنَيْهِ تُزْهِرَانِ، فضحك الناس منه حينئذ»(ص.296). ومن ذلك: أنَّ من صور التعليل بالزيادة عند المحدثين الزيادة في متن الحديث: وهي ما يَقع في ألفاظ متن الحديث الواحد المُتحد في أصله، كحديث عن أبي هريرة، عن النبي صلى الله عليه وسلم، من مفردة، أو مفردات، أو جملة، أو مقطع، أو قصة، أو ما يزيد حتى يبلغ أن يكون بمنزلة حديث آخر (الجديع، 1424). كذلك من صور التعليل بالزيادة عند المحدثين الإدارج، وهو يقع في الإسناد والمتن. قال الذهبي (1412): «هي ألفاظ تقع من بعض الرواة متصلة بالمتن، لا يبين للسامع إلا أنه من صُلب الحديث، ويدل دليل على أنها من لفظ راو، بأن يأتي الحديث من بعض الطرق بعبارة تَفْصِلُ هذا من هذا»(ص.53). ومثاله ما وقع من بعض الرواة لحديث أبي هريرة رضي الله عنه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إن لله تسعة وتسعين اسماً، مئة إلا واحداً، من أحصاها دخل الجنة) (البخاري، 1414؛ مسلم، 1412). فأدرج فيه بعضهم سياق الأسماء، كما أخرجه الترمذي (1395) وغيره، من طريق الوليد بن مسلم، قال: حدثنا شعيب بن أبي حمزة، عن أبي الزناد، عن الأعرج، عن أبي هريرة، مرفوعاً، زاد بعد قوله صلى الله عليه وسلم: «دخل الجنة»: «هو الله الذي لا إله إلا هو الرحمن الرحيم الملك..» إلى آخرها، لم تَفصِل فيه هذه الزيادة عن الحديث، مما ظنه بعض الناس في جملة الحديث. قال الترمذي: غريب، لا نعلم في كبير شيء من الروايات ذكر الأسماء في هذا الحديث. ومنه كذلك: التعليل بالمخالفة، ومن أنواعها مخالفة القرآن، ومخالفة المعروف من السنن النبوية، ومخالفة المحسوس، ومخالفة العقل. ومنه كذلك: الاضطراب في الحديث، وهو يقع في الإسناد والمتن. وكذلك: التعليل بالغلط، ومِن أظهر صوره: دخول حديث في حديث. قال ابن المديني (1980): «حديث أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم: لا يحرم من الرضاعة المصة والمصتان. رواه يعقوب بن إبراهيم بن سعد، عن أبيه، عن ابن إسحاق، عن هشام بن عروة، عن أبيه، عن عبد الله بن الزبير، عن الحجاج بن أبي الحجاج، عن أبي هريرة. وهذا غلط. ورواه يحيى بن سعيد، عن هشام بن عروة، عن أبيه، عن عبد الله بن الزبير، عن النبي صلى الله عليه وسلم. ورواه هشام بن عروة، عن أبيه، عن الحجاج بن أبي الحجاج، أنه سأل النبي صلى الله عليه وسلم: ما يذهب عني مذمة الرضاع؟ قال: غرة عبد أو أمة. وحديث ابن إسحاق عندهم خطأ، وأدخل حديثاً في حديث. والحديث عندي حديث هشام بن عروة، عن أبيه، عن عبد الله بن الزبير، عن النبي صلى الله عليه وسلم: «لا تُحرِّم المصة والمصتان». وحديث هشام بن عروة، عن الحجاج بن أبي الحجاج، أنه سأل النبي صلى

الله عليه وسلم «ما يذهب مذمة الرضاع «. وعن هشام بن عروة، عن الحجاج بن أبي الحجاج، عن أبي هريرة: الرضاع ما فتق الأمعاء. وقـول أبـي هـريـرة، وحـديث الثلاثة صحـاح، وحـديث ابـن إسحاق وهـم»(ص.81). وكذلك فإنَّ من صور القلب في الحديث: (قلب المتن) ومن أمثلته: ما وقعَ في صحيح مسلم في سياقه للفظ حديث أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم: «سبعة يظلهم الله.. «، فساق الحديث، وفيه: « ورجل تصدق بصدقة فأخفاها، حتى لا تعلم يمينه ما تنفق شماله «. فعكس لفظ الحديث، والرواية المحفوظة: «حتى لا تعلم شماله ما تنفق يمينه»، كما في صحيح البخاري وغيره (البخاري، 1414). ومنه أيضاً: أنَّهم ذكروا من علامات الكشف عن علة الحديث أن يأتي الحديث موافقاً للمنقول عن أهل الكتاب، لاسيما في أحاديث غير الثقات، وأمَّا إن كان من الثقات فلا بد أن يقوم الدليل على أنَّ الحديث قد أخطأ فيه بعض الرواة فنَسبَه مرفوعاً إلى النبي صلى الله عليه وسلم (البغدادي، 1403؛ الجديع، 1424). ومنه كذلك: أنَّ من الأصول المَرعية عند المحدثين لمن أراد أن يُعلل الأحاديث أن يُميز أصح ما يروى في الباب. من مثل قول البخاري: في أحاديث الوضوء من مس الذكر: «أصح شيء في هذا الباب حديث بسرة»(الترمذي، 1395). ومنه كذلك: أنَّ من الأصول المرعية عند المحدثين لمن أراد أن يُعلل الأحاديث أن يُميز الأبواب التي لا يثبت فيها حديث، وقد أفرد الحافظ عمر بن بدر الموصلي في كتاب «المغني عن الحفظ والكتاب، في قولهم: لا يصح شيء في هذا الباب». بل الأمر أبعد من ذلك فقد يُحكم على الحديث دون النظر إلى الإسناد مطلقاً كما ذكر ابن القيم (1390) في كتابه الماتع النافع: (المنار المنيف) أنَّه سُئل عن إمكانية معرفة الحديث الموضوع دون النظر في الإسناد فقال: «وَسُئِلْتُ: هل يمكن معرفة الحديث الموضوع بضابط من غير أن يُنْظَرَ في سنده؟ فهذا سؤال عظيم القدر وإنما يَعْلَمُ ذلك من تَضَلع في معرفة السنن الصحيحة وَاخْتَلَطَتْ بلحمه ودمه وصار له فيها ملكة وصار له اختصاص شديد بمعرفة السنن والآثار ومعرفة سيرة رسول الله صلي الله عليه وسلم وهديه فيما يأمر به وينهى عنه وَيُخْبِرُ عنه ويدعو إليه وَيُحِبُّهُ وَيَكْرَهُهُ وَيُشْرِعُهُ للأمة بحيث كأنه مخالط للرسول صلي الله عليه وسلم كواحد من أصحابه. فمثل هذا يعرف من أحوال الرسول صلي الله عليه وسلم وهديه وكلامه وما يجوز أن يُخْبِرَ به وما لا يجوز ما لا يعرفه غيره وهذا شأن كل متبع مع متبوعه فإن للأخص به الحريص على تتبع أقواله وأفعاله من العلم بها والتمييز بين ما يصح أن يُنسب إليه وما لا يصح ما ليس لمن لا يكون كذلك وهذا شأن المقلدين مع أئمتهم يعرفون أقوالهم ونصوصهم ومذاهبهم والله أعلم»(ص.43). ثم وَضع ابن القيم رحمه الله كليات يُعرف بها الأحاديث المردودة من خلال المتن دون الحاجة إلى النظر إلى الإسناد، من ذلك: قوله (1390): «كُلُّ حديث فيه إذا كانت سَنَةٌ كَذَا وَكَذَا حَلَّ كَذَا وَكَذَا»(ص.110). وقوله (1390): «ومن ذلك الأحاديث في ذَمُّ مُعَاوِيَةَ، وَكَلُّ حَدِيثٍ فِي ذَمِّهِ فهو كذب، وَكُلُّ حديث في ذَمِّ عَمْرِو بن العاص فهو كذب، وَكُلُّ حديث في ذَمِّ بَنِي أُمَيَّةَ فهو كذب»(ص.117).

3.2. المطلب الثاني: الإعلال بسبب مختلف الحديث ومُشْكِلِه:

إعلال المحدثين بسبب مختلف الحديث ومُشْكِلِه كثيرٌ جداً، وهو مبثوثٌ في مصنفاتهم وكتبهم، وأذكر هنا بعض الأمثلة على ذلك لإثباته، وأنَّه منهجٌ لهم رحمهم الله تعالى، فمن ذلك: المثال الأول: قال الجرجاني (1418): «حدثنا علي بن أحمد، حدثنا ابن أبي مريم، قال: سَمعتُ يحيى يقول: عبد الوهاب بن همام أخو عَبد الرَّزَّاق ثقة وكان مغفلاً. حدثنا محمد بن حمدون بن خالد، حدثنا محمد بن علي بن سفيان النجار، حدثنا عبد الوهاب بن همام أخو عَبد الـرَّزَّاق، قَـال: حَدَّثَنا عُبَيد اللَّهِ بن عمر عن نافع، عن ابن عمر قال خَـرَجَ رَسُـولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم ذَاتَ يوم وَفِي يَدِهِ كِتَابَانِ فيه تَسمِيَةُ أهل الجَنَّةِ وَتَسمِيَةُ أهل النار بِأَسمَائِهِمْ وأسماء آبَائِهِم وأسماء قَبَائِلِهم»(ص.514). قال الذهبي (1382): «قلت: هو حديث منكر جداً، ويقضى أن يكون زنة الكتابين عدة قناطير»(ص.684).فالذهبي رحمه الله أعلَّ الحديث إعلالاً صرفاً، ولا صلة له بالإسناد، والسبب في ذلك أنَّ هذا الحديث يتعارض ويتناقض مع العقل ومع الحس، فهو من مُشْكِل الحديث. المثال الثاني: ما ذكرَه البخاري (1396) في ترجمة حَشْرَجِ بن نَبَاتَة أنه سمعَ سعيد بن جهمان، عن سفينة: أنَّ النبي صلى الله عليه وسلم قال لأبي بكر وعمر وعثمان: (هؤلاء الخلفاء بعدي). وهذا حديث لم يتابع عليه؛ لأنَّ عمر بن الخطاب وعلي بن أبي طالب قالا: (لم يستخلف النبي صلى الله عليه وسلم). ففي هذا أنَّ البخاري قد أعلَّ الحديث بمناقضته وتعارضه مع الأحاديث الأخرى التي تُبين أنَّ النبي صلى الله عليه وسلم لم يستخلف، كما في الحديث الذي يرويه الشيخان في صحيحيهما من حديث عبد الله بن عمر رضي الله عنهما أنه قال: قيل لعمر: ألا تستخلف؟ قال: إن أستخلف فقد استخلف من هو خير مني: أبو بكر، وإن أترك فقد ترك من هو خير مني: رسول الله صلي الله عليه وسلم (البخاري، 1414؛ مسلم 1412). المثال الثالث: ذكر البخاري حديث صفية بنت شيبة أنها قالت: وُلد لي، فأسميته محمداً، وأكنيته أبا القاسم، فسألت عائشة فقالت: جاءت امرأة رجل من الأنصار، فقالت يا رسول الله صلى الله عليه وسلم: ولد لي غلام فسميته محمداً، وأكنيته أبا القاسم، فبلغني أنك تكرهه؟ فقال: (ما أحل اسمي وحرم كنيتي) أو (ما أحل كنيتي، وحرم اسمي؟). قال البخاري (1440) عقبه معللاً للحديث: «تلك الأحاديث أصح، سموا باسمي ولا تكتنوا بكنيتي»(ص.115). فأعلَّ البخاري حديث صفية بأحاديث سموا باسمي ولا تكتنوا بكنيتي كونها أصح. المثال الرابع: ما رواه النسائي (1406) قال: أخبرنا إبراهيم بن يعقوب قال: حدثنا عبد الصمد بن عبد الوارث قال: حدثنا أبي، عن حسين المعلم قال: حدثني يحيى بن أبي كثير، عن عبد الرحمن بن عمرو الأوزاعي، أنه سَمِعَ المطلب بن عبد الله بن حَنْطَبٍ يقول: قال ابن عباس: أَتَوَضَّأُ من طعامٍ أَجِدُهُ فِي كتاب اللَّهِ حَلَالًا؛ لأن النار مَسَّتْهُ، فَجَمَعَ أبو هريرة حَصًى فَقَالَ: أَشْهَدُ عَدَدَ هذا الحصى أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم قَالَ: «تَوَضَّئُوا مِمَّا مَسَّتِ النَّارُ». فهذا حبر الأمة أعلَّ حديث أبي هريرة في الأمر بالوضوء مما مسته النار، إذ كيف يكون الطعامُ حلالاً، ويكون موجباً للوضوء، وعليه فيكون عامة

الطعام الحلال ناقضاً للوضوء؛ لأنَّ النار مسته.والأمثلة على ذلك كثيرة جداً.

3.3. المطلب الثالث: قواعد الترجيح بين مختلف الحديث وإعلال الأحاديث:

للعلماء قواعد وضوابط مرعية في الترجيح بين الأحاديث المتعارضة، وفي نظرهم في إعلال الأحاديث وقبولها، أذكرها ذكراً، مع ذكر تعداد تطبيقاتها على وجه الإجمال:

القاعدة الأولى: الترجيح بما وافق باقي الأحاديث:

- أحاديث وقت صلاة المغرب وهل للمغرب وقت ابتداء ووقت انتهاء، أو ليس لها إلا وقت واحد؟
- أحاديث رفع الصوت بالتأمين وخفض الصوت به.
- أحاديث تحريك الإصبع في الجلسة بين السجدتين.
- أحاديث الصلاة على من أقيم عليه الحد.
- أحاديث إهلال النبي صلى الله عليه وسلم.
- أحاديث زواج النبي صلي الله عليه وسلم من ميمونة أكان هو محرماً أم حلالاً.

القاعدة الثانية: الترجيح بتوهيم الصحابي:

- ترجيح حديث ابن مسعود رضي الله عنه عند أبي داود (1430)، والنسائي (1406)، وابن حنبل (1421) عندما سلَّم على النبي صلى الله عليه وسلم وهو في الصلاة فلم يرد عليه، فتعاظم ذلك حتى قال له النبي صلى الله عليه وسلم: (إنَّ الله قد أحدث من أمره أن لا تكلموا في الصلاة). وهذا كان عند عودة ابن مسعود من الحبشة، والنبي صلى الله عليه وسلم في مكة لم يهاجر بعد. وفي حديث زيد بن أرقم رضي الله عنه كما عند البخاري (1414) ومسلم (1412): (كنَّا نتكلم في الصلاة، يكلم الرجل صاحبه وهو إلى جنبه في الصلاة حتى نزلت: (وَقُومُوا لِلَّهِ قَـٰنِتِينَ) [القرآن الكريم، البقرة ٢٣٨]، فأُمرنا بالسكوت ونُهينا عن الكلام) وهذا كان بالمدينة إذ زيدٌ أنصاري والآيةُ مدنيَّة.
- ترجيح بين أحاديث محل سجود السهو أهو قبل السلام أم بعده.
- أحاديث زواج النبي صلى الله عليه وسلم من ميمونة أكان وهو محرماً أم حلالاً.
- وأحاديث وقت طواف النبي صلى الله عليه وسلم للإفاضة.

