جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة
Djilali Bounaama Khemis-Miliana University

# مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

المجلد الرابـــع العدد 02 ديسمبر 2023

دورية دولية محكمة متعددة التخصصات في الدراسات الإنسانية والإجتماعية

# Journal Of Human and Social Sciences

ISSN: 2716 - 7887 E-ISSN 2716 -7909

# مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية

## دورية فصلية دولية محكمة متعددة التخصصات

## في العلوم الإنسانية والإجتماعية

المجلد الرابع

العدد 02 جوان 2023

السنة الرابعة

ISSN 2716-7887 رد مد

E-ISSN 2716-7909 رد مد إ

الأبحاث المنشورة في المجلة تعبر عن الآراء الأكاديمية لمؤلفها ولا تعبر بالضرورة على آراء هيئة التحرير

جميع الحقوق محفوظة © 2020

## الرئيس الشرفي للمجلة

أ . د . بـرابح محمد الشيخ

مدير جامعة الجيلالي بونعامة –خميس مليانة–، الجزائر .

## مدير(ة) المجلة:

أ . د . فلة بن جيلالي

## رئيس التحرير:

د . بكيري محمد أمين

## هيئة التحرير:

د . فؤاد سعيد منصور — أ د . صباح قيلامين

د . أنيسة فلاح — أ د . جمال تراكة

د . عبد الرحمان تونسي — أ د . محمد مداني

## سكريتارية المجلة

أ . أحمد طيفور

بلقاسم قشماد

# اللجنة العلمية

## من داخل الوطن

1- أ.د **بن عناية جلول** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

2- أ. د. **تلمساني بن يوسف** جامعة لونسي على عفرون

3- أ.د **برقوق سالم** جامعة ابراهيم سلطان شيبوط الجزائر 3.

4- أ.د **بريك الطاهر** جامعة عمار ثليجي–الأغواط–.

5- أ.د **بوبكر الجيلالي** جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف

6- أ.د **بوقاف عبد الرحمن** جامعة أبو قاسم سعد الله الجزائر 2.

7- أ.د **شنان مسعود** جامعة ابراهيم سلطان شيبوط الجزائر 3.

8- أ.د **طيب جميلة** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

9- أ.د. **الطاوس وازي** جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

10- أ.د **غربي محمد** المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي –تيسمسيلت–

.

11- د. **مهدان ليلة** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

12- د.**شيشة نوال** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

13- د.**بويحية نصر الدين** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

14- أ د.**طايبي سعاد** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

15- د.**سلامي سيدعلي** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

16- د. **جبار جميلة** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

17- أ د. **تيطاوني الحاج** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

18- د.**بوكدرون يوسف** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

19- د. **أمبارك أحمد** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

20- د.**حميدوش أحمد** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

21- د. **بن رابح أحمد** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

22- د. **بن شيرطيوة رشيد** جامعة أبو قاسم سعد الله الجزائر 2.

23- د. **بن عودة محمد** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

24- د. **بن قويدر عاشور** جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

25- د. **تومي فضيلة** جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

26- د. **خليل بوصنوبرة** جامعة 8ماي 1945 قالمة.

27- د. **رواب جمال** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

28- د. **زياني غوتي** جامعة قاصدي مرباح.

29- د. **سي بشير محمد** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

30- د. **شرقي رحيمة جامعة** قاصدي مرباح ورقلة.

31- أ.**طيفور أحمد** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

32- د. **صالي محمد جامعة** قاصدي مرباح ورقلة.

33- د. **صدقاوي صورية** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

34- د. **طعبة عمر** جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

35- د. **عمور ميسوم** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

36- د.**فرعون أحمد** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

37- د. **فتاحين موسى** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

38- د. **قودة عبد العزيز** جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

39- د. **كنزي عز الدين** جامعة مولود معمري تيزي وزو.

40- د. **مكاكي محمد** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

41- د.**النوي عبد النور** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

42- د. **كراش إبراهيم** جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

43- أ.**محجوب عرايبي هشام** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

44- د.**بوصالحيح حمدان** جامعة زيان عشور -الجلفة-.

45- د.**جمعي فاطمة الزهراء** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

46- د.**حميدوش أحمد** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

47- د.**حطاب عبد المالك** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

48- د.**طالب كيحول** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

49- د.**طحطاح علال** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

50- د.**عميرات عبد الحكيم** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

51- د.**لزهر خشايمية** جامعة 8ماي 1945 قالمة.

52- د.**نويبات قدور** جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

53- د.**هوام نسيم** جامعة غرداية.

54- د. **العربي محمد** جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة.

## من خارج الجزائر

1- أ.د. **هوراس كامبل**،**États-Unis**

**Ph.D Horace G. Campbell Syracuse University**،**NY**

2- د. **عادل عبد الصادق** مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية – الأهرام-القاهرة، مصر

3- أ.د. **الان ستيف كومتو** Université du Québec à Montréal Steve Alain Comtois

4- أ.د **عثمان صلاح** جامعة المالوفية مصر.

5- أ.د. **أحمد ملّي** الجامعة اللبنانية-بيروت

6- أ.د. **أحمد أويصال** جامعة إسطنبول. تركيا

7- أ.د **مصطفى كمال شان** جامعة سكاريا تركيا

8- أ.د. **مالك سونيا** جامعة قطر.

9- أ.د.**ولد عبد الدايم** جامعة نواكشط العصرية جمهورية موريتانيا.

10-أ.د. **شاكر المزوغي** جامعة قرطاج تونس

## شروط وقواعد النشر

تنشر مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث المبتكرة في أحد المجالات المذكورة أعلاه باللغة العربية مع ملخص باللغة الإنجليزية أو الفرنسية، كما يمكن للمجلة نشر الأبحاث باللغتين الإنجليزية أو الفرنسية مع ملخص باللغة العربية، على أن تتحقق الشروط الآتية:

1- يجب أن يكون البحث المقدم للنشر جديداً وضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.

2- ألا يكون البحث ينشر من قبل، ألاّ يكون مقدماً للنشر لأية مجلة أو مؤتمر في الوقت نفسه. ولم يسبق أن رُفض نشره في أيّ ة مجلة أو مؤتمر علمي، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.

3- تخضع البحوث لتحكيم سرّي لتحديد مدى صلاحيتها للنشر.

4- يملأ الباحث استمارة خاصة موقّعة منه على أن يحدد صاحب المقال رتبته العلمية والهيئة التي ينتمي إليها وعنوانه الشخصي، والهاتف والبريد الالكتروني بالإضافة

إلى مختصر عن السيرة الذاتية، يحصل الباحثون على الاستمارة من مقر المجلة، أو من موقعها على الانترنت التالي:

## معايير كتابة المقال

**5–** أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:

**أ–عنوان البحث.**

**ب –اسم الباحث ودرجته العلميَّة، والجامعة التي ينتمي إليها.**

**ت –البريد الإلكتروني للباحث.**

**ث –ملخَّص للدراسة بلغة البحث في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12.**

**ج –الكلمات المفتاحية بعد الملخص.**

**6** –يكتب المقال وفق برنامج **(Word)**، ولا يتجاوز عشرين **(20)** صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.

**7–** أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامِها على النحو الآتي:

**أ–**اعتماد خط **Traditional Arabic** بالنسبة للكتابة بالعربية بحجم **14** في المتن، وبحجم 12 في الهوامش، وبحجم 15 بالبنط العريض Gras في العناوين الرئيسية وبحجم 14 بالبنط العريض Gras في العناوين الفرعية.

**ب–** اعتماد خط **(Times New Roman)** بالنسبة للكتابة بالحرف اللاتيني بحجم **13** في المتن، وبحجم **11** في الهوامش، وبحجم **14** بالبنط العريض في العناوين الرئيسية وبحجم **12** بالبنط العريض **Gras** في العناوين الفرعية.

**ت–** توضع الإحالات والهوامش بطريقة آلية وبمراعاة تسلسلها من بداية المقال إلى نهايته، على الشكل الأتي:

– يُكتب عنوان المقال في منتصف الصفحة الأولى، وتوضع أسفله على اليسار البيانات الآتية: اسم الباحث ولقبه (أو اسمي الباحثين ولقبيهما)، الدرجة العلمية، مؤسّسة الانتماء، والعنوان الإلكتروني.

– يقسّم المقال إلى أجزاء وفق عناوين رئيسية وفرعية، وينبغي أن يتضمّن مقدّمة الموضوع، وإشكالية، وفرضيات، وخاتمة (النتائج المتوصل إليها)، وقائمة من المصادر والمراجع.

## الإحالات والمراجع:

يستخدم في الإحالات والمراجع خط من نوع Traditional Arabic، مقاس 12، البعد بين السطور 0,88، مع إضافة فراغ قبل المرجع؛ وتعتبر المصادر البيبليوغرافية للمادة العلمية المستدل بها في المقال هي فقط تلك المراجع والمصادر المقتبس منها فعلا وبدقة أي تحديد الصفحة/الصفحات المستدل بها، وترقم الإحالات والمراجع تسلسليا حسب ظهورها في نص المتن، وتدون جميعها حسب أسلوب جمعية علم النفس الأمريكية **American Psychological Assocation (APA)**، كأمثلة على ذلك:

1– الكتاب: الاسم الأخير، الاسم الأول. (سنة النشر). عنوان الكتاب (ط. ثم رقم الطبعة إن وجد). مكان النشر: الناشر.

2– مقالة من مجلة او دورية: الاسم الأخير، الاسم الأول. (سنة النشر، اليوم إن وجد ثم الشهر إن وجد). عنوان المقالة. عنوان المجلة مع وضع خط تحته، رقم المجلد إن وجد(رقم العدد)، رقم صفحة البداية–رقم صفحة النهاية.

3– مقالة من جريدة يومية: الاسم الأخير، الاسم الأول. (سنة النشر، اليوم الشهر). عنوان المقالة. اسم الصحيفة مع وضع خط تحته، رقم العدد، ص. رقم صفحة البداية–رقم صفحة النهاية.

4– بحث في اعمال ملتقى او مؤتمر: الاسم الأخير للمؤلف، الاسم الأول. (تاريخ الانعقاد). عنوان البحث أو المقالة مع وضع خط تحته. قُدّم إلى اسم الندوة أو المؤتمر، مكان الانعقاد

5- رسائل الماجستير او الدكتوراه: الاسم الأخير للمؤلف، الاسم الأول. (سنة النشر). عنوان الرسالة مع وضع خط تحته. نوعها، اسم الجامعة، مكان النشر

# فهرس المحتويات


| | | |
|---|---|---|
| –د. فتيحة فوطية<br>–أ.د. أمال مقدم | تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بجودة التقويم في ظل جائحة كورونا – دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية –<br>*The composition of the university professor and its relationship to the quality of the assessment in light of the Corona Pandemic - a field study at the Faculty of Social Sciences* –<br>جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة (الجزائر) | 41–13 |
| أ.مروة سلامي<br>أ.يحي بوأحمد | أهمية تطبيق إستراتيجية العصف الذهني في تدريس ذوي صعوبات تعلم الحساب<br>*The importance of applying the brainstorming strategy in teaching people with numeracy learning difficulties*<br>جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر) | 63–42 |
| قاسمي إكرام<br>لكحل رانيا | المعالجة البيداغوجية ضمن مناهج الجيل الثاني: قراءة مفاهيمية<br>*Pedagogical treatment within the curricula of the second generation: a conceptual reading*<br>[1].جامعة العربي بن مهيدي–أم البواقي– (الجزائر)<br>[2].جامعة محمد خيضر–بسكرة– (الجزائر) | 75–64 |
| إيمان بيوط<br>نجيبة بكيري | أليات المعالجة البيداغوجية و المفاهيم المرتبطة بها (الدعم –الاستدراك)<br>*The pedagogical treatment and its related concepts (support-remedial).*<br>جامعة جيجل (الجزائر) | 85–75 |

| | | |
|---|---|---|
| أ.د.أمال مقدم<br>أ.د.فوزية مصبايح[2] | إقبال الأولياء على الدروس الخصوصية كآلية للدعم البيداغوجي لدى أبنائهم المتمدرسين<br>*Parents' demand for private lessons as a mechanism for pedagogical support for their schooled children*<br>جامعة الجيلالي خميس مليانة (الجزائر) | 110–86 |
| ا.د. ضياء غني العبودي<br>م.م. فرقان عبد الكاظم | الشخصية العجائبية في الحكاية الشعبية كتاب قالت عجيبية اساطير تهامية اختياراً<br>جامعة ذي قار / كلية التربية للعلوم الانسانية / العراق | 134–111 |
| د. ياسين بولحمار | حُكم إمامة المرأة للنِّساء في الصَّلاة عرض منهجي مقارن<br>*Ruling on a woman leading women in prayer Comparative systematic view*<br>كليَّة الشَّريعة والاقتصاد، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلاميَّة، (الجزائر) | 180–134 |
| د.مرتضى بابكر أحمد عباس | مظاهر العنف ضد المرأة في الرواية النسوية (رواية امرأة عند نقطة الصفر أنموذجا)<br>*violence against women in the feminist novel (The Novel of a Woman at Point Zero as a model)*<br>جامعة وادي النيل، جمهورية السودان | 199–181 |

# الكلمة الإفتتاحية

تتشرف هيئة تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة بتقديم العدد الثاني من المجلد الرابع لشهر جوان 2023 إلى قرائها الأعزاء.

يحتوي هذا العدد على ثمانية أبحاث متنوعة من حيث المواضيع والجهات الناشرة، وذلك تماشيًا مع رؤية المجلة في تعزيز التنوع وتقديم خط افتتاحي يعكس تعددية الأبحاث الإنسانية والاجتماعية. ومن بين المواضيع التي تمت مناقشتها في هذا العدد: علوم التربية والدراسات البيداغوجية، والآداب.

بالإضافة إلى ذلك، يتضمن العدد مقالات متنوعة أخرى لا يمكن ذكرها جميعًا في الإفتتاحية. نتطلع في الختام إلى أن يكون هذا العدد، بتنوع مقالاته، إسهامًا في إثراء البحوث والمقالات الأكاديمية، وخطوة إيجابية ومثمرة في مسيرة مجلتنا الناشئة.

نحن نأمل أن يجد قراءنا في هذا العدد مصدر إلهام وتحفيز لمواصلة البحث العلمي والمساهمة في حوارنا الأكاديمي. نشكركم على دعمكم المستمر ومشاركتكم في رحلتنا الناشئة. نتمنى لكم قراءة ممتعة ومفيدة للمجلة، ونتطلع إلى استمرار دعمكم ومشاركتكم المستقبلية.

د محمد أمين بكيري

# تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بجودة التقويم في ظل جائحة كورونا – دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية –

# The composition of the university professor and its relationship to the quality of the assessment in light of the Corona Pandemic - a field study at the Faculty of Social Sciences -

**د. فتيحة فوطية 1 *** **أ.د. أمال مقدم 2**

1. جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة (الجزائر) f.foutia@univ-dbkm.dz

2. جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة (الجزائر) amel.mokeddem@univ-dbkm.dz

**تاريخ الاستلام: 2022/03/16 تاريخ القبول: 2023/06/24 تاريخ النشر: 2023/06/30**

**ملخص:**

تهدف الباحثتان من خلال هذه الدراسة إلى معرفة مدى وجود فروق في فهم وتطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى التخصص الجامعي والتكوين أثناء الخدمة على عينة من أساتذة التعليم الجامعي المتكونين وغير متكونين قوامها 40 أستاذا من جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة بكلية العلوم الاجتماعية، وبعد تطبيق المقياس كأداة جمع البيانات وانتهاج المنهج الوصفي المقارن واستخدام عدة أساليب إحصائية للتحليل النتائج التي أسفرت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة متكونين وغير متكونين فيما يخص فهم وتطبيق معايير جودة التقويم. كما بينت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم وتطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تخصصهم.

**الكلمات المفاتيح:** (التكوين– الأستاذ الجامعي– جودة التقويم)

ص13 – ص 41

د.فتيحة فوطية ، أ.د .أمال مقدم

تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بجودة التقويم في ظل جائحة كورونا – دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية –

**Abstract:** The study aims to find out the extent to which there are differences in the understanding and application of evaluation quality standards due to university specialization and in-service training on a sample of 40 trained and untrained university education professors from the University of Djilali Bounama in Khemis Miliana, Faculty of Social Sciences, and after applying the questionnaire as a data collection tool and an approach The comparative descriptive approach and the use of several statistical methods to analyze the results, which resulted in the presence of statistically significant differences between trained and untrained teachers regarding the understanding and application of evaluation quality standards. The results also showed that there were no statistically significant differences in the understanding and application of evaluation quality standards due to their specialization.

**Keywords :(** training, university professor, evaluation quality )

**مقدمة:**

التعليم نظام تربوي راق يحتاج إلى دعم مستمر وتطور دائم ليقوم بالمهام التي أوكلتها له الحضارات الإنسانية، وذلك لمواكبة ومسايرة ركب الحياة بشكل متناسق ومتكيف مع التغيرات التكنولوجية والتقدم في المعرفة البشرية. كما يشكل التعليم الزاد الأكبر والثروة الحقيقية لأفراد المجتمع، فهو مفتاح العمل وعجلة الحياة، ووسيلة لكسب الرزق، ومصدر الدخل، هذا بالإضافة إلى الارتقاء بالإنسان ثقافياً واجتماعياً وسلوكياً، لإعداد المواطن الصالح لنفسه ومجتمعه.

كما أولت الدول اهتمامها بالتعليم، ورصدت له الأموال والميزانيات من أجل تحسين الجوانب العملية للعملية التربوية، من أجل إصلاح التربية، فإصلاح التربية وتنميتها هو إصلاح المجتمع وتنميته بكل الشرائح التي تتكون منها منظومته الاجتماعية والثقافية، وكان مقدمة هذا الإصلاح والاهتمام إصلاح المعلم وإعداده، وتأهيله، وتدريبه، ومتابعته، ليكون قادراً على تحقيق أهداف التنمية التربوية من خلال العملية التربوية " لأن المناهج مهما حُسنت وتطورت فإنها تموت في يد مدرس ضعيف، والمنهج الميت يستطيع المعلم الجيد أن يبحث فيه الحياة. (قطب يوسف، 1985، ص. 02)

فالمعلم يعتبر من أهم العناصر الرئيسة في العملية التربوية، ومن هنا يأتي ضرورة العناية بإعداده وتدريبه بصورة تكفل للمدرسة تحقيق رسالتها المنشودة في تربية الأجيال الصاعدة "وتتطلب الأدوار الجديدة الملقاة على عاتق المعلم، أن تكون برامج إعداده قبل الخدمة وفي أثنائها برامج عصرية، تقدم الخبرات والأساليب وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة وأخرى نوعية خاصة، تتناسب مع هذه الأدوار، ومع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره وأوعيته، وكل ذلك يتطلب النظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من المعهد أو الكلية، بل ليصبح النمو المهني والتدريب المستمر

أثناء الخدمة أمراً لازماً لتجديد خبرته وزيادة فاعليته، لأن المناهج متطورة ومتجددة ويلزم لها معلماً متطوراً ومتجدداً يواكب العصر". (عرفات سليمان، 1991، ص.ص.117 – 118)

وينال التكوين اهتماماً بالغاً في معظم دول العالم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تجد اهتماماً كبيراً ببرامج التدريب وتطورها، وأن ما ينفق من أموال على هذه البرامج، يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق على مثل هذه البرامج في أية دولة أخرى، كما يعتبر التكوين في الولايات المتحدة إجبارياً وأحياناً تتوقف عليه زيادة الراتب. (مورسي محمد منير، 1993، ص. 324)

وتعتبر الجامعات ومؤسسات التعليم العالي مسؤولة عن المعايير والجودة الأكاديمية للشهادات العلمية والدرجات الأكاديمية الأخرى التي تمنحها، وتندرج هذه المسؤولية تحت مسمّى ضمان جودة التقويم. لذلك سوف تحاول الباحثتان تسليط الضوء على واقع تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بجودة التقويم في مؤسسات التعليم العالي. وعليه، كانت تساؤلات الجزئية للبحث كالتالي:

1- هل توجد فروق بين أساتذة الجامعة في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى للمتغير تكوينهم أثناء الخدمة؟

2- هل توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الجامعي في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تخصصهم الجامعي؟

## 2. الفرضيات:

1- توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة الجامعة في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى للمتغير تكوينهم أثناء الخدمة.

2- توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الجامعي في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تخصصهم الجامعي.

## 3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

- الوقوف على معايير جودة تقويم تكوين الأستاذ الجامعي أثناء الخدمة ومدى ملاءمتها لاحتياجاته، ورفع مستوى الأداء لديه.
- تزويد القائمين على البرامج التكوينية بدراسة واقعية لحاجات الأستاذ الجامعي اللازمة لتطبيق معايير جودة التقويم.
- رسم صورة واقعية لتكوين الأستاذ الجامعي من خلال وجهة نظرهم.
- تشكل الدراسة أهمية خاصة لتكوين الأستاذ الجامعي.

## 4. أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن واقع تكوين الأستاذ الجامعي وعلاقته بتطبيق معايير جودة التقويم.
- الكشف عن دلالات الفروق بين الأساتذة في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى للمتغير تكوينهم أثناء الخدمة تخصصهم الجامعي.

## 5. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:

**1.5. تكوين الأستاذ الجامعي**: عند الحديث عن مفهوم التكوين والإعداد الوظيفي للأستاذ الجامعي، وجدنا من خلال إطلاعنا في أدبيات التربية والتعليم باللغة العربية وباللغ, الأجنبية (الانجليزية) عدة مصطلحات تداولها الباحثون والمربون منها: تكوين الأساتذة، إعداد الأساتذة، تأهيل الأساتذة، تدريب الأساتذة، والتحضير الوظيفي للأساتذة.

Teacher Education, Teacher Preparation, Teacher Graduation, Teacher Training, Teacher Certification, Teacher Constitution, Teacher Formation.

يتضح أن كلمة تكوين Formation توحي بمعان مختلفة ودلالات عديدة، فهي غالبا ما ترتبط بمفاهيم أخرى كالإعداد Préparation، والتأهيل Qualification والتدريب في مختلف المجالات، وخاصة في مجال تكوين الأساتذة. وهذا التعدد في المعاني والمفاهيم لا تنفرد به أدبيات اللغة العربية فحسب، بل نجده أيضا في اللغة الفرنسية والانجليزية. لهذا سوف نوضح مفهوم التكوين بصفة عامة، لغة واصطلاحا و إجرائيا ثم نعرج إلى مفهوم تكوين الأساتذة.

### 1.1.5. لغـة:

جاء في الموسوعة النفسية نوربال سلامي(1998) كلمة تكوين ذات أصل لاتيني Farmare مشتقة من كلمة Farma تفيد معنى التشكيل، وهي فعل يرمي إلى تنمية إمكانيات الفرد لتحضيره وإعداده لمهمة محددة من أجل تحقيق مشروعه.

إن كلمة تكوين هي ترجمة للكلمة الفرنسية Formation، وتستعمل كمرادفة لتدريب التي هي ترجمة للكلمة الانجليزية Training، والتي تستعمل في نفس المعنى. (بوفلجة غيات، 1984، ص. 05).

كما تعني كلمة تكوين في قاموسLe Petit Larousse على أنها: عملية تؤدي إلى ظهور شيء لم يكن موجود من قبل. (Le Petit Larousse, p397).

ونجد في معجم الوسيط أن كلمة تكوين مشتقة من فعل كون، وتعني عادة أنشأ، صنع، شكل، ونقول كون الشيء: ركبه بالتأليف بين أجزائه، وأحدثه بالإضافة أو

التصحيح، وتكوين الشيء إخراج المعدوم من العدم إلى الوجود. (البستاني عبد الله، 1980، ص. 806)

فعندما نقول Teacher Constitution فإننا نشير إلى حالة الأستاذ من الناحية العضوية أو العقلية، وعندما نقول Teacher Formation فإننا نشير إلى تشكيل شخصية الأستاذ أو تطويرها.

### 2.1.5. اصطلاحا:

هناك عدة تعاريف للتكوين بمفهومه العام، نستعرض منها تعريف غيات بوفلجة(1984) الذي يوضح أن التكوين هو تنمية منظمة وتحسين للاتجاهات، والمعرفة، والمهارات ونماذج السلوكات المتطلبة في مواقف العمل المختلفة، من أجل قيام الأفراد بمهامهم المهنية أحسن قيام، وفي أقل وقت ممكن. (بوفلجة غيات، 1984، ص.05)

ويعرفه عمر وصفي عقيلي(2005) بأنه: ذلك العمل المخطط الذي يتكون من مجموعة برامج مصممة من أجل تعليم الموارد البشرية، وإكسابها معارف وسلوكات، ومهارات جديدة متوقع أن يحتاجها في أداء مهام أو وظائف جديدة في المستقبل، والتأقلم والتعايش مع أية مستجدات أو تغيرات تحدث في البيئة وتؤثر في نشاط المنظمة.(عقيلي عمر، 2005، ص. 437)

واعتبراه كل من بيزنور وليتارBiznord & Lietard بأنه: مجموعة النشاطات التي تتجاوز معنى التكوين المبدئي حيث يسمح لكل شخص أن يدعم نفسه في كل الميادين على مستوى المهارات المكتسبة في الحياة العائلية أو المهنية أو الاجتماعية أو المدنية، وأن يكتسب أيضا أكبر قدر ممكن من الاستقلال الجسمي والاقتصادي والاجتماعي والفكري والثقافي بقدر استطاعته. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ص. 46)

ويوضح حبيب تلوين(2002) بأنه: اكتساب الفرد معارف ومهارات واتجاهات وأسلوب حياة جديد، مما يجعله قادرا على القيام بنشاطات ومهام لم يكن بمقدوره القيام بها من قبل. (تلوين حبيب، 2002، ص. 12)

من خلال هذه التعاريف الموضحة لمفهوم التكوين نستخلص أن: التكوين عملية منظمة يكتسب من خلالها الفرد مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية، التي تساعده على أداء مهامه في المجال الذي يعمل فيه بمستوى معين من التمكن.

أما بمفهومه الخاص بتكوين الأساتذة فيعرفه متولي غنيمة محمد(1996) على أنه: مجموعة من عمليات التي قد يحصل عليها الطالب خلال إعداده كأستاذ قبل الخدمة والتدريب أثنائها من نمو لمعارفه وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم مع التطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وتبدأ هذه العمليات في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها. (متولي غنيمة، 1996، ص. 53)

ويؤكد محمد عبد الرزاق إبراهيم(2003) على نفس المعنى إذ يوضح بأنه: كل ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها من نمو لمعارف الأستاذ، وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التدريسي. (ويح محمد عبد الرزاق، 2003، ص. 195)

وعليه، يتضح لنا أن: عملية تكوين الأساتذة هي عملية منظمة ومستمرة، تبدأ قبل الخدمة وتستمر أثنائها وهذا بتزويد الطالب الأستاذ بمجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي تساعده على أداء مهنة التعليم بنجاح وبمستوى مقبول من الاتقان.

### 2.5. مفهوم التقويم:

#### 1.2.5. لغة:د

التقويم من فعل قوم، يقوم، تقويما، معناه الوزن والتقدير والتعديل والإصلاح، نقول قوّم الشيء أي جعله مستقيما وأزال اعوجاجه، وقوم الشيء أي وزنه، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة. (رضا أحمد، 1960، ص. 684)

### 2.2.5. اصطلاحا:

لقد تعددت التعاريف حول التقويم ونعرض منها:

تعريف بلوم Bloom (1967) الذي يرى بأنه: إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول، الطرق أوالمواد، وأنّه يتضمن استخدام المحكمات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون كميا أو كيفيا. (قلادة فؤاد، 2005، ص. 256)

ويرى جيرالد سكالون G. Scallon(1988) بأن التقويم هو: إصدار حكم عن تقدم المتعلم نحو السلوكات المنتظرة خلال كل مرحلة وسيطية ونهائية في عملية التعلم، هذا الحكم يتم وفق معايير للتشخيص والمراقبة لمعرفة أسباب والتأخر والإجابة عن المشكلات التي تطرحها هذه العملية.

كما يعرفه جون ماري دي كاتل J.M Deketele(1982) بأنه: فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعة إعلامية ومجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار، فهو يركز على عملية اتخاذ القرارات اعتمادا على معايير الأهداف عبر فحص وتفسير البيانات التي تم جمعها حول الشيء المقوم. (تايلور رالف، 1982، ص. 131 – 132)

في حين يعرف التقويم حسب عبد المجيد نشواني بأنه: استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس في إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل

التربوي والتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف. (النشواتي عبد المجيد، 1985، ص. 60)

ويرى أحمد عودة أن التقويم: عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها. (أحمد عودة، 1998، ص. 25).

كما عرف التقويم بأنه: عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة ( أبوجادو صالح، 2000، ص. 447)

بالإضافة إلى هذه التعاريف يمكن ذكر العديد منها، ولكن نظرا لتشابهها من حيث المحتوى ونظرتها إلى مختلف عناصر العملية التقويمية تم الاقتصار على التعاريف السالفة الذكر. وعليه، من كل ما سبق يمكن القول أن التقويم هو تلك العملية المستمرة التي تتضمن استخدام أدوات القياس الدقيقة والموضوعية المتنوعة بغرض جمع المعلومات والبيانات حول ظاهرة معينة، وفي جميع مراحلها والحكم على تحقيق هذه الظاهرة للأهداف المحددة لها، وذلك بقصد اتخاذ الإجراءات اللازمة إما بتعزيز ودعم المكتسبات أو العلاج في حالة عدم تحقق الأهداف أو بعضها.

ونظرا للخلط المستعمل بين مصطلحي التقويم والقياس نكون من خلال ما قدمناه من تعاريف قد بينا الفرق بينهما، فالتقويم أشمل من القياس وهما عمليتان متكاملتان، لا يمكن إجراء عملية التقويم بدون قياس، فهو الذي يمنحنا معطيات كمية حول الظاهرة المدروسة لكنه يتوقف عند هذا الحد ليفسح المجال لعملية التقويم للحكم على مدى نجاح،

وملائمة مختلف عناصر الفعل التربوي (الأستاذ، المتعلم، الوسائل، المحتويات، الطرق وغيرها) في تحقيق الأهداف المرسومة.

### 3.5. مفهوم جائحة كورونا وأعراضه:

قبل التعرف على جائحة كورونا نشير إلى بعض المصطلحات ذات العلاقة بالأمراض الوبائية والجوائح المستجدة والمنبعثة، وهي: مصطلح الفاشية (Outbreak) يعرف بأنه:" زيادة أعداد المصابين بمرض معين في منطقة جغرافية محددة أو مجتمع معين عن العدد المتوقع، وقد تصنف حالة مرضية واحدة فقط أو عدد قليل من الحالات "فاشية " في حال حدثت في مجتمع يتوقع غياب المرض فيه نهائيا، أو في مجتمع غاب عنه المرض مدة. أما الوباء (Epidemic) هو:" زيادة مفاجئة وسريعة في عدد حالات المرض على نحو أعلى من المتوقع في مجتمع معين كما هو الحال مع الفاشية، لكنه يمتد على رقعة جغرافية أوسع. في حين الجائحة (Pandemic) فتحدث عندما ينتشر الوباء إلى عدة بلدان أو قارات وعادة ما يصاب عدد كبير من السكان (ملكاوي، 2020، ص.07)

وتمثل فيروسات كورونا فصيلة كبيرة من الفيروسات التي تسبب أمراض متنوعة للإنسان كالزكام/نزلات البرد العادية، ومتلازمة كورونا الشرق الأوسط التنفسي(MERS-COV) ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (سارس SARS-COV).

ويعد فيروس كورونا المستجد (SARS-COV2) سلالة جديدة لم يسبق تحديدها وإصابتها للبشر من قبل. وقد أعلنت اللجنة الدولية لتصنيف الفيروسات تسمية" فيروس كورونا 2 " المسبب لمتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (SARS-COV2) اسماً رسمياً للفيروس الجديد في 11 شباط / فبراير 2020، واختير هذا الاسم لارتباط

الفيروس جينيا بفيروس كورونا الذي سبب فاشية متلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (سارس) في عام 2003، وأعلنت اللجنة ومنظمة الصحة الدولية أن كوفيد 19 هو الاسم الرسمي لهذا المرض الجديد الذي يسببه هذا الفيروس(ملكاوي، 2020، ص 16).

وتشمل الأعراض لمرض كوفيد 19، الحمى والإرهاق والسعال الجاف، وقد يصاب بعض المرضى باحتقان الأنف، والصداع، والتهاب الملتحمة، وألم الحلق، والإسهال، وفقدان حاسة الذوق أو الشم، وظهور طفح جلدي أو تغير لون أصابع اليدين أو القدمين، وعادة ما تكون هذه الأعراض خفيفة وتبدأ بشكل تدريجي. ويصاب بعض الناس بالعدوى دون أن يشعروا إلاّ بأعراض خفيفة جدا ويتعافى معظم الناس من المرض دون الحاجة إلى علاج خاص، ولكن الأعراض قد تشتد عند بعض الأشخاص المصابين بمرض كوفيد 19 من صعوبة في التنفس. وتزداد مخاطر الإصابة بمضاعفات وخيمة بين المسنين والأشخاص المصابين بمشاكل صحية أخرى، مثل: ارتفاع ضغط الدم أو أمراض القلب و الرئة أو السكري أو السرطان، وقد تؤدي إلى الوفاة. (نفس المرجع السابق، ص. 18).

حسب ما جاء في الصفحة الرئيسية لمنظمة الصحة العالمية(2020) على أن كوفيد 19 أو ما يطلق عليه فيروسات كورونا هي:" سلالة واسعة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، ومن المعروف أن عدداً من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر أمراض تنفسية تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلى الأمراض الأشد وخامة مثل: متلازمة الشرق الأوسط التنفسية(ميرس)، والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة(سارس). ويسبب فيروس كورونا المكتشف مؤخراً مرض كوفيد-19، إذ هو مرض معد بدء تفشيه في مدينة ووهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر 2019، وقد تحوّل كوفيد 19 الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم. (منظمة الصحة العالمية، 2020)

ومن خلال هذه التعريفات يتبين لنا أن فيروس كورونا هو من الفيروسات المستجدة المعدية التي عرفت انتشارا واسعا في الآونة الأخيرة، وتُسبب أعراضا تشبه الأنفلونزا، وتنتهي لدى البعض بالموت في ظرف قياسي، وقد تحوّل كوفيد 19 الآن إلى جائحة تؤثر على العديد من بلدان العالم.

**6. الدراسات السابقة:**

* **دراسة صايل رمضان(1992)**: بعنوان **تقويم فعالية التدريس من وجهة نظر الطلبة– جامعة اليرموك** تمثلت عينة الدراسة في 513 طالب، ومن أهم النتائج التي إليها الدراسة، هي: عدم تناسب وقت ومدة الامتحانات مع الطبيعة الطويلة لأسئلة الإمتحان. تدني العلامات رغم فهم المادة وذلك بسبب التصحيح الجاف. صعوبة الامتحانات وعدم تغطيتها للمادة كاملة. عدم اعتماد أسس ثابتة في تصحيح الامتحانات (غياب سلالم التصحيح الموضوعية).

* **دراسة لحسن بوعبدالله(1993)**: بعنوان **تقويم إعداد أستاذ التعليم العالي أكاديميا وبيداغوجيا**. هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص جوانب القوة والضعف في تكوين الأساتذة وجهة نظرهم، تشكلت عينة الدراسة من80 أستاذا وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معاهد مختلفة من جامعة سطيف، من أهم النتائج التي توصلت إليها هو أن التكوين العلمي للأستاذ يعاني من نقص ملحوظ في الإعداد التربوي، وفي استخدام الطرائق التربوية الحديثة وتكنولوجيا التدريس، واعتماد التقنيات التقليدية في التقويم.

* **دراسة علي مهدي كاظم (1998): بعنوان اختبارات التحصيل الجامعية ومتغيرات العصر**. هدفت إلى معرفة أنواع الأسئلة وعددها والأهداف التي تقيسها، وهذا باستخدام الاستبيان، تشكلت عينة الدراسة من 90 أستاذا، وأهم النتائج التي توصلت

إليها الدراسة هي: وجود مواطن ضعف في طبيعة الإمتحانات الجامعية، والتي أصبحت تعتمد على مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة.

* **دراسة محمد بوسنة (2004)**: بعنوان **التقويم والقياس البيداغوجي في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي**. تم في هذه الدراسة عرض أدوات القياس البيداغوجي وأنواع الاختبارات التحصيلية ومختلف مجالات القياس. ومن تم حصر أدوات القياس المستخدمة والغايات المنتظرة من تطبيقها، تمت الدراسة على عينة من128 أستاذا، 58 من التعليم الأساسي و70من الثانوي، وخلصت إلى: أن أغلب التصورات الأساسية المستخدمة في التقويم هي الاختبارات الكتابية للجميع. عدم الثقة في طريقة إعداد أسئلة الامتحان.

## 7. الإجراءات المنهجية للدراسة:

### 1.7. عينة الدراسة الاستطلاعية ونتائجها:

**1.1.7. عينة الدراسة الاستطلاعية:** تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في المدة الزمنية الممتدة بين 12 إلى غاية 15 أفريل2021، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بكلية العلوم الإجتماعية التابعة لجامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة، وكان عدد العينة 14 أستاذا من مختلف التخصصات، كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (01): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث التخصص**

| التخصص | علم النفس | علم الاجتماع | تاريخ | فلسفة | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | 05 | 05 | 02 | 02 | 14 |
| النسبة | %36 | %36 | %14 | %14 | %100 |

يمثل الجدول رقم (01) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث التخصص الأكاديمي لأفرادها، والتي تمثلت في 14 أستاذا، 05 أساتذة من علم النفس، و05 من علم الاجتماع وأستاذين من تخصص تاريخ، تم اختيار المجموعة الأكبر من الأساتذة من علم النفس وعلم الاجتماع لأنهم يشكلون أكبر نسبة من مجتمع الدراسة.

**جدول رقم(02): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الاستفادة من التكوين**

| خصائص العينة | الأساتذة الذين استفادوا من التكوين | الأساتذة الذين لم يستفيدوا من التكوين | المجموع |
|---|---|---|---|
| العدد | 07 | 07 | 14 |
| النسبة | %50 | %50 | %100 |

يمثل جدول رقم(02) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية، والتي قسمت بالتساوي حسب المكون الرئيسي لمتغير التكوين.

### 2.1.7. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد إعداد الصورة النهائية للاستبيان وجمع بيانات حول نتائج إستجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تم الإعتماد على عدة أساليب إحصائية للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة، وكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

#### 1.2.1.7. صدق الأداة

- **صدق المحكمين:**

قامت الباحثتان بتوزيع الأداة على05 محكمين كتخصصين في علم النفس وعلوم التربية. وقد تم قبول الفقرات التي كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين حولها تساوي أو تفوق 60%. ومنه أسفرت نتائج الأساتذة المحكمين على حذف سبع فقرات وهي فقرات02،07، 13 من البعد الأول المتعلق بالمعرفة والفهم للتقويم لكونها لا تقيس سمة المراد قياسها. والفقرة رقم 04 لأنه تم التفصيل فيها في فقرتين 09 من البعد الأول،01 من البعد الثالث، أما الفقرة 08 فتم حذفها لأن الإجابة عليه تظهر في البعد الأول والثاني. كما تم حذف الفقرات01 و03 من البعد الثاني المخصص لتطبيق الإمتحان النهائي، لأنهما يحملان أكثر من معنى ومنه لا يمكن تحديد سمة التي يقيسونها. وتم حذف فقرة 09 من بعد تطبيق الأعمال الموجهة لأن عدد الواجبات لا يقيس جودة التقويم. وبناء على ملاحظات الأساتذة المحكمين تم تعديل عدة فقرات من حيث الصياغة اللغوية، والمصطلحات والمفاهيم العلمية، كما قامت الباحثتان بتغيير في الأبعاد بحيث تم تقسيم البعد الثاني (تطبيق الامتحان النهائي) إلى بعدين: بناء الامتحان النهائي وتطبيق الامتحان النهائي، وإضافة مجموعة من العبارات التي بعبر عن بعد تطبيق الامتحان النهائي.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

**صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستمارة:**

للبحث في صدق أبعاد الخمسة للاستمارة تم الإعتماد على حساب معامل الارتباط بيرسون عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، وكانت النتائج كالتالي:

**جدول رقم (03): يمثل درجة ارتباط لأبعاد الاستمارة**

| الأبعاد | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| البعد الأول | 0.848 | دالة إحصائيا عند 0.01 |
| البعد الثاني | 0.649 | دالة إحصائيا عند 0.05 |
| البعد الثالث | 0.599 | دالة إحصائيا عند 0.05 |
| البعد الرابع | 0.799 | دالة إحصائيا عند 0.01 |
| البعد الخامس | 0.904 | دالة إحصائيا عند 0.01 |

**صدق الإتساق الداخلي بين كل بعد وفقراته:**

وللبحث في درجة ارتباط البعد الأول المتعلق بالمعرفة والفهم للتقويم مع الفقرات المتعلقة به، يلاحظ أن الفقرات 13، 20، 26، 35، 38، 40، 41 دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ما يؤشر على أنها تقيس البعد الذي ينتمي إليه. في حين نجد أن الفقرات رقم 01 و31 غير دالة إحصائيا بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0.1 و0.49 ما يعني أنها فقرات لا تقيس البعد الذي تنتمي.

أما للبحث في اتساق البعد الثاني المتعلق ببناء الإمتحان النهائي وفقراته يلاحظ أن الفقرات 05 و11 دالة إحصائيا عند0.01 بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0.6 و0.7 ومنه فهي تمثل البعد الذي تنتمي إليه. بينما الفقرات الأخرى المتمثلة في الفقرات 02 و08 و14 و16 و18 و22 غير دالة إحصائيا.

وبالنسبة لاتساق البعد الثالث المتعلق بتطبيق الامتحان النهائي والفقرات المتعلقة به نلاحظ أن الفقرات 03 و21 و24 و32 و33 دالة إحصائيا بمعاملات ارتباط تتراوح

بين 0.56 و0.9 بينما الفقرات 09 و25 و27 معاملات ارتباطها تتراوح بين 0.20 و0.50 ومنه فهي غير دالة إحصائيا.

وبالنسبة للاتساق الداخلي للبعد الرابع المتعلق بتطبيق الأعمال الموجهة وفقراته يلاحظ تسجيل ارتباط عالي بالنسبة للفقرات04 و06، 07، 10، 12، 36 بمعامل ارتباط يتراوح بين0.7 و0.9 أي أنها فقرات دالة إحصائيا، أما بالنسبة للفقرات 23، 28، 43، فهي غير دالة إحصائيا بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0.20 و0.50.

أما بالنسبة للاتساق الداخلي للبعد الخامس المتعلق باستخدام نتائج الامتحانات والأعمال الموجهة في تقويم تعلمات الطلبة وفقراته نرى أن الفقرات17، 19، 33، 34، 37، 42 سجلت ارتباطا مرتفعا عند 0.01 بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0.7 و0.9. أما الفقرات15، 29، 30 فمعاملات ارتباطها تتراوح بين(0.7 –) و(0.5) ومنه فهي غير دالة إحصائيا.

