ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠

مجلة
جامعة الملك سعود

[دورية علمية محكمة]

المجلد الواحد والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)

سبتمبر (٢٠٠٩م)
رمضان (١٤٣٠هـ)

جامعة الملك سعود
النشر العلمي و المطابع

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

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

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

٣. بحث مختصر.

٤. نقد الكتب.

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

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

تعليمات عامة

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

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

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

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

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

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

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

مثال:

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

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

مثال:

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

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

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

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

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

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

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
كلية التربية
ص.ب. ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية
هاتف: ٤٦٧٤٤٥٤-٠١، فاكس: ٤٦٧٩٩٦٥-٠١
البريد الإلكتروني: j.ksu.edu@hotmail.com

١٢. تصدر المجلة ثلاث مرات في العام.

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

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

بسم الله الرحمن الرحيم

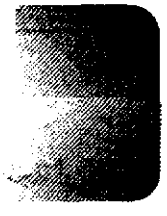
مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٣٩-٨١٥ بالعربية، الرياض (٢٠٠٩م/ ١٤٣٠هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الواحد والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)



سبتمبر (٢٠٠٩م)
رمضان (١٤٣٠هـ)

النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ. د. منصور بن سليمان السعيد	رئيس التحرير
أ. د. صالح بن رميح الرميح	
أ. د. خالد بن عبدالله الرشيد	
أ. د. إبراهيم بن محمد الشهوان	
أ. د. أنيس بن حمزة فقيها	
أ. د. سالم بن سعيد القحطاني	
أ. د. علي بن عبدالعزيز العميريني	
أ. د. فيصل بن عبدالعزيز المبارك	
أ. د. سليمان بن عبدالرحمن الذييب	
د. سعد بن هادي الحشاش	
د. منصور بن محمد السليمان	
أ. د. علي بن محمد التركي	

المحررون

أ. د. علي بن عبدالعزيز العميريني	رئيساً
أ. د. عبدالعزيز بن محمد العبدالجبار	عضواً
أ. د. فهد بن عبدالله الدليم	عضواً
د. حبيب بن علي الربعان	عضواً

© ٢٠٠٩م (١٤٣٠هـ) جامعة الملك سعود

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

مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٠هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٣٩-٨١٥ بالعربية، الرياض (٢٠٠٩م/ ١٤٣٠هـ)

المحتويات

صفحة

بنية الشخصية الإنسانية ومحدّداتها وسماتها عند ابن تيميّة
عدنان مصطفى خطاطبة ٥٣٩
أحكام المبيت في منى
سامي بن محمد الصقير ٥٨١
الشك في الرواية عند المحدثين
حسن محمد عبه جي ٦٠٥
البنية المنطقية لمعامل ألفا لكرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس
أحمد تيغزة ٦٣٧
مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة
صلاح الدين فرح عطاالله ٦٨٩
أثر التكامل بين إستراتيجيتي التدريس البنائيتين: دورة التعلم، والخارطة المفاهيمية في دراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية
شريف بن سالم بن أحمد اليتيم ٧٣٥
آثر القدرة البدنية في استحقاق الزكاة
علي بن إبراهيم القصير ٧٧٥

مجلة جامعة الملك سعود، ٢١م، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٣٩-٥٨٠، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

بنية الشّخصية الإنسانيّة ومحدّداتها وسماتها عند ابن تيميّة

عدنان مصطفى خطاطبة

أستاذ مساعد - قسم الدراسات الإسلامية - تخصص التربية الإسلامية

كلية الشريعة - جامعة اليرموك - إربد - الأردن

(قدم للنشر في ٤/ ١٤٢٨/٤هـ؛ قُبل للنشر في ٥/٩ /١٤٢٨هـ)

الكلمات المفتاحية. الشخصية الإنسانية، ابن تيمية، التربية الإسلامية.

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى بحث موضوع الشخصية الإنسانية عند ابن تيمية من منظور نفسي إسلامي، وذلك من خلال مباحثها الثلاثة؛ حيث درس مبحثها الأول بنية الشخصية، والتي تحدّدت بأمرين، الأول: بفهم دلالات عناصرها (النفس والروح والعقل والقلب) وطبيعة العلاقة بينها من عموم وخصوص وترادف، والثاني: بمعرفة مكوّناتها، والتي تمثّلت بمكوّنين أساسيين: المكوّن المادّي، والمكوّن الروحي والذي يحتلّ المكانة الأهم، وهما ممتزجان، وبمجموعهما وتفاعلهما تتكوّن الشخصية ويفهم سلوكها. ودرس المبحث الثاني محدّدات الشخصية، وتبيّن أنّها تتأثر بعوامل داخلية وأهمها الفطرة، وبعوامل خارجية (البيئة) وأهمّها التعليم، وأنه بتفاعلها معاً ومع الموقف يتكوّن السلوك. ودرس مبحثها الثالث سمات الشخصية وقواها وأنماطها، وتوصّل إلى وجود سمات عامّة للشخصية؛ كسمة الافتقار والحريّة والتعجّل والبيان، وسمات إيجابية وسلبية؛ كسمة الشجاعة والعفّة والشحّ والجبن، وبوجود ثلاث قوى للشخصية: العقلية والغضبيّة والشهوية، والتي بها كانت الفضائل ثلاثاً: العلم والشجاعة والعفّة. وبتفاعل السمات والقوى مع الموقف يتحدّد نمط السلوك. ولذا وبحسب المعيار العقدي كانت أنماط الشخصية ثلاثة: المؤمنة والمنافقة والكافرة، ولكلّ سماتها ومراتبها التي تنتقل فيها، وهو ما يؤكّد فكرة الثبات النسبي في الشخصية، الأمر الذي يعني إمكان تعديل سلوكها.

المقدمـــــــة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد:

فإنّ عالم الإنسان ينطوي على كنوز معرفية عميقة. أودعها فيه خالقه سبحانه وتعالى، وكشف له عن طرفٍ منها وترك له أكثرها ليكتشفها بآلياته العلمية المتاحة سواء بالنظر والتأمّل أم بالتجريب أم باستلهام الوحي الإلهي.

ولا شك أنّ الوحي الإلهي يعدّ في التصوّر الإسلامي مصدراً علمياً أصيلاً، ينطوي على جملة من المعارف المهمّة التي تتعلق بالشّخصية الإنسانية، والتي إذا ما أحسن استنباطها والتعامل معها منهجياً وعلميا، فإنّها ستقود إلى نتائج نفسية دقيقة؛ تسهم في تطوير الذات الإنسانية وإتقان أدائها ووظائفها، وتؤدّي دورها المحوري في بناء الشّخصية الإنسانيّة المتوازنة، والمتكاملة مجتمعيا، والمنسجمة عقائدياً مع الغايات الشرعية من وجودها.

مشكلة الدراسة

إنّ مقصود التربية يتمثل في بناء الشخصية السّوية وتعديل السّلوك الإنساني؛ لذا كثرت النظريات التي تعالج هذا الموضوع من زواياه المختلفة، وأصبح "من الموضوعات العمد في علم النفس الحديث هو علم نفس الشخصية إلى الحدّ الذي جعل كبرى الجامعات تتخذ منه مادة أساسية في مناهج الدراسة لها" (العيسوي، ٢٠٠٢، ٩)، تدرس الشخصية من حيث مفهومها وتكوينها وتطوّرها والعوامل المؤثرة فيها، وسماتها وقدراتها واتجاهاتها(العيسوي، ٢٠٠٢، ٩). ولّما كان "علم النفس بشخصيته الجديدة هذه هو بصفة جوهرية من إنتاج المؤسّسة الأكاديمية الغربية، وهذا ما لا يتوقع أن يختلف فيه اثنان من المختصين"(طه، ١٩٩٧، ٢١٣)، ولّما كان الأساس في نظريات الشخصية يقوم على فهم الإنسان، ولكل تيار في علم النفس فلسفته الضمنية الخاصّة به عن الإنسان، (توفيق، ١٩٩٨، ١٢١)، فإنّ الاختلاف بين الاتجاه الإسلامي والوجهات الغربية في هذا الحقل المعرفي يبدأ من الاختلاف حول مفهوم الإنسان. ينقل أستاذ علم النفس الإسلامي الزبير بشيرطه عن كيركارين، مشخصاً جانباً مهماً من أوجه هذا الاختلاف قوله: "إنّ مشكلات علم النفس المعاصر ترجع في المقام الأول إلى الفترة التي تمّ فيها فرض مفهوم الإنسان على أنه مادّي وخالٍ من الروح"(طه، ١٩٩٧، ٢٢٣) وكان لإغفال علماء النفس المحدثين الجانب الروحي من الإنسان في دراساتهم للشخصية قد أدّى إلى قصور واضح في فهمهم للإنسان، وقد لاحظ "إريك فروم" المحلل النفسي قصور علم النفس الحديث وعجزه عن فهم الإنسان فهماً صحيحاً بسبب إهماله دراسة الجانب الروحي في الإنسان(نجاتي، ٢٠٠، ١٩٨-٢٠١). وهذا من شأنه أنْ يعطي صورة غير واضحة عن الشخصية

الإنسانية. والذي " يتمعن في نظريات الشخصية سيجد نظرية تؤكد على الجانب الغريزي في الإنسان في مقابل أخرى تؤكّد على الجانب الاجتماعي منه، ونظرية تشدّد على حرية الإرادة مقابل أخرى تشدّد على الحتمية، ونظرية تنظر للإنسان على أنّه عاقل مقابل نظرية تنظر للإنسان على أنّه كائن مدفوع غير عقلاني". (صالح، ١٩٩٨، ١٨).

ولذلك حين "نعْرف حقيقة النفس الإنسانية- بقدر ما نستطيع – فسوف يساعدنا ذلك على إنشاء نظم وأفكار وسلوك ومشاعر، تتفق مع هذه الحقيقة ولا تصادمها، ولا تتعارض معها، وعلى تربية أجيال من النّاس بمقتضى الفطرة الصحيحة كما خلقها الله". (قطب، ١٩٩٣، ١٢).

وحديثاً فقد " جهر بعض علماء النفس المعاصرين الحادبين في البيئة الإسلامية، جهروا بما قد يعتمل في نفوس الكثير من المخلصين من أهمية تطوير مفاهيم سيكلوجية أصيلة تستمد قوّتها الدافعة المحركة من جذور التراث النفسي الإسلامي لتناهض المدّ النفسي الغربي السائد"(خوجلي، ٢٠٠١، ٧)، فالتراث العربي والإسلامي المليء بالحقائق والمعلومات والخبرات النفسية والتربوية والاجتماعية، لم ينل حقّه من البحث والدراسة(عبد العزيز، ١٩٩٧، ٩).وهذا يتطلب جهداً كبيراً تتكامل فيه جهود الباحثين والمؤسّسات العلمية والبحثية في سبيل إعادة قراءة المخزون التراثي النفسي، قراءة علمية واعية نقدية، للخروج بمجموعة من الآراء والأفكار

والتوجهات وبصورة تتفاعل فيه وتتكامل مع المعطيات الحديثة في ميدان علم النفس بما يؤدّي إلى تكوين نظريات نفسية إسلامية في ميدان الشخصية الإنسانية وغيرها، تعبّر عن الوجهة الإسلامية في تربية الإنسان والمجتمع تربية متزنة وبناء السلوك السوي.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة، لتقدّم قراءة نفسية في أحد أعمدة التراث الإسلامي ومدارسه المعتبرة، مدرسة ابن تيمية التي قامت على الأصول الإسلامية المتكاملة فكراً ومنهجاً للوقوف على رؤيته في أهمّ موضوع يشغل علم النفس والتربية، موضوع الشخصية الإنسانية، وكما يرى "عرسان الكيلاني" فإنّ "كثيراً من أفكار ابن تيمية في التربية يمكن أنْ ترفد الفكر التربوي المعاصر على المستوى العالمي، ومن ذلك أفكاره التي تقرر أنّ نفس الإنسان يمكن تطويرها وتشكيلها عن طريق التربية، بحيث يمكن الارتقاء بالفرد إلى أعلى درجات الإنسانية" (عرسان، ١٩٨٥، ١٩٧).

وفي سبيل تحقيق الدراسة لهدفها فإنها ستسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما بنْية الشّخصية الإنسانية ؟

٢- ما محدّدات الشّخصية الإنسانية ؟

٣- ما سمات الشّخصية الإنسانية ؟

أهمية الدراسة وأهدافها

تظهر أهمية الدراسة من كونها تبحث جوانب أساسية في نظرية الشّخصية الإنسانية في التراث الإسلامي، وتكشف عن آفاق علم النفس الإسلامي في فكر أحد أعلام المسلمين من ذوي الرؤية الإسلامية الواسعة.

وقد تحددت أهداف الدراسة بالآتي:

١- تعريف دلالات المفاهيم الأساسية لعناصر الشّخصية الإنسانية، وتحديد مكوناتها.

٢- توضيح العوامل المؤثرة في الشّخصية الإنسانية.

٣- بيان سمات الشخصية وقواها وأنماطها، ومعالجة قضية الثبات والتفاعل مع الموقف.

ولعلّه من المناسب الإشارة إلى أنّ هذه الدراسة بالنظر إلى السياق التنظيري الإسلامي العام في ميدان علم النفس، فإنّها تقع ضمن جهود التأصيل الإسلامي للمعارف النفسية أو ما يعرف بأسْلمة المعرفة. والتي يقصد بها "ممارسة النشاط المعرفي كشفاً وتجميعاً وتوصيلاً ونشراً من زاوية التصوّر الإسلامي للكون والحياة والإنسان"(خليل، ١٥، ١٩٩١). وهي لا تعني بحال مجرّد إضافة عبارات دينية " إلى مباحث العلوم الاجتماعية والإنسانية باستمداد آيات قرآنية ملائمة لموضوعات العلم المقصود أسلمته، بل هي إعادة صياغة منهجية ومعرفية للعلوم وقوانينها" (خليل، ١٩٩١، ٨-٩).

إنّ " التأصيل الإسلامي لعلم النفس جزء من المشروع الحضاري الكبير الذي ينهض الفكر الإسلامي الحديث بإنجازه وهو "إسلامية المعرفة"(توفيق، ١٩٩٨، ١١١). وممّن تبنى خطّ الأسلمة أو التأصيل المعهد العالمي للفكر الإسلامي والذي أنشئ مع بداية القرن الخامس عشر هجري (١٤٠١هـ-١٩٨١م)، والذي وضع خطّة شاملة لتحقيق القضيتين اللتين تبناهما، وهما: إصلاح مناهج الفكر الإسلامي، وإسلامية المعرفة (المعهد العالمي، ١٩٨٧، ٣١)، وله عدد من الدراسات في شكل سلاسل، منها: سلسلة إسلامية المعرفة، وسلسلة قضايا الفكر الإسلامي المعاصر، والمجلة الأمريكية للعلوم الاجتماعية الإسلامية، وكما يقوم بجهود كبيرة في عقد الندوات والمؤتمرات، وتأليف الكتب والموسوعات، ونشر الأبحاث والرسائل العلمية التي تخدم الفكر الإسلامي وقضية التأصيل الإسلامي وإسلامية المعرفة.

وعملية أسلمة المعرفة تتحرك على محورين أساسيين، **أحدهما**: تنظيري؛ يتولّى التعريف بالمصطلح وضروراته، ويصنف حلقاته ويلقي الضوء على التراث المعرفي الإسلامي، ومتابعة المعطيات الإسلامية الحديثة، وتصنيفها لكي تعين وترفد عملية الأسلمة، **والثاني**: تطبيقي حيث يتم معالجة كل فرع من فروع المعرفة البشرية الإنسانية والصرفة والتطبيقية لكي تصاغ توجهاتها الأساسية ومفرداتها التفصيلية وفق المنظور الإسلامي"(خليل، ١٩٩١، ١١-١٢).

وفيما يتعلق بمشروع التأصيل الإسلامي في مجال الدراسات النفسية، فقد فرض نفسه حينما بدأ الباحثون المتخصّصون الذين جمعوا إلى ثقافاتهم السيكولوجية الثقافة الإسلامية نقدهم لعلم النفس الحالي وأزمته بصفة عامة لا جزئية فقط، وأخذ ذلك المسار شكل مقالات وكتب وندوات ومؤتمرات؛ فمن الكتب: *نحو علم نفس إسلامي* لحسن الشرقاوي، *وملامح علم النفس الإسلامي* لمحمد عمر، *وسلسلة الدراسات الإسلامية* لسيد مرسي، وغيرها كثير، ومن الندوات: ندوة الإسلام وعلم النفس التي نظمتها جامعة الملك سعود، وندوة نحو علم نفس إسلامي التي نظمتها الجمعية العربية للتربية الإسلامية والمعهد العالمي للفكر الإسلامي والمؤتمر العالمي في المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية في جامعة الخرطوم وغيرها. ومن المعاهد والجمعيات والمنظمات التي تهتم بهذا المشروع، إضافة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي: الجمعية الإسلامية للصّحة النفسية في القاهرة، والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، ومركز التربية العربي لدول الخليج، إضافة لتبنّي كثير من الجامعات مقررات للدراسات الإسلامية والفكر الإسلامي في أقسام علم النفس(توفيق، ١٩٩٨، ٢٠-٣٠).

وتتطلب جهود إصلاح مناهج الفكر الإسلامي وتحقيق إسلامية المعرفة جميع مسارات العمل ومجالاته المترابطة المتكاملة، ومن ذلك التمكنّ من التراث، إذْ يشكل الدعامة الرئيسة لبناء إسلامية المعرفة، وهو ممّا يشمله فكر علماء الأمّة ومفكريها وقادتها المصلحين على مرّ العصور، ونتاجهم في مختلف مجالات المعرفة (المعهد العالمي، ١٩٨٧، ٤١، ٣٤) (العلواني، ١٩٩٥، ٣٩-٤٠)، ولكن لا بدّ من دراسة تراثنا الإسلامي وقراءته القراءة العلمية التحليلية النقدية، للإفادة من معطيات العقلية الإسلامية في جانبيها المنهجي والمعرفي بما يخدم قضايا الفكر الإسلامي المعاصر وتفاعلاته الحضارية. وقد كان لمحور هذه الدراسة نصيبها الوافر من اتجاه التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية.

الدراسات السابقة

لم يقف الباحث على دراسة علمية عالجت نظرية الشّخصية الإنسانية عند ابن تيمية من منظور إنساني (نفسي) إسلامي. ولكن هناك عدد من الدراسات تلتقي جزئياً مع دراسة الباحث ومنها:

١- دراسة عفيفي بعنوان النظرية الخلقية عند ابن تيمية. الدراسة في بحث النظرية الخلقية في فكر ابن تيمية، والجانب الذي يتصل منها بدراسة الباحث؛ هو آراء ابن تيمية في اتصاف الإنسان بخاصية الحرية والإرادة والفاعلية، وعدد آخر من السّمات مثل: التجبر، والضعف، والجبن، والبخل، وتحديده لمكونات الإنسان بالبدن والروح(عفيفي، ١٩٩٨م، ٢٤٩-٤٤١).

٢- دراسة الغامدي بعنوان موقف شيخ

الإسلام ابن تيمية من آراء الفلاسفة. ناقشت الدراسة موقف ابن تيمية من آراء الفلاسفة في مختلف ميادينها، ومنها الفلسفة الطبيعية والتي عرضت فيها إلى موقفه من النفس الإنسانية وأحوالها، والتي تلتقي فيها دراسة الباحث في عرض آرائه في مفهومي النفس والعقل وأدلتهما والعلاقة بين البدن والروح.(الغامدي، ٢٠٠٣، ٥١٨-٥٣٩).

٣- دراسة النحلاوي عن أعلام التربية (ابن تيمية). عرضت الدراسة لآراء ابن تيمية التربوية، ومن بين تلك الآراء نظريته في الفطرة ومبادئه في التربية حيث تلتقي بذلك مع دراسة الباحث في جانب من موضوع سمات الشخصية ومحددتها حيث تناولت موضوع الفطرة عند ابن تيمية. (النحلاوي، ١٩٨٦، ٦٤، ٨٨).

٤- دراسة نجاتي بعنوان الدراسات النفسانية عند العلماء المسلمين. تناولت الدراسة المفاهيم النفسانية عند عدد من الفلاسفة والعلماء، ومن بينهم ابن تيمية، حيث عرضت لآرائه في النفس والروح والحاجات الإنسانية والسلوك. وتلتقي دراسة الباحث مع هذه الدراسة في تناولها لمفاهيم النفس والعقل والروح عند ابن تيمية(نجاتي، ١٩٩٣، ٢٦٧-٢٨٠).

٥- دراسة إسماعيل بعنوان من الدراسات النفسية في التراث العربي الإسلامي. تناولت الدراسة عدداً من الدراسات النفسية عند عدد من العلماء، وهم: ابن مسكويه، وابن حزم، والهروي، وابن القيم. ورغم أنّ هذه الدراسة لم تتضمن "ابن تيمية" من بين أعلامها المختارين، إلا إنها تلتقي مع دراسة الباحث في توجهاتها البحثية، حيث ركزت في جانب منها وعند عالمين اثنين (ابن مسكوية وابن حزم) على بحث موضوع الشخصية من حيث سماتها، بأنْ أوردت عدداً من هذه السّمات التي تتصف بها الشخصية الإنسانية من وجهة نظر كل منهما، فتحت عنوان "صفات الشخصية الإنسانية" عند ابن مسكويه أوردت عدداً من الصفات (السّمات) منها: الحكمة، والعفّة، والحرية، والسخاء، والانتظام، والشجاعة، والهمّة، والعدالة وغيرها، وتحت عنوان "سمات الشخصية" عند ابن حزم ذكرت عدداً منها مثل: العقل، والحمق كسمة مضادة، والدهاء، والحرص، والجبن، وغيرهما، وكل ذلك تحت تقسيمات لها معينة (إسماعيل، ٢٠٠١، ١٥-٨٠). وفي ذلك توافق في عدد من السمات بين ابن تيمية التي وردت في دراسة الباحث وبين ما أوردته هذه الدراسة عند ابن حزم وابن مسكويه.

وقصد الباحث من إيراد هذه الدراسة وذكر هذا التفصيل، إضافة لبيان التوافق المذكور، التأكيد على أنّ دراسة الشخصية الإنسانية في التراث الإسلامي من منظور "السّمات"، هو اتجاه له حظّه واهتمامه عند الباحثين في الدراسات النفسية الإسلامية، ولعلّه يقود في نهاية المطاف إلى تكوين نظرية في سمات الشخصية الإنسانية في التراث الإسلامي، وتكون دراسة الباحث

المقدّمة عن ابن تيمية إحدى روافد ذلك الاتجاه.

وكما يلحظ فإنّ مجمل الدراسات السابقة تتفق مع دراسة الباحث في تناولها لجانب من عناصر الشخصية ومحدّداتها وعدد من سماتها بشكل مستقل. ولكن دراسة الباحث تبحث هذه العناوين إضافة - كما هو في خطتها- في إطار نسقي يسعى لتكوين نمط معرفي متكامل إلى حدّ ما في منظور ابن تيمية للشخصية الإنسانية.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على بحث نظرية الشّخصية الإنسانية عند ابن تيمية من حيث بنيتها ومحدداتها وسماتها ، ومن مصادره الأصيلة.

منهج الدراسة وإجراءاتها وخطتها

اعتمد الباحث في سبيل الإجابة على أسئلة الدراسة منهجية الاستقراء واستنباط المعاني والأفكار من النصوص ذات العلاقة بموضوع الدراسة وإعادة تركيبها في مجالاتها المحددة. حيث قام الباحث باستقراء كتب ورسائل ابن تيمية التي تجاوزت الستين والوقوف على النّصوص ذات العلاقة بالشخصية (النفس الإنسانية) من مظانّها، مع ملاحظة سياقها الذي وردت فيه، والتركيز في دلالاتها، وتصنيفها في مصفوفات معرفية تعالج جوانب محدّدة في الشخصية الإنسانية، ثمّ إجراء قراءة وتحليل وربط لها في سبيل تقديم نسيج علمي موحّد، يظهر منظور ابن تيمية للشخصية الإنسانية والذي جاء في ثلاثة جوانب: البنية، والمحددات، والسمات، وتفاعلاتها.

وقد جاءت خطة الدراسة في مقدمة عَرّفت بها، وثلاثة مباحث وخاتمة، حيث عالج المبحث الأول موضوع بنية الشّخصية، وعالج المبحث الثاني محدداتها، وعالج المبحث الثالث سماتها، وتضمنت الخاتمة أهم النتائج والتوصيات.

مصطلحات الدراسة

الشّخصية الإنسانية: منظومة سمات الإنسان ومكوناته وتفاعلاتها والعوامل المؤثرة فيها ومواقفها السلوكية. ويقصد بـ: بُنْية الشّخصية: عناصرها ومكوناتها، ومحدداتها: العوامل المؤثر فيها، وسماتها: صفات الذات الإنسانية التي تؤثر في تنميطها ومواقفها.

ولعله من المفيد تقديم تعريفات لبعض مصطلحات الدراسة المهمّة من وجهة نظر علم النفس الحديث، ومن ذلك: الشّخصية: فمن أكثر التعريفات قبولاً للشخصية، تعريف جوردون البورت، الذي يقول فيه: "الشخصية هي التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفس جسمية التي تحدّد سلوكه وفكره المتميزين". (طه، ٢٠٠٠، ٢٧٣) ويعرفها كاتل بقوله: "الشخصية هي تلك التي تتيح لنا تنبؤا بما سوف يعمله الشخص في موقف معين".(جابر، ١٩٨٦، ٢٥٩). والنّفس: و" هي جوهر الإنسان، ومحرّك أوجه نشاطه

المختلفة. وهي الجزء المقابل للبدن في تفاعلهما وتبادلهما التأثير المستمر، مكونين وحدة متميزة نطلق عليها لفظ شخصيته. (طه، ٢٥، ٢٠٠٠) والسّمة: والتي يعرفها ألبورت بأنّها "بنية عصبية نفسية لها القدرة على استخلاص المثيرات المتكافئة وظيفيا وعلى المبادأة في التوجيه لأشكال من السلوك التوافقي"، والسّمات تفسر الاتساق في السلوك الإنسان، وتنظيم الخبرات التي يتعرض لها البشر. (جابر، ١٩٨٦، ٢٥٦- ٢٥٧)

شخصية الدراسة

هو الإمام أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني، أحد كبار فقهاء الحنابلة وعلماء الأمة ودعاتها، ولد سنة(٦٦١هـ) وتوفي في دمشق سنة (٧٢٨هـ). له مصنفات علمية عديدة، منها: مجموع الفتاوى، (٣٧)مجلدا، يتضمن عديدا من الرسائل والكتب والفتاوى، ودرء تعارض العقل والنقل(١١مجلدا)، ومنهاج السنة(٩مجلدات)، والجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح، وبيان تلبيس الجهمية، والصارم المسلول على شاتم الرسول، والنبوات، واقتضاء الصراط المستقيم، والاستقامة، والرد على المنطقيين، والسياسة الشرعية والعبودية والتحفة العراقية والعقيدة الواسطية والتدمرية وغيرها.

المبحث الأول: بنية الشّخصية الإنسانية ودينميتها عند ابن تيميّة

يعنى هذا المبحث بتوضيح رؤية ابن تيمية لبنية الشخصية الإنسانية وذلك من خلال بيان دلالة عناصرها المفاهيمية ومكوناتها الأساسية ودينميتها.

أولاً: دلالة العناصر المفاهيمية الأساسية في الشّخصية الإنسانية عند ابن تيميّة

يحاول الباحث في هذا الجزء من الدراسة بحث العناصر الأساسية للشخصية ومدلولها في فكر ابن تيميّة، والتي شملت: النفس والقلب والعقل والروح، وبقدرما يعني الدراسة.

أولاً: النفس

يلحظ المتأمل في كلام ابن تيميّة المتعلق بمعاني النفس، تركيزه على المعنى الخاصّ للنفس- جزء الإنسان- أكثر منه من المعنى العام- الإنسان كلّه- وإنْ وجدت هناك بعض الإشارات إليه، لكنّها على الأول أكثر، ومن ذلك: دلالة معنى النفس على الروح. والمهم في ذلك أنّه ينطلق في إثبات هذه المعاني للنفس من دلالة النصوص الشرعية. يقول ابن تيميّة: "وقد قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ﴿٢٧﴾ ٱرْجِعِىٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ﴿٢٨﴾ فَٱدْخُلِى فِى عِبَٰدِى ﴿٢٩﴾ وَٱدْخُلِى جَنَّتِى ﴿٣٠﴾﴾ (الفجر، ٢٧-٣٠)، فخاطبها بالرجوع إلى ربّها، وبالدخول في عباده ودخول جنته، وهذا تصريح بأنّها مربوبة، والنفس هنا هي الروح التي تقبض، وكذلك دلالة النفس على الروح في قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَآ إِذَا بَلَغَتِ ٱلْحُلْقُومَ ﴿٨٣﴾ وَأَنتُمْ حِينَئِذٍ تَنظُرُونَ ﴿٨٤﴾﴾ (الواقعة، ٨٣- ٨٤)"(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/٢٦٣، ٢٢٥-٢٦٤) وفي موضع آخر وفي دلالتها على المعنى الكلّي

وهو الإنسان(الشّخصية)، يقول: "والأنفس يعبرعنها بالنوع الواحد، كقوله: ﴿ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا﴾ (النور، ١٢)، وقال: ﴿فَاقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ﴾ (البقرة، ٥٤) أي يقتل بعضكم بعضاً". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/ ٤١٩).

وهذه الاطلاقات لمعاني النفس أكدتها دراسات أخرى عن ابن تيمية، تعرضت لموضوع النفس، كما في دراسة الغامدي الذي توصل إلى أنّ للنفس عند ابن تيمية دلالتين أساسيتين فيما يتعلق بجانب الشخصية الإنسانية، وهما: الدلالة على ذات الإنسان عموماً، والدلالة على الروح خصوصاً (الغامدي، ٢٠٠٣، ٥٢٧). كما أكدتها أيضاً دراسات نفسية إسلامية عديدة حيث أشارت إلى أنّ النفس في نصوص الشرع تطلق ويراد بها الذات الإنسانية ككل. وتطلق ويراد بها الروح، أي ما يقوم به الجسد وتكون به الحياة، وأنّ الروح إنما سميت نفساً لنفاستها وشرفها (جوهري، ١٦، ١٩٨٤، ١٧)، (زريق، ١٩٩٣، ١٨ -١٩) (توفيق، ١٩٩٨، ١٥٣).

ويرى ابن تيميّة أنّ النفس الإنسانية واحدة، "وإنما تتنوع صفاتها"(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/ ٢٢٥) فتتنوع بذلك النفس الإنسانية إلى: "أمّارة، ومطمئنة، ولوّامة "ويشير إلى أنّ النفس الأمّارة هي " التي تأمره (الإنسان) بالسوء، والنفس اللّوامة هي التي تفعل الذنب ثم تلوم عليه، وتخلط عملاً صالحاً وآخر سيئاً "(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٨/ ١٤٨).

ومن أهم سمات النفس التي أشار إليها ابن تيميّة، أنها: سويّة ملهمة، والله عز وجل "هو الذي ألهم النفس – التي سوّاها – فجورها وتقواها"، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٤/ ٢٩٩) والنفس كذلك عنده لها قوتان: قوة علميّة نظرية، وقوة إرادية عملية". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٩/ ١٣٦).

كما أنّ النفس محلّ للشعور بأنواعه، شعورها "بالوجود والعدم والملائمة والمنافرة"وغيرها، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/ ٢٩٨)وهي كذلك محلّ لسائر الانفعالات الإنسانية، كالمحبّة والبغض وغيرها.(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٥/ ٢٤١-٢٤٢).

ثانياً : القلب

لقي موضوع " القلب حظاً وافراً في فكر ابن تيميّة، ويبدو أنّ ذلك راجع لمكانته في النصوص الشرعية، وبالتالي في الإسلام وفي حياة المسلم (الشّخصية الإسلامية)، وهو ينطلق في فهمه للقلب وحقيقته ومكانته في الشّخصية من منطلق إسلامي، يعتمد فيه على الوحي بالدرجة الأولى. ينظر ابن تيميّة إلى القلب على أنّه محلّ للنية والإرادة واليقين والشّك والخشوع واللّين والقساوة والوجل وغيرذلك، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٧/ ٣٠، ٢٩)كما أنّه محلّ للأعمال الباطنة كالتوكّل والمحبة والإخلاص وغيرها. (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٧/ ١٨٦).

وفي مواضع عديدة، يكشف ابن تيميّة عن

طبيعة العلاقة بين القلب والبدن، مجليًا حقيقتها وللأثر المترتب عليها، يقول ابن تيميّة: "والقلب هو الملك، والأعضاء جنوده، وإذا صلح صلح سائر الجسد، وإذا فسد فسد سائر الجسد، فيقى يسمع بالأذن الصوت كما تسمع البهائم، والمعنى: لا يفقهه، وإنْ فقه بعض الفقه لم يفقهه فقهاً تاماً، فإنّ الفقه التام يستلزم تأثيره في القلب ومحبّة المحبوب، وبغض المكروه"، ويقول أيضاً: "وخشوع الجسد تبع لخشوع القلب"، وعليه، فالقلب "هو الأصل، فإذا كان فيه معرفة وإرادة سرّى ذلك إلى البدن بالضرورة، لا يمكن أنْ يتخلّف البدن عما يريده القلب، فإذا كان القلب صالحاً بما فيه من الإيمان علماً وعملا قلبياً كان صلاح الجسد بالقول الظاهر والعمل...، والظاهر تابع للباطن". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٩/٧، ٢٧).

والقلوب أقسام، كما يراها ابن تيميّة من خلال النصوص الشرعية، فهناك:

١- القلب الأغْلف، ويستدل عليه بقوله تعالى: ﴿وَقَوْلِهِمْ قُلُوبُنَا غُلْفٌۢ بَل طَبَعَ ٱللَّهُ عَلَيْهَا بِكُفْرِهِمْ﴾ (النساء، ١٥٥)، وبقوله تعالى: ﴿وَقَالُواْ قُلُوبُنَا غُلْفٌۢ بَل لَّعَنَهُمُ ٱللَّهُ بِكُفْرِهِمْ﴾ (البقرة، ٨٨)، ثم يعلق قائلاً: "والغلف، جمع أغلف، وهو ذو الغلاف الذي في غلاف مثله، كأنّهم جعلوا المانع خلقه، أي خلقت القلوب وعليها أغطية، فقال الله: (بل لعنهم الله بكفرهم) وطبع الله عليها بكفرهم ﴿فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا﴾ (النساء، ١٥٥)"، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٨/٧) وهذا القلب من سماته: العمى، والصمم والبكم، كما في قوله تعالى: ﴿وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ كَمَثَلِ ٱلَّذِى يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَآءً وَنِدَآءً صُمٌّۢ بُكْمٌ عُمْىٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ ﴿١٧١﴾﴾ (البقرة، ١٧١)، "قال: بل نفسر قلوبهم عميت وصمت وبكمت، كما قال تعالى: (فإنّها لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التي في الصدور)". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٧/٧)

٢- القلب المريض، كما في قوله تعالى: ﴿إِذْ يَقُولُ ٱلْمُنَٰفِقُونَ وَٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ﴾ (الأنفال، ٤٩)، "والمرض في القلب كالمرض في الجسد، فكما أنّ هذا هو إحالة عن الصحة والاعتدال من غير موت، فكذلك قد يكون في القلب مرض يحيله عن الصحة والاعتدال" (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤٤٨/٢٨ - ٤٥٠)، ومن سمات القلب المريض: فساد إحساس القلب وإدراكه، وفساد عمله وحركته، وضعف الإيمان، والجبن، والفزع، والشهوة المحرمة، والحسد والبخل، والشكوك والشبهات، وإرادة الفجور. (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٩٤/١، ٩٥)

٣- القلب الحي المنوّر، هو قلب فيه نور به يسمع ويبصر ويعقل، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٠٢/١-١١١) ممتلئ بالخشوع واليقين، والقوة، كما في الأثر[1]: (القلوب آنية الله في أرضه، أحبّها إلى الله

(١) ورد هذا الأثر موقوفا ومرفوعا بروايات قريبة من الرواية المذكورة في كتاب الزهد للإمام أحمد وزوائده، انظر (الألباني، ١٩٨٤، ١٦٩/١)

أصلبها وأرقّها وأصفاها) .(ابن تيمية، ١٩٨٠ ، ٧/ ٢٩، ٣٠)

ويورد ابن تيميّة في القلوب وأقسامها ، قول الصحابة ، رضي الله عنهم، فيذكر " عن علي— أو حذيفة — رضي الله عنهما — قال[٢] : القلوب أربعة : قلب أجرد فيه سراج يزهر فذلك قلب المؤمن ، وقلب أغلف فذاك قلب الكافر ، وقلب منكوس ، فذاك قلب المنافق ، وقلب فيه مادتان : مادة تمدّه الإيمان و مادة تمدّه النفاق ، فأولئك قوم خلطوا عملاً صالحاً وآخر سيئاً " . (ابن تيمية ، ١٩٨٠ ، ١/١٠٦) .

ثالثاً : العقل

امتازت رؤية الفكر الإنساني للعقل ، إلى حدّ ما ، بالضّبابية والاضطراب والتشعبات ، وأثرت بشكل أو بآخر على فكر بعض المسلمين في تاريخ الفكر الإسلامي ، وذلك لأسباب عديدة كان من أهمها ابتعادهم عن مصدرية الوحي الإلهي ، من هنا تأتي أهمية رؤية ابن تيميّة للعقل ، والتي امتازت بالوضوح والسعة لاعتماده في ذلك على المصادر الإسلامية الأصلية.

يصدق مفهوم العقل عند ابن تيميّة على أربعة معاني ، هي أنه :

١- عرَض قائم بغيره ، بمعنى ليس شيئاً مادياً محسوساً.

٢- غريزة وقوّة في النفس .

٣- العلم .

٤- العمل بالعلم ، ولعلّ هذا المفهوم خاصّ بالفهم الإسلامي ، كما سيأتي عليه الدليل.

يقول ابن تيميّة : " فإنّ العقل في لغة المسلمين عرَض من الأعراض ، قائم بغيره ، وهو غريزة ، أو عِلم ، أوعمل بالعلم ، ليس العقل في لغتهم قائماً بنفسه فيمتنع أن يكون أوّل المخلوقات عرَضاً قائماً بغيره ، فإنّ العرَض لا يقوم إلا بمحلّ فيمتنع وجوده قبل وجود شيء من الأعيان ، وأما أولئك المتفلسفة[٣] : ففي اصطلاحهم ، أنه جوهر قائم بنفسه ، وليس هذا المعنى هو معنى العقل في لغة المسلمين ، والنبي ، صلى الله عليه وسلم ، خاطب المسلمين بلغة العرب ، لا بلغة اليونان[٤]". (ابن تيمية ، ١٨ ، ١٩٨٠/ ٣٣٨).

ويقول كذلك : "إنّ اسم العقل عند المسلمين

---

(٢) أحمد بن حنبل ، المسند ، ح رقم(١٠٧٠٥).وهي من رواية أبي سعيد الخدري عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ولم أجدها برواية علي أو حذيفة ، رضي الله عنهم أجمعين .

(٣) ينظر في آراء الفلاسفة المسلمين حول العقل وأنه جوهر قائم بنفسه :(الحفني ، ١٩٩٩ ، ١/٥٦) و(صليبا ، ١٩٧٣ ، ٢٣٢، ١٥٩)

(٤) أي أنّ المعتمد هو المفاهيم والاصطلاحات القرآنية حول العقل لا المصطلحات اليونانية ، وأنها الأصل والمقياس لغيرها ، فما وافقها قبل وإلا فيرد .وأنه لا ينبغي تقديمها على مصطلحات القرآن .

وجمهور العقلاء إنما هو صفة، وهو الذي يسمى عرضاً قائماً بالعاقل، وعلى هذا دل القرآن في قوله تعالى: ﴿لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (البقرة، ٧٣)، وقوله: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا﴾ (الحج، ٤٦)، وقوله: ﴿قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (الحديد، ١٧) ونحو ذلك مما يدل على أنّ العقل مصدر عقل يعقل عقلاً، وإذا كان كذلك فالعقل لا يسمى به مجرد العلم الذي لم يعمل به صاحبه، ولا العمل بلا علم، بل إنما يسمّى به العلم الذي يعمل به والعمل بالعلم، ولهذا قال أهل النار: ﴿وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾ (الملك، ١٠)، وقال تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا﴾ (الحج، ٤٥). والعقل المشروط في التكليف لا بد أنْ يكون علوماً يميز بها الإنسان بين ما ينفعه وما يضره، ثم من الناس من يقول: العقل هو علوم ضرورية، ومنهم من يقول: العقل هو العمل بموجب تلك العلوم، والصحيح أنّ اسم العقل يتناول هذا وهذا، وقد يراد بالعقل نفس الغريزة التي في الإنسان التي بها يعلم ويميز ويقصد المنافع دون المضار".(ابن تيمية، ٩، ١٩٨٠/٢٨٦-٢٨٧).

وعن وظيفة العقل ومكانته يشير ابن تيميّة إلى أنّ "العقل شرط في معرفة العلوم، وكمال وصلاح الأعمال، وبه يكمل العلم والعمل، لكنه ليس مستقلاً بذلك، لكنه غريزة في النفس، وقوة فيها، بمنزلة قوة البصر التي في العين. فإن اتصل به نور الإيمان والقرآن، كان كنور العين إذا اتصل به نور الشمس والنار، وإن انفرد بنفسه لم يبصر الأمور التي يعجز وحده عن دركها، وإن عزل بالكلية كانت الأقوال والأفعال مع عدمه: أموراً حيوانية، فقد يكون فيها محبة ووجد، وذوق، كما قد يحصل للبهيمة. فالأحوال الحاصلة مع عدم العقل ناقصة، والأقوال المخالفة للعقل باطلة، والرسل جاءت بما يعجز العقل عن دركه، لم تأت بما يعلم العقل امتناعه".(ابن تيمية، ٣، ١٩٨٠/٢٨٦).

وعن علاقة العقل بحصول الهداية، يقول: "فحقّ على كل أحد بذل جهده واستطاعته في معرفة ما جاء به (الرسول صلى الله عليه وسلم) وطاعته، إذْ هذا طريق النجاة من العذاب الأليم والسعادة في دار النعيم، والطريق إلى ذلك الرواية والنقل، إذ لا يكفي مجرد العقل، بل كما أن نور العين لا يرى إلا مع ظهور نور قدّامه، فكذلك نور العقل لا يهتدي إلا إذا طلعت عليه شمس الرسالة".(ابن تيمية، ١، ١٩٨٠/٨) وفي هذا توجيه تربوي إسلامي إلى ضرورة إعمال العقل في المفيد من الفكر والنافع من العمل، سواءً لصالح الإنسان أو لصالح مجتمعه.

رابعاً: الروح

الروح، مكون أساسي من مكونات الإنسان، ولا يمكن لأحد أن يحصّل المعلومات الصحيحة

والدقيقة حولها، إلا إذا اعتمد طريق الرسل.

وبالنسبة لابن تيميّة، فكما سار على المنهج الإسلامي في دراسته للعناصر المتقدّمة، فكذلك هنا، في دراسته للروح، فهو يقول: "ليس في الكتاب والسنة أنّ المسلمين نهوا أنْ يتكلموا في الروح بما دل عليه الكتاب والسنة لا في ذاتها ولا في صفاتها".(ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/٢٣١).

والروح سرّ إلهي، وغيب رباني، قدّمت لنا الرسالة الإلهية معلومات محدّدة عنها بالقدر الذي نحتاجه وفقاً لحكمة الله تعالى، ولذلك سعى ابن تيميّة إلى تقديم التصور الإسلامي لمفهوم الروح من خلال القرآن والسنة باعتبارهما مصدر اقتناع واعتقاد. وقد استخلص الباحث رؤيته لمفهوم الروح، بأنها: مخلوقة، مبدعة، وليست قديمة، وهي عين قائمة بذاتها، ليست من جنس البدن ولا العناصر والمولدات منها، وليست جزءاً من الذات الإلهية، وهي لا تعدم ولا تفنى بموتها، ولها صفاتها الثّبوتية والسّلبية المخبر بها شرعاً. يقول ابن تيميّة: "الروح الآدمي مخلوقة، مُبدَعة باتفاق سلف الأمة وأئمتها وسائر أهل السنة"، واستدل على ذلك بجملة من الأدلة منها: أنّها "لو لم تكن مخلوقة لما أقرّت بالربوبية، وقد قال لهم حين أخذ الميثاق – وهم أرواح في أشباح – كالذرّ: (ألست بربّكم؟ قالوا: بلى شهدنا) (الأعراف، ١٧٢)، ولأنها لو لم تكن مخلوقة ما كان على النصارى لوْم في عبادتهم عيسى (عليه السلام) ولا حين قالوا: أنّه ابن الله، وقالوا: هو الله". "ولأنّه لو كان الروح غير مخلوقة ما دخلت النار، ولأنها لو لم تكن مخلوقة لما حجبت عن الله، ولا غيّبت في البدن ولا ملَكها ملك الموت، ولما كانت صورة توصف، ولأنها لو لم تكن مخلوقة لم تحاسب ولم تعذب، ولم تتعبّد ولم تخف، ولم ترْج".(ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/٢٢١، ٢٢٠)ويقول أيضاً في بيان مفهومها وسماتها، بالإضافة لما تقدّم ذكره: "الروح التي فينا فإنها قد وصفت بصفات ثبوتية وسلبية، وقد أخبرت النصوص أنها تعرج وتصعد من سماء إلى سماء، وأنها تقبض من البدن وتسلّ منه كما تسلّ الشعرة من العجينة". (ابن تيمية، ٣، ١٩٨٠/٣١) وحول العلاقة بين طبيعة البدن وطبيعة الروح يؤكد ابن تيمية التغاير الكامل بينهما فهذه الروح "ليست هي من جنس هذا البدن، ولا من جنس العناصر والمولدات منها، بل هي من جنس آخر مخالف لهذه الأجناس".(ابن تيمية، ٣، ١٩٨٠/٣٢) لكنه وقوفاً عند حدّ الشرع لا يتكلف في بيان هذا الجنس كما تكلّفه آخرون بلا علم .وينفي أن تكون الروح هي الجسم، فالجسم "هو الجسد والبدن. وبهذا الاعتبار فالروح ليست جسماً". (ابن تيمية، ٣، ١٩٨٠/٣٢) فهي "ما تكون به الحياة، ويقوم به الجسد، أي: الجانب المقابل للبدن، وسميت روحاً لأنّ بها حياة الجسد"(جوهري، ١٩٨٤، ١٢).

وبما أنّ الروح مخلوقة، فهي ليست جزءاً من الذات الإلهية، كما ذهب إلى ذلك من ذهب. وهو

قول شدد ابن تيميّة النكير على أصحابه، فقال: "وصنف من زنادقة هذه الأمة وضلالها[٥]، يزعمون أنها (الروح) من ذات الله "، فهؤلاء قد جعلوا الآدمي بذلك "نصفين : نصف لا هوت، وهو روحه، ونصف ناسوت[٦]، وهو جسده ؛ نصفه رب ونصفه عبد". (ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/٢٢٢).

علاقة الروح بالبدن والعقل: وعن موقف العقل من الروح وطبيعة علاقتها بالبدن ؛ يبين ابن تيميّة أن العقل الإنساني وإن وقف على بعض صفات الروح- بإخبار الوحي – إلا أنه غير قادر البتّة على إدراك كنهها أو تكييفها، فيقول : "إن الروح موجودة، عالمة قادرة، سميعة بصيرة، تصعد وتنزل ،وتذهب وتجيء، ونحو ذلك من الصفات"، ولكن مع ذلك فإنّ " العقول قاصرة عن تكييفها وتحديدها - لأنهم لم يشاهدوا لها نظيراً، والشيء إنما تدرك حقيقته بمشاهدته، أو مشاهدة نظيره "(ابن تيمية، ٣، ١٩٨٠ /٣٣)، و"لا يجوز لأحد أن يقْفوا ما ليس له به علم، ولا يقول على الله ما لا يعلم ". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/٢٣٠).

وعن علاقتها بالبدن، فيقرر، وكما سبقت الإشارة، أن الروح ليست من جنس البدن ، ولا من جنس العناصر والمولدات منها، وأنها تفارقه بالموت وتعود إليه عند النفخة الثانية[٧] ، فالروح " في البدن قد ولجت فيه، وتخرج منه، وقت الموت. تسلّ منه شيئاً فشيئاً فتخرج من البدن شيئاً فشيئاً لا تفارقه كما يفارق الملك مدينته التي يديرها " وفي كلام له مع بيان موقف العقل من الروح وعلاقتها بالبدن ، يقول متابعاً كلامه : " والناس لمّا لم يشهدوا لها نظيراً عسر عليهم التعبير عن حقيقتها، وهذا تنبيه لهم على أن ربّ العالمين لم يعرفوا حقيقته، ولا تصوّروا كيفيته سبحانه وتعالى، وأنّ ما يضاف إليه من صفاته هو على ما يليق به جل جلاله. فإنّ الروح التي هي بعض عبيده توصف بأنها تعرج إذا نام الإنسان، وتسْجد تحت العرش. وهي مع هذا في بدن صاحبها لم تفارقه بالكلية، والإنسان في نومه يحسّ بتصرفات روحه تصرفات تؤثر في بدنه، فهذا الصعود الذي توصف به الروح لا يماثل صعود المشهودات، فإنها إذا صعدت إلى مكان فارقت الأول بالكليّة، وحركتها إلى العلو حركة انتقال من مكان إلى مكان، وحركة الروح بعروجها وسجودها ليس كذلك ". "(ابن تيمية، ٣، ١٩٨٠/٣٤٩-٣٥٠) وأخيراً فموت الروح لايعني فناؤها ، بل كما يقول ابن

---

(٥) ينظر حول مثل هذه الآراء: (الحفني، ١٩٩٩، ٢/ ١١١٤).

(٦) اللاهوت والناسوت، مصطلحان يعبران في الأصل عن عقيدة النصارى في أنّ للمسيح طبيعتين: إلاهية- كلمة الله - وإنسانية- جسد المسيح. (الندوة العالمية، ٢٠٠٣، ٢/١١٥٧)

(٧) للوقوف على شواهد ذلك ومزيد تفصيل، ينظر: (ابن القيم، ٥٣-٢٩٤).

تيميّة: "والروح مخلوقة بلا شك، وهي لا تعدم ولا تفنى، لكن موتها مفارقة الأبدان، وعند النفخة الثانية تعاد الأرواح إلى الأبدان". "(ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/٢٧٩) وفي هذا القدر من المعرفة الشرعية حول الروح، كفاية للإنسان في حياته الدنيا المستخلفة فيها، ليتوجه بذلك إلى الجانب العملي والواقعي من عبادة الله وإعمار الكون دون الاستغراق وراء تفلسفات نظريه تحاول عبثاً كسر حدود الإنسان، واستهلاك طاقاته دون نفع عملي يجنيه.

وكما يلحظ من كلام ابن تيمية المتقدم فإن هناك عموماً وخصوصاً وترادفاً بين دلالات عناصر الشخصية الأربعة: النفس والروح والعقل والقلب. وأنّ أوسعها دلالة هي النفس، حيث تطلق ويراد بها الذات الإنسانية بمكوناتها كلّها، وهي بذلك تشمل الروح والعقل والقلب، وأنّ العقل والقلب يخص باطن الإنسان الإرادي والفكري لا ظاهره الجسدي.

وقد أكد هذه العلاقات بين دلالات هذه العناصر- مع الإقرار أنّها عملية اجتهادية- عدد من الباحثين المختصين في الدراسات النفسية، ومنهم نجاتي في بحثه عن الدراسات النفسية عند العلماء المسلمين، ومنهم: ابن تيمية (نجاتي، ١٩٩٣، ١٤٩، ٢٦٩)، والغامدي في دراسته الفلسفية عن ابن تيمية (الغامدي، ٢٠٠٣، ٥٣٢-٥٣٤) والباحثة شادية التل في دراستها عن علم النفس التربوي في الإسلام توصلت إلى النتائج الآتية: بالنسبة للقلب والنفس، فإنّ مفهوم النفس بالمعنى العام (الإنسان ككل) أعم وأشمل من مفهوم القلب، وبالمعنى الخاص (باطن الإنسان)، فإنها ترادفه. وبالنسبة للعقل والقلب: فإنّ مفهوم القلب أعمّ من العقل، فالعقل نور في القلب وفعل من أفعاله. وبالنسبة للروح والنفس، فإنّ مفهوم النفس بمعناها العام (الإنسان ككل) أعمّ من الروح وأشمل، وبمعناها الخاص (باطن أو جوهر الإنسان) ترادفه. (طه، ٢٠٠٠، ٥٢-٥٨).

ثانياً: مكوّنات الشّخصية الإنسانية وديناميتها عند ابن تيميّة

ابتداء، لا بد من التأكيد، أنّه في الحديث عن مكوّنات الشّخصية الأساسية والكبرى عند ابن تيميّة لا بدّ من استصحاب رؤيته المتقدمة حول العناصر المفاهيمية الأساسية في الشّخصية الإنسانية: القلب، والعقل، والنفس، فهي تؤدي دورا أساسيا في توضيح بنْية الشّخصية ومكوناتها والكشف عن حقيقتها.

وسيكون التركيز في مجال البحث هنا على المحور العام في دراسة مكونات الشّخصية الإنسانية عند ابن تيميّة، وهو يقع في تحديدها في مكونين أساسيين، هما: المكوّن المادي والمكوّن الروحي أو البدن والروح أو الباطن والظاهر، وطبيعة العلاقة بينهما كما تظهر في ظل البناء الإنساني العجيب وتفاعلاتها المعقّدة في الحياة، وسينصب اهتمام الباحث على إظهار رؤية ابن تيميّة الأساسية في هذا الموضوع.

ينظر ابن تيميّة إلى مكوّنات الشّخصية الإنسانية على أنها تتكون بالأساس من مكوّنين كبيرين مهمين. هما: الأول: الروح، والثاني: البدن، فيقول: " فإنّ الإنسان (الشّخصية) عبارة عن البدن والروح معاً."(ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/٢٢٢) وهناك عديد من المواضع التي يشير فيها إلى هذين المكونين، وهذا سيظهر بوضوح أكثر من خلال رؤيته لطبيعة العلاقة بينهما وتفاعلاتهما، وهو الجانب الأهم الذي لا بد من إبرازه، إذ تقدّم تفصيل لآرائه حول الروح (المكون الروحي)، ولكن وقبل الشروع في ذلك، لا بد من عرض رؤيته للمكون المادّي(البدن).

بعد أنْ ساق ابن تيميّة عدداً من الأحاديث في خلق الإنسان (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/ ٢٢٢) (المكون المادّي)، قال: " فهذا فيه بيان أن كتابة رزقه وأجله وشقاوته وسعادته بعد أن يجعله ذكراً أو أنثى، وسوياً، أو غير سوي "(ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/٢٤٠) فالشّخصية الإنسانية الكاملة لا بد أن تشتمل في مسمّاها جميع أعضاء البدن، كما يقول ابن تيميّة: " كذلك الإنسان الكامل[٨]، يدخل في مسمّاه أعضاؤه كلّها، ثم لو قطعت يداه ورجلاه لم يخرج عن اسم الإنسان وإن كان قد زال منه بعض ما يدخل في الاسم الكامل." (ابن تيمية، ١٨، ١٩٨٠/٢٧٧)

وأمّا أهم العناصر في المكوّن المادّي (البدن) بالنسبة للشخصية الإنسانية وطبيعتها وذات الأهمية الكبرى في تحديد نوعية السّلوك فله رأيه في ذلك مستمدا من المصدر الصادق والموثوق، من" قوله تعالى: ﴿أَلَمْ نَجْعَل لَّهُۥ عَيْنَيْنِ ۝٨ وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ ۝٩ وَهَدَيْنَٰهُ ٱلنَّجْدَيْنِ ۝١٠﴾ (البلد، ٨ – ١٠) ؛ الهداية محلّها القلب، وهذه الأعضاء الثلاثة التي هي دائمة الحركة والكسب، إمّا للإنسان وإمّا عليه. بخلاف ما يتحرك من الداخل، فإنه لا يتعلق به ثواب ولا عقاب. وبخلاف بقية الأعضاء الظاهرة، فإن السكون أغلب وحركتها قليلة بالنسبة إلى هذه، وقد ذكر سبحانه اللسان والشفتين، لأنهما العضوان الناطقان."(ابن تيمية، ١٦، ١٩٨٠/٢٢١).

ويؤكد ابن تيميّة، وبشكل واضح، على أنّ مكوّنات الشّخصية الإنسانية ليست على درجة واحدة من الأهمية، فهناك مكوّن منها يحتل الموقع المركزي والمحوري فيها، ولا شك أن هذا المكوّن هو: المكوّن الروحي (الروح) أو المكوّن الباطني (الباطن)، يقول ابن تيميّة: " فإن حقيقة العبد قلبه وروحه[٩]، وهي لا صلاح لها إلا بإلاهها الذي لا إله إلا هو، فلا تطمئن في الدنيا إلا بذكره "، (ابن تيمية، ١، ١٩٨٠/٢٣)

---

(٨) المراد هنا بالإنسان الكامل، من حيث كماله البدني، أي كمال خِلْقته فلا نقص في الأعضاء، وهذا غير تعبير "كمال النفس" الذي يرد في مؤلفاته، ويقصد به كمالها من حيث الناحية العلمية النظرية والإرادية العملية.

(٩) المراد بالقلب هنا: باطن الإنسان مطلقا. وبالروح: المدبرة لبدن الإنسان. (الغامدي، ٢٠٠٣، ٥٣٣، ٥٣٢)

وسيتجلى هذا أكثر في الحديث على طبيعة العلاقة بين مكوّنات الشّخصية وعناصرها وعن ديناميتها.

العلاقة بين مكونات الشّخصية وعناصرها وديناميتها

تظهر في رؤية ابن تيميّة للشخصية الإنسانية، العلاقة القائمة والشديدة الفعّالية بين مكوّنات الشّخصية وعناصرها، وأنها ذات طبيعة حيّة فعّالة (ديناميكية)؛ يقول في معرض نقاشه لآراء الفلاسفة في الروح والبدن والعلاقة بينهما: "وكذلك قولهم إن تعلقها بالبدن ليس إلا مجرد تعلق التدبير والتصريف، كتدبير الملك لمملكته من أفسد الكلام، فإن الملك يدبر أمر مملكته فيأمر وينهى ولكن لا يصرّفهم هو بمشيئته وقدرته إن لم يتحركوا هم بإرادتهم وقدرتهم. والملك لا يلتذ بلذة أحدهم، ولا يتألم بألمه وليس كذلك الروح والبدن، بل قد جعل الله بينهما من الاتحاد والائتلاف ما لا يعرف له نظير يقاس به، ولكن دخول الروح فيه ليس هو مماثلاً لدخول شيء من الأجسام المشهودة، فليس دخولها فيه كدخول الماء ونحوه من المائعات في الأوعية. فإنّ هذه إنما تلاقي السّطح الداخل من الأوعية، لا بطونها ولا ظهورها، وإنّما يلاقي الأوعية منها أطرافها دون أوساطها، وليس كذلك الروح والبدن، بل الروح متعلقة بجميع أجزاء البدن باطنة وظاهرة، وكذلك دخولها فيها ليس كدخول الطعام والشراب في بدن الآكل. فإن ذلك له مجال معروف، وهو مستحيل - إلى غير ذلك من صفاته - ولا جريانها في البدن كجريان الدم، فإن الدّم يكون في بعض البدن دون بعض".(ابن تيمية، ١٩١٠، ١٧/١٣٤٨-٣٤٩).

فلا بد، في التصور السليم للشخصية الإنسانية[١٠]، من أن يُنظر إلى مكوناتها كوحدة واحدة، متفاعلة معاً ومع الأطراف الأخرى. يقول ابن تيميّة: "فإن الإنسان عبارة عن البدن والروح معا. بل هو بالروح أخصّ منه بالبدن. إنما البدن مطية للروح. كما قال أبو الدرداء[١١]: إنما بدني مطيتي. فإن رفقت بها بلغتني، وإن لم أرفق بها لم تبلغني" (ابن تيمية، ١٩٨٤، ٦/١٠٨). وفي تفاعل مكونات الشّخصية مع الحسّ، يقول: "الروح تحسّ بأشياء لا يحسّ بها البدن، كما يحسّ من يحصل له نوع تجريد

(١٠) التصور السليم للشخصية الإنسانية، هو الذي يُبنى فهمه لطبيعة الشخصية ومكوناتها على الحقائق العلمية المستمدة من المصادر الصحيحة والمعتبرة، وفي مقدمتها الوحي الذي أخبر بكثير من المعارف عن أصل الإنسان ومراحل خلقه وخصائصه، إضافة لكل مصدر معتبر يقره الشرع فيؤخذ بما لديه من نتائج علمية.

(١١) وجد الباحث نصا قريبا منه ينسب لأبي درّ رضي الله عنه، يقول فيه: (نفسي مطيتي وإن لم أتعهدها تعبتني) (ابن حجر، ١٩٩٥، ١/٣٢٨) ومراد ابن تيمية من الشاهد المذكور أنّ الروح غير البدن، وأنّ البدن بالنسبة للروح كالركوبة بالنسبة للراكب فلا بد من الإحسان في مسيرها، وأنّ العبرة تبقى في من يقود المركب ويتصل به ويستخدمه.

بالنوم وغيره، بأمور لا يحسّ بها غيره، ثم الروح بعد الموت تكون أقوى تجرداً، فترى بعد الموت وتحسّ بأمور لا تراها الآن ولا تحسّ بها." (ابن تيمية، ٦، ١٩٨٤/ ١٠٨) فالشّخصية الإنسانية في بنْيتها ومكوناتها، شخصية متفاعلة دينامية ، فكما يقول ابن تيميّة، فإن الله عز وجل خلق " أعمال الأبدان بأعمال القلوب، ويكون لأحد الكسْبين تأثير في الكسب الآخر بهذا الاعتبار، ويكون ذلك الكسْب من جملة القدرة المعتبرة في الكسب الثاني، فإن القدرة هنا ليست إلا عبارة عمّا يكون الفعل به لا محالة: من قصد وإرادة وسلامة الأعضاء والقوى المخلوقة في الجوارح وغير ذلك"، (ابن تيمية، ٨، ١٩٨٠/ ٣٩٠)، ويقول كذلك: " وذلك أن الجسد تابع للقلب، فلا يستقرّ شيء في القلب إلا ظهر موجبه ومقتضاه على البدن ولو بوجه من الوجوه."(ابن تيمية، ١٤، ١٩٨٠/ ١٢١)

وهذا ما تؤكده عديد من الدراسات النفسية، حيث تشير إلى أنّ أبرز ما في الكيان البشري أنّه كيان مزدوج، وهذا الازدواج هو طابع كيانه كلّه(قطب، ١٩٩٣، ٤١-٤٢)، وهذه "الطبيعة المزدوجة تجعل جميع نشاطاته "الروحية" و "الجسدية" نشاطات مزدوجة الطبيعة، ويصعب فرز نشاط روحي محض أو جسدي محض، ولا يمكن فهم نشاطات الإنسان بأحد المكونين دون الآخر، ولا بهما منفصلين أحدهما عن الآخر، وإنّما يفهم السلوك الإنساني في ضوء هذين المكونين وفي سياق موحّد".(توفيق، ١٩٨٨، ١٥٣). وفي رؤية علم النفس الحديث فإنّ " الشخصية الإنسانية لا تتكون -فقط- من أجهزة عقلية ونفسية ، بل -وأيضاً- من أجهزة وهيئة جسمية تتفاعل جميعاً في وحدة متكاملة هي الشخصية، وتتبادل جميعاً ومعاً التأثّر والتأثير"(طه، ٢٠٠٠، ٢٧٧)

ويتنبّه ابن تيميّة إلى أنّ طبيعة هذه المكونات للشخصية الإنسانية، تفرض على بنْيتها محدودية في القدرة والإمكانات، ومن هنا لا بد من مراعاة ذلك، وهذا هو الأصل الذي راعاه الشارع في التكليف، يقول ابن تيميّة: " قال تعالى: ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾ (البقرة، ٢٨٦) فنفى بذلك ما توهّموه من أنّه يعذبهم بالخطرات التي لا يملكون دفعها، وأنها داخلة تحت تكليفه، فأخبرهم أنه لا يكلفهم إلا وسعهم، فهذا هو البيان الذي قال فيه ابن عباس وغيره فنسخها الله عنهم بقوله: (لا يكلف الله نفساً إلا وسعها) وقد تضمن ذلك أن جميع ما كلفهم به أمراً ونهياً فهم مطيقون له قادرين عليه، وأنه لم يكلفهم ما لا يطيقون ". (ابن تيمية، ١٤، ١٩٨٠/ ١٣٧)وفي معنى الوسْع ، يقول: " وأما وسْعه الذي هو منه في سعة فهو دون مدى الطاقة والمجهود، بل نفسه فيه مجال ومتسع، بخلاف ما يقدر عليه الشخص فإنه قد يكون مقدوراً له، ولكن فيه ضيق وحرج ".(ابن تيمية، ١٤، ١٩٨٠/ ١٣٧).

ويحذر ابن تيميّة من التفاعل السّلبي بين مكوّنات الشّخصية، كأن يغلب فعل المكوّن المادي

على حسّاب الآخر، فيصف ذلك بأن " حياة البدن دون حياة القلب من جنس حياة البهائم، لها سمع وبصر وهي تأكل وتشرب وتنكح ."(ابن تيمية، ١، ١٩٨٠/ ١٠٤).

وبما أنّ بنْية الشّخصية الإنسانية في تصوّر ابن تيميّة متفاعلة، فلا شك هي كذلك عنده متطوّرة وليست جامدة، ويصف ذلك بقوله: "فحيوانية الإنسان ونطقه، كل منهما فيه ما يشترك مع الحيوان فيه، وفيه ما يختص به عن سائر الحيوان، وكذلك بناء بنيته فإنّ نموّه واغتذاءه وإن كان بينه وبين النبات فيه قدر مشترك، فليس مثله، إذ هذا يغتذي بما يلذّ به ويسرّ نفسه، وينمو بنمو حسّه وحركته وهمّه وحرثه، وليس النبات كذلك."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٩ /٦٢).

ولا شك أنّ الوعي بالدلالات المفاهيمية لعناصر الشخصية الإنسانية وبمكوناتها الأساسية، يسهم في تحقيق مزيد من الفهم الصحيح للذات الإنسانية، والإدراك المعقول لإمكاناتها ومعطياتها، والحاجة إلى القيام بممارسات إنسانية وحضارية تتوافق مع التصور الإسلامي للطبيعة الإنسانية وغاياتها في الحياة الدنيا.

المبحث الثاني: محدّدات الشّخصية الإنسانية عند ابن تيميّة

يتكون من كلام ابن تيميّة حول الإنسان " الشّخصية " في عديد من المواضع في مؤلفاته، ما يمكن أن يطلق عليه "محددات الشّخصية الإنسانية" ؛ أي العوامل المؤثرة في بنيتها وفي تنميطها وسلوكاتها واختلافاتها الفردية، فهناك مواضع تحدث فيها وفصلّ عن الفطرة، وأخرى أجمل عن مراحل خلق الإنسان في الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة، وأخرى بين فيها دور البيئة بشكل خاص، ودور المعتقد، بل ودور طبيعة القوى التي جبل عليها الإنسان أصلاً(ورثها)، كما أن هناك إشارة عن قابلية الشّخصية واستعدادها. وسيكون التركيز في هذا المبحث على الفطرة والبيئة بشكل خاصّ لبروزهما في كلامه، ثم تأتي الإشارة إلى دور الاستعداد.

المحددات الداخلية وتفاعلها وتأثيرها في السلوك

لقد أعطى ابن تيميّة اهتماماً ملحوظاً في كلامه عن الفطرة، ويبدو أن ذلك راجع إلى موقعها البالغ الأهمية في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، وما ينبني على ذلك من فكر وآراء تتصل وبشكل موثوق بالإنسان (الشّخصية) وطبيعته وحركته وفاعليته في الوجود، وبالجانب التنظيري في هذا المجال، ولذا حاول أن يقدّم فهماً للفطرة الإنسانية مستخلصاً من مجموع النصوص الشرعية .

يقول ابن تيميّة في مفهوم الفطرة : "ولما كان الإقرار بالصانع فطرياً – كما قال صلى الله عليه وسلم : (كل مولود يولد على الفطرة..)[١٢] فإن الفطرة

---

(١٢) البخاري، الصحيح، كتاب التفسير، باب لا تبديل لخلق الله، ح رقم(٤٤٠٢).ونص الحديث كاملاً: (ما =

تتضمن الإقرار بالله، والإنابة إليه "(ابن تيمية، ٢، ١٩٨٠/ ٦) ويؤكد هذا المعنى نفسه في موضع آخر بقوله: "فإذا خرج القلب عن الحال الفطرية التي يولد عليها وهي أن يكون مقراً لربه مريداً له ... كان (القلب) فاسداً."(ابن تيمية، ١٨، ١٩٨٠/ ١٦٤).

والفطرة التي يتحدث عنها ابن تيميّة، إنما هي فطرة الإسلام، ولذلك فمعناها لا بد أن يرجع إليه: يقول في ذلك: " أمّا قوله صلى الله عليه وسلم: (كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهوّدانه أو ينصّرانه أو يمجّسانه)، فالصواب أنها فطرة الله التي فطر الناس عليها، وهي فطرة الإسلام، وهي الفطرة التي فطرهم عليها يوم قال: (ألستُ بربّكُم ؟قالوا بلى) (الأعراف، ١٧٢) وهي: السلامة من الاعتقادات الباطلة والقبول للعقائد الصحيحة". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/ ٢٤٥) وهي كذلك المقصودة في قوله تعالى: ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ ﴾ (الروم، ٣٠)، فأخبر أنه فطرعباده على إقامة الوجه حنيفاً، وهو عبادة الله وحده لا شريك له، ويؤكد ابن تيميّة على أنّ هذه الفطرة ليست من الأمور المكتسبة من العبد، وإنما هي خلقة الله في العبد، وهي " الحركة الفطرية المستقيمة المعتدلة الطبيعية، وهي صحة الخلقة" (ابن تيمية، ١، ١٩٨٠/ ١٤٦)، وفي الحديث القدسي: (إني خلقت عبادي حنفاء فاجتالتهم الشياطين وحرمت عليهم ما أحللت لهم، وأمرتهم أنْ يشركوا بي ما لم أنزل به سلطانا)[١٣].

هذه النظرة العلمية في معنى الفطرة عند ابن تيمية وما خلص إليه الباحث من معناها ودلالاتها عنده، هي ما أكدّته الدراسات العلمية والمصادر الإسلامية الأصيلة، فقد خلص النحلاوي في دراسته عن الفكر التربوي عند ابن تيمية إلى ذات المعاني التي توصل إليها الباحث في دراسته هذه عن معنى الفطرة (النحلاوي، ١٩٨٦، ٨٨-٩٥)، وكذلك قرّر هذه المعنى الكردي في دراسته لفكر ابن تيمية حيث يقول: وتعدّ كتابات ابن تيمية عن مفهوم الفطرة من الأبحاث النفسية التي ينبغي الإشارة إليها، فهو يعرض لمفهوم الفطرة كما يذكره القاضي أبو بكر بن العربي بأنّه الإقرار بمعرفة الله، وهو العهد الذي أخذه عليهم في أصلابهم أبائهم" (الكردي، ١٩٨٦، ٢٠٠).

ومن دراسات علم النفس الإسلامي التي خلصت إلى ذات النتائج، دراسة نجاتي عن علم النفس في السنة، حيث يقول: "ويولد الإنسان على الفطرة، والفطرة هي الدين الحنيف والاستعداد لمعرفة الله وتوحيده والميل إلى الحق"(نجاتي، ٢٠٠٠، ٢٤٩). وقد

= من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهوّدانه أو ينصرانه أو يمجسانه، كما تُنتج البهيمة بهيمة جمعاء، هل تحسون فيها من جدعاء).

(١٣) مسلم، الصحيح، كتاب الجنة، ح رقم (٥١٠٩).

بوّب البخاري في صحيحة قوله : "باب (لا تبديل لخلق الله) لدين الله. والفطرة: الإسلام[١٤]، وكما فسّر الطبري معنى الفطرة بالإسلام وأيد ذلك بنقولات عن أهل العلم. (الطبري، ١٩٩٢، ١٠/١٨٣).

ولقد عرض ابن تيميّة للإشكال المتعلق بوجود نصوص شرعية تثبت أن كل مولود إنما يولد على الفطرة ونصوص أخرى تنفي العلم عن هذا المولود حال ولادته كما في قوله: ﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا ﴾ (النحل، ٧٨) .وأجاب عليه بقوله: "ولا يلزم من كونهم مولودين على الفطرة أن يكونوا حين الولادة معتقدين للإسلام بالفعل، فإن الله أخرجنا من بطون أمهاتنا لا نعلم شيئاً، ولكن سلامة القلب وقبوله وإرادته للحق: الذي هو الإسلام، بحيث لو ترك من غير مغيّر، لما كان إلا مسلماً، وهذه القوة العلمية التي تقتضي بذاتها الإسلام ما لم يمنعها مانع: هي فطرة الله التي فطر الناس عليها ".(ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/ ٧٢٤) وقال في موضع آخر: " ومعلوم أنّ قوله: كل مولود يولد على الفطرة ، ليس المراد به أنه حين ولدته أمه يكون عارفاً بالله موحداً له، بحيث يعقل ذلك، فإنّ الله يقول: ﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا ﴾ (النحل، ٧٨) ، ونحن نعلم بالاضطرار أن الطفل ليس عنده معرفة بهذا الأمر، ولكن ولادته على الفطرة تقتضي أن الفطرة تقتضي ذلك، وتستوجبه بحسبها، فكلّما حصل فيه قوة العلم والإرادة، حصل من معرفتها، ومحبتها له، ما يناسب ذلك".(ابن تيمية، ١٩٨٤ ، ٤/٤٦٠-٤٦١).

ويتضح من كلام ابن تيميّة أنّ العوامل التي تؤثر في الشّخصية غالباً ما تكون في حالة تفاعل وتأثير، وأن السلوك هو ناتج تفاعلات العوامل الظاهر والباطنه ذات التلازم والترابط، يقول ابن تيميّة في إيضاح العلاقة بين الفطرة والشرعة(الفطرة) المنزلة : " وكل من كان بالله أعرف ، وله أعبد، ودعاؤه له أكثر، وقلبه له أذكر، كان علمه الضروري بذلك أقوى وأكمل، فالفطرة مكمّلة بالفطرة المنزلة، فإن الفطرة تعلم الأمر معجلاً، والشريعة تفصله وتبيّنه، وتشهد بما لا تستقل الفطرة به ".(ابن تيمية، ١٩٨٤ ، ٤/٤٥)

وفي تفصيل دقيق لتفاعل محددات الشّخصية والسلوك وإمكان تعديله ، يقول ابن تيميّة في معرض تعليقه على آراء بعض العلماء ونقاشه لها في سياق فكرة أن كل مولود يولد على ما سبق له في علم الله أنه سائر إليه: "معلوم أنّ جميع المخلوقات بهذه المثابة ، فجميع البهائم هي مولدة على ما سبق في علم الله لها، وحينئذ فيكون كل مخلوق مخلوقاً على الفطرة ، وأيضاً: فلو كان المراد ذلك لم يكن لقوله فأبواه يهوّدانه وينصّرانه ويمجّسانه معنى: فإنهما فَعَلا به ما

---

(١٤)البخاري، الصحيح، باب لا تبديل لخلق الله ، ح رقم (٤٧٧٥).

هو الفطرة التي ولد عليها، فلا فرق بين التهويد والتنصير. فتمثيله صلى الله عليه وسلم، بالبهيمة التي ولدت جمعاء، ثم جدعت: يبين أن أبويه غيّرا ما ولد عليه، ثم يقال وقولكم خلقوا خالين من المعرفة والإنكار من غير أن تكون الفطرة تقتضي واحداً منهما بل يكون القلب كاللّوْح الذي يقبل كتابة الإيمان والكفر، وليس هو لأحدهما أقبل منه للآخر، فهذا قول فاسد جداً، فحينئذ لا فرق بالنسبة إلى الفطرة بين المعرفة والإنكار، والتهويد والتنصير، والإسلام، وإنما ذلك بحسّب الأسباب، فكان ينبغي أن يقال: فأبواه يسْلمانه ويهوّدانه وينصّرانه، فلما ذكر أن أبويه يكفرانه، وذكر الملل الفاسدة دون الإسلام: علم أن حكمه في حصول سبب مفصل غير حكم الكفر، وأيضاً، فالنبي صلى الله عليه وسلم شبّهها بالبهيمة المجتمعة الخلق، وشبه ما يطرأ عليها من الكفر بجدع الأنف، ومعلوم أن كمالها محمود، ونقصها مذموم، فكيف تكون قبل النقص لا محمودة ولا مذمومة؟ والله أعلم."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/ ٢٤٣-٢٤٤).

وفي موضع آخر، معلقاً على الحديث(كما تنتج البهيمة جمعاء هل تحسّون فيها من جدْعاء)، ذكر بأن هذا النص يبين "أن سلامة القلب من النقص كسلامة البدن من العيوب، وأنّ العيب حادث طارئ"، (ابن تيمية، ٤، ١٩٨٠/ ٢٤٦) ويضيف كذلك، على الآيات والأحاديث المتعلقة بالفطرة، ما يشير إلى المؤثرات الإيجابية والسلبية في النفس المفطورة، قائلاً " فالنفس بفطرتها إذا تركت كانت مقرّة لله بالإلهية، محبة له، تعبده لا تشرك به شيئاً، ولكن يفسدها ما يزين لها شياطين الإنس والجن بما يوحي بعضهم إلى بعض من الباطل"(ابن تيمية، ١٤، ١٩٨٠/ ٢٦٩) والله عز وجل قد جعل فطرة الإنسان محبة للحق، لأنها الأصل الذي يولد عليه الإنسان، وهي هبة الله ومنته على خلقه، "ولكن قد يعرض الإنسان بجاهليته وغفلته – عن طلب علم ما ينفعه." (ابن تيمية، ١٤، ١٩٨٠/ ٢٩٧) " فالله عز وجل فطر عباده على محبته وعبادته وحده، فإذا تركت الفطرة بلا فساد كان القلب عارفاً بالله محباً له عابداً له وحده، لكن تفسد فطرته من مرضه كأبويه يهوّدانه أو ينصّرانه أو يمجّسانه، وهذه كلها تغير فطرته التي فطر عليها، وإن كانت بقضاء الله وقدره – كما يغير البدن بالجدع – ثم قد يعود إلى الفطرة إذا يسّر الله تعالى لها من يسعى في إعادتها إلى الفطرة، والرسل صلى الله عليهم وسلم بعثوا لتقرير الفطرة وتكميلها لا لتغيير الفطرة وتحويلها."(ابن تيمية، ١٠، ١٩٨٠/ ١٣٥).

ويؤكّد ابن تيميّة تشابك المحددات بكل أنواعها المتفاعلة في الشّخصية الإنسانية، بقوله: " والقلب هو نفسه لا يقبل إلا الحق، فإذا لم يوضع فيه فإنه لا يقبل غير ما خلق الله له، (سنة الله) (ولن تجد لسنة الله تبديلا) (الفتح، ٢٣) وهو مع ذلك ليس بمتروك مُخلّى فإنه لا يزال في أودية الأفكار وأقطار الأماني لا يكون على الحال التي تكون عليها العين والأذن من

الفراغ والتخلّي، فقد وضع في غير موضع لا مطلق ولا معلق، موضوع لا موضوع له، فأما لو ترك وحاله التي فطر عليها فارغا عن كل ذكر خاليا عن كل فكر فقد كان يقبل العلم الذي لا جهل فيه، ويرى الحق الذي لا ريب فيه، فيؤمن بربه وينيب إليه، فإن كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهوّدانه أو ينصّرانه أو يمجّسانه، وإنما يحول بينه وبين الحق في غالب الحال شغله بغيره من فتن الدنيا، ومطالب الجسد، وشهوات النفس ثمّ الهوى قد يعترض له قبل معرفة الحق فيصده عن النظر فيه، فلا يتبين له الحق، فيبقى في ظلمة الأفكار وكثيراً ما يكون ذلك عن كِبْر يمنعه عن أن يطلب الحق، وقد يعرض له الهوى بعد أن عرف الحق فيجحده ويعرض عنه".(ابن تيمية، ٢، ١٩٨٠/ ٣١٣- ٣١٤).

المحدّدات الخارجية وتفاعلها وتأثيرها في السلوك

وفي تأثير مُحَدّد التعليم، يقول: "إذا ثبت أن نفس الفطرة مقتضية لمعرفته ومحبته (الله) حصل المقصود بذلك، وإن لم تكن فطرة كل أحد مستقلة بتحصيل ذلك، بل يحتاج كثير منهم في حصول ذلك إلى سبب معين للفطرة: كالتعليم والتخصيص، فإن الله قد بعث الرسل، وأنزل الكتب، ودعوا الناس إلى موجب الفطرة: معرفة الله وتوحيده، فإذا لم يحصل مانع يمنع الفطرة، وإلا استجابت لله ورسله، لما فيها من المقتضى لذلك".(ابن تيمية، ٨، ١٩٨٤/ ٤٦٠).

ويشير ابن تيميّة في سياق محددات الشّخصية إلى ما يمكن أن نطلق عليه قوى الاستعداد وتفاعلها البيئي، حيث يقول: "من المعلوم أنّ النفوس إذا حصل لها معلّم ومخصّص، حصل لها من العلم والإرادة بحسّب ذلك، ومن المعلوم أنّ كل نفس قابلة للعلم وإرادة الحقّ، ومعلوم أن التعليم والتخصيص لا يوجب العلم والإرادة، لولا أن في النفس قوة تقبل ذلك، وإلا فلو علم البهائم والجمادات وخصّصها، لم يحصل لها ما يحصل لبني آدم، والسبب في الموضعين واحد، فعلم أن ذلك لاختلاف القوابل. ولهذا يشترك الناس في سماع القرآن، ويتفاوتون في آثاره، فيهم من العلم والحال، وهكذا في سائر الكلام، وإذا كان كذلك علم أن في النفوس قوة تقتضي العلم والإرادة." (ابن تيمية، ٨، ١٩٨٤/٤٦١).

ونختم الحديث عن المحددات، ببيان تفاعلية المحددات مع الموقف، حيث يقول ابن تيميّة: "إن المشاركة في الهدى الظاهر تورث تناسباً وتشاكلاً بين المتشابهين يقود إلى موافقة ما في الأخلاق والأعمال، وهذا أمر محسّوس، فإن اللابس ثياب أهل العلم يجد من نفسه نوع انضمام إليهم، واللاّبس لثياب الجند المقاتلة – مثلاً – يجد من نفسه نوع تخلق بأخلاقهم ويصير طبعه متقاضياً لذلك، إلا أن يمنعه مانع، وأن المخالفة في الهدى الظاهر توجب مباينة ومفارقة توجب الانقطاع عن موجبات الغضب وأسباب الضلال والانعطاف على أهل الهدى والرضوان، وكلما كان القلب أتمّ حياة، وأعرف بالإسلام، كان إحساسه

تفارق العبد والنصارى باطنا وظاهراً أتم، وبُعده عن أخلاقهم المحمودة في بعض المسلمين أشد".(ابن تيمية، ١٩٩٤، ١/ ٨٠ ٨١)

وهذا التفاعل في تأثير المحددات في الشخصية ومواقفها هو ما تؤكده الدراسات النفسية في الشخصية الإنسانية، يقول العيسوي: " ويلاحظ أنّ العوامل المؤثرة في تكوين الشخصية متفاعلة ومتداخلة. وليست مستقلة بعضها عن بعض" (العيسوي ٢٠٠٢، ١٣٤).

والاصل أنْ تدفع محددات الشخصية الإنسانية الذات الإنسانية والمجتمع الإسلامي باتجاه التأثير والتأثر المتزن والتفاعل الإيجابي بين محددات الشخصية والمواقف الحياتية بما ينسجم مع التصور الإسلامي وذلك في سبيل تحقيق الإبداع والارتقاء بالأداء المجتمعي بما يرضي الله تبارك وتعالى.

المبحث الثالث: السّمات العامة للشخصية الإنسانية وقواها وتفاعلها عند ابن تيميّة

يجد الباحث في فكر ابن تيميّة في موضوع الشّخصية الإنسانية، تركيزاً واضحاً على خصائص الشّخصية وصفاتها، أو ما يمكن أن يسمى " بالسّمات" وخاصة تلك العامة التي تسود الإنسان كإنسان، بطبيعته التي خلقه الله عز وجل عليها، وكما يجد عنده ابراز لقوى الشّخصية الإنسانية، وحالة التفاعل المشترك الداخلي والخارجي.

أولاً: سمات الشّخصية

الباحث في سمات الشّخصية الإنسانية بشكل عام عند ابن تيميّة، يمكنه أنْ يستخلص مجْمع مركز لها وتصنيفات عريضة، فهناك السّمات العامة، والسّمات الكبرى والفرعية، والسّمات الإيجابية والسّلبية، وما يمكن أن يطلق عليه السّمات الخاصّة (الفريدة).

ومن أهم السّمات العامة للشخصية الإنسانية:

١- مخلوق: فمن السّمات الأساسية للشخصية الإنسانية، أنها مخلوقة، فليست خالقه ولا قديمة، كما ذهبت إلى ذلك بعض الفلسفات البشرية، يقول ابن تيميّة: " فما من مخلوق في الأرض ولا في السماء إلا الله خالقه سبحانه، لا خالق غيره ولا رب سواه". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/ ١٤٩) فالله عزّ وجل خالق العباد وخالق أفعالهم وقدراتهم(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/ ١٥٠) فيجب أن يُنظر للإنسان (الشخص) على أنه مخلوق(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/ ٢٢٢)، وأن هذه سمة أساسية من سماته، والانطلاق منها في تصور الشّخصية الإنسانية وسماتها، يشكل المسار الصحيح لدراستها وفهمها على حقيقتها.

٢- مربوب: فالشّخصية الإنسانية مربوبة، للربّ الذي خلقها سبحانه وتعالى، يقول ابن تيميّة: " الإنسان عبد مخلوق مربوب"(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤/ ٢٢٢) ويوضح ذلك أكثر بقوله: "والعبد لما كان مخلوقاً مربوباً، مفطوراً، مصنوعاً: عاد في علمه وعمله إلى خالقه، وفاطره، وربه، وصانعه"(ابن

تيمية، ١٩٨٠، ٢/٢٠).

٣- مفطور: أي أنّ الشّخصية الإنسانية مفطورة على ما فطرها عليه فاطرها سبحانه وتعالى".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢/٢٠) وقد سبق الحديث عنها.

٤- مفتقرة مضطرة: أشار ابن تيميّة في عديد من المواضع إلى أنّ الافتقار والاضطرار لازم للطبيعة الإنسانية، ومن أخص سماتها التي لا تنفك عنها أبداً (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/٣٩)، وهذا يرجع إلى كونها في الأصل مخلوقة مربوبة وفق نظام معين يظهر بوضوح افتقارها واضطرارها، وهذه السّمة تتضح في العديد من السّمات الأخرى.

٥، ٦ - الحرية والقدرة: كثر تأكيد ابن تيميّة على اتصاف الشّخصية، بأنها شخصية حرّة وقادرة، لما لهذا الفهم من عظيم الأثر في تصوّر الشّخصية ورسم معالمها ووضع نظريتها، ولذلك جاء تأكيده هذا في أوساط نظرات متضاربة وتائهة في أمر هذه السّمة المتعلقة بالإنسان، وقد قدّم الرأي الصواب الذي ينطلق من قول خالق الإنسان نفسه سبحانه وتعالى ومصوّر شخصيته، فلا غرو أن نجد المجلدات الكاملة - مثل مجلد القدر ضمن مجموع الفتاوى- تعالج هذا الموضوع. يقول ابن تيميّة: "وللعباد قدرة على أعمالهم ولهم إرادة، والله خالقهم وخالق قدرتهم وإرادتهم، كما قال تعالى: ﴿إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَٰلَمِينَ ﴿٢٧﴾ لِمَن شَآءَ مِنكُمْ أَن يَسْتَقِيمَ ﴿٢٨﴾﴾ (التكوير، ٢٧-٢٨)". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/١٥٠) وفي وصفه أصحاب التصور السليم في ذلك، يقول: "ويؤمنون أن العبد له قدرة ومشيئة وعمل، وأنه مختار، ولا يسمونه مجبوراً، إذ المجبور من أكره على خلاف اختياره، والله سبحانه جعل العبد مختاراً لما يفعله، فهو مختار مريد، والله خالقه وخالق اختياره".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/٣٧٤)

فالشّخصية الإنسانية لها مشيئة ولها قدرة، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٨/١١٨) "فهي حرّة مختارة، تختار بكامل حريتها، إمّا سبيل الهداية وإمّا سبل الضلال، والدلائل على ذلك عديدة. وكما في قوله تعالى: ﴿فَقَدَرَ فَهَدَىٰ﴾ (الأعلى، ٣)، وفي قوله: ﴿إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ﴾ (الإنسان، ٣)، وقوله: (هديناه النجدين)(الفجر، ١٠)، وغير ذلك من الأدلة والدلائل."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٦/١٤٢- ١٤٤)

٧، ٨ - حَيوان حسّاس: هكذا أشار ابن تيميّة إلى هذه السّمة للشخصية الإنسانية - حيوان - حسّاس، فقد قال: "وهو (الإنسان) حيوان، وكل حيوان حسّاس متحرك بالإرادة "(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٧/٤٣)، ويوضح الأمر في أحد جوانب الشّخصية، بقوله: "وإنما المقصود هنا: أنّ الإنسان محسّ بأنه عالم: يجد ذلك ويعرفه بغير واسطة أحد (مثلاً إحساس الفطرة بالله)، وحصول العلم في القلب كحصول الطعام في الجسم، فالجسم يحسّ بالطعام والشراب. وكذلك القلوب تحسّ بما يتنزل إليها من العلوم التي هي طعامها وشرابها، كما قال النبي صلى الله عليه

وسلم[١٥]: (إنّ كلّ آدب يحبّ أن تؤتي مأدبته، وإنّ مأدبة الله هي القرآن) "(ابن تيمية، ١٩٨٤، ٦/ ١٠٨) وسمة الحسّ – حسّاس – التي تتصف بها الشّخصية الإنسانية هي على نوعين، كما يرى ابن تيميّة، حيث يقول: " فالحسّ نوعان: حسّ ظاهر، يحسّه الإنسان بمشاعره الظاهرة، فيراه ويسمعه ويباشره بجلده، وحسّ باطن، كما أن الإنسان يحسّ بما في باطنه من اللّذة والألم، والحبّ والبغض، والفرح والحزن، والقوة والضعف، وغير ذلك "(ابن تيمية، ١٩٨٤، ٦/١٠٨).

٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤ – التجبّر والضعف والتعجّل، والجهل والهلع والخطأ: أشار ابن تيميّة إلى هذه السّمات التي تتصف بها الشّخصية الإنسانية عموما، فمن سمات الإنسان، أنه جبار ضعيف، وأنه متعجّل للعاجل قبل الآجل، وأنه جهول، هلوع، ولا يمكن بأي حال أن يمتنع من الوقوع في الخطأ كليّاً، يقول ابن تيميّة: "قول الناس: الآدمي جبّار ضعيف، فإنّ ضعفه يعود إلى ضعف قواه، من قوة العلم والقدرة، وأما تجبّره فإنه يعود إلى اعتقاداته وإراداته، أمّا اعتقاده فإن يتوهم في نفسه أنه أمر عظيم فوق ما هو ولا يكون ذلك، وهذا هو الاختيال والخيلاء والمخيلة، وهو أن يتخيل عن نفسه ما لا حقيقة له، وأمّا الإرادة أن يتعظم ويعظم، وهو إرادة العلو في الأرض والفخر على الناس". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/ ٢١٩).

والشّخصية الإنسانية تقصد إلى دفع العاجل أو تحصيله قبل الآجل(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٤/ ١٤)، وهي في أصلها خلقت جهولة، يقول ابن تيميّة: "والإنسان خلق ظلوماً جهولاً، فالأصل فيه عدم العلم وميله إلى ما يهواه من الشر"، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٤/٣٨)، كما أنه من غير الممكن خلّو الشّخصية من الخطأ.(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٧/ ٤٨٥).

والشّخصية الإنسانية تتسم بالهلع، إذ هو من سماتها اللّصيقة بها، يقول ابن تيميّة: "وأن (الله سبحانه) هو الذي خلق العبد هلوعاً، إذا مسّه جزوعاً، وإذا مسّه الخير منوعاً"(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٨/ ١١٨).

١٥، ١٦ – همّام وحارث. يمكن للباحث في فكر ابن تيميّة المتعلق بالشّخصية الإنسانية، أن يتوصل إلى رؤية مركزية لسماتها عنده، تقوم على أن أكثر سمات الشّخصية الإنسانية أهمية وقيمة وواقعية، هما سمتا: همّام وحارث، وقد استخلصهما من المصدر الشرعي الذي يتسم بالحقيقة الثابتة والصدق المطابق للواقع، إذ ورد في السنة الشريفة ما يثبت هاتين السمتين والتي جاء تركيز ابن تيميّة عليها وفي مواضع عديدة، حيث يورد الروايات بذلك والشروحات والتعليقات المناسبة.وعليه ففهمها يعد منطلقا ضروريا

---

(١٥) وجده الباحث بنص قريب منه في سنن الدّارمي، كتاب فضائل القرآن، ح رقم(٣١٨١)

في آراء ابن تيمية في الشخصية الإنسانية.يورد ابن تيميّة، قول الرسول، صلى الله عليه وسلم، كما في الحديث الشريف[١٦]: (أحبّ الأسماء إلى الله عبد الله وعبد الرحمن، وأقبحها حرْب ومُرّة، وأصدقها حارث وهمّام)، ثم يعلق عليه بقوله: " فإنّ كلّ آدمي حارث همّام، والحارث هو: العامل الكاسب، والهمّام: الذي يهم ويريد، قال تعالى: (من كان يريد حرْث الآخرة نزد له في حرثه ومن كان يريد حرث الدنيا نؤته منها ومالـه في الآخرة من نصيب) (الشورى، ٢٠)، فقوله حرث الدنيا، أي: كسبها وعملها" (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٥٥/١٨)، وقوله صلى الله عليه وسلم: أصدق الأسماء: حارث وهمام: " لأنّ كلّ إنسان همّام حارث، والحارث: الكاسب العامل، والهمّام: الكثير الهمّ – وهو مبدأ الإرادة، وهو حيوان، وكل حيوان حسّاس متحرك بالإرادة."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤٣/٧).

ويقول في موضع آخر، وفيه إشارة إلى مفهوم السّمة كذلك، " فلما كان من طبع النفس الملازم لها: وجود الإرادة والعمل، إذ هو حارث وهمام، فإن عرَفت الحق وأرَادته وأحبته وعبدته: فذلك من تمام إنعام الله عليها، وإلا فهي بطبعها لا بد لها من مراد معبود غير الله، ومرادات سيئة تضرها".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٩٨/١٤)

ويؤكّد هذه السّمة في موضع آخر أيضا، بقوله: "بل الإنسان المنفرد لا بد له من فعل وترك، فإن الإنسان همّام حارث، كما قال النبي، صلى الله عليه وسلم: (أصدق الأسماء، حارث وهمّام)، وهو هل هو نافع له أو ضار؟ وهل يصلحه أو يفسده." (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١١٤/٣).

من هنا يمكننا كذلك أن نفهم رأي ابن تيميّة في امتناع خلّو الشّخصية الإنسانية من مراد تريده، حينما أشار بقوله: " وأما خلّو الإنسان عن الإرادة مطلقاً فممتنع، فإنه مفطور على إرادة ما لا بدّ له منه، وعلى كراهة ما يضرّه ويؤذيه."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١١٤/١١)

وفي عمليه من الربط بين هاتين السّمتين الأساسيتين وما يتفق معها ويصدرعنها، يقول ابن تيميّة: "ولهذا قال النبي، صلى الله عليه وسلم: (... وأصدق الأسماء حارث وهمّام ..) (الحديث)، فالحارث هو العامل الكاسب المتحرك. والهمّام هو الدائم الهم الذي هو مقدّم الإرادة، فكل إنسان حارث فاعل بإرادته، وكذلك مسبوق بإحساسه".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٦٢/٩).

١٧- الكدْح: هناك إشارة في كلام ابن تيميّة إلى أنّ من سمات الشّخصية الإنسانية، الكدح، فهي كادحة إلى ربها كدْحاً فملاقيته، ولا بد لها من لقائه، ولاصلاح لها إلا بلقائه،(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٣/١) وهذه حقيقة قرآنية، كما في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَٰقِيهِ ﴾

(١٦) الألباني، صحيح الجامع، ح رقم (٣٢٦٩).

(الإنشقاق، ٦). والكدح: السعي والعمل.

١٨- النطق والبيان: أشار ابن تيميّة إلى هذه السّمة في الشّخصية الإنسانية، بقوله: "فحيوانية الإنسان ونطقه، كل منهما فيه ما يشترك مع الحيوان فيه، وفيه ما يختص به عن سائر الحيوان."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٩/ ٦٢)

وحول سمة البيان، قال: "وذلك أن الله علّم الإنسان البيان، قال تعالى: ﴿ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤﴾ (الرحمن، ١-٤)، وقال تعالى: ﴿عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾ (العلق، ٥)، والبيان: بيان القلب وبيان اللسان". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٩/ ٦٢).

وما استنبطه الباحث من منظومة سماتية للشخصية الإنسانية عند ابن تيمية، هو عملية اجتهادية مبناها على تحديد السمات الثابتة للإنسان كما يمكن أن تستجلى من نصوص الشريعة التي اهتمت بالحديث عن الإنسان باعتباره المكلف في خلافة الأرض، وبحمل الأمانة، وبالتالي، فجملة هذه السمات تكتسب مصداقيتها من مصدريتها الربانية، فالله منزل الوحي وهو خالق الإنسان، وهو الأعلم بصفات خلقه.

وهذا الاتجاه في فهم الشخصية الإنسانية عند ابن تيمية من خلال منظور السمات، هو اتجاه معتبر في الدراسات النفسية الغربية والإسلامية فهناك نظريات غربية عدّة في فهم الشخصية، ومن بينها "نظرية السمات". والتي يمثلها كل من جوردن ألبورت وريموند كاتل، وتعدّ هذه النظرية أنّ السمة هي العنصر الأساسي في فهم الشخصية وبنائها، وهي اتجاه استجابي عريض ودائمي نسبياً، وترى أنّ هناك سمات مشتركة يتسم بها الأفراد جميعاً وسمات فردية لا تتوافر إلا لدى فرد معين، وأنّ السمات هي نتاج للعوامل البيئية والوراثية، ولها تصنيفاتها وأنواعها في نظريتهم. (السرخي، ٢٠٠٢، ١١١-١٢٦).

ومن الدراسات النفسية الإسلامية التي ركزت على هذا الاتجاه في فهم الشخصية الإنسانية، دراسة نجاتي عن علم النفس في القرآن حيث أكدت بأنه "قد جاء في القرآن وصف للشخصية الإنسانية وسماتها العامّة التي تميّز بها الإنسان عن غيره من مخلوقات الله، كما جاء فيه أيضا وصف لبعض الأنماط أو النماذج العامة للشخصية الإنسانية التي تتميز ببعض السمات الرئيسة" (نجاتي، ١٩٨٢، ١٩٩).ودراسة إسماعيل عن الدراسات النفسية في التراث العربي الإسلامي، حيث عرضت لمفهوم الشخصية الإنسانية عند كل من ابن مسكوية وابن حزم من منظور سماتي (إسماعيل، ٢٠٠١، ٦٥، ١٥)، كما أشارت بعض الدراسات إلى جملة من سمات الشخصية التي أوردها الباحث عند ابن تيمية، مثل: سمات: العقل والشجاعة والسخاء، وحيوان، ومخلوق ومربوب والفطرية وغيرها. (الشيباني، ١٩٨٢، ٩٣- ١١٥) (الغامدي، ٢٠٠٣، ٥٣٠- ٥٣١).

السّمات الكبرى الايجابية والسّلبية وفروعهما

بعد ما تقدم من عرض للسمات العامة للشخصية الإنسانية، يمكن – استمرارا لخط السّمات ولمزيد من وضوح الصورة – أنْ نميز تصنيفاً لسمات الشّخصية عند ابن تيميّة، يظهر بوجود سمات كبرى وأخرى فرعية وسمات ايجابية وأخرى سلبية.

وأهم هذه السّمات الكبرى الإيجابية: الشجاعة، والسماحة، والعدل، والجود والسخاء، والصدق، والصبر والكرم، والعلم. يقول ابن تيميّة: "فالحاجة إلى السماحة والصبر عامة لجميع بني آدم، لا تقوم مصلحة دينهم ولا دنياهم إلا بها، ولهذا فإن جميعهم يتمادحون بالشجاعة والكرم، حتى إنّ ذلك عامة ما يمدح به الشعراء ممدوحيهم، في شعرهم، والقضايا التي يتفق عليها بني آدم لا تكون إلا حقاً كاتفاقهم على مدح الصدق، والعدل"،(ابن تيمية،٢، ١٩٨٩/٢٦٣) وابن تيمية في ذلك يؤكد توافق مقاصد الشرع ومطالبه ودعوته مع ما تذهب إليه النفوس السليمة والعقول الصحيحة مما به صلاحها، "ولّما كان صلاح بني آدم لا يتم في دينهم ودنياهم إلا بالشجاعة والكرم، بين الله سبحانه أنه من تولّى عنه بترك الجهاد بنفسه أبدل الله به من يقوم بذلك، ومن تولّى عنه بإنفاق ماله أبدل الله به من يقوم بذلك، فقال: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مَا لَكُمۡ إِذَا قِيلَ لَكُمُ ٱنفِرُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ ٱثَّاقَلۡتُمۡ إِلَى ٱلۡأَرۡضِۚ أَرَضِيتُم بِٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا مِنَ ٱلۡأٓخِرَةِۚ فَمَا مَتَٰعُ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا فِي ٱلۡأٓخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ ﴿٣٨﴾ إِلَّا تَنفِرُواْ يُعَذِّبۡكُمۡ عَذَابًا أَلِيمٗا وَيَسۡتَبۡدِلۡ قَوۡمًا غَيۡرَكُمۡ وَلَا تَضُرُّوهُ شَيۡـٔٗاۗ وَٱللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٌ ﴿٣٩﴾ ﴾ (التوبة ٣٨،٣٩)، وقال: ﴿ لَا يَسۡتَوِي مِنكُم مَّنۡ أَنفَقَ مِن قَبۡلِ ٱلۡفَتۡحِ وَقَٰتَلَۚ أُوْلَٰٓئِكَ أَعۡظَمُ دَرَجَةٗ مِّنَ ٱلَّذِينَ أَنفَقُواْ مِنۢ بَعۡدُ وَقَٰتَلُواْۚ وَكُلّٗا وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلۡحُسۡنَىٰۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ ﴿١٠﴾ ﴾ (سورة الحديد، ١٠) وقد ذكر الجهاد بالنفس والمال في سبيله، و مدحه في غير آية من كتابه، وذلك هو الشجاعة والسماحة، وملاك الشجاعة: الصبر، الذي يتضمن قوة القلب وثباته، قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا لَقِيتُمۡ فِئَةٗ فَٱثۡبُتُواْ وَٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرٗا لَّعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ﴿٤٥﴾ وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا تَنَٰزَعُواْ فَتَفۡشَلُواْ وَتَذۡهَبَ رِيحُكُمۡۖ وَٱصۡبِرُوٓاْۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴿٤٦﴾ ﴾ (الأنفال٤٥، ٤٦)، ثم يبين مفهوم سمة الشجاعة بقولة: "والشجاعة ليست هي قوة البدن، فقد يكون الرجل قوي البدن ضعيف القلب، إنما هي قوة القلب وثباته. فإن القتال مداره على قوة البدن وصنعته للقتال، وعلى قوة القلب وخبرته، "كما ويؤكد على وسطية السّمة واعتدالها، بقوله: "والمحمود منهما ما كان بعلم ومعرفة، دون التهور الذي لا يفكر صاحبه ولا يميز المحمود والمذموم، ولهذا كان القوي الشديد هو الذي يملك نفسه عند الغضب حتى يفعل ما يصلح دون ما لا يصلح، فأما المغلوب حين غضبه فليس هو بشجاع ولا شديد".

ابن تيمية، ١٩٨٩، ٢/ ٢٦٩-٢٧١).

وعلى هرم السّمات السّلبية الكبرى، تقع سمتا: الشح والحسد في أعلاه، بحسب رؤية ابن تيميّة، كما يلحظ ذلك المتتبع لآرائه، كما تضاف إليها كذلك سمات كبرى منها: الجبن، والهوى، والغرور، والبخل وغيرها مما قد يكون أيضا فروعا لها. يقول ابن تيميّة: "وأمّا "الشّحّ المطاع"، فقد ذكرنا أن مفسدته عائدة إلى منع الخير، وتحقيق معنى الشحّ، أنه: شدّة المنع التي تقوم في النفس كما يقال: شحيح بدينه، وضنين بدينه، فهو خلق في النفس، والبخل من فروعه، كما في الصحيحين[١٧] عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: (إياكم والشحّ، فإن الشحّ أهلك من كان قبلكم، أمرهم بالبخل فبخلوا، وأمرهم بالظلم فظلموا وأمرهم بالقطيعة فقطعوا)، وكذلك في حديث عبد الرحمن بن عوف أنه كان يقول في طوافه: رب قني شحّ نفسي، فقيل له: ما أكثر ما تستعيذ من ذلك فقال: إذا وقيت شح نفسي، وقيت الظلم والبخل والقطيعة، أو كما قال، ولهذا بيّن الكتاب والسنة أنّ الشحّ والحسد من جنس واحد، فإن الحاسد يكره عطاء غيره، والباخل لا يحب عطاء نفسه"، وقد قال تعالى: ﴿وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِۦ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴿١٦﴾﴾ (التغابن، ١٧) فإن الشح أصل البخل وأصل الحسد، وهو ضيق النفس وعدم إرادتها وكراهتها للخير على الغير، فيتولد عن ذلك اقتناعه من النفع، وهو البخل وإضرار المنعم عليه وهو الظلم، وإذا كان في الأقارب كان قطيعة"، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٨/ ٢٣٣-٢٣٤) وأضاف معلقاً على الآية المتقدمة: "فحصر المفلحين فيمن يوق شح نفسه، والشحيح: الذي لا يحب فعل الخير، والذي يضر نفسه، ويكره النعمة على غيره". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٨/ ٣٣٥).

وفي تقريره للسّمات الكبرى وفروعها – وهنا السّلبية – يقول: "والبخل جنس تحته أنواع: كبائر وغير كبائر، قال الله تعالى: ﴿وَلَا يَحْسَبَنَّ ٱلَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَآ ءَاتَىٰهُمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ هُوَ خَيْرًا لَّهُم ۖ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَّهُمْ ۖ سَيُطَوَّقُونَ مَا بَخِلُوا۟ بِهِۦ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ﴾ (آل عمران، ١٨٠)، وقال تعالى: ﴿مَن يَبْخَلْ ۖ وَمَن يَبْخَلْ فَإِنَّمَا يَبْخَلُ عَن نَّفْسِهِۦ﴾ (محمد، ٣٨)، وقال تعالى: ﴿فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ ﴿٤﴾ ٱلَّذِينَ هُمْ عَن صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ ﴿٥﴾ ٱلَّذِينَ هُمْ يُرَآءُونَ ﴿٦﴾ وَيَمْنَعُونَ ٱلْمَاعُونَ ﴿٧﴾﴾ (الماعون، ٤-٧)، وكثير من الآتي في القرآن من الأمر بالإيتاء والإعطاء وذمّ من ترك ذلك كله ذمّ للبخل.(ابن تيمية، ٢، ١٩٨٩/ ٢٦٦-٢٦٨) وقال أيضاً في سمة الجبْن السّلبية وفروعها: "وكذلك ذمّه (الله تعالى) للجبن كثير، في مثل قوله تعالى: ﴿وَمَن يُوَلِّهِمْ يَوْمَئِذٍ دُبُرَهُۥٓ إِلَّا مُتَحَرِّفًا لِّقِتَالٍ أَوْ مُتَحَيِّزًا إِلَىٰ فِئَةٍ فَقَدْ بَآءَ

(١٧) مسلم، الصحيح، كتاب البر، باب تحريم الظلم، ح رقم (٤٦٧٥).

بِغَضَبٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَمَأْوَىٰهُ جَهَنَّمُ ۖ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ ﴿١٦﴾ ﴾ (الأنفال، ١٦)، وقوله تعالى: ﴿ فَإِذَآ أُنزِلَتْ سُورَةٌ مُّحْكَمَةٌ وَذُكِرَ فِيهَا ٱلْقِتَالُ ۙ رَأَيْتَ ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ يَنظُرُونَ إِلَيْكَ نَظَرَ ٱلْمَغْشِىِّ عَلَيْهِ مِنَ ٱلْمَوْتِ ﴾ (محمد، ٢٠) .وما في القرآن من الحضّ على الجهاد والترغيب فيه، وذمّ الناكلين عنه والتاركين له، كلّه ذمّ للجبن". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢/ ٢٦٨- ٢٦٩)

ويمكن تصنيف بعض السّمات على أنّها سمات خاصة، تخص بعض الشخصيات الإنسانية بعينها، كتلك السّمات المتعلقة بشخصية آدم عليه السلام، يقول ابن تيميّة : "وأما الذوات فإن ذات آدم خلقها الله بيده، وخلقها الله على صورته، ونفخ فيه من روحه، ولم يثبت هذا لشيء من الذوات "،(ابن تيمية، ١٩٨٠ ، ٣٤٧/٤) "وأن الله سبحانه علّم آدم الأسماء كلّها"(ابن تيمية، ١٩٨٠ ، ٥٨/٩) وكذلك في إشارات عديدة لابن تيميّة(ابن تيمية، ١٩٨٠ ، ٢٢/١).

ثانياً: قوى الشّخصية الإنسانية

يجد الباحث في فكر ابن تيميّة المتصل بالإنسان (الشّخصية)، آراءً له في توصيف شخصيته وطبيعته، تجتمع تحت ما يمكن أن يسمىّ " قوى الشّخصية الإنسانية "، حيث يشير في عديد من المواضع إلى وجود أشكال من هذه القوى ، منها: القوة النظرية والقوة العملية وقوى باطنة وقوى ظاهرة، وقوة الإرادة والشعور، وقوة العلم والقدرة والاعتقاد وقوة العقل والغضب والشهوة ، وقوة القابلية والاستعداد .

ولا شك أنّ فهم مثل هذه القوى، وإثباتها، والانطلاق منها، واعتبارها وتحليلها ، مما يساعد وبشكل عميق في الفهم القريب والتصور الشامل والنظرة الواقعية للشخصية بشكل عام، وعند ابن تيميّة بشكل خاص في إطار رسم معالم لنظريته في الشّخصية، وفيما يأتي بعض أقواله التي تضمنت هذا الجانب .يقول ابن تيميّة : "وقد ذكر القرآن صلاح القوة النظرية العلميّة، والقوة الإرادية العلمية، في غير موضع، كقوله (تعالى): ﴿ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَرْسَلَ رَسُولَهُۥ بِٱلْهُدَىٰ وَدِينِ ٱلْحَقِّ لِيُظْهِرَهُۥ عَلَى ٱلدِّينِ كُلِّهِۦ ﴾ التوبة، ٣٣) فالهدى كمال العلم، ودين الحق كمال العمل." (ابن تيمية، ١٩٨٠ ، ٥٩/٢) ويقول في قوى الشّخصية الإنسانية الباطنة والظاهرة: "والقلب له قوتان: العلم، والقصد، كما أنّ للبدن (قوتان) الحسّ، والحركة الإرادية"، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٨/ ١٦٤) وقد أشار في موضع آخر كذلك إلى أن للإنسان (الشّخصية) أربع قوى : قوة العلم وقوة القدرة ، وقوة الاعتقاد وقوة الإرادة .(ابن تيمية، ١٤، ١٩٨٠/ ٢١٩) من كون الإنسان (الشّخصية)، يتصف بالفقر إلى الله سبحانه وتعالى، تفرّد في رسم السّمات الحقيقية للشخصية الإنسانية .

وفي وصف قوة التصوّر في الشّخصية الإنسانية ومنازلها الظاهر والباطنة، يقول : "إن الموجودات المتصوّرة ، إما أن يتصورها الإنسان بحواسّه الظاهرة

كالطعم واللون والريح والأجسام التي تحمل هذه الصفات، أو الباطنة كالجوع والحب والبغض والفرح والحزن واللّذة والألم والإرادة والكراهة وأمثال ذلك. "(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٨٧/٩) وفي إشارته إلى قوة الإرادة وتفاعلها مع قوة الشعور، يقول: "فالنفس لها قوة الإرادة مع الشعور، وهما متلازمان. وهي تقوم بمرادها لا بمجرد ما تشعر به، فإنها تشعر بالخير والشر، والنافع والضار، لكن لا يجوز أن يكون مرادها ومحبوبها إلا ما يصلحها وينفعها." (ابن تيمية، ١٩٨٥، ١٢٣).

ويرى ابن تيميّة أنّ هناك ثلاث قوى أساسية وكبرى في الشّخصية الإنسانية[١٨]، لها فيها الأثر البالغ والدور الفعّال، وخاصة في تنميطها. يقول ابن تيميّة: إنّ " قوى الإنسان ثلاث قوة العقل، وقوة الشهوة. فأعلاها القوة العقلية — التي يختص بها الإنسان دون سائر الدواب، وتشركه فيها الملائكة، ثمّ القوّة الغضبية التي فيها دفع المضرّة، ثمّ القوة الشهوية التي فيها جلب المنفعة ."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٥/ ٤٢٩، ٤٢٨) ويقول في وصف طبيعة العلاقة بين هذه القوى الكبرى والسّمات الكبرى للشخصية الإنسانية: "باعتبار هذه القوى كانت الفضائل ثلاثاً: فضيلة العقل، والعلم، والإيمان: التي هي كمال القوة المنطقية، وفضيلة الشجاعة التي هي كمال القوة الغضبية، وكمال الشجاعة هو الحلم. كما قال صلى الله عليه وسلم[١٩]: (ليس الشديد بالصرعة، وإنّما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب)، والحلم والكرم ملزوزان في قرّن، كما أنّ كمال القوة الشهوية العفّة، فإذا كان الكريم عفيفاً والسخي حليماً اعتدل الأمر"، ويتابع ابن تيميّة تفصيله هذا بقوله: "وفضيلة السخاء هي كمال القوة الطلبية الحبية، فإن السخاء يصدر عن اللين والسهولة ورطوبة الخلق، كما تصدر الشجاعة عن القوة والصعوبة ويبْس الخلق، فالقوة الغضبية هي قوة النصر، والقوة الشهوية قوة الرزق، وهما المذكوران في قوله

(١٨) بالنسبة لآراء الفلاسفة حول قوى النفس؛ فالنفس عند أرسطو تنقسم قواها بحسب وظائفها؛ فهناك النفس النامية. ووظيفتها النمو والتغذية، ولها ثلاثة قوى، هي: القوة الغاذية والقوة المنمية والقوة المولدة، والنفس الحاسّة وهي القوّة التي بها يتم إدراك المحسوسات، والنفس الناطقة وهي العقل الذي يتميز به الإنسان عن الحيوان.(صليبا، ١٩٧٣، ٧٩- ٨٠)(كرم، ١٩٨١، ١٥٦- ١٦٦) وعند أفلاطون للنفس الإنسانية ثلاثة قوى: هي: القوة الشهوانية. ومهمتها رئاسة الوظائف الغذائية والجنسية، والقوة الغضبية ومهمتها حفظ كرامة الفرد، والقوة العاقلة، ومهمتها إدراك الحقيقة (صليبا، ١٩٧٣، ٤٥)، وعند ابن سينا، قوى النفس بحسب نوعها، فالنفس النباتية لها ثلاث قوى. هي: القوة الغاذية، والقوة المنمية، والقوة المولدة، والنفس= = الحيوانية لها قوتان: المحركة والمدركة، والنفس الناطقة لها القوة العاملة والقوة العالمة (ملاعثمان، ١٩٨٨، ١٢٢- ١٢٦) (ربيع، ١٩٧٣، ٢٩٧)، وعند الفارابي، قوى النفس هي: القوة الغاذية والقوة الحاسة والقوة المتخيلة والقوة الناطقة.(عاتي، ١٩٩٣، ٧١١- ١٢١).

(١٩) البخاري، الصحيح، كتاب الأدب، باب الحذر من الغضب، ح رقم (٥٦٤٩).

(تعالى): ﴿ ٱلَّذِىٓ أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَءَامَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ ﴿٤﴾ ﴾ (قريش، ٤)، والرزق والنصر مقترنان في الكتاب والسنة، وكلام الناس كثيراً، أما الفضيلة الرابعة التي يقال لها العدالة فهي صفة منتظمة للثلاث وهو الاعتدال فيها[٢٠]، وهذه الثلاث الأخيرات هي الأخلاق العملية".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٥/ ٤٣٢- ٤٣٣).

ثالثاً: السّمات وتفاعلها مع الموقف

لا يقدّم ابن تيميّة السّمات كقطع ألواح مركبة على جدار أو في جسم، مفصولة مجزأة في أصلها، محدودة في دورها، فمثل هذا الفهم للسّمات لا يصدق على الشّخصية الإنسانية وطبيعتها التي خلقها الله عز وجل عليها، فهو يقدّم شخصية آليّة لا إنسانية، وابن تيميّة كان الأبعد من هذا الفهم، إذ هو يقدّم السّمات التي بها تفهم الشّخصية، وتظهر صفتها الإنسانية، وغايتها الربانية، وفاعليتها الجبلية والكسبية، ذلك أنه يصدر في تصوّره للشخصية الإنسانية من النصوص الشرعية الثابتة والصادقة في وصف الطبيعة الإنسانية، ومن النظرة الواقعية إليها، وهناك عديد من المواضع التي يمكن للباحث في فكر ابن تيميّة في الشّخصية أن يؤكّد من خلالها نظرته إلى أن الشّخصية ليست مجرد قطع من السّمات، بل هي سمات متفاعلة معاً من جهة، ومتفاعلة مع الموقف من جهة أخرى، ولعلّ فيما تقدّم ذكره من العلاقة بين قوى الشّخصية وسماتها ما يبرهن على ذلك، وندّعم ذلك بالمزيد من أقواله فيما يأتي: يقول ابن تيميّة في تفاعل سمتي "الهمّام" و"الحارث" مع الموقف: " وليس المراد بالشرع مجرد العدل بين الناس في معاملاتهم، بل الإنسان المنفرد لا بد له من فعل وترك، فإن الإنسان همّام حارث، كما قال النبي صلى الله عليه وسلم[٢١]: (أصدق الأسماء حارث وهمّام)، وهو معنى قولهم متحرك بالإرادات، فإذا كان له إرادة فهو متحرك بها ولا بد

(٢٠) هناك من الفلاسفة – منهم أفلاطون- من يجعل لقوى النفس فضائل تقابلها؛ فالقوة العقلية تقابلها الحكمة (العلم) والغضبية تقابلها الشجاعة، والشهوية يقابلها العفة. وبالتوسط فيها يكون العدل.لذا فكمال النفس الإنسانية يكون بالفضائل الأربعة: العفة والشجاعة والعلم والعدل(الحفني، ١٩٩٩، ١/ ١٦١) (صليبا، ١٩٧٣ ٤٥- ٤٦). ولكن من وجهة نظر ابن تيمية فإنّ الفضائل الأربعة التي يذكرها الفلاسفة (العفة والشجاعة والعدل والعلم) رغم أه لا بد منها في كمال النفس وصلاحها، لكنهم لم يحدّوا ما يحتاج إليه منها بحدّ يبين ما تحصل به النجاة والسعادة في الدنيا والآخرة، والأنبياء هم من بيّن ذلك. وأنّ العلم الذي هو أصل السعادة وهو العلم بالله، كانوا من أبعد الطوائف عنه، كما أنّ الصفة اللازمة للنفس الناطقة التي هي الحبّ والإرادة لم يتكلموا في كمالها ولا صلاحها، فإنّ الشهوة والغضب متعلقان بالبدن بخلاف حبّ النفس لمعبودها وإلهها. لذلك عند ابن تيمية، فإنّ فضيلة العقل والعلم والإيمان هي كمال القوة المنطقية (الغامدي، ٢٠٠٣، ٥٢٣- ٥٢٥، ٥٣٠- ٥٥١).

(٢١) سبق تخريجه، ص٢٦

أن يعرف ما يريده، هل هو نافع له أو ضار؟ وهل يصلحه أو يفسده"، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/ ١١٤) فالإنسان إذن" لا بد له من حرث وهو العمل والحركة والإرادة، ولا بد له أن يهمّ بالأمور، منها ما يهمّ به ويفعله، ومنها ما يهم به ولا يفعله، فإن كان المراد موافقاً لمصلحته كانت أفراده حسنة محمودة، وأن كان مخالفاً لمصلحته كانت الإرادة سيئة مذمومة، كمن يريد ما يضر عقله ونفسه وبدنه". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٨/ ٤٥٧).

وفي تفاعل السّمات الإيجابية والسلبية مع الموقف، يقول ابن تيميّة: " وقد قال النبي، صلى الله عليه وسلم، لما سأله الأعراب حتى اضطروه إلى سمره – شجرة – فتعلقت بردائه، فالتفت إليهم، وقال: والذي نفسي بيده: لو أن عندي عدد من هذه العضة –الشجرة – نِعما لقسَمته عليكم، ثم لا تجدوني بخيلاً ولا جباناً ولا كذوباً)[٢٢]، لكن يتنوع ذلك بتنوع المقاصد والصفات، فإنّما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى، ولهذا جاء الكتاب والسنة بذم البخل والجبن، ومدح الشجاعة والسماحة في سبيل الله، دون ما ليس في سبيل الله".(ابن تيمية، ١٩٨٩، ٢/ ٢٦٤، ٢٦٣).

وفي مزيد من التركيز على تفاعل السّمات السّلبية للشخصية، يقول ابن تيميّة :"فهذا الشحّ الذي هو شدة حرص النفس يوجب البخل بمنع ما هو عليه، والظلم بأخذ مال الغير، ويوجب قطيعة الرحم، ويوجب الحسد، وهو: كراهة ما اختص به الغير، والحسد فيه بخل وظلم، فإنه بخل بما أعطيه غيره، وظلمه بطلب زوال ذلك عنه."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٨/ ١١٤).

وكذلك في تفاعل السّمات الإيجابية، يفصّل بقوله: "والله سبحانه حمد الشجاعة والسماحة في سبيله، كما في الصحيح عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال: قيل يا رسول الله: الرجل يقاتل شجاعة ويقاتل حمية، ويقاتل رياء، فأي ذلك في سبيل الله ؟ فقال: (من قاتل لتكون كلمة الله هي العليا فهو في سبيل الله)[٢٣]، وقد قال سبحانه: ﴿ وَقَٰتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ ٱلدِّينُ كُلُّهُۥ لِلَّهِ ﴾ (الأنفال، ٣٩)، وذلك أن هذا هو المقصود الذي خلق الله الخلق له، كما قال تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾ ﴾ (الذاريات) ، فكلّ ما كان لأجل الغاية التي خلق لها كان محموداً عند الله، وهو الذي يبقى لصاحبه وينفعه الله به."(ابن تيمية، ١٩٨٩، ٢/ ٢٨٤).

وقال في تفاعل سمتي القوّة والأمانة مع الموقف: إنّ "اجتماع القوة والأمانة في الناس قليل،

---

(٢٢) البخاري، الصحيح، كتاب الجهاد، باب الشجاعة، ح رقم(٢٦٠٩).

(٢٣) مسلم، الصحيح، باب من قاتل لتكون كلمة الله هي العليا، ح رقم (٣٥٢٥).

ولهذا كان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يقول: اللهم أشكوا إليك جلد الفاجر، وعجز الثقة، فالواجب في كل ولاية الأصلح بحسبها، فإذا تعيّن رجلان أحدهما أعظم أمانة والآخر أعظم قوة، قدّم أنفعهما لتلك الولاية، وأقلهما ضرراً فيها، فيقدم في إمارة الحروب الرجل القوي الشجاع – وإن كان فيه فجور – على الرجل الضعيف العاجز، وإن كان أميناً، كما سئل الإمام أحمد: عن الرجلين يكونان أميرين في الغزو، وأحدهما قوي فاجر والآخر صالح ضعيف، مع أيّهما يغزى؟ فقال: أما الفاجرالقوى، فقوته للمسلمين، وفجوره على نفسه، أمّا الصالح الضعيف فصلاحه لنفسه وضعفه على المسلمين، فيغزى مع القوي الفاجر".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٨/ ٢٥٤-٢٥٥).

أنماط الشخصية ومعايير تصنيفها

وفي تطبيق لرؤية ابن تيميّة للشخصية بناء على منظور السّمات[٢٤] وتفاعلاتها يلحظ الباحث أنه يصنف الشّخصية الإنسانية، بناءً على المعيار العقدي (الإيماني) المنزل من عند الله تعالى، إلى ثلاثة أصناف(أنماط) عامة؛ هي: الشّخصية المؤمنة والشّخصية الكافرة والشّخصية المنافقة. ثمّ يضيف صنفاً رابعاً يقع في دائرة التصنيف المتقدّم، بمعنى ليس نمطاً جديداً بصورة لا تتفق أو تجتمع أو تتشارك مع الأصناف المتقدّمة، إنّما هو يدور في رحى الصنف الأول والثالث، ويمكن أن يُطلق على شخصية هذا الصنف الرابع: الشّخصية المركبة (إيمان- نفاق). يقول ابن تيميّة: "..وقال (تعالى) في صدر البقرة – بعد أن صنف الخلق ثلاثة أصناف: مؤمن، كافر، ومنافق"، (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢/ ٧) وقال مفصلاً في موضع آخر: "إنّ الله تعالى منذ أن بعث محمداً صلى الله عليه وسلم وأعزّه بالهجرة والنصرة صار الناس ثلاثة أقسام: قسماً مؤمنين، وهم الذين آمنوا به ظاهراً وباطناً، وقسماً كفاراً، وهم الذين أظهروا الكفر به، وقسماً منافقين، وهم الذين آمنوا ظاهراً، لا باطناً".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٨/ ٤٣٣).

ويقرر ابن تيميّة قاعدة عامة في أصناف الشّخصية، وهي: أنّ كل صنف من أصناف الشّخصية يتسم بسمات كبرى وأخرى فرعية، فهو يقول بعد أن أورد التصنيف السابق: "وكلّ واحد من الإيمان والكفر والنفاق له دعائم وشعب، كما دلت عليه دلائل الكتاب والسنة، وكما فسّره أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضى الله عنه في الحديث المأثور عنه في الإيمان ودعائمه وشعبه[٢٥]". (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٨/ ٤٣٣-٤٣٤).

---

(٢٤) من نظريات الشخصية في علم النفس، نظرية السمات. وقد سبقت الإشارة إليها عند نهاية الحديث عن السمات العامة للشخصية الإنسانية في هذا المبحث، ص٢٨.

(٢٥) الحديث هو: (الإيمان بضع وسبعون شعبة أو بضع وستون شعبة، فأفضلها قول لا إله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان).مسلم، كتاب الإيمان، ح رقم(٥٨).

وفي تأكيده وجود الصنف الرابع من أصناف الشّخصية، وهو الشّخصية المركبة (إيمان- نفاق) يورد حديث حذيفه في ذلك[٢٦]، فيقول: " وعن علي – أو حذيفة – رضي الله عنهما – قال: القلوب " أربعة " : قلب أجرد فيه سراج يزهر فذلك قلب المؤمن، وقلب أغلف فذاك قلب الكافر، وقلب منكوس، فذاك قلب المنافق، وقلب فيه مادتان: مادة تمدّه الإيمان، ومادة تمدّه النفاق، فأولئك قوم خلطوا عملاً صالحاً وآخر سيئاً."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٠٦/١٠) فهذه الشّخصية المركّبة، تجتمع فيها سمات الشّخصية المؤمنة وسمات الشّخصية المنافقة ، وابن تيميّة لا يرى امتناع ذلك ، بل يأخذ به ويؤيده بالأدلة ، فهو يقول :"فقد يجتمع في الإنسان إيمان ونفاق، وبعض شعب الإيمان وشعبة من شعب الكفر، كما في الصحيحين "عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: (أربع من كنّ فيه كان منافقاً خالصاً، ومن كانت فيه خصلة منهن كانت فيه خصلة من النفاق حتى يدعها: إذا حدث كذب ، وإذا ائتمن خان، وإذا عاهد غدر، وإذا خاصم فجر)[٢٧]، وفي الصحيح عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال: (من مات ولم يغز ولم يحدث نفسه بالغزو مات على شعبة من نفاق)[٢٨]".(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٥٢٠/٧) .

إذن، فهذا الصنف من الشّخصية تجتمع فيه السّمات المتضادة أو ترد عليه، فأمر وارد أن يجتمع " في الرجل الواحد خير وشر، وفجور وطاعة ومعصية، وسنّة وبدعة."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٠٩/٢٨) ولابن تيميّة تصنيف لأنماط الشّخصية الإنسانية بحسب معيار آخر غير المعيار العقدي، ولكنه يتفق معه في النتيجة ، ويقدّم إضاءة جديدة في فهم الشّخصية ، وتأكيداً قوياً في صحة التنميط العقدي، وهذا المعيار هو بحسب القوى الإنسانية ، والتي هي عنده ثلاث : قوة العقل ، وقوة الغضب ، وقوة الشهوة ، فأعلاها القوة العقلية ، ثم القوة الغصبية ، ثم القوة الشهوية . (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤٢٨/١٥-٤٢٩) وقد سبق ذكرهما والحديث عنهما .

ويرى ابن تيميّة أنّه " باعتبار القوى الثلاث انقسمت الأمم التي هي أفضل الجنس الإنساني، وهم: العرب، والروم، والفرس[٢٩]، فإنّ هذه الأمم

---

(٢٦) سبق الكلام على الحديث وروايته.

(٢٧) البخاري، الصحيح، كتاب الإيمان، باب علامة المنافق، ح رقم (٣٣).

(٢٨) مسلم، الصحيح، باب ذم من مات ولم يغزو، ح رقم (٣٥٣٣).

(٢٩) في الفكر الفلسفي هناك من ذهب أيضاً إلى تقسيم أو تصنيف الناس باعتبار قوى النفس الإنسانية كما نجد عند أفلاطون، حيث ربط انقسام النفس الإنسانية إلى ثلاثة نفوس(قوى) بانقسام المجتمع إلى ثلاث طبقات – في المدينة الفاضلة- ، فالنفس الناطقة تقابلها طبقة الفلاسفة (الحكام)، والنفس الغضبية تقابلها طبقة الجند، والنفس الشهوانية تقابلها طبقة العمال. وكذلك بين قوى النفس ووظائف المدينة تناسباً، فوظائف المدينة أو الدولة الثلاث: الإدارة والدفاع والإنتاج. تقابلها =

هي التي ظهرت فيها الفضائل الإنسانية، وهم سكان وسط الأرض طولاً وعرضاً، فأما من سواهم كالسودان والترك ونحوهم فتبع، فغلب على العرب القوة العقلية النطقية، واشتق اسمها من وضعها فقيل لهم: عرب من الإعراب، وهو البيان والإظهار، وذلك خاصّة القوة المنطقية، وغلب على الروم القوة الشهوية من الطعام والنكاح ونحوها واشتق اسمها من ذلك فقيل لهم الروم، فإنه يقال رمت هذا أرومه إذا طلبته واشتهيته، وغلب على الفرس القوة الغضبية من الدفع والمنع والاستعلاء والرياسة، واشتق اسمها من ذلك، فقيل فرس، كما يقال فرسه يفرسه إذا قهره وغلبه، ولهذا توجد هذه الصفات الثلاث غالبة على الأمم الثلاث حاضرتها وباديتها، ولهذا كانت العرب أفضل الأمم، وتليها الفرس لأن القوة الدفعية أرفع، وتليها الروم."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٥/٤٣١-٤٣٢).

وبالنسبة لاتفاق هذا المعيار مع المعيار العقدي المتقدّم، يرى ابن تيميّة كذلك، بأنه "وباعتبار القوى الثلاث – السابقة – كانت الأمم الثلاث: المسلمون واليهود والنصارى، فإن المسلمين فيهم العقل والعلم والاعتدال في الأمور، فإن معجزة نبيهم هي علم الله وكلامه، وهم الأمة الوسط، وأما اليهود فأضعفت القوة الشهوية فيهم، حتى حرم عليهم من المطاعم والملابس ما لم يحرم على غيرهم، وأمروا من الشدة والقوة بما أمروا ومعاصيهم غالبها من باب القسوة والشدة لا من باب الشهوة، والنصارى أضعفت فيهم القوّة الغضبية فنهوا عن الانتقام والانتصار، ولم تضعف فيهم القوة الشهوية، فلم يحرم عليهم من المطاعم ما حرم على من قبلهم، بل أحل لهم بعض الذي حرم عليهم، ويظهر فيهم من الأكل والشرب والشهوات ما لم يظهر في اليهود، وفيهم من الرقة والرأفة والرحمة ما ليس في اليهود، فغالب معاصيهم من باب الشهوات لا من باب الغضب."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ١٥/٤٣٣-٤٣٤).

ثبات الشخصية

ولا بد من التأكيد مرة أخرى، أننا لسنا أمام وصفات جامدة غير قابلة للتحرك، بل هناك حركة أفقية وعمودية مرهونة بأسبابها، فكما يقول ابن تيميّة فإن " النفاق كالكفر نفاق دون نفاق، ولهذا كثير ما يقال: كفر ينقل عن الملّة، وكفر لا ينقل، ونفاق أكبر ونفاق أصغر، كما يقال الشرك شركان: أصغر وأكبر."(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٧/٥٢٤).

ومن الكلام المتقدّم في هذا المبحث وما سبق وخاصّة في مبحث السّمات، لا يمكن بحال أن يفهم من كلام ابن تيميّة أن الشّخصية الإنسانية ذات صبغة واحدة لا يمكن تحت أيّ مؤثر أن تنتقل عنه، ولا بالمقابل أنها ذات صبغة متقلبة غير مستقرّة، فهناك

= قوى النفس الثلاث: الناطقة والغضبية والشهوانية. (صليبا، ١٩٧٣، ٤٦) (ربيع، ١٩٩٣، ٧٨) (أكرم، ١٩٨١، ١٠٠- ١٠١).

معيار عقدي ، وهناك سمات كبرى .

ولا شك أنّ لكلّ نمط من أنماط الشّخصية سماته التي تميزه عن غيره وأكثر ما يعنينا في هذا المبحث، الأنماط الرئيسة الثلاثة وسماتها: الشّخصية المؤمنة، والشّخصية الكافرة والشّخصية المنافقة، والمتتبع لكلام ابن تيميّة قد يجد كثيراً من السّمات الخاصة بها، ونثبت بعضاً منها في خاتمة هذا المبحث، تقريراً لأفكاره الواردة ؛ فمن سمات الشّخصية المؤمنة :(ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢/٥، ٦) مهتدية، وبصيرة، وحيّة، ومنورة، وكلّيه، وفاعلة، واليقين، والطمأنينة، والعلم والعمل والعبادة، والإخلاص، والاستغناء والاستعفاف، والخشوع ، والحنيفية، والمحبة، والتوكل، والصبر ، والجهاد. ومن سمات الشّخصية المنافقة (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٣/ ٤٣٤-٤٤٠): تظهر خلاف ما تبطن ، مريضة. ومن سمات الشخصية الكافرة: العمى، ميته، مظلمة (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٧/٥٢٤).

لذا فابن تيميّة، يرى الثبات النسبي في أنماط الشّخصية، ولا يرى سريان حالة الجمود، فالشّخصية الإنسانية، بحسّب المعيار العقدي، أصناف ثلاثة كبرى، وهذه الأصناف ليست على مستوى واحد، بل هي مراتب، فمثلاً الشّخصية المؤمنة – كما سيأتي – مراتب ثلاثة، و كذلك هناك مراتب في الشّخصية الكافرة والمنافقة، وما يؤكد هذا الفهم ، الشّخصية المركبة وخصائصها كما تقدم ذكره، يقول ابن تيميّة بأن " الإنسان قد يكون عنده شعبة من نفاق وكفر وإن كان معه إيمان." (ابن تيمية، ١٩٨٠، ١/١٠٥) وكما الادرك الاسفل من النار "ومنه ما هو أصغر، وهو "النفاق في الأعمال ونحوها " مثل أن يكذب إذا حدث" (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٢٨/٤٣٣-٤٣٥) . ويمكن ملاحظةُ تطبيقٍ للثبات النسبي للشخصية وعدم جمودها من خلال تصنيف ابن تيميّة للشخصية المؤمنة نفسها حيث يصنفها إلى ثلاثة أصناف أو ثلاث مراتب، معتمداً على النصوص الشرعية، وخاصة الآية الكريمة، والتي يستدل بها، وهي قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ وَمِنْهُمْ مُقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ بِإِذْنِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ ﴿٣٢﴾ ﴾ (فاطر، ٣٢)، فقد قال ابن تيميّة معلقاً على الآية الكريمة: " فقد قسم سبحانه الأمة التي أورثها الكتاب واصطفاها "ثلاثة أصناف" : ظالم لنفسه، ومقتصد، وسابق بالخيرات، وهؤلاء ينطبقون على الطبقات الثلاثة المذكورة في حديث جبريل[٣٠] "الإسلام"

---

(٣٠) ونص الحديث في سؤال جبريل عليه السلام النبي صلى الله عليه وسلم:(قال أخبرني عن الإسلام، قال:أن تشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله وتقيم الصلاة وتؤتي الزكاة وتصوم رمضان وتحج البيت، قال: أخبرني عن الإيمان، قال: أن تؤمن =بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر، قال: أخبرني عن الإحسان، قال: أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فإنه يراك). مسلم، كتاب الإيمان،ح رقم(١).

و"الإيمان" و "الإحسان". " (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٤٨٥/٧)

وقد قدّم ابن تيميّة تعريفاً بهذه الأصناف أو المراتب الثلاثة للشخصية المؤمنة، بقوله: " والناس فيها (أعمال القلوب) على"ثلاث درجات"، كما هم في أعمال الأبدان على "ثلاث درجات": ظالم لنفسه، ومقتصد، وسابق بالخيرات، فالظالم لنفسه: العاصي بترك مأمور أو فعل محظور، والمقتصد: المؤدّي الواجبات والتارك المحرمات، والسابق بالخيرات: المتقرب بما يقدر من فعل واجب ومستحب والتارك للمحرم والمكروه، وكل من الصنفين المقتصدين والسابقين من أولياء الله الذين ذكرهم في كتابه بقوله: ﴿أَلَآ إِنَّ أَوْلِيَآءَ ٱللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٦٢﴾ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَكَانُوا۟ يَتَّقُونَ ﴿٦٣﴾﴾ (يونس، ٦٢-٦٣) فحدّ أولياء الله هم المؤمنون المتقون، ولكن ذلك ينقسم إلى " "عام" وهم المقتصدون و"خاص" وهم السابقون، وان كان السابقون هم أعلى درجات. " (ابن تيمية، ١٩٨٠، ٦/٧-١١).

ولا شك أنّ هذا الفهم لسمات الشخصية الإنسانية وتفاعلها وثباتها النسبي، يقدّم قناعات مهمّة للنفس الإنسانية ذات السّلوكات السّلبية بإمكان تجاوزها والارتقاء للأفضل، كما يقدّم تأكيدات مهمّة للتربويين ترسم لهم منهجية علمية قابلة للتطبيق في الميدان التربوي في سبيل بناء جيل يتصف بالتصورات الإيجابية المعتدلة، وبالسلوكات الاجتماعية المتزنة.

المراجع

ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم. *مجموع الفتاوى*. جمع وترتيب: عبد الرحمن بن قاسم. ١٩٨٠م. *درء تعارض العقل والنقل*. دار الكنوز الأدبية، ١٩٨٤. *اقتضاء الصراط المستقيم*. ط٢. الرياض: مكتبة الرشد، ١٩٩٤م. *الاستقامة*. ط٢. ١٩٨٩م. *النبوّات*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٥م.

ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. *الإصابة في تمييز الصحابة*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٥م.

إسماعيل، نبيه إبراهيم. *من الدراسات النفسية في التراث العربي الإسلامي*. القاهرة: إيتراك للنشر، ٢٠٠١م.

ابن قيم الجوزية. *الروح*. بغداد: مطبعة الديواني، ١٩٧٥م.

الألباني، محمد ناصر الدين. *سلسلة الأحاديث الصحيحة*. ط٢. الأردن: المكتبة الإسلامية، ١٩٨٤ م

التل، شادية أحمد. *علم النفس التربوي في الإسلام*. عمان: دار النفائس، ٢٠٠٥م.

توفيق، محمد عزّ الدين. *التأصيل الإسلامي للدراسات الإسلامية*. القاهرة: دار السلام، ١٩٩٨م

جابر، جابر عبد الحميد. *نظريات الشخصية*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٦م.

جوهري، محمد ربيع. *بحوث نفسية في ضوء العقيدة الإسلامية*. القاهرة: دار الطباعة، ١٩٨٤م

الحفني، عبد المنعم. *موسوعة الفلسفة والفلاسفة*. ط٢. القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٩٩م.

خليل، عماد الدين. *مدخل إلى إسلامية المعرفة*. ط٢. المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩١م.

خوجلي، هشام عثمان. *علم نفس النمو*. جدّة: الدار السعودية، ٢٠٠١م.

ربيع، محمد شحاته. *التراث النفسي عند علماء المسلمين*. الاسكندرية: دار المعرفة، ١٩٩٣م.

زريق، معروف. *علم النفس الإسلامي*. ط٢. دمشق: دار المعرفة، ١٩٩٣م.

السرخي، إبراهيم محمد. *السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظور الإسلامي*، ٢٠٠٢م.

الشيباني، محمد التومي. *مقدّمة في الفلسفة الإسلامية*. الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢م.

صالح، قاسم حسين. *نظريات معاصرة في علم النفس*. صنعاء: مكتبة الجيل الجديد، ١٩٩٨م

صليبا، جميل. *تاريخ الفلسفة العربية*. ط٢.بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٣م.

الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان في تأويل القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢م.

طه، الزبير بشير. *علم النفس في التراث العربي الإسلامي*. الإمارات: جامعة الإمارات، ١٩٩٧م.

طه، فرج عبد القادر. *أصول علم النفس الحديث*. القاهرة: دار قباء، ٢٠٠٠م.

عاقي، إبراهيم. *الإنسان في الفلسفة الإسلامية: نموذج الفارابي*. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣م.

عبد العزيز، مفتاح محمد. *القرآن وعلم النفس*. بنغازي: جامعة قاريونس، ١٩٩٧م.

عرسان، ماجد الكيلاني. *الفكر التربوي عند ابن تيمية*. عمان: مكتبة الكتاب الحديث، ١٩٨٥م.

عفيفي، محمد عبد الله. *النظرية الخلقية عند ابن تيمية*. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٩٨٨م.

العلواني، طه جابر. *إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم*. دار الهداية، ١٩٩٥م.

العيسوي، عبد الرحمن محمد. *نظريات الشخصية*.الاسكندرية: دار المعرفة الجامعة، ٢٠٠٢م

الغامدي، صالح بن عزم. *موقف شيخ الإسلام ابن تيمية من آراء الفلاسفة ومنهجه في عرضها*.الرياض: مكتبة المعارف، ٢٠٠٣م.

قطب، محمد. *دراسات في النفس الإنسانية*. ط١٠. القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٣م.

الكردي، محمود السعيد. *أثر القرآن على منهج التفكير النقدي عند ابن تيمية*. ليبيا: الدار الجماهيرية، ١٩٨٦م.

كرم، يوسف. *تاريخ الفلسفة اليونانية*. بيروت: دار القلم، ١٩٨١م.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي. *الوجيز في إسلامية المعرفة*. ١٩٨٧ م.

ملاّ عثمان، حسن؛ ومحمد خير. *ابن سينا والنفس الإنسانية*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م.

نجاتي، محمد عثمان. *الحديث النبوي وعلم النفس*. ط٤. القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٠م. *القرآن وعلم النفس*. *القاهرة*: دار الشروق، ١٩٨٢م. *الدراسات النفسانية عند العلماء المسلمين*. القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٣م.

النحلاوي، عبد الرحمن. *أعلام التربية في تاريخ المسلمين (ابن تيمية)*. دمشق: دارالفكر، ١٩٨٦م.

الندوة العالمية للشباب الإسلامي. *الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة*. ط٥. الرياض: دار الندوة، ٢٠٠٣م.

The Humanistic Personality Structure, Limitations and Trais at Ibn Taimiah

Adnan Mustafa Khatatheh

Assistant Professor, Dept of Islamic Study College of Sharea
Yarmouk University, Irbed, Jordan

(Received 4/4/1428H; accepted for publication 5/9/1428H.)

Keywords: humanistic personality, Ibn Taimiah, Islamic Education.

Abstract The current study addressed the humanistic personality at Ibn Taimiah rgarding its traits, structure and limitations. The study address the topic through thre sections the first sections: the first section studied the human personality addressing the basic conceptnal elements, their semantic indicators and their core elements. The second section studies the limitation of human personality and the external and internal effects on this personality, the third section studied general trait of human personality, its strengths and reaction with situations , then its impact in stereotyping the personality and its development .The study concluded to results and recommendation.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٨١-٦٠٤، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أحكـــــام المبيـــــــت فـــي مـــنى

سامي بن محمد الصقير

أستاذ مساعد في قسم الفقه، كلية الشريعة

جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٧/ ٤/١٤٢٨هـ؛ قبل للنشر في ٥/ ٩/ ١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة في هذا البحث إلى بيان الأحكام الخاصة بالمبيت في منى ودراسة بعض المسائل المعاصرة المستجدة، وقد اشتمل البحث على تمهيد وثمانية مباحث، ذكرت فيها حكم المبيت، والمقدار الواجب، وما يلزم من ترك المبيت، والأعذار في ترك المبيت، وحكم من لم يجد مكاناً في منى، والاستئجار لم قدر عليه، وأقوال العلماء في ذلك.

وتوصلت إلى وجوب المبيت بمنى ليالي التشريق، وأن المقدار الواجب معظم الليل، وأن من ترك البيت ثلاث ليال فعليه دم، وما دون ذلك لا شيء عليه، وأنه يعذر في ترك المبيت من كان مشتغلاً بمصلحة الحجاج، أو له عذر حال دون مبيته فيها، وأن من لم يجد مكاناً في منى لزمه المبيت في مكان يلي منى متصلاً بالحجاج، فإن قدر على الاستئجار وجب عليه، وأنه لا شيء على من بات في مكان يظنه منى جهلاً فبان الأمر بخلاف، وقد ذكرت في البحث اختيار مشائخنا المتأخرين، وما أفتوا به في المسائل المتعلقة بالبحث.

المقدمـــــة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد: فهذا بحث في أحكام المبيت في منى يشتمل على تمهيد وثمانية مباحث وخاتمة.

تمهيد: في معنى المبيت، والتعريف بمنى،

وحدودها، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: في معنى المبيت.

المطلب الثاني: التعريف بمنى.

المطلب الثالث: في حدود منى.

المبحث الأول: حكم المبيت في منى ليلة التاسع.

المبحث الثاني: حكم المبيت في منى ليالي التشريق.

المبحث الثالث: المقدار الواجب من المبيت.

المبحث الرابع: ما يلزم من ترك المبيت.

المبحث الخامس: الأعذار في ترك المبيت، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الأعذار العامة التي تكون لمصلحة الحاجّ.

المطلب الثاني: الأعذار الخاصة.

المبحث السادس: من لم يجد مكاناً في منى.

المبحث السابع: إذا بات في مكان يظنّه منى جهلاً، فبان بخلافه.

المبحث الثامن: الاستئجار لمن لم يجد مكاناً، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الاستئجار لمن لم يجد مكاناً في منى.

المطلب الثاني: المبيت في الطرقات، والممرّات ونحوهما.

الخاتمة: وفيها أهمُّ نتائج البحث.

الفهرس.

تمهيد: في معنى المبيت والتعريف بمنى وحدودها

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: في معنى المبيت.

المطلب الثاني: التعريف بمنى.

المطلب الثالث: في حدود منى.

المطلب الأول: في معنى المبيت

المبيت بفتح الميم مصدر: بات يبيتُ، وبات بيتوتة ومبيتاً.

تقول: أباتك الله بخير، وبات يفعل كذا، إذا فعله ليلاً، كما يقال: ظل يفعل كذا إذا فعله نهاراً.

وتبيَّت العدو: وهو أن يقصد في الليل من غير أن يعلم، فيؤخذ بغتة وهو البيات.

ويقال: بَيَّتَ فلان رأيه: إذا فكر فيه وخمَّرَه، وكل ما فُكّر فيه ودبّر بليل فقد بُيِّت، ومنه قوله تعالى: ﴿إِذْ يُبَيِّتُونَ مَا لَا يَرْضَىٰ مِنَ ٱلْقَوْلِ﴾ (النساء: من الآية١٠٨).

قال ابن الأثير" وكل من أدركه الليل فقد بات، نام أم لم ينم "[1].

المطلب الثاني: التعريف بمنى

منى: بكسر الميم، وفتح النون مخففة، بوزن ربا، تذكر وتؤنث، قيل تصرف، وقيل لا تصرف. وفي الصحاح: أن منى مذكر مصروف.

---

(١) انظر: النهاية لابن الأثير (١/١٢٤)، الصحاح (١/٢٤٥)مادة (بات)، المطلع ص ٢٠٢.

سميت بذلك: لكثرة ما يمنى فيها من الدماء، أي: يراق، ويصب، هذا هو المشهور والذي قاله الجماهير من أهل العلم وغيرهم.

وقيل من قولهم: منى الله تعالى الشيء أي قَدَّره، فسميت بذلك لما جعل الله تعالى فيها من الشعائر [٢].

المطلب الثالث: في حدود منى

حد منى من جهة الغرب (أي من جهة مكة): جمرة العقبة، وليست من منى.

ومن جهة الشرق (أي من جهة مزدلفة): من ضفة وادي محسر[٣] مما يلي منى.

وعرضها: ما بين الجبلين الكبيرين: ثبير والصفائح أو الصائح، وما كان بامتدادها من جمرة العقبة إلى وادي محسر، فما أقبل على منى من الجبال فهو منها، وما أدبر فليس منها.

والمسافة بين جمرة العقبة و وادي محسر: (٧٢٠٠) سبعة آلاف ومئتا ذراع، وبالكيلو (٣.٣٢٦)كم [٤].

المبحث الأول: حكم المبيت في منى ليلة التاسع

اتفق الفقهاء – رحمهم الله – على أن المبيت في منى ليلة التاسع سنة [٥].

قال في المغني: لا نعلم فيه خلافاً، وليس ذلك واجباً في قولهم جميعاً [٦].

ودليل ذلك حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنهما في صفة حج النبي ﷺ وفيه: فلما كان يوم التروية توجهوا إلى منى، فأهلوا بالحج، وركب رسول الله ﷺ فصلى بها الظهر والعصر والمغرب والعشاء والفجر، ثم مكث قليلاً حتى طلعت الشمس.. الحديث [٧]. فالنبي ﷺ بات في منى وقد قال ﷺ

---

(٢) انظر: تهذيب الأسماء واللغات (١٥٧/٢)، الصحاح (٢٤٩٨/٦)، المطلع ص ١٩٤، المصباح المنير ص ٥٨٢.

(٣) محسر: بضم الميم ثم سين مهملة، وآخره راء، هو واد بين مزدلفة ومنى، وليس من واحد منهما، وإنما هو برزخ حاجز بينهما، وطول هذا الوادي (٤٥٤) ذراعا، وبالأمتار (٢٥١.٧٩)م. انظر: أخبار مكة للأزرقي (١٨٩/٢)، أخبار مكة للفاكهي (٢١٣/١)، توضيح الأحكام (١١٨/٤).

(٤) انظر: أخبار مكة للأزرقي (١٨٠/٢)، أخبار مكة للفاكهي (٣١٩/١)، تهذيب الأسماء واللغات (١٥٧/٢)، حدود المشاعر للشيخ عبد الله البسام (١٥٧٦/٣).

(٥) انظر: بدائع الصنائع (١٥١/٢)، إرشاد الساري ص ١٢٧، حاشية الدسوقي (٤٣/٢)، جواهر الإكليل (٢٧٧/٢)، المجموع (٨٤/٨)، نهاية المحتاج (٢٩٥/٣)، الإنصاف (٢٩٥/٩)، كشاف القناع (٤٩١/٢)، المحلى (١٢٤/٧).

(٦) المغني (٢٦٢/٥)، وانظر: نيل الأوطار (٤٠٨/٣)، هداية السالك (١١١٧/٣).

(٧) أخرجه مسلم في كتاب الحج، باب صفة حج النبي ﷺ (١٢١٨).

«لتأخذوا عني مناسككم»[٨] وهذا يدل على المشروعية.

وحكى ابن مفلح في الفروع[٩] قولاً بالوجوب عن صاحب الرعاية[١٠] حيث قال "والمبيت بمنى ليلة عرفة سنة، قطع به في الإرشاد، والخلاف، والفصول، والمذهب، والكافي: لأنها استراحة، وفي الرعاية: واجب".

ولعله أخذ الوجوب من أن النبي ﷺ بات بها ليلة التاسع، وقال: «لتأخذوا عني مناسككم».

ويناقش هذا القول من وجهين:

الوجه الأول: أن الأمر في الحديث ليس على عمومه[١١]. فإن هناك أفعالاً كثيرة فعلها ﷺ في حجته وهي سنة باتفاق الفقهاء، مع أنها داخلة تحت هذا الأمر.

الوجه الثاني: حديث عروة بن مضرس الطائي قال: أتيت رسول الله ﷺ بالمزدلفة حين خرج إلى الصلاة فقلت يا رسول الله: إني جئت من جبل طي أكللت راحلتي، واتعبت نفسي، والله ما تركت من جبل إلا وقفت عليه، فهل لي من حج؟ فقال رسول الله ﷺ: «من شهد صلاتنا هذه، ووقف معنا حتى ندفع، وقد وقف بعرفة قبل ذلك ليلاً أو نهاراً، فقد تم حجه وقضى تفثه»[١٢].

ووجه الدلالة من هذا الحديث على عدم وجوب المبيت ليلة التاسع من وجهين:

الوجه الأول: أن ظاهره أن عروة بن مضرس لم يبت بمنى ليلة التاسع، ويؤيده أنه وقع في لفظ أحمد وابن ماجه (فلم يدرك الناس إلا وهم بجمع) ومع ذلك جعل النبي ﷺ حجه تاما.

الوجه الثاني: أن المبيت ليلة التاسع لو كان واجباً لبينه النبي ﷺ لدعاء الحاجة إلى بيانه.

المبحث الثاني: حكم المبيت في منى ليالي التشريق

اختلف الفقهاء – رحمهم الله – في حكم المبيت بمنى ليالي التشريق على قولين:

---

(٨) أخرجه مسلم في كتاب الحج، باب استحباب رمي جمرة العقبة (١٢٩٧).

(٩) الفروع (٦/٧٠).

(١٠) هو: أحمد بن حمدان بن شبيب النميري الحراني توفي سنة ٦٩٥هـ. انظر ترجمته في: المقصد الأرشد (١/١٩٩)، الذيل على طبقات الحنابلة (٤/٢٦٦).

(١١) انظر: نيل الأوطار (٣/٤٢٠).

(١٢) أخرجه أحمد (٤/٢٦٢، ٢٦١، ١٥)، وأبو داود في كتاب المناسك، باب من لم يدرك عرفة (١٩٥٠)، والترمذي في أبواب الحج، باب من أدرك الإمام بجمع (٨٩١) وقال: حديث حسن صحيح، والنسائي في كتاب المناسك، باب فيمن لم يدرك صلاة الصبح (٣٠٤٢)، وابن ماجه في كتاب المناسك، باب من أتى عرفة قبل الفجر (٣٠١٦)، وابن خزيمة (٢٨٢٠)، والحاكم (١/٤٦٣) وقال: حديث صحيح على شرط كافة أئمة الحديث، ووافقه الذهبي. وقال الألباني في إرواء الغليل (٤/٢٥٩): صحيح، وذكر طرقه.

القول الأول: الوجوب

وهو مذهب المالكية[١٣] والشافعية[١٤] والحنابلة[١٥] والظاهرية[١٦]، واختاره شيخنا عبد العزيز بن باز[١٧] وشيخنا محمد بن عثيمين[١٨] رحمهما الله.

الأدلة

١- قوله تعالى: ﴿وَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ فِيٓ أَيَّامٍ مَّعْدُودَٰتٍ ۚ فَمَن تَعَجَّلَ فِي يَوْمَيْنِ فَلَآ إِثْمَ عَلَيْهِ وَمَن تَأَخَّرَ فَلَآ إِثْمَ عَلَيْهِ ۚ لِمَنِ ٱتَّقَىٰ ۗ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّكُمْ إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ ﴿٢٠٣﴾﴾ (البقرة: ٢٠٣)

وهذا أمر والأصل في الأمر الوجوب.

ومعنى التعجل هو الإفاضة من منى، فعلم أنه قبل التعجل يكون مقيماً بها، فلو لم يبت بها ليلاً -وليس عليه أن يقيم بها نهاراً- لم يكن مقيماً بها. ولم يكن فرق بين إتيانه منى لرمي الجمار وإتيانه مكة لطواف الإفاضة والوداع.

فالآية دليل على أنه يقيم في الموضع الذي شرع فيه ذكر الله[١٩].

٢- أن النبي ﷺ فعله نسكاً، وقد قال: «خذوا عني مناسككم»[٢٠].

٣- حديث ابن عمر رضي الله عنهما أن رسول الله ﷺ: رخص للعباس بن عبد المطلب أن يبيت بمكة ليالي منى من أجل سقايته[٢١].

وتخصيص العباس بالرخصة لعذره، دليل على أنه لا رخصة لغيره[٢٢]، فدل ذلك على وجوبه.

٤- حديث ابن عباس رضي الله عنهما قال: لم يرخص النبي ﷺ لأحد يبيت بمكة إلا للعباس من أجل سقايته[٢٣].

٥- حديث عقبة بن عامر رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: «يوم عرفة ويوم النحر وأيام التشريق عيدنا أهل الإسلام»[٢٤].

---

(١٣) انظر: حاشية الدسوقي (٢/٩٤)، جواهر الإكليل (٢/٢٨٤).

(١٤) انظر: المجموع (٨/٢٤٧)، نهاية المحتاج (٣/٣٠٩).

(١٥) انظر: الإنصاف (٩/٢٤٩)، كشاف القناع (٢/٥٢١).

(١٦) انظر: المحلى (٧/١٨٤).

(١٧) انظر: مجموع فتاوى ومقالات متنوعة (١٦/ ١٤٩، ١٥٠)، (١٧/٣٥٩، ٢٦٠).

(١٨) انظر: الشرح الممتع (٧/٣٥٩، ٣٨٩)، مجموع الفتاوى (٢٣/٢٣٤).

(١٩) شرح العمدة - كتاب المناسك - لشيخ الإسلام ابن تيمية (٢/٦٤١، ٦٤٢).

(٢٠) تقدم تخريجه ص ٤.

(٢١) أخرجه البخاري في كتاب الحج، باب سقاية الحاج (١٦٣٤)، ومسلم في كتاب الحج، باب وجوب المبيت بمنى (١٣١٥).

(٢٢) انظر: المغني (٥/٣٢٥)، شرح العمدة (٢/٦٤٢)، وضعفه الألباني في ضعيف سنن ابن ماجه (٢/١٠١٩).

(٢٣) أخرجه ابن ماجه في كتاب المناسك، باب البيتوتة بمكة ليالي منى (٣٠٦٦).

(٢٤) أخرجه أحمد (٤/١٥٢)، وأبو داود في كتاب الصوم، =

والعيد: هو المجتمع للعبادة، فيوم عرفه ويوم النحر يجتمعون بعرفة ومزدلفة ومنى، وأيام منى لابد أن يجتمعوا، وهم لا يجتمعون نهاراً لأجل مصالحهم، فإنهم يرمون الجمار متفرقين، فلابد من الاجتماع ليلاً[٢٥].

٦- ما رواه نافع عن أسلم أن عمر بن الخطاب ﷺ قال: (لا يبيتن أحد من الحاج، وراء جمرة العقبة، وكان يرسل رجالاً، فلا يجدون أحداً شذ من منى إلا أدخل)[٢٦].

القول الثاني: أنه سنة. وهو مذهب الحنفية[٢٧] وقول للشافعية[٢٨] ورواية عن الإمام أحمد[٢٩].

الأدلة

١- أن النبي ﷺ أرخص لأهل السقاية والرعاة في ترك المبيت بمنى، كما أرخص للضعفة في الإفاضة من جمع بليل، ولو كان واجباً لم يسقط إلا لضرورة كطواف الوداع[٣٠].

ويناقش من وجهين:

الأول: أن ترخيصه ﷺ للسقاة والرعاة، وتخصيصهم بذلك يدل على أنه لا رخصة لغيرهم، لأن الرخصة يقابلها العزيمة.

الثاني: أن النبي ﷺ إنما رخص في ترك المبيت بمزدلفة للضعفة، لا لعموم الناس، فقياس الأقوياء على الضعفة قياس مع الفارق[٣١].

٢- ما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه قال: " إذا رميت جمرة العقبة فبت حيث شئت"[٣٢].

ويناقش هذا الاستدلال: بأنه يمكن أن يحمل قوله " فبت حيث شئت " أي: من منى، فلا يتعين مكان من منى للمبيت.

٣- أنه قد حل من حجه، فلم يجب عليه المبيت في موضع معين كليلة الحصبة[٣٣].

ويناقش هذا الاستدلال: بالفرق بينهما، فإن ليلة الحصبة تكون بعد الفراغ من المناسك، بخلاف

= باب صيام أيام التشريق (٢٤١٩)، والترمذي في كتاب الصوم، باب ما جاء في كراهية الصوم في أيام التشريق (٧٧٣) وقال: حديث حسن صحيح، والنسائي في كتاب المناسك باب النهي عن صيام يوم عرفة (٣٠٠١).

(٢٥) شرح العمدة (٦٤٢/٢).

(٢٦) أخرجه الإمام أحمد في مسائله – رواية عبد الله – المصدر السابق ٢٣٨، وأخرجه الإمام مالك في الموطأ – بلفظ مختصر – في كتاب الحج، باب البتوتة بمكة ليالي منى (٤٠٦/١)، والبيهقي في سننه، كتاب الحج، باب لا رخصة في البيتوتة بمكة ليالي منى (١٥٣/٥)، وابن حزم في المحلى (١٨٥/٧)، وقال: صح ذلك عنه.

(٢٧) انظر: المبسوط (٦٨/٤، ٦٧)، إرشاد الساري ص ١٥٧.

(٢٨) انظر: المجموع (٢٤٧/٨)، نهاية المحتاج (٣٠٩/٣).

(٢٩) انظر: الفروع (٧٠/٦)، الإنصاف (٢٩٤/٩).

(٣٠) انظر: شرح العمدة (٦٤٣/٢).

(٣١) انظر: أضواء البيان (٢٧٣/٥).

(٣٢) أخرجه الإمام أحمد في مسائله – رواية عبد الله – ص ٢٣٧، وابن حزم في المحلى (١٨٥/٧).

(٣٣) انظر: المغني (٣٢٤/٥).

ليالي التشريق فإنها أثناء المناسك، بل من جملته.

٤- أنه أحد المبيتين بمنى، فلم يجب، كالمبيت بها ليلة عرفة عشية التروية [٣٤].

ويناقش هذا الاستدلال: بأن ليلة عرفة قد دل الدليل على عدم وجوب المبيت فيها، وهو حديث عروة بن المضرس [٣٥]، بخلاف ليالي التشريق فإن النبي ﷺ بات بها وقال: «خذوا عني مناسككم» [٣٦] فالأصل الوجوب.

٥- أن الأذن في ترك المبيت لحاجة غير ضرورية، تدل على أنه ليس من المناسك المؤكدة، فإن المناسك المؤكدة لا يرخص في تركها لأحد [٣٧].

ويناقش هذا الاستدلال: بأن هذا غير مسلم، فإن من المناسك المؤكدة ما يرخص فيه لحاجة غير ضرورية كالمبيت بمزدلفة، فإن النبي ﷺ رخص للضعفة من أهله أن يدفعوا إلى منى [٣٨] بعد غيبوبة القمر، ومن لازم ذلك أن يدعوا المبيت جزءاً من الليل، وليس هذا بضرورة، مع أن المبيت بالمزدلفة أوكد من المبيت بمنى، فإنه قد قيل بأنه ركن بخلاف المبيت بمنى [٣٩].

الترجيح

القول الراجح – والله أعلم – هو القول الأول، لقوة أدلته، وضعف أدلة القول الثاني بمناقشتها.

المبحث الثالث: المقدار الواجب من المبيت

اتفق الفقهاء – رحمهم الله – على أن السنة أن يبيت كل الليل في منى كما فعل النبي ﷺ [٤٠].

واختلفوا [٤١] في المقدار الواجب على قولين:

القول الأول: أن الواجب المبيت معظم الليل.

وهو مذهب المالكية [٤٢]، والشافعية [٤٣]، والحنابلة [٤٤]، واختاره شيخنا عبد العزيز بن باز [٤٥] وشيخنا محمد بن عثيمين [٤٦] رحمهما الله.

---

(٣٤) انظر: شرح العمدة (٦٤٤/٢).

(٣٥) تقدم تخريجه ص ٥.

(٣٦) تقدم تخريجه ص ٤.

(٣٧) انظر: شرح العمدة (٦٤٦/٢).

(٣٨) أخرجه البخاري في كتاب الحج، باب من قدم ضعفة أهله بليل(١٦٧٨)، ومسلم في كتاب الحج، باب استحباب تقديم دفع الضعفة (١٢٩٣).

(٣٩) انظر: المغني (٢٨٤/٥)، هداية السالك (١١٨٣/٣).

(٤٠) انظر: المغني (٣٢٤/٥)، المجموع (٢٤٧/٨).

(٤١) أي: القائلون بالوجوب.

(٤٢) انظر: الكافي لابن عبد البر (٣٧٦/١)، حاشية الدسوقي (٤٩/٢)، جواهر الإكليل (٢٨٤/٢).

(٤٣) انظر: المجموع (٢٤٧/٨)، نهاية المحتاج (٣٠٩/٣).

(٤٤) انظر: كشاف القناع (٥١٠/٢)، شرح منتهى الإرادات (٥٧٢/٢).

(٤٥) انظر: مجموع فتاوى ومقالات متنوعة (١٦/ ٢٢٦)، (٢٤٦/١٧).

(٤٦) انظر: الشرح الممتع (٣٥٩/٧)، مجموع الفتاوى (٢٣٤/٢٣، ٢٤٠، ٢٤٤).

الأدلة

١- القياس على المبيت بالمزدلفة، فإن النبي ﷺ رخص للضعفة من أهله أن يدفعوا إلى منى [٤٧] [٤٨] بعد منتصف الليل، ويلزم من ذلك أن يبقوا في المزدلفة معظم الليل.

ويناقش هذا الاستدلال من وجهين:

الوجه الأول: أنه لا دليل على التقييد. بمعظم الليل، بل السنة تدل على أن ذلك مقيد بغيبوبة القمر [٤٩]، كما في حديث عائشة رضي الله عنها أن النبي ﷺ أرسل بأم سلمة ليلة النحر، فرمت الجمرة قبل الفجر [٥٠].

وعن عبد الله – مولى أسماء – عن أسماء رضي الله عنها أنها نزلت ليلة جمع عند المزدلفة فقامت تصلي، فصلت ساعة ثم قالت: يا بني: هل غاب القمر؟ قلت: لا، فصلت ساعة ثم قالت: يا بني: هل غاب القمر؟ قلت: لا. فصلت ساعة ثم قالت: يا بني: هل غاب القمر؟ قلت: نعم، قالت: فارتحلوا، فارتحلنا، ومضينا حتى رمت الجمرة، ثم رجعت فصلت الصبح في منزلها، فقلت: يا هنتاه [٥١]: ما أرانا إلا قد غلسنا؟ قالت: يا بني: إن رسول الله صلى الله عليه وسلم أذن للظُّعن [٥٢] [٥٣].

الوجه الثاني: أن النبي ﷺ إنما رخص في ترك المبيت للضعفة، لا لعموم الناس. وقياس الأقوياء على الضعفاء قياس مع الفارق [٥٤].

٢- أن أكثر الشيء يقوم مقام جميعه، فإذا بات أكثر الليل، صار في حكم من بات جميعه [٥٥].

القول الثاني: أن المعتبر أن يكون حاضرا عند طلوع الفجر.

وهو قول للشافعية [٥٦].

الأدلة

القياس على المبيت بالمزدلفة، فإن من حصل

---

(٤٧) انظر: المجموع (٨/٢٤٧)، كشاف القناع (٢/٥١٠).

(٤٨) تقدم تخريجه ص ٩

(٤٩) انظر: أضواء البيان (٥/٢٧٣).

(٥٠) أخرجه أبو داود في كتاب المناسك، باب التعجل من جمع (١٩٤٢)، والحاكم في كتاب الحج (١/٤٦٩)، وقال صحيح على شرطهما. ووافقه الذهبي. وقال الشوكاني في نيل الأوطار (٣/٤٢٢): أخرجه – أيضاً – الحاكم والبيهقي. ورجاله رجال الصحيح.

(٥١) يا هنتاه: بفتح الهاء والنون وقد تسكن النون، كناية عن شيء لا تذكره باسمه، وهو بمعنى يا هذه. انظر: النهاية لابن الأثير (٤/٢٧٣)، فتح الباري (٣/٥٢٨، ٤٢١).

(٥٢) الظعن: بضم الظاء المعجمة، جمع ظعينة، وهي المرأة في الهودج، ثم أطلق على المرأة مطلقاً. انظر: النهاية لابن الأثير (٤/٢٧٣)، فتح الباري (٣/٥٢٨).

(٥٣) أخرجه البخاري في كتاب الحج، باب من قدم ضعفة أهله بليل (١٦٧٩)، ومسلم في كتاب الحج، باب استحباب تقديم دفع الضعفة من النساء (٢٩٧).

(٥٤) انظر: أضواء البيان (٥/٢٧٣).

(٥٥) انظر: شرح العمدة (٢/٦١٧).

(٥٦) انظر: المجموع (٨/٢٤٧)، حاشية الهيتمي على الإيضاح ص ٣٦٥.

بالمزدلفة عند طلوع الفجر، صح حجه [٥٧]، لحديث عروة بن المضرس وفيه: أن النبي ﷺ قال: من شهد صلاتنا هذه، ووقف معنا حتى ندفع، وقد وقف قبل ذلك بعرفة ليلاً أو نهاراً فقد تم حجه وقضى تفثه [٥٨].

ويناقش هذا الاستدلال من وجوه:

الوجه الأول: أن من شرط صحة القياس أن يكون الأصل المقيس عليه متفقاً عليه، والأصل هنا وهو المبيت بالمزدلفة مختلف فيه [٥٩].

الوجه الثاني: أن المبيت بالمزدلفة قد دل الدليل على إجزائه قبل طلوع الفجر، بخلاف المبيت بمنى.

الوجه الثالث: أن عروة بن المضرس كان معذوراً بترك المبيت بالمزدلفة بالوقوف بعرفة، وفرق بين من ترك المبيت لانشغاله بالوقوف بعرفة وبين غيره [٦٠].

الترجيح

القول الراجح – والله أعلم – هو القول الأول، لقوة أدلته، وضعف أدلة القول الثاني بمناقشتها.

المبحث الرابع: ما يلزم من ترك المبيت

اختلف الفقهاء – رحمهم الله – فيما يلزم من ترك المبيت على ثمانية أقوال:

القول الأول: أن في ترك الليالي الثلاث دماً، وما دون الثلاث لا شيء عليه.

وهو رواية عن الإمام أحمد [٦١].

الأدلة

ما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه قال: من نسي من نسكه شيئاً أو تركه فليهرق دماً [٦٢].

وليالي منى جميعها نسك واحد، فلا يجب في بعضها ما يجب في جميعها [٦٣].

القول الثاني: أن في ترك المبيت ليلة فأكثر دماً، فلا فرق بين ترك ليلة أو ليلتين.

---

(٥٧) انظر: المغني (٥/٢٨٤).

(٥٨) تقدم تخريجه ص ٥

(٥٩) انظر: المغني (٥/٢٨٤)، شرح العمدة (٢/ ٦١٥، ٦١٦)، هداية السالك (٣/١١٨٣).

(٦٠) انظر: المجموع شرح المهذب (٨/١٣٦).

(٦١) انظر: الفروع (٦/٦٠)، الإنصاف (٩/٢٤٧).

(٦٢) أخرجه الإمام مالك في الموطأ، كتاب الحج، باب ما يفعله من نسي من نسكه شيئاً (١/٤١٩)، والدارقطني في سننه (٢/٢٤٤)، والبيهقي في كتاب الحج، باب من مَرَّ بالميقات يريد حجاً أو عمرة (٥/٣٠). قال الحافظ ابن حجر في التلخيص (١/٢٤٤): حديث ابن عباس موقوفا عليه ومرفوعاً: من ترك نسكاً فعليه دم. أما الموقوف فرواه مالك في الموطأ، والشافعي عنه عن أيوب عن سعيد بن جبير عنه بلفظ: من نسي من نسكه شيئاً أو تركه فليهرق دماً. وأما المرفوع فرواه ابن حزم من طريق علي بن الجعد عن ابن عيينة عن أيوب به، وأعله بالراوي عن عليّ بن الجعد: أحمد بن علي بن سهل المروزي، فقال: إنه مجهول، وكذا الراوي عنه علي بن أحمد المقدسي، قال: هما مجهولان".

(٦٣) انظر: المحلى (٥/١٨٥)، شرح العمدة (٢/٦٤٦).

وهو مذهب المالكية [٦٤] والحنابلة [٦٥].

الأدلة

أن الليلة نسك، فإذا ترك المبيت ليلة فأكثر فعليه دم، قياساً على المبيت بالمزدلفة [٦٦].

ويناقش: بأن المبيت بالمزدلفة نسك واحد، فإذا تركه لزمه الدم، بخلاف ليالي منى فجميعها نسك واحد.

القول الثالث: أن في ترك المبيت ثلاث ليال دماً.

لما روى عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه قال: من نسي من نسكه شيء فليهرق دماً [٦٧]، والمبيت نسك فيكون في تركه دم.

واختلفوا فيما دون الثلاث ليال:

١ - **فقيل:** في ترك ليلة مُدٌّ، وفي ليلتين مدان.

وهو مذهب الشافعية [٦٨]، ورواية عن الإمام أحمد [٦٩].

٢ - **وقيل:** يتصدق بدرهم أو نصفه، سواء ترك ليلة أم ليلتين.

وهو رواية عن الإمام أحمد [٧٠].

٣ - **وقيل:** في الليلة ثلث دم، وفي الليلتين ثلثا دم.

وهو قول للشافعية [٧١].

٤ - **وقيل:** في الليلة درهم، وفي الليلتين درهمان.

وهو قول للشافعية [٧٢].

ولم أقف لهذه الأقوال على دليل.

وتناقش هذه الأقوال: بأن هذا الإيجاب لا دليل عليه، ولا نظير له، فإننا لا نعلم في ترك شيء من المناسك هذا التقدير الذي ذكروه، فإيجابه بغير نص تحكم لا وجه له [٧٣].

القول الرابع: أنه يطعم شيئاً تمراً أو نحوه، فلو تصدق بأي شيء أجزأه، ولا فرق بين ليلة وأكثر.

وهو رواية عن الإمام أحمد [٧٤].

ودليلهم: أنه لا تقدير فيه [٧٥].

ويناقش: بأن إيجاب الإطعام أو الصدقة لا دليل عليه.

القول الخامس: أنه لا شيء عليه سواء ترك ليلة أم أكثر.

---

(٦٤) انظر: حاشية الدسوقي (٢/٤٩)، شرح الزرقاني (٢/٢٨٤).

(٦٥) انظر: كشاف القناع (٢/٥١٠)، شرح منتهى الإرادات (٢/٥٧٥).

(٦٦) انظر: شرح العمدة (٢/٦٤٦)، المجموع (٨/٢٤٧)، كشاف القناع (٢/٥١٠).

(٦٧) تقدم تخريجه ص ١٣.

(٦٨) انظر: المجموع (٨/٢٤٧)، نهاية المحتاج (٣/٣١١).

(٦٩) انظر: الفروع (٦/٦٠)، الإنصاف (٩/٢٤٧).

(٧٠) انظر: المغني (٥/٣٢٥).

(٧١) انظر: المجموع (٨/٢٤٧)، مغني المحتاج (١/٥٠٦).

(٧٢) انظر: المجموع (٨/٢٤٧)، مغني المحتاج (١/٥٠٦).

(٧٣) انظر: المغني (٥/٣٢٥)، المحلى (٧/١٨٤).

(٧٤) انظر: الفروع (٦/٦٠)، الإنصاف (٩/٢٤٧).

(٧٥) انظر: المغني (٥/٣٢٥).

وهو رواية عن الإمام [٧٦] أحمد وقول ابن حزم [٧٧].

ودليلهم: أن الشرع لم يرد فيه بشيء، والأصل براءة الذمة [٧٨].

الترجيح:

القول الراجح – والله أعلم – هو القول الأول وهو أن في ترك الليالي الثلاث دما وما دونهما لا شيء فيه، عملاً بقول ابن عباس رضي الله عنهما، والصحابي إذا قال قولاً وليس للرأي فيه مجال فله حكم الرفع. ولأن الأخذ به أحوط، وأبرأ للذمة، وأما ما دون الثلاث فلم يرد فيه نص، والأصل براءة الذمة من الالتزام.

المبحث الخامس: الأعذار في ترك المبيت

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الأعذار العامة التي تكون لمصلحة الحجاج.

المطلب الثاني: الأعذار الخاصة.

المطلب الأول: الأعذار العامة التي تكون لمصلحة الحجاج.

وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: السقاة والرعاة.

اتفق الفقهاء – رحمهم الله – على أن السقاة والرعاة يعذرون في ترك المبيت بمنى [٧٩].

الأدلة:

١- عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: استأذن العباس رسول الله ﷺ أن يبيت بمكة ليالي منى من أجل سقايته، فأذن له [٨٠].

٢- عن عاصم بن عدي عن أبيه أن رسول الله ﷺ رخص لرعاء الإبل في البيتوتة عن منى، يرمون يوم النحر، ثم يرمون الغداة، ومن بعد الغد ليومين، ثم يرمون ليوم النفر [٨١]. وفي رواية: رخص للرعاء أن يرموا يوماً ويدعوا يوماً [٨٢].

---

(٧٦) انظر: المغني (٥/٣٢٥)، الإنصاف (٩/٢٤٧).

(٧٧) انظر: المحلى (٧/١٨٤).

(٧٨) انظر: المغني (٥/٣٢٥)، المحلى (٧/١٨٤).

(٧٩) انظر: الاستذكار (١٣/١٩١)، المجموع (٨/٢٤٧)، المغني (٥/٣٧٨)، شرح العمدة (٢/٦٤٣)، هداية السالك (٤/١٣٥٣- ١٣٥٧).

(٨٠) تقدم تخريجه ص٦

(٨١) أخرجه أحمد (٥/٤٥٠)، وأبو داود في كتاب المناسك، باب في رمي الجمار (١٩٧٥)، والترمذي في أبواب الحج، باب ما جاء في الرخصة للرعاة (٩٥٤) وقال: حديث حسن صحيح، والنسائي في كتاب المناسك، باب رمي الرعاة (٣٠٧١)، وابن ماجه في كتاب المناسك، باب تأخير رمي الجمار من غير عذر (٣٠٣٧)، قال النووي في المجموع (٨/٢٤٩): رواه أبو داود والترمذي والنسائي وابن ماجه وغيرهم بأسانيد صحيحة. أهـ. وصححه الألباني في إرواء الغليل (٤/٢٨٠).

(٨٢) أخرجه أبو داود – الموضع السابق – (١٩٧٦)، والنسائي – الموضع السابق – (٣٠٧٢)، وابن ماجه – الموضع السابق – (٣٠٣٦). وقد صححه النووي في المجموع (٨/٢٤٩)، والألباني في إرواء الغليل (٤/٢٨٠).

المسألة الثانية: الأطباء والجنود والسائقون ونحوهم القائمون بمصالح الحجاج.

اختلف الفقهاء – رحمهم الله – هل يلحق بالرعاة والسقاة غيرهم ممن يقوم على مصالح الحجاج كالأطباء والجنود والسائقين ونحوهم أو لا، على قولين:

القول الأول: أن أهل الأعذار العامة من غير السقاة والرعاة يلحقون بهم. وهذا مذهب الشافعية [٨٣] وقول للحنابلة [٨٤] اختاره الموفق [٨٥] وابن القيم [٨٦] وشيخنا عبد العزيز بن باز [٨٧] وشيخنا محمد بن عثيمين [٨٨].

دليلهم

أن النبي ﷺ رخص للسقاة والرعاة، تنبيهاً على غيرهم، فإذا نص عليهم لمعنى وجد في غيرهم وجب إلحاقهم بهم [٨٩].

القول الثاني: أن أهل الأعذار العامة لا يلحقون بالسقاة والرعاة.

وهذا مذهب المالكية [٩٠] والحنابلة [٩١].

دليلهم: أن الرخصة إنما وردت في السقاة والرعاة، والرخصة لا تتعدى محلها [٩٢].

ويناقش هذا القول من وجهين:

الوجه الأول: عدم التسليم بأن الرخصة لا تتعدى محلها، بل إنما يمتنع القياس في الرخص إذا كانت الرخصة مبنية على معنى لا يوجد في محل الرخصة، كقياس غير المسافر على المسافر في الترخص برخص السفر من القصر والفطر وغير ذلك من رخص السفر، لأن هذا القياس يستلزم إبطال تخصيص الشرع للمسافر بهذه الرخصة [٩٣].

الوجه الثاني: أن الشارع إذا نص على حكم لمعنى من المعاني وكان هذا المعنى موجوداً في غيره، فإنه يسوي بين الأصل والفرع، وهذا هو القياس الصحيح الذي وردت به الشريعة، وهو الجمع بين المتماثلين، والفرق بين المختلفين، وكان الصحابة والتابعون لهم بإحسان يستعملونه، وهذا من باب فهم مراد الشارع [٩٤].

---

(٨٣) انظر: المجموع (٨/٢٤٨)، مغني المحتاج (٣/٣١١).

(٨٤) انظر: الفروع (٦/٦١)، الإنصاف (٩/٢٥٠).

(٨٥) انظر: المغني (٥/٣٧٩).

(٨٦) انظر: زاد المعاد (٢/٢٨٩، ٢٩٠).

(٨٧) انظر: الحلل الإبريزية من التعليقات البازية (٢/٦٩).

(٨٨) انظر: الشرح الممتع (٧/٣٩٣)، مجموع الفتاوى (٢٣/٢٣٧، ٢٣٨).

(٨٩) انظر: المغني (٥/٣٧٩)، زاد المعاد (٢/٢٩٠، ٢٨٩).

(٩٠) انظر: حاشية الدسوقي (٢/٤٩)، شرح الزرقاني (٢/٢٨٤).

(٩١) انظر: الإنصاف (٩/٢٤٩)، شرح منتهى الإرادات (٢/٥٧٣).

(٩٢) انظر: حاشية الدسوقي (٢/٤٩).

(٩٣) انظر: البحر المحيط للزركشي (٥/٥٨- ٦٠)، شرح الكوكب المنير (٤/٢٢٠).

(٩٤) انظر: المغني (٥/٣٧٩)، مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية (٢٠/٢٨٥)، (٢٩/٢٨٦)، زاد المعاد (٢/٢٩٠).

الترجيح

القول الراجح – والله أعلم – هو القول الأول، لقوة دليله، ومناقشة دليل القول الثاني.

المطلب الثاني: الأعذار الخاصة:

وفيه أربع مسائل:

المسألة الأولى: المرض.

إذا فات المبيت لمرض، فاختلف الفقهاء – رحمهم الله – هل هو عذر في ترك المبيت أم لا، على قولين:

القول الأول: أن المرض عذر في ترك المبيت.

وهو مذهب الشافعية[٩٥] وقول للحنابلة[٩٦]، واختاره شيخنا عبد العزيز بن باز[٩٧] وشيخنا محمد بن عثيمين[٩٨] رحمهما الله

دليلهم

أن النبي ﷺ رخص للسقاة في ترك البيتوتة، تنبيهاً على غيرهم، فمن كان مريضاً لا تمكنه البيتوتة، سقطت عنه، بتنبيه النص على هؤلاء[٩٩].

القول الثاني: أن المرض ليس عذراً، فيلزم من ترك المبيت لمرض دم لتركه الواجب.

وهذا مذهب المالكية[١٠٠] والحنابلة[١٠١].

دليلهم

أن الرخصة إنما وردت في السقاة والرعاة دون غيرهم، والرخصة لا تتعدى محلها[١٠٢].

ونوقش: بأن الشارع إذا نص على حكم لمعنى وجد في غيره وجب إلحاقه به في الحكم لأن الشارع لا يفرق بين متماثلين[١٠٣]، وهذا هو أصل القياس.

وقد تقدم مناقشة هذا الاستدلال في المسألة السابقة.

الترجيح

القول الراجح – والله أعلم – هو القول الأول، لقوة دليله، ومناقشة دليل القول الثاني. وذلك لأن الشارع إذا رخص في حكم لعلة أو معنى، ووجدت هذه العلة أو المعنى في غيره، فإنه يجب إلحاقه به في حكم الرخصة بطريق القياس، لأن الشارع لا يفيق بين متماثلين ولا يجمع بين مفترقين، وهذا هو القياس الصحيح الذي وردت به الشريعة.

المسألة الثانية: من له مال يخاف ضياعه ونحوه.

والخلاف في هذه المسألة كالخلاف في المسألة

---

(٩٥) انظر: المجموع (٢٤٨/٨)، نهاية المحتاج (٣٣١/٣).

(٩٦) انظر: الإنصاف (٢٥٠/٩، ٢٤٩)، الإقناع (٢٨/٢).

(٩٧) انظر: مجموع فتاوى ومقالات متنوعة (١٦/ ١٤٩، ٢٢٦)، (١٧/ ٣٦٢، ٣٦٣).

(٩٨) انظر: مجموع الفتاوى (٢٣٨/٢٣).

(٩٩) انظر: المغني (٣٧٩/٥)، زاد المعاد (٢٩٠/٢).

(١٠٠) انظر: حاشية الدسوقي (٤٩/٢)، شرح الزرقاني (٢٨٤/٢).

(١٠١) انظر: الإنصاف (٢٥٠/٩، ٢٤٩)، كشاف القناع (٥١٠/٢).

(١٠٢) انظر: حاشية الدسوقي (٤٩/٢).

(١٠٣) انظر: المغني (٣٧٩/٥)، زاد المعاد (٢٩٠/٢).

السابقة خلافاً ومذهباً [١٠٤].

المسألة الثالثة: النوم.

إذا فات المبيت لنوم كما لو خرج من منى ونام ولم يستيقظ إلا بعد فوات وقت المبيت، فقد صرح بعض الشافعية بأن غلبة النوم عذر إذا لم يكن منه تفريط، فلا شيء عليه.

قال ابن حجر الهيتمي في حاشيته على الإيضاح: وقد سئلت عمن نزل بمكة، فدخل عليه الليل بها، فنام ولم يستيقظ إلا وقد ذهب معظم الليل، فهل النوم عذر هنا؟

وأجبت أخذاً مما تقرر: بأنه إن غلبة النوم، كان عذراً هنا نظير ما ذكروه ثَمَّ، وإلا فإن غلب على ظنه أنه يستيقظ ويدرك معظم الليل بمنى، فلم يتفق له ذلك فلا شيء عليه، وإلا لزمه الدم، وأثم لإباحة النوم في الأول دون الثاني، نظير ما قالوه في النوم وقت الصلاة" [١٠٥].

وقال شيخنا محمد بن عثيمين رحمه الله في جواب له عمن ترك المبيت لنوم: إذا كان ذلك بغير تفريط منه فلا شيء عليه، وإن كان بتفريط منه، فإنه يجب عليه عند جمهور أهل العلم الفدية... لأنه ترك الواجب من غير عذر، فوجب عليه الفدية لتجبر ما حصل من نقص وخلل [١٠٦].

المسألة الرابعة: إذا فات المبيت بسبب الزحام أو الانشغال بالطواف.

يحدث كثيراً أن بعض الحجاج يذهب إلى مكة ليالي التشريق للطواف والسعي، ولا يتمكن من الرجوع إلى منى إلا بعد الفجر إما بسبب الزحام في المسجد الحرام، وإما بسبب انحباس السير، فهذا عذر أيضاً — قياساً على ما تقدم — لأن تأخره بغير اختيار منه ولا تفريط، ولا سيما إذا كان ذهابه ضرورة، كامرأة تخشى الحيض، ولا تتمكن من البقاء في مكة إلى أن تطهر.

لكن ينبغي في هذه الحال أن يحتاط، فإذا علم أو غلب على ظنه، أن ذهابه إلى الطواف سوف يُفوِّت عليه المبيت، فليتقدم في الذهاب أو يتأخر بحيث يتمكن من إدراك المبيت الواجب.

وقد أفتى شيخنا عبد العزيز بن باز[١٠٧] وشيخنا محمد بن عثيمين [١٠٨] رحمهما الله بأن من فاته المبيت بسبب الزحام أو الانشغال بالطواف، فلا فدية عليه. إلا أن شيخنا عبد العزيز بن باز قال: يتصدق بشيء، ولم يُقَدِّر ذلك.

---

(١٠٤) انظر: حاشية الدسوقي (٤٩/٢)، المجموع (٢٤٨/٨)، الإنصاف (٢٥٠/٩، ٢٤٩).

(١٠٥) أنظر: حاشية الهيتمي على شرح الإيضاح ص ٣٦٩.

(١٠٦) انظر: مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد بن عثيمين (٢٤٦/٢٣).

(١٠٧) انظر: مجموع فتاوى ومقالات متنوعة (٣٨٦/١٧)، الخلل الإبريزية من التعليقات البازية (٧٢/٢).

(١٠٨) انظر: مجموع الفتاوى (٢٥٢/٢٣).

المبحث السادس: من لم يجد مكاناً في منى

لم أجد كلاماً للفقهاء المتقدمين في هذه المسألة، نظراً إلى أنها إنما حدثت في الأزمنة الأخيرة، بسبب كثرة الحجاج، وزيادتهم عاماً بعد عام.

وأول من رأيته تكلم على هذه المسألة الشيخ عبد الله بن جاسر رحمه الله في منسكه: (مفيد الأنام)[١٠٩].

وقد اختلف العلماء المعاصرون في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: أنه يلزمه أن يبيت في مكان يلي منى، بحيث يكون متصلاً بالحجاج.

وهذا اختيار الشيخ عبد الله بن جاسر[١١٠]، وشيخنا محمد بن عثيمين[١١١] رحمهما الله.

الأدلة

١- قوله تعالى: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾ (التغابن: من الآية١٦) فهذه الآية تدل على أن كل واجب عجز عنه العبد فإنه يسقط عنه، وأنه إذا قدر على بعض المأمور، وعجز عن بعضه فإنه يأتي بما قدر عليه، ويسقط عنه ما عجز عنه، كما قال النبي ﷺ: «إذا أمرتكم بأمر فأتوا منه ما استطعتم»[١١٢][١١٣] فإذا عجز عن المبيت بمنى لزمه أن يأتي بما قدر عليه من المأمور وهو المبيت بقربها.

٢- القياس على ما إذا امتلأ المسجد بالمصلين، فإنهم يصلون خارجه في صفوف متصلة، ويكون لهم حكم المصلين داخل المسجد، ولا يصح منهم الاقتداء مع البعد وعدم اتصال الصفوف[١١٤].

القول الثاني: أن من لم يجد مكاناً سقط عنه المبيت، وجاز له المبيت في أي مكان من مكة وغيرها.

وهذا اختيار شيخنا عبد العزيز بن باز رحمه الله[١١٥]، وبه أفتت اللجنة الدائمة للإفتاء[١١٦].

الأدلة

١- قوله تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة: من الآية٢٨٦).

٢- قوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ (الحج: من الآية٧٨).

---

(١٠٩) انظر: مفيد الأنام ص ٣٣٩.

(١١٠) انظر: المصدر السابق.

(١١١) انظر: الشرح الممتع (٣٩٤/٧)، مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد بن عثيمين (٢٥٤/٢٣، ٢٤٠).

(١١٢) أخرجه البخاري في كتاب الاعتصام، باب الاقتداء بسنن النبي ﷺ (٧٢٨٨)، ومسلم في كتاب الحج، باب فرض الحج (١٣٣٧)، عن أبي هريرة رضي الله عنه.

(١١٣) انظر: تيسير الكريم الرحمن ص ١٠٣١.

(١١٤) انظر: الشرح الممتع (٣٩٤/٧)، مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد بن عثيمين (٢٥٤/٢٣).

(١١٥) انظر: مجموع فتاوى ومقالات متنوعة (١٤٩/١٦)، (٣٦٤/١٧، ٣٦١).

(١١٦) انظر: فتاوى اللجنة الدائمة (٢٦٨/١١).

فالآيتان تدلان على عدم الإلزام بما فيه مشقة وحرج، وأن من عجز عن شيء سقط عنه، فإذا لم يجد مكاناً سقط عنه المبيت [١١٧].

ويناقش هذا الاستدلال: بأنه قادر على الإتيان ببعض المأمور به فيلزمه لقوله تعالى: (فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ)(التغابن: من الآية١٦) فإذا سقط عنه التكليف بما لا يستطيعه كله، بقي مكلفاً بالباقي المستطاع.

٣- القياس على ما إذا فقد عضوا من أعضاء الوضوء فإنه يسقط غسله، فكذا المبيت [١١٨].

ويناقش هذا الاستدلال: بأن هذا قياس مع الفارق، لأن العضو يتعلق به حكم الطهارة ولم يوجد، وأما المبيت فالمكان موجود، والمقصود به أن يكون الناس مجتمعين أمة واحدة [١١٩].

الترجيح

القول الراجح – والله أعلم – هو القول الأول، لقوة أدلته، ولأن به يتحقق مقصود الشرع من اجتماع الناس في مكان واحد.

المبحث السابع: إذا بات في مكان يظنّه منى جهلاً، فبان بخلافه

إن الواجب على المسلم أن يحتاط لدينه وذلك بالتحري، وترك ما فيه شبهة إلى ما لا شبهة فيه لئلا يبقى في حرج وضيق، وقلق واضطراب، ولئلا يعرض نفسه للطعن والقدح فيه.

فيأخذ بالأحوط في أحكامه وأعماله، فإن كان ما فعله هو الواجب فقد أتى بالواجب وعمل به، وإن كان ما فعله مستحباً فإنه يثاب عليه، بخلاف من لم يأخذ بالأحوط فإنه يفوت ذلك كله، بل ربما وقع في الإثم، لأنه ترك الواجب ولم يعمل به.

ففي الأخذ بالاحتياط والعمل به النجاة والسلامة والبراءة للدين.

فعن النعمان بن بشير رضي الله عنهما قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «إن الحلال بين وإن الحرام بين، وبينهما أمور مشتبهات لا يعلمهن كثير من الناس، فمن اتقى الشبهات استبرأ لدينه وعرضه، ومن وقع في الشبهات وقع في الحرام، كالراعي يرعى حول الحمى يوشك أن يرتع فيه، ألا وإن لكل ملك حمى، ألا وإن حمى الله محارمه، ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله، ألا وهي القلب[١٢٠]».

وعن النواس بن سمعان ﷺ عن النبي ﷺ قال: «البر حسن الخلق، والاثم ما حاك في صدرك

---

(١١٧) انظر: المصدرين السابقين.

(١١٨) انظر: مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد بن عثيمين (٢٣/٢٥٤).

(١١٩) انظر: المصدر السابق.

(١٢٠) أخرجه البخاري في كتاب الإيمان، باب فضل من استبرأ لدينه (٥٢)، ومسلم في كتاب المساقاة والمزارعة، باب أخذ الحلال وترك الشبهات (١٥٩٩).

وكرهت أن يطلع عليه الناس[١٢١]».

وعن الحسن بن علي رضي الله عنهما قال: حفظت من رسول الله ﷺ: «دع ما يريبك إلى ما لا يريبك[١٢٢]».

وعن أنس ﷺ أن النبي ﷺ وجد تمرة في الطريق فقال: «لولا أني أخاف أن تكون من الصدقة لأكلتها[١٢٣]».

وإذا كان الاحتياط في الدين أمراً مطلوباً، فإنه يتأكد ذلك فيما يتعلق بمناسك الحج، فإنه احد أركان الإسلام، وقد لا يتيسر لمن ترك الواجب فيه أن يتداركه إما لفوات زمنه، أو عدم تمكنه من الرجوع إلى مكة لكونه من بلاد بعيدة أو نحو ذلك.

فالواجب على المسلم أن يحتاط لدينه بالتحري، والبحث، والسؤال عن منى وحدودها، حتى يتيقن أو يغلب على ظنه أنه بات بها، وهذا أمر متيسر في وقتنا الحاضر – بحمد الله – لإمكان السؤال، ولوجود اللوحات الإرشادية التي توضح منى وحدودها.

فإذا فرط ولم يتحر ولم يسأل، وبات في مكان غير منى. فقد ترك واجباً من واجبات الحج من غير عذر شرعي، فتلزمه الفدية لترك الواجب.

أما إذا عجز وتحقق عجزه، ولم يتمكن من ذلك فلا شيء عليه لقول تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة: من الآية ٢٨٦).

وهذا ما أفتت به اللجنة الدائمة للافتاء في المملكة العربية السعودية[١٢٤]، وأفتى به أيضاً شيخنا محمد بن عثيمين رحمه الله[١٢٥].

والجاهل إذا لم يكن منه تفريط فغنه معذور شرعاً، ويدل لذلك حديث المسيء في صلاته فعن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ دخل المسجد، فدخل رجل فصلى ثم جاء فسلم على النبي ﷺ، فرد النبي ﷺ السلام فقال: ارجع فصل فإنك لم تصل...الحديث[١٢٦]. ولم يأمره النبي ﷺ بقضاء ما

---

(١٢١) أخرجه مسلم في كتاب البر والصلة، باب تفسير البر والاثم (٢٥٥٣).

(١٢٢) أخرجه أحمد (١/٢٠٠)، والترمذي في أبواب صفة القيامة، باب حديث: اعقلها وتوكل (٢٥١٨) وقال: حديث حسن صحيح، والنسائي في كتاب الأشربة، باب الحث على ترك الشبهات (٥٧١٤) وصححه ابن حبان (٧٢٢)، والحاكم (٢/١٣) ووافقه الذهبي.

(١٢٣) أخرجه البخاري في كتاب اللقطة، باب إذا وجد تمرة في الطريق (٢٤٣١)، ومسلم في كتاب الزكاة، باب تحريم الزكاة على رسول الله صلى الله عليه وسلم (١٠٧١).

(١٢٤) انظر: فتاوى الحج والعمرة ص ١٥٨، فتوى اللجنة الدائمة رقم (٣٥٩٢).

(١٢٥) انظر: مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد العثيمين (٢٣/٢٥٣ . ٢٤٣)، رفع الحرج في الشريعة الإسلامية، د. يعقوب الباحسين ص ٢١٣ – ٢٢٠، العذر بالجهل تحت المجهر الشرعي لمدحت آل فراج ص ٢٧٢.

(١٢٦) أخرجه البخاري في كتاب الأذان، باب وجوب القراءة للإمام والمأموم (٧٥٧)، ومسلم في كتاب الصلاة، باب وجوب القراءة في كل ركعة (٣٩٧).

سبق من الصلوات، لأنه كان جاهلاً بأن الطمأنينه ركن من أركان الصلاة.

وعن عمار بن ياسر رضي الله عنهما قال: بعثني النبي ﷺ في حاجة فأجنبت فلم أجد الماء، فتمرغت في الصعيد كما تتمرغ الدابة، ثم أتيت النبي ﷺ فذكرت ذلك له، فقال: إنما كان يكفيك أن تقول بيديك هكذا، ثم ضرب بيديه الأرض ضربة واحدة، ثم مسح الشمال على اليمين، وظاهر كفيه ووجهه [١٢٧].

ولم يأمره النبي ﷺ بالإعادة مع أنه تيمم تيمما غير مجزئ، لكن لجهله عذره النبي ﷺ.

فدل ذلك على أن الجهل عذر مسقط للفدية، لأن الجاهل لم يتعمد المخالفة في ترك الواجب أو فعل المحرم [١٢٨].

وهذه المسألة – وهي أن يبيت في غير منى جهلاً – لها صور واقعية في زمننا الحاضر:

فمن ذلك: ما لو كان أعجمياً ولم يجد من يسأله ويفهم لغته، فبات في غير منى ظناً منه أنها منى.

ومنها: ما لو ضاع عن أهله أو رفقته، وصار يمشي هائماً على وجه الأرض لا يدري أين هو.

ومنها: ما لو كان ضعيف البصر وأخطأ في قراءة اللوحات الإرشادية التي توضح حدود منى فبات في مكان ظنا منه أنه منى فتبين أن الأمر بخلاف ذلك.

فهذه الصور وما شابهها عذر مسقط للفدية، لأنه لم يتعمد ترك الواجب ولم يطرأ على باله أنه خارج حدود منى.

المبحث الثامن: الاستئجار لمن لم يجد مكاناً

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الاستئجار لمن لم يجد مكاناً.

المطلب الثاني: المبيت في الطرقات والأرصفة.

المطلب الأول: الاستئجار لمن لم يجد مكاناً [١٢٩]

القاعدة الشرعية أن ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب [١٣٠]، فمتى أمكن الإنسان أن يستأجر مكاناً بثمن لا يضره، ولا يجحف بماله فإنه يلزمه، لأن ما لا يتم الواجب إلا به، هو من لوازم وجوب الواجب، والمأمور به لا يمكن فعله إلا بلوازمه [١٣١].

ولأن القدرة على ثمن العين كالقدرة على العين

---

(١٢٧) أخرجه البخاري في كتاب التيمم، باب المتيمم هل ينفخ فيهما (٣٣٨)، ومسلم في كتاب الحيض، باب التيمم (٣٦٨).

(١٢٨) انظر: رفع الحرج في الشريعة الإسلامية، د. يعقوب الباحسين ص ٢١٣ – ٢٢٠، العذر بالجهل تحت المجهر الشرعي لمدحت آل فراج ص ٢٧٢.

(١٢٩) لم أجد كلاما للعلماء المتقدمين أو المتأخرين من المعاصرين في هذه المسألة رغم البحث.

(١٣٠) انظر: المستصفى (٧١/١)، شرح الكوكب المنير (٣٥٨/١).

(١٣١) انظر: المغني (٣١٧/١)، مجموع الفتاوى (٥٣١/١٠).

في منع سقوط الواجب أو الانتقال إلى البدل.

وأما إذا كان ثمن الأجرة مما يضره، أو يجحف بماله فلا يلزمه الاستئجار ولا يكلف الله نفساً إلا وسعها [١٣٢].

وهذه قياس ما قاله الفقهاء – رحمهم الله – في وجوب تحصيل ماء الوضوء، والسترة للصلاة، والرقبة للكفارة، والهدى للتمتع، بالشراء، إذا كان لا يضره ولا يجحف بماله.

فإذا كان قادراً على شراء ماء الوضوء بثمن لا يجحف بماله، بأن كان الماء يباع بثمن المثل وهو يملكه، وليس محتاجاً إليه وجب عليه الشراء، ولا يجوز له أن ينتقل إلى البدل وهو التيمم، وهكذا يقال في البقية كالسترة للصلاة، والرقبة للكفارة، والهدي للتمتع.

وعللوا ذلك: بأن ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، وبأن القدرة على ثمن العين كالقدرة على العين في المنع من الانتقال إلى البدل [١٣٣].

المطلب الثاني: المبيت في الطرقات والأرصفة

لا يلزم من لم يجد مكاناً في منى أن يبيت في الطرقات أو الممرات أو الأرصفة، أو شعف الجبال [١٣٤] للأسباب الآتية:

أولاً: أن هذه ليست مكاناً صالحاً لمبيت الآدميين.

ثانياً: أن الإنسان قد يجد غضاضة في المبيت في هذه الأماكن.

ثالثاً: أنه يترتب على المبيت في هذه الأماكن تعطيل حركة السيارات، ولا سيما الخدمات الضرورية كسيارات الإسعاف والإطفاء ونحوها.

رابعاً: أنه يترتب على ذلك تعطيل حركة المشاة، وتأذيهم بذلك، مما يسبب وقوع التزاحم والتدافع بسبب الافتراش كما هو مشاهد.

خامساً: أنه يعرض نفسه للخطر والهلاك، فربما دهسته سيارة أثناء جلوسه وافتراشه على الطرق والأرصفة.

سادساً: أنه إذا كان معه نساء فإنه قد يحصل عند نومهن في الطرقات ونحوها انكشاف للعورة، أو فتنة برؤيتهن على هذه الحال.

سابعاً: ما يحصل له من الأذى والضرر بسبب حرارة الشمس، أو شدة البرد، أو نزول المطر، أو عوادم السيارات.

---

(١٣٢) انظر: المغني (٣١٧/١).

(١٣٣) انظر: مجمع الأنهر (٤٢/١)، شرح الزرقاني (١١٨/١)، مغني المحتاج (٩٠/١)، شرح العمدة – كتاب الطهارة – ص ٤٣٢، شرح منتهى الإرادات (١٨٠/١، ٣٠٨).

(١٣٤) وهذا مقتضى ما أفتى به شيخنا عبد العزيز بن باز وشيخنا محمد بن عثيمين رحمهما الله بأن من لم يجد= =مكاناً في منى: فإما أن يبيت في مكان يلي منى متصلا بها. أو يسقط عنه المبيت – على الخلاف السابق في هذه المسألة – ولم يلزموه أن يبيت في مثل هذه الأماكن.

وانظر: مجموع فتاوى ومقالات متنوعة (١٤٩/١٦، ٣٦١، ٣٦٤، ١٧)، مجموع فتاوى ورسائل الشيخ محمد ابن عثيمين (٢٤٧/٢٣، ٢٤٨، ٢٥٤).

الخاتمـــــة

بعد إتمام هذا البحث المتواضع بتوفيق من الله تعالى، كان من أبرز النتائج التي توصلت إليها ما يلي:

١ - أن المبيت بمنى ليلة التاسع سنة وليس بواجب.

٢ - وجوب المبيت بمنى ليالي التشريق.

٣ - أن المقدار الواجب من المبيت معظم الليل.

٤ - أن من ترك المبيت ثلاث ليال فعليه دم، وما دون ذلك لا شيء عليه.

٥ - أن القائمين على مصالح الحجاج من السقاة والرعاة والأطباء والجنود ونحوهم يعذرون في ترك المبيت بمنى.

٦ - أن من ترك المبيت لعذر شرعي كالمرض والنوم ونحوهما فلا شيء عليه.

٧ - أن من لم يجد مكاناً في منى لزمه أن يبيت في مكان يلي منى، بحيث يكون متصلاً بالحجاج.

٨ - أن من بات في مكان يظنه منى جهلاً فلا شيء عليه، ما لم يكن مفرطاً بترك السؤال والتحري.

٩ - أن من لم يجد مكاناً في منى وقدر على الاستئجار فإنه يلزمه، لأن ذلك مما لا يتم الواجب إلا به.

١٠ - أنه لا يلزم من لم يجد مكاناً في منى أن يبيت في الطرقات أو الممرات ونحوهما لما يترتب على ذلك من المفاسد.

والحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد،
وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع

ابن الأثير. *النهاية في غريب الحديث والأثر*، المطبعة الخيرية بمصر، الطبعة الأولى ١٣٠٦هـ.

ابن باز، عبدالعزيز. مجموع فتاوى ومقالات متنوعة، الناشر: رئاسة إدارة البحوث العلمية والافتاء.

ابن جاسر، عبدالله. *مفيد الأنام ونور الظلام في تحرير الأحكام لحج بيت الله الحرام*، طبع على نفقة الأمير عبد الله بن عبد العزيز، الطبعة الثانية ١٤١٢هـ.

ابن خيمة، *صحيح ابن خزيمة*، المكتب الإسلامي ١٣٩٩هـ.

ابن سليمان، عبدالرحمن بن محمد. مجمع الأنهر شرح ملتقى الأبحر، دار الطباعة العامرة.

ابن عابدين، *حاشية رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار*، دار الفكر، الطبعة الثانية ١٣٨٦هـ.

ابن قاسم، عبدالرحمن. جمع وترتيب: *مجموع فتاوى* شيخ الإسلام ابن تيمية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف ١٤١٦هـ.

أبو غدة، عبدالفتاح. *سنن النسائي بشرح الحافظ جلال الدين السيوطي*، وحاشية السندي،

الناشر: مكتبة المطبوعات الإسلامية بحلب، الطبعة الثانية ١٤٠٦هـ.

الآبي، *جواهر الإكليل شرح مختصر خليل*: دار الفكر، بيروت، لبنان.

الارنؤوط، شعيب، وعبدالقادر. ت: زاد المعاد في هدي خير العباد: ابن قيم الجوزية. *مؤسسة الرسالة*، بيروت، لبنان، الطبعة العاشرة ١٤٠٥هـ.

إسماعيل، شعبان محمد. ت: *التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير*: ابن حجر العسقلاني، ت مكتبة ابن تيمية القاهرة.

آل فراج، مدحت. *العذر بالجهل تحت المجهر الشرعي*. مكتبة الرشد، الطبعة الخامسة ١٤٢٧هـ.

الباحسين، يعقوب. *رفع الحرج في الشريعة الإسلامية*: مكتبة الرشد، الطبعة الخامسة ١٤٢٧هـ.

البسام، عبدالله. حدود المشاعر، *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*، العدد الثالث ١٤٠٨هـ.

البسام، عبدالله. توضيح الأحكام من بلوغ المرام: مكتبة الأسدى، مكة المكرمة، الطبعة الخامسة ١٤٢٣هـ.

البعلي، *المطلع على أبواب المقنع*، المكتب الإسلامي ١٤٠١هـ.

البيهقي، *السنن الكبرى*، دار المعرفة، بيروت، لبنان ١٤١٣هـ.

التركي، عبدالله. ت: شرح منتهى الإرادات: الشيخ منصور البهوتي. *مؤسسة الرسالة* الطبعة الأولى ١٤٢١هـ.

التركي، عبدالله. ت: الاقناع لطالب الانتفاع: الحجاوي، *دار هجر*، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ.

التركي، عبدالله. ت: الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف: المرداوي. *دار هجر*. الطبعة الأولى ١٤١٤هـ.

التركي، عبدالله. ت: الفروع: ابن مفلح المقدسي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى ١٤٢٤هـ.

التركي، عبدالله؛ و الحلو، عبدالفتاح. تحقيق: المغني: ابن قدامة، *دار هجر للطباعة والنشر*، الطبعة الأولى ١٤٠٦هـ.

الجمل، سليمان. الجمل على شرح المنهج: دار إحياء التراث العربي.

الجمل، سليمان. *الفتوحات الإلهية بتوضيح تفسير الجلالين للدقائق الخفية*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحسن، صالح بن محمد. ت: شرح العمدة في بيان مناسك الحج والعمرة لشيخ الإسلام ابن تيمية، مكتبة الرشد، الطبعة الأولى ١٤١٢هـ.

الخطاب، خليل. *مختصر: مواهب الجليل*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية ١٤١٣هـ.

الحلبي، مصطفى البابي. مطبعة: *موطأ الإمام مالك*، مطبوع مع شرحه تنوير الحوالك، بمصر الطبعة الأخيرة ١٣٧٠هـ.

الحنفي، ابن الهمام. *شرح فتح القدير* دار الفكر، الطبعة الثانية.

الحنفي، الكاساني. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*، المكتبة العلمية، بيروت، لبنان.

الخزيم، صالح بن ناصر. تحقيق ودراسة: *هداية السالك إلى المذاهب الأربعة في المناسك*: ابن جماعة، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ.

الخطيب، الشربيني. *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج*، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر ١٣٧٧هـ.

الدسوقي، محمد بن عرفة. حاشية الدسوقي على *الشرح الكبير*: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الدويش، أحمد. جمع وترتيب. فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء، مكتبة العبيكان، الرياض، الطبعة الثانية ١٤٢١هـ.

الرافعي، *فتح العزيز شرح الوجيز*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الرملي، *نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج*، مكتبة ومطبعة البابي الحلبي.

الزحيلي، محمد. ت: *شرح الكوكب المنير*: الفتوحي، ود. نزيه حماد، دار الفكر، دمشق ١٤٠٠هـ.

الزرقاني. *شرح على مختصر خليل*، دار الفكر، بيروت.

السعدي، عبدالرحمن. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*: دار ابن الجوزي، الطبعة الأولى ١٤٢٥هـ.

السليمان، فهد بن ناصر. *مجموع فتاوى ورسائل فضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين*، دار الثريا.

شاكر، أحمد. ت: *الجامع الصحيح* (سنن الترمذي): أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

شاكر، أحمد. تحقيق: *المحلى*: ابن حزم الأندلسي، دار التراث القاهرة.

الشنقيطي، محمد الأمين. *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. طبع على نفقة الأمير أحمد بن عبد العزيز ١٤٠٣هـ.

عبدالباقي، محمد فؤاد. ت: *سنن ابن ماجه*: القزويني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

عبدالباقي، محمد فؤاد. ت: *صحيح مسلم*: مسلم بن الحجاج القشيري، نشر وتوزيع: رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد.

عبدالحميد، محمد محيي الدين. *سنن أبي داود*: أبو داود السجستاني، مراجعة وضبط وتعليق: مكتبة الرياض الحديثة.

العثيمين، محمد بن صالح. *الشرح الممتع على زاد المستقنع*، دار ابن الجوزي، الطبعة الأولى ١٤٢٤هـ.

العسقلاني، ابن حجر. *فتح الباري شرح صحيح البخاري*، المطبعة السلفية ومكتبتها. القاهرة.

عطا، مصطفى عبدالقادر. دراسة وتحقيق: *المستدرك على الصحيحين*: الحاكم النيسابوري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى ١٣١٢هـ.

عطار، أحمد عبدالغفور. ت: *الصحاح تاج اللغة العربية وصحاح العربية*: الجوهري، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الثانية ١٣٩٩هـ.

الغزالي، أبي حامد. *المستصفى من علم الأصول*: دار الكتب العلمية.

الفيومي، الرافعي. *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان الطبعة الأولى ١٤١٤هـ.

القاري، علي. *المسلك المتقسط في المنسك المتوسط*: دار المعارف النعمانية، لاهور.

قلعجي، عبدالمعطي. ت: *الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار*: ابن عبد البر، دار قتيبة للطباعة والنشر، دمشق – بيروت، الطبعة الأولى ١٤١٤هـ.

المبسوط، السرخسي، دار المعرفة، بيروت، لبنان ١٤٠٩هـ.

مسائل الإمام أحمد رواية ابنه عبد الله، المكتب الإسلامي، الطبعة الأولى ١٤٠١هـ.

مسند الإمام أحمد بن حنبل، الناشر: المكتب الإسلامي، الطبعة الثانية ١٣٩٨هـ.

مصيلحي، هلال. تعليق: *كشاف القناع عن متن الإقناع*: البهوتي، الناشر مكتبة النصر الحديثة بالرياض.

معوض، علي؛ عبدالموجود، عادل. تحقيق: *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار*: الشوكاني، دار الفكر العربي بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.

ملحس، رشدي. ت: أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار: الأزرقي. *مطابع دار الثقافة*، مكة المكرمة. الطبعة الخامسة ١٤٠٨هـ.

الموريتاني، محمد أحمد. ت: *الكافي في فقه أهل المدينة*: ابن عبد البر، مكتبة الرياض الحديثة ١٣٩٨هـ.

النووي، حاشية ابن حجر الهيتمي على شرح الإيضاح في مناسك الحج، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

النووي، *تهذيب الأسماء واللغات*: الناشر: مكتبة ابن تيمية، القاهرة ١٤١٠هـ.

The Rulings of Spending The Night(s) (*al-Mabeet*) at Mina

Sami bin Mohammed Al Sigair
Professor Assistant, Fiqh Dept., Faculty of Sharia'a
University of Qassim, Kingdom of Saudi Arabia

(Received 27/4/1428H; accepted for publication 5/9/1428H.)

Abstract. The aim of the research study was to clarify "The Special Rulings of Spending The night(s) (*al-Mabeet*) at Mina", and studying the novelties of contemporary related matters .The research composed of: Introduction, eight research topics, and conclusion. I mentioned the ruling of spending the night(s) at Mina, the legal consequences of missing that, the obligatory amount of time for spending the night(s), the excuses of missing it, the ruling on those who may not find a place in Mina, renting for those can afford, the related sayings of Scholars with preponderance.

I concluded that: (1) Spending the night(s) at Mina is obligatory in the days of *Tashreeq* (the 11 th, 12th, 13 th of Dhul Hijjah). (2) The obligatory amount of time is: most of the night. (3) Not spending three night(s) obligates slaughtering a sacrificial animal and nothing for spending less. (4) Those who are occupied with looking after the pilgrims' interests or those who are impeded from spending the night(s) are excused , while those who did not find a place in Mina are obligated to stay the night(s) in a place connected to the Pilgrims. (5) If one can afford renting in Mina it becomes obligatory. (6)Nothing is due upon who spent the night in a place thinking its Mina and discovered later it is not.