القاعدة الثالثة: ترجيح حديث المباشر للقصة على غيره:

أحاديث زواج النبي صلى الله عليه وسلم من ميمونة أكان هو محرماً أم حلالاً.

القاعدة الرابعة: ترجيح حديث من كان أطول ملازمة للنبي صلى الله عليه وسلم على حديث غيره:

حديث عائشة رضي الله عنها عند مسلم (1412) في افتتاحه صلى الله عليه وسلم قيام الليل بركعتين خفيفتين على حديث ابن عباس رضي الله عنه عند مسلم (1412) في صلاة النبي صلى الله عليه وسلم بالليل).

القاعدة الخامسة: ترجيح المثبت على النافي:

- ترجيح الأحاديث المثبتة لسجود النبي صلي الله عليه وسلم في حزب المفصَّل، على الأحاديث النافية لذلك.
- ترجيح حديث وائل بن حجر رضي الله عنه عند أبي داود (1430)، والنسائي (1406)، وابن حنبل (1421) وغيرهم في تحريك الإصبع في الجلسة بين السجدتين على حديث عبد الله بن الزبير رضي الله عنه عند أبي داود (1430)، والنسائي (1406) في عدم تحريكها.
- ترجيح أحاديث العزم على النساء بترك زيارة القبور، على غيرها.
- أحاديث صلاة النبي صلى الله عليه وسلم بالكعبة.
- أحاديث جمع النبي صلى الله عليه وسلم بين صلاتي المغرب والعشاء في المزدلفة، هل أذَّن لهما وأقام أو أقام لهما دون الأذان؟
- أحاديث سعي المتمتع.

القاعدة السادسة: ترجيح ما كان متنه سالماً من الاضطراب:

- أحاديث سعة أبواب الجنة.
- الترجيح بالحكم على أحاديث التوالد في الجنة بالاضطراب.
- ترجيح أحاديث أول من يدخل الجنة من أمة محمد صلى الله عليه وسلم بالحكم على حديث أُبي بن كعب عند ابن ماجه (1430) وغيره في أنَّ أول الناس دخولاً للجنة هو عمر بن الخطاب رضي الله عنه بالاضطراب.
- الترجيح بالحكم على رواية معمر التي خالف فيها بقية أصحاب الزهري بالاضطراب في حديث: (إنَّ فأرة وقعت في سمن فماتت، فسُئل صلى الله عليه وسلم فقال: ألقوها وما حولها وكلوه) كما عند البخاري (1414)، فرواه معمر كما عند أبي داود (1430)، والنسائي (1406)، وابن حنبل (1421) وغيرهم بالتفريق بين الجامد والمائع، فخص الحكم بالجامد، وأما المائع فلا يقرب.
- أحاديث جمع النبي صلى الله عليه وسلم بين صلاتي المغرب والعشاء في المزدلفة، هل أذَّن لهما وأقام أو أقام لهما دون الأذان...؟
- الترجيح لأحاديث صلاة النبي صلى الله عليه وسلم الظهر يوم النحر بمنى على الأحاديث الدالة على أنَّه صلى الله عليه وسلم صلاها بمكة.

القاعدة السابعة: ترجيح المرفوع على الموقوف:

- أحاديث سعة أبواب الجنة.
- ترجيح الأحاديث القاضية بقراءة المأموم للفاتحة على ما يخالفها.
- أحاديث جمع النبي صلى الله عليه وسلم بين صلاتي المغرب والعشاء في المزدلفة.
- هل أذَّن لهما وأقام أو أقام لهما دون الأذان ؟
- أحاديث حكم العمرة.

القاعدة الثامنة: الأخذ بالزيادة:

- أحاديث حكم التسليم في الصلاة.
- ترجيح أحاديث الجهر بالقراءة في صلاة الكسوف على الإسرار بالقراءة فيها.
- أحاديث جمع النبي صلى الله عليه وسلم بين صلاتي المغرب والعشاء في المزدلفة، هل أذَّن لهما وأقام أو أقام لهما دون

الأذان؟.

القاعدة التاسعة: ترجيح ما في الصحيحين على ما في غيرهما:

- ترجيح الأحاديث المثبتة لسجود النبي صلى الله عليه وسلم في حزب المفصَّل، على الأحاديث النافية لذلك.
- أحاديث سعة أبواب الجنة.
- ترجيح لفظ (وابعثه مقاماً محموداً الذي وعدته) بالتنكير، على لفظ (وابعثه المقام المحمود) بالتعريف.

القاعدة العاشرة: ترجيح الأثبت والأحفظ والأشهر:

- ترجيح أحاديث امتحان أطفال المشركين على أحاديث أنهم خدم لأهل الجنة.
- ترجيح أحاديث النهي عن استقبال القبلة واستدبارها ببول أو غائط على أحاديث الجواز.
- ترجيح أحاديث نقض الوضوء من مس الذكر على أحاديث عدم النقض.
- أحاديث نقض الحائض شعرها في الغُسل.
- أحاديث حكم التسليمة الواحدة في الصلاة.
- ترجيح أحاديث سجود السهو من الجلوس للتشهد الأول أنَّها قبل السلام على غيره.
- ترجيح أحاديث الجهر بالقراءة في صلاة الكسوف على الإسرار.
- ترجيح لأحاديث صلاة النبي صلى الله عليه وسلم الظهر يوم النحر بمنى على الأحاديث الدالة على أنَّه صلى الله عليه وسلم صلاها بمكة.
- أحاديث وقت طهارة عائشة رضي الله عنه من الحيض في حجة الوداع.
- ترجيح لأحاديث إجزاء البقرة عن سبعة في الهدي على غيرها.

القاعدة الحادية عشرة: ترجيح المتفق على رفعه على المختلف فيه:

- ترجيح أحاديث غسل الرجلين على أحاديث الرش أو المسح.
- أحاديث عدم الزيادة على مواضع الوضوء على أحاديث إطالة الغُرة.
- ترجيح حديث نقض الوضوء من مس الذكر على غيره.
- أحاديث سعي المتمتع.

القاعدة الثانية عشرة: ترجيح الأوضح دلالة:

- ترجيح أحاديث النهي عن استقبال القبلة واستدبارها ببول أو غائط على أحاديث الجواز.
- ترجيح أحاديث الجهر بالقراءة في صلاة الكسوف على الإسرار.
- ترجيح بين أحاديث محل سجود السهو أهو قبل السلام أم بعده.
- ترجيح حديث قطع الصلاة بمرور المرأة والحمار والكلب كما عند مسلم (1412) على حديث عائشة رضي الله عنه كما عند البخاري (1414)، ومسلم (1412) بأنَّ المرأة لا تَقطع الصلاة.
- ترجيح الأحاديث الدالة على أن وقت العصر حين يصير ظل كل شيء مثله على غيرها من الأحاديث.
- ترجيح الأحاديث الدالة على أن الدعاء يكون قبل السلام على غيرها.
- ترجيح أحاديث صلاة النبي صلى الله عليه وسلم الظهر يوم النحر بمنى على الأحاديث الدالة على أنَّه صلى الله عليه وسلم صلاها بمكة.

القاعدة الثالثة عشرة: ترجيح المحكم على المتشابة:

- ترجيح بين أحاديث حكم التسليم في الصلاة.
- ترجيحهم أحاديث تحريم المدينة على حديث: «أَبا عُمَيْرٍ ما فَعَلَ النُّغَيْرُ».

القاعدة الرابعة عشرة: ترجيح ما كان موافقاً للقرآن الكريم:

ترجيح لفظ: (وابعثه مقاماً محموداً) بالتنكير، على لفظ: (وابعثه المقام المحمود) بالتعريف لموافقته للقرآن.

القاعدة الخامسة عشرة: ترجيح القول على الفعل:

ترجيح الأحاديث المثبتة لسجود النبي صلى الله عليه وسلم في حزب المفصَّل، على الأحاديث النافية لذلك.

القاعدة السادسة عشرة: ترجيح الأحاديث التي اقترنت بها أمارات التأخير على الأحاديث التي كانت في أول الأمر:

- أحاديث وقت صلاة المغرب وهل للمغرب وقت ابتداء ووقت انتهاء، أو ليس لها إلا وقت واحد؟
- ترجيح الأحاديث المثبتة لسجود النبي صلى الله عليه وسلم في حزب المفصَّل، على الأحاديث النافية لذلك.

القاعدة السابعة عشرة: ترجيح ما عمل به أكثر الصحابة، لا سيما الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم:

- ترجيح أحاديث نقض الوضوء من مس الذكر على أحاديث عدم النقض.
- أحاديث رفع الصوت بالتأمين وخفض الصوت به.
- ترجيح أحاديث جواز المزارعة على أحاديث المنع منها.

القاعدة الثامنة عشرة: ترجيح ما روي باللفظ على ما روي بالمعنى:

- أحاديث حج النبي صلى الله عليه وسلم مفرداً.
- أحاديث بيع المعدوم.

القاعدة التاسعة عشرة: ترجيح ما كان موافقاً لفتوى راويه:

- أحاديث وقوع الطلاق على الحائض.
- أحاديث إرضاع الكبير.

القاعدة العشرون: ترجيح الناقل عن الأصل على المبقي عليه:

ترجيح أحاديث نقض الوضوء من مس الذكر على أحاديث عدم النقض.

4. الخاتمة

- أنَّ مختلف الحديث هو: الأحاديث المُعَارَضة بمثلها من الأحاديث ظاهراً.
- ومشكل الحديث هو: الأحاديث التي فيها إشكال، إما لمعارضتها لآية قرآنية، أو لحديث نبوي، أو لإجماع، أو لقياس صحيح، أو لقاعدة شرعية مقررة، أو لعقل، أو لحس.
- أنَّ الاختلاف الحقيقي بين الأحاديث الصحيحة لا يمكن وقوعه

بحال؛ لأنهَّا وحيٌ من الله تعالى، وإنَّما الاختلاف والتعارض يقع في نظر المكلف وذهنه.

- أنَّ القول الذي عليه جماهير أهل العلم في دفع الاختلاف الظاهري بين الأحاديث هو الجمع، فإن تعذر، فالنسخ إن عُرف التاريخ، فإن تعذر فالترجيح، فإن لم يمكن الترجيح فالتوقف، وهذا في الجملة، وإلا قد يخالف هذا الترتيب لوجود قرينة تقوي أحد المسالك.
- أنّ علل الحديث تطلق ويراد بها أحد معنيين: المعنى العام: ويراد به كل سببٍ يقدح في قبول الحديث وصحته. والمعنى الخاص: وهو حديثٌ ظاهره السلامة والقبول اطُّلِعَ فيه بعد التفتيش على علةٍ تقدحُ في صحته.
- أنَّ علم العلل من أجل علوم الحديث وأدقها وأعمقها وأغمضها.
- لمعرفة علة الحديث طرق متعددة، منها: جمع طرق الحديث، والمقارنة بين تلك الطرق.
- أنَّ إعلال الأحاديث ليس مقتصراً على النظر في الأسانيد، بل إن أهل الحديث قد يعلون من خلال نظرهم إلى متون الأحاديث، وهو لم يطلعوا على الإسناد.
- أنَّ من طرق الكشف عن علة الحديث، الاختلاف والتعارض بينه وبين أدلة الوحي، أو العقل، أو الحس.
- أن ثمة قواعد مشتركة بين مختلف الحديث، وإعلال الأحاديث، منها: الترجيح بما وافق باقي الأحاديث، والترجيح بتوهيم الصحابي، وحديث المباشر للقصة على غيره، وترجيح المثبت على النافي وغيرها.

نبذة عن الباحث

علي عبدالرحمن العويشز

حاصل على الدكتوراه في الحديث من قسم الكتاب والسنة من كلية الدعوة وأصول الدين في جامعة أم القرى في مكة المكرمة. ويعمل أستاذًا مساعدًا بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالدمام. كما يشغل منصب نائب رئيس الجمعية الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بالمنطقة الشرقية، وله جهود دعوية وعلمية داخل المملكة وخارجها.

aalowashez@iau.edu.sa

المراجع

المراجع العربية

أبو داود، سليمان بن الأشعث. (1430). *السنن* (شعيب الأرناؤوط، محقق). الرسالة العالمية.

الأنصاري، زكريا بن محمد. (1422). *فتح الباقي بشرح ألفية العراقي* (عبد اللطيف الهميم، ، ماهر ياسين الفحل، محقق). دار الكتاب العلمية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1396). *الضعفاء الصغير*(محمود زايد، محقق). دار الوعي.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1397). *التاريخ الأوسط* (محمود زايد، محقق). دار الوعي.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1414). *صحيح البخاري*(ط.5). دار ابن كثير.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1440). *التاريخ الكبير* (محمد الدباسي، محقق). الناشر المتميز.

البغدادي، أحمد بن علي الخطيب. (1403).*الجامع لأخلاق الراوي* (محمود الطحان، محقق). دار المعارف.

البغدادي، أحمد بن علي الخطيب. (1421).*الفقيه والمتفقه* (عادل العزازي، محقق) (ط.2). ابن الجوزي.

البغدادي، أحمد بن علي الخطيب. (1357).*الكفاية في علم الرواية*. المعارف العثمانية.

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. (1425). *مجموع الفتاوى* (ط.2). مجمع الملك فهد.

ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن. (1406). *علوم الحديث*(نور الدين عتر، محقق) (ط. 24). دار الفكر المعاصر.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1390). *المنار المنيف* (عبد الفتاح أبو غدة، محقق). مكتبة المطبوعات الإسلامية.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر. (1973). *إعلام الموقعين* (مشهور آل سليمان، محقق). دار الجيل.

ابن جماعة، محمد بن إبراهيم. (1406). *المنهل الروي* (محيي رمضان، محقق) (ط.2). الفكر.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1404). *النكت على ابن الصلاح*(ط.2). الجامعة الإسلامية.

ابن حجر، أحمد بن علي. (1429). *نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر*(نور الدين عتر، محقق) (ط.2). مطبعة الصباح.

ابن حزم، علي بن أحمد. (1404). *الإحكام في أصول الأحكام*. دار الحديث.

ابن حنبل، أحمد بن محمد. (1421).*المسند*. الرسالة.

ابن فارس، أحمد بن فارس. (1420). *مقاييس اللغة*(ط.2). دار الجيل.

ابن ماجه، محمد بن يزيد. (1430). *السنن*. الرسالة العالمية.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1374). *لسان العرب*. صادر.

الترمذي، محمد بن عيسى. (1395). *سنن الترمذي*(ط.2). مصطفى البابي الحلبي.

الجديع، عبد الله بن يوسف. (1424).*تحرير علوم الحديث*. الريان.

الجرجاني، عبد الله بن عدي. (1418).*الكامل في ضعفاء الرجال*. الكتب العلمية.

الجيزاني، محمد بن حسين. (1416).*معالم أصول الفقه*. ابن الجوزي.

الحاكم، محمد بن عبد الله. (1397).*معرفة علوم الحديث* (السيد حسين، محقق) (ط.2). الكتب العلمية.

حماد، نافذ حسين. (1414).*مختلف الحديث*. دار الوفاء.

الخضير، عبد الكريم بن عبد الله. (1426).*تحقيق الرغبة*. دار المنهاج.