### 2.2.1.7. ثبات الأداة:

في هذا البحث تم الاعتماد على معامل الثبات ألفا لكرونباخ لتأكد من ثبات الاستمارة، والجدول الموالي يوضح النتائج:

**جدول رقم(04): يبين ثبات الأداة وفق معامل ألفا لكرونباخ**

| النتائج | معامل الثبات ألفا لكرونباخ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| المقياس ككل | 0.792 | 0.05 |
| البعد الأول | 0.770 | 0.05 |
| البعد الثاني | 0.663 | 0.05 |

| | | |
|---|---|---|
| البعد الثالث | 0.727 | 0.05 |
| البعد الرابع | 0.751 | 0.05 |
| البعد الخامس | 0.765 | 0.05 |

من خلال مؤشرات الجدول رقم نلاحظ أن معاملات الثبات لجميع الأبعاد تجاوزت 0.66 وهو ما يؤكد أنها على درجة عالية من الثبات مما يخول لنا استخدامها بكل موضوعية في هذه الدراسة. بعد حساب صدق الاتساق الداخلي ومعامل الثبات للاستمارة قامت الباحثتان بإجراء تعديلات في حذف الفقرة رقم 31 من البعد الأول والفقرات رقم 14، 18 من البعد الثاني، والفقرة رقم 09 من البعد الثالث بالإضافة إلى الفقرة رقم 28 من البعد الرابع والفقرة رقم 30 من البعد الخامس.

### 2.7. المنهج المتبع في الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن الذي هو نوع من المناهج المختلطة للغابة على التساؤلات الفرعية كمرحلة لاحقة ومكملة باعتباره يصف الوضع الذي توجد عليه الظاهرة المدروسة في الوقت الحاضر. ويعرفه بشير صالح على أنه: "مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة إعتمادا على جمع الحقائق والبيانات، تصنيفها، معالجتها وتحليلها تحليلا كاملا ووصفها لإستخلاص دلالتها والوصول إلى النتائج وتعميمها في الظاهرة أوموضوع البحث."(الرشيدي بشير صالح، 2001، ص. 120)

### 3.7. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة كلية العلوم الاجتماعية بخميس مليانة، يتمثل مجتمع الدراسة من140 أستاذا وأستاذة موزعين على التخصصات التالية: علم النفس، علم الاجتماع، فلسفة.

### 4.7. عينة الأساسية للدراسة:

أجريت الدراسة على عينة من أساتذة كلية العلوم الإجتماعية بخميس مليانة والبالغ عددها40 أستاذا جمعت العينة بين مجموعة من التخصصات، وهي كالتالي: علم النفس، علم الاجتماع، فلسفة، ومنهم20 أستاذا سبق وأن استفادوا من التكوين، إذ تم اختيار العينة باعتماد أسلوب العينة العشوائية لكونها تعطي لكل عنصر من عناصر مجتمع الدراسة الأصلي فرصة الظهور نفسها في العينة المختارة، والجدول التالي يوضح خصائص العينة المعنية بالدراسة كما يلي:

**جدول رقم (05): يمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص والاستفادة من التكوين**

| التخصص | علم النفس | | علم الاجتماع | | فلسفة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التكرار / الاستفادة من التكوين | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| المستفيدين من التكوين | 08 | 20 | 07 | 17.5 | 02 | 05 | 20 | 50 |
| غير مستفيدين من التكوين | 07 | 17.5 | 08 | 20 | 03 | 7.5 | 20 | 50 |
| المجموع | 15 | 37.5 | 15 | 37.5 | 05 | 12. 5 | 40 | 100 |

### 5.7. أدوات الدراسة:

تعتبر مرحلة جمع البيانات من المراحل الأساسية في إجراء البحث العلمي، وتحتاج هذه المرحلة إلى عناية خاصة من قبل الباحث، بغية الحصول على المعلومات اللازمة من عينة الأساسية للدراسة، وقد تم الاعتماد على إعداد استمارة بحث للمقياس المطبق في هذه الدراسة تتعلق بمعايير جودة التقويم بعدما تحققنا من توفر الخصائص السيكومترية للأداة، والجدول الموالي يوضح أبعاد الاستمارة في شكلها النهائي وفقراتها:

**جدول رقم (06): يمثل أبعاد الاستمارة في شكلها النهائي وفقراته**

| الأبعاد | عدد الفقرات | الفقرات |
|---|---|---|
| البعد الأول | 08 | 01، 12،17 ، 23، 29، 32، 34، 35 |
| البعد الثاني | 06 | 02، 05، 08، 10، 14، 19 |
| البعد الثالث | 07 | 03، 18، 21، 22، 24، 26، 33 |
| البعد الرابع | 08 | 04، 06، 07، 11، 19، 20، 30، 37 |
| البعد الخامس | 07 | 13، 15، 16، 25، 27، 31، 36 |

### 6.7. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد جمع البيانات عن طريق الاستبيان تم الإعتماد على تحليلها على: اختبار**'ت'** لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين واختبار**'ف'** لدلالة الفروق بين عدة متغيرات، الانحراف المعياري والمتوسطات الحسابية.

## 8. عرض نتائج الدراسة:

### 1.8. عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص **الفرضية: توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة الجامعة في تطبيق معايير جودة التقويم تعزى للمتغير تكوينهم أثناء الخدمة**. للتأكد من تحقق هذه الفرضية قامت الباحثتان بحساب متوسطات درجات أفراد البحث على استمارة فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (07) يوضح متوسطات درجات الأساتذة الذين استفادوا من التكوين والذين لم يستفيدوا**

| الأساتذة | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|---|
| المتكونين | 20 | 124.80 | 14.44991 | 3.23110 |
| غير متكونين | 20 | 105.50 | 13.83550 | 3.09371 |

يبين الجدول رقم (07) الفرق بين متوسطات استجابات الأساتذة المتكونين وغير متكونين نلاحظ وجود فروق بينهما، فقد بلغ متوسط استجابات الأساتذة المتكونين 124.80، بينما متوسط استجابات غير المتكونين105.50 وبلغ الانحراف المعياري لاستجابات المتكونين14.44991، بينما كان يساوي 13.83550عند غير المتكونين بالإضافة إلى خطأ معياري يقدر بـ3.23110 عند المتكونين و3.0937 عند غير المتكونين. وللتأكد من جوهرية هذه الفروق بين المتوسطات استخدمت الباحثتان اختبار 'ت' لعينتين مستقلتين فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (08): يبين دلالات الفروق بين متوسطات الاستجابات الأستاذة المتكونين وغير المتكونين**

| الأساتذة | الفرق بين المتوسطات | درجة الحرية | قيمة ت | Sig |
|---|---|---|---|---|
| المتكونين | 19.30 | 38 | 4.314 | 0.00 |
| غير متكونين | 19.30 | 37.928 | | |

من خلال الجدول نلاحظ فرق بين متوسطات الأساتذة المتكونين وغير متكونين بلغ 19.30 أمام درجة حرية تساوي 38 وقيمة ' ت' تساوي 4.314 ، كما نلاحظ أن القيمة الاحتمالية Sig بلغت 0.00 أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، وعليه تم قبول فرض البحث الذي ينص على أنه توجد فروق بين الأساتذة المتكونين وغير متكونين في جودة التقويم.

### 2.8. عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية (**توجد فروق بين متوسطات درجات أساتذة التعليم الجامعي في فهم وتطبيق معايير جودة التقويم تعزى إلى تخصصهم الجامعي**). للتأكد من تحقق الفرضية قامت الباحثتان بحساب متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استمارة. فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (09): يوضح الفروق بين متوسطات درجات استجابات الأساتذة على استمارة جودة التقويم حسب متغير تخصص الأستاذ**

| التخصص | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | أعلى قيمة | أدنى قيمة |
|---|---|---|---|---|---|
| علم النفس | 15 | 120.4000 | 15.87361 | 141.00 | 92.00 |
| علم الاجتماع | 15 | 110.5333 | 21.38713 | 139.00 | 88.00 |
| فلسفة | 10 | 115.8000 | 10.73313 | 134.00 | 108.00 |
| المجموع | 40 | 115.1500 | 17.04376 | 141.00 | 88.00 |

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة علم النفس هو أكبر متوسط حيث قدر بـ120.40 بانحراف معياري يقدر بـ15.87 وأعلى قيمة قيمتها 141 وأدنى قيمة 92. بينما يمثل أدنى متوسط استجابات أساتذة علم الاجتماع حيث قدر بـ 110.53 بانحراف معياري قيمته 21.39 وأعلى قيمة تساوي 139 وأدنى قيمة 88، أما بالنسبة لعينة أساتذة الفلسفة بلغ المتوسط الحسابي المتعلق بها 115.80 وانحرافها المعياري 10.733 بأعلى قيمة تقدر بـ 134 وأدنى قيمة بـ 108. وهذا ما يدل على وجود فروق بين المتوسطات استجابات الأساتذة على استمارة جودة التقويم حسب متغير التخصص. وللتأكد من الفروق بين المتوسطات استخدمت الباحثتان اختبار تحليل التباين الأحادي، فكانت النتائج كماهو موضح في الجدول الموالي:

**جدول رقم (10): يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات لاختبار تحليل التباين الأحادي**

| | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة f | Sig |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 767.767 | 3 | 255.922 | 0.872 | 0.464 |
| داخل المجموعات | 10561.333 | 36 | 293.370 | | |
| المجموع | 11329.100 | 39 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول ان مجموع المربعات بين المجموعات قدر بـ 767.767 ودرجة حرية تساوي3 ومتوسط مربعات قيمته 255.922، ومجموع مربعات داخل مجموعات قدر بـ 10561.333 درجة حرية تساوي36 ومتوسط مربعات قيمته 293.370، بما أن قيمة " ف" المحسوبة قدرت بـ 0.872 والقيمة الاحتمالية المرتبطة باختبار"ف" Sig كانت تساوي القيمة 0.464 أكبر من مستوى الدلالة0.05 فقيمة "ف" غير دالة إحصائيا، وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض البديل الذي يدل على عدم وجود فروق بين أساتذة الجامعيين في جودة التقويم التي تعزى إلى تخصصهم الجامعي، وهذا يعود في رأينا إلى مايلي: عدم التأكد على موضوع التقويم في تكوين الأساتذة قبل التخرج. تعود معظم الأساتذة على الرائق التقليدية للتقويم. العدد الكبير للطلبة مما يسبب صعوبة في التنويع في أساليب التقويم. حجم الساعي الصغير للحصص التدريسية يصعب على الأستاذ تقويم كل طالب على حدى وتقويمه في شتى الكفاءات. ارتباطات الأساتذة المتعددة تحول دون محاولة الأستاذ للتعديل في طرقه وأساليبه التدريسية والتقويمية وتطويرها.

## 9. الخاتمة:

إن تقييم الناتج العلمي ومخرجات النشاط البيداغوجي يستند بشكل مباشر جودة آليات ووسائل التقويم ومدى تحكم الأستاذ في الممارسات التقويمية التي تؤهله لتحديد وقياس مستوى اكتساب الطلاب للمهارات والمعارف، والتي بدورها تحتاج إلى عضو فعال ذو مهارة عالية واطلاع واسع على الجوانب المختلفة لفلسفة ومنهجية التقويم لكونها تعد ضرورة ملحة لأداء هذا الدور المحوري في كل العملية التعليمية. إن جودة ممارسة التقويم وبالنظر لخصوصيتها وتقنيتها تتطلب توظيف معارف ومفاهيم ودراية بالتقنيات اختبارات تحصيلية الحديثة، ما يتطلب اعتماد التكوين المستمر للأستاذ الجامعي الذي يجعله دائم الإتصال ومواكبا للتطورات العليمة والتقنيات الحديثة، والذي بدوره يساعده في تطوير نفسه في حقول وميادين المعرفة. إن الإستفادة من هذه الطاقة المؤهلة لابد لها من مرحلة إعداد، تدريب وتكوين على المهارات الخاصة ومنها مهارة تقويم الطلاب وغيرها من المهارات للتتواءم والطرائق الحديثة للتدريب.

## 10. الاقتراحات:

- نشر ثقافة جودة التقويم والتوعية بضرورة تطويره لرفع مستوى العملية التعليمية وتحسين منظومة التعليم بصفة عامة بما يسهم في ضمان جودتها.
- إعداد أدوات التقويم والتدريب على مهاراته وتفسير نتائجه بهدف تحسين العملية التعليمية من خلال وحداته.
- إعداد برامج تدريبية وأدوات التقويم وبنك الأسئلة وشبكة التصحيح وإنشاء قاعدة بيانات وتدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب عليها.

- تدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات التقويم التي تشمل(تصميم وبناء وإعداد أدوات التقويم، إجراء وإدارة وتطبيق الاختبار، تصحيح الاختبار، جمع البيانات، تحليل البيانات وكتابة التقارير التفسيرية التوضيحية، التحديث والتجديد المستمر).
- صياغة وإعداد المعايير ومواصفات تقويم الطلاب في البرامج المختلفة وإعداد الأدلة استنادا إلى المعايير الأكاديمية القياسية.
- بناء أدوات التقويم المختلفة لجميع جوانب العملية التعليمية ويشمل ذلك: الاختبارات الإلكترونية، الاختبارات ذات التصحيح الإلكتروني، اختبارات الورقة والقلم.
- بناء بنوك الأسئلة التي تتمتع بالاكتمال الأكاديمي والجودة التقنية في التخصصات المختلفة للمؤسسة .
- دراسة التجارب الدولية للإفادة منها ثم تحديد جامعات ذات برامج مناظرة بهدف دفع الطلاب إلى المشاركة واجتياز امتحانات الإنجاز الدولية بتلك الجامعات حتى تتحقق القدرة على المنافسة الدولية.
- إعداد أدلة تقويم للمقررات البرامج بكليات الجامعة.

## 11. المراجع:

1. أبو جاد و صالح محمد علي (2000)، **علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
2. أحمد رضا (1960)، **معجم في اللغة، موسوعة لغوية حديثة**، المجلد الرابع، لبنان: دار الحياة بيروت.
3. البستاني عبد الله (1980)، **معجم وسيط اللغة العربية**، القاهرة: مكتبة لبنان.
4. بوفلجة غيات (1984)، **الأسس النفسية للتكوين ومناهجه**، سلسلة المجتمع، جامعة وهران، معهد العلوم الاجتماعية ديوان المطبوعات الجامعية — الجزائر–
5. تايلور رالف (1982)، **أساسيات المناهج**، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر..
6. تلوين حبيب (2002)، **التكوين في التربية**، الطبعة الأولى، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.
7. عرفات سليمان عبد العزيز (1991)، **المعلم والتربية**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
8. عقيلي عمر وصفي (2005)، **إدارة الموارد البشرية المعاصرة، البعد الاستراتيجي**، بيروت: دار وائل للنشر.
9. قطب يوسف صلاح الدين (1985)، **أهمية الاستمرارية الدينامية في السياسة التعليمية، صحيفة التربية**، العدد 26 بتاريخ 02 يناير 1985، القاهرة.
10. قلادة فؤاد سليمان (2005)، **الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم**، الإسكندرية: مكتبة بستان المعرفة.

11. الرشيدي بشير صالح (2001)، **مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة**، عمان: دار الكتاب الحديث.

12. متولي غنيمة محمد (1996)، **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية التعلمية**، الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .

13. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة يونيسكو (2020)، **التعليم عن بعد، مفهومه، أدواته واستراتيجياته**، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني، مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية، ص. 04.

14. مورسى محمد منير (1993)، **الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة**، القاهرة: عالم الكتب.

15. نشواتي عبد المجيد (1985)، **علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، بيروت: دار الفرقان، مؤسسة الرسالة.

16. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **مدخل إلى علوم التربية**، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، جميع الشعب، مستوى السنة الأولى، الإرسال 1.

17. ويح محمد عبد الرزاق إبراهيم (2003)، **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، الطبعة الأولى، ، المملكة الأردنية الهاشمية عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

18- Larousse (1995): **Le Petit Larousse Illustré**, Distributeur exclusif au Canada, les éditions Française, Paris.

# أهمية تطبيق إستراتيجية العصف الذهني في تدريس ذوي صعوبات تعلم الحساب

# *The importance of applying the brainstorming strategy in teaching people with numeracy learning difficulties*

**مروة سلامي[1]، يحي بوأحمد[2]**

[1] جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)، marwa.sellami@univ-biskra.dz

[2] جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)، Yahia.bouahmed@univ-biskra.dz

**تاريخ الاستلام: 2023/03/13 تاريخ القبول: 2023/06/24 تاريخ النشر: 2023/06/30**

**ملخص:**

يعتبر موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية من موضوعات التربية الخاصة المهمة والتي شغلت الأولياء والمعلمين في التعرف على طبيعة هذه الصعوبات التي يعانون منها والحلول المناسبة لعلاجها .

فصعوبات تعلم الحساب من صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر إنتشارا وخاصة في مرحلة التعليم الإبتدائي مما جعل المختصين والباحثين يبحثون على أهم الأساليب والإستراتيجيات للتكفل بذوي صعوبات الحساب، وتعتبر استراتيجية العصف الذهني من بين الإستراتيجيات التي أثبتت نجاعتها في تدريس الرياضيات. **كلمات مفتاحية:** صعوبات تعلم حساب؛ عصف ذهني؛ تكفل تربوي؛ صعوبات تعلم أكاديمية.

---

[1]مروة سلامي

***Abstract***:

*The academic learning disability is one of the important special education topics that preoccupied parents and teachers. In order to determine the nature of these difficulties and the appropriate solutions of them.*

*Arithmetic learning disability is one of the most common academic learning disabilities especially in primary education.*

*This is what made specialists and researchers are looking for the most important methods and strategies to ensure the difficulties of arithmetic learning disability The brainstorming strategy is among the strategies that have proven to be effective in teaching mathematics*

***Keywords:*** *Arithmetic learning disability; brainstorming strategy; educational sponsorship; The academic learning disability.*

## 1. مقدمة :

أصبحت التربية و التعليم قضية المجتمعات والأنظمة، و ذلك تماشيا مع التغييرات السريعة التي يشهدها العصر و أيضا لتنمية العقول المبدعة القادرة على حل المشكلات القائمة، و عليه أصبح تنمية القدرات العقلية للمتعلم الهدف الرئيسي للعملية التربوية، و المدرسة ثاني مؤسسة للتنشئة الاجتماعية للطفل بعد الأسرة فسلوك المتعلم يتشكل في المدرسة وهي التي تقوم بمهمة الرقي بتفكير المتعلمين من أجل الوصول إلى أعلى المستويات، و مع التغيرات التي يشهدها العالم زاد الاهتمام بالعملية التربوية بشكل كبير من أجل تطويرها و تقديم الحلول الجديدة و المتطورة للحفاظ على ديمومتها و تطوير نظمها .

كما أنه برزت الحاجة إلى تطوير الأطر المستخدمة في التدريس من خلال تبني اتجاه بحثي يطالب باستخدام المنظور البنائي على نحو أساسي لإصلاح استراتيجيات التدريس وزيادة فاعلية طرائقها وفق ما أكدته مؤسسات عديدة للبحث التربوي كالرابطة الأمريكية لتقدم العلوم، حيث يؤكد هذا المنظور(البنائي) أهمية دور المتعلم في عملية التعلم، ويرجح أن التعلم عملية يقوم فيها المتعلم بالمقام الأول بإيجاد علاقة بين الجديد الذي تعلمه وبين ما لديه من معلومات سابقة.

فنحن اليوم بحاجة أكثر إلى معلم متمكن من استراتيجيات التعليم المتنوعة لمساعد المتعلمين على إثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم العقلية المختلفة وتدريبهم على الإبداع، وهذا يحتاج إلى وجود معلم متخصص قادر على الاهتمام بأفكار متعلميه واستخدام أساليب بديلة لمعالجة المشكلات، وعرض خطوات التفكير عند معالجة

المشكلات، وعرض خطوات التفكير عند معالجة المشكلة بدلا من عرض النتيجة فقط، مما يدفعهم نحو تطوير نماذج التفكير والقدرة على تقييم نتائج التعلم بشكل فعال.

هناك العديد من الطرق والإستراتيجيات والأساليب التي تساعد المتعلمين على تنمية تفكيرهم وتساعد المعلم في الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه متعلميه وتساعده في معرفة أنماطهم من بينها التعلم التعاوني، الألعاب والألغاز، التعلم بالاكتشاف، حل المشكلات، دورة التعلم، الاستقصاء، الأنشطة المفتوحة، العصف الذهني...وغيرها.

فمن بين الإستراتيجيات التي جعلت التعليم أكثر نشاط و ذو معنى و التي أثبتت نقاعتها وجودتها في العملية التعليمية التعليمة إستراتيجية العصف الذهني، كونها جربت في الميدان التربوي على العديد من المواد التعليمية، و هي إستراتيجية تدريسية تتناول مواقف تتطلب أفكارا للتطوير أو مشكلات تتطلب حلولا ذات صلة بالمحتوى التعليمي، بحيث تترك الحرية للتلاميذ في تقديم بدائل لأفكارهم أو حلولهم بشكل تلقائي عبر تمارين متكررة، و يتم خلالها تشجيع التلاميذ على تحسين ما يطرحونه من بدائل أو الربط بين بديلين أو دمج عدة بدائل في بديل أعم و أشمل بحيث لا تقيم البدائل إلا في نهاية الموقف التعليمي و تحت إشراف المعلم.

هناك العديد من المواد التي تحتاج إلى هذا النوع من الإستراتيجيات و التي تعطي المتعلم الحرية التامة لطرح أفكاره وحل المشكلات التي تواجهه بدون نقد، من بين هذه المواد التعليمية الرياضيات و التي أصبح لديها دور عظيم في ميادين الحياة

كلها، فقد امتازت بدورها الملحوظ في أغلب مظاهر التقدم التكنولوجي بما تقدمه من أساليب وتطبيقات مختلفة، ولعل ما يميز الرياضيات أنها ليست مجرد أعمال روتينية منفصلة، بل هي عبارة عن بنية معرفية متكاملة مع بعضها البعض، و بل لها أهمية في حياة المتعلم بصفة عامة ومساره الدراسي بصفة خاصة، فالمعلمون يلاحظون أنا بعض المتعلمين في الصفوف العادية تظهر لديهم صعوبات إدراكية، معرفية أو حسية أو مشكلات تعلمية.

من بينها صعوبات تعلم الرياضيات أو الحساب، وهي من أهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين وخاصة في المرحلة الابتدائية التي تعتبر من أهم المراحل التعليمية في السلم التعليمي، وذلك لكونها أول المراحل التعليمية ذات الأثر البالغ في تحديد ملامح وخصائص شخصية المتعلم حيث يكتسب المهارات الأساسية التي تمكنه من تحصيل المعرفة.

يرى (فتحي، 2002، صفحة 547)أن مفهوم الرياضيات هو دراسة البنية الكلية للأعداد وهو عسر أو صعوبة إجراء العمليات الحسابية وهي «اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الرياضيات والحساب والعمليات الحسابية». كما يشير إلى مصطلح صعوبات تعلم الرياضيات، وهو مصطلح يعبر عن صعوبات في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية، والفهم الحسابي والاستدلال العددي والرياضي، وإجراء ومعالجة العمليات الحسابية الرياضية وصعوبة إجراء العمليات الحسابية.

فصعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم الحساب بصفة خاصة قد تحتاج فقط إلى معالجة من طرف المعلم داخل الفصل الدراسي للتكفل بها، ومساعدة

المتعلم على استدراك ما فاته والالتحاق بمستوى زملائه وهذا ما يحتاج لمعلم إستراتيجي قادر على التخطيط لمجموعة من الأنشطة كاختيار استراتيجية مناسبة لتبسيط المحتوى للمتعلم ومساعدته في تخطي صعوباته. وعليه جاء البحث الحالي ليسلط الضوء على ماهي أهمية تطبيق استراتيجية العصف الذهني في التكفل التربوي بذوي صعوبات تعلم الحساب؟

## 2–التأصيل المفاهيمي:

### أولا: إستراتيجية العصف الذهني

### 1–تعريف استراتيجية العصف الذهني:

#### 1–1–تعريف العصف لغة:

ويعني بالعصف ورق الزرع، وما لا يؤكل منه. وقيل العصف والعَصيفَةُ والعُصافة: التبن. وقيل: ما هو على حب الحنطة ونحوها من قشور التبن. وقيل: العصف ما جُزَّ من ورق الزرع وهو رطب فأُكل، والعصيفة: الورق المجتمع الذي يكون فيه السنبل وجمعه عصوف، وقوله تعالى: ﴿فَجَعَلَهُمْ كَعَصْفٍ مَّأْكُولٍ﴾ (سورة الفيل، الآية 5) له معنيان:

**أحدهما:** أنه جعل أصحاب الفيل كورق أخذ ما فيه من الحبُ وبقي هو لا حبَ فيه.

**والآخر**: أنه أراد جعلهم كعصف قد أكلهُ البهائم، كذلك يقال فلانٌ يعتصف إذا طلب الرزق. (منظور، 1956، صفحة 152)

### 1–2–تعريف الذهن لغة:

الذِّهنُ: الفهم والعقل، والذهن أيضاً حفظ القلب، وجمعها أذهان. تقول إجعل ذهنك في كذا وكذا، وقال الجوهري. الذهن مثل الذِّهنُ، وهو الفطنة والحفظ، وفلانٌ يُذاهن الناس أي يفاطنهم، وذاهنني فذاهنته أي كنت أجود منه ذهناً، والذهن أيضاً: القوة. (منظور، 1956، صفحة 174)

### 1–3–تعريف العصف الذهني إصطلاحا:

هناك العديد من الدراسات والأدبيات التربوية والتي تناولت العصف الذهني بالتعريف رغم اختلاف مترادفات مسمياته العربية إلا أنها تتفق مع المصطلح الأجنبي (Brainstorming).

العصف الذهني هو: تشغيل للدماغ للقيام بوظائف بأسرع ما يمكن وبفاعلية وبكفاءة لإنتاج وابتكار الأفكار وأنماط التفكير لعلاج المواقف، وهذا يتطلب من المتعلم توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار في موضوع أو موقف معين. (عفانة و الجيش، 2009، صفحة 247)

حيث يشير مفهوم العصف الذهني إلى أنه طريقة تستخدم لتحفيز دماغ الإنسان نحو توليد أفكار جديدة حول موضوع معين، كما أنها تعد وسيلة للحصول

على أكبر عدد ممكن من تلك الأفكار من الأشخاص خلال فترة قصيرة، لذا فهي نوع من التفكير الجماعي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنوعها وبذلك يتطلب الأمر تضافر التفكير وعلى الخصوص في بعض الحالات التي يصعب عندها على الطالب حل المشكلة لوحده. (سوزان، 1998، صفحة 14).

عرفه (son, 2001, p. 575) بأنه أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاها أفراد المجموعة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي تلقائي وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولا لمشكلة معينة، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها.

يرى الباحثان أن العصف الذهني يقصد به توليد وإنتاج أفكار وآراء من مجموعة أفراد لتقديم حل لمشكلة ما، وذلك بوضع الذهن في حالة من الإثارة والتفكير في جميع الإتجاهات في جو من الحرية الذي يسمح بطرح واستمطار أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة او الموضوع.

## 2. خطوات العصف الذهني: (أكرم، 2011، الصفحات 21-22)

هناك مجموعة من الخطوات يجب إتباعها عند إجراء جلسات العصف الذهني، وتعد هذه الخطوات ضرورية لأن عدم توافرها لا يحقق الهدف المرجو من العصف الذهني وفيما يلي شرح لهذه الخطوات:

### 2–1–تحديد ومناقشة المشكلة:

قد يكون بعض المشاركين على علم تام بتفاصيل الموضوع في حين يكون لدى البعض الآخر فكرة بسيطة عنها وفي هذه الحالة المطلوب من قائد الجلسة إعطاء المشاركين الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يجد بصورة كبيرة من تفكيرهم ويحصره في مجالات ضيقة محددة فقط الخطط والملامح العريضة للمشكلة.

### 2–2 –إعادة صياغة المشكلة:

يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج عن نطاق المشكلة وعلى النحو الذي عرف به وأن يحددوا ابعادها وجوانبها المختلفة من جديد فقد يكون للموضوع جوانب أخرى.

وليس المطلوب اقتراح حلول في هذه المرحلة وإنما إعادة صياغة موضوع المشكلة عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة بالمشكلة ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

### 2–3 – تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني:

يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئة الجو الإبداعي، وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق يتدرب المشاركين خلالها على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد الجلسة.

### 2–4 –العصف الذهني:

يقوم قائد الجلسة بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة المشكلة التي تم تحديدها في المرحلة الثانية ويطلب من المشاركين تقديم أفكارهم بحرية، على أن يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة أو لوحة ورقية في مكان للجميع مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها، ويمكن للقائد بعد ذلك أن يدعو المشاركين إلى التأمل بالأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها.

### 2–5 –تحديد أغرب فكرة:

عندما توشك الأفكار أن تنضب لدى المشاركين يمكن لقائد الجلسة أن يدعو المشاركين إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة وأكثرها بعدا عن الأفكار الواردة عن الموضوع ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى فكرة علمية مفيدة وهذا من أجل عرض المزيد من الأفكار من أجل تقييمها فيما بعد.

### 2–6 –جلسة التقييم:

الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية ولكن في الغالب تكون الأفكار الجيدة دفينة يصعب تحديدها وتخشى عادة أن تهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية، وعملية التقييم تحتاج نوعا من التفكير الانكماشي الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة.

ويمكن تلخيص مراحل استراتيجية العصف الذهني الى ما يلي:

**المرحلة الأولى:** التخطيط للعصف الذهني.

**المرحلة الثانية:** تنفيذ العصف الذهني.

**المرحلة الثالثة:** التقييم وحل المشكلة.

## 3- دور المعلم والتلميذ في جلسات استراتيجية العصف الذهني:

**3-1-دور المعلم في جلسات العصف الذهني:** (حسنين، 2013، صفحة 17)

- الاستعداد و التحضير الكامل غير المنقوص.
- بيان الهدف من جلسة العصف الذهني.
- تقديم الموضوع المراد العصف عليه بشكل محدد.
- تعيين مدة العصف.
- شرح قواعد العصف الذهني.
- تنشيط أعضاء المجموعة الذين لم يشاركوا.
- توزيع فرص المناقشة و التدخل الحذر للتوجيه لمن يحاول السيطرة على النقاش.

لذلك يجب على المعلم أن يتمكن من شروط ومراحل إستراتيجية العصف الذهني لضمان نجاحها وتنمية قدرات المتعلمين على التفكير بطريقة علمية، وقدرته على تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية وتحفيزه على توليد الأفكار حول الموضوع.

**4–دور التلميذ في جلسات العصف الذهني**: (حسنين، 2013، صفحة 7)

- الاستعداد للمشاركة.
- المشاركة الفعلية.
- هدم الاستسلام للمداخل التقليدية في التفكير.
- إطلاق العنان للعقل.
- عدم إخفاء أي أفكار.

إستراتيجية العصف الذهني من استراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على المتعلم بدرجة كبيرة فهو محور العملية التعليمية التعلمية، فهي تساعد المتعلم في طرح أفكاره والوصول لحل المشكلات التعليمية التي تواجهه بطريقة علمية .

**5–مبادئ العصف الذهني.**

**1 –تأخير التقييم**: لا يجوز تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأن نقد أو تقييم أي فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة

ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل لأن الخوف من النقد والشعور بالتوتر يعيقان التفكير الإبداعي.

**2 –إطلاق حرية التفكير**: أي التحرر مما قد يعيق التفكير الإبداعي وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفظ بما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيل وتوليد الأفكار في جو لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم، ويستند هذا المبدأ إلى أن الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين.

**3 –الكم قبل الكيف**: أي التركيز في جلسة العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها. فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الأفكار الغريبة مقبولة، ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة.

**4–البناء على أفكار الآخرين**: أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفكار جديدة فالأفكار المقترحة ليست حكراً على أصحابها فهي حق مشاع لأي مشارك تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها. (اسماعيل، 2001، صفحة 2)

من خلال ما سبق يمكن استنتاج أهم مزايا إستراتيجية العصف الذهني كما يلي:

–تعطي فرصة لجميع المتعلمين للمشاركة.

–لا تتطلب جهدا و اقتصادية.

–تنمي الثقة في النفس للمتعلمين.

**ثانيا: صعوبات تعلم الحساب**

**1–تعريف صعوبات تعلم الحساب:**

جاء في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5))(association(apa), 2015) أن صعوبات التعلم في الرياضيات تعني الصعوبات التي ترتبط بمعوقات في معالجة البيانات الرقمية وتعلم الحقائق الحسابية وإجراء العمليات عليها

**أما** (corsiniR.J, 1999)فيميز في قاموسه بين ثلاث مصطلحات مرتبطة بصعوبة تعلم الرياضيات هي: الديسكالكيليا(Dyscalculiae) ، أكلكوليا(Acalculia) ، اللاحسابية.(Anarithmie)

أ–**الديسكالكيليا** :(**Dyscalculiae**) ويعرفها بأنها صعوبة في إجراء المسائل أو العمليات الرياضية البسيطة 2+2=4 وتظهر عند الأطفال الذين يعانون من اضطراب في الفص الجداري.

ب–**أكلكوليا**:(**Acalculia**) فهو شكل من أشكال الحبسة (فقدان القدرة على الكلام نتيجة لأذى أصاب الدماغ)

**ج– اللاحسابية** :(**Anarithmie**) فتعني أيضا شكل من أشكال الحبسة، يتميز بعدم القدرة على العد واستخدام العدد (corsiniR.J, 1999, p. 305) .

بينما (الزغبي، 2003) "يرى بأنها صعوبة دائمة في تعلم مفاهيم العدد أو فهمها، أو معرفة قواعدها، أو القدرة على الحساب". (الزيات، 2008)

ويمكن في الأخير التوصل إلى تعريف موجز وشامل لصعوبات تعلم الحساب، بأنه يستخدم للإشارة إلى اضطراب في المهارات العددية والحسابية، وصعوبة تعلم تؤثر على قدرة المتعلم في فهم الأعداد أو معالجتها، وعدم قدرته على التعامل مع العدد.

## 2–أعراض صعوبات تعلم الحساب:

يمكن أن تظهر صعوبات تعلم الحساب عند الأطفال في سن ما قبل المدرسة وتصبح الصعوبات التي يوجهونها أكثر وضوحا في سن المدرسة الابتدائية و يتطور إلى سنوات التمدرس اللاحقة، لذلك من الضروري طلب المساعدة في وقت مبكر. أهم شيء في اضطراب عسر الحساب هو الكشف المبكر عليه لذلك وجب على المعلمين والآباء التعرف على أعراض المشكلة واستخدام الإستراتيجيات المناسبة لمساعدتهم. ومن بين الأعراض بمختلف المراحل التعليمية ما يلي:

–صعوبة تعلم كيفية العد.
–يكتب الأرقام بالمقلوب.
–الخلط بين الأرقام المتشابهة.
–تكرار العدد مرتين او أكثر.
–صعوبة في تصنيف الأشياء حسب الشكل و الحجم.
–صعوبة في التعرف على الساعة و الوقت.

-صعوبات في جداول الضرب، الطرح، الجمع، القسمة، الحساب الذهني...الخ.

-كما تظهر صعوبات تعلم الرياضيات جليا في شكل صعوبة العد، صعوبة تمييز الأعداد صعوبة معالجة الرموز الرياضية ذهنيا، أو كتابة و خلط الأعداد (زيادة، 2005)

-صعوبة في التعامل مع الأعداد العشرية و الكسور.

-مشاكل مع الأوزان ، السعة، المسافة.

-سوء فهم الرسوم البيانية أو تمثيلات رقمية أو خرائط.

صعوبة في مادةالرياضيات وإدراك الفروق بين الأشكال الهندسية وخاصة المتشابهة والعلاقة بين الأطوال والأوزان. (السعد، 2015، صفحة 34)

- ✓ يمكن التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الحساب من خلال المظاهر التالية:
- ✓ أخطاء في التنظيم المكاني، أخطاء إجرائية ، الإخفاق في تذكر الحقائق العددية.
- ✓ الأداء الكتابي، أخطاء في إجراء العمليات الحسابية، قلب الأعداد.

**3-أسباب صعوبات تعلم الحساب:**

ترجع هذه الأسباب إلى عوامل مختلفة باختلاف الأطر النظرية المتبناة، ويمكن إجمال أهمها كالتالي:

### 3-1- العوامل الفردية والتي تشمل:

الإصابة المخية، نسبة الذكاء، صعوبة الانتباه، مشكلات الشكل والأرضية، صعوبة التكامل الحسي، صعوبة تكوين المفهوم، صعوبة التذكر صعوبة التعبير اللغوي، صعوبة حل المشكلة (المسألة)، الميول والاتجاهات السالبة نحو الرياضيات قلق الرياضيات.

**العوامل البيئية:** ويقصد بها العوامل المرتبطة ببيئتي المنزل والمدرسة (لشهب، 2015، صفحة 156)

### ثالثا: أهمية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس ذوي صعوبات تعلم الحساب:

أشارت الكثير من نتائج الدراسات إلى توسع دائرة و نسبة انتشار صعوبات تعلم الحساب ، و هذا ما يؤدي إلى انتشار المشكلات التربوية كالتسرب المدرسي و هذا النوع من الصعوبات تحتاج إلى العناية و الاهتمام من قبل المعلم كتعديل و تكييف للمنهاج و تقديمه بأسلوب تدريسي يناسب هذه الصعوبات البسيطة فيمكن للمتعلم تخطيها بقليل من التدخلات التربوية، أو بعمل ترتيبات و إجراءات داخل الصف العادي و خاصة مادة الحساب و المهارات الحسابية في المرحلة الابتدائية يعتبر من

المهارات الممتعة و التي أصبحت مخيفة و مملة بالنسبة لبعض المتعلمين، و لجعل هذه المهارات أكثر سهولة لابد من ربطها بإستراتيجيات ممتعة و مشوقة لتقديم المحتوى التعليمي بطريقة تجذب المتعلمين و تساعد المعلم في نفس الوقت يفهم جيدا أنماط متعلميه و أهم الصعوبات التي يوجهونها.

فقد أعد التربويون طريقة العصف الذهني إحدى الطرائق لمساعدة الأفراد وتدريبهم على حل المشكلات ضمن المجموعة، ووجد أن التفكير الجماعي أكثر انتاجا فهذه الطريقة قائمة على التعامل بيم المعلم والمتعلم أو بين متعلم ومتعلم آخر، إذ يفيد ذلك في تطوير طرائق التفكير أو يخفف من الأساليب الإلقائية التي تغطي إتجاه واحد من المعلم إلى المتعلم.

فإستراتيجية العصف الذهني من الإستراتيجيات التي تساعد المعلم في الكشف عن الصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء تعلم الحساب، فهي من الإستراتيجيات التي تركز على وضع المتعلم محور العملية التعليمية وترك الحرية المطلقة له في التعبير عن أفكاره وآراءه لحل مشكلة معينة، ووضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع.

**خاتمة:**

تعد الرياضيات تخصصا هاما يتصل بكل العلوم الأخرى، و الأهم من ذلك تدريسها و الذي يعد من أصعب أنواع التدريس من حيث إعداد المعلم المؤهل القادر على إيصالها و تيسير فهمها على المتعلمين و تطوير الطالب ليصل إلى أعلى مستوى من الفهم و القدرة على الاستيعاب، و لذلك لابد من الاهتمام بأساليب و استراتيجيات تدريسها لأنها تؤثر تأثيرا قويا في مدى فهم التلاميذ لما يتعلمونه، فكلما كان التدريس قائما على الفهم و الخبرات العلمية المحسوسة و على نشاط المتعلم كلما تمكن المتعلم من المحتوى و أستطاع التغلب على الصعوبات التي تواجهه.

من خلال هذه الورقة البحثية، يوصي الباحثان بما يأتي:

–ضرورة الاهتمام بتطوير طرق التدريس المستخدمة في تدريس الرياضيات و عدم اللجوء إلى الطرق التقليدية.

–تفعيل دور المعلم بحيث يصبح موجها و مرشدا للعملية التعليمية و يصبح دور المتعلم إيجابيا بتعويده على تناول المشكلات و تحليلها و بيان أسبابها و إتخاذ القرار المناسب.

–ضرورة اعداد برامج للمدريسين لتدريبهم على كيفية تطبيق استراتيجية العصف الذهني، و كذلك كيفية وضع الخطط لتطبيقها في التدريس.

-زيادة الإهتمام بصعوبات التعلم و خاصة صعوبات الحساب و ذلك بتكوين الأساتذة حول أي جديد للتعامل مع هذه الفئات من المتعلمين.

-إعداد مناهج خاصة تناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

-تعين أساتذة متخصصين لمساعدة المعلمين لتخفيف العبئ و الرفع من قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

-مراجعة طريقة بناء و تنظيم المناهج التعليمية التي تتفق مع النظرة الحديثة لتدريس الرياضيات.

-تخفيف الإكتظاظ في الفصول الدراسية لإتاحة الفرصة للمعلم إستخدام إستراتيجيات التدريس المختلفة.

**قائمة المراجع:**

1-ابن منظور. (1956). لسان العرب. المجلد 7.

2-ابو نيان ابراهيم بن السعد. (2015). طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية. الرياض، جامعة الملك سعود.

3-اسماء لشهب. (2015). تشخيص صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية و أساليب علاجه. مخبر تطوير الممارسة النفسية، 15: مجلة دراسات نفسية وتربوية.

4-الزيات مصطفى فتحي. (2002). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. دار النشر للجامعات.

5- حسين محمد حسنين. (2013). أساليب العصف الذهني. الأردن: دار مجدلاوي.

6- خالد زيادة. (2005). الفروق الفردية في بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وذوي صعوبات تعلم الرياضيات و القراءة و اقرانهم من االعاديين. المجلة المصرية للدراسات النفسية.

7- ريم الزغبي. (2003). العقود و اثرها في تحصيل طلبة اللغة الانجليزية في تعلم مهارات الكتابة في جامعة آل البيت. رسالة ماجستير. دار المفرق الاردن.

8- سليم فداء أكرم. (2011). اثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل مادة طرائق التدريس وتنمية التفكير العلمي. مجلة علوم التربية الرياضية(4).

9- عزو عفانة، و يوسف الجيش. (2009). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين.

10–فتحي مصطفى الزيات. (2008). بطارية التقدير الشخصي لصعوبات التعلم. دار النشر للجامعات.

11– محمد حنفي اسماعيل. (2001). التفكير– العصف الذهني–. كلية المعلمين، مركز التدريب التربوي: محافضة وادي الدواسر.

12– محمد عابد الجابري. (1994). ، الخطاب العربي المعاصر. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

13– مطالقة سوزان. (1998). أثر اسلوب العصف الذهني في التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع اساسي. تأليف رسالة ماجستير. الأردن: جامعة اليرموك.

14-association(apa), a. p. (2015). manueldiagnostique et statistique des troubles mentaux. france: elsevier health sciences.

15-corsiniR.J. (1999). the dictionary of psychology. publishing office, brunner mazel, 1.

16-son, j. (2001). call and vocabulary learning,. journal of the english linguistic science association.