I mentioned in the research the opinions of our late scholars and their *fatwa* (verdict) concerning the topic of the research.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦٠٥-٦٣٥، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

الشك في الرواية عند المحدثين

حسن محمد عبه جي

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٧/ ٤/١٤٢٨ هـ؛ وقبل للنشر في ٥/٩/١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. وقوع الشك في الرواية أمر حائر، والرواة فيه متفاوتون، وتختلف دوافعه باختلاف حال الرواة حفظاً وضبطاً، وقد هدفت هذه الدراسة إلى بيان حرص المحدثين على معرفة مصدر الشك وإنهائه من الرواية، مستخدمين لذلك طرقاً ووسائل متعددة، ذكرت أهمها ومثّلت لها، وقد أظهرت الدراسة أن الشك في الرواية تارة يكون في أصل السماع، وتارة في جزء منه، ولهذين القسمين حالات وأحكام، وقد خلصت الدراسة إلى أن الشكَّ المرويَّ يتنوع إلى: شكٌّ مؤثّر، وشكٌّ غير مؤثر، ولكلٍّ من هذين النوعين صور متعدّدة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، وأفضل الصلاة وأكمل التسليم على سيدنا محمد إمام الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فهذا بحث لطيف حجمه، طريف موضوعه، يتصل بقوانين الرواية التي وضعها علماؤنا فحازوا بوضعها قصَب السَّبْق على العالَم أجمع، وبلغوا بها شأواً بعيداً حين أصّلوها على أساس علمي لا مجال بعده للحيطة والتثبُّت.

وقد حاولت من خلال هذا البحث إظهار إحدى الصور المشرقة لورّاث علم حديث رسول الله ﷺ ونقَلَته، في تحمُّله وأدائه، وما كانوا عليه من دقّة وأمانة.

وتتمثّل تلك الصورة في بيانِ ما كانوا عليه حالَ

وقوع الشَّكّ منهم ، أو حين تقلهم شكّ وتردّد الرُّواة الآخرين ، وما امتازوا به من الأمانة في الإفصاح عن الشّك ، والدِّقّة في التعبير عنه ، يحدوهم الأمل إلى نوال دعوة المصطفى ﷺ : ((نضّر الله امرأ سمع منّا شيئاً فبلّغه كما سمع ، فربَّ مبلَّغ أوعى من سامع))[1] .

وقد سمَّيت هذا البحث : (الشكّ في الرواية عند المحدثين) ، وقسمته إلى : مقدمة ، وخمسة مباحث ، وخاتمة ، وفق الخطة التالية :

- **المقدمة** .

- **المبحث الأول : التعريف بالشك** ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : تعريف الشك لغة .

المطلب الثاني : تعريف الشك اصطلاحاً .

- **المبحث الثاني : الشكُّ عند الرواة** ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : وقوع الشك من الرواة .

المطلب الثاني : دوافع الشك عند الرواة .

- **المبحث الثالث : تعامل الرواة مع الشك** ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : معرفة مصدر الشك .

المطلب الثاني : وسائل إنهاء الشك .

- **المبحث الرابع : أقسام الشك وروايته** ، وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : أقسام الشك .

المطلب الثاني : حكم رواية ما فيه شكّ .

المطلب الثالث : التنبيه على الشك .

- **المبحث الخامس : أنواع الشك المروي** ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : الشكُّ المؤثّر .

المطلب الثاني : الشكُّ غير المؤثّر .

- **الخاتمة** : وتشتمل على أهم نتائج البحث .

هذا ، وأسأل الله تعالى السداد والتوفيق ، وأن يجعل عملي خالصاً لوجهه الكريم ، ونافعاً مباركاً فيه ، وذخراً لي يوم ألقاه ، إنه وليِّي وحسبي ، والحمد لله رب العالمين .

المبحث الأول : التعريف بالشّكّ ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : تعريف الشّكّ لغة

الشَّكُّ : خلاف اليقين ، وجمعه : شُكُوك .

يقال : شكَّ في الأمر وتشكَّك ، إذا التبس عليه وارتاب فيه ، وشكَكْتُ في الأمر وتشكَّكْتُ ، كذلك .

وشكَّكَه فلانٌ ، إذا أوقعه في الشَّك .

وشكَّ عليه الأمرُ ، أي : التبسَ .

---

(١) رواه الترمذي : كتاب العلم – باب ما جاء في الحث على تبليغ السماع ٥ : ٣٤ (٢٦٥٧) ، وابن ماجه : المقدمة – باب من بلّغ علماً ١ : ٨٥ (٢٣٢) من حديث عبد الله بن مسعود ﷺ . قال الترمذي : ((حديث حسن صحيح)) ، وفي الباب عن زيد بن ثابت ، ومعاذ بن جبل ، وجبير بن مطعم ، وأبي الدرداء ، وأنس .

قال ابن أحمر [٢] :

وأشياءَ ممّا يعطف المرءَ ذا النُّهى

تَشُكُّ على قلبي فما أستبينُها[٣]

والشَّكّاك : كثيرُ الشَّك .

وأمر شَكوكٌ : مثيرٌ للشَّكّ ، ومشكوكٌ : وقع فيه الشَّكُّ [٤].

واشتقاق الشَّكّ من أحد أمرين ، هما :

١- من : شَكَكْتُ الشيءَ ، أي : خرقته .

قال عنترة :

فشكَكْتُ بالرُّمْح الأصمِّ ثيابَه

ليس الكريمُ على القَنا بمحرَّمِ[٥]

فكأنَّ الشَّكَّ خَرْقٌ في الشيء ، بحيث لا يجد الرأيُ مُسْتَقَرّاً يثبت فيه ويعتمد عليه .

٢- أو : أن يكون مستعاراً من الشَّكّ ، وهو لُصوق العَضُدِ بالجَنْب ، وفي الشَّكّ يتلاصق النقيضان ، فلا مدخل للرأي والفهم[٦] .

المطلب الثاني : تعريف الشَّكّ اصطلاحاً

ذكر العلماء للشَّكّ عدَّةَ تعريفات ، منها :

١- التردُّد بين النقيضين ، بلا ترجيحٍ لأحدهما على الآخر عند الشاكّ [٧] .

٢- استواء الطّرفين المتقابلين لوجود أمارتين متكافئتين في الطّرفين ، أو لعدم الأمارة فيهما[٨] .

وهذان التعريفان للأصوليين ، ومعناهما متقارب ؛ لاشتراكهما في تفسير الشَّكّ بالتَّوقُّف الناشئ عن عدم وجود مرجِّح بين طرفين متقابلين .

الشكُّ : يقابل العلم [٩] .

وذلك لأن الشكَّ ضربٌ من الجهل ، وهو أخصُّ منه ؛ لأن الجهلَ قد يكون عدمَ العلم بالنقيضين رأساً ، فكلُّ شكٍّ جهلٌ ، وليس كلُّ جهل شكاً [١٠] .

قلت : وهذا التعريف غير مانع ؛ لدخول

---

(٢) هو عمرو بن أحمر أبو الخطاب الباهلي ، شاعر مخضرم أدرك الجاهلية والإسلام ، ولد ونشأ في نجد ، وشارك في فتوح الروم وأصيبت إحدى عينيه هناك ، ونزل الشام، اختلف في تاريخ وفاته ، فقيل : توفي في عهد عثمان، وقيل : أدرك عبد الملك بن مروان ومدحه . ((معجم الشعراء)) للمرزباني ص ٢٦ ، و ((الإصابة في تمييز الصحابة)) (القسم الثالث) ٣ : ١١٢ .

(٣) ((أساس البلاغة)) للزمخشري مادة (ش ك ك) ص٢٤٠ .

(٤) انظر مادة (ش ك ك) في ((الصحاح)) للجوهري ٤ : ١٥٩٤ ، و ((القاموس المحيط)) ص ١٢٢٠ ، و ((لسان العرب)) ١٠ : ٤٥١ ، و ((المعجم الوسيط)) ص ٥١٦ .

(٥) البيت من معلّقة عنترة ((ديوان عنترة)) ص ٢٦ .

(٦) ((مفردات ألفاظ القرآن)) للراغب ص ٤٦١ بتصرف.

(٧) ((التعريفات)) للجرجاني ص ١٦٨ .

(٨) ((الموسوعة الفقهية)) مادة (شك) ٢٦ : ١٨٤ .

(٩) ((الكليات)) لأبي البقاء ص ٥٢٨ .

(١٠) ((مفردات ألفاظ القرآن)) للراغب ص ٤٦١ .

بعض ضروب الجهل فيه مما ليس بشك .

٤- الشَّكُّ : مطلق التردُّد[١١] ، استوى طرفاه أو رجَح أحدُهما على الآخر .

ومنه قوله تعالى : ﴿ فَإِن كُنتَ فِي شَكٍّ مِّمَّآ أَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ﴾.

يونس ٩٤- أي : غير مستيقن ، وهو يعم حالتي الاستواء والرُّجحان[١٢] ، وقريبٌ منه :

٥- الشك : حالةٌ نفسية يتردَّد معها الذِّهن بين الإثبات والنفي ، ويتوقف عن الحكم[١٣] .

قلت : والتعريفان الأخيران أقرب التعريفات للمراد هنا ، ولهما نرجِّح لما نحن بصدده ؛ فقد عبّر المحدِّثون بالشَّكّ في حالة التردُّدِ اليسير ، وتوهُّم الشَّكّ ، كما سيظهر من خلال هذا البحث إن شاء الله تعالى .

المبحث الثاني : الشَّكُّ عند الرواة ، وفيه مطلبان :

المطلب الأول : وقوع الشَّكّ من الرُّواة

الراوي : إنسانٌ يجوز عليه ما يجوز على سائر الناس من النسيان والخطأ ، ويعتريه ما يعتري غيرَه من الضعف الذهني ، فيقع منه التشكُّكُ والتَّردّد .

وهو يحمل بين جوانحه سُنّةَ المصطفى ﷺ ، وتلك أمانة عظيمة ، فكان من الواجب عليه تعهُّدُها والمحافظة عليها إلى أن يبلِّغَها كما سمعها ، وإلا امتنع عن نشرها ؛ خشية وقوع الخطأ والخلل فيها .

قال الخطيب البغدادي : ((ويجب أن يتثبَّت في الرواية حال الأداء ، ويرويَ ما لا يرتاب في حفظه ، ويتوقَّف عما عارضه الشكُّ فيه))[١٤] .

وقد جاء في الحديث : ((... ومن حفظ شيئاً فليحدِّث به)) . أخرجه أحمد والحاكم وغيرهما[١٥] .

قال الحاكم عقب روايته لهذا الحديث : ((ذهب جماعة من أئمة الإسلام إلى أن ليس للمحدث أن يحدّث بما لا يحفظه)) .

وإمكانية دخول الشكّ على الراوي أمر ظاهر ، لكنّ الرواة في الشكّ متفاوتون :

---

(١١) ((الكليات)) لأبي البقاء ص ٥٢٨ .

(١٢) ((الموسوعة الفقهية)) مادة (شك) ٢٦ : ١٨٤ .

(١٣) ((المعجم الوسيط)) ص ٥١٦ .

(١٤) ((الكفاية في علم الرواية)) باب الكلام في أحكام الأداء وشرائطه ص ١٦٥ .

(١٥) أخرجه أحمد في ((المسند)) ٤ : ٣٣٤ ، والحاكم في ((المستدرك)) ١ : ١١٣ ، والخطيب في ((الكفاية)) باب الكلام في أحكام الأداء وشرائطه ص ١٦٥ ، من حديث أبي موسى الغافقي سمع عقبة بن عامر الجهني ﷺ ، قال الحاكم : ((رواة هذا الحديث عن آخرهم يحتج بهم)) ، ووافقه الذهبي ، وعزاه الهيثمي في ((مجمع الزوائد)) ١ : ١٤٤ للبزار والطبراني في ((المعجم الكبير)) وقال: ((رجاله ثقات)) ، قلت: في إسناده ((يحيى بن ميمون الحضرمي)) قال الذهبي في ((الكاشف)) ٢ : ٣٧٧ (٦٢٥٦) : (صالح) ، وقال ابن حجر في ((التقريب)) (٧٦٥٧) : ((صدوق لكن عيب عليه شيء يتعلق بالقضاء)) ، وبناء على هذا فإسناد الحديث حسن ، والله أعلم .

- فكان منهم من لا يكاد يشكُّ أصلاً ، كالإمام محمد بن مسلم بن شهاب الزهري – ت ١٢٣ أو ١٢٤ هـ – .

قال عمرو بن دينار : ((ما رأيت أحداً أنصَّ[١٦] للحديث من الزهري))[١٧] .

وروى عبد الرحمن بن إسحاق ، عن الزهري أنه قال : ((ما استعَدْتُ حديثاً قطُّ ، وما شكَكْتُ في حديثٍ إلا حديثاً واحداً ، فسألت صاحبي فإذا هو كما حفظت))[١٨] .

- ومنهم من كان يشكُّ ، إلا أنه لم يكثر ذلك منه ، كالإمام حُمَيد بن أبي حُمَيد الطويل السُّلَمي البصري – ت ١٤٢ أو ١٤٣ هـ – .

قال علي بن المديني عن يحيى بن سعيد : ((إن حُميد الطويل إذا ذهبتَ تَقِفُه على بعض حديثِ أنسٍ يشُكُّ فيه))[١٩] .

- ومنهم من كثر شكُّه وبالغ فيه حتى عرف بذلك ، كالإمام يحيى بن يحيى النيسابوري – ت ٢٢٦هـ – .

قال ابن أبي حاتم : ((أخبرنا عبد الله بن أحمد بن محمد ابن حنبل فيما كتب إليَّ ، قال : سمعت أبي يذكر يحيى بن يحيى النيسابوري ، فأثنى عليه خيراً ، وقال : ما أخرجَتْ خراسان بعد ابن المبارك مثل يحيى بن يحيى ، كُنّا نُسَمِّيه : يحيى الشّكّاك ؛ من كثرة ما كان يشُكُّ في الحديث))[٢٠] .

وكالإمام خالد بن الحارث أبي عثمان البصري – ت ١٨٦ هـ – ، من رجال الكتب الستة .

قال أحمد : كان خالد بن الحارث يجيء بالحديث كما يسمع[٢١] .

وقال الآجُرّي : سألت أبا داود عن خالدٍ ومعاذٍ[٢٢] ؟ فقال : معاذٌ صاحب حديث ، وخالدٌ كثير الشُّكوك ، وذكر من فضله[٢٣] .

ويقابل هؤلاء على تفاوتهم في وقوع الشك منهم: مَن كان يحذّر من الشك ، وينهى عنه ، ويعدّه من الشيطان :

قال الحسن بن عرفة : ((حدثني وكيع بأحاديث ، فلما أصبحْتُ سألته عنها ، فقال : ألم أُحدِّثْكَ بها أمسِ ؟! قلت : بلى ، ولكني شكَكْتُ ، قال : لا تَشُكَّ ؛ فإنَّ الشَّكَّ من الشيطان))[٢٤] .

---

(١٦) أي : أرفع له وأسند . ((النهاية في غريب الحديث والأثر)) ٥ : ٦٥ .

(١٧) ((الجرح والتعديل)) ٨ : ٧٣ .

(١٨) ((سير أعلام النبلاء)) ٥ : ٣٤٤ .

(١٩) ((تهذيب الكمال)) ٧ : ٣٦١ .

(٢٠) ((الجرح والتعديل)) ٩ : ١٩٧ .

(٢١) ((تهذيب الكمال)) ٨ : ٣٨ .

(٢٢) هو معاذ بن معاذ أبو المثنى البصري ، ثقة متقن ، توفي سنة ١٩٦ هـ ، وحديثه في الكتب الستة . ((تقريب التهذيب)) (٦٧٤٠) .

(٢٣) ((سؤالات الآجري لأبي داود)) ٢ : ١٥٣ .

(٢٤) ((سير أعلام النبلاء)) ١١ : ٥٥٠ .

قلت : وهذا محمول على الشّك الذي لا مبرِّر له ، وإنما هو ضرب من الوسوسة .

المطلب الثاني : دوافع الشَّكِّ عند الرواة

يقع الشَّكُّ من الحافظ الضابط ، كما يقع من الضعيف قليل الضبط ، لكنَّ دوافع الشكِّ وأسبابه عندهما مختلفة .

فإذا كان الشَّكُّ من ضعيف الضبط بسبب غفلته ، وضعف تركيزه ، ورداءة حفظه ، فإن الشَّكَّ من الحافظ الضابط يكون بسبب تحرُّزه وتوقّيه الشديد ، وحرصه البالغ على أداء الرواية كما سمعها من غير زيادة ولا نقصان ، ولا تغيير ولا تبديل .

قال يعقوب بن شيبة : ((حماد بن زيد[٢٥] أثبتُ من ابن سلمة[٢٦] ، وكلٌّ ثقة ، غير أنَّ ابنَ زيد معروفٌ بأنه يَقْصُر في الأسانيد ، ويُوقِفُ المرفوع ، كثيرُ الشَّكِّ بتوقّيه ، وكان جليلاً ...))[٢٧] .

وبناء على هذا ، لا يمكن إصدارُ الحكمِ على كلِّ متشكِّكٍ بخفَّة الضبط ، ولا على كلِّ روايةٍ اعتراها الشَّكُّ بالردّ .

بيد أن هناك قرائنَ تَحُفُّ بالمتشكِّك وروايته ، تدلُّ على حاله ثقةً وضعفاً ، وحالِ روايته قبولاً ورداً .

فمن ساء حفظه ، وخفَّ ضبطه ، وشكَّ في الرِّواية ، كان شكُّه موجِباً لردِّ ما شكَّ فيه ، ومن شهد له النُّقّاد بالحفظ والضبط ، فلا يكون شكُّه مؤثراً وإن كان كثيراً ، بل ربما كان دالاً على ضبطه وإتقانه ، ومبالغته في التَّحرّي والتثبت .

فهذان الإمامان : عبد الله بن عون المزني – ت ١٥٠ هـ – ، وسليمان بن طَرْخان التَّيْمي – ت ١٤٣ هـ – البصريّان ، يقول فيهما شعبة : ((شكُّ ابنِ عون وسليمانَ التَّيْميِّ : يقينٌ))[٢٨] .

ويقول أيضاً : ((شكُّ ابنِ عونٍ أحبُّ إليَّ من يقينِ غيره))[٢٩] .

وهذا مِسْعَر بن كِدام الهلالي الكوفي – ت ١٥٣ أو ١٥٥ هـ – يقول فيه يحيى القطان : ما رأيت مثلَ مسعر ، وكان من أثبت الناس[٣٠] .

ويقول وكيع : ((شكُّ مِسْعَرٍ كيقينِ غيرِه))[٣١] .

وقالوا للأعمش : ((إن مِسْعَراً شكَّ في حديثه؟

---

(٢٥) حماد بن زيد بن درهم الأزْدي ، أبو إسماعيل البصري ، ثقة ثبت فقيه ، توفي سنة تسع وسبعين ومئة ، روى له الجماعة . ((تهذيب الكمال)) ٧ : ٢٣٩ ، و ((تقريب التهذيب)) (١٤٩٨) .

(٢٦) حماد بن سلمة بن دينار ، أبو سلمة البصري ، ثقة ثبت تغير حفظه بأخرة ، توفي سنة سبع وستين ومئة ، استشهد به البخاري وروى له الباقون . ((تهذيب الكمال)) ٧ : ٢٥٣ ، و ((التقريب)) (١٤٩٩) .

(٢٧) ((تهذيب التهذيب)) ٣ : ١١ .

(٢٨) ((تهذيب الكمال)) ١٢ : ٨ .

(٢٩) ((سير أعلام النبلاء)) ٦ : ٣٦٥ .

(٣٠) ((التاريخ الكبير)) ٨ : ١٣ .

(٣١) ((سير أعلام النبلاء)) ٧ : ١٦٤ .

فقال : شَكُّه كيقينِ غيرِه))[٣٢] .

وقال أبو زرعة الدمشقي : ((سمعت أبا نعيم يقول : كان مسعر شكاكاً في حديثه ، وليس يخطئ في شيء من حديثه إلا في حديث واحد))[٣٣] .

فالشكُّ من هؤلاء وأضرابهم لا أثر له في الحكم عليهم ولا على مروياتهم ، وما ذاك إلا لأنه شكٌّ ناتج عن زيادة في التّحرّي والتثبُّت .

المبحث الثالث : تعامل الرّواة مع الشك

وفيه مطلبان :

المطلب الأول : طرق معرفة مصدر الشك

اجتهد العلماء في معرفة منشأ الشكّ في الحديث ؛ لما يترتّب على تلك المعرفة من الآثار المتعلّقة بالحديث ، من بيان درجته ، وفهم معناه ، والوقوف على المراد منه ، وتعيين الراوي الذي شكّ ، وما يتبع ذلك من تحديد رتبته في الحفظ والضبط ، وإمكانية إنهاء الشك الواقع منه ، إلى غير ذلك من الفوائد ، مستخدمين لذلك طرقاً متعدِّدة ، من أبرزها :

١- النظر في الرواية نفسها

أخرج البيهقي من طريق الإسماعيلي قال : أخبرني الحسن بن سفيان ، حدثنا حبان ، أخبرنا ابن المبارك ، أخبرنا ابن عون ، عن ابن سيرين ، عن عبد الرحمن بن أبي بكرة ، عن أبيه قال : خطب رسول الله ﷺ على راحلته يوم النحر ، وأمسكتُ – إما قال : بخطامها ، وإما قال : بزمامها ... الحديث[٣٤] .

قال ابن حجر : ((استفدنا من هذا أن الشكَّ ممن دون أبي بكرة ، لا منه))[٣٥] .

٢- النظر في طرق الحديث

أخرج البخاري من طريق عوف بن أبي جَميلة الأعرابي قال : حدثنا أبو رجاء ، عن عِمران بن حُصين ﷺ قال : كنا في سفر مع النبي ﷺ ... الحديثَ بطوله ، وفيه : فانطلقا فتلقّيا امرأةً بين مَزادتين – أو : سَطِيحتين[٣٦] – من ماءٍ على بعير لها...[٣٧] .

وأخرجه مسلم من طريق سَلْم بن زَرِير العُطاردي قال : سمعت أبا رجاء ، بالسند المذكور ، ولفظه : فبينما نحن نسير إذا نحن بامرأةٍ سادلةٍ رجلَيْها بين مَزادتين[٣٨] بدون شكّ .

فعلمنا من هذا أن الشكَّ الموجود في رواية البخاري إنما هو من عوفٍ أو ممّن دونه ، وليس ممن

---

(٣٢) ونحوه قول وكيع . ((تذكرة الحفاظ)) ١ : ١٨٨ .

(٣٣) ((تاريخ أبي زرعة)) ص ٤٧٢ (١٢٢٦) .

(٣٤) ((السنن الكبرى)) ٣ : ٤١٩ (٦٢٠٨) .

(٣٥) ((فتح الباري)) ١ : ١٩١ (٦٧).

(٣٦) المزادة – بفتح الميم والزاي - : قِربة كبيرة يزاد فيها جلد من غيرها ، وتسمَّى أيضاً : السَّطِيحة . ((فتح الباري)) ١ : ٥٣٨ .

(٣٧) البخاري : كتاب التيمم – باب الصعيد الطيب وضوء المسلم يكفيه من الماء ١ : ٥٣٣ (٣٤٤) .

(٣٨) مسلم : كتاب المساجد ومواضع الصلاة - باب قضاء الصلاة الفائتة واستحباب تعجيل قضائها ١ ٤٧٥ حديث ٣١٢ (٦٨٢) .

فوقه ؛ لخلوّ رواية مسلم منه .

وقال ابن حجر : (((أو) هنا : شكٌّ من عوف))[٣٩] .

ولعل عمدته فيما جزم به : النصُّ في رواية البخاري على نسيان (عوف) في أكثر من جملة من هذا الحديث الطويل ، والله تعالى أعلم .

٣- النظر في روايات الكتاب الواحد

أخرج البخاري من حديث أنس ﷺ مرفوعاً : ((إنَّ أحدكم إذا قام في صلاته فإنه يناجي ربه ، أو : إن ربه بينه وبين القبلة ...)) الحديث[٤٠] .

وفي رواية المستملي والحمَوي وأبي ذر[٤١] : ((وإنَّ ربَّه)) بواو العطف .

ومثله : ما أخرج الشيخان من حديث جابر ﷺ مرفوعاً : ((من أكل ثوماً أو بصلاً فليعتزلنا – أو : ((ليعتزل مسجدنا)) - وليقعد في بيته))[٤٢] .

كذا هو عند مسلم ، والبخاري في غالب روايات الصحيح ، وجاء في رواية أبي ذر خاصة[٤٣] : ((أو : ليقعد في بيته)) بالشك .

فظهر أن الشَّكَّ في المثالين المذكورين ناتج عن اختلاف روايات الصحيح .

٤- النظر في نسخ الكتاب الواحد

أخرج مسلم من حديث عائشة رضي الله عنها أنهم تذاكروا عند رسول الله ﷺ في مرضه ، فذكرت أمُّ سلمة وأمُّ حبيبة كنيسةً ... الحديث[٤٤] .

وفي نسخة من ((صحيح مسلم)) : فذكرت أمُّ سلمة أو أمُّ حبيبة ، بالشكّ[٤٥] .

فعلمنا من هذا أن الشكَّ طرأ على النصِّ بسبب اختلاف نسخ ((صحيح مسلم)) .

لكن مما يرجِّح أن الصواب بواو العطف : الروايةُ التي قدَّمها مسلمٌ على هذه الرواية ، وأنَّ كلاً من أم سلمة وأم حبيبة ممن هاجر إلى الحبشة[٤٦] .

المطلب الثاني : وسائل إنهاء الشَّكِّ

حرص العلماء على إنهاء الشَّكِّ الطارئ على الرواية ما وجدوا إلى ذلك سبيلاً ، وكان ذلك منهم

---

(٣٩) ((فتح الباري)) ١ : ٥٣٨ .

(٤٠) البخاري : كتاب الصلاة – باب حك البزاق باليد من المسجد ١ : ٦٠٥ (٤٠٥) .

(٤١) كما في حاشية الطبعة السلطانية من ((صحيح البخاري)) ١ : ٩٠ ، وعزا الحافظ ابن حجر رواية العطف إلى : الحموي والمستملي فقط .

(٤٢) البخاري : كتاب الأذان – باب ما جاء في الثوم النيء والبصل والكراث ... ٢ : ٣٩٥ (٨٥٥) ، ومسلم : المساجد ومواضع الصلاة – باب نهي من أكل ثوماً أو بصلاً أو كراثاً أو نحوها ١ : ٣٩٤ ح ٧٣ (٥٦٤) .

(٤٣) كما في حاشية الطبعة السلطانية من ((صحيح البخاري)) ١ : ١٧٠ ، و ((فتح الباري)) ٢ : ٣٩٨ .

(٤٤) مسلم : كتاب المساجد ومواضع الصلاة – باب النهي عن بناء المساجد على القبور ... ١ : ٣٧٦ حديث ١٧ (٥٢٨) .

(٤٥) حاشية الطبعة العثمانية من ((صحيح مسلم)) ٢ : ٦٧ .

(٤٦) ((فتح الباري)) ١ : ٦٢٥ .

بدافع التّحري لألفاظ الحديث ، وقد استعملوا لإنهاء الشَّك في الرواية عدَّة وسائل ، من أبرزها :

١- عرض الشَّك على الأئمة الحفاظ

إذا شكَّ الراوي في شيء من الرواية ، فإنه يعمد إلى من يثق به حفظاً وضبطاً ؛ ليعرض عليه تلك الرواية التي اعتراه الشك فيها ، علَّه يجد عنده ما يُنْهِي به الشَّكَّ .

قال محمد بن صالح بن هانئ : ((كان ابن خزيمة يقدِّم أبا عبد الله بنَ يعقوب على كافة أقرانه ، ويعتمد قوله فيما يَرُدُّ عليه ، وإذا شكَّ في شيء عرضه عليه)) (٤٧).

ويعرض المحدث ما شكَّ فيه على أهل الاختصاص في كل فنّ :

قال أبو حاتم سهل بن محمد : ((كان عفّان بن مسلم يجيء إلى الأخفش وإلى أصحاب النحو يعرض عليهم الحديث يعربه ...)) (٤٨) .

وكان ابن خزيمة إذا شكَّ في شيء من اللغة لا يرجع فيها إلا إلى أبي طاهر المحمَّداباذي (٤٩) .

٢- السؤال عند الشك

وهو أخصُّ من العرض . وفيه يطرأ الشكُّ على الراوي وهو في مجلس التحديث ، فيسأل من حضره من أهل العلم ، سعياً منه إلى إنهاء الشكِّ حالاً .

قال محمد بن إسحاق الثقفي : ((سمعت إسحاق بن إبراهيم - يعني ابن راهويه - غير مرة يقول إذا شكَّ في الكلمة : ها هنا فلان ؟ كيف هذه الكلمة ؟)) (٥٠) .

٣- النظر في طرق الحديث ورواياته

إذا تعدّدت طرق الحديث ورواياته ، ووقع الشكُّ في بعضها ، رجع المحدث إلى الطرق والروايات الأخرى ، فربما وجد في بعضها ما ينهي الشكَّ الذي طرأ على الرواية التي عنده .

أخرج البخاري ومسلم وأبو داود من عدَّة طرق عن حماد بن زيد ، عن ثابت ، عن أبي رافع ، عن أبي هريرة ﷺ أن رجلاً - أو امرأة سوداء - كان يقُمُّ المسجد... الحديث (٥١) .

---

(٤٧) ((سير أعلام النبلاء)) ١٥ : ٤٦٨ .

(٤٨) ((الكفاية)) باب في المحدث يجد في أصل كتابه كلمة من غريب اللغة غير مقيدة ص ٢٥٥ .

(٤٩) المحمداباذي : بضم الميم ، وفتح الثانية ، بينهما الحاء المهملة ، وبعدها الدال المهملة ، ثم الباء المنقوطة بواحدة بين الألفين ، وفي آخرها الذال المعجمة ، هذه النسبة إلى (محمداباذ) وهي محلة خارج نيسابور ، = منها : محمد بن الحسن بن محمد أبو طاهر ، كان مقدماً في معرفة الأدب ومعاني القرآن ، وكان كثير الحديث صحيح الأصول ، توفي سنة ست وثلاثين وثلاث مئة . ((الأنساب)) ٥ : ٢١٧ ، والنصُّ منقول عنه .

(٥٠) ((الكفاية)) باب القول في المحدث يجد في أصل كتابه كلمة من غريب اللغة غير مقيدة ، ص ٢٥٥ .

(٥١) البخاري : كتاب الصلاة - باب كنس المسجد ... ١ : ٦٥٨ (٤٥٨) ، وباب الخدم في المسجد ١ : ٦٦٠ =

قال ابن حجر : ((الشكُّ فيه من ثابت لأنه رواه عنه جماعة هكذا ، أو من أبي رافع))[٥٢] .

قلت : هذا الحديث لم يروه عن ثابت إلا حماد بن زيد ، ورواه عن حماد جماعة ، وهم : سليمان بن حرب : عند البخاري وأبي داود[٥٣] ، وأحمد بن عبد الملك بن واقد ، ومحمد بن الفضل : عند البخاري[٥٤] ، وأبو الربيع الزهراني وأبو كامل الجحدري : عند مسلم[٥٥] ، ومسدَّد : عند أبي داود[٥٦] .

جميعهم يرويه بالشّكّ ، وجاء عند أحمد بن عبد الملك ابن واقد خاصة زيادة : ولا أراه إلا امرأة .

وبناء على هذا ، فالظاهر أن الشكَّ ليس من ثابت أو أبي رافع ، بل ممن هو دون ذلك وهو حماد بن زيد ، وبخاصة أن أحمد بن عبدة الضبِّيَّ رواه عن حماد بالإسناد المذكور ، وقال : امرأة سوداء ولم يشُكَّ . أخرجه ابن ماجه وابن خزيمة[٥٧] .

ومما يؤيد رواية الجزم وأنها امرأة : ما أخرجه ابن خزيمة من طريق العلاء بن عبد الرحمن ، عن أبيه ، عن أبي هريرة : ((أن امرأة كانت تلتقط الخرق والعيدان من المسجد ...))[٥٨] ، وما أخرجه البيهقي من حديث ابن بريدة ، عن أبيه ، وسماها : أمَّ مِحْجَن[٥٩] .

المبحث الرابع : أقسام الشك ، وروايته

وفيه ثلاثة مطالب :

المطلب الأول : أقسام الشك

ينقسم الشكُّ في الرواية إلى قسمين رئيسين على النحو التالي :

١- الشكُّ في أصل السماع

وأعني به : شكَّ الراوي في سماع حديثٍ أو أكثرَ ، فهو متردِّدٌ لا يدري هل سمع من شيخه ذلك ، أو لم يسمعه ؟

=(٤٦٠) ، وفي كتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر بعد ما يدفن ٢ : ٢٤٣ (١٣٣٧) ، ومسلم : كتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر ٢ : ٦٥٩ حديث ٧١ (٩٥٦) ، وأبو داود : كتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر ٣ : ٥٤١ (٣٢٠٣) .

(٥٢) ((فتح الباري)) ١ : ٦٥٨ (٤٥٨) .

(٥٣) البخاري : كتاب الصلاة – باب كنس المسجد ١ : ٦٥٨ (٤٥٨) ، وأبو داود : كتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر ٣ : ٥٤١ (٣٢٠٣) .

(٥٤) البخاري : كتاب الصلاة – باب الخدم للمسجد ١ : ٦٦٠ (٤٦٠) ، وكتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر بعد ما يدفن ٣ : ٢٤٣ (١٣٣٧) .

(٥٥) مسلم : كتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر ٢ : ٦٥٩ حديث ٧١ (٩٥٦) .

(٥٦) أبو داود : كتاب الجنائز – باب الصلاة على القبر ٣ : ٥٤١ (٣٢٠٣) .

(٥٧) ابن ماجه : كتاب الجنائز – باب ما جاء في الصلاة على القبر ١ : ٤٨٩ (١٥٢٧) ، وابن خزيمة ٢ : ٢٧٢ (١٢٩٩) .

(٥٨) ابن خزيمة ٢ : ٢٧٢ (١٣٠٠) .

(٥٩) ((السنن الكبرى)) ٤ : ٨٠ (٧٠٢٠) ، وحسّن الحافظ ابن حجر إسناده . ((فتح الباري)) ١ : ٦٥٨ .

وقد عقد الخطيب لهذا القسم باباً ، فقال : (القول فيمن وجد في كتابه بخطه حديثاً ، فشكَّ هل سمعه ، أم لا ؟)[٦٠] .

ولابد من التنبيه هنا على أمرين :

الأول : هو أن كلمة (الحديث) في كلام الخطيب لا يفهم منها حصر الشك بالحديث الواحد ، فالشكُّ في أكثر من حديثٍ كالشَّكِّ في الحديث الواحد .

الثاني : يفهم من قوله (وجد في كتابه بخطه حديثاً) أن الحديث الذي شكَّ الراوي في سماعه قد عرفه وميَّزه ، وهذه إحدى صورتين للشكِّ في أصل السماع .

وهناك صورة أخرى له ، وهي : أن يوجد الشّكُّ عند الراوي في حديثٍ أو أكثر ، ولا يتمكّن من تعيين المشكوك فيه ، ولا يستطيع تمييزه عن الأحاديث التي تيقّن من سماعها .

إذا تقرّر هذا ، فاعلم أن الشكَّ في أصل السماع له صورتان[٦١] :

الأولى : الشكُّ في سماع حديث أو أحاديث معروفة ومحدَّدة لدى الراوي .

والثانية : الشكُّ في سماع حديث أو أحاديث لم يستطع الراوي معرفتها ولا تحديدها .

٢- الشكُّ في بعض السماع

وهذا هو القسم الثاني من قسمي الشك ، وأعني به : شكَّ الراوي في كلمةٍ أو أكثر من حديثٍ صحَّ له سماعه من شيخه ، فلا يدري أيَّ اللفظتين أو الصيغتين هي التي سمعها من شيخه .

وهذا القسم ليس له إلا صورة واحدة ، وهي : أن يكون المشكوك فيه قد عرفه الراوي وحدَّده .

فتحصَّل مما سبق ثلاثُ حالاتٍ للشكِّ في الرواية ، ولكلِّ حالة منها حكمٌ خاصٌّ في الرواية ، كما سيأتي في المطلب الثاني .

المطلب الثاني : حكم رواية ما فيه شَكّ

قال الخطيب : ((ويجب أن يتثبَّت في الرواية حال الأداء ، ويرويَ ما لا يرتاب في حفظه ، ويتوقَّف عما عارضه الشَّكُّ فيه))[٦٢] .

يدلُّ عليه حديث الحسن بن علي رضي الله عنهما قال : حفظت من رسول الله ﷺ قال : ((دَعْ ما يَرِيبُك إلى ما لا يَرِيبُك ...)) الحديث[٦٣] .

وفي تفسير (الرِّيبة) يقول ابن حجر : ((هي الشَّكُّ والتردّد ، والمعنى : إذا شككْتَ في شيء فدَعْه ،

---

(٦٠) ((الكفاية)) باب القول فيمن وجد في كتابه بخطه حديثاً فشك هل سمعه أم لا ؟ ص ٢٣٣ .

(٦١) المرجع السابق ص ٢٣٤ بتصرف .

(٦٢) ((الكفاية)) باب الكلام في أحكام الأداء وشرائطه ، ص ١٦٥ .

(٦٣) أخرجه الترمذي : كتاب صفة القيامة – باب (٦٠) (٢٥١٨) ، والنسائي : كتاب الأشربة – الحث على ترك الشبهات ٨ : ٣٢٧ (٥٧١١) ، وقال الترمذي : ((هذا حديث حسن صحيح)) .

وتَرْكُ ما يُشَكُّ فيه أصلٌ عظيم في الورع))[٦٤] .

وعلى هذا الأصل مدار رواية الثقات من المحدثين ، وعلى أساسه كانوا يعتمدون ، وكلامهم في التحذير من الرواية حال الشك كثير وشهير ، قد أورد الخطيب في الموضع المشار إليه جملة منه .

ولما كان الشَّكُّ في الرواية على حالات متعدِّدة كما تقدم في المطلب السابق ، كان حكم الرواية لما فيه شكٌّ مختلفاً باختلاف تلك الحالات ، وإليك التفصيل :

الحالة الأولى : الشكُّ في سماع حديث أو أحاديث معروفةٍ ومحدَّدةٍ عند الراوي

وحكم الرواية في هذه الحالة : أن يطرح الراوي الأحاديث التي وقع فيها الشَّكُّ فلا يرويها ، ويروي ما لا يشكّ فيه من الأحاديث .

قال أنس بن مالك ﷺ : ((لولا أني أخشى أن أخطئ لحدَّثْتُكم بأشياء سمعتها من رسول الله ﷺ)) . أخرجه أحمد[٦٥] .

قال ابن حجر : ((فأشار إلى أنه لا يحدث إلا ما تحقّقه ، ويترك ما يشُكُّ فيه))[٦٦] .

وقال عبد الرحمن بن مهدي : ((وجدت في كتبي بخط يدي عن شعبة ما لم أعرفه ، فطرحته))[٦٧] .

وقال الشافعي : ((كان مالك إذا شكَّ في الحديث طرحه كلَّه))[٦٨] .

وقال يحيى بن معين : ((من لم يكن سمحاً في الحديث كان كذاباً . قيل له : وكيف يكون سمحاً ؟ قال : إذا شكَّ في الحديث تركه))[٦٩] .

وقال الدارقطني : ((صنَّفْتُ لِدَعْلَج[٧٠] ((المسند الكبير)) ، فكان إذا شكَّ في حديثٍ ضرب عليه ، ولم أر في مشايخنا أثبت منه)) .

وهذا أبو محمد يحيى بن يحيى بن كثير الليثي[٧١] الإمام الكبير ، فقيه الأندلس ، سمع (الموطأ) أولاً من الفقيه الإمام أبي عبد الله زياد بن عبد الرحمن شبَطون[٧٢] ، ثم ارتحل إلى المشرق في أواخر أيام مالك ،

---

(٦٤) ((فتح الباري)) كتاب البيوع – باب تفسير المشبَّهات ٤ : ٣٤٣ .

(٦٥) ((مسند أحمد)) ٣ : ١٧٢ .

(٦٦) ((فتح الباري)) ١ : ٢٤٣ (١٠٨) .

(٦٧) ((الكفاية)) باب القول فيمن وجد في كتابه بخطه = حديثاً فشك هل سمعه أم لا ؟ ص ٢٣٣ ، وفي المطبوع : (وطرحته) .

(٦٨) ((التمهيد)) ١ : ٦٣ ، والنص في ((الكفاية)) الباب السابق ص ٢٣٤ بلفظ : ((إذا شك في شيء من الحديث تركه كله)) .

(٦٩) ((الكامل)) ١ : ١٢٣ ، و ((الكفاية)) الباب السابق ص ٢٣٣ .

(٧٠) هو : دعلج بن أحمد بن دعلج بن عبد الرحمن ، أبو محمد السجستاني ، كان ثقة ثبتاً ، انظر لترجمته وللخبر المنقول عن الدارقطني : ((تاريخ بغداد)) ٨ : ٣٨٨.

(٧١) توفي سنة أربع وثلاثين ومئتين . ترجمته في ((سير أعلام النبلاء)) ١٠ : ٥١٩ .

(٧٢) توفي سنة ثلاث وتسعين ومئة ، وقيل : سنة تسع وتسعين ومئة . ترجمته في ((سير أعلام النبلاء)) ٩ : ٣١١ .

وسمع منه (الموطأ) سوى أبوابٍ من الاعتكاف ، شكَّ في سماعها منه ، فكان الأبواب التي شكَّ فيها عن زياد بن عبد الرحمن شبَطون عن مالك[٧٣] .

فهذه النقول وغيرها تفيد ما كان عليه أهل الحديث من طرح الرواية المشكوك فيها ، حال كون تلك الرواية معروفة ومعيَّنة ، مع تجويزهم رواية ما لم يقع فيه الشك .

قال الخطيب : ((إذا شكَّ في حديثٍ واحد بعينه أنه سمعه ، وجب عليه اطِّراحُه ، وجاز له رواية ما في الكتاب سواه))[٧٤] .

الحالة الثانية : الشكُّ في سماع حديث أو أحاديث ، لم يستطع الراوي معرفتها وتحديدها

وحكم الرواية في هذه الحالة : أن يطرح الراوي الصحيفة أو الكتاب المشتمل على هذا الشك ، فلا يحدث بشيء منه البتة .

قال أبو عمار الحسين بن حريث المروزي : سألت عليَّ بن الحسن الشَّقِيقي[٧٥] : هل سمعتَ كتابَ الصلاةِ من أبي حمزة[٧٦] ؟ قال : الكتابَ كلَّه ، إلا أنه نهق حمار يوماً ، فخَفِيَ عليَّ حديثٌ أو بعضُ حديث ، ثم نَسِيتُ أيَّ حديثٍ كان من الكتاب ، فتركتُ الكتابَ كلَّه[٧٧] .

وقال ابن معين : ((أتينا حاتمَ بن إسماعيل بشيءٍ من حديثِ عبيد الله بن عمر ، فلما قرأ علينا حديثاً قال : أستغفر الله ، كتبتُ عن عبيد الله كتاباً فشكَكْتُ في حديثٍ منها ، فلستُ أحدِّثُ عنه قليلاً ولا كثيراً))[٧٨] .

وقال الهيثم بن جَميل : ((سمعت من شعبة سبعَ مئةِ حديثٍ ، فشكَكْتُ في واحدٍ منها تركتُها كلَّها))[٧٩] .

وهذه الأقوال وغيرها تفيد حال المحدثين من طرح صحائفهم وكتبهم ، إذا اعتراهم شكٌّ في سماع بعض ما فيها ، ولم يتمكَّنوا من معرفته وتعيينه .

قال الخطيب : ((وإن كان الحديث الذي شكَّ

---

(٧٣) من الأحاديث التي رواها يحيى عن زياد عن مالك : كتاب الاعتكاف – باب (٣ – ٦) ١ : ٣١٥ – ٣٢١ الأحاديث (٥ - ١٦) .

(٧٤) ((الكفاية)) باب القول فيمن وجد في كتابه بخطه حديثاً فشك هل سمعه أم لا ؟ ص ٢٣٤ .

(٧٥) علي بن الحسن بن شقيق بن دينار ، أبو عبد الرحمن العبدي ، ثقة حافظ ، توفي سنة خمس عشرة ومئتين ، وقيل قبل ذلك ، وحديثه في الكتب الستة . ((تهذيب الكمال)) ٢٠ : ٣٧١ ، و ((تقريب التهذيب)) (٤٧٠٦).

(٧٦) هو : محمد بن ميمون المروزي ، أبو حمزة السُّكَّري ، ثقة فاضل ، توفي سنة سبع أو ثمان وستين ومئة ، وحديثه في الكتب الستة . ((تهذيب الكمال)) ٢٦ : ٥٤٤ ، و ((التقريب)) (٦٣٤٨) .

(٧٧) ((الكفاية)) باب القول فيمن وجد في كتابه بخطه حديثاً فشك هل سمعه أم لا ؟ ص ٢٣٤ ، ونحوه في ((تهذيب الكمال)) ٢٠ : ٣٧٣ .

(٧٨) ((الكفاية)) باب القول فيمن وجد في كتابه بخطه حديثاً فشك هل سمعه أم لا ؟ ص ٢٣٤- ٢٣٥ .

(٧٩) المرجع السابق ص ٢٣٥ .

فيه لا يعرفه بعينه ، لم يجز له التحديث بشيء مما في ذلك الكتاب))[٨٠] .

الحالة الثالثة: الشكُّ في كلمةٍ أو جملة من الحديث الذي صحَّ للراوي سماعه .

وقد اختلف عمل المحدثين في الرواية والحالةُ هذه :

- فذهب البعض إلى طرح الحديث الذي وقع الشَّكُّ في جزء منه ، ولم يجيزوا روايته .

قال سعيد بن سلام العطار[٨١] : سمعت أبي يقول : ((إني لأشُكُّ في الحرف الواحد من الحديث فأدَعُه رأساً))[٨٢] .

وكان يحيى بن يحيى النيسابوري[٨٣] في بَدْءِ أمره إذا شكَّ في حديثٍ أرسله ، ثم صار إذا شكَّ في حديثٍ تركه ، ثم صار يضرب عليه من كتابه[٨٤] .

- لكنَّ الجمهور جوّزوا رواية ذلك الحديث ، مع التنبيه على اللفظة أو الجملة التي وقع الشكّ فيها .

وقد حفلت المصنَّفات الحديثية بالأمثلة الدالّة على مذهب الجمهور ، ومن ذلك :

ما أخرجه البخاري من طريق شعبة قال : حدثنا محارب بن دِثار ، قال : سمعت جابر ابن عبد الله قال : أقبل رجل بناضحين[٨٥] وقد جنح الليل فوافق معاذاً يصلي ، فترك ناضحَه وأقبل إلى معاذ ، فقرأ بسورة البقرة أو النساء ... الحديث[٨٦] .

وأخرجه الطيالسي من الطريق المذكور ، وزاد فيه عن شعبة : ((شكَّ محارب))[٨٧] .

وما أخرجه مسلم من طريق معمر ، عن الزهري ، عن عبيد الله بن عبد الله ، عن ابن عباس رضي الله عنهما في تحديد يوم قدومه راكباً على أتانٍ ، والنبيُّ ﷺ يصلي ، ومروره بين يدي الصف ... قال : ((في حجة الوداع أو يوم الفتح))[٨٨] .

ورواه مالك عن الزهري بدون شكٍّ ، ولفظه : ((ورسول الله ﷺ يصلي بمنى ...)) أخرجه

---

(٨٠) السابق ص ٢٣٤ .

(٨١) سعيد بن سلاّم العطار ، أبو الحسن الأعور البصري ، منكر الحديث . ((الجرح والتعديل)) ٤ : ٣١- ٣٢ (١٣١) .

(٨٢) ((الكفاية)) باب القول فيمن وجد في كتابه بخطه حديثاً فشك هل سمعه أم لا ؟ ص ٢٣٤ .

(٨٣) يحيى بن يحيى بن بكر ، أبو زكريا التميمي النيسابوري ، ثقة ثبت إمام ، توفي سنة ست وعشرين ومئتين ، = = وحديثه في الصحيحين وغيرهما . ((تهذيب الكمال)) ٣٢ : ٣١ ، و ((التقريب)) (٧٦٦٨) .

(٨٤) ((سير أعلام النبلاء)) ١٠ : ٥١٥ .

(٨٥) الناضح : جمعه نواضح ، قال ابن الأثير : ((النواضح : الإبل التي يُستقى عليها)) . « النهاية » مادة (ن ض ح) ٥ : ٦٩ .

(٨٦) البخاري : كتاب الأذان – باب من شكا إمامه إذا طوّل ٢ : ٢٣٤ (٧٠٥) .

(٨٧) « مسند الطيالسي » ٣ : ٢٩٢ (١٨٣٤) .

(٨٨) مسلم : كتاب الصلاة – باب سترة المصلي ١ : ٣٦٢ حديث ٢٥٧ (٥٠٤) .

الشيخان[٨٩] .

ورواه يونس ، عن الزهري كذلك ، ولفظه : ((ورسول الله ﷺ قائم يصلي بمنى في حجة الوداع ...)) أخرجه مسلم ، وذكره البخاري تعليقاً[٩٠] .

قال النووي : ((الصواب حجة الوداع))[٩١] .

وقال ابن حجر : ((وهذا الشَّكُّ من معمر لا يُعوَّل عليه ، والحقُّ أن ذلك كان في حجة الوداع))[٩٢].

وكما روَوْا الحديث الذي وقع الشكُّ في متنه ونبَّهوا على ذلك ، كذلك فعلوا فيما كان الشَّكُّ في سنده أيضاً ، ومن ذلك :

ما أخرجه ابن خزيمة عن علي بن خشرم ، قال: أخبرنا عيسى –يعني ابن يونس– ، عن شعبة ، عن حبيب أو حبيب الأنصاري –شكَّ عليٌّ– ...الحديث[٩٣].

علماً أن (شعبة) يروي عن أكثر من رجلٍ اسمه (حبيب) ، منهم : حبيب بن زيد الأنصاري المذكور ، وحبيب بن الزبير ، وحبيب بن أبي ثابت ، وحبيب بن الشهيد[٩٤] ، لذا جاء التنبيه في السند على هذا الشك .

وشكَّ إمامُ المحدثين أبو عبد الله البخاري في سماعه من أبي مسهر[٩٥] ، فقال في روايته عنه : ((حدثنا عبد الأعلى ابن مسهر ، أو : بلغني عنه قال: حدثنا سعيد بن عبد العزيز ، عن ربيعة بن يزيد ، عن أبي إدريس الخولاني ، عن أبي ذر ، عن النبي صلى اله عليه وسلم ، عن الله تبارك وتعالى قال: يا عبادي إني قد حرَّمتُ الظلم على نفسي ...)) الحديث[٩٦] .

المطلب الثالث : التنبيه عن الشّك في الرواية

استعمل المحدثون للتنبيه عن الشَّكّ الواقع في الرواية عدَّة ألفاظ ، تفيد أن النصَّ المذكور قد وقع الشكُّ فيه ، وكان عملهم هذا دليلاً واضحاً على أمانتهم ، وألفاظهم التي استعملوها مثالاً يحتذى في التعبير عن المقصود بدقّة متناهية ، ومن تلك الألفاظ :

١– التّصريح بالشّك

كقول الراوي : أشُكُّ في

---

(٨٩) البخاري : كتاب الصلاة – باب سترة الإمام سترة من خلفه ١ : ٦٨٠ (٤٩٣) ، ومسلم : الموضع السابق حديث ٢٥٤ .

(٩٠) البخاري : كتاب المغازي – باب حجة الوداع ٧ : ٧١٣ (٤٤١٢) ، ومسلم : الموضع السابق حديث ٢٥٥.

(٩١) « شرح صحيح مسلم » ٤ : ٢٢٢ .

(٩٢) « فتح الباري » ١ : ٦٨١ (٤٩٣) .

(٩٣) ((صحيح ابن خزيمة)) ٣ : ٣٠٧ (٢١٣٩) .

(٩٤) ((تهذيب الكمال)) ترجمة (شعبة بن الحجاج) ١٢ : ٤٨١ .

(٩٥) هو : عبد الأعلى بن مُسْهِر الغساني ، أبو مسهر الدمشقي ، ثقة فاضل ، توفي سنة ثماني عشرة ومئتين ، وحديثه في الكتب الستة . ((تهذيب الكمال)) ١٦ : ٣٦٩ ، و ((التقريب)) (٣٧٣٨) .

(٩٦) ((الأدب المفرد)) بشرحه ((فضل الله الصمد)) ١ : ٥٧١ (٤٩٠) .

كـــذا[٩٧] ، أو شـــكّ فـلان[٩٨] ، أو : يـشـكُّ فـلان[٩٩] ، أو : الـشّـكُّ مـن فـلان[١٠٠] ، أو فـلان الشاكُّ[١٠١] .

والأمثلة التي استعملوا فيها هذه الألفاظ كثيرة جداً ، وقد تفاديت ذكرها خشية الطول ، واقتصرت على الإحالة في الحاشية إلى خمسةِ أمثلة لكلِّ صيغة من الصيغ المتقدمة ، ونوّعت مصادرها بجعل كل مثال من كتاب .

٢- قول الراوي : أو كما قال

قال ابن الصلاح : ((وإذا اشتبه على القارئ فيما يقرؤه لفظة فقرأها على وجه يَشُكُّ فيه ثم قال : (أو كما قال) ، فهذا حسن ، وهو الصواب في مثله))[١٠٢] .

وقال النووي - نقلاً عن العلماء - : ((وينبغي للراوي وقارئ الحديث إذا اشتبه عليه لفظة فقرأها

---

(٩٧) البخاري : كتاب الحدود - باب الاعتراف بالزنا ١٢ : ١٤٠ (٦٨٢٧ ، ٦٨٢٨) ، ومسلم : كتاب الذكر والدعاء - باب في التعوذ من سوء القضاء ... ٤ : ٢٠٨٠ (٢٧٠٧) ، وابن ماجه : كتاب الجهاد - باب ارتباط الخيل في سبيل الله ٢ : ٩٣٢ (٢٧٨٨) ، و((صحيح ابن خزيمة)) ٤ : ٢٢٦ (٢٧٤٨) ، و((السنن الكبرى)) للبيهقي ٩ : ٥٤٢ (١٩٤١٢) ، وغيرها .

(٩٨) مسلم : كتاب المساجد ومواضع الصلاة - باب الدليل لمن قال الصلاة الوسطى هي صلاة العصر ١ : ٤٣٦ حديث ٢٠٣ ، وأبو داود : كتاب الطهارة - باب في المجروح يتيمم ١ : ٢٤٠ (٣٣٦) ، والترمذي : كتاب المناقب - مناقب علي بن أبي طالب رضي الله عنه ٥ : ٦٣٣ (٣٧١٣) ، والنسائي : كتاب الزكاة - كم يترك الخارص ٥ : ٤٢ (٢٤٩١) ، و ((التمهيد)) ١ : ٣٢٦، وغيرها .

(٩٩) ((الموطأ)) ١ : ١٢٦ (٢٧) ، و ((مسند أحمد)) ١ : ٤٤٧ ، ٢ : ١٦٧ ، ٢٠٥ ، والبخاري : كتاب المغازي - باب مرض النبي صلى الله عليه وسلم ووفاته ٧ : ٧٥١ (٤٤٤٩) ، ومسلم : كتاب البيوع - باب تحريم بيع الرطب بالتمر إلا في العرايا ٣ : ١١٧١ (١٥٤١) ، وأبو داود : كتاب الصلاة - باب الصلاة في النعل ١ : ٤٢٦ (٦٤٩) .

(١٠٠) البخاري : كتاب الجنائز - باب ما ينهى من النوح والبكاء ٣ : ٢١٠ (١٣٠٥) ، ومسلم : كتاب الجنائز - باب استئذان النبي صلى الله عليه وسلم ربه عز = وجل في زيارة قبر أمه ٢ : ٦٧٢ (٩٧٧) ، وأبو داود: كتاب الجهاد - باب في النهي عن النهبى ... ٣ : ١٥١ (٢٧٠٥) ، و ((الإحسان)) ٣ : ٩٢ (٨٠٩) ، و ((مسند أبي يعلى)) ١ : ٥٣ (٥٣) ، وغيرها .

(١٠١) ((مسند أحمد)) ١ : ٥١ ، والبخاري : كتاب مناقب الأنصار - باب ما لقي النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه بمكة ٧ : ٢٠٢ (٣٨٥٤) ، ومسلم : كتاب صلاة المسافرين وقصرها - باب صلاة المسافرين وقصرها ١ : ٤٨١ (٦٩١) ، والترمذي : كتاب الفتن - باب (٥٣) ٤ : ٥٠٦ (٢٢٣٢) ، و ((صحيح ابن خزيمة)) ١ : ٣٨٤ (٧٨٥) .

(١٠٢) ((مقدمة ابن الصلاح)) : السادس من التعريفات الواردة في النوع السادس والعشرين ، ص ١٩٠ .

على الشك أن يقول عقيبه: أو كما قال))[١٠٣].

ومن أمثلته: ما رواه البخاري من طريق يحيى بن أبي كثير، عن هلال بن أبي ميمونة، قال: حدثنا عطاء بن يسار، أنه سمع أبا سعيد الخدريَّ ﷺ يحدث أن النبيَّ ﷺ جلس ذات يوم على المنبر وجلسنا حوله، فقال: ((إن مما أخاف عليكم من بعدي ما يُفتح عليكم من زهرة الدنيا ...)) الحديث، وفيه: ((وإن هذا المال خضرة حلوة، فنعم صاحبُ المسلم ما أعطى منه المسكين واليتيم وابن السبيل)) أو كما قال النبيُّ ﷺ ... الحديث[١٠٤].

قال الحافظ ابن حجر: ((شكٌّ من يحيى))[١٠٥].

وروى أبو داود عن رجل من بني أسد أنه قال: نزلت أنا وأهلي ببقيع الغرقد ... الحديث، وفي آخره: فقدم على رسول الله ﷺ بعد ذلك شعير وزبيب فقسم لنا منه – أو كما قال – حتى أغنانا الله عزَّ وجلَّ[١٠٦].

قال العظيم ابادي: ((شكُّ الراوي في قول الأسدي))[١٠٧].

٣- قول الراوي: لا أدري أيَّ ذلك قال

مثاله: ما أخرجه الشيخان – واللفظ لمسلم – من طريق هشام بن عروة، عن فاطمة بنت المنذر، عن أسماء بنت أبي بكر رضي الله عنهما قالت: أتيت عائشة وهي تصلي فقلت: ما شأن الناس ..الحديثَ في كسوف الشمس، وفيه: فخطب رسول الله ﷺ الناس، وجاء في الخطبة: ((وإنه قد أوحي إليَّ أنكم تُفتنون في القبور قريباً – أو: ((مثلَ)) – فتنةِ المسيح الدجال – لا أدري أيَّ ذلك قالت أسماء - ... فأما المؤمن – أو: ((الموقن)) لا أدري أيَّ ذلك قالت أسماء - ... وأما المنافق – أو: ((المرتاب)) لا أدري أيَّ ذلك قالت أسماء ..))[١٠٨].

قال ابن حجر: ((لا أدري أيَّ ذلك قالت أسماء: جملة معترضة، بيّن بها الراوي أنَّ الشَّكَّ منه، هل قالت أسماء: مثل، أو قالت: قريباً))[١٠٩]

ومِثْلُ القولِ في هذا: الفعلُ، فقد أخرج أحمد وأبو داود عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: ((لا أدري أكان رسول الله ﷺ يقرأ في الظهر والعصر أم لا))[١١٠].

---

(١٠٣) ((شرح صحيح مسلم)) ١ : ٧٢.

(١٠٤) البخاري: كتاب الزكاة – باب الصدقة على اليتامى ٣ : ٣٨٤ (١٤٦٥).

(١٠٥) ((فتح الباري)) ٣ : ٣٨٤ (١٤٦٥).

(١٠٦) أبو داود: كتاب الزكاة – باب من يعطي من الصدقة وحدُّ الغنى ٢ : ٢٧٩ (١٦٢٧).

(١٠٧) ((عون المعبود)) ٥ : ٢٤.

(١٠٨) البخاري: كتاب العلم – باب من أجاب الفتيا بإشارة اليد والرأس ١ : ٢١٩- ٢٢٠ (٨٦)، ومسلم: كتاب الكسوف – باب ما عرض على النبي ﷺ في صلاة الكسوف ... ٢ : ٦٢٤ حديث ١١ (٩٠٥).

(١٠٩) ((فتح الباري)) ١ : ٢٢١ (٨٦).

(١١٠) ((المسند)) ١ : ٢٤٩، ٢٥٧- ٢٥٨، و ((سنن

قال العظيم أبادي : ((وقد دَرَى وعَلِم قراءتَه ﷺ خَبّابٌ وأبو قَتادةَ وغيرُهما ، فرواية العالِمين تكون مقدَّمةً على الشّاكّ))[١١١] .

٤- قول الراوي : أحْسَبه[١١٢] قال كذا

مثاله : ما أخرجه الشيخان - واللفظ لمسلم - من طريق ابن سيرين ، عن ابن أبي بكرة ، عن أبي بكرة ﷺ ، عن النبيِّ ﷺ أنه قال : ((إن الزمان قد استدار كهيئته يوم خلق الله السماوات والأرض ...)) الحديث ، وفيه : ((فإن دماءكم وأموالكم - قال محمد : وأحسبُه قال - وأعراضَكم حرام عليكم ...))[١١٣] .

قال ابن حجر : (((قال محمد) هو ابن سيرين ، قوله (أحسبه) : كأنه شكٌّ في قوله ((وأعراضكم)) أقالها ابن أبي بكرة ، أم لا ؟))[١١٤] .

ومثل القول : الفعل ، فقد أخرج البخاري من حديث أبي قِلابة ، عن أنس بن مالك ﷺ ، أن النبيَّ ﷺ صلّى الظهر بالمدينة أربعاً ، وصلّى العصر بذي الحليفة ركعتين ، قال : وأحسبه بات بها حتى أصبح[١١٥] .

قال ابن حجر : (((وأحسبه) : الشكُّ فيه من أبي قِلابة ، وقد تقدم في طريق ابن المنكدر التي قبلها بغير شك))[١١٦] .

٥- استعمال (أو) التي للشك

قال أبو محمد ابن هشام رحمه الله : ((أو : حرف عطف ، ذكر له المتأخِّرون معاني انتهت إلى اثني عشر ، الأول : الشَّك ، نحو : ﴿قَالُوا لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ﴾ (الكهف ١٩) انتهى[١١٧] .

ولا تكون (أو) للشَّكِّ إلا في حال توسُّطِها بين طرفين[١١٨] ، وقع التردّد بينهما ، كما في كثير من الأمثلة السابقة .

أما إذا احتملت (أو) معنى آخر مع الشَّكِّ ، احتاج الأمر إلى مرجِّح لاعتماد أحد المعنيين أو المعاني الواردة :

أخرج البخاري من حديث أبي هريرة ﷺ قال : قام أعرابي فبال في المسجد ، فتناوله الناس ، فقال

أبي داود)) : كتاب الصلاة - باب قدر القراءة في صلاة الظهر والعصر ١ : ٥٠٨ (٨٠٩) .

(١١١) ((عون المعبود)) ٣ : ١٨- ١٩ .

(١١٢) قال المباركفوري في ((تحفة الأحوذي)) ١٠ : ٣٠٥ : ((أحسبه : بكسر السين وفتحها ، أي : أظنّه)) .

(١١٣) البخاري : كتاب العلم - باب ليبلغ العلمَ الشاهدُ الغائبَ ١ : ٢٤٠ (١٠٥) . ومسلم : كتاب القسامة - باب تغليظ تحريم الدماء والأعراض والأموال ٣ : ١٣٠٦ حديث ٢٩ (١٦٧٩) .

(١١٤) ((فتح الباري)) ١ : ٢٤٠ (١٠٥) .

(١١٥) البخاري : كتاب الحج - باب من بات بذي الحليفة حتى أصبح ٣ : ٤٧٦ (١٥٤٧) .

(١١٦) ((فتح الباري)) ٣ : ٤٧٧ (١٥٤٧) .

(١١٧) ((مغني اللبيب عن كتب الأعاريب)) ١ : ٦١ .

(١١٨) أما إذا لم يذكر في الكلام إلا طرف واحد وقع الشك فيه ، فإنه يستعمل له إحدى العبارتين المتقدمتين : (أو كما قال) أو (أحسبه قال كذا) .

سهم النبيُّ ﷺ : ((دعوه ، وهَريقوا على بوله سَجْلاً من ماء – ((أو ذَنُوباً من ماء)) – فإنما بُعِثْتم مُيسِّرين ، ولم تُبعَثوا مُعسِّرين))[١١٩] .

فقد أفاد الحافظ ابن حجر أن (أو) في الحديث بين معنيين : إما الشّك ، أو التخيير، ثم قوّى جانب الشّكّ لأمرين :

الأول: أن (السَّجْل) و (الذَّنوب) بمعنى واحد ، ويطلقان على الدلو الملأى بالماء، أو على الدلو الضخمة الواسعة .

الثاني : أن الحديث قد رواه أنس بن مالك ﷺ[١٢٠] ولم تختلف روايته في أنها ذَنوب[١٢١] .

المبحث الخامس : أنواع الشكّ المروي

يتنوّع الشكُّ الذي أجاز المحدّثون روايته ونقله إلى نوعين ، ولكلِّ نوع منهما صوره وأمثلته ، كما سيظهر من خلال هذين المطلبين :

المطلب الأول : الشّكُّ المؤثر

وأعني بالمؤثّر هنا : الشكُّ الذي له أثر على معنى الحديث أو حكمه .

ويقع الشكُّ المؤثّر في السند وفي المتن سواء ، كما سيظهر من خلال الفرعين التاليين :

الفرع الأول : الشكُّ المؤثر الواقع في السند، وصوره متعدّدة ، منها

١– الشّكُّ في سماع التلميذ من شيخه : كما في حديث مجاهد ، عن أبي ذر ﷺ قال : قال رسول الله ﷺ : ((لا صلاة بعد الصبح ولا بعد العصر إلا بمكة إلا بمكة)) .

هذا الحديث أخرجه ابن خزيمة ، وقال : ((أنا أشُكُّ في سماع مجاهد من أبي ذر))[١٢٢] .

٢– الشّكُّ في الراوي بين ثقة ومجروح: كما في حديث رَوْح بن جَناح ، عن عبد الملك بن حسين النخعي أنه أخبرهم عن قزَعة أو عن عطية العَوْفي ، عن أبي سعيد الخدري أنه قال: أصبنا سبي أوطاس... الحديث أخرجه الخطيب[١٢٣] .

ثم قال: ((الحديث الذي ذكرناه سُمِّي فيه رجلان، أحدهما ثقة وهو قَزَعة ، والآخر ثابتُ الجرح وهو عطية، فقد ارتفعت الجهالة بعدالته ، وثبت العلم بجرحه ، فحاله لا يحتمل إلا الجرح ، وهو أسوأ حالاً ممن احتمل الجرحَ وغيرَه)) .

قلت : كما في الصورة المذكورة عقب هذه .

٣– الشّكُّ في الراوي بين ثقة ومجهول : كقول

---

(١١٩) البخاري : كتاب الوضوء – باب صب الماء على البول في المسجد ١ : ٣٨٦ (٢٢٠) .

(١٢٠) حديث أنس : أخرجه البخاري : كتاب الوضوء – باب صب الماء على البول في المسجد ١ : ٣٨٧ (٢٢١)، ومسلم : كتاب الطهارة – باب وجوب غسل البول وغيره من النجاسات ... ١ : ٢٣٦ حديث ٩٩ (٢٨٤) .

(١٢١) ينظر ((فتح الباري)) ١ : ٣٨٧ (٢٢١) .

(١٢٢) ((صحيح ابن خزيمة)) ٤ : ٢٢٦ (٢٧٤٨) .

(١٢٣) ((الكفاية)) باب في الراوي يقول : حدثنا فلان أو فلان ، هل يصح الاحتجاج بحديثه ذلك ؟ ص ٣٧٧ .

الراوي : حدثنا شعبة أو غيره ؛ فإنَّ مثل هذا الشكّ يوهن الخبر ؛ إذ لا يعلم الغير من هو ، وحاله يحتمل الجرح وغيره .

٤- الشكُّ في وقف الحديث ورفعه . كما في حديث حماد بن زيد ، عن سنان بن ربيعة ، عن شهر ابن حوشب ، عن أبي أمامة ﷺ قال : توضَّأ النبيُّ ﷺ فغسل وجهه ثلاثاً ، ويديه ثلاثاً ، ومسح برأسه ، وقال : ((الأذنان من الرأس)) . أخرجه أبو داود والترمذي[١٢٤] وغيرهما .

قال حماد : ((لا أدري هو من قول النبي ﷺ أو من أبي أمامة)) ، يعني قصة الأذنين[١٢٥] .

وقال الدارقطني : ((حدثنا دَعْلَجٌ قال : سألت موسى ابن هارون عن هذا الحديث ، فقال : ليس بشيء ، فيه شهر ابن حوشب ، وشهر ضعيف ، والحديث في رفعه شكٌّ))[١٢٦] .

ومن أمثلته أيضاً : حديث علي ﷺ : ((ليس على البقر العوامل[١٢٧] صدقة)) أخرجه البيهقي[١٢٨] .

وقال : ((رفعه أبو بدر شجاع بن الوليد عن زهير من غير شَكٍّ ، ورواه النُّفَيلي عن زهير بالشَّكّ فقال : قال زهير : أحسبه عن النبي ﷺ ، ورواه غيره عن أبي إسحاق موقوفاً)) .

الفرع الثاني : الشكُّ المؤثّر الواقع في المتن ، ومن صوره :

١- الشَّكُّ بين لفظين مختلفين من حيث المعنى: مثاله : ما أخرجه البخاري قال : حدثنا أبو نعيم الفضل بن دُكين قال : حدثنا شيبان ، عن يحيى ، عن أبي سلمة ، عن أبي هريرة أنَّ خُزاعة قتلوا رجلاً من بني ليث عام فتح مكة بقتيلٍ منهم قتلوه ، فأُخبر بذلك النبيُّ ﷺ ، فركب راحلتَه فخطب ، فقال : ((إن الله حبس عن مكة القتلَ – أو : ((الفيل)) شكَّ أبو عبد الله – وسلَّط عليهم رسولَ الله ﷺ والمؤمنين ...)) الحديث[١٢٩] .

وجاء في رواية أبي ذر الهَرَوي والأَصِيلي وابنِ عساكر وأبي الوقت من الصحيح ، بدل جملة : (شكَّ أبو عبد الله) ما نصُّه : ((قال أبو عبد الله :

---

(١٢٤) أبو داود : كتاب الطهارة – باب صفة وضوء النبي ﷺ ١ : ٩٣ (١٣٤) ، والترمذي : أبواب الطهارة – باب ما جاء أن الأذنين من الرأس ١ : ٥٣ (٣٧) ، وقال : ((هذا حديث حسن ، ليس إسناده بذاك القائم)) .

(١٢٥) التفسير من أبي داود ، وقد رواه أيضاً عن سليمان بن حرب قال : حدثنا حماد ، وجزم سليمان بن حرب في روايته أن قصة الأذنين من قول أبي أمامة ﷺ ، وسليمان بن حرب ثقة حافظ . ((سنن الدارقطني)) ١ : ١٨٣ .

(١٢٦) ((سنن الدارقطني)) ١ : ١٨٣ (٣٦٢) .

(١٢٧) قال ابن الأثير في ((النهاية)) ٣ : ٣٠١ : ((العوامل من البقر : جمع عاملة ، وهي التي يُستقَى عليها ويحرث وتستعمل في الأشغال ، وهذا الحكم مطّرد في الإبل)) .

(١٢٨) ((السنن الكبرى)) ٤ : ١٩٥ .

(١٢٩) البخاري : كتاب العلم – باب كتابة العلم ١ : ٢٤٨ (١١٢) .

كذا قال أبو نعيم : واجعلوا على الشَّكّ (الفيل أو القتل)، وغيرُه يقول : (الفيل)))[١٣٠] .

قلت : لما كان الشَّكُّ في هذا الحديث بين كلمتين متغايرتين ، حرص الإمامُ البخاريُّ رحمه الله على التنبيه عليه ، ونصَّ على الشّاكّ بقوله : ((كذا قال أبو نعيم)) يريد شيخه الفضل بن دكين ، وبيَّن أنَّ غير أبي نعيم لم يشُكّ ، وإنما جزم بأنه : (الفيل) .

وممن رواه جزماً بدون شك : عُبيد الله بن موسى ، يرويه عن شيبان أيضاً ، وحديثه أخرجه مسلم[١٣١] ، وأورده البخاري[١٣٢] متابعة .

ومنهم أيضاً : الأوزاعي ، يرويه عن يحيى ، به ، وحديثه عند مسلم[١٣٣] كذلك .

ومن أمثلته أيضاً : ما جاء في حديث أم زرع في الصحيحين وغيرهما : ((قالت السابعة : زوجي عياياء أو غياياء ...)) الحديث ، عن عائشة رضي الله عنها[١٣٤] .

وأخرجه أبو يعلى كذلك ، وصرَّح بأنَّ الشكَّ من عيسى بن يونس راويه[١٣٥] .

قال ابن الأثير : ((العياياء : العِنِّين الذي تُعْييه مباضعة النساء)) ، و ((الغياياء : أي : كأنه في غايةٍ أبداً ، وظلمةٍ لا يهتدي إلى مسلك ينفذ فيه ، ويجوز أن تكون قد وصفته بثقل الروح ، وأنه كالظِّلِّ المتكاثف المظلم الذي لا إشراق فيه))[١٣٦] .

٢- الشَّكُّ في ذكر بعض الأسماء المذكورة في المتن: مثاله : ما أخرجه مسلم وغيره من طريق شعبة قال : سمعت أبا إسحاق يحدث عن عمرو بن ميمون، عن عبد الله ﷺ قال : بينما رسول الله ﷺ ساجد وحوله ناسٌ من قريش ، إذ جاء عقبة بنُ أبي مُعَيط بسَلا جَزور ... الحديث ، وفيه : قال ﷺ : ((اللهم عليك الملأ من قريش : أبا جهل بنَ هشام ، وعتبةَ بنَ ربيعة ، وعقبةَ بنَ أبي مُعَيط ، وشيبةَ ابنَ ربيعة ، وأميةَ بنَ خلف أو : أُبَيَّ بنَ خلف – شعبةُ الشّاكُّ –))[١٣٧] .

قلت : الشّكُّ في تعيين من وقع عليه دعاء النبي ﷺ من الشكِّ المؤثِّر من حيث المعنى كما لا يخفى ،

---

(١٣٠) ((صحيح البخاري)) الطبعة السلطانية ١ : ٣٤ .

(١٣١) مسلم : كتاب الحج – باب تحريم مكة وصيدها ... ٢ : ٩٨٩ حديث ٤٤٨ (١٣٥٥) .

(١٣٢) البخاري : كتاب الديات – باب من قتل له قتيل فهو بخير النظرين ١٢ ٢١٤ بعد (٦٨٨٠) .

(١٣٣) مسلم : كتاب الحج – باب تحريم مكة وصيدها ... ٢ : ٩٨٨ حديث ٤٤٧ (١٣٥٥) .

(١٣٤) البخاري : كتاب النكاح – باب حسن المعاشرة مع الأهل ٩ : ١٦٤ (٥١٨٩) ، ومسلم : كتاب فضائل الصحابة – باب ذكر حديث أم زرع ٤ : ١٨٩٨ حديث ٩٢ (٢٤٤٨) .

(١٣٥) ((مسند أبي يعلى)) ٨ : ١٥٥ (٤٧٠١) .

(١٣٦) ((النهاية)) ٣ : ٣٣٤ ، ٤٠٤ .

(١٣٧) مسلم : كتاب الجهاد والسير – باب ما لقي النبي ﷺ من أذى المشركين والمنافقين ٣ : ١٤١٩ حديث ١٠٨ (١٧٩٤) .

على أن غير شعبة لم يشك أنه (أمية بن خلف)[١٣٨].

٣- الشكُّ في ثبوت جملة في المتن : ومثاله : ما أخرجه البيهقي من طريق منصور ، عن طلحة بن مصرِّف ، عن عبد الرحمن بن عوسجة ، عن البراء ابن عازب ﷺ قال : كان رسول الله ﷺ يقول : ((إن الله وملائكته يصلون على الصف الأول)) قال : وحسبت أنه قال : ((وزينوا القرآن بأصواتكم))[١٣٩].

قال البيهقي : ((عبد الرحمن بن عوسجة كان يشُكُّ في هذه اللفظة ، وقال في رواية شعبة عن طلحة بن مصرِّف عنه : كنت نسيت هذه الكلمة حتى ذكّرنيها الضّحّاك بن مُزاحِم))[١٤٠] .

٤- الشكُّ الذي يترتَّب عليه اختلاف في الحكم الشرعي: ومثاله : ما أخرجه الشيخان من طريق داود بن حُصين ، عن أبي سفيان مولى بن أبي أحمد ، عن أبي هريرة ﷺ قال : رخَّص النبيُّ ﷺ في بيع العرايا بخرصها من التمر[١٤١] فيما دون خمسة أوسق ، أو في خمسة أوسق[١٤٢] شكَّ داود في ذلك[١٤٣] .

وعند مسلم : يشُكُّ داود قال : ((خمسة ، أو : دون خمسة)) .

قال ابن حجر : ((واختلفوا في جواز الخمسةِ لأجل الشكِّ المذكور ، والخلاف عند المالكية والشافعية ، والراجح عند المالكية الجواز في الخمسة فما دونها ، وعند الشافعية الجواز فيما دون الخمسة ، ولا يجوز في الخمسة ،

---

(١٣٨) ينظر : البخاري ١ : ٤١٦ (٢٤٠) . ومسلم ٣ : ١٤١٨ حديث ١٠٧ (١٧٩٤) .

(١٣٩) ((السنن الكبرى)) ١٠ : ٣٨٧- ٣٨٨ (٢١٠٤٥).

(١٤٠) أخرجه النسائي في ((المجتبى)) : كتاب الافتتاح – باب تزيين القرآن بالصوت ٢ : ١٨٠ (١٠١٦) ، وقد أخرج الجملة المذكورة من غير شك : أبو داود : كتاب الصلاة – باب استحباب الترتيل في القراءة ٢ : ١٥٥ (١٤٦٨) ، والنسائي : كتاب الافتتاح – باب تزيين القرآن بالصوت ٢ : ١٧٩ (١٠١٥) ، وابن ماجه : كتاب إقامة الصلاة – باب في حسن الصوت بالقرآن ١ : ٤٢٦ (١٣٤٢) جميعهم من طريق طلحة ابن مصرف ، به .

(١٤١) العرايا : جمع عرية ، وهي : عطية ثمر النخل دون الرقبة ، كان أهل النخل يتطوّعون بذلك على من لا ثمر له ... يقال : عَرى النخلَ – بفتح العين والراء بالتعدية – يَعروها ، إذا أفردها عن غيرها . بأن أعطاها لآخر على سبيل المنحة ؛ يأكل ثمرها ، وتبقى رقبتها لمعطيها ، ثم إن الواهب قد يتأذّى بدخول الموهوبة له وخروجه ؛ لذا رخَّص النبيُّ ﷺ للواهب أن يشتري رطبها من الموهوبة له بتمر يابس ((فتح الباري)) ٤ : ٤٥٦- ٤٥٧ بتصرف.

(١٤٢) (أوسق) جمع : وَسْق ، وهو ستون صاعاً ، والخمسة أوسق نصاب الزكاة : ٣٠٠ صاعاً ، وهي تساوي في المكاييل المعروفة اليوم (٦٥٣) كيلو جراماً على رأي الجمهور . ((الفقه الإسلامي وأدلته)) للدكتور وهبة الزحيلي ١ : ٧٦ .

(١٤٣) البخاري : كتاب الشرب والمساقاة – باب الرجل يكون له ممر أو شرب في حائط أو في نخل ... ٥ : ٦١ (٢٣٨٢) ، ومسلم : كتاب البيوع – باب تحريم بيع الرطب بالتمر إلا في العرايا ٣ : ١١٧١ حديث ٧١ (١٥٤١) .

وهو قول الحنابلة وأهل الظاهر ...))[١٤٤].

المطلب الثاني : الشكُّ غير المؤثّر . ويقع في السند والمتن أيضاً ، كما سيظهر من الفرعين الآتيين :

الفرع الأول : الشكُّ الواقع في السند وهو غير مؤثر ، ومن صوره :

١- الشكُّ في عين الصحابي . ومثاله : ما أخرجه مسلم من طريق الأعمش ، عن أبي صالح ، عن أبي هريرة . أو : عن أبي سعيد – شكَّ الأعمش – قال : لما كان غزوة تبوك أصاب الناس مجاعةٌ ...الحديث[١٤٥] .

قال ابن الصلاح : ((وأما شكُّ الأعمش فهو غير قادح في متن الحديث ؛ فإنه شكّ في عين الصحابي الراوي له ، وذلك غير قادح ؛ لأن الصحابة ﷺ كلّهم عدول))[١٤٦] .

٢- الشَّكُّ في جعل الحديث من رواية صحابيين معاً عن النبي ﷺ ، أو من رواية صحابي ، عن صحابي ، عن النبي ﷺ . مثاله : ما أخرجه البيهقي بسنده إلى الشافعي قال : أخبرنا مالك ، عن ابن شهاب ، عن أبي أُمامة بن سهل بن حُنيف ، عن ابن عباس رضي الله عنهما .

قال الشافعي : أشُكُّ قال مالك : عن ابن عباس عن خالد بن الوليد ، أو عن ابن عباس وخالد ابن الوليد ﷺ أنهما دخلا مع النبي ﷺ بيت ميمونة ، فأُتِي بضبٍّ محنوذ ... الحديث[١٤٧] .

ورواه القعنبيُّ عن مالك فقال : عن عبد الله ابن عباس ، عن خالد بن الوليد ، بدون شك . أخرجه البخاري[١٤٨] .

٣- الشَّكُّ في سماع الحديث في راويين ثقتين . ومثاله : ما أخرجه الخطيب من طريق أبي عبد الله البوشَنْجي قال : حدثنا أبو صالح الفراء محبوبُ بن موسى ، قال : أخبرنا أبو إسحاق الفَزاري ، قال : حدثنا شعبة ، عن سلمة بن كُهَيل ، عن أبي الزَّعْراء أو عن زيد بن وهب ، أن سُويد بن غَفَلة الجُعْفي دخل على عليّ بن أبي طالب ﷺ في إمارته ... الحديث[١٤٩] .

ثم نقل الخطيب عن أبي عبد الله البوشنجي قوله : ((هذا الحديث الذي سُقْناه ورَوَيْناه من الأخبار الثابتة ؛ لأمانةِ حُمّاله ، وثقةِ رجاله ، وإتقانِ آثريه ... وليس مما يدخل إسناده وهن ولا ضعف لقول الراوي : عن أبي الزعراء ، أو عن زيد بن وهب ؛ لما لعله توهَّمه شكاً فيه .

---

(١٤٤) ((فتح الباري)) ٤ : ٤٥٤ (٢١٩٠) .

(١٤٥) مسلم : كتاب الإيمان – باب الدليل على أن من مات على التوحيد دخل الجنة قطعاً ١ : ٥٦ ح ٤٥ (٢٧) .

(١٤٦) نقلاً عن ((شرح صحيح مسلم)) للنووي ١ : ٢٢٢ .

(١٤٧) « السنن الكبرى » ٩ : ٥٤٢ (١٩٤١٢) .

(١٤٨) البخاري : كتاب الذبائح والصيد – باب الضب ٩ : ٥٨٠ (٥٥٣٧) .

(١٤٩) ((الكفاية)) باب في الراوي يقول : حدثنا فلان أو فلان ، هل يصح الاحتجاج بحديثه ذلك ؟ ص ٣٧٦ .

وليس مثلُ هذا الشك يوهن الخبر ، ولا يضعف به الأثر ؛ لأنه حكاه عن أحد الرجلين ، وكلٌّ منهما ثقة مأمون ، وبالعلم مشهور))[١٥٠] .

٤- الشَّكُّ في اسم الراوي بسبب تعدُّد الأقوال فيه ومثاله : ما أخرجه الدارقطني من طريق شعبة ، عن غالبٍ التمّار ، حدثنا شيخٌ مِنّا يُقال له : مسروق بن أوس ل ، أنه سمع أبا موسى قال : قال رسول الله ﷺ : ((الأصابع سواء)) قال شعبة : قلت : عشراً عشراً ؟ قال : نعم .

قال : ((وكذلك رواه أبو نعيم ، وعفان بن مسلم ، وغيرهم .

ورواه وكيع ، ووهب بن جرير ، وأبو النضر ، عن شعبة أنه شكَّ في (مسروق بن أوس) أو : (أوس بن مسروق))[١٥١] .

وفي اسم هذا الراوي قول ثالث ، هو : مسروق ابن أوس بن مسروق ، ذكره المزي[١٥٢] .

الفرع الثاني : الشكُّ الواقع في المتن وهو غير مؤثّر ، ومن صوره :

١- الشَّكُّ في ضبط اسم ورد ذكره في المتن : مثاله : حديث عِتْبان بن مالك رضي الله عنه الذي كان يؤمُّ قومه بني سالم ، وذكر في أثناء الحديث صحابياً اسمه مالك ، شكَّ الرواة في اسم أبيه على أوجه : فرواه عُقَيل ومع مر عن الزهري هكذا : ((فقال رجل : أين مالك بنُ الدُّخَيْشِن أو ابنُ الدُّخُشُن؟))[١٥٣] .

ورواه يونس عنه بلفظ : ((فقال قائل منهم : أين مالك بن الدُّخْشُن ؟))[١٥٤] .

ورواه إبراهيم بن سعد عنه ، فقال : ((الدخشم)) بالميم ، بدون شك[١٥٥] .

واختلف فيه على معمر أيضاً : فرواه عبد الرزاق عنه بالشك[١٥٦] .

ورواه عبد الله بن المبارك عنه ((الدخشن)) بالنون[١٥٧] .

ورواه ثابت والنضر بن أنس ، عن أنس ، عن عتبان ، فقال : ((الدخشم)) بالميم[١٥٨] ، وصوّبه

---

(١٥٠) المرجع السابق .

(١٥١) ((سنن الدارقطني)) ٤ : ٢٩٤- ٢٩٥ (٣٤٨٥) .

(١٥٢) ((تهذيب الكمال)) ٢٧ : ٤٥٧ (٥٩٠٣) .

(١٥٣) رواية عُقيل عند البخاري : كتاب الصلاة – باب المساجد في البيوت ١ : ٦١٨ (٤٢٥) ، ورواية معمر عند مسلم : كتاب المساجد ومواضع الصلاة – باب الرخصة في التخلف عن الجماعة بعذر ١ : ٤٥٦ حديث ٢٦٤ (٣٣) .

(١٥٤) مسلم : الكتاب والباب المذكورين ١ : ٤٥٥ حديث ٢٦٣ (٣٣) .

(١٥٥) الطيالسي ٢ : ٥٦٧ (١٣٣٧) .

(١٥٦) مسلم : الكتاب والباب المذكورين ١ : ٤٥٦ حديث ٢٦٤ (٣٣) .

(١٥٧) البخاري : كتاب استتابة المرتدين – باب ما جاء في المتأولين ١٢ : ٣١٧ (٦٩٣٨) .

(١٥٨) رواية ثابت : أخرجها مسلم : كتاب الإيمان – باب الدليل على أن من مات على التوحيد دخل الجنة قطعاً=

أحمد بن صالح[١٥٩] .

٢- الشَّكُّ بين لفظين متقاربين في المعنى : مثاله : ما أخرجه عبد بن حميد من طريق محمد بن جُحادة قال : أخبرني رجل يقال له : أبان ، عن أُبيّ بن كعب أنه علّم رجلاً سورة من القرآن ، فأهدى إليه ثوباً ، أو قال : خميصة ، قال : فذكر ذلك للنبيِّ ﷺ فقال : ((لو أنك أخذتَه – أو قال : ((إن أخذتَه)) شكَّ محمد – أُلْبِسْتَ ثوباً من النار))[١٦٠] .

٣- الشَّكُّ في ثبوت زيادة يسيرة لا يترتَّب عليها أثر : كزيادة كلمة ، ومثاله : ما أخرجه ابن خزيمة من طريق هشام بن سعد[١٦١] ، عن نافع[١٦٢] ، عن ابن عمر قال : سألت بلالاً أين صلّى رسول الله ﷺ؟ فقال : في مقدَّم البيت ، بينه وبين الحائط ثلاثة أذرع ، أو : قدر ثلاثة أذرع . شكَّ أبو عامر[١٦٣].

أو زيادة حرف ، ومثاله : ما أخرجه عبد بن حميد من طريق يزيد بن هارون ، عن حماد بن سلمة ، عن أبي جعفر الخطمي ، عن عمارة بن خزيمة بن ثابت ، عن أبيه : أن خزيمة رأى في المنام كأنه يسجد على جبين رسول الله ، و (أبو عامر) كذا في المطبوع ، وليس في رجال السند من كنيته تلك ، وأظنه تحريفاً عن (أبو عباد) كنية (هشام بن سعد) ، والله أعلم .

ﷺ ، قال : فذكر ذلك للنبي ﷺ ، قال : ((إن الروح لتلقى الروح)) أو : ((إن الروح تلقى الروح)) – شكَّ يزيد – فأقنع رسول الله ﷺ وأمره ، فسجد من خلفه على جبين رسول الله ﷺ[١٦٤] .

ومثله : ما أخرجه أحمد وعبد بن حميد من طريق زهير ، حدثنا إسحاق ، عن مجاهد ، عن ابن

= ١ : ٦١ حديث ٥٤ (٣٣) ، ورواية النضر عند الطبراني، نقلاً عن ((فتح الباري)) ١ : ٦٢١ .

(١٥٩) نقله الطبراني عنه ، كما في ((الفتح)) ١ : ٦٢١ .

(١٦٠) ((المنتخب من مسند عبد بن حميد)) ص ٩١ (١٧٥). قال ابن أبي حاتم في ((الجرح والتعديل)) ٢ : ٢٩٦ (١٠٨٨) : ((أبان روى عن أبي بن كعب : مرسل ، روى عنه محمد بن جحادة ، سمعت أبي يقول ذلك)) قلت : وللحديث طريق أخرى عند ابن ماجه ٢ : ٧٣٠ (٢١٥٨) وهي ضعيفة ، قال ابن القطان : ((حديث أبيّ هذا روي من طرق ، وليس فيها شيء يلتفت إليه)) . ((نصب الراية)) ٤ : ١٣٧- ١٣٨ .

(١٦١) تحرف في المطبوع إلى (هشام بن سعيد) ، وهو : هشام بن سعد المدني، أبو عبّاد ، ويقال : أبو سعيد ، القرشي، يروي عن نافع ، ويروي عنه وكيع، قال ابن حجر: صدوق له أوهام ، ورمي بالتشيع. ((تهذيب الكمال)) ٣٠: ٢٠٤ (٦٥٧٧) ، و ((التقريب)) (٧٢٩٤) .

(١٦٢) في المطبوع : (نافح) ، وهو تحريف ظاهر .

(١٦٣) ((صحيح ابن خزيمة)) ٤ : ٣٣٢ (٣٠١١).

(١٦٤) ((المنتخب من مسند عبد بن حميد)) ص ١٠٢ (٢١٦) ، والحديث أخرجه أحمد ٥ : ٢١٤ ، والنسائي في ((الكبرى)) ٤ : ٣٨٤ (٧٦٣١) من طريق عفان ، عن حماد ، بلفظ ((لتلقى)) بدون شك ، وإسناده حسن لحال أبي جعفر الخطمي .

عمر قال : كنت جالساً عند النبي ﷺ فسمعته يقول : ((أستغفر الله)) مئة مرة ((اللهم اغفر لي ، وارحمني ، وتُبْ عليَّ ، إنك أنت التّواب الغفور)) أو : ((إنك تواب غفور))[١٦٥] .

جاء في رواية عبد بن حميد : الشكُّ من زهير .

٤- الشَّكُّ في التقديم والتأخير : مثاله : ما أخرجه أبو داود قال : حدثنا هناد بن السري ، حدثنا أبو الأحوص ، عن عاصم - يعني ابن كُليب - عن أبيه ، عن رجل من الأنصار قال : خرجنا مع رسول الله ﷺ في سفر ... الحديث ، وفيه : ثم قال ﷺ : ((إن النُّهْبة ليس بأحلّ من الميتة)) أو ((إن الميتة ليست بأحلّ من النُّهْبة)) الشَّكُّ من هناد[١٦٦] .

٥- الشَّكُّ بين لفظين هما وجهان لشيء واحد: مثاله : ما أخرجه ابن حبان من طريق أحمد بن حنبل قال : حدثنا وهب بن جرير ، قال : حدثنا أبي، قال: سمعت حميداً يحدّث عن أنس بن مالك ﷺ ، أن النبيَّ ﷺ كان يأكل الطِّبِّيخ - أو : البِطِّيخَ - بالرُّطَب . الشَّكُّ من أحمد[١٦٧] .

قال الفيروز ابادي : ((الطبيخ - كسكّين - : البِطِّيخ))[١٦٨] .

ومثله : ما أخرجه ابن حبان أيضاً من طريق يحيى بن سعيد القطان ، حدثنا عبيد الله ابن عمر بن حفص العُمري ، أخبرني نافع ، عن عبد الله بن عمر أن رجلاً نادى النبيَّ ﷺ فقال : من أين تأمرنا أن نُهِلَّ ؟ فقال ﷺ : ((يُهِلُّ أهل المدينة من ذي الحُلَيفة...)) الحديث ، وفيه : قال عبد الله بن عمر : ويزعمون أنه قال : ((ويُهِلُّ أهل اليمن من يَلَمْلَمَ)) أو : ((أَلَمْلَمَ)) شكٌّ يحيى[١٦٩] .

قال ياقوت : ((ألملم - بفتح أوله وثانيه - ويقال : يلملم ، والروايتان جيدتان صحيحتان مستعملتان))[١٧٠].

الخاتمة

وتشتمل على أهم نتائج البحث ، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية :

١- يقع الشكُّ من الرواة كما يقع من غيرهم ، وهم متفاوتون فيه قلة وكثرة .

٢- دوافع الشك مختلفة باختلاف حال

---

(١٦٥) ((مسند أحمد)) ٢ : ٦٧ ، و ((المنتخب من مسند عبد بن حميد)) ص ٢٥٥- ٢٥٦ (٨٠٢) ، وإسناده صحيح.

(١٦٦) ((سنن أبي داود)) : كتاب الجهاد - باب في النهي عن النهبى ... ٣ : ١٥١ (٢٧٠٥) ، وإسناده صحيح .

(١٦٧) ((الإحسان)) ١٢ : ٥٣ (٥٢٤٨) ، وإسناده صحيح ، والحديث في ((مسند أحمد)) ٣ : ١٤٢ ، ١٤٣ بلفظ : (يجمع بين الرطب والخِرْبز) .

(١٦٨) ((القاموس المحيط)) مادة (ط ب خ) ص ٣٢٧ .

(١٦٩) ((الإحسان)) ٩ : ٧٦ (٣٧٦١) ، والحديث في الصحيحين من طرق أخرى ، البخاري : كتاب العلم - باب ذكر العلم والفتيا في المسجد ١ : ٢٧٨ (١٣٣) ، ومسلم : كتاب الحج - باب مواقيت الحج والعمرة ٢ : ٨٣٩ (١١٨٢).

(١٧٠) ((معجم البلدان)) ١ : ٢٤٦ .

الراوي ودرجته في الضبط.

٣- لمعرفة مصدر الشك في الرواية فوائد تعود على الرواية والراوي؛ لذا استخدم العلماء لمعرفة ذلك طرقاً، ذكرت أبرزها وهي أربع طرق.

٤- حرص العلماء على إنهاء الشك في الرواية مستخدمين لذلك عدة وسائل، ذكرت ثلاث وسائل من أهمها.

٥- ينقسم الشكُّ في الرواية إلى قسمين رئيسين، الأول: الشك في أصل السماع. وله حالتان، والثاني: الشك في بعض السماع، وله حالة واحدة، ولكل حالة مما تقدم حكم خاص من حيث الرواية.

٦- استعمل المحدثون للتنبيه على الشك عدة ألفاظ، ذكرتها ومثّلت لها، وهذه الألفاظ تعبر عن أمانة المحدثين ودقّتهم في النقل.

٧- يتنوّع الشكُّ الذي تجوز روايته إلى: شكٌّ مؤثر، وشك غير مؤثّر، وكلٌّ منهما يقع في السند وفي المتن.

المصادر والمراجع

ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن الشهرزوري. *مقدمة علوم الحديث*. المطبوعة مع (*التقييد والإيضاح*)، طبعة الشيخ محمد راغب الطباخ. بيروت: دار الحديث، الثانية ١٤٠٥هـ.

ابن حميد، أبو محمد عبد بن حميد. *المنتخب من مسند عبد بن حميد*. تحقيق *صبحي السامرائي ومحمود الصعيدي*. بيروت: عالم الكتب، الأولى ١٤٠٨ هـ.

ابن خزيمة، محمد بن إسحاق أبو بكر. *صحيح ابن خزيمة*، تحقيق د. *محمد مصطفى الأعظمي*. بيروت: المكتب الإسلامي، الثانية ١٤١٢ هـ.

ابن شداد، عنترة. *ديوان عنترة*. بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر، ١٣٩٨ هـ.

ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله النمري. *التمهيد*، تحقيق *مصطفى بن أحمد العلوي ومحمد عبد الكبير البكري*. المغرب: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، ١٣٨٧ هـ.

ابن منظور الإفريقي، محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، الأولى ١٤١٠ هـ.

ابن هشام، أبو محمد عبد الله بن هشام. *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب*، تحقيق *محمد محيي الدين عبد الحميد*. القاهرة: دار إحياء التراث العربي هـ.

أبو زرعة الدمشقي، عبد الرحمن بن عمرو. *تاريخ أبي زرعة الدمشقي*، تحقيق *شكر الله بن نعمة الله القوجاني*. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية هـ.

الآجري، أبو عبيد. *سؤالات أبي عبيد الآجري لأبي داود السجستاني*، تحقيق *عبد العليم عبد العظيم البستوي*. مكة المكرمة: مكتبة دار

الاستقامة ، وبيروت : مؤسسة الريان ، الأولى ١٤١٨ هـ .

الأصبحي ، مالك بن أنس . *الموطأ ، طبعة محمد فؤاد عبد الباقي* . القاهرة : دار إحياء التراث العربي.

الأصفهاني ، الراغب . *مفردات ألفاظ القرآن ، تحقيق صفوان عدنان داوودي* . دمشق : دار القلم . وبيروت : الدار الشامية ، الأولى ١٤١٢ هـ .

البخاري ، محمد بن إسماعيل . *الأدب المفرد المطبوع مع شرحه (فضل الله الصمد) طبعة محب الدين الخطيب* . القاهرة : المكتبة السلفية ، الثالثة ١٤٠٧ هـ .

التاريخ الكبير . بيروت : مصورة مؤسسة الكتب الثقافية .

الجامع الصحيح ، المطبوع مع شرحه فتح الباري لابن حجر ، طبعة قصي محب الدين الخطيب . القاهرة : دار الريان ، ١٤٠٧ هـ .

الجامع الصحيح . *طبعة د . محمد زهير بن ناصر الناصر* . بيروت : مصورة دار طوق النجاة للطبعة السلطانية ، الأولى ١٤٢٢ هـ .

البيهقي ، أحمد بن الحسين أبو بكر . *السنن الكبرى ، تحقيق محمد عبد القادر عطا* . بيروت : دار الكتب العلمية ، الأولى ١٤١٤هـ .

الترمذي ، محمد بن عيسى بن سَوْرة . *الجامع الصحيح ، وهو سنن الترمذي ، تحقيق أحمد شاكر وآخرين* . بيروت : مصورة دار إحياء التراث العربي .

الجرجاني ، علي بن محمد بن علي . *كتاب التعريفات ، تحقيق إبراهيم الأبياري* . بيروت : دار الكتاب العربي ، الثانية ١٤١٣ هـ .

الجزري ، المبارك بن محمد ابن الأثير . *النهاية في غريب الحديث والأثر ، تحقيق طاهر أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي* . بيروت : مصورة دار الكتب العلمية عن طبعة عيسى البابي الحلبي ١٣٨٣ هـ .

الجوهري ، إسماعيل بن حماد . *الصحاح . تحقيق أحمد عبد الغفور عطار* . بيروت : دار العلم للملايين ، الثانية ١٣٩٩.

الحاكم النيسابوري ، محمد بن عبد الله . *المستدرك على الصحيحين ، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا* . بيروت : دار الكتب العلمية ، الأولى ١٤١١ هـ .

الحموي ، ياقوت . *معجم البلدان* . بيروت : دار صادر .

الخطيب ، أحمد بن علي البغدادي . *الكفاية في علم الرواية* . المدينة المنورة : المكتبة العلمية عن طبعة حيدر آباد الدكن ١٣٥٧ هـ .

الدارقطني ، علي بن عمر . *سنن الدارقطني ، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرين* . بيروت : مؤسسة الرسالة ، الأولى ١٤٢٤ هـ .

الذهبي ، محمد بن أحمد بن عثمان . *تذكرة الحفاظ* . *تحقيق عبد الرحمن بن يحيى المعلمي* . بيروت : مصورة دار إحياء التراث العربي .

سير أعلام النبلاء . *تحقيق شعيب الأرنؤوط* . بيروت : مؤسسة الرسالة ، السابعة ١٤١٠ هـ .

الرازي ، عبد الرحمن بن أبي حاتم . *الجرح والتعديل* ، *تحقيق عبد الرحمن بن يحيى المعلمي* . بيروت : مصورة دار الكتب العلمية عن طبعة حيد آباد ١٣٧١ هـ .

الزحيلي ، الدكتور وهبة . *الفقه الإسلامي وأدلته* . دمشق : دار الفكر ، الثانية ١٤٠٥ هـ .

الزمخشري ، محمود بن عمر . *أساس البلاغة* . *تحقيق عبد الرحيم محمود* . بيروت : دار المعرفة ، ١٣٩٩ هـ .

الزيلعي ، عبد الله بن يوسف . *نصب الراية لأحاديث الهداية* ، *طبعة محمد عوامة* . جدة : دار القبلة . ودمشق : المنار للنشر والتوزيع ، الأولى ١٤١٨ هـ .

السجستاني ، سليمان بن الأشعث أبو داود . *سنن أبي داود* ، *طبعة عزت عبيد الدعاس* . حمص : دار الحديث ، الأولى ١٣٨٨ هـ .

السمعاني ، عبد الكريم بن محمد ، أبو سعد . *الأنساب* ، *تقديم وتعليق عبد الله عمر البارودي* . بيروت : دار الجنان ، الأولى ١٤٠٨ هـ .

الشيباني ، أحمد بن محمد بن حنبل . *المسند* . القاهرة : مصورة مؤسسة قرطبة للطبعة الميمنية .

الطيالسي ، سليمان بن داود بن الجارود . *مسند الطيالسي* ، *تحقيق د . محمد بن عبد المحسن التركي* . الجيزة : دار هجر ، الأولى ١٤١٩ هـ .

العسقلاني ، أحمد بن علي بن حجر . *الإصابة في تمييز الصحابة* . بيروت : مؤسسة التاريخ العربي ودار إحياء التراث العربي .

تقريب التهذيب ، *تحقيق محمد عوامة* . حلب : دار الرشيد ، السادسة١٤١٢ هـ .

تهذيب التهذيب . بيروت : دار صادر ، الأولى .

فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، *طبعة قصي محب الدين الخطيب* . القاهرة : دار الريان ، الأولى ١٤٠٧ هـ .

العظيم أبادي ، أبو الطيب محمد شمس الحق . *عون المعبود شرح سنن أبي داود* . بيروت : دار الكتب العلمية ، الثانية ١٤١٥ هـ .

الفارسي ، علي بن بلْبان . *الإحسان بترتيب صحيح ابن حبان* . *تحقيق شعيب الأرنؤوط* . بيروت : مؤسسة الرسالة ، الأولى ١٤٠٧ هـ .

الفيروزابادي ، محمد بن يعقوب مجد الدين . *القاموس المحيط* ، *تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة* . بيروت : مؤسسة الرسالة ، الثانية ١٤٠٧ هـ .

القزويني ، محمد بن يزيد ، ابن ماجه . *سنن ابن ماجه* . *طبعة محمد فؤاد عبد الباقي* . القاهرة :

مصورة دار الحديث .

الكفوي ، أيوب بن موسى الحسيني . *الكليات* . تحقيق د . *عدنان درويش ، ومحمد المصري* . بيروت : مؤسسة الرسالة ، الأولى ١٤١٢ هـ .

المباركفوري ، محمد بن عبد الرحمن بن عبد الرحيم . *تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي* . بيروت : دار الكتب العلمية ، الأولى ١٤١٠ هـ .

المرزباني ، محمد بن عمران . *معجم الشعراء* ، *طبعة أ د.ف .كرنكو* . بيروت : دار الجيل ، الأولى ١٤١١ هـ .

المزي ، يوسف بن عبد الرحمن ، أبو الحجاج . *تهذيب الكمال في أسماء الرجال* ، *تحقيق الدكتور بشار معروف عواد* . بيروت : مؤسسة الرسالة ، الرابعة ١٤٠٦ هـ .

الموصلي ، أبو يعلى أحمد بن علي بن المثنى . *مسند أبي يعلى* ، *تحقيق حسين سليم أسد* . دمشق : دار الثقافة العربية ، الأولى ١٤١٢ هـ .

النسائي ، أحمد بن شعيب . *السنن الكبرى* . تحقيق د . *عبد الغفار سليمان البنداري ، وسيد كسروي حسن* . بيروت : دار الكتب العلمية ، الأولى ١٤١١ هـ .

سنن النسائي (المجتبى) المطبوع بشرح السيوطي وحاشية السندي ، *عناية عبد الفتاح أبو غدة* . حلب : مكتب المطبوعات الإسلامية ، الأولى ١٤٠٦ هـ .

النووي ، أبو زكريا يحيى بن شرف . *شرح صحيح مسلم* (القاهرة : الطبعة المصرية ، الثالثة) ٣ : ١٤٤ .

النيسابوري ، مسلم بن الحجاج . *الجامع الصحيح* . *طبعة محمد فؤاد عبد الباقي* . بيروت : مصورة دار إحياء التراث العربي .

الجامع الصحيح ، *الطبعة العثمانية* . بيروت : مصورة دار الفكر .

المعجم الوسيط . مجمع اللغة العربية .

الموسوعة الفقهية . الكويت : وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ، الثالثة ١٤٠٥هـ.

The Suspicion in "Rewaeah" of Narrators

Hasan M. Abaji

Associate Professor. Dept. of Islamic Culture. College of Education
King Saud University. Riyadh. Saudi Arabia

(Received 27/4/1428H; accepted for publication 5/9/1428H.)

Abstracts. Summary of research : a suspicion in the "Rewaeah" is permissible, and the narrators are uneven in this, different motivations by different narrators cases, aim of this research was to the statement keen to know the source of suspicion and termination of the "Rewaeah", using a multiple ways and means, the most important ways was written in the research and I am represented of them, the research was showed a suspicion in "Rewaeah" sometimes be at the origin of listening, and sometimes in part of listening, and for these two sections cases and provisions, the research ends to a suspicion that approved by the narrators is vary to : affecting suspicion, and unaffecting suspicion, and for two types of suspicion them images and provis

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦٣٧-٦٨٨، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

البنية المنطقية لمعامل ألفا لكرونباخ، ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس

أمحمد تيغزة

أستاذ، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٧/ ٤/ ١٤٢٨هـ؛ قبل للنشر في ٢٩/ ١٠/ ١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. تستهدف الدراسة الحالية معالجة ثلاثة أسئلة أساسية: ١ـ ما هي البنية المنطقية التي ينطوي عليها معامل ألفا لكرونباخ، وما متضمناتها؟ ٢ـ ما هي نماذج القياس أو الحالات التي يؤدي فيها استعمال معامل ألفا إلى تقدير دقيق للثبات، وتلك التي يسفر استخدامه فيها عن تقدير متدن أو تضخيمي لمعامل الثبات الحقيقي؟ ٣ـ ما هي معاملات الاتساق البديلة التي تعطي تقديرا أدق لمعامل الثبات عندما لا تتوفر الافتراضات assumptions التي يتطلبها استعمال معامل ألفا في بيانات القياس؟

فيما يتعلق بالاجابة عن السؤال الأول، لقد اتضح أن تباين الدرجات الكلية للمقياس (بالمقارنة مع مجموع تباين الفقرات)، وطول الاختبار أو عدد الفقرات، يمارسان تأثيرا قويا في قيم معامل ألفا. ومن متضمنات ذلك أن العينة المستعملة ينبغي أن تكون غير متجانسة في السمة المقاسة، وأن معامل ألفا ليس مؤشرا نقيا لاتساق فقرات المقياس.

ولمعالجة السؤال الثاني، تم التطرق إلى أربعة نماذج للقياس وهي: ١ـ النموذج المتوازي The parallel model؛ ٢ـ نموذج "طاو"- المترادف أو المتكافيء The tau-equivalent model؛ ٣ـ نموذج "طاو" المترادف أو المتكافيء في الأساس The essentially tau-equivalent model؛ ٤ـ وأخيرا النموذج المتقارب The congeneric model.