خياط، أسامة بن عبد الله. (1421).*مختلف الحديث*. دار الفضيلة.

الدبيخي، سليمان بن محمد. (1426).*أحاديث العقيدة التي يوهم ظاهرها التعارض*. المنهاج.

الذهبي، محمد بن أحمد. (1382).*ميزان الاعتدال* (علي البجاوي، محقق). دار

المراجع المرومنة

Abū Dāwūd, S. (1430). *Al-sunan* (Shu'ayb al-Arnā'ūṭ, Ed.). Al-Risālah al-'Ālamīyah. [in Arabic]

Al-Anṣārī, Z. (1422). *Fatḥ al-Bāqī bi-sharḥ Alfīyat al-'Irāqī* ('Abd al-Laṭīf al-Hamīm, & Māhir Yāsīn al-Faḥl, Eds.). Dār Al- Kitāb al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Bukhārī, M. (1396). *Al-ḍu'afā' al-Ṣaghīr* (Maḥmūd Zāyid, Ed.). Dār Al-Wa'y.

Al-Bukhārī, M. (1397). *Al-tārīkh al-Awsaṭ* (Maḥmūd Zāyid, Ed.). Dār al-Wa'y. [in Arabic]

Al-Bukhārī, M. (1414). *Saḥīḥ al-Bukhārī* (5th ed.). Dār Ibn Kathīr. [in Arabic]

Al-Bukhārī, M. (1440). *Al-tārīkh al-kabīr* (Muḥammad al-Dabbāsī, Ed.). AL-Nāshir Al-Mutamayyiz. [in Arabic]

Al-Baghdādī, A. (1403). *Al-Jāmi' li-akhlāq al-Rāwī* (Maḥmūd al-Ṭaḥḥān, Ed.). Dār Al-Ma'ārif. [in Arabic]

Al-Baghdādī, A. (1421). *Al-Faqīh wālmtfqh* ('Ādil al'zāzy, Ed.) (2nd ed.). Ibn Al-Jawzī. [in Arabic]

Al-Baghdādī, A. (1357). *Al-Kifāyah fī 'ilm al-riwāyah*. Al-Ma'ārif Al-'Uthmānīyah. [in Arabic]

Ibn Taymīyah, A. (1425). *Majmū' al-Fatāwá* (2nd ed.). Majma' Al-Malik Fahd. [in Arabic]

Ibn al-Ṣalāḥ, 'U. (1406). *Ulūm al-ḥadīth* (Nūr al-Dīn 'Itr, Ed.)(24th ed.). Dār al-Fikr al-mu'āṣir. [in Arabic]

Ibn al-Qayyim, M. (1390). *Al-Manār al-Munīf* ('Abd al-Fattāḥ Abū Ghuddah, Ed.). Maktabat Al-Maṭbū'āt Al-Islāmīyah. [in Arabic]

Ibn al-Qayyim, M. (1973). *L'lām al-muwaqqi'īn* (Mashhūr Āl Sulaymān, Ed.). Dār Al-Jīl. [in Arabic]

Ibn Jamā'at, M. (1406). *Al-Manhal al-rawī* (Muḥyī Ramaḍān, Ed.) (2nd ed.). Al-Fikr. [in Arabic]

Ibn Ḥajar, A. (1404). *Al-Nukat 'alá Ibn al-Ṣalāḥ* (2nd ed.). Al-Jāmi'ah Al-Islāmīyah. [in Arabic]

Ibn Ḥajar, A. (1429). *Nuzhat al-naẓar fī Tawḍīḥ nukhbah al-Fikr fī muṣṭalaḥ ahl al-athar* (Nūr al-Dīn 'Itr, Ed.) (2nd ed.). Maṭba'at al-Ṣabāḥ. [in Arabic]

Ibn Ḥazm, A. (1404). *Al-Iḥkām fī uṣūl al-aḥkām.* Dār Al-ḥadīth. [in Arabic]

Ibn Ḥanbal, A. (1421). *Al-Musnad.* Al-Risālah. [in Arabic]

Ibn Fāris, A. (1420). *Maqāyīs al-lughah* (2nd ed.). Dār Al-Jīl. [in Arabic]

Ibn Mājah, M. (1430). *Al-sunan.* Al-Risālah al-'Ālamīyah. [in Arabic]

المعرفة.

الذهبي، محمد بن أحمد. (1412).*الموقظة* (عبد الفتاح أبو غدة، محقق) (ط.2). المطبوعات الإسلامية.

الرامهرمزي، الحسن بن عبد الرحمن. (1404). *المحدث الفاصل* (محمد الخطيب، محقق) (ط.3). الفكر.

الزبيدي، محمد مرتضى. (1385).*تاج العروس*. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الزرقي، عادل عبد الشكور. (1425).*قواعد العلل*. دار المحدث.

الزركشي، محمد بن بهادر. (1421). *البحر المحيط*. الكتب العلمية.

السخاوي، محمد بن عبد الرحمن. (1426).*فتح المغيث بشرح ألفية الحديث* (عبد الكريم الخضير ومحمد آل فهيد، محقق). دار المناهج.

السلامي، عبد الرحمن بن أحمد. (1407).*شرح علل الترمذي* (همام سعيد، محقق). مكتبة المنار.

السمعاني، منصور بن محمد. (1418).*قواطع الأدلة* (محمد الشافعي، محقق). دار الكتب العلمية.

السمعوني، طاهر بن صالح. (1416). *توجيه النظر إلى أصول الأثر* (عبدالفتاح أبو غدة، محقق). المطبوعات الإسلامية.

السوسوه، عبد المجيد بن محمد. (1418).*منهج التوفيق والترجيح*. دار النفائس.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1403).*الأشباه والنظائر*. الكتب العلمية.

السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (1409). *تدريب الراوي* (أحمد هاشم، محقق). الكتاب العربي.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى. (1425).*الموافقات* (إبراهيم رمضان، محقق). دار المعرفة.

الشافعي، محمد بن إدريس. (1358). *الرسالة* (أحمد شاكر، محقق). البابي الحلبي.

الشافعي، محمد بن إدريس. (1403).*اختلاف الحديث*(ط.2). الفكر.

الشوكاني، محمد بن علي. (1412). *إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول*. دار الفكر.

الصنعاني، محمد بن إسماعيل. (1432).*توضيح الأفكار شرح تنقيح الأنظار* (محمد أبو زيد، محقق). دار الرشد.

الطبري، محمد بن جرير. (1373).*جامع البيان*(ط.3). مكتبة البابي الحلبي.

الطحاوي، أحمد بن محمد. (1415).*شرح مشكل الآثار* (شعيب الأرنؤوط، محقق). مؤسسة الرسالة.

العراقي، عبد الرحيم بن الحسين. (1389).*التقييد والإيضاح* (عبدالرحمن عثمان، محقق). المكتبة السلفية.

الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. (1426).*القاموس المحيط*(ط.8). الرسالة.

القشيري، مسلم بن الحجاج. (1412).*صحيح مسلم*. مؤسسة قرطبة.

المديني، علي بن عبد الله. (1980). *العلل* (محمد الأعظمي، محقق) (ط.2). المكتب الإسلامي.

النسائي، أحمد بن شعيب. (1406).*السنن*(ط.2).المطبوعات الإسلامية.

النيسابوري، إسحاق بن إبراهيم. (1400).*مسائل الإمام أحمد بن حنبل رواية إسحاق بن إبراهيم* (زهير الشاويش، محقق). المكتب الإسلامي.

Al-Shāṭibī, I. (1425). *Al-Muwāfaqāt* (Ibrāhīm Ramaḍān, Ed.). Dār Al-Ma'rifah. [in Arabic]

Al-Shāfi'ī, M. (1358). *Al-Risālah* (Aḥmad Shākir, Ed.). Al- Bābī Al-Ḥalabī. [in Arabic]

Al-Shāfi'ī, M. (1403). *Lkhtilāf al-ḥadīth* (2nd ed.). Al-Fikr. [in Arabic]

Al-Shawkānī, M. (1412). *Irshād al-fuḥūl,al-Fuḥūl ilá taḥqīq al-Ḥaqq min 'ilm al-uṣūl* (Ed.). Al-Fikr. [in Arabic]

Al-Ṣan'ānī, M (1432). *Tawḍīḥ al-afkār sharḥ Tanqīḥ al-anẓār* (Muḥammad Abū Zayd, Ed.). Dār Al-Rushd. [in Ara- bic]

Al-Ṭabarī, M. (1373). *Jāmi' al-Bayān* (3rd ed.). Maktabat al-Bābī al-Ḥalabī. [in Arabic]

Al-Ṭaḥāwī, A. (1415). *Sharḥ mushkil al-Āthār* (Shu'ayb al-Arna'ūṭ, Ed.). Mu'assasat Al-Risālah. [in Arabic]

Al-'Irāqī, 'A. (1389). *Al-Taqyīd wa-al-īḍāḥ* ('Abd-al-Raḥmān 'Uthmān, Ed.). Al-Maktabah Al-Salafīyah. [in Arabic]

Al-Fīrūzābādī, M. (1426). *Al-Qāmūs al-muḥīṭ* (8th ed.). Al-Risālah. [in Arabic]

Al-Qushayrī, M. (1412). *Saḥīḥ Muslim. Mu'assasat Qurṭubah*. [in Arabic]

Al-Madīnī, 'A. (1980). *Al-'ilal* (Muḥammad al-A'ẓamī, Ed.) (2nd ed.). Al-Maktab Al-Islāmī. [in Arabic]

Al-Nisā'ī, A. (1406). *Al-sunan* (2nd ed.). Al-Maṭbū'āt al-Islāmīyah. [in Arabic]

Al-Nīsābūrī, I. (1400). *Masā'il al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal riwāyah Isḥāq ibn Ibrāhīm* (Zuhayr al-Shāwīsh, Ed.). Al-Maktab Al-Islāmī. [in Arabic]

bn manẓūr, M. (1374). *Lisān al-'Arab*. Sādir. [in Arabic]

Al-Tirmidhī, M. (1395). *Sunan al- Tirmidhī* (2nd ed.). Muṣṭafá Al-Bābī al-Ḥalabī. [in Arabic]

Al-Juday', A. (1424). *Taḥrīr 'ulūm al-ḥadīth*. Al-Rayyān. [in Arabic]

Al-Jurjānī, A. (1418). *Al-kāmil fī ḍu'afā' al-rijāl*. Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Jīzānī, M. (1416). *Ma'ālim uṣūl al-fiqh*. Ibn Al-Jawzī. [in Arabic]

Al-Ḥākim, M. (1397). *Ma'rifat 'ulūm al-ḥadīth* (al-Sayyid Ḥusayn, Ed.) (2nd ed.). Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Ḥammād, N. (1414). *Mukhtalif al-ḥadīth*. Dār Al-Wafā'. [in Arabic]

Al-Khuḍayr, A. (1426). *Taḥqīq al-raghbah*. Dār Al-Minhāj. [in Arabic]

Khayyāṭ, U. (1421). *Mukhtalif al-ḥadīth*. Dār Al-Faḍīlah. [in Arabic]

Al-Dubaykhī, S. (1426). *Aḥādīth al-'aqīdah allatī yūhimu ẓāhiruhā al-ta'āruḍ*. Al-Minhāj. [in Arabic]

Al-Dhahabī, M. (1382). *Mīzān al-i'tidāl* ('Alī al-Bajāwī, Ed.). Dār Al-Ma'rifah. [in Arabic]

Al-Dhahabī, M. (1412). *Al-Mūqiẓah* ('Abd al-Fattāḥ Abū Ghuddah, Ed.) (2nd ed.). Al-Maṭbū'āt Al-Islāmīyah. [in Arabic]

Al-Rāmhurmuzī, A. (1404). *Al-Muḥaddith al-fāṣil* (Muḥammad al-Khaṭīb, Ed.) (3rd ed.). Al-Fikr. [in Arabic]

Al-Zubaydī, M. (1385). *Tāj al-'arūs*. Al-Majlis Al-Waṭanī Lil-Thaqāfah Wa Al-Funūn Wa Al-Ādāb. [in Arabic]

Al-Zarqī, A. (1425). *Qawā'id al-'ilal*. Dār Al-Muḥaddith. [in Arabic]

Al-Zarkashī, M. (1421). *Al-Baḥr al-muḥīṭ*. Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Sakhāwī, M. (1426). *Fatḥ al-Mughīth bi-sharḥ Alfīyat al-ḥadīth* ('Abd al-Karīm al-Khuḍayr, & Muḥammad Āl Fuhayd, Eds.). Dār Al-Manāhij. [in Arabic]

Al-Sallāmī, 'A. (1407). *Sharḥ 'Ilal al-Tirmidhī* (Hammām Sa'īd, Ed.). Maktabat al-Manār . [in Arabic]

Al-Sam'ānī, M. (1418). *Qawāṭi' al-adillah* (Muḥammad al-Shāfi'ī, Ed.). Dār Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Alsm'wny, Ṭ. (1416). *Tawjīh al-naẓar ilá uṣūl al-athar* ('bdālftāḥ Abū Ghuddah, Ed.). Al-Maṭbū'āt Al-Islāmīyah. [in Arabic]

Al-Sūsawah, A. (1418). *Manhaj al-Tawfīq wa-al-tarjīḥ*. Dār Al-Nafā'is. [in Arabic]

Al-Suyūṭī, A. (1403). *Al-Ashbāh wa-al-naẓā'ir*. Al-Kutub Al-'Ilmīyah. [in Arabic]

Al-Suyūṭī, 'A. (1409). *Tadrīb al-Rāwī* (Aḥmad Hāshim, Ed.). al-Kitāb al-'Arabī. [in Arabic]

IAUHES
مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
للعلوم الإنسانية والتربوية

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل
IMAM ABDULRAHMAN BIN FAISAL UNIVERSITY

الدراسات العلمية المعدة في القيادة الاستراتيجية بالمؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية «دراسة تحليلية»

Scientific studies Prepared Under the Strategic Leadership of Educational Institutions in the Kingdom of Saudi Arabia Constitute «an Analytical Study»

الاستلام: 2023.2.21	القبول: 2023.5.1	النشر: 2023.5.1

عبدالله مسفر القحطاني

باحث دكتوراه في القيادة التربوية، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة القصيم

Abdullah Misfer Al-Qahtani

Doctoral researcher in Educational Leadership, Department. of Foundations of Education, Qassim University

https://orcid.org/0000-0002-6498-1069

الاستشهاد: القحطاني، عبدالله. (2023). الدراسات العلمية المعدة في القيادة الاستراتيجية بالمؤسسات التعليمية. *مجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية، 1*(2)، 62-74.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد خصائص جميع الدراسات في القيادة الاستراتيجية بالتعليم الموجودة في قاعدة بيانات المكتبة الرقمية السعودية في المملكة العربية السعودية في الفترة من 2011 إلى 2022؛ لتعرف الاتجاه السائد لهذه الدراسات ومعرفة القضايا البحثية المتناولة فيها. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت بطاقة تحليل المحتوى أداةً للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من خمس عشرة (15) دراسة علمية منها أطروحة دكتوراه واحدة ورسالة ماجستير واحدة. وقد أظهرت النتائج تفوق الدراسات العلمية المنشورة التي بلغت ثلاث عشرة (13) دراسة؛ كما أظهرت أن هناك تباينًا في المتغيرات التابعة لمتغير القيادة الاستراتيجية، وأن أكثر الدراسات تناولت القيادة الاستراتيجية في النصف الثاني من العقد 2017 إلى 2022 بواقع ثلاث عشرة (13) دراسة ورسالة علمية، وأن المراحل التعليمية التي حظيت باهتمام في الدراسات العلمية هي مرحلة التعليم العالي بواقع ثماني (8) دراسات علمية، وتغلب فئة الإناث فئة الذكور في متغير معدي الدراسات بواقع تسع دراسات (9) للإناث، وتطابق جنس الباحث معد الدراسة العلمية مع جنس الفئة المستهدفة في الدراسات والرسائل العلمية، وأكثر فئة مستهدفة في الدراسات العلمية كانت فئة أعضاء هيئة التدريس، وأكثر المناهج تطبيقًا في هذه الدراسات هو المنهج الوصفي المسحي أو التحليلي بواقع أربع عشرة (14) دراسة وهناك دراسة واحدة فقط طبق فيها المنهج الوصفي الارتباطي، ولوحظ البعد الأخلاقي بدرجة كبيرة في هذه الدراسات والرسائل العلمية بالقيادة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية، وتبين أن نتائج عشر (10) دراسات كانت بدرجة ممارسة مرتفعة في القيادة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية، وجاءت خمس (5) دراسات بدرجة ممارسة متوسطة.