# المعالجة البيداغوجية ضمن مناهج الجيل الثاني: قراءة مفاهيمية

# *Pedagogical treatment within the curricula of the second generation: a conceptual reading*

**قاسمي إكرام[1]، لكحل رانيا[2]**

[1].جامعة العربي بن مهيدي–أم البواقي– (الجزائر)، Ikram.gasmi2017@gmail.com

[2].جامعة محمد خيضر–بسكرة– (الجزائر)، Lakranouch@gmail.com

تاريخ الاستلام:**2023/03/04**، تاريخ القبول:**2023/06/25**، تاريخ النشر:**2023/06/30**

**ملخص:**

تعتبر المعالجة البيداغوجية من أهم مصطلحات مناهج الجيل الثاني، خاصة و أن لها دور الكبير الذي يضمن السير الحسن للتعلمات المتعلمين, و للمعلمين أيضا حيث يسهل عليهم عميلة التدريس وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وسنتطرق في هذا المقال إلى ماهية المعالجة البيداغوجيو والفرق بين الاستدراك والدعم والمعالجة البيداغوجية، كما تطرقنا أيضا إلى مراحل وأنماط المعالجة البيداغوجية وخصصنا في المقال نموذج المعالجة البيداغوجية للتلاميذ السنة الثانية في مادة اللغة العربية.

---

[1]المؤلف المرسل

ص64 – ص 75
المعالجة البيداغوجية ضمن مناهج الجيل الثاني: قراءة مفاهيمية

قاسمي إكرام[1]، لكحل رانيا[2]

**كلمات مفتاحية:** المعالجة البيداغوجية؛ مناهج الجيل الثاني.

***Abstract*** *:*

*The pedagogical treatment is considered one of the most important terms of the second generation curricula, especially since it has a great role that guarantees the good conduct of the learners' learning, and for the teachers as well, as it facilitates the process of teaching and achieving the desired educational goals.*

*In this article, we will discuss what the pedagogical treatment is and the difference between remedial, support and pedagogical treatment. We also touched on the stages and patterns of pedagogical treatment. In the article, we devoted the pedagogical treatment model to second-year students in the Arabic language subject.*

***Keywords:*** *pedagogical treatment, second generation curricula*

## 1. مقدمة :

تعتبر المعالجة البيداغوجية من أهم النشاطات البيداغوجية التي تمارس بتخطيط فعال, والتي تحقق مجموعة أهداف من أهمها مساعدة التلاميذ المعنيين من تجاوز صعوباتهم, إذا تأسست على معطيات وطرق بيداغوجية ملائمة, ونظرا لأهميتها الكبيرة فقد أدرجت فيها جدول توقيت القسم وصارت مصدر من مصادر المدرس ليضبط ويعدل في التعلمات وبالتالي تحسين مردود المدرسة.

كما أن وزارة التربية الوطنية أعطت اهتمام كبير للمعالجة وذلك من خلال منشور وزاري الصادر بتاريخ 03 جوان 2008 والذي ينص بأن الوازرة قد خصصت التوقيت خاص بالحصص المعالجة البيداغوجية في استعمال الزمن لجميع السنوات المرحلة الابتدائية, كما أنها شملت المعالجة المواد الأساسية وهي: اللغة العربية والرياضيات وأخيرا اللغة الفرنسية.

وبناء على ما سبق ذكره يمكن طرح التساؤل التالي: فيما تتمثل ماهية المعالجة البيداغوجية؟

وبناءا على هذا السؤال يمكن طرح التساؤلات التالية:

1- ما المقصود بالمعالجة البيداغوجية؟

2- ما الفرق بين الاستدراك والدعم والمعالجة البيداغوجية ؟

3- ماهي أنماط ومراحل المعالجة البيداغوجية؟

## 2. المعالجة البيداغوجية:

تعرف بأنها العمليات التي يمكن أن تقلص الصعوبات التي يواجهها التلاميذ ومن النقائص التي يعانون منها والتي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق ولا يمكن أن نحقق ذلك إلا بإجراءات مختلفة يتصدرها التدخل البيداغوجي المستمر.(سائحي, 2015, ص35).

كما تعرف على أنها فعل تصحيحي يحقق تعديلا بيداغوجيا للتعلم, تهدف إلى تسهيل تعليمات المتعلمين الذين يحتاجون في لحظة ما إلى التدخل الفارقي لمسايرة مجموعة تلاميذ القسم بنفس الوتيرة.(عبد القادر, 2008, ص03)

- تعد المعالجة البيداغوجية كمصطلح من مصطلحات مناهج الجيل الثاني, كوسيلة التي يتم من خلالها تصحيح التعثرات والصعوبات التي تعترض تعلم المتعلمين في المواقف التربوية, يمكم أن تكون المعالجة متعلقة بالدرس أو وحدة أو كفاءة.

## 3. الفرق بين الاستدراك والدعم والمعالجة البيداغوجية:

لكي يتضح مفهوم المعالجة البيداغوجية بدرجة أفضل، ربما من المناسب أن نوضح علاقته بغيره من المفاهيم المتعلقة به.

### 1.3 الاستدراك

بمفهومها العام تدل على تأخر ينبغي إزالته، أو إخفاق أولي أو فشل ينبغي تصحيحه و يكون ذلك بدرس أو امتحان استدراكي للنقاط الواجب استدراكها والهدف من ذلك هو التعويض السريع لذلك الضعف الملاحظ.

### 2.3 الدعم البيداغوجي

هو شكل من أشكال المعالجة التربوية، يرافق التعلم بهدف اجتناب القيام بعمليات أخرى بعد الدرس أي لا ينتظر حتى يحصل التأخر ليتم التدخل ،أي أنه يوجه إلى تلاميذ الذين لم يفهموا فكرة من البرنامج ، لكنهم لم يصلوا بعد إلى درجة

الصعوبة الدراسية: وهو بذلك يشكل جوابا مكيفا لمشكلة آنية و مؤقتة, و يمكن أن يتم من طرف متدخلين آخرين.(وزارة التربية الوطنية,2013)

### 3.3 المعالجة البيداغوجية

المعالجة التربوية فهي من المصطلحات الحديثة التي تستعمل كثيرا في البيداغوجي, وتعني تدارك النقص الملاحظ لدى المتعلمين بعد عمليتي التقييم والتشخيص.

و ينبغي أن تتم المعالجة التربوية بطرق بيداغوجية ملائمة بإمكانها مساعدة التلاميذ المعنيين من تجاوز صعوباتهم وذلك بتكييف طرق التدخل و تشخيص مواطن الضعف لاستدراكها و اللجوء إلى تفريد التعلم عندما يكون ذلك ممكنا.

وعليه فالمعالجة أشمل وأعم وأوسع في جانبها البيداغوجي, وكل من الدعم والاستدراك هو علاج للنقائص مهما كان نوعها وفي أي مستوى كانت.

### 4. أهداف المعالجة البيداغوجية:

تهدف حصص المعالجة البيداغوجية إلى ما يلي:

- علاج النقائص المشخصة لدى التلاميذ في المواد الأساسية (خلال الأسبوع).
- مساعدة التلاميذ المعنيين على اللحاق بركب زملائهم وتمكينهم من المشاركة الإيجابية للدروس.
- تحرير التلاميذ من المشاكل النفسية التي تعيقه أثناء تقدير الدروس العادية (الخجل, الشعور بالخجل)

- التخفيف من حدة التسرب المدرسي.

- تمكين المعلم من التعرف أكثر على التلاميذ وإعادة النظر في أساليب عمله بما يتلائم والحالات المشخصة.

- جعل التلميذ يشعر أن المدرسة هي المكان الملائم لتنمية مواهبه وإبراز قدراته وتوظيفها.

- إتاحة الفرصة الكافية للتلاميذ لإبراز قدراتهم الكافية عن طريق الرعاية الكافية والعلاج المباشر بين المعلم والتلميذ (علاج فردي). (وزارة التربية الوطنية, 2008)

## 5. مراحل سير المعالجة البيداغوجية:

أ.التحضير الجيد للنشاط التعليمي والحرص على تقديمه وفق مراحل وفي وضعيات متنوعة وبوسائل مادية.

ب. الفحص والتقويم: ونقصد به مداومة عملية المراقبة والمتابعة والمرافقة والملاحظة بناءا على الملاحظة للأثر الكتابي والشفوي للمتعلم.

ت. التشخيص: فيه تصنف الإجابات, وتردف أعمال التلاميذ بملاحظات ونقاط وعلى إثرها يحدد المعلم مواضع الضعف.

ث. تحديد الفئة: بعد عملية التشخيص يحرص المعلم على تحديد الفئة التي لم تستوعب المفاهيم, لم تصل إلى الكفاءة المسماة والمقصودة.

ج. تشكيل الفئة: والمقصود بها ضبط حاجة التلاميذ, وتحديد الخلل المشترك بين عناصر الفوج.

ح. وصف العلاج: ونقصد به حصة المعالجة التي ينبغي أن تحضر بعناية بناءا على الحاجة (الفوج المعالج يسعى المعلم إلى تقويم مكتسباتهم للتأكد من مدى تحديد الكفاءات القاعدية), الفعلية لكل مجموعة.

خ. تقويم مكتسبات المعالجة: من خلال الوضعيات البنائية المقدمة بناء على حاجة الفوج المعالج يسعى المعلم إلى تقويم مكتسباتهم للتأكد من مدى تحقيق الكفاءات القاعدية.

د. الفئة المستوعبة: وفي نهاية النشاط يحرص المعلم على إحصاء الفئة المستوعبة ليدمجها مع بقية تلاميذ القسم, وما تبقى جدير به أن يخصم أنشطة علاجية لاحقة.(بونوة, 2010, ص22)

## 6. أنماط المعالجة التربوية :

ثمّة أربعة أنماط من المعالجة تتراوح من المعالجة البسيطة إلى المعالجة المركّبة، و نركز على ثلاثة أنماط التي تدخل في عمل المعلم:

أ.معالجة تعتمد التّغذية الرّاجعة،

- تصحيح المتعلّم في الحين،
- مقارنة التّصحيح الذّاتي بتصحيح يقدّمه طرف آخر (تصحيح المدرّس أو تصحيح متعلّم آخر...)

ب. معالجة تعتمد الإعادة والأعمال الإضافية

- مراجعة مضامين معيّنة من التعلّم،
- إنجاز تمارين إضافيّة لدعم المكتسبات وتركيزها،
- مراجعة المكتسبات القبلية

**ت.** معالجة تعتمد استراتيجيات تعلّم بديلة،

- اعتماد طرائق تربوية بديلة قصد إرساء المكتسبات (من الوضعيّة إلى القواعد أو من الأمثلة إلى القواعد ...)

- اعتماد طرائق تربوية بديلة قصد إرساء المكتسبات القبلية للموارد الجديدة.(وزارة التربية الوطنية,2013)

7. المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية:

### 1.7 المتأخرون دراسيا

أي الذين يتميزون ببطء في اكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات, وقد يكون ذلك راجع إلى ثقل أو صعوبة المحتويات ذاتها, أو بسبب أساليب التدريس المجردة, أو إلى الغايات المتكررة واكتظاظ الأقسام.

### 2.7 المتعثرون دراسيا

وهم الذين يقعون في ثغرات وأخطاء أثناء عملية التعلم عند مجابهتهم لمختلف وضعيات التقويم وقد يكون ذلك راجع لخلل في البناء أو في توظيف المفاهيم أو المعارف المكتسبة أو بسبب نقص المعارف أو ضعف القدرة على التذكر أو عدم امتلاك منهجيات وطرائق حل وضعيات المشكلة.

وباختصار فإن المعنيين بحصص المعالجة البيداغوجية هم التلاميذ الذين أظهر التقويم بمختلف أشكاله أن أدائهم وإنجازاتهم سواء كانت الشفهية أو الكتابية لم تبلغ بعد المستوى المطلوب من التحكم في المواد الأساسية الثلاث والسبب في ذلك يرجع إلى ما يلي:

أ.عوامل ذاتية: والتي تكون متعلقة بالمتعلم

- مستوى نموه الفكري والنفسي.
- مدى التحكم في المعارف والمهارات السابقة التي لها علاقة بالتعلمات اللاحقة.
- اهتمام المتعلم واندفاعه للتعلم (الشعور بالحاجة والرغبة).

**ب.** عوامل خارجية: والتي تكون متعلقة بمحيط المتعلم

- نوعية علاقة المتعلم بالمتعلمين.
- طرائق التدريس والتنشيط والوسائل البيداغوجية المستعلمة.
- علاقة المتعلمين وتفاعلهم فيما بينهم (روح البهجة, التنافس داخل الفصل)(الحثروبي, 2008, ص339)

8. التشخيص قبل المعالجة البيداغوجية:

يقدم الدرس باستعمال الطريقة النشطة ( المتعلم محور العملية التعليمية)أي هو الفاعل والمشارك في بناء الدرس وما دور المعلم إلاّ موجه.

- التقويم ( الوسائل)
- الملاحظة
- المقابلة
- بطاقة المتابعة المدرسية .
- الاختبارات بأنواعها .

أ.الملاحظة: متابعة المتعلم و تسجيل ملاحظات يومية .

**ب.** المقابلة : إجراء مقابلة للمتعلم و معرفة مدى قدرته على التكيف مع التعلمات الجديدة.

**ت.** بطاقة المتابعة المدرسية: وهي البطاقة التي تحمل كافة المعلومات حول المتعلم.

**ث.** الاختبارات

- الشفوية : وتحتوي على الأسئلة الشفوية .
- الكتابية : وتتمثل الاختبارات المدرسية الموضوعية والمقالية.

ومن ثم يتم الانتقاء بعد تشخيص أخطاء التلاميذ التي من شأنها أن تعيق تعلمهم اللاحق، وتصنيفها حسب الأولوية , ثم إعداد التمارين العلاجية المناسبة التي تساعدهم على تجاوز أخطائهم. (وزارة التربية الوطنية, 2013)

**9.تقنيات العلاج:**

حسب مستوى كل مجموعة : يتم توزيع التلاميذ إلى مجموعات ثلاثية أو رباعية حسب النقائص الملاحظة المشتركة ويدعى كل تلميذ إلى العمل الفردي .. ثم مقارنة عمله بنتائج عناصر المجموعة

العمل بالتعاون : يجلس تلميذ متميز مع تلميذ لم يتملك بعد الكفاية اللازمة و يساعده على تجاوز صعوباته.

العمل بالتعاقد : كل تلميذ يعقد اتفاق مع المعلم فيحدد له هذا الأخير عددا من الوضعيات لإنجازها في وقت محدد. (وزارة التربية الوطنية, 2013)

**10. نموذج للنشاط المعالجة:**

**الجدول رقم (01): نموذج يوضح نشاط المعالجة البيداغوجية**

| | |
|---|---|
| المستهدفون | أحمد ، رضا ، سعاد ، يوسف ، ليلى |
| الصعوبة | عدم التفريق بين الاسم و الفعل. |
| النشاط | التذكير بالمكتسبات السابقة . إعطاء أمثلة عن الأسماء . تكوين جمل تحتوي على أفعال . إنتاج فقرة تحتوي على أسماء و أفعال |
| أسلوب المعالجة | الحوار و المناقشة . مهام مختلفة |
| التقويم | إحالتهم على نص القراءة و مطالبتهم باستخراج الأسماء و الأفعال |
| النتائج | يتحسن, يجد صعوبة في استخراج الإسم . لم يتكيف مع الأنشطة المقدمة . يحال على حصص أخرى |

**المصدر:** وزارة التربية الوطنية، 2013

## 11. خاتمة:

تعد المعالجة البيداغوجية تقنية من تقنيات الدعم التربوي كما أنها من أهم النقاط التي ركزت عليها مناهج الجيل الثاني, حيث أنها تهدف إلى تحقيق بعض الأهداف من بينها التخفيف من ظاهرة الرسوب والتسرب المدرسي وأيضا تحسن مستوى التعليم ورفع مردوديته وإيجاد بديل فعال للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من نقص في التحصيل الدراسي أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

## 12. قائمة المراجع:

1. بونوة, أحمد بن محمد(2010). المعالجة البيداغوجية, الجزائر: دار البشرى.
2. الحثروبي, محمد الصالح(2008). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي, القاهرة: دار الهدى.
3. عبد القادر, أمير وأخرون(2008). المعالجة البيداغوجية, ملتقى تكويني.
4. سائحي, حسان(2011). المعالجة البيداغوجية, مفتشية التعليم الابتدائي, الجزائر.
5. وزارة التربية الوطنية(2008). استرجع من الرابط: www.education.gov.dz
6. وزارة التربية الوطنية(2013). استرجع من الرابط: www.education.gov.dz

# أليات المعالجة البيداغوجية و المفاهيم المرتبطة بها(الدعم –الاستدراك)

# *the pedagogical treatment and its related concepts (support-remedial).*

**إيمان بيوط [1]، نجيبة بكيري[2]**

[1] جامعة جيجل– (الجزائر)، emy123imen@gmail.com

[2] جامعة جيجل (االجزائر)،bakiripsycho18@yahoo.fr

**تاريخ الاستلام: 2022/03/12 تاريخ القبول: 2023/06/29 تاريخ النشر: 2023/06/30**

**ملخص:**

إن المعالجة البيداغوجية مصطلح حديد الظهور في المدرسة الجزائرية وقد تعددت مفاهيمه وأصبح البعض يخلط بينه وبين مصطلحات أخرى كالدعم والاستدراك. لهذا السبب هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مفهوم المعالجة البيداغوجية بشكل دقيق وواضح، وكذا أهميتها ومراحل سيرها وفي الأخير تم التطرق لمفهوم الاستدراك والدعم مع إبراز الفروق الجوهرية بينها و بين المعالجة البيداغوجية.

**كلمات مفتاحية:** المعالجة البيداغوجية؛ الدعم؛ الاستدراك.

---

[1] إيمان بيوط

[2] بكيري نجيبة

ص76– ص 85

إيمان بيوط [1]، نجيبة بكيري[2]



***Abstract:***

*Pedagogical treatment is a new term that has emerged in the Algerian school, and its concepts have been multiplied, and some people tend to mix this term and others. For this reason, this study aimed to determine the concept of pedagogical treatment precisely and clearly, as well as the importance, and the steps of its progress.. In the end, the concept of support and remedial were identified and the intrinsic differences between them and pedagogical treatment were highlighted*

***Keywords**: Pedagogical treatment; Remedial; Support.*

إيمان بيوط [1]، نجيبة بكيري[2]

## 1. مقدمة :

إن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التربوية التي تعمل على اكساب النشأ مختلف المهارات والخبرات والمعارف والعلوم التي يتمكن من خلالها أي مجتمع من التنافس مع مختلف بلدان العالم، باعتبار أن المعيار الأساسي لقياس تطور الدول هو ما تقدمه في مجال البحث العلمي. فالمدرسة الجزائرية على غرار باقي المدارس العالمية تسعى إلى تقديم المواد التعليمية للمتعلمين من خلال ما يواكب متطلبات العولمة والاقتصاد المعرفي، وفي ضوء ذلك أدرجت المنظومة التعليمية أساليب متعددة في تلقين التلاميذ الدروس، من خلالها يتم مراعاة مختلف الفروق الفردية بين المتعلمين فالمعلم أثناء الدرس يلاحظ ان قدرات و مهارات التلاميذ تختلف و حتى يستدرك مختلف النقائص التي تواجه تحصيل المتعلمين تم ادراج ما يسمى بالمعالجة البيداغوجية التي جاءت من خلال القرار الوزاري رقم (071) المؤرخ في جوان 2008. معالجة البيداغوجية تتضمن مختلف الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المعلم من اجل تدارك النقائص التي تواجه تحصيل المتعلم. وقد يخلط البعض بين مصطلح المعالجة البيداغوجية وبين الدعم والاستدراك، ولهذا جاءت هذه الدراسة لتوضح مختلف هذه المفاهيم والفروق الجوهرية بينها، فما هي هذه المفاهيم و ما هي الفروق الجوهرية بينها؟

## 2. المعالجة البيداغوجية

### 1.2 مفهومها :

**مفهوم المعالجة البيداغوجية:**

هي العمليات التي يمكن أن نقلص بها من الصعوبات والنقائص التي يعاني منها المتعلمون قبل وصولهم إلى الإخفاق. وتعرف ايضا على أنها نشاطات تعليمية تقدم للتلاميذ بهدف استدراك النقائص التي اظهرها التكوين. (بن يحي و بن صالح، 2016، صفحة 36)

وهي حصص مستثناة لفئة من التلاميذ الضعاف هدفها تشخيص هذا الضعف وأسبابه وتداركه حسب استراتيجيات أثناء هذه الحصة. وهي لا تشمل جميع التلاميذ بل التلاميذ الذين لديهم نقص في القدرة على التعلم نتيجة حالاتهم وظروفهم. ("المعالجة البيداغوجية"، 2019)

وهي إجراء تربوي ظرفي يخصص لعلاج نقائص وصعوبات مشخصة لدى بعض التلاميذ في القسم الواحد نتيجة حالات ظرفية مروا بها جعلتهم يتعثرون عن مواصلة تعلمهم. (قاضي، 2014)

وهي ايضا جهاز شكل الى حد ما مهمته تقديم نشاطات تعليمية للتلاميذ حسب الفوارق البيداغوجية لتمكينه من استدراك نقائص التي أظهرها التقويم التشخيص. (عبد القادر و إسماعيل، 2008، صفحة 14).

## 2.2 أهمية المعالجة البيداغودية

تتجلى أهميتها فيما ينتج عن انجازها من فوائد على عدة مستويات وهي

**على المستوى التربوي** : من خلال إكمال مفاهيم النشاط غير المستوعب.

**على المستوى النفسي** : التقليل من الفوارق الفردية ومساعدتهم في معالجة الظواهر النفسية.

**على المستوى الاجتماعي** : تسهيل عملية التكيف ضمن الجماعة

## 3. طريقة تطبيق المعالجة البيداغوجية

التحضير الجيد للنشاط التعليمي والحرص على تقديمه وفق المراحل وفي وضعيات متنوعة وبوسائل هادفة.

**الفحص أو التقويم**: ونقصد به مداومة عملية المراقبة والمتابعة والمرافقة والملاحظة بناء على ملاحظة الأثر الكتابي والشفوي للمتعلم.

**التشخيص**: فيه تصنف الاجابات وترفق أعمال التلاميذ بملاحظات ونقاط على أثرها يحدد المعلم مواطن الضعف.

**تحديد الفئة** : بعد عملية التشخيص يحرص المعلم على تحديد الفئة التي تستوعب المفاهيم ولم تصل إلى الكفاءة المقصودة أو المستهدفة.

**وصف العلاج**: نقصد به حصة المعالجة التي ينبغي أن تحضر بعناية بناء على الحاجة الفعلية لكل مجموعة.

**تقويم مكتسبات المعالجين:** من خلال الوضعيات البنائية المقدمة بناء على حاجة الفوج المعالج يسعى المعلم إلى تقويم مكتسباته للتأكد من مدى تحديد الكفاءات القاعدية.

**الفئة المستوعبة:** في نهاية النشاط يحرص المعلم على إحصاء الفئة المستوعبة ليدمجها مع بقيه التلاميذ في القسم وما تبقى جدير به أن يخصص لهم أنشطة علاجية لاحقا . (بونوة، 2010، الصفحات 20-21)

**4. المفاهيم المرتبطة بالمعالجة البيداغوجية ( الإستدراك و الدعم ) و الفرق بينها**

●**مفهوم الاستدراك:** كلمة استدراك بمفهومها العام تدل على تأخر ينبغي إزالته أو إخفاق أولي أو فشل ينبغي تصحيحه. ويكون ذلك بدرس أو إمتحان استدراكي للنقاط الواجب استدراكها، وعليه فإن كلمة استدراك تتضمن فكرة التصحيح بعد القيام بعمل ما. أي أن كلمة استدراك تركز على عامل واحد من الوضعية التعليمية وهو التلميذ. ("الدعم التربوي و المعالجة البيداغوجية"، 2018)

●**مفهوم الدعم:** هو مجموعة من الوسائل والتقنيات يمكن اتباعها داخل القسم لتلاقي ما قد يعترض بعض المتعلمين من صعوبات تعليمية وتحول دون إبراز الكفاءات الحقيقية لدعمهم والتعبير عن الامكانيات الفعلية.

والهدف من الدعم هو تطوير المردودية العامة لمجموعة القسم وتجاوز أي شكل من أشكال التعثر والتأخر التي تعرقل عمليه التعلم الطبيعي لدى المتعلم. ولا يمكن

عزل مفهوم الدعم عن عملية التعلم فكل تكوين يتيح لنا الحصول على معلومات ومؤشرات عن ثغرات أو النقائص يساعدنا في عملية الدعم, فعملية الدعم تتلو فعل التقويم فهذا الأخير إجراء عملي تقوم به للكشف عن الثغرات في التعلم فندخل عملية الدعم لسد تلك الثغرات.

إن عملية الدعم عملية تصحيحية تكشف أولا عن سبب الضعف والنقائص الملاحظة ثم نصف العلاج الضروري. ("بيداغوجيا الدعم بدل الاستدراك"، 2012)

### 5. الفرق بين الاستدراك والدعم والمعالجة البيداغوجية:

**المعالجة البيداغوجية** أقل اتساعا من الدعم فهي تحافظ على معناها الطبي الذي يعني فعل العلاج وهي مجموعة من العمليات التي يمكن أن تخلص من الصعوبات التي يواجهها المتعلمون والتي اظهرتها نتائج التقويم.

كذلك المعالجة تستهدف فقط الفئة التي تواجه صعوبات في التعلم من خلال العمل على تقديم الدروس بكيفية مختلفة عما تم تقديمه سابقا، وتبقى أنشطها محصورة داخل الفصل الدراسي وضمن الزمن المدرسي.

**الدعم** يستهدف جميع المتعلمين سواء المتعثرين بتصحيح نقائصهم أو المتمكنين من خلال تنمية وتعزيز تعلمهم، ويتميز بنوع من المرونة في تدبير أوقاته سواء بجعله ضمن الزمن المدرسي أثناء حصة الدرس أو خارجها،كذلك يمكن أن يكون الدعم داخل المدرسة أو في مكان آخر خارج المدرسة أي أنه ليس محصورا في المدرسه فقط.

أما **الاستدراك** تتم انشطته بعد العملية التعليمية التعلمية على عكس الدعم والمعالجة وتقوم على إعادة امتحان أو درس ما لفئة محددة من المتعلمين بسبب تغيبهم أو بطء تعلمهم بهدف إلحاقهم بزملائهم.

**6.خاتمة:**

و في الأخير يمكن القول أن المعالجة البيداغوجية عملية أساسية في العملية التعليمية التعلمية فهي تساعد المتعلم بالدرجة الأولى في تدارك نقائصه و معالجة الصعوبات التي يعاني منها في الصف الدراسي فهي تنعكس إيجابا على تحصيله و نتائجه في الامتحانات ، وعليه وجب على المعلم أن يعطيها أهمية جد كبيرة و ان يبدع في مراحل تأديتها.

## 7. قائمة المراجع:

1. *"الدعم التربوي و المعالجة البيداغوجية"* . (2018). تم الاسترداد من مدونة ابحث التعليمية. http://mynewblogsmail.blogspot.com/2016/03/blog-post_62.html
2. *"المعالجة البيداغوجية"* . (30 ماي, 2019). تاريخ الاسترداد 26 فيفري, 2023، من مدونة التعليم الإبتدائي. https://www.ta3lim-alg.com/2019/05/blog-post_30.html
3. *"بيداغوجيا الدعم بدل الاستدراك"* . (19 مارس, 2012). تم الاسترداد من منتدى ينبوع المعرفة. https://boumansouraeducation.ahlamountada.com/t2390-topic
4. أحمد بن محمد بونوة. (2010). *المعالجة البيداغوجية*. دار البشرى.
5. أمير عبد القادر، و إيمان إسماعيل. (2008). *المعالجة البيداغوجية(درس تكويني)الديوان الوطني للتعليم و التكوين*. وزارة التربية الوطنية.

6. فرح بن يحي، و هداية بن صالح. (2016). حصص المعالجة البيداغوجية و دورها في تحسين مستوى التلاميذ ذوي بطئ التعلم من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية. (3).

7. محي الدين قاضي. (29 أكتوبر 2014). *المعالجة البيداغوجية*. (مفتشية التربية لولاية قالمة) تم الاسترداد من منتدى الجلفة https://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=1696840

# إقبال الأولياء على الدروس الخصوصية كآلية للدعم البيداغوجي لدى أبنائهم المتمدرسين

# *Parents' demand for private lessons as a mechanism for pedagogical support for their schooled children*

**أمال مقدم[1]، فوزية مصبايح[2]**

[1] جامعة خميس مليانة، (الجزائر)، amel.mokeddem@univ-dbkm.dz

[2] جامعة خميس مليانة، (الجزائر)، f.mosbaiah@univ-dbkm.dz

**تاريخ الاستلام: 2022/03/07 تاريخ القبول: 2023/06/24 تاريخ النشر: 2023/06/30**

**ملخص:**

تستنزف الدروس الخصوصية جيوب الأولياء مع كل موسم دراسي، لاسيما بالنسبة لمتعلمي الأقسام المقبلة على امتحانات رسمية، وزادت الحاجة العلمية إلى هذا من الدعم البيداغوجي في الآونة الأخيرة، نتيجة قصور النظام التربوي وكثافة المناهج، ما جعل الأساتذة داخل المؤسسات التربوية يسابقون الزمن لإتمام المقرر الدراسي ولو كان ذلك على حساب الشرح والتطبيق، وأسلوب تقويم المتعلم هذا من جهة، ومن جهة أخرى تسارع المتعلم إلى البحث عن الوسائل المساعدة في فهم وشرح الد روس،

[1] أمال مقدم

فقد أصبحت ظاهرة مفروضة على الأسرة كآلية للدعم البيداغوجي لضمان نجاح أبنائها.

**الكلمات المفتاحية:** الدروس الخصوصية، الدعم البيداغوجي، المتمدرس.

***Abstract***:

*Private lessons drain the pockets of parents with each academic season, especially for learners of departments coming for official exams, and the scientific need for this kind of pedagogical support has increased recently as a result of the shortcomings of the educational system and the density of curricula, which made teachers within educational institutions race against time to complete the course even if This was at the expense of explanation and application, and this method of evaluating the learner on the one hand, and on the other hand, the learner hastened to search for means of assistance in understanding and explaining lessons, as it has become a phenomenon imposed on the family as a pedagogical support mechanism to ensure the success of its children.*

***Keywords***: *private lessons, pedagogical support, schoolteacher.*

## 1. مقدمة:

إنّ الدروس الخصوصية أو المدرسة الموازية ظاهرة يزداد انتشارها عبر العالم كلّ يوم، فهي نسق غير مرئي، يحاكي في ظلاله المدرسة النظامية إن لم يكن يجاريها أو يتفوّق عليها في بعض المجتمعات التي قنّنت الدروس الخصوصية كتركيا مثلاً، والتي أصبح عدد المراكز الخصوصية فيها يتجاوز المدارس الثانوية الحكومية. فقد باتت واقعاً ملموساً وأمراً مفروضاً، فبعد أن كانت نشاطاً فردياً غير رسمي، يرتاده تلاميذ الامتحانات النهائية وأصحاب التّحصيل الضعيف لتحسين مستواهم خفية عن أعين النّاس، أصبحت تنتشر بنحو متزايد وقد تتفرّع المؤسّسة التي تقدّم الدروس الخصوصية عبر كامل البلد أو خارج نطاق البلد.

وتعدّ الدروس الخصوصية واحدة من استعدادات عديدة للانتقال إلى مرحلة تعليمية أعلى أو لدخول الجامعة، كما تعتبر شبه ضمان لاجتياز الامتحانات، لذا يقوم العديد من أولياء الأمور باستخدام معلمين خصوصيين لمساعدة أبنائهم لدخول المدارس وفي تهيئتهم للامتحانات، اعتقاداً منهم بأنّ إخضاع التعليم للمنافسة يؤدي إلى ارتفاع المستوى التعليمي لأبنائهم بما يتّفق مع حاجات المجتمع المتطورة، وذلك بجعل المؤسسات التعليمية أكثر فاعلية في أداء الوظائف الاجتماعية من حيث عدد الأفراد وتكوين شخص (Dang, 2006, p. 04).

والدروس الخصوصية ظاهرة قد انتشرت بين كل المجتمعات ومسّت كل الأطوار الدراسية فلم تعد تقتصر على المتعلمين المرحلة النهائية لكل طور كما كانت سابقاً، فقد أصبح يتسابق إليها المتمدرسين حتى وإن كانوا دون الحاجة الضرورية إليها. وهي الوضعية التي أنعشت نشاط الدروس الإضافية الخاصة التي لجأ إليها الأهالي رغماً عنهم، ما سبب أعباء إضافية زعزعت الاستقرار المالي والمعيشي للعائلات، لا سيما تلك الضعيفة الدخل منها.

ولقد أكد رئيس منظمة أولياء التلاميذ علي بن زينة، على فرض ضوابط وشروط على الدروس الخصوصية تحمي التلاميذ، موضحاً أن هيئته حذرت من التهديدات التي تجرها الدروس الخصوصية وانحرافها عن خطها الأساسي بعد ما فاق انتشارها وممارساتها وأسعارها الحدود. وأضاف بن زينة أن تقريراً أجرته منظمة أولياء التلاميذ كشف عن أسعار تتراوح بين 1500 و3500 دينار، أي من أحد عشر دولاراً إلى 25 دولاراً، مقابل أربع حصص شهرياً بالنسبة للأفواج، أما أسعار الدروس الخصوصية الفردية فتصل إلى 5000 دينار، أي نحو 36 دولاراً، لحصة واحدة مدتها أربع ساعات، وبالتالي يصبح الأجر محدد بنحو 144 دولاراً. وتحولت الدروس الخصوصية إلى ظاهرة خطيرة في المجتمع، تجاوزت وزارة التربية، ما يستدعي تدخلاً من أعلى مستوى لمحاربتها، فالأسعار جعلت الأولياء عاجزين عن تحمل الأعباء المالية المترتبة بسبب الدروس الخصوصية (الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الانسان، 2018)

وذكرت وزارة التربية الجزائرية في وقت سابق، أن تقديم الدروس الخصوصية يشكل طريقة للكسب غير المرخص به، كونه يُعد جمعاً بين وظيفتين يمنعه القانون عندما تُمارَس في محلات عشوائية وفضاءات غير مناسبة كالمستودعات وغيرها، وشددت وزارة التربية على ضرورة السهر على تطبيق العملية التحسيسية المفيدة لمواجهة الظاهرة التي لم يعد يستنكرها الأولياء فحسب، بل حتى المدرسون الذين يلتزمون بأخلاقيات المهنة ويؤمنون بنبل مهنة التدريس، كما دعت الوزارة جمعيات أولياء التلاميذ إلى "توجيه مراسلة مكتوبة لكل ولي أمر، لإعلامهم بأهمية الدعم التربوي وأهدافه وكيفية تنظيمه، والابتعاد عن الدروس الخصوصية العشوائية. إلا أنّ استفحال ظاهرة الدروس الخصوصية وانتشارها بطريقة ملفتة في الوسط التعليمي في جميع مستوياته، جاء نتيجة تعكر صيرورة الدراسة وتداخل عدة عوامل تقف كحجر عثرة أمام تحقيق الجودة في مخرجات التعليم، حيث صارت الدروس الخصوصية مرافقة للتعليم النظامي ومنافسة له، وأصبح الإقبال عليها هاجسا يؤرق أولياء الأمور وفرضت نفسها وبقوة على الأسر التي تعتمد على مستقبل أولادها، وتسعى بكل ما تملك من إمكانيات لتحسين مستوى تحصيلهم العلمي وتحقيق غاياتهم المنشودة (مجدي، 2004، صفحة 30).

ومن هنا برزت مشكلة البحث لدينا وجاءت دراستنا لتجيب عن التساؤل التالي: هل إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية يعتبر آلية لدعم البيداغوجي لدى الأبناء المتمدرسين؟

والذي ينبثق عنه التساؤلات الفرعية التالية:

– ما هي أسباب التي تكمن وراء إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية؟

– ما هي الآثار المترتبة عن إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية؟

ونهدف من خلال هذا البحث إلى الكشف عن فيما إذا كان إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية دعم لتحقيق الدعم البيداغوجي أو عكس ذلك، والكشف عن الدوافع التي تكمن وراء إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية والآثار المترتبة عنها.

وتكمن أهمية البحث من أهمية الموضوع حيث أن تعد الدروس الخصوصية إحدى الظواهر التي تقلل من قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بثقة التلاميذ وأوليائهم بالمدرسة كمؤسسة تعليمية تهدف إلى تأدية رسالتها على أتم وجه، كما أن آلية الدروس الخصوصية أحدثت تغييرات على مستوى التربية والتدريس خاصة في الآونة الأخيرة، لذلك قد تفتح هذه الدراسة مجالات أخرى للبحث ومن وجهات مختلفة، فهذه الدراسة بمثابة إضافة للأدب العربي والسيكولوجي خاصة في ظل نقص المراجع والمواضيع المتعلقة بالدروس الخصوصية، كما أننا نأمل من خلال هذه الدراسة تقديم مقترحات من شأنها التقليل من استفحال هذه الظاهرة وانتشارها.

## 2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

### 1.2 تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:

**1– مفهوم الدروس الخصوصية:**

يعرف (الرشيدي، 2004، صفحة 285) الدروس الخصوصية بأنها:" كل جهد تعليمي يحصل عليه الطالب أو التلميذ خارج الفصل المدرسي بحيث يكون هذا الجهد منتظما ومكررا وبأجر، ويستثنى من هذا ما يقدمه بعض الآباء لأبنائهم من صورة مساعدات تعليمية في المنزل ".

ويوضح (السيد العربي، 2016، صفحة 28) بأنها:" كل جهد تعليمي مكرر يحصل عليه الطالب منفرد أو في مجموعة بمقابل مادي يدفع للقائم به، وهو عملية تعليمية تتم بين طالب ومدرس يتم بموجبها تدريس الطالب مادة دراسية أو جزء منها لوحده أو ضمن مجموعة بأجر يحدد من قبل الطرفين وحسب اتفاقهم".

ويشير (الحربي، 2014، صفحة 57) بأنها:" تعليم غير نظامي بين مدرس ودارس يتم بموجبه تدريس الدارس بشكل خاص لوحده أو ضمن مجموعة لمادة دراسية أو جزء منها بأجر يحدد من قبل الطرفين ".

ومن خلال هذه التعريفات يتبين لنا أن الدروس الخصوصية هي دروس خارج النظام التعليمي الرسمي، يلجأ إليها المتعلم إما من أجل استدراك ما لم يدركه في القسم، وإما لاستيعاب جزء من البرنامج الدراسي المقرر له، وإما لكسب معلومات إضافية بهدف تحسين المستوى، يقدمها المدرس بشكل فردي أو جماعي في مكان معين، وبمقابل مبلغ مالي متفق عليه مسبقا بين الطرفين.

## 2- الدعم البيداغوجي:

الدعم هو مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات التي يتخذها متدخل أو مجموعة من المتدخلين في وقت معين تهدف إلى تصحيح ثغرات العملية التعليمية التعلمية لتدارك النقص الحاصل في العمليتين، وتقليص الفارق بين الأهداف المتوخاة والنتائج الفعلية. ولا يمكن للدعم أن يحقق الهدف منه ما لم يكن مسبوقا بتقويم دقيق للتعلمات، حيث يتم تحديد نوع الصعوبات والتعثرات وتصنيف المتعلمين حسب نوع احتياجاتهم و درجتها. وجدير بالذكر بأنه كلما كان عدد المتعلمين المحتاجين للدعم كبيرا، كلما كانت الحاجة إلى مراجعة طرائق التدريس والمحتويات والتقنيات والوسائل التعليمية ... أكبر.

.(www.modarissi.com, 2021)

يمكن تحديد أهداف الدعم البيداغوجي فيما يلي:

- جعل المتعلمين قادرين على تجاوز تعثراتهم في الوقت المناسب حتى لا تتراكم و تتحول إلى عوائق تعلمية.
- تجاوز معيقات التعلم التي لا يكون المتعلم بالضرورة سببا فيها.
- تقليص الفوارق التعلمية بين المتعلمين.
- تحقيق الاندماج بين مجموعة الفصل الواحد.
- تيسير عملية الربط بين المكتسبات السابقة والتعلمات اللاحقة.
- تمكين المدرس من البحث عن بدائل بيداغوجية وديداكتيكية جديدة.

## 2.2 الدراسات السابقة:

**– دراسة** (قاسمي، 2020) **بعنوان:" دور العوامل المدرسية في إقبال تلاميذ المرحلة المتوسطة على الدروس الخصوصية في ظل إصلاحات الجيل الثاني دراسة ميدانية** ". هدف هذا العمل إلى الكشف عن العوامل المدرسية المؤدية إلى إقبال تلاميذ المرحلة المتوسطة على الدروس الخصوصية، وذلك بالتركيز على عاملين هما: المناهج الدراسية وطرق التدريس، ولتحقيق الفرضيات المقترحة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام الاستبيان، وقد طبق على عينة متكونة من (40) تلميذ ممن يأخذون دروس خصوصية في مختلف المواد، وقد توصلت الدراسة إلى أن المناهج المدرسية لها دور في دفع تلاميذ المرحلة المتوسطة إلى الإقبال على الدروس الخصوصية، لأنها لا تتماشى مع طموحاتهم وقدراتهم المعرفية، كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلم لها دور أيضا في دفع التلاميذ إلى الدروس الخصوصية.

**– دراسة بعنوان** (قادري، 2017):" **الدروس الخصوصية بين مطالب التلاميذ ومسئولية الأساتذة، دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الثانوي**". حاولت الدراسة الحالية تناول موضوع الدروس الخصوصية بين مطالب التلاميذ، ومسئولية الأساتذة في المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج التحليلي المقارن، وباختيار عينة من التلاميذ بطريقة العشوائية قوامها 298

(203 أنثى، 95 ذكر) يدرسون في مدينة وهران، طُبق عليهم استبيان الإقبال على الدروس الخصوصية صادق وثابت الذي بُني لأغراض الدراسة، وبعد معالجة المعلومات أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية جاء بين الدرجة المرتفعة والمتوسطة، ولا يوجد فرق دال إحصائيا بين التلاميذ في إقبالهم على الدروس الخصوصية يعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث)، والتخصص الدراسي.