إن الافتراضات التي يقوم عليها معامل ألفا هي ذاتها افتراضات نموذج القياس المترادف في الأساس. ولذلك يعطي معامل ألفا تقديرا دقيقا للثبات عندما تتوفر في بيانات القياس مسلمات هذا النموذج (وأيضا في ظل النموذج الأول والثاني السابقين). أما إذا انتهكت إحدى افتراضات نموذج "طاو" المترادف في الأساس أو بعضها، فإن استعمال معامل ألفا يسفر عن تقدير منخفض لمعامل الثبات الحقيقي، وعن تقدير متضخم للثبات عند غياب شرط استقلال الارتباطات بين درجات الخطأ. وبتعبير آخر، عندما تستجيب بيانات القياس للنموذج المتقارب الذي يبدو أكثر تحررا وواقعية في افتراضاته، فإن استعمال معامل ألفا يتمخض عن الحد الأدنى فقط لتقدير الثبات الحقيقي لدرجات للمقياس.

أما بخصوص الإجابة عن السؤال الثالث، فقد تم التطرق إلى بعض معاملات الاتساق الأخرى التي تعطي تقديرا أدق للثبات من معامل ألفا، عند توفر افتراضات النموذج المتقارب في بيانات القياس، أوعند غياب بعض مسلمات نموذج "طاو" المترادف في الأساس. وفي هذا السياق، تم التطرق باقتضاب إلى معامل ثيتا (Theta Coefficient (θ ، ومعامل أوميجا (Omega Coefficient (Ω ، ومعامل ثبات المفهوم (CR: Construct Reliability)، ومعامل أوميجا الموزونة Weighted Omega. Ω_w ؛ كما تم توضيح كيفية حساب معامل ألفا، ومعامل ثبات المفهوم، ومعامل أوميجا الموزونة بتوظيف بيانات مثال واقعي.

وفي الخاتمة، تم التطرق إلى الاستنتاجات الختامية، كما تم اقتراح جملة من التوصيات.

المقدمـــــة

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

إن الخوض في دراسة معامل ألفا لكرونباخ، كطريقة من طرق تقدير الثبات من منظور الاتساق الداخلي، يقتضي منطقيا توضيح دلالة مصطلح "الثبات"، لإبراز أهمية مفهوم الاتساق Consistency في تعريف "الثبات"، وكذلك لأن مفهوم الاتساق يشكل لحمة وسدى معامل ألفا لتقدير الثبات.

يقضي التعريف المتداول لمفهوم الثبات في كتب التقويم والقياس التربوي، وكتب مناهج البحث في المكتبة العربية، بأن الثبات يتمثل في الحصول على نفس النتائج عند إعادة تطبيق مقياس أو اختبار أو أداة مرتين (أو أكثر) في ظروف متماثلة، على نفس الأفراد أو العينة. فمثلا، يعرف جابر عبد الحميد جابر واحمد خيري كاظم (١٩٩٠، ص: ٢٧٦_٢٧٧) في كتابهما عن مناهج البحث في التربية وعلم النفس، "ثبات" الاختبار بأن " يعطي نفس النتائج إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة".

ويعرف ماهر إسماعيل صبري ومحب محمود كامل الرافعي (٢٠٠١، ص: ٢٨٥) " الثبات" بأن " يعطي الاختبار نفس النتائج عند تكرار تطبيقه في قياس نفس الشيء أكثر من مرة وفي ظروف تطبيقية مشابهة". كما يعرف علي أحمد سيد وأحمد محمد سالم (٢٠٠٤، ص: ١٧٩) الثبات تعريفا مماثلا لكن بصياغة أكثر إجرائية. ففي تصورهما أن "الاختبار الثابت هو الاختبار الذي لو طبق على مجموعة معينة ثم أعيد تطبيقه على مجموعة أخرى متماثلة يعطي نفس النتائج". [١]

وتنطوي هذه الطريقة الشائعة في تعريف الثبات على مشكلة منطقية تقوم على فكرة أن الخاص يعرف العام، أو على توضيح الأصل بالاحتكام إلى الفرع. فتعريفات الثبات السابقة هي ذاتها تعريفات نوع من أنواع الثبات أو طريقة من طرق تقديره وهو تعريف مفهوم الثبات بطريقة الإعادة، غير أن هذا النوع من الثبات يستهدف قياس أخطاء القياس (الأخطاء العشوائية) المنبثقة عن عدم استقرار السمة المقاسة، أو

التي مصدرها البعد الزمني المتبنى عند الإعادة. لكنها تقصر دون تقدير أخطاء القياس الناجمة عن الافتقار للتكافؤ (كما هو الشأن في الثبات بطريقة الصور المتكافئة)، أو تلك الناجمة عن مدى الافتقار إلى الاتساق (كما هو الشأن في الثبات عن طريق التجزئة النصفية، والثبات عن طريق التجانس أو الاتساق الداخلي). يمثل التعريف المتداول لمفهوم الثبات - إذن - طريقة واحدة من طرق تقدير الثبات دون الطرق الأخرى، مع العلم بأن الطرق الأخرى التي لا يمثلها هذا التعريف الشائع تركز على تقدير الأخطاء العشوائية الناجمة عن الافتقار للتكافؤ والافتقار للاتساق؛ وهي مصادر الأخطاء التي لا تقوى على تقديرها طريقة الإعادة التي شكلت أساسا أو أرضية للتعريفات المتداولة عن الثبات.

كما أن تعريف الثبات بناء على تشابه النتائج عند الإعادة غير دقيق، إذ يكفي أن يحتفظ الأفراد برتبهم، رغم اختلاف درجاتهم بين التطبيق الأول والإعادة، ليتحقق مستوى ثبات مرتفع أو تام. فمعامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني للاختبار يتأثر إذا اختلف موقع الفرد أو رتبته بالنسبة لبقية درجات الأفراد، ولا يتأثر باختلاف الدرجات بين التطبيقين إلا إذا أثر ذلك في رتب الأفراد. أما إذا اختلفت الدرجات (ارتفعت مثلا في التطبيق الثاني)، وبقيت رتب الأفراد ثابتة فإن معامل الارتباط لا يتغير. وبالتالي لكي يكون تعريف الثبات القائم على نموذج الإعادة دقيقا فنيا، فلا بد من التركيز على مدى تماثل رتب الأفراد أو مواقعهم بين التطبيقين للاختبار بدلا من التركيز على تشابه الدرجات ذاتها.

ولعل التعريف الذي يقترب من طبيعة مفهوم الثبات هو التعريف الذي يركز على خاصية اتساق درجات أداة القياس، سواء أكان ذلك عن طريق اتساق درجات المقياس عبر الإعادة، أو من صورة إلى أخرى، أو اتساق درجات نصفي المقياس أو أجزائه، أو اتساق درجات فقرات المقياس. إذ تشير الكتابات المرجعية المتخصصة في هذا الشأن:

(eg .Cronbach. 2004; Thompson & Vacha-Haase, 2000; Onwuegbuzie & Daniel, 2002; Sawilowsky, 2000).

بأن مفهوم الثبات يدل على مدى اتساق درجات المقياس أو دقتها [٢]. وتوضح أنازتزي (Anastasi & Urbina, 1997) بأن مفهوم الثبات استعمل استعمالا متنوعا ليغطي جوانب أو أبعاد مختلفة لاتساق الدرجات. فالثبات في مفهومه العام، وفقا لأنازتزي، يدل على مدى دلالة تباين درجات الأفراد الذين أجري عليهم المقياس على الفروق الحقيقية في السمة أو الصفة المقاسة، أي مدى الاتساق في درجات المقياس؛ وأيضا على مدى دلالة تباين هذه الدرجات على أخطاء الصدفة أو الأخطاء العشوائية أي مدى افتقار الدرجات للاتساق.[٣]؛ ص ٣٨]

ولما كان الثبات يستهدف تقدير مدى التباين المتسق أو المنتظم في الدرجات، لذلك نجد أن الدليل

الإرشادي أو المعياري للقياس التربوي والنفسي الذي اضطلعت بإصداره لجنة مشتركة ينتسب أفرادها المختصون إلى ثلاث منظمات علمية متخصصة[1] قد عرف مفهوم الثبات بمقدار أو مدى خلو درجات المقياس من أخطاء القياس.(N.C.M.E: 1985 & A.E.R.A & A.P.A) (٤). واعتمادا على هذا التعريف يوضح صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠) بأن مفهوم ثبات درجات الاختبارات يقصد بها مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها. (٥ ؛ ص ١٣١).

نستخلص مما سبق . أن الثبات يعنى بالتباين المتسق للدرجات Systematic Score Variance ، أو نسبة هذا التباين المتسق إلى التباين الذي تنطوي عليه درجة الاختبار بشقيه التباين المتسق أو المنتظم (الدرجة الحقيقية[2] True Score) والتباين غير المتسق أو غير المنتظم Unsystematic/Random Variance (الخطأ العشوائي للقياس Random Errors). أو بتعبير مرادف ومقتضب، يدل الثبات على مدى خلو درجات أداة القياس أو التقدير من الأخطاء العشوائية أو غير المنتظمة.

ويتم تقدير الثبات بناء على أربع طرق أو نماذج: طريقة الإعادة التي تستهدف تقدير استقرار الدرجات، وطريقة الصور المتكافئة التي تستهدف تقدير التكافؤ، وطريقة التجزئة النصفية التي تستهدف تقدير الاتساق ، وأخيرا طريقة الاتساق الداخلي التي تستهدف تقدير التجانس والاتساق. ولقد كانت طريقة التجزئة النصفية باستعمال تصحيح سبيرمان - براون ، وإلى عهد قريب، أكثر طرق تقدير الثبات استعمالا لأسباب عملية في الغالب إذ تقوم على إجراء واحد للأداة، ولا تتطلب جهدا حسابيا كبيرا. ومع تطور

---

(١) عنوان هذه المطبوعة الإرشادية في القياس التي صدرت سنة ١٩٨٥ كالتالي: Standards for educational and psychological testing (الدليل المعياري للقياس التربوي والنفسي). واشتركت في وضعه ثلاث منظمات علمية وهي: الرابطة الأمريكية للبحث التربوي American Educational Research Association; A.E.R.A والرابطة الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association: A.P.A والمجلس القومي للقياس في التربية National Council on Measurement in Education: N.C.M.E. وأول دليل صدر كان بعنوان: Technical Recommendations for Psychological Tests and Diagnostic Techniques (التوصيات أو الإرشادات التقنية أو الفنية المتعلقة بالمقاييس النفسية أدوات التشخيص)، وذلك سنة ١٩٥٤ . وأحدث دليل صدر لحد الآن كان سنة ١٩٩٩. وبحمل نفس عنوان الدليل السابق الذي صدر سنة ١٩٨٥.

(٢) "الدرجة الحقيقية" مفهوم افتراضي، يدل على خصائص لا يمكن ملاحظتها ولا يمكن قياسها قياسا مباشرا. وتعرف إجرائيا بأنها متوسط درجات الفرد المتوقعة على سمة أو متغير معين، عند قياس السمة عددا لا نهائي من المرات. ومن المتعذر طبعا أن يعاد تطبيق الاختبار على الفرد إلى ما لانهاية، ولذلك تبقى إمكانية التحديد التام للدرجة الحقيقية أمرا افتراضيا أو تقريبيا.

الحزم الإحصائية وانتشارها ولا سيما حزمة SPSS ، أضحت طريقة الاتساق الداخلي ممثلة في المعادلة العامة المعروفة بمعامل ألفا كرونباخ / Coefficient Alpha Cronbach's Alpha أكثر شيوعاً واستعمالا بدون منازع في البحوث.

وعلى الرغم من الإقبال المستمر على استعمال معامل ألفا ، بحيث لا يكاد يخلو بحث أو رسالة ماجستير أو دكتوراه من التطرق إلى طريقة التجانس أو الاتساق الداخلي عند تقدير ثبات الأدوات، ممثلة في معامل ألفا لكرونباخ، فإننا نلاحظ كثيرا من القصور في فهم منطق معامل ألفا وإمكانياته وحدوده، كما نلاحظ إهمالا تاما للافتراضات Assumptions التي يقوم عليها المحددة لشروط استعماله، والتي قد تسفر عند عدم مراعاتها عن تقديرات غير دقيقة للثبات.

وقد تتعدى الظاهرة الباحثين غير المتخصصين في القياس إلى مدرسي القياس النفسي والتربوي. ففي إحدى جلسات استعراض خطط بحوث الماجستير لإبداء الملاحظات عليها من طرف الأساتذة الحاضرين، ثار جدل حول رأي أبداه أحد أساتذة مدرسي القياس والإحصاء يجزم فيه بأن قيمة معامل الاتساق الداخلي يجب ألا تزيد عن (٠.٧)، مدعما رأيه بصورة استنسخها من كتاب : "قياس الشخصية" لمؤلفه أحمد عبد الخالق ؛ إذ يذكر المؤلف في كتابه السابق تحت عنوان: " في وجوب عدم ارتفاع معامل الاتساق الداخلي"، ما يلي: "يسعى معظم مؤلفي الاستخبارات إلى الحصول على معاملات ثبات قسمة نصفية أو اتساق داخلي مرتفعة. ولكن النظرية السيكومترية الحديثة تؤكد ضرورة الاحتفاظ بتجانس البنود (كما تقاس بالاتساق الداخلي) عند مستوى متوسط بحيث لا يزيد على ٠.٧ تقريباً. وذلك حتى يضيف كل بند جانبا جديدا من المعلومات، مما يرفع من تنوع عينة السلوك المسحوبة واتساعها."(٦ ؛ ص٥٠)

هذا الموقف يبرز مدى التأثير الكبير الذي تمارسه بعض المراجع الواسعة الانتشار ككتاب "قياس الشخصية" على القراء سواء أكانوا من المتخصصين أم من غير المتخصصين من الباحثين ؛ لا سيما إذا كانت بعض الأفكار غير دقيقة كما هو الأمر في الاستشهاد السابق. فذكر موقف "النظرية السيكومترية الحديثة" كلام عام ومبهم يغري القاري بقبول الرأي على عواهنه، رغم افتقاره إلى التحديد والتوثيق. وتعليل وجوب انخفاض معامل الاتساق الداخلي عن قيمة (٠.٧) وألا يتعداها، لكي يساهم كل بند بجانب جديد من المعلومات، حجة تتعلق أساسا بالصدق بدلا من الثبات. فمساهمة كل بند في إثراء المفهوم موضوع القياس عملية متسقة تتخذ منحى منتظما وغير عشوائي، ولذلك تساهم في الرفع من التباين المنتظم أو المتسق الذي يفترض فيه أنه يعكس السمة المقاسة أو جوانب منها. وتقدير مدى انطواء أو "تلوث" التباين المنتظم الذي يفترض فيه أنه يمثل السمة المقاسة بالخطأ المنتظم الذي يستعصي تمييزه عن التباين المنتظم

الحقيقي ، أمر يضطلع به الصدق. أما الثبات فلا يقوى على الكشف عن الأخطاء المنتظمة وإنما يعنى أساسا بتقدير مدى انطواء درجات المقياس على الأخطاء العشوائية. والأخطاء العشوائية تختلف عن الأخطاء المنتظمة لأنها لا ترتبط بالقوام النظري ، أو بالمحتوى الدلالي للمفهوم ، وإنما ترتبط بمصادر خارجية متذبذبة كالحالة الصحية والمزاجية للمفحوص ، وظروف تطبيق المقياس وغيرها.

إن ما أوردته يمثل مثالا فقط من أمثلة عديدة عن الأفكار النمطية المنتشرة التي تفتقر إلى الدقة عن معاملات الاتساق ، والتي لا يعدم القاري" مصادفتها في بعض كتب القياس وكتب مناهج البحث. ولذلك ، فإن التطرق إلى بعض قضايا معامل ألفا لتقدير الاتساق الداخلي وتوضيحها ، ومنها توضيح البنية المنطقية لمعامل ألفا ، للوقوف على افتراضاته ومسلماته والعوامل التي تؤثر في قيمته ، وتناول نماذج القياس وافتراضاتها ذات العلاقة بمدى دقة معامل ألفا ، وتوضيح متى يكون معامل ألفا دقيقا في تقدير الثبات ، ومتى يفتقر إلى الدقة المنشودة ، والتطرق إلى بعض المعاملات البديلة الأخرى عند عدم توفر الافتراضات التي يتطلبها معامل ألفا في بيانات القياس ؛ قد يساهم في توضيح الرؤى والتصورات ، وفي تغيير الأفكار النمطية غير الدقيقة ، وفي تشجيع التناول التقويمي الناقد كلما تعلق الأمر بتوظيف معامل ألفا لكرونباخ في تقدير الثبات وتأويله.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

١ـ غياب البحوث العربية التي استهدفت تحليل البنية المنطقية والإحصائية لمعامل ألفا ، ومعالجة الافتراضات التي تقوم عليها ، وتحليل إشكالية تذبذب دقة معامل ألفا في تقدير الثبات.

٢ـ الاستعمال الواسع لمعامل ألفا في البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه.

٣ـ عدم مراعاة الافتراضات التي يتطلبها الاستعمال السليم لمعامل ألفا في تقدير الثبات في عديد من البحوث ، رغم شيوع استعماله.

٤ـ توضيح الكيفية التي تمكننا من فهم دقيق لمعامل ألفا بالاحتكام إلى التحليل المنطقي (الاستنتاجات القائمة على التحليل والاستدلال والمحاكمة Reasoning) بدون التركيز المطلق على التحليل الرياضي له.

٥ـ تطوير وعي القاري بمواطن دقة معامل ألفا ، ومواطن قصوره.

٦ـ تطوير مهارة الدارس أو الباحث في قراءة نتائج معامل ألفا قراءة ناقدة وتقويمية. مثلا ، هل معامل ألفا المرتفع يدل بالضرورة على ارتفاع الاتساق الداخلي ، أم يدل على تأثير طول الاختبار ، أم هو نتيجة التشابه الكبير بين الأسئلة التي تتفق في الدلالة رغم اختلاف الصياغة؟

٧ـ التعرف على بعض الطرق الأخرى

(المعاملات الأخرى) البديلة التي لا تتطلب توفر افتراضات صارمة في واقع بيانات القياس، مقارنة ببعض افتراضات معامل ألفا الصارمة، والتي تعطي تقديرا دقيقا نسبيا للثبات.

مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة في تبيان منطق معامل ألفا لتقدير الثبات، وفي توضيح الحالات التي يسفر فيها استعمال معامل ألفا عن تقدير دقيق للثبات، والحالات التي يؤدي استخدامه فيها إلى تقدير متحيز بتقليص القيمة الحقيقية للثبات أو بتضخيمها؛ وفي التطرق إلى بعض المعاملات البديلة لمعامل ألفا.

وتتجلى المشكلة تفصيلا في أسئلة البحث الآتية:

١ ـ ما البنية المنطقية والإحصائية التي ينطوي عليها معامل ألفا، وما الاستنتاجات التي تنبثق عن التناول المنطقي لمعامل ألفا القائم على التحليل والاستدلال والمحاكمة reasoning؛ فضلا عن التحليل الإحصائي القائم على الاشتقاق الرياضي؟

٢ ـ ما طبيعة نماذج القياس، وما الافتراضات التي تقوم عليها ذات العلاقة باستخدام معامل ألفا؟

٣ ـ ما هي نماذج القياس أو الحالات التي يؤدي فيها استعمال معامل ألفا إلى تقدير دقيق للثبات الحقيقي، والحالات التي يسفر استخدامه فيها إلى تقدير متدن أو تضخيمي لمعامل الثبات الحقيقي؟

٤ ـ ما هي المعاملات البديلة التي تعطي تقديرا أدق لمعامل الثبات عندما لا تتوفر الافتراضات التي يتطلبها استعمال معامل ألفا في بيانات القياس؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١ ـ دراسة البنية المنطقية والرياضية لمعامل ألفا للتوصل إلى فهم دقيق لافتراضاته ومسلماته Assumptions، واستنتاج بعض العوامل التي تؤثر في قيمته.

٢ـ استعراض نماذج القياس التي تفيد في معرفة متى يكون معامل ألفا دقيقا في تقدير الثبات، ومتى يفتقر إلى الدقة المنشودة.

٣ـ توضيح الحالات التي يسفر فيها استعمال معامل ألفا عن تقدير دقيق للثبات، والحالات التي يؤدي فيها توظيف معامل ألفا إلى توفير الحد الأدنى فقط لتقدير الثبات lower bound، الذي قد يختلف اختلافا بينا عن معامل الثبات الحقيقي؛ أو الحالات التي يتمخض فيها استعمال معامل ألفا عن تقدير متضخم للثبات.

٤ـ التطرق إلى بعض المعاملات أو الصيغ الأخرى البديلة التي تمد الباحث بتقدير أدق للثبات، عندما لا تتوفر بعض الافتراضات الصارمة التي يقتضيها معامل ألفا في بيانات القياس.

منهج الدراسة

إن البحث الحالي بحث نظري تحليلي ، ويختلف طبيعة عن البحث التجريبي ، والبحث شبه التجريبي ، والبحث المسحي. وقد وظف الباحث في انجازه عدة طرق وإستراتيجيات ، ومنها المنهج التاريخي وتحليل المضمون لرصد تطور تقدير الثبات من منظور الاتساق ، انطلاقا من طريقة التجزئة النصفية وانتهاء بمعامل ألفا. واستخدم الباحث أيضا طريقة أو استراتيجية التحليل المنطقي لمعادلات معامل ألفا. ونقصد بالتحليل المنطقي استخدام عمليات الاستدلال والتحليل والمقارنة والمحاكمة Reasoning في توضيح معادلات معامل ألفا ، والكشف عن افتراضاته. كما استعمل الباحث الطريقة الوصفية لشرح ظاهر معادلات معامل ألفا ، وتوضيح كيفية حساب بعض معاملات الاتساق البديلة.

وتبنى الباحث أيضا التناول النقدي عند مناقشة مفهوم الثبات ، وتحليل بنية معامل ألفا ، وتناول نماذج القياس ، وتحليل مواطن قوة معامل ألفا ومواطن قصوره. ولعل أهمية المنحى النقدي في معالجة مواضيع معامل ألفا تكمن في لفت انتباه القارئ بأن جل قضايا معامل ألفا قضايا إشكالية ، ومثار تباين في الرؤى والأفكار. وبأن أدب القياس النفسي والتربوي لا يقدم معرفة يقينية تنأى عن النقد ، ولا تقبل النقاش ؛ بل يقدم معرفة منفتحة على المراجعة الناقدة ، وقابلة للدحض Refutability .

ولما كانت الدراسة تستهدف المختصين في القياس ، وغير المختصين من الباحثين والأساتذة وطلاب الدراسات العليا ، لجأنا أحيانا إلى الاستطراد بغية توضيح الجوانب الفنية المتخصصة لمعامل ألفا ، وإلى تحليل المنطق التي تتضمنه معادلات معامل ألفا للتخفيف من الاشتقاق الرياضي من جهة ، وللكشف عن الدلالات النظرية والافتراضات التي تكمن وراء الصيغ الرياضية من جهة أخرى.

معامل ألفا: خصائص بنيته الإحصائية والمنطقية ومتضمناتها

لعل العمل الذي استقطب انتباه الباحثين إلى التركيز على اتساق البنية الداخلية للأداة كمؤشر للثبات ، أو الاتساق أو التجانس الداخلي ، يتمثل في المقالة التي كتبها كيودر Kuder بمعية زميله رتشاردسن Richardson سنة ١٩٣٧م [٧]. وتضمنت المقالة التي شكلت حينئذ مرجعا في تقدير الثبات عددا من المعادلات التي تستهدف تقدير الاتساق أو التجانس الداخلي لأداة القياس. لعل أكثرها شهرة وانتشارا واستعمالا ، المعادلة التي تحمل رقم عشرين ، ويشار إليها عادة بالاختصار التالي : KR-20 ، وهي كما يلي :

$$KR\text{-}20 = \frac{k}{k-1}\left[1 - \frac{\sum p_i q_i}{\sigma_T^2}\right] \qquad (١)$$

والمعادلة رقم (٢١) (KR-21) . وهي كما يلي :

$$(٢) \quad KR\text{-}21 = \frac{k}{k-1}\left[1 - \frac{\overline{X}\,(k-\overline{X})}{k \times \sigma_T^2}\right]$$

حيث أن k تدل على عدد فقرات أو بنود المقياس. وتشير p_i إلى نسبة الإجابات الصحيحة على الفقرة i . أو نسبة المجيبين الذين حصلوا على الدرجة ١ ، بحيث تدل الدرجة ١ على أن الإجابة صحيحة. وتدل q_i على نسبة الإجابات الخاطئة على الفقرة i . أو نسبة المجيبين الذين حصلوا على الدرجة صفر ، بحيث تدل الدرجة صفر على أن الإجابة خاطئة. ويدل التعبير الرياضي : $\sum p_i q_i$ على حساب حاصل الضرب بين نسبة الإجابات الصحيحة ونسبة الإجابات الخاطئة المكملة لها لكل فقرة، (التي تمثل تباين الفقرة)، ثم يتم جمع حواصل ضرب النسبتين لجميع الفقرات للحصول على مجموع تباين درجات فقرات المقياس ، أي مجموع تباين بنود أو فقرات أداة القياس ، ولذلك يمكن أن يتخذ التعبير المرادف المباشر التالي : $\sum p_i\,(1-p_i)$. ويدل σ_T^2 على تباين درجات الاختبار أو المقياس (ككل)، أي تجمع درجات كل فرد على فقرات المقياس لتمثل درجة المقياس (ككل)، ثم يحسب التباين لدرجات المقياس لجميع الأفراد أو المجيبين، فيدعى تباين درجات المقياس (ككل). وتدل $\overline{X}$ في المعادلة رقم (٢) على متوسط درجات المقياس : تحسب عدد الأجوبة الصحيحة للأفراد على مستوى جميع فقرات المقياس، ثم يقسم المجموع على عدد المجيبين.

لقد اقترح سبيرمان Spearman وبراون Brown (كل منهما على انفراد) سنة ١٩١٠ (٨)، طريقة التجزئة النصفية Split- half method للتخلص من إعادة إجراء المقياس، وما يرافق الإعادة من أثر التدريب، وذلك بإجراء تصحيح على معامل الارتباط بين نصفي الاختبار لتعديله عند مضاعفة طول المقياس (أي إضافة فقرات النصف الثاني إلى فقرات النصف الأول للمقياس لأن قيمة معامل الارتباط تزداد عند ازدياد عدد الفقرات) ، والتي عرفت بمعادلة سبيرمان- براون للتجزئة النصفية [٣]. والتي أضحت الطريقة المفضلة للباحثين والممارسين

---

(٣) عند تنصيف الاختبار ، وتصحيح معامل الارتباط عند مضاعفة طول الاختبار ، فيتوقع أن يكون معامل الارتباط للاختبار الكامل بعد إضافة النصفين وفقا لما تسفر عنه معادلة سبيرمان، وبراون المختصرة التي تتخذ الشكل التالي:

$$r_{xx} = \frac{2\,r_{1/2\,1/2}}{1 + r_{1/2\,1/2}}$$ وهي حالة خاصة (عند تجزئة الاختبار إلى نصفين) من معادلتهما العامة التالية:

$$r_{kk} = \frac{k\,r_{xx}}{1 + (k-1)r_{xx}}$$ حيث أن r_{kk} يدل عندي معامل ثبات المقياس، ويدل $r_{1/2\,1/2}$ على معامل ارتباط درجات نصفي الاختبار: ويدل r_{xx} على معامل الثبات التقديري للاختبار الذي سيمدد أو يقبض وفقا لمعامل k، ويدل k على معامل (عدد مرات) إطالة أو نسبة تقبيض الاختبار.

والدارسين في تقدير الثبات ، والتي لم تتقهقر في وتيرة استعمالها إلا في السنوات الأخيرة أمام معامل ألفا لكرونباخ ، وإلى حد ما أمام المعادلة رقم عشرين (المذكورة أعلاه) لكيودر-رتشاردسن ، بسبب تطور الحزم الإحصائية وانتشارها الواسع ، وبالتالي التغلب على مشقة الحساب.

غير أن طريقة التجزئة النصفية لتقدير الثبات قامت على مسلمات أو افتراضات صارمة قلما التفت إليها عند استعمالها. إن التجزئة النصفية قامت على افتراض أو مسلمة التوازي التام Strict Parallel assumptions. بمعنى أنه يفترض في فقرات النصفين أن تتساوى في درجاتها الحقيقية ، وأن تتساوى أيضا في قيم تباين خطأ القياس التي تنطوي عليها الدرجات. ومن المعروف أن نظرية القياس الكلاسيكي تقوم على تصور جوهري بأن الدرجة التي يحصل عليها الفرد على الاختبار والتي تدعى بالدرجة الملاحظة تنطوي بالضرورة على جزء أو قدر منها يدل على التباين المتسق أو المنتظم والذي يفترض أن له علاقة وثيقة بالسمة التي يقيسها الاختبار ، ولذلك تدعى بالدرجة الحقيقية ، وقسم آخر يدل على التباين (وبتعبير غير فني اختلافات أو فروق) غير المتسق أو المنتظم لا علاقة له بموضوع القياس ، يدعى إجمالا بالدرجة الخطأ (أو الأخطاء العشوائية غير المنتظمة إذا توخينا التعبير الدقيق لها). فمثلا ، إذا أضفنا فقرات النصف الثاني إلى فقرات النصف الأول للاختبار ، فلا بد أن تحقق فقرات النصف المضاف إلى فقرات النصف الأول خاصية التوازي ، بحيث تكون الدرجات الحقيقية للنصفين متساوية ، ويكون تباين الخطأ لفقرات النصفين متساويا أيضاً. وبناء على ذلك ، تكون معاملات الارتباط بين كل نصفين من الأنصاف الممكنة للاختبار متساوية ، وبالتالي أن كل نصفين يمكن أن يمثل الأنصاف الأخرى الممكنة لتساوي ارتباطاتها ودرجاتها الحقيقية وتباين خطئها. وإذا لم تتحقق بعض شروط التوازي التام ، فإن استعمال صيغة سبيرمان-براون لتصحيح معامل ارتباط النصفين يؤدي إلى تقدير متحيز لمعامل الثبات.

لقد انشغل كيودر ورتشاردسن بالتفكير في عملية التجزئة النصفية في حد ذاتها. إذ أن كل طريقة في تجزئة الاختبار تسفر عن ارتباط يختلف عن طرق التجزئة الأخرى الممكنة ، وبالتالي تسفر عن معاملات ثبات مختلفة. وبناء عليه ، لا يمكن اعتبار أن فقرات كل نصف من النصفين عينة ممثلة للمجال الأوسع الذي يحتوي على جميع الفقرات ذات الصلة بالسمة المقاسة Universe of items ؛ طالما أن كل طريقة من طرق التجزئة النصفية تتمخض عن تقدير مختلف لمعامل الثبات. ثم إن اختلاف نتائج الثبات باختلاف طرق التجزئة النصفية الممكنة للمقياس لا يتوافق مع الافتراضات التي قامت عليها هذه الطريقة.

فكيف يمكن التوصل إلى تجزئة موحدة أو وحيدة لذات الاختبار بدون انتهاك افتراضات التوازي؟ لماذا لا يكون الجزء الذي يجزأ على أساسه

الاختبار متمثلا في أبسط وحدة أو الوحدة الأولية التي يحتوي عليها المقياس؟ ولما كانت الوحدة الأولية التي تشكل أداة القياس متمثلة في السؤال أو الفقرة أو البند، لذلك تصور كيودر ورتشاردسن أن تقسيم الاختبار بحسب عدد فقراته يوحد معضلة التقسيم. فالاختبار الذي ينطوي على عشر فقرات يجزء دائما إلى عشرة أجزاء إذا اتخذت الفقرة كأساس للتقسيم، أي إذا احتوى كل قسم على فقرة واحدة من فقرات المقياس. ولذلك فالبيانات التي نحتاجها لتقدير الثبات تقوم أساسا على بيانات الفقرات وليس على بيانات أنصاف الاختبار. غير أنه لتطوير معادلتهما، اضطر كيودر ورتشاردسن أن ينطلقا من ذات الافتراضات أو المسلمات التي قامت عليها طريقة سبيرمان وبراون، أي افتراض التوازي التام (تساوي الدرجات الحقيقية وتساوي تباين الخطأ)، فالفقرات تعامل وكأنها اختبارات متوازية لكي يتسنى تقسيم الاختبار وفقا لعدد فقراته باتخاذ الفقرة أساس التقسيم ، كما افترضا أيضا أن تكون الفقرات مهما كان شكلها (فقرات الصحيح والخطأ أو فقرات الاختيار من متعدد أو غيرها) ثنائية الدرجة Dichotomously scored items، إذ تخصص الدرجة واحد للإجابة الصحيحة والدرجة صفر للإجابة الخاطئة[٤].

ما معنى افتراض التوازي التام بين المكونات الأولية للمقياس التي تتمثل في الفقرات؟ توازي المكونات الأولية للمقياس أو توازي فقراته معناه أن فقرات المقياس أو بنوده التي تشكل المقياس هي بمثابة اختبارات متوازية، فالمقياس الذي يتكون من عشرين فقرة، يتم تصوره من منظور التوازي كأنه يتكون من عشرين اختبارا أو مقياسا متوازيا، بحيث تتساوى في درجاتها الحقيقية وفي تباين خطئها. ولما كانت الفقرات التي ينظر إليها على أنها اختبارات متوازية متماثلة في درجتها الحقيقية، التي تمثل القاسم المشترك أو المدى أو النطاق الذي تشترك فيه الفقرات، أو اللحمة أو النسيج الذي يجمع فقرات المقياس، لذلك فإن هذه الافتراضات التي تقوم عليها معادلة كيودر- رتشاردسن تتعلق بخاصية اتساق الفقرات وتجانسها.

إن معادلة كيودر- رتشاردسن (KR-20) المذكورة أعلاه (المعادلة رقم ١) تضطلع بتقدير الثبات عندما تصحح كل فقرة من فقرات المقياس على أساس ثنائي باستعمال درجتين فقط. صفر أو واحد أو أي زوج من الدرجات. أما التعبير التالي:

$$\left[1 - \frac{\sum p_i q_i}{\sigma_T^2}\right]$$

فيعكس منطق تعريف الثبات reliability rationale باعتبار الثبات يدل على مقدار الدرجة الحقيقية، أي نسبة الدرجة الحقيقية إلى الدرجة الملاحظة التي تنطوي على الخطأ. عند توحيد مقام الحد السابق فإنها تؤول إلى التعبير المرادف الآتي:

(٤) في الواقع يمكن استعمال أي زوج من القيم أو الدرجات، لكن جرت العادة استعمال القيمتين التاليتين: الصفر ليرمز إلى الإجابة الخاطئة، والواحد ليرمز إلى الإجابة الصحيحة.

$\left[\frac{\sigma_i^2 - \sum p_i q_i}{\sigma_i^2}\right]$. ونلاحظ أن البسط :

$\sigma_i^2 - \sum p_i q_i$ يدل على مجموع التغاير بين فقرات المقياس (أو العلاقات بين الفقرات التي لا تتقيد بوحدة قياس معينة)، لأن مجموع تباين درجات الاختبار ككل σ_i^2 تساوي مجموع تباين الفقرات $\sum p_i q_i$ مضاف إليه ضعف قيم تغاير كل فقرة مع أخرى (العلاقات البينية بين الفقرات إذا توخينا التبسيط) أو كل زوج من فقرات المقياس. وبناء على ذلك عند حذف مجموع تباين درجات الفقرات : $\sum p_i q_i$ من مجموع تباين درجات الاختبار σ_i^2 تتبقى قيم التغاير بين الفقرات التي تدل على القاسم المشترك بين الفقرات، وبالتالي تعكس في أساسها الدرجة الحقيقية للاختبار. وبما أن البسط يدل على تباين الدرجة الحقيقية، والمقام يدل على التباين الكلي لدرجات المقياس التي تضم تباين الدرجة الحقيقية وتباين الدرجة الخطأ. فإنه يعكس نسبة تباين الدرجة الحقيقية إلى تباين الدرجة الملاحظة، أو يعكس مقدار التباين المتسق الخالي من الخطأ العشوائي، أي بعد تنقيته من التباين العشوائي. وذاك هو منطق الثبات الذي يستشف من المعادلة كما يتردد في جنبات النظرية السكومترية العريقة.

ويضطلع الكسر التالي : $\frac{k}{k-1}$ بجعل الحد الأقصى لتصل قيم نتائج المعادلة يصل إلى الواحد الصحيح. إذ بدون استعمال هذه النسبة يستحيل أن تصل معادلة KR-20 إلى القيمة القصوى أو سقفها الأعلى المتمثل في الواحد الصحيح عند تحقق الثبات التام. وكلما قل عدد فقرات المقياس كلما ازداد تأثير هذه النسبة التصحيحية على نتيجة معادلة KR-20 للاتساق الداخلي. ذلك أن الحد التالي $\sum p_i q_i$ لا يساوي الصفر عند تحقق الثبات التام وبالتالي فإن الحد الأيسر $\left[1 - \frac{\sum p_i q_i}{\sigma_T^2}\right]$ أو المرادف له $\left[\frac{\sigma_i^2 - \sum p_i q_i}{\sigma_T^2}\right]$ لا يصل إلى أقصاه أبدا عند تحقق الثبات التام أي لا يصل إلى الواحد الصحيح، لذلك يضطلع الحد $\frac{k}{k-1}$ برأب هذا النقص، بضبط الطرف الأقصى للمدى النظري للثبات إلى الواحد الصحيح عند تحقق الثبات التام.

إضافة إلى مسلمة التوازي الصرف، فإنه على الرغم من أن المعادلة : KR-20 لم تقم على افتراض تساوي معاملات الارتباط بين فقرات المقياس، بل يكفي تقاربها، لكنها اشتقت بناء على افتراض أن مصفوفة الارتباطات بين الفقرات من طراز مرتبة الوحدة unit rank . ومعنى ذلك، أنه يفترض في جميع فقرات المقياس أن تقيس بعدا واحدا فقط. أو عاملا واحدا مشتركا. أي يفترض في جميع فقرات المقياس أن تكون متجانسة بحيث تنتمي إلى بعد واحد فقط، أو تتشبع على عامل عام واحد عند إجراء التحليل العاملي(٩ ؛ ص ٢٥٦).

أما المعادلة KR-21 فأوردناها لتواتر التطرق إليها في المراجع العربية. وللتنبيه على الافتراضات الأكثر صرامة التي تقوم عليها مقارنة بمعادلة KR-20. لقد اقترحت المعادلة في الربعينيات من القرن الماضي، وكان الضابط أحيانا للمفاضلة بين المعادلات المترادفة يسر الاستعمال والتخفيف من مشقة الحساب لأن كل العمليات الحسابية كانت تجرى يدويا، أو باستعمال حاسبات يدوية غير متطورة في الخمسينيات والستينيات. ومع ذلك ما زالت بعض المراجع الحديثة تتطرق إليها بحجة سهولة حسابها مقارنة بمعادلة KR-20 رغم التطور الكبير في مجال الكمبيوتر، وفي مجال الرزم الإحصائية العديدة.

إن المعادلة KR-21 قائمة على افتراض تساوي مستوى الصعوبة لكافة فقرات المقياس. بمعنى أن النسبة التالية : p_i التي تدل على نسبة الإجابات الصحيحة (عدد الإجابات الصحيحة على سؤال معين: i مقسوما على الإجابات الصحيحة والخاطئة على ذات السؤال) والتي تعكس في ذات الوقت معامل صعوبة السؤال أو مستواه يجب أن تكون متساوية عبر جميع فقرات الاختبار أو بنوده. وعند عدم توفر هذا الشرط الذي يستحيل تحقيقه في الواقع، فإن معامل الاتساق (الثبات) الناجم عند استعمال هذه المعادلة يتسم بعدم الدقة وبالانخفاض مقارنة بمعامل الاتساق الناتج عن استعمال المعادلة : KR-20 .

وبعد مرور أربعة عشر عاما على ظهور معادلة كيودر ورتشاردسن للاتساق الداخلي، قدم كرونباخ عددا من المعادلات المترادفة أسماها أو رمز لها بالحرف الأغريقي الصغير الحجم : α (أي ألفا)، في مقاله الموسوعي الذي نشره في مجلة سيكومتريكا العتيدة سنة ١٩٥١ميلادي(١٠) . مما أعطى دفعا قويا لمنهجية تقدير الثبات من منظور الاتساق أو التجانس الداخلي لأداة القياس. ولقد استقطبت معادلة ألفا لكرونباخ اهتمام الباحثين أكثر مما استقطبته معادلة كيودر ورتشاردسن، على الرغم من قواسمهما المشتركة، ذلك أن ألفا أعم من KR-20 لأنها تستعمل لتقدير التناسق الداخلي سواء أكانت درجات التصحيح ثنائية، أم متصلة، وبالتالي لا يضطر الباحث إلى تحويل سلم التصحيح القائم على أكثر من درجتين إلى سلم تصحيح ثنائي الدرجات ، أي استعمال الدرجة صفر والدرجة واحد مثلا. ذلك أن تحويل مجال الدرجات المتصله أو سلم الدرجات المتصلة المستعمل في التصحيح (مثل تخصيص أوزان تتراوح من واحد إلى خمسة لفقرات الاتجاه صيغت فئات أجوبتها المتدرجة على شاكلة سلم ليكرت الخماسي الفئات الذي قد يتراوح من "موافق تماما" إلى "غير موافق إطلاقا") إلى سلم ثنائي الدرجات، يؤدي إلى تقليص كبير لتباين الدرجات، وبالتالي إلى انخفاض كبير في معامل الثبات أو الاتساق الداخلي عند استعمال KR-20 مقارنة بقيمة معامل ألفا. فمعادلة KR-20 ، إذن، حالة خاصة من معادلة ألفا التي تستعمل في حالة استعمال درجتين فقط في

التصحيح أو في حالة استعمال مجال من الدرجات. ولذلك لا نجد ذكرا لطريقة كيودر ورتشاردسن في الحزمة الإحصائية : SPSS في حين وجدت طريقة ألفا لتقدير الثبات ، بل واعتبرت ألفا الطريقة الافتراضية في الاستعمال Default method . أي أن الحزمة تستعمل طريقة ألفا تلقائيا إذا لم يحدد المستخدم طريقة أخرى لتقدير الثبات من ضمن الطرق التي تعرضها الحزمة.

لمعامل ألفا عدة صيغ مترادفة ، والصيغة الأكثر ألفة وورودا في كتب القياس وكتب مناهج البحث هي كما يلي :

$$Cronbach's\ Alpha(\alpha) = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma_T^2}\right) \quad (٣)$$

التعبير المستخدم في معامل ألفا (معادلة ألفا) ، والذي يتمثل في : $\sum \sigma_i^2$ يدل على مجموع تباين درجات الفقرات. أي يتم حساب تباين درجات الأفراد لكل فقرة، ثم تجمع قيم التباين المحسوبة لكافة فقرات المقياس. إن معادلة ألفا كرونباخ لا تختلف في جوهرها عن KR-20 ، للدلالة على مدى خلو الدرجات من الأخطاء العشوائية ، أو للدلالة على نسبة تباين الدرجة الحقيقية إلى الدرجة الملاحظة . إذ أنه يمكن إعادة ترتيب حدود التعبير $\left(1 - \frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma_T^2}\right)$ وتوحيد مقام الحدين في كسر واحد لتتخذ الشكل التالي $\left(\frac{\sigma_T^2 - \sum \sigma_i^2}{\sigma_T^2}\right)$ ولذلك ، تظهر المعادلة كالتالي :

$$Cronbach's\ Alpha(\alpha) = \frac{k}{k-1}\left(\frac{\sigma_T^2 - \sum \sigma_i^2}{\sigma_T^2}\right) \quad (٤)$$

يدل البسط $\sigma_T^2 - \sum \sigma_i^2$ على التباين الباقي لدرجات المقياس ككل σ_T^2 بعد حذف مجموع تباين الفقرات $\sum \sigma_i^2$ منها. لكن ماذا يمثل هذا التباين الباقي؟ إنه يمثل التغاير بين فقرات المقياس مثنى مثنى ، أي يمثل التباين المنتظم غير العشوائي وهو ما يشار إليه بتباين الدرجة الحقيقية. وبالتالي يدل الكسر على مقدار تباين الدرجة الحقيقية إلى تباين الدرجة الكلية.

لم يتعد ما سبق من شرح لمعامل ألفا وظيفة التوضيح الوصفي ، غير أنه لتحقيق فهم أعمق لمعامل ألفا ، من الضروري أن نحلل بنية معادلة ألفا ، لنقف على أبعاد المعادلة الأكثر تأثيرا ، ونستنتج العوامل التكوينية للمعادلة التي تساهم في تحديد قيمها.

عند فحص معادلة الفا رقم (٣) ، ندرك أن الكسر داخل القوس : $\frac{\sum \sigma_i^2}{\sigma_T^2}$ يلعب دورا كبيرا في تحديد معامل ألفا ، ذلك لأن الحد الأيسر خارج القوس $\frac{k}{k-1}$ قليل التأثير في قيمة معامل ألفا لا سيما عند ازدياد عدد الفقرات. يدل الكسر داخل القوس ـ كما سبق أن أوضحنا ـ على مجموع تباين درجات الفقرات مقسوما على تباين درجات الاختبار ككل. إن نتيجة

الكسر بعد حذفها من الواحد الصحيح تقرر قيمة معامل ألفا، إذ يرتفع معامل ألفا كلما كانت قيمة نتيجة الكسر منخفضة، وينخفض معامل ألفا كلما كانت قيمة نتيجة الكسر مرتفعة. ومنطقيا، تكون نتيجة الكسر منخفضة كلما صغرت قيم البسط وارتفعت قيم المقام، وبالتالي يرتفع معامل الثبات (معامل ألفا) كلما انخفضت قيم مجموع تباين الفقرات، وارتفعت قيم تباين الاختبار ككل. يوحي هذا الوصف للقارئ، بأنه للحصول على معامل ثبات مرتفع، لا بد من الإبقاء على تباين فقرات المقياس منخفضة، أو العمل على رفع تباين درجات المقياس.

لكن أيهما أكثر تأثيرا في قيمة معامل ألفا: مجموع تباين الفقرات ببسط الكسر، أم تباين درجات المقياس ككل بالمقام؟

تدل دراسات المضاهاة الإحصائية statistical simulation studies أن الحد الأكثر تأثيرا في معادلة ألفا هو تباين درجات المقياس، بحيث كلما ارتفع تباين درجات المقياس، أدى ذلك إلى ارتفاع معامل ألفا (١١). فدراسة رينهاردت (Reinhardt, 1996) القائمة على المضاهاة أظهرت أن مدى تباين درجات المقياس فسرت مقدار التباين في معاملات ألفا بنسبة ٦٠٪. كما أسفرت دراسة كاريسو (Caruso, 2000) البعدية meta-analysis للبحوث التي وظفت إحدى مقاييس الشخصية، بأن متوسط الثبات لأحد المقاييس الفرعية يساوي ٠.٧٩ عندما طبق في عدد من الدراسات على الجمهور العام (إذ تتسم العينات بالتباين) . ولم يرق متوسط الثبات في الدراسات الأخرى إلا إلى ٠.٦٢ عندما أجري على عينات إكلينيكية لأنها أكثر تجانسا، وأقل تباينا. (١٢)

يمكن القول، إذن، كلما قوي التباين، كلما ارتفع مستوى معامل ألفا. وبالتالي، فاتساع التباين أو تقلصه يتوقف على مدى تجانس العينة ، أو مدى تباينها. فتباين أفراد العينة يؤدي إلى تباين الاستجابات على فقرات المقياس، وبالتالي يفضي إلى ارتفاع تباين درجات المقياس ككل. ومعنى ذلك، أن قيم الثبات لذات المقياس قد تختلف باختلاف العينات، إذ يستتبع اختلاف العينة اختلاف في مدى تباين درجات المقياس ككل. ولذلك لاحظ طومسن (Thompson, 1994) بأن تطبيق المقياس نفسه على عينة أكثر تجانسا، أو على عينة أكثر تباينا يؤدي إلى درجات ذات معاملات ثبات مختلفة (١٣). وبتعبير آخر، فالمقياس الذي أظهر مستوى ثبات مرتفع عند تطبيقه على عينة معينة، قد يظهر مستوى ثبات منخفض عند تطبيقه على عينة أخرى. ومغزى هذه الاستنتاج، أن الثبات ليس صفة لصيقة أو جوهرية للمقياس، بل يتوقف على طبيعة (منها تباين) الدرجات، وبالتالي على المجموعات أو العينات. ولذا من الخطأ استعمال تعبير "ثبات المقياس" وهو التعبير الذي طالما تردد وما زال يتردد في البحوث والدراسات، ومراجع التقويم والقياس، وكتب مناهج البحث. والأصح أن نستعمل عوض ذلك تعبير: "ثبات

درجات المقياس[٥]. فالثبات ليس صفة ملازمة للمقياس، بحيث إذا أظهر بحث (أو بعض البحوث) توفرها في المقياس، يتخذ ذلك دليلا على أن الثبات قد حسم أمره بالنسبة للمقياس، وبالتالي ليس من الضروري إعادة تقديره من طرف باحثين آخرين الذين يوظفون ذات المقياس في أبحاثهم على عينات أخرى من نفس المجتمع. فكون الثبات خاصية ملازمة للمقياس، معناه أنه يتأثر بالمقياس ذاته فقط ولا يتأثر باختلاف العينات وتباينها، وبالتالي يبقى الاختبار محتفظا بمستوى ثباته عند تقديره باستعمال عينات مختلفة أخرى.[٦]

أما القضية الثانية الحرجة التي يمكن استنتاجها عند فحص بنية معادلات ألفا لكرونباخ فحواها: هل تتوقف قيمة معامل ألفا على مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس فقط (مستوى الارتباطات فيما بينها، أو متوسط معاملات ارتباطاتها)، أم تعكس أيضا تأثير عدد الفقرات أو طول الاختبار، بحيث أن ارتفاع عدد الفقرات قد يكون عاملا حاسما في ارتفاع معامل ألفا، حتى في حالة انخفاض الاتساق الداخلي لفقرات المقياس انخفاضا كبيرا؟

لقد أورد كرونباخ (Cronbach, 1951) عدة صيغ مترادفة لمعامل ألفا، ومن بينها الصيغة التالية القائمة على حساب التغاير بين فقرات المقياس:

$$(٥)\quad Cronbach\ Alpha(\alpha) = \frac{k}{k-1}\left(\frac{\sum\sum CV_{ij}}{\sigma_T^2}\right)$$

يدل بسط الكسر على مجموع التغاير covariance بين أزواج فقرات المقياس. إن الجدول الذي يرصد العلاقات بين جميع فقرات المقياس وذلك بوضعها في بداية الصفوف، ووضعها أيضا في بداية الأعمدة يسمى بمصفوفة التباين والتغاير variance-

---

[٥] تنسحب نفس الملاحظة على الصدق. فالتعبير الشائع "صدق المقياس" يوحي بأن الصدق خاصية أو صفة ملتحمة بالمقياس. وما دامت صفة في المقياس فهي ملازمة له وجودا وعدما. بينما الصدق يتمثل في تأويل درجات الاختبار وتفسيرها، وفي الاستدلالات المترتبة عليها. وبالتالي فالصدق شأنه شأن الثبات عملية (أوجملة عمليات)، أو إجراء (جملة إجراءات)، وليس صفة ملازمة لموصوفها. ولما كان الصدق يتمركز حول عملية تأويل الدرجات وتفسيرها للتوصل إلى استدلالات أو استنتاجات معينة، فإنه من قبيل تحري الدقة استعمال تعبير "صدق درجات المقياس"، عوضا عن التعبير التالي: "صدق المقياس".

[٦] وليس من قبيل المصادفة، أن تتحفظ الدورية المتخصصة في القياس النفسي والتربوي: Educational and Psychological Measurement في استعمال تعبير "Test Reliability" أو تعبير "Test Validity"، بحيث أن عناوين البحوث التي =

= تستهدف تقدير الثبات والصدق لدرجات المقاييس المختلفة، والتي تخصص لها المجلة حيزاً واسعاً لها في كل عدد، خلت تماماً في العشريتين الأخيرتين من هذين التعبيرين، واستبدلا بشكل شامل بالتعبيرين الدقيقين التاليين المنسجمين، وتطوير نظرية القياس: "Test score reliability" للدلالة على "ثبات درجات المقياس"؛ وكذلك: "test score validity" للدلالة على "صدق درجات المقياس".

covariance matrice أو مصفوفة التغاير اختصارا (covariance matrice). والتغاير يعبر عن العلاقة بين متغيرين باستعمال وحدة القياس الأصلية للمتغيرين، في حين أن الارتباط يقدر العلاقة بين المتغيرين ولكن بتقييد وحدات قياس المتغيرين بتحويلها إلى درجات معيارية بمتوسط يساوي صفرا، وانحراف معياري يساوي الواحد. ومعنى ذلك أن التغاير يتحول إلى معامل ارتباط بين متغيرين عند تحويل درجاتهما الخام إلى درجات معيارية.(٧) تحتوي مصفوفة التغاير بين فقرات المقياس في خلاياها القطرية على قيم التباين للفقرات (تغاير الفقرة مع نفسها، إن صح التعبير)، وفي خلاياها اللاقطرية (الخلايا الأخرى) على التغاير بين كل فقرة وأخرى. فبسط المقام للمعادلة السابقة رقم (٥) يدل على جمع قيم التغاير كافة التي توجد بالخلايا غير القطرية للمصفوفة، أما المقام الذي يدل على تباين درجات الاختبار ككل فيحتوي على مجموع قيم التباين للفقرات الموجودة بالخلايا القطرية للمصفوفة، وأيضا على مجموع قيم التغاير بين فقرات المقياس الموجودة في الخلايا غير القطرية لمصفوفة التغاير. أو بتعبير آخر تمثل تباين درجات المقياس ككل جميع قيم المصفوفة. فإذا احتوى الاختبار على ١٠ فقرات مثلا، فإن عدد الخلايا القطرية عشرة وبالتالي توجد عشرة قيم للتباين، وأن عدد الخلايا غير القطرية تسعون خلية أو تسعون قيمة تغاير. وبالتعويض في المعادلة رقم (٥)، فإن مجموع قيم التغاير التسعين يدل على البسط الذي يمثل مجموع تغاير الفقرات كلها، أما المقام الذي يمثل تباين الاختبار فيحسب بإضافة مجموع قيم التغاير التسعين إلى مجموع قيم التباين العشرة.

لقد تم التركيز حتى الآن على كيفية قراءة المعادلة رقم (٥)، وفهمها، ولكي نجيب عن السؤال السابق، سنركز انتباهنا على الكسر لأنه الحد الحاسم في المعادلة. يدل الكسر على نسبة مجموع تغاير الفقرات

---

(٧) يمكن التعبير عن التغاير بدلالة الارتباط كما هو مبين في الصيغة التالية: $cov_{ij} = r_{ij}\,\sigma_i\,\sigma_j$ أي أن معامل التغاير بين فقرتين (فقرة i، وفقرة j) يساوي معامل الارتباط بين درجات الفقرتين مضروبا في الانحراف المعياري لكليهما. وتظهر المعادلة العلاقة القوية بين مفهوم الارتباط وبين مفهوم التغاير، فإذا انعدم الارتباط بين الفقرتين، انعدم أيضا تغايرهما. وأيضا كلما ارتفع معامل الارتباط بين فقرتين أو متغيرين، ارتفع مستوى تغايرهما. ولقد أشرنا إلى أن التغاير يوظف وحدة القياس الأصلية لكل متغير في حين أن الارتباط يعبر عن العلاقة بتحويل وحدات القياس الأصلية للمتغيرين إلى درجات معيارية، بمتوسط يساوي صفرا، وانحراف معياري يساوي الواحد الصحيح. وتبرز العلاقة القوية بين الارتباط والتغاير عند التعبير عن درجات المتغيرين، أو الفقرتين اللتين يراد تقدير تغايرهما بالدرجات المعيارية، وبالتعويض في الانحراف المعياري لإحدى الفقرتين بالواحد الصحيح، والقيام بنفس الشيء بالنسبة للفقرة الأخرى، سنجد أن التغاير بين الفقرتين يساوي معامل الارتباط بينهما، وبناء عليه= = يمكن القول أن معامل الارتباط هو التغاير بين الدرجات المعيارية للفقرتين أو المتغيرين.

إلى مجموع تباينها وتغايرها. فأي ارتفاع في قيم التغاير أو أي ارتفاع في العلاقات الارتباطية بين الفقرات يؤدي إلى ارتفاع في قيمة بسط الكسر ولا يؤدي إلى ارتفاع المقام بنفس الوتيرة ، الأمر الذي يتمخض عنه ارتفاع في قيمة معامل ألفا. إن ارتفاع معامل ألفا بارتفاع متوسط الارتباطات بين الفقرات (أي ازدياد مستويات التغاير بين الفقرات) لأمر يثلج الصدر ، ويجعلنا نطمئن على أن معامل ألفا يعكس مستوى العلاقات الارتباطية أو التغايرية بين فقرات المقياس . ويمثل بناء على ذلك الاتساق الداخلي لفقرات المقياس أو يعكس متوسط العلاقات الارتباطية البينية للفقرات. وبالتالي هل نستطيع أن تستخلص من ذلك أن ارتفاع معامل ألفا دليل على ارتفاع متوسط العلاقات الارتباطية بين فقرات المقياس. أو بتعبير آخر ، هل ارتفاع معامل ألفا دليل على ارتفاع مستوى الاتساق الداخلي للمقياس؟

إن ارتفاع قيمة معامل ألفا لا يدل بالضرورة على ارتفاع مستوى الاتساق الداخلي للمقياس. وفي الواقع ، أن ثمة عاملا حاسما آخر يمارس تأثيرا كبيرا على نتائج معامل ألفا ويتمثل هذا العامل في طول الاختبار ، أو عدد الفقرات.

ولكي يتم توضيح التأثير الكبير الذي يمارسه طول الاختبار على نتائج معامل ألفا ، سيتم اختيار إحدى الصيغ المرادفة لمعامل ألفا ، القائمة أساسا على متوسط الارتباطات بين الفقرات . وعلى الدرجات المعيارية بدلا من الدرجات الخام لفقرات المقياس ، والمعادلة هي الآتي : (٨)

$$Cronbach's\ \ Alpha\ (\alpha) \quad = \quad \frac{k\,\overline{r}_{ij}}{1 + (k-1)\,\overline{r}_{ij}} \qquad (٦)$$

يدل التعبير $\overline{r}_{ij}$ على متوسط معاملات الارتباط الممكنة بين فقرات المقياس ، أما الحد k فصادفناه في المعادلات السابقة ، ويدل على عدد الفقرات أو طول الاختبار (١٤ ؛ ص ١٠٠).

لكن كيف يسلك معامل ألفا عند تفاوت عدد

---

(٨) هذه المعادلة في الواقع إحدى الصيغ المرادفة للمعادلة العامة لسبيرمان براون التي أشرنا إليها في الهامش رقم(٣). ورغم تماثل المعادلتين إلا أنهما تقومان على افتراضات مختلفة. فالمعادلة العامة لسبيرمان-براون تقوم على افتراض التوازي الصارم أو المحض، أي افتراض تساوي الدرجات الحقيقية، وتساوي تباين الخطأ لأجزاء الاختبار أو المقياس. بينما المعادلة الحالية (المعادلة رقم ٦) فتمثل حالة خاصة لمعادلة ألفا لكرونباخ العامة (أي تقدير التجانس الداخلي عند تحويل درجات الفقرات إلى درجات معيارية). ولما كانت حالة خاصة لمعامل ألفا، فهي تقوم على ذات الافتراضات التي يقوم عليها معامل ألفا،(والتي هي أقل تشددا من افتراضات سبيرمان وبروان) أي افتراض تساوي الدرجات الحقيقية بين الفقرات (او قد تختلف بمقدار عدد ثابت كما سنرى في المعالجات القادمة)، لكن لا تشترط كما هو الحال في التوازي الصارم الذي أخذ به سبيرمان وبراون تساوي تباين الخطأ. نستنتج مما تقدم، أنه من الممكن أن نصادف معادلتين متماثلتين في القياس، رغم قيامهما على افتراضات متباينة.

الفقرات وعند تثبيت متوسط معامل الارتباط بين الفقرات؟ وكيف يسلك أيضا في حالة الارتفاع التدريجي لمتوسط معاملات الارتباط بين الفقرات عند تثبيت طول الاختبار؟ لنتمكن من معاينة ذلك أنشأنا الجدول رقم (١)، الذي يظهر قيم معامل ألفا عندما يحتوي الاختبار على خمس وعشر وعشرين وثلاثين فقرة، وكذلك عند مستويات مختلفة من متوسط ارتباطات الفقرات. لنركز أولا على قيم معامل ألفا عند ازدياد متوسط معاملات الارتباط عند طول معين للمقياس.

يلاحظ أن معامل ألفا يزداد كلما ارتفع متوسط معاملات الارتباط بين الفقرات أي ارتفاع الاتساق الداخلي. فعند الابقاء على طول الاختبار ثابتا عند خمس فقرات مثلا، فإن قيمة معامل ألفا ارتفعت من ٠.٣٦ إلى ٠.٥٦ عندما ارتفع متوسط ارتباط الفقرات من ٠.١ إلى ٠.٢، ويزداد معامل ألفا ارتفاعا كلما ارتفع متوسط الارتباط بين الفقرات. ولكن بوتيرة متناقصة. بمعنى لا يرتفع بنفس المقدار عند الازدياد التدريجي في متوسط ارتباطات الفقرات. غير أن حجم تأثير متوسط ارتباط الفقرات على معامل ألفا يتناقص في الشدة كلما ازداد طول الاختبار. فعندما يكون طول الاختبار ٣٠ فقرة، فإن ارتفاع متوسط ارتباط الفقرات من ٠.١ إلى ٠.٢ أدى إلى ارتفاع معامل ألفا من ٠.٧٧ إلى ٠.٨٨. علما بأن معامل ألفا قفز من مستوى ٠.٣٦ إلى مستوى ٠.٥٦ عند ازدياد متوسط ارتباط الفقرات من ٠.١ إلى ٠.٢ لما كان طول الاختبار خمس فقرات فقط.

ومما سبق، يمكن استنتاج ما يلي: **أولاً**، أنه كلما ازداد الاتساق الداخلي للفقرات (العلاقات الارتباطية بينها) يزداد معامل ألفا ارتفاعا. **وثانياً**، عند طول معين للاختبار، فإن الازدياد في قيم ألفا لا يستمر بوتيرة واحدة عند ازدياد متوسط ارتباطات الفقرات. **وثالثاً**، أنه كلما ازداد حجم الاختبار يتناقص حجم التأثير الذي يمارسه ارتفاع متوسط الارتباطات بين الفقرات على قيم الفا.

غير أن التأثير الواضح والبين، فيتمثل في الارتفاع الكبير في قيم معامل ألفا عند ازدياد طول الاختبار. ففقرات المقياس التي ترتبط فيما بينها بمتوسط منخفض جدا لا يتجاوز الواحد من عشرة يقفز معامل ألفا لها من ٠.٣٦ عندما يكون طول الاختبار خمس فقرات إلى ٠.٧٧ عندما يصبح طول الاختبار ٣٠ فقرة. ومتوسط ارتباطات الفقرات الذي مقداره ثلاثة من عشرة (أي ما تشترك فيه الفقرات لا يتجاوز التسعة بالمئة من تباين المقياس، وهذه قراءة أخرى بتحويل متوسط الارتباط إلى معامل تحديد بتربيعه) والذي يبقى مع ذلك متوسط ارتباط منخفض نسبيا، نجد معامل ألفا له يبدأ بمستوى مرتفع قدره ٠.٨١ عندما يكون طول الاختبار ١٠ فقرات فقط، ويرتفع إلى ٠.٩٠ عندما يكون طول الاختبار ٢٠ فقرة، ويزداد ارتفاعا ليصل إلى ٠.٩٥ وهو مستوى ثبات مرتفع جدا عندما يكون طول الاختبار ٤٠ فقرة.

الجدول رقم (١) قيم معاملات ألفا عند اختلاف عدد الفقرات أو طول الاختبار، وتفاوت قيم متوسطات الارتباطات (مستويات التجانس الداخلي) بين الفقرات، عند توظيف معادلة رقم (٦) لمعامل ألفا: $\frac{k\,\overline{r_{ij}}}{1 + (k-1)\,\overline{r_{ij}}}$.

عدد الفقرات أو طول المقياس: k	متوسط الارتباطات بين الفقرات $\overline{r_{ij}}$	معامل ألفا: $Alpha\ (\alpha)$	عدد الفقرات أو طول المقياس: k	متوسط الارتباطات بين الفقرات $\overline{r_{ij}}$	معامل ألفا: $Alpha\ (\alpha)$
خمس فقرات	٠.١	٠.٣٦	عشرون فقرة	٠.١	٠.٦٩
	٠.٢	٠.٥٦		٠.٢	٠.٨٣
	٠.٣	٠.٦٨		٠.٣	٠.٩٠
	٠.٤	٠.٧٧		٠.٤	٠.٩٣
	٠.٥	٠.٨٣		٠.٥	٠.٩٥
	٠.٦	٠.٨٨		٠.٦	٠.٩٧
	٠.٧	٠.٩٢		٠.٧	٠.٩٨
	٠.٨	٠.٩٥		٠.٨	٠.٩٩
عشرة فقرات	٠.١	٠.٥٣	ثلاثون فقرة	٠.١	٠.٧٧
	٠.٢	٠.٧١		٠.٢	٠.٨٨
	٠.٣	٠.٨١		٠.٣	٠.٩٢
	٠.٤	٠.٨٧		٠.٤	٠.٩٥
	٠.٥	٠.٩٠		٠.٥	٠.٩٦
	٠.٦	٠.٩٣		٠.٦	٠.٩٨
	٠.٧	٠.٩٦		٠.٧	٠.٩٨
	٠.٨	٠.٩٧		٠.٨	٠.٩٩
أربعون فقرة	٠.١	٠.٨٢		٠.٦	٠.٩٨
	٠.٢	٠.٩١		٠.٧	٠.٩٩
	٠.٣	٠.٩٥	أربعون فقرة	٠.٨	٠.٩٩
	٠.٤	٠.٩٦		٠.٩	٠.٩٩
	٠.٥	٠.٩٧			

بل وأكثر من ذلك، يمكن أن يحتوي المقياس على عوامل (أبعاد) مستقلة تماما (وبتعبير غير فني شتات من المكونات كالمفاهيم أو السمات التي تكون المقياس)، ومع ذلك يبدي المقياس مستوى ثبات مقبول أو مرتفع عند ازدياد طول الاختبار. لقد أوضح كورتينا (Cortina, 1993) أن إنشاء اختبار يحتوي على مجموعتين من الفقرات (عاملين) بحيث أن إحدى المجموعتين مستقلة عن الأخرى رغم تقارب الارتباطات بين الفقرات داخل كل منهما، فإن معامل ألفا لهذا الاختبار - إذا كان طوله ٦ فقرات (ثلاث

فقرات لكل مجموعة المشكلة للمقياس) – يساوي ٠,٤٥ ؛ ويرتفع إلى ٠,٦٥ عندما يكون طوله ١٢ فقرة، ويبلغ مستوى ٠,٧٥ عندما يكون طوله ١٨ فقرة. إن المقياس الذي قوامه ١٨ فقرة، إذا انطوى على ثلاثة أبعاد مستقلة، أو ثلاث مجموعات (أو محاور أو ثلاث فروع من الفقرات) لا ترتبط فيما بينها إطلاقا، يسفر عن معامل ألفا قدره ٠,٦٤ ؛ رغم استقلالية مجموعات الفقرات التي تكونه. يقول كورتينا: **"إذا كان طول المقياس أكثر من ١٤ فقرة، فإن معامل ألفا يمكن أن يساوي ٠,٧٠ أو يتعدى ذلك، حتى في حالة احتواء المقياس على ثلاث مجموعات أومقاييس فرعية مستقلة، وفي حالة ارتباط الفقرات داخل كل مجموعة ارتباطا منخفضا نسبيا (تحوم الارتباطات البينية حول مستوى ٠,٣٠)**. (١٥ ؛ ص١٠٢)

ما الدرس الذي يمكن استقاؤه من دراسة أثر طول الاختبار في معامل ألفا؟ كيف ينبغي أن نقرأ قيم معاملات ألفا المرتفعة في البحوث؟

الدرس الذي نستقيه هو أن ارتفاع معامل ألفا قد يكون ناتجا عن ارتفاع قيم الارتباطات بين الفقرات، وهذا ما نبحث عنه في الاختبار لكونه يمثل مدى الاتساق الداخلي للمقياس، كما أن ارتفاع معامل ألفا قد يكون بسبب طول الاختبار لا سيما إذا كان الارتباط بين فقرات المقياس (الاتساق الداخلي) ضعيفا وغير كاف لتبرير ارتفاع معامل ألفا. كما أن ارتفاع معامل ألفا قد يكون بسبب عامل آخر لم نتطرق إليه لحد الآن وهو تماثل الفقرات وتشابهها بحيث تكرّر بعضها بعضا item over-redundancy فيما تقيسه رغم اختلاف الصياغة الظاهرية لها، الأمر الذي يساهم في تضخيم حجم معامل ألفا. (١٦)

ولذلك ينبغي التريث عند الحكم على ثبات درجات المقياس بناء على معامل ألفا، ولا سيما إذا كانت قيمته مرتفعة، إلا بعد تفكير وتدبر في السؤالين التاليين:

أولاً: هل قيمة معامل ألفا التي تبدو مرتفعة للمقياس الذي استعملته في بحثي تدل على مستوى كاف من الارتباطات البينية للفقرات، أم أن هذا الارتفاع في معامل ألفا سببه طول الاختبار وليس اتساق الفقرات أو العلاقات الارتباطية فيما بينها التي تبدوا منخفضة؟

إن طرح هذا السؤال الهام ينبه الباحث بأن السعادة الغامرة التي تستبد بالباحث وهو يذكر بانشراح نفسي قيمة معامل ألفا المرتفعة (كأن تكون ثمانية من عشرة أو أعلى من ذلك) يفتقر إلى أساس أو مبرر منطقي ما لم يتدبر الباحث سبب هذا الارتفاع، هل هو راجع إلى ارتباط الفقرات فيما بينها أي إلى اتساقها، أم راجع إلى طول الاختبار، أم إلى كليهما: اتساق الفقرات وطول الاختبار. ونتائج تقدير الثبات باستعمال حزمة SPSS تمد الباحث بعناصر للإجابة إن هو أحسن استغلالها. فالحزمة يمكن أن تزوده بمصفوفة الارتباطات بين الفقرات. وهذه المصفوفة ذات أهمية كبيرة لأنها تبين ما إذا كانت الارتباطات بين الفقرات مقبولة في مستوياتها، وبالتالي يعتبر أن معامل ألفا

المرتفع يعكس الاتساق الداخلي للفقرات. أما إذا لاحظ أن عددا كبيرا من الارتباطات بين الفقرات ضعيفة فإن ذلك يجعله يقف على حقيقة ارتفاع قيمة ألفا باعتبارها لا تعكس تأثير الاتساق الداخلي للفقرات لضعف ارتباطاتها ، وإنما تعكس التأثير الكبير لعدد الفقرات التي تفتقر إلى قاسم مشترك بينها. كما تزود الحزمة الباحث بمعلومة هامة جدا لم تستغل إطلاقا من طرف الباحثين في عرضهم لنتائج ألفا. وتتجلى في مربع معامل الارتباط المتعدد squared multiple correlation coefficient: R^2 بين كل فقرة وباقي فقرات المقياس. ويسمى أيضا بمعامل التحديد المتعدد multiple coefficient of determination بين الفقرة وباقي فقرات المقياس. ويدل معامل التحديد على نسبة التباين التي تفسرها (أو تشترك بها) فقرة معينة مع كافة فقرات المقياس ، وبالتالي تدل على مقدار التباين المشترك (وبتعبير غير فني مقدار العلاقة) بين الفقرة وباقي الفقرات. أو مقدار المساهمة التي تقدمها الفقرة للمعلومات التي يستهدف المقياس الحصول عليها عن السمة المقاسة.

أما بالنسبة للتساؤل الإشكالي الذي يتعلق بحجم معامل الارتباط الذي يعتبر مقبولا ، فاختلفت الآراء حول الموضوع لكونها لاتعتمد على أساس رياضي وانما ترجع إلى تقدير المتخصصين. فمثلا يرى روبنسون (Robinson, 1991) أنه إذا كان معامل ألفا مقداره ٠,٨٠ أو أعلى من ذلك فيكفي أن يكون الحد الأدنى لمتوسط الارتباطات بين الفقرات قدره ٠,٣٠ ؛ فإذا كان الأمر كذلك ، أي إذا كان متوسط الارتباطات ٠,٣٠ أو أكثر فإن معامل ألفا المرتفع يدل على وجود تجانس داخلي كاف بين الفقرات. أما كلارك وواطسون (Clark & Watson, 1995) فيميزان بين قياس المفاهيم المتعددة الأوجه ذات النطاق الواسع التي تنطوي على مفاهيم فرعية ، وبين قياس المفاهيم الضيقة المجال. فإذا استهدف المقياس قياس مفهوم واسع النطاق ومتباين فيقترح أن تتراوح متوسطات الارتباطات بين الفقرات من ٠,١٥ إلى ٠,٢٠ ؛ وأن تتراوح من ٠,٤٠ إلى ٠,٥٠ عند قياس المفاهيم الضيقة المجال. (١٧)

ثانياً: هل معاملات ألفا المرتفعة جدا أي تلك التي تتجاوز التسعة من عشرة ($\alpha \geq 0.9$) . تدل على اتساق داخلي مرتفع للفقرات (عند التأكد من أن متوسط الارتباطات بين الفقرات مرتفع بالفعل) أم أنها صنيع التشابه الكبير بين عدد من الفقرات، بحيث أنها تكرر بعضها بعضا ، ولا تضيف شيئا للمقياس؟

إن الارتفاع الكبير في معامل ألفا قد لا يعكس الاتساق الداخلي للفقرات بقدر ما يعبر عن التشابه الكبير بين فقرات المقياس التي تكرر بعضها بعضا مع اختلاف طفيف في الصياغة اللغوية [١٨]. وقد نتحفظ في قبول اقتراح بعض الثقاة فيما يتعلق بالمستوى الذي ينبغي أن يبلغه معامل الثبات بعامة ومعامل ألفا بخاصة. فنانلي (Nunnally,1967; 1978 ; Nunnally & Bernstein, 1994) مثلا رغم أنه اقترح في بداية الأمر مستوى ٠,٧٠

كحد أدنى مقبول لمعامل الثبات لأغراض البحث، ثم رفع هذا المستوى الأدنى إلى ٠.٨٠ في الطبعات اللاحقة لكتابه الشهير في نظرية القياس النفسي. غير أنه أوصى بألا يقل معامل الثبات عن ٠,٩٠ عند توظيف المقياس لأغراض إكلينيكية. ومن الأفضل في نظره أن تحوم قيمة معامل الثبات أو معامل ألفا حول ٠.٩٥ [١٩]. ونعتقد أن اشتراط مستوى ثبات لا يقل عن ٠,٩٠ ينطوي على مغالاة حتى ولو استعمل المقياس لأغراض إكلينيكية. إذ من المحتمل جدا أن فقرات المقياس الإكلينيكي الذي تتجاوز مستوى ثبات درجات فقراته ٠,٩٠ تعكس التماثل فيما تقيسه الفقرات بنسبة لا يستهان بها، ولا تمثل فقط الاتساق الداخلي للفقرات. وفي هذا السياق يرى استرينر (Streiner, 2003) أن معامل ألفا الذي تتجاوز قيمته ٠.٩٠ من المحتمل جدا أن يدل على وجود تكرار redundancy لا مبرر له فيما تقيسه الفقرات بدلا من الدلالة على الاتساق الداخلي. ولذلك يوصي ألا يتجاوز معامل ألفا قيمة ٠.٩٠ كحد أقصى [٢٠]. قد نوافق هذا الباحث فيما يتعلق بالتأثير الكبير الذي يمارسه تشابه محتوى ودلالة الفقرات في تضخيم قيمة معامل ألفا، ومع ذلك لا نشاطره رأيه الذي يقضي بتحديد سقف لقيمة معامل ألفا الذي يجب ألا يتعدى ٠.٩٠ ؛ ذلك أن ارتفاع معامل ألفا يرتد إلى أسباب كثيرة متباينة بما في ذلك سبب تشابه دلالة الفقرات. ولذلك ينبغي التوصية بالتريث في الحكم على قيمة معامل ألفا المرتفعة بأنها تدل على اتساق داخلي مرتفع للأداة، إلا بعد التأكد من أن فقرات المقياس أو عددا من هذه الفقرات التي ترتبط فيما بينها ارتباطا مرتفعا لا تتشابه تماما في دلالتها رغم اختلاف صياغتها اللغوية.

نماذج القياس

لمعرفة متى يؤدي استعمال معامل ألفا إلى نتائج دقيقة، أي تتطابق قيمته مع قيمة معامل الثبات، ومتى يترتب على استعماله تقدير غير دقيق للثبات الحقيقي، أي يمد الباحث عند استعماله بالحد الأدنى لمعامل الثبات، بدلا من تزويده بالقيمة التي تتطابق ومعامل الثبات، لا بد من التعرف على نماذج القياس وافتراضاتها، للوقوف على نموذج القياس الذي يعكس الافتراضات أو المسلمات التي قامت عليها عملية اشتقاق معامل ألفا بمختلف صيغه أو معادلاته.

في نظرية القياس، يميز عادة بين أربعة نماذج من القياس Measurement Models التي تتمايز في مدى تقيدها أو تحررها من الافتراضات والمسلمات المؤسسة لأنواع مفهوم التوازي. وهذه النماذج هي:

أولاً: نموذج التوازي التام Strict Parallel Model، أو يسمى بالنموذج المتوازي اختصارا: Parallel Model.

ثانياً: نموذج الدرجات الحقيقية المترادفة أو نموذج التماثل في الدرجة الحقيقية (طاو)، أو نموذج "طاو" المتكافيء[٩]: Tau-equivalent model / τ-

(٩) على الرغم من أن ترجمة مصطلح "equivalent model" بالنموذج المتكافئ ترجمة دقيقة، إلا أننا نخشى عند استعمال-

equivalent model . علما بأن الرمز "طاو" يشير إلى الحرف اليوناني τ الذي عادة ما يستعمل للدلالة على الدرجة الحقيقية .

ثالثاً: نموذج التماثل في الدرجة الحقيقية أساسا . أو نموذج "طاو" المتماثل أو المترادف في الأساس: Essentially essentially τ-equivalent model tau- equivalent model .

رابعاً: النموذج المتقارب أوالتقاربي أو التآلفي Congeneric Model .

إن نموذج التوازي التام، أو نموذج التوازي اختصارا، يقوم **أولاً** على افتراض أن بنود المقياس تقيس متغيرا كامنا واحدا single latent variable ، أو بعدا واحدا unidimensional يتمثل في السمة أو المفهوم الذي يشكل القاسم المشترك لبنود المقياس. ويقوم **ثانيا** على مسلمة أن الدرجات الحقيقية لكل بند من بنود المقياس متساوية، بمعنى أنه يفترض في بنود المقياس أن تقيس السمة بنفس المقدار. أو أن مقدار الدرجة الخالية من الخطأ العشوائي متساوية على مستوى الفقرات التي تشكل المقياس. ويقوم ثالثا على افتراض أن تباين درجات الخطأ بالنسبة لجميع فقرات المقياس يكون متساويا. وباختصار ، يدل نموذج التوازي على أن فقرات المقياس تقيس كلها ذات المتغير الكامن (السمة)، بنفس وحدة القياس the same metric ، وبذات الدرجة أو المستوى من الدقة، وبنفس المقدار من الخطأ (Raykov, 1997; Graham, 2006) (٢١).

فإذا رمزنا لكل فقرة من الفقرات التي تقيس نفس البعد بالرمز i ، وإلى فقرة أخرى بالرمزj ، ونرمز إلى الفقرة الأخيرة للمقياس بالرمز k ، ورمزنا إلى الفرد الذي يجيب عن الفقرات أو المقياس بالرمز p ، لأمكن التعبير عن خاصية تساوي الدرجات الحقيقية (τ) بين الفقرات لفرد معين كما يلي:

$$\tau_{ip} = \tau_{jp} = \ldots\ldots\ldots = \tau_{kp}$$

أي أن الدرجة الحقيقية للفرد p على الفقرة i مساوية لدرجته الحقيقية على الفقرة الأخرى j مساوية لدرجته الحقيقية لآخر فقرة في المقياس (أو أي فقرة من فقرات المقياس). ولأمكن التعبير أيضا على تساوي تباين o^2 درجات الخطأ العشوائي (ε) كما يلي:

$$o^2(\varepsilon_{ip}) = o^2(\varepsilon_{jp}) = \ldots\ldots\ldots = o^2(\varepsilon_{kp})$$

أي أن مقدار تباين الخطأ للفرد p على الفقرة i، مساويا لمقدار تباين الخطأ على الفقرة j مساويا لتباين خطأ أي فقرة أخرى للمقياس، أو لتباين درجة آخر فقرة في المقياس. وعليه يمكن التعبير عن نموذج التوازي بالصيغة العامة التالية:

= لفظ "متكافئ" أن يتداخل ذلك مصطلح "الصور المتكافئة" التي تدل على إحدى طرق تقدير الثبات، أو إحدى نماذج الثبات. ولذلك سنكتفي باستعمال كلمة "مترادف" أو "متماثل".

$$X_{pi} = \tau_p + \varepsilon_p \quad (٧)$$

وذلك للدلالة على أن أية درجة ملاحظة X_{pi} للمقياس ذي الفقرات المتوازية هي محصلة الدرجات الحقيقية المتساوية بين الفقرات للفرد p ، والدرجات الخطأ المتساوية عبر الفقرات لذات الفرد .

أما نموذج "طاو" المتماثل أو المترادف: Tau-equivalent model / τ-equivalent فيشترك مع نموذج التوازي في مسلمة أحادية البعد unidimensionality ، أي أن فقرات المقياس يجب أن تتسم بالتجانس بحيث تشترك كلها في قياس ذات البعد أو عامل كامن واحد. كما يشترك معه أيضا في مسلمة تساوي الدرجات الحقيقية بين فقرات المقياس لذات الفرد. وعليه، فإن التعبير الرياضي التوضيحي لهذا الافتراض ، أي :

$$\tau_{ip} = \tau_{jp} = \ldots\ldots\ldots = \tau_{kp}$$

يبقى ساريا على النموذج الحالي. غير أن الاختلاف الوحيد بينهما يكمن في احتمال عدم تساوي تباين درجات الخطأ عبر فقرات المقياس لذات الفرد.

$$o^2(\varepsilon_{ip}) \neq o^2(\varepsilon_{jp}) \neq \ldots\ldots\ldots \neq o^2(\varepsilon_{kp})$$

يظهر جليا من هذه المقارنة أن نموذج "طاو" المتماثل أو المترادف يتطلب أن يكون المقياس متجانسا أحادي البعد أو العامل، كما يتطلب أن تكون الدرجة الحقيقية للفرد متماثلة بين فقرات المقياس، غير أن درجات الخطأ لأداء الفرد ذاته على المقياس قد تختلف من فقرة لأخرى. ونتيجة لذلك قد تختلف درجة الفرد الملاحظة من فقرة لأخرى (Feldt & Brennan, 1989) (٢٢).

ويمكن أن نلخص افتراض تساوي الدرجات الحقيقية للفقرات، وفكرة أن كل فقرة تمتلك مقدارا من الخطأ الخاص بها (ε_{pi})، في المعادلة التالية :

$$X_{pi} = \tau_p + \varepsilon_{pi} \quad (٨)$$

ويلخص ريكوف (Raykov,1997a,1997b) بدقة وتركيز هذا النموذج بقوله أن نموذج "طاو" المترادف يدل على أن مفردات المقياس أو فقراته تقيس المتغير الكامن نفسه، بالوحدة نفسها on the same scale or metric (نفس السلم المتدرج للإجابة لكافة الفقرات)، وبنفس الدرجة من الدقة، لكن بمقادير مختلفة من الخطأ.

وإذا كان نموذج "طاو" المترادف اتسم بتماثل الدرجات الحقيقية ، وباختلاف قيم تباين الخطأ، فإن نموذج "طاو" المتماثل أو المترادف في الأساس : Essentially tau- essentially τ-equivalent model equivalent model/ . علاوة على عدم اشتراطه لتساوي تباينات الخطأ. فإنه يسمح بإمكان اختلاف قيم الدرجات الحقيقية للفقرات بفارق قيمة ثابتة أو عدد ثابت مضاف، مؤديا بذلك إلى اختلاف متوسطات الدرجات الحقيقية للفقرات، أو اختلاف في مستوى الدقة. (٢٣).

نموذج "طاو" المتماثل في الأساس يقوم إذن على افتراض أن كل فقرة من فقرات المقياس تقيس ذات المتغير الكامن (أحادي البعد أو متجانس)، وباستعمال وحدة القياس نفسها أو سلم القياس ذاته مما ينشأ عن ذلك تساوي تباين الدرجات الحقيقية ؛ لكن بمستويات أو درجات مختلفة من الدقة المتمثلة في اختلاف المتوسطات نتيجة تفاوت الدرجات الحقيقية بمقدار ثابت مضاف ، هذا فضلا عن اختلاف قيم تباين الخطأ. [٢٤]

ويمكن تمثيل ذلك بالمعادلة الآتية :

$$X_{pi} = (a_i + \tau_p) + \varepsilon_{pi} \qquad (٩)$$

حيث يدل الرمز a_i على القيمة الثابتة أو العدد الثابت الذي يمثل مقدار التفاوت في الدرجة الحقيقية بين كل فقرة وأخرى.

وإن اختلاف وحدة القياس أو سلم القياس يؤثر في التباين ، بحيث يميل التباين إلى التقلص عندما يكون سلم القياس ضيقا ، كأن ينطوي على درجتن فقط : صفر (للإجابة الخاطئة) ، وواحد(للإجابة الصحيحة) ، كما يميل إلى الارتفاع لما تزداد فئات سلم القياس أي تختلف وحدة القياس ، كأن يحتوي السلم المتدرج مثلا على خمس فئات بأوزان تنطلق من واحد إلى خمسة. أما الدقة التي تتمثل في اختلاف متوسطات الدرجات الحقيقية للفقرات فتدل على اختلاف الفقرات في قوتها على الدلالة على نفس المتغير الكامن رغم قياسها لذات المتغير ورغم تماثل سلم القياس أو وحدات القياس. أما الخطأ فيتمثل في الفرق بين الدرجة الملاحظة والدرجة الحقيقية.

ولئن كان نموذج "طاو" المترادف في الأساس ، لا يشترط تساوي متوسطات الدرجات الحقيقية التي تختلف بمقدار ثابت ، رغم تساوي قيم تباينها ، ولا يشترط أيضا تساوي تباين درجات الخطأ ، فإن النموذج الرابع والأخير: النموذج المتقارب Congeneric Model ، فيحتفظ - أسوة بالنماذج الثلاث التي تطرقنا إليها - بمسلمة تجانس مفردات المقياس أو مسلمة البعد الأحادي أو العامل العام الممثل لكافة بنود المقياس ، لكنه في المقابل يتحرر من مسلمة تساوي الدرجات الحقيقية بحيث لا تختلف في متوسطها فحسب (كما هو الشأن في نموذج "طاو" المترادف في الأساس) ، بل تختلف أيضا في تباينها ، ويتحرر أيضا من قيد مسلمة تساوي تباين درجات الخطأ. ويمكن تلخيصه في المعادلة التالية :

$$X_{pi} = [a_i + \beta_i (\tau_p) + \varepsilon_{pi}] \qquad (١٠)$$

وواضح من المعادلة ، أن النموذج المتقارب - إذ يفترض وجود علاقة ارتباطية خطية linear correlation بين الدرجات الحقيقية للفقرات - فإنه يسمح باختلاف الدرجات الحقيقية بين البنود بفارق قيمة ثابتة a_i ؛ التي تجعل متوسط الدرجات الحقيقية التي تمثل الدقة تختلف بين الفقرات. ويسمح أيضا - خلافا لنموذج "طاو" المترادف - بضرب الدرجة الحقيقية

بمعامل ضرب (multiplicative term : β_i) قد تختلف قيمته من فقرة لأخرى؛ مما يترتب عليه اختلاف في تباين الدرجات الحقيقية للبنود.

وقصارى القول أن النموذج الرابع التقاربي يسلم بأن كل مفردة من مفردات المقياس تقيس ذات المتغير الكامن أو ذات السمة، بوحدات قياس أو سلم قياس قد يختلف بين بعض الفقرات، وبمستويات مختلفة من الدقة لاختلاف متوسطات الدرجات الحقيقية، وبمقادير مختلفة من الخطأ. [٢٥]

ولكي يتسنى مقارنة النماذج الأربعة، ولمزيد من التوضيح والتركيز، لخصنا الخصائص الأساسية لهذه النماذج في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢). مقارنة بين افتراضات أو مسلمات نماذج القياس الأربعة.

نماذج القياس الأربعة	Measurement models	أوجه المقارنة بين كل فقرة وأخرى للمقياس أو بين أجزائه: الاشتراك في بعد واحد (التجانس)	تماثل تباين الدرجات الحقيقية (وحدة القياس متماثلة)	تماثل متوسطات الدرجات الحقيقية (ارتفاع مستوى الدقة)	تماثل تباين درجات الخطأ
نموذج التوازي	Parallel model	نعم ❖	نعم	نعم	نعم
نموذج "طاو" المترادف	Tau(τ)-equivalent model	نعم	نعم	نعم	لا
نموذج "طاو" المترادف في الأساس	Essentially tau(τ)-equivalent model	نعم	نعم	لا	لا
النموذج التقاربي	Congeneric model	نعم	لا	لا	لا

❖ تدل "نعم" على أن المسلمة المنصوص عليها في عنوان العمود ضرورية. وبالمقابل تدل "لا" على أن المسلمة غير ضرورية.

وتجمع النماذج الأربع علاقة الاحتواء بحيث أن نموذج التوازي يعد حالة خاصة من نموذج "طاو" المترادف، و نموذج "طاو" المترادف يعتبر حالة خاصة من نموذج "طاو" المترادف في الأساس، وهذا الأخير هو حالة خاصة من النموذج المتقارب. والنموذج المتقارب هو أعمها، وأكثرها تحررا من الافتراضات المقيدة، وأكثرها انسجاما مع واقع المقاييس والاختبارات.

مواطن قصور معامل ألفا

لقد ثار جدل واسع حول مدى دقة معامل ألفا في تقدير الثبات على مدى أربعة عقود خلت، وذلك

نتيجة للصيت العريض الذي حظيت به ، والاستعمال الواسع الذي عرفته وما زالت تعرفه ، بل ازدادت وتيرة استعمالها في كافة البحوث التي توظف الأدوات (الاستبيانات ، سلالم التقدير ، الاختبارات ، القوائم inventories ، أدوات الملاحظة ، وغيرها) والتي تسعى إلى تقدير ثبات درجات الأدوات المستعملة وصدقها ضمن إجراءات البحث. لقد استهدفت الدراسات التقويمية النقدية لأداء معامل ألفا الإجابة على الإشكالية التالية : **متى يكون معامل ألفا دقيقا في تقديره للثبات، ومتى يفتقر إلى الدقة؟** وإذا رمنا التحديد الدقيق للسؤال الذي شغل مقومي أداء معامل ألفا ، لكون السؤال السابق - رغم بساطته - سؤال فضفاض ، ومطاط ، ويفتقر إلى التحديد ، لأمكن تفريع صياغته إلى السؤالين المحددين التاليين :

أولاً: في ظل أي نموذج قياس من النماذج الأربعة التي تطرقنا إليها آنفا، يكون معامل ألفا دقيقا في تقدير الثبات لكون النموذج يستجيب وافتراضات طريقة معامل ألفا ومسلماته؟ وفي ظل أي نموذج تفتقر فيه طريقة معامل ألفا إلى الدقة في تقدير الثبات، لكون النموذج لا يتقيد بعدد من المسلمات أو الافتراضات التي يتطلبها؟

ثانياً: هل تحتفظ طريقة معامل ألفا بدقتها في تقدير الثبات رغم تباين خصائص بنية المقاييس من حيث البنية العاملية للمقياس (أي في حالة تعدد العوامل المفسرة لتباين فقرات المقياس، بدلا من عامل واحد فقط، أو تعدد أبعاد المقياس بدلا من بعد وحيد unidimensionality، علما بأن انتظام الفقرات في عدة أبعاد multidimensionality يمثل خاصية أغلب المقاييس المستعملة)؟

لقد لاحظ نوفيك ولويس - في وقت مبكر- أن معامل ألفا يتطلب أن تكون الدرجات الحقيقية للفقرات متساوية ، وحتى إذا اختلفت ، فإنها تختلف فيما بينها بقيمة ثابتة ، لكن لا يشترط تساوي تباين الخطأ بالضرورة. وأطلقا على افتراض قياس الفقرات لنفس المفهوم ، وافتراض تساوي الدرجات الحقيقية بين الفقرات ، أو اختلافها بمقدار ثابت فقط ، مع احتمال تباين درجات الخطأ ، بنموذج أو مقياس "طاو" المترادف في الأساس essentially tau-equivalent model/measure ، إذ يرجع الفضل إليهما في نحت هذا المصطلح الواسع الانتشار في نظرية القياس كما أسلفنا. الاستنتاج الهام الذي توصلا إليه هو أن معامل ألفا يقوم على ذات الافتراضات التي تأسس عليها نموذج "طاو" المترادف أساسا. **غير أن هذا النموذج بافتراضه ضرورة أن تقيس كل فقرة البعد ذاته الذي تقيسه الفقرات الأخرى للمقياس، وبنفس المقدار أو الدرجة، نموذج مثالي قائم على افتراضات مقيدة للغاية تتجافى وواقع استعمال المقاييس في الواقع.** وبالتالي ، إذا لم تنسجم فقرات المقياس مع افتراضات نموذج "طاو" المترادف في الأساس ، فإن استعمال معامل ألفا يؤدي إلى تقدير محافظ conservative estimate لمعامل الثبات ، أي يترتب عن تبني معامل ألفا في ظل هذا النموذج تقدير للثبات بقيمة أدنى من قيمة معامل الثبات الحقيقي (٢٦) .

لقد أوضحت كثير من الدراسات (e.g.,Graham, 2006; Green & Hershberger, 2000; Kamaroff, 1972 McDonald, 1999; Novick & Lowis, 1967; Zimmerman, 1972; Raykov,1997a,b; 1998, 2001a,b; 2004a,b;) على مدى العقود الثلاثة الماضية، أن معامل ألفا لكرونباخ يسفر عن تقدير غير دقيق للثبات، إذا لم يتحقق في درجات بنود المقياس شروط (مسلمات أو افتراضات) نموذج "طاو" المترادف في الأساس. وهي افتراضات وإن كانت أقل صرامة وتقييدا من نموذج التوازي التام ونموذج "طاو" المترادف، إلا أنها تبقى مع ذلك شروطا صارمة قلما تتوفر في بيانات القياس في الواقع. (٢٧).

ولذلك نجد مثلا كورتنا (cortina, 1993) - في دراسة مسحية للبحوث التي وظفت معامل ألفا في قياس الثبات - يخلص إلى النتيجة التي مفادها أن معامل ألفا لكرونباخ يعطي تقديرا تمثل قيمته الحد الأدنى للثبات lower- bound estimate of reliability ؛ عندما لا تكون فقرات أو مكونات المقاييس من نوع "طاو" المترادف في الأساس. وإذا علمنا أن الاختبارات من نوع "طاو" المترادف في الأساس، يندر وجودها لاستعصاء إنجاز أدوات قياس تحقق افتراضاته ومسلماته، فإن تقدير معامل ألفا لكرونباخ يبقى يمثل الحد الأدنى للثبات الحقيقي لأدوات القياس المستعملة. (٢٨)

ويشير آلن ويين (Allen & Yen, 1979) بصريح العبارة في كتابهما في نظرية القياس بأن " استعمال طريقة معامل ألفا وكذلك طريقة كيودر- رتشاردسن تنتجان الحد الأدنى عند تقدير ثبات المقياس" [٢٩ ؛ ص ٨٨]. أما كروكر، وألجينا (Crocker & Algina, 1986) ، فيوضحان بأنه في المقاييس المتعددة الفقرات التي لا ينطبق عليها افتراضات النموذج المتوازي، أو نموذج "طاو" المترادف، أونموذج "طاو" المترادف في الأساس، فإن استعمال معامل ألفا يعطي الحد الأدنى لمعاملات ثباتها. (٣٠ ؛ ص ١٢١)

ويلخص ريكوف (Raykov, 2004) وضعية معامل ألفا بدقة وتركيز في ثلاثة جوانب، وهي:

١- بافتراض عدم ارتباط درجات الخطأ، تعكس قيم معامل ألفا الحد الأدنى لمعامل الثبات للمقاييس المتعددة البنود، بغض النظر عن البنية العاملية للمقياس. بمعنى سواء أكانت بنود المقياس وحيدة البعد أو متعددة الأبعاد، فإن استعمال معامل ألفا لكرونباخ يسفر عن تقدير منخفض للثبات. ويميل إلى تخفيض معامل الثبات الحقيقي إلى الحد الأدنى.

٢- ودائما عند افتراض استقلالية درجات الخطأ، أو عدم ارتباطها، فإن التقدير الذي يتمخض عنه استعمال معامل ألفا، يكون مساويا لثبات المقياس، عندما تكون بنود المقياس أو مكوناته من نوع "طاو" المترادف في الأساس، على الأقل (أو من نوع "طاو" المترادف، أو من النوع المتوازي. أما إذا كانت البنود من النوع المتقارب، فمعامل ألفا لا يساوي ثبات المقياس بل يمثل الحد الأدنى له) . غير أن المتطلبات الصارمة للافتراضات التي يقوم عليه نموذج "طاو" لا

تتوفر في واقع القياس النفسي والتربوي والاجتماعي.

٣- لكن في حالة ارتباط درجات الخطأ، فإن استعمال معامل ألفا يؤدي إما إلى تقدير متضخم للثبات أو إلى تقدير منخفض له. (٣١)

ومما يجدر الانتباه له في المعالجة السابقة، أن توظيف معامل ألفا يؤدي إلى تقليص معامل الثبات الحقيقي، إذا كانت بنود المقياس تمت بصلة إلى النموذج المتقارب لتحرره من القيود الصارمة (الافتراضات المقيدة) التي تقوم عليها النماذج الثلاثة الأخرى. هذا مع افتراض عدم ارتباط الأخطاء.

أما في حالة ارتباط الأخطاء، فإن استعمال معامل ألفا قد لا يؤدي إلى التقليص من القيمة الحقيقية لثبات المقياس فحسب، بل يؤدي - في الغالب - إلى تضخيم الثبات.(٣٢) إذ يوضح روزنبوم (Rozenboom, 1966) أن تطبيق فقرات المقياس في جلسة واحدة، يؤدي إلى ارتباط أخطاء القياس بين الفقرات. وارتباط أخطاء القياس تؤدي إلى تضخيم قيمة معامل ألفا. (٣٣)

ولقد قام زيمرمن وآخرون (Zimmerman et al., 1993) بفحص شامل لمشكلة تأثير أخطاء القياس المرتبطة في معامل ألفا، واستخلصوا أن معامل ألفا يقدر الثبات تقديرا تضخيميا إذا كانت معاملات الارتباط بين أخطاء القياس موجبة. ويدللون على ذلك بأنه إذا كان معامل الثبات لمقياس ينطوي على ثماني فقرات يساوي .٠.٥٠ ، وكان ارتباط أخطاء القياس بين أزواج الفقرات يساوي .٠.١٠ ، فإن معامل ألفا يعطي تقديرا للثبات يساوي ٠.٧٢ مؤديا إلى تضخيم قيمة ثبات المقياس بمقدار ٠.٢٢ (٣٤).

لقد سبق أن أوضحنا مرارا أن معامل ألفا يتطلب أن يكون المقياس أحادي البعد، أو بتعبير آخر أن تكون فقراته متجانسه. وبلغة التحليل العاملي أن تتشبع جميع الفقرات (أو أغلبها على الأقل) تشبعا مرتفعا على عامل واحد، بحيث أن هذا العامل يستوعب أو يفسر نسبة عالية من تباين فقرات المقياس أو مكوناته. **لكن ماذا لو استعملنا معامل ألفا لتقدير ثبات درجات مقياس متعدد الأبعاد أو العوامل (أي ينطوي على عاملين أو أكثر)؟ هل تعطي طريقة معامل ألفا تقديرا دقيقا للثبات عند خرق مسلمة التجانس، أو اختلال شرط البعد الواحد للمقياس؛ أم تؤدي إلى تقدير تقليصي أو تضخيمي لمعامل الثبات؟ هل يمكن أن نعتبر معامل ألفا مؤشرا دقيقا لتجانس المقياس أي لأحادية بعد المقياس؟ أو بتعبير آخر، هل ارتفاع قيمة معامل ألفا ، يعتبر دليلا على أن المقياس مرتفع التجانس، وعلى أنه ينطوي على بعد واحد فقط؟**

لنبدأ بمعالجة السؤالين الأخيرين المتعلقين بإمكانية اعتبار معامل ألفا مؤشرا دقيقا لأحادية المقياس أو تجانسه. تفيد أغلب الدراسات التي عالجت هذه القضية (eg. Cortina, 1993; Feldt & Qualls, 1996;Green, Lissitz, & Mulaik, 1977; Hattie, 1985; Miller, 1995; Raju, 1982; Terwilliger & Lele, 1979 أن معامل ألفا يعتبر مؤشرا (دليلاً) غير دقيق على

تجانس فقرات المقياس أو مكوناته، أو على أحادية البعد Unidimensionality للمقياس. ولذلك، تم التخلي عنه من طرف السيكومتريين كمؤشر لتجانس الفقرات [٣٥]. وإذا كان الأمر كذلك لدى المتخصصين، فإن اعتبار معامل ألفا المرتفع دليلا على تجانس فقرات المقياس أو اشتراكها في بعد واحد، ما زال اعتقادا مستحكما ومتفشيا لدى الباحثين. وبذلك يقعون فريسة المغالطة التي يسميها المناطقة بمغالطة تأكيد النتائج أو المترتبات Fallacy of affirming the consequences. إذ تقوم المغالطة على الاعتقاد بأنه: إذا كانت س، فإذن ص. وبالتالي إذا كانت ص، فإذن س. أي "ارتفاع التجانس إذن ارتفاع معامل ألفا"، وبالتالي. فإن "ارتفاع معامل ألفا، إذن ارتفاع التجانس". فإذا كان شرط تجانس المقياس قائما، فإذن يرتفع مستوى معامل ألفا، ويستدل من ذلك بالتالي، أن ارتفاع معامل ألفا دليل على تجانس فقرات المقياس.

أما فيما يتعلق بسلوك معامل ألفا عند اختلال شرط البعد الواحد للمقياس، أي اختلال شرط التجانس، بحيث ينطوي المقياس على بعدين أو عدة أبعاد تمثل فقرات المقياس، فإن استعمال معامل ألفا يسفر عن تقدير أدنى من مستوى معامل الثبات الحقيقي للمقياس ككل. وفي هذا السياق، يرى شميدت وهانتر (Schmidt & Hunter, 1996) – عقب دراسة مسحية وتقويمية لأخطاء القياس – أن انتقاء معامل ألفا لتقدير الثبات عندما ينطوي المقياس على عدد من الأبعاد (غير متجانس) يعتبر اختيارا غير مناسب، أو غير صالح لتقدير الثبات. (٣٦)

ولقد اجتهد كورتين (Cortina, 1993) باستعمال فنية المضاهاة الإحصائية statistical simulation technique في إثبات ميل معامل ألفا إلى الانخفاض بسبب تعدد أبعاد المقياس (الافتقار إلى التجانس)، والارتفاع بسبب العلاقات الارتباطية البينية للفقرات (الاتساق). ولكنه لاحظ أيضا أن طول الاختبار (عدد الفقرات) قد يسفر عن قيمة مرتفعة لمعامل ألفا عند انتظام الفقرات في ثلاث مجموعات أو أبعاد أو عوامل مستقلة فيما بينها (غياب التجانس والاتساق معا في بنية الاختبار). ولذلك يخلص من دراسته إلى القول بأن استعمال معامل ألفا مفيد عندما تتوفر مسلماته في البيانات، أي عندما يصنف التباين الخاص للفقرة في زمرة أخطاء القياس. (٣٧)

ولعل الفكرة الأخيرة، أي التباين الخاص، تقتضي توضيحا لأن هذا الشرح يمدنا بتعليل لافتقار معامل ألفا للدقة في غياب تجانس المقياس. إن كرونباخ (Cronbach, 1947) نفسه يقسم التباين الكلي للمقياس المتعدد الفقرات إلى تباين العامل العام، وهو التباين المشترك بين جميع فقرات المقياس؛ وتباين فقرات مجموعة العوامل، أو العوامل الطائفية، أي مقدار التباين الذي تشترك فيه مجموعة من الفقرات؛ والتباين الخاص بكل فقرة، وتباين الخطأ العشوائي Error Variance (٣٨). تقوم طريقة معامل ألفا لكرونباخ على منطق نسبة الدرجة الحقيقية التي تمثل كل التباين المنتظم الذي تشترك فيه كل الفقرات

(مستبعدة التباين المشترك بين فقرات المجموعات أو العوامل) إلى التباين الكلي للمقياس المنتظم وغير المنتظم أو العشوائي. ومعنى ذلك أنه عند استعمال معامل ألفا، فإن التباين المشترك بين فقرات كل مجموعة من مجموعات الفقرات المكونة للمقياس، والتباين الخاص بكل فقرة، يصنف في زمرة الأخطاء العشوائية رغم أنها ليست كذلك. و ينتج عن هذا السلوك تقليص في مقدار تباين الدرجة الحقيقية وتضخيم في مقدار تباين الخطأ، مما يؤدي إلى تقدير منخفض للثبات الحقيقي للمقياس. أما الطرق البديلة التي سنأتي على بعضها التي تراعي تعدد البنية العاملية أو تعدد أبعاد المقياس، فلا تقوم على اعتبار تباين فقرات كل عامل من العوامل المشكلة للمقياس من قبيل الخطأ العشوائي، بل تعتبر أن تباين فقرات العوامل تصب في مجرى تباين الدرجة الحقيقية، لكونها تباينا منتظما على مستوى كل عامل وليس تباينا عشوائيا، وبالتالي ليست من الأخطاء العشوائية. ولذلك تعطي هذه الطرق تقديرا دقيقا للثبات مقارنة بتقدير معامل ألفا.

ولقد حاول كرونباخ وزملاؤه (Cronbach, Schonemann, & McKie, 1965) تدارك الأمر باقتراح تعديل لصيغة معامل ألفا، تأخذ بعين الاعتبار المجموعات الفرعية التي يتكون منها المقياس، وأسموا هذه الصيغة المعدلة بمعامل ألفا الطبقي Stratified Alpha ؛ وفيما يلي معادلتها :

$$\text{Strat } \alpha = 1 - \frac{\sum_{j=1}^{c} \sigma^2_{x_j} \left(1 - {}_{\alpha}\rho_{x_j x'_j} \right)}{\sigma^2_x} \quad (١١)$$

يدل التعبير ${}_{\alpha}\rho_{x_j x'_j}$ على تقدير معامل ألفا لفقرات مجموعة من مجموعات (طبقة من طبقات) المقياس، ويدل التعبير $\sigma^2_{x_j}$ على تباين هذه المجموعة (الطبقة)، وتدل سيجما $\sum_{j=1}^{c}$ على أن عملية الجمع تشمل حواصل الضرب لتباين درجات كل مجموعة في نتيجة طرح معامل ألفا لكل مجموعة من الواحد الصحيح. بحيث يبدأ الجمع انطلاقا من المجموعة الأولى j=1 (الطبقة الأولى) إلى آخر مجموعة c (آخر طبقة) . أما التعبير σ^2_x فيدل على تباين المقياس ككل. (٣٩)

غير أنه يشترط أن تكون كل مجموعة من مجموعات الفقرات، أو كل طبقة من طبقات المقياس من نوع "طاو" المترادف في الأساس على الأقل (٤٠). بمعنى يشترط أن تقيس فقرات كل مجموعة بعدا واحدا، وأن يكون تباين الدرجات الحقيقية متساويا، ولا تختلف هذه الدرجات إلا بمقدار ثابت، أما تباين الخطأ فلا يشترط أن يكون متماثلا بين الفقرات. معنى ذلك، إذا كانت مجموعات الفقرات المكونة للمقياس أو بعضها من نوع النموذج المتقارب Congeneric model، فمن المحتمل أن ينحو معامل ألفا الطبقي نحو تقدير منخفض لثبات المقياس.