الكلمات المفتاحية: القيادة الاستراتيجية، الرسائل الجامعية، دراسات وصفية تحليلية

ABSTRACT

The current study aimed to identify the characteristics of all studies related to the strategic leadership in education in Saudi Digital Library database in Kingdom of Saudi Arabia from 2011 to 2022; and the prevailing trend of those studies and the research issues addressed in them. A content analysis card was used as a research tool in the study. A sample of 15 scientific studies, including one Ph.D. thesis and one master›s thesis. The findings showed that the superiority of the scientific studies published by 13; there was a discrepancy in the variables dependent on strategic leadership; most studies dealt with the strategic leadership in the decade's second half from 2017 to 2022 were 13 studies and scientific theses; the educational stages that received attention in scientific studies were those of higher education (eight scientific studies), dominated by female category; nine studies of females replaced the category of males based on the variable of study preparers; the gender of the researcher who prepared the scientific research coincided with the gender of the target group in scientific studies and theses; the most targeted category in scientific studies was the category of faculty members; most of the research methods the studies dealt with were descriptive or analytical (14 studies); a relational descriptive approach and a moral dimension were clear to a large extent only in one study and scientific theses of strategic leadership in educational institutions in Kingdom of Saudi Arabia; and the findings of 10 studies showed a higher practice in strategic leadership in educational institutions while five studies showed a medium training.

Keywords: Strategic leadership, university theses, descriptive-analytical study

1. المقدمة

يتسم عصرنا الحاضر بالتجديد المستمر مما يتطلب البحث عن أفضل الممارسات التي تلبي احتياجات الأفراد في المنظمات، وذلك من خلال الكفاءة والإبداع، فالنظم التربوية تبحث عن عملية التحسين والتطوير في ظل التغيرات المتطورة والمتسارعة في القطاعات التربوية، وخاصة في الممارسات القيادية. وتبدو الحاجة ملحةً إلى كفاءات جديدة لتطوير رأس المال الاجتماعي والعاطفي والروحي وإدارته؛ وهناك، كذلك، حاجة إلى أنواع جديدة من القادة لخلق مستقبل جديد مفعم بالنشاط والحيوية (المخلافي، 2021). وتعد القيادة الاستراتيجية مطلبًا رئيسًا ومهمًا لمنظمات الأعمال، فهي قيادة تمتلك رؤية واضحة نحو التجديد والتغيير من خلال تبني ودعم الأفكار الإبداعية الموجهة نحو تحقيق التطوير المرغوب وابتكار خدمات متطورة، فالقيادة الاستراتيجية تلعب دورًا كبيرًا في تحريك الأفكار الإبداعية لدى العاملين في المؤسسات، وتخلق ثقافة منظمية تشجع على توليد الأفكار المستقبلية (أبو ريشة، 2018). وهذا ما أكدته دراسة عبده (2017) حيث أشارت إلى أهمية القيادة بصفة عامة والقيادة الاستراتيجية على وجه الخصوص بغض النظر عن نوع المنظمة وكيفية استغلالها للموارد وإدارتها، فهي تنظر للعاملين في المنظمات من منظور رأس المال البشري، وعلى أنهم مورد رأسمالي يحتاج إلى استثمار؛ كما أنها تعزز القيم الأخلاقية، وتستخدم أنظمة رقابة ذات فاعلية. كما أشار الزعنون (2019) إلى أن القيادة الاستراتيجية تتمثل في القدرة على التوقع والرؤية والمحافظة على المرونة وتمكين الآخرين من إحداث التغيير الاستراتيجي متى اقتضى الأمر ذلك، وإدارة المؤسسة ككل بدلًا من إدارة الوحدات الوظيفية الفرعية، أي التعامل مع التغيير الذي يزيد من الوضع التنافسي الحالي والمستقبلي، وتتضمن تطوير رؤية للمنظمة، وتصميم إجراءات استراتيجية لتحقيق هذه الرؤية، وتمكين الآخرين أو منحهم السلطات لتنفيذ هذه الإجراءات الاستراتيجية، وأنها تعتبر أحد أهم الأدوار الرئيسة الاستراتيجية للقادة؛ وتشير، كذلك، إلى قدرة القائد على توضيح الرؤية الاستراتيجية للمنظمة، مع تحفيز الآخرين على العمل في ظل هذه الرؤية. وأوضح الشهري (2021) إلى ضرورة سد الفجوات في حركة البحث العلمي والدراسات العلمية في الإدارة التربوية عن طريق التنوع في توليد الأفكار البحثية في المجالات المختلفة بالإدارة التربوية، ومنها القيادة الاستراتيجية. ومن هنا، تنبثق أهمية القيادة الاستراتيجية ويأتي دورها في المؤسسات التعليمية، وتحقيق الاستدامة، وهذا يتطلب من المؤسسات التعليمية البحث عن العناصر التي تتميز بالمهارات القيادية والعمل على اكتشافها وتحديد المعايير التي يجب أن تتوافر في القائد؛ كما تبدو، أيضًا، أهمية القيادة الاستراتيجية في أنها تحدد الصفات والمهارات التي يجب أن تتوافر في القائد الاستراتيجي، والتي تمكنه من إحداث تغيير وتطوير في المؤسسة بهدف استمراها وازدهارها، وتحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها.

1.1. مشكلة الدراسة وأسئلتها

تواجه المؤسسات التعليمية تحديات عديدة، ومنها مواكبة القيادات للاتجاهات الحديثة، والتطورات التي تجري في البيئة المحيطة؛ وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي تُبذَل في وزارة التعليم على تطوير القيادات التعليمية فإن هناك انخفاضًا ملحوظًا في الممارسات القيادية. وفي هذا الإطار، أوضحت دراسة العتيبي (2019) أن واقع أداء قادة المدارس الحكومية لتحسين البيئة التعليمية المحفزة على الابتكار في ضوء رؤية 2030 كان ضعيفًا. وأشار عبد الرحيم (2019) إلى أن هناك ضعفًا في توجه المؤسسات العامة نحو النضج المؤسسي، بالإضافة إلى أهمية الدور الذي تؤديه القيادة الاستراتيجية في تحسين الأداء، وأهميته في تحقيق النضج المؤسسي؛ كما أوضحت دراسة العيسى والشهري (2020) أن من أبرز الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية في ممارسة القيادة الاستراتيجية قلة الوقت المتاح لهم نتيجة الانشغال بالكثير من الإجراءات والتفاصيل التشغيلية. وبعد الاطلاع على الأدب النظري وعدد من الدراسات السابقة في معرفة مستوى القيادة الاستراتيجية بالمؤسسات التعليمية المحلية، توصلت دراسة مخدوم (2021) إلى أن تصورات الموظفين لمستوى تطبيق القيادة الاستراتيجية جاءت بدرجة متوسطة، وخلصت دراسة الحارثي (2019) إلى أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت دراسة القرني (2015) أن مديري إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية يمارسون القيادة الاستراتيجية بدرجة متوسطة. ومن جانب آخر أشارت خطة برنامج تنمية القدرات البشرية (2021) إلى ضرورة تدريب وتطوير قادة المدارس، وذلك في مراجعة وتنفيذ برامج لتطوير المهارات القيادية لقادة المدارس، وزيادة مسؤولياتهم ومساءلتهم عن النتائج، وربط أدائهم بنواتج التعلم للطلاب. وعليه، تأتي أهمية القيادة الاستراتيجية في إعادة تنظيم الوضع الذي تعيشه المؤسسات بشكل يجعل المشكلات التي ستظهر فيها مستقبلًا قابلة للحل (القحطاني، 2016). وعلى وجود دراسات متعددة تناولت القيادة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية بالتعليم العام والعالي فإنه تندر الدراسات التحليلية - في حدود علم الباحث- التي تناولت تلك الدراسات للوقوف على خصائصها. وتتركز أهمية الدراسات التحليلية في مساعدة الباحثين على تحديد الفجوات البحثية في الدراسات المنشورة، والتي بدورها تسهم في فتح آفاق جديدة أمام الباحثين، وتصبح منطلقًا لدراسات مستقبلية حول القيادة الاستراتيجية. ونتيجة لتلك المعطيات، جاءت هذه الدراسة لتحليل الدراسات المتعلقة بالقيادة الاستراتيجية للإجابة عن السؤال الرئيس: ما خصائص الدراسات العلمية والرسائل التي تناولت القيادة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟ وتتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما نوع الدراسات العلمية (دراسة علمية منشورة، رسالة ماجستير غير منشورة، أطروحة دكتوراه غير منشورة) التي طبقت في القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟
- ما المتغيرات التابعة المستخدمة في دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟
- ما الفترات الزمنية التي أجريت فيها دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟
- ما المراحل التعليمية المستهدفة في دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟
- ما جنس معدي دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟
- ما جنس الفئات المستهدفة وطبيعتها في دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟
- ما مناهج البحث المستخدمة في دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟
- ما الأبعاد المستخدمة في دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟
- ما نتائج الدراسات المستهدفة في القيادة الاستراتيجية بالتعليم مع المتغيرات التابعة في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟

1.2. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد خصائص جميع الدراسات في القيادة الاستراتيجية بالتعليم والموجودة في قاعدة بيانات المكتبة الرقمية السعودية في المملكة العربية السعودية في الفترة من 2011 إلى 2022، والكشف عنها من خلال: نوعها، المتغيرات التابعة، الفترات الزمنية، المراحل التعليمية، جنس معدي الدراسات، جنس الفئات المستهدفة، المناهج البحثية المستخدمة، الأبعاد، وأبرز النتائج للدراسات المستهدفة في القيادة الاستراتيجية بالمؤسسات التعليمية.

1.3. أهمية الدراسة

- الأهمية النظرية (العلمية): تنبع الأهمية العلمية للدراسة في ترشيد الجهود البحثية الخاصة بالدراسات والرسائل العلمية في مجال الدراسة من خلال التعرف إلى اهتمامات الباحثين ومن ثم تجنب تكرار الموضوعات، ومن المأمول أن تسهم الدراسة بإثراء المكتبة العربية بشكل عام والميدان التربوي السعودي بشكل خاص وتُشكل مرجعًا للباحثين في مجال الدراسات المستقبلية في القيادة الاستراتيجية.
- الأهمية التطبيقية (العملية): يُؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في تطوير المنتجات البحثية في دراسات القيادة الاستراتيجية بالمؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية من خلال التعرف إلى الدراسات والرسائل، وتعزيز جوانب القوة، وتلافي أوجه القصور، وتقديم التوصيات التي تساعد الباحثين في تحديد الفجوة البحثية بدراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم، وتقديم منهجية مرجعية مهمة يستفيد منها الباحثون في دراساتهم ورسائلهم المستقبلية.

1.4. حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحليل الدراسات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه في القيادة الاستراتيجية العربية بالتعليم العام والعالي في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تتناول الدراسات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه في القيادة الاستراتيجية بالتعليم العام والعالي في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على تحليل الدراسات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه في القيادة الاستراتيجية بالتعليم العام والعالي في المملكة العربية السعودية والمتاحة على قاعدة بيانات المكتبة الرقمية السعودية، ونظام الخدمة المرجعية الإلكترونية بعمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وجامعة القصيم.

1.5. مصطلحات الدراسة

القيادة الاستراتيجية: تُعرَّف القيادة الاستراتيجية بأنها «النظرة الثاقبة بعيدة المدى لتشكيل رؤية لمستقبل المنظمة، والربط بين أهداف المنظمة الاستراتيجية وأهداف العاملين وتحفيزهم للعمل على تنفيذها، ودمج ذلك في استراتيجية داعمة للتغيير بالاشتراك بين القيادة والمرؤوسين» (القحطاني، 2016، ص.330). ويمكن تعريفها إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: قدرة القادة على تحليل الواقع للمؤسسة التعليمية بشكل جيد، من حيث الفرص والتحديات ونقاط القوة والضعف، لاستشراف المستقبل في السعي نحو التطوير ومواجهة أي تغيرات تطرأ عليهم.

2. الإطار النظري

2.1. مفهوم الاستراتيجية

كلمة الاستراتيجية Strategy اشتقت من الكلمة اليونانية Strategies وهي تعني فن القيادة أو فن الجنرال Theart Generalship وعلى هذا النحو فهي ترتبط بالمهام العسكرية، وقد عرفت الاستراتيجية بأنها علم تخطيط العمليات العسكرية وتوجيهها (الغالي وإدريس، 2009). وتعرف الاستراتيجية بأنها وضع خطة شاملة ومتكاملة تتضمن مجموعة الأفكار والمفاهيم المتناغمة والطرائق ذات الصلة بالمستقبل، والمصممة لتحقيق أهداف المنظمة استنادًا للموارد المتاحة في ضوء الفرص والتهديدات التي تتضمنها البيئة الخارجية المحيطة بها (رشيد وجلاب،2008).

وتعرف الاستراتيجية، كذلك، بأنها «الأنشطة والخطط التي تقرها المنظمة على المدى البعيد، بما يضمن التقاء أهداف المنظمة مع رسالتها، والتقاء رسالتها مع البيئة المحيطة بطريقة فعالة وذات كفاءة عالية في ذات الوقت» (المرسي وإدريس، 2010، ص.22). ويتضح مما سبق أن الاستراتيجية هي: مجموعة القرارات والخيارات المحددة المسار والإجراءات المتخذة، والتي تنشأ عنها صياغة وتنفيذ الخطط التي تنقل المنظمة من وضعها الحالي إلى الوضع المنشود في المستقبل.