– **دراسة** (مرعلشي، 2012)**بعنوان:" أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر المدراء والمعلمين والطلاب، وأولياء الأمور وسبل الحد من انتشارها بسوريا** "تهدف الدراسة إلى التعرف على الفروق بين متوسط آراء ووجهات نظر المدراء والمعلمين حول أسبا تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية، وكذا التعرف على الفروق الفردية بين متوسط آراء ووجهات نظر المعلمين والطلاب حول أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية، والتعرف على الفروق الفردية بين متوسط آراء ووجهات نظر الطلاب حول أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وفق معيار الجنس، حيث طبقت الباحث استبيان على عينة قوامها 89 مديرا ومديرة و11 معلما و معلمة و46 طالبا وطالبة و124 من أولياء الأمور اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، مستخدمة في ذلك المنهج الوصفي المقارن. وبعد جمع البيانات وتحليل النتائج توصلت الباحثة إلى أنه: ترجع أسباب تفشي ظاهرة الدروس للخصوصية تنازليا من مدير المدرسة فالطالب نفسه ثم إلى الأسرة والمعلم، وهذا أمر طبيعي أن المدير هو المسئول الأول على العملية التعليمية في المدرسة، وعن المؤسسة التي من المفترض أن تقدم

المعرفة للطالب وتراعي الفروق الفردية، بحيث تساعد الطلبة مهما اختلفت قدراتهم، كما أن معظم أفراد العينة يرجعون أسباب تفشي هذه الظاهرة إلى الطالب نفسه كونه المسئول الأول والأخير عن تعليمة واكتسابه للمعرفة بكافة السبل، ثم إلى الأسرة كونها المسئولة عن توجيه الطالب وتعويده الاعتماد على نفسه في التعليم، ثم إلى المعلم باعتباره الموجه المباشر لأدائه.

**تعليق على الدراسات السابقة:**

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدروس الخصوصية، والتي تم الاستفادة منها في بعض الجوانب النظرية والميدانية، إلا أن الدراسة الحالية تتميز ببعض النقاط:

– تشترك هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في هدفها من حيث أنها تعنى بالدروس الخصوصية وأسباب الإقبال عليها، فمنها ما كان للكشف على الكشف عن العوامل المدرسية المؤدية إلى إقبال تلاميذ المرحلة المتوسطة على الدروس الخصوصية، وذلك بالتركيز على عاملين هما: المناهج الدراسية وطرق التدريس كدراسة (قاسمي، 2020)، ومنها ما ركزت على موضوع الدروس الخصوصية بين مطالب التلاميذ ومسئولية الأساتذة كدراسة (قادري، 2017)، ومنها ما ركزت على أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر المدراء والمعلمين والطلاب، وأولياء الأمور وسبل الحد من انتشارها كدراسة (مرعلشي، 2012).

– ومن الملاحظ أيضا أن الدراسة الحالية ركزت على إقبال الأولياء على الدروس الخصوصية كآلية للدعم البيداغوجي، حتى وإن كانت هذه الدراسات السابقة مست نوعا ما جوهر إشكاليتنا، إلّا أن الدراسة الحالية تنفرد عن بقية الدراسات لكون موضوع بحثنا في حدود علمنا موضوع جديد لم يتناول من قبل الباحثين.

– كما اتفقت الدراسات السابقة والحالية مع نفس المنهج المتبع، وعينة البحث، والأدوات المستخدمة لجمع البيانات.

– كما أفادت الدراسات السابقة الباحثتان في بناء أدوات الدراسة، والتعرف على منهجية البحث المناسبة، ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة التي يمكن من خلالها الحصول على النتائج وتفسيرها.

## 3. الإجراءات المنهجية للدراسة:

### 1.3 حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالمجالات التالية:

– **المجال الموضوعي**: يقتصر البحث الحالي على معرفة فيما إذا كان إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية يعتبر كآلية لدعم البيداغوجي لدى الأبناء المتمدرسين.

– **المجال البشري والمكاني**: عينة من الأسر بولاية عين الدفلى

– **المجال الزماني**: أجريت الدراسة الميدانية نهاية شهر ديسمبر وبداية شهر جانفي من سنة 2022.

**2.3. المنهج المتبع**: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمنا المنهج الوصفي الذي يسعى إلى الوصف المنظم للحقائق وتشخيص الجوانب المتعلقة به، وتحليلها، وتفسير نتائجها.

**3.3. أدوات الدراسة:**

بغية جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة والوصول إلى نتائج موثوق بها بطريقة علمية صحيحة قمنا بتصميم استبيان حول دوافع إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية كآلية للدعم البيداغوجي لدى أبنائهم المتمدرسين، والذي يتكون من 18 عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وهي: المحور الأول خاص بمعلومات عامة خاصة بالأسرة، المحور الثاني خاص بدوافع إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية، والمحور الثالث خاص بالآثار المترتبة عن إقبال الأسر على الدروس الخصوصية، ويتم الإجابة عليها باختيار استجابة واحدة من ثلاثة اختيارات، وهي:(نعم، لا أدري، لا)، وذلك بإتباع الخطوات الآتية:

– مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

– الاستناد إلى مجموعة من المصادر والكتابات العلمية التي تناولت دوافع إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية.

– بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، والتحقق من مدى توفرها على الخصائص السيكومترية، بعد تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية التي قوامها 32 أسرة.

### 4.3 التأكد من توفر الخصائص السيكومترية للاستبيان:

للتأكد من توفر الخصائص السيكومترية للاستبيان المتعلق دوافع إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية كآلية للدعم البيداغوجي لدى أبنائهم المتمدرسين قمنا بعرض الاستبيان على خمسة أساتذة من ذوي الاختصاص لتحكيمه من حيث ملائمة فقراته لأغراض الدراسة ومدى صحتها اللغوية. فبعد الاطلاع على آراء وملاحظات الأساتذة المحكمين أسفرت نتائج التحكيم على حصول معظم الفقرات على درجة اتفاق بين المحكمين تزيد عن نسبة 90 %، كما اعتمدنا أيضا على الصدق البنائي للاختبار أو تكوينه (Construct Validity)، وذلك عن طريق حساب الاتساق الداخلي Internal Consistency لاختبار مدى تماسك مفرداته، وقدرت بـ 0.68** عند مستوى الدلالة 0.01، وهي قيمة دالة وتعبر عن صدق الأداة.

أما بالنسبة لثبات الاستبيان فقد تم استخدام معامل ألفا (α) لكرونباخ، وقدرت قيمة معامل الثبات بـ 0.70 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وهي تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي أي أن الاستبيان يكشف عن 70% لقياس دوافع إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية كآلية للدعم البيداغوجي لدى

أبنائهم المتمدرسين، الأمر الذي يعطي دليلا على استقرار مفهوم دوافع إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية والآثار المترتبة عنها في الدراسة الحالية.

### 5.3 الأساليب الاحصائية المستعملة في الدراسة:

من أجل معالجة البيانات تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط ومعامل ألفا كرونباخ لحساب الخصائص السيكومترية لأداة البحث، والتكرارات والنسب المئوية.

## 4. عرض نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها:

**1.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:** قصد الإجابة عن السؤال الاستكشافي ما هي أسباب التي تكمن وراء إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية؟ قمنا بجمع البيانات وتحليل النتائج حول دواعي إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية، توصلنا إلى نتائج التالية كما هي مبينة في الجدول:

**الجدول(01): يبين دواعي إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية**

| النتائج / الأسباب | التعداد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| صعوبة بعض المواد الدراسية | 10 | 25 |
| ضعف قدرات المتعلم | 05 | 12.5 |

| | | |
|---|---|---|
| كثرة المناهج وتدني التحصيل الدراسي | 12 | 30 |
| عدم وجود وقت كافي للاستفسار في الحصة | 03 | 7.5 |
| صعوبة بعض المفاهيم الموجودة في الكتاب المدرسي | 04 | 10 |
| التفاخر بالإقبال على الدروس الخصوصية | 06 | 15 |
| المجموع | 40 | 100 |

من خلال معطيات الجدول رقم (01) نلاحظ أن أعلى نسبة حظي بها المبحوثين اللذين يرون أن سبب الإقبال على الدروس الخصوصية هو كثرة المناهج وتدني التحصيل الدراسي للأبناء بنسبة قدرت بـ30 % خاصة مع الإصلاحات الجديدة التي شهدتها المدرسة الجزائرية، والانتقال إلى الجيل الثاني، وتغيير المقاربة من الأهداف إلى الكفاءات، مما جعل التلميذ يقبل على العديد من المفاهيم الجديدة في ظل التكنولوجيا المعاصرة والمناهج الجديدة، ولا يستطيع استيعابها بشكل جيد مما ينعكس سلبا على مستواه الدراسي، أما ثاني نسبة فقط حظي بها الأسر الذين يفيدون أن سبب إقبالهم على الدروس الخصوصية هو صعوبة بعض المواد الدراسية، وما يتضمنها من مقررات دراسية خاصة المواد العلمية، وما تحمله من رموز جديدة كالرياضيات التي أصبح الرمز فيها باللغة الفرنسية، وهذا ما صعّب الأمر على بعض التلاميذ الذين مستواهم متدني بنسبه بلغت 25 %، أما ثالث نسبة فقد قدرت بـ15 % وحظي بها المبحوثين اللذين يرون أنهم لابد أن يلقنوا أبنائهم الدروس

الخصوصية مثلما يفعل كل التلاميذ كون أن الجيران سوف يستهزؤون بهم إذا لم يُلحقوا أبنائهم بالدروس الخصوصية مثل أقرانهم، وحتى يظهروا لهم أنهم يسايرون موضة المجتمع التي تحث على الدروس التدعيمية، أما رابع نسبة قدرت بـ12.5 % وحظي بها التلاميذ ذوي الذكاء المحدود والذين يجدون صعوبة في فهم الدرس مع المعلم داخل القسم لذلك لابد من الدروس الخصوصية حتى يحسنوا من مستواهم، أما آخر نسبة 7.5 % فقد حظي بها المبحوثين اللذين يفضلون عدم الاستفسار عن ما لم يفهموه داخل القسم، ويخجلون من زملائهم لذلك يلجئون إلى الدروس الخصوصية لتدعيم مستواهم الدراسي.

**2.4 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:** قصد الإجابة عن السؤال الاستكشافي ما هي الآثار المترتبة عن دواعي إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية؟ من خلال جمعنا للبيانات وتحليل النتائج حول الآثار المترتبة عن الإقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية في ظل الإصلاحات الحديثة، توصلنا إلى نتائج التالية كما هي مبينة في الجدول:

**الجدول(02): يبين الآثار المترتبة عن إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية**

| النتائج / الآثار المترتبة | التعداد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| رفع دافعية الانجاز لدى تلاميذ المقبلين على الشهادة | 10 | 25 |

| | | |
|---|---|---|
| تساعد على حل الواجبات المنزلية | 05 | 12.5 |
| تسهل عملية المراجعة | 04 | 10 |
| زيادة فهم واستيعاب الدرس وتحسن الأداء | 12 | 30 |
| زادة الثقة بالنفس وخلق التفاعل في القسم | 06 | 15 |
| أخرى | 03 | 7.5 |
| المجموع | 40 | 100 |

من خلال معطيات الجدول رقم(02) المبينة أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة حظي بها المبحوثين الذين أقروا بأن التأثير الدروس الخصوصية على التلميذ تكون من أجل زيادة وفهم واستيعاب الدرس وتحسين الأداء بنسبة قدرت بـ 30 %، خاصة وأن الأولياء يرون بأن بعض الأساتذة غير مؤهلين للتدريس، وهم غير أكفاء لهذا المنصب خاصة الخريجين الجدد لذلك يسعون إلى الدروس الخصوصية خاصة مع الأساتذة اللذين يملكون خبرة في هذا المجال ولهم أقدميه في العمل، أما ثاني نسبة وقدرت بـ 25% وحظي بها المبحوثين الذين يرون أن الدروس الخصوصية ترفع دافعية الانجاز خاصة ممن يقبلون على شهادة التعليم المتوسط، فالدروس الخصوصية يعتبرونها فضاء واسع يستطيع بها التلميذ النجاح، أما ثالث نسبة قدرت بـ 15 % وكانت من نصيب الأسر الذين يرون الأثر في زيادة الثقة بالنفس، وخلق التفاعل في القسم كونهم يتلقون المعارف من قبل، أما رابع نسبة قدرت بـ 12.5 % بعبارة تساعد على حل الواجبات المنزلية، أما خامس نسبة بلغت 10 % بعبارة تسهل عملية المراجعة كون

أن التلميذ أخذ معارف مسبقة من الحصة داخل المؤسسة التربوية، وأخذ درسا تدعيميا من خلال الدروس الخصوصية، وبالتالي يستطيع المراجعة بسهولة للتحضير للامتحانات، أما آخر نسبة قدرت بـ 7.5 % وكانت للتأثير السلبي للدروس الخصوصية، والذي أقربه بعض الأسر بالرغم من دفع أولادهم على الإقبال على الدرس الخاص كونها تستنزف أموال الأسرة، مما يؤثر سلبيا على مخطط التنمية الرسمية حيث تشترك هي والعديد من الظواهر الأخرى في نقاط كثيرة مثلاً كالإنفاق في سبيل الهواتف النقالة، والواجبات السريعة الجاهزة التي لها دور في إضعاف الدخل وادخار الأسرة خاصة إذا كان لا يستفيد التلميذ من الدروس الخصوصية بسبب طريقة المدرس الخصوصي، والذي يكون همه الوحيد هو كسب المال. كما أن للدروس الخصوصية آثر سلبية على المجتمع واستنزاف موارده البشرية، وتشابك العلاقات الاجتماعية نظرا لعدم رسمية هذه الدروس، وعدم وجود تخطيط محكم، وقد يؤدي إلى وجود طبقة جديدة من المنتفعين من هذه الظاهرة وربما يتطور المرء إلى وجود المؤسسات خاصة بتنظيم هذه العملية، كذلك تجعل الدروس الخصوصية المتدرس اتكالي وتحجم قدرته العقلية.

**3.4 عرض ومناقشة الفرضية الأساسية:** قصد الإجابة عن التساؤل هل إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية يعتبر كآلية للدعم البيداغوجي لدى أبنائهم المتمدرسين؟ من خلال جمعنا للبيانات وتحليل النتائج حول هذا السؤال، توصلنا إلى نتائج التالية كما هي مبينة في الجدول:

**الجدول(03): يوضح إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية يعتبر كآلية للدعم البيداغوجي**

| النتائج / الإقبال | التعداد | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| **نعم** | 32 | 80 |
| **لا** | 08 | 20 |
| **المجموع** | 40 | 100 |

من خلال معطيات الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة قدرت بـ 80 % وحضي بها المبحوثين الذين أقروا بأن إقبال الأسر الجزائرية على الدروس الخصوصية يعتبر كآلية للدعم البيداغوجي لدى أبنائهم المتمدرسين ، والتي حظيت بنسبة قدرت بـ80 % فحين 20 % من الأسر لا يستطيعون الإقبال على الدروس الخصوصية بسبب ضعف دخلهم وسوء أمورهم الاقتصادية. فإقبال الأسر الجزائرية بكثرة على الدروس الخصوصية يرجع لعدة أسباب: أسباب تعود إلى المتمدرس كضعف التأسيس بعض المواد، وكراهيته للمادة أو المدرس أو المدرسة، بالإضافة إلى كثرة الغياب، والإهمال، وعدم تنظيم الوقت والاتكالية، وعدم الاعتماد على النفس خاصة مع انتشار تقليد الأقران، والشعور بالخوف في الامتحان، وكذلك اختلاف قدرات التلاميذ وطاقتهم، وعدم الاهتمام والانتباه أثناء إلقاء الدرس، وهذا ما يدفع الأولياء للإقبال على الدروس الخصوصية كآلية لدعم النجاح البيداغوجي لأبنائهم.

وقد ترجع لأسباب تعود للمعلم والتي تؤدي بالمتعلم إلى اللجوء للدروس الخصوصية كعدم قدرته على الاستيعاب، خاصة إذا كان المتعلم بطيء الفهم ونفوره من الأستاذ إذا كان يعامله بطريقة سيئة بسبب ضعفه في مادة معينة، أيضا فإن رغبة الآباء في نجاح أبنائهم يدفعونهم إلى أخذ دروس خصوصية من أجل تدارك النقص وهي آلية لدعمهم البيداغوجي. وقد تكون أسباب تعود إلى الأسرة في حد ذاتها كالمشكلات الأسرة المالية، والاجتماعية، والأسرية والتدليل، ضف إلى ذلك تكليف الأبناء بأعمال كثيرة ومرهقة في البيت أو المباهاة بين الأسر ودخول الدروس الخصوصية ضمن هذا المجال، كذلك يعد غياب أحد الوالدين أو كلاهما من بين أهم الأسباب التي تجعلهم يسجلون أبنائهم في دروس خصوصية، وكثرة انشغالاتهم وقلة متابعتهم لأبنائهم أثناء القيام بعملية المراجعة، وغياب التواصل بين الأستاذ والأولياء، أيضا رغبة الآباء بضمان نجاح أبنائهم مهما كانت التكاليف حسب ما تؤكده دراسة (قادري، 2017).كما تعد الدروس الخصوصية إحدى الظواهر التي عرفت تنامي حاد في المجتمع الجزائري، فقد أضحت ملازمة للمنهاج التربوي في مختلف المستويات والأطوار، فقد أصبحنا نرى عائلات جزائرية حتى وإن كانت محدودة الدخل تدفع أبنائها بقوة للحصول على مستوى تعليمي جيد تعززه الدروس الخصوصية. وأن الأسرة الجزائرية على وجه الخصوص تعيش حالة من القلق والتوتر على الأبناء الأقل تحصيلا، ولا يجدون منفذا إلا عن طريق اللجوء إلى الدروس الخصوصية كعلاج لظاهرة الرسوب

على اعتبار أنها تعالج قصورا طبيعيا في التحصيل حسب ما أكدته دراسة (طلحة، 2015).

وفي ظل تفشي وباء كورونا على سبيل المثال لا للحصر لاحظنا أن التلاميذ كانوا يدرسون نصف البرنامج الدراسي، ما يحدث اختلالا كبيرا في مختلف المواد، خاصة المواد العلمية لترابطها مع بعض خاصة وأنّ المناهج الدراسية مترابطة مع بعضها، فالتلاميذ لا ينهون المقرر الدراسي للمستوى الذي يدرسونه، ما يصعب عملية الاستيعاب خلال السنة المقبلة بعد انتقالهم إلى المستوى الأعلى، الشيء الذي جعل من المدرسة محل نفور بدل أن تكون محل جذب واستقطاب، فالأولياء من حقهم أن يبحثوا عن بدائل وفضاءات رحبة لمساعدة أبنائهم لاستيعاب الدروس والتفوق في الامتحانات، ومن هذه البدائل الدروس الخصوصية التي أصبحت أمرا محتوما وواقعا لابد منه وآلية يعتمد عليها الأولياء لتحسين مستوى أبنائهم الدراسي.

## 5. خاتمة:

يبدو أنّ الأسر الجزائرية رفعت الراية البيضاء اتجاه ظاهرة الدروس الخصوصية، بعد أن لاحظنا تجذرها في المجتمع بشكل لم تبلغه حتى الدروس النظامية، فتحولت الآن إلى مدرسة موازنة قائمة بذاتها وأحيانا يمكن اعتبارها المدرسة الأولى حتى صارت

تتحكم في مسار المتعلمين في كل الأطوار، وفي كل المواد باستثناء الفنية والخاصة بالتربية البدنية. ولم يعد الأساتذة يجدون أي حرج في الجهر بممارستهم للدروس الخصوصية حيث الطلب عليها أكثر من العرض بالرغم من دخول أشخاص في مجالات مهنية أخرى مثل: الهندسة والطب و المحاماة على نفس الخط، وحتى البطالون من الطلبة الجامعيين ومن أصحاب مستوى النهائي، صاروا يمارسون هذه المهنة الممنوعة في ظاهرها والمباحة من طرف الجميع، بدليل أن الطمأنينة التي يشعر بها ممارسوها تكمن في نوعية الزبائن الذين يقدمون لهم الممنوع، إذ أن كل الولاة وكل مديري التربية وحتى الوزراء وكبار المسؤولين وأولياء الأمور يخضعون أبنائهم لهاته المدارس كل حسب إمكاناته، بحث عن مستوى أعلى بحجة أن مستوى التعليم العمومي انهار تماما منذ سنوات وإلى غاية اليوم.

في هذه الدراسة نحن لا نمانع أن تكون الدروس الخصوصية كآلية للدعم البيداغوجي موجودة في المجتمع، ولكن بشرط أن تكون مفيدة وايجابية وتعلو به، وأن تكون مهنة المعلم بمستواها الأخلاقي الكبير وينطبق عليها ما ينطبق على غيرها من المظاهر الاجتماعية كون لها سلبيات وإيجابيات، في حين أن الدروس الخصوصية لها القواعد مثل تحسين المستوى الدراسي، وتحسين النتيجة الكلية طويلة من العام الدراسي، من جهة أخرى نجد أن لها سلبيات لعل أهمها الإخلال بمبدأ تساوي الفرص في التعليم، حيث أن التلميذ المقتدر ماليا هو فقط من يمكنه الحصول على الدروس الخصوصية، وما تمثله من خدمات تعليمية متميزة يحرم منها غيره من المتعلمين الغير

مقتدرين على الرغم من إمكانية أن يكون هؤلاء أفضل منه في القدرات والمهارات الفردية.

## 1. 6. قائمة المراجع:

2. *www.modarissi.com* .modarissi. (02, 2021). تم الاسترداد من
3. H. A Dang .(2006) . *The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam, Working version* USA: Department of Applied Economics, University of Minnesota
4. جريدة الشروق أولاين الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الانسان. (16 أفريل, 2018). *قطاع التربية يعيش أزمة خانقة بفشل الإصلاحات*. تاريخ الاسترداد 15 جانفي, 2023، من جريدة الشروق أولاين: https://www.echoroukonline.com
5. حليمة قادري. (2017). الدروس الخصوصية بين مطالب التلاميذ ومسئولية الأساتذة، دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الثانوي. *مجلة دراسات وأبحاث، 8(26)*، 238-253.
6. خالد الرشيدي. (2004). *أسباب انتشار الدروس الخصوصية في الأردن*. الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.: رسالة ماجستير غير منشورة.
7. صليب مجدي. (2004). الدروس الخصوصية وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى طلاب التعليم الثانوي الفني. *أطروحة دكتوراه*. عين الشمس، القاهرة.: كلية البنات.
8. صونيا قاسمي. (2020). دور العوامل المدرسية في إقبال تلاميذ المرحلة المتوسطة على الدروس الخصوصية في ظل إصلاحات الجيل الثاني دراسة ميدانية. ، *مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 31، العدد 02*، 141-154.

9. محمد عابد الجابري. (1994). ، *الخطاب العربي المعاصر*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
10. مسعود طلحة. (2015). الدروس الخصوصية، الأسباب، الممارسة، العلاج. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، العدد 12*، 270 - 333.
11. نادي الحربي. (2014). *الدروس الخصوصية*. الرياض: الدار العربية للطباعة والنشر.
12. نسيبة مرعلشي. (2012). - مرعلشي، نسيبة(2012)، أسباب تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية من وجهة نظر (المدراء، المعلمين، الطلاب، أولياء الأمور) وسبل الحد من انتشارها. *مجلة الفتح، العدد 50*، 177- 202.
13. يوسف السيد العربي. (2016). الدروس الخصوصية المشكلة والعلاج. جامعة القاهرة، الإسكندرية.: أطروحة دكتوراه غير منشورة.

# الشخصية العجائبية في الحكاية الشعبية كتاب قالت عجيبية اساطير تهامية اختياراً

ا.د. ضياء غني العبودي م.م. فرقان عبد الكاظم

جامعة ذي قار / كلية التربية للعلوم الانسانية / العراق

thyambc@yahoo.com

**تاريخ الاستلام: 2022/12/19 تاريخ القبول: 2023/06/24 تاريخ النشر: 2023/06/30**

الملخص:

تؤدي الحكاية الشعبية دوراً مهماً في الحفاظ على التراث الشعبي، فهي تعد جزءاً منه كونها تمثل وثيقة مهمة بما تنطوي عليه من قيم مهمة، فتقوم بنقلها إلى الأجيال بأمانة، فضلاً عما تحمله من مبادئ اخلاقية، واجتماعية، وتاريخية وتجارب بشرية ومعاني سامية ، وأن المحافظة على التراث الشعبي، من أهم ما يمكن على الأمم أن تعتني به؛ لأنَّه يمثل انعكاساً حقيقياً لثقافتها، من هنا حاولنا الوقوف على الجانب العجائبي في هذه الحكايات متخذين من كتاب ( قالت عجيبية اساطير تهامية ) مجالا للبحث ، وتحديدا دراسة الشخصية العجائبية من خلال فعلي الأنسنة والأمتساخ ، معتمدا على المنهج التحليلي لبيان دور العجائبي في اضفاء الجوانب الجمالية على تلك الحكايات.

**الكلمات المفتاحية** ( الحكاية ، الشعبية ، الشخصية ، الانسنة ، الامتساخ )

ص111 – ص 134

ا.د. ضياء غني العبودي
م.م. فرقان عبد الكاظم

الشخصية العجائبية في الحكاية الشعبية كتاب قالت عجيبية اساطير تهامية اختياراً

**Abstract:** The folk tale plays an important role in preserving the folklore, as it is considered part of it as it represents an important document with the important values it contains, so it faithfully transmits it to generations, in addition to what it carries of moral, social, and historical principles, human experiences and lofty meanings, and that preserving Popular heritage is one of the most important things that nations can take care of. because it represents a true reflection of its culture, From here, we tried to stand on the miraculous side in these tales, taking from the book (She said the wonders of Tihama legends) a field of research, specifically the study of the miraculous personality through the act of humanization and dirtiness, relying on the analytical approach to explain the role of the miraculous in imparting aesthetic aspects to these tales

Keywords (tale, popular, personality, humanization, filthiness)

ا.د. ضياء غني العبودي
م.م. فرقان عبد الكاظم

## العجائبي في الحكاية الشعبية

إنَّ العجائبي هو التردد والحيرة والاندهاش يعتري الشخص أمام شيء غير مألوف، فهو الذي يتحقق على قاعدة الحيرة المشترك بين الفاعل (الشخصية) والقارئ حيال ما يتلقانه، إذ عليهما أن يقررا ما إذا كان يتصل بالواقع أم لا كما هو في الوعي المشترك[1]، فالعجائبية بما تقدم من خيال مجنح ومغامرات ومصادفات تمنح فرصة للهروب من الواقع" لكن الهدف والغاية من الهروب يتراوح بين تحقيق الأمنية والإثارة ومجرد الاستماع"[2]، فهي " وسيلة للتخلص من التصورات والمفاهيم المعتادة بيد أنَّ الغرض من وراء هذا الهروب هو تبيان الضيق وكبت الأنفاس والرّعب التي يتميز بها عالمنا الانساني"[3]، وبذلك أصبحت العجائبية هي الطريقة المثلى لتكسير القوالب الواقعية الضيقة والبحث عن طرائق للترميز بهدف تمرير الانتقادات الاجتماعية والدينية[4]، فالسرد يعد تعبير عما في الواقع من تناقضات وصراعات يعجز الانسان عن مواجهتها وحسمها لصالحه، هو يزحزح بتعبيره الأدبي ما يحدث في الواقع إلى عالم الخيال ليضعها موضع تأمل وتدبر من قبل المتلقي[5]، فالبنية السردية العجائبية شأنها شأن أي عمل سردي استولدتها الظروف وصقلتها الموهبة، وشحنتها الروافد الثقافية، والتجارب الحياتية للراوي، فاتسعت البنية السردية واصبحت جلبابًا فضفاضًا قادرًا على اخفاء ذواتنا وأهدافها ومغازيها المحاصرة بضغط القوانين، فتعد أجواء العجائبية وسيلة عملية للكشف عن اهتمامات الشخصية وعواطفها التي يمكن أن تتستّر، وتتبدّل في بنيات يحكم فيها العرف أو الروابط الاجتماعية[6]، فالعجائبية ميزة خاصة تجعل السرد" يقوضّ البنى والخطابات... التي تمثل الآخر عن طريق اختراقها فنيًا

ورؤيويًا وعد الاستسلام لسلطانها المهيمن على الوعي الاجتماعي"[7]، وبالتالي يتستر وراء أقنعته اللاواقعية من أجل حماية نفسه وحماية مبدعه من فتك السلطة، فيتمكن الأديب من اتقان لعبة القفز بين عالمي الحقيقة والخيال[8]، فإن الراوي يلجأ إلى عالم الخيال والجن والغول لتكسير " الرتابة التي هيمنت على ذاتية القارئ طويلًا، بخلق غرابة مقلقة والنفاذ إلى الشعور والذاكرة وتفتيتها إلى ذرات مرتبكة"[9]، فالسرد العجائبي يعد من الأشكال الجديدة التي خلقت وخرقت واقعية السرد التي ظهرت نتيجة تلاقح الثقافات الموروثة والمكتسبة، فقد أسهمت في خلق نص حكائي زاخر بالدلالات ومفعم بالإثارة، فهو عالم آخر غير العالم الطبيعي، يتعلق بالفوضى الساخرة، تتنفس برئات عدة، الفلكلورية والاسطورية والخيالية. ويبقى التراث العربي ومنها الحكاية الشعبية تزخر في توظيف الخيال والخوارق والغول والجان، لأنها نابضة بالحياة لروعتها ومتعتها لدى القارئ، فالحكايات الشعبية التي تتخللها العجائبية تكون نصوصها معتمدة على تلك الأنماط" الضاربة الجذور في تراثنا السردي، تعزى فيه الأقوال والأفعال إلى الحيوان"[10] بحيث تكون قناعًا "يشف عما وراءه، ورمزًا يؤمن إلى المرموز إليه"[11]، ويقول تودوروف في تعريف العجائبي هو" التردد الذي يحسه كائن لا يعرف غير القوانين الطبيعية، فيما يواجه حدثًا (فوق) طبيعي حسب الظاهر"[12]، أي أنَّ هناك قوانين جديدة غير مألوفة فلا بد من قبولها في تفسير الظواهر الطبيعية، فيعتمد السرد فيه على " تداخل الواقع والخيال، وتجاوز السببية وتوظيف الامتساخ والتحويل والتشويه ولعبة المرئي واللامرئي، دون أن ننسى حيرة القارئ بين عالمين متناقضين: عالم الحقيقة الحسية وعالم التصوّر والوهم والتخييل، فهذه الحيرة هي التي توقع المتقبلين حالتي التوقع المنطقي والاستغراب

غير الطبيعي أمام حدث خارق للعادة لا يخضع لأعراف العقل والطبيعة وقوانينهما"[13].

إنَّ تراثنا العربي زاخرًا وغنيًا بكنوز الخوراق والحكايات الشعبية الغريبة العجيبة التي مثلت الابداع والتشويق في السرد العربي وذلك من خلال الشخصيات التي قامت بتلك الخوارق والأحداث التي قامت بها من حيث الامتساخ والتحول والمكان التي دارت فيها الأحداث فشكلت بذلك بناء سردي متكامل معالجًا للواقع ومشوقًا لدى القارئ.

**الحكاية الشعبية:**

تؤدي الحكاية الشعبية دوراً مهماً في الحفاظ على التراث الشعبي، فهي تعد جزءاً منه كونها تمثل وثيقة مهمة بما تنطوي عليه من قيم مهمة، فتقوم بنقلها إلى الأجيال بأمانة، فضلاً عما تحمله من مبادئ اخلاقية، واجتماعية، وتاريخية وتجارب بشرية ومعاني سامية، و" ليست الغاية من تدوين الحكايات إحياؤها، وإنما حفظها وتوثيقها...فذلك يتيح إمكانية توظيفها في أشكال جديدة... فتكون لها أهمية وقيمة"[14]، فتتمتع بالحفاظ على المغزى الاخلاقي، فالحكاية تنحو دائماً نحو التفائل وينتصر في الخير على الشر وتعلو فيها قيم العدالة على دوافع الظلم، فلكل "أمة تراثها الذي يعبر عن كينونتها وهويتها الخاصة، وهو مظهر من مظاهر إنجازها...فقد حرصت الأمم على جمع الموروث الذي يمثل شكلاً من أشكال التاريخ... فتعد الحكاية الشعبية منتجاً جمعياً تراثياً يعبّر ـ بصورة، أو بأخرى ـ عن المجتمعات وتكوينها البكر؛ مما يجعلها أكثر قابلية للبحث من منظورات أنثروبولوجية، ونفسية

وتاريخية، فالتشكيل الجمعي قد جعل من الحكاية نصاً مائزاً، تتوارى خلفه أصوات متعددة، تصوغه، وتتناقله من جيل إلى جيل، غير أنَّ الحكاية تبقى هي الحكاية، على الرغم من التقادم الزمني وتعدد الرواة واختلاف المنظورات، فضلاً عن السياقات التي تحظر فيها"[15]، ومن ذلك نستنتج أن المحافظة على التراث الشعبي، من أهم ما يمكن على الأمم أن تعتني به؛ لأنَّه يمثل انعكاساً حقيقياً لثقافتها[16]، فالتراث هو الجزء الأكبر الذي يضم الأدب الشعبي و " ليس الأدب القديم، وليس مؤلفات الأجداد فقط، بل إنَّه التراث الذي يعيش في ثقافة الشعب ( أياً كان) ككلّ متكامل، فالجزء الأكبر من التراث يعيش في الحياة الشعبية لجماعة ما، التي لها ثقافة مميزة، هي الثقافة الشعبية، تمييزاً لها عن الثقافة الرسمية المكتوبة"[17].

فهي تمثل الأشكال الحكائية التقليدية فـ " تضم الحكايات الخرافية المحسمة لرغبات الشعوب البدائية، إلى جانب الإبداع القصصي المعتمد على قدكبير من التقنية المحكمة، مثل حكايات "ألف ليلة وليلة"... وتشمل الملاحم الشعبية التي تحكي صور البطولة، إلى جانب حكايات الحيوان، والحكايات الوعظية والتعليمية، والاجتماعية، وأهم مقوم للحكاية الشعبية، هو أنها تقليدية، تغلب عليها صفة الانتقال المباشر من شخص إلى آخر، عن طريق الترديد أو الانشاد أو الرواية، فالأصل أنها شفاهية، فهذا الجنس الأدبي شائع في العالم كله، ويكاد يتماثل في صفاته ومقوماته"[18]، فهي من أقدم أنواع الحكايات في العالم " وهي المنبع الأول لأغلب الحكايات، وقد مرت بتطورات عديدة للأحداث التي مرت على الشعوب"[19]، فتكون فيها الطرفة والجاذبية والفكاهة هي" تلك الصفة في العمل أو في الكلام أو الموقف أو في الكتابة التي تثير الضحك لدى النظارة أو القراء"[20].

والحكاية الشعبية في مفهومها الواسع والشامل سياق أحداث واقعية حقيقية أو خيالية دون الالتزام بأسلوب معين في الحكي تختلف من فرد لآخر من حيث الطريقة التي تسرد بها الأحداث، فهي تتضمن مجموعة من الأحداث والأخبار والأفعال والأقوال سواء كانت حقيقية أو خيالية، مأخوذة من الواقع الذي يطلقه الفرد أو المبدع الشعبي ليصور الأحداث التي تشكلت في مخيلته ويريد سردها في قالب فني حكائي لإضفاء نوع من المتعة والتشويق على الحكاية ليستمتع بها المتلقي[21]، فهي محاولة استرجاع أحداث بطريقة خاصة ممزوجة بعناصر كالخيال والخوارق والعجائب ذات طابع جمالي تأثيري نفسياً واجتماعياً وثقافياً، وهناك رأي آخر يقول: إنها" العنصر القولي في ثقافة الإنسان أياً كان موطنه تمثل بقايا المعتقدات الشعبية، وبقايا التأملات الحسية، وبقايا الخبرات الوجدانية"[22].

إن الحكاية الشعبية لها سمات تميزها عن غيرها منها: إنها تتميز بالعراقة فقد كانت موجودة من أزمان قديمة تنتقل بحرية من شخص إلى آخر، فهي نص لا نعرف مؤلفه فيتم تناقلها شفاهياً عن طريق الراوي فيرويها كما يسمعها أو يضيف إليها شيئاً من عنده، وكذلك تمتاز بالواقعية فهي " تحملنا على الاعتقاد بأن ما تحكي عنه إنما هو واقع نعيشه"[23]، وهذه الواقعية لا تتعارض مع اشتمال الحكاية الشعبية على تصوير السحر فعلى الرغم من أنَّ الإنسان في الحكاية الشعبية "يؤمن بالسحر وبأثره الفعال في حياته؛ فإنَّه مازال ينظر إليه بوصفه قوة منعزلة عن حياته الواقعية"[24]، وقد تصور الحكاية الشعبية العالم المجهول فهذا العالم يجذب الإنسان إليه ويود معرفته لكنه يرتد إلى عالمه الواقعي، لأنَّه ينتمي

إلى ذلك العالم المعلوم[25]، وتتميز أيضاً باستهلال خاص وصلب وذروة وخاتمة، فمن عبارات الاستهلال لدى النساء: "كان يا كان، قلنا وقلكم"، وتستعمل لهجة خاصة في الحكاية ونبرة صوتية مؤثرة، ولا تبيح الحكاية الشعبية للراوي أن يستخدم ألفاظاً خادشة للحياء فلعل شعور الجماعة الشعبية بواقعية الحكاية فبعضها حدث واقعي، وأنها تنتمي إلى عالمهم انتماءً حقيقياً، فهي تميل إلى التعلم وغرس القيم ـ لعل ذلك كله هو المانع من ذلك، إلَّا إنهم أباحوا لأنفسهم استخدام الألفاظ المغرقة في الخيال والفكاهة والسخرية وذلك لتشويق الجمهور وجذب الانتباه[26]،ولها سمة تميزها عن بقية ألوان الأدب الشعبي من حيث الشكل والمضمون فهي تتميز" بالبساطة والتعبير والإيجاز في المعنى"[27]، فإنَّ الحكاية الشعبية تمثل واقع الإنسان الذي يعيشه وتترجم فلسفته في الحياة وما يمر فيه من تجارب وأحداث، وكذلك تتسم بحضور الموتيفة الاسطورية وهذه الموتيفات تتصل بمضمون الحكاية أكثر مما تتصل ببنائها الفني، وإنَّ روح المبالغة التي حملتها الحكايات سمة شعبية تفرضها طبيعة القاص نفسه، فالمخيلة الشعبية بما تمتلكه من تراث ملموس في البطولة والمغامرة والشجاعة والإيثار أسبغت على الصفات البشرية سمات الخرافة والسحر فضلاً عن الموروث الميثولوجي بما فيه الملاحم والبطولات تؤدي دوراً فعالاً في رسم ملامح المبالغة وصيغها الشعبية، ومفرداتها الحياتية التي تدل عليها تلك الموتيفات[28]، وكذلك "تحتوي على شيء من الصفة الأسلوبية وعلى محاكاة الواقع الاجتماعي المؤلم، والتعويل على الأقدار في حل معضلات الحياة اليومية... وإنَّ هذه الأسلوبية من تأثيرات ألف ليلة وليلة فمعضم الحكايات تحاكي حالات أبطال وحوادث سبق وإن ظهرت في الليالي"[29].

وهناك أنواع عدة للحكاية الشعبية تتميز بها عن غيرها، " بحسب موضوعها، أو طولها، أو بنائها، أو غايتها، كالحكايات الدينية، وحكايات الجن والعفاريت، وحكايات السحر والخوارق، وحكايات الانتقاد الاجتماعي، وحكايات الحيوان، وحكايات العظة والاعتبار، وحكايات الفكاهة والتندر، وكالحكايات الطويلة، والحكايات القصيرة، والحكايات القصيرة جداً، وكالحكايات ذات القصة الواحدة، والحكايات ذات القصتين، أو الأكثر من ذلك، متداخلة، أو متفرعة، أو متلاحقة، وكالخاصة بالأطفال، وحكايات الكبار"[30].

**الشخصية العجائبية:**

تعد الشخصية العجائبية من أهم مكونات الحكاية الشعبية العجائبية، وإن أهميتها تكمن في كونها جزءًا مهمًا في بناء باقي الأجناس و الأنواع الأدبية التي تغترف منها الحكاية الشعبية، والعجائبي لم يعد مقتصرًا على تكرار التجارب السابقة بل أصبح التجريب سمته البارزة في " تكسير قوالب الواقعية الضيقة، والبحث عن طرائق للترميز وتمرير الانتقادات الاجتماعية والسياسية والدينية"[31]، فهي تمثل القطب" الذي منه ينطلق الحدث فوق الطبيعي، وعليه يقع ؛ أي أنها إحدى المكونات الأساسية في تحديد الفانتاستيك من خلال المميزات الخلافية، والمتجلية في الأوصاف والسلوك النسبي والمادي والأفعال المتجسدة انطلاقًا من الحركات والأقوال"[32]، ويمكن القول إنَّ الشخصية السردية بكل تجلياتها ماهي إلّا عنصرًا تخييليًا يتواشج أو يتقاطع مع مفهوم الشخصية الواقعية وفق الرؤية

الفنية التي تتحكم في النص السردي[33]، فالشخصية العجائبية تحقق " التنوع عن طريق التحول والامتساخ وتستطيع أن تكون نباتًا أو جمادًا كما تستطيع أن تكون روحًا لا مرئية"[34]، فإنَّ اهم السمات التي تؤديها تلك الشخصية هي التكثيف والتوسم بالغرابة والخرق والعجائبي، وهذا يخلق شخوص مقابلة للشخوص المألوفة، وهذا كله يؤدي إلى أنَّ الشخصية العجائبية لا تقوم فقط بالتعارض مع الشخصية الطبيعية ولكن التحول والامتساخ، ساعدت على اثراء وتنوع الشخصيات والأحداث العجائبية السحرية، التي تميزت بالتحولات الخارجية، بسبب مبالغة تلك الشخصيات بأشكالها العجيبة المختلفة عن المألوف، فهذه الامتساخات تحدث الدهشة أو تحولات داخلية تتعلق بتموجات الداخل النفسي، والذهني وعالم اللاوعي المظلم، وما يفرزه ذلك العالم من تحولات.

إنَّ الشخصية العجائبية تختلف عن الشخصيات الأخرى لتفردها" بخصائص ومكونات فوق الطبيعية تعزلها عن المألوفية، فإنَّ أدوار هذه الشخوص تجيء عجائبية"[35]، فالحدث العجائبي لا يكتمل إلّا بتحقيق الحيرة والتردد، وقد تجلت الشخصية العجائبية في الحكايات الشعبية التهامية.

**الشخصية المؤنسنة:**

هي الاختلال الإمكاني من حيث الشخصية وعلاقات الحضور والغياب التي تطرأ عليها، فالأنسنة تقوم على تحول الجماد أو النبات إلى انسان وليس بالضرورة أن يكون التحول جسديًا فقد يكون التحول بالنطق أو بالوعي، إذ يتحول وعي النبات والحيوان من وعي غريزي إلى وعي تحليلي انساني، كذلك النطق الذي يميز الانسان عما سواه، فالأنسنة: غياب ذات غير واعية ولا ناطقة وحضور أخرى ناطقة وواعية(36).