بعض الصيغ البديلة

لقد تطرقنا إلى الحالات التي تحتفظ فيها معامل ألفا بدقتها في تقدير الثبات والحالات التي تفتقر فيها إلى الدقة في تقدير الثبات، ورأينا أن هذا التقدير يكون دقيقا في ظل توفر مسلمات نموذج "طاو" المترادف في الأساس في البيانات، وفي ظل النماذج التي تمثل حالات خاصة له: نموذج "طاو" المترادف ونموذج التوازي. ورأينا أن هذا التقدير يكون متحيزا يفتقر إلى الدقة في ظل النموذج الرابع: النموذج المتقارب. **فإذا ارتبطت فقرات المقياس ببعد واحد، لكن مع اختلاف تباين درجاتها الحقيقية، واختلاف تباين خطئها؛ يعكس معامل ألفا الحد الأدنى للثبات الحقيقي للمقياس، كما يمكن أن يعكس تقديرا تضخيميا في حالة ارتباط درجات الخطأ.**

أما إذا انطوى المقياس على بنية عاملية متعددة الأبعاد، فإن استعمال معامل ألفا يسفر عن تقدير أدنى من مستوى معامل الثبات الحقيقي.

ونتيجة لمواطن القصور هذه، اقترحت عدة معادلات بديلة تعطي تقديرا أدق من معامل ألفا، عندما لا تتوفر مسلمات نموذج "طاو" المترادف في الأساس، على الأقل؛ أي تنسجم هذه المعادلات ومسلمات النموذج الأكثر تحررا من المسلمات المقيدة: النموذج المتقارب، وبعضها يأخذ بعين الاعتبار استقلالية الأخطاء أو ارتباطها، وأحادية البنية العاملية للمقياس أو تعددها. ولذلك، سنتعرض لبعض هذه الطرق البديلة مع أمثلة تطبيقية لبعضها.

معامل ثيتا: Theta Coefficient (θ)

لقد قام ارمور (Armor, 1974) باقتراح هذه الطريقة لتقدير الثبات، لأنها تعطي تقديرا أدق لمعامل الثبات عندما تتجاوز بيانات القياس نموذج طاو المترادف في الأساس، إلى النموذج المتقارب الذي لا يشترط في الدرجات التساوي في الدرجات الحقيقية، ولا التساوي في تباين درجات الخطأ. كما تستعمل أيضا عند انتهاك المقياس شرط واحدية البعد أو التجانس، لينطوي على عوامل أو أبعاد، شريطة أن يستأثر أحد العوامل بتفسير نسبة كافية من تباين فقرات المقياس، كأن يفسر مثلا نسبة لا تقل عن ٤٠٪ من التباين الكلي للمقياس(٤١). وبتعبير آخر، في وجود أكثر من عامل واحد مشكل للمقياس، فيجب أن ينفرد أحدها بالتفوق على العوامل الأخرى في تمثيل تباين المقياس. وكلما تفوق هذا العامل عن غيره في تمثيل تباين المقياس (معلومات المقياس بتعبير غير فني)، بحيث تزداد نسبة التباين الذي يقوي على تفسيره عن ٤٠٪، كلما كان الوضع أفضل، وأكثر انسجاما مع منطق معادلة ثيتا.

لعل التوضيح المبسط السابق يجعل القارئ يستنتج أن معامل ثيتا يستعمل بعد إجراء التحليل العاملي على بيانات المقياس. كما أن القارئ الذي يتوفر على خلفية ولو كانت بسيطة عن التحليل العاملي يستنتج أن الوصف السابق يشير إلى أسلوب

معين شائع الاستعمال من أساليب التحليل العاملي ، وهو أسلوب التحليل إلى المكونات الأساسية أو الرئيسية Principal Components Analysis(PC).

تنطلق طريقة التحليل إلى المكونات الرئيسية - شأنها في ذلك شأن طرق التحليل العاملي الأخرى - من تحليل مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات ، أو بين جميع الفقرات المكونة للمقياس ، للكشف عن المجموعات التي ترتبط عناصرها أو فقراتها ارتباطا عاليا. فيشرع أسلوب المكونات الأساسية في استخراج المجموعة ذات الارتباط المرتفع بين فقراتها بحيث يكوّن من هذه الفقرات (المتغيرات) تشكلة أو تركيبة خطية linear combination لتحقيق أقصى مجموع ممكن لمربعات الارتباطات بين هذا التشكلة أو التركيبة الخطية وبين الفقرات الأصلية. أو بتعبير آخر ، للتوصل إلى تحديد أوزان للمتغيرات الأصلية لتحقيق تركيبة خطية من المتغيرات بأوزانها تفسر أقصى نسبة من تباين متغيرات المقياس أو فقراته. وتدعى هذه التركيبة الخطية الكامنة (البنية التحتية) التي تمثل أقصى تباين في فقرات المقياس بالعامل ، ومربع معامل الارتباط بين هذه البنية الخطية وبين الفقرات الأصلية يدعى بالتشبع. عند استخراج العامل الأول بهذه الطريقة ، يستخرج العامل الثاني وذلك بتكوين أفضل تشكلة خطية ثانية من المتغيرات بأوزان أخرى من التشكيلات الخطية العديدة الممكنة تفسر أقصى نسبة من التباين الباقي عند استخراج العامل الأول. أي أن العامل الثاني مستقل عن العامل الأول بحيث ما يمثله من تباين في المقياس ليس تكرارا أو استنساخا للتباين الذي يمثله العامل الأول وذلك لعدم ارتباطهما. ويمثل العامل الثاني أفضل تشكلة خطية لأوزان المتغيرات أو الفقرات الأصلية بعد التشكلة الخطية التي يمثلها العامل الأول لكونها تحقق أقصى مجموع مربع ارتباط بالفقرات الأصلية ، أي أعلى قيمة مميزة أو جذر كامن eigenvalue . وتدل القيمة المميزة عل المساحة المشتركة (نسبة التباين المشترك) بين العامل وبين الفقرات. ويسهل فهمه عندما نتصوره بأنه يدل على قوة العلاقة التي تربط العامل بعدد من فقرات المقياس.

نستخلص مما سبق أن أسلوب التحليل إلى المكونات الأساسية يستخرج عوامل متدرجة من حيث أهميتها بدءا بالعامل الأول ونزلا إلى العامل الأخير. إذ يتسم العامل الأول بتمثيل أكبر نسبة من التباين ، كما يحتوى على أعلى قيمة مميزة ، أي أن علاقته بفقرات الاختبار التي يمثلها أقوى من علاقة العوامل الأخرى المستخرجة بفقرات المقياس التي يمثلها.

بعد هذا التقديم لمنطق التحليل إلى العوامل الأساسية ، نعود إلى معامل ثيتا. لقد اقترح أرمور (Armor, 1974) عدة صيغ مترادفة لمعامل ثيتا لعل أكثرها شهرة واستعمالا المعادلة التالية :

$$\theta = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{1}{Eigen_1}\right) \qquad (١٢)$$

ويدل k على عدد الفقرات (أو المتغيرات). أما اللفظ $Eigen_1$ فيدل على الجذر الكامن للعامل الأول المستخرج بطريقة المكونات الأساسية[٤٢]. وتتوفر هذه المعلومات في نتائج التحليل العاملي عند استعمال أية حزمة إحصائية. ويبقى مجرد التعويض في المعادلة أعلاه لتقدير ثبات درجات المقياس.

يفضل استخدام هذه الطريقة إذا اتسمت مصفوفة التشبعات على العوامل قبل التدوير بالمواصفات التالية: ١ـ يجب أن يفسر العامل الأول (المكون الرئيسي الأول) المستخرج أعلى نسبة من التباين بحيث ينبغي ألا تقل هذه النسبة عن ٤٠ ٪ من تباين فقرات المقياس. ٢ـ ينبغي أن تفسر المكونات الأخرى المرتبة تنازليا نسبا متقاربة ومتناقصة من التباين المتبقي. ٣ـ كل الفقرات أو معظمها ينبغي أن تتشبع تشبعا كافيا (لا تقل عن ٠.٣٠) على المكون أو العامل الأول. ٤ـ كل الفقرات أو معظمها ينبغي أن يكون تشبعها على العامل أو المكون الأول أعلى من تشبعها على باقي المكونات أو العوامل. (٤٣؛ ص ٦٠)

معامل أوميجا [١٠] Omega Coefficient (Ω) للمقياس كله.

لا يقل معامل أوميجا أهمية ودقة في تقدير ثبات المقاييس عن معامل ثيتا. وإذا كان معامل ثيتا يستعمل عقب التحليل إلى المكونات الأساسية، فإن أوميجا تستعمل بعد التحليل العاملي بالطرق الأخرى غير المكونات الأساسية، أي عند استعمال طريقة المحاور الأساسية Principal Axis Factoring (PAF)، أوطريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood (ML)، أو طريقة التحليل العاملي الصوري Image Factoring (IMAGE)، أو طريقة المربعات الصغرى غير الموزونة Unweighted Least Square(ULS)، أو طريقة المربعات الصغرى المعممة Generalized Least Squares (GLS)، أو أي طريقة أخرى.

لقد طور كل من هيس، وبوهرنستيدت (Heise & Bohrnstedt, 1970) معاملا لتقدير الثبات بناء على نتائج التحليل العاملي، وفضلا تسميته بأوميجا. إن الشكل العام لمعامل أوميجا القائم على توظيف تباين كل الفقرات وتغايرها، وقيم شيوعها أو اشتراكياتها communalities هو:

$$\text{Omega coefficient } (\Omega) = 1 - \frac{\sum \sigma_i^2 + \sum \sigma_i^2 h_i^2}{\sum \sum \text{cov}(x, x_j)} \quad (١٣)$$

حيث يدل التعبير $\sum \sigma_i^2$ على مجموع تباين فقرات المقياس، ويدل التعبير $\sum \sigma_i^2 h_i^2$ على مجموع حواصل ضرب تباين كل فقرة من فقرات المقياس في قيمة شيوعها، علما بأن لكل فقرة قيمة شيوع معينة، والتي تساوي مجموع مربعات تشبع كل فقرة على العوامل المستخرجة في حالة التدوير المتعامد

(١٠) أحيانا يرمز لها بالحرف الإغريقي الكبير: Ω، وأحيانا يرمز لها بالحرف الإغريقي الصغير: ω

الـذي يقـوم علـى اسـتقلال العوامـل المستخرجة أوعـدم ترابطها. أما المقام $\sum\sum \mathrm{cov}(x_i x_j)$ فيدل على تغاير بـين الفقـرات الموجـودة في الأعمـدة والفقـرات الموجـودة بالصفوف لمصفوفة التغاير بين فقرات المقياس. وبتعبير آخر يـدل التعبير السـابق علـى مجمـوع جميـع قـيم التغـاير بـين فقـرات المقيـاس [٤٤]. وتجـدر الإشـارة إلى أن كـل الحـزم الإحصائية تزود المستعمل للتحليـل العـاملي بالإحـصاءات الوصـفية لجميـع الفقـرات بمـا في ذلـك التبـاين والانحـراف المعياري لجميع الفقرات، وبمصفوفة الارتباطات ومصفوفة قيم التغاير بين الفقرات، والقيمة المميزة لكل عامل، وقيم الشيوع لكل فقرة أو متغير، علاوة على مـصفوفة العوامـل بتشبعات الفقرات عليها قبل التدوير وبعده. وبالتـالي يقـوم المـستعمل لأيـة حزمـة بالحـسابات البـسيطة السـهلة الـتي تتطلبها المعادلة رقم (١٣).

وتختـصر المعادلـة الـسابقة إلى الـشكل التـالي إذا أردنـا الاشـتغال علـى الارتباطـات بـدلا مـن التبـاين والتغاير:

$$Omega coefficien(\Omega) = 1 - \frac{k - \sum h_i^2}{k + 2\sum r_{x_i x_j}} \quad (١٤)$$

تدل k على عدد الفقرات، وتـدل $\sum h_i^2$ علـى مجموع قيم الشيوع لفقرات المقياس. أمـا التعبير الجديـد $\sum r_{x_i x_j}$ فيـدل علـى مجمـوع الارتباطـات بـين فقـرات المقياس التي تظهرها الحزم الإحـصائية بـشكل مـصفوفة معاملات الارتباط بين الفقرات.(٤٥، ص ٦٥)

ومـن الأهميـة بمكـان، الإشـارة إلى أن معامـل أوميجـا يـستعمل لتقـدير ثبـات درجـات المقيـاس سـواء أكانت بنية المقياس بسيطة أي تحتوي علـى بعـد أو عامـل واحد، أم كانت بنيته مركبة أو معقدة بحيث يحتوى علـى عـدد مـن الأبعـاد أو العوامـل. فإذا احتـوى المقيـاس علـى بعدين أو عاملين أو أكثر باستعمال طرق التحليل العاملي (باستثناء طريقة المجموعات الرئيسية) فإن استعمال معامل أوميجا يعطي تقديرا للثبات علـى مـستوى المقيـاس ككـل بغض النظر عن تعدد عوامله، ولا يعطـي تقـديرا للثبـات على مستوى كل بعد في المقياس.

ولعل المقارنة بين المعاملات الثلاثة: معامل ألفـا لكرونباخ، ومعامل ثيتا، ومعامـل أوميجـا، مـن حيـث مـدى دقتهـا، أو اقترابهـا مـن معامـل الثبـات الحقيقـي، تفيد في توضيح وإبراز مدى قدرة كل منهـا علـى تقـدير الثبات.

يتمخض استعمال المعـاملات الثلاثـة عـن نتـائج متكافئـة إن لم تكـن متماثلـة إذا كانـت بيانـات القيـاس تنـسجم ومتطلبـات النمـوذج المتـوازي، أو تتماشـى ونمـوذج "طـاو" المـترادف، أو توافـق علـى الأقـل نمـوذج "طاو" المـترادف في الأسـاس لأن النمـوذج الأخـير ـ كمـا أوضـحنا سـالفا (وببعض الإسـهاب) ـ أقلـها تـشددا في صـرامة الافتراضـات الـتي يجـب أن تتـوفر في بيانـات الفقرات.

أمـا إذا كانـت بيانـات القيـاس لا تـستجيب لمتطلبات نمـوذج "طـاو" المـترادف في الأسـاس (وهـي لا

تحقق بالضرورة افتراضات نموذج التوازي، وافتراضات نموذج "طاو" المتردف)، كأن تكون درجات الفقرات تنسجم والنموذج الأكثر تحررا من صرامة الافتراضات التي تقوم عليها النماذج الثلاثة السابقة، (أي عند اختلاف الدرجات الحقيقية وتباين الخطأ)، وعند انطواء المقياس على بنية متعددة العوامل أو الأبعاد، فإن معامل ألفا يعطي أدنى تقدير لمعامل ثبات درجات المقياس، في حين أن معامل أوميجا يعطي أفضل تقدير بحيث تقترب قيمته اقترابا كبيرا من معامل الثبات الحقيقي. أما ثيتا فتحتل موقعا وسطا في هذه الحالة، بحيث تتفوق على معامل ألفا وتتخلف عن معامل أوميجا في دقة تقدير الثبات.(٤٦)

مؤشرات ثبات المفهوم أو التكوين الفرضي
Construct reliability (CR)

يدل ثبات المفهوم على مدى دقة أو اتساق المؤشرات التي قد تتمثل في الفقرات، أو قد تكون مقاييس جزئية أو فرعية، أو قد تتخذ أشكال أخرى، في قياس مفهوم معين. إذ يتوقع في المؤشرات (فقرات مقياس مثلا) التي يفترض الباحث أنها تنتمي إلى مفهوم معين أن تنطوي على نسبة من التباين المشترك بينها وبين المفهوم. فإن كانت هذه النسبة مثلا تساوي ٦٠٪، فمعنى ذلك أن المفهوم الذي يراد قياسه يفسر أو يحدد نسبة تباين في المؤشر او الفقرة قدرها ٦٠٪ من مجمل تباين المؤشر أو الفقرة. وبالتالي فباقي التباين الذي لا يحدده المفهوم في الفقرة يدعى بالخطأ، ومقداره في هذه الحالة ٤٠٪.

يقدر ثبات المفهوم في الغالب باستعمال طريقة التحليل العاملي التوكيدي CFA: Confimatory Factor Analysis. والتحليل العاملي التوكيدي، على خلاف التحليل العاملي الاستكشافي EFA: Exploratory Factor Analysis، ينطلق من خلفية تنظيرية على أساسها يفترض الباحث سلفا وقبل إجراء التحليل العاملي، أي المتغيرات الملاحظة أو المقاسة (المؤشرات، أو الفقرات، أو المقاييس الفرعية أو غيرها) تنتمي إلى أي العوامل الكامنة. فإذا كانت المؤشرات تتكون من فقرات مقياس معين، واعتقد الباحث ـ وفقا لتنظيره ـ بأن المفهوم ينطوي على عاملين أو بعدين، فإن الباحث سيقوم بتعيين الفقرات التي تتشبع على العامل الأول، والفقرات التي تتشبع على العامل الثاني سلفا، أي قبل إجراء التحليل العاملي. وبالتالي تكون وظيفة التحليل العاملي اختبار حسن مطابقة البنية العاملية المفترضة (انتماء مجموعة معينة من الفقرات إلى البعد الأول، وانتماء مجموعة الفقرات الأخرى إلى البعد الثاني)، مع البيانات.

إن إحدى المعادلات التي تمكن من تقدير مدى دقة عدد من المؤشرات في قياس بعد أو مفهوم (عامل كامن)، في سياق التحليل العاملي التوكيدي بخاصة، أو التحليل العاملي بعامة، هي المعادلة التالية (٤٧):

$$CR = \frac{\left(\sum_{i=1}^{p}\lambda_i\right)^2}{\left(\sum_{i=1}^{p}\lambda_i\right)^2 + \sum_{i=1}^{p}\varepsilon_{ii}} \qquad (١٥)$$

يدل التعبير $\sum_{i=1}^{p}\lambda_i$ على مجموع تشبعات المؤشرات (الفقرات) على العامل ؛ كما يدل التعبير $\sum_{i=1}^{p}\varepsilon_{ii}$ على مجموع تباين الخطأ للمؤشرات أو الفقرات (أو مجموع خطأ القياس للمؤشرات). وخطأ القياس للمؤشرات ، في سياق التحليل العاملي ولا سيما التحليل العاملي التوكيدي ، يمكن تقديره بتربيع تشبع كل مؤشر على العامل ، وحذف ناتج تربيع التشبع من الواحد الصحيح. ومعنى ذلك أن التعبير الدال على خطأ القياس للمؤشرات : $\sum_{i=1}^{p}\varepsilon_{ii}$ يمكن استعاضته بالتعبير المرادف التالي : $\sum_{i=1}^{p}\left(1-\lambda_i^2\right)$ ، وبالتالي تتخذ المعادلة رقم (١٥) ، الشكل المرادف الآتي :

$$CR = \frac{\left(\sum_{i=1}^{p}\lambda_i\right)^2}{\left(\sum_{i=1}^{p}\lambda_i\right)^2 + \sum_{i=1}^{p}\left(1-\lambda_i^2\right)} \qquad (١٦)$$

وعلى الرغم من الأهمية التي تكتسيها معادلة ثبات المفهوم رقم (١٥) أو رقم (١٦) ، والإقبال المتزايد على استعمالها ، إلا أنها كانت موضع انتقاد لسببين : يتمثل السبب الأول في نزعة معامل ثبات المفهوم إلى الانخفاض إذا كانت إشارة تشبع أو تشبعين أو عدد قليل من التشبعات سالبة. وهذا السلوك يضاد طبيعة معامل الثبات الذي يقوم على القيم المطلقة للتشبعات ، ولا يتأثر بالإشارات الموجبة أو السالبة للتشبعات. ويتجلى السبب الثاني في أن معامل ثبات المفهوم قد تنخفض قيمته إذا أضيف متغير (فقرة مثلا) إلى فقرات المقياس. ويفترض في معامل الثبات أن تزداد قيمته بدلا من انخفاضها ، أو أن يحتفظ بمستواه على الأقل عند إضافة مؤشر أو متغير إلى المقياس.

ففي سياق النمذجة باستعمال المعادلات البنائية Structural Equation Modeling ، حيث يلجأ إلى التحليل العاملي التوكيدي لاختبار صدق النموذج القياسي المفترض ، أو اختبار صلاحية المؤشرات الملاحظة أو المقاسة في الدلالة على مفهوم كامن (أو مفاهيم أو تكوينات فرضية كامنة Latent constructs) وذلك بتقدير صدق هذه المؤشرات المقاسة (مجموعات الفقرات مثلا بحيث كل مجموعة تشكل مقياسا لمفهوم كامن) أو ثباتها ، تميل بعض الدراسات المتخصصة في تقدير الثبات إلى تفضيل المعادلة التي تدعى بأوميجا الموزونة (Weighted Omega: Ω_w) ، كما تدعى أحيانا بـ : Coefficient-H [٤٨]. وهي كما يلي :

$$\Omega_w = \frac{\sum \frac{\lambda_i^2}{1-\lambda_i^2}}{1 + \sum \frac{\lambda_i^2}{1-\lambda_i^2}} \qquad (١٧)$$

رقم ١٦ : $\left(\sum_{i=1}^{p}\lambda_i\right)^2$

وإذا كانت دلتا مربع λ_i^2 تدل على مربع التشبع النمطي pattern loading لمؤشر معين أو فقرة معينة على عامل معين، فإن سر اختلاف معادلة أوميجا عما سواها يكمن في التعبير التالي $\frac{\lambda_i^2}{1-\lambda_i^2}$ ، إذ يدل مربع تشبع الفقرة على العامل على المساحة المشتركة (التباين المشترك) بين الفقرة والعامل أو بين الفقرة والمفهوم المقاس. ولذلك يدل على الدرجة الحقيقية للفقرة . وحذف مربع تشبع الفقرة (الدرجة الحقيقية) من الواحد الصحيح كما هو مبين في المقام يدل على تباين الخطأ أو على الخطأ اختصارا. فالكسر إذن يعبر عن نسبة الدرجة الحقيقية إلى الخطأ، ويمثل وزن فقرة معينة أو مدى أهميتها في تحديد المفهوم. فإذا كان تشبع فقرة معينة ٠.٨ مثلا، فإن نسبة الدرجة الحقيقية إلى الخطأ (الكسر السابق) أي وزن الفقرة يساوي ١.٧٧ ، أما إذا كان تشبع الفقرة أقل من ذلك كأن يكون مثلا ٠.٥ ؛ فإن وزن الفقرة يقل إلى ٠.٣٣ ومن الواضح أن المعادلة تراعي مدى إسهام كل فقرة في تحديد المفهوم الكامن بدلالة الأوزان التي اشتقت من نسبة الدرجة الحقيقية إلى الخطأ. وهذا ما افتقدناه في المعادلة التي قامت على جمع التشبعات كما هي بدون اشتقاق أوزان لها تعكس تفاوتها في الدلالة على المفهوم، ولم تربع التشبعات إلا بعد أن تم دمجها في مجموع كما يدل على ذلك التعبير الجوهري التالي في بناء المعادلة رقم ١٥ أو

ولذلك نجد معادلة أوميجا الموزونة تتمتع بخصائص يفتقر إليها معامل ثبات المفهوم، ومنها أن استعمالها يسفر عن أقصى تقدير لمعامل الثبات الحقيقي، إذ تعتبر أكثر دقة من معامل ألفا ومن معامل ثبات المفهوم. وأن قيمتها لا تقل عن مربع أعلى تشبع لأهم فقرة أو مؤشر من مؤشرات المفهوم أو المقياس، بينما قد تكون نتائج استعمال المعادلات الأخرى دون ذلك. كما أن معامل أوميجا الموزونة لا تتأثر بوجود تشبع أو تشبعات نمطية سالبة، ولا تنخفض قيمتها إطلاقا عند إضافة فقرة أو فقرات إلى مجموعة الفقرات التي تقيس المفهوم الكامن. (٤٩)

ولعلنا نحتاج إلى مثال توضيحي نوظف فيه معامل المعادلات السابقة. لتقدير ثبات المقاييس الأربعة لأبعاد المعرفة وفقا لتصنيف بلوم المعدل الذي تمت مراجعته وتعديله حديثا [٥٠]. انطوى مقياس بعد المعرفة الوقائعية أو الحقائقية factual dimension على فقرتين، ومقياس بعد التصور الذهني Conceptual knowledge على ثلاث فقرات، ومقياس بعد المعرفة الإجرائية Procedural knowledge على ثلاث فقرات، ومقياس بعد المعرفة الديناميكية أو ما وراء المعرفة dynamic knowledge / metacognition على ثلاث فقرات. (الشكل رقم ١)

وعقب استعمال التحليل العاملي التوكيدي

(بطريقة الاحتمال الأقصى) ، والتحقق من مطابقة النموذج المفترض الموضح في الشكل رقم (١) للبيانات. رصدت في الجدول رقم (٢) قيم تشبع الفقرات أو المؤشرات على المفهوم أو العامل الذي تنتمي إليه ، وتقديرات الثبات للمقاييس الفرعية (العوامل) الأربع ، باستعمال ثلاث طرق : طريقة معامل ألفا ، وطريقة معامل ثبات المفهوم ، وأخيرا طريقة أوميجا الموزونة ، بهدف المقارنة بين نتائجها ، وتوضيح كيفية حسابها.

وتجدر الإشارة إلى أنه لحساب معامل ألفا لكرونباخ بدلالة (بوجود) قيم التشبعات بدلا من استعمال القيم الخام ، استعملنا المعادلة التالية المشتقة من المعادلة الأصلية رقم (٣) التي سبق استعراضها وتحليلها.

$$Alpha(\alpha) = \frac{k}{k-1}\left(1-\frac{k}{k+\left(\sum\lambda_i\right)^2-\sum\lambda_i^2}\right) \qquad (١٨)$$

و لا تنطوي هذه المعادلة على رموز جديدة ، فهي رموز مألوفة ، ولقد سبق تعريفها. وتتطلب فقط معرفة قيم التشبع على عامل معين (λ_i) ، وعدد الفقرات (k) (٥٠).

ولتوضيح طريقة تقدير معاملات الثبات الثلاث ، سنركز على كيفية حساب ثبات عامل أو بعد المعرفة الوقائعية الذي انطوى على مؤشرين أو فقرتين.

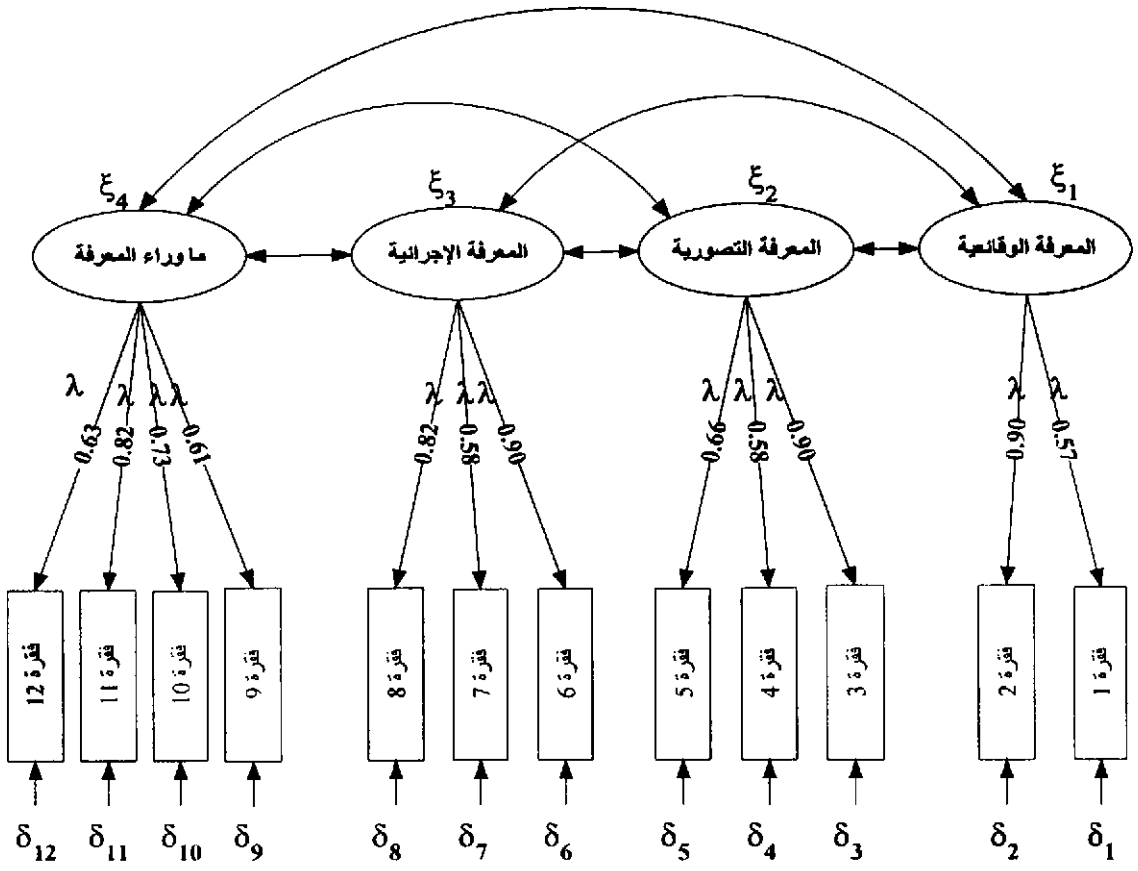
ولحساب معامل ألفا لبعد المعرفة الوقائعية بمعرفة عدد الفقرات (فقرتان) ، وقيم التشبع (يوجد تشبعان : ٠.٥٧١ ؛ ٠.٩٠٤) ، نعوض في المعادلة رقم (١٨) :

$$Alpha(\alpha) = \frac{2}{2-1}\left(1-\frac{2}{2+(1.48)^2-1.14}\right) = 0.68$$

ولحساب ثبات المفهوم (CR) لبعد المعرفة الوقائعية نحتاج فقط إلى معرفة قيم التشبع(تشبعان : ٠.٥٧١ ؛ ٠.٩٠٤) ؛ وبالتعويض في حدود المعادلة رقم (١٦) ، فإن ثبات المفهوم هو :

$$CR = \frac{(1.48)^2}{(1.48)^2 + 0.86} = 0.72$$

ولحساب معامل أوميجا الموزونة (Ω_w) ، نحتاج فقط إلى معرفة قيم التشبع (يوجد تشبعان : ٠.٥٧١ ؛ ٠.٩٠٤) ؛ وبالتعويض في حدود المعادلة رقم (١٧) ، فإن معامل ثبات أوميجا الموزونة يساوي :



الشكل رقم (١) تدل الأشكال البيضوية التي يرمز لها بزيتا ξ على المفهوم أو المتغير الكامن الذي يراد قياسه. ويفترض النموذج وجود أربع أبعاد أو عوامل (مفاهيم) كامنة : المعرفة الواقعية، المعرفة التصورية، المعرفة الإجرائية، وأخيرا ما وراء المعرفة. كل مفهوم أو بعد كامن من الأبعاد الأربعة قيس بعدد من الفقرات أو المؤشرات التي عبر عنها في النموذج بالمستطيلات. وتدل الأسهم التي تنطلق من المتغيرات الكامنة (الأشكال البيضوية) إلى المتغيرات المقاسة أو الملاحظة (الفقرات أو المؤشرات) على القاسم المشترك، أو العلاقة المشتركة بين المفهوم الذي يراد قياسه وبين الفقرة. وتدل رموز لمبدا λ على التشبعات. فمثلا يدل $\lambda_{12,4}$ (٠,٦٣) على تشبع الفقرة رقم (١٢) على البعد أو العامل رقم (٤) أو معامل الارتباط بين البعد والفقرة الذي يساوي ٠,٦٣ ؛ ويفضل تربيع التشبع لكي يدل على العلاقة المشتركة (التباين المشترك) بين البعد والمؤشر أو الفقرة. فتربيع ٠,٦٣ الذي يساوي ٠,٤ تقريبا يدل على أن البعد أو المتغير الكامن أو مفهوم ما وراء المعرفة يفسر ٤٠٪ من تباين الفقرة، أو يحدد الفقرة (يؤثر فيها) بنسبة أربعين في المئة. أما باقي التباين الذي تحتوي عليه الفقرة (٦٠٪) فيدل على التباين الخاص بالفقرة الذي لا تشترك به مع البعد، ويدل أيضا على تباين الخطأ العشوائي. والبواقي هذه تشير إليها الأسهم المتجهة نحو المستطيلات أي الفقرات، ويرمز لها غالبا بدلتا δ وتدعى عادة بالخطأ في التحليل العاملي أي التباين المتبقي سواء أكان تباينا خاصا بالفقرة، أم تباينا راجعا للخطأ العشوائي.

الجدول رقم (٢) يظهر الجدول تشبعات الفقرات على العوامل باستعمال التحليل العاملي التوكيدي، كما يظهر معاملات ألفـــا، ومعاملات ثبات المفهوم، ومعاملات أوميجا الموزونة.

المؤشرات المقاسة أو الفقرات	العوامل أو الأبعاد الكامنة			
	المعرفة الوقائعية(م و)	المعرفة التصورية(م ت)	المعرفة الإجرائية(م ج)	ما وراء المعرفة(م م)
فقرة (م و)١	٠.٥٧١			
فقرة (م و)٢	٠.٩٠٤			
فقرة (م ت)٣		٠.٩٠٦		
فقرة (م ت)٤		٠.٥٨٤		
فقرة(م ت) ٥		٠.٦٦٣		
فقرة (م ج)٦			٠.٨٢٤	
فقرة (م ج)٧			٠.٧٧٤	
فقرة(م ج) ٨			٠.٨٢٠	
فقرة (م م)٩				٠.٦١٧
فقرة (م م)١٠				٠.٧٣٠
فقرة (م م)١١				٠.٨٢٢
فقرة(م م) ١٢				٠.٦٣٠
معامل ألفا α	٠.٦٨	٠.٧٥٤	٠.٨٤٨	٠.٧٩٠
معامل ثبات المفهوم CR	٠.٧١٧	٠.٧٩٦	٠.٨٤٨	٠.٧٩٦
معامل أوميجا الموزونة Ω_w	٠.٨٣٢	٠.٨٥٥	٠.٨٥	٠.٨١٩

$$\Omega_w = \left[\frac{0.571^2}{1-0.571^2} + \frac{0.904^2}{1-0.904^2}\right] \Big/ \left[1 + \frac{0.571^2}{1-0.571^2} + \frac{0.904^2}{1-0.904^2}\right] = 0.83$$

وباتباع نفس الطريقة، يمكن حساب معاملات الثبات لبقية العوامل أو المقاييس الفرعية. وعند مقارنة قيم المعاملات الثلاث، نجد أن معامل أوميجا الموزونة تتميز بارتفاع قيمها مقارنة بمعاملات ألفا التي يسفر استعمالها عن الحد الأدنى لمعامل الثبات الحقيقي. أما معاملات ثبات المفهوم فتتأرجح بينهما مدا وجزرا، إذ تحتل أحيانا موقعا وسطا بينهما، وقد تقترب من معامل ألفا أحيانا، أو من معامل أوميجا أحيانا أخرى.

متضمنات ختامية وتوصيات

إن المعالجة التحليلية السابقة لافتراضات معامل ألفا، ولبنيتها المنطقية والرياضية، ولحدودها، وتذبذب دقتها في تقدير الثبات استهدفت تبصير القارئ بمواطن قوة وقصور معامل ألفا حتى يتسنى له توظيفه توظيفا سليما، وقراءته قراءة دقيقة. وفي هذا السياق، لقد تبين من التحليل السابق أن دقة معامل ألفا تتأثر كثيرا بمدى تحقق افتراضاته في بيانات القياس. وافتراضات معامل ألفا هي ذاتها افتراضات نموذج القياس الذي يدعى بنموذج "طاو" المترادف في الأساس. ومعنى ذلك، أن معامل ألفا يتطلب أن تكون الدرجات الحقيقية متساوية في تباينها، وإن اختلفت في متوسطاتها لكونها تتفاوت فيما بينها بقيمة ثابتة؛ وأن تقيس كل فقرة ذات البعد الذي تقيسه الفقرات الأخرى، أي أن يتسم الاختبار بالتجانس أو بأحادية البعد. فعند توفر هذه الخصائص في درجات القياس، فإن استعمال معامل ألفا يؤدي إلى تقدير دقيق لمعامل الثبات.

غير أن هذه الافتراضات، وإن كانت أقل صرامة من افتراضات النموذج المتوازي، وافتراضات نموذج "طاو" المترادف، إلا أنها تبقى مع ذلك صعبة المنال، إذ من النادر أن تتوفر هذه المواصفات في واقع بيانات القياس. وما دام الأمر كذلك، تتأثر دقة معامل ألفا في تقدير الثبات بحيث تسفر فقط عن تقدير الحد الأدنى لمعامل الثبات الحقيقي، الذي قد يبتعد أو يقترب من القيمة الحقيقية لمعامل الثبات.

أما في حالة ارتباط أخطاء القياس، وهو أمر وارد جدا، فإن استعمال معامل ألفا قد لا يؤدي فحسب إلى تقدير تقليصي للثبات الحقيقي، بل يؤدي – في الغالب – إلى تقدير تضخيمي للثبات.

من متضمنات ما تقدم، أنه يمكن أن نتوصل إلى تقدير أدق للثبات من تقدير معامل ألفا، إن توفرت لنا أداة تقدير قائمة على افتراضات، أكثر واقعية، وأقل تقييدا. ولعل الأدوات التي تطرقنا إليها، ومنها معامل ثيتا، ومعامل أوميجا، ومعامل ثبات المفهوم، ومعامل أوميجا الموزونة، التي تحقق تقديرا أدق للثبات، وتنسجم أكثر من معامل ألفا مع نموذج القياس التقاربي الذي يعد أكثر تحررا وواقعية في افتراضاته، تمثل نماذج من الأدوات التي تنسجم مع هذا التوجه.

ومن استنتاجات عملية تحليل البنية المنطقية والإحصائية لمعامل ألفا، أنه لما كانت نتائج المعامل تتأثر بمقامه (تباين الدرجة الكلية للمقياس)، أكثر مما

تتأثر ببسطه (مجموع تباين فقرات المقياس)، فإن ارتفاع التجانس الداخلي للمقياس، وبالتالي ارتفاع الثبات، رهن بارتفاع تباين الدرجة الكلية للمقياس. وارتفاع الدرجات الكلية للمقياس رهن بمدى تباين العينة بحيث يزداد الثبات بازدياد تباين العينة، أو تناقص تجانسها. ومعنى ذلك، أن قيم الثبات لذات المقياس قد تختلف باختلاف العينات، إذ يستتبع اختلاف العينة اختلاف في مدى تباين درجات المقياس ككل. ينبثق من هذا الاستنتاج أمر هام وهو أن الثبات ليس صفة أو خاصية في المقياس تلازم المقياس وجودا وعدما، بغض النظر عن اختلاف العينات، أو تباين مواقف القياس. بل هو إمكان لا يتحقق نهائيا، أو إجراءات أو عمليات تتعلق بتقدير اتساق الإجابات على مثيرات تتخذ في الغالب شكل فقرات لمقياس معين. وبالتالي، ينبغي التحفظ على تعابير مثل "ثبات المقياس" أو "قياس الثبات"، واستبدالها بطريقة تعبير أكثر دقة وانسجاما مع منطق الثبات، كأن نقول "ثبات درجات المقياس" بدلا من "ثبات المقياس"، و"تقدير الثبات" بدلا من "قياس الثبات" لأن الثبات ليس صفة مستقرة موجودة داخل المقياس تقاس على مستوى العينة، وانما يستدل عليه لا على مستوى مجموعة الفقرات التي تشكل مقياسا معينا، وإنما على مستوى مجال افتراضي أوسع من الفقرات (تمثل مجتمع الفقرات)، بحيث أنه يفترض في فقرات المقياس أن تشكل عينة ممثلة من مجتمع الفقرات الافتراضي.

ومن متضمنات تحليل بنية معامل ألفا، أنه لا ينبغي أن يتسرع الباحث في الحكم على قيمة معامل ألفا المرتفعة بأنها تدل على ارتفاع الاتساق الداخلي للاختبار (ارتفاع الثبات). لا بد أن نتعامل مع نتائج معامل ألفا التي تزودنا بها حزمة SPSS برؤية، وألا يكتفي الباحث بتوظيف القيمة المطلقة لمعامل ألفا سواء أكانت مرتفعة أومعتدلة. فمثلا، عندما يكون معامل ألفا مرتفعا، لا بد أن نتدبر هذه النتيجة، أهي بالفعل ناجمة عن ارتفاع الاتساق الداخلي للمقياس، أي عن مستوى كاف للارتباطات بين الفقرات. وبالتالي لا بد أن يعاين الباحث مصفوفة الارتباطات بين الفقرات، أو ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لباقي الفقرات، أو مربع معامل الارتباط بين كل فقرة وباقي الفقرات الأخرى والذي يدل على التباين المشترك (المساحة المشتركة) بين الفقرة وباقي الفقرات. فإذا كشفت هذه المعاينة عن وجود مستويات كافية ومقبولة من الارتباطات، دل ذلك على أن معامل ألفا المرتفع يدل بالفعل على تجانس داخلي مرتفع لفقرات المقياس. أما إذا أظهرت المعاينة أن الارتباطات بين الفقرات، أو بين كل فقرة وباقي الفقرات، ضعيفة رغم ارتفاع معامل ألفا، دل ذلك على التأثير القوي لطول الاختبار على ارتفاع معامل ألفا. ومغزى هذا المفارقة الأخيرة بين ارتفاع معامل ألفا وانخفاض الارتباطات البينية للفقرات، أن ارتفاع معامل ألفا لا يدل بالضرورة على ارتفاع التجانس الداخلي لفقرات المقياس.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١ـ أن تراعى الافتراضات التي يتطلبها معامل ألفا في بيانات القياس، ذلك أن دقة معامل ألفا تعتمد إلى حد كبير على توفر هذه الافتراضات في بيانات القياس.

٢ـ أحيانا، قد يلجأ الباحث إلى استعمال طريقة سبيرمن ـ براون للتجزئة النصفية إلى جانب استعمال معامل ألفا لكرونباخ لتقدير ثبات المقياس ذاته، من باب التنويع في أدلة الثبات، وليسر الحصول عليها عند استخدام الحزم الإحصائية. وإذا كان ثمة ما يبرر تقدير الثبات عن طريق الاتساق الداخلي للمقياس، فيفضل استعمال معامل ألفا لكرونباخ دون استعمال طريقة التجزئة النصفية لسبيرمن ـ براون لسببين رئيسيين: **أولهما** لأن قيمة معامل الثبات قد تختلف باختلاف طريقة التجزئة النصفية في حين أن معامل ألفا يمثل متوسط قيم طرق التجزئة الممكنة للمقياس عند تقدير الثبات، ولهذا فهو أكثر دقة واستقرارا، وأقل تذبذبا من طريقة التجزئة النصفية. **وثانيهما**، لأن طريقة التجزئة النصفية لسبيرمن ـ براون تقوم على مسلمات أو افتراضات نموذج التوازي التام الذي يقتضي أن تكون الدرجات الحقيقية لأجزاء الاختبار متساوية، وأن يكون تباين خطأ هذه الأجزاء متساويا أيضا؛ أما معامل ألفا فيقوم على افتراضات نموذج قياس آخر أقل تشددا وأكثر واقعية في افتراضاته وهو نموذج "طاو" المترادف في الأساس الذي يسمح بتباين الخطأ، وباختلاف مستويات الدرجات الحقيقية أو متوسطاتها.

٣. ينبغي العزوف عن استعمال الصيغة المبسطة لمعامل كيودر- رتشاردسن المعروفة برقم (٢١) KR-21 لأنها تقوم على افتراض تساوي مستوى الصعوبة لكافة فقرات المقياس. ولما كان هذا لا يتحقق في واقع القياس، فإن معامل الاتساق أو الثبات الناجم عن استعمال هذه المعادلة يتسم بعدم الدقة مقارنة بمعامل الاتساق الناتج عن استعمال المعادلة العشرين لكيودر ـ رتشاردسن (KR-20) أو استعمال معامل ألفا.

٤ـ عند تقدير الثبات عن طريق الاتساق، يفضل الاكتفاء باستعمال معامل ألفا لكرونباخ، دون اللجوء إلى معادلة كيودر ـ رتشاردسن (KR-20)، سواء أكانت فقرات المقياس ثنائية الدرجة Dichotomously scored items، أو متصلة تنطوي على نطاق أوسع من الدرجات؛ وذلك لسببين: **أولا** لأن معادلة كيودر ـ رتشاردسن رقم ٢٠ (KR-20) تعتبر حالة خاصة من المعادلة الأعم التي تتمثل في معامل ألفا. **وثانيا** لأن معادلة كيودر ـ رتشاردسن قامت على افتراضات نموذج التوازي التام الذي يتعذر تحققه في الواقع: لا بد أن يتوفر شرط تساوي الدرجات الحقيقية وأيضا تساوي تباين الخطأ العشوائي بين فقرات المقياس؛ في حين أن معامل ألفا فيكتفي بتوفر افتراضات نموذج "طاو" المترادف في الأساس، ذلك لأن افتراضات هذا النموذج أكثر واقعية من افتراضات

نموذج التوازي التام ، إذ لا يشترط وجوب تساوي تباين الخطأ ، ويسمح بإمكان اختلاف متوسطات الدرجات الحقيقية للفقرات.

٥ـ لما كانت قيمة معامل ألفا أكثر تأثرا بتباين الدرجة الكلية للاختبار بمقام المعادلة ، وأقل تأثرا بمجموع تباين الفقرات بالبسط ؛ ونظرا لكون تباين الدرجة الكلية للاختبار يرتفع عند ازدياد تباين العينة في الصفة المقاسة ، وينخفض عند ازدياد تجانسها ، فينبغي أن يستخدم الباحث عينة متباينة من الأفراد في الظاهرة المقاسة ، بدلا من استعمال العينة المتجانسة.

٦ـ إن تصور الثبات باعتباره صفة جوهرية للاختبار ، أو خاصية لصيقة بالمقياس ، تلازمه وجودا وعدما بغض النظر عن مدى تجانس العينة أو تباينها ، ينبغي أن يتغير لصالح اعتبار الثبات عملية تتعلق بدرجات المقياس ، لا المقياس ذاته. فالمقياس الذي أظهر مستوى ثبات مرتفع عند تطبيقه على عينة متباينة ، قد يظهر مستوى ثبات منخفض عند تطبيقه على عينة أخرى متجانسة. ولذلك ، ينبغي على الباحث ألا يكتفي بالأدلة الموجودة في الدراسات السابقة عن ثبات درجات الأدوات التي وظفها في بحثه ، بل يسعى بنفسه إلى تقويم ثبات درجات أدواته باستخدام عينة بحثه.

٧ـ إن معامل ألفا المرتفع لا يدل بالضرورة على ارتفاع اتساق فقرات المقياس ، وبالتالي على ارتفاع معامل الثبات. إن ارتفاع معامل ألفا قد ينتج أساسا عن طول المقياس وليس بسبب اتساق فقراته. ولكي يطمئن الباحث على أن فقرات مقياسه تتوفر على مستوى كاف من الاتساق ، فينبغي أن يلقي نظرة فاحصة على معاملات الارتباط بين الفقرات ، بحيث ينبغي ألا يقل متوسط معاملات الارتباط عن (٠.٣).

٨ـ ينبغي على الباحث أن يتدبر أيضا نتيجة معامل ألفا المرتفعة ، وألا يتسرع في تأويلها على أنها تدل على اتساق داخلي مرتفع لارتفاع معامل ألفا ، ولارتفاع العلاقات الارتباطية بين الفقرات ، إلا بعد التحقق من أن ارتفاع الارتباطات بين الفقرات ، وبالتالي ارتفاع معامل ألفا ، ليس وليد تشابه دلالات فقرات المقياس ، وإن اختلفت شكلا وصياغة. إن الفقرات التي تكرر بعضها بعضا . والتشابه الصارخ بين كثير من الفقرات في المعنى رغم الاختلاف الظاهري بينها ، يؤدي إلى تضخيم مصطنع ومزيف لمعامل ألفا ، بحيث أننا لا نعدم أن نجد معامل ألفا يصل إلى ٠.٩٧ أو ٠.٩٨ بل ٠.٩٩ في بعض البحوث. ينبغي أن لا يعزب عن ذهن الباحث ، أن الارتفاع الشديد في معامل الثبات بحيث يكاد يقارب الواحد الصحيح ، يخل بفلسفة التعدد ذاته لفقرات المقياس. فالحكمة من تعدد الفقرات في قياس المفهوم ، أنه لا يمكن الامساك بحقيقة هذا المفهوم باستعمال فقرة واحدة ، ولكن يمكن الإحاطة به باستعمال عدد من الفقرات. غير أنه يشترط في كل فقرة من هذه الفقرات أن تشترك مع الفقرات الأخرى في تحديد المفهوم ، لكن إذا اكتفت الفقرة بالمشاركة بنفس المساهمة أو الإثراء الذي قدمته

الفقرات الأخرى، ولم تضف شيئا خاصا في إثراء المفهوم أو تحديده تنفرد به الفقرة، فتعد هذه الفقرة تكرارا لما قدمته الفقرات الأخرى، واستنساخا لها. وبالتالي نحصل على مقياس قد ازداد طوله أو فقراته بدون أي إثراء جديد، أو تحديد جوانب جديدة للمفهوم، وأيضا نحصل على فقرات شديدة الترابط بسبب تشابهها التام في الدلالة والمعنى رغم اختلافها الظاهري. ولذلك يتضخم معامل ألفا نتيجة هذه الزيادة في عدد الفقرات ، ونتيجة ارتفاع ارتباطها لتشابهها.

٩- من الضروري القيام بدراسات تركز أساسا على معاملات الاتساق الأخرى سواء أكانت تلك التي تطرقنا إليها باختصار، أو التي لم نتطرق إليها، ومقارنتها بمعامل ألفا من زاوية الافتراضات التي تقوم عليها، ونموذج القياس الذي يناسبها، والعوامل التي تحدد دقتها، والعوامل التي تؤدي إلى تحيزها.

المراجـــــــع

أولاً: المراجع العربية

جابر، جابر عبد الحميد و كاظم، أحمد خيري. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار النهضة العربية، (١٩٩٠).

سيد، علي أحمد و سالم، أحمد محمد. *التقويم في المنظومة التربوية*، الرياض: مكتبة الرشد.، (٢٠٠٤).

صبري، ماهر إسماعيل والرفاعي، محب محمود كامل، *التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته*. الرياض: مكتبة الرشد، (٢٠٠١).

علام، صلاح الدين محمود . *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي، (٢٠٠٠).

عبد الخالق، أحمد محمد. *قياس الشخصية*. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، (١٩٩٦).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Allen, M. J. & Yen, W. M. (1979). Introduction to Measurement Theory. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Anastasi, A, & Urbina, S. (1997). Psychological Testing. New Jersey: Prentice Hall.

Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Pintrich, P., and Raths, J. (2001). A taxonomy of learning , teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. N. Y.: Longman.

Armor, D (1974) Theta reliability and factor scaling. In Costner, H. (Ed.) Sociological Methodology, pp. 17-50. San Francisco: Jossey-Bass.

Armor, D (1974) Theta reliability and factor scaling. In Costner, H. (Ed.) Sociological Methodology, pp. 17-50. San Francisco: Jossey-Bass.

Armor, D (1974) Theta reliability and factor scaling. In Costner, H. (Ed.) Sociological Methodology, pp. 17-50. San Francisco: Jossey-Bass.

Bacon, D.R., Sauer, P. L. & Young, M. (1995) Composite reliability in structural equation modeling. Educational and Psychological Measurement. Vol. 55, pp. 394-406.

Cronbach L. J.; Schonemann, P. & McKie, D. (1965). Alpha coefficient for stratified-parallel tests. Educational and Psychological Measurement. Vol. 25; pp. 291-312.

Cronbach, L. J. (2004) My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. Cse report 642, National Center for research on evaluation, University of California, Los Angeles.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests. Psychometrica, Vol. 16, pp. 297-334.

Feldt, L. S. & Brennan, R. L. (1989). Reliability. In R. L. Linn (Ed.), Educational measurement (3rd ed., pp. 105-146). New York: Macmillan.

Feldt, L. S. & Brennan, R. L. (1989). Reliability. In R. L. Linn (Ed.), Educational measurement (3rd ed., pp. 105-146). New York: Macmillan.

Feldt, L. S. & Qualls, A. L. (1996). Bias in coefficient alpha arising from heterogeneity of test content. Applied Measurement in Education, Vol. 9; pp. 277-286.

Feldt, L. S. & Qualls, A. L. (1996). Bias in coefficient alpha arising from heterogeneity of test content. Applied Measurement in Education, Vol. 9; pp. 277-286.

Fornell, C. & Larker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. Journal of Marketing Research, Vol. 18, pp. 39-50.

Ghiselli, E. E.; Campbell, J. P. & Zedeck, S. (1981) Measurement Theory for the behavioural sciences. San Francisco: W. H. Freeman.

Graham, J.M. (2006) Congeneric and (essentially) Tau-Equivalent Estimates of Score Reliability: What they are and how to use them. Educational and Psychological Measurement. Vol. 66, No 6.

Graham, J.M. (2006) Congeneric and (essentially) Tau-Equivalent Estimates of Score Reliability: What they are and how to use them. Educational and Psychological Measurement. Vol. 66, No 6.

Graham, J.M. (2006) Congeneric and (essentially) Tau-Equivalent Estimates of Score Reliability: What they are and how to use them.

Bacon, D.R., Sauer, P. L. & Young, M. (1995) Composite reliability in structural equation modeling. Educational and Psychological Measurement. Vol. 55, pp. 394-406

Brown, W. (1910). Some experimental results in the correlation of mental abilities. British Journal Of Psychology, Vol. 3, pp. 269-322.

Brunner, M., & Heinz-Martin Sub (2005) Analysing the reliability of multidimensional measures: An example from intelligence research. Educational and Psychological

Carmines, E. & Zeller, R. (1979).Reliability and validity assessment. Baverly Hills: Sage.

Carmines, E. & Zeller, R. (1979).Reliability and validity assessment. Baverly Hills: Sage

Carmines, E. & Zeller, R. (1979).Reliability and validity assessment. Baverly Hills: Sage.

Caruso, J. C. (2000). Reliability generalization of the NEO personality scales. Educational and Psychological Measurement. Vol. 60; pp, 236-254.

Clark, L.A. & Watson, D. (1995) Constructing validity: basic issues in scale development. Psychological Assessment, Vol. 7, pp. 309-319.

Cortina, J. M. (1993) What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. Journal of Applied Psychology. Vol. 78, pp. 98-104.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. Journal of Applied Psychology, Vol. 78, pp 98-104.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. Journal of Applied Psychology, Vol. 78, pp 98-104.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. Journal of Applied Psychology, Vol. 78, pp 98-104.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Cronbach L. J., (1947). Test "reliability": Its meaning and determination. Psychometrica, Vol. 16, pp 297-334.

Lord, F. M. & Novick, M. R. (1967). Statistical theories of mental test scores. Reading, MA: Addison-Wesley

Lord, F. M. & Novick, M. R. (1967). Statistical theories of mental test scores. Reading, MA: Addison-Wesley

McDonald, R. P. (1999). Test theory: A unified treatment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Measurement. Vol. 65, pp. 227-240. Brunner, M., & Heinz-Martin Sub (2005) Analysing the reliability of multidimensional measures: An example from intelligence research. Educational and Psychological Measurement. Vol. 65, pp. 227-240.

Miller, M. B. (1995). Coefficient alpha: A basic introduction from the perspective of classical test theory and structural equation modelling. Structural Equation Modeling. Vol. 2. pp 255-273.

N.C.M.E & A.P.A & A.E.R.A., (1985). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Psychological Association, Inc.

Netemeyer, R. (2001) Commentary: Can a reliability coefficient be too high?. Journal of Consumer Psychology, Vol. 10, pp. 55-69.

Netemeyer, R. (2001) Commentary: Can a reliability coefficient be too high?. Journal of Consumer Psychology, Vol. 10, pp. 55-69.

Novick, M. R. & Lewis, C. (1967). Coefficient alpha and reliability of composite measurements. Psychometrica, Vol. 32, pp 1-13.

Novick, M. R. & Lewis, C. (1967). Coefficient alpha and reliability of composite measurements. Psychometrica, Vol. 32. pp 1-13.

Novick, M. R. & Lewis, C. (1967). Coefficient alpha and reliability of composite measurements. Psychometrica, Vol. 32, pp 1-13.

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric Theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Educational and Psychological Measurement. Vol. 66, pp. 930-944.

Green, B. G. & Hershberger, S. L. (2000) Correlated errors in true score models and their effect on coefficient alpha. Structural Equation Modeling, Vol. 7, N0 2, pp 251-270

Green, S. B., & Hershberger, S. L. (2000). Correlated errors in true score models and their effect on coefficient alpha. Structural Equation Modeling, Vol. 7, pp 251-270.

Green, S. B., & Hershberger, S. L. (2000). Correlated errors in true score models and their effect on coefficient alpha. Structural Equation Modeling, Vol. 7, pp 251-270.

Green, V. & Carmines, E. G. (1980) Assessing the reliability of linear composites. In Schuessler. K. F. (Eds.) Sociological Methodology . San Francisco: Jossey-Bass.

Green, V. & Carmines, E. G. (1980) Assessing the reliability of linear composites. In Schuessler, K. F. (Eds.) Sociological Methodology . San Francisco: Jossey-Bass.

Green,S. B., Lissitz, R. W., & Mulaik, S. A. (1977). Limitation of coefficient alpha as an index of test unidimensionality. Educational and Psychological Measurement. Vol. 37; pp, 827-838.

Hattie, J., (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. Applied Psychological Measurement, Vol. 9; pp. 139-164.

Heise, D. R. & Bohrnstedt, G. W. (1970). Validity, invalidity, and reliability. . In Borgatta, E. F. and Bohrnstedt, G. W. (Eds.) Sociological Methodology pp. 104-129. San Francisco: Jossey-Bass.

Kamaroff, E. (1997). Effect of simultaneous violations of essential tau-equivalence and correlated errors on coefficient alpha. Applied Psychological Measurement, Vol. 21, pp337-348.

Kuder, G. F. & Richardson, M. W, (1937) The theory of the estimation of test reliability. Psychometrica, Vol. 2, pp. 151-160.

Multivariate Behavioral Research, Vol. 32, pp. 329-353.

Raykov, T. (1997b). Scale reliability, Cronbach's coefficient alpha, and violations of essential tau-equivalence with fixed congeneric components. Multivariate Behavioural Research, Vol.32, pp 329-353.

Raykov, T. (1998).Coefficient alpha and composite reliability with interrelated nonhomogeneous items. Applied Psychological Measurement, Vol. 22, pp 375-385.

Raykov, T. (2001a).Bias of Cronbach's coefficient alpha for fixed congeneric measures with correlated errors, Applied Psychological Measurement, 25, pp 69-76.

Raykov, T. (2001b). Examination of congeneric scale reliability using covariance structure models with nonlinear constraints. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, Vol. 32, pp. 213-221.

Raykov, T. (2004a). Estimation of maximal reliability: A covariance structure modeling approach. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, Vol. 57, pp. 21-27.

Raykov, T. (2004b). Point and interval estimation of reliability for multiple-components measuring instruments via linear constraint covariance structure modeling. Structural Equation Modeling, Vol. 11, pp 342-356.

Raykov, T. (2004b). Point and interval estimation of reliability for multiple-components measuring instruments via linear constraint covariance structure modeling. Structural Equation Modeling, Vol. 11, pp 342-356.

Reinhardt, B. (1996) Factors affecting coefficient alpha: A mini Monte Carlo study. In Thompson, B, (Ed.) Advances in social science methodology (Vol. 4; pp 3-20). Greenwich, CT: JAI Press.

Robinson, J. P. ; Shaver, P. R. & Wrightsman, L. S. (1991) Criteria for scale selection and evaluation. In Robinson, J. P. ;Shaver, P. R. & Wrightsman, L. S. Measures of personality and social psychological attitudes (pp. 1-15). San Diego, CA: Academic.

Nunnally, J. C. (1967). Psychometric Theory New York: McGraw-Hill.

Nunnally, J. C. (1978). Psychometric Theory (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Onwuegbuzie, A. J., & Daniel, L. G. (2002). A fram-ework for reporting and interpreting internal consistency reliability estimates. Measurement and evaluation in counselling and development. Vol, 35: pp. 89-103.

Pedhazur, E. J. & Schmelkin, L. P. (1991) Measurement, Design, and Analysis: An integrated approach. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pedhazur, E. J. & Schmelkin, L. P. (1991). Measure-ment, Design, and analysis: an integrated approach. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pedhazur, E. J. & Schmelkin, L. P. (1991). Measure-ment, Design, and analysis: an integrated approach. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Raju,N. S. (1982). On test homogeneity and maximum KR-20. Educational and Psychological Measurement. Vol. 42: pp. 145-152.

Raykov, T. (1997a). Estimation of composite reliability for congeneric measures. Applied Psychological Measurement, Vol. 21, pp 173-184.

Raykov, T. (1997a). Estimation of composite reliability for congeneric measures. Applied Psychological Measurement, 21, pp 173-184.

Raykov, T. (1997a). Estimation of composite reliability for congeneric measures. Applied Psychological Measurement, Vol. 21, pp 173-184.

Raykov, T. (1997a). Estimation of composite reliability for congeneric measures. Applied Psychological Measurement, Vol. 21, pp 173-184.

Raykov, T. (1997a). Estimation of composite reliability for congeneric measures. Applied Psychological Measurement, 21, pp 173-184.

Raykov, T. (1997b). Scale reliability, Cronbach's coefficient alpha, and violation of essential tau-equivalence with fixed congeneric components.

Streiner, D. L. (2003) Starting at the beginning: An introduction to Coefficient Alpha and internal consistency. Journal of Personality Assessment, Vol. 80, pp. 99-103.

Terwilliger, J. S., & Lele, K. (1979). Some relationships among internal consistency, reproducibility, and homogeneity. Journal of Educational Measurement. Vol. 16; pp. 101-108.

Thompson, B. (1994). Guidelines for authors. Educational and Psychological Measurement. Vol. 54; pp, 837-847.

Thompson,B. & Vacha-Haase, T. (2000). Psychometrics is datametrics: the test is not reliable. Educational and Psychological Measurement. Vol. 60; pp, 174-195.

Zimmerman, D. W. (1972). Test reliability and the Kuder-Richardson formula: Derivation from probability theory, Educational and Psychological Measurement. Vol. 32. Vol. 939-954.

Zimmerman, D. W., Zumbo, B. D., & Lalonde, C. (1993). Coefficient alpha as an estimate of test reliability under violation of two assumptions. , Educational and Psychological Measurement. Vol. 53, Vol. 33-49.

Rozenboom, W. W. (1966). Foundations of the theory of prediction. Homewood, IL: Dorsey.

Sawilowsky, S. S. (2000). Reliability: Rejoinder to Thompson and Vacha-haase. Educational and Psychological Measurement. Vol. 60; pp, 196-200.

Schmidt, F. L.; & Hunter,J. E., (1996). Measurement error in psychological research: Lessons from 26 research scenario. Psychological Methods, Vol. 1; pp, 199-223.

Spearman, C (1910) Correlation calculated from faulty data. British Journal Of Psychology, Vol. 3, pp. 271-295.

Streiner, D. L. (2003) Starting at the beginning: An introduction to Coefficient Alpha and internal consistency. Journal of Personality Assessment, Vol. 80, pp. 99-103.

Streiner, D. L. (2003) Starting at the beginning: An introduction to Coefficient Alpha and internal consistency. Journal of Personality Assessment, Vol. 80, pp. 99-103.

Streiner, D. L. (2003) Starting at the beginning: An introduction to Coefficient Alpha and internal consistency. Journal of Personality Assessment, Vol. 80, pp. 99-103.

The Logical Structure of Cronbach's Coefficient Alpha, and its Precision in Estimating Reliability under Measurement Models Assumptions.

M'hamed Tighezza

Professor, Dept. of Psychology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 27/4/1428H; accepted for publication 29/10/1428H)

Abstract The study examined three main research questions: 1- What is the logical structure of Cronbach's Coefficient Alpha and its implications? 2- Under what measurement models and circumstances the use of Coefficient Alpha produce either accurate or biased assessment of reliability? 3- What are the alternative Consistency Coefficients that provide the researcher with more accurate estimation of reliabilty in the absence of assumptions required by Coefficient Alpha?

With respect to the first question, it was demonstrated that the total variance (compared with the sum of item variances) and the test length are the most determinant components of Coefficient Alpha. These findings imply that the sample used shoud be heteregenous and that Coefficient Alpha is not a pure indicator of internal consistency.

To deal with the second question, four measurement models were examined: 1- The Parallel Model, 2- The Tau-equivalent Model, 3- The Essentially Tau-equivalent Model, and 4- The Congeneric Model.

Coefficient alpha is based on the Essentially Tau-equivalent Model assumptions concerning test item data. It provides precise assessment of reliability under the three first aforementioned measurement models. However, coefficient alpha tends to underestimates reliability under violation of the assumptions of essential tau-equivalence (being usually the case) of test item scores, and tends to overestimate reliability under violation of the assumption of uncorrelated error scores. When test data satisfy the least restrictive and more realistic model: the congeneric model, alpha provides lower bound estimate of reliability.

Regarding the third question, Some alternative assessment of reliability in the presence of the congeneric models, and when some restrictive assumptions of the essential tau-equivalence model are not present in the items data, are examined. Therefore, Theta coefficient, Omega coefficient, Construct Reliability coefficient, and Weighted Omega coefficient are succinctly described. For didactic purposes, three coefficients: Alpha, Construct Reliability, and weighted Omega, were computed using data emanating from a research example.

The study concluded with some research implications and recommendations

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦٨٩-٧٣٣، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة

صلاح الدين فرح عطاالله

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١١/ ٦/١٤٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ٢٩/ ١٠/١٤٢٨هـ)

ملخص الدراسة. هدفت الدراسة الحالية لبناء مقياس للتوافق المهني يتناسب مع معلمي التربية الخاصة والتحقق من خصائصه السيكومترية. تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (٣٤) معلما ومعلمة تربية خاصة بولاية الخرطوم، وتوزعت بنود المقياس في ستة أبعاد، كشفت الدراسة عن صلاحية (١٠٢) عبارة منه لقياس الظاهرة وهي تلك البنود التي ارتبطت بمقدار (٠.٣٣) أو أكثر ببعدها، بينما تم التحقق من صدق المحتوى باستشارة المحكمين، وبإجراء الارتباط بين المقياس و استبانة الإرضاء حيث بلغ الارتباط بينهما (٠.٧٧)؛ وتراوحت الارتباطات بين الأبعاد الداخلية والمقياس الكلي مابين (٠.٣٨) و (٠.٨٥)؛ وأرتبط المقياس بمقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، بمقدار (٠.٧١)، بمستوى دلالة (٠.٠١)، وبلغت نسبة التشابه بينهما (٨٤.٢٪)، كما أرتبط بمقياس منيسوتا للرضا الوظيفي بمقدار (٠.٧٣)، وبنسبة تشابه (٨٥.٤٪)؛ و باستبانة المناخ المدرسي بمقدار (٠.٥٥) بنسبة تشابه (٧٤.٢٪)؛ كما ارتبط عكسياً بمقياس بيك المصغر للاكتئاب بمقدار (- ٠.٤٣)، كما حقق صدق المقارنات الطرفية بمستوى دلالة (٠.٠١). أما من حيث الثبات فتراوح بالتجزئة النصفية وبعد التعديل ما بين (٠.٤٩) و (٠.٩٤)، ووفقاً لهذه الخصائص السيكومترية الجيدة التي أظهرها المقياس، فقد أوصت الدراسة بالاستخدام المستقبلي للمقياس.

المقدمة

يعد التوافق المهني من أهم مجالات السلوك التنظيمي، فهو شكل من أشكال التناسق المتبادل بين الفرد وبيئته المهنية الذي يؤدي إلى تحقيق أفضل عائد وظيفي سواء للمهنة أو للفرد (عيسى، ١٩٩٥). والتوافق المهني للمعلم يؤثر على حياة النشء وبالتالي يؤثر على كيان

المجتمع (السمادوني، ٢٠٠١)، كما يعد التوافق المهني جزءاً أصيلاً من مكونات الصحة النفسية للإنسان. ومهنة التدريس تنتمي إلى تلك الفئة من المهن المعروفة بالمهن المعاونة (Helping Profession) وهي مهن مليئة ومثقلة بالواجبات (منصور والبلاوي، ١٩٨٩)، كما أنها مهنة فنية معقدة تتطلب مستويات عالية من الكفاءات والمهارات واستمرارية في تنميتها وهي لذلك تزخر بالعديد من الأعباء والمطالب، وغيرها من المنغصات التي تؤثر سلباً على الصحة النفسية للمعلم (منصور والبلاوي، ١٩٨٩)، ويصدق ذلك على المعلمين في مختلف مراحلهم، بدءاً برياض الأطفال، ثم مرحلة الأساس، مروراً بالمرحلة الثانوية، والجامعة، وقد تكون أكثر لدى معلم التربية الخاصة، الذي يتعامل مع الأطفال غير العاديين ذوي أوجه القصور التعليمي أو الحسي المتعددة. لذا فأن أي اضطراب أو خلل في مجال العمل قد يؤدي إلى أعراض ابتدائية تعرف بسوء التوافق المهني، وتكمن خطورتها في أنها تشكل مصدراً للضغوط النفسية والتي بدورها قد تمهد وتهيئ للاحتراق النفسي، ولعل ذلك يستلزم توفير أدوات قياس لتقييم وتشخيص تلك الحالات منذ وقت مبكر حتى يتم التعامل معها، ومواجهتها والسيطرة عليها.

مشكلة الدراسة

أجريت العديد من الدراسات في البلاد العربية في مجال السلوك التنظيمي للمهن التربوية المتنوعة، وفي مختلف المؤسسات التربوية (إدارات تربوية، مؤسسات تربية خاصة، رياض أطفال، مدارس ابتدائية، مدارس متوسطة، مدارس ثانوية، جامعات)؛ فدرس الباحثون العرب التوافق المهني وذلك في دراسات (الأبحر، ١٩٨٤؛ تركستاني، ١٩٩٦؛ السمادوني، ٢٠٠١؛ عبد المعطي، ١٩٨١؛ عيسى، ١٩٩٥)، كما قاموا بدراسة الرضا الوظيفي وذلك في دراسات (إبراهيم وعطية، ١٩٨٤؛ البابطين، ٢٠٠٥؛ بني سلامة والجعنيني، ٢٠٠٠؛ حسان والصياد، ١٩٨٩؛ شديفات، ٢٠٠٠؛ شكري، ١٩٩١؛ العبد الجبار، ٢٠٠٤؛ العمادي، ١٩٩٦؛ العمري، ١٩٩٢؛ عيسى، ١٩٨٦؛ عيسى، ١٩٩٤؛ المشعان، ١٩٩٣؛ المشعان، ٢٠٠٢؛ المشعان والعنزي، ١٩٩٩؛ مصطفى، ١٩٨٩؛ آل ناجي والمحبوب، ١٩٩٣)، والاحتراق النفسي أو الاستنفاد النفسي في دراسات (البتال، ٢٠٠١؛ بطاينة، والجوارنة، ٢٠٠٤؛ الخطيب، والقريوتي، ٢٠٠٥؛ دواني، وكيلاني، وعليان، ١٩٨٩؛ الدبابسة، ١٩٩٣؛ الربعان، ٢٠٠٥؛ الزيود، ٢٠٠٢؛ السرطاوي، ١٩٩٧؛ الطحاينة، وعيسى، ١٩٩٦؛ طوالبة، ١٩٩٩؛ عسكر، وجامع، والأنصاري، ١٩٨٦؛ عيسى، ١٩٩٥؛ القريوتي، والخطيب، ٢٠٠٦؛ القريوتي، وعبد الفتاح، ١٩٩٨؛ آل مشرف، ٢٠٠٢؛ مقابلة، والرشدان، ١٩٩٧؛ الوابلي، ١٩٩٥؛ يحي، وحامد، ٢٠٠١)، و ضغوط العمل التي

تناولتها دراسات (ابراهيم، ١٩٩٤؛ أبو عباة، ٢٠٠٣؛ بخش، ٢٠٠١؛ الكخن، ١٩٩٧؛ منصور والبلاوي، ١٩٨٩؛ ياركندي، ٢٠٠٣؛ يوسف، ١٩٩٩.

أما في السودان فقد أجريت بعض البحوث والدراسات المتعلقة بالسلوك التنظيمي في المهن غير التربوية مثل دراسات (أحمد، ٢٠٠١؛ حسين، ٢٠٠١؛ خليل، ١٩٩٦؛ السيد، ٢٠٠٤؛ علي، ٢٠٠٠؛ علي، ٢٠٠٣؛ علي، ٢٠٠٥؛ كمير، ٢٠٠٢؛ المبشر، ٢٠٠٠؛ محمد، ٢٠٠٢؛ هادي، ٢٠٠٥)، كما أجرى بعض الباحثين السودانيين دراسات في السلوك التنظيمي لدى المعلمين، وتناولت تلك الدراسات الاتجاهات المهنية وهي دراسات (Khateeb1980؛ أحمد، ١٩٩٣؛ الامام، ١٩٩٤؛ الامام، ٢٠٠٤؛ هارون، ١٩٨١)، والرضا الوظيفي الذي تناولته دراسات (Balool, 1990؛ أبو الحسن، ١٩٩٩؛ حمد، ١٩٩؛ عبد الله، ٢٠٠٥؛ عبد الكريم، ١٩٩٩؛ الفكي، ١٩٩٦؛ محمد، ٢٠٠٤؛ موسى، ٢٠٠٢)، و المناخ المدرسي في دراسة عثمان (١٩٩٩)، و الضغوط النفسية والاحتراق المهني (الحاج، ٢٠٠٠؛ طه، أحمد، والحاج، ٢٠٠٣؛ محمد، ٢٠٠٠؛ نعيم، ٢٠٠٢)، و التوافق المهني (الطيب، ١٩٩٩؛ قسم السيد، ٢٠٠٣)، وبعض الدراسات تناولت مشكلات المعلمين (إبراهيم، ١٩٩١؛ إبراهيم، ١٩٩٦؛ عبد الروؤف، ١٩٨٦؛ هارون، ١٩٨٤). كما وجد السلوك التنظيمي اهتماما كبيرا من الباحثين العرب الذين نالوا درجاتهم العلمية في الجامعات السودانية ويتضح ذلك في دراسات (الدويكات، ٢٠٠٠؛ الزنامي، ٢٠٠٥؛ العلي، ١٩٩٩؛ المشلول، ١٩٩٣، فالح، ٢٠٠١؛ مسلم، ٢٠٠٢؛ المقدمي، ٢٠٠٠؛ نزال، ٢٠٠٠). ونظراً لافتقار ميدان التربية الخاصة في السودان للعديد من المقاييس والاختبارات خاصة التي تتناول معلمي التربية الخاصة، حيث لم تهتم الدراسات السودانية بتصميم مقاييس سودانية لقياس متغيرات السلوك التنظيمي (توافق مهني، رضا وظيفي، احتراق مهني)، كما كانت الدراسات قليلة، بل وقليلة جداً في مجال معلم التربية الخاصة، والدراسة الحالية جهد متواضع لإعداد مقياس للتوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة، وذلك في محاولة لسد هذه الفجوة السيكومترية في البيئة العربية، حيث أن هذا الموضوع لم يأخذ مساحة بحثية مناسبة من قبل الباحثين المحليين والعرب.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية لتصميم مقياس صالح لقياس التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة والتحقق من صدقه وثباته.

أهمية الدراسة

١- تسد هذه الدراسة فجوة في مجال أدوات قياس التوافق المهني، حيث توفر أداة يمكن استخدامها للممارسين في المجال.

٢- المقياس المعد في الدراسة الحالية يمكن الاستفادة منه في الأبحاث والدراسات المستقبلية في هذا المجال.

٣- تشجع هذه الدراسة الباحثين للاهتمام بالدراسات المتعلقة بمعلم التربية الخاصة ودوره الإنساني المهم في المجتمع ، مما يؤدي للارتقاء بالمهنة.

حدود الدراسة

تناولت الدراسة ثلاث فئات من معلمي التربية الخاصة هم (معلمي المكفوفين ، معلمي الصم ، معلمي المعاقين عقلياً) من الذكور والإناث. وكانت ولاية الخرطوم هي مكان إجراء الدراسة.

مصطلحات الدراسة

التوافق المهني

يعرفه الباحث بأنه "حالة من التواؤم والانسجام بين معلم التربية الخاصة وجوانب بيئته المهنية ، بالقدر الذي يجعله قادراً على أدائه أداء مرضياً وبالقدر الذي يجعله متقبلاً له من جميع جوانبه ونواحيه بحيث يكون راضياً عنه سعيداً في أدائه".

الاطار النظري للدراسة

التوافق المهني

يعد التوافق المهني متغير أساسي في مجال السلوك التنظيمي وهو يضمن التقليل من المعوقات في بيئة العمل مما يضمن الاستفادة من القدرات البشرية إلى أقصى حد ممكن ، وتأتي حالة التوافق من خلال عملية مستمرة من التفاعل بين الفرد والمهنة ، بدءاً بالميل إليها وانتهاء بالتمسك بها عيسى (١٩٩٥) ، ويعرفه السمادوني (٢٠٠١) بأنه تفاعل ايجابي مثمر وتكيف وانسجام ذاتي ونفسي واجتماعي من المعلم مع بيئته التعليمية (المدرسية) ، بغرض إحداث توازن بينهما ، بينما عرفه الباحث الحالي بأنه "حالة من التواؤم والانسجام بين معلم التربية الخاصة وجوانب بيئته المهنية ، بالقدر الذي يجعله قادراً على أدائه أداء مرضياً ، وبالقدر الذي يجعله متقبلاً له من جميع جوانبه ونواحيه بحيث يكون راضياً عنه سعيداً في أدائه".

طرق قياس التوافق المهني

يرى (Schultz and Schultz,1990) ، وريجيو (١٩٩٩) أن عملية قياس التوافق المهني تكون عن طريق المقابلات الفردية والجماعية ، ومقاييس التقدير ، والاستبانات ، وعموماً هناك اتجاهين أو مدرستين في قياس التوافق المهني ، الاتجاه الأول يهتم بقياس العوامل المختلفة التي تتوفر في المهنة وتوفر إشباع أكبر قدر من الحاجات النفسية ودوافع الفرد ، أما الاتجاه الثاني : فلا يقتنع في قياس التوافق المهني بمجرد تعبير الفرد عن رضاه عن المهنة فقط وإنما يستخدم إلى جانب ذلك محكاً خارجياً يعتمد على رأي الرؤساء والمشرفين في العامل وهو ما يعرف بالارضاء ، وسنقوم في هذا الجزء بعرض لهذين الاتجاهين والجوانب التي اهتموا بقياسها.

الاتجاه الأول

يذكر عبد المعطي (١٩٨١) أن هذا الاتجاه يهتم بقياس العوامل التي تتوفر في المهنة وتوفر إشباع

قدر من الحاجات النفسية ودوافع الفرد، وتختلف هذه العوامل وأهميتها النفسية باختلاف الدراسات التي تهتم بدراسة التوافق، ويضيف أن كلا من ماك كيني (Mc. Kinny) وآرثر كورينهوزر (Arthur Kornhouser) قد اتفقا على أن أهم العوامل التي يجب قياسها لضمان درجة معقولة من التوافق المهني هي:

١- لأنشطة والواجبات في المهنة وطبيعة العمل اليومي ومكان العمل وظروفه الطبيعية وطبيعة التعامل.

٢- متاعب العمل أو الأضرار التي يتعرض لها الفرد صحياً ونفسياً وتشتمل على ساعات العمل ودرجة مناسبتها وزملاء العمل والإدارة والإشراف.

٣- المؤهلات اللازمة للنجاح في العمل سواء العلمية والمهنية.

٤- الدخل: ويشمل الراتب وفرص التقدم والترقي والمكافآت.

٥- المستقبل والاستقرار في العمل.

٦- مميزات أخرى خاصة بالمركز الاجتماعي للمهنة وأهميتها في المجتمع.

وقد حصر عبد الغني (٢٠٠١) ثمانية أبعاد للتوافق مع العمل وأشار إلى إمكانية استخدامها لبناء مقياس خاص بدراسة التوافق المهني للعاملين في مجموعات مهنية مختلفة، وذلك من خلال قياس اتجاهاتهم نحو هذه الأبعاد وهي:

١- طبيعة العمل والشعور الذاتي نحوه.

٢- الإدارة العليا ومدى تجاوب العامل مع نظم المؤسسة وتكيفه مع السلطة العليا.

٣- ظروف العمل، ويتضمن مدي إشباع الحاجة إلى الأمن الجسمي، والمعنوي، والاجتماعي، وشعور العامل تجاه التسهيلات التي تتفادى مخاطر المهنة أو العكس.

٤- الحوافز المادية والمعنوية.

٥- مجتمع العمل سواء كان جماعة العمل الصغيرة المتخصصة أو مجتمع المنظمة ككل.

٦- المساهمة والمسئولية: ومدى تحقيق الفرد لذاته ومساهمته وتحمل المسئولية.

٧- الإشراف: والشعور الذي يحسه الفرد إزاء السلطة المباشرة التى تؤثر في سلوكه وفي العمل.

٨- مكانة العمل ومدى تقدير المجتمع الخارجي للفرد.

أما الأبحر (١٩٨٤) ففي أطروحته لقياس التوافق المهني لمدرسي التربية الرياضية فقد حدد التوافق المهني في الأبعاد التالية:

١- العامل المهني: وهو مجموع الأعمال الخاصة بالمهنة والتي تتطلب من الفرد القيام بها.

٢- العامل الذاتي: هو مجموع الأفعال والأحاسيس التي تؤدي إلي رضا المدرس عن عمله.

٣- العامل الاجتماعي: وهو مجموع العلاقات الإيجابية بين المدرس والمجتمع المهني الذي يعمل فيه سواء كانت داخل أو خارج المؤسسة.

ويـذكر عبـد المعطـي (١٩٨١) أن غـالي في دراسته للتوافق المهني للمدرسين العاملين بالكويت قد اهتم بقياس استجابة المدرسين للجوانب المختلفة في المهنة التي يحترفها ، وذلك بأن وضع مقياساً يبرز مواقف وجوانب يشعر المستخبرون فيها بالإشباع أحياناً وبالإحباط أحياناً أخري لبعض الحاجات النفسية كما يلي :

١- الحاجة للتقدير الاجتماعي والمهني من الرؤساء وتشمل المعاملة الحسنة من الرؤساء وسهولة التفاهم معهم والشعور برضاهم ، الديمقراطية في المعاملة أو العكس عند عدم التوافق.

٢- الحاجة للانتماء والتواد وصحبة الزملاء والرؤساء وتشمل التعاون بين زملاء المهنة والارتياح لصحبتهم والمشاركة بينهم في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية والعكس عند عدم التوافق.

٣- الحاجة لإثبات وتأكيد الذات عن طريق المهنة وتشمل الميل للتفاخر بالمهنة والإيمان بقيمتها القومية ، والإعجاب بها والعكس عند عدم التوافق.

٤- الحاجة للأمن الاقتصادي والمهني والوظيفي ويشمل الرضا بالمرتب والمعاش والأمل في توفير فرص الترقي والطموح والعكس عند عدم التوافق.

٥- الحاجة للراحة والأمن الجسمي : ويشمل الشعور بأن العمل مريح والتشديد علي مواعيد العمل وملائمة ساعات العمل وملائمة المكان وتوفير وسهولة الإجازات.

٦- الحاجة للاهتمام والمسرة بالعمل والشوق إليه والتمسك بالعمل وعدم الرغبة في استبداله والانغماس فيه وعدم الملل منه والشوق للاستمرار فيه.

٧- الحاجة للأمن الصحي والترفيه وتشمل مدى العناية بصحة العاملين وتوفير وسائل الترفيه والارتياح لظروف العمل الفيزيقية.

وقد أهتم الباحثون المحدثون بدراسة تلك العناصر والعوامل والأبعاد التي ذكرها العلماء أعلاه ، ومن هؤلاء : (تركستاني ، ١٩٩٦ ؛ السمادوني ، ٢٠٠١ ؛ عبد المعطى ، ١٩٨١ ؛ عيسى ، ١٩٩٥ ، الفكي ١٩٩٦).

حيث تضمن مقياس التوافق المهني الذي أعده عيسى (١٩٩٥) جانبين رئيسين أولهما : ملائمة الفرد للمهنة ويحتوي علي (القدرات العقلية ، الاستعدادات الخاصة ، الميول ، الصفات الشخصية ، الإمكانات البدنية والصحية ، التضحيات ، كم التدريب والخبرة ، القيم) ، وثانيهما ملائمة المهنة للفرد ويحتوي على (الدخل والحوافز المادية ، الظروف البيئية للعمل ، الأمان الوظيفي ، طبيعة العمل كمهام وظيفية ، المناخ الاجتماعي للوظيفة ، موقع العمل ، فرص الترقي ، اتجاهات الأسرة والأقارب نحو المهنة).

أما المقياس الذي أعدته تركستاني (١٩٩٦) لقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية فقد اشتمل على خمسة أبعاد هي ،

العلاقات الانسانية، والمكانة الاجتماعية، وظروف العمل وطبيعته، والادارة والاشراف، والرواتب.

وقد قام السمادوني (٢٠٠١) باعتماد أربعة أبعاد في مقياسه للتوافق المهني وهي: الرضا الذاتي عن المهنة، التوافق الانفعالي للمعلم، التوافق الاجتماعي للمعلم، النمو المهني للمعلم.

الاتجاه الثاني

وهذا الاتجاه لا يقتنع في قياس التوافق المهني بمجرد تعبير الفرد عن رضاه عن المهنة فقط وإنما يستخدم إلى جانب ذلك محكاً خارجياً يعتمد علي رأي الرؤساء والمشرفين في الفرد العامل.

ويرى عبد المعطي (١٩٨١) أن هذا الاتجاه يستند على نظرية أو تقسيم منيسوتا للتوافق المهني الذي يشتمل على النواحي التالية: تقبل العمل والرضا عنه، الروح المعنوية واتجاهات الموظفين، القوى الدافعة للعمال، المحكات السلوكية، الصلاحية للمهنة.

كما يرى أن التوافق المهني يمكن الاستدلال عليه من عاملين أساسيين هما: الرضا والإرضاء. ومن الذين تبنوا هذا الاتجاه أبو النيل (١٩٨٤)، فعند قياسه التوافق المهني للعاملين اهتم بدراسة: القدرات والاستعدادات، والجوانب الانفعالية، والعلاقات الاجتماعية.، والروح المعنوية، مستخدماً في ذلك استبيان التاريخ المهني، وتقديرات المشرفين على العمل.

أما عوض (١٩٨٦) فقد استخدم في دراساته: اختبار الرضا عن العمل، واختبار الإرضاء، واستبيان التاريخ المهني، ومعيار الكفاية الإنتاجية؛ وقد اشتمل اختبار الرضا عن العمل على ظروف العمل، الإشراف، والأجر، وزملاء العمل، والحساسية للمركز الاجتماعي. أما اختبار الإرضاء فقد اشتمل على الغياب عن العمل، والتأخر في وقت الحضور، والحوادث، والجزاءات، والصلاحية للعمل، وجودة الإنتاج، والترقية، و العلاوات.

الإجراءات التي قام بها الباحث لتصميم مقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة

على الرغم من توفر العديد من أدوات قياس التوافق المهني التي جرى تطويرها للمهن المختلفة ولمهنة التدريس خاصة، إلا أن هذه الأدوات جميعها يندر فيها وجود مقياس للتوافق المهني يناسب معلمي التربية الخاصة ويغطي جميع جوانب بيئتهم المهنية، مما دعا الباحث للتفكير بتصميم أداة تناسب معلمي التربية الخاصة وطبيعة مهنتهم وشاملة لجميع جوانبها وتتوفر فيها الخصائص القياسية الجيدة التي يشترطها خبراء القياس النفسي.

١- تحديد أبعاد المقياس

يتمثل تحديد الأبعاد في تحديد محاور المفهوم الذي نود قياسه أي الخطوط العريضة فيه ويتم ترجمتها إلى بنود، أو بنود، أو بنود ممثلة لكل بعد، ويعرف عبد الخالق (١٩٩٤) البعد بأنه الامتداد الذي يمكن قياسه

وهو مفهوم تمت استعارته من علم الرياضيات إلى علم النفس.

تعتبر هذه الخطوة أساس بناء الأداة وأخطر خطوة فيها ، إذ تتطلب تحديد دقيقاً لمفهوم التوافق المهني ، حيث قام الباحث بدراسة نخبة من مقاييس التوافق المهني ، طه (١٩٨٠)، وعبد المعطي (١٩٨١)، والأبحر(١٩٨٤)، وعبد المنعم (١٩٩٣)، وزايد (١٩٩٣)، وعيسى (١٩٩٥)، وتركستاني (١٩٩٦)، والسمادوني (٢٠٠١)، وسري (٢٠٠٣)، وذلك للوقوف على كيفية تصميم تلك النوعية من المقاييس من ناحية الأبعاد والبنود ، وكذلك ألقى نظرة فاحصة على بعض مقاييس الرضا عن العمل مثل(1990) Balool ، والاستبيان الذي أعده الفكي (١٩٩٦) ، ومقياس منيسوتا للرضا الوظيفي الذي قام بتطويره: العمري (١٩٩٢)، وحمد (١٩٩٦)، وبعض الاستبيانات الخاصة بمشكلات معلمي المعوقين مثل عبدالرؤوف (١٩٨٦) ، وإبراهيم (١٩٩١ ؛ ١٩٩٦)، وأحمد (١٩٩٣)، وغيرها من مقاييس الاتجاهات نحو مهنة التدريس (1980)Khateeb ، والخليلي ومقابله (١٩٩٠)، والإمام (١٩٩٤ ؛ ٢٠٠٤)، والاتجاهات نحو المعوقين الدغيش (٢٠٠٣)، كما استفاد الباحث من الدراسات المعمقة في مجال التوافق المهني مثل دراسات عوض (١٩٨٦)، ودراسات عبد المعطي (١٩٨١)، ودراسة الأبحر (١٩٨٤)، وأبو النيل (١٩٨٤) ، وبعض المصادر الأخرى في علم النفس الصناعي، والاجتماعي، والتربوي ، وبعض مصادر التربية الخاصة مثل: مكي (١٩٨٨)، وأحمد والسويدي (١٩٩٢)، والروسان (١٩٩٦)، والسرطاوي (١٩٩٤)، ونصر (٢٠٠١)، والعبد الجبار (٢٠٠٣).

وبعد الاطلاع على التراث العلمي في هذا المجال والنظريات التفسيرية مثل نظرية مينسوتا، وبعد الإلمام بجوانب الظاهرة، توصل الباحث إلى انه يمكن تعريف التوافق المهني بأنه"حالة من التواؤم والانسجام بين معلم التربية الخاصة وجوانب بيئته المهنية ، بالقدر الذي يجعله قادراً على أدائه أداء مرضياً وبالقدر الذي يجعله متقبلاً له من جميع جوانبه ونواحيه بحيث يكون راضياً عنه سعيداً في أدائه". واشتق الباحث من هذا التعريف ستة أبعاد هي :

أ) بعد الأداء التوافقي

يتمثل في واجبات المهنة التي يقوم بها معلم التربية الخاصة ومدى اهتمامه باداءها ونجاحه في القيام بها ، وظروف العمل ومشكلاته سهولته أو صعوبته واهتمامه بعوامل النمو في المهنة.

ب) بعد الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل

يتمثل في تعبير المعلم عن رضاه أو عدم رضاه عن الإدارة ، التوجيه الفني والمنهج والأنشطة المصاحبة له، والوسائل التعليمية، والتدريب، والعطلات المدرسية، والجوانب الفيزيقية وبيئة العمل، من حيث الإضاءة والتهوية والنظافة والضوضاء.

ج) البعد الذاتي

يتمثل في مشاعر المعلم الذاتية تجاه المهنة ورغبته ودوافعه للعمل وحبه للاستمرار فيه، ومدى إنجازه وإحساسه بقيمة العمل وإيمانه بأهداف هذا العمل الإنسانية.

ج) البعد الاجتماعي

يتمثل في مدى تقدير المعلم لمركز المهنة الاجتماعي وأهميتها، وتقديره لزملائه وعلاقته معهم وعلاقة المعلم بالأداء وأولياء الأمور والاشتراك والاهتمام بأنشطة المعوقين ومدى تفاعله الايجابي مع عناصر الاجتماعية للمهنة.

د) بعد الاتجاه نحو الطفل غير العادي

يتمثل في مشاعر وأفكار معلم التربية الخاصة ومدى تقبله للطفل غير العادي أي مشاعر القبول أو الرفض، وعلاقته مع الطفل غير العادي وطبيعتها.

هـ) البعد الاقتصادي

يتمثل في الرضا عن الدخل الشخصي والمرتب، ورضاه عن الترقيات والحوافز والعلاوات والامتيازات التي تكفلها هذه المهنة.

٢- كتابة بنود الأداة

قام الباحث بتوزيع استفتاء مفتوح على (٥٠) معلم تربية خاصة وطرح عليهم اسئلة مفتوحة عن العوامل التي تؤثر في توافقهم مع المهنة والرضا عنها، وبعد تحليل استجاباتهم تم تحديد بعض المؤشرات ذات العلاقة بالتوافق المهني. ثم قام الباحث معتمداً على ملاحظاته في معاهد التربية الخاصة وبالاستعانة بالأدوات المتوفرة لقياس التوافق المهني والرضا عن العمل عامة والتي أشير إليها سابقاً تمت صياغة (٢٠٠) عبارة حسب مقياس لايكرت ذي التدريج الخماسي (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – لا يحدث)، وبعد الفحص الأولي وحذف المتشابه منها والذي يحمل نفس المعنى تم اختصارها إلى (١٤٦) عبارة توزعت بشكل غير متساوي على أبعاد المقياس الستة وكان توزيعها كالآتي:

الجدول رقم (١). عدد بنود كل بعد من أبعاد المقياس.

البعـــــد	عدد البنود
١ - الأداء التوافقي	٢٩ عبارة
٢ - الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	٢٩ عبارة
٣ - البعد الذاتي	٢٨ عبارة
٤ - البعد الاجتماعي	٢٧ عبارة
٥ - الاتجاه نحو الطفل غير العادي	١٦ عبارة
٦ - البعد الاقتصادي	١٧ عبارة

وقد كتبت هذه البنود في شكل جمل خبرية بحيث أن العبارة تصف سلوكاً مهنياً يؤديه المعلم أو لا يؤديه. وبعضها تعبر عن مشاعره الذاتية نحو المهنة وجوانبها المختلفة والبعض ذو طبيعة اجتماعية وبعضها عن النواحي الاقتصادية.

وعند كتابة البنود روعي فيها جميع المحاذير والمحكات التي حددها خبراء المقاييس والاختبارات

المهنية التربوية مثل : فرج (٢٠٠٠)، والخليلي ومقابلة (١٩٩٠)، وصوالحه (١٩٩٢) والمحكات هي :

١- تجنب صياغة البنود بلغة الماضي.

٢- تجنب صياغة البنود على شكل حقائق أو على شكل تفسر به بأنها حقائق.

٣- تجنب البنود التي يمكن أن تفهم بأكثر من معنى.

٤- تجنب البنود غير المناسبة لما تريد قياسه.

٥- تجنب البنود التي يوافق عليها معظم المبحوثين أو يعارضها معظمهم.

٦- اختيار البنود بحيث تغطي المجال السلوكي الذي ترغب في قياسه بشكل كامل.

٧- اجعل لغة البنود بسيطة وسهلة ومباشرة، يجب أن تكون البنود قصيرة لا يزيد عدد كلماتها عن عشرين كلمة.

٨- تجنب إدخال فكرتين في نفس البند، تجنب الكلمات التي توحي بالتطرف مثل: جميع غالباً لا أحد إطلاقاً.

٩- كن حذراً عند استخدام كلمات مثل: فقط ، مجرد.

١٠- حاول أن تكون الجمل بسيطة لا مركبة.

١١- تجنب استخدام نفيين في جملة واحدة.

٣- العرض على المحكمين

قام الباحث بعد ذلك بعرض بنود المقياس على المحكمين حيث قام بعرضه على (١٠) من خبراء وأساتذة علم النفس والتربية الخاصة بالجامعات السودانية (أنظر ملحق ١)، وقد كان الغرض من عرضه على المحكمين التعرف على الآتي: التعرف على سلامة البنود من حيث صياغتها لغوياً، والتعرف على مناسبة بنود المقياس للمفحوصين، والتعرف على مدى مطابقة بنود المقياس لمعايير صياغة بنود التوافق المهني، واقتراح بنود جديدة ربما تكون ذات نوعية عالية، والتحقق من انتماء كل بند للبعد الذي خصصت له، واقتراح أبعاد جديدة أو حذف الأبعاد غير المهمة، وتحديد التقدير الوزني لكل بعد (الأهمية النسبية). وحدد الباحث نسبة ٨٥٪ لقبول البند دون تعديل، والنسب الأقل من ذلك يتم تعديلها حسب توجيه المحكمون ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج تحكيم المقياس :

الجدول رقم (٢). نسب اتفاق المحكمين على بنود المقياس.

رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق
١	٧٠٪	١٦	٧٠٪	٣١	١٠٠٪	٤٦	١٠٠٪	٦١	٦٠٪
٢	١٠٠٪	١٧	٧٠٪	٣٢	٦٠٪	٤٧	٥٠٪	٦٢	١٠٠٪
٣	٦٠٪	١٨	١٠٠٪	٣٣	١٠٠٪	٤٨	١٠٠٪	٦٣	٥٠٪
٤	٦٠٪	١٩	١٠٠٪	٣٤	١٠٠٪	٤٩	١٠٠٪	٦٤	١٠٠٪
٥	١٠٠٪	٢٠	٤٠٪	٣٥	٥٠٪	٥٠	٩٠٪	٦٥	٩٠٪
٦	١٠٠٪	٢١	٧٠٪	٣٦	٦٠٪	٥١	٧٠٪	٦٦	٧٠٪
٧	٩٠٪	٢٢	٧٠٪	٣٧	٧٠٪	٥٢	٤٠٪	٦٧	٧٠٪
٨	٧٠٪	٢٣	٩٠٪	٣٨	٩٠٪	٥٣	٩٠٪	٦٨	٩٠٪
٩	٥٠٪	٢٤	٩٠٪	٣٩	٩٠٪	٥٤	٩٠٪	٦٩	٩٠٪
١٠	٩٠٪	٢٥	٩٠٪	٤٠	٩٠٪	٥٥	٦٠٪	٧٠	٩٠٪
١١	٩٠٪	٢٦	٩٠٪	٤١	٩٠٪	٥٦	٥٠٪	٧١	٩٠٪
١٢	٩٠٪	٢٧	٧٠٪	٤٢	٩٠٪	٥٧	٩٠٪	٧٢	٩٠٪
١٣	٩٠٪	٢٨	٩٠٪	٤٣	٩٠٪	٥٨	٩٠٪	٧٣	٩٠٪
١٤	٦٠٪	٢٩	٩٠٪	٤٤	٩٠٪	٥٩	١٠٠٪	٧٤	٦٠٪
١٥	١٠٠٪	٣٠	٧٠٪	٤٥	٥٠٪	٦٠	٦٠٪	٧٥	٥٠٪
٧٦	٦٠٪	٩١	١٠٠٪	١٠٦	٩٠٪	١٢١	٩٠٪	١٣٦	٦٠٪
٧٧	٥٠٪	٩٢	١٠٠٪	١٠٧	٩٠٪	١٢٢	٩٠٪	١٣٧	٦٠٪
٧٨	٦٠٪	٩٣	١٠٠٪	١٠٨	٩٠٪	١٢٣	٩٠٪	١٣٨	٩٠٪
٧٩	١٠٠٪	٩٤	٩٠٪	١٠٩	١٠٠٪	١٢٤	١٠٠٪	١٣٩	٩٠٪
٨٠	٩٠٪	٩٥	٩٠٪	١١٠	٩٠٪	١٢٥	٩٠٪	١٤٠	٧٠٪
٨١	٩٠٪	٩٦	٩٠٪	١١١	٩٠٪	١٢٦	١٠٠٪	١٤١	٩٠٪
٨٢	٩٠٪	٩٧	٩٠٪	١١٢	٧٠٪	١٢٧	٩٠٪	١٤٢	٩٠٪
٨٣	٩٠٪	٩٨	٩٠٪	١١٣	٩٠٪	١٢٨	٩٠٪	١٤٣	٩٠٪
٨٤	٩٠٪	٩٩	٩٠٪	١١٤	٩٠٪	١٢٩	٩٠٪	١٤٤	٥٠٪
٨٥	٩٠٪	١٠٠	٩٠٪	١١٥	٥٠٪	١٣٠	٩٠٪	١٤٥	٩٠٪

تابع الجدول رقم (٢).

رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق	رقم البند	نسبة الاتفاق
٨٦	٧٠٪	١٠١	٩٠٪	١١٦	٩٠٪	١٣١	٧٠٪	١٤٦	١٠٠٪
٨٧	١٠٠٪	١٠٢	٩٠٪	١١٧	٩٠٪	١٣٢	٦٠٪		
٨٨	٩٠٪	١٠٣	٥٠٪	١١٨	٩٠٪	١٣٣	٦٠٪		
٨٩	٩٠٪	١٠٤	١٠٠٪	١١٩	٦٠٪	١٣٤	٤٠٪		
٩٠	١٠٠٪	١٠٥	١٠٠٪	١٢٠	١٠٠٪	١٣٥	٧٠٪		

وقام الباحث بعد ذلك حسب توجيه المحكمين بتعديل البنود التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها إلى ٨٥٪، ويوضح الجدول رقم (٣) البنود التي أوصى المحكمون بإجراء التعديلات عليها، والتعديلات التي أجريت عليها، وهناك عبارة تقرر حذفها وهي: بيئة العمل غير صالحة صحياً للعمل.

الجدول رقم (٣). البنود التي تم تعديلها بناءاً على توصية المحكمين.

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
١- أرى أن الاهتمام بطرق تعديل السلوك ليس من واجبي	أهتم بتعديل سلوك الأطفال غير العاديين
٣- اهتم بالمواظبة في ساعات العمل	اهتم بالمواظبة في الحضور و الانصراف
٤- توجيه وإرشاد والدي الطفل غير العادي خارج اختصاصي	أقوم بتوجيه وإرشاد والدي الطفل غير العادي
٨- درست التربية الخاصة بصورة كافية	أشعر بالحاجة إلى دراسة الموضوعات المتعلقة بالتربية الخاصة
٩- أميل لتطوير قدرات الطفل المعوق في المجال المهني	أعمل على تطوير قدرات الطفل غير العادي في المجال المهني
١٤- اهتم بتعليم الطفل المعوق على تركيز الانتباه ودقة الملاحظة	اهتم بتنمية ملكة الانتباه لدى الطفل غير العادي
١٦- يهمني اكتساب ثقة الطفل المعوق	أسعى لكسب ثقة الطفل غير العادي
١٧- اهتم يومياً بالتحضير والتجهيز للدروس	اهتم بالتحضير والتجهيز للدروس
٢١- عدد ساعات اليوم الدراسي مناسبة.	اشعر بأن ساعات العمل اليومي مناسبة.
٢٢- إدارة المعهد لا تخطط جيداً لأداء أعباءها	تفتقر إدارة المعهد الذي أعمل به التخطيط الجيد

تابع الجدول رقم (٣).

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٢٧- يستخدم الموجه الفني أساليب إشرافية تساعد المعلم على تحسين العملية التعليمية	يستخدم الموجه الفني أساليب إشرافية تساعد المعلم على تحسين عمله التدريسي
٣٠- لنصاب من الحصص والأعمال موزع بعدالة بين المعلمين	العبء الأكاديمي والإداري موزع بعدالة بين المعلمين
٣٢- حجم العمل الذي أقوم به فوق طاقتي	أشعر أن حجم العمل الذي أقوم به فوق طاقتي
٣٥- لا أحس بأي جهود مبذولة لتطوير وترقية المهنة	لا أشعر بأي جهود مبذولة لتطوير وترقية المهنة.
٣٦- الإجازات طولها كافي ومناسب	أشعر بأن الإجازات والعطلات المدرسية كافية ومناسبة
٣٧- أشعر كثيراً بالإجهاد بعد انتهاء اليوم الدراسي	اشعر بالتعب والإرهاق بعد انتهاء اليوم الدراسي
٤٥- ارغب في مزيد من المعرفة عن التربية الخاصة	اشعر بالرغبة في الاستزادة العلمية عن التربية الخاصة.
٤٧- هناك قصور في برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة.	فصلت لعبارتين : أ) برامج إعداد معلمي التربية الخاصة غير كافية للتأهيل المهني. ب) هناك نقص في البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة
٥١- لا أحس بوجود أي مجهود لتطوير مناهج التربية الخاصة	تبذل المحاولات لتطوير مناهج التربية الخاصة.
٥٢- مناهج التربية الخاصة الموجودة حالياً تسهم إيجابياً في تنمية شخصية الطفل المعوق	تسهم المناهج الحالية في تنمية شخصية الطفل غير العادي.
٥٥- أعتقد أن الأنشطة بالمعهد تجذب الأطفال وتثير اهتمامهم	الأنشطة بالمعهد تجذب الأطفال غير العاديين وتثير اهتمامهم
٥٦- يسعدني قيادة الأنشطة المصاحبة للمنهج	أشعر بالسعادة عند الإشراف على الأنشطة المصاحبة للمنهج
٦٠- أشعر أنني في عملي هذا أسعد من كثير من الناس	أشعر بالسعادة في عملي هذا.
٦١- لا يوجد احد يحب مهنته أكثر مني	ينتابني شعور بأنه لا يوجد احد يحب مهنته أكثر مني
٦٣- أجد متعة بالعمل في مجال التربية الخاصة	أجد متعة بالعمل في مجال الأطفال غير العاديين
٦٦- أرى أن مدرسي المراحل الأخرى أسعد حالاً من معلمي التربية الخاصة	أشعر بأن معلمي الأطفال العاديين أسعد حالاً من معلمي التربية الخاصة
٦٧- أعتقد أن صعوبة الحصول على وظيفة هي التي تدعو الناس للعمل كمعلمين للتربية الخاصة	اشعر بان صعوبة الحصول على وظيفة هي التي تدعو الناس للعمل كمعلمين للتربية الخاصة

تابع الجدول رقم (٣).

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٧٤- ارغب في استمراري بهذه المهنة رغم المصاعب المختلفة	اشعر بالرغبة في الاستمرار بهذه المهنة رغم المصاعب المختلفة
٧٥- احسب الاستمرار يف هذه المهنة حتى الإحالة للمعاش	أتمنى أن استمر في هذه المهنة حتى الإحالة للمعاش.
٧٦- أشعر بالفخر لانتمائي لهذه المهنة	اشعر بالفخر لانتمائي للعاملين في مجال التربية الخاصة
٧٧- أحس بأنني أقدم انجازات طيبة في هذا العمل	اشعر بأنني أقدم انجازات طيبة في هذا العمل
٧٨- الفرصة متاحة أمامي للتقدم وظيفياً	اشعر بان الفرصة متاحة أمامي للتقدم وظيفياً
٨٦- أومن بأهداف هذه المهنة الإنسانية	إيماني بالأهداف الإنسانية لهذه المهنة ثابت لا يتزعزع.
١٠٣- تقوم الإدارة بالتمييز في معاملتها للمعلمين	تقوم الإدارة بالتمييز والمحاباة في تعاملها مع المعلمين
١١٢- أساهم في تغيير الاتجاهات السلبية نحو المعوقين	أشارك في تغيير الاتجاهات السلبية نحو المعوقين
١١٥- أعتقد بأنه لا جدوى من تعليم وتأهيل الأطفال المعوقين.	اشعر بعدم جدوى تعليم الأطفال غير العاديين
١١٩- أعتقد أنني موضع ثقة تلاميذي المعوقين.	اشعر بأنني موضع ثقة تلاميذي المعوقين.
١٣١- أحصل على نصيب كافي من العمل الإضافي يمكنني من زيادة دخلي	احصل على أجر كاف من العمل الإضافي في مجال مهنتي الحالية
١٣٢- لو وجدت مهنة ذات دخل أكبر لعملت بها على الفور	ابحث عن مهنة أخرى ذات دخل كبير
١٣٣- احصل على أجر يتناسب مع جهدي	اشعر بان الأجر الذي أتقاضاه يتناسب مع جهدي
١٣٤- أرى أن مرتبي كافي للعيش عيشة كريمة	اشعر أن مرتبي كافي للعيش بطريقة كريمة
١٣٥- فرصة الترقية متاحة أمامي	اشعر بالرضا عن فرص الترقي المتاحة أمامي
١٣٦- الترقيات تتم وفق أسس عادلة	أشعر بأن الترقيات تتم وفق أسس عادلة
١٣٧- كثيراً ما أحصل على ترقياتي في الوقت المحدد	احصل على ترقيتي في الوقت المناسب
١٤٠- أعتقد بأن حوافز العمل الإضافي مجزية	أشعر بأن حوافز العمل الإضافي مجزية
١٤٤- يضايقني عدم وجود هيكل وظيفي لمعلمي التربية الخاصة	اشعر بالضيق من غياب الهيكل الوظيفي الخاص بمعلمي التربية الخاصة

٤- تجربة البنود

لا يكتفي التوجه الحديث في مجال القياس النفسي في إجراءات صدق أدوات القياس بعرض الأداة على المحكمين وأخذ ملاحظاتهم وتعديلاتهم عليها

فحسب، إذ أن ذلك يؤدي إلى تحسينها ظاهرياً ولا تكون البنود صادقة تماماً إلا إذا كان المفحوصون يفهمونها بنفس السياق الذي يفهمه بها المحكمون، وعليه فيرى الخبراء تحليل بنود المقياس وإتمام الإجراءات الفنية الإحصائية التي تؤكد صلاحية المقياس للمفحوصين (الخليلي ومقابلة، ١٩٩٠؛ صوالحه، ١٩٩٢)، وبناءاً على ذلك أتم الباحث هذه الإجراءات التي ستذكر لاحقاً عند ذكر الاتساق الداخلي للمقياس حيث تم تجريب المقياس على عينة مكونة من (٣٤) مفحوص ممثلة لمجتمع الدراسة بفئاته الثلاث.