2.2. مفهوم الإدارة الاستراتيجية

الإدارة الاستراتيجية تمثل تطورًا فلسفيًا وعمليًا باتجاه المداخل الشمولية لإدارة منظمات الأعمال، فهي تشير إلى توجه حديث في تطبيق المدخل الاستراتيجي في إدارة المنظمات (الغالي، وإدريس، 2009). ويرى رشيد وجلاب (2008) أن المرحلة التي ابتدأت من منتصف السبعينيات وما زالت حتى الوقت الراهن تميزت بالعمل على الربط بين عملية التخطيط الاستراتيجي والإدارة في عملية واحدة؛ وذلك لمعالجة الإخفاقات التي لحقت بالمنظمات بسبب تركيزها على عملية صياغة الاستراتيجية دون الاهتمام بعملية التنفيذ من خلال الآليات الآتية:

- إيجاد إطار واضح ومحدد للتخطيط يسهل من عملية اتخاذ القرارات الاستراتيجية.
- عملية تخطيط مرنة تساعد على تحفيز التفكير المبدع.
- نظام قيمي من خلاله يضمن التزام المديرين باتجاه استراتيجية المنظمة ككل والتنسيق فيما بينهم لتنفيذ تلك الاستراتيجية.

ومما سبق، يتضح أن الإدارة الاستراتيجية تركز على حشد الجهود والإمكانات المتاحة للوصول إلى أهدافها، وتحقيق رؤية مستقبلية تطمح إليها المؤسسة، وذلك من خلال الوقوف على التحليل البيئي الداخلي والخارجي، والتنبؤ بالمستقبل.

2.3. تطور القيادة الاستراتيجية

ظهر مفهوم القيادة الاستراتيجية على يد كوتر في عام 1983، ثم تطور من قبل منتزبيرغ في عام 1984، حيث ذهبا إلى أن القائد الاستراتيجي هو الرئيس التنفيذي أو مدير الشركة، كما يعني القيادات العسكرية العليا في السابق (القحطاني، 2016). وبرزت القيادة الاستراتيجية لأول مرة في نظرية المستويات العليا فقد تبين أن القرارات الاستراتيجية التي يتخذها كبار القادة تؤثر في أداء المؤسسات بشكل كبير؛ إذ تتخذ القرارات من قبل القادة الاستراتيجيين، والرؤية التي يقدمونها تؤثر في مناخ المدرسة والمعلمين إيجابًا وسلبًا(Özdemir et al., 2020, p.40).

2.4. مفهوم القيادة الاستراتيجية

ليس هناك تعريف موحد يتفق عليه الباحثون والدارسون للقيادة الاستراتيجية، لاختلاف زوايا النظر لديهم. وقد أشار كلٌّ من فنكلسن وهمبرك (Finkelstein& hambrick) إلى أن القيادة الاستراتيجية عمل متعدد الوظائف يلتزم الآخرون بإنجازه (في: القحطاني، 2016). ويضيف عبد الرحيم (2019) بأنها القيادة التي تتميز بوضوح الرؤية المستقبلية، وتسعى لتحقيق الفاعلية والكفاءة في المنظمة المستندة إلى العلاقة بين الهدف والغرض المتاح وفق مرونة تحقق حالة التكامل والتنسيق بين المنظمة والبيئة من خلال تبني الابتكار والإبداع للوصول إلى تحقيق الأهداف على المدى القريب والبعيد لوضع المنظمة في الصدارة. ومن المنظور التربوي تعرف القيادة الاستراتيجية بأنها «مجموعة من القرارات والممارسات الإدارية التي تحدد الأداء طويل الأجل الذي يستهدف إنجاز رؤية ورسالة وأهداف المدرسة من خلال تحليل المتغيرات المحيطة بها والاستفادة من الفرص المتاحة، ويتضمن ذلك وضع الاستراتيجية وتطبيقها وتقويمها باعتبارها خطة استراتيجية متكاملة أو طريقًا موصلًا للأهداف» (مصطفى، 2012، ص.168). ومما سبق، يتبين أن القيادة الاستراتيجية هي القدرة على التأثير في الآخرين وحشدهم نحو رؤية مستقبلية، والقدرة على الابتكار، وإقناع المرؤوسين بتحقيق الأهداف القابلة للتنفيذ التي تسعى لها المؤسسة.

2.5. أهمية القيادة الاستراتيجية

ترتبط أهمية القيادة الاستراتيجية بمستقبل المنظمة لكونها مصدر رسم السياسات والرؤى المستقبلية، ويرى الحارثي (2019) أن أهمية القيادة الاستراتيجية تبدو فيما يلي:

- بناء ثقافة تنظيمية فعالة تتميز بالمرونة والقدرة على مواجهة التغيير وإدارته.
- تحقيق واستدامة الجودة الشاملة في المنظمة.
- تدعيم القوى الإيجابية في المؤسسة، وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان.
- السيطرة على مشكلات العمل، وحلها، وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء.
- مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.

ويتضح مما سبق، أن أهمية القيادة الاستراتيجية تبدو في مواجهة التغييرات التي تطرأ على المؤسسات، وتسهم في حل المشكلات، والمرونة في إدارة المؤسسة، والتي تساعد في تحقيق الجودة الشاملة، والتنافسية مع المؤسسات الأخرى.

2.6. نماذج وأبعاد القيادة الاستراتيجية

للقيادة الاستراتيجية مجموعة من الأبعاد كلما أحاطت بها كانت قريبة من تحقيق أهدافها الاستراتيجية خصوصًا إذا ما تمت صياغة هذه الأبعاد وتنفيذها ومتابعتها بشكل متكامل، ومن النماذج التي تفسر أبعاد القيادة الاستراتيجية ما يأتي:

- نموذج Hit& Irland: تركيز الاهتمام على النتائج والعمليات، الحصول على المعرفة واكتسابها، تعزيز التعلم والإبداع، تحسين تدفق العمل من خلال تحسين العلاقات، توقع التغيرات في البيئة الداخلية والخارجية، الحفاظ على عقلية عالمية، مواجهة التنوع في مطالب أصحاب المصلحة المتعددة، البناء على المدى الطويل مع تلبية الاحتياجات قصيرة الأجل، تطوير رأس المال البشري (Bass, 2007).
- نموذج Hitt, Ireland, and Hokisoon وهي من أكثر النماذج شهرة:

يتضمن ستة عناصر رئيسة، هي: تحديد الاتجاه الاستراتيجي، الحفاظ على ثقافة تنظيمية فعالة، وضع ضوابط تنظيمية

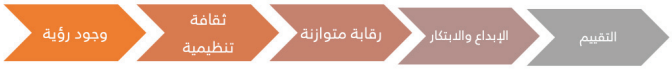
متوازنة، تطوير رأس المال البشري، تعزيز الممارسات الأخلاقية، استغلال فعال للموارد (Hitt et al., 2008).

- نموذج Davies& Davies: يرى أن القائد الاستراتيجي يقوم بخمسة أنشطة رئيسة، هي: إعداد الاتجاه، ترجمة الاستراتيجية إلى عمل، تمكين الموظفين من ترجمة الاستراتيجية إلى عمل، تحديد نقاط التدخل الفعالة، تطوير القدرات الاستراتيجية (Davies& Davies, 2006).
- نموذج Pisapia: قدم نموذجًا يتضمن أربعة أبعاد للقيادة الاستراتيجية: البعد التحويلي، الإداري، السياسي، الأخلاقي (Pisapia, 2009).

ومن خلال الممارسات للقيادة الاستراتيجية يتبين أنها تتشابه إلى حد ما مع أبعاد القيادة الاستراتيجية إلا أن الممارسات قابلة للتطبيق في مؤسساتنا التعليمية وتتبدى من خلال الإبداع والابتكار في الطرق، والعمل على تطوير الكادر البشري وتدريبهم باعتبارهم رأس المال البشري للمؤسسة والحفاظ على المواهب من التسرب، وكذلك اختيار القادة ممن يمتلكون الفكر الاستراتيجي، والعمل بروح الفريق الواحد، وتعزيز مهارات الاتصال والتواصل مع المرؤوسين بشكل جيد.

الشكل 1

من تصميم الباحث استنتاجًا من الأدبيات التربوية السابقة



2.7. سمات وخصائص القائد الاستراتيجي

تتعدد سمات القائد الاستراتيجي عند الباحثين، وتختلف من باحث لآخر، ومن الصعب حصر تلك السمات في عدد من الخصائص المتفق عليها، ويذكر القحطاني (2016) إلى ما يلي:

- القدرة على التكيف: أي المرونة الفكرية في التغيير بسرعة.
- التركيز والتفكير المتعمق: أي القدرة على استكشاف القضايا تحت السطح والتدقيق في المعلومات.
- الرغبة العالية في الإنجاز والطموح: من خلال الشعور بالإلحاح، وعقلية الخدمة، والتعاطف مع المساءلة، والقدرة على إشراك الآخرين، والتدريب.
- القدرة على التأثير العاطفي في الآخرين: وذلك من خلال تطوير سلوكياتهم، وإجراء عمليات التحسين المستمر، مثل الذكاء العاطفي، ومعرفة دوافع الآخرين، ورفع الروح المعنوية، وإدارة العلاقات بشكل جيد مع الآخرين، والوعي الاجتماعي.
- البراعة في التخطيط الاستراتيجي والتكتيكي: أي القدرة على التفكير بعيد المدى، وفهم سياق العمل، وخلق رؤية مقنعة للمستقبل، والقدرة على تنفيذ الخطط والأفكار.

2.8. أدوار القادة الاستراتيجيين

- ومن جانب المؤسسات التعليمية يتضح أن للقادة الاستراتيجيين أدوارًا، وأشار يونس (2012) إليها على النحو الآتي:
- تحديد الوضع الحالي للمدرسة: يجب على القائد تعرف جميع الإمكانات الداخلية للمنظمة وطبيعة عملها، واستنباط الأمور المساعدة في بناء الرؤية المستقبلية.
- تحديد مستقبل المدرسة: وذلك من خلال افتراض بعض المشكلات التي يحتمل حدوثها والعمل على تفاديها.
- صياغة الخطط الاستراتيجية: ويتطلب ذلك فهمًا عميقًا لأهداف المدرسة وغاياتها، والاستعداد لمواجهة المواقف الآنية والمستقبلية، ويستغرق التخطيط وقتًا طويلًا.
- تقويم الأداء الاستراتيجي ومتابعته: أي التحقق من سير الخطط وفقًا للمسار المحدد.

الشكل 2

أدوار القادة الاستراتيجيين من تصميم الباحث استنتاجًا من الأدبيات التربوية السابقة

2.9. أنماط القيادة الاستراتيجية

يصعب تحقيق القيادة المثالية في جميع الظروف والأحوال، ولذلك تتابين الأدوار التي تمارسها القيادة الاستراتيجية لتباين الأنماط القيادية التي يوجزها الخطيب (2015) فيما يلي:

- نمط القيادة الاستراتيجية المشاركة: تتميز القيادة الاستراتيجية المشاركة بأنها تحفز العاملين على المشاركة في تطوير المنظمة من خلال المشاركة في صياغة رسالة المنظمة، بكل دقة ووضوح لتحقيق أهدافها، وتوفير تغذية راجعة لعلاج أوجه القصور؛ كما تعتمد على المشاركة في تأدية المهام ومواجهة المشكلات استنادًا إلى خبرات العاملين في إنجاز المهام الجديدة، وتشكيل فرق عمل تعتمد على العلاقات الانسانية، وتعزز عمليات التعلم بصفة عامة؛ كما تسهم بدرجات متباينة في صقل الاستراتيجيات القائمة، وتميل إلى تعزيز الثقة بالنفس لدى العاملين، إيمانًا بقدرتهم على المشاركة في صنع مستقبل.
- نمط القيادة الاستراتيجية التحويلية: نمط قيادة إلهاميه محفزة فكرية، ومراعية لمشاعر الأفراد، وعن طريق هذا النمط يساعد القائد الأفراد لتجاوز مصالحهم الخاصة من أجل رؤية المنظمة أكثر اتساعًا، ويلهم الآخرين برؤيته، ويخلق الإثارة بحماسه، وتصميمه وعزمه على إعادة تشكيل المستقبل، ويركز القادة التحويليون في هذا النمط على إدارة التغيير الجذري من خلال التحكم في التعلم المستمر للأفراد والجماعات.
- نمط القيادة الاستراتيجية التنفيذية: هو النمط الذي يعكس

سلوك القيادة التنفيذية إزاء أدوار العملية الداخلية (المنسق والمراقب)، وعادة ما تكون القيادة التنفيذية مناسبة للمواقف التي تتضمن التعلم الحالي وعملية إدخاله في المنظمة وتعزيزه، حيث إن القيادة التنفيذية يكون لها تأثير إيجابي في التعلم ذي التغذية المتدفقة إلى الأمام الذي يعزز التعلم ذا الصبغة التنظيمية، ويعزز القادة التنفيذيون إتقان التعلم الحالي، كما يشجعون الجماعات على إنجاز أهداف المنظمة عن طريق اتخاذ إجراءات أكثر كفاءة ضمن الأقسام وغيرها، وعن طريق رعاية الآراء التي تسعى إلى إدخال التحسينات المتزايدة للطرق الراهنة في إنجاز مهام المنظمة.

ويتضح مما سبق وجود تباين في أنماط القيادة الاستراتيجية، حيث تسعى جميعها إلى تحقيق أهداف المنظمة من منطلقات مختلفة، فركزت القيادة الاستراتيجية على مشاركة العاملين في المنظمة بصنع مستقبلها، مع الاعتماد على مجهوداتهم وتصوراتهم ومهاراتهم ورؤيتهم بأساليب تسعى إلى تطوير الأداء ومواجهة المشكلات والأزمات، وركزت القيادة الاستراتيجية التحويلية على التحفيز والإلهام مع الأخذ في الاعتبار محاولة التكيف مع التغيرات البيئية المحيطة، في حين ركزت القيادة الاستراتيجية التنفيذية على المنطق المسبق، والتغيير التدريجي المتصاعد، ومنحت الأولوية للجوانب التنفيذية.

3. الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت القيادة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية، ومنها التعليم العام، والتعليم العالي، في المملكة العربية السعودية، وتم حصرها من عام 2011 حتى 2022، منها ما يلي: هدفت دراسة السلمي والكيرعاني (2022) إلى تعرف درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمحافظة بيشة للجدارات الإدارية في ضوء متطلبات القيادة الاستراتيجية، وذلك باتباع المنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام الاستبانة أداةً للدراسة، وطبقت على عينة بطريقة عشوائية بلغت (117) من قادة المدارس في المدارس السعودية، وتوصلا إلى أن مستوى القيادة الاستراتيجية لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة بيشة جاءت بدرجة كبيرة. وهدفت دراسة المزروعي وحمزة (2022) إلى قياس درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر المعلمات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وجرى اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (357) معلمة من مجتمع الدراسة الأصلي، وتوصلا إلى أن درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة للقيادة الاستراتيجية جاءت بدرجة كبيرة. وهدفت دراسة مخدوم (2021) إلى تعرف مستوى تطبيق القيادة الاستراتيجية في واحدة من المنظمات الحكومية، كلية إدارة الأعمال بجامعة طيبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين والموظفات في كلية إدارة الأعمال في جامعة طيبة وعددهم (38) من الذكور والإناث، وتوصلت الدراسة إلى أن تصورات الموظفين لمستوى تطبيق القيادة الاستراتيجية جاءت بدرجة متوسطة. وتوصلت دراسة عبد الرازق والشهري والمويهي (2021) إلى الكشف عن متطلبات تعزيز القيادة الاستراتيجية (البشرية والتنظيمية والمادية) لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات الأهلية بمدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وقد بلغ حجم العينة (80) عضو هيئة تدريس، وتوصلت إلى حصول متطلبات تعزيز القيادة الاستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر هيئة التدريس بدرجة متوسطة.