تعد الشخصية المؤنسنة :"كل شخصية تدخل في إطار غير العاقل، لكنها تتصرف تصرف الإنسان، أي تصرفًا عقلانيًا، وتظهر في السرد والوصف والحوار بوصفها فاعلًا، وتمتلك دورًا محددًا حين ترد راويًا ومرويًا له، وهي تشكل لحمة المبنى الحكائي أو تكون جزء منه"(37)، وظهرت الشخصية المؤنسنة في حكاية (**خطر بن مطر**): "... **وفي اليوم الثاني من ولادتها رأت الغراب فوق (قرعينة) العشة بمنقاره كيس (فلته) فوقها, تناولت المرأة الكيس وفتحته فإذا به مليئًا بالذهب, واللؤلؤ, فتضاحكت وهي تنظر إلى الغراب وقالت له: هذه هديتك لخطيبتك**..."(38)، إذ أنَّ الراوي في النص الحكائي يضفي الأنسنة على الشخصية الحيوان" الغراب" فيكون الغياب للذات غير الواعية للغراب وتحولها إلى ذات ساردة وواعية، فغابت الذات اللاواعية وحضرت الذات واعية بلعبة التحول والأنسنة، فالغراب يقوم بما يقوم به الأنسان من خلال إحضار هدية للبنت وهو " الكيس" مليئًا بالذهب واللؤلؤ، "فالاختلال والاختلاط بين ما هو حيواني، وبين ما هو إنساني، بين ما هو غير مفهوم

ومتلبس من الجسد بماهم لغز فيه، يجعل تصوره المقلوب والمشوّه" ما يميز العجائبي ومن أهم موضوعاته.

وفي حكاية (حجاز بن مرجاز صاحب الحصن الزجاج) يتجلّى الحوار الخارجي على لسان الحيوان: " ... **فإذا ثلاث حمامات مستقرّات على أغصان الشجرة، وقبل أنْ تفكر في هشِّها سمعت واحدة منها تحدّث الحمامتين الأخريين: ما سمعتم ما جرى لحجاز بن مرجاز؟**

**فقالت الحمامة المجاورة لها: ما له؟**

**فقالت الحمامة: مسكين (كذا)* من جرح أخذ جناحه كلَّه وما هي إلَّا أيام ويطلع منه الدود ويموت، ويقولوا خلاص وجهوا وجه ناحية شروق الشمس.**

**قالت الحمامة الثالثة: احمدي ربك أنَّه ما أحد يدري أننا دواه من كلّ شيء.**

**فقالت لها الحمامة الأولى: إيه والله، فالعجوز اللي سحرته وزّعت سحرها بيننا، كلّ وحدة منا شايلة جزء.**

**قالت الحمامة الثالثة: ولو أبوه يعرف أننا دواة لأرسل كلّ مملكته يدوروا علينا...**

**قالت الحمامة الثانية: حتى لو لقونا ما أحد يعرف أن لو تمرّغ بدمنا وتبخّر بريشنا وأكل لحمنا ...**

**قالت الحمامة الأولى: الحمد لله ما حد عارف ومين حيلقانا ونحن كل يوم في بلد؟"**[39]، فالشخصية الحيوانية المؤنسنة تدخل في علاقات الحضور والغياب وذلك بغياب الذات الحيوانية إلى ذات مؤنسنة تمارس أفعالًا إنسانية وبوعي كبير فالحوار الخارجي الذي دار بين الحمامات قد عالج قضية إنسانية من خلال الشخصية العجائبية وهي إضفاء أحد صفات الأنسنة على الطيور فقد شكلت الشخصيات دورًا مهمًا من خلال توظيف الحدث العجائبي من خلال فعل النطق والحكي، فقد حاولت الذات العجائبية الإفلات من خلالها من ربقة الواقع الذي لا يحتمل. فبرز الحوار الخارجي بين الحيوانات؛ ليسهم في تطور الأحداث والسير بها إلى نهاية الحدث، في لغة يسيرة، يغلب عليها الألفاظ ذات طابع العامي، وتقترب من الواقعية والصدق، وهذا الحوار قاد الشخصية – الأميرة الصغيرة – إلى إيجاد الحل لتداوي شخصية البطل – حجاز بن مرجاز – معتمدًا على ما يعرف بالأنسنة للطير، وكما هو معروف إنَّ العلاقة بين الإنسان والطير قديمة، وكثيرًا ما يلجأ الكُتَّاب إلى إنطاق هذه الطيور، من أجل الحصول على الموعظة والحكمة، والأنسنة مصطلح نقدي قائم على تحويل الجمادات والحيوانات إلى كائنات بشرية تعقل وتشعر، وقيل هي " إقامة الجماد مقام الناطقين "[40]، في محاولة لإثارة عواطف المروي له.

وفي حكاية أخرى يؤنسن النبات: **"سأذهب للبحث عن الماء فإذا نادى عليَّ أبي فردي عليه، فأخذ يبحث عن الماء، وبعد لحظات ارتفع صوت والده إذ نادى عليه صائحًا: يا صاحب العصا**

**قلي من عصى**

**فردّت عليه العصا قائلة:**

**العطش قاتل**

**وابنك سائل..."**[41]، وتتجلى شخصية " العصا" فنجد أنَّ الراوي يؤنسن النبات، إذ تغيب الذات الصامتة غير المعبرة إلى ذات ناطقة تجيب على والد الفتى بلسان بشري يماثله في السلوك والفعل وفي النطق وزجت بها الحياة اليومية للإنسان بأسلوب ابداعي يثير خيال المتلقي ودهشته وكذلك ساعدت على المتعة والترفيه.

**الشخصية الممتسخة:**

إن المسخ يعني غياب صورة التجسد وحضور صورة أخرى، فتعمل على" تغيير أهم عناصر الهوية، هوية الكائن الإنساني( الجسد، الوجه، الحركة، المشي، النطق والكلام) مما يثير الاستغراب. إنَّ الشخصية هنا تفتقد بشكل فجائي هويتها ككائن إنساني وتتحول إلى كائن جديد بهوية مغايرة غريبة ومقلقة"[42]، إنَّ الشخصية الممتسخة في الحكاية الشعبية مجرد " رموز أو أصوات أو ضمائر، فالشخصية بلا أبعاد أو ملامح أو هي ذات متحولة أو منقسمة على نفسها أو

مفتتة إلى ذوات متعددة وهو ما يدل على اهتزاز منظومات القيم وانزواء الإنسان وتهميشه وتلاشي الفعل البشري وغموض المصير الإنساني"[43]، فالمسخ إما أن تتحول الشخصية الإنسانية إلى جماد وذلك لتحقيق غاية وإما أن تتحول إلى حيوان فتغيب صورتها الإنسانية وقد تجلت الشخصية الممتسخة في كثير من الحكايات الشعبية ومنها ما جاء في حكاية (لولوة بنت مرجان) : " – **خرج عثمان وعبدالله من سنين طويلة وذحين* جا وقت غداهم وأنا جالسة أجهزه لهم وخاف أنْ يصلوا ولو لمحوك ياكلوك حليني أدسك.**

**فوافق يوسف على ذلك، فقامت العفريته بنفخه وحولته إلى دبوس* ووضعته بشعرها، وبعد سنوات قليلة جاء عثمان وعبد الله وهما يصيحان:**

**– جياع يا ماه "**[44]، في النص تحولت الشخصية الإنسانية " يوسف" إلى جماد وذلك من خلال الحوار الذي جرى بينه وبين "العفريتة" فقد طلبت منه أن تحوله إلى " دبوس" و" يستمر الحوار الخارجي في تأدية دوره الوظيفي، كاشفًا عن بعض تفاصيل التكوين العجيب لظاهر هذه الشخصية، وممثلًا في الوقت ذاته رؤية الشخصية لنفسها"[45]، ويظهر ذلك من خلال العلاقة التي نشأت بين الشخصية الممتسخة " يوسف" و " العفريتة"، فشخصية يوسف مثلت الجانب العجائبي فكانت العفريتة مرشدة له حيث خرقت الواقع وحولته إلى شيء غير مألوف، فقد أحدثت هزة عجائبية في نفس البطل، فإنَّ " التأثيرات الغرائبية متأتية من الافتتان الذي مصدره الحيرة أو الشك"[46]، فقد ظهر الجانب للاواقعي ليجسد تداخل الواقعي به في تكوين الشخصية العجائبية.

وفي حكاية (**خطر بن مطر**) جاء قوله: "**وتحركت إلى قصر خطر بن مطر، وتسللت إلى مخدعه وهي تجرّ الكلبة وفاجأته بحضورها ففرح بها فرحًا عظيمًا، وبعد أنْ سعُدَ بها كان قلقًا يتلفّت ويقول لها: اختبئي لا تأتي علينا زوجة أبي فتسحرك أنت أيضًا...**

**فأخذت تضحك وقالت له: انظر إلى هذه الكلبة، هل تعرفها؟**

**فقال لها: وهل قالوا لك إنّي مربي كلاب؟**

**قالت له: هذه الكلبة هي زوجة أبوك وقد غرست دبوس السحر في رأسها ففرح خطر بن مطر فرحًا كبيرًا، وأمر الحدَّاد أنْ يصنع سبعة أقفاص كلّ قفص داخله قفص، ووضع الكلبة في داخل أولها وأغلق أبواب الأقفاص... وتربّع خطر بن مطر على عرش حكمه وطلب إحضار أبو وأم زوجته وعاشوا في سعادة وهناء**"[47]، تعد شخصية " زوجة الأب" إحدى أهم الشخصيات في الحكاية التي حولتها "البنت" إلى "كلبة" من خلال غرس دبوس السحر في رأسها بوصفها الأكثر مشاركة للبطل في مشوار رحلته لما قامت به من أدوار عجيبة فهي كانت تقوم بدور الساحرة، وبالتالي قامت البنت بالتخلص من الساحرة زوجة أب " خطر بن مطر" وذلك بتحويلها إلى شخصية حيوانية بفعل قوة السحر" فإنَّ كوينها العجيب، أعطى دوره الفاعل في بناء العجائبي الذي تسعى إليه الحكاية، بوصفها باب الولوج للعالم الغامض، الذي سوف تعيشه الشخصيات الأخرى في الحكاية"[48]، وذلك بعد تحويلها إلى كلبة فيكون غياب

الجسد الأنثوي وحضور جسد الحيوان، فوضعها في سبعة أقفاص حديد للتخلص من شرها.

وفي حكاية (ياشمس) : " **أمسكت بضفائر ابنتها ودست بها الورقة التي كتبها الساحر لتتحول البنت إلى "طيرة" أخذت ترفرف بجناحيها بعيدًا عن القصر**"[49]، إن " الأم في النص الحكائي بسبب حقدها على ابنتها فقد كانت تلاحقها في كل مكان فقد دخلت الشخصية في علاقات الحضور والغياب فكان تحولها قد غيب جسدها وحضور جسد آخر وهو "الطيرة"، فيعد الحدث العجائبي نتيجة " المغامرات والغرائب والعجائب والمصادفات، والتوسل بالحيل لبلوغ الغايات، واستخدام العجائز لتنفيذ الأعمال الشريرة... "[50]، فأرادت " الأم" التخلص منها بسبب الحقد والغيرة، فتتحول الشخصية رغمًا عنها بفعل العجائبي الذي تكون فكرته وهدفه التحول والانتقال، " عند تعامله مع الشخصية... عبر مستويين، مستوى شكلي، يتعلق بظهور الشخصية من الخارج، وانتقالها من صورة طبيعية إلى صورة فوق الطبيعية، من خلال توظيفه لتقنية المسخ في رسم الشخصية"[51]، أو لجوئه إلى تحويل الشخصية الأنسانية إلى شخصية حيوانية ويؤدي ذلك إلى تحويلها من الحضور إلى الغياب وذلك لتحقيق هدف ما ودفع الأحداث إلى الأمام وتشويق المتلقي.

وفي حكاية (**أم الصبيان**): " **قالت له زوجته:**

**– اتركهما في البرية فلن يصيبهما مكروه وحالما أحمل أحضرهما مرة أخرى.**

**وافق الأب على مقترح زوجته، وحمل ابنيه وظلّ سائرًا بهما حتى وصل إلى منطقة نائية موحشة وقال لهما:**

**– سأترككما هنا وأعود إليكما بعد يوم أو يومين... اشتدّ خوفهما حينما لمحا طائرًا ضخمًا يحلِّق في السماء ويهبط على مقربة منهما، وحين تحدّث داخلتهما الطمأنينة فصوته هو صوت أمهما التي ماتت، سمعاه يقول لهما:**

**– أنا أمكما جئت من الجنة حين رأيتكما في هذا المكان الموحش وجئت كي أوانسكما في وحدتما.**

**فرح الأخوان وأقبلا على الطائر يقبّلانه ويشتكيان سوء معاملة زوجة أبيهما"**[52]، في النص الحكائي نستشف أنَّ أم الصبيان لم تكن على قيد الحياة، وإنما في طور العدم، وإن زوجة الأب طلبت أن يتركهم في الصحراء الموحشة، فعندما تركهما راودهم الخوف، فجاءت أمهما على هيئة طائر لتؤنسهما فيتحول الحدث من الواقعي الطبيعي إلى البعد اللاواقعي، يتمثل بتحويل الأم المتوفية إلى طائر واستنطاق الطائر، فتتحول الشخصية من واقعية لا وجود لها إلى شخصية لا واقعية يكون لها دور في الحكاية فتقوم بإرشاد أولادها، فعجائبية الشخصية تنطلق من أفعالها الخارقة لا من شكلها البشري المألوف.

في حكاية (**جزاء الحامدة الشاكرة**) فجاء "**يُقال إنَّ حورية من حوريات الجنة كانت تتمشى بداخل الجنة, فرأت نعيمًا مضاعفًا, فسألت: لمن هذا النعيم؟**

**فقالوا لها: إنَّ هذا النعيم للحامدة الشاكرة لموت ابنها.**

**فاشتاقت لأنَّ تتنعم بهذا النعيم, وطلبت من الله أنْ ينزلها إلى الدنيا وتتزوج وتلد ويموت أبناؤها فتحمده وتشكره وتعود لتتنعم بذلك النعيم, فاستجاب الله لها وأنزلها إلى الدنيا. وجدت نفسها بجوار أحد المقابر, فاختارت الجلوس هناك وامتهنت تدريس القرآن, وعندما تفرغ من عملها تمضي وقتها في التعبّد لله عزّ وجلّ. وذات يوم مرَّ بها أحد التجَّار فأعجبه جمالها وتدينها...فسألها عن حالها فأخبرته أنَّها امرأة مقطوعة من شجرة وليس لها من أحد, فأشفق عليها وأخذها معه إلى بيته وأسكنها مع أخواته. ومرّت الأيام, وفي كلِّ يوم يتعلّق قلبه بها لجمالها ودينها..."**[53]، إنَّ شخصية المرأة في النص الحكائي شهدت تحول من حيث المكان والجسد فقد تحولت من حورية تسكن في دار النعيم الجنة إلى مرأة تسكن في المقابر في الحياة الدنيا فقد هيمنت شخصية " المرأة" على الحكاية من خلال تداخلها مع الشخصيات الأخرى في صناعة الأحداث واستمرار الحكاية، وقد تميزت الشخصية " المرأة" العجيبة في الحكاية الشعبية عن باقي الشخصيات الأخرى بميزتين، تتمثل الأولى من خلال علاقة الشخصية بالأحداث، وتتمثل الثانية من خلال وضعيتها في الحكاية، وقد نتج عن هذه الميزة الأولى، استمرارية الشخصية البطلة على مستوى النص السردي، فكل الأحداث في الحكاية لها مرجع واحد، هو الشخصية " المرأة" فهي إما صانعة للحدث بنفسها، أو مشاركة لصنعه مع غيرها، أو متلقية للحدث، أو هي بذاتها موضوع لحدثٍ ما، وأما الميزة الثانية فهي حضور الواقعية في تكوين هذه الشخصية، من خلال هيمنتها على التكوين العام للشخصية، أو من خلال كونها عنصرًا أساسيًا في هذا التكوين، إلى جانب عنصر اللاواقعية.

1. ينظر: السرد العربي مفاهيم وتجليات، سعيد يقطين، رؤية للنشر والتوزيع . القاهرة، 2006: 267.

2. Clearson:Ibidp:6

3 . أدب الفانتازيا مدخل إلى الواقع، أيتر، تر: صبار سعدون السعدون، دار المأمون . بغداد، 1989: 20.

4. ابراهيم الكوني روائياً، عوني صبحي الفاعوري، اطروحة دكتوراه، الجامعة الاردنية، عمان، 1998: 187.

5 . ينظر خصوصيات الابداع الشعبي، نبيلة ابراهيم، مجلة فصول، ع 3+4/ مج: 10 ، 1992م: 75.

6 . أدب الفانتازيا مدخل إلى الواقع: 12.

7 . جدل الواقعي والغرائبي في القصة القصيرة في الأردن، فاضل ثامر، أوراق ملتقى عمان الثقافي الثاني، عمان، 1993: 104.

8. ينظر: السرد الغرائبي والعجائبي الرواية والقصة القصيرة في الأردن من 1970 إلى 2002،د. سناء شعلان، نادي الجسرة الثقافي والاجتماعي، د. م، د. ت: 35.

9 . شعرية الرواية الفانتاستيكية، شعيب حليفي، دار الأمان . المغرب، منشورات الاختلاف . الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، 1430هـ . 2009 :10.

10الأدب والسياسة ( قراءة في قصة النملة والثعلب لسهل بن هارونت215هـ) مجلة جامعة دمشق، 2011، جامعة حلب، مج:27، ع: 2.1: 77.

11 . القصة على لسان الحيوان (كتاب النمر والثعلبلسهل بن هارون أنموذجًا)، مجلة التراث العربي . دمشق: 254.

12 . مدخل إلى الأدب العجائبي، تزفتان تودوروف، تر: الصديق بوعلام، دار الكلام . الرباط، 1993: 18.

13. الرواية العربية الفانتاستيكية، جميل حمداوي، مجلة أدب فن، مجلة ثقافية الكترونية: (WWW.adabfan.comloldlcirticisml162lhtml)

14 . من التراث الشعبي(دراسة تحليلية للحكاية الشعبية)، الدكتور أحمد زياد محبّك، دار المعرفة، بيروت . لبنان، ط1، 1426هـ . 2005م: 5

15 . بنية الحكاية الشعبية القطرية النموذج والاستقبال، رامي أبو شهاب، وزارة الثقافة والفنون والتراث، ط1، 2015: 9.

16i . م. ن: 46.

17i . دليل الباحث القطري لجمع الفلكلور، مصطفى مبارك، قسم الدراسات والبحوث، إدارة الثقافة والفنون، الدوحة، ط1، 1985: 32.

18 . معجم مصطلحات الأدب، مجدي وهبه، مكتبة لبنان، بيروت، د. ط، 1994: 279.

19. الحكاية الشعبية العراقية( دراسة ونصوص)، سعد الدين كاظم، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1979: 7.

20 . معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهيبة، وكامل المهندس، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984: 153.

21. ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عمر أحمد مختار، عالم الكتب، د. ط، 2008، م1: 540.

22 . أدب الحكاية الشعبية: غراء حسين مهنا، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، 1997: 2.

23 . المرأة في الحكايات الخرافية والشعبية، نبيلة ابراهيم، مقال في مجلة الفنون الشعبية، تصدر من القاهرة، العدد الثالث، يوليو1965: 15.

24. أشكال التعبير في الأدب الشعبي، نبيلة ابراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط3، د.ت: 172.

25 . ينظر: م. ن: 172، و الحكاية الشعبية في بادية سيناء، مُسعد بدر، دار ميتا بوك للطباعة والنشر، ط1، 2022م: 13. 14.

26 . ينظر : الحكاية الشعبية العراقية: 9، والحكاية في بادية سيناء: 16، والمساحة المختفية : 20. 21.

27. أنواع النثر الشعبي، رابح العوبي، منشورات جامعية، باجي مختار، عنابة، د. ط، د. ت : 40.

28i . المساحة المختفية ( قراءات في الحكاية الشعبية)، ياسين النصير، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1995: 13. 14.

29 . م. ن: 24.

30. من التراث الشعبي( دراسة تحليلية للحكاية الشعبية): 27.

31 . مدخل إلى الأدب العجائبي، تزيفيتان تدوروف: 5.

32 . شعرية الرواية الفانتاستيكية: 197.

33 . العجائبي في رواية الطريق إلى عدن، فيصل غازي النعيمي، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، تكريت، العراق، آذار2007، م14، ع:14: 122.

34 . شعرية الرواية الفانتاستيكية: 201.

35. الشخصية الانثربولوجية في رواية (مائة عام من العزلة ل: غابرييل غارسيا ماركيز) أنماطها، مواصفاتها، أبعادها: 206 . 207.

36. ينظر: العجائبي في الرواية العراقية: 88

37. أنماط الشخصية المؤسطرة، في القصة العراقية الحديثة، د. فرج ياسين، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 2010 : 128.

38 . العجائبي في الأدب من منظور شعرية السرد، حسين علام، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف . الجزائر، 1431هـ . 2010م: 208.

39 قالت عجيبية أساطير تهامية, عبده خال، دار الساقي، بيروت . لبنان، 2013: 363.

40. قالت عجيبية أساطير تهامية: 356. 357.

*اعتقد أنها سيموت على وفق سياق الحكاية.

41. التخييل الشعري والفلسفة الإسلامية، علي أيت أوشان، اتحاد كتاب المغرب، د. ط، 1996: 438.

(42) م.ن: 518 – 519.

43 . الغرابة، المفهوم وتجلياته في الأدب، شاكر عبدالحميد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 2012: 86.

44i . أنماط الرواية العربية الجديدة: 248.

45 . قالت عجيبية أساطير تهامية: 155. 156، ولمزيد من الحذف الضمني ينظر: 241، 243.

46. العجائبي في الرواية العربية، نورة بنت ابراهيم العنزي، النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي . الدار البيضاء . بيروت، 2011: 44.

47i . أدب الفانتازيا مدخل إلى الواقع:80.

48 . قالت عجيبية أساطير تهامية: 370.

49. العجائبي في الرواية العربية: 49.

50 . م. ن: 181.

51 . توظيف التراث في الرواية العربية المعاصرة، محمود رياض وتار، : 31.

52 . العجائبي في الرواية العربية: 69.

53i . قالت عجيبية أساطير تهامية: 562.

# حُكم إمامة المرأة للنِّساء في الصَّلاة

## عرض منهجي مقارن

## *Ruling on a woman leading women in prayer*

## *Comparative systematic view*

**. د. ياسين بولحمار**

**كليَّة الشَّريعة والاقتصاد، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلاميَّة، قسنطينة**

yassinboulahmar@gmail.com

**تاريخ الاستلام: 2022/04/17 تاريخ القبول: 2023/06/24 تاريخ النشر: 2023/06/30**

**المُلخَّص:**

تأتي هذه الوَرَقَةُ البَحْثيَّة لِدرَاسة مسألة من المسائل الفِقهيَّة المُهِمَّة؛ التي اخْتَلَفَ في بيانِ حُكمها السَّادة العُلماء الأعلام، وخاضَ غِمارها بعضُ الدَّهْمَاءِ والعَوَام، وخَلَّفَت وراءَها سَيْلاً عَارِمًا من السِّجالِ والجِدَالِ في هذه الأيَّام، خاصَّة في الإقامات الجامعيَّة للطَّالبات؛ وهي مسألةُ:" إمامة المرأة للنِّساء في الصَّلاةِ ". فتأتي هذه الورقات لدِرَاستِها في رحابِ الفقهِ الإسلاميِّ المقارن؛ والذي يقومُ على سَرْدِ أقوال العُلماء الأجلاَّء فيها في القديمِ والحديثِ، ثمَّ اسْتِجْلَاء الأدلَّةِ النَّقليَّةِ والعقليَّةِ المُعَوَّل عليها من قِبَل كلِّ فريق، ومُرُورًا بتَبْرِيزِ المُدافعاتِ والاعتراضاتِ الواردة على هاذيك الأدلَّة المبسوطة، وانتهاءً إلى القول الرَّاجح في المسألةِ المدروسَةِ.

وتَتَنَزَّلُ هذه المحاولة ضِمْنَ طَرْحٍ جديد وسَعْي أكيد بمنهج سَعيدٍ في الدَّعوةِ إلى انصافِ المذاهبِ الفِقهيَّة المتبوعة، والمساهمة الفعَّالة في التَّخفيفِ من التَّعصُّبِ المذمومِ لاجتهاداتِ الأشخاصِ وآرائهم، كما تهدفُ هذه الورقات إلى صِناعة العقل الفِقهيّ المعاصر، وتكوين المَلَكة الفِقهيَّة التي لا تَتَحَقَّقُ إلاَّ من خِلال الاستشراف على أقوال الأيمَّة، وإشباع النَّظر بنُصُوصِهم، وطريقة فَهْمِهم للأدلَّةِ القائِمَة على القواعد والأصول.

**الكلمات المفتاحيَّة:** المرأة، الصَّلاة، الفقه المقارن، النِّساء، الإمام والمأموم.

***Abstract:*** *This research paper comes to study one of the important doctrinal issues; Which the eminent scholars differed in explaining its ruling, and some of the demagogues and the common people plunged into it, and left behind a torrent of controversy and controversy in these days, especially in university residences; It is an issue: "A woman leading the women in prayer." These papers come to be studied in the context of comparative Islamic jurisprudence. Which is based on narrating the sayings of the eminent scholars in the ancient and modern times, then clarifying the transferable and mental evidence that is relied upon by each team, and passing through the presentation of the arguments, the arguments, the arguments contained in the statement and the arguments contained in the statement.*

*This attempt is listed as a new and strive in a happy approach to calling for the equity and effective contribution to mitigating the intolerance of persons and their views. The sayings of the imam, the saturation of consideration with their texts, and the way they understand the evidence based on rules and principles.*

***key words:*** *Women, prayer, comparative jurisprudence, women, the imam and the congregation.*

ص135 – ص 180

# حُكم إمامة المرأة للنّساء في الصَّلاة

د.ياسين بولحمار

عرض منهجي مقارن

**مقدّمة:**

لقد أعْطَى الإسلامُ المرأةَ مَنْزِلَةً سَامِيَّةً من التَّكريمِ والاهْتِمَام، وصَعَّدَها مَكانَةً عَالِيَّةً من التَّعظيمِ والإجلال، وارْتَقَى بها إلى رُتْبَةٍ غاليَّةٍ من التَّبْجِيلِ والاحترام؛ فأحاطَ رِحَابَ مَسَائِلِها بمجموعةٍ مَرْمُوقَةٍ من الآدابِ والأحكام، وقَادَ أبوابَ نَوَازِلِها بتعاليم غير مَسْبُوقَةٍ من مِشْكاةِ النُّبوَّةِ ونُورِ القرآن، وجَابَ أسبابَ مَشَاكِلِها بتفاصيل مَفْهُومَةٍ ومَنْطُوقَةٍ في كلِّ آن، ورَتَّبَ أعْطَابَ آمالِها بتقاسيم مُقَيَّدَةٍ ومَطْلُوقَةٍ تصلحُ لكلِّ مكان وزمان؛ حتَّى يَضْمَنَ للدُّرَّة المكنونَة حَياةَ الحرائر وعِزَّةَ الأكابر ويَصْنَعَ لها السَّعادة، ويَكْفُلَ للجَوْهَرَة المصونَة الإقامة على الأوَامِرِ والابتعاد عن الزَّواجِر وتحقيق العِبَادَة؛ وذلك لأنَّها المَنْبَتُ الرَّئيس والحَجَرُ الأساس، واللَّبِنَة الأولى عند جميع النَّاسِ، فبِأَشْوَاقِها تَنْمُو الأُسَرُ والبُيُوتات، وعلى عَوَاتِقِها تَسْمُو الأوطانُ والمجتمعات، وبطَرَائِقِها تُشَيَّدُ الأُمَمُ وتُعَبَّدُ الحضارات، وبأَوْزَارِقِها تُمَهَّدُ القِمَمُ وتُسَوَّدُ المُبتَكرات، فهي مَنْبَعُ تأصيل الأطفال، ومَرْتَعُ تحصيلِ الأنفال؛ فمن حِضْنِها تَنْطَلِقُ فُلُولُ الأبطال، ومن حِصْنِهَا تَنْبَثِقُ فُحُولُ الرِّجال، ليَهُبُّوا بعد أن يَشِبُّوا في كلِّ ناحيَّةٍ ومجال.

ومتى كَحَّلَ النَّاظرُ مُقلَتاهُ بمَرْأَى الأسفار الفِقهيَّة والأطروحات المَذْهَبِيَّة بوَجْهٍ عام؛ تَجلَّت له تلك الضَّوابط والأحكام، ولاَحَت قُدَّامَهُ هاذيك الآداب عند كلِّ مقالٍ ومَقَام؛ فتجد: أبوابَ اللِّباسِ والتَّزَيُّنِ والاحتشام، وقواعد الخروجِ من المنزل ومخاطبة الأجانب من الرِّجال، وما يَتْبَعُها من محاذير التَّوَسُّعِ في الانبساطِ وكثرة المُخالَطَةِ الرَّعناء، القائمة على التَّفسُّخ الأخلاقيّ ومُماطَلَةِ القِيَمِ الشَّمَّاء، والمُفْضِيَّة إلى شُيُوعِ ذُيُول الهَوَانِ، والقاضِيَّة بذُيُوعِ سُيُول الانحلالِ. والقَصْدُ من ذلك كلِّه؛ هو: حماية المرأة من الدَّعَوَاتِ المُعْرِضَةِ والأخطار المُحْدِقَةِ، وصيانة بَدَنِها من الهَفَوَاتِ المُقَوِّدَةِ والنَّظَرَاتِ المُحْرِقَة، التي تَسْعَى جميعُها إلى دَمْغِها في بُؤَرِ الفسَادِ ومواطن الرَّذيلَةِ، وتَمْرِيغِها في حُفَرِ الكَسَادِ والمفاتن الهَجِينَةِ.

ومن هذا الواديّ؛ جاءت مسألة:" إمامة المرأة للنّساء في الصَّلاة "، التي كثُر

فيها القيل والقال، وأخذت حجْمًا لا بأسَ به من المناقشة والجِدال، حتَّى بالغ بعضُ متفقِّهة الزَّمان، في حَسْمِ الخِلاف ونَبْذِ الأقوالِ، حَامِلاً غَيْرَهُ على ما ارْتَضَاهُ من بعض الأفهام، رَامِيًا من خالَفَهُ الرَّأيَ بالابتعاد عن سُنَّة سيِّد الأنام عليه الصَّلاة والسَّلام !!.

**إشكاليَّة الدِّراسة وتساؤلاتها:**

تتمثَّل إشكاليَّة الدِّراسة في بيان حُكم إمامة المرأة للنِّساء في الصَّلاة؟ وترتَّبت على هذه الإشكاليَّة جملة من التَّساؤلات الفرعيَّة؛ منها:

- ما هي أقوال العُلماء في القديم والحديث في المسألة؟
- ما هي أبرز الأدلَّة النَّقليَّة والعقليَّة التي عوَّل عليها كلُّ فريق منهم؟
- ما هي أبرز الاعتراضات والمُدافعات الواردة على هاذيك الأدلَّة؟

**الدِّراسات السَّابقة للموضوع:**

لم يُدرك البحث منها سِوَى:

**1 – كتاب:" المُفصَّل في أحكام المرأة والبيت المسلم في الشَّريعة الإسلاميَّة "**؛ للدُّكتور: عبد الكريم زيدان (ت: 1435هـ)، مؤسَّسة الرِّسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1413هـ، 1993م، (253/1 - 254). ذكر الشَّيخ الكريم – رحمه الله رحمة الأبرار – أقوال المذاهب الأربعة والظَّاهريَّة في المسألة، دون أن يتوسَّع في نسبة الأقوال إلى أصحابها؛ سواء من الصَّحابة والتَّابعين، أو الأئمَّة المشهورين، ومن باب أولى لم يعرِّج على اجتهادات المعاصرين، كما أنَّه لم يورد الأدلَّة النَّقليَّة والعقليَّة التي استند إليها من ذكرهم، ولا أبان عن المناقشات التي قد تردُ عليها، وإنَّما ذهب مباشرة إلى الكشف عن القول الرَّاجح الذي اطمأنَّ إليه؛ وهو القول بالاستحباب، دون أن يذكر الاعتبارات التي جعلته يختار هذا القول.

**2 – كتاب:" جامع أحكام النِّساء "**؛ للشَّيخ: مُصطفى العدويّ، دار السُّنَّة، الخُبَر، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، ط1، 1413هـ، 1992م، (343/1 - 348). حيث

تناول الشَّيخ – حفظه الله وأكرمه – مسألة إمامة للنِّساء في الصَّلاة بإيراده لبعض الأحاديث والآثار في هذا الشَّأن، وهي: حديث أم ورقة بنت نوفل – رضي الله عنها –، وأثر عائشة وأم سَلَمَة وابن عبَّاس – رضي الله عنهم –، وقام بدراسة حديثيَّة لهذه الأحاديث والآثار، وحكم عليها من حيث الصِّحةُ والضّعف. وعليه؛ لم يتعرَّض الباحث المفضال إلى دراسة المسألة في رحاب الفقه الإسلاميّ المقارن؛ فلم يذكر الأقوال في المسألة، ولا أورد الأدلَّة ولا المناقشات، ولعلَّ عذره في ذلك هو المنهج الذي سار عليه عند تأليفه لهذه الموسوعة المباركة.

**3 – كتاب:" صحيح فقه السُّنَّة وأدلَّته وتوضيح مذاهب الأئمَّة "**؛ للأستاذ: كمال بن السَّيِّد السَّالميّ، المكتبة التَّوفيقيَّة، القاهرة، مصر، د.ط، 2003م، (509/1).

ذكر الشَّيخ الفاضل مشروعيَّة إمامة المرأة للنِّساء، وجلب عموم الأحاديث القاضيَّة بفضل الجماعة، وأنَّ الأصل في النِّساء أنَّهنَّ شقائق الرِّجال في الأحكام إلاَّ ما استثناه الشَّرع، كما ذكر عدم ورود النَّهي عن صلاة المرأة بالنِّساء، وأيَّد ذلك بفعل بعض الصَّحابيَّات؛ كعائشة وأم سَلَمَة – رضي الله عنهما –.والملاحظ على هذه الدِّراسة – رغم جودتها – أنَّ المُؤلِّفَ لم يتعرَّض لبقيَّة الأقوال والأدلَّة في المسألة، ومن باب أولى عدم تلميحه للمُدافعات التي قد تكون أمام هاذيك الأدلَّة، بالرَّغم من تمسُّكه بمنهج الدِّراسات الفقهيَّة المقارنة في معظم مسائل هذه الأطروحة المُتميِّزة.

فتأتي هذه الورقات؛ لتُبيِّن أنَّ في المسألة ستَّة أقوال، وتنسبها لأصحابها من المُتقدِّمين والمُتأخِّرين، وتجليَ أبرز الأدلَّة النَّقليَّة والعقليَّة التي استند إليها كلُّ فريق منهم، ثمَّ تظهير الاعتراضات الواردة على هاذيك الأدلَّة المبسوطة، للخلوص إلى القول الرَّاجح في المسألة؛ بحسب ما يُفضي إليه الحديث والأثر، ويُمليه جانبُ التَّعليل والنَّظر.

**أسباب اختيار الموضوع:**

هناك مجموعة من الأسباب دفعت بالباحث للكتابة في هذا الموضوع؛ منها:

- كثرة الخِلاف الواقع اليوم بين النِّساء في هذه المسألة؛ خاصَّة بين اللَّواتي يحرصن على الجماعة وتعظيم الأجور، وقد انقسَمَ النَّاسُ فيها انقسامًا كبيرًا، بين من يرَى الجواز، ومن لا يرى الجواز، ومن يرى الكراهة، ومن يرى الاستحباب، وكلُّ طائفةٍ منهم تزعمُ أنَّ الدَّليل يخدمها، والسُّنَّة الحقَّة في قولِها؛ حتَّى وَصَلَ الأمرُ في بعض المجالس إلى سِجَالاتٍ عَقِيمَةٍ، ومجَادَلاتٍ سَقِيمَةٍ، ومجامَلاتٍ بلا قيمَةٍ؛ مَرَدُّها إلى التَّعصُّبِ المَقِيت، والجهل المُمِيت!!
- عدم وجود دراسة فِقهيَّة مُعاصِرَة؛ خاضَت غِمارَ المسألة المطروحةِ في رحابِ الفِقه الإسلاميّ المقارن بنوعٍ من التَّفصيلِ والإلمام، إلاَّ ما أشرنا إليه في الدِّراساتِ السَّابقةِ للموضوع؛ على ما فيها من الملحُوظَات، وبقيَّة المواطن الحديثة فهي عبارة عن إجابات مختصرة من قبل المُفتين؛ اقْتَصَرَت على بَيَان ما انْتَهَت إليه اجتهاداتُهم، مُرَاعينَ في ذلك مستوى السَّائل.
- كون المسألة يتجاذبها طرفان مُهمَّان؛ الطَّرف الأوَّل: كونها تَتَعَلَّقُ بالصَّلاة؛ التي هي الرُّكن الثَّاني من أركان الإسلامِ، وأحد أعمدتهِ العِظام، زيادةً على أنَّها قد تدخلُ في صلاة الجماعةِ التي هي شَعيرة من شعائر هذا الدِّين، والطَّرف الثَّانيّ: كونها تَتَعَلَّقُ بالنِّصف الثَّاني وهو المرأة، وما يخصُّها من أحكام العباداتِ.

**أهداف البحث ومراميه:**

هذه الورقات تتناول مسألة:" إمامة المرأة للنِّساء في الصَّلاة "، وذلك بجَلْبِ أقوال العُلماء في القديم والحديثِ في المسألة، وتبريز الأدلَّةِ النَّقليَّةِ والعقليَّةِ التي اسْتَنَدَ إليها كلُّ فريقٍ منهم، مع تظهير المُدافعاتِ والمناقشاتِ الواردة على هاذيك الأدلَّة المبسوطَة، للخُلوصِ إلى القول الرَّاجحِ في المسألةِ؛ بحسَب ما يُفضي إليه الحديثُ والأثر، ويُمليه جانبُ التَّعليلِ والنَّظر.

**حدود الدِّراسة:**

هذه الورقةُ البَحثيَّةُ تَتَنَاوَلُ مسألة:" إمامة المرأة للنِّساء في الصَّلاة "، وتجلّي أقوال العلماء القديم والحديثِ في المسألة، وتكشِفُ في ثنايا فروعِها عن الأدلَّة النَّقليَّةِ والعقليَّةِ التي سَاقَها كلُّ فريقٍ منهم للاستدلالِ على ما ذهبَ إليه من حُكم، ثمَّ تُتبع الدِّراسة قائمة الاعتراضاتِ التي قد تَرِدُ على هاذيك الأدلَّة؛ للانتهاءِ إلى القول الرَّاجحِ في المسألةِ. وعليه؛ فهذه الدِّراسةُ لا تَبْحَثُ في بعض المسائل التي قد تَشْتَرِكُ في نفس المَسَارِ مع المسألة المدروسة؛ كمسألة:" **إمامة المرأة للرِّجال** "، ومسألة:" **إمامة الخُنثى للنِّساء** "، ومسألة:" **موقف المرأة من النِّساء في صلاتهنَّ** "، ومسألة:" **هل تجهر المرأة بالقراءة أم تسرّ؟** "؛ إذ ذلك إشكالٌ آخَر غير الذي نكتبُ فيه.

**منهج البحث وإجراءاته:**

جَرَيْتُ في هذه الورقات على اعتماد:" **المنهج الوصفيّ** "؛ وذلك عند الكَشْفِ عن الأقوالِ والمذاهبِ في المسألةِ، ونِسْبَتِها إلى أصحابِها، وتصوير المسألة التَّصوير اللَّائق بها، واعتمدتُ أيضًا على:" **المنهج التَّحليليّ** "؛ وذلك عند تحليل نصوصِ الفُقهاء وفَهْمِ أقوالهم، ومحاولة الجمع بينها، مع بين المقاصد المرجوَّة من جِهة المعقولِ، وأخيرًا اعتمدتُ على:" **المنهج المقارن** "؛ عند المقارنة بين المذاهبِ والأقوالِ، من أجل الخُلوصِ إلى القول الرَّاجحِ في المسألة المدروسةِ، بحسَب اعتبارات عدَّة؛ ككونه الأقرب إلى الدَّليلِ، والأنسب إلى التَّعليلِ.

**تصميم البحث وتنظيمه:**

كان البحثُ منظومًا على أربعة فروع؛ هي:

**الفرع الأوَّل: أقوال الفقهاء في المسألة.**

**الفرع الثَّاني: أدلَّة الأقوال.**

**الفرع الثَّالث: مناقشة الأقوال.**

**الفرع الرَّابع: القول الرَّاجح في المسألة.**

ثمَّ خاتمة تضمَّنت أهمّ النَّتائج والتَّوصيَّات التي خرجت بها هذه الورقات، مع تذييل البحث بقائمة المصادر والمراجع المعتمدة.

**الفرع الأوَّل: أقوال العلماء في المسألة:**

اختلف العلماء في مسألة إمامة المرأة للنِّساء في الصَّلاة على سِتَّة أقوال؛ هي:

**القول الأوَّل: الاستحباب:**

يرى أصحابُ هذا القول استحباب إمامة المرأة للنِّساء؛ وهو مرويٌ عن: عائشة، وأمّ سَلَمَة أُمَّي المؤمنين، وهو قول: سُفيان الثَّوريّ، والأوزاعيّ، وإسحاق، وأبي ثور، وعطاء، ومجاهد، وهو قول جمهور أصحاب الحديث (ابن المنذر، 1985، رقم: 2077، 227/4)(ابن حزم، د.ت، 169/2)(ابن قدامة، 1968، 148/2)(النَّوويّ، د.ت، 199/4). وهو مذهب الشَّافعيَّة (الشَّافعيّ، 1990، 191/1)(النَّوويّ، د.ت، 199/4)، والرِّواية المشهورة عند الحنابلة (ابن قدامة، 1968، 149/2)(المرداويّ، د.ت، 264/2)؛ وانتصرَ لها: ابنُ القيِّم (ابن القيِّم، 1991، 271/2).

واختاره جمعٌ من المعاصرين؛ منهم: اللَّجنة الدَّائمة للبُحوث العِلميَّة والإفتاء بالمملَكة العَربيَّة السُّعوديَّة (الدائمة، د.ت، رقم: 7328، 390/7)، وابنُ باز (ابن باز، د.ت، رقم: 143، 272/12)، وسيِّد سابق (سابق، 1977، 237/1)، وعبد الكريم النَّملة (النَّملة، 2005، 592/1)، وعبد الكريم زيدان (زيدان، 1993، رقم: 520، 253/1)، وصالح السَّدلان (السَّدلان، 1416، ص/197)، وصالح الفَوْزَان (الفوزان، 1423، 199/1)، ومحمَّد التُّويجريّ (التُّويجريّ، 2009، 499/2).

**القول الثَّاني: الكراهة مُطلقًا:**

يرى أصحابُ هذا القول كراهة إمامة المرأة للنِّساء مُطلقًا؛ في الفَرْضِ وفي النَّفل، وإن فَعَلَت ذلك أجزأهنَّ، وهو مذهبُ الحنفيَّة (الكاسانيّ، 1986، 157/1)(العينيّ، 2000،

335/2)، ورواية عند الحنابلة (ابن قدامة، 1968، 148/2)(ابن مفلح، 2003، 25/3)(المرداويّ، د.ت، 264/2).

**القول الثَّالث: الكراهة في الفريضة دون النَّافلة:**

يرى أصحابُ هذا القول كراهة إمامة المرأة للنِّساء في الفريضة دون النَّافلة، وبه قال: الشَّعبيُّ، والنَّخعيُّ، وقتادة (ابن قدامة، 1968، 149/2)، وهو رواية عند الحنابلة (ابن مفلح، 2003، 25/3)(المرداويّ، د.ت، 264/2).