٥- صدق المقياس

المقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه السيد (١٩٧٩) وهو الذي يقيس فعلاً السمة أو القدرة أو الاستعداد أو الميل أو الغرض الذي وضع من اجل قياسه العيسوي (٢٠٠٠).

يذكر عبد الخالق (١٩٨٠)، وعلام (٢٠٠٠) انه توجد ثلاث طرق أساسية لقياس صدق المقياس حددتها معايير الاختبارات التربوية والسيكولوجية، الصادرة عن الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام ١٩٧٤م وتذكرها انستازي (Anastasi) كما يلي: صدق المحتوى، الصدق المرتبط بالمحك، صدق المفهوم.

أ) الصدق الظاهري Face Validity

وهو يدل على المظهر العام للاختبار كوسيلة من وسائل القياس ومدى مناسبته للمفحوصين ويبدو ذلك في وضوح تعليماته، فرج (٢٠٠٠) السيد (١٩٧٩)، ومن المرغوب فيه بصفة عامة أن يكون المقياس ذا صدق ظاهري إذ يلعب هذا النوع من الصدق دوراً واضحاً في تنمية تعاون المفحوص وتوجيه انتباهه إلى نوع الإجابة المطلوبة منه، أي أن الصدق الظاهري يبدأ بالتحليل المبدئي لبنود المقياس لمعرفة ما إذا كانت تتعلق بالجانب المقاس وهذا أمر يرجع لذاتية الباحث وتقديره. ويؤكد فرج (٢٠٠٠) انه من الضروري الاهتمام بهذا النوع من الصدق رغم انه لا يعد أسلوباً فنياً لصدق المقياس المراد التأكد من صدقه.

ب) صدق المحتوى Logical Content Validity

ويطلق عليه صدق المضمون وأحياناً اسم الصدق المنطقي أو الصدق بحكم التعريف أو صدق عينة الاختبار، والأخير هو أقرب المعاني للمقصود فرج (٢٠٠٠).

ويتمثل إجراء صدق المحتوى في إعداد مسودة الاختبار، وكذلك في تحليل مقومات الصفة المقاسة ومدى تمثيل تلك المقومات في بنود الأداة، أي التحليل النظري لمفهوم التوافق المهني والذي سبق بناء المقياس من خلال تحديد معناه وأنواعه وسماته ومصادره ومحتواه وأطره النظرية وطرق قياسه. ثم إجراء فحص منظم لمجموع العمليات والبنود والمنبهات التي تتضمنها الأداة بتقدير مدى تمثيلها للمجال السلوكي المعين الذي أعدت الأداة لقياسه، أي أن صدق المحتوى دالة لتعريف السمة المقيسة، فرج (٢٠٠٠)، عبد الخالق (١٩٨٠)، وأسعد (١٩٨٧؛ ١٩٩٠).

ويتم إضفاء صفة الموضوعية على معيار صدق المحتوى باستشارة المختصين والخبراء في المادة أو السمة المراد قياسها والأخذ بتوجيهاتهم، وباستشارة الكتب ذات النظريات المتعارضة في تفسيرها للظاهرة موضوع البحث.

وقام الباحث بإتباع هذا الأسلوب في الإجراءات التي قام بها لتصميم المقياس كما قام بعرضه على (١٠) من الخبراء في علم النفس والتربية الخاصة (انظر ملحق ١) وأخذ بتوجيهاتهم وتعديلاتهم. ووفقا لنظرية منيسوتا التي تشترط قياس الإرضاء للتعرف على التوافق المهني، فقد قام الباحث بإعداد استبانة للإرضاء وفق نظرية منيسوتا وهي مكونة من (٤٣)عبارة، وقام بإيجاد الارتباط بينها وبين مقياس التوافق المهني والجدول رقم (٤) يوضح هذا الإجراء:

الجدول رقم (٤). ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة مع الإرضاء.

المقياس	حجم العينة	معامل الارتباط	(ر) الجدولية	مستوى الدلالة
التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة الإرضاء	٣٤	٠.٧٧	٠.٤٨	٠.٠١

من الجدول رقم (٤) يتضح وجود علاقة ارتباطيه دالة عند مستوى (٠.٠١) بين مقياس التوافق المهني وبين الإرضاء (وهو عبارة عن محك خارجي يعتمد على رأي الرؤساء والمشرفين في المعلم من حيث رضاه عن العمل ومدى كفاءته فيه)، وهذه النتيجة تتفق مع نظرية منيسوتا في التوافق المهني، وتؤيد الاتجاه الثاني في قياس التوافق المهني.

ج) صدق المفهوم Construct Validity

يسمى هذا الإجراء أيضاً بصدق البنية، أو صدق التكوين الفرضي، وهو يقوم على تحديد المفاهيم أو البنى التي تتولد عن منظومة البنى المقومة للظاهرة المقاسة، ويثق الباحثون بهذا الإجراء أكثر من ثقتهم بإجراء صدق المعيار لأنه يتناول بالدراسة أموراً مجردة لاتطالها الأدوات القياسية المباشرة ولكونه يقيم جسراً متيناً بين القياس وبين التجريب في علم النفس أسعد (١٩٨٧ ؛ ١٩٩٠)، ومن أنواعه أيضاً صدق المحك، والصدق التطابقي، والصدق التلازمي.

يرى فرج (٢٠٠٠) انه أكثر أنواع الصدق قبولاً من وجهة نظر فلسفية وأنه قد ظهر لأول مرة في تقرير اللجنة القومية الأمريكية لمعايير الاختبارات في سنة ١٩٥٤م (National Committee of Tests Standards) ويذكر التقرير الآتي:

أن صدق التكوين الفرضي يقدر بفحص أي الخصائص يقيس الاختبار بمعنى أن نحدد المفاهيم التفسيرية والتكوينات النظرية المعينة والمسئولة عن الأداء في الاختبار ويتطلب فحص صدق التكوين الفرضي مزيجاً من التناول المنطقي والتجريبي وأساساً تقوم دراسات صدق التكوين الفرضي بفحص النظرية القائمة خلف الاختبار.

يرى أبو حطب (١٩٧٧) أن صدق المفهوم يعد أكثر مفاهيم الصدق اتساعاً وشمولاً ويتصل بمعظم المعلومات التي تتوافر عن السمة التي يقيسها المقياس والتي تتوفر للباحث من خلال استخدام طرق الملاحظة أو التجريب أو البحث العلمي المنظم.

يتطلب صدق المفهوم التجميع التدريجي للمعلومات من مصادر متنوعة ولذا فان أي بيانات تلقي الضوء على طبيعة السمة موضع الاهتمام والظروف التي تؤثر في تطورها ومظاهرها تعد مادة لهذا النوع من الصدق عبد الخالق (١٩٨٠).

يذكر فرج (٢٠٠٠) أن كرونباخ وميهل (Cronbach and Mehil) يقدمان (٦) أنواع من الدلائل المتاحة في مجال صدق التكوين الفرضي وهي: التغيرات التطورية، الارتباطات مع الاختبارات الأخرى، التحليل العاملي، الاتساق الداخلي، تأثير المتغيرات التجريبية على درجات الاختبار، الفروق بين الجماعات.

انطلاقاً من الأهمية العظمى لهذا النوع من الصدق والتي قررها خبراء القياس آنفاً فقد قرر الباحث التوصل إلى صدق المقياس عن طريق إجراء هذا النوع من الصدق عن طريق ثلاثة من الوسائل المتاحة التي ذكرها كرونباخ وميهل وهي:

الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، الارتباط مع مقاييس أخرى (Correlation with Tests)، الفروق بين الجماعات (Group Differences).

أولاً: الاتساق الداخلي

يطلق ثرستون (Thurstone) على هذا النوع من الصدق (ميزان الثبات الداخلي) السيد (١٩٧٩). يؤدي فحص الاتساق الداخلي للاختبار للحصول على تقرير لصدقه التكويني فرج (٢٠٠٠)، والمحك المستخدم هنا ليس شيئاً آخر سوى الدرجة الكلية على المقياس نفسه، ويقاس هذا النوع باختيار عينات متطرفة على أساس الدرجة الكلية للاختبار ثم يقارن أداء المجموعة ذات الدرجات العليا بالمجموعة ذات الدرجات الدنيا على كل بند من بنود المقياس والبنود التي لا تكشف عن نسبة جوهرية مرتفعة تعتبر غير صادقة، إما أن تحذف أو تراجع، كما يمكن إجراء هذا النوع من الصدق بإيجاد الترابط ما بين كل بند والبعد الذي ينتمي إليه أو المقياس ككل أبو حطب (١٩٧٧)، عبد الخالق (١٩٨٠). كما يمدنا الاتساق الداخلي بدليل على الصدق ليس بمعناه المعتاد حيث يقيم الدليل على تجانس بنود المقياس.

أ) قام الباحث عند إجراء هذا النوع من

الصدق بإيجاد الترابط ما بين كل بند والبعد الذي ينتمي إليه ، وقام الباحث باعتماد البنود التي كشفت عن ترابط جوهري وقام بحذف البنود التي يقل معامل ارتباطها عن (٠,٣٣) أي تقل في مستوى دلالتها عن (٠,٠٥)، كما حذفت البنود المرتبطة سلبياً ببعدها، والجدول رقم (٥) يوضح نتائج هذه الإجراءات:

الجدول رقم (٥). الاتساق الداخلي لمقياس التوافق المهني

رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة
١	٠,٣٨٠	٠,٠٥	٢٦	٠,٤٥٢	٠,٠١	٥٠	٠,٥٢٥	٠,٠١
٢	٠,٣٢٤	٠,٠٥	٢٧	٠,٦٢٠	٠,٠١	٥١	٠,٤٧٢	٠,٠١
٣	٠,٢٧٩	غير دالة	٢٨	٠,٤٧٠	٠,٠١	٥٢	٠,٥٣٥	٠,٠١
٤	٠,٣٧٧	٠,٠٥	٢٩	٠,٣٦١	٠,٠٥	٥٣	٠,١٧٣	غير دالة
٥	٠,٢٨٧	غير دالة	٣٠	٠,٥٢٥	٠,٠١	٥٤	٠,١٧٩	غير دالة
٦	٠,٥٤٢	٠,٠١	٣١	٠,٥١٦	٠,٠١	٥٥	٠,٤١٩	٠,٠٥
٧	٠,١٨٨	غير دالة	٣٢	٠,٣٨٧	٠,٠٥	٥٦	٠,٢٠٤	غير دالة
٨	- ٠,٢٤٨	غير دالة	٣٣	٠,١٥٧	غير دالة	٥٧	٠,٧٠٠	٠,٠١
٩	٠,١٦٥	غير دالة	٣٤	٠,٣٠٦	غير دالة	٥٨	٠,٥٢١	٠,٠١
١٠	٠,٢٥٠	غير دالة	٣٥	٠,٢٨٢	غير دالة	٥٩	٠,٥٣٨	٠,٠١
١١	٠,٣٥٥	٠,٠٥	٣٦	٠,٣٦٨	٠,٠٥	٦٠	٠,٥٥٦	٠,٠١
١٢	٠,٣٨٧	٠,٠٥	٣٧	٠,١٤٣	غير دالة	٦١	٠,٣٩١	٠,٠٥
١٣	٠,٥٢١	٠,٠١	٣٨	٠,٥١١	٠,٠١	٦٢	٠,٥٧٢	٠,٠١
١٤	٠,٢٢٨	غير دالة	٣٩	٠,٥٣٦	٠,٠١	٦٣	٠,٤٧٢	٠,٠١
١٥	٠,٣٣٠	٠,٠٥	٤٠	٠,٤٧٣	٠,٠١	٦٤	٠,٥٠٠	٠,٠١
١٦	٠,٠٤٢	غير دالة	٤١	٠,٣٩٨	٠,٠٥	٦٥	٠,٠٨٦	غير دالة
١٧	٠,٣٤٢	٠,٠٥	٤٢	٠,٣٦٠	٠,٠٥	٦٦	٠,٢٧٠	غير دالة
١٨	٠,٥٥٩	٠,٠١	٤٣	٠,٤٢٨	٠,٠١	٦٧	٠,٣٣٨	٠,٠٥
١٩	٠,٤٦٣	٠,٠١	٤٤	٠,٥٣٣	٠,٠١	٦٨	٠,٤٨٠	٠,٠١
٢١	٠,٤١١	٠,٠٥	٤٥	٠,٤٩٠	٠,٠١	٦٩	٠,٤١٢	٠,٠٥
٢٢	٠,٢٥٣	غير دالة	٤٦	٠,٢٨٠	غير دالة	٧٠	٠,٣٩٧	٠,٠٥
٢٣	٠,٠١٧	غير دالة	٤٧	٠,٣٤٨	٠,٠٥	٧١	٠,٤٥١	٠,٠١

تابع الجدول رقم (٥).

رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة
٢٤	٠.٢٢٠	غير دالة	٤٨	٠.٣٨٧	٠.٠٥	٧٢	٠.٤٣٢	٠.٠١
٢٥	٠.٦٢٨	٠.٠١	٤٩	٠.٣٤٧	٠.٠٥	٧٣	٠ ٢٣٧	غير دالة
٧٤	٠.٦١٨	٠.٠١	١٠٠	٠.٤٢١	٠.٠١	١٢٦	٠.٤٩٥	٠.٠١
٧٥	٠.٥٢٥	٠.٠١	١٠١	٠.٥٣١	٠.٠١	١٢٧	٠ ٣١٩	غير دالة
٧٦	٠.٣٨٢	٠.٠٥	١٠٢	٠.٣٣٩	٠.٠٥	١٢٨	٠.٤٩٤	٠.٠١
٧٧	٠.٢٢٨	غير دالة	١٠٣	٠.٢٨٣	غير دالة	١٢٩	٠.١٦٢	غير دالة
٧٨	٠.٥٥٧	٠.٠١	١٠٤	٠ ٣٢٠	غير دالة	١٣٠	٠.٤٢٥	٠.٠١
٧٩	٠.٥٨٢	٠.٠١	١٠٥	٠.٣٥٢	٠.٠٥	١٣١	٠.٢١٠	غير دالة
٨٠	٠.٤٢٨	٠.٠١	١٠٦	٠.٥٥٨	٠.٠١	١٣٢	٠.١٨٢	غير دالة
٨١	٠.٤٩٩	٠.٠١	١٠٧	٠.٤٣٩	٠.٠١	١٣٣	٠.٤٩٨	٠.٠١
٨٢	٠.٤٣٨	٠.٠١	١٠٨	٠.٥٢٥	٠.٠١	١٣٤	٠.٥٣٧	٠.٠١
٨٣	٠.٥٢٥	٠.٠١	١٠٩	٠.٤٢٨	٠.٠١	١٣٥	٠.٦١٤	٠.٠١
٨٤	٠.٢٧٨	٠.٠١	١١٠	٠.٣٠٧	غير دالة	١٣٦	٠.٢٦٠	غير دالة
٨٥	٠.٣١٠	غير دالة	١١١	٠.١٣٤	غير دالة	١٣٧	٠.٤٩٤	٠.٠١
٨٦	٠.٣٦٤	٠.٠٥	١١٢	٠.٢١٢	غير دالة	١٣٨	٠.٥٢٥	٠.٠١
٨٧	٠.٦٦٢	٠.٠١	١١٣	٠.٣٢٠	غير دالة	١٣٩	٠.٦٥٧	٠.٠١
٨٨	٠.٢٦٩	غير دالة	١١٤	٠.٤٢٩	٠.٠١	١٤٠	٠.٤٥٠	٠.٠١
٨٩	٠.٢١٩	غير دالة	١١٥	٠.١٢٩	غير دالة	١٤١	٠.٢٤٣	غير دالة
٩٠	٠.٣٨٩	٠.٠٥	١١٦	٠.٥٨٤	٠.٠١	١٤٢	٠ ٤٥٦	٠.٠١
٩١	٠.٤٣٨	٠.٠١	١١٧	٠.٦٨٨	٠.٠١	١٤٣	٠.٢٩٨	غير دالة
٩٢	٠.٥٠٢	٠.٠١	١١٨	٠.٣٨١	٠.٠٥	١٤٤	٠.٦٥١	٠.٠١
٩٣	٠.٤٨٧	٠.٠١	١١٩	٠.٤١٩	٠.٠١	١٤٥	٠.٣٩٦	٠.٠٥

تابع الجدول رقم (٥).

رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل ارتباطه ببعده	مستوى الدلالة
٩٤	٠.٥١٦	٠.٠١	١٢٠	٠.٣٠١	غير دالة	١٤٦	٠.٦٠٥	٠.٠١
٩٥	٠.١١٥	غير دالة	١٢١	٠.٣١٣	غير دالة			
٩٦	٠.٥٩٤	٠.٠١	١٢٢	٠.٣٥٧	٠.٠٥			
٩٧	٠.٥٧١	٠.٠١	١٢٣	٠.٣١٩	غير دالة			
٩٨	٠.٥٩٩	٠.٠١	١٢٤	٠.٤٣٧	٠.٠١			
٩٩	٠.٤٧٦	٠.٠١	١٢٥	٠.٥٠٩	٠.٠١			

من الجدول رقم (٥) يتضح أن هناك (٤٤) بنداً غير دالة وهي تلك البنود التي يقل ارتباطها ببعدها عن ٠.٣٣ ، فقام الباحث بعد ذلك بحذف هذه البنود وحذف البنود المرتبطة سلبياً، وبناء على هذا الإجراء تم حذف ٤٤ بنداً من المقياس وهي المشار اليها بغير دالة في الجدول رقم (٥)، وبذلك يتبقى في المقياس (١٠٢) بنداً.

ب) ومن الوسائل الفنية للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط الداخلية لأبعاد المقياس مع الدرجات الكلية لمقياس التوافق المهني الكلي وكانت كما يلي :

يتضح من الجدول رقم (٦) أن ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس كلها دالة وجوهرية وعند مستوى (٠.٠١)، بينما كانت دلالة ارتباط البعد الاقتصادي بالمقياس الكلي عند مستوى (٠.٠٥).

الجدول رقم (٦). معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالمقياس الكلي.

البعد	التوافق المهني الكلي	مستوى الدلالة
١) الأداء التوافقي	٠.٦٤	٠.٠١
٢) الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	٠.٦٩	٠.٠١
٣) البعد الذاتي	٠.٨٥	٠.٠١
٤) البعد الاجتماعي	٠.٨٠	٠.٠١
٥) الاتجاه نحو الطفل غير العادي	٠.٥٧	٠.٠١
٦) البعد الاقتصادي	٠.٣٨	٠.٠٥

ثانياً: الارتباط مع اختبارات أخرى

توضح الارتباطات مع مقياس جديد ومقاييس سابقة أحياناً دليلاً على أن الاختبار يقيس تقريباً نفس المجال السلوكي العام للمقاييس السابقة عبد الخالق (١٩٨٠) .

نقارن في هذه الحالة المقياس الجديد الذي نبحث صدقه مع المقياس الآخر الذي ثبت صدقه، ويعتبر ذلك الاختبار محكاً في هذه الحالة، وأحياناً تذكر معاملات الارتباط بين مقياس جديد وبين عدد كبير من المقاييس المشابهة كدليل على أن المقياس الجديد يقيس على وجه التقريب نفس الناحية العامة للسلوك الذي تقيسه المقاييس الأخرى أبو حطب (١٩٧٧).

ولإجراء هذا النوع من الصدق قام الباحث باتخاذ ثلاث خطوات للكشف عن مدى الارتباط بين المقياس الحالي ومقاييس أخرى ثبت صدقها بالاستخدام الطويل عبر السنين وهذه الخطوات هي:

أ) ارتباط مقياس التوافق المهني الحالي مع مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية الذي أعدته تركستاني (١٩٩٦)، (الصدق التطابقي):

قامت تركستاني (١٩٩٦) بإعداد هذا المقياس، وهو يتكون من (٨٩) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: العلاقات الإنسانية (١٨عبارة)، المكانة الاجتماعية (١٩عبارة)، ظروف العمل وطبيعته (٢٠عبارة)، الإدارة والإشراف (٢١عبارة)، الرواتب والأجور (١١عبارة)، وقامت بعرضه على (٩) محكمين من أساتذة وأستاذات قسم علم النفس بكلية التربية في جامعة الملك سعود وقامت بحذف البنود التي لم تصل فيها نسبة الاتفاق إلى ٨٥٪، ثم قامت بعد ذلك بتطبيقه على عينة من (٧٠) معلم ومعلمة من معاهد التربية الفكرية للمتخلفين عقلياً، ومعاهد الأمل للصم في مدينة الرياض، وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار حسبت الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي اليه، فكانت غالبية البنود دالة عند مستوى (٠,٠٥)، كما أوجدت الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وتحققت من القدرة التمييزية للمقياس من خلال صدق المقارنة الطرفية ووجدت أن غالبية البنود لها قدرة تمييزية عالية. أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد توصلت إليه عن طريق الإعادة، وبطريقة الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية؛ فتراوح الارتباط بين مرتي التطبيق للابعاد وللدرجة الكلية بين (٠,٨٣ — ٠,٩٦)، أما معاملات كرونباخ فتراوحت بين (٠,٧٢ — ٠,٩٥)، ومعاملات سبيرمان وبراون تراوحت بين (٠,٧٦ — ٠,٩١)، أما معاملات جتمان فتراوحت بين (٠,٧٦ — ٠,٩١). والجدول رقم (٧) يوضح نتائج ارتباط مقياس التوافق المهني الحالي مع مقياس تركستاني (١٩٩٦).

ومن الجدول رقم (٧) يتضح أن مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية يرتبط ارتباط عالياً مع مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة لتركستاني (١٩٩٦) حيث بلغ الارتباط بينهما (٠,٧١) بمستوى دلالة (٠,٠١) وبنسبة تشابه (٨٤,٢٪) وذلك يدل على توفر الصدق التطابقي في مقياس التوافق المهني المعد في الدراسة الحالية.

الجدول رقم (٧). ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة الحالي مع مقياس تركستاني (١٩٩٦).

المقياس	حجم العينة	معامل الارتباط	(ر) الجدولية	مستوى الدلالة	نسبة التشابه
التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية	٣٤	٠.١٧	٠.٤٨	٠.٠١	٨٤.٢٪
التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة إعداد تركستاني (١٩٩٧)					

ب) ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة مع مقياس منيسوتا للرضا الوظيفي (*M.S.Q*) (الصدق التلازمي)

يتخذ الرضا عن العمل في كثير من الأحيان كدليل على التكيف والتوافق المهني (نظرية منيسوتا) وقد أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة جوهرية بين الاثنين ، ولذا فقد اتخذ الباحث هذه الخطوة للتأكد من صدق المقياس ، قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين مقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة وبين مقياس منيسوتا للرضا الوظيفي ، وهو من تصميم وإعداد ويز وزملاؤه (Weiss et al,1967) وقد صمم هذا المقياس في جامعة منيسوتا لدراسة الرضا الوظيفي وقد استخدم في العديد من الدراسات في مختلف البلدان وعلى قطاعات مختلفة من العاملين في ميادين الصناعة والتربية وغيرها ، ويتكون المقياس من عشرين جانباً رئيسياً من جوانب العمل اعتبرت ممثلة للعناصر الداخلية والخارجية للرضا الوظيفي ، العمري (١٩٩٢).

وقد قام ويز وزملاؤه بإجراء الصدق البنائي والتلازمي للمقياس على مجالات مهنية مختلفة وكانت النتائج متوافقة مع توقعات نظرية التكيف للعمل كما دلت على أن درجة الرضا العام بواسطة المقياس ذات ارتباط دال بحاجات الأفراد ونظام التعزيز ، كما أن ثبات المقياس حسب بواسطة معامل (هويت) وكان معامل الارتباط ٠.٩٧ ، بعد فترة أسبوع من إجراء الاختبار الأول و ٠.٨٩ بعد عام ، حمد (١٩٩٦).

قامت حمد (٦٠) بالتحقق من صلاحية المقياس وإعداده ليتلاءم مع البيئة السودانية ، واكتفت في الصدق بصدق المحتوى إذ عرضته على الخبراء في المجال وقاموا بإجازة المقياس بعد إجراء بعض التعديلات.

وفي جانب ثبات الاختبار قامت الباحثة باستخدام طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) حيث طبقت المقياس على عينة مكونة من عشرين معلماً ومعلمة بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم ، ثم أعادت

الاختبار بعد أسبوعين من تطبيقه على نفس أفراد العينة وقامت بحساب معامل الارتباط بين النتيجتين فبلغ ٠.٨٥. والجدول رقم (٨) يوضح نتائج الارتباط بين مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة ومقياس منيسوتا للرضا الوظيفي:

الجدول رقم (٨). ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة مع مقياس منيسوتا للرضا الوظيفي (M.S.Q)

المقياس	حجم العينة	معامل الارتباط	(ر) الجدولية	مستوى الدلالة	نسبة التشابه
التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة	٣٣	٠.٧٣	٠.٤٤	٠.٠١	٨٥.٤٤٪
منيسوتا للرضا الوظيفي (M.S.Q)					

من الجدول رقم (٨) يتضح أن مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية يرتبط ارتباطاً عالياً مع مقياس منيسوتا للرضا الوظيفي (M.S.Q)، حيث بلغ الارتباط بينهما (٠,٧٣) بمستوى دلالة (٠,٠١)، وبنسبة تشابه (٨٥.٤٤٪)، وذلك يدل على توفر الصدق االتلازمي في مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية.

ج) معامل ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة باستبانة المناخ المدرسي

استبانة المناخ المدرسي هي عبارة عن مقياس للعلاقات الإنسانية المهنية في بيئة المعلم المدرسية ومدى ملائمتها له، وهو صادر عن رابطة تنمية وتجديد المربين الأمريكية ١٩٧٤م، وقام بترجمته للعربية وإعداده الباحثان: عبد الرحمن حسن، ومحمد جمال الدين، وتحققا من صدق المحتوى، والصدق البنائي لكل بند من البنود، ولكل محور من محاور المقياس السبع، ووجدت كلها دالة عند مستوى ٠.٠٥ وحقق معامل ثبات عالي بالتجزئة النصفية بلغ ٠,٩٣ على عينة مكونة من ٢١٨ مفحوص.

أما في البيئة السودانية فتم تطبيقه على عينة من معلمي المرحلة الثانوية. حيث قام الباحث عثمان (١٩٩٩) بهذا الإجراء والتحقق من صلاحيته في البيئة السودانية، وتحقق من صدقه البنائي، وصدق المحتوى بالعرض على المحكمين، وبلغ معامل ثباته بالتجزئة النصفية ٠.٩١ وصدقه الذاتي ٠.٩٥ وهي معاملات دالة إحصائيا. والجدول رقم (٩) يوضح نتائج الارتباط بين مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة مع استبانة المناخ المدرسي للمعلمين:

الجدول رقم (٩). ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة مع استبانة المناخ المدرسي.

المقياس	حجم العينة	معامل الارتباط	(ر) الجدولية	مستوى الدلالة	نسبة التشابه
التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة	٢٥	٠.٥٥	٠.٥٠٥	٠.٠١	٧٤.١٦٪
المناخ المدرسي					

من الجدول رقم (٩) يتضح أن مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية يرتبط ارتباط عالياً مع استبانة المناخ المدرسي، حيث بلغ الارتباط بينهما (٠.٥٥) بمستوى دلالة (٠.٠١)، وبنسبة تشابه (٧٤.١٦٪)، وذلك يدل على توفر الصدق االتلازمي في مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية.

د) ارتباط مقياس التوافق المهني مع أحد مقاييس الصحة النفسية

ذكر عبد المعطي (١٩٨١) أنه قد اتفقت نتائج العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة كل من جونزلنز (Gonzlenz,1968)، وشحاته (١٩٧٢)، وغالي (١٩٧٤)، والطواب (١٩٧٤)، وفولي (Fawley,1976)، وباتنجر وسورندرا (Batenger & Surindra,1979)، وموسى (١٩٨٠) على وجود علاقة بين التوافق مع مهنة التدريس والرضا عنها، وبين السمات الدالة على التوافق النفسي لدى المعلمين مثل: الثبات الانفعالي، واعتبار الذات، والخلو من الأعراض الانفعالية كالقلق والعصاب والتوافق الأسري، والمشاركة الوجدانية والامتثال الاجتماعي، كما يشير كل من (١٩٧٦) Kline، Landy and Trumbo (1980)، إلى وجود علاقة بين التوافق المهني الخلو من الاضطراب النفسي.

وانطلاقاً من الجزئية السابقة رأى الباحث أن إيجاد الارتباط ما بين مقياس التوافق المهني وأحد مقاييس الصحة النفسية يقيم الدليل على صدق مقياس التوافق المهني كما أثبتت ذلك الدراسات المذكورة آنفاً.

قام الباحث بإيجاد الترابط ما بين مقياس التوافق المهني وبين مقياس بيك المصغر للاكتئاب (Beck Depression Inventory) (B. D. I)، وأعد صورته العربية في مصر عبد الفتاح غريب، وأعد صورته المصغرة المستخدمة في السودان خليل وعبد المجيد (١٩٩٥)، وهذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق، حيث تم إجراء الصدق التلازمي مع التشخيص السايكتري ومقياس الاكتئاب في اختبار منيسوتا المتعدد الأوجه (M.M.P.I) كما انه استخدم في دراسات كثيرة بالسودان في مستويات الماجستير والدكتوراه وحقق فيها درجات عالية من الصدق والثبات. والجدول رقم (١٠) يوضح نتائج هذا الإجراء:

الجدول رقم (١٠). ارتباط مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة مع مقياس بيك المصغر للاكتئاب.

المقياس	حجم العينة	معامل الارتباط	(ر) الجدولية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة	٣٠	- ٠.٤٣	٠.٣٦	٠.٠٥	توجد علاقة عكسية
بيك المصغر					

من الجدول رقم (١٠) يتضح أن مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية أرتبط ارتباط سلبياً مع مقياس بيك المصغر للاكتئاب، حيث بلغ الارتباط بينهما (- ٠,٤٣) بمستوى دلالة (٠.٠٥)، بمعنى أنه توجد علاقة عكسية بين المقياسين، وذلك يدل على توفر الصدق االتلازمي في مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة المعد في الدراسة الحالية، حيث تتوفر فيه إحدى مؤشرات الصحة النفسية.

ثالثاً: الفروق بين الجماعات (الفروق الطرفية)

هناك افتراض عام بوجود فروق بين الأفراد والجماعات لأن السمات لا تتوزع بنفس القدر لدى الأفراد فرج (٢٠٠٠) وفي هذا الأجراء نقارن أداء مجموعة متفوقة في احد النواحي المقيسة بأداء أفراد ضعاف في هذه الناحية.

هذا الإجراء عبارة عن طريقة لكشف الفروق بين المتوسطات والمقارنة بين المجموعات الطرفية، وفيها يقارن متوسط الـ ٢٧٪ العليا بالـ ٢٧٪ الدنيا أي الأقل في المقياس ثم تختبر الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين السيد (١٩٧٩). يدلنا هذا النوع من الإجراء على صدق المقياس ولكن لا يدلنا على مقداره، كما يدلنا على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد.

قام الباحث بتحديد الـ ٢٧٪ العليا من أفراد العينة في المقياس، والـ٢٧٪ الدنيا وأجرى المقارنة بينهما واستخرج قيمة (ت) وكانت كما في الجدول رقم (١١):

الجدول رقم (١١). لفروق بين الجماعات الطرفية في مقياس التوافق المهني بعد إجراء اختبار (ت).

التوافق المهني وأبعاده	مجموعة المقارنة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الأداء	الـ٢٧٪ العليا	٩	٤٩,٤٤	٤,٠٨	١٦	٣,١٩	٢,٩٢١	٠,٠١
التوافقي	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٤٥,٢٢	٣,٥				

تابع الجدول رقم (١١). لفروق بين الجماعات الطرفية في مقياس التوافق المهني بعد إجراء اختبار (ت).

التوافق المهني وأبعاده	مجموعة المقارنة	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	الـ٢٧٪ العليا	٩	٥٦,٢٦	٣,١٤	١٦	٤,٣٨	٤,٠١٥	٠,٠٠١
	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٤٦,٧٢	٥,٣٠				
البعد الذاتي للمهنة	الـ٢٧٪ العليا	٩	٥٨,٦٧	١,٩٤	١٦	٨,٧٨	٤,٠١٥	٠,٠٠١
	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٤٤	٢,٦٧				
البعد الاجتماعي للمهنة	الـ٢٧٪ العليا	٩	٥٢,٨٣	١,٢٠	١٦	٣,٣٤	٢,٩٢١	٠,٠١
	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٤٦,٤٤	٥,٢٨				
الاتجاه نحو الطفل غير المادي	الـ٢٧٪ العليا	٩	٣٤,١١	٠,٧٠	١٦	١٣.٥	٤,٠١٥	٠,٠٠١
	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٢٦,٢٨	١,٤٩				
البعد الاقتصادي	الـ٢٧٪ العليا	٩	١٨,٨٩	٣,٨٣	١٦	٦,٣٧	٤,٠١٥	٠,٠٠١
	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٩,٧٢	١,٣٦				
التوافق المهني العام	الـ٢٧٪ العليا	٩	٢٥٦,١	٩,٤٧	١٦	١٣,١٤	٤,٠١٥	٠,٠٠١
	الـ٢٧٪ الدنيا	٩	٢٠٣,٨	٦,١٠				

من الجدول رقم (١١) يتضح أن الفروق جوهرية ودالة احصائياً بين المجموعتين الطرفيتين في المقياس الكلي وفي جميع أبعاده مما يعد مؤشراً على صدق المقياس الحالي.

(٦) ثبات المقياس

المقياس الثابت يعطي نفس النتائج إذا قاس نفس الشيء مرات متتالية وتعتمد طرق حساب نتائج المقاييس النفسية اعتماد مباشراً على فكرة معاملات الارتباط السيد (١٠٤).

يذكر عبد الخالق (١٩٨٠) أن ثبات الأداة يشير إلى الاتساق والدقة وإمكان استخراج نفس النتائج وهو ببساطة مدى اتساق الدرجات عند تكرار التجربة، كما انه يدل على الاعتماد أو درجة الركون على والثقة في نتائج المقياس وثباتها وعدم تغيرها.

وأهم الوسائل الإحصائية لقياس الثبات تتمثل في الطرق التالية: طريقة إعادة المقياس Test-Retest ، التجزئة النصفية (Split-half)، الاختبارات المتكافئة (Parallel test)، تحليل التباين (Analysis of Variance) (السيد، ١٩٧٩؛ عبد الخالق، ١٩٨٠).

قام الباحث في هذه الدراسة باستخدام طريقة التجزئة النصفية للتأكد من مدى ثبات أداة البحث كما استخدم ثلاثة من أهم معادلات التجزئة النصفية وهي: معادلة سبيرمان – براون المعدلة (C. Spearman- W. Brown)، معادلة رولون المختصرة (Rulon)، معادلة جتمان (Guttman)) أسعد، ١٩٩٠؛ السيد، ١٩٧٩؛ فرج، ٢٠٠٠).

وأدناه الجدول رقم (١٢) يوضح معاملات الثبات التي توصل إليها الباحث بعد حذف البنود غير المميزة والدالة والمرتبطة عكسياً.

الجدول رقم (١٢). معاملات الثبات لمقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة (ن = ٣٤).

البعد	معامل الثبات النصفي	معامل الثبات سبيرمان– براون	معامل الثبات جتمان	معامل الثبات رولون	مستوى الدلالة
الأداء التوافقي	٠,٧٥	٠,٨٥	٠,٤٩	٠,٧٢	٠,٠١
الرضا عن طبيعة المهنة	٠,٦٩	٠,٨١	٠,٨٢	٠,٦٨	٠,٠١
البعد الذاتي	٠,٧٥	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٨	٠,٠١
البعد الاجتماعي	٠,٦٩	٠,٨١	٠,٨١	٠,٨٨	٠,٠١
الاتجاه نحو الطفل غير العادي	٠,٦٦	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٧٧	٠,٠١
البعد الاقتصادي	٠,٦٦	٠,٧٩	٠,٧٥	٠,٨٠	٠,٠١
التوافق المهني العام	٠,٩٠	٠,٩٤	٠,٩٢	٠,٩٤	٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن معاملات ثبات المقياس عالية ودالة إحصائياً، مما يشير إلى إمكانية الاعتماد عليه والركون إلى النتائج المستخلصة من تطبيقه.

وبذا تحقق الباحث من أهم عنصرين للأداة وهما الصدق والثبات حيث توفر لمقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة معاملات صدق وثبات عالية.

٧- تعليمات المقياس

تظهر أهمية تعليمات المقياس في أنها توضح للمفحوص كيفية الإجابة كما أنها تعطيه فكرة موجزة عن نوع الإجابة المطلوبة منه (الصدق الظاهري)، وتبين له أهمية استجابته وتؤكد جدية هذه الاستجابات والغرض منها، أي أنها تعني إثارة دوافعه وحثه على التعاون ما أمكن لكي نضمن درجة استجابة عالية من المفحوصين.

وقد قام الباحث بهذا الإجراء في الصفحة الأولى من المقياس.

٨- إجراءات تطبيق المقياس وتصحيحه

يصلح المقياس للتطبيق بطريقة فردية وبطريقة جمعية، وليس له زمن محدد للتطبيق أما التصحيح فقد أعطيت أوزان للإجابة لكل بديل من البدائل الخمسة في الحالة الايجابية (٥ لدائماً، ٤ غالباً، ٣ أحياناً، ٢ نادراً، ١ لا يحدث) وفي الحالة السلبية (١ لدائماً، ٢ غالباً، ٣ أحياناً، ٤ نادراً، ٥ لا يحدث). ويوضح جدول (١٣) أرقام البنود الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس:

الجدول رقم (١٣). أبعاد المقياس وأرقام بنودها الايجابية والسلبية.

البعد	أرقام البنود الايجابية	أرقام البنود السلبية	عدد البنود الكلي	مدى الدرجات
الأداء التوافقي	١- ٧- ١٣- ١٩- ٢٥- ٣١- ٣٧- ٤٣- ٤٩- ٥٥- ٦١- ٦٦- ٧١- ٧٩- ٨٣- ٨٧- ٩١- ٩٥.	٧٥.	١٩	١٩- ٩٥
الرضا عن طبيعة المهنة وبيئة العمل	٢- ١٤- ٢٠- ٢٦- ٣٢- ٣٨- ٤٤- ٥٦- ٦٧- ٧٢- ٧٦- ٨٨- ٩٦- ٩٩- ١٠١.	٥٠- ٦٢- ٨٠- ٨٤- ٩٢.	٢٠	٢٠- ١٠٠
البعد الذاتي	٣- ٩- ١٥- ٢١- ٢٧- ٣٣- ٥١- ٥٧- ٦٣- ٦٨- ٧٣- ٧٧- ٨١- ٨٥- ٩٣- ٩٧.	٣٩- ٤٥- ٨٩.	١٩	١٩- ٩٥

تابع الجدول رقم (١٣).

البعد	أرقام البنود الايجابية	أرقام البنود السلبية	عدد البنود الكلي	مدى الدرجات
البعد الاجتماعي	٤- ٢٢- ٣٤- ٤٠- ٤٦- ٥٢- ٦٤- ٦٩- ٧٨- ٨٢- ٨٦- ٩٠- ٩٤- ٩٨- ١٠٠- ١٠٢.	٨- ١٠- ١٦- ٢٨- ٥٨- ٧٤.	٢٢	٢٢- ١١٠
الاتجاه نحو الطفل غير العادي	٢٩- ٣٥- ٤١- ٤٧- ٥٩.	٥- ١١- ١٧- ٢٣- ٥٣.	١٠	١٠- ٥٠
البعد الاقتصادي	٦- ١٢- ١٨- ٢٤- ٣٠- ٤٢- ٤٨- ٥٤- ٧٠.	٣٦- ٦٠- ٦٥.	١٢	١٢- ٦٠

خاتمـــــــة

هدفت الدراسة الحالية لبناء مقياس للتوافق المهني يتناسب مع معلمي التربية الخاصة والتحقق من خصائصه السيكومترية، أظهرت النتائج تمتع الاختبار المعني بصدق البناء، وصدق المفهوم، والصدق الذاتي. أما بالنسبة لثبات درجات الاختبار، فقد تم التحقق منه بطريقة التجزئة النصفية (معادلات: رولون، وسبيرمان - براون، وجتمان) ، وقد بيّنت النتائج تمتع درجات الاختبار بثبات جيّد في مجتمع الدراسة الحالية .

في ضوء هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ، يوصي الباحث باستخدام المقياس في قياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة ، لأغراض التشخيص وفي البحث العلمي . كذلك يقترح الباحث القيام بدراسة لتقنين هذا الاختبار في مدن السودان الأخرى، وتطبيقه على عينة كبيرة، واستخراج معايير محلية له.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، لطفي. عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين. *مجلة مركز البحوث التربوية، ٥*، ٩٥- ١٢٧. (١٩٩٤).

إبراهيم، محمد. *الكفاءة الداخلية التعليمية لمؤسسات تعليم وتأهيل المكفوفين بالسودان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (١٩٩١).

إبراهيم، محمد. *تقويم أداء معلم المكفوفين بالسودان*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية: السودان. (١٩٩٦).

أبو الحسن، عادل. *التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وعلاقته بالرضا الوظيفي (دراسة ميدانية بولاية*

الخرطوم). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (١٩٩٩).

أبو حطب، فؤاد. *بحوث في تقنين الاختبارات النفسية*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. (١٩٧٧).

أبو عباة، صالح. مصادر ضغوط العمل لدى المرشدين الطلابيين في مدارس مدينة الرياض وعلاقتها بكل من حالة وسمة القلق، *مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود، ١٩٦*، ٩١ صفحة. (٢٠٠٣).

أبو النيل، محمود. *الأمراض السايكوسوماتية (الأمراض الجسمية النفسية المنشأ) — دراسات عربية وعالمية*. القاهرة: مكتبة الخانجي. (١٩٨٤).

أحمد، ابتسام. *ضغوط العمل وعلاقتها بالتوافق المهني*. ورقة عمل مقدمة في اليوم العالمي للصحة النفسية ١٨/١٠/٢٠٠١م، قاعة الشارقة، جامعة الخرطوم. (٢٠٠١).

أحمد، شكري. الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بكل من تأهيلهم العلمي وخبرتهم التدريسية. *حولية كلية التربية*، *٨*، ٢٧٧- ٣٢٥. (١٩٩١).

أحمد، شكري؛ السويدي، وضحة. الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة قطر، *مجلة مركز البحوث التربوية*. ١، ٩٦- ١٠١. (١٩٩٢).

أحمد، محمد. *اتجاهات المربين نحو الأطفال المتخلفين عقلياً وأساليب رعايتهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (١٩٩٣).

أسعد، ميخائيل. *القياس النفسي*. بيروت: دار الآفاق الجديدة. (١٩٨٧).

أسعد، ميخائيل. *الإحصاء النفسي وقياس القدرات الإنسانية*. الطبعة الأولى. بيروت: دار الآفاق الجديدة. (١٩٩٠).

الأبحر، محمد. *قياس التوافق المهني لمدرسي التربية الرياضية*. بيروت: دار الاصلاح. (١٩٨٤).

الإمام، الرضي. *أثر تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في تغيير اتجاهاتهم التربوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٩٤).

الإمام، الرضي. أثر التدريب أثناء الخدمة في تغيير اتجاهات المعلمين التربوية. *مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية*. ١، ٢٧- ٤٧. (٢٠٠٤).

البابطين، عبد الرحمن. الرضا الوظيفي لعينة من مديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود*. ٢٤٠، ٧٨ صفحة. (٢٠٠٥).

البتال، زيد. *الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة. (٢٠٠١).

بخش، أميرة. فاعلية برنامج ارشادي في خفض حدة الضغوط النفسية لمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً وأثره على حالتهم النفسية العامة. *رسالة التربية وعلم النفس*، *١٥*، ١٨١ – ٢٠٤. (٢٠٠١).

بطاينة، أسامة؛ والجوارنة، المعتصم بالله. مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *٢(٢)*، ٤٨ – ٧٦. - بني سلامة، امتياز؛ والجعنيني، نعيم. (٢٠٠٠).

الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء. *دراسات العلوم التربوية*، *٢(٢٧)*، ٤٣٧- ٤٧١. (٢٠٠٤).

تركستاني، مريم. *التوافق المهني وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية. (١٩٩٦).

الحاج، سلوى. *الاحتراق المهني وعلاقته بالضغط المهني وبعض المتغيرات الديمغرافية لمعلمي ومعلمات مرحلة الأساس بمحافظة الخرطوم*.رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٢).

حسان، حسن؛ والصياد، عبد العاطي. البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة (السعودية). *رسالة الخليج العربي*، *٢٧*، ٩٧- ١٥٢. (١٩٨٩).

حسين، عباس. *أهمية التوافق المهني للمعالج النفسي*. ورقة عمل مقدمة في اليوم العالمي للصحة النفسية ١٨/١٠/٢٠٠١م، قاعة الشارقة، جامعة الخرطوم. (٢٠٠١).

حمد، منيرة. *الرضا الوظيفي لمعلمي مرحلة الأساس وعلاقته بالنمط القيادي لمدير المدرسة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخرطوم: السودان. (١٩٩٦).

الخطيب، فريد؛ والقريوتي، إبراهيم. *الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم والإعاقات الشديدة*. المؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، ٢٤٣- ٢٧٠. (٢٠٠٥).

خليل، محمد؛ وعبد المجيد، عبد الرحمن. *إعداد صورة سودانية من مقياس بيك المصغر للاكتئاب*، دراسة غير منشورة. (١٩٩٥).

خليل، معتصم. *الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم درمان الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية: السودان. (١٩٩٦).

الخليلي، خليل؛ ومقابلة، نصر. دراسة تطويرية لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس. *أبحاث اليرموك، ١ (٦)*، ٢٠ – ٤٢. (١٩٩٠).

داوني، كمال؛ والكيلاني، أنمار؛ وعليان، خليل. مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن. *المجلة التربوية، ١٩ (٥)*، ٢٥٣- ٢٧٣. (١٩٨٩).

الدبابسة، محمود. مستويات الاستنفاد النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في الأردن. *دراسات، ١ (٢٣)*، ١٣١- ١٥٣. (١٩٩٣).

الدغيش، طارق الاتجاهات نحو المعوقين عند طلبة التربية الخاصة في كلية التربية – جامعة إب. *مجلة بحوث جامعة تعز*، ٣، ١٤٥- ١٩٢. (٢٠٠٣).

الدويكات، عماد. *الرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان. (٢٠٠١).

الربعان، حبيب. الاحتراق النفسي لدى المدربين الرياضيين في المملكة العربية السعودية، *مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود، ٢٣٥*، ٦٦ صفحة. (٢٠٠٥).

الروسان، فاروق. *سيكولوجية غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة*. الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. (١٩٩٦).

ريجيو، رونالد. *المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي*. ترجمة: فارس حلمي. عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع. (١٩٩٩).

زايد، نبيل. *النمو الشخصي والمهني للمعلم*. القاهرة : دار المعارف. (١٩٩٣).

الزنامي، علي. *علاقة دافعية الانجاز والرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بالتحصيل الدراسي لطلابهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جوبا: السودان. (٢٠٠٥).

الزيود، نادر. واقع الاحتراق النفسي للمرشد النفسي والتربوي في محافظة الزرقاء في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، ١، ١٩٧- ٢٢٢. (٢٠٠٢).

السرطاوي، زيدان. الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٢١ (١)*، ٥٧ – ٦٩. (١٩٩٧).

السرطاوي، عبد العزيز. بناء مقياس في الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية جامعة الامارات*، ١٠، ٧٩- ١٠٦. (١٩٩٤).

سري، إجلال. التوافق المهني لدى مدرسي ومدرسات المواد المختلفة في التعليم الإعدادي والثانوي. في: زهران، حامد؛ وسري، إجلال (محرران). *دراسات في علم نفس النمو (٣٣١ – ٣٥٥)*. القاهرة: عالم الكتب. (٢٠٠٣).

السمادوني، السيد. (الذكاء الوجداني والتوافق المهني

للمعلم. *عالم التربية*، ٣، ٦١- ١٥٢. (٢٠٠١).

السيد، عباس. *الرضا الوظيفي والسلوك الديني في ضوء بعض المتغيرات لدى العاملين بمصانع القطاع الخاص بولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٤).

السيد، فؤاد. *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. الطبعة الثالثة. القاهرة: دار الفكر العربي. (١٩٧٩).

شديفات، يحي. الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢٨، ٢٩- ٥٥. (٢٠٠٠).

الصافي، نعمات. *الرضا الوظيفي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى العاملين بالجامعات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (٢٠٠٢).

صوالحه، محمد. دراسة تطويرية لمقياس مفهوم الذات. *أبحاث اليرموك*، ٨(٤)، ١١٢- ١٣٣. (١٩٩٢).

الطحاينة، زياد؛ وعيسى، سهى. مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الرياضية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية*. ١(٢٣)، ١٣١ — ١٤٧. (١٩٩٦).

طه، الزبير؛ وأحمد، عبد الباقي؛ والحاج، سلوى. الاحتراق المهني وسط معلمي التعليم الأساسي بمحافظة الخرطوم، *دراسات تربوية*، ٨، ١- ٤٣. (٢٠٠٣).

طه، فرج. *سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج دراسة نظرية وميدانية في التوافق المهني والصحة النفسية*. مكتبة الخانجي: القاهرة. (١٩٨٠).

طوالبه، محمد. مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي الحاسوب في المدارس التابعة لمحافظات اربد والمفرق وعجلون وجرش. *مؤتة للبحوث والدراسات*، ١٤(٢)، ١٦٩- ١٩٥. (١٩٩٩).

الطيب، أبو عبيدة. *التوافق المهني لمعلمي التربية الرياضية بالمرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزيرة: السودان. (١٩٩٩).

عبد الله، نفيسة. *علاقة دافعية الانجاز بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بالتحصيل الدراسي لطلابهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جوبا: السودان. (٢٠٠٥).

العبد الجبار، عبد العزيز. البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة. *رسالة التربية وعلم النفس*، ٢١، ١٣٩- ١٨٠. (٢٠٠٣).

العبد الجبار، عبد العزيز. الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، ٥، ٦٥- ٩٥. (٢٠٠٤).

عبد الخالق، أحمد. *استخبارات الشخصية مقدمة نظرية ومعايير مصرية*. القاهرة : دار المعارف. (١٩٨٠).

عبد الخالق، أحمد. *الأبعاد الأساسية للشخصية*. الطبعة الخامسة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. (١٩٩٤).

عبد الرؤوف، محمد. *دراسة نفسية تربوية لتأهيل الصم والبكم بمعتمدية العاصمة القومية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (١٩٨٦).

عبد الغني، محمد. *علم النفس الصناعي (أسسه وتطبيقاته)*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث. (٢٠٠١).

عبد الكريم، شادية. *الرضا الوظيفي وعلاقته بالقلق لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية بمحافظة شرق النيل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية : السودان. (١٩٩٩).

عبد المعطي، حسن. *التوافق المهني للمعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق: مصر. (١٩٨١).

عبد المنعم، عبد الله. التوافق المهني للمعلم. *مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي*، ٢ ، ١٥٧- ١٨٨. (١٩٩٣).

عثمان، عثمان. *التوافق النفسي والاجتماعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وعلاقته بالمناخ المدرسي دراسة ميدانية بمحافظة مروي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية : السودان. (١٩٩٩).

عسكر، علي؛ وجامع، حسن؛ والأنصاري، محمد. مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي. *المجلة التربوية*. ١٠ *(٣)*، ٩- ٤٣. (١٩٨٦).

علام، صلاح الدين. *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي. (٢٠٠٠).

علي، أماني. *أثر التوافق النفسي والوظيفي في ترقية الأداء*. ورقة قدمت في ورشة عمل " التوافق النفسي والوظيفي للعاملين في الأجهزة الأمنية"، أكاديمية الشرطة. (٢٠٠٣).

علي، أماني. أثر علم النفس ألاستخباري على الرضا الوظيفي والتوافق النفسي لدى العاملين في الجهاز ألاستخباري. *مجلة العلوم الجنائية والاجتماعية*، ١٠ ، ٧٢ – ١١٩. (٢٠٠٥).

علي، أميرة. *الدافعية والرضا الوظيفي للعاملين في القطاع المصرفي، دراسة حالة بنك البركة السوداني*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان. (٢٠٠٠).

العلي، يسري. *الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم بعمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (١٩٩٩).

العمادي، أمينة. الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات. *حولية التربية*، ١٣، ١٣٩-١٧٢. (١٩٩٦).

العمري، خالد. مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدارس في الأردن وعلاقته ببعض خصائصهم الشخصية والوظيفية. *مؤتة للبحوث والدراسات ٧(٢)*، ١٢- ٣٦. (١٩٩٢).

عوض، عباس. *دراسات في علم النفس الصناعي والمهني*. القاهرة: الدار المصرية للكتاب. (١٩٨٦).

عيسى، محمد رفقي. العلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي لدى مدرسات رياض الأطفال واتجاهات الأطفال نحو العملية التربوية. *المجلة التربوية، ٨(٣)*. ٣٣- ٦٤. (١٩٨٦).

عيسى، محمد رفقي. التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمات الرياض. *المجلة التربوية*. ٣٤ *(٩)*، ١١٧- ١٦١. (١٩٩٥).

عيسى، محمد رفقي. علاقة العون الإرشادي للزميلات بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات الرياض ورؤيتهن العامة للمهنة. *المجلة التربوية*. ٣٣*(٩)*، ٧٥- ١١٦. (١٩٩٤).

العيسوي، عبد الرحمن. *علم النفس والإنتاج*. دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية. (٢٠٠٠).

فالح، محمد. *العلاقة بين متغيرات الرضا الوظيفي ومتغيرات الأداء. دراسة ميدانية على العاملين في الإدارة الوسطى في المصارف التجارية العاملة بالأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان. (٢٠٠١).

فرج، صفوت. *القياس النفسي*. الطبعة الرابعة. القاهرة: دار الفكر العربي. (٢٠٠٠).

الفكي، علي. *تحليل وتقويم الرضا المهني لمعلمي مرحلة الأساس بولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (١٩٩٦).

القريوتي، ابراهيم؛ وعبد الفتاح، فيصل. الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الامارات العربية المتحدة. *مجلة كلية التربية/ جامعة الامارات*، ١٥، ٩٥- ١٣٣. (١٩٩٨).

القريوتي، ابراهيم؛ والخطيب، فريد. الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن. *مجلة كلية التربية/ جامعة الإمارات*، ٢٣، ١٣١ – ١٥٤. . (٢٠٠٦).

قسم السيد، رضوان. *أثر تأهيل المعلمين أثناء الخدمة في توافقهم المهني.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزيرة: السودان. (٢٠٠٣).

الكخن، خالد. *الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين. (١٩٩٧).

كمير، انتصار. *علاقة الصحة بمهارات التوافق الوظيفي لدى رؤساء العمل الإداري بمحافظة الخرطوم (دراسة ميدانية ببنك السودان ومجموعة شركات النفيدي).* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٢).

المبشر، ميرغني. *دراسة المتغيرات النفسية (الضغط المهني والاحتراق المهني) لدى خريجات التمريض العالي بالخرطوم.* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٠).

محمد، حباب. *الرضا الوظيفي وعلاقته بالهستيريا التحولية والوسواس القهري لدى العاملين في محافظة الخرطوم.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٢).

محمد، رانيا. *الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية لمعلمي المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم: السودان. (٢٠٠٤).

محمد، صلاح. *الضغط النفسي لدى معلمي ومعلمات مرحلة الأساس وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية دراسة ميدانية بمحافظة أمدرمان الكبرى.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية: السودان. (٢٠٠٠).

محمد، يوسف. الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية. *مجلة مركز البحوث التربوية*، ١٥، ١٩٥- ٢٢٧. (١٩٩٩).

مسلم، يحي. *اتجاهات المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين نحو برامجها التعليمية وعلاقتها برضاهم الوظيفي.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين: السودان. (٢٠٠٢).

آل مشرف، فريدة. مصادر الاحتراق النفسي التي تتعرض لها عينة من عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالرياض. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ١٠٥، ١٩٣- ٢٣٦. (٢٠٠٢).

المشعان، عويد. دراسة مقارنة في الرضا المهني بين العاملين في القطاع الحكومي والعاملين في القطاع الخاص. *دراسات نفسية*، ٤(٣)، ٥٦٩- ٥٩٥. (١٩٩٣).

المشعان، عويد. العلاقة بين الرضا الوظيفي وكل من التفاؤل والتشاؤم والاضطرابات النفسية

الجسمية لدى الموظفين في القطاع الحكومي بدولة الكويت. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٨(١)*، ١- ٣٨. (٢٠٠٢).

المشعان، عويد؛ والعنزي، عوض. الرضا الوظيفي لدى المدراء ورؤساء الأقسام والموظفين في القطاعين الحكومي والخاص. *دراسات نفسية، ٩ (٢)*، ٢٣٥- ٢٦٤. (١٩٩٩).

المشلول، أنور. *الرضا الوظيفي لدى القيادات الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية والأهلية والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظرهم (دراسة مقارنة)*. دراسة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم : السودان. (١٩٩٣).

مصطفى، صلاح.. الرضا الوظيفي لمعلمي المدرسة الإعدادية بالإمارات العربية المتحدة. *مجلة التربية الجديدة، ٤٧*، ٥- ٣١. (١٩٨٩)

مقابلة، نصر؛ والرشدان، مالك. الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقته ببعض المتغيرات. *أبحاث اليرموك، ١٣ (٢ب)*، ٣٧- ٥٦. (١٩٩٧).

المقدمي، نبيل. *الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي محافظة عمران*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزيرة : السودان. (٢٠٠٠).

مكي، فيصل. *صرخة في وادي الإنسانية*. منشورات معهد سكينة. أم درمان : المطبعة العسكرية كرري. (١٩٨٨).

منصور، طلعت؛ والبلاوي، فيولا. *قائمة الضغوط النفسية للمعلمين (دليل للتعرف على الصحة النفسية للمعلمين). كراسة التعليمات*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية. (١٩٨٩).

موسى، بكري. العلاقة الاستدلالية بين الرضا الوظيفي ومعدل دوران العمل لأعضاء هيئة التدريس في الكليات النظرية بجامعة أم درمان الإسلامية. *مجلة جامعة أم درمان الإسلامية، ٤*، ٣٠٥- ٣١٩. (٢٠٠٢).

آل ناجي، محمد؛ والمحبوب، عبد الرحمن. متغيرات الرضا الوظيفي وعلاقتها ببعض العوامل الشخصية لدى عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية، ٢٩ (٨)*، ١٣٩- ١٨٢. (١٩٩٣).

ناصر، إبراهيم؛ ومحمود، عطية. مدى رضا معلمي المدارس الابتدائية عن مهنتهم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. *المجلة العربية للبحوث التربوية، ١*، ٦٥- ٨١. (١٩٨٤).

نزال، نعيم. *المناخ التنظيمي وأثره على رضا العاملين دراسة حالة الشركة المتحدة لصناعة الأدوية بالأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا : السودان. (٢٠٠٠).

نصر، نوال. ملامح إستراتيجية للتنمية المهنية لمعلمي التربية الخاصة. *مستقبل التربية العربية*، ٧(٢١)، ٢٠١- ٢٥٨. (٢٠٠١).

نعيم، هاني. *الضغوط الحياتية لأساتذة جامعة الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم : السودان. (٢٠٠٢).

الوابلي، سليمان. الاحتراق النفسي ومستوياته لدى معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس ماسلك المعرب. *مركز البحوث التربوية والنفسية/ جامعة أم القرى*، ٧، ٤- ٧٨. (١٩٩٥).

هادي، صالح. *اتجاهات العاملين نحو برامج الرعاية النفسية الأولية وعلاقتها برضاهم الوظيفي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين: السودان. (٢٠٠٥).

هارون، صالح. *دراسة اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الخاصة (الفكرية) نحو المتخلفين عقلياً قبل التدريب وبعده*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر. (١٩٨١).

هارون، يحي. *العوامل التي تؤدي إلى هجرة معلمي المرحلة الثانوية وأثر الهجرة على التعليم الثانوي بالسودان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم : السودان. (١٩٨٤).

باركندي، هانم. ضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية ووجهة الضبط لدى مديرات المدارس بمحافظة جدة. *رسالة الخليج العربي*، ٨٩، ٧١- ١٠٨. (٢٠٠٣).

يحي، خولة؛ وحامد، رنا. مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن. *مجلة مركز البحوث التربوية*، ٢٠، ٩٨- ١٢٤. (٢٠٠١).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Balool, A Job Satisfaction among graduates. Un published M.A thesis, university of Khartoum : Sudan. .(1990).

Khateeb, M A study of the attitudes of students at the faculty of education in the university of Khartoum towards the teaching profession. Un published M.A thesis, university of Khartoum : Sudan. .(1980).

Kline, P. Psychology of vocational Guidance. First published. London: B.T. B Bats ford Ltd. . (1976).

Landy, F. and Trumbo, D. Psychology of work Behavior. the Dorsey series in Psychology. U. S. A. Illinois: the Dorsey press Limited. (1980).

Schultz, D. and Schultz, E. Psychology and industry To day An introduction to industrial and organizational Psychology. Fifth edition. New York: Macmillan publishing company. (1990).

ملحق رقم (١)

قام بتحكيم المقياس كل من: أ.د.شمس الدين زين العابدين، أستاذ علم النفس بجامعة الخرطوم؛ د.تاج السر عبد الله، أستاذ مساعد التربية الخاصة وعلم النفس التربوي بجامعة جوبا وبكلية المعلمين عرعر؛ د. محمد مصطفى مياسا، أستاذ علم النفس التربوي المشارك بجامعة أم درمان الاسلامية؛ د. مهيد محمد المتوكل، أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة أم درمان الاسلامية؛ د. عبد الباقي دفع الله، أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة الخرطوم؛ د. انتصار ابو ناجمة، أستاذ علم النفس المساعد بجامعة الخرطوم؛ د. بتول مسعود الحلو، أستاذ علم النفس بجامعة الخرطوم؛ د. عبد الرحمن عثمان، أستاذ علم النفس بجامعة الخرطوم؛ د. محمد الأمين الخطيب، أستاذ علم النفس المساعد بجامعة الخرطوم، أ. عبد الباقي الحسين، مدير ادارة التربية الخاصة بوزارة التربية الاتحادية.

ملحق رقم (٢). مقياس التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة

التعليمات

أخي الفاضل معلم التربية الخاصة،،

وأختي الفاضلة معلمة التربية الخاصة،،

في الجدول أدناه مجموعة من البنود المتعلقة بطبيعة مهنة معلم التربية الخاصة، والمرجو منك التكرم بقراءتها بعناية، ثم وضع علامة (X) أسفل أحدى خيارات الاجابة التي تناسبك (دائماً، أو غالباً، أو أحياناً، أو نادراً، أو لا يحدث)، وستستخدم الاجابات لأغراض البحث العلمي فقط.

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
١- اهتم بتعديل سلوك الأطفال غير العاديين.					
٢- تهتم الإدارة بحل مشكلات العمل دون تأخير.					
٣- أشعر بالأمان والطمأنينة في هذه المهنة.					
٤- أشعر أن تقدير الناس لمعلم التربية الخاصة اقل من تقديرهم لمعلمي الأطفال العاديين.					
٥- عملي مع الأطفال غير العاديين يجعلني أشعر بالسعادة و الفخر.					
٦- تدر على هذه المهنة دخلاً يشبع حاجاتي ورغباتي.					
٧- أهتم بمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال غير العاديين.					
٨- أشعر أن كثيراً من الناس يعتقدون أن تعليم الأطفال غير العاديين أمر غير مهم.					
٩- أشعر بالسعادة في عملي.					

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
١٠- ينتابني شعور أن أسرتي غير راضية عن عملي.					
١١- الطفل غير العادي يمثل عبئاً ثقيلاً على معلم التربية الخاصة.					
١٢- أشعر بأن الأجر الذي أتقاضاه يتناسب مع جهدي.					
١٣- أقوم بتوجيه وإرشاد والدي الطفل غير العادي.					
١٤- أشعر بأن الموجه الفني منصف في تقييم أدائي المهني.					
١٥- ينتابني شعور بأنه لا يوجد يحب مهنته أكثر مني.					
١٦- أشعر أن هذه المهنة معزولة عن المجتمع.					
١٧- يساورني الخوف على صحتي لاختلاطي بالأطفال غير العاديين.					
١٨- أشعر أن مرتبي كافي للعيش الكريم.					
١٩- أجيد طرق التدريس التي تناسب الطفل غير العادي.					
٢٠- يستخدم الموجه الفني أساليب إشرافية تساعد المعلم على تحسين عمله التدريسي.					
٢١- أشعر في أغلب الأوقات بالرضا عن عملي.					
٢٢- لدي مقدرة جيدة على إقامة العلاقات الاجتماعية.					
٢٣- أشعر بالملل من بطء التقدم الدراسي للطفل غير العادي.					
٢٤- أشعر بالرضى عن فرص الترقي المتاحة أمامي.					
٢٥- أعمل على تعويد الأطفال غير العاديين على الاعتماد علي أنفسهم.					
٢٦- التوجيه الفني يتم بطريقة ديمقراطية تعاونية.					
٢٧- أفضل العمل كمعلم تربية خاصة حتى لو سنحت لي فرصة الانتقال لمهنته أخرى.					
٢٨- لست على وفاق تام مع زملائي في العمل.					
٢٩- أشعر بأنني موضع ثقة تلاميذي غير العاديين.					
٣٠- أحصل على ترقيتي في الوقت المحدد.					

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
٣١- أسعى للاستفادة من الحواس العاملة لدى الطفل غير العادي وتنميتها.					
٣٢- العبء الاكاديمي والإداري موزع بعدالة بين المعلمين.					
٣٣- أشعر أن معظم من يعملون بالتربية الخاصة جديرون بالاحترام.					
٣٤- أسعى لحل الخلافات التي قد تحدث بين الزملاء.					
٣٥- أرى أن ينال تعليم الطفل غير العادي اهتمام أكثر.					
٣٦- أشعر انه لا أمل في تحسين ظروف وأوضاع معلمي التربية الخاصة.					
٣٧- أهتم بتنمية الدافع للتعلم لدى الأطفال غيري العاديين.					
٣٨- تتوفر بالمعهد أثاثات مريحة ومكتملة.					
٣٩- ينتابني شعور بان معلمي التربية الخاصة اقل شأناً من غيرهم.					
٤٠- أحب أن أعمق صلاتي مع الزملاء بالمهنة.					
٤١- أرغب في قضاء معظم وقتي مع الأطفال غير العاديين.					
٤٢- ينال معلم التربية الخاصة حافزاً عندما يؤدي عملاً جيداً.					
٤٣- أهتم بتنمية الإدراك الحسي لدى الطفل غير العادي.					
٤٤- الإجازات والعطلات المدرسية كافية ومناسبة.					
٤٥- أنصح أصدقائي بعدم العمل كمعلمين للتربية الخاصة.					
٤٦- أتمتع بصحبة الزملاء هذا المعهد.					
٤٧- أضع تلاميذي غير العاديين بمكانة أبنائي.					
٤٨- أشعر أن حوافز العمل الإضافي مجزية.					
٤٩- أهتم بتعويد الطفل غير العادي على دقة الملاحظة.					

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
٥٠- ينتابني شعور بان مباني المعهد ضيقة بدرجة مزعجة.					
٥١- أشعر بالرغبة في الاستمرار بهذه المهنة رغم المصاعب المختلفة.					
٥٢- أكون مسروراً بوجودي مع الآخرين بهذا المعهد.					
٥٣- أتضايق من كثرة مشكلات الأطفال غير العاديين.					
٥٤- تتوفر لمعلم التربية الخاصة امتيازات مناسبة.					
٥٥- أهتم بالتحضير والتجهيز للدروس.					
٥٦- النظافة داخل المعهد تثير في نفسي الرضا والسرور.					
٥٧- أتمنى أن أستمر في هذه المهنة حتى الإحالة للمعاش.					
٥٨- أشعر أحياناً بالوحدة رغم وجودي مع الآخرين بالمعهد.					
٥٩- أهتم بحل المشكلات الشخصية للأطفال غير العاديين.					
٦٠- أشعر بالضيق من عدم تطبيق هيكل وظيفي خاص بمعلمي التربية الخاصة.					
٦١- لا أجد صعوبة في توصيل المادة للطفل غير العادي.					
٦٢- إضاءة الفصول والمكاتب ناقصة بدرجة مزعجة.					
٦٣- أشعر بالفخر لانتمائي للعاملين في مجال التربية الخاصة.					
٦٤- نعمل في هذا المعهد كعائلة كبيرة سعيدة.					
٦٥- فرص معلمي التربية الخاصة محدودة في الإعارة.					
٦٦- أشعر أنني قادر على حل ما يواجهني من مشكلات مهنية.					
٦٧- تتوفر التهوية داخل مباني المعهد بصورة جيدة.					
٦٨- أشعر بأن الفرصة متاحة لي للتقدم وظيفياً.					
٦٩- أتمتع بعلاقة طيبة مع إدارة المعهد.					
٧٠- ينال معلم التربية الخاصة حظه من الانتداب أسوة بغيره من المعلمين.					

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
٧١- أشعر أن الوقت يمر سريعاً أثناء اليوم الدراسي.					
٧٢- كمية الضوضاء بالمعهد قليلة.					
٧٣- أجد في هذه المهنة مجالاً لتطوير مواهبي وقدراتي.					
٧٤- تقوم الإدارة بالتمييز والمحاباة في تعاملها مع المعلمين.					
٧٥- أجد صعوبة في ممارسة عملي.					
٧٦- تتوفر بالمعهد الوسائل التعليمية المناسبة.					
٧٧- أشعر بأنني ناجح في هذه المهنة.					
٧٨- تولى الإدارة النشاط الاجتماعي اهتماماً معقولاً.					
٧٩- أشعر بان حجم العمل الذي أقوم به فوق طاقتي.					
٨٠- برامج إعداد معلمي التربية الخاصة غير كافية للتأهيل المهني.					
٨١- أشعر أنني اكتسبت خبرة قيمة في مجال التربية الخاصة.					
٨٢- أهتم بمساعدة زملائي في العمل والتعاون معهم.					
٨٣. أهتم بالاطلاع على كتب ومراجع التربية الخاصة.					
٨٤.- هناك نقص في البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة.					
٨٥- أحصل على تقدير واعتراف لكفاءتي في العمل.					
٨٦- نعمل في المعهد بروح الفريق الواحد المتجانس.					
٨٧- أشعر بالرغبة في الاستزادة العلمية في مجال التربية الخاصة.					
٨٨- أرى أن المناهج التي تدرس للأطفال غير العاديين متجددة ومواكبة.					
٨٩- أشعر أن مهنة معلم الخاصة مهنة روتينية لا مجال فيها للابتكار والتنويع.					
٩٠- تتسم إدارة المعهد بالديمقراطية.					
٩١- أتبع طرق التدريس التي تنمي مهارات الأطفال غير العاديين.					

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
٩٢- ينتابني شعور بأن المناهج الحالية غير كافية لإعداد الطفل غير العادي.					
٩٣- أتمتع بالصبر وطول البال في مجال عملي.					
٩٤- أتاحت لي مهنتي الحالية تكوين علاقات طيبة مع أولياء الأمور.					
٩٥- أنوع طرق التدريس لتشويق الأطفال غير العاديين.					
٩٦- تبذل المحاولات لتطوير مناهج التربية الخاصة.					
٩٧- إيماني بالأهداف الإنسانية لهذه المهنة ثابت لا يتزعزع.					
٩٨- ألمس تعاوناً من أولياء الأمور فيما يختص بتربية أبنائهم.					
٩٩- تسهم المناهج الحالية في تنمية شخصية الطفل غير العادي.					
١٠٠- لأولياء الأمور إسهام في دعم أنشطة المعهد.					
١٠١- الأنشطة بالمعهد تجذب الأطفال غير العاديين وتثير اهتماماتهم.					
١٠٢- تسعدني إقامة علاقات واتصالات مع الهيئات والمؤسسات المهتمة بأمر المعوقين.					

Vocational Adjustment Inventory for the Teachers Of Special Education

Salah Eldin Farah Attallah
Special Education Department, College of Education
King Suad University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 29/10/1428H.)

Abstract. The purpose of current study is to build psychometrically adequate inventory to measure vocational adjustment among Teachers Of Special Education.

After reviewing the previous studies the researcher develop the inventory which consist of (102) items covering six dimentions of vocational adjustment, the inventory administerd to asample of 34techers.

To investigate the validity of the inventory the researcher, used avarieties of methods contain logical validity, discriminative validity , concurrent validity , and internal consistency. Besides, the Split half method of Spearman – Brown, Guttman, and Rulun was used to investigate the reliability. All these procedures proved that the inventory valid and reliable, thus the researcher advised to use it.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٧٣٥-٧٧٣، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أثر التكامل بين إستراتيجيتي التدريس البنائيتين: دورة التعلم، والخارطة المفاهيمية في دراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية

شريف بن سالم بن أحمد اليتيم

وزارة التربية والتعليم

مملكة البحرين

(قدم للنشر في ٢٩/ ٢/١٤٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ٢٨/ ١١/١٤٢٨هـ)

الكلمات المفتاحية: التكامل، إستراتيجيات التدريس البنائية، البيئة التعلمية البنائية، الخارطة المفاهيمية، دورة التعلم.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر تكامل إستراتيجيتين تستندان إلى فرضيات النظرية البنائية (إستراتيجية دورة التعلم، وخارطة المفاهيم) في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية، وللإجابة عن السؤال: هل يختلف أثر استراتيجية التدريس التي تكامل بين إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم عن أثر كل من إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم منفردتين في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية؟. واختيرت عينة قصدية مكونة من (٢٥٠) طالبا وطالبة من الصف السابع، موزعين على ثلاث شعب في مدرسة للذكور وثلاث شعب في مدرسة للإناث، بحيث درست كل شعبة في كل مدرسة بإحدى الاستراتيجيات الثلاث، وتوزعت الشعب على الاستراتيجيات بالطريقة العشوائية البسيطة. واستخدمت في هذه الدراسة استبانة البيئة التعلمية البنائية، وتكونت من (٢٣) فقرة موزعة على أربعة مقاييس فرعية هي: الملاءمة الشخصية، وتفاوض الطلبة، والضبط المشترك، والصوت الناقد. كما تم إعداد برنامج لتدريس الاستراتيجيات الثلاث، احتوى على مخططات الدروس للفصول الثلاثة في الوحدة المختارة وعنوانها (الخصائص المادية للمادة)، بالإضافة إلى الخرائط المفاهيمية وأوراق عمل الطلبة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجية التكاملية وإستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم من حيث أثرها في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية، كما ظهرت فروق دالة بينها في المقياس الفرعي (الملاءمة الشخصية)، حيث تفوقت الإستراتيجيتان: التكاملية ودورة التعلم.

المقدمة

يُعرّف ريتشي وكوك (Ritchie & Cook,1994) البنائية بأنها "ابيستمولوجيا" ، أي نظرية في المعرفة، تركز على دور المتعلم في بنائه لمعلوماته الذاتية. ويمكن تلخيص الافتراضات التي تعتمد عليها النظرية البنائية كما يراها ويتلي في اثنين (Wheatley, 1991):

الأول: إن المعرفة لا يستقبلها المتعلم بشكل إيجابي، وإنما يقوم ببنائها بشكل نشط. فلا تنقل الأفكار إليه بطريقة تحويل معانيها إلى كلمات، يعيد استخلاص المعاني منها، بل يقوم هو ببنائها بنفسه. ولا يكون هدف الاتصال معه إيصال المعاني إليه، بل حثه على تكوين معانٍ خاصة به.

الثاني: إن الإدراك أو الفهم تكيفي، ويهدف إلى تنظيم العالم المخبور، وليس اكتشاف الحقيقة. وبهذا نحن لا نجد الحقيقة، ولكن نبني توضيحات ذوات قيمة لخبراتنا.

وتعددت أوجه البنائية وتصنيفاتها، ويصنفها نيكول وزملاؤه، (Francisco, Nicoll & Nakhleh, 2001) إلى: البنائية الفلسفية (Philosophical)، والبنائية التربوية (Educational)، والبنائية الاجتماعية (Sociological)، وتشترك جميعها في الاعتقاد بالبناء النشط للمعرفة، لكن الفروق بينها تأتي من مصدر المعرفة (ما إذا كان بناؤها فرديا ذاتياً، أو اجتماعياً).

ركزت الدراسات التربوية التي تهتم بالنظرية البنائية، بشكل واضح، على الاستراتيجيات التعلمية واستغلالها لتحقيق الأهداف التربوية التي يسعى إليها التربويون، فبحثت بعض هذه الدراسات نموذجاً تدريسياً محدداً يعتمد على مبادئ البنائية، مثل دورة التعلم، أو الخارطة المفاهيمية.

ورغم وجود العديد من أوجه التشابه بين إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم، إلا أن جذورهما تعود إلى أصول مختلفة: نظرية اوزوبل للتعلم اللفظي (Ausubul's Theory Of Verbal Learning)، والنظرية النمائية لبياجيه (Piaget's Developmental Theory). وتضيف كلتا النظريتين مفاهيم " معرفية " فريدة لعملية التعلم، كما تزيدان من فهمنا للمتعلم وعملية التعلم. فأساس نظرية اوزوبل التركيز على التعلم ذي المعنى (ربط الأفكار الجديدة بالبنية المعرفية) الذي يحدث عندما تمتلك الفكرة الجديدة معنى، وعندما يمتلك المتعلم مفاهيم مناسبة تساعده على إرساء هذه الأفكار في البنية المعرفية، وبطريقة إدراكية واعية. وتركز نظرية بياجيه للنماء المعرفي على تطور المعرفة المفاهيمية نتيجة لثلاثة عوامل: التنظيم الذاتي، والتفاعل المادي، والحوار الاجتماعي. وفي أثناء عملية التنظيم الذاتي يشترك المتعلم في بناءٍ ذهني للمفاهيم من خلال عمليتي التمثّل والمواءمة (Assimilation and Accommodation)، والمعالجة اليدوية للمواد والأشياء التي تتضمنها المفاهيم، ومن خلال التفاعل الاجتماعي بين أفرادٍ يتحاورون ويتناقشون فيها.

وفيما يتعلق بإستراتيجية الخارطة المفاهيمية،

فهي تعد إحدى الأدوات التي يُطلق عليها بعض الباحثين أجهزة أو أدوات البناء المرئي Visual Construction Devices ، أو المُنظمات البيانية Graphic Organizers). ويحتوي الأدب التربوي على أنواع عِدَّة تُستخدم في تدريس العلوم، أكثرها قوة، كما يرى كينشين Kinchin, 2000 الخارطة المفاهيمية التي تعتمد اعتماداً واضحاً على نظرية اوزوبل في تمثل المفاهيم.

وتتباين في هذا المجال طريقة استخدامها في عملية التدريس؛ فمنها عالية التوجيه، حيث يقوم الطلبة بملء الخرائط، ومنها منخفضة التوجيه، حيث يقوم الطلبة ببنائها من البداية Ruiz-Primo, Schutz, Minli, & Shavelson, 2001.

ويُعدها البعض استراتيجية تعلم مولِّدة (Generative Learning Strategy) (Ritchie & Volkl, 2000)، حيث تتضمن التعلم الإبداعي، وتحسين البنية الفكرية عن العالم (التنقية) (Refinement)، مما يميزها عن باقي النشاطات الصفية الأخرى. حيث لا يُمكن عدّ أيّ نشاط تعلمي "مولِداً"، وإن ساعد الطالب على بناء المفاهيم لديه وتوضيحها.

وتركز الدراسة الحالية على استخدام الخارطة المفاهيمية كإستراتيجية تدريسية، وبالطريقتين: عالية التوجيه، حيث يقوم الطلبة بملء الخرائط، ومنخفضة التوجيه، حيث يقوم الطلبة ببنائها من البداية، وتقارن هذه الإستراتيجية بإستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية (الخارطة المفاهيمية/دورة التعلم)، من حيث أثرها في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية.

وفيما يتعلق بإستراتيجية دورة التعلم. فتتميز بمساعدتها الطلبة على بناء المفاهيم، وتطوير البنية المفاهيمية لديهم. ولقد اكتسبت أهميتها في تعلم العلوم من كونها إستراتيجية استقرائية ثلاثية المراحل؛ المرحلة الأولى: الاستكشاف، حيث يتعلم الطلبة من خلال أعمالهم وتفاعلاتهم أفكاراً جديدة. والمرحلة الثانية: تقديم المفهوم، حيث يتعرض الطلبة إلى مفاهيم جديدة ذات علاقة مباشرة بالموضوعات المُكتشفة في المرحلة الأولى، ويمكن أن تُعرض هذه المفاهيم بوساطة المعلم، أو الكتاب، أو شريط فيديو، أو أية وسيلة أخرى. والمرحلة الثالثة: تطبيق المفهوم، حيث يطبق الطلبة المفاهيم الجديدة في سياقات جديدة.

ويرى ميريك وغيربر (Merek & Gerber, 1999) أن دورة التعلم ليست طريقة تدريسية، وإنما هي إجراء تعليمي، يُدّعم تنفيذ طرائق كثيرة لعملية التعلم (مثل التجارب المخبرية، وإستراتيجية المناقشة، وطريقة العرض العلمي، والعمل الجماعي، والرحلات الميدانية، واستخدام التقنية الحديثة)، حيث يمكن استخدام هذه الطرائق التعليمية جميعها من خلال المراحل الثلاث لدورة التعلم.

من هنا فقد بحثت دراسات أخرى أثر إضافة مرحلة أو أكثر إلى دورة التعلم أو تطويرها، أو استخدام أدوات أو طرائق متنوعة في مراحلها الثلاث؛

كالمحاكاة المحوسبة. فلقد اقترح بلانك (Blank, 2000) نموذجاً جديداً يُدعى نموذج دورة التعلم فوق المعرفية (Learning Cycle Metacognitive) (MLC)، قدمت للطالب فرصة للتحدث عن أفكاره العلمية وتأملها. كما طوّر فريق دراسة منهاج العلوم الحياتية (The Biological Science Curriculum Study (BSCS)، الذي كان يرأسه بايبي (Bybee)، نموذجا تدريسياً بنائياً دعوه دورة التعلم خماسية المراحل (5 E's)، وأظهرت النتائج البحثية أثراً إيجابيا لاستخدامها في إكساب الطلبة المعرفة والاتجاهات الإيجابية نحو العلم؛ (Bonnie Day, 2001) (الكيلاني، ٢٠٠١).

ويرى أوبرين O'brien, 2000 أن دورة التعلم خماسية المراحل(5 E's)، من أكثر الطرائق المستخدمة في تدريس مادة علوم الحياة للصف السابع، ومادة الأحياء للصف العاشر. وهي إحدى الطرائق التدريسية العقلية التي توضح العوائق المفاهيمية حين يحتاج غالبية الطلبة إلى أمثلة توضيحية مادية، وتتكون من خمس مراحل هي الانشغال (Engagement): حيث يتعرف الطالب إلى المهمة التدريسية، ويحددها، ويربط بين الخبرات التعليمية (الماضية والحاضرة)، والاستكشاف (Exploration): يُشارك الطالب في أداء مهمة، أو نشاط باستخدام أدوات ومواد، وفي مجموعات، ويكون دور المعلم مسهّلاً وميسراً، والتوضيح (Explanation): استخدام النقاش، أو أشرطة الفيديو للتوضيح، والتوسع (Elaboration): التقويم الأولي من خلال نشاطات لم يتم تنفيذها في مرحلة الاستكشاف)، والتقويم (Evaluation): تحديد ما إذا تم فهم المفاهيم والمعرفة المحددة.

وفي مجال استخدام المحاكاة (Simulation) في دورات التعلم، أظهرت نتائج الدراسات فاعليتها أثناء تدريس العلوم، من خلال النشاطات التمهيدية قبل البدء في التدريس، وفي النشاطات الاستكشافية، حيث تعمل على تحدي المفاهيم البديلة لدى الطلبة، ثم تعلمهم مفاهيم جديدة في مرحلة التطبيق. كما أظهرت أن استخدام المحاكاة يؤدي إلى تحسن في تحصيل الطلبة، وكشفت عن أهمية استخدامها في تطبيق المفاهيم الجديدة في سياقات جديدة في المرحلة الثالثة من مراحل دورة التعلم (Dwyer & Lopez, 2001).

وفيما يتعلق بالبيئات التعلمية فتؤكد الأبحاث التربوية في الوقت الحاضر أن نوعية هذه البيئات التي يحدث فيها التعلم تؤثر تأثيراً قوياً في النواتج التعلمية المعرفية والانفعالية التي يحققها الطلبة، كما أن الاتجاهات الجديدة في التعلم والنماء التي عبرت عنها أبحاث الدماغ والعلوم المعرفية، تؤكد هذا التوجّه (الشيخ، ٢٠٠١).

فالبيئة التعلمية الناجحة، كما يرى هاني وزملاؤه (Haney, Czerniak, & Lumpe, 2003)، هي تلك التي يمتلك المعلم فيها " حباً أصيلاً لمهنته، ويمتلك معرفة أكاديمية كافية، وله القدرة على إثارة دافعية طلبته للتعلم، ويظهر اهتماماً كافياً بطلبته، ويحترمهم،

ويزودهم بطرائق متنوعة للتعلم، ويوفر بيئة داعمة لتعلمهم.

وظهر، في العقدين الماضيين، اهتمامٌ عالميّ واضحٌ لتوضيح الخصائص النفسية، كما يدركها الطلبة، للبيئات التعليمية وصياغتها وقياسها، واستخدمت أدوات بحثية مختلفة لتقويم هذه البيئة؛ ففي المرحلة الثانوية استخدمت أدوات، مثل: لائحة البيئة التعلمية، واستبانة البيئة الصفية الفردية، ومقياس البيئة الصفية. وفي المرحلة الأساسية استخدمت لائحة صفي (My Class Inventory). وفي مراحل الدراسة العليا استخدمت لائحة البيئة الصفية الجامعي. ونظراً لأهمية العمل المخبري في تدريس العلوم، فقد تم تطوير لائحة البيئة المخبرية؛ لتقويم البيئة الصفية المخبرية، كما تم، حديثاً، تطوير لائحة البيئة التعليمية الخارجية لاستخدامها في دراسة البيئة التعلمية الخارجية.

ومع تركيز أبحاث البيئة التعليمية على تقويم عمليات التعلم والتعليم وتطويرها، إلا أنها كانت تتم في سياق المعرفة التقليدية السائدة والمتمحورة على دور المعلم. وقد تعرض هذا المنحى للنقد (Fisher & Kim, 1999)، وازداد التركيز على دراسات البيئة التعلمية التي تعتمد النظرية البنائية التي تتضمن فروضها خمسة مكونات تُساعد على وصف بيئة تعلمية فاعلة: اللايقين في المعرفة (فهم الطالب أن المعرفة حصيلة الاستقصاء الجماعي الذي يتم داخل الغرفة الصفية)، وتفاوض الطلبة (توافر الفرص للطلبة لتوضيح أفكارهم الجديدة أو تبريرها لزملائهم في الصف)، والضبط المشترك (إشراك المعلم الطلبة في ضبط البيئة التعليمية وتنظيمها)، والصوت الناقد (شعور الطالب أن الجو الاجتماعي صُمّم ليوُفر له القدرة على مناقشة المعلم بطريقة التدريس وخطته، وأن يُعبر عن اهتمامه بأي عائق يُمكن أن يُعَطّل تعلمه). والملاءمة الشخصية (ربط المعلم العلم بخبرات الطلبة التي مصدرها خارج المدرسة).

فالمعلم الذي يؤمن بهذه المكونات ويتمثلها يُظهر المعرفة العلمية على أنها نتاج من الخبرة الإنسانية، وأنها نتاجَ بشري متغير، يتم بناؤها اجتماعياً وثقافياً، كما أنه (المعلم) يتفحص أفكار طلبته، ويُساعدهم على المشاركة في تخطيط الدرس وتبرير أفكارهم، ويتأمل المعاني التي يكّونونها، إضافة إلى دعوتهم إلى المشاركة في تصميم النشاطات الصفية وإدارتها، وفي تقويمها، وأخيراً يستغل خبراتهم اليومية في تعلمهم، ويستخدم نشاطات صفية مرتبطة بحياتهم وذات معنى لهم (Haney *et al.*, 2003).

ويرى مكروبي وتوبن (Mcrobbie & Tobin, 1997) أن البيئات التعليمية بناءات (Constructions) تُمثل مستوى التسهيلات، أو العوائق التي تفرضها الأوضاع الاجتماعية في عملية التعلم، وتتكون من معتقدات المتعلم عن أدواره وأدوار الآخرين، بتسهيل عملية التعلم أو إعاقتها، ومعتقدات حول مدى تأثير السياق الاجتماعي والمادي في عملية التعلم.

ودرس الباحثون الواقع الحقيقي لبيئة التدريس الصفي، من خلال وصف الطلبة والمعلم له على استبانه مسحية تحتوي على مقاييس تصنف التعلم من وجهة نظر البنائيين وتركز على دور الطالب وبنائه للمعرفة، وهي استبانة البيئة التعلمية البنائية (Constructivist Learning Environment Survey CLES). استخدمت هذه الاستبانة في دراسات عدّة للمقارنة بين إستراتيجيتين أو أكثر، وللحكم على البيئة التعلمية لإستراتيجية مقترحة. ومدى التقارب بين واقع هذه البيئة وجوانب البنائية المختلفة (Blank, 2000; Bonnie Day, 2001). واستخدمت نتائج هذه الاستبانة في إعادة توزيع المجموعات الضابطة والتجريبية ؛ ففي دراسة بوني دي (Bonnie Day, 2001) مثلاً تبين أن شعبتين من مجموعات الدراسة الضابطة استخدمتا نوعاً من التعليم النشط المعتمد على إستراتيجية المحاضرة، فأعيد تسمية هاتين الشعبتين بمجموعة المحاضرة المُعدّلة، وسُميت باقي الشعب في المجموعة الضابطة المحاضرة التقليدية.

تتضمن هذه الاستبانة خمسة مقاييس فرعية رئيسة تشمل جوانب البيئة التعلمية البنائية) الملاءمة الشخصية، وتفاوض الطلبة، والضبط المشترك، والصوت الناقد، واللايقين في المعرفة). استخدم نموذجان منها لجمع البيانات حول إدراكات الطلبة للبيئة الصفية: الأول يدعى استبانة البيئة التعلمية البنائية الحقيقية (الفعلية)، والثاني استبانة البيئة التعلمية البنائية الإيجابية (المُفضلة). وعلى الرغم من تطابق فقرات الاستبانتين، إلا أن النموذج الإيجابي ركز على استخدام كلمات، مثل: أتمنى ؛ لتذكير الطلبة أنهم يجيبون عن أسئلة تتعلق بالبيئة التي يفضلونها، أو البيئة النموذجية، وليست التي يعيشونها (الواقعية).

وبالإضافة إلى بحث دراسات البيئة التعلمية لإدراكات الطلبة والمعلمين نحو البيئة الصفية البنائية (وهذه الدراسة منها)، فإنها تبحث في معتقداتهم، ومعتقدات مديري المدارس، وأولياء الأمور حولها. فمعتقدات الفرد (النظرة والفلسفة الشخصية). كما يرى هاني وزملاؤه (Haney *et al.*, 2003) ، تؤثر، وبشكل قوي، في إدراكاته (فهم الفرد ووعيه) ؛ ولهذا، فإن تطبيق المعلم المنحى البنائي قد يجد مقاومة من الذين يدركون التعلم الفاعل بشكل مختلف.

واستخدمت استبانة المعتقدات حول البيئة التعلمية في الكشف عن معتقدات المعلمين ومديري المدارس، وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع، والطلبة حول البيئة الصفية. وأظهرت النتائج أنه رغم التباين في المعتقدات حول البيئة التعلمية، إلا أن مديري المدارس والمعلمين يمتلكون معتقدات بنائية أكثر تطوراً مقارنة بغيرهم. وقد استخدم هاني ومكرثر (Haney & Mcarthur, 2002) استجابات معلمين على استبانة البيئة التعلمية البنائية (CLES) لدراسة معتقداتهم البنائية (Constructivist Beliefs) وممارساتهم الصفية. وأظهرت النتائج امتلاك المعلمين نوعين من

المعتقدات: مركزية تظهر على شكل سلوك تعليمي يمارسها المعلم، وفرعية يُصرح بها المعلم، لكنه لا يحولها في الغرفة الصفية إلى ممارسات تعليمية.

ويرى هاني وزملاؤه (Haney *et al.*, 2003) أن الأداتين (استبانة البيئة التعلمية البنائية واستبانة المعتقدات حول البيئة التعلمية) تمكنان الباحثين من تكوين وجهة نظر متكاملة للمعتقدات البنائية التي يمتلكها الأفراد حيال تدريس العلوم.

وأخيراً بحثت بعض دراسات البيئة التعلمية في العلاقة بين المعتقدات الابستمولوجية العلمية للطلبة، وإدراكاتهم للبيئة التعلمية البنائية. وأظهرت نتائجها أن إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الحقيقية أقل صلة بالنظرية البنائية من المستوى الذي يفضلونه، وأن الطلبة الذين يمتلكون معتقدات ابستمولوجية بنائية أكثر منها امبريقية، يظهرون البيئة التعلمية الحقيقية بشكل لا يوفر لهم الفرص الكافية ليكاملوا بين التفاوض، والنقاش الاجتماعي، والمعرفة السابقة (Tsai ,2000).

ويصف هاني وزملاؤه (Haney *et al.*, 2003) الصورة العامة للبيئة الصفية التي تتكون لدى كثير من الناس منذ الصغر، وتتغلغل في معتقداتهم حول عمليتي التعليم والتعلم، بأنها مجموعة من الطلبة يجلسون في صفوف، تحوي أدراجاً مرتبة بشكل منظم، ويجلس المعلم فيها على طاولة كبيرة يصحح أوراقاً، أو بجانب لوح أسود يلقي محاضرة.

وتتفق الدراسات بشكل عام على وصف البيئة التعلمية الصفية السائدة بأنها بُنيت على إطار يُحدد أدوار المعلم والطالب، ويستخدم فيه المعلم نظاماً مضبوطاً لتنفيذ الإستراتيجية التدريسية التي يستخدمها، وتعتمد على نقل المعرفة إلى المُستقبل الطالب، والمحافظة على مستوى عالٍ من السيطرة والانتظام، ويتقبل الطلبة، ضمن هذا الواقع، بيئتهم التعلمية. ويؤدي هذا الواقع إلى تعطيل دافعية الطالب بشقيها: الداخلي، والخارجي، وعدم المشاركة الفاعلة في عملية التعلم.

في ضوء ما سبق، يتضح أن إستراتيجيتا الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم تتميزا بالدور النشط الذي تعطيه للمتعلم، حيث يبني الطالب المعرفة بطريقة نشطة. ولكي يصبح التعلم ذا معنى، على المتعلم امتلاك المفاهيم المناسبة للتعلم الجديد. ولكن عدد المفاهيم في البنية المفاهيمية للطالب، في كثير من الموضوعات الجديدة، يكون محدوداً؛ لهذا يجب تزويده بخبرات تعلمية مادية تكون مصدراً لعددٍ كافٍ منها. وتقوم النشاطات والمهام التعلمية باستخدام دورات التعلم بذلك، فتمكّن الطلبة من بناء المعرفة اعتماداً على الخبرات المادية، ففي كل مرحلة من مراحلها يتعامل الطلبة يدوياً مع المواد، ويستخلصون البيانات، ويحللون النتائج، ويُناقشون ذلك في مجموعات. وفي المقابل، تتصف إستراتيجية الخارطة المفاهيمية المنفردة أيضا بدورٍ نشط للمتعلم، حيث يبني الطلبة المعرفة بطريقة نشطة، وتتميز بتوفير الفرصة لهم للربط بين

الأعداد الكبيرة من النشاطات والمفاهيم.

وتقدم أي من الإستراتيجيتين منفردةً إطاراً جزئياً من المعرفة. ولتحقيق أفضل النتائج من استخدامهما، يجب أن يعكس تخطيط المعلم وعملية التعليم الإستراتيجية المستخلصة من نتائج أبحاث اوزوبل وبياجيه في هذا المجال. فالتعليم الفاعل، والتعلم ذو المعنى يحتاجان إلى المنحيين: اللفظي والعملي. وللجمع بين أدور الإستراتيجيتين بطريقة فاعلة، جاءت هذه الدراسة لتكامل بين الإستراتيجيتين وتستكشف اثر ذلك في البيئة الصفية.

مشكلة الدراسة

لمس الباحث تركيز الأبحاث التربوية على الاستراتيجيات التدريسية، والاهتمام المتزايد بتلك التي تنسجم مع افتراضات النظرية البنائية باعتبارها أكثر النظريات التي تبنتها حركات الإصلاح الحديثة، وتتماشى مع المعايير العالمية في تدريس العلوم، ومن أكثر الاتجاهات قبولاً وشيوعاً في هذا العصر.

وتكمن مشكلة الدراسة في قلة الدراسات التي تكامل بين إستراتيجيتي دورة التعلم والخارطة المفاهيمة، حسب علم الباحث، عدا دراسة أدوم وكيلي (Odom & Kelly, 1999)، كما أن طريقة الجمع بين الإستراتيجيتين في الدراسة قد لا تكون تكاملية، لذا تأتي هذه الدراسة لتبحث تكامل الإستراتيجيتين بأسلوب جديد؛ سعياً إلى الوصول إلى نموذج أفضل يُساعد الطلبة على تحسين تحصيلهم، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو العلم وعملية التعلم. وتركز على اثر هذه الإستراتيجية في جوانب البيئة التعلمية من وجهة نظر النظرية البنائية والتي تعرضها استبانة البيئة التعلمية البنائية.

هدف الدراسة

تستقصي الدراسة الحالية فاعلية استراتيجيات التدريس المعتمدة على الافتراضات البنائية من حيث أثرها في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية. واشتملت على إستراتيجيتين هما: إستراتيجية الخارطة المفاهيمية، ودورة التعلم.

وبالتحديد هدفت إلى قياس أثر إستراتيجية التدريس التي تكامل بين إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم وتحديد هل يختلف عن أثر كل من إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم منفردتين. ولقياس الاختلاف في مستوى تحقيق هذه الاستراتجيات لجوانب النظرية البنائية استخدمت الدرسة استبانة البيئة التعلمية البنائية بمقاييسها الفرعية الخمسة التي تمثل خصائص البيئة التعلمية البنائية النموذجية.

أسئلة الدراسة

سعياً وراء إعداد هذه الإستراتيجية التكاملية، جاءت هذه الدراسة لتبحث أثر الإستراتيجية التي

تكامل بين إستراتيجيتي دورة التعلم وخارطة المفاهيم، ولتقارنها بهاتين الإستراتيجيتين منفردتين، لذلك فإن السؤال الأساسي التي حاولت أن تجيب عنها هذه الدراسة هو: هل يختلف أثر إستراتيجية التدريس التي تكامل بين إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم عن أثر كل من إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم منفردتين في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية؟ وبالتحديد تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما اثر الاستراتيجيات التدريسية الثلاث (الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم والتكاملية) في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية البنائية.

٢- هل يختلف اثر الإستراتيجية التكاملية عن اثر إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية البنائية.؟

التعريفات الاجرائية للمصطلحات

الخارطة المفاهيمية: إحدى أدوات البناء المرئي التي تُساعد الطلبة على التعبير، وبشكل مرئي، عن كيفية ارتباط المفاهيم الرئيسية للموضوع بالمعرفة السابقة، وفي تنظيم المفاهيم من مستويات مختلفة، وفي كيفية ارتباط المفاهيم من موضوعات أخرى بأفكار الموضوع الحالي.

دورة التعلم: إستراتيجية استقرائية ثلاثية المراحل، تجمع بين العمل اليدوي والاستقصاء في عملية التعلم، وتساعد الطلبة على بناء المفاهيم وتطوير البنية المفاهيمية لديهم. وهذه المراحل هي: الاستكشاف، حيث يتعلم الطلبة من خلال أعمالهم وتفاعلاتهم في أثناء محاولتهم استكشاف مواد وأفكار جديدة؛ وتقديم المفهوم، حيث يتعرض الطالب إلى مفاهيم جديدة ذات علاقة مباشرة بالموضوعات المُكتشفة في المرحلة الأولى؛ والتطبيق، حيث يطبق الطلبة المفاهيم الجديدة في سياقات جديدة.

إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية: ويقصد بها الخصائص الاجتماعية النفسية السائدة في غرفة الصف كما يدركها الطلبة. وفي هذه الدراسة حُددت هذه الخصائص بدرجة الطالب على استبانة البيئة التعلمية البنائية التي تم تطويرها (الملحق، ص٤٤).

محددات الدراسة

١- اقتصرت الدراسة على طلبة الصف السابع الأساسي في مدرستين تم اختيارهما قصدياً؛ إحداهما للذكور والأخرى للإناث في محافظة عمان.

٢- اقتصرت الدراسة على وحدة من كتاب الصف السابع عنوانها (الخصائص المادية للمادة) تضمنت مفاهيم فيزيائية فقط.

٣- استخدمت الدراسة مفهوم التكامل الذي يعتمد على استخدام الخرائط المفاهيمية في نهاية المرحلتين الثانية والثالثة لدورات التعلم، والذي يمكن أن يتباين من دراسة إلى أخرى.

٤- استخدمت الدراسة أداة بحث واحدة هي استبانة البيئة التعلمية البنائية؛ لذلك تعتمد نتائجها على نوعية هذه الأداة والمقاييس الفرعية التي تقيسها، ولم تشتمل على أدوات لدراسة متغيرات أخرى، مثل: فهم المفاهيم العلمية، والاتجاهات نحو العلم، والمعتقدات الابستمولوجية، والتفكير العلمي.

أهمية الدراسة

تعد هذه الدراسة ذات أهمية للمجتمع التربوي على الصعيدين: العملي والنظري. فعلى الصعيد الأول تساعد المعلم على معرفة أهمية هذه الاستراتيجيات في تعلم طلبته، وتقدم له العون في طريقة تنفيذ ذلك، كما أنها قد تقدم المساعدة لأصحاب السلطة التربوية، مثل: مخططي المناهج ومؤلفيها، والقائمين على برامج إعداد المعلمين، وتقدم لهم العون وتعرفهم جوانب ومجالات تستحق مزيداً من الاهتمام فيما يتعلق بأفضل الاستراتيجيات التدريسية.

وعلى الصعيد الثاني، تفتح هذه الدراسة للمهتمين بالاتجاهات الحديثة والبرامج التجديدية باباً جديداً، يشجعهم على مزيدٍ من البحث والتجريب. فمنهم من يرغب في استخدام استراتيجيات تدريسية تعتمد على فرضيات النظرية البنائية، ولاسيما دورة التعلم والخارطة المفاهيمية. فمثل هذه الدراسة توسع مجالات مثل هذه الأبحاث، بحيث يجمع فيها الباحث بين أكثر من إستراتيجية تدريسية؛ فهي تدعو إلى التفكير في طرائق تكاملية بين الاستراتيجيات بهدف تحسين نتاجات الطلبة التعلمية.

الدراسات السابقة

سوف يتم استعراض بعض الدراسات التي تضمنت البحث في إستراتيجيتي الخرائط المفاهيمية ودورة التعلم، والاستراتيجيات التكاملية في ثلاثة مجالات: الأول الخرائط المفاهيمية، والثاني دورة التعلم، والثالث تكامل إستراتيجيتين بنائيتين.

المجال الأول: الخرائط المفاهيمية

ففي مجال استخدام الخرائط المفاهيمية كأداة بحث وتقويم، يرى ري (Rye 2002،) في دراسته أن استخدام الخارطة المفاهيمية التي يبنيها الطلبة كوسيلة تقويمية، يتوافق مع الاهتمام الذي توليه المعايير الوطنية لتدريس العلوم، وأظهرت السلطات التربوية قلقها تجاه معايير تقويم الخارطة المفاهيمية، ودرجة صدقها وثباتها. فهي تفضل الطرائق التي تعتمد على خرائط الخبراء كمرجع، وتؤكد ضرورة استخدام علاقات دقيقة في إعداد معايير التقويم، التي وُجد أنها ذات علاقة مباشرة مع نتائج الطلبة في الاختبارات المعيارية. وفي هذه الدراسة قام سبعة عشر طالبا ببناء خرائط مفاهيمية، بعد إجراء مقابلات معهم، حول موضوع الكلوروفلوروكربونات (Chlorofluorocarbons)، حيث تم تدريجها مقارنة بخرائط مفاهيمية بناها معلمون خبراء، ووُجد أن الأداة المستخدمة لتقويم خرائط

الطلبة في هذه الدراسة ذات علاقة ارتباطية عالية مع علامات الطلبة في الاختبار التحصيلي على مستوى الولاية. وركزت الدراسة على العلاقات المفاهيمية في أثناء عملية التقويم، كما دعمت اعتماد الخبراء كمرجع في بناء الخرائط وتقويمها.

وفي دراسة نيكول وآخرين (Nicoll *et al*., 2001) التي درست أهمية استخدام نظام لتقويم ارتباطات مفاهيم الخرائط المفاهيمية، رأى الباحثون أن استخدام الخرائط المفاهيمية قد بدأ بتدريس الأحياء، إلا أنها ذات فائدة في تدريس مباحث العلوم جميعها، وتطور استخدامها من خلال أعمال أوزوبل في التدريس. قام الباحثون بوصف طريقةُ تحليل الخرائط المفاهيمية؛ لاستخدامها لتحقيق أهداف تحليلية، واستخدموا نظاماً محدداً في إعطاء وزن لكل علاقة أو رابط، وفي تقويم ثبات هذه الروابط ودرجة تعقيدها. يبين هذا النظام كيف يمكن للطلبة أن يُكاملوا المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة، كما يُمكن أن يُستخدم لأغراض تقويمية، وفي الأبحاث التي تركز على طريقة تعلم الطلبة.

وفي دراسة في المجال نفسه، بحث أوكيبوكولا (Okebukola, 1990) فاعلية إستراتيجية الخارطة المفاهيمية، حيث تكونت عينة الدراسة من مئة وثمانية وثلاثين طالباً. وبين في البداية أهمية اختيار موضوعي الوراثة والبيئة، حيث يعدهما الطلبة من الدروس الصعبة، إضافة إلى أهميتهما في فهم الإنسان ذاته وبيئته. وأظهرت النتائج أن ثلاثة وستين طالباً في المجموعة التجريبية، ممن استخدموا إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، حصلوا على نتائج أعلى في اختباري التعلم ذي المعنى.

وهدفت دراسة ريتشي وفولك (Ritchie & Volkl, 2000) إلى تقويم أثر إستراتيجيتين للتعلم المولّد (Generative Learning Strategies)، وهما الخارطة المفاهيمية، والتجارب المخبرية التي تتضمن العمل اليدوي، وتحديد ما إذا كانت إحداهما أكثر فاعلية في التعلم المفرد أو الجماعي في الغرفة الصفية. وتم اختيار (٨٦) طالباً يدرسون العلوم، وتوزيعهم عشوائياً إلى المجموعتين التجريبيتين، وإلى التعلم الجماعي والتعلم المفرد، ثم قام الطلبة الذين تعلموا بإستراتيجية الخارطة المفاهيمية في الفترة بين الاختبار البعدي الأول والثاني بالتعلم باستخدام التجارب المخبرية، أما الذين تعلموا باستخدام التجارب المخبرية فقد تعلموا بين الاختبارين باستخدام الخارطة المفاهيمية. وقام الباحثان بتقويم درجة الاحتفاظ بعيد المدى باختبار بعدي ثالث. وأظهرت النتائج أن تحصيل الطلبة الذين بدأوا بالخرائط المفاهيمية كان أعلى من المجموعة التي بدأت بالتجريب المخبري على الاختبار البعدي الثالث (الاختبار المؤجل).