وسعت دراسة العيسى والشهري (2020) إلى معرفة واقع القيادة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الملك سعود، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من عينة بلغت (118) من القيادات الأكاديمية، وتوصلت إلى توافر مهارات القيادة الاستراتيجية (الفكرية والسلوكية والفنية) لدى القيادات الأكاديمية عينة الدراسة، وأن من أبرز الصعوبات التي تواجههم قلة الوقت المتاح؛ ومن أبرز سبل تعزيز ممارساتهم منحهم المزيد من الصلاحيات. وهدفت دراسة القنيطير (2020) إلى تعرف درجة ممارسة قائدات المدارس الحكومية لأبعاد القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر المعلمات، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من (288) معلمة، و(51) قائدة، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة قائدات المدارس الحكومية لأبعاد القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر المعلمات متحققة بدرجة كبيرة جدًا. وأجرى الحارثي (2019) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية بجامعة الطائف، واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف بلغ عددها (209)، وتوصل إلى أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الطائف للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسطة. وسعت دراسة الزهراني (2018) إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية بأبعادها الأربعة: «الإداري، التحويلي، السياسي، الأخلاقي» في جامعة أم القرى، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ عددها (384) من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في جامعة أم القرى، وخلصت إلى أن القيادة الاستراتيجية تمارس بدرجة عالية. وكشفت دراسة القرني (2018) عن درجة ممارسة مديري مكاتب التعليم بمحافظة جدة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر المشرفين التربويين، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً، وتم تطبيقها على(165) مشرفًا من المشرفين التربويين التابعين لمكاتب التعليم بمحافظة جدة، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة مديري مكاتب التعليم بمحافظة جدة من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت بدرجة عالية.وهدفت دراسة الأكلبي (2018)

إلى التعرف إلى خصائص ممارسات القيادة الاستراتيجية في جامعة شقراء، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من (450) من الموظفين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتوصلت إلى أن منسوبي الجامعة يدركون أن ممارسات القيادة الاستراتيجية في الجامعة تتطلب توجيه اهتمام وجهد أكبر لبناء ثقافة تنظيمية إيجابية. وهدفت دراسة فلاتة (2018) إلى تعرف درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية، واعتمدت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لها، وتم تطبيقها على(73) وكيلة، وخلصت إلى أن درجة ممارسات قائدات مؤسسات رياض الأطفال الحكومية بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية مرتفعة.وتوصلت دراسة سليمان وأمين (2017) إلى تعرف درجة ممارسة عمداء كليات جامعة الملك خالد لمهارات القيادة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من(194) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، ومن أبرز النتائج أن مهارات العميد إجمالًا موجودة بدرجة كبيرة وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة.

وأجرى الأسمري (2017) دراسة هدفت إلى تحديد دور القائدات الاستراتيجي في التخطيط الاستراتيجي في مكتب الإشراف التربوي بأبها، واعتمدت المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتم تطبيقها على قائدات مكتب الإشراف التربوي بأبها وعددهن (44) قائدة. وخلصت نتائجها إلى أن درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية لدى قائدات مكتب الإشراف التربوي بمدينة أبها كبيرة. وجاءت دراسة القرني (2015) للتعرف إلى درجة ممارسة مدير إدارة التعليم مديري إدارات التعليم للقيادة الاستراتيجية بمقوماتها الثلاثة: (الإبداع الإداري، والتخطيط الاستراتيجي، والاتصال الفعال)، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، وأسلوب دلفاي في جمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من مديري الإدارات العامة للتعليم ومساعديهم، البالغ عددهم (80)، ومديري ومديرات الإدارات ومساعديهم، البالغ عددهم (2960)، وتوصلت إلى أن مديري إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية يمارسون القيادة الاستراتيجية بدرجة متوسطة. وهدفت دراسة محمد والفقيه (2011) إلى تعرف درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة نجران لأبعاد القيادة الاستراتيجية، واتبعت المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من(153) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس. وخلصت نتائجها إلى أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة الاستراتيجية جاءت بدرجة كبيرة.

التعليق على الدراسات السابقة

حصر الباحث جميع الدراسات التي تناولت القيادة الاستراتيجية في مجال التعليم بالمملكة العربية السعودية، وبمقارنتها وجد أن الدراسة الحالية تتشابه مع جميع الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة، في حين اختلفت مع جميع الدراسات السابقة في استخدام أسلوب تحليل المضمون وهي أداة لجَمْع البيانات من عينة الدراسة، وذلك بتحليل الدراسات جميعها، وتشابهت بعض الدراسات السابقة في أبعاد القيادة الاستراتيجية، وهي: البعد التحويلي، والإداري، والاتصالي، والأخلاقي، كما في دراسة القنيطير (2020)، وزاد البعد السياسي في دراسة (الزهراني، 2018؛ القرني، 2018؛ محمد والفقيه، 2011)، واتضحت الأبعاد في دراسة السلمي والكيرعاني (2022) في المشاركة في صنع القرار، قيادة فرق العمل، قيادة التغيير، التمكين؛ وكانت الأبعاد في دراسة كلٍّ من (المزروعي وحمزة، 2022؛ مخدوم، 2021؛ الحارثي، 2019؛ الأكلبي، 2018) كما يلي: استثمار القدرات التنافسية والمحافظة عليها، تطوير رأس المال البشري، نظام رقابي متوازن، الثقافة التنظيمية، التوجه الاستراتيجي، وفي دراسة (الأسمري، 2017؛ القرني، 2015) بعد التخطيط الاستراتيجي، وجاءت متطلبات القيادة الاستراتيجية في دراسة عبد الرازق والشهري والمويهي (2021)، والمهارات الفكرية والسلوكية والفنية في دراسة العيسى والشهري(2020).

4. منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي والاستقراء المكتبي المستند على مراجعة الأدبيات المطروحة، والدراسات السابقة في مجال القيادة الاستراتيجية بالتعليم العام والعالي، وتحليلها للاستفادة منها، وهي، كما عرفها العساف (2013)، منهجية بحث تطبق من أجل الحصول على وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أي وسيلة اتصال سواء كانت مكتوبة أم مصورة أم كتبًا أم سجلات وغيرها.

4.1. إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالخطوات الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة من الدراسات العلمية والرسائل التي تناولت القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية خلال الفترة الزمنية من (2011 إلى 2022).
- الرجوع لقاعدة بيانات المكتبة الرقمية السعودية، ونظام الخدمة المرجعية الإلكترونية بعمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وجامعة القصيم، والبحث فيها عن الدراسات والرسائل.
- إعداد أداة الدراسة وهي بطاقة تحليل المحتوى.
- جمع البيانات وتفريغها في بطاقة تحليل المحتوى ثم حساب التكرارات والنسبة المئوية ثم كتابة النتائج ومناقشتها.

4.2. مجتمع وعينة الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة بجميع الدراسات العلمية المنشورة ورسائل الماجستير والدكتوراه التي تناولت القيادة الاستراتيجية بالتعليم العام والعالي، في المملكة العربية السعودية خلال الفترة (2011 إلى 2022) والمتاحة على قاعدة بيانات المكتبة الرقمية السعودية ونظام الخدمة المرجعية الإلكترونية بعمادة

شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وجامعة القصيم، وطبقت الدراسة على المجتمع بالكامل باستخدام أسلوب الحصر الشامل للرسائل وبلغ عددها (15) دراسة علمية منشورة، ورسالة ماجستير واحدة غير منشورة، وكذلك أطروحة دكتوراه واحدة غير منشورة، مقسمة على (13) دراسة علمية في القيادة الاستراتيجية بالتعليم، وتشمل العينة الدراسات الآتية: (السلمي والكيرعاني، 2022؛ المزروعي وحمزة، 2022؛ مخدوم، 2021؛ عبدالرازق والشهري والمويهي، 2021؛ العيسى والشهري، 2020؛ الحارثي، 2019؛ الزهراني، 2018؛ القرني، 2018؛ الأكلبي، 2018؛ فلاتة، 2018؛ سليمان وأمين، 2017؛ الأسمري، 2017؛ محمد والفقيه، 2011)، ورسالة ماجستير واحدة هي (القنيطير، 2020)، وأطروحة دكتوراه واحدة هي (القرني، 2015).

4.3. أدوات الدراسة

تم تحليل المحتوى باستخدام بطاقة تحليل المحتوى من إعداد الباحث وحساب التكرارات والنسب المئوية للدراسات العلمية ولرسائل الماجستير والدكتوراه في المملكة العربية السعودية؛ حيث تم التركيز في تحليل المحتوى على نوع الدراسات العلمية التي طبقت في القيادة الاستراتيجية، وشملت الآتي: (المتغيرات التابعة المستخدمة، الفترات الزمنية، المراحل التعليمية المستهدفة، جنس معدي الدراسات، وجنس الفئات المستهدفين في الدراسات، مناهج البحث المستخدمة، الأبعاد المستخدمة، نتائج الدراسات المستهدفة في القيادة الاستراتيجية مع المتغيرات التابعة).

صدق الأداة: تم التحقق من صدق أداة التحليل بعرضها على عدد(5) من المحكمين المختصين بالإدارة والقيادة التربوية، والقياس والتقويم، وقد تم تعديل الأداة في ضوء ملاحظات المحكمين.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بالاستعانة بأحد المتخصصين في القيادة التربوية من حملة الدكتوراه، وتدريبه على عملية التحليل ليكون محللًا آخر معه، حيث قام الباحث والمحلل الآخر بتحليل بيانات دراستين من خارج عينة الدراسة والفترة الزمنية، وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين من معادلة هولستي(HOLSTI). وقد بلغ معامل الثبات بين التحليلين 96,7 وتعد هذه النسبة مقبولة لتطبيق الدراسة.

5. نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: ما خصائص الدراسات العلمية والرسائل التي تناولت القيادة الإستراتيجية في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟ وتتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما نوع الدراسة العلمية التي طبقت في القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟

جدول 1

توزيع الدراسات حسب نوعها

نوع الدراسة العلمية	التكرارات	النسبة المئوية
دراسة علمية منشورة	13	86.66%
رسالة ماجستير غير منشورة	1	6.67%
أطروحة دكتوراه غير منشورة	1	6.67%
المجموع	15	100%

من خلال الجدول (1) يتضح تفوق الدراسات العلمية المنشورة بواقع (13) دراسة مقارنة مع رسائل الماجستير والدكتوراه والبالغ عددها رسالتين في القيادة الاستراتيجية. وقد يعزى ذلك لقلة توجه طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية للاتجاهات الحديثة في القيادة الاستراتيجية.

- ما المتغيرات التابعة المستخدمة في دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟

جدول 2

توزيع الدراسات حسب المتغيرات التابعة

المتغيرات التابعة	التكرارات	النسبة المئوية
الجدارات الإدارية	1	14.28%
إدارة التغيير	1	14.28%
الالتزام التنظيمي	1	14.28%
الميزة التنافسية	1	14.28%
التعلم التنظيمي	1	14.28%
الأداء المؤسسي	1	14.28%
تطوير الأداء	1	14.28%
المجموع	7	100%

يتضح من الجدول (2) أن هناك تباينًا في المتغيرات التابعة لمتغير القيادة الاستراتيجية، حيث جاء كل متغير مختلفًا عن الآخر بالاستخدام في الدراسات والرسائل العلمية. ويعزى ذلك إلى حداثة متغير القيادة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية، ولأن الواقع دون المأمول، وركزت (8) دراسات على كشف الواقع للقيادة الاستراتيجية.

- ما الفترات الزمنية التي أجريت فيها دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟

جدول 3

توزيع الدراسات حسب الفترات الزمنية بالأعوام

الفترات الزمنية	التكرارات	النسبة المئوية
2011 - 2016	2	13.34%
2017-2022	13	86.67%
المجموع	15	100%

يتضح من خلال الجدول (3) إلى أن أكثر الدراسات تناولت القيادة الاستراتيجية في النصف الأول من العقد 2011 إلى 2016 بواقع

دراستين منها دراسة علمية وأطروحة دكتوراه، و(13) دراسة ورسالة علمية في النصف الثاني. وقد يعزى ذلك إلى ظهور الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي مع انطلاق رؤية السعودية 2030 في عام 2016م وهي فترة صاحبتها تغيرات تمثلت في ظهور المفاهيم الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية، مما جعل الباحثين يحرصون على اختيار موضوعات أصيلة في الدراسات والرسائل تركزت في الاتجاهات الحديثة والمتجددة في القيادة التربوية.

- ما المراحل التعليمية المستهدفة في دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟

جدول 4

توزيع الدراسات العلمية حسب المراحل التعليمية المستهدفة

حسب المراحل الدراسية المستهدفة	التكرارات	النسبة المئوية
تعليم عام	7	46.67%
تعليم عالٍ	8	53.33%
المجموع	15	100%

يتضح من الجدول (4) أن المراحل التعليمية التي حظيت باهتمام في الدراسات العلمية هي مرحلة التعليم العالي بواقع (8) دراسات علمية، ثم مرحلة التعليم العام بواقع (7) دراسات ورسائل علمية، وقد يعزى ذلك إلى ممارسة القيادة الاستراتيجية بشكل واضح في التعليم العالي من حيث تطبيقها بشكل واقعي من قبل القيادات الأكاديمية العليا، ووضوح أبعادها لديهم.

- ما جنس معدي دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟

جدول 5

توزيع الدراسات حسب جنس معديها

جنس معد الدراسة	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	6	40%
الإناث	9	60%
المجموع	15	100%

يتضح من الجدول (5) تغلب فئة الاناث على فئة الذكور في متغير معدي الدراسات بواقع (9) دراسات للإناث، و(6) دراسات للذكور، وقد يكون ذلك بسبب حرص الإناث على إكمال تعليمهن، وتمكينهن في المجالات القيادية. وعلى الجانب الآخر، تعتبر نسبة الدراسات التي أعدها فئة الذكور ليست قليلة وهذا يعكس اهتمام كلا الجنسين في الدراسات المتعلقة بالقيادة الاستراتيجية لأنها من الاتجاهات الحديثة في القيادة التعليمية.

- ما جنس الفئات المستهدفة وطبيعتها في دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟

أولًا: جنس المستهدفين في الدراسات العلمية:

جدول 6

توزيع الدراسات حسب جنس الفئات المستهدفة

جنس المستهدفين	التكرارات	النسبة المئوية
الذكور	4	26.66%
الاناث	5	33.34%
مشترك	6	40%
المجموع	15	100%

يتضح من الجدول (6) تطابق جنس الباحث معد الدراسة العلمية مع جنس الفئة المستهدفة في الدراسات والرسائل حيث كان نصيب الذكور (4) دراسات، والإناث (5) دراسات، والمشترك بين الذكور والإناث (6) دراسات، أي إن النصيب الأعلى بالمستهدفين كان لصالح المشترك بين الذكور والإناث لوجود أغلب القيادات فيهم، ولاهتمام كل باحث غالبًا بتطبيق دراسته العلمية على نفس جنسه ليكون أقرب لفهم خصائصه؛ وكذلك لسهولة الإجراءات التي صاحبت تطبيق الأداة في الحالات التي كانت من نفس جنس الباحث، ولسهولة إيجاد العينة والتعامل معها.

ثانيًا: طبيعة المستهدفين في الدراسات:

جدول 7

توزيع الدراسات حسب طبيعة الفئات المستهدفة

طبيعة الفئة المستهدفة	التكرارات	النسبة المئوية
الإدارة المدرسية (مدير-وكيل)	3	18.75%
المعلمات	2	12.5%
أعضاء هيئة التدريس	6	37.5%
الموظفون بالجامعات	1	6.25%
القيادات الأكاديمية	2	12.5%
الإشراف التربوي	2	12.5%
المجموع	16	100%

يتضح من جدول (7) أن أكثر فئة مستهدفة في الدراسات العلمية كانت فئة أعضاء هيئة التدريس بواقع (6) دراسات، ثم الإدارة المدرسية بواقع (3) دراسات، ثم القيادات الأكاديمية والإشراف التربوي والمعلمات بواقع دراستين، ثم موظفي الجامعات بواقع دراسة واحدة. وقد يعزى ذلك إلى الخبرة الكافية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس في معرفة أبعاد القيادة الاستراتيجية لذلك يسعى الباحثون للاهتمام بالدراسات التي تتعلق بهم. وعلى الجانب الآخر، حصل موظفو الجامعات على نسبة ضئيلة، ولعل ذلك يعود ذلك إلى أن القيادة الاستراتيجية تمارس بشكل كبير من قبل القيادات العليا.

- ما مناهج البحث المستخدمة في دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟

جدول 8

توزيع الدراسات حسب مناهج البحث المستخدمة

مناهج البحث المستخدمة	التكرارات	النسبة المئوية
الوصفي	14	93.34%
الوصفي الارتباطي	1	6.66%
المجموع	15	100%

من خلال الجدول (8) يتضح أن أكثر مناهج البحث المتناولة في الدراسات كان المنهج الوصفي المسحي أو التحليلي بواقع(14) دراسة ثم دراسة واحدة فقط بالمنهج الوصفي الارتباطي. ويعزى ذلك إلى اهتمام الباحثين بالإدارة والقيادة بالمنهج الوصفي لوجود الباحثين بالإدارة والقيادة بالمنهج الوصفي لوجود مقاييس وأدوات للتطبيق وفق القيادة الاستراتيجية، وقد يكون من الصعب تطبيق الأدوات كالمقابلة والملاحظة على بعض القيادات لكثرة التزاماتهم في مهامهم الإدارية، ويعزى سبب استخدام دراسة واحدة بالمنهج الوصفي الارتباطي لحداثة تطبيق القيادة الاستراتيجية في ميدان الإدارة التربوية، والباحثون معنيون بالكشف عن الواقع الحالي، والمتطلبات التي تسهم في تطبيقه، وعدم ربطه بمتغيرات أخرى.

- ما الأبعاد المستخدمة في دراسات القيادة الاستراتيجية بالتعليم في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022؟

جدول 9

توزيع الدراسات حسب الأبعاد المستخدمة في الدراسات

أبعاد القيادة الاستراتيجية	التكرارات	النسبة المئوية
البعد الإداري	4	10%
البعد السياسي	3	7.5%
البعد التحويلي	4	10%
البعد الأخلاقي	7	17.5%
البعد الاتصالي	2	5%
التوجه الاستراتيجي	3	7.5%
تطوير رأس المال البشري	4	10%
الثقافة التنظيمية	3	7.5%
تطبيق نظام رقابي متوازن	3	7.5%
استثمار القدرات التنافسية والمحافظة عليها	4	10%
التخطيط الاستراتيجي	2	5%
الإبداع الإداري	1	2.5%
المجموع	40	100%

ويتضح من الجدول (9) أن (7) دراسات حددت البعد الأخلاقي، يليه البعد الإداري، والتحويلي، وتطوير رأس المال البشري، واستثمار القدرات التنافسية والمحافظة عليها بعدد (4) دراسات استخدمته، وثم البعد السياسي، والتوجه الاستراتيجي، والثقافة التنظيمية، وتطبيق نظام رقابي متوازن بعدد (3) أبعاد. وقد يعزى ذلك لارتباطها العميق بالقيادة الاستراتيجية وخاصة البعد الأخلاقي حيث يبرز في ممارسات القادة من حيث الالتزام بالقيم كالصدق والأمانة.

- ما نتائج الدراسات المستهدفة في القيادة الاستراتيجية بالتعليم مع المتغيرات التابعة في المملكة العربية السعودية من عام 2011 إلى عام 2022.

جدول 10

توزيع الدراسات حسب نتائجها مع المتغيرات التابعة)

النتائج	التكرارات	النسبة المئوية
مرتفعة	10	66.66%
متوسطة	5	33.34%
المجموع	15	100%

يتضح من الجدول (10) أن (10) دراسات كانت بدرجة ممارسة مرتفعة في القيادة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية، وجاءت (5) دراسات بدرجة ممارسة متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى فهم أبعاد القيادة الاستراتيجية لدى القيادات والعينة المستهدفة التي طبقت عليها الدراسة، وممارستها في الميدان التعليمي، وخاصة في التعليم العالي، مما أدى إلى الارتفاع في نتائجها.

ملخص النتائج

- تتجاوز الدراساتُ العلميةُ المنشورةُ الرسائلَ العلميةَ في القيادة الاستراتيجية بواقع (13) دراسة.
- هناك تباين في المتغيرات التابعة لمتغير القيادة الاستراتيجية.
- أكثر الدراسات تناولت القيادة الاستراتيجية في النصف الثاني من العقد 2017 إلى 2022 بواقع (13) دراسة ورسالة علمية.
- أن المراحل التعليمية والتي حظيت باهتمام في الدراسات العلمية هي مرحلة التعليم العالي بواقع (8) دراسات علمية.
- تغلب فئةُ الإناث فئةَ الذكور في متغير معدي الدراسات بواقع (9) دراسات للإناث.
- تطابق جنس الباحث معد الدراسة العلمية مع جنس الفئة المستهدفة في الدراسات والرسائل العلمية.
- أكثر فئة مستهدفة في الدراسات العلمية كانت فئة أعضاء هيئة التدريس.
- أكثر مناهج البحث التي طُبقت في الدراسات هو المنهج الوصفي المسحي أو التحليلي بواقع (14) دراسة، ثم دراسة واحدة فقط بالمنهج الوصفي الارتباطي.
- وجود البعد الأخلاقي بدرجة كبيرة في الدراسات والرسائل العلمية بالقيادة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- أن نتائج (10) دراسات كانت بدرجة ممارسة مرتفعة في القيادة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية، وجاءت (5) دراسات بدرجة ممارسة متوسطة.

6. التوصيات

في ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بما يأتي:

- حث الباحثين على إجراء رسائل في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في القيادة الاستراتيجية، وتناول العلاقة بين المتغيرات بشكل أعمق، وتحديد الأبعاد المستخدمة بشكل أدق حتى يتم قياس أثر كل بُعد ومتغير بشكل علمي وموضوعي لتجويد العملية التعليمية.
- تشجيع الباحثين على استخدام متغيرات جديدة في الدراسات وفحص العلاقة بينها ومعرفة أثرها في القيادة الاستراتيجية.
- توجيه الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات في القيادة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية إذ لوحظ انخفاض في اتجاه الباحثين لهذا النوع من الدراسات من عام 2019 إلى 2022.
- حث الباحثين على إجراء دراسات ورسائل تستهدف مراحل التعليم العام.
- توجيه عناية الباحثين لتنويع طبيعة الفئات المستهدفة في الدراسات بحيث يتم استهداف عينات مختلفة كالقيادات في إدارة الموهوبين والتربية الخاصة.
- تشجيع الباحثين على تنويع مناهج البحث المستخدمة في الدراسات وعدم الاعتماد على المنهج الوصفي والمنهج الوصفي الارتباطي، واستخدام مناهج أخرى مثل دراسة الحالة والمنهج المزجي، والنوعي.
- العمل على تعزيز ممارسة القيادة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

نبذة عن الباحث

عبد الله مسفر القحطاني

باحث دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص القيادة التربوية، كلية التربية، جامعة القصيم، حاصل على درجة الماجستير بالإدارة والقيادة التربوية من جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل بتقدير ممتاز، نشر عشرة بحوث علمية في مجلات محكمة، وشارك بست أوراق علمية في مؤتمرات وملتقيات.

431114016@qu.edu.sa

المراجع

المراجع العربية

أبو ريشة، هيثم. (2018). *القيادة الاستراتيجية وأثرها في الإبداع المنظمي: الدور الوسيط للتماثل المنظمي- دراسة تطبيقية في شركات الاتصالات الأردنية* [رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

أحمد، حافظ.(2012). *التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة*. دار اللطائف للنشر والتوزيع.

الأسمري، نورة. (2017). ممارسة القيادة الاستراتيجية لدى قائدات مكتب الإشراف التربوي بمدينة أبها. *مجلة البحث العلمي في التربية، 18* (8) ، 115- 137.

الأكلبي، عايض. (2018). دور القيادة الاستراتيجية في دعم الأداء المؤسسي: دراسة علمية بالتطبيق على جامعة شقراء وكلياتها. *مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 19* (1) ،213- 256.

برنامج تنمية القدرات البشرية.(2021). *الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية* 2021-2025 - https://na.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp/.

الحارثي، سعود.(2019).القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في جامعة الطائف. *المجلة التربوية*، (66)، 130-170.

الخطيب، محمد. (2015). *مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بإدارة الأزمات «دراسة ميدانية على الهيئات المحلية الفلسطينية في محافظات غزة»*[رسالة ماجستير، جامعة الازهر]. المستودع الرقمي في جامعة الأزهر.

رشيد، صالح، وجلاب، حسين. (2008). *الإدارة الاستراتيجية مدخل تكاملي*. دار المناهج للنشر.

الزعنون، محمد.(2019). مهارات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بمستوى الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية على بلديات محافظة شمال غزة. *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*، (2) ، 75- 118.

الزهراني، إبراهيم.(2018). القيادة الاستراتيجية وأثرها في تطوير قدرات التعلم التنظيمي: دراسة ميدانية بجامعة أم القرى. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 42* (2)، 189-238.

السلمي، أحمد، و الكيرعاني، محمد. (2022). تطوير الجدارات الإدارية لدى قادة المدارس الثانوية بمحافظة بيشة في ضوء متطلبات القيادة الاستراتيجية: تصور مقترح. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 2* (7)، 531-571.

سليمان، منى، وأمين، عبد الناصر. (2017). تصور مقترح لتنمية مهارات القيادة الاستراتيجية لعمداء كليات جامعة الملك خالد. *مجلة البحث العلمي في التربية، 18* (9)، 195 - 230.

الشهري، منال. (2021). دراسة الفجوات والتوجهات المستقبلية البحثية لرسائل الدكتوراه بأقسام الإدارة التربوية في الجامعات السعودية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، 9*، 918-972.

عبد الرازق، ماجدة، الشهري، فوزية، والمويهي، بسماء. (2021). متطلبات تعزيز القيادة الاستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأهلية بمدينة الرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5* (29)، 144-163.

عبد الرحيم، محمد.(2019). دور القيادة الاستراتيجية في تحقيق النضج المؤسسي في المنظمات العامة. *المجلة العربية للإدارة*، (1)،145-164.

عبده، رنا.(2017). *ممارسات القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتميز الأداء المؤسسي «دراسة تطبيقية على الكليات الجامعية في محافظات غزة»*[رسالة ماجستير، جامعة الازهر]. المستودع الرقمي في جامعة الأزهر.

العتيبي، شيخة.(2019). *تطوير أداء قادة المدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي لتحسين البيئة التعليمية المحفزة على الابتكار في ضوء رؤية 2030: أنموذج مقترح* [رسالة ماجستير، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

العساف، صالح. (2013). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء.

العيسى، غزيل، والشهري، صالحة. (2020). القيادة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الملك سعود وسبل تعزيزها. *المجلة العربية للإدارة، 40* (1)، 201 - 214.

الغالي، محمد، وإدريس، أحمد.(2009).*الإدارة الاستراتيجية منظور منهجي متكامل*. دار وائل للنشر.

فلاتة، عائشة.(2018). درجة ممارسة قائدات مؤسسات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر وكيلات الروضات الحكومية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10*(1)، 403 - 445.

القحطاني، سالم.(2016). *القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادي العالمي* (3). مكتبة المتنبي.

القرني، علي.(2018). درجة ممارسة مديري مكاتب التعليم بمحافظة جدة للقيادة الاستراتيجية من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة القراءة والمعرفة.206*، 153- 213.

القرني، مها.(2015). *تطوير أداء مديري إدارات التعليم في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية في المملكة العربية السعودية «برنامج تدريبي مقترح»* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

القريوتي، محمد.(2004). *مبادئ الإدارة (النظريات، العمليات، الوظائف)*. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

القنيطير، أمجاد.(2020). *القيادة الإستراتيجية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمات المدارس الحكومية بمحافظة الزلفي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

محمد، أشرف، والفقيه، محمد.(2011). القيادة الاستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية: دراسة ميدانية بجامعة نجران. *مجلة التربية.146*(1)، 571 - 615.

مخدوم، هند.(2021). دور القيادة الاستراتيجية في إدارة التغيير: دراسة حالة كلية إدارة الأعمال في جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية.29*(2)، 153 - 184.

المخلافي، محمد.(2021). *إعادة اختراع القيادة الإدارية في ضوء النظريات والاتجاهات الحديثة*. مطبوعات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

المرسي، جمال الدين، وإدريس، أحمد. (2010). *التفكير الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية*. الدار الجامعية للنشر.

المزروعي، أمينة، و حمزة، أماني. (2022). درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة للقيادة الاستراتيجية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 141*، 207 - 253.

مصطفى، صلاح عبد الحميد. (2012). *الإدارة المدرسية الحديثة*. مكتبة الرشد.