**القول الرَّابع: عدم الجواز مُطلقًا:**

يرى أصحابُ هذا القول عدم جواز إمامة المرأة للنِّساء مُطلقًا، وهو قول: الحَسَن البَصْريّ، وسُلَيْمان بن يَسَار (ابن قدامة، 1968، 149/2)، وهو مذهبُ المالكيَّة؛ وعليهنَّ الإعادة أبدًا؛ لأنَّ الصَّلاةَ باطلةٌ (الباجيّ، 1332، 235/1)(المازريّ، 2008، 670/1)(القرافيّ، 1994، 242/2).

واختاره بعضُ المعاصرين؛ منهم: أحمد حمَّانيّ (حمَّانيّ، 2015، 276/1)، وأحمد إدريس عَبْدُهُ (عبده، د.ت، 288/2).

**القول الخامس: الإباحة:**

يرى أصحابُ هذا القول أنَّه يُباحُ للمرأة إمامة النِّساء في الصَّلاة ولا يُستحبُّ ذلك، وهو رواية عند المالكيَّة؛ رواها: ابنُ أَيْمَن عن مالك (الباجيّ، 1332، 235/1)(المازريّ، 2008، 670/1)؛ واختارَها: أشهب؛ بناءً على رواية ابن أيمن (الباجيّ، 1332، 235/1)(القرافيّ، 1994، 242/2)، ورواية عند الحنابلة (ابن مفلح، 2003، 25/3)(المرداويّ، د.ت، 264/2)، وهو مذهب الظَّاهريَّة (ابن حزم، د.ت، 135/3).

واختارَهُ بعضُ المعاصرين؛ منهم: ابن عُثَيْمين (ابن عثيمين، 1428، 140/4)(ابن عثيمين، 1413، رقم: 1006، 147/15)، ومُصْطَفى العَدَويّ (العدويّ، 1992، 351/1)، وكمال السَّامرّيّ (السَّامرّيّ، 2003، 509/1).

**القول السَّادس: جواز إمامة المرأة للنِّساء في التَّراويح فقط:**

يرى أصحابُ هذا القول جواز إمامة المرأة للنِّساء والرِّجال في صلاة التَّراويح فقط؛ إذا لم يكن قارئ غيرها، وتقف خَلْفَ الرِّجال إذا أَمَّتْهُم، وهذا مَرْويٌّ عن: الطَّبريّ، وداود الظَّاهريّ، وأبي ثور أيضًا، والمُزَنيّ (وهناك من أطلق القول هنا؛ فقال بإمامتها في الفرض والنَّفل، ونسبه لهؤلاء ولم يُقيّده بصلاة التَّراويح فقط)(المازريّ، 2008، 670/1)(الصَّنعانيّ، د.ت، 373/1).

**الفرع الثَّانيّ: أدلَّة الأقوال:**

**المقام الأوَّل: أدلَّة القائلين بالاستحباب:**

استدلَّ أصحابُ هذا القول بأدلَّة من: السُّنَّة، والآثار، والمصلحة، والمعقول:

**أوَّلاً: السُّنَّة النبويَّة:**

**1 –** عن عبد الله بن عمر – رضي الله عنهما –؛ أنَّ رسول الله – صلَّى الله عليه وسلَّم – قال:« صَلاَةُ الجَمَاعَةِ تَفْضُلُ صَلاَةَ الفَذِّ بِسَبْعٍ وَعِشْرِينَ دَرَجَةً » (البخاريّ، 1422، رقم: 631، 128/1)(مسلم، د.ت، رقم: 650، 450/1).

**وجه الاستدلال:**

قالوا: في الحديث دلالة على فضل صلاة الجماعة، وما تمتاز به من زيَّادة في الدَّرجات والأجور عن صلاة المنفرد، وهذا عامٌّ؛ فيدخل النِّساء والرِّجال؛ لأنَّ لفظ الجماعة من صيغ العُمُوم (ابن قدامة، 1968، 149/2)(ابن القيّم، 1991، 271/2)(النَّملة، 2005، 592/1).

**2 –** عنالوليد بن عبد الله بن جُمَيْعٍ؛ قال: حَدَّثَتْنِي جَدَّتِي، وعبدُ الرَّحْمان بن خَلَّادٍ الأنصاريّ، عن أُمِّ وَرَقَةَ بنتِ عبد الله بن نَوْفَلٍ الأنصاريَّة:« أَنَّ النَّبِيَّ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – لَمَّا غَزَا بَدْرًا، قَالَتْ: قُلْتُ لَهُ: يَا رَسُولَ اللهِ، ائْذَنْ لِي فِي الْغَزْوِ مَعَكَ أُمَرِّضُ مَرْضَاكُمْ، لَعَلَّ اللهَ أَنْ يَرْزُقَنِي شَهَادَةً، قَالَ: قَرِّي فِي بَيْتِكِ فَإِنَّ اللهَ تَعَالَى يَرْزُقُكِ الشَّهَادَةَ،

قَالَ: فَكَانَتْ تُسَمَّى الشَّهِيدَةُ، قَالَ: وَكَانَتْ قَدْ قَرَأَتِ الْقُرْآنَ فَاسْتَأْذَنَتِ النَّبِيَّ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – أَنْ تَتَّخِذَ فِي دَارِهَا مُؤَذِّنًا، فَأَذِنَ لَهَا، قَالَ: وَكَانَتْ قَدْ دَبَّرَتْ (**من التَّدبير**؛ وهو أن يُعتقَ الرَّجل عبده عن دُبُر، أي: أن يُعتقَ بعد موته، فيقول: أنتَ حرٌّ بعد موتي، ودبَّرتَ العبدَ إذا عَلَّقتَ عِتْقَهُ بموتك) (ابن منظور، 1414، 273/4) غُلَامًا لَهَا وَجَارِيَةً؛ فَقَامَا إِلَيْهَا بِاللَّيْلِ فَغَمَّاهَا بِقَطِيفَةٍ لَهَا؛ حَتَّى مَاتَتْ وَذَهَبَا، فَأَصْبَحَ عُمَرُ فَقَامَ فِي النَّاسِ، فَقَالَ: مَنْ كَانَ عِنْدَهُ مِنْ هَذَيْنِ عِلْمٌ، أَوْ مَنْ رَآهُمَا فَلْيَجِيءْ بِهِمَا، فَأَمَرَ بِهِمَا فَصُلِبَا فَكَانَا أَوَّلَ مَصْلُوبٍ بِالْمَدِينَةِ » (أبو داود، د.ت، رقم: 591، 161/1)(الدَّارقطنيّ، 2004، رقم: 1506، 261/2)(البيهقيّ، 2003، رقم: 5353، 186/3).

**وفي رواية؛** عن الوليد بن عبد الله بن جُمَيْعٍ؛ عن عبد الرَّحْمان بن خَلاَّدٍ؛ عن أُمِّ وَرَقَةَ بنتِ عبد الله بن الحارِثِ؛ بهذا الحديثِ، والأوَّلُ أتمُّ؛ قال:« وَكَانَ رَسُولُ اللهِ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – يَزُورُهَا فِي بَيْتِهَا، وَجَعَلَ لَهَا مُؤَذِّنًا يُؤَذِّنُ لَهَا، وَأَمَرَهَا أَنْ تَؤُمَّ أَهْلَ دَارِهَا، قَالَ عَبْدُ الرَّحْمَنِ – يعني: ابن خلاَّد الأنصاريّ –: فَأَنَا رَأَيْتُ مُؤَذِّنَهَا شَيْخًا كَبِيرًا » (ابن حنبل، 2001، رقم: 27282، 253/45، وقال محقّقه: إسناده ضعيف)(أبو داود، د.ت، رقم: 592، 161/1)(ابن الجارود، 1988، رقم: 333، ص/91)(الدَّارقطنيّ، 2004، رقم: 1506، 261/2)(البيهقيّ، 2003، رقم: 5353، 186/3)(ابن خُزَيْمة، د.ت، رقم: 1676، 89/3). **والحديث حسَّنه الألبانيّ**(الألبانيّ، 1985، رقم: 493، 255/2).

**وفي رواية الحاكم؛** عنالوليد بن جُمَيْعٍ؛ عن لَيْلَى بنت مالِكٍ؛ وعبد الرَّحمان بن خالِدٍ الأنصاريّ؛ عن أُمِّ وَرَقَةَ الأنصاريَّةِ؛ أنَّ رسول الله – صلَّى اللهُ عليه وسلَّم – كان يقول:« انْطَلِقُوا بِنَا إِلَى الشَّهِيدَةِ فَنَزُورُهَا، وَأَمَرَ أَنْ يُؤَذَّنَ لَهَا وَتُقَامَ، وَتَؤُمَّ أَهْلَ دَارِهَا فِي الْفَرَائِضِ » (الحاكم، 1990، رقم: 730، 320/1)(البيهقيّ، 2003، رقم: 5354، 186/3).

**وجه الاستدلال:**

لقد أمر رسول الله – صلَّى الله عليه وسلَّم – أمّ ورقة بأن تَؤُمَّ أهل دارها، ومن المُقرَّر أنَّ أقلّ أحوال الأمر عند الأصوليّين الاستحباب.

**ثانيًا: الآثار:**

**1 –** عن رِيطَة الحَنَفِيَّة:« أَنَّ عائِشة أَمَّتْهُنَّ وَقَامَتْ بَيْنَهُنَّ فِي صَلَاةٍ مَكْتُوبَةٍ » (الصَّنعانيّ، 1403، رقم: 5086، 140/3)(الدَّارقطنيّ، 2004، رقم: 1507، 263/2)(ابن حزم، د.ت، رقم: 319، 167/2)(البيهقي، 2003، رقم: 5355، 187/3).

**2 –** عن حُجَيْرَة:« أُمِّ سَلَمَةَ – رَضِيَ اللهُ عَنْهُ – أَنَّهَا أَمَّتْهُنَّ فَقَامَتْ وَسَطًا » (الشَّافعيّ، 1990، 191/1)(الشَّافعيّ، 1400، ص/53)(الصَّنعانيّ، 1403، رقم: 5082، 140/3)(ابن أبي شيبة، 1409، رقم: 4952، 430/1)(الدارقطنيّ، 2004، رقم: 1508، 264/2)(ابن حزم، د.ت، رقم: 319، 168/2)(البيهقيّ، 2003، رقم: 5357، 187/3). قال النَّوويُّ بعدما ذكر أثر رِيطَة الحَنَفِيَّة، وأثر حُجَيْرَة:« **رواهما الدَّارقطنيُّ، والبيهقيُّ بإسنادين صحيحين** » (النَّوويّ، د.ت، 199/4).

**وجه الاستدلال منهما:**

لقد أَمَّت عائشة وأمُّ سَلَمَة – رضي الله عنهما – النِّساء، وهما من أمَّهات المؤمنين، وهذه عبادة والأصل فيها التَّوقيف. وعليه؛ فإنَّ أمَّهات المؤمنين لا يُقْدِمْنَ على مثل هذا إلاَّ إذا كان ذلك على عهد رسول الله – صلَّى الله عليه وسلَّم –.

**3 –** عن ابن عبَّاس – رضي الله عنه – قَالَ:« تَؤُمُّ الْمَرْأَةُ النِّسَاءَ تَقُومُ فِي وَسَطِهِنَّ » (الصَّنعانيّ، 1403، رقم: 5083، 140/3)(البيهقيّ، 2003، رقم: 5358، 187/3).

**وجه الاستدلال:**

إنَّ هذا الأثر عن عبد الله بن عبَّاس – رضي الله عنهما – وإن كان موقوفًا؛ فله حُكم الرَّفع؛ لأنَّ ما فيه هو تقريرٌ لحُكم شرعيٍّ في عبادة عظيمة كالصَّلاة، وذلك لا يكون غالبًا باجتهاد منه، وإنَّما بحسب ما رأى وسمع في عهد النُّبوَّة – على صاحبها الصَّلاة والسَّلام –.

**4 –** قال الشَّافعيُّ:« كَانَ عَلِيُّ بْنُ الْحُسَيْنِ يَأْمُرُ جَارِيَةً لَهُ تَقُومُ بِأَهْلِهِ فِي شَهْرِ رَمَضَانَ، وَكَانَتْ عَمْرَةُ تَأْمُرُ الْمَرْأَةَ أَنْ تَقُومَ لِلنِّسَاءِ فِي شَهْرِ رَمَضَانَ » (الشَّافعيّ، 1990، 191/1).

**5 –** وقال أيضًا: أخبرنا إبراهيم عن صَفوَان؛ قال:« إِنَّ مِنْ السُّنَّةِ أَنْ تُصَلِّيَ الْمَرْأَةُ بِالنِّسَاءِ تَقُومُ فِي وَسَطِهِنَّ » (الشَّافعيّ، 1990، 191/1).

**وجه الاستدلال:**

هذان الأثران يؤكِّدان على استحباب إمامة المرأة للنِّساء، ويؤكِّدان على أنَّها السُّنَّة.

**6 –** أخرج عبد الرَّزاق في مصنَّفه:عن ابن جُرَيْجٍ قال:« تَؤُمُّ الْمَرْأَةُ النِّسَاءَ مِنْ غَيْرِ أَنْ تَخْرُجَ أَمَامَهُنَّ، وَلَكِنْ تُحَاذِي بِهِنَّ فِي الْمَكْتُوبَةِ، وَالتَّطَوُّعِ، قُلْتُ: وَإِنْ كَثُرْنَ حَتَّى يَكُنَّ صَفَّيْنِ أَوْ أَكْثَرَ؟ قَالَ: وَأَنْ تَقُومَ وَسَطَهُنَّ » (الصَّنعانيّ، 1403، رقم: 5080، 140/3). **والأثر صحيح عن ابن جُرَيج**(العدويّ، 1992، 348/1).

**7 –** عن مَعْمَرٍ قال:« تَؤُمُّ الْمَرْأَةُ النِّسَاءَ فِي رَمَضَانَ وَتَقُومُ مَعَهُنَّ فِي الصَّفِّ، قَالَ مَعْمَرٌ: وَأَخْبَرَنِي مَنْ سَمِعَ عِكْرِمَةَ يَقُولُ مِثْلَ ذَلِكَ » (الصَّنعانيّ، 1403، رقم: 5085، 140/3).

**8 –** عن ابن مجاهِد، عن أبيه، وعطاء؛ قالا:« تَؤُمُّ الْمَرْأَةُ النِّسَاءَ فِي الْفَرِيضَةِ، وَالتَّطَوُّعِ تَقُومُ وَسَطَهُنَّ » (الصَّنعانيّ، 1403، رقم: 5081، 140/3).

**9 –** عن حُمَيْدِ بن عبد الرَّحمان؛ أنَّه قَال:« لَا بَأْسَ أَنْ تَؤُمَّ الْمَرْأَةُ النِّسَاءَ تَقُومُ مَعَهُنَّ فِي الصَّفِّ » (ابن أبي شيبة، 1409، رقم: 4956، 430/1).

**وجه الاستدلال:**

هذه الآثار وغيرها؛ تدلُّ على استحباب إمامة المرأة للنِّساء، وأنَّ هذا العمل كان معروفًا.

**ثالثًا: المصلحة:**

قالوا: إنَّ القول باستحباب إمامة المرأة للنِّساء للمصلحة؛ حيث:« إنَّ الصَّلاة مع الجماعة فيه مصالح منها: التَّواصُل والتَّعارُف بين النَّاس، والتَّوادّ بينهم، والاجتماع على الحقِّ، وقضاء الحاجات، وعيَّادة المريض، وتشييع الجنائز، وفي ذلك تعليم الجاهل أحكام الشَّريعة، وتنشيط الكسلان على العِبادة » (النَّملة، 2005، 588/1).

**رابعًا: المعقول:**

**1 –** قالوا: إنَّ النِّساء من أهل الفَرْض فأشبهنَ الرِّجال، وإنَّما كُرِهَ لهُنَّ الأذان لِمَا فيه من رفع الصّوت، وهنَّ لسْنَ من أهله (ابن قدامة، 1968، 149/2).

**2 –** وقالوا:« إنَّ النِّساءَ مُتَسَاوِيَّات مع الرِّجالِ في تحصيلِ فضيلة الجماعةِ، وإقامة الصَّلاة جماعة من قِبَلِهِنَّ وَحْدَهُنَّ؛ كما يُقِيمُها الرِّجالُ وَحْدَهُم، ولم يَرِد نَصٌّ في القرآن، ولا في السُّنَّة؛ يمنَعُ النِّساءَ من إقامة الصَّلاة جماعةً من قِبَلِهِنَّ، ولا من إمامة المرأة النِّساء، وهو فِعْلُ خَيْرٍ، والله يقول:" **وَافْعَلُوا الخَيْرَ** " (سورة الحجّ، الآية/77)، وهو تعاون على البرِّ والتَّقوى » (زيدان، 1993، رقم: 520، 254/1).

**المقام الثَّاني: أدلَّة القائلين بالكراهة مُطلقًا:**

استدلَّ أصحابُ هذا القول بأدلَّة من: السُّنَّة النبويَّة، والمعقول:

**أوَّلاً: السُّنَّة النبويَّة:**

عن عائشة – رضي الله عنها –؛ أنَّ رسول اللهِ – صلَّى اللهُ عليه وسلَّم – قال:« لاَ خَيْرَ فِي جَمَاعَةِ النِّسَاءِ، إِلَّا فِي مَسْجِدٍ، أَوْ فِي جِنَازَةِ قَتِيلٍ » (ابن حنبل، 2001، رقم: 24376، 437/40، وقال محقِّقه: إسناده ضعيف لضعف ابن لهيعة)(الطَّبرانيّ، د. ت، رقم: 9359، 142/9، وقال: لم يرو هذا الحديث عن الوليد بن أبي الوليد إلاَّ ابن لهيعة)(ابن الجوزيّ، 1981، رقم: 1500، 416/2، وقال: ابن لهيعة ضعيف، والوليد مجهول)(الهيثميّ، 1994، رقم: 2035، 32/2، وقال: رواه أحمد، وفيه: ابن لهيعة، وفيه كلام ).

**وجه الاستدلال:**

قال التَّهانويُّ:« أنَّه صلَّى الله عليه وسلَّم قد نَفَى الخيريَّة عن جماعة النِّساء خارج مسجد الجماعة، ولا يَخْفَى أنَّ جماعتهنَّ في مسجد الجماعة لا تكون إلاَّ مع الرِّجال؛ لأنَّه لم يقُل أحدٌ بجواز جماعتهنَّ في مسجد الجماعة منفردات عن الرِّجال، فعُلِمَ أنَّ جماعتهنَّ وحدهنَّ مكروهة » (التَّهانويّ، 1414، 242/4).

**ثانيًا: المعقول:**

**1 –** قالوا:« لأنَّها لا تخلو من ارتكاب المُحرَّم؛ وهو قيَّام الإمام وسط الصَّفِّ؛ فيُكْرَه كالعُرَاة » (العينيّ، 2000، 336/2).

**2 –** وقالوا:« لأنَّ المرأة ليست من أهل الاجتماع، وإظهار الشَّعائر؛ فيُكْرَهُ لها أن تُقيمَ الجماعة في بيتها » (ابن عُثَيْمين، 1428، 139/4).

**3 –** وقالوا أيضًا:« لأنَّ هذا غير معهود في أمَّهات المؤمنين وغيرهنَّ »(ابن عُثَيْمين، 1428، 139/4).

**المقام الثَّالث: أدلَّة القائلين بالكراهة في الفريضة دون النَّافلة:**

لم نقف بعد مُطاولة في الاستقصاء والتَّحرِّي على أدلَّة هذا القول، وما هو سبب تفريقهم بين الفريضة والنَّافلة، لكن يُمكن الاستدلال لهم بما يلي:

**1 –** قيل:« لعلَّهم يحملون ما نُقِلَ عن عائشة على هذا » (عبده، د.ت، 289/2).

**2 –** وربَّما قالوا: لأنَّ الصَّلاة المكتوبة يُحتاط لها أكثر من الاحتياط للنَّافلة.

**المقام الرَّابع: أدلَّة القائلين بعدم الجواز مُطلقًا:**

استدلَّ أصحابُ هذا القول بأدلَّة من: السُّنَّة، والآثار، والقيَّاس، والمعقول:

**أوَّلاً: السُّنَّة النبويَّة:**

**1 –** عن أبي هريرة — رضيَ الله عنه – قال: قال رسول اللهِ – صلَّى الله عليه وسلَّم –:« خَيْرُ صُفُوفِ الرِّجَالِ أَوَّلُهَا، وَشَرُّهَا آخِرُهَا، وَخَيْرُ صُفُوفِ النِّسَاءِ آخِرُهَا، وَشَرُّهَا أَوَّلُهَا » (مسلم، د.ت، رقم: 440، 326/1).

**وجه الاستدلال:**

قوله:" وَشَرُّهَا أَوَّلُهَا "؛ معناه: أنَّ من يكون في الصَّفِّ الأخير مأمومًا لا يعقل أن يكون إمامًا.

**2 –** عن أبي مَسْعُودٍ الأنصَارِيِّ – رضيَ الله عنه – قال: قال رسولُ اللهِ – صلَّى اللهُ عليه وسلَّم –:« يَؤُمُّ الْقَوْمَ أَقْرَؤُهُمْ لِكِتَابِ اللهِ، فَإِنْ كَانُوا فِي الْقِرَاءَةِ سَوَاءً، فَأَعْلَمُهُمْ بِالسُّنَّةِ، فَإِنْ كَانُوا فِي السُّنَّةِ سَوَاءً، فَأَقْدَمُهُمْ هِجْرَةً، فَإِنْ كَانُوا فِي الْهِجْرَةِ سَوَاءً، فَأَقْدَمُهُمْ سِلْمًا، وَلَا يَؤُمَّنَّ الرَّجُلُ الرَّجُلَ فِي سُلْطَانِهِ، وَلَا يَقْعُدْ فِي بَيْتِهِ عَلَى تَكْرِمَتِهِ إِلَّا بِإِذْنِهِ » (مسلم، د.ت، رقم: 673، 465/1).

**وجه الاستدلال:**

قال المازريُّ:« هل يشْتَمِلُ على النِّساء أم لا؟ وسَبَبُ التَّنازُع في ذلك: هل تَسْمِيَّةُ " القوم "؛ ينطَلِقُ على الرِّجال خاصَّةً، أو على الرِّجال والنِّساء؟ واحْتَجَّ أصحابُنَا في قَصْرِها على الرِّجال بقوله تعالى:" **لاَ يَسْخَرْ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلاَ نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ** " (سورة الحجرات، الآية/11)؛ فقابلَ القَوْمَ بالقَوْمِ، والنِّساءَ بالنِّساءِ، فلو كان النِّساء يُسَمين بالقَوْمِ لَمَا صَحَّت هذه المُقَابَلَة. وقال زُهَيْر: وما أدْري ولست إخالُ أدري ** أقوم آلُ حِصنٍ أم نساءٌ؛ فأظْهَرَ التَّشَكُّكَ بين كونهم قَوْمًا أو نساء، وهذا لا يصحُّ إلاَّ مع قَصْرِ لفظ القَوْمِ على الرِّجال، ولو سلَّم انطلاق القوم على الرِّجال والنِّساء لأمكن أن يُنازَعَ في دُخُولهنَّ في الحديثِ؛ لقوله:" أَقْرَؤُهُم "؛ لأنَّ هذا الضَّمير ضمير المذكرين » (المازريّ، 2008، 670/1 - 671).

**3 –** عن عبد الله بن عُمَر – رضي الله عنهما –؛ عن رسول اللهِ – صلَّى اللهُ عليه وسلَّم – أنَّه قال:« يَا مَعْشَرَ النِّسَاءِ، تَصَدَّقْنَ وَأَكْثِرْنَ الِاسْتِغْفَارَ، فَإِنِّي رَأَيْتُكُنَّ أَكْثَرَ أَهْلِ النَّارِ، فَقَالَتِ امْرَأَةٌ مِنْهُنَّ جَزْلَةٌ: وَمَا لَنَا يَا رَسُولَ اللهِ أَكْثَرُ أَهْلِ النَّارِ؟ قَالَ: تُكْثِرْنَ اللَّعْنَ، وَتَكْفُرْنَ الْعَشِيرَ، وَمَا رَأَيْتُ مِنْ نَاقِصَاتِ عَقْلٍ وَدِينٍ أَغْلَبَ لِذِي لُبٍّ مِنْكُنَّ، قَالَتْ:

يَا رَسُولَ اللهِ، وَمَا نُقْصَانُ الْعَقْلِ وَالدِّينِ؟ قَالَ: أَمَّا نُقْصَانُ الْعَقْلِ: فَشَهَادَةُ امْرَأَتَيْنِ تَعْدِلُ شَهَادَةَ رَجُلٍ؛ فَهَذَا نُقْصَانُ الْعَقْلِ، وَتَمْكُثُ اللَّيَالِيَ مَا تُصَلِّي، وَتُفْطِرُ فِي رَمَضَانَ؛ فَهَذَا نُقْصَانُ الدِّينِ » (مسلم، د.ت، رقم: 132، 86/1).

**وجه الاستدلال:**

قال القاضي عبد الوهَّاب:« لأنَّ كلَّ من لم يصحّ أن يكون حاكمًا لنُقْصِهِ لم يكن إمامًا في الصَّلاة؛ كالمجنون، ولأنَّها ناقِصَةٌبالأُنُوثيَّة، فلم تجز إمامتُها بالنِّساء، كما لم تجز بالرِّجال » (القاضي عبد الوهَّاب، د.ت، 251/1).

**ثانيًا: الآثار:**

**1 –** عن ابن أبي ذِئْبٍ، عن مولى لبني هاشِمٍ، عن عليّ بن أبي طالب – رضي الله عنه –؛قال:« لَا تَؤُمُّ الْمَرْأَةُ » (مالك، 1994، 178/1)(ابن أبي شيبة، 1409، رقم: 4957، 430/1). قال التَّهانويّ:« رجاله كلُّهم ثقات، ولا يضرُّه عدم تسميَّة الرَّاويّ عن عليّ؛ فإنَّ شيوخ ابن أبي ذئب كلُّهم ثقات؛ سوى البياضي قاله ابنُ مَعين، وأبو داود كما في التَّهذيب، فالسَّند صحيح » (التَّهانويّ، 1414، 243/4).

**وجه الاستدلال:**

قال التَّهانويُّ:« قول علي – رضي الله عنه – بإطلاقه؛ يدلُّ على عدم صلاحيَّة المرأة للإمامة مُطلقًا، لا للرِّجال ولا النِّساء، ومن ادَّعَى فيه التَّقييد فليَأتِ عليه ببُرهان » (التَّهانويّ، 1414، 243/4).

**2 –** عن عبد الله بن مسعود – رضي الله عنه – قال:« كَانَ الرِّجَالُ، وَالنِّسَاءُ فِي بَنِي إِسْرَائِيلَ يُصَلُّونَ جَمِيعًا، فَكَانَتِ الْمَرْأَةُ إِذَا كَانَ لَهَا الْخَلِيلُ تَلْبَسُ الْقَالَبَيْنِ تَطَوَّلُ بِهِمَا لِخَلِيلِهَا، فَأَلْقَى الله عَلَيْهِنَّ الْحَيْضَ، فَكَانَ ابْنُ مَسْعُودٍ يَقُولُ: أَخِّرُوهُنَّ حَيْثُ أَخَّرَهُنَّ اللهُ، قُلْنَا لِأَبِي بَكْرٍ: مَا الْقَالَبَيْنِ؟ قَالَ: رَقِيصَتَيْنِ مِنْ خَشَبٍ » (الصَّنعانيّ، 1403، رقم: 5115،

149/3)(ابن خُزَيْمة، د.ت، رقم: 1700، 99/3، وقال: الخبر موقوف غير مُسند)(الطَّبرانيّ، د.ت، رقم: 9484، 295/9).

**وجه الاستدلال:**

قال القاضي عبد الوهَّاب:« لأنَّ كلَّ من لم يصحّ أن يكون حاكمًا لنُقْصِهِ لم يكن إمامًا في الصَّلاة؛ كالمجنون، ولأنَّها ناقِصَةٌبالأُنُوثيَّة، فلم تجز إمامتُها بالنِّساء، كما لم تجز بالرِّجال » (القاضي عبد الوهَّاب، د.ت، 251/1).

**ثالثًا: القيَّاس:**

**1 –** قالوا:« قيَّاسًا على الإمامة الكُبْرى » (المازريّ، 2008، 670/1). فعن أبي بَكْرَةَ – رضي الله عنه –؛ قال:« لَقَدْ نَفَعَنِي اللهُ بِكَلِمَةٍ سَمِعْتُهَا مِنْ رَسُولِ اللهِ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – أَيَّامَ الجَمَلِ، بَعْدَ مَا كِدْتُ أَنْ أَلْحَقَ بِأَصْحَابِ الجَمَلِ فَأُقَاتِلَ مَعَهُمْ، قَالَ: لَمَّا بَلَغَ رَسُولَ اللهِ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – أَنَّ أَهْلَ فَارِسَ قَدْ مَلَّكُوا عَلَيْهِمْ بِنْتَ كِسْرَى، قَالَ: لَنْ يُفْلِحَ قَوْمٌ وَلَّوْا أَمْرَهُمُ امْرَأَةً » (البخاريّ، 1422، رقم: 4425، 08/6).

**وجه الاستدلال:**

قال القاضي عبد الوهَّاب:« لأنَّ كلَّ من لم يصحّ أن يكون حاكمًا لنُقْصِهِ لم يكن إمامًا في الصَّلاة؛ كالمجنون، ولأنَّها ناقِصَةٌبالأُنُوثيَّة، فلم تجز إمامتُها بالنِّساء، كما لم تجز بالرِّجال » (القاضي عبد الوهَّاب، د.ت، 251/1).

**2 –** وقالوا: لا يصحّ أن تؤمَّ المرأة لا في الفريضة ولا في النَّافلة، لا رجالاً ولا نساءً، وسواء عُدِمَت الرِّجالُ أو وُجِدت؛ لأنَّ:« الإمامة خُطَّةٌ شريفةٌ في الدِّين، ومن شرائع المسلمين » (النَّفراويّ، 1995، 205/1)، بمعنى: يدخل في ذلك الإمامة الكبرى والصُّغرى؛ لأنَّ لفظَ " أمرهم " عامٌّ في الحديث النَّبويّ.

**رابعًا: المعقول:**

قالوا: لأنَّه يُكْرَهُ للمرأة الأذان؛ وهو دعاءٌ إلى الجماعة؛ فكُرِهَ لها ما يُرادُ الأذان له (ابن قدامة، 1968، 149/2)(عبده، د.ت، 288/2).

**المقام الخامس: أدلَّة القائلين بالإباحة:**

استدلَّ أصحابُ هذا القول بما يلي:

**1 –** قالوا: لأنَّ:« السُّنَّة ليست صريحة في ذلك » (ابن عُثَيْمين، 1413، رقم: 1006، 147/15).

**2 –** وقالوا: لأنَّ:« النِّساء من أهل الجماعة في الجملة؛ ولهذا أُبيح لها أن تحضرَ إلى المسجد لإقامة الجماعة، فتكون إقامة الجماعة في بيتها مباحةً مع ما في ذلك من التَّستُّر والاختفاء » (ابن عُثَيْمين، 1428، 139/4).

**المقام السَّادس: أدلَّة القائلين بجواز إمامتها في التَّراويح فقط:**

لم نظفر بعد المُطاولة في الاستقصاء والتَّحرِّي بدليل عوَّل عليه أصحابُ هذا القول، ولكن يُمكن الاستدلال لهم بما يلي:

**أوَّلاً: السُّنَّة النَّبويَّة:**

**1 –** عن الوليد بن عبد الله بن جُمَيْعٍ؛ عن عبد الرَّحْمان بن خَلاَّدٍ؛ عن أمِّ وَرَقَةَ بنتِ عبد الله بن الحارِثِ؛ بهذا الحديثِ، والأوَّلُ أتَمُّ؛ قال:« وَكَانَ رَسُولُ اللهِ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – يَزُورُهَا فِي بَيْتِهَا، وَجَعَلَ لَهَا مُؤَذِّنًا يُؤَذِّنُ لَهَا، وَأَمَرَهَا أَنْ تَؤُمَّ أَهْلَ دَارِهَا، قَالَ عَبْدُ الرَّحْمَنِ – يعني: ابن خلاَّد الأنصاريّ –: فَأَنَا رَأَيْتُ مُؤَذِّنَهَا شَيْخًا كَبِيرًا » (سبق تخريجه).

**وفي رواية الحاكم؛** عنالوليد بن جُمَيْعٍ؛ عن لَيْلَى بنت مالِكٍ؛ وعبد الرَّحمان بن خالِدٍ الأنصاريّ؛ عن أُمِّ وَرَقَةَ الأنصاريَّةِ؛ أنَّ رسول الله – صلَّى اللهُ عليه وسلَّم – كان يقول:« انْطَلِقُوا بِنَا إِلَى الشَّهِيدَةِ فَنَزُورُهَا، وَأَمَرَ أَنْ يُؤَذِّنَ لَهَا وَتُقَامَ، وَتَؤُمَّ أَهْلَ دَارِهَا فِي الْفَرَائِضِ » (سبق تخريجه).

**وجه الاستدلال:**

في لفظة " تَؤُمَّ أَهْلَ دَارِهَا "؛ وقد عُلِمَ من الحديث أنَّ في الدَّار الشَّيخ الكبير والغلام، ومع ذلك فقد تقدَّمت للصَّلاة بهم. قال الصَّنعانيُّ:« والحديثُ دليلٌ على صِحَّةِ إمامةِ المرأةِ أهلَ دارها، وإن كان فيهم الرَّجُلُ؛ فإنَّه كان لها مُؤَذِّنٌ، وكان شَيْخًا كما في الرِّوايةِ، والظَّاهِرُ أنَّها كانت تَؤُمُّهُ وغُلامَها وجارِيَتَها » (الصَّنعانيّ، د.ت، 382/1).

**2 –** عن أبي مَسْعُودٍ الأنصَارِيِّ – رضي الله عنه – قال: قال رسولُ اللهِ – صلَّى اللهُ عليه وسلَّم –:« يَؤُمُّ الْقَوْمَ أَقْرَؤُهُمْ لِكِتَابِ اللهِ، فَإِنْ كَانُوا فِي الْقِرَاءَةِ سَوَاءً، فَأَعْلَمُهُمْ بِالسُّنَّةِ، فَإِنْ كَانُوا فِي السُّنَّةِ سَوَاءً، فَأَقْدَمُهُمْ هِجْرَةً، فَإِنْ كَانُوا فِي الْهِجْرَةِ سَوَاءً، فَأَقْدَمُهُمْ سِلْمًا، وَلَا يَؤُمَّنَّ الرَّجُلُ الرَّجُلَ فِي سُلْطَانِهِ، وَلَا يَقْعُدْ فِي بَيْتِهِ عَلَى تَكْرِمَتِهِ إِلَّا بِإِذْنِهِ » (سبق تخريجه).

**وجه الاستدلال:**

إنَّ في الحديث عموم الإمامة لمن يقرأ كتاب الله، ويفقه عن الله، وهو عامٌّ يشمل الرِّجال والنِّساء؛ وإنَّما اقتصرت إمامتها على صلاة التَّراويح لأنَّ الفريضة يكفي فيها ما تيسَّر من القرآن، حتَّى ولو أدَّى ذلك لتكراره عند كلِّ فريضة؛ بخلاف التَّراويح فيُقدَّم من يحفظ القرآن كاملاً لتكون الختمة، أو ليتحقَّق القيَّام به.

**ثانيًا: المعقول:**

يُمكن أن يُقال: إنَّ القول بجواز إمامة المرأة للنِّساء وحتَّى الرِّجال في صلاة التَّراويح دون غيرها من الصَّلوات المفروضة؛ لأنَّ الفريضة يكفي فيها ما تيسَّر من القرآن، ولو أدَّى ذلك إلى تكراره، وهو موجود في صدر كلِّ مؤمن، بخلاف صلاة التَّراويح التي يُستحسن فيها إطالة القيَّام، والتَّدبُّر في معاني القرآن من أوَّله إلى آخره، ونيل الأجر العظيم على ختمه.

**الفرع الثَّالث: مناقشة الأقوال:**

**المقام الأوَّل: مناقشة أدلَّة القائلين بالاستحباب:**

**أوَّلاً: مناقشة ما استدلُّوا به من السُّنَّة النَّبويَّة:**

**1 – مناقشة استدلالهم بحديث عبد الله بن عمر – رضي الله عنهما –:**

يجابُ عنه: بأنَّ هذا الحديث واردٌ في فضل صلاة الجماعة فهو عامٌّ، وتدخل فيه النِّساء عند صلاتهنَّ مع جماعة المسجد، أمَّا الاستدلال به على إمامة المرأة للنِّساء فيحتاج إلى دليل صحيح خاص في هذا الشَّأن.

**2 – مناقشة استدلالهم بحديث أم ورقة الأنصاريَّة – رضي الله عنها –:**

**أ – حديث أم ورقة الأنصاريَّة – رضي الله عنها – ضعيف:**

إنَّ هذا الحديث ضعيفٌ لا يُعوَّل عليه؛ بل هناك من عَدَّهَا روايةً شاذَّةً؛ لأنَّ في إسناد الحديث برواياته: الوليد بن عبد الله، وعبد الرَّحمان بن خلاَّد، وليلى بنت مالك جدَّة الوليد بن جُمَيْع:

**– الوليد بن عبد الله:**

– قال فيه الحافظ عبد العظيم المنذريّ:« في إسناده الوليد بن عبد الله بن جُمَيْع الزُّهريّ الكوفيّ، وفيه مقال، وقد أخرج له مسلم » (المنذريّ، 2010، رقم: 592، 181/1).

– وذكره العُقَيْليّ في الضُّعفاء؛ وقال:« في حديثه اضطراب » (العقيليّ، 1984، رقم: 1918، 317/4).

**– عبد الرَّحمان بن خلاَّد:**

– قال ابنُ حَجَر العَسْقَلانيّ:« وفي إسناده عبد الرَّحمان بن خلاَّد؛ وفيه جهالة »(ابن حجر، 1989، رقم: 556، 67/2).

– وقال أيضًا:« عبد الرَّحمان بن خلاَّد الأنصاريّ: مجهول الحال من الرَّابعة » (ابن حجر، 1986، رقم: 3855، ص/339).

**– ليلى بنت مالك جدَّة الوليد بن جُمَيْع:**

ليلى بنت مالك جدَّة الوليد بن جُمَيْع مجهولة، لا تُعرف من الثَّالثة (ابن حجر، 1986، رقم: 8813، ص/763).

**ورُدَّ هذا الجواب:**

بأنَّ الوليد بن عبد الله، وعبد الرَّحمان بن خلاَّد؛ قد اخْتُلِفَ فيهما:

**– الوليد بن عبد الله:**

قال ابنُ حجر:« الوليد بن عبد الله بن جُمَيْع الزُّهريّ المكّيّ الكُوفيّ، وقد يُنْسَبُ إلى جدِّه، ... ، قال أحمد وأبو داود: ليس به بأس، وقال ابنُ مَعين والعجليّ: ثِقَة، وقال أبو زرعة: لا بأسَ به، وقال أبو حاتم: صالح الحديث، وقال عمرو بن علي: كان يحيى بن سَعيد لا يحدِّثنا عنه فلمَّا كان قبل مَوْتِهِ بقليل حَدَّثَنا عنه، وذكَرَهُ بن حبَّان في الثِّقَات » (ابن حجر، 1326، رقم: 230، 138/11). وينظر: (ابن معين، 1985، 97/1)(ابن حبَّان، 1973، رقم: 5888، 492/5)(ابن كثير، 2011، رقم: 1019، 98/2).

**وأجيب عن هذا:**

وقال ابن حجر أيضًا:« وذكره أيضًا – يعني: ابن حبَّان – في الضُّعفاء؛ وقال: يَنْفَرِدُ عن الأثبات بما لا يشبه حديث الثِّقات؛ فلمَّا فَحُشَ ذلك منه بطل الاحتجاجُ به، وقال بن سَعْدٍ: كان ثقةً له أحاديث، وقال البزَّار: احتملوا حديثَهُ، وكان فيه تَشَيُّعٌ، وقال العقيليّ: في حديثه اضطرابٌ، وقال الحاكمُ: لو لم يخرج له مسلم لكان أولى »(ابن حجر، 1326، رقم: 230، 139/11).

**– عبد الرَّحمان بن خلاَّد:**

هناك من وَثَّقَهُ؛ فقد ذكره ابن حبَّان في الثِّقات (ابن حبَّان، 1973، رقم: 4033، 98/5).

**وأجيب عن هذا:**

قال ابن حجر:« عبد الرَّحمان بن خلاَّد الأنصَاريّ؛ روى عن: أمِّ وَرَقَة بنت نَوْفَل ولها صُحْبَة، وقيل: عن أبيها عنها، وعنه: الوليد بن عبد الله بن جُمَيْع، ذَكَرَهُ بن حبَّان في الثِّقات؛ قلتُ: وقال أبو الحَسَن بن القطَّان: حالُهُ مجهولٌ » (ابن حجر، 1326، رقم: 346، 168/6).

– يمكن القول بأنَّ هذا الحديث يعتضد بما سبق ذكره؛ من الآثار الثَّابتة عن: عائشة، وأم سَلَمَة أميْ المؤمنين، وعن عبد الله بن عبَّاس – رضي الله عنهم –، ولذلك فالحديث قد صحَّحه طائفةٌ من أهل العلم في القديم والحديث؛ منهم: ابنُ خُزَيْمَة فقد ذكره في صحيحه (ابن خُزَيْمَة، د.ت، رقم: 1676، 89/3)، وحسَّنَه عبد الرَّزَّاق غالب المهدي في تعليقه على شرح فتح القدير (ابن الهمام، 2003، 364/1، بالهامش)، وحسَّنه الألبانيّ في إرواء الغليل (الألبانيّ، 1985، رقم: 493، 255/2).

**وأجيب عن هذا:**

بأنَّ هناك من ضعَّفه من المُتقدِّمين؛ كما مرَّ معنا ممَّن تكلَّم في رجال سنده، ومن المعاصرين: ضعَّفه أيضًا الشَّيخ: شعيب الأرناؤوط عند تحقيقه لمسند أحمد بن حنبل (ابن حنبل، 2001، رقم: 27282، 253/45، بالهامش).

**ب – على فرض صحَّة حديث أم ورقة الأنصاريَّة – رضي الله عنها –:**

**– إنَّ الحديث هو حكاية حال:**

على التَّسليم بصِحَّة الحديثِ؛ فإنَّ العلماء لم يحتجُّوا:« بقصَّتها في إمامة المرأة للرِّجال ولا للنِّساء؛ لأنَّها حكاية حالٍ، يُحتمل أنَّها خاصَّة بها، ومن المعلوم أنَّ حِكاية الأحوال إذا تطرَّقَ إليها الاحتمالُ كَسَاها ثوب الإجمال، فسَقَطَ بها الاستدلال » (حمَّاني، 2015، 278/1). وعليه؛ يمكن القول بأنَّ حديث أم ورقة خاصًّا بها:« وذلك أنَّ له سَبَبًا؛ وهو أنَّ رسولَ الله – صلَّى الله عليه وسلَّم – لَمَّا غزَا بَدْرًا، قالتْ له أمُّ ورقة: يا رسول الله: أتأذن لي في الغَزْوِ مَعَكَ؟ فأمَرَها أن تَؤُمَّ أَهْلَ دارها، وجَعَلَ لها مُؤَذِّنًا يُؤَذِّنُ لها، فيُمكِنُ

لقائل أن يقولَ: إنَّ هذه رُخْصَة لها، وخاصٌّ بها؛ تعويضًا لها عمَّا لم يتحقَّق لها من الغَزْوِ مَعَهُ » (عبده، د.ت، 289/2).