وفي مجال أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في القلق، هدفت دراسة جيجيد وزملائه (Jegede, Alaiyemola, & Okebukola, 1990) إلى دراسة أثر استخدام إستراتيجية الخارطة المفاهيمية فوق المعرفية

في تقليل القلق التعليمي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، وزيادة تحصيلهم العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (٥١) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية ، واستُخدمت أداتان : الأولى مقياس انفعالي هو لائحة زكرمان للصفات العاطفية (The Zuckerman Affect Adjective Checklist) ، والثانية اختبار تحصيلي ، وقُدّما للطلبة قبل تنفيذ المعالجة وبعدها. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لإستراتيجية التدريس التي استخدمت الخرائط المفاهيمية في تحسين عملية التعلم في مادة الأحياء مقارنة بالطريقة التقليدية العرضية (Traditional/Expository) ، وبالإضافة إلى ذلك فقد قلل استخدام الخرائط المفاهيمية من قلق الطلبة لتعلم الأحياء ، وخاصة الذكور منهم.

وفي مجال تنمية مهارات الطلبة ، هدفت دراسة عليوة (٢٠٠٢) إلى بحث أثر التدريس بالخرائط المفاهيمية في تنمية المهارات فوق المعرفية (مهارات التفكير العليا) لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية ، وبلغ عدد أفرادها (٤٨) طالباً موزعين إلى مجموعتين : الأولى تكونت من (٢٥) طالباً دُرّست باستخدام الخرائط المفاهيمية ، والثانية (المجموعة الضابطة) حيث تكونت من (٢٣) طالبا دُرّست بالطريقة التقليدية. واستخدم الباحث قائمة (دنيسون و شرو) لقياس المهارات فوق المعرفية بعد أن قام بتكييفها وتعديلها بما يتناسب وتدريس الفيزياء. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة بين متوسطي المجموعتين على الاختبار الكلي لصالح المجموعة التي درست باستخدام الخرائط المفاهيمية.

وفي المجال نفسه ، بحث سونجر Songer, 1994 في تحليل التغير المفاهيمي لطلبة مساق الأحياء ، وفي الصعوبات المفاهيمية التي يواجهونها في أثناء دراستهم موضوع التنفس الخلوي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب يدرسون مساقين في الأحياء : مجموعة الأحياء المتقدمة ، ومجموعة الأحياء الأساسية. واستخدمت الدراسة أدوات متنوعة ، منها الخرائط المفاهيمية ، والمقابلات ، واختبارات النهاية المفتوحة ، وجُمعت البيانات من طلبة المجموعتين ، قبل التدريس وبعده. وأظهر التحليل الإحصائي فروقاً ذات دلالة بين المجموعتين من حيث تكرار المفاهيم العلمية الصحيحة والمفاهيم الخطأ ، وأظهرت النتائج امتلاك الطلبة المبتدئين في المساقات الأساسية صعوبات مفاهيمية تعيق تعلمهم لموضوع التنفس الخلوي ، بعضها لم يتغير بعد الدراسة ، كما أظهرت عوائق مفاهيمية جديدة واجهها الطلبة الخبراء رغم التدريس المخطط له في المساقات الدراسية المتقدمة.

المجال الثاني: دورة التعلم

وفي دراسة لومبارد وزملائه (Lombard, Konicek, & Schultz, 1985) التي بحثت في وصف برنامجَ تدريبٍ في أثناء الخدمة وتقويمه ، لتطبيق نموذج دورة التعلم في تدرس العلوم ، أظهر المعلمون

الذين شاركوا في ورشة عمل عنوانها تدريس العلوم وتطوير مهارات الاستدلال، رغبةً في حضور برنامج تدريبي يُساعدهم على تطبيق الأفكار حول استخدام دورة التعلم في تدريس للعلوم. وتصف هذه الدراسة هذا البرنامج، وتُقوّم مدى فاعليته لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من أربعين معلماً للعلوم أظهروا اهتماما بهذا البرنامج. واستخدمت أدوات تقويم مختلفة، منها: استبانة تقويم ورش العمل، واستبانة مراحل الاهتمام، ونماذج تقويم الزيارات الميدانية. وأظهرت نتائجها اكتساب المعلمين المشاركين اتجاهات إيجابية نحو نموذج دورة التعلم، كما أظهر المعلمون المشاركون تحفظهم حول المرحلة الأولى لدورة التعلم (الاستكشاف)، من حيث حاجتها إلى وقت طويل في تنفيذها، وتعارُض ذلك مع ضغوط إكمال المنهاج المقرر.

وفي دراسة أخرى، أوضح لوسون (Lawson , 2001) المراحل الثلاث لدورة التعلم، وبين كيف يمكن بناء مفهوم ما باستخدام الاستدلال، أو باستخدام خطوات إجرائية، وكيف يمكن بناء مفهوم نظري لا يمكن إدراكه بالحواس، ويتناقض مع معتقدات المتعلم، وطرح مثالاً على ذلك مفهوم التطور، واقترح ثلاث خطوات لإحداث التغير المفاهيمي أطلق عليها الاتزان. وبعد ذلك بين الباحث كيف يمكن استخدام التشبيه في تدريس مثل هذه المفاهيم النظرية؛ حيث يتم استعارة تشبيه، أو نموذج، أو مخطط مألوف من واقع المتعلم لتوضيح أشياء أو أحداث غير مألوفة لديه، ثم بحث في العناصر المُتضمنة في تصميم دورة التعلم التي تؤدي إلي تطوير المعرفة النظرية والإجرائية. وعرض لوسون في نهاية دراسته فوائد دورة التعلم وفاعليتها، واستخدم دراسة غوزوتي وزملائه كمثالٍ على أهميتها في مساعدة الطلبة على تعديل المفاهيم البديلة، حيث أجروا دراسة تحليل بعدي(Met-Analysis) لسبع وأربعين دراسة بحثت في دورة التعلم، ووجدوا حجم تأثير (Effect Size) لدورة التعلم تراوح مقداره بين ٠.٢٥ و ١.٢٥.

وفي المجال نفسه، بحثت دراسة الخوالدة (٢٠٠٣) فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهاتهم نحوها، وتقصت فاعلية النموذج من خلال استقصاء أثر إستراتيجية دورة التعلم وإستراتيجية ويتلي في تحصيل الطلبة للمفاهيم العلمية واتجاهاتهم نحوها مقارنة بالطريقة التقليدية. وكان المتغيران المستقلان هما: إستراتيجية التدريس (دورة التعلم، إستراتيجية ويتلي، الطريقة التقليدية)، ومستوى النمو العقلي (محسوس، مجرد)، والتابعان هما: التحصيل، واتجاهات الطلبة نحو الأحياء. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٢) طالبا وطالبة، واستخدمت الصورة المعدلة لمقياس لونجيو للنمو العقلي (Longeot) ، ومقياس الاتجاهات نحو الأحياء، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي في مادة الأحياء بالمستويات الثلاثة (المعرفة،

والاستيعاب، والمستويات العقلية العليا). وصُنف الطلبة إلى ذوي النمو العقلي المحسوس، والعقلي المجرد، اعتماداً على نتائجهم على مقياس لونجيو. وأظهرت النتائج وجود فروق في تحصيل الطلبة تعزى إلى إستراتيجية التدريس لصالح الطريقتين البنائيتين، ووجود فروق في تحصيلهم يعزى إلى مستوى النمو العقلي لصالح الطلبة ذوي النمو العقلي المجرد، كما وجد أثر لطريقة التدريس في اتجاهات الطلبة نحو الأحياء لصالح المجموعتين البنائيتين.

وهدفت دراسة باركر وغيربر (Parker & Gerber, 2000) إلى تحديد أثر استخدام برنامج تجديدي في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم بعد حضورهم برنامجاً إثرائياً أكاديمياً مدته خمسة أسابيع، تضمن مكونات منهجية أثبتت الدراسات الحديثة فاعليتها، منها: مادة منتقاة تعتمد على المعايير الوطنية، وعلى استراتيجية دورة التعلم، وعلى أهداف ولاية (جورجيا) في تدريس العلوم.. واستخدمت طريقة في جمع البيانات مزجت بين المنحيين الكمي والنوعي، ففي الجانب الكمي استخدم اختبار محكّي المرجع، واستبانة لقياس الاتجاهات نحو العلم قُدمت للطالب في بداية البرنامج وفي نهايته. أما البيانات النوعية فقد تضمنت وصفاً سردياً لسلوكات الطلبة تم تسجيلها من خلال لقاءات الباحث المتكررة مع معلم العلوم، وأظهرت النتائج تحسناً في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نتيجة لاستخدام البرنامج التجديدي.

وفي المجال نفسه بحثت دراسة كافالو ولوباك (Laubach, 2001 & Cavallo (في أثر اختلاف نوع دورة التعلم المستخدمة بالتدريس وجنس الطلبة في اتجاهاتهم نحو العلم، وفي اتخاذ قرارات تتعلق بتعلمهم، (مثل اختيارهم لمساقات تدريسية). وكشفت عن إدراكاتهم الانفعالية (Attitudinal Perceptions) التي قد ترتبط بهذه القرارات في سياقات مختلفة، مثل: اختلاف أنواع دورات التعلم الصفية (النوع الذي يحتوي على مستوى عالٍ من الاستقصاء والالتزام بنموذج (Highly Paradigmatic\ High Inquiry)، والآخر الذي لا يحتوي على مستوى عالٍ من الاستقصاء والالتزام (Low Paradigmatic\ Low Inquiry). وتكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالباً في ستة صفوف درسوا الأحياء باستخدام دورات التعلم. واستخدمت الدراسة في جمع البيانات استبانة الاتجاهات نحو العلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن التزام المعلم بالمراحل النموذجية لدورة التعلم يزيد من اتجاهات طلبته نحو العلم، وبمستوى أعلى منه في حالة عدم التزامه بها، كما أن الذكور في صفوف دورات التعلم ذات المستوى المتدني من الالتزام، يمتلكون تصورات سلبية للعلم مقارنة بطلبة دورات التعلم ذات المستوى العالي من الالتزام.

وفي مجال تنمية مهارات العلم والتفكير، بحثت دراسة لافوي (Lavoie, 1999) في أثر دورة التعلم في فهم طلبة المرحلة الثانوية العليا المفاهيم، وبالتحديد أثر إضافة مرحلة جديدة، وهي: مرحلة " التنبؤ والمناقشة

" في بداية دورة التعلم التقليدية المتضمنة ثلاث مراحل، هي: الاستكشاف، وعرض المفاهيم، وتطبيقها. وتتطلب المرحلة الجديدة من طلبة المرحلة الثانوية العليا أن يقدموا فُرادى تنبؤاتهم المتعلقة بمفاهيم الوراثة، والنظام البيئي، والانتخاب الطبيعي، ثم يتبع ذلك نقاش تفاعلي لعملية التنبؤ والاستدلال. وتنوعت مصادر البيانات في هذه الدراسة، ومنها: استبانة تقويم اتجاهات المعلمين والطلبة، والملاحظات، وتقارير المعلمين، ومجموعة من الاختبارات لقياس مستوى التطور المعرفي، مثل: اختبار عمليات التفكير البيولوجي، واختبار فهم المفاهيم، وتقويم المجموعة للتفكير المنطقي. تفوقت المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية دورة التعلم المطورة على مجموعة دورة التعلم التقليدية، من حيث استخدام مهارات العمليات والتفكير المنطقي، إضافة إلى الاتجاهات والمفاهيم العلمية.

المجال الثالث: تكامل إستراتيجيتين بنائيتين

بحثت دراسة أدوم وكيلي (Odom & Kelly, 1999) في أثر أربع استراتيجيات تدريسية في فهم الطلبة المفاهيم الواردة في موضوعي الانتشار والإسموزية؛ وهي: الخارطة المفاهيمية، ودورة التعلم، والتدريس العرضي (Expository Instruction)، وتكامل إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم. واشتملت الدراسة على أربع مجموعات استخدمت كل منها إحدى الاستراتيجيات؛ فدرست مجموعة الدورة التعلمية ثمانية دروس صُممت بإستراتيجية الدورة التعلمية، ودرست مجموعة الخرائط المفاهيمية الدروس نفسها باستخدام الخرائط المفاهيمية، ودرست المجموعة التكاملية الدروس نفسها التي اشتملت على دورات التعلم التي تعلمتها مجموعة دورة التعلم. والنشاطات التي استخدمتها مجموعة الخارطة المفاهيمية. أما المجموعة الأخيرة المعتمدة على التدريس العرضي، فقد تم تنظيم تدريسها بالتركيز على المحاضرة المُدعّمة بالشرائح، والرسوم التوضيحية، وشفافيات العارض الرأسي. وبعد انتهاء طلبة المجموعات الأربع من دراسة موضوعي الانتشار والإسموزية بالطرائق المذكورة مباشرة، تم تقويم فهمهم المفاهيم، وتكرار ذلك مرة أخرى بعد سبعة أسابيع منها. واستخدم لهذا الغرض اختبار تشخيصي لموضوعي الانتشار والإسموزية (Diffusion and Osmosis Diagnostic Test) (DODT)، صممت فقراته بطريقة الاختيار من متعدد، وبمستويين هما: الأول يتكون من سؤال معرفي يتعلق بالمحتوى وبديلين، أو ثلاثة، أو أربعة. أما الثاني فيتكون من أربعة أسباب محتملة للإجابة عن السؤال في المستوى الأول، واحد صحيح فقط. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعات الأربع مباشرة بعد تنفيذ المعالجة. ولكن بعد سبعة أسابيع من المعالجة كانت الفروق -على نتائج الاختبار- ذات دلالة لصالح المجموعتين اللتين استخدمتا إستراتيجيتي

الخارطة المفاهيمية والتكاملية.

وفي دراسة أخرى، قام سُنجر وزملاؤه (Sungur, Tekkaya, & Geban, 2001) بدراسة مدى مساهمة استراتيجية التدريس التكاملية للخارطة المفاهيمية ونصوص التغير المفاهيمي في فهم طلبة المستوى العاشر موضوع الجهاز الدوراني في الإنسان. ولتحديد المفاهيم البديلة لهذا الموضوع؛ قام الباحثون بمقابلة عشرة طلبة، واستعانوا بالأدب التربوي لتطوير اختبار قياس مستوى فهم مفاهيم الجهاز الدوراني. ودُرِّس طلبة المجموعة التجريبية، وعددهم ستة وعشرون طالباً، بالإستراتيجية التكاملية لنصوص التغير المفاهيمي والخرائط المفاهيمية، في حين درس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وبحثت الدراسة ثلاثة متغيرات مستقلة، هي: إستراتيجية التدريس، والتعلم القبلي، ومهارات عمليات العلم، كما تم استخدام تحليل الارتباط الانحداري المتعدد (Multiple Regression Correlation). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للمتغيرات الثلاثة في فهم الطلبة الجهاز الدوراني الإنساني، كما وُجد أن أثر الاستراتيجية التكاملية كان إيجابياً في فهم الطلبة المفاهيم.

وفي المجال نفسه، هدفت دراسة روث ورويكودري (Roth & Roychoudhury, 1993) إلى تقصي أثر استخدام طلبة المرحلة الابتدائية لاستراتيجيتي المخطط المعرفي V، والخارطة المفاهيمية في بناء المعرفة، إضافة إلى استقصاء اتجاهاتهم نحو تعلم العلوم. تكونت عينة الدراسة من (٢٧) طالباً، اشتركوا في فصل دراسي لمادة الفيزياء، تضمن العمل في مجموعات تعاونية صغيرة تقوم بعمليات استقصاء، وتركز على أسئلة يحاول الطالب، عن طريق التجريب، الحصول على إجابات عنها، وبإشراف إجرائي محدود من المعلم. واستخدم الطلبة الخرائط المفاهيمية في مجموعات تعاونية لتلخيص الكتاب المدرسي، وللربط بين المفاهيم المستخدمة في نشاطات العمل المخبري كجزء من طريقة المخطط المعرفي V(على الجانب المفاهيمي الأيسر). وأظهرت نتائج الدراسة أن عمل الطلبة في مجموعات، واستخدامهم المخطط المعرفي، والخرائط المفاهيمية بشكل تشاركي، ساعد على تحسين بناء المعرفة لديهم.

وتضمنت دراسة دوير ولوبز (Dwyer & Lopez, 2001) إشراك الطلبة في استخدام برمجية محوسبة تعتمد على تكامل المحاكاة (Simulation) ودورات التعلم، تم تطويرها في إطار بنائي بهدف تصميم دروس تعلمية تستخدم المحاكاة المحوسبة في مراحل دورة التعلم لموضوع النهر كنظام بيئي. اقتصر في الدروس الأولى على استخدام المحاكاة في مرحلة الاستكشاف لتدريب الطلبة على الإستراتيجية الجديدة، ثم استخدمت بعد ذلك في المراحل جميعها. واشترك في الدراسة (١٤) طالباً من طلبة المرحلة المتوسطة العليا، و (١٧) طالباً من طلبة المرحلة الأساسية. وأظهرت نتائج الدراسة أن

استخدام المحاكاة بإرشادٍ مخططٍ له يؤدي إلى تحسن في تحصيل الطلبة، كما كشفت النتائج عن إمكانية استخدام المحاكاة في تطبيق المفاهيم الجديدة في سياقات جديدة في المرحلة الثالثة من مراحل دورة التعلم.

وفي اللقاء السنوي لرابطة تربية معلمي العلوم حول تكامل دورة التعلم والتقنية (Learning Cycle and Technology Integration)، وصف غيربر وزملاؤه (Gerber, Brovey, Price, 2001) في ورقة قدموها مشروعاً هدف إلى مساعدة معلمي العلوم في المرحلتين؛ المتوسطة والعليا على استيعاب نموذج تعلمي استقصائي واستخدامه، وهو دورة التعلم، واكتساب الخبرات والمهارات لاستخدام التقنيات التدريسية كالحاسوب والفيديو في مراحله الثلاث. وأظهرت النتائج أن المعلمين اكتسبوا اتجاهات إيجابية باستخدامهم دورة التعلم وتضمينها التقنية، كما أظهرت تأثيراً إيجابياً في الفاعلية الذاتية (Self-Efficacy)، وزيادة في اهتمامهم بعملية التدريس.

وقارنت دراسة أوكبيكولا (Okebukola, 1992) بين أثر ثلاث استراتيجيات تعلمية في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة الأحياء، هي: التدريس بإستراتيجية الخرائط المفاهيمية المتكاملة مع التعلم التعاوني، والتدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية فقط، والتدريس بطريقة المحاضرة والشرح. تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالباً من طلبة المستوى الحادي عشر، في مدرستين تستخدمان خطة تدريسية متطابقة في تدريس الأحياء، وتم توزيع المدرستين عشوائياً على المجموعتين التجريبيتين. واستخدم الباحث مقياس تفضيل التعلم المعدل (Modified Learning Preference Scale) لتوزيع طلبة مجموعة إستراتيجية الخرائط المفاهيمية إلى مجموعتين: الأولى تفضل العمل الجماعي، وتكونت من (٣٧) طالباً، والثانية تفضل العمل الفردي، وتكونت من (٦١) طالباً، خضع الطلبة جميعهم لاختبار تحصيلي حول خمسة موضوعات تم تدريسها للطلبة. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة مجموعة الخرائط المفاهيمية الذين عملوا في مجموعات.

وبنظرة مجملة إلى ما سبق، نجد أن الدراسات السابقة ركزت على مجموعة من الاستراتيجيات البنائية، وبحثت أثرها في نتاجات الطلبة من حيث مستوى فهمهم المفاهيم العلمية، واتجاهاتهم نحو العلم، أو المبحث أو إستراتيجية التدريس. كما كانت غالبيتها تجريبية أو شبه تجريبية، بحثت أثر هذه الاستراتيجيات، أو قارنتها باستراتيجيات أخرى. وركزت أيضاً على استخدام أدوات بحث كمية، إلى جانب استخدامها في بعض الأحيان أدوات البحث النوعي؛ كالمقابلات، والملاحظات المباشرة. ومن هذه الأدوات استبانة البيئة التعلمية البنائية واستبانات الاتجاهات العلمية، واختبارات التحصيل، والتفكير العلمي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة من مدرستين: إحداهما للذكور وتتبع مديرية تربية عمان الأولى، والثانية للإناث وتتبع مديرية تربية عمان الثالثة. واختيرت المدرستان قصدياً، حيث احتوت على مختبرات العلوم المجهزة بالأدوات والمواد اللازمة، كما احتوت كل منهما على ثلاث مجموعات على الأقل للصف السابع الأساسي، وتراوح عدد الطلبة في كل مجموعة بين (٤٠- ٤٢) طالبا، فكان العدد الكلي للطلبة في المجموعات الست في بداية تطبيق الدراسة ٢٥٠ طالباً.

تصميم الدراسة ومنهجيتها

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، والمتغير المستقل فيها هو إستراتيجية التدريس بثلاثة مستويات هي: إستراتيجية التدريس بالخارطة المفاهيمية، وإستراتيجية التدريس باستخدام دورة التعلم، والإستراتيجية التكاملية (الخارطة المفاهيمية / دورة التعلم). والمتغير التابع هو إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية، وقد تم توزيع الشعب الثلاث في كل مدرسة عشوائياً على الاستراتيجيات.

استخدم في دراسة أثر المتغير المستقل (إستراتيجية التدريس) في المتغير التابع تحليل التغاير الأحادي ANCOVA لعلامات الطلبة على أداة الدراسة، وفي مقاييسها الفرعية. واعتبرت النتائج القبلية في الاستبانة المتغير المصاحب (Covariate)، فأعطيت الاستبانة إلى الطلبة قبل المعالجة وبعدها. كما استخدم اختبار الفارق لأقل دلالة إحصائية (LSD) (Least Significant Difference) لتحديد الفروق بين المتوسطات المعدلة ذات الدلالة الإحصائية. ويوضح الجدول (١) التصميم العام للدراسة.

الجدول رقم (١). التصميم العام للدراسة.

	الخارطة المفاهيمية	دورة التعلم	الإستراتيجية التكاملية
استبانة البيئة التعلمية البنائية	$O_1X_1O_2$	$O_1X_2O_2$	$O_1X_3O_2$

X_1 : المعالجة التجريبية لإستراتيجية الخارطة المفاهيمية.

X_2 : المعالجة التجريبية لإستراتيجية دورة التعلم.

X_3 : المعالجة التجريبية للإستراتيجية التكاملية.

O_1 : الاستبانة القبلية.

O_2 : الاستبانة البعدية.

إعداد المادة التدريسية

اختار الباحث لتقصي تأثير الاستراتيجيات الثلاث وحدة من كتاب العلوم للصف السابع، عنوانها الخصائص المادية للمادة، لتلاؤم موضوعاتها مع الاستراتيجيات المدروسة، وتكونت هذه الوحدة من ثلاثة فصول؛ الأول الخصائص المادية المرتبطة بالمادة، والثاني الذوبان، والثالث الكثافة. وبلغ عدد النشاطات

المخبرية التي نفذها الطلبة على شكل مجموعات (٢٢) نشاطاً، توزعت على فصول الوحدة الثلاثة.

وتم تطوير الوحدة الدراسية المختارة ليتم تدريسها بالاستراتيجيات الثلاث، وبطريقة تتوافق مع توزيع المنهاج الدراسي، من حيث عدد الحصص والنشاطات ووقتها، مع الحرص على التطبيق المتكافئ للاستراتيجيات الثلاث، فتكونت هذه الاستراتيجيات من عدد متساوٍ من الحصص، ودرست العدد ذاته من النشاطات، واستخدمت إستراتيجيتا الخارطة المفاهيمية والتكاملية العدد ذاته من الخرائط المفاهيمية، كما استخدمت إستراتيجيتا دورة التعلم والتكاملية العدد ذاته من دورات التعلم. وأعد دليل للمعلم لتحقيق هذا الغرض، حيث تكون من ثلاثة أجزاء، اختص كل منها بإحدى الاستراتيجيات الثلاث، واشتمل على مخططات الدروس، والخرائط المفاهيمية اللازمة، وأوراق عمل الطلبة، كما عرض كل منها دروساً لست عشرة حصة دراسية. وتضمنت إستراتيجيتا دورة التعلم والتكاملية عشرَ دورات تعلمية، وإستراتيجيتا الخارطة والتكاملية أربعاً وعشرين خارطة مفاهيمية جاهزة. وللتحقق من صدقها، عُرضت على مجموعة من المحكمين الخبراء، بالإضافة إلى المعلمين وقيّمي المختبرات المشاركين في الدراسة؛ وعُدلت حسب الملاحظات والإرشادات الإيجابية.

ومر إعداد دليل المعلم للوحدة بالمراحل الآتية:

١- تحليل المحتوى لفصول الوحدة الثلاثة، حيث تم حصر أهداف الدروس التي تضمنتها وملاءَمتها لمستويات فهم المعرفة العلمية الآتية: وصف المفهوم وتفسيره، المقارنة والربط بين المفاهيم، تطبيق المفهوم، استخدام المفهوم في حل مسائل، ثم حُصرت المفاهيم الأساسية والفرعية لكل موضوع دراسي والعلاقات بينها.

٢- دراسة النشاطات والتجارب المخبرية التي تتضمنها كل من كتاب الطالب ودليل المعلم، وبحث مدى ملاءمتها بالنسبة إلى مراحل دورة التعلم، وتعديل ما لا يتلاءم معها أو استبداله، أو إضافة نشاطات جديدة. واستخدمت نشاطات الكتاب المقرر جميعها، إضافة إلى ثلاثة أخرى.

٣- تحديد الخطوات العامة للاستراتيجيات الثلاث، وإعداد مخطط لمجريات دروسها يتضمن الخطوات الأساسية لكل حصة، وكتابة المادة المعرفية حسب هذه الخطوات، متضمنةً النشاطات المختارة.

٤- إعداد الخرائط المفاهيمية وتضمينها بعد شرح الدرس في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية، وفي نهاية المرحلتين الثانية والثالثة لدورات التعلم في الإستراتيجية التكاملية.

٥- استخدام الخرائط المفاهيمية في دروس إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية والتكاملية بطريقة تدريجية، حيث استخدمها المعلم في الفصل الأول؛ لتذكير الطلبة بالخرائط المفاهيمية، واستخدمها الطلبة في الفصل الثاني، بطريقة تعبئة صناديق مفرغة لخرائط

مفاهيمية جاهزة، واستخدمها الطلبة في الفصل الثالث بطريقة بناء الخرائط من البداية إلى النهاية.

أداة الدراسة

لدراسة الأثر في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية، استخدمت الدراسة استبانة البيئة التعلمية البنائية Constructivist Learning Environment Survey (CLES) التي طورها الدريج وزملاؤه (Aldridge, Fraser, & Taylor, 2000) وتضمنت خمسة مقاييس فرعية شملت جوانب البيئة التعلمية البنائية، وهي: الملاءمة الشخصية (يقيس مدى ربط المعلم العلم بخبرات الطلبة التي مصدرها خارج المدرسة)، وتفاوض الطلبة (يقيس مدى توافر الفرص للطلبة لتوضيح أفكارهم الجديدة أو تبريرها لزملائهم في الصف، بالإضافة إلى الاستماع إلى أفكار الطلبة الآخرين، وتأملها، والحكم على درجة صحتها)، والضبط المشترك (يقيس مدى إشراك المعلم الطلبة في ضبط البيئة التعلمية وتنظيمها، بما فيها تصميم نشاطاتهم التعلمية وإدارتها، واختيار معايير التقويم وتطبيقها)، والصوت الناقد (يقيس الدرجة التي يشعر بها الطالب أن الجو الاجتماعي صُمّم ليوُفر له القدرة على مناقشة المعلم بطريقة التدريس وخطته، وأن يُعبر عن اهتمامه بأي عائق يُمكن أن يُعَطّل تعلمه)، واللايقين في المعرفة (يقيس مدى توافر الفرص للطالب كي يفهم المعرفة أنها حصيلة الاستقصاء الجماعي الذي يتم داخل الغرفة الصفية، وتتضمن الخبرة الإنسانية وقيمها، وتتحدد بعوامل اجتماعية وثقافية).

ثبات أداة الدراسة

اشتملت الاستبانة الأصلية على (٣٠) فقرة موزعة على المقاييس الفرعية الخمسة، ترجمت إلى اللغة العربية، وعُرضت على مجموعة من المحكمين الخبراء وعددهم ثمانية، حيث قاموا بتدقيق الترجمة والتأكد من ملاءمة الألفاظ العربية المختارة ومدى ملاءمتها للبيئة الأردنية. وجُرِّبت الاستبانة بعد تعديلها، وعدّلت في ضوء نتائج التجريب. وكان عدد طلبة العينة التجريبية (٤٠) طالبا اختيروا من خارج عينة الدراسة، وأجري التحليل الإحصائي اللازم باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة كاملة وبلغ (٠.٧٩).

بالإضافة إلى ذلك تم حساب معامل التمييز لكل فقرة، ومراجعة الفقرات ذات معامل التمييز المنخفض جميعها وتعديلها (معامل التمييز الموجب الذي يقل عن ٠,٢)، وحذف إحدى فقرات المقياس الفرعي (الملاءمة الشخصية)، كما تم حذف فقرات مقياس (اللايقين في المعرفة) من الاستبانة لعدم وجود معامل ثبات مقبول له (٠,١٨)، وانخفاض معامل التمييز لبعض فقراته، فأصبح عدد فقرات الاستبانة (٢٣) فقرة (الملحق ص٤٤). وبعد تطبيق الاستبانة على طلبة عينة الدراسة في أثناء فترة التدريس بالاستراتيجيات

الثلاث، ارتفع معامل كرونباخ ألفا للمقياس (الملاءمة الشخصية) على الاستبانة البعدية إلى (٠.٦٣)، ولمقياس (الضبط المشترك) إلى (٠.٧١)، ولمقياس (تفاوض الطلبة) إلى (٠.٦٧)، وللاستبانة كاملة إلى (٠.٨٧) كما يبين الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢). معامل الثبات كرونباخ ألفا لاستبانة البيئة التعلمية البنائية ومقاييسها الفرعية، وعدد الفقرات في كل مقياس.

المقاييس الفرعية	معامل الثبات ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
الملاءمة الشخصية	٠.٦٣	٥
الصوت الناقد	٠.٦٥	٦
الضبط المشترك	٠.٧١	٦
تفاوض الطلبة	٠.٦٧	٦
الأداة كاملة	٠.٨٧	٢٣

واشتملت الأداة على فقراتٍ بعضها إيجابي وبعضها الآخر سلبي، وبلغ عدد الفقرات الإيجابية (١١)، والسلبية (١٢)، واستجاب الطالب لكل فقرة بإبداء رأيه على سلم من ثلاث درجات: موافق، متردد، غير موافق.

وصححت إجابة الطالب على الفقرة الإيجابية بإعطائه العلامة (٣) إذا اختار إجابة "موافق"، والعلامة (٢) إذا اختار "متردد"، والعلامة (١) إذا اختار "غير موافق"، وعكس تصحيح الإجابة إذا كانت الفقرة سلبية، فأعطيت العلامة (١) إذا كانت الإجابة "موافق"، والعلامة (٣) إذا كانت "غير موافق".

إجراءات الدراسة

مرت هذه الدراسة بخطوات عدة، منها:

١- أخذ الموافقة الرسمية للبدء بتنفيذ الدراسة في مديريات تربية عمان بعد إعداد أدآة الدراسة وخططها.

٢- التحضير لتطبيق الدراسة، واشتمل ذلك على زيارة المدارس، ومقابلة مديري المدارس فيها: لمعرفة مدى تقبلهم لإجراء مثل هذه الدراسة؛ واختيار أكثر المدارس ملاءمة لتطبيقها، من حيث جاهزية المختبرات فيها، ورغبة معلمي العلوم وقيّمي المختبرات في المشاركة.

٣- اختيار المعلمين الذين يبدون اهتماماً ورغبة في الاشتراك بتطبيق الدراسة، والتدريس بالاستراتيجيات الثلاث، وتدريبهم مع الطلبة حسب الصفوف والموضوعات التي يدرسونها في الفصل السابق لتطبيق الدراسة.

٤- إعداد دليل للمعلم لتدريس الوحدة المختارة بهذه الاستراتيجيات. وتطبيق التدريس بالاستراتيجيات الثلاث في المدارس المختارة، حيث تم تطبيقها في الشهر الأول من الفصل الأول للسنة الدراسية ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

خطوات الإستراتيجيات الثلاث

إستراتيجية دورة التعلم

١- يقوم الطلبة بتنفيذ نشاطات استكشافية في مجموعات تعاونية.

٢- يقوم المعلم بمناقشة الطلبة في المعاني التي توصلوا إليها من مرحلة الاستكشاف ؛ للوصول إلى تعريف صحيح للمفهوم.

٣- اختيار تطبيقات أخرى على المفهوم عن طريق تنفيذ نشاطات توسعية ذات صلة بظواهر حياتية مختلفة.

إستراتيجية الخارطة المفاهيمية

١- يقوم المعلم بشرح الدرس في بداية الحصة، بحيث يشمل ذلك توضيحاً للنشاطات والمفاهيم المتضمنة.

٢- يقوم المعلم أو الطلبة باستخدام الخرائط المفاهيمية لتوضيح العلاقة بين المفاهيم ؛ فيستخدمها المعلم في الفصل الأول لتذكير الطلبة بالخرائط المفاهيمية، ويستخدمها الطلبة في الفصل الثاني بطريقة تعبئة صناديق مفرغة لخرائط مفاهيمية جاهزة في مجموعات تعاونية، ويستخدمها الطلبة في الفصل الثالث بطريقة بناء الخرائط من البداية إلى النهاية في مجموعات تعاونية، ويلي استخدامهم لها، في الفصلين الثاني والثالث، توضيح المعلم العلاقة بين المفاهيم باستخدام خرائط جاهزة.

٣- يقوم المعلم في بعض الدروس بإكمال شرح الدرس، بحيث يشمل ذلك توضيحاً لنشاطات وأفكارٍ إضافية.

٤- يقوم المعلم أو الطلبة بدراسة الخرائط المفاهيمية السابقة بالطريقة الواردة في الخطوة رقم (٢) نفسها ؛ لتوضيح العلاقات بين المفاهيم الجديدة التي تم توضيحها في الخطوة السابقة وباقي المفاهيم.

الإستراتيجية التكاملية

١- يقوم الطلبة بتنفيذ نشاطات استكشافية في مجموعات تعاونية.

٢- تقديم المعلم المفاهيم المرتبطة بكل نشاط استكشافي مع شرحه وتوضيحه، ويتم ذلك من خلال محاضرة قصيرة.

٣- تبدأ عملية تكامل الخرائط المفاهيمية مع دورات التعلم من هذه الخطوة (بعد مرحلة تقديم المفهوم في الخطوة السابقة)، حيث يقوم المعلم أو الطلبة باستخدام الخرائط المفاهيمية لتوضيح العلاقة بين المفاهيم ؛ فيستخدمها المعلم في الفصل الأول لتذكير الطلبة بالخرائط المفاهيمية، ويستخدمها الطلبة في الفصل الثاني بطريقة تعبئة صناديق مفرغة لخرائط مفاهيمية جاهزة في مجموعات تعاونية، ويستخدمها الطلبة في الفصل الثالث بطريقة بناء الخرائط من البداية إلى النهاية في مجموعات تعاونية، ويلي استخدامهم لها، في الفصلين الثاني والثالث، توضيح المعلم العلاقة بين المفاهيم باستخدام خرائط جاهزة.

٤- اختيار تطبيقات أخرى على المفهوم عن طريق تنفيذ نشاطات توسعية، وتوضيح تطبيقات وظواهر حياتية مختلفة.

٥- مناقشة التطبيقات في مجموعات تعاونية.

٦- تستكمل عملية تكامل الخرائط المفاهيمية مع دورات التعلم في هذه الخطوة (بعد مرحلة التطبيق والمناقشة في الخطوتين السابقتين)، حيث يقوم المعلم أو الطلبة بدراسة الخرائط المفاهيمية السابقة بالطريقة الواردة في الخطوة رقم (٣) نفسها؛ لتوضيح العلاقات بين المفاهيم الجديدة التي تم توضيحها في الخطوة السابقة وباقي المفاهيم.

النتائج

هدفت الدراسة إلى قياس أثر إستراتيجية التدريس التي تكامل بين إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم وتحديد هل يختلف عن أثر كل من إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم منفردتين في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية. وحاولت أن تجيب عن السؤال: هل يختلف أثر إستراتيجية التدريس التي تكامل بين إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم عن أثر كل من إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم منفردتين في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية؟

ستبدأ فقرات النتائج بالمقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث على استبانة البيئة التعلمية البنائية (السؤال الأول) يليها الفروق بين الاستراتيجيات (السؤال الثاني)، وبنفس الطريقة للمقاييس الفرعية.

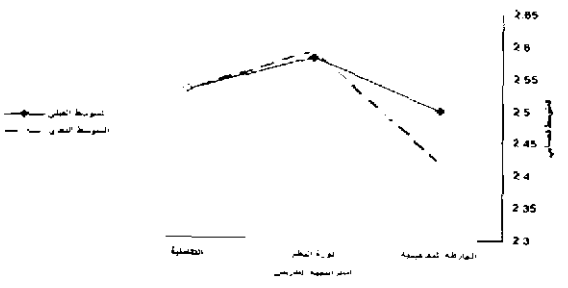
يقارن الجدول رقم (٣) بين المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث على استبانة البيئة التعلمية البنائية، ويظهر ارتفاع المتوسطين البعديين لمجموعتي إستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية أو ثباتهما مقارنة بالمتوسط القبلي، وانخفاض المتوسط البعدي لمجموعة الخارطة المفاهيمية، كما يظهر ارتفاع المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعتي دورة التعلم والتكاملية مقارنة بالخارطة المفاهيمية؛ مما يشير إلى ارتفاع مستوى إدراكات الطلبة للبيئة الصفية في إستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية أو عدم تغيره، وانخفاض هذا المستوى وتدنيه في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية (الشكل رقم ١).

وللمقارنة بين أثر الاستراتيجيات التدريسية الثلاث في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية، أجري تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة مجموعات الاستراتيجيات الثلاث على استبانة البيئة التعلمية البنائية، وذلك باعتبار علاماتهم القبلية كمتغير مصاحب. ويبين الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التغاير الأحادي، ويظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = ٠.٠٥$ بين المتوسطات

الجدول رقم (٣). المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث وانحرافاتها المعيارية على استبانة البيئة التعلمية البنائية.

	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري القبلي	الانحراف المعياري البعدي
الخارطة المفاهيمية (خم)	٢.٥٠	٢.٤٢	٠.٢٨	٠.٤٣
دورة التعلم (دت)	٢.٥٨	٢.٥٩	٠٢٣	٠.٤٠
التكاملية (تك)	٢.٥٣	٢.٥٣	٠٣٤	٠.٤١

البعدية المعدلة لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث، فلا تختلف إدراكات طلبة المجموعة التي تعلمت



الشكل رقم (١). رسم يوضح المتوسطات القبلية والبعدية للمجموعات.

بالإستراتيجية التكاملية للبيئة التعليمة الصفية عن إدراكات طلبة المجموعتين الأخريين. وقد حوّلت علامات الطلبة من المدى (٢٣- ٦٩) إلى المدى (١- ٣)؛ وذلك بقسمة علامة الطالب على عدد فقرات الاستبانة وهو (٢٣)، مع ملاحظة اختلاف عدد أفراد العينة عن عددهم في بداية التطبيق بسبب غياب بعض الطلبة من بعض المجموعات التجريبية.

الجدول رقم (٤). نتائج تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة الدراسة على استبانة البيئة التعلمية البنائية حسب متغير إستراتيجية التدريس.

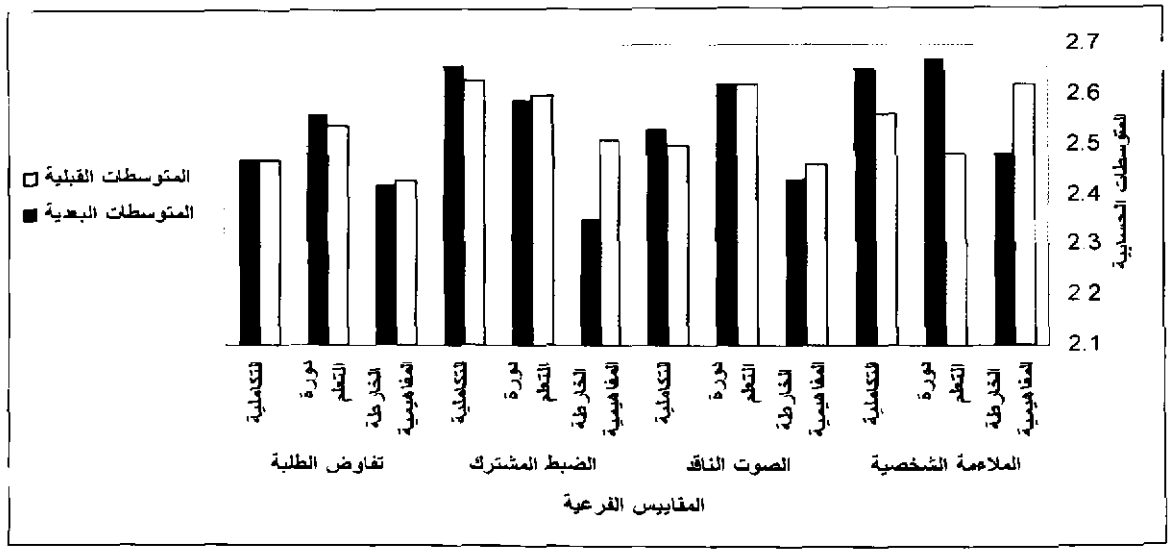
مصدر التغاير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستبانة القبلية	٣.٠٣	١	٣.٠٣	*١٩.٥٧٣	٠.٠٠
استراتيجيات التدريس	٠.٧١	٢	٠.٣٥	٢.٢٨	٠.١١
الخطأ	٣٣.١٠	٢١٤	٠.١٦		
المجموع المعدل	٣٧.١٤	٢١٧			

*دال عند مستوى الدلالة $\alpha = ٠.٠٥$

ويقارن الجدول رقم (٥) بين المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث في المقاييس الفرعية لاستبانة البيئة التعلمية البنائية، ويظهر انخفاض المتوسطات البعدية للمقاييس الفرعية مقارنة بالقبلية في مجموعة الخارطة المفاهيمية، وارتفاع هذه المتوسطات في الإستراتيجيتين الأخريين أو ثباتها. الأمر الذي يشير إلى ارتفاع مستوى إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية في إستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية أو عدم تغيره، وانخفاض هذا المستوى في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية (لاحظ الشكل رقم ٢).

الجدول رقم (٥). المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث في المقاييس الفرعية لاستبانة البيئة التعلمية البنائية.

المقياس الفرعي	الإستراتيجية	المتوسطات القبلية	المتوسطات البعدية
١	خ م	٢.٦٢	٢ ٤٨
	د ت	٢.٤٨	٢ ٦٧
	تك	٢ ٥٦	٢ ٦٥
٢	خ م	٢ ٤٦	٢ ٤٣
	د ت	٢ ٦٢	٢ ٦٢
	تك	٢.٥٠	٢.٥٣
٣	خ م	٢ ٥١	٢.٣٥
	د ت	٢.٦٠	٢.٥٩
	تك	٢.٦٣	٢.٦٦
٤	خ م	٢.٤٣	٢.٤٢
	د ت	٢ ٥٤	٢.٥٦
	تك	٢.٤٧	٢ ٤٧



الشكل رقم (٢). رسم يوضح المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث في المقاييس الفرعية لاستبانة البيئة التعلمية البنائية.

ولدراسة الفروق بين الإستراتيجيات الثلاث في المقاييس الفرعية الأربعة لاستبانة البيئة التعلمية البنائية، أجري تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة المجموعات الثلاث، حيث حولت علامات الطلبة إلى المدى (١- ٣) ؛ وذلك بقسمة علامة الطالب على عدد فقرات المقياس الفرعي. ويلاحظ اختلاف عدد أفراد العينة عن عددهم في بداية التطبيق بسبب غياب بعض الطلبة من بعض المجموعات التجريبية، أو بسبب عدم إجابتهم عن فقرات أحد المقاييس الفرعية أو أكثر.

وفيما يتعلق بالمقياس الفرعي الأول (الملاءمة الشخصية)، وكما يظهر الجدول (٦)، فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥ بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الإستراتيجيات الثلاث.

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة مجموعات الاستراتيجيات الثلاث في المقياس الفرعي الأول لاستبانة البيئة التعلمية البنائية (الملاءمة الشخصية).

مصدر التغاير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستبانة القبلية	٠.٧٣٥	١	٠.٧٤	٣.٢٧	٠.٠٧
استراتيجيات التدريس	١.٨٢	٢	٠.٩١	٤.٠٣*	٠.٠١٩
الخطأ	٤٧.٩٢	٢١٣	٠.٢٣		
المجموع المعدل	٥٠.٢١	٢١٦			

*دال عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار LSD للفروق بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الاستراتيجيات في المقياس الفرعي الأول لاستبانة البيئة التعلمية البنائية (الملاءمة الشخصية)

الإستراتيجية	خ م	خ م	خ م
خ م	-	٠,٢١*	٠,١٧*
د ت	-	-	٠,٠٤
تك	-	-	-

*دال عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥

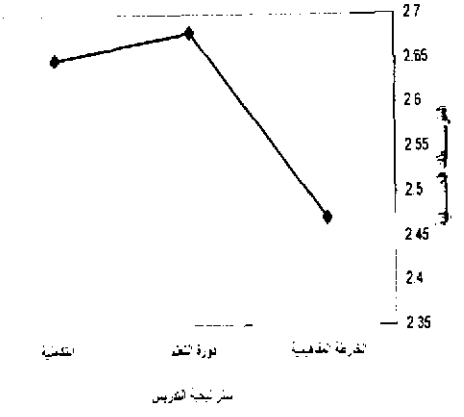
كما يظهر الجدول رقم(٧) دلالة الفروق بين المتوسطات البعدية المعدلة لاستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية والتكاملية، واستراتيجيتي دورة التعلم والخارطة المفاهيمية.

الجدول رقم (٨) المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الإستراتيجيات الثلاث في المقياس الفرعي الأول الاستبانة البيئة التعلمية النباتية (الملاءمة الشخصية) وانحرافاتها المعيارية.

الإستراتيجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ح م	٢,٤٧	٠,٠٥٦
د ت	٢,٦٨	٠,٠٥٧
تك	٢,٦٥	٠,٠٥٥

ويظهر الجدول رقم (٨): تفوق الإستراتيجيين؛ التكاملية ودورة التعلم على إستراتيجية الخارطة المفاهيمية في المقياس نفسه (لاحظ الشكل رقم ٣).

وفيما يتعلق بالمقياس الفرعي الثاني (الصوت الناقد)، وكما يظهر الجدول (٩)، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥ بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث.



الشكل رقم (٣). رسم يوضح المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الإستراتيجيات الثلاث في المقياس الفرعي الأول لاستبانة البيئة التعلمية البنائية (الملاءمة الشخصية).

الجدول رقم (٩). نتائج تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة الاستراتيجيات الثلاث في المقياس الفرعي الثاني لاستبانة البيئة التعلمية البنائية (الصوت الناقد).

مصدر التغاير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستبانة القبلية	٤.٥٥	١	٤.٥٥	١٤.١٧*	٠.٠٠
استراتيجيات التدريس	٠.٥٩٢	٢	٠.٣٠	٠.٩٢	٠.٤٠
الخطأ	٦٨.٧٥	٢١٤	٠.٣٢		
المجموع المعدل	٧٤.٥٧	٢١٧			

*دال عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥.

وفيما يتعلق بالمقياس الفرعي الثالث (الضبط المشترك)، وكما يظهر الجدول (١٠)، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥ بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الإستراتيجيات الثلاث.

الجدول رقم (١٠). نتائج تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة الإستراتيجيات الثلاث في المقياس الفرعي الثالث لاستبانة البيئة التعلمية البنائية (الضبط المشترك)

مصدر التغاير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستبانة القبلية	٥.٢٤	١	٥.٢٤	٢٠.٤٨*	٠.٠٠
استراتيجيات التدريس	٠.٥٨	٢	٠.٢٩	١.١٢٤	٠.٣٣
الخطأ	٥٤.٧٤	٢١٤	٠.٢٦		
المجموع المعدل	٦١.٠٣	٢١٧			

*دال عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥

وفيما يتعلق بالمقياس الفرعي الرابع (تفاوض الطلبة)، وكما يظهر الجدول (١١)، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥ بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الإستراتيجيات الثلاث.

وتلخيصاً لما سبق، فأظهرت المقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث ارتفاع مستوى إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية أو عدم تغيره في إستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية، وانخفاض هذا المستوى في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية وتدني مستواه، كما أظهرت المقارنة بين الاستراتيجيات الثلاث عدم وجود فروق ذات دلالة بينها.

وفيما يتعلق بالمقاييس الفرعية لاستبانة البيئة التعلمية البنائية، فأشارت نتائج المقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدية لهذه المقاييس إلى ارتفاع مستوى إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية أو عدم تغيره - بالنسبة إلى درجة اقترابها من فرضيات النظرية البنائية- في إستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية، وانخفاض مستواها في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية. أما نتائج المقارنة بين الاستراتيجيات الثلاث فقد أظهرت وجود فروق ذات دلالة بينها في المقياس الفرعي الأول (الملاءمة الشخصية)، وتفوق استراتيجيتي التكاملية ودورة التعلم على استراتيجية الخارطة المفاهيمية، أما في باقي المقاييس، فلم تكن الفروق بين الاستراتيجيات الثلاث ذات دلالة إحصائية.

الجدول رقم (١١). نتائج تحليل التغاير الأحادي لعلامات طلبة الاستراتيجيات الثلاث في المقياس الفرعي الرابع لاستبانة البيئة التعلمية البنائية (تفاوض الطلبة)

مصدر التغاير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستبانة القبلية	٢.١٨	١	٢.١٨	٨.٧٢*	٠.٠٠
استراتيجيات التدريس	٠.٥٠	٢	٠.٢٥١	١.٠١	٠.٣٧
الخطأ	٥٣.٤٧٢	٢١٤	٠.٢٥		
المجموع المعدل	٥٦.٤٠	٢١٧			

*دال عند مستوى الدلالة α = ٠.٠٥

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج المقارنة بين المتوسطات القبلية والبعدية لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث، ارتفاع مستوى إدراكات الطلبة للبيئة الصفية - أو عدم تغيرها- من حيث درجة اقترابها من فرضيات النظرية البنائية كما تقيسها استبانة البيئة التعلمية البنائية في مجموعتي إستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية، وانخفاض مستواها في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية.

وأظهرت نتائج المقارنة بين مجموعات الاستراتيجيات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث.

ويمكن تفسير ارتفاع المتوسطات البعدية في إستراتيجيتي دورة التعلم والتكاملية عنه في إستراتيجية الخارطة المفاهيمية، إلى أن الطلبة في هاتين الإستراتيجيتين يستكشفون عدداً كافياً من المفاهيم بطريقة استقصائية تعتمد على العمل المخبري المنظم المتضمن بناء الفرد نفسه للمعاني وعدم تلقيها جاهزةً من المعلم، كما توفر فرصاً أكبر للطلبة للحوار وتبادل الأفكار، مقارنة بإستراتيجية الخارطة المفاهيمية المنفذة التي تعتمد على ربط المفاهيم باستخدام الخرائط المفاهيمية بعد شرح المعلم أفكار الدرس ونشاطاته دون تنفيذها، مما جعل إدراكات الطلبة لخصائص بيئة التعلم في مجموعتي الإستراتيجيتين؛ دورة التعلم والتكاملية أكثر قربا من فرضيات البنائية. وقد يكون احتمال عدم إتقان الطلبة والمعلمين استخدام الخرائط المفاهيمية، كما يرى ليهمان وزملاؤه (Lehman, Carter, & Kahle, 1985)، سبباً لانخفاض المتوسطات البعدية لمجموعة إستراتيجية الخارطة المفاهيمية.

أما نتائج المقارنة بين مجموعات الإستراتيجيات.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث؛ فيمكن رد ذلك إلى طريقة تنفيذ المعلمين للاستراتيجيات، وإلى أثر إستراتيجية التدريس في البيئة التعلمية، ويعني هذا عدم وجود فروق ذات دلالة بين البيئات التعلمية الثلاث التي يتعلم فيها الطلبة؛ نتيجة تنفيذ المعلمين الاستراتيجيات التدريسية الثلاث بشكل متكافئ في أثناء تدريسهم. ويتفق هذا مع تأكيد بعض الدراسات أن هدف استخدام استبانة البيئة التعلمية البنائية هو مساعدة التربويين والباحثين على قياس إدراكات الطلبة لمدى اشتمال التعلم الصفي على المنحى البنائي (Bonnie Day, 2001; Aldridge *et al.* 2000)، كما أن عدم وجود الفروق بين الإستراتيجيات يشير إلى عدم تميز الإستراتيجية التكاملية، التي تبحث الدراسة أثرها، من إستراتيجية دورة التعلم والخارطة المفاهيمية من حيث أثرها في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية؛ فالاستراتيجيات الثلاث تعتمد جميعها على فرضيات النظرية البنائية. ولعل تقارب نتائج المتوسطات البعدية المعدلة بين مجموعات الاستراتيجيات الثلاث يظهر أهمية الإستراتيجية التكاملية المقترحة؛ فتقارب الإستراتيجية التكاملية من إستراتيجية دورة التعلم والخارطة المفاهيمية اللتين أثبت الأدب التربوي بنائيتهما وأقر بذلك مصدر قوة لها، حيث إن التدريس بهذه الإستراتيجية أثر في إدراكات الطلبة لبيئتهم التعلمية فرأوها تقترب لفروض النظرية البنائية بمستوى يقارب مستوى الإستراتيجيتين البنائيتين منفردتين. وتستخدم في هذه الحالة نتائج استبانة البيئة التعلمية البنائية في تقويم أثر هذه الاستراتيجيات، وهذا يتوافق مع دراسة هاند وزملائه Hand, Treagust, & Vance, 1997. التي هدفت إلى فحص أثر الاستراتيجيات البنائية في التعليم. وبناء على ما سبق، فإن تقارب هذه النتائج ربما يعود إلى استناد الاستراتيجيات الثلاث إلى نموذج تعلمي واحد يرتكز على فرضيات النظرية البنائية.

وفيما يتعلق بالمقياس الفرعي الأول (الملاءمة الشخصية) لاستبانة البيئة التعلمية البنائية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الاستراتيجيات الثلاث، ودلالة الفروق بين إستراتيجيتي التكاملية والخارطة المفاهيمية وإستراتيجيتي دورة التعلم والخارطة المفاهيمية. وتفوقت الإستراتيجيتان؛ التكاملية ودورة التعلم على إستراتيجية الخارطة المفاهيمية. فالإستراتيجية التكاملية تختلف عن إستراتيجية الخارطة المفاهيمية في إدراكات طلبتها لدور المعلم في ربط العلم بخبراتهم التي مصدرها خارج المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تشو(Cho, 2002) التي أكدت أهمية هذا المقياس؛ الذي يمثل العامل المفتاحي لنجاح حركات الإصلاح التربوي لتدريس العلوم، حيث يجعل المعلم موضوعات العلوم التي يدرسها الطلبة داخل الصف

تتلاءم مع العالم خارجها كي يحقق للطالب التعلم للفهم. ولا شك أن الجذور التاريخية الراسخة لدورات التعلم تؤكد أهميتها هذه. حيث توفر مراحلها الفرص للطلبة لتطبيق المعرفة العلمية في مجالات الحياة المختلفة، مما يؤكد أهميتها في جعل موضوعات العلوم التي يدرسونها داخل الصف تتلاءم مع العالم خارجها. فاشتراك الإستراتيجيتين؛ التكاملية ودورة التعلم بتنفيذهما دورات التعلم نفسها، متمثلة في اكتشاف المفاهيم الجديدة وربطها بخبراتهم التي مصدرها خارج المدرسة وتطبيقها في سياقات جديدة. يميزهما من إستراتيجية الخارطة المفاهيمية في هذا المقياس.

وفيما يتعلق بالمقاييس الفرعية الثلاثة الأخرى (الصوت الناقد، والضبط المشترك، وتفاوض الطلبة)، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات البعدية المعدلة لمجموعات الإستراتيجيات الثلاث، فلا تختلف الإستراتيجية التكاملية عن الإستراتيجيتين الأخريين من حيث توفير الجو الاجتماعي لطلبتها القدرة على مناقشة المعلم بخطة التدريس وطريقتها، وفي تعبيرهم عن الاهتمام بأي عائق يُمكن أن يُعَطل تعلمهم واشتراكهم في ضبط البيئة التعلمية وتنظيمها، بما فيها تصميم أنشطتهم التعلمية وإدارتها. واختيار معايير التقويم وتطبيقها، ومن حيث توفر الفرص لهم في بيئتهم لتوضيح أفكارهم الجديدة لزملائهم في الصف أو تبريرها. أو الاستماع إلى أفكار الطلبة الآخرين وتأملها، والحكم على درجة صحتها. ولعل خطوات الاستراتيجيات الثلاث التي تتضمن العمل ضمن مجموعات تعاونية واستخدامها لإستراتيجيات بنائية جعلها جميعا تتساوى في أثرها في مجالات المقاييس الفرعية هذه. كما يتوافق ذلك مع نتائج دراسة تشو(Cho, 2002) التي لم تظهر أية دلالة في الفروق بالنسبة إلى المقياس الثالث (الضبط المشترك).

ومن جهة أخرى يؤكد عدم وجود فروق بين الإستراتيجيات، وانخفاض مستوى ادراكات طلبة مجموعة الخارطة المفاهيمية للبيئة التعلمية الصفية أهمية الاهتمام الكافي بتدريب المعلم، وتوفير الفرص له لممارسة الاستراتيجيات وتجريبها، إضافة إلى الحاجة للتدبر والتبصر ومناقشة الاستراتيجيات ومجرياتها في أثناء التدريب؛ فهذا قد يعمل على فهمه مجرياتها، وخلخلة المعتقدات والتصورات لديه وتعديلها بشكل واضح ومتميز. وأكدت نتائج دراسة ماريك وزملائه (Marek, Eubanks, & Gallagher, 1990) أهمية فهم المعلم لدورة التعلم حتى يستطيع تنفيذها بإتقان؛ فالمعلم الذي يمتلك فهماً غير سليم لها، ينفذ طلبته نشاطات مخبرية ضعيفة الارتباط بمراحلها.

ولا بد هنا- أيضاً- من أخذ الملاحظات التي رصدتها الدراسة خلال التدريب وفي أثناء تطبيق المعلمين لتدريس وحدة الدراسة بالإستراتيجيات الثلاث بعين الاعتبار، حيث أظهرت أن أحد المعلمين

كان يغير في بعض مجريات الاستراتيجيات مما قد يكون سبباً لالغاء الفروق بين المجموعات. ومن جهة أخرى يرى ألدريج وزملاؤه(Aldridge *et al.*, 2000) أن بعض استجابات الطلبة على استبانة البيئة قد تكون بعيدة عما يجري حقيقة في الغرفة الصفية. وعما يمكن ملاحظته من خلال الملاحظة المباشرة ؛ مما يشير إلى عدم دقة استجاباتهم في بعض المجالات. وتورد نوربي (Norby, 2002) نتائج استبانة قبلية عرضتها على الطلبة قبل تجريبها التدريس بإستراتيجية تعتمد على فروض النظرية البنائية، حين أجاب الطلبة عندما سئلوا عن أكثر الخبرات الإيجابية التي يمارسونها في أثناء تعلمهم العلوم، بأنها النشاطات المخبرية اليدوية ومعلم العلوم المتحمس، مما يشير إلى الاستجابات الإيجابية العالية التي يمكن أن يظهروها قبل بدء الدراسة بالاستراتيجية الجديدة. ولا ننسى طبيعة العلاقة بين الطلبة والمعلم التي يمكن أن تؤثر في إجابتهم عن فقرات الاستبانة ؛ خوفا من سلطة المعلم وتأثيره فيهم، خاصة فيما يتعلق بقرارت خطيرة تتعلق بنجاحهم أو فشلهم. ويرى بروك وبروك(Brook & Brook, 1999) أن مثل هذه القرارات عالية الخطورة ذات أثر مباشر في فهم الطالب وقراراته.

ومن العوامل التي يمكن أن تقدم تفسيرا لذلك أيضاً تدريس معلم واحد لمجموعات الاستراتيجيات الثلاث، حيث يرى الباحثان أودوم وكيلي (Odom & Kelly 1999) أن هنالك خطراً من تحيز المعلم إلى إحدى هذه الاستراتيجيات. ولعل عوامل مثل ما يمتلكه المعلم من معتقدات مسبقة حول عمليات التعليم والتعلم، أو ما تكون لديه من تصورات في أثناء تدريبه عليها، يزيد من أثر هذا الجانب (Mcrobbie & Tobin ، 1997 Ritchie & Cook,1994).

ولعل هذا يتفق أيضاً مع نتائج دراسة هانرهان (Hanrahan,1998) التي أظهرت أن تنفيذ نشاطات تعتمد على فرضيات البنائية قد يكون تأثيرها عكسياً، إذا لم يتم تنفيذها بطريقة توفر دعماً كافياً لاستقلالية الطالب.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، توصي الدراسة بالآتي :

١- تؤكد هذه الدراسة أهمية التركيز على المنحى البنائي في تدريس العلوم. وأهمية تضمين الخارطة المفاهيمية في ذلك، وتؤكد أيضاً أهمية استخدام المنحى التكاملي وتطويره.

٢- تؤكد الدراسة أهمية تطبيق الاستراتيجيات البنائية في التدريس بالشكل الصحيح، وتوصي بضرورة التدريب المكثف للمعلمين والطلبة كي يتقنوا استخدام الإستراتيجية التكاملية المقترحة المتضمنة دورات التعلم وبناء الخارطة المفاهيمية.

٣- توصي الدراسة أصحاب السلطة التربوية بأخذ نتائجها بعين الاعتبار عند إعداد المناهج والمواد التعليمية، وتؤكد أهمية تضمين المناهج بنشاطات

تتعلق ببناء الخرائط المفاهيمية وتضمينها في دورات التعلم، فضلاً عن أهمية المختبر والعمل المخبري الموجّه في هذا المجال.

٤- توصي الدراسة الباحثين بضرورة التوسع في مجال الاستراتيجيات التكاملية، وتطوير الطرق التوالفية التي تجمع بين أكثر من إستراتيجية واحدة، وتؤكد أن هذا المنحى يعد بنتائج إيجابية في مجال تطوير الأبحاث والدراسات التربوية. كما تؤكد أهمية اتساع مجال المتغيرات المدروسة، بحيث تشمل متغيرات أخرى، مثل: فهم الطلبة للمفاهيم العلمية، والاتجاهات نحو العلم، والنظرة إلى المعرفة، والتفكير العلمي، والحاجة إلى استخدام أدوات نوعية لجمع البيانات؛ كالمقابلات والملاحظة المباشرة، الأمر الذي يساعد على تفسير كثير من الملاحظات التي تظهرها أدوات البحث الكمية خاصة في مجال دراسة البيئة التعلمية. كما توصي باستخدام استبانة البيئة التعلمية البنائية لأغراض متابعة تطبيق الدراسات البنائية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الخوالدة، سالم. *فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهات الطلبة نحوها*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٣م.

الشيخ، عمر. *البيئة التعلمية: الصفية والمدرسية*. ورقة عمل لبرنامج تطوير البيئة التعلمية الذي نفذته وزارة التربية والتعليم بدعم من منظمة الأمم المتحدة اليونيسيف، عمان، ٢٠٠١م.

عليوة، رائد. *أثر استخدام الشبكات المفاهيمية في تدريس مادة الفيزياء في تنمية مهارات الإدراك الفوقي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي*. الزرقاء: رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، ٢٠٠٢م.

الكيلاني، فايزة. *أثر دورة التعلم المعدلة على التحصيل في العلوم لطالبات الصف الأول الثانوي العلمي*. إربد: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، ٢٠٠١م.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Aldridge, J.M., Fraser, B.J. & Taylor, P.C. *Constructivist learning environments in a cross-national study in Taiwan and Australia.* International Journal of Science Education, 22. (2000), 37-55.

Blank, L.M. A Metacognitive learning cycle : *a better warranty for student understanding.* Science Education, 84. (2000), 486-505.

Brook, M.G. & Brook, J.G. *The courage to be constructivisit. Educational Leadership*, 57, (1999), 18-24.

Cavallo, A.M. & Laubach T.A. *Students' science perceptions and enrollment decisions in differing learning cycle classrooms.* Journal of Research in Science Teaching, 38. (2001), 1029-1062.

Cho, J.. *The Development of an alternative in-service programme for Korean science teachers with an emphasis on Science-Technology-Society.* Journal of Research in Science Teaching, 24. (2002), 1021-1035.

Lehman, J.D., Carter, C. & Kahle, J.B. *Concept Mapping, Vee Mapping and achievement: result of a field study with black high school students.* Journal of Research in Science Teaching, 22, (1985). 663-673.

Lombard, A.S., Konicek, R.D., & Schultz, K *Description and evaluation of an in service model for implementation of a learning cycle approach in the secondary science classroom,* Science Education. 69, (1985), 491-500.

Marek, E.A., Eubanks C., & Gallagher, . Journal of Research in Science Teaching, 27, (1990), 821-834.

Mcrobbie, C. & Tobin, K. *A Social constructivist perspective on learning environment.* International Journal of Science Education, 19, (1997), 193-208.

Merek, E.A. & Gerber,B.L). *Literacy through the learning cycle.* ERIC, ED 455088, 1999.

Nicoll, G., Francisco, J. & Nakhleh, M A *Three-tier system for assessing concept map link: a methodological study.* International Journal of Science Education, 23, (2001). 863-875.

Norby, R.F. *A Study of changes in attitude towards science in a technology based k-8 preservice preparation science classroom* .A Paper presented at the annual meeting of the National Association For Research In Science Teaching, New Orleans, LA., ERIC, ED 469075. 2002.

O'brien, T.. *A Toilet paper timeline of evolution: 5e Cycle on the concept of scale.* The American Biology Teacher, 62, (2000), 578-582.

Odom, A.L. & Kelly, V.P. *Integrating concept mapping and the learning cycle to teach diffusion and osmosis concepts to high school biology student.* Science Education, 85, (1999)., 615-635.

Okebukola, P.A. *Attaining meaningful learning of concepts in genetics and ecology: an examination of the potency of the concept-mapping technique.* Journal of Research in Science Teaching, 27, (1990). 493-504.

Okebukola, P.A. *Concept mapping with a cooperative learning flavor.* American Biology Teacher, 54, (1992), 218-221.

Onnie Day, M. Attitude, *achievement and Classroom Environment in a learner-centered introductory biology course.* PhD Dissertation,The University of Texas. DAI-A 61/11, AAC 9992868. 2001.

Dwyer, W.M. & Lopez, V.E..*Simulations in the learning cycle: a case study involving "exploring the nardoo".* Paper In National Educational Computing Conference Proceedings, Chicago: ERIC, ED 462 932, 2001.

Fisher, D.L. & Kim, H.-B. *Constructivist learning environments in science classes in Korea.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal: ERIC, ED 431 611,1999.

Gerber, B.L., Brovey, A.J. & Price, C. B.. *Site-based professional development : learning cycle and technology integration.* a research based report proceedings of the annual meeting of the Association for the Education of Teachers In Science (Costa Mesa, CA, January 18-21, 2001). ERIC, ED 472987, 2001.

Hand, H., Treagust, D.F., & Vance, K. *Student perceptions of the social constructivist classroom.* Science Education, 81, (1997), 561-575.

Haney, J.J. & Mcarthur, J. *Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices.* Science Education, 86, (2002), 783-802.

Haney, J.J., Czerniak, C.M., & Lumpe, A.T. *Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students.* School Science & Mathematics, 103, (2003), 366-378.

Hanrahan, M. *The effect of learning environment factors on students motivation and learning.* International Journal of Science Education, 20, (1998), 737-753.

Jegede, J.O., Alaiyemola, F.F. & Okebukola, P.A *The effect of concept mapping on students' anxiety and achievement in biology.* Journal of Research in Science Teaching, 27, (1990).. 951-960.

Kinchin, I.M. *Concept mapping in biology.* Journal of Biological Education, 34, (2000), 61-68.

Lavoie, D.R. *Effect of emphasizing hypothetico-predictive reasoning within the science learning cycle on high school student's process skills and conceptual understandings in biology.* Journal of Research in Science Teaching, 36, (1999). 1127-1147.

Lawson, A.E. *Using the learning cycle to teach biology: concepts and reasoning patterns.* Journal of Biological Education, 32, (2001), 165-169.

Parker, V. & Gerber, B. *Effects of a science intervention program on middle-grade student achievement and attitudes.* School Science and Mathematics, 100, (2000), 236-242.

Ritchie, D., & Volkl, C. *Effectiveness of two generative learning strategies in the science classroom.* School Science and Mathematics, 100, (2000), 83-89.

Ritchie, M.S. & Cook, J. *Metaphor as a tool for constructivist science teaching.* International Journal of Science Education, 16, (1994), 293-303.

Roth, W-M. & Roychoudhury, A. *Using Vee and Concept maps in collaborative setting: elementary education majors construct meaning in physical science courses.* School Science and Mathematics, 93, (1993), 237-244.

Ruiz-Primo, M.A., Schutz, S.E., Minli, & Shavelson, *R.J. Comparison of the reliability and validity of scores from two concept-mapping techniques.* Journal of Research In Science Teaching, 38, (2001), 260-278.

Rye, J.A. Scoring Concept Maps: *An expert map-based scheme weighted for relationships.* School Science and Mathematics, 102, (2002), 33-44.

Songer, C.*Understanding cellular respiration: an analysis of conceptual change in college biology.* Journal of Research in Science Teaching, 31, (1994), 621-637.

Sungur, S., Tekkaya, C. & Geban, O.. *The Contribution of conceptual change texts accompanied by concept mapping to students' understanding of the human circulatory system.* School Science and Mathematics, 101, (2001), 91-101.

Tsai, C.. C *Relationships between student scientific epistemological beliefs and* perceptions *of.....* Educational Research, 42, (2000), 193-206.

Wheatley, G. H. *Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning.* Science Education, 75, (1991)., 9-21.

الملحق رقم (١). استبانة البيئة التعلمية البنائية

عزيزي الطالب :

تشتمل هذه الاستبانة على (٢٣) فقرة تتناول الصف الذي تدرس به مادة العلوم. اقرأ كل فقرة منها وفكر في مدى انطباقها على صفك، ثم ضع دائرة حول رقم الإجابة المناسبة من الإجابات الثلاث التالية : لا أوافق، متردد، أوافق. وإذا غيرت إجابتك، فاشطب الإجابة السابقة بوضع × عليها، ثم ضع دائرة حول رقم الإجابة الجديد.

الرقم	الفقرة	لا أوافق	متردد	أوافق
١-	أتعلم في دروس العلوم موضوعات لا تتعلق بحياتي اليوميّة خارج المدرسة.	١	٢	٣
٢-	أجد حرجا في سؤال معلم العلوم لماذا أتعلم موضوعات معينة في العلوم.	١	٢	٣
٣-	أساعد المعلم على تنظيم الخطوات التي يتّبعها لتوضيح موضوعات دروس العلوم.	١	٢	٣
٤-	لا أناقش زملائي الطلبة في طرائق حلّ مسائل العلوم.	١	٢	٣
٥-	أخبر معلمي عن أسباب عدم فهمي للموضوعات التي أتعلمها في دروس العلوم.	١	٢	٣
٦-	لا أساعد المعلم على الحكم على مستوى فهمي للموضوعات في أثناء تعلمي درس العلوم.	١	٢	٣
٧-	تتاح لي الفرصة للتحدث مع زملائي الطلبة بالصف في موضوعات العلوم.	١	٢	٣
٨-	لا تساعدني دروس العلوم على فهم أفضل للأشياء الموجودة في العالم خارج المدرسة.	١	٢	٣
٩-	لا أناقش معلمي في طريقة شرحه لموضوعات دروس العلوم.	١	٢	٣

الرقم	الفقرة	لا أوافق	متردد	أوافق
١٠-	أشترك مع معلمي في اختيار النشاطات والتجارب المخبرية التي أحبّها وأستطيع فهمها.	١	٢	٣
١١-	لا يطلب منّي زملائي الطلبة توضيح موضوعات العلوم ومسائله.	١	٢	٣
١٢-	أتعلم في دروس العلوم كيف أستخدم العلم في مجالات حياتي جميعها.	١	٢	٣
١٣-	أعبِّر عن وجهة نظري لمعلمي في كل شيء في أثناء تعلمي العلوم بالصف.	١	٢	٣
١٤-	لا أساعد المعلم على تحديد الوقت اللازم لي لتنفيذ نشاطات العلوم وتجاربها.	١	٢	٣
١٥-	أوضّح أفكاري لزملائي الطلبة عن نشاطات دروس العلوم وموضوعاتها.	١	٢	٣
١٦-	ما أتعلمه في دروس العلوم ليس له علاقة بحياتي اليومية خارج المدرسة.	١	٢	٣
١٧-	أعبر لمعلمي عن أهمية احترامه لي، وأظهر تقديري لمعاملته لي على نحو لائق.	١	٢	٣
١٨-	لا أشترك مع معلمي في اختيار النشاطات التعلميّة التي يمكن تنفيذها داخل المدرسة أو خارجها.	١	٢	٣
١٩-	أطلب من زملائي الطلبة في الصفّ توضيح أفكارهم حول نشاطات دروس العلوم وموضوعاتها.	١	٢	٣
٢٠-	أتعلم في دروس العلوم أشياء مثيرة عن العالم الذي يحيط بي.	١	٢	٣

الرقم	الفقرة	لا أوافق	متردد	أوافق
٢١-	لا أسأل معلمي عن النشاطات التعليميّة التي لا أفهمها.	١	٢	٣
٢٢-	أساعد المعلم على تقويمي للكشف عن مستوى فهمي لدرس العلوم.	١	٢	٣
٢٣-	لا يوضّح لي زملائي الطلبة أفكارهم في موضوعات دروس العلوم.	١	٢	٣

استبانة إدراكات البيئة التعلمية البنائية - المقاييس الفرعية

	عدد الفقرات						
الملاءمة الشخصية	٥	١ س	٨ س	١٢ ج	١٦ س	٢٠ ج	
الصوت الناقد	٦	٢ س	٥ ج	٩ س	١٣ ج	١٧ ج	٢١ س
الضبط المشترك	٦	٣ ج	٦ س	١٠ ج	١٤ س	١٨ س	٢٢ ج
تفاوض الطلبة	٦	٤ س	٧ ج	١١ س	١٥ ج	١٩ ج	٢٣ س

الجمل الإيجابية : رمزها ج وتصحح : موافق ٣

متردد ٢

غير موافق ١

الجمل السلبية : رمزها س وتصحح : موافق ١

متردد ٢

غير موافق ٣

The Effect of Integration of Two Constructivistic Strategies: Learning Cycle and Concept Map on Students' Perceptions of Classroom Learning Environment

Sharif S.A. Al-Yateem
Ministry of Education
Kingdom of Bahrain

(Received 29/2/1428H; accepted for publication 28/11/1428H.)

Keywords: Integration, constructivistic teaching strategies, Costructivistic Learning Environment, concept map, learning cycle

Abstract. This study aimed at investigating the effect of integrating two constructivistic strategies: learning cycle and concept map on 7th grade students' perceptions of classroom learning environment, by comparing three strategies: the integration group that combines the two strategies, and the other two groups, where each one represents one single strategy. Specifically, the study tried to answer the questions: does the effect of the integration strategy differ from the effect of each one alone on the students' perceptions of the classroom learning environment?

To answer this question, a sample of (250) 7th grade students was chosen from two schools; the first was a female school and the second was a male school. Each one contained three groups, each group learned using one of the three strategies that the study investigates, these were distributed randomly by simple random distribution.

To achieve the purpose of this study, one instrument was developed; The Costructivistic Learning Environment Survey (CLES), composed of 23 items distributed at four subscales (Personal Relevance, Student Negotiation, Shared Control, & Critical Voice), and used to detect the perceptions of the students to the classroom learning environment. Its content validity was established by a panel of specialist judges, with an alpha Cronbach's coefficient (0.87). Also a program for teaching the three strategies was prepared, it contained lessons plans for the three chapters of the unit chosen with the title: the physical properties of the material, in addition to the concept maps, and students' worksheets. The program was distributed to a panel of specialist to establish its content validity.

After applying the program to the three experimental groups in the two schools, the data was collected by the instrument, processed by SPSS. The results of the study have shown that there were no statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the three strategies groups with regard to the perceptions of the students to the classroom learning environment. Also a statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the three strategies groups were found at one of the subscales, (Personal Relevance), with the superiority of the integration group and the learning cycle group.

The study recommends the effective utilization of the concept mapping, the learning cycle and the suggested integration strategy by teachers, good training of teachers on procedures, and providing the necessary resources. The study also recommends further studies on the effect of the proposed strategy in other subjects and for other levels, and to extend and diverse the integration procedure used, and use other variables, such as understanding of science concepts, attitudes toward science, thinking skills, and the epistemological views

مجلة جامعة الملك سعود، م٢١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٧٧٥-٨١٥، الرياض (٢٠٠٩م/١٤٣٠هـ)

أثر القدرة البدنية في استحقاق الزكاة

علي بن إبراهيم القصير

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١١/ ٦/ ١٤٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ٢٨/ ١١/ ١٤٢٨هـ)

ملخص البحث. تكلم الفقهاء – رحمهم الله- عن أثر القدرة البدنية في أبواب متعددة من أبواب الفقه ، وخصوصاً فيما تعلق بالزكاة ومسائله المتفرقة ، وقد قسمت البحث إلى فصلين :

الفصل الأول : إعطاء القوي في بدنه القادر على الكسب من صنف الفقراء والمساكين ، وفيه مبحثان.

الفصل الثاني : حكم إعطاء القوي في بدنه القادر على الكسب من غير صنف الفقراء والمساكين ، وفيه ثلاثة مباحث.

بالإضافة إلى مبحث : إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل الحج .

ومبحث : حكم دفع الزكاة للقوي القادر على الكسب في العصر الحاضر .

مبيناً حكم كل مسألة ، مستدلاً له بأدلة من الكتاب والسنة والمعقول ، مع مناقشة الأدلة وإيضاح الرأي الراجح .

المقدمـــــة

الحمد لله ربِّ العالَمين كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وكما يحبُّ ربُّنا ويرضى، والصلاة والسلام على نبيِّنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فيعدّ الكسب والقدرة عليه من نعم الله سبحانه وتعالى على خلقه، حيث أمدّهم بالقدرة العقلية والبدنية التي بهما يستطيع الإنسان الإعانة على التكسب، وبهما يستغني عن سؤال الناس، وبهما يستطيع أن يؤدِّي كثيرًا من عباداته على الوجه المشروع، ولأجل ذلك ندبهم الله للسعي في الأرض وطلب الرزق.

قال تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا

﴿فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ ۖ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ﴾[1].

والإسلام شرع للمسلم أن يحفظ كرامته وعزّته ويرفع نفسه عن المسكنة وذلّ السؤال، حيث وجّه الرسول صلى الله عليه وسلم الأمة إلى العمل والحصول على الكسب الحلال. ومن هذه التوجيهات قوله ﷺ: «ما أكل أحدٌ طعامًا قطّ خيرًا من أن يأكل من عمل يده، وإنّ نبيَّ الله داود؛ كان يأكل من عمل يده»[2].

لذا رغبت في الكتابة في موضوع «أثر القدرة البدنية في استحقاق الزكاة»، وتتّضح أهمية الموضوع من الأسباب التالية:

١- بيان حكم الزكاة في حقّ الأقوياء في أبدانهم القادرين على الكسب الذين يسألون الزكاة، وعلى هذا ترد الأسئلة من بعض الناس للعلماء وطلاب العلم يستفسرون فيها عن حكم إعطاء الزكاة للقوي القادر في بدنه.

٢- أنه يوجد من الأقوياء من يسأل الزكاة لأجل مواصلة العلم أو الزواج أو لأنّ دخل الوظيفة لا يكفيه، مما يحتاج فيه إلى مزيد دخل لتغطية حوائجه الأصلية.

٣- إشعار الشباب والطلاب المتخرّجين وحاملي الشهادات المتقدّمة فيما يترتب على القوة، وأنّ أمر الاكتساب ليس معلقًا على مؤسسات الدولة لانتظار التعيين فيها، وأن بإمكان الشباب أن يكتسبوا الكسب اللائق به م من غير تعيين في إحدى تلك المؤسسات، حتى يحفظ الشاب كرامته ويترفع عن ذلّ السؤال.

الدراسات السابقة

لم أجد من أفرد هذه الدراسة ببحث مستقلّ، إلاّ أنها جاءت عرضًا في بعض المؤلفات المعاصرة، ومنها:

١- «فقه الزكاة» للدكتور يوسف القرضاوي[3].

٢- «مصارف الزكاة وتمليكها في ضوء الكتاب والسنّة» تأليف: الدكتور خالد بن عبدالرزاق العاني[4].

وهذان الكتابان قد استفدت منهما، جزى الله مؤلفيهما خيرًا، إلاّ أنّ بحثي تميَّز عمّا جاء في الكتابين المذكورين بما يأتي:

١- أنني جعلتُ مسألة القدرة على الاكتساب أصلاً، حيث ذكرتُ زيادة في أدلة القائلين بجواز الإعطاء أو المانعين ثم ناقشتها، مما ليس بموجود في الكتابين المذكورين؛ لأنّ المسألة جاءت

---

(١) سورة الملك: آية ١٥.

(٢) أخرجه البخاري في «صحيحه» في كتاب البيوع، باب كسب الرجل وعمله بيده (٢/٨٠) ح (٢٠٧٢)، وأحمد في «المسند» (٢٨/٤١٨) ح (١٧١٩٠).

(٣) نشر مؤسسة الرسالة، الطبعة الثامنة ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.

(٤) نشر دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى ١٩٩٩م.

عرضًا عندهما.

٢- كذلك تميَّز البحث بالمسائل المندرجة تحت هذا الأصل بزيادة إيضاح أدلة وأقوال لم توجد عند صاحبي الكتابين.

٣- زيادة مبحث في حكم دفع الزكاة للقويّ القادر على التكسب في العصر الحاضر.

ويتكون البحث من تمهيد وفصلين وتحتهما مباحث:

التمهيد: يشتمل على تعريف الأثر والقدرة، وحكم مسألة الناس.

أولاً: تعريف الأثر والقدرة لغة واصطلاحاً.

ثانياً: حكم مسألة الناس.

الفصل الأول: إعطاء القوي القادر على الكسب من صنف الفقراء والمساكين.

وفيه مبحثان:

المبحث الأول: إعطاء القوي القادر على الكسب، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة ابتداءً.

المطلب الثاني: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل الاشتغال بالعلم.

المطلب الثالث: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل التفرُّغ للعبادة.

المطلب الرابع: إعطاء القويّ القادر على الكسب من الزكاة لأجل الزواج.

المبحث الثاني: الموظفون والعاملون في وظائف عامة ومرتباتهم لا تفي بحاجاتهم الأصلية.

الفصل الثاني: إعطاء القوي القادر على الكسب من غير صنف الفقراء والمساكين.

وفيه ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: إعطاؤها للمكاتب والغارم وابن السبيل، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: إعطاؤها للمكاتب القادر على الكسب.

المطلب الثاني: إعطاؤها للغارم القادر على الكسب.

المطلب الثالث: إعطاؤها لابن السبيل القادر على الكسب.

المبحث الثاني: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل الحجّ.

المبحث الثالث: حكم دفع الزكاة للقوي القادر على الكسب في العصر الحاضر.

الخاتمة: عرض النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث مع التوصيات.

المنهج الذي سرت عليه في كتابه البحث

اتبعت في البحث المنهج الاستقرائي الاستنتاجي بتتبع ما كُتب حول الموضوع وعرض خلاف العلماء وأدلتهم ومناقشتها وترجيح ما يتوصل إليه.

والمنهج يتلخص في النقاط التالية

١- أعرض الخلاف إجمالًا، ثم أنسب

الأقوال إلى أصحابها من مصادرها الأصلية.

٢- ذكرت أدلة كل فريق، ووجوه الاستدلال بها، ثم ناقشتها، ثم بيّنت الترجيح وسببه.

٣- إذا لم أجد للفقهاء مناقشة أو اعتراضًا على الأدلة أفترض مناقشات للقول حسبما يتضح من سياق كلام الفقهاء.

٤- أعزو الآيات إلى سورها.

٥- أخرج الأحاديث مع بيان درجة ما ليس في الصحيحين أو أحدهما، وأذكر كلام أهل الاختصاص، وكذلك أخرج الآثار عن الصحابة - رضي الله عنهم-.

٦- عرّفت بالألفاظ الغريبة التي تحتاج إلى بيان.

٧- أثبتّ للبحث في نهايته فهرسًا للمراجع.

التمهيد: تعريف الأثر والقدرة وحكم مسألة الناس

أولاً: تعريف الأثر والقدرة لغةً واصطلاحًا

تعريف الأثر لغةً

الأثر في اللغة له عدة معان منها:

١- بقية الشئ.

٢- الخبر.

٣- العلامة.

٤- النتيجة [٥]، وهذا هو أقرب المعاني اللغوية للمعنى الاصطلاحي.

(٥) ينظر: «القاموس المحيط» مادة (أ ث ر) ص٤٣٥، «لسان العرب» ٤/٥.

تعريف الأثر اصطلاحًا

لا يخرج المعنى الاصطلاحي للأثر عن المعاني اللغوية السابقة. والمقصود به هنا هو المعنى الرابع، فالأثر: بمعنى ما يترتب عليه الشيء، ومن ذلك قول الفقهاء: أثر العقد، وأثر الفسخ، وأثر النكاح، وأثر اللعان، ونحو ذلك. [٦]

تعريف القدرة لغةً

القدر: له معان عدّة، منها ما ذكره الفيروزآبادي:

قدَرَ الرِّزق: قسمه، والقَدْرُ: الغنى واليسار والقوة، كالقُدْرَة والمَقْدُرَة، مثلثة الدال [٧].

تعريف القدرة اصطلاحًا [٨]

عرفها المناوي بقوله: أدنى قوة يتمكن منها

(٦) ينظر: التعريفات للجرجاني ص٣٠، والتوقيف على مهمات التعاريف ص٣٨.

(٧) «القاموس المحيط» مادة (ق د ر) ص٥٩١.

(٨) القدرة المقصود بها في هذا البحث ما تناوله الفقهاء؛ لأنّ القدرة عرفها علماء العقيدة بتعريف يناسب المقصود من عرضهم للقدرة الإلهية وقدرة الإنسان، حيث قال شيخ الإسلام ابن تيمية: لفظ القدرة يتناول نوعين:

أحدهما: القدرة الشرعية المصححة للفعل، التي هي مناط الأمر والنهي.

الثاني: القدرة القدرية الموجبة للفعل، والتي هي مقارنة للمقدور لا تتأخر عنه. ينظر: «مجموع فتاوى شيخ الإسلام» ٨/١٢٩.

المأمور أداء ما لزمه بدنيًّا أو ماليًّا، وهذا النوع شرط لكل حكم[٩].

وعرَّفها الجرجاني بقوله: «عبارة عن أدنى قوة يتمكن بها المأمور من أداء ما لزمه بدنيًّا كان أو ماليًّا، وهذا النوع من القدرة شرط في حكم كل أمر احترازًا عن تكليف ما ليس في الوسع»[١٠].

ثانيًا: حكم مسألة الناس

حثت الشريعة الإسلامية المسلم على أن يصون نفسه عن ذل السؤال، ومن ثم فقد جاءت الأدلة على ذم المسألة من غير حاجة لأجل التكثر من المال، والأدلة الدالة على ذم المسألة كثيرة منها ما يأتي:

١- الدليل من القرآن

قال تعالى: ﴿لِلْفُقَرَآءِ ٱلَّذِينَ أُحْصِرُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ لَا يَسْتَطِيعُونَ ضَرْبًا فِى ٱلْأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ ٱلْجَاهِلُ أَغْنِيَآءَ مِنَ ٱلتَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُم بِسِيمَٰهُمْ لَا يَسْـَٔلُونَ ٱلنَّاسَ إِلْحَافًا ۗ وَمَا تُنفِقُوا۟ مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ ٱللَّهَ بِهِۦ عَلِيمٌ﴾[١١].

وجه الدلالة في الآية

ما قاله القرطبي: «الإلحاح في المسألة والإلحاف فيها مع الغنى حرام لا يحل»[١٢].

٢- الأدلة من السنّة

عن حمزة بن عبدالله بن عمر - رضي الله عنهما-. عن أبيه: أنّ النبيَّ صلى الله عليه وسلم قال: «لا تزال المسألة بأحدكم حتى يلقى الله وليس في وجهه مزعة لحم»[١٣].

عن عبدالله بن مسعود - رضي الله عنه- قال: قال رسول الله ﷺ: «من سأل وله ما يُغنيه جاءت خموشًا أو كدوحًا في وجهه يوم القيامة»[١٤].

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «من سأل الناس أموالهم تكثّرًا فإنما يسأل جمرًا، فليستقلّ أو ليستكثر»[١٥].

---

(٩) ينظر: «التوقيف على مهمات التعاريف» ص٥٧٥.

(١٠) «التعريفات» ص/١٧٣.

(١١) سورة البقرة: الآية ٢٧٣.

(١٢) «أحكام القرآن» ٣/٢٢٤.

(١٣) رواه البخاري في «صحيحه» كتاب الزكاة، باب من سأل الناس تكثرًا ١/٤٥٧ ح (١٤٧٤).

(١٤) رواه أبو داود في «سننه» كتاب الزكاة، باب من يعطى من الصدقة والغنى ٢/٢٧٧ ح (١٦٢٦)، والترمذي في «سننه» كتاب الزكاة، باب ما جاء من تحل له الزكاة ٣/٣١، ٣٢ ح (٦٥٠)، وابن ماجه في «سننه» كتاب الزكاة، باب من سأل عن ظهر غنى ١/٥٨٩ ح (١٨٤٠)، والنسائي في «سننه» كتاب الزكاة، باب حد الغنى ٥/ح (٢٥٩٢).

قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن أبي داود» ١/٤٥١.

(١٥) أخرجه مسلم في «صحيحة» كتاب الزكاة، باب كراهة المسألة للناس ٢/٧٢٠ ح (١٠٤١)، وأحمد في «المسند» ١٢/٨٠- ٨١ ح (٧١٦٣).

الفصل الأول: إعطاء القوي القادر على الكسب من صنف الفقراء والمساكين وفيه مبحثان

المبحث الأول: إعطاء القوي القادر على الكسب ، وفيه أربعة مطالب

المطلب الأول: حكم إعطاء القوي القادر على الكسب ابتداءً

اتفق الفقهاء على أنّ من جاء يسأل الزكاة وهو قويّ مكتسب أنه يعطى من الزكاة بعد أن يخبره بأنه لا حظّ فيها لغني ولا لقوي مكتسب(١٦).

كما اتفق الفقهاء في بعض الصور ـ كما سيأتي ـ على إعطاء المتفرّغ للعلم الشرعي، وإعطاء المتزوّج المحتاج من الزكاة مطلقاً (١٧)

وإنما اختلفوا فيما إذا كان الفقير أو المسكين(١٨)

---

(١٦) ينظر: «المبسوط» ٣/١٤، «التلقين» ١/١٧١- ١٧٢، «المجموع» ٦/١٩٥، و«المغني» ٩/٣١٠.

(١٧) ينظر: «بدائع الصنائع٢/٤٧٨، «الذخيرة»٣/١٤٣، «نهاية المحتاج» ٦/١٥٣، «حاشية ابن قائد النجدي على المنتهى» ١/٥١٥.

(١٨) **تعريف الفقير والمسكين:** اختلف الفقهاء وأهل اللغة في تعريف كلٍّ منهما، حتى قال الزبيدي: «وقد اختلف أئمة اللغة في حدّ الفقير وحدّ المسكين اختلافًا كثيرًا». ينظر: «إتحاف السادة المتقين» ٤/٢٢٦.

وقال اليفرني التلمساني: «واختلف الذين قالوا: إنّ أحدهما غير الآخر، فروي في كل ذلك عن المفسرين والفقهاء أقوال لا يقوم على شيء منها دليل من كلام= = العرب، وإنما تؤخذ منهم اتباعًا». ينظر: «الاقتضاب» ١/٣٠٣.

وتعددت الأقوال فيها، وأشهرها ثلاثة أقوال:

القول الأول: إنّ الفقير من له شيء دون النصاب، والمسكين من له شيء وهو أسوأ حالًا من الفقير. وهذا القول هو الأصح عند الحنفية وهو قول المالكية.

ينظر: «مختصر القدوري» ص٢٠١، «بدائع الصنائع» ٢/٤٦٦، «حاشية ابن عابدين» ٣/٣٣٤، «التعليق على الموطأ» ١/٢٨٥- ٢٨٦، «الاقتضاب» ١/٣٠٢، «الجامع لأحكام القرآن» للقرطبي ٨/١٠٧- ١٠٨.

القول الثاني: إنّ الفقير والمسكين سواء لا فرق بينهما في المعنى وإن افترقا في الاسم.

ينظر: «التعليق على الموطأ» ١/٢٨٥- ٢٨٦، و«الاقتضاب» ١/٣٠٢، و«الجامع لأحكام القرآن» للقرطبي ٨/١٠٧- ١٠٨.

القول الثالث: إنّ الفقير: الذي لا مال له ولا كسب أصلاً، أو له مال أو كسب إلّا أنه قليل لا يقع موقعًا من كفايته، وحددوا ما يملكه الفقير بأقل من نصف الكفاية.

والمسكين: الذي له مال أو كسب يقع موقعًا من كفايته ولا يكفيه، وحددوا ما يملكه بأكثر من نصف الكفاية. وهو المعتمد عند الشافعية والحنابلة.

ينظر: «الزاهر في غريب ألفاظ الإمام الشافعي» ص٣٩٥، «المجموع شرح المهذب» ٦/١٩٠، و«النجم الوهاج» ٦/٤٣٩، «المستوعب» ٣/٣٤٨، و«الإنصاف مع الشرح الكبير» ٧/٢٠٥- ٢٠٧، و«كشاف القناع» ٢/٣٧١.

والذي يظهر رجحان هذا القول لأن الله سبحانه وتعالى بدأ به ، والله أعلم . ينظر: الإفصاح ١/٢٢٤ .

قويًّا في بدنه قادرًا على التكسب هل يعطى من الزكاة ابتداءً – أي بدون سؤال– أو لا؟ على قولين:

القول الأول

إنه يعطى من الزكاة. وقال بهذا القول الحنفية[١٩]، وأكثر المالكية[٢٠].

إلاّ أنّ الحنفية قالوا: لا يجوز دفع الزكاة إلى من يملك نصابًا، ويجوز دفعها إلى من يملك أقل من ذلك وإن كان صحيحًا مكتسبًا[٢١].

أما المالكية فقد قالوا: إنّ القادر على الكسب لو تركه اختيارًا فإنه يجوز إعطاؤه من الزكاة[٢٢].

إلّا أنّ القاضي عبدالوهاب المالكي قال: «ومن كان قويًّا على الاكتساب جلدًا يقدر على أن يكسب ما يقوته و يقوت عياله لم أعرف لمالك: فيه نصًّا هل يجوز له أخذ الزكاة»[٢٣].

أدلتهم

استدلوا بالقرآن والسنة والمعقول:

أولاً: أدلتهم من القرآن

١- قال الله تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلْفُقَرَآءِ وَٱلْمَسَٰكِينِ﴾[٢٤].

٢- قال تعالى: ﴿وَفِىٓ أَمْوَٰلِهِمْ حَقٌّ لِّلسَّآئِلِ وَٱلْمَحْرُومِ﴾[٢٥].

٣- قال تعالى: ﴿لِلْفُقَرَآءِ ٱلَّذِينَ أُحْصِرُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ لَا يَسْتَطِيعُونَ ضَرْبًا فِى ٱلْأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ ٱلْجَاهِلُ أَغْنِيَآءَ مِنَ ٱلتَّعَفُّفِ﴾[٢٦].

وجه الدلالة في هذه الآيات

هذه الآيات وردت عامة في الفقراء من قدر منهم على الكسب ومن لم يقدر، فتخصيصها بغير المكتسب يحتاج إلى دليل يخرج الآية من عمومها في الفقراء[٢٧].

ثانيًا: أدلتهم من السنّة

١- حديث عروة بن الزبير عن عبيد الله بن عدي بن الخيار أنّ رجلين من العرب حدّثاه أنهما أتيا النبيَّ صلى الله عليه وسلم فسألاه عن الصدقة فصعَّد فيهما البصر وصوَّبه فرآهما جلدين فقال: «إن شئتُما أعطيتكما ولا حظّ فيها لغني ولا لقوي مكتسب»[٢٨].

---

(١٩) ينظر: «المبسوط» ٣/١٤، «بدائع الصنائع» ٢/٤٧٨، «الاختيار لتعليل المختار» ١/١٢٢، «فتح القدير» ٢/٢٧٨.

(٢٠) ينظر: «عقد الجواهر الثمينة» ١/٢٤٣، «الذخيرة» ٣/١٤٣، «مواهب الجليل» ٣/٢٢٥.

(٢١) ينظر: «مختصر القدوري» ص٢٠٢.

(٢٢) ينظر: «شرح الدردير مع حاشية الدسوقي» ١/٤٩٤.

(٢٣) ينظر: «عيون المجالس» ٢/٥٨٣.

(٢٤) سورة التوبة: آية ٦٠.

(٢٥) سورة الذاريات: آية ١٩.

(٢٦) سورة البقرة: آية ٢٧٣.

(٢٧) ينظر: «أحكام القرآن» للجصاص ٣/١٦٨.

(٢٨) أخرجه أحمد في «المسند» ٢٩/٤٨٦- ٤٨٧ ح (١٧٩٧٢، ١٧٩٧٣)، ٣٨/١٦٢ ح(٢٣٠٦٣).

وجه الدلالة في الحديث

أنه صلى الله عليه وسلم قال لهما: «**إن شئتما أعطيتكما**» ولو كان محرمًا لما عطاهما مع ما ظهر له من جلدهما وقوّتهما، وأخبر مع ذلك أنه لا حظ فيها لغني ولا لقوي مكتسب، فدلّ على أنه أراد بذلك كراهة المسألة ومحبة النزاهة لمن كان معه ما يغنيه أو قدر على الكسب فيستغني به عنها[٢٩].

٢- قوله صلى الله عليه وسلم في حديث معاذ: «... فإن هم أطاعوا لك بذلك فأخبرهم أنّ الله قد فرض عليهم صدقةً تؤخذ من أغنيائهم فتردّ على فقرائهم»[٣٠].

وجه الدلالة في الحديث

أنه ميَّز الأغنياء بأخذ الصدقة منهم، وميَّز الفقراء بدفع الصدقة إليهم، فوجب أن يكون من تؤخذ منه الصدقة غنيًّا وإن كان غير مكتسب، ومن تدفع إليه فقيرًا وإن كان مكتسبًا[٣١].

٣- عن أبي سعيد الخدري -رضي الله عنه- عن النبيِّ صلى الله عليه وسلم أنه قال: «ومن سألنا شيئًا فوجدناه أعطيناه إياه»[٣٢].

٤- عن سلمان الفارسي -رضي الله عنه- أنه حمل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم صدقةً فقال صلى الله عليه وسلم لأصحابه: «كلوا»، ولم يأكل[٣٣].

٥- عن قبيصة رضي الله عنه أنّ النبيَّ صلى الله عليه وسلم قال: «إنّ المسألة لا تحلّ إلاّ لأحد ثلاثة: رجل تحمل حمالة فحلت له المسألة حتى يصيبها ثم يمسك، ورجل أصابته جائحة اجتاحت ماله فحلت له المسألة حتى يصيب قوامًا من عيش» أو قال: «سدادًا من عيش»، «ورجل

وعبدالرزاق في «المصنف» في كتاب الزكاة، باب كم الكنز ولمن الزكاة ٤/١٠٩- ١١٠ رقم (٧١٥٤)، وأبو داود في «سننه» كتاب الزكاة، باب من يعطى من الصدقة وحد الغنى ٢/٢٨٥ ح (١٦٣٣)، والنسائي في «سننه» كتاب الزكاة، باب مسألة القوي المكتسب ٥/٩٩- ١٠٠ ح (٢٥٩٨)، والدارقطني في «سننه» كتاب الزكاة، باب لا تحل الصدقة لغني ولا لذي مرة سوي ٣/٢٣ ح (١٩٩٤). قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن أبي داود» ١/٤٥٤.

(٢٩) ينظر: «أحكام القرآن» للجصاص ٣/١٦٩.

(٣٠) رواه البخاري في «صحيحه» كتاب الزكاة، باب أخذ الصدقة من الأغنياء وترد في الفقراء حيث كانوا ١/٤٦٣- ٤٦٤ ح (١٤٩٦).

(٣١) ينظر: «الحاوي» ٨/٤٩١.

(٣٢) أخرجه الطيالسي في «مسنده» ٢/٦٦٤-٦٦٥ ح (١٤٢٤)، وأحمد في «المسند» ١٧/١٤ ح (١٠٩٨٩)، و١٧/٤٨٨ ح (١١٤٠١)، وابن حبان في «صحيحه» باب ذكر البيان بأنّ من استغنى بالله جل وعلا عن خلقه أغناه الله منهم بفضله ٨/١٩٢ ح (٣٣٩٩). قال محققو «مسند أحمد»: الحديث إسناده صحيح.

(٣٣) رواه أحمد في «المسند» ٣٩/١٢٧ ح (٢٣٧٢٢)، والحاكم في «المستدرك» ٢/٦. قال محققو «المسند»: إسناده حسن.

أصابته فاقة حتى يقوم ثلاثة من ذوي الحجا من قومه: لقد أصابت فلانًا فاقة فحلت له المسألة»[٣٤].

٦- عن الحسين بن علي -رضي الله عنهما- قال: «للسائل حقّ ولو جاء على فرس»[٣٥].

وجه الدلالة في هذه الأحاديث والأثر

دلت هذه الأحاديث والأثر على أنّ النبيَّ صلى الله عليه وسلم أجاز إعطاء السائل كما هو في حديث أبي سعيد وقبيصة وأثر الحسين بن علي -رضي الله عنهم- من غير أن يشترط في السائل عدم القدرة على التكسب، فهو عام للقادر وغير القادر.

أما وجه الدلالة من حديث سلمان -رضي الله عنه- فإنّ النبيَّ صلى الله عليه وسلم أمر أصحابه بالأكل وفيهم القوي وغير القوي[٣٦].

ثالثًا: الأدلة العقلية

١- كانت الصدقات والزكوات تحمل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فيعطيها فقراء الصحابة من المهاجرين والأنصار وأهل الصفة، وكانوا أقوياء مكتسبين ولم يكن يخصّ بها الزمني دون الأصحاء.

٢- أنّ هذا عليه أمرُ الناس من لدن النبيّ صلى الله عليه وسلم إلى يومنا يخرجون صدقاتهم إلى الفقراء الأقوياء والضعفاء منهم، لا يعتبرون منها ذوي العاهات والزمانة دون الأقوياء والأصحاء.

٣- أنه لو كان الصدقة محرّمة غير جائزةٍ للأقوياء المكتسبين - الفروض منها أو النوافل - لكان من النبي صلى الله عليه وسلم توقيف للكافة لعموم الحاجة إليه، فدل ذلك على جواز إعطائها الأقوياء المكتسبين من الفقراء كجواز إعطائها الزمني والعاجزين عن الاكتساب[٣٧].

مناقشة الأدلة النصية لأصحاب هذا القول

أولاً: نوقش وجه الدلالة من الآيات:

إنّ الفقر ليس العدم وإنما هو الحاجة، والمكتسب غير محتاج.

ثانياً: مناقشة وجه الدلالة من السنة والآثار

١- أما حديث عبدالله بن عدي بن الخيار فيقال: إننا نسلم لكم ذلك في حال من جاء يطلب الزكاة فإنه يعطى ولو كان قويًّا مستطيعًا للكسب، ولكن لا نسلم لكم جواز إعطاء المستطيع للكسب ابتداءً. وهذا سيأتي بيانه في أدلة القائلين بالمنع.

٢- الجواب عن حديث: «فإن هم أطاعوك فأخبرهم أنّ الله افترض عليهم صدقةً تؤخذ من

---

(٣٤) رواه مسلم في «صحيحه» في كتاب الزكاة، باب من تحل له المسألة ٢/٧٢٢ ح (١٠٤٤)، وأبو داود في «سننه» في كتاب الزكاة، باب ما تجوز فيه المسألة ٢/٢٩٠ ح (١٦٤٠).

(٣٥) أخرجه أحمد في «المسند» ٣/٢٥٤ ح (١٧٣٠)، وأبو داود في «سننه» في كتاب الزكاة، باب من السائل ٢/٣٠٦ ح (١٦٦٥). قال الألباني: ضعيف. ينظر: «ضعيف سنن أبي داود» ص١٣٠.

(٣٦) ينظر: «أحكام القرآن» للجصاص ٣/١٦٩.

(٣٧) ينظر: «أحكام القرآن» للجصاص ٣/١٦٩.

أغنيائهم وتردّ على فقرائهم»: أنه قد يكون في الناس من لا تؤخذ منه ولا تدفع إليه فهو مالك مالًا لا يزكى، فكذلك المكتسب فجاز أن يكون منهم من تؤخذ منه فتدفع إليه وهو مالك ما يزكى إذا كان غير مكتسب.

٣- أمّا الجواب عن قوله صلى الله عليه وسلم: «ومن سألنا شيئًا فوجدناه أعطيناه إياه» أنّ المعنى: من أظهر لنا الفقر قبلنا منه؛ لأنّ الأصل في الناس الفقر.

٤- أما حديث سلمان -رضي الله عنه- فيجاب عنه: أنّ سلمان كان مملوكًا فأعطى صدقته للنبي صلى الله عليه وسلم فلم يأكل منها النبيُّ صلى الله عليه وسلم؛ لأنها صدقة وأمر أصحابه أن يأكلوا منها لأنها أصبحت هدية من سلمان -رضي الله عنه- والهدية يجوز إعطاؤها للغني والفقير والقادر المكتسب وغير القادر.

٥- أما حديث قبيصة -رضي الله عنه- فيجاب عنه: بأنّ النبيَّ صلى الله عليه وسلم بيَّن متى تحلّ المسألة، فدل بمفهومه أنه من لم يكن من أحد الثلاثة فلا تحل له المسألة، وهذا المفهوم ليس قيدًا؛ فإنّ المسألة تحل لغير هؤلاء الثلاثة ممن كان محتاجًا بوصف الفقر والمسكنة أو غيرهما، فتبين أنّ المكتسب يستطيع أن يخرج من هذا الوصف بقدرته على الاكتساب.

٦- وأما أثر الحسين بن علي رضي الله عنهما: «للسائل حقّ ولو جاء على فرس» فهو دليل لمن قال بالمنع؛ لأنّ أبا حنيفة يمنعه إذا كان ثمن فرسه نصابًا، ومن قال بالمنع يعطيه إذا كان محتاجًا. كما يجاب عنه بأنّ الحديث ضعيف لجهالة يعلى بن أبي يعلى[٣٨].

٧- أنه قد يكون في الناس من لا تؤخذ منه ولا تدفع إليه، فهو مالك مالاً مقدار كفايته، فكذلك المكتسب فإنه يستطيع أن يملك مالًا لقدرته على الكسب؛ فلا يستحقّ الزكاة.

مناقشة الأدلة العقلية لأصحاب هذا القول

١- بالنسبة للدليل الأول والثاني: بأنّ الرسول صلى الله عليه وسلم كان يعطي الصدقة للأغنياء والفقراء فإنما كان يعطي الأغنياء من صدقة التطوّع فتعدّ في حقّهم هدية، أما الفقراء فإنه كان يعطيهم من صدقة الفرض، فتكون في حقهم زكاةً.

٢- أما أهل الصفة فلا حجة فيه؛ لأنهم أضياف الإسلام كما أشار إليه القرطبي بقوله: «ولا حجة لهم في أهل الصفة، فإنهم كانوا فقراء يقعدون في المسجد ما يحرثون ولا يتجرون، ليس لهم كسب ولا مال، إنما هم أضياف الإسلام عند ضيق البلدان»[٣٩].

٣- أما بالنسبة للدليل الثالث: يمكن أن يجاب عنه بأنه صدر بيان من الرسول صلى الله عليه

---

(٣٨) عن هذه الاعتراضات ينظر: «الحاوي» ٨/٤٩١-٤٩٢.

(٣٩) ينظر: «أحكام القرآن» ٨/٦٩.

وسلم بمنع إعطاء القوي المكتسب من الزكاة بقوله ﷺ: «لا حظّ فيها لغني ولا لقوي مكتسب»[٤٠].

القول الثاني

إنه لا يجوز إعطاء القوي المكتسب من الزكاة.

وهو قول الشافعية[٤١]، والحنابلة[٤٢]، وقول عند المالكية[٤٣] اختاره القرافي[٤٤].

إلا أنّ الشافعية والحنابلة قيّدوه بقيود، منها: أن يكون المكتسب بالمال الحلال، أما المكتسب بالمال الحرام فيجوز إعطاؤه من الزكاة حتى يتخلص من المال الحرام.

أدلتهم

استدلوا بالسنة والمعقول:

أولاً: استدلالهم بالسنة

١- عن عبيدالله بن عدي بن الخيار: أنّ رجلين أخبراه أنهما أتيا النبيَّ صلى الله عليه وسلم فسألاه من الصدقات فصعد النظر فيهما وصوَّب وقال: «إن شئتما أعطيتكما ولا حظّ فيها لغني ولا لقويّ مكتسب»[٤٥].

٢- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إنّ الصدقة لا تحلّ لغني ولا لذي مرة سوي»[٤٦].

٣- عن جابر بن عبدالله- رضي الله عنهما- قال: جاءت رسول الله صلى الله عليه وسلم صدقةٌ فركبه الناس فقال: «إنها لا تصلح لغني، ولا لصحيح سوي، ولا لعامل قويّ»[٤٧].

٤- عن عبدالله بن عمرو رضي الله عنهما عن النبيّ صلى الله عليه وسلم قال: «ولا تحل الصدقة لغني ولا لذي مرّة سوي»[٤٨].

---

(٤٠) سبق تخريجه في ص: ٧٨٢.

(٤١) ينظر: «الحاوي» ٨/٤٩٠-٤٩١، و«العزيز شرح الوجيز» ٧/٣٧٦- ٣٧٧، و«المجموع شرح المهذب» ٦/١٩٠، و«تحفة المحتاج بشرح المنهاج» ٨/٧٠١.

(٤٢) ينظر: «الجامع الصغير» ص٨٢، «رؤوس المسائل» ١/٣١٤، و«تنقيح التحقيق أحاديث التعليق» ٢/٢٧٢، و«التوضيح» ١/٤٤١.

(٤٣) ينظر: «عقد الجواهر الثمينة» ١/٢٤٣.

(٤٤) «الذخيرة» ٣/١٤٤.

(٤٥) سبق تخريجه ص/٨.

(٤٦) رواه ابن أبي شيبة في «مصنفه» ٣/٢٠٧، وأحمد في «مسنده» ٤/٤٨٣- ٤٨٤ ح (٨٩٠٨) و١٥/٢٦ ح (٩٠٦١)، والنسائي في «سننه» في كتاب الزكاة، باب إذا لم يكن له دراهم وكان له عدلها ٥/٩٩ ح (٢٥٩٧)، وابن ماجه في «سننه» في كتاب الزكاة، باب من سأل عن ظهر غنى ١/٥٨٩ ح (١٨٣٩).

قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن ابن ماجه» ٢/١١٥.

(٤٧) رواه الدارقطني في «سننه» في كتاب الزكاة، باب لا تحل الصدقة لغني ولا لذي مرة سوي ٣/٢٣ ح (١٩٩٣). قال الزيلعي: في سنده الوازع بن نافع يروي الموضوعات عن الثقات على قلة روايته. ينظر: «نصب الراية» ٢/٤٠٠.

(٤٨) رواه ابن أبي شيبة في «مصنفه» ٣/٢٠٧، وأحمد في «مسنده» ١١/٨٤ ح (٦٥٣٠) و١١/٤٠٣ =

٥- عن حبيش بن جنادة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: «إنّ المسألة لا تحلّ لغني ولا لذي مرّة سوي، إلّا لذي فقر مدقع، أو غرم مفظع»[٤٩].

وجه الدلالة في هذه الأحاديث السابقة

أنّ الرسول صلى الله عليه وسلم جمع بين صفتين لا تحل الصدقة إلا لمن اتّصف بهما أو بإحداهما:

الصفة الأولى: وهي الغنى؛ فيحرم على الغني أخذ الصدقة، وهذا باتفاق العلماء.[٥٠]

والثانية: وهي القوة والاكتساب؛ فلا يجوز للقوي المكتسب أن يأخذ الصدقة فهو مثل الغني؛ لأنّ الحديث قد جمع بينهما، فتفريق إحدى الصفتين عن الأخرى يحتاج إلى دليل، وليس ثمة دليل على ذلك.

أدلتهم من المعقول

١- أنه مستديم القدرة على كفايته فوجب أن تحرم عليه الزكاة بالفقر والمسكنة، كالقادر على نصاب أو كالمشتغل لوقف.

٢- أنّه من حرمت عليه المسألة حرمت عليه الصدقة كالغني.

٣- أنه لما كان الاكتساب كالغنى في سقوط نفقته عن والديه ومولوديه ووجوبها عليه لوالديه ومولوديه المحتاجين، أصبح كالغني في تحريم أخذ الصدقات[٥١].

نوقشت أدلة أصحاب هذا القول من جهتين:

الجهة الأولى: من جهة المعنى

أنّ الحديث محمول على الكراهة لا على التحريم - كراهة المسألة -.

فإن قيل: إنه جمع بين الغني والقوي المكتسب، وهو أنّ الغني يحرم إعطاؤه من الزكاة فكذلك القوي المكتسب.

قيل: يجوز أنه أراد الغني الذي يستغني به عن مسألة الناس، وهو أن يكون له أقل من مائتي درهم، لا الغني الذي يجعله في حيّز من يملك ما تجب في مثله الزكاة، إذ قد يجوز أن يسمى غنيًّا لاستغنائه بما يملكه عن المسألة، ولم يرد به الغني الذي يتعلق بملك مثله

= ح (٦٧٩٨)، وأبو داود في «سننه» كتاب الزكاة، باب من يعطى من الصدقة وحد الغنى ٢/٢٨٥- ٢٨٦ ح (١٦٣٤)، والترمذي في «سننه» كتاب الزكاة، باب ما جاء من لا تحل له الصدقة ٣/٣٣ ح (٦٥٢)، والدارمي في «سننه» كتاب الزكاة، باب من لا تحل له الصدقة ١/٤١٣ ح (١٥٩٦)، والدارقطني في «سننه» كتاب الزكاة، باب لا تحل الصدقة لغني ولا لذي مرة سوي ٣/٢٢- ٢٣ ح (١٩٩٢). قال الترمذي: حسن. قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن الترمذي» ١/٣٥٥.

(٤٩) رواه ابن أبي شيبة في «المصنف» ٣/٢٠٧، والترمذي في «سننه» كتاب الزكاة، باب ما جاء من لا تحل له الصدقة ٣/٣٤ ح (٦٥٣). قال الألباني: ضعيف. ينظر: «ضعيف سنن الترمذي» ص٦٩.

(٥٠) ينظر: (الإجماع) ص١٥، (الإفصاح) ١/٢٢٩

(٥١) ينظر: «الحاوي» ٨/٤٩١.

وجوب الغنى، فكان قوله صلى الله عليه وسلم: «لا تحل الصدقة لغني ولا لذي مرة سوي» على وجه الكراهة للمسألة لمن كان في مثل حاله[٥٢].

الجهة الثانية: من جهة أسانيد الأحاديث

١- أما حديث أبي هريرة رضي الله عنه فمختلف في رفعه، فرواه أبو بكر بن عياش مرفوعًا، ورواه أبو يوسف عن حصين عن أبي حازم عن أبي هريرة من قوله غير مرفوع[٥٣].

نوقش هذا الاعتراض

بأنّ رجال هذا الحديث رجال الصحيح؛ فهم ثقات إلا أنّ سالم بن أبي الجعد كثير الإرسال عن الصحابة، ولم يُصرِّح بسماعه، لكنه قد توبع على هذا الحديث تابعه أبو حصين عثمان بن عاصم بن حصين الأسدي[٥٤].

٢- أما حديث عبدالله عمرو رضي الله عنهما ففيه علتان:

الأولى: أنه روي موقوفًا، حيث قال الإمام أحمد: قال عبدالرحمن بن مهدي، ولم يرفعه سعد ولا ابنه، يعني إبراهيم بن سعد.

الثانية: اختلاف لفظ الحديث

قال الإمام أحمد: وقال عبدالرحمن: «قوي» بدلاً من «سوي»[٥٥].

قال أبو داود: والأحاديث الأخر عن النبي صلى الله عليه وسلم بعضها: «لذي مرة قوي» وبعضها: «لذي مرة سوي»[٥٦].

ونوقش هذا الاعتراض

بالنسبة للعلة الأولى: أن الحديث روي موقوفًا وروي مرفوعًا، حتى قال البيهقي: «وفي رواية من رفعه كفاية»[٥٧]. ورواية الرفع صحيحة كما سبق ذِكرُه[٥٨].

أما العلة الثانية: فإنّ كلا اللفظين قد وردا بأسانيد صحيحة كما قال الألباني[٥٩].

مناقشة أدلتهم العقلية

يمكن أن تناقش أدلتهم: بأن قياس قولهم بالمنع من إعطاء القادر على الكسب من الزكاة على القادر على نصاب أو كالمشتغل لوقف أو تحرم الصدقة عليه كالغني، ووجوب النفقة عليه لوالديه كالغني، إن هذه الأقيسة وقياس القادر على الكسب عليها قياسٌ مع الفارق؛ لأنّ المالك للنصاب أو المشتغل للوقف.. الخ لا يجوز إعطاؤه من الزكاة،

---

(٥٢) ينظر: «أحكام القرآن» للجصاص ١٦٨/٣.

(٥٣) ينظر: المرجع السابق ١٦٨/٣.

(٥٤) ينظر: التعليق على الحديث في «مسند الإمام أحمد» ٤٨٤/١٤.

(٥٥) ينظر: المرجع السابق.

(٥٦) في «سننه» ٢/ ٨٦ ؟. وكذلك ينظر: «أحكام القرآن» للجصاص ١٩٨/٣.

(٥٧) «سنن البيهقي» ١٣/٧.

(٥٨) ينظر: التعليق على «مسند أحمد» ٨٥/١١.

(٥٩) ينظر: «صحيح سنن أبي داود» ٤٥٤/١، وكذلك ينظر: التعليق على «مسند أحمد» ٨٥/١١.

وهذا باتفاق [٦٠]؛ لأنّ هؤلاء يعدون أغنياء أما القادر على الكسب ولم يتملك ما ذكر من ملك النصاب وغيره فهو باق على أصله وهو أن الأصل الفقر حتى يجد ما يملكه، فلهذا يجوز إعطاؤه من الزكاة لعموم الأدلة الدالة على إعطائها للفقراء والمساكين.

الترجيح وسببه

بعد عرض القولين وأدلتهما ومناقشتهما نجد أنّ أصحاب القول الأول أخذوا بالأصل، وهو جواز إعطاء الزكاة للفقراء والمساكين دون النظر إلى قوته وجلده على الكسب، بناءً على عموم الأدلة التي تنصّ على أنّ الزكاة تعطى للفقراء والمساكين وبقية الأصناف.

أما أصحاب القول الثاني فإن الأصل عندهم منع إعطاء الزكاة للقوي المكتسب بناءً على أنه انتفى عنه وصف الفقر والمسكنة، على ما دلت عليه الآثار المانعة من إعطاء القوي المكتسب من الزكاة.

والذي يظهر ترجيح ما ذهب إليه أصحاب القول الثاني؛ للأسباب التالية:

١- أنّ ما استدلوا به من الأحاديث قد خصصت عموم الأدلة التي استدل بها أصحاب القول الأول.

٢- أنّ من مقاصد الشريعة أنّ المسلم مطالب بالعمل والكسب والإنفاق على نفسه وعلى من يعول؛ لأنّ الرسول صلى الله عليه وسلم قد وصف عطايا الناس من الزكاة بقوله: «**إنّ هذه أوساخ الناس**»[٦١] فكلما ابتعد المسلم عن هذه الأوساخ فهو المحمود في نظر الشريعة، والله أعلم[٦٢].

المطلب الثاني: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل الاشتغال بالعلم

اتفق الفقهاء على استحقاق الفقير أو المسكين القادر على الكسب من الزكاة إذا تفرّغ لطلب العلم.

أما الحنفية والمالكية فهذا أصل في مذهبيهما: أنه يجوز إعطاء الفقير أو المسكين ولو كانا قادرين على الكسب، وقد تقدم عرض رأيهما[٦٣].

وأما الشافعية[٦٤]:

---

(٦٠) ينظر: (مراتب الإجماع) ص٤٣، (الاقناع في مسائل الإجماع) ١/٢٢٣، (الإفصاح) ١/٢٣١.

(٦١) أخرجه مسلم في «صحيحه» كتاب الزكاة، باب ترك استعمال آل النبي صلى الله عليه وسلم على الصدقة ٢/٧٥٢- ٧٥٣ ح (١٠٧٢)، والنسائي في «سننه» كتاب الزكاة، باب استعمال آل النبي صلى الله عليه وسلم على الصدقة ٥/١٠٥- ١٠٦ ح (٢٦٠٩).

(٦٢) الترجيح هنا مجرد ترجيح بين أقوال الفقهاء بخصوص هذه المسألة، وسيأتي أنّ الترجيح ليس على إطلاقه في بعض مسائل البحث.

(٦٣) في ص٧٨١ وكذلك ينظر: الحصفكي في «شرحه على متن تنوير الأبصار» ٣/٣٣٥.

(٦٤) ينظر: «إحياء علوم الدين» ١/٢٢٨، و«المجموع» ٦/١٩٠- ١٩١، و«نهاية المحتاج» ٦/١٥٣، و«مغني=

ما قاله النووي: «ولو اشتغل بعلم والكسب يمنعه ففقير»[٦٥].

وأما الحنابلة[٦٦]:

ما قاله البهوتي: «إذا تفرّغ القادر على التكسب لطلب العلم وتعذر الجمع بين طلب العلم والتكسب أنه يعطى»[٦٧].

وحجّتهم

أنّ فائدة العلم ليست محصورةً في نفس المتعلم، ولا مقصورةً عليه، وإنما يتعدّى نفعها إلى غيره من الناس بالتعليم.

إلا أنّ بعض الفقهاء -كالشربيني والمرداوي- قيّدوا الجواز بشروط، وهي:

١- أن يكون العلم شرعيًّا.

٢- أن يتعذر الجمع بين طلب العلم والكسب، فإن أمكن الجمع فلا يعطى من الزكاة.

٣- زاد الشافعية شرطًا، وهو أن يكون الطالب ممن يتأتى فيه تحصيل العلم، أما من لا يتأتى منه التحصيل فلا يعطى إن قدر على الكسب[٦٨].

مسألة

يفهم من كلام هؤلاء الفقهاء أنه إذا كان الطالب مشتغلًا بغير العلوم الشرعية - كالمنطق والكلام والفلسفة والرياضيات... إلى غير ذلك - أنه لا يدخل[٦٩].

أما إذا كان العلم يتعلق بالأمور الدنيوية - كالطب والهندسة والحاسب .. إلى غير ذلك من العلوم - فإنه يفهم من كلام الفقهاء السابقين عدم إعطاء المشتغلين بهذه العلوم من الزكاة، لكن إذا كانت الأمة بحاجة إلى هذه العلوم فهل يُعطون من الزكاة لسدّ العجز الحاصل في الأمة حتى لا تحتاج إلى غيرها من الأمم؟

الذي يظهر أنه يجوز إعطاؤهم من الزكاة حتى تكون الأمة مكتفيةً بهذه العلوم ولا تكون عالةً على غيرها من الأمم، فإذا حصل الاكتفاء فإنّ الحكم يعود إلى ما سبق وهو المنع، وهذا ما أفتت به بعض الجهات المعاصرة[٧٠].

لكن لا بد لهذا الجواز من ضوابط، منها:

١- أن يكون المعطى مشهوداً له بالصلاح.

٢- تحقق نفع الأمة به وأمثاله.

٣- تحقق حاجة الأمة لتخصصه.

= المحتاج» ١٠٧/٣.

(٦٥) «المنهاج» ٤٠٠/٢.

(٦٦) ينظر: «الرعاية الصغرى» ١٩٢/١، و«الفروع» ٣٠٦/٤، و«الإنصاف» ٢١٩/٣.

(٦٧) «كشاف القناع» ٢٨٧/٢.

(٦٨) ينظر: «مغني المحتاج» ١٠٧/٣، و«الإنصاف» ٢١٩/٣.

(٦٩) ينظر: «إتحاف السادة المتقين بشرح إحياء علوم الدين» ٢٢٨/٤.

(٧٠) ينظر: «مجموعة الفتاوى الشرعية الصادرة من وزارة الشؤون الإسلامية في الكويت» ٢٧٨/١.

المطلب الثالث: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل التفرغ للعبادة

اختلف الفقهاء على قولين:

القول الأول: أنّ الفقير والمسكين يستحقان الزكاة في هذه الحالة، وهو قول الحنفية والمالكية، وذلك لأنّ أصل مذهبيهما جواز إعطاء القادر على التكسب ما دام أنه يملك أقل من نصاب عند الحنفية، أما المالكية فالأصل عندهم أنّ القادر على التكسب يعطى ولو ترك التكسب اختيارًا، وقد سبق عرض قوليهما[٧١].

حجة هذا القول

احتجّ القاضي أبو بكر بن العربي لهذا القول بقوله- لما ساق ما كان الصحابة رضوان الله عليهم يعملونه، والنبي صلى الله عليه وسلم بين أظهرهم من التجارة في الأسواق والعمارة... الخ- قال:

«لقد كان قوم يقعدون بصفة المسجد ما يحرثون ولا يتجرون إذا جاءت هدية أكلها النبي صلى الله عليه وسلم معهم، وإن كانت صدقة خصّهم بها، ولم يكن ذلك بمعاب عليهم؛ لإقبالهم على العبادة وملازمتهم للذّكر والاعتكاف. فصارت جادّتين في الدِّين ومسلكين للمسلمين، فمن آثر منهما واحدًا لم يخرج عن سنته ولا اقتحم مكروهًا»[٧٢].

القول الثاني: أنّ الفقير والمسكين لا يعطيان من الزكاة إذا تفرغا للعبادة وكانا قادرين على الكسب ولم يكتسبا، وهو قول الشافعية[٧٣] والحنابلة[٧٤].

قال النووي: «ولو اشتغل بعلم والكسب يمنعه ففقير، ولو اشتغل بالنوافل فلا»[٧٥].

وقال المرداوي: «لو قدر على الكسب ولكن أراد الاشتغال بالعبادة لم يُعط من الزكاة قولاً واحدًا»[٧٦].

وحجة هذا القول ما يلي

١- أنّ كسبه وقطع النظر عمّا في أيدي الناس أولى من الإقبال على النوافل مع الطمع فيما في أيديهم[٧٧].

٢- الاشتغال بالكسب والحال هذه أفضل من نوافل العبادات[٧٨].

٣- أنّ نفع العبادة-النافلة- مقصور على الشخص لا يتعدّى إلى غيره، بخلاف طالب العلم فإنّ نفعه متعدّ إلى غيره[٧٩].

---

(٧١) ينظر: ص ٧٨١.

(٧٢) «أحكام القرآن» ٢/ ٤٧٢، ويقصد بالجادتين والمسلكين: أن بعضهم يعمل وبعضهم تفرغ للعباة.

(٧٣) ينظر: «إحياء علوم الدين» ١/ ٢٢٨، و«المجموع» ٦/ ١٩٠-١٩١، و«نهاية المحتاج» ٦/ ١٥٣.

(٧٤) ينظر: «الرعاية الصغرى» ١/ ١٩٢، و«الفروع» ٤/ ٣٠٦، و«كشاف القناع» ٣/ ٢١٩.

(٧٥) «المنهاج» ٢/ ٤٠٠.

(٧٦) «الإنصاف» ٣/ ٢١٨.

(٧٧) ينظر: «النجم الوهاج» ٦/ ٤٣٥.

(٧٨) ينظر: «الإنصاف» ٣/ ٢١٩.

(٧٩) ينظر: «كشاف القناع» ٢/ ٢٨٧.

المناقشة والترجيح وأسبابه

لم أجد من ناقش الأدلة السابقة، وبالتالي فإني أرى أن الراجح هو القول الثاني القاضي بمنع إعطاء الفقير المتفرغ للعبادة النافلة مع قدرته على الكسب؛ للأسباب التالية:

١- أن ما احتجّ به أصحاب القول الأول من حال أصحاب الصفة رضي الله عنهم يمكن أن يناقش بأنّ أصحاب الصفة رضي الله عنهم أضياف على المسلمين كما رواه البخاري[٨٠]، والضيف لا يطالب بالعمل أو الحرفة أو غيرهما، والرسول صلى الله عليه وسلم علم من حالهم بأنهم لا يستطيعون العمل مع فقرهم، فجمعهم في الصفة حتى يعطيهم الصدقة، ويأكل معهم الهدية صلى الله عليه وسلم[٨١].

٢- أما تعليلات أصحاب القول الثاني فإنهم اعتبروا نفع العبادة قاصرًا على صاحبها، ولا يتعدّى إلى غيره، وكسبه ربما يتعدى نفعه إلى غيره كما أنّ الكسب من العبادة حيث جاءت الشريعة حاثةً المسلم أن يرفع نفسه عن ذل السؤال وعدم التطلع إلى ما في أيدي الناس.

المطلب الرابع: إعطاء القوي المكتسب من الزكاة لأجل الزواج

إنّ الله - قد حثّ في كتابه على الزواج والتمكين منه، وذلك بتزويج الفقراء، وتكفل - باستمرار الحياة الزوجية بإغناء الله لهم.

قال تعالى: ﴿وَأَنكِحُوا۟ ٱلْأَيَـٰمَىٰ مِنكُمْ وَٱلصَّـٰلِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَآئِكُمْ ۚ إِن يَكُونُوا۟ فُقَرَآءَ يُغْنِهِمُ ٱللَّهُ مِن فَضْلِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ ﴿٣٢﴾﴾[٨٢].

قال القرطبي معلقًا على هذه الآية: «هذه الآية دليل على تزويج الفقير، ولا يقول: كيف أتزوج وليس لي مال، فإنّ رزقه على الله، وقد زوج النبيّ صلى الله عليه وسلم المرأة التي أتته تهبه نفسها لمن ليس له إلا إزار واحد»[٨٣].

وقال الآلوسي: «وأنّ المراد من الإنكاح المعاونة والتوسط في النكاح أو التمكين منه»[٨٤].

وقد كان من هدي النبي صلى الله عليه وسلم إعانة المتزوّجين. فقد روى أبو هريرة رضي الله عنه أنّ النبيَّ صلى الله عليه وسلم جاءه رجل يسأله مالاً فقال: إني تزوجت امرأةً من الأنصار. فقال صلى الله عليه وسلم: «على كم تزوجتها؟». فقال: على أربعة أواق. فقال النبيُّ صلى الله عليه وسلم: «على أربع

---

(٨٠) أخرجه البخاري في «صحيحه» كتاب الرقاق، باب كيف كان عيش النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه وتخليهم عن الدنيا ٤/١٨٢- ١٨٣ ح (٦٤٥٢).

(٨١) ينظر: «المفهم» ٥/٣٣٦، و«أحكام القرآن» للقرطبي ٨/٦٩.

(٨٢) سورة النور: آية ٣٢.

(٨٣) «أحكام القرآن» ١٢/٢٤٢.

(٨٤) ينظر: «روح المعاني» ١٨/١٤٨.

أواق؟ كأنما تنحتون الفضة من عُرْض هذا الجبل، ما عندنا ما نعطيك، ولكن عسى أن نبعثك في بعث تصيب منه»[٨٥].

وعن أبي هريرة ت قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «ثلاثةٌ حقّ على الله عونهم: الناكح يريد العفاف، والمكاتب يريد الأداء، والغازي في سبيل الله»[٨٦].

والرسول صلى عليه وسلم حثّ على الزواج ورغب فيه. قال صلى الله عليه وسلم: «يا معشر الشباب، من استطاع منكم الباءة فليتزوج، فإنه أغضّ للبصر وأحصن للفرج...»[٨٧].

والمقصود من الكلام: أنّ للزواج مقاصدَ سامية أشار إليها الله في القرآن الكريم، والنبيُّ صلى الله عليه وسلم في السنّة النبوية في النصوص السابقة، منها: الإعفاف، والإحصان، وغضّ البصر، وتكثير النسل في الأمة، وتعدّ هذه الأمور من المهمات الأساسية للإعانة على تلك المقاصد، إذ إنّ كثيرًا من الشباب قد عزف عن الزواج، أو على الأقل أخّر الزواج بسبب تكاليفه ومتطلباته الضرورية، ولا شك أنّ لهذا الأمر آثارًا سيئةً على المجتمعات الإسلامية، حيث يطغى الشرّ والفساد بين الجنسين، زيادةً على ما ينتج عن ذلك من آثار جانبية كأن يكون المهر مشاركة بين الرجل والمرأة كما هو الحال في بعض البلدان الإسلامية، بل أسوأ من ذلك أن يكون المهر كله على المرأة، وهذا بلا شكّ أمرٌ خطيرٌ يحتاج إلى علاج ناجع عاجل، فقد انتشرت العنوسة بين الجنسين انتشارًا ينذر بالخطر العظيم، فعلى رجال الأمة - كل في اختصاصه - النظر في هذا الجانب وإعطائه الأهمية القصوى لكي تنجو الأمة بإذن الله تعالى من خطورة قادمة متحققة على المجتمع الإسلامي.

وهذه المسألة - وهي إعطاء القوي المكتسب من الزكاة لأجل الزواج - قد اتفق عليها أكثر الفقهاء، فهو المفهوم من كلام الحنفية والمالكية بحسب أصل مذهبيهما[٨٨].

أما الشافعية والحنابلة فقد نصُّوا عليها[٨٩]، وهو

---

(٨٥) رواه مسلم في «صحيحه» في كتاب النكاح، باب ندب النظر إلى وجه المرأة وكفيها لمن يريد تزوجها ٢/١٠٤٠ ح (١٤٢٤) (٧٥).

(٨٦) رواه الترمذي في «سننه» كتاب فضائل الجهاد، باب ما جاء في المجاهد والناكح والمكاتب وعون الله إياهم ٤/١٨٤ ح (١٦٥٥)، والنسائي في «سننه» كتاب الجهاد، باب فضل الروحة في سبيل الله لأ ٦/١٢ ح (٣١٢٠)، وابن ماجه في «سننه» كتاب العتق، باب المكاتب ٢/٨٤١ ح (٢٥١٨). قال الألباني: حسن. ينظر: «صحيح سنن الترمذي» ٢/٢٣٦.

(٨٧) رواه البخاري في «صحيحه» في كتاب الصوم، باب الصوم لمن خاف على نفسه العُزبة ٢/٣٢ ح (١٩٠٥)، ومسلم في «صحيحه» كتاب النكاح، باب استحباب النكاح لمن تاقت نفسه إليه ووجد مؤنة ٢/١٠١٨ ح (١٤٠٠).

(٨٨) ينظر: ص ٧٨١.

(٨٩) ينظر: «نهاية المحتاج» ٦/١٥٣، و«حاشية ابن قائد =

الذي عليه الفتوى في بعض البلدان الإسلامية كالمملكة العربية السعودية[٩٠] والكويت[٩١].

والحجة لهذا المطلب

أنّ الفقير يعطى ما يحصل به تمام الكفاية، ومن تمام الكفاية ما يأخذه الفقير ليتزوج به إذا لم يكن له زوجة واحتاج للنكاح[٩٢].

المبحث الثاني: إعطاء الموظفين أو العاملين في وظائف عامة ومرتباتهم لا تفي بحاجاتهم الأصلية

قد أجاز الفقهاء[٩٣] ـ رحمهم الله ـ إعطاء من كانت حاله على هذا الوصف المذكور، وهذه بعض نصوصهم:

فمن نصوص الحنفية

قال الكاساني: «وذكر في الفتاوى فيمن له حوانيت ودور الغلة لكن غلتها لا تكفيه ولعياله أنه فقير ويحل له أخذ الصدقة عند محمد وزفر، خلافًا لأبي يوسف، وعلى هذا إذا كان له أرض وكرم لكن غلته لا تكفيه ولعياله، ولو كان عنده طعام للقوت يساوي مائتي درهم، فإن كان كفاية شهر تحل له الصدقة، وإن كان كفاية سنة قال بعضهم: لا تحل، وقال بعضهم: تحل؛ لأنّ ذلك مستحق الصرف إلى الكفاية، والمستحق ملحق بالعدم»[٩٤].

ومن نصوص المالكية

ما قاله ابن أبي زيد القيرواني: «قال الإمام مالك: من له ريع وعقار ليس في ثمنه ما يغنيه فلا بأس أن يعطى منها»[٩٥].

ومن نصوص الشافعية

ما قاله النووي: «قال البغوي وآخرون: لو كان له دار يسكنها أو ثوب يلبسه متجملًا به فهو فقير، ولا يمنع ذلك فقره لضرورته إليه.

وقال في موضع آخر: إذا كان عقار ينقص دخله عن كفايته فهو فقير أو مسكين فيعطى من الزكاة تمام كفايته ولا يكلف بيعه»[٩٦].

= النجدي على المنتهى» ١/٥١٥.

(٩٠) ينظر: «مجموع فتاوى ومقالات متنوعة» لسماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز رحمه الله ١٤/٢٧٥.

(٩١) ينظر: «مجموعة الفتاوى الشرعية الصادرة عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة الكويت» ٦/٧٥. حيث أجازوا أن يعطى مريد الزواج من الزكاة لأجل أن يوفر الحاجات الأساسية للزواج.

(٩٢) ينظر: «حاشية المنتهى» ١/٥١٥.

(٩٣) ينظر: «المحيط البرهاني» ٢/٤٣٦- ٤٣٧، و«فتح القدير» ٢/٦١، و«حاشية الرهوني على شرح الزرقاني» ٢/٣٥٥، و«حاشية الدسوقي على الشرح الكبير» ١/٤٩٣- ٤٩٤، و«نهاية المحتاج» ٦/١٥٥، و«مغني المحتاج» ٣/١٠٨، و«الفروع» ٤/٢٩٩- ٣٠٠، و«شرح غاية المنتهى» ٢/١٣٥.

(٩٤) ينظر: «بدائع الصنائع» ٢/٤٧٧.

(٩٥) ينظر: «النوادر الزيادات» ٢/٢٨٨- ٢٨٩.

(٩٦) ينظر: «المجموع» ٦/١٩٠- ١٩٢.

ومن نصوص الحنابلة

ما قاله الإمام أحمد في رواية محمد بن الحكم: إذا كان له ضيعة أو عقار يستغلها عشرة آلاف أو أكثر لا تكفيه يأخذ من الزكاة، وقيل له - أي لأحمد -: يكون له الزرع القائم وليس عنده ما يحصده أيأخذ من الزكاة؟ قال: نعم[٩٧].

ويستدل لهم

الأصل في الاستدلال لهذه النصوص الفقهية ما جاء في قصة الرجلين اللذين جاءا يسألان النبيَّ صلى الله عليه وسلم من الصدقة فصعد فيهما النظر فوجدهما جلدين قويين فقال لهما: «إن شئتما أعطيتكما ولا حظ فيها لغني ولا لقوي مكتسب»[٩٨].

وجه الدلالة: أن الحديث دل بعمومه على أنّ الرسول صلى الله عليه وسلم أعطى الرجلين مع جلدهما وقوّتهما، فمن كان دخله لا يفي بحاجاته الأصلية يكون من باب أولى، وحيث إنّ المقصود بالكفاية التي قرّرها الفقهاء هي الوفاء بالحاجات فمن كان مرتبه لا يفي بحاجاته لم تحصل له الكفاية؛ فجاز إعطاؤه من الزكاة.

الفصل الثاني: إعطاء القوي القادر على الكسب من غير صنف الفقراء والمساكين

وفيه ثلاثة مباحث.

المبحث الأول: إعطاؤها للمكاتب والغارم وابن السبيل

وفيه ثلاثة مطالب.

المقصود بالبحث هنا: هو ما نص عليه الفقهاء من إعطاء القادر على الكسب من غير صنف الفقراء والمساكين، حيث تطرق الفقهاء إلى ثلاثة أصناف، وهم:

صنف الرِّقاب[٩٩]، والغارمين[١٠٠]، وأبناء

---

(٩٧) ينظر: «كشاف القناع» ٢/٢٧٢، وهذا ما عليه الفتوى في بلادنا فقد سئل فضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين -رحمه الله- عن ما إذا كان لدى التاجر عمال في المحل أو في المؤسسة براتب قدره ستمائة ريال لكل واحد، فهل يجوز للتاجر أن يعطيهم زكاة ماله؟
فأجاب فضيلته بقوله: نعم يجوز أن يعطيهم إذا كانوا من أهل الزكاة، مثل أن يكون لديهم عوائل ورواتبهم لا يكفيهم، أو عليهم ديون ورواتبهم لا تقضى به الديون وما أشبه ذلك، المهم إذا كانوا من أهل الزكاة فلا حرج أن يعطيهم وإن كانوا عمالاً، أو خدماً عنده.
ينظر: مجموع فتاوى ورسائل فضيلة الشيخ محمد بن صالح العثيمين ١٨/٣٥٠.

(٩٨) سبق تخريجه ص ٧٨٢.

(٩٩) الرقاب: هم المكاتَبون، جمع مفرده مكاتب، وهو العبد الذي يكاتب سيده على مال يدفعه العبد على نجوم (أقساط)، فمتى سدّد هذا المال أصبح حرًّا. ينظر: «المحيط البرهاني» ٢/٤٣١، و«أحكام القرآن» للقرطبي ٨/١٨٢، و«المجموع شرح المهذب» ٦/٢٠٠، و«المستوعب» ٣/٣٥٢.

(١٠٠) الغارمون: هم المدينون العاجزون عن وفاء دينهم، =

السبيل[١٠١].

أما صنف العاملين عليها[١٠٢]، والمؤلفة قلوبهم[١٠٣]، وفي سبيل الله[١٠٤] ـ المجاهدين ـ فإنّ الفقهاء لم يختلفوا في جواز إعطائهم من الزكاة ولو كانوا أغنياء؛ لأنّ هؤلاء يُعطون من الزكاة مع غناهم، فمن باب أولى أن يعطوا مع قدرتهم على التكسب، ولم يخالف إلا الحنفية في صنف «في سبيل الله» فلا يعطون من الزكاة مع غناهم، وكذلك منع الحنفية والمالكية وهو قول للشافعية ورواية عن الإمام أحمد[١٠٥] إعطاء المؤلفة قلوبهم من الزكاة أصلاً.

ولهذا فلن أتعرَّض لهؤلاء الأصناف؛ لأنه لا علاقة لهم بموضوع البحث، وإنما اقتصرتُ على من لهم صلة بموضوع البحث الذين نصّ عليهم الفقهاء، وهم كالتالي:

المطلب الأول: إعطاؤها للمكاتب القادر على الكسب

نص فقهاء الشافعية[١٠٦]

= والغارمون نوعان: **النوع الأول**: غارمون استدانوا لمصلحة أنفسهم. **والنوع الثاني**: من غرموا لإصلاح ذات البين، وهو ضربان: الأول: من تحمل دية مقتول، فيعطى مع الفقر والغنى، وعند الحنفية لا يعطى إلا مع الفقر. الضرب الثاني: من حمل مالاً في غير قتل لتسكين فتنة. ينظر: «بدائع الصنائع» ٤٧١/٢، و«أحكام القرآن» للقرطبي ١١٧/٨، و«نهاية المحتاج» ١٥٦/٦-١٥٧، و«كشاف القناع» ٢٨١/٢.

(١٠١) ابن السبيل: هو المسافر المنقطع عن ماله. ينظر: «المحيط البرهاني» ٤٣٢/٢، و«أحكام القرآن» للقرطبي ١١٩/٨، و«فتح العزيز شرح الوجيز» ٣٩٦/٧، و«المستوعب» ٣٥٧/٣.

(١٠٢) العاملون على الزكاة: هم السُّعاة الذي يُرسلهم الإمام لأخذ الزكاة من أصحابها وجمعها وحفظها ونقلها، ومن يعينهم ممّن يسوقها ويرعاها ويحملها، ويدخل ضمن هؤلاء: الحاسب، والكاتب، والكيال، والوزّان، والعدّاد، وكل من يحتاج إليه فيها فإنه يُعطى أجرته منها؛ لأنّ ذلك من مؤنها، فهو كعلفها. ينظر: «البناية شرح الهداية» ٥٢٩/٣، و«أحكام القرآن» للقرطبي ١١٢/٨-١١٣، و«مغني المحتاج» ١١٠/٣، و«شرح منتهى الإرادات» ٣٠٩/٢.

(١٠٣) المؤلفة قلوبهم: أن يكون سيدًا مطاعًا في عشيرته ممن يرجى إسلامه، أو كف شرِّه، أو يرجى بعطيته قوة إيمانه. ينظر: «المنهاج» ٤٠١/٢، و«كشاف القناع» ٢٧٨/٢.

(١٠٤) هم المجاهدون في سبيل الله. وقال محمد بن الحسن: = هو الحاج المنقطع. ينظر: «المحيط البرهاني» ٤٣١/٢، و«أحكام القرآن» للقرطبي ١١٧/٨، و«المجموع شرح المهذب» ٢١٢/٦، و«الشرح الكبير» ٢٤٧/٧.

(١٠٥) ينظر: «البناية في شرح الهداية» ٥٢٢/٣-٥٢٣، و«تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق» ٢٩٩/١، و«أحكام القرآن» للقرطبي ١١٥/٨، و«حاشية الدسوقي على الشرح الكبير» ٤٩٥/١، و«المجموع شرح المهذب» ١٩٨/٦-٢٠٠، و«الشرح الكبير مع الإنصاف» ٢٣١/٧-٢٣٢.

(١٠٦) «فتح العزيز في شرح الوجيز» ٣٨٨/٧، و«المجموع شرح المهذب» ٢٠٥/٦، و«نهاية المحتاج» ١٥٦/٦.

والحنابلة[١٠٧] على إعطائها للمكاتبين وإن كانوا قادرين على الكسب.

قال الشربيني: «ويعطى المكاتب مع قدرته على كسب ما يؤدي به النجوم»[١٠٨].

وقال البهوتي: «يعطى المكاتب قدر على الكسب أم لا»[١٠٩].

دليلهم

لم أجد للشافعية والحنابلة دليلاً لما ذهبوا إليه، إلاّ أنه يمكن أن يُستدل بأن المكاتب لا يملك مالًا أصلًا قبل مكاتبته؛ لأنّ ما يملكه لسيده، فإذا كاتب سيده على مال يدفعه على أقساط فلا بدّ أن يكون قويًّا مكتسبًا حتى يسدد ما كاتبه عليه[١١٠].

فإذا ثبت هذا؛ فإنّ الشريعة جاءت حاثّةً على تحرير الأرقّاء وجعلت لذلك أسبابًا متعدِّدة حتى يتحرَّر الأرقّاء، والمكاتبة تعدّ من الأسباب التي جاءت بها الشريعة، فعلى هذا يُعطى المكاتب من الزكاة ولو كان قويًّا في بدنه لأجل مرغبات الشريعة في ذلك.

المطلب الثاني: إعطاؤها للغارم القادر على الكسب

اختلف الفقهاء فيها على قولين[١١١]:

القول الأول: إنه لا يجوز إعطاؤها للغارم القادر على الكسب.

وقال به بعض فقهاء الشافعية[١١٢] والحنابلة[١١٣].

وحجة هذا القول

تنزيل المقدرة على الكسب منزلة ملك المال، كما في سهم الفقراء والمساكين.

قال الرافعي: «لا يعطى؛ تنزيلاً للقدرة على الكسب منزلة ملك المال، كما في سهم الفقراء والمساكين»[١١٤].

---

(١٠٧) ينظر: «الفروع» ٤/٣٣٠، و«الإنصاف» ٣/٢٢٩، «وكشاف القناع» ٢/٢٧٩.

(١٠٨) «مغني المحتاج» ٣/١١٠.

(١٠٩) «شرح منتهى الإرادات» ٢/٣١٤.

(١١٠) وبناءً على هذا الاستدلال الذي يظهر أنّ المسألة متفق عليها بين الفقهاء.

(١١١) سبق الإيضاح في أول هذا الفصل أنّ الكلام سيكون مقتصرًا على ما نص عليه الفقهاء، وعلى هذا يفهم من كلام الحنفية - ما عدا الجصاص - أنه لا يعطى الغارم القادر على الكسب من الزكاة؛ لأنهم يرون أنّ الغارم لا يجوز إعطاؤه من الزكاة إذا كان غنيًّا.

وأما المالكية: فالذي يظهر أنهم يجيزون إعطاءه من الزكاة؛ لأنهم أجازوا أن يعطى منها وهو غني فيكون من باب أولى أن يعطى إذا كان قادرًا على الكسب.

ينظر: «الاختيار لتعليل المختار» ١/١١٩، و«أحكام القرآن» للقرطبي ٨/١١٧.

(١١٢) ينظر: «فتح العزيز شرح الوجيز» ٧/٣٩١، و«المجموع شرح المهذب» ٢/٢٠٨.

(١١٣) ينظر: «الإنصاف» ٣/٢٣٣، و«كشاف القناع» ٢/٢٨١.

(١١٤) ينظر: «فتح العزيز شرح الوجيز» ٧/٣٩١.

القول الثاني: إنه يجوز إعطاؤها للغـــارم وإن كان قادرًا على الكســـب. وهذا القول هو المنصوص عليه والمعتمد عند فقهاء الشافعية[١١٥]، والحنابلة[١١٦]، وهو قول الجصاص من فقهاء الحنفية[١١٧].

وحجة هذا القول

١- قال الله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلْفُقَرَآءِ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱلْعَٰمِلِينَ عَلَيْهَا وَٱلْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَٱلْغَٰرِمِينَ وَفِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ ﴾[١١٨].

وجه الدلالة: أنه يدخل في عموم قوله تعالى: ﴿ وَٱلْغَٰرِمِينَ ﴾.

٢- أنّ الحاجة حاصلة في الحال؛ لثبوت الدين في ذمته، وإنما يقدر على اكتساب ما يقضي به الدين بالتدريج[١١٩].

الترجيح وسببه

بعد عرض القولين وحجتيهما الذي يظهر ترجيح ما ذهب إليه أصحاب القول الثاني القائلون بجواز الإعطاء؛ للأسباب التالية:

أنّ حجة أصحاب القول الأول - وهو القياس على سهم الفقراء والمساكين - قياس مع الفارق؛ لأنّ حاجة الفقير والمسكين تتحقق في اليوم والكسوب يحصل له في كل يوم ما يكفيه، بخلاف الغارم فإن حاجته حاصلة في الحال[١٢٠].

أما أصحاب القول الثاني فإنهم بنوا الجواز على مقصد شرعي وهو رفع الحرج عن الغرماء؛ لأنهم مضطرون إلى ما يأخذونه من المال في الحال، وإلّا حصل لهم الضرر العاجل. والشريعة جاءت بنفي الضرر عن العباد[١٢١].

المطلب الثالث: إعطاؤها لابن السبيل القادر على الكسب

اختلف الفقهاء[١٢٢] فيها على قولين:

القول الأول: المنع من إعطائه من الزكاة إذا كان يستطيع أن يتكسب. وهذا القول نصَّ عليه الطحطاوي من الحنفية.

قال: «ولو كان له ما يكفيه لوطنه لا يجزئ

---

(١١٥) ينظر: «فتح العزيز شرح الوجيز» ٣٩١/٧. و«المجموع شرح المهذب» ٢٠٨/٢.

(١١٦) ينظر: «الفروع» ٣٣٧/٤، و«كشاف القناع» ٢٨١/٢.

(١١٧) ينظر: «أحكام القرآن» ١٦٣/٣.

(١١٨) سورة التوبة: آية ٦٠.

(١١٩) ينظر: «فتح العزيز شرح الوجيز» ٣٩١/٧.

(١٢٠) ينظر: المرجع السابق.

(١٢١) ينظر: «المجموع شرح المهذب» ٢٢٨/٦- ٢٢٩، و«مواهب الجليل» ٢٣٦/٣.

(١٢٢) لم أجد لكثير من فقهاء المذاهب من الحنفية - ما عدا الطحطاوي - والمالكية والحنابلة نصوصًا في المسألة، ولكنهم أجازوا أن يعطى ابن السبيل من الزكاة وإن كان غنيًا في بلده. فيفهم من سياق كلامهم جواز إعطاء ابن السبيل من الزكاة وإن كان قادرًا على الكسب.
ينظر: «بدائع الصنائع» ٤٧٣/٢، و«المعونة» ٢٧١/١، و«الإنصاف» ٢٣٨/٣.

الدفع إليه، وكذا لو كان كسوبًا على ما روي عن أصحابنا كما نقله القهستاني عن الكرماني»[١٢٣].

ولم يستدلّ الطحطاوي لما ذهب إليه، ويمكن أن يُستدل له بعموم القاعدة الفقهية التي تنصّ على «تنزيل الأكساب منزلة المال العتيد»[١٢٤].

القول الثاني: جواز إعطاء ابن السبيل من الزكاة ولو كان قادرًا على الكسب. نصَّ عليه فقهاء الشافعية[١٢٥].

وحجة هذا القول

١- قال الله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلصَّدَقَٰتُ لِلْفُقَرَآءِ وَٱلْمَسَٰكِينِ وَٱلْعَٰمِلِينَ عَلَيْهَا وَٱلْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِى ٱلرِّقَابِ وَٱلْغَٰرِمِينَ وَفِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ ﴾[١٢٦].

وجه الدلالة: أنه يدخل في عموم قول الله تعالى: ﴿ وَٱبْنِ ٱلسَّبِيلِ ﴾.

أنّ ابن السبيل مضطرّ إلى ما يأخذه من المال في الحال، وإلاّ حصل له الضرر بذلك[١٢٧].

الترجيح وسببه

بعد عرض القولين يظهر أنّ الراجح هو القول الثاني؛ للأسباب التالية:

١- يمكن أن يقال بأنّ الاستدلال للطحطاوي بالقاعدة الفقهية إنّ ابن السبيل يستثنى من هذه القاعدة؛ لأنّ العلائي ذكر هذه القاعدة وذكر جميع فروعها، ومن ضمنها المكاتب والغارم ولم يُشر إلى ابن السبيل؛ لأنّ ابن السبيل يجوز إعطاؤه مع غناه في بلده، فمن باب أولى أن يُعطى مع قدرته على الكسب.

٢- أما ما قاله الشافعية فهو دليل مبني على مقصد شرعي برفع الحرج عن المكلفين، فابن السبيل الذي سافر وانقطع عن ماله فهو محتاج إلى المال الذي يوصله إلى بلاده ولا يلزم بالتكسب، وهذا مما أكدت عليه الشريعة في مواطن كثيرة.

فرع: المسائل التي تندرج في مفهوم «ابن السبيل» في الوقت الحاضر

قد يوجد من الأقوياء من يستطيع التكسب إلّا أنّ هناك ظروفًا تمنعه من التكسب، فقد ألحق بيت الزكاة في ندوته التاسعة بعض المسائل التي تندرج في مفهوم «ابن السبيل»، وذلك لتنوُّع السفر والهجرة في الوقت الحاضر، ومن ثم يحتاج بعضهم أثناء سفره للمال.

ومن تلك المسائل التي أشار إليها بيت الزكاة:

١- الحجَّاج والعُمَّار.

٢- طلبة العلم والعلاج.

---

(١٢٣) ينظر: «حاشية مراقي الفلاح» ص٤٧٢. ولكن لم أجد من فقهاء الحنفية من يوافق الطحطاوي على رأيه في كتبهم المشهورة المتداولة. ينظر: «فتح القدير» ٢/٢٦٥، و«حاشية ابن عابدين» ٣/٣٤٠.

(١٢٤) ينظر: «المجموع المذهب في قواعد المذهب» ١/٥٢٩.

(١٢٥) ينظر: «نهاية المحتاج» ٦/١٥٨، و«مغني المحتاج» ٣/١١٢.

(١٢٦) سورة التوبة: آية ٦٠.

(١٢٧) ينظر: «المجموع شرح المهذب» ٦/٢٢٨- ٢٢٩.

٣- الدعاة إلى الله تعالى.

٤- الغزاة في سبيل الله تعالى.

٥- المتشرِّدون أو المهجرون من ديارهم أو مساكنهم إلى أن يستوطنوا غيرها.

٦- المغتربون عن أوطانهم إذا أرادوا العودة ولم يجدوا ما يوصلهم إليها.

٧- المرحَّلون عن أماكن إقامتهم.

٨- المهاجرون الفارُّون بدينهم الذين حيل بينهم وبين الوصول إلى ديارهم أو الحصول على أموالهم.

٩- المراسلون والصحفيُّون الذين يسعون لتحقيق مصلحة إعلامية مشروعة[١٢٨].

المبحث الثاني: إعطاء القوي القادر على الكسب من الزكاة لأجل الحجّ

تقوم بعض المؤسسات الخيرية في بعض البلاد الإسلامية ومنها المملكة من إحجاج بعض الناس على نفقتها وهم أقوياء في أبدانهم، وأكثرها عملًا لهذا مكاتب الجاليات، حيث إنها تقوم بإحجاج عدد كثير من العمَّال على نفقات المحسنين، وهذه النفقة في بعض أحوالها هي من أموال الزكاة.

ومع هذا هل يكون الحجّ داخلاً في مصرف «في سبيل الله» فيجوز إعطاؤه لمن يرغب بالحج؟

بعد اتفاق الفقهاء على أنّ المقصود من مصرف «وفي سبيل الله» هو الجهاد[١٢٩]، لكنهم اختلفوا في دخول الحجّ في هذا المصرف على قولين:

القول الأول: أنّ الحجّ داخل في مصرف «وفي سبيل الله». وهو قول الحنابلة في المشهور من مذهبهم[١٣٠]، ومحمد بن الحسن من الحنفية الذي جوَّز دفع الزكاة إلى الحاجّ المنقطع به[١٣١].

أدلتهم

استدلوا بالسنة وبآثار الصحابة رضي الله عنهم منها ما يلي:

١- عن أمّ معقل الأسدية أنها قالت: لما حجّ رسول الله صلى الله عليه وسلم حجّة الوداع وكان لنا جمل، فجعله أبو معقل في سبيل الله، وأصابنا مرض، وهلك أبو معقل، وخرج النبيُّ صلى الله عليه وسلم، فلمّا فرغ من حجه جئته فقال: «يا أم معقل،

---

(١٢٨) ينظر: «أحكام وفتاوى الزكاة والصدقات» ص١١٨.
يتضح من عرض هذه المسائل انطباق مفهوم "ابن السبيل" عليهم، لأنهم في سفرهم انقطعوا عن أموالهم وبلدانهم، كما أنه يظهر أن بعض هؤلاء أو أكثرهم يعطون من الزكاة لأمر آخر وهو الفقر والمسكنة.

(١٢٩) قال ابن قدامة: «ولا خلاف في استحقاقهم وبقاء حكمهم، ولا خلاف في أنهم الغزاة في سبيل الله؛ لأنّ سبيل الله عند الإطلاق هو الغزو». «المغني» ٣٢٦/٩.

(١٣٠) ينظر: «مختصر الخرقي» ص٩٢، و«المغني» ٣٢٨/٩، و«الإنصاف» ٢٣٥/٣، و«كشاف القناع» ٢٨٤/٢.

(١٣١) ينظر: «الهداية مع شرح اللكنوي» ٢٢٢/٢، «فتح القدير» ٢٦٤/٢، «بدائع الصنائع» ٤٧٢/٢، «حاشية ابن عابدين» ٣٣٩/٣- ٣٤٠.

ما منعك أن تخرجي معنا؟». قالت: لقد تهيأنا فهلك أبو معقل، وكان لنا جملٌ هو الذي نحج عليه فأوصى به أبو معقل في سبيل الله. قال: «فهلاّ خرجتِ عليه؟ فإنّ الحجّ من سبيل الله»[١٣٢].

٢- عن ابن عباس -رضي الله عنهما- قال: أراد رسول الله صلى الله عليه وسلم الحج فقالت امرأة لزوجها: أحججني مع رسول الله صلى الله عليه وسلم على جملك فلان. قال: ذاك حبيس في سبيل الله عز وجل. فأتى رسول الله صلى الله عليه وسلم فسأله فقال له رسول الله ﷺ: «أما إنك لو أحججتها عليه كان ذلك في سبيل الله»[١٣٣].

٣- عن أبي لاس الخزاعي قال: «حملنا رسول الله صلى الله عليه وسلم على إبل من إبل الصدقة للحجّ»[١٣٤].

أما الآثار عن الصحابة -رضي الله عنهما- منها- ما يلي:

١- عن ابن عباس رضي الله عنهما أنه سُئل عن امرأة أوصت بثلاثين درهمًا في سبيل الله، فقيل له: أتُجعل في الحجّ، فقال: أما إنه من سبيل الله[١٣٥].

٢- وكذلك روي عن ابن عُمر -رضي الله عنهما- مثل قول ابن عباس رضي الله -رضي الله عنهما-[١٣٦].

مناقشة الأدلة

نوقش وجه الدلالة في الأحاديث والآثار بما يأتي:

أولاً: إنّ لفظة «وفي سبيل الله» الواردة في الأحاديث تُحمل على معناها اللغوي الذي يشمل جميع القُرَب الشرعية، وعلى هذا يكون الحجّ منها، أما ما ورد في النصّ القرآني فهو خاصّ بالجهاد[١٣٧]،

---

(١٣٢) رواه أحمد في «مسنده» ٤٥/٧١- ٧٢ ح (٢٧١٠٧)، وأبو داود في «سننه» كتاب المناسك، باب العمرة ٢/٥٠٤ ح (١٩٨٩)، وابن خزيمة في «صحيحه» كتاب الزكاة، باب الرخصة في إعطاء من يحج من سهم سبيل الله إذ الحج من سبيل الله ٤/٧٢ ح (٢٣٧٦). قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن أبي داود» ١/٥٥٦.

(١٣٣) رواه أبو داود في «سننه» كتاب المناسك، باب العمرة ٢/٥٠٤- ٥٠٥ ح (١٩٩٠). قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن أبي داود» ١/٥٥٧.

(١٣٤) رواه أحمد في «المسند» ٢٩/٤٥٨- ٤٥٩ ح (١٧٩٣٨، ١٧٩٣٩)، وابن خزيمة في «صحيحه» = = كتاب الزكاة، باب الرخصة في إعطاء من يحج من سهم «سبيل الله» إذ الحج من سبيل الله ٤/٧٣ ح (٢٣٧٧)، والحاكم في «المستدرك» ١/٤٤٤، والبيهقي في «السنن الكبرى» ٥/٢٥٢، والبخاري تعليقًا في كتاب الزكاة، باب قول الله تعالى: ﴿وفي الرقاب والغارمين وفي سبيل الله﴾ ١/٤٥٥. قال محققو «مسند الإمام أحمد» ٢٩/٤٥٨: إسناده حسن.

(١٣٥) رواه أبو عبيد في كتابه «الأموال» ٢/٢٩٢، والبخاري تعليقًا في «صحيحه» كتاب الزكاة، باب قول الله تعالى: (وفي الرقاب والغارمين وفي سبيل الله)، قال الألباني في «إرواء الغليل» ٣/٣٧٧: «إسناده جيد».

(١٣٦) رواه أبو عبيد في كتابه «الأموال» ٢/٢٩٢، وصحّحه الألباني في «إرواء الغليل» ٣/٣٧٧.

(١٣٧) ينظر: «المجموع» ٦/٢١٢، و«المغني» ٩/٣٢٨.

والخاص مقدّم على العام.

ثانياً: أنّ الحجّ من جملة السبل مع الغزو؛ لأنّ طريقه برّ، فأعطي منه باسم السبيل، ومن قال بهذا القول لم يُرد الحجّ وحده وإنما أراد ضمّ الحجّ إلى الجهاد في شمول السبيل لهما[١٣٨].

ثالثاً: يناقش قول محمد بن الحسن: أنه في هذه الحال يعدّ مسافرًا ويعطى من مصرف ابن السبيل؛ لأنه منقطع فجاز أن يأخذ من هذا المصرف.

القول الثاني: أنّ الحجّ غير داخل في سبيل الله، وعلى هذا لا يعطى مريد الحجّ من الزكاة. وهو قول الجمهور: من الحنفية[١٣٩]، والمالكية[١٤٠]، والشافعية[١٤١]، وهو رواية عن أحمد[١٤٢]، وهو اختيار ابن قدامة[١٤٣].

أدلتهم

استدلّوا من القرآن والسنّة والمعقول:

أدلتهم من القرآن

استدلوا بالآيات القرآنية الدالة على أنّ المقصود «في سبيل الله» هو الجهاد لإعلاء كلمة الله، ومن هذه الآيات:

١- قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَٱلَّذِينَ هَاجَرُوا۟ وَجَٰهَدُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ أُو۟لَٰٓئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَتَ ٱللَّهِ﴾[١٤٤].

٢- ﴿لَّا يَسْتَوِى ٱلْقَٰعِدُونَ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ غَيْرُ أُو۟لِى ٱلضَّرَرِ وَٱلْمُجَٰهِدُونَ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ ۚ فَضَّلَ ٱللَّهُ ٱلْمُجَٰهِدِينَ بِأَمْوَٰلِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ﴾[١٤٥].

٣- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ تِجَٰرَةٍ تُنجِيكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ ۝ تُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَتُجَٰهِدُونَ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ بِأَمْوَٰلِكُمْ وَأَنفُسِكُمْ﴾[١٤٦].

وجه الدلالة في الآيات

ما قاله ابن قدامة: «فإنّ كل ما في القرآن من ذِكر سبيل الله إنما أريد به الجهاد إلّا اليسير، فيجب أن يُحمل ما في هذه الآيات على ذلك؛ لأنّ الظاهر إرادته به»[١٤٧].

وقال ابن الأثير: «إذا أطلق سبيل الله فهو في

---

(١٣٨) ينظر: «أحكام القرآن» لابن العربي ٢/٥٣٣.

(١٣٩) ينظر: «المبسوط» ٣/١٠، و«فتح القدير» ٢/٢٦٤، و«مجمع البحرين وملتقى النيرين» ص١٩٦، و«حاشية ابن عابدين» ٣/٣٣٩- ٣٤٠.

(١٤٠) ينظر: «المعونة» ١/٤٤٣، و«عقد الجواهر الثمينة» ١/٢٤٥، و«الذخيرة» ٣/١٤٨، و«بداية المجتهد» ٢/٥٤٤.

(١٤١) ينظر: «الحاوي» ٨/٥١١، و«البيان» ٣/٤٢٦، و«المجموع» ٦/٢١٢، و«مغني المحتاج» ٣/١١١.

(١٤٢) ينظر: «الفروع» ٢/٦٢٤، و«المبدع» ٢/٤٢٥.

(١٤٣) ينظر: «المغني» ٩/٣٢٨.

(١٤٤) سورة البقرة: آية ٢١٨.

(١٤٥) سورة النساء: آية ٩٥.

(١٤٦) سورة الصف: آيتان ١٠- ١١.

(١٤٧) ينظر: «المغني» ٩/٣٢٨- ٣٢٩، وكذلك ينظر: «المعونة» ١/٤٤٣.

الغالب واقع على الجهاد، حتى صار لكثرة الاستعمال كأنه مقصور عليه»[١٤٨].

أدلتهم من السنّة

١- عن أبي سعيد الخدري -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «لا تحلّ الصدقة لغني إلا لخمسة: العامل عليها، أو رجل اشتراها بماله، أو غارم، أو غازٍ في سبيل الله، أو مسكين تصدّق عليه منها فأهدى منها لغني»[١٤٩].

وجه الدلالة في الحديث

ذكر الأصناف التي يجوز أن يعطى فيها الزكاة، ومنها صنف «في سبيل الله»، لكنه حصره في الغزو والجهاد ولم يذكر في هذا الصنف الحجّ[١٥٠].

أدلتهم العقلية

١- إنّ دفع الصدقات إلى أصناف مصارفها المعروفة يكون على أحد وجهين: إمّا لحاجتنا إليهم كالعاملين والمؤلفة قلوبهم، أو لحاجتهم إلينا كالفقراء والغارمين، والوصفان معدومان في الحاجّ؛ لأنا لا نحتاج إليه ولا هو محتاجٌ إلينا، والغازي نحن محتاجون إليه[١٥١].

٢- إنّ مال الصدقات لا يصرف إلا في الجهات المالكة فخرج الحجّ منها[١٥٢].

٣- إنّ الحجّ إن كان عن رب المال فلا يجب إلا مع عجزه وفي غير زكاته من أمواله، وإن كان عن غيره فلا يجوز أن يصرف فيه زكاة غيره[١٥٣].

يمكن أن تناقش أدلة الجمهور بما يأتي:

أولاً: إنّ لفظ «سبيل الله» قد ورد في القرآن بمعان متعدّدة ولم يقصد به الجهاد وحده، ومن تلك الآيات:

١- قوله تعالى: ﴿ قُلْ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ لِمَ تَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ﴾[١٥٤].

٢- قال تعالى: ﴿ فَبِظُلْمٍ مِّنَ ٱلَّذِينَ هَادُوا۟ حَرَّمْنَا عَلَيْهِمْ طَيِّبَٰتٍ أُحِلَّتْ لَهُمْ وَبِصَدِّهِمْ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ كَثِيرًا ﴾[١٥٥].

٣- قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ وَصَدُّوا۟ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ قَدْ ضَلُّوا۟ ضَلَٰلًۢا بَعِيدًا ﴾[١٥٦].

---

(١٤٨) ينظر: «النهاية في غريب الحديث» ٢/٣٣٨.

(١٤٩) رواه أحمد في «المسند» ١٨/٩٦ ح (١١٥٣٨)، وأبو داود في «سننه» كتاب الزكاة، باب من يجوز له أخذ الصدقة وهو غني ٢/٢٨٨ ح (١٦٣٦)، وابن ماجه في «سننه» كتاب الزكاة، باب من تحل له الصدقة ١/٥٩٠ ح (١٨٤١).
قال الألباني: صحيح. ينظر: «صحيح سنن أبي داود» ١/٤٥٥.

(١٥٠) ينظر: «الذخيرة» ٣/١٤٨.

(١٥١) ينظر: «المعونة» ١/٤٤٣.

(١٥٢) ينظر: «الحاوي» ٨/٥١٢.

(١٥٣) ينظر: المرجع السابق.

(١٥٤) سورة آل عمران: آية ٩٩.

(١٥٥) سورة النساء: آية ١٦٠.

(١٥٦) سورة النساء: آية ١٦٧.

فهذه الآيات وأمثالها دلت على أن المقصود بـ«سبيل الله» هو الدين الإسلامي، والطريق المستقيم الذي يوصل إلى هذا الدين، ومعاقبة من يصدون عن هذا الطريق وهم الكفار.

ثانيًا: من جهة استدلالهم بالسنة:

وهو قوله صلى الله عليه وسلم: «لا تحلّ الصدقة لغني إلا خمسة..»[١٥٧]. فمريد الحجّ الذي يجوز أن يعطى من الزكاة لا بدّ أن يكون فقيرًا، والحديث نص على من يجوز إعطاؤه من الزكاة وهو غني، فاختلفا.

ثالثًا: أما جهة استدلالهم بالمعقول:

وهو أن يعطى إما لحاجتهم أو لحاجتنا.. فيمكن أن يقال: إنه يدخل من ضمن من يعطى لحاجتهم؛ لأنه فقير وقد رغب في الحجّ لتأدية فرضه، وكذلك قولهم: «لا يصرف إلا في الجهات المالكة» يمكن أن يقال: إنه لا يعطى إلّا بسبب فقره وهو من ضمن الجهات التي تملك.

الترجيح وسببه

بعد عرض القولين وأدلتهما ومناقشتهما يظهر بأنّ قول الجمهور القائلين (بأن الحج غير داخل في سبيل الله) أرجح من قول الحنابلة؛ للأسباب التالية:

أولاً: أنّ أدلة الجمهور في عمومها أقوى، وإن كانت أدلة الحنابلة خاصة في المسألة؛ لأنّ تأويلهم لأدلة الحنابلة كان وجيهًا، حتى إنّ أبا عبيد قال: «لا أعلم أحدًا أفتى بأن تصرف الزكاة إلى الحجّ»[١٥٨].

ثانيًا: أنّ الحجّ قد فرضه الله عز وجل على المستطيع. يقول الله تعالى: ﴿وَلِلَّهِ عَلَى ٱلنَّاسِ حِجُّ ٱلْبَيْتِ مَنِ ٱسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا﴾[١٥٩]. وقد فسّرت الاستطاعة بقوله صلى الله عليه وسلم: «الاستطاعة: الزاد والراحلة»[١٦٠]. والفقير غير مستطيع.

ثالثًا: أنّ الحاجة في دفع الزكاة إلى الفقراء والمساكين المحتاجين أولى من دفعها إلى من يحجّ بها؛ لعدم الحاجة لذلك كما قال ابن قدامة[١٦١].

رابعًا: يمكن أن يقال للجمع بين القولين: إنه إذا لم يوجد فقراء ومساكين أو وجد ولكن مال الزكاة فائض فإنه يصرف في الحجّ ويكون داخلًا في مصرف «وفي سبيل الله»، والله أعلم.

---

(١٥٧) سبق تخريجه ص/٣٢.

(١٥٨) «الأموال» ٢/٢٩٢.

(١٥٩) سورة آل عمران: آية ٩٧.

(١٦٠) من حديث عبدالله بن عمر - رضي الله عنهما -. والحديث رواه الترمذي في «سننه» كتاب الحج، باب ما جاء في إيجاب الحج بالزاد والراحلة ٣/١٦٨ ح (٨١٣). وابن ماجه في «سننه» كتاب المناسك، باب ما يوجب الحج ٢/٩٦٧ رقم (٢٨٩)، وابن جرير في «تفسيره» ٣/٣٦٤ رقم (٧٤٨٢، ٧٤٨٣).

قال الشوكاني لما ساق طرق الحديث: «ولا يخفى أنّ هذه يقوي بعضها بعضا، فتصلح للاحتجاج بها. ينظر: «نيل الأوطار» ٣/٢٥٦.

(١٦١) ينظر: «المغني» ٩/٣٢٩.

المبحث الثالث: حكم دفع الزكاة للقوي القادر على الكسب في العصر الحاضر

إنّ البطالة في هذا العصر ليست مقتصرة على البلاد الإسلامية والبلدان النامية، وإنما هي ظاهرة عالمية اجتاحت أكثر بلدان العالم.[١٦٢].

وقد ذكرت «مجلة الاقتصاد الإسلامي» تقارير إحصائية عن البطالة في العالم والعالم العربي، وجاء فيها:

١- صدر مؤخرًا عن المكتب الدولي للنمو تقريرٌ أكد أنّ هناك ثلاثمائة مليون شاب في العالم يعيشون على دولارين فقط في اليوم، وهو ما يجعلهم ينطوون تحت مسمى البطالة.

٢- أشار التقرير إلى أنّ معدلات البطالة في المنطقة العربية تعد الأعلى في العالم، وقال القائم بأعمال المدير الإقليمي لمنظمة العمل الدولية: إنّ ضعف النمو الاقتصادي في معظم الدول العربية وتراجع مستوى المهارات للشباب العربي مع تدني برامج التدريب الفني تعدّ أهم أسباب انتشار البطالة.

٣- في تقرير لمجلس الوحدة الاقتصادية التابع لجامعة الدول العربية صدر عام ٢٠٠٥م قدّرت نسبة البطالة في العالم العربي ما بين ١٥-٢٠ ٪ من إجمالي عدد السكان القادرين على العمل، ويتزايد سنويًّا بمعدل ٣ ٪، وتنبأ التقرير بأن يصل عدد البطالين خلال العامين القادمين إلى ٤٠ مليون عاطل، وهو ما يجعل هذه القضية من أكبر التحديات التي تواجه المجتمعات العربية، خاصة أنّ ٦٠ ٪ تقريبًا من سكان تلك المجتمعات دون سن الخامسة والعشرين[١٦٣].

أما بالنظر إلى الأقوياء العاطلين عن العمل فهم على صنفين:

الصنف الأول

من يقدرون على العمل ولكنهم لا يرغبون في أدائه - بعد أن توفرت لهم فرص العمل - ويحبون القعود ويؤثرون الراحة والعيش في كنف الآخرين، بمعنى أنهم يكونون عالة على غيرهم.

فمثل هؤلاء لا يخفى أنه لا يجوز إعطاؤهم من

---

(١٦٢) يقول الدكتور محمد عمر شابرا: «وبهذا أضحت البطالة إحدى أعوص المشكلات في معظم البلدان، بما فيها بلدان العالم الصناعي الغني. فقد بلغت البطالة ٩.٢ ٪ في الاتحاد الأوربي عام ١٩٩٩م، أي أكثر بثلاث مرات من مستواها ٢.٩ ٪ في ١٩٧١م- ١٩٧٣م، وليس من المتوقع أن تهبط جوهريًّا تحت هذا المستوى في المستقبل القريب؛ لأنّ معدل النمو الحقيقي في هذه البلدان كان أدنى باستمرار مما هو مطلوب لتخفيض البطالة تخفيضًا جوهريًّا، وما هو أدعى إلى القلق هو ارتفاع البطالة بين الشباب فوق المتوسط؛ لأنها تجرح كرامتهم، وتضعف ثقتهم بالمستقبل، وتزيد عداءهم للمجتمع، وتدمّر قدراتهم الشخصية وإسهاماتهم الكامنة» ينظر: «تحريم الفائدة هل هو متصور في عصرنا هذا؟» ص٣٧-٣٨.

(١٦٣) تنظر: «مجلة الاقتصاد الإسلامي» الصادرة عن بنك دبي الإسلامي، العدد ٣١٠ محرّم ١٤٢٨هـ فبراير ٢٠٠٧م.

الزكاة، فهم في قعودهم آثمون، والذي يمنحهم من الزكاة آثم؛ لقول النبيّ صلى الله عليه وسلم: «**لا تحلّ الصدقة لغني ولا لذي مرة سوي**»(١٦٤).

وموقف الدولة من هؤلاء ينبغي أن تقوم بإرشادهم وتوجيههم وردع من لا يمتثل منهم بما يناسبه.

قال الماوردي: «إذا تعرض للمسألة ذو جلد وقوة على العمل زجره وأكره أن يتعرض للاحتراف بعمله، فإن أقام على المسألة عزّره حتى يقلع عنها..»(١٦٥).

الصنف الثاني

العاطلون عن العمل من الفئة المتعلّمة والتي تحمل الشهادات العليا والشهادات التخصصية، من أطباء ومهندسين أو أصحاب الشهادات الجامعية بمختلف فنونها.. إلى غير ذلك من أصحاب التخصصات النادرة، الذين يبحثون عن العمل وفق تخصصاتهم فلا يجدون، أو يكونون على قائمة الانتظار وربما يطول هذا الانتظار لعدة سنوات.. فهؤلاء جادُّون في البحث عن أعمال تناسبهم، لكنهم في الغالب لا يجدون بعد البحث من الأعمال التي تناسبهم.

وهؤلاء كذلك عندهم مشكلة أخرى وهي عدم معرفتهم للمهن المتطورة أو الحرف التي يمكن أن يستعان بها في بعض الوقت حتى يجد الوظيفة، ومن ثم لا يجدون إلا الوظائف الصغيرة ذات المرتبات القليلة، كمحاسب في محل تجاري، أو مشرف على محل تجاري على الباعة، ونحو ذلك من الوظائف التي لا تليق بتخصصاتهم مما يعود عليهم بخيبة الأمل التي كانوا ينتظرونها، والآمال التي كانوا يتطلعون إليها، مما يضطر بعضًا منهم إلى الهجرة من بلده إلى بلاد أخرى مع أنّ بلاده بحاجة إليه وإلى أمثاله.

فهؤلاء يُعطون من الزكاة إذا كانوا محتاجين إليها حتى يجدوا الوظيفة التي تناسبهم.

قال الغزالي: «وإن قدر على كسب لا يليق بمروءته وبحال مثله فهو فقير»(١٦٦).

وكذلك سئل الغزالي عن القوي من أهل البيوتات الذين لم تجر عادتهم بالتكسب بالبدن هل له أخذ الزكاة من سهم الفقراء والمساكين؟ فقال: «نعم له أن يأخذ»(١٦٧).

---

(١٦٤) سبق تخريجه ص ٧٨٢.

(١٦٥) ينظر: «الأحكام السلطانية» ص٢٤٨.

(١٦٦) «إحياء علوم الدين» ٢٢٨/١.

(١٦٧) «فتاوى الغزالي» ص١٠٤- ١٠٥.

وعلى هذا ساق بعض فقهاء الشافعية كلام الغزالي، والذي يظهر من صنيع بعضهم أنه مقر له، بمعنى أنه لم يتعقبه.

ينظر: «المجموع» ١٩٣/٦، «عجالة المحتاج إلى توجيه المنهاج» ١١٤٠/٣، و«نهاية المحتاج» ١٥٣/٣.

وممن تعقبه الدميري بقوله - بعد أن ساق كلام الغزالي -: «وينبغي حمله ما إذا لم يعتادوا ذلك لغناهم، أما الحاجة إليه فتركه ضرب من الحماقة ورعونات النفس للترفع=

إلا أنّ الترفع عن الكسب المباح وأخذ أوساخ الناس مما ينبغي أن يتنزه عنه المسلم، ففي «موطأ مالك» عن زيد بن أسلم عن أبيه أنه قال: قال عبدالله بن الأرقم: أدللني على بعير من المطايا أستحمل عليه أمير المؤمنين. فقلت: نعم، جملاً من الصدقة.

فقال عبدالله بن الأرقم: أتحب أن رجلاً بادنًا في يوم حار غسل لك ما تحت إزاره ورفغيه[١٦٨] ثم أعطاكه فشربته؟!

قال: فغضبت وقلت: يغفر الله لك، أتقول لي مثل هذا؟

فقال عبدالله بن الأرقم: إنما الصدقة أوساخ الناس يغسلونها عنهم»[١٦٩].

قال ابن حجر: «ومن المواضع التي وقع فيها التردُّد: من لا شيء له، فالأولى في حقه أن يكتسب للصون عن ذل السؤال أو يترك وينتظر ما يفتح عليه بغير مسألة»[١٧٠].

ويكفي في هذا أنّ عليَّ بن أبي طالب —رضي الله عنه— أجَّر نفسه يستقي كل دلو بتمرة[١٧١]، وهذا مع شرف نسبه وفضله ت أجَّر نفسه حتى يستغني عن سؤال الناس.

وخلاصة الكلام: أنّ هذا الصنف يجوز له أخذ الزكاة ولا يأثم معطيه من الزكاة، ولكن الأولى ترك أخذ الزكاة والالتحاق بالعمل المباح الذي يغنيه عن سؤال الناس، والله أعلم.

الخاتمة والتوصيات

أولاً: أهمّ النتائج

بعد الانتهاء من هذا البحث توصلت إلى أهمّ النتائج والتوصيات التالية:

١- أنّ من سأل الزكاة وهو قوي مكتسب فإنه يعطى من الزكاة بعد أن يُخبر بأنه لا حظّ فيها لغني ولا لقوي مكتسب، وهذا باتفاق الفقهاء.

٢- عدم مشروعية إعطاء الزكاة للقوي القادر على الاكتساب ابتداءً، وهذا الراجح من قولي الفقهاء حسب ما ظهر.

= عن الكسب المباح وأخذ أوساخ الناس. فقد أجّر علي —رضي الله عنه— نفسه ليهودي يستقي له كل دلو بتمرة». ينظر: «النجم الوهاج» ٦/٤٣٤.

(١٦٨) قال في «المصباح المنير» مادة «ر ف غ» ص٨٩: «قال ابن السكيت: هو أصل الفخذ. وقال ابن فارس: أصل الفخذ وسائر المغابن، وكل موضع اجتمع فيه الوسخ».

(١٦٩) رواه الإمام مالك في «الموطأ» كتاب الصدقة، باب ما يكره من الصدقة ٢/١٠٠١ ح (١٥).

(١٧٠) «فتح الباري» ١١/٢٨١.

(١٧١) أثر علي —رضي الله عنه— أخرجه أحمد في «المسند» ٢/٣٥١- ٣٥٢ ح (١١٣٥)، وابن ماجه في «سننه» كتاب الرهون، باب الرجل يستقي كل دلو بتمرة ويشترط جلدة ٢/٨١٨ ح (٢٤٤٦). وقد ضعفه محققو «المسند»، والألباني. ينظر: «ضعيف سنن ابن ماجه» ص١٩٣- ١٩٤، إلا أنه حسّن لفظة من الأثر وهي قوله —رضي الله عنه—: «كنت أدلو الدلو بتمرة، وأشترط أنها جَلِدة». ومعنى «جَلِدة» بالفتح والكسر: اليابسة اللِّحاء الجيّدة. ينظر: «النهاية في غريب الحديث والأثر» ١/٢٨٥.

٣- جواز إعطاء طالب العلم الشرعي من الزكاة إذا تفرَّغ للعلم ولم يستطع الجمع بين التكسب وطلب العلم، وهذا باتفاق الفقهاء، لكن لهم شروط سبق ذكرُها.

٤- عدم مشروعية إعطاء القوي المكتسب من الزكاة لأجل التفرغ للعبادة، وهذا الراجح من قولي الفقهاء حسب ما ظهر.

٥- جواز إعطاء القوي المكتسب من الزكاة لأجل الزواج إذا كان فقيرا، وهذا باتفاق الفقهاء.

٦- الموظفون أو العاملون في وظائف عامة ومرتباتهم لا تفي بحاجاتهم الأصلية فإنهم يُعطون من الزكاة مقدار ما يفي بحاجتهم، وهذا ما عليه أغلب الفقهاء.

٧- جواز إعطاء الأصناف: «وفي الرقاب (المكاتب)»، و«الغارم»، و«ابن السبيل» القادرين على التكسب؛ لأنّ المكاتب بطبيعة حاله لا بد أن يكون قويًّا قادرًا على التكسب وما كاتبه سيِّدُه إلّا لأجل ذلك، أما الغارم فإنه يعطى من الزكاة لأجل حاجته الحالّة عليه والتي لا يمكن ردّها بمطالبة الغرماء بأموالهم الحالّة، وأما ابن السبيل فإنه يُعطى من الزكاة مع غناه في بلده، فمن باب أولى أن يُعطى مع قدرته على التكسب.

٨- أنّ الحجّ لا يدخل في مصرف «وفي سبيل الله» على الصحيح من أقوال الفقهاء.

٩- العاطلون عن العمل وهم أقوياء على الكسب على صنفين:

الصنف الأول: من يقدرون على العمل ولكنهم لا يرغبون في أدائه. فمثل هؤلاء لا يُعطون من الزكاة وينبغي على وُلاة الأمر القيام بتوجيههم وإرشادهم وردع من لا يمتثل منهم.

الصنف الثاني: الباحثون عن العمل الجادُّون فيه وفق تخصصاتهم العلمية ومؤهِّلاتهم الدراسية ثم لا يجدون أعمالًا تناسبهم، فمثل هؤلاء الذي يظهر من كلام الفقهاء أنه يجوز إعطاؤهم من الزكاة، والله أعلم.

ثانيًا: **أهم التوصيات**

١- إنّ مسألة الزكاة قد اعتاد بعض أهل العلم كل في موقعه وخطباء الجمعة على الاقتصار على بيان أهمية الزكاة وآثارها في الحياة الدنيا والآخرة، وتحديد مقدار ما تجب فيه الزكاة، وهذا أمرٌ مهمّ، لكن يبقى الجانب الآخَر وهو إيضاح من يستحقّ الزكاة وخصوصًا في الوقت الحاضر، مع تنبيه أصحاب الأموال إلى التحرِّي في إعطاء زكاة أموالهم إلى مستحقّيها.

٢- مما يُضاف إلى ما سبق - وهو التبيان للناس في مسألة الأخذ وأنه ينبغي للآخذ أن يكون محتاجًا حقيقةً- وفي الوقت نفسه إشعارهم بأن الاستغناء عن الزكاة وعن سؤال الناس مما جاءت الشريعة مرغِّبةً فيه محذّرةً عن عكسه.

٣- وكذلك مما يضاف إلى ما سبق العناية بالمجال التربوي الأسري الذي ينبغي أن يعتني به الوالدان، وهو تربية الأبناء على عزّة النفس وعدم

التطلع إلى ما بأيدي الناس، وأنّ الإنسان يكون معتمدًا على الله وحدَه في طلبه للرزق... إلى غير ذلك من المجالات التربوية التي تؤدِّي الغرض الأكبر في تقوية عزّة النفس في أفراد الأسرة.

٤- أنّ القنوات الإعلامية المختلفة ينبغي أن يكون لها دورٌ في توجيه الشباب للاعتماد على النفس وعدم التطلع إلى أموال الآخَرين، وأن تُعقَد ندوات عبر هذه القنوات يجتمع فيها طلاب العلم مع المتخصصين في المجال التربوي وعلم النفس التربوي لمعالجة مثل هذه الواقعة بناءً على النصوص الشرعية والمجالات التربوية والاجتماعية.

٥- بما أنّ ظاهرة البطالة ظاهرة عالمية وللبلاد الإسلامية نصيب من هذه البطالة، فهذه الظاهرة تنذر بخطر عظيم، كما جاء في تقرير «مجلة الاقتصاد الإسلامي»[١٧٢] بعنوان: «البطالة بين الشباب خطر يهدِّد المجتمعات العربية والإسلامية»، ولا شكّ أنّ للبطالة مشكلات كثيرة أهمها القضايا الأمنية؛ لذا ينبغي دراسة أسباب البطالة ووضع الحلول المناسبة لها على المستوى الحكومي عبر الأجهزة الحكومية المتعدِّدة المتعلقة بالأمور المالية والتعليمية والاجتماعية والأمنية والإعلامية.

ومن تلك الحلول:

١- إيجاد فرص تعليمية على المستوى الجامعي حيث لوحظ أنه كلما ارتفعت نسبة التعليم قلت البطالة وانخفضت نسبة الجريمة بين أوساط الشباب.

٢- إتاحة الفرصة لمواصلة الدراسات المتقدِّمة كالدبلومات العالية المتخصِّصة.

٣- فتح دورات تدريبية متنوِّعة تتناسب مع المجال الحكومي والقطاع الخاص لمن تدنت نسبة التعليم لديهم واحتواؤهم عبر هذه الدورات، ثم إيجاد الفرص الوظيفية سواء أكان في القطاع العام أو الخاص تتناسب مع قدراتهم لكي يضمنوا مستقبلهم المعيشي باطمئنان.

المصادر والمراجع

إبراهيم، عبدالله. *أحكام الأغنياء*، ط. الأولى ١٤٢٣هـ، الناشر: دار النفائس - عمان، الأردن.

ابن حجر الهيتمي، شهاب الدين. *تحفة المحتاج بشرح المحتاج*، ط. الأولى ١٤١٦هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.

ابن دهيش. عبدالملك بن عبدالله. *رؤوس المسائل*، للفقيه أبي جعفر عبدالخالق بن عيسى العباسي الهاشمي، ط. الأولى ١٤٢١هـ، دار خضر - بيروت.

ابن رجب، أبو أنس سيد. ت. *الأموال*، للإمام أبي عبيد القاسم بن سلام، ط. الأولى ١٤٢٨هـ، الناشر: دار الهدى النبوي بمصر ودار الفضيلة بالرياض.

ابن عابدين. محمد بن أمين. *رد المحتار على الدر المختار*، ط. الأولى ١٤٢٠هـ، دار المعرفة - بيروت.

(١٧٢) ينظر: العدد ٣١٠ محرم ١٤٢٨هـ.

ابن مفلح، أبي إسحاق برهان الدين إبراهيم بن محمد. *المبدع في شرح المقنع*، المكتب الإسلامي - بيروت ١٩٨٠م.

ابن هبيرة، الوزير عون الدين أبي المظفر يحيى بن محمد. *الإفصاح عن معاني الصحاح*، ط.١٣٩٨هـ، المؤسسة السعيدية بالرياض.

أبو دقيقة، محمود. ت. *الاختيار لتعليل المختار*، لعبدالله بن محمود الموصلي الحنفي، المكتبة الإسلامية - إستانبول، تركيا.

أبو غدة، عبدالفتاح. ت. *سنن النسائي*، للحافظ أحمد بن شعيب النسائي، مع شرح جلال الدين السيوطي، ١٤٠٩هـ، دار البشائر - بيروت.

أحكام وفتاوى الزكاة والصدقات الصادرة من بيت الزكاة بدولة الكويت، ط.الثانية ١٤٢٣هـ.

الأرنؤوط، شعيب وآخرون. ت. *مسند الإمام أحمد بن حنبل*، ط.١٤١٣هـ، مؤسسة الرسالة - بيروت.

الأرنؤوط، شعيب. ت. *الإحسان في ترتيب صحيح ابن حبان*، للإمام أبي حاتم محمد بن حبان، تأليف: ابن بلبان، ط.الأولى ١٤٠٧هـ، مؤسسة الرسالة.

الأرنؤوط، شعيب. *ت. سنن الدارقطني*، للحافظ علي ابن عمر الدارقطني، ط.الأولى ١٤٢٤هـ، مؤسسة الرسالة.

الأعظمي، حبيب الرحمن. *ت. المصنف*، للإمام أبي بكر عبدالرزاق بن همام الصنعاني، ط.الأولى ١٣٩١هـ، المكتب الإسلامي - بيروت.

الأعظمي، محمد مصطفى. *ت. صحيح ابن خزيمة*، للإمام أبي بكر محمد بن إسحاق بن خزيمة، المكتب الإسلامي - بيروت، بدون تاريخ نشر.

الألباني، الشيخ محمد ناصر الدين. *صحيح سنن أبي داود*، ط.الأولى ١٤١٧هـ، مكتبة المعارف الرياض.

الألوسي، أبي الفضل شهاب الدين محمود بن عبدالله. *روح المعاني (تفسير الآلوسي)*، ط.الأولى ١٩٨٧م، دار الفكر - بيروت.

الإمام أبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة، *سنن الترمذي*، - مصر، ط.الثانية ١٣٩٨هـ.

البخاري، الأمام أبي عبدالله محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*، ط.الأولى ١٤٠٠هـ، المطبعة السلفية - القاهرة.

البدراني، عز الدين هشام بن عبدالكريم. *ت. عجالة المحتاج إلى توجيه المنهاج*، للفقيه سراج الدين عمر بن علي ابن الملقن، ط.الأولى ١٤٢١هـ، دار الكتاب - الأردن.

البهوتي، الشيخ منصور بن يونس بن إدريس. *كشاف القناع عن متن الإقناع*، مكتبة النصر الحديثة - الرياض، دون تاريخ.

البيهقي، أحمد بن الحسين. *السنن الكبرى*، دار المعرفة، ط.الأولى ١٣٥٥هـ.

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن. *ت. شرح منتهى الإرادات*، لمنصور بن يونس البهوتي، ط.الأولى ١٤٢١هـ، مؤسسة الرسالة.

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن. ت. *الشرح الكبير مع الإنصاف*، لشمس الدين أبي الفرج عبدالرحمن بن محمد بن أحمد ابن قدامة المقدسي ، دار هجر - القاهرة، ط. الأولى ١٤١٧هـ.

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن. ت. *الفروع*، للإمام شمس الدين المقدسي أبي عبدالله محمد بن مفلح، ط. ١٤٢٤هـ، مؤسسة الرسالة.

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن. ت. *حاشية ابن قائد النجدي على منتهى الإرادات*، للفقيه عثمان بن أحمد بن سعيد النجدي ، ط. الأولى ١٤١٩هـ، مؤسسة الرسالة.

التركي، عبدالله بن عبدالمحسن؛ الحلو، عبدالفتاح. ت. *المغني*، للإمام أبي محمد عبدالله بن أحمد بن قدامة المقدسي ، ط. الأولى ١٤٠٨هـ، دار هجر - القاهرة.

التركي، محمد بن عبدالمحسن. ت. *مسند أبي داود الطيالسي*، لسليمان بن داود بن الجارود، ط. الأولى ١٤١٩هـ، دار هجر - مصر.

الجرجاني، الشريف علي بن محمد. *التعريفات*، ط. الأولى ١٤٠٣هـ، دار الكتب العلمية.

الجصاص، أبي بكر أحمد بن علي. *أحكام القرآن*، اعتناء: عبدالسلام شاهين، ط. الأولى ١٤١٥هـ، دار الكتب العلمية.

حجي، محمد. ت. *الذخيرة*، لشهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي، ط. الأولى ١٩٩٤م، دار الغرب الإسلامي.

الحداد، أحمد بن عبدالعزيز. ت. *منهاج الطالبين*، للإمام محيي الدين أبي زكريا يحيى النووي، دار البشائر الإسلامية - بيروت، ط. الأولى ١٤٢١هـ.

حزم، أبي محمد علي بن أحمد. *مراتب الإجماع*، ط. الثالثة ١٤٠٢ - ١٩٨٢ ، منشورات دار الآفاق الجديدة — بيروت.

الحلو، عبدالفتاح محمد. *النوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأمهات*. تأليف: أبي محمد عبدالله بن عبدالرحمن القيرواني. ط. الأولى ١٩٩٩م، دار الغرب الإسلامي - بيروت.

الحمودي، ماجد. ت. *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*، لأبي الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، ط. الأولى ١٤١٦هـ، دار ابن حزم - بيروت.

الحنفي، الكمال بن الهمام. *فتح القدير*، شركة مصطفى الحلبي وأولاده - مصر ١٣٨٩هـ.

الخرشي، عبدالسلام. *فقه الفقراء والمساكين في الكتاب والسنة*، ط. الأولى ١٤٢٣هـ، مؤسسة الرسالة - بيروت.

الخطيب، الفقيه محمد. *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج*، ط. الأولى ١٤٢٣هـ، دار إحياء التراث العربي - بيروت.

الداية، محمد رضوان. ت. *التوقيف على مهمات التعاريف*. لمحمد بن عبدالرؤوف المناوي، دار الفكر - دمشق، ط. الأولى ١٤١٠هـ.

الدردير، أبي البركات أحمد بن محمد. *شرح الدردير على مختصر خليل مع حاشية الدسوقي*، دار الفكر - بيروت، بدون تاريخ.

الدسوقي، محمد عرفة. *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*، للشيخ محمد عرفة الدسوقي، دار الفكر - بيروت، بدون تاريخ.

الدعاس، عزت عبيد. *سنن أبي داود*، للإمام أبي داود سليمان بن الأشعث السجستاني، ط. الأولى ١٣٨٨هـ، مؤسسة محمد علي السيد للنشر والتوزيع - حمص.

الرحيباني، الفقيه مصطفى السيوطي. *مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى*، ط. الثانية ١٤١٥هـ، مصورة عن الطبعة الأولى ١٣٨٠هـ - بيروت.

الرهوني، الفقيه محمد بن أحمد بن يوسف بن يوسف. *أوضح المسالك وأسهل المراقي إلى سبك إبريز الشيخ عبدالباقي (المعروف بحاشية الرهوني)*، دار الفكر - بيروت، مصورة عن طبعة بولاق سنة ١٣٠٦هـ - مصر.

الزبيدي، محمد بن محمد الشهير بمرتضى. *إتحاف السادة المتقين بشرح إحياء علوم الدين*، ط. الأولى، دار الكتب العلمية - بيروت.

الزيلعي، جمال الدين عبدالله بن يوسف. ت. *نصب الراية في تخريج أحاديث الهداية*، مؤسسة الريان - بيروت، ط. الأولى ١٤١٨هـ.

الزيلعي، عثمان بن علي. *تبيين الحقائق*، ط. الثانية بالأوفست عن الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي.

السرخسي، شمس الدين. *المبسوط*، دار المعرفة - بيروت، دون تاريخ.

السلامة، ناصر. ت. *الجامع الصغير*، للقاضي أبي يعلى محمد بن الفراء، دار أطلس - الرياض، ط. الأولى ١٤٢١هـ.

السلامة، ناصر. ت. *الرعاية الصغرى*، لأحمد بن حمدان النمري الحراني الحنبلي، دار إشبيليا - الرياض، ط. الأولى ١٤٢٣هـ.

السيد، أحمد محمد وآخرون. ت. *نيل الأوطار من أسرار منتقى الأخبار*، للإمام محمد بن علي الشوكاني، دار الكلم الطيب - دمشق، ط. الأولى ١٤١٩هـ.

الشاويش، زهير. *مختصر الخرقي*، للإمام أبي القاسم عمر بن الحسين الخرقي، ط. الثالثة ١٤٠٣هـ، المكتب الإسلامي - بيروت.

شعبان، أيمن صالح. *تنقيح التحقيق في أحاديث التعليق*، لشمس الدين محمد بن أحمد بن عبدالهادي الحنبلي، المكتبة الحديثة - العين، ط. الأولى ١٤٠٩هـ.

الشويعر، محمد بن سعد. *مجموع فتاوى ومقالات متنوعة*، لسماحة الشيخ عبدالعزيز بن عبدالله بن عبدالرحمن بن باز، أشرف على تجميعه، ط. الثانية

١٤١١هـ، طبع ونشر: رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء.

الشيخ الألباني. صحيح *سنن الترمذي*، ١٤٢٠هـ، مكتبة المعارف ـ الرياض.

الشيخ الألباني. ضعيف *سنن ابن ماجه*، ط. الأولى ١٤١٧هـ، مكتبة المعارف ـ الرياض.

الشيخ الألباني. ضعيف *سنن أبي داود*، للشيخ الألباني، ط. الأولى ١٤١٩هـ، مكتبة المعارف ـ الرياض.

الصغير، شمس الدين محمد بن أبي العباس. *نهاية المحتاج*، دار الفكر ـ بيروت، ط. ١٤١٤هـ.

الطبري، أبي جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان في تأويل القرآن*، دار الكتب العلمية ـ بيروت، ط. الأولى ١٤١٢هـ.

الطسة، مصطفى علي. ت. *فتاوى الغزالي*، للفقيه محمد بن محمد الغزالي، ط. الأولى ١٤٢٥هـ، اليمامة ـ دمشق.

الطناحي، محمود محمد؛ الزاوي، طاهر أحمد. *النهاية في غريب الحديث والأثر*، للإمام مجد الدين أبي السعادات المبارك الجزري ابن الأثير، الناشر: أنصار السنة المحمدية ـ لاهور، باكستان، بدون تاريخ.

طوعي. عبدالمنعم. ت. *الزاهر في غريب ألفاظ الإمام الشافعي*، لأبي منصور محمد بن أحمد الأزهري، دار البشائر الإسلامية ـ بيروت، ط. الأولى ١٤١٩هـ.

العاني، خالد عبدالرزاق. *مصارف الزكاة في ضوء الكتاب والسنة*. ط. الأولى ١٩٩٩م، دار أسامة للنشر والتوزيع ـ عمان، الأردن.

عبدالباقي، محمد فؤاد. *الموطأ*، لإمام دار الهجرة مالك بن أنس، دار إحياء الكتب العربية، بدون تاريخ.

عبدالباقي، محمد فؤاد. ت. *سنن ابن ماجه*، للحافظ أبي عبدالله محمد بن يزيد القزويني، المكتبة الإسلامية ـ إستانبول.

عبدالحق، حمش. ت. *المعونة على مذهب عالم المدينة*. للقاضي عبدالوهاب البغدادي، مكتبة نزار مصطفى الباز ـ مكة المكرمة، بدون تاريخ.

العثيمين، د. عبدالرحمن بن سليمان. ت. *التعليق على الموطأ*، تأليف: هشام بن أحمد الوقشي الأندلسي، ط. الأولى ١٤٢١هـ، مكتبة العبيكان ـ الرياض.

العثيمين، عبدالرحمن بن سليمان. ت: *الاقتضاب في غريب الموطأ وإعرابه على الأبواب*، للشيخ الفقيه أبي عبدالله محمد بن عبدالحق اليفرني التلمساني، ط. الأولى ١٤٢١هـ، مكتبة العبيكان ـ الرياض.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*، دار السلام ـ الرياض، ط. الأولى ١٤١٨هـ، دار الفيحاء ـ دمشق.

عطا، محمد عبدالقار. ت. *أحكام القرآن*، لأبي بكر محمد بن عبدالله المعروف بابن العربي، دار الكتب العلمية ـ بيروت ١٤١٦هـ.

علي، موسى محمد؛ ود. عطية، عزت علي. *مصباح الزجاجة في زوائد ابن ماجه*، للشهاب أحمد بن أبي بكر البوصيري، دار الكتب الإسلامية - مصر.

عناية، عزو أحمد. ت. المحيط البرهاني، للفقيه محمود بن أحمد بن عبدالعزيز بن مازه البخاري، ط. الأولى ١٤٢٤هـ، دار إحياء التراث العربي - بيروت.

العيني، الشيخ محمود بن أحمدي. *البناية في شرح الهداية*. ط. الأولى ١٤٠١هـ، دار الفكر، تصحيح: محمد عمر الرامفوري.

الغزالي، أبي حامد. *إحياء علوم الدين*، شركة ومطبعة البابي الحلبي - مصر ١٣٥٨هـ.

الفالح، مساعد بن قاسم. ت. *المستوعب*، للفقيه محمد بن عبدالله السامري، ط. الأولى ١٤١٣هـ، مكتبة المعارف - الرياض.

الفاني، محمد ثالث. ت. *التلقين في الفقه المالكي*، للقاضي أبي محمد عبدالوهاب البغدادي المالكي، المكتبة التجارية - مكة المكرمة، بدون تاريخ.

الفقي، محمد. ت. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*، للإمام علاء الدين بن الحسن المرداوي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط. الثانية ١٤٠٦هـ. والنسخة التي مع الشرح الكبير، دار هجر - القاهرة، ط. الأولى ١٤١٧هـ.

الفيروزآبادي، مجدالدين محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط*، ط. الأولى ١٤٠٦هـ، مؤسسة الرسالة - بيروت.

قبلان، إلياس. ت. *مجمع البحرين وملتقى النيرين*، تأليف: مظفر الدين أحمد بن علي المعروف بابن الساعاتي، ١٤٢٦هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.

القرضاوي، يوسف. *فقه الزكاة*، ط. مؤسسة الرسالة - بيروت.

القرطبي، عبدالله بن محمد. *ت. الجامع لأحكام القرآن*، ط. الأولى ١٤٠٨هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.

الكوفي، الإمام عبدالله بن محمد بن أبي شيبة. *المصنف*، ط. الأولى ١٤٠١هـ، الدار السلفية - الهند.

كيباكاه، أمباي. *ت. عيون المجالس*، للقاضي عبدالوهاب بن علي البغدادي، ط. الأولى ١٤٢١هـ، مكتبة الرشد.

لحمر، حميد بن محمد. *ت. عقد الجواهر الثمينة في مذهب عالم أهل المدينة*، لجلال الدين عبدالله بن نجم بن شاش، ط. الأولى ١٤٢٣هـ، دار الغرب الإسلامي.

الماوردي، علي بن محمد بن حبيب. *الأحكام السلطانية والولايات الدينية*، طبع دار الخير ببغداد ١٤٠٩هـ، الناشر: المكتبة العالمية - بغداد.

مجلة الاقتصاد الإسلامي، تصدر عن بنك دبي الإسلامي. عدد (٣١٠) محرَّم ١٤٢٨هـ.

مجموعة الفتاوى الشرعية الصادرة عن قطاع الإفتاء والبحوث الشرعية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - الكويت، ط. الأولى ١٤٢٠هـ.

محمد، عبدالرحمن بن قاسم. *مجموع الفتاوى*. لشيخ الإسلام ابن تيمية، جمع وترتيب، ط.الأولى ١٣٩٨هـ.

المحمد، محمد جاسم وآخرون. *النجم الوهاج في شرح المنهاج*. لكمال الدين أبي البقاء محمد بن موسى الدميري، ط.الأولى ١٤٢٥هـ، دار المنهاج - جدة.

مستو، محيي الدين وآخرون. ت. *المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم*، للإمام أحمد بن عمر القرطبي، ط.الأولى ١٤١٧هـ، دار ابن كثير - دمشق.

المصري، رفيق يونس. ت. *تحريم الفائدة هل هو متصور في عصرنا*، تأليف: د. محمد عمر شابرا، ط.الأولى ١٤٢٤هـ، الدار السعودية للنشر والتوزيع.

معوض، علي محمد؛ عبدالموجود عادل أحمد. ت. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. للإمام أبي بكر بن مسعود الكاساني، ط.الثانية ١٤١٨هـ، دار الكتب العلمية.

معوض، علي محمد؛ عبدالموجود، عادل. ت. *العزيز شرح الوجيز*، للفقيه أبي القاسم عبدالكريم بن محمد الرافعي القزويني، ط.الأولى ١٤١٧هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.

معوض، علي؛ عبدالموجود، عادل. ت. *الحاوي الكبير*، للشيخ علي بن محمد بن حبيب الماوردي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط.الأولى ١٤١٤هـ.

المغربي، أبي عبدالله محمد بن محمد. *مواهب الجليل لشرح مختصر خليل*، المعروف بالحطاب، دار الكتب العلمية - بيروت، ط.الأولى ١٤١٦هـ.

المقرئ، أحمد بن محمد بن علي. *المصباح المنير*، مكتبة لبنان ناشرون.

الموسوعة الفقهية الصادرة عن وزارة الأوقاف بالكويت، ط.الرابعة ١٤٠٤هـ.

النوري، محمد. ت. *البيان في مذهب الإمام الشافعي*، للشيخ أبي الحسين يحيى بن أبي الخير العمراني، ط.الأولى ١٤٢١هـ.

النووي، أبي زكريا محيي الدين بن شرف. *المجموع شرح المهذب*، دار الفكر، بدون تاريخ.

النيسابوري، أبي بكر بن محمد بن إبراهيم. *الإجماع*. حققه أبو حماد، ط.الأولى ١٤٠٢هـ، دار طيبة بالرياض.

النيسابوري، الإمام أبي عبدالله الحاكم. *المستدرك على الصحيحين*. للإمام أبي عبدالله الحاكم النيسابوري، دار الكتاب العربي - بيروت، بدون تاريخ.

هاشم، عبدالله. ت. *سنن الدارمي*، للإمام عبدالله بن عبدالرحمن الدارمي، حديث أكادمي، فيصل آباد - باكستان ١٤٠٤هـ.

يونس، ضياء. ت. *مختصر القدوري*، للفقيه أبي الحسين أحمد بن محمد القدوري، مطبوع مع التصحيح والترجيح على مختصر القدوري لابن قطلوبغا، ط.الأولى ١٤٢٣هـ، دار الكتب العلمية - بيروت.

The Impact of Physical Ability in Giving Zakat

Ali Bin Ibrahim Al Kaseer
Co-Lecturen Islamic Studies Section
College of Education: King Saud University

(Received 11/6/1428H; accepted for publication 28/11/1428H.)

Abstracts. Legists- may Allah bless them – talked about the impact of physical ability in many branches of jurisprudence specially about matters related to Zakat and its different issues. I have divided the research into two chapters:
The first chapter: Giving Zakat the physically healthy who is able to earn his living but is one of the poor. This chapter has two topics.
The second chapter: Provision of giving Zakat the physically healthy who is able to earn his living and is not one of the poor. This chapter has three topics.
In addition to another topic: Giving the physically healthy who is able to earn his living to perform hajj.
And a topic: Provision of giving Zakat to the physically healthy who is able to earn his living at the present time.
Revealing the provision of each issue with evidences from Qura'n. Sunnah and reasonable opinions, in addition to discussing evidences and mentioning the preponderance.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية:** الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – السياحة والآثار.

٢- **سنوية:** علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

---

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): ..... اسم الجهة (للجهات الحكومية): .....

❖العنوان: ..... ❖صندوق بريد: ..... ❖الرمز البريدي: .....

❖المدينة: ..... ❖الدولة: ..... ❖الهاتف: ..... الفاكس: .....

البريد الإلكتروني: .....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: ..... عدد النسخ: ( ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي

☐ اشتراك حكومي ☐ لمدة سنة ☐ سنتان

☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى: .....

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Higher Education

King Saud University

DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS

The Journal of King Saud University

1- (Biannual): Arts, Educational Sciences and Islamic Studies, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Tourism and Archaeology.

2- (Annual): Computer and Information Sciences, Languages and Translation.

Method of Payment:
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Draffs: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draff should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:

1- Within the Kingdom SR 20.00.
2- Outside the Kingdom US $10.00 or equivalent for all journals except:
   a) Computer and Information Sciences.
   b) Languages and Translation.
   For these, subscription rates:
   SR 10.00 within the Kingdom
   US $5.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries - King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia. Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

----✂----

Subscription Form Date: / /

Name: .....

Organization: .....

Address: ..... P.O. Box: .....

Zip Code: ..... City: ..... State: ..... Tel.: .....

Fax: ..... E-mail: .....

Specific issue(s): ..... Number of copies ( )

Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft

Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription

Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ more .....

J. King Saud Univ., Vol. 21, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (3), pp. 539-815 Eng., Riyadh (2009/1430H.)

Contents

Page

Arabic Section

The Humanistic Personality Structure, Limitations and Traits at Ibn Taimiah (English Abstract)
Adnan Mustafa Khataheh 580

The Rulings of Spending the Night(s) (*al-Mabeet*) at Mina (English Abstract)
Sami bin Mohammed Al-Sigair 604

The Suspicion in "Rewaeah" of Narrators (English Abstract)
Hasan M. Abaji 635

The Logical Structure of Cronbach's Coefficient Alpha, and Its Precision in Estimating Reliability under Measurement Models Assumptions (English Abstract)
M'hamed Tighezza 688

Vocational Adjustment Inventory for the Teachers of Special Education (English Abstract)
Salah Eldin Farah Attallah 733

The Effect of Integration of Two Constructivistic Strategies: Learning Cycle and Concept Map on Student's Perceptions of Classroom Learning Environment (English Abstract)
Sharif S. A. Al-Yateem 773

The Impact of Physical Ability in Giving Zakat (English Abstract)
Ali Bin Ibrahim Al-Kaseer 815

• Editorial Board •

Mansour S. Al-Said *(Editor-in-Chief)*
Saleh R. Al-Remaih
Khaled A. Al-Rasheid
Ibrahim M. Al-Shahwan
Anis H. Fakeeha
Salem S. Al-Qahtani
Ali A. Al-Omairini
Faisal A. Al-Mubarak
Solaiman A. Al-Theeb
Saad H. Al-Hashash
Mansour M. Al-Sulaiman
Ali M.T. Al-Turki *(Co-ordinator)*

Division Editorial Board

Ali A. Al-Omairini *Division Editor*
Abdulaziz M. Al-Abduljabbar
Fahad A. Al-Dulaim
Habib A. Al-Rabaan

© 2009 (1430H.) King Saud University
All rights are reserved to the *Journal of King Saud University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

Printed at King Saud University Press, 2009 (1430H.)

J. King Saud Univ., Vol. 21, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (3), pp. 539-815 Ar., Riyadh (2009/1430H.)

Journal of
King Saud University

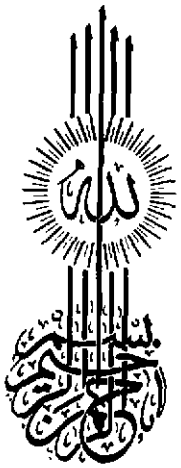
(Refereed Scientific Periodical)

Volume 21

Educational Sciences & Islamic Studies (3)

September (2009)
Ramadan (1430H.)

Academic Publishing & Press – King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL

Guidelines for Authors

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) Book reviews: The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

General Instructions

1. Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC using MS Word or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text. If the author does not follow these guidelines, the paper is likely to be rejected or delayed.

2. Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words, in single column (12 cm wide), for each version.

3. Keywords: Each article must (may) have keywords before both abstracts (English and Arabic) and they should not exceed 10 words.

4. Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's text size area (16 x 24 cm incl. running heads), that is, in double column (each column being 7.65 cm wide). Line art drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper, in either black and white, or color, or made by using Adobe Photoshop. Tables and other illustrative material must include headings or titles, and captions for figures.

5. Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., et al., J. of Food Sci.

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

Latin abbreviations such as: *op. cit.*, *loc. cit.*, *ibid.*, are to be in italic (if they are used).

6. References: In general, reference citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented alphabetically by the author's last name in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Periodical references are to be presented in the following form: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), the title of the article between quotation marks (" "), title of the periodical (in italic), volume number, issue number between brackets (if available), year of publication between brackets and pages.

Example:

Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, Vol. 45, No. (6), (1982), 2-23.

b) Book citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Book references are to include the following: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), title of the book (in italic), city of publication, publisher, year of publication between brackets and the number of pages (if available).

Example:

Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (1983), 350 p.

7. Content note or footnote: A content note or footnote is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by the use of the standard (Author, Date) style in the same way they are used in the text.

Content notes are to be presented below a solid half-line separating them from the text of the page in which the footnote is mentioned (in single column). Use the same half-space superscript number assigned in the content note(s) in the text to precede the content note itself.

8. Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the pageproof stage.

9. Opinions: Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Offprints: Authors will be provided 25 offprints without charge.

11. Correspondence:

Division Editor
Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
College of Education
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: 01-4674454, Fax.: 01-4679965
E-mail: j.ksu.edu@hotmail.com

12. Frequency: Three issues a year.

13. Price per issue: SR 20
US$ 10 (including postage)

14. Subscription and exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

ISSN: 1018-3620

Journal of King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 21

Educational Sciences & Islamic Studies (3)

September (2009)
Ramadan (1430 H.)

King Saud University
Academic Publishing & Press