يونس، طارق.(2012).*الفكر الاستراتيجي للقادة دروس مستوحاة من التجارب العالمية والعربية*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

المراجع المرومنة

‘Abd al-Raḥīm, M. (2019). Dawr al- Qiyādah al-Istirātījīyah fī taḥqīq al-nuḍj al- mu’assasīfī al- munaẓẓamāt al-‘Āmmah. *Al-Majallah al- ‘Arabīyah lil-Idārah,* (1),145-164.[in Arabic]

‘Abd al-Rāziq, M., Al-Shahrī, F. & Almwyhy, b. (2021). Mu- taṭal-labāt ta‘zīz al-Qiyādah al-Istirātījīyah li-ru’asā’ al-aqsām al-Akādīmīyah fī al-jāmi’āt al-Ahlīyah bi-madīnat al-Riyāḍ min wijhat naẓar a‘ḍā’ Hay’at tadrīs. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al- nafsīyah, 5*(29), 144- 163.[in Arabic]

‘Abduh, R. (2017). *Mumārasāt al-Qiyādah al- Istirātījīyah wa-‘alāqatuhā btmyz al-adā’ al -mu’assasī “dirāsah taṭbīqīyah ‘alá al-Kullīyāt al-Jāmi’īyah fī Muḥāfaẓāt Ghazzah”* [Risālat mājistīr, Jāmi‘at al- Azhar]. almstwd‘ al- raqmī fī Jāmi‘at al-Azhar. [in Arabic]

Abū Rīshah, H. (2018). *Al-Qiyādah al-Istirātījīyah wa-atharuhā fī al-ibdā‘ almnẓmy: al-Dawr al- Wasīṭ lltmāthl almnẓmy-dirāsah taṭbīqīyahfī sharikāt al-ittiṣālāt al- Urdunīyah*[Risālat duktūrāh,Jāmi‘at al-‘Ulūm al-Islāmīyah al-‘Ālamīyah]. Qā‘idat ma‘lūmāt Dār al-Manẓūmah. [in Arabic]

Aḥmad, Ḥ. (2012). *Al-Takhṭīṭ al-istirātījī wa- al-jawdah al-shāmilah.* Dār al-Laṭā’if lil-Nashr wa-al-Tawzī‘. [in Arabic]

Al-Aklabī, ‘Ā. (2018). Dawr al-Qiyādah al-Istirātījīyah fī Da‘m al-adā’ al-mu’assasī: dirāsah ‘ilmīyah bi-al-taṭbīq ‘alá Jāmi‘at Shaqrā’ wklyāthā. *Majallat Kullīyat al-iqtiṣād wa-al- ‘Ulūm al-siyāsīyah, 19*(1), 213- 256. [in Arabic]

Al-‘Assāf, Ṣ. (2013). *Al-Madkhal ilá al-Baḥth fī al-‘Ulūm al-sulūkīyah.* Dār al-Zahrā’. [in Arabic]

Al-Asmarī, N. (2017). Mumārasat al-Qiyādah al-Istirātījīyah ladá qā’dāt Maktab al- ishrāf al-tarbawī bi-madīnatAbhā. *Majallat al-Baḥth al-‘Ilmī fī al-Tarbiyah, 18*(8), 115-137. [in Arabic]

Barnāmaj Tanmiyat al-qudrāt al-basharīyah. (2021). *Al-wathīqah al-I’lāmīyah Barnāmaj Tanmiyat al-qudrāt al- basharīyah 2021-2025.* https://na.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps. [in Arabic]

Falātah, A. (2018). Darajat mumārasat qā’dāt Mu’assasāt Riyāḍ al-aṭfāl bi-madīnat Makkah al-Mukarramah lil- qiyādah al-Istirātījīyah min wijhat naẓar wkylāt al-Rawḍāt al-ḥukūmīyah. *Majallat Jāmi‘at Umm al-Qurá lil-‘Ulūm al- Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 10*(1), 403-445. [in Arabic]

Al-Ghālī, M.,& Idrīs, A. (2009). *Al-Idārah al-Istirātījīyah manẓūr manhajī mutakāmil.* Dār Wā’il lil-Nashr.[in Arabic]

Al-Ḥārithī, S. (2019). Al-Qiyādah al- Istirātījīyah wa-‘alāqatuhā bi-taḥqīq almyzh al- tanāfusīyah fī Jāmi‘at al-Ṭā’if. *Al-Majallah al-Tarbawīyah,* (66), 130-170. [in Arabic]

Al-‘Īsá, g., & Alshehri, Ṣ. (2020). Al-Qiyādah al-Istirātījīyah ladá al-qiyādāt al-Akādīmīyah fī Jāmi‘at al- Malik Sa‘ūd wa-subul ta‘zīzi-hā. *Al-Majallah al-‘Arabīyah lil- Idārah, 40*(1), 201-214. [in Arabic]

Al-Khaṭīb, M. (2015). *Mahārāt al- Qiyādah al-Istirātījīyah wa-‘alāqatuhābi-idārat al-azamāt “dirāsah maydānīyah ‘alá al-hay’āt al-Maḥallīyah al-Filasṭīnīyah fī Muḥāfaẓāt Ghazzah* [Risālat mājistīr, Jāmi‘at al- Azhar]. almstwd‘ al-raqmī fī Jāmi‘at al-Azhar. [in Arabic]

Makhdūm, H. (2021). Dawr al-Qiyādah al-Istirātījīyah fī Idārat al-taghyīr : dirāsah ḥālat Kullīyat Idārat al-A‘māl fī Jāmi‘at Ṭaybah fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. *Majallat al-*

muqtaraḥ. *Majallat Ibn Khaldūn lil- Dirāsāt wa- al- Abḥāth, 2*(7), 531- 571. [in Arabic]

Sulaymān, M., & Amīn, A.(2017). Taṣawwur muqtaraḥ li-Tanmiyat mahārāt al Qiyādah al-Istirātījīyah li-'Umadā' Kullīyāt Jāmi'at al-Malik Khālid. *Majallat al- Baḥth al-'Ilmī fī al- Tarbiyah, 18*(9), 195-230. [in Arabic]

Al-'Utaybī, S. (2019). *Taṭwīr adā' qādat al-Madāris al-ḥukūmīyah bi-Muḥāfaẓat al-Dawādimī li-taḥsīn al-bī'ah al-ta'līmīyah almḥfzh 'alá al-ibtikār fī ḍaw'ru'yah 2030 : Unmūdhaj muqtaraḥ* [Risālat mājistīr, Jāmi'at al- Amīr Saṭṭām ibn'Abd al-'Azīz].Qā'idat ma'lūmāt Dār al-Manẓūmah. [in Arabic]

Yūnus, Ṭ. (2012). *Al-Fikr al-istirātījī llqādh Durūs mustawḥāh min al-tajārib al-'Ālamīyah wa-al-'Arabīyah*. al-Munaẓẓamah al-'Arabīyah lil-Tanmiyah al-Idārīyah. [in Arabic]

Al-Zahrānī, I. (2018). Al-Qiyādah al- Istirātījīyah wa-atharuhā fī taṭwīr qudrāt al-ta'allum al-tanẓīmī : dirāsah maydānīyah bi- Jāmi'at Umm al-Qurá. *Al-Majallah al-Dawlīyah lil- Abḥāth al- Tarbawīyah, 42*(2), 189-238. [in Arabic]

Al-Za'nūn, M. (2019). Mahārāt al- Qiyādah al-Istirātījīyah wa-'alāqatuhā bmstwá al-adā' al- mu'assasī :dirāsah taṭbīqīyah 'alá baladīyāt Muḥāfaẓat Shamāl Ghazzah. *Majallat Jāmi'at al-istiqlāl lil-Abḥāth,* (2), 75-118. [in Arabic]

Özdemir, S., Çoban, Ö., & Bozkurt, S. (2020). Examination of the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(2), 399-426

المراجع الإنجليزية

Bass, B. M. (2007). Executive and Strategic Leadership. *International Journal of Business, 12*(1).

Davies, B. J., & Davies, B. (2006). Developing a model for strategic leadership in schools. *Educational Management Administration &Leadership, 34*(1), 121-139.

Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Hoskisson, R. E. (2008). S*trategic management: Concepts: Competitiveness and globalization* (8th ed). Cengage Learning.

Pisapia, J. (2009). *The strategic leader: New tactics for a globalizing world.* Iap.

Jāmi'ah al- Islāmīyah lil-Dirāsāt al-iqtiṣādīyah wa- al-idārīyah, 29(2),153-184. [in Arabic]

Al-Mazrū'ī, A.,& Ḥamzah, A. (2022). Darajat mumārasat qā'dāt al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmīyah bi-madīnat Jiddah lil-qiyādah al-Istirātījīyah. *Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs, 141,* 207-253. [in Arabic].

Al-Mikhlāfī, M. (2021). *I'ādat Ikhtirā' al-Qiyādah al-Idārīyah fī ḍaw' a naẓarīyāt wa-al-ittijāhāt al-ḥadīthah.* Jāmi'at al-Imām 'Abd al- Raḥmān ibn Fayṣal. [in Arabic]

Muḥammad, A., & Alfaqih, M. (2011). Al-Qiyādah al-Istirātījīyah li-ru'asā' al- aqsām al-Akādīmīyah: dirāsah maydānīyah bi-Jāmi'at Najrān. *Majallat al-Tarbiyah,146* (1), 571-615. [in Arabic]

Al-Mursī, J.D.,& Idrīs, A. (2010). *Al-tafkīr al-istirātījī wa-al-idārah al-Istirātījīyah.* al-Dār al-Jāmi'īyah lil-Nashr. [in Arabic]

Muṣṭafá, Ṣ. Ḥ. (2012). *Al-Idārah al- madrasīyah al-ḥadīthah*. Maktabat al- Rushd. [in Arabic]

Al-Qaḥṭānī, S. (2016). *Al-Qiyādah al- Idārīyah al-taḥawwul Naḥwa namūdhaj al-Qayyādī al-'Ālamī* (3). Maktabat al-Mutanabbī. [in Arabic]

Al-Qaryūtī, M. (2004). *Mabādi' al- Idārah (al- naẓarīyāt, al-'amalīyāt, al- waẓā'if).* Dār Wā'il lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'. [in Arabic]

Alqnyṭyr, A. (2020). *Al-Qiyādah al Istirātījīyah wa-'alāqa- tuhā bālāltzām al- tanẓīmī ladá mu'allimāt al-Madāris al-ḥukūmīyah bi-Muḥāfaẓat al-Zulfi[Risālat mājistīr ghayr manshūrah].* Jāmi'at al- Qaṣīm. [in Arabic]

Al-Quranī, 'A. (2018). Darajat mumārasat mudīrī Makātib al-Ta'līm bi-Muḥāfaẓat Jiddah lil-qiyādah al-Istirātījīyah min wijhat naẓar almshrfyn al-Tarbawīyīn. *Majallat al-qirā'ah wa-al-ma'rifah, 206,* 153-213. [in Arabic]

Al-Quranī, M. (2015). *Taṭwīr adā' mudīrī idārāt al-Ta'līm fī ḍaw' madkhal al- Qiyādah al- Istirātījīyah fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah "Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah]. Jāmi'at al-Malik Sa'ūd. [in Arabic]

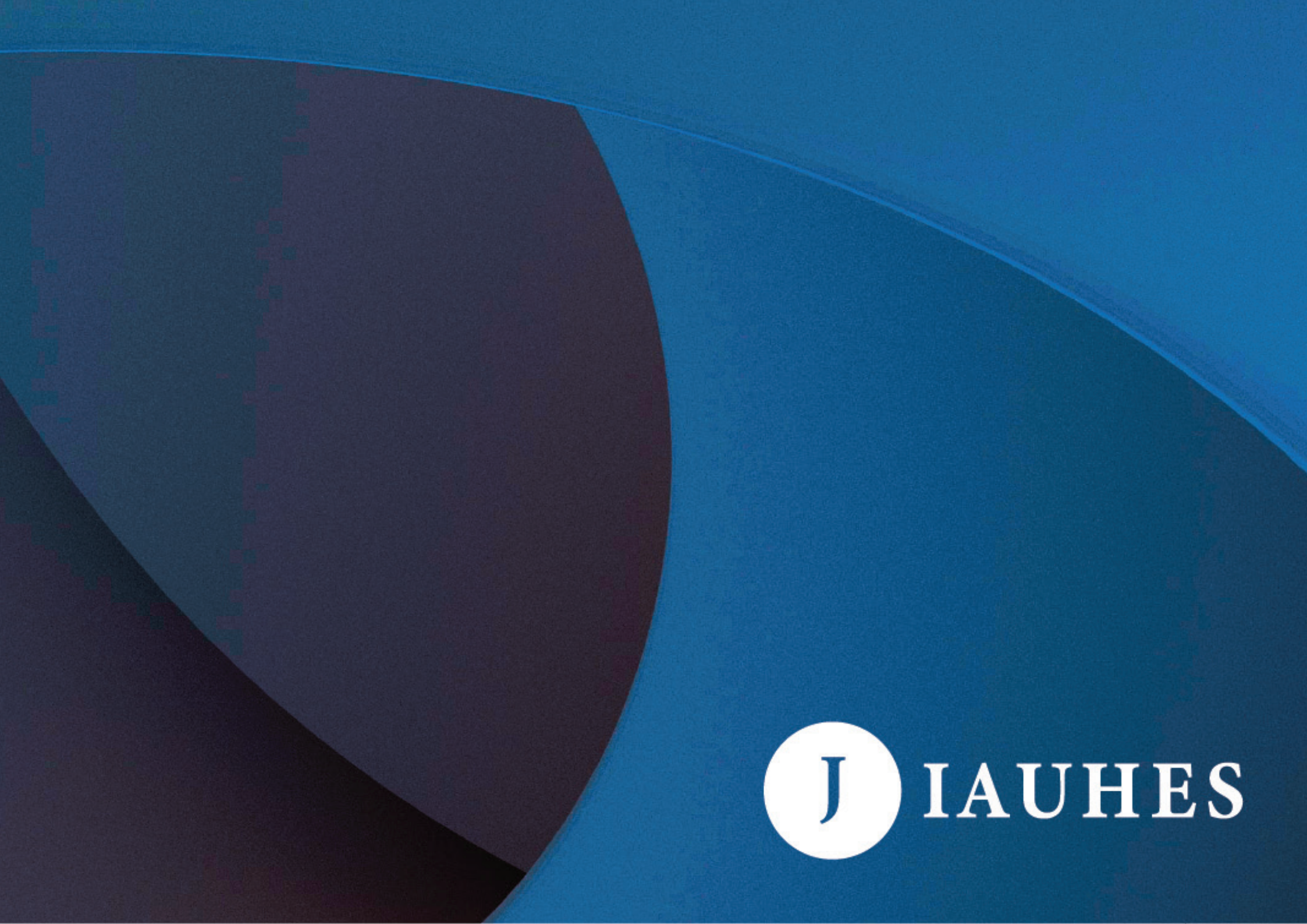
Rashīd, Ṣ., & jlāb, Ḥ. (2008). *Al-Idārah al- Istirātījīyah madkhal takāmulī.* Dār al- Manāhij lil-Nashr. [in Arabic]

Al-Shahrī, M. (2021). Dirāsah al-fajawāt wa-al- tawajjuhāt al-mustaqbalīyah al- baḥthīyah li-rasā'il al- duktūrāh b'qsām al-Idārah al-Tarbawīyah fī al-jāmi'āt al-Sa'ūdīyah. *Majallat Shabāb al-bāḥithīn fī al-'Ulūm al-Tarbawīyah, 9,* 918-972.[in Arabic]

Al-Sulamī, A., & Alkeriani, M. (2022). Taṭwīr aljdārāt al-Idārīyah ladá qādat al-Madāris al-thānawīyah bi-Muḥāfaẓat Bīshah fī ḍaw' Mutaṭallabāt al-Qiyādah al- Istirātījīyah :Taṣawwur

IAUHES

جميع الحقوق محفوظة لمجلة جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية
وإن الآراء والبيانات الواردة في جميع المنشورات تخص مؤلفيها، وإن المجلة لاتتحمل أية مسؤولية أدبية أو قانونية ناتجة عنها، كما لا تتحمل المجلة أية أضرار مباشرة أو غير مباشرة ناتجة عن المعلومات المنشورة.


J
IAUHES