**– ليس في قصَّتها ما يدلُّ على جواز إمامة المرأة:**

يقول الشَّيخ أحمد حمَّاديّ إنَّ:« القصَّة مع هذا الاحتمال؛ ما دلَّت على صحَّة إمامة المرأة ولو كانت قارئةً؛ فقد كانت عائشة أقرأ منها وأعلم وأفقه، كانت تأمرُ بعضَ مواليها بإمامتها في النَّوافل، وذلك دليلٌ على أنَّها كانت لا ترى صحَّة إمامة المرأة » (حمَّاديّ، 2015، 278/1). فقد أخرج البخاريّ في صحيحه تعليقًا:«وَكَانَتْ عَائِشَةُ: يَؤُمُّهَا عَبْدُهَا ذَكْوَانُ مِنَ المُصْحَفِ » (البخاريّ، 1422، رقم: 140/1). ووصله عبد الرَّزَّاق الصَّنعانيّ (الصَّنعانيّ، 1403، رقم: 3825، 393/2)، وابن أبي شيبة (ابن أبي شيبة، 1409، رقم: 6103، 30/2)، والبيهقيّ (البيهقيّ، 2003، رقم: 5122، 126/3).

**ثانيًا: مناقشة ما استدلُّوا به من الآثار:**

**1 – مناقشة ما جاء عن عائشة – رضي الله عنها –:**

**أ – من حيث السَّند:**

أجيب عنه: بأنَّ في إسناد هذا الأثر: ريطة الحنفيَّة؛ ولم نظفر بعد طول بحث على ترجمة لها.

**وأجيب عن هذا:**

بأنَّ لهذا الأثر عدَّة شواهد (العدويّ، 1992، 345/1 -346؛ بالهامش)؛ منها:

- عن وكيع، عن ابن أبي ليلى، عن عطاء، عن عائشة:« أَنَّهَا كَانَتْ تَؤُمُّ النِّسَاءَ تَقُومُ مَعَهُنَّ فِي الصَّفِّ » (ابن أبي شيبة، 1409، رقم: 4954، 430/1).

- عن أحمد بن عبد الجبَّار العُطارديّ، عن عبد الله بن إدريس، عن لَيْثٍ، عن عطاء:« أَنَّ عَائِشَةَ كَانَتْ تُؤَذِّنُ، وَتُقِيمُ، وَتَؤُمُّ النِّسَاءَ، وَتَقُومُ وَسْطَهُنَّ » (الحاكم، 1990،

رقم: 731، 320/1)(البيهقيّ، 2003، رقم: 1922، 600/1). **وهذا شاهد ضعيف**(العدويّ، 1992، 345/1؛ بالهامش).

ـعن ابن جُرَيْجٍ؛ قال: أخبرني يحيى بن سَعيدٍ:« أَنَّ عَائِشَةَ كَانَتْ تَؤُمُّ النِّسَاءَ فِي التَّطَوُّعِ، تَقُومُ مَعَهُنَّ فِي الصَّفِّ » (الصَّنعانيّ، 1403، رقم: 5087، 141/3). **ولكنَّ هذا شاهد منقطع**(العدويّ، 1992، 345/1؛ بالهامش).

ـ عن محمَّد بن بَشَّار، عن يحيى بن سَعيدٍ القطَّان، عن زِيَّاد بن لاَحِق، عن تَمِيمَة بنت سَلَمَة:« أَنَّ عَائِشَةَ أُمَّ الْمُؤْمِنِينَ أَمَّتْ النِّسَاءَ فِي صَلَاةِ الْمَغْرِبِ فَقَامَتْ وَسَطُهُنَّ وَجَهَرَتْ بِالْقِرَاءَةِ » (ابن حزم، د.ت، 136/3).

**وجه الاستدلال:**

قال مصطفى العدويّ:« فبالجملة يصحُّ أثر عائشة – رضي الله عنها – بمجموع طرقه » (العدويّ، 1992، 345/1؛ بالهامش).ولذلك فقد جعله صحيحًا لغيره. وقد مرَّ معنا أنَّ النَّوويَّ صحَّح إسناده (النَّوويّ، د.ت، 199/4).

**وأجيب عن هذا الجواب:**

لكنَّ بعض هذه الشَّواهد ضعيفة كما أشرنا إلى ذلك في التَّخريج؛ فيبقى الخِلاف قائمًا في صحَّة هذا الأثر عن عائشة – رضي الله عنها –.

**ب – على فرض صحَّة السَّند:**

قالوا: على فرض صِحَّة الأثر في إمامة عائشة للنِّساء؛ فإنَّهُ كان على وَجْهِ التَّعليمِ، أو أنَّ ذلك كان في ابتداء الإسلام؛ ثمَّ نُسِخَ حين أُمِرْنَ بالوَقَارِ والقَرَار في البُيُوتِ (العينيّ، 2000، 338/2)(المازريّ، 2008، 671/1)(عبده، د.ت، 289/2). والمعنى: أنَّها حقًّا كانت تَؤُمُّهُنَّ؛ ولكن ما إن بلغها النَّسخ حتَّى عَدَلَت عن فِعلها، وتركت ما كانت عليه.

**وأجيب عن هذا بما يلي:**

– **التَّحقيق في دعوى كون ذلك على وجه التَّعليم:**

ـ لقد ثبت في بعض الرِّوايات أنَّها صلَّت بهنَّ الفريضة لا النَّافلة؛ فلو كان الأمر يتوقَّف على مجرَّد التَّعليم والتَّلقين لبطلت صلاتهنَّ؛ لأنَّه لا توجد نيَّة الوقوف بين يدي الله تعالى في هذه الفريضة.

ـلقد تعدَّدت الرِّوايات عنها في ذلك؛ فمرَّة صلَّت بهنَّ المغرب، ومرَّة التَّطوُّع، وغيرها، فيستحيل أن يكون كلُّ ذلك على وجه التَّعليم والتَّلقين فقط.

ـ ثمَّ إنَّ هذا القول تحصيل حاصل؛ لأنَّه بمجرَّد إمامتها لهنَّ يحصلُ التَّعليم والتَّلقين، وذلك من خلال المتابعة لها، والاقتداء بها.

ـلو سلَّمنا نَّ ذلك على وجه التَّعليم لهنَّ؛ لدلَّ ذلك على جواز إمامة المرأة للنِّساء ابتداءً.

**– التَّحقيق في دعوى النَّسخ:**

ـ أجاب العَيْنِيّ؛ فقال:« هذا كلام من لم يَطَّلِع في كُتُبِ القَوْمِ، وأَمْضَى فيه؛ لأنَّهُ – عليه الصَّلاة والسَّلام – أقام بمكَّة بعد النُّبُوَّة ثلاث عشرة سنة كما رواه البخاريّ ومسلم، ثمَّ تزَوَّجَ عائشةَ بالمدينة، وبَنَى بها؛ وهي بنت تسع، وبقيت عند النَّبيّ – صلَّى الله عليه وسلَّم – تسع سنين، وما صَلَّت إمامًا إلاَّ بعد بُلُوغِها، فكيف يستقيم حَمْلُهُ على ابتداء الإسلامِ؟ » (العينيّ، 2000، 338/2)(ابن الهمام، 2003، 363/1).

ـلقد جاءت الأحاديث عنها أنَّها كانت تصلِّي بهنَّ التَّراويح؛ « ومعلومٌ أنَّ جماعة التَّراويح إنَّما استقرَّت بعد وفاة رسول الله — صلَّى الله عليه وسلَّم – » (ابن الهمام، 2003، 363/1).

ـإنَّ في هذه الدَّعوى ما لا يخفى:« من البُعد؛ إذ النَّسخ لا يثبت بمجرَّد الاحتمال؛ بل لا بدَّ من دليل متأخِّر يرفع الحكم السَّابق مع تعذُّر الجمع بينهما، وهذا لم يوجد ها هنا » (عبده، د.ت، 289/2).

**2 – مناقشة ما جاء عن أمّ سَلَمَة – رضي الله عنها –:**

**أ – من حيث السَّند:**

أجيب عنه: بأنَّ في إسناد هذا الأثر: حُجَيْرَة؛ ولم نظفر بعد طول بحث على ترجمة لها.

**وأجيب عن هذا:**

بأنَّ هذا الأثر له شاهد في مصنَّف ابن أبي شيبة؛ فعن عليّ بن مُسْهِرٍ، عن سَعيدٍ، عن قتادة، عن أمّ الحَسَنِ:« أَنَّهَا رَأَتْ أُمَّ سَلَمَةَ زَوْجَ النَّبِيِّ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – تَؤُمُّ النِّسَاءَ، تَقُومُ مَعَهُنَّ فِي صَفِّهِنَّ » (ابن أبي شيبة، 1409، رقم: 4953، 430/1)(ابن حزم، د.ت، 136/3)؛ ثمَّ قال ابن حزم في أمّ الحَسَن:« هي خِيَرَة – يعني: اسمها –، ثقة من الثِّقات، وهذا إسناد كالذَّهب »، وقال في موطن آخر:« وهي خَيْرَةُ، هو اسمها، ثقة مشهورة » (ابن حزم، د.ت، 168/2)، وقال مصطفى العدويّ:« هذا وقد صرَّح قتادة بتحديث أمّ الحسن له عند ابن حزم » (العدويّ، 1992، 347/1)؛ ولذلك حكم على الأثر بأنَّه صحيح لغيره.

**ب – على فرض صحَّة السَّند:**

قالوا: مثله مثل ما جاء عن عائشة – رضي الله عنها –؛ إنَّما هو على وجه التَّعليم، أو أنَّه كان في بداية الأمر ثمَّ نُسِخَ.

**وأجيب عن هذا:**

بمثل ما أجيب عن أثر عائشة – رضي الله عنها –.

**3 – مناقشة ما جاء عن عبد الله بن عبَّاس – رضي الله عنهما –:**

أجيب عنه: بأنَّ إسناده ضعيف؛ لأنَّه من طريق: إبراهيم بن محمَّد، عن داود بن الحُصَين، عن عكرمة:

**أ – إبراهيم بن محمَّد:**

هو إبراهيم بن محمَّد بن أبي يحيى الأسلميّ المدنيّ؛ متروك الحديث (النَّسائيّ، 1396، رقم: 05، ص/11)(الدَّارقطنيّ، 2013، رقم: 14، ص/70)(ابن الجوزيّ، 1406، رقم: 116، 51/1).

**ب – داود بن الحصين عن عكرمة:**

هذه الرِّواية ضعيفة؛ وروايات داود بن الحصين عن عكرمة تغلبُ عليها النَّكارة، لغلبة رواية الضُّعفاء عنه (ابن أبي حاتم، 1952، رقم: 1874، 408/3)(الطَّريفيّ، 2001، ص/60).

**4 – مناقشة بقيَّة الآثار التي جاءت عن التَّابعين:**

ويمكن القول فيها: بأنَّها اجتهادات من بعض التَّابعين – رضي الله عنهم –؛ لكنَّ أقوالهم ليست بحجَّة شرعيَّة كما هو مقرَّر في علم أصول الفقه، وليس بعضها أولى من بعض.

**ثالثًا: مناقشة ما استدلُّوا به من المصلحة:**

إنَّ ما ذكرتموه من المصالح المرجوَّة من صلاة النِّساء جماعة صحيح وجميل؛ ولكن يُمكن القول بأنَّ ذلك يتَحقَّقُ بصلاتهنَّ مع جماعة المسجد، أو جماعة الرِّجال إذا وُجِدت، فهذا الفضل غير محصور في إقامتهنَّ الصَّلاة لوحدهنَّ.

**رابعًا: مناقشة ما استدلُّوا به من المعقول:**

**1 – قولهم:إنَّ النِّساء من أهل الفَرْض فأشبهنَ الرِّجال، وإنَّما كُرِهَ لهُنَّ الأذان لِمَا فيه من رفع الصّوت، وهنَّ لسْنَ من أهله:**

يجابُ عنه: بأنَّ:« المرأة يُكْرَهُ لها الأذان وهو دعاء إلى الجماعة؛ فلم يجُز لها ما يُرادُ الأذان له؛ ولأنَّ المرأة أسوأ حالاً من الصَّبيّ؛ للأمر بتأخيرها في الصُّفوف بخلافه » (عبده، د.ت، 288/2).

**2 – قولهم:" إنَّ النِّساءَمُتَسَاوِيَّات مع الرِّجالِ في تحصيلِ فضيلة الجماعةِ...** :"

يجابُ عنه: صحيح بأنَّ النِّساء متساويَّات مع الرِّجال في الأحكام على الوجه العامّ؛ إلاَّ ما ورد الدَّليلُ بتخصيصه بجنس دون آخر، وهذه المسألة من بينها، كيف ولم تسلم أدلَّتكم من المناقشة والاعتراض عمومًا، بالإضافة إلى ما أورده المانعون من أدلَّة.

**3 – قولهم:" إنَّ جماعة النِّساء من فعل الخير ":**

يجابُ عنه: لا خير إلاَّ فيما نصَّ عليه الشَّارع الحكيم، أو بيَّنه الرَّسول الكريم – صلَّى الله عليه وسلَّم –؛ فلا بُدَّ من إثبات العرش ثمَّ يأتي بعدها النَّقش.

**المقام الثَّاني: مناقشة أدلَّة القائلين بالكراهة مُطلقًا:**

**أوَّلاً: مناقشة ما استدلُّوا به من السُّنَّة النَّبويَّة:**

**– مناقشة استدلالهم بحديث عائشة – رضي الله عنها –:**

**أ – من حيث السَّند:**

يجابُ عنه: بأنَّ هذا الحديث ضعيف؛ لأنَّ في إسناده: عبد الله بن لهيعة. قال الهيثميّ:« رواه أحمد، وفيه: ابن لهيعة، وفيه كلام » (الهيثميّ، 1994، رقم: 2035، 23/2)، وقال الألبانيّ في معرض كلامة عن حديث في سنده ابن لهيعة:« رجاله ثقات، غير أنَّ فيه: ابن لهيعة، سيء الحفظ » (الألبانيّ، 1992، رقم: 964، 381/2).

**وأجيب عن هذا:**

بأنَّ غالبيَّة العلماء يعتبرون برواية عبد الله بن لهيعة في الشَّواهد والمتابعات، والزُّهد والملاحم والاعتبارات (التِّرمذيّ، د.ت، ص/744)(الذَّهبيّ، 1985، 14/8)(ابن الملقن، 1406، رقم: 488، 427/1)(ابن حجر، 1379، 93/4)
(الشَّوكانيّ، 1993، 283/6).

**ورُدَّ هذا الجواب:**

بأنَّ هذا صحيح؛ ولكنَّ الحديث ليس له شواهد ولا متابعات، كما أنَّه ليس في الفتن والملاحم. وعليه؛ فالأصل أنَّه لا يحتجُّ به.

**ب – على فرض صحَّة السَّند:**

ـ إذا سلَّمنا جدلاً بصحَّة هذا الحديث؛ فإنَّه يمكن القول بأنَّ:« هذا ممَّا خالف راويه العمل به، فإنَّ عائشة – رضي الله عنها –كانت تؤمُّ النِّساء في الصَّلاة المكتوبة وغيرها، والرَّاوي إذا عمل بخلاف روايته لم تبق حُجَّة عند الحنفيَّة » (التَّهانويّ، 1414، 242/4).

**وأجيب عنه:**

بأنَّ:« هذا إذا لم يمكن الجمع بين عمله وروايته، وهذا ليس كذلك؛ فإنَّ الجمع بينهما ممكنٌ، بأنَّ روايتها تدلُّ على كراهة جماعة النِّساء، وعملها على نفس الإباحة، وكراهة شيء لا تُنافي جوازه، كما لا يخفى. فلعلَّها أمَّت النِّساء أحيانًا لبيان الجواز، أو لتعليم النِّساء صفة الصَّلاة، ونحن لا ننفي الجواز في المسألة؛ حتَّى قلنا بصحَّة صلاتهنَّ لو صَلَين جماعةً، وكم من مكروه يُؤتى به لضرورة التَّعليم، كما ثبت عن عمر – رضي الله عنه – أنَّه جهر بالاستفتاح أحيانًا لغرض تعليم الجهلة من المُقتَدين، وهذا هو محمل فعل أمّ سَلَمة – رضي الله عنها –، على أنَّا لا نُسَلِّمُ المنافاة بين روايتها وعملها؛ بل نرى فعلها ممَّا يؤيِّدُ روايتها » (التَّهانويّ، 1414، 242/4).

**ورُدَّ هذا الجواب:**

بأنَّه قد مرَّ معنا مناقشة القول بأنَّ صلاة عائشة – رضي الله عنها –كانت للتَّعليم والتَّلقين؛ عند مناقشة أدلَّة القائلين بالاستحباب.

**وسؤالهم هنا:**

فلو سُلِّمَ صحَّة حديث عائشة – رضي الله عنها –؛ فإنَّه:« يدلُّ على عدم كراهة جماعتهنَّ في صلاة الجنازة، فما تقول الحنفيَّة في ذلك؟ » (التَّهانويّ، 1414، 243/4).

**فالجواب عن هذا السُّؤال:**

بأنَّ الحنفيَّة صرَّحوا بعدم جواز كراهتها هناك، وقد بَيَّنُوا الفرق بينها وبين غيرها من الصَّلوات، وتقييد الجنازة بالقتيل اتِّفاقٌ، فعلَّهنَّ كُنَّ يرغبنَ في الصَّلاة على الشُّهداء (التَّهانويّ، 1414، 243/4).

- وإنَّ ممَّا ينفي صحَّة القول بكراهة إمامة المرأة للنِّساء؛ أنَّ هذا الحديث ورد بلفظ:« لاَ خَيْرَ فِي جَمَاعَةِ النِّسَاءِ إِلاَّ فِي صَلاَةٍ أَوْ جَنَازَةٍ » (ابن القيّم، 1991، 271/2)؛ ونسبه ابن القيّم إلى الإمام البيهقيّ، ولم أتوصَّل إليه.

**وجه الاستدلال:**

قالوا: في هذا الحديث دلالة واضحة على استحباب إقامتهنَّ الجماعة لا على كراهتها (ابن القيّم، 1991، 271/2).

**وأجيب عنه:**

بأنَّنا لم نقف على لفظ هذا الحديث في كتب أهل الاختصاص، ولا درجته عندهم، فلا بدَّ من إثبات الحديث أوَّلاً.

**ثانيًا: مناقشة ما استدلُّوا به من المعقول:**

**1 – قولهم:" لأنَّها لا تخلو من ارتكاب المُحرَّم؛ وهو قيَّام الإمام وسط الصَّفِّ؛ فيُكْرَهكالعُرَاة":**

يقال لهم: إنَّ القول بأنَّ ذلك يُشبهُ صلاة العُرَاة فهذا قيَّاس مع الفارق؛ لأنَّ صلاة المرأة بالنِّساء هو احتشام وتستُّر.

**2 – قولهم:" إنَّ المرأة ليست من أهل الاجتماع، ولا يطلب منها إظهار الشَّعائر ":**

يقال لهم:« إنَّ النِّساء من أهل الجماعة في الجملة، ولهذا أُبيحَ لها أن تحضرَ إلى المسجد لإقامة الجماعة » (ابن عُثَيْمين، 1428، 139/4).

**3 – قولهم:" لأنَّ هذا غير معهود في أمَّهات المؤمنين وغيرهنَّ":**

كيف يكون ذلك؟ وقد أوردنا في أدلَّة القائلين بالاستحباب حديث أمّ ورقة – رضي الله عنها –، وما جاء من الآثار عن: عائشة، وأم سَلَمَة، وابن عبَّاس – رضي الله عنهم –؛ فإنَّ ذلك يعني أنَّ صلاة المرأة بالنِّساء كان معهودًا.

**وأجيب عنه هذا:**

ولكنَّ الحديث وتلك الآثار لم تسلم من الانتقاد.

**المقام الثَّالث: مناقشة أدلَّة القائلين بالكراهة في الفريضة دون النَّافلة:**

أجيب عنه بما يلي:

**1 –** لا دليل على ما ذهبوا إليه من التَّفريق بين الفريضة والنَّافلة، فقد جاءت بعضُ النُّصوص في صلاة الفريضة؛ منها:

**أ –** ما جاء في رواية الحاكم؛عنالوليد بن جُمَيْعٍ؛ عن لَيْلَى بنت مالِكٍ؛ وعبد الرَّحمان بن خالِدٍ الأنصاريّ؛ عن أُمِّ وَرَقَةَ الأنصاريَّةِ؛ أنَّ رسول الله – صلَّى اللهُ عليه وسلَّم – كان يقول:« انْطَلِقُوا بِنَا إِلَى الشَّهِيدَةِ فَنَزُورُهَا، وَأَمَرَ أَنْ يُؤَذَّنَ لَهَا وَتُقَامَ، وَتَؤُمَّ أَهْلَ دَارِهَا فِي الْفَرَائِضِ » (سبق تخريجه).

**ب –** عن رِيطَة الحَنَفِيَّة:« أنَّ عائِشة أَمَّتْهُنَّ وَقَامَتْ بَيْنَهُنَّ فِي صَلَاةٍ مَكْتُوبَةٍ » (سبق تخريجه)؛ فدلَّ ذلك على عدم التَّفريق بين المكتوبة والنَّافلة.

**2 –** ثمَّ إنَّ ما ورد من هذه الأحاديث والآثار التي أشرنا إليها قريبًا؛ لم تسلم جميعها من الانتقاد والاعتراض.

**المقام الرَّابع: مناقشة أدلَّة القائلين بعدم الجواز مُطلقًا:**

**أوَّلاً: مناقشة ما استدلُّوا به من السُّنَّة النَّبويَّة:**

**1 – مناقشة استدلالهم بحديث أبي هريرة – رضي الله عنه –:**

يجابُ عنه: بأنَّ هذا خارج محلّ النِّزاع؛ إذ الحديث يتكلَّم عن حالة اجتماع الرِّجال والنِّساء معًا في الصَّلاة، أمَّا ما نحن بصدده فهو في حالة اجتماع النِّساء لوحدهنَّ في الصَّلاة طلبًا للجماعة.

**2 – مناقشة استدلالهم بحديث أبي مَسْعُودٍ الأنصَارِيّ – رضي الله عنه –:**

**أ –** إنَّ كلمة " القوم " في اللُّغة العربيَّة تأتي بمعاني عديدة، وتشمل الرِّجال والنِّساء، وإنَّ ذلك لفي كتاب الله، وسُنَّة رسوله – صلَّى الله عليه وسلَّم –:

**– الكتاب:**

جاءت العديد من الآيات القرآنيَّة وقد أضافت كلمة:" قوم " إلى الأنبياء عليهم السَّلام؛ فتجد: قوم صالح، قوم هود، قوم لوط، قوم نوح، قوم عاد، قوم ثمود، قوم إبراهيم، ... ولم يقُل أحدٌ من المفسِّرين بأنَّ المراد بهم الرِّجال دون النِّساء، فدونك وكتب التَّفسير ففيها شفاء الغليل.

**– السُّنَّة النَّبويَّة:**

من ذلك؛ ما جاء عن عائشة – رضيَ الله عنها –؛ أنَّ النَّبيَّ – صلَّى الله عليه وسلَّم – قال لها:« يَا عَائِشَةُ، لَوْلاَ أَنَّ قَوْمَكِ حَدِيثُ عَهْدٍ بِجَاهِلِيَّةٍ؛ لَأَمَرْتُ بِالْبَيْتِ فَهُدِمَ، فَأَدْخَلْتُ فِيهِ مَا أُخْرِجَ مِنْهُ، وَأَلْزَقْتُهُ بِالأَرْضِ، وَجَعَلْتُ لَهُ بَابَيْنِ، بَابًا شَرْقِيًّا، وَبَابًا غَرْبِيًّا، فَبَلَغْتُ بِهِ أَسَاسَ إِبْرَاهِيمَ » (البخاريّ، 1422، رقم: 1586، 147/2)(مسلم، د.ت، رقم: 1333، 969/2).

**وجه الاستدلال:**

ليس المراد بقومها هنا الرِّجال فقط؛ بل الرِّجال والنِّساء.

**ب –** ويمكن القول أنَّه ذكر " القوم " في الحديث من باب ذكر الأغلب؛ لأنَّه في الغالب الرِّجال هم الأئمَّة، سواء كانت جماعة لوحدهم، أو معهم النِّساء، فخرج مخرج الغالب.

**3 – مناقشة استدلالهم بحديث عبد الله بن عُمَر – رضي الله عنهما –:**

يمكن حمله – إذا صحَّ الاستدلال به – على منع إمامتها للرِّجال، وهذا جمعًا بين الأدلَّة، أمَّا إذا اجتمعت ناقصات العقل والدِّين لوحدهنَّ فالقاعدة أن يُقدَّم الإمام الأقرأوالأفقه من بينهنَّ.

**ثانيًا: مناقشة ما استدلُّوا به من الآثار:**

**1 – مناقشة استدلالهم بأثر علي بن أبي طالب – رضي الله عنه –:**

**أ –** إنَّ ما جاء عن علي بن أبي طالب – رضي الله عنه – في منع المرأة من الإمامة؛ يُعارض بما أورده القائلون بالاستحباب من أحاديث هذا الباب. وعليه؛ يُمكن حمل ما جاء عن علي – رضي الله عنه – على عدم جواز إمامتها للرِّجال فقط، وبهذا تجتمع ظواهر الأدَّلة المتعارضة.

**ويُجاب عن هذا:**

بأنَّ يقال: ما أوْرَدَهُ القائلون بالاستحباب من أحاديث في هذا الباب لم تسلم من الاعتراض.

**ب –** ثمَّ لو سلَّمنا جدلاً أنَّ ما جاء عن علي بن أبي طالب – رضي الله عنه – مُطلقٌ؛ يشمل عدم جواز إمامتها للرِّجال والنِّساء معًا؛ فإنَّه يُعارض بما أورده القائلون بالاستحباب من الآثار الثَّابتة عن عائشة وأم سَلَمَة – رضي الله عنهما –، وهما زوجتا رسول الله – صلَّى الله عليه وسلَّم –، وهما الأقرب إلى معرفة هدي النَّبيِّ – عليه الصَّلاة والسَّلام – في الأحكام الشَّرعيَّة المُتعلِّقةبالنِّساء خاصَّة. فإذا أضفنا إلى ذلك حديث أم ورقة – رضي الله عنها –؛ فإنَّه يقدَّم الثَّلاثة على قول علي بن أبي طالب – رضي الله عنه – لقوَّته.

**ويُجاب عن هذا:**

هذا كلام صحيح لو سَلمت تلك الآثار من المناقشة؛ لكنَّها لم تسلم كما بيَّنا ذلك عند مناقشة أدلَّة القائلين بالاستحباب.

**2 – مناقشة استدلالهم بأثر عبد الله بن مسعود – رضي الله عنه –:**

يجابُ عنه: بأنَّ هذا الأثر موقوفٌ عن ابن مسعود – رضي الله عنه –؛ بل عدَّه بعضُ أهل العلم من الإسرائيليَّات:

**أ –** قال الألبانيُّ:« لا أصل له مرفوعًا، ... والصَّحيح أنَّه موقوفٌ على ابن مسعود ... والموقوف صحيح الاسناد، ولكن لا يُحتجُّ به لوقفه، والظَّاهر أنَّه من الإسرائيليَّات » (الألبانيّ، 1992، رقم: 918، 319/2).

**ب –** وقال العجلونيّ:« لا يثبتُ رفعه، فضلاً عن شهرته، والصَّحيح أنَّه موقوف على ابن مسعود » (العجلونيّ، 1351، رقم: 156، 671/1).

**ثالثًا: مناقشة ما استدلُّوا به من القيَّاس:**

**1 –** أجاب ابن القيِّم عن قيَّاسهم الإمامة الصُّغرى على الإمامة الكبرى؛ فقال:« وهذا إنَّما وَرَدَ في الولاية والإمامة العُظْمَى والقضاء، وأمَّا الرِّوَايَةُ، والشَّهادة، والفُتْيَا، والإمامةُ؛ فلا تدخُلُ في هذا، ومن العَجَبِ أنَّ مَنْ خالفَ هذه السُّنَّة جَوَّزَ للمرأة أن تكونَ قاضِيَةً تَلِي أُمُورَ المسلمين، فكيف أفْلَحُوا وهي حاكِمَة عليهم ولم يُفْلِحْ أخَوَاتُها من النِّساء إذا أَمَّتْهُنَّ؟ » (ابن القيِّم، 1991، 271/2).

**2 –** ثمَّ على فرض عموم الحديث؛ وأنَّه يشمل الإمامة الصُّغرى والكُبرى؛ فإنَّه يُمكن حمل المنع على إمامة المرأة للرِّجال فقط، وبهذا تجتمع ظواهر الأدلَّة المتعارضة، والجمع أولى من التَّرجيح.

**رابعًا: مناقشة ما استدلُّوا به من المعقول:**

أجاب ابن قدامة عن قولهم:" لأنَّه يُكْرَهُ للمرأة الأذان؛ وهو دعاءٌ إلى الجماعة؛ فكُرِهَ لها ما يُرادُ الأذان له "؛ فقال:« إنَّما كُرِهَ لهنَّ الأذان لما فيه من رفع الصّوت، ولَسْنَ من أهله » (ابن قدامة، 1968، 149/2).

**المقام الخامس: مناقشة أدلَّة القائلين بالإباحة:**

لم نقف على المناقشات التي وُجِّهت لأصحاب هذا القول؛ ولعلَّ السَّبب في ذلك هو موقفهم الوسط الذي ذهبوا إليه، فقد صرَّحوا بأنَّه لا يوجد نصٌّ صحيح صريح لا في النَّهي ولا في النَّدب، بالإضافة إلى مراعاتهم لفضل صلاة الجماعة، وجوانب مراعاة المرأة للاحتشام، وعدم رفع الصّوت، ولزومها لحجرتها في صلاتها.

**المقام السَّادس: مناقشة أدلَّة القائلين بجواز إمامتها في التَّراويح فقط:**

**أوَّلاً: مناقشة ما استدلُّوا به من السُّنَّة النَّبويَّة:**

**1 – مناقشة استدلالهم بحديث أم ورقة – رضي الله عنها –:**

**أ –** لقد سبقت مناقشته من حيث سنده عند مناقشة أدلَّة القائلين بالاستحباب.

**ب –** وعلى فرض صحَّته؛ فإنَّه يخصِّص عمومه ما ورد من الأحاديث والآثار بأنَّ ذلك يقتصر على النِّساء دون الرِّجال.

**2 – مناقشة استدلالهم بحديث أبي مَسْعُودٍ الأنصَارِيّ – رضي الله عنه –:**

يُناقش بأنَّ ضمير الجمع الغائب " هم "؛ يعود على الرِّجال دون النِّساء؛ لأنَّه خَرَجَ مخرج الغالب، وإن كان يحتمل النِّساء أيضًا؛ وممَّا يؤكِّد اقتصار ذلك على الرِّجال؛ ما جاء عن أبي هريرة – رضي الله عنه – قال: قال رسول اللهِ – صلَّى الله عليه وسلَّم –:« خَيْرُ صُفُوفِ الرِّجَالِ أَوَّلُهَا، وَشَرُّهَا آخِرُهَا، وَخَيْرُ صُفُوفِ النِّسَاءِ آخِرُهَا، وَشَرُّهَا أَوَّلُهَا » (سبق تخريجه).

**فإن قال قائل:** تؤمُّهم المرأة الرِّجال – أيضًا – وتقف خلفهم، وبذلك تجتنبُ الفِتنة.**يقال له:** إنَّ افتتان الرِّجال بالمرأة وهي خلفهم لا يقلُّ خطورة عن افتتانهم بها، وبحركاتها وصوتها وهي أمامهم، فالفتنة قائمة.

**ثانيًا: مناقشة ما استدلُّوا به من المعقول:**

**1 –** ليس شرطًا في صلاة التَّراويح سماع كلّ القرآن، ولا ختمه من الواجبات؛ وإن كان ختمه في شهر رمضان حسنًا على كلِّ حال.

**2 –** ولا تؤمُّ المرأة الرِّجال مهما كانت الأحوال؛ «لأنَّها لا تُؤذِّن للرِّجال، فلم يَجُز أن تؤمَّهم كالمجنون، ولا بخَنَاثَى؛ لاحتمال كونهم رجالاً » (البهوتيّ، د.ت، 479/1).

**3 –** لمَّا مُنعت من إمامة الرِّجال في المكتوبة فمن باب أولى أن تُمنع من التَّراويح.

**الفرع الرَّابع: القول الرَّاجح في المسألة:**

بعد هذه الجولة الفقهيَّة الممتعة بين الأقوال والأدلَّة؛ تخلُص الدِّراسة إلى ما يلي:

**1 –**ضعف أدلَّة القول الثَّانيّ، والثَّالث، والرَّابع، والسَّادس، فلم تسلم جميعها من المناقشات.

**2 –** إنَّ أدلَّة القول الأوَّل، والاعتراضات الواردة عليها؛ تكاد تكون مُتَكافِئَةً.

**3 –** القول الخامس هو الرَّاجح في المسألة – حسب نظر الباحث – للاعتبارات الآتيَّة:

**أ –** سلامة أدلَّة هذا القول من الاعتراض الوجيه، والنَّقد البَنَّاء.

**ب –** عدم وجود نهي صحيح صريح يمنع من صلاة المرأة بالنِّساء.

**ج –** عدم وجود نص صحيح صريح يندبُ صلاة المرأة بالنِّساء.

**د –** فِعل بعض الصَّحابيَّات لذلك على خلاف في صحَّة وضعف تلك الآثار.

**هـ –** النُّصوص الواردة في فضل صلاة الجماعة.

**و –** النُّصوص الواردة في أمر المرأة بالتَّستُّر، ولزوم حجرتها في الصَّلاة.

ز – كثرة الأقوال في المسألة لعدم وجود دليل يسعف النَّاظر.

ح – هذا القول يجمع بين الأقوال، ويوفِّق بين ظواهر الأدلَّة المتعارضة والمتضاربة في المسألة.

**الخاتمة نسأل الله حسنها:**

**أوَّلاً: نتائج البحث:**

**1** – اختلف العلماء في مسألة:" إمامة المرأة للنِّساء " على ستَّة أقوال؛ هي: الاستحباب، الكراهة مُطلقًا، الكراهة في الفريضة دون النَّافلة، المنع، الإباحة، الجواز في صلاة التَّراويح فقط.

**2** – القول الرَّاجح في المسألة – حسب نظر الباحث – هو القول بالإباحة، لأنَّه يجمع بين الأقوال، ويوفِّق بين الأدلَّة التي جاءت غير صريحة، أو غير صحيحة في بعض الأحيان في هذا الباب.

**3** – إنَّ العلماء الرَّبانيِّين وقادة الأمَّة الرُّوحانيِّين لا يحكمون بالهوى والتَّشهي؛ وإنَّما أقوالهم مبنيَّة على اجتهادات وقواعد في ظلِّ النُّصوص الشَّرعيَّة والمقاصد المرعيَّة، فيجبُ إحسان الظَّنّ بهم، ومعرفة قدرهم، فكلُّهم من رسول الله – صلَّى الله عليه وسلَّم – مقتبس، ومن نوره ملتمس.

**4** – إنَّ الدِّراسات الفِقهيَّة المقارنة هي خير سبيل لتحقيقِ التَّقارب بين الآراء والمذاهبِ، والتَّخفيف من التَّعصُّبِ لاجتهاداتِ الأشخاص.

**ثانيًا: توصيَّات البحث وآفاقه:**

**1** – ضرورة الكتابة في بعض المسائل الفقهيَّة التي قد تشترك مع المسألة المدروسة في نفس المسار؛ كمسألة:" **إمامة المرأة للرِّجال** "، ومسألة:" **إمامة الرَّجل للنِّساء فقط** "، ومسألة:" **إمامة الخُنثَى للنِّساء فقط** "، ومسألة:" **موقف المرأة من النِّساء في صلاتهنَّ**

"، ومسألة:" **هل تجهر المرأة في صلاتها أم تسرّ؟** "، ودراستها دراسة فِقهيَّة مُقارنة للخُرُوج بالقول الرَّاجح فيها.

**2 –** ضرورة الكتابة في موضوع:" **حكمة التَّشريع وفلسفته في سِتْر المرأة** "؛ وذلك بتناول الموضوع بالتَّأصيل والتَّقصيد، لتجليَّة محاسن الإسلام في التَّعامل مع النِّساء، ودحض الشُّبهات وردّ الأباطيل والتُّهم التي تُكال لهذا الدِّين من غير دليل ولا بُرهان؛ للنَّيل من كرامة هذه الجوهرة المَكْنُونَة والدُّرَّة المَصُونَة، والتَّشكيك في سماحة الأحكام.

**3 –** التأكيد على ضرورة إقامة ملتقيات وطنيَّة، حول بعض المواضيع المُهمَّة؛ كموضوع:" **الدِّراسات الفِقهيَّة المُقارنة ودورها الفعَّال في جمع الكلمة وتوحيد الصَّفِّ** "، وموضوع:" **معرفة درجة الأحاديث ودورها في تضييق دائرة الخِلاف** "، وموضوع:" **الخلاف الفقهيّ: مفهومه، أنواعه، أسبابه، آدابه، كيفيَّة استثماره** ".

**قائمة مصادر البحث ومراجعه:**

1. ابن أبي حاتم، أبو محمَّد عبد الرَّحمان بن محمَّد الحنظليّ الرَّازيّ، (1952)، الجرح والتَّعديل، (ط1)، الدِّكن، الهند، طبعة مجلس دائرة المعارف العُثمانيَّة، بيروت، دار إحياء التُّراث العربيّ.
2. ابن أبي شَيبة، أبو بكر عبد الله بن محمَّد العبسيّ، (1409)، المصنَّف، تحقيق: كمال يوسف الحوت، (ط1)، الرِّياض، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، مكتبة الرُّشد.
3. ابن الجارود، أبو محمَّد عبد الله بن علي النَّيسابوريّ، (1988)، المُنتقى من السُّنن المُسندة، تحقيق: عبد الله عمر البارودي، (ط1)، بيروت، مؤسَّسة الكتاب الثَّقافيَّة.
4. ابن الجوزيّ، أبو الفرج جمال الدِّين عبد الرَّحمان بن علي بن محمَّد، (1406)، الضُّعفاء والمتروكون، تحقيق: عبد الله القاضيّ، (ط1)، بيروت، لبنان، دار الكتب العلميَّة.

5. ابن الجوزيّ، أبو الفرج جمال الدِّين عبد الرَّحمان بن علي، (1981)، العِلل المُتناهيَّة في الأحاديث الواهيَّة، تحقيق: إرشاد الحقِّ الأثريّ، (ط2)، باكستان، إدارة العلوم الأثريَّة.
6. ابن الملقن، أبو حفص سراج الدِّين عمر بن علي الشَّافعيّ المصريّ، (1406)، تحفة المحتاج إلى أدلَّة المنهاج، تحقيق: عبد الله بن سعاف اللّحيانيّ، (ط1)، مكَّة المكرَّمة، دار حراء.
7. ابن المنذر، أبو بكر محمَّد بن إبراهيم النَّيسابوريّ، (1985)، الأوسط في السُّنن والإجماع والاختلاف، تحقيق: صغير أحمد حنيف، (ط1)، الرِّياض، دار طيبة.
8. ابن الهمام، كمال الدِّين محمَّد بن عبد الواحد السّيواسيّ، (2003)، شرح فتح القدير على
a. الهداية، تحقيق: عبد الرَّزَّاق غالب المهديّ، (ط1)، بيروت، دار الكتب العلميَّة.
9. ابن باز، عبد العزيز بن عبد الله، (د.ت)، فتاوى نور على الدَّرب، جمعها: محمَّد بن سَعد الشّويعر، قدَّم له: عبد العزيز بن عبد الله بن محمَّد آل الشَّيخ، (د.ط)، د.د.
10. ابن حبَّان، أبو حاتم محمَّد بن حبَّان بن أحمد التَّميميّ الدَّارميّ البُستيّ، (1973)، الثِّقات، مراقبة: محمَّد عبد المعيد خان، (ط1)، الدِّكن، الهند، دائرة المعارف العُثمانيَّة.
11. ابن حَجَر، أبو الفضل أحمد بن علي بن حَجَر العَسْقَلانيّ الشَّافعيّ، (1986)، تقريب التَّهذيب، تحقيق: محمَّد عوامة، (ط1)، سوريا، دار الرَّشيد.
12. ابن حَجَر، أبو الفضل أحمد بن علي بن حَجَر العَسْقَلانيّ الشَّافعيّ، (1989)، التَّلخيص الحَبير في تخريج أحاديث الرَّافعيّ الكبير، (ط1)، بيروت، دار الكتب العِلميَّة.
13. ابن حَجَر، أبو الفضل أحمد بن علي العَسْقَلانيّ، (1326)، تهذيب التَّهذيب، (ط1)، الهند، مطبعة دائرة المعارف النِّظاميَّة.

14. ابن حَجَر، أبو الفضل أحمد بن علي العَسقلانيّ، (1379)، فتح الباري شرح صحيح البخاريّ، رقَّم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمَّد فؤاد عبد الباقي، (د.ط)، بيروت، دار المعرفة.

15. ابن حزم، أبو محمَّد علي بن أحمد القُرطبيّ الظَّاهريّ، (د.ت)، المحلَّى بالآثار، (د.ط)، بيروت، دار الفِكر.

16. ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمَّد بن حَنبل الشَّيبانيّ، (2001)، المسند، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وجماعة، (ط1)، بيروت، مؤسَّسة الرِّسالة.

17. ابن خُزَيمة، أبو بكر محمَّد بن إسحاق بن خُزَيمة السّلميّ النَّيسابوريّ، (د.ت)، صحيح ابن خزيمة، تحقيق: محمَّد مصطفى الأعظميّ، (د.ط)، بيروت، المكتب الإسلاميّ.

18. ابن عُثَيْمِين، محمَّد بن صالح، (1428)، الشَّرح الممتع على زاد المستقنع، (ط1)، دار ابن الجوزيّ.

19. ابن عُثَيْمِين، محمَّد بن صالح، (1413)، مجموع فتاوى ورسائل محمَّد بن صالح العُثَيْمِين، جمع وترتيب: فهد بن ناصر السّليمان، (الطَّبعة الأخيرة)، دار الوطن، دار الثُّريا.

20. ابن قُدامة، أبو محمَّد مُوَفَّق الدِّين عبد الله بن أحمد بن محمَّد الجماعيليّ المقدسيّ الحنبليّ، (1968)، المغني، (د.ط)، مكتبة القاهرة.

21. ابن قيِّم الجوزيَّة، شمس الدِّين محمَّد بن أبي بكر الحنبليّ، (1991)، إعلام المُوقِّعين عن ربِّ

a. العالمين، تحقيق: محمَّد عبد السَّلام إبراهيم، (ط1)، بيروت، لبنان، دار الكتب العلميَّة.

22. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشيّ البَصريّ، (2011)، التَّكميل في الجرح والتَّعديل ومعرفة الثِّقات والضُّعفاء والمجاهيل، تحقيق: شادي بن محمَّد آل نعمان، (ط1)، اليمن، مركز النُّعمان للبحوث والدِّراسات الإسلاميَّة وتحقيق التُّراث والتَّرجمة.

23. ابن معين، أبو زكريا يحي بن معين بن عون بن زيَّاد المرّي بالولاء البغداديّ، (1985)، تاريخ ابن معين، تحقيق: محمَّد كامل القصَّار، (ط1)، دمشق، مجمع اللُّغة العربيَّة.
24. ابن مُفلح، أبو عبد الله شمس الدِّين محمَّد بن مُفلح المقدسيّ الحنبليّ، (2003)، كتاب الفُروع، ومعه: تصحيح الفُروع، تحقيق: عبد الله التُّركيّ، (ط1)، بيروت، مؤسَّسة الرِّسالة.
25. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدِّين محمَّد بن مكرم بن علي الأنصاريّ الرّويفعيّ الإفريقيّ، (1414)، لسان العرب، (ط3)، بيروت، دار صادر.
26. أبو داود، سُليمان بن الأشعث بن إسحاق الأزديّ السِّجستانيّ، (د.ت)، سنن أبي داود، تحقيق: محمَّد محيي الدِّين عبد الحميد، (د.ط)، صيدا، بيروت، المكتبة العصريَّة.
27. الألبانيّ، أبو عبد الرَّحمان محمَّد ناصر الدِّين بن الحاج نوح، (1985)، إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السَّبيل، إشراف: زُهَير الشَّاويش، (ط2)، بيروت، المكتب الإسلاميّ.
28. الألبانيّ، أبو عبد الرَّحمان محمَّد ناصر الدِّين بن الحاج نوح، (1992)، سلسلة الأحاديث الضَّعيفة والموضوعة وأثرها السَّيء في الأمَّة، (ط1)، الرِّياض، دار المعارف.
29. الباجيّ، أبو الوليد سُليمان بن خلف بن سعد التّجيبيّ القرطبيّ الأندلسيّ المالكيّ، (1332)، المنتقى شرح الموطَّأ، (ط1)، محافظة مصر، مطبعة السَّعادة.
30. البُخاريّ، أبو عبد الله محمَّد بن إسماعيل الجعفيّ، (1422)، صحيح البُخاريّ، تحقيق: محمَّد زهير بن ناصر النَّاصر، (ط1)، دار طوق النَّجاة.
31. البهوتيّ، منصور بن يونس بن صلاح الدِّين الحنبليّ، (د.ت)، كشاف القناع عن متن الاقناع، (د.ط)، بيروت، لبنان، دار الكتب العلميَّة.

32. البَيْهَقِيّ، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي الخُسْرَوْجِردِيّ الخراسانيّ، (2003)، السُّنن الكبرى، تحقيق: محمَّد عبد القادر عطا، (ط3)، بيروت، لبنان، دار الكتب العِلميَّة.

33. التِّرمذيّ، أبو عيسى محمَّد بن عيسى بن سَوْرَة بن موسى، (د.ت)، العِلل الصَّغير، تحقيق: أحمد محمَّد شاكر وجماعة، (د.ط)، بيروت، دار إحياء التُّراث العربيّ.

34. التَّهانويّ، ظفر أحمد العُثمانيّ، (1414)، إعلاء السُّنن، تحقيق: محمَّد تقي العُثمانيّ، تقريظ: عبد الفتَّاح أبو غدَّة، (ط3)، باكستان، إدارة القرآن والعلوم الإسلاميَّة.

35. التُّويجريّ، محمَّد بن إبراهيم، (2009)، موسوعة الفقه الإسلاميّ، (ط1)، بيت الأفكار الدُّوليَّة.

36. الحاكم، أبو عبد الله محمَّد بن عبد الله بن محمَّد النَّيسابوريّ، (1990)، المستدرك على الصَّحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، (ط1)، بيروت، دار الكتب العِلميَّة.

37. حمَّانيّ، أحمد بن محمَّد بن مسعود حمَّاني الجيجليّ الجزائريّ المالكيّ، (2015)، فتاوى الشَّيخ العلاَّمة أحمد حمَّاني، جمع وتقديم: مصطفى صابر، (د.ط)، عالم المعرفة، الجزائر.

38. الدَّارقطنيّ، أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي البغداديّ، (2004)، سنن الدَّارقطنيّ، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وجماعة، (ط1)، بيروت، لبنان، مؤسَّسة الرِّسالة.

39. الدَّارقطنيّ، أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد البغداديّ، (2013)، الضُّعفاء والمتروكون، تحقيق: محمَّد بن علي الأزهريّ، (ط1)، القاهرة، دار الفاروق الحديثة.

40. الذَّهبيّ، أبو عبد الله شمس الدِّين محمَّد بن أحمد، (1985)، سير أعلام النُّبلاء، تحقيق: جماعة من المحقِّقين بإشراف: شعيب الأرناؤوط، (ط3)، بيروت، لبنان، مؤسَّسة الرِّسالة.

41. زيدان، عبد الكريم، (1993)، المفصَّل في أحكام المرأة والبيت المسلم في الشَّريعة الإسلاميَّة، (ط1)، بيروت، مؤسَّسة الرِّسالة.

42. سابق، سيّد، (1977)، فقه السُّنَّة، (ط3)، بيروت، لبنان، دار الكتاب العربيّ.
43. السَّلميّ، كمال بن السَّيِّد، (2003)، صحيح فقه السُّنَّة وأدلَّته وتوضيح مذاهب الأئمَّة، (د.ط)، القاهرة، مصر، المكتبة التَّوفيقيَّة.
44. السَّدلان، صالح بن غانم، (1416)، صلاة الجماعة حُكمها وأحكامها والتَّنبيه على ما يقع فيها من بدع وأخطاء، (ط3)، الرِّياض، دار بلنسيَّة.
45. الشَّافعيّ، أبو عبد الله محمَّد بن إدريس المطَّلبيّ، (1990)، الأمّ، (د.ط)، بيروت، دار المعرفة.
46. الشَّافعيّ، أبو عبد الله محمَّد بن إدريس المطَّلبيّ، (1400)، المسند، (د.ط)، بيروت، دار الكتب العلميَّة.
47. الشَّوكانيّ، محمَّد بن علي بن محمَّد اليمنيّ، (1993)، نيل الأوطار، تحقيق: عصام الدِّين
a. الصبابطيّ، (ط1)، مصر، دار الحديث.
48. الصَّنعانيّ، أبو إبراهيم عزّ الدِّين محمَّد بن إسماعيل بن صلاح الحسنيّ الكحلانيّ، (د.ت)، سبل السَّلام، (د.ط)، مصر، دار الحديث.
49. الصَّنعانيّ، أبو بكر عبد الرَّزَّاق بن إبراهيم الحميريّ اليمانيّ، (1403)، المصنَّف، تحقيق: حبيب الرَّحمان الأعظميّ، (ط2)، الهند، المجلس العلميّ، بيروت، المكتب الإسلاميّ.
50. الطَّبرانيّ، أبو القاسم سليمان بن أحمد اللَّخميّ، (د.ت)، المعجم الكبير، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السّلفيّ، (ط2)، القاهرة، مكتبة ابن تيميَّة.
51. الطَّبرانيّ، أبو القاسم سُليمان بن أحمد بن مطير اللَّخميّ، (د.ت)، المعجم الأوسط، تحقيق: طارق بن عوض الله بن محمَّد، وعبد المحسن الحسنيّ، (د.ط)، القاهرة، دار الحَرَمَيْن.

52. الطَّريفيّ، عبد العزيز بن مرزوق، (2001)، التَّحجيل في تخريج ما لم يُخرَّج من الأحاديث والآثار في إرواء الغليل، (ط1)، الرِّياض، مكتبة الرُّشد.
53. عَبْدُهُ، أحمد إدريس عبده الأثيوبيّ ثمَّ الجزائريّ، (د.ت)، الدُّرر الثَّمينة في فقه الطَّهارة والصَّلاة على مذهب عالم المدينة، (د.ط)، عين مليلة، الجزائر، دار الهُدى.
54. العجلونيّ، إسماعيل بن محمَّد الجراحيّ، (1351)، كشف الخفاء ومزيل الإلباس عمَّا اشتهر من الأحاديث على ألسنة النَّاس، (د.ط)، القاهرة، مصر، مكتبة القدسيّ.
55. العَدَويّ، أبو عبد الله مصطفى شلبايه المصريّ، (1992)، جامع أحكام النِّساء، (ط1)، الخُبَر، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، دار السُّنَّة.
56. العقيليّ، أبو جعفر محمَّد بن عمرو بن موسى المكّيّ، (1984)، الضُّعفاء الكبير، تحقيق: عبد المعطيّ أمين قلعجيّ، (ط1)، بيروت، لبنان، دار الكتب العلميَّة.
57. العينيّ، أبو محمَّد بدر الدِّين محمود بن أحمد الغيتابيّ الحنفيّ، (2000)، البناية شرح الهداية، (ط1)، بيروت، لبنان، دار الكتب العِلميَّة.
58. الفوزان، صالح، (1423)، الملخَّص الفِقهيّ، (ط1)، الرِّياض، دار العاصمة.
59. القاضي عبد الوهَّاب، أبو محمَّد بن علي الثَّعلبيّ البغداديّ، (د.ت)، المعونة على مذهب عالم المدينة، تحقيق: عبد الحق حمِّيش، (د.ط)، مكَّة المكرَّمة، المكتبة التِّجاريَّة مصطفى أحمد الباز.
a. القرافيّ، أبو العبَّاس شهاب الدِّين أحمد بن إدريس المالكيّ، (1994)، الذَّخيرة، تحقيق: محمَّد حجّيّ، وسعيد أعراب، ومحمَّد بوخبزة، (ط1)، بيروت، دار الغرب الإسلاميّ.
60. الكاسانيّ، أبو بكر علاء الدِّين بن مسعود بن أحمد الحنفيّ، (1986)، بدائع الصَّنائع في ترتيب الشَّرائع، (ط2)، بيروت، لبنان، دار الكتب العلميَّة.
61. اللَّجنة الدَّائمة، فتاوى اللَّجنة الدَّائِمَة للبُحوث العِلميَّة والافتاء، (د.ت)، جمع وترتيب: أحمد بن عبد الرَّزَّاق الدَّرويش، (د.ط)، الرِّياض، دار العاصِمَة للنَّشر والتَّوزيع.

62. المازريّ، أبو عبد الله محمَّد بن علي بن عمر التَّميميّ المالكيّ، (2008)، شرح التَّلقين، تحقيق: محمَّد المختار السّلاميّ، (ط1)، بيروت، لبنان، دار الغرب الإسلاميّ.
63. مالك بن أنس، مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحيّ المدنيّ، (1994)، المدوَّنة، (ط1)، بيروت، لبنان، دار الكتب العِلميَّة.
64. المرداويّ، أبو الحسن علاء الدِّين علي بن سُليمان الدِّمشقيّ الصَّالحيّ الحنبليّ، (د.ت)، الانصاف في معرفة الرَّاجح من الخلاف، (ط2)، دار إحياء التُّراث العربيّ.
65. مسلم، أبو الحسَن مسلم بن الحجَّاج القشيريّ النَّيسابوريّ، (د.ت)، صحيح مسلم، تحقيق: محمَّد فؤاد عبد الباقي، (د.ط)، بيروت، دار إحياء التُّراث العربيّ.
66. المنذريّ، عبد العظيم بن عبد القويّ، (2010)، مختصر سنن أبي داود، تحقيق: محمَّد صبحيّ بن حسَن حلاَّق، (ط1)، الرِّياض، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، مكتبة المعارف.
67. النَّسائيّ، أبو عبد الرَّحمان أحمد بن شُعَيْب بن علي الخراسانيّ، (1396)، الضُّعفاء والمتروكون، تحقيق: محمَّد إبراهيم زايد، (ط1)، حلب، دار الوعيّ.
68. النَّفراويّ، شهاب الدِّين أحمد بن غانم بن سالم بن مهنا الأزهريّ المالكيّ، (1995)، الفواكه الدَّواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، (د.ط)، بيروت، لبنان، دار الفِكر.
69. النَّملة، عبد الكريم بن علي بن محمَّد، (2005)، تيسير مسائل الفقه شرح الرُّوض المربع، (ط1)، الرِّياض، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، مكتبة الرُّشد ناشرون.
70. النَّوويّ، أبو زكريا محيي الدِّين يحيى بن شَرَف الشَّافعيّ، (د.ت)، المجموع شرح المهذَّب مع تكملة السُّبكيّ والمطيعيّ، (د.ط)، بيروت، دار الفِكر.
71. الهيثميّ، أبو الحسن نور الدِّين علي بن أبي بكر، (1994)، مجمع الزَّوائد ومنبع الفوائد، تحقيق: حسام الدِّين القدسيّ، (د.ط)، القاهرة، مصر، مكتبة القدسيّ.

# مظاهر العنف ضد المرأة في الرواية النسوية

## (رواية امرأة عند نقطة الصفر أنموذجا)

violence against women in the feminist novel
(The Novel of a Woman at Point Zero as a model)

**د.مرتضى بابكر أحمد عباس**

**جامعة وادي النيل، جمهورية السودان، alfadlapi70@gmail.com**

**تاريخ الاستلام: 2021/08/17 تاريخ القبول: 2023/12/23تاريخ النشر: 2023/06/30**

**ملخص:**

تشكل الرواية النسوية نقطة تحول في ثقافة المجتمعات العربية التي تنظر في الغالب إلى المرأة نظرة دونية وإلى أنها أشبه بالعورة التي يجب سترها كما أنها كائن ضعيف عاجز أمام السلطة الذكورية. إلا أنه وفي الستينات من القرن الماضي ظهرت المرأة كصوت معبر عن الهموم النسائية مدافعا عن حريتهن وكرامتهن وحقهن في العيش بسلام، لتؤكد الرواية النسوية أنها ليست بمعزل عن الواقع وأن المرأة لم تعد ذلك الكائن المغلوب على أمره.

**الكلمات المفتاحية:** الرواية، السلطة الذكورية، حقوق النساء

**Abstract:**The feminist novel constitutes a turning point in the culture of Arab societies, which often view women as inferior and more like an awrah that must be covered, as well as a weak and helpless being in the face of patriarchal authority. However, in the sixties of the last century, women emerged as a voice expressing women's concerns, defending their freedom, dignity and right to live in peace. The feminist narrative confirms that it is not isolated from reality and that women are no longer that subjugated being.

**key words**:: The novel, male power, women's rights

**مقدمة:**

بدأ الحديث عن الحركة الأدبية النسوية مع مطلع القرن العشرين، وقد كان إسهام المرأة في القصة والرواية إسهام غائب حتى الخمسينات من القرن الماضي[1].

لم يقتصر الخطاب النسوي في الفترة الأخيرة على تجسيد ظروف القهر التي تعوق تحرر المرأة داخل المجتمعات الأبوية المنحازة للثقافة الذكورية، إنما انشغل في الأساس بضرورة تمثيل وعي المرأة وإثبات فعاليتها بالمجتمع حتى تخرج عن إطار الوصاية الذكورية وتختفي تدريجيا ثنائية (الرجل،المركز)، و(المرأة، الهامش)، مما سمح للنص النسوي بالخروج عن الصورة النمطية التي ترتكز حول المرأة المنكسرة المهزومة والرجل الظالم المتسلّط، وتجاوزها لتصوير وعي المرأة بذاتها وبدورها الفاعل في وطنها وتعزيز ثقتها في قدرتها على الانتصار لهويتها متعددة الأبعاد، كنواة رئيسة لتحريرها.

ولعل البداية الحقيقة لكتابة المرأة العربية بصفة عامة كانت مع بداية النهضة في القرن الثامن عشر، وتطورت في التسعينيات من القرن العشرين إذ ظهرت أسماء جريئة منها " غادة السمان في سوريا، ليلى عسيرات في لبنان، نوال السعداوي في مصر، وفاطمة المرينسي في المغرب[2]"

وقد شكلت كتابات المرأة التي تبوح خلالها عن تجاربها الذاتية شديدة الخصوصية مواجهة سردية لإنطاق المسكوت عنه من رغباتها المقموعة أو مشاعرها المقهورة من ناحية، ولتحدي المؤسسة الذكورية التي تُقصيها إلى الهامش أثناء سعيها لاحتلال المركز من ناحية أخرى، فقدمت تلك الكتابات في مجملها مشاعر المعاناة والقهر وجوانب التهميش والإقصاء، وعَبرت ‘‘الذات’’ النسوية في نصوصها من حدود الذاتية وانطلقت إلى أفق الجماعية التي تتلاقى فيها تجارب مختلف أنماط النساء في مقاومة القهر الأبوي ومحاولة تمكين المرأة وإيصال صوتها[3].

وتعد نوال السعداوي أشهر من نادى بتحرير المرأة من قيودها، ومن جهر بالعصيان لما سمته المجتمع الذكوري.

وقد حاول الباحث من خلال هذه الدراسة أن يسلط الضوء على أحدى أشهر روايات الأديبة نوال السعداوي وهي رواية امرأة عند نقطة الصفر التي يقف الباحث من خلالها على قضايا المرأة التي تطرقت لها الرواية وانعكاساتها على المجتمع.

وقد اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لتناسبه مع طبيعة الدراسة التي جاءت بعنوان:" **مظاهر العنف ضد المرأة في الرواية النسوية (رواية امرأة عند نقطة الصفر أنموذجا)**

**نوال السعداوي نشأتها وحياتها:**

ولدت نوال السعداوي في 27 أكتوبر عام 1931م، وهي طبيبة أمراض نفسية، كما أنها كاتبة روائية مصرية مدافعة عن حقوق الإنسان بشكل عام وحقوق المرأة بشكل خاص، كتبت العديد من الكتب عن المرأة والإسلام، اشتهرت بمحاربتها لظاهرة تشويه الأعضاء التناسلية للإناث المنتشرة في المجتمع (الختان).

أسست نوال السعداوي جمعية تضامن المرأة العربية عام 1982م، كما ساعدت في تأسيس المؤسسة العربية لحقوق الإنسان، استطاعت نوال أن تنال ثلاث درجات فخرية من ثلاث قارات، ففي عام 2004م حصلت على جائزة الشمال والجنوب من مجلس أوروبا، وفي عام 2005م فازت بجائزة ايانا الدولية من بلجيكا، وفي عام 2012م فازت بجائزة شون ماكبرايد للسلام من المكتب الدولي للسلام في سويسرا.

شغلت نوال السعداوي العديد من المناصب مثل المدير العام للإدارة والتثقيف الصحي في وزارة الصحة في القاهرة، والأمين العام لنقابة الأطباء بالقاهرة، غير عملها كطبيبة

في المستشفى الجامعي، كما نالت عضوية المجلس الأعلى للفنون والعلوم الاجتماعية بالقاهرة، وأسست جمعية التربية الصحية وجمعية للكاتبات المصريات وعملت فترة كرئيس تحرير مجلة الصحة بالقاهرة ومحررة في مجلة الجمعية الطبية.

**أهم أعمالها:**

–الوجه العاري للمرأة العربية.

– مذكرات طبيبة.

– أوراق حياتي 2000.

– مذكرات في سجن النساء.

– الزرقاء (مسرحية).

– سقوط الإمام.

– قضايا المرأة المصرية السياسية والجنسية.

– معركة جديدة في قضية المرأة.

– رواية موت الرجل الوحيد على الأرض.

– تعلمت الحب.

– توأم السلطة والجنس.

– رواية امرأة عند نقطة الصفر.

– رواية الغائب[4].

**حول رواية امرأة عند نقطة الصفر:**

روية "**امرأة عند نقطة الصفر**" هي من أكثر الروايات المترجمة لنوال السعداوي، فقد ترجمت إلى أكثر من 40 لغة، وتم تحويلها إلى عمل مسرحي في أكثر من بلد حول العالم، كما حاول مخرجون في دول مختلفة تحويلها إلى فيلم سينمائي، إلا أن السعداوي لم توافق على أي من السيناريوهات التي عرضها هؤلاء المخرجون عليها.

وقد عرفت هذه الرواية عند الغرب باسم (**Woman at Point Zero**) وترجمت للمرة الأولى قبل 32 عاما، وهي واحدة من أهم الروايات النسوية، التي جسدت معاناة وأزمات المرأة المصرية، حيث أنها تناقش أشكال قهر الرجل للمرأة جسديا ونفسيا، وذلك من خلال شخصية (فردوس)، التي أمضت حياتها متخبطة بين شخصيات مشوهة ومريضة ومزدوجة المعايير في كل ما يخص العلاقات الإنسانية على كل مستوياتها، لتكون فردوس في النهاية شخصية مريضة مثيرة للشفقة، في وحدتها وقهرها، آلامها وحيرتها تبحث في عيون الجميع عن ضوء تتلمس به الظلام، وعلى الرغم من أن ثورتها على الظلم والقهر الذي تعرضت له ومقاومتها كانت سلبية في كثير من التفاصيل إلا أنها كانت بمثابة ثورة على كل ما يربط المرأة بالرجل ودعوة لإنصاف المرأة من المجتمع الذي يقف مع الرجل بمنحه تلك السلطة التي جعلته يهيمن على المرأة ويمتهن كرمتها ويحولها من كائن ضعيف رقيق إلى كائن مجرم منبوذ اسريا، مرفوض اجتماعيا.

**مظاهر العنف ضد المرأة في رواية إمرأة عند نقطة الصفر:**

**معنى العنف لغة واصطلاحا:**

**العنف لغة:** الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق، عنف به وعليه ويعنف عنفا وعنافه وأعنفه عنفه تعنيفا، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في أمره، واعتنف الأمر أخذه

بعنف، وهو بالضم الشدة والمشقة، وكل ما في الرفق من الخبر ففي العنف من الشر مثله[5] والتعنيف التعبير واللوم[6]، قال ابن فارس: العين والنون والفاء أصل صحيح، يدل على خلاف الرفق، يقال: عنف يعنف عنفا فهو عنيف إذا لم يرفق في أمره، و اعتنف الشيء أخذه بشدة، والتعنيف التعبير واللوم والتوبيخ و الترفيق[7]

**والعنيف**: الذي لا يحسن الركوب وليس له رفق بركوب الخيل. واعنف الشي: اخذه بشدة. واعتنف الشيء: كرهه[8].

أما في الاصطلاح فقد وردت تعريفات عدة للعنف ضد المرأة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر.

1- يعرفه إعلان القضاء ضد النساء لعام 1993م الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة بأنه:" أي فعل عنيف فيه عصبية الجنس ويرتب عليه، أي رجع أن يترتب عليه، أذى أو معاناة للمرأة، سواء من الناحية الجسدية أو الجنسية أو النفسية، بما في ذلك التهديد بأفعال من هذا القبيل أو الإكراه أو الحرمان التعسفي من الحرية سواء حدث ذلك في الحياة العامة أو الخاصة[9].

2- **العنف ضد المرأة**: هو السلوك أو الفعل الموجه إلى المرأة على وجه الخصوص، سواء أكانت زوجة، أو أما أو أختا أو ابنة، ويتسم بدرجات متفاوتة من التمييز والاضطهاد والقهر والعدوانية، الناجم عن علاقات القوة غير المتكافئة، بين الرجل والمرأة في المجتمع والأسرة على حد سواء[10].

3- **والعنف ضد المرأة كذلك** : أي عمل مقصود أو غير مقصود، يرتكب بأي وسيلة بحق المرأة لكونها امرأة، ويلحق بها الأذى والإهانة بطريقة مباشرة، ويخلق لديها معاناة نفسية أو جنسية أو جسدية، من خلال الخداع أو التهديد أو الاستغلال أو التحرش أو الإكراه أو العقاب أو أي وسيلة أخرى، وإنكار وإهانة كرامتها الإنسانية أو سلامتها

الأخلاقية، أو التقليل من أمن شخصها ومن احترامها لذاتها أو شخصيتها، أو الانتقاص من إمكانياتها الذهنية والجسدية[11].

4- **والعنف ضد المرأة أيضا:** هو أي عمل من أعمال العنف القائم على أساس الجنس، يترتب عليه أو من المحتمل أن يترتب عليه أذى بدني أو جنسي أو نفسي أو معاناة للمرأة، بما في ذلك التهديد بالقيام بأعمال من هذا القبيل، أو الإكراه أو الحرمان التعسفي من الحرية، سواء حدث ذلك في الحياة العامة أو الخاصة[12].

ومن هذه التعريفات نلاحظ أن المعنى الاصطلاحي للعنف لا يخرج كثيرا عن المعنى اللغوي للكلمة.

يتخذ العنف ضد المرأة أشكالا مختلفة، فهنالك العنف الجسدي والعنف النفسي والعنف الاجتماعي والعنف الجنسي والعنف الاقتصادي وتختلف نمطية العنف باختلاف المجتمعات، كما أن العنف ضد النساء والفتيات يعد أحد أكثر انتهاكات حقوق الإنسان انتشارًا في العالم، حيث يحدث على نحو يومي، مرارًا وتكرارا، في كافة أرجاء العالم. وله عواقب جسدية واقتصادية ونفسية خطيرة قصيرة وطويلة الأجل على النساء والفتيات، مما يحول دون مشاركتهن الكاملة والمتساوية في المجتمع. ولا يمكن قياس تأثيره، سواء في حياة الأفراد والأسر والمجتمع ككل.

**وقد ظهرت هذه الأنواع بوضوح في رواية امرأة عند نقطة الصفر:**

**أولا: العنف الجسدي:** ويعد أكثر أنواع العنف وضوحا وانتشارا، إذ يتم باستخدام وسائل مادية كالأيدي التي من شأنها ترك آثار واضحة على جسد المعتدى عليها[13]

وتسلط الكاتبة الضوء على النظام الأبوي الذي يقوم عليه المجتمع المصري والذي يقوم على علاقة السيطرة والخضوع والهيمنة والتبعية بين الرجل والمرأة أي علاقة استبعاد

المرأة، هذه الظاهرة تشكل العمود الفقري للنظام، فالمجتمع الأبوي مجتمع ذكوري لا يستطيع تحديد ذاته وهويته إلا من هذا المنطلق، لذلك نجده مفعم بالعداء المتجذر للمرأة وكل ما يتصل بها لدرجة أنه ينفي وجودها الاجتماعي ككائن له ذاته وخصوصيته فالمجتمع الأبوي لا مكانة ولا دور فيه للمرأة سوء لتأكيد تفوق الذكور وهيمنتهم[14].

ويظهر ذلك النظام بوضوح في رواية امرأة عند نقطة الصفر تقول فردوس بطلة الرواية:" حين تموت البنت منهم يأكل أبي عشاءه وتغسل أمي ساقيه وينام ككل ليلة وحين يموت الولد، يضرب أبي أمي ثم ينام بعد أن يتعشى، لم يكن أبي ينام بغير عشاء مهما حدث، وأحيانا حين لا يكون بالدار طعام نبيت كلنا بغير عشاء إلا هو، كانت أمي تخفي طعامه منا في فتحة داخل الفرن، ويجلس يأكل وحده ونحن ننظر إليه، وذات مرة مددت يدي داخل صحنه فضربني علي يدي[15].

كذلك تحكي فردوس الضرب الذي تعرضت له من قبل زوجه المسن " أخذ يصيح بصوت عال سمعه الجيران، ثم بدأ يضربني بسبب وبغير سبب، ضربني مرة بكعب الحذاء حتى تورم وجهي وجسدي، فتركت بيته وذهبت إلى عمي، لكن قال لي : إن كل الأزواج يضربون زوجاتهم، وزوجة عمي قالت إن عمي يضربها[16].

وتحكي قصة أخرى بعد رجوعها لمنزل زوجها :" وفي مرة أخرى ضربني بعصاه الغليظة حتى نزف الدم من أنفي وأذني، فتركت بيته ولم أذهب إلى بيت عمي، سرت في الشارع بعيني المتورمتين والكدمات فوق وجهي[17].

هذه الحادثة كانت هي بداية السقوط الحقيقي لفردوس ونقطة التحول في الرواية.

وقد تعرضت فردوس مجددا للعنف الجسدي في بيت بيومي الذي التقت به وظنت أنه بمثابة طوق النجاة لها فخاب ظنها. تروي فردوس تفاصيل تلك الحادثة والحوار الذي دار بينها وبين بيومي فتقول مخاطبة لها : " أنت وعدتني بأن أبقى حتى تجد لي عملا، ورد

بغضب: وماذا أفعل؟ هل أخلق عملا؟ قلت: أنت مشغول طول النهار بالمقهى، ولم تبحث لي عن عمل، وسأخرج اليوم لأبحث بنفسي عن عمل. كان صوتي منخفضا، وكنت مطرقة إلى الأرض، لكنه انتفض واقفا وصفعني على وجهي وهو يقول : أترفعين صوتك على صوتي يا بنت الشوارع يا ساقطة؟ كفه كانت كبيرة قوية، أقوى كف تسقط على وجهي، جعلت رأسي يرتج في الهواء عدة مرات، وضربني بقبضة يده في بطني حتى فقدت الوعي[18].

**ثانيا: العنف النفسي**: وهو أي فعل مؤذي للمرأة ولعواطفها نفسيا، دون أن تكون له آثار جسدية مادية، ويشمل الوسائل اللفظية وغير اللفظية، التي تهدف للحط من قيمة المرأة بإشعارها أنها سيئة من خلال تلقيبها بأسماء حقيرة، أو شتمها أو تعييرها أو حرمانها من التعبيرات العاطفية أو المراقبة والشك بها وسوء الظن أو التهديد، مما يزعزع ثقتها بنفسها ويجعلها تشعر بأنها غير مرغوب بها[19].

وقد مورس العنف النفسي على فردوس مرات عدة في هذه الرواية فقد سبها بيومي حينما أخبرتها بأنها ستخرج لتبحث عن عمل قائلا:" أترفعين صوتك على صوتي يا بنت الشوارع يا ساقطة[20].

وتتحدث فردوس عن الأثر النفسي لمثل تلك العبارات ووقعها عليها في حديثها عن صديقها ضياء فتقول: " قالها بشيء من السخرية، ولم أعرف سبب سخريته، وقلت: أتسخر من مهنتي أم من مهنة الطبيب؟ قال: من الاثنتين. قلت: وهل هذه كتلك؟ قال: نعم، فيما عدا أن الطبيب يؤدي عمله وهو يشعر أنه محترم. قلت: وأنا؟! قال: أنت غير محترمة. قبل أن تصل كلمة "غير محترمة" إلى أذني رفعت يدي الاثنتين بسرعة وأخفيت أذني لكن الكلمة قد نفذت كالسهم إلى رأسي، ودب الصمت بعد أن أطبق شفتيه وانقطع صوته، لكن الكلمة ظلت باقية في أذني، موجودة في أعمق مكان من أذني، مدفونة في

رأسي كشيء مادي له قوام، وله طرف حاد كنصل سكين، شقت الأذن وشقت الرأس ودخلت المخ[21]"

وقد فعل الشيء نفسه رجل البوليس الذي التقى بها في الشارع قبل أن يسوقها ويغتصبها حين قال مخاطبا لها: " لا تتخابثي علي ولا تساومي معي، وإلا أخذتك إلى نقطة البوليس. قلت لماذا تأخذني؟ أنا لم أفعل شيئا. قال: أنت مومس، وواجبي هو أن أقبض عليك وعلى مثيلاتك لنطهر الوطن منكن ونحمي العائلات الكريمة من فسادكن[22]".

**ثالثا: العنف الجنسي:** ونعني بها أجبار المرأة على القيام بأعمال جنسية لا ترغب بها، أو لا تشعر بالراحة للقيام بها، أو ممارسة الجنس معها رغما عنها، دون مراعاة لوضعها الصحي أو النفسي لها أو إجبارها على ممارسة أساليب وطرائق منحرفة أو استغلالها بالبغاء[23] ومن مظاهر العنف الجنسي في هذه الرواية:

**1– التحرش (داخل وخارج الأسرة).**

تحكي فردوس ما حدث لها من تحرش داخل أسرتها وهي مازالت صبية فتقول : " وفي أيام الخبيز أعجن وأخبز، أجلس القرفصاء وبين ساقي ماجور العجين، ألت وأعجن، ووهج الفرن في وجهي يحرق أطراف شعري، فلا أعرف أن جلبابي قد انحسر عن فخذي إلا حينما أرى يد عمي تتحرك ببطء من وراء الكتاب الذي يقرؤه وتلمس ساقي، ثم لا تلبث أن تصعد حذرة مرتعشة متلصصة، تبتعد كلما دبت في مدخل الدار قدم، وتلتصق بشدة وبعنف إذا أطبق السكون والصمت، اللهم إلا صوت عود من الحطب أكسر وألقي به في الفرن، أو صوت أنفاسه المنتظمة من وراء الكتاب، لا أرى وجهه، ولا أعرف ما كان نائما يشخر أو يقظا يلهث[24].

وقد تعرضت للتحرش كذلك خارج أسوار المنزل بعد أن خرجت للشارع بعد هروبها من منزل بيومي وكانت حينها السماء تمطر والبرد قارص فتوقفت بالقرب منها سيارة

تحكي فردوس تفاصيل تلك القصة فتقول:" كنت أرتعد من الصقيع وفستاني الخفيف المبلل بالمطر يلتصق بجسدي، ويشف من تحته ثدياي بغير مشد، وحلمة الثدي دائرة سوداء بارزة، ضغط عليها بيده وهو يساعدني في ركوب السيارة[25].

**2– الاغتصاب**

فردوس بطلة الرواية هي واحده من ضحايا المجتمع الذي وضع قدميها في أول طرق الانحراف وأسلمها لعالم الضياع فقد تعرضت فردوس لأبشع صور الاغتصاب.

**4– تشويه الأعضاء التناسلية للإناث**

كذلك تسلط الكاتبة الضوء على واحده من الانتهاكات التي تتعرض لها الإناث في طفولتهن وهي ظاهرة الخفاض وتشويه الأعضاء التناسلية لهن وهو مظهر من مظاهر العنف الذي يمارس في حق الأطفال" سألت أمي عن أبي ، وكيف ولدتني بغير أب، فضربتني، وأتت بامرأة معها مطواة أو شفرة موس، وقطعوا قطعة من اللحم من بين فخذي[35].

**رابعا: العنف الاجتماعي**: ونعني به حرمان المرأة من ممارسة حقوقها الاجتماعية والشخصية، وانقيادها وراء متطلبات الرجل الفكرية والعاطفية، مما يؤدي إلى عدم انخراطها في المجتمع وممارستها لأدوارها[36]، ومن أشكاله تقييد حركتها بعدم السماح لها بزيارة أهلها وصديقاتها، والتدخل في علاقاتها الشخصية واختيارها، وحرمانها من إبداء رأيها، أو اتخاذه في قرارات الأسرة، ويدخل في العنف الاجتماعي العنف التعليمي، كحرمانها من فرص التعليم، بإجبارها على ترك مقاعد الدراسة أو إجبارها على تخصص معين[37].

لم تتح لفردوس فرصة اختيار شريك حياتها بنفسها فقد أجبرت على الزواج من رجل مسن " خالي الشيخ محمود رجل صالح، ومعاشه كبير، وليس له أولاد، وهو وحيد منذ ماتت زوجته العام الماضي، ولو تزوج الشيخ محمود فردوس، لعاشت معه حياة طيبة فردوس كبرت يا سيدنا الشيخ ولابد أن تتزوج، إن بقاءها حتى الآن بغير زواج شيء خطر"

قال عمها: " أنا معك، ولكن الشيخ محمود كبير في السن عليها"

فقالت زوجته " من قال أن كبير؟ أنه لم يحل إلى المعاش إلا هذه السنة، وفردوس ليست صغيرة[38].

وتقول فردوس : كان قد تجاوز الستين من عمره ولم أكن أتممت التاسعة عشرة[39].

لكل ذلك قد أصبح الزواج في نظر فردوس شكل من أشكال البؤس الذي سوف تواجه كل امرأة[40].

كما أنها قد حرمت من ممارسة حقها في التعليم. تحكي فردوس قصة حرمان عمها لها من حقها في إكمال تعليمها فتقول: " الجامعة؟ لتجلس بجوار الرجال؟ شيخ محترم ورجل دين مصلي، يرسل ابنة أخيه لتخالط الرجال؟ ثم من أين أتى بمصاريفها في بيت الطالبات[41].

**الخاتمة:**

وهكذا قد ناقشت الرواية أشكال قهر الرجل للمرأة جسديا ونفسيا وجنسيا واجتماعيا وذلك من خلال شخصية محورية هي فردوس التي أمضت حياتها متخبطة من شخصيات مشبوهة ومريضة ومزدوجة المعايير في كل ما يخص العلاقات الإنسانية على كل مستوياتها.

وفي ختام حديثنا قد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج هي:

1- على الرغم من الجو المأساوي العام الذي يسود في هذه الرواية إلا أن الرواية ومن خلال براعة السرد تظهر مقدرة الكاتبة وجرأتها في الكشف عن خبايا الأسر والمجتمع وتمزيق الحجب وفتح باب المسكوت عنه أمام القارئ.

2- عملت الكاتبة من خلال روايتها على مضاعفة الإحساس بألم المرأة ونقل قضاياها من حيز الذات إلى القضايا المرتبطة بالأمة جمعا.

3- إن قضية العنف ضد المرأة بكل أنواعه وأشكاله من القضايا الهامة التي ظلت تؤرق المجتمع والتي تطرقت لها الكاتبة من خلال روايتها بهدف لفت نظر المجتمع والقارئ لخطورتها.

4- إن تناول الكاتبة لقضية العنف الجنسي بأنواعه المختلفة في نصوص الرواية لم يكن من باب نشر الإباحية والإثارة غير المشروعة للقارئ بل كان الهدف منها هو تسليط الضوء على هذه القضية المسكوت عنها في الرواية النسوية بسبب الحياء الأنثوي و تقاليد المجتمع الذكوري.

**الهوامش[1]:**

1-سامي يوسف أبو زيد: الأدب العربي الحديث، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط1، 2015م، ص97

2- حسين المناصرة: النسوية في الثقافة والابداع، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008م، ص73-74

3- نهله راحيل: الذات والآخر في النص النسوي، مجلة الجديد الالكترونية، الاثنين 2020/06/01،

4- نريمان راقب ، فهيمة حميدي : جمالية المكان في رواية " امرأة عند الصفر، لنوال السعدي " بحث مقدم لنيل درجة البكالريوس، جامعة آكلي محند أولحاج ، البويرة، 2016م،ص22-23

5- ابن منظور : لسان العرب، 257/9

6- الرازي : مختار الصحاح، 192/1

7- ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999م، مادة عنف، 148/2

8- ابن منظور : لسان العرب، دار صادر، بيروت، "د.ط"، 1999م، 257/9-258

1-

9- مرفت تلاوي: العنف ضد المرأة، مطبعة المهندسين، الجيزه، ط1، 2012م، ص11
10- إخلاص فتال: العنف ضد المرأة لدى سيدات متزوجات من مدينة دمشق،مفاهيم وآثار صحية،رسالة ماجستير في طب الأسرة والمجتمع، جامعة دمشق، دمشق، 2002م، ص10
11- ديما دراغمة: العنف الأسري وأثره على الصحة النفسية للمرأة الفلسطينية، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين، 2002م، ص12
12- عالية أحمد صالح: العنف ضد المرأة بين الفقه والمواثيق الدولية، دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه في الفقه وأصوله، الجامعة الأردنية، عمان، 2008م، ص16
13- أمل العواودة: العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني، رسالة ماجستير ،الجامعة الأر دنية، عمان،1998م، ص15
14- زوليخة بابوري، سليمة عزوق :الأب والسلطة الذكورية في الرواية النسوية الجزائرية " رواية رجالي لمليكة مقدم أنموذجا" ، جامعة بجاية، الجزائر، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير ، 2015م، ص13
15- نوال السعداوي: امرأة عند نقطة الصفر، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، "د.ط"، 2017م، ص22
16- المرجع السابق: ص37
17- نفسه: ص38
18-نفسه : ص40
19- إخلاص فتال: العنف ضد المرأة لدى سيدات متزوجات من مدينة دمشق، ص14
20- نوال السعداوي: امرأة عند نقطة الصفر، ص40
21- المرجع السابق: ص52
22- نفسه: ص47

23– ديما دراغمة: العنف الأسري وأثره على الصحة النفسية للمرأة الفلسطينية، ص12–13

24– نوال السعداوي : امرأة عند نقطة الصفر، ص19–20

25– المرجع السابق: ص48

26– نفسه: ص40

27– نفسه: ص47

28– نفسه: ص48

29– نفسه: ص64

30– نفسه: ص40

31– نفسه: ص44

32– نفسه: ص63

33– نفسه : ص64

34– نفسه: ص64

35– نفسه: ص16

36– أمل العواودة: العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني، ص15

37– إخلاص فتال: العنف ضد المرأة ، ص14

38– نوال السعدي: امرأة عند نقطة الصفر، ص32

39– المرجع السابق : ص36

40– نرمان راقب ، فهيمة حميدي : جمالية المكان في رواية " امرأة عند الصفر، لنوال السعدي " بحث مقدم لنيل درجة البكالريوس، جامعة آكلي محند أولحاج ، البويرة، 2016م، ص24–25

41– نوال السعداوي: امرأة عند نقطة الصفر، ص36

**المصادر والمراجع:**

1- ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999م

2- ابن منظور : لسان العرب، دار صادر، بيروت، "د.ط"، 1999م

3- حسين المناصرة: النسوية في الثقافة والابداع، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008م.

4- الرازي : مختار الصحاح،

5- سامي يوسف أبو زيد: الأدب العربي الحديث، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط1، 2015م.

6- مرفت تلاوي: العنف ضد المرأة، مطبعة المهندسين، الجيزه، ط1، 2012م.

7- نوال السعداوي: امرأة عند نقطة الصفر، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، "د.ط"، 2017م

الرسائل الجامعية:

1-إخلاص فتال: العنف ضد المرأة لدى سيدات متزوجات من مدينة دمشق،مفاهيم وآثار صحية،رسالة ماجستير في طب الأسرة والمجتمع، جامعة دمشق، دمشق، 2002م.

2- أمل العواودة: العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني، رسالة ماجستير ،الجامعة الأر دنية، عمان،1998م.

3- زوليخة بابوري، سليمة عزوق :الأب والسلطة الذكورية في الرواية النسوية الجزائرية " رواية رجالي لمليكة مقدم أنموذجا" ، جامعة بجاية، الجزائر، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير ، 2015م.

4- ديما دراغمة: العنف الأسري وأثره على الصحة النفسية للمرأة الفلسطينية، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين، 2002م،

5- عالية أحمد صالح: العنف ضد المرأة بين الفقه والمواثيق الدولية، دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه في الفقه وأصوله، الجامعة الأردنية، عمان، 2008م.

6- نريمان راقب ، فهيمة حميدي : جمالية المكان في رواية " امرأة عند الصفر، لنوال السعدي " بحث مقدم لنيل درجة البكالريوس، جامعة آكلي محند أولحاج ، البويرة، 2016م.

مواقع الكترونية:

نهله راحيل: الذات والآخر في النص النسوي، مجلة الجديد الالكترونية، الاثنين 2020/06/